

**T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMENLERİNİN
NİTELİKLERİNE İLİŞKİN BEKLENTİLER VE
İLGİLİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ PROGRAMLARIYLA İLİŞKİSİ**

CİLT I

Selahattin YILMAZ

BOLU-2015

**GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMENLERİNİN NİTELİKLERİNE İLİŞKİN
BEKLENTİLER VE İLGİLİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ PROGRAMLARIYLA İLİŞKİSİ
CİLT I
SELAHATTİN YILMAZ
DOKTORA, 2015**

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMENLERİNİN
NİTELİKLERİNE İLİŞKİN BEKLENTİLER VE
İLGİLİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ PROGRAMLARIYLA İLİŞKİSİ

Doktora Tezi
CİLT I

Hazırlayan
Selahattin YILMAZ

Danışman
Doç. Dr. Altay EREN

BOLU, ARALIK - 2015

DOKTORA TEZİ ONAY FORMU

Selahattin YILMAZ tarafından hazırlanan “Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Niteliklerine İlişkin Beklentiler Ve İlgili Öğretmen Eğitimi Programlarıyla İlişkisi” başlıklı çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir. 25.12.2015

Jüri Üyeleri

Akademik Unvan, Adı ve SOYADI

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Altay EREN

Başkan : Prof. Mahmut ÖZTÜRK

Üye : Doç. Dr. Zeynel KABLAN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Sevilay YILDIZ

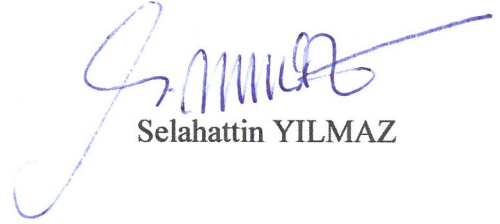
Üye : Yrd. Doç. Dr. İsmet ŞAHİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Doç. Dr. Türkan ARGON

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Doktora Tezi olarak sunduğum, “Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Niteliklerine İlişkin Beklentiler ve İlgili Öğretmen Eğitimi Programlarıyla İlişkisi” başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 25.12.2015



Selahattin YILMAZ

*Şiddetin yerine sevgiyi ve güzelliği yeşertecek gelecek kuşaklara ve
Oğlum Görkem Sezgi 'ye*

TEŞEKKÜR

Bu araştırmayı benim kadar önemseyen ve araştırmamın her aşamasında görüş ve önerileriyle yol gösteren, hiçbir zaman desteğini esirgemeyen ve motive eden çok değerli danışmanım Doç. Dr. Sayın Altay EREN'e teşekkürlerimi sunuyorum. Eğitimin her kademesinde sanat eğitimcisi olarak görev yapan, deneyimleri ve düşünceleriyle bana önemli açılımlar sağlayan Prof. Mahmut ÖZTÜRK'e sonsuz teşekkür ederim. Araştırmamın her aşamasını titizlikle inceleyen ve çok önemli öneriler sunan Yrd. Doç. Dr. Sevilay YILDIZ'a teşekkürü borç bilirim.

Çalışmamın omurgasının oluşmasına katkı sağlayan değerli hocam Prof. Dr. Süleyman ÇELENK'e, ölçme araçlarının geliştirilmesinde görüşlerinden yararlandığım değerli meslektaşlarım Prof. Dr. Serkan ECE'ye, Doç. Dr. Zeynep Deniz YÖNDEM'e teşekkür ederim.

Araştırmaya gönüllü olarak katılan, ilköğretim öğrencilerine ve söz konusu öğrencilerin katılımını uygun gören velilerin ve öğretmenlerin yanında, veri toplama sürecinde araştırmadan kopmayan AİBÜ görsel sanatlar öğretmen adaylarına, görüşmelere heyecanla katılan okul müdürleri ve ilköğretim müfettişlerine, Eğitim-Sen ve Türk Eğitim-Sen Bolu şube yönetim kurullarına teşekkür ederim.

Saatlerce süren görüşme deşifrelerini sevgiyle yapan, çalışmaya bağımsız kodlayıcı olarak da katkı sağlayan, her zaman desteğini yanımda hissettiğim, yaşamın güzelliklerini ve zorluklarını paylaştığımız sevgili eşim Yrd. Doç. Dr. Elif MAMUR YILMAZ'a ve bu uzun süreçte beni büyük bir olgunluk ve anlayışla karşılayan oğlum Görkem Sezgi YILMAZ'a sevgilerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

KABUL ve ONAY.....	i
ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN	ii
İTHAF.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar DİZİNİ	xix
ŞEKİLLER DİZİNİ.	xxiii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xxii
ÖZET	xxiv
ABSTRACT.....	xxvi

I. BÖLÜM

1 Giriş..	1
1.1. Araştırmanın Amacı.....	15
1.2. Araştırmanın Önemi..	16
1.3.Sayıtlılar.	21
1.4. Sınırlılıklar	21
1.5. Tanımlar	21

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür..	23
2.1. Görsel sanatlar öğretmenlerinin kişilik özellikleri.....	23
2.2. Görsel sanatlar öğretmen inançları.....	30
2.3. Görsel sanatlar öğretmen değerleri	48
2.4. Görsel sanatlar öğretmen tutumları..	53
2.5. Görsel sanatlar öğretmenlerinin motivasyon stratejileri.....	57
2.5.1. Beklenti-Değer Kuramı (Expectancy-Value Theory).....	66
2.5.2. Başarı Duygularının Kontrol-değer kuramı (Control-Value Theory).....	68
2.5.3. Öz Belirleme (Self- Determination) kuramı	71
2.6. Görsel sanatlar öğretmen adayların seçimi ve yetiştirilmesi.....	75
2.6.1. Öğretmen yetiştirme yaklaşım ve modelleri.....	76

2.2. İlgili Araştırmalar.....	90
2.2.1. Öğretmen inançları ile ilgili araştırmalar.....	90
2.2.2. Öğretmen değerleri ile ilgili araştırmalar.....	96
2.2.3. Öğretmen tutumları ile ilgili araştırmalar.....	98
2.2.4. Öğretmen nitelikleri ile ilgili araştırmalar.....	102
2.2.5. Öğretmen yeterlikleri ve standartlarına ilişkin araştırmalar.....	107
2.2.6. Beklenti içerikli araştırmalar.....	111
2.2.7. Görsel sanatlar öğretmen nitelikleriyle ilgili araştırmalar.....	118
2.2.8. Görsel sanatlar öğretmenin motivasyonu ve motivasyon stratejileri ile ilgili araştırmalar.....	122

III. BÖLÜM

3. Yöntem.....	126
3.1. Araştırma Modeli ve Süreci	126
3.1.1. Araştırma probleminin belirlenmesi.....	130
3.1.2. Çalışma grupları.....	131
3.1.3. Verilerin Toplanması ve Çözülmesi.....	135
3.1.3.1. Veri toplama araçları.....	135
3.1.3.2. Verilerin toplanması.....	138
3.1.3.3. Verilerin çözümlenmesi.....	141
3.1.3.3.1. Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin verilerin çözümlenmesi...142	
3.1.3.3.2. Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin verilerin çözümlenmesi...143	
3.1.3.3.3. Araştırmanın üçüncü sorusuna ilişkin verilerin çözümlenmesi..144	
3.2. Geçerlik ve Güvenirlik.....	144

IV. BÖLÜM

Bulgular ve Yorumlar	152
4.1 Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	152
4.1.1. Öğrencilerin GSÖ'lerinden beklentilerine ilişkin bulgular.....	152
4.1.1.1. Öğrencilerin GSÖ'lerinin fiziksel özelliklerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular.....	153

4.1.1.2. Öğrencilerin GSÖ'lerinin inançlarına ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular.....	156
4.1.1.3. Öğrencilerin GSÖ'lerinin değerlerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular.....	169
4.1.1.4. Öğrencilerin GSÖ'lerinin tutumlarına ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular.....	175
4.1.1.5. Öğrencilerin GSÖ'lerinin mizaç ve karakter özelliklerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular.....	181
4.1.1.6. Öğrencilerin GSÖ'lerinin duyuşsal özelliklerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular.....	188
4.1.1.7. Öğrencilerin GSÖ'lerinin sanatsal özelliklerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular.....	190
4.1.1.8. Öğrencilerin GSÖ'lerinin ilgilerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular.....	195
4.1.1.9. Öğrencilerin GSÖ'lerinin özel alan bilgisine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular.....	197
4.1.1.10. Öğrencilerin GSÖ'lerinin meslek bilgisine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular.....	199
4.1.1.11. Öğrencilerin öğretimi planlamaya ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular.....	200
4.1.1.12. Öğrencilerin öğrenme öğretme süreçlerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular.....	202
4.1.1.13. Öğrencilerin GSÖ'lerinin motivasyon stratejileriyle ilgili beklentilerine ilişkin bulgular.....	212
4.1.1.14. Öğrencilerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular.....	219
4.1.1.15. Öğrencilerin öğretmen öğrenci ilişkilerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular.....	223
4.1.1.16. Öğrencilerin sanat eğitimine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular.....	228
4.1.1.17. Öğrencilerin GSÖ'lerinin ders dışı etkinliklerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular.....	233

4.1.2. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Görsel Sanatlar Öğretmeninden Beklentilerine İlişkin Bulgular.....	236
4.1.2.1. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin kişilik özelliklerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular.....	236
4.1.2.2. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin mizaç ve karakter özelliklerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular	236
4.1.2.3. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin inançlarına ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular.....	241
4.1.2.4. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin değerlerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular.....	259
4.1.2.5. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin tutumlarına ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular.....	270
4.1.2.6. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin duyuşsal özelliklerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular.....	276
4.1.2.7. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin diğer kişilik özelliklerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular.....	282
4.1.2.8. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin iletişim becerilerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular.....	287
4.1.2.9. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin sanatsal özelliklerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular.....	295
4.1.2.10. Öğretmen adaylarının görsel sanatlar öğretmenin meslek bilgisine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular	299
4.1.2.11. Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreciyle ilgili beklentilerine ilişkin bulgular.....	319
4.1.2.12. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin motivasyonla stratejilerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular.....	333
4.1.2.13. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin alan bilgisine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular.....	343
4.1.2.14. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin sanat eğitimi özelliklerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular.....	349
4.1.2.15. Öğretmen adaylarının duyuşsal eğitim beklentilerine ilişkin bulgular..	364

4.1.2.16. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin genel kültür bilgisine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular.....	370
4.1.2.17. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin ders dışı etkinliklerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular.....	376
4.1.3. Okul Yöneticileri Ve İlköğretim Müfettişlerinin Görsel Sanatlar Öğretmenlerinden Beklentilerine İlişkin Bulgular	380
4.1.3.1. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin ve deneticilerinin sanat eğitimi politikalarıyla ilgili görüşlerine ilişkin bulgular.....	380
4.1.3.2. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ adaylarının seçimine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular.....	392
4.1.3.3. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ eğitime ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular.....	395
4.1.3.4. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ'lerinin inançlarına ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular	400
4.1.3.5. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ'lerinin değerlerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular.....	406
4.1.3.6. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ'lerinin kişilik özelliklerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular.....	407
4.1.3.7. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ'lerinin duyuşsal özelliklerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular.....	412
4.1.3.8. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ'lerinin meslek bilgisine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular	416
4.1.3.9. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ'lerinin iletişim becerilerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular	427
4.1.3.10. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ'lerinin alan bilgisine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular	432
4.1.3.11. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ'lerinin genel kültür bilgisine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular	436
4.1.3.12. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ'lerinin sanatsal özelliklerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular.....	438

4.1.3.13. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin görsel sanatlar eğitimine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular.....	440
4.3.3.14. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin sosyal ve kültürel etkinliklere ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular.....	446
4.1.3.15. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ'lerinin örgütlenme becerilerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular.....	452
4.1.4. Eğitim Sendikalarının Görsel Sanatlar Öğretmenlerinden Beklentilerine İlişkin Bulgular.....	456
4.1.4.1. Eğitim sendikalarının sanat eğitimi politikalarına ilişkin görüşleriyle ilgili bulgular.....	457
4.1.4.2. Eğitim sendikalarının GSÖ'lerinin kişilik özellikleriyle ilgili beklentilerine ilişkin bulgular.....	466
4.1.4.3. Eğitim sendikalarının GSÖ'lerinin inançlarıyla ilgili beklentilerine ilişkin bulgular.....	468
4.1.4.4. Eğitim sendikalarının GSÖ'lerinin değerlerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular.....	470
4.1.4.5. Eğitim sendikalarının GSÖ'lerinin tutumlarına ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular.....	472
4.1.4.6. Eğitim sendikalarının GSÖ'lerinin iletişim becerilerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular.....	472
4.1.4.7. Eğitim sendikalarının GSÖ'lerinin meslek bilgisine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular.....	473
4.1.4.8. Eğitim sendikalarının GSÖ'lerinin alan bilgisine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular.....	476
4.1.4.9. Eğitim sendikalarının görsel sanatlar dersi öğrenme süreçlerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular.....	480
4.1.4.10. Eğitim sendikalarının GSÖ'lerinin duyuşsal özelliklerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular.....	484
4.1.4.11. Eğitim sendikalarının sanat eğitimine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular.....	485

4.1.4.12. Eğitim sendikalarının GSÖ'lerinin sanatsal özelliklerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular.....	487
4.1.4.13. Eğitim sendikalarının GSÖ'lerinin sosyal kültürel etkinliklere ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular	488
4.1.4.14. Eğitim sendikalarının GSÖ adaylarının seçimi ve yetiştirilmesine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular.....	492
4.1.4.15. Eğitim sendikalarının GSÖ'lerinin örgütlenme becerileriyle ilgili beklentilerine ilişkin bulgular:	498
4.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular	502
4.2.1. Paydaşların GSÖ'lerinin kişilik özelliklerine ilişkin beklentilerinin karşılaştırması	502
4.2.2. Paydaşların GSÖ'lerinin inançlarına ilişkin beklentilerinin karşılaştırması	503
4.2.3. Paydaşların GSÖ'lerinin değerlerine ilişkin beklentilerinin karşılaştırması	512
4.2.4. Paydaşların GSÖ'lerinin tutumlarına ilişkin beklentilerinin karşılaştırması	517
4.2.5. Paydaşların GSÖ'lerinin iletişim becerilerine ilişkin beklentilerinin karşılaştırması	519
4.2.6. Paydaşların GSÖ'lerinin sanatsal özelliklerine ilişkin beklentilerinin karşılaştırması.....	521
4.2.7. Paydaşların GSÖ'lerinin duyuşsal özelliklerine ilişkin beklentilerinin karşılaştırması	523
4.2.8. Paydaşların GSÖ'lerinin diğer kişilik özelliklerine ilişkin beklentilerinin karşılaştırması	526
4.2.9. Paydaşların GSÖ'lerinin meslek bilgisine ilişkin beklentilerinin karşılaştırması	533
4.2.10. Paydaşların GSÖ'lerinin alan bilgisine ilişkin beklentilerinin karşılaştırması.....	543
4.2.11. Paydaşların GSÖ'lerinin genel kültür ilişkin beklentilerinin karşılaştırması.....	550

4.2.12. Paydaşların sanat eğitime ilişkin beklentilerinin karşılaştırması.....	552
4.2.13. Paydaşların GSÖ'lerinin ders dışı etkinliklerine ilişkin beklentilerinin karşılaştırması	560
4.2.14. Paydaşların GSÖ'lerinin örgütlenme becerilerine ilişkin beklentilerinin karşılaştırması	562
4.2.15. Paydaşların sanat eğitimi politikalarına ilişkin beklentilerinin karşılaştırması.....	563
4.2.16. Paydaşların GSÖ eğitimi programlarına öğrenci seçimine ilişkin beklentilerinin karşılaştırması.....	566
4.2.17. Paydaşların GSÖ eğitimine ilişkin beklentilerinin karşılaştırması.....	570
4.3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular	573
4.3.1. GSÖ eğitimi programının öğretmen inançların ilişkin beklentileri karşılama kapasitesine ilişkin bulgular	578
4.3.2. GSÖ eğitimi programının öğretmen değerlerine ilişkin beklentileri karşılama kapasitesine ilişkin bulgular	582
4.3.3. GSÖ eğitimi programının öğretmen tutumlarına ilişkin beklentileri karşılama kapasitesine ilişkin bulgular	589
4.3.4. GSÖ eğitimi programının öğretmen iletişim becerileriyle ilgili beklentileri karşılama kapasitesine ilişkin bulgular	590
4.3.5. GSÖ eğitimi programının öğretmenlerin duyuşsal özelliklerine ilgili beklentileri karşılama kapasitesine ilişkin bulgular	593
4.3.6. GSÖ eğitimi programının öğretmenlerin sanatsal özelliklerine ilgili beklentileri karşılama kapasitesine ilişkin bulgular	594
4.3.7. GSÖ eğitimi programının öğretmenlerin diğer kişisel özellikleriyle ilgili beklentileri karşılama kapasitesine ilişkin bulgular	596
4.3.8. GSÖ eğitimi programının öğretmenlerin meslek bilgisiyle ilgili beklentileri karşılama kapasitesine ilişkin bulgular	598
4.3.9. GSÖ eğitimi programının öğretmenlerin alan bilgisiyle ilgili beklentileri karşılama kapasitesine ilişkin bulgular	604
4.3.10. GSÖ eğitimi programının öğretmenlerin genel kültür bilgisi ile ilgili beklentileri karşılama kapasitesine ilişkin bulgular.....	611

4.3.11. GSÖ eğitimi programının öğretmenlerin sanat eğitimiyle ilgili beklentileri karşılama kapasitesine ilişkin bulgular.....	612
4.3.12. GSÖ eğitimi programının ders dışı etkinliklerle ilgili beklentileri karşılama kapasitesine ilişkin bulgular	613
4.3.13. GSÖ eğitimi programının örgütlenme becerileriyle ilgili beklentileri karşılama kapasitesine ilişkin bulgular	614
4.3.14. GSÖ yetiştirme programındaki derslerin paydaş beklentilerini karşılama kapasitesine ilişkin bulgular.....	615

V. BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER.....	618
5.1. Sonuçlar.....	618
5.1.1. Araştırmanın birinci ve ikinci sorusuna ilişkin sonuçlar.....	618
5.1.1.1. GSÖ'nin kişilik özelliklerine ilişkin beklentilerle ilgili sonuçlar.....	620
5.1.1.2. GSÖ'nin meslek bilgisi ve becerisine ilişkin beklentilerle ilgili sonuçlar.....	624
5.1.1.3. GSÖ'nin alan bilgisi ve becerisine ilişkin beklentilerle ilgili sonuçlar.....	628
5.1.1.4. GSÖ'nin genel kültür bilgisine ilişkin beklentilerle ilgili sonuçlar.....	629
5.1.1.5 GSÖ'nin sanat eğitimi bilgisi ve becerisine ilişkin beklentilerle ilgili sonuçlar.....	630
5.1.1.6. GSÖ'lerinin ders dışı etkinliklerine ilişkin beklentilerle ilgili sonuçlar.....	631
5.1.1.7. GSÖ'lerinin örgütlenme becerileri ile ilgili beklentilere ilişkin sonuçlar.....	631
5.1.1.8. GSÖ'ni diğer öğretmenlerden ayıran niteliklerine ilişkin sonuçlar.....	632
5.1.1.9. Sanat eğitimi politikalarına ilişkin sonuçlar.....	635
5.1.1.10. GSÖ adaylarının öğretmen eğitimi programlarına hazırlanması, seçilmesi ve öğretmen yetiştirme ile ilgili sonuçlar.....	636

5.1.2. Araştırmanın üçüncü sorusuna ilişkin sonuçlar.....	637
5.1.2.15.1.2.1. GSÖ yetiştirme programının, kişilik özelliklerine yönelik beklentileri gerçekleştirme kapasitesine ilişkin sonuçlar	638
5.1.2.2. GSÖ yetiştirme programının meslek bilgisi ve becerisine yönelik beklentileri gerçekleştirme kapasitesine ilişkin sonuçlar.....	640
5.1.2.3. GSÖ yetiştirme programının alan bilgisi ve becerisine yönelik beklentileri gerçekleştirme kapasitesine ilişkin sonuçlar.....	641
5.1.2.4. GSÖ yetiştirme programının paydaşların genel kültür bilgisine ilişkin beklentilerini gerçekleştirme kapasitesine ilişkin sonuçlar.....	642
5.1.2.5. GSÖ yetiştirme programının paydaşların sanat eğitimiyle ilgili beklentilerini gerçekleştirme kapasitesine ilişkin sonuçlar.....	643
5.1.2.6. GSÖ eğitimi programının ders dışı etkinliklerle ilgili beklentileri karşılama kapasitesine ilişkin sonuçlar.....	643
5.1.2.7. GSÖ eğitimi programının örgütlenme becerileriyle ilgili beklentileri karşılama kapasitesine ilişkin sonuçlar.....	644
5.1.2.8. GSÖ yetiştirme programındaki derslerin paydaş beklentilerin karşılama kapasitesine ilişkin sonuçlar.....	644
5.1.2.9. GSÖ niteliklerine ilişkin beklentilerle ilgili tanımlar.....	645
5.2. Öneriler.....	650
5.2.1. Görsel sanatlar eğitimine yönelik öneriler.....	651
5.2.2. Gelecekte gerçekleştirilebilecek araştırmalara ilişkin öneriler	660
KAYNAKÇA.....	664
EKLER.....	727
ÖZGEÇMİŞ.....	808

TABLolar DİZİNİ

Tablo 2.1. Program inançlarının sınıflandırılması.....	37
Tablo 2.2. Schwartz’a göre bireysel değer boyutlarının tanımları ve örnek değerler....	51
Tablo 2.3. ARCS Motivasyon Modelinin kategori, alt kategorileri ve stratejileri.....	64
Tablo 2.4. ARCS modeline göre motivasyonel tasarım süreci basamakları.....	65
Tablo 2.5. Başarı duygusunun sınıflandırılması	70
Tablo 2.6. 1998 ve 2005 Programlarının kuramsal ve uygulama ağırlıkları.....	78
Tablo 3.1. Öğrenci çalışma grubunun sınıf düzeyleri ve öğrenci sayıları.....	132
Tablo 3.2. Okul yöneticileri ve çalışma grubu.....	133
Tablo 3.3. İlköğretim müfettişleri çalışma grubu.....	133
Tablo 3.4. Türk Eğitim-Sen Yönetiminden katılımcıların demografik özellikleri.....	134
Tablo 3.5. Eğitim-Sen Yönetiminden katılımcıların demografik özellikleri	134
Tablo.3.6. Araştırmaya katılan adayların demografik özellikleri.....	135
Tablo 3.7. Görsel sanatlar öğretmen adayları odak grup görüşmeleri katılımcı sayıları ve görüşme süreleri.....	141
Tablo 3.8. Araştırma verilerinin kodlama güvenilirliği.....	149
Tablo 4.1.1. Öğrencilerin GSÖ’ lerinin fiziksel özelliklerine ilişkin beklentileri.....	153
Tablo 4.1.2. Öğrencilerin GSÖ’ lerinin inançlarına ilişkin beklentileri.....	157
Tablo 4.1.3. Öğrencilerin GSÖ’ lerinin değerlerine ilişkin beklentileri.....	169
Tablo 4.1.4. Öğrencilerin GSÖ’ lerinin tutumlarına ilişkin beklentileri.....	175
Tablo 4.1.5. GSÖ’ lerinin mizaç ve karakter özelliklerine ilişkin beklentileri.....	181
Tablo 4.1.6. Öğrencilerin GSÖ’ lerinin duyuşsal özelliklerine ilişkin beklentileri	188
Tablo 4.1.7. Öğrencilerin GSÖ’ lerinin sanatsal özelliklerine ilişkin beklentileri.....	191
Tablo 4.1.8. Öğrencilerin GSÖ’ lerinin ilgilerine ilişkin beklentileri.....	195
Tablo 4.1.9. Öğrencilerin GSÖ’ lerinin özel alan bilgisine ilişkin beklentileri.....	197
Tablo 4.1.10. Öğrencilerin öğretimi planlamaya ilişkin beklentileri.....	200
Tablo 4.1.11. Öğrencilerin öğretme öğrenme süreçlerine ilişkin beklentileri.....	202
Tablo 4.1.12. Öğrencilerin motivasyon stratejilerine ilişkin beklentileri	213
Tablo 4.1.13. Öğrencilerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin beklentileri	219
Tablo 4.1.14. Öğrencilerin, GSÖ’ lerinin öğrencilerle ilişkilerine ilişkin beklentileri.....	223

Tablo 4.1.15. Öğrencilerin sanat eğitimine ilişkin beklentileri.....	228
Tablo 4.1.16. Öğrencilerin GSÖ'lerinin ders dışı etkinliklerine ilişkin beklentileri.....	233
Tablo 4.2.1. Adayların GSÖ'lerinin mizaç ve karakter özelliklerine ilişkin beklentileri.....	237
Tablo 4.2.2. Adayların GSÖ'lerinin inançlarına ilişkin beklentileri.....	241
Tablo 4.2.3. Adayların GSÖ'lerinin program inançlarına ilişkin beklentileri.....	246
Tablo 4.2.4. Adayların GSÖ'lerinin insancıl (hümanistic) inançlar faktörüne ilişkin beklentileri.....	247
Tablo 4.2.5. Adayların GSÖ'lerinin bilişsel süreçler faktörüne ilişkin beklentileri.....	250
Tablo 4.2.6. Adayların GSÖ'lerinin akademik inançlar faktörüne ilişkin beklentileri.....	252
Tablo 4.2.7. Adayların GSÖ'lerinin teknolojik inançlar faktörüne ilişkin beklentileri.....	253
Tablo 4.2.8. Adayların GSÖ'lerinin değerlerine ilişkin beklentileri.....	259
Tablo 4.2.9. Adayların GSÖ'lerinin tutumlarına ilişkin beklentileri.....	271
Tablo 4.2.10. Adayların GSÖ'lerinin duyuşsal özelliklerine ilişkin beklentileri.....	277
Tablo 4.2.11. Adayların GSÖ'lerinin diğer kişilik özelliklerine ilişkin beklentileri.....	282
Tablo 4.2.12. Adayların GSÖ'lerinin iletişim becerilerine ilişkin beklentileri.....	288
Tablo 4.2.13. Adayların GSÖ'lerinin sanatsal özelliklerine ilişkin beklentileri.....	295
Tablo 4.2.14. Adayların GSÖ'lerinin meslek bilgisine ilişkin beklentileri.....	299
Tablo 4.2.15. Adayların GSÖ'lerinin öğrenme öğretme süreçlerine ilişkin beklentileri.....	320
Tablo 4.2.16. Adayların GSÖ'lerinin motivasyon stratejilerine ilişkin beklentileri.....	334
Tablo 4.2.17. Adayların GSÖ'lerinin alan bilgisine ilişkin beklentileri.....	344
Tablo 4.2.18. Adayların GSÖ'lerinin sanat eğitimi özelliklerine ilişkin beklentileri.....	350
Tablo 4.2.19. Adayların öğrencilerin duyuşsal eğitime ilişkin beklentileri.....	364
Tablo 4.2.20. Adayların GSÖ'lerinin genel kültür bilgisine ilişkin beklentileri.....	370
Tablo 4.2.21. Adayların GSÖ'lerinin ders dışı etkinliklerine ilişkin beklentileri.....	376
Tablo 4.3.1. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin sanat eğitimi politikalarıyla ilgili görüşleri.....	380
Tablo 4.3.2. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ adaylarının seçimine ilişkin beklentileri	392

Tablo 4.3.3. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ eğitimine ilişkin beklentileri.....	396
Tablo 4.3.4. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ inançlarına ilişkin beklentileri.....	401
Tablo 4.3.5. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ'lerinin kişilik özelliklerine ilişkin beklentileri.....	407
Tablo 4.3.6. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ'lerinin duyuşsal özelliklerine ilişkin beklentileri.....	412
Tablo 4.3.7. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ'lerinin meslek bilgisine ilişkin beklentileri.....	417
Tablo 4.3.8. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ'lerinin iletişim becerileri ilişkin beklentileri.....	427
Tablo 4.3.9. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ'lerinin alan bilgisine ilişkin beklentileri.....	432
Tablo 4.3.10. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ'lerinin sanatsal özelliklerine ilişkin beklentileri.....	438
Tablo 4.3.11. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin görsel sanatlar eğitimine ilişkin beklentileri.....	440
Tablo 4.3.12. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin sosyal ve kültürel etkinliklere ilişkin beklentileri.....	446
Tablo 4.3.13. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ'lerinin örgütlenme becerilerine ilişkin beklentileri.....	452
Tablo 4.4.1. Öğretmen örgütlerinin görsel GSÖ niteliklerine ilişkin beklentileri.....	457
Tablo 4.5.1. Paydaşların görsel sanatlar öğretmeninin kişilik özelliklerine ilişkin beklentilerinin alt temaları.....	502
Tablo 4.5.2. Paydaşların GSÖ'lerinin inançlarına ilişkin beklentilerinin karşılaştırması.....	503
Tablo 4.5.3. Paydaşların GSÖ'lerinin değerlerine ilişkin beklentilerinin karşılaştırılması.....	512
Tablo 4.5.4. Paydaşların GSÖ'lerinin tutumlarına ilişkin beklentilerinin karşılaştırılması.....	517

Tablo 4.5.5. Paydaşların GSÖ'lerinin iletişim becerilerine ilişkin beklentilerinin karşılaştırılması.....	519
Tablo 4.5.6. Paydaşların GSÖ'lerinin sanatsal özelliklerine ilişkin Beklentilerinin karşılaştırılması.....	521
Tablo 4.5.7. Paydaşların GSÖ'lerinin duyuşsal özelliklerine ilişkin beklentilerinin karşılaştırması.....	523
Tablo 4.5.8. Paydaşların GSÖ'lerinin diğer kişilik özelliklerine ilişkin beklentilerinin karşılaştırması.....	526
Tablo 4.5.9. Paydaşların GSÖ'lerinin meslek bilgisine ilişkin beklentilerinin karşılaştırması.....	533
Tablo 4.5.10. Paydaşların GSÖ'lerinin alan bilgisine ilişkin beklentilerinin karşılaştırması.....	543
Tablo 4.5.11. Paydaşların GSÖ'lerinin genel kültür bilgisine ilişkin beklentilerinin karşılaştırması.....	550
Tablo 4.5.12. Paydaşların GSÖ'lerinin sanat eğitime ilişkin beklentilerinin karşılaştırması.....	552
Tablo 4.5.13. Paydaşların GSÖ'lerinin ders dışı etkinliklerine ilişkin beklentilerinin karşılaştırması.....	560
Tablo 4.5.14. Paydaşların GSÖ'lerinin örgütlenme becerilerine ilişkin beklentilerinin karşılaştırması.....	562
Tablo 4.5.15. Paydaşların sanat eğitimi politikalarına ilişkin beklentilerinin karşılaştırması.....	563
Tablo 4.5.16. Paydaşların GSÖ eğitime ilişkin beklentilerinin karşılaştırması	570
Tablo 4.6.1. GSÖ niteliklerine ilişkin beklentilerin üst kategori ve üst temaları.....	574
Tablo 4.6.2. GSÖ yetiştirme programındaki derslerin paydaş beklentilerini karşılama kapasitesi bakımından yinelenme sıklığı.....	615
Tablo 5.1. Görsel sanatlar öğretmenlerini diğer öğretmenlerden ayıran niteliklerine ilişkin sonuçlar.....	632

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Deci ve Ryan (1991) tarafından geliştirilen öz-belirleme süreci.....	72
Şekil 2.2. Öğretim becerileri modeli.....	85
Şekil 2.3. Mesleki eğitimde uygulanmış bilim modeli.....	87
Şekil 2.4. Yansıtıcı öğretmen yetiştirme modeli.....	88
Şekil 3.1. Araştırma modeli ve süreci.....	128
Şekil 4.1.1. Öğrencilerin GSÖ'lerinin fiziksel özelliklerine ilişkin beklentileri	153
Şekil 4.1.2. Öğrencilerin GSÖ'lerinin inançlarına ilişkin beklentileri.....	156
Şekil 4.1.3. Öğrencilerin GSÖ'lerinin değerlerine ilişkin beklentileri.....	169
Şekil 4.1.4. Öğrencilerin GSÖ'lerinin tutumlarına ilişkin beklentileri.....	175
Şekil 4.1.5. Öğrencilerin GSÖ'lerinin mizaç ve karakter özelliklerine ilişkin beklentileri.....	181
Şekil 4.1.6. Öğrencilerin GSÖ'lerinin duyuşsal özelliklerine ilişkin beklentileri.....	188
Şekil 4.1.7. Öğrencilerin GSÖ'lerinin sanatsal özelliklerine ilişkin beklentileri.....	190
Şekil 4.1.8. Öğrencilerin GSÖ'lerinin ilgilerine ilişkin beklentileri.....	195
Şekil 4.1.9. Öğrencilerin GSÖ'lerinin özel alan bilgisine ilişkin beklentileri.....	197
Şekil 4.1.10. Öğrencilerin öğretimi planlamaya ilişkin beklentileri.....	200
Şekil 4.1.11. Öğrencilerin öğretme öğrenme süreçlerine ilişkin beklentileri.....	202
Şekil 4.1.12. Öğrencilerin motivasyon stratejilerine ilişkin beklentileri.....	212
Şekil 4.1.13. Öğrencilerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin beklentileri.....	219
Şekil 4.1.14. Öğrencilerin, GSÖ'lerinin öğrencilerle ilişkilerine ilişkin beklentileri.....	223
Şekil 4.1.15. Öğrencileri sanat eğitimine ilişkin beklentileri.....	228
Şekil 4.1.16. Öğrencilerin GSÖ'lerinin ders dışı etkinliklerine ilişkin beklentileri.....	233
Şekil 4.2.1. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin mizaç ve karakter özelliklerine ilişkin beklentileri.....	236
Şekil 4.2.2. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin inançlarına ilişkin beklentileri.....	241
Şekil 4.2.3. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin değerlerine ilişkin beklentileri.....	259
Şekil 4.2.4. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin tutumlarına ilişkin beklentileri.....	270
Şekil 4.2.5. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin duyuşsal özelliklerine ilişkin beklentileri.....	276

Şekil 4.2.6. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin diğer kişilik özelliklerine ilişkin beklentileri.....	282
Şekil 4.2.7. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin iletişim becerilerine ilişkin beklentileri.....	287
Şekil 4.2.8. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin sanatsal özelliklerine ilişkin beklentileri.....	295
Şekil 4.2.9. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin meslek bilgisine ilişkin beklentileri.....	299
Şekil 4.2.10. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin öğrenme öğretme süreçlerine ilişkin beklentileri.....	319
Şekil 4.2.11. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin motivasyon stratejilerine ilişkin beklentileri.....	333
Şekil 4.2.12. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin alan bilgisine ilişkin beklentileri....	343
Şekil 4.2.13. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin sanat eğitimi özelliklerine ilişkin beklentileri.....	349
Şekil 4.2.14. Öğretmen adaylarının öğrencilerin duyuşsal eğitimine ilişkin beklentileri.....	364
Şekil 4.2.15. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin genel kültür bilgisine ilişkin beklentileri.....	370
Şekil 4.2.16. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin ders dışı etkinliklerle ilgili beklentileri.....	376
Şekil 4.3.1. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin sanat eğitimi politikalarıyla ilgili görüşleri.....	380
Şekil 4.3.2. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ adaylarının seçimine ilişkin beklentileri.....	392
Şekil 4.3.3. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ eğitimine ilişkin beklentileri.....	395
Şekil 4.3.4. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ'lerinin inançlarına ilişkin beklentileri.....	400
Şekil 4.3.5. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ'lerinin kişilik özelliklerine ilişkin beklentileri.....	407

Şekil 4.3.6. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ'lerinin duşsal özelliklerine ilişkin beklentileri.....	412
Şekil 4.3.7. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GDÖ'lerinin meslek bilgisine ilişkin beklentileri.....	416
Şekil 4.3.8. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ'lerinin iletişim becerilerine ilişkin beklentileri.....	427
Şekil 4.3.9. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ'lerinin alan bilgisine ilişkin beklentileri.....	432
Şekil 4.3.10. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ'lerinin sanatsal özelliklerine ilişkin beklentileri.....	438
Şekil 4.3.11. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin görsel sanatlar eğitimine ilişkin beklentileri.....	440
Şekil 4.3.12. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ'lerinin sosyal ve kültürel etkinliklerine ilişkin beklentileri.....	445
Şekil 4.3.13. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ'lerinin örgütlenme becerilerine ilişkin beklentileri.....	452

KISALTMALAR DİZİNİ

AACTE	: American Association of Colleges for Teacher Education
AATE	: American Alliance for Theatre and Education
AEP	: Arts Education Partnership
Bkz.	: Bakınız.
CCSSO	: The Council of Chief State Officers
DPT	: Devlet Planlama Teşkilatı
GS	: Görsel Sanatlar
GSÖ	: Görsel Sanatlar Öğretmeni (Resim-İş Öğretmeni)
GSÖA	: Görsel Sanatlar Öğretmen Adayı
EARGED	: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi
INTASC	: Arts Education Committee
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NAEA	: National Art Education Association
NBPTS	: National Board for Professional Teaching Standards
NCCAS	: National Coalition for Core Artsstandards
ÖMGY	: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri
ÖAY	: Özel Alan (Görsel Sanatlar) Yeterlikleri
SEADAE	: State Education Agency Directors of Arts Education
TED	: Türk Eğitim Derneği
TEDP	: Temel Eğitimi Destekleme Projesi
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
YGS	: Yükseköğretime Geçiş Sınavı
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurum

Görsel sanatlar öğretmen eğitimindeki derslerle ilgili kısaltmalar derslerin baş harfleriyle gösterilmiştir. Örneğin TT: Temel Tasarım, ASA: Anasanat Atölye, ÖTMT: Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, ÖU: Öğretmenlik Uygulaması.

Doğrudan alıntılarla ilgili kısaltma ve açıklamalar;

[<Documents\C.O>](#) - § 2 references coded [1,37% Coverage]Reference 1 - 0,25% Coverage SC

[<Documents\C.O>](#) Bir kategori için C Okulundan elde edilen bulgu olduğunu,

§ 2 references coded : Aynı kategori için aynı okuldan elde edilen 2 bulgu olduğunu,

[1,37% Coverage] : C Okulundan söz konusu kategori için elde edilen bulguların aynı okula ait referansların % 1.37' sini oluşturduğunu,

Reference 1 - 0,25% Coverage: Birinci referansın aynı okuldan elde edilen bulguların % 0,25'ini oluşturduğunu göstermektedir.

SC : Referansın elde edildiği öğrencinin kodudur.

Öğretmen adaylarından 4 tür veri elde toplanmış olup, veri türleri

XX : şeklinde ifade edilenler nitelik sıralaması alıntılarını,

KXX : kompozisyon alıntılarını,

GXX : gözleme dayalı kompozisyon alıntılarını,

: ise, odak grup görüşmeleri alıntılarını ifade eder.

[<Documents\Sendika A>](#) : Eğitim sendikalarından A sendikasına ait,

[<Documents\YI>](#) : Okul yöneticilerinden Y1 kodlu yöneticiye ait,

[<Documents\DI>](#) : İlköğretim müfettişlerinden D1 kodlu deneticiye ait alıntıları ifade eder.

ÖZET

GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMENLERİNİN NİTELİKLERİNE İLİŞKİN BEKLENTİLER VE İLGİLİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ PROGRAMLARIYLA İLİŞKİSİ

Selahattin YILMAZ
Doktora Tezi

Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Altay EREN
Aralık 2015, XXVII + 809 Sayfa

Bu araştırmanın amacı iki boyutludur. Birincisi, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin (5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler), görsel sanatlar öğretmen adaylarının, okul müdürlerinin, ilköğretim müfettişlerinin ve eğitim sendikaları yöneticilerinin, görsel sanatlar öğretmen niteliklerine ilişkin beklentilerinin keşfedilmesi ve katılımcılar arasındaki beklentiler açısından benzerlik ve farklılıkların belirlenmesi, ikincisi ise, bu beklentilerin görsel sanatlar öğretmen eğitimi programlarındaki niteliklerle karşılaştırmalı bir yaklaşımla incelenmesidir. Bu amaçlar doğrultusunda, araştırmada temellendirilmiş kuram (grounded theory) yöntemi benimsenmiş ve veri toplama, kodlama, çözümlenme, kategori ve tema oluşturma süreçleri buna göre gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya toplam 293 öğrenci, üç okul müdürü, üç ilköğretim müfettişi, 12 eğitim sendikası yöneticisi ve 59 görsel sanatlar öğretmen adayı gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmanın verileri öğrencilerden, okul yöneticilerinden ve ilköğretim müfettişlerinden sırasıyla kompozisyon ve yüz-yüze görüşme yoluyla, sendika yöneticilerinden ise odak grup görüşmeleri yoluyla toplanmıştır. Öğretmen adaylarına ilişkin veriler, nitelik sıralama, gözlem öncesi ve gözlem sonu kompozisyon ve odak grup görüşmeleri yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın verileri üç aşamada çözümlenmiştir. Birinci aşamada, tüm veriler araştırmacı tarafından kodlanmış ve her bir çalışma grubu için sırasıyla kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. İkinci aşamada, söz konusu kategoriler ve temalar karşılaştırmalı bir yaklaşımla incelenmiştir. Son aşamada ise, mevcut kategoriler ve temalar üst (meta) kategori ve üst (meta) tema başlıkları altında tanımlanmıştır.

Araştırmanın birinci sorusu kapsamında gerçekleştirilen analizler sonucunda, sayıları 89 ile 190 arasında değişen çok sayıda kategori elde edilmiş ve bu kategorilerin sayıları 15 ile 21 arasında değişen anlamlı temalarla ifade edilebildiği bulunmuştur. Belirgin olarak, bulgular öğrencilerin görsel sanatlar öğretmen niteliklerine ilişkin beklentilerinin sanata adanmışlık, adalet, hoşgörü, eğlenceli ders, teknik çeşitlilik gibi kategoriler ve inanç, değer, meslek bilgisi, alan bilgisi gibi kapsayıcı temalarla birlikte tanımlanabildiğini, öğretmen adaylarının beklentilerinin ise yenilikçilik, sevgi-saygı, kararlara katılım, program bilgisi gibi kategoriler ve inanç, değer, motivasyon, meslek bilgisi gibi kapsayıcı temalarla birlikte açıklanabildiğini göstermiştir. Bulgular ayrıca, okul müdürlerinin ve müfettişlerin görsel sanatlar öğretmen niteliklerine ilişkin beklentilerinin çocuk sevgisi, yaratıcılık, erken öğretmen eğitimi gibi kategoriler ve tutum, sanatsal özellik, sanat eğitimi politikaları gibi kapsayıcı temalarla betimlenebildiğini, sendikaların yöneticilerinin beklentilerinin ise duyguların eğitimi, sosyal ve kültürel etkinlikler, coşku gibi kategoriler ve sanat eğitimi süreçleri, ders dışı etkinlik, kişilik özellikleri gibi kapsayıcı temalarla açıklanabildiğini de ortaya koymuştur.

Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin analizler sonucunda, paydaşların görsel sanatlar öğretmen niteliklerine ilişkin beklentileri arasında kategoriler ve temalar düzeyinde hem benzerlikler (örneğin öğretmen değerleri), hem de farklılıklar (örneğin, erken öğretmen eğitimi) olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında gerçekleştirilen analizler sonunda ise söz konusu temaların ve kategorilerin üst temalar (örneğin, sanat eğitimi süreçleri bilgisi) ve üst kategoriler (örneğin, eğitim inançları) aracılığıyla açıklanabildiği belirlenmiştir. Bulgular, üst temalar ve üst kategoriler aracılığıyla ifade edilen paydaş beklentileri ile görsel sanatlar öğretmen eğitimi programlarının hedefler, içerik ve eğitim durumları arasında hem benzerlikler, hem de farklılıklar olduğunu göstermiştir. Mevcut araştırma bulgularından hareketle, görsel sanatlar eğitimine ve gelecekteki araştırmalara yönelik bir dizi öneride bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Görsel sanatlar öğretmen nitelikleri; beklentiler; görsel sanatlar eğitimi; öğretmen yetiştirme

ABSTRACT**EXPECTATIONS CONCERNING VISUAL ARTS TEACHERS'
QUALIFICATIONS AND THEIR ASSOCIATIONS WITH RELEVANT
TEACHER TRAINING PROGRAMS**

Selahattin YILMAZ
Phd Thesis

Department of Curriculum and Instruction
Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Altay EREN
December 2015, XXVII + 809 Pages

The aim of this study is to twofold. First, to explore the expectations of second tier primary school students (5th, 6th, 7th, and 8th graders), prospective visual arts teachers, school administrators, primary school inspectors, and education unions managers in relation to visual arts teachers' qualifications as well as to determine the similarities and dissimilarities between these expectations; and second, to examine these expectations in terms of the qualifications described in visual arts teacher training programs in a comparative manner. In line with these aims, a grounded theory method was adopted in the study, and the data collection, coding, analysis, category and theme construction processes were conducted accordingly.

A total of 293 students, three school administrators, three primary school inspectors, 12 education unions managers, and 59 prospective visual arts teachers voluntarily participated in the study. The data regarding students, school administrators, and inspectors were collected through essays and vis-à-vis interviews respectively; whereas the data regarding education unions managers were collected through focus-group discussions. The data regarding prospective visual arts teachers were gathered through qualification ranking, pre- and post-observation essays, and focus-group discussions. The data analyses were conducted in three phases. In the first phase, all data were coded by the researcher, and categories and themes were created respectively for each study group. In the second phase, emerged categories and themes were examined in a comparative manner. In the final phase, emerged categories and themes were described under the titles of meta-categories and meta-themes.

As a result of the analyses conducted for the first research question, a large number of categories, ranging between 89 and 120, were obtained, and found that these

categories could be described through a number of meaningful themes, ranging between 15 and 21. Specifically, the findings showed that students' expectations regarding visual arts teachers' qualifications could be described through categories such as dedication to art, justice, tolerance, joyful class, and technical diversity together with inclusive themes such as belief, value, professional knowledge, and domain knowledge, while prospective teachers' expectations could be explained through categories such as innovation, love-respect, participation in decision making, and curriculum knowledge together with overarching themes such as belief, value, motivation, and professional knowledge. The findings also revealed that school administrators' and inspectors' expectations regarding visual arts teachers' qualifications could be defined through categories such as liking of children, creativity, and initial teacher education together with inclusive themes such as attitude, artistic feature, and art education policies, whereas education unions managers' expectations could be explained through categories such as education of emotions, social and cultural activities, and enthusiasm together with overarching themes such as art education processes, extra-curricular activities, and personality traits.

As a result of the analyses conducted for the second research question, it was found that both similarities (e.g., teacher values) and dissimilarities (e.g., initial teacher education) between the stakeholders' expectancies regarding visual arts teachers' qualifications in terms of the categories and themes. As a result of the analyses conducted for the third research question, it was determined that the mentioned categories and themes could be explained through meta-themes (e.g., art education processes knowledge) and meta-categories (e.g., educational beliefs). The findings demonstrated that there were both similarities and dissimilarities between the stakeholders' expectancies expressed via meta-themes and meta-categories, and objectives, contents, and educational circumstances of visual arts teacher training programs. Based on the current research findings, a series of proposals were made in relation to visual arts education and future studies.

Keywords: Visual arts teacher qualifications; expectations; visual arts education; teacher training.

I. BÖLÜM

Bu bölümde araştırmanın problem durumu açıklanmış, araştırmanın amacına ve alt amaçlara, temel sayıtlara, sınırlıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.Giriş

Eğitimin sosyal açıdan ülke sorunlarını anlama ve çözme, insan hakları açısından yeteneklerin ortaya çıkarma ve en üst düzeyde geliştirme gibi iki temel işlevi vardır. Bu işlevleri yerine getirebilmesi için, bireyleri daha yaratıcı hale getirerek, yeteneklerini üst düzeyde kullanması beklenir (Özden, 2008). Daha açık bir anlatımla çağdaş eğitim anlayışı, bilgi üretimi yanında becerileri üst düzeye çıkarmayı, ilgi ve yetenekleri geliştirmeyi, bireyde var olan yaratıcılık yeteneğini açığa çıkararak, topluma yapıcı, yaratıcı ve üretici kişiler kazandırmayı, gerek bilim ve teknikte, gerekse düşünsel, sanatsal ve kültürel alanda yeni ürünler ortaya çıkaran toplumlara ulaşmayı amaç edinmektedir. Bu bakımdan sanat eğitimi çağdaş eğitim kavramı ve uygulamaları içinde önemli bir yer tutmaktadır (Aral, 1999). Sanat eğitimi, bireyin çevresini daha iyi görmesini sağlayarak içinde bulunduğu toplum ve dış dünya ile bağlantılar kurmasına, çevreye olan duyarlılığını estetik anlamda değerlendirmesine, yaratıcı ve üretici bir birey olmasına yarayan önemli alanlardan biridir.

Sanat eğitiminin özünde; insan ruhunun yüceltilmesi, insanın özgürleşmesi, bireylerin ruhsal gereksinimlerinin doyurulması, dengeli, çağdaş, duyarlı bir toplum yaratılması çabası güdülür. Bu çabanın özünde, toplumun bir üyesi olan insanın, uygar bir kişi olması; dolayısıyla uygar bir toplum oluşturması amacı vardır (Yükselgün ve Türkcen, 2012). Eğitimin özel bir formu olan sanat eğitimi yalnızca yeteneklerin eğitimi için bir 'lüks' değil, herkes için gerekli olan bir kişilik eğitimidir. Sanat eğitiminde amaçlanan, sanatçı yetiştirmeye yönelik eğitim değil, bireyin sanat yoluyla eğitimi, estetik eğitimidir. Başka bir deyişle insanın yaratıcı güçlerini ortaya çıkarmasına yardımcı olacak koşulları hazırlayan ve bireyin kişilik kazanmasını sağlayan etkinlikleri

içerir (Gençaydın, 1990, 44). Genel eğitim kapsamında sanat eğitimi, sanatların yasa ve tekniklerini kullanarak, bireye estetik kişilik kazandırmayı hedefleyen bir eğitim alanıdır. Sanat eğitimi sürecinde algılama, bilgilenme, düşünme, tasarlama, yorumlama, ifade etme ve eleştirme davranışları, estetik ilkeler doğrultusunda sanatların dili kullanılarak edinilir (Küçüktepepınar, 2014).

Önce sanayileşme, ardından teknolojik devrimle kalabalıklaşan şehirlerin büyük bir köy görüntüsünde olması, ekonomik nedenlerin yanı sıra yerel yöneticilerin ve toplumun yeterince estetik kaygılarının olmamasına bağlanabilir. Güzel olanı aramak, güzel ile güzel olmayanı ayırt edebilmek estetik eğitimi zorunlu kılmaktadır (Tuna, 2007a, 125). Teknolojik ve endüstriyel gelişmeler yaşamımıza daha çok nesnenin girmesine yol açmış, üretimdeki aşırı artışın tüketimi körüklediği bir yaşam biçimi getirmiş, insanın makineleşmesine-robotlaşmasına giden bir adım olmuş ve insanlık adına tehlike oluşturmaya başlamıştır (Etike, 1995, 15). Demirkalp (2003, 43) bilim, teknoloji ve endüstrinin bu denli büyük ölçekli gelişmesine karşılık, sosyo-kültürel yapının yüzyıllarca insanı belirlemiş olan insan olma özünü, bilimsel, etik ve estetik değerler sistemini yitirdiğini, bunun da insanı, topluma, toplumsal kurallara ve yeni değerler sistemine karşı yabancılaşmaya götürdüğünü belirtmektedir. “Bu toplumsal çaresizlik karşısında sanat eğitimi bir çözüm olarak görülmektedir. Güzeli, özgünü, estetik olanı düşünmek, aramak, bulmak, yeni ve özgün olarak, uyuma bütünlüğe ulaşmaya çalışmak gibi düşün ve eylemleri içeren sanatsal çabalar bireylerde bir tavır, tutum, alışkanlık olarak yerleştiğinde, insanlığı daha güzel bir dünyaya götürecektir” (Etike, 1995, 15). Sanat eğitimi, bireylere bilgi ve beceri kazandırmanın yanı sıra, toplumsal kalkınmanın gerektirdiği değerlerin üretilmesine de kaynaklık etmektedir. Edman (1998, 57)’ a göre insan etkinlikleri sanatla bütünleştiği oranda uygarlıktan söz edilebilir. Zamanla sanatın en yüksek ahlak yasası sayılması ve tüm yaşamı kuşatması olasıdır.

Sanatın toplumda yaygınlaşması; demokrasi, barış, sevgi, saygı gibi evrensel ve insancıl değerlerin de yaygınlaşmasına katkı sağlayacaktır. “Toplumda demokrasinin yerleşmesi hem toplumsal barışın hem de sanatsal gelişimin verimli olmasının bir göstergesi ve temel koşulu” olan sanat (Armağan, 1992, 259) aynı zamanda “insanların

birbirine yaklaşımları, birbirini anlamalarını kolaylaştırır. Böylece toplumsal ve uluslararası barışa katkıda bulunur” (Tezcan, 2011, 155). Bunu da ortak anlayış, beğeni ve davranışların ortaya çıkmasıyla başarır (Armağan, 1992, 259).

Sanat eğitimi sağlıklı ve dengeli bireyler yaratmanın en önemli yollarından birisi olarak gören yaklaşımlara göre, birey sanat eğitimi yoluyla bilinçli bir sanat izleyicisi ve insan olma bilincine sahip olurken, bunu yaratıcı doğasının keşfedilip geliştirilmesi ve estetik duyarlılığının oluşumu ile gerçekleştirir. “Bu süreç, kişinin eğitim yaşamı boyunca devam etmesi gereken, eğitim-öğretim süreci bittikten sonra da yaşama yaratıcı ve estetik bakışla bakmasını, yaşamını bu bakışla sürdürebilmesini sağlayan bir eğitim şeklidir. Sanat eğitiminin hedefi sanatçı bakışını bireye kazandırarak, yaşamı, çevresini, kendisini bilinçle sorgulayarak, birey olabilmesinin yolunu göstermektir” (Dilmaç, 2009, VII). Sanat eğitimi bireylerin kişilik gelişimlerini, davranışlarını, dikkatlerini yoğunlaştırmalarını ve gözlem yeteneklerini olumlu yönde etkilemektedir. Bunların dışında yaşamı algılama, yorumlama, yaratıcılık, düşünme sistemlerini geliştirme, iletişim becerilerini artırmada da etkili olmaktadır (Aral, 1999). Bu nedenlerden dolayı okulöncesi dönemden başlayarak, tüm öğretim kademelerinde ve yaşamın her döneminde sanat eğitiminin verilmesinin bireyin çok yönlü gelişimi bakımından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Sanatı, yaşam boyu etkisini sürdürmesi beklenen, insanı bilgilendiren, düşündüren, yetkinleştiren, arındıran bir kültür alanı olarak gören Kırıçoğlu (2009, 3) insan usunun salt bilgi araştıran, toplayan, üreten değil, aynı zamanda estetik anlamda olaylara, olgulara ve nesnelere değer yargısıyla yaklaşan bir yapıda olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla sanat eğitimi sanatsal, kültürel, eğitsel ve aydınlatıcı işlevler üstlenen bir alandır (Kagan, 1982).

Genel eğitim sistemi içerisinde sanatın genel ve eğitimsel işlevleri sanat eğitimi önemli kılmaktadır. Yaratıcı, estetik beğeni düzeyi gelişmiş, çevresindeki zevksizliklerin farkında olan ve bunu değiştirmek için gerekli etkinlik bilincine sahip bireyler yetiştirmenin yolu, çocukluktan itibaren verilen sanat eğiliminden geçmektedir. Dolayısıyla sanat eğitimi, uygar bireyin oluşumunda önemli bir yere sahiptir. Duyarlı ve

uygar insan; tasarlayıp düzenleyen, çevresindeki zevksizliklerden rahatsız olan, bilinçli, eğitilmiş insandır (Kalyoncu, 2013). Sanat, sosyal yaşamın bir ürünüdür. Sanatsal gelişim, toplumsal gelişmeye ve toplumsal yaşamın yapısına doğrudan bağlıdır ve sanat eğitiminin niteliği toplumsal dokunun oluşmasında belirleyici rol oynamaktadır. Bu bağlamda sanatın işlevi ne salt duygusal rahatlama ne de salt haz duymadır. Sanatın kültürel, iletişimsel, eğitimsel, aydınlatıcı, ulusal ve evrensel işlevleri onu çok yönlü ve önemli kılmaktadır. Sanatın bu işlevleri yalnız sanata özgü niteliklerdir ve kişinin ussal gelişimini sağlar. Bunu sanattan başka hiçbir alan sağlayamaz. Bu yüzden sanatın çok yönlü öğretilmesi eğitimde çağdaş yaklaşımın bir gereğidir (Delier, 2005, 8). Günümüz toplumlarının gereksinim duyduğu niteliklere sahip insan tipinin, yeni düşüncelere açık, düşünce üretebilen, araştırmacı ve sorgulayıcı özellikleri öne çıkmaktadır. Diğer bir deyişle, bireylerin yalnızca akıl varlığı olarak değil; düşünsel, algısal ve duygusal açılardan bir bütün olarak geliştirilmesi anlayışı önem taşımaktadır (Türkkan, 2008).

Sanatın ve sanat eğitiminin toplumların geleceğini kurmada önemli bir etken olduğu herkesin kabul edebileceği bir gerçektir (Özel, 2004, 53). Türkiye’de sanatı yaşayan, sanatı bilen, sanattan tat alan kültürlü insanlara olduğu kadar, sanatçılara, eleştirmenlere, sanat tarihçilerine, estetikçilere gereksinim olduğunu belirten Kırıçoğlu (1997, 62)’na göre sanatın uzun süre biliş ile ilişkisi kurulmadığından adı hala ifade ve beceri dersidir. İfadenin duygu ile becerinin elışı ile ilişkisi kurularak, sanat bir türlü düşünme katına çıkamamaktadır. Oysa “sanat eğitiminin genel hedefleri tüm ülkelerde aşağı yukarı aynıdır: Bu hedefler ‘sanatsal beceri, bilgi ve anlayış’ 'eleştirel yaklaşım', 'kültürel miras', 'bireysel ifade/kimlik', 'kültürel çeşitlilik', ve 'yaratıcılık' olarak tanımlanmaktadır” (Eurydice, 2009). Literatürde sanat eğitiminin yararları konusunda Eisner (2002)’in ilkeleri sıklıkla referans alınmaktadır. Bu ilkeler; “problem çözme”, “bilişsel sınırlarımızı tanıma”, “malzeme ve görüntüler aracılığıyla düşünme”, “çözüm ve yanıt bulma”dır (Carroll, 2011). Sanat eğitiminin amacı bireye ulaşmaktır. Bu nedenden dolayı sanat eğitimi bireyin ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte oluşturulmalı ve uygulanmalıdır” (Atan, 2004, 64). Çünkü sanat eğitiminin amacı daha çok ‘iyi sanat yapıtı’ yaratılması değil, daha iyi insanlar ve daha iyi toplumlar yaratılmasıdır. İnsanlar güzel ve iyi ideali yönünde eğitildiği sürece algılamaları, düşünceleri ve ifadelendirme

biçimleri de o anlamda değer kazanır (Akhan, 2013, 141). Kısaca sanat eğitiminin amaçları, toplumsal, bireysel, sanatsal/estetik amacı olarak üç boyutta odaklanmaktadır.

Sanat eğitiminin amaçlarına ulaşabilmesi her şeyden önce nitelikli sanat eğitimi programına ve daha önemlisi o programın uygulayıcıları olan sanat eğitimcilerinin etkililiğine bağlıdır (San, 1977). Sanat eğitimcisi iyi bir alan bilgisi ve deneyimi ile öğretmenlik meslek bilgisini sanatın öğretimine ilişkin bilgi ve becerilerle birleştirebilen kişidir (Kırısoğlu, 1997). “Etkili bir sanat eğitimi etkinliği, yeterli programlar geliştirilmesi kadar, onu uygulayacak olan öğretmenlerin gerekli bilgi, becerilerle donatılmış olmalarının yanında, sanat etkinliğinin yararına inanması ve bu bağlamda kapsamlı bir anlayış geliştirmiş olması da gerekir” (Conrad, 1964, akt. San, 1977, 145).

Görsel sanatlar alanına öğretmen yetiştiren programlar tasarlanırken, ulusal kültür ve eğitim politikaları, toplumun sanat eğitiminden beklentileri, bireyin gereksinimleri yanında eğitim hakkı da dikkate alınmalıdır. Sanat ve estetik eğitimi bir insan hakkı olduğunu vurgulayan UNESCO (2005), bu hakkın kullanılması konusunda bireysel ve toplumsal beklentilere gönderme yapmaktadır. Bu bakımdan görsel sanatlar alanına öğretmen yetiştirmeyi hedefleyen programlar tasarlanırken, eğitim politikaları kadar toplumsal beklentilerin de dikkate alınması gerekir. Öğrenci, veli, okul yöneticileri ve eğitim deneticileri, sivil toplum örgütleri gibi eğitim çevreleri görsel sanatlar alanına öğretmen yetiştirmekten çok bu programların çıktıklarına, başka bir deyişle görsel sanatlar öğretmen niteliklerine odaklanmaktadır. Görsel sanatlar öğretmen niteliklerin belirlenmesinde toplumsal katmanların beklentilerinin dikkate alınması sanatla toplumun buluşmasına sağladığı katkı yadsınamaz.

Özellikle sanat eğitiminin öznesi olan öğrenci beklentilerinin bilinmesi sanat eğitimini anlamlı ve değerli hale getirebileceği gibi öğrencilerin sanata güdülenmesinde işe koşulabilir. Örneğin, Öz-Belirleme Kuramı güdülenmeyi bireyin kişilik gelişimini destekleyen ve doğuştan gelen bir güç olarak ele almaktadır (Karataş, 2011, 17). Çocuk kalem ya da boyayı ilk kez eline alıp onun iz bıraktığını keşfettiğinde bitimsiz bir istek ve arzusuyla karalamalara başlıyorsa (Kellogg, 1969), sonrasında kendi yarattığı bir

biçimi bulduğu her yüzeye çiziyorsa, sanata ilişkin içsel güdülenmenin doğuştan var olduğu, başka bir deyişle insanın çok yüksek öz düzenleme güdüsüyle dünyaya geldiği söylenebilir (Bkz. Milbrandt ve Klein, 2008). Bu düşünceyi destekleyen Artut (2001, 187) çocuğun gelişim süreci içinde görme, algılama, düşünme ve çevresiyle tanışma sürecinde oyun ve sanatsal etkinliklere karşı dayanılmaz bir dürtü, içgüdüsel dinamik bir istek olduğunu belirtmektedir. Çocuğun resimden aldığı zevki motor ve görsel zevk olarak ayıran Kellogg (1969) çocuğun karalama yaparken aldığı zevki motor zevk, ortaya çıkan sonuçtan aldığı zevki ise görsel zevk olarak tanımlamakta, çocuğun doğuştan görsel düzenleme duygusuna sahip olduğunu belirtmektedir. Ancak, çocuğun doğuştan getirdiği yüksek öz-düzenleme güdüsü ön ergenlik döneminde yetişkinlerin, hatta öğretmenlerin tutumu, fiziksel ve ruhsal gelişimin dayattığı baskılar (Nelsen ve Lott, 2001), gelişmekte olanların sanatsal gerçekçilik arayışı, mükemmeliyetçilik duygusu, teknolojiye, özellikle sanal oyunlara artan ilgi (Şenbil, 2002), bir üst öğretim kurumuna geçiş kaygısı (Dinç, Dere ve Koluman, 2014), öğrenci beklentilerini tümünden karşılamayan program içerikleri ya da uygulamaları gibi etkenlerle duraksamaya uğradığı, ilkökul döneminde sanatsal etkinliklere kendiliğinden güdülenen öğrencinin, ortaokul sıralarında -tüm öğrencileri kapsamasa da- güdü kaybı yaşadığı söylenebilir. Onların sanata ve eğitime ilişkin duyuşsal yönelimlerini ve beklentilerini bilen bir görsel sanatlar öğretmeni (GSÖ), ders iç ve ders dışı öğrenme süreçlerini daha etkili ve nitelikli hale dönüştürebilir.

Eğitimin etkili olabilmesi ve amaçların en üst düzeyde gerçekleştirilebilmesi öğrenci, öğretmen ve eğitim programı arasındaki uyuma bağlıdır. Bunlardan birisinin istenen niteliklerden yoksun olması eğitim sürecini doğrudan etkilemektedir. Ancak, bu üç öğeden birisi olan öğretmen öğesinin, diğer iki öğeyi etkileme gücü diğerlerinden fazladır (Karagözoğlu, 1987, 34). GSÖ, bilişsel becerileriyle öğretim programının işlevselliğini etkileyebileceği gibi, sanatçı kimliği, tutumları ve kişisel özellikleriyle öğrencileri etkileme potansiyeli yüksektir. Özellikle öğrenci beklentilerinin karşılık bulduğu bir öğretmenin sanat eğitiminin niteliğine etkisi yadsınamaz. Öğrencilerin yanında veli, yönetici gibi diğer eğitim çevrelerinin de beklentileri olacaktır kuşkusuz. Bu beklentiler eğitsel becerileriyle sınırlı değildir. Genç (2004, 8) GSÖ'nden olası beklentileri dikkate alarak “tüm öğrencilerini yaratıcı düşünme ve uygulamalara

yönelten bir sanatçı, görev aldığı bir eğitim kurumunun sanat danışmanı, iletişim tasarımcısı, sahne tasarımcısı, fotoğrafçısı, dekoratörü ve masaüstü yayıncısı ya da grafikeri gibi donanımlı olmak zorunda olduğunu belirtmektedir”. Bu nedenle GSÖ’nden beklentilerin bilinmesi, öğretmen yetiştirme programlarında göz önünde bulundurulması bakımından önem taşımaktadır.

Türkiye’de görsel sanatlar alanı dışında öğretmenden beklentiler konusunda Kuzgun (1991)’un öğrencilerin öğretmenden bekledikleri ve gözledikleri davranışlar, Sağ ve Kaya (2005)’nın lise öğrencilerinin okuldan beklentileri; Kolaç (2006)’ın İlköğretim müfettişlerinin, öğretmenlerin eğitsel yeterliklerine ilişkin görüşleri, Yeşilyurt ve Gül (2008)’ün ortaöğretimde daha etkili bir biyoloji öğretimi için öğretmen ve öğrenci beklentileri, Yıldırım, Ünal ve Çelik (2011)’in öğretmen kavramına ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş algılarının analizi, Gökyer (2012) ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin yöneticilerden, öğretmenlerden, arkadaşlarından ve velilerden beklentileri gibi çalışmaların yapılmasına karşın GSÖ’nden beklentiler konusunda yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun yanında, görsel sanatlar öğretmen nitelikleriyle ilgili sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Örneğin, Atan ve Dalkıran (2008) tarafından ilköğretim okullarında görsel sanatlar dersini veren öğretmenlerle, dersin verildiği eğitim ortamlarının, standartlara uygunluk düzeyinin araştırıldığı görülmektedir. Buyurgan (1996)’ın “Anadolu güzel sanatlar liseleri öğrencilerinin okul beklentileri ile yöneldikleri meslekler arasındaki ilişki”, Özdemir (2007)’in “Görsel Sanatlar (Resim-İş) öğretmenlerinin motivasyonlarını etkileyen faktörler”, Özgüngör ve Kapıkıran (2008)’in “Güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin motivasyon ve başarı düzeyleri”, Dikici ve Gürol (2003)’un “Liselerde görev yapan resim öğretmenlerinin öğrencilerinin yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik nitelikleri” konularındaki araştırmalar ve Ayaydın (2010)’ın “Güzel sanatlar eğitiminde standart kavramı”nın önemi ve işlevleri üzerindeki doküman analizi çalışması ender örneklerdir.

Etkili bir GSÖ’nin özellikleri üzerine yapılan çalışmalarda ise öğretmen görev ve rolleri üzerinde durulmaktadır. Örneğin, Kırışoğlu (1997) Sanat öğretmenin niteliklerini dört başlıkta toplamaktadır; (i) Etkili bir sanat öğretmeni öğreteceği konu

alanı ile ilgili yeterli bilgi ve deneyime, (ii) öğretim-öğrenme ile ilgili öğretmenlik meslek bilgilerinde yeterli bilgi ve deneyime, (iii) uzman olduğu alanı öğretme becerisine ve (iv) çocuğun gelişimi ve sanatsal gelişim ile ilgili bilgiye sahip olmalıdır.

Görsel sanatlar alanı dışında öğretmen nitelikleriyle ilgili pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar şu başlıklar altında toplanabilir; (i) Öğretmenin kişilik özellikleriyle ilgili çalışmalar, (ii) Alan bilgisi ve/veya meslek bilgisiyle ilgili çalışmalar, (iii) Öğrenme öğretme süreciyle ilgili çalışmalar, (iv) Öğretmenin duyuşsal özellikleriyle ilgili çalışmalar, (v) Mesleki gelişimle ilgili çalışmalar, (vi) Öğretmen yeterlikleri ve standartlarıyla ilgili çalışmalar, (vii) Öğretmen yetiştirme ile ilgili çalışmalar, (viii) Beklenti içerikli çalışmalar, (ix) Gerek öğrencilerin gerekse öğretmenlerin güdülenmesi ve tutumuna ilişkin çalışmalar, (x) İdeal ve etkili öğretmen vb. (xi) Çağdaş öğretmen vb. Örneğin Tutkun ve Aksoyalp (2010)'ın 21. yüzyılın öğretmeninde bulunması gereken nitelikleri ile yeni anlayış ve sorunlar çerçevesinde öğretmen eğitimi programlarının boyutları üzerindeki çalışmada ulaşılan sonuçlardan bazıları şunlardır. 21. yüzyılda öğretmenlik mesleği bir ihtisas mesleği olarak kabul görmeli ve öğretmen yetiştirme eğitimi uluslararası düzeyde verilmelidir. Öğretmenler kültürlerarası eğitim ve demokratik bir toplum inşa etme anlayışında yetiştirilmelidir. Öğretmen yetiştirme programlarının hazırlanmasında toplumun tüm kesimlerinin katılımı sağlanmalıdır. Öğretmenlerin mesleki eğitimleri okul merkezli ve sürekli olmalı ve bunun öğretmenlerce yaşam tarzı olarak algılaması dikkate alınmalıdır. Öğretmen bir aktör gibi çok boyutlu ve her duruma uygun pozisyon alabilen yeterlikte yetiştirmelidir. Öğretmene insan ve toplumla ilgili her konuda bir fikir ve duruşu olan bir nitelik kazandırılmalıdır.

Benzer şekilde yurtdışında yapılan çalışmalarda öğretmen nitelikleri; “çağdaş öğretmen özellikleri,” “öğrenci başarısında öğretmen niteliği” “geleceğin öğretmeni”, “öğretmen ve yeni arayışlar”, “öğretmen kalitesi ve öğrenci başarısı” “öğretmen standartları”, “öğretmen eğitimi”, “eğitim politikaları”, gibi başlıklarla incelenmiştir (Bkz. Darling-Hammond, 2000; Spiecker ve Steutel, 2001; NCATE, 2001; 2008; Pettersson, Postholm, Flem ve Gudmundsdottir, 2004; Boe, Shin ve Cook, 2007;

Rothstein, 2008; Sahlberg, 2007, 2009; Harris ve Sass, 2011; Parkes, 2013; Sheridan, 2013; NCCAS, 2014).

Örneğin çağdaş öğretilende bulunması gereken nitelikler konusunda Spiecker ve Steutel (2001) çok kültürlülük, çoğulculuk ve liberal anlayışı temel almakta; bu anlayışın içeriğinin öğeleri farklı yaşam şekillerine hoşgörü, diğler bir yurttaşın eşit haklara sahip olduğuna saygılı olma, ayrımcılığa karşı duruş, sorunların çözümünde isteklilik ve demokratik tutumlara sahip olma olduğunu belirtmektedir.

Öğretmen yeterlikleri ve sınıftaki davranışları ile ilişkisini incelediği Daugherty (2005) çalışmasında, (i) öğretmenlerin öğretim yeterlikleri ile öğrencinin öğrenmesi arasında bir ilişki olduğu, (ii) öğretmen yeterliklerinin sınıftaki öğretmen davranışlarına yön verdiği, (iii) amaçların gerçekleşmesinde öğretmenin daha fazla çaba göstermesine neden olduğu, (iv) öğretmenlerin öğrenim düzeyi ve deneyimleri ile yeterlikleri arasında ilişki bulunduğu, deneyimli öğretmenlerin öz yeterlik inancının yüksek olduğu ulaşılan sonuçlardan bazılarıdır.

Literatürde öğretmen niteliklerinin öğretmen yetiştiren programlarla ilişkisinin kurulduğu az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Örneğin; Gökalp'ın (2003) Türk eğitim sisteminin kalkınma planları doğrultusunda ihtiyaç duyduğu insan gücü niteliklerinin belirlenmesi ve buna uygun öğretmen yetiştirilmesi; Arslan ve Özpınar (2008)'ın öğretmen nitelikleri: ilköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları, Ayan (2011)'ın Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümü programlarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini kazandırma düzeyi, Tanrıverdi ve Apak (2013)'ın öğretmen yeterlikleri açısından eğitimi fakültesi programlarının değerlendirilmesi adlı çalışmalar örnek gösterilebilir. Örneğin Ayan (2011)'ın çalışmasında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenen ÖMGY'nin öğretmen yetiştiren fakültelerde kazandırma düzeyi incelenmiştir. Öğretmen adayları, sınıf öğretmenleri ve öğretim elemanlarıyla yürütülen çalışmada her üç grup ta ÖMGY'nin eğitim fakültelerinde genelde kazandırıldığını düşünürken, yapılan görüşmelerde ve gözlem bulgularında, bazı anket sonuçlarının tersine yeterliklerin yeterince

kazandırılmadığı yönünde sonuçlara ulaşılmış; öğretmen yetiştirme programlarının ÖMGY çerçevesinde yeniden gözden geçirilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Yurtdışında da görsel sanatlar öğretmen nitelikleri ile ilgili çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir, Örneğin; Bolak, Bialach ve Dunphy (2005) tarafından Gardner'in çoklu zeka kuramından esinlenerek ortaokullar için, sanata entegre temalı bir program tasarlanmış, bu programın sonunda öğrencilerin okula ilgilerini arttığı, onları öğrenmeye odakladığı, öğretmen ve öğrencileri heyecanlandığı bulgularına ulaşılmıştır. Milbrandt ve Klein (2008) Ulusal Sanat Eğitimi Derneğinin yükseköğretimde 2006 yılında yaptığı bir araştırmada sanat öğretmenin hazırlanması ve gelecek endişeleri en kritik konular olduğu tartışılmıştır. Lindgren ve Ericsson (2011) araştırmasında akademik tartışmaların kurama odaklandığı, beceri temelli uygulamaların geri plana itildiği, kalite kavramının öznellik ve görecelik karakteri taşıdığı, sanatlar eğitiminin terapi ve bireysel gelişme katkı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Yurt dışında görsel sanatlar öğretmen niteliklerinin belirlenmesi görevini daha çok sivil toplum kuruluşları üstlenmektedir. Örneğin ABD'de CCSSO (The Council of Chief State Officers, 2002) tarafından geliştirilen modele göre Güzel Sanatlar Komitesi [INTASC (Arts Education Committee)] görsel sanatlar öğretmenleri için konu ve alan bilgisi; öğrenci odaklı eğitim, öğrenci farklılıklarını dikkate alma; öğretim stratejilerinde çeşitlilik; motivasyon ve katılımı sağlayan öğrenme ortamı; iletişim; öğretimi planlama; ölçme ve değerlendirme, yansıtıcı mesleki gelişim; meslektaş veli ve kuruluşlarla ilişkiden oluşan ilkeler belirlemiştir. Görsel sanatlar öğretmen standartları belirlenirken bu ilkelere hareket edilmiştir (Özsoy, 2003, 198)

Bu ilkelere bağlı olarak, oluşturulan erinlikten genç yetişkinliğe sertifika komitesince (Early Adolescence through Young Adulthood Art: Certification Committee) görsel sanatlar alanında aşağıda özetlenen sekiz standart belirlenmiştir; [NBPTS (National Board for Professional Teaching Standards)]

1. Görsel sanatlar eğitiminin hedefleri ve amaçları; Etkili öğretmenler öğrencileri için, sanatın öğrencileri geniş insani amaçlara nasıl bağlandığını gösteren açık kavramlara dayalı azimli hedefler koyarlar.

2.Öğrencilerin Bilgisi; Etkili öğretmenler kendi sanatsal öğrenmeleriyle ilişkili olarak ergen ve genç yetişkinlerin gelişmesini kavradığını gösterirler, onların ilgilerini, yeteneklerini ve ihtiyaçlarını fark ederler; bu bilgileri öğretime yönelik karar vermek için kullanırlar.

3.Görsel sanatların içeriği ve öğretimi; Etkili öğretmenler sanat eserleri yapması, incelemesi, yorumlaması ve değerlendirmesi için kendi sanat ve öğrenci bilgilerini kullanırlar.

4.Öğrenme çevreleri; Etkili öğretmenler bireylerin, sanat içeriğinin ve sorgulamanın yüksek düzeyde yer aldığı, öğrencilerin etkin olarak öğrenebileceği ve yatabileceği çevreler oluştururlar.

5. Öğretim kaynakları; Etkili öğretmenler kendi öğrencileri sanat yoluyla ve sanat hakkında öğrenirlerken onları destekleyen çok çeşitli kaynaklar yaratır, seçer ve uygularlar.

6. Meslektaşlarla yardımlaşma; Etkili öğretmenler okullarındaki ve alanındaki en son bilgileri ve uygulamaları geliştirmek için meslektaşlarıyla birlikte çalışırlar.

7. Ailelerle yardımlaşma; Etkili öğretmenler kendi öğrencilerinin eğitimi için yaygın hedeflere ulaşmak üzere ailelerle birlikte çalışırlar.

8. Yansıtma, ölçümlene ve değerlendirme; Etkili öğretmenler yansıtıcıdırlar; kendi bilgilerini geliştirmek ve kendi uygulamalarını güçlendirmek için kendi öğretimlerini ve öğrencilerin gelişimini yönetir, çözümler ve değerlendirirler. Çok çeşitli ölçümlene ve değerlendirme yolları kullanırlar, öğrenci öz değerlendirmelerini teşvik ederler; etkili bir biçimde ölçümlene ve değerlendirme sonuçlarını ailelere, meslektaşlarına, eğitim politikaları oluşturanlara ve halka iletirler (Özsoy, 2003, 199-200).

ABD’de görsel sanatlar alanındaki yeterlikler incelendiğinde sanat eğitimiyle ilgili genel bir çerçeve çizildiği, daha çok öğretmenin görevlerinin tanımlanmadığı

söylenebilir; ancak, GSÖ'nin duyuşsal özelliklerine yer verilmemesi, öğrencileri duyuşsal olarak nasıl etkileyecekleri, onları sanata ve öğrenmeye nasıl motive edecekleri konusunun yeterlikler çerçevesinde ele alınmadığı görülmektedir. Nitekim bu yeterliklerin belirlenmesinden on beş yıl sonra sanat eğitimi kalitesinin endişe verici olduğu, öğrencilerin okul zamanı test konusu alanlara yöneldiği ve gittikçe sanat eğitiminin marjinalleştiği (NCCAS, 2014) gerekçesiyle sanatlar eğitiminin standartlarının yeniden belirlenmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Sanatlar eğitimi holistik (bütüncül) yaklaşımla ele alınmış, 2010 yılında sanatlar eğitimi ortak standartları belirlemek amacıyla başlayan çalışmalar 2014 yılında tamamlanmıştır. Bu çalışmalara AATE (American Alliance for Theatre and Education), AEP (Arts Education Partnership) (The College Board) EdTA (Educational Theatre Association) MENC (National Association for Music Education) NAEA (National Art Education Association) NDEA (National Dance Education Organization) SEADAE (State Education Agency Directors of Arts Education), Young Audiences (NCCAS, 2014) gibi birçok kuruluş katılmıştır. Bu çalışmalar sonunda tiyatro, drama, müzik, medya sanatları ve görsel sanatlar alanında ortak standartlar belirlemiş, [NCCAS (National Coalition for Core Artsstandarts)] ve şöyle özetlenmiştir.

1. Sanatsal düşünce ve çalışma üretme ve kavramsallaştırma,
2. Sanatsal fikirleri ve çalışmaları organize etme ve geliştirme,
3. Sanatsal çalışmaları detaylandırma ve tamamlama,
4. Sunum için sanatsal çalışma seçme, analiz etme ve yorumlama,
5. Sunum için sanatsal çalışma geliştirme ve detaylandırma,
6. Sanatsal çalışmaları sunarak anlamını aktarma,
7. Sanatsal çalışmaları algılama ve analiz etme,
8. Sanatsal çalışmaların anlam ve amacını açıklama,
9. Sanatsal çalışmaları değerlendirmede ölçütleri uygulama,
10. Sanat yaparken kişisel deneyim ve bilgileriyle ilişkilendirerek sentez yapma
11. Daha derin bir anlayış için sanatsal düşünce ve işleri sosyal, kültürel ve tarihsel içerikle ilişkilendirme, (NAEA, 2014)

Türkiye’de ise görsel sanatlar öğretmen nitelikleri Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından davranışçı bir perspektifle öğretmen yeterlikleri olarak adlandırılmış ve performans göstergeleri öğretmenlerin gözlemlenebilir, ölçülebilir özellikleri aracılığıyla tanımlanmıştır. Bu tanımlamalar öğretmenin “öğretim teknisyenliği” boyutunu öne çıkarmaktadır (Bkz. Yıldırım, 2011; Erden, 2012; Şahin, 2014). Öğretmen yeterlikleri tüm öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerleri içeren öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, (Ek 11, MEB, 2006) ile her öğretmenin kendi alanına yönelik bilgi, beceri, tutum ve değerleri içeren özel alan yeterlikleri (Ek 12, MEB, 2008) olarak iki boyutta tanımlanmıştır. Öğretmen yeterlikleri çalışmaları Milli Eğitime Destek Projesi kapsamında Avrupa Birliği Komisyonu ile 2000 yılında imzalanan finansman anlaşmasıyla gündeme gelmiş, 2002 yılında Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) ve MEB işbirliğiyle proje haline getirilmiştir. Proje kapsamında ABD, İngiltere, Avustralya, İrlanda ve Seysel Adalarına ait öğretmen yeterlik dokümanlarından hareket edilmiştir. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (ÖMGY) çalışmalarının taslağı 2004 yılında oluşturulmuştur. Bu taslağın ortaya çıkmasıyla, hem taslak hem de öğretmen yetiştiren kurumların programları öğretmen kuruluşlarında, MEB, YÖK ve akademik çevrelerde tartışılmış, böylece eğitim fakültelerinin programları 2005 yılında gözden geçirilmiştir. 1998 Programlardaki bazı dersler kaldırılmış, yeni dersler eklenmiştir. Resim-İş Öğretmenliği programındaki Türk sanatı tarihi dersinin yanında uygulama ağırlıklı, Okul deneyimi I, Sanat Öğretiminde Uygulamalar I-II ve Sanat Öğretimi Deneyimi gibi uygulamalı dersler programdan kaldırılmış, bazı derslerin adları ve doğal olarak içeriği değiştirilmiş, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür derslerinin programdaki ağırlığı artırılmıştır. Öğretmen eğitimi programlarıyla ilgili araştırmalara bakıldığında; uygulama yetersizliğinin altı çizilmekte ve öğretmenlik uygulamalarının daha verimli olabilmesi için uygulama sürelerinin artırılması vurgulanmaktadır (Kulaksızoğlu, 1991).

1998’deki yeniden yapılanma, okullarda uygulama ve derslerin uygulama boyutlarını ön plana çıkarırken, 2005 yılındaki program değişikliği, genel kültürü ve kuramsal bilgiyi ön plana alan bir yaklaşım sergilemiştir (Yıldırım, 2013). Oysa öğretmen yetiştirme modelleri arasında uygulama ağırlıklı modellerin, örneğin “yansıtıcı model”in üstünlüğü vurgulanmaktadır (Bkz. Ekiz, 2006).

Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin belirlenmesi sürecinin ardından özel alan yeterlikleri (ÖAY) geliştirilmesi çalışmalarına başlanmış ve 2008 yılında tamamlanmıştır. ÖAY gelişim raporunda; “hazırlanan özel alan yeterliklerinin yeni öğretim programları ile uyumunun gözden geçirilmesi, bunun için; özel alanla ilgili yeni programın içeriğinin gözden geçirilmesi, her öğrenme alanının, kapsam ve yeterliklerinin yeni programın ne kadar karşıladığına dikkat edilmesi” istenmektedir (MEB, 2007); ancak, özel alan yeterliklerinin öğretmen yetiştiren programlara yansımadağı görülmektedir.

ÖMGY ve ÖAY’ nin belirlenmesi sürecinde yöneticiler, öğretmenler ve eğitim fakültelerinden belirlenen öğretim elemanları, eğitim fakültelerinin son sınıf öğrencileri, eğitim deneticileri, eğitim-öğretim ve bilim hizmetleri kolunda faaliyet gösteren sendika temsilcileriyle yürütüldüğü (MEB, 2006), öğrenci görüşlerinin alınmadığı görülmektedir. Öğretmen niteliklerinin belirlenmesi sürecinde paydaşların görüşlerinin alınması önemlidir. Ancak, en önemli bileşenin öğrenci olduğu düşünülürken öğrencilerin görüşlerinin yansımaması, çalışmaların en önemli eksiklerinden biri olduğu söylenebilir. Öğrenmenin odağında bulunan öğrencilerin istekleri, umutları, arzuları ve beklentilerinin yansımadağı bir öğretmen profilinden öğrenci odaklı eğitim ancak bireysel çabalarla olasıdır.

MEB, öğretmen yeterliğini “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar” (MEB, 2008, viii) olarak tanımladığı halde belirlenen öğretmen yeterlikleri incelendiğinde öğretmenin duyuşsal özellikleriyle ilgili niteliklerin dikkate alınmadığı görülmektedir. Her ne kadar bu tür nitelik tanımlamaları güç olsa da sanatın ve eğitiminin bir boyutu duygularla ilgilidir. Nitekim psikoloji alanında gerçekleştirilen çalışmalar aracılığıyla elde edilen bulgular, karar almada duyguların en az bilişsel süreçler kadar önemli olduğunu ve birlikte işlev gördüğünü ortaya koymaktadır (Isen, 2004). Bu nedenle GSÖ’nin ilgi, inanç, değer ve tutumlarına ilişkin kavramsal çerçeve oluşturulmalı, öğretmen yetiştirme programlarında adayların duyuşsal yönünü geliştirecek ders içi ve ders dışı etkinliklere yer verilmelidir.

Sonuç olarak ÖMGY'nin belirlenmesinde üniversiteler, MEB temsilcileri, öğretmenler, yönetici ve deneticilerle öğretmen örgütlerinin katılımı ve yukarıda belirtilen ülkelerin öğretmen yeterlikleri tanımlarından hareket edildiği, öğretmen yetiştiren programların bu yeterlikler çerçevesinde revize edildiği; ancak, özel alan yeterliklerinin programlara yansımadağı, her iki yeterlik alanında öğretmenin duyuşsal özelliklerine ilişkin tanımlama yapılmadağı, bu yeterliklerin belirlenmesinde bütüncül bir yaklaşımın izlenmediğı ve özellikle öğrenci beklentilerine yer verilmediğı, söylenebilir. Diğer taraftan görsel sanatlar öğrenen yeterlikleriyle öğrenen eğitimi programlarının ilişkilendirildiğı çalışmaların da yapılmadağı görülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı iki boyutludur. Birincisi, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin (5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler), görsel sanatlar öğretmen adaylarının, okul müdürlerinin, ilköğretim müfettişlerinin ve eğitim sendikaları yöneticilerinin, görsel sanatlar öğretmen niteliklerine ilişkin beklentilerinin keşfedilmesi ve beklentiler arasındaki benzerlik ve farklılıkların belirlenmesi, ikincisi ise, bu beklentilerin görsel sanatlar öğretmen eğitimi programlarındaki niteliklerle karşılaştırmalı bir yaklaşımla incelenmesidir. Bu amaçlar doğrultusunda üç araştırma sorusu oluşturulmuştur.

1. İlköğretim öğrencilerinin, görsel sanatlar öğretmen adaylarının, okul yöneticilerinin, ilköğretim müfettişlerinin ve eğitim örgütlerinin görsel sanatlar öğretmenlerinin niteliklerine ilişkin beklentileri nelerdir?

2. Söz konusu paydaşların beklentileri arasında benzerlikler ve/veya farklılıklar var mıdır?

3. Paydaş beklentilerinde tanımlanan niteliklerle, uygulamadaki alan öğretmen eğitimi programlarında tanımlanan öğretmen nitelikleri arasında benzerlikler ve/veya farklılıklar var mıdır?

1.1. Araştırmanın Önemi

Sosyo-ekonomik, kültürel ve iletişim alanındaki değişimin hızla yaşandığı günümüz dünyasında eğitimden ve eğitimin en önemli öğelerinden biri olan öğretmenden beklentiler de değişmektedir. Yeni bilgi ve teknolojilerin artan bir hızla geliştiği dünyamızda bu hızlı gidişe ayak uydurabilecek eğitim düzey ve niteliğine sahip insan gücünün yetiştirilmesi kadar, bu işgücünün zaman içinde değişen ve gelişen teknolojilere ve yeni istihdam olanaklarına uyum sağlayacak şekilde eğitilmesi de önem taşımaktadır (Devlet Planlama Teşkilatı, [DPT] 1995, 6). Bir taraftan bu değişimin getirdiği sorunlarla baş edebilmede, diğer taraftan uluslararası rekabetin gerektirdiği yaratıcı insan yetiştirmede sanat eğitiminin önemli bir etkisi olduğu bilinmektedir. Bireyin duyu ve algı yeteneklerini estetik bir düzeye ulaştırarak yaratıcı güçlerini geliştirmeyi amaçlayan sanat eğitimi aynı zamanda toplumların uygarlaşma ve ilerleme aracıdır. Sanat eğitiminin işlevlerini yerine getirebilmesi büyük ölçüde sanat eğitimcisinin niteliğiyle ilişkilidir. Dolayısıyla GSÖ niteliklerinin belirlenmesinde içinde yaşadığımız çağın gerekleri kadar toplumun, bireyin gereksinimleri ve beklentilerinin de önemi büyüktür. Bu araştırmanın öğretmen niteliklerine ilişkin kavramsal bir çerçeve sunması ve bu çerçevenin bir yönüyle hizmet öncesi, diğer yönüyle hizmet içi öğretmen eğitimi programlarına kaynaklık etmesi bakımından önem taşımaktadır.

Görsel sanatlar öğretmen nitelikleriyle ilgili daha önce gerçekleştirilen çalışmalarda eğitim çevrelerinin beklentilerinin bütüncül olarak ele alınmadığı, çalışmaların belli bir paydaş grubuyla yürütüldüğü görülmektedir (Bkz. Kuramsal çerçeve). Beklenti odaklı yürütülen bu çalışmada öğrenci, öğretmen adayı, okul yöneticileri ve deneticileriyle öğretmen örgütleri gibi daha bir çevreyi içermesi ve bu paydaşların GSÖ'nden beklentilerinin bütüncül olarak tanımlanması bakımından önemlidir. (Bkz. Kuramsal çerçeve). Öğrenmenin odağında olan öğrencilerin GSÖ'nden beklentilerinin bilinmesi, öğretmenin görsel sanatlar eğitimi süreçlerine ilişkin kararlarını etkileyen en önemli değişkenler arasındadır. Öğrenci beklentilerine göre öğretim programı hazırlayan, etkinlikler düzenleyen öğretmenin başarı düzeyinin arttığı belirtilmekte (Demirtaş ve Kahveci, 2010), beklentilerin önemli birer

motivasyon kaynağı olarak görüldüğü literatür bulunmaktadır (Brophy, 1999). Öğrenci beklentilerinin bilinmesi hem öğretmenden beklenen tutum ve davranışların saptanmasına, böylece etkili öğretim süreçlerinin planlanmasına, hem de öğretmen niteliklerinin geliştirilmesine katkı sağlaması bakımından önem taşımaktadır. Eğitim programlarının, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini dikkate alması ve bunları karşılayabilecek amaçlar, içerik, eğitim ve sınav durumlarını kapsayacak şekilde tasarlanması, görsel sanatlar eğitim sürecinden istenilen sonuçların alınmasında etkili olacağı söylenebilir.

Benzer şekilde okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin beklentilerinin bilinmesi ve hizmet öncesinde bu beklentileri karşılayacak niteliklerin kazanılması, öğretmen adaylarının özgüven geliştirmelerinde etkili olabileceği gibi hizmet içinde örgütsel bağlılık duygusu geliştirmelerine de zemin hazırlayabilir. Bunun yanında eğitim örgütlerinin beklentilerin bilinmesi öğretmen eğitimi programlarına katkı sağlayabileceği gibi, hizmet içinde GSÖ'nin sanat eğitiminin amaçlarına ulaştırma çabalarında öğretmen örgütlerinin desteğini hissetmesine ve kararlı davranışlar sergilemesine katkı sağlayabilir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik kariyerlerinin en erken evrelerinden biri olan hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinde, görsel sanatlar öğretmenlerinden beklentilerinin incelenmesi onların mesleğe güdülenmesine ilişkin ipuçları vereceği ve bunun sırasıyla öğrenci başarısına ve eğitim sürecine katılımı etkileyen önemli değişkenlerden birisi olarak motivasyonlarını olumlu yönde etkileyeceğine yönelik girişimlere ve program geliştirme çalışmalarına yol göstereceği umulmaktadır.

Beklentiler öğrencilerin motivasyonlarıyla ilişkin ipuçları elde edilmesi bakımından önemli görülmektedir. Motivasyonun, başarı ile ilişkisini inceleyen birçok bilim insanı, çeşitli kuramlar geliştirmişlerdir. Bu kuramlardan öne çıkan, öz-belirleme kuramı / self-determination theory (Deci ve Ryan, 1985; 1991, 2011; Deci, Ryan ve Williams, 1996; ARCS motivasyon kuramı (Keller, 1983, 1987, 1999) başarı duygusunun kontrol-değer kuramı / control-value theory (Pekrun, 1992, 2006; Pekrun, Frenzel, Goetz ve Perry, 2007; Pekrun ve Stephens, 2009) ve beklenti-değer kuramı/ expectancy–value theory (Wigfield ve Eccles, 2000, 2002) beklentilerin öğrenme

süreçlerine etkilerinin modellendiği önemli kuramlardır. Literatürde bu kuramlarla ilgili farklı alanlarda değişik çalışmaların olmasına karşın (Bkz. Kuramsal çerçeve), görsel sanatlar alanında bu kuramların temel alındığı beklenti odaklı bir araştırmayla karşılaşılmamıştır. Bu araştırma bu yönüyle söz konusu kuramların sanat eğitimi alanıyla ilişkisinin kurulduğu ilk çalışma olması bakımından önemli olduğu söylenebilir. Motivasyonun, öğrenme ve davranış üzerindeki etkililiği bilinmesine ve öğretme öğrenme süreçlerinde motivasyon kuramlarından yararlanılması konusunda geniş bir literatür bulunmasına karşın (Bkz. Kuramsal çerçeve), bir öğretim tasarımında nasıl kullanılacağı konusunda geliştirilen kuramlar ve yapılan çalışmalar görece sınırlıdır (Bkz. Keller, 1999). Bu araştırma görsel sanatlar alanı öğretme ve öğrenme süreçlerinde motivasyon stratejileri konusunda yol gösterici olması yanında, görsel sanatlar program tasarımlarında motivasyon kuramlarından yararlanma konusunda bir çerçeve sunması açısından önemlidir.

Görsel sanatlar öğretmenlerinden beklenen niteliklerin önemli bir kısmı, hizmet öncesi eğitim sürecinde öğretmen eğitimi programları aracılığıyla kazanıldığı varsayılmaktadır. Bu programları bitirme durumunda olan öğretmen adaylardan arzuladıkları görsel sanatlar öğretmen özelliklerinin tanımlanması (i) hizmet öncesi alınan eğitimin, beklentileriyle örtüşüp örtüşmediğini saptaması, (ii) bu beklentilerin programın amaç, içerik ve öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde yol gösterici olması, (iii) alana öğretmen yetiştirme modelinin değerlendirilmesi ve gerektiğinde farklı modellerden yararlanılmasına zemin oluşturması bakımından önemlidir.

Bir eğitim programının içeriği istendik niteliklerle ilgilidir, bu nedenle program tasarımında ilk aşaması ihtiyaç analizidir. Bu bakımdan GSÖ'nden beklentiler bir yönü ile ihtiyaç analizi olarak değerlendirilebilir. MEB tarafından öğretmen niteliklerinin belirlenmesine ilişkin çalışmalarda gerek ÖMGY, gerekse ÖAY alt yeterlikler ve bu alt yeterliklerin performans göstergeleri biçiminde tanımlanmıştır. Bu tanımlamalar öğretmen yetiştirme programlarına kaynaklık etmekten çok, öğretmenin hizmet içinde gözlemlenmesi ve denetlenmesi amaçlarına hizmet eder bir görünüm vermektedir. Bu araştırmada ortaya çıkan niteliklerin, hem öğretmen eğitimi program geliştirme

süreçlerine, hem de hizmet içinde öğretmenlerin değerlendirmesinde ölçütler geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Diğer taraftan bundan önce gerçekleştirilen çalışmalarda ya görsel sanatlar öğretmen adayları ya yalnızca öğretmenler ya da yalnızca eğitim deneticileri gibi belli bir gruba odaklanılmış, ya da bu konu daha çok çeşitli ölçme araçlarıyla nicel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilmiştir. Üstelik konu ile ilgili literatür gözden geçirildiğinde, bu bağlamda kapsamlı bir model de bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada temellendirilmiş kuramın (Bkz, Yöntem) kullanılması, hem bu alanda kapsamlı bir model geliştirilmesine ve dolayısıyla program geliştirme çalışmalarına çok kapsamlı bir katkı sağlama potansiyeline, öte yandan da öğrenciler, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri, eğitim örgütleri ve öğretmen adayları gibi çok kapsamlı bir veri grubundan veri elde edilmesi amacı, daha geniş bir iç görü geliştirme potansiyeli içermektedir.

Literatürde, öğrenci beklentileri, öğretmen adayı ve öğretmen beklentileri, veli beklentileri, okul yöneticilerinin beklentileri, eğitim deneticilerinin beklentilerine ilişkin çok sayıda çalışma bulunmaktadır; (Kuzgun, 1991; Gibson, 2003; Senemoğlu, 2003; ; Daugherty, 2005; Genç, 2007; Yeşilyurt ve Gül, 2008; Oktar ve Yazçayır, 2008; Ubuz ve Sarı, 2009; Yıldırım, Ünal ve Çelik, 2011; Gökyer, 2012; Hotaman, 2012; Çalışkan, Işık ve Saygın 2013). Ancak, öğretmen niteliklerinin öğretmen yetiştiren programlarla ilişkisinin incelendiği sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Arslan ve Özpınar, 2008; Ayan, 2011). Görsel sanatlar öğretmen nitelikleri konusunda ise paydaşların beklentilerine ve bu beklentilerin alana öğretmen yetiştiren programla ilişkisinin sorgulandığı araştırmaların olmadığı görülmektedir. Bu araştırma (i) sanat eğitimi alanında farklı eğitim çevrelerinin beklentilerinin bütüncül olarak belirlenmesi ve bu beklentilerin öğretmen yetiştirme programlarıyla ilişkisinin kurulması, (ii) programlara öğrenci seçimi ve (iii) programın amaçları, içeriği, öğrenme öğretme süreçlerinin düzenlenmesi ve ölçme değerlendirme süreçlerine kadar programın tüm boyutlarına ışık tutması bakımından önemlidir.

GSÖ kimliğine ilişkin tanımlamalar öğretmen eğitimi programlarının hedeflerinin belirlenmesine etki eden belirleyiciler arasındadır. Bu kimlik, bilişsel,

devinişsel ve duyuşsal alanlarda sanatsal ve mesleki özellikler yanında kişisel özellikleri de içermektedir. Öğretmenin kişisel özellikleri arasında eğitimle değiştirilmesi etik olmadığı düşünölen mizaç, karakter vb. gibi görece kararlı özellikleri de içermektedir (Bkz. Kuramsal çerçeve). Ayrıca etkili öğretmenlerin duyarlılık, isteklilik, gurur, sezgi gibi özellikleri de tanımlanmaktadır (Arthea,1997). Dolayısıyla eğitim çevrelerinin beklentileri arasında ortaya çıkabilecek, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel hazır bulunuşluk yanında, değişime dirençli özelliklerin tanımlanması, görsel sanatlar öğretmenliği programına öğrenci seçiminde kullanılabilir ölçütlerin ve seçme tekniklerinin belirlenmesine katkı sağlayabilir.

Bu araştırma bir program değerlendirme çalışması olmamasına karşın, GSÖ eğitimi programının paydaş beklentilerini karşılama yönünden programın güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyma potansiyeline sahiptir. Dolayısıyla ortaya çıkan sonuçlar, program değerlendirme ve geliştirme çalışmalarına zemin oluşturabilecek kavramsal bir çerçeve sunmaktadır. Özetle görsel sanatlar alanında çalışan araştırmacılara, program geliştirme uzmanları ve eğitim politikacılarına katkı sağlaması beklenmektedir.

Sonuç olarak bu araştırma, GSÖ niteliklerine ve görsel sanatlar eğitimine ilişkin geniş bir eğitim çevresinin görüşlerinin yansıtması nedeniyle, günün ihtiyaçlarını karşılayacak sanat eğitimi politikalarına bir çerçeve oluşturmaktadır. Bu çerçevenin bir yönüyle GSÖ yetiştiren kurumların öz değerlendirme yapımlarına zemin oluşturması ve bu değerlendirme sonunda programlarda yenileşmeye yönelik ölçütler sunması, Türkiye’de YÖK tarafından merkezden planlanan öğretmen yetiştirme programlarının ihtiyaç karşılama hedefine yönelik program tasarımına katkı sağlaması, diğer yönüyle MEB tarafından geliştirilen görsel sanatlar dersi programlarına yön verici özellikleri içermesi bakımından önemlidir.

1.3 Sayıtlar

1. Eğitim Fakültelerinde uygulanmakta olan ortak programın ders tanımları arasında benzerlik olduğundan program çıktılarının da benzer olduğuy,

2. Araştırma kapsamındaki çalışma gruplarının öğretmen nitelikleriyle ilgili çerçeve oluşturmada yeterli olduğu,

3. Nitelik sıralama, kompozisyon, gözlem ve görüşme yapılan görsel sanatlar öğretmen adayı gruplarının benzer olduğu,

4. Katılımcıların araştırma kapsamında görüşlerini içtenlikle belirttikleri varsayılmıştır.

1.4 Sınırlılıklar

1. Araştırma 2012-2014 yılları arasında elde edilen verilerle,

2. Eğitim paydaşları olarak ilköğretim öğrencileri, görsel sanatlar öğretmen adayları, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri ile eğitim örgütleri ve bu paydaşlar arasından belirlenen çalışma gruplarıyla,

3. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları aracılığıyla elde edilen verilerle,

4. Resim-İş Öğretmenliği programdaki derslerin tanımları, amaçları ve program çıktılarıyla sınırlıdır.

1.4 Tanımlar

Bu çalışmada kullanılan bazı kavramların bu çalışma bağlamındaki anlamları aşağıdaki gibidir.

İlköğretim öğrencileri: İlköğretim okulları ikinci kademesinde öğrenim gören ve ortaokul olarak da adlandırılan 5,6,7 ve 8. sınıfta devlet okullarında öğrenim gören çalışma grubundaki öğrencilerdir.

Aday / Görsel sanatlar öğretmen adayı: Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi, Resim-İş Öğretmenliği programındaki derslerin önemli bir kısmını veya tamamını alan, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasına katılan, başka bir deyişle mezuniyet aşamasına ulaşan yükseköğretim öğrencileridir.

Sanat eğitimi: Sanat eğitimi genel anlamda güzel sanatların görsel, işitsel, görsel-işitsel ve devinişsel tüm alalarını içeren, bireyin yetenek ve yaratıcılığını estetik düzeye ulaştırmayı hedefleyen okul içi ve okul dışı yaratıcı etkinliklerin tümüdür.

Görsel sanatlar eğitimi: Sanat eğitiminin görsel (plastik) boyutunu temel alan iki ve üç boyutlu yaratıcı etkinliklerden oluşan okul içi ve okul dışı eğitim süresidir.

Görsel sanatlar öğretmen nitelikleri; Görsel sanatlar öğretmenlerinin alan bilgisi, meslek bilgisi genel kültür bilgisi gibi bilişsel, inanç, değer, ilgi, tutum gibi bilişsel ve/veya duyuşsal kişilik özelliklerinin yanında ders içi ve ders dışı davranışlarına yön veren yeterli, yetkinlik ve özellikleridir.

Motivasyon (Motivation): Bireyin bir eylemi gerçekleştirmesinde etkili olan ve onu harekete geçiren isteklilik halidir. Eğitimde motivasyon öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve/ya devinişsel olarak etkinliğe katılması ya da etkinlikte bulunmasıdır.

İçsel Motivasyon (Intrinsic Motivation): Bireyin bir doyum elde etmek ya da yarar getireceğine inandığı bir davranışı gerçekleştirmede kendiliğinden istekli olması.

Dışsal Motivasyon (Extrinsic Motivation): Bireyin dıştan gelen bir ödül ya da ceza gibi bir etkiyle harekete geçmeye isteklilik halidir.

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Çeşve ve İlgili Literatür

Bu bölümde görsel sanatlar öğretmen kimliğini etkileyen kişilik özellikleri, kişilik özelliklerinin belirleyicisi olan inançları, değerleri ve tutumları açıklanmış, öğretmen mesleki özellikleri olarak motivasyon kuramlarına ve öğretmen yetiştirme paradigma ve modellerine yer verilmiştir.

2.1. Görsel sanatlar öğretmenlerinin kişilik özellikleri

Kişilik, insan davranışları üzerinde etkisi olan ve bir bireyin belirli bir biçimde davranma eğilimini yansıtan bir olgu olarak tanımlanmakta; bireyin geniş bir özellikler ve karakter yapıları dizisinden oluşan çok boyutlu durum olarak görülmektedir (Chell, Haworth ve Brearley, 1991). Bireyin fiziksel ya da sosyal ortamıyla etkileşme biçimini belirleyen duygu, düşünce ve davranışlarının ayırt edilmesini sağlayan karakteristik örüntüleri içerir (Smith, Nolen-Hoeksema, Fredrickson ve Loftus, 2012). İnsanın, doğuştan getirdiği ve sonradan kazandığı, onu diğer insanlardan ayıran özelliklerin tümünün oluşturduğu bir bütündür. Bireyi başkalarından ayıran, inanç, değer, tutum, duygu, düşünce, mizaç, karakter, davranış örüntüsü, gibi doğuştan getirilen ya da sonradan kazanılan özelliklerin bütünü olarak tanımlanan kişilik (Şahin, 2007) bir insanın bütün ilgilerinin, tutumlarının, yeteneklerinin, konuşma tarzının, dış görünüşünün ve çevreye uyum biçiminin özelliklerini içerir (Otrar, 1997, 12). Kişilik kavramı, içinde karakter, mizaç ve benlik kavramlarını barındırır. Mizaç (temperament) kırgınlık, öfke, sıklıganlık, neşe, içe dönüklük veya dışadönüklük gibi kalıtım ile belirlenen kişiliğin duygusal yönüyle ilgilidir. Karakter (characted) ise, kişiliğin ahlaki yönüdür ve sosyal çevrenin etkisindedir. Kişiliğin öznel yanını oluşturan benlik ise, insanın kendi kişiliğine ilişkin kanılarının toplamı, insanın kendini tanıma ve değerlendirme biçimidir. Benlik, insanın kendi kişilik özellikleri, amaç ve beklentileri, yetenekleri, değer yargıları ve inançlarından oluşur (Enç,1980).

Bugüne kadar kişilik özellikleri ile ilgili birçok model geliştirilmiş, bu modelleri içerisinde “Beş Faktör Kişilik Modeli” insan kişiliğini tanımlamakta geçerli ve güvenilir olduğunun bilimsel olarak kanıtlanmış olması nedeniyle geniş çapta ilgi görmüştür (Hamzadayı ve Büyükikiz, 2015). Bu model dışadönüklük, nörotiklik, uzlaşmacı, deneyime açıklık ve özdenetimli alt boyutlarından oluşmaktadır.

Dışadönüklük boyutu, cana yakın, enerjik, neşeli, heyecan arayan, konuşkan, sıcakkanlı, coşkulu ve sosyal olma gibi özelliklerden oluşmaktadır. Dışadönüklük düzeyi yüksek bireyler insanlarla kolay ilişki kurabilen, insanlarla olmayı seven, işbirliğine yatkın, sempatik bireyler olarak değerlendirilmektedir. Dışadönüklük düzeyi düşük olan ise, insanlara karşı mesafeli duran sakin, içedönük, sosyalleşmeyi sevmeyen, sessiz kalmaya eğilimli, utangaç ve tutuk bireyler olarak tanımlanmaktadır (Somer, Korkmaz ve Tatar, 2002; Yelboğa, 2006; Akar ve Aydın, 2015;).

Duygusal dengesizlik olarak da tanımlanan “bir diğer kişilik faktörü olan *Nörotiklik* suçluluk, sinirlilik, hüznün ve korku gibi olumsuz duyguları yaşama eğilimidir. Nörotikliği yüksek bireyler, kaygılı, güvensiz, içine kapanık, sinirli iken; düşük kişiler ise rahat, özgüvenli ve sabırlı olmaktadır” (Akar ve Aydın, 2015, 428).

Sorumluluk boyutu, sistemli, azimli, başarıya yönelimli, hırslı, titiz, disiplinli olma, görev bilinci, sorumluluk sahibi olma, özenli ve dikkatli olma gibi özelliklerden oluşmaktadır. Sorumluluk düzeyi yüksek bireyler, başarılı olmaya eğilimli, azimli, planlı ve hareket etmeden önce düşünen bireyler olarak değerlendirilmektedir. Sorumluluk düzeyi düşük bireyler ise plansız, erteleyen, dikkati kolay dağılan, düzensiz, dağınık, disiplinsiz, tembelliğe meyilli, görev bilincinden uzak bireyler olarak değerlendirilmektedir (Akar ve Aydın, 2015; Bacanlı, İlhan ve Aslan, 2009; Yelboğa, 2006).

Deneyime açıklık, kişilik yapısı içinde bilişsel yönü en fazla olan özellik olup yaratıcı, analitik, başka görüşlere açık, duyarlılık gibi özelliklerden oluşmaktadır. Dolayısıyla gelişime açık olan bireyler, hayal kuran, maceracı, orijinal, yaratıcı, meraklı, kendi düşünce ve duygularına yönelen; düşük seviyedekiler ise gelenekçi,

tutucu, ilgisiz olarak nitelendirilmektedirler (Akar ve Aydın, 2015; Yelboğa, 2006). Deneyime açıklık düzeyi yüksek olan bireyler, yeni fikirler üretmekten, hoşlanan, maceracı, sanata karşı ilgili, üretken bireyler olarak değerlendirilmektedir. Deneyime açıklık düzeyi düşük olan bireyler ise tutucu, geleneksel, sabit fikirli ve yeniliklere kapalı bireyler olarak tanımlanmaktadır (Somer vd., 2002).

Yumuşak başlılık ya da *uzlaşmacılık* faktörü ise alçak gönüllük, iş birliği, yardımseverlik ve anlayışı tanımlamaktadır (Yelboğa, 2006). Yumuşak başlılık düzeyi yüksek olan bireyler diğer insanları seven, verici ve merhametli bireyler olarak değerlendirilmektedir (Somer vd. 2002). Yumuşak başlılık düzeyi düşük olan bireyler ise şüpheli, dik başlı, inatçı, rekabetçi kindar, kibirli, geçimsiz bireyler olarak değerlendirilmektedir (Akar ve Aydın, 2015; Yelboğa, 2006).

Öğretmende bulunması gereken kişilik özellikleri hakkında yapılan araştırmalarda farklı kişilik özelliklerinin önemi üzerinde durulmuştur. Kişisel yeterlik; yüksek kişisel sorumluluk, yaratıcılık, sorunları çözme becerisi, eleştirel düşünme, ekip içinde çalışma, değişimleri başlatabilme, anlayış, merhamet ve hoşgörü ile birlikte yüksek sosyal ilişkiler ve ahlaki değerler şeklinde tanımlanabilir (Çalışkan vd. 2013). Bunların yanında öğretmenin hoşgörülü, sevecen, anlayışlı, esprili, açık fikirli, cesaretlendirici, destekleyici vb. özelliklere de sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır (Sarpkaya, 2005, 63). Benzer şekilde Tickle (1999) öğretmenin kişiliği ile mesleki becerisi arasındaki ilişkiye dikkat çekerek, öğretmende bulunması gereken en önemli kişilik özelliklerini empati, merhamet, hoşgörü, tolerans, sevgi ve esneklik olarak tanımlamaktadır. Miron (1983) yaptığı araştırma sonunda, nitelikli öğretmen özelliklerini kişilik özellikleri, danışmanlık, dersi sunuş biçimi ve yardım temalarından oluşan dört boyutta toplamıştır. Buna göre (i) kişilik özellikleri ile fiziksel görünümü, espri ve zeki olması, bilgili ve araştırmacı olması, (ii) dersi sunuş biçimi ile açık, anlaşılır açıklamalar yapma, dersi somutlaştırma, uygun öğretim yöntemlerini kullanma ve öğrencilerin düşünce gelişimi sağlama özelliği, (iii) öğrencilerin öğrenmelerine yardım özelliği ise bilgi aktarımı, öğrencilerin motivasyonunu sağlama ve onları yaratıcı düşüncelerine katkıda bulunma, (iv) danışmanlık özelliği ise öğrencilerle duygusal ve

sosyal etkileşim içinde olma; onlara hoşgörölü, samimi, içten davranma, onları teşvik etme gibi özellikler tanımlanmaktadır

Bugün nitelikli ya da halk arasında yaygın biçimde adlandırıldığı şekliyle “iyi” bir öğretmenin özellikleri konusunda henüz herkesin ulaşabileceği tanımlamaların oluşturulduğu söylenemez. Ancak, aşağıda genellikle tüm eğitimciler tarafından kabul gören, bir öğretmende bulunması gereken en önemli kişilik özellikleri şu başlıklar altında incelenebilir: (i) Öğrencilere karşı açık görüşlü ve objektif olma, (ii) öğrencilerin beklenti ve gereksinmelerini dikkate alma, (iii) eğitimle ilgili sorunları bilimsel yöntemlerle araştırabilme, (iv) eğitimde bireysel farklılıkları dikkate alma, (v) yenilik ve gelişmelere açık olma ve kendini sürekli yenileyebilme, (vi) toplumsal değişimleri anlayıp yorumlayabilme, (vii) eğitim teknolojisindeki gelişmeleri yakından izleme, (viii) araştırmacı bir yapıya sahip olma, (ix) yüksek başarı beklentisi (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Öğretmenlerin kişisel özellikleri ya da değerleri ile mesleki değerleri arasında yakın bir bağ olduğunu vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin kişisel değerleri ile mesleki değerleri uyum içindeyse, bunun mesleki motivasyonlarını olumlu yönde etkileyeceği belirtilmektedir (Bkz. Kelchtermans, 1993). Yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin mesleki değerlerinin, mesleki bağlılıklarını ve performanslarını etkileyen önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır (Özabacı ve Acat, 2005).

Literatürde bir öğretmende diğer meslek gruplarına göre daha seçkin özelliklerin bulunması gerektiğini vurgular. Bunlar, öğrenciye saygı duyma, içtenlik ve empatik anlayış, güler yüzlü, hoşgörölü, sevecen, güvenilir, dürüst, objektif, sırdaş ve dost olma, düşünce ve davranışlarıyla öğrenciler için bir model olma, üstün bilişsel özelliklere sahip olma, yaratıcılık, duygusal uyum, fikirlerini paylaşma, öğrencilere ve öğretmeye dönük olumlu tutuma sahip olma, öğrenci ile iletişimde olmaktan hoşlanma, öğrencileri yargılayıcı davranışlardan kaçınma, anadili etkili kullanma, edebi konularla ve okumayla ilgilenme, müzik ve resimle ilgilenme, sosyal ve toplumsal olaylara etkin katılım, kişisel gelişime önem verme, kendine güven, arkadaşça ilişkilere açık olma, duyarlı, yardımsever, esnek, alanında ve insan ilişkileri konusunda özel eğitimli olma,

doğal olma, demokratik davranışlar sergileme gibi özelliklere sahip olmaktır (Çelikten ve Can, 2003; Özabacı ve Acat, 2005; Hotaman, 2011).

Arthea (1997)'ya göre etkili öğretmenin bilgi ve anlama kapasitesi yüksektir. Öğrencilerin nasıl öğrendiğini ve onları nasıl motive edeceğini, neyi niçin öğreteceğini bilir. Uygun öğretim yöntemlerini kullanır. Öğretim kararlarını verirken esnektir, ancak isabetli karar verir. Etkili iletişim becerilerine sahiptir. Zamanı etkili kullanır. Eleştiriye açıktır. Öğrencilere problemleriyle baş etmede yardımcı olur. Ryans 6000 dolayında öğretmenle yapılan çalışma sonunda etkili öğretmen davranışlarını şu başlıklar altında toplamıştır; (i) dikkatli ve isteklidir, (ii) sınıf etkinlikleri ile öğrencilerle ilgilidir, (iii) güler yüzlü ve iyimserdir, (iv) öz denetimlidir, kolayca canı sıkılmaz, (v) şakayı sever, mizah duygusuna sahiptir, (vi) yanlışlarının farkına varır ve kabullenir, (vii) ilişkilerinde dürüst, yansız ve nesnedir, (viii) sabırlıdır, (ix) öğrencilerle çalışırken anlayışlı ve sevecendir, (x) öğrencilere arkadaşça davranır, (xi) eğitsel ve kişisel sorunlarda yardımcıdır, (xii) çabayı över, iyi çalışmalarını takdir eder, (xiii) öğrencilerin çalışmalarını içtenlikle karşılar, (xiv) sosyal ortamlarda diğerlerinin tepkilerini bekler, (xv) en iyiyi yapmaya çalışanları cesaretlendirir, (xvi) öğretim süreçlerini iyi tasarlar ve düzenler, (xvii) sınıf süreçleri genel tasarım içinde esnek tutar, (xviii) bireysel gereksinimleri önceden tahmin eder, (xviiii) duyarlı, yardımseverdir, (xxix) öğrencileri özgün materyal ve tekniklerle harekete geçirir (xx) net ve uygulanabilir sunum ve açıklamalarda bulunur, (xxi) yönlendirmelerde açık ve eksiksizdir, (xxii) öğrencileri kendi sorunlarını çözmeye özendirir, (xxiii) sakin, ağırbaşlı ve olumlu bir disiplin uygular, (xxiv) istekle yardım eder, (xxv) olası sorunları öngörür ve çözmeye çalışır (Ryans, 1960; Okçabol, 2005, 22).

Göktaş (2000)'a göre öğretmenin sahip olması beklenen kişisel nitelikleri de şunlardır: (i) Her şeyden önce çocukları, gençleri seven ve onları birer insan olarak değerlendiren, (ii) beden ve ruh sağlığı yerinde canlı, hareketli ve becerikli, (iii) pratik, yaratıcı, gerçekçi, sezgileri kuvvetli, sağduyu sahibi ve duyarlı, (iv) düşüncelerinde bağımsız ve esnek, (v) çocuk ve gençlerle yakın ve içten ilişkiler kurabilen, samimi sempatik, güler yüzlü, coşkulu, neşeli ve mutlu, (vi) acil ve beklenmedik durumlarda telaşlanmadan soğukkanlılıkla olayların üstesinden gelebilen, gayretli ve cesur (vii)

temiz, uygun, düzenli ve çekici bir biçimde giyinen, (viii) güzel sanatlar (resim, müzik, spor vb.) konularda bilgili ve yetenekli, (ix) öğrencilerin yapmamasını istediği şeyleri, kendisi de yapmayan, (x) sorumluluk duygusu yüksek olan ve sorumluluk alan, (xi) kendine güvenen, ne istediğini bilen, davranışları tutarlı ve dengeli, olgun bir kişiliğe sahip, (xii) toplumun beklentilerine cevap varabilen, (xiii) okulda, sınıfta ve çevrede inisiyatif sahibi olan, (xiv) Türkçeyi güzel ve doğru konuşup yazan, (xv) ekip çalışmasına yatkın, (xvi) kendisi ve çevresi ile barışık, (xvii) demokratik bir kişiliğe sahip olan ve demokratik anlayışını, tutum ve davranışlarını eğitim ortamına ve çevresine yansıtan, (xviii) kendi milli kültürüne sahip çıkan ve evrensel kültüre katkıda bulunan, (xix) başkalarına karşı duyarlılık ve sevgi duyan, (xx) ilişki kurma yeteneği olan, (xxi) düşünmede uyumluluk ve esneklik sağlayan, (xxii) iletişim becerilerini benimseyen/geliştiren (xxiii) ortak tavır alabilen, (xxiv) kendi kendini motive eden ve kendine güvenen, (xv) sesini iyi kullanan, (xxvi) kendini analiz etme yeteneği olan, (xxvii) bağlılık ve liderlik vasıfları olan, (xxviii) dinamik ve aktif kişiliğe sahip olan, (xxix) yeniliklere açık olan, (xxx) insanların fikir, din ve vicdan hürriyetine saygılı, (xxxi) disipline odaklanabilen, sabırlı, (xxxii) himaye edici ve yardımsever, (xxxiii) dürüst, açık ve güvenilir ve ahlaklı, (xxxiv) çalışkan, düzenli ve planlı, (xxxv) adil, sadık, namuslu ve fedakâr, (xxxvi) doru sözlü, terbiyeli ve nazik, (xxxvii) kötü alışkanlıklar ve davranışlardan uzak, (xxxviii) ülke yönetimi ve sorunları hakkında bilgi sahibi olan ve idealist insan olmalıdır (Okçabol, 2009, 257-258). Bu bağlamda Hotaman (2011, 129-130) öğretmenin aşağıda betimlenen kişilik özelliklerine sahip olmasının eğitim öğretim kalitesinin artırılmasında önemli olduğunu belirtmektedir: (i) İletişim becerisi yüksek, coşkulu ve sosyal bir kişilik, (ii) hoşgörü ve sabırlı bir kişilik, (iii) açık fikirli ve esnek bir kişilik, (iv) sevecen, (v) anlayışlı ve esprili bir kişilik, (vi) yüksek başarı odaklı, iddialı ve çalışkan bir kişilik, (vii) cesaretlendirici, teşvik edici ve destekleyici bir kişilik, (viii) demokrat bir kişilik, (ix) yeniliklere ve değişime açık, entelektüel bir kişilik, (x) yaratıcı bir kişilik,

Öğretmenden beklenen kişilik özelliklerine ilişkin nitelik tanımlamaları içinde çocukları, gençleri sevme dolayısıyla öğretmenlik mesleğini sevme, güler yüzlü, coşkulu, neşeli, hoşgörülü, öğrencilerin beklenti ve gereksinmelerini dikkate alma ve olumlu tutum geliştirebilme, yenilik ve gelişmelere açık olma, duyarlı olma, yüksek

iletişim becerilerine sahip olma, demokratik davranma ve yaratıcı davranışlar geliştirebilme başta gelen nitelikler olduğu söylenebilir.

Öğretmen kişilik özelliklerine yönelik araştırma ve tanımlamaların bir kısmında öğretmen niteliklerinin bir liste halinde sunulduğu, bir kısmında niteliklerin belli temalar altında toplandığı görülmektedir. Son yarım yüzyıldır öğretmenlerin kişilik özellikleriyle ilgili pek çok araştırma yapılmış bu araştırmalarda da neşeli, sevecen, güler yüzlü (Oktar ve Yazçayır, 2008), sıcak, katı olmayan, hoşgörülü, öğrencilerle ilgilenen, espri yeteneği olan öğretmenlerin; bu kişilik özelliklerini taşımayanlara göre öğrencilerin öğrenmeleri ve tutumları üzerinde daha olumlu etkiler bıraktığı bulunmuştur (Hotaman, 2012). Öğreten konumundaki öğretmenlerin sahip olduğu özellikler, öğrenci konumundaki öğrencilerin davranışlarını doğrudan etkilemektedir (Açıkgöz, 2004, 12). Yani öğretmen özelliklerinin, öğrenme ortamında öğrenci başarısı açısından önemi konusunda tartışma götürmeyecek kadar görüş, araştırma ve bulguların mevcut olduğunu ifade edilmektedir (Ünal ve Ada, 2000, 78; Hotaman, 2011, 120).

Sonuç olarak öğrenci motivasyonunu etkileyen öğretmen kişilik özelliklerine ilişkin araştırmalar GSÖ kişilik özelliklerinin tanımlanmasına temel oluşturmaktadır. GSÖ'nden kişilik özelliklerine ilişkin beklentilerin belirlenmesi öğretmen eğitimi programlarında kişiliğin değişebilecek boyutlarına etki etmek açısından, değişmesi zor olan ya da etik bulunmayan boyutlarının, programa öğrenci seçiminde dikkate alınması bakımından önemli olduğu söylenebilir. Yukarıdaki araştırmalarda sıralanan öğretmen kişilik özellikleriyle ilgili tanımlamalar arasında öğretmenin mizaç, karakter, huy gibi özellikleri yanında inanç, değer, tutum ve davranışlarıyla ilgili tanımlar da yer almaktadır. Dooley (1997) Öğretmenlerin öğretime ve öğrenmeye ilişkin inançları, öğretim sürecinde kullanmak için seçtikleri öğretim uygulamalarını doğrudan etkilediği belirtilmektedir (Akt. Okut, 2011).

Yukarıda özetlenen araştırmaların bulgularından hareketle dört sonuç çıkarılmıştır. Birincisi araştırmaların büyük bir çoğunluğunda literatür tarama ve nicel araştırma yöntemleri kullanılmış, kısmen nitel araştırma yöntemleriyle öğretmen nitelikleri belirlenmeye çalışılmıştır. İkincisi öğretmen kişilik özelliklerine ilişkin

tanımlamalar genellikle alan ayrımı yapılmaksızın tüm öğretmenlerde bulunması gereken özellikler olarak ele alınmış, kısmen sınıf öğretmenlerinin kişilik özellikleri tanımlanmıştır. Üçüncüsü öğretmen kişilik özellikleriyle ilgili olarak çok sayıda sıfat sıralanmış, nadiren bu sıfatlar belli faktörler altında toplanmıştır. Dördüncüsü araştırmaların genellikle öğretmen, öğretmen adayı ya da öğrenci gibi belli bir paydaş grubuyla yürütülmüş ve veri toplama grupları sınırlı tutulmuştur.

Bu noktada yapılabilecek önemli bir çıkarım; öğretmen kişilik özellikleri, sanat eğitimiyle ilgili kararları ve öğrencilere karşı tutum ve davranışlarını önemli ölçüde etkileme potansiyeline sahip olduğu; bunun yanında, söz konusu tutum, davranış ve kararlar vb. özellikler, yalnızca kişilik özelliklerinden değil, öğretmenin sahip olduğu inanç ve değerlerinden de etkilenme potansiyeline sahip olduğu belirtilmektedir. (Bkz. Feldman, 2000; Jones ve Carter, 2007). Konu ile ilgili detaylı açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

2.2.Görsel sanatlar öğretmen inançları

Günlük yaşamda sıkça duyulan inanç kavramı toplumsal normların içinde yer alarak toplumun sosyal, kültürel, ahlaksal yapısına yön veren değerler olarak belirginleşmektedir (Morgan, 1991, 363). Öğretmen inançları öğretmenin yakın olduğu eğitim felsefesinden etkilenmekte, onun değer ve tutumlarına yön vermekte, öğretmenle öğrenci arasındaki ilişkiyi belirlemektedir. Öğretmen inançları onun; öğretimi planlama, öğrenme-öğretme süreçleri, değerlendirme gibi sınıf içi kararları yanında, yöneticilerle, meslektaşlarıyla, öğrencileriyle ve onların aileleriyle iletişimleri gibi mesleğini her boyutunu etkilemektedir (Jones ve Carter, 2007). Çünkü öğretmen gerek sınıf içinde gerekse yakın çevresiyle ilişkilerinde kendi doğrularını yaşama geçirmektedir.

Ziyalar (1999, 38)'a göre "bir şeye inanılması, o kişi için gerçeğin o olduğu anlamına gelmektedir. İnançlar ister gerçek olsun, ister yanlış olsun, ister dayanaksız olsun, bireyin bir konudaki geçmişte öğrendiklerini ve edindiklerini özetleyerek gelecekteki olayları algılamasını, yorumlamasını etkilemekte ve tutumları

farklılaştırabilmektedir”. Öyleyse inançların tutumlarımızı dolayısıyla davranışlarımızı derinden etkilediği söylenebilir.

Tüm öğretmenlerde olduğu gibi görsel sanatlar öğretmenlerinin tutum ve davranışlarının temelinde öğretmen inanç ve değerleri yatmaktadır. Brousseau, Book ve Byers tarafından belirtildiği gibi öğretmenlik mesleğini yapanların ve öğretmen adaylarının meslekleri inançlarının bilinmesinin, öğretmen yetiştiren kurumların yöneticilerine derin bir bakış açısı kazandıracığı gibi, öğretmen eğitiminin niteliğini artırılmasına zemin oluşturur (McDiarmid, 1990).

Öğretmenlerin sahip olduğu inanç ve yaklaşımlar, karar verme süreçlerini de etkileyen ve yeni durumun nasıl algılanacağını belirleyen temel bileşenlerdir (Nespor, 1987; Pajares, 1992). Bunun yanında bilişsel ve duyuşsal öğelerden oluşan tutumun bilişsel öğeleri inançlardan oluşmaktadır. Bandura (1997)’ya göre inançlar, deneyimle sağlanan yaşantıların etkilerinden daha güçlüdür ve insan davranışının ortaya çıkmasında gerçek deneyimlerden daha fazla etkiye sahiptir.

Öğretmenlerin eğitim inançları, sahip oldukları eğitim felsefesine dayalı olarak şekillenmekte (Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk, 2011) değerlerini, tutumlarını ve dolayısıyla davranışlarını belirlemektedir. Öğretmenlerin inançları, yaptıkları öğretim planlarını, öğretim sürecinde öğrencileri için uygun görecekları ve işe koşacakları etkinlik türlerinin seçimini etkilemektedir (Heilman, 1998; Hatala, 2002, akt. Okut, 2009, 28). Dooley (1997) öğretmenlerin öğretime ve öğrenmeye ilişkin sahip oldukları inançların, öğretmenlerin teorik yönelimlerini yansıttığını ve öğretim sürecinde kullanmak için seçtikleri öğretim uygulamalarını etkilediğini ifade etmektedir (Okut 2009, 28). Edwards (2003, akt. Okut, 2009, 29)’a göre öğretmenler tarafından sahip olunan bu inançlar, iki nedenden dolayı öğretmenlerin mesleki yaşamlarında büyük öneme sahiptir. Bu nedenlerden ilki öğretmenlerin sahip oldukları inançları, öğrencilerinin öğrenme ve motivasyon düzeylerini artırma umuduyla öğretim yaklaşımlarına yansıtılmalarıdır. İkincisi öğretmen rollerinin belirlenmesinde yol gösterici olmasıdır.

Öğretmenlerin alan bilgileri ve sınıf içindeki uzmanlıkları öğrencilerin ne kadar iyi öğreneceklerinin belirleyicisi konumundadır. Öğretmenlerin okuldaki ve sınıf içindeki davranışlarına anlam verebilmek için öğretmenlerin eğitim ve öğretimle ilgili inançlarını irdelemek ve bu inançları belirlemek gerekmektedir. Öğretmenlerin öğrenmenin ve öğretimin doğasına, sınıf yönetimindeki uygulamalarına, mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin inançları öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına ışık tutacak ipuçlarıdır (Okut, 2009, 8).

Pajares (1992) inançların üç önemli işlevine vurgu yapmaktadır. Birincisi, inançlar, yeni bilgi ve yaşantıların süzgeçleridir; öğrenme süreci ile elde edilen yeni bilgiyi tanımlar ve organize eder. İkincisi, bilginin yorumunu etkiler. Üçüncüsü, davranış ve algıyı etkiler.

Görsel sanatlar öğretmenlerinin öğrenme öğretme süreçlerindeki uygulamalarda öğrencileri motive etme çabaları, bu süreçlerde kendi rollerini belirlemesi ile inançları arasında bağ kurulabilir ve bu eğitim inançlarının temel belirleyicisinin, eğitim felsefeleri olduğu ileri sürülebilir. Çünkü bütün eğitimciler farkında olarak ya da olmayarak belirli bir eğitim felsefesine sahiptir (Altinkurt vd. 2012, 4). Dolayısıyla öğretmenlerin farklı eğitim felsefelerine olan yakınlıkları ya da uzaklıkları, işlevsel bir şekilde, öğrencilerin nasıl eğitileceğini etkilemektedir (Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk, 2011). Benzer şekilde Richardson (1996), eğitim felsefesinin iki temel işlevi olduğunu belirtmektedir. Bu işlevlerden ilki, öğretmenlerin sınıflarına getirdikleri inançların, öğretmenlerin ne öğrettiklerini, nasıl öğrettiklerini ve ne öğrendiklerini güçlü bir şekilde etkilediğidir. İkinci ise eğitime ilişkin inançların, eğitim sürecinde değişimin odak noktası olmasıdır (Okut, 2009, 66).

Tarihsel süreç içinde eğitim uygulamalarına yön veren Essensializm (Özcülük), Perennializm (Daimicilik), idealizm ve realizmi temel almakta Progressivizm (İlerlemecilik) ve Reconstructivism (Toplumsal Yeniden Kurmacılık), pragmatik felsefeye, varoluşçu eğitim akımı ise existentializme dayanmaktadır (Sönmez, 1998, 75-131). 21. yüzyılda siyasetten ekonomiye, sanata kadar yaşamın her

alanını etkileyen postmodernizm öğretmen inançlarını etkileyen bir yaklaşım olarak eklektik bir eğitim felsefesi olarak değerlendirilebilir.

Wiles ve Bondi (1989) öğretmen inançlarını öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefesiyle açıklamakta, eğitim felsefelerini yapılandırılmış olandan esnek olana doğru, Perennializm, İdealizm, Realizm, Experimentalizm ve Existentializm olarak sıralamaktadırlar. Bu felsefi akımlar ve öngördükleri eğitim anlayışı aşağıda kısaca özetlenmiştir.

Daimicilik eğitimin evrensel nitelikteki belirli gerçeklere dayanması gerektiğini savunmakta ve öğretmenin model olması, öğrencinin de taklit etmesi gerektiği ileri sürmektedir. Bu anlamda öğretmenin görevi öğrencinin aklında olan doğruları öğrencilere buldurmaktır (Yılmaz ve Tosun, 2013, 206). Bu anlayışta, bedenen ve ruhen güzel ve entelektüel insan yetiştirmek önemlidir. Ayrıca insan aklını ve iradesini geliştirme, içinde yaşadığı dünyaya değil, evrensel ve değişmez gerçeğe uyum sağlama, aklın kurallarını doğru ve etkili kullanma, tündengeli işe koşma, özgür ve sorumlu olma, disiplinli çalışma, yaşamı kopya etmeme, yaşama hazırlama eğitimin hedefleri arasındadır (Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012, 4).

Esasicilik akımına göre insan sosyal ve kültürel bir varlıktır, doğuştan hiçbir bilgi ile donanık değildir, bilgi sonradan kazanılır. Bilgi edinmenin yolu genelde tümevarımdır. Bu yolla elde edilen bilgi kesin doğrudur. Okulun görevi bilgiyi öğrenciye aktarmaktır (Sönmez, 1998). Bu görüşü savunanlara göre eğitimin hedefleri kişinin sosyalleşmesini sağlama, başat kültürün değerlerini ona kazandırma, değişme ve çatışmayı önleyerek topluma uyumu sağlama ile ilgilidir. “Üzerinde uzlaşıya varılmamış, çözümlenmemiş ve gelecekle ilgili sorunlar içerikte yer almamalıdır. Öğretmen de bu konularda yoruma girmemelidir. Çünkü yorum yaptığı zaman önyargılar baskın bir yer tutacaktır. Esasicilikte öğretimin özünde çok çalışma ve disiplin vardır. Eğitim sıkı ve zor bir iştir. Bu nedenle disiplin ve çaba gerektirir. Bu nedenle eğitimin merkezinde öğretmen ve onun otoritesi vardır” (Altinkurt vd., 2012, 5).

Realizm gerçekliğin insan düşünce ve zihninin dışında olduğunu savunur. Gerçeklik insan zihninden bağımsızdır ve olgusal olarak bulunur. Varlık ve değerler nesnedir; insan yaşamı bir amaçlılığa göre şekillendirir. Realist felsefeye göre eğitim iki temele dayanır: Öncelikle toplumsal gerçeğin görülmesi, doğrunun belirlenmesi ve buna uygun uygulamanın izlenmesidir. İkincil olarak toplumsal esasın devamının sağlanmasıdır. Bu açıdan realist felsefenin temel amacı, gerçeklerin saptanarak genel geçer davranışların benimsetilmesi, kültürün aktarılmasıdır. Bir bakıma amaç insanın toplum ve doğaya uymasını sağlamak için onu gerekli davranışları kazandırmaktır. Realist felsefe, gerçeğin öğrenilmesi ve kültür aktarmacılığı nitelikleriyle öne çıkarken toplumsal gelişim açısından eğitimin daha işlevsel olmasını sağlamıştır (Erkılıç, 2013).

Öğrenciler gerçeklere dayalı bilgileri öğrenmelidir. Öğretmen öğrencilere bu gerçekliğin bilgisini vermelidir. Realistler okullarda matematik ve fen gibi derslere ağırlık vermeyi tercih ederler. Öğrenciler, gerçeği öğrenmenin en iyi ve etkili yollarına; sistematik olarak düzenlenmiş bağlantılı disiplinler aracılığıyla araştırmak, kütüphane kullanımı gibi araştırma yöntemlerine ilişkin deneyim kazanmalı, fakat öğrenciler, yine de pasif katılımcılardır. Öğretmenler öncelikle bilgi aktarıcıdır, farklı yöntemler kullanılmalı, öğrencilerin bilgiyi keşfetmeleri ve onu başka alanlara transfer etmelerini sağlamalıdır (Wiles ve Bondi, 1989; Ergün, 1999; Yapıcı, 2013).

İlerlemecilik, her şeyin sürekli bir değişim içinde olduğunu, değişmez ve evrensel mutlak doğrular olmadığını ileri sürmektedir. Bu anlamda öğrencilere bilgi verilirken, bilginin mutlak doğru olmadığı, yeni ortamlara göre değişebileceği vurgulanmalıdır. İlerlemeciliğe göre eğitim yaşama hazırlık değil, yaşamın ta kendisidir. Bu nedenle okullarda her türlü derse yer verilmelidir. Bu akım geleneksel eğitimin aşırı şekilciliğine, katı ve baskıcı disiplin anlayışına, öğretmen merkezli, edilgen insan yetiştiren pasif öğretimine karşı çıkmaktadır. Konular ve dersler öğrenci merkezli olmalıdır; çünkü eğitilecek onlardır. Eğitimde öğretmenin rolü, yol göstericiliktir. Sorunlar öğrenciye sunulmalı, çözmesi ve yargılar çıkarması ondan beklenmelidir. Eğitim ortamı demokratik olmalı ve doğal bir disiplin sağlanmalıdır. (Altinkurt vd., 2012; Yılmaz ve Tosun, 2013).

Özünü pragmatist felsefeden alan Experimentalizmde göre sürekli bir değişim vardır. Öğrenciler değişen dünya ve toplumdaki yaşadıkları problemlerin çözümüne odaklanmalıdır. Pragmatist bir düşünür olan Dewey'e göre; bilmek deneysel bir olgu olup, yöntem olarak bilimsel araştırma yöntemi kullanılmalıdır. Öğrenme sorgu biçimi veya bir problem çözme sırasında meydana gelebilir. Eğitimde; Problem çözme, uygulama ve deneyim gibi kavramlar önemlidir. İnsanlar, birbirlerinin deneylerinden, deneyimlerinden ortak ilgileri doğrultusunda yararlanırlar (Yapıcı, 2013).

Yeniden kurmacılıkta eğitimin öncelikli amacı, çağımızın kültürel krizini aşmak için toplumu yeniden inşa etmektir. Eğitim, ortak değerlere dayalı bir dünya toplumu oluşturmanın aracı olarak görülmelidir. Çünkü mevcut kültürel krizden kurtulmanın yolu eğitimidir. Eğitim yalnızca yaşam değil, aynı zamanda gelecektir. Eğitim aracılığı ile toplum sürekli olarak yeniden şekillendirilmeli ve düzenlenmelidir. Yeniden kurmacılıkta önemli olan hedeflerdir. Dersler ve içerik bu hedeflere ulaştıracak araçlardır. Bu nedenle dersler ve içerik hedeflere göre düzenlenmelidir. Sınıf ortamı demokratik olmalı, eğitimde ceza kesinlikle kullanılmamalıdır (Yılmaz ve Tosun, 2013).

Varoluşçu eğitime göre, bilgi edinmenin yolu sezgidir. Özgürlük; seçme, eylemde bulunma ve yaptıklarından sorumlu olmaktır. Varoluşçu bir yaşam ve eğitimin amacı, kişileri özgürleştirme, özgürlüklerinin farkına vardırma ve tercihte bulunmanın değerli bir eylem olduğuna ilişkin bilinç kazandırmaktır (Varış, 1994; Sönmez, 1998; Şişman, 2000; Yayla, 2009; Altınkurt vd., 2012; Yılmaz ve Tosun, 2013, 206).

Eğitim felsefeleri eğitimcilere bir dayanak oluşturmakta ve eğitimin ve okulların varlık nedenini, toplumun ve onu oluşturan bireylerin hangi yönde şekilleneceğini, bu süreçlerde hangi yöntemleri ne tür ortamlarda ve hangi yaklaşımlarla ele alınacağını göstermektedir (Doğanay, 2011, 336).

Yukarıdaki eğitim yaklaşımları incelendiğinde, Wiles ve Bondi (1989)'nin belirttiği gibi bilgi aktarmacılığından yapılandırmacılığa, öğretmen ve bilgi odaklılıktan, öğrenci odaklı eğitime doğru bir eksen üzerinde yer aldığı söylenebilir. Başka deyişle

eğitim felsefeleri yapılandırılmış olandan esnek olana doğru, daimicilik, idealizm, realizm, experimentalizm ve varoluşçuluk şeklinde sıralanabilir. Söz konusu sıralama konu ile ilgili literatürde öğretmenin eğitsel inançları, program inançları ve öğretmenin sınıf içi davranışlarıyla ilgili belirlenen modellere bir çerçeve sağlamaktadır.

Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin benimsedikleri felsefi bakış açılarıyla uygulamaları arasında örtüşen ve örtüşmeyen bulgulara ulaşılmıştır. Örneğin; Hatala, (2002), Richardson, Anderson, Tidwell ve Lloyd (1991) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin inançları ile uygulamalarının tutarlı olduğunu gösterirken, Hook ve Rosenshine (1979), Kinzer (1988)'in yaptığı bazı araştırmalarda öğretmenlerin inançları ile gözlemlenen uygulamaları arasında tutarsızlık olduğunu ortaya konmuştur (Okut, 2009). Öğretmen inançları ile uygulamalar arasındaki tutarsızlığın nedeni öğretmen inançlarının oluşmaması ya da öğretmenin inanç tercihi yapmamasıyla açıklanabilir. Wiles ve Bondi (1989)'ye göre öğretmenin eğitim felsefesine sahip olması ile ilgili sorulara verilen yanıtlar bir eğitim felsefesinde odaklanıyorsa inançlarını yapılandırdığı, verilen yanıtların homojen dağılım göstermesi tercih yetersizliğinin, iki ya da üç doruklu dağılım göstermesi kararsızlık göstergesidir.

Eğitime ilişkin inançların; öğretim uygulamalarının, eğitim programının, okul ikliminin ve eğitim şekillerinin seçimini yönlendirdiği bilinmektedir. Öğretmen inançları ile ilgili literatürde öğretmenlerin mesleki gelişimine, sınıf yönetimine, öğretime ve öğrenmeye, konu alanı öğretimine, ailenin eğitim öğretim süreçlerine katılımına (Okut, 2009) öz-yeterlik inançlarına (Azar, 2010; Bulut ve Oral, 2011; Kaya, 2008) epistemolojik inançlarına (Deryakulu, 2004; Deryakulu ve Büyüköztürk; 2005; Deryakulu, 2006; Eren, 2006; Eroğlu, 2004; Hofer, 2001; Muis, 2004; Öngen, 2003; Schommer, 1990) program inançlarına (Bay, Gündoğdu, Ozan, Dilekçi ve Özdemir, 2012; Eren, 2010; Cheung ve Wong, 2002) ilişkin araştırmalar bulunmaktadır. Öğretmen davranışlarının inançlardan etkilendiği düşünülürse çok sayıda öğretmen inanç türünden söz edilebilir. Öğretmen eğitimi bakımından öğretmen inançları program inançlarına odaklanmaktadır. Öğretmenlerin bir eğitim programının hedefler, içerik, eğitim durumları ve sınav durumlarıyla ilgili süreçlerle ilgili inançları, yaygın kanının aksine profesyonel yaşamlarından önce, öğretmenlik eğitiminde şekillenmeye

başlamaktadır (Pajares, 1992; Cheung ve Wong, 2002; Eren, 2010, 380; Yeşilyurt, 2013, 135). Program inançları, eğitim programının hedef, içerik, öğretme/öğrenme süreçleri ölçme/değerlendirme gibi öğelerine yönelik bir inançlar setidir (Cheung ve Wong, 2002, 226). Program inançları ile ilgili olarak aralarında küçük farkların olduğu çeşitli sınıflandırmaların yapıldığı görülmektedir.

Tablo 2.1. Program inançlarının sınıflandırılması

	Eisner ve Vallance 1974	McNeil 1996	Ornstein ve Hunkins 1998	Cheung ve Wong 2002
Akademik	X	X	X	X
Bilişsel Süreçler	X			X
Sosyal yeniden yapılandırmacı	X	X	X	X
Kendini Gerçekleştirme	X			
Teknolojik	X	X	X	X
Davranışçı			X	
Yöntemsel			X	
İnsancıl (Hümanistic)		X	X	X

(Kaynak; Bay vd., 2012)

Tablo 2.1’de görüldüğü gibi program inançları Eisner ve Vallance (1974) tarafından akademik rasyonalizm, bilişsel süreçler, sosyal yeniden yapılandırmacılık, kendini gerçekleştirme ve teknolojik inançlar olarak sınıflandırılmaktadır. Benzer şekilde, McNeil (1996) akademik, teknolojik insancıl ve sosyal yeniden yapılandırmacı olmak üzere dört faktörlü bir yapıda sınıflandırmıştır. Ornstein ve Hunkins (1988) ise program yaklaşımlarını, ‘teknik ve bilimsel’ ile ‘teknik ve bilimsel olmayan’ olarak iki farklı grupta sınıflandırır. Davranışçı, yönetimsel, teknolojik ve akademik faktörlerden oluşan teknik ve bilimsel inançların pozitif ve modern topluluklarda uygulandığını belirtmiştir. Teknik ve bilimsel olmayan inançları ise hümanist ve sosyal yeniden yapılandırmacılık faktörleriyle tanımlamış; post pozitivist ve post modernistlerin görüşleriyle ilişkilendirilmiştir. Ornstein ve Hunkins’e göre Teknik ve bilimsel olmayan

yaklaşımlar, yenilikçi, politik bir anlayışla geliştirilirler ve eğitimin kurulu düzenine ve önceden biçimlendirilmiş uygulamalarına alternatif üretme çabaları görülür.

Öğretmenlerin program inançları Cheung ve Wong (2002) tarafından ise akademik, bilişsel süreçler, teknolojik, hümanist ve sosyal yeniden yapılandırmacı yaklaşım olarak sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin program inançlarına ilişkin faktörler incelendiğinde, akademik inançlar, sosyal yeniden yapılandırmacı inançlar ve teknolojik inançların ortak faktörler olduğu, insancıl inançlar konusunda Eisner ve Vallance dışındaki araştırmacılar arasında görüş birliği olduğu görülmektedir. Bilişsel süreçlerle ilgili inanç faktörlerinin ise Eisner ve Vallance ile Cheung ve Wong modellerinde yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla Cheung ve Wong'ın öğretmen program inançlarına ilişkin modeli araştırmacıların ortaya koyduğu ortak faktörlerin sonucu niteliğindedir.

Bilgiyi temel alan ve 1930-1950 yılları arasında popüler olan akademik inançlar John Dewey, Henry Morrison ve Boyd Bode'nin entelektüel ve felsefi çalışmalarının sonuçlarına dayanmaktadır. Bu yaklaşımda, öğrencilerin belirli bir konu alanında entelektüel, mantıksal düşünme ve araştırma becerilerinin geliştirilmesinin programın ana önceliği olması gerektiği savunulur (Cheung ve Wong, 2002, Bay vd., 2012). Program geliştirme sürecinin temelinde programın bilimsel ve teorik olması yer almaktadır. Bu yaklaşımda öğrencilerin alan bilgisi öne çıkmakta, bilim adamı -ya da sanatçı- gibi davranmaları beklenmektedir. Tanner ve Tanner (1995, akt. Bay vd., 2012)'in ifadesiyle bu yaklaşım, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları ya da çağdaş toplumsal sorunlarla ilgilenmek yerine geleneksel akademik çalışmalara daha çok önem vermektedir. Oysa okul programları aynı zamanda sosyal değişimin araçlarındandır. Bu inanç sosyal yeniden yapılandırmacı inançlar temasında değerlendirilmektedir. Bu yaklaşıma göre genel eğitimin amacı toplumsal durumu iyileştirmek için sosyal değişimi teşvik etmek ve değişim için zemin hazırlamaktır. Bu nedenle insanlığın sosyal problemlerini eleştirel olarak analiz etmeleri için öğrencilere öğrenme fırsatları verilmelidir (Jenkins, 2009). Dolayısıyla öğretim programı bireysellik ve toplumsallık arasında denge kurmalı, hem bireye, hem de topluma uygun olmalı, toplumsal sorunların çözümlerine katkı sağlayabilecek farklı uygulamalara yer verilmelidir.

Davranışçı yaklaşımla temellendirilen teknolojik inançlar, okul programlarının önceden belirlenmiş öğrenme hedeflerine göre hazırlanması gerektiğini görüşüne dayanır. Öğretim programının amacı öğrenme-öğretme süreçleri sonunda gözlenebilir ve ölçülebilir davranış değişikliklerinin elde edilmesidir (Jenkins, 2009; Bay vd., 2012).

1940 ve 1950'li yıllarda önem kazanan hümanist (insancıl) program yaklaşımı insancıl psikoloji ve çocuk merkezli eğitim yaklaşımı üzerine temellendirilir (Bay vd. 2012). Diğer program yaklaşımlarının teknokratik olduğu, bilimsel ve mantıklı olmakla uğraşırken programın sosyal yönlerini ihmal ettikleri varsayımına dayandırılır. Öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine ilişkin olanakları sınırlı olduğu ve sonuç olarak sınıf ve okulun sosyopsikolojik dinamiklerini gözden kaçırdıkları savunulur. Bu yaklaşımda okul programlarının temelini öğrencilerin oluşturması önerilir.

Bu inançlara sahip öğretmenler, öğrencilerine karşı olumlu tutum içindedirler ve sınıf kurallarında esneklik sağlarlar. Öğrenciler, içsel bir disiplin anlayışı geliştirmeleri ve sınıf içinde özerk davranabilmeleri için sürekli desteklenmektedirler (Willower, Eidel ve Hoy, 1967, akt. Ubuz, 2009).

Öğrencilerin bilişsel süreçleri (entelektüel bilgi ve beceri) ile duyuşsal alanlarının (duygu, tutum, değer) entegrasyonu bu yaklaşımın temel önceliğidir (Jenkins, 2009). Bu yaklaşıma göre öğrencilerin kendilerini gerçekleştirebilmeleri ve sağlıklı bir bireysellik geliştirebilmeleri için anlamlı yaşantılar sağlanması ve duygusal gelişime odaklanması gerekmektedir (Ng ve Cheung, 2002; akt. Bay vd. 1012) İnsancıl inançlara sahip öğretmenler, öğrencilerle etkin ve içten ilişkiler geliştirerek, onlara hak ettikleri saygıyı göstererek öğrenmeye uygun sınıf ikliminin sürdürülmesini sağlamaktadırlar (Willower, Eidel ve Hoy, 1967, akt. Ubuz, 2009).

Bilişsel süreçler inançları ise program içeriğinden çok öğrenme sürecine odaklanır ve programın amacını, öğrencinin düşünme becerilerinin ve yeteneğinin gelişimi olarak değerlendirir (Cheung ve Wong, 2002; Jenkins, 2009; Bay vd. 2012). Bu yaklaşım öğrencilere, bilişsel süreçlerde karşılaştıkları problemleri çözmeye kullanabilecekleri becerileri geliştirmeyi amaçlar. Bu yaklaşımın savunucuları, özellikle

öğrencilerin nasıl öğrenecekleri konusunda, transfer edilebilir üst düzey bilişsel becerilerin bilgiden daha önemli olduğunu belirtirler. Bilgi kayboldu bile üst düzey bilişsel beceriler kalıcıdır (Cheung ve Wong, 2002; Jenkins, 2009; Bay vd. 2012, 17).

Öğretmen inançlarına ilişkin faktörlerin birbirleriyle anlamlı ve pozitif yönlü ilişkisine değinen Eren (2010) bu inançların bir tanesini etkileyen bir girişim sistemin doğası gereği diğerlerinin üzerinde de etkili olduğunu belirtmektedir; Örneğin, öğrencilerin entelektüel düşünme becerilerini geliştirmesi gerektiğine inanan bir öğretmen adayı aynı zamanda, programın içerikten çok öğrenme sürecine odaklanması, toplumsal dönüşümü gerçekleştirmeye aracılık etmesi, öğrencilerin kendilerini gerçekleştirebilmeleri için anlamlı yaşantılar sağlaması ve hedef odaklı olmasına ilişkin inançlar da geliştirebilir (Eren, 2010, 386).

Yukarıdaki açıklamalarda değinildiği gibi öğretmen inançlarına ilişkin araştırmalar 1930'lu yıllara kadar uzanmasına karşın, görsel sanatlar öğretmen inançlarına yönelik spesifik araştırmaların olmadığı görülmektedir. Bunun birkaç nedeni olabilir. Birincisi sanat ve eğitiminde duyuşsal alana ağırlık verilmesi, ikincisi sanat eğitimi alanındaki bilimsel araştırmaların eğitimden çok sanat alanına odaklanması, üçüncüsü bu alandaki modelleme çalışmalarının yetersizliği olabilir. Her ne kadar sanat eğitimi inançlarının incelenmesi konusunda, Eisner tarafından *sanat eğitimi inanç endeksi* geliştirmiş ve bu inançlar kategorize edilmiş olsa da bu inanç kategorileri program inancı olarak ele alınmamıştır.

Sanat inancı; Bu araştırmada sanat inancı sanat kuramları, ekolleri ya da manifestolarıyla ilişkilendirilmiştir. Görsel sanatlar öğretmeni sanat kuramlarından, ekollerinden bazılarını kendine yakın bulabilir, bazı söylemleri dışlayabilir. Geçmiş yaşantıları, sosyal çevresi, öğretmen yetiştirme programındaki kurumsal ve akademik yaklaşımlar, psikolojik evreni, ilgi, yetenek ve becerileri gibi pek çok değişken seçimlerinde etkili olabilir. Bu değişkenler arasında 'sanatçı öğretmen' yetiştiren kurumun akademik yaklaşımı kontrol edilebilir bir niteliğe sahiptir. Yansıtmacı, dışavurumcu, biçimci, işlevselci hatta modernist/post modernist gibi farklı

yaklaşımların kuram ve uygulamalarına yer verilen, kuramların tartışıldığı bir öğrenme süreci adayın sanat inancının biçimlenmesinde rol oynayabilir.

Sanat inancından daha önemlisi sanatın işlevine ilişkin inançlardır. Sanatın toplumsal, eğitsel, kültürel, aydınlatıcı, iletişimsel, haz verme (Bkz. Kagan, 1982, 454-578) sosyal, politik (Bingöl, 2011) terapi gibi ya da Armağan (1992)'ın belirttiği gibi düşündürme ve bilinçlendirme; toplumsallaştırma ya da eğitim, sosyokültürel bütünleştirme, insanla çevre arasında denge kurma, yaşam koşullarını değiştirme, adil, dengeli ve insancıl değerler kazandırma, geleceği tasarlama, bireyi yalnızlıktan ve yabancılıktan kurtarma, bilim ve teknolojinin tek yanlı kıldığı insanı ruhsal boşalım yoluyla dengeye kavuşturma gibi işlevleri ve gücü aynı zamanda sanat eğitiminde işe koşulabilecek özellikleri arasındadır.

Sanatın en önemli işlevi düşündürmek ve bilinçlendirmektir (Özbek, 1999). Bilinçlendirme aracı olarak sanat yapıtları topluma, halk kültürüne yöneldiği ölçüde toplumun bilinçlenmesine, toplumun gerçeği kavramasına katkıda bulunur. Sanatın işlevini yaşantının yoğunlaştırılması, aydınlatılması ve yorumlanması olarak üç boyutta açıklayan Edman (1997)'a göre; bazıları için sanat, yalnız duylara yönelik uyarılarla hazlardan oluşurken; bazıları için, insan ruhunun, içinde yaşadığı dünyayı kendine göre aydınlattığı bir dildir. Başka bir deyişle sanatın işlevi bireyci ve toplumcu sanat anlayışına göre değişiklik göstermektedir. Bireyci yaklaşımda sanatın işlevi güzelliği anlatmak ve güzellikten haz almaya odaklanırken (Tezcan, 2011), toplumsal yaşamın bir parçası olarak sanat, yaşamla iç içe bir işlev üstlenmektedir. Malraux'ya göre sanat, toplumsal gelenek ve alışkanlıklarımızı, güncel yaşamın farklı sorunlarını, çoğu kez dünyanın karanlıkta kalan yönünü ortaya çıkartmak gibi bir işlevi yerine getirirken; Lukacs'a göre, toplum içerisindeki çelişkileri ve aksaklıkları aşmaya yarayan bir araç olarak işlev görmüştür (Armağan, 1992, 57). Bu bağlamda en güçlü sanat yapıtı, geçmiş ve geleceği, şimdiki zaman aracılığı ile birbirine bağlayan bir köprüdür. Çünkü sanat yapıtı geçmiş tartışıp eleştirmekle tarihsel, günceli yansıtmakla toplumsal-gerçekçi, geleceği tasarlamakla da siyasal bir boyut kazanır (Armağan, 1992; Bingöl, 2011). Bingöl sanatın değinilen boyutlarını işlevsel bir çerçeve içerisinde değerlendirmekte ve aşağıdaki gibi açıklamaktadır.

Sanatın **düşündürme ve bilinçlendirme** işlevi de vardır. Sanat ürünleri de, düşünce ürünleri gibi düşünce kaynağından beslenir ve düşünceyi besler. Bu açıdan, özellikle günümüzde, kitle iletişim araçlarının gelişmesi ile sanatın gelişmesi, yayılması ve halkı bilinçlendirmesi arasında büyük bir bağlantı vardır. Ayrıca, sanat yapıtı tarihsel ve eleştirel bir deneyim kazandırarak insanların aydınlatılmasında önemli bir işlevi de yerine getirir. Böylece yaşam koşullarının değiştirilmesine yardımcı olur. Sanatın bir diğer işlevi **toplumsallaştırma**dır. Sanat, insanların ortak değerleri paylaşmalarına ve bu değerler etrafında toplanmalarına hizmet etmektedir. Yani, insanla sosyal çevresi arasında bir denge sağlar. Sanat genelde, insanın kendini aşmasına yardım eder. Bireyin toplumsal bütünle kaynaşmasına yarayan sanat, insanın değerleri, düşünceleri ve yaşantıları paylaşma yeteneğini yansıtır ve toplumsallaşmaya bu şekilde yardım eder. Sanat, toplumsal yaşamı etkin bir biçimde yansıtmaya nedeniyle, **toplumsal tarihsel bir bilgi alanı** da oluşturur. Sanatın aynı zamanda insanı yetiştirmek, yönlendirmek, değiştirmek ve yetkinleştirmek gibi bir işlevi de vardır. Bu açıdan sanat, bir **eğitim işlevi** görmektedir, sanat alanı bir eğitim alanı olmaktadır (Bingöl, 2011, 99).

Tarihsel süreç içinde sanatın işlevlerine genel bir bakışla, sanatın uzun bir dönem kralların soyluların egemen sınıfların tahtlarını güçlendirme aracı, kimi zaman dinin hizmetinde övgü görevi yüklediği, kimi zaman toplumsal dönüşümün aracı olduğu söylenebilir.

Sanat yapıtları kitlelerle buluştukça ortak değerlerin oluşmasına ve değerler aracılığıyla yaşam koşullarının değişmesinin aracıdır. Sanatın toplumsal yaşama etkin olarak yansımaları sanatın eğitsel boyutuyla açıklanabilir. İnsanlar arasındaki duygu ve düşünce birliği oluşturarak toplumsal ayrışmaları ortadan kaldıran sanat aynı zamanda insancıl değerlerin yaygınlaşmasının da aracıdır.

GSÖ sanatı toplumsal değişimin bir aracı olarak mı görmektedir, yoksa salt estetik bir yaşantıya mı indirgemektedir? Yoksa postmodern estetikte olduğu gibi estetik haz kaygısını öteleyip tüketim kültürüne gösterilen direnci kırma aracı olarak işe

koşmak istemektedir? Soruları çoğaltmak olasıdır. Vurgulanması gereken GSÖ'nin sanatın işlevlerinin ayırında olması ve sanat eğitiminde yapıcı bir değer yüklemesidir.

Sanat eğitimi inançları, öğretmenin sanat eğitimi yaklaşımını biçimlendiren özellikler olarak tanımlanabilir. “Tarihsel süreç içindeki sanat eğitimi yaklaşımları kimi zaman sanatı, kimi zaman çocuğu, kimi zaman da toplumu öne çıkarmaktadır” (Kırıçoğlu, 2009, 1)

Çocuk odaklı yaklaşımlar Key'in Çocuktan Hareket Akımını (Bakınız Aytaç, 1981) temel almaktadır. Çocuktan Hareket Akımını Ruousseau'nun doğal eğitim, çocuğun özgürlüğü ve aktifliği ilkeleriyle ve Schiller'in oyun kuramıyla temellendiren Key çocuğun tanınması, keşfedilmesi ve ona saygı duyulmasını, eğitimin onun gereksinimlerine dayandırılmasını önermektedir. Çocuk odaklı sanat eğitimi yaklaşımının önemli isimlerinden biri olan Çizek “Çocuk sanatı” kavramını önermiş, bütün çocukların anlatacakları bir şeyler olduğunu öne sürmüş, üründen çok çocuğun yaratma süreçlerine dikkat çekmiştir.

Duyguların eğitimine önem veren Read, gelişen endüstri ve teknolojinin tek yanlı kıldığı bireyin yaratıcı bir sanat eğitimiyle dengeye kavuşabileceğini, bunun için kapsamsal (bütüncül) bir eğitim formunu; sanat yoluyla eğitim olarak adlandırılmaktadır.

Pestolazzi, Devey ve Lowenfeld'in yaklaşımları yaratıcılık ve zekânın gelişimini temel alırken, Bruner'in problem çözme yaklaşımı çok alanlı sanat eğitimi yönteminin (ÇASEY; sanat eleştirisi, sanat tarihi, estetik ve uygulamalı çalışmalar) tasarımına temel oluşturmuştur.

DeneySEL yaklaşımlar, çocukların kendi başlarına çeşitli gereçlerle deney yapmaları, sanatsal süreci yaşamlarını estetik ve sanatsal gelişmede temel alan yaklaşımlardır. Sanatın yaşamın tüm alanlarına girmesiyle, toplumun yeniden biçimlendirilebileceğini savunan Morris'in tasarım yaklaşımı gibi (Bkz. Dilmaç 2015),

toplumsal sorunları sanat eğitiminde merkezi bir tema gören sayısız sanat eğitimi yaklaşımları öğretmenin sanat eğitimi inançlarını etkileyen yaklaşımlardan bazılarıdır.

GSÖ'nin sanat inancı ve sanat eğitimi inancı görsel sanatlar eğitimini etkileme potansiyelinin yüksek olduğu; dolayısıyla program inancı olarak değerlendirilebileceği sonucu çıkarılabilir.

Sonuç olarak yukarıda kısaca değinilen görsel sanatlar öğretmeni program inançları (yaklaşımları); akademik inançlar, sosyal yeniden yapılandırmacı inançlar, teknolojik inançlar, insancıl inançlar, bilişsel süreçler inançları, sanat inancı ve sanat eğitimi inançları gibi inanç türlerinin beklentilerin açıklanmasına temel oluşturmasıdır.

Görsel sanatlar öğretmenlerinin eğitim inançları sanat eğitimi modellerinin seçimi ve yeni modellerin geliştirilmesinde rol oynayabilir. Örneğin gelişimsel yaklaşım olarak adlandırabilecek bir yaklaşım gelişmekte olanların duygusal gelişimini temel alabileceği gibi zihinsel gelişimini de temel alabilir. Duygusal gelişimi temel alan bir görsel sanatlar öğretmeni gelişmekte olanların dışavurumuna ağırlık verebilir. Zihinsel gelişim inancı taşıyan başka biri üst düzey düşünme becerilerini; problem çözme, analiz, sentez yapma ve yaratıcı düşünmeyi sanat eğitiminin odağına koyabilir. Sanatsal değerleri önemseyen bir görsel sanatlar öğretmeni ritim, hareket, denge, vurgu, birlik, zıtlık, uyum gibi sanatsal düzenleme ilkelerine odaklanabilir. Sanat kültürünü öne çıkarmak isteyen bir öğretmen çalışmaların kuramsal boyutuna ağırlık verirken bir başka öğretmen tasarıma ya da beceriye odaklanabilir. Sanat eğitiminin çok yönlülüğüne inanan bir öğretmen, öğrencileri bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlardaki kapasitelerini üst düzeye çıkarmayı hedefleyebilir. Alana öğretmen yetiştiren programlarda formal ve informal etkinliklerle adayların eğitim inançlarının oluşturulması, geliştirilmesi, değiştirilmesi olasılığı bulunmaktadır.

İnançların oluşumu ve değişimi konusunda Rokeach (1968), Haney ve McArthur (2002) inançları merkezi/çekirdek (central/core) ve çevresel (peripheral) inançlar olarak sınıflandırmakta, hatta merkezilikten-çevresele doğru bir düzlemde bir atom modeli biçiminde modellemekte; merkezi inançların değişime daha çok direnç

gösterdiğini, çevresel inançların değişime daha açık olduğunu belirtmektedirler. Merkezi inançların içselleşmiş inançlar olduğunu ve önem derecesinin yüksek olduğunu, çevresel inançların merkezden uzaklaştıkça gücünü yitirdiğini belirtmektedir. İnançların insan zihnindeki yeri ve çalışması Posner ve arkadaşlarının (1982, Prawat, 1992, akt. Doğan, 2014) geliştirdiği kavramsal değişim kuramıyla (conceptual change theory) açıklanmaktadır. Bu kurama göre, kavramlar insan zihninde birbirleri ile bağlantılar oluştururlar (conceptual ecology). Edinilen yeni kavramlar, var olan ana kavramlara ne kadar çok sayıda bağlantı oluşturursa o kadar kalıcı ve değiştirilmesi zor hal alır. İnançlarda benzer bir mekanizma ile insan zihninde yer bulurlar. Dolayısıyla öğretmen inançları bireyin inanç sistemine ne denli yakınsa, yani ne denli bağlantı kuruyorsa tutum ve davranışlarına o denli yansıdığı söylenebilir.

Görsel sanatlar öğretmenlerinin inanç sistemlerinin oluşturulması ve içselleştirilmesi hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının hedefleri arasında olmalıdır. Öğretmenlerin hizmet içinde kazanacağı / değiştirebileceği inançların Rokeach'in deyimiyile çevresel inançlar olduğu söylenebilir. Çocukluktan Lisans programlarına kadar geçen sürede oluşan / oluşabilecek inançlar ileride adayların seçimi konusunda ayrıca tartışılmıştır.

Bandura tarafından geliştirilen sosyal öğrenme kuramının (Social Learning Theory) en temel kavramlarından biri olan öz-yeterlik inancı (self-efficacy belief) birçok eğitim araştırmanın konusu olmuştur. Bandura (1997) öz-yeterlik inancını, bireyin belirli düzeydeki performansları gerçekleştirmek için gereken yetenekleri hakkındaki inancı şeklinde tanımlamaktadır. Bu inanç, aynı zamanda belirli hedeflere ulaşmak için belirli davranışı organize etmek ve onu gerçekleştirmek için de gereklidir (Azar, 2010). Bandura (1997)'ya göre öz-yeterlik inancı yüksek olan insanlar istenmedik durumlarla mücadele etmekten kaçınmazlar ve başarılı sonuçlar elde edebilmek için kararlı davranmaktadırlar. Düşük öz-yeterlik inançlarına sahip olanlar ise belli görevleri yerine getirme aşamasında gerginlik, stres ve hoşnutsuzluk duyguları geliştirebilmektedirler.

Bandura (1997, 80-105) bireylerin öz-yeterlik inançları hakkında bilgi edinebilmek için öz-yeterlik inancının dört kaynağından yararlanılması gerektiğini belirtmektedir. Bu kaynaklar:

Etkin öğrenme yaşantıları (enactive mastery experience) : Bireyin öğrenme yaşantıları en etkili öz-yeterlik kaynağıdır. Başarılı deneyimler bireylerin kendi yetenekleri hakkında güçlü inançların oluşmasına neden olurken, başarısızlıklar bireylerin kişisel yeteneklerine yönelik inançlarını olumsuz etkilemektedir. Ancak, başarısız sonuçlar sebat ve çaba ile başarıya dönüştürülebilir. Başarının yinelenmesi, bireyde güçlü bir öz-yeterlik algısı geliştirir. Aynı zamanda daha sonra çıkabilecek muhtemel başarısızlıkların da olumsuz etkilerini azaltır. Bazen insanların başarısız olmaları, amaçlarına ulaşma konusunda onları kamçılayabilir. Birey başarılı olmak için yapması gerekenlerin ayırdına vardığında güçlülerle mücadeleyi sürdürerek ilerleme kaydedebilir (Bandura, 1997, 80) .

Dolaylı yaşantılar (vicarious experiences) : Bireyin kendi deneyimleri kadar etkili olmasa da kendine benzer başka kişilerin başarılarını gözlemleyerek kendisinin de başarılı olabileceğine ilişkin algısı yükselebilir. Bireyin diğer bireylerin eylemlerini gözleyerek çabalarında ısrar eder ve yoğunlaşırsa kendisi de başarılı olacaktır. Benzer şekilde kendisine yakın niteliklere sahip olduğunu düşündüğü insanların yüksek çaba göstermelerine karşın başarısız olduklarını gözlemlediklerinde yeterlik algıları zayıflayabilir. Dolayısıyla bireyin model aldığı kişinin başarı ya da başarısızlığı ikna edici bir unsurdur. Dolaylı yaşantılar bireyin kendi kapasitesi hakkında standart oluşturmasını sağlamakta, örnek aldığı kişilerin başarılarını gördükçe onlar gibi olmak için çaba gösterecektir. Bu çaba öz-yeterlik inancını güçlendiren etmenlerdendir

Sözel ikna (verbal persuasion) : Bireyin başarabileceğine ilişkin öğüt ve cesaretlendirmeler öz-yeterlik algısını etkileyebilir ve öz-yeterlik beklentilerinin artmasını sağlayabilir. Ancak, öz-yeterlik algısında görülen olağan dışı artış bireylerin sergiledikleri çabaların düş kırıklığı ile sonuçlanmasına neden olabilir. Tersi durumda yani yeterlik algısında olağan üstü bir gerileme görüldüğünde ise bireyler yeteneksiz olduklarına inanırlar, farklı aktivitelerde bulunma eğilimi azalır, zorluklarla başa çıkma

çabaları söner. Bireylerin öz-yeterlik algılarını güçlendirmek için sözel olarak cesaretlendirilmeleri gerekmektedir.

Fizyolojik ve duygusal durumlar (physiological and affective states) :

Bireyin davranış yapacağı anda ruhsal ve bedensel yönden sağlıklı olması, onun davranışa girişimde bulunma olasılığını artırır (Azar, 2010, 237). Duygusal durumlar, bireyin öz-yeterlik düzeyi üzerinde önemli rol oynamaktadır. Bireyin ruh hali, stres düzeyi ve içinde bulunduğu psikolojik durum, yeteneklerine ilişkin algısını etkileyebilir. Yani, bireyin bir işin üstesinden gelebileceği düşüncesi, ondan hoşlanma, memnuniyet duyma gibi iyi duygular üretirken, başarısızlık beklentisi ise, kaygı ya da stres gibi kötü duygulara yol açmaktadır. Bu duygular aynı zamanda kişinin performansını olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir (Özdemir, 2008). Öz-yeterliği yüksek olan birey herhangi bir şeyin üstesinden gelmek için daha çok çaba harcar, sabırlıdır ve yeni bir şeyi denemede cesaretlidir.

Bandura bu dört kaynak arasından en etkili olanının bireylerin doğrudan kendi deneyimlerinden kazandığı bilgiler olduğunu belirtmektedir. Öz-yeterlik inancının yüksek olması, bireylerin kendilerine daha yüksek hedefler oluşturmalarına ve verdikleri kararlarda tutarlı olmalarına neden olmaktadır (Azar, 2010).

Öğretmenlerin öz-yeterlik inancı onların yetiştireceği öğrencilerin duygusal, sosyal ve akademik durumlarını da etkileyeceği ve onların akademik yönelimlerini şekillendireceği (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006), öğretimin niteliğini, kullanılan yöntem ve teknikleri, öğrencinin öğrenmeye katılımını ve başarı durumlarını belirlemektedir (Üredi ve Üredi, 2006).

Pajares (1997) öğretmen öz-yeterlik inancı ile ilgili araştırmaların 3 alan üzerine odaklandığını belirtmektedir. Birinci alan, yeterlik inancı ile meslek seçim sürecine etkisi (özellikle de matematik ve fen bilgisi alanları içinde) arasındaki ilişkinin keşfedilmesidir. İkinci alan, araştırmacıların, öğrencilerin öz-yeterlik inançları ile ilişkili buldukları, akademik performans, başarı ve diğer motivasyonel yapıların (hedef oluşturma, model olma, problem çözme, kaygı, ödül, öz-düzenleme, çeşitli akademik

performanslar vb.) keşfedilmesidir. Üçüncü alan ise, eğitim-öğretim uygulamaları ve çeşitli öğrenci çıktıları ile ilgili elde edilen araştırma bulguları ile öğretmenlerin yeterlik inançlarının keşfedilmesidir (Çapri ve Çelikkaleli, 2008).

Yukarıda özetlenen öğretmen inançları eğitim felsefesine ilişkin inançlar, program inançları ve öz-yeterlik inançlarını içermektedir. Söz konusu inanç kategorileri GSÖ'nin sanat eğitimi yaklaşımlarına yön verdiği, sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarını, sınıf yönetimi konusundaki tutumunu, öğrencilerle ilişkilerini, öğretmenin kendi motivasyonu kadar öğrenci motivasyonlarını biçimlendirme potansiyeli içerdiği söylenebilir. Öğretmenlerin sahip olduğu inançların sınıftaki davranışlarını ve öğrenme ortamını oluşturmalarıyla yakından ilgili olduğu çeşitli alanlarda yapılan araştırmalarla doğrulanmıştır (Doğanay, 2011). Ancak, GSÖ'nden hangi inanç kategorilerine ilişkin beklentiler olduğu bilinmesi, öğretmen eğitimi program içeriklerine ışık tutabilir. Öğretmen inançlarıyla değerleri arasında kesin çizgiler olmamasına karşın değerlerin de öğretmen tutum ve davranışlarına yön verdiği söylenebilir.

2.3. Görsel sanatlar öğretmen değerleri

Değer, bir sosyal grubun veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen; onların ortak duygu, düşünce, amaç ve menfaatini yansıtan genelleştirilmiş temel ahlaki ilke veya inançlardır (Kızılcıkelik ve Erjem, 1994, 99). Şişman (2002)'a göre göre inançlar, neyin ne olduğunu açıklarken, değerler de bir bakıma neyin ne olması gerektiğini açıklar. Diğer bir ifade ile değerler, neyin doğru, neyin yanlış; neyin iyi, neyin kötü olduğunu belirlemeye yarayan ölçütlerdir. Değerler inançlara göre oluşmaktadır. İnançlar, kültürün en derin yönünü oluştururken, değerler inançlara göre kültürün daha somut yönünü temsil eder (Okut, 2009, 22).

Öğretmenlerin değerlerinin öğrenci davranışlarını etkilediği ile ilgili birçok araştırma bulgusu vardır (Varış, 1973; Dickinson, 1990; Gözütok, 1995.; Veugelers ve Vedder, 2003; Sarı, 2005; Tokdemir, 2007; Yılmaz, 2009; Altunay ve Yalçınkaya, 2011) Bu nedenle eğitim sürecinin temel unsurlarından biri olan öğretmenlerin sahip

oldukları değerlerin önemi artmaktadır. Çünkü değerlerin *i.* bireyin gösterdiği hem olumlu hem de olumsuz davranışları açıklayan bir yapıya sahip olması (Feather, 2002, akt. Yılmaz, 2009, 111), *ii.* İnsanların günlük yaşantılarında neyin önemli neyin önemsiz olduğunu etkileyen bir yapısı olması (Schwartz, 1992), *iii.* bireyin örgütsel yaşantısını kapsayacak şekilde yaşamının her aşamasında tüm durumlara alacağı her tavrın bir değere dayanması, öğretmen tutum ve davranışlarının tanımlanmasında kullanılabilecek niteliklerle ilgilidir.

Fichter, kişiye ve gruba yarar sağlayan, kişi ve grup için istenir veya kişi ve/veya grup tarafından beğenilen her şeyi değer olarak tanımlamaktadır (Özensel, 2003). Schwartz (1992) değerleri; güç, başarı, hedonizm (hazcılık), motivasyon ve özdenetim gibi bireyselliğe yönelik değerler; cömertlik, gelenek ve konformite (bireyin kendi konumunu grubun doğrultusunda değiştirmesi) gibi kolektivizme yönelik değerler; evrenselcilik ve güvenlik değerlerini ise ikisinin karışımı değerler olarak sınıflamıştır.

Dünyadaki değişim trendi izlendiğinde, başlıca on temel evrensel değer ya da ortak değer giderek önem kazandığı gözlemlenmektedir. Bunlar; özgürlük, refah, adalet, hoşgörü, uzlaşma, barış, düzen, bilgi, ahlak, bilimsel tutum ve kalitedir (Altunay ve Yalçınkaya 2011). Literatürde geleneksel değerlere ilgili olarak adil olmak, güvenlik, dostluk, ahlaki tutarlılık, güven, saygı, sadakat, sorumluluk gibi değer boyutları tanımlanırken, hedonistik değerler olarak; özgürlük, başarı, heyecan, rahat bir yaşam gibi alt boyutları tanımlanmaktadır (Bkz. 1984; Rokeach, 1973; Shwartz, 1992: Akbaba, 2004; Uyguç, 2003; Altunay ve Yalçınkaya, 2011).

Hızlı değişimlerin yaşandığı çağımızda öğretmenlerin rolleri de değişmektedir. Eğitim, yaratıcı ve yenilikçi insanlar yetiştirmeyi temel amaç edinmektedir. Bugün, artık bilginin doğrudan bireye aktarılması değil, bireyin gerek duyduğu bilgilere nasıl ve hangi yollarla ulaşacağını öğretilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Çalık ve Sezgin, 2005). Küreselleşmenin yerel kültürler üzerindeki baskısı karşısında, yerel kültürün kendini koruma noktasında değerler önem kazanmaktadır. Böyle bir durumda, eğitimin hem evrensel değerleri hem de ulusal değerleri güçlendirecek şekilde yapılandırılması

ve değişen dünya değerleriyle uyum sağlaması beklenmektedir. Bireyin hedeflenen özelliklerini ve bu özelliklere sahip bireyleri yetiştirecek öğretiler, söz konusu değişimlere hakim değer ve becerileri geliştirmelidir (Oktay ve Esmer, 2008).

Allport, Vernon ve Lindzey, değerler sisteminin altı boyuttan oluştuğunu ileri sürmüşlerdir. Bunlar: estetik, teorik, ekonomik, siyasi, sosyal ve dini değerlerdir (Yaman, Taflan ve Çolak, 2009). Hofstede (1980) ise değerleri evrensellik, bireysellik ve kolektiflik özellikleriyle açıklar. Benzer şekilde Schwartz (1992) değerleri; güç, başarı, hedonizm, motivasyon ve özdenetim gibi bireyselliğe yönelik değerler; cömertlik, gelenek ve konformite gibi kolektivizme yönelik değerler; evrenselcilik ve güvenlik değerlerini ise bireysel ve toplumsal (kolektivist) değerlerin karışımı değerler olarak sınıflamıştır.

Güngör (2000)'e göre psikolojide değerin önemi insan davranışlarının yol göstericisi olarak oynadığı role bağlı olmasıdır. Bireyin sahip olduğu değerler arasında bir üstünlük-öncelik ilişkisi bulunmaktadır. Bireyin değer sıralamasının birinci veya en üst sırasında bulunan değer, onun temel değeri sayılabilir. Değerler arasında da yüksek düzeyde bir uyumun olması, ortaya çıkacak uyuşmazlıkların giderilmesi için zorunludur.

Schwartz, değerlerin motivasyonel amaç çeşitlerinin bir yansıması olduğunu belirtmekle birlikte, kavramsal bir tanım da geliştirmiştir. Buna göre değerler: (i) fikir veya inançlardır, (ii) amaç ve davranışlarla ilişkilidirler, (iii) durum ötesidir, (iv) davranış ve olayların seçim ve değişimine rehberlik ederler, (v) taşıdııkları öneme göre sıralanırlar. Schwartz değerler üzerine temellenen modelinde motivasyonel olarak 10 değer tipi belirlemektedir. Bu 10 tip, dünya kültürlerinde kabul edilen temel değerlerin geniş bir dağılımını kapsar ve 10 değer tipi arasındaki ilişkilerin evrenselce yakın bir yapısını tanzim eder. Bu 10 değer güç, başarı, hazcılık, uyarılımlık, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, gelenek, uyum ve güvenlik olarak belirlenmiştir (Schwartz, 1992) Değer tipleri ve bunların altında yer alan değerler aşağıda tablo halinde gösterilmiştir (Schwartz,1992; Yazıcı, 2006; Ünal, Deniz, Can, 2008; Satan, 2014).

Tablo 2.2. Schwartz'a göre bireysel değer boyutlarının tanımları ve örnek değerler

Tanım	Örnek değerler
Güç (power) : Sosyal statü, prestij, insanlar ve kaynaklar üzerine hâkimiyet veya kontrol kurmaktır	Sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, toplumsal itibarı koruma,
Başarı (achievement) : Sosyal standartlara göre gösterilen kişisel başarıdır	Başarılı olmak, yetkin olmak, hırslı olmak, sözü geçen biri olmak
Hazcılık (Hedonism) : Zevk ve hayatı sevmekle ilgili bir değerdir	Neşeli olmak, zevk almak, hayattan tat almak
Uyarılım (stimulation) : Hayatta heyecan değişiklik ve rekabet aramakla ilgili olan değerdir	Cesur olmak, Değişken bir hayat yaşamak, Heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak
Özyönelim (self-direction) : Düşünce ve eylemde bağımsızlığı içerir	Yaratıcı olmak, merak duyabilmek, özgür olmak, kendi amaçlarını seçebilmek, bağımsız olmak
Evrensellik (universalizm) : İnsanlığın ve doğanın refahını korumayı, kabul etmeyi ve anlamayı açıklayan bir değerdir	Açık fikirli olmak, erdemli olmak, toplumsal adalet, eşitlik, dünyada barış istemek, güzelliklerle dolu bir dünya, doğayla bütünlük içinde olmak, çevreyi korumak
Yardımseverlik (benevolence) : Kişisel ilişki kurulan insanların refahını düşünmekle ilgili bir değer boyutudur	Yardımsever olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sadık olmak, sorumluluk sahibi olmak
Geleneksellik (tradition) : kültürel ya da dinsel töre ve fikirlere saygı ve bağlılıkla ilgili değer boyutudur	Alçakgönüllü olmak, dindar olmak, hayattaki yerini kabullenmek, geleneklere saygılı olmak, İlimli olmak
Uyma (conformity) : Diğerlerine zarar veren sosyal beklenti ve normları çiğneyen istek, faaliyet ve hisleri kontrol altına almakla ilgili olan değer boyutudur	Kibarlık, İtaatkâr olmak, Anne-babaya ve yaşlılara değer vermek, Kendini denetleyebilmek
Güvenlik (security) : Kişinin toplumla olan ilişkilerinde uyum ve güvenliği içeren değer boyutudur.	Ulusal güvenlik, Toplumsal düzenin sürmesini istemek, Temiz olmak, Aile güvenliği, İyiliğe karşılık vermek .

Tablo 2.2 de görüldüğü gibi 10 değer tipi ayrıca, farklı motivasyonel hedefler arasında karşılıklı uygunluk ve zıtlık esasına göre 2 boyutta gruplandırılmıştır. Uygun motivasyonel amaçları paylaşan değer tipleri son derece pozitif olarak ilişkilendirilmiş ve biri diğeri ile bitişik; çatışan motivasyonel hedeflerle karakterize edilmiş olan değer tipleri ise düşük veya daha negatif olarak ilişkilendirilmiş ve biri diğeri zıt olarak konumlandırılmıştır. Bu iki boyuttan; ilki, *yeniliğe/değişime açıklık* (özyönelim ve uyarılım) değerler tiplerine karşı *muhafazakarlık* (güvenlik, uyma ve gelenek) değerler tipleri, ikincisi ise *özdeşleşme* (iyilikseverlik, evrenselcilik) değer tiplerine karşı *özgenişletim* (güç ve başarı) değer tipleridir (Satan, 2014, 198).

Öğretmen değerlerinin öğrenci davranışlarını etkilediği ile ilgili araştırma bulguları dikkate alındığında görsel sanatlar öğretmenlerin sahip oldukları değerlerin belirlenmesinin önemi artırmaktadır. Zaman içinde oluşan ancak, değişme özelliğine sahip olan değerlerin oluşturulması ve değiştirilmesinde öğretmene önemli roller düşmektedir. Öğretmenler değerleri programda belirtilen içerik çerçevesinde, verdikleri örneklerle ve yaptıkları uygulamalarla öğrencilere yansıtırlar. Öğretmenler bu süreçte, öğrencilerle etkileşim kurarlar ve öğrencilerin kendi değerlerini geliştirmelerinde onları cesaretlendirirler (Veugelers, 2000, akt. Tunca ve Sağlam, 2013).

Son yıllarda tasarlanan öğretim programlarında değerlerle ilgili kazanımlara ve bunların gerçekleştirilmesine ayrı bir önem verilmektedir. Değerler bir bütün olarak, öğretmenlerin sınıf içindeki öğrenme ortamını düzenleyişinde, etkinliklerini uygulayışında, öğretim stratejisinde, içerik seçiminde, sınıf içindeki davranışlarda, öğretim stilinde, disiplin uygulamalarında, öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarında yer almaktadır (Veugelers ve Vedder, 2003; Balcı ve Yanpar Yelken, 2010, 82). Bir bütün olarak okul ortamı ve okul içi etkileşim alanları değerler için bir sosyalleşme ortamı sunmaktadır. Değer algısının öğretmenlerin hayat görüşü, değer öğretimindeki pratikleri ve mesleğe yönelik tutumları üzerinde önemli etkilerinin olması beklenir (Balcı ve Yanpar Yelken, 2010, 82).

Türkiye’de görsel sanatlar öğretmen değerlerine ilişkin yapılmış bir çalışmaya rastlanmazken; öğretmen ve değerler konusundaki çalışmalar; *öğretim programlardaki değerlere ve değer eğitime ilişkin çalışmalar* (Akbaş, 2009, Can, 2008; Çengelci, 2010; Fidan, 2009; Koç, 2007; Kuş, 2009; Özen, 2008; Tokdemir, 2007; Yalar, 2010). “Schwartz Değer Listesi”, “Lussier’in Değerler Ölçeği”, “Rokeach’un Değerler Listesi” ve değer tercihleri sıralamalarına ilişkin çalışmalar; (Aktepe ve Yel, 2009; Satan, 2014; Dilmaç, Bozgeyikli ve Çakılı 2008; Dönmez ve Cömert, 2007; Fırat ve Açıkgöz, 2012; Kolaç ve Karadağ, 2012; Memiş ve Gedik, 2010; Sarı, 2005; Taşdan, 2008; Yılmaz, 2009) ve *öğretmenlerin demokratik değerleri üzerine yapılan çalışmalar* (Kıncal ve Işık, 2003; Karadağ, Baloğlu ve Yalçınkayalar, 2006; Sarı, 2007; Yılmaz, 2011) olarak gruplandırılabilir.

Geçmişten bugüne öğretmen ve değerlerle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, değerlerin, öğretim programının boyutlarıyla ve öğrenme süreçleriyle ilişkilendirilmediği belirtilmektedir. “Öğretimi planlama, düzenleme, uygulama; öğrencilerin öğrenmelerini sağlama ve sürdürme; sınıf içi disiplini sağlama; kendini geliştirme vb. mesleki sorumluluklarını yerine getirirken düşüncelerine, duygularına ve davranışlarına rehberlik eden ölçütler takımı açısından ele alınmadığı, yalnızca belli bir değer türü açısından incelendiği” (Tunca, 2012, 26; Tunca ve Sağlam, 2013) çalışmalarında nicel desenlere ağırlık verildiği ve dolayısıyla değer küme ya da türlerinin önceden belirlenmiş ifadelerin yer aldığı ölçeklerle toplandığı söylenebilir. Oysa (özelde görsel sanatlar) öğretmen değerlerine ilişkin beklentilerin yerleşik kuram (grounded theory) yoluyla, tümevarımcı bir yaklaşımla ve bütüncül bir tanımlama yapılması önemli olduğu kadar gerekli görülmektedir. Çünkü inançlar gibi öğretmen değerleri de, sınıf içindeki öğrenme ortamını düzenlemesine, içerik seçimine, öğretim stratejisine, öğrenci davranışlarını pekiştirmeye, disiplin uygulamalarına, öğrencilerine yönelik tutum ve davranışlarına yön vermektedir (Veugelers ve Vedder, 2003).

2.4. Görsel sanatlar öğretmen tutumları

Tutum, bir bireye atfedilen ve onun psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 2010, 110). Allport (1967; akt. Tavşancıl, 2002) tutumu yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumu olarak Tutumların inançlardan ayrıldığını belirten Fishbein ve Ajzen’e göre tutumlar, bireylerin hedef nesne ile ilgili tercih edilebilir ve tercih edilemez değerlendirmesini temsil ederken; inançlar bireyin, nesne ile ilgili sahip olduğu bilgiyi temsil etmektedir (Çam ve Bilge, 2007, 216). Tutumla ilgili olarak yapılan çalışmaların ağırlık kazandığı 1960’lı yıllarda, tutumların, bilişsel, duyuşsal ve edimsel bileşenlerini ayrı ayrı ele alan kuramlar ve yaklaşımlar geliştirilmiştir (Nartgün, 2002, 2). Bireyin tutumunun gücünün bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğelerin toplamından oluştuğu belirtilmektedir (Erkuş, 1994).

Bandura (1997), tutumların oluşmasında inançların önemli bir rol oynadığını düşünmektedir. Tutumların inanç ve değerlerle birçok ortak noktası olması nedeniyle birbirinden kesin çizgilerle ayırmak kolay olmamasına karşın (Tavşancıl, 2002, 73) inanç ve değerlerin bilişsel niteliği ağır basmaktadır. Bu üç kavram bir doğru üzerinde inanç ve değerler iki uçta tutumlar ise ortaya yerleştirilebilir (Tavşancıl 2002, Okut, 2009). Tutumların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç ögesi vardır (Freedman, Sears ve Carismith, 1993; Tavşancıl 2002, Okut, 2009; Kağıtçıbaşı, 2010). Buna göre bilişsel kısım, bir nesne veya olayın varlığına ilişkin bilinçli duruma gelme ve algılamadır. Duygusal kısım, bir olaya yönelik sinirlilik veya sempatik his durumudur. Üçüncü parça ise çaba olup, davranışa yönelik eylem halidir (Tütüncü ve Küçükusta, 2008).

Öğretmenlerin sahip olduğu tutumların ve önceliklerin onların sınıflardaki davranışlarını ve uygulamaları ile yakından ilişkili olduğunu belirtmektedir (Rimm-Kaufman ve Savyer, 2004). Çünkü tutumlar hem sosyal algıları hem de davranışları etkilemektedir (Kağıtçıbaşı, 2010).

Öğretmenlerin mesleki tutumlarıyla ilgili bazı yurtdışı çalışmalarda öğretmenlerin mesleklerine ilişkin olumsuz tutuma sahip olduklarına ilişkin sonuçlar bulunmaktadır. Örneğin, Osunde ve Izevbigie (2006) Nijerya'da 400 ortaokul öğretmeniyle yapmış oldukları çalışmada, ücretlerin düzensizliği ve yetersizliği, zayıf bir fiziksel çevre, promosyon umudunun olmaması ve durgunluğun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Üstelik, Piggf ve Marso (1987) hizmet öncesi öğretmen eğitimi programının öğretmenliğe yönelik tutum geliştirmede etkili olmadığını ortaya koymuştur.

Literatürde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının tutumlarına ilişkin birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar *öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları* (Palmer, 2001; Oral, 2004; Semerci ve Semerci, 2004; Bulut ve Doğar, 2006; Lašek ve Wiesenbergová, 2007; Üstüner, 2006; Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım, 2007; Pehlivan 2008; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Sağlam, 2008; Üstüner, Demirtaş ve Cömert, 2009; Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010a; Ayık ve Ataş, 2014) *demokratik tutumları*

(Büyükkaragöz ve Kesici, 1996; Genç ve Kalafat, 2008; Tacman, 2009) *yaratıcılığa ilişkin tutumları* (Aslan ve Cansever, 2009) *teknoloji kullanmaya ilişkin tutumları* gibi başlıklar altında incelendiği görülmekte; öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumların tüm diğer tutumları kapsayıcı olduğu belirtilmektedir (Doğan, 2013). Görsel sanatlar öğretmenlerinin öğretmen mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır

Görsel sanatlar öğretmenin de mesleğine motive olabilmesi için bazı temel tutumlara sahip olmaları beklenmektedir. Bu tutumlar aşağıda kısaca özetlenmiştir (Rogers, 1969, akt. Yazıcı, 2009).

1. *Öz-farkındalık*: Öğretmenler kendi ihtiyaçlarının, algılarının ve duygularının farkında olurlarsa, öğrencilerinin de öz-farkındalık düzeylerini geliştirebilme olanağı bulurlar. Öz-farkındalık düzeyinin geliştirilmesi, yaşamın acı ve mutluluk verici boyutlarını algılama, gelişimde ve davranışlarda; sosyal, kültürel ve aile yaşantılarının etkilerini görme olanağı sağlar.

2. *Tutarlılık*: Tutarlılık basit olarak söylenenler ile yapılanlar arasındaki ilişkiyi ifade eder. Etkili öğretmenler kendi değerlerini, bilgilerinin ve inançlarının bilincinde olan kişilerdir. Bunlarla ilgili farkındalık düzeyi gelişmiş olan öğretmenler aynı zamanda, bunlar arasındaki tutarlılığı da sağlamaya çalışırlar.

3. *Koşulsuz olumlu kabul*: Öğretmenlerin öğrencilerle kuracakları ilişki, ne söylerlerse, ya da ne yaparlarsa yapsınlar koşulsuz kabul etmeye ve değer vermeye dönük olmalıdır. Koşulsuz kabul öğrencileri yargılamadan kabul etmektir; ancak, öğrencilerin tüm yaptıklarını onaylamak değildir.

4. *Doğallık-içtenlik*: Öğretmenler iletişim sürecinde açık ve gerçeğe uygun bir yapıda davranışta bulunmalıdırlar. Etkili öğretmenler kendi değerlerinin, bilgilerinin ve düşüncelerinin bilincinde olan kişilerdir. Bunlarla ilgili farkındalığı olan öğretmenler aynı zamanda bunlar arasındaki tutarlılığı da sağlamaya çalışırlar.

5. *Empati*: Öğretmenler öğrencinin içsel referans yapısını anlayabilmelidir. Bu kapsamda öğrencinin düşüncelerini anlama, duygularını hissedebilme ve bunları onlara geri dönütle iletebilme becerisine sahip olmalıdır.

6. *İletişim becerileri*: Etkili öğretmenler sözel ve sözel olmayan mesajları algılayabilme ve mesajların altındaki anlamı duyabilme becerisine sahiptirler.

Görsel sanatlar öğretmeninden beklentiler içinde öğretmen inançları, değerleri yanında tutumlarının tanımlanması önem taşımaktadır. Çünkü öğretmenlerin tutumlarının öğrenci başarısını artırdığını ortaya koyan geniş bir literatür bulunmaktadır (Küçükahmet, 1976; Morgan, 1991; Semerci ve Semerci, 2004; Pehlivan, 2008). Öğretmenlik mesleğini uygulayacak olan bireylerin bu mesleğin gerekliliklerini daha etkili biçimde yerine getirebilmelerinin koşullarından biri de mesleğe yönelik tutumlarının olumlu olmasıdır. İnsancıl inançların yansıması olan olumlu tutum beklentisi eğitim çevrelerinde sıklıkla dile getirilmektedir. Öğretmenlik programlarında öğrenim görmekte olan adayların mesleğe karşı tutumlarının belirlenmesi bu adayların yetişme sürecinde ne tür tutumların kazandırılması gerektiği konusunda bilgi verecektir (Üstüner, 2006). Eğitim paydaşlarının odak noktası öğrencilerin iyi bir sanat eğitimi almasıdır. Bu nedenle GSÖ tutumları, öğrenci motivasyonunu ve dolayısıyla başarısını etkileyen faktörler arasında olduğu söylenebilir.

Dooley (1997, akt. Okut, 2009) inanç, değer ve tutum kavramları arasındaki ilişkiyi teorik olarak açıklamaya çalışmıştır. Ona göre bir kavrama ilişkin inanç ağı tutum olarak tanımlanabilir. İnançlar; değerlendirmek, karşılaştırmak ya da bir karara varmak için kullanıldıklarında değer olarak görülmektedir. Böylece bir durum karar vermeyi gerektirdiğinde değerlendirmeyi yapmak için inanç sistemi kullanılır. İnanç ağı aracılığıyla oluşturulan tekil inançlar ve tutum etkileşmekte ve kararın doğasını etkileyen değer olarak görev yapmaktadır (Okut, 2009, 24). Nitelikli öğretmen yetiştirmede öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutum geliştirmelerinde almış oldukları derslerin payı kuşkusuz büyüktür (Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010a). Eğitim fakültelerindeki yeniden yapılandırma sürecinde meslek bilgisi derslerinin kredisi ve miktarı geçmişteki programlarla karşılaştırıldığında önemli ölçüde arttırılmış; bu

derslerin alan dersleri ile paralellik göstermesine dikkat edilmiştir. Ayrıca, alan dersleri öğrenilen bilgi ve becerilerin öğrenme-öğretme sürecinde uygulanmasına yönelik bir biçimde düzenlenmiştir (YÖK, 2007,54). Görsel sanatlar alanına öğretmen yetiştiren programlarda adayların öğretmenlik mesleğine ve öğrencilere yönelik tutumlarının yanında inanç ve değerlerinin geliştirilmesine yönelik, başka bir deyişle adaylara duyuşsal beceri kazandıracak ders ve içeriklerden yoksun olduğu görülmektedir.

Tutumların kaynağı öğretmen inançları ve değerleri olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmen inanç ve değerleri, onun mesleğine ve öğrencilere ilişkin tutumuna yön vermektedir. Yukarıda değinilen öğretmen tutumlarının, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarda yoğunlaştığı görülmektedir. GSÖ'nin tutumlarının farklı boyutları olabileceği ve bu boyutların birbirini etkileyebileceği söylenebilir. Örneğin öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu ve yüksek düzeyde bir tutma sahip olan öğretmen yenilik inancı taşııyorsa, sanat eğitiminde geleneksel yöntemlerden vazgeçmesi düşünülemez. Benzer şekilde eğitim teknolojisine ilişkin olumsuz bir tutum geliştiren öğretmenin sanat eğitiminde teknolojiden yararlanması beklenemez. Ya da demokrasi inancı ve değeri güçlü olmayan bir öğretmenin sınıf içinde demokratik bir tutum geliştirme olasılığı düşük olduğu söylenebilir. Çünkü bir duruma karşı takınılan olumsuz bir tutum, bireyin durumu reddetmesine neden olabilmektedir (Feldman, 1993; Kağıtçıbaşı, 2010). Dolayısıyla GSÖ tutumları mesleki tutumların yanında sahip olduğu inanç ve değerler kadar çeşitlenebilmektedir. Öğretmen tutumlarının, dolayısıyla davranışlarının öğrenci başarısını ve motivasyonunu etkilediği dikkate alındığında öğretmen eğitimi programlarında inanç, değer, tutum ve motivasyon konuları doğrusal bir ardıllık içinde ele alınmasının gereğini ortaya çıkarmaktadır.

2.5.Görsel sanatlar öğretmenlerinin motivasyon stratejileri

Sanat eğitiminin amaçlarının gerçekleştirilmesinde önemli faktörlerden biri öğrencilerin sanat eğitimine odaklanmalarıdır. Bunu etkileyen değişkenlerden en önemlisi öğretmenin duyuşsal öğrenmelere zemin oluşturmasıdır. Yapılan birçok çalışmada, öğrencilerin başarılı olmalarında duyuşsal alan becerilerinin önemli bir etken olduğu belirtilmektedir (Bkz. Freedman, 1997; Lee ve Brophy, 1996). İnanç, değer,

tutum, ilgi, öz-yeterlik, motivasyon gibi birçok faktörden oluşan duyuşsal öğrenmeler arasındaki motivasyon, öğrencilerin başarılı olmalarının önemli bir ögesi olarak kabul edilmektedir (Freedman, 1997; Lee ve Brophy, 1996; Deci ve Ryan, 2002).

Araştırmalar, güdülenme ve başarı arasında kuvvetli bir pozitif yönlü ilişki olduğunu göstermektedir. Gdülenmedeki artış öğretmen ve öğrencilerin okuldan daha çok haz duymalarına imkân sağlar. Literatürde tutum ve motivasyonun başarı için önemli bir etken olduğunu gösteren çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Deci ve Ryan, 2002; Urdan ve Turner, 2005, Öncü, 2004, 169). Diğertaraftan öğrencilerin kendi yeteneklerine olan inancı da başarıda önemli bir rol oynamaktadır (Pajares ve Kranzler, 1995).

Görsel sanatlar öğretmen niteliklerine ilişkin beklentiler ve bu beklentilerin alana öğretmen yetiştiren uygulamadaki programlarda tanımlanan niteliklerle benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymaya çalışan bu araştırmanın kuramsal çerçevesi beklenti içerikli motivasyon kuramlarıyla temellendirilmiştir.

Motivasyon bireyin belirli bir amaca doğru harekete geçmesi için yapılan çabaların tümü şeklinde tanımlamaktadır. Eğitsel açıdan güdülenme; öğrencinin ihtiyaç duyduğu, ilgisini çektiği, merak ettiği bir konuya aktif katılım sağlamasıdır. Gdülenmenin en belirgin özelliği bireyi belli amaçlara yönlendirmesi ve bu amaçlar doğrultusunda harekete geçirmesidir (Ünal ve Bursalı, 2013, 8). Pek çok araştırmacıya göre, motivasyon kavramı öğrencinin kendi isteği ve çabasıyla ortaya çıkan, öğrenciyi belli bir nesne veya duruma ulaşma yönünde eyleme sürükleyen itici güç, ruhsal ve fiziksel etkinliği başlatan, sürdüren ve yönlendiren süreçtir (Budak, 2009; Uyulgan ve Akkuzu, 2014).

Motivasyon kavramını açıklayan kuramlar genelde içerik ve süreç kuramları olarak iki ana grupta toplanmaktadır. İçerik kuramları, motivasyonun nedenlerini, motivasyon yaratan durumları, olayları ve bireyi belirli bir yönde davranışa sevk eden faktörleri anlamaya önem verirken, insan davranışlarının nasıl harekete geçirilip yönlendirileceği ve belirli bir davranışın tekrarlanmasının nasıl sağlanabileceği ile ilgilenir

(Koçel, 2003; Ergül, 2005). İkinci gruptaki süreç kuramları ise, gereksinmenin doğuşundan doyumuna kadar gözlenebilen motivasyon sürecinin niteliğini tanımaya çalışır. Psikolojide motivasyon konusunda farklı yaklaşımlar ve bu yaklaşımlara yönelik modeller oluşturulmuştur. Davranışçı yaklaşımlar (Skinner) ödül, ceza, pekiştireç gibi yollarla dışsal motivasyonu (güdüleme) öne çıkarırken hümanist, bilişsel, yapılandırmacı ve sosyo-kültürel yaklaşımlar içsel motivasyona (güdülenme) yönelmektedir. Hümanist yaklaşımlar (Maslow; Deci) özgüven, kendini gerçekleştirme, Bilişsel yaklaşımlar (Weiner) inançları, beklentileri, yapılandırmacı yaklaşımlar (Piaget, Vygotsky) sosyal etkileşimi, bireysel farklılıkları, sosyo-kültürel yaklaşımlar (Lave, Wenger) ise topluluklara ve grup etkinliklerine katılımı kimlik oluşturma gibi faktörlere yönelmişlerdir. Bu yaklaşımlar içerik kuramları, süreç kuramları gibi birçok motivasyon kuramına kaynaklık ettiği görülmektedir. Başlıca içerik kuramları: *Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Yaklaşımı*, *Herzberg'in Çift Faktör Kuramı* ve *McClland'ın Başarma İhtiyacı* kuramıdır. İçerik kuramları insan gereksinimleriyle ilgilenirken, süreç kuramlarının ağırlık noktası kişilerin hangi amaçlar tarafından ve nasıl güdülendikleriyle ilgilidir. Başka bir deyişle, istendik bir davranışı gösteren kişinin, bu davranışı yinelemesi nasıl sağlanabilir, sorusu süreç kuramlarının yanıtlamaya çalıştığı temel sorudur. Süreç kuramlarına göre ihtiyaçlar kişiyi davranışa sevk eden faktörlerden sadece birisidir. Süreç kuramları, güdülenmenin nasıl ortaya çıktığı ile ilgilidirler. Bu kuramlar güdülenmeyi, kişinin algıları, inançları ve ödülleri ulaşılabirliği hakkındaki beklentileri ve bunların ihtiyaçları doyurma değerleri açıklarlar. Süreç kuramları güdülenme sürecinin nasıl çalıştığını inceler, süreci oluşturan değişkenleri tanımlar ve bu değişkenlerin aralarındaki ilişkileri irdeler. Davranışın nasıl başladığını, nasıl yönlendiğini, nasıl sürdürüldüğünü ve nasıl durdurulduğunu açıklamayı amaçlar. Başlıca süreç kuramları *Sonuçsal Şartlandırma Yaklaşımı*, *Beklenti kuramları*, *Eşitlik kuramı*, *Amaç kuramı* ve *Atıf kuramı*dır.

Motivasyon, öğrenmenin anahtar kavramlarından birisidir ve bu nedenle öğretim ortamlarında ihmal edilmemesi gerekmektedir. Ayrıca motivasyon, basit ve yalın bir yapıdan ziyade çok boyutlu bir yapıyı temsil etmektedir. İnsanlar motivasyonun sadece farklı miktarlarına değil aynı zamanda farklı çeşitlerine de sahiptirler (Ryan ve Deci, 2000b). Motivasyonun, başarı ile ilişkisini inceleyen birçok

bilim insanı, çeşitli teoriler geliştirmişlerdir. Motivasyonla ilgili Keller, Wlodkowski, Herzberg, Maslow, Mayo, McClelland, McGregor, Likert, Luthans ve Vroom'ın Teorileri, öğrencilerin öğrenmelerinde motivasyonun önemli bir etkisinin olduğunu ortaya koymuştur (Bkz. Dede ve Yaman, 2008, 21).

Motivasyon, okuldaki öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini, kararlılığını ve eğitim ortamlarında istenilen amaca ulaşmada hızı belirleyen en önemli güç kaynaklarından biridir (Akbaba, 2006, 343). Veeman'ın dokuz ülkede yeni başlayan öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmada, sınıf yönetimi, öğretmenler için motivasyon konusunda fazlasıyla sorun olduğu, öğretmenlerin mesleki sorunlarla karşılaşmalarında ve mesleklerinden haz duymalarında motivasyonun ana faktör olduğu, ayrıca öğretmen yeterliliğinin ve öğretmenlerin sınıf yönetme stratejisi gibi değişkenlerin, öğrenci güdülenmesi ile ilişkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Akbaba, 2006, 344) .

Motivasyon biyolojik, psikolojik ve sosyal güdülenme olarak sınıflandırılmakta ve güdülenmenin dışsal ya da içsel etmenlerin belirleyeceği değişik çalışmalarda ele alınmaktadır. Öğrenmede örneğin öğretmenden ya da aileden gelen övgü, ödül dışsal motivasyon olarak tanımlanırken, bireyin beklenti ve ihtiyaçlarına yönelik tepkilerden oluşan örneğin ilgi, merak ve ihtiyaç gibi etmenler içsel motivasyon olarak tanımlanmaktadır.

Araştırmalar içsel olarak motive eden etkinlikler için en az dört özellik tanımlamıştır (Akbaba, 2006):

1. Uğraştırıcı; hedeflerin kısmen daha zor olduğu ve başarının garanti olmadığı etkinliklerdir.
2. Kontrol veya özerklik; öğrencilerin, öğrenmeleri üzerinde bir miktar etki ve hâkimiyetlerinin olduğunu hissettiği etkinliklerdir.
3. Merak ve yenilik; şaşırtıcı veya öğrencinin var olan fikirlerden farklı deneyimlerdir.
4. Estetik değer; duygusal tepkiler uyandıran ve kısmen güzellikle ilgili olan deneyimlerdir.

Araştırmalar içsel olarak motive olmuş öğrencilerin dışsal motive olmuş öğrencilerden daha yüksek başarıya ulaştıklarını göstermektedir (Baltaş, 2002: Yüksel, 2004. Akbaba, 2006). Deci ve Ryan (1985) somut ödüller gibi, aynı zamanda tehditler, baskı altına alınmış değerlendirmeler ve zorlama hedefler gibi olumsuz durumların içsel motivasyonu düşürdüğünü ifade etmektedirler. İnsanlara daha büyük bir özerklik duygusu olanağı sağladığından, duyguların tanınması ve kendini yönlendirmeye yönelik fırsatların içsel motivasyonu arttırdığını belirtmektedirler. Bu bakımdan öğretmenin motivasyon stratejilerinin, içsel kaynaklara yönelmesi, öğrencileri harekete geçirecek ve davranışı sürdürmeyi sağlayacak içsel yapıları tanınması önem taşımaktadır.

Motivasyon tanımları motivasyon sürecinin üç temel özelliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bu özellikler (i) insan davranışını neyin harekete geçirdiği, (ii) bu davranışı neyin kanalize ettiğine veya yönlendirdiği, (iii) bu hareketin nasıl korunduğuna ya da sürekli kılındığı ile ilgilidir (Steers ve Porter, 1987). Motivasyon sürecinin temel elemanları (i) ihtiyaçlar veya beklentiler, (ii) davranış, (iii) hedefler, (iv) geri beslemenin bazı formlarıdır (Steers ve Porter, 1987, akt. Anık, 2007, 134).

Temel olarak bu süreç bireylerin değişik şiddet ve büyüklükte ihtiyaç, arzu ve beklentilerinin olduğunu ifade etmektedir. Her birey birbirinden değişik ve farklı düzeyde itici güçlere sahip bulunmaktadır. Bu itici güçler iki olayla karakterize edilmektedir. Birincisi bireyde dengesizlik durumunu yaratan ihtiyaç, arzu ve beklentilerin ortaya çıkmasıdır. Birey bu dengesizlik durumundan kurtulabilmek, bu yoksunluğu giderebilmek için kendisini devinime hazırlamaktadır. İkincisi ihtiyaç, arzu ve beklentilerin yanında, geleceğe yönelik umut, inanç, tahminleri yaratmasıdır. Bu itici güçler hem gerginliği beslemekte, hem de gerginlikten beslenerek, dengesiz durumdan kurtulma hedefine yönelik olarak bireyi devinime zorlamaktadır. İğyapısında oluşan dengesizliği gidermek ve bu bağlamda belirlenen hedefine ulaşmak amacıyla birey, belirli bir davranış ortaya koymaktadır. Belirli bir davranış ortaya koyarak gerginlikten kurtulma zorunluluğu, ya onun çevresi ile sürekli bir iletişim etkileşim ağı kurmasına neden olmaktadır ya da kurmuş olduğu ağı yeniden gözden geçirmesine vesile olmaktadır. Zira bireyin davranışının alacağı yönelimi, çevresinden sağladığı geri

besleme etkilemekte veya birey, davranışının yönelimine bu geri beslemeden sonra karar vermektedir (Steers ve Porter, 1987, akt. Anık, 2007, 136)

Maslow insan gereksinimlerini, yoksunluk (fizyolojik, güvenlik, ait olma/ sevgi ve saygı gereksinimleri) ve gelişme (bilme ve anlama, estetik, kendini gerçekleştirme gereksinimleri) olarak hiyerarşik bir yapıda sınıflandırmıştır. “Kendini gerçekleştirme *bireyin olabileceği her şeyi olma isteği* olarak tanımlanmıştır. En önemli yoksunluk ihtiyacı sevgi ve öz saygı ihtiyacıdır. Martin ve Dowson (2009), Stipek (2006) sevilmemesini ve bir şeyler yapabilme gücünün olmadığını hisseden öğrencilerin üst düzey gelişme hedeflerini elde etme ile ilgili güçlü motivasyonlarının olmayacağını belirtmektedirler (Slavin, 2013, 289).

Weiner (2000 akt. Slavin, 2013)’in öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarını belli nedenlerle açıklanması olarak tanımladığı yüklem kuramının üç özelliğini ortaya koymaktadır; (i) Nedenin içsel ya da dışsal görünmesi, (ii) Nedenin tutarlı veya tutarsız olarak değerlendirilmesi, (iii) Kontrol edilebilir bir neden olarak görülüp görülmemesidir. Dolayısıyla bir etkinlikte başarılı olduklarında başarıyı kendi gayret ve yeteneklerine yükleyecekler, başarısızlıklarını ise kendi kontrolünde olmayan nedenlere bağlı olduğuna inanacaklardır.

Yüklem kuramı öncelikle başarı ile ilgili durumlardaki başarı ve başarısızlıkla ilgili yetenek, çaba. İşin zorluk derecesi, şans gibi faktörleri açıklamayı inceler, Yetenek ve çaba gösterme yüklemeleri bireyin kendisiyle ilgilidir. İşin zorluğu ve şans yüklemeleri ise dışsaldır. Yetenek göreceli, tutarlı ve değişmeyen bir durumdur, çaba ise değişebilir (Slavin, 2013, 289).

Schunk ve Zimmerman (2003) “öğrencilerin sistematik olarak öğrenme amaçlarına yönelttikleri, kendi kendine üretilmiş düşünce ve davranışların sonucu olarak ortaya çıkan öğrenme” olarak tanımladığı öz düzenleyici öğrenme öğrencinin amaçlarıyla ilgilidir. Slavin (2013, 293)’e göre başarısız olacaklarına inanan öğrencilerin bu inançları onların başarısızlığına neden olurken, öğrencilere başarılı

olacaklarına ilişkin beklentinin ifade edilmesi ve başarı şanslarının yetenekten çok çaba ile artacağına belirtilmesi başarı umudu kazandıran içsel bir yüklemidir.

Brophy (1999) beklentileri önemli birer motivasyon kaynağı olarak görmektedir. Psikolojide beklentilerin, motivasyonel bir faktör olarak ele alındığı yaklaşım, beklenti-değer kuramıdır. Bu kurama göre, bireyin davranışı ile ilgili beklentisi, yani bunu ortaya koyabilme olasılığı ile davranışın yüklendiği değer toplamı motivasyonunu belirlemektedir. Davranışı gerçekleştirme olasılığı veya olanaklarından yoksunluk, değer yüklenilen davranışın gerçekleşmesini engelleyebilir veya motivasyon düzeyini olumsuz yönde etkileyebilir. Yine gerçekleşme olasılığı ve olanağı yüksek olmasına rağmen değer yüklenmesi zayıf bir davranışa karşı da bireyin motivasyon düzeyi düşük olabilir (Eryılmaz, 2013, 3).

Öğretme ve öğrenme süreçlerinde motivasyonun anahtar bir kavram olması yanında, program tasarımında nasıl ele alınacağı önemli bir çalışma alanıdır.

Literatürde motivasyonun program tasarımında kullanılması konusundaki araştırmalarda Keller (1987) tarafından geliştirilen GÜDÜSEL Tasarım Kuramı (ARCS modeli) öne çıkmaktadır. Öğrencilerin derse karşı meraklarının uyandırılması ve sürdürülmesi ilkesine dayanan bu model, öğretim tasarımlarında motivasyon faktörünü ve öğretimde motivasyon stratejilerinin nasıl kullanılacağını temel almaktadır (Keller ve Kopp, 1987). Öğrenme motivasyonunu sürekli kılan bir öğretim tasarımında öğretim materyalini, öğrencilerin dikkatlerini, ilgilerini, güvenlerini ve doyumlarını artıran stratejilerle organize edilmelidir (Keller ve Kopp, 1987).

Tablo 2.3. ARCS Motivasyon Modelinin kategori, alt kategorileri ve stratejileri

Kategoriler	Alt Kategoriler	Motivasyon Stratejiler
Dikkat (Attention)	Algısal Uyarılma	Olağandışı, komik ya da çelişkili içerikle öğrencinin ilgisi çekilir. Sürpriz, yenilik belirsizlik gibi ilgi çekici eylemleri içerir.
	Araştırmaya Yönelik Uyarılma	Soru üretme ya da aktif düşünme becerisini geliştirecek problemleri çözmeye fırsatı verilerek, öğrencilerde bilgiyi arama isteği uyandırılır.
	Değişkenlik	Değişik öğretim öğeleri yani öğrencilerin ilgisini çekecek örnekler, beklenmedik olaylar ve somut analogiler kullanılarak öğrencinin derse karşı ilgisinin devam etmesi sağlanır
Uygunluk (Relevance)	Hedefe Yönelme	Öğrencilere verilen eğitimin amaçları ve kullanılabilirliği açıkça belirtilir ve öğrencilerden amaçlarının ne olduğunu ifade etmeleri istenir.
	Güdü Uygunluğu	Öğrencilerin motivasyon profillerine uygun öğrenme stratejileri kullanılır. Eğitim öğrencinin öğrenme stili ve kişisel ilgileriyle bağlantılı olmalıdır
	Yakınlık-Aşinalık	Kavram ve materyaller öğrencinin ön bilgi, tecrübe ve değerleriyle ilişkilendirilerek kullanılır.
Güven (Confidence)	Öğrenme İhtiyacı	Öğrencinin başarı beklentisi içerisinde olması ve bu başarıyı nasıl elde edeceğini fark etmesi sağlanır.
	Başarı Fırsatı	Öğrencinin yeteneğine olan inancını arttıracak deneyimler için ortam hazırlanır.
	Kişisel Sorumluluk	Öğrenciye gittikçe daha bağımsız olarak bir beceriyi öğrenmesi ve uygulaması için fırsat verilir. Öğrencinin başarılı ya da başarısız olması durumunda uygun dönütler verilir.
Tatmin (Satisfaction)	Doğal Sonuçlar	Öğrenciye yeni öğrendiği bilgi ve becerilerini gerçek ya da simülasyon ortamı sağlanarak uygulayabilme fırsatı verilir.
	Olumlu Sonuçlar	Gerçek ya da sembolik ödül, çeşitli pekiştiriciler ve dönütler verilerek öğrencinin motivasyonunu devam ettirmesi ve başarısını artırması sağlanır.
	Eşitlik	Kabul edilen başarı standardı bütün öğrenciler için aynı olmalı ve her öğrenciye eşit muamele edilmelidir.

(Keller ve Kopp, 1987; Dede, 2003; Kutu ve Sözbilir, 2011)

Tablo 2. 3' de görüldüğü gibi, motivasyon konusundaki yapılan araştırmaların sentezine dayanan ARCS Motivasyon Modeli *Dikkat (Attention)*, *Uygunluk (Relevance)*, *Güven (Confidence)* ve *Tatmin (Satisfaction)* kategorilerini ve her kategori öğretme öğrenme süreçlerinde işe koşulabilecek üçer alt stratejiyi içermektedir. Bu

model aynı zamanda program tasarım süreçlerinde motivasyon konusunun nasıl ele alınacağı konusunda da çerçeve sunmaktadır.

Tablo 2.4. ARCS modeline göre motivasyonel tasarım süreci basamakları

ARCS Modelinin Kategorileri	Motivasyonel tasarım süreci aşamaları
Dikkat	1. Dersle ilgili bilgi toplama 2. Hedef kitle ile ilgili bilgi toplama
İlişki	3. Hedef kitle çözümlemesi 4. Var olan materyallerin çözümlemesi 5. Amaçların ve ölçeklerin listelenmesi 6. Olası stratejilerin listelenmesi
Güven	7. Stratejilerin seçilmesi ve tasarlanması 8. Stratejilerin öğretimde kullanılması 9. Materyallerin seçilmesi ve geliştirilmesi
Doyum	10. Değerlendirme ve düzeltme

(Keller 1999; Çetin ve Mahiroğlu, 2008)

Motivasyonel öğrenme sistemine ders ve hedef kitle ile ilgili bilgi toplama ile başlanır. İlişki aşamasında hedef kitle ve materyallerin çözümlenmesiyle performans geliştirme işlemlerinin nasıl değerlendirileceğine ilişkin amaçlar hazırlanır ve aday stratejiler listelenir. Güven basamağına her motivasyonel kategoriden çözümlerle ilgili beyin fırtınası yapılarak, olası çözüm seçenekleri artırılır. Daha sonra var olan durum, zaman, kaynaklar ve diğer sınırlayıcı etkenler dikkate alınarak çözüm stratejileri analiz edilir. Seçenekler arasından en uygun seçenekler seçilir. Seçilen çözüm stratejilerinin öğretimde kullanılmak üzere tasarımı yapılır ve en uygun materyaller geliştirilir. Doyum basamağı ise, hem başarıyı hem de doyum düzeyini değerlendirip gerekli düzeltmelerin yapıldığı aşamadır (Keller, 1999).

Görüldüğü gibi ARCS Motivasyon modeli hem öğretme öğrenme süreçlerinde öğrencilerin nasıl motive edileceği, hem de öğretim tasarım süreçlerinde motivasyon stratejilerinin nasıl belirleneceği konusunda bir çerçeve sunmaktadır. Keller'in modeli özünde beklenti-değer kuramına dayanmaktadır (Martin, 2001). Beklenti-Değer Kuramına göre, bireylerin bir etkinlik ile ilgili beklentileri ile bu etkinlik süreci ve/veya sonuçları arasındaki kurulan bağın niteliği, söz konusu etkinliğe ilişkin motivasyonun belirleyicisi olmaktadır.

2.5.1. Beklenti-değer kuramı (Expectancy-Value Theory)

İnsanların başarıya ulaşmak için gösterdikleri çabaların ödül beklentisine bağlı olduğunu ileri süren Atkinson'un öncülüğünü yaptığı beklenti değer kuramları oldukça kapsamlı motivasyon kuramlarıdır. Beklentiler motivasyon kaynağı olarak düşünüldüğünde, öğrenenlerin öğrenme süreçleri ve sonuçlarına yüklediği değer, beklenti değer kuramlarıyla açıklamaktadır. Wigfield ve Eccles (2000), öğrenenlerin bir etkinliği gerçekleştirmede ne derece iyi olduğuna ilişkin inançlarının ve etkinliğe biçtikleri değer, bireysel seçimlerini, etkinliği gerçekleştirmeye yönelik olarak gösterdikleri ısrarı ve çabayı etkileyebileceğini ileri sürmüştür. Wigfield ve Eccles (2000)'in modellendirdiği Beklenti-Değer kuramı (i) öğrenenlerin başarı inancında, başarı beklentisinde ve öznel değerlerde meydana gelen değişimler ile (ii) öğrenenlerin başarı-beklenti inançlarının ve öznel görev değerlerinin onların performansları ve yaptıkları seçimler arasındaki ilişkilere dayalıdır. Beklentilerin ve değerlerin direk olarak başarılı seçimleri etkilediği varsayılmıştır. Bunun yanında performans, çaba ve kararlılık gibi ifadeleri de etkilemektedirler. Beklentilerin ve değerlerin direk olarak başarı inancı, farklı eylemlere karşı farklı algılama, bireysel hedef, öz-yeterlik ve duygusal hafıza gibi eylemlere özgü inançtan etkilendiği varsayılmaktadır. Bu sosyal kavramsal değişkenler, bireylerin kendi geçmiş deneyimlerinden ve çeşitli sosyal çevrelerden etkilenmektedir. Çocukların önüne gelecek kısa ya da uzun erimli görevlerde ne kadar iyi performans sergileyeceklerine olan inançları hakkında başarı odaklı tanımlamalar ve beklenti ölçümleri yapılmıştır. Başarı inancı, bireylerin üzerinde çalıştıkları göreve dair kendi yeterliliklerine bakış açıları ile tanımlanır. Başarı inancı şu anki yetenek ile ilişkilendirilirken, beklentiler gelecek ile ilgilidir.

Bandura (1997)'nin ortaya koyduğu yarar beklentisi bireyin bir görevi başarıyla tamamlayabileceği inancı, sonuç beklentisi ise belli bir sonuç getireceğine olan inancı olup birbirinden ayrılır. Wigfield ve Eccles araştırmalarında sonuç beklentisi yerine bireylerin kişisel beklentilerini ölçmeyi düşünmüşler ve beklenti tanımlarını sonuç (outcome) beklentisinden çok Bandura'nın yeterlik (efficacy) beklentisine daha yakın görmekteirler.

Bireylerin yeteneklerine olan inanç üzerinde yoğunlaşan Weiner (1985) kuramında bireylerin yeteneklerini az da olsa kontrol edebilecekleri nispeten güvenilir bir ayırt edici özellik olarak görmektedir (Wigfield ve Eccles, 2000). Yetenek ya da yeteneksizliğe olan inancın motivasyon üzerinde önemli sonuçları olduğunu söylemektedir. Covington (Akt. Eccles ve Wigfield, 2002) da yetenek algısının nispeten güvenilir kapasite olduğu düşüncesi üzerine odaklanmıştır.

Wigfield ve Eccles'in çalışmalarında bireylerin kendi yeteneklerini nasıl sorguladıklarına ilişkin şu sorular üzerine odaklanılmıştır. 'Bir konuda ne kadar iyisin?', 'Bir alandaki yeteneklerinle diğer alanlardaki yeteneklerini karşılaştırdığında hangisinde iyisin?', 'Bir konuda başkalarıyla karşılaştırdığında, diğerlerine göre ne kadar iyisin?' Eccles ve arkadaşları kazanım değeri bileşenini, verilen bir görevde iyi işler çıkartmak olarak tanımlamışlardır. İçsel değer, bireyin bir işi yaparken aldığı eğlence hazzıdır. Bireyler içsel değere katkı yapabilecek işler ile meşgul olduklarında bu işler çoğunlukla bireye olumlu katkı yapacak şekilde önemli psikolojik sonuçlar doğurmaktadır. Bir işin amaca uygunluk değeri ve yararlılığı bireylerin gelecek planlarına uygunluğu ile ölçülür.

Maliyet ifadesi ise bir işi yaparken neler yapmak zorunda kalındığı (matematik ödevlerini yapmak) ya da o işi yaparken nelerden mahrum kalındığı (arkadaşlarla vakit geçirmek), etkinliği tamamlamak için ne kadar çaba harcanacağına değerlendirilmesi ve duygusal maliyet başlıkları ile açıklanmıştır.

Deci ve arkadaşları (Deci ve Ryan, 1985; Deci, Vallerand, Pelletier, ve Ryan, 1991) ve Harter (1981) tarafından ortaya konan ilgi değeri içsel motivasyonun alt yapısına benzer bir alt yapıdır. Çünkü bu altyapı (ilgi değeri) bir konuya ilgili olmadan ya da işi yaparken keyif almadan o işi yapma üzerine kurulmuştur. Amaca uygunluk değeri ise bir işin içerdiği, merak uyandıran birçok dışsal etkeni içerisinde barındırır. Örneğin, bir işi kendi iyiliği için değil o iş sonunda ulaşılacak bazı durumlar için yapmak. Bu nedenle bu yapıtaşları dışsal motivasyonun yapıtaşlarına bağlanabilmektedir. Bu yapıtaşlarında bir örtüşme var gibi görünse bile, değer yapıtaşları, içsel ve dışsal yapıtaşlarının ve ilginin birbirinden uzak teorik bakış açılarından geldiği bilinmelidir. Yani bu yapıtaşları farklı entelektüel köklere sahiptir (Wigfield ve Eccles, 2000, 68-78).

Özetle beklenti-değer kuramı öğrenmenin düzenlenmesi sürecinde öğrencilerin bir etkinliği gerçekleştirmedeki öz-yeterlik inançlarının ve etkinliğe biçtikleri değer, bireysel seçimlerini, etkinliği gerçekleştirmeye yönelik olarak gösterdikleri ısrarı ve performanslarını etkileyebileceği üzerine odaklanmaktadır. Bu süreçte öz-düzenleme stratejilerinin kullanımında üç öğenin motive edici olduğu belirtilmektedir. Birincisi öğrencinin amaçlarını ve gerçekleştireceği görevin önemi hakkındaki inançlarını içeren değer ögesidir. İkincisi, öğrencinin bir göreve ilişkin performans yeteneği hakkındaki inançları, üçüncüsü ise gerçekleştireceği göreve ilişkin duygusal tepkilerini içeren duygusal ögedir. Dolayısıyla görsel sanatlar dersinde, öğrencilerin sanatın bireyin yaşamındaki etkilerinin keşfedilmesine yönelik öğrenme içerikleri, öğrencilerde estetik amaçların ihtiyaç haline dönüştürülmesi, sanatsal uygulamalarda ısrarın başarı için en önemli değişken olduğunu farkına varmaları ve sanat yapıtları ile ortaya koydukları ürünlerden duydukları gurur gibi motivasyonel kaynaklar işe koşulmalıdır. Öğrencilerin ortaya koydukları başarılı sonuçlardan duydukları gurur başarı duygularının kontrol-değer kuramıyla açıklanmaktadır.

2.5.2. Başarı duygularının kontrol-değer kuramı (Control-Value Theory)

Başarı duygusu başarıya ilişkin etkinlikler veya başarı sonuçları ile doğrudan bağlantılı duygu olarak tanımlanmaktadır. Öğrenmeden kaynaklı mutluluk, sınıftaki öğretime bağlı sıkılma ve zor görevlerle karşılaşıldığında hissedilen öfke etkinlikle ilişkili başarı duygularına verilebilecek birkaç örnek olarak gösterilebilir. Başarı duygusunun öğrencilerin güdülenmesi, öğrenme ve performansları gibi birçok faktör üzerinde etkili olduğu vurgulanmaktadır (Pekrun, 2006). Buna bağlı olarak, bir öğrencinin matematik dersinden iyi bir not aldığı anda kendisi ile gurur duyduğu, derse ilişkin kavramları anlamadığında kaygı duyduğu, işlenen konu ilgisini çekmiyor ise sıkıldığını belirtilmektedir (Lichtenfeld, Pekrun, Stupnisky, Reissi ve Murayama, (2012). Weiner (1985) gurur, utanç, suçluluk gibi duyguların öğrencilerin başarı ve başarısızlık durumları ile ilişkili olduğunu vurgulamaktadır (Hacıömeroğlu, Bilgen, ve Tabuk, 2013).

Öğrenme ya da etkinliğe katılımında duyguların önemi üzerinde duran Pekrun (2006) sürece ya da sonuca odaklanan öğrencilerin farklı duygular yaşayabilecekleri ve bu duyguların güdülenmede etkili olduğunu belirtmektedir. Sürece ya da eyleme odaklanan öğrencilerin pozitif ya da negatif duygular geliştirebileceği, pozitif duyguların hoşlanma, negatif duyguların ise kızgınlık ve hüsrana doğurduğu, bunun da etkinliğe katılmama şeklinde yansıdığı belirtilmektedir. Çünkü öğrenciler bu etkinliklerden sıkılmaktadır.

Benzer şekilde sonuca odaklanan öğrencilerde de pozitif duyguların sevinç, gurur, mutluluk gibi olumlu duygular yaşarken yapılan işten hoşnut oldukları ve rahatladıklarını, olumsuz duygu yaşayanların ise hüznü ve hayal kırıklığı yaşadığı, hatta kaygı ve utanca varan duygulara neden olduğu belirtilmektedir.

Öğrencilerde olumlu ya da olumsuz duyguların gelişmesinde sosyal çevre ve kendi değerleri etkili olmaktadır. Öğrenme tasarımı sosyal ortamların beklentilerini, amaçlarını, taleplerini ve özerkliğini etkilemektedir.

Değerlendirme odaklı düzenlemeler, başarı inançlarını oluşturmada, bu inançlar onun içsel ve dışsal değerlerini etkilemektedir. Bu inanç ve değerler onun başarı duygularını biçimlendirmektedir. Sürece ya da sonuca ilişkin bütün bu duygular onun strateji geliştirmesini, öğrenmeye ilişkin öz düzenlemelerini ve sonuçta da başarılarını etkilemektedir (Pekrun, 2006). Duyguların düzenlenmesi olarak formüle edilen başarı duygusunun oluşmasının ilk adımı bilişsel uyarıdır.

Beklenti-değer kuramının varsayımlarına dayanan Kontrol-değer kuramı başarı duygusunu modellendirmektedir (Pekrun, Franzel, Goets ve Perry, 2007). Eğitimde öğrencilerin yaşadıkları duygularla onların yeteneklerini artırma ve teşvik süreçlerinde yararlanabilecek bir yaklaşımdır. Öğrencilerin faaliyetleri, ulaştıkları sonuçlarla başarı duygusu arasındaki ilişkileri tanımlayan kontrol-değer kuramı öğrenme ortamlarındaki sosyal ilişkilere dayanır. Öğrenme süreçlerinde öğrencilerin yaşadıkları kıskançlık, empati, hayranlık, gurur, hayal kırıklığı, utanç, heyecan, can sıkıntısı ya da öfke gibi duygular geliştirdikleri araştırmalarda ortaya konmuştur (Weiner, 1985).

Bu kuram iki nedenden dolayı önemli görülmektedir. Birincisi başarı odaklı duygular ve etkinlikler üzerine yapılan çalışmaların önemli olduğu düşüncesinden hareketle duygu düzenlemelerinin potansiyel rolünü açıklamaya olanak tanınmasıdır. İkincisi hedefler, duygular ve duygu düzenleme üzerindeki araştırmaların parçalı bir yapıda algılandığından, kavramsal bir çerçevenin oluşturulamaması bu nedenle de literatürde bu boşluğu dolduran öncü bir girişim olmasıdır (Pekrun vd. 2007).

Başarı duygularının kontrol değer kuramı (a) başarı hedefleri (b) Başarı duyguları (c) duygu düzenlemeleri (d) akademik performans ve (e) bunların aile ve okul çevrelerindeki kökenleri hakkında bütüncül bir yaklaşımla kuramsal bir çerçeve sunmaktadır (Pekrun ve Stephens, 2009). Kontrol değer kuramı öğrenmeden kaynaklı mutluluk, sınıftaki öğrenmeye bağlı sıkılma ve zor görevlerde hissedilen öfke gibi psikolojik duyguları modellemektedir. Bu duyguların öğrencilerin güdülenmesi, öğrenme performansları gibi faktörler üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir (Pekrun, 2006). Öğrenmeye ilişkin çeşitli duygular zayıflatıcı veya akademik performans için motive edici olduğu düşünülmektedir.

Tablo 2.5. Başarı duygusunun sınıflandırılması

Odak Noktası	Olumlu duygular		Olumsuz duygular	
	Eyleme geçiren	Eylemsizlik	Eyleme geçiren	Eylemsizlik
Eylem Odaklı	Hoşlanma	Rahatlık	Kızgınlık Hayal kırıklığı	Can sıkıntısı
Çıktı Odaklı	Zevk Mutluluk Övünme Değer verme	Halinden memnuniyet Rahatlık	Kaygı Utanç Kızgınlık	Hüzün Hayal kırıklığı Umutsuzluk

(Pekrun, Franzel, Goets ve Perry, 2007, 16)

Tablo 2.5' de görüldüğü gibi başarı duyguları eylem ve çıktı odaklı olarak sınıflandırılmakta; süreç ya da sonuçlar öğrenciler üzerinde olumlu ya da olumsuz duygulara neden olmaktadır. Her iki duygu türü eyleme geçme ya da eylemden kaçınma davranışları olarak karşımıza çıkmaktadır. Zevk, mutluluk, hoşlanma gibi olumlu etkiler performans için güdüleyici olduğu düşünülürken hayal kırıklığı, kızgınlık utanç gibi duygular sıkılma, hüzün, umutsuzluk duygularına neden olmakta ve performanstan kaçınmaya yol açmaktadır.

Literatürde başarı duygusu ile ilgili çalışmalar çoğunlukla öğrencilerin matematik başarısına yönelmektedir. Matematik dersine ilişkin başarı ya da başarısızlığın mutluluk, kaygı, sıkılma, gurur ya da utanç duyma gibi duyguların derse katılma, çalışma, sınava girme, test alma gibi akademik ortamlarla ilişkisi sorgulanmaktadır.

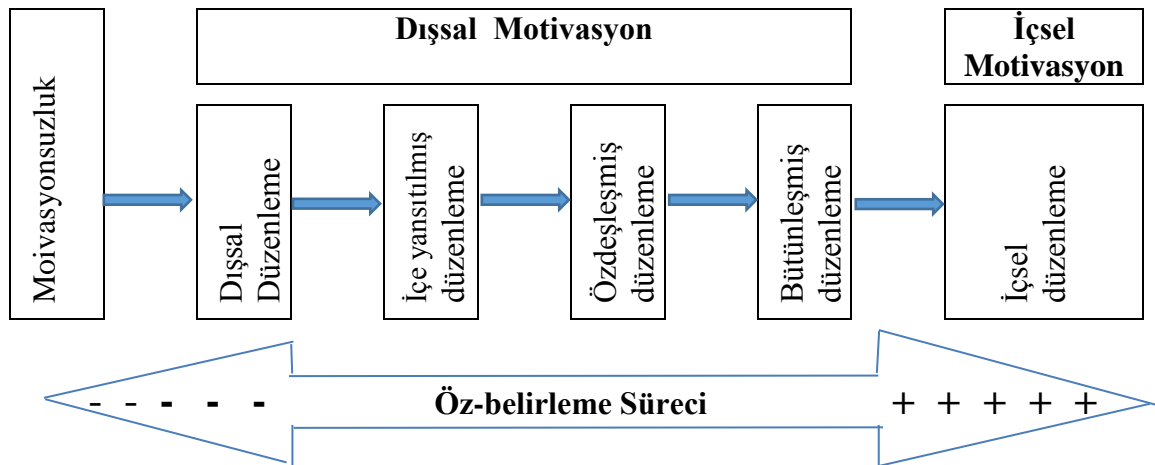
Sanat eğitiminde de gerek etkinlik sürecinde, gerekse sunuca dayalı olarak öğrenciler benzer duyguları yaşayabilmektedirler. Öğrenci bilinçli ya da rastlantısal olarak iyi bir ürün ortaya koyduğunda mutluluk yaşayabilmekte ya da başarısız sonuçlar kaygı, utanç duyma gibi duygular geliştirmesine neden olabilmektedir. Dolayısıyla ‘başarı duygusunun kontrol değer kuramı’ görsel sanatlar alanında öğrencilerin duygularını yorumlamada önemli ipuçları sunmaktadır. Öğrencilerin sanat eğitimi süreçlerinde ya da bu süreçlerin sonunda başarıyı yakaladıklarında geliştirdikleri olumlu duygular pekiştirilmelidir. Bunun yanında belirgin olarak, yeteneğe dayalı durumlarda başarılı sonuçlara ulaşamayan öğrencilerin, olumsuz duygu geliştirebileceğini bilen bir sanat eğitimcisi her çalışmada başarılı bir yön bulma stratejisi geliştirebilir. Bu stratejinin en azından olumsuz duygu geliştirmeyi engelleyebileceği çıkarımı yapılabilir. Dolayısıyla sanat eğitiminde tüm öğrencilerin başarı duygusu geliştirmelerine katkı sağlayabilecek değişik stratejiler geliştirilebilir. Bu tür stratejilerin geliştirilmesi, öğretmenin birçok özelliğine ama en çok motivasyon bilgisi ve becerisine bağlı olduğu söylenebilir. Öğrencilerin başarı duygusu onların kendilerini gerçekleştirmelerine, içsel motivasyonlarına, özerklik kazanmalarına kaynaklık etmekte ve literatürde öz-belirleme kuramıyla açıklanmaktadır.

2.5.3. Öz-belirleme (Self- Determination) kuramı

Öz-belirleme kuramı insancıl psikolojinin verilerine dayanmaktadır. İnsanın kendini gerçekleştirmesinin göstergelerinden biri de “gerçeği olduğu gibi algılama, insanlığın sorunlarıyla ilgilenme, yeterli olma, bireyselliği koruma, empati kurabilme, kültürlenmeye karşı durabilme yanında özgür ve özerk olabilmesidir (Kuzgun, 2002). Öz-belirleme kuramı ile bireylerin doğasında var olan temel psikolojik gereksinimler tanımlanmıştır (Deci ve Ryan, 1987). Bu kurama göre, *yeterlik, ilişki ve özerklik* olmak

üzere üç temel psikolojik ihtiyaç belirlenmiştir. Yeterlik ihtiyacı, bireyin yapacağı görevlerde başarısı ve bundan sağladığı doyumunu tanımlamaktadır. İlişki ihtiyacı, bireyin sosyal çevresi ile ilişki kurma gereksinimini ifade etmekte ve ilişkilerin beklentilerine uygun olmasını ve bu ilişkilerden doyum sağlama arzusu ile ilgilidir. Birey, ilişki ihtiyacını giderirken bağımsız olmayı ve ilişki başladığında kontrolü kendi elinde bulundurmaya istemektir. Özerklik ihtiyacı ise bireyin kendi duygularına göre davranması ve bir işi kendisinin başlatma arzusunu ifade etmektedir (Deci ve Ryan, 1996; Deci ve Ryan, 2000; Ryan ve Deci, 2006; Karataş, 2011). Söz konusu ihtiyaçlar sanat eğitimi süreçleri bağlamında ele alındığında, yetkinlik gereksinimi, öğrencilerin sanatsal uygulamalarda başarılı olma arzusuyla açıklanabilir. İlişki gereksinimi ise öğrencinin sosyal bir grup içinde kendini güvende hissetme, aidiyet duygusu geliştirebilme, kendi sosyal çevresini kurgulayabilme beklentisiyle açıklanabilir. Özerklik gereksinimi ise sanatsal etkinliklerin seçimi, planlanması, sürdürülmesi gibi süreçlerin öğrenci tarafından belirlenmesi, kısaca bu süreçlerde öğrencilerin kendi kararları konusundaki bağımsızlığı olarak tanımlanabilir.

Deci ve Ryan öz-belirleme sürecini motivasyonsuzluktan dışsal motivasyona, dışsal motivasyonlar içselleştirildikçe içsel motivasyona doğru giden bir süreç olarak modellemektedir. Bu süreç Şekil 2' de gösterilmiş ve açıklanmıştır.



Şekil 2.1 Deci ve Ryan (1991) tarafından geliştirilen öz-belirleme süreci

Öz-belirleme kuramı, özerk motivasyon ve kontrollü motivasyon kavramlarını temel almaktadır. Bireyin bir işi, sadece o işi sevdiği için yapması gönüllü yaptığı

anlamına gelmektedir. Bu isteklendirme özerk motivasyondur. Kontrollü motivasyonda ise işi yapmak zorunda olmak ve baskı hissi söz konusudur. Bu açıdan, dışsal ödüllerin kontrollü motivasyon yarattığı ileri sürülmektedir. Ancak, dışsal motivasyonun özerk ve kontrollü olma derecesi değişmektedir. Ryan ve Deci (2000b), dışsal düzenleme, içe yansıtılmış düzenleme, özdeşleşmiş düzenleme ve bütünleştirilmiş düzenleme olmak üzere dört çeşit dışsal motivasyonun olduğunu belirtmişlerdir. Dışsal düzenlemede davranışlar diğerlerinin zorlamasıyla oluşur ve cezadan kaçınmak veya ödül elde etmek için yapılır ve kontrolün kaynağı bireyin dışındadır. İçe yansıtılmış düzenlemede ise, birey etkinliğe katılmak için dışsal baskıyı kısmen içselleştirmiştir. Özdeşleşmiş/tanımlanmış düzenlemeyle motive olduğunda ise birey davranışa değer verir; ancak, dışsal güdüler tarafından oluşturulmuş eylemlere yönelir. Bütünleştirilmiş düzenleme sadece yetişkinlik çağında görülür ve birey, toplum tarafından uygun görülen davranışlara değer verir ve ihtiyaç duyar (Stover, Iglesia, Boubeta ve Liporace, 2012). İçselleştirme, bireylerin dışsal davranış düzenleyicilerini içsel düzenlemeye çevirmelerini ve artık dışsal etkiye ihtiyaç duymamaları şeklinde tanımlanır. Dışsal olarak motive edilen davranış ne kadar içselleştirilirse, o kadar özerk olmaya başlayacaktır (Serinkan, 2008, 135). Bu kuram, bir ucunda motivasyonun olmadığı durumdan, diğer ucunda içsel motivasyonun gerçekleştiği duruma uzanan bir öz belirtim skalası tanımlamaktadır. Buna göre öğrenciler görsel sanatlar etkinliklerini içselleştirdikleri ölçüde motivasyonlarının artacağı ve özerk olmaya başlayacağı çıkarımı yapılabilir.

Görsel sanatlar öğrenme süreçlerinde içsel motivasyonu temel alan uygulamaların ağırlık kazanması önemlidir. Yapılan araştırmalarda dışsal motivasyonun olumsuz işleyeceğine ilişkin kanıtlar bulunmaktadır. Örneğin Lepper, Greene ve Nisbett (1973)'in çocuklarla yapılan bir çalışmada kendi istekleri ile boş zamanlarında resim yapan çocuklardan bir ödül için resim yapmaları istendiğinde ilgilerini kayb ettikleri görüldüğü belirtilmektedir (Howey, 1999).

Dışsal faktörlerin motivasyonu giderek düşürdüğüne ilişkin kanıtlar bulunmaktadır. Deci ve Ryan (1991) tarafından önerilen Öz-belirleme kuramı motivasyonu iki açıdan incelemektedir; (a) motivasyonu optimum düzeyde tutmak, (b)

yeterliliği temele almak. Dışsal kontrol süreç içinde negatif etkiye dönüşebilir. Bu nedenle içsel kontrole yönelinmelidir. Dış kontrol süreç içinde dıştan içe yöneltilmelidir

Öğrencilerin sanata ve sanatsal etkinliklerine güdülenmesi, görsel sanatlar öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitim süreçlerinde motivasyon kuramlarının tanınması ve bunların sanat eğitimi alanına transfer edilmesi, sanat eğitiminin geleceği açısından önem taşımaktadır. Yukarıda değinilen beklenti-değer kuramı, kontrol-değer kuramı ve Öz-belirleme kuramı gibi eğitim alanında öne çıkan kuram ve modellerin matematik, fen, dil öğretimi gibi alanlarda yoğunlaştığı; ancak, sanat eğitimiyle ilişkisi kurulmadığı görülmektedir.

Görsel sanatlar öğretmenin de yukarıda bazılarına değinilen niteliklerle donanık olması genel beklentiler arasındadır. Tüm ülkelerde öğretmen niteliklerinin belirlenmesinin genel ilkesi daha nitelikli eğitim hedefiyle ilgilidir. Görsel sanatlar öğretmeninden beklenen de nitelikli bir sanat eğitimi arayışından kaynaklanmaktadır. Bu arayışların temel noktası görsel sanatlar öğretmenlerinin tutum ve davranışlarıyla öğrencileri sanat etkinliklerine güdülenmesi olduğu söylenebilir. Midgley, Feldloufer ve Eccles (1989), öğretmenlerin nitelikleri, tutum ve davranışıyla öğrencilerin öğrenme düzeyi arasında bazı ilişkilerin olduğunu ortaya koymuşlardır. Eğitim sürecinde amaçlar, içerik, yöntem ve tekniklerle ölçme ve değerlendirme aşamaları ve ders dışı öğrenme süreçlerinde öğretmenin tutum ve davranışları öğrencilerin sanat etkinliklerine güdülenmesinde etkili olabilmektedir. Bu nedenle daha çok matematik ve dil öğretiminde yoğunlaşan güdülenme kuramlarının sanat eğitimine uyarlanması önem taşımaktadır.

Sonuç olarak sanat eğitiminin niteliğinin belirleyicisi olan görsel sanatlar öğretmenin inanca, değer, tutum ve diğer kişilik özellikleriyle, alan, meslek ve genel kültür birikimini sanat eğitimi alanında işe koşarken motivasyon kuramlarının verilerinden yararlanması bu alanda yapılacak çalışmalara kaynaklık etmesi kadar yöntem bölümünde açıklandığı gibi araştırma sonunda bir geliştirilecek kurama temel oluşturması bakımından önem taşımaktadır. Yerleşik kuramın amacı evrende gizlenen bilgiyi ortaya çıkarmak, kuram geliştirmektir. Görsel sanatlar öğretmen profilinin

belirlenmesi kadar bu niteliklerle donanık öğretmenin hizmet öncesi eğitimi, öğretmen yetiştirme yaklaşımlarında öğretmen eğitiminin bir parçası olmasına karşın, öğretmenin tüm meslek yaşamının belirleyicisi olduğu bilinmektedir. Görsel sanatlar alanına hizmet öncesi öğretmen yetiştirmede ilk adım öğretmen adaylarının seçimidir.

2.6. Görsel sanatlar öğretmen adaylarının seçimi ve yetiştirilmesi

Literatürde yer alan araştırma sonuçları dikkate alındığında, öğretmenin sahip olması gereken nitelikler; kişisel özellikler, mesleki özellikler, özel alan ve eğitsel nitelikleri başlıkları altında incelenmektedir. Kişisel yeterlik; yüksek kişisel sorumluluk, yaratıcılık, sorunları çözme becerisi, eleştirel düşünme, ekip içinde çalışma, değişimleri başlatabilme, anlayış, merhamet ve hoşgörü ile birlikte yüksek sosyal ilişkiler ve ahlaki değerler şeklinde tanımlanabilir. Alan yeterliliği; belirli bir konu alanı içinde konusuyla ilişkili mesleki bilginin nitelik ve niceliğinin gerekli olması anlamına gelir. Eğitsel yeterlilik; öğretmenin eğitimsel çalışmasıyla, özellikle de öğretmeyle ilgilidir (Sünbül, 2005; Çalışkan vd. 2013). Görsel sanatlar öğretmen kimliği iki temel kavramda toplanmaktadır. Sanat ve eğitim; çünkü görsel sanatlar öğretmeni bu iki boyutta da yetkin olmak zorundadır. Yukarıda değinildiği gibi görsel sanatlar öğretmenin inanca, değer, tutum, ilgi gibi kişisel özelliklerinin bir kısmı öğretmen yetiştirme programına başlamadan önce biçimlenmektedir.

Görsel sanatlar öğretmeni yetiştiren kurumlara öğrenci seçiminde, adayların bilişsel yönünü test eden merkezi sınav barajını geçen adaylar özel yetenek sınavlarıyla öğretmen yetiştiren programlarda öğrenim görmeye hak kazanmaktadır. Özel yetenek sınavları üniversitelere göre küçük farklılıklar göstermesine karşın genel olarak figürden desen ve imgesel tasarım bu sınavların çatısını oluşturmaktadır. Yetenek sınavlarının desen ve imgesel olmak üzere iki aşamadan oluşması nitelikli öğrenci seçmeyi olumsuz etkilediği, öğrenci adaylarının sadece görme ve taklit etme becerisinin ölçülerek; anlama, anlamlandırma ve yorum yapabilme becerilerinin ölçülemediği konusunda araştırma sonuçları bulunmaktadır (Kavuran, 2003).

Genel olarak öğretmen eğitimi programlarına öğrenci seçiminde bazı gelişmiş ülkelerde olduğu gibi yukarıda değinilen boyutları saptamaya yönelik sınav sistemi geliştirilmelidir. Örneğin Finlandiya’da öğrencilerin üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarına kabul alabilmesi için ortaöğretim sonunda yapılan olgunluk sınavında ve onu izleyen yazılı sınavda, yetenek testinde ve mülakatta başarılı olmaları beklenmektedir (Çobanoğlu ve Kasapoğlu, 2010). Japonya’da mesleğe girişte adaylar bir yazılı sınava alınmaktadır. Yazılı sınavda başarılı olanlar görüşmeye çağrılmaktadır. Görüşmede, adayların karakter özellikleri, genel olarak eğitime ve öğrencilere bakış açıları, nazik ve düşünceli olma durumları (öğretmen olabilmek için iki önemli özellik) değerlendirilmektedir (Başkan, Aydın ve Madden, 2006).

Görsel sanatlar öğretmenlerinin niteliklerine ilişkin tanımlamaların yetersizliği öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçiminde sahip olunması gereken yeterliliklere sahip olmayan kişilerin öğretmen olmalarına neden olmaktadır. Bu durum nitelik problemlerine yol açmaktadır. Nitelik sorunu çözmek için öğretmen adaylarının alan bilgisinin yanında kişisel özellik ve becerilerinin de öğretmenlik mesleğinin niteliğine uygun olup olmadığının test edilmesi önerilmektedir (Başkan vd. 2006). Ancak, Türkiye’de hangi kişisel özelliklerin, becerilerin öğretmenlik mesleğinin niteliğine uygun olduğu, bir başka deyişle “ideal öğretmenin hangi özellikleri taşıması gerektiği” somut bir şekilde belirlenmemiştir. Bunun nedeni Türkiye’de öğretmen yeterlilikleri belirleme çalışmalarının yeni olmasıdır (Çalışkan vd. 2013).

Sonuç olarak görsel sanatlar öğretmen eğitimine aday seçiminde sanatsal yetenek ve becerilerinin yanında inanç, değer, tutum, ilgilerini ölçen testler, görsel algı testleri (Yılmaz, 2010) onların sanatsal birikim ve diğer kişilik özelliklerini saptama amaçlı görüşme sınavları nitelikli görsel sanatlar öğretmeni adaylarının belirlenmesinde etkili olabilir.

2.7. Öğretmen yetiştirme yaklaşım ve modelleri

Öğretmen yetiştirme programlarına yönelik eleştiriler daha çok uygulama eksikliğiyle ilgilidir. Bu eksiklerin giderilmesi konusunda öğretmen yetiştirme

modelleri geliştirilmiştir. “Öğretmen eğitime ilişkin görüşler ve yaklaşımlar, eğitim ve öğretimle ilgili belirli varsayımlara dayanır. Bu varsayımlar farklı öğretmen eğitimi felsefelerini yansıtır. Belirli bir konudaki felsefeye yön veren anlayış, bakış açısı, yaklaşım ya da paradigma olarak adlandırılmaktadır (Yıldırım, 2011, 3) Zeichner (1983), Elliot (1993), Long ve Riegle (2002), Becker, Kennedy ve Hundersmarck (2003) ve Cochran-Smith ve Fries (2008) tarafından tanımlanan paradigmlar öğretmen eğitimi literatüründe ön plana çıkmaktadır (Yıldırım, 2011, 3).

Zeichner, öğretmen eğitimi paradigmlarını (i) *davranışçı* (behaviorist), (ii) *inceleme* (inquiry), (iii) *bireysel gelişim* (personalistic) ve (iv) *iş başında öğrenme* (apprenticeship) kavramları çerçevesinde ele alırken, Elliot (i) *akılcılık*, (ii) *üretim ve* (iii) *yansıtma* boyutlarında değerlendirmektedir. Long ve Riegle'nin sınıflamasında öğretmen eğitimi programlarında üç boyut yer almaktadır. Bunlar; (i) *alan bilgisi dersleri*, (ii) *öğrenci özelliklerini tanıtan psikoloji ve sosyoloji dersleri*, (iii) *öğretilecek dersin okul düzeyindeki programları ve öğretim süreçleridir*. Becker, Kennedy ve Hundersmarck üç öğretmen tipi tanımlamaktadır: (i) *alan uzmanı öğretmen* tipi, (ii) *meslekte uzman öğretmen* tipi ve (iii) *değerlere sahip öğretmen* tipidir (Bkz, Yıldırım, 2011, 3-8). Cochran-Smith ve Fries (2008) öğretmen eğitime ilişkin anlayışları (i) *program odaklı öğretmen eğitimi*, (ii) *yetiştirme odaklı öğretmen eğitimi*, (iii) *öğrenme odaklı öğretmen eğitimi* ve (iv) *ürün odaklı öğretmen eğitimi* başlıkları altında toplamaktadırlar (Yıldırım, 2013, 178).

Öğretmen eğitimi yaklaşımları analiz edildiğinde birbiriyle çatışan yaklaşımların olduğu görülmektedir. Yıldırım (2013) bu çatışma alanlarını konu alanı-öğretmenlik meslek bilgisi çatışması, kuram-uygulama çatışması, standardizasyon-çeşitlilik çatışması, teknisyen-uzman öğretmen çatışması olarak dört başlık altında incelemektedir.

1. Konu alanı-öğretmenlik meslek bilgisi çatışması

Alan bilgisini savunan yaklaşımlara göre: alan bilgisine sahip adayların, öğretmen olduktan sonra uygulama içinde sınıf yönetimi, disiplin, öğretim yöntemleri,

plan hazırlama ve öğrenci başarısını değerlendirme gibi becerileri öğrenebileceğini savunurken, öğretmenlik meslek bilgisini ön plana çıkaran görüşler; alan bilgisinin tek başına iyi bir öğretmen olmak için yeterli olmadığını savunmaktadır. Alan bilgisi ancak eğitim bilgileriyle birlikte öğretildiği zaman anlamlı olmaktadır. Yani alan bilgisi öğrenilirken, bir taraftan da bu bilgilerin öğretilmesine ilişkin yöntem ve süreçlerin de öğrenilmesi önem kazanmaktadır (Yıldırım, 2011, 9). Görsel sanatlar alanına öğretmen yetiştirmede tartışılan konulardan biri güzel sanatlar fakültelerinde alan eğitimi sonrasında öğretmen eğitimi modeli konu alanı yaklaşımına dayanırken, Eğitim Fakültelerinde uygulanmakta olan yaklaşım meslek bilgisi yaklaşımına dayanmaktadır.

2 Kuram-Uygulama Çatışması

Birçok ülkede olduğu gibi, Türkiye’de de öğretmen yetiştirme görevinin üniversitelere verilmesinden sonra, kuramsal ve araştırmaya dayalı bir öğretmen eğitimi yaklaşımı benimsenmiş ve okullarda yapılacak uygulamalar önemli ölçüde mezuniyet sonrasında, yani iş ortamına bırakılmıştır (Yıldırım, 2011, 9) Öğretmen eğitimi programlarındaki uygulama yetersizliğine yöneltilen yoğun eleştiriler, öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma çerçevesinde 1998 programlarını etkilemiştir. Görsel sanatlar alanına öğretmen yetiştiren programlarda da Sanat Öğretiminde Uygulamalar, Sanat Öğretimi Deneyimi, Okul Deneyimi I-II, Öğretmenlik Uygulaması yanında meslek derslerinde de uygulamalara yer verilmiştir. 1998 programları uygulama ağırlıklı iken öğretmenlerin yeterli kuramsal meslek bilgisi ve genel kültür eğitimi alamadıkları gerekçesiyle 2005 yılında revize edilmiş, böylece uygulama odaklı değişikliklerin birçoğu iptal ederek kuram ve genel kültür odaklı derslere ağırlık vermiştir. Örneğin Okul Deneyimi I, Sanat Öğretiminde Uygulamalar I-II, Sanat Öğretimi Deneyimi, Öğretimi Planlama ve Değerlendirme dersleri programdan kaldırılmıştır.

Tablo 2.6 1998 ve 2005 Programlarının kuramsal ve uygulama ağırlıkları

	Kuramsal	%	Uygulama	%
1998 Programı		56		44
2005 Programı		60,4		39,6

Tablo 2.4’de görüldüğü gibi 1998 programındaki derslerin % 44’ ü uygulamadan oluşurken, 2005 programında bu oran % 40’ın altına düşmüştür. Bu programlardan mezun olan görsel sanatlar öğretmenlerinin mesleki başarıları arasında bir fark olup olmadığına ilişkin bir araştırma olmamasına karşın, ileride değinilecek öğretmen yetiştirme modellerinde uygulamaların önemi vurgulanmaktadır. Korthagen ve Kessels (1999) öğretmen eğitiminde kuramsal ağırlıklı öğretmen eğitimi modellerinin geleneksel uygulamaları etkisiz hale getirmekte olduğu ve daha yansıtıcı modellere yerini bırakması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Öğretmen eğitimi programlarının merkezden planlanması, kuram uygulama dengesinin de merkezden düzenlenmesine neden olmaktadır. Dolayısıyla öğretmen yetiştirme programlarının merkezden planlanması ve öğreten yetiştiren kurumların bu standart programı uygulaması ya da bu kurumların kendi programlarını geliştirecek esnekliğin sağlanması, böylece programların çeşitlenmesi, karar vericilerin seçenekleri arasındadır. Bu konu literatürde standardizasyon-çeşitlilik çatışması olarak ele alınmaktadır.

3. Standardizasyon-Çeşitlilik Çatışması

Birçok ülkedeki öğretmen eğitiminde yeniden yapılandırma çabalarına bakıldığında zaman programlarda standartlaşma ve bu yolla merkezden kontrol yöneliminin olduğu görülmektedir. Oysa çeşitlilik anlayışı nitelikli öğretmenin tek bir tanımının olamayacağını, farklı özelliklere sahip bireylerin aynı düzeyde nitelikli olabileceğini savunur. Standardizasyon ve çeşitlilik çatışması ülkemizde halen devam eden bir tartışmadır. Öğretmen eğitimi programlarına da yön veren büyük ölçüde bu çatışmada hangi tarafın ağır bastığına bağlıdır (Yıldırım, 2011, 9-14). Yeniden yapılanma çerçevesinde geliştirilen ve görsel sanatlar alanına öğretmen yetiştiren 1999 ve 2005 programlarının standartlaşmaya dayalı merkezi bir anlayışın temel alındığı görülmektedir. Standart programlar yatay geçiş, akreditasyon, denetleme gibi kolaylıklar sağlamasına karşın programın aksayan boyutlarının gözden geçirilmesi ve geliştirilmesine olanak tanımadığı gibi Bologna sürecinin %25’lik seçimlik ders ilkesiyle de örtüşmemektedir.

4. Teknisyen-Uzman Öğretmen Çatışması

Türkiye’de öğretmen eğitimi programlarına yöneltelen eleştirilerden biri de teknisyen öğretmen yetiştirdiği yönündedir (Erden, 2012; Koç, 2005; Şahin, 2014). “Teknisyen öğretmen anlayışına göre öğretmenin, temel yeterliklere sahip, programı standart bir biçimde uygulayan, belirli yeterlikler çerçevesinde denetlenebilir, rehberliğe ihtiyaç duyan, eksiği eğitimle tamamlanabilir ve uyumlu olması gerekir” (Yıldırım, 2011, 12). Görüldüğü gibi teknisyen öğretmen modelinde eğitimin duyuşsal boyutundan çok bilişsel boyutuna vurgu yapılmakta, öğretmenin yaracı, özgün nitelikleri geri plana itilmektedir. Oysa “uzman öğretmenin içinde bulunduğu eğitim koşullarını değerlendirmesi ve en uygun yöntemler ve stratejiler için yeni kararlar alabilmesi gerekir. Çözüm her zaman programda, ya da yönetimin üst kademelerinde değil bizzat uygulamanın içindedir ve buna en iyi karar verebilecek olan öğretmenin kendisidir” (Yıldırım, 2011, 12). Görsel sanatlar alanı doğası gereği teknisyen öğretmen söylemiyle yan yana getirilemeyecek kadar çeşitlilik, yenilik, özgünlük, özgürlük içerir.

Günümüze kadar tasarlanan öğretmen yetiştirme modelleri; Davranışçı model, Konu alanı yöntemleri modeli, Öğretim becerileri modeli, Süreç-Ürün modeli, Yansıtmacı öğretmen modeli, Öğretim ilkeleri modeli model, Yeterliliğe dayalı modeller olarak karşımıza çıkmaktadır.

Hızlı değişim ve dönüşüm süreçlerini yaşadığımız son 30 yıldaki değişimler eğitimden dolayısıyla öğretmenden beklentileri değiştirtmekte böylece öğretmen yetiştirme yaklaşımları neredeyse her on yılda bir yenilenmektedir. 1980’li yıllarda ortaya çıkan talepler “çocuğun gelişimini temele alan, öğrenme kuramlarını ve öğretim yöntemlerini bilen, sosyoloji ve psikolojiden haberdar, konu alanı bilgisi ve öğretim yöntemleri gibi konularda yeterlik sahibi olma gibi özelliklerle donanık olmalı anlayışını doğurmuş; öğretmenin rolüne sosyal adalet ve toplumu yapılandırma anlayışı da yüklenmiştir” (Tutkun ve Aksoyalp, 2010). 1990’lı yıllar öğretmen eğitimin uluslararası akreditasyonu ile ilgili çabalara yoğunlaştığı, öğretmen eğitiminde yenileşme arayışlarının öne çıktığı yıllardır. “2000’li yıllarda öğretmen eğitimi yükseköğretim ve okullar arasında bir işbirliğine dayanan model üzerine temellenmiştir.

Bu dönemde öğretmen eğitiminde, geniş bir bilgi ve uygulamaya dönük yeterliklerde, sorgulayıcı, vizyon sahibi, sınıfta sıradan kuralların dışına çıkabilen ve öğrencilere sonsuz özgürlükte fikirlerini söyleme fırsatı tanıyan özelliklerde öğretmen yetiştirme anlayışı öne çıkmıştır (Dillon ve Maguire, 1998, akt. Tutkun ve Aksoyalp, 2010). Nunan (2004)'a göre 21. yüzyılda ise, eğitimde reform, yenileştirme ve geliştirme gibi tüm işlerde öğretmene mutlaka yer verilmeli ve öğretmen bu süreçlerin bir parçası olmalı anlayışı öne çıkmıştır. Bugünkü anlayışta, öğretmenin rolünün başkaları tarafında belirlenen içerik, öğretim programı ve yöntemlerini değiştirmeden alıp uygulayan değil, kendi materyallerini, yöntemlerini, sınıf etkinliklerini ve öğretim ile ilgi diğer her durumu yaratan bir kişi olması gerektiğine doğru değişmiştir (Tutkun ve Aksoyalp, 2010). Dolayısıyla görsel sanatlar öğretmeninden öğretim programı tasarlayabilecek, öğretim strateji, yöntem ve teknikleri geliştirebilecek, öğretim materyallerini tasarlayabilecek, öğrencileri güdüleyebilecek öğrenme ortamları yaratabilecek nitelikler beklenecektir denilebilir.

Etkili öğretimi gerçekleştirmek için etkili öğretmen yetiştirme de zaman zaman gündeme gelen önemli bir konudur. Etkili öğretmen yetiştirmek amacıyla çeşitli öğretmen yetiştirme yaklaşımları ve modelleri geliştirmişlerdir. Öğretmen yetiştirme modelleri geliştirilirken felsefi ve pratik dayanaklar oluşturulmuştur. Bu dayanaklar, öğretmenlik mesleğinin genel olarak araştırmacılar tarafından nasıl algılandığına yöneliktir (Ekiz, 2003). Öğretmenlik mesleği bazen beceri olarak görülmüş ve öğretmen adaylarının sadece deneyimli öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanılması gerektiği vurgulanmıştır, bazen de bilim olarak görülmüş, bilimsel araştırmalar sonucunda elde edilen bulgular ışığında üretilen bilimsel bilgiler öğretmen adaylarına aktarılmış, adaylarından da bu bilgilerden sınıf ortamında etkin bir şekilde yararlanmaları istenmiştir. Ayrıca öğretmenlik mesleği, bir sanat olarak da algılanmış, öğretmen adaylarının yaratıcı olmaları, kendi uygulamalarını sistematik olarak sorgulamaları ve incelemeleri istenmiştir (Ekiz, 2003; Ekiz ve Yiğit, 2006). Uygulamada ise şimdiye kadar kendini belirgin şekilde gösteren üç genel öğretmen yetiştirme modeli bulunmaktadır. Bunlar; beceri modeli, uygulanmış bilim modeli ve yansıtma modelidir (Wallace, 1991, Ekiz, 2006, 113-114; Şahin, Çelen ve Çaylı, 2011). Ayrıca kişilik özellikleri modeli, davranışçı model, konu alanı yöntemleri modeli, süreç-ürün modeli,

öğretim ilkeleri modeli, yeterliliğe dayalı modeller de incelenmesi gereken modeller olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kişilik özellikleri modeli

Belirli kişisel özelliklere sahip olanların iyi öğretmen olabileceğini; öğretmenlerin, sıcakkanlı, düşünceli, ılımlı, anlayışlı olma gibi bir takım özelliklere sahip olmaları ve bu özellikleri geliştirmeleri gerektiği savunulmaktadır. Kişilik özellikleri modeline; öğretmen ve öğretmen adaylarında istenen kişilik özelliklerini geliştirmenin çok zor olması, öğretmenlik rolüne, kişilik özelliklerinin nasıl yansıyacağına bilinememesi, sıcakkanlı, düşünceli, ılımlı, anlayışlı olma gibi kişilik özelliklerinin farklı öğretmenler tarafından farklı yorumlanabileceği, kişilik özellikleri ile öğretme yeteneği arasında önemli ve anlamlı bir ilişki olmadığı düşüncesini doğrulayan araştırma sonuçları, bütün öğretmenler için örnek bir kişilik tipini aramanın ve ideal kişilik profiline sahip öğretmen adaylarını seçmenin mümkün olmaması (Demirel, 1999; Karacaoğlu, 2008, 10) gibi eleştiriler yapılmasına karşın aşağıdaki gerekçelerle görsel sanatlar öğretmen eğitimi alanında dikkate alınması gereken bir model görünümündedir.

(i) Görsel sanatlar alanında adayların seçimi kurumlar tarafından yapılmaktadır. Aday seçiminde adayların kişilik özelliklerini saptamaya yönelik yöntemler geliştirilebilir. (ii) Öğretmenin olumlu kişilik özellikleri öğrencinin sanata yönelik olumlu tutum geliştirmesinde etkili olabilir. Öğretmenin kişilik nitelikleriyle öğrenci motivasyonu arasında ilişki bulan pek çok araştırma bulunmaktadır.

Davranışçı model

Öğretmenin asıl görevinin, öğrenci davranışlarının ve öğrenme ortamının üzerindeki kontrolü sağlama olduğunu ileri sürmektedir. Modelde, en iyi öğrenme şeklinin koşullanma ilkelerine dayandığı ve öğrenmenin ödül ve cezalarla kontrol edilmesi gerektiği iddia edilmektedir. Davranışçı modele; öğretmenler için sınırlayıcı olması, öğretmenleri kısıtlaması ve öğretim yöntemleri konusunda esneklik sağlamaması, yaratıcılık ve düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve üst düzey

öğrenmelere olanak sağlamaması, öğretmeni otoriter olmaya yönlendirmesi ve öğrencilere öğrenme konusunda kişisel sorumluluk alma olanağı sağlamaması, zihinsel süreçlere önem veren çağdaş kuramlarla çelişmesi (Karacaoğlu, 2008, 10) gibi eleştiriler getirilmektedir. Temel karakteri yaratıcılık olan görsel sanatlar eğitimi, doğası gereği davranışçı yaklaşımla çelişmektedir. Maynard (1995, akt. Tutkun ve Aksoyalp, 2010)'a göre, öğretmenlik mesleği, salt davranışçı bir yaklaşımla tanımlanamaz. Çünkü öğretmen her an yeni durum ve sorunlarla karşılaşabilir. Görsel sanatlar eğitimi gibi bilgi beceri ve duyarlılık isteyen bir alanda öğretmen eğitimin davranışçı yaklaşımla temellendirilmesi düşünülemez.

Ders (konu alanı) yöntemleri modeli

Programda adım adım belirtilen öğretim aşamalarının izlenmesi, o dersin öğretiminde en iyi yoldur. Her bir farklı derse göre özel bir öğretim yönteminin kullanımını önermektedir. Daha çok yemek tarifleri kitaplarında bulunan bir tarzla, “önce bunu yapın, sonra bunu, daha sonra da bunu” şeklinde bir yaklaşımı benimsemektedir. Her bir derse (disipline) yönelik farklı yolların üzerinde durması, tüm disiplinlerin öğretiminde kullanılacak ortak öğeleri vurgulamaması, daha önceden planlanan kural ve yöntemlerle öğretmenleri sınırlaması, öğretmenlerin yeni durumlara ve programlarla ilgili değişikliklere uyum sağlayamayacak olması, dar kapsamlı olduğu için öğretmenlerin gereksinimini karşılayamaması, gibi sınırlılıklarının olmasına karşın yaygın olarak kullanılan modellerden biridir.

Ders yöntemleri modeli görsel sanatlar alanında tekniklerin öğretiminde ya da bir tasarım çalışmasında kullanılabilecek bir yaklaşım görünümündedir. Bazı görsel sanatlar tekniklerin öğretiminde öğretmen önce tekniği kendisi uygulayarak aşama aşama gösterir, daha sonra adayların yaratıcılığını zedelemeyecek yönergelerle tekniği uygulaması istenebilir. Benzer şekilde iki ya da üç boyutlu bir tasarım çalışmasında tasarımın aşamaları yönergelerle öğretilir. Özellikle çalışmalar sırasında doğru kullanılmadığında zarar verebilecek araç ve gereçlerin kullanımında ya geriye dönüşü olmayan uygulamalarda konu alanı yöntemlerinden yararlanılabilir. Ancak görsel sanatlar alanına öğretmen yetiştirme tümünden konu alanı yöntemiyle temellendirilmez.

Süreç-ürün modeli

Öğretmen ve öğrenci davranışlarına, öğretmen ile öğrenciler aralarındaki etkileşime odaklanmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecindeki davranışların, etkileşimin ve etkinliklerin öğrenme ürünleri (öğrenciye kazandırılacak davranışlar) üzerindeki etkisi önemli görülür. Süreç-ürün modeline; öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yüzeysel ve mekanik bir bakış açısına sahip olması, öğrenme ürünlerinin tam olarak belirlenemeyecek olması ve öğrencilerin gelişimlerini gözlemlemenin zor olması gibi eleştiriler getirilmektedir.

Öğretim ilkeleri modeli

Bu model, çeşitli öğretim alanlarında ve ortamlarında etkili öğretim için önemli kurallar ve ilkeler olduğu inancına dayanmaktadır. Kuralların ve ilkelerin öğretmenlerin öğretim uygulamalarını düzenlemek ve yönlendirmek için kullanılabileceğini savunmaktadır. Öğretim ilkeleri; öğretim stratejileri, yöntemler ve tekniklere ilişkin karar almaya yardım etmekte ve sınıfta gerçekleştirilen gözlemler ve araştırmalardan elde edilen genellemelere dayanmaktadır. Öğretim ilkeleri modeline ilişkin görüşlerin birçoğu süreç-ürün modeli ile ilgili araştırmalara dayanmaktadır. Öğretim ilkeleri, öğretim sırasında öğretmenin davranışları için yol gösterici temel bir kılavuz olmalıdır. Bu modelde bazı ilkeler sıralanmıştır. İlk ilke iletişim ilkesidir. İkinci sırada; planlama ve hazırlık, açıklama ve gösterim, soru sorma, ödev verme, dönüt, düzeltme ve değerlendirme ilkeleri gelmektedir. Üçüncü sıradaki ilkeler ise sınıf yönetimi, motivasyon ve pekiştirme, bağımsız öğrenmenin gelişimidir. Öğretim için yol gösterici olan ve kuram ile uygulama arasında ilişki kuran öğretim ilkeleri, öğretmenlerin sınıf içi öğretim etkinliklerine yansımaları beklenmektedir (Karacaoğlu, 2008).

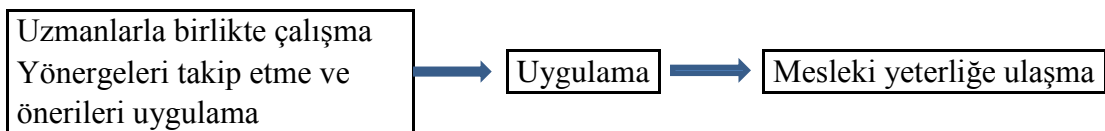
Yeterliliğe dayalı model

Bu modelde, öğretmende olması gereken özellikler ölçüt olarak kabul edilir. Öğretmen yeterlilikleri öğretmenlerin ne bildiğinin ve neler yapabileceklerinin kanıtıdır. Bu modeli benimseyen öğretmen yetiştirme programlarında, amaçlar belirlenirken öğretmende bulunması gereken yeterlilikler temele alınır. Dersler, krediler, öğretim ve değerlendirme süreci yeterliliklere dayalı olarak belirlenen amaçlara göre düzenlenir.

Öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliliklerin zamanla değişmesi, öğretilmekte olan konuların zamanla değişmesi, öğretmende olması gereken yeterliliklerin programa yansıtılmaması, (Karacaoğlu, 2008) gibi eleştiriler yöneltilmesine karşın program geliştirme süreçleriyle uyumlu bir model olduğu söylenebilir. Giriş bölümünde değinildiği gibi görsel sanatlar alanına öğretmen yetiştiren programın tasarımında ihtiyaç analizi yapılmadığı, program çıktılarının (yeterliliklerinin) tanımlandığı dolayısıyla programda okutulması gereken derslerin belirlenmesinde kavramsal bir çerçevesinin oluşturulmadığı görülmektedir. Eğitim programları yapısı gereği sürekli gelişmeye açık özellikler taşısa da bir programda dönütler alınmadan beş altı yıl gibi kısa bir sürede revizyon ihtiyacı duyuluyorsa programın hedeflerinin belirlenmemesinin sonucu olduğu söylenebilir. Program geliştirme modellerinde ihtiyaç analizi ve hedeflerin belirlenmesinin ortak bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Görsel sanatlar öğretmenliği programı toplumun gereksinimleri, bireylerin ihtiyaç ve beklentileri konu alanı ile ilgili ihtiyaçlardan çok Avrupa Birliği, Dünya Bankası politikalarına dayandırıldığı bilinmektedir. Sonuç olarak yeterliğe dayalı öğretmen yetiştirme modeli görsel sanatlar öğretmen yetiştirme programlarında yararlanılabilecek bir model olduğu söylenebilir.

Öğretim becerileri modeli

‘Yaparak ve yaşayarak öğrenme’ ve öğretmenlik deneyimi kazanma ilkesine dayanan bu modele göre öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi ve beceriler deneyimli bir öğretmen tarafından öğretmen adaylarına aktarılır. Aday çoğunlukla, deneyimli öğretmenin davranışlarını gözlemler ve benzerlerini sınıf ortamında gerçekleştirmeye çalışır. Yine aday zamanını okul ve sınıf ortamlarında deneyimli öğretmenin gözetiminde geçirerek onun açıklamalarını, tavsiyelerini ve uygulamalarını adım adım takip eder ve bunları sınıf ortamlarında uygulamaya çalışır. Aday, uygulama sonucunda, onun için tespit edilen amaç ve kazanımlar doğrultusunda ve istendik düzeyde uygulama sergilediğinde profesyonel yeterliliği kazanır ve öğretmen olur (Wallace, 1991; Atkinson, 2000; Ekiz, 2003, Ekiz ve Yiğit 2006, Şahin vd, 2011)



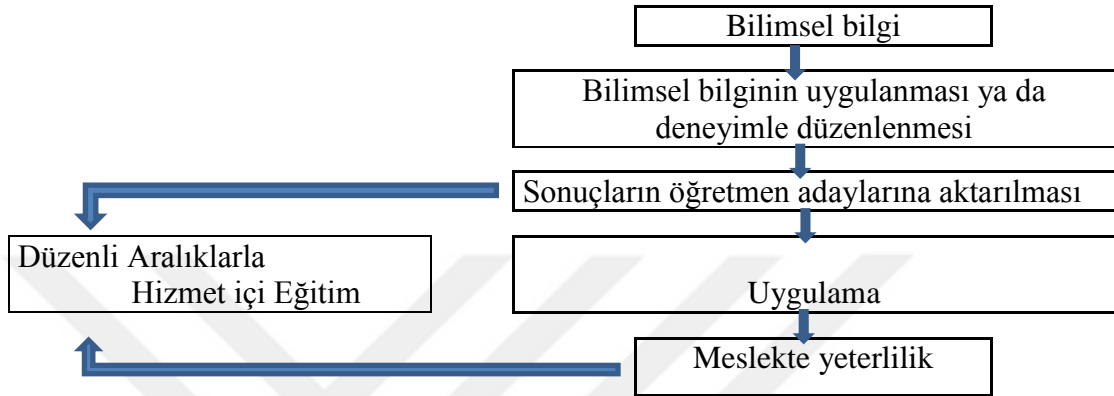
Şekil 2.2 Öğretim becerileri modeli (Wallace, 1991, akt. Ekiz ve Yiğit, 2006)

Öğretim becerileri modeline belli becerilerin uygulanmak üzere öğretmen adaylarına aktarılması verimli öğretme için yeterli olmaması, farklı ortamları tanıma ve ortama göre seçim yapabilme becerisi tanımaması, tek bir öğretme modelini izleyip, taklit etmeye daha sonra da uygulamaya çalışılması, böylece farklı uygulamaları göz ardı etmesi, taklit yoluyla öğrenme, öğretmen adayının plan yapma ve kendi değerlendirme becerilerini engellemesi, öğretmen adaylarının/deneyimli öğretmenlerin farklı bireyler olduğu ve dolayısıyla farklı inanç, değer ve becerilere sahip oldukları gerçeğini göz ardı etmesi, tek bir öğretme modelini izleyen öğretmen adayının bilgi ve becerileri, sistem veya müfredat değişimi gibi durumlarda yetersiz kalması deneyimli öğretmenlerin deneyimleri, inançları ve bilginin umulan şekilde uygulamaya taşınmasının gerçekleşme olasılığının düşük olması, (Atay, 2003) öğretmenin “standart yetiştirme paketlere” göre yetiştirilmesi, bu yüzden öğretmen eğitiminin alanını daraltması, öğretmenlerin problem çözme becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaması, ağırlıklı olarak davranışçı yaklaşıma dayandığı, doğru beceriyi ölçmek için yetersizliği ve esnek kişiler yetiştirmediği, sürekli değişim gösteren toplumlarda öğrenciler de geliştiğinden deneyimli öğretmenin davranışları ve öğretmen adayına önerileri toplumun beklentilerinin gerisinde kalması gibi eleştiriler getirilmektedir (Karacaoğlu, 2008). Bu eleştiriler göz önüne alındığında sadece görsel sanatlar alanı değil diğer alanlarda da yeğlenmemesi gereken bir model olduğu söylenebilir.

Uygulanmış bilim modeli

Laursen (1996, akt. Ekiz ve Yiğit, 2006)’e göre bu model, davranışçı psikoloji alanında üretilen öğrenme kuramlarının etkili öğretim yöntemlerine dönüştürülmesine dayanmaktadır. Eğitim alanında yapılan bilimsel araştırmaların eğitim-öğretim uygulamalarında olduğu gibi yararlanması gerektiğini savunur. Profesyonel araştırmacılar tarafından üretilen bilimsel bilginin sonuçları olduğu gibi öğretmen adaylarına aktarılır. Öğretmen adaylarından da, bu bilimsel bilgileri uygulamada etkin bir şekilde kullanmaları beklenir. “Bilimsel bilgilerin ya da kuramların uygulamada karşılaşılabilecek her türlü soruna yanıt verebileceği, davranışların açıkça ölçülebildiği ve ülke genelinde standartların sağlanarak bürokratik ve politik ihtiyaçlara yanıt vermesi (Roberts, 1998) düşünüldüğünden ABD’de ve İngiltere’de kullanıldığı gibi

ülkemizde öğretmen yetiştirme sistemiyle paralellik göstermektedir” (Ekiz, 2003 akt. Şahin, Çelen ve Çaylı 2011) Wallace (1997) bu modelin öğretmenliğin sadece bilimsel bilgiler ile sınırlandırıldığını ve dolayısıyla bilimsel bilgilerin her yerdeki eğitim-öğretim ortamında kullanılma olasılığının düşük olduğunu belirtmektedir (Ekiz ve Yiğit, 2006).



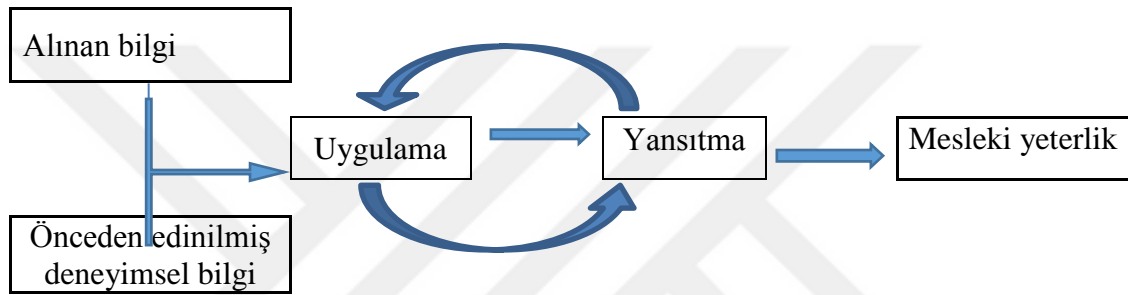
Şekil 2.3 Mesleki eğitimde uygulanmış bilim modeli (Wallace, 1997 akt. Şahin, Çelen ve Çaylı 2011)

Şekil 2.3’de görüldüğü gibi bilgini üretilmesi, uygulanması ya da düzenlenmesi, sonuçların öğretmen adaylarına aktarılması uygulama ve meslekte yeterlik kazanma aşamalarını içeren uygulanmış bilim modeli, yukarıdaki gerekçelerle sanat eğitimi alanında öğretmen yetiştirmeye uygun olmadığı söylenebilir.

Yansıtma modeli

Yansıtma modeli, öğretme ile ilgili hem kuramsal bilgiye hem de bu kuramsal bilgiyi uygulamaya önem vermektedir (Şahin vd. 2011). Dewey (1933)’in yansıtıcı düşünme üzerindeki düşünceleri eğitimin birçok alanına etkisi olmuştur. Bunlardan biri de öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi ve hizmet içi eğitimidir. Ona göre yansıtma, aktif, ısrarlı ve sistematik düşünmedir. Gerçekte Dewey, geleneksel profesyonel araştırmacılar tarafından üretilen objektif bilginin günlük yaşamda karşılaşılan problemlerin çözümünde pek çalışmadığını ileri sürerek yansıtıcı düşünme aracılığıyla sorunların çözülebileceğine dikkat çekmektedir (Ekiz 2006, 115). Yansıtıcı öğretim, araştırmaya dayalı elde edilen veriler tarafından şekillenen öğretmen kararlarına dayanır

(Pollard, 2002). Elliot (1993) 'a göre, öğretmen eğitimi programlarına yön veren üç paradigma vardır: “akılcılık,” “üretim” ve “yansıtma” dır *Yansıtma* paradigması ise öğretmen eğitiminde uygulama içinde öğrenmeyi ön plana çıkarmakta ve uygulamalar yoluyla öğretmen adaylarının yansıtma ve sorun çözme becerilerinin geliştirilebileceğini savunmaktadır. Bu yaklaşıma göre öğretmen eğitimi, uygulamaların yapılabileceği okullarda başlayabilir ya da öğretmen eğitimi programlarındaki adaylar, ilk yıldan itibaren okullara gönderilerek öğrendiklerini uygulamaya aktarmaları sağlanabilir (Yıldırım, 2011, 5-6).



Şekil 2.4 Yansıtıcı öğretmen yetiştirme modeli (Wallace,1997; Ekiz ve Yiğit, 2006)

Şekil 2.4 de görüldüğü gibi alınan bilgi, öğretimin çeşitli konuları üzerinde öğretmenin ve de öğretmen adayının ilgili materyallerden ya da kurslardan elde etmiş olduğu bilgidir. Deneysel bilgi, öğretmen adayının mesleğe başlamadan önceki bilgileri ile birlikte, mesleğe başladığı ilk günlerden elde etmiş olduğu bilgidir. Ayrıca deneysel bilgi başkalarını gözlemleyerek ve onlarla etkileşime girerek de kazanır. Her iki bilgi türü arasında da özellikle uygulama sırasında etkileşim vardır (Ekiz, 2006, 130). Uygulamada karşılaştığı herhangi bir sorunu edindiği bilgileri göz önüne alarak, sorunun ortadan kaldırılması ya da uygulamayı daha etkili hale dönüştürmek için etkin, ısrarlı ve sistematik bir biçimde etraflıca düşünür. Düşünme sonucunda yapılandığı yeni bilgi ve becerileri tekrar uygulamada kullanır. Aynı şekilde döngü devam eder. Yansıtıcı düşünme ve öğretimi gerçekleştirdikten sonra profesyonel yeterliliği kazanır ve öğretmen olur (Ekiz ve Yiğit 2006, Ekiz, 2006, 130, Şahin vd. 2011).

Yansıtıcı öğretmen yetiştirme modeli öğretmenlik formasyonu kazanmış adaylara yönelik bir model görünümünde olmasına karşın, öğretmen yetiştirme

programlarına uyarlanabilecek nitelikler taşımaktadır. Özellikle görsel sanatlar eğitiminde eğitimin ilk yıllarından itibaren öğretmen adayının gerek sanatsal uygulamalar alanında, gerekse pedagojik alandaki kazanımlarını bütünleştirerek uygulamalar yapması, dönüt alması, sonuçlarını değerlendirmesi, daha etkili öğretim yaklaşımları geliştirmesi açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle fakülte-okul işbirliği içinde adayların sürekli uygulama yapabileceği fırsatlar yaratılmalı, uygulamalar öğretmenlik uygulamasına kadar ertelenmemelidir.

Yukarıda özetlenen öğretmen eğitimi modelleri incelendiğinde görsel sanatlar alanına öğretmen yetiştirme tek bir modele dayandırılmayacağı, söz konusu modeller sentezlenerek yeni bir model geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Örneğin kişilik özellikleri modelinde öğretmenin kişilik özellikleriyle öğretme yeteneği arasında anlamlı bir ilişki olmadığı düşüncesini doğrulayan araştırma sonuçları bulunmasına karşın (Karacaoğlu, 2008, 10) yukarıda değinildiği gibi; öğretmen kişiliğinin öğrenci motivasyonunu etkilediği konusunda çok sayıda araştırma sonuçları bulunmaktadır. Bu nedenle özel yetenek sınavlarıyla öğrenci alan öğretmen yetiştirme programların adayların seçimi konusunda önemli ipuçları vermektedir. Benzer şekilde ders yöntemleri modeli görsel sanatlar öğretmen eğitiminde yeni bir uygulama tekniğinin öğretiminde yararlanılabilecek bir yaklaşım görünümündedir. Yine süreç-ürün modeli öğretene ve öğrenen arasında güçlü bir etkileşimi temel alması, görsel sanatlar eğitiminin birey odaklı yaklaşımı temel alması, adayların bireysel gelişiminin gözlemlenerek rehberlik yapılmasına olanak vermesi nedeniyle öğretmen eğitimine katkı sağladığı söylenebilir. Süreç-ürün modelinin verilerinden hareket eden öğretim ilkeleri modeli öğretmen eğitiminde; iletişim, planlama, isteklendirme, sınıf yönetimi, değerlendirme, bağımsız öğrenme gibi bazı ilkelerin dikkate alınması konusunda ipuçları sunmaktadır. Yeterliğe dayalı model ise öğretilenlerde bulunması gereken özellikleri ortaya koymakta, öğretmen eğitimi programlarında amaçlar saptanırken bu özellikleri temel almakta; dersler, derslerin kredileri, öğretim ve değerlendirme süreci bu nitelikler çerçevesinde şekillenmekte; program geliştirme süreçlerine ışık tutulmaktadır. Yaparak yaşayarak öğrenme ilkesine dayanan, öğretim becerileri modeli, uygulanmış bilim modeli ve yansıtma modeli öğretmenin mesleki yeterliğini uygulama deneyimleriyle temellendirmekte, bunların arasında yansıtma modeli öne çıkmaktadır. Dolayısıyla

görsel sanatlar öğretmen eğitiminde yukarıda özetlenen modeller dikkate alınarak, öğretmen eğitiminin amaçları iyi tanımlanmalı bu amaçlara uygun modeller seçilmeli ya da bu modeller sentezlenerek yeni bir model geliştirilmelidir.

2. 2. İlgili Araştırmalar

Literatürde öğretmen özellikleri; öğretmen nitelikleri, öğretmen yeterlikleri, öğretmen standartları gibi değişik başlıklar altında incelenmektedir. Öğretmenin gözlemlenebilir, ölçülebilir, değerlendirilebilir özellikleri ile ilgili araştırmalar daha çok öğretmen yeterlikleri veya öğretmen standartları başlıklarında toplanırken, öğretmen yetiştirme konusundaki araştırmalar daha çok öğretmen özellikleri ve/ya öğretmen nitelikleri başlıklarına yönelmektedir. Literatürde öğretmenlik mesleği genel özellikleri/yeterlikleri konusunda çok sayıda araştırma bulunmasına karşın, görsel sanatlar özel alan yeterlikleri / nitelikleri konusunda sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Ulaşılan araştırmaların tümüne değinmek mümkün olmadığından; bu araştırmanın amaç, içerik ve sınırları göz önünde bulundurularak ilgili araştırmalardan örnekler belli temalar altında toplanarak incelenmiştir.

2.2.1. Öğretmen inançları ile ilgili araştırmalar

Bullock ve Galbraith (1992)'in nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay yöntemi kullanarak yaptığı çalışmada, öğretmenlerin öğretme kuram ve inançlarında ortak bir teorik yapıya sahip olmadıkları ortaya konmuş olup, Resim-İş öğretmenlerinin öğretim kuram ve inançlarında düzenleme ile ortak bir dil oluşturulması ve böylece sanat eğitimcilerinin ders içerik ve eğitsel bilgilerini anlamının ve tartışmanın mümkün olabileceği ortaya konulmuştur.

Grauer (1998)'in sanat eğitimine yönelik öğretmen inançlarını kategorize etmek ve öğretmen sertifika programlarının öğretmen adaylarının inançlarını değiştirip değiştirmediğini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında, öğretmen adaylarının ne öğretecekleri ve nasıl öğreteceklerini anlamının önemli olduğu düşüncesiyle mix yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri Eisner'ın "Sanat Eğitimi İnanç

Endeksi” (Eisner, 1973) yoluyla toplanmıştır. Anket sertifika programındaki öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Nitel verileri ise bir yıl staj yapan adaylardan 4 temel eğitim ve 4 ikincil sanat uzmanından görüşme ve gözlem yoluyla toplanmıştır. Araştırmada alan bilgisi ve sanat eğitime yönelik öğretmen adaylarının inançlarının dinamik ve gelişen bir yapıda olduğunu ortaya koymuş, öğretmen inançlarını “pedagojik içerik bilgisi ve disiplin temelli pedagoji”, “kişisel yetkinlik ve öğretim kavramları” ve “staj deneyimi ve öğretmen eğitim programlarının içeriği” temalarına toplamıştır.

Gresham (2001), bir okuldaki öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleklerine yönelik hoşnutluk, aynı okuldaki öğrencilerin sosyo-ekonomik yapısı ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma verileri öğretmenlerden anket, öğrencilerden matematik, fen, sosyal bilgiler ve İngilizce derslerinde Virginia öğrenme standartları değerlendirme formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen yeterlikleri ile diğer değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğrenci başarısı ile sosyo-ekonomik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin meslek memnuniyetleri ile sosyo-ekonomik statüleri “gözetim-denetim” ve “ceza” değişkenleri arasındaki ilişki arasında doğrusal bir eğri olarak gözlenmiştir. Ayrıca, meslek memnuniyeti alanı ile ilgili olarak risk altında olan ve olmayan okullar arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Rakıcıoğlu (2005) İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve öğretmen yeterliği inançları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında öğretmen adaylarının bilginin mutlak olduğuna ve otoriteden edinildiğine dair inançlarının belirsizliğini ortaya koymuştur. Diğer taraftan adayların öğrenme yeteneğinin hızlı ve doğuştan gelen bir yetenek olduğu inancına sahip olduklarını, öğretmen yeterliliği inançları bakımından adayların kendilerini öğretmenlik mesleği için hazır görmedikleri sonucuna varılmıştır.

Okut (2009) 540 ilköğretim okulu öğretmeniyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin eğitime ilişkin inançlarını, etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma derecelerini incelemiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin aktarmacı, ilerlemeci ve eklektik görüşü benimsediklerini bulunmuştur. Etkili öğretmenlerin kişisel özellikler

ve kişiler arası ilişkiler alanlarındaki özelliklerine sahip olma dereceleri, eğitime ilişkin inançlarına göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Buna karşılık öğretmenlerin, etkili öğretmenlerin öğretmenlik uygulamaları alanındaki özelliklerine sahip olma dereceleri, öğretmenlerin inançlarına göre anlamlı bir farklılık göstermezken, öğretmenlik mesleğine tutkuyla bağlı olma, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları kabul etme, eğitim alanından başarılı uygulamaları takip etme, öğrencileri hayat boyu öğrenmeleri konusunda özendirme ve mücadeleyi öğrenciler yetiştirme özellikleri, araştırmaya katılan öğretmenlerce önemli görülen etkili öğretmen özellikleri olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Eren (2010) Öğretmen adaylarının program inançlarının görünümünün incelediği araştırmasına 647 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların program inançlarına yönelik veriler “Program Yönelimleri Envanteri” aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın bulguları öğretmen adaylarının program inançlarının akademik, bilişsel süreçler, sosyal-yeniden yapılandırıcı, insancıl ve teknoloji faktörleri aracılığıyla incelenebileceğini göstermiştir. Bulgular ayrıca, öğretmen adaylarının program inançları arasındaki ilişkilerin pozitif yönlü ve orta düzeyde olduğunu, bu inançların “yüksek düzeyli program inançları” ve “düşük düzeyli program inançları” olarak adlandırılan iki ayrı kümede tanımlanabileceğini de ortaya koymuştur.

Azar (2010) ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını incelediği çalışmada; üç farklı üniversitenin fen bilimleri enstitüsü yüksek lisans öğrencilerine “öğretmen öz-yeterlik ölçeği” uygulamıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlilik inançları istatistiksel olarak yüksek lisans eğitimini aldıkları üniversitelere göre değişmezken, öğretmen öz yeterlilikleri ile akademik başarıları arasında branşlara göre önemli farklılıklar bulunmuştur.

Bulut ve Oral (2011)’ın 164 fen, edebiyat, ilahiyat ve güzel sanatlar fakültesi mezunuyla yürüttüğü araştırmasında öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algıları incelenmiş, verilerinin “öğretmen adayı öz-yeterlik ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, fen, edebiyat, ilahiyat ve güzel sanatlar fakültesi mezunu öğretmen

adaylarının öz-yeterlik algılarının bütün olarak oldukça yeterli düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Doğanay (2011) hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarına etkisini incelediği araştırması 125 tezsiz yüksek lisans öğrencisiyle yürütülmüştür. Veriler “felsefi tercih değerlendirme” formu yoluyla toplanmıştır. Araştırmada tezsiz yüksek lisans programının başlangıcından sonuna; öğretmen adaylarının eğitim felsefelerine ilişkin algılarının daha çok deneysellik felsefesinde yoğunlaştığı, daimicilik, idealizm ve varoluşçuluk anlayışlarında anlamlı farklılıklar olduğu; Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programının öğretmen adaylarının felsefi tercihlerinde sınırlı da olsa bir değişim yarattığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Semiz (2011) yabancı diller yüksek okulunda öğrenim gören 602 öğrenciyle yürütülen araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. 8 öğrenci ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerle de nitel veri toplanmıştır. Analizler başarılı ve başarısız öğrenciler arasında yüklemeler açısından önemli farklar ortaya koymuş, başarılı öğrencilerin, başarısız öğrencilere kıyasla daha çok içsel ve kişisel yüklemelerde (çaba ve strateji) buldukları görülmüştür. Ayrıca yükleme inançları, öz-yeterlik ve dil öğrenme inanışları arasında önemli korelasyonlar bulunmuştur. Müdahale öncesi ve sonrası uygulanan ön-test ve son- testler başarısızlık yüklemeleri, öğrenme kontrolü inançları ve derse katılımında önemli değişiklikler ortaya koymuş, öz-yeterlik, dil öğrenme inanışları ve başarıda değişiklikler görülmemiştir.

Okut (2011) ilköğretim okullarında görevli fen ve teknoloji, matematik öğretmenlerinin eğitime ve sınıf yönetimine ilişkin inançları arasında bir ilişki olup olmadığını incelediği araştırmasında veri toplama araçları olarak “eğitime ilişkin inanç ölçeği” ve “sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, ilköğretim okullarında görevli 289 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin % 10’unun aktarmacı, % 37’sinin eklektik, % 53’ünün ilerlemeci inancı benimsediklerini göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin, sınıf yönetiminin öğretimin yönetimi alt boyutunda müdahaleci inanca, insanın yönetimi alt boyutunda ise

müdahaleci olmayan inanca sahip oldukları bulunmuştur. Öğretmenlerin eğitime ve sınıf yönetimine yönelik inançları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Müdahaleci inanca sahip öğretmenlerin aktarmacılığa, müdahaleci olmayan öğretmenlerin ise ilerlemeciliğe eğilimli oldukları sonucu elde edilmiştir.

Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz (2012)'un araştırmasında ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin eğitim inançlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “eğitim inançları ölçeği” kullanılmış ve 379 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdiği boyutlar sırası ile varoluşçuluk, ilerlemecilik, daimicilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik alt boyutlarıdır. Öğretmenlerin esasicilik eğitim felsefesine katılım düzeyleri düşük, diğerlerine ise yüksek düzeyde olduğu, öğretmenlerin eğitim inançları cinsiyet ve okul türü değişkenine göre farklılık göstermediği, branş ve kıdem değişkenlerine göre ise bazı boyutlarda farklılık gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bay, Gündoğdu, Ozan, Dilekçi ve Özdemir (2012) ilköğretim öğretmen adaylarının sahip oldukları program yaklaşımlarının analizini yaptıkları araştırma 297 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada *program yönelimleri envanteri* kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının en çok insancıl program yaklaşımını en az ise akademik program yaklaşımını benimsedikleri görülmüştür. Bölüm değişkenine göre ise Türkçe öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarından daha çok bilişsel süreçler program yaklaşımını benimsedikleri belirlenmiştir. Program yaklaşımları arasında en yüksek korelasyonun bilişsel süreçler ile sosyal yeniden yapılandırmacı; en düşük korelasyonun da akademik ile sosyal yeniden yapılandırmacı ve insancıl program yaklaşımları arasında olduğu belirlenmiştir.

Kaleci ve Yazıcı (2012) tarafından epistemolojik inançlarla ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelenmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini, epistemolojik inançlar ile ilgili yayımlanmış erişilebilir nitelikteki İngilizce ve Türkçe çalışmalar oluşturmaktadır. Araştırmada 1970-2011 yılları arasında epistemolojik

inançlarla ilgili yayımlanan toplam çalışma yıllara, çalışma türüne, araştırma yöntemine ve türüne, çalışma amacına, kullanılan bağımlı ve bağımsız değişkenlere göre analiz edilmiştir. İncelemeler sonucunda, epistemolojik inançlarla ilgili çalışmaların sayısının son yıllarda giderek arttığı, genellikle nicel araştırma yönteminin ve betimsel araştırma türünün tercih edildiği, temel etken olarak da cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm değişkenin incelendiği tespit edilmiştir.

Yapıcı (2013)'nın ilköğretim öğretmenlerinin ve ilköğretim öğretmen adaylarının eğitim felsefelerini belirlemek ve bazı değişkenler açısından eğitim felsefeleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını sınamak amacıyla yaptığı betimsel araştırmada deneklerin en çok Experimentalizm akımı benimsedikleri görülmüştür. Akımlar yapılandırılmış olandan daha serbest olana doğru sıralandığında; akımlar arası farkların, 0,80'den küçük olduğu bulunmuştur. İlköğretim öğretmenleri ve adaylarının, değişim ile değişmezliği, öğrenci merkezli anlayış ile öğretmen merkezli anlayışı birlikte kabullenmelerinden hareketle, ya eğitim felsefeleri arasında tercih yapamadıkları ve eklektik felsefeye sahip oldukları ya da kendilerine has bir eğitim felsefesi oluşturamadıkları ve kendi kişisel felsefelerini oluşturmaya yeni başlamış oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Yeşilyurt (2013) Bir eğitim programının nasıl olması gerektiğine ilişkin öğretmen adayı inançlarını incelediği araştırmasının verileri, Cheung ve Wong (2002) tarafından geliştirilen, Eren (2010) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan "program yönelimleri envanteri" ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının akademik, bilişsel süreçler, sosyal-yeniden yapılandırmacı, insancıl ve teknoloji faktörlerinin veya bu faktörleri ilgilendiren niteliklerin bir eğitim programında bulunması gerektiği inancına yüksek düzeyde sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Öte yandan demografik değişkenler açısından öğretmen adaylarının inanç düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, ilgili faktörlere ilişkin öğretmen adaylarının inançları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Doğan (2014) Mesleğe yeni başlayan fen öğretmenlerinin pedagojik ve epistemolojik inançları ve sınıf içi uygulamaları: Boylamsal durum çalışmasında yeni

öğretmenlerin fen eğitimi reformu hareketi kapsamında sahip oldukları pedagojik ve epistemolojik inanç ve uygulamaların yıllar içinde nasıl değiştiğini incelediği araştırması üç öğretmenle yürütülmüştür. Bu öğretmenler, yapılan birebir yarı yapılandırılmış görüşme, öğretim ve öğrenme ile ilgili anket ve ders gözlemleri ile üç yıl boyunca takip edilmiştir. Çalışmada aynı öğretmen yetiştirme programlarından mezun öğretmenlerin farklı inanç ve sınıf içi uygulama yöntemlerine sahip olduklarını ve üç yıllık süre zarfında keskin değişimler sergilemedikleri, öğretmenlerin pedagojik inançlarının epistemolojik inançlarına göre daha değişken oldukları saptanmıştır. Öğretmenlerin pedagojik inançları ile sınıf içi uygulamaları arasındaki uyum, epistemolojik inançları ile sınıf içi uygulamaları arasındaki uyumdan daha fazla olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar, pedagojik inançların zamanla sınıf içi uygulamalar ile daha uyumlu hale geldiğini ve epistemolojik inançların değişime daha dirençli olduklarını göstermektedir.

Yukarıda özetlenen araştırmalardan hareketle öğretmen inançlarına ilişkin araştırmalar, öğretmenin (i) felsefi ya da eğitim felsefesine ilişkin inançları, (ii) epistemolojik inançları, (iii) öz-yeterlik inançları ve (iv) program inançları olarak dört başlık altında toplanmaktadır. Felsefi inançlarla ilgili araştırmalarda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının inançlarının deneycilik ve ilerlemecilik felsefelerinde yoğunlaşmasına karşın tek bir felsefeyle açıklanamadığı daha çok eklettik bir yapıda olduğu, program inançlarının insancıl inançlar faktöründe yoğunlaştığı; ancak, söz konusu faktörlerin birbirini etkilediği, öğretmen öz-yeterlik inançlarının sınıf yönetimi yaklaşımlarını belirlediği söylenebilir. Öğretmen eğitimi programlarının sınırlı da olsa öğretmen inançlarında değişime neden olduğu bu nedenle GSÖ'nin sahip olması gereken inanç boyutlarının bilinmesi, alana öğretmen yetiştiren programlarda yönlendirici etkisi olduğu söylenebilir.

2.2.2. Öğretmen değerleri ile ilgili araştırmalar

Genç ve Eryaman (2007) değişen değerler ve yeni eğitim paradigması adlı kuramsal araştırmada dünyadaki sosyal, siyasal, ekonomik vb. alanlardaki hızlı değişim ve dönüşümün olduğunu belirtmekte; bu değişim ve dönüşümün bilgi toplumu ve

küreselleşme başlıklarında incelemektedir. Bu dönemin özelliği, sosyal yaşamımızdaki genel değişmelere temel olan eğitim alanında da birçok değişimleri zorunlu hale getirdiğini, bireylerin eğitimden beklentilerini de değiştirdiğini vurgulamaktadır. Bu yönüyle, bilgi toplumu ve küreselleşme sürecinde değişen değerler ve yeni eğitim paradigması bu çalışmanın temel konusunu oluşturmaktadır.

Altunay ve Yalçınkaya (2011)'nın öğretmen adaylarının bilgi toplumunda değerlere ilişkin görüşlerini saptamak amacıyla yapılan araştırma 514 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının geleneksel, evrensel ve hedonistik değer alanlarına ilişkin görüşleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının geleneksel, evrensel ve hedonistik değer alanlarına yüksek düzeyde önem verdikleri görülmüştür. Değer alanlarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri çok önemli düzeyindedir. Bunun yanında öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, mezun oldukları lise türü ve katıldıkları sosyal etkinlik sayısına göre değer alanlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Fırat ve Açıkgöz (2012) bazı değişkenler açısından öğretmenlerin değer sistemlerini açığa çıkarmak amacıyla gerçekleştirdikleri çalışma 50 ilköğretim okulunda görev yapan 902 öğretmenle yürütülmüştür. Veriler “portre değerler ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir. Öğretmenlerin cinsiyeti başarı, hazcılık, evrensellik, geleneksellik ve güvenlik değer boyutlarında önemli farklılık yaratmaktadır. Başarı, uyarılım ve uyma değer boyutlarında öğretmenlerin yaş değişkeni önemli bir belirleyicidir. Öğretmenlerin branşının hazcılık ve geleneksellik değerlerinde önemli farklılaşmaya yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tunca ve Sağlam (2013) İlköğretim öğretmenlerine yönelik mesleki değerler ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmasında, öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerine ilişkin, ilköğretim öğretmenlerine yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Ölçek kapsamına alınacak altı mesleki değere ilişkin, açık uçlu anket yoluyla öğretim üyelerinden; görüşme, açık uçlu anket ve kompozisyonlar yoluyla öğretmenlerden elde edilen verilerin analizlerinden 120 maddelik madde havuzu 418 öğretmenden oluşan bir örneklem üzerinde uygulanmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçek, “*farklılıklara saygı duyma, kişisel ve toplumsal sorumluluk, şiddete karşı olma, işbirliğine açık olma*” mesleki değerlerini içeren dört alt boyuttan oluşmaktadır ve bu boyutlar toplam varyansın % 46.57’sini açıklamaktadır. Ayrıca ölçeğin dört faktörlü yapısı, bir model olarak doğrulanmıştır. Öğretmen mesleki değerler ölçeğinin, ilköğretim öğretmenlerinin mesleki değerlerinin belirlenmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur.

Satan (2014) Eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin değer tercihlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına etkisinin incelediği çalışması 328 eğitim fakültesi son sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırma veriler Schwartz değerler listesi ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği yoluyla toplanmıştır. Araştırmada değerler listesinin alt boyutları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasındaki korelasyon katsayıları 0.120 ile 0.324 olarak değişmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, değerler ölçeğine ait güvenlik, geleneksellik ve güç alt boyutları öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları 0.19 düzeyinde açıklamaktadır.

Buluç (2014) sınıf öğretmenlerinin değer algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı betimsel çalışma 350 sınıf öğretmeniyle yürütülmüş, Veriler Schwartz (1992) tarafından geliştirilen değer ölçeği ile DiPaola, Tarter ve Hoy (2005) tarafından geliştirilen örgütsel vatandaşlık ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin değer algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki söz konusu iken değer algılarının örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde düşük düzeyde bir yordayıcılığa sahip olduğu görülmüştür.

2.2.3. Öğretmen tutumları ile ilgili araştırmalar

Büyükkaragöz ve Kesici (1996) öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumlarını bilişsel alanda belirleyebilmek amacıyla Büyükkaragöz tarafından geliştirilen "demokrasi ve hoşgörü tutum ölçeği" 71 bayan, 322 erkek olmak üzere toplam 393 ilköğretim öğretmenine uygulanmıştır. Bu araştırmadan elde edilen

sonuçlardan bazıları şunlardır: (1) İlkokul öğretmenlerinin yarısından fazlası "Demokrasi olan bir yerde hoşgörü kendiliğinden ortaya çıkan bir olgudur" görüşüne katılmaktadır. Ayrıca bu görüşe cinsiyet bakımından bayan ilkököl öğretmenleri, erkek ilkököl öğretmenlerine oranla daha lehte bir tutum sergilemişlerdir, (2) İlkokul öğretmenlerinin çoğunluğu "Demokrasinin uygulandığı toplumlarda hoşgörü, yardımlaşma, işbirliği ön plandadır" görüşüne katılmaktadır. Ayrıca bu görüşe bayan ilkököl öğretmenleri, erkek ilkököl öğretmenlerine oranla daha lehte bir tutum sergilemişlerdir.

Semerci ve Semerci (2004) tarafından üniversitelerde beden eğitimi ve spor bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelendiği araştırmada veriler 28'i olumlu ve sekizi olumsuz toplam 30 maddeden oluşan standart bir ölçek yardımıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda örnekleme giren öğrencilerin cinsiyete ve üniversitelere göre öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Genel olarak öğrencilerin mesleğe karşı tutumları olumlu olarak belirlenmiştir.

Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım (2007) Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını inceledikleri çalışmaya 181 üniversite öğrencisi katılmıştır. Tarama yönteminin kullanıldığı araştırmanın verileri Aşkar ve Erden (1987) tarafından geliştirilmiş olan "öğretmenlik mesleğine yönelik tutum belirleme ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyete ve öğrenim gördükleri bölümü tercih etmedeki etkene göre anlamlı olarak değiştiği tespit edilmiştir.

Pehlivan (2008) Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, sosyo-kültürel özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının araştırıldığı çalışma 592 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmada adaylarının tutum puanı ortalamaları kadın adayların lehine anlamlı farklılık gösterirken, tercih sıralarına göre farklılık bulunamamıştır. Tutum puanları ortalamaları arasında annenin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gözlenmezken, babanın eğitim durumunda ise farklılığın okuryazar ile okumaz-yazmaz, ilkököl, ortaokul, lise ve üniversite mezunları arasında okuryazarın aleyhine olduğu anlaşılmıştır. Adayların anne ve babalarının

meslekleri ve ailelerin gelir durumları açısından bakıldığında, tutum puanlarında farklılaşma görülmemiştir.

Çapri ve Çelikkaleli (2008) öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarını cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelemiştir. Araştırma grubu, 250 öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğretmen adaylarına, “öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği”, “aday öğretmenin kendine ilişkin yeterlik algısı ölçeği” ve araştırmacılar tarafından geliştirilen “kişisel bilgi formu” uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda; öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumları üzerinde cinsiyetin önemli bir etkisinin olduğu, program ve fakülte değişkenlerinin ise anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Öğretmen adaylarının yeterlik inançları üzerinde ise, cinsiyet, program ve fakülte değişkenlerinin anlamlı bir etkisinin bulunduğu görülmüştür.

Üstüner, Demirtaş ve Cömert (2009) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları 593 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak Üstüner (2006) tarafından geliştirilen ve likert tipi beşli olarak derecelendirilen tek boyutlu bir ölçme aracı olan “öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenlik mesleğini içsel nedenlerden dolayı seçen öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ile dışsal nedenlerden dolayı seçen öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları arasında anlamlı farklılığın olduğu, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile adayların cinsiyetleri, okumakta oldukları bölüm/programın türü, okumakta oldukları programı ÖSS’de tercih sıraları, yaşadıkları çevre ve ailenin sosyoekonomik düzeyi arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tacman, (2009) ilköğretim sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarını saptamak amacıyla tarama modelinde betimsel bir çalışma yapmış, veri toplamak için “demokratik tutum ölçeği” kullanmıştır. Elde edilen sonuçlarına göre; sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları ile cinsiyet arasında kadınların lehine anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca bu öğretmenlerin demokratik tutumları ile mezun oldukları kurum düzeyi ve mesleki kıdemleri arasında da anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Şahin (2010)'in çalışmasında okulöncesi öğretmenlerinin, öğretmenlik mesleğine karşı tutumları ve yeterlilik algıları incelenmiştir. 152 okulöncesi öğretmeniyle yürütülen araştırma verileri “kişisel bilgi formu”, “öğretmenlik mesleğine karşı tutum ölçeği” ve “öğretmen yeterlilik ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda okulöncesi öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumları oldukça olumlu olduğu, bazı kişisel özelliklerin mesleğe yönelik tutumlarını etkilerken, bazılarının tutumlarını değiştirmede, okulöncesi öğretmenlerinin kendilerini mesleki açıdan yeterli algıladıkları ve öğretmenlerin yeterlilik algıları ile mesleğe yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin yeterlilik algıları, mesleğe yönelik tutumlarının yalnızca % 7'sini açıkladığı sonucu elde edilmiştir.

Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010a) ilköğretim bölümü son sınıfında öğrenim gören 223 öğretmen adayıyla yürüttükleri çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Nicel veriler Erkuş, Sanlı, Bağlı ve Güven (2000) tarafından geliştirilen ‘öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeği’ yoluyla, nitel veriler açık uçlu sorularla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ile bağlı buldukları programlar arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, adayların almış oldukları meslek bilgisi derslerinin mesleğe yönelik tutumları üzerine olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Çiçek-Sağlam (2008) müzik öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla 110 öğrenciye “öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği” uygulamıştır. Yapılan istatistiksel analizlerde, öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyet, devam edilen sınıf düzeyi ve mesleği tercih sebebine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Genel olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmüştür. Üst sınıflara doğru gidildikçe öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumunun arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Mesleği sevdiği için tercih edenlerin öğretmenliğe yönelik tutumunun daha olumlu olduğu görülmüştür.

Doğan (2013) Resim-iş öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirli değişkenler açısından değerlendirmek amacıyla yaptığı araştırma Resim-İş Öğretmenliği programında öğrenim gören 160 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli ile gerçekleştirilen bu çalışmada, “öğretmenlik mesleği tutum ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada adayların mesleğe yönelik duydukları sevginin, üst sınıf öğrencilerinde ve kadın öğrencilerde daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, sosyo ekonomik seviyenin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile bir ilişki içerisinde olmadığı görülmüştür.

Yukarıda özetlenen öğretmen inanç, değer ve tutumlarıyla ilgili çalışmaların anket ve ölçeklerle belirlendiği, nadiren nitel yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir. Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalar arasında görsel sanatlar öğretmen inanç ve değerlerine yönelik araştırmalar olmadığı, öğretmen tutumlarıyla ilgili olarak tek örneğin Doğan’ın çalışması olduğu görülmektedir. Ancak, bu çalışmanın tutum ölçeğiyle gerçekleştirildiği, nitel boyutuna yer verilmediği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla GSÖ kişiliğini etkileyen inanç, değer, tutum ve davranışların bir bütün olarak tanımlanması önem taşımaktadır. Öğretmen inanç, değer ve tutumları arasındaki dinamik ilişkiler olduğu; öğretmenin program tasarımından, sınıf yönetimine, öğrencilerle ilişkilerine, ders dışı etkinliklerine ve sınama durumlarına kadar programın tüm boyutlarını biçimlendiren tutum ve davranışlarının temelinde inançlarının ve değerlerinin olduğu önermesi, öğretmenin bir bütün olarak tanımlanmasını gereğini ortaya çıkarmaktadır.

2.2.4. Öğretmen nitelikleri ile ilgili araştırmalar

Öğretmen nitelikleriyle ilgili araştırmalar incelendiğinde öğretmenin kişilik özelliklerinin öne çıktığı görülmektedir. Bilen’in (1992) “Eğitimde verimliliğe öğretmen kişilik özelliklerinin etkisi” adlı çalışmada öğretmenin kişisel ve mesleki niteliklerini irdelemiştir. Öğretmenin öğretim yapma ve örnek olma görevlerini yaparken mesleki gelişimi ile kişisel gelişimini denge içinde tutmasını vurgulamıştır. Greenwood'dan alıntıyla öğretmenin profesyonellik koşullarını şu ana başlıklarla

sıralamıştır; (i) Mesleğinde sistematik kuramsal yapıya sahip olma, (ii) mesleğinde otorite olma, (iii) toplumca onaylanma, (iv) mesleki etiği izleme, (v) mesleki kültüre sahip olma.

Öğretmenin başarılı olabilmesi için sahip olması beklenen özellikleri de şu başlıklar altında özetlenmektedir; (i) Öğretmen okuma, yazma, dinleme, konuşma gibi temel becerileri geliştirmelidir, (ii) öğretmen sağlıklı ve yapıcı bir disiplin anlayışıyla öğrencileriyle iletişim kurmalıdır, (iii) öğretmen sosyal değerleri iyi bilmeli, toplumun beklentilerini, katkılarını, sorunlarını saptamalı; bulgularını öğrencinin yetiştirilmesinde kullanabilmelidir, (iv) öğretmen planlamaya önem vermeli, planlı denemecilik yoluyla mesleğinde en iyiye, en doğruya ulaşmaya çalışmalıdır, iyi bir öğretmen öğrencilerinde gelecek kaygısının doğmasını engeller, (vi) meslektaşları, öğrencileri, veliler, yöneticilerle iyi bir iletişim kurmaya çaba harcamalıdır.

Çetin (2001)'in, meslekî eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, öğrencilerinden “ideal öğretmen” konulu bir kompozisyon yazmaları istenmiştir ve sonuç olarak, öğrencilerin ideal öğretmen tanımları incelendiğinde öğrencileriyle dostça ve iş birliği içinde çalışma alışkanlığı kazanmış, alan bilgisi tam, öğrencisinin doğasını ve ihtiyacını anlayan, genel eğitiminde ve bilimsel tavrında eksiği olmayan, saygılı, sevgi dolu, öğrenciler arasındaki bireysel ayrılıkları analiz edebilen, derslerinde çeşitli yöntem ve teknikleri kullanabilen öğretmeni ideal olarak tanımladıkları belirlenmiştir.

Şen ve Erişen (2002)'in gerçekleştirdikleri öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri adlı çalışmada etkili öğretmenler; düşünen, soru soran, eleştiren, gelişme ve yeniliklere açık, kendini sürekli yenileyen, mesleğini seven kişiler olduğunu belirtilmektedir. Bu niteliklere sahip öğretmenlerin yetiştirilebilmesi için ise, öncelikle onları yetiştiren öğretim elemanlarının söz konusu niteliklere sahip olması gerektiği saptanmıştır.

Okçabol, Akpınar, Caner, Erktin, Gök ve Ünlühıarcıklı'dan oluşan çalışma grubuyla (2003) yaptıkları araştırmada lise son sınıf öğrencilerine ‘iyi bir öğretmenin sahip olması gereken en önemli üç nitelik nedir?’ sorusu yöneltilmiş; 1324 öğrenci 3467

niteliğe değinmiştir. Beş grupta toplanan bu niteliklerin ilk grubu (%41'i) öğretmenlerin öğrenciyi sevip sayması, öğrenciler arasında ayırım yapmaması, öğrenciyle arkadaş olup iyi iletişimde bulunması, öğrenciye karşı anlayışlı olması ve değer vermesi, sevecen ve cana yakın olması, öğrenci sorunlarıyla ilgilenmesi, öğrenciyi notla korkutmaması, öğrenciye karşı olumlu tutuma sahip olmakla ilgilidir. Öğrencilerin %35'i öğretmenin meslekteki başarısı ilgili olan şu nitelikleri vurgulamışlardır; Derse hazırlıklı gelmek, zevkli ve etkili ders anlatabilmek, bilgili ve kültürlü olmak, mesleğini hakkıyla yerine getirebilmek, sürekli kendini geliştirebilmek, sınıfta disiplin ve otoriteyi sağlamak. Dile getirilen niteliklerin % 13'ü de öğretmenlerin eleştiriye ve yeniliklere açık olması, topluma ve öğrenciye örnek olması, sabırlı, güler yüzlü, hoşgörülü ve sosyal olması ile baskıcı olmaması gibi konuları içeren 'olumlu kişilik özellikleri' ile % 7'si de öğretmenlik mesleğini severek ve saygı duyarak yapılmasıyla ilgilidir (Okçabol, 2009, 260-261).

Adıgüzel (2003) 'in çalışmasında, Avrupa Birliğine uyum sürecinde öğretmen eğitiminde, öğretmenlere kazandırılması öngörülen nitelikler ile nitelikli öğretmenin ön koşulu olan bilgi okuryazarlığının öneminin betimlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç kapsamında önce konu ile ilgili literatür taramasına dayanılarak öğretmen eğitiminde başta bilgi okuryazarlığı olmak üzere yeni okuryazarlık alanları ve bu alanlara ilişkin kalite standartlarının önemi tartışılmaktadır. İkinci olarak bilgi okuryazarlığı ve diğer okuryazarlık alanlarının öğretmen eğitimi programlarında yer alması gereği tartışılmaktadır. Son olarak da nitelikli öğretmen yetiştirmede öğretmen adaylarına kazandırılması gerekli görülen bu yeni okuryazarlık alanlarının öğretmen eğitimi programlarında kalite standartları ile desteklenerek öğretmen adaylarına kazandırılması açıklanmaktadır.

Boztaş (2008) 'in ilköğretim öğrenci ve öğretmenlerinin görüşlerine göre etkili öğretmen özelliklerinin araştırıldığı çalışmada etkili öğretmen özellikleri üzerindeki algılarının incelenmesidir. Çalışmanın örneklemini Afyonkarahisar il merkezinde bulunan dokuz ilköğretim okulunun 6, 7 ve 8. sınıflarındaki 450 öğrencisi ve 150 öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve pilot çalışması yapılmış olan "etkili öğretmen özellikleri anketi" kullanılarak elde edilmiştir. Faktör

analizi sonucunda öğrenciler tarafından algılanan etkili öğretmen özelliklerinin 7 boyutlu olduğu ortaya çıkmıştır. Bu boyutlar; (i) öğretmen-öğrenci ilişkileri, (ii) sınıf-içi davranış ve kişisel özellikler, (iii) öğretim yetisi, (iv) motive edici özellikler, (v) mesleki davranışlar, (vi) sınıf-içi disiplin ile (vii) değerlendirme ve dönüt-düzeltilme olarak sınıflandırılmıştır. Analizler sonucunda, öğrencilerin etkili öğretmen özelliklerinden en çok sınıf-içi davranış ve kişisel özellikler ile öğretim yetisi boyutlarına önem verdikleri bulunmuştur. Buna göre, en çok önem verilen etkili öğretmen özellikleri alan bilgisi, pedagojik formasyon bilgileri ve öğretim yetileri ile ilgili özellikler olduğu ortaya çıkmıştır.

Oruç (2008) Türk ve Avrupalı öğretmen adaylarının iyi konusundaki beklentileri konusundaki araştırması 12 farklı ülkeden 67 yükseköğretim öğrencisiyle yürütülmüştür. Veriler iyi öğretmen tanımlamasının içeren anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonunda Türk ve Avrupalı öğrencilerin iyi öğretmen tanımları arasında farklılıklar görülmüştür.

Türk Eğitim Derneği (TED, 2009)'nin 12 ilde 2007 öğretmen, 272 yönetici, 4450 öğrenci ve 2112 veli ile yapılan araştırmada öncelikli sorun alanları belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre (i) öğretmenlerin yıllık gelirin uluslararası ortalamaların yaklaşık yarısı olduğu, (ii) alanları dışında görevlerine devam eden öğretmenlerin yaygın olarak bulunduğu, (iii) kalabalık sınıflar sorunun hala devam ettiği, (iv) öğretmenlerin mesleki gelişim olanaklarının ve çabalarının yetersiz olduğu, (v) öğrencilerin gelişim düzeyi ve bireysel farklılıklarını belirleme çalışmalarının; teknolojiyi kullanma oranlarının; alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını uygulama sıklıklarının yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonunda yeterlikleri liste haline getirmenin öğretmenler ve öğrenciler için bir anlam ifade etmediği, bu yeterliklerin uygulamaya dönüştürülmesi için yönetsel, yapısal ve finansal alanlarda çaba sarf edilmesi gerektiği, öğretmen yeterliklerinin uygulanması ve öğretmen eğitiminin kalitesinin yükseltilmesi için Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi, YÖK, MEB ve eğitim fakültelerinin işbirliği içinde çalışması önerilmektedir. Raporda ayrıca eğitim fakültelerinin belirlenen yeterlikleri kazandırmak amacıyla gerek alt yapı, gerek öğretim elemanları bakımından kendilerini geliştirmesi, yeterliklerin hizmet içi eğitimlerle ve

stajyerlik uygulamasıyla ilişkilendirilmesi ve alanda kullanılabilir olmasına yönelik öneriler sunulmuştur.

Hotaman (2011) Öğretmen adaylarının “öğretmen kişilik özelliklerine” ilişkin algılarını incelemiştir. Araştırmada veriler, “öğretmen kişilik özellikleri ölçeği (ÖKÖÖ)” ve “kişisel bilgi formu” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, program türüne göre İngilizce öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin lehine; cinsiyete göre kız öğrencilerin lehine; ilköğretimi ve ortaöğretimi okudukları bölgeye göre şehir lehine; ailede öğretmen bulunmasına göre ailesinde öğretmen olanların lehine; ailenin gelir düzeyine göre yüksek gelir lehine; anne eğitim düzeyine göre anne eğitim düzeyi ilkokul olanların lehine; baba eğitim düzeyine göre baba eğitim düzeyi ilkokul olanların lehine ve kardeş sayısına göre kardeş sayısı 4 olanların lehine anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

Şahin (2011)’in öğretmen algılarına göre etkili bir öğretilerde bulunması gereken özellikler ve bu özelliklerin önem sıralarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada veriler anket yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmen algılarına göre “kişilik”, “mesleki yeterlilik”, “öğrenciye karşı tutum” ve “alan bilgisi” olarak gruplanmış olan etkili öğretmen davranışları ve bu davranışların önem sıraları tespit edilmiştir. Ayrıca çalışma grubundaki öğretmenlere göre, etkili öğretmen davranışlarının tercih sıralamalarının öğretmenlerin branşlarına göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

Rehber (2009)’in sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlikleri açısından müfettişlerden rehberlik beklentileri konusundaki araştırmasında nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve 20 öğretmenle çalışılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Araştırma verileri içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Görüşme soruları dokuz boyuttan oluşmaktadır. Bunlar (i) sorun çözme, (ii) öğrencinin gelişim özellikleri, (iii) öğrenciye değer verme, (iv) demokratik eğitim ortamı oluşturma, (v) eğitim hakkı, (vi) bireysel farklılıklar, (vii) öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları, (viii) ölçme ve değerlendirme ve (ix) öğrencilerin gelecek beklentileridir. Araştırmada; sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun bireysel farklılıkların dikkate

alınması ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun etkinlikler sunma, öğrenciye değer verme ve değer verdiğini gösterme, demokratik eğitim oluşturmada örnek davranışlar sergileyebilme, demokrasiyi hayata geçirme, eğitim hakkı konusunda bilgilenme, bireysel farklılıklar ile ilgili bilgilerini güncelleme öğrencilerin ilgilerini, dikkatlerini çekme ve onları motive etmede uygun yöntem, teknik; araç, gereç konusunda bilgilenme, ölçme ve değerlendirmede, öğrencilerdeki gelecek kaygısını azaltmaları için amacıyla müfettişlerden seminer ve konferans, beklentilerinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öğretmen nitelikleriyle ilgili çalışmalar incelendiğinde bazı araştırmalarda tanımlamaların belli temalar altında toplanmasına karşın bazı araştırmalarda nitelik sıralamalarının yapıldığı görülmektedir. Öğretmen niteliklerinin temalar altında toplanmış olması, niteliklerin algılamasını kolaylaştırmaktadır. Yukarıda özetlenen araştırmalarda GSÖ' ne yönelik belirgin bir çalışma olmamasına karşın, Türkiye'deki öğretmen nitelikleriyle ilgili çalışmalarda etkili öğretmen, iyi öğretmen, ideal öğretmen kavramlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Sonuç olarak öğretmen kişilik özellikleri ile öğretmen yeterlikleri arasındaki ilişkili faktörleri gösteren önemli ölçüde bilimsel bir literatür bulunmaktadır (Kalafat, 2012, 193). Bu nedenle görsel sanatlar öğretmen niteliklerinin belirlenmesinde kişilik özelliklerinin çerçevesinin oluşturulması adayların seçimine ve öğretmen yetiştirme programlarının tasarımına yön veren faktörlerden biri olduğu söylenebilir.

2.2.5. Öğretmen yeterlikleri ve standartlarına ilişkin araştırmalar

Gökçe (1999)'nin ilköğretim öğretmenlerinin yeterlikleri adlı doktora çalışmasında öğretmen yeterliliklerini; (i) çocuk gelişimi konusundaki bilgilerine, (ii) sınıf içinde etkili iletişim kurabilmeye, (iii) öğretim yöntemlerine, (iv) okuma öğretimine, (v) yazma öğretimine, (vi) matematik öğretimine, (vii) sınıf yönetimine, (viii) öğrenci başarısını değerlendirmeye, (ix) okul-aile işbirliğini sağlamaya, (x) program geliştirme ve değerlendirmeye, (xi) mesleki ve kişisel özelliklere ilişkin yeterlilikler olarak on bir başlıkta toplamıştır.

Erişen (2001)'in öğretmen yetiştirme programların ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi ve fakültelerin standartlara uygunluğunun değerlendirdiği çalışması mesleki ve teknik eğitime öğretmen yetiştiren teknik eğitim fakültelerinden 285 akademik personel, 318 öğretmen adayı ve 212 meslek dersi öğretmenin örneklem alınmış, 15 boyut ve 135 maddeden oluşan standartların uygunluğu ve önem derecesinin belirlenmesinde tüm grupların görüşüne başvurulmuştur. Araştırmada belirlenen standartların uygun ve önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

Gürkan, Duman, Güneysu, Yalın, Olkun, Bıkmaz ve Güldere (2004) tarafından gerçekleştirilen öğretmen yeterliği taslağında yer alan yeterlik alanları adlı çalışmalarında, yeterlik alanlarını 6 başlıkta toplamışlardır ve bunlara açıklama getirmişlerdir. Bunlar:

(i) Kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim: Öğretmen, öğrencileri birey olarak görür, değer verir. Öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba gösterir. Öğrencilerinde geliştirmek istediği kişilik özelliklerini kendi davranışlarında sergiler. Diğer öğretmen, yönetici ve uzmanların başarılı deneyimlerinden yararlanır. Öz değerlendirme yaparak değişim ve sürekli gelişim için çaba harcar. Yeni bilgi ve fikirlere açıktır, kendisini ve kurumunu geliştirmede etkin rol oynar.

(ii). Öğrenciyi tanıma: Öğretmen, öğrencinin tüm özelliklerini, ilgi, istek ve ihtiyaçlarını bilmeli, geldiği ailenin ve çevrenin sosyokültürel ve ekonomik özelliklerini tanıyabilmelidir.

(iii). Öğrenme ve öğretme süreci: Öğretmenin temel yeterlik alanlarından biri de, karmaşık ve çok boyutlu bir yapıya sahip olan öğrenme ve öğretme süreciyle ilgilidir. Eğitim ve öğretim programlarının temel unsurlarından biri olan bu süreç, programın hedef ve davranışlarının gerçekleştirildiği eğitim durumlarıdır. Öğretmenin, eğitim ve öğretim programlarının temel unsurlarından biri olan öğrenme-öğretme sürecini başarıyla planlayıp, uygulaması ve yönetmesi için bazı yeterliklere sahip olması gerekir.

(iv). Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme: Bir öğretmenin ne kadar iyi öğrettiği veya öğrencinin ne kadar iyi öğrendiğini bilmenin yolu ölçme ve değerlendirmedir. Ölçme ve değerlendirme, eğitimin etkililiğini belirlemek ve nasıl iyileştirilebileceğine yönelik kararlar alabilmek amacıyla gerekli bilgilerin toplanmasını ve incelenmesini içeren bir süreçtir. Ölçme bir betimleme, değerlendirme ise karar verme sürecidir.

(v). Okul, aile ve toplum ilişkileri; Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için öğretmenlerin, okulun bulunduğu yakın ve uzak çevrenin doğal, sosyokültürel ve ekonomik özelliklerini tanınması, duyarlı ve etkili bir okul-toplum ilişkisinin kurulmasında temel etkidir. Bu amaçla öğretmenlerin, doğal çevre olanaklarından yararlanmalarının yanında; ailelerden, eğitimle ilgili kurum ve kuruluşların yetkililerinden, çevrede bulunan sanayi, ticaret, tarım vb. meslek alanlarının yetkililerinden eğitime katkı sağlamak amacıyla destek almaları ve bunlarla iş birliği yapmaları eğitimin kalitesini artıracaktır.

(vi). Program ve içerik bilgisi: Yeterlik alanlarından “Program ve içerik bilgisinin temel kapsamı, Türk milli eğitim sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile özel alan öğretim programının temel aldığı yaklaşımlar, programın amaçları ve ilkeleri, programda sunulan içerik ve içeriğe uygun olan yöntem ve teknikler ile değerlendirme anlayışı konusunda öğretmenlerin hangi yeterliklere sahip olmaları gerektiğini ortaya koymak ve bu konularda anlayışlarını geliştirmek üzere onlara yol göstermektir.

Karacaoğlu (2008)’nin AB uyum sürecinde öğretmen yeterlilikleri’ adlı doktora çalışması Türkiye’nin gereksinim duyduğu öğretmen yeterliliklerini belirlemek ve öğretmenlerin belirlenen yeterliliklere sahip oluş düzeylerini değerlendirme amacıyla yapılmıştır. Delphi tekniğiyle yapılan çalışmanın sonunda öğretmenin sahip olması gereken 137 yeterlilik maddesi dört yeterlilik alanına ayrılarak belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin kendilerini en iyi ve en düşük algıladıkları konular, öğretmen adaylarının öğretmenleri en iyi ve en düşük buldukları konular ve öğretmenlerin sınıftaki performansları belirlenmiştir.

Köksal (2008) 'ın araştırmada MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü yetkilileri, okul müdürleri ve öğretmenlerin öğretmenlik yeterliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmada müdürlerin ve öğretmenlerin Bakanlık tarafından düzenlenen seminerlerle bilgilendirdikleri ve öğretmenlerin süreç boyunca il çalışma ekibinden destek aldıkları, öğretmenlerin eylem planı hazırlayacakları konuyu belirlerken öz değerlendirme formu sonuçlarını dikkate almadıkları, ihtiyaç duydukları alanda çalıştıkları, eylem planının hazırlanması ve uygulanması aşamasında müdürlerin ve Bakanlığın öğretmenlerin ihtiyaçlarını gidermeye yönelik hem eğitime ilişkin konularda hem de fiziki ve teknik konularda destek sağladıkları, eylem planı sonuçlarının okul müdürü ile paylaşılması konusunda bazı öğretmenlerin, müdürlerin ve Bakanlık yetkililerinin görüşmelerin gerekliliği doğrultusunda ortak fikre sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ayan (2011)'ın 'Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümü programlarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini kazandırma düzeyi' başlıklı doktora çalışmasında karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda anket, nitel boyutunda görüşme ve gözlem kullanılmıştır. Türkiye'deki beş eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümündeki öğretim elemanları ve bu programlardan mezun olan öğretmenler çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma sonunda Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin yeterince kazandırılmadığı bulgusuna ulaşmış; öğretmen yetiştirme programlarının ÖMGY çerçevesinde yeniden gözden geçirilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlik uygulamasının süre ve nitelik açısından yeniden gözden geçirilmesi ve gerekli düzenlemelerin yapılması gerektiği önerilmiştir.

Kalafat (2012) Lise öğretmenleri kişilik özelliklerinin öğretmen yeterliklerine etkisini incelediği çalışmasında veri toplama araçları olarak 'Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi' ile 'Öğretmen Yeterlilik Algısı Ölçeği' kullanılmıştır. Analiz sonucunda deneyime açıklık kişilik boyutunun öğretmen yeterliğini yordayan en güçlü yordayıcı, öğretmen yeterliliklerinden ise kendini geliştirmenin de en fazla etkilenen boyut olduğu görölmüştür.

Ayaydın (2010)'ın Güzel sanatlar eğitiminde standart kavramı adlı çalışmasında; eğitim sektöründeki standartlaşma çalışmaları görsel sanatlar eğitimi alanında da kendini göstermeye başladığı belirtilmekte; standartlar sanatsal çalışmanın disipline edildiğinin ve iyi odaklandığının kesinleşmesine yardım eder, ayrıca, görsel sanatlar eğitimi dersi sonuçların değerlendirilmesine yardımcı olacak değerlere sahip olur denilmektedir.

Öğretmen yeterlikleri ve/veya standartlarıyla ilgili yukarıda özetlenen araştırmalardan (i). MEB tarafından belirlenen öğretmen yeterlikleri ile ilgili tanımlamaların Bakanlık yetkilileri ile okul yöneticileri tarafından uygun görüldüğü, (ii) Öğretmen yetiştirme programlarının MEB tarafından belirlenen yeterlik alanlarının tümünü kazandırma potansiyelinin düşük olduğu, (iii) öğretmen yeterlikleri ile ilgili araştırmaların öğretmenin sınıf içi davranışları, öğretme süreçleri ve mesleki gelişimde yoğunlaştığı, (iv) kişilik özellikleri ve ders dışı tutum ve davranışlarıyla ilgili tanımlamalara daha az yer verildiği; (vii) öğretmen inanç, değer tutum ve duyuşsal özelliklerinin öğretmen standart ve yeterlikler çerçevesinde yer verilmediği çıkarımları yapılabilir.

2.2.6. Beklenti içerikli araştırmalar

Kuzgun (1991)'un yaptığı öğrencilerin öğretmenden bekledikleri ve gözledikleri davranışlar konulu çalışmada, dershaneye giden lise öğrencilerinin öğretmenden bekledikleri ve gözledikleri davranışları araştırmıştır. Araştırma sonucunda, gözlenen ve beklenen davranışlara ilişkin değerler, genel grupta birbirine çok yakın, lisede ise beklenen davranış ortamları gözlenenden çok farklı bulunmuştur. Dershanede ise yeterlik ve rehberlik alanına ait öğretmen davranışı ortalaması, beklenenden küçük; ruh sağlığı alanında beklenen davranış ortalaması eşit; dış görünüş alanında ise beklenenden daha büyük bulunmuştur.

Gökçe (2002) araştırmasında ilköğretim öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak öğretmenlerin etkililiğini saptamak amacıyla 426 ilköğretim öğrencisine anket uygulamıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; ilköğretim öğretmenlerinin ders

anlatırken yeterli düzeyde örnekler verdikleri, öğrettikleri konulardan soru sordukları, hoşgörülü ve iyi niyetli oldukları buna karşılık öğrencileri aktif hale getiren oyun ve tartışma etkinlikleri ile grup ve küme çalışmalarına yeterince yer vermedikleri, ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrenci velilerinin okul çalışmalarına yeterince katılmadıkları saptanmıştır. İlköğretim öğrencileri başarılı ve etkili bir öğretmenin sahip olması gereken özellikleri, çocukları sevmesi, sabırlı ve hoşgörülü olması, herkese eşit davranması ve güler yüzlü olması şeklinde belirtmişlerdir. Araştırmada öğretme-öğrenme süreçlerinin daha verimli ve etkili hale getirilmesine ve öğrenci beklentilerinin karşılanmasına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Green (2002) araştırmasında; ilk olarak okul müdürlerinin esnek ders programlarında (günlük ya da haftalık olarak hazırlanan farklı öğretimsel etkinlikleri içerebilecek ders programları) kullanılan öğretimsel stratejilerin verimliliğine yönelik algılarını saptamayı amaçlamıştır. İkinci olarak da okul müdürlerinin esnek programların kullanıldığı sınıflarda uygulanan ve alanda tanımlanan öğretimsel strateji uygulamalarına ilişkin öğretmen yetiştirmeye dönük algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma betimsel nitelikte bir durum çalışması olup, sekiz ortaöğretim okulu müdürleri ile yürütülmüştür. Çalışmada katılımcılara, dördümlük likert tipi ölçek verilmiştir, ayrıca katılımcılarla görüşme yapılmıştır. Araştırmada elde edilen verilere dayalı olarak da şu bulgulara ulaşılmıştır: (i) Müdürler, esnek programlar için alan yazında tanımlanan öğretimsel stratejilerin kapsamının farkında değillerdir, (ii) öğretmenler, esnek programlar için literatürde tanımlanan öğretimsel stratejilerin kapsamının farkında değillerdir, (iii) müdürler, esnek programlardaki öğretimsel stratejiler konusunda öğretmen eğitiminin geliştirilmesinin yararlı olacağı görüşündedirler, (iv) müdürlere göre, öğretimsel stratejilerin etkili olması, konu alanı ile ilişkili değildir, (v) müdürlere göre, esnek programlardan alınan çıktıda sınıf öğretmenleri, en önemli etken olarak görülmüştür, (vi) esnek programlarda, öğrencilerin eğitimsel gereksinimleri pek dikkate alınmamıştır, (vii) esnek programlardan alınan çıktının ölçümünün standart bir yöntemi bulunmadığı belirtilmiştir (Şahin, 2007, 130).

Gökçalp (2003)'ın Türk Eğitim sisteminin kalkınma planları doğrultusunda ihtiyaç duyduğu insan gücü niteliklerinin belirlenmesi ve buna uygun öğretmen

yetiştirilmesi başlıklı doktora çalışmasında Türkiye'deki mevcut öğretmenlerin nitelikleri ile gelecekte olması gereken öğretmen niteliğine ilişkin görüşleri incelemeyi ve bu doğrultuda araştırma yapma amaçlanmıştır. Çalışmada öğretmenlerin yapısal konumu, etkinlikleri ve eğitimi incelenmiştir. Bununla birlikte Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş öncesi ve sonrası öğretmenlik eğitimi ile ilgili, yaklaşımlar araştırılmış, öğretmenlerin sosyal statüleri, istihdamları, eğitimleri ile ilgili bilgiler verilmiş ve sonuç olarak mevcut öğretmenlerin niteliklerine yönelik kişisel, sosyal, mesleki ve alan bilgileri ile geleceğin olması gereken öğretmen niteliğine ilişkin bir anket geliştirilmiştir. Anket, müfettiş, okul idarecisi, akademisyen ve veliler olmak üzere 463 deneğe uygulanmış, anket sonuçlarına göre mevcut öğretmenler hakkında olumsuz görüşler olduğu ve geleceğin olması gereken öğretmen niteliğine yönelik farklı yaklaşımlar ortaya çıkmıştır.

Gibson (2003)'ün öğretmenin mesleki gelişimi ile öğrenci başarısı arasında bir ilişkisinin olup olmadığını saptamak amacıyla yaptığı araştırmanın örneklemini 131 okulda çalışan 17312 öğretmen ve 159862 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilere, matematik, okuma gibi farklı bölümleri içeren, kapsamlı bir başarı testi verilmiştir. Öğretmenlere de, öğretmenlerin hizmet içinde mesleki gelişimleri ile ilgili çeşitli konuları içeren mesleki gelişim testi verilmiştir. Araştırmada sonunda öğretmenlerin mesleki gelişimi ile öğrencinin matematik ve okuma başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Dillon (2004)'ün araştırması, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öğretmen yetiştirme programlarına katkısı amaçlanmış, araştırmada, 20 yeni öğretmenin algıları incelenmiştir. Araştırma verileri görüşme yoluyla toplanmıştır ve tümevarımsal bir yolla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların; (i) öğretmen eğitimi programlarında mesleğe yönelik öğrendikleri ile sınıf içindeki öğretimin gerçek dünyasının farklı olduğuna ilişkin inançlara sahip oldukları, (ii) mesleki görev ve sorumluluklarının mesleki yığınlık yarattığı, (iii) deneyimli öğretmenlerin rehberliğinin olumlu duygulara yol açtığı, (iv) sınıf yönetimi ile ilgili beceri geliştirme gereksinimlerinin olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak, araştırmacının öğretmen eğitimi programları, okul stajyerlik programları ve öğretmenlerin mesleki

gelişimi için sunduğu önerilerden bazıları şunlardır: (i) Okul deneyimi gözlemlerinin yeterli olmadığı, bunun yerine etkileşimli öğretmenlik deneyimi konusunda ek olanaklar sağlanması, (ii) öğretmen eğitimi programlarında adayların araştırmaya yöneltilmesi, (iii) iletişim, sınıf yönetimi, özel eğitim konusunda eğitim verilmesi, (iv) araştırma alışkanlığının güçlendirilmesi, (v) okul stajyerlik programlarını geliştirmek için resmi olarak okula danışman öğretmen atanması ve yeni öğretmenlere bireysel olarak rehberlik yapması, deneyimli öğretmenleri gözleme konusunda yeterli süre tanınması (vi) öğretim materyalleri için öğretmenlere ödenek sağlanmasıdır.

Güven (2004) Etkili bir öğretmenden beklentileri incelediği araştırmasında temel ilkeleri tartıştığı çalışmasında destekleyici bir sınıf ortamının oluşturulması ve yaratıcılığın ön plana alınması da öğrenmeyi etkileyen diğer etmen olduğunu vurgulamaktadır. Eğitim sürecinin amaç, içerik, süreç, değerlendirme gibi alt öğelerinin etkili bir öğretim dizgesinde nasıl daha etkili olarak düzenlenip işe koşulacakları tartışılmıştır. Ayrıca çalışmada, destekleyici sınıf ortamına ilişkin gerekler tartışılmış; okul, öğretmenler ve sınıf arkadaşlarına karşı öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerine yönelik etkinliklere yer verilmiştir.

Hackett (2005) öğretmenlerin mesleki gelişiminin, öğrenci başarısına odaklanma, verilerden hareket etme, işbirliği yapma ve gelişmede sürekliliği içeren dört niteliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini saptamayı amaçlamıştır. Deneysel desenli araştırma iki öğretmen ve onların sınıflarındaki öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırma verileri öğretmenlerden gözlem ve görüşme yoluyla, öğrencilerden görüşme ve kompozisyon yoluyla toplanmıştır. Öğretmenlere verilen çalıştaylardan sonra öğrencilerin başarılarında artış olduğu saptanmıştır. Bunun yanında öğrenci başarısının, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini olumlu yönde etkilediği gibi, öğretmenlerin mesleki gelişim amaçlı işbirliği becerilerini de etkilediği gözlemlenmiştir. Dikkat çekici diğer bir bulgu öğretmenler mesleki gelişime odaklandıklarında, öğrencilerin sorumluluklarını daha iyi yerine getirmeleridir. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin öğrenci başarısına verdiği önemin, öğrencilerin toplam başarısı üzerine büyük etki yarattığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kolaç (2006)'ın ilköğretim müfettişlerinin, öğretmenlerin eğitsel yeterliklerine ilişkin görüşleri konulu çalışması 60 ilköğretim müfettişiyle yürütülmüştür. Araştırmada verileri, “öğretmen yeterlikleri anket formu” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim müfettişlerinin öğretmenleri, öğretim planı hazırlama, öğrencileri tanıma, öğretim yapma, sınıf yönetimi, rehberlik ve ders dışı etkinlikler konularında genel olarak orta düzeyde yeterli buldukları; ders araçları hazırlama, ölçme-değerlendirme ve kendini geliştirme konularında ise düşük düzeyde yeterli buldukları saptanmıştır. Ayrıca ilköğretim müfettişlerine göre öğretmen yeterliklerinin, cinsiyetle ilişkisinin çok düşük; mezun olunan programla ilişkisinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Buyurgan (2007)'ın eğitim fakültelerin resim-iş anabilim dalı öğrencilerinin aldıkları eğitim-öğretime yönelik beklentilerini incelediği çalışması 186 öğrenciyle yürütülmüştür. Öğrencilere yedi açık uçlu sorudan oluşan anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, ana bilim dalını isteyerek tercih eden öğrencilerin beklentilerinin daha fazla karşılandığı görülmüş; farklı beklentilerle ya da tesadüfi gelen öğrencilerin mutsuz olduğu ve verimlerinin de düştüğü belirlenmiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun ana bilim dalında verilen eğitim-öğretimden beklentilerinden bazıları şunlardır: Atölye ders saatlerinin arttırılması, öğretim elemanlarının kendilerini yenilemeleri, öğrencileri ile olan iletişimlerinde daha verici olmaları ve öğrencilere kendi kişiliklerini geliştirebilme imkânı tanınmaları, seminer ve konferansların sayılarının artırılması, teknolojinin eğitim-öğretimde yeterince kullanılması gibi eğitimcilerin de önemle üzerinde durduğu konular olmuştur.

Arslan ve Özpınar (2008) Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları başlıklı çalışmada yeni ilköğretim programlarının öğretmenlerde bulunmasını istediği yeterliklerle eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına kazandırılması amaçlanan mesleki yeterliklerin uyuşup uyuşmadığı incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak istenilen nitelik ve beceriler doküman analizi yapılarak tespit edilmiştir. İkinci aşamada ise bu niteliklerin kazandırılıp kazandırılmadığı araştırmanın yapıldığı fakültede tavsiye edilen kaynak kitapların incelenmesi ve ardından öğretmen adaylarıyla yapılan yarı yapılandırılmış mülakatlar yoluyla tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerden sahip olmaları

beklenen becerilerle eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına kazandırılması amaçlanan mesleki yeterlik ve nitelikler arasında bir uyum olduğu ve öğretmen adaylarının MEB'in arzuladığı nitelik ve becerilerin çoğunluğuna sahip olacak şekilde yetiştiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yeşilyurt ve Gül (2008) ortaöğretimde daha etkili bir biyoloji öğretimi için öğretmen ve öğrenci beklentileri inceledikleri çalışmada biyoloji öğretmenleri ve öğrencilerin beklentilerinin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin biyoloji öğretim programına, okul yöneticilerine, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitime, ders kitaplarına ve saatlerine ilişkin görüş ve beklentilerinin belirlenmesi amacıyla bir anket hazırlanmış ve 14 ortaöğretim kurumunda toplam 20 biyoloji öğretmeni ve 314 Lise 3 öğrencisine uygulanmıştır. Anket sonucunda biyoloji öğretim programının hedef ve içerik yönünden gözden geçirilerek güncelleştirilmesi ve ders saatlerinin yeniden düzenlenmesinin önemi ortaya çıkmıştır. Ayrıca biyoloji derslerine ait programın yoğunluğunun ve zaman darlığının, farklı öğretim yöntemlerini uygulamada öğretmenleri kısıtladığı, öğretmenlerin çoğunluğunun hizmet öncesi dönemde aldıkları eğitimlerini kısmen yeterli görmelerine rağmen, internet, bilgisayar ve yabancı dil konusunda hizmet içi eğitime gereksinim duydukları belirlenmiştir. Biyoloji ders kitaplarının içerik ve görsel açıdan zenginleştirilmesinin de vurgulandığı bu çalışmayla biyoloji öğretmenleri ve öğrencilerin biyoloji alanındaki beklenti ve tutumları dikkate alınarak ortaöğretim biyoloji programının içerik açısından tekrar gözden geçirilmesi ve biyoloji öğretmenlerinin öğretimdeki gereksinimlerinin okul yöneticileri tarafından karşılanmasının önemi konusunda önerilerde bulunulmuştur.

Semerci, Demiralp, Koç ve Kerimgil (2009)'in çalışmasında 1940-1950'li yıllarda öğretmenliğe başlamış ve emekli olmuş beş kişi ile en fazla beş yıldır öğretmenlik yapan beş sınıf öğretmenin öğretimlik konusundaki görüşleri alınmıştır. Araştırmanın verileri, standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, eski öğretmenlerin mesleklerini daha bilinçli seçtikleri ve değerli bir meslek olarak gördükleri, yeni öğretmenlerin ise daha çok tesadüfi olarak seçtikleri belirlenmiştir. Ayrıca, eski ve yeni öğretmenler tarafından,

öğretmenin öğrencilerini sevmesi, model olması, derslerine hazırlıklı gelmesi gerektiği konusunda benzer görüşler ileri sürülmüştür.

Yıldırım, Ünal ve Çelik (2011) öğretmen kavramına ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş algılarını metaforlar aracılığı ile belirleyerek, öğretmenlerden beklentilerini ortaya çıkarmak için yaptıkları araştırmaya 51 ilköğretim müfettişi, 73 ilköğretim okulu yöneticisi ve 154 öğretmen katılmıştır. Çalışma grubundan elde edilen verilerin analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Katılımcılar tarafından üretilen metaforlar, açıklamaları da dikkate alınarak; yetkisiz, fedakâr, çalışkan, aydınlatıcı, biçimlendirici, lider, verimsiz, ucuz işgücü, tekdüze, tutarsız, tembel, saldırgan, ezik olmak üzere 13 temaya ayrılmıştır. Yapılan analiz sonrasında, ilköğretim müfettişi, yönetici ve öğretmenler öğretmenleri, (i) olumlu (fedakar, çalışkan, aydınlatıcı, biçimlendirici, lider) davranış gösteren kişiler olarak algıladıkları, (ii) olumsuz (yetkisiz, verimsiz, ucuz işgücü, tekdüze, tutarsız, tembel, saldırgan, ezik) davranış gösteren kişiler olarak algıladıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Gökyer (2012) ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin yöneticilerden, öğretmenlerden, arkadaşlarından ve velilerden beklentileri adlı bir çalışma yapmıştır. Betimsel tarama modeli kullanılarak yapılan çalışmanın 1391 öğrenciyle yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen “ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin beklentileri” adlı anket kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğrenciler, öğretmenlerinden, derslerin daha eğlenceli ve zevkli geçmesini, konuların üzerinde daha fazla durmalarını, öğrencilere daha fazla yardımcı olmalarını, öğrencilere değer vermelerini ve öğretmenlerin derslere hazırlıklı gelmelerini istemektedirler. Öğrenciler, okul yöneticilerinden, okulun çeşitli bölümlerinin (lavaboların, tuvaletlerin, koridor, sınıf, bahçe, kantin, spor salonu vb.) daha temiz olmasını beklemektedirler. Öğrenciler, arkadaşlarından, öğretmenlerine ve arkadaşlarına karşı saygılı davranmalarını ve hırsızlık yapmamalarını istemektedir. Öğrenciler velilerden, kendilerine karşı daha anlayışlı, duyarlı olmalarını ve fazla sıklamalarını beklemektedirler.

Özmuş (2012)'un araştırmasının amacı, öğretmen eğitiminde yaratıcılığın ve inovasyonun teorik temelini oluşturmaktır. Çalışma, tarama modelinde yürütülerek; literatürden öğretmen eğitiminde yaratıcılık ve inovasyon ile ilgili temel bilgiler derlenmiştir. Buna paralel olarak çalışmada, yaratıcılık ve inovasyon kavramları ve bilgi toplumunda bireylerden inovasyon ve yaratıcılık anlamında beklenen yeterliklere; öğretmen eğitiminde yaratıcılık ve inovasyonun önemine; öğretmen eğitiminde inovasyon sürecine ve sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

Çubukçu, Özenbaş, Çetintaş, Satı ve Şeker (2012)'in araştırmasında ortaöğretim kurumlarında görevli yönetici, öğretmen ve öğrenim gören öğrenci ve velilerinin öğretmenlerin sahip olması gereken değerlere ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla 5 okul yöneticisi, 30 öğretmen, 112 öğrenci ve 50 veli ile yürütülmüş, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, yöneticilerin görüşlerinde 5 tema grubuna ulaşılmıştır. Yöneticiler en yüksek frekansla öğretmenin sahip olması gereken bir değer olarak özveri ve hoşgörülü olmayı ifade etmişlerdir. Öğretmenlere en gerekli değer rehberlik yapabilme, en az gerekli gördükleri değeri ise dili kullanabilme becerisi olarak ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinde öğretmenlerin sahip olması gereken temel değer olarak, iletişim becerisi en yüksek frekansa sahiptir. Veliler, öğretmenin mesleki niteliklerine daha çok değer vermektedirler.

2.2.7. Görsel sanatlar öğretmen nitelikleriyle ilgili araştırmalar

Bayram (1993) Ortaokul çağı (12-15 yaş) çocuğun resim-iş dersine bakış açısını belirleyen etkenlerin araştırıldığı çalışmada ortaya çıkan verilere göre; genel eğitim anlayışından, ortaokul resim-iş dersi öğretim programından, süre darlığından, okulların fiziksel yapılarından, öğretmen yetiştirme yöntemlerinde, ilkokullarda resim dersinin önemsizliğinden, ana ve babaların sanat kültürü birikimlerinin olmamasından kaynaklanan problemler olduğu saptanmıştır.

Özhan (1995) Orta öğretim kurumlarında sanat eğitimini eleştirel bir yaklaşımla incelemiş, sanat eğitimini, okul, öğretmen, öğrenci, toplum ve öğretim programı çerçevesinde değerlendirmiştir. Araştırmada sanat eğitiminin temel sorunları

belirlenmiştir. Bu sorunlar sanat eğitimcilerinin yetiştirilmesi ve sanat eğitimi programlarında odaklandığı sonucu elde edilmiştir. Bu sorunlara millî eğitim şuralarında alınan kararlar da dikkate alınarak çözüm yolları önerilmiştir.

Buyurgan (1996)'ın Anadolu Güzel Sanatlar liseleri öğrencilerinin okul beklentileri ile yöneldikleri meslekler arasındaki ilişki konulu doktora tezinin amacı; Anadolu Güzel Sanatlar liselerinin kuruluşuna kadar gelişen aşamaları, kuruluş amaçlarını, öğrencilere göre; ne şekilde eğitim gördüklerini, karşılaştıkları güçlükleri, dört yıllık eğitim sürecinde kazandıkları değerler ve verilen sanat eğitiminin seçenekleri meslek ile bağlantısını tespit ederek eğitimi daha geliştirici yöntemler saptamak ve önerilerde bulunmaktır. Sonuçta, Anadolu Güzel Sanatlar liseleri öğrencilerinin aldıkları eğitim ile bağlantılı mesleklere yöneldikleri görülmüştür. Bu seçimlerinde okullarının etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Duyar (2001) İlköğretim 2. kademe resim-iş dersi amaçlarının gerçekleşme dereceleri ve öğretmen profilleri konulu araştırmasında Bursa ili merkez üç ilçedeki 30 okulda görevli 53 resim-iş öğretmenine, iki bölümden oluşan bir anket uygulamıştır. Anketin birinci bölümünde öğretmenlere resim-iş dersinin 17 amacının gerçekleşme dereceleri hakkındaki görüşleri, ikinci bölümünde ise öğretmen profillerini ortaya çıkarmak amacıyla öğretmenlere ait kişisel bilgiler, cinsiyetleri, deneyim süreleri, medeni durumlarına ilişkin bilgiler ile okuma, TV izleme, boş zamanlarını değerlendirme, derslerde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri sorulmuştur. Araştırmanın sonucunda amaçlarının bir dereceye kadar gerçekleştiği ve örnekleme giren öğretmenlerin farklı teknik ve yöntemleri yeterince kullanmadıkları ortaya çıkmıştır.

Dikici ve Gürol (2003)'un yaptığı çalışmada; ortaöğretim kurumlarında görev yapan resim öğretmenlerinin öğrencilerinin yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik nitelikleri araştırılmıştır. Bu araştırma sonucunda; öğrenciler ve müdürlerden elde edilen resim öğretmenlerinin, çok fazla yaratıcı özelliklere sahip kişiler olmadığını ortaya koymuştur. Resim öğretmenlerinin ders işleme yöntemlerinin, öğrencilerin yaratıcılığını ikinci derecede geliştirebileceği sonucuna varılmıştır. Tüm denekler,

ortaöğretim kurumlarında verilen resim derslerinin genel amaçlarının öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmeyi amaçladığını belirttiği halde, öğrenciler ve müdürlerden elde edilen bulgular, resim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştirecek nitelikte olmadığını ortaya koymuştur.

Milbrandt ve Klein (2008)'in 100 yükseköğretim sanat eğitimcisinin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmada akademik kimlikle, sözleşme ve promosyon uygulamaları arasındaki ilişkiler sorgulanmıştır. Sanat eğitimcilerinin mesleki kimlikleriyle mesleki faaliyetleri ve mesleki öncelikleri, kendi kurumlarının değerleri ile kendi algılamaları kıyaslanmıştır. Sanat öğretmenin hazırlanması ve gelecek endişeleri en kritik konular olduğu tartışılmıştır. Eğitim sisteminin temel öğelerinden birisi öğretmen olduğu, genel olarak, eğitim amaçlarının gerçekleşmesi öğretmenlerin nitelikli olarak yetişmesiyle sağlandığı, resim öğretmenlerinin öğrencilerin yaratıcı niteliklerini geliştirme açısından oldukça önemli bir role sahip olduğu, çocuklar daima güzel resim yaptıkları, güzel resim yapan yaratıcı bir çocuğun giderek sıradan işler yapan kişiler durumuna gelmesinin yanlış eğitime bağlı olduğu vurgulanmıştır.

Atan ve Dalkıran (2008)'in ilköğretim okullarındaki görsel sanatlar ders öğretmenleri ve fiziki alt yapı standartlarına yönelik bir durum değerlendirmesi, konulu çalışmanın amacı, ilköğretim okullarında görsel sanatlar dersini veren öğretmenlerle, dersin verildiği eğitim ortamlarının, standartlara ne derece uyduğunu durum tespiti yaparak tartışmaktır. Araştırmada nitel yöntemlerden yararlanılmıştır. Bu kapsamda görüşme, gözlem ve doküman incelemesi yapılmıştır. Çalışma, iki farklı bölgede ikisi kamu, ikisi de özel ilköğretim okulu olmak üzere toplam dört ilköğretim okulu ile sınırlandırılmıştır. Araştırma sonucunda, genelde görsel sanat eğitimi için ayrılmış dersliklerin olmadığı, normal dersliklerin bu ders için yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin standartları sağlamadaki yeterlilik durumlarında ise, görsel sanat eğitimi dersine yönelik bulgu ve görüşlerini ilgili eğitim politikacıları ve planlamacılarıyla paylaşmadıkları, öğrencilerinin sanatsal gelişimleri konusunda velilerle sınırlı bir diyalog içinde oldukları, konu ile ilgili anlatımlar için gerekli olan öğretim yöntemlerini kullanmada yetersiz kaldıkları saptanmıştır.

Lindgren ve Ericsson (2011)'un araştırmasında İsveç öğretmen eğitiminde, öğretmenlik mesleğinin güçlendirilmesi amacıyla son on yıldır yapılan reform hareketleri incelenmiş; daha önce yapılan araştırmalara atıfla sanat eğitiminin baskın ideolojiler tarafından yönetildiği vurgulanmıştır. İsveç'te öğretmen eğitiminin bütün alanlarında sosyal gelişme ve esnek düşünmenin temeli olduğunu belirtmektedir. Sosyal yapılandırıcılıkla temellendiği araştırmasında; öğretmen eğitiminde sanat öğretimi ve eğitiminin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. İsveç öğretmen eğitimi enstitüsü öğrencilerinden ve öğretmenlerinden oluşan 10 farklı okulda beşer kişiden oluşan 19 odak grup görüşmesi gerçekleştirmiş, araştırma sonunda şu bulgulara ulaşılmıştır; Akademik tartışmaların kurama odaklandığı, beceri temelli uygulamaların geri plana itildiği, kalite kavramının öznellik ve görecelik karakteri taşıdığı, sanat eğitiminin terapi ve bireysel gelişme katkı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Berk (2015)'in görsel sanatlar öğretmenlerinin mesleki kimliğinin ABC'sini belirlemek üzere yaptığı araştırma ondört görsel sanatlar öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırmada, sanat araştırma, öğretmen (a/r/tography) nitelikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonunda görsel sanatlar öğretmenlerinin mesleki kimliğinin söz konusu boyutları arasında geçişkenlik olduğu, öğretmenin mesleki kimliğinin belirginleşmediği sonucu elde edilmiştir.

Yukarıda özetlenen GSÖ nitelikleriyle ilgili araştırmalar, öğretmen niteliklerinin sanat eğitiminin niteliğini belirleyen en önemli faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Gerek yurt dışında, gerekse ulusal düzeydeki araştırmalarda görsel sanatlar eğitiminin yaratıcılıkla temellendirildiği; ancak, görsel sanatlar programından ve öğretmen eğitimi programından kaynaklanan sorunlar nedeniyle bu işlevini yeterince yerine getiremediği çıkarımı yapılabilir. Görsel sanatlar eğitiminin başarısını etkileyen faktörlerden biri de öğretim süreçlerinde öğrencilerin motive edilmesidir. Aşağıda görsel sanatlar öğretmenin motivasyon stratejileri ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.8. Görsel sanatlar öğretmeninin motivasyonu ve motivasyon stratejileri ile ilgili araştırmalar

Pagano, Weiner ve Rand (1997) tarafından şehir okullarında öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin motivasyonlarını inceledikleri boylamsal çalışma 12 ilkokul, 9 ortaokul ve 7 anaokulu öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırmada 4 öğretmenin şehir okullarında motivasyonlarının arttığı, 13 öğretmenin motivasyonlarında bir değişiklik olmadığı, 4 öğretmenin motivasyonlarında ise azalma görüldüğü bulunmuştur. Öğretmen motivasyonlarında artışın işlerine bağlılıktan, gençlerle çalışmaktan alınan zevkten, farklı bir ortamdan öğrencilerin gereksinimlerine yanıt verebilmekten, şehir okullarından ne bekleneceğini bilmekten ve de bu çevrede büyümüş olmaktan kaynaklandığı bulgularına ulaşılmıştır. Motivasyonları azalan deneklerden ikisi bunu öğrencilerin isteksizlik ve saygısızlıklarına ilişkilendirirken, diğer ikisi de çalıştıkları kurumlardaki destek eksikliğine bağlamışlardır. Araştırmaya katılanların tümünün üzerinde ortak görüş bildirdikleri konu ise sürekli güdülenme durumlarının engellenmesinin okul koşullarının değişmesine, tam gün iş olanaklarının olmamasına diğer mesleklere oranla daha az maaş almalarına bağlamışlardır.

Özdemir (2007) Görsel Sanatlar (Resim-İş) öğretmenlerinin motivasyonlarını etkileyen faktörlerini incelediği çalışmasında; araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama aracı kullanılmış, özel ve kamu ilköğretim okullarında görev yapan ve ankete katılmak isteyen 110 görsel sanatlar öğretmenine uygulanmıştır. Yapılan analizlerin sonucunda görsel sanatlar öğretmenlerinde cinsiyet, yaş, kıdem, kurum türü değişkenlerinde anlamlı farklar görülmekte olup eğitim kurumu değişkeninde anlamlı fark görülmemiştir.

Özgüngör ve Kapıkıran (2008)'in çalışmasında güzel sanatlar eğitimi lisans programına devam eden öğrencilerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerindeki başarı durumlarının ve başarılarına etki eden etkenler incelenmiştir. Araştırmada Güzel Sanatlar Eğitimi öğretmenliği lisans programlarına devam eden öğrencilerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin başarı puanlarının diğer bölüm öğrencilerinin başarı puanlarından düşük olduğu belirlenmiştir. Bu bulguların olası

nedenlerine ışık tutmak amacıyla yapılan analizler Müzik ve Resim Eğitimi ABD’nde eğitim alan öğrencilerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine diğer bölüm öğrencilerinden daha az değer verdikleri bulunmuştur. Derse verilen düşük değer ise öğrencilerin içsel motivasyonları ve derin strateji kullanımları ile negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Yukarıda özetlenen araştırmalar incelendiğinde bu çalışmaların alana katkı sağlayan önemli çalışmalar olmasına karşın bazı sınırlılıklar taşıdığı görülmektedir. Birincisi araştırmaların nicel ağırlıklı olması; önceden hazırlanan ya da daha önce kullanılmış test, anket, ölçek gibi araçlarla veri toplanarak öğretmen niteliklerinin tanımlanması ya da tanımlanmış niteliklerin test edilmesine yönelik olmasıdır. Bu tür çalışmalarda bir hipotez ortaya konmakta ve test edilmekte, veri toplama süreçlerinde evrende var olan bilginin keşfedilmesinden çok, araştırmacının perspektifinden sunulan seçenekler arasından tercihler değerlendirilmektedir. Bir kısım araştırmalarda araştırmacının ölçek geliştirdiği, bir kısım araştırmaların ise Milli Eğitim Bakanlığı’nın bünyesinde değişik komisyonlarca belirlenen niteliklerin ölçüt alındığı görülmektedir. Yüksek Öğretim Kurulu ve Milli Eğitim Bakanlığı işbirliğiyle yapılan ÖMGY belirleme çalışmalarında ABD, İngiltere, Avustralya, İrlanda ve Seysel Adalarına ait öğretmen yeterlik dokümanlarından hareket edildiği, dolayısıyla önceden belirlenen niteliklerin test edilmesine yönelik görünüm sergilediği görülmektedir.

İkincisi araştırmaların öğretmen adayları ve öğretmenler üzerinde yoğunlaştığı, ender olarak öğrenci, akademisyen, müfettiş gibi eğitim bileşenlerinin bir ya da bir iki grubuyla yürütüldüğü belirlenmiştir. Dolayısıyla eğitim bileşenlerinin arasındaki benzerliklere ve farklılıklara yer verilmediği görülmektedir. Oysa öğretmen niteliği toplumun tüm katmanlarını ilgilendiren bir konudur. Bu nedenle öğretmen niteliklerinin katılımcı ve uzlaşımçı bir yaklaşımla belirlenmesi önem kazanmaktadır.

Üçüncüsü bazı çalışmaların kuramsal araştırmalar olduğu, öğretmen niteliklerinin verilerinin literatür taramasıyla belirlenmeye çalışıldığı, dolayısıyla içinde yaşadığımız toplumun ve çağın beklentilerinin yansımadağı görülmektedir.

Dördüncüsü bazı araştırmalarda nitel araştırma yöntemlerinin yeğlendiği; ancak, bu çalışmaların sınırlılığı öğretmen bir özelliğine yönelik olduğu, araştırmaların belli bir toplumsal katmanla yürütülmesinden ve öğretmeni bütüncül olarak tanımlamadan uzak olduğudur.

Beşincisi araştırmalarda belirlenen niteliklerin öğretmenin hizmet öncesi eğitimi ile ilişkisinin kurulmamasıdır. Öğretmen niteliklerinin öğretmen yetiştiren programlarla ilişkisinin kurulduğu çalışmalarda araştırmacının çalışmasında ortaya çıkan nitelikler değil ÖMGY' nin test edildiği görülmektedir.

Altıncısı öğretmen niteliklerinin öğretmen eğitimi programlarına aday seçiminde, program tasarımı süreçlerine ve öğrenme-öğretme süreçlerine nasıl işe vurulaştırılacağı parçalı araştırmalar şeklinde yürütüldüğu görülmektedir.

Özetle öğretmen nitelikleri bir taraftan öğrenci başarısını ve motivasyonunu, diğer taraftan öğretmen eğitimi programlarının etkilemekte; bu nedenle öğretmen niteliklerine ilişkin yurt içinde ve yurt dışında öğretmen örgütlerinin ve karar vericilerin araştırmalarını da içeren çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Bkz. MEB, 1999; 2001; 2002; 2006a; 2007b; 2008; Gökçe, 1999, 2003; NAEA, 1994, 2014; UNESCO, 2001; NCATE, 2001, 2008; OECD, 2004; Çelikten, şanal ve Yeni, 2005; YÖK, 2007; Arslan, 2008; Dilekmen, 2008; Kalafat, 2012; NCEA, 2014; Akar ve Aydın, 2015). Araştırmalar öğretmen standartları, yeterlikleri, özellikleri öğretmenlik ölçütleri, rolleri, tutumları, değerleri, motivasyonları gibi alanlarda çeşitlenmesine karşın, belirgin olarak görsel sanatlar öğretmen nitelikleriyle ilgili sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmaların bir kısmı öğretmenin belli bir yönünü ele almakta, bir kısmı bütüncül tanımlamalara yönelmekte; ancak, eğitim çevrelerinin GSÖ'nden beklentilerini içeren kapsamlı araştırma bulunmadığı gibi, bu niteliklerin öğretmen eğitimi programlarıyla ilişkisinin kurulduğu çalışmaya da rastlanmamıştır.

Sonuç olarak yukarıda özetlenen ve sınırlılıklarına değinilen araştırmalar, öğretmen, öğrenci, okul yöneticileri ve deneticileri ile öğretmen adayları ve akademisyenlerin görüşlerinin içeren çalışmalardan oluşmaktadır. Araştırmalarda,

öğretmenin -bazı çalışmalarda görsel sanatlar öğretmeninin- niteliklerine ilişkin bir ya da birkaç boyut üzerinde durulduğu, araştırmaların öğretmen niteliğinin bir boyutuyla ya da eğitimin bileşenlerinin bir kesitiyle yürütüldüğü görülmektedir. Oysa öğretmenin niteliklerinin tanımlanmasında toplumun farklı katmanlarının beklentilerini karşılayacak ve aynı zamanda bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özellikleriyle bütüncül olarak tanımlanması önem taşımaktadır. Söz konusu çalışmaların eğitim bilimleri alanına katkısı yadsınamaz; ancak, görsel sanatlar öğretmen kimliğinin tanımlanmasında sanatçı ve eğitimci gibi birbirine karşıt gibi duran iki kimliğin uyumunda birçok değişken etkili olmaktadır. Görsel sanatlar öğretmenlerinin inanç, değer, tutumlarının yanında diğer kişilik ve mesleki özelliklerinin kapsamsal olarak ele alındığı bir çalışmaya da rastlanmadığı gibi öğrenciden başlayan, öğretmen adayı, yönetici, denetici ve eğitim örgütleri gibi bileşenlerinin beklentileriyle alana öğretmen yetiştiren programlarla ilişkisinin araştırıldığı bir çalışmayla da karşılaşmamıştır. Görsel sanatlar öğretmen niteliklerine ilişkin beklentileri farklı paydaşların görüşleriyle bütüncül olarak tanımlanması ve modellendirilmesinin önemli ve gerekli olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan modelin sonraki çalışmalara bir perspektif sunması bakımından katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle alana katkı sağlaması düşünülen kuramsal yönetime gereksinim duyulmuştur. Evrende gömülü olarak var olan bilgiyi keşfetme ve tümevarım yoluyla kuram oluşturmayı hedefleyen bir yaklaşım yerleşik/gömülü kuram (grounded theory) dir. Bu çalışmada görsel sanatlar öğretmen niteliklerine ilişkin farklı paydaşların beklentileri su yüzüne çıkarılmaya çalışılmıştır. Veri toplama ve çözümleme süreçlerinde görsel sanatlar öğretmen niteliklerine ilişkin boyutlarda sınırlama düşünülmemiş, küresel olarak tanımlanması hedeflenmiştir. Her paydaş grubunun beklentileri ilgili temalar altında toplanmış daha sonra üst temalarla bütüncül olarak tanımlamaya gidilmiştir. Söz konusu tanımlamaların hizmet öncesi görsel sanatlar öğretmen eğitimi programlarıyla ilişkilendirilmesiyle, programlar hakkındaki dolaylı bilginin de keşfedilmesine kaynaklık eden ilk çalışma olması bakımından yukarıda özetlenen çalışmalardan ayrılmaktadır.

III. BÖLÜM

3.Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grupları, veri toplama araçlarının hazırlanması, verilerin toplanmasına ve çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

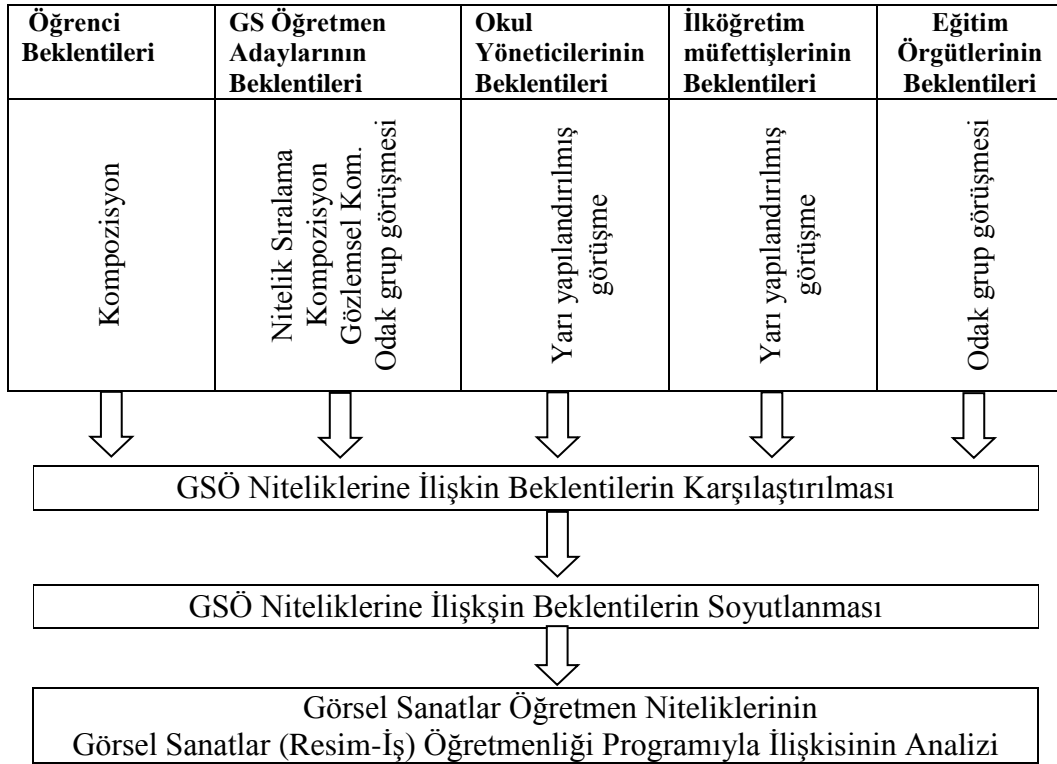
3.1. Araştırma Modeli ve Süreci

Görsel sanatlar öğretmen nitelikleri ve alana öğretmen yetiştiren programlarla ilişkisini belirlemeyi hedefleyen bu çalışmada, eğitim paydaşlarının beklentilerinin eğilimsiz, ön yargısız ve derinlemesine incelenmesi, katılımcıların öznel bakış açılarının belirlenmesi, elde edilen verilerden tümevarımsal sonuçlar çıkarılması hedeflendiğinden nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Çünkü nitel araştırmalar, keşfetmeye, ortaya çıkarmaya ve tümevarımsal mantığa dayanır (Bkz. Punch, 2005; Corbin ve Strauss, 2014; Patton, 2014, 56). Corbin ve Strauss (2014)'a göre insanın, toplumsal sistemlerin derinliklerini keşfetmek üzere geliştirdiği bilgi üretme yollarından birisi olan nitel çalışmada elde edilen verilerin sistemli ve planlı şekilde incelenmesi sonunda tümevarım yoluyla kuram üretme yoluna gidilir. Glaser'e göre; kuram oluşturma, toplanan verilerden yola çıkarak daha önceden bilinmeyen birtakım sonuçları birbiri ile ilişkisi içinde açıklayan bir modelleme çalışması anlamına gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 46) Başka bir deyişle nitel araştırma, araştırmacının gerçek dünyadaki gözlemleri ve görüşmeleri sonunda araştırma alanındaki veriler ortaya çıkarma ve tümevarımsal bir yaklaşımla sonuçlanma sürecidir (Bkz. Patton, 2014; Spencer, Ritchhied, Orinston, O'Connor ve Barnard, 2014). Derin ve ayrıntılı konularda çalışmaya olanak sağladığı gibi, analizler için önceden belirlenen kategorilerin sınırlaması olmaksızın gerçekleştirilen bir alan çalışması derinlik, açıklık ve ayrıntılı bulgulara ulaşma fırsatı vermektedir (Patton, 2014, 12). Dolayısıyla araştırmacının araştırmaya önyargısız olarak başlaması, önceden belirlenen çerçevelerin baskısı olmaksızın, katılımcıların kendi ifadelerini kullanmalarına olanak sağlanması, onların özgürce kendi düşüncelerini ve dünyalarını yansıtmaya ortamlarının yaratılması, böylece

görsel sanatlar öğretmen niteliklerine ilişkin beklentilerin ayrıntılı olarak saptanması nitel araştırma yöntemiyle mümkün olduğu söylenebilir.

Öğrenci, öğretmen adayı, eğitim örgütleri ile okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ niteliklerine ilişkin beklentilerini keşfetmek amacıyla, hem veri toplama hem de çözümleme yolu olan nitel araştırma yöntemlerinden temellendirilmiş kuram (grounded theory) kavram ve kuram üretme stratejisi olarak ele alınmıştır. Bilginin, sosyal gerçekliğin içerisinde saklı olduğu varsayımından hareket eden Glaser ve Strauss'un temellendirilmiş kuram olarak adlandırdıkları yaklaşımın araştırmacıya yüklediği rol, sosyal gerçekliğin içerisinde yerleşik (grounded) olarak duran bu bilgiyi, araştırma sürecinde toplamış olduğu verileri analiz etmek suretiyle keşfetmek ve ortaya çıkartmaktır (Özdemir, 2010, 325). Literatürde yerleşik kuram, gömülü kuram, kuram oluşturma ve alt teori gibi farklı adlarla ifade edilen temellendirilmiş kuram bir araştırma stratejisi olarak paydaşların görsel sanatlar öğretmenin niteliklerine ilişkin beklentilerini kendi görüşleri, kendi bağlamları (sosyal dünyaları) içinde açıklayabilmektir. Bu kuram, belirli bir denence olmaksızın araştırma alanına gidilmesi, bu alanda ne olduğunun betimlenmesi, gözleme dayalı olarak neden öyle olduğunun açıklanması ve bunun formüle edilmesi süreçlerinden oluşmaktadır (Balcı, 2005). GSÖ niteliklerini belirlemede eğitim bileşenlerinin beklenti ve görüşlerinin yönlendirmeksizin ve bir bütün olarak su yüzüne çıkarılması, başka bir deyişle evrende gömülü olarak duran bilginin keşfedilmesinde, araştırmacının araştırmaya etkin katılımıyla sosyal yaşamı kuramsal olarak duyumsama fırsatı verdiği gibi bireylerin inançlarını, değerlerini, tutumlarını kavramaya da yardım etmektedir. Araştırma sürecinde elde edilen bilgilerin yoğunluğu ve çok boyutluluğu araştırmanın kavramsal zenginliğini arttırmaktadır (Bkz. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Bu yöntemle çalışan araştırmacıların amacı ne önceden bilinen bir kuramı alana uygulamaktır ne de geliştirdiği bir hipotezi test etmektir, onun amacı evrende dağınık ve karmaşık biçimde var olan bilgiyi kategorileştirmek, soyutlamak, tümevarımsal bir süreç içinde kuram oluşturmaktır. Bu yolla elde edilen bulgular yüksek oranda doğal fenomeni temsil etme yetisine sahiptir ve geliştirilen kuram literatürde daha önceden bulunan kalıplaşmış fikirlerin çerçevesini aşmaktadır (Bkz. Aksakal ve Kırkaya, 2013).

Bu yaklaşımla kuram oluşturma, belli aşamalardan oluşmaktadır. Bu aşamalardan ilki veri toplama sürecidir. Temellendirilmiş kuramda alandan toplanan verilerin doygunluğa ulaşması beklenir. Bunun için veri toplama araçlarının çeşitlendirilmesi önerilir. İkincisi toplanan verilerden kategorilerin oluşturulması ve bu kategorilerin belli temalar altında toplanmasıdır. Üçüncüsü söz konusu kategori ve temaların üst kategori (meta kategori) ve üst temalarda (meta tema) toplanarak soyutlama aşamasıdır (Bkz. Punch, 2005; Patton, 2014; Corbin ve Strauss, 2014; Spencer, vd, 2014). Bu araştırmanın birinci sorusunu oluşturan görsel sanatlar öğretmen niteliklerine ilişkin beklentilerin saptanmasında benzer süreçler planlanmış; bu süreçler sonunda ortaya çıkan kategori ve temalar araştırmanın ikinci sorusuna temel oluşturmuştur. Daha sonra yapılan analizlerde ortaya çıkan nitelikler soyutlanarak üst kategori ve üst temalarda toplanarak araştırmanın üçüncü sorusuna zemin oluşturmuştur. Benzer şekilde GSÖ eğitimi programının program çıktıları, programdaki derslerin amaçları, içerikleri, öğrenme çıktıları ve haftalık ders içerikleri analiz edilerek paydaş beklentilerinde ortaya çıkan üst kategori ve üst temalarla karşılaştırılmalı olarak incelenmiştir. Araştırma süreci ve modeli Şekil 3.1 de gösterilmiştir.



Şekil 3.1 Araştırma modeli ve süreci

Araştırma sürecinde toplanan verilerin doyunluğa ulaşma süreci şekil 3.1’de görüldüğü gibi veri toplama araçlarının çeşitlenmesine yol açmıştır. Araştırmaya GSÖ adaylarının, GSÖ niteliklerine ilişkin beklentileri nitelik sıralaması tekniğiyle toplanmış, elde edilen veriler çözümlenmiştir. Çözümleme sonunda ortaya çıkan kategorilerin GSÖ’nin bilişsel ve devinişsel özelliklerine vurgu yaptığı, duyuşsal özelliklerinin tanımlanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Hemen ardından, adayların okul deneyimi hazırlıkları evresinde, başka bir deyişle GSÖ ve ilköğretim öğrencileri ile buluşmadan önce kompozisyon çalışması yapılmıştır. Benzer çalışma okul deneyimi etkinlikleri sonunda yinelenmiş, her iki kompozisyon çalışmasından elde edilen bulgular karşılaştırılmış, okul deneyimi gözlemlerinin aday beklentilerini etkilediği görülmeye karşın tez bulgularında bu konu tartışılmamıştır. Yapılan bu çalışmaların sonunda elde edilen kategorilerin değişime uğradığı, yeni kategoriler eklendiği görülmüştür. Bu bulgular odak grup görüşmelerinde hangi konuların ele alınacağına kaynaklık etmiştir. Odak grup görüşmeleriyle GSÖ adaylarından elde edilen verilerin doyunluğa ulaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yerleşik kuramla yapılan araştırmalarda genellemeye gidilmesi gibi bir sonuç beklenmediğinden katılımcı sayıları nicel araştırmalara göre oldukça sınırlı tutulur. Bu araştırmada öğretmen adayı ve öğrenci katılımcı sayısının nitel araştırmalarda önerilen sayılardan fazla olması, ortaya çıkarılan fikirlerin çeşitlenmesini sağlayacağı düşüncesine dayanmaktadır. Yerleşik kuramda çalışma grupları bütün bakış açıları ve örtülü bir şey kalmadığı inancına ulaşılabilir büyüklükte olması beklenir (Aksakal ve Kırkaya, 2013). Bunun yanında nitel araştırmalarda veri toplama süreci eksiksiz olarak sosyal dinamikleri resmedecek şekilde pek çok açıdan veri toplanır. Amaç verilerin doyunluğa ulaşmasıdır (Bkz. Patton, 2014). Öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarla veri toplama çeşitlemesine (triangulation) gidilmiş, alandan toplanan verilerde eksiklik kalmaması, başka bir deyişle veriler doyunluk ulaşma aşamasına kadar veri toplama süreci sürdürülmüştür. Aynı zamanda bu süreçte veri toplama çeşitlemesiyle ‘sistemik hata’ yapma riski de ortadan kaldırılmıştır (Bkz. Maxwell, 1996).

Benzer çalışmaların okul yöneticileri, ilköğretim müfettişleri ve öğrencilerle yapılması için ilgili karar vericilerle yüz yüze ön görüşmeler yapılmış, bu görüşmeler

sonunda bazı gerekçelerle veri toplama araçlarının azaltılmasının uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerden yalnızca yazılı kompozisyon yoluyla veri toplanabileceği kararı, zengin veri elde edebilmek için, öğrenci sayısının artırılma önleminin alınmasına neden olmuştur. Benzer şekilde yönetici ve deneticilerle yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşme, eğitim örgütleriyle odak grup görüşmesi teknikleriyle verilerin toplanmasına karar verilmiştir.

Özetle öğretmen adayları beklentileri nitelik sıralama, kompozisyon, gözleme dayalı kompozisyon ve odak grup görüşmesi teknikleriyle toplanmıştır. Öğretmen örgütlerinin beklentileri odak grup görüşmesi, eğitim yönetici ve denetici beklentileri yüz yüze görüşme, öğrenci beklentileri kompozisyon teknikleriyle toplanmıştır. Her çalışma grubundan elde edilen veriler birer bölüm halinde çözümlenmiş ortaya çıkan temalar yeni bir bölüm altında çapraz karşılaştırma yoluyla tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Ortaya çıkan GSÖ nitelikleriyle Resim-İş Öğretmenliği programının ilişkisine bakılırken YÖK'nun belirlediği Resim-İş öğretmenliği ders tanımları ile araştırma bölgesindeki GSÖ eğitimi programının, Bologna süreci içinde oluşturulan, program çıktıları, derslerin amaçları, ders içerikleri ve öğrenme çıktıları dikkate alınmıştır (Bkz. Ek 14). Araştırma probleminin belirlenmesinden başlayarak sürecin her aşaması aşağıda ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

3.1.1. Araştırma probleminin belirlenmesi

Yukarıda belirtildiği gibi görsel sanatlar öğretmen nitelikleriyle ilgili kapsamlı araştırmaların olmaması ve sınırlı sayıdaki araştırmaların öğretmen eğitimi programlarına yansımamış olması, problem olarak değerlendirilmiştir. MEB'nin değişik birimleri tarafından yapılan araştırmaların da Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (ÖMGY) ne yönelik olması, ÖMGY için eğitim çevrelerinin kapsamlı görüşleri alındığı, akademisyenlerin eleştiri ve önerileri doğrultusunda son şeklinin verildiği, buna bağlı olarak öğretmen yetiştiren kurumların programlarında yenileşmeye gidildiği bilinmektedir. 1998 yılında tasarlanan Resim-İş öğretmenliği programı

ÖMGY'ne dayanarak 2005 yılında revize edilmiştir. Resim-İş Öğretmeni özel alan yeterlikleri çalışmaları ise 2008 yılında tamamlanmış; ancak, Resim-İş öğretmenliği programını etkilememiştir. Bu araştırmanın problemi görsel sanatlar öğretmeni özel alan yeterlikleriyle öğretmen eğitimi programın ilişkisi olarak alınmış; ancak, ön araştırmalar sonunda bu problemin içeriğindeki çelişkiler problemi yeniden tanımlamayı zorunlu kılmıştır. Çünkü özel alan yeterlikleri Resim-İş öğretmenliği program tasarımına yansımadağı ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla özel alan yeterliklerine göre tasarlanmayan bir programdan bu yeterliklere sahip çıktıkların beklenmesi ancak rastlantıyla açıklanabilir. Bu nedenle araştırma, eğitim çevrelerinin görsel sanatlar öğretmeninden beklentileri ve bu beklentilere yönelik olarak görsel sanatlar öğretmen niteliklerinin tanımlanması ve görsel sanatlar (Resim-İş) öğretmen eğitimi programının tanımlanan niteliklerle uygunluğu olarak ele alınmıştır.

Veri toplama kaynaklarının ve araçlarının belirlenmesi, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ilgili bölümlerde açıklanmıştır.

3. 1. 2 Çalışma grupları

Araştırma; ilköğretim öğrencileri, görsel sanatlar öğretmen adayları, okul yöneticileri, ilköğretim müfettişleri ve öğretmen örgütleri yöneticileri olmak üzere beş çalışma grubuyla yürütülmüştür. Araştırmanın örnekleme, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğine uygun olarak seçilmiştir. Maxwell'e göre amaçlı örnekleme modelinde temel amaç, araştırmanın konusunu oluşturan kişi, olay ya da durum hakkında ve belirli bir amaç doğrultusunda derinlemesine bilgi toplamaktır (Akt. Özdemir, 2010, 325). Bu araştırmada çalışma grupları kolay ulaşılabilirlik ve derinlemesine bilgi toplayabilmek için amaçlı örnekleme belirlenmiştir.

Araştırma probleminin çözümünde taraf olabilecek bireyleri araştırmada değerlendirebilmek amacıyla maksimum çeşitliliğe gidilmiştir. "Maksimum çeşitliliğe dayalı bir örnekleme oluşturmada amaç, genelleme yapmak için bu çeşitliliği sağlamak

değildir, tam tersine çeşitlilik arz eden durumlar arasında ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 137). Bu çeşitliliği oluşturan çalışma grupları şunlardır:

Öğrenci Çalışma Grupları; Bolu İli Merkez İlçesindeki Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması kapsamındaki ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerden birer şube öğrenci çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Bazı okullarda bir, bazı okullarda birden fazla görsel sanatlar öğretmeni bulunmaktadır. Bu okullarda görev yapan 12 görsel sanatlar öğretmeni okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması çalışmalarında hizmet vermektedir. Bu öğretmenlerden araştırmaya destek sağlamak isteyen her öğretmenin bir sınıfı ve bu sınıflardaki gönüllü öğrenciler öğrenci çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Öğrenci çalışma grubunu oluşturan okullar, katılan sınıflar ve sayıları tablo halinde verilmiştir.

Tablo 3.1 Öğrenci çalışma grubunun sınıf düzeyleri ve öğrenci sayıları

Okul Kodu	Okul Adı	Sınıf	Kız	Erkek	Yaş aralığı	Öğrenci Sayısı
AO	100. Yıl OO	5	15	16	11-12	31
BO	Cumhuriyet OO	5 / 7	16 / 14	11 / 10	11-14	51
CO	İ. B. 50. Yıl OO	8 / 6	18 / 14	12 / 12	12-15	56
DO	M.Egemenlik OO	7	11	10	12-13	21
EO	Atatürk OO	6	12	9	11-12	21
FO	C. Baysal OO	8	14	15	13-16	29
GO	M. Akif Ersoy OO	8 / 7	10 / 9	9 / 10	13-15	38
HO	Sakarya OO	6	15	9	12	24
IO	Koç OO	8	11	11	13-15	22
	Toplam		159	134		293

Tablo 3.1 de görüldüğü gibi 2 beşinci sınıf, 3 altıncı sınıf, 3 yedinci sınıf ve 4 sekizinci sınıf düzeyinde toplam 12 sınıftan 293 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Bu öğrencilerin 159'u kız, 134'ü erkek öğrenci olup, öğrenci yaşları 11 ile 16 arasında değişmektedir.

Okul yöneticileri çalışma grubu: Bolu İli Merkez İlçesindeki Okul Deneyimi ve Öğretmenlik uygulaması kapsamındaki ortaokul müdürlerinden gönüllü olanlar okul yöneticileri çalışma grubunu oluşturmuştur. Söz konusu çalışma grubu ile ilgili bilgiler Tablo 3.2 de sunulmuştur.

Tablo 3.2 Okul yöneticileri çalışma grubu

Okul Yöneticileri	Cinsiyeti	Toplam Hizmet Yılı	Yöneticilik Hizmet Yılı
X Okulu Müdürü (YX)	Erkek	25	12
Y Okulu Müdürü (YY)	Erkek	10	8
Z Okulu Müdürü (YZ)	Erkek	30	23

Araştırmaya katılan okul yöneticileri erkek olup, mesleki hizmetleri 10 ile 30 yıl arasında, yöneticilik deneyimleri ise 8 ile 23 yıl arasında değişmektedir.

İlköğretim müfettişleri çalışma grubu: Bolu'da görev yapan ilköğretim müfettişlerinden gönüllü olanlar ilköğretim müfettişleri çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Tablo 3.3 İlköğretim müfettişleri çalışma grubu

İlköğretim müfettişleri	Cinsiyet	Toplam hizmet yılı	Deneticilik hizmet yılı
DX	Erkek	27	15
DY	Erkek	20	8
DX	Erkek	43	35

Araştırmaya katılan ilköğretim müfettişleri erkek olup, mesleki hizmetleri 20 ile 43 yıl arasında, deneticilik deneyimleri ise 8 ile 35 yıl arasında değişmektedir.

Öğretmen örgütleri yöneticileri çalışma grubu: Bolu'daki tüm öğretmen örgütleri yöneticileri öğretmen örgütleri çalışma grubuna alınmıştır. Bolu'da şubesi bulunan eğitim sendikaları Eğitim Bir-sen, Türk Eğitim-Sen ve Eğitim-Sen'dir. Araştırma grubundaki üç eğitim sendikasıyla odak grup görüşmesi planlanmış; Türk Eğitim-Sen ve Eğitim-Sen yönetimleriyle odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiş; ancak, dönemin en fazla üyesi bulunan yetkili sendikasıyla değişik nedenlerle görüşme gerçekleştirilememiştir. Görüşme yapılan sendikaların katılımcıları hakkındaki bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3.4. Türk Eğitim-Sen Yönetiminden katılımcıların demografik özellikleri

Türk Eğitim-Sen	Cinsiyeti	Alanı	Hizmet Yılı
Sendika A1	Erkek	Sınıf Öğretmeni	28
Sendika A2	Erkek	Sınıf Öğretmeni	22
Sendika A3	Erkek	Memur	23
Sendika A4	Erkek	Beden Eğitimi Öğretmeni	20
Sendika A5	Erkek	Rehber Öğretmen	16

Odak grup görüşmesine katılan Türk Eğitim-Sen Bolu Şubesi yöneticilerini tümü erkek olup, ikisi sınıf öğretmeni, biri memur, biri beden eğitimi öğretmeni, biri de rehber öğretmendir. Hizmet süreleri 16 ile 28 yıl arasında değişmektedir.

Tablo 3.5 Eğitim-Sen Yönetiminden katılımcıların demografik özellikleri

Eğitim-Sen	Cinsiyeti	Alanı	Hizmet Yılı
Sendika B1	Erkek	Sınıf Öğretmeni	17
Sendika B2	Erkek	Sınıf Öğretmeni	30
Sendika B3	Erkek	Edebiyat Öğretmeni	27
Sendika B4	Erkek	Edebiyat Öğretmeni	16
Sendika B5	Kadın	Rehber Öğretmen	9
Sendika B6	Kadın	Özel Eğitim Öğretmeni	21
Sendika B7	Erkek	Biyoloji Öğretmeni	14
Sendika B8	Erkek	Türkçe öğretmeni	6

Eğitim-Sen Bolu Şubesinden altısı yeni, ikisi eski yönetici olarak sekiz yönetici odak grup görüşmesine gönüllü olarak katılmışlardır. Katılımcıların ikisi kadın, altısı erkek olup, ikisi sınıf öğretmeni, ikisi edebiyat öğretmeni, biri rehber öğretmen, biri özel eğitim öğretmeni, biri biyoloji, biri de Türkçe öğretmenidir. Hizmet süreleri 6 ile 30 yıl arasında değişmektedir.

Görsel sanatlar öğretmen adayları çalışma grubu: AİBÜ Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalı, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasına katılan dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Okul deneyimi dersini alan aday sayısı toplam 63 iken, öğretmenlik uygulaması dersini alan aday sayısı 59 dur. Nitelik sıralama ve kompozisyon çalışmasına okul deneyimi

dersini alan, gözleme dayalı kompozisyon ve odak grup görüşmelerine öğretmenlik uygulaması dersini alan adaylar katılmıştır. Araştırma gönüllüğe dayalı olduğundan her veri toplama sürecinde aday sayılarında farklılıklar ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan aday sayıları ve demografik özellikleri, veri toplama türlerine göre aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.6 Araştırmaya katılan adayların demografik özellikleri

Veri toplama türü	Katılımcı Sayısı	Cinsiyeti		Yaş Aralığı	Katılım oranı %
		Kız	Erkek		
Nitelik sıralama	44	31	13	21 - 29	74
Kompozisyon	36	24	12		61
Gözlem sonrası kompozisyon	41	27	14		69
Odak grup görüşmesi	46 (9 Grup)	31	15		78

Tablo 3.6'da görüldüğü gibi, 44 aday nitelik sıralaması, 36 aday kompozisyon, 41 aday gözleme dayalı kompozisyon 46 aday odak grup görüşmelerine katılmış olup, katılımcıların yaklaşık 2/3'ü kız, 1/3'ü erkektir. Araştırmaya katılabilecek toplam aday sayıları dikkate alındığında yaklaşık % 74'ü nitelik sıralama, % 61'i kompozisyon, % 69'u gözleme dayalı kompozisyon ve % 78'i odak grup görüşmelerine gönüllü olarak katılmıştır.

3.1.3. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

3.1.3.1. Veri toplama araçları

Araştırmanın veri toplama araçları araştırma gruplarına göre farklılık göstermesi nedeniyle beş çalışma grubuyla ilgili yedi veri toplama aracı geliştirilmiştir. Öğretmen adayları verileri dört değişik veri toplama aracıyla toplanırken, öğrenci, okul yönetici ve ilköğretim müfettişleri ile eğitim sendikalarının verileri birer araçla toplanmış ve her biri aşağıda açıklanmıştır.

1. Görsel sanatlar öğretmen adayları nitelik sıralama formu:

Öğretmen adaylarının görsel sanatlar öğretmeninden beklentileri ve niteliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla oluşturulan nitelik sıralama

formunda araştırmanın amacı, araştırmanın gönüllülüğe dayalı olduğu belirtilmiş; “Görsel Sanatlar Öğretmeninden beklentilerinizi ve bulunmasını arzuladığınız özellikleri önem sırasına göre açıklayınız” yönergesi yer almaktadır (Ek 3)

2.Öğretmen adayları kompozisyon formu:

Gerekçesi yukarıda araştırma modeli ve süreci başlığı altında açıklandığı gibi öğretmen adaylarından nitelik sıralama yoluyla toplanan verilerin araştırmanın amacına ve yöntemine katkısının yeterli olmadığı kaygısıyla aday kompozisyon formu hazırlanmıştır. Formda araştırmanın amacı açıklanmış, araştırmanın gönüllülüğe dayalı olduğu belirtilmiş; “Görsel Sanatlar Öğretmeninden beklentilerinizi ve bulunmasını arzuladığınız özellikleri içeren ayrıntılı bir kompozisyon yazınız” yönergesi yer almaktadır (Ek 4).

3.Görsel sanatlar öğretmen adaylarının gözlemlerine dayalı kompozisyon formu:

Görsel sanatlar öğretmen adaylarının okul deneyimi dersi kapsamında bir yarıyıl, öğrenci, öğretmen, yönetici, veli ve okulu gözlemleri sonunda elde ettiği deneyimleri göz önünde bulundurarak öğretmen niteliklerine ilişkin birikimlerinden de yararlanmak amacıyla “Gözleme dayalı kompozisyon formu” oluşturulmuştur. Formda araştırmanın amacı açıklanmış, araştırmanın gönüllülüğe dayalı olduğu belirtilmiş olup: “Gözlemleriniz sonunda Görsel Sanatlar Öğretmeninden; kişisel, duyuşsal, bilişsel, sanatsal vb. özellikleri bakımından beklentileriniz nelerdir? Etkili bir görsel sanatlar öğretmenini hakkındaki düşüncelerinizi açıklayan bir kompozisyon yazınız ” yönergesi yer almaktadır (Ek 5).

4.Görsel sanatlar öğretmen adayları odak grup görüşmesi formu:

Adayların nitelik sıralama, kompozisyon ve gözleme dayalı kompozisyon verilerinden elde edilen bulgular göz önünde bulundurularak odak grup görüşmesi formu hazırlanmıştır. Araştırmanın başında literatür taramasına dayalı hazırlanan odak

grup görüşmesi formu 24 başlıktan oluşturulmuştur. Ancak, veri toplama sürecinde veriler analiz edildikçe temalar belirmeye başlamış ve bazı öğretmen özelliklerine ilişkin kategorilerin, ortaya çıkan temalar altında toplanabileceği görülmüştür. Bunun yanında özellikle kompozisyonlardan elde edilen verilerde bazı özelliklerin doygunluğa yaklaştığı izlenimi edinilmiştir. (Örneğin alan bilgisi ve sanatsal özellikleri ile ilgili birçok özelliğin tanımlanması gibi) Bu izlenimler göz önünde bulundurularak taslak form yeniden ele alınmış, bazı sorular birleştirilmiş, bazı soruların sondaları azaltılmış ya da yenilenmiştir. 14 soruya dönüştürülen form bir alan uzmanı ve nitel araştırma deneyimine sahip iki eğitimi bilimleri alanı uzmanıyla değerlendirilmiştir. Uygulama öncesi okul öncesi öğretmen adaylarından dört kişilik bir grupta denenmiş, soruların ve sondaların çalıştığı görülmüştür. Form; görsel sanatlar öğretmenin kişisel özellikleri, alan bilgisi, meslek bilgisi, genel kültür bilgisi, sanatsal özellikleri, duyuşsal özellikleri, iletişim becerileri, danışmanlık ve rehberlik becerileri, görev ve sorumlulukları, okul ve çevresine etkisi, teknoloji bilgi ve becerisi, ders dışı eğitsel görevleri, aldıkları hizmet öncesi eğitim ve diğer beklentileri başlıkları ve her başlığın sondalarından oluşmaktadır (Ek 6).

5.Öğrenci kompozisyon formu:

İlköğretim öğrencilerinin Görsel Sanatlar Öğretmeninden beklentilerini belirlemek amacıyla kompozisyon formu hazırlanmıştır. Formda araştırmanın amacı açıklanmış, araştırmanın gönüllülüğe dayalı olduğu belirtilmiş; “Görsel Sanatlar Öğretmeninden beklentilerinizi ve bulunmasını arzuladığınız özellikleri içeren bir sayfayı geçmeyen bir kompozisyon yazınız” yönergesi yer almaktadır (Ek 7).

6.Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri bireysel görüşme formu:

Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin görsel sanatlar öğretmenlerinden beklentilerini belirlemek amacıyla ilgili literatür taraması yapılmış ve görüşme formları incelenmiş, bir soru havuzu oluşturulmuştur. Havuzdaki sorular daha genel ifadelerle dönüştürülerek 22 soru haline getirilmiştir. Soruların kolay anlaşılır, yansız, yönlendirmeyen ve mantıklı bir düzen içinde olması ve sondalarla desteklenmesi

ilkeleri dikkate alınarak 13 tema altında toplanmıştır. Hazırlanan taslak, biri ölçme, diğeri eğitim bilimleri alanında iki uzmanla tartışılarak gözden geçirilmiş ve uzmanların önerileri doğrultusunda 12 soruya düşürülmüştür. Her sorunun altında alternatif sorular ya da hatırlatmaları içeren bir ya da birkaç sözcükten oluşan sondalara yer verilmiştir. Bireysel görüşme formu meslek bilgisi, alan bilgisi, sanatsal becerileri, öğrenme öğretme süreçleri, ders dışı etkinlikler, iletişim becerileri, duyuşsal özellikleri, kişilik özellikleri, farklılıkları, özlük hakları ve örgütlenme becerileri, hizmet öncesi eğitimi ve diğere beklentileri içeren açık uçlu ve yarı yapılandırılmış sorulardan oluşmaktadır. Daha önce yöneticilik deneyimi olan bir öğretmenle deneme görüşmesi yapılmış, tüm soruların işgörüsü olduğu görülmüştür (Ek 8,9).

7.Eğitim sendikaları odak grup görüşmesi formu:

Eğitim sendikalarının görsel sanatlar öğretmenlerinden beklentilerini belirlemek amacıyla oluşturulan odak grup görüşme formu soruları okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri bireysel görüşme formu sorularıyla benzerlik göstermekte, yarı yapılandırılmış sorulardan oluşmaktadır. Yüz yüze bireysel görüşme için hazırlanan soruların odak grup görüşme formunda kullanılması uzman görüşüyle desteklenmiştir (Ek 10).

3.1.3.2. Verilerin toplanması

Öğrenci verilerinin toplanması: Etik kurul raporu ve gerekli izinler alındıktan sonra okul yöneticileri ve görsel sanatlar öğretmenleri ziyaret edilerek araştırma hakkında bilgilendirilmiş, sözel olurları alınmış, ziyaret saatinde öğretmenin dersi olduğu sınıflar ziyaret edilmiş, öğrenciler araştırmacı tarafından araştırma hakkında bilgilendirilmiş, öğrencilerin katkısının 15-20 dakikalık bir süreyi alacağı belirtilmiş; ancak nasıl katkı sağlayacakları açıklanmamıştır. Öğrencilere gönüllü katılımcı veli bilgilendirme formları dağıtılmış, bir hafta sonrasına randevu alınmıştır. Belirlenen gün ve saatte araştırmacı kompozisyon formlarını öğrencilere ulaştırmış, veli oluru bulunanlara kompozisyon formları dağıtılarak veriler toplanmıştır. Bu süreçte

öğrencilerin yanında araştırmacı dışındaki -görsel sanatlar öğretmeni, öğretmen adayları gibi- başka birilerinin olmaması konusunda önlemler alınmıştır.

Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri verilerinin toplanması: Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri verileri yüz yüze görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşmelerin öncesinde okul yöneticileri makamlarında ziyaret edilerek gönüllü olan üç yöneticiden randevu alınmıştır. İlköğretim müfettişleri İl Milli Eğitim Müdürlüğündeki dinlenme ve çalışma ofislerinde iki kez ziyaret edilerek bilgilendirilmiş, araştırmaya katılmak istedikleri; ancak, yoğunlukları nedeniyle ikinci ziyarette üç müfettişten randevu alınabilmiştir. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleriyle görüşmeler çalışma mekanlarında gerçekleştirilmiş, ses kaydı yapılmıştır. Okul yöneticilerinden X Okulu Müdürü 46, Y Okulu Müdürü 38, Z Okulu Müdürü ile 76 dakika; İlköğretim müfettişlerinden DX kodlu müfettişle 43, DY kodlu müfettişle 59, DZ kodlu müfettişle 49 dakika olmak üzere toplam 311 dakikalık görüşme gerçekleştirilmiştir.

Eğitim sendikaları verilerinin toplanması: Eğitim sendikaları verileri odak grup görüşmesi yoluyla toplanmıştır. Odak grup görüşmeleri için Bolu’da şubesi olan üç eğitim sendikasıyla görüşme planlanmış; ancak, bir sendika ile çeşitli nedenlerle görüşme gerçekleştirilememiştir. Odak grup görüşmeleri her iki sendikanın ofisinde gerçekleştirilmiştir. “Öğretmen örgütleri odak grup görüşme formu”na bağlı kalınarak yapılan görüşmelerde sorular sondaları da içerecek şekilde daha kapsamlı olarak yöneltilmiştir. Bu durum ilk soru sorulduğunda sondalara geçmeden geniş kapsamlı değerlendirme yapılmasına çözüm arayışından kaynaklanmıştır. Görüşmelerin zaman zaman diyaloglar zaman zaman beyin fırtınası ve tartışmalar şeklinde dinamik bir yapıda sürdüğü gözlemlenmiştir. Odak grup görüşmesi Bowling’e (2002) göre küçük bir grupta lider arasında yapılandırılmamış görüşme ve tartışmada grup dinamiğinin etkisini kullanma, derinlemesine bilgi edinme ve düşünce üretmedir (Akt. Çokluk vd. 2011, 97). Odak grup görüşmesinin en belirgin özelliği düşünce ve verilerin araştırmacı ve katılımcıların birbiriyle olan etkileşimi sonucunda ortaya çıkarılmasıdır (Ekiz, 2009, 64). Eğitim sendikalarıyla yapılan odak grup görüşmelerinde görüşme sırasında yeni düşünceler üretildiği görüşmeciler tarafından ifade edildiği görülmektedir. Tahmini

görüşme süresinin bir saat olması beklenirken S1 olarak kodlanan sendika yönetimiyle 69, S2 kodlu sendika yönetimiyle 102 dakika sürmüştür.

Görsel Sanatlar öğretmen adayları verilerinin toplanması: Görsel Sanatlar öğretmen adaylarından dört tür veri toplanmıştır. Bunlardan ilki nitelik sıralama tekniğidir. Okul deneyimi dersini seçen adaylarla hazırlıkların sürdüğü süreçte sanat eğitimi ışığında bir toplantı gerçekleştirilmiş, araştırma konusu ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmış, gönüllü olarak katılmak isteyen adaylara nitelik sıralama formu dağıtılmıştır. Nitelik sıralama çalışmasına 44 adayın katıldığı, katılımcıların 22 dakika ile 38 dakikada arasında değişen süreler içinde beklentilerini sıraladıkları görülmüştür. Adayların nitelik sıralamalarını yüzeysel bir analizi yapılmış, aday beklentilerinin genel ifadelerden oluştuğu, derinlemesine bilgi içermediği görülmüş, gözlem sonrasına planlanan kompozisyon çalışmasının gözlem öncesinde de yapılmasına karar verilmiştir. Adaylara duyuru yapılmış, belirtilen gün ve saatte 36 adayın gönüllü olarak katılmak istedikleri görülmüştür. Kompozisyon çalışmasını gerekçesi açıklanmış, bazı adayların zaman istemeleri nedeniyle üç gün sonra toplanmak üzere kompozisyon formları dağıtılmıştır. Kompozisyonlardan 36'sı da geriye dönmüştür.

Okul deneyimi sonrasında, dersi alan adaylarla bir toplantı gerçekleştirilmiş, gözlemleri sonunda öğretmen niteliklerine ilişkin beklentilerinde değişim olup olmadığı tartışılmış, dönem başında yapılan kompozisyon çalışmasındaki görüşlerinin değişip değişmediği sorulmuş, adaylardan yeni düşünceler ürettiklerine ilişkin dönütler alınmıştır. Gönüllü olan adaylara 'gözleme dayalı kompozisyon formları dağıtılmış' 41 adayın gönüllü olarak katıldığı görülmüştür.

Adayların tüm derslerini tamamlamalarından sonra odak grup görüşmeleri planlanmış; görüşme saatleri ve görüşme mekanı adaylara önceden duyurulmuştur. On iki grup için planlama yapılmış, adayların tamamının görüşmelere katılamadığı görülmesine karşın tüm gruplarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlik uygulaması grup sayıları 4 ile 6 arasında değişmektedir. Dört kişilik bir gruptan bir adayın görüşmeye katılamaması o grubun odak grup görüşmesi niteliğini yitirmektedir. Odak grup görüşmeleri için uygun katılımcı sayısı Byers ve Wilcox'a göre 8–12 kişi,

MacIntosh'a göre 6–10 kişi, Kitzinger'e göre 4–9 kişi, Goss ve Leinbach'a göre 15 kişi, Morgan ve Gibbs'e göre 6–12 kişi, Edmunds'a göre 8–10 kişidir. Katılımcı sayısı ile ilgili farklı görüşler olsa da, genellikle bu çalışmaların az sayıda katılımcı ile gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu sayı da genellikle 4 ile 10 kişi arasında değişmektedir (Çokluk vd. 2011, 102). Bu araştırmada da 4 ve üzerindeki katılımcıyla gerçekleştirilen gruplardan elde edilen veriler araştırma kapsamına alınmıştır. Ancak, bir grupta yapılan odak grup görüşmesinin sonlandırılmaması nedeniyle, bu grubun yanında 3'er katılımcıyla gerçekleştirilen 2 grup görüşmeleri kapsam dışına çıkarılmış, böylece 9 gruptan elde edilen veriler araştırmada kullanılmıştır. Araştırma kapsamına alınan adayların oluşturduğu grup sayıları ve görüşme süreleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.7. Görsel sanatlar öğretmen adayları odak grup görüşmeleri katılımcı sayıları ve görüşme süreleri

	AO	BO	CO	DO	EO	FO	GO	HO	IO	Toplam
Katılımcı sayısı	6	5	4	4	5	6	6	4	6	46
Görüşme süreleri (dakika)	63	39	40	24	29	53	74	28	52	402

Tablo 3.7'de görüldüğü gibi 4-6 kişiden oluşan 9 grupta odak grup görüşmeleri yapılmış, toplam 46 aday odak grup görüşmelerine katılmıştır. Gruplarla yapılan görüşme süreleri 24 dakika ile 74 dakika arasında değişmekte olup toplam görüşme süresi 402 dakikadır.

3.1.3.3. Verilerin çözümlenmesi

Tümevarımsal sonuçlara ulaşmayı amaçlayan veri çözümleme süreci ilköğretim öğrencileri, yönetici ve deneticilerle, öğretmen örgütleri ve görsel sanatlar öğretmen adaylarının beklentilerinin saptanması, söz konusu beklentiler arasındaki benzerlik ve/veya farklılıkların ortaya konması ve görsel sanatlar öğretmen eğitimi programlarının bu beklentileri karşılama kapasitesinin sorgulanmasını içeren üç ana aşamadan oluşmaktadır. Aşağıda her aşama ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.1.3.3.1 Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin verilerin çözümlenmesi

Nitel verileri çözümlenmesinde sıklıkla kullanılan içerik analizi konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Bazı yazarlar ilk adım olarak temaların/kategorilerin oluşturulması ve sonra kodlamaların yapılmasını önerirken; başka bir deyişle içerik analizinin tümdengelimci bir çözümlene yapılabileceğini belirtirken (Bkz. Silverman, 2001, Bilgin, 2006, 11; Özdemir, 2010, 347), bazı yazarlar tümevarımcı analizin üstünlüğünü vurgulamakta ve çözümlenmenin ilk adımının verilerin kodlanması, yani kategorilerin bulunması, sonra temaların oluşturulması gerektiğini belirtmektedirler (Bkz. Simson ve Burstein 1985, akt. Balcı, 1997, 230; Yıldırım ve Şimşek, 2013, 264). Gökçe, (2006, 59) ise hem tümdengelim hem de tümevarım yöntemlerinden hareketle temaların oluşturulabileceğine işaret etmektedir.

Bu araştırmada Glaser ve Strauss (1967) tarafından önerilen yerleşik kuram (grounded theory) modelinden esinlenen Miles ve Huberman (1994)'ın veri analizi modeli temel alınmış ve analiz süreci aşağıda açıklanmıştır.

Paydaşlara ait tüm veriler deşifre edilerek N vivo 7 nitel veri analizi programına aktarılmıştır. Daha sonra veri seti içerisinde her çalışma grubundan elde edilen transkriptler anahtar kavramlarla bağımsız olarak kodlanmıştır. Bu kavramlar daha sonra belli temalar altında birleştirilmiş, böylece verilerin indirgenmesi (data reduction) sağlanmıştır (Bkz, Glaser ve Strauss, 1967; Özdemir, 2010, 337). Ortaya çıkan temalar modeller halinde sunulmuş, başka bir deyişle bulgular görselleştirilmiştir.

Miles ve Huberman (1994) verilerin görsel hale getirilmesinin gerekçesini, insan zihninin belirli bir anda çok fazla bilgiyi işleyemeyeceği varsayımı ile açıklamaktadırlar. Bu varsayım 'gestalt psikolojisi' ne dayandırılmaktadır. Gestalt psikolojisine göre insan zihni, uyarıları bir bütün olarak algılama eğilimindedir ve bütün parçaların toplamından daha büyük anlamlar içerir (Bkz. Morgan, 1991). Matrisler, grafikler ve tablolar kullanılarak verilerin görsel hale getirilmesini öneren Miles ve Huberman birbirinden kopuk bir biçimde duran verilerin insan zihninin

çalışma ilkesiyle uyumlu bir biçimde daha kolay anlaşılır bir biçime dönüştürülebileceğini belirtmektedirler.

Her tema ile ilgili kategorileri içeren modellerin yanında tablolar oluşturulmuş, ortaya çıkan kategoriler frekans ve yüzde dağılımları üzerinden yorumlanmış ve literatürle desteklenmiştir. Maxwell'in belirttiği gibi sayısal verilerin kullanılmasındaki amaç, genellemeye ulaşmak değil sadece verilerin olabildiğince objektifliğini sağlamaktır (Yıldırım, 2010, 82).

Ayrıntılı bulgular, doğrudan alıntılara yer verilerek yorumlanmıştır. Doğrudan alıntılar katılımcıların duygu ve düşüncelerinin derinliğini, deneyimlerini ve temel kavramları ortaya çıkarmaktadır (Patton, 2014, 21). Araştırmanın bir sonraki analiz süreci 'sonuca ulaşma ve teyit etme' aşamasıdır. Bu süreç araştırmanın her aşamasında toplanan verilerin ne anlama geldiğini anlamaya çalışma ve araştırma sürecinin başında belirsiz bir biçimde ve bir bakıma verilerin içinde saklı duran gerçekliğin keşfedilmekte ve gün yüzüne çıkarılma aşamasıdır (Miles ve Huberman, 1994). Bu analizler sonunda, her paydaş grubunun beklentileri ve bu beklentiler arasındaki örüntüler tümevarımsal bir yaklaşımla ele alınmıştır.

3.1.3.3.2 Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin verilerin çözümlenmesi

Paydaş beklentileri arasındaki benzerlik ve farklılıkları içeren araştırmanın ikinci sorusu için; görsel sanatlar öğretmen niteliklerine ilişkin paydaşlardan elde edilen temalar, kategoride içerecek şekilde tablo halinde bir araya getirilmiştir. Aynı tablodaki kategoriler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar karşılaştırmalı bir yaklaşımla ele alınmış, farklılıkların olası kaynakları sorgulanmıştır. Gerek benzerlikler, gerekse farklılıklar tartışılırken ortaya çıkan kategorilerdeki doğrudan alıntılar tekrar gözden geçirilmiş paydaşların ortaya koymak istedikleri anlamlar göz önünde bulundurularak literatür desteğiyle benzer ve farklı noktalar açıklanmış ve yorumlanmıştır.

3.1.3.3.3 Araştırmanın üçüncü sorusuna ilişkin verilerin çözümlenmesi

GSÖ yetiştirme programının paydaş beklentilerinde tanımlanan nitelikleri kazandırma potansiyelinin sorgulandığı veri çözümlene sürecinin üçüncü aşamasında paydaş verilerinden elde edilen kategori ve temalar, üst kategoriler (meta kategori) ve üst temalar (meta tema) halinde soyutlamalarla tümevarımsal sonuçlara gidilmiş (Bkz. Patton, 2014, Spencer vd. 2014), bu sonuçlar biri alan, ikisi eğitim bilimi alan uzmanının süzgecinden geçirilerek tablo haline getirilmiştir (Bkz. Tablo 4.5.14). Ulaşılan sonuçların GSÖ eğitimi programında tanımlanan niteliklerle benzerlik ve/veya farklılıklarını belirlemede AİBÜ Görsel Sanatlar Öğretmen eğitimi programının, program çıktıları, derslerin amaçları, içerikleri, öğrenme çıktıları ve haftalık ayrıntılı ders içerikleri temel alınmıştır (Bkz. Ek 14). Paydaş beklentilerinde ortaya çıkan niteliklerin bir kısmı lisans öncesi kazanılan nitelikleri içermektedir. Lisans öncesi kazanılan nitelikler yükseköğretime geçiş çerçevesinde değerlendirilmiş; yükseköğretime geçiş ve özel yetenek sınavlarıyla ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

GSÖ adaylarına hizmet öncesinde kazandırılacak niteliklerle söz konusu öğretmen eğitimi programı arasındaki ilişkiye bakmak için programdaki her dersin belirlenen niteliklerle ilişkisi sorgulanmıştır. Paydaşların beklentileri arasındaki bazı niteliklerin kazandırılmasında 1998 hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programında bulunan ancak 2005 programından kaldırılan bazı derslerle ilişkisine de değinilmiştir. Bu bağlamda uygulamadaki GSÖ eğitimi programındaki tüm dersler tablo halinde sunulmuş, derslerin yinelenme frekansı dikkate alınarak paydaş beklentilerini karşılama kapasitesi sorgulanmıştır.

3.2 Geçerlik ve güvenilirlik

Nitel araştırmaların bilimsel bir nitelik kazanabilmesi için araştırılan konunun bütün gerçekliğiyle yansıtılması beklenir. Bunun için alan yazında birtakım ölçütler ve bu ölçütlere yönelik önerilerle karşılaşmaktadır. Bu ölçütlerin en önemlileri araştırma sonuçlarının geçerliği, araştırmanın güvenilir olması, bilimsel etiğe uygunluğu ve araştırmacının rolünün belirlenmesidir. Bu bağlamda araştırmanın geçerlik ve

güvenirligi sağlamak için nitel araştırmalarla ilgili literatür incelenmiş, LeCompte ve Goets (1982,) Lincoln ve Guba (1985), Kirk ve Miller (1986), Creswell (1998), Maxwell (1992), Miles ve Huberman (1994), Daymon ve Holloway (2003), Punch (2005), Payne, (2007). Özdemir (2010) Yıldırım ve Şimşek (2013), Patton (2014) gibi kuramcı ve araştırmacıların yaklaşımları ve önerileri dikkate alınarak yapılan çalışmalar aşağıda açıklanmıştır.

Bu araştırma tümevarımsal bir çalışma olduğundan, gerek verilerin toplanması, gerekse çözümlenmesi ile ilgili farklı geçerlik çalışmalarını zorunlu kılmaktadır. Maxwell (1992) geçerlik kavramını beş boyutta sınıflandırmıştır. Bunlar; betimsel geçerlik (descriptive validity), kuramsal geçerlik (theoretical validity), yorumlayıcı geçerlik (interpretive validity), genellenebilir geçerlik (generalizability validity) ve değerlendirmeci geçerlik (evaluative validity)'tir

Anlamı değiştirmeden, araştırmanın kendi düşünceleri doğrultusunda seçicilik yapmadan oluşturulan ve araştırılan konuyu bütün gerçekliğiyle doğru bir şekilde ortaya koyma (Ekiz, 2009, 37) olarak adlandırılan betimsel geçerliği sağlamak için katılımcılardan toplanan verilerin tümü olduğu gibi bilgisayar ortamına aktarılmış, Nvivo programı verileri sürekli gözden geçirme olanağı verdiğinden, çözümlenmeler sırasında gözden kaçabilecek durumlar denetlenmiştir. Ayrıca katılımcıların açıklamalarından doğrudan alıntılar yapılarak öznellikten kurtarılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın yorumlayıcı geçerliğini sağlamak için gerek bireysel gerekse odak grup görüşmelerinde yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Katılımcıların ne demek, ne anlatmak istedikleri tam olarak anlaşılması için sondalarla açıklamalar istenmiş, sorulan soru ile ilgili ayrıntılı ve doyurucu yanıtların alınması koşulları sağlanmıştır. Maxwell (1992) ve Patton (2014) nitel araştırmacıların, araştırma alanındaki insanların sadece fiziksel tanımlarla yetinemeyeceklerini, araştırdıkları olayın bir parçası olmaları gerektiğini vurgulamaktadırlar. Veri toplama sürecinde özellikle görüşmeler sırasında katılımcıların jestleri, mimikleri, ses tonu değişimleri gibi durumlar karşısında yeni sondalarla katılımcıların düşünceleri yanında duyularını da anlamaya yönelik önlemler alınmıştır.

Verilerin kodlanması sürecinde her tümce, tek tek incelenerek, ayrıca metnin tümü göz önünde bulundurularak metin içinde farklı anlamlar taşıyıp taşımadığı sorgulanmış, değişik zamanlarda kodlar tekrar gözden geçirilerek araştırmanın yorumsal geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Ekiz (2010, 38)'e göre yorumsal geçerlik araştırılan kişileri ya da durumları yansıtan çoğu kez de araştırılan kişilerin vermeye çalıştıkları anlamları, onların kullandıkları kelimeler, yorumlamalar, onların amaçlarının ortaya konmasıdır.

Kuramsal Geçerlik (İç Geçerlik) araştırmada ele alınan olayın kuramsal olarak açıklanmasıdır. Araştırmada belirtilen terimlerin içeriğe uygun olup olmadığı ve yine sunulan içerikle, elde edilen bulguların tutarlılık gösterip göstermediği kuramsal geçerlik kapsamı içerisindedir (Maxwell, 1992, akt. Yıldırım, 2010, 82). Miles ve Huberman'a göre, nitel araştırmalarda kuramsal geçerliği (iç geçerlik) sağlayabilmek için araştırmacıların çalışmaları ile ilgili kendilerine bazı sorular yönlendirmelerini ve bu soruların karşılığı olan cevapları araştırmalarında yeterli bir düzeyde gerçekleştirmiş olmaları gerekmektedir. Ayrıca araştırmacıdan gerek veri toplama süreçlerinde, gerekse verilerin analizi ve yorumlanması süreçlerinde tutarlı olma ve bu tutarlılığı açıklaması beklenmektedir. Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak için yapılan çalışmalar aşağıda sıralanmıştır;

(i). Yukarıda araştırmanın modeli ve verilerin çözümlenmesi başlığı altında belirtildiği gibi; araştırmada tümevarımcı bir yaklaşım benimsenmiş; yerleşik kuramdan hareket edilmiş ve verilerin çözümlenme süreci açıklanmıştır.

(ii). Araştırmanın alt amaçları açık bir biçimde belirtilmiş ve araştırmanın çeşitli aşamalarının araştırmanın amaçları ile tutarlılığı sağlanmıştır.

(iii). Verilerin çözümlenme sürecinde veri çözümlenme yaklaşım ve teknikleri irdelenmiş, araştırmaya en uygun teknikler seçilmeye çalışılmıştır.

(iv). Araştırma verilerinin toplanmasında maksimum çeşitliliğe gidilmiş; öğrenci, öğretmen adayı, okul yöneticisi, eğitim ilköğretim müfettişleri ve öğretmen örgütlerinden veri toplanarak örneklem çeşitlenmesine gidilmiştir.

(v). Veri toplama araçlarında çeşitlemeye (triangulation) gidilmiş; kompozisyon, nitelik sıralama, gözleme dayalı kompozisyon ve görüşme tekniklerinden yararlanılmış, böylece araştırmacının eğilimlerinden arındırılmaya çalışılmıştır.

(vi). Araştırma beklenti-değer kuramı, self-determination (özerklik) kuramı, başarı duygusunun kontrol değer kuramı, ARCS motivasyon modeli, öğretmen yetiştirme yaklaşım ve modelleriyle ilişkilendirilerek, araştırmanın kuramsal altyapısı oluşturulmuştur. Bulgular, kuramsal çerçeve ile uyumlu farklı veri kaynaklarından alıntılarla desteklenmiştir.

Genellenebilir Geçerlik (Dış Geçerlik) sonuçlardan genellemeye gidilmesidir. Ancak, nitel araştırmaların sistematik bir şekilde genellemeye uygun olmadığını belirtmekte; nitel araştırmalarda genellenebilirlik, sadece ele alınan olayların veya insanların duygularını göstermekle kalmayıp, bunun yanında aynı sürecin farklı durumlarda da farklı sonuçlara yol açabileceğini gösteren kuram ortaya koymak olarak açıklanmaktadır (Maxwell, 1992, Miles ve Huberman 1994, Yıldırım ve Şimşek, 2013, Ekiz 2003). Önemli olan örneklemin araştırma evrenini temsil etmesi değil, araştırma yapılacak olaya uygunluğudur (Maxwell, 1992, akt. Yıldırım, 2010, 83). Bu, araştırmanın benzer durumlarda ve ortamlarda yinelenebilmesi anlamı taşımaktadır. Genellemenin nitel araştırmalarda dolaylı yönden yapılabileceği belirtilmekte, yani ilkeler ve kurallar biçiminde değil, deneyimler ve örnekler biçiminde olduğu vurgulanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Diğer taraftan, Daymon ve Holloway (Akt. Yıldırım, 2010, 83) gibi bazı araştırmacılar geliştirdikleri “kuram temelli genelleme” (theory-based generalization) ile elde ettikleri sonuçlardan genelleme gidebildiğini belirtmektedir. Miles ve Huberman (1994)’ın belirttiği dış geçerlikle ilgili dikkate alınması gereken noktalar göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırmada;

(i). Öğretmen adaylarıyla odak grup görüşmeleri adayların programdaki tüm derslerini tamamladıkları son haftada planlanmış, böylece çevresel geçerlik sağlanmıştır.

(ii). Araştırmanın çalışma grupları, araştırma ortamı ve araştırma süreçlerinin özellikleri başka örneklerle karşılaştırma yapılabilecek düzeyde ayrıntılı olarak tanımlanmıştır.

(iii). Araştırmada öğrenci ve görsel sanatlar öğretmen adayları çalışma grupları nitel araştırmalarda önerilmemesine karşın, örneklem sayısı büyük tutulmuş, ayrıca araştırma grupları maksimum çeşitlendirilmiştir.

(iv).Araştırmada olası genellemelere olanak verecek şekilde kapsamlı tanımlamalara yer verilmiştir.

(v).Araştırma bulguları başka araştırmacılar tarafından test edilebilmesi için gerekli açıklamalara yer verilmiş, temaların ve üst (meta) temaların nasıl oluşturulduğu ve kuramsal yapıdan nasıl yararlandığı açıkça tanımlanmıştır.

Değerlendirmeci Geçerlik; çalışılan sürecin meşru olarak onaylanmasıdır. Bir araştırmanın önemi bilimsel literatüre eklediği bilgi ve insan yaşamında karşılaşılan sorunlara getirdiği çözüm çerçevesinde değerlendirilir. Bu iki amaca hizmet etme yanında araştırmanın bilimsel olarak kabul edilebilmesi için araştırma sürecinin ve sonuçlarının açık, tutarlı ve başka araştırmacılar tarafından teyit edilebilir olması gerekir. Aksi taktide yapılan araştırmanın doğru değerlendirilmesi konusunda yanılgılar olabilir (Maxwell, 1992; Yıldırım ve Şimşek, 2013; Yıldırım, 2010, 83). Bu nedenlerle; (i). Bu araştırmanın veri toplama süreçleri için gerekli izinler alınmış, katılımcıların araştırmaya katılmaları gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Katılımcılarla ön görüşmeler yapıp, randevu alınarak veriler toplanmıştır. (ii). Bu araştırmanın görsel sanatlar öğretmen niteliklerinin belirlenmesi yanında alana öğretmen yetiştiren programların geliştirilmesinde modeller ortaya çıkarması, alana katkı olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda benzer çalışmaların görsel sanatlar dışındaki alanlarda yapılabilirliğini göstermesiyle, eğitim bilimleri literatürüne katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Güvenirlik genel olarak, ölçme sonuçlarının tekrarlanabilirliği veya tutarlılığı olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2008, 96; Balcı, 2005). Ancak, Lincoln ve Guba (1985) gerçeklerin bireylere ve içinde bulunulan ortama göre sürekli değişim içinde olduğunu belirtmekte; bu nedenle nitel araştırmada araştırma sonuçlarının

tekrarlanabilirliğinden çok, toplanan verilerle araştırma sonuçlarının tutarlı olması vurgulamaktadır (Merriam'dan akt. Çalışkan vd. 2013, 579). Her ne kadar güvenilirlikle ilgili bazı ölçütler nitel araştırmanın bazı özellikleriyle çelişse de nitel araştırmada gerek dış gerek iç güvenilirlik kapsamında alınması gereken bazı özellikler vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 295-298). Bu araştırmada iç güvenilirliğin sağlanması için alınan önlemler şunlardır;

(i). Veriler, araştırma sorularının gerektirdiği biçimde ayrıntılı ve amaca uygun olarak toplanmıştır.

(ii). Katılımcılardan elde edilen veriler, herhangi bir yorum katmadan betimsel yaklaşımla doğrudan sunulmuştur.

(iii). Veri analizinde veriler gözden geçirilerek, yanlış anlaşılmalara ve araştırma sorularıyla ilgili olmayan veriler ayıklanmıştır.

(iv) Araştırmada tümevarımcı bir yaklaşım benimsendiği için, araştırmacının eğilimlerinin araştırmaya yansımaya olasılığı görece düşük olduğundan, araştırmada yansız ve tutarlı bir yaklaşım sergilenmiştir.

(v) Ayrıca veri toplama kaynaklarından elde edilen verilerden örnekler, araştırmacı ve nitel araştırmalar konusunda deneyimli olan bir akademisyen tarafından ayrı ayrı kodlanmış, kodlama güvenilirliği için araştırmacının amacı, alt problemleri ve yöntemi konusunda kodlayıcı bilgilendirilmiş ve her çalışma grubu için kodlayıcı güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994, 64) önerdiği " $Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş Ayrılığı + Görüş Birliği \times 100$ " formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Aşağıda her veri toplama aracına ilişkin birer çalışmada üzerinde yapılan kod sayıları ve iki kodlayıcı arasındaki uyum yüzdeleri verilmiştir.

Tablo 3.8 Araştırma verilerinin kodlama güvenilirliği

Araştırma verileri	1.Kodlayıcı kod sayısı	2.Kodlayıcı kod sayısı	Uyumlu kod sayısı	Uyumsuz kod sayısı	Uyum Yüzdesi
Öğrenci kompozisyonları	72	75	68	11	86
Eğitim sendikaları odak grup	66	71	62	13	83
Yönetici ve denetici görüşme	60	56	53	10	84
Aday nitelik sıralama	74	72	71	4	95
Aday kompozisyon	40	42	38	6	86
Gözlem sonu kompozisyon	22	20	19	4	83
Aday odak grup görüşme	86	74	68	26	72
Kodlayıcı güvenilirliği ortalaması					84

Araştırmanın öğrenci çalışma grubuna katılan 12 gruptan gönüllü öğrencilere ait 293 kompozisyon toplanmıştır. Tablo 3.8 de görüldüğü gibi bu kompozisyonlardan aynı okula ait 28 kompozisyon araştırmacı ve bağımsız kodlayıcı tarafından kodlanmıştır. Kodlayıcılardan biri 72, diğeri 75 kod bulmuştur. Uyumlu kod sayısı 68, uyumsuz kod sayısı 11 dir. Dolayısıyla kodlama güvenilirliği katsayısı .86 bulunmuştur. % 14'lük görüş ayrılığının nereden kaynaklandığını bulmak için referans sayılarına bakılmış, kodlayıcılardan birinin 184, diğeri 181 referans bulduğu görülmüştür. Dolayısıyla kompozisyonların kapsadığı kodların yaklaşık yüzde 97'si ortak kodlanmıştır. Kodlamadaki görüş ayrılığının kaynağının benzer anlamlar taşıyan örneğin; adil/ayırım yapmama/eşit davranma veya görseller hazırlama/materyal tasarlama gibi farklı sözcüklerle, kodlanmasından kaynaklandığı görülmüş, dolayısıyla kodlama güvenilirliğinin daha yüksek olduğu düşünülmektedir.

Eğitim sendikalarıyla yapılan odak grup görüşmesi kodlama çalışmaları sonunda 82 kod bulunmuştur. Sendikalardan birinin üzerinde yapılan kodlama çalışmasında kodlayıcılardan biri 71 diğeri 66 kod bulmuş, ortak kod sayısı 53 olup, kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesi 83 olarak hesaplanmıştır. Yönetici ve denetici görüşmelerinden biri üzerinde yapılan kodlamada kodlayıcılardan biri 60 diğeri 71 kod bulmuş, ortak kod sayısı 62 dir. İki kodlayıcı arasındaki uyum yüzdesi 84 tür. Aday nitelik sıralama çalışmasına katılan 44 adaydan toplam 294 kod bulunmuştur. Bunların arasından 5 adayın nitelik sıralamasında 71 uyumlu, 4 uyumsuz kod bulunmuş ve kodlama güvenilirliği yüzde 95 olarak hesaplanmıştır. Kompozisyon çalışmalarına katılan adaylardan 4 adayın adayları kompozisyonları kodlandıktan sonra 38 kodun uyumlu, 6 kodun uyumsuz olduğu ve kodlama güvenilirliği yüzde 86 olduğu görülmüştür. Benzer şekilde aynı okulda gözlem yapan ve gözleme dayalı kompozisyon çalışmasına katılan adayın verileri kodlandıktan sonra 19 uyumlu, 4 uyumsuz kod bulunmuş ve uyum yüzdesi 83 olarak hesaplanmıştır. Aynı gruptan 5 adayla yapılan odak grup görüşmelerinden 68 uyumlu, 26 uyumsuz kod bulunmuş ve iki kodlayıcı arasındaki uyum yüzdesi 72 dir.

Kodlama güvenilirliği ile yapılan çalışmalarda görüldüğü gibi iki kodlayıcının uyum yüzdesi %72 ile %95 arasında değişmektedir. Uyum yüzdeslerinin ortalaması %84

tür. Dolayısıyla çalışmanın kodlayıcı güvenilirliğinin %84 olduğu söylenebilir; ancak, üçüncü bir kişinin kodlama yapması, bu oranların düşme olasılığını içermektedir. Bu nedenle araştırmacı tarafından her veri setini kodladıktan sonra farklı zamanlarda tekrar kodlamalar yapılmış, uyumsuz kodlar analiz edilerek gerektiğinde yeniden adlandırılmıştır. Bunun yanında temalar oluşturulmadan önce kodlar tekrar gözden geçirilmiş, ifadenin belirlenen kodu karşılayıp karşılamadığı tekrar sorgulanmış, kodların içerikleri incelenmiş, oluşturulacak temaya uygunluğu denetlenmiştir.

Nitel araştırmalarda birden fazla perspektifin bir arada kullanılmasıyla araştırmaların daha nitelikli olacağını belirten Patton (2014) değişik çeşitleme yöntemleri önermektedir. Bu araştırmada yukarıda değinildiği gibi veri çeşitlemesi olarak; farklı çevrelerden farklı zamanlarda veri toplanmıştır. Yöntemsel çeşitleme olarak, farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Kuramsal çeşitleme olarak, araştırma bulguları farklı kuramlarla ilişkilendirilmiştir.

Bulguların tutarlılığını sağlamak için temaları oluşturan kavram ya da söz öbeklerinin kendi aralarında ve bir temanın da bir diğeriyle tutarlılığı dikkate alınarak değerlendirilmiş ve anlamlı bir bütün oluşturulup oluşturulmadığı irdelenmiştir.

Araştırmanın dış güvenilirlik için LeCompte ve Goez'in (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 294) şu önerileri dikkate alınmıştır:

- (i). Araştırmada veri kaynağı olan katılımcıların konumu tanımlanmıştır.
- (ii). Verilerin elde edildiği sosyal ortam ve süreçleri tanımlanarak, tüm veriler katılımcıların doğal ortamlarında toplanmıştır.
- (iii). Araştırma konusu ile ilgili kavramsal/kuramsal açıklamalar yapılmış ve literatür desteği sağlanmıştır.
- (iv). Veri toplama ve çözümleme yöntemleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır.
- (v). Ayrıca araştırmanın dış güvenilirliğini artırmak için araştırmada izlenen yöntem ve süreçlere ilişkin alınan kayıtların kapsamı açık ve ayrıntılı tanımlanmış, öğrenci kompozisyonları, aday nitelik sıralama belgeleri, yazılı kompozisyonları, öğretmen adayı, okul yöneticileri, ilköğretim müfettişleri ve eğitim sendikaları ses kayıtları başkaları tarafından incelenebilecek şekilde saklanmaktadır.

IV. BÖLÜM

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, tez çalışmasında belirlenen soruların cevaplanmasına yönelik olarak gerçekleştirilen nitel çözümler sonucunda elde edilen bulgulara ve bu bulgular doğrultusunda yapılan yorumlara yer verilmiştir.

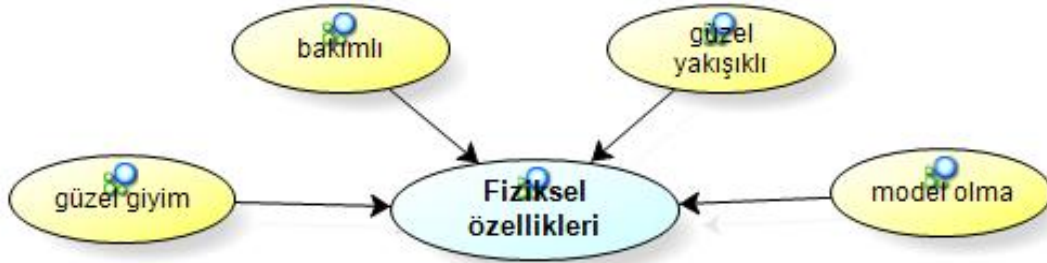
4.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İlköğretim öğrencilerinin, GSÖ adaylarının, okul yöneticilerinin, ilköğretim müfettişlerinin ve öğretmen örgütlerinin GSÖ niteliklerine ilişkin beklentileri nelerdir? şeklinde ifade edilen araştırmanın birinci sorusu doğrultusunda her paydaş grubunun beklentileri ayrı başlıklar altında incelenmiştir. Çalışma gruplarından elde edilen veriler modellerle gösterilmiş, tablolastırılarak yorumlanmıştır.

4.1.1. Öğrencilerin GSÖ'lerinden beklentilerine ilişkin bulgular

GSÖ'nin niteliklerine ilişkin öğrenci beklentilerine ilişkin çözümlerde 166 kategori ortaya çıkmış ve bu kategorilerin GSÖ kişilik özellikleri, özel alan bilgisi, meslek bilgisi, öğrenme öğretme süreçleri bilgisi, öğrencilerle ilişkileri ve iletişimi, sanat eğitime ilişkin özellikleri ve ders dışı etkinliklerle ilgili özellikleri ana temaları ve bazı alt temalar altında açıklanabilirliği görülmüştür. Buna göre öğrencilerin GSÖ'nden kişilik özellikleri ilgili beklentilerden; fiziksel özellikleri, inançları, değerleri, tutumları, mizaç ve karakter özellikleri, duyuşsal özellikleri, sanatsal özellikleri ve ilgileri olarak sekiz tema elde edilmiştir. Aşağıda her tema ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1.1. Öğrencilerin GSÖ'lerinin fiziksel özelliklerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular



Şekil 4.1.1. Öğrencilerin GSÖ'nin fiziksel özelliklerine ilişkin beklentileri

Şekil 4.1.1'e göre GSÖ'nin fiziksel özelliklerine ilişkin öğrenci beklentilerinin bakımlı, alımlı-çekici, güzel giyinme, düzgün konuşma ve model olma, kategorilerinden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 4.1.1. Öğrencilerin GSÖ'nin fiziksel özelliklerine ilişkin beklentileri

Kategoriler	A.O	B.O	C.O	D.O	E.O	F.O	G.O	H.O	I.O	f	%
Güzel giyim	0	0	2	0	3	1	1	0	0	7	33
Bakımlı	2	1	0	0	0	2	1	0	0	6	29
Giyimiyle model olma	0	1	0	0	0	1	1	1	0	4	19
Güzel / yakışıklı	1	0	0	0	2	0	1	0	0	4	19
Toplam	3	2	2	0	5	4	4	1	0	21	100

Tablo 4.1.1'de görüldüğü gibi öğrencilerin GSÖ'nden beklentilerinin güzel giyinme ve bakımlı olmada yoğunlaştığı görülmektedir. Bunları model olma ve güzel/yakışıklı olma özellikleri izlemektedir. Güzel giyinme fiziksel özelliklere ilişkin referansların %33'ünü oluşturmaktadır. Bu konudaki bazı öğrenci görüşleri şöyledir:

<Documents\C.O> - § 2 references coded [1,37% Coverage]Reference 1 - 0,25% Coverage SC Kılıfına, kıyafetine dikkat etmelidir. Reference 2 - 1,12% Coverage BÖ ..Biz bunları yazdık ama bizim öğretmenimiz çok şık giyinir, güzel takılar takar. Bu yönüyle de öğretmenimizi çok seviyoruz.

<Documents\F.O> - § 1 references coded [1,73% Coverage]Reference 1 - 1,73% Coverage BT Kişisel olarak da bir GSÖ kendini sevdirmeli ve göze hitap edebilmelidir. Güzel veya yakışıklı olmalıdır. Grant tuvalet giyinmelidir. Ya da güzel spor giysiler giymelidir.

<Documents\E.O> - § 3 reference coded [1,99% Coverage]Reference 1 - 0,96% Coverage EK Resim öğretmeni güzel ve şık giyinmeli. Boya, tutkal gibi malzemelerle çalışacaksa önlük giymeli.

BÖ ve EK kodlu öğrencilerin ifadelerinden GSÖ'nin güzel giyinmesi, öğrencilerin onu sevmesinde ve değer vermesinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Benzer şekilde GSÖ'nin bakımlı olması da fiziksel özelliklerle ilgili referansların %30'unu oluşturmakta ve aşağıdaki açıklamada ifade edildiği gibi öğrenciler tarafından sevilmesinin aracı olduğu belirtilmektedir:

<Documents\G.O> - § 1 references coded [1,80% Coverage] Reference 1 - 1,80% Coverage MN Resim deyince ilk aklıma gelen renkli, cıvılcıvılcı, insana huzur veren, içinde her şeyi barındıran görseller gelir. Resim öğretmeni olan bir kişide de bence ilk önce görsellik önemlidir. Dış görünüşüyle de insana kendini sevdirmelidir. Açıkçası kendine bakmayan, giyinişine dikkat etmeyen bir öğretmenle ders işlemek istemem.

GSÖ'nin güzel giyinmesi, bakımlı olması öğrencileri duyuşsal olarak etkilediği gibi, öğretmenin giyim şekillerinin model alınması bakımından da önemli görülmektedir. Öğretmenin giyim kuşam ve dış görünüşüyle model olması, fiziksel özellikleri temasının gövdesini oluşturmaktadır:

<Documents\B.O> - § 1 reference coded [1,64% Coverage] Reference 1 - 1,64% Coverage ZÖ Bence bir GSÖ'nini branşı gereği nasıl görüldüğü çok önemli. Renklerin ahengini bu derece iyi bilen birinin bunu kendi hayatında uygulayamaması öğrencilerin aklında soru işaretleri bırakır.

<Documents\F.O> - § 2 reference coded [1,46% Coverage] Reference 1 - 1,07% Coverage GÖ Öğretmen görünüşüyle de bizim düşüncelerimize hitap etmeli. Bizim onlara bağlanmamızı sağlamalı.

<Documents\G.O> - § 1 reference coded [0,64% Coverage] Reference 1 - 0,64% Coverage ÇB Diyeceğim; resim öğretmenleri çok bakımlı bayılıyorum onlara.

Yukarıdaki alıntılarda ZÖ kodlu öğrenci öğretmenin yaşamında renk uyumunun zorunlu görünürken, GÖ kodlu öğrenci, öğrenci beklentilerine vurgu yapmakta; beklentilerinin karşılanmasının duyuşsal ve estetik değer etkisine gönderme yapmaktadır. ÇB kodlu öğrencinin ifadesinde ise koşulsuz değer olduğu görülmektedir. Giyim bir öğretmenin eğitim başarısını doğrudan etkileyen bir faktör olmamasına karşın, öğrenciler üzerinde olumlu ya da olumsuz etki bırakabileceği göz ardı edilmemelidir. GSÖ'nin güzel/yakışıklı olmasıyla ilgili ifadeler de yer verildiği görülmektedir:

<Documents\A.O> - § 1 reference coded [0,44% Coverage] Reference 1 - 0,44% Coverage SK Bir de eli yüzü düzgün bir öğretmen olmalıdır

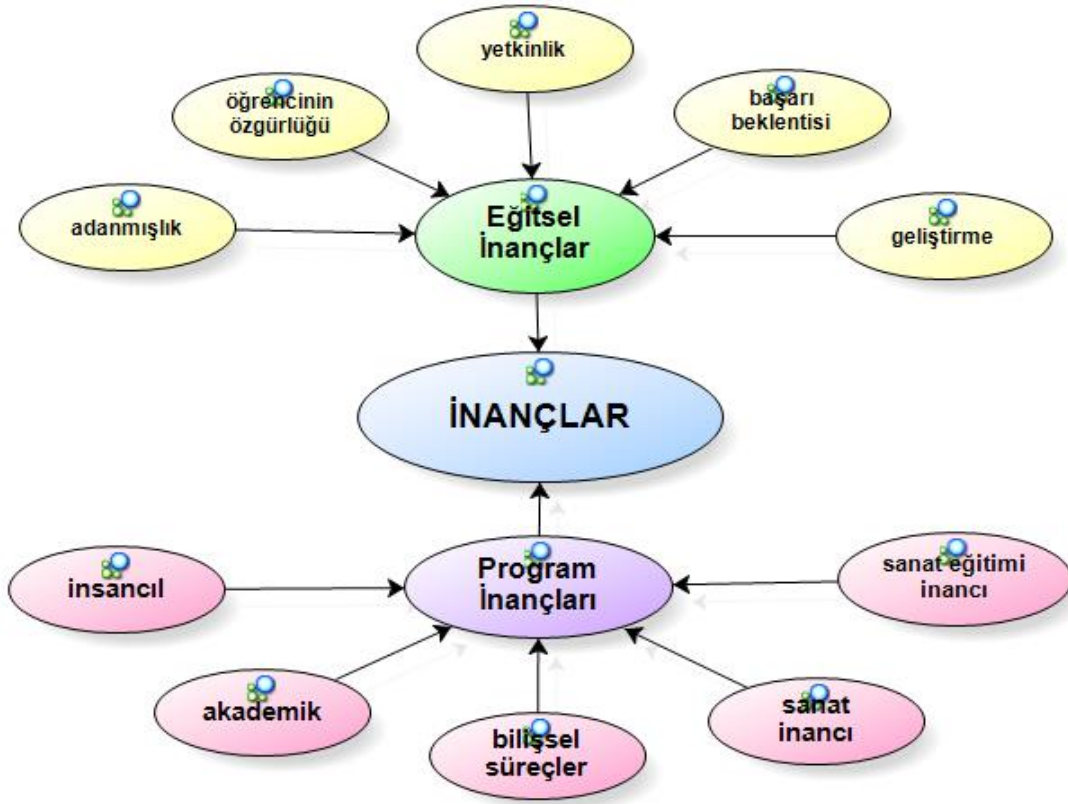
<Documents\F.O> - § 1 references coded [2,38% Coverage] Reference 1 - 0,66% Coverage AE Anlayışlı olmalı, güzel olmalı, hoşgörülü olmalı, bize kızmamalı

<Documents\G.O> - § 2 references coded [1 - 0,63% Coverage]Reference 1 - 0,63% Coverage GŞ Resim öğretmeni bakımlı ve güzel olmalı, bizi özendirmelidir.

Yukarıdaki bulgular GSÖ'nin fiziksel özelliklerinin öğrencileri etkilediğini göstermektedir. Öğretmenin görünüşü öğrencileri öğretmene yaklaştırmaktadır. Bu durum öğrencinin derse ve sanata güdülenmelerinde bir araç olarak işe koşulabileceği düşüncesini doğrulamaktadır. Demirtaş (1999), Kılıç, Kaya, Yıldırım ve Genç (2004)'in görüşleri de bu düşüncüyü destekler niteliktedir; Öğrenciler, öğretmenlerinin giyim şekillerini, konuşmalarını, demokratik ya da katı tutumlarını, sorun çözme yöntemlerini, değerlerini kendilerine örnek alma eğilimindedirler. Öğretmenlerin, öğrencilerinin birer modeli olduklarını unutmamalarının, eğitim amaçlarının gerçekleşmesi ve demokratik değerlerin kazanılmasında önemli bir yeri vardır. Çünkü öğrencilerdeki değişim sadece onlara söylenenler üzerinden değil, uygulamalar ve somutlaşan davranışlar üzerinden gerçekleşir. O nedenle, öğretmenin söyledikleri ve davranışları arasında uyum olması gerekir. Bu uyum, öğrencide öğretmene karşı belirgin bir güvenin oluşmasında ve başarısının artmasında da etkili oluğu vurgulanmaktadır (Kılıç vd. 2004).

Öğrenci çalışma grubunun büyüklüğü düşünüldüğünde GSÖ'nin fiziksel özellikleri ile ilgili görüş bildiren öğrenci sayısının araştırma grubunun küçük bir dilimini oluşturmasına karşın bu özelliklerin tümünün eğitimle kazanılmasının olanaklı olmaması, öğretmen adayı seçiminde göz önüne alınabilecek bir ölçüt olarak değerlendirilmesi tartışmaya açık bir konudur. Öğretmenin güzel ya da yakışıklı olma beklentisi ne öğretmen adayı seçiminde ne de mesleğe atanmasında göz önüne alınabilecek bir ölçüt olamaz. Hizmet içinde giyim kuşamına özen göstermesi mesleki bir zorunluluk gibi düşünülebilir ve ders dışı zamanlarda model olması bakımından anlamlıdır. Öğrencilerin öğretmenin giyim şekillerine duyarlı oldukları görülmektedir. Hatta erkek öğretmenin gömlek, kravat, kemer, bayan öğretmenlerin takı sayısına kadar bildikleri söylenir. Ancak, ders içinde öğretmenlerin giyim şekilleri öğrencinin dikkatini giyim kuşama yöneltecek bir faktör olmaması gerekir. Üstelik sanatsal uygulamalar sırasında kullanılan boya, alçı, kil, yapıştırıcı gibi gereçlerin kullanımı nedeniyle GSÖ'lerinin giyim şekillerinin, yapılan uygulamalara uygun olması, gerektiğinde atölye önlüğü, gerektiğinde tulum onun günlük giysisi olabilmelidir.

4.1.1.2. Öğrencilerin GSÖ'lerinin inançlarına ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular



Şekil 4.1.2. Öğrencilerin GSÖ'lerinin inançlarına ilişkin beklentileri

GSÖ'lerinin inançlarına ilişkin öğrenci beklentileri idealistlik/adanmışlık, yetkinlik, başarı beklentisi, öğrencinin özgürlüğü, gelişmeye katkıdan oluşan eğitsel inançlar ile program inançlarından oluşmaktadır. Program inançları akademik, bilişsel süreçler, insancıl, sanat ve sanat eğitimi faktörlerinden oluşmaktadır.

Literatürde öğretmen inançları, öğretime ilişkin inançlar, sınıf yönetimine ilişkin inançlar, öğretmen-öğrenci ilişkilerine ilişkin inançlar, epistemolojik inançlar, öz-yeterlik inançları, program inançları ya da yaklaşımları gibi farklı başlıklarda incelemektedir. Öğrencilerin öğretmen inançlarına ilişkin beklentilerinde ortaya çıkan kategoriler değerlendirildiğinde, program inançları ve eğitsel inançlar olarak iki alt temada toplanabilir olduğu görülmüştür.

Tablo 4.1.2. Öğrencilerin GSÖ' lerinin inançlarına ilişkin beklentileri

İnanç Kategorileri		AO	BO	CO	DO	EO	FO	GO	HO	IO	F	%	%
Eğitsel İnançlar	Adanmışlık / İdealist	0	0	0	1	0	7	0	0	1	9	39	
	Öz-yeterlik inancı	0	1	2	0	0	0	0	3	1	7	30	
	Öğrencinin özgürlüğü	1	0	0	0	1	0	1	0	0	3	13	
	Başarı beklentisi	0	0	0	0	0	2	1	0	0	3	13	
	Gelişmeye katkı	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	5	
Eğitsel İnanç Toplam		1	1	2	1	2	9	2	3	2	23	100	14
Program İnançları	Hoşgörülük	3	3	1	5	4	8	2	2	5	33	32	
	İyimselik	3	2	2	0	1	0	4	6	7	25	24	
	Öğrenciye saygı	2	1	2	0	4	5	3	5	2	24	23	
	Öğrenen odaklı eğitim	0	1	0	1	1	0	3	3	2	11	10	
	Esnek plan	0	0	0	0	1	0	0	0	4	5	5	
	Öğrenci Katılımı	0	0	0	0	2	0	3	0	0	5	5	
	İnsancıl inançlar toplam	8	7	5	6	13	13	15	16	20	103	100	
	Teknik ve kuramsal bilgi	1	2	5	1	0	0	3	0	1	13	93	
	Profesyonellik	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	7	
	Akademik İnançlar toplam	1	2	5	1	1	0	3	0	1	14	100	
	Yetenekleri geliştirme	0	1	1	2	1	6	1	0	0	12	100	
	Bilişsel süreçler toplam	0	1	1	2	1	6	1	0	0	12	100	
	Sanat adanmışlık	0	2	0	1	0	0	4	0	0	7	100	
	Sanat inancı toplam	0	2	0	1	0	0	4	0	0	7	100	
	Sanatı öğretme	0	2	0	0	1	0	3	4	0	10	100	
Sanat eğitimi inancı toplam	0	0	0	0	1	0	3	4	0	10	100		
Program İnançları Toplam		9	11	11	10	16	19	26	20	21	146	100	86
Toplam		10	12	13	11	18	28	28	23	23	169		100

Tablo 4.1.2'de görüldüğü gibi öğrencilerin GSÖ'nin sahip olması gereken inançlarına ilişkin beklentilerin % 86'sı program inançlarıyla ilgilidir. Program inançları ise insancıl inançlarda odaklanmakta, bunu akademik inançlar, bilişsel süreçler, sanat ve sanat eğitimi inançları izlemektedir. Öğretmen inançlarıyla ilgili elde edilen kategorilerin %14'nü açıklayan eğitsel inançları ise, adanmışlık, yetkinlik inancı, öğrencinin özgürlüğü, başarı beklentisi ve öğrenci gelişmesine katkı kategorilerinden oluşmakta ve bunların arasında adanmışlık ilk sırayı almaktadır. Bu konuya ilişkin bazı öğrenci görüşleri şöyledir:

<Documents\F.O> - § 7 references coded [5,56% Coverage] Reference 1 - 0,54% Coverage Reference 5 - 0,47% Coverage EM İyi bir resim öğretmeni kendini öğrencilere adanmış, adaletli, öğrencileriyle iyi anlaşılan biri olmalı.

<Documents\I.O> - § 1 reference coded [2,45% Coverage]Reference 1 - 2,45% Coverage KK Bir şeyler öğretirken gözleri sevgiyle bakan hayata sevinçle bakan her sabah öğrencileriyle buluşmanın hayalini kuran, acaba öğrencilerim anlatacağım konuyu sevecekler mi? Diye düşünen öğrencilere, öğrencileri sevdiğini belli eden arada bir şarkı söyleyen derste sadece dersi değil de bizim nasıl olduğumuzu soran bir öğretmen kısaca idealist bir öğretmen. Öğrenciler GSÖ'nin

kendini mesleğine ve öğrencilerine adanmış olmasını beklemektedirler. Adanmışlık, bireylerin örgütün değer ve amaçlarını kendilerinininki gibi benimsemesi olarak tanımlanmaktadır. Eroğlu (2007) mesleğe adanmışlık düzeyi ile gösterilen çaba arasında yakın ilişkili olduğuna dikkat çekmektedir. Mesleği sevgisi, mesleğe değer verme ve çapa gösterme öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeyini etkileyen faktörler arasındadır (Turhan, Demirli ve Nazik, 2012). Dolayısıyla GSÖ'nin sanat ve sanat eğitimi benimsemesi ya da bu inançlara sahip olması adanma inancını güçlendiren faktörler olduğu söylenebilir. İleride öğretmen tutumuna ilişkin beklentiler başlığında yer alan idealist öğretmenden beklentilerin de adanmışlık inancına vurgu yapıldığı şeklinde yorumlanabilir. GSÖ'nin kendini mesleğine adanması mesleğiyle ilgili görev ve sorumluluklarından daha fazlasını yapma arzusunun oluşturan temel unsurundan biri olduğu söylenebilir. Öğretmenin adanmışlık inancı performansını artırabileceği, bunun da başarı beklentisi düzeyini etkileyebileceği söylenebilir. Başarı beklentisi konusunda bir öğrencinin açıklaması GSÖ'nin öğretme becerileriyle ve başarı inancıyla açıklanmaktadır:

<Documents\GO> - § 1 reference coded [1,92% Coverage] Reference 1 - 1,92% Coverage YA Konuya gelirsek iyi bir öğretmen olmak için ilk önce resim yapmayı sevmeli ve bir o kadar da bizim başarılı olmamızı sağlamalı ve bunu yapabileceğimize inanmalıdır. Çalışıp uğraştığımız zaman da amacımıza ulaşmış oluruz zaten. Biz amacımıza ulaştığımızda öğretmen de mutluluk duyar. ...Sonuç olarak çalışıp özgüven kazanan ve biraz yetenekli olan eminim ki iyi bir GSÖ olacaktır.

Öğrencinin açıklaması incelendiğinde, öğretmenin öğrenci başarısına inancının yanında, hem öğrenci hem de öğretmen motivasyonuna ve dolayısıyla başarının motivasyonla ilişkisine gönderme yaptığı görülmektedir. Öğrenci başarısı çabanın yanında öğretmen faktörüyle ilişkilendirilmektedir. Öğrencinin -görsel sanatlar alanında- başarı beklentisi motivasyon kuramlarının önemli konuları arasındadır ve beklentiler önemli birer motivasyon kaynağı olarak görülmektedir. Psikolojide beklentilerin, motivasyonel bir faktör olarak ele alındığı yaklaşımlardan biri beklenti-değer kuramıdır. Bu kurama göre, bireyin davranışı ile ilgili beklentisi, yani bunu ortaya koyabilme olasılığı ile davranışın yüklendiği değer toplamı motivasyonunu belirlemektedir. Davranışı gerçekleştirme olasılığı veya olanaklarından yoksunluk, değer yüklenilen davranışın gerçekleşmesini engelleyebilir veya motivasyon düzeyini olumsuz yönde etkileyebilir (Brophy, 1999). Öğrenci başarısı yanında GSÖ'nin başarısı üzerinde görüş bildiren bir öğrenci; öğretmenin hedeflerinin olmasını ve bunları gerçekleştirebilmesi için çaba göstermesini vurgulamaktadır:

<Documents\F.O> - § 2 references coded [2,17% Coverage] Reference 2 - 2,01% Coverage. SK Aynı zamanda okulda çeşitli etkinlikler yapmakla yetinmeyen, resimle ilgili araştırmalar yapıp fikirlerini öğrencileriyle paylaşan bir öğretmen olmalıdır. Mesleğinde belirli hedefleri bulunan ve en iyisi olmak için çabalayan ve kendine güvenendir.

Öğrenci başarısında olduğu gibi öğretmenin başarısı da onun hedefleri ve çabasıyla ilişkilendirilmektedir. Öğrencinin açıklamasında öğretmenin hem araştırmacı kimliği hem de öz-yeterlik inancına gönderme yapıldığı görülmektedir. Öz-yeterlik inançlarının bireylerin başarısını olumlu yönde etkilemekte; öğretmenin karşılaştığı güçlükleri aşmada daha çok çaba göstermesine neden olmaktadır (Bandura, 1997). Ashton (1984)'a göre öğretmen özelliklerinden hiç biri, öğrenci başarısı ile öğretmenin öz-yeterlik inancı kadar tutarlı olmamaktadır. Öğretmenlerin yüksek öz yeterlik inancı, öğrencilerin başarı elde etmek için gerekli çabayı göstermesine kaynaklık etmektedir. Bu nedenle öz-yeterlik inançlarının mesleki başarıyı, öğretmenin amaçlarının gerçekleştirilmesini ve öğrenci katılımını etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir. Aşağıdaki alıntılarda görüldüğü gibi öğretmenin öz-yeterlik inancı işinin ustası olarak algılanmaktadır. Bu algının öğretmenin çaba göstermesine ve öğrencilere olumlu tutum geliştiren davranışlar sergilemesine neden olduğu söylenebilir. Öğretmenin öz-yeterlik inancını yetkinlik olarak tanımlayan öğrencilerin de olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bu konudaki beklentilerine ilişkin açıklamalara aşağıda yer verilmiştir:

<Documents\C.O> - § 2 references coded [1,47% Coverage] Reference 1 - 0,92% Coverage HA İyi bir GSÖ bence nitelikli bir insan, yani işinin ustası, işini bilen yetkin bir kişi olması gerekir.

<Documents\H.O> - § 3 references coded [1,93% Coverage] Reference 1 - 0,90% Coverage ŞN İyi bir GSÖ çocuklara karşı sevecen, işini iyi yapan ve gerektiğinde sanatı öğretmek için gerekeni yapan biri olmalıdır.

<Documents\L.O> - § 1 reference coded [1,69% Coverage] Reference 1 - 1,69% Coverage FH Arkadaş gibi ders yapan, sanki öğrencileri değil de arkadaşları gibi ders yapan her şeye kızmayan yapamadığımızda bize yardımcı olan güler yüzlü ders yapan dersi güzel anlatan ders bittiğinde istediğimiz şeyi yaptıran bir öğretmen olmalıdır.

FH kodlu öğrencinin belirttiği gibi öğretmenin öğrenciye inanması, güvenmesi hatta zaman zaman onların istekleri doğrultusunda dersi sürdürmesi onun yetkinlik algısıyla ilgilidir. "Literatürdeki tartışmalarda, öğretmenler için yetkinlik kavramı bir inancı ifade etmektedir. Yani, öğretmenler öğretimde başarı için önce kendi güçlerine inanacak, sonra da sonuca etki eden faktörleri kontrol altına almaya çalışacaktır (Baloğlu ve Karadağ, 2008, 576). Bandura'ya göre herhangi bir konuda yetenekli olduğuna inanan bir birey -yetenekli olmasa bile- pozitif bir öz-yetkinlik duygusu geliştirebilir. Ona göre algılanan öz-yetkinliği yüksek olan bireyler, çevrelerini daha fazla kontrol edebilmekte ve karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelebilmede daha çok başarı

göstermektedirler (Baloğlu ve Karadağ, 2008, 575). Dolayısıyla öğretmenin yetkinlik inancı, başarısının itici gücüdür.

Bir öğrenci [<Documents\GO>](#) - § 1 reference coded [0,49% Coverage] Reference 1 - 0,49% Coverage MZ “*Sınıfa müdahalesi olmamalı öğrencileri özgür bırakmalıdır, sadece yapacaklarımız konusunda bize yardımcı olmalıdır*” diyerek öğretmenin, öğrencilerin özgürlüğüne ilişkin inancını dile getirmektedir. Öğrencinin açıklamasının bir boyutu sınıf yönetimiyle, bir boyutu ise sanat eğitimiyle ilgilidir. Öğrenciler ders içi ders dışı öğrenme) sınıf yönetimini müdahaleci, müdahaleci olmayan ve etkileşimci olmak üzere üç yaklaşımda incelemektedir. Müdahaleci olmayan sınıf yönetimi yaklaşımı istenmeyen öğrenci davranışlarını dışarıdan kontrol etmek yerine, karşılıklı duygu ve düşünceleri harekete geçirmeyi önermektedir. Bunun için öğretmenden özel yetenek ve bilgiye dayalı uzmanlık gücü beklenir. Borich (1996, akt. Aksoy, 2001)’e göre bu güce sahip öğretmenler öğretimden coşku ve haz duyarlar, kendilerinden emin ve güvenlidirler. Görsel sanatlar eğitiminde sınıf yönetimi diğer alanlardan farklılık göstermesine karşın müdahaleci olmayan yaklaşımlar benimsenir. Çünkü müdahaleci ortamlarda yaratıcılıktan söz edilemez. Öğrencinin özgürlüğüne ilişkin inancın bir boyutu da sanatla ilgilidir. Öğrencinin görsel çalışmalarındaki sanatsal kurgusu, anlatım tekniği, üslubu gibi özellikler onun özgürlüğüyle ilgilidir. Öğretmenin öğrenci çalışmalarına müdahalesi onun öz güvenini zedeleyebileceği gibi yaratıcılığının önündeki engellerden biri olduğu söylenebilir.

GSÖ’nin yaratıcı yönünü vurgulayan bir öğrenci, bilim ve teknolojiye gelişmeyi yaratıcılıkla ilişkilendirmekte, bu gelişmenin sorumluluğunu GSÖ’lerine vermekte, öğretmeni bu yönüyle değerli görmektedir:

[<Documents\E.O>](#) - § 1 reference coded [1,80% Coverage] Reference 1 - 1,80% Coverage ME *Günümüzde bilim ve teknoloji çok önem kazanmıştır. Gelişmiş ülkeler, yapılan icatlarla ve yaratıcı fikirlerle daha da gelişmektedirler. Ülkemiz de gelişen bir ülke olduğu için çok farklı düşünen nesillere ihtiyacı vardır. Bu nedenle ülkemizde görsel sanatlar dalı gelişmelidir. Bu gelişimi sağlayacak olanlar çok değerli görsel sanatlar öğretmenleri.*

GSÖ’lerinin yaratıcı davranışlarının öğrenciler üzerinde etkili olduğunu, öğrencilerin genel yaratıcılığını harekete geçireceği belirtilmektedir. Bilim ve teknolojiye gelişmelerin yaratıcılıkla ilgili olduğunu vurgulanırken, ülkelerin

gelişmesinin altındaki anahtar kavramın yaratıcılık olduğunun altı çizilmektedir. Bireyin yaratıcılık eğitiminin etkin yollarından birinin sanat eğitimi olmasına karşın, yaratıcılık, tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içinde var olan, insan yaşamının ve gelişiminin tüm yönlerinin temelini oluşturan bir yetidir (San, 1979). Öğrencilerin sanat yoluyla kazandıkları yaratıcı düşünme ve bunu davranışa dönüştürme gücünü, bilim ve teknoloji alanlarına transfer etmesi yaratıcılık eğitiminin doğal sonucu olduğu söylenebilir.

GSÖ'nin program inançlarına ilişkin öğrenci beklentileri insancıl inançlar, akademik inançlar bilişsel süreçler, sanat ve sanat eğitimi inancı olarak beş faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler arasında öne çıkan insancıl inançlarla ilgili; hoşgörülük, iyimserlik, öğrenciye saygı, öğrenci odaklı eğitim, esnek plan ve öğrenci katılımı kategorileri bulunmuştur.

Tablo 4.1.2'ye göre araştırma kapsamındaki her öğrenci grubunun hoşgörü beklentisine ilişkin görüş belirttikleri görülmektedir. Hoşgörü hem öğretmen tutumu, hem de program inancı olarak karşımıza çıkmaktadır. Başka bir deyişle öğretmenin hoşgörü inancı onun öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarının belirleyicisi olmaktadır:

<Documents\D.O> - § 5 references coded [7,68% Coverage] Reference 5 - 0,25% Coverage UK İyi bir GSÖ hoşgörülü olmalıdır. Dersin huzurunu bozmayan ufak tefek şeylere tolerans göstermelidir.

<Documents\G.O> - § 2 references coded [0,47% Coverage] Reference 1 - 0,27% Coverage SC İyi ve ayırım yapmayan, öğrencilerin fikirlerini dinleyen ve hoş görülmesi olmalıdır.

<Documents\F.O> - § 8 references coded [3,41% Coverage] Reference 5 - 0,25% Coverage BK Bence iyi ve idealist resim öğretmeni hoş görülmesi olmalı. Reference 3 - 0,20% Coverage NM Bence bir resim öğretmeni adaletli ve hoş görülmesi olmalıdır. Reference 2 - 0,44% Coverage KS Gururlu,

hoş görülmesi, iyi, hedeflerini gerçekleştirebilen bir öğretmen olmalıdır Reference 1 - 0,38% Coverage GO Benim hayalimdeki öğretmenin saygılı, sevgili, hoşgörülü bir öğretmen olmasını isterim.

Hoşgörünün öğrencilerin küçük hataları karşısında tolerans gösterebildiği, öğrencilerin farklı düşüncelerini paylaşabileceği, öğrencilerin kendilerini ve düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri bir öğrenme ortamına katkı sağlayacağı öğrenci önermelerinden bazılarıdır. Hoşgörünün sevgi, saygı, güven, anlayış,

kolaylaştırma, paylaşma, işbirliği ve iletişim kurma gibi işlevleri (Büyükkaragöz, 1995), bütünleşme, özgürlük, adalet, eşitlik gibi evrensel değerlerin oluşmasına katkı sağlamaktadır (Büyükkaragöz ve Kesici, 1996). Başka bir deyişle demokratik bir öğrenme ortamının önkoşulu öğretmenin hoşgörüsü inancıdır. Hoşgörüsünün olmadığı bir öğrenme ortamında öğrencinin yaratıcı davranış geliştirmesi beklenemez. Öğrenci ifadelerinde hoşgörü ve iyimserlik kavramlarının bir arada kullanıldığı görülmektedir:

<Documents\B.O> - § 2 references coded [2,20% Coverage] Reference 2 - 1,84% Coverage KD Bence iyi bir öğretmen ilk olarak öğrencilerine karşı iyi davranmalıdır. Zor konular vermemeli. Dersi öğrencilere karşı iyi bir şekilde işlemeli. Öğrencilere dersi sevdirmeli.

<Documents\G.O> - § 4 references coded [1,45% Coverage] Reference 1 - 0,23% Coverage BT İyi bir GSÖ iyi kalpli ve disiplinli olmalıdır.

<Documents\I.O> - § 7 references coded [6,02% Coverage] Reference 1 - 1,37% Coverage NS Bize göre şu anda resim dersi hiç eğlenceli olmayan ve sanki zorla girdiğimiz bir ders gibi. Ama öğretmenimiz biraz daha yumuşak kalpli olsa her şeyde bizi notla karşılaştırmasa bize göre resim dersi daha eğlenceli daha zevkli olabilir. Yani görsel sanatlar hocaları yumuşak kalpli ve not verme konusunda daha hassas olmalı. Reference 3 - 0,92% Coverage CK Birçok hoca serttir. Ama görsel sanatlar hocası öyle olmamalıdır. Görsel sanatlar dersi biraz da beceri dersidir. O yüzden notları bol vermelidir. Sonuç olarak görsel sanatlar hocası yumuşak kalpli olmalıdır. Reference 5 - 0,88% Coverage SE Öğrencilere karşı iyi davranmalı. Onlara bağırmeden her şeyin en iyisini anlatmalı. Derslerde öğrencilere kızıp bağırılmamalıdır. Derslerde fazla sıkmadan resim yaptırmalıdır. Reference 7 - 2,70% Coverage AT Zaten bize tüm bu olanakları sağlayan öğretmen gerçekten mükemmel bir öğretmendir. Anlayışlı olmasıyla, temiz kalpliliğiyle, yardım severliğiyle alçak gönüllülüğüyle biz söylemeden o gün ne yapmak istediğimizi anlayabilen, gerektiği zaman hatalarımızı sessizce halledebilen, sınıfın kapısından girdiğinde üzerimizdeki tüm ne yapsam, acaba resmim kötü mü olur, düşük not alır mıyım gibi kaygılardan bir an da bizi sıyrıp çıkararak.

Öğretmenin hoşgörü ve iyimserlik inancı, öğrencilerin kaygı yaşamalarını engelleyici faktörlerden biri olduğunun belirtilmesi önemli saptamadır. Öğretmenin iyimserlik inancının iletişim becerilerini etkilediği gibi, öz-yeterlik inancını da etkilemektedir. Goleman (1998) iyimserliği, zorluklara ve engellemelere karşın, genel olarak her şeyin iyi gideceğine dair beklenti olarak tanımlamakta; bu beklentinin altında kişinin yaşamdaki olaylarla başedebileceğine dair inancı olduğunu belirtmektedir.

Öğrenciler GSÖ'nin öğrencilere saygı duymasının önemini açıklarken, öğretmenin sevilmesinin nedenlerinden birinin buna bağlı olduğunu belirtmektedirler. Dolayısıyla öğrenciye saygı inancı; hem iletişim, hem de öğrenci motivasyonu bakımından önemli bir değişken olduğu aşağıdaki açıklamalardan da anlaşılmaktadır:

[<Documents\C.O>](#) - § 2 references coded [2,28% Coverage] Reference 1 - 1,20% Coverage HK
Bence iyi bir GSÖ öğrenciye karşı saygılı ve sevgili olması gerek. Çünkü öğretmen öğrenciye saygılı ve sevgili olmazsa öğrenci de ona saygılı ve sevgili olmaz.

[<Documents\F.O>](#) - § 5 references coded [3,75% Coverage] Reference 1 - 0,45% Coverage HB
Öğrenciye karşı sevgili, saygılı olmalıdır ki öğrencinin de ona karşı saygılı olsun.

[<Documents\G.O>](#) - § 3 references coded [2,77% Coverage] Reference 1 - 0,31% Coverage GŞ
İyi bir resim öğretmeni öğrencilerine saygı duymalı, onlara yakın davranmalı ve anlayışlı olmalıdır. Reference 2 - 0,84% Coverage EK
İyi bir GSÖ her zaman öğrencisinin becerilerine saygı göstermelidir. Öğrencisinin yaptığı resimlere “çok kötü olmuş. Bunu asla alamam” dememelidir. Çünkü öğrenci bundan sonra resim çok kötü diye resim dersini hiç sevmeyebilir ve Derslere önem vermez.

[<Documents\I.O>](#) - § 2 references coded [1,03% Coverage] Reference 1 - 0,29% Coverage OB
İyi bir resim öğretmeni öğrencilerine saygılı ve sevgili olmalıdır. Reference 2 - 0,74% Coverage KB
Öğrencinin fikirlerine saygı duyan, ayrımcılık yapmayan bir öğretmen isterdim. O zaman öğretmenle daha iyi anlaşır, daha rahat çalışırız.

Öğretmenin öğrencilere saygı duyma özelliğinin, onları rahatlattığı gibi görevlerine yoğunlaşmalarına da neden olduğu öğrencilerin açıklamalarından anlaşılmaktadır. Öğrencilere saygı duyulması onların derse motivasyonlarında etkili olabileceği gibi, özellikle bireysel farklılıklara duyulan saygı, öğrenci odaklı eğitimin benimsenmesine yol açabilir. Aşağıdaki açıklamalarda öğrenci odaklı eğitim beklentisinin ipuçları görülmektedir:

[<Documents\D.O>](#) - § 1 reference coded [0,92% Coverage] Reference 1 - 0,92% Coverage HY
Yapacağımız konulu kendimizin seçmemize izin vermeli.

[<Documents\I.O>](#) - § 2 references coded [1,00% Coverage] Reference 1 - 0,54% Coverage MY
Derslerde daha öğrencilerin sevebileceği şeyleri yaptırılmalı. Öğrencilerin sevdiklerini yaptırırsa öğrenciler arasında sevilir.

[<Documents\G.O>](#) - § 3 reference coded [1,92% Coverage] Reference 1 - 0,64% Coverage EA
İyi bir resim öğretmeni eserinin puanını çocuğa göre vermeli. Yani çocuğun yeteneği yoksa ama bir şeyler yapmak istiyorsa bunu anlayışla karşılamalı, Reference 3 - 0,57% Coverage BT
Her türlü boyayla bir resim yapmak isterdim. Ben ders esnasında herkese aynı resmi yaptırmayan bir resim öğretmenim olmalı.

Öğrenciler çalışma konuları, görsel sanat teknikleri ve yetenek algılarına göre çeşitlenen öğretim programı arzulamaktadırlar. Görsel sanatlar öğretim programında öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarının ve günün uyarıcı koşullarının göz önünde bulundurularak öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsenmiştir (MEB, 2006a, 6). Öğrenci merkezli bu eğitim modeline göre en önemli öge öğrencinin kendisidir. Onun ilgileri, ihtiyaçları ve beklentileri programın temel ilkelerini oluşturmaktadır. Programda öğrenme süreçlerinin öğrencinin etkin katılımı, öğretmenin ise öğrenciye rehberlik sağlayacak bir biçimde düzenlenmesinin gereği vurgulanmaktadır (MEB, 2006a, 7).

Öğretmenin rolünü bireyselleştirilmiş öğretimle temellendiren görsel sanatlar programıyla, öğrenci beklentilerinin örtüştüğü görülmektedir. Her öğrencinin öğrenme ilgisi, hızı ve yeteneğinin farklılıklarına dayanan bireyselleştirilmiş öğrenmede öğretmen planlayıcılık rolünü gerçekleştirirken bütün araç-gereçleri, yöntem ve teknikleri buna göre ayarlar. Öğrencilerin bireysel öğrenme hız ve yeteneklerine bağlı olarak, öğretim materyalleri tasarlanıp geliştirilmesi, öğrencilerin öğrenme hızlarına göre materyallerin yenilenmesi ya da ileri düzeye taşınması, her öğrencinin öğrenme hız ve kapasitesine göre öğretim materyalinin sunulması, öğrencilerin belli özellikleri dikkate alınarak küçük gruplar oluşturulması gibi etkinlikler öğretmenin düzenleyicilik rolü ile ilgilidir (Demirel, 2002).

Öğrenci odaklı ya da bireyselleştirilmiş öğretimle doğrudan ilişkili olan esnek program, öğretmenin insancıl (hümanist) inancıyla da ilgilidir. Öğrenciler öğrenme süreçlerinde esnek program beklentisini şu cümlelerle dile getirmektedirler:

<Documents\E.O> - § 1 reference coded [1,61% Coverage] Reference 1 - 1,61% CoverageDU Onları ödev konusunda asla sıkılmamalıdır. İstedığı ödevleri yaptırmalı isteyerek yaptıkları ödevlere not vermelidir. Örneğin ben görsel sanatlar dersini ve öğretmenini sevmeme rağmen yeteneğim yok. Bu yüzden de ödevleri beceremiyorum. Bu da benim moralimi bozuyor. Bu yüzden bence herkes istediği çalışmayı yapmalı.

<Documents\I.O> - § 4 references coded [3,86% Coverage] Reference 1 - 1,21% Reference 2 -. Reference 3 - 0,46% Coverage NK Belki de tahtaya resim konularını yazıp istediğimizi seçtirip o resmi yapmamıza izin vermesini isterdim. Reference 4 - 1,39% Coverage EŞ İstedğim resmi, kendi resmimi yapmak, onlarla ilgili fikirlerimi, hayallerimi resme dökmek isterdim. Zaten yapıyorum da. Ama serbest olunca daha çok eğleniyorum ve ders mutlulukla gelip geçiyor, çok mutlu oluyorum. İnsanlar daha mutlu vakit geçirdiğinde daha mutlu ve pozitif oluyorlar. Birçok bilim adamı bunu kanıtlamıştır.

Öğrenciler ders içi ders dışı öğrenme etkinliklerinde kendilerine seçim olanaklarının verilmesini dile getirilirken, öğretmenden ders içeriklerinde de esneklik beklemektedirler. Öğretmenin esneklik inancı, öğretimi planlama, ders içeriklerini ve sınıf yönetimi stratejilerini seçmede etkili olmaktadır. Öğrenci odaklı eğitim yaklaşımının benimsendiği ilköğretim görsel sanatlar programında, öğretim programının özellikleri arasında “eğitimciye esneklik sağlayan öğrenci merkezli bir program öngörülmüştür” (MEB, 2006a) denilmesine karşın, her sınıf düzeyinde, kazanımlar, öğrenme alanları ve bu alanlarla ilgili açıklamalar esnek bir program görüntüsü vermemektedir. Öğretim programlarının esneklik özelliğinin iyi örneklerinin görüldüğü

ülkelerden biri Finlandiya'dır. Finli öğretmenler Ulusal eğitim programı ışığında, kendi öğretim programını geliştirmekte ve uygulayabilmektedirler (Yanpar, 2007). Öğrenciler arasında sadece öğretmenin esnek bir plan uygulaması değil, öğretimi planlamaya ilişkin beklentiler başlığı altında tartışıldığı gibi, planlamanın öğrenci katılımıyla yapılmasını düşünen öğrencilerin olduğu görülmektedir. Örneğin bir öğrencinin [<Documents\E.O>](#) - § 2 reference coded [1,97% Coverage] Reference 1 - 1,57% Coverage *İC Ara sıra öğrencilerin istediği etkinlikleri yapıp onları mutlu etmelidir. Böyle yaparlarsa öğrencinin görsel sanatlara olan ilgisi artabilir, şeklindeki görüşü bu taleplerinin yansımasıdır. Öğrencilerin düşüncelerinin ve beklentilerinin yansıdığı etkinliklere katılım, etkinliği gerçekleştirmek için gösterdikleri ısrarı ve çabayı etkileyebileceğini ileri sürülmektedir (Wigfield ve Eccles, 2000).*

Özetle öğrenciler GSÖ'nin program inançlarının insancıl inançlar faktörüyle ilgili beklentileri; hoşgörülük, iyimserlik, öğrenciye saygı ve öğrenci odaklı eğitim, esnek ve öğrenci katılımlı planlama boyutlarından oluşmaktadır. Bilgiyi temel alan akademik inançlar yaklaşımına ilişkin öğrenci beklentileri, alan bilgisi ve teknik bilgisinde odaklanmakta, öğretmenin bilgisini aktarma başarısıyla öğrenci başarısı arasında ilişki kurulmaktadır:

[<Documents\B.O>](#) - § 1 references coded [3,92% Coverage] Reference 1 - 1,27% Coverage ZK *İyi bir GSÖ; görsel sanatlar hakkında her bilgiye sahip olmalıdır. Öğretmen ne kadar bilgiye sahip olursa öğrenci de o kadar başarılı olur*

[<Documents\C.O>](#) - § 5 references coded [3,23% Coverage] Reference 1 - 0,84% Coverage MK *Öğretmenin iyi niyetli olması, resminin iyi olması ve bilgili olması gerekir. Böyle öğretmenlerin derslerine hevesle geliriz. Reference 5 - 1,09% Coverage BA Görsel sanatlar dersi sanat demektir ve tabi ki ders kadar da öğretmen de önemlidir. Öğretmen iyi olursa derste eğlenceli olur. Bir GSÖ bence sanatı bilmeli ve öğretebilmelidir. Dersi çok iyi bilmesi önemli ama öğretmezse önemi olmaz. Biz öğrenciler iyi öğretmeni severiz. Yani bilen ve öğretebilen öğretmeni severiz.*

[<Documents\G.O>](#) - § 3 references coded [2,59% Coverage] Reference 1 - 0,31% Coverage AY *Yani en iyi GSÖ işini tam anlamıyla bilmeli ve bildiği gibi anlatmalıdır. Reference 3 - 0,29% Coverage BT Resim yapmayı bilen, bildiklerini öğrencilere tam anlamıyla göstermeli ve öğretmelidir. Reference 4 - 0,44% Coverage BT Nasıl resim çizildiğini, kara kalemin nasıl yapıldığını bilmelidir. Renk detaylarını, tonlamaları, renk karışımlarını çok iyi bilmelidir ve öğretebilmelidir.*

[<Documents\G.O>](#) - § 1 references coded [2,64% Coverage] Reference 1 - 2,64% Coverage GŞ *Benim için iyi bir GSÖ bize vereceği kadar fazla bilgiye sahip olmalı. Merak ettiğim soruları sorunca buna mantıklı cevaplar vermeli.*

Öğrenci beklentilerine ilişkin açıklamalarda öğretmenin alana ilişkin kuramsal bilgisi yanında sanatsal uygulama tekniklerine de yetkin olmasının öğretimin niteliğini etkileyeceği gibi, öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını da etkilediği vurgulanmaktadır.

Bir öğrenci de öğretmenin profesyonelliğini önemli görmekte ve düşüncesini şöyle ifade etmektedir; [<Documents\E.O>](#) - § 1 reference coded [0,95% Coverage]Reference 1 - 0,95% CoverageEÖ Gerektiğinde bizimle öğrenci olup, gerektiğinde yol gösterebilmelidir. Bizi anlamalıdır. Ama en önemlisi profesyonel olmalıdır.

Imants (2002)'a göre öğretmenin profesyonelliği mesleğiyle ilgili edindiği formal ve informal öğrenmelerden oluşmakta ve öğretmenlerin mesleklerinde profesyonel gelişimleri okullarda; iş başında öğrenme ile gerçekleşmektedir. Bunun için öğretmenin öğrenmeye açık olması, eğitim öğretim süreçlerini analiz etmesi, öğretim süreçlerinde duruma uygun davranış geliştirmesi, öğrenmeyi ve kendini geliştirmeyi yaşam tarzı olarak görmesi gerektiği belirtilmektedir. Dolayısıyla GSÖ öğretmen profesyonelliğinin üç boyutundan söz edilebilir. Birincisi sanatsal kimliği ve sanatla yaşaması, ikincisi araştırmacı kimliği, üçüncüsü eğitimci kimliğidir. Öğretmenin sanat inancına ilişkin öğrenci beklentileri arasında, sanatı yaşam tarzı olarak benimsemesi gerektiğinin altı çizilmektedir:

[<Documents\B.O>](#) - § 2 references coded [4,44% Coverage] Reference 1 - 3,18% Coverage PU Resimle hayatı yaşadığını sanan ve resimde vazgeçemeyen biridir. Sadece resmi düşünen, gördüklerini her şekilde kâğıda sevisi ile dökmektir. Gittikçe büyüyen bu sevi vazgeçilmeze döner. İşte GSÖ böyle olmalıdır. Hepsi birbirinden güzel, rengarenk boyalarla kâğıda dökmüş o resmi aslında hayatı olmuştur. O hayatını silemeyen biri haline gelmiştir. Bu sanat göz alıcı bir büyüdü. Reference 2 - 1,26% Coverage ÖT Hayatı resim üzerine olmalı. Resim yapmayı sevmeli ve iyi bir GSÖ görsel sanatlar olmadan yaşayamamalı.

[<Documents\D.O>](#) - § 1 reference coded [6,16% Coverage]Reference 1 - 6,16% CoverageBÖ İyi bir öğretmen olmak ve bu işi güzelce yapmak için görsel sanatları sevmek ve zevk almak lazımdır. Bu işi seven öğretmen okula giderek öğrencilere de sanatı sevdirmesi ve zevk aldırması gerekli. Öğrenciler bu işi severse onlarla beraber resimler çizebilir veya etkinlik yapabilirler. İyi bir öğretmenin bu dersi sevdirmesi yetmeyebilir. Aynı zamanda kendini de sevdirmesi önemlidir.

[<Documents\G.O>](#) - § 4 references coded [2,51% Coverage] Reference 1 - 1,08% Coverage MB Resim öğretmenleri sanatı seven, resmi seven ve daima hayatında da resme yer veren bir insan olmalıdır. Bir insan hayatında resme yer vermiyorsa hiçbir işe yaramaz. Bir resim öğretmeni vakit bulduğunda resim ile ilgili çalışmalar yapmalı ve sergilere gitmelidir. Sonuç olarak bir resim öğretmeni her yerde sanatı ve resmi yaşatmalıdır.

Öğretmenin sanat inancına ilişkin öğrenci beklentileri incelendiğinde sanata adanmış, sanatı yaşam biçimi olarak seçmiş bir GSÖ tanımlanmaktadır. Sanat inancına sahip olan öğretmenin sanat eğitiminde de model alınacağı aşağıdaki ifadelerde vurgulanmaktadır:

[<Documents\H.O>](#) - § 4 references coded [5,01% Coverage] Reference 3 - 1,67% Coverage Reference 5 - 3,14% Coverage EÖ Resim, hayatımızın her döneminde karşımıza çıkan, sürekli karşılaştığımız bir sanattır. Bu sanatı sevmemiz içinde iyi bir öğretmene ihtiyacımız vardır. Çizdiği resimlerle ve anlatış tarzıyla hem kendini hem resmi bize sevdirmelidir. Resim dersi bizim bilgili bir şekilde resim çizmemizi sağlar.

[<Documents\G.O>](#) - § 3 references coded [4,39% Coverage] Reference 3 - 1,18% Coverage MB Resim yapmaktan kalem tutmaya kadar öğretmeli. Hedefleri olan ve ilk önce mesleğini severek yapan onun için her şey sevmek olan resimle iç içe olan her canı sıkıldığında resim yapmaktan hoşlanıyorsa ve bu onu mutlu ediyorsa o gerçekten iyi bir öğretmendir. Reference 1 - 1,87% CoverageEM Mesela ben resimden nefret ediyorum. Öğretmenin nasıl resim yapılacağını sınıfta göstermesini istiyorum. İnsan üzülüyor resim çizemiyorum, diğer öğrenciler çiziyor, ben çizmiyorum diye.

Öğrencilerin açıklamaları sosyal öğrenme kuramına gönderme yapan ifadelerden oluştuğu görülmektedir. Sosyal öğrenme kuramının üç temel kavramı, gözlem, taklit ve model almaktır. Öğrenciler ders içi süreçlerde de GSÖ'nin sanat üretmesini arzulamaktadırlar. Bunun olası nedenleri öğretmenin yaratma sürecini gözlemlemek, merakını gidermek ve öykünmek olduğu söylenebilir. Dolayısıyla sanatsal yaratma süreçlerine ilişkin merakın; sanatsal üretimde planlama, kullanılan tekniğin ipuçlarını yakalama ve öğretmen davranışlarını taklit etme gibi yaratma sürecindeki teknik ustalıklarına katkı sağladığı söylenebilir.

Program inançlarının bilişsel süreçler boyutuna ilişkin beklentiler ise öğrencilerin yeteneklerinin desteklenmesi ve geliştirilmesi yönündedir:

[<Documents\B.O>](#) - § 1 reference coded [2,57% Coverage] Reference 1 - 2,57% CoverageYM Genelde öğrencilerin en büyük problemleri resim yeteneklerinin olmadığını düşünmeleridir. Bu yüzden onları bu konularda desteklemelidirler. Kısacası bir GSÖ öğrencilerinin yeteneklerini geliştirmelidir.

[<Documents\C.O>](#) - § 1 reference coded [0,72% Coverage] Reference 1 - 0,72% CoverageBA...böylece öğrenciler özgürce yeteneklerini ortaya çıkarabilirler. İşte bu yüzden öğretmen önemlidir.

[<Documents\E.O>](#) - § 1 reference coded [0,58% Coverage] Reference 3 - 0,28% CoverageEK Öğrenciye daha çok yardım edebilir. Becerilerini nasıl geliştireceğini anlatabilir.

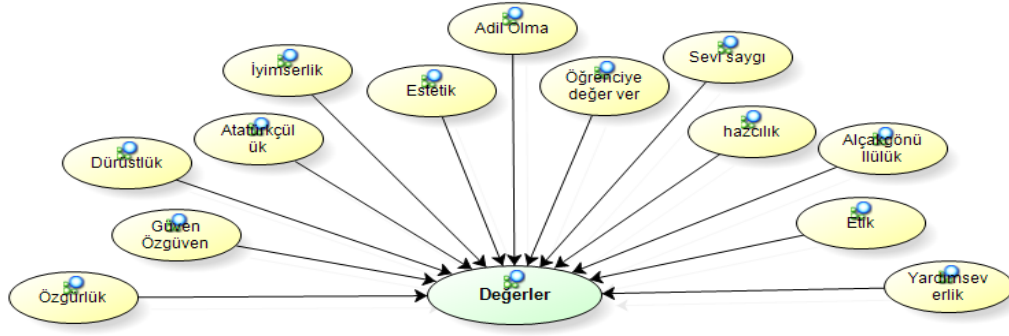
<Documents\F.O> - § 6 references coded [2,06% Coverage] Reference 1 - 0,25% Coverage Reference 3 - 0,31% Coverage BK Resme yeteneği olan öğrencilerle yakından ilgilenmelidir. Ek olarak okulda kurslar açmalıdır.

Yukarıdaki ifadelerde iki tip öğrenci tanımlanmaktadır. Birinci tipler yetenekli olan, ikinci tipler yetenekleri geliştirilebilir olanlardır. Her iki tipteki öğrencilerin yeteneklerinin geliştirilebileceği öğrenci beklentileri arasındadır. Öğretmenin de buna inanması, çalışmalarını ve çabasını yönlendirebilir. BA kodlu öğrencinin belirttiği gibi GSÖ’ni önemli kılan bu inanca sahip olmasıdır. Özetle öğretmenin bilişsel süreçler yaklaşımıyla ilgili inançları ders içi ve ders dışı öğrenme süreçlerine odaklanmasına ve bu süreçlerde öğrencilerin yeteneklerini geliştirmeyi temel alan çeşitli yöntem ve teknikler geliştirmesine neden olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak öğrencilerin, öğretmenin program inançlarına ilişkin beklentileri insancıl inançlar, akademik inançlar, bilişsel süreçler, sanat inancı ve sanat eğitimi inancı faktörlerinden oluşmaktadır. Bu faktörlerin görsel sanatlar dersini etkileyen önemli değişkenler olduğu söylenebilir. Öğretmenin bu inançları sanat eğitimi süreçlerine yansıtabilmesi, kapsamlı program bilgisine sahip olmasından geçer. Program bilgisiyle sanat ve eğitime ilişkin inançlarını harmanlayan GSÖ, “kendi program yaklaşımı ve sınıf içi uygulamalarıyla programı daha ahenkli hale getirmek için önerilen programı bile değiştirebilir” (Bay vd. 2012,19). Eğitim programlarının uygulayıcılarından biri olarak öğretmenler, programı yenileme, güncelleme ve değiştirme çalışmalarının başarıya ulaşmasında vazgeçilmez bir öneme sahiptir (Tutkun ve Aksoyalp, 2010). Bu açıdan GSÖ’nin program inançlarının belirlenmesi ve bu inançların sanat eğitime etkilerinin ortaya konması, hizmet öncesi eğitim süreçlerinde bu inançların geliştirilmesinin önemini ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenin program inançları, programın hedefleri, içeriği, eğitim durumları, öğretim stratejisi ve sınav durumları gibi program öğeleri hakkındaki kararlarının yapıtaşlarını oluşturmaktadır. Bu nedenle GSÖ’nin program inançlarının geliştirilmesi kadar program bilgisi de önemli görölmektedir. Program bilgisi yeterli olmayan bir öğretmenin bu inançlarını programa nasıl yansıtacağı kaygısı, ona sunulan programı etkili şekilde uygulamasını engelleyen olumsuz sonuçlar doğurabilir. GSÖ eğitimi programlarının, mevcut ilköğretim ve ortaöğretim görsel sanatlar programlarıyla örtüşecek biçimde düzenlenmesi ve adayların bu anlayışa göre yetiştirilmesi hedeflenmiş olsa bile, MEB bünyesindeki öğretim

programlarının 5-10 yılda bir değişikliğe uğraması GSÖ'nin program bilgisini zorunlu kılan başka bir neden olduğu söylenebilir.

4.1.1.3. Öğrencilerin GSÖ'lerinin değerlerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular



Şekil 4.1.3. Öğrencilerin GSÖ'nin değerlerine ilişkin beklentileri

Şekil 4.1.3'de görüldüğü gibi GSÖ'nin sahip olması gereken değerler, adalet dürüstlük, Atatürkçülük, özgürlük, etik, alçakgönüllülük, yardımseverlik, güven / özgüven, sevgi-saygı, estetik, öğrenciye değer verme, hazcılık ve iyimserlik kategorilerinden oluşmaktadır.

Tablo 4.1.3. Öğrencilerin GSÖ'nin değerlerine ilişkin beklentileri

Kategoriler	A.O	B.O	C.O	D.O	E.O	F.O	GO	H.O	I.O	f	%
Adalet	1	2	1	1	5	21	14	11	1	57	41
İyimserlik	2	0	0	1	0	7	10	2	0	22	16
Yardımseverlik	3	4	3	0	0	2	0	3	1	16	12
Dürüstlük	2	0	0	0	0	0	4	1	1	8	6
Sevi saygı	1	0	0	2	1	2	1	0	1	8	6
Öğrenciye değer verme	0	0	0	0	2	1	1	1	2	7	5
Güven / özgüven	0	3	0	0	0	1	2	0	0	6	4
Etik	0	0	0	1	1	0	0	0	4	6	4
Hazcılık	0	1	1	2	0	0	1	0	0	5	3
Ataturkçülük	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Estetik	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1
Özgürlük	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1
Alçakgönüllülük	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1
Toplam	10	10	5	7	10	35	34	18	10	139	100

Öğretmen değerlerine ilişkin beklentilerin adalet değerine yoğunlaştığı ve değer kategorilerininin % 41'ini oluşturduğu görülmektedir. Bunu %16'ile iyimserlik, %12 ile yardımseverlik izlemektedir. Dürüstlük, sevgi-saygı, öğrenciye değer verme, güven / özgüven, etik değerler ve hazcılık (%6 - %3) birbirine yakın oranlarda ifade edilmiştir.

Atatürkçülük, estetik, özgürlük ve alçakgönüllülük değerlerinin yalnızca birer kez dile getirildiği görülmektedir. Bu bulguların MEB'nin tanımladığı değerlerle benzerlik gösterdiği söylenebilir. MEB'nin (2010) değerler eğitimi yönergesinde şu değerler belirlemiştir; sevgi, sorumluluk, saygı, hoşgörü-duyarlılık, özgüven, empati, adil olma, cesaret-liderlik, nazik olmak, dostluk, yardımlaşma-dayanışma, temizlik, doğruluk-dürüstlük, aile birliğine önem verme, bağımsız ve özgür düşünebilme, iyimserlik, estetik duyguların geliştirilmesi, misafirperverlik, vatanseverlik, iyilik yapmak, çalışkanlık, paylaşımcı olmak, şefkat - merhamet, selamlaşma, alçakgönüllülük, kültürel mirasa sahip çıkma ve fedakârlık. Öğretmen değerlerine ilişkin beklentilerin başında adil olma beklentisi gelmektedir. Öğrenciler öğretmenin adaletli ve eşit davranmasını, objektif ve demokrat olmasını istemektedirler:

<Documents\B.O> - § 2 references coded [0,91% Coverage] Reference 1 - 0,63% Coverage ÖT Öğrencilere öz çocuğuymuş gibi davranmalı. Ayrımcılık ve haksızlık yapmamalı.

<Documents\C.O> - § 1 reference coded [0,55% Coverage] Reference 1 - 0,55% Coverage İK Kötü resim yapanlarla iyi resim yapanlar arasında ayırım yapmamalıdır.

<Documents\E.O> - § 5 references coded [2,52% Coverage] Reference 5 - 1,42% Coverage EA Her öğrenciye aynı davranmalı. Seni seviyorum, seni sevmiyorum dememeli. Yolda gördüğü her öğrencisine yakınlık göstermeli, demokrat olmalı.

<Documents\F.O> - § 21 references coded [10,22% Coverage] Reference 16 - 0,90% Coverage NG Öğrencilerine değer vermeli, ayırım yapmamalı. Bütün öğrencilerine eşit davranmalı. Not verirken objektif olmalı.

Öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde öğretmenin öğrenciler arasında ayırım yapmamasının önemli bir beklenti olduğu söylenebilir. Tablo 4.1.3'e bakıldığında adalet beklentisinin üç okulda yoğunlaştığı görülmektedir. Bu üç okulda görev yapan öğretmenin öğrenciler arasında ayırım yapmadığı ya da ayırında olmadan bazı öğrencilere daha yakın davrandığı düşünülebilir. Bu üç okuldaki öğrenci kompozisyonları incelendiğinde "öğretmen yeteneğe göre not vermemeli, emeğe göre not vermeli", "sadece yeteneklilerle değil, bütün öğrencilerle aynı ilgilenmeli", "sergilere resimlerin hepsi çıkmalı", "ödevini yapmayanlara kızmamalı" gibi ifadelere rastlanması öğrencilerde ayırım yapıldığı algısının oluştuğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenin yansız davranışı öğrencileri başarıya içsel olarak güdüleyebileceği gibi, başarılı öğrencilere daha yakın davranması ödül olarak değerlendirilebilir. Bunun diğer öğrenciler üzerindeki etkileri iki yönlü olabilir. Öğrenci, başarı ile gayret arasında ilişki

kuruyorsa başarılı olmak için daha çok çaba göstermeyi seçebilir. Başarıyı yetenekle ilişkilendiriyorsa başarısızlık duygusu geliştirebilir ve çalışmaya direnç gösterebilir. Bu nedenle öğretmenin öğrenciler arasında ayırım yapıldığı algısını oluşturabilecek davranışlardan kaçınmayı ilke edinmesi önem taşımaktadır.

GSÖ'nin iyimser olması, yardımsever olması, dürüst olması, alçak gönüllü olması, etik değerlere sahip olması, öğrencilere güvenmesi ve özgüveni olması ve sevgi saygı değerlerinin içinde iyilik ve yardımseverlik kategorileri öne çıkmaktadır:

<Documents\A.O> - § 2 references coded [2,72% Coverage] Reference 1 - 2,34% Coverage NB Bence GSÖ dünyanın en iyi öğretmeni olmalı ve çok güzel resim çizen düzenli tertipli ve güçlü olmalı.

<Documents\GO> - § 10 references coded [2,73% Coverage] Reference 1 - 0,32% Coverage ZA Bence iyi bir GSÖ iyi ve güvenilir biri olmalıdır. Reference 2 - 0,39% Coverage MB Bir resim öğretmeni hem iyi, hem şefkatli hem de her zaman ki gibi iyi resim yapabilmelidir. Reference 6 - 0,37% Coverage MA Bence iyi bir GSÖ iyi kalpli, güzel ders anlatan biri olmalıdır. Reference 8 - 0,25% Coverage MK Bence resim öğretmeni iyi olmalıdır. Her şeye kızmamalıdır.

<Documents\H.O> - § 2 references coded [0,82% Coverage] Reference 2 - 0,59% Coverage NS GSÖ biraz daha iyi olmalı. Hani not haftası biraz daha yumuşak olmalı.

“İyilikseverlik değer tipleri bireyin yakın ya da uzak tüm insanların ve doğanın yararı doğrultusunda hareket etmesini öngören ve bencil amaçlarından vazgeçmesine dönük değerlerden oluşmaktadır” (Fırat ve Açıköz 2012, 424). Öğretmenin iyilikseverliği literatürde özgecilik kavramıyla açıklanmakta, Comte özgeciliği başkaları için yaşama eğilimi veya arzusu olarak ele almaktadır (Karadağ ve Mufafçılar (2009, 44), Leeds (1963, akt. Karadağ ve Mufafçılar, 2009) ise (i) en azından bir diğer kişiye yararı olabilen (ii) gönüllü gerçekleştirilen ve (iii) kişinin hemen bir ödül elde etmesi beklentisiyle güdülenmeyen bir davranış olarak kabul eder. Özgecilikle ilgili öğrenci ifadelerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

<Documents\B.O> - § 4 references coded [5,09% Coverage] Reference 1 - 1,19% Coverage PU İyi bir görsel sanatlar öğretmeni kendine güvenen, yardım sever, çocuklarla iyi geçinebilen ve hep onları düşünen kişidir.

<Documents\F.O> - § 2 references coded [0,74% Coverage] Reference 1 - 0,67% Coverage PA Uzun lafın kısası bir öğretmen özellikle resim öğretmeni destekçi, sevecen ve en önemlisi de öğrencisinin her daima arkasında durmalı.

<Documents\I.O> - § 1 reference coded [0,74% Coverage] Reference 1 - 0,74% Coverage MY Görsel sanatla öğretmeni, öğrencilerde güzellik duygusunu geliştirmek için yardımcı olan, onları düşünen, onların isteklerini yerine getirmek için çabalayan, fedakâr olandır.

Öğretmenden beklenen özgecilik değeri adanmışlık inancına yaklaşmaktadır. Öğrenci yararını da kendi yararıyla dengelemesi özgecilik olarak tanımlanırken, kendi yararını düşünmeksizin kendini işine adanması adanmışlık olarak ele alınabilir. Çünkü özgecilik başkalarının yararını da kendi yararı kadar gözetme ya da diğer insanlara maddi veya manevi kişisel çıkar gözetmeksizin yararlı olmaya çalışma ve bencillik karşıtı hareketlerde bulunma olarak tanımlanmakta ve öğretmen özelliğinin önemli faktörlerden biri olarak ele alınmaktadır (Karadağ ve Mufafçılar, 2009). Öğretmenin özgeci değere sahip olması AT kodlu öğrencinin belirttiği gibi öğrenci kaygılarını giderilmesinin bir aracı olabilmektedir. Öğrencinin öğretmen tarafından destekleneceğini bilmesi sanatsal yaratma süreçlerinde daha cesur davranışlar sergilemesinin aracı olabilir. Benzer şekilde öğrencilerin önemsenme beklentisi GSÖ'nin sahip olması gereken önemli bir değer olduğu vurgulanmaktadır:

*<Documents\E.O> - § 2 references coded [0,63% Coverage] Reference 1 - 0,31% Coverage CA
Ve iyi bir öğretmen dersine ve öğrencilerine önem vermeli.*

*<Documents\GO> - § 1 reference coded [0,59% Coverage] Reference 1 - 0,59% Coverage BK İyi
bir resim öğretmeni öğrenciye yardım etmeli, öğrencinin halini hatırını bir konu hakkındaki fikrini
sormalı, öğrenciye iyi davranmalı.*

*<Documents\H.O> - § 1 reference coded [0,57% Coverage] Reference 1 - 0,57% Coverage MN
Yani işini sevmeli, mutlu ve öğrencilere değer veren bir öğretmen olması gerekir*

*<Documents\I.O> - § 2 references coded [0,63% Coverage] Reference 1 - 0,33% Coverage KI Bu
arada bizimle sohbet etmesini isterdim Reference 2 - 0,30% Coverage NK İsimlerimizi hiç
unutmamamı isterim.*

Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde öğrenciler, öğretmenin dersine ve öğrencilerine önem vermesi, gerektiğinde onlarla sohbet etmesi kısaca öğrencinin değerli olduğunu hissettiren bir tutum takınmasını istemektedirler. Öğretmenin öğrenciyi sevmesinin yanında, ona saygı duyması öğrenciye verilen değer bir başka boyutu olarak yorumlanabilir. Öğrenciler sevginin yanında saygı görmeyi arzulamaktadırlar:

*<Documents\D.O> - § 2 references coded [8,90% Coverage] Reference 1 - 2,73% Coverage EE
Bence iyi bir GSÖ; yeteneği olup, öğrencilerine saygılı ve sevgili olmalıdır. EE Öğrencilerine
yardımcı olup, onların da hayatına resmi sokmalıdır. Reference 2 - 6,17% Coverage BÖ İyi bir
öğretmen olmak ve bu işi güzelce yapmak için görsel sanatları sevmek ve zevk almak lazımdır. Bu
iş seven öğretmen okula giderek öğrencilere de sanatı sevdirmesi ve zevk aldırması gerekli.
Öğrenciler bu işi severse onlarla beraber resimler çizebilir veya etkinlik yapabilirler. İyi bir
öğretmenin bu dersi sevdirmesi yetmeyebilir. Aynı zamanda kendini de sevdirmesi önemlidir.*

[<Documents\E.O>](#) - § 1 reference coded [0,90% Coverage] Reference 1 - 0,90% Coverage ÖF Çocukları sevmeli, saygı göstermeli. ÖF Nasıl olursa olsun en zor konuyu bile çocukların dinlemekten zevk alacağı şekilde anlatabilmeli. ÖF Çocukların sevgisini kazanabilmeli.

[<Documents\F.O>](#) - § 2 references coded [2,26% Coverage] Reference 1 - 0,44% Coverage Reference 2 - 1,82% Coverage NM Resim öğretmenleri diğer öğretmenlere göre daha cana yakın, sevgi gösteren kişiler olmalıdır. Böylece öğrencilere resmi sevdirebilirler. Öğretmenlerde resimler gibi civil civil olmalı. MN Yeri geldiğinde gültüp eğlendirebilen, yeri geldiğinde de kızabilen, kişiler olmalıdır.

[<Documents\GO>](#) - § 1 reference coded [0,29% Coverage] Reference 1 - 0,29% Coverage MC İyi bir GSÖ, güzel ahlaklı, saygılı olmalıdır.

[<Documents\L.O>](#) - § 1 reference coded [0,65% Coverage] Reference 1 - 0,65% Coverage KF Benim hayalimdeki öğretmenin saygılı, sevgili, hoşgörülü bir öğretmen olmasını isterim.

Öğretmenin öğrenciye saygı duyması, değer vermesi onun sanata yönelmesinin bir aracı olduğunu dile getiren öğrenciler, kısa süreli amaçlarından çok uzun erimli amaçları arasında sanatın olduğunu belirtmektedirler. “Öğrencilerin hayatına sanatı sokmalı”, “sanattan zevk aldirmalı”, “cana yakın davranarak resmi sevdirmeli” diyen öğrenciler sanatla yaşama ile öğretmenin öğrenciye verdiği değer, ona duyduğu saygı ve ona yaklaşımıyla ilişkilendirmektedirler. GSÖ’nin öğrencileri kendini değerli hissetmelerini sağlayan tutum ve davranışları onların yaratıcı davranış geliştirmelerinde etkili olabileceği gibi, kişilik gelişimine de katkı sağladığı unutulmamalıdır.

GSÖ’nin etik değerleriyle ilgili öğrenci tanımlarının genel olarak sayılan nitelikler arasında “ahlaklı olmalı” şeklinde ifade edildiği halde, etik değerlerin açılımı ve alt boyutlarıyla ilgili bir bulguya ulaşamamıştır. Gündüz ve Coşkun (2012)’un etik değerler ölçeği geliştirme çalışmasında öğretmenin etik değerleri başarma, başatlık, sebat, düzen, şefkat gösterme, duyarlık, otokontrol, özgüven, kişisel uyum, ideal benlik, liderlik boyutları saptanmıştır. Ilgaz ve Bilgili (2006)’ye göre öğretmenin bazı etik ilkeler doğrultusunda hareket etme zorunluluğu vardır. Çünkü öğretmenin etik değerleri öğrenciler tarafından model alınmaktadır. Belirli kuralları oluşmuş, saygın mesleklerden biri olan öğretmenlik mesleği ile etik değerler arasındaki ilişki göz ardı edilemez. Benzer şekilde GSÖ’nden beklenen estetik değerlerin de ayrıntılanmadığı; ancak, bu değerleri içselleştirmesinin önemli olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Öğretmenin estetik değerlerine ilişkin beklentilerin güzellikle ve estetik algı ile ilgili olduğu görülmektedir. Bir öğrenci

[<Documents\E.O>](#) - § 1 references coded [1,09% Coverage] Reference 1 - 1,09% Coverage ME GSÖ her şeyden önce güzellikleri görmeli, hayatında hep güzellikleri aramalı, hem hayatında

hem de resimlerinde güzellikleri göstermelidir, Şeklinde görüş belirterek estetik değerleri iŐselleŐtirmesinin gereğini ortaya koymaktadır.

Őđretmen değerleriyle ilgili  ğrenci beklentileri bütün olarak incelendiğinde öğrencilerin görsel sanatlar dersine ilişkin olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu aynı zamanda öğretmenin yaptığı işten haz duymasının da aracı olabilir. Öğrencilerin beklentileri de bu yöndedir:

<Documents\D.O> - Ő 2 references coded [0,81% Coverage] Reference 1 - 0,48% B  İyi bir  ğretmen olmak ve bu işi güzelce yapmak işin görsel sanatları sevmek ve zevk almak lazımdır. Bu işi seven  ğretmen okula giderek öğrencilere de sanatı sevdirmesi ve zevk aldırması gerekli.

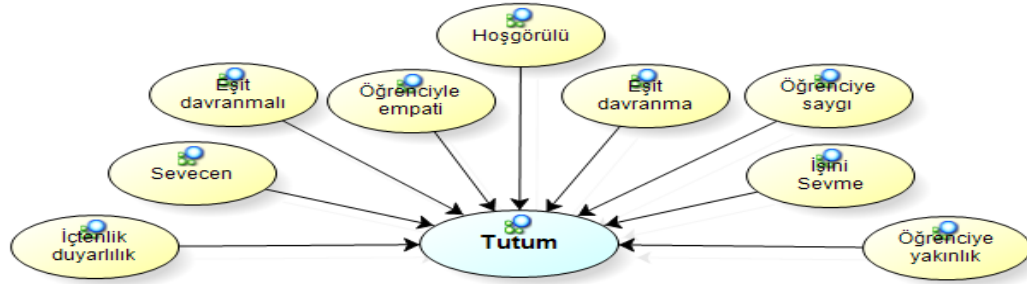
<<Documents\GO> - Ő 1 reference coded [1,10% Coverage] Reference 1 - 1,10% Coverage EA Bence her resim  ğretmeni gerÇekten işini zevkle yapıyor. IŐini istekle yapanın hayata bakışı değişir.

Yaptığı işten zevk alan GS 'nin işini istekle yapacağı öğrencilerin de sanatı etkinliklerinden zevk almasına katkı sağlayabileceği belirtilmektedir. IŐinden zevk alan ve işini seven öğretmenin ders işi ve ders dışı etkinliklerle sanat eğitiminin niteliğini arttırabileceği,  ğrenci beklentilerini dikkate alacağı, alanıyla ilgili araştırma yapmaya ve yenilikleri sanat eğitimi s reŐlerine aktarmaya istekli olacağı, kısaca kendini geliştirmeye yatkın olacağı söylenebilir.  nk n hazcılık hem yeniliğe aÇıklık hem de kendini geliştirmenin ortak unsurları arasındadır (Serin ve Buluş, 2014).

SonuÇ olarak  ğretmen değerleri onun öğrencilerle ilişkileri, tutum ve davranışlarını etkilediği çıkarımı yapılabilir.  nk n değerler, kişinin hayatındaki motivasyonel amaÇlar veya kişisel ilkeler olarak değerlendirilir ve kişinin, hangi davranışı sergileyebileceğine karar vermesinde yardımcı olur (Schwartz, 1994; Naktiyok ve Timuroğlu, 2009). GS 'nin değerlerine ilişkin öğrencilerle yapılan bir araştırma bulunmadığı işin bu araştırmanın bulgularını teyit etme olasılığı bulunmamaktadır. Özetle GS  değerlerine ilişkin  ğrenci beklentileri adalet, dürüstlük, etik ve özgürlük kategorilerinden oluşan evrensel değerler, alŐakg n ll l k, yardımseverlik, sevgi sayęı, güven, öğrenciye değer verme ve iyimserlik boyutlarından oluşan insani değerler, Atat rk l k olarak ulusal değerler, hazcılık ve estetik değerler boyutlarından oluşan üst kategorilerde toplanabilir. Bu çalışmada öğrencilerin öğretmenden bekledikleri değer boyutları, Schwarts'ın sınıflandırmasıyla (Bkz. Kuramsal  erŐeve) karşılaştırıldığında

örtüşen ve ayrışan boyutların olduğu görülmektedir. Hazcılık, evrensel değerler, ulusal değerler (Schwartz'a göre geleneksellik) güven ve yardımseverlik Schwartz'ın sınıflandırmasındaki boyutlarla örtüşürken, estetik değerler ve insani değerler boyutları ayrılmaktadır. Bunun yanında Schwartz'ın sınıflamasındaki güç, başarı, uyarılım ve uyumluluk boyutlarına ilişkin bir bulgu da elde edilememiştir.

4.1.1.4. Öğrencilerin GSÖ'lerinin tutumlarına ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular



Şekil 4.1.4. Öğrencilerin GSÖ'lerinin tutumlarına ilişkin beklentileri

Öğrenciler görsel sanatlar öğretmeninden hoşgörü, iyimserlik, içtenlik, duyarlılık, sevecenlik, öğrenciye yakınlık, saygı ve öğrenciye empati kurabilme gibi tutumlar geliştirmesini beklemektedirler.

Tablo 4.1.4. Öğrencilerin GSÖ'lerinin tutumlarına ilişkin beklentileri

Tutum kategorileri	A.O	B.O	C.O	D.O	E.O	F.O	GO	H.O	I.O	f	%
Sevecenlik	6	9	8	2	9	16	19	29	15	113	45
Hoşgörülük	3	3	1	5	4	14	2	2	5	39	16
İyimserlik	3	2	2	0	4	0	4	2	7	24	10
Öğrenciye saygı	2	1	2	0	4	5	3	5	2	24	10
Öğrenciye yakınlık	0	3	2	1	1	6	4	1	1	19	8
İşini sevme	0	4	1	0	1	3	3	6	0	18	7
Eşit davranma	0	1	0	0	1	0	1	1	1	5	2
İçtenlik/Duyarlılık	1	1	0	1	0	2	0	0	0	5	2
Öğrenciye empati	0	0	0	1	0	0	0	1	0	2	1
Toplam	15	24	16	10	24	46	36	47	31	249	100

GSÖ'nin öğretmenlik mesleğine ve öğrencilere ilişkin beklenen tutumların başında sevgi gelmektedir. Tutuma ilişkin verilerin % 45'i sevecenlik, %16'sı hoşgörülük, %10'u iyimserlik ve öğrenciye saygı ile ilgilidir. Öğretmen tutumuna ilişkin öğrenci beklentileri incelendiğinde, öğretmen inançlarında ortaya çıkan kategorilerle

ilişkili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğretmen inanç ve tutumlarının birbirlerine neden-sonuç ilişkisiyle bağlı olduğu söylenebilir. Çünkü inançlar tutum ve davranışlarla su yüzüne çıkmaktadır.

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde “sevecen olmalı, öğrencilerini sevmeli, sevgisini belli etmeli” biçimindeki ifadelerin tüm gruplarda yinelendiği görülmektedir. Örneğin bir öğrencinin; “<Documents\I.O> - § 15 references coded [8,55% Coverage] Reference 5 - 2,45% CoverageKK Bir şeyler öğretirken gözleri sevgiyle bakan hayata sevinçle bakan her sabah öğrencileriyle buluşmanın hayalini kuran, acaba öğrencilerim anlatacağım konuyu sevecekler mi diye düşünen, öğrencilere, öğrencileri sevdiğimi belli eden, arada bir şarkı söyleyen derste sadece dersi değil de bizim nasıl olduğumuzu soran bir öğretmen isterim” şeklindeki anlatımında öğretmenin sevgisinin önemi vurgulanırken, aşağıda ifade edildiği gibi bazı öğrencilerin sevginin sonuçlarını dile getirdikleri görülmektedir:

<Documents\B.O> - § 9 references coded [5,42% Coverage] Reference 1 - 0,86% CoverageDA Kısaca samimi, anlayışlı, sevecen birinin bana sanat öğretmesi öğrenme isteğimi artırır.

<Documents\E.O> - § 9 references coded [4,29% Coverage] Reference 1 - 0,58% Coverage Reference 2 - 0,71% CoverageME Bir öğretmen öncelikle sevecen olmalı ve öğrenciyle arkadaş gibi davranmalıdır. Bu şekilde işlenen dersten alınan verim de artar, zevk de.

Öğretmenin sevecen bir tutum izlemesi öğrencilerin sanata yönelmelerinin bir aracı olduğu kadar, öğretim niteliğinin de belirleyicisi olduğu vurgulanmaktadır. Öğretimde öğrencilere yönelik olumlu tutumun gelişebilmesi, öncelikle mesleğe karşı sevgi ve istek duyulmasına bağlıdır. Öğretmenlik mesleğinde başarı gösterebilmek için yalnızca bilişsel ve devinışsel alandaki gelişim yeterli olmamakta, bu mesleği sevgi ve istekle yapmak da büyük önem taşımaktadır (Tunçeli, 2013, 52). Bu bakımdan GSÖ’lerinin gerek hizmet öncesi, gerekse hizmet içi eğitiminde öğretmen inanç ve duyuşsal öğrenmeleri öncelenmeli ve bunlara ilişkin modeller geliştirilmelidir. Öğrenci beklentilerinde sevginin yanında sevgiyle ilişkili olan, belki de sevginin sonucu diyebileceğimiz hoşgörülük ve iyimserlik özelliği dile getirilmektedir:

<Documents\D.O> - § 5 references coded [7,70% Coverage]Reference 2 - 2,00% Coverage UK İyi bir GSÖ hoşgörülü olmalıdır. Dersin huzurunu bozmayan ufak tefek şeylere tolerans göstermelidir.

[<Documents\F.O>](#) - § 14 references coded [7,20% Coverage] Reference 5 - 0,44% Coverage RÖ Hoş görülü ve sevgi saygı bakımından daha iyi olmak için uğraşan öğretmendir

Yukarıdaki ifadelerde öğrenciler hoşgörü beklentilerini dile getirirken aşağıdaki açıklamalarda iyimserliğinin sonuçları üzerinde durulmaktadır:

[<Documents\E.O>](#) - § 4 reference coded [5,12% Coverage] Reference 2 - 1,07% Coverage ÖF Nasıl olursa olsun en zor konuyu bile çocukların dinlemekten zevk alacağı şekilde anlatabilmeli. Çocukların sevgisini kazanabilmeli. Çocuklara bir şans daha vermeli. Kısacası öğretmen iyi niyetli olmalı.

[<Documents\H.O>](#) - § 2 references coded [2,80% Coverage] Reference 1 - 2,05% Coverage NS Bize göre şu anda resim dersi hiç eğlenceli olmayan ve sanki zorla girdiğimiz bir ders gibi. Ama öğretmenimiz biraz daha yumuşak kalpli olsa her şeyde bizi notla karşılaştırmasa bize göre resim dersi daha eğlenceli daha zevkli olabilir. Yani görsel sanatlar hocaları yumuşak kalpli ve not verme konusunda daha hassas olmalı.

Öğrencilerin ifadelerinde GSÖ'nin iyimser olması, öğrencinin dersten zevk alması ve öğrencinin sevgisini kazanabilmesinin yanında dersi daha eğlenceli görmelerinin bir aracı olduğunun altı çizilmektedir. Öğrencilere iyimser bir tutum içinde olması öğrencileri değerli varlıklar olarak algılamasıyla ilgili olup, bu tutumun öğrenci tutumlarını da etkileyebileceği söylenebilir. Nitekim NS kodlu öğrencinin sanat eğitimine karşı öğretmenin tutumundan kaynaklı olumsuz tutma içinde olduğu görülmekte; ancak, öğretmenin tutumunun değişmesiyle onun tutum ve inançlarında da değişim olabileceğinin ipuçlarını vermektedir.

Öğrencilerin öğretmen tutumlarıyla ilgili odaklandıkları konulardan biri de öğretmenin adalet değerinin tutum ve davranışlarına yansımaları olarak öğrencilere eşit davranmasıdır:

[<Documents\B.O>](#) - § 1 reference coded [0,47% Coverage] Reference 1 - 0,47% Coverage PU Kötü resim yapanlarla iyi resim yapanlar arasında ayırım yapmamalıdır.

[<Documents\E.O>](#) - § 1 reference coded [2,42% Coverage] Reference 1 - 2,42% Coverage EA Her öğrenciye ayrı davranmalı, seni seviyorum, seni sevmiyorum dememeli.

[<Documents\G.O>](#) - § 1 references coded [0,19% Coverage] Reference 1 - 0,19% Coverage KH Öğrenciler arasında ayırım yapmamalı ve eşit davranmalıdır.

Açıklamalarda öğretmenin öğrencilerin yeteneklerini dikkate alarak tutum geliştirmesinin öğrenciler arasında rahatsızlık yarattığı ima edilmektedir. Öğretmenin belki de ayırında olmadan yetenekli öğrencilere sıcak yaklaşımı bu öğrenciler

tarafından ödül olarak algılanabileceği gibi diğer öğrenciler tarafından ayrımcılık olarak algılanabilir. Sanat eğitiminin yalnızca yeteneklilerin değil tüm öğrencilerin hakkı olduğu öğretmenin göz önünde bulundurması gereken ilkeler arasında olmalıdır.

Öğrenciye saygı, yakınlık, güven duyma ve empati kurabilme öğretmenden beklenen diğer özelliklerdir. Bir öğrenci öğretmene duyulan sevgi ve saygının öğretmenin öğrenciye gösterdiği sevgi ve saygıyla ilişkilendirmektedir:

*<Documents\C.O> - § 2 references coded [1,61% Coverage] Reference 1 - 1,41% CoverageHK
Bence iyi bir GSÖ öğrenciye karşı saygılı ve sevgili olması gerek. Çünkü öğretmen öğrenciye saygılı ve sevgili olmazsa öğrenci de ona saygı duymaz.*

Bir öğrenci arkadaş gibi davranmasını, öğrenciye yakın olmasını beklediğini ifade etmektedir ; *<Documents\I.O> - § 1 references coded [1,28% Coverage] Reference 1 - 1,28% Coverage KB. Her zaman öğretmenlik yapmasını değil, bazen de öğrencileriyle arkadaş gibi olmasını isterdim. Başka bir öğrenci ise öğrenciyle empati kurarak karşısındakini dinlemesini istemektedir; <Documents\H.O> - § 1 reference coded [0,97% Coverage] Reference 1 - 0,97% CoverageMN İyi bir GSÖ karşısındakini dinleyen, bazen kendini öğrencinin yerine koyan bir kişiliğe sahip olmalı. Bir öğrenci öğretmenin içtenlik ve duyarlılığını bir şiirle dile getirmektedir: <Documents\D.O> - § 1 reference coded [3,16% Coverage] Reference 1 - 3,16% Coverage İÖ*

*Resim öğretmenim;
Hayatın resmini çizer bana,
Gösterir güzellikleri iyi kötüyü.
Bir masal gibi anlatır
Hayatı manzarayı
Anlatır güzellikleri
O kim biliyor musunuz?
O benim resim öğretmenim.*

Yukarıda tartışılan GSÖ tutumuna ilişkin bulgular; öğretmenin tutumunun davranışlara etkisinin incelendiği, öğretmen öğrenci ilişkileri başlığı altında da vurgulandığı gibi öğrencilerin sevgili, saygılı, hoşgörülü, öğrenciye güvenen, onlarla empati kurabilen böylece yakın ilişkilere giren, içten, duyarlı, kısaca olumlu tutum sergileyen öğretmen beklentisi içinde olduklarını göstermiştir.

Öğretmenlerin olumlu tutumu öğrencilerin motivasyonunu, okul ve çalışmaya karşı tutumunu, öğrencinin kendine güvenini etkilemektedir. Öğretmene uzak duran ve onunla iletişime girmeyen öğrencilerle, öğretmenler de daha az iletişim kurmakta ve daha az ilgilenmektedirler. Bu da öğrencinin sınıf içinde etkin olmamasına, akademik başarısının ve dolayısıyla motivasyonunun düşmesine yol açmaktadır (Öztürk, Koç ve Şahin, 2003). Başka bir deyişle öğretmenin hoşgörü, iyimserlik, içtenlik, duyarlılık, sevecenlik, öğrenciye yakınlık, saygı ve güven ve öğrenciyle empati kurabilme gibi tutumlar gelişmesini öğrencinin sanatsal başarısına dışsal bir motivasyon işlevi gördüğü söylenebilir.

Tutum bireyin bütün nesnelere karşı göstereceği tepiler ve durumlar üzerinde yönlendirici veya etkin bir güç oluşturan ve denem bilgileriyle organize olan, ussal ve sinirsel bir davranışta bulunmaya hazır olma halidir (Oskey'dan akt. İnceoğlu, 1985. 8). Tutumlar, düşünceler ve inançların birçok ortak noktası vardır ve ayırt etmek kolay değildir. Üçü de çeşitli şekillerde tepki göstermek için öğrenilmiş eğilimlerdir. Bu üç kavram, bir doğru üzerinde yerleştirilecek olsa, düşünceler ve inançlar iki uçta, tutumlar ise ortaya yerleştirilebilirdi. Tutumlar düşüncelerden daha uzun ömürlü ve köktencidirler, bununla beraber inançlar kadar derinlerde saklanmamışlardır (Çam ve Bilge, 2007, 217). Tam olarak davranışa dönüşme de tutumların davranışların belirleyicisi olduğu kabul edilmektedir.

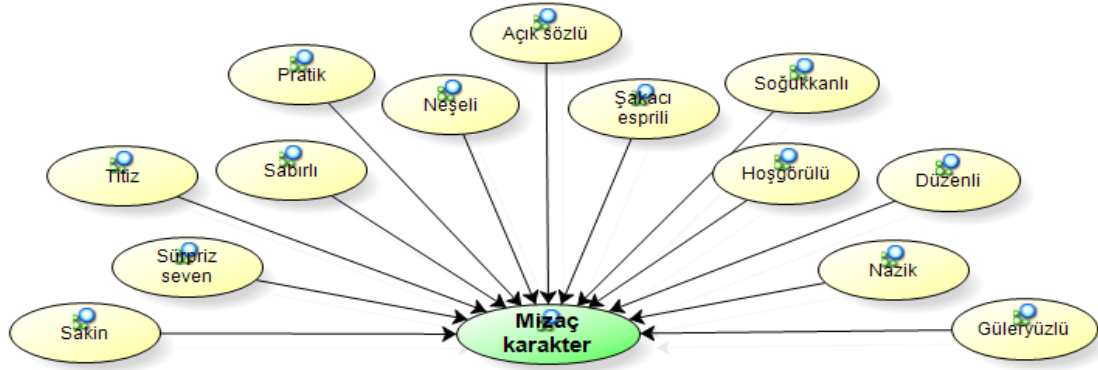
Duyuşsal alan, insan davranışlarına yön veren ve onları şekillendiren tutum, inanç, değer ve yönelimleri kapsamaktadır (Selvi, 1999; Balaban Salı, 2006, 134). Malmivuori (2001, akt. Gömleksiz ve Kan, 2012)' e göre duyuşsal alandaki öğrenmelerin tümünde ve değerlerin öğrenilmesinde içselleştirme önemli yer tutar. Birey, herhangi bir değeri içselleştirdiği ölçüde onu benimseyerek davranır. Duyuşsal alan öğrenmelerinde, alt basamaktan yukarı doğru çıkıldıkça kişide, tutarsızlığın, şüphelerin, çelişkilerin ortadan kalktığı ve son basamakta kazanılmış değerlerin kişinin hayatına yön veren rehber ilkeler haline geldiği (Akbaş, 2004, 42), yani içselleştiği bilinmektedir (Gömleksiz ve Kan, 2012, 1160). Özerklik kuramına göre içselleştirme süreciyle, dışsal motive olan davranışların dışsal nedenlerinin içselleştirilerek daha büyük bir öz-düzenleme oluşturmakta (Fairchild, Horst, Finney ve Baron, 2005), öğrenci

sanatı değer olarak görmekte, sanat yapmada dışsal etkenler olmadan öznel kararını verebilmektedir. Özetle öğretmenin inançları, değerleri, ilgileri ve mesleğine ilişkin tutumunu belirleyen özellikler olduğu ve bu özelliklerin birbirini etkilediği söylenebilir. Bu etkiyi Okut (2009 23-24) şöyle açıklamaktadır:

İnanç, değer ve tutum kavramları bir arada ele alındığında inançların kültürün en derin öğeleri olduğu, değerlerin inançlara oranla daha yüzeyde bulunan öğeler olduğu, tutumların ise en üstte yer alan öğeler olduğu söylenebilir. Söz konusu bu üç öge birbirleri ile yakın ilişki içindedir. Bireyin herhangi bir nesneye ya da konuya ilişkin sahip olduğu inancı, bireyin nesneye ya da konuya ilişkin değerlere sahip olmasını sağlamakta, bu değerler ise bireyin nesneye ya da konuya ilişkin olumlu ve olumsuz tutum geliştirmesini sağlamaktadır. Daha açık bir ifadeyle inanç değerleri, değerler ise tutumları oluşturmaktadır. İnanç, değer ve tutum kavramlarının birbirlerini biçimlendirme ilişkilerinin dışında bireyin davranışlarına yön veren, bireyin davranışlarını biçimlendiren öğeler olmaları bu kavramların ortak yönüdür (Okut, 2009 23-24).

Bu bakımdan inanç, değer ve tutum arasındaki ayırım ve sınırların kesin olarak belirlenmesi olası görülmemektedir. Bu araştırma GSÖ niteliklerine ilişkin beklentiler temelinde yürütüldüğünden bu kavramlar arasında iç içe geçişler olabileceği ve bu nedenle adlandırma sorunundan çok, araştırmanın problemine yanıt olabilecek bulgular önemli olduğu göz ardı edilmemelidir.

4.1.1.5. Öğrencilerin GSÖ'lerinin mizaç ve karakter özelliklerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular



Şekil 4.1.5. Öğrencilerin GSÖ'lerinin mizaç ve karakter özelliklerine ilişkin beklentileri

GSÖ'nin mizaç ve karakter özelliklerine ilişkin beklentilerin, açık sözlü, titiz, sakin, çalışkan, düzenli, sürpriz seven, soğukkanlı, gururlu, duygusal, neşeli, nazik, sabırlı ve şakacı/esprili kategorileriyle ifade edildiği bulunmuştur.

Tablo 4.1.5. Öğrencilerin GSÖ'lerinin mizaç ve karakter özelliklerine ilişkin beklentileri

Kategoriler	A.O	B.O	C.O	D.O	E.O	F.O	G.O	H.O	I.O	f	%
Hoşgörülü	2	2	0	5	4	2	11	0	7	33	33
Neşeli	3	0	1	0	2	0	4	1	1	13	13
Sabırlı	0	0	3	0	1	2	4	1	1	12	12
Sakin	2	0	1	0	1	0	5	1	0	10	10
Nazik	1	0	1	0	2	1	2	2	1	10	10
Düzenli	4	0	2	0	0	1	1	0	0	8	8
Şakacı esprili	1	0	3	0	0	0	0	0	0	4	4
Titiz olma	2	0	1	0	0	0	0	0	0	3	3
Sürpriz sevme	0	0	1	0	0	0	0	1	0	2	2
Açık sözlü	1	0	0	1	0	0	0	0	0	2	2
Pratik	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Soğukkanlı	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1
Toplam	17	2	15	5	10	6	27	6	10	99	100

Tablo 4,5'de görüldüğü gibi GSÖ'nin mizaç ve karakter özelliklerine ilişkin beklentilerin %33'ünü dikkat çekici bir şekilde hoşgörülü olması oluşturmaktadır. Özler (1998)'in öğretmen niteliklerine ilişkin yaptığı bir çalışmada; öğrenciler öğretmenin hoşgörülü olmasını en önemli özellik olarak tanımlamışlardır. Hoşgörüyü izleyen

referanslar arasında % 13'ünü neşeli olması, %12'sini sabırlı olması, %10'unu sakin ve nazik olması, % 8'ini düzenli olması, % 4'ünü şakacı / esprili olması öne çıkan özelliklerdir. Bunları sürpriz sevme ve titiz olma, açık sözlü olma, pratik olma ve soğukkanlı olması izlemektedir. Kişilik tanımlamalarında ortak bir anlayışın olmadığını belirten Köse (2006) karakter ve mizaç kavramlarının da kişilik kavramı yerine kullanıldığını, oysa bu kavramların kişiliğin birer boyutu olduğunu vurgulamakta; karakter, kişiliğin ahlaki boyutunu, mizaç ise duygusal boyutunu açıkladığını belirtmektedir.

Öğrencilerin beklentilerinde öne çıkan öğretmenin hoşgörülü kimliği; onların ders araç gereçlerini unutma gibi küçük hataları öğretmenin anlayışla karşılaması şeklinde somutlaşırken genel olarak öğrenciler; hoşgörülü bir GSÖ arzulamaktadırlar:

<Documents\D.O> - § 5 references coded [7,68% Coverage] Reference 2 - 2,00% Coverage UK İyi bir GSÖ hoşgörülü olmalıdır. Dersin huzurunu bozmayan ufak tefek şeylere tolerans göstermelidir

<Documents\G.O> - § 11 references coded [4,47% Coverage] Reference 1 - 0,27% Coverage SC İyi ve ayırım yapmayan, öğrencilerin fikirlerini dinleyen ve hoş görülü olmalıdır. Reference 2 - 0,19% Coverage BK Bence iyi ve idealist resim öğretmeni hoş görülü olmalı. Reference 5 - 0,25% Coverage RÖ Hoş görülü ve sevgi saygı bakımından daha iyi olmak için uğraşan öğretmendir

<Documents\I.O> - § 7 references coded [3,53% Coverage] Reference 1 - 1,06% Coverage NS GSÖ biraz daha iyi olmalı. Hani not haftası biraz daha yumuşak olmalı. Sert olmamalı. Malzemelerimiz yoksa haftaya göstermemize izin vermeli. Çünkü not bizim için çok önemli. Böyle bir dersten de düşük almak insanı biraz üzüyor, Reference 4 - 0,38% Coverage KF Benim hayalimdeki öğretmenin saygılı, sevgili, hoşgörülü bir öğretmen olmasını isterim. Reference 7 - 0,90% Coverage EŞ Öğretmenimizin sinirlenince çok bağırmayan bir öğretmen olmasını lazım Ama bu pek mümkün değil. Mümkün olması için o öğretmenin Mevlana gibi olması lazım.

Öğretmenin hoşgörüsüne ilişkin öğrenci beklentileri sanat eğitimi süreçlerine, basit öğrenci hatalarına ve sanat malzemeleri eksikliğine odaklanmakta; ancak, genel olarak öğrencilere ilişkin olumsuz tepkileriyle açıklanmaktadır. Hoşgörüyü insanların her türlü duygu, düşünce ve davranışlarını anlamak ve kabullenmek için o insanlara karşılıksız sevgi, saygı, güven ve anlayış duyarak kurulan bir iletişim süreci olarak gören Büyükkaragöz (1995) hoşgörünün öğeleri olan sevgi, saygı, güven, anlayış, kolaylaştırma, işbirliği ve iletişimin; aynı zamanda demokrasinin adalet, eşitlik özgürlük gibi evrensel değerlerinin oluşumuna da katkı sağladığına dikkat çekmektedir. Öğretmenin hoşgörüsünün yanında neşeli olmasını da arzulayan öğrenciler bu nitelikleri model alabileceklerini belirtmektedirler:

[<Documents\G.O>](#) - § 4 references coded [4,81% Coverage]Reference 1 - 2,02% Coverage ÇB Bence, bütün resim öğretmenleri çok sevecen, çok sevimli ve hoşgörülü her zaman neşeyle bakmalı. Eğer onlar öyle olursa onların içindeki neşe bize geçer ve bizleri motive eder. Çünkü neşe bizler için çok önemlidir. Tek yaptığımız şey ders çalış, kitap oku, test çöz... Ama resim derslerinde ise öyle değil. Hayal dünyamızı geliştiriyoruz, motive oluyoruz. Eminim ki bütün resim öğretmenleri böyle. Çünkü herhangi bir okulda hangi bir resim öğretmenini görsem hepsi çok sevecen, çok sevimli ve hayata her zaman neşeyle bakan öğretmenlerdir. Ben resim öğretmenlerine bayılıyorum. Reference 3 - 1,47% Coverage GŞ Resim öğretmenleri neşeli de olmalı. Çünkü neşe ve motivasyon bizler için. Öğretmenlerimiz neşeli olduğu için biz öğrencilerde resim dersinde girdiğimizde öğretmenimizdeki neşe bizim resim dersine olan motivasyonumuzu artırıyor.

[<Documents\I.O>](#) - § 1 reference coded [0,37% Coverage]Reference 1 - 0,37% Coverage CY Eğlenceli, neşeli bir öğretmen olmalı.

[<Documents\H.O>](#) - § 1 reference coded [0,39% Coverage]Reference 1 - 0,39% Coverage ESBizi sever ve hatalarımızı affeder, derslere hep mutlu neşeli giren bir öğretmen olmalı.

Öğretmenin hoşgörüsü ve neşesini motivasyon kaynağı gören öğrencilerden ÇB ve GŞ kodlu öğrencilerin ifadelerinde motivasyon sözcüğüne yinelenerek vurgu yapıldığı görülmektedir. GŞ'nin "Resim öğretmenleri neşeli de olmalı. Çünkü neşe ve motivasyon bizler için. Öğretmenlerimiz neşeli olduğu için biz öğrenciler resim dersinde girdiğimizde öğretmenimizdeki neşe bizim resim dersine olan motivasyonumuzu artırıyor" şeklindeki açıklaması vurgulanması gereken bir durumdur. Öğrencinin, öğretmenin hoşgörüsü, neşe ve sevincini bir ödül olarak algılandığı ve dışsal güdüleyici olarak işlev gördüğü söylenebilir. GSÖ mizaç ve karakter özelliklerine ilişkin diğer bir beklenti GSÖ'nin sabırlı olmasıyla ilgilidir. Bu konuda öğrenci görüşlerinden alıntılara aşağıda verilmiştir:

[<Documents\C.O>](#) - § 3 references coded [0,94% Coverage]Reference 3 - 0,55% Coverage GD İyi bir GSÖ kızıp bağırmmalı. Olumsuzluk ve öğrenciye karşı sabırlı olmalı.

[<Documents\I.O>](#) - § 1 reference coded [0,80% Coverage]Reference 1 - 0,80% Coverage ES Konuları iyi anlatmalı. Öğrenciler anlamayınca usanmadan bir daha anlatmalı.

[<Documents\GO>](#) - § 4 references coded Reference 2 - 1,09% Coverage EG Sonuç olarak bir resim öğretmeni öğrencileriyle iyi anlaşabilen, öğrencilerini kırmayan, sabırlı olan bir resim öğretmeni olmalıdır Reference 4 - 1,46% Coverage İN İyi bir GSÖ sabırlı olmalı. Çünkü bazı öğrenciler verilen çalışmalarını yapmıyor. Bu öğrencilere karşı sabırlı olmalı, kızmamalı, onların çalışmalarını yapmalarına yardımcı olmalıdır.

Yukarıdaki alıntılarında İN kodlu öğrencinin belirttiği gibi GSÖ'nin sabırlı olması öğrencilerin sanatsal üretimi açısından önemli bir saptamadır. Çünkü yaratıcılık davranışı her zaman birden ortaya çıkabilecek bir davranış değildir. Yaratma süreçlerinde hazırlık, kuluçka evreleri ve aydınlanma evreleri bazı durumlarda zaman gerektirebilir. Bu nedenle öğretmenin sanatsal uygulama öncesi yaratıcı düşüncenin

oluşma sürecini göz önünde bulundurması önem taşımaktadır. GSÖ yaratıcı düşünme süreci yaşanmadan yapılan sanat etkinliklerinde, sıradan, klişeleşmiş ürünlerin ortaya çıkma olasılığını göz ardı etmemelidir.

GSÖ'nin öğrenciye saygı göstergelerinden biri de nazik davranmasıdır. Bu konudaki öğrenci ifadelerinden örnekler incelendiğinde; sadece öğrenciye karşı değil, diğer öğretmenlere karşı da nazik davranması gerektiği, dolayısıyla nazik olmayı kişilik haline getirmesi beklenmektedir, ilgili alıntılar aşağıda verilmiştir:

[<Documents\C.O>](#) - § 1 reference coded [0,99% Coverage]Reference 1 - 0,99% Coverage DG Öğrencileriyle anlaşmayı bilmelidir. Öğrencilerine iyi davranmalıdır. Öğrencilere ve diğer öğretmenlere karşı nazik olmalıdır.

[<Documents\H.O>](#) - § 2 references coded [0,88% Coverage]Reference 2 - 0,49% Coverage CK İyi bir görsel sanatlar hocası güler yüzlü, kibar ve yardımsever olmalıdır.

[<Documents\I.O>](#) - § 1 reference coded [0,87% Coverage] Reference 1 - 0,87% Coverage KA Sinirlenince bağırmayan bir öğretmen isterdim. Yaramazlık yapınca güzel sözle anlatmaya çalışan nazik bir öğretmen isterdim.

Öğretmenin nazik olması ile ilgili beklentiler öğretmen inançlarında değinilen öğrenciye saygı inancının yansıması şeklinde değerlendirilebilir. Öğrenciye saygı duyma onun kişiliğini ve yapıklarını anlamlandırma, onun düşüncelerine önemseme, böylece duyuşsal bir köprü oluşturma kanallarını açar. Bu bağın, aynı zamanda öğrencinin öğretmene ve görsel sanatlar dersine ilişkin tutumunun güçlü belirleyicileri arasında olduğu söylenebilir. Öğrencilerin beklentileri arasındaki diğer bir özellik öğretmenin düzenli olmasıdır. Öğrenciler öğretmenin resim yapmasını, ancak çalışmalarını sırasında düzenli olmasını önemsemektedirler. Aşağıdaki öğrenci ifadeleri öğretmenin düzenli olması ile ilgilidir:

[<Documents\A.O>](#) - § 4 references coded [3,75% Coverage]Reference 1 - 2,34% Coverage NB Bence GSÖ dünyanın en iyi öğretmeni olmalı ve çok güzel resim çizen düzenli tertipli ve güçlü olmalı.

[<Documents\C.O>](#) - § 2 references coded [0,51% Coverage]Reference 1 - 0,26% Coverage HA Tertipli ve düzenli olmalıdır.

[<Documents\GO>](#) - § 1 reference coded [0,64% Coverage]Reference 1 - 0,64% Coverage EA İyi bir öğretmen derken kastettiğim son derece sakin, düzenli, tertipli olmalı. Tabii ki güzel resim yapmalı ama dağınık olmamalı.

Görsel sanatlar alanında üretim süreçlerindeki düzensizlik, dağınıklık yaratıcılıkla ilgilidir. Araştırma, yoğunlaşma, yeni anlatım olanakları bulma, özgürce düşünme arzusu gibi etkenler yaratıcı bireyleri düzensizliğe itiyor olabilir. Özden (2011)'e göre düzensizlik ve dağınıklık yaratıcı kişiliğin özellikleri arasında sayılmaktadır. Öğrencilerin GSÖ'nden sanatsal üretim süreçlerinde düzenli ve sistemli çalışılması beklentileri, onların genel eğitim içinde edindikleri çalışma disipliniyle açıklanabileceği gibi estetik algılarıyla açıklamak da olasıdır.

GSÖ'nin şakacı, esprili olması öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerinde etkili olduğunun altı çizilmekte, yeri geldikçe espri ve şaka yapması beklenmektedir:

<Documents\A.O> - § 1 reference coded [2,45% Coverage] Reference 2 - 1,23% Coverage İK:Bence iyi bir görsel sanatları öğretene yeri geldiğinde görsel sanatları bir ders olarak görmemelidir. Yeri geldiğinde ciddi yeri geldiğinde eğlenceli, şakacı, olabilmelidir.

<Documents\C.O> - § 3 references coded [2,89% Coverage] Reference 2 - 0,97% Coverage BA: Öğrencilere yardım ederek, şakalaşarak, espriler yaparak onların streslerini atmalarına yardımcı olmalıdır. Espirili öğretmenlerin dersleri daha eğlenceli olmaktadır.

Öğrenciler öğretmenin yeri geldiğinde şaka ve espriler yaparak dersi eğlenceli hale getirmesini beklemekte; diğer taraftan, bunun öğrenme süreçlerini olumsuz etkilememesi konusunda öğretmenin gerekli önlemleri alması gerektiği belirtilmektedir. Aşağıda verildiği gibi bir öğrenci gerek öğretim süreçlerinde, gerekse sanatsal üretimlerinde titiz davranmasını beklemektedir:

<Documents\C.O> - § 1 reference coded [1,58% Coverage]Reference 1 - 1,58% Coverage AL... Ayrıca derslerde öğrencilerin çalışmasını engelleyenleri elinin altında tutmalıdır... Gerek bize bir şey öğretirken, gerekse kendisi çalışırken çok titiz olmalı. Çünkü biz güzelliği bu derste öğreniyoruz.

Alıntıda özetlenen titizlik beklentisinin iki anlamda kullanıldığı görülmektedir. Birincisi eğitim-öğretim etkinliklerinde zaman emek kayıpları karşısında titiz olması, ikincisi sanatsal üretimde titiz olmasıdır. Sanat eğitiminin amaçlarından birinin de estetik eğitimi olduğunun farkında olan öğrenci, güzellikle titizlik arasında ilişki kurmakta ve öğretmenin titizliğinin model olabileceğine gönderme yapmaktadır.

Sanat eğitimi süreçlerine ilişkin öğrenci beklentileri başlığı altında incelenen öğrencilerin neşeli, eğlenceli ders beklentileri gibi, öğretmenin sürpriz sever niteliği de öğrencilerin derse motivasyonlarının bir aracı olarak ele alınmaktadır:

[<Documents\C.O>](#) - § 1 reference coded [2,50% Coverage] Reference 1 - 2,50% Coverage KO İyi bir GSÖ anlayışlı, kibar, iyi resim çizen, çocukları anlayan dediğinin hemen olmasını istemeyen, disiplinli, resim ayırt etmeyen, derslerde şarkı söyleyen, bağırmayan, saygılı, hoş görülü, sürprizleri seven, sürpriz yapan, şefkatli, sevgili kedi, köpek seven kısacası hayvanları seven biri olmalı.

[<Documents\H.O>](#) - § 1 reference coded [1,25% Coverage] Reference 1 - 0,25% Coverage UI Sınıftaki çocuklara sürpriz yapmalı. Çünkü çocuklar sürprize bayılır. Eğer sürpriz yaparsa, yaramaz çocuklar da derse konsantre olabilirler.

KO kodlu öğrenci GSÖ'nin birçok özelliği arasında sürpriz sevmeye ve sürpriz yapma niteliklerini de sıralarken, UI kodlu öğrenci sürprizin öğrenci güdülenmesine katkı sağlayacağını savunmaktadır. GSÖ'nin açık sözlülük, pratiklik ve soğukkanlılık özellikleri yalnızca birer öğrenci tarafından ifade edildiği bulunmuş ve aşağıda gösterilmiştir:

[<Documents\A.O>](#) - § 1 reference coded [1,61% Coverage] Reference 1 - 1,61% Coverage MÇ GSÖ'nin anlayışlı, açık sözlü, sabırlı olmalı. Çünkü bu şekilde bize büyük bir yardımı dokunur. Açık sözlülüğü aramızdaki duvarları yok eder.

[<Documents\A.O>](#) - § 1 reference coded [1,11% Coverage] Reference 1 - 1,21% Coverage SK Pratik olmalı, Bir soru sorduğumuzda ya da bir problemle karşılaştığımızda hemen çözüm bulabilmeli.

[<Documents\C.O>](#) - § 1 reference coded [0,16% Coverage] Reference 1 - 0,16% Coverage BA Soğukkanlı olmalı.

[<Documents\C.O>](#) - § 1 reference coded [1,40% Coverage] Reference 1 - 1,40% Coverage BA Görsel sanatlar demek gün boyu yorulmuş veya daralmış sorunları güzellikleri kağıda aktarmaktır. Bu yüzden GSÖ huzurlu ve sakin bir kişiliğe sahip olmalı.

GSÖ'nin açık sözlülüğüne dikkat çeken öğrenci açık sözlülüğün öğretmen öğrenci iletişimine katkı sağlayacağı vurgulamaktadır. Pratiklik özelliğine değinen öğrenci daha çok problem çözme niteliğini öne çıkarmaktadır.

GSÖ'nin sakin olmasını sanatın kişilik eğitimindeki işleviyle ilişkilendirmektedir. "Sigmund Freud'un başını çektiği psikanalistçi yaklaşıma göre sanat; kişisel bunalımlarını, karabasanlarını, olumsuz etkiler yaratmadan boşaltabilen ve bu yolla bir rahatlık, bir ferahlık verebilen ve bu durum nedeniyle hoşnut kalınmasını sağlayan ve bu işlevleri nedeniyle güzel/estetik diye tanımlanabilen şeydir" (Erinç, 1998,

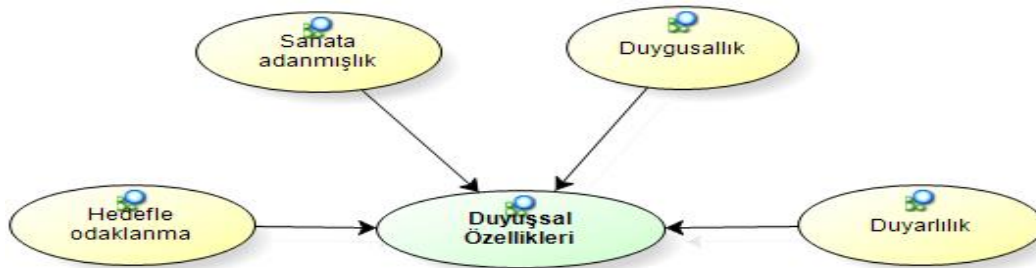
36). Dolayısıyla sanatla uğraşan kişilerin huzurlu, sakin olmaları sanat yapmanın getirdiği iyilik halidir.

Öğretmen, bilgi, beceri ve tutumlarıyla öğrencilerin eğitim-öğretim görevini yürütürken, davranışları ile de onları etkilemektedir. Öğretmenin kişiliğinin tüm özellikleri; sınıftaki öğrenciyi etkilemekte, onun kişiliğine göre şekillenmesini sağlamaktadır. Ayrıca öğretmenin davranışları, sınıf yönetiminin esasını oluşturmaktadır (Civelek, 2001, 34). Araştırmalar, öğretmenin sınıf içi davranışlarının öğrencilerin motivasyonunu, başarısını ve davranışlarını etkileyen faktörlerden biri olduğunu ortaya koymuştur (Jones ve Jones, 1990). Bunun yanında öğretmenin sıcak, neşeli davranışları da öğrenciyi harekete geçirmede etkili olduğu söylenebilir. Sanat eğitimi alanı dışında yapılan araştırma bulgularında da öğretmenin kişilik özelliklerine ilişkin beklentilerin olduğu ve öğrencilerin öğretmenin kişilik özelliklerinden etkilendiği bulunmuştur: Skinner-Belmont'ın araştırmalarında öğretmenin sıcak ve sevecen algılanmasının, öğrencilerin kendilerini daha mutlu ve coşkulu hissetmelerine yol açtığı saptanmıştır (Arık, 1996). Benzer şekilde Akbaba (2006, 360) öğretmen kişilik özelliklerinin öğrencilere model olacağını ve onları güdüleyeceğini belirtmektedir; güler yüzlü, sabırlı, sevecen dürüst, övücü ve anlayışlı olma yanında, öğrencilerin farklılıklarını kabul edebilmeli, dikkatlerini sürekli uyanık tutabilmeli, başarısızlıklarının üstesinden gelebilmeleri için onları desteklemeli, daha da önemlisi merak uyandırıcı sorular sorarak öğrenme dürtüsü uyandırabilmeli ve dersin hedeflerinden öğrencileri haberdar ederek beklenti oluşturabilmelidir. Nitekim dürtü ve beklenti içsel motivasyonun en önemli bileşenlerindedir. Öğretmenlik mesleği kişilik özelliklerini iki başlık altında inceleyen Eskicumalı (2005, 11) öğretmenlik mesleğini bir sevgi mesleği ve iyi iletişim yetenekleriyle açıklamaktadır. Erden (1998a) ise, (i) hoşgörülü ve sabırlı olma, açık fikirli, (ii) esnek ve uyarlayıcı olma, sevecen anlayışlı ve esprili olma, (iii) yüksel başarı beklentisi ve (iv) cesaretlendirici ve destekleyici olma başlıklarında incelemiştir. Benzer şekilde Okçabol ve diğerlerinin (2003) araştırmasına göre iyi bir öğretmenin sahip olması gereken özelliklerin başında öğretmenlerin öğrenciyi sevip sayması, öğrenciler arasında ayırım yapmaması, öğrenciyle arkadaş olup iyi iletişimde bulunması, öğrenciye karşı anlayışlı olması ve değer vermesi, sevecen ve cana yakın olması, öğrenci sorunlarıyla ilgilenmesi, öğrenciyi notla korkutmaması, öğrenciye rehber ve yönlendirici

olması gibi konuları içeren “öğrenciye karşı olumlu tutuma sahip” olma özelliği gelmektedir (Okçabol, 2009, 260-261)

Montalvo (1997, akt. Eryılmaz, 2013, 4), tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin hoşlandıkları öğretmenlerin özelliklerini belirtmeleri istenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre öğrenciler, kendilerine yardımcı olan, olumlu geribildirim sunan, gereksiz şeyleri olumluya çeviren, öğrenciye saygı duyan ve güvenen ve öğrencilere fazla ödev ve sorumluluk yüklemeyen öğretmenlerden hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin hayatlarında oluşabilecek okul kaynaklı gelişmelerin sahibidirler ve sorumlusudurlar. Özetle öğrenciler, öğretmenlerinin pek çok özelliğinden etkilenmektedir (Hotaman ve Yüksel-Şahin, 2010).

4.1.1.6. Öğrencilerin GSÖ'lerinin duyuşsal özelliklerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular



Şekil 4.1.6. Öğrencilerin GSÖ'lerinin duyuşsal özelliklerine ilişkin beklentileri

Öğrencilerin GSÖ'lerinin duyuşsal özelliklerine ilişkin beklentileri hedefle odaklanma, sanata adanmışlık, duygusallık ve duyarlılık boyutlarından oluşmaktadır.

Tablo 4.1.6. Öğrencilerin GSÖ'lerinin duyuşsal özelliklerine ilişkin beklentileri

Kategoriler	A.O	B.O	C.O	D.O	E.O	F.O	GO	H.O	I.O	f	%
Duyarlılık	0	1	0	0	0	0	1	0	1	3	33
Hedefle odaklanma	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2	22
Sanata adanmışlık	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2	22
Duygusallık	1	0	1	0	0	1	0	0	1	2	22
Toplam	1	3	0	0	0	3	1	0	1	9	100

GSÖ'lerinin duyuşsal özelliklerine ilişkin beklentilerin % 33'ü duyarlılık, % 22'si hedefe odaklanma, sanata adanmışlık ve duygusallıkla ilgilidir. GSÖ'nin öğrencilere karşı duyalı olması onları anlama ve dersi eğlenceli zevkli hale getirmenin aracı olduğu ifade edilmektedir:

<Documents\G.O> - § 1 reference coded [0,54% Coverage] Reference 1 - 0,54% Coverage AÖ GSÖ öğrencilerine karşı hassas olmalıdır. Onların ne hissettiklerini fark etmelidir.

<Documents\B.O> - § 1 reference coded [0,90% Coverage]Reference 1 - 0,90% Coverage BU GSÖ olağan üstü olmalı bence. Dersini içten işleyip öğrencilerine bunu anlatabilmelidir.

<Documents\I.O> - § 1 reference coded [1,37% Coverage]Reference 1 - 1,37% CoverageNS Bize göre şu anda resim dersi hiç eğlenceli olmayan ve sanki zorla girdiğimiz bir ders gibi. Ama öğretmenimiz biraz daha yumuşak kalpli olsa her şeyde bizi notla karşılamasa bize göre resim dersi daha eğlenceli daha zevkli olabilir. Yani görsel sanatlar hocaları yumuşak kalpli ve daha hassas olmalı.

Öğretmen duyarlılığının bir boyutunun empati yeteneği, diğer boyutunun da içtenlik olarak algılandığı anlaşılmaktadır. Empati ile duyarlılık arasında ilişki olduğunu belirten Pala (2008) öğrencilerin duygularını ve bakış açılarını kavrayabilen öğretmenlerin, onların gereksinimlerini anlayabileceğini ve karşılamaya çaba göstereceğini, böylece yaratıcılık üzerinde yoğunlaştırabileceklerini belirtmektedir. Dolayısıyla GSÖ'nin empati yeteneği ve içtenliği sanat eğitimi süreçleri üzerinde ve öğretmenin hedeflerine ulaşmasında önemli rol oynadığı söylenebilir. GSÖ'nin hedeflerinin olması ve bunlara gerçekleştirebilmesi için çaba göstermesini vurgulayan bir öğrenci öğretmenin hedefleri ile motivasyonu arasında da ilişki kurmaktadır:

<Documents\F.O> - § 2 references coded [2,17% Coverage] Reference 2 - 2,01% Coverage. SK Aynı zamanda okulda çeşitli etkinlikler yapmakla yetinmeyen, resimle ilgili araştırmalar yapıp fikirlerini öğrencileriyle paylaşan bir öğretmen olmalıdır. Mesleğinde belirli hedefleri bulunan ve en iyisi olmak için çabalayandır.

Öğretmenin sanat eğitimine ilişkin hedefleri, sanat eğitimi inancı ve başarı beklentisiyle ilişkilendirilmektedir. GSÖ'nin hedefleri ve inançları bir taraftan öğretmeni, diğer taraftan öğrencileri motive eden değişkenler arasında olduğu söylenebilir. Özdemir ve Yalın (1998) etkili öğretmeni, öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olan, onların öğrenmelerini kolaylaştıran, güdüleyici kişilik ve başarıya adanmışlık olarak tanımlamaktadırlar. Dolayısıyla GSÖ'nin öğretim süreçlerine, inançlarını ve duygularını katması başarının anahtar kavramları arasında olduğu

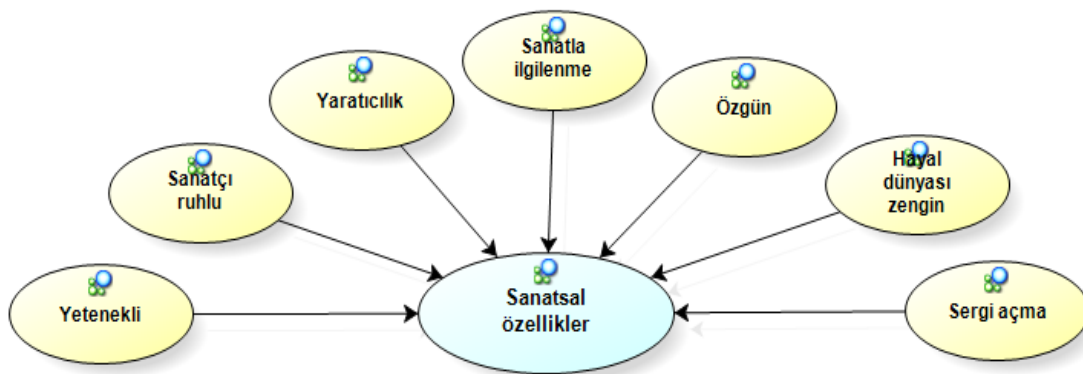
söylenebilir Öğrenciler de öğretme öğrenme süreçlerinde, öğretmenin katı kurallardan çok duygularını katmasını arzulamaktadır:

<Documents\A.O> - § 1 reference coded [1,58% Coverage]Reference 1 - 1,58% Coverage Sİ GSÖ çok kuralcı olmamalı, daha duygusal olmalı. Duygusal olmazsa sanat yapamaz zaten. Ayrıca bizi anlayamaz, derste bizim rahat olmamız da mümkün olmaz.

<Documents\C.O> - § 1 reference coded [0,65% Coverage]Reference 1 - 0,65% Coverage BA Görsel sanatlar öğretmen biraz duygusal olmalı, bence duygusallık güzeldir. Çünkü insanda merhamet uyandırır.

Öğretme öğrenme süreçlerinde öğretmenin duygularını da katması öğrencileri anlamada ve onların katılımında etkili olacağına altı çizilmektedir. Öğretmen öğrencinin amaçlarını, ilgilerini ve tutumlarını bilmelidir. Bunun için öğrencilerle iletişim ve etkileşime girmelidir. Bu yaklaşım öğrencilerin dünyalarına girmenin kapılarını aralar ve onların dünyalarını anlama fırsatı verir. Öğrenci öğretmeni duygusal olarak kendisini anlayan birisi olarak algırsa, öğretmenin etki gücü artar ve öğrenme kolaylaşır, böylece öğrencilerin yeteneklerinin ortaya çıkarılmasına, karşılıklı anlayışa dayalı bir öğrenme ortamı yaratılmasına, onların kişilik gelişimine katkı gibi pek çok olumlu sonuçlar ortaya çıkabilir (Dilekmen, 2008).

4.1.1.7. Öğrencilerin GSÖ'lerinin sanatsal özelliklerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular



Şekil 4.1.7. Öğrencilerin GSÖ'lerinin sanatsal özelliklerine ilişkin beklentileri

GSÖ'lerinin sanatla ilgili olması, sanatçı kimlik sahibi olması, sanat alanında da yaratıcı olması, özgün olması, hayal dünyası zengin ve yetenekli olması beklenmektedir.

Tablo 4.1.7. Öğrencilerin GSÖ' lerinin sanatsal özelliklerine ilişkin beklentileri

	A.O	B.O	C.O	D.O	E.O	F.O	GO	H.O	I.O	f	%
Yetenekli	3	11	10	6	1	2	6	14	11	64	64
Sanatçı ruhlı/ kimlik	1	3	0	0	1	2	6	1	0	14	14
Sanatla ilgili	1	1	0	0	0	1	3	1	0	7	7
Yaratıcılık	2	2	0	0	0	0	1	0	2	7	7
Hayal dünyası zengin	0	1	4	0	0	0	0	0	0	5	5
Sergi açma	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1
Özgün	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1
Toplam	7	18	14	6	2	5	17	16	13	99	100

GSÖ'lerinin sanatsal özelliklerine ilişkin beklentilerin %64'ü' i yetenekli olması ile ilgilidir. Yeteneği %14 le sanatçı kimlik izlemektedir. Öğretmenin yaratıcı ve sanatla ilgili olması %7 ile ifade edilirken %5 le hayal dünyasının zengin olması beklenmektedir. Yalnızca birer öğrenci kişisel sergi ve özgünlük beklemektedir.

GSÖ'nin sanatsal yeteneğin gelişmiş olması beklenirken, bazı öğrenciler bu yeteneğin doğuştan geldiğine inanmaktadır:

[<Documents\B.O>](#) - § 11 references coded [10,17% Coverage] Reference 10 - 4,06% Coverage BK Bana göre resim yeteneği sonradan kazanılan değil, doğuştan gelen bir yetenektir. Bu yüzden de resim öğretmeni olabilmek için kişinin resme dair bir yeteneği olmalıdır. Bu kişi yeteneğini geliştirerek, daha doğrusu kendini geliştirerek iyi bir GSÖ olabilir. Ama tavsiyem şu ki resme yeteneğiniz yoksa hiç başlamayın bence. Resim, herkesin göremediğini görmektir veya insanın hayal gücüdür aslında. İyi bir GSÖ olmak istiyorsanız bunları göz önünde bulundurmalısınız.

[<Documents\C.O>](#) - § 10 references coded [6,54% Coverage] Reference 6 - 1,58% Coverage BA Bana göre iyi bir GSÖ; boyayı yeterli miktarda ve tertipli kullanmalı. Elleri titrememeli. Kendine özgün resimler yapmalı. Çizeceği resmi önceden hayal etmeli. Renkleri ne zaman ve hangi yerde kullanılacağını iyi bilmeli Reference 8 - 0,71% Coverage KO Resme yeteneği olmalıdır. El becerisi iyi olmalı ve konuya ilgi duymalı.

[<Documents\D.O>](#) - § 6 references coded [8,70% Coverage] Reference 4 - 2,09% Coverage GA Resmi çok güzel olmalı. Öğrencilerde öğretmeni gibi güzel yapmaya uğraşmalı. Yani istekli yapmalı ki öğrencilerde istekli resim yapsın.

[<Documents\I.O>](#) - § 11 references coded [7,22% Coverage] Reference 2 - 0,73% Coverage CÇ Görsel sanatlar insanın becerisi ve yeteneğiyle ilgilidir. Bu sanatla uğraşanlar kendi isteğiyle ve arzusuyla yaparlar. Görsel sanatlar öğreticisi işini adam akıllı yapandır. Reference 3 - 1,19% Coverage SA İyi bir GSÖ; bizleri seven, resim ve el becerisi iyi olan ve derslerde başarılı hocalardır. Sonuçta biz öğretmenimizin el becerisinin iyi olmasına ve derslerde başarılı olmasına önem veririz ve biz böyle öğretmenleri severiz. Reference 6 - 1,20% Coverage MB Bir görsel sanatlar hocasının resme, sanata, el becerisi iyi olmalıdır. Bence görsel sanatlar hocası resmi iyi olan, el becerisi iyi olan hocalardır. El becerisi iyi olan bir hocayla, kötü olan bir hoca aynı değildir. Hocalar derslerde başarılıdır. Biz böyle hocalarla gurur duyarız.

Öğrenciler yetenekli, ancak yeteneklerini gösterebilen, başka bir deyişle üreten öğretmen beklentisi içinde olduklarını vurgulamaktadırlar: “*istekli yapmalı ki öğrencilerde istekli resim yapsın*”, “*böyle hocalarla gurur duyarız*” şeklindeki öğrenci ifadelerine dayanarak öğrencilerin sanata ve sanat eğitimcisine değer verdikleri kadar, öğretmeni model almak istedikleri söylenebilir. Ancak, yeteneğin doğuştan geldiğine ilişkin inançları onların sanatsal başarısını engelleyici bir faktördür. Çünkü Beklenti-değer kuramı yetenek ya da yeteneksizliğe ilişkin inancın motivasyon üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Bkz. Kuramsal çerçeve). GSÖ sanatsal yeteneğin tek başına yeterli olmadığı, yeteneğin emek ve gayretle gelişebileceği, sanat yapıtlarının üretim süreçlerine ilişkin farklı örneklerle, sanatın yetenekle ilişkisinden çok, emek ve çabaya bağlı olduğu düşüncesini vurgulamalıdır. Ayrıca öğrencilerin belirttiği gibi GSÖ mesleğini sürdürürken sanatsal üretimini arzulu bir biçimde sürdürmeli, üretimlerini sergiler yoluyla başta öğrencileriyle paylaşmalıdır. “*İstekli yapmalı ki öğrencilerde istekli resim yapsın*” diyen öğrencinin, öğretmeni bu konuda da model almak istediği şeklinde yorumlanabilir. Çünkü öğrenciler, öğretmenlerinin kişilik özelliklerini, sorun çözme yöntemlerini, değerlerini kendilerine örnek alma eğilimindedirler.

Öğrencilerde sanatın bir değer olarak yerleşme eğilimi olduğu; ancak, sanatın yetenekle ilişkilendirilmesiyle, amaca uygunluk değeriyle estetik değer arasında çelişki yaşadıkları görülmektedir. Dolayısıyla öğretmene görsel sanatlar etkinliklerinin salt yetenekle ya da beceriyle algılanmaması konusunda sorumluluk doğmaktadır. Görsel sanatlar öğretmenliği için yetenek yadsınmaz, öğrencilerin de bu algıları olması doğaldır. Ancak, yetenek çaba ve ısrarlı çalışmayla anlam kazandığı vurgulanmalıdır. Öğrencilerin sanat etkinliklerini yetenek ve beceri sınırlılıkları içindeki algıları sanat etkinliklerine direnç göstermelerine, başka bir deyişle yükleme kuramına göre kaçışa neden olabilir. Aşağıdaki açıklamalarda da GSÖ'nin gerek sanatsal gerekse sanat dışı etkinlikleri yetenek ve beceriyle ilişkilendirildiğine ilişkin ipuçları içermektedir:

[<Documents\B.O>](#) - § 11 references coded [10,17% Coverage]Reference 1 - 1,19% CoveragePU İyi bir GSÖ kendine güvenen, eli yatkın, yardım sever, çocuklarla iyi geçinebilen ve düşündüğünü kağıda aktarabilen biri olmalı. Reference 2 - 0,63% CoverageİTGSÖ ise resim yapmayı seven, eli her şeye yatkın ve yetenekli olmalıdır

[<Documents\G.O>](#) - § 6 references coded [1,88% Coverage].Reference 5 - 0,86% Coverage MN GSÖ'nin becerikli, hızlı (eli çabuk) olması gereklidir. Bu ders diğer derslere benzemez. Uğraş veren bir şeyler yapmaya çalışılırken öğreticinin yetenekli olması kesinlikle lazım.

GSÖ sanat eğitimi dışında, okulun bütün sosyal ve kültürel etkinliklerinde aktif rol oynayan, okulun tanıtımında etkin görev alan, problemlere farklı çözümler öneren, çoğu kez önerilerine emeğiyle katılan özelliklere sahiptir. Okulun güzelleştirilmesinden, yazı, grafik tasarımı gibi ihtiyaçların giderilmesi, sahne kostüm tasarımı, koreografi, çevre düzenlemesi gibi bir yığın etkinlik GSÖ'nin olmazsa olmazlarındandır. Bu bakımdan öğretmen eğitimi programlarında adayların farklı yeteneklerini geliştirmeye yönelik içerik ve uygulamalar önem kazanmaktadır. Öğretmenin sanatsal yeteneğinin yanında sanat eğitimi yeteneğinin de bazı öğrenciler tarafından dile getirildiği görülmektedir:

<Documents\B.O> - § 3 references coded [1,55% Coverage]Reference 1 - 0,94% Coverage FK GSÖ, yetenekli, yaratıcı ve sanatçı olmalıdır. Atatürk diyor ki; Herkes cumhurbaşkanı olabilir, başbakan olabilir ama sanatçı olamaz.

<Documents\F.O> - § 2 references coded [0,82% Coverage]Reference 1 - ,64% CoverageVO Resim dersleri neden bir ders? Öğretmenin kendisi gibi sanatçı yetiştirmesi için değil mi?

<Documents\G.O> - § 6 references coded [2,59% Coverage]Reference 1 - 0,61% Coverage. Reference 2 - 1,08% CoverageMB Resim öğretmeni resmi seven, sanatı seven biri olmalıdır. Yani sanatçı olmalıdır.

GSÖ'nin sanatçı boyutuna değinilmesine yanında yukarıda incelenen sanat eğitimine ilişkin beklentiler de dikkate alındığında, öğrencilerin sanatçı-öğretmen tanımlamasına gönderme yaptıkları görülmektedir. Sanatçı-öğretmen bir taraftan sanatı bilen ve üreten diğer taraftan sanat öğretimi yaklaşım, yöntem ve tekniklerini bilen, geliştiren kişidir. Bu bağlamda öğrencilerin diğer beklentileri GSÖ'nin sanatla ilgili olması, hayal gücünün güçlü olması, özgün olması ve yaratıcı olmasıyla ilgilidir:

<Documents\H.O> - § 1 reference coded [2,46% Coverage]Reference 1 - 2,46% CoverageSY İyi bir GSÖ resmin içinde yaşamalı. Bize yaşadıklarını anlatmalı. Bize resim tanıtmalı, resmi sevmelidir.

<Documents\B.O> - § 2 references coded [4,44% Coverage]Reference 1 - 3,18% CoveragePU Resimle hayatı yaşadığını sanan ve resimde vazgeçemeyen biridir. Sadece resmi düşünen, gördüklerini her şekilde kâğıda sevisi ile dökmektir. Gittikçe büyüyen bu sevi vazgeçilmeze döner. İşte GSÖ böyle olmalıdır. Hepsi birbirinden güzel, rengârenk boylarla kâğıda dökmüş o resmi aslında hayatı olmuştur. O hayatını silemeyen biri haline gelmiştir. Bu sanat göz alıcı bir büyüdür. Reference 2 - 1,26% CoverageTT Dersi her öğrenciye sevdirmeli. Hayatı resim üzerine olmalı. Resim yapmayı sevmeli ve iyi bir GSÖ görsel sanatlar olmadan yaşayamamalı.

Öğrenciler GSÖ'nin sanatla ilgisinin sanata adanmış düzeyde olmasını beklemektedirler. Öğretmenin sanatla örülmüş bir evren yaratması ve o evrende

yaşaması şeklinde idealize edilmektedir. Sanatla yaratıcılık arasındaki ilişkiye değinen öğrenciler olduğu gibi yaratıcı düşünme ve davranmayı sanat dışı alanlarda da bekleyen öğrenciler bulunmaktadır:

[<Documents\I.O>](#) - § 2 references coded [0,42% Coverage]Reference 1 - 0,29% CoverageHD
Örneğin yaratıcı olmalıdır. Anında düşünüp, tasarım yapabilmelidir.

[<Documents\A.O>](#) - § 2 references coded [1,55% Coverage]Reference 2 - 0,77% CoverageNB bir
makine icat etsin ve o makineyi kafamıza taktığımızda bütün her şeyi öğrenelim.

[<Documents\G.O>](#) - § 1 reference coded [0,55% Coverage] Reference 1 - 0,55% CoverageEA
Yeni şeyler keşfeden aynı zamanda da çevresindeki insanlara birçok insana faydası dokunur. Bu işi yaptığı alandan başka ve hayatında da farklı değişiklikler gelişir.

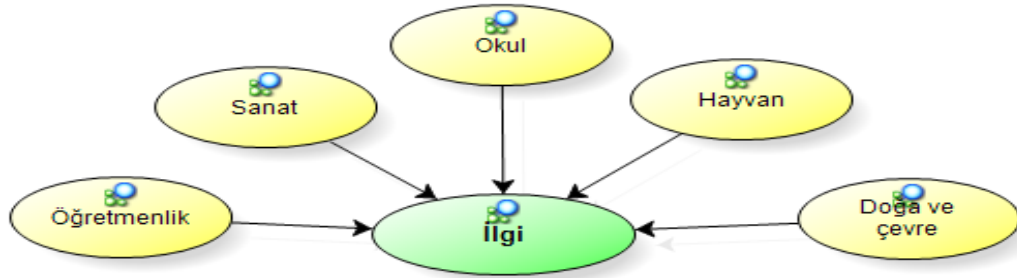
Yukarıdaki ifadelerde HD kodlu öğrenci öğretmenin sanatsal yaratıcılığa, NB ve EA kodlu öğrenciler ise GSÖ'nin genel yaratıcılığına vurgu yapmaktadır. Bireyin sanat yoluyla kazandığı yaratıcı düşünmenin her alanda kullanılabilir bir düşünme biçimi olduğunun ayırıcında oldukları söylenebilir. Öğretmenden NB kodlu öğrenci bilgi makinası tasarlamasını isterken, EA kodlu öğrenci insana yararı dokunacak yeni şeyler keşfetmesini arzulamaktadır. Çünkü GSÖ'nin hayal gücü zengindir / zengin olmalıdır. Aşağıdaki öğrenci ifadeleri bu yöndedir:

[<Documents\B.O>](#) - § 1 reference coded [0,72% Coverage]Reference 1 - 0,72% CoverageBU
GSÖ sınırları büyük tutmalı ve hayal gücü geniş olmalıdır.

[<Documents\C.O>](#) - § 4 references coded [2,71% Coverage]Reference 1 - 0,46% Coverage HA
Dersine bilme yeteneğinin ve hayallerinin bol ve çok olması gerekir.

Öğretmenin özgünlüğünün öğrenci başarısıyla ilişkisini kuran öğrenci [<Documents\G.O>](#) - § 1 reference coded [0,87% Coverage]Reference 1 - 0,97% CoverageHU İyi bir öğretmen kendine birini örnek almamalı. Özgün olmalı, kendisiyle yarışmalıdır. Böylece rekabet içine girmez ve öğrencileri sıkmadan çalışma yaptırabilir. Bu şekilde davranırsa da öğrenciler tarafından sevilir. Öğrenciler öğretmeni severse, dersi de sever. Böylece başarı artar, şeklinde görüş bildirmektedir. Öğrenci bir taraftan öğretmenin sanatsal özgünlüğüne gönderme yaparken, diğer taraftan öğretmenin kişisel gelişimine vurgu yapmaktadır.

4.1.1.8. Öğrencilerin GSÖ'lerinin ilgilerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular



Şekil 4.1.8. Öğrencilerin GSÖ'lerinin ilgilerine ilişkin beklentileri

Şekil 4.1.8'de görüldüğü gibi öğrenciler, GSÖ'nden öğretmenlik, sanat, okul, hayvan ile doğa ve çevre konularıyla ilgili olmasını beklemektedirler.

Tablo 4.1.8. Öğrencilerin GSÖ'lerinin ilgilerine ilişkin beklentileri

Kategoriler	A.O	B.O	C.O	D.O	E.O	F.O	GO	H.O	I.O	f	%
Sanat	0	3	2	1	0	0	4	2	0	12	40
Öğretmenlik	0	0	1	1	0	0	4	1	0	7	23
Okul	0	0	0	0	0	3	2	0	0	5	17
Doğa ve çevre	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3	10
Hayvan	2	0	1	0	0	0	0	0	0	3	10
Toplam	5	3	4	2	0	3	10	3	0	30	100

Tablo 4.1.8'de görüldüğü gibi öğrencilerin GSÖ'nin ilgilerine ilişkin beklentileri sanat ve öğretmenlikte yoğunlaştığı görülmektedir. Bunları okul, doğa ve hayvanla ilgili beklentiler izlemektedir. Sanatla ilgisinin yaşamı boyunca sürmesini bekleyen öğrencilerden biri görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

<Documents\GO> - § 4 references coded [3,27% Coverage] Reference 1 - 1,41% Coverage MB Resim öğretmenleri sanatı seven, resmi seven ve daima hayatında da resme yer veren bir insan olmalıdır. Bir insan hayatında resme yer vermiyorsa hiçbir işe yaramaz. Bir resim öğretmeni vakit bulduğunda resim ile ilgili çalışmalar yapmalı ve sergilere gitmelidir. Sonuç olarak bir resim öğretmeni her yerde sanatı ve resmi yaşatmalıdır.

Öğrencinin “Bir insan hayatında resme yer vermiyorsa hiçbir işe yaramaz” şeklindeki ifadesi resimle ilgili olmanın önemini ortaya koymaktadır. Mesleki ilgi konusunda ise diğer öğrencileri temsilen bir öğrencinin açıklaması kapsayıcı niteliktedir:

[<Documents\C.O>](#) - § 1 reference coded [2,65% Coverage] Reference 1 - 2,65% Coverage İT Başta öğretmen olması isteniliyorsa çocukları sevmesi çok önemlidir. Mesela bazı öğretmenler daha öğretmen olmadan önce çevresinden baskı görerek öğretmen oluyor. Çocukları hiç sevmiyor. Mesleğini severek yapmıyor. İşte bu yüzde herkes istediği mesleği yapmalıdır. Eğer biz öğretmen olmayı kesin bir şekilde istiyorsak öğretmen olmalıyız.

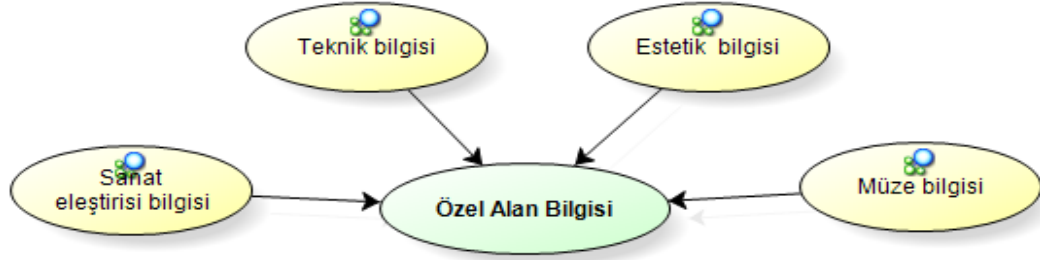
Okulu kültür ve sanat merkezine dönüştürme değeri başlığı altında da değinildiği gibi GS öğretmenin okulun fiziksel yapısına estetik bir kimlik kazandırması beklenmektedir: [<Documents\F.O>](#) - § 3 references coded [1,84% Coverage] Reference 1 - 0,63% Coverage SC “Bence bir resim öğretmeni yeteneğiyle okula, sınıflara resimler çizmeli ve okulu renkli bir hale getirmelidir” denilmekte, okulu çocukların dünyasına uygun hale dönüştürmesi arzulanmaktadır.

Doğa ve hayvan sevgisi ve ilgisi hakkında ; [<Documents\A.O>](#) - § 3 references coded [3,19% Coverage] Reference 2 - 2,23% Coverage ES İyi bir GSÖ resmi güzel çizmeli, ayrıntılara dikkat etmelidir. Doğanın güzelliklerini resimlerine yansıtmalı, doğayı ve çevreyi sevmeli, korumalı, korutmalı, güzelliklerin bozulmasına izin vermemeli. [<Documents\C.O>](#) - § 1 reference coded [2,50% Coverage] Reference 1 - 2,50% Coverage KO İyi bir GSÖ sevgili kedi, köpek seven kısacası hayvanları seven biridir” şeklinde görüş bildirilmiştir.

Öğrencilerin GSÖ'nin inanç, değer, tutum ve ilgilerine ilişkin beklentileri topluca değerlendirildiğinde beklentilerin hümanist (insancıl) inançlar çerçevesinde şekillendiği söylenebilir. Öğrencilerin bilişsel süreçleri (entelektüel bilgi ve beceri) ile duyuşsal alanlarının (duygu, tutum, değer) entegrasyonunun temel öncelik olduğunu belirten Jenkins (2009)'e dayanarak öğretmenin insancıl inançlara sahip olmasının öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimini etkilediği söylenebilir. Öğrencilerinin beklenti ve ihtiyaçlarına göre öğretim programını hazırlayan, öğrencileri ile sürekli iletişim halinde bulunan, bireysel farklılıkları göz önüne alan, öğrenci beklentilerine göre etkinlikler düzenleyen öğretmenlerin başarı oranının yükselmesi beklenir (Demirtaş ve Kahveci, 2010, 2152). Öğretmen kişilik özelliklerine ilişkin beklentilerde ortaya çıkan özellikler daha önce yapılan araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Örneğin Senemoğlu (2003)'nun araştırmasında öğrenciye saygı ve sevgi duyma, dostça, arkadaşça davranma, sorunlarının çözümünde yardımcı olma, onları öğrenmeye heveslendirme, teşvik etme, güler yüzlü, sıcak, dersine hazırlıklı gelme, dersine önem verme, hevesli, aktif, adil, öğrenciler arasında ayırım yapmama ve onlara başarısızlık

duygusu yaşatmama, öğrenciyle bir bütün olarak ilgilenip olumlu iletişim kurma öğrenci beklentilerinden bazılarıdır.

4.1.1.9. Öğrencilerin GSÖ'lerinin özel alan bilgisine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular



Şekil 4.1.9. Öğrencilerin GSÖ'lerinin özel alan bilgisine ilişkin beklentileri

Şekil 4.1.9'da görüldüğü gibi özel alan bilgisine ilişkin beklentiler; sanat teknikleri bilgisi, sanat eleştirisi bilgisi, estetik bilgisi ve müze bilgisinden oluşmaktadır.

Tablo 4.1.9. Öğrencilerin GSÖ'lerinin özel alan bilgisine ilişkin beklentileri

Kategoriler	A.O	B.O	C.O	D.O	E.O	F.O	G.O	H.O	I.O	f	%
Teknik bilgi	1	0	5	1	0	0	3	0	2	12	63
Estetik bilgisi	0	4	0	0	0	0	0	0	0	4	21
Müze bilgisi	0	0	0	0	1	0	1	0	0	2	11
Sanat eleştirisi bilgisi	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	5
Toplam	1	5	5	1	1	0	4	0	2	19	100

Özel alan bilgisine ilişkin beklentilerin %63'ü' si sanat teknikleri bilgisi, %21'i estetik bilgisi, %11'i'sı müze bilgisi ve %5'i sanat eleştirisi bilgisinden oluşmakta ve beklentiler sanat teknikleri bilgisinde odaklanmaktadır. Sanat teknikleri bilgisine ilişkin veriler incelendiğinde öğrencilerin farklı resim teknikleriyle çalışmak istedikleri, bu nedenle öğretmenin farklı teknikleri bilmesini önemsemektedirler:

<Documents\A.O> - § 1 reference coded [1,13Coverage Reference 1 - 1,13% Coverage] AI Güzel resim yapma tekniklerini bilen bir öğretmen, güzel resim yapan bir öğretmen, resim hakkında üst düzeyde eğitimi olan bir öğretmen.

<Documents\D.O> - § 1 reference coded [2,20% Coverage] Reference 1 - 2,20% Coverage EE Her türlü resim yapmalı, resim yapma teknikleriyle kalmamalı, heykeli bilmeli, gerektiğinde güzel okul binaları tasarlamalıdır.

[<Documents\GO>](#) - § 3 references coded [4,36% Coverage] Reference 2 - 2,59% CoverageBT
Nasıl resim çizildiğini, kara kalemin nasıl yapıldığını bilmelidir. Renk detaylarını, tonlamaları, renk karışımlarını çok iyi bilmelidir, bizlere daha sanatsal çalışmalar yaptırabiliriz. Örneğin; yağlı boya, ebru sanatı, guaj boya çalışmaları yapabiliriz.

Öğrencilerin görsel biçimlendirme teknikleri konusunda rehberliğe ihtiyaç duydukları gibi, uygulamalarda teknik çeşitlilik beklentisi içinde oldukları görülmekte; öğretmenin de farklı teknikleri bilmesine dikkat çekmektedirler. Öğrencilere farklı resim teknikleri seçeneklerinin sunulması, öğretmenin teknik bilgisi yeterliğine bağlanmaktadır. Bunu AI kodlu öğrenci, “üst düzeyde eğitim” önermesiyle açıklamaktadır. Ayrıca öğrenciler sanatın duyuşsal boyutunu manevi değer olarak açıklamakta; öğretmenden bu değerleri öğrenme arzularının dile getirmektedirler:

[<Documents\B.O>](#) - § 4 references coded [7,18% Coverage]Reference 2 - 0,69% Coverage
 Reference 1 - 1,67% CoverageMB *Bence iyi bir GSÖ resim yapmakla kalmayıp o resme duygularını ve düşüncelerini katmalıdır. Öğrencilerine resim yapmayı öğretmekle yetinmeyip resmin manevi değerini de öğretip, aşılmalıdır. MB Ama asıl önemli olan o resimin manevi değerleri anlayıp, kelimelere dökebilmektir.*

Öğrenci anlatımlarımda sanatın manevi/estetik değerinin bilinmesi ve hissedilmesinin önemi vurgulanırken, bunun öğrenciye de öğretilmesi, sanatın büyü gücünün GSÖ'nin yaşamını kuşattığı düşünmektedirler. Lessing'e göre sanat “insanların ruhlarını yaşamın karanlıklarından kurtarıp, gerçek yaşamdan daha üstün olan bir yaşam için hazırlar” (Ersoy, 2002, 40). Bu düşünceye gönderme yapan öğrencinin estetik hazzın ayırdına vardığı ve bu büyülü evrende GSÖ'ne eşlik etme düşüncesi içinde olduğu düşünülebilir.

Sanat eleştirisi ve müze bilgisi konusunda birer öğrencinin görüş bildirdiği bulunmuştur. Bir öğrenci [<Documents\B.O>](#) - § 1 reference coded [0,41% Coverage] Reference 1 - 0,41% Coverage EE “Resimlerdeki anlamı ve düşünceleri yorumlamalı” derken sanat eleştirisinin öznel ve tarihsel/bağlamsal anlamına gönderme yapmakta olduğu söylenebilir. Öznel anlam sanat yapıtının kişisel olarak bize ilettiği ileti iken tarihsel anlam sanat yapıtının üretildiği dönem sosyo-politik koşullarla, hatta sanatçısının kişiliğiyle ilişki kurularak yapılan çözümleme ve anlam çıkarmadır. Dolayısıyla GSÖ'nin sanat yapıtlarını yorumlama ve şifrelerin çözmesi sanat tarihi bilgisinden, ikonografiye, sanat felsefesi, sosyolojisi ve psikolojisine kadar geniş bir yelpazeyi kaplayan donanıma gereksinimi olduğu söylenebilir.

Müze bilgisi konusunda [<Documents\GO>](#) - § 1 reference coded [0,78% Coverage] Reference 1 - 0,78% CoverageHG “Arada bir dışarı çıkararak, arada çevreyi gözlemlememizi sağlayarak, resim müzelerine giderek resimleri incelemeyi sağlayacak. Eğer GSÖ böyle olursa harika olur” diyen öğrencinin öğretmenden müze bilgisi ve bilinci beklentisi içinde olduğu söylenebilir. Müzelerde eğitim öğrencinin sanat yapıtlarıyla ilişki ve geçmiş uygarlıkların yaşam biçimleriyle empati kurma, sorgulama, yorumlama, oyun veya canlandırma ile o anı yaşama, sınıfa göre daha etkin bir eğitim ortamı oluşturmaktadır. Okulun devamı olarak, müzede yapılan etkinlikler tarih bilincinin, estetik beğenin oluşmasına ve düşünmeyi öğrenmeye yardımcı olmaktadır (Kuruoğlu, 2002).

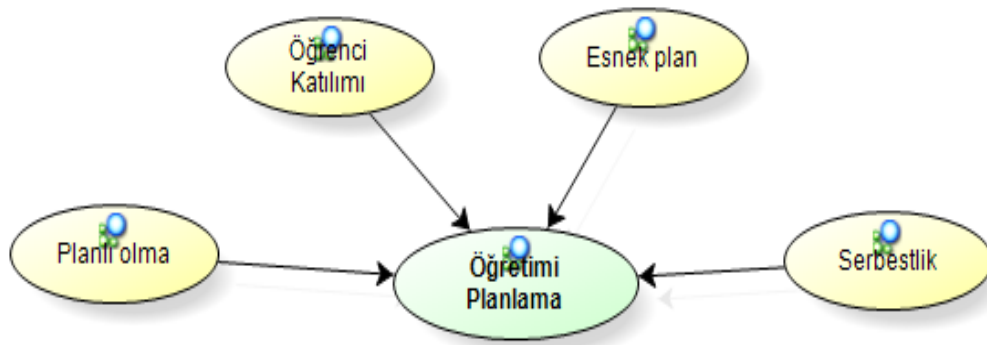
Öğrencilerin alan bilgisi konusundaki görüşleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde görsel sanat teknikleri ve uygulamaları konusunda beklentileri yinelenirken müze bilgisinin iki, sanat eleştirisi bilgisinin yalnızca bir öğrenci tarafından dile getirilmesi üzerinde düşünülmesi gereken bir durumdur. Araştırmacının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması deneyimi ve gözlemleri, öğretmen adaylarının gözlem raporları, öğretmenlerin çalışma planları göz önünde bulundurulduğunda; öğretmenlerin sanat eleştirisi ve müze –en azından sanal müze gezisi- etkinlikleri yaptıkları dikkate alındığında; öğrencilerin kuramsal etkinlikler yerine uygulamalı çalışmaları yeğledikleri, bu nedenle görsel sanat tekniklerine yönelik beklentilerin öne çıktığı söylenebilir. Öğrencilerin GSÖ’nin kişilik özellikleriyle kapsamlı bulgulara ulaşılmasına karşın, alan bilgisi konusunda hem kategori sayısı olarak, hem de referans sayısı olarak elde edilen bulgular öğretmenin alan bilgisinin önemsenmediği bir görünüm ortaya koymaktadır. Yukarıda tartışılan, öğretmenin sanatsal özelliklerine ilişkin bulguların üçte ikisinin yetenekte ilgili olması, diğer sanatsal özellikler konusunda kapsamlı verilere ulaşamaması bu yorumu destekler niteliktedir.

4.1.1.10. Öğrencilerin GSÖ’nin meslek bilgisine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular

Öğrencilerin GSÖ’nin meslek bilgisine ilişkin beklentileri [<Documents\GO>](#) - § 1 reference coded [0,26% Coverage]Reference 1 - 0,26% Coverage EA Bildiklerini aktarma yeteneği olan bir öğretmen olmalıdır. [<Documents\I.O>](#) - § 1 reference coded [1,06%

Coverage] Reference 1 - 1,06% Coverage KL Benim hayalimdeki öğretmen; güzel ders anlatan, güzel resim yapmayı öğretebilen bir öğretmen olmalı, şeklinde öğretmen bilgi ve becerilerini içeren genel ifadelerle tanımlandığı gibi, planlama bilgisi, öğretim süreçlerini yönetme bilgisi, motivasyon bilgisi, ölçme ve değerlendirme bilgisine ilişkin ayrıntılı verilere de ulaşılmış ve bu veriler ilgili temalar altında tartışılmıştır.

4.1.1.11. Öğrencilerin öğretimi planlamaya ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular



Şekil 4.1.10. Öğrencilerin öğretimi planlamaya ilişkin beklentileri

Öğretimi planlamaya ilişkin; plan yapma, öğrenci katılımı, esnek plan ve serbestlik kategorileri bulunmuştur.

Tablo 4.1.10. Öğrencilerin öğretimi planlamaya ilişkin beklentileri

Kategoriler	A.O	B.O	C.O	D.O	E.O	F.O	GO	H.O	I.O	F	%
Esnek plan	0	0	0	0	1	0	0	0	4	5	29
Öğrenci Katılımı	0	0	0	0	2	0	3	0	0	5	29
Planlı olma	2	0	0	0	0	1	0	0	1	4	24
Serbestlik	0	0	0	0	0	1	0	0	2	3	18
Toplam	2	0	0	0	3	2	3	0	7	17	100

Öğretimi planlamaya ilişkin beklentilerin %29'unu esnek plan, %29'unu öğrenci katılımı, %24'ünü planlı olma, %18'ini serbestlik kategorileri oluşturmaktadır. Bazı öğrenciler GSÖ'nin derse planlı gelmesini isterken, bazı öğrenciler plana kendi isteklerinin yansımalarını istemektedirler. Örneğin bir öğrenci [<Documents\F.O>](#) - § 1 reference coded [0,61% Coverage] Reference 1 - 0,61% Coverage *RÖ Her öğretmen gibi disiplinli ve planlı çalışması sonucu ulaşacağı hayallerini kurarak yaşamını*

geçirmelidir. Derken başka bir öğrenci; <Documents\L.O> - § 1 reference coded [2,45% Coverage] Reference 1 - 2,45% Coverage *KK Bir şeyler öğretirken gözleri sevgiyle bakan hayata sevinçle bakan her sabah öğrencileriyle buluşmanın hayalini kuran, acaba öğrencilerim anlatacağım konuyu sevecekler mi?* Diye düşünmesini istemektedir. Diğer taraftan, bazı öğrenciler planlamanın öğrencilerle birlikte yapılmasını talep etmektedirler:

<Documents\E.O> - § 2 references coded [1,55% Coverage] Reference 1 - 0,73% Coverage *İC Ara sıra öğrencilerin istediği etkinlikleri yapıp onları mutlu etmelidir. Böyle yaparlarsa öğrencinin görsel sanatlara olan ilgisi artabilir. Reference 2 - 0,82% Coverage GÖ Bizim zevklerimize göre hitap etmeli ve gerektiğinde bizimle beraber öğrenci olmalı. Bizim düşüncelerimizi hissetmeli. Bizim düşüncelerimizle hareket ederek ders işlemelidir.*

<Documents\GO> - § 3 references coded [0,60% Coverage] Reference 1 - 0,17% Coverage *BK Öğrencilerinin dediklerini yapmalıdır. Reference 3 - 0,21% Coverage AÖ Çalışmanın ne olacağını öğrenciler belirlemeli.*

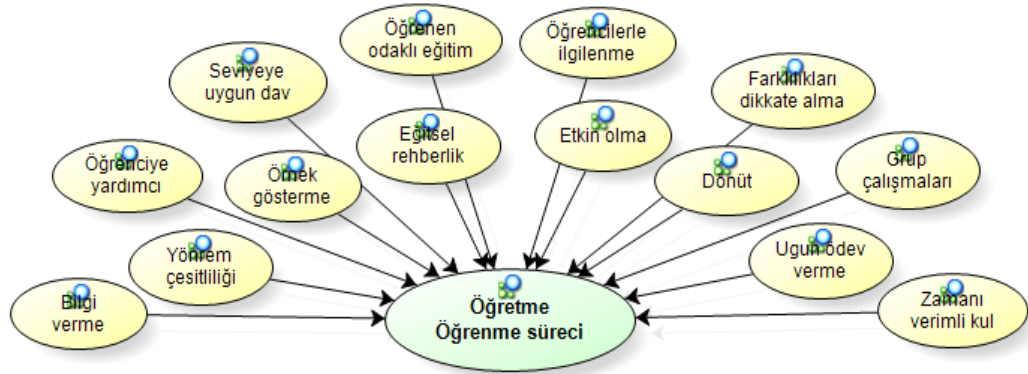
Öğrenciler öğretimin içeriğiyle ilgili olarak kendi seçim ve kararlarının dikkate alınması, en azından öğretmenin empati kurarak karar vermesini beklemektedirler. Bu beklentilerden öğrenci düşüncesi ve beklentisinin yansıdığı ders içeriklerinin, onları duyuşsal olarak etkileme gücünün yüksek olduğu, ilgilerinin artmasında etkili olduğu çıkarımı yapılabilir:

<Documents\E.O> - § 2 references coded [1,55% Coverage] Reference 1 - 0,73% Coverage Reference 2 - 0,82% Coverage *GÖ Bizim zevklerimizden hareket etmeli, bizim düşüncelerimizle hareket ederek ders işlemelidir.*

<Documents\GO> - § 3 references coded [0,80% Coverage] Reference 1 - 0,17% Coverage *BK Derste öğrencilerinin dedikleri, istedikleri yapılmalıdır.*

GÖ kodlu öğrencinin belirttiği gibi öğretmen ders içeriklerini tasarlarken onların zevkleri ve düşüncelerinden hareket edebilir ve öğretim etkinliklerini öğrenci katılımıyla planlayabilir. Öğretmenin dersteki başarısı büyük ölçüde ders öncesi iyi bir plan hazırlamasına bağlıdır (Küçükahmet, 1997, 49). Bunun yanında, yukarıdaki öğrenci görüşlerinde görüldüğü gibi planlamaya öğrencinin de katılımının öğrenciyi derse ve etkinliklere güdüleyici rol oynadığı unutulmamalıdır. Bursalıoğlu (1997) 'na göre, karar süreçlerine katılım, katılanların kişiliğini güçlendirirken denetime daha az gereksinim duyulması, güdüleme ve özdeşleşme mekanizmalarını da harekete geçirir (Dündar, 2013, 855). Öğretmenin etkinliklerini planlarken zaman zaman öğrenci görüşlerine başvurması öğretimin niteliğini ve öğrencilerin motivasyonunu artırmada etkili olabilir.

4.1.1.12. Öğrencilerin öğrenme öğretme süreçlerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular



Şekil 4.1.11. Öğrencilerin öğretme öğrenme süreçlerine ilişkin beklentileri

Şekil 4.1.11’de görüldüğü gibi, öğrenme öğretme süreçlerine ilişkin beklentiler; on üç kategoriyle açıklanmaktadır.

Tablo 4.1.11. Öğrencilerin öğretme öğrenme süreçlerine ilişkin beklentileri

Kategoriler	A.O	B.O	C.O	D.O	E.O	F.O	GO	H.O	I.O	f	%
Öğrenciye yardımcı	5	2	6	2	11	13	8	10	9	66	35
Öğrencilerle ilgilenme	4	3	3	0	2	1	5	2	1	21	11
Görseller örnekler	5	0	1	0	1	4	4	0	2	17	9
Uygun Ödev	1	1	0	0	4	3	3	3	0	15	8
Eğitsel rehberlik	2	3	0	0	1	2	6	1	0	15	8
Öğrenci odaklı eğitim	0	1	0	1	1	0	3	3	2	11	6
Bilgi veren	4	1	0	0	1	1	2	2	0	11	6
Yöntem çeşitliliği	2	0	0	2	0	0	5	0	0	9	5
Dönüt verme	2	0	0	0	1	0	1	0	1	5	3
Seviyeye uygun davranma	0	0	0	0	1	2	2	0	0	5	3
Grup çalışması	1	0	0	0	1	2	0	0	1	5	3
İlgili	0	2	2	0	0	0	0	0	0	4	2
Zamanı verimli kullanma	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3	2
Farklılıkları dikkate alma	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2	1
Etkin	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2	1
Toplam	29	11	10	6	24	30	40	21	16	187	100

Tablo 4.1.11’de görüldüğü gibi öğrenme öğretme süreçlerindeki öğrenci beklentileriyle ilgili kategorilerin %35’i öğrenciye yardımcı olma, %11’i’u öğrencilerle ilgilenme, %9’u görseller, örnekler sunma, %8,’i uygun ödev verme ve rehberlik yapma, %6’sı öğrenci odaklı eğitim yapma ve bilgi verme %5’i yöntem çeşitliliği, %3’ü dönüt verme, öğrenci seviyesine uygun davranma ve grup çalışması yapma %2’si ders ve

konuyla ilgili olma ve zamanı verimli kullanma , %'i farklılıkları dikkate alma ve etkin olma ile ilgilidir.

Öğrencilerden bazılarının öğrenme süreçlerinde öğretmenin kendilerine yardımcı olmasını bekledikleri bulunmuştur. Bu öğrencilerin görüşleri incelendiğinde özellikle resim çalışmaları sırasında yardım almak istedikleri aşağıdaki açıklamalardan anlaşılmaktadır:

<Documents\F.O> - § 13 references coded [6,35% Coverage] Reference 1 - 0,54% Coverage SC Resim yaparken yardım eden ve resim tekniklerini öğreten bir öğretmen idealist bir öğretmendir. Reference 5 - 1,02% Coverage HU İyi bir resim öğretmeni kolay konular veren, çizimlerde yardımcı olan bir öğretmen olmalı. Öğrencilere konu vermeden serbest çalışmalar yaptırmalı. Herkese çiziminde yardım etmeli

<Documents\I.O> - § 9 references coded [5,86% Coverage] Reference 2 - 1,69% Coverage FH Arkadaş gibi ders yapan, sanki öğrencileri değil de arkadaşları gibi ders yapan her şeye kızmayan yapamadığımızda bize yardımcı olan güler yüzle ders yapan dersi güzel anlatan ders bittiğinde istediğimiz şeyi yaptıran bir öğretmen olmalı. Reference 9 - 0,80% Coverage OK Resim derslerinde takıldığımız yerde ve yapamadığımız yerde yardım eden bir resim öğretmenim olmasını isterim.

GSÖ'nin kişilik özelliklerine ilişkin bulgular arasında da öğretmenin yardımseverliğinin sıklıkla vurgulandığı görülmektedir. Öğrencilerin yardım beklentisi "başarı duygusuyla" açıklanabilir. Başarıyla ilişkili etkinlikleri içeren durumlar başarı duygusu olarak kabul edilmektedir. Başarı duygusunun öğrencilerin güdülenmesi, öğrenme ve performansları gibi birçok faktör üzerinde etkili olduğu vurgulanmaktadır (Pekrun, 2006). Öğrenci görsel sanatlar etkinliklerinde başarılı sonuçlar elde etmişse kendisiyle gurur duyabileceği, böylece sanat etkinliklerine içsel olarak güdülenebileceği gibi, başarısız sonuçlar kaygı, can sıkıntısı hatta öfkeye neden olabilir. Bu durum öğrencinin sanat etkinliklerine direnç göstermesine, derse katılmamasına kadar ilerleyebilir. Görsel sanatlar eğitiminin öğrencilerce yetenekle ilişkilendirilmesi öğrenci öz-yeterlik duygusunu etkilemektedir. Öğrenci kendi çalışmalarını diğer öğrencilerin çalışmalarıyla karşılaştırdığında, yetenekli olduğuna inananlar pozitif bir öz-yeterlik duygusu geliştirip etkili davranışlar sergilerken, diğerleri dersi bir zorunluluk olarak alıp isteksiz davranışlar gösterebilirler. Öğrencilerin yardım beklentisinin nedenleri arasında başarı ve öz-yeterlik duygusunun yattığı söylenebilir. Benzer şekilde öğrencilerin öğretmenden kendileriyle ilgilenmesi konusunda beklentilerin altında da aynı nedenlerin

olduğu söylenebilir. Öğretmenin kendileriyle ilgilenmesini beklediklerine ilişkin beklentilerden örnek ifadelere aşağıda yer verilmiştir:

[<Documents\B.O>](#) - § 1 reference coded [0,69% Coverage] Reference 1 - 0,69% Coverage MÖ
Derste başka bir şeyle ilgilenmemelidir. Bizle ilgilenmelidir.

[<Documents\E.O>](#) - § 2 references coded [1,32% Coverage] Reference 1 - 0,90% Coverage CA İyi bir resim öğretmeni çocuklarla daima ilgilenir. Her zaman üzgün olsa bile onu öğrencilerine belli etmez. Çünkü kendisiyle birlikte öğrencilerinin de mutsuz olmasını istemez.

[<Documents\I.O>](#) - § 1 reference coded [0,59% Coverage] Reference 1 - 0,59% Coverage KM
Resim dersinde sınıfça bizimle ilgilenmesini ve bize yardımcı olmasını isterim.

Görsel sanatlar eğitiminin yalnızca yeteneğe bağlı olmadığını ortaya koyan bir görsel sanatlar öğretmeni tüm öğrencilerle bireysel olarak ilgilenip onların başarı duygusunu tatmasına katkı sağlayabilir. Yukarıda ifade edildiği gibi öğrenciler bir taraftan aktif bir öğretmen istemekte, diğer taraftan da öğrenci odaklı eğitim taleplerini dile getirmektedirler:

[<Documents\D.O>](#) - § 1 reference coded [0,92% Coverage] Reference 1 - 0,92% Coverage HY
Yapacağımız konulu kendimizin seçmemize izin vermeli.

[<Documents\H.O>](#) - § 3 references coded [2,26% Coverage] Reference 1 - 0,50% Coverage MB
Her çocuğa iyi olduğu şeyleri söylemeli o şekilde resim yapılmasını öğretmeli. Reference 3 - 0,95% Coverage EA İyi bir resim öğretmeni eserinin puanını çocuğa göre vermeli. Yani çocuğun yeteneği yoksa ama bir şeyler yapmak istiyorsa bunu anlayışla karşılamalıdır.

[<Documents\I.O>](#) - § 2 references coded [1,79% Coverage] Reference 2 - 0,99% Coverage OK
Her türlü boyayla bir resim yapmak isterdim. Ben ders esnasında herkese aynı resmi yaptırmayan bir resim öğretmenim olmasını isterim.

Yukarıdaki ifadelerden anlaşıldığı gibi gerek sanatsal uygulamalarda gerekse ölçme ve değerlendirme süreçlerinde öğretmenin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak öğrenci odaklı eğitim anlayışına uygun davranışta bulunmasını özellikle uygulamalarda öğrencilere seçenek sunmasını ve onların yetenekleri ve istekleri doğrultusunda seçim yapma fırsatlarının tanınmasını beklemektedirler. Öğrencilerin yetenekleri konusundaki algıları, inançları, tutumları arasındaki farklılıklar sanat eğitiminde birey odaklı eğitimin yeğlenmesinin nedenleri arasındadır. Öğrenci odaklı etkinlikler her öğrencinin hem üst düzey öğrenmesini sağlayacak, hem de onların kendi yeteneklerin sergileyebilecekleri, yaratıcılıklarını geliştirebilecekleri fırsatlar sunacaktır (Bahar ve Bilgin, 2003). Öğrenci odaklı eğitimde öğretmen rehber konumundadır.

Öğrenci açıklamalarında belirtilen rehberlik beklentisi bu görüşü destekleyici niteliktedir:

<Documents\A.O> - § 2 references coded [2,65% Coverage] Reference 2 - 0,95% Coverage PA İyi bir GSÖ sakin, bizi öğütleyen, yol gösteren bir öğretmen olmalıdır

<Documents\B.O> - § 3 references coded [4,22% Coverage] Reference 1 - 2,29% Coverage ZÖ Bir öğretmen, öğrencisinin yeteneklerinin ışığında ona rehberlik etmelidir. Kara kalem resmi çizmeye alışmış birinin pastel boyaya alışması çok zorlu bir süreç. Herkes renkleri aynı derecede sevmesiz Mesela ben hiç sevmem ve karakalemın asaletine saygım sonsuzdur.

<Documents\E.O> - § 1 reference coded [1,33% Coverage] Reference 1 - 1,33% Coverage ME Öğrencinin bu işten zevk almasını, gelecekte ülkesi için en iyi tasarımlar ve gelişmeler yapmasını öğretmenler sağlayacak. Bu amaca ulaşılması için öğretmenlerin öğrencilere karşı bir ışık olması, bu dersi sevdirmesi, en eğleneli şekilde geçirmesi çok önemlidir.

<Documents\GO> - § 6 references coded [2,37% Coverage] Reference 5 - 0,38% Coverage FB Bana iyi bir öğretmen dersi iyice kavramış, öğrencilerinin sorunlarını anlayan olmalıdır.

Öğrencilerden bazıları öğrenme öğretme süreçlerinde öğretmenden eğitsel rehberlik beklemektedir. Yaratıcı etkinlikler içeren görsel sanatlar eğitimi doğası gereği bireysel eğitime yöneliktir. Bu süreçlerde öğretmenin rolü kılavuzluk yapmaktır. GSÖ uygulamalar sırasında öğrencinin gelişim düzeyini göz önünde bulundurmalı, onların seviyesine göre etkinlikler planlamalıdır. Bu görüşü dile getiren öğrenciler şunları söylemiştir:

<Documents\E.O> - § 1 reference coded [0,68% Coverage] Reference 1 - 0,68% Coverage BG Çocukların, öğrencilerin seviyelerine göre, yaşına göre şöyle böyle daha güzel anılar diye düşünüp o şekilde anlatmalı, öğretmeli.

<Documents\GO> - § 2 references coded [1,18% Coverage] Reference 1 - 0,84% Coverage AY İyi bir GSÖ ilk önce bildiği bütün her şeyi öğrencilerin anlayabileceği bir şekilde anlatmalıdır. Bildiği her şeyi bütün detayıyla öğretmelidir. En küçük detayı bile bilmelidir. Reference 2 - 0,47% Coverage ÇB İyi bir öğretmen öğrencilerinin sevecek yapacağı çalışmalarını bilmeli, bizim seviyemize göre konular seçmelidir.

Öğrenciler uygulamalar sırasında öğretmenin kendilerine yardım etmesi yanında gerek öğrencilerin çalışmalarını gerekse kendileriyle ilgilenmesini beklemektedirler. Özellikle sanatsal uygulamalar sırasında yönlendirmeye gereksinim duyan öğrencilerin olduğu aşağıdaki açıklamalardan anlaşılmaktadır:

<Documents\B.O> - § 2 references coded [2,43% Coverage] Reference 1 - 1,58% Coverage YM İyi bir GSÖ öğrencilerle ilgilenen, onlara yapacakları resimlerle ilgili bilgiler verebilen, resim

*tekniklerini boyama araçlarını, renklerini öğretebilen bir öğretmen olmalıdır. Reference 2 - 0,86% Coverage*ÖA Bence iyi bir resim öğretmeni öğrencilerinin resimleri ile teker teker ilgilenmeli.

*<Documents\C.O> - § 2 references coded [0,51% Coverage]Reference 1 - 0,23% Coverage*SC Öğrencilerle ilgilenmeli.

Öğrencilerin ifadelerinde öğretmenin hem öğrencilerle hem de onların çalışmalarıyla ilgilenmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu ifadelerin öğrenci odaklı eğitim beklentisinin yansımaları olduğu söylenebilir. Öğrenme ve öğretmeye ilişkin yeni değerler öğrenmenin öğrenci odaklı olarak yeniden düzenlenmesini öngörmektedir. Vurgu öğrencidedir (Özden, 2008). Öğrenci odaklı yaklaşım, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların ön bir yaklaşımdır. GSÖ'nin bireysel farklılıkları dikkate alması konusundaki bazı öğrenci görüşleri şöyledir:

*<Documents\F.O> - § 1 reference coded [1,16% Coverage] Reference 1 - 1,16% Coverage*MA Öğrencileri iyi tanımalı, çalışma yaptırırken kimin ne yapıp yapamayacağını bilmeli, herkesin yapamayacağı zor konular vermemeli zor konularda bize yardım etmelidirler. Bizi çok fazla sıkıştırmamalıdır

<Documents\F.O> - § 1 reference coded [0,88% Coverage] Reference 1 - 0,88% Coverage GK Ayrıca öğretmenler resim çalışmalarında biraz başarılı ve başarısız öğrencileri grup yaparsa, başarısız öğrencilerin başarılı öğrencilerden bir şeyler öğrenebileceğini düşünür.

<Documents\GO> - § 1 reference coded [0,32% Coverage] Reference 1 - 0,32% Coverage AY Bütün öğrencilerin yeteneğinin sınırını bilip ona göre değerlendirmelidir.

Her iki öğrenci de öğretmenin öğrenciyi tanımasının altını çizirken, MA kodlu öğrenci öğrenme öğretme etkinliklerinde, AY ise değerlendirme yaparken bireysel farklılıkları dikkate almasını önermektedir. Weiner (1985) bireylerin yeteneklerini az da olsa kontrol edebilecekleri ayırt edici özellik olarak görmektedir. Yetenek ya da yeteneksizliğe olan inancın motivasyon üzerinde önemli sonuçları olduğunu belirtmektedir (Wigfield ve Eccles, 2000). Öğrencilerin görsel sanatlar alanındaki yetenekleri arasındaki farklılıkları bilen bir öğretmen yetenekleri geliştirme çabasına girerken bireysel farklılıklardan kaynaklı sınırlılıkları göz önünde bulundurmalı, her öğrencinin başarılı olabileceği etkinlik çeşitliliğine yer vermelidir. Sanat eğitimi sadece yetenekliler için değil, tüm öğrencileri kucaklayan bir alandır ve tüm öğrencilerin başarılı sonuçlar elde etmesi olasıdır. GK kodlu öğrenci sosyal öğrenme kuramına gönderme yapmakta, başarılı öğrencilerin diğer öğrencileri de başarıya götüreceğini vurgulamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin önerileri dikkate alınmalıdır. Diğer taraftan

öğrenciler sanatsal çalışmalar sırasında yaptıkları çalışmaların niteliği hakkında anında geribildirim arzulamaktadırlar:

*<Documents\G.O> - § 1 reference coded [0,27% Coverage]Reference 1 - 0,27% CoverageZA
Diyelim ki bir resim çalışması yaparken yanlışlarımızı ve doğrularımızı söylemeli.*

*<Documents\I.O> - § 1 reference coded [0,31% Coverage]Reference 1 - 0,31% Coverage JK...
bizlerin yaptığı şeyleri beğenip beğenmediğini doğrudan söylemeli,*

Locke'nin bireysel amaç kuramına göre geribildirim başlı başına bir özendiricidir (Taşdemir, 2013, 51). Görsel sanatlar eğitiminde geribildirim olumlu eleştiri anlamı taşımaktadır. Öğrenci ifadelerinde her ne kadar olumlu ve olumsuz eleştiri isteniyorsa da çocukların ve ergenleri sanat eğitiminde olumsuz eleştirinin yeri yoktur, çünkü her çalışmada biçim, teknik ya da estetik olarak övgüye değer bir yön mutlaka vardır. Öğretmenin görevi eleştiri ya da geri bildirimde bu olumlu nitelikleri paylaşmak olmalıdır. Öğretmenin küçük bir form, çizgi, leke, renk, doku gibi görsel biçimlendirme ögesi ya da uyum, denge, ritim, vurgu gibi görsel düzenleme ilkesine yönelik söyleyeceği olumlu birkaç sözcük bile öğrencinin sanatsal özgüven geliştirmesinde etkili olduğu unutulmamalıdır. Bu tür eleştiriler dışsal bir güdüleme işlevi görürken süreç içinde içsel güdülenmeye, yaratma inancına dönüşebilir. Ancak, aşırı övgünün, özellikle de uygun olmadığı zamanlarda, olumsuz bir etkisi olacağı da doğrudur. Akıllı ve zeki oldukları için sık sık övülen çocuklar, başarılarının doğal nitelikleri olduğuna inanmaya başlayıp, sorunları çözmenin genellikle ısrarlı bir çaba gerektirdiğini gerçeğini görmezden gelebilirler. Diğer taraftan, çok çalışmasının sonucunda başardığı için takdir edilen bir çocuk, bu övgüden gereken mesajı alacak, gelecekte de çabalarını sürdürme yönünde motive olacaktır (Howe, 2001, 111-114). Yapılan bir araştırmada resimleri öğretmeni tarafından sık sık takdir edilen bir çocuğun, bir süre sonra yaratıcılığı, orijinalliği daha az, daha ziyade alışıldık resimler yaptığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Erten, 2007).

Öğretmenin derslerde öğrencilerin çalışmalarıyla sürekli ilgilenmesi, onlara yaptıkları çalışmalarla ilgili örnekler göstermesi kısaca etkin olması gerektiği şöyle dile getirilmektedir:

[<Documents\G.O>](#) - § 1 reference coded [0,09% Coverage] Reference 1 - 0,09% Coverage AM ..sınıfta boş oturmamalı

[<Documents\D.O>](#) - § 1 reference coded [1,51% Coverage] Reference 1 - 1,51% Coverage AT Derslerde sürekli bir etkinlik içerisinde olan bir öğretmen olmalıdır.

[<Documents\A.O>](#) - § 2 references coded [1,62% Coverage] Reference 1 - 1,20% Coverage BÖ Çok ders anlatmalı. Resim yaptığımız zamanlar bildiği her şeyi bize anlatmalıdır.

[<Documents\I.O>](#) - § 2 references coded [0,64% Coverage] Reference 1 - 0,21% Coverage KB Örnekler görmek, bazen projeksiyondan resim sergileri izlemek isterdim.

Öğrencilerin açıklamalarında öğretmenin etkin olması, onların çalışmalarıyla ilgilenmesi, çalışmalar sırasında onları bilgilendirmesi, çalışmalarıyla ilgili sanatçı çalışmalarından örnekler göstermesi gibi etkinlikler içinde olmasını vurgulamaktadırlar. Bu açıklamalar öğretmenlerin bu tür etkinlikler içinde oldukları şeklinde yorumlanabileceği gibi tam aksi de söylenebilir. Öğrenci ifadeleri ikinci yoruma ilişkin olasılıkları güçlendirmektedir.

Sanat eğitimi süreçlerinde grup çalışmalarına da yer verilmesini bekleyen öğrencilerin, bu talepleri [<Documents\A.O>](#) - § 1 reference coded [0,69% Coverage] Reference 1 - 0,69% Coverage ÇÖ “Konuyu güzelce anlattıktan sonra birazda grup çalışması yapmalı”, [<Documents\I.O>](#) - § 1 reference coded [0,91% Coverage] Reference 1 - 0,91% Coverage NK “Bazen de resim yaparken de grup grup ayırıp resim öğretmenimizin her gruba giderek kendi düşüncelerini katmasını isterdim” şeklindeki açıklamalarından anlaşılmaktadır. Öğrencilerin sosyal öğrenmelerine katkı sağlayan grup çalışmalarının sosyal gelişimleri bakımından önem taşımaktadır. Öğrenci kendini bir gruba ait olarak hissettiğinde gruba bütünleşir. Böylece sorumluluk bilinci ve görev değeri kendiliğinden gelişebilir. Grup çalışmalarının öğrenme, öğretme-öğrenme ortamını eğlenceli hale getirme (Senemoğlu,1998, 501; Tan ve diğerleri, 2002, 56), başkalarının fikirlerine saygılı olma, hoşgörülü olma, tartışmayı öğrenmelerine yardımcı olma, öz saygı ve öz-yeterlik duygularının gelişimine katkı sağlama, öğrencilerin hata yapma kaygı ve korkusunu en aza indirerek öğrenme- öğretme sürecine etkin katılımı sağlama (Senemoğlu, 1998, 501) gibi katkılarının yanında öğrencilerin, motivasyonunu artırma ve birbirlerine karşı olumlu duygular geliştirmelerini sağlamaktadır (Saban, 2004, 204). Sanat eğitiminde işbirlikli çalışmaya teşvik edilen öğrencilerin diğerlerinin kaygılarıyla kendi kaygıları arasında denge kurdukları (Carroll, 2011) utanç, suçluluk gibi olumsuz duygulardan

arındıkları (Weiner, 1985) dolayısıyla çalışma süreçleri ve sonuçlarında başarı duygusunu yaşadıkları söylenebilir. Çünkü işbirlikli çalışmak bireyi, hem bilişsel hem duygusal hem de sosyal öğrenmeler açısından zenginleştirir (Askew ve Kernel, 1998, akt. Güven, 2004).

Grup çalışmaları aynı zamanda insani değerlerin geliştirilmesinin aracıdır (Dilmaç, 2002). Örneğin, drama etkinlikleri, grup projeleri, eğitsel oyunlar gibi etkinlikler insan ilişkilerinin geliştirilmesine ve değer kazanımlarına katkı sağlayabilir. Öğrenciler bir etkinlik çerçevesinde bir araya geldiklerinde ve birlikte öğrendiklerinin farkına vardıklarında aidiyet duygusu üretilmiş olur. Grup çalışmalarının yanında öğrencilerin farklı öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilmesini bekledikleri aynı gruptan iki öğrencinin şu ifadeleriyle vurgulanmaktadır: [<Documents\GO>](#) - § 5 references coded [2,51% Coverage] Reference 4 - 0,39% Coverage AY “Hep aynı şekilde ders anlatmamalı. Farklı şekilde işleyerek dersi eğlenceli hale getirmelidir”, Reference 5 - 0,57% Coverage BB “İki üç haftalık basit araştırma ödevi versin. Bazı konuları bizim araştırıp öğrenmemize imkân versin. Hep kendisi anlatırsa öğrenciler için sıkıcı olur”. AY kodlu öğrencinin “eğlenceli yöntem” beklentisi sanat eğitimi süreçleri temasında tartışılan eğlenceli ders beklentisine çözüm önerisi olarak değerlendirilebilir. Aşağıda motivasyon stratejileri temasında ayrıntılı şekilde açıklandığı gibi öğretmenin farklı yöntem ve tekniklere yer vermesi, öğrencilerin dikkatlerinin sürdürülmesi, onların derse katılımı açısından önem taşımaktadır.

Görsel sanatlar eğitiminde gösteri tekniği öğrencilerin görsel beslenmeleri bakımından sıklıkla yararlanılan bir tekniktir. Öğrencilerin de çalışacakları konularla ilgili örnek görmeyi istediklerine ilişkin açıklamalarından örnekler aşağıda verilmiştir:

[<Documents\C.O>](#) - § 1 reference coded [0,45% Coverage] Reference 1 - 0,45% Coverage GD Arada sırada derste konuyla ilgili örnekler göstermeli.

[<Documents\E.O>](#) - § 1 reference coded [1,54% Coverage] Reference 1 - 1,54% Coverage OD Resme başlamadan önce örnek resim göstermeli. Konuyla ilgili fikir vermeli. Bize yaşıt olanların iyi resimlerini de gösterebilir. Bizi resim sergilerine de götürebilir.

[<Documents\F.O>](#) - § 4 references coded [1,65% Coverage] Reference 1 - 0,38% Coverage HU Örnek olarak fotokopi değil, kendi çizdiği resimleri göstermeli.

[<Documents\I.O>](#) - § 2 references coded [0,75% Coverage] Reference 1 - 0,37% CoverageKB
Projeksiyondan resim ve resim sergileri izlemek isterdim.

Öğrencilerin çalışacakları konuya ilişkin sanatçı çalışmalarından, öğretmenin kendi çalışmalarından ya da akran çalışmalarından örnek görmek istemeleri sanat eğitimi alanıyla ilgili geliştirilen yöntemlere gönderme yapmaktadır. Bunlardan çok alanlı sanat eğitimi yöntemi (ÇASEY) sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve uygulamayı içeren ve uygulama öncesi sanat yapıtlarının analizine fırsat veren yaklaşımlardan biridir. .

Öğrenme öğretme süreçleriyle iliği beklentiler arasında dikkat çekici konulardan bir de ödevlerin olduğu görülmektedir. Ödevler konusunda öğrencilerin farklı görüşlerde olduğuna ilişkin ifadelerinden örnekler şöyledir;

[<Documents\A.O>](#) - § 1 reference coded [2,72% Coverage]Reference 1 - 2,72% CoverageGİ
Araştırma ödevi vermemeli, zor resimler yaptırmasa ve ödev vermese benim için daha iyi olur. Resimlerimizi resim dersinde yapalım. Bundan sonra eve ödev vermezse özellikle araştırma ödevi mutlu olurum. Güzel ödevler, dersler veriyor ama araştırma ödevi vermesin.

[<Documents\E.O>](#) - § 4 references coded [1,83% Coverage]Reference 1 - 0,23% CoverageİC
Fazla zor, sıkacak ödevler vermemelidir. Reference 2 - 0,83% CoverageYA Onarı da asla sıkacak ödevler vermemelidir. Ödev konusunda asla sıkılmamalıdır. İsteddiği ödevleri yaptırmalı isteyerek yaptıkları ödevlere not vermelidir.Reference 3 - 0,29% CoverageAE Çok zor ödev vermemeli. Veriyorsa da eğlenceli ödev vermelidir.Reference 4 - 0,48% CoverageVA Öğretmenlerimiz gayet iyi ama derste biraz daha kişinin becerisine göre bir ödev verilmelidir.

[<Documents\F.O>](#) - § 3 references coded [1,85% Coverage].Reference 2 - 1,05% CoverageYA
Resim öğretmenimiz bence çok zor ödevlerde vermemelidir. Mesela bazı okullarda resimden çıkarak yazı ödevi falan verebiliyorlar. Artık resim dersinden çıkarak Türkçe 'ye doğru gidiyoruz. Reference 3 - 0,44% CoverageMA Çok zor ödevler vermemeli, verirse de yapamadığımız yerlerde bize yardım etmelidir.

[<Documents\H.O>](#) - § 3 references coded [1,47% Coverage]Reference Reference 2 - 0,47%
CoverageDA Güzel, iyi, zevkli fazla zor şeyler yaptırmamalı. Kolay ödevler vermeli.

Ev ödevi konusundaki öğrenci görüşleri (i) araştırma ve ev ödevi istemeyenler, (ii) kolay ve eğlenceli ödev isteyenler, (iii) araştırma ödevi istemeyenler başlıklar altında toplanabilir. Eğitimin uygulamada belki de en sorunlu boyutlarından biri ödevi konusudur. Öğretimin sınıf dışına taşan etkinliklerinden biri olan ödevler, öğrencilere belli bir konuyla ilgili olarak öğretmenler tarafından ders dışı zamanlarda yapılması için verilen derse hazırlık, derste öğrenilenleri pekiştirme ve geliştirmeyi amaçlayan çalışmalardır (Arıkan ve Altun, 2007) Öğrencilere ödev verilmesinin amaçlarından biri

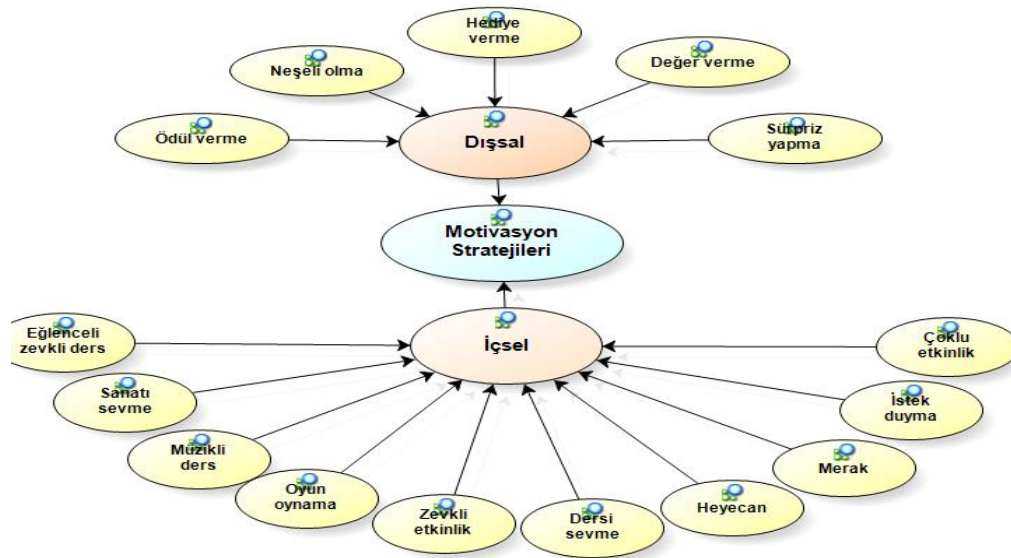
Folster (2000)'a göre, ev ile okul arasında bir köprü kurmaktır. Böylelikle öğrenilenlerin gerçek hayata transferi daha kolay olacaktır. Öğretmenler, ödevler aracılığı ile öğrencilerini gerçek öğrenme ortamlarına yönlendirebilirler. Öğrenciler de, bilgilerini gerçek ortamlarda öğrenip pekiştirebilirler (Gedik vd, 2011, 7). Bilen (1999) ve Yeşilyurt (2006), yaptıkları çalışmalarda, öğretmen tarafından bilinçsizce, gelişigüzel verilen ev ödevlerinin, öğrencinin başarısını düşürdüğünü, öğrenci düzeyi, amaca uygunluk, araştırma ortamları gibi belirli ölçütlerin göz önünde tutularak verilen ev ödevlerinin ise öğrenci başarısını yükselttiğini, dolayısıyla eğitimin niteliğine kakışına ilişkin sonuçlara ulaşmışlardır. Literatürde ödevlerin araştırma ve bağımsız çalışma alışkanlığı edinme, problem çözme becerisi kazanma, okulda edindiği bilgileri gerçek yaşamla ilişkilendirme, düşüncelerini düzene sokma ve planlı çalışma, öğrenilenleri pekiştirme, bilgi kaynaklarına ulaşmayı öğrenme, öz güven kazanma gibi birçok yararı olduğuna ilişkin araştırma sonuçları bulunmaktadır (Bilen, 1999; Yeşilyurt, 2006; Arıkan ve Altun, 2007; Ersoy ve Anagün, 2009; Gedik vd, 2011). Ancak, araştırma kaynağı olarak yalnızca internetin kullanılması hatta ödev sitelerinde hazırlanmış ödevlerin bulunması, birçok öğrenci için ödevin hedeflediği kazanımlara ulaşmasında etkili olamamaktadır. Bu nedenle öğrenciye verilecek ödevin öğrenci düzeyiyle ilişkilendirilmesi, onda ilgi ve ihtiyaç uyandırılması, öğrencinin nasıl araştırma yapacağı birlikte planlanması, öğrencinin ödevle karşı olumlu tutum geliştirmesinde etkili olabilir.

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'nün PISA sınavlarıyla ilgili raporlarına göre 15 yaş öğrencileri haftada Şengay'da 13,8; Singapur'da 9,4; Honkong'da 6; Türkiye'de 4,2; Kore'de 2,9; Finlandiya'da 2,8 saatini ödevle harcamaktadır (OECD, 2014). Ödevin okuduğunu anlama, fen bilimleri ve matematik başarısıyla ilişkisine bakıldığında, ödevle harcanan zamanla başarı arasında bir korelasyon bulunmamasına karşın ödevin niteliğiyle başarı arasında ilişki olduğu ortaya konmuştur. Örneğin çok ödev yapan Honkong, Japonya, Çin, Singapur, Almanya öğrencileri başarılı olurken; Karadağ, Türkiye, İsviçre, ABD ve Kolombiya öğrencileri başarılı olamamaktadır (OECD, 2014). Ödevler (i) öğrencinin yaşı ve yetenek seviyesine göre üstesinden gelebileceği uygun bir düzeyde olmalıdır. Eğer çok kolay ise, öğrenci sıkılacak ve motive olmayacaktır. Öğrencinin yeteneğinin üzerinde bir zorluk düzeyi de ödevi terk etmeye yol açar. (ii) Ödev, anlamlı ve öğrenciyle ilgili olmalıdır. (iii) Öğrencinin çaba

ve ilerlemesi ödüllendirilmelidir. (iv) Ödevlerde yönerge ve açıklamalar anlaşılır ve açık olmalıdır. (v) Öğrenciler üzerindeki dışsal baskı ve kontrol azaltılmalı, öğrencilerin içsel güdülenmelerine olanak veren problem alanları seçilmelidir.

Zamanı verimli kullanma konusunda bir gruptan gelen referanslarda [<Documents\A.O> - § 3 references coded \[1,94% Coverage\]Reference 1 - 0,72% CoverageBG](#) “Derslerine geç kalmayan, bizi bekletmeyen biri olmalıdır” ve [Reference 2 - 0,99% CoverageFK](#) “Dersin her dakikasını dolu dolu geçiren, bizim sıkılmamıza fırsat vermeyen bir öğretmen olmalı” denilmektedir. GSÖ'nin derse zamanında girmesi ve öğrenme öğretme sürecini etkili ve verimli kullanması; göreve odaklanma ve sorumluluk duyma konusunda öğrenciye model olmalıdır.

4.1.1.13. Öğrencilerin GSÖ'lerinin motivasyon stratejileriyle ilgili beklentilerine ilişkin bulgular



Şekil 4.1.12. Öğrencilerin motivasyon stratejilerine ilişkin beklentileri

Şekil 4.1.12’de görüldüğü öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki motivasyon beklentileri eğlenceli ders, müzikli ders, oyun oynama, sanatı ve dersi sevmeye, merak etme, heyecan duyma, zevkli ve çeşitli etkinlikler yapma gibi içsel ve öğretmenin ödül vermesi, hediye vermesi, sürpriz yapması, neşeli olması ve öğrenciye değer vermesi gibi dışsal motivasyon olarak gruplandırılabilir.

Tablo 4.1.12. Öğrencilerin motivasyon stratejilerine ilişkin beklentileri

Motivasyon kategorileri	A.O	B.O	C.O	D.O	E.O	F.O	GO	H.O	I.O	f	%	%	
İçsel	Eğlenceli zevkli ders	4	5	4	0	13	4	15	11	4	60	50	
	Sanatı sevme	0	6	0	5	2	0	7	1	0	21	18	
	Müzikli ders	1	0	0	0	0	0	0	0	8	9	8	
	Oyun oynama	1	0	1	2	0	0	1	3	1	9	8	
	Zevkli etkinlik	1	0	0	0	1	1	0	3	0	6	5	
	Dersi sevme	0	0	0	0	0	2	0	0	2	4	3	
	Heyecan	0	0	0	0	0	0	0	1	3	4	3	
	Merak	0	1	0	0	0	0	0	0	1	2	2	
	İstek duyma	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2	2	
	Çoklu etkinlik	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2	2	
	Toplam	7	12	5	7	17	9	23	19	19	119	100	85
	Dışsal	Ödül verme	2	0	0	0	0	1	2	3	0	8	38
Neşeli olma		0	0	0	0	0	0	3	0	3	6	28	
Hediye verme		1	0	0	0	0	0	1	1	0	3	14	
Öğrenciye değer verme		0	0	0	0	0	0	1	0	1	2	10	
Sürpriz yapma		0	0	0	0	0	0	0	1	1	2	10	
Toplam		3	0	0	0	0	1	7	5	5	21	100	15
Toplam	10	12	5	7	17	10	30	24	23	140		100	

Tablo 4.1,12’de görüldüğü gibi öğrencilerin motivasyonla ilgili beklentilerinin % 85’i içsel, % 15’i dışsal motivasyonla ilgilidir. Dışsal motivasyon beklentilerinin % 38’i öğretmenin ödül vermesi, % 28’i öğretmenin neşeli olması, % 14’ü hediye vermesi %10’u öğrenciye değer vermesi ve sürpriz yapmasıyla ilgilidir. Öğrencilerin öğrenme süreçlerine katılımında içsel motivasyon kaynakları kadar olmasa da ödül ve ceza motivasyon aracı olabilmektedir. Ryan ve Deci (2000b) etkinliklere katılmanın dışsal değer ve ödüllere bağlı olmasını dışsal motivasyonla açıklamaktadırlar. Öğrencilerin iyi bir ürün ortaya koyduklarında öğretmen tarafından not ya da sözel olarak ödüllendirilmesi bir motivasyon kaynağı olduğu öğrenci açıklamalarından anlaşılmaktadır:

<Documents\G.O> - § 2 references coded [1,12% Coverage]Reference 1 - 0,79% Coverage Bİ Resimde yeteneği olan öğrencileri ödüllendirirse bu öğrenciler daha çok istek duyarlar daha çok çalışırlar. Öğretmen bu öğrencilerin başkaları tarafından keşfedilmesini sağlamalıdır.

<Documents\H.O> - § 3 references coded [2,88% Coverage]Reference 1 - 1,08% CoverageŞN Çocuklar iyi bir iş çıkardığında onları ödüllendirmelidir.

Öğrencilerin açıklamalarında not bir ödül olarak görülmekte başarılı çalışmalara zamanında verilen notun ya da sözel ödüllerin onları motive edeceği vurgulanmaktadır. Deci ve Ryan (1991)’a göre içsel olarak motive edici olmayan

görevler dışsal motivasyona ihtiyaç duyarlar. Öğrenciler yeteneklerin ödüllendirilmesinin istekliliğe yol açacağına altı çizilmektedir. Başka bir deyişle dışsal bir motivasyon kaynağının içsel bir kaynağa dönüşebileceği ifade edilmektedir. Bireyin doğuştan getirdiği yeteneği motivasyon kaynağı olarak gören Öz–Belirleme kuramı, bireyin davranışlarının çevresinden etkilenerek içselleştirebileceğini ortaya koymuştur. Diğer taraftan, Gordon (1999) övgü, not gibi ödüllerle öğrencileri motive etmek onların içten gelen kendi motivasyonlarını zayıflatacağını ve etkinliklerden vazgeçmesine neden olacağını belirtmektedir. Yaman ve Güven (2014)'in yaptığı bir çalışmada ödülün, mutluluk, heyecan, başarı hırsı, ders çalışma azmi, sınıf kurallarına uyum, gurur, özgüven, sosyalleşme gibi katkılar sağladığı ve öğrencilerin motivasyon düzeylerinin artması için ödülü gerekli gördükleri bulgusu bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmesine karşın öğretmen ödülü motivasyon aracı olarak kullanırken öğrencilerin psikolojik özelliklerini göz önünde bulundurmalıdır. Öğretmenin verdiği ödül, ödül değerinden çok öğrencinin başarı duygusunu tatmasının aracı olarak düşünülmelidir. Ancak, başarılı bir sonuca verilen ödül, öğrencinin mutluluk duyması ve yaptığı işe değer vermesinin aracı olabileceği, böylece benzer davranışlarını sürdürebileceği gibi, sonucun getirdiği rahatlıkla benzer eylemlerden kaçınabilir. Bunun yanında ödül alamayan öğrencilerin başarısızlık duygusu yaşamalarına da neden olabilir. Bu da kızgınlık, öfke gibi duygulara ya da hayal kırıklığına yol açabilir, dolayısıyla etkinliklere katılmaya direnç göstermeye neden olabilir (Bkz. Pekrun, Franzel, Goets ve Perry, 2007). Sözel ya da notla ödüllendirmenin yanında başarılı çalışmalara verilecek küçük armağanların da ödül gibi işlev gördüğü söylenebilir. Öğrencilerin armağan beklentileri şöyle ifade edilmektedir:

<Documents\G.O> - § 1 reference coded [0,33% Coverage] Reference 1 - 0,33% Coverage Reference 2 - 0,33% Coverage EY Güzel resim yaptığımızda bize hediyeler verirse daha güzel yapmak için daha çok çalışırız.

<Documents\H.O> - § 1 reference coded [0,54% Coverage] Reference 1 - 0,54% Coverage. ES Bize küçük de olsa hediyeler vererek ödüllendirmelidir.

Öğretmen kişilik özelliklerine ilişkin beklentiler başlığında değinildiği gibi GSÖ'nin neşeli olması, öğrenciye değer vermesi, olumlu tutum sergilemesi öğrencilerin derse motivasyonlarına etki eden değişkenlerden biri olarak görülmekte ve öğretmenden zaman zaman sürprizler yaparak sıcak bir öğrenme ortamı yaratılması beklenmektedir:

[<Documents\G.O>](#) - § 3 references coded [1,38% Coverage]Reference 2 - 0,66% CoverageGŞ Diğer dersler bizi daha çok sıkıyor. Fakat resim dersine geldiğimizde neşeli, anlayışlı ve öğrencilere saygı, sevgi duyan bir öğretmen olduğunda hem işlerimizi yapıp aynı zamanda da rahatlıyoruz. Reference 3 - 0,52% CoverageGŞ Öğretmenlerimiz neşeli olduğu için biz öğrencilerde resim dersinde girdiğimizde öğretmenimizdeki neşe bize geçmekte, resim dersine olan motivasyonumuzu artırmaktadır.

[<Documents\I.O>](#) - § 3 references coded [2,54% Coverage]Reference 3 - 2,18% CoverageAT Öğretmen neşeli olursa resim dersleri keyifli geçer. Eğer öğretmeniniz sizi tam anlayışla anlıyorsa... En önemlisi resim dersi olduğu gün tüm hevesimizle resim malzemelerimizi hazırlamak ve biraz da heyecanla resim dersini beklemek. Zaten bize tüm bu olanakları sağlayan öğretmen gerçekten mükemmel bir öğretmendir,

Öğrencilerin açıklamalarına GSÖ'nin kişilik özellikleriyle, özellikle neşeli olmasıyla öğrencileri ve onların motivasyonlarının ilişkilendirildiği görülmektedir. Otacıoğlu (2008) öğretmenin kişiliğini sınıftaki en önemli değişken olarak görmekte; öğrenciler üzerinde etkili olabileceğini ileri sürmektedir. Başar (2004) ise neşeli, mutlu, doyumlu, kendine güvenli öğretmen, öğrencileri motive ederek olumlu yönde etkileyeceğini belirtmektedir.

Öğrencilerin motivasyon beklentileri içsel motivasyonda odaklanmaktadır. İçsel motivasyon kategorilerinin yarısı eğlenceli ve zevkli ders, %18'i sanat sevme, % 8'i müzikli ders ve oyun oynama, %'5'i zevkli etkinlikler, %3'ü dersi sevme ve heyecan duyma, %'2si istek duyma, merak ve çoklu etkinlikten oluşmaktadır. İçsel motivasyon kategorileri arasında öne çıkan, eğlenceli ve zevkli ders beklentisi, öğretmenin öğrenme süreçlerinin eğlenceli hale dönüştürülmesi, böylece öğrenmekten zevk alabilecekleriyle ilgilidir. Bu konudaki öğrenci görüşlerinden örnekler aşağıda yer almaktadır:

[<Documents\E.O>](#) - § 13 references coded [6,21% Coverage]Reference 8 - 1,33% CoverageME Öğrencinin bu işten zevk almasını, gelecekte ülkesi için en iyi tasarımlar ve gelişmeler yapmasını öğretmenler sağlayacak. Bu amaca ulaşılması için öğretmenlerin öğrencilere karşı bir ışık olması, bu dersi sevdirmesi, dersi en eğlenceli şekilde geçirmesi çok önemlidir.

[<Documents\F.O>](#) - § 4 reference coded [4,15% Coverage] Coverage]Reference 1 - 2.11% Coverage. KÇ Bence, iyi bir GSÖ bizim için eğlenceli çalışmalar yaptırmalı. Çünkü ben şevksiz çalışmalarını sevmiyorum. Öğretmen şevksiz çalışmalarını bile eğlenceli hale getirmeli. Müze çalışması falan yaptırmamasın. Ya ben çok sıkılıyorum öyle çalışmalarda.

[<Documents\GO>](#) - § 15 references coded [6,80% Coverage]Reference 1 - 0,79% CoverageSS Görsel sanatlar dersinin zevkli geçip geçmemesi de öğretmene bağlıdır. Eğer öğretmen eğlenceliyse ders de eğlenceli geçer. Bu iyi olur. Çünkü bütün öğrenciler eğlenerek öğrenmeyi severler.

*<Documents\L.O> - § 4 references coded [3,03% Coverage]Reference 1 - 0,60% Coverage
DÖ Eminim ki öğretmenler de dersinin keyifli geçmesini ister ama sıkıcı konular oluyor,
üstelik öğretmen test çözmeye de izin vermiyor.*

Öğrencilerin anlatımlarında görüldüğü gibi dersin zevkli, eğlenceli geçmesini önemsemektedirler. Ancak, bazı öğrencilerin sıkılma kavramını kullanmaları, bazı etkinliklere katılmayıp test çözme taleplerini dile getirmeleri görsel sanatlar etkinliklerinin tümünden zevk almadıklarını ortaya koymaktadır. Öğrenciler dersin eğlenceli ya da sıkıcı geçmesinin ana faktörünün öğretmen olduğunu vurgulamakta; ancak, üst öğretim kurumlarına geçiş sınavlarının yarattığı kaygının da etkisi altında oldukları ortaya çıkmaktadır. Başarı duygusunun kontrol değer kuramına göre; hoşlanma ve can sıkıntısı iki uçta yer almaktadır. Etkinlikten hoşlanan öğrenciler yeni etkinliklere güdülenirken, can sıkıntısı etkinlikten uzaklaşmalarına neden olmaktadır. Öğrencilerin eğlenceli ve zevkli ders talepleri bundan önceki değişik araştırmaların bulguları arasında olup bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Örneğin Gökyer (2012)'in yaptığı çalışmada da öğrencilerin eğlenceli ve zevkli ders bekledikleri bulunmuştur. “Eğlenceli ders nasıl olmalıdır?” sorusunun yanıtı yine öğrenciler tarafından verilmektedir. Bazı öğrenciler öğretmenin derste oyun oynatmasını isterken bazı öğrenciler müzikli ders talep etmektedirler:

*<Documents\D.O> - § 2 references coded [2,89% Coverage]Reference 2 - 2,19% CoverageBB
Ayrıca derslerde resim çalışmasının yanı sıra eğitici-öğretici hiç değilse de eğlendirici oyunlar oynatsa en azından stresimizi atmış oluruz.*

*<Documents\L.O> - § 1 reference coded [1,74% Coverage]Reference 1 - 1,74% CoverageFH
Resim derslerimizde istediğimiz resmi yaptıran derste müzik dinleten oyun oynatan bir öğretmenin dersini dört gözle bekleriz. Derste zil ne zaman çalacak diye beklemeyip dersin güzel geçip zilin çalmamasını istettiren bir öğretmen isteriz.*

Dönmez (1992)'e göre oyun, belli bir amaca yönelik olan veya olmayan, çocuğun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimin temeli olan, gerçek yaşamın bir parçası ve çocuk için en etkin öğrenme sürecidir. Öğrenci kompozisyonlarında oyun arzuları sıklıkla dile getirilmektedir. Gelişmekte olanların yaşamlarının vazgeçilmez bir etkinlik olan oyunun görsel sanatlar dersinde eğitsel bir araç olarak kullanılabilmesi gibi, sanat etkinlikleri oyuna dönüştürülerek öğrencilerin oyun gereksinimleri karşılanabilir. Çünkü eğitsel amaçlı oyunların öğrenci başarısına ve tutumuna olumlu etkisi birçok araştırmada ortaya konmuştur (Yıldırım,

2004; Tural, 2005; Songur, 2006; Yurt, 2007; Yağmur Şahin, 2013; akt. Gürsoy ve Uçgun, 2013). Oyunun öğrenciler için bir değer olduğu düşünülürse; sınıf içi ve sınıf dışı sanat etkinliklerinde içsel motivasyon sağlayan bir araç olduğu söylenebilir.

Sanat eğitiminde gerek eğitsel oyunlardan gerekse dramadan yararlanılabilir. Özellikle tasarım ilkelerinin öğretimi, sanat eleştirisi/sanat yapıtı inceleme, sanat tarihi ve müze öğretimi gibi öğrencilerin ilgilerinin az olduğu alanların, oyuna dönüştürülerek öğrencilerin derse güdülenmeleri sağlanabilir. Öğrencilerden bazılarının görsel sanatlar dersinde müzik eşliğinde yapılmasını istedikleri bulunmuştur. Özellikle uygulamalı etkinlikler sırasında öğrencilerin çalışmaya odaklanmalarında müzik etkili bir araç olabilir. Görsel sanatlar dersinin eğlenceli hale dönüştürülmesi ve öğrencilerin dersten zevk almaları konusundaki oyun, müzik gibi stratejilerden daha önemlisi sanat etkinliğinin doğasındaki haz değeridir. Öğretmenin öncelikli stratejisi öğrencilerin yaratma sürecinden ve ortaya çıkan üründen zevk almaları olmalıdır. Başka bir deyişle öğrencilerin öğrenme süreçleri ve sonuçlarına yüklediği anlam ve değerdir. Öğrencilerin etkinlik sürecinde, sürece odaklanma düzeyi ve bu süreçler sonunda ortaya çıkan ürün, başarı duygusunun niteliğinin belirleyicisi olmaktadır. Yaratma sürecine odaklanan öğrenci bu süreçten zevk alıyorsa, heyecan duyuyorsa, bu süreç sonunda başarılı bir ürün ortaya çıkarmasa da –ki bu olasılık çok düşüktür– süreç odaklı başarı duygusu, benzer yeni süreçler yaşama arzusu doğurabilir. Bu nedenle görsel sanatlar eğitiminde süreç odaklı başarı duygusu, ürün odaklı başarı duygusunun önüne geçmektedir. Bu nedenle görsel sanatlar öğretmenin üründen çok sürece odaklanması, öğrencilerin yaratma süreçlerinde başarı duygunu yaşamalarının koşullarını yaratması önem taşımaktadır.

Öz-Belirleme kuramına göre başarı, ilgi, zevk, heyecan, mutluluk gibi duygular doğurduğu için başarılı eylemleri gerçekleşmeye içsel olarak güdülenen (Rigby, Deci, Patrick ve Ryan, 1992) öğrenciler kendilerini tamamen bağımsız hissetmekte ve davranışın kendilerini ifade ettiğini düşünmektedirler.

Ryan ve Deci (2000b)'ye göre insanları doğuştan harekete geçiren güçler içsel motivasyonu oluşturmaktadır. Öğrencilerin heyecan merak gibi duyguları içsel motivasyonun önemli değişkenlerindedir. Bu konuda iki öğrencinin [<Documents\H.O>](#) - §

1 reference coded [1,40% Coverage]Reference 1 - 1,40% Coverage GA “Konular ilginç olduğu zaman heyecanımız artıyor”, <Documents\I.O> - § 3 references coded [0,97% Coverage]Reference 1 - 0,42% Coverage ES. “Seçtiği konular güzel olmalı. İlginç konularda çalışırken heyecanlanıyorum. Çünkü resim heyecanla yapılır” şeklindeki ifadeleri dikkat çekicidir.

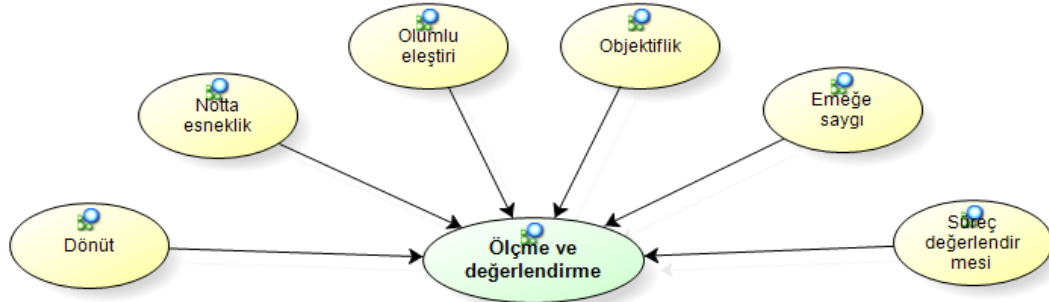
Öğrenciler konuları ilginç bulduğunda heyecan yaşadıklarını belirtirken çalışmayı içselleştirdiklerini ya da yaptıkları çalışma ile özdeşleştiklerini ortaya koymaktadırlar. Başka bir deyişle öğrencinin yaptığı çalışma anlamlı ve önemli görülmektedir. Heyecan gibi merak duygusu da motivasyon kaynağı olabilmektedir. Bir öğrenci bunu şöyle açıklanmaktadır: <Documents\B.O> - § 1 reference coded [1,60% Coverage]Reference 1 - 1,60% Coverage EE “Merak ettiğim soruları sorunca buna mantıklı cevaplar vermeli. Resimlerdeki anlamı ve düşünceleri yorumlamalı. Sanatçıların neler düşündüğü ve nasıl çalıştığını öğrenmek bizi mutlu eder.

Görsel sanatlar dersine benzer tekniklerin tekrar edilmesi monotonluk yaratır. Farklı görsel biçimlendirme tekniklerinin kullanılması talebini dile getiren bir öğrenci görüşünü şöyle dile getirmektedir: “<Documents\F.O> - § 1 reference coded [0,73% Coverage]Reference 1 - 0,73% Coverage EM Resim dersini çok seviyorum ama hep aynı boylarla resim yapıyoruz, daha farklı boylarla ve malzemelerle ders işlese daha zevkli olur.” Açıklamada belirtildiği gibi ders içeriği ya da aracın kendisi motivasyon kaynağı olabilmektedir. Belli bir sistematik içinde farklı görsel sanatlar tekniklerine yer verilmesi önemlidir. Ancak, bundan daha önemlisi, her uygulamada öğrenciye birden fazla teknik sunulması ve öğrencinin çalışmak istediği tekniği kendisinin belirlemesidir. Wigfield ve Eccles (2000), bireysel seçimlerinin, etkinliği gerçekleştirmeye yönelik olarak gösterdikleri ısrar ve çabayı etkileyebileceğine dikkat çekmektedirler.

Özetle öğrencilerin motivasyonla ilgili beklentileri içsel ve dışsal motivasyon olarak sınıflandırılabilir. Dışsal motivasyon kaynakları öğretmenin ödül vermesi, hediye vermesi yanında, hoşgörülü, neşeli davranması, öğrenciye değer vermesi gibi kişilik özellikleri ve neşeli bir öğrenme ortamı oluşturmasından oluşmaktadır. İçsel motivasyon kaynakları ise eğlenceli ders, müzikli ders, oyun oynama, zevkli etkinlikler, dersi ve sanatı sevme, heyecan ve merak, isteklilik gibi duyuşsal faktörlerle öğrenme süreçlerinde etkinlikleri çeşitlendirmekten oluşmaktadır. Dolayısıyla öğretmen görsel

sanatlar dersinde tüm öğrencilerin başarılı olabilme olasılıklarını göz önüne alıp, etkinliklerini bu ilke çerçevesinde örgütlemelidir.

4.1.1.14. Öğrencilerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular



Şekil 4.1.13. Öğrencilerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin beklentileri

Görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirme konusunda emeğe saygı, dönüt, notta esneklik, olumlu eleştiri, objektiflik ve süreç değerlendirmesi kategorileri bulunmuştur.

Tablo 4.1.13. Öğrencilerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin beklentileri

	A.O	B.O	C.O	D.O	E.O	F.O	GO	H.O	I.O	f	%
Olumlu eleştiri	0	1	1	2	5	3	0	0	0	12	36
Emeğe saygı	2	1	1	2	1	2	0	2	0	11	33
Dönüt	2	0	0	0	1	0	1	0	1	5	15
Objektif değerlendirme	0	1	0	0	0	2	0	0	0	3	9
Süreç Değerlendirmesi	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	3
Notta esneklik	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	3
Toplam	4	3	2	4	8	7	1	3	1	33	100

Görsel sanatlar dersinde ölçme ve değerlendirme konusundaki görüşlerin % 36'sı olumlu eleştiri, %33'ü emeğe saygı duyma, %15'dönüt verme, %9'u objektif değerlendirme, %3'ü süreç değerlendirmesi ve notta esneklikle ilgilidir.

Görsel sanatlar dersinde değerlendirme denildiğinde iki şey aklı gelir. Biri öğrenci çalışmalarının eleştirisi, diğeri notla değerlendirmedir. Öğrenci çalışmalarının eleştirisi genellikle çalışmalar tamamlandıktan sonra bireysel ya da grupça yapılan

değerlendirmedir. Öğrenciler çalışmaların eleştirisi yapılırken ya da öğretmen not verirken, olumlu eleştiri yapılmasını da beklemektedirler:

<Documents\D.O> - § 2 references coded [1,78% Coverage] Reference 1 - 0,87% CoverageMC Öğrencinin resimlerini kötü sözlerle eleştirip hevesimizi kırmamalıdır. Reference 2 - 0,90% CoverageMB Öğrencisinin resmine iğrenç veya kötü söz söylememelidir.

<Documents\E.O> - § 5 references coded [4,83% Coverage] Reference 1 - 2,04% CoverageNG Bence iyi bir resim öğretmeni resimlere not verirken eksiklerimizi söylemeli ki bir daha ki resmimizde düzeltelim. Resimlerimizi yaparken bize destekte bulunmalı. Mesela bizim resim öğretmenimiz sen yapabilirsin derslerin iyi der bizlere. Biz de daha iyi resimler ve performanslar sergileriz. Reference 3 - 1,21% Coverage GK Ayrıca çalışmalar bittiğinde küçük kusurlar aranması yerine önce olumlu eleştirinin yapılması gerektiğini düşünüyorum. Tabii ki gelişim için olumsuz eleştiri yapılması gerekir. Ama çoğumuz olumsuz eleştiri duyduğumuzda da isteksiz oluyoruz. Reference 4 - 0,63% CoverageBY Bence GSÖ öğrencinin yaptığı hiçbir çalışmaya kötü dememelidir. Öğrencinin hevesini kırmamalıdır.

Öğrenci alıntılarında belirtildiği gibi öğretmenlerin öğrencilerin çalışmaları hakkında kullandıkları olumsuz söylemler öğrencilerin hevesini kırmakta, isteksizleştirmekte, bu da performanslarını etkilemektedir. Öğretmen sınıfta bir ya da birkaç öğrenci tarafından yapılan, anlam ve amaca uygun olmayan resimlerde mutlaka gerek renk, gerek çizgi gerekse şekil bakımından olumlu bir şeyler bulabilmelidir. Öğretmen yapıcı ve öğrenciye karşı olumlu bakış açısıyla yaklaşmalıdır. Bu yaklaşımın öğrencinin öğretmeni sevmesinde etkili olabileceği gibi motivasyonunu etkilediği unutulmamalıdır. Öğrencinin motivasyonuna, dersi ve öğretmeni sevmesine etki eden son derece önemli bir konu olmasına karşın genellikle ihmal edilmektedir (Artut, 2001, 248).

Öğrenci çalışmalarının notla değerlendirilmesinde, sonuca yani ürüne bakmak tek ölçüt değildir. Bu sonuca giden sürecin de bir ölçüt olarak kullanılması gerekir. Kırıçoğlu (2002, 205) 'na göre değerlendirme, yalnız bitmiş iş üzerinde değil, işin yapılış süreci içinde öğrencinin sergilediği önceden saptanan ya da o süreç sırasında ortaya çıkan davranışları da kapsar. Süreç değerlendirmesine ilişkin öğrenci görüşleri şöyledir:

<Documents\D.O> - § 2 references coded [8,53% Coverage] Reference 1 - 3,35% CoverageBA Bence, resim yetenek işidir. Her insanın resme yeteneği olmayabilir. Mesela benim yok. Ama eğer öğrenci bir şeyler ortaya çıkarmak için uğraşıyorsa ve öğretmen bunun farkındaysa yüz almalıdır diye düşünüyorum

Reference 2 - 5,19% CoverageBB Bence görsel sanatlar dersini öğrencisine sevdiren, yararlı hale getiren bir öğretmen olmalıdır. Çünkü her öğrencinin resim yeteneği aynı değildir. Kimisinin iyi,

kimisinin kötüdür. Bu yüzden öğretmenler öğrencinin halinden anlamalıdır. Kötü yeteneği olan birisine düşük verilmemelidir. Sonuçta o da çabalıyor, uğraşıyor.

[<Documents\E.O>](#) - § 1 reference coded [0,75% Coverage] Reference 1 - 0,75% Coverage BY Resmin güzelliğinden çok verilen emeğe dikkat etmelidir. Not unsurunu öğrencilere çok belli etmemelidir. Öğrencilerin puan kaygısında olmamalıdır.

[<Documents\H.O>](#) - § 2 references coded [2,14% Coverage] Reference 1 - 0,52% Coverage Reference 2 - 1,61% Coverage AN Bana göre iyi bir resim öğretmeni derste çocuğun güzel çizmesine bakmamalıdır. Kişinin emeğine bakmalıdır. Neden diyeceksiniz. Çünkü bazı kişilerin bu konulara yeteneği yok. Çizmiyor. Boyayamıyorlar. Bu yüzden de dersten soğuyorlar. Öğretmeni sevmiyorlar.

Öğrencilerden bazıları öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesinde sonuçtan çok, çalışmaya verilen emeğin, başka bir deyişle sürecin dikkate alınması görüşündedirler. Bazılarına göre görsel sanatları yetenek işidir. Dolayısıyla yalnızca sonuca bakarak yapılan değerlendirmede, yeteneği olmadığı düşünülen öğrencinin yüksek başarı elde etmesi olası değildir.

Bir öğrencinin [<Documents\H.O>](#) - § 1 reference coded [1,45% Coverage] Reference 1 - 1,45% Coverage EA Yapacakları çalışmayı öğrencilere göstererek onların nasıl yapacağını anlatmaktır ve derste çalışmasına da puan vermelidir. Buna göre bir resim öğretmeni çocuğun nasıl biri olduğunu, yeteneğinin olup olmadığını bilmeli, notunu ona göre vermelidir şeklindeki açıklaması süreç değerlendirmesini tanımlamaktadır.

Süreç değerlendirmesi, ürün değerlendirmesi ya da ileride değinilecek diğer değerlendirme teknikleri olsun, görsel sanatlar alanında değerlendirmenin eğitsel bir özellik taşıması son derece önemlidir. Öğrencinin ölçme ve değerlendirme etkinliği sırasında tüm alıcılarının açılacağı, belki de tüm ünite boyunca algılayamadığı bilgileri bu süreçte kavrayabileceği söylenebilir. Bu bağlamda görsel sanatlarda ölçme ve değerlendirme dönüt verme sürecidir. Dönüt öğretmenin yargı ifadelerinden ve öğrenci çalışmasına biçilen değerden çok neden-sonuç ilişkisine dayandırılmalıdır. Aşağıdaki öğrenci açıklamalarındaki beklentiler bu yöndedir:

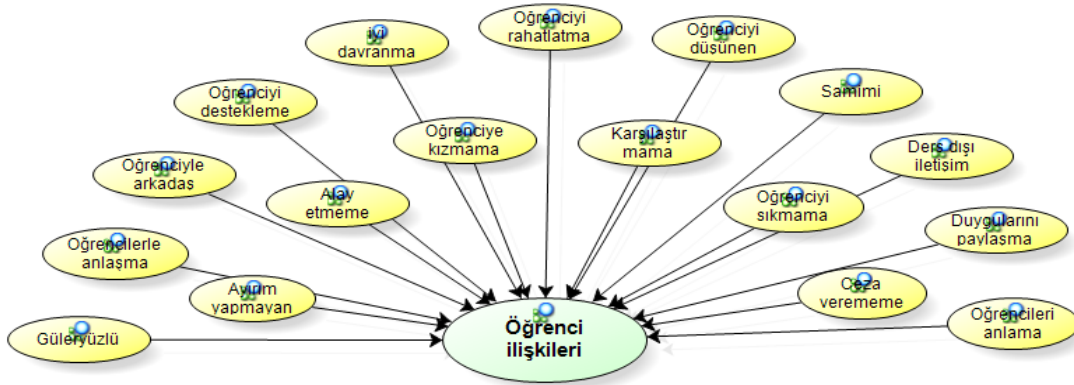
[<Documents\GO>](#) - § 1 reference coded [0,76% Coverage] Reference 1 - 0,76% Coverage ZA Diyelim ki çalışmamıza öğretmen iyi ya da kötü bir not veriyor. Niçin iyi, niçin kötü bu konuda biz açıklama yaparsa diğer çalışmalarda ona dikkat ederiz.

[<Documents\I.O>](#) - § 1 reference coded [0,53% Coverage] Reference 1 - 0,53% Coverage JK ...bizlerin yaptığı şeyleri niçin beğenip beğenmediğini doğrudan söylemelidir.

Değerlendirmede öğretmenin objektifliğinin yanında, esneklik beklentisi içinde olan öğrenciler de bulunmaktadır. Bir öğrenci [<Documents\F.O>](#) - § 1 reference coded [0,84% Coverage]Reference 1 - 0,84% Coverage BY “Öğrencilere not verirken öğrenciyi düşünmelidir. Belki yaptığı resim kötü olabilir ama o resme bir emek harcandığı için düşük not vermemelidir” şeklinde görüş belirtirken başka bir öğrenci düşüncesini [<Documents\B.O>](#) - § 2 references coded [1,37% Coverage]Reference 2 - 0,82% CoverageHB “Not verirken şurası olmuş burası olmamış şeklinde değil de elinden geleni yapmışsa gereken notu vermelidir” şeklinde belirtmektedir. Öğrencilerin açıklamaları, ölçekte ölçme yerine esnek ölçütler kullanılması yönündedir. Diğer taraftan, ölçme konusunda öne çıkan beklenti objektif davranmasıdır. Öğretmenin değerlendirme yaparken objektif davranması, konusunda bir öğrencinin açıklaması dikkat çekicidir. [<Documents\E.O>](#) - § 1 reference coded [0,93% Coverage]Reference 1 - 0,93% CoverageHB “Öğretmen tüm öğrencilere eşit davranmalı, not verirken tarafsız olmalıdır. Aynı resimlere aynı notu vermelidir, ayrıca öğrencinin emeği de göz önünde bulundurulmalıdır”. Açıklamada ölçmenin ölçme araçlarıyla yapılması vurgulanırken, görsel sanatlar alanındaki sınav durumlarının ürün ve süreç odaklı ele alınmasının altı çizilmektedir.

Görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirme konusunda kabul gören ortak bir yaklaşımın oluşmamasına karşın, büyük oranda öğrencinin ürettiği ürüne bakarak değerlendirildiği görülmektedir (Wilson, 1971; İleri, 2002; Mermer, 2006; Mamur, 2008). Lowenfeld (1959) değerlendirmeyi kişisel yaratıcı deneyimler ve psikolojik gelişim düzeyi açısından yönetilen çocuğun sanatsal gelişiminin bir göstergesi olarak görür. Onun fiziksel, duygusal, algısal, sosyal, estetik ve yaratıcı yöndeki gelişiminin tek bir unsura göre ölçülemeyeceği, ölçülmemesi gerektiği savunulur (Artut, 2001; 293, Mamur, 2008, 3). Oysa görsel sanatlar eğitimi sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik, müze bilgisi, sanatsal biçimlendirme öğeleri ve sanatsal düzenleme ilkeleri gibi sanat kültürünü de içeren kuramsal bilginin yanında uygulamaları olan bir alandır. Ürün temelli bir değerlendirmede alanın kuramsal boyutu geri plana itilmiş olur. Bu nedenle görsel sanatlar eğitiminde değerlendirmede çoklu değerlendirme tekniklerine yer verilmelidir. Her ünitenin sonunda ünitenin kazanımlarını test etmeye yönelik ölçme araçları geliştirilmesi, yazılı sınavlar, süreç değerlendirme ve ürün değerlendirme ölçekleri ve gelişim dosyası söz konusu ölçme araçlarından bazılarıdır.

4.1.1.15. Öğrencilerin öğretmen öğrenci ilişkilerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular



Şekil 4.1.14. Öğrencilerin, GSÖ' lerinin öğrencilerle ilişkilerine ilişkin beklentileri

Öğrenciler güler yüzlü, öğrencilerle anlaşan, öğrenciyi destekleyen, iyi davranan, öğrenciyi rahatlatan, öğrenciyi düşünen, samimi, ders dışı iletişim kuran, duygularını paylaşan ve öğrenciyi anlayan öğretmenden ayırım yapmamasını, alay etmemesini, öğrenciyi kızdirmamasını, öğrencileri karşılaştırmamasını, öğrenciyi sıkırmamasını ve ceza vermemesini talep etmektedirler.

Tablo 4.1.14. Öğrencilerin, GSÖ' lerinin öğrencilerle ilişkilerine ilişkin beklentileri

Kategoriler	A.O	B.O	C.O	D.O	E.O	F.O	GO	H.O	I.O	f	%
Öğrenciyi kızdırmama	12	2	5	6	12	4	8	3	7	59	28
Güler yüzlü	7	7	3	2	8	1	0	11	3	42	20
İyi davranma	3	0	0	0	4	4	6	6	0	23	11
Öğrenciyi arkadaş	0	1	0	1	6	0	4	5	6	23	11
Öğrenciyi sıkırmama	1	0	0	4	2	1	4	1	1	14	6,7
Öğrencileri anlama	0	0	0	2	0	0	2	1	3	8	3,8
Ayırım yapmayan	0	0	1	0	1	3	0	2	0	7	3,3
Öğrencilerle anlaşma	0	0	0	0	0	3	1	1	1	6	2,9
Alay etmeme	0	0	0	0	5	0	0	1	0	6	2,9
Samimi	1	4	0	0	1	0	0	0	0	6	2,9
Öğrenciyi destekleme	0	0	0	1	0	4	0	0	0	5	2,4
Ders dışı iletişim	0	0	0	0	1	0	0	2	0	3	1,4
Öğrenciyi düşünen	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2	1
Ceza verememe	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2	1
Karşılaştırmama	0	0	1	0	1	0	0	0	0	2	1
Öğrenciyi rahatlatma	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0,5
Duygularını paylaşma	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0,5
Toplam	24	14	10	16	43	21	25	33	24	210	100

Öğrenciler, öğrenciye kızmayan, onları sıkmayan, öğrenciler arasında ayırım yapmayan, alay etmeyen, öğrencileri karşılaştırmayan ve ceza vermeyen; bunların yerine güler yüzlü, öğrenciye arkadaşça ve iyi davranan, öğrencileri anlayan ve onlarla iyi anlaşan, samimi, onları düşünen, destekleyen, duygularını onlarla paylaşan ve onları rahatlatan, ders dışında da öğrencilerle iletişim kuran öğretmen beklentisi içinde olduklarını belirtmişlerdir. Kısaca öğrenciler olumlu ilişkiler ve iyi iletişim beklemektedirler. Öğretmenin iletişim becerilerinin öğrenci başarısını etkilediğine ilişkin çok sayıda araştırma sonuçları bulunmaktadır. Örneğin; Rosenshine ve Furst (1973); Murray, (1983); Ryans, (1960); Soar ve Soar (1978) tarafından yapılan bazı çalışmalarda öğrencilerle iyi iletişim kurabilen öğretmenin öğrencilerinin daha başarılı oldukları ortaya konmuştur (Akt. Ubuz ve Sarı, 2009, 56). GSÖ'nin öğrencilerle ilişkilerine ilişkin bulguların başında öğrenciye kızmama beklentisi gelmektedir:

<Documents\A.O> - § 9 references coded [9,01% Coverage] Reference 1 - 0,62% Coverage SÜ Bağırmayan, kızmayan, sinirli olmayan, mutlu olan, hepimizi seven Reference 3 - 0,70% Coverage NS Hayalimdeki öğretmen nazik olmalı, kızgın olmamalı. Küçük hatalara kızmamalı.. Reference 6 - 1,23% Coverage HR Hayalimdeki öğretmen ödevini yapmayınca kızmayan, yarın ya da haftaya getir diyen resmin çok güzel olmuş diyen eğlenceli bir öğretmeni olmalıdır.

<Documents\B.O> - § 4 references coded [3,39% Coverage] Reference 2 - 0,50% Coverage BD SBS'ye hazırladığım için resim yapmadığımda kızmamalıdır.

<Documents\G.O> - § 1 reference coded [0,30% Coverage] Reference 1 - 0,30% Coverage YA Sinirlenince sinirini dışarı yansıtmamalı. Derste öğrencilere kızmamalı, rencide etmemeli.

Öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde öğrenci hatalarını anlayışla karşılayan, kızmayan, sakın öğretmen beklentisi içinde oldukları görülmektedir. Öğrencilere göre öğretmenin kızma nedenleri, ödev yapmama, küçük hatalar yapma, sinirli olma, test çözme gibi sanat eğitimi alanı dışında tutabileceğimiz nedenlerden oluşmaktadır. Öğrencilerin bu tür davranışlarının altında sanata ilgisizlik ve gelecek kaygısının yattığı söylenebilir. Burada GSÖ'ne önemli görevler düşmektedir. Bunlar; öğrencilerin dışında kalmak istemeyeceği özendirici çalışmalara yer vermek, merak uyandırmak, içsel olarak güdülenemeyenleri dışsal olarak güdülemek, öğrencilerin haz alacağı sosyal çalışma ortamları yaratmak şeklinde özetlenebilir.

Öğrenci öğretmen ilişkilerinde öğrenciler kendilerine değer verilmesini, öğretmenin ayırım yapmamasını, alay etmemesini, ceza vermemesini, karşılaştırma yapmamasını arzulamaktadırlar:

[<Documents\I.O>](#) - § 1 reference coded [0,28% Coverage] Reference 1 - 0,28% Coverage Zİ Benimle dalga geçmeyen bir öğretmen olursa çok sevinirim,

[<Documents\E.O>](#) - § 2 references coded [4,34% Coverage] Reference 1 - 4,04% Coverage EA İyi bir resim öğretmeni kızmamalı, bağırmmamalı, öğrencilerle dalga geçmemeli. Notları çok düşük vermemeli, çocukların canını yakmamalı. Her öğrenciye ayrı davranmalı. Seni seviyorum, seni sevmiyorum dememeli. Yolda gördüğünde ödevini yaptın mı? Diye sormamalı. Ceza vermemeli. Geç kalınca kızıp çık dışarı dememeli, ceza vermemeli.

[<Documents\B.O>](#) - § 2 references coded [3,85% Coverage] Reference 2 - 3,16% Coverage BA Öğrenciler resimlerini yaparken teker teker dolaşp öğrencilerin yapamadığı noktalarda yardımcı olmalıdır. Bir öğrenci resmini yapamamışsa ona kızmamalı. Aksine yapamadığı resmi beraber yapmalıdır. Öğrencilerine hakaret etmemeli. Onlara sevgiyle bakmalıdır. Resim öğretmeni notları bol keseden vermelidir. Hele de sekizinci sınıfta olup da SBS'si için puan kırılmaması için onlara bir kıyak yapmalıdır.

[<Documents\C.O>](#) - § 6 references coded [3,24% Coverage] Reference 3 - 0,99% Coverage HK Gereksiz yere öğrenciye kızmamalı. Yoksa öğretmeni öğrenci sevmez. Öğretmeni sevmeyince de resim konusunda yetenekli olsa bile resim dersini sevmez.

[<Documents\F.O>](#) - § 1 reference coded [0,70% Coverage] Reference 1 - 0,70% Coverage FA Ayrıca not verme konusunda öğrenciler arası karşılaştırma yapmamalı, bireylerin kişisel kapasitelerine göre not vermeliler diye düşünüyorum.

Öğretme-öğrenme sürecinin başarısı öğretene ve öğrenenler arasında çok özel bir ilişkinin kurulmasına bağlanmaktadır (Gordon, 1999). Öğretmenin öğrencileri, oldukları gibi kabul etmesi, onlarla uygun bir şekilde iletişim kurması öğrencilerin öğrenmelerine ve yüksek başarıyı yakalamalarına olanak verir (Jones ve Jones, 1990). Literatürde öğretmenin etkili iletişim kurabilmesi, öğrenci beklentilerinde de ifade edildiği gibi insancıl inançlarının uzantısı olan olumlu tutum sergilemesine bağlı olduğu vurgulanmaktadır. Öğretmen öğrenci ilişkilerine ilişkin öne çıkan diğer beklentiler güler yüzlü, iyi ve arkadaşça davranmadır:

[<Documents\G.O>](#) - § 4 references coded [1,62% Coverage] Reference 4 - 0,46% Coverage EG Sonuç olarak bir resim öğretmeni eğlenceli öğrencileriyle iyi anlaşabilen, öğrencilerini kırmayan, sabırlı olan bir resim öğretmeni olmalıdır.

[<Documents\H.O>](#) - § 1 reference coded [2,39% Coverage] Reference 1 - 2,39% Coverage BK Bence iyi bir öğretmen öğrencileri seven, onara hep iyi davranan, gerektiğinde de çocuklarına oyun oynatan, işini iyi yapan biri olmalıdır.

Yukarıdaki örnek alıntılarda görüldüğü gibi öğrenciler kendilerine yakın hissettikleri bir öğretmen beklentisi içindedirler. Öğrenciyi anlama, onları düşünme, onlarla iyi anlaşma, samimi davranma, öğrenciyi rahatlatma, ders dışı iletişim kurma ve duygularını paylaşma beklentileri bu yorumu desteklemektedir. Jones ve Jones (1990)'a göre öğretmenler öğrencilere açık olduklarında, öğrenciler öğretmenle olmaktan memnun olmakta, öğretmenin onları sorun olarak görmediği duygusuna sahip olmaktadır. Aksi halde, öğrenciler kendilerine kapalı olduğunu düşündükleri öğretmenlere karşı olumsuz tutum ve davranış sergileyebilmektedir (İpek ve Terzi, 2010).

Öğrenciler bir konu üstünde çalışmaya güdülenmişse çalışmaya katılma, başlı başına birey için ödüdür, çünkü ve ayrıca dışsal bir ödüle bağlı değildir. Ancak, dışsal kaynaklar birey tarafından kendi davranışlarını kontrol eden birer araç olarak algılanırsa, bu durumda motivasyon azalır (James, 2005). Aşağıda verilen öğrenci alıntılarını öğrencilerin derse güdülenmelerinde öğretmenin tutumunun etkilerini göz önüne sermektedir:

<Documents\B.O> - § 2 references coded [6,37% Coverage] Reference 1 - 4,35% Coverage DA Resmi sevebilmenin yolu öğretmenin içtenliğinden geçer. Bu nedenle bana resim sanatını öğretebilecek insanın samimi olması gerekir. Samimi bir insanın yanında kendimi rahat hissederim. Bu da duygularımı kâğıda aktarmamı kolaylaştırır. Bunun yanı sıra üzerimde baskı uygulayan bir öğretmene karşı olumsuz düşünceler besler, dersi olan resimden de uzaklaşıyorum. Bana kendimi özel hissettirebilecek olursa yeteneklerimin farkına varmam kolaylaşır. Kısaca samimi, anlayışlı, sevecen birinin bana sanat öğretmesi öğrenme isteğimi artırır.

<Documents\I.O> - § 1 reference coded [2,70% Coverage] Reference 1 - 2,70% Coverage AT bize tüm bu olanakları sağlayan öğretmen gerçekten mükemmel bir öğretmendir. Anlayışlı olmasıyla, temiz kalpliliğiyle, yardım severliğiyle alçak gönüllülüğüyle biz söylemeden o gün ne yapmak istediğimizi anlayabilen gerektiği zaman bazı hatalarımızı sessizce halledebilen, sınıfın kapısından girdiğinde üzerimizdeki ne yapsam, acaba resmim kötü mü olur, düşük not alır mıyım gibi tüm kaygılardan bir anda bizi sıyrıp çıkaran, ona baktıkça daha da hevesle resmimize devam edebildiğimiz, dersten sıkıldığımızda biraz kendimize zaman ayırıp değişik zaman geçirmemize izin veren bir öğretmen benim hayallerimdeki öğretmendir.

Yukarıdaki anlatımlarda öğrenciler öğretmenin samimi, içten davranışlarının öğrencileri rahatlatmasının, kaygılarının giderilmesinin yanında sanata yönelmelerinin, görsel sanatlar dersinde öz düzenleme düzeylerinin, özerklik düzeyine çıkabileceği söylenebilir. Bu durum kısa ya da uzun süreli seçimlerini etkileyebilir. Ayrıca öğrenciler GSÖ'nden destek beklemektedirler.

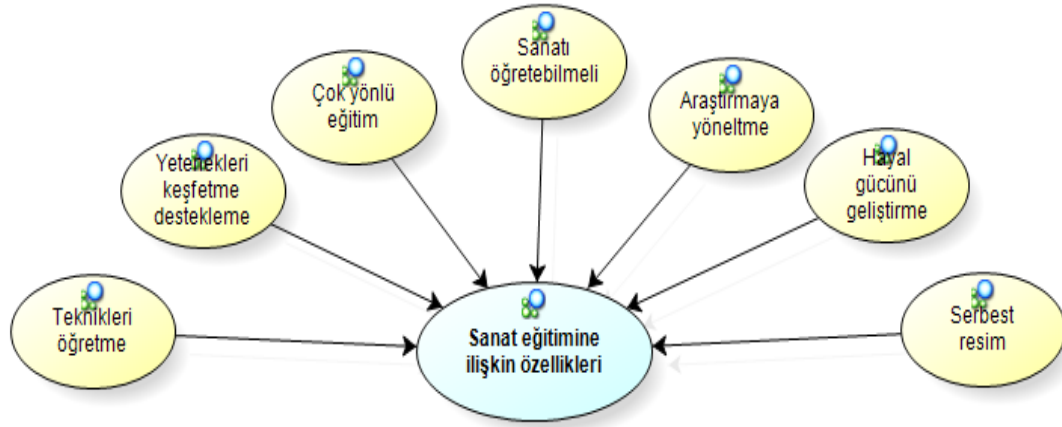
[<Documents\D.O>](#) - § 1 reference coded [2,33% Coverage]Reference 1 - 2,33% CoverageAT İyi bir GSÖ dersini iyi kavramış, iyi resim yapabilen, öğrencisini anlayabilen ve tamamen destekleyen birisi olmalı bence.

[<Documents\G.O>](#) - § 4 references coded [1,32% Coverage]Reference 1 - 0,61% CoveragePA Bana göre iyi bir resim öğretmeni yardımsever, destekçi olmalı, uzun lafın kısası bir öğretmen özellikle resim öğretmeni destekçi, sevecen ve en önemlisi de öğrencisinin her daima arkasında durmalı.

Öğretmen desteğinin çalışmalarda mı, malzeme vb. gibi maddi destek mi, yoksa duyuşsal bir destek mi olduğu kesin bir dille ifade edilmemesine karşı kendilerini destekleyen bir GSÖ arzulamaktadırlar. Mouton, Hawkins McPherson ve Copley (1996 akt. Eryılmaz, 2013)'e göre öğretmenler, öğrencileri destekleyerek onların ait olma ihtiyaçlarını karşılıyorsa; öğrencilerin öğrenmeye olan motivasyonları ve derse katılımları yükselmektedir. Bu desteği hissetmeyen öğrenciler ise okulla duygusal bir bağ kuramadıklarından kendilerini yalnız hissedip okula karşı yabancılaşabilmektedirler Lowenfield (1947) ve Gardner (1980) çocuklara yeterince destek ve malzeme sağlanmadığında sanat yeteneklerinin kaybolacağını, herhangi bir yetişkinin çocukların çalışmalarına müdahalesinin ise onların kendi yeteneklerine ilişkin inançlarını ve özgüvenlerini zedeleyeceğine ilişkin sonuçlar doğuracağını ortaya koymuşlardır (Zimmerman ve Zimmerman, 2000; Ulutaş ve Ersoy, 2004). Görsel sanatlar öğretmeni öğrencilerin destek taleplerine yanıt vermek zorundadır; ancak, bu destek onların çalışmalarına müdahale türünden olmamalıdır. Çünkü bu tür müdahaleler öğrencilerde başarısızlık duygusunun gelişmesine ve sanat etkinlerine direnç göstermelerine neden olabilir.

Öğretmende bulunması gereken kişisel özellikler hakkında yapılan araştırmalarda farklı kişilik özelliklerinin önemi üzerinde durulmuştur. Kelchtermans (1993) öğretmenlerin kişisel özellikleri ya da değerleri ile mesleki değerleri arasında yakın bir bağ olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin olumlu bir sınıf yaratılmasında ve öğretim çalışmalarının verimli olmasında en önemli değişken olduğu (Celep, 2007, 57), kişisel değerleri mesleki değerleri arasındaki uyumun mesleki motivasyonlarının etkilediği belirtilmektedir (Özabacı ve Acat, 2005, 215). GSÖ'nin kişilik özelliklerinin öğrencilerin güdülenmesinde etkin rol oynadığı öğrencilerin ifadelerinde de yer almaktadır.

4.1.1.16. Öğrencilerin sanat eğitimine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular



Şekil 4.1.15. Öğrencileri sanat eğitimine ilişkin beklentileri

Sanat eğitime ilişkin öğrenci beklentileri görsel biçimlendirme tekniklerini öğretme, yetenekleri keşfetme, geliştirme ve destekleme, çok yönlü eğitim, sanat öğretimi, araştırmaya yöneltme, hayal gücünü geliştirme ve serbest resim kategorilerinden oluşmaktadır.

Tablo 4.1.15. Öğrencilerin sanat eğitimine ilişkin beklentileri

	A.O	B.O	C.O	D.O	E.O	F.O	GO	H.O	I.O	f	%
Teknikleri öğretme	3	0	5	3	0	0	3	0	2	16	29
Yetenekleri keşfetme destekleme	0	1	1	2	1	7	2	0	0	14	25
Çok yönlü eğitim	0	0	0	0	2	0	2	2	4	10	18
Sanatı öğretebilmeli	0	0	0	0	1	0	3	4	0	8	15
Araştırma yapma / yöneltme	1	0	0	0	0	1	0	0	1	3	5
Serbest resim	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2	4
Hayal gücünü geliştirme	1	0	0	1	0	0	0	0	0	2	4
Toplam	5	1	6	6	4	9	19	6	8	55	100

Sanat eğitime ilişkin öğrenci beklentilerinin başında %29'la görsel biçimlendirme tekniklerini öğrenme, yaklaşık % 25' le yetenekleri keşfetme, geliştirme ve destekleme gelmektedir. Öğrencilerin farklı sanat tekniklerini öğrenme konusundaki beklentileri şu örnek açıklamalarla ifade edilmiştir.

<Documents\C.O> - § 5 references coded [4,66% Coverage] Reference 1 - 0,50% Coverage BA Renkleri ne zaman ve hangi yerde kullanılacağını bilmeli ve bize göstermelidir. Reference 5 - 0,96% Coverage A1 Güzel resim yapma tekniklerini bilen ve bize öğreten, güzel resim yapan bir öğretmen, resim hakkında üst düzeyde eğitimi olan...,

[<Documents\D.O>](#) - § 3 references coded [4,40% Coverage] Reference 1 - 2,20% Coverage EE
Derslerde resimin değişik yönlerini öğretmelidir. Mesalar kesip yapıştırma, ebru gibi zevkli çalışmalar olmalıdır.

[<Documents\I.O>](#) - § 2 references coded [1,23% Coverage] Reference 1 - 0,84% Coverage EK
Bize farklı çalışmalar yaptırmasını ve bu konularda daha çok bizlere yardımcı olmasını isterdim. Görsel sanatlar derslerinde değişik çalışmaların olmasını isterdim

[<Documents\G.O>](#) - § 3 references coded [2,80% Coverage] Reference 1 - 0,66% Coverage ZA
Bize çeşitli çalışmalarını göstermeli ve bizim istediğimiz çalışmayı yapmamıza izin vermelidir.

Görsel sanatlar dersinde öğrenciler görsel anlatım tekniklerinde çeşitliliğe yer verilmesini beklemektedirler. GSÖ'nin sanatsal özelliklerine ilişkin beklentiler temasında değinildiği gibi öğretmenlerin heykel, tasarım, ebru gibi farklı teknikler konusunda yetkin olması ve sanat eğitimi süreçlerinde söz konusu tekniklerin yanında farklı anlatım tekniklerine yer vermesi sıklıkla dile getirilen beklentiler arasındadır. Öğrencilerin kompozisyonlarında farklı teknik taleplerinin sık sık dile getirilmesine karşın, tekniklerin adlandırılmasındaki sınırlılıklar, öğretmenlerin sınırlı tekniklerle derslerini yürüttüğü çıkarımına neden olmaktadır. ZA kodlu öğrencinin “bize çeşitli çalışmalarını göstermeli ve bizim istediğimiz çalışmayı yapmamıza izin vermelidir” şeklindeki açıklaması bu çıkarımı destekler niteliktedir. Teknik çeşitlilik öğrencilerin sanat etkinliklerine ilgisini artıran değişkenler arasındadır. Öğrencinin belirttiği gibi öğretmenin farklı görsel anlatım tekniklerini seçenek olarak sunması, özellikle öğrencilere söz konusu teknikler arasından seçim yapma fırsatının tanınması, onların içsel motivasyonları bakımından önemlidir. Öğrencilerin bu talepleri sanat etkinliği yapma isteğinin yansıması olarak değerlendirilebileceği gibi farklı sanat tekniklerini deneme isteğinin yansıması olarak da yorumlanabilir. Teknik çeşitlilik aynı zamanda öğrencilerin yeteneklerinin tanınması ve geliştirilmesi bakımından da önemlidir. Yetenekleri keşfetme, geliştirme ve destekleme konusunda öğrenci beklentilerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

[<Documents\G.O>](#) - § 2 references coded [0,85% Coverage] Reference 2 - 0,42% Coverage SP
Öğrencilerin arasında resme yeteneği olanları keşfeden biri olmalıdır.

[<Documents\C.O>](#) - § 1 reference coded [0,72% Coverage] Reference 1 - 0,72% Coverage BA
Böylece öğrenciler sessiz ve özgürce yeteneklerini ortaya çıkarabilirler. İşte bu yüzden görsel sanatlar öğretmeni önemlidir.

[<Documents\F.O>](#) - § 7 references coded [3,56% Coverage] Reference 4 - 0,44% Coverage SC
Okuldaki yetenekli öğrencilere ders vermeli ve yeteneklerini geliştirmelidir. .Reference 2 - 0,53%

Coverage BK Yetenekli öğrencilere kurs açmalı, onların elinden tutmalıdır. Reference 3 - 0,53% Coverage BY Resme yeteneği olan öğrencilerle yakından ilgilenmelidir. Ek olarak okulda kurslar vermelidir Reference 7 - 1,03% Coverage Bİ Resimde yeteneği olan öğrenciyi keşfetmeye çalışmalı. Bu öğrencilerin başkaları tarafından keşfedilmesini sağlamalıdır. Mesela sosyal etkinliklere, yarışmalara katılmasını sağlamalıdır. Reference 1 - 0,66% Coverage EK Öğrenciyi daha çok yardım edebilir. Becerilerini nasıl geliştireceğini anlatabilir.

<Documents\B.O> - § 1 reference coded [2,57% Coverage] Reference 1 - 2,57% Coverage YM Değişik etkinlikler yaptırıp, görsel materyaller getirerek konuları pekiştirebilirler. Genelde öğrencilerin en büyük problemleri resim yeteneklerinin olmadığını düşünmeleridir. Bu yüzden onları bu konularda desteklemelidirler. Kısacası bir GSÖ öğrencilerinin yeteneklerini geliştirmelidir.

Yukarıdaki açıklamalarında görüldüğü gibi öğrenciler arasında yetenekli öğrencilerin keşfedilmesi beklentisi içinde olanların yanında, yeteneklerin geliştirilmesi ve desteklemesi arzusunun ağırlık kazandığı görülmektedir. Bu arzularını gerçekleştirme yollarını da ortaya koymaktadırlar; yeteneklerin geliştirilmesinde görsel sanatlar dersinin yeterli olmadığını düşünmüş olmalı ki ders dışı sosyal etkinlikler, kurslar önermektedirler.

Öğrencilerin ifadelerinden sanatı önemli gördükleri, sanatın gerekliliğine inandıkları ve değer verdikleri şeklinde sonuç çıkarılabileceği gibi, BA kodlu öğrencinin açıklamalarına dayanarak, öğrencilerin sanatsal üretime odaklandıkları sonucu da çıkarılabilir. Ancak, görsel sanatlar etkinliklerinin yeteneğe bağlanması, onların motivasyonlarını düşüren bir algıdır. Wigfield ve Eccles (2000), öğrenenlerin bir etkinliği gerçekleştirmede ne derece iyi olduğuna ilişkin inançlarının, etkinliği gerçekleştirmeye yönelik olarak gösterdikleri ısrarı ve çabayı etkileyebileceğini ileri belirtmektedirler. Dolayısıyla öğretmene düşen görev sanatsal başarının yetenekten çok ısrarlı bir şekilde çalışmaya bağlı olduğunu ortaya koymasıdır.

Öğrencilerin GSÖ'nden diğer bir beklentisi de mesleğe yöneltmedir. Öğrenciler meslek seçimi konusunda özgür kaldıklarında, gelecek beklentilerinin arasında sanatın da olduğu söylenebilir. Sanatı öğrenmek isteyen öğrencilerin açıklamaları da bu yorumları destekler niteliktedir:

<Documents\H.O> - § 4 keference cadde [7,70% Coverage] Reference 1 - 2,43% Coverage ŞN İyi bir GSÖ çocuklara karşı sevecen, işini iyi yapan ve gerektiğinde sanatı öğretmek için gerekeni yapan biri olmalıdır Reference 3 - 2,46% Coverage SY İyi bir GSÖ resmin içinde yaşamalı. Bize yaşadıklarını anlatmalı. Bize resim tanıtmalı. Bize güzeli çirkinini öğretmeli.

[<Documents\G.O>](#) - § 3 keference cadde [3,26% Coverage] Reference 1 - 0,68% Coverage Reference 2 - 2,59% Coverage BN Görsel sanatlar dersi sanat demektir ve tabi ki ders kadar da öğretmen de önemlidir. Öğretmen iyi olursa derste eğlenceli olur. Bir GSÖ bence sanatı bilmeli ve öğretebilmelidir. Dersi çok iyi bilmesi önemli ama öğretmezse önemi olmaz. Biz öğrenciler iyi öğretmeni severiz. Yani bilen ve öğretebilen öğretmeni severiz.

[<Documents\E.O>](#) - § 1 reference cadde [2,88% Coverage] Reference 1 - 2,88% Coverage EÖ Ders süresi öğretmenin ders anlatıp resim yapmamıza yetmiyor. Ders işlediğimiz sınıf çok küçük. Biraz daha büyük olması gerekiyor. İyi bir görsel sanatlar hocası dersi iyi anlatan, konuyu verip resim çizmemizi isteyen resim yapımını tamamlayıp bir hafta daha izin veren bir öğretmen olmalıdır.

Yukarıdaki ifadeler sanatı, estetik olanı öğrenme arzusu içinde olduklarını göstermektedir. ŞN ve BT kodlu öğrenciler öğretmenin sanatı öğretmesi için her şeyi yapması (çaba göstermesi) gerektiğinin altını çizirken, SY kodlu öğrenci estetik eğitimine vurgu yapmaktadır. BN kodlu öğrencinin görsel sanatlar dersinden haz alabilmesini öğretmenle ilişkilendirmektedir. MA adlı öğrenci ise görsel sanatlar ders süresinin yeterli olmadığı görüşündedir. Başka bir deyişle sanat etkinliklerinde daha fazla zaman geçirme arzusunu dile getirmektedir. Bu arzu öğrencide üst bilişsel (meta kognitif) farkındalığın yansımaları olabileceği gibi öznel görev değeri olarak da yorumlanabilir. Öznel görev değerlerinden içsel değer, bireyin etkinlikten aldığı hazla ilgilidir. Yukarıdaki açıklamalar bütüncül olarak değerlendirildiğinde sanatın ve sanat etkinliklerinin önemli ve yararlı olduğu, bazı öğrencilerde edinme ve yarar değerinin oluştuğu söylenebilir. Aşağıda çok yönlü eğitim beklentilerine ilişkin öğrencilere ait alıntılar bu yorumu kanıtlar niteliktedir:

[<Documents\I.O>](#) - § 4 keference cadde [3,35% Coverage] Reference 1 - 0,59% Coverage LK Çeşitli sanatları da bize öğreten, örneğin ebru yapmayı gösteren bir öğretmen olmalı. Reference 2 - 1,38% Coverage LK Çeşitli teknikleri öğretip, bunları kullanabileceğimiz yerleri gösteren, destekleyen bize şarkı dinleten ve kil kullanarak da bir şeyler yaptıran bir GSÖ. Reference 3 - 0,99% Coverage OK Her türlü boyayla bir resim yapmak isterdim. Ben ders esnasında herkese aynı resmi yaptırmayan bir resim öğretmeni olsun isterim.

[<Documents\H.O>](#) - § 2 reference cadde [1,12% Coverage] Reference 1 - 0,72% Coverage NS Hep aynı materyallerle resim yaptırmamalı. Farklı şeylerle dersi eğlenceli hale getirmelidir.

[<Documents\E.O>](#) - § 2 reference cadde [8,11% Coverage] Reference 1 - 7,05% Coverage İG Bir GSÖ öncelikle sanatçı ruhlu olmalıdır. Öğrencilere yani bizlere daha sanatsal çalışmalar yaptırmalıdır. Örneğin; yağlı boya, ebru sanatı, guaj boya çalışmaları yapabiliriz. Ama en önemlisi ders saatimizin bizlere yeterli olmaması. En azından iki ders saati olabilirdi. Ve de dersliklerimizin küçük olmasından da şikâyetçiyiz. Çünkü okulumuzda resim kulübü var. Be de bu küpteyim. Ve de sınıfa sığmıyoruz. Bu yüzden çalışma yapamıyoruz! Ama aslında başka bir konuda şikâyetçiyim. Derslerimiz çok kolay ve basit konularla geçiyor ve bu konuları yapma isteğim gelmiyor. Daha zor konular işleyebiliriz. İlk başta dediğim gibi. Yağlı boya, ebru sanatı, guaj boya çalışmaları yapabiliriz...

Öğrencilerin ifadelerinde iki ve üç boyutlu çeşitli sanatsal çalışma tekniklerini öğrenme arzusu içinde oldukları görülmektedir. Bunun ilk koşulu kuşkusuz İG kodlu öğrencinin belirttiği gibi her okulda araç gereç ve teknolojik donanımına sahip, geniş, ferah atölyelerin oluşturulmasıdır. İG kodlu öğrencinin okulunda adı görsel sanatlar atölyesi olan, bodrum katta depo olarak tasarlanmış, ışık almayan küçük bir mekânın görsel sanatlar dersine ayrılması öğrencinin beklentileriyle örtüşmemektedir.

Öğrenciler hem görsel sanatlar öğretmenin sanat konusunda araştırma yapmasını, hem de kendilerini araştırma yapmaya özendirmesini istemektedirler.

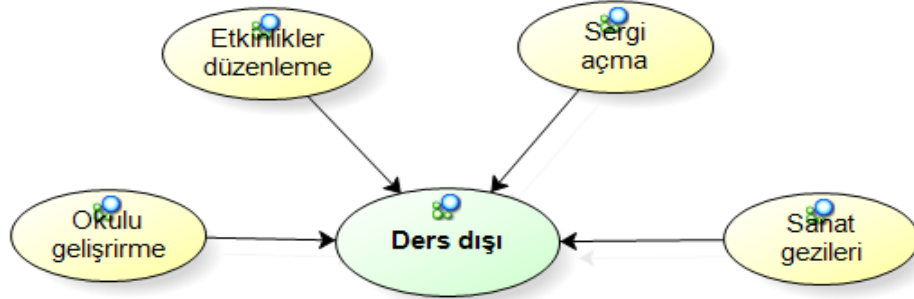
<Documents\A.O> - § 1 reference cadde [0,82% Coverage]Reference 1 - 0,82% Coverage BÖ Öğretmen merak ettiğimiz konuları araştırıp, sınıfa getirip bize göstermeli ve onları anlatmalıdır.

<Documents\F.O> - § 1 reference cadde [0,28% Coverage]Reference 1 - 0,28% Coverage HB Ressamların eserlerinde neler anlatılıyor, ne olmuş da öyle resimler yapılmış, bizi bu konuda bilgilendirirse o ressamı daha iyi anlarız. Mesela Türkçe öğretmeni bize bir yazarın bir hikâyesini anlattığında şahsen ben diğer hikâyelerini de okuyorum. Görsel sanatlarda da böyle olmalı.

<Documents\I.O> - § 1 reference cadde [0,49% Coverage] Reference 1 - 0,49% CoverageEZ Bize verdiği konuları nereden ve nasıl bulabileceğimizi söylemeli ve bize bunlarla ilgili bilgi vermeli.

Öğrenciler merak ettikleri konularda öğretmenin ayrıntılı bilgiye sahip olması ya da araştırma yoluyla bu bilgilere ulaşması ve kendileriyle paylaşmasını beklerken, araştırma konusunda onlara rehberlik etmesini beklemektedirler. Vurgulaması gereken araştırma ile merak arasındaki ilişkidir. HB kodlu öğrenci bunun ipuçlarını vermektedir. Öğrencilerle buluşturulan bir sanat yapının serüveni onlarda merak duygusunun oluşmasına ve araştırmaya güdülenmelerine kaynaklık edebilmektedir. Öz-benliğin ve kişiliğin oluşturulmaya çalışıldığı bu evrede dıştan yönlendirmelere gösterilen direnç nedeniyle (Topses, 2004) içsel yönlendirmeler önem kazanmaktadır. Öğrencilere araştırma yapma yönergesi verildiğinde sadece ödevi olduğu için yapma olasılığı, merak duygusunun etkisine göre çok daha düşüktür.

4.1.1.17. Öğrencilerin GSÖ'lerinin ders dışı etkinliklerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular



Şekil 4.1.16. Öğrencilerin GSÖ'lerinin ders dışı etkinliklerine ilişkin beklentileri

Öğrenciler GSÖ'nden ders dışında okulu kültür ve sanat etkinlikleriyle geliştirme, sosyal etkinlikler düzenleme, sanat gezileri düzenleme ve sergiler açmasını beklemektedirler.

Tablo 4.1.16. Öğrencilerin GSÖ'lerinin ders dışı etkinliklerine ilişkin beklentileri

	A.O	B.O	C.O	D.O	E.O	F.O	GO	H.O	IO	f	%
Okulu geliştirme	2	0	0	1	1	2	4	3	1	14	44
Etkinlikler düzenleme	0	0	0	0	0	1	3	2	5	11	34
Sanat gezileri düzenleme	0	0	0	0	0	0	2	2	0	4	13
Sergi açma	0	0	0	0	1	1	0	0	1	3	9
Toplam	2	0	0	1	2	4	9	7	7	32	100

GSÖ'nden ders dışı etkinliklere ilişkin beklentilerin başında okulu geliştirme kültür ve sanat merkezi haline dönüştürme, okulu güzelleştirme beklentisi gelmektedir.

<Documents\A.O> - § 2 keference cadde [2,49% Coverage] Reference 1 - 2,07% Coverage NB Okulumuza havuz yaptırın. Yeşillik alan çok fazla olsun... Kalesi ve basket potası olsun. Hayallerimiz en üst düzeyde olun. Bizim bir tane arabamız olsun, içi çok teknolojik araçlarla dolu olsun.

<Documents\G.O> - § 4 keference cadde [1,75% Coverage]Reference 1 - 0,36% Coverage SC Bence bir resim öğretmeni yeteneğiyle okula, sınıflara resimler çizmeli ve okulu renkli bir hale getirmelidir. Reference 3 - 0,32% CoverageMA Resim sınıfı ressamı tablolarıyla donatılmalı. Resim araç ve gereçleri bir dolapta bulunmalıdır. Reference 4 - 0,71% Coverage DU Okulda sınıflarda duvarlarda, yerlerde ve camlarda resimler olmalıdır. Çantalarımıza koymak için yerler olmalı. Sınıflara da bilgisayar, projeksiyon (vs) olmalı..

Yukarıdaki öğrenci ifadeleri incelendiğinde GSÖ'nin okulda yalnızca ders yapan değil, ders dışında da sosyal kültürel ve sanatsal etkinlikler düzenleyen, okulu öğrenci isteklerine göre düzenleyen çalışmalar beklenmektedir. Eğitim ortamlarının öğrenci beklentilerine göre düzenlenmesi, onların arzuladıkları etkinliklere yer verilmesi aidiyet duygusunu beslediği kadar, öğretmenin öğrenciler üzerindeki etkisine de katkı sağlayabilir. Bunun sanat eğitimi derslerini de etkileyeceği söylenebilir. Öğrenciler dört duvar arasında yapılan sanat etkinlikleri yerine farklı ortamlarda, farklı etkinlikleri arzulamaktadırlar. Sanat şenliklerinin yanında, kulüp çalışmaları, geziler, müze ziyaretleri gibi beklentilerinin olduğu aşağıdaki açıklamalardan anlaşılmaktadır:

<Documents\H.O> - § 2 reference cadde [1,71% Coverage] Reference 1 - 0,31% Coverage ÖE Öğrencilerini geziye götürmeli. Öğrencilerine değişik faaliyetlerde buldurmalı.

<Documents\I.O> - § 5 keference cadde [3,15% Coverage] Reference 2 - 0,40% Coverage OB Öğrencileriyle başka aktivitelere katılmalıdır. Öğrencilerini mutlu etmelidir. Reference 3 - 0,46% Coverage LK Görsel sanatlar kulübü açan bir resim öğretmeni, sergiler düzenleyen, ödüller veren bir öğretmen olmalıdır.

Öğrenci beklentilerinin dikkate alındığı ders / okul dışı öğretimsel etkinlikler öğrencilerin sanata ilgilerini etkileyebileceği gibi aynı zamanda bir gruba ait olma, uyum sağlama, işbirliği yapabilme gibi sosyal beceriler açısından yararlı olduğu söylenebilir. Öğrenciler bir taraftan yapılan çalışmaların sergilenmesini isterken diğer taraftan öğretmenin de sosyal ve kültürel etkinliklere kendi çalışmalarıyla katkı sağlamasını, örneğin kişisel sergi açmasını beklemektedirler:

<Documents\E.O> - § 1 reference cadde [0,79% Coverage] Reference 1 - 0,79% Coverage JK Öğretmen güzel çalışmaları sergiye çıkarmalı, bu sergilere kendi çalışmalarını da koymalıdır. Böylece kendini herkese tanıtabilir.

<Documents\F.O> - § 1 reference cadde [0,89% Coverage] Reference 1 - 0,89% Coverage DU Öğretmen sadece bizim için değil kendisi için de faaliyetler yapmalıdır. Mesela güzel resimler yapmalı ve onları sergilemelidir.

Öğrenci sergilerinin özgüven duygusu, sosyal beceri gibi kişilik gelişimlerine katkı sağlamasının yanı sıra sosyal öğrenme ve estetik eğitime katkı sağladığı bilinmektedir; ancak, öğrenci sergileri kadar, belki de daha önemlisi öğretmen sergileridir. Öğretmenin zaman zaman çalışmalarının sergilemesi öğrenciler üzerinde çok önemli izler bırakır. Öğrencilerin bu konudaki beklentileri öğretmene model rol görevi yüklemektedir. Çünkü öğrenciler GSÖ'nin söylediklerinden çok tutum, davranış

ve sanatsal üretimlerinden etkilenmektedir. Sanat eğitimcisinin iyi bir sanat kültürüne, yaratıcı zekâyâ ve sanat alanlarının birinde uygulama yapabilecek yeteneğe sahip olması gerekir. Bu sanatçı öğretmen tipi, öğrencisinde her zaman güven uyandıracak, öğrencinin dersine daha iyi motive olmasını sağlayacaktır (Büyükişleyen, 1987).

Sonuç olarak öğrencilerin görsel sanatlar öğretmeninden beklentilerine ilişkin 16 tema ortaya çıkmıştır. Bunlar; fiziksel özellikleri, inançları, değerleri, tutumları, mizaç ve karakter özellikleri, duyuşsal özellikleri, sanatsal özellikleri ve ilgilerinden oluşan kişilik özellikleri ile alan bilgisi, öğretimi planlama, öğrenme öğretme süreci, motivasyon bilgisi, ölçme ve değerlendirme, öğrencilerle ilişki bilgisini içeren meslek bilgisi, sanat eğitimi bilgisi ve ders dışı etkinlik boyutlarından oluşmaktadır.

Bu boyutlar arasında ilk sırada öğretmen tutumuna ilişkin beklentiler yer almakta, bunu öğrencilerle ilişkileri / iletişim özellikleri izlemektedir. Ortaya çıkan temalar ve temalara ait kategorilerin yinelenme sıklığı, sırasıyla öğrenme-öğretme süreci özellikleri, öğretmen inançları, motivasyon stratejileri, öğretmen değerleri, mizaç ve karakter özellikleri, sanatsal özelliklerin de öne çıkan nitelikler olduğunu göstermektedir. Öğrenci beklentilerinde öne çıkan özelliklerin GSÖ kimliğini oluşturan kişilik özellikleri olduğu görülmektedir. Bu bulgu daha önce gerçekleştirilen çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Örneğin Okçabol ve grubunun (2003) yaptığı çalışmada bu özellikler öğrenci beklentilerinin %41'ine karşılık gelmektedir.

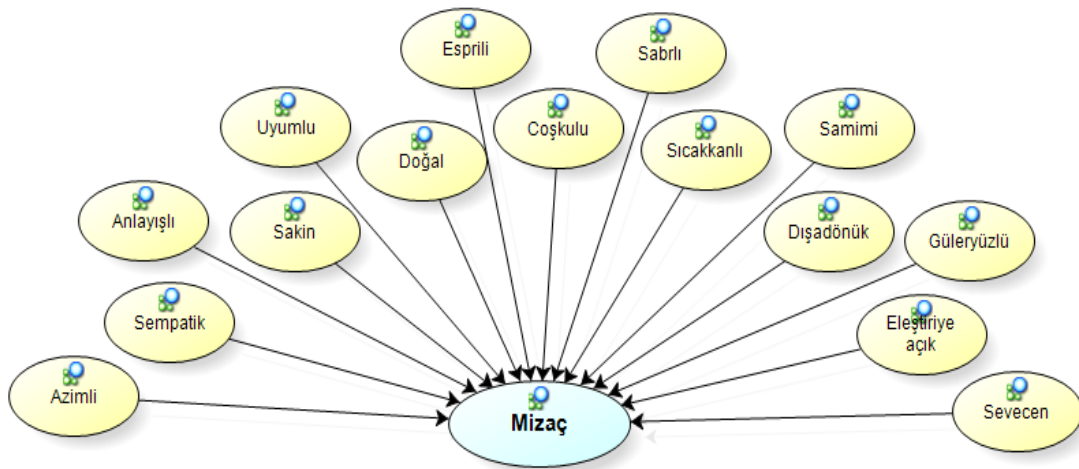
Öğrencilerden elde edilen bulgulardan hareketle sanat eğitimi, ders dışı etkinlik, sınav durumları ve öğretmen ilgilerinin daha az önemsendiği, fiziksel özellikler, alan bilgisi, öğretimi planlama bilgisi ve duyuşsal özelliklerin görece çok daha az önemli gördükleri çıkarımında bulunmak olasıdır.

4.1.2. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Görsel Sanatlar Öğretmeninden Beklentilerine İlişkin Bulgular

4.1.2.1. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin kişilik özelliklerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular

Kişilik bireyi diğerlerinden ayıran, doğuştan getirilen ve sonradan kazanılmış davranış, tutum ve inançlar bütünü olarak ele alındığında; GSÖ'nin kişilik özelliklerinin tanımlanması bir yönüyle GSÖ eğitimi programlarına öğrenci seçiminde göz önünde bulundurulacak ölçütlerin belirlenmesinde, diğer yönüyle öğretmen eğitimi programlarının amaçlarının ve içeriklerinin belirlenmesine katkı sağlayabilir. Öğretmen kişilik özelliklerinin olumlu bir sınıf yaratılmasında ve öğretim etkinliklerinin verimli olmasında önemli değişkenlerden biri olduğunun anlaşılmasına karşın, insanın kişiliği çok çeşitli düşünsel, duygusal eğilimler ile çeşitli değerlerin hatta bedensel gelişimle ilgili özelliklerin de etkileri altındadır (Celep, 2007). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının görsel sanatlar öğretmeninin kişilik özelliklerine ilişkin beklentileri, mizaç ve karakter özellikleri, inançları, değerleri, ilgileri, tutumları, iletişim becerileri ve diğer kişilik özellikleri başlıklarından oluşmaktadır. Bu özelliklerin içinde doğuştan getirilen bazı niteliklerin de tanımlandığı görülmektedir.

4.1.2.2. Öğrenmen adaylarının GSÖ'lerinin mizaç ve karakter özelliklerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular



Şekil 4.2.1. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin mizaç ve karakter özelliklerine ilişkin beklentileri

Şekil 4.2.1’de görüldüğü gibi görsel sanatlar öğretmen adaylarına göre görsel sanatlar öğretmenin sahip olması gereken mizaç ve karakter özellikleri; azimli, sempatik, anlayışlı, sakin, uyumlu, doğal, esprili, coşkulu, sabırlı, sıcakkanlı, dışadönük, samimi, güler yüzlü, eleştiriye açık ve sevecen kategorileriyle ifade edilmiştir.

Tablo 4.2.1. Adayların GSÖ’lerinin mizaç ve karakter özelliklerine ilişkin beklentileri

Kategoriler	AO	BO	CO	DO	EO	FO	GO	HO	IO	f	%
Güler yüzlü	1	2	0	2	3	1	3	0	2	14	29
Sabırlı	0	3	1	0	1	2	2	1	2	12	24
Esprili	2	0	0	2	0	1	0	0	0	5	10
Anlayışlı	1	1	0	0	0	0	1	0	1	4	8
Uyumlu	0	0	0	1	0	0	0	0	1	2	4
Sevecen	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2	4
Coşkulu	0	0	0	0	1	0	0	0	1	2	4
Azimli	0	1	0	1	0	0	0	0	0	2	2
Sempatik	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2
Sakin	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2
Doğal	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2
Sıcakkanlı	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	2
Samimi	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2
Dışadönük	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2
Toplam	5	9	1	10	5	4	7	1	7	49	100

Tablo 4.2.1’e göre görsel sanatlar öğretmen adaylarına göre görsel sanatlar öğretmenin sahip olması gereken mizaç ve karakter özelliklerinin başında güler yüzlü ve sabırlı olması gelmektedir. Bunları esprili ve anlayışlı olması izlemektedir. Bu özelliklerin yanında uyumlu, sevecen, azimli, sempatik, sakin, doğal, coşkulu, sıcakkanlı, samimi ve dışadönük özelliklerine de sahip olması beklenmektedir:

Görüşme kayıtlarında bir aday “<Documents\AO> - § 1 reference coded [0,23% Coverage] Reference 1 - 0,23% Coverage Öğrencilere güler yüzlü ve esprili yaklaşarak, öğrencilerine diğer derslerden farklı bir ders olduğunu hissettirmeli” şeklinde görüş bildirip, görsel sanatlar dersinin duyuşsal boyutuna gönderme yaparken, başka bir aday kompozisyonunda “<Documents\GO> - § 3 references coded [1,59% Coverage] Reference 1 - 0,77% Coverage SC Görsel sanatlar öğretmeni sanata gönül vermiş, kendini yetiştirmiş, sosyal, güler yüzlü, sempatik, saygılı, sevgili, disiplinli, konuşkan, empati kurabilen, çağdaş, yerine göre tatlı-sert sanat kavramlarını bilen, aktivitelere katılan, kendini sevdirebilen, çeşitli fikirlere açık olmalıdır” şeklinde görüş bildirerek öğrencilerin öğretmeni sevmesinde öğretmenin kişilik özelliklerinin etkisini vurgulamaktadır. Ayrıca

“<Documents\IO> - § 2 reference coded [0,67% Coverage] Reference 1 - 0,29% Coverage TK Sınıfta aşırı bir disiplin ortamı sağlamak amacıyla otoriter davranışlar sergilemekten kaçınmalı. Öğrencilerine hoşgörülü ve anlayışlı davranmalı, <Documents\FO - § 1 references coded [0,33% Coverage] Reference 1 - 0,33% Coverage Sabırlı ve anlayışlı olmalı. Bizim dersimiz rahat bir ders olduğu için gürültüyü ya da hareketliliği kaldıramayacak birinin bizim bölümümüze gelmemesi gerekiyor” şeklinde görüş bildiren adaylar görsel sanatlar dersinin disiplin anlayışının farkını dile getirirken; yaratıcı davranışların özgür ve rahat bir ortamda ortaya çıkabileceğine gönderme yapmaktadırlar.

GSÖ'nin kişilik özelliklerine ilişkin tanımlamalarda öğretmenlik mesleğine yönelme ve öğretmen yetiştirme programlarına adayların seçimi konusunda bazı ipuçlarını verilmektedir; Bir adayın görüşme sırasında “<Documents\EO > - § 1 reference coded [0,27% Coverage]Reference 1 - 0,27% Coverage Öğretmen adaylarının seçiminde geniş kapsamlı bir seçim yapılmalı” biçimindeki görüşü özel yetenek sınavlarında salt sanatsal beceriye yönelik sınav şeklinin nitelikli öğretmen adaylarının seçiminde yeterli olmadığını ortaya koymaktadır.

Adaylar, sanatı ve görsel sanatlar dersini sevdirmede öğretmene sorumluluk yüklemekte; “<Documents\IO> - §2 reference coded [0,45% Coverage] Reference 1 - 0,22% Coverage KÖK Öğrenciye dersi sevdiren öğretmendir. Öncelikle anlayışlı ve sabırlı olmalıdır” diyerek öğretmenin coşkulu mizacına vurgu yaptıkları görülmektedir: “<Documents\DO> - § 2 references coded [1,04% Coverage] Reference 1 - 0,36% Coverage SÖ Branşında heyecanlı, yenilikçi, özgür düşüncelere, yaratıcı fikirlere açık olmalıdır. Reference 2 - 0,67% Coverage GMY Bütün bunları bir kenara koyarsak; bir görsel sanatlar öğretmeni bilgili, hareketli, coşkulu, sevecen, yenilikçi, hoşgörülü, mesleğine âşık bir insan olmalıdır” şeklindeki aday açıklamalarında, olumlu kişilik özelliklerine sahip olması beklendiği vurgulanmakta, ayrıca bu tür sanat eğitimcilerinin öğrencilerin sanata yönelmesinde etkili olduğunun altı çizilmektedir:

<Documents\IO> - § 1 reference coded [0,45% Coverage] Reference 1 - 0,45% Coverage NU Öğrencinin derse ilgi ve merakını artıracak kadar coşkuyla ve resim dersini sevdirecek şekilde heyecanla ders işlemeli ki öğrenci resme yalnızca ders olarak bakmasın.

[<Documents\EO>](#) - § 1 reference coded [0,11% Coverage] Reference 1 - 0,11% Coverage Her dersinde coşkulu ve neşeli olmalıdır.

Öğrenme ve öğretmede arzulu ve coşkulu bir sürecin oluşması büyük oranda öğretmene bağlıdır. Öğretmenin coşkusu, öğrencilerden beklenen sorumluluk alma, paylaşma, yaratma, öğrenmekten haz alma davranışları, öğretmenin eğitim etkinliklerine istek ve coşkuyla katılmasını etkilediği söylenebilir. Koyuncu ve Erden (2010) tarafından yapılan bir araştırmada öğrencilerin, neşeli, esprili ve eğlenceli derslerin onları mutlu ettiği düşüncesine yüksek oranlarda katıldıkları bulunmuştur. Coşkulu ve neşeli öğretmenler; kendilerine güvenebileceğini, yaptıklarından haz aldıklarını, öğrencilerine güvendiklerini ve onlara saygı duyduklarını gösterdikleri belirtilmektedir (Cruickshank, Bainer ve Metcalf, 1995).

Öğretmenin coşkusunu gösterme yollarından biri derslerde, şaka ve espri yapması şeklinde ifade edilmekte, böylece derslerin eğlenceli hale dönüştürülebileceği savunulmakta ve bu durumun gözlemlendiği şöyle belirtilmektedir: “[<Documents\AO>](#) - § 2 references coded [0,42% Coverage] Reference 1 - 0,19% Coverage GÖÖ Öğrencilere ılımlı ve esprili yaklaşmak bu dersin diğer derslerden ayrımı fark ettirmek gerekir. [<Documents\DO>](#) - § 1 reference coded [0,61% Coverage] Reference 1 - 0,61% Coverage GTD O kadar olumlu, esprili yaklaşıyor ki öğrencilere. Çok eğlenceli geçiyor dersleri” şeklindeki açıklamada, bir taraftan çevresindekilerle iyi ilişkiler kurabilme özelliğine değinilirken, diğer taraftan azimli ve mücadeleci özelliğinin altı çizilmektedir:

[<Documents\DO>](#) - § 1 references coded [99% Coverage]Reference 1 - 0,64% Coverage GKO İyi bir görsel sanatlar öğretmeni; kişiliği bakımından sevecen, iyi iletişim kuran, herkese karşı saygılı ve olumlu bir kişiliğe sahip olmalıdır.

[<Documents\BO>](#) - § 1 reference coded [0,11% Coverage]Reference 1 - 0,11% Coverage GHÜ Zorluklarla mücadele etmesini bilen pes etmeyen kişiler olmalıdırlar.

Öğretmenin sosyal, dışadönük özellikleri genel olarak arzulanan bir durumdur. Beş faktörlü kişilik kuramında (Bkz. Kuramsal çerçeve) dışadönük kişiliğin önemli boyutlarından biri olarak ele alınmaktadır. Dışa dönüklüğün; sosyal olmak, partilere gitmekten, şaka yapmaktan hoşlanmak, birçok arkadaşına sahip olmak, dürtüsellik, kontrolsüz duygular ve bazen güvenilir olmayan kişilik özellikleri göstermekle ilişkili olduğu vurgulanırken, nörotizm'in; kaygı, korku, depresyon, düşük benlik saygısı,

duygusal ve mantık dışı davranışlar göstermeye yönelik yatkınlık ile ilişkili olduğu savunulmaktadır (Deniz ve Kesicioğlu, 2012).

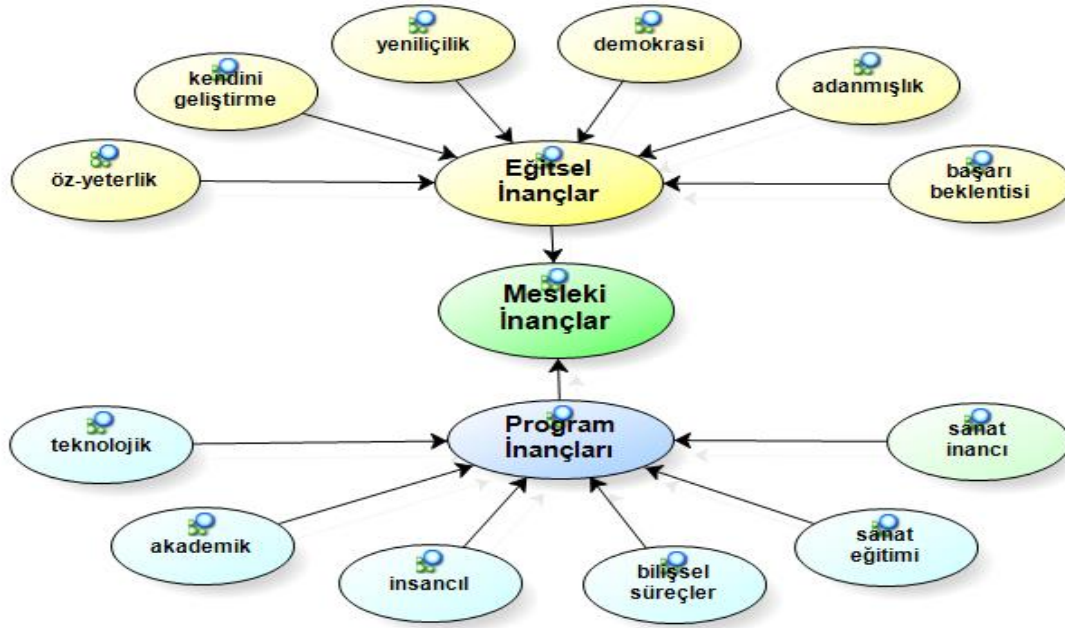
Öğrenci beklentilerinde ortaya çıkan huzurlu, açık sözlü, titiz, sakin, çalışkan, düzenli, sürpriz seven, soğukkanlı, gururlu, duygusal, neşeli, nazik, sabırlı ve şakacı/esprili mizaç ve karakter özellikleriyle aday beklentileri arasında benzerliklerin olduğu görülmektedir. Son yarım yüzyıldır öğretmenlerin kişilik özellikleriyle ilgili pek çok araştırma yapılmış bu araştırmalarda da neşeli, sevecen, güler yüzlü (Oktar ve Yazçayır, 2008), sıcak, katı olmayan, hoşgörülü, öğrencilerle ilgilenen, espri yeteneği olan öğretmenlerin; bu kişilik özelliklerini taşımayanlara göre öğrencilerin öğrenmeleri ve tutumları üzerinde daha olumlu etkiler bıraktığı bulunmuştur (Hotaman, 2012). Başka bir deyişle eğitim öğretim etkinliklerinde başarıya ulaşılmasında öğretmenlerle öğrenciler arasındaki duygusal ve sosyal ilişkiler belirleyici bir faktördür. Öğretmen, mesleki nitelikleri yanında kişisel özellikleri ile de öğrenci başarısı üzerinde geniş bir etki oluşturmakta (Temel ve Aksoy, 2001, akt. Yılmaz ve Tosun, 2013) ve öğrencilerin derse güdülenmelerini etkilemektedir.

Öğretmenin kişilik özellikleri öğrencilerin derse etkin katılımına, hoşlanma, mutluluk gibi duyguların oluşmasına katkı sağlayabileceği gibi can sıkıntısı, endişe gibi olumsuz duyguların oluşmasında da etkili olabilir. Bu tür duygular öğrencilerde bir yönüyle bilişsel, bir yönüyle duygusal faktörlerdir. Bu faktörler özellikle sanat eğitimiyle ilgili gelecek beklentisi olmayan öğrenciler için haz alma ve hoşlanma aracı olarak işe koşulabilir. Daha çok matematik ve fen alanları gibi öğrencilerin bilişsel becerilerine ağırlık veren alanlara yönelenler için haz boyutu daha da anlam kazanmaktadır. Ancak, sanat eğitiminin yaratıcılık, problem çözme, analiz, sentez gibi üst düzey düşünme becerilerine sağladığı katkı göz ardı edilmemelidir.

Öğretmenin öğrencilere karşı ilgili ve sevecen davranması, eğitimde bireysel farkları gözetmesi ve sınıf içinde seçme hakkı tanınması gibi öğretmen özellikleri literatürde özerklik destekleyici (autonomy support) olarak tanımlanmaktadır (Deci, Nezlek ve Sheinman, 1981). Öğretmenin özerklik destekleyici davranışları kendine güven, yaratıcılık, akademik başarı ve güdülenme gibi pek çok olumlu akademik

davranışla ilişkili olduğu belirtilmektedir (Özgüngör ve Kapıkıran, 2008). Öğrenci özerkliği büyük oranda öğretmen inanç ve değerlerinden etkilenmektedir.

4.1.2.3. Öğrenmen adaylarının GSÖ'lerinin inançlarına ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular



Şekil 4.2.2. Öğrenmen adaylarının GSÖ'lerinin inançlarına ilişkin beklentileri

Öğretmen adaylarının görsel sanatlar öğretmen inançlarına ilişkin beklentileri eğitim inançları ve program inançlarından oluşmaktadır. Eğitim inançları yenilik, kendini geliştirme, adancmışlık, demokrasi, öz-yeterlik ve başarı beklentisi faktörlerinden, program inançları ise; insancıl inançlar, akademik inançlar, bilşsel süreçlere ilişkin inançlar, teknolojik inançlar, sanat ve sanat eğitimi faktörlerinden oluşmaktadır.

Tablo 4.2.2. Öğrenmen adaylarının GSÖ'nin eğitim inançlarına ilişkin beklentileri

Kategoriler	A.O	B.O	C.O	D.O	E.O	F.O	GO	H.O	I.O	f	%
Yenilikçilik	2	5	0	4	2	4	2	1	4	24	39
Kendini geliştirme	5	3	2	1	0	1	0	1	1	14	23
Adancmışlık	1	2	0	1	2	2	0	1	0	9	15
Demokrasi	1	0	0	0	0	1	0	0	6	8	13
Öz-yeterlik	1	3	0	0	1	0	0	0	0	5	8
Başarı beklentisi	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	2
<i>Toplam</i>	10	13	2	6	5	9	2	3	11	61	100

GSÖ eğitim inançlarına ilişkin referansların %46'sı yenilikçilikle ilgilidir. Yenilikçiliği % 27 ile kendini geliştirme, % 15 le demokrasi %10 la öz-yeterlik inancı izlemektedir. Öğretmenin başarı beklentisinin ise bir aday tarafından dile getirildiği görülmektedir.

Öğretmenin sürekli kendini yenilemesi ve geliştirmesi, kendini tekrar etmemesi ve heyecanının sönmemesi için yeniliklere açık olması gerektiği, başka bir deyişle yenilik inancına sahip olmasını önemsemektedirler:

<Documents\AO> - § 2 references coded [0,62% Coverage] Reference 1 - 0,30% Coverage GBA Öğretmen yeni nesillerin oluşmasında en etkili kişidir. Bu yüzden yenilikçi, farklı öğrenme ve öğretim yolları üzerinde sürekli kendisini geliştirmelidir.

<Documents\BO> - § 5 references coded [1,67% Coverage] Reference 1 - 0,15% Coverage KSC Görsel sanatlar öğretmeni gözlem yapmalı yenilikçi ve yaratıcı olmalıdır. Geniş düşünmelidir. Reference 3 - 0,30% Coverage GHÜ Resim öğretmeni dediğimde alanında bilgi birikimi yeterli olan ayrıca bunlarla sınırlı kalmayıp, hem alanı hem de alanı dışında kendini yenileyen biri olmadıkça öğrenciye ne verebilir ki? Reference 5 - 0,67% Coverage Sizin öğretmen olarak beklentileriniz var. Yani sınıfa girip sizin bu beklentileriniz karşılanmadığında acaba bu heyecanınız meslek boyunca sürebilir mi? Hiçbir şey sonsuza kadar sürmez. Herkes her şeyden belli bir süre sonra bıkar. Ama önemli olan bıkip küsmek değil, kendini tazelemek, yenilemektir.

<Documents\DO> - § 4 references coded [1,78% Coverage]. Reference 4 - 0,51% Coverage GKO Öğrencilerine yeterli bilgiler verebilmek için her zaman araştırma yapmalı ve kendini değiştirmeli.

<Documents\EO> - § 2 references coded [0,42% Coverage] Reference 1 - 0,31% Coverage Bence öncelikli olarak yaratıcı ve yenilikçi olmalı... Her yıl farklı çalışmalar yaptırmalıdır.

<Documents\FO> - § 4 references coded [0,65% Coverage] Reference 2 - 0,15% Coverage ME Öğretmeni kültürel olarak kendini geliştirmeli, sürekli kendini yenilemelidir.

Adayların açıklamalarında öğretmenin kendini yenilemesinin kültürel gelişimine katkı sağlayabileceği gibi, sanat eğitimi ve sanat alanındaki gelişmeleri izlemesi, kazanımlarını öğrenme öğretme süreçlerine uyarlaması bakımından önemli görülmektedir. Bilginin hızla eskidiği düşünülürse, öğretmenin hizmet öncesi süreçte edindiği bilgilerinin çoğu, zaman içinde geçerliliğini yitirmektedir. Bu nedenle öğretmenin araştırmacı, yenilikçi olma ve bilgilerini yenileme zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. EO grubundaki adayların vurguladığı gibi sanatsal etkinliklere ilişkin uygulamaların her yıl aynı şekilde yinelenmesi meslek yılgınlığına yol açabilir ve

öğretmenin coşkusu yok edebilir. Kyriacou (2000 akt. Çelikelli, 2011)'a göre, öğretmenin mesleğin gerektirdiği işlere karşı daha az tutku ve doyum yaşamaması; isteksizleşme ve öğrencilerinin çalışmalarına yönelik ilgisizlik nedenleri arasındadır. Duygusal tükenme olarak tanımlanan bu durum, “tükenmişlik durumunun başlangıcı, merkezi ve en önemli bileşenidir” (Çelikelli, 2011, 39). Kalabalık sınıflar, ders saatinin yetersizliği, atölye yetersizliği gibi sorunlar görsel sanatlar öğretmenin performansını olumsuz etkileyen etmenler olmasına karşın, yaratıcı gücünü kullanarak bu sorunların üstesinden gelebilen öğretmenler coşkularını yitirmezler. Bunun için öğretmenin mesleğine adanmışlık ve ideal öğretmen inancı imdadına yetişebilir. “Öğrencinin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurma, öğrenciyi yetenekleri ve ilgisi doğrultusunda yönlendirme, öğrencideki gelişimi izleme, öğrencinin yaratıcılığını teşvik edecek çeşitli öğrenme ortamları oluşturma, öğrencide güven duygusunu geliştirecek demokratik ve rahat bir ortam yaratma gibi tutum ve davranışlar ancak öğrencilerini ve mesleğini seven bir öğretmenin gerçekleştirebileceği belirtilmektedir” (Özmen, 1999, 195). Öğretmen adaylarının bu konudaki görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

<Documents\DO> § 1 reference coded [0,67% Coverage] Reference 1 - 0,67% Coverage GMY Bütün bunları bir kenara koyarsak; Bir görsel sanatlar öğretmeni bilgili, hareketli, coşkulu, sevecen, yenilikçi, hoşgörülü, mesleğine âşık bir insan olmalıdır.

<Documents\FO> - § 1 reference coded [0,88% Coverage] Reference 1 - 0,88% Coverage Öğretmen idealist olmalı, öğrencilerini sanata yönlendirme ve eğitime heyecanı duymalı. Öğrenci merkezli düşünmeli. Düşünen, sorgulayan, araştıran öğrenciler yetiştirmeli. Öğrenme sürecine öğretmen önem vermeli. Öğrencinin beş duyu organını etkileyerek onlara zengin öğrenmeler yaşatacak ortamlar yaratabilmeli. Bireysel farklılıkları göz önüne alıp ona göre davranmalı. Mesleğini sevmeli. İnsan sevdiği bir mesleği yapınca öğrencilerine daha verimli olur. Alanında uzmanlaşmalı, sürekli araştırmalı ve kendini yenilemeli.

Adayların önerileri öğretmenin başarısını etkileyebileceği gibi, yaptığı işten haz almasına da katkı sağlayabilir. Yeter ki öğretmen başarı beklentisi inancı geliştirebilsin, çünkü bir adayın belirttiği gibi “ *<Documents\FO> - § 1 reference coded [0,73% Coverage] Reference 1 - 0,73% Coverage öğretmenin en büyük mutluluğu öğrencilerinin başarısıdır*”. Araştırmalar nitelikli ve etkili okulların, hedeflerin önceliği konusunda uzlaşım ve öğretimsel açıdan en iyiye ulaşmaya yönelme kadar öğrencilere karşı öğretmenlerin olumlu tutum geliştirmeleri gibi olguları ortaya çıkaran güçlü akademik liderlikle paralel yürüdüğünü ortaya çıkarmıştır (Güven, 2004). Etkili öğretmenler öğrencilerini

güdüleyerek düşündürüp, isteklendirip başarıya yönlendirebilirler (Moon ve Mayes, 1994). Öğrenci başarısını etkileyen değişkenlerden biri de öğretmenin öz-yeterlik inancıdır. Öz-yeterlik inancına ilişkin beklentiler, kararlılık, kendine güven, gelişmeleri izleme ve böylece kendini yenileme olarak kodlanan ifadelerden anlaşılmaktadır:

<Documents\AO> - § 1 reference coded [0,53% Coverage] Reference 1 - 0,53% Coverage GHD Alan bilgisi üst seviyede olmalı, aynı zamanda öğretmenlik alanında yeterli olmalıdır. Böylece bulunduğu sınıf ortamında kendini yeterli, güvenli hissederek öğrenciye kazandırmak istediklerini doğru şekilde sunabilir. Kararsız, istikrarsız ve ani iniş çıkışları olmaz.

<Documents\BO> - § 3 reference coded [0,95% Coverage] Reference 1 - 0,12% Coverage Eİ Öncelikle kendine güvenmeli ve neyi asıl yapmak istediğinde kararlı olmalıdır. Reference 2 - 0,20% Coverage... Çevrenin şartlarını gözlemlemiş, mesleğinin gerektirdiği yasa ve yönetmeliklere uygun davranan özellikleriyle dikkat çekmektedir. Reference 3 - 0,63% Coverage Daha uygun ne kullanılabileceğini bilmeli.

Yukarıdaki alıntılardan anlaşıldığı gibi öğretmenin alan bilgisi ve meslek bilgisi konusundaki donanımı kendine güven duymasının aracı olarak görülmekte, sanat eğitimi süreçlerinde ne yapacağı, nasıl yapacağı yeterlilik algısıyla ilişkilendirilmektedir. “Öğretmenlerin öz-yeterliği öğretim öncesinde, öğretim sırasında ve sonrasında yapılacaklarını etkilemektedir” (Ashton ve Webb, 1986; Tschannen-Moran vd., 2001, akt. Azar, 2010, 236). Öz-yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin olumlu davranışlar sergilediği, öz-yeterlik algısı düşük öğretmenlerin baskıya dayalı otoriteye yöneldikleri bilinmektedir. Bandura (1997) kendisini yetersiz hissedenden öğretmenlerin, öğrenciler üzerinde daha otoriter bir tavır sergilediği belirtmektedir. Otoriter bir ortamda sanat eğitiminden söz edilemeyeceği gibi, öğrencilerden yaratıcı davranış da beklenemez. Oysa kendini geliştiren ve duygusal olarak kendini öğretmenlik mesleğine hazırlayan adayların öz-yeterlik inançları güçlenebilir. Ng ve Cheung (2002 akt. Bay vd., 2012) öğretmen adaylarının kendilerini gerçekleştirebilmeleri ve sağlıklı bir bireysellik geliştirebilmeleri için anlamlı yaşantılar sağlanması ve duygusal gelişime odaklanılması gerektiğini belirtmektedir.

Öğretmenlerin öz-yeterlik inancı öğrencilerin duygusal, sosyal ve akademik durumlarıyla öğretimin niteliğini şekillendireceği, öğrenmeye katılımını ve başarıyı artırdığı bilinmektedir. Öğrenci başarısıyla öğretmenin öz-yeterlik inançları karşılıklı olarak birbirini beslemektedir. Öğretmen başarılı sonuçlar elde ettikçe öz-yeterlik inancı

güçlenecek, inancı güçlendikçe başarı artacaktır. Bu nedenle öğretmen eğitimindeki öğretim tasarımlarının uygulamalara dönüştürülmesi, sonuçlarının görülmesi, tasarım ve uygulama döngüsünün gerçekleştirilmesi, başka bir deyişle yansıtıcı öğretmen yetiştirme modelinin uygulanabilmesi için, programdaki uygulamaların artırılması ve tüm programa dağılması gerekir. Öğretmenlik uygulaması öncesi yapılacak bu tür uygulamalar adayların öz-yeterlik inancı geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Çünkü bireyin kendi deneyimleri sonunda elde ettiği başarılı sonuçlar öz-yeterlik inançlarına kaynaklık etmektedir.

Görsel sanatlar öğretmenin öz-yeterlik inancı kadar etkili olan ve onun mesleki performansını etkileyen mesleki inançlardan biri adanmışlık duygusudur. Adaylar bu duyguyu ideal öğretmen, mesleğine âşık öğretmen, fedakâr öğretmen kavramlarıyla sembolize etmektedirler:

<Documents\AO> - § 1 reference coded [0,86% Coverage] Reference 1 - 0,86% Coverage İdeal öğretmen öğrenci merkezli olmalı. Düşünen, sorgulayan, araştıran öğrenciler yetiştirmeli. Öğrenme sürecine önem vermeli. Öğrencinin beş duyu organını etkileyerek onlara zengin öğrenmeler yaşatacak ortamlar yaratabilmeli. Bireysel farklılıkları göz önüne alıp ona göre davranmalı. Mesleğini sevmeli.

<Documents\DO> - § 1 reference coded [0,63% Coverage]Reference 1 - 0,63% Coverage GMY... Bir Görsel sanatlar öğretmeni bilgili, hareketli, coşkulu, sevecen, yenilikçi, hoşgörülü, mesleğine âşık bir insan olmalıdır.

<Documents\HO> - § 1 reference coded [0,59% Coverage]Reference 1 - 0,59% Coverage KSD Sınıfların kalabalığı, ders saatlerinin yetersizliğine karşın görsel sanatlar öğretmenleri kendi hayatlarından fedakârlık edip, öğrencilerinin iyi bir yere gelebilmeleri için tüm yapabileceklerini yapmalıdır.

<Documents\BO> - § 2 reference coded [1,25% Coverage] Reference 1 - 0,85% Coverage Üniversitede ideal öğretmen olarak yetiştirilen öğretmenlerin, öğretmenlik görevine başladıklarında isteklerini, ideallerini gerçekleştiremeyip vazgeçtiklerini belirten öğretmenler bulunmaktadır. Toplumun sanata karşı bakışını değiştiremediğimizden şikâyetçidir. Bu sebeple, toplum sanat hakkında bilinçlendikten sonra bizlerin mesleğimizde daha başarılı olacağımızı ve öğretmenlik mesleğine daha farklı yaklaşacağımızı belirtilmiştir.

Mesleğine âşık, özverili, idealist öğretmen beklentisi içinde olan adayların karşılaştıkları görsel sanalar öğretmenlerinden edindikleri izlenimler, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerde adanmışlık duygusunun daha yüksek olduğunu göstermektedir. Adanmışlık, gayret, özveri ve kendini verme kavramlarıyla açıklanmakta ve öğretmenin

işine motive olmasını etkilemektedir. Gayret, çalışırken yüksek düzeyde enerji ve zihinsel olarak kendini vermek, iş için çaba sarf etmeye gönüllü olmak ve zorluklar karşısında bile sebat etmek anlamına gelir. Özveri, işle ilgili olarak güçlü olmak ve coşku, ilham, gurur ve meydan okuma duygusu olarak tanımlanır. Kendini verme ise, tamamen yoğunlaşmış ve mutlu bir şekilde işe odaklanmış olma anlamına gelir. Dolayısıyla, iş görenlerin mesleğe adanmışlık düzeyleri onların yaptıkları işte gösterdikleri çaba ve gayret ile yakından ilişkilidir. Mesleğe adanma veya mesleki adanmışlık iş görenlerin ortaya koydukları performansı belirleyen önemli bir faktör olarak görülmektedir (Turhan, Demirli ve Nazik, 2012).

Tablo 4.2.3. Öğrenmen adaylarının GSÖ'lerinin program inançlarına ilişkin beklentileri

Kategoriler	A.O	B.O	C.O	D.O	E.O	F.O	GO	H.O	I.O	f	%
Teknolojik inançlar	1	10	9	9	8	12	16	5	14	84	39
Akademik inançlar	7	7	3	4	6	6	5	3	5	46	21
İnsancıl inançlar	10	6	4	7	3	3	1	2	4	40	19
Bilişsel süreçler	5	7	3	1	2	5	2	2	6	33	15
Sanat eğitimi inancı	0	0	0	2	0	2	0	2	2	8	4
Sanat inancı	1	0	0	1	1	0	0	0	0	3	1
<i>Toplam</i>	24	30	19	24	20	28	24	14	31	214	100

Adayların öğretmen program inançlarına ilişkin beklentilerinin %39'u teknolojik inançlar, %21'i akademik inançlar, %19'u insancıl inançlar, %15' bilişsel süreçler faktörüyle ilgili bulunmasına karşın kategorilerin yinelenme sıklığına göre sıralama yapılamayacağı söylenebilir. Örneğin bu tür bir sıralamada insancıl inançlar üçüncü sırada konumlanmasına karşın, öğretmen değerleri ve tutumları ile ilgili bulgular insancıl inançlar faktörünü beslemekte ve/ya beslenmekte, araştırma bulguları bütün olarak değerlendirildiğinde insancıl inançlar faktörü öne çıkmaktadır. Bezer şekilde sanat eğitimi ve sanat inancına ilişkin faktörler son sırada görülmesine karşın, öğretmenin sanatsal özellikleri ve sanat eğitimine ilişkin beklentiler bütüncül olarak değerlendirildiğinde söz konusu inanç faktörlerine ilişkin, inanç olarak kodlanamayan ama program inançlarına etki eden geniş bir veri seti bulunmaktadır. Üstelik literatürde program inançlarının birbiriyle anlamlı ve pozitif yönlü ilişkilerinin olduğunu ortaya koyan araştırmalar, adayların hangi inanç faktörlerine yoğunlaştıklarından çok, sahip oldukları inanç faktörlerinin bilinmesini önceleyen bir anlayış ortaya koymaktadır (Bkz. Cheung ve Wong, 2002; Eren, 2010).

Tablo 4.2.4. Adayların GSÖ'lerinin insancıl (hümanistic) inançlar faktörüne ilişkin beklentileri

Kategoriler	AO	BO	CO	DO	EO	FO	GO	HO	IO	f	%
Değer verme	3	1	1	1	1	2	0	1	2	12	30
Özgür öğrenme ortamı	2	2	1	0	0	0	0	1	1	7	18
Öğrenci katılımlı planlama	0	2	1	1	2	0	0	0	1	7	18
İyimserlik	3	0	1	2	0	0	1	0	0	7	18
Duyguların eğitimi	1	0	0	2	0	1	0	0	0	4	10
Esneklik	1	1	0	1	0	0	0	0	0	3	7
Toplam	10	6	4	7	3	3	1	2	4	40	100

İnsancıl inançlar arasında öğrencilere değer verme, özgür öğrenme ortamı oluşturma ve öğrenci katılımlı planlama öne çıkmaktadır. Öğrencilere değer verme konusundaki aday ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

<Documents\AO> - § 3 references coded [0,58% Coverage] Reference 1 - 0,18% Coverage MB Öğrencilere karşı adil olmalı ve onların kendilerini değerli hissetmelerini sağlamalıdır. Reference 2 - 0,21% Coverage GÖÖ Öğrencilerin her birinin güzel resim yapabildiğini, her birinin özel olduğunu bir öğretmen hissettirmelidir. Reference 3 - 0,19% Coverage GAÖ İyi bir görsel sanatlar öğretmeni; öğrencisine değer vermeli. Onun düşüncelerine önem vermelidir.

<Documents\CO> - § 1 reference coded [0,52% Coverage] Reference 1 - 0,52% Coverage Çocuğun bu derste kendini değerli hissetmesi için öğretmen çaba harcamalıdır.

<Documents\DO> - § 1 reference coded [0,30% Coverage] Reference 1 - 0,30% Coverage GAA Onlarla sıcak bir bağ kurup ne hissettiğini sorması, düşüncelerini önemseydiğini hissettirmelidir.

<Documents\EO> - § 1 reference coded [0,30% Coverage] Reference 1 - 0,30% Coverage DK Öğrencilere iyi davranmalı ve onlarla iletişim içinde olmalıdır. Onlara değer verdiğini belli etmelidir.

<Documents\IO> - § 2 references coded [0,85% Coverage] Reference 1 - 0,51% Coverage TK Her öğrenciye değerli olduğunu, çalışmalarının değerli olduğunu her bireyin kendine has bir üslubunun olduğunu hissettirmelidir.

Görsel sanatlar öğretmenin öğrencilerle sıcak ilişkiler kurup, birey olarak onlara değer verdiğini hissettirmesinin -açıkça belirtmekten daha- önemli olduğu belirtilmektedir. Öğretmen öğrencilerin çalışmalarına, düşüncelerine, söylemlerine, bireysel farklılıklarına değer vererek kendilerini önemli ve değerli hissetmelerini sağlayabilir. Başka bir deyişle öğrencilerin öz-yeterlik duygusu geliştirmelerine katkı sağlayabilir (Anderson, Greene ve Loewen, 1988). Bandura (1997)'ya göre öz-yeterlik inancı yüksek olan insanlar yeni karşılaştıkları ve mücadele etmek durumunda oldukları

yaşantılardan kaçmazlar ve eylemlerini başarılı bir şekilde tamamlamak için oldukça kararlı davranmaktadırlar.

Öğretmenin öğrenciye değer vermesi, onun olumlu niteliklerle donanık olduğu varsayımıyla da ilgilidir. Eğitimcinin öğrenme ortamlarını düzenlerken böyle bir varsayımdan hareket etmesi öğrencilerin özgür davranabilmelerine olanak sağlar. Yaratıcılık eylemi ancak özgür ortamlarda yeşerir. Adayların da beklentileri özgür öğrenme ortamlarından yanadır:

<Documents\AO> - § 2 references coded [0,45% Coverage] Reference 1 - 0,36% Coverage GHD Nitelikli bir görsel sanatlar öğretmeni öğrencilere sınıf ortamında diğer derslerde olmadığı kadar özgür ve rahat bir çalışma ortamı hazırlamalıdır ki öğrenci kendini ifade edebilsin

<Documents\CO> - § 1 reference coded [0,32% Coverage] Reference 1 - 0,32% Coverage AA Görsel sanatlar öğretmeni diğer dersler gibi öğrencileri kasmamalı. Çünkü yaratıcı ve güzel resimler rahat ortamda çıkmaktadır.

<Documents\HO> - § 1 reference coded [0,20% Coverage] Reference 1 - 0,20% Coverage YB Öğrencilerin özgürce düşüncelerini ifade edebilecekleri ortam yaratmalıdır.

Adaylar özgür öğrenme ortamını, öğrencinin kendini ve düşüncelerini ifade edebilmesi, yaratıcı ürünler ortaya koyabilmesinin ön koşulu görmektedirler. Çünkü insancıl inançlara göre birey dışardan gelen uyarıcıların pasif alıcısı değil; duyan, düşünen, hisseden, yaratan, kendi amaçlarını belirleyen ve içsel potansiyelini kullanarak bu amaçlara ulaşmaya çalışan kişidir (Hanif, Nawaz ve Tanveer, 1979).

Öğrenme ortamının düzenlenmesi, yapılacak etkinliklerle ilgili karar süreçlerine öğrencilerin katılımı, onlara verilen değer göstergesi olduğu kadar, motivasyon kaynağı olarak işlev görebilir: Adayların beklentileri de aşağıdaki alıntılarda görüldüğü gibi bu yöndedir:

<Documents\DO> - § 1 reference coded [0,28% Coverage] Reference 1 - 0,28% Coverage SY Konuyu sınıftaki öğrencilerin isteklerine göre etkinlik yaptırmalıdır.

<Documents\EO> - § 2 references coded [0,80% Coverage] Reference 1 - 0,16% Coverage MY Ders esnasında öğrencilerin fikirlerine de yer vermeli Reference 2 - 0,64%

Coverage Derste yapılacak işlerde de öğrencinin fikrine başvurmalı, hatta planlamayı birlikte yapılırsa derse katılımları daha içten olur. Çalışmaya daha çok sahip çıkar. -Ama bu bazı öğretmenlerin yaptırdığı gibi istediğinizi yapına dönüşmemelidir.

Adayların gerek planlama gerekse ders içi süreçlerde kararlara katılımın içsel motivasyon kaynağı olduğunu çağrıştıran açıklamalar yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerin neyi öğreteceklerinden çok, öğrencilerin ne öğrenmek istediğinin önemli olduğu dikkate alındığında öğrenme süreçlerindeki kararlara öğrenci katılımının önemi ortaya çıkar. Kararlara katılım onların bilişsel ve duyuşsal gelişimine, kendilerine saygı duymalarına ve demokrasi kültürü geliştirmelerine katkı sağlayabilir.

Görsel sanatlar dersinin işlevlerinden biri duyguların eğitimidir. Adayların görsel sanatlar dersinin amaçlarının kapsamlı olduğuna ilişkin ifadeleri içinde duyguların eğitiminden de söz edilmektedir: [<Documents\DO>](#) - § 2 references coded [1,02 % Coverage]Reference 1 - 0,64% Coverage SÖ Hiçbir branşta verilen kazanımlar görsel sanatlarda verilen kazanımlar kadar kapsamlı olamaz. Görsel sanatlar dersinde duyuşsal alan özellikleri harekete geçer Reference 2 - 0,38% Coverage GMY Öğrenciye yaklaşımı, öğrencide oluşturduğu heyecan, coşku onun sanata yönelmesinde çok önemlidir.

Açıklamalarda sanat eğitimi derslerinde öğrencilerin yaşadığı coşku sanat etkinliklerine yönelimlerini etkileyeceği belirtilmektedir. Bu duyguların harekete geçirilmesinde öğretmenin inanç ve tutumu önemli rol oynamaktadır. Öğretmenin duyarlı tutumu, öğrencilerin duyuşsal eğitimini etkilediği gibi, sınıf yönetiminde esnekliğe neden olabilir. Öğretmenin sınıf yönetimindeki esnekliği öğrencinin yaratıcı davranış geliştirmesinin koşulları arasında değerlendirilmektedir:

[<Documents\AO>](#) - § 1 reference coded [0,15% Coverage] Reference 1 - 0,15% Coverage GY Yaratıcı davranış geliştirmek için esnek olmalı, sınırlayıcı olmamalıdır.

[<Documents\DO>](#) - § 1 references coded [0,64% Coverage] Reference 1 - 0,64% Coverage GAA Sınıfta sert ve kırıcı davranması öğrencilerin derse olumsuz tutum geliştirmesine ve yaratıcılıklarının engellenmesine neden olabilir.

Özetle GSÖ'lerinin insancıl inançlara sahip olmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Adaylar öğrenci odaklı eğitim yaklaşımını temel alan, özgür ve esnek bir öğrenme ortamında, öğrencilere değer veren, öğrenme etkinliklerini onlarla birlikte

planlayan, sosyal öğrenmelerine ve duyguların eğitimine önem veren, iyimser ve olumlu tutum içinde olan öğretmen kimliği beklenmektedir.

Bilişsel süreçlerle ilgili inançlar öğrencilerin yeteneklerini geliştirme, onları düşünmeye, sorgulamaya ve üst düzey düşünmeye, yaratıcı düşünce geliştirmeye, öğrenme sürecini yaratıcılık süreci olarak görmeye gönderme yapan referanslarla ifade edilmektedir.

Tablo 4.2.5. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin bilişsel süreçler inançlar faktörüne ilişkin beklentileri

Kategoriler	AO	BO	CO	DO	EO	FO	GO	HO	IO	f	%
Yetenekleri geliştirme	2	3	2	1	1	2	1	2	3	17	51
Üst düzey düşünmeye yöneltme	3	1	1	0	1	2	0	0	3	11	33
Yaratıcı düşüncelerini sağlama	0	2	0	0	0	0	1	0	0	3	9
Yaratma süreci olarak görme	0	1	0	0	0	1	0	0	0	2	6
Toplam	5	7	3	1	2	5	2	2	6	33	100

Adayların bilişsel süreçler faktörüne ilişkin beklentileri öğrencilerin yeteneklerini geliştirme kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bunu üst düzey ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme izlemektedir. Son sırada ise sanat eğitiminin yaratma süreci olduğuna ilişkin inançlar yer almaktadır. Sanat eğitimine ilişkin beklentiler başlığı altında ayrıntılı olarak değinilen düşünme, yaratma ve yetenekleri geliştirme beklentileri konusunda adaylardan elde edilen örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

<Documents\AO> - § 2 references coded [1,06% Coverage]Reference 1 - 0,24% Coverage GY Sınıf içerisinde sadece yetenekli olanların değil tüm öğrencilerin yetenek çizgisini en üst seviyeye çekmelidir. Reference 2 - 0,11% Coverage KNB Yetenek ve değerlere sahip çıkan, duyarlı olmalıdır.

<Documents\EO> - § 1 reference coded [0,82% Coverage]KET... Ders saatinin 1 saatten en az iki saate çıkarılması gerekir. Böylelikle sanat eğitiminin önemi ve değeri artacaktır, Öğretmen öğrencilere daha fazla zaman ayırıp yetenekleri geliştirebilecektir.

<Documents\HO> - § 2 references coded [1,45% Coverage]Reference 2 - 0,48% CoverageGGA Görsel sanatlar öğretmeni görsel sanatların her alanında yetenekli olmalı, özgün çalışmalarlarıyla öğrencilerin yeteneklerini geliştirmesine yardımcı olmalıdır.

Adaylar görsel sanatlar öğretmenin sadece yeteneklilerin değil tümünün yeteneklerinin gelişebileceği inancı taşımakta, görsel sanatlar öğretmenin bu sorumluluğunu yerine getirebilmesini, ders saatlerinin artırılması ve öğrencilere daha

çok zaman ayırabilmesi ve öğretmenin her alanda yetenekli olmasına bağlamaktadırlar. Bunun anlamı; öğretmen her öğrenciye gerektiği kadar zaman ayırması ve her öğrencinin görsel sanatlarla ilgili başarılı olabileceği alanı belirlemesi ve öğrencilere başarılı oldukları alanlarda rehberlik yapabilmesidir. Adayların yetenekleri geliştirme gibi üst düzey düşünme becerilerinin de geliştirilebileceği inancı taşıdıkları görülmektedir:

[<Documents\AO>](#) - § 3 references coded [0,85% Coverage] Reference 1 - 0,14% Coverage KNB Görsel Sanatlar alanında üst düzeyde düşünme ve beceri kazandırandır. Reference 3 - 0,39% Coverage Konu ile ilgili örnek verdikten sonra “Siz bu konuda neler yaparsınız ya da sizin yaşamınızda bu örneklerle nerelerde rastlıyorsunuz?” şeklinde soru sorarak öğrencileri düşünmeye, ilişki kurmaya sevk etmelidir

[<Documents\EO>](#) - § 1 reference coded [0,20% Coverage] Reference 1 - 0,20% Coverage KET Öğrencilerini düşünmeye, araştırmaya, üretmeye yönlendirmelidir.

[<Documents\HO>](#) - § 2 references coded [0,78% Coverage] Reference 2 - 0,56% Coverage GGA Gerçekten öğrencilerin düşünme gücü geliştirilmeli, diğer alanlarla bağ kurabilmeyi sağlamalıdır.

[<Documents\IO>](#) - § 3 references coded [1,78% Coverage] Reference 1 - 0,37% Coverage Öğretmen konuyu alışagelmış şekli ile anlatmak yerine öğrenciyi hem düşünmeye sevk edecek hem de ilgisini çekebilecek etkinlikler düzenlemelidir.

Adaylar üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi için, düşünmeye, sorgulamaya, ilişkileri görmeye ve bağ kurmaya yöneltmek gibi öneriler sunmaktadırlar. Görüldüğü gibi, görsel sanatlar eğitimini beceri düzeyinden, düşünme düzeyine çıkarmaktadırlar. Yeteneğin beceri ya da ustalıktan çok düşünsel süreçlerle yoğrulmuş anlatım biçimleri olduğuna inanmaktadırlar. Görsel sanatlar eğitiminin temelini oluşturan yaratıcılık analiz ve sentez yapmayı gerektirir. Sanat eğitimini yaratıcılıkla temellendiren adaylar yaratıcılığı, yaratıcı düşünme ve yaratıcı süreç boyutlarıyla ele almaktadırlar:

[<Documents\GO>](#) - § 1 reference coded [0,32% Coverage] Reference 1 - 0,32% Coverage GE Uygulamadan önce konu ile ilgili sanat eleştirisi yaparak öğrencilerin düşünmelerini yaratıcı olmalarını sağlamalıdır.

[<Documents\AO>](#) - § 7 references coded [1,68% Coverage] Reference 3 - 0,44% Coverage GKK Görsel Sanatlar öğretmeni öğrencileri yaratıcı düşüncelerini öne çıkaracak konular seçmeli ve tüm öğrencilerin çalışmalarına katılmasını sağlamalıdır. Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini öne çıkaracak etkinlikler yapmalıdır.

<Documents\BO> - § 10 references coded [1,96% Coverage] Reference 1 - 0,13% Coverage Reference 9 - 0,28% Coverage KZÇ Tartışma ortamı yaratabilir, beyin fırtınası yaptırabilir, soru cevap yöntemi uygulayabilir. Yetişkin olmayan öğrenciler fikirlerini söylemekte özgür davranırlar ve böylece tartışma esnasında ya da beyin fırtınası yaparken çok farklı bakış açıları ortaya çıkabilir. Fakat öğretmen burada yönlendirici olmalıdır ve onlara müdahale edebilir durumda olmalıdır.

<Documents\CO> - § 4 references coded [1,03% Coverage] Reference 2 - 0,25% Coverage RÜ Öğrencilerin yaratıcılığını ortaya çıkarabilmek için oyun eylemi etkili olarak kullanılmalıdır. Reference 4 - 0,26% Coverage KED Öğrencilere dersi sevdirmeli, onları problem çözmeye sevk ederek, zorluklarla baş etmeyi öğretmelidir.

<Documents\DO> - § 2 references coded [0,96% Coverage] Reference 1 - 0,34% Coverage SY Öğrencileri yaratıcı ve özgün çalışmalar yapmaya yönlendirecek nitelikleri taşımaktadır. Reference 2 - 0,62% Coverage GEÇ Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirecek etkinliklere yer vermeli, gerektiğinde ders dışı çalışmalarla öğrencilere yeterli zaman ayırmalıdır.

Alıntılarda görüldüğü gibi öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileri kazanmaları, yaratıcı düşünme süreçlerinde yoğunlaşmalarıyla ilişkilendirilmektedir. Bu süreçlerde beyin fırtınası, tartışma, problem çözme tekniklerinden yararlanılabileceği düşünülmektedir. Düşünme becerilerini dünyanın düzenini keşfetmek ve problemleri çözmek için bilgiyi kullanma yeteneği olarak gören Eggen ve Kauchak (1988, 17-18) okul programlarının en önemli parçasının düşünme becerileri olduğunu belirtmektedir. Öyleyse görsel sanatlar dersinde, özellikle uygulama süreçlerinde öğrencileri bir problemle buluşturmak, karşılaşılan probleme çözüm getirecek ürünler ortaya koyma olarak düzenlemek bir seçenek olarak karşımıza çıkmaktadır. Görsel sanatlar eğitiminde ürün kadar yaratma süreci de önemlidir; ancak, nitelikli bir yaratma süreci her zaman nitelikli ürünün ortaya çıkmasına yetmeyebilir, çünkü teknik beceri, estetik değerler gibi başka değişkenler sonucu etkileyebilir. Bu nedenle görsel sanatlar öğretmeni sürece odaklanmalı, böylece öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimini birlikte yürütmeyi hedeflemelidir.

Tablo 4.2.6. Adaylarının GSÖ'lerinin akademik inançlar faktörüne ilişkin beklentileri

Kategoriler	AO	BO	CO	DO	EO	FO	GO	HO	IO	f	%
Sanatsal ve kuramsal bilgi	3	4	2	2	1	3	2	2	2	21	46
Araştırmaya yönelme	4	2	0	1	3	0	3	0	3	16	35
Disiplinlerle ilişkilendirme	0	1	1	1	2	3	0	1	0	9	20
Toplam	7	7	3	4	6	6	5	3	5	46	100

Öğretmen adaylarının program inançlarıyla ilgili yoğunlaştıkları faktörlerden biri de akademik inançlarla ilgilidir. Öğrencileri araştırmaya yönlendirme beklentisinin sıklıkla vurgulandığı görülmektedir:

<Documents\AO> - § 4 references coded [0,78% Coverage] Reference 1 - 0,20% Coverage GY Güncel olaylar, bilindik şeylerin dışında, gündem oluşturabilmeli, öğrenciyi araştırmaya yönlendirmelidir. Reference 2 - 0,19% Coverage GBA Sanat kuramlarını dikkate alarak öğrencilerini yetiştirmeli, onları araştırmaya teşvik etmelidir.

<Documents\EO> - § 3 references coded [1,33% Coverage] Reference 1 - 0,20% Coverage. KET Öğrencilerini düşünmeye, araştırmaya, üretmeye yöneltmelidir.

<Documents\IO> - § 3 references coded [0,55% Coverage] Reference 2 - 0,19% Coverage TK Öğrencileri araştırmaya yöneltecek çalışma programı hazırlamalıdır.

<Documents\GO> - § 3 references coded [1,00% Coverage] Reference 1 - 0,59% Coverage GE Öğrenciler uygulamaya geçmeden önce farklı sanat akımlarını araştırmalı, sanatçıları ve çalışma siteleri hakkında bilgi sahibi olmalarına dikkat etmelidir. Reference 2 - 0,15% Coverage TG Araştırmaya dayalı öğrenme becerisi kazandırmalıdır.

Öğrencilerin hem kuramsal hem de sanatsal bilgi edinmelerinde, araştırmanın önemli bir araç olduğu farklı gruplardaki adaylar tarafından vurgulanmaktadır. Öğrencilerin bir taraftan bilimsel bilgi, diğer taraftan sanatsal bilgi edinmelerinde araştırma becerilerinin geliştirilmesi önemli görülmekte; görsel sanatlarla diğer disiplinler arasında bağ kurmalarına da dikkat çekilmektedir. Öğrencilerin entelektüel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, gerek sanatsal uygulamalardaki araştırma, gerekse kuramsal araştırma becerilerinin erken dönemde kazandırılmasına bağlı olduğu söylenebilir.

Tablo 4.2.7. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin teknolojik inançlar faktörüne ilişkin beklentileri

Kategoriler	AO	BO	CO	DO	EO	FO	GO	HO	IO	f	%
Planlama	3	7	3	3	5	7	9	2	9	48	51
Yöntem ve teknik çeşitliliği	8	3	4	2	3	3	4	2	5	34	36
Sanat teknikleri	1	0	2	4	0	2	3	1	0	13	14
Toplam	12	10	9	9	8	12	16	5	14	95	100

Teknolojik inançlar faktörüyle açıklanabilecek, öğretim programına bağlı olarak ve önceden belirlenen hedefler doğrultusunda planlama yapma beklentisi aşağıdaki referanslardan anlaşılmaktadır:

[<Documents\BO>](#) - § 7 references coded [2,01% Coverage] Reference 1 - 0,13% Coverage KSC İyi bir resim öğretmeni her zaman planlı olmalıdır. Derse hazırlıklı gelmelidir.

[<Documents\FO>](#) - § 7 references coded [1,72% Coverage] Reference 3 - 0,18% Coverage GEK Derslere iyi hazırlanmalı ve her şeyi açık seçik planlamalıdır.

[<Documents\GO>](#) - § 9 references coded [3,85% Coverage] Reference 1 - 0,29% Coverage GE Öncelikle anlatacağı konu için plan hazırlamalıdır. Palanın aşamalarını dikkate alarak konuyu anlatmalıdır. Reference 3 - 0,58% Coverage KSI Ders başlamadan, ders başlarken, ders esnasında, ders sonunda ve ders bitiminde nasıl davranması gerektiğini bilmeli (öğrenme süreçlerini yönetebilmeli), öğretmenlik karakterini benimsemeli, planlı programlı olmalı. Reference 5 - 0,14% Coverage GNÖ Plan yapmalı ve o plana göre dersi işlemelidir.

Adaylardan elde edilen referanslar incelendiğinde bazı adayların esnek olmayan, her şeyin önceden planlandığı bir öğrenme süreci düşündüğü görülmektedir. Bu açıklamalarda açıkça belirtilmemiş de olsa programın hedefler, içerik, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme boyutlarıyla ilgili planlamadan söz edildiği, ilerleyen sayfalarda tartışılan “meslek bilgisi” başlığı altında incelenen bulgulardan anlaşılmaktadır. Öğretmenin öğrenme süreçlerini etkili hale getirebilmesi yöntem ve teknik bilgisiyle ilişkilendirilmektedir. Gerek öğretim yöntem ve teknikleri gerekse görsel anlatım teknikleri konusundaki çeşitliliğin öğrenme hedeflerine ulaşmada etkili olduğu belirtilmektedir:

[<Documents\CO>](#) - § 4 references coded [2,85% Coverage] Reference 1 - 0,48% Coverage AA Görsel sanatlar öğretmeni problem çözme beyin fırtınası, soru cevap, kubaşık öğrenme, drama gibi çeşitli öğretim yöntem tekniklerinden yararlanmalıdır.

[<Documents\DO>](#) - § 2 references coded [1,30% Coverage] Reference 1 - 0,41% Coverage ZK Her öğrencinin yapabilecekleri farklıdır, bunları da düşünüp farklı konular, tekniklerle çalıştırılmalıdır. Reference 4 - 0,89% Coverage GAA teknolojiiden faydalanmalı, farklı teknikleri de katmalı işin içine. Mesela bilgisayarla tasarım görsel sanatlar dersinin uygulamaları arasında yer almalıdır.

[<Documents\FO>](#) - § 3 references coded [1,21% Coverage] Reference 3 - 0,25% Coverage TG Sanatsal uygulamalarda farklı teknik ve etkinlik uygulayabilme (kazanımlara bağlı kalarak). MK Plandaki kazanımlara uygun yöntem ve teknikleri seçmelidir.

[<Documents\BO>](#) - § 3 references coded [0,89% Coverage] Reference 2 - 0,24% Coverage , ...çocuğun gelişim dönemlerini dikkate alarak değişik yöntem ve teknikler geliştirmelidir.

Öğretmenin dersin hedeflerini belirlemesi kadar bu hedeflere ulaşmaya katkı sağlayacak yöntem ve teknikleri bilmesi, gerektiğinde yeni teknikler geliştirebilmesi arzularının teknolojik inançlarla ilgili olduğu söylenebilir. Öğretmenin meslek bilgisi başlığı altında bulgular, beyin fırtınası, oyun/drama, problem çözme, bilgisayar destekli öğrenme, proje tabanlı öğrenme, kavram haritaları, bulmaca gibi yöntem ve tekniklerin görsel sanatlar dersi öğretme süreçlerinde kullanılacak teknikler olduğunu göstermektedir.

Öğretmenin hedef odaklı program inancı, yukarıda insancıl (hümanist) inançlar başlığında açıklanan bulgularla çelişen bir görünüm içindedir. Bu çelişkiler adayların program inançları arasında farklı yaklaşımlar olduğu ya da program inançlarının oluşmadığı düşüncesine götürmektedir. Wiles ve Bondi (1989) öğretmenlerin inançlarının homojen dağılımını kararsızlıkla ya da inançların yapılandırılmamasıyla açıklamaktadır; ancak, Eren (2010) Cheung ve Wong'a atıfla program inançlarına ilişkin faktörlerin birbirine karşıt olmadığını, öğretmenin benimsediği bir inanç faktörünün diğer faktörleri yapılandırmasının aracı olduğunu belirtmektedir.

Görsel sanatlar öğretmen eğitimi programında adayların program inançlarına temel oluşturacak eğitim felsefesi, öğretim programı gibi derslerinin olmaması adayların felsefi ve program inançlarını yapılandırmalarını olumsuz etkilediği söylenebilir. Bu çalışmada görsel sanatlar öğretmen adaylarına genelde öğretmen inançları özel olarak da program inançları konusunda doğrudan bir soru yöneltilmemesine karşın (Ek. 6) aday görüşlerinin görsel sanatlar öğretim programında yer alması gereken faktörlere ilişkin inançlarının yinelenme sıklık derecesine bakıldığında sırasıyla teknolojik, akademik insancıl ve bilişsel süreçler ve ilgili faktörler şeklinde sıralandığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının program inançlarına ilişkin bulgular arasındaki sanat ve eğitime ilişkin bulgular değerlendirme dışında tutulduğunda Yeşilyurt (2013)'un araştırmasıyla benzerlik göstermektedir. Yeşilyurt'un çalışmasında öğretmen adayı inançlarının en yüksek düzeyden en düşük düzeye doğru sırayla teknolojik, insancıl, bilişsel süreçler ve akademik inançlar şeklinde sıralandığı bulunmuştur.

Görsel sanatlar öğretmen adaylarının inançlarına ilişkin daha önce yapılan ender çalışmalarda ve genel olarak öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarda “sanat inancı”, “sanat eğitimi inancı” kavramlarına ilişkin literatürde bir çalışmaya ya da bulguya rastlanmamıştır. Oysa kavramsal çerçevede de değinildiği gibi görsel sanatlar öğretmenin “sanat inancı”, “sanatın işlevine ilişkin inancı”, “sanat eğitimi inancı”, onun sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarında yönlendirici işleve sahiptir. Bu çalışmada adayların sanat eğitimine ve cılız da olsa sanatın işlevine ilişkin inançlar geliştirdiği bulunmuştur.

Bir aday sanatın terapi inancını; [<Documents\DO>](#) § 1 reference coded [0,52% Coverage] Reference 2 - 0,52% Coverage GMY “Sanat insan benliğini tedavi niteliği taşır. Bütün bunlar için 40 dakikalık süre kuşkusuz yeterli değildir” şeklinde dile getirirken başka bir aday sanatın sosyal, estetik ve psikolojik işlevi ve gücüne değinmektedir: [<Documents\AO>](#) - § 1 reference coded [0,38% Coverage] Reference 1 - 0,38% Coverage KMÇ “Sanat toplumu sosyal, estetik ve psikolojik yapısını olumlu yönde etkileyecek güce sahiptir. Bu nedenle görsel sanatlar öğretmeni bu sorumluluğu yerine getirme yükümlülüğü taşımaktadır”.

Sanatın bireysel ve toplumsal işgörüsüne ilişkin adaylardan elde edilen örnekler sanat inancının yansıması olduğu söylenebilir. Sanat inancı; sanata, sanatçıya ve sanat eğitimine değer verme beklentisiyle açıklanmaktadır: [<Documents\EO>](#) - § 1 reference coded [0,81% Coverage] Reference 1 - 0,81% Coverage KET “Görsel sanatlar dersi daha nitelikli, verimli aynı zamanda sanatın ve sanatçının önemini aktarılabilmesi için ders saatinin bir saatten en az iki saate çıkarılması gerekir. Böylelikle sanat eğitiminin önemi ve değeri artacaktır, Öğretmen öğrencilere daha fazla zaman ayırabilecektir”.

Sanat inancının, öğretim hedeflerinin belirlenmesinde, ders içeriklerinin seçiminde, ölçme ve değerlendirme ölçütlerinin oluşturulmasında öğretmene yol gösterici bir işleve sahip olduğu söylenebilir. Sanat inancı her şeyden önce öğretmenin sanat ürünleri ortaya koymasıyla ilgilidir. Öğretmenin gerek ders içinde gerekse ders dışındaki sanatsal üretimleriyle öğrencilere model olması onların gözlem yoluyla öğrenmelerinde ve aynı zamanda sanat üretimine motive olmalarında etkili olabilir.

Çünkü insanların başkalarının davranışlarını ve o davranışların sonuçlarını gözlemleyerek öğrenme kapasiteleri yüksektir. Sanat yapıtları ya da bu yapıtların üretim sürecini gözlemleyen öğrenci sadece bilgi edinmekle kalmaz aynı zamanda aynı davranışları göstermeye içsel olarak motive olur. Bu süreç değer verilen bir ürünle sonuçlanırsa, davranışın yinelenme sıklığı artar. Bandura (1977)'ya göre öğrenmenin temel kavramları gözlem, taklit ve model almadır. Adayların sanat eğitiminin önemi hakkında aşağıdaki ifadeleri sanat eğitimi inancı olarak değerlendirilebilir:

<Documents\DO> - § 2 references coded [1,67% Coverage] Reference 1 - 0,91% Coverage GMY Bir Görsel sanatlar öğretmeni insan kişiliğine büyük yaralar açabileceği gibi, hiç yara açılmayacak kalınlıkta duvarlar örebilir. Öğrenciye sorumluluğu, paylaşmayı, insanlığı, duyarlılığı sanat yoluyla öğretebiliriz. Reference 2 - 0,56% Coverage SY Görsel sanatları boş ders olarak değil, onların çok yönlü gelişmeleri için gerekli olduğunu ve diğer derslerle ilişkili olduğunu farkında olmalıdır.

<Documents\FO> - § 2 references coded [0,45% Coverage] Reference 1 - 0,15% Coverage TA Öğrenciye sanatı sevdirmeli ve görsel sanatlar dersinin önemini onlara hissettirmelidir.

<Documents\HO> - § 2 references coded [0,97% Coverage] Reference 1 - 0,25% Coverage KFG Görsel Sanatlar öğretmen dersinin gerekliliğinin anlaşılması konusu temel amacı olmalıdır. Reference 2 - 0,73% Coverage KSD Son söz eğitim sistemi tamamen değiştirilmeli, değişmiyorsa sistem içinde sanat eğitiminin önemsendiği bazı değişikliklerin yapılması için gelişmiş ülkelerdeki örneklerin incelenmesi gerekir. Çünkü çağımızda bir toplumun gelişmişliği sanat ve sanat eğitimiyle ölçülmektedir.

<Documents\IO> - § 2 references coded [0,97% Coverage] Reference 1 - 0,34% Coverage HU Öğrencinin zevk alarak resim yapmasını sağlamalı ve resmi iyi kötü diye ayırt etmeden her resme her çizime değer vermeli.

Yukarıda alıntılarda adaylar sanat eğitiminin gereği ve önemi üzerinde durmakta, Türkiye'de sanat eğitiminin gelişmiş ülkelerdeki düzeye çekilmesini önermektedirler. Adaylara göre, sanat eğitimi bireyin çok yönlü gelişiminin bir aracı olduğu gibi sorumluluk alma, paylaşma, insani değerleri kazandırma ve duyarlılık kazandırmanın da aracıdır. Görsel sanatlar öğretmeninden sanat eğitimine ilişkin beklentiler başlığı altında daha ayrıntılı değinilecek olan, sanat eğitiminin önemi konusunda, adaylarda düşünce ve inanç oluştuğu söylenebilir. Görsel sanatlar öğretmenin yukarıda özetlendiği inanç yapıları ders içi ve ders dışı sanat eğitimi süreçlerini belirlediği gibi; öğretimi planlama, hedefleri ve öğrenme içeriklerini belirleme, öğrenme yaşantılarını organize etme ve sınama durumlarına kadar programın tüm boyutlarını etkilediği söylenebilir.

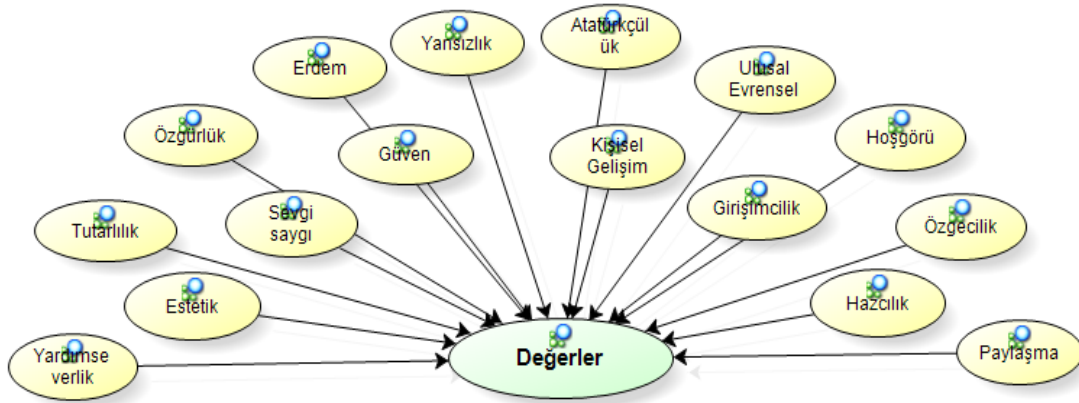
Sonuç olarak görsel sanatlar öğretmen adaylarına göre öğretmenlerin eğitsel inançları (i) yenilikçilik ve kendini geliştirme, (ii), demokrasi, (iii) başarı beklentisi ve (iv) öz-yeterlik inancı ile program inançlarından oluşmaktadır. Program inançları ise (i) teknolojik, (ii) akademik, (iii) insancıl, (iv) bilişsel süreçler, (v) sanat ve (vi) sanat eğitimi faktörlerinden oluşmaktadır. Program inançları arasında teknolojik inançların ilk sırada yer alması, öğretim ilkeleri ve yöntemleri ile özel öğretim yöntemleri derslerinin etkisini düşündürmektedir. Özel öğretim yöntemleri derslerinde ilköğretim programının tümünün grup çalışmaları yoluyla planlanması, öğretim ilkeleri ve yöntemleri dersindeki birikimlerinin sanat eğitimiyle ilişkilendirilmesi gibi çalışmaların yansımaları olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğrenci odaklı eğitim, öğrenciye saygı duyma katılımcı kararlar alma, onların kendilerini gerçekleştirmelerine olanak veren ortamlar yaratma, duygularını önemseme ve duyguların eğitimine yönelme, olumlu tutum gibi özellikler insancıl inançlarla ilgilidir. Bilişsel süreçlerle ilgili olarak öğrencileri üst düzey düşünmeye ve yaratıcılığa yöneltme, yetenekleri geliştirme ve öğrenme öğretme sürecine odaklanma adayların beklentileri arasındadır. Sanat eğitimi sosyal değişime katkı sağlayacağı ve sanatın eğitsel, aydınlatıcı işlevlerinin farkında olan adayların, sosyal-yeniden yapılandırıcı inançları içinde barındıran inanç faktörlerine ilişkin beklentilerinin olduğu görülmektedir.

Görsel sanatlar öğretmen inançlarıyla ilgili sanat inancı ve sanat eğitimi inancı kavramları inanç modellemeleri arasında şimdiye kadar değinilmeyen ve literatürde karşılaşılmayan, ilk kez bu çalışmada ortaya çıkan faktörler olarak ayrı bir öneme sahiptir.

Öğretmen adaylarının program inançlarıyla ilgili ifadeleri kodlanırken, inanç faktörlerini birbirinden kesin çizgilerle ayırmak kodlayıcılar arasında uyumsuzluklara neden olmuştur. Bu durum özellikle uzun açıklamaların bazen birden fazla faktörü içermesinden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla adayların program inançlarının oluşuşunu ve belli faktörlerde odaklandığını söylemek olası değildir. Başka bir deyişle bu faktörler arasındaki ilişkiler kurulabileceği ya da birbirini etkileyebileceği söylenebilir. Cheung ve Wong bu faktörlerin birbirleriyle pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki gösterdiğini belirtmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının bu inançlara sahip olma biçimlerinin

“ya, ya da” şeklinde kutuplu bir yaklaşımla değil, “hem, hem de” şeklinde sistemli bir yaklaşımla ele alınması gerektiği öne sürülmektedir (Eren, 2010, 381; Bay vd., 2012).

4.1.2.4. Öğretmen adaylarının GSÖ’lerinin değerlerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular



Şekil 4.2.3. Öğretmen adaylarının GSÖ’lerinin değerlerine ilişkin beklentileri

Görsel sanatlar öğretmen değerlerine ilişkin beklentiler, estetik değerler, kişisel ve mesleki gelişim, yardımseverlik, sevgi saygı, yansızlık, güven, hoşgörü, erdem, duyarlılık, özgürlük, paylaşımcılık, ulusal ve evrensel değerler, Atatürkçülük ve vatanseverlik, hazcılık, tutarlılık ve girişimcilik kategorilerinden oluşmaktadır.

Tablo 4.2.8. Öğretmen adaylarının GSÖ’lerinin değerlerine ilişkin beklentileri

Kategoriler	AO	BO	CO	DO	EO	FO	GO	HO	IO	f	%
Yansızlık	4	7	1	3	3	4	0	2	8	32	25
Kişisel ve mesleki gelişim	5	6	5	1	1	4	2	3	3	30	23
Sevgi saygı	1	3	0	3	0	4	1	0	1	13	10
Güven	1	2	0	0	1	0	0	0	3	7	5
Hoşgörü	2	1	1	1	0	1	0	0	1	7	5
Hazcılık	1	1	0	1	1	2	0	0	1	7	5
Estetik	2	2	1	0	0	0	0	0	2	7	5
Özgecilik	1	1	0	1	0	1	0	1	0	5	4
Ulusal / Evrensel	2	0	1	0	0	1	0	0	0	4	3
Paylaşma	0	0	0	2	0	1	0	0	1	4	3
Atatürkçülük/Vatanseverlik	1	0	1	0	0	0	1	0	0	3	2
Tutarlılık	0	0	0	0	2	0	0	0	1	3	2
Yardımseverlik	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2	2
Özgürlük	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2	2
Girişimcilik	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2	2
Erdemlilik	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1
Toplam	20	21	10	13	8	20	5	8	22	129	100

Görsel sanatlar öğretmen değerlerine ilişkin beklentilerin başında, yansızlıkla kişisel ve mesleki gelişim gelmektedir. Bu değerleri sevgi saygı, güven, hoşgörü, estetik, hazcılık ve özgecilik değerleri izlemektedir. Ulusal ve evrensel değerlere değinildiği, Atatürkçülük ve vatanseverlik, paylaşma, tutarlılık, yardımseverlik, duyarlılık, özgürlük, girişimcilik ve erdemlilik kategorilerinin daha az yinelenildiği görülmektedir.

Schwartz (1992)'a göre geleneksel değerler; adil olmak, güvenlik, dostluk, ahlaki tutarlılık, güven, saygı, sadakat, sorumluluk vb. hedonistik değerler; özgürlük, başarı, heyecan, rahat bir yaşam ve son olarak evrensel değerler; dünya barışı, bilgiye önem vermek, bilimsel tutum/araştırma vb. dir.

Öğretmen adaylarının GSÖ değerlerine ilişkin beklentilerinden elde edilen bulgular, bundan önce gerçekleştirilen araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Örneğin Yazar (2012)'ın farklı alanlardaki öğretmen adaylarıyla yaptığı bir çalışmada, öğretmen değerlerinin dürüst ve ahlaklı olma, fedakâr olma, sorumluluk sahibi olma, kültürel ve sosyal değerlere sahip olma, öğrencilerine karşı eşit olma, öğrencilerine karşı adil olma, manevi ve dini değerleri olma, değerleri aktarmada model olma, vicdanlı olma şeklinde sıralandığı bulunmuştur.

Adayların nitelik sıralama çalışmasında neredeyse tamamı öğretmenin yansızlığı konusunda görüş bildirmiştir. Kompozisyon, gözlem ve görüşme kayıtlarında da öğretmenin, demokratik, adil, adaletli, tarafsızlığı konusu sıklıkla gündeme getirilmiş olup, bazı örnek açıklamalar aşağıda sunulmuştur:

<Documents\AO> - § 4 references coded [0,71% Coverage] Reference 1 - 0,18% Coverage MB Öğrencilere karşı adil olmalı ve onların kendilerini değerli hissetmelerini sağlamalıdır.

<Documents\FO - § 4 references coded [0,80% Coverage]Reference 1 - 0,03% Coverage MK Adil olmalıdır. Reference 3 - 0,12% Coverage GEK Öğrencileri en önemlisi öğrenciler arasında ayrımcılık yapmamalıdır.

<Documents\BO> - § 8 references coded [2.10% Coverage] Reference 1 - 0,22% Coverage BU Bütün öğrencilere eşit davranmalı sınıf ortamında adaletsizlikleri ortadan kaldırmalı ve sınıf içerisinde olabilecek gruplaşmalar engellemeli. Reference 2 - 0,40% Coverage KSC İyi bir görsel sanatlar öğretmeni öğrenciler arasında ayırım yapmamalı, her zaman planlı olmalı, derse hazırlıklı gelmelidir. Öğrencilerinin yaşlarına göre

davranmalı ve onların yerine kendini koyup onların tarafından düşünmemelidir. Reference 4 - 0,22% Coverage GHÜ Sabırlı ve sağduyulu olmalıdır. Hiçbir öğrenciyi din, dil, ırk, cinsiyet, maddi durum gibi farklardan dolayı birbirinden ayırt etmemelidir.

<Documents\FO> - § 4 references coded [0,80% Coverage] Reference 1 - 0,35% Coverage ME Öğrenci çalışmalarını eşit bir şekilde değerlendirmeli, Bütün öğrencilere eşit şekilde davranmalı, Öğrencilerin sosyal, aile yapısına, ekonomik düzeyine bakmadan ayırım yapmamalı,

<Documents\IO> - § 5 references coded [1,11% Coverage] Reference 1 - 0,16% Coverage GİE Sınfa soru sorarken kız ve erkek olarak ayırt etmemelidir.

<Documents\AO> - § 4 references coded [0,71% Coverage] Reference 1 - 0,22% Coverage GY Nesnel objektif bir eleştiri görüşünün yanında kişisel bir üslup oluşturmamalı, öğrenciyi de ona göre eğitmelidir.

<Documents\IO> - § 1 reference coded [0,31% Coverage] Reference 1 - 0,31% Coverage TK Değerlendirmelerde değerlendirme ölçeklerinden yararlanmalı. Değerlendirme yaparken tamamen objektif olmalıdır.

Yukarıdaki alıntılar incelendiğinde öğretmenin öğrenme-öğretme süreçlerinde özellikle de değerlendirme süreçlerinde adil, eşit, objektif davranması gerektiği belirtilmektedir. Adayların öğrenciler arasındaki cinsiyet, inanç, dil, ırk, maddi durum, gelişim düzeyi, yetenek düzeyi, öğrencinin sosyal çevresi ve aile yapısı gibi farklılıkların öğretmen davranışlarına yansımaması gerektiğini sıklıkla dile getirdikleri görülmektedir. Ayların bu düşüncelerinin altında adalet değerinin oluştuğu söylenebileceği gibi uygulamalar sırasında gözlemledikleri öğretmen davranışlarının sonuçlarından hareket ettikleri de söylenebilir.

Çelikten, Şanal ve Yeni (2005)'ye göre, iyi bir öğretmende bulunması beklenen, öğrencilere karşı açık görüşlü ve objektif olma özelliği bu çalışmada ortaya çıkan yansızlık değeriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Adayların gözlemlerinden elde edilen bulgular GSÖ'lerinin yansızlığı konusunda hem olumlu hem de olumsuz davranışları ortaya koyan ifadeler içermektedir. Örneğin; “<Documents\DO> - § 3 references coded [2,10% Coverage] Reference 1 - 0,26% Reference 2 - 1,51% Coverage Uygulama sürecinde gördüğüm en etkili verimli bir çalışma ortamı oluşturmuştur. Kaynaştırılmış öğrenciyi öbür öğrencilerden ayırt etmeksizin sınıfın geneline anlattığı konuyu kaynaştırılmış öğrenciden de istemesi öbür öğrencilerden ayırmadığı farklı davranmadığını gösterir. Öğretmenimizin bu davranışı sınıfta da ayırma yer vermiyor. Herkese aynı şekilde davranıyor. <Documents\EO> - § 3 references coded [0,69% Coverage] Reference 1 - 0,29%

Coverage KŞÇ Öğrenciler arasında ayırım yapmıyordu. Değerlendirme yaparken öğrencilerin de fikrini alıyordu” şeklindeki olumlu davranışların yanında, “<Documents\BO> - § 8 references coded [2.10% Coverage] Reference 8 - 0,99% Coverage Bence bütün öğrencilere fırsat eşitliği vermeli. Benim en çok gözlemlediğim şey öğretmen duygusal ilişki kurup öğrenciye ya da sadece başarılı öğrencilere odaklanıp diğer öğrencilere yokmuş gibi görmesi ve öğrencileri cesaretlendirmemesi, sen yapamazsın, olmamış demesi kabul edilemez. Bu nedenle her öğrenciye eşit davranması ve eşit fırsat vermesi gerektiğini düşünüyorum. <Documents\FO> - § 4 references coded [0,80% Coverage] Reference 2 - 0,40% Coverage Etkinliklerde öğretmen belirli öğrencilere yöneliyor ve sadece onlarla çalışmayı gerçekleştiriyor. Bu da diğer öğrencilerin tepkisini çekiyordu. Örneğin yarışmalar için belli öğrenciler seçiliyordu” şeklinde aday görüşlerine yansıyan olumsuz davranışların gözlemlendiği görülmektedir.

Sevgi ve saygı toplumsal bir değer olarak görülmekte, görsel sanatlar öğretmenin başta öğrenciler olmak üzere, ilişki içinde olduğu bireylere ve mesleğine saygılı olması ve çevresindeki insanlara sevgi göstermesi beklenmektedir:

<Documents\AO> - § 1 reference coded [0,07% Coverage] Reference 1 - 0,07% Coverage GAÖ Her zaman saygılı davranmalıdır.

<Documents\BO> - § 3 references coded [0,14% Coverage] Reference 1 - 0,10% Coverage BU Mesleğine, kendisine ve karşısındaki kişiye karşı saygılı olmalı.

<Documents\CO> - § 1 reference coded [0,13% Coverage] Reference 1 - 0,13% Coverage Öğrencinin inancına saygı duymalı.

<Documents\DO> - § 3 references coded [1,72% Coverage] Reference 1 - 0,44% Coverage ZK Saygılı bir eğitimci olmalı ve her bireye saygı duymalı özellikle öğrencilerine bunu hissettirebilmeli. Reference 2 - 0,64% Coverage GKO İyi bir görsel sanatlar öğretmeni; kişiliği bakımından sevecen, iyi iletişim kuran, herkese karşı saygılı ve olumlu bir kişiliğe sahip olmalıdır. Reference 3 - 0,64% Coverage GNM Görsel sanatlar öğretmeni; öncelikle kişilik bakımından, güler yüzlü, sevecen, dinlemeyi ve anlatmayı seven ve sevdiğini belli edebilen, olumlu bakış açısına sahip olmalıdır.

<Documents\FO> - § 4 references coded [0,80% Coverage] Reference 1 - 0,25% Coverage Kısaca bir öğretmenin nitelikli konuma gelebilmesi için öncelikle toplumsal değerlerle çatışmaması, bu değerlere saygılı davranması ve tanınması gerekir.

<Documents\BO> - § 2 references coded [0,30% Coverage] Reference 2 - 0,17 Coverage GHÜ Bana göre sadece resim değil tüm öğretmenler başta çocukları sonra tüm insanları seven bireyler olmalıdır.

Tablo 4.2.8’de ve adaylardan alıntılarda görüldüğü gibi saygı ve sevgi konusunda tüm grupların görüş bildirdiği, saygı ve sevgi ilişkisinin yalnızca öğretmen öğrenci ilişkisinde değil, öğretmenin diğer bireylerle ilişkilerinde de göz önünde

bulundurması ve kişilik haline getirmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Sanatın duygu eğitimi boyutunu vurgulayan Gençaydın (1990, 49) bireyin sanat yoluyla sevmeyi öğreneceğine dikkat çekmektedir. Ona göre sevgi eğitimi ahlak eğitiminin temelidir; dolaylı olarak sevgi eğitimini içeren sanat eğitimi ahlak eğitiminin de kendisidir. Sevgi saygı ilişkilerini öğrenme öğretme süreçleriyle ilişkilendirildiğinde öğrenci odaklı yaklaşım öğrenciye saygıyı öne çıkarmaktadır. Öğrencinin fiziksel, ruhsal, sosyal gelişimi onun sanat eğitiminden beklentilerinde etkin rol oynamaktadır. Bu bakımdan öğrencilerin tanınması, onun birey olarak görülmesi, gereksinimlerinin dikkate alınması ona duyulan saygı ile ilgilidir. Görsel sanatlar öğretmeninden sevgi saygı beklentisi, bazı adaylar tarafından hümanizm beklentisiyle ifade edilmektedir: [<Documents\IO>](#) - § 2 references coded [0,70% Coverage] Reference 1 - 0,17% Coverage TK Hümanist olmalı, her öğrenciye bu hissiyatla yaklaşmalıdır. Reference 2 - 0,54% Coverage Bunların hepsinden önce iyi insan olmayı öğrenmeli ve öğretmeliyiz. İlkokuldaki öğretmenim sayesinde buradayım ve hala görüşüyorum.

Adayların vurguladıkları diğer bir özellik öğretmenin kişisel ve mesleki gelişim beklentisidir. Adaylar öğretmenin kişisel ve mesleki gelişimini meslek sevgisiyle ilişkilendirmektedirler:

[<Documents\BO>](#) - § 2 references coded [0,27% Coverage] Reference 2 - 0,21% Coverage GHÜ Mesleğini seven, kendisini mesleği hakkındaki gelişmelerden sorumlu hisseden ve bunun gereklerini yerine getiren bireyler olmalıdırlar.

[<Documents\AO>](#) - § 3 references coded [0,85% Coverage] Reference 1 - 0,16% Coverage GAÖ Mesleğini sevmeli önemsemeli ve bu konuda kendini geliştirmelidir.

[<Documents\BO>](#) - § 4 references coded [0,53% Coverage] Reference 2 - 0,21% Coverage GHÜ Mesleğini seven, kendisini mesleği hakkındaki gelişmelerden sorumlu hisseden ve bunun gereklerini yerine getiren bireyler olmalıdırlar.

[<Documents\HO>](#) - § 3 references coded [1,00% Coverage] Reference 3 - 0,56% Coverage KEB Nitelikli bir öğretmen ilk etapta kesinlikle mesleğini sevmeli ve gelişmeleri izlemelidir ki başarılı olabilsin ve öğrencilerine katkı sağlayabilsin.

[<Documents\AO>](#) - § 2 references coded [0,95% Coverage] Reference 1 - 0,28% Coverage Bence iyi bir öğretmenin tanımı yapılmaz, seçilir. Matematik, Türkçe birçok öğretmenle karşılaşırız. Bunların içinden bizim için iyi örnek oluşturan öğretmen vardır mutlaka. Her biri dersini farklı şekilde anlatır. Ama biz onları karşılaştırırız ve seçtiğimizi diğerlerinden ayırırız.

Kişisel ve mesleki gelişimin öğretmen sorumluluğuyla ilişkilendirildiği, öğretmenin başarısının kendini geliştirmesiyle ilgili olduğu görüşünün öğretmenin yaşam boyu öğrenci olarak önemini çağrıştırmaktadır. Bir aday kompozisyonunda bu yaklaşımını şöyle dile getirmektedir: *<Documents\CO> - § 4 references coded [2,85% Coverage]Reference 1 - 0,41% Coverage KOB Görsel sanatlar öğretmeni olmak çok zor bir iştir, yetişmesi uzun yıllar alır. Görsel sanatlar öğretmenlerinin üniversitede kazandıklarıyla yetinmemesi gerekir.*

Sanat eğitimi alanındaki gelişmelerle üniversiteler yakından ilgilenmelerine ve bu yenilikleri öğretmen adaylarıyla paylaşımlarına karşın, adayların mezun olduktan sonra gelişmeleri izlemeleri kendi istekleriyle ilgilidir. Öğretmen yetiştirme programlarında adayların “öğrenmeyi öğrenme” ve “yaşam boyu öğrenme” inançlarının oluşturulması onun kişisel ve mesleki gelişimi bakımından da önem taşımaktadır.

Öğretmenin özgürlük inancının bir değer olarak sanat eğitimiyle ilişkilendirilmekte, özgürlükle yaratıcılık arasında bağ kurulmakta; yaratıcı düşünmenin özgür ortamlarda yeşerebileceği belirtilmektedir:

<Documents\DO> - § 1 reference coded [0,36% Coverage]Reference 1 - 0,36% Coverage SÖ Branşında heyecanlı, yenilikçi, özgür düşüncelere, yaratıcı fikirlere açık olmalıdır.

<Documents\FO> - § 1 reference coded [0,04% Coverage Reference 1 - 0,04% Coverage MK Özgürlükçü olmalıdır.

<Documents\DO> - § 2 references coded [0,23% Coverage]Reference 1 - 0,14% Coverage CB Düzenli ve paylaşımcı olmalıdır.

<Documents\IO> - § 1 reference coded [0,26% Coverage]Reference 1 - 0,26% Coverage GAÇ Öğrencilerin malzeme getirmediği zamanlar elinde olan malzemeleri öğrencilerle paylaşmıştı.

Görsel sanatlar öğretmenin gerek kendine gerekse iletişim içinde olduğu bireylere güven duymasının önemini belirten adaylar, güven değerini onun mesleki gelişimiyle ilişkilendirmekte; kararlı ve tutarlı davranışların kendine güvenle ilişkisini kurdukları görülmektedir:

[<Documents\AO>](#) - § 1 reference coded [0,36% Coverage] Reference 1 - 0,36% Coverage *GHD* Böylece bulunduğu sınıf ortamında kendini yeterli, güvenli hissederek öğrenciye kazandırmak istediklerini doğru şekilde sunabilir. Kararsız, istikrarsız ve ani iniş çıkışları olmaz.

[<Documents\BO>](#) - § 2 references coded [0,29% Coverage] Reference 1 - 0,16% Coverage. Reference 2 - 0,12% Coverage *Öncelikle kendine güvenmeli ve neyi asıl yapmak istediğinde kararlı olmalıdır.*

[<Documents\EO>](#) - § 1 reference coded [0,15% Coverage] Reference 1 - 0,15% Coverage *DK* Önce kendine sonra başkalarına güvenmeli, sabırlı olmalıdır.

[<Documents\IO>](#) - § 3 references coded [0,65% Coverage] Reference 1 - 0,09% Coverage *GİE* Okulda güven ortamı oluşturmalıdır.

Öğretmenin özgüveni görsel sanatlar dersini öğrenci açısından zevkli hale getirebileceği gibi, kendisi için bir haz aracı haline dönüşebileceğine ilişkin çıkarımlar yapıldığı bulunmuş ve adayların bu çıkarımla ilgili açıklamalarından örnekler aşağıda verilmiştir:

[<Documents\BO>](#) - § 1 reference coded [0,15% Coverage] Reference 1 - 0,15% Coverage *Öğretmen olmak isteyen kişinin bu mesleği, çocukları sevmesi ve yaptığı işten zevk alması gerekir.*

[<Documents\DO>](#) - § 1 reference coded [0,52% Coverage] Reference 1 - 0,52% Coverage *GMY* Toplumda sanatı yaygınlaştırmadıkça, bunun için örgütlenmedikçe 3-5 öğretmenin mesleğinden doyum alması anlamlı değildir.

[<Documents\EO>](#) - § 1 reference coded [0,27% Coverage] Reference 1 - 0,27% Coverage *GHG* Sınıfa farklı materyaller, örnekler getirerek dersi zevkli ve eğlenceli hale getirmelidir.

[<Documents\FO>](#) - § 2 reference coded [0,90% Coverage] Reference 1 - 0,13% Coverage *YB* Resim derslerinin zevkli bir şekilde işlenmesini öğretmeni de doyuma ulaştırır. Reference 2 - 0,73% Coverage *öğretmenin en büyük mutluluğu öğrencilerinin başarısıdır.*

Öğretmenin yaptığı işten haz almasının mesleki doyumunu etkilemesi, bazı öğretmenlerin belli çalışma süresinden sonra yaşadıkları meslek yılgınlığına da çözüm olarak görülmektedir. Shwartz hazcılık (hedonistik) değerlerini, özgürlük, başarı, heyecan, rahat bir yaşam gibi alt değerler olarak açıklamaktadır (Bkz. Kuramsal çerçeve). Sanatın içinde barındırdığı haz değerinin, sanat eğitimi süreçlerine ve öğretmenin mesleki yaşamına sindirilmesi GSÖ'nin görece şanslı kılan bir özelliği olduğu söylenebilir.

Öğretmenin mesleki donanımı hakkındaki inancı öğrenciye güvenin de aracı olduğu vurgulanmaktadır: [<Documents\EO>](#) - § 1 reference coded [0,25% Coverage]Reference 1-0,25% Coverage DK Donanımlı kendine güvenen öğretmenler öğrencilerine güvenir ve onları deneysel çalışmalara yönlendirebilir.

Görsel sanatlar dersinin okul programlarındaki işlevlerinden biri de öğrencilere estetik değerlerin kazandırılmasıdır. Güzeli aramak, güzelle güzel olmayı ayırt etmek ve estetik değerleri yaşamına transfer etmek gibi beceriler, öğrencinin estetik eğitimini zorunlu kılmaktadır:

[<Documents\AO>](#) - § 2 references coded [0,27% Coverage] Reference 1 - 0,09% Coverage MB Estetik yargı anlayışının gelişmiş olması gerekir. Reference 1 - 0,18% Coverage KMÇ Sanat eğitimi toplumun sosyal, estetik ve psikolojik yapısını olumlu yönde etkileyecek güce sahiptir.

[<Documents\BO>](#) - § 1 reference coded [0,09% Coverage]Reference 1 - 0,09% Coverage MÖ Öğrencinin estetik anlayışının gelişmesini sağlamamalı

[<Documents\CO>](#) - § 1 reference coded [0,32% Coverage] Reference 1 - 0,32% Coverage GNE Sanat yapıtlarını çözümleyebilmeli, öğrencilerin estetik algılarını geliştirmeli, estetik bilinç kazanmalarına katkı sağlamalıdır.

[Documents\IO>](#) - § 2 reference coded [1,28% Coverage]Reference 1 - 0,99% Coverage GZD Sanat eleştirisi, çok yönlü düşünmeyi sağlar. Bu eleştirinin doğru yapısı çocuğun sanat kavramını öğrenmesi bir sanat eserine baktığında ondan estetiksel bir haz almayı öğrenmesi sanat eserinin ve tarihi eserlerin önemini ve korunabilirliğinin öğretilmesinde önemlidir. Bunun yanında çocuğun eleştirel bir düşünce yapısına sahip olmasında önemli katkılar sağlar. Reference 2 - 0,29% Coverage Yaratıcı ve estetik anlayışını öğrencilere empoze etmeli, yaratıcı bir nesil yetiştirmeye kararlı olmalıdır.

Adayların açıklamalarında görüldüğü gibi öğretmenin estetik değerleri eğitim öğretim süreçlerine, dolayısıyla sanat eğitimi programlarına yön vermektedir. Erinç (1995) estetik algı, kaygı ve değerlerin kendiliğinden ortaya çıkmayacağını belirtirken, bireylerin estetik eğitiminde sanat yapıtlarıyla buluşmasının önemini vurgulamaktadır. Öğrencinin sanat yapıtlarıyla buluşması sanat yapıtlarının estetik değerlerinin ayırdına varmasının kapılarını açar. Estetik değer, estetik objenin (sanat yapıtlarının) ya da estetik olayın insanca önemini belirleyen niteliğidir. Kant, Shiller, Rosenkranz, Wittgenstein gibi düşünürlere göre, bu nitelikler güzel, yüce, trajik, komik, zarif, ilginç, naif, soylu, çekici ve hatta çirkinlik gibi değerlerdir. Birer estetik değer olan *güzel*, *yüce*, *trajik* ve *komik* estetiğin ana kavramları olarak estetik kategorilerini oluşturur ve bu kategoriler

insanın sanatı estetiksel algılamasına yol açar (Kagan, 1982; Demir, 2003; Zis, 2009). Sanat yapıtlarının üretim ya da tüketim süreçlerinde insanda estetik duygusunu oluşturan psikolojik durum beklentilerin karşılanmasıdır. Bu beklentiler “sanatsal olayın dış yapısını oluşturan estetiğin alt kategorileridir. Ölçü, uyum, orantı, proporsiyon, simetri, düzen gibi klasik değerler yapısal niteliklerdir; ancak, günümüzde bu değerler tek başına sanatsal gerçekliği vermeye yeterli gelmediği belirtilmektedir” (Demir, 2003, 126). Sanatı imgeler aracılığıyla gerçekliğin yeniden üretilmesi olarak gören Marksist estetik (Kagan, 1982; Ziss, 2009) yaşamın da yeniden üretilmesinin aracı görmektedir. Lenin’e göre nesnel dünya üzerine bilgi edinme süreci, etkin gözlemlerden soyut düşünceye, oradan da pratiğe doğru gider (Ziss, 2009, 63). Bireyin estetik eğitimini yaşamla ilişkilendiren Gençaydın (1990, 48) estetik eğitimden yoksun insan tipini şöyle tanımlamaktadır:

Yaşamın zenginliklerini tanımayan, doğaya uzak, doğa insan arasındaki ve doğanın kendi içindeki çok yönlü ilişkileri tanımada yetersiz, yeni kültür değerleri üretemeyen, ilişki ve çelişkileri öğrenemeyen, bulduğu ile yetinen, eleştiriyi unutmamış, yaşamı başka alanlarına ilgisiz, mesleğiyle ilgili bilgi ve beceriden başka sermayesi olmayan, yaşamın anlamını kavrayamadığı için yaşamdan haz duymayan, umutsuz ve mutsuz bir varlıktır. Bireysel niteliklerini, duygularını özlem ve umutlarını, karar verme varlığı olarak da özgürlüğünü yitirme tehlikesi içinde olan insandır.

Görüldüğü gibi estetik eğitimi bir değer eğitimidir, bunun en etkili yollarından birinin de görsel sanatlar eğitimi olduğu söylenebilir.

Öğretmenin **tutarlı olması** ([Documents\EO](#) - § 2 references coded [0,95% Coverage] Reference 1 - 0,31% Coverage GHG Ceza verdiği kararlı bir şekilde onu uyguluyordu. Kişiliği olarak öğretmen tutarlı olmalıdır. Reference 2 - 0,64% Coverage Söylediği sözler ve davranışlarında tutarlılık olmalı. Örneğin malzeme istediğinde bu malzeme değişmemeli ve istikrarlı bir şekilde istemeye devam etmeli) **hoşgörülü olması** ([Documents\HO](#) - § 2 references coded [0,48% Coverage] Reference 1 - 0,29% Coverage GİY Sınıfta aşırı bir disiplin ortamı sağlamak amacıyla otoriter davranışlar sergilemekten kaçınmalı. Öğrencilerine hoşgörülü ve anlayışlı davranmalıdır. [Documents\IO](#) - § 1 reference coded [0,37% Coverage] Reference 1 - 0,37% Coverage HEÖ Sınıfta öğrenci hâkimiyetini kurarken sert ve kırıcı davranması öğrencilerin derse olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmaktadır) **yardımsever olması**

([<Documents\HO>](#) - § 1 reference coded [0,22% Coverage] Reference 1 - 0,22% Coverage RP Yardım isteyen öğrencilere gerektiğinde insanlık için yardımcı olmalıdır), **erdemli olması** ([<Documents\HO>](#) - § 1 reference coded [0,09% Coverage] Reference 1 - 0,09% CoverageTY Sabırlı ve erdemli olmalıdır) **girişimci olması** ([<Documents\GO>](#) - § 1 reference coded [0,18% Coverage] Reference 1 - 0,18% Coverage DG Dersin gerekleri itibariyle sosyal alanda girişken yapıda olmalı) aday beklentileri arasındadır.

Öğretmenin ulusal ve evrensel değerleri çok kültürlülük kavramıyla ilişkilendirilmektedir:

[<Documents\AO>](#) - § 2 references coded [0,53% Coverage] Reference 1 - 0,40% Coverage Sanata, farklı kültürlerin sanatına ve gelişimlerine; Ulusal ve evrensel değerlere karşı çok duyarlıdır. Güncel konulardaki düşüncelerini düzeyli bir şekilde anlatır. Düşüncelerini bilinçli bir şekilde ifade eder.

[<Documents\CO>](#) - § 2 references coded [0,53% Coverage] Reference 2 - 0,12% Coverage RÜ Ülkesine yararlı bireyler yetiştirilmelidir. Reference 1 - 0,41% Coverage AA Atatürk Milliyetçiliğini, vatan, millet, insan, doğa, çevre sevgisini öğrencilere yaptıracağı çalışmalara mutlaka koymalıdır. Çünkü küçük yaştaki kazanımlar önemlidir.

Adayların öğretmenlerden bekledikleri değerler bütün olarak incelendiğinde hem kişisel hem de toplumsal yönüyle ilgili olduğu görülmektedir. Öğretmen sosyal bir varlık olarak toplumsal ve evrensel değerlerin yanında kendini geliştirme gibi bireysel yönünü de ihmal etmemesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Türkiye’de Cumhuriyet tarihi sürecinde toplumcu gerçekçiliğin en önemli değer olduğu dönemlerde öğretmenin toplumsal yönünün, bireyselliğin pompalandığı özellikle neo-liberal politikaların etkili olduğu dönemlerde ise bireysel değerleri öne çıkarma eğiliminin hakim olduğu söylenebilir. GSÖ’nin toplumsal ve bireysel değerleri dengeye kavuşturduğu bir taraftan sanatsal ve mesleki gelişimi sürerken diğer taraftan toplumsal duyarlılığı nedeniyle toplumsal gelişmeye katkı sağlayabilir. Dewey (2008)’e göre eğitim, bireysel özellikleri geliştirmenin yanında, işbirliği gibi toplumsal yapıyı besleyici nitelikler de edindirmelidir. Öğretmenlerin birer birey olarak insani değerlerden uzaklaşmaması aynı zamanda bir öğretmen olarak öğrencilerini bu değerlerle yetiştirmesini sağlamak öğretmen yetiştiren kurumların başlıca amacı olmalıdır (Albayrak, Akkocaoğlu ve Kaptan, 2009).

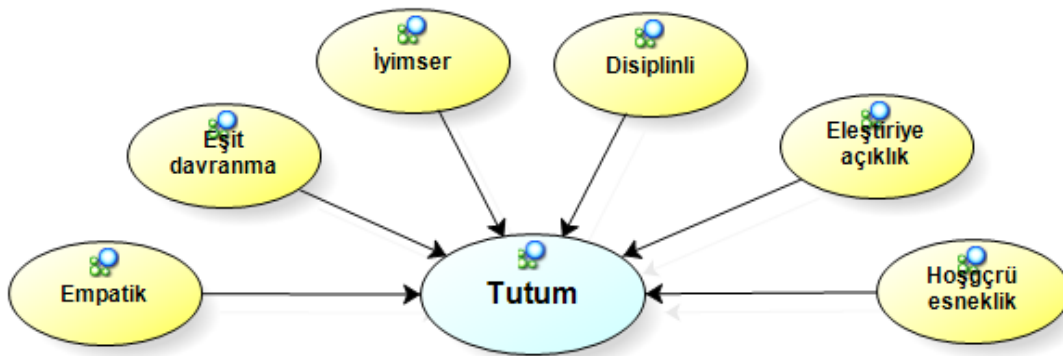
Görsel sanatlar öğretmeninin değerlerine ilişkin beklentiler Schwartz (1992)' ın değerler sistemiyle örtüşmektedir. Schwartz değerleri *geleneksel değerler*; adil olmak, güvenlik, dostluk, ahlaki tutarlılık, güven, saygı, sadakat, sorumluluk vb. *hedonistik değerler*; özgürlük, başarı, heyecan, rahat bir yaşam ve son olarak *evrensel değerler*; dünya barışı, bilgiye önem vermek, bilimsel tutum/araştırma vb. değerler olarak sınıflamıştır. Altunay ve Yalçınkaya (2011) ile Uyguç (2003)'un araştırmalarında da öğretmen adaylarının geleneksel değerleri öne çıkardıkları, sonra evrensel değerleri önemsedikleri, hedonistik değerleri ise üçüncü sırada önemsedikleri bulunmuştur. Bu araştırma bulguları bir yönüyle benzer özellikler taşıdığı, adayların yansızlık, sevgi-saygı, güven, hoşgörü gibi geleneksel değerlere yoğunlaştığı söylenebilir. Bunları kişisel ve mesleki gelişim değerleriyle, hedonistik ve estetik değerlerin izlediği görülmektedir. Ulusal ve evrensel değerlerin görece daha az önemsendiği ortaya çıkmıştır.

Öğretmen değerleri ile öğrencilerin değerleri arasındaki tutarlılık düzeyi, öğretim hedeflere ulaşma düzeyini etkiler. Eğitim öğretim sürecinde öğretmenlerin sahip olduğu değerlerin yetiştirecekleri öğrencileri etkileyeceğinden, bu değerler arasındaki çelişkiler öğrencilerin kişilik bütünlüğü üzerinde etkilidir (Ertürk, 1986; Turan ve Aktan, 2008; Altunay ve Yalçınkaya, 2011). Öğretmen adaylarıyla öğrencilerin görsel sanatlar öğretmen değerlerine ilişkin beklentileri karşılaştırıldığında sevgi saygı, hoşgörü, yardımseverlik, yansızlık ve Atatürkçülük gibi ulusal değerler arasında uyum olduğu görülmektedir. Öğrenci ve aday değerleri bir bütün olarak incelendiğinde hümanist inançlar şemsiyesi altında şekillendiği söylenebilir.

Burada tartışılması gereken adayların söz konusu değerleri nasıl kazanacağı sorunudur. Aday ifadeleri incelendiğinde, öğretmen değerleri okul deneyimi gözlemleri ve öğretmenlik uygulamalarında ortaya çıkan ya da gözlemlenen öğrenme öğretme süreçlerindeki durumlarla ilişkilendirilmektedir. Değerlerin kazanımında fakülte okul işbirliğinin geliştirilmesi ve işlevselleştirilmesi önemli görülmektedir. İkincisi evrensel ve hedonistik değerlerin kazanımında hizmet önsesi eğitim sürecinde, adayların sosyal ve sanatsal etkinliklerle buluşturulması vurgulanmaktadır. Altunay ve Yalçınkaya (2011)'nın çalışmasında; öğretmen adaylarının katıldıkları sosyal etkinlik sayısı ne

kadar çok ise evrensel ve hedonistik değerleri de o ölçüde önemli buldukları görülmüştür. Halstead ve Taylor (2000)'a göre öğrencilerin değer kazanmasında öğretmenler önemli bir role sahiptirler ve kendi değerlerini yansıtmak istemeseler bile; öğrenciler, öğretmenlerinin değer yargılarından önemli ölçüde etkilenmektedir. Çünkü öğretmenler öğretim süreçlerinde, ölçüt olarak kullandıkları değerlerini bilinçli ya da bilinçsiz olarak öğrencilerine yansıtırlar. Bu süreçlerde öğrenciler, öğretmenlerinin neleri önemli, neleri değerli bulduklarını gözlemlerler (Mariani, 1999) ve model alırlar. Bu bakımdan görsel sanatlar öğretmen adaylarına hizmet öncesi eğitim süreçlerinde formal ve informal eğitim etkinlikleriyle sanat eğitimini etkileyecek değerlerin kazandırılması önem taşımaktadır.

4.1.2.5. Öğretmen adaylarının GSM'lerinin tutumlarına ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular



Şekil 4.2.4. Öğretmen adaylarının GSM'lerinin tutumlarına ilişkin beklentileri

Adayların GSÖ'lerinin tutumlarına ilişkin beklentileri empatik, disiplinli, iyimser, hoşgörülü-esnek-anlayışlı, eşit davranan, eleştiriye açık ve esneklik kategorilerinden oluşmaktadır. Öğrenci başarısını etkileyen değişkenler arasında öğretmen tutumlarının etkili olduğu bilinmektedir. Çünkü “tutum bireye atfedilen onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce duygu ve davranışlarını düzenli biçimde oluşturan bir eğilimdir” (Kağıtçıbaşı, 2010, 110). Öğretmenlerin mesleğe ve öğrencilere ilişkin tutumları onların sınıf içi davranışlarına yansiyarak eğitimin niteliğini etkilemektedir. Adayların görsel sanatlar öğretmenin tutumuna ilişkin beklentileri öğrencilere ilişkin tutumuna odaklanmaktadır.

Tablo 4.2.9. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin tutumlarına ilişkin beklentileri

Kategoriler	AO	BO	CO	DO	EO	FO	GO	HO	IO	f	%
Empati	0	3	3	0	2	1	1	1	3	14	41
İyimserlik	3	0	1	2	0	0	1	0	0	7	22
Hoşgörü, esneklik, anlayışlılık	2	2	0	0	0	0	1	0	1	6	18
Eşit davranma	1	0	1	0	0	2	1	0	0	5	15
Disiplinli	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	3
Eleştiriye açıklık	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3
Toplam	8	7	5	3	5	5	4	2	4	34	100

Görsel sanatlar öğretmenin öğrencilere ilişkin tutumunu belirleyicisi olarak öğrencilerle empati kurabilme özelliği (%41) öne çıkmaktadır. Nitelik sıralama, kompozisyon ve görüşme kayıtlarına tüm grupların öğretmenin bu özelliğine dikkat çektikleri görülmektedir:

<Documents\BO> - § 3 references coded [0,50% Coverage] Reference 1 - 0,33% Coverage KSC Kendine güvenmeli, öğrencilerin yaşlarına göre davranmalı, onlarla özdeşleşmeli, empati kurabilmelidir ve onların yerine kendini koyup onların tarafından düşünöbilmelidir.

<Documents\CO> - § 1 reference coded [0,54% Coverage] Reference 1 - 0,54% Coverage GNE İyimser ve olumlu tutum geliştirmelidir. Öğrencilerle empati kurak onların ihtiyaçlarını anlayıp uygun ilişkiler kurmalıdır

<Documents\EO> - § 2 references coded [0,72% Coverage] Reference 1 - 0,34% Coverage KET Empati yeteneği gelişmiş, sen dili yerine ben dilini kullanmalı, böylece onların özgüven duygularını artırmalıdır.

<Documents\HO> - § 1 reference coded [0,60% Coverage] Reference 1 - 0,60% Coverage YB Öğrencilerle empati kurak onların ihtiyaçlarını anlayıp ihtiyaçlarına uygun davranış geliştirmelidir.

<Documents\IO> - § 3 references coded [0,87% Coverage] Reference 1 - 0,28% Coverage öğrencilerle empati kurabilmeli, onların ne hissettiğini anlamalı, öyle yaklaşmalıdır.

Öğretmenlerin, özellikle de görsel sanatlar öğretmenlerinin empati duygusunun gelişmiş olması gerekir. Çünkü öğretmenlerin önemli rollerinden biri öğrencilerle ilgilenerek, empatik ilişkiler kurarak, onların kişisel dünyalarına girerek olumlu ve güvenli bir sınıf atmosferi yaratmaktır. Ancak, böyle bir ortamda öğrencinin öğrenmeye aktif katılarak başarısının ve olumlu tutumlarının gelişmesi beklenebilir. Öğrenciler öğretmenlerince duygularının önemsendiğini fark ettiklerinde kendilerine değer verildiğini hissederek mutlu olurken, bunun tersi durumda öğrenciler kendilerine değer

verilmediği hissine kapılmaktadırlar (Pala, 2008). Kendini değersiz hisseden öğrencilerden sanat etkinliklerine etkin katılım ve yaratıcı davranış beklenemez. Cooper (2002) empati kuramayan öğretmenlerin, toplu eğitime yöneldiklerine, programa ve konuya odaklandıklarına, dolayısıyla öğrencilerin duygularını ihmal ettiklerine dikkat çekmekte, bu durumun da öğrenci motivasyonlarının yitirilmesine neden olduğunu vurgulanmaktadır.

Empatinin doğuştan gelen bir yetenek olduğu üzerinde durulmasına karşın, “günümüz yazar ve eğitimcileri empatik iletişimi öğretilbilir ve öğrenilebilir bir beceri olarak görmektedirler” (Pala, 2008, 14). Öğrenciyi tanıma ve rehberlik etmede, öğrenme ve öğrenme süreçlerinin niteliğini artırmada, öğrencileri sanata ve eğitime güdülemede, öğrenci odaklı eğitim yaklaşımında ve sınıf yönetimi gibi süreçlerde, öğretmenin empati becerisinden yararlandığı düşünüldüğünde, öğretmen yetiştirme programlarında adayların empati becerilerinin geliştirilmesi önem taşımaktadır. İlköğretim programlarındaki dersler arasında öğrencilerin duyuşsal eğitimine en fazla yer veren sanat eğitimi derslerinde empatinin özel bir değeri olduğu söylenebilir. Aday ifadelerine göre öğrencilerle empati kurma, onları anlamada etkili olabileceği gibi, gelişim özelliklerine uygun davranış geliştirmeye de kaynaklık etmektedir.

Öğrencilerin duygularını kavrayabilen öğretmenler onların beklentilerini anlayabilir ve duygusal yakınlık kurabilir. Wilson ve Kneisl (1988, akt. Pala 2008, 15) empatik anlayış olmadan kişilerin duygusal dünyalarına girmenin mümkün olamayacağını ve gerçek anlamda bir yardım yapılamayacağını belirtmektedirler. Öğretmenlerin öğrencilere yardım etmesi gereği çok açık olduğundan öğretmenlerin öğrencilerle olan ilişkilerinde daha sağlıklı iletişim kurmak için empatik iletişimi bir tutum haline getirmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin öğrencilerle empatik ilişkiler kurarak, onların kişisel dünyalarına girerek olumlu ve güvenli bir sınıf atmosferi yarattıkları ölçüde onların öğrenmeye aktif katılımını ve olumlu tutumlarının gelişmesini sağlayabilirler. Öğrenciler, öğretmenlerince duygularının önemsendiğini fark ettiklerinde kendilerine değer verildiğini hissederek mutlu olmaktadır (Pala, 2008). Dolayısıyla öğretmenin empati

becerisi motivasyon kaynağı olarak karşımıza çıkmaktadır. Empati becerisinin doğuştan gelen bir yetenek olduğu inancının yaygın olmasına karşın Levine (2006)'in öğrenilebilir bir sosyal beceri olduğunu ortaya koyması (Akt. Pala, 2008) öğretmen yetiştiren programlarda adayların bu becerilerinin geliştirilebileceği düşüncesini doğurmaktadır.

Görsel sanatlar öğretmenin öğrencilerle empati kurması kadar önemli tutumlarından biri de iyimser olması ve olumlu tutum geliştirmesidir. Görsel sanatlar öğretmeninden iyimserlik / olumlu tutum beklentisi hümanist inançların tutum ve davranışlarına yansımaları olarak ele alınmaktadır:

<Documents\AO> - § 3 references coded [1,48% Coverage] Reference 1 - 0,88% Coverage KNP İyi bir meslek sahibi olmak için öğretmenlerin hayata olumlu, iyimser ve umutlu bakmayı prensip edinmelidir. Böyle öğretmenler öğrencilerine umut, heyecan verebilir.

<Documents\DO> - § 2 references coded [1,28% Coverage] Reference 1 - 0,64% Coverage GKO İyi bir görsel sanatlar öğretmeni; kişiliği bakımından sevecen, iyi iletişim kuran, herkese karşı saygılı ve olumlu bir kişiliğe sahip olmalıdır.

<Documents\GO> - § 1 reference coded [0,90% Coverage] Reference 1 - 0,90% Coverage KGY Görsel sanatlar öğretmenin tutumu sert olmamalı, öğrenciler öğretmen sorularına rahat yanıt verebilmeli, kendini özgürce ifade edebilmelidir. Sınıf ortamında sevgi saygı egemen olmalıdır.

GSÖ'nin iyimser / olumlu tutumu öğrencilerle etkili iletişim kurmasına, onların kendilerini rahat ifade edebilmesine, öğrenme ortamlarının sevgi-saygıya dayalı düzenlenmesine sağlayan bir faktör olduğu belirtilmektedir. Bunların yanında KNP kodlu adayın ifadesinde, olumlu bir gelecek beklentisine katkı sağlayacağı ortaya konmaktadır.

GSÖ'nin öğrenciler arasında ayırım yapmaması yani **eşit davranması** (*<Documents\CO> - § 1 reference coded [0,29% Coverage] Reference 1 - 0,29% Coverage Öğretmen açık görüşlü olmalı. Dini ya da siyasi görüşünü öğrenciye yansıtmamalı,*

<Documents\FO> - § 1 reference coded [0,10% Coverage] Reference 1 - 0,10% Coverage BE Öğretmen her öğrenciye eşit davranarak demokratik olmalıdır.

<Documents\GO> - § 1 reference coded [0,74% Coverage] Reference 1 - 0,74% Coverage KSC Çeşitli fikirlere açık olmalıdır. Öğrencileri düşüncelerinden ötürü yargılamamalı. Her öğrencinin her konudaki düşüncesini ifade etmesine fırsat vermeli. Her öğrencinin düşüncesine saygılı

olmalı farklı düşünen öğrencilere eşit davranmalıdır. Böylece kendini daha çok sevdirebilir) **hoşgörülü, anlayışlı ve esnek olması** (<Documents\AO> - § 1 reference coded [0,10% Coverage] Reference 1 - 0,10% Coverage GY Hoşgörülü ve esnek olmalı, sınırlayıcı olmamalıdır. (<Documents\BO> - § 1 reference coded [0,21% Coverage] Reference 1 - 0,21% Coverage Sanat öğretmeni rahat olmalı, diğer öğretmenlere göre biraz daha esnek ve rahat olabilmelidir. <Documents\IO> - § 1 reference coded [0,22% Coverage] Reference 1 - 0,22% Coverage KÖK Öğrenciye dersi sevdiren öğretmendir. Öncelikle anlayışlı ve sabırlı olmalıdır), **eleştiriye açık olması** (<Documents\AO> - § 1 reference coded [0,26% Coverage] Reference 1 - 0,26% Coverage GHD eleştiriye açık olmalı, öğrenci tarafından fikir verildiğinde ya da eleştiri getirildiğinde kendini sorgulamalı ve yenilememelidir) öğretmenlerden beklenen diğer tutum özellikleridir. Öğretmenin öğrencilerin arzularına, gelişim dönemi özelliklerine, öğrenci yeteneklerine, öğrencilerin eğitimine, insani değerlere duyarlı olması öğretmenlik mesleği açısından önemlidir. “duyarlılık” ile “empati” önemli ölçüde birbiriyle ilişkilidir. Duyarlı insanların başkalarının duygularını fark etme ve onlar gibi hissetme olasılığının fazla olduğu bilinmektedir (Pala, 2008). Empatinin öğretilebilir ve öğrenilebilir bir beceri olduğu düşünüldüğüne öğretmen eğitiminde adayların öğrencileri tanımaları, onları ve duygularını anlayabilmelerine katkı sağlayacak empati becerilerinin geliştirilmesi sanat eğitimi alanında ayrı bir önem taşımaktadır. Öğrencilerin duygularını, gereksinimlerini, beklentilerini kavrayarak öğrenme ortamlarını ve süreçlerini düzenleyen öğretmenler öğrencileri duyuşsal olarak etkileyebilirler ve öğrenmeye, yaratıcılığa güdüleyebilirler. Öğretmenlik mesleğini seçenlerin, hizmet getirecekleri kişilere karşı, yeterli bir duyarlılığa sahip olmaları beklenir. Onların duyarlılık düzeyleri kendi ruh sağlıklarını da önemli ölçüde etkiler. Çünkü meslek, sadece ekonomik gereksinimlerin karşılanması için değil, aynı zamanda psiko-sosyal gelişim ve doyum sağlamak için de sürdürülen bir uğraştır (Yazıcı, 2009).

Görsel sanatlar öğretmeninden beklenen tutumlarının bilinmesi oldukça önemlidir. Çünkü olumsuz tutumlar beğenilmeyen, reddedici davranışlara sürükleyeceği gibi; olumlu tutumlar başarı çabasını ve dersin konularına olan ilgiyi artıracak, öğrenmeyi kolaylaştıracak, öğrenci ile öğretmenin başarısını ve programın etkililiğini olumlu yönde etkileyecektir (Semerci ve Semerci, 2004). Davranışların bilişsel, duyuşsal

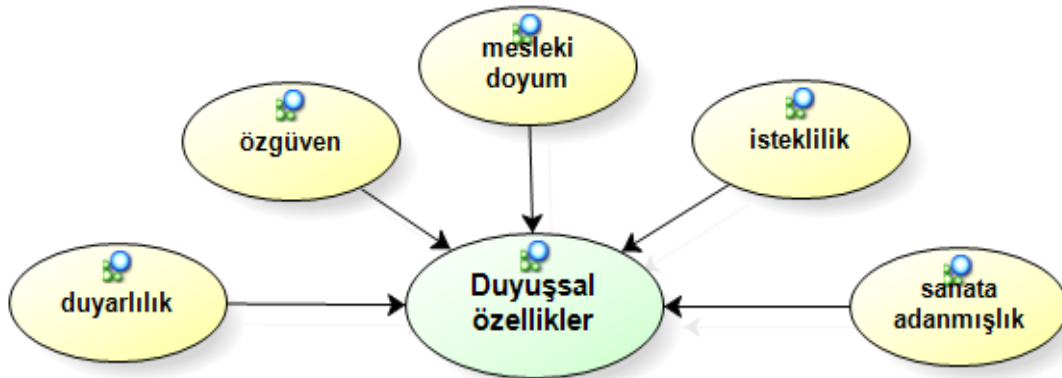
ve psikolojik olarak açıklanmasında önemli pay sahibi olan tutumların belirlenmesi öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesinde önlemler alınmasını sağlayabilir (Pehlivan, 2010). Bu bakımdan hizmet öncesinde formal ya da informal eğitim süreçlerinde olumlu tutum kazanmasına katkı sağlayacak etkinliklere yer verilmesi önem taşımaktadır.

Öğretmen tutumunu belirleyicisi olan inanç ve değerlerine ilişkin beklentilerde de sevgi saygı niteliğine vurgu yapıldığı düşünüldüğünde meslekte başarılı olabilmek için bu mesleği koşulsuz kabullenip sevgiyle ve istekle yapmak büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlik mesleği bir sevgi mesleği olup, öğretmenin mesleğinde başarı gösterebilmesi bilişsel alandaki gelişimi kadar tutum ve davranış gibi duyuşsal alan yeterlikleri gerektirir (Çetin, 2006). Başka bir deyişle öğretmenlik mesleğinde başarı gösterebilmek için yalnızca bilişsel alanda gelişim yeterli olmamakta, bu mesleği sevgi ve istekle yapmak da büyük önem taşımaktadır (Doğan ve Çoban, 2009). Bu nedenle öğretmen adaylarının meslekle ilgili değer ve tutum kazanmaları en az bilgi kadar gereklidir. Çünkü öğretmenin sahip olduğu değer ve tutumlar onun mesleki davranışlarının belirleyicileridir (Bektaş ve Nalçacı, 2012). Görsel sanatlar öğretmenin, mesleğe adanma, demokrasi inancı, yenilik ve kendini geliştirme gibi inançları kendi öznel değerlerinin biçimlendiricisi ve tutum belirleyicileri olduğu söylenebilir. Öğretmen inançları öğretmen eğitimi programlarına gelmeden önce oluşmasına karşın eğitimle bu inançların değişebileceği ve yeni değerler kazandırılabilceği bilinmektedir. Bu bakımdan öğretmen eğitimi programlarında adayların duyuşsal eğitimine yön veren başka bir deyişle öğretmenlik mesleğine ilişkin inanç ve değerler kazandıracak etkinlikler önem taşımaktadır.

Görsel sanatlar öğretmen adaylarına göre ulusal ve evrensel değerler, objektiflik, sevgi, saygı, erdemlilik, özgürlük, yardımseverlik, hoşgörü, güven, gibi değerleri öğrencilerin eğitiminde ve onlarla iletişimindeki tutumlarını yönlendirirken, kişisel gelişim ve girişimcilik gibi değerleri onun mesleğe ilişkin olumlu tutum geliştirmesini aracı olabilir. Adayların öğretmen tutumlarına ilişkin beklentileri, iyimserlik çerçevesinde şekillenmektedir. Anlayışlı, duyarlı, eşit davranan, öğrencilerle empati kuran, sevgiye dayalı disiplin oluşturan, esnek davranan ve eleştiriye açık bir tutum izlemesini beklemektedirler. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin

tutumlarıyla ilgili araştırmalarda öğretmen eğitimi programlarının olumlu tutum kazandırma konusunda yetersiz kaldığını (Can, 1991) ortaya koyan araştırmaların yanında, adayların olumlu tutum geliştirdiklerine ilişkin araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Alım ve Bakdemir, 2006; Pehlivan, 2010). GSÖ adaylarının beklentilerinde ortaya çıkan mesleki tutumların öğretmen yetiştirme programları aracılığıyla hangi düzeyde ve ne kadarının kazanıldığı bu araştırmanın sınırlılıkları arasında olup, adayların gelecekteki tutum ve davranışları kestirilememektedir. Bu yüzden adayların mesleğe karşı tutumlarının saptanması, bu tutumların öğretmen adaylarının seçiminde göz önünde bulundurulması yanında öğretmen yetiştirme sürecinde söz konusu tutumların kazandırılmasının ayrı bir önem taşımaktadır. Özetle GSÖ'nin inanç, değer ve tutumlarına ilişkin beklentilerin hümanist psikoloji çevresinde şekillendiği görülmektedir. Bilişsel ve duyuşsal karakter içeren inanç ve değerlerin birbirinden kesin çizgilerle ayırmanın mümkün olmadığı, bunların tutumlarla gözlenebildiği söylenebilir. Öğretmen tutumlarını belirleyen duyuşsal karakterli beklentilerin de olduğu bulunmuş ve GSÖ'nin duyuşsal özellikleri başlığı altında incelenmiştir.

4.1.2.6. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin duyuşsal özelliklerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular



Şekil 4.2.5. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin duyuşsal özelliklerine ilişkin beklentileri

Görsel sanatlar öğretmen adaylarının, görsel sanatlar öğretmeninden bekledikleri duyuşsal özellikleri yukarıda belirtilen inanç, değer ve tutumlarının yanında isteklilik, özgüven, duyarlılık, sanata adanmışlık ve mesleki doyum kategorilerinden oluşmaktadır.

Tablo 4.2.10. Öğretmen adayların GSÖ'lerinin duyuşsal özelliklerine ilişkin beklentileri

Kategoriler	AO	BO	CO	DO	EO	FO	GO	HO	IO	f	%
İsteklilik	0	0	0	0	0	1	5	0	1	7	28
Özgüven	1	2	0	0	1	0	0	0	2	6	24
Duyarlılık	2	0	1	1	0	0	0	2	0	6	24
Sanata adanmışlık	1	0	0	0	0	1	1	0	0	3	12
Mesleki doyum	0	2	0	1	0	0	0	0	0	3	12
Toplam	4	4	1	2	1	2	6	2	3	25	100

Tablo 4.2.10'da görüldüğü gibi görsel sanatlar öğretmeninden beledikleri duyuşsal özelliklerine ilişkin beklentilerin % 28'i isteklilik, %24'ü özgüven ve duyarlılık, % 12'si sanata adanmışlık ve mesleki doyumdan oluşmaktadır.

Öğretmenin mesleğine ilişkin istekliliğin zaman içinde azaldığı şöyle açıklanmaktadır: [<Documents\GO>](#)- § 5 references coded [2,95% Coverage] Reference 2 - 1,27% Coverage Öğretmenlerin çoğu plan yapmıyorlar. Öğretmenliklerinin ilk yıllarında yapıyorlar. Daha sonraki yıllarda aynı şeyi tekrar ederek gidiyorlar. Bizim yapmamıza gerek yok gözüyle bakıyorlar. Belli bir yaştan sonra bıkıyor, bun alıyor. Okul idaresinin ilgisizliği de bazen öğretmeni bıktırıcı oluyor. Diğer yandan aynı gruptan bir aday kompozisyonunda öğretmen istekliliğine dikkat çekmektedir: Reference 1 - 0,27 Coverage KSİ Alanında uzman olarak yeterli bilgiye sahip olmalı, öğrencilerine öğretim isteği içinde olmalı. Öğretmenin coşuklu ve istekli olmasının öğrencilerin motivasyonunu ve beklentilerini artırdığını belirtmektedir (Eggen ve Kauchok, 2001; Çelik, 2003).

Aday görüşleri literatür bulgularıyla örtüşmektedir: Örneğin, Hargreaves (2005)'e göre öğretmen güdülenmesi zamanla azalım göstermektedir ve ilk yıllardaki heyecan ve güdülenme düzeyi kaybolma eğilimindedir. Bunun nedenleri arasında ders yükü, düşük gelir, yükselme şansının olmaması ve problemler öğrenci davranışları, (Saraç ve Kırmızı, 2011) okullardan artan beklentiler ve öğretmenlerin medyadaki olumsuz imajları (Mullock, 2009 akt. Saraç ve Kırmızı, 2011) ve görsel sanatlara değer vermeme sayılabilir.

Bir öğretmen adayı mesleğe ilişkin istekliliğinin öğrencilerle buluşma ve öğrenme öğretme süreçlerinde yaşadıklarının etkili olduğunu belirtmektedir:

[<Documents\BO>](#) - § 1 reference coded [0,67% Coverage] Reference 1 - 0,67% Coverage *Staj sürecimde öğrencilerle olan ilişkilerim öğretmenliğe olan ilgimi artırdı. Sokaktaki çocuklar bile öğretmenim diye hitap etmeye başladı. Bu durumdan zevk aldığımı hissettim. Öğrencilerin bize gösterdiği ilgi sorumluluk duygusunu artırdığı gibi öğretmenlik mesleğine motivasyonumuzu da artırdı. Okul deneyimi dersinin çok yararlı bir ders olduğunu düşünüyorum.*

Öğretmen yetiştirmede uygulamaların hem mesleki yeterlik kazanma hem de adayı duyuşsal olarak hazırladığı adayın açıklamalarında anlaşılmaktadır. Öğretmenin istekliliğini öğretmenin kendini mesleğine adanması ve özveriyle ilişkilendiren adaylar görüşlerini şu tümcelerle dile getirmektedirler:

[<Documents\BO>](#) - § 1 reference coded [0,19% Coverage] Reference 1 - 0,19% Coverage *Kendini mesleğine adanmış olmalı. Şu an günümüzdeki en büyük tehlike öğretmenlik mesleğini öğretmen olmak için değil de sadece hayatını ikame ettirme aracı olarak görülmektedir.*

[<Documents\HO>](#) - § 1 reference coded [0,62% Coverage] Reference 1 - 0,62% Coverage *KSD Sınıfların kalabalığı, ders saatlerinin yetersizliğine karşın görsel sanatlar öğretmenleri kendi hayatlarından fedakârlık edip, öğrencilerinin iyi bir yere gelebilmeleri için tüm yapabileceklerini yapmalıdır.*

Ders saatlerinin yetersizliğine ve sınıfların kalabalıklığına dikkat çeken aday, öğretmenden özveri beklerken, başka bir aday öğretmenliği meslek olmaktan çok bir tutku olarak görmekte ve idealist öğretmen profiline gönderme yapmaktadır.

Görsel sanatlar öğretmenin öz güvenli olması gerektiğini belirten adaylar, bu duyunun sanat eğitiminin amaçlarını gerçekleştirmede etkileyen bir faktör olduğunu belirtmektedirler:

[<Documents\BO>](#) - § 2 references coded [0,29% Coverage] Reference 1 - 0,16% Coverage *KSC Özgüvenli olmalı, öğrencilerin yaşlarına göre davranmalı, onlarla özdeşleşmeli, empati kurabilmelidir. Reference 2 - 0,32% Coverage Sanat eğitimcisi özgüvenli olmalı ve neyi nasıl yapmak istediğinde kararlı davranmalıdır. Öğretmen öğrenci karşısında rahatlıkla örnek çizimler yapabilmeli, bu yönüyle de öğrencileri etkilemelidir.*

[<Documents\AO>](#) - § 1 reference coded [0,36% Coverage] Reference 1 - 0,36% Coverage *GHD Böylece bulunduğu sınıf ortamında kendini yeterli, güvenli hissederek*

öğrenciye kazandırmak istediklerini doğru şekilde sunabilir. Kararsız, istikrarsız ve ani iniş çıkışları olmaz.

Bireyin öz-yeterlik inançlarının oluşmasına katkı sağlayan ve kişiliğin temelini oluşturan özgüven duygusu yaşam boyu gelişmeyle süren bir olgudur. Özgüven duygusuna sahip öğretmenler, karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmada başarılıdırlar. Kendilerini yetersiz gören, olaylarla başa çıkma güçlerinin olmadığını düşünen bireyler çevresinden çabuk etkilenebileceğinden, yukarıda adayların ifadelerinde belirtildiği gibi kararlı davranışlar sergilemekten ve duygularını kontrol etmekten uzaktırlar. Düşük benlik saygısı nedeniyle katı bir bakış açısına, otorite bağımlılığına, içe kapanık ve pasif davranışlara, kaygıya, psikosomatik hastalıklara, depresyona eğilimlidirler (Torucu, 1990, akt. Ünal, 2006). Görsel sanatlar öğretmenin özgüven duygusu başarı beklentisinin biçimlenmesinde, dolayısıyla mesleki motivasyonunda önemli rol oynamaktadır. Ülgen, (1994)' e göre başarı beklentisi rekabeti destekler, bireyin kendi kendini motive etmesine yardımcı olabilir. Öğretmenin başarı beklentisi kendine verdiği değer, benlik saygısı ve yetenekleriyle ilgilidir. Kendine saygı duyan, yetenekli ve kendi yeteneklerini doğru olarak tanıyan birey, duruma uygun üst düzeyde beklenti oluşturabilir (Küçük, 2010)

Öğretmenin özgüveni, öz-yeterlik inançlarının yansıması olduğu söylenebilir. Adaylar, öğretmenin kendine güvenmesini beklemekte, bunun için öğretmenin birikimli olmasına dikkat çekmektedirler:

<Documents\AO> - § 1 reference coded [0,45% Coverage] Reference 1 - 0,45% Coverage GHD Öğretmen yeterli olmalıdır Böylece bulunduğu sınıf ortamında kendini yeterli, güvenli hissederek öğrenciye kazandırmak istediklerini doğru şekilde sunabilir. Güvensizlik kararsız, istikrarsız davranışlara neden olur bu da öğrencilerin öğretmene saygısını ve güvenini zedeleyen bir durumdur.

<Documents\BO> - § 2 references coded [0,28% Coverage]Reference 1 - 0,16% Coverage KSC Kendine güvenmeli, öğrencilerin yaşlarına göre davranmalıdır. Hem sanat alanındaki hem de mesleki alandaki donanımı tam olmalı ki öğrencilerin karşısına güvenle çıkabilsin.

Öğretmenin gerek alan bilgisi gerekse meslek bilgisi alanındaki donanımının kendine güven duymasında etkili olduğu, bu duygudan yoksunluğun öğretme öğrenme süreçlerinde kararsızlık ve istikrarsızlığa neden olacağı, bunun da öğrencileri öğretmene duyulan saygıyı ve güveni zedeleyeceği belirtilmektedir.

GSÖ'nin öğrenci farklılıklarına, sorunlarına, mesleğine ve çevresine duyarlı olması beklenmekte, bu duyarlılık bazı adaylar tarafından onun sanatçı kimliğiyle açıklanmaktadır:

<Documents\AO> - § 2 references coded [0,32% Coverage]Reference 1 - 0,08% Coverage GY Öğrencilerin isteklerine, onların gelişim dönemi gereği yaşadıklarına duyarlı olmalı ve duyarlı davranmalıdır. Reference 2 - 0,23% Coverage NP Mesleğinde rehber olan kişisel, eğitsel hizmetleri amaç edinmeli, yetenek ve insani değerlere sahip çıkıp, duyarlı olmalıdır

<Documents\CO> - § 1 reference coded [0,62% Coverage]Reference 1 - 0,62% Coverage GNE Çevresine karşı duyarlı olmalı, düzensizlikleri, çirkinlikleri sanatsal birikimini kullanarak estetik hale dönüştürmelidir.

<Documents\DO> - § 1 reference coded [0,42% Coverage]Reference 1 - 0,42% Coverage Özellikle kaynaştırma öğrencilerine karşı hassas olmalı, onları topluma kazandırma konusunda çaba harcamalıdır

<Documents\HO> - § 2 references coded [1,43% Coverage]Reference 1 - 0,75% Coverage KEB Sanatla ilgilenen kişiler duyarlı kişilerdir. Görsel sanatlar öğretmeni de sanata duyarlı olduğu kadar mesleğine ve öğrencilere karşı duyarlı olmalıdır. Öğrencilerin her biri bir dünya ve o dünyalarda ne savaşlar oluyor ne fırtınalar kopuyor. Ancak, duyarlı bir öğretmen bunları fark edebilir. Reference 3 - 0,41% Coverage GNC öğrencilerin yaptıkları çalışmaları yarışmalara gönderme onları teşvik etme, sergiler açma sanata ve mesleğine karşı duyarlılığının göstergelerindedir.

Öğrencilerin her biri, genetik özellikleri ve çevresel etmenlerin bir araya gelmesi sonucu şekillenir, belirli özellikler kazanır. Böylece her öğrencide öğrenme yeteneği farklılık kazanır. Tercihleri ve eğilimleri de bu doğrultuda şekillenir. Öğrenci odaklı eğitimde bu farklılıkları göz önüne alarak öğretim etkinliğinde çeşitlilikler sunulur (Çakır İlhan, 2009). Öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde, karşılaştıkları öğrencilerin farklı özellikler taşıdıkları göz önünde bulundurularak bu farklılıklara duyarlılık kazanmaları için okullarda uygulamaların artırılması, uygulamalar sırasında çeşitli etkinlikler geliştirmeleri ve bu etkinliklerin sonuçlarını gözlemlene fırsatlarının artırılması gerektiği söylenebilir.

Adayların GSÖ'nin duyarlılıklarına ilişkin beklentileri şu başlıklar altında özetlenebilir; (i) öğrencilerin gelişim özelliklerine, bireysel farklılıklarına, özellikle kaynaştırma öğrencilerine karşı duyarlı olması ve onları topluma kazandırma, (ii) okul ve çevresine duyarlı olması; sanatsal birikimini kullanarak estetik bir çevre oluşturması;

(iii) sanata duyarlı olması öğrenci çalışmalarını sergileme, yarışmalara gönderme ve onları teşvik etme, (iv) öğretmenlik mesleğine duyarlı olması ve sorumluluklarını yerine getirmesi beklenmektedir.

Öğretmenin diğer kişilik özellikleri başlığı altında sanatçı kimlik konusu ayrıntılı şekilde tartışılmış olup, sanat inancının yansıması olarak sanata adanmışlığı da içermektedir. Bu araştırmada adanmışlık mesleki inanç olarak ele alınmasına karşın sanata adanmışlık mesleki inançlarından ayrılmakta, öğretmenin duyuşsal bir nitelik kazanmaktadır. Öğretmen adaylarının sanata adanmışlık konusundaki beklentilerini açıklayan ifadeler onun duyuşsal evreninin bir parçası olarak ele alınmaktadır:

<Documents\GO> - § 1 reference coded [1,09% Coverage]Reference 1 - 1,09% Coverage Sanat, görsel sanatlar öğretmenin oluşturduğu dünyanın en önemli özelliklerinden biridir. Öğretmen sanat yapmıyorsa, sanat etkinliklerinden kopmuşsa hayatının bir yönü eksik demektir. Duygu dünyası dumura uğramış demektir. Heyecanını yitirmiş demektir. Böyle bir öğretmen öğrencileri için inandırıcı olabilir mi? Derslerini heyecanlı ve enerjik bir şekilde anlatmalı. Her gün yeni bir şeyle öğrencinin karşısına çıkmalı.

Adayların öğretmenin duyuşsal özellikleriyle ilgili diğer bir beklentileri de mesleki doyumla ilgili olup hazcılık değerinin yansıması olduğu görülmektedir:

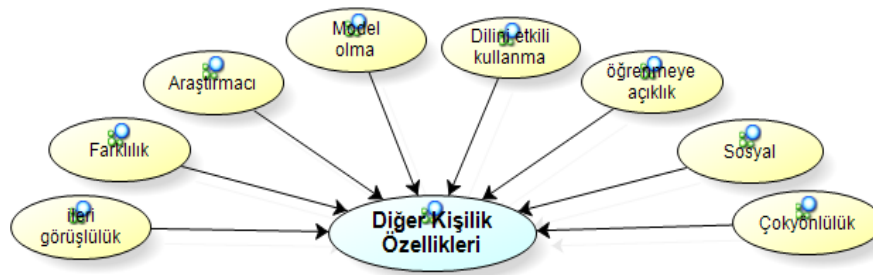
<Documents\BO> - § 1 reference coded [0,65% Coverage] Reference 1 - 0,65% coverage Staja gitmeden önce kafamda öğretmenlik ile ilgili herhangi bir şey yoktu. Yapabilir miyim, yapamaz mıyım diye kuşku duyuyordum. Staj sürecimde öğrencilerle olan ilişkilerim öğretmenliğe olan ilgimi artırdı. Sokaktaki çocuklar bile öğretmenim diye hitap etmeye başladı. Bu durumdan zevk aldığımı hissettim. Öğrencilerin bize gösterdiği ilgi sorumluluk duygusu oluşturdu. Okul deneyimi dersinin çok yararlı bir ders olduğunu düşünüyorum Reference 1 - 0,15% Coverage Öğretmen olmak isteyen kişinin bu mesleği, çocukları sevmesi ve yaptığı işten zevk alması gerekir.

<Documents\DO> - § 1 reference coded [0,49% Coverage]Reference 1 - 0,49% Coverage GMY Toplumda sanatı yaygınlaştırmadıkça, bunun için örgütlenmedikçe 3-5 öğretmenin mesleğinden doyum alması anlamlı değildir.

GSÖ'nin mesleki doyumunu iki kaynağından söz edilmektedir. Birincisi sanatsal uğraşın haz değeri, diğeri ise öğretmenlik mesleğinin doğasında var olan öğrenci öğretmen etkileşiminin doğurduğu sonuçtur. Adayın açıklamasında öğretmenlik mesleğiyle ilgili uygulamaları tanımadan yaşadığı kaygının, uygulamalar sonrasında hazzı dönüşmesi, üzerinde durulması gereken bir noktadır. Öğretmen yetiştirme

programlarının son sınıfa kadar öğrencilerle buluşma olanaklarına fırsat vermemesi, adayların kaygı üretmelerine ve kaygıların derinleşmesine neden olmaktadır. Oysa öğretmen eğitimi programının ilk yıllarından başlayarak lisans eğitimi boyunca öğrencilerle buluşturulan adayların bu tür kaygılar üretmeleri engellenebileceği gibi mesleğe uyumlarına ve motivasyonlarına katkı sağlayacağı söylenebilir.

4.1.2.7. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin diğer kişilik özelliklerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular



Şekil 4.2.6. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin diğer kişilik özelliklerine ilişkin beklentileri

Şekil 4.2.6'da görüldüğü gibi adaylar öğretmenin ileri görüşlü, araştırmacı, öğrenmeye açık, çok yönlü, sosyal, sözel ve beden dilini etkili kullanan ve model olan, öğrenmeye açık, farklı bir kimliğe sahip olmasını beklemektedirler.

Tablo 4.2.11. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin diğer kişilik özelliklerine ilişkin beklentileri

Kategoriler	AO	BO	CO	DO	EO	FO	GO	HO	IO	f	%
Dilini etkili kullanma	3	2	4	6	3	9	4	4	7	42	44
Model olma	2	3	2	3	4	3	2	3	2	24	25
Araştırmacı	0	0	2	3	1	2	1	0	0	9	9
Çok yönlülük	1	0	2	0	0	0	0	1	2	6	6
Öğrenmeye açıklık	1	1	3	0	0	1	0	0	0	6	6
Farklılık özgünlük	1	0	0	1	1	0	0	0	1	4	4
Sosyal/dışadöntük	0	0	0	1	0	1	1	0	0	3	3
İleri görüşlülük	1	0	0	0	0	0	0	1	0	2	2
Toplam	9	6	13	14	9	16	8	9	12	96	100

Tablo 4.2.11'de görüldüğü gibi GS öğretmeninin sözel ve beden dilini etkili kullanması ve model olması konusunda tüm grupların görüş bildirdiği bulunmuştur.

Öğrenciler genellikle sevdikleri kişileri özellikle de öğretmenleri model alma eğilimindedirler. Bu nedenle görsel sanatlar öğretmenin iyi bir model olması öğrenci motivasyonunu da etkilemektedir. Adayların belirttiği gibi öğretmenin sanatçı kimliği salt dersini değil çevresini de etkilemektedir. Onun sanat üreticisi olarak model olması sosyal öğrenmeleri de etkileyecektir. Bandura (1997)'ya göre öğrenmede temel kavramlar taklit, gözlem ve model almadır. Model almaya dayalı öğrenme birbirine bağlı dikkat, hatırd tutma, davranışı oluşturma ve motivasyondan oluşan dört aşamalı bir sürece dayanmaktadır. Dolayısıyla GSÖ'nin model alınmasının öğrenci motivasyonunu etkileyen faktörlerden biri olduğu söylenebilir. Adaylar GSÖ'nin model alınmasının, onun kültürel gelişimine ve çok yönlülüğüne bağlı olduğunu belirtmektedirler:

<Documents\EO> - § 1 reference coded [0,11% Coverage] Reference 1 - 0,11% Coverage KŞÇ Araştırmaya ve bilgiye açık olmalıdır. <Documents\DO> - § 3 references coded [1,43% Coverage] Reference 2 - 0,51% Coverage GKO Farklı bakış açılarına sahip olmak ve öğrencilerine yeterli bilgiler verebilmek için her zaman araştırma yapmalı ve kendini geliştirmelidir.

<Documents\CO> - § 2 references coded [0,36% Coverage] Reference 1 - 0,21% Coverage AA Görsel sanatlar öğretmeni mutlaka kendi alanı dışındaki olaylarla da ilgilenmeli.

<Documents\HO> - § 1 reference coded [1,43% Coverage] Reference 1 - 1,43% Coverage KSD Görsel sanatlar dersinin bir saat değil daha uzun zaman ayrılması gerekir. Böylece önemsiz ve boş ders havasında olmadığı topluma ve karar vericilere gösterilmelidir. İ. Hakkı Tonguç' un Köy Enstitüleri döneminde başlattığı bir öğretmenin çok yönlü yetişmesi ilkesi (müzik, felsefe, matematik, tarım, zanaat vb. bilgi ve becerisi) Görsel sanatlar öğretmenin yetiştirilmesinde temel felsefe olmalıdır.

İletişim becerileri içeren Türkçeyi doğru ve etkili kullanan, diksiyonu düzgün, jest ve mimikleri yanında beden diliyle iletişime açık olduğunu gösteren bir öğretmen beklentisinin değişik cümlelerle ifade edildiği görülmektedir:

<Documents\IO> - § 1 reference coded [0,15% Coverage] Reference 1 - 0,15% Coverage MA Öğrencilerle iletişimi açık-akıcı bir dille olmalıdır.

<Documents\AO> - § 3 references coded [0,60% Coverage] Reference 2 - 0,20% Coverage Konu anlatımlarında ses tonunu sınıfın her yerinden duyulacak şekilde ve beden dilini iyi ve yerinde kullanabilmeli

[<Documents\HO>](#) - § 1 reference coded [0,26% Coverage]Reference 1 - 0,26% CoverageRP Ses tonunu etkili bir şekilde kullanabilmelidir. Açık ve anlaşılır bir şekilde konuşmalıdır.

[<Documents\FO>](#) - § 4 references coded Reference 2 - 0,43% Coverage Öğrencilere, öğretmenin her hareketine ve söylediği her cümleye dikkat ettiği için Türkçeyi dikkatli ve özenli bir şekilde kullanılmalıdır; çünkü öğrencileri onu örnek almaktadır.

[<Documents\AO>](#) - § 2 references coded [0,47% Coverage]Reference 1 - 0,35% Coverage Öncelikle diksiyon çok önemli, anlatım önemli, bilgi çok önemli. Bir de sanat ile ilgili konular da çok bilgili olması lazım ki kendini rahat ifade etsin. Öğrenciyi de buna alıştırsın.

[<Documents\CO>](#) - § 1 reference coded [0,10% Coverage]Reference 1 - 0,10% Coverage RÜ Ses tonunu etkili olarak kullanılmalıdır.

Dilini kullanma sanatı olarak görülen öğretmenlik mesleğinde, öğretmenin Türkçeyi ve sesini etkili kullanması iki nedenden ötürü önemli görülmektedir. Birincisi açık anlaşılır ve akıcı bir dille anlatmak istediğini anlatabilmesi, ikincisi bu konuda da öğrencilere model olması. Öğretmenin güzel bir anlatım dili ilgi topladığı kadar sınıf yönetimine de katkı sağlar. Öğretmenin sözel dilini etkili kullanırken beden dilini de tüm sınıfı kucaklayan ve güven veren bir şekilde kullanabilmesi beklenmektedir:

[<Documents\CO>](#) - § 3 references coded [0,61% Coverage]Reference 1 - 0,16% CoverageAA Öğretmen olan kişi etkili bir dil ve vücut dilini kullanılmalıdır

[<Documents\EO>](#) - § 1 reference coded [0,17% Coverage]Reference 1 - 0,17% CoverageGY Beden dilini, jest ve mimikleriyle güven vermelidir.

[<Documents\FO>](#) - § 6 references coded [0,78% Coverage]Reference 2 - 0,27% CoverageGEK Jest ve mimikleriyle yani vücut dilini de iyi kullanarak, göz teması kurarak sınıfa hâkim olmayı bilmelidir. Duruşu ile kendinden emin ve bilgili olduğunu göstermelidir.

[<Documents\GO>](#) - § 2 references coded [0,44% Coverage] Reference 2 - 0,27% CoverageKSI Sınıfta beden dilini iyi kullanmalı, jest ve mimikleriyle öğrenciyi çalışmaya isteklendirmelidir.

Öğretmen öğrencilerle yalnızca sözel dille değil, göz teması, jest ve mimikleri yanında duruşu, el ve kollarını kullanışı ile de iletişim kurmalı, ilgi çekmede ve ilgiyi canlı tutmada, güven duygusu oluşturmada ve sınıf yönetiminde beden dilini etkili kullanabilmelidir. Çünkü öğrenciler, öğretmenlerinin gönderdikleri sözsüz iletilere çok duyarlıdırlar. Adale gerilmelerini, dudak hareketlerini, tümüyle beden dilini okumasını hemen öğrenirler. Bu sözsüz iletiler sözlü iletilerle çelişiyorsa, sözsüz iletilere inanır ve

bununla çelişen sözlü iletileri yapay bulurlar (Gordon, 1999). Öğretmenin sözel diliyle beden dili örtüşüyorsa öğrencide güven duygusu uyandırır. Başka bir deyişle öğretmenin sözlü ifade ile jest ve mimikleri arasındaki uyum, mesajları iletmede önemli rol oynar. Bakışların bilinçli olarak kullanılması öğrencilerin ona daha sıkı bağlanmalarını sağlar (Schober, 1999). Bu bağlılığın öğrenme süreçlerini ve ürünlerini etkilediği unutulmamalıdır:

<Documents\AO> - § 3 references coded [0,60% Coverage] Reference 2 - 0,20% Coverage Konu anlatımlarında ses tonunu sınıfın her yerinden duyulacak şekilde ve beden dilini iyi ve yerinde kullanabilmeli

<Documents\HO> - § 1 reference coded [0,26% Coverage] Reference 1 - 0,26% Coverage RP Ses tonunu etkili bir şekilde kullanabilmelidir. Açık ve anlaşılır bir şekilde konuşmalıdır.

<Documents\FO> - § 4 references coded Reference 2 - 0,43% Coverage Öğrencilere, öğretmenin her hareketine ve söylediği her cümleye dikkat ettiği için Türkçeyi dikkatli ve özenli bir şekilde kullanmaktadır; çünkü öğrencileri onu örnek almaktadır.

<Documents\IO> - § 1 reference coded [0,15% Coverage] Reference 1 - 0,15% Coverage MA Öğrencilerle iletişimi açık-akıcı bir dille olmalıdır.

<Documents\AO> - § 2 references coded [0,47% Coverage] Reference 1 - 0,35% Coverage Öncelikle diksiyon çok önemli, anlatım önemli, bilgi çok önemli. Bir de sanat ile ilgili konular da çok bilgili olması lazım ki kendini rahat ifade etsin. Öğrenciyi de buna alıştırsın.

<Documents\CO> - § 1 reference coded [0,10% Coverage] Reference 1 - 0,10% Coverage RÜ Ses tonunu etkili olarak kullanmalıdır.

Öğretmenin güzel bir anlatım dili, ilgi topladığı kadar sınıf yönetimine de katkı sağlar. Öğretmenin sözel dilini etkili kullanırken, beden dilini de tüm sınıfı kucaklayan ve güven veren bir şekilde kullanabilmesine ilişkin aday görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

<Documents\CO> - § 3 references coded [0,61% Coverage] Reference 1 - 0,16% Coverage AA Öğretmen olan kişi etkili bir dil ve vücut dilini kullanmalıdır

<Documents\EO> - § 1 reference coded [0,17% Coverage] Reference 1 - 0,17% Coverage GY Beden dilini, jest ve mimikleriyle güven vermelidir.

<Documents\FO> - § 6 references coded [0,78% Coverage] Reference 2 - 0,27% Coverage GEK Jest ve mimikleriyle yani vücut dilini de iyi kullanarak, göz teması kurarak

sınıfa hâkim olmayı bilmelidir. Duruşu ile kendinden emin ve bilgili olduğunu göstermelidir.

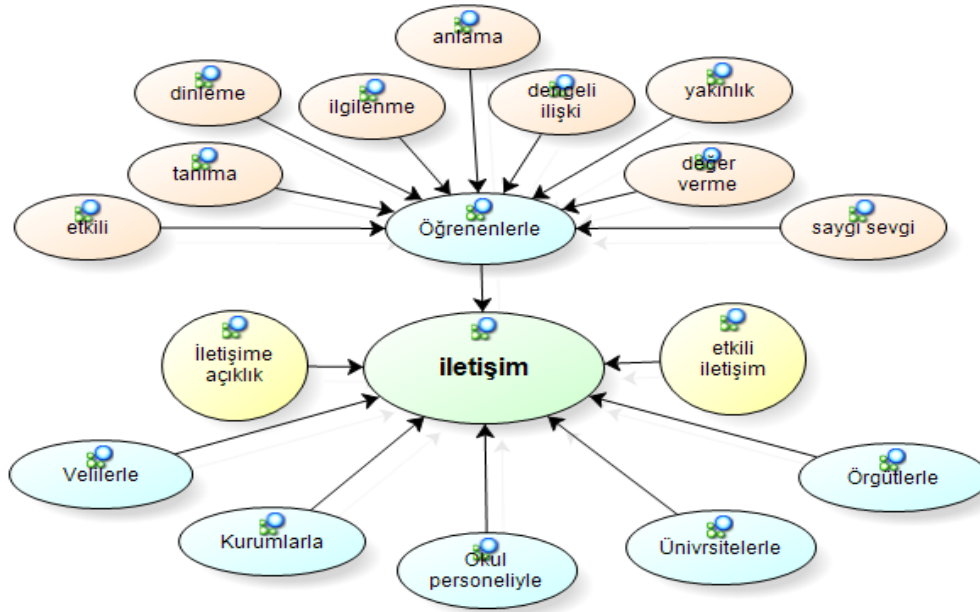
<Documents\GO> - § 2 references coded [0,44% Coverage] Reference 2 - 0,27% Coverage KSI Sınıfta beden dilini iyi kullanmalı, jest ve mimikleriyle öğrenciyi çalışmaya isteklendirmelidir.

Öğretmenlik mesleği, farklı çalışma alanlarında rol alacak bireyleri yetiştiren bir meslek olarak algılanabileceği gibi, hem birey yetiştiren bir meslek olarak, hem de toplumların geleceklerini şekillendiren bir meslek alanı olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle öğretmenden çok yönlülük beklenmektedir:

Özabacı ve Acat (2005, 213), Ryan (1960), Good ve Grouws (1979), Rosenshine ve Stevens (1986) ve Confery (1990)'ye atıfla bir öğretmende diğer meslek gruplarına göre daha seçkin özelliklerin bulunması gerektiğini vurgular. Bunlar üstün bilişsel özellikler, yaratıcılık, duygusal uyum, fikirlerini paylaşma, öğrencilere yönelik olumlu tutumlar, öğretmeye dönük olumlu tutuma sahip olma, öğrenci ile iletişimde olmaktan hoşlanma, öğrencilere dönük dostça yaklaşım içinde olma, öğrencileri yargılayıcı davranışlardan kaçınma, anadili iyi kullanma, edebi konularla ve okumayla ilgilenme, müzik ve resimle ilgilenme, sosyal ve toplumsal olaylara etkin katılım, kişisel gelişime önem verme, kendine güven, arkadaşça ilişkilere açık olma, duyarlı, yardımsever, alanında ve insan ilişkileri konusunda özel eğitilmiş olma, empati kurabilme, doğal ve yapmacıksız olma, demokratik davranışlar sergilemek gibi özelliklere sahip olmaktır.

Sağlıklı bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrencilerin öğrenme etkinliklerine katılmalarını sağlamada önkoşul olduğu, öğrenciler tarafından algılanan öğretmen özelliklerinin öğrencilerin başarı, motivasyon ve tutumları üzerinde önemli etkilerinin olduğu vurgulanmaktadır (Telli, Brok ve Çakıroğlu, 2008). Ryan'a göre, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, hizmet öncesi eğitimlerinde, ölçütlerin yetersizliği ve ölçütler düzeyinde eğitim almamaları öğretmen olduklarında pek çok sorunla karşılaşmalarına neden olmaktadır. Öğretmenlerin buna benzer sorunlarla baş edebilmelerinde, algılama biçimlerinin, performanslarını etkileyen bireysel farklılıklarının ve kişilik özelliklerinin önemi büyüktür (Akt. Güçlü, 1996). GSÖ kişilik özelliklerinin birçok boyutu ortaya çıkmıştır. Bu boyutlardan biri yukarıda değinildiği gibi Türkçeyi, sözel dilini ve beden dilini etkili kullanmasıyla ilgilidir. Öğretmenin bu özelliği adaylar tarafından hem kişisel hem de mesleki bir özellik olarak tanımlanmakta ve iletişim becerileri olarak da tanımlanmaktadır.

4.1.2.8. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin iletişim becerilerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular



Şekil 4.2.7. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin iletişim becerilerine ilişkin beklentileri

Şekil 4.2.7’de görüldüğü gibi görsel sanatlar öğretmenin iletişim becerileri konusundaki beklentilerde adaylar iki özellik ortaya koymaktadırlar: Birincisi iletişime açık olma, ikincisi etkili iletişim kurabilme. İletişime açıklık konusunda; [<Documents\CO>](#) - § 1 reference coded [0,82% Coverage] Reference 1 - 0,82 % Coverage GNE *Görsel sanatlar öğretmeni tavır ve davranışlarıyla iletişim kurmaya hazır olduğunu hissettirmeli, ulaşılmaz kişi rolü oynamamalıdır. Öğrenciler çekinmeden konuşabilmelidir. Aynı şekilde veliler de o duyguyu ve elektriği almalıdır, şeklinde görüş belirtilmektedir. İyi ve etkili iletişim becerileri konusunda ise* [<Documents\BO>](#) - § 5 references coded Reference 4 - 0,10% Coverage KŞÇ *Öğrenci, veli ve öğretmenlerle iyi iletişim ve ilişkiler kurabilmelidir, denilmektedir.*

Görsel sanatlar öğretmenin öğrencilerle, velilerle, okul çalışanlarıyla, üniversitelerle, öğretmen örgütleri ve kurumlarla iletişim içinde olması beklenmektedir. Öğrencilerle iletişimde etkili, sevgi ve saygı, dengeli iletişim, ilgilenme, değer verme, tanıma, dinleme, anlama ve yakınlık kategorileri bulunmuştur.

Tablo 4.2.12. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin iletişim becerilerine ilişkin beklentileri

Kategoriler	AO	BO	CO	DO	EO	FO	GO	HO	IO	f	%
Öğrencilerle iletişim	Etkili iletişim	5	5	6	2	5	5	2	6	38	32
	Saygı sevgi	3	5	2	1	3	0	4	1	20	17
	Dengeli ilişki	0	0	1	3	2	1	3	1	13	11
	İlgilenme	2	4	1	1	1	1	2	0	12	10
	Değer verme	3	1	1	1	1	2	0	1	12	10
	Tanıma	0	4	2	1	1	1	0	1	10	9
	Dinleme	1	1	0	0	0	0	1	0	5	4
	Yakınlık	1	0	1	0	0	1	1	1	5	4
	Anlama	0	0	1	0	0	0	0	1	2	2
	<i>Toplam</i>	15	20	15	9	13	11	13	8	13	117
Velilerle	0	2	0	3	1	1	1	1	3	12	38
Okul personeliyle	2	2	0	1	2	1	1	0	2	11	34
Üniversitelerle	0	0	1	1	0	1	0	1	0	4	13
Örgütlerle	0	0	2	1	0	0	0	0	0	3	9
Kurumlarla	0	0	1	0	0	0	0	1	0	2	6
<i>Toplam</i>	2	4	4	6	3	3	2	3	5	32	100
Genel Toplam	17	24	19	15	16	14	15	11	18	149	

GSÖ'nin iletişim becerilerine ilişkin beklentiler, öğrencilerle, velilerle, okul personeliyle, üniversitelerle, öğretmen örgütleriyle ve kurumlarla iletişim başlıklarından oluşmaktadır.

Öğrencilerle iletişimde etkili, sevgi sağya dayalı, dengeli, öğrenciyi tanıma, anlama, ilgilenme, ona değer verme ve yakın davranma davranışları beklenmektedir. Öğrencilerle etkili iletişim için; [<Documents\CO>](#) - § 6 references coded [1,72% Coverage] Reference 1 - 0,18% Coverage İlgi ve dikkati çekebilmeli. [<Documents\EO>](#) - § 5 references coded Reference 3 - 0,12% Coverage Öğrenme öğretme sürecinde çocukların gelişim özelliklerine uygun iletişim kurabilmeli, [<Documents\HO>](#) - § 2 references coded [0,39% Coverage] Reference 2 - 0,22% Coverage KSD Öğrencilerle iletişimine önem vermeli, beden dilini etkili kullanabilmelidir, önerileri sunulmakta ve iletişimin sevgi ve saygıya dayalı; ([<Documents\EO>](#) - § 3 references coded [0,47% Coverage] Reference 1 - 0,09% Coverage DK Öğrenciye saygılı olmalıdır. [<Documents\GO>](#) - § 4 references coded [1,21% Coverage] Reference 3 - 0,30% Coverage KSI Öğrencilere sevgi göstermeli, gerektiğinde şakalaşmalı, sıcak ve sevimli bir öğrenme ortamı yaratmalıdır. [<Documents\HO>](#) - § 1 reference coded [0,38% Coverage] Reference 1 - 0,38% Coverage KSD Görsel sanatlar öğretmenin öğrencilere davranışlarında kendi çocukları gibi davranması ve bunu çocuklara hissettirmesi çok önemlidir), kimi zaman arkadaşça olması beklenmektedir;

([<Documents\CO>](#) - § 1 reference coded [0,57% Coverage]Reference 1 - 0,57% Coverage Öğretmenin görsel sanatla öğretmeni olduğu imajını öğrencilerine hissettirmesi lazım. Mesela matematik öğretmenin sert bir imajı vardır. Görsel sanatlar öğretmeni böyle olmamalı. Daha yakın olmalıdır), Dier tarafan, ilişkilerin ve iletişimin düzeyli ve dengeli ve dengeli olmasının altı çizilmektedir: [<Documents\HO>](#) - § 1 reference coded [0,36% Coverage] Reference 1 - 0,36% Coverage TY Öğrenciler ile arasındaki mesafeyi koruyabilmelidir. [<Documents\DO>](#) - § 3 references coded [0,91% Coverage]Reference 1 - 0,30% Coverage ZK Öğrencileriyle arasındaki mesafeyi iyi ayarlayabilecek düzeyde olmalı. Öğrencilerine karşı sıcak ve onlarla arkadaş gibi olmalı fakat mesafesini de koruyabilmeli. Yeri geldiği zaman onlara bir kardeş, bir arkadaş gibi yaklaşmayı bilmelidir,

Okul ve ders dışında da öğrencilerle iletişimin sürmesi arzulanmakta; [<Documents\GO>](#) - § 3 references coded [1,46% Coverage]Reference 1 - 0,62% Coverage KSI Öğrencileriyle olumlu ilişkiler içinde olmalı, onlarla nasıl iletişim kuracağını bilmeli, sınıf içindeki davranışları ve iletişimiyle, dışarıdaki iletişimi aynı olmamalıdır, öğrencilerle ilişki kurarken sınırları aşmamalıdır, ifadesiyle okul içi ve okul dışı iletişimin sınırlarına dikkat çekilmektedir. Öğrencilerle etkili iletişim kurmanın onları daha iyi tanıma ve anlamaya katkı sağlayabileceği gibi ona verilen değerın yansıması gibi işlev göreceği aşağıdaki açıklamalarda görülmektedir:

[<Documents\HO>](#) - § 1 reference coded [0,11% Coverage]Reference 1 - 0,11% Coverage YB Öğrencilerin duygularını anlayabilmeli.

[<Documents\BO>](#) - § 4 references coded [2,20% Coverage]Reference 1 - 0,12% Coverage Eİ Öğrencileri iyi tanımalı ve onların biricik tek olduğunu hissettirmeli. Reference 3 - 0,48% Coverage Görsel sanatlar dersinde daha iyi tanıma şansımız oluyor.

[<Documents\HO>](#) - § 1 reference coded [0,13% Coverage] Reference 1 - 0,13% Coverage TY Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini bilmelidir.

[<Documents\EO>](#) - § 1 reference coded [0,31% Coverage] Reference 1 - 0,31% Coverage DK Öğrencilere iyi davranmalı ve onlarla iletişim içinde olmalıdır. Onlara değer verdiğini belli etmelidir.

[<Documents\GO>](#) - § 2 references coded [0,45% Coverage] Reference 1 - 0,17% Coverage DG Ders sırasın öğrencilerle bireysel ilgilenilmeli, dinlenmeli.

[<Documents\CO>](#) - § 1 reference coded [0,23% Coverage] Reference 1 - 0,23% Coverage Dersi daha ilgi çekici hale getirebilmek için. Bütün öğrencilere aynı ilgiyi gösterebilmeli.

[<Documents\BO>](#) - § 4 references coded [0,85% Coverage]Reference 3 - 0,32% Coverage HZÇ Görsel sanatlar öğretmeni öğrencilerin ufkunu genişleten, onlara farklı bakış açıları gösteren, yaratıcılıklarını ortaya çıkarmaları için tek tek, bireysel ilgilenmesi gereken özellikleri barındırmalıdır.

Dikkat edilmesi gereken bir iletişim özelliği dinlemeyi bilmektir. Öğretmenin öğrencileri ilgi ve dikkatle dinlemesini altı çizilmektedir: [<Documents\BO>](#) - § 1 reference coded [0,06% Coverage]Reference 1 - 0,06% Coverage BU Öğrencileri ilgi ile dinleyebilmeli. [<Documents\GO>](#) - § 1 reference coded [0,18% Coverage]Reference 1 - 0,18% Coverage GE Öğrenciler soru sorduklarında öğrencileri dikkatle dinlemelidir.

Öğretmenin öğrencilerle iletişimi konusunda yapılan çalışmalarda, alan bilgisine sahip olma, demokratik olma, uygun cümleler kurma, iletişimi destekleyici fiziksel ortamlar oluşturma, güler yüzlü olma, empati becerisine sahip olma, sevgi, beden dilini etkili kullanma, hoşgörülü davranma, iletişime istekli olma, mesleği sevme, öğrenciye saygı duyma (Pehlivan, 2005) gibi bulgular bu araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Araştırmalar akademik başarı ve öğrenci davranışlarının öğretmen öğrenci arasındaki ilişki düzeyinden etkilendiğini göstermektedir. Öğrenciler samimi ve dost canlısı öğretmenleri tercih etmektedirler (Celep, 2008) Öğretmenlerin bu özelliklerin öğrenci başarısını etkilediğini belirten Jones ve Jones (1990) Morrison ve McIntyre'ye atıfla bu özelliklere sahip olmayan öğretmenlerin yetiştirdiği öğrencilerin ancak %10'unun yüksek başarısı elde edebileceğine dikkat çekmektedirler.

Görsel sanata öğretmeninin öğrenciler dışında, velilerle, okul yönetimi diğer öğretmenler gibi okul çalışanlarıyla, üniversitelerle, eğitim ve sanat örgütleriyle, çalıştığı bölgedeki kurum ve kuruluşlarla hem iletişime açık olması / iletişim kurma isteği içinde olması hem de etkili iletişim kurmasının önemli olduğu düşüncesi dile getirilmektedir.

Soenksen (1992)'e göre öğretmen coşkusu, etkili iletişim için şarttır ve eğitimsel bir gerekliliktir. Araştırmaların büyük bir çoğunluğu, en etkili eğitimcilerin öğrenciler ile iletişim kurarken ilgili ve coşkulu davrananlar olduğunu göstermektedir (Lincoln'dan akt. Hotaman 2011).

Öğrencilerle iletişim dışında velilerle ve kurumlarla iletişime değinilmektedir. Velilerle koşulsuz iletişimin gerekliliği şu cümlelerle açıklanırken; [<Documents\EO>](#) - § 1 reference coded [0,11% Coverage] Reference 1 - 0,11% Coverage *KŞÇ Ailelerle iletişim halinde olmalı.* [<Documents\IO>](#) - § 3 references coded [0,46% Coverage] Reference 1 - 0,15% Coverage *GİE Öğrencilerin velileri ile iletişim içerisinde olmalıdır, öğretmen-veli işbirliği için de gerekliliği şöyle ifade edilmektedir:* [<Documents\HO>](#) - § 1 reference coded [0,25% Coverage] Reference 1 - 0,25% Coverage *CE Velilerle sürekli iletişim halinde olup öğrencinin sorunları ile yakından ilgilenmelidir.*

Sorun çözmeye yönelik örnek olaya dayanarak, velilerle iletişim ve işbirliğinin zorunluluğu şöyle dile getirilmektedir: [<Documents\DO>](#) - § 3 references coded [1,96% Coverage] Reference 3 - 1,57% Coverage *GAA Bazı çocuklar haftalardır hatırlatmasına rağmen bir türlü bu ödevi daha tamamlayıp getirmediler. Bu öğrencilerin sorumluluk bilincini geliştirmek için sınıf öğretmeniyle konuşabilir ya da ailesine bu konuda ona yardımcı olmalarını ve bu bilinci geliştirmeleri için yardım isteyebilir.*

Okul, aile ve öğrenci, eğitim sistemlerinin en temel yapı taşlarıdır. Eğitim sistemlerinin istenilen sonucu vermesi için bu yapı taşlarının güçlü bir iletişim ve işbirliği içinde olması hayati bir önem taşımaktadır. Özellikle ailenin bu süreçte daha katılımcı hale getirilmesi gerekmektedir. Aslanargun (2007)'a göre öğretmenlerle aileler arasındaki iletişimi güçlendirmeye yönelik çalışmalar, öğrencilerin okul başarısını yükseltebileceği gibi okulda disiplin sorunlarının yaşanmasını da engelleyebilir. Nitekim Beekhoven ve Dekkers (2005), okul, öğrenci ve ebeveynler arasındaki ilişkiler ne kadar sorunsuz şekilde sürüyorsa, öğrencinin okuldan uzaklaşma olasılığının o ölçüde azaldığını saptamıştır. Dolayısıyla GSÖ'nin velilerle etkili iletişim kurması, eğitsel amaçların gerçekleşmesinde önemli bir faktördür (Gökyer, 2012).

Görsel sanatlar öğretmenin öğrenci ve veli dışında okul yönetimi ve diğer öğretmenlerle iyi iletişim içinde olması gerektiği belirtilmektedir; [<Documents\AO>](#) - § 2 references coded [0,52% Coverage] Reference 1 - 0,15% Coverage *GİY Okul yönetimi ve diğer öğretmenlerle olumlu ilişkiler içinde bulunmalı.*

Okul yönetimi ve diğer çalışanlarıyla iletişimin gerekliliği ve etkili iletişim kurmanın önemi şu tümcelerle açıklanmaktadır:

[<Documents\FO>](#) - § 1 reference coded [0,46% Coverage]Reference 1 - 0,46% Coverage *Bence görsel sanatlar öğretmeni diğer öğretmen arkadaşları ile kesinlikle iyi anlaşabilmeli. Dersini ilişkilendirebileceği bir konuda yardım alabilir. İdare ile çok iyi anlaşabilmeli. Dersinin sürekliliği ve daha sağlıklı işleyebilmesi için bu gereklidir.*

[<Documents\IO>](#) - § 2 references coded [0,49% Coverage]Reference 1 - 0,31% Coverage *GİE Okul yönetiminde sözü geçen bir hocaydı. Yönetim ile ilişkileri iyiydi. Bu yüzden teknolojik donanımlı sayılabilecek atölyesi vardı.*

[<Documents\GO>](#) - § 1 reference coded [0,28% Coverage]Reference 1 - 0,28% Coverage *TG Okul içerisinde diğer branş öğretmenleri ile iyi anlaşabilme ve liderlik vasıflarını bulundurabilir.*

Adayların açıklamaları incelendiğinde okul personeliyle iletişim ve ilişkilerin iyi olması şu üç sonucu doğurabilmektedir; birincisi öğretmenler arası iletişim sanat eğitiminin niteliğinin artırılmasına katkı sağlayabilir, ikincisi öğretmen sanat lideri olarak diğer öğretmenlerin sanata yaklaşımını etkileyebilir, böylece okulun sanat kültür merkezine dönüştürülmesine destek bulabilir, üçüncüsü okul yönetimiyle iletişimi sanat eğitimi için gerekli olan mekân, araç ve gereçlerin sağlanmasında etkili olabilir. Literatürde öğretmenin eğitim çevreleriyle etkili iletişimi mesleki sosyalizasyon olarak adlandırılmakta; mesleki sosyalizasyonun öğretmenin öz-yeterlik algılarını güçlendiren değişkenler arasında olduğu belirtilmektedir (Pehlivan, 2005).

Kurumlarla iletişimi konusunda özellikle sanat kurum ve kuruluşlarıyla iletişiminin önemi vurgulanmaktadır: [<Documents\CO>](#) - § 1 reference coded [0,71% Coverage] Reference 1 - 0,71% Coverage *GNE Görsel sanatlar öğretmeni çevresindeki galeri, atölye ve müzelerle iletişim içinde olmalı, öğrencileriyle birlikte sergileri kaçırmamalı, sanat yapıtlarının gerçeklerini öğrencilerine göstermelidir. O yapıtları çözümleyebilmeli, öğrencilerin estetik algılarını geliştirmelidir. Görüşmeler sırasında ders dışı çalışmalarla ilgili malzeme sorununun tartışıldığı sırada bir aday;* [<Documents\HO>](#) - § 1 reference coded [0,56% Coverage]Reference 1 - 0,56% Coverage *Öğretmen malzeme sıkıntısı yaşamamalı. Zengin kişi ve kurumlarla irtibata geçebilir. Sponsorlar bulabilir. Birçok sanatçı sanatsal çabaları destekliyor. Bu tarz kişilerle*

bağlantı kurarak desteklerini alabilir, şeklinde görüş belirterek, öğretmenin farklı kurumlarla iletişimine gönderme yapılmaktadır.

Öğretmenin öğretmen örgüleriyle iletişimi konusunda bir adayın şu ifadesi dikkat çekicidir. [<Documents\DO>](#) - § 1 reference coded [0,62% Coverage] Reference 1 - 0,62% Coverage GMY Toplumda sanatı yaygınlaştırmadıkça, bunun için örgütlenmedikçe 3-5 öğretmenin mesleğinden doyum alması anlamlı değildir, güçlü olmak için örgütlü olmak gerekir.

Adaylar görsel sanatlar öğretmenlerinin sanat ve eğitimiyle ilgili örgütlenmenin sanatın yaygınlaştırmasına sağlayacağı katkının altını çizerken, öğretmenin güçlü olmasının örgütlenmeden geçtiğinin de bilincinde oldukları bir adayın kompozisyonuna şöyle yansımaktadır: [<Documents\CO>](#) - § 3 references coded [1,46% Coverage] Reference 1 - 0,53% Coverage KOB Özellikle ders saatlerinin azlığı görsel sanatlara gereken önemin verilmeyişi görsel sanatlar öğretmenini baskı altına almaktadır. Her türlü baskıya karşı görsel sanatlar öğretmenleri dayanışma içinde olmalıdır.

Öğretmenin sanat eğitimi alanındaki gelişmelerden ve yeniliklerden haberdar olması kendini yenileyebilmesi için üniversitelerle iletişim ve ilişkilerinin diri tutulması gerektiği şöyle açıklanmaktadır:

[<Documents\DO>](#) - § 1 reference coded [0,73% Coverage] Reference 1 - 0,73 % Coverage Gözlem yaptığım okulda bizim öğrendiğimiz yöntem ve teknik daha bir sürü şeyden öğretmen habersiz. İyi bir görsel sanatlar öğretmeni; üniversitede kazandığı bilgilerle hayatını geçirmemeli, sürekli araştırmalı, yenilikleri izlemeli, üniversitelerle ilişki kurmalı yenilikleri öğrenmelidir.

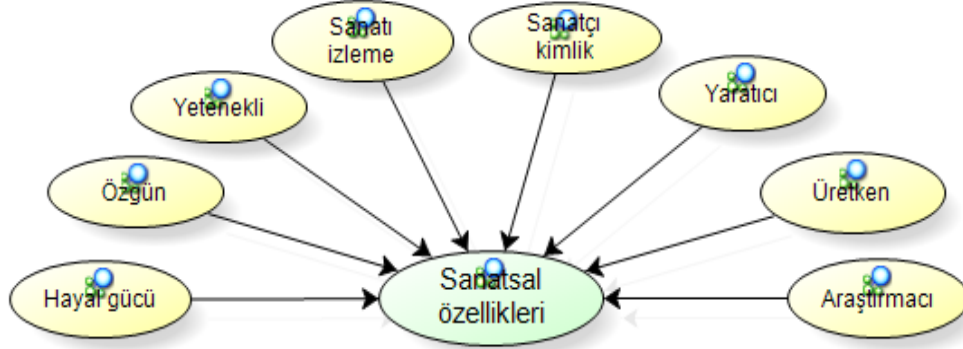
[<Documents\HO>](#) - § 1 reference coded [0,57% Coverage] Reference 1 - 0,57% Coverage.. Kısaca yetkin bir öğretmen çevresindeki bireylerle çok iyi iletişim kurabilmesi, özelliği taşıması gerekiyor.

[<Documents\CO>](#) - § 2 references coded [0,66% Coverage] Reference 1 - 0,42% Coverage KOB Milli Eğitimle Üniversiteler arasında yeterli iletişim olmaması öğretmen niteliğinin düşmesine neden olmaktadır. Nitelikli görsel sanatlar öğretmeni sadece sanat alanında nitelikli yapıtlar üretmek değil sanat tarihi, sanat kültürü sahibi olmasıyla ve sanat bilinciyle de ilgilidir. Görsel sanatlar öğretmenlerinin belli aralıklarla bilgilerini yenilemeleri için üniversitelerde destek programlarının açılması gerekir.

Sanat eğitimi alanındaki bilgilerin çabuk eskidiği, öğretmenin kendisini yenilemesinin yollarından biri olarak üniversitelerle bağını koparmaması gerektiğinin altı çizilmektedir. Eğitim sendikaları görüşlerinde ifade edildiği gibi bazı öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminde edindiği bilgilerle mesleğini tamamladığı saptaması dikkate alındığında hizmet içi eğitimin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu konuda öğretmen yetiştiren kurumlara da bazı görevler düşmektedir. Birincisi mezunlarını izleme ve geliştirme programları oluşturmalı, belli aralıklarla mezunlar bu programlardan geçirilmelidir. İkincisi MEB ile işbirliği yapılarak öğretmenlerin her beş yılda hizmet içi geliştirme programlarına katılımı sağlanmalı, bu programlara katılan öğretmenler kademe, derece ilerlemesi gibi özendiricilerle ödüllendirilmelidir.

Sonuç olarak görsel sanatlar öğretmen adaylarının inanç, değer, tutum, mizaç, karakter, iletişim becerileri ve diğer kişilik özellikleri yönünden beklentiler, öğretmen eğitimi programlarını etkilediği kadar, bu programlara başvuran adayların lisans öncesi eğitimini de önemini ortaya koymaktadır. Öğretmen yetiştirme programlarında adayların değişime açık olmayan kişilik boyutlarının öğretmen eğitimi programlarına seçilecek adayların genel / özel yetenek sınavlarında dikkate alınması ayrı bir önem taşımaktadır. Öğretmen eğitimi programlarında öğrenim görmek isteyen adayların seçiminde yükseköğretim kurumlarına geçiş sınavlarının önemli bir eleme aracı olduğu söylenebilir, ancak; bu sınavların öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği kişilik özelliklerini ölçtüğü söylenemez. Bu nedenle öğretmen yetiştiren programlar için ek sınavlar düşünülmeli, bu sınavlarda adayların kişilik özellikleri de ölçütlerden biri olmalıdır. “GSÖ eğitimi programları için yapılan özel yetenek sınavını başaran gencin resim yeteneği çok iyi, ussal yetileri çok yeterli olabilir; ancak, kişilik özellikleri öğretmenlik için uygun değilse, dört yıl da eğitim görse başarılı bir öğretmen olamayacağının altı çizilmektedir” (Etike, 1990, 111).

4.1.2.9. Öğretmen adaylarını GSÖ'lerinin sanatsal özelliklerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular



Şekil 4.2.8. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin sanatsal özelliklerine ilişkin beklentileri

GSÖ'lerinin sanatsal özelliklerine ilişkin beklentiler zengin hayal dünyasında zenginlik, özgünlük, yeteneklilik, güncel sanatı izleme, yaratıcılık, üretkenlik, araştırmacılık ve sanatçı kimlik boyutlarından oluşmaktadır.

Tablo 4.2.13. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin sanatsal özelliklerine ilişkin beklentileri

Kategoriler	AO	BO	CO	DO	EO	FO	GO	HO	IO	f	%
Sanatçı kimlik	2	7	4	1	1	4	3	2	3	27	36
Yaratıcılık	0	3	0	1	0	2	1	1	2	10	14
Güncel sanatı izleme	1	3	2	1	0	1	1	0	1	10	14
Araştırmacı	0	0	2	3	1	2	1	0	0	9	12
Üretken	0	0	1	2	0	1	0	2	1	7	10
Yetenekli	0	1	1	0	1	0	0	2	0	5	7
Farklılık/ özgünlük	1	0	0	1	1	0	0	0	1	4	5
Hayal dünyası zengin	0	0	0	1	0	0	0	0	1	2	3
Toplam	11	18	18	17	11	22	12	13	20	74	100

GS Öğretmenlerinin diğer kişilik özellikleri içinde, sözel ve beden dilini etkili kullanma, sanatçı kimlik ve model olma beklentisi öne çıkmaktadır. Yaratıcı, özgün, yetenekli ve farklı olması beklentileri de sanatçı kimlik özellikleri içinde değerlendirildiğinde beklentilerin yaklaşık üçte birini sanatçı kimlik beklentisi oluşturmaktadır, Adayların sanatçı kimlikle ilgili tanımlarından örnek alıntılar aşağıdadır:

[<Documents\AO>](#) - § 2 references coded [0,63% Coverage]Reference 1 - 0,38% Coverage KMC
Sanat eğitimi toplumun sosyal, estetik ve psikolojik yapısını olumlu yönde etkileyecek güce sahiptir.
Bu nedenle görsel sanatlar öğretmeni bu sorumluluğu yerine getirme yükümlülüğü taşımaktadır.

[<Documents\BO>](#) - § 8 references coded [2,13% Coverage]Reference 3 - 0,36% Coverage GLB
Resim öğretmeni öncelikle kendisi resim dersinin önemini farkına varmalıdır. Öğrenciye bir konu hakkında resim yaptırmak olmamalıdır tek mesele. O sanatçı kimliğiyle toplumu değiştirebileceğinin dönüştürebileceğinin bilincinde olmalıdır.

Yukarıdaki açıklamalarda görsel sanatlar öğretmenin sanatçı kimliğinin toplumu değiştirme ve dönüştürme özelliği yönünden önemli görülürken, başka bir deyişle sanatın eğitsel işlevine gönderme yapılırken, aşağıdaki alıntılarda sanat eğitiminde model olma özelliği vurgulanmaktadır:

[<Documents\BO>](#) - § 8 references coded [2,13% Coverage]Reference 8 - 0,43% Coverage Eğer siz ona yeteneğinizi göstermezseniz öğretmen çizemiyor mu diye düşünebiliyor. Bunun için öğretmen yılda bir ya da her dönemde bir kişisel sergi açmalı en azından. Ben bir çalışmamı gösterdiğimde bana karşı tavırları değişti. Bu nedenle öğretmenin model olması gerekiyor.

[<Documents\CO>](#) - § 4 references coded [1,26% Coverage]Reference 1 - 0,32% Reference 3 - 0,41% Coverage Öğrencinin saygısını kazanmada sanat tarihinden çok gündemden öğrendiğiniz şeyler öğrencinin daha ilgisini çekiyor.

[<Documents\GO>](#) - § 3 references coded [1,17% Coverage] Reference 2 - 0,29% Coverage SC
Sanatın ve sanatçının özelliklerini üzerinde barındırabilmelidir ki görevini hakkıyla yapmış sayılabilir.

Sanatın ve eğitiminin işlevini yerine getirebilmesi için programlarda sanat derslerine ayrılan sürenin artırılması gerektiğini vurgulayan adaylar sanatın toplumsal bir değer olarak algılanmasıyla, toplumsal gelişim arasında ilişkiye vurgu yapmaktadırlar:

[<Documents\EO>](#) - § 1 reference coded [0,82% Coverage]Reference 1 - 0,82% Coverage KET
Görsel sanatlar dersi daha nitelikli, verimli aynı zamanda sanatın ve sanatçının önemini aktarılabilmesi için ders saatinin 1 saatten en az iki saate çıkarılması gerekir. Böylelikle sanat eğitiminin önemi ve değeri artacaktır, Öğretmen öğrencilere daha fazla zaman ayırabilecektir.

[<Documents\HO>](#) - § 2 references coded [0,98% Coverage]Reference 2 - 0,73% Coverage KSD
Son söz eğitim sistemi tamamen değiştirilmeli, değişmiyorsa sistem içinde sanat eğitiminin önemsendiği bazı değişikliklerin yapılması için gelişmiş ülkelerdeki örneklerin incelenmesi gerekir. Çünkü çağımızda bir toplumun gelişmişliği sanat ve sanat eğitimiyle ölçülmektedir.

Sanat eğitiminin en önemli özelliğinin öğrencilerin yaratıcı gücünü harekete geçireceği, yaratıcı bir toplum oluşturmanın yaratıcılık eğitimiyle gerçekleşebileceği,

bunun için önce görsel sanatlar öğretmeninin yaratıcı olması gerektiği sıklıkla dile getirilmektedir:

<Documents\GO> - § 1 reference coded [0,27% Coverage]Reference 1 - 0,27% CoverageDG Öğretmen öğrencilerden yaratıcılık ve özgünlük beklerken, kendi öncelikle yaratıcı ve özgün olmalı

<Documents\BO> - § 3 references coded [0,32% Coverage]Reference 1 - 0,15% CoverageKSC Görsel sanatlar öğretmeni gözlem yapmalı yenilikçi ve yaratıcı olmalıdır

<Documents\FO> - § 2 references coded [0,55% Coverage]Reference 1 - 0,35% CoverageTA Kısacası görsel sanatlar öğretmeni klasik öğretmen tipinden sıyrılmalı. Her türlü etkinlikte yer almalı ve öğrencileri teşvik etmelidir. Sanatta göstermiş olduğu yaratıcı tavrını aynı şekilde deste de göstermelidir.

<Documents\HO> - § 1 reference coded [0,24% Coverage]Reference 1 - 0,24% CoverageCE Zeki ve yaratıcı olmalı ve öğrenci sorunlarına karşı basit ve yaratıcı çözümler bulabilmelidir.

<Documents\IO> - § 2 references coded [0,57% Coverage] Reference 2 - 0,30% Coverage Yarattıcı ve estetik anlayışını öğrencilere empoze etmeli, yaratıcı bir nesil yetiştirmeye kararlı olmalıdır.

Öğretmenin sanat alanında yetenekli olması ve özgün ürünler ortaya koyması zaman zaman özellikle öğrencilerin izleyebileceği kişisel sergiler açarak toplumla sanatı buluşturma görevi şu cümlelerle dile getirilmektedir:

<Documents\HO> - § 3 references coded [1,55% Coverage] Reference 3 - 0,48% CoverageGGA Görsel sanatlar öğretmeni görsel sanatların her alanında yetenekli olmalı, özgün çalışmalarıyla öğrencilerde ve toplumda heyecan yaratacak sergiler açmalı, çevresini etkilemelidir.

<Documents\BO> - § 1 reference coded [0,39% Coverage]Reference 1 - 0,39% CoverageGBT Öğretebilecek kadar sanatsal yeteneği ve bilgisi olabilmelidir. Öğretmen öğrencilere bir şey aktarıyorsa bunun karşılığını alabilmelidir. Yani dönüt alabilmelidir. Aktardığını aynı şekilde değil, yaratıcı düşüncelerle geri alabilmeli.

GS Öğretmeninden özgünlük ve farklılık bekleyen adaylar, diğer öğretmenlerden farklı olmasını görevleriyle ilişkilendirmektedirler:

<Documents\EO> - § 1 reference coded [0,25% Coverage] Reference 1 - 0,25% Coverage KSC Farklı olduğunu giyim kuşamıyla değil okulda yaptığı etkinliklerle ortaya koymalıdır,

<Documents\IO> - § 1 reference coded [0,55% Coverage]Reference 1 - 0,55% Coverage KÖK Görsel sanatlar öğretmeni okulun fiziksel ve sosyal havasını değiştirmeli. Diğer öğretmenlere göre farklı olmalıdır.

Öğretmenin özgünlüğünü sanat elçisi göreviyle ilişkilendiren adaylar, öğretmenin görev yaptığı ortamın fiziksel ve sosyal olarak değiştirebileceğine

inanmaktadırlar. Bir okulda GSÖ'nin varlığı okul bahçesinden başlayarak tüm yaşam alanlarında hissedilmelidir. Estetik eğitimi veren bir eğitimcini estetik anlayışının yaşamına yansımaması inandırıcılığını zedeler. Bu nedenle adaylar öğretmenin giyim kuşamına bile özen göstermesinin önemli olduğunu düşünmektedirler:

<Documents\AO> - § 1 reference coded [0,33% Coverage] Reference 1 - 0,33% Coverage GKK Görsel Sanatlar öğretmeni kılık kıyafetine özen göstermeli ancak öğrencilerin dikkatini dağıtabilecek giysilerden uzak durmalı, farkı giysisinden kaynaklanmamalıdır.

<Documents\HO> - § 1 reference coded [0,22% Coverage] Reference 1 - 0,22% Coverage GD Giyimi ve kuşamı ile öğrencilere örnek, çevresinde sevilen bir insan olmalı.

<Documents\FO> - § 3 references coded [0,31% Coverage] Reference 2 - 0,19% Coverage EÇ Estetik anlayışını giyim kuşamına da yansıtmalı, öğrencilere ve çevresindekilere örnek olmalıdır.

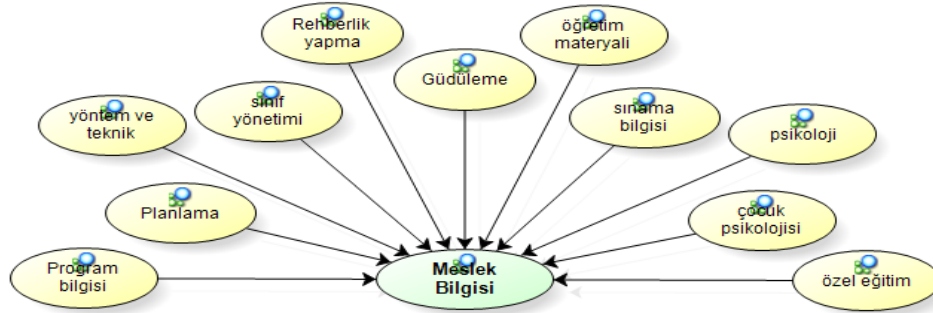
Öğretmen salt fiziksel görünüşüyle değil, psikolojik özellikleri, sosyal ilişkileri ve sanatçı kimliğiyle de öğrencilere ve çevresindekilere model olması düşünülmektedir:

<Documents\AO> - § 3 references coded [0,58% Coverage] Reference 1 - 0,19% Coverage Reference 3 - 0,16% Coverage KOC Psikolojisi iyi, karakteri düzgün ve sağlam olmalıdır çünkü öğretmenler öğrencilere model olmaktadır.

<Documents\DO> - § 3 references coded [0,82% Coverage] Reference 3 - 0,46% Coverage ET Görsel sanatlar öğretmeni sadece dersinde değil, çevresine de örnek olmalıdır. Sosyal ve sanatçı kişiliğiyle ve çevreye olan ilgisiyle de model olmalıdır.

Özetle GSÖ'nin öncelikle sanatçı kimliğiyle model olması beklenmektedir. Öğretmenin sanatçı kimliği yaratıcılık, özgünlük, farklılık kavramlarıyla açıklanmaktadır. Sanat eğitimi süreçlerinde öğretmenin de üretmesinin öğrenciler üzerinde etki yaratacağı gibi öğretmenin sanatçı kimliğinin toplumu dönüştürme işlevi olduğunun altı çizilmektedir. Sanatçı kişiliği yanında fiziksel görünüşü, sosyal (dışadönük) özellikleriyle de rol model olması adayların önemli beklentileri arasındadır. GSÖ'nin yaratıcılığının sanatsal yaratıcılıkla sınırlı olmadığı, sorun çözme becerisi olarak işlevselleştirilebileceğine de dikkat çekilmektedir

4.1.2.10. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin meslek bilgisine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular



Şekil 4.2.9. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin meslek bilgisine ilişkin beklentileri

GSÖ adayları GSÖ'nin öğretim programı bilgisi, öğretimi planlama bilgisi, yöntem ve teknik bilgisi, sınıf yönetimi bilgisi, psikolojik danışmanlık ve rehberlik bilgisi, öğretim materyali bilgisi, psikoloji/çocuk psikolojisi bilgisi, özel eğitim bilgisi ve ölçme-değerlendirmesi bilgisi ile ayrı bir başlık ayrıntılı incelenen motivasyon bilgisine sahip olmasını beklemektedirler.

Tablo 4.2.14. Öğretmen adayların GSÖ'lerinin meslek bilgisine ilişkin beklentileri

Kategoriler	AO	BO	CO	DO	EO	FO	GO	HO	IO	f	%
Yöntem ve teknik	12	10	13	11	3	4	6	8	11	78	22
Rehberlik bilgisi	11	14	6	6	4	6	6	8	11	72	20
Öğretim programı	7	16	2	1	6	4	8	4	14	62	17
Planlama	3	7	3	3	5	7	9	2	9	48	13
Öğretim materyali	6	10	4	2	2	3	2	9	7	45	12
Sınıf yönetimi / güvenliği	1	3	2	2	4	3	1	7	0	23	6,4
Ölçme ve değerlendirme	1	3	2	0	4	3	1	0	5	19	5,3
Özel eğitim	0	1	2	1	2	0	0	0	2	8	2,2
Psikoloji	0	1	3	0	1	0	0	0	1	6	1,7
Toplam	41	65	37	26	31	30	33	38	60	361	100

Adaylar görsel sanatlar öğretmeninin meslek bilgisine ilişkin öğretim programı bilgisi ki bunun kapsamında değerlendirilebilecek planlama bilgisi, öğretim yöntem ve teknik bilgisi, öğretim materyali ve sınıf yönetimi bilgisi, ölçme ve değerlendirme bilgisini öne çıkarmaktadır. Öğretmenin program bilgisi konusundaki ifadelerde derslerini yürüttüğü sınıfların programını tanınması, esnek programlar uygulayabilmesi üzerinde durulmaktadır:

[<Documents\BO>](#) - § 3 references coded [3,01% Coverage] Reference 1 - 0,16 % Coverage Her öğrencinin seviyesini isteklerini ve yeteneklerini tanımalı. Öğretim programını bu doğrultuda hazırlamalıdır. Reference 2 - 0,10% Coverage Hep programa sadık kalmamalı yeni şeyler de işleyebilmelidir

[<Documents\BO>](#) - § 2 references coded [0,91% Coverage] Reference 2 - 0,91% Coverage Görsel sanatlar öğretmeni programın felsefesini iyi anlamalıdır... Öğretmenimizin yaptığı planlamaya göre son iki ay sadece müze eğitimi yaptırdı. Konular hep teorik olunca öğrencilerin derse ilgileri azaldı.

[<Documents\CO>](#) - § 1 reference coded [0,60% Coverage] Reference 1 - 0,60% Coverage Görsel sanatlar öğretmeni; dersine girdiği sınıfların programını bilmeli, kazanımlarını bilmeli, dersleri bu kazanımlara göre planlamalıdır. Öğretmenler çoğu zaman her sınıfta aynı konuyu işliyorlar, bu da öğrencileri sıkıyor.

[<Documents\DO>](#) - § 1 reference coded [0,53% Coverage] Reference 1 - 0,53% Coverage SÖ Görsel sanatlar dersinin etkili olması için öğrencilere güncel hayatta kullanabilecekleri şekilde esnek bir program

Adayların ifadelerinde görsel sanatlar öğretim programını ve kazanımlarını tanıması ve kazanımların ardıllığı dikkate alınarak programlar hazırlanması beklentisinin yanında, öğrencilerin gelişim düzeyleri, yetenekleri ve beklentileri doğrultusunda esnek programlar da tasarlanabileceği belirtilmektedir.

Bir öğretim programı amaçlar, içerik, eğitim durumları ve sınav etkinlikleri olarak aralarında dinamik ilişkilerin olduğu dört ana boyuttan oluşmaktadır. Program tasarımı bir uzmanlık alanı olmasına karşın öğretmenlerin en azından programın boyutları konusunda yeterli donanıma sahip olması gerekir. Bir adayın, öğretmenin programın felsefesini bilmesi gerektiğine ilişkin görüşü ve devamında öğrenme alanlarının kaynaştırılması gerektiğine ilişkin göndermesi, program yaklaşımları ve modelleri hakkında bilgi sahibi olmasını önemli gördüğünün göstergesidir. Farklı öğrenme alanlarından oluşan ilköğretim görsel sanatlar programının sarmal program yaklaşımını temel aldığı, dolayısıyla programın uygulamasında öğrenme alanlarının kaynaştırılmasını zorunlu kılmaktadır. Eğitim sistemindeki değişimler görsel sanatlar programlarının da sık sık değişmesine neden olmaktadır. Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimde görsel sanatlar programı yeterince tanıtılmış olsa bile yeni programları uygulayabilmek, çerçeve programı niteliğindeki programları geliştirebilmek, okulda eğitsel kol, kulüp gibi etkinliklerle, ders dışı sosyal ve kültürel etkinlik için program tasarlama gibi nedenlerle öğretim programı bilgisinin önemi ortaya çıkmaktadır. Adayların meslek bilgisine ilişkin beklentilerinin öğretim programının boyutlarında

yoğunlaştığı görülmektedir. Bütün grupların öğretimi planlama konusunda görüş bildirdiği görülmüş ve bu konudaki görüşlerden örnekler aşağıda sunulmuştur:

[<Documents\BO>](#) - § 2 references coded [0,17% Coverage] Reference 2 - 0,13% Coverage KSC İyi bir resim öğretmeni her zaman planlı olmalıdır. Derse hazırlıklı gelmelidir.

[<Documents\CO>](#) - § 2 references coded [0,29% Coverage] Reference 1 - 0,22% Coverage AA Ders planını hazırlarken öğrencilerin sanatsal gelişim özelliklerine dikkat etmelidir

[<Documents\DO>](#) - § 1 reference coded [0,38% Coverage] Reference 1 - 0,38% Coverage CB Görsel sanatlar öğretmeni derse planlı, programlı girmeli, mutlaka materyal bulundurmalıdır.

[<Documents\EO>](#) - § 2 references coded [0,47% Coverage] Reference 2 - 0,38% Coverage Diğer derslerle bağlantılı olarak dersini işlemeli. Derse bir planla girmeli ama bu planın dışında takviye

[<Documents\FO>](#) - § 5 references coded [0,59% Coverage] Reference 5 - 0,18% Coverage GEK Derslere iyi hazırlanmalı ve her şeyi açık seçik planlamalıdır. Öğrenci düzeyine uygun planlar

[<Documents\GO>](#) - § 5 references coded [2,24% Coverage] Reference 1 - 0,29% Coverage GE Öncelikle anlatacağı konu için plan hazırlamalıdır. Planın aşamalarını dikkate alarak konuyu anlatmalıdır. Reference 3 - 0,31% Coverage DG Ders öğretmeni düzenli günlük ve plan tutmalıdır. Görsel sanatlar dersini diğer derslerden basite indirgememelidir. Reference 4 - 0,58% Coverage KSI Ders başlamadan, ders başlarken, ders esnasında, ders sonunda ve ders bitiminde nasıl davranması gerektiğini bilmeli (öğrenme süreçlerini yönetebilmeli), öğretmenlik karakterini benimsemeli, planlı programlı olmalı.

[<Documents\IO>](#) - § 4 references coded [0,67% Coverage] Reference 1 - 0,14% Reference 2 - 0,16% Coverage TK Yaş grubuna yönelik plan yapılmalı ve uygulamalar planlı olmalıdır. Reference 3 - 0,23% Coverage. GİE Derse girmeden önce, ders ile ilgili bir plan yapmalı.

Adaylar öğretmenin plan yapması, dersleri yaptığı plana göre yürütmesi, plan yaparken öğrencilerin gelişim özelliklerini, özellikle sanatsal gelişim özelliklerini göz önünde bulundurması gerektiği görüşündedirler. Uygulamalar sırasında gerekli durumlarda planın dışına çıkabileceğinin altı çizilirken, öğrenci katılımlı planlama yapılabileceği vurgulanmaktadır:

[<Documents\BO>](#) - § 2 references coded [0,35% Coverage] Reference 2 - 0,26% Coverage KZÇ Günümüz eğitim sistemi çağdaş bir eğitim sistemidir ve öğrenci fikirlerine saygı duyan ciddiye alan, planlama yaparken onların fikirlerini alan niteliklere sahip olmalıdır

[<Documents\DO>](#) - § 1 reference coded [0,28% Coverage] Reference 1 - 0,28% Coverage SY Konuyu sınıftaki öğrencilerin isteklerine göre etkinlikler planlamalıdır.

Öğretmenin sadece ders içinde değil daha dersi planlama aşamasında öğrencilerin beklentilerini alması ve onların katılımının sağlanmasına dikkat çekilmektedir. Günlük ya da ünitelendirilmiş (görsel sanatlar dersinde günlük plan yerine ünitelendirilmiş plan yeğlenmelidir) plan yaparken programın amaçları ve

kazanımlarından hareket edilmelidir; ancak, bu kazanımlar, öğrenci beklentileriyle çelişen durumlar değildir. Öğrenci beklentileri içerikle ilgilidir. Bir programda “niçin öğretelim, niçin öğrenelim?” soruları programın amaçları / kazanımlarıyla ilgiliyken “ne öğretelim, ne öğrenelim?” soruları içerikle ilgilidir. Öğrenci beklentileri planlamaya yansımaları ne öğrenelim? Sorusunun yanıtıdır. Plan yaparken öğrenci beklentilerinin içerikte yer alması önemlidir, bu kazanımların göz ardı edilmesi anlamına gelmektedir, Öğrenme hedefleri, içerikleri, öğrenme yaşantılarının planlanmadığı ve sonuçlarının sınırlanmadığı bir görsel sanatlar dersinin etkililiğinden söz edilemez. Bir aday bunu derisi önemsiz görmekle ilişkilendirmektedir: “<Documents\GO> - § 5 references coded [2,24% Coverage] Reference 3 - 0,31% Coverage DG Ders öğretmeni düzenli plan yapmalı ve günlük tutmalıdır. Görsel sanatlar dersini diğer derslerden basite indirgememelidir”. Hazırlanan ve uygulanan planın işlevselliğinin ve aksayan boyutların saptanması ve sonraki planlarda gerekli önlemlerin alınması bakımından planın değerlendirmesini “günlük tutmak” şeklinde özetlendiği görülmektedir.

Öğretimin belirlenen hedeflere ulaşabilmesi için planlamanın önemi kadar planın niteliği de önemlidir. Planın niteliğinin göstergelerinde biri amaçlara ve içeriklere en uygun strateji yöntem ve tekniklerin seçilmesidir. Bu bakımdan adaylar öğretmenin yöntem ve teknik bilgisine, öğrenme süreçlerinde yöntem ve çeşitliliğine dikkat çekmekte, farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması yönünde görüş belirtmektedirler:

<Documents\BO> - § 4 references coded [3,03% Coverage] Reference 3 - 1,31% Coverage KZÇ Tartışma, beyin fırtınası, problem çözme gibi öğretim yöntemlerine ağırlık vermeli, öğrencilerin fikirlerini özgürce ifade edebileceği ortamlar hazırlamalı fakat öğretmen burada yönlendirici olmamalıdır. Reference 4 - 0,74% Coverage KZZ Aynı zamanda derisi ve öğrenme ortamını sıkıcılıktan kurtarmak için oyunu eğitsel bir araç olarak kullanmalıdır.

<Documents\CO> - § 6 references coded [3,09% Coverage] Reference 1 - 0,94% Coverage AA Görsel sanatlar eğitimcisi mutlaka öğretim tekniklerini kullanmalıdır (beyin fırtınası, soru cevap, kubaşık öğrenme vs.) teknikleri doğru kullanılmalı ve sınıfın tamamını göz önünde bulundurulmalıdır. Reference 3 - 0,26% Coverage RÜ Dersi anlatırken birçok yöntemi kullanabilmelidir. Reference 6 - 0,72% Coverage GNE Konuların nasıl işlenmesi gerektiği, bilgilerin kalıcı olması için gereken öğrenme strateji, yöntem ve teknikleri bilmesi ve iyi kullanması gerekir.

<Documents\GD> - § 4 references coded [2,26% Coverage] Reference 2 - 0,37% Coverage TG Öğretim tekniklerini bilme ve uygulayabilme (istasyon, konuşma halkası....). Reference 3 - 0,89% Coverage KSI Uygulama etkinliklerinde öğrencilere sorular yönelmeli, dönütler almalıdır. Ayrıca soru sorarken öğrencileri düşünmeye sevk etmeli, farklı yöntem ve tekniklerden yararlanmalıdır.

<<Documents\AO> - § 6 references coded [2,92% Coverage] Reference 3 - 1,11% Coverage GHD Öğrenciler derste müzik dinleyebilmeli, öğrencilerin kendini ifade edebilmesinin farklı yöntemlerine yer vermelidir. Drama, oyun gibi öğrencinin yaş özelliğine uygun etkinliklere sıkça

yer vermelidir. *Reference 5 - 0,47% Coverage* GAÖ Derste kullandığı yöntemler zengin olmalıdır. Derse öğrencilerin tümünü katmalıdır.

<Documents\DO - § 1 reference coded [0,51% Coverage] Reference 1 - 0,51% Coverage CB Görsel sanatlar öğretmeni soru-cevap, sunuş ve buluş yöntemlerini kullanarak eğitim vermelidir.

<Documents\EO 3> - § 1 reference coded [0,31% Coverage] Reference 1 - 0,31% Coverage DK Farklı öğrenme-öğretme teknikleri uygulamalıdır.

<Documents\BO 3> - § 2 references coded [1,39% Coverage] Reference 2 - 0,82% Coverage GHÜ Ders içi etkinliklerinde en doğru yöntemi ve teknikleri seçebilmeli yani çocukların gelişim dönemlerini de dikkate alarak değişik yöntem ve teknikler yaratabilmelidir.

<Documents\HO - § 7 references coded [5,00% Coverage] Reference 1 - 0,48% Coverage TY Öğretim yöntem ve tekniklerini etkili bir biçimde uygulayabilmelidir. *Reference 5 - 1,28% Coverage* KSD Görsel sanatlar öğretmenin çeşitli öğretim yöntemleri kullanması, konuyu çeşitli örneklerle zenginleştirilmesi, görsellerden yararlanması öğrenciler üzerinde büyük etkiler bırakmaktadır. *Reference 6 - 1,58% Coverage* GSK İyi bir öğretmenin derse hazırlıklı gelmesi ve dersi birden fazla yöntemle işlemelidir. Hem soru sorma, beyin fırtınası, buluş yolu, altı şapka gibi yöntemleri konusuna göre kullanması, öğretmenin daha etkin olmasını sağlayacaktır.

<Documents\FO - § 1 reference coded [0,45% Coverage] Reference 1 - 0,45% Coverage MK Plandaki kazanımlara uygun yöntem ve tekniği seçebilmelidir.

<Documents\IO - § 5 references coded [2,01% Coverage] Reference 4 - 0,50% Coverage GZD Derse ayrılan zaman kısa olduğundan zamanı etkili kullanacak yöntemler araştırmalıdır.

Adayların ifadeleri incelendiğinde ders saatinin yetersizliğiyle yöntem ve teknik çeşitlilik arasında bağ kurulması dikkat çekicidir. Öğretmenin; tartışma, beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme tekniği, problem çözme, drama-oyun, soru yanıt, istasyon tekniği, konuşma halkası, grup çalışmaları, proje yöntemi, gösteri, müzikle öğretim gibi yöntem ve teknik bilgisine sahip olmasını beklemektedirler. Yöntem ve teknik seçiminde dersin kazanımları ve öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerinin belirleyici olduğu; ancak, ders süresinin yetersizliği nedeniyle daha az zaman gerektiren yöntem ve tekniklerin seçilmek zorunda kaldığı tartışılmaktadır. Mesleki bir beceri olarak değerlendirilen ve ilgili başlıkta tartışılan zaman yönetiminin görsel sanatlar dersinde özel bir öneme sahip olduğu görülmektedir.

Görsel sanatlar eğitiminin etkililiği, kalıcı öğrenmelere zemin oluşturması, hatta derslerin zevkli hale dönüştürülmesinin aracı olarak öğretim materyali bilgisinin önemi üzerinde durulmakta; öğretmenin öğretim materyali tasarlama, kullanma bilgi ve becerisine sahip olması beklenmektedir. Öğretim materyali içerikli ifadeler; (i) öğretim materyali bilgisi, (ii) öğretim materyali seçme ve kullanma, (iii) öğretim materyali tasarlama başlıklarında toplanmaktadır. Adaylar gözlemleri sırasında öğretim materyali

kullanma konusunda eksikler olduğunu, bunu öğretmenin öğretim materyali bilgisi yetersizliği ile görsel sanatlar alanında yeterli öğretim materyali çalışmalarının olmamasına bağlamaktadırlar:

[<Documents\AO>](#) - § 1 reference coded [0,59% Coverage]Reference 1 - 0,59% CoverageÖğretmenin konularla ilgili materyal hazırlamaması da önemli bir eksiklik. Derslerin materyal konusundaki yetersizliği, öğrencinin ilgisini çekecek etkinliklere yer verilmemesi sınıf hâkimiyeti ve disiplin sorunlarına zemin hazırlayabiliyor. Öğretmenlerin mutlaka materyal konusunda bilgi sahibi olması gerekir

[<Documents\CO>](#) - § 4 references coded [3,37% Coverage]Reference 1 - 0,32% CoverageAA Görsel sanatlar öğretmeni mutlaka derse girmeden önce hazırlığını yapmalıdır (plan, materyal, çalışma yaprakları) bulunmalıdır. Reference 2 - 0,48% Coverage KOB Ülkemizde görsel sanatlar alanında yeterli materyal bulunmamaktadır bu yüzden görsel sanatlar öğretmenin öğretim materyali tasarımı konusunda üst düzey bilgi ve beceri sahibi olması gerekir.

Reference 3 - 2,02% Coverage,, öğrencilerin ilgisini çekebilecek materyal hazırlamalı her derste dikkat çekici unsurlar oluşturmaktadır. Teknolojiden anlamalı ve takip etmelidir. Reference 4 - 0,57% Coverage Materyallerle dersini desteklemeli dersi daha ilgi çekici hale getirebilmek için. Öğretmenin çalışma yaprakları, slayt hazırlama, yapbozlar, mesela oyuna dönüşebilecek materyaller gibi çok iyi materyal bilgisine sahip olması gerekir.

[<Documents\FO>](#) - § 1 reference coded [0,71% Coverage]Reference 1 - 0,71% Coverage... Fakat okuldaki materyal bakımından sıkıntı söz konusu, gerekli materyal yok. Örneğin sınıflarda projeksiyon ve bilgisayarların olmaması çok büyük bir eksiklik. Gerekli görselleri öğrenciler göremiyor. Görsel sanatlar dersi, adı üzerinde görselliğe dayalı bir ders. Fakat gerekli materyaller olmadığı için öğrenciler bu durumdan yoksunlar. Ve bu durumdan uygulama hocasına karşın gerekli araç gereç olmadığından dersler geçitirilir gibi işleniyor.

[<Documents\IO>](#) - § 1 reference coded [0,84% Coverage]Reference 1 - 0,84% CoverageSanat tarihi, sanat akımları ve materyal tasarımı konusunda çok donanımlı olması gerekli. Dersi ile ilgili olarak materyaller bulundurmaları yanında. Önlerine konan bir şey öğrencilerin daha çok ilgisini çeker ve daha akıllarında kalıcı olur. Derste müzik kullanılmalı. Biz derste kullandık. Çok faydalı olduğunu gördük.

[<Documents\EO>](#) - § 1 reference coded [0,66% Coverage]Reference 1 - 0,66% Coverageİlk yıllar eğitimin temel konuları öğrenilmeli. Sanat ile ilgili temel bilgileri almalıyız. İlerleyen yıllarda ise bu bilgileri öğrencilere nasıl öğreteceğimiz ile ilgili olarak materyal tasarımı gibi dersleri yoğun olarak almalıyız.

[<Documents\HO>](#) - § 1 references coded [0,37% Coverage] Reference 1 - 0,37% Coverage Amacına uygun ders araç gereçleriyle öğretim teknolojilerini seçmeli, gerektiğinde kendisi geliştirmelidir.

Açıklamalarda öğretmenlerin öğretim materyali konusunda yeterli donanıma sahip olmadıkları, dersliklerin de öğretim teknolojileri konusunda yetersiz olduğu; oysa öğretmenlik uygulamaları sırasında kullandıkları öğretim materyallerinin öğrencilerin ilgileri çekmede ve kalıcı öğrenmede çok etkili olduğunu belirtmektedirler. Özellikle hizmet öncesinde öğretim materyali konusunda yeterli eğitimin önemi vurgulanmakta,

görsel sanatlar öğretmenlerinin öğretim materyali bilgisi konusundaki eksiklerine dikkat çekilmektedir. Araştırma kapsamındaki okullarda görev yapan öğretmenlerin deneyimli öğretmenler oldukları göz önünde bulundurulduğunda hizmet öncesi eğitimde öğretim materyali konusunda yeterli eğitim alamadıkları düşünülebilir. Mamur Yılmaz (2014) benzer araştırma çevresinde yaptığı çalışmada görsel sanatlar öğretmenlerinin materyal bilgisi konusunda eksiklerine ilişkin bulguları, benzer şekilde Karamustafaoğlu (2006, 98)'nin yaptığı çalışmada öğretmenlerin değerlendirme materyali, çalışma yaprağı, kavram haritası gibi materyaller hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları şeklindeki bulguları, bu yorumu desteklemektedir. Hizmet öncesinde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersini alan öğretmen adaylarının, bu dersi almış olmalarına rağmen öğretmen olduklarında öğretim teknolojilerini kullanmakta ve buna bağlı olarak materyal geliştirmekte sorun yaşadıkları belirtilmektedir (Gündüz ve Odabaşı, 2004, 46). Görsel sanatlar öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin öğretim materyali bilgisi konusundaki bu açığın kapatılmasında hizmet içinde yetiştirilmesi için MEB ve Üniversite işbirliğiyle gerekli programların düzenlenmesi önem taşımaktadır. Görsel sanatlar öğretmenin öğretim materyali bilgisi yanında öğretim teknolojilerine de hâkim olması, eğitimde teknolojiye yararlanması gerektiğini belirtmektedirler:

[<Documents\AO>](#) - § 1 reference coded [0,08% Coverage] Reference 1 - 0,08% Coverage GBA Bilgisayarda etkili sunum hazırlayabilmesi gerekiyor.

[<Documents\DO>](#) - § 4 references coded [2,71% Coverage] Reference 1 - 0,65% Coverage GMY Bir Görsel sanatlar dersinde... Teknolojinin olanaklarından yararlanılması öğrencilere kazandırmada göz ardı edilmemelidir. Reference 3 - 1,28% Coverage GAA Her zaman..., teknolojiye faydalanan, bunu slaytlarla, hareketlerle esprilerle renklendiren biri olmalı.

[<Documents\GO>](#) - § 1 reference coded [0,20% Coverage] Reference 1 - 0,20% Coverage TG Teknolojiyi iyi kullanabilmeli, sanat müzelerini ders ortamına taşıyabilmelidir.

[<Documents\HO>](#) - § 2 references coded [0,37% Coverage] Reference 1 - 0,18% Coverage TY Öğretim teknolojilerini bilmeli gerektiği yerde kullanabilmelidir.

Görsel sanatlar öğretmenin sadece hazır öğretim materyalleri kullanması değil, öğretim materyali tasarlama becerisine de sahip olması beklenmektedir:

[<Documents\BO>](#) - § 3 references coded [0,30% Coverage] Reference 1 - 0,07% Coverage BU Konuya uygun materyal seçebilmeli ve hazırlayabilmelidir.

[<Documents\CO>](#) - § 2 references coded [0,69% Coverage] Reference 1 - 0,32% Coverage AA Görsel sanatlar öğretmeni mutlaka derse girmeden önce hazırlığını yapmalıdır (plan, materyal, çalışma yaprakları) bulunmalıdır.

[<Documents\GO>](#) - § 1 reference coded [0,10% Coverage]Reference 1 - 0,10% CoverageTG
Farklı materyaller hazırlayabilmelidir.

Öğretmenin öğretim materyallerinin yararlarına inanması onu materyal tasarımına yönlendireceği söylenebilir. Adaylar öğretim materyalinin dikkat çekme, derse ilgiyi sürdürme ve kalıcı öğrenmeye katkı sağladığını belirtilmektedir. Bu nedenle öğretmenin hazır materyaller yanında, kendi tasarlayacağı öğretim materyallerinin önemli olduğuna dikkat çekilmektedir:

[<Documents\BO>](#) - § 7 references coded [1,95% Coverage]Reference 4 - 0,53% CoverageÖğretim materyalleri inanılmaz dikkatlerini çekiyor. Dersin sonunda özet yaparken turuncu nasıl oluşur diye sorduğumda öğrencinin cevabı ilginçti; 'Kırmızı balonun içine sarı balonu sokup şişirirsiniz' Yani öğretim materyali dersi çok eğlenceli hale getiriyor. Her derste böyle ilginç bir materyal getirebilirsek bu onların ciddi anlamda dikkatlerini çekiyor hocam. Reference 5 - 0,49% Coverage Mesela maske çalışmasında gösterilen çizgi film onları müthiş heyecanlandırdı. Uygulamalarda da çok yaratıcı maskeler ortaya çıktı. Bu tür materyaller dersi monotonluktan kurtarıyor. Bu yüzden öğretmenin ilginç materyaller tasarlıyor olması gerekiyor. Reference 6 - 0,40% Coverage yaptığımız ufacık bir materyal bir sürpriz bile onlarda fazlasıyla heyecan yaratıyor. Reference 7 - 0,23% CoverageOnlar da böyle ilginç materyal tasarımları yapmış, ilginç etkinlikler düzenlemiş olabilir

[<Documents\EO>](#) - § 2 references coded [0,92% Coverage]Reference 1 - 0,26% CoverageGY
Yeni materyaller geliştirmeli, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamalıdır.

[<Documents\IO>](#) - § 3 references coded [0,52% Coverage]Reference 1 - 0,13% CoverageMA
Derste kullandığı materyalleri geliştirmelidir.

Adaylar gözlemlerine dayanarak yaptıkları açıklamalarda öğretim materyalinin, dikkat çekme ve ilgiyi sürdürme, yaparak öğrenmeye katkısına değinmekte, öğretmenin öğretim materyali tasarlama bilgi ve becerisinin önemini vurgulamaktadırlar. Bu görüşler Mamur Yılmaz (2014, 284) 'ın görsel sanatlar öğretmeni adaylarıyla sürdürdüğü çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Bu çalışmada da adaylar öğretim materyalinin öğretimi kolaylaştırma, kalıcı öğrenme, öğrenmeyi destekleme ve zaman tasarrufu sağladığı görüşünde oldukları bulunmuştur. Görsel sanatlar eğitiminde öğretim teknolojilerinden de yararlanarak görseller, kavram haritaları, çalışma yaprakları, çizgi film gibi öğretim materyali tasarlanabileceği ve kullanılabileceğini belirtmektedirler:

[<Documents\BO>](#) - § 1 reference coded [0,17% Coverage]Reference 1 - 0,17% CoverageGRK
Konu için teknolojik araç-gereçlerden, çalışma yapraklarından, kavram haritalarından yararlanması gerekli.

[<Documents\CO>](#) - § 1 reference coded [0,32% Coverage]Reference 1 - 0,32% CoverageAA
Görsel sanatlar öğretmeni mutlaka derse girmeden önce hazırlığını yapmalıdır (plan, materyal, çalışma yaprakları) bulunmalıdır.

[<Documents\IO>](#) - § 1 reference coded [0,27% Coverage]Reference 1 - 0,27% Coverage GİE Çalışma yaprakları hazırlamalı. Çalışma yaprakları açık, anlaşılır ve özellikle renkli olmalı.

Görsel sanatlar eğitiminde kullanılabileceği belirtilen öğretim materyali türlerinin her birinin ayrı bir önemi olduğu söylenebilir. Öğrencilerin görsel beslenmeleri ve estetik değerleri sezmeleri bakımından sanat yapıtlarıyla sürekli yüz yüze gelmelerinin yararı yadsınamaz. Bu nedenle sanat yapıtlarının orijinalleriyle buluşma sınırlılığı, tıpkıbasımlar ve dijital görsellerle aşılması, sanat ve eğitime ilişkin kavramların öğretiminde, yaratıcı düşünmeye yönlendirmede kavram haritalarının ve çalışma yapraklarının iş görüşünü ortaya koyan gerek görsel sanatlar alanında gerekse alan dışında kapsamlı literatür bulunmaktadır (Jonassen, 2002; Altıntaş ve Altıntaş, 2008; Aykanat, Doğru ve Kalender, 2005; Şengül, 2006; Er Nas, Çepni, Yıldırım ve Şenel, 2007; Tan, 2009; akt. Mamur Yılmaz, 2014).

Görsel sanatlar öğretiminde çizgi filmlerin özel bir önemi olduğu düşünülmektedir. Çizgi filmlerin ilk çocukluktan yıllarından gençlik dönemine kadar gelişmekte olanların ilgisini çektiği bilinmektedir. Sanat öğretiminde sanatçıların yaşam öyküleri, sanat yapıtlarının oluşum süreçleri, sanattaki değişim, sanat tarihi gibi birçok alanda yapılacak çizgi filmler son derece etkili öğretim materyali olabilir. Bireysel çabalarla gerçekleştirilme olasılığının bulunmadığı bu tür tasarımların politika haline getirilip, ilgili sektörlerle yaptırılması sanat eğitiminin geleceği açısından son derece önemli bir girişim olacağı söylenebilir.

Adayların görsel sanatlar öğretmenin meslek bilgisine ilişkin beklentilerinden bir diğeri sınıf yönetimiyle ilgilidir:

[<Documents\BO>](#) - § 3 references coded [0,44% Coverage] Öğrencilere dersi sürekli düz bir anlatımla aktarmamalı. Farklı yöntemler kullanarak ilgilerinin dağılmasını önlemelidir.

[<Documents\CO>](#) - § 2 references coded [0,25% Coverage]Reference 1 - 0,16% Coverage AA Dersi belirleyecek, engelleyecek davranışlara engel olmalıdır.

[<Documents\DO>](#) - § 2 references coded [0,91% Coverage]Reference 1 - 0,15% CoverageCB Öğrencilerle sürekli göz teması kurmalı, olumsuz davranışlara fırsat vermemelidir.

[<Documents\EO>](#) - § 4 references coded [2,30% Coverage]Reference 1 - 0,21% CoverageGY Sınıfta meydana gelebilecek kazalara karşı güvenlik önlemleri almalıdır. Reference 2 - 0,67% CoverageFÖ Öğretmen öğrencilerini en kısa sürede tanımalı ve öğrenci özelliklerine göre gerek problem durumlarında gerekse öğrenme-öğretme sürecinde çocukların gelişim özelliklerini göz önünde bulundurarak profesyonel davranışlar sergilemelidir.

<Documents\FO> - § 3 references coded [0,35% Coverage] Reference 1 - 0,15% Coverage BE
Öğretmen dersin zamanını ayarlayabilmeli, dersi sıkıştırmadan rahat bir ortamda m Reference 3 -
0,08% Coverage MK Sorunlara karşı önleyici önlemler almalıdır.

<Documents\GO> - § 1 reference coded [0,24% Coverage] Reference 1 - 0,24% Coverage DG
Ders sırasında materyal kullanımı çok olduğu için güvenlik önlemlerine dikkat edilmeli.

<Documents\HO> - § 7 references coded [1,09% Coverage] Reference 1 - 0,13% Coverage TY
Güvenli bir öğretim ortamı oluşturabilmelidir. Reference 2 - 0,11% Coverage RP Sınıfın
güvenliğini sağlayabilmelidir. Reference 3 - 0,24% Coverage RP Ders süreci içerisinde dersi
engellemeye çalışan öğrencilere karşı uygun önlemler almalıdır. Reference 5 - 0,09% Coverage YB
Sınıf içinde huzuru sağlayabilmelidir.

<Documents\GO> - § 4 references coded [0,62% Coverage] Reference 1 - 0,10% Coverage GE
Zamanı verimli kullanabilmelidir.

<Documents\HO> - § 1 reference coded [0,17% Coverage] Reference 1 - 0,17% Coverage TY
Zamanını dersin sonuna kadar uygun bir biçimde kullanabilmelidir.

<Documents\IO> - § 3 references coded [0,62% Coverage] Reference 2 - 0,11% Coverage GZD
Zamanı verimli, kullanılmalıdır. Reference 3 - 0,36% Coverage GNÖ İyi bir görsel sanatlar
öğretmeni derse zamanında gelmeli. Hatta beş dakika önceden gelip sınıftaki öğrencileri derse
hazırlamalıdır.

Adayların sınıf yönetimiyle ilgili görüşlerinde sınıfın düzenini ve güvenliğini sağlamak, derste çıkabilecek olaylara karşı önlem almak, zamanı etkili ve verimli kullanmak, öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak profesyonel davranışlar sergilemek şeklinde özetlenebilir. Bu bulgular sınıf yönetimi konusunda yapılan araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Örneğin, Kazu (2007)'nin araştırmasında öğrenmeyi sağlamak, öğrencilere rehberlik etmek ve istenmeyen davranışların oluşmasını önlemek, Türnüklü ve Yıldız (2002)'in araştırmasında istenmeyen davranışlarla başa çıkmada göz kontağı kurma ve onları motive etme, Çakmak, Kayabaşı ve Ercan (2008, 54)'in araştırmasında soru sorma, dikkati çekme ve ilgisi azalan öğrencilere uyarılarda bulunma stratejileri geliştirdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Öte yandan demokratik bir öğrenme ortamı sınıf yönetiminde etkili bir strateji olarak görülmektedir. Bunun için de öğretmen, öğrencilerin derse katılımlarını sağlamak, düşüncelerine önem vermek, bunları sınıfta paylaşmak, onları anlamaya çalışmak, düşüncelerini çekinmeden ifade etmelerini sağlamak durumundadır (Hoşgörür, 2002). Sınıf yönetimi konusunda literatürde Wragg (1993, akt, Paliç ve Keleş, 2011) 'in otoriter, serbestçi anlayış, davranış yönlendirme, insanlar arası ilişkiler, bilimsel, sosyal sistem ve folklor olmak üzere yedi yaklaşımı; Levin ve Nolan (1991)'in müdahaleci, müdahaleci olmayan ve etkileşimci olmak üzere üç yaklaşımı (Aksoy, 2001) ve Başar (2004)'in tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olmak üzere dört yaklaşımı gibi

çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır (Paliç ve Keleş, 2011, 203). Bu yaklaşımlar incelendiğinde öğretmenin yeğlediği sınıf yönetimi yaklaşımını öğretmen inançlarının biçimlendirdiği; ancak, “okulun içinde bulunduğu sosyal, ekonomik ve kültürel çevre, okulun sahip olduğu olanaklar, sınıfların sayısı, yaş ve kişilik gibi öğrenci özellikleri, öğretmenlerin kişiliği, öğrencilere, eğitime ve disipline yönelik inançları, almış oldukları eğitim, geçmiş yaşantı ve deneyimleri” gibi faktörlerden etkilendiği belirtilmektedir (Aksoy, 2001, 19). “Sınıf yönetimi alanındaki literatürde, eğitimcilerin tek bir yaklaşım yerine, öğrencilerin gelişim düzeylerine ve ortama göre farklı yaklaşımların kullanılması gerektiğini önerilmektedir.” (Aksoy, 2001, 17).

Öğretmenin sınıf yönetiminde gerekli önlemleri almasına karşın öğrenciler arasında sorun çıkması doğaldır. Bu nedenle adaylar öğretmenin sorunların üstesinden gelebilen ve sorun çözen özelliklere sahip olması beklenmektedir:

<Documents\EO> - § 2 references coded [0,40% Coverage]Reference 1 - 0,20% CoverageMY Sınıf içinde istenmeyen bir durum olduğu zaman müdahale yapabilmelidir.

<Documents\FO> - § 2 references coded [0,28% Coverage]Reference 1 - 0,13% Coverage TA Aynı zanda zeki davranmalıdır. Olmayacak durumlarda basit çözümler yaratmalıdır. Reference 2 - 0,15% Coverage GEK Öğrenciler arasında sorun çıktığında yapılması gerekeni açık ve kısa sürede halletmelidir.

<Documents\HO> - § 1 reference coded [0,19% Coverage]Reference 1 - 0,19% CoverageRP Öğretmen bir sorunla karşılaştığında uygun davranışlarda bulunmalıdır.

<Documents\IO> - § 4 references coded [0,78% Coverage]Reference 1 - 0,20% CoverageMA Ders sırasında ortaya çıkan herhangi bir sorunun üstesinden gelmelidir. Reference 3 - 0,33% Coverage GİE Sorun çıktığı vakit ne yapması gerekiyorsa yapmalı. Sorun çıktığı zaman kişi üzerinde değil, davranış üzerinde durmalı.

Ders sırasında istenmeyen durumlara müdahale etmesi ve kısa sürede uygun davranışlarla sorunu çözmesi öğrenme sürecini kesintiye uğratmaması gerektiği belirtilmektedir. Sınıf yönetiminin bir uzantısı olarak öğrenme ortamının düzenlenmesine dikkat çekilmekte öğretmenin, temiz, ferah, öğrenci odaklı eğitime uygun, gerektiğinde sosyal ilişkilerin geliştirilebileceği, demokrasinin yaşanabileceği bir öğrenme ortamı yaratması gerektiği belirtilmektedir:

<Documents\BO> - § 2 references coded [0,41% Coverage]Reference 2 - 0,32% CoverageKZÇ Öğrencileri özgürleştiren, araştırmaya uygun, demokratik bir öğrenme ortamı yaratılmalıdır.

<Documents\DO> - § 5 references coded [1,68% Coverage] Reference 1 - 0,35% Coverage SY Atölye ortamını veya sınıfı ferah, renkli, dikkat çekici bir şekilde düzenlemelidir. Reference 3 - 0,38% Coverage GMY Öğrencilere iyi bir ortam sunması, hedeflediği davranışları kazandırmada büyük etkisi olduğunu unutmamalıdır. Reference 5 - 0,38% Coverage GAA Verimliliğini artırmak için sınıf düzenini temizliğini kontrol etmelidir.

<Documents\FO> - § 2 references coded [0,44% Coverage] Reference 1 - 0,20% Coverage BE Öğrenci atölye içinde rahat olmalı, farklı teknikleri uygulayabilecek altyapı hazırlanmalıdır. Reference 2 - 0,24% Coverage GEK Sınıf içi kontrolü sağlamalı ve öğrenciler için etkili bir öğrenme ortamı oluşturarak öğrenme sürecinin verimli bir biçimde işlenmesini sağlamalıdır

<Documents\HO> - § 3 references coded [1,25% Coverage] Reference 1 - 0,51% Coverage KSD Dersliklerde öğrencilerin oturma düzeni, sıra masalar kısaca eğitim ortamı sanat eğitimine uygun olmalı, sınıf öğrenci sayıları düşürülmeli ki öğretmen bireysel eğitimi yaşama geçebilsin Reference 3 - 0,42% Coverage KSD Görsel sanatlar dersinin işlenişinde standart sınıf oturma düzeni değil, uygun atölye, ferah ortam, uygun materyal seçiminin yararlı olacağı düşüncesindedir.

Görsel sanatlar dersinin yapıldığı öğrenme ortamının sınıf düzeninden farklı olması temiz, düzenli, aydınlık, geniş bir mekân olması, öğrencilerin araştırma yapmalarına uygun koşulların yaratıldığı, farklı görsel sanat tekniklerini denenebildiği bir atölye arzulanmaktadır. Bu atölyelerin bireysel eğitime uygun olduğu kadar sosyal öğrenmelere de fırsat verecek bir yapıda olması, onların özgür davranabildikleri, kararların birlikte alındığı demokratik bir öğrenme atmosferinin yaratılması beklenmektedir. Bu ancak demokrasi inancı taşıyan, demokratik değerleri benimsemiş öğretmenlerle olasıdır. Çünkü öğretmen, sınıf içi ve dışında sahip olduğu roller nedeniyle demokratik bir ortamın oluşturulmasında ve demokrasi eğitiminin gerçekleştirilmesinde lider konumundadır (Karatekin, Merey ve Kuş, 2013). Öğrencilerin özgür davranışlar sergilemeleri, sınıf içi kararlara katılımı ve sınıfta demokrasi kültürünün oluşması öğretmenlere bağlıdır.

Adayların öğrenme ortamına ilişkin tanımlamaları, öğretmenin öğrencilere yaklaşımı konusunda bir çerçeve oluşturmaktadır. Bu çerçevenin psikolojik ve felsefi boyutları insanın doğasına ilişkin varsayımlara dayanmaktadır. Adayların öğrencilerin Maslow, Dewey, J.J.Rousseau gibi natüralistlerin yaklaşımıyla doğuştan iyi varlıklar olduklarına ilişkin algıları sınıf yönetimi yaklaşımlarına yön vermektedir. Öğrencilerine güvenen, onların iyi olduklarına inanan, onları birey olan gören öğretmenler onların özgür davranma ve kendilerini gerçekleştirme fırsatlarının yaratıldığı öğrenme ortamları hazırlayabilirler. Etkinliklerin planlanmasında, öğrenme

ortamının düzenlenmesinde, ders etkinliklerinde birlikte karar alarak demokrasi bilinci kazanmalarına katkı sağlayabilirler, çünkü demokrasi yaşanarak öğrenilen bir değerdir.

Hizmet öncesi eğitimde sınıf yönetimi dersinde öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerle iletişim, motivasyon, zaman yönetimi, sınıf içi istenmeyen davranışlar ve bu davranışlara karşı geliştirilen sınıf yönetimi stratejileri, gibi konularındaki kuramsal kazanımlarını öğretmenlik uygulamalarına yansıttıkları yukarıdaki açıklamalardan anlaşılmaktadır.

Öğretmenin psikoloji bilgisi sanat eğitimi süreçlerini, sınıf yönetimini, öğrencilerle iletişimi ve motivasyon becerileri gibi eğitim öğretim etkinliklerini etkilemektedir. Bu nedenle adaylar görsel sanatlar öğretmenin psikoloji ve gelişim psikolojisi konusunda bilgi sahip olmasını beklemektedirler:

[<Documents\BO>](#) - § 1 reference coded [0,15% Coverage] Reference 1 - 0,15% Coverage BK Bir öğretmen olması itibariyle çocuk psikolojisini ve yaş seviyelerinin özelliklerini bilmelidir.

[<Documents\CO>](#) - § 2 references coded [0,31% Coverage] Reference 1 - 0,14% Coverage AA Çocuk psikolojisini çocuk psikolojisine göre düşünmeli. Reference 2 - 0,17% Coverage RÜ Öğrencilerin psikolojik yapıları hakkında bilgi sahibi olmalıdır.

[<Documents\EO>](#) - § 2 references coded [1,25% Coverage] Reference 1 - 0,51% Coverage FÖ Görsel sanatlar öğretmeni öğrencilerin etüt ettiği resimlerden onların psikolojik durumlarıyla ilgili yorumlama yapabilmeli, gerektiğinde rehber öğretmene yönlendirebilmelidir. Reference 2 - 0,74% Coverage Çocuğun psikolojisini tanıma fırsatını buluyoruz. Hatta çocuk psikolojisi ayrı olarak konulabilir. Eğitim psikolojisinin bu eksiği kapatmada yeterli olmuyor. İçeriğinin eksik olduğunu düşünüyorum.

[<Documents\FO>](#) - § 1 reference coded [0,15% Coverage] Reference 1 - 0,15% Coverage GHA Öğrencilerinin oluşturduğu yaş gruplarına bakarsak gelişim psikolojisinden haberdar olmalıdır.

[<Documents\IO>](#) - § 1 reference coded [0,61% Coverage] Reference 1 - 0,61% Coverage Aynı zamanda mesleki rehberlik ve öğrenci psikolojisi alanında da çok yeterli olması lazım. Çocuğun sanatsal gelişimi, çocuk psikolojisi gibi konulardaki hâkimiyeti çocuğu daha iyi değerlendirmesini ve yönlendirmesini yani, onların motivasyonlarını anlama ve motivasyon yaratmada psikoloji bilgisi yeterli olmalıdır.

Öğretmen yetiştirme programında “Eğitim Psikolojisi” dersi aldıkları; ancak, bu dersin beklentilerini karşılamadığının altı çizilmekte; özellikle öğrencileri tanıma, gelişim özelliklerini ve psikolojik yapıları konusunda güvenilir bilgiler edinme, onların psikolojik özelliklerini yaptıkları çalışmalardan tanıyabilme, onlara rehberlik edebilme, derslerde motivasyon stratejileri geliştirmede daha kapsamlı psikoloji derslerine ihtiyaç

duydukları belirtilmektedir. Çocuğun sanatsal gelişimi dersi çocukları, psikolojik yapılarını tanıma ve yönlendirmede bir parça katkı sağlasa da bu konudaki beklentilerini karşılama düzeyinde olmadığı görülmektedir. Psikoloji bilgisinin rehberlikle de ilişkisi kurulmakta, öğretmenden rehberlik görevi beklenmektedir:

[<Documents\AO>](#) - § 4 references coded [1,07% Coverage] Reference 1 - 0,18% Coverage
Derslerde sorun yaşayan öğrencilere gerekli çözümleri getirmeye çalışmalıdır.

[<Documents\EO>](#) - § 4 references coded [0,72% Coverage] Reference 2 - 0,15% Coverage
Öğrenci odaklı eğitim yapmalı kendisi rehber olmalıdır.

[<Documents\FO>](#) - § 5 references coded [0,74% Coverage] Reference 1 - 0,10% Coverage
Ders dışı sorunlarını dinlemeli, çözüm aramaya çalışmalı

[<Documents\GO>](#) - § 2 references coded [0,80% Coverage] Reference 1 - 0,49% Coverage
Öğretmen gerektiğinde öğrencinin sıkıntısını sorununu paylaşmalı, ona yardımcı olmalı, çözüm aramalı, rehberlik etmeli ve çocuğun sıkıntısını başka öğretmenlerle paylaşmamalıdır.

[<Documents\HO>](#) - § 2 references coded [0,49% Coverage] Reference 1 - 0,18% Coverage
Öğrencilerin sorunlarına sorunla değil, çözümle yaklaşabilmelidir

[<Documents\IO>](#) - § 8 references coded [2,80% Coverage] Reference 1 - 0,12% Coverage
Rehberlik bilgisinde sahip olmalıdır. Reference 3 - 0,36% Coverage Sorunlarına çözüm getirecek kadar rehberlik bilgisine sahip olmalıdır. Reference 5 - 0,27% Coverage
Öğrencilerin sorunlarını rehber öğretmeni kadar yakından takip etmeli ve çözüm getirebilmelidir.

[<Documents\DO>](#) - § 1 reference coded [0,25% Coverage] Reference 1 - 0,25% Coverage
Yetenekli öğrencileri güzel sanatlar bölümüne yönlendirmelidir.

[<Documents\EO>](#) - § 4 references coded [0,72% Coverage] Reference 3 - 0,26% Coverage
Gerekli olan zamanlarda öğrenciyi meslek seçiminde bilgilendirme, yönlendirme yapmalı

[<Documents\HO>](#) - § 2 references coded [0,49% Coverage] Reference 2 - 0,32% Coverage
Görsel alanında yetenekli olan öğrencileri bir üst kuruma yönlendirmeli ve onlara akademik olan hakkında bilgilendirmelidir.

[<Documents\IO>](#) - § 8 references coded [2,80% Coverage] Reference 7 - 0,67% Coverage
Yeri geldiğinde rehberlik hizmeti de verebilmeli... Benim okulda resim iyiymi ama resim öğretmeni mesleğe yönlendirmedi.

Adayların ifadelerinde görüldüğü gibi öğretmenden dört türlü rehberlik beklenmektedir. Birincisi öğrenme ve öğretme süreçlerinde öğrenci odaklı eğitim yapılması ve öğretmenin rehber konumunda olması. İkincisi öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenme, sorunlara çözüm arama, onları izleme, yeri geldiğinde rehberlik servislerinin görevini üstlenme varan kişisel rehberlik, üçüncüsü ise ilgili öğrencileri görsel sanatlar alanına yönlendirme olarak ifade edilen eğitsel rehberlik, sonuncusu ise görsel sanatlar alanındaki mesleklerin tanıtımı boyutunu içeren mesleki rehberliktir.

Adaylar gözlemledikleri öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme stratejilerini açıklamakta, bu stratejilerin genellikle dönem sonunda çalışmalara topluca bakıp notlandırıldığını, bazı öğretmenlerin, dönem aralarında değerlendirme yaptıklarını belirtmekte, sanat eğitiminde salt ürüne bakarak değerlendirme yerine farklı ölçme yaklaşımlarının önemine dikkat çekmektedirler:

<Documents\BO> - § 8 references coded [1,78% Coverage]Değerlendirmede farklı yöntemler kullanmıyor. Dönem sonunda öğrenci çalışmalarına liste sırası ile bakıyor eksik ise tamamlaması için süre veriyor. Onun dışında farklı bir yöntem kullanmıyor.

<Documents\GO> - § 1 reference coded [0,38% Coverage]Reference 1 - 0,38% Coverage Değerlendirme yaparken farklı yöntemler kullanmıyor öğrencileri tek tek çağırarak çalışmalarına bakıyor çalışması eksik olana düşük not veriliyor.

<Documents\FO> - § 1 reference coded [0,13% Coverage]Reference 1 - 0,13% Coverage KSY Öğrenci çalışmaları değerlendirilirken yaratıcılığa, özgünlüğe önem veriliyor.

<Documents\EO> - § 4 references coded [1,57% Coverage]Reference 4 - 0,47% Coverage Çalışmasını tamamlamayanlara sert bir tavır sergilemeyip biraz daha zaman tanıyordu. Puanı da ona göre düşürüyordu haksızlık olmasın diye. Değerlendirmede verecek olduğu puanları belirli başlıklarla puanlıyordu. Zamanın değerlendirilmesi, özgün olma, orijinal olma, tekniğin kullanılması gibi. Reference 4 - 0,30% Coverage Değerlendirmeler genelde ürün üzerinden yapılıyor, test, gözlem, öz değerlendirme gibi ölçekler kullanılmıyor. Reference 5 - 0,55% Coverage Değerlendirme sürecinde süreç değerlendirmesini benimsediğini de düşünüyoruz. Yapılan çalışmaları kontrol edip not aldığını görmüştük fakat akran değerlendirme ya da öznel değerlendirme görmedik.

Adayların ölçme ve değerlendirmeye ilişkin açıklamaları incelendiğinde dönem sonunda, ya da belirli aralıklarla her öğrencinin çalışmalarına toplu olarak incelediği, böylece dönem notu verildiği, bazı öğretmenlerin çalışmaları incelerken ölçütler oluşturduğu ve bu ölçütlere göre -adayların klasik değerlendirme dedikleri- değerlendirme yaptıkları belirtilmektedir. Mamur (2010)'un Türkiye'de görsel sanatlar eğitiminde ölçme değerlendirme yaklaşımlarının daha çok süreç içerisinde belirli aralıklarla yapıldığı ve ürün değerlendirmeye yönelik olduğu bulgusu adayların saptamalarını destekler niteliktedir.

Adaylar farklı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılması gerektiği, ölçme araçlarını geliştirirken dersin kazanımları yanında çalışmaların bazı niteliklerinin de dikkate alınmasını önermektedirler:

<Documents\BO> - § 8 references coded [1,78% Coverage]Reference 2 - 0,12% CoverageEÜ Öğrencilerin konuya uygun hazır bulunuşluklarını ölçmelidir. Ön test yapılmalıdır. Reference 3 - 0,16% CoverageEÜ Öğrencilerin konuyu kavrayıp kavramadıklarını ölçmek için son test ya da öz değerlendirme yapılmalıdır. Reference 4 - 0,26% CoverageEÜ Dersin sonunda mutlaka öğrencilerin

resimlerini tahtaya çıkartıp önce öğrenci kendini değerlendirmeli (öz değerlendirme) sonra akranları değerlendirmesini sağlamalıdır. *Reference 7 - 0,41% Coverage*Uygulamaların sonunda eleştiri yapmaya zaman kalmıyor ama biz işlediğimiz konularda farklı ölçme ve değerlendirme ölçekleri hazırladık ve uyguladık bulmaca şeklinde sınav bile yaptık

<Documents\CO> - § 2 references coded [0,70% Coverage]Reference 1 - 0,37% CoverageAA Görsel sanatlar öğretmeni mutlaka değerlendirme formları elinde bulundurmalıdır. (performans değerlendirmesi, saat kültürü, ürün değerlendirmesi gibi).

<Documents\EO> - § 6 references coded [2,42% Coverage]Reference 1 - 0,39% CoverageMY Değerlendirmeler kazanımlar dikkate alınarak yapılmalı, Değerlendirme ölçütleri kazanımlara uygun olmalıdır. *Reference 3 - 0,33% CoverageKSC* Değerlendirmede kazanımların yanında özgünlük, yaratıcılık ve teknik yeterlilik gibi kriterler de göz önüne alınmalıdır. *Reference 5 - 0,55% Coverage*Değerlendirme sürecinde süreç değerlendirmesini benimsediğini de düşünüyoruz. Yapılan çalışmalarını kontrol edip not aldığını görmüştük fakat akran değerlendirme ya da öznel değerlendirme görmedik.

<Documents\IO> - § 3 references coded [1,06% Coverage] Reference 1 - 0,30% Coverage *Reference 3 - 0,47% CoverageGNÖ* Değerlendirme kıstasları olmadan öğrencinin kendine göre değerlendirilmesi, onun resim yapma konusunda soğuma olduğunu da yargılama haklarımızın olmadığı anlamına gelir.

Adayların ölçme ve değerlendirme konusundaki önerileri incelendiğinde, ön test, ön test-son test, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, performans değerlendirmesi, süreç değerlendirmesi, ürün değerlendirmesi, ölçütlerle değerlendirme gibi farklı ölçme ve değerlendirme tekniklerinden söz edildiği görülmektedir. Çok yönlü değerlendirme öğrencilerin akıl yürütme ve problem çözme süreçlerine ilişkin katılmalarına da yönelir. Etkili öğretmenler rutin olarak öğrencilerin gelişimlerini, formal testler ya da performans değerlendirmeler, derse katkıları ve uygulamadaki çalışmalar gibi olguları kullanarak gözlemlerler. Bunun yanı sıra değerlendirirken, herkesi genel performansı açısından eşit koşullarda çok yönlü daha teknik bir deyişle geniş ölçekli değerlendirmek daha sağlıklı sonuçlar elde etmemize yardımcı olabilir (Güven, 2004).

Sanat eğitiminde ölçme ve değerlendirme kavramlarının birlikte kullanılma alışkanlığı, değerlendirmenin ölçmeyi de içermesi nedeniyle birbirine karıştırılarak kullanılmaktadır. “Ölçme herhangi bir niteliği gözlemleyerek, gözlem sonuçlarını sayı ya da başka sembollerle ifade etmektir. Değerlendirme ise ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak ölçülen nitelik hakkında bir değer yargısına varma sürecidir” (Turgut, 1997, 3). Öyleyse bir değer yargısına varmak için belirlenen niteliklerin ölçülmesi gerekir. Yukarıda öğretmen adaylarının gözlemlerine dayalı açıklamalarda ölçme işlemi yapılmadan değer yargısına varıldığı izlenimi yaratmaktadır. Ölçme işlemi bir araçla

gerçekleştirilir ve ölçülen nitelikler analiz edilerek bir yargıya varılır. Görüldüğü gibi ölme ve değerlendirmede kabaca (i) neyin ölçüleceği, (ii) nasıl ölçüleceği ve (iii) nasıl analiz edileceği sorularına yanıt aranır.

GSÖ'nin sanat inancı ve değerlerine, sanatın duyuşsal ve öznel boyutları da eklenince, sanat eğitime yönelik değerlendirmeler alanın en kritik boyutunu oluşturmaktadır. Sanat ürünlerinin değerlendirilmesinde alan yazında kimi zaman birbirine benzeyen kimi zaman öğrenme sürecini de içine alan ve bu nedenle birbirinden ayrılan ölçeklerden söz edildiği görülmektedir. Örneğin Gel (1990, 294) (i) yapılan çalışmanın özgünlüğü, (ii) verileni alma uygulama ve çözümlene yetisi, (iii) anlatım gücü, (iv) zamanını, araç ve gereci kullanma yeterliliği, (v) genel gelişimi gibi ölçütler belirlerken, Mamur (2004) (i) özgünlük ve yaratıcılık, (ii) ürünlerdeki estetik öğeler, (iii) Teknik beceri, (iv) verileni alma ve uygulayabilme gibi boyutları içeren ölçekler sunmaktadır. Armstrong (1994, 19) ise daha kapsamlı ölçütler seti önermektedir. Bunlar (i) sanat ve sanatçılar hakkında bilgilenme, (ii) sanatsal araçları, yöntem ve teknikleri kullanma yeterliliği, (iii) düşüncelerini etkili görsel formlara dönüştürme, (iv) doğa ve insanlardan oluşan çevrenin görsel kalitesini ayırt etme, (v) sanatsal etkinliklere etkin katılım, (vi) sanatsal konulara destek verilmesinin nedenlerini açıklama, (vii) sanatsal çalışmaları çözümlene ve anlam çıkarma, (viii) sanata ve sanatın önemine ilişkin pozitif duruş sergileme, (ix) merak, yaratıcılık ve yeniliklere açıklık, (x) sanat hakkındaki düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilme, (xi) düşüncelerini sanatsal tartışmada ve yaratıcı sanatsal ürünlerde ifade edebilme boyutlarından oluşan ölçütlerin kullanıldığını / kullanılabileceğini belirtmektedir.

Görsel sanatlar öğretim programlarında ise MEB (1992) (i) yapılan çalışmanın özgünlüğü, (ii) verileni alma, uygulama ve çözümlene yetisi, (iii) anlatım gücü, (iv) zamanı, araç ve gereci kullanma yeterliliği, (v) çalışmalara karşı ilgisi, isteği ve yaptığı işe kendini verebilmesi, (vi) düzenli çalışma yetisi, gibi ölçütler kullanılmasına yönelik açıklamalar yer alırken; Türkiye'de öğretim programlarının yapılandırma yaklaşımının öne çıkmasıyla birlikte sanat eğitiminde ölçme ve değerlendirme yöntem teknik ve araçlarında değişim yaşanmıştır. 2006 Görsel sanatlar öğretim programında; öz değerlendirme, grup değerlendirme, proje ödevleri ve ürün dosyası görsel sanatlar

dersinde ölçme ve değerlendirme amacıyla kullanılabilir teknikler olduğu belirtilmekte; ancak, öğrenme alanına ve kazanımlara bağlı olarak açık uçlu, doğru-yanlış, eşleştirmeli, çoktan seçmeli, sorular gibi klasik ölçme-değerlendirme yöntemleri de kullanılabilir, not verme amaçlı değerlendirmede dereceli puanlama anahtarları veya derecelendirme ölçekleri ile öğretmenin tercihinin ve amacına bağlı olarak kontrol listeleri ve gözlem formlarının da öğretmene kaynaklık edebileceği belirtilmektedir (MEB, 2006). Benzer şekilde 2013 programında da doğru-yanlış, kısa cevaplı, çoktan seçmeli, kontrol listesi, dereceleme tipi gözlem formları, öz ve akran değerlendirme formları, rubrikler, grup değerlendirme formu, performans değerlendirme formu, sunum dosyası, eskiz dosyası vb. (MEB, 2013) ölçme ve değerlendirme teknikleri olarak yer aldığı görülmektedir. Görsel sanatlar alanındaki ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kapsamlı, seçenekli bir özellik taşıdığı görülmektedir. Oysa ölçmede neyin ölçüleceği ve nasıl ölçüleceği tanımlanmalıdır. Bir öğretim programının amaçları programın diğer boyutlarını etkilediği gibi ölçme ve değerlendirme boyutunun da belirleyicisidir. Bu nedenle ölçülmek istenen şey amaçlarıyla ilgili olmalıdır. Her dersin ya da ünitenin başında öğrenciler amaçlardan haberdar edilmeli, ölçme ve değerlendirme teknikleri de bu amaçları test etmelidir. Bu nedenle görsel sanatlar alanında yukarıda belirtilen ölçütlerle yapılan ölçme ve değerlendirme dersin amaçlarını göz ardı etmek anlamına gelir ki programlı öğretimle çelişen bir yaklaşımdır. Bu anlamda amaçlarla ilişkilendirilmeyen ölçmelerin yüksek düzeyde güvenilirliği olsa da geçerliliğinden söz edilemez.

Eisner (1997) görsel sanatlar alanında programın amaçlarını temel alan bu tür bir yaklaşımın seçeneklerden yalnızca biri olduğunu, bunun dışında öğrencilerin kendileriyle karşılaştırılarak, akranlarıyla kıyaslanarak da yargıya varılabileceğini belirtmektedir. Ürüne yönelik değerlendirmede öğrencilerdeki gelişimi izleme anlamında kullanılan kendisiyle karşılaştırma, değer biçmede göz önüne alınabilecek bir nitelik olmasına karşın, akranlarıyla kıyaslama yeteneğe vurgu yapan bir yaklaşımdır. Başarı ve öz-yeterlik duygusu geliştirmenin önündeki en önemli engellerden bir olan yeteneğe dayalı ölçme ve değerlendirme yaklaşımından ve özellikle öğrencilerin birbiriyle karşılaştırmasından kaçınılmalıdır. Onlar kendilerini arkadaşlarıyla karşılaştırabilirler ve bu alanda ne kadar iyiyim sorusunu sorabilirler. Yetenek ya da

yeteneksizlik konusunda oluşan inancın motivasyon üzerinde önemli sonuçları olduğu, yeteneklerin az da olsa kontrol edilebilir bir nitelik taşıdığı (Weiner, 1985) için sürece ve sonuca odaklanmalarının mümkün olabileceği kontrol-değer kuramıyla açıklanmaktadır. Görsel sanatlar eğitiminde sürecin de sonuç kadar önemli olduğunu belirten Kırıçoğlu (2009, 144-150) temelde iki tür ölçme ve değerlendirmeden söz etmektedir. Süreç içindeki değerlendirmeyi ön değerlendirme, süreç sonundakini ise son değerlendirme olarak adlandırmaktadır. Ön değerlendirme konuyu anlama ve algılama, uygulamalar sırasında sanatsal sorunları kavrama, bilgiye ulaşmak için araştırma çabası, bilgiyi uygulamaya yansıtma, çalışmaya ayırdığı süre ve bu süreyi anlamlı kullanma becerileriyle ilgilidir. Son değerlendirme ise bir dönem ya da öğretim yılı sonunda yapılan çalışmalara ilişkin son ürünü içine alan belgelerin bir bütünlük içinde değerlendirmesidir.

Yapılandırmacı programlarla birlikte görsel sanatlar alanındaki ölçme ve değerlendirme arayışlarının ve tartışmalarının yoğunlaştığı görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımla tasarlanan programlarda ölçme ve değerlendirmenin amaçlardan bağımsız yapılması (Mamur 2008), görsel sanatlar programında dersin kazanımları ile amaçları arasındaki ilişkilerin kurulmamış olması (Yılmaz, 2012), önerilen ölçme ve değerlendirme araçları konusunda öğretmenlerinin bilgi eksikliği ve zaman yetersizliği (Baş, 2009) isteksizliği, daha önceki ölçme ve değerlendirmeye olan inançları (Bal, 2009) tartışmaların odağına oturmakta, yapılan çalışmalar üzerindeki tartışmalar ve eleştirilerin de değerlendirme olarak adlandırılmasının da etkisiyle görsel sanatlar alanında ölçme değerlendirmede ortak bir yaklaşımdan söz edilememektedir.

Bu araştırmada adaylardan elde edilen bulgular görsel sanatlar dersinde değerlendirmenin iki boyuttan oluştuğunu göstermektedir. Birincisi çalışmalar üzerinde yapılan konuşma, tartışma ve eleştirileri içeren değerlendirmelerdir. Bu tür değerlendirmeler çalışmalardaki olumlu özelliklerin vurgulandığı, bireysel ya da grupça öğrenci düşüncelerinin paylaşıldığı uygulama sonunda yapılabilecek sözel açıklamaları içermelidir. Öz değerlendirme formu, grup değerlendirme formu, yaratma serüveninin anlatan kompozisyonlar gibi yazıya dökülen teknikler de kullanılabilir ki bunlar ölçme aracı değildir; öğrencilerin bilişsel, sosyal, duyuşsal ve üst bilişsel becerilerini

geliştirmeyi temel alan öğrenme sürecidir ve notla değerlendirmede kullanılamaz. Görsel sanatlar programında (MEB, 2006) örnekleri verilen öz değerlendirme ve grup değerlendirme formları incelendiğinde likert tipi formlar olduğu, bu tür formların çoktan seçmeli sınav tekniklerini çağrıştırdığı görülmektedir. Oysa iyi düzenlenmiş soru ya da sorulardan oluşan kompozisyon, günlük gibi yazılı anlatıma dayalı teknikler, yaratma serüvenini sorgulama, üst bilişsel, duyuşsal kazanımlarıyla beklenti ve değerlerinin dışavurumuna katkı sağlaması bakımından daha önemli olduğu söylenebilir.

İkincisi ölçmeye dayalı süreç ve ürün değerlendirmesidir. Bu değerlendirme öğretim sürecindeki bilişsel, duyuşsal ve devinişsel kazanımların bütüncül olarak ölçülmesine dayanır. Görsel sanatlar eğitiminde ihmal edilen bilişsel becerilerin ölçülmemesi öğrenciler, öğretmenler, veliler, yöneticiler gibi paydaşların derse olumsuz bir değer yüklemelerine neden olmakta “ifade ve beceri dersi”, “yetenek dersi” ve “çizgi altı ders” konumunda algılanmasının nedenlerinden biri olmaktadır. Her ne kadar görsel sanatlar programlarında ve ilgili literatürde bilişsel becerilerin ölçülmesine yönelik soru türlerinden söz edilse de uygulamada bu tür sınavlara yer verilmediği yukarıdaki verilerden anlaşılmaktadır. Kuramsal boyutun ölçülmesinde farklı teknikler uygulanabilir; ancak, bu teknikleri seçerken sınav baskısı oluşturan yaklaşımlar yerine öğrencilerin eğlenerek, zevk alarak, aynı zamanda öğrenilenleri pekiştirmeye yarayan teknikler seçilmelidir. Adaylardan birinin açıklamasında “bulmaca şeklinde sınav yaptıkları” belirtilmektedir. Bir ya da birkaç ünite sonunda hedeflenen kavramlar, ilkeler, değerler, sanat tarihi bilgisi, estetik bilgisi gibi bilişsel kazanımların, ilgilerini çeken eğlenceli sınav teknikleriyle ölçülmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

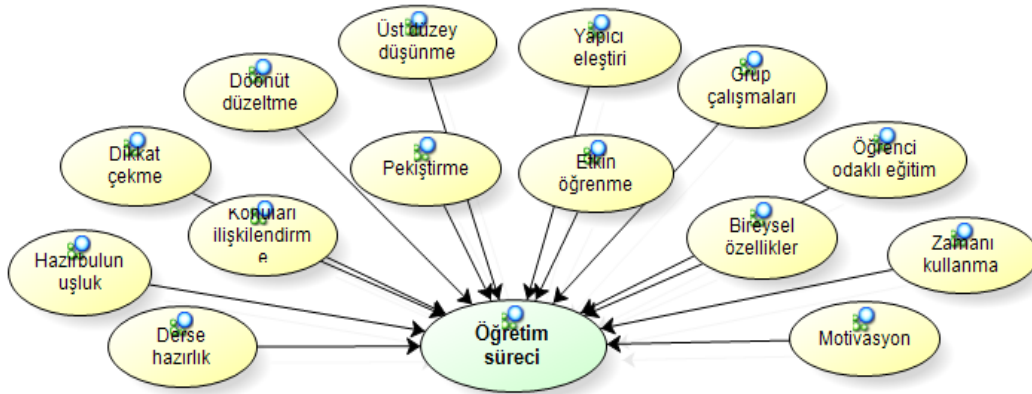
Görsel sanatlar eğitiminde sürecin de önemli olduğu, nitelikli bir öğrenme sürecinin sonucu belirleyici olduğu düşünülürse, öğrenme sürecinin de gözlenmesi ve değerlendirmesi önem taşımaktadır. Süreç değerlendirmesi programda önerilen ve her ünite boyunca öğrencilerin performanslarının işlendiği kontrol listeleriyle yapılabileceği gibi her öğrenci için hazırlanan karteksler aracılığıyla da yapılabilir. Çalışmaların her aşamasının öğretmen tarafından kontrolü, çalışmaların belli aşamalarında zorlanmalara birlikte çözüm bulunması, her aşamanın verimli geçirilmesi ve zamanın etkili kullanımı bakımından süreç değerlendirmesi önem taşımaktadır. Sürecin gözlendiğini fark eden

öğrencilerin dersi önemli görmelerine, kontrol ideolojisi geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Öğretmen gözlemi her ne kadar “otokratik bir yaklaşım” gibi görünse de adanmışlıksüreç içinde, öğretmenin başarıyı vurgulayan dönütleriyle içselleşerek “hümanist kontrol ideolojisi” ne dönüşebilir (Willover, Eidell ve Hoy 1967, akt. Yılmaz, 2011).

Sonuç olarak sanat eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin amacı sadece öğrencilere not vermekle sınırlı değildir; dönüt ve düzeltmeyi de içeren bu süreçte amaca bağlı olarak portfolyo değerlendirme (portfolio assessment), öz değerlendirme (self-assessment), akran değerlendirme (peer-assessment), grup değerlendirme (coassessment), dereceli puanlama anahtarları (rubric), kavram haritaları (concept maps), kontrol listeleri (check lists), görüşme (interview), günlükler, çalışma yaprakları gibi teknikler de kullanılabilir (Mamur, 2010). Ancak, görsel sanatlar programında belirlenen bilişsel amaçların da ölçülmesi göz ardı edilmemelidir.

Görsel sanatlar öğretmenin meslek bilgisini öğretim uygulamalarına dönüştürebilmesi en az meslek bilgisi kadar önemlidir. Bu nedenle bilgi ve beceri içeren mesleki yeterlikler “öğrenme süreci mesleki becerileri ” başlığı altında incelenmiştir.

4.1.2.11. Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreciyle ilgili beklentilerine ilişkin bulgular.



Şekil 4.2.10. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin öğrenme öğretme süreçlerine ilişkin beklentileri

Görsel sanatlar öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreçlerine ilişkin beklentileri, derse hazırlanma, hazırbulunuşluğu dikkate alma, dikkat çekme, konuları ilişkilendirme, dönüt ve düzeltme yapma, pekiştirme, üst düzey düşünmeye yöneltme, yapıcı eleştiri, öğrenci odaklı eğitim, grup çalışmaları, etkin öğrenme, öğrencilerin gelişim özelliklerini ve bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurma, zamanı etkili kullanma ve motivasyon kategorilerinden oluşmaktadır.

Tablo 4.2.15. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin öğrenme öğretme süreçlerine ilişkin beklentileri

Kategoriler	AO	BO	CO	DO	EO	FO	GO	HO	IO	f	%
Bireysel özellikleri dikkate alma	6	8	5	1	4	3	4	1	11	43	18
Dikkat ilgi çekme	4	6	2	5	6	3	2	1	3	32	14
Konuları ilişkilendirme	3	1	2	6	2	3	3	6	3	29	12
Dönüt- düzeltme	3	3	3	3	5	2	0	1	3	23	9,8
Üst düzey düşünme	2	3	9	1	0	0	2	0	3	20	8,5
Derse hazırlık	3	3	1	0	2	2	1	2	5	19	8,1
Öğrenci odaklı eğitim	6	4	0	0	2	1	1	1	1	16	6,8
Zamanı verimli kullanma	2	2	0	0	1	2	4	1	3	15	6,4
Etkin öğrenme	2	4	3	0	1	2	0	0	0	12	5,1
Pekiştirme	0	1	1	1	2	1	1	0	3	10	4,3
Grup çalışmaları	1	0	0	1	0	1	2	1	4	10	4,3
Yapıcı eleştiri	1	0	0	1	0	0	1	0	0	3	1,3
Hazırbulunuşluk	2	0	0	0	0	0	0	1	0	3	1,3
Toplam	35	35	26	19	25	20	21	15	39	235	100

Görsel sanatlar öğretmenin meslek bilgisinin yanında öğretim süreçlerindeki mesleki becerilerinin de önemli olduğu düşünülmektedir. Mesleki becerileri arasında her şeyden önce ders hazırlığı yapabilmesi gerekir. Öğretmenlik meslek bilgisi başlığında incelenen öğretimi planlama bilgisine ek olarak dersin gerektirdiği öğretim materyallerinin hazırlanması, konu ile ilgili araştırma yapması ve derse hazırlığı yapması gerekli görülmektedir:

*<Documents\AO> - § 3 references coded [0,27% Coverage] Reference 2 - 0,14% Coverage*GEU
Derse tam donanımlı gelerek dersi güzel anlaşılır bir şekilde işlemeli.

*<Documents\BO> - § 3 references coded [0,86% Coverage] Reference 1 - 0,11% Coverage*BU
Ders anlatımında hazırlıklı ve istekli bir şekilde hazırlayıp, sunmalı.
Reference 3 - 0,20% Coverage KSC İyi bir görsel sanatlar öğretmeni öğrenciler arasında ayırım yapmamalı, her zaman planlı olmalı, derse hazırlıklı gelmelidir.

*<Documents\CO> - § 1 reference coded [0,32% Coverage] Reference 1 - 0,32% Coverage*AA
Görsel sanatlar öğretmeni mutlaka derse girmeden önce hazırlığını yapmalıdır (plan, materyal, çalışma yapıları) bulunmalıdır.

[<Documents\EO>](#) - § 2 references coded [0,16% Coverage] Reference 1 - 0,08% Coverage MY Derse hazırlıklı gelmeli.

[<Documents\FO>](#) - § 2 references coded [0,29% Coverage] Reference 1 - 0,18% Coverage GEK Derslere hazırlıklı gelmeli, konu ile ilgili dokümanları araştırmalı, derse donanımlı gelmelidir.

[<Documents\GO>](#) - § 1 reference coded [0,44% Coverage] Reference 1 - 0,44% Coverage İstedğini elde etmek için çaba göstermeli, derslere çok iyi hazırlanmalıdır.

[<Documents\HO>](#) - § 2 references coded [0,26% Coverage] Reference 1 - 0,18% Coverage CE Derse hazırlıklı gelmeli, mesleğini severek içtenlikle yapmalıdır. Reference 2 - 0,08% Coverage YB Derse hazırlıklı gelmelidir.

[<Documents\IO>](#) - § 5 references coded [1,18% Coverage] Reference 1 - 0,27% Coverage TK Derse girmeden iyi hazırlanmalı, öğrencilere bilgi ve beceri yükleme konusunda yeterli olmalıdır.

Adaylar öğretmenin ders hazırlığında istekli olmasının altını çizerken, dersi planlaması, öğretim materyallerini ve dokümanları ile çalışma yaprakları hazırlama becerisine sahip olması ve derse tam donanımlı gelmesi gerektiğini belirtmektedirler. Dersin amaçlarına ulaşabilmesini ön koşulu olarak gördükleri ders hazırlıkları öğretmenin öz güven duygusu kadar öğrencilerin de derse ilgilerini ve tutumlarını etkilediği söylenebilir. Öğretmenin ders hazırlıkları aşağıda belirtildiği gibi sanat eğitimin etkili olabilmesi ile ilişkilendirilmektedir;

[<Documents\AO>](#) - § 3 references coded [0,27% Coverage] Reference 1 - 0,07% Coverage MB Derslere daima hazırlıklı olmalıdır. Reference 2 - 0,14% Coverage. GEU Derse tam donanımlı gelerek dersi güzel anlaşılır bir şekilde işlemeli.

[<Documents\BO>](#) - § 9 references coded [0,87% Coverage] Reference 1 - 0,11% Coverage BU Ders anlatımında hazırlıklı ve istekli bir şekilde hazırlayıp sunmalıdır.

Reference 3 - 0,20% Coverage. KSC İyi bir görsel sanatlar öğretmeni... Her zaman planlı olmalı, derse hazırlıklı gelmelidir.

[<Documents\CO>](#) - § 1 reference coded [0,32% Coverage] Reference 1 - 0,32% Coverage AA Görsel sanatlar öğretmeni mutlaka derse girmeden önce hazırlığını yapmalıdır (plan, materyal, çalışma yaprakları) bulunmalıdır.

[<Documents\FO>](#) - § 2 references coded [0,29% Coverage] Reference 1 - 0,18% Coverage GEK Derslere iyi hazırlanmalı ve her şeyi açık seçik planlamalıdır. Öğrenci düzeyine uygun planlar hazırlamalıdır.

Yukarıdaki ifadelerde görüldüğü gibi ders hazırlığı konusunda öğretmenin mutlaka öğretim planı yapması; öğretim planının gerektirdiği öğretim materyalleri, çalışma yaprakları hazırlaması ve geliştirmesinin önemi vurgulanmaktadır. Öğretmenin gerek planlama, gerekse öğrenme süreçlerinde öğrencilerin sanatsal, zihinsel, fiziksel

gelişim özellikleriyle psikolojik özelliklerinin dikkate alınması konusundaki aday görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

[<Documents\CO>](#) - § 4 references coded [0,73% Coverage]Reference 1 - 0,24% Coverage AA Çocuğun sanatsal gelişimini mutlaka öğretmen bilmeli ve yeterli eğitimi almış olması gerekir. Reference 2 - 0,22% CoverageAA Ders planını hazırlarken öğrencilerin sanatsal gelişim özelliklerine dikkat etmelidir

[<Documents\AO>](#) - § 3 references coded [0,54% Coverage]Reference 1 - 0,19% CoverageMB Çocukların sanatsal gelişim düzeylerini iyi bilmeli ve onlara belirli periyotla yön vermelidir.

[<Documents\BO>](#) - § 5 references coded [1,33% Coverage]Reference 1 - 0,16% Coverage BK Bir öğretmen olması itibariyle çocuk psikolojisini ve yaş seviyelerinin gerekliliğini bilmelidir.

[<Documents\EO>](#) - § 3 references coded [0,62% Coverage]Reference 1 - 0,29% CoverageGY Öğrencilerin gelişimlerini, zihinsel ve bedensel olarak farklılıkları göz önünde bulundurmalı, Reference 2 - 0,17% CoverageMY Dersin içeriğini öğrencilerin düzeyine göre hazırlamalıdır.

[<Documents\GO>](#) - § 3 references coded [0,47% Coverage]Reference 1 - 0,20% Reference 2 - 0,14% Coverage TG Öğrenci seviyesinde düşünebilme yeteneği olmalı Reference 3 - 0,13% CoverageTG Öğrenci düzeyine uygun davranış sergileyebilmelidir.

[<Documents\IO>](#) - § 7 references coded [2,01% Coverage]Reference 1 - 0,16% CoverageTK Yaş grubuna yönelik plan ve uygulamalar yapmalıdır. Reference 3 - 0,24% CoverageTK Öğrencilerin psikomotor gelişimlerini göz önünde bulundurarak uygulamalar yapmalıdır. Reference 5 - 0,35% Coverage GZD.. Öğrencinin bilişsel hayatının gelişmesini sağlamak isterken sosyolojik ve fizyolojik olarak gelişimi göz ardı edilmemelidir.

Öğretimi planlama başlığı altında “öğrenci katılımlı plan”, “öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine dikkate alarak planlama” ve “esnek öğretim planı” kategorileri bulunmuştur. Adayların bu talepleriyle öğrencilerin gelişim özelliklerinin (sanatsal, fiziksel zihinsel ve sosyal) dikkate alınması arzularını birlikte değerlendirildiğinde planlamanın ve öğrenme süreçlerinin “öğrenci odaklı” hale dönüştürülmesine zemin hazırlamaktadır. Ancak, ders saatinin yetersizliği, sınıfların kalabalıklığı, okullarda atölye eksikliği ya da yetersizliği gibi olumsuz koşullar, adayların bu beklentilerini yaşama geçirmeyi zorlaştıran nedenler arasında olduğu söylenebilir.

Adaylar, öğrenme öğretme süreçlerine girişte öğrencilerin dikkatlerini çekme ve ilgilerini sürdürmesini sağlayacak stratejilerin seçimi ve uygulamasının önemi üzerinde durmaktadırlar:

[<Documents\AO>](#) - § 4 references coded [0,88% Coverage]Reference 1 - 0,26% Coverage. Reference 2 - 0,29% CoverageGEY Sınıf yönetimini öğrencileri kırmadan öğrencilerin görsel sanatlar dersi için daha fazla ilgi çekmesini sağlayarak yapmalıdır.

[<Documents\CO>](#) - § 2 references coded [0,28% Coverage] Reference 2 - 0,18% Coverage KED Öğrencinin dikkatini çekmesi, gerektiği yerde oyuna başvurması gerekir.

[<Documents\DO>](#) - § 5 references coded [1,78% Coverage] Reference 1 - 0,35% Coverage CB Öğrencilere farklı ders işleme etkinliği sağlayıp derse dikkatlerini toplamalıdır. Reference 2 - 0,50% Coverage. SY Sınıfı girdiğinde öğrencilerin dikkatini çekecek ya konuyla ilişkili yaşamdan örnekler vermeli ya da materyalle girmeli Reference 3 - 0,39% Coverage GEÇ Ders anlatımında hikâye ve günlük olaylardan yararlanılması, çocukların ilgisini canlı tutmalıdır.

[<Documents\EO>](#) - § 6 references coded [1,96% Coverage] Reference 1 - 0,39% Coverage DK Ders esnasında öğrencileri rahatlatacak şeyler yapılmalıdır. Öğrencilerin sıkıldıklarını fark etmesi ve o esnada duruma çözüm üretmelidir.. Reference 3 - 0,54% Coverage KSC Gözlem hocam güler yüzlü, cana yakın bir öğretmendir. Öğretmen derse zamanında girip çıkıyor, konuya başlamadan öğrencinin dikkatini derse çeken ve onları düşündüren sorular

[<Documents\FO>](#) - § 3 references coded [0,40% Coverage] Reference 1 - 0,21% Coverage TA Öğrencilerin ilgisini çekecek he türlü özellikleri bulundurmalıdır. Bunu destekleyen ilginç materyaller de yanında bulundurmalıdır.

[<Documents\GO>](#) - § 2 references coded [0,38% Coverage] Reference 1 - 0,18% Coverage GE Öğretmen öğrencilerin konu için ilgi ve dikkatini çekebilmelidir.

[<Documents\HO>](#) - § 1 reference coded [0,28% Coverage] Reference 1 - 0,28% Coverage CE Öğrencinin dikkatini çekmeli ve ilgi uyandırmalı, dersi oyuna dönüştürecek ilgi çekici hale getirmelidir.

[<Documents\IO>](#) - § 3 references coded [0,59% Coverage] Reference 1 - 0,34% Coverage TK Derse girişte dikkat çekmede yeterli olabilmeli, dikkat çekici uyarıcıları kullanırken görsel materyallere de yer vermelidir.

Adaylar, dikkat çekme stratejileri olarak, görsel materyallerden yararlanma, öykü ve günlük olaylardan yararlanma, müzikten yararlanma, çalışma yaprakları hazırlama, oyun-drama etkinliklerine yer verme, konuyu yaşamla ilişkilendirme, öğrencilerde merak oluşturmaya ve düşünmeye yönelik sorular yönelme gibi öneriler sunmaktadırlar. Adayların önerileri incelendiğinde bir kısım öneriler dışsal güdüleyici olarak iş koşurken, bir kısım önerilerin öğrencilerin içsel güdülenmelerinde etkili olabilecek stratejiler olduğu söylenebilir. Görsel öğretim materyalleri özellikle önemli sanatçıların tıpkıbasım ya da optik görselleri, oyun drama etkinlikleri, öğrencilerin içsel güdülenmelerinde katkı sağlayacak etkinlikler olduğu söylenebilir. Ryan ve Deci, (2000b)'ye göre, merak ve yenilik; Eggen ve Kauchok (2001, akt. Çelik, 2003)'a göre heyecan verici, eğlenceli etkinlikler öğrencilerin içsel güdülenmelerinde etkili olmaktadır.

Bloom'un tam öğrenme yaklaşımına göre öğretimin niteliğini belirleyen ipucu, pekiştirme, katılım, dönüt ve düzeltme öğelerine benzer önerilerin adaylar tarafından da

dile getirildiği görülmektedir. Adaylar GSÖ'nin öğrenme süreçlerinde sürekli dönüt verme, kavram yanlışlarını düzeltme, olumlu davranışları pekiştirme becerilerine sahip olması arzulanmaktadır:

[<Documents\EO>](#) - § 4 references coded [1,03% Coverage] Reference 1 - 0,14% Coverage MY Öğrencilere ders içinde gerekli dönütü verebilmelidir. Reference 2 - 0,14% Coverage Reference 3 - 0,24% Coverage. Öğrenci çalışmalarındaki olumlu noktalara dikkat çekerek dönütler vermeli onların öğrenmelerini etkileyebilmelidir.

[<Documents\BO>](#) - § 6 references coded [0,84% Coverage] Reference 3 - 0,15% Coverage YÇ Uygulama esnasında gerekli dönütler verilerek yol gösterilmeli.

[<Documents\IO>](#) - § 2 references coded [0,25% Coverage] Reference 1 - 0,12% Coverage GAÇ Öğrencilerine teker teker dönüt vermeyi bilmelidir.

Öğrenme öğretme sürecinde öğrencilerin ne öğrenip öğrenmedikleri bilgilendirme süreci olarak dönüt, önemli bir öge olarak algılanmakta; adaylar öğretmenin öğrencilerle bire bir ilgilenmesini, onlara bilişsel ve devinişsel davranışları hakkında geribildirim vermesini beklerken, özellikle başarıların vurgulamasını öne çıkarmaktadırlar. Öğrencilerin eksiklik ve yanlışlıklarının belirlenmesi süreci düzeltme olarak adlandırılmaktadır. Adaylar sadece sanatsal öğrenmeler değil Türkçeyi kullanmadaki ve görsel anlatım tekniklerindeki yanlış öğrenmelerin de düzeltilmesinin önemli olduğunu düşünmektedirler:

[<Documents\EO>](#) - § 1 reference coded [0,68% Coverage] Reference 1 - 0,68% Coverage FÖ Görsel sanatlar öğretmeni görsel sanatlar dersinde yalnızca görsel sanatlarla ilgili konulardan değil yanlış kurulan cümlelerden ve bunun gibi güncel konulardaki yanlış öğrenmelerin önüne geçilmesinden de kendisini sorumlu hissetmelidir.

[<Documents\FO>](#) - § 2 references coded [0,24% Coverage] Reference 2 - 0,14% Coverage MK Görülen yanlış gelişmiş kavramları belirlemelidir ve doğru kavramlarla değiştirmelerini sağlamalıdır.

[<Documents\HO>](#) - § 2 references coded [0,29% Coverage] Reference 2 - 0,18% Coverage RP Öğrencilerin konu terimleri ile yanlış bilgileri tespit edilmelidir.

[<Documents\IO>](#) - § 2 references coded [0,90% Coverage] Reference 1 - 0,16% Coverage GİE Öğrencilerin bilgi ve davranış yanlışlarını düzeltmeli. Reference 2 - 0,75% Coverage GZD Öğrencilerden istediği araç ve gereçlerin kullanımı konusunda bilgi vermeli. Cetvelin kullanımı, maket bıçağının kullanımı, guaj boya ve sulu boyanın kullanımı gibi. Böylece öğrencilerin yanlış öğrenmelerini engellemiş olur.

Yukarıdaki açıklamalarda görsel sanatlar alanındaki kavram yanlışlarının erken müdahalelerle düzeltilmesinin önemi üzerinde durulmaktadır. Yanlış yerleşmiş kavramların ve davranışların gelecek zamanlarda düzeltilmesinin daha zor olduğu

bilinmektedir, bu nedenle düzeltmelerin gecikmeden yapılması önem taşımaktadır. Reece ve Walker (2000) dönüt ve düzeltmelerin sonraki öğrenmelere motive edici etkileri olduğunu belirtmektedirler. Bu nedenle dönüt, düzeltme ve pekiştirme eğitim ortamında uygun ve etkili bir biçimde işe koşulmalıdır. Pekiştiriciler de davranışı gösterme eğiliminin artıran uyarıcılardır (Demirel, 2002, 102). Pekiştirmeye ilişkin aday ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

<Documents\DO> - § 1 reference coded [0,68% Coverage] Reference 1 - 0,68% Coverage GNM Bir öğrenci söz aldığı anda onu dikkatle dinleyip olumlu pekiştiricilerde bulunmalıdır. Yanlış cevap geldiğinde de kızmak, azarlamak yerine yanlışlar düzeltilmelidir.

<Documents\FO> - § 1 reference coded [0,16% Coverage] Reference 1 - 0,16% Coverage BE Öğretmen, öğrencileri teşvik etmek için olumlu (övgü, aferin ya da bakışlarıyla) pekiştirici vermemelidir.

<Documents\GO> - § 1 reference coded [0,11% Coverage] Reference 1 - 0,11% Coverage TG Öğrenciye uygun pekiştirici verebilmelidir.

<Documents\IO> - § 3 references coded [0,54% Coverage] Reference 2 - 0,25% Coverage KEÖ... Onların derse odaklanması, dersi sevmesi için gereken bütün pekiştiricileri vermemelidir Reference 3 - 0,22% Coverage GİE Öğrencilerine bir sorudan sonra verilen cevapları veya güzel bir davranışı pekiştirmelidir.

Adaylar öğrencilerin olumlu davranışlarında pekiştirici verilmesinin öğrenmeye teşvik edeceği görüşündedirler. Daha çok sözel övgülerin pekiştirici olarak kullanılması önerilmekte; ancak, pekiştiricilerin bireysel özelliklere göre farklılaşabileceği belirtilmektedir. “Pekiştiricilerin sıklığı ve kullanma yerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre belirlenmesi ve bireysel farklılıkların dikkate alınarak verilmesinde yarar görülmektedir” (Demirel, 2002, 102). Öğretmenin verdiği pekiştiriciler dışsal bir güdüleme aracıdır; ancak, Bruner (1991) içsel pekiştiricilerin, dıştan verilen pekiştiricilerden daha önemli olduğunu savunmaktadır. Yaratıcı bir etkinlik ya da bir bilgiyi keşfetme sonucunda duyulan başarı hazzının, öğrenci motivasyonunu arttıran içsel bir pekiştirici olduğunu belirtirken “Tolman ve Bandura öğrenmenin pekiştirmeye gerek duymadan sürekli olarak meydana geldiği; ancak, bir bilgiye gereksinim duyulduğunda gözlemlenebilir bir davranış olarak ortaya çıktığını savunmaktadırlar, yani öğrenme ve performansı birbirinden ayırmamaktadırlar” (Senemoğlu, 1998, 224).

Öğrenme öğretme süreçlerinde konular ve ünitelerin ilişkilendirilmesi önemli görülmektedir. Bu ilişkilendirmeler üç başlık altında toplanmaktadır. Bunlar (i) yaşamla

ilişkilendirme, (ii) konular arasında bağ kurma, (iii) diğer dersler ve disiplinlerle ilişkilendirilmedi.

Konuların ya da ünitelerin gerçek yaşamla, özellikle öğrencilerin yaşamıyla ilişkilendirilmesinin hem öğrencilerin dikkatini çekmede, hem de ilgilerinin sürdürülmesinde ve kalıcı öğrenmede etkili olduğu adaylar tarafından şu ifadelerle vurgulanmaktadır:

[<Documents\AO>](#) - § 1 reference coded [0,20% Coverage] Reference 1 - 0,20% Coverage BA Anlattığı konuları yaşamdan örnekler vererek örneklendirebilmelidir. Bu şekilde kalıcılığı sağlamalıdır.

[<Documents\BO>](#) - § 4 references coded [0,38% Coverage] Reference 1 - 0,06% Coverage BU Konuyu yaşamla ilişkilendirebilme. Reference 2 - 0,19% Coverage Eİ Ders esnasında gündelik konulardan örnek verebilmeli, öğrencinin mevcut enerjisini kullanacağı şekilde etkinlik yapmalı. Reference 3 - 0,06% Coverage Eİ Konuyu yaşamla ilişkilendirebilmeli.

[<Documents\DO>](#) - § 2 references coded [0,74% Coverage] Reference 1 - 0,24% Coverage SY İşlenecek konuyu öğrencinin yaşamıyla ilişkilendirmeli. Reference 2 - 0,50% Coverage SY Sınıfa girdiğinde öğrencilerin dikkatini çekecek ya konuyla ilişkili yaşamdan örnekler vermeli ya da materyalle girmeli.

[<Documents\FO>](#) - § 1 reference coded [0,40% Coverage] Reference 1 - 0,40% Coverage Dersin gerçek yaşamla bağlantılı olması gerekiyor. Görsel sanatlar dersinin günlük hayatımda da kolaylıkla kullanabileceğim bilgileri içermesi gerekiyor

[<Documents\GO>](#) - § 1 reference coded [0,21% Coverage] Reference 1 - 0,21% Coverage GE Anlatılan konuyu yaşamla ilişkilendirerek öğrencilerin dikkatini çekmelidir.

[<Documents\HO>](#) - § 2 references coded [0,39% Coverage] Reference 1 - 0,22% Coverage CE Ders esnasında konuyu yaşamla ilişkilendirmesi, görsellerde de desteklenmelidir. Reference 2 - 0,17% Coverage YB Derslerin konularında güncel konuları takip etmelidir.

Sanatsal etkinliklerin öğrencilerin yaşamlarıyla ilişkilendirilmesi, öğrencilerin bu etkinliklere daha çok güdülenmesinin bir aracı olduğu söylenebilir. Gelişmekte olanların içinde buldukları psikolojik yapıların ve beklentilerinin dışavurumu olarak sanatsal anlatımlar işe koşulduğunda, sanatsal öğretim süreçlerine daha çok yoğunlaşabilecekleri, başka bir deyişle içsel olarak güdülenebilecekleri söylenebilir. Öğrenilen bilgiler gerçek yaşamla ilişkilendirildiğinde, öğrencinin öğrendiği şeylerin değerli olduğuna ilişkin inanç geliştirmesi olasıdır. Bunun için öğretmenin, öğrettiği konuların hayattaki izdüşümlerini öğrenciye göstermesi gerekir. Bu yüzden ders konuları, sınıfın duvarları arasında sıkışıp kalmamalı, öğrenilen bilgiler gerçek yaşamla ilişkilendirilerek öğrencinin öğrendiği şeylerin değerini görmesi sağlanmalıdır (Genç ve

Eryaman, 2007). Diğer taraftan adaylar görsel sanatlar dersi konuları ya da üniteleri arasında bağ kurulmasının sanat eğitiminde ardıllık ve bütünsellik ilkeleriyle açıklamaktadırlar:

[<Documents\GO>](#) - § 1 reference coded [0,20% Coverage] Reference 1 - 0,20% Coverage *GE Uygulamaları, etkinlikleri daha önceki uygulamalarla ilişkilendirebilme.*

[<Documents\DO>](#) - § 2 references coded [0,77% Coverage] Reference 1 - 0,24% Coverage *SÖ Konu anlatımında üniteler arası ilişkiyi kurabilmelidir. Reference 2 - 0,53% Coverage SÖ Üniteler birbirinden teknik kullanım açısından kopuk olmamalı, önceki öğrenmelerinden bir sonraki üniteye yararlanabilmelidir.*

[<Documents\IO>](#) - § 2 references coded [0,35% Coverage] Reference 1 - 0,16% Coverage *MA İşlediği konuyu başka konularla ilişkilendirmelidir.*

Sanat eğitiminin kazanımlarının bir dizge içinde planlanması ve birbirinin üzerine yapılandırılarak öğrenme, çalışmalar arasındaki kopukluğu önleyebileceği gibi bir sistematik oluşturma bakımından önem taşımaktadır. Kırıçoğlu (2002) okullarımızda sanat derslerinde her ders ayrı bir tekniğin, ayrı bir konunun işlendiğini, örneğin bir hafta kil, sonraki hafta renkli çalışma, daha sonra baskı çalışması gibi birbiriyle bağlantısız çalışmalar şeklinde yürütüldüğünü, bunun da deneyim, bilgi ve kavram bütünlüğü oluşturmadığını, dolayısıyla gerçek öğrenmelerin gerçekleşmediğini belirtmektedir. Gerek öğrencilerin gerekse adayların teknik çeşitlilik beklentileri bir sistematik oluşturulmasında engel olarak görülmemelidir. Diğer disiplinlerin öğretiminde olduğu gibi sanat eğitiminde de Smith'in belirttiği gibi basitten karmaşığa bir yol izlenebilir (Kırıçoğlu 2002, 15). Teknik çeşitliliğe de yer verilerek etkinlikler sistematik bir biçimde planlanabilir, Görsel sanatlar etkinlikleri arasında olduğu gibi adayların diğer bir beklentisi, görsel sanatlar derslerinin diğer dersler ve disiplinlerle ilişkilendirilerek yürütülmesidir:

[<Documents\CO>](#) - § 2 reference coded [0,84% Coverage] Reference 1 - 0,44% Coverage *Bir konuyu verirken bunun diğer dallarla bağlantısına da değinmeli. Örneğin bak bunu şurada da kullanabilirsin şeklinde bağlantılar kurmalı ki resmin önemini öğrenci de kavrasın*

[<Documents\DO>](#) - § 2 reference coded [0,86% Coverage] Reference 1 - 0,56% Coverage *SY Görsel sanatları boş ders olarak değil, onların gelişmeleri için gerekli oluşunu ve diğer derslerle ilişkili olduğunu fark ettirmelidir.*

[<Documents\EO>](#) - § 2 references coded [0,36% Coverage] Reference 2 - 0,36% Coverage *Diğer derslere en çok etkisi olan ders bizim ki aslında. Çocuğu en etkili çalıştırabilen öğretmen biziz. Bu nedenle diğer derslerle de bağlantılı bir şekilde dersini yürütmeli. Bunun için de çok sağlam bir eğitimden geçmeli.*

Görsel sanatlar derslerinin diğer disiplinlerle ilişkilendirilmesi, öğrencilerin değişik alanlardaki bilgiyi bütünleştirmesine ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Öğrenme ortamına canlılık kazandırma, öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanmalarını sağlama ve en önemlisi de onları derslere karşı ilgili olmaya teşvik edip öğretmeyi garanti etme açısından büyük önem taşımaktadır (Aybek, 2001) Aşağıda adayların öğrenci odaklı sanat eğitimi beklentilerine ilişkin alıntılar yer almaktadır:

[<Documents\AO>](#) - § 6 references coded [0,78% Coverage]Reference 2 - 0,16% Coverage GAÖ Onların özelliklerini düşünerek ders anlatmalıdır. Kısaca dersler öğrenci merkezli olmalıdır.

[<Documents\FO>](#) - § 3 reference coded [2,01% Coverage]Reference 1 - 0,06% CoverageGEY Konular öğrenci merkezli işlenmelidir.

[<Documents\GO>](#) - § 4 reference coded 3,22% Coverage]Reference 1 - 0,62% CoverageKGY İyi bir görsel sanatlar öğretmeni bilgi olarak tam donanımlı, güler yüzlü, yapılandırmacı yaklaşımı kullanarak öğrenciyi merkeze alan, her öğrencinin bir birey olduğunu unutmayan ve ona göre davranan ilk akla gelen özellikleridir. Reference 3 - 0,21% CoverageGE Öğrencilere uygulama esnasında bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma.

[<Documents\DO>](#) - § 1 reference coded [0,44% Coverage]Reference 1 - 0,44% CoverageZK Her öğrencinin yapabilecekleri farklıdır, bunları da düşünüp farklı konular, teknikler çalıştırmalıdır.

[<Documents\HO>](#) - § 1 reference coded [0,45% Coverage] Reference 1 - 0,45% CoverageTY Çoklu zeka kuramından haberdar olmalıdır. Her öğrencin her zeka türünün geliştirebileceğini bilmeli, yetenekli ve başarılı öğrencileri bu doğrultuda yönlendirebilmelidir.

Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları Gardner'ın çoklu zekâ kuramının varsayımlarına dayandıran adayların öğrenci odaklı eğitim önermeleri sanat eğitiminde uygulanabilir bir model olarak değerlendirilebilir. Öğrencinin ne tür öğrenme ihtiyaçlarına sahip olduğu, öğrenme stilleri, motivasyonu, öğrenirken kullandığı stratejiler, kişilik özellikleri gibi pek çok parametre öğrenciler arasındaki akademik başarı farklılıklarını doğuran temel etkenlerdir ve öğrenme sürecini en yakından planlayıp, düzenleyen ve öğrenme çıktılarını kontrol eden öğretmenlerin bu güçlü bireysel farklılıklar hakkında bilgi sahibi olmaları ve onları öğrencinin öğrenme potansiyelini geliştirecek şekilde öğrenci lehinde kullanabilmeleri bağlamında büyük önem taşımaktadır (Topkaya ve Çelik, 2009). Etkili bir öğretmen sınıfında bulunan her öğrencinin kendine özgü yetenekleri olduğunu, önemli olanın öğrencilerdeki bu yetenekleri keşfetmek yoluyla açığa çıkarmak ve öğrencileri yetenekleri doğrultusunda yönlendirmek olmalıdır (Çelikten vd. 2005, 214).

Adayların öğrenci odaklı eğitim beklentilerine gönderme yapan öğretmen özelliklerinden biri de farklılıkları göz önünde bulundurma ile ilgili olup, odak grup görüşmeleri sırasında BO kodlu adaylardan birinin söylemi dikkat çekicidir:

<Documents\BO> - § 1 reference coded [1,05% Coverage]Reference 1 - 1,05% Coverage Öğretmen her bir öğrencinin birbirinden farklılığının farkına vararak ilgileri doğrultusunda yönlendirme yaparsa öğrenciler açısından daha iyi olacağını düşünüyorum. Bizi diğer branşlardan daha ayrıcalıklı kılan en önemli özelliğimiz onları daha iyi tanıyabilmemiz olmaktadır. Öğrencilerimizi görsel sanatlar alanının dışındaki diğer alanlara da yönlendirebilmemiz için o alanlarda da bilgi sahibi olmalıyız.

Görsel sanatlar dersinin, öğrencilerin bireysel farklılıklarını keşfetme açısından uygunluğu kadar, öğrenme süreçlerini bu farklılıklara göre düzenleme bakımından da uygun bir ders olduğunu altı çizilmektedir. Bireysel farklılıkların temele alınmadığı bir görsel sanatlar programın başarılı olma olasılığının yüksek olmadığı söylenebilir. Bireysel farklılıklarla öğrenme arasındaki ilişkiyi açıklayan yeterince literatür bulunmaktadır. Örneğin; Darling- Hammond (2006, akt. Özcan, 2011, 83) tarafından öğrenmenin nasıl meydana geldiğini veya oluşunu anlamayan öğretmenlerin, başarılı öğrenme etkinlikleri tasarlayamayacaklarını belirtmektedir. Kime öğrettiklerini ve onların nasıl öğrendiklerini bilmek, öğretmenlere, öğretim etkinliklerini, öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayacak şekilde uygulama gücü verir. Bireysel farklılıkların dikkate alınması öğretimin bireyselleştirilmesi anlamına gelmektedir. Bireyselleştirilmiş öğrenme etkinliklerinde öğretmen, “planlayıcılık”, “düzenleyicilik”, “danışmanlık”, “güdüleyicilik” ve “değerlendiricilik” olarak adlandırılan rolleri üstlenir (Güven ve Sözer, 2007). Adayların beklentileri de bu yöndedir:

<Documents\EO> - § 2 references coded [0,92% Coverage]Reference Reference 2 - 0,71% CoverageKETGörsel sanatlar öğretmeni yapısalcı kuramı iyi bilmeli ve uygulamalıdır. Öğretmen öğretici sıfatından kurtularak rehber konumuna geçecektir.

<Documents\GO> - § 1 reference coded [0,35% Coverage]Reference 1 - 0,35% CoverageKSI Konu ile ilgili araştırma ve hazırlık yapmalarını sağlamalı, öğrencilere ödev vermeli, ödevi planlamalı ve rehberlik etmelidir.

<Documents\IO> - § 1 reference coded [0,46% Coverage]Reference 1 - 0,46% CoverageKEÖ Genel olarak nitelikli bir öğretmen tüm olumsuzluklara rağmen, öğrencileri bilgilendirme, onlara rehber olma ve dersi eğlenceli hale getirme özelliği taşımalıdır.

Son çeyrek yüzyıldır eğitim alanındaki araştırmalarının büyük çoğunluğu öğretmenin görevinin; bilgi aktarmacılığından, rehberlik ederek öğrencilerin bilgiyi keşfetme ve öğrenmeyi öğrenmeye doğru değiştiğini savunmaktadır. Adaylar öğrenci odaklı ya da bireyselleştirilmiş eğitimin üstünlüğü üzerinde durulmaktadır. Görsel sanatlar eğitimi bireyselleştirilmiş eğitim için en uygun alanlardan biri olmasına karşın sınıfların kalabalık oluşu, atölye ve ders saatlerini yetersizliği gibi nedenlerle bireyselleştirilmiş öğretim uygulamalarının gerçekleştirildiği söylenemez. Bu nedenle görsel sanatlar dersinin programlardaki ağırlığı artırılmalı, okullarda sanat eğitimi atölyeleri yaygınlaştırmalı ve donanımlı hale getirilmelidir. Görsel sanatlar eğitimine uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması farklı öğretim tekniklerinin uygulanmasına da zemin oluşturur. Adaylar öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesinde grup çalışmalarının önemli olduğu, grup çalışmalarının paylaşma, yardımlaşma ve öğrenmeye katkı sağladığı belirtilmektedir:

<Documents\AO> - § 1 reference coded [0,22% Coverage] Reference 1 - 0,22% Coverage MB Grup çalışmasına yönelik çalışmalar yaptırarak öğrencilerin birlikte etkileşim içine girmelerini sağlamalıdır.

Documents\GO> - § 2 references coded [0,44% Coverage] Reference 1 - 0,33% Coverage KSI Sık sık grup çalışmaları yaptırmalı, malzeme araç ve gereçlerini paylaşmalarını sağlayarak işbirliğini geliştirmelidir

<Documents\IO> - § 4 references coded [1,78% Coverage] Reference 1 - 0,22% Coverage CoverageTK Grup çalışmasına özendirilmeli, grup çalışmasına uygun etkinler planlamalıdır] Reference 2 - 0,49% Coverage GİE Öğrencileri işbirliği yapmaya ve önderliğe özendirilmeli. Öğrencilerin birbiriyle düşünce görüş alış verişinde olmasını sağlamalı. Onları genellikle birbirinden öğrenmeye özendirilmelidir. Reference 3 - 0,61% Coverage CoverageGZD... Grup çalışması gürlü değil bize paylaşım olarak geri döner. Öğrenci android modundan çıkar. Sınavlarla yarış içinde olan çocuk bencilleşiyor ve bilgilerini bir kenara bırakılmı duygularını bile paylaşmaz hale geliyor. Reference 4 - 0,45% Coverage GNÖ Grup çalışmaları yapılmalıdır. Grup çalışmaları öğrenciyi sosyalleştirir, paylaşma yardımlaşma duygularının geliştirdiği gibi onun sosyalleşmesine de katkı sağlar.

Grup çalışmaları, işbirlikli öğrenme, ekip çalışmaları, kubaşık öğrenme gibi farklı etkileşimli öğrenme formları, başkalarının başkalarına karşı hoşgörüyü, fikirlerine saygı duymayı geliştirdiği (Senemoğlu,1998, 501) öğrencilerin olumlu duygular geliştirmesini sağladığı, motivasyonunu artırdığı (Saban, 2004) öğretme-öğrenme ortamını eğlenceli hale getirdiği (Kıncal, Ergül ve Timur, 2007) sosyal becerileri geliştirdiği gibi, aidiyet algısıyla güven duygusunu oluşturduğu bilinmektedir. Görsel sanatlar dersindeki uygun ünitelerin grup projeleri yoluyla yürütülmesi önem

taşımaktadır. Adayların diğer bir beklentisi, sanat eğitiminin aktif öğrenme yoluyla gerçekleştirilmesidir. Öğrenme süreçlerinde öğrencilerin aktif olması beklentisi yaparak yaşayarak öğrenme ilkesiyle ilişkilendirilmektedir.

<Documents\CO> - § 2 references coded [0,61% Coverage] Reference 1 - 0,12% Coverage Materyallerle dersini desteklemeli dersi daha ilgi çekici hale getirebilmek için öğrencilerin aktif katılımını sağlamalı bence. Reference 2 - 0,49% Coverage Öğrencileri eğlendirmesi, heyecanlandırması lazım. Diğer dersler zaten yeterince ağır ve stresli. Bu derste çocukların rahatlaması lazım. Sadece bu resmi yapıp, teslim edeceksin olmamalı.

<Documents\FO> - § 2 references coded [0,24% Coverage] Reference 1 - 0,10% Reference 2 - 0,15% Coverage KSY Önemli olan öğrencinin kendisinin derste aktif olarak rol oynamasını sağlamalıdır.

Aktif öğrenme öğrencinin, pasif olarak öğrenme sürecine katılması değil, zihinsel yeteneklerini kullanmaya, düşünmeye, öğrenilen bilgiler üstünde yorum yapmaya, öğrenme sürecinde ilgili kararlar almaya teşvik eder. Öğrencinin kendi öğrenmesini yönlendirir, yüksek düşünme ve karar verme becerilerini kullanır ve diğer öğrencilerle iş birliği içinde olur. Öğretmen ise bu süreçte öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğrencileriyle beraber öğrenen kişi konumundadır (Kalem ve Fer, 2003; Açıkgöz, 2007). Aktif öğrenmede, öğrencilerin sosyal, entelektüel, kültürel, bireysel ve fiziksel kapasitelerini kullanmalarına olanak sağlanmaktadır (Kalem ve Fer, 2003). Görsel sanatlar eğitimi doğası gereği aktif öğrenmeye dayanır. Dewey'in yaparak yaşayarak, Baltacıoğlu'nun iş ilkesinin temele alındığı görsel sanatlar eğitiminde, salt öğrenme değil yeni, farklı, özgün sonuçlara varılması aktif öğrenmenin yaratıcılık boyutuyla ilgilidir. Öğrenme süreçlerinde yaratıcılık eğitimi yanında problem çözme ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinin önemi aşağıdaki alıntılarda vurgulanmaktadır:

<Documents\CO> - § 9 references coded [1,31% Coverage] Reference 1 - 0,17% Coverage KNB Görsel Sanatlar alanında üst düzeyde düşünme ve beceri kazandırandır Reference 2 - 0,26% Coverage KED Öğrencilere dersi sevdirmeli, onları problem çözmeye sevk ederek, zorluklarla baş etmeyi öğretmelidir.

<Documents\IO> - § 3 references coded [0,76% Coverage] Reference 2 - 0,16% Coverage Öğrencilerine problem çözme yeterliliğini kazandırabilmeli.

<Documents\GO> - § 2 references coded [0,56% Coverage] Reference 1 - 0,18% Coverage TG Öğrencide merak duygusunu oluşturabilmeli (5E modeliyle derse giriş yapmalıdır) Reference 1 - 0,39% Coverage KSI Öğrenci sorunlarına rehberlik yanında zaman zaman öğrencileri sorunlarla karşı karşıya bırakmalı, onları sorun çözebilir duruma getirmelidir.

Documents\BO> - § 3 references coded [0,55% Coverage] Reference 1 - 0,38% Coverage KZZ Öğretmenlik uygulamalarında beyin fırtınası, problem çözme, 5E modellerinin çok etkili olduğunu

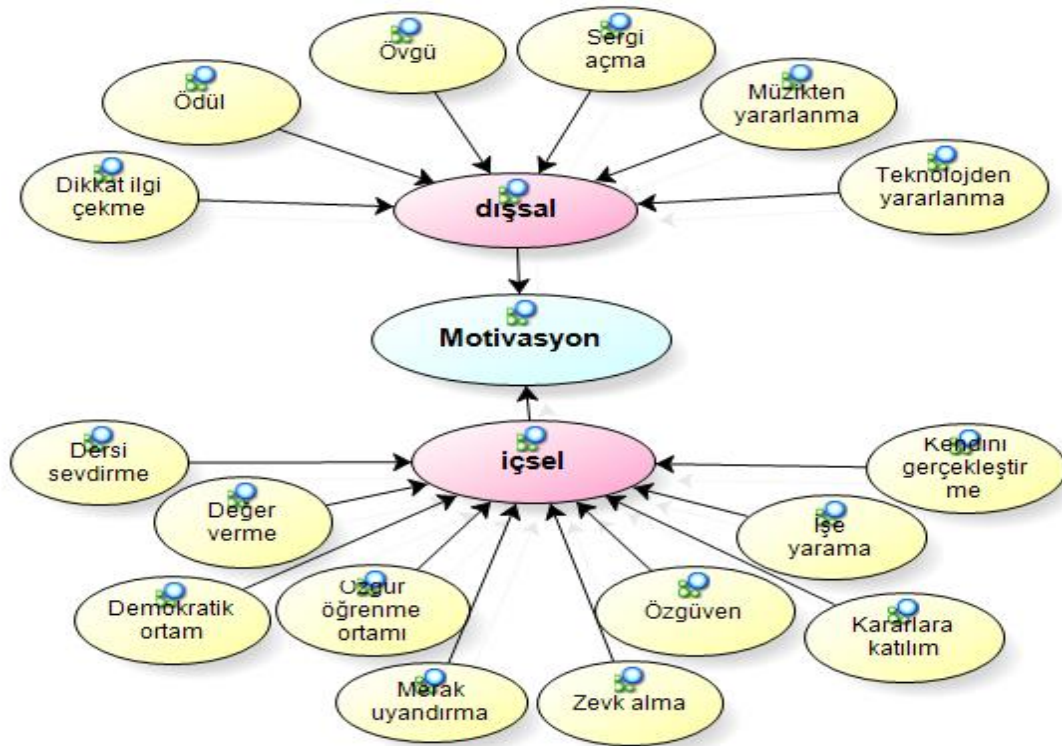
gözlemedik. Bizim bile hiç aklımıza gelmeyen çözümler öneriler geliştirdiler, bu nedenle öğretmenin onları düşünmeye problem çözmeye yöneltmesi gerekir. Reference 2 - 0,09% Coverage GRK Öğrencilere bir problem sunmalı ve heveslendirmelidir.

Öğretmen adayları görsel sanatlar etkinliklerinin problem çözme üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik düzenlemesini beklerken sanatsal etkinliklerin problem çözme süreci olduğuna inanmaktadırlar. Problem çözme becerisi; yaratıcı düşünme ve bilimsel düşünme yeteneğini gerektirir. Hem zihinsel açıdan hem de beceri yönünden bireyin aktif katılımını gerektiren problem çözme sürecinde birey, problemi tanımlarken, analiz ederken, problem için gerekli bilgileri toplarken, problemin çözümüne en uygun verileri seçerken, çözüm yolunu uygularken ve değerlendirirken çeşitli düşünce şekilleri geliştirmektedir (Karataş, 2011). Sanatsal yaratmayı problem çözme etkinliği olarak değerlendiren adaylar, problem çözme yanında beyin fırtınası ve öğrenme döngüsü gibi yöntemlerin yaratıcılığa etkisinin altını çizmektedirler. Görsel sanatlar eğitiminin aynı zamanda üst düzey düşünme becerilerine becerilerine katkı sağlayan bir alan olduğuna dikkat çekmektedirler.

Bloom ve arkadaşları tarafından bilişsel alan becerileri bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme aşamaları bilişsel alan taksonomisiyle tanımlanmıştır. Söz konusu taksonomisi Anderson, Krathwohl ve arkadaşları tarafından 2001 yılında revize edilmiştir. Revize edilen taksonomi bilgi birikimi ve bilişsel süreç boyutları olarak iki boyutlu bir matrisle tanımlanmıştır Bilgi birikimi boyutları; olgusal bilgi, kavramsal bilgi işlemsel bilgi üstbilişsel bilgiden, bilişsel süreç boyutu ise hatırlama, anlama uygulama, çözümlenme değerlendirme ve yaratma (sentez) boyutlarından oluşmaktadır ve tanımlamalar isim formundan fiil formuna dönüştürülmüştür. Her iki taksonomide bilgi ya da hatırlama, kavrama ya da anlama ve uygulama basamakları temel düzey beceriler olarak tanımlanmasına karşın aşağıdan yukarıya doğru artan düşünsel yoğunluk söz konusudur. Analiz, sentez ve değerlendirme ya da yenilenmiş taksonomideki analiz, değerlendirme ve yaratma basamakları üst düzey düşünme becerileri olarak tanımlanmaktadır. Görsel sanatlar eğitimi, gördüğünü ya da düşündüğünü aktarmaktan çok düşünsel becerileri harekete geçiren bir süreci içermektedir. Adayların beklentileri, sanatsal etkinliklerde üst düzey düşünme becerilerinin harekete geçirilmesidir. Özellikle özel öğretim yöntemleri derslerinde ilköğretim görsel sanatlar programlarındaki kazanımların planlanmasında

tartışılan problem çözme ve öğrenme döngüsü yaklaşımlarının etkisinin yansıdığı görülmektedir. Fen alanlarında yaygın kullanılan 4E (exploration: keşfetme, explain: açıklama, elaboration: genişletme ve evaluation: değerlendirme), 5E (Five E's: enter/engagement: giriş/ dikkat çekme, exploration: keşfetme, explain: açıklama; elaboration: derinleşme, evaluation değerlendirme) gibi öğrenme döngüsü modellerinin görsel sanatlar alanında da kullanılabilirliğinin vurgulandığı görülmektedir. Görsel sanatlar dersinde konuya bir senaryo ile ya da bir problemle başlamak öğrencilerin düşünme ve yaratma güçlerini harekete geçirebildiği gibi probleme çözüm üretmenin getirdiği başarı duygusu, onların kendileriyle gurur duymalarının da aracı olabilir.

4.1.2.12 Öğretmen adaylarının Görsel Sanatlar öğretmenin motivasyon stratejilerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular



Şekil 4.2.11. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin motivasyon stratejilerine ilişkin beklentileri

Şekil 4.2.11'de görüldüğü gibi adayların görsel sanatlar öğretmenin motivasyon stratejilerine ilişkin beklentileri dışsal ve içsel motivasyon stratejileri olarak gruplandırılabilir. Dışsal motivasyon stratejileri, öğrencilerin dikkatini ya da

ilgisini çekme, onlara ödül verme, övgüde bulunma, öğretim teknolojisinden yararlanma ve öğrenci çalışmalarını sergileme olarak ifade edilirken, öğrencilerin içsel olarak motive olabilecekleri durumlar, değer verme, dersi sevme, zevk alma, özgüven geliştirme ve kendini gerçekleştirme, kararlara katılma, özgür hissetme, merak ve işe yarama kategorilerle tanımlanmaktadır.

Tablo 4.2.16. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin motivasyon stratejilerine ilişkin beklentileri

Kategoriler		AO	BO	CO	DO	EO	FO	GO	HO	IO	f	%
Dışsal Motivasyon	Dikkat ilgi çekme	4	7	2	5	6	3	2	1	3	33	46
	Ödül	2	4	1	1	0	0	6	2	7	23	32
	Teknoloji kullanma	3	1	1	1	1	0	1	0	1	9	13
	Övgü	1	0	0	2	1	0	0	0	2	6	8,2
	Çalışmaları sergileme	0	1	0	0	0	1	0	0	0	2	2,8
	Toplam	10	16	4	9	8	4	9	3	14	73	100
İçsel Motivasyon	Sanata değer verme	8	6	5	3	5	3	4	3	3	40	36
	Dersi sevme	0	3	5	1	3	2	2	0	2	18	16
	Zevk alma	4	3	3	1	0	1	2	0	2	16	15
	Özgüven	1	2	1	0	1	0	2	0	1	8	7,3
	Kararlara katılım	0	2	1	1	2	0	0	0	1	7	6,4
	Özgür öğrenme ortamı	2	2	1	0	0	0	0	1	1	7	6,4
	Kendini gerçekleştirme	0	3	0	0	1	1	1	0	0	6	5,5
	Merak	1	1	0	1	0	1	1	0	0	5	4,5
	Demokratik ortam	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2	1,8
	İşe yarama	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0,9
Toplam	26	39	20	16	20	11	22	8	24	110	100	

Tablo 4.2.16'da görüldüğü gibi dışsal motivasyon stratejileri arasında, dikkat ve ilgi çekme, ödül verme öne çıkmaktadır. Bunları övgü, sergi açma ve teknolojiden yararlanma stratejileri izlemektedir.

Öğrenme motivasyonlarıyla ilgili çalışmalarda motivasyon kaynakları dışsal ve içsel kaynaklar olarak sınıflandırılmaktadır Dışsal motivasyon, etkinliğin kendisi ile ilgili değildir, dışardan gelen ödül, ceza, baskı, rica gibi etkilerle ortaya çıkar, İçsel motivasyon ise, bireyin içinde var olan ihtiyaçlarına yönelik tepkilerdir (Akbaba, 2006). İçsel motivasyona sahip öğrenciler bir öğrenme eylemine ondan aldıkları zevk ve eylemin kendilerine kazandırdığı yeterlik hissi nedeniyle katılırlar (Emir ve Kanlı 2009). İçsel ve dışsal motivasyon arasındaki temel farklılık, davranış nedenselliğinin odağıyla

(locus of causality) ilişkilidir. İçsel motivasyonda kontrol bireyin kendinde, dışsal motivasyonda ise çevrededir (Yazıcı, 2009, 37).

Adayların, öğrenci motivasyonuna ilişkin dışsal kaynaklar arasında en fazla yineledikleri kategori öğretmenin etkinliğe dikkat çekmesi ve ilginin sürdürülmesidir.

[<Documents\AO>](#) - § 4 references coded [0,88% Coverage]Reference 1 - 0,26% Coverage GKK
Görsel sanatlar öğretmeni sınıfta öğrencilerin dikkatini toplayacak görsel materyaller getirmeli, dikkat çekme soruları yöneltilmelidir.

[<Documents\BO>](#) - § 7 references coded [1,29% Coverage]Reference 2 - 0,24% CoverageKGÇ
Çocuklarda ilgi uyandırmak için müzik eşliğinde ders yapılabilir. Hem konsantre olmaları hem de ilgi duymaları için müzik öğrencilere ilgi çekici gelebilir. Reference 5 - 0,09% Coverage GRK
Öğrencilere bir problem sunmalı ve heveslendirmelidir. Reference 7 - 0,51% Coverage Geçen dönemde okul deneyimi dersine katıldığımız öğretmenimiz Türk motifleriyle ilgili bir çalışma yapacaktır. Derse gelirken Türk motiflerinden oluşan bir giysiyle derse geldi. Takıları bile Türk motifleriyle ilgiliydi. Öğrencileri dikkatini öyle çekti. Öğretmen yaratıcıysa öğrencileri güdüleyecek bir şeyler her zaman bulur.

[<Documents\CO>](#) - § 2 references coded [0,27% Coverage]Reference 2 - 0,18% CoverageKED
Öğrencinin dikkatini çekmesi, gerektiği yerde oyuna başvurması gerekir.

[<Documents\DO>](#) - § 5 references coded [1,70% Coverage]Reference 3 - 0,37% CoverageGEÇ
Ders anlatımında hikâye ve günlük olaylardan yararlanması, çocukların ilgisini canlı tutmalıdır.

[<Documents\EO>](#) - § 6 references coded [1,96% Coverage]Reference 2 - 0,16% CoverageGY
Öğrencilerin dikkatlerini çekerek derse odaklanmalarını sağlamalıdır.

[<Documents\FO>](#) - § 3 references coded [0,39% Coverage]Reference 1 - 0,21% CoverageTA
Öğrencilerin ilgisini çekecek he türlü özellikleri bulundurmalıdır. Bunu destekleyen ilginç materyaller de yanında bulundurmalıdır.

[<Documents\HO>](#) - § 1 reference coded [0,28% Coverage] Reference 1 - 0,28% CoverageCE
Öğrencinin dikkatini çekmeli ve ilgi uyandırmalı, dersi oyuna dönüştürecek ilgi çekici hale getirmelidir.

[<Documents\IO>](#) - § 3 references coded [0,59% Coverage]Reference 1 - 0,34% CoverageTK
Derse girişte dikkat çekmede yeterli olabilmeli, dikkat çekici uyarıcıları kullanırken görsel materyallerden yararlanmalıdır.

Öğretmenin derse sorular yönelterek, öykü anlatarak, görseller sunarak, oyun oynatarak, müzik dinleterek, ilginç öğretim materyalleri getirerek dikkat çekebileceği, böylece öğrencilerin derse ilgilerinin artacağı belirtilmektedir. Dikkat çekme kaynaklarını çeşitlendirme ile öğretmenin yaratıcılığı arasında ilişki kurulmaktadır. Adayların gözlemleri sırasında karşılaştıkları, Türk motifleriyle ilgili çalışma yaptırmak isteyen öğretmenin, Türk motiflerinden oluşan giysi ve takılarıyla derse girmesi,

öğretmenin yaratıcılığına ilişkin dikkat çekici bir örnektir. Dikkat yanında ödül ve övgünün de kullanılabilmesi vurgulanmaktadır:

<Documents\DO> - § 1 reference coded [0,29% Coverage]Reference 1 - 0,29% CoverageSY Başarılı öğrencileri ödüllendirmeli ve ilgisizlikleri heveslendirmelidir.

<Documents\GO> - § 6 references coded [4,18% Coverage]Reference 1 - 0,22% CoverageDG Öğrencilere karşı övgü, tavır ve ödül gibi pekiştiricileri ayarında kullanmalı. Reference 4 - 1,65% CoverageKSI Öğrencinin olumlu davranışı ya da başarısı sonrasında başını okşayarak yâda elini omzuna değdirerek ya da aferin, eline sağlık gibi ifadeler kullanarak güdülemeli, öğrenciyi daha çok çalışmaya üretmeye motive etmelidir.

<Documents\IO> - § 7 references coded [1,84% Coverage] Reference 6 - 0,19% CoverageGNÖ Derse ilgisiz olan öğrencileri derse motive etmek için ödülü kullanmalıdır.

<Documents\AO> - § 1 reference coded [0,26% Coverage]Reference 1 - 0,26% CoverageGİY Resim yapmaya istekli öğrencilerin heveslerini söndürmek yerine, onları teşvik etmeli, gerekli maddi ve manevi desteği sağlamalıdır.

Öğretmenin sözel ödül ve övgüleri yanında maddi ödüllerin de güdülemede etkili olacağı belirtilmekte; ödül ve övgünün, hem başarılı sonuçların pekiştirilmesi, hem de ilgisiz öğrencilerin motive edilmesi amacıyla kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır. Görsel sanatlar eğitiminde sözel ödül ya da övgü yalnızca başarılı sonuçlarda değil, öğrenme sürecinde gösterilen başarılı davranışlar için de kullanılması başarılı sonuçlara zemin hazırladığı göz ardı edilmemelidir. Görsel sanatlar eğitiminde ‘olumsuz eleştiri yapılmaması ilkesi’ öğretmenin başarılı eylemleri gözden kaçırmamasını zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenin öğrenme ürünleri üzerindeki eleştirileri güdüleme kaynağı olarak işlev görmektedir. Benzer şekilde adaylar görsel sanatlar dersinde teknoloji kullanımını da güdüleme kaynağı olarak görmektedirler:

<Documents\AO> - § 3 references coded [0,80% Coverage]Reference 2 - 0,32% Coverage Görsel sanatlar dersinde farklı teknolojilerden yararlanılmalıdır. Öğretmen öğrencilerin teknoloji merakını görsel sanatlar dersiyle bütünleştirmelidir.

<Documents\BO> - § 1 reference coded [0,16% Coverage] Reference 1 - 0,16% Coverage BK Görsel sanatlar öğretmeni bölümü ile ilgili gelişen teknolojiyi, olayları ve yenilikleri derse taşımalıdır.

<Documents\DO> - § 1 reference coded [0,36% Coverage] Reference 1 - 0,36% CoverageSÖ Teknolojiyi yakından takip etmeli, bu konuda öğrencileriyle arasına bir sınır koymamalıdır.

Adayların açıklamalarında teknolojiyi öğretmenin mi kullanacağı, öğrencilerin mi kullanacağı belirtilmemesine karşın SÖ kodlu adayın “sınır koymama” açıklaması

öğrencilerin de kullanması gerektiğine işaret etmektedir. Sanat eğitimi başlığı altında bilgisayarla tasarım beklentisinin dile getirilmiş olması bu yönde bir düşüncenin olduğunu göstermektedir. Bu düşünce gelişmekte olanların teknolojiye gösterdikleri yoğun ilgiden dolayı görsel sanatlar dersinde yararlanılmasının önemli olduğu çıkarımına neden olmaktadır.

Öğrenci çalışmalarının sergilenmesi de güdüleme aracı olarak görülmekte; “<Documents\AO> - § 2 references coded [0,22% Coverage]Reference 1 - 0,22% Coverage GKK öğrenci çalışmalarına değer vermelidir. Öğrenci çalışmalarını sık sık sergileyerek onları ödüllendirmelidir” denilmektedir. Sergilenecek çalışmaların öğrencilerle birlikte belirlenmesi ve mümkün olduğunca farklı kişilerin çalışmalarına yer verilmesi, her öğrencinin başarı duygusu geliştirmesi bakımından da önemli olduğu kadar, öğrencilerin estetik değer kazanımları açısından da önemli olduğu söylenebilir.

Motivasyonla ilgili literatür incelendiğinde, motivasyon kaynaklarının dışsal düzenlemeden içsel düzenlemeye doğru sıralandığı görülmektedir. Deci ve Ryan (1991) öz-belirleme kuramında dışsal motivasyonu dört basamakta incelemektedir. Bunlar (i) Dışsal Düzenleme (External Regulation) (ii) İçe Yansıtılan Düzenleme (Introjected Regulation) (iii). Belirlenmiş Düzenleme (Identified Regulation) (iv). Bütünleşmiş Düzenleme (Integrated Regulation) dir. Bu kurama göre bireyin öz-düzenleme derecesi dışsal düzenlemeden bütünleşmiş düzenlemeye yaklaştıkça artmaktadır; ancak, bireyi güçlü bir şekilde motive eden içsel düzenlemedir. Öz belirleme kuramı içsel düzenlemeyi yukarıdaki öz-düzenleme düzeylerinden ayırmakta ve içsel motivasyonun düzenleme biçimi olarak görmektedir. Araştırma verilerinde içsel motivasyonu sağlayan; sanata değer verme, dersi sevme ve etkinliklerden zevk alma en çok yinelenen güdülenme kaynakları olduğu görülmektedir:

<Documents\AO> - § 8 references coded [1,89% Coverage]Reference 3 - 0,21% CoverageGÖÖ Öğrencilerin her birinin güzel resim yapabildiğini, yaptıklarının değerli olduğunu, her birinin özel olduğunu hissettirmelidir.

<Documents\FO> - § 3 references coded [0,38% Coverage]Reference 1 - 0,19% CoverageÖğrenciye ve çalışmalarına saygı duyan öğretmen sanatın değerli olduğunu hissettirebilir. Bu da sanat eğitimi etkileyen bir tutumdur. Reference 3 - 0,13% Coverage öğrencilerin başarılı olduklarını hissettiren öğretmenlerin başarısı da artar.

<Documents\HO> - § 3 references coded [0,79% Coverage] Reference 3 - 0,41% Coverage öğrencilerin başarılarının öne çıkardıkça onların sanata ve mesleğe yönelmelerine katkı sağlar.

[<Documents\IO>](#) - § 3 references coded [0,95% Coverage] Reference 1 - 0,50% Coverage TK
Her öğrenciye değerli olduğunu, çalışmalarının değerli olduğunu her bireyin kendine has bir üslubunun olduğunu hissettirmelidir. Sanatta güzel çirkin kavramının olmadığını anlatarak yaptıkları çalışmaları önemsemelerini sağlamalıdır.

Öğretmenin öğrencilere ve çalışmalarına değer vermesi, onların sanata değer vermelerinde etkili olduğu vurgulanmakta, bu etkinin sanatı bir meslek olarak seçmelerine kadar gideceği belirtilmektedir. Başarıyı etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yapılan çalışmalarda öğrencinin konuya verdiği değer (task value) başarıyı etkileyen en önemli kavramlardan bir olarak görülmektedir (Wigfield ve Eccles, 2000). Sanat etkinliklerine verilen değer, öğrenme süreçlerinde yoğunlaşmaya yol açtığı söylenebilir (Bkz. Meece, Wigfield ve Eccles, 1990). Beklenti değer kuramlarına göre, bireyi harekete geçiren, beklentileri ve öznel değerleridir. Öznel değerler bir eylemi gerçekleştirmede pozitif ya da negatif rol oynayabilmektedir. Bu bakış açısını benimseyen kuramcılar, bireylerin tercihlerini, devamlılıklarını ve performanslarını onların değer verdikleri işleri iyi yapabileceklerine olan inançları ile açıklayabileceklerini savunmaktadırlar (Wigfield ve Eccles, 2000). Dolayısıyla görsel sanatlar etkinliklerine verilen değer, öğrencinin sanat inancına ve/ya özgüvenlerine bağlı olduğu söylenebilir. Adaylardan elde edilen veriler, dersi sevme, dersten zevk alma, heyecan duyma, merak gibi duyguların da öğrencilerin içsel motivasyonunu etkilediğine işaret etmekte; ancak, öğrencilerin bu tür duyguları yaşaması öğretmenin tutum ve davranışlarından etkilendiği belirtilmektedir:

[<Documents\AO>](#) - § 4 references coded [1,38% Coverage] Reference 1 - 0,10% CoverageGAÖ
Öğrenciyi heyecanlandırmalıdır Reference 4 - 0,09% Coverage Ben bir hocayı seviyorsam dersini de dinlerim.

[<Documents\FO>](#) - § 2 references coded [0,24% Coverage] Reference 1 - 0,12% Coverage BE
Dersi sevmeyen öğrencilere dersi sevdirmek için elinden geleni yapmalıdır. Reference 2 - 0,12% CoverageME Resim dersini sevdirmek için oyun-eylem gibi etkinliklere yer vermelidir.

[<Documents\GO>](#) - § 2 references coded [0,37% Coverage] Reference 1 - 0,19% Coverage KGY
Onlara ders sevdirmeli, dersten zevk alır hale getirilmelidir.

[<Documents\IO>](#) - § 2 references coded [0,66% Coverage] Reference 1 - 0,45% CoverageNU
Öğrencinin derse ilgi ve merakını artıracak kadar coşkuyla ve resim dersini sevdirecek şekilde heyecanla ders işlemeli ki öğrenci resme yalnızca ders olarak bakmamalıdır.

[<Documents\GO>](#) - § 7 references coded [4,39% Coverage] Reference 1 - 0,11% Coverage TG
Öğrencide merak duygusunu oluşturabilmelidir.

<Documents\BO> - § 3 references coded [0,92% Coverage] Reference 3 - 0,49% Coverage Mesela çocuklar kendi yöreleriyle ilgili bilgiye de çok sahip değiller. Bölgesel özellik taşıyan kıyafet, vb. resmedilerek öğrencide merak uyandırılabilir.

Öğrencilerin dersi sevmesinde öğretmenin kişisel özelliklerinin de etkili olduğu vurgulanırken, öğrencilerde merak uyandırması ve coşkulu bir öğrenme iklimi yaratmasının altı çizilmektedir. Ayrıca oyun ve drama gibi tekniklerle ders işlemenin de dersi eğlenceli hale getireceği ve öğrencilerin zevk aldığı bir derse dönüştürülebileceğine değinilmektedir:

<Documents\CO> - § 3 references coded [1,18% Coverage] Reference 3 - 0,46% Coverage Dersini oyunla, drama ile anlatabilirse eğer etkili olabilir.

<Documents\GO> - § 2 references coded [0,75% Coverage] Reference 1 - 0,20% Coverage KGY Dersler eğlenceli hale getirilmeli, örneğin dramadan yararlanılmalıdır.

<Documents\IO> - § 2 references coded [0,95% Coverage] Reference 1 - 0,46% Coverage KEÖ Genel olarak nitelikli bir öğretmen tüm olumsuzluklara rağmen, öğrencileri bilgilendirme, onlara rehber olma ve dersi eğlenceli hale getirme özelliklerini taşımaktadır. Reference 2 - 0,49% Coverage KÖK Görsel sanatlar dersi öğrencilerin huzurla, sevgiyle çalıştıkları, rahatladıkları bir ders olmalıdır. Öğretmen oyun drama gibi yöntemlere başvurarak dersi neşeli hale getirmelidir

Öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin beklentiler balığı altında da değinildiği gibi eğitsel oyun ve drama etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı davranış geliştirmesinde etkili olduğu; rahatlama ve çılgınlaşmalarına katkı sağladığı başka bir deyişle onları özgürleştirdiği üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin kendilerini gerçekleştirebilmeleri özgür ve demokratik bir öğrenme ortamında olasıdır. Goble insan davranışlarını yöneten en önemli güdünün kendini gerçekleştirme güdüsü olduğunu belirtirken (Kuzgun, 2002, 5), bunun ancak özgür ve demokratik öğrenme ortamlarında mümkün olabileceği savunulmaktadır (Kuzgun 2002; Şimşek, 2002). Benzer şekilde özgür ve demokratik öğrenme ortamlarının önemi Manifesto 15 (2015)'te şöyle vurgulanmaktadır:

Bütün öğrencilere; kabul edilmiş, evrensel insan hakları ve sorumlulukları olan bireyler olarak davranılmalı ve saygı gösterilmelidir. Bu, öğrencilerin, okullarının nasıl yönetildiği, nasıl ve ne zaman öğrenecekleri ve günlük hayatın tüm diğer alanları dahil, kendi öğrenimleri ile ilgili kararlar ve seçimler hakkında aktif olarak söz sahibi olmaları gerektiği anlamına gelmektedir. Bu gerçek anlamda bir katılımdır. Kendi kararları aynı şeyi yapma özgürlüğü olan diğer insanların haklarını ihlal etmediği sürece, her yaştaki

öğrenciye, kendileri için uygun olan eğitim fırsatlarını ve öğrenme yaklaşımlarını seçmeleri için gerekli özgürlükler verilmelidir.

Bu çerçevede adayların da görsel sanatlar eğitiminde özgür ve demokratik öğrenme ortamı inancı geliştirdikleri, aşağıdaki açıklamalardan anlaşılmaktadır:

<Documents\AO> - § 2 references coded [0,45% Coverage]Reference 1 - 0,36% Coverage GHD Nitelikli bir görsel sanatlar öğretmeni öğrencilere sınıf ortamında diğer derslerde olmadığı kadar özgür ve rahat bir çalışma ortamı hazırlamalıdır ki öğrenci kendini rahat hissedebilsin

<Documents\HO> - § 1 reference coded [0,20% Coverage]Reference 1 - 0,20% Coverage YB Öğrencilerin özgürce düşüncelerini ifade edebilecekleri ortam yaratılmalıdır.

<Documents\GO> - § 1 reference coded [0,16% Coverage]Reference 1 - 0,16% Coverage DG Öğretmen sınıf içerisinde demokratik bir ortam sağlamalı.

<Documents\HO> - § 1 reference coded [0,29% Coverage]Reference 1 - 0,29% Coverage RP ders süreci içerisinde demokratik bir öğrenme ortamı hazırlayabilmelidir.

Yukarıdaki alıntı örneklerinden ikisinde özgür bir öğrenme ortamı önerilirken, diğer ikisinde demokratik bir sınıf imgenmektedir. Demokratik sınıfın en belirgin özelliği kararlara katılımıdır. Şimşek (2002) katılımın önemini şu açıklamalarla vurgulamaktadır: “Bir insan söz sahibi olmadığı ya da dışlandığı bir konuda nasıl bir bağlılık duygusu geliştirebilir? Okullarımızdaki kurallar belki öğrenciler için konulmuştur fakat hiç biri öğrencilerin koyduğu kurallar değildir... Okul ya da sınıftaki kurallar öğrencilerle birlikte konulmalı denetim ve yaptırım da aynı katılımcı anlayışla gerçekleştirilmelidir.” (Şimşek 2002, 37). Katılımın önemini ironik bir benzetmeyle vurgulayan Manifesto 15 (2015) “Kendi kararınla bir tepeden aşağıya atlarken yaşadığın heyecan duygusu, başka birisinin seni oradan itmesiyle asla yaşayamayacağın bir sarhoşluktur. Diğer bir deyişle, yukarıdan aşağıya, öğretmenden-öğrenciye öğrenme modeli, öğrenmeyi maksimuma çıkarmadığı gibi merakı yiyip bitirir ve içsel motivasyonu yok eder” açıklamalarıyla sürdürmektedir. Adaylar da sınıftaki kararlara katılım konusundaki beklentilerini şöyle dile getirmektedirler:

<Documents\BO> - § 2 references coded [0,35% Coverage]Reference 1 - 0,09% Coverage MÖ Öğrencilerin isteklerini dikkate alan etkinlikler yapılmalıdır.

Reference 2 - 0,26% Coverage KZÇ öğrencilerin fikirlerini özgürce ifade edebileceği ortamlar hazırlamalı fakat öğretmen burada yönlendirici olmamalıdır

[<Documents\DO>](#) - § 1 reference coded [0,27% Coverage] Reference 1 - 0,27% Coverage SY
Konuyu sınıfıdaki öğrencilerin isteklerine göre etkinlik yaptırılmalıdır.

[<Documents\EO>](#) - § 2 references coded [0,33% Coverage] Reference 1 - 0,16% Coverage MY
Ders esnasında öğrencilerin fikirlerini de dikkate almalıdır.

Öğretimi planlama başlığı altında incelenen öğrenci katılımlı planlama beklentisi de dikkate alındığında, hem öğretimi planlama hem de öğrenme süreçlerini düzenlemede öğrenci görüşlerinin önemli görülmesi öğretmen inançlarına dayanmaktadır. Başka bir deyişle öğretmen inançları motivasyon stratejilerini de etkilemektedir.

İçsel motivasyonun bir yönü de yapılan etkinliklerin işlevselliği, yani işe yaradığıyla ilgilidir. Öğrencilerin böyle bir inanç geliştirmeleri içsel düzenlemeye neden olmaktadır. Bir adayın açıklaması bu durumu özetler niteliktedir: [<Documents\BO>](#) - § 1 reference coded [0,22% Coverage] Reference 1 - 0,22% Coverage KZA Öğretmen öğrencilere verdiği bilgilerin işe yararlılığına dikkat çekerse, öğrenciler de böyle bir algı oluştururlarsa derse güdülenmeleri sağlamış olur. Bu noktaya da dikkat etmek gerekir.

Okulda edinilen bilgilerin işe yaradığı inancı, psikolojide yarar beklentisi olarak adlandırılmaktadır. “Dewey herhangi bir düşünce ya da davranışın doğruluk ölçütünün uygulamada gözlenen işlevselliği olduğu inancındadır. Çocuğa gelecekte ne işe yaradığı belli olamayan bilgi yığınlarını ezberletmek yerine yaparken düşünmeyi öğretmek gerekir. Bir düşünme ürünü eyleme dönüşmedikçe, eylemin uygulamada yararı kanıtlanmadıkça değerli sayılamaz” (Kuzgun, 2002,12). Bandura (1977) ise okulda edinilen kazanımların okul dışındaki yaşamda da yapılan işleri daha iyi yapmayı sağlayabildiğini belirtirken, Wigfield ve Eccles, (2000) bu inancı amaca uygunluk değeri olarak tanımlayarak, motivasyon kaynaklarından biri olarak ele almaktadırlar.

Benzer şekilde öğrencilerin özgüven geliştirmeleri ve kendilerini gerçekleştirilmeleri içsel düzenlemenin, başka bir deyişle özerklik kazanmalarının aracı olmaktadır. Bu konudaki beklentileri içeren ifadelerden örnekler aşağıda sunulmuştur:

[<Documents\AO>](#) - § 1 reference coded [0,40% Coverage] Reference 1 - 0,40% Coverage GHD
Çocukların üretken hale getiren ortamlar yaratılmalı, onların üretimleri sergilenmeli eleştirilmeli

ve yorumlanmalıdır. Böylece eleştiriye açık, kendini ifade etmekten korkmayan bireyler yetiştirilmelidir.

<Documents\GO> - § 2 references coded [0,46% Coverage] Reference 1 - 0,24% Coverage TG Öğrencinin özgüvenini arttırabilme, sosyal zekâsını geliştirebilme yeteneğine sahip olma. Reference 2 - 0,22% Coverage TG Öğrencinin yarattığı eserleri sergilemesine yardımcı olma, özgüvenini artırma.

<Documents\IO> - § 1 reference coded [0,65% Coverage] Reference 1 - 0,65% Coverage. Bunların hepsinden önce iyi insan olmayı öğrenmeli ve öğretmeliyiz.

<Documents\BO> - § 3 references coded [0,87% Coverage] Reference 2 - 0,21% Coverage GLB Öğrencilerin kendini gerçekleştirebilmelerine yaratıcılıklarını arttırmalarına, kendilerini rahat ifade edebilmelerine olanak sağlamalıdır.

<Documents\FO> - § 1 reference coded [0,09% Coverage] Reference 1 - 0,09% Coverage MK Öğrencinin kendini gerçekleştirmesine fırsat vermelidir.

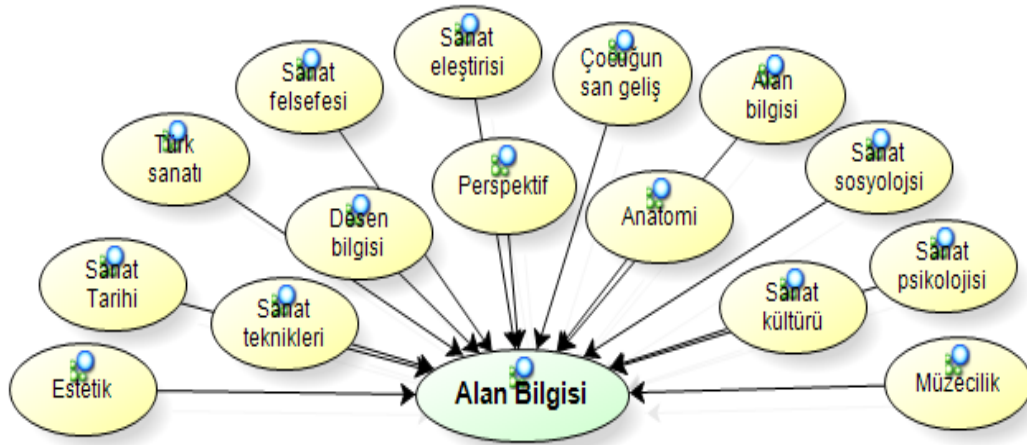
<Documents\GO> - § 7 references coded [4,39% Coverage] <Documents\GO> - § 1 reference coded [0,20% Coverage] Reference 1 - 0,20% Coverage TG Öğrenci merkezli le eğitim öğrencinin kendini gerçekleştirmesine yardımcı olabilir. Reference 3 - 1,65% Coverage KSI Öğretmen öğrenci başarısından sonra... öğrenciyi güdülemeli, motive etmeli, çalışmanın mutluluğunu yaşayarak gösterdiği başarıdan zevk almasını daha çok çalışmaya istekli hale gelmesini sağlamalı.

Aday verileri incelendiğinde hem dışsal hem de içsel motivasyon stratejilerine ilgili ifadelerin olduğu görülmektedir. Güdülemeyi sağlayan öğretmen davranışları; dikkat çekme, ödül verme, övgüde bulunma, çalışmalarını sergileme ve müzik ve teknolojiye yararlanma yukarıda verilen örneklerden bazılarıdır. Bunların yanında, merak, demokratik ve özgür öğrenme ortamı, kararlara katılım, dersi sevme, derse ve sanata değer verme, öğrencinin kendini gerçekleştirmesi gibi motivasyonel belirleyiciler bulunmuştur. Bu örnekler dışsal düzenlemeden bütünleşmiş düzenlemeye doğru bir dağılım göstermektedir. Yani dışsal yaptırımlardan, gönüllüğe doğru dereceleri içermektedir (Bkz. Kuramsal çerçeve). Dolayısıyla öğrencinin kendiliğinden güdülenmesi içsel düzenlemelerle gerçekleşmektedir. Öz-düzenleme derecelerinin son evresi içsel düzenlemedir. Öz-belirleme kuramı içselleştirmeyi öz düzenleme düzeylerinden ayırmakta ve güdülenmenin (içsel motivasyonun) düzenleme biçimi olarak görmektedir.

İçsel bir kontrol odağına ve başarmaya yönelik eğilim gösteren öğrencilerin sanat etkinliklerine yoğunlaşmaları, bu etkinlikleri heyecanla beklemleri olasıdır. Oysa dışsal etkenlerle motive olanlar, sanat etkinliklerinden zevk almak yerine, öğretmen tarafından belirlenen hedefleri gerçekleştirmek için çapa gösterdikleri söylenebilir. Sanat etkinliklerine harcanan zaman ve öğrenme süreçlerinde gösterilen çapa sanata ve

eğitimine verilen değerle ilgilidir. Dolayısıyla içsel motivasyon ve değerin, birbirini destekleyen, büyüten özellikler olduğu düşünülebilir. Sanat eğitiminin başarısı büyük oranda sanata verilen değer ile ilgilidir; ancak, doğası gereği sanat eğitiminde her zaman başarılı sonuç beklenmeyeceği bilinmelidir. nkn başarı güdüsü iki zıt yönde sonuçlara neden olmaktadır. Birey başarılı sonuçlar elde ettiğinde gurur, hoşlanma, mutluluk gibi duygular yaşarken, başarısız sonuç algısı mutsuzluk, kızgınlık, can sıkıntısı gibi duygulara neden olmaktadır (Bkz. Pekrun, 2006). Bu nedenle görsel sanatlar öğretmenine önemli görevler düşmektedir. Bunlardan en önemlileri öğrencilerin başarısızlık duygusu yaşanmasını engelleyici önlemleri almak, diğeri, sanatsal başarıyı yetenekten çok çaba ile ilişkilendirmek ve yukarıda tartışılan içsel motivasyon kaynaklarına ve belirleyicilerine zemin oluşturmaadır.

4.1.2.13. Öğretmen adaylarının GS'lerinin alan bilgisine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular



şekil 4.2.12. Öğretmen adaylarının GS'lerinin alan bilgisine ilişkin beklentileri

şekil 4.2.12'de görüldüğü gibi GS adaylarına göre görsel sanatlar öğretmeninin sahip olması gereken alan bilgisi; estetik, sanat tarihi, Türk sanatı, sanat felsefesi, sanat eleştirisi, sanat sosyolojisi, sanat psikolojisi, müze ve sanat galerileri bilgisinin yanında, ocukun sanatsal gelişimi bilgisi, görsel sanatlar teknikleri, desen, artistik anatomi bilgisiyle, sanat kültüründen oluşmaktadır.

Tablo 4.2.17. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin alan bilgisine ilişkin beklentileri

Kategoriler	AO	BO	CO	DO	EO	FO	GO	HO	IO	f	%
Alan bilgisi	6	7	4	4	2	6	3	5	4	41	35
Sanat Tarihi	0	0	6	0	2	4	2	0	2	16	14
Çocuğun san. gel.	2	1	1	2	3	2	1	2	1	15	13
Sanat teknikleri	1	0	2	4	0	2	3	1	0	13	11
Sanat eleştirisi	0	1	1	1	0	0	3	0	1	7	6
Müzecilik	0	2	0	0	0	1	1	0	1	5	4
Sanat kültürü	0	0	1	0	0	0	2	0	1	4	3
Estetik	2	1	0	0	0	0	0	0	0	3	3
Türk sanatı	0	0	0	0	1	0	0	0	1	2	2
Sanat felsefesi	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2	2
Desen bilgisi	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2	2
Artistik anatomi	0	0	0	0	1	0	1	0	0	2	2
Sanat psikolojisi	0	0	1	0	0	0	1	0	0	2	2
Sanat sosyolojisi	0	0	1	0	0	0	1	0	0	2	2
Perspektif	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1
Toplam	11	12	17	11	12	18	19	8	11	117	100

GSÖ'nin alan bilgisi konusundaki aday beklentileri ayrıntılı olarak tanımlanmasının yanında, özellikle nitelik sıralama verilerinde 'alan bilgisine sahip olması' kategorisinin sıklıkla dile getirildiği bulunmuştur. Alan bilgisine ilişkin kategorilerin %14'ü sanat tarihi bilgisi, %13'ü çocuğu sanatsal gelişimi bilgisi %11'i sanat teknikleri bilgisi, %6'sı sanat eleştirisi bilgisi, %4'ü müzecilik bilgisi, %3'ü sanat kültürü ve estetik, %2'si Türk sanatı, sanat felsefesi, desen ve artistik anatomi sanat psikolojisi, sanat sosyolojisi bilgisinden oluşmaktadır. Perspektif bilgisinin yalnızca bir aday tarafından dile getirildiği görülmektedir.

Tablo 4.2.17'ye göre adayların alan bilgisine ilişkin beklentilerinin başında öğretmen yetiştirme programında yer alan derslerin olduğu ve bunların Sanat tarihi bilgisi; Türk sanatı, Batı sanatı ve Çağdaş sanat dersleri olduğu bulunmuştur:

<Documents\CO> - § 6 references coded [1,03% Coverage]Reference 1 - 0,29% CoverageAA Görsel sanatlar öğretmeni (Batı sanatı, çağdaş sanat, Türk sanatı) bilgili olmalı ve bu sürecin gelişimini bilmelidir.

<Documents\FO> - § 2 references coded [0,79% Coverage]Reference 1 - 0,16% Coverage Batı sanatını ve öncelikle de Türk sanatını çok iyi bilmeli ve öğretebilme yeterliliğine sahip olmalı.

Adayların sanat tarihi bilgisini önemsemesine karşın, öğretmen eğitimi programdaki kuramsal ağırlıklı alan derslerin yararına inanmadıklarına ilişkin ifadeler de bulunmuştur:

<Documents\FO> - § 2 references coded [0,79% Coverage]Reference 2- 0,29% Coverage Sanat felsefesi, sanat tarihi, çağdaş dünya sanatı ve benzeri dersleri görüyoruz ama bunları kendimizi geliştirmekten çok sınıf geçmek için öğreniyoruz. Bu da ezber bilgi oluyor.

Adayın belirttiği gibi alan bilgisine ilişkin derslerin öğretiminde uygulamalara yer verilmemesi, derslerin amacına ulaşmasını olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle söz konusu kuramsal derslerin uygulamalarla desteklenmesi önem kazanmaktadır. Sanat öğretimi ile ilgili bulgular bölümünde tartışıldığı gibi sanat tarihi öğretiminde başta sanat tarihi şeritleri, çalışma yapıları, kavram haritaları, bilgi haritaları, zihin haritaları tasarlanması (Mamur Yılmaz, 2014), animasyon, çizgi film gibi farklı öğrenme ve öğretme materyallerinin geliştirilmesi, karşılaştırma yöntemlerinden yararlanılması, kazanımların öğretim uygulamalarıyla desteklenmesi gibi uygulamalarla kuramsal kuruluştan arındırılması gerekir. Bir aday öğretim uygulamalarına duyulan gereksinimi şöyle açıklamaktadır: “<Documents\BO> - § 7 references coded [3,18% Coverage]Reference 1 - 0,19% Sanat alanında öğrendiklerimizi öğretebilmeyi de öğrenmemiz gerekiyor. Sanat alanında bildiğimiz birçok şeyin nasıl öğretilceğini kendimiz bulmak zorunda kalıyoruz.” Başka bir aday ise kuramsal alan derslerindeki uygulama ihtiyacını öğretmenlik uygulamalarındaki örnek bir olayla açıklamaktadır:

<Documents\BO> - § 7 references coded [3,18% Coverage]Reference 1 – 1,32% Coverage Sanat tarihi, müze dersi gibi çalışmalarda çocuğun sorduğu sorulara yanıt verebilmek çocuklarda hayranlık uyandırıyor, mutlu ediyor. O yüzden mesela Türk sanat tarihi, Batı sanatı, sanat felsefesi, sanat eleştirisi bilgisine sahip olması gerekir. Çocukların soruları yanıtlanırken yeni bilgiler de verebilmeli böylece çocukları araştırmaya yönelmelidir. Mesela ben deniz altı müzesi dediğimde çocukların denizaltı müzesi konusunda araştırma yaptıklarını gördüm. Ben de deniz altı müzesini bilmiyordum ben de araştırarak öğrendim. Eski uygarlıklar onların sanatı mesela mozaiklerin maskelerin hikâyeleri anlatıldığında daha o akşam araştırıp meraklarını gideriyorlar. Bu nedenle kendimizi çok yönlü donatmamız gerekiyor.

Kuramsal bir ders olarak programlanan çocuğun sanatsal gelişimi dersinde ders içi ve ders dışı yapılan uygulamaların kalıcı öğrenmeye katkı sağladığı ve öğretmenlik uygulamalarında ders kazanımlarından yararlandığı aşağıdaki açıklamalardan anlaşılmaktadır:

<Documents\EO> - § 2 reference coded [0,33% Coverage]Reference 1 - 0,33% CoverageÇocuğun sanatsal gelişimi dersinin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Çocuğun psikolojisini tanıma fırsatını buluyoruz.

<Documents\FO> - § 5 references coded [1,35% Coverage] Reference 4 - 0,36% CoverageBenim açımdan en çok çocuğun sanatsal gelişimi dersi etkili oldu. Farklı farklı yaş gruplarındaki

çocukların farklı farklı çizimlerini gördük, eksiklerini, fazlalıklarını gördük. Bunları gördükten sonra daha çok heveslendim. **Reference 8 - 0,29% Coverage**Çocuğun sanatsal gelişimi dersinde çocuğu kırmadan eleştirebilmeyi, değerlendirebilmeyi de öğrendik. Çocuğun anlatmak istediği şeyi yakalayabildik. Yaptığımız uygulamaların çok yararı oldu.

<Documents\IO> - § 3 references coded [1,30% Coverage] **Reference 1 - 0,47% Coverage**Çocuğun sanatsal gelişimi dersinde çocuğun resmine bakarken empati yaşıyoruz. Çocuğun neler hissederek bu çizimi yaptığını bulmaya çalışıyoruz. Bu dersin saatinin artırılması lazım. **Reference 2 - 0,23% Coverage**Burada çocuğun sanatsal gelişimi temel alınmalı diğer dersler onun üzerine bindirilmeli.

Görüldüğü gibi kuramsal derslerin uygulamalarla zenginleştirilmesi, öğretmen adayları için dersin önemini artırmaktadır. GSÖ'nin görsel sanatlar alanında farklı anlatım tekniklerinde yetkin olması tüm grupları ortak beklentileri arasındadır:

<Documents\CO> - § 2 references coded [0,35% Coverage] **Reference 1 - 0,21% Coverage**AA Farklı resim teknikleri hakkında bilgi sahibi olmalı. Bu teknikleri uygulamalara dönüştürebilmelidir.

<Documents\DO> - § 4 references coded [1,79% Coverage] **Reference 3 - 0,42% Coverage** SÖ Dersi tek düzelikten çıkarmalı etkinliklerde kullanılan boya malzemelerinde öğrenciyi serbest bırakmalı. Her öğrencinin ilgi duyduğu uygulama yapmasını sağlamalıdır.

<Documents\GO> - § 3 references coded [0,99% Coverage] **Reference 2 - 0,20% Coverage** DG Alan teknik bilgisine hakim olmalı, her yaş grubu öğrenciyeye yetebilmeli. **Reference 3 - 0,45% Coverage** Öğretmenler atölye olmadığı için kâğıt üzerine boya tekniklerini uyguluyorlar. Öğretmen her türlü tekniği bilmeli, iki boyutlu üç boyutlu her türlü teknik bilgiye sahip olmalıdır.

Öğretmenin görsel biçimlendirme teknikleri konusundaki yetkinliği, sanat eğitimi süreçlerini çeşitlendireceği ve olumlu etkileyeceği için görsel sanatlar uygulamalarında teknik sınırlamaların yapılmaması gerektiğini belirten adayların bu düşünceleri, öğrencinin teknik seçiminin onun başarı inancına göndermeyapmaktadır.. Wigfield ve Eccles (2000)'e göre, öğrenenlerin bir etkinliği gerçekleştirmede iyi olduğuna ilişkin inançları etkinliği gerçekleştirmek için göstereceği çabayı etkilemektedir. Pekrun (2006)'a göre öğrenci seçimlerinden ortaya çıkan başarılı sonuçlar onların başarı duygusu geliştirmelerini ve kendileriyle gurur duymalarını etkileyebilir. Çünkü başarı duygusu öğrencilerin güdülenmesi, öğrenme ve performansları gibi birçok faktör üzerinde etkilidir (Pekrun, 2006).

Alan bilgisi konusunda öğretmenin 'alanını iyi bilmesi', 'alanının kavram ve ilkelerini bilmesi' 'sanatsal biçimlendirme eleman ve düzenleme ilkelerini bilmesi' gibi genel ifadelerin sıklıkla vurgulandığı bulunmuştur. Odak grup görüşmelerinde bir adayın

ayrıntılı açıklaması alan derslerinin ve dolayısıyla GSÖ'nin alan bilgisinin önemini özetler niteliktedir: [<Documents\BO>](#) - § 7 references coded [2,97% Coverage] Reference 7 - 1,48% Coverage

Öncelikle çocuğu tanımalı. İnsanı tanımalı. Burada çocuğun sanatsal gelişimi temel alınmalı diğer dersler onun üzerine bindirilmeli. Sanat tarihine giriş, müze dersi gibi derslerle çocuğun sorduğu sorulara yanıt verebilmek çocuklarda hayranlık uyandırıyor, mutlu ediyor. O yüzden mesela Türk sanat tarihi, batı sanatı, sanat felsefesi, sanat eleştirisi bilgisine sahip olması gerekir. Çocukların soruları yanıtlanırken yeni bilgiler de verebilmeli böylece çocukları araştırmaya yöneltmelidir. Mesela ben deniz altı müzesi dediğimde çocukların denizaltı müzesi konusunda araştırma yaptıklarını gördüm. Ben de deniz altı müzesini bilmiyordum ben de araştırarak öğrendim. Eski uygarlıklar onların sanatı mesela mozaiklerin maskelerin hikâyeleri anlatıldığında daha o akşam araştırıp meraklarını gideriyorlar. Bu nedenle kendimizi çok yönlü donatmamız gerekiyor. Üniversitedeki dersler öğrencinin öğrenmek için aldığı dersler olmalı, not almak sınıf geçmek kaygısıyla olmamalı. Uygulamalar sırasında bunun önemini fark edebildik.

Resim-İş Öğretmenliği programında bulunmayan estetik, sanat psikolojisi, sanat felsefesi, artistik anatomi dersleri az sayıda aday tarafından dile getirilmesine karşın bu görüşlerin değerlendirilmesi gerekir. Adaylardan öğretmenin estetik bilgisi konusundaki beklentileri aşağıda verilmiştir:

[<Documents\AO>](#) - § 2 references coded [0,69% Coverage]Reference 1 - 0,09% Coverage MB Estetik yargı anlayışının gelişmiş olması, [<Documents\BO>](#) - § 1 reference coded [0,09% Coverage]Reference 1 - 0,09% Coverage MÖ Sanat eseri ile sanat eseri olmayanı ayırt edebilmelidir.

[<Documents\AO>](#) - § 2 references coded [0,69% Coverage]Reference 2 - 0,60% Coverage İyi bir resim öğretmeni sanat konusunda bilgili olmalı. Sadece plan hazırlayıp gelmekle olmuyor. Önce kendisi sanat yapıtından tat almayı öğrenmeli ki öğrencilerine de sanatı sevdirebilsin. Biz burada bir iki eser inceliyoruz ama estetik yönden pek bilgimiz yok. Bunun için kapsamlı bir estetik dersi olması gerekir.

Nitelik sıralamasından verilerinden aktarılan ilk iki görüş öğretmenin sanatsal olanla kiç (kitsch) olanı ayırt etme bilgisiyle ilgilidir. Odak grup görüşmelerinden elde edilen üçüncü görüş ise, sanat yapıtından haz alma ve bunu öğretebilme ile ilgili olup, bu konuda kuramsal ve uygulamalı çalışmaları içermektedir. Adayların ortaya koyduğu bu beklentilerini karşılayabilmek için ayrı bir ders ya da çalışma alanı olarak programda estetik dersine yer verilmesi düşünülebilir. Benzer şekilde sanat sosyolojisi ve sanat psikolojisi alanında eksiklik ve talepleri görüşmeler sırasında iki grup tarafından şöyle ifade edilmiştir:

<Documents\CO> - § 1 reference coded [0,47% Coverage] Reference 1 - 0,47% Coverage Sanat psikolojisi bilirsek çocuğu, sanat sosyolojisi bilirsek toplumu daha iyi anlayabiliriz. Onların dünyasına inebiliriz. Neler düşünüyorlar neler_hissediyorlar anlayabiliriz. Onlara dersi sevdirebiliriz yani. Boş bir uğraş olduğu inancını yıkabiliriz.

<Documents\GO> - § 1 reference coded [0,20% Coverage]Reference 1 - 0,20% Coverage Sanat psikolojisi, sanat sosyolojisi gibi derslerin mutlaka olması gerekiyor

Sanat psikolojisi ve sanat sosyolojisi bilgisi sanat yapıtlarını anlama, öğrencilere sanatı anlatma aracı olmasının yanında, öğrencileri motive etme aracı olarak değerlendirilmektedir. Adaylara göre; öğretmen eğitimi programının eksiklerinden biri de artistik anatomi dersine yer verilmemiş olmasıdır:

<Documents\EO> - § 2 references coded [0,78% Coverage] Coverage Reference 2 - 0,53% Coverage. Anatomiyi iyi bilmeli. Çizim ile ilgili derslerin bilgisine sahip olmalı. Desen, anatomi gibi konularda eksiklik yaşıyoruz. Ana sanat olarak ayrıldığımızda diğer alanla ilgili dersleri de almayız

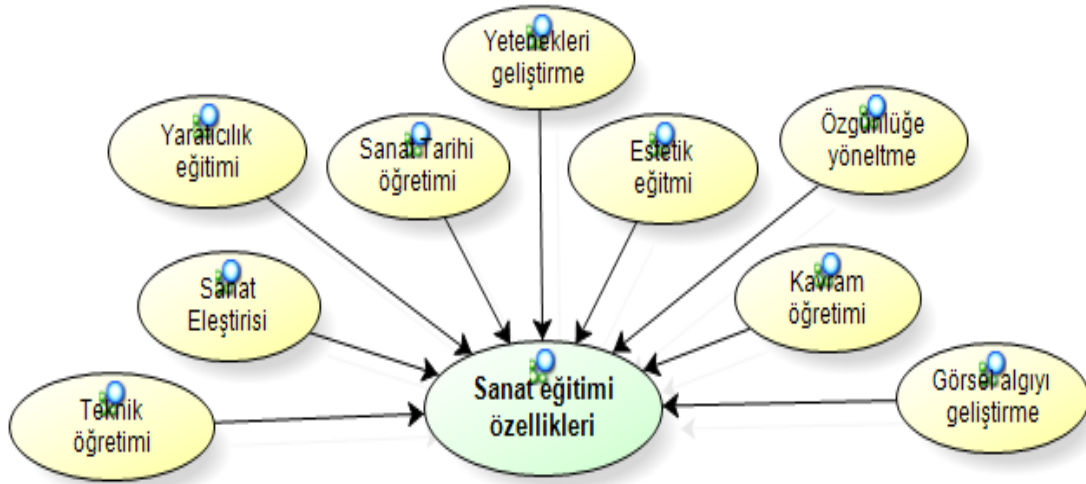
<Documents\GO> - § 1 reference coded [0,94% Coverage]Reference 1 - 0,94% Coverage Resim öğretmeni olabilmek için bence alanını çok iyi bilmek lazım. Anatomiyi bilmeyen bir öğretmen bunu öğrencilerine de anlatamaz. Bence anatomi dersi mutlaka olmalı. Ben burada yapılan yağlıboya vb. çalışmalara bakıyorum iyi anatomi göremiyorum. Bu okuldan mezun olacak ama anatomi bilgisi yok. Bir de resim öğretmeni olup bunu öğrencilerine öğretecek.

Öğretmen yetiştirme programındaki desen dersinin gerek süre gerekse içerik olarak yetersizliğine ilişkin araştırma sonuçları (İmamoğlu, 2004) aday ifadelerini desteklemektedir. Öztürk (2002) desen dersinin yüzeysel bir içeriğe sahip ve plastik zenginlikten yoksun olduğunu belirtmektedir. Desen dersi içeriklerinde anatomiden söz edilmediği gibi, derse ayrılan sürede yeterli anatomi bilgisi edinmeleri olası görülmemektedir. Bu nedenle adayların önerdiği gibi görsel sanatlar öğretmen eğitimi programlarında artistik anatomi dersi yer almalıdır. Kökenleri Rönesans'a kadar uzanan artistik anatomi insan bedeninin şeklini ve yapısını bütüncül olarak yorumlayan bir çalışma alanıdır. Leonardo da Vinci ve Michelangelo gibi dâhi sanatçılar ile Vesalius ve Albinus gibi öncü bilim adamlarının bilfiil üzerinde çalıştıkları (Yılmaz ve Mesut, 2008) artistik anatomi insan bedeninin dış görünüşüne yansıyan bölümlerinin boyutlarının ve proporsiyonlarının, farklı durum ve hareketlerdeki değişimlerinin yanı sıra, algıya yardımcı olacak içyapıyı; kemik, kas, yağ ve cilt dokusunu araştırmakta (Bkz. Ersoy, 2012) ve bunlar desen çalışmalarının temelini oluşturmaktadır.

Adaylar öğretim etkinlikleriyle buluştuklarında programın alan bilgisine ilişkin eksikliklerinin ya da programdan yeterince yararlanamadıkların ayırdayına varabilmekte, böylece öğrenme ihtiyaçlarını ortaya koymaktadırlar. Bu bakımdan adayların ihtiyaç duyduğu dersler, program tasarımında değerlendirilmelidir.

Sonuç olarak görsel sanatlar öğretmenliği günümüzde öğrencileri yaratıcı düşünme ve uygulamalara yönelten bir sanatçı, görev aldığı eğitim kurumunun sanat danışmanı, iletişim tasarımcısı, fotoğrafçısı, dekoratörü ve masa üstü yayıncısı ya da grafikeri gibi donanımlı olmak zorundadır (Genç, 2004, 8). Dolayısıyla GSÖ'lerinin sorumlulukları sadece ders içi süreçlerle sınırlanabilir. Bu nedenle görsel sanatlar öğretmenin hizmet öncesi çok yönlü eğitimi önem taşımaktadır

4.1.2.14. Adayların GSÖ'lerinin sanat eğitimi özelliklerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular



Şekil 4.2.13. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin sanat eğitimi özelliklerine ilişkin beklentileri

Görsel sanatlar öğretmenin sanat eğitimine ilişkin özellikleri yaratıcılık eğitimi, özgünlüğe yönelme, sanat tekniklerinin öğretimi, sanat kavramlarının öğretimi, , sanat eleştirisi öğretimi, sanat tarihi öğretimi, estetik eğitimi, görsel algı eğitimi ve yetenekleri geliştirme kategorilerinden oluşmaktadır.

Tablo 4.2.18. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin sanat eğitimi özelliklerine ilişkin beklentileri

Kategoriler	AO	BO	CO	DO	EO	FO	GO	HO	IO	f	%
Yaratıcılık eğitimi	7	10	4	2	3	2	2	1	4	35	29
Yetenekleri geliştirme	4	5	4	1	1	3	1	3	4	26	22
Sanat teknikleri öğretimi	3	0	4	4	2	2	3	2	1	21	18
Kavram öğretimi	0	1	0	0	1	3	0	3	2	10	8,3
Özgünlüğe yönelme	0	1	2	0	2	0	2	0	1	8	6,7
Sanat eleştirisi öğretimi	0	1	1	1	0	0	3	0	1	7	5,8
Sanat tarihi öğretimi	0	1	2	1	0	2	1	0	0	7	5,8
Estetik eğitimi	0	1	2	0	0	0	0	1	0	4	3,3
Görsel algıyı geliştirme	0	0	0	0	1	0	1	0	1	3	2,5
Toplam	14	20	19	9	10	12	13	10	14	121	100

GSÖ adaylarının sanat eğitimine ilişkin beklentileri arasında yaratıcılık eğitimi, yetenekleri geliştirme, görsel sanatlar anlatım tekniklerinin öğretiminin öne çıkan beklentiler olduğu görülmektedir. Ayrıca sanat kavramlarının öğretimi, sanat eleştirisi, sanat tarihi ve estetik eğitimi yanında, öğrencilerin özgünlüğe yöneltilmesi ve görsel algı eğitimi öğretmen adaylarının beklentileri arasında yer almaktadır.

Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirme konusunda tüm grupların görüş bildirdiği bulunmuştur. Adaylar yaratıcılığı düşünce, süreç ve ürün olmak üzere üç boyutta düşünmektedir. Yaratıcı düşünme hem sanat alanında hem de sanat dışı alanlarda gerekli görülmektedir:

<Documents\AO> - § 7 references coded [1,68% Coverage] Reference 3 - 0,44% Coverage GKK Görsel Sanatlar öğretmeni öğrencileri yaratıcı düşüncelerini öne çıkaracak konular seçmeli ve tüm öğrencilerin çalışmalara katılmasını sağlamalıdır. Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini öne çıkaracak etkinlikler yapmalıdır.

<Documents\BO> - § 10 references coded [1,97% Coverage] Reference 3 - 0,21% Coverage GLB Öğrencilerin kendini gerçekleştirebilmelerine yaratıcılıklarını artırmalarına, kendilerini rahat ifade edebilmelerine olanak sağlamalıdır. Reference 4 - 0,37% Coverage GLB Resim dersi ile öğrenciler kendini gerçekleştirme, kendi içindeki yaratıcılığı ortaya çıkararak kendine olan öz güvende sağlamış olacaktır ve bu hayatının geri kalanını da etkilediği gibi diğer derslerinde de bunu kesinlikle yansıtacaktır. Reference 9 - 0,29% Coverage yaratıcılıklarını ortaya çıkarmaları için tek tek, bireysel ilgilenmesi gereken özellikleri barındırmalıdır.

<Documents\CO> - § 4 references coded [0,88% Coverage] Reference 2 - 0,25% Coverage RÜ Öğrencilerin yaratıcılığını ortaya çıkarabilmek için oyunu etkili olarak kullanabilmelidir. Reference 4 - 0,26% Coverage KED Öğrencilere dersi sevdirmeli, onları problem çözmeye sevk ederek, zorluklarla baş etmeyi öğretmelidir.

<Documents\DO> - § 2 references coded [0,96% Coverage] Reference 1 - 0,34% Coverage SY Öğrencileri yaratıcı ve özgün çalışmalar yapmaya yönlendirecek nitelikte olmalı. Reference 2 -

0,62% Coverage GEÇ Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirecek etkinliklere yer vermeli, gerektiğinde ders dışı çalışmalarla öğrencilere yeterli zaman ayırabilmelidir.

<Documents\EO> - § 3 references coded [0,47% Coverage]Reference 1 - 0,24% Coverage GY Öğretmen, yaratıcı olmalıdır. Öğrencilerin de yaratıcılıklarını geliştirmelidir.

<Documents\FO> - § 2 references coded [0,21% Coverage]Reference 1 - 0,13% Coverage ME Öğrencilerin yaratıcılıklarını üst seviyelere çıkartacak etkinlikler planlamalıdır.

<Documents\GO> - § 2 references coded [0,52% Coverage]Reference 1 - 0,32% Coverage GE Uygulamadan önce konu ile ilgili sanat eleştirisi yaparak öğrencilerin düşünmelerini yaratıcı olmalarını sağlamalıdır.

<Documents\HO> - § 1 reference coded [0,20% Coverage]Reference 1 - 0,20% Coverage YB Öğrencilerin her alanda kullanabilecekleri yaratıcılıkları geliştirilmelidir.

<Documents\IO> - § 4 references coded [1,95% Coverage]Reference 2 - 0,64% Coverage KEÖ Öğrenciye bilgiyi sunarken onların yaratıcılıklarını sınırlayan konu ve malzemelerden kaçınmalıdır. Reference 3 - 0,30% CoverageYaratıcı ve estetik anlayışını öğrencilere empoze etmeli, yaratıcı bir nesil yetiştirmeye kararlı olmalıdır.

Adayların açıklamaları incelendiğinde, görsel sanatlar öğretmeninden beklentiler, yaratıcılığı keşfetme, destekleme ve geliştirme konularına odaklanmaktadır. Bu açıklamalarda yaratıcılık hem yaratıcı düşünme süreci hem de ürün olarak algılandığı görülmektedir. “Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık aynı anlama gelmemesine karşın birbirinin yerine kullanılabilen iki kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaratıcı düşünme daha çok zihinsel etkinlikleri, yaratıcılık ise hem zihinsel etkinlikleri hem de performansa dayalı etkinlikleri çağrıştırmaktadır” (Doğan, 2005, 164). Yaratıcı düşünme süreçlerinde ıraksak düşünme, analitik düşünme, eleştirel düşünme, yaratıcı problem çözme, beyin fırtınası, araştırma, deneme gibi teknikler önerilmektedir. Guilford ve Torrance tarafından yaratıcı düşünme yetenekleri; akıcılık, esneklik, özgünlük ve açılımı olarak tanımlanmış, daha sonra, sorunlara karşı duyarlılık, analiz, sentez, değerlendirme, sınırları aşma gibi on dokuz yetenek daha eklenmiştir ve bu yeteneklerin geliştirilmesi önerilmiştir (Bkz. Özden, 2008, 178-180).

Öğretmenin yaratıcı niteliği yaratıcılık eğitiminin ön koşullarından biri olarak görülmektedir. Adayların beklentilerinde ağırlıklı olarak sanatsal yaratmaya vurgu yaptıkları; ancak, yaratıcı düşünme ve yaratıcı davranışların görsel sanatlar alanı dışında da gerekli olduğu, tüm yaşama sindirilmesi gerektiği böylece yaratıcı bir nesil yetiştirilmesi düşüncesine uzandığı görülmektedir.

Çağımızdaki özellikle teknolojiye hızlı değişimler ve gelişmeler yaratıcı işgücünü gereksinimini artırmaktadır. Her gün yeni işkolları doğmakta, var olan iş alanları da yaratıcı bireyler talep etmektedir. Aynı zamanda bu değişimin getirdiği sorunlara çözüm arayışları, yaratıcı bireyler yetiştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu nedenlerle yaratıcılık tüm eğitim arayışlarının odağına oturmaktadır. Çünkü bilgi üretmenin yaratıcı düşüncenin ürünü olduğu kabul edilmektedir. Yaratıcı düşünme ve yaratıcı davranış geliştirmenin en pratik yolu olarak görülen sanatlar eğitiminin temel eğitim çağındaki önemi daha da artmaktadır. “Öğrenmenin 14 yaşına kadar maksimum düzeyde olduğunu” belirten Noyanalpan (1993, 60) yaratıcı kimlik kazanmanın bu çağdaki önemini düşündürmektedir. Yaratıcılık eğitiminde 2-7 yaşları arasında dramatizasyon, demonstrasyon, yaratıcı drama, rol yapma gibi tekniklerin ve eğitsel oyunların önemli olduğunu belirten Sönmez (1993, 149) çocukların 11-15 yaşlarında soyut işlemler dönemini yaşadığını ve bu evrede sanatsal etkinliklerin önem kazandığının altını çizmektedir.

Yaratıcılığın problem çözme ile ilişkilendirildiği, görsel sanatlar dersinde kazanılan yaratıcı düşünme ve davranışların diğer alanlara da transfer edilebileceği düşüncesine gönderme yapan ifadeler yer verildiği bulunmuştur. Problem çözme ile yaratıcılık arasındaki ilişkiyi vurgulayan Vidal (2009, akt. Özmuş, 2012), üç yaratıcı birey tipinden söz etmektedir: Birincisi, mühendisler, bilgisayar bilimcileri ve yöneticiler gibi yaratıcı bir biçimde problem çözmeyi deneyenler; ikincisi, özne ile nesne (resim, müzik, film, dans, tiyatro gibi) arasında etkileşim kuracak şekilde yeni bir sanat tarzı yaratan sanatçılar; üçüncüsü ise evde, işte ve her yerde, yaratıcılığı bir yaşam biçimi olarak algılayan bireylerdir. Mesleki yönelimlerin belirginleşmediği ilköğretim düzeyinde sanat yoluyla kazanılacak yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi için yukarıda öğretim yöntem ve tekniklerle öğrenme öğretme süreçleriyle ilgili başlıklarda vurgulandığı gibi görsel sanatlar etkinliklerinin problem çözme odaklı planlanması önem kazanmaktadır. “Öğrenciler ileride ne olacaklarsa olsunlar, ister kimyacı, biyolog, isterse sosyolog, reklam müdürü olsun, öğrenciler için önemli olan akıl yürütmeyi, gözlem yapmayı, problem hakkında bütün gerçekleri incelemeyi ve sonuca varmayı öğrenmesidir” (Noyanalpan, 1993, 42). Toplumsal alanlarda ve tüm mesleklerde olumlu gelişmeler için ön koşul görülen yaratıcılık yeni, özgün ve çağdaş düşünceler üretmeyi

öngörür ki; sanat eğitiminin en önemli amaçlarından biri bireylerin yaratıcılık yeteneklerini geliştirmektir (Aral, 1999). Yaratıcı düşünme yeteneklerinin bir boyutu olarak öğrencileri özgünlüğüne yöneltme beklentisi konusundaki ifadeler incelendiğinde, öğretmenin bu konuda da model olması önemli görülmektedir:

<Documents\CO> - § 2 references coded [0,59% Coverage] Reference 2 - 0,49% Coverage GNE Öğrenciler çalışırken zaman zaman kendisi de özgün denemeler yapmalı, öğrencilere farklı tarz ve özgünlüğün önemini hissettirmelidir. Bu yolla onların da özgün ürünler ortaya koymalarını sağlamalıdır.

<Documents\EO> - § 2 references coded [0,64% Coverage] Reference 1 - 0,51% Coverage MY Öğrencileri özgünlük konusunda bilinçlendirmeli, sanatın özgünlük olduğunu fark etmelerine fırsat vermeli, özgün çalışmalarını ödüllendirerek özgünlüğe yöneltmelidir.

<Documents\GO> - § 2 references coded [0,47% Coverage] Reference 1 - 0,27% Coverage DG Öğretmen öğrencilerden yaratıcılık ve özgünlük beklerken, kendi öncelikle yaratıcı ve özgün olmalıdır. Reference 2 - 0,20% Coverage TG Yaratıcılık ve özgünlük adı altında eserler verebilmelerini sağlayabilme.

Özgünlük yalnız kendine ait olma niteliğidir. Aynı zamanda sanat eğitimi ilkelerinden biri olarak değerlendirilmesi gerekir. Daha “1920’lerde çocuca özgü, çocukça olanın yitirilmemesi ve çocuca ruhsal, fiziksel gelişim evrelerine göre davranılması ilkesi sanat eğitimi ve sanat eğitimi için ortak bir ilke olarak kabul edilir (Gel, 1990, 185). Sanatsal yaratma süreçlerinde öğrencilerin kendine özgü kompozisyon oluşturma biçimleri, form, biçim, renk, leke, değer, doku arayışları desteklenmesi ilke olarak benimsenmeli, özgürce arayış ve denemelerle kendi anlatım biçimlerini keşfetmelerine olanak sağlanmalıdır. “Yaratıcı olabilmek için her şeyden önce bireyin kendine güven duyması, bağımsızca düşünebilmesi, kimi zaman alışılmış kalıpların ve kuralların dışına çıkabilmesi ve yeteneklerini sonuna kadar kullanabileceği ortam ve özgürlüğe sahip olması gerekmektedir” (Aral, 1999). 11-12 yaşlarına kadar özgürce üretebilen gelişmekte olanlarda bu yaşlardaki sanatsal üretimlerinde mantığın ve dolayısıyla gerçeği yansıtmaya isteğinin devreye girmesiyle bireysel farklılıkların etkileri görülür. Piaget’in biçimsel işlemler evresi olarak adlandırdığı bu evrede anlatımsal çıkış yolu aramaları kimi zaman kendiliğinden bulunabilir. Ancak, kendine özgü anlatımlara çıkış yolu bulunduğu durumlara okullarda çok sık rastlanmaz. Bu tipler genellikle yetenekli olarak tanınırlar. İkinci grup yansıtmaya becerisine sahip, ancak sanatsallıkta yetersiz kalanlardır. Bunların dışındakiler ise hem yansıtmada hem de sanatsallıkta yönlendirmeyi ve doğrulanmayı bekleyenlerden oluşur (Kırısoğlu, 2002, 93-94).

Dolayısıyla öğretmenin bu tipleri tanıması ve etkinliklerini her öğrencinin yaratıcı davranış geliştirebileceği nitelikte planlaması söz konusu beklentilere yanıt olabilir.

Öğretmenin dünya sanat tarihinden örnekler üzerinde tartışma açması, yansıtmanın sanatta bir zorunluluk olmadığına ayırdına varmalarında ve kendi biçem arayışlarında etkili olabilir. Öğretmenin zaman zaman atölye ortamında farklı denemeler yapmasına da katkısı yadsınamaz. Adayların belirttiği gibi öğrencileri özgünlüğe özendirmenin yollarında biri de öğretmenin özgün üretimleridir. Bunun yanında öğretmenin sanat eğitimi süreçlerinde farklı görsel anlatım tekniklerine yer vermesi öğrencilerin özgün ve yaratıcı ürünlerin ortaya çıkmasında etkili olabileceğine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır:

<Documents\CO> - § 4 references coded [0,82% Coverage]Reference 1 - 0,21% CoverageAA Farklı teknikleri öğrencilere uygulatmalı ve en azından tanımlarını sağlamalıdır.

<Documents\DO> - § 4 references coded [2,38% Coverage] Reference 1 - 0,42% CoverageZK Her öğrencinin yapabilecekleri farklıdır, bunları da düşünüp farklı konular, teknikler çalıştırabilmelidir. Reference 2 - 0,63% CoverageSÖ Dersi tekdüzelikten çıkarmalı etkinliklerde kullanılan boya malzemelerinde öğrenciyi serbest bırakmalı. Her bireye ilgi duyduğu alanda yönlendirmelidir. mReference 4 - 0,90% CoverageGAA teknolojiden faydalanmalı, farklı teknikleri de katmalı işin içine. Mesela bilgisayarla tasarım görsel sanatlar dersinin uygulamaları arasında yer almalıdır

<Documents\EO> - § 2 references coded [0,44% Coverage]Reference 1 - 0,17% Coverage. İşlediği ünitelerde farklı tarz ve tekniklere yer vermelidir.

Adaylar görsel sanatlar dersinde farklı görsel anlatım tekniklerine yer verilmesini önermekte ve önemsemektedirler. Uygulanabilecek teknikler konusunda açıklama olmamasına karşın, bilgisayarla tasarım üzerinde durulduğu görülmektedir. Özellikle yansıtma becerisinde sorun yaşayanların bilgisayarla yaptıkları tasarımlarda başarı sağlama olasılıklarının yüksel olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde kolaj, mozaik, rekreasyon tekinleri, basit baskı resim teknikleri, rölyef ve üç boyutlu çalışmalar, dekoratif düzenlemeler, birim tekrarlı doku çalışmaları, örgü-dokuma, batık, ebru gibi geleneksel sanatlara yönelik çalışmalar gibi pek çok teknik denenerek öğrencilerin tümünün başarı duygusunu tatmaları sağlanabilir. 10-11 yaşlarında çoğu çocuğun çizmeye karşı olan temel ilgisini kaybettiğini belirten Rosenberg (1968) fiziksel gelişimin yarattığı beceri kayıplarına gönderme yapmaktadır. Çapar (2008) resim yapmaya ilgisi azalan ve bu konuda kendisini başarısız hisseden çocukların iki boyutlu

çalışmalarda harcadıkları enerji ve zamanın daha etkili kullanılmasının üç boyutlu çalışmalarla sağlanabileceğini belirtmektedir. “Resimde, birinci özellik üç boyutluluğun ortaya çıkarılmasıdır. Bu, yapılan resmi çok daha fazla zorlaştırır, çünkü sadece resimdeki derinliği göstermek için gerekli olan teknik yetenek ustalığı, çocuğu çok fazla ek çaba harcamak zorunda bırakır” (Çapar, 2008, 116). Oysa üç boyutlu çalışmaların bir hacmi vardır ve bu yüzden üç boyutu, iki boyutlu araçlarla aktarma sorunuyla karşı karşıya gelinmez (Arnheim, 2007). Bu nedenle, rölyef, heykel, mimari tasarım, ürün tasarımı, çevresel tasarımı, bahçe mimarisi ve kentsel planlama gibi uygulamaların görsel sanatlar uygulamaları arasında yer alması öğrencilerin başarı duygusu geliştirmeleri bakımından önem taşımaktadır.

Görsel sanatlar dersinde teknik sınırlılık olmamalıdır. Birçok teknik denendikten sonra her öğrencinin başarılı olduğu görsel anlatım tekniklerinde uygulamalar yaptırılabilir. Öğrencilerin çalışmak istedikleri tekniği seçmeleri bile etkinlikleri içselleştirmelerinin aracı olabilir. Seçim yapmalarına fırsat verilmesinin başka yararları da vardır. Örneğin, öğrenme ortamında demokratik kültürünün oluşturulması ki bu, öğrencileri rahatlatır ve yaratıcı davranışta bulunmalarına fırsat verir, aynı zamanda özgüven geliştirmelerine katkı sağlar.

Görsel sanatlar dersindeki teknik çeşitlilik bir ilke olarak kabul edilebilir; ancak, bu öğrencilerin yeteneklerini çok yönlü geliştirmeyi göz ardı etmemelidir. Çünkü görsel sanatların bir boyutu beceriyle ilgilidir ve beceriyi işe koşmadan ürüne ulaşılmaz. Adaylar yeteneklerin keşfedilmesi ve becerileri geliştirilmesi beklentilerini şöyle açıklamaktadırlar:

<Documents\AO> - § 4 references coded [0,95% Coverage] Reference 1 - 0,24% Coverage GY Sınıf içerisinde sadece yetenekli olanların değil tüm öğrencilerin yetenek çizgisini en üst seviyeye çıkarmalıdır.

<Documents\IO> - § 4 references coded [2,06% Coverage] Reference 1 - 0,34% Coverage Reference 2 - 0,37% Coverage Öğrencilerin yeteneklerini fark etmeli, geliştirmeli yetenekli öğrencileri alana yönlendirmelidir.

<Documents\HO> - § 3 references coded [1,45% Coverage] Reference 1 - 0,35% Coverage Öğrencilerin arasında yetenekli olan öğrencileri fark etmeli ama diğer öğrencilerin hevesini de kırmamalı, onların da yeteneklerini kullanmalarını sağlamalıdır.

*<Documents\EO> - § 1 reference coded [0,81% Coverage] Reference 1 - 0,81% Coverage*Ders saatleri artırılırsa öğretmen öğrencilerin yeteneklerini geliştirebilir ve onlara daha fazla zaman ayırabilir.

Görsel sanatlar alanının bir boyutu bilişsel bir boyutu duyuşsal -hatta sezgisel- bir boyutu da devinişsel alanla ilgilidir. Nitelikli bir sanat eğitimi bu üç alandaki becerilerin geliştirilmesiyle gerçekleşebilir. Adayların yeteneklerin keşfedilmesi ve becerilerin geliştirilmesi beklentilerinin devinişsel alanla ilgili olduğu görülmektedir. Kırıçoğlu (2009, 97) sanat yapıtı oluşturmada, sanatsal sorun çözümede ve işi sonuca ulaştırmada yaratıcı sürecin vazgeçilmez özellikleri olarak sanatsal beceriyi “düşünce ve tasarımı gerece aktarma” becerisi ve “desen” yetkinliği olarak iki boyutlu ustalık olarak tanımlamaktadır. Desen yalnızca yansıtmacı çalışmalarda değil iki ve üç boyutlu her türlü görsel tasarımın temelini oluşturur. “En temel şekilde bir yüzey üzerinde hareket eden elin kaydı olarak desen, duyu, algı ve duyguların ifadesinde yalın ve dolaysız bir anlatıma sahiptir. Bu yönüyle yaşantılarımızın aktarımında yarattığı farkındalık, kavram ve tasarımların oluşumunda bütünleştirici bir işlev taşımaktadır” (Türkmenoğlu, 2011, 49). Desenin zihinsel bir süreç olduğu, görme ile geliştiği, duyguları, (Bulut, 2003), bilinç ve bilinçaltı süreçlerini harekete geçirdiği (Türkmenoğlu, 2011) belirtilirken bireyi bir bütün olarak geliştirdiği vurgulanmaktadır. Görsel sanatlar alanında yetenek kavramı yaygın olarak yansıtma ve desen becerisiyle anılmakta, görsel sanatlar öğretmeni bu görsel anlatım tiplerini alana yönlendirmektedir. Mantık evresinde nesnel tipler yansıtmacılıkta başarılı olurken, öznel tipler imgesel anlatımlarda başarı göstermektedir. Bu nedenle desen yetenek göstergesi alınacaksa görsel yansıtma ile sınırlandırılmamalıdır. Sanat eğitimi süreçlerinde elbette gözleme dayalı etkinliklerle görsel algılarının geliştirilmesi göz ardı edilemez. Adaylar doğayı, dış dünyayı gözlemleyerek görsel algının geliştirilebileceğinin altını çizmektedirler:

*<Documents\GO> - § 1 reference coded [0,15% Coverage]Reference 1 - 0,15% Coverage*TG Görsel zekâyı geliştirici etkinlikler uygulayabilmelidir.

*<Documents\IO> - § 1 reference coded [0,45% Coverage]Reference 1 - 0,45% Coverage*NU Bu dersin yalnızca kâğıda resim (çizim-boyama) yaparak değil doğayı gözlemleyerek yapılabileceği ve öğrenilebileceğini vermeli. Öğrencinin bunu anlamasını sağlamalı.

Görsel algı eğitimini salt görme ve gördüğünü aktarma etkinliği (göz-el eşgüdümü) olarak algılamamak gerekir. Gibson (1954, akt., Alpan, 2008) görsel algının

gelişmesinde gözlemin ve yaşantının gerekliliğine vurgu yaparken, Arnheim (2007) görsel algıyı bir düşünme biçimi olarak görmektedir. Yani, bilinçle seçilmiş, dikkatin yoğun biçimde üzerine yöneltilmiş olan estetik amaçlı algılamadır. Bu süreçte “araştırma, seçme, önemli özelliği kavrama, sadeleştirme, soyutlama, analiz- sentez yapma, tamamlama, düzeltme, kıyaslama, problemi çözme, birleştirme ayırt etme ve anlam bütünlüğüne ulaştırma gibi işlevler söz konusudur” (Gençaydın, 1989, 36). Görsel imgeler kültürünün insan yaşamını çepeçevre sardığı bir çağda, imgelerin kodlarını çözebilmek, görünenin altında yatan iletileri yorumlayabilmek görme ve düşünme arasındaki ilişkiye bağlıdır.

Adaylar görsel sanatlar eğitiminde uygulamaların yanında kuramsal çalışmalara yer verilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Sanat tarihi öğretimi, sanat yapıtı inceleme estetik öğretimi ve kavram öğretimine ilişkin beklentilerinin olduğu görülmektedir. Sanat tarihi, sanat yapıtı inceleme, estetik ve uygulama farklı çalışma alanları olmasına karşın görsel sanatlar dersinde bu alanların bütünleştirilmesi önerilmektedir.

Literatürde bütünleştirilmiş sanat eğitimi yöntemi, kaynaştırılmış sanat eğitimi yöntemi, disiplin odaklı sanat eğitimi, disipline dayalı sanat eğitimi, disiplin merkezli sanat eğitimi, çok alanlı sanat eğitimi (ÇASEY), çok alanlı görsel sanatlar eğitimi yöntemi (ÇAGSEY) gibi adlarla anılan yaklaşımın kökenleri 1950 lere kadar uzanmaktadır. Orijinal adı Disipline Dayalı Sanat Eğitimi Yöntemi (DBAE / Discipline Based Art Education) olan model 1982’de ABD’de Getty Vakfı tarafından, genel eğitim içinde sanatın merkezi bir konuma sahip olmasına katkı sağlamak amacıyla geliştirilmiş bir modeldir. Bu modelde daha çok dört sanat disiplininin bütünleştirildiği bir öğretim yöntemi üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir: Uygulama, sanat tarihi, sanat eleştirisi ve estetik. Bu yaklaşımda kullanılan eğitsel kaynaklarda sanat eleştirisi oldukça önemli bir öge olarak yer almakta; dahası çok sayıda yazılı ders materyalinde bir bölümün tamamının sanat eleştirisi ve estetiğe ayrıldığı görülmektedir. Kimilerinde ise hemen her bölüm sanat eleştirisi ile birleştirilen atölye uygulamaları ile sonlandırılmaktadır. Buradaki uygulamalar daha çok hem öğrenci işleri hem de önemli bir sanat eseri üzerine uygulanan biçimsel bir sanat eleştirisi olarak karşımıza çıkmaktadır (İşler, 2005).

Adayların görsel sanatlar öğretmen eğitimi programlarında, sanat yapıtı inceleme “sanat eleştirisi” dersi kapsamında ele alınmakta, öğretim etkenlikleri içinde de aynı adla alınmaktadır. Adayların görsel sanatlar dersi süreçlerinde çok alanlı sanat eğitimi yöntemini tanımlayan beklentileri aşağıda tartışılmıştır:

<Documents\GO> - § 3 references coded [0,55% Coverage] Reference 1 - 0,32% Coverage GE Uygulamadan önce konu ile ilgili sanat eleştirisi yaparak öğrencilerin düşünmelerini yaratıcı olmalarını sağlamalıdır. Reference 2 - 0,08% Coverage TG Çok alanlı sanat eğitimi bilmeli ve sanat eleştirisi yapabilmelidir.

<Documents\IO> - § 1 reference coded [1,05% Coverage] Reference 1 - 1,05% Coverage GZD Sanat eleştirisi, çok yönlü düşünmeyi sağlar. Bu eleştirinin doğru yapısı çocuğun sanat kavramını öğrenmesi bir sanat eserine baktığında ondan estetiksel bir haz almayı öğrenmesi sanat eserinin ve tarihi eserlerin öneminin ve koruna bilirliliğinin öğretilmesinde önemlidir. Bunun yanında çocuğun eleştirel bir düşünce yapısına sahip olmasında önemli katkılar sağlar.

Sanat yapıtı inceleme/sanat eleştirisi konusunda literatürde farklı eleştiri türleri ve sınıflamalarından söz edilmektedir. Örneğin Feldman basın eleştirsin, popüler eleştiri, akademik eleştiri ve eğitsel eleştiri (Gökay, 1998; Boydaş, 2004; Mercin ve Alakuş, 2005) olarak sınıflarken, Ott “mekanik eleştiri, organik eleştiri, biçimci eleştiri ve bağlamsal eleştiri” (Mercin ve Alakuş 2005) olarak sınıflamaktadır. Ayrıca ontolojik eleştiri, göstergebilimsel/yapısalcı-strüktüalist (Ersöz, 2010) eleştiri, tarihsel eleştiri, sosyolojik eleştiri, Marksist eleştiri (Moran, 1994) biçimci/formalist eleştiri gibi farklı şekillerde sınıflandırılmasına karşın öğretmen eğitimi programlarında akademik eleştiri ve eğitsel eleştiri üzerinde yoğunlaşmaktadır.

İlköğretim okullarında görsel sanatlar dersi kapsamında yapılan sanat yapıtı inceleme ya da sanat eleştirisi bir sanat yapıtına bakmayı, anlamayı / iletisini algılamayı, başka bir deyişle sanat yapıtından anlam çıkarmayı amaçlamaktadır. Eisner’in program değerlendirme modeli olarak önerdiği eğitsel eleştiri modeliyle benzerlik gösteren ve betimleme, çözümlenme, yorumlama ve yargı aşamalarından oluşan eğitsel eleştiri modeli “Feldman (1970) tarafından ortaya atılmış ve öğrencisi Mittler (1986) tarafından geliştirilmiştir” (Kırıçoğlu ve Stokrocki, 1997b, 1.19). Her aşaması bir dizi sorudan oluşan eğitsel eleştiri modeli öğrencinin sanat yapıtına bakmayı öğrenmesi ve öğrenmek için bakmasını amaçlamaktadır (Bkz, Kırıçoğlu ve Stokrocki, 1997a, 1997b).

Betimleme basamağı sanat yapıtının fiziksel özellikleri ve görsel biçimlendirme öğelerinin -çizgi, doku, biçim, renk, ışık, hacim, valör, mekân ve model- (Ersoy, 2010, 84) ve yapıtın konunun tanımlandığı süreçtir (Bkz, Kırıçoğlu ve Stokrocki 1997b; Boydaş 2007; Artut, 2001; Yolcu, 2011). Çözümleme basamağı sanat yapıtındaki görsel düzenleme ilkelerinin -denge, karşıtlıklar, uyum, vurgu, çeşitlilik, birlik, derecelendirme, hareket, ritim, oran, derinlik ve kompozisyon- üzerinde tartışıldığı aşamadır (Ergüven 1996, akt. Ersoy, 2010, 84).

Yorumlama basamağı sanat yapıtından anlam çıkarma sürecidir (Kırıçoğlu ve Stokrocki, 1997b, 1.21). Bu süreçte sanat yapıtının duyularımız üzerinde bıraktığı etki ve sanat yapıtının simgelerinin kodlarının çözümlenmesidir. Yorumlama basamağı öznel (intrinsinc) / çağdaş anlam ile tarihsel / bağlamsal (exsrinsinc) anlamları kapsar. Türkiye’de yaygın olarak Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi (ÇASEY) adının kullanıldığı, Disiplin Odaklı Sanat Eğitimi (Disipline-Based Art Education) modeli sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve uygulama basamaklarından oluşmaktadır. Literatürde bu modelin uygulamalarında farklılıklar görülmekte, yaygın olarak sanat tarihi öğretimi sanat eleştirisi aşamasından önce önerilmektedir. Bu tür uygulamalarda öznel anlamdan söz etmek olası değildir. İncelenen sanat yapıtının sanatçısı, ekolü, dönemi dönemin sosyo-politik özellikleri ve sanatçının psikolojik özelliklerine ilişkin bilgi öznel/çağdaş anlamı tarihsel anlama dönüştürmektedir. Öznel anlam sanat yapıtı hakkında hiçbir bilğimiz olmadan aldığımız iletilerle ilgilidir. “Sanat yapıtının anlamı izleyicinin kültür ve bilinç düzeyine göre kendini belli edebilmektedir ve bu anlam ancak biçim yoluyla aktarılır. Sanatçının biçim içine koyduğu canlı öz yapıtla onu algılayacak izleyici arasında belirli bir titreşim oluşturur” (Mülayim, 1989, 153). Bu nedenle sanat yapıtını yorumlamada, öğrencilerin öznel anlamları keşfetmelerinden sonra sanat tarihi, sanat sosyolojisi, sanat psikolojisi devreye girmeli, böylece tarihsel anlama doğru gidilmelidir. Böyle bir yaklaşım ilgiyi ve merakı canlı tutabileceği gibi, üretilen öznel anlamlar tarihsel anlama yaklaştıkça öğrencilerin kendileriyle gurur duymalarında etkili olabilir. Doğal olarak öğretmen öğrencileriyle inceleyeceği yapıtlar hakkında araştırma yapması, ayrıntılı bilgi sahibi olması gerekir. Ancak, yapıtlardan tarihsel anlam çıkarmak, kodlarının tümüyle çözüldüğü anlamına gelmemelidir. Guirand (Akt. Yılmaz, 1997, 20)’a göre simgelerin biri bilişsel ve nesnel, diğeri duygusal ve

öznel olmak üzere iki temel anlamı vardır ki bunlar hem birbirini tamamlayan hem de birbiriyle yarışan anlamlardır. Yapıtın tarihsel anlamı içerikle ilgilidir, içerik konudan farklıdır. Konuda açıkça görülen durum, içerikte gizli olabilir. İçerik sanat yapıtının “en az içerisine girilebilen en gizli yanıdır.” (Mülayim, 1989, 153). Çünkü sanatçının toplumsal ilişkileri algılayışı, kendi iç çelişkileri, bilinç ve bilinçaltı süreçleri, politik tutumu, toplumsal sınıfı gibi pek çok değişken sanat yapıtının arka planını oluşturur. Sanatçının bir yapıtı niçin ve hangi koşullarda ürettiği, sanatçının yaşadığı toplumsal koşulları ve sanatçı hakkındaki yeterli bilgi edinmeden o yapıtı anlamak ya da yorumlamak olası değildir (Ersoy, 2010). Soyut resimde durum daha karmaşıktır. “biçimler arasındaki ilişki çok dolaylı ve yoruma bağlı olduğundan konudan yoksundur, anlam içerikte gizlidir” (Mülayim, 1989, 151). Soyut sanat düşünce ürünüdür, düşünceler duyularla algılanmaz. Soyut imge ve simgelere pek çok anlam yüklenebilir. Güler (2015) Gershwin’in Rhapsody in Blue adlı yapıtının resmini yaparken, birinci aşamada Gershwin’i ve eserini hiç tanımadan sadece sezgi ile eseri belli bir disiplinle dinleyerek, ikinci aşamada ise yaşamını ve eserlerini derinlemesine incelendikten sonra dinlenerek aynı eserin uyandırdığı duygular ile tekrar resim yapmıştır. İkinci aşamada eser hakkında bilgilendikten sonra yapılan resimler kompozisyon, renk ve biçim yönünden ciddi farklılıklar göstermiştir. Dolayısıyla sanatçı hakkında araştırma yaptıkça, sanatçının yaşadığı koşulları ortamı tanıdıkça sanat yapıtının alınan ileti değişmektedir.

Sanat eleştirisini son aşaması yargılama sürecidir. Bu süreçte sanat yapıtının neden önemli, neden değerli, neden güzel olduğu tartışılır. Bu tartışma sanat kuramları üzerinden yapılır. Yapıtın farklı sanat kuramlarına göre değerli olup olmadığının tartışıldığı, öğrencilerin sanat yapıtına farklı açılardan bakmasını sağlayan aynı zamanda estetik değer yargısına vardıkları aşamadır. Yargılarda sanat inancı, değerler ve duygular devreye girdiğinden çeşitlilik olabilir. Adayların estetik yargı ve estetik eğitimi konusundaki beklentileri şöyle ifade edilmektedir:

*<Documents\BO> - § 1 reference coded [0,09% Coverage] Reference 1 - 0,09% Coverage MÖ
Tüm etkinliklerde öğrencilerin estetik anlayışının gelişmesini sağlamalı.*

*<Documents\CO> - § 2 references coded [0,65% Coverage] Reference 2 - 0,33% Coverage GNE
Sanat yapıtılarını çözümlayebilmeli, öğrencilerin estetik algılarını geliştirmeli, estetik bilinç kazanmalarına katkı sağlamalıdır.*

Estetik eğitiminin sanat eleştirisiyle ilişkilendirildiği gibi tüm eğitim etkinlikleriyle de ilişkilendirildiği görülmektedir. Estetik beğeni ve estetik algılamayı da belirleyecek olan sanat eğitimidir. Bu yolla sanata değer verme, iyi bir tasarımı değerlendirebilme, çevresindeki güzelliklerin ayırdına varabilme, araç, giysi, mobilya seçiminden, şehirlerin planlanmasına, çevre kirliliği problemlerine kadar pek çok alanda duyarlılık kazanılır (Schirmacher, 1988, akt. Tuna, 2007). Kagan (1982) estetik özümlemenin yalnızca sanata özgü bir etkinlik olmadığını, aynı zamanda gerçek dünyadaki güzelliğin yeniden üretilmesi olduğunu belirtmektedir. Sanat yapıtının estetik değerini ayırdına varabilme, sanat yapıtlarından haz alma, sanatsal etkinliklere katılmada içsel güdülenmenin aracı olabilmektedir.

Görsel sanatlar dersi öğretim süreçlerinde çalışmaların sanat tarihinden örneklerle ilişkilendirmesi, farklı örneklerin karşılaştırılması, sanattaki değişimin algılanmasına da etkili olacağı belirtilmektedir:

<Documents\FO> - § 5 references coded [0,79% Coverage] Reference 1 - 0,16% Coverage Sanat tarihiyle ilgili bilgilerini yeri geldikçe konularla ilişkilendirip öğrencileriyle paylaşmalı, sanat tarihi araştırmalarına yer vermelidir. Reference 3 - 0,21% Coverage EÇ Bir resim öğretmeni için en önemli bilgi sanat tarihi bilgisidir. Örneklendirme yaparken bile sanat tarihi bilgisine başvurmalıdır.

<Documents\CO> - § 2 references coded [1,03% Coverage] Reference 2 - 0,26% Coverage Sanat tarihi hakkında bilgi sahibi olmalı ve öğrencilere etkili biçimde aktarmalıdır. Reference 1 - 0,41% Coverage Nitelikli görsel sanatlar öğretmeni sadece sanat alanında nitelikli yapıtlar üretmek değil sanat tarihi, sanat kültürü sahibi olmasıyla ve sanat bilinciyle de ilgilidir. Sanat tarihi işlerken sanat eserlerini karşılaştırmalı, sanattaki değişime dikkat çekmelidir.

<Documents\GO> - § 1 references coded [0,93% Coverage] Reference 41- 0,38% Coverage Konu ile ilgili örnekler, ayrıntılı incelenmeli, Sanat tarihi işlerken sanat eserlerini karşılaştırmalı, sanattaki değişime dikkat çekmelidir.

Adayların açıklamaları incelendiğinde sanat tarihi öğretiminin fırsat eğitimi şeklinde algılandığı görülmektedir. Çalışılacak içerikle ilgili örneklerin incelenmesi sanat tarihi öğretimine fırsat yarattığı düşünülmektedir. İlköğretimde sanat tarihi öğretiminin amacı “ne kuru bir uygarlık tarihi ne de kronolojik sıra içinde sanatın tarihine yaklaşmaktır. Amaç, öğrencilere yaşayan canlı bir sanat tarihi bilinci kazandırmaktır. Böyle bir sanat tarihi öğretimi, sanatı tanımak, öğrenmek ve seçmek için bir birikim sağlayacağı gibi, yeni biçimlerin yaratılmasına da temel olacaktır” (Kırıçoğlu 2002, 136). Bugün okullarımızda sanat tarihi öğretimi mağara resimlerinden günümüze

doğru bir sıra içine işlenmekte, çoğu kez günümüzün yaşayan canlı sanatına gelinemediği belirtilmektedir. Oysa sanat tarihi ğretiminde yakın evre, yakın ağ ilkesi temel alınmalıdır. Bu ilkenin uygulanmasıyla (i) yakın evre ilgiyi canlı tutar, (ii) sanat yapıtlarının sanatsal değerlerinin somut olarak kavrar, (iii) ğretim kuruluktan kurtarılmış olur (Kırışoğlu, 2002). Bu nedenle sanat tarihi öğretimine yakın çevredeki galeri, müze, ren yeri ve mimari yapılar gibi sanat yapıtlarından başlamak gerekir.

Sanat tarihi ğretiminde öğrencilerin aktif rol alması, etkinliklerde sanat yapıtlarının incelenmesi önemli olmasına karşın, karşılaştırmalı yöntemlerin daha etkili olduğu düşünülmektedir. Sanat yapıtı inceleme ile birlikte yürütülen sanat tarihi öğretimine yatay, dikey ve çapraz karşılaştırma olarak üç karşılaştırma yöntemi önerilebilir.

Birincisi yatay karşılaştırma; belli bir zaman diliminde farklı toplumlarda üretilen sanat yapıtların karşılaştırmasıdır. Coğrafi koşullarla sosyal, politik, dinsel, kültürel, eğitsel vb. ğelerin sanatı nasıl etkilediği keşfetme sürecidir. İkincisi Tarihsel karşılaştırma diyebileceğimiz dikey karşılaştırma bir toplumun farklı zaman dilimlerinde üretilen yapıtlarının karşılaştırmasıdır. Toplumsal gelişim ve değişimin sanata etkilerinin sorgulandığı ve keşfedildiği karşılaştırma yaklaşımıdır. ncs çapraz karşılaştırma ise tarihsel ve coğrafi öğelerden bağımsız yapılan karşılaştırmadır. Farklı tarihsel süreçlerde benzer sosyolojik koşulları yaşayan toplumların sanatlarının karşılaştırılmasıdır. Dolayısıyla, bir toplumun gelişme düzeyi başka bir toplumun geçmiş dönemlerine rastlaması durumunda kullanılabilir bir yaklaşımdır. Sonuç olarak sanat tarihi araştırmalarında karşılaştırmalar yoluyla benzerlikler ve farklılıkların keşfedilmesinde seçilen yapıtların karşılaştırılabilir olması önem taşımaktadır. Karşılaştırmalı sanat eğitimi yöntemleri öğrencilerin estetik birikimlerine ve st düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde katkı sağlayabileceği söylenbilir. Çünkü sanat tarihi bilgisi, “sanatçıyı, dönemini algılayabilecek, sanat yapıtıyla ilişki kurabilecek bir bilinç düzeyine erişebilmesi, edinilen bilgi ve birikimlerin kişilik gelişimine katkısı içindir” (Erbil, 1997, 153).

Görsel sanatlar eğitiminin bir boyutu yukarıda tartışılan sanat eleştirisi, sanat tarihi, estetik gibi kuramsal, diğer boyutu uygulamalarla ilgilidir. Estetik eğitimi herşeyden önce doğadaki, çevredeki ve sanattaki güzellikleri algılama eğitimidir. Bu nedenle doğanın ve insan eliyle üretilmiş estetik objelerin gözlemlenmesi, ayrıntıların analiz edilmesi, biçim, renk, form gibi ilişkilerin algılanmasına katkı sağlayabilir. Bir çiçeğin, ağacın, yaprağın parça bütün arasındaki mükemmel ilişkileri gibi bir sanat yapıtının örüntüleri arasındaki ilişkileri fark eden öğrencide uyanan hayranlık duygusu, onun estetik eğitimi bakımından son derece önemlidir.

Sanatsal uygulamalar yalnızca yeteneklilerin değil tüm öğrencilerin katıldığı etkinlikleri içerir. Adaylar görsel sanatlar dersinde tüm öğrencilerin görsel anlatım becerilerinin geliştirilmesi beklenmektedir:

<Documents\AO> - § 4 references coded [0,96% Coverage]Reference 1 - 0,24% CoverageGY Sınıf içerisinde sadece yetenekli olanların değil tüm öğrencilerin yetenek çizgisini en üst seviyeye çekebilmelidir.

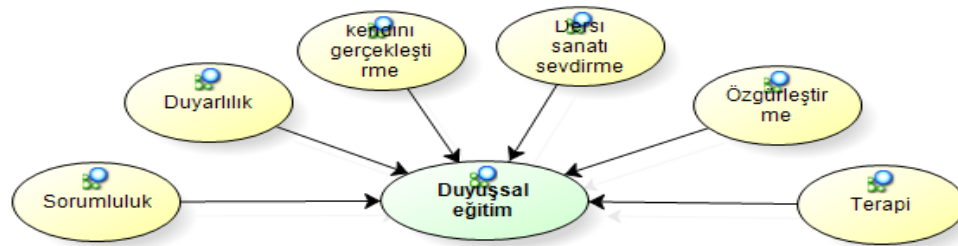
<Documents\EO> - § 1 reference coded [0,82% Coverage]KET Görsel sanatlar dersi daha nitelikli, verimli aynı zamanda sanatın ve sanatçının öneminin aktarılabilmesi için ders saatinin 1 saatten en az iki saate çıkarılması gerekir. Böylelikle sanat eğitiminin önemi ve değeri artacaktır, Öğretmen öğrencilere daha fazla zaman ayırıp yetenekleri geliştirebilecektir.

<Documents\HO> - § 3 references coded [1,45% Coverage]Reference 3 - 0,48% CoverageGGA Görsel sanatlar öğretmeni görsel sanatların her alanında yetenekli olmalı, özgün çalışmalarıyla öğrencilerin yeteneklerini geliştirmesine yardımcı olmalıdır.

Adayların açıklamalarında belirtildiği gibi görsel sanatlar etkinliklerinde öğrencilerin tümünün yeteneklerinin geliştirilmesi beklentisi literatürde sıklıkla yinelenen bir özelliktir; ancak, sanatsal yeteneğin ne olduğunun tanımlanması gerekir. Kimilerine göre beceri, kimilerine göre ustalık, kimilerine göre yaratıcılıktır. Sanatsal yeteneğin kültürel bir tanımlama olduğunu belirten Koster (2000, akt. Tuna, 2012), zaman ve kültürel farklılıklara bağlı olarak, kimi zaman gerçeğe en yakın çizen, kimi zaman da yeni biçimler oluşturan sanatçıların daha yetenekli sayıldığını belirtmektedir. Gerçekçi çizimler, pek çok görsel sanat eğitimcisine göre, sanatsal yetenek olmaktan çok, farklı sanatsal teknik ve düşüncenin uygulanabilmesi için bir temeldir. Kırıçoğlu (2009, 97) sanatsal yeteneği ustalık olarak tanımlamakta, ustalığın; düşüncenin, tasarımın gerece aktarılması ve desen yetkinliği olarak iki anlamı olduğunu belirtmektedir. Yetenek her ne şekilde tanımlanırsa tanımlansın göstergesi üründe

somutlaşmaktadır; ancak, bugün geldiğimiz noktada yetenek düşünel boyutta kendine yer bulmaktadır. Sanatsal yetenek teknolojinin de kullanımıyla salt iki boyutlu yansıtma becerisinin sınırlarını aşmaktadır. Bu nedenle görsel sanatlar alanındaki yeteneklerin çok boyutlu algılanması ve öğretmenin her öğrencinin üstün ürünler yaratabileceğine inanması ve öğrenme ortamlarını anlatım çeşitliliğine uygun hale dönüştürmesi önem taşımaktadır.

4.1.2.15. Öğretmen adaylarının duyuşsal eğitim beklentilerine ilişkin bulgular



Şekil 4.2.14. Öğretmen adaylarının öğrencilerin duyuşsal eğitimine ilişkin beklentileri

Adaylar görsel sanatlar dersinde öğrencilerin duyuşsal eğitiminin önemli olduğuna dikkat çekerken, bu konuda öğretmenden beklentileri, öğrencilerde sanata yöneltme, özgürleştirme, ruhsal dengelerini koruma, güven kazandırma, sorumluluk duygusunu geliştirme ve kendilerini gerçekleştirmelerine katkı sağlama kategorileriyle ifade edilmiştir.

Tablo 4.2.19. Öğretmen adaylarının öğrencilerin duyuşsal eğitimine ilişkin beklentileri

Kategoriler	AO	BO	CO	DO	EO	FO	GO	HO	IO	f	%
Dersi-sanatı sevdirmeye	2	5	5	1	4	4	5	1	5	32	50
Terapi	2	2	1	0	2	1	2	0	1	11	17
Duyarlılık eğitimi	1	2	2	2	0	0	0	0	1	8	13
Kendini gerçekleştirme	0	3	0	0	1	1	1	0	0	6	9,4
Sorumluluk	0	0	0	1	0	0	1	0	2	4	6,3
Özgürleştirme	0	2	0	0	0	1	0	0	0	3	4,7
Toplam	5	14	8	4	7	7	9	1	9	64	100

Görsel sanatlar dersinde öğrencilerin duyuşsal eğitimine ilişkin beklentileri başında, görsel sanatlar dersini sevdirmeye, sanatı terapi amaçlı kullanma ve duyarlılık eğitimi gelmektedir. Duyuşsal eğitimin özgürleştirme, sorumluluk duygusunu geliştirme ve kendisini gerçekleştirmeye katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Tarihsel süreç içinde sanat eğitimi yaklaşımlarında kimi zaman duyguların eğitimi, kimi zaman zihinsel eğitim ağırlık kazanmıştır. Bugün gelinen nokta sanatın bireyi çok yönlü geliştirmenin aracı olduğu, noktasındadır. “Sanat’ın, öteden beri insanoglunun birbirinden yalıtılmış olan *akıl* ve *imge* dünyasının tekrar birbirine bağlanarak zengin şekilde etkileşime girebilmesinde, dolayısıyla algılama ve duyumsama kanallarının açılmasında etkili olabileceği düşünülmektedir” (Özdemir, 2012, 272). Duyuşsal eğitimin çocuğun yapısını ortaya çıkarmada ve dengeli kişilik oluşturmadaki gücü (Yetkin, 1968) göz önünde bulundurulduğunda, duyuşsal alanın geri plana itilmesi eğitimin en çok eleştirilen ve çıkış yolu aranan yönlerinden biridir. Bu nedenle öğrenci odaklı eğitim anlayışına yönelim artmakta, öğrenmenin duyuşsal boyutuna vurgu yapılmakta, öğrenmenin sağlıklı benlik ve ahlak gelişimi ile ilişkilendirilebileceği belirtilmektedir (Özden, 2008). Duyuşsal öğrenmelerin tümünde ve değerlerin öğrenilmesinde içselleştirme önemli yer tutar. Birey, herhangi bir değeri içselleştirdiği ölçüde onu benimseyerek davranır (Gömleksiz ve Kan, 2012, 1160). Aynı zamanda duyu eğitimi anlamına gelen sanat eğitimi yoluyla insan sevmeyi de öğrenir. Sevgi ise ahlak eğitiminin temelidir. Dolaylı olarak sevgi eğitimi içeren sanat eğitimi ahlak eğitiminin kendisidir (Gençaydın, 1990, 49). Jarolimek (1990, akt. Bacanlı 1999, 8) duyuşsal eğitim kaynağı olarak sanat ve insan bilimlerini görmekte ve öğrencilerin değer, tutum, inanç gibi psikolojik yapılarına yön verdiğini; ahlak ve karakter gelişimini etkilediğini belirtmektedir.

Motivasyon başlığı altında değinildiği gibi öğrencilerin sanat etkinliklerini sevmesi, içsel olarak güdülenmelerinde etkili olduğu bulgusu; GSÖ’ne sanatı ve dersi sevdirmeye görevi yüklemektedir. Adaylar bunun da farklı yolları olduğunu belirtmektedirler:

<Documents\DO> - § 1 reference coded [0,19% Coverage]Reference 1 - 0,19% CoverageZK Dersini sevdirmek için elinden geleni yapmalıdır.

<Documents\EO> - § 4 references coded [0,70% Coverage]Reference 1 - 0,09% CoverageMY Öğrencilere dersi için oyun-eylem gibi etkinlikleri kullanmalıdır Reference 4 - 0,31% Coverage. KET Öğrenciyi yönlendirmeli, sanata teşvik etmeli, onların bireysel ve sosyal sorunlarıyla ilgilenmelidir.

<Documents\FO> - § 4 references coded [0,82% Coverage] Reference 1 - 0,14% CoverageTA Öğrenciyi sanatı sevdirmeli ve görsel sanatlar dersinin önemini onlara. Reference 4 - 0,44% CoverageGEY Öğretmen dersinin diğer dersler tarafından kullanılmasına izin verilmemelidir. Genelde görsel sanatlar dersi hakkındaki önemsiz işe yaramayan ders olma hakkındaki görüşleri yok etmeli. Öğrencilere faydalı gelişimleri bakımından yararlı bir ders olduğunu kanıtlamalıdır.

[<Documents\GO>](#) - § 5 references coded [1,64% Coverage] Reference 1 - 0,19% CoverageDG Ders öğretmeni kendi işini sevmeli ki öğrencilere de sevdirebilmeli. Reference 2 - 0,30% CoverageDG Öğrencilere sanatı ve sanatın gereklerini tam olarak anlatabilmeli, öğrencilere sanat yapmayı sevdirebilmelidir. Reference 3 - 0,78% CoverageSC Görsel sanatlar öğretmeni sanata gönül vermiş, kendini yetiştirmiş, sosyal, güler yüzlü, sempatik, saygılı, sevgili, disiplinli, konuşkan, empati kurabilen, çağdaş yerine göre tatlı-sert sanat kavramlarını bilen, aktivitelere katılan, kendini sevdirebilen, çeşitli fikirlere açık olmalıdır. Reference 4 - 0,19% CoverageKGY Onlara ders sevdirmeli, dersten zevk alır hale getirilmelidir.

[<Documents\HO>](#) - § 1 reference coded [0,22% Coverage]Reference 1 - 0,22% CoverageCE Öğrenciye sanatsal etkinlikleri sevdirecek gerekirse organizasyonlarda bulunmalıdır.

[<Documents\IO>](#) - § 5 references coded [1,62% Coverage] Reference 1 - 0,45% Coverage NU Öğrencinin derse ilgi ve merakını artıracak kadar coşkuyla ve resim dersini sevdirecek şekilde heyecanla ders işlemeli ki öğrenci resme yalnızca ders olarak bakmasın. Reference 2 - 0,43% CoverageNU Her öğrenciye yapabileceği mesajını verebilmeli. Böylece öğrenci yeteneği olmadığını öğrense bile zamanla ileriki yaşlarda sanata ilgi duyabilsin, soğumasın. Reference 3 - 0,34% CoverageNÖğrencinin zevk alarak resim yapmasını sağlamalı ve resmi iyi kötü diye ayırt etmeden her resme ve resmi iyi kötü diye ayırt etmeden her resme her çizime değer vermelidir.

GSÖ'nin dersi sevdirmek için 'elinden geleni yapmalıdır' önermesi, öğrenci özelliklerine göre yeni stratejiler geliştirmeyi de içermektedir. Oyundan yararlanma, bireysel ve sosyal sorunlarıyla ilgilenme, dersin önemli olduğunu kanıtlama, ders dışı etkinlikler düzenleme, olumlu kişilik özelliklerine sahip olma ve bu özelliklerini kullanma, zevkli etkinlikler düzenleme, öğrencilerin ürettikleri bütün çalışmalara değer verme önerilen stratejilerden bazılarıdır.

Görsel sanatlar eğitimini aynı zamanda bir duyarlılık eğitimi olarak değerlendiren adaylar, öğrencilerin duyarlılıklarının geliştirilmesine dikkat çekmektedirler:

[<Documents\BO>](#) - § 2 references coded [0,30% Coverage]Reference 1 - 0,15% CoverageMÖ Görsel sanatlar öğretmeni öğrencilere öncelikle sanatçı duyarlılığı kazandırmalıdır.

[<Documents\CO>](#) - § 2 references coded [0,18% Coverage]Reference 1 - 0,13% CoverageAA Çevresine duyarlı yurttaşlar yetiştirmeye çalışmalı.

[<Documents\DO>](#) - § 2 references coded [1,50% Coverage]Reference 1 - 0,86% CoverageGMY Bir Görsel sanatlar öğretmeni insan kişiliğine büyük yaralar açabileceği gibi, hiç yara açılmayacak kalınlıkta duvarlar örebilir. Öğrenciye sorumluluğu, paylaşmayı, insanlığı, duyarlılığı sanat yoluyla öğretmelidir. Reference 2 - 0,64% CoverageGMY Bir Görsel sanatlar dersinin müzik eşliğinde işlenmesi, teknolojinin olanaklarından yararlanılması öğrencilere duyarlılık kazandırmada göz ardı edilmemelidir.

Sanata, insana, çevreye, doğaya duyarlılığa değinen adayların beklentileri bir adayın "sanatçı duyarlılığı" söyleminde özetlenmektedir. Sanatçı duyarlılığı sınır

tanımayan düşünce yapısı ve tepki verebilme ile ilgilidir. İnsanın, doğanın, çevrenin korunmasından kendini sorumlu tutmasıdır. Bireye duyarlılık kazandırmanın yolu estetik eğitimden geçtiğini belirten Gençaydın (1989, 33) estetik eğitimden yoksun bırakılan insan tipini “yaşamın zenginliklerini anlamayan, doğaya uzak, doğa-insan arasındaki ve doğanın kendi içindeki çok yönlü ilişkileri tanımada yetersiz, yeni kültür değerlerini üretemeyen, ilişki ve çelişkilerini öğrenemeyen, bulduğu ile yetinen, eleştiriye unutmamış, yaşamın başka alanlarına ilgisiz, mesleğiyle ilgili bilgi ve beceriden başka sermayesi olmayan, yaşamın anlamını kavrayamadığı için yaşamdan haz duymayan, umutsuz ve mutsuz bir varlık” olarak tanımlamaktadır. Kısaca duyarsızlık bireyin kendine, topluma doğaya yabancılaşmasıdır. Görsel sanatlar eğitiminde insanın, insan ilişkilerinin, doğanın, doğadaki canlıların gözlemlenmesi, seçme, ayıklama, birleştirme ve güzellikleri yeniden yaratma yoluyla kazandırılacak duyarlılık aynı zamanda estetik algılamının yollarını da açacaktır.

Görsel sanatlar dersinde öğretmenin, öğrencilerin rahatlamasına, gerilimlerinin giderilmesine katkı sağlayan bir tutum içinde olması gerektiği beklenmekte, başka bir deyişle sanatın sağaltım işlevine dikkat çekilmektedir:

<Documents\AO> - § 4 references coded [0,88% Coverage]Reference 2 - 0,35% CoverageGHD Öğrencilere nasıl resim yapıldığını öğretmekten daha çok insan kendini nasıl ifade eder, Nasıl rahatlar, nasıl daha huzurlu hisseder diye bunu sağlamaya çalışır. Reference 3 - 0,36% CoverageGHD Nitelikli bir görsel sanatlar öğretmeni öğrencilere sınıf ortamında diğer derslerde olmadığı kadar özgür ve rahat bir çalışma ortamı hazırlamalıdır ki öğrenci kendini rahat hissedebilsin.

<Documents\BO> - § 3 references coded [0,35% Coverage]Reference 1 - 0,09% CoverageMÖ Öğrencileri görsel sanatlar aracılığı ile rahatlatmalı.

<Documents\CO> - § 1 reference coded [0,45% Coverage]Reference 1 - 0,45% Coverage Öğrencileri eğlendirmesi, heyecanlandırması lazım. Diğer dersler zaten yeterince ağır ve stresli. Bu derste çocukların rahatlaması lazım. Sadece bu resmi yapıp, teslim edeceksin olmamalı.

<Documents\EO> - § 2 references coded [0,76% Coverage]Reference 1 - 0,39% CoverageDK Ders esnasında öğrencileri rahatlatacak şeyler yapılmalıdır. Öğrencilerin sıkıldıklarını fark etmesi ve o esnada duruma çözüm bulması. Reference 2 - 0,37% Coverage Sınıf ortamından daha çok atölye ortamı yaratmalı. Öğrenci derse geldiğinde beyninin dinleniyor gibi olması lazım. Yani rahat olmalı.

<Documents\GO> - § 2 references coded [0,90% Coverage] Reference 1 - 0,44% CoverageGBS İyi bir görsel sanatlar öğretmeni, „,öğrencinin derste kendisini rahat hissetmesini sağlamalıdır. Reference 2 - 0,46% Coverage Oysa resim dersleri en eğlenceli ders olma özelliğini taşır. Öğrencilerin en çok rahatladıkları ve streslerini attıkları derstir. Öğretmen oyun drama gibi yöntemlere de başvurarak dersi neşeli hale getirmelidir.

Kişinin kendi içindeki duyguları sanat yoluyla dışa vurma biçimi olarak tanımlanan sanat terapisi, resim, müzik, tiyatro, sinema, hareket ve dans gibi sanatın her alanındaki uygulamaları içerir (Aydın, 2012, 70). Sanat yapıyor olmanın doğurduğu yaratıcı sürecin gelişimsel ve sağlıkla ilgili olarak iyileştirici ve yetiştirici bir etkisi olduğu, sanat ürünlerinin kişinin iç dünyasına dair bir iletişim işlevi gördüğü belirtilmektedir (Gencer, 2012). Adaylar görsel sanatlar alanını, öğrencilerin yaşadığı stresten kurtulma aracı görürken, drama, oyun gibi etkinliklerin de öğrenme ortamlarına taşınmasını önermektedirler. Öğrenci bulguları arasında müzikli ders beklentisi dikkate alındığında sanat eğitiminin dengeli kimlik oluşturmanın aracı ve aynı zamanda içsel baskılarından arınmanın yollarından biri olduğu söylenebilir. Carroll (2011) çocuklara deneyimleriyle ilgili kendini anlatma fırsatı verildiğinde duygularını ve çatışmalarını ifade ettiklerini, yaratıcı süreçlerde güzel bir ürün ortaya koyduklarında güzelliğin keyfine vardıklarını, bunun da çocukların çaba göstermesi için ikna etme aracı olduğunu belirtirken, Bacanlı (1999) sanat eğitiminin de içeren duyuşsal eğitimin, stres yönetimi, kaygıyı azaltma, çatışma çözümü ve zihin sağlığı gibi katkı sağladığını vurgulamaktadır.

Sanat eğitiminin öğrencilere sorumluluk duygusu kazanmalarında etkileri üzerinde görüş bildiren adayların beklentileri, öğrencinin sorumluluklarını içselleştirmesidir:

<Documents\DO> - § 1 reference coded [0,92% Coverage]m Reference 1 - 0,92% Coverage GAA Öğrencilere sorumluluk vermekle kalmamalı, onların kendiliğinden sorumluluk alma duygusu oluşturmaldır. Sanatla ilgili araştırma ve üretimde öğrenci kendiliğinden, duygusal olarak kendini sorumlu hissetmelidir.

<Documents\IO> - § 2 references coded [1,12% Coverage] Reference 2 - 0,72% Coverage Yaşadığı ülkenin ekonomide, eğitimde, sağlıkta nasıl bir durumda olduğunu bilmeli. Yeri geldiğinde bu durumu öğrencilerin daha iyi hale getirebileceklerini söyleyerek, bu konularda da çalışmalar yaptırarak onlarda bu sorumluluk duygusunu oluşturmaldır.

Adayların açıklamalarında, öğrencilerin sanat araştırmaları ve etkinliklerinde içsel bir sorumluluk duymaları, bu duygunun ülke sorunlarına kadar uzanan sürümlerinin yapılandırılabilmesi önermesi sunulmaktadır. Öğrencilerin sorumluluk duygusu kazanmaları eğitimin hedefleri arasındadır; ancak, bu duygunun oluşmasında görsel sanatlar dersinin de payı bulunmasına karşın, diğer dersler, aile gibi farklı değişkenlerin de rol oynadığı göz ardı edilmemelidir.

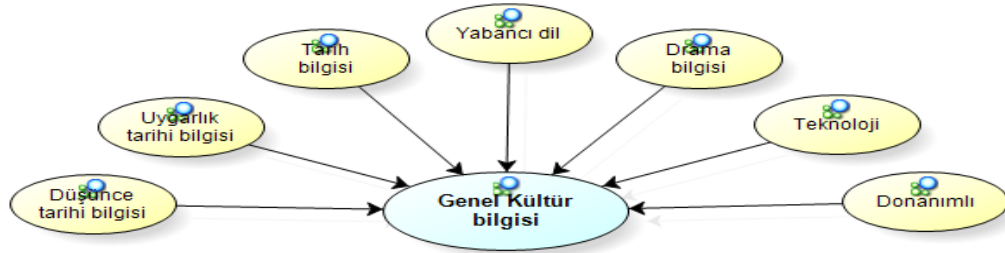
Öğrencilerin duyuşsal eğitimini etkileyen önemli değişkenlerden biri de kendini gerçekleştirmesidir. Yukarıda motivasyon stratejilerinde de değinildiği gibi sanat eğitiminin öğrencilerin kendine gerçekleştirmelerinde katlı sağlayan etkili alanlardan biri olduğudur. Adayların GSÖ'lerinden öğrencinin kendini gerçekleştirmesine zemin oluşturma beklentisi şöyle dile gerilmektedir: [<Documents\FO>](#) - § 1 reference coded [0,12% Coverage] Reference 1 - 0,2% Coverage MK Öğrencinin yaptığı çalışmalarla kendini gösterebilmesine fırsat yaratmalıdır., [<Documents\GO>](#) - § 1 reference coded [0,20% Coverage] Reference 1 - 0,20% Coverage TG Öğrencinin kendini gerçekleştirmesine ve kendisiyle gurur duymasına yardımcı olabilmelidir.

Adaylardan, öğrencinin kendini gerçekleştirmesi ve kendisiyle gurur duyması konusunda beklenti elde edilmişken, bunun nasıl gerçekleşeceği konusunda bir veriye ulaşılamamıştır. Kuzgun (2002) Goldstein ve Adler'e atıfla insan doğasında yaratıcı eğilim ve kendini gerçekleştirme yönelimi olduğunu, bunun için bireyin sahip olduğu kapasiteyi tam olarak kullanması gerektiğini belirtmektedir. Dolayısıyla GSÖ öğrencilerin yetenek, beceri, gayret, araştırma, çalışmaya uzun zaman ayırma gibi değişkenleri organize etmesi, bunun için öğrencileri motive etmesi önem taşımaktadır. Eğitimin yeni hedefi bireyin yeteneklerini en üst düzeye çıkarmak olarak değerlendirildiğinde ve görsel sanatlar alanındaki yetenekler arasında farklılıklar dikkate alındığında, her öğrencinin uygulamalarda yapabileceğinin en iyisini yapması kendini gerçekleştirmenin aracı olduğu kadar, kendisiyle gurur duymasının da aracı olabilir. Kuramsal ve uygulamalardan oluşan görsel sanatlar dersinin uygulamalarında iki ve üç boyutlu çok çeşitli teknik ve uygulamalara yer verilmesiyle her öğrencinin başarılı olabileceği bir etkinlikler zinciri olduğu söylenebilir. Bazıları araştırmalarda, bazıları projelerde, bazıları üç boyutlu çalışmalarda, bazıları tasarımda başarı duygusunu tadabilir. Öğrencilerin ilgilerine, yeteneklerine ve seçimlerine karşı duyarlı davranılması onların seçimleri başarının ve kendini gerçekleştirmenin yolunu açabilir. Öğrencilerin seçimleri aynı zamanda sanat eğitimi süreçlerinde öğrencileri özgürleştiren faktörler arasındadır. Adaylar da görsel sanatlar eğitimini öğrenciyi özgürleştiren bir alan olarak görmektedirler: “[<Documents\BO>](#) - § 2 references coded [0,38% Coverage] Reference 1 - 0,22% Coverage KZÇ Ayrıca öğrencileri çalışmalarında özgür bırakarak onların düşüncelerini de özgürleştirebilir”, “[<Documents\FO>](#) - § 1 reference coded [0,16% Coverage] Reference 1 -

0,16% CoverageBE Öğretmen öğrencileri kısıtlamamalı, aksine daha özgün olabilmeleri için elinden geleni yapmalıdır.

Okulların temel işlevi eğitim politikalarının çerçevesini çizdiği insan tipini yetiştirmektir. Eğitim politikaları ve buna bağlı olarak eğitim programları toplumsallık ve bireysellik gibi birbirine karşıt gibi duran iki nokta arasında gidip gelmektedir. Ferrer (Spring'den akt. Şimşek, 2002) eğitimin toplumsal yapıyı olduğu gibi korumaya değil, değişime dönük bir formunu önermektedir. Böyle bir eğitimle insanı yüceltmek ve aklın özgürce kullanımını özendirmek olasıdır. Dolayısıyla farklıyı, yeniyi, özgünü arayan görsel sanatlar eğitimi, adayların belirttiği gibi, özgürlük duygusunu oluşturulabilecek, sosyal ve bireysel kimliğini birlikte geliştirilebilecek bir alandır.

4.1.2.16. Adayların görsel sanatlar öğretmeninin genel kültür bilgisine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular



Şekil 4.2.15. Adayların GSÖ'lerinin genel kültür bilgisine ilişkin beklentileri

Görsel sanatlar öğretmen adaylarının, görsel sanatlar öğretmeninin genel kültür bilgisine ilişkin beklentileri düşünce tarihi bilgisi, uygarlık tarihi bilgisi, tarih bilgisi, yabancı dil, drama bilgisi, teknoloji bilgisi ve genel kültür alanında donanımlı olması kategorilerinden oluşmaktadır.

Tablo 4.2.20. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin genel kültür bilgisine ilişkin beklentileri

Kategoriler	AO	BO	CO	DO	EO	FO	GO	HO	IO	f	%
Donanımlı	4	7	2	3	0	4	1	1	4	26	42
Teknoloji	5	2	3	4	1	3	2	2	3	25	40
Drama bilgisi	0	2	0	1	0	1	0	0	1	5	8,1
Tarih bilgisi	1	0	0	0	0	0	1	0	0	2	3,2
Düşünce tarihi bilgisi	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2	3,2
Uygarlık tarihi bilgisi	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1,6
Yabancı dil	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1,6
Toplam	11	12	5	8	1	9	5	3	8	62	100

Tablo 4 2.20’de görüldüğü gibi adayların görsel sanatlar öğretmeninin genel kültür bilgisine ilişkin donanımlı olması beklentisiyle teknoloji bilgisinin öne çıktığı görülmektedir. Görsel sanatlar öğretmeni kişilik özelliklerine ilişkin beklentilerde değinildiği gibi adaylar çok yönlü bir görsel sanatlar öğretmeni arzulamaktadırlar. Çok yönlülüğün bir boyutu da kültürel birikimiyle ilgilidir. Adaylar görsel sanatlar öğretmeninin genel kültür alanında donanımlı olmasını beklerken, bazı adayların bu donanımı hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında kazanılması gerektiği konusunda görüş bildirmektedirler:

[<Documents\AO>](#) - § 4 references coded [0,97% Coverage]Reference 1 - 0,40% CoverageGBA İdeal öğretmen her zaman kendisini geliştirmeli. Öğrencilere faydalı olabilecek bilgili öğrencilerden saklanmamalıdır. Her alanda bilgi sahibi olmalı, entelektüel birikimiyle çevresine örnek olmalıdır. Reference 3 - 0,31% CoverageGMS Sadece kendi alanıyla değil diğer alanlarda ilgili bilgiye ve genel kültüre de sahip olmalıdır.

[<Documents\BO>](#) - § 7 references coded [1,48% Coverage]Reference 1 - 0,10% CoverageKOC Genel kültürü, sanat tarihi bilgisi çok iyi düzeyde olmalıdır Reference 5 - 0,38% Coverage Bizim en önemli eksiklerimizden biri yeterli genel kültüre sahip olmamamızdır. Burada eğitim alırken bizim genel kültür birikimimizi artıracak derslerin yetersiz olmasıdır. Özellikle sanat üzerine konuşurken, sanat eserlerini incelerken dönemin özelliklerini bilmediğimiz için siz de fark etmişsinizdir yorum yapamıyoruz.

[<Documents\CO>](#) - § 2 references coded [0,52% Coverage]Reference 2 - 0,41% CoverageGörsel sanatlar öğretmeni gündemi iyi takip etmeli. Öğrencinin saygısını kazanmada sanat tarihinden çok gündemden öğrendiğiniz şeyler öğrencinin daha ilgisini çekiyor.

[<Documents\DO>](#) - § 3 references coded [1,20% Coverage] Reference 1 - 0,25% Coverage CB Öğretmen alanı dışında kültürel bilgilere sahip olmalıdır. Reference 3 - 0,81% CoverageGNM Aynı zamanda bilgi birikimine sahip ve araştırmayı seven, konusuna hâkim ve yeterli olmalıdır. Böylece öğrencilere yeterli bilgi verebilir ve bilen, düşünen, araştıran insanlar yetiştirebilir.

[<Documents\FO>](#) - § 4 references coded [0,74% Coverage]Reference 2 - 0,10% CoverageGEK Genel kültür açısından da donanımlı ve bilgili olmalıdır. Reference 3 - 0,27% Coverage GEY bir görsel sanatlar öğretmeni; öğrencilere yeterli bilgiyi onlara işe yarar bilgiler aktarabilmek için yeterli, gerekli kültür, bilgi, donanıma sahip olmalıdır.

[<Documents\IO>](#) - § 4 references coded [0,76% Coverage]Reference 1 - 0,14% CoverageMA Her türlü konuda az da olsa bilgi sahibi olmalıdır.

Görsel sanatlar öğretmeninin genel kültür birikimi üç nedenden ötürü önemli görülmektedir. Birincisi sanat eğitimi süreçlerinde öğrencilerin saygısını kazanmada, ikincisi sanat yapıtı çözümlene süreçlerinde yapıtları yorumlayabilmede başka bir deyişle yapıtın tarihsel iletisini kavrayabilmede, üçüncüsü çevresine entelektüel birikimiyle model olmada etkili olduğu belirtilmektedir. Bir aday kompozisyonunda görsel sanatlar öğretmeninin entelektüel birikiminin toplumsal iş görüşünü şöyle

açıklamaktadır: [<Documents\HO>](#) - § 1 reference coded [1,37% Coverage]Reference 1 - 1,37% Coverage KSD Öğretmen kültürel donanımıyla yaşadığı toplumu değiştirebilecek niteliklere sahip olmalıdır. Çünkü bir öğretmenin bilgisi onun görev aldığı bölgenin kalkınmasının ve değişmesinin nedeni olduğu şüphesiz bir gerçektir.

Genel kültür donanımının, bazı adaylar araştırma yoluyla kazanılabileceğini belirtirken, bazı adaylar lisans programında kazandırılması gerektiği düşüncesindedirler. Her iki görüş şu iki nedenlerden dolayı önemli görülmektedir. Birincisi lisans programında seçmeli ders havuzu oldukça sınırlı olmasıdır. Bu havuzun genişletilmesiyle adayların kendilerini geliştirmek istedikleri dersleri seçerek kültürel birikimlerini artırmalarına fırsat verilebilir. Diğeri özel yetenek seçme sınavlarında adayların genel kültür birikiminin sorgulanmamasıdır. Özel yetenek sınavlarında adayların genel kültür birikimi yanında, ilgileri, merak duygusu, okuma ve araştırma alışkanlığı kazanıp kazanmadığı karşılıklı görüşme vb. sınav teknikleriyle belirlenebilir. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri beklentilerinde değinildiği gibi sınav odaklı eğitim sistemlerinde, eğitimin her aşamasında sınava girecek adaylar sınav ölçütlerine göre hazırlanmaktadır. Görsel sanatlar öğretmen yetiştirme programlarına öğrenci seçiminde genel kültür ve sanat kültürünün bir ölçüt olarak belirlenmesi güzel sanatlar liselerinin programlarını etkileyebileceği gibi, bu sınavlara hazırlanan adayların hazırlıklarını da biçimlendirebilir.

Adayların gereksinim duyduğu genel kültür alanlarından biri de tarih bilgisidir. Bu beklentiler tarih bilgisi, düşünce tarihi bilgisi, uygarlık tarihi bilgisi şeklinde ifade edilmiştir:

[<Documents\AO>](#) - § 1 reference coded [0,25% Coverage]Reference 1 - 0,25% Coverage Biz tarihi kendi alanımızda daha ağırlıklı olarak alırsak daha iyi olur. Yani tarih bilgisi alanımızla bağlantılı olarak verilmeli.

[<Documents\BO>](#) - § 1 reference coded [0,42% Coverage]Reference 1 - 0,42% Coverage Sanat akımları ile tarihi de eşleştirmemiz gerekiyor. Bunun yanı sıra resim akımları ile müzik akımları da aynı zamana denk geldiği için yine müzik tarihi dersi görülebilir. Müzik tarihi ile resim tarihinde akımlar hemen hemen aynı dönemlere ait ve birbirleriyle çok bağlantılı.

[<Documents\GO>](#) - § 1 reference coded [0,31% Coverage] Reference 1 - 0,31% Coverage TG Tarih bilgisi ve uygarlık tarihinin bilgisine sahip olabilme.

[<Documents\AO>](#) - § 1 reference coded [1,56% Coverage] Reference 1 - 1,56% Coverage KNP
Görsel sanatlar dersi sanat tarihi ile ilişkili olduğu kadar düşünce tarihiyle de ilişkilidir. Sanat yapıtlarını çözümlerken dönemin özelliklerini bilmek gerekir. Görsel sanatlar öğretmenin uyarlıkları ve düşüncenin nasıl geliştiğini bilmeden sanat eserlerini analiz etmesi beklenemez.

Yukarıdaki referanslarda belirtildiği gibi sanat eğitimcisinin tarih, uygarlık tarihi ve düşünce tarihi konusunda donanımlı olması gerekir. Sanat yapıtlarının anlamı iki boyutludur; Biri öznel anlam, yani izleyicinin duyularına ve algılarına yönelik anlamdır. Diğeri tarihsel anlamdır ki, sanat yapıtlarının üretildiği tarihsel koşullarla ilişkilendirilerek kurulan anlamdır. Bir yapıtların sanatçısı hakkındaki bilgimizin yanında dönemin toplumsal yaşamı, üretim ilişkileri, egemen olan toplumsal inançlar, değerler, düşüncelerle toplumsal yaşam bilinmeden o yapıtların nesnel anlamına yaklaşmamız olası değildir. Sanat yapıtlarını kodlarını üretildiği dönemin düşünce sisteminden alır. Bu kodları anlamlandırabilme bakımından görsel sanatlar öğretmeni yetiştiren programlara düşünce tarihi, kültür tarihi, ikonografi gibi dersler zorunlu ya da seçmeli dersler olarak planlanmalıdır.

Öğretmenin teknoloji bilgisine ilişkin aday beklentileri öğretim teknolojileri ağırlıklı olduğu görülmektedir. Öğrenme ve öğretme süreçlerine ilişkin beklentiler temasında da değinildiği gibi öğretmenin öğretim teknolojilerinden yararlanmasını beklentisi teknolojik yetkinlikle ilgilidir. Adayların vurguladığı bir özellik üretilen yeni teknolojiye uyum sağlayabilme ve kullanabilme becerisiyle ilgilidir.

[<Documents\BO>](#) - § 2 references coded [0,23% Coverage] Reference 1 - 0,16% Coverage BK
Görsel sanatlar öğretmeni bölümü ile ilgili gelişen teknolojiyi, olayları ve yenilikleri takip etmelidir.

[<Documents\CO>](#) - § 3 references coded [0,98% Coverage] Reference 3 - 0,52% Coverage Etkili sunum hazırlayabilmesi gerekiyor. Çeşitli tasarım programları bilmesi gerekiyor. Grafik ile ilgili bir çalışma yaptırırken öğrenciye rehberlik yapabilmesi yanında okulun tasarım ihtiyaçlarını karşılaması gerekir. Bunun için de okullarda bilgisayar gibi teknolojilerin öğretime sunulması gerekiyor. Reference 3 - 0,66% Coverage GMY Bir Görsel sanatlar dersinin müzik eşliğinde işlenmesi, teknolojinin olanaklarından yararlanılması öğrencilere duyarlılık kazandırmada göz ardı edilmemelidir,

[<Documents\GO>](#) - § 2 references coded [0,34% Coverage] Reference 1 - 0,20% Coverage
Teknolojiyi ve bilgisayarla grafik tasarımı web tasarımı kullanabilme becerisi edinmelidir.

[<Documents\IO>](#) - § 3 references coded [0,64% Coverage] Reference 1 - 0,24% Coverage KEÖ
Alanında donanımlı, gelişen çağın teknolojilerinden yararlanan bir öğretmen olmalıdır.

GSÖ'nin öğretim teknolojilerini kullanma, bu alandaki yenilikleri izleme yanında farklı bilgisayar programlarını; grafik tasarım (Photoshop, Illustrator, Indesign, Korel) ve web tasarım (HTML ve CSS, Dreamweaver, Fireworks, Flash) programlarını kullanabilmesi, sanat eğitimi derslerinde ve okulun etkinliklerinde (tanıtım, sosyal kültürel etkinlikler) yararlanabilmesi adayların beklentileri arasındadır.

Tüm yaşamı kuşatan teknoloji eğitim ortamlarını da etkilemektedir. Özellikle bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve paylaşma aracı olarak teknoloji gün geçtikçe eğitimin temel aracı olma yönündedir (Kurbanoglu ve Akkoyunlu, 2002). Sözü edilen becerilere sahip ve bu becerileri öğretim sürecinde kullanabilen bir öğretmen, öğrencilerine bu konuda model oluşturabilecek, söz konusu becerilerin öğrencilere kazandırılmasında, öğrencileri yönlendirebilecek ve öğrencilerin kazandıkları becerilerin kalıcılığını sağlanmasında önemli bir rol oynayacaktır. Bu nedenle, öğretmenlere bilgisayar okuryazarlığı becerilerinin de kazandırılması gerekir (Kurbanoglu ve Akkoyunlu, 2002). Ayrıca öğretmenin bilgiye ulaşmada rehberlik görevi üstlendiği yaklaşımlar, öğrencilerin bilgisayar ve internet teknolojilerini kullanabilecek şekilde yetiştirmesini zorunlu kılmaktadır. Burada vurgulanması gereken nokta teknolojiden yararlanmanın sınırlarının çizilmesiyle, teknolojinin öğrencileri tek yanlı kılma, yaratılan sanal evrenin tutsağı olma tehlikesinden korunmasıdır.

Görsel sanatlar dersinde sanal müze gezileri, sanatçı çalışmaları ve üretim süreçlerine ilişkin görseller sıklıkla kullanılan tekniklerdir. Adaylar hizmet öncesinde bu alanda deneyim kazanmaktadırlar; ancak, görsel sanatlar dersinde bilgisayar teknolojilerinden yararlanarak tasarım etkinlikleri gittikçe yaygınlaşmaktadır. Öğretmenin bilgisayar kullanması teknolojik okuryazarlık için yeterli görülmemekte, tasarım programlarını öğretebilme düzeyinde bu alana hâkim olması beklenmektedir. Lisans programlarındaki bilgisayar ders tanımları temel bilgisayar becerilerini tanımlamaktadır. Bilgisayar teknolojilerinin yaygınlığı nedeniyle ilköğretim çağındaki çocuklar bu becerilerin önemli bir kısmını çoktan kazanmışken GSÖ'nin çok daha ileride olması gerekir. Bu nedenle görsel sanatlar lisans programındaki bilgisayar ders tanımları ve içerikleri ihtiyaçlar düzeyinde sürekli yenilenmeye açık olmalıdır.

Görsel sanatlar öğretmeninin genel kültür bilgisine ilişkin beklentilerden drama bilgisi öğrenme süreçlerine ilişkin bulgularda ayrıntılı tartışılmıştır. Öğrenci beklentilerine bakıldığında oyun oynatan öğretmen, drama yaptıran öğretmen beklentisiyle adayların beklentilerinin örtüştüğü görülmektedir. Ancak, hizmet öncesi görsel sanatlar öğretmen eğitiminde drama eğitimine ilişkin bir dersin olmadığı görülmektedir. Adayların bu taleplerinin kaynağı özel öğretim yöntemleri dersinde dramanın bir yöntem olarak incelenmesi, sanat eğitimi derslerinde nasıl kullanılması gerektiğinin tartışılması, 16 saatlik ders dışı bir kurs almış olmalarına, öğretmenlik uygulamaları sırasında bu kazanımlarını yaşama geçirmelerine bağlanabilir. Ayların bu deneyimlerinden elde ettikleri bulgulara ilişkin bir adayın odak grup görüşmesindeki anlatımı dikkat çekicidir:

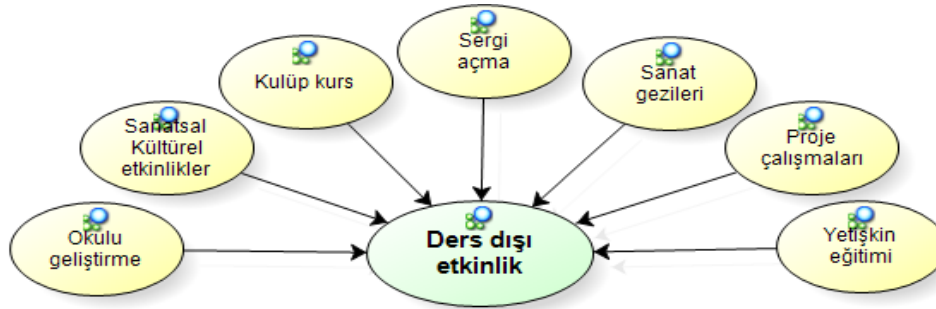
<Documents\DO> - § 1 reference coded [1,92% Coverage] Reference 1 - 1,92% Coverage Okul deneyimi sırasında sekizinci sınıflarda sürekli test çözen derse katılmayan öğrenciler vardı, öğretmen de pek sesini çıkarmıyordu. İkinci dönem (öğretmenlik uygulaması) biz ders anlatmaya başladık. Arkadaşımınla çalışma yaprakları hazırladık, sanat eleştirisi yaptık, arkasından sınıfı dörde ayırıp drama yaptık. Bütün gruplar coştı ama benim gözüm derse katılmayanlardaydı. İnanın dramada en hareketli onlardı. Sonrasında derse katılmadıkları hiç olmadı. İyi ki drama öğrenmişiz.

Yabancı dil konusu odak grup görüşmelerinde sadece bir grupta dile getirilmiş ve grupta çok kısa süren bir diyalog yaşanmıştır:

*<Documents\FO> - § 1 reference coded [0,58% Coverage] Reference 1 - 0,58% Coverage İngilizce bilgisinin iyi olması. Sanat bütün dünyaya yayılıyor. Sanatı takip etmek için bu gerekli benim için, bu gerekli bence.
-Ama İngilizce biraz akademik bilgiye dayanıyor. Ortaokuldan beri İngilizce dersi alıyoruz, hep aynı. İçimizde İngilizce iki kelime konuşabilecek var mı? Ya biz öğrenemiyoruz ya da öğretmiyorlar.
-Yazılı anlatım çok önemli bence...*

Veriler arasında yabancı dil öğretiminin yukardaki diyalog dışında dile getirilmemesi ve diyalogda da belirtildiği gibi yabancı dil öğrenmeye ilişkin olumsuz inanç gelişmiş olması, programdaki haliyle yabancı dil öğrenilemeyeceği düşüncesini doğurmaktadır. Bu nedenle dil öğretimi konusunun tartışılması ve yeniden düzenlenmesi önem taşımaktadır. Bu konuda farklı seçenekler değerlendirilebilir. Örneğin (i) Yabancı dil hazırlık sınıfı, (ii) Yabancı dil dersinin zorunlu ya da seçmeli ders olarak tüm programa yayılması, (iii) Üniversitelerde açık ders halinde sürekli dil kurslarının açılması çözüm olabilir.

4.1.2.17. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin ders dışı etkinliklerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular



Şekil 4.2.16 Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin ders dışı etkinliklerle ilgili beklentileri

Görsel sanatlar öğretmeninden ders dışı etkinlik bekleyen adayların bu beklentileri, okulu güzelleştirme, sanatsal kültürel etkinlikler düzenleme, görsel sanatlar kulübü açma, sergi açma, sanat gezileri düzenleme, proje çalışmaları yapma ve yetişkinlere yönelik sanat eğitimi çalışmalarından oluşmaktadır.

Tablo 4.2.21. Öğretmen adaylarının GSÖ'lerinin ders dışı etkinliklerine ilişkin beklentileri

Kategoriler	A.O	B.O	C.O	D.O	E.O	F.O	GO	H.O	I.O	f	%
Kulüp / kurs	0	4	3	1	5	1	1	1	4	20	43
Okulu geliştirme	3	0	2	1	2	0	1	0	0	9	19
Sergi açma	2	0	0	1	0	0	1	0	2	6	13
Yetişkin eğitimi	0	1	1	1	0	2	0	0	0	5	11
Proje çalışmaları	0	0	0	1	0	2	0	0	0	3	6,4
Sanat gezileri	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2	4,3
Sanatsal-kültürel etkinlik	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2	4,3
Toplam	5	5	6	6	7	6	4	2	6	47	100

Öğretmen adaylarının ders dışı etkinliklere ilişkin beklentilerinin başında okulda görsel sanatlar kulübü oluşturması ve bu kulüp aracılığıyla kurs açması gelmektedir:

<Documents\BO> - § 4 references coded [0,66% Coverage]Reference 1 - 0,17% Coverage BK Ders dışı etkinliklerin öğrencinin daha çok dikkatini çekeceğini bilerek, kurslara ek çalışmalara zaman ayırmalıdır.

<Documents\DO> - § 1 reference coded [0,58% Coverage]Reference 1 - 0,58% CoverageGEÇ Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirecek etkinliklere yer vermeli, gerektiğinde ders dışı eksersizlerle öğrencilere ek zaman ayırmalıdır.

[<Documents\EO>](#) - § 5 references coded [1,36% Coverage] MY Kulüp etkinliklerinde proje, yarışmaya hazırlanma, fotoğrafçılık gibi farklı çalışma etkinlikler yaptırılmalıdır. Reference 5 - 0,37% Coverage Yetenekli öğrencilerle ders dışında da özel çalışmalar yapılmalıdır.

[<Documents\GO>](#) - § 1 reference coded [0,25% Coverage] Reference 1 - 0,25% Coverage TG Okulda resim kursları düzenleyebilme ve sergilerle okulun ve öğrencilerin adını duyurabilmelidir.

Ders dışı sanat etkinliklerinin öğrencilerin ilgisini daha çok çekeceği, bu nedenle öğretmenin kurs, eksersiz gibi etkinlikler planlaması istenmektedir. Bu etkinliklerin sitemli yürütülmesi için görsel sanatlar kulübüyle ilişkilendiren bir aday proje çalışmaları, fotoğrafçılık gibi görsel sanatlar derslerinde gerçekleştirilmesi zor olan çalışmalar önermektedir. Ders dışı etkinlikler düzenlemek bir tercih değil öğretmenin görevleri arasındadır. Öğrencinin güven ve sorumluluk duygusunu geliştirmeye, öğrencide yeni ilgi alanları oluşturmaya ve öğrenciye beceriler kazandırmaya yönelik bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif çalışmaların yapılması yönetmelikle zorunlu hale getirilmiştir (MEB, 2005). Ders dışında yapılan planlı, programlı ve düzenli çalışmaların öğrencilerin ilgi ve gereksinmelerini doyurduğu (Ekici, Bayraktar, Uğur 2009), akademik başarılarını, okula bağlanmalarını, demokratik kişilik kazanmalarını, sosyal becerilerini geliştirdiği, okula yönelik daha olumlu tutuma katkı sağladığı, belirtilmektedir (Sarı, 2012). Adaylardan biri ders dışı görsel sanatlar çalışmalarını yetenekli öğrencilerin yetiştirilmesi şeklinde ele almasına karşın, genel beklenti böyle bir sınırlamaya gidilmemesi, tüm öğrencilere açık olması yönündedir. Ders dışında yapılan görsel sanatlar alanındaki çalışmaların yalnızca öğrenci kazanımlarıyla sınırlı olmadığı, okulun tanıtımına da katkı sağladığının altı çizilmekte, ayrıca bu çalışmalara velilerin de katılımı beklenmektedir:

[<Documents\GO>](#) - § 1 reference coded [0,77% Coverage] Reference 1 - 0,77% Coverage SC Görsel sanatlar öğretmeni sosyal olmalı, bütün etkinliklere katılmalı, kendisi de sosyal kültürel faaliyetler düzenlemelidir. Özellikle velilerin de katılacağı sanatsal etkinlikler onları sanata yaklaştırmalıdır ki çocuğunun sanat yönüne destek olsun.

[<Documents\DO>](#) - § 2 reference coded [0,854% Coverage] Reference 1 - 0,64% Coverage SÖ Veli öğretmen ilişkilerine önem vermeli, öğrenciler için sanat eğitimi almanın yararlarından sıkça bahsetmelidir. Müze gezilerinde mümkünse velileri de götürmelidir. Reference 2 - 0,21% Coverage okulda proje çalışmaları yapılmalı ve proje çalışmalarına veliler de ortak edilmelidir.

[<Documents\FO>](#) - § 1 reference coded [0,26% Coverage] Reference 1 - 0,41% Coverage Velilerle sanat projeleri yapmalı, hatta velilerle öğrencilerin birlikte çalışmalarını sağlamalı, onlara rehberlik yapmalıdır. Reference 2 - 0,26% Coverage Öncelikle aileyi yetiştirmek gerekiyor. Bunun için kulüp çalışmalarına aileler de katılmalıdır.

Ders dışı sanatsal etkinliklere veli katılımının, onların görsel sanatlar dersine ilişkin algılarının değişmesi, sanat etkinliklerine ve görsel sanatlar dersine yönelik olumlu tutum geliştirmeleri noktasında odaklanmaktadır. Velilerin katılımıyla yapılan sanatsal etkinlik ve projelerin bu boyutuyla bile önemli olduğu söylenebilir. Adaylar öğretmenden ören yeri, müze, galeri gibi sanat içerikli geziler düzenlemesi, bu gezilerin veli katımlı yapılmasını beklemektedirler:

[<Documents\DO>](#) - § 1 reference coded [0,33% Coverage] Reference 1 - 0,33% Coverage SY
Dersi sadece sınıfa hapsedmemeli. Geziler düzenlemeli ve açık havada da çalışmalar yaptırmalıdır.

[<Documents\FO>](#) - § 1 reference coded [0,17% Coverage] Reference 1 - 0,17% Coverage MK
Müze, galeri ve sergilere geziler düzenlemelidir. Bu gezilere veliler de katılmalıdır.

Öğretmenin ders dışı etkinlikleri eğitim öğretim öğretimle sınırlı görülmemekte, okulun ve çevresinin fiziki yapısının değiştirilmesinde öğretmenin sanatsal becerilerini kullanması beklenmektedir:

[<Documents\CO>](#) - § 2 references coded [0,47% Coverage] Reference 1 - 0,21% Coverage RÜ
Görsel sanatlar öğretmeni okulun havasını değiştirmeli, okulun soğuk görünümünü sevinli hale getirmelidir.

[<Documents\DO>](#) - § 1 reference coded [0,23% Coverage] Reference 1 - 0,23% Coverage SÖ
Görev yaptığı okulun çevre düzenlemesi, duvar resimleri gibi faaliyetlerle okulu güzelleştirmelidir.

[<Documents\EO>](#) - § 2 references coded [0,71% Coverage] Reference 2 - 0,32% Coverage Bir
okulda görsel sanatlar öğretmeni olduğu dış ve iç mekânlarıyla hissedilmelidir.

Okulun çevre düzenlemesi, duvar resimleri gibi çalışmalarla okulun fiziksel yapısının değiştirilmesinin estetik, sıcak bir yapıya dönüştürülmesinin önemli olduğu ve bunun görsel sanatlar öğretmeninden beklendiği belirtilmektedir. Okulların çevresinin düzenlemesi, mekânların estetik hale dönüştürülmesi öğrencilerin okula ilişkin tutumlarını etkileyebilir, ancak, okulların çok da çeşitlenemeyen mimari yapısının da gözden geçirilmesi, yeni tasarımların geliştirilmesinin de önemli olduğu söylenebilir.

Okulun sosyal ve kültürel etkinliklerinde görsel sanatlar öğretmenin etkin rol alması gerektiği “[<Documents\IO>](#) - § 4 references coded [1,17% Coverage] Reference 2 - 0,28% Coverage Okulda bir etkinlik yapıldığında müdürden ziyade resim öğretmeni etkin rol oynamalıdır” şeklindeki bir açıklama ile vurgulanmaktadır.

Okulda öğrenci çalışmalarının sergilenmesi, öğrencelerin özgüven ve başarı duygusu geliştirmelerine katkı sağlayacağı belirtilmekte, öğretmenin sürekli öğrenci sergileri düzenlemesi beklenmektedir:

*<Documents\AO> - § 2 references coded [0,38% Coverage] Reference 1 - 0,24% Coverage GHD
Çocukların üretken hale getiren ortamlar yaratılmalı, onların üretimleri sergilenmeli teşvik etmelidir.*

*<Documents\GO> - § 1 reference coded [0,22% Coverage] Reference 1 - 0,22% Coverage TG
Öğrencinin yarattığı eserleri sergilemesine yardımcı olma, özgüvenini artırmalıdır.*

*<Documents\IO> - § 2 references coded [0,45% Coverage] Reference 1 - 0,29% Coverage TK
Öğrencilerin başarıma duygusunu tatmaları için yaptıkları çalışmaları sergilemelerine ortam hazırlamalıdır.*

Öğrenci sergilerinin öğrenci motivasyonuna etkisi yukarıda tartışılmıştır. Ancak görsel sanatlar alanında başarı inancı ile yapabilme inancının vurgulanması gerekir. Beklenti değer kuramının ortaya koyduğu başarı inancı ile yapabilme inancı teorik olarak birbirinden ayrılrsa da pratikte birbirine bağlıdır. Yapabilme inancı, şu anki yetenekle ilgilidir, bireylerin üzerinde çalıştıkları göreve dair kendi yeterliliklerine bakış açıları ile tanımlanır (Bkz. Wigfield ve Eccles, 2002). Dolayısıyla öğretmenin sürekli sergi açması, mümkün olduğunca her öğrencinin çalışmasını sergiye koyması, öğrencinin yeteneği sınırlı da olsa onda yapabilme inancının oluşmasına katkı sağlayabilir. Kuşkusuz bu inanç öğrenci performansını etkileyecektir.

Özetle öğretmen adaylarının GSÖ'lerinden beklentilerine ilişkin bulguların referans frekansları dikkate alındığında, ilk sırayı meslek bilgisine ilişkin beklentilerinin aldığı söylenebilir. Meslek bilgisini, meslek bilgisinin uzantısı olan öğretim süreçleri bilgisi ve becerisi izlemektedir. Öne çıkan beklentilerden bir diğeri program inançlarıdır. Öğretmenin iletişim becerileri, değerleri, sanat eğitimine ilişkin beklentileri ve bunları izleyen alan bilgisi ve motivasyon stratejilerine ilişkin temalar ve bunlara ait kategorilerin yinelenme sıklığı dikkat çekicidir.

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMENLERİNİN
NİTELİKLERİNE İLİŞKİN BEKLENTİLER VE
İLGİLİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ PROGRAMLARIYLA İLİŞKİSİ

CİLT II

Selahattin YILMAZ

BOLU-2015

GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMENLERİNİN NİTELİKLERİNE İLİŞKİN
BEKLENTİLER VE İLGİLİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ PROGRAMLARIYLA İLİŞKİSİ
CİLT II
SELAHATTİN YILMAZ
DKTORA, 2015

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMENLERİNİN
NİTELİKLERİNE İLİŞKİN BEKLENTİLER VE
İLGİLİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ PROGRAMLARIYLA İLİŞKİSİ

Doktora Tezi

CİLT II

Hazırlayan

Selahattin YILMAZ

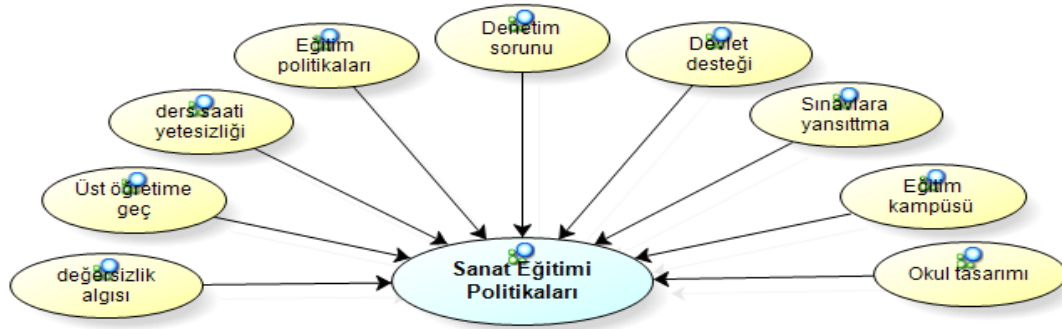
Danışman

Doç. Dr. Altay EREN

BOLU, ARALIK - 2015

4.1.3 Okul Yöneticileri Ve İlköğretim Müfettişlerinin Görsel Sanatlar Öğretmenlerinden Beklentilerine İlişkin Bulgular

4.1.3.1. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin sanat eğitimi politikalarıyla ilgili görüşlerine ilişkin bulgular.



Şekil 4.3.1. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin sanat eğitimi politikalarıyla ilgili görüşleri

Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin sanat eğitimi politikaları hakkındaki düşünceleri, sanat eğitimine değer verilmemesi ve bunun doğurduğu ders saatlerinin yetersizliği, okul tasarımlarında görsel sanatlar dersliklerinin dikkate alınmaması, görsel sanatlar alanına destek verilmemesi ve sınavlara yansıtılması, görsel sanatlar alanının denetlenme sorunu gibi sorunlar karşısında, önerilen devlet desteği, eğitim kampüsü ve okul mimari tasarımında görsel sanatlar atölyelerinin yer alması başlıklarından oluşmaktadır.

Tablo 4.3.1. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin sanat eğitimi politikalarıyla ilgili görüşleri

Eğitim politikaları kategorileri	DX	DY	DZ	YX	YY	YZ	f	%
Dersin değersizlik algısı	2	1	4	0	7	1	15	37,5
Genel eğitim politikaları	3	1	0	1	1	3	9	22,5
Ders saati yetersizliği	2	0	1	2	1	0	6	15
Üst kurumlara geçiş	0	1	0	1	0	1	3	7,5
Devlet desteği	0	0	0	1	1	0	2	5
Denetim sorunu	1	1	0	0	0	0	2	5
Eğitim kampüsü	0	0	0	0	0	1	1	2,5
Sınavlara yansıtma	0	0	0	1	0	0	1	2,5
Okul tasarımı	0	1	0	0	0	0	1	2,5
Toplam	8	5	6	5	10	6	40	100

Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleriyle yapılan yüz yüze görüşmelerde sanat eğitimi politikalarına ilişkin herhangi bir soru yöneltmemesine karşın (Bkz. Ek 8) katılımcıların sıklıkla sanat eğitimi politikalarına yönelik görüş belirttikleri bulunmuştur. Tablo 4.3.1 de görüldüğü gibi sanat eğitimi politikalarının belirleyen faktörlerden arasında en çok yinelenen beklenti sanata ve eğitimine değer verme faktörüdür. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin görüşlerine göre öğrenci, veli, görsel sanatlar öğretmeni, okul yöneticileri ve eğitim deneticileriyle karar vericilerin sanat eğitimine ilişkin “değersizlik algısı” görsel sanatlar dersinin genel eğitim programları içindeki ağırlığını, görsel sanatlar öğretim programlarını, görsel sanatlar dersinden ve görsel sanatlar öğretmeninden beklentileri etkilemektedir. Öğrenciden karar vericilere kadar eğitim bileşenlerinin görsel sanatlar alanına verilen değerle ilgili okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin görüşleri aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

İlköğretim müfettişlerinden biri öğrencilerin ve velilerin görsel sanatlar dersini not biriktirme aracı olarak gördüğünü dile getirmekte ve bu durumun öğretmenin öz-yeterlik algısını olumsuz yönde etkilediğini düşünmektedir:

<Documents\DX> - § 2 references coded [3,87% Coverage] Reference 1 - 3,51% Coverage Görsel sanatlar, beden eğitimi müzik gibi dersleri bir not deposu olarak algılıyor. Not deposu gibi algıladığı için dersi ciddiye almayan çocuk oluyor, malzeme getirmiyor, nasıl olsa öğretmen bana 100 verecek. Çokça karşılaştığımız bu durum karşısında öğretmen kendini değersiz hissediyor, kendi kimliğine kişiliğine mesleğine bir saygısızlık bir saldırı olarak kabul ediyor ve karşılığında malzeme getirmedi diye düşük not veriyor. Yani çünkü doğru dürüst derste yapması gereken görevini de gereğini de yapmamış çocuk. Fakat buna hemen veliden ve okul yönetiminden itiraz geliyor. Sıkıntı olabiliyor. Aslında toplumun eğitilmesi lazım.

Yaşanan deneyimlere dayandırılarak tanımlanan öğrenci algısı ve bunun doğurduğu sonuçlar öğretmenin kendini değersiz hissetmesine kadar uzandığı, dolayısıyla öğretmenin öğrenme süreçlerine ilişkin performansını etkilediği belirtilmektedir. Öğrencilerin sanat eğitimini değersiz görmesindeki etkenlerden birinin de velilerin ve öğretmenlerin sanat eğitimine bakışıyla ilgilidir. Okul yöneticileri velilerin sanat eğitimi konudaki ilgisizliğini ve değer algılarını şöyle açıklamaktadırlar:

<Documents\YZ> - § 1 reference coded [1,15% Coverage] Reference 1 - 1,15% Coverage 25-30 yıllık eğitim sürecinde şunu gözlemledim resim gibi görsel sanatlar, beden eğitimi, müzik gibi özellikle beceri geliştiren derslerle alakalı toplumsal süreçte en

sıkıntılı noktalardan bir tanesi yeterince önemli olamaması, velilerin yanında bir kısım öğretmenlerimizde dâhil olmak üzere böyle bir kanaat var.

[<Documents\YY>](#) - § 7 references coded [12,84% Coverage] Reference 7 - 0,63% Coverage *Toplumun ilgisizliği, velinin ilgisizliği söz konusu olmakta.*

Görsel sanatlar dersine velilerin yanında bazı öğretmenlerin de değer vermediğinin altı çizilmekte; çocuğunu gözde mesleklere yöneltme çabası içindeki velilerin okul yönetimi üzerinde de baskı oluşturduğu dile getirilmektedir: “[<Documents\YY>](#) - § 7 references coded [12,84% Coverage] Reference 5 - 1,02% Coverage *Bir şey olduğunda bana müziği, beden eğitimi, görsel sanatlar dersini sormuyorlar. Matematik, fen derslerini soruyorlar bize*”. Okul yönetimi üzerindeki veli baskısının yöneticilerin sanat eğitime ilişkin tutum ve davranışlarını etkilediği belirtmekte; bir okul yöneticisi toplumun sanata bakışından söz ederken bir bakıma kendi bakışına da gönderme yapmakta ve görsel sanatlar öğretmeniyle ilgili şöyle bir değerlendirmede bulunmaktadır: [<Documents\YY>](#) - § 7 references coded [12,84% Coverage] Reference 6 - 1,36% Coverage *Gittikleri yerlerde muhatap bile alınmazlar. Toplumsal olarak sıkıntımız budur. Şuraya bir teknisyen gelse daha çok dikkate alınır.* [<Documents\YY>](#) - § 7 references coded [12,84% Coverage] Reference 1 - 1,86% Coverage *Bizim ülkemizde toplumsal bir gerçeğimiz var. Sanat dersleri özellikle de resim derslerinin ikinci sınıf dersleri olarak görülmesi. Okul ders programlarının bile buna göre hazırlandığı her okulda görülebilir”* Aşağıdaki açıklamalarda, üst düzey yöneticilerin sanat eğitime bakışıyla ilgili yukarıdaki yorumu destekleyen bir perspektif sunduğu görülmektedir:

[<Documents\DX>](#) - § 2 references coded [3,87% Coverage] Reference 2 - 0,36% Coverage *Yöneticilerden bu alanı bilen yok, değerini de bilen yok, değer veren de yok gibi*

[<Documents\DZ>](#) - § 4 references coded [4,10% Coverage] Reference 1 - 0,41% Coverage *Müzik, resim, beden eğitimi derslerine karşı bir ilgisizlik var. Bu dersler çocuklara velilere ve okul yönetimine fazlalık geliyor*

[<Documents\DZ>](#) - § 4 reference coded [4,10% Coverage] Reference 2 - 2,10% Coverage *Yönetim etkili. Diyelim ki bir sergi açılmış. Öğretmen öğrencilerini götürmek istiyor. Karşısına bir sürü engel çıkartıyor. Başlarına kaza geleceği vb. bahanelerle destek verilmiyor. Okul yöneticilerinin bu konuda çok iyi bilinçlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bir sanatçıyı okula davet edebilir. Öğretmenlerin bu konularda yöneticilerini ikna etmeleri gerekiyor.*

İlköğretim müfettişlerinin yukarıdaki ifadeleri incelendiğinde (i) okul yöneticilerinin görsel sanatlar alanına yabancı oldukları, (ii) görsel sanatlar alanına

yeterince ilgi göstermedikleri, (iii) görsel sanatlar öğretmenlerine ve sanat etkinliklerine gereken desteği ve değeri vermedikleri şeklinde özetlenebilir. Yönetici perspektifini de içeren aşağıdaki örnek olay vahim bir durumu yansıtmaktadır:

<Documents\DY> - § 2 references coded [7,77% Coverage]Reference 1 - 6,47% Coverage Daha abartılısını söyleyeyim; Sistemin farkına varamadığı,İlnde soruşturmasını bizzat yürüttüğüm, görsel sanatlar diploması sahte olduğu halde görsel sanatlar öğretmenliği yapan örnekle karşılaştım. 15 sene sistemde kalmış ve resim-ış dersi vermiş. ...üniversiteden bunun gibi birçok kişiye “Resim-İş Öğretmenliği Diploması” verilmiş ve bunlar uzun süre sistemde kalabilmişler. Bu durum ne idareciler tarafından, şimdi öz eleştiri yapmak gerekirse bizim yetişme sürecimizde görsel sanatlar öğretmeni çok etkili olmadığı için matematik ve Türkçe odaklı toplum olduğumuz için denetleyicinin de bu yönü eksik. O yüzden gerçek resim öğretmeniyle gerçek olmayan arasındaki farkı fark edemeyebiliyor. Sistemde bu kadar uzun kalabiliyor, toplumun beklentisi açısından baktığımızda ne beklentisi olacağını da bilmiyoruz. Yani karşıdaki öğretmen de resim öğretmeni değil, 15 sene bu sistemde nasıl kalabilir? Bir sürü okul değiştiriyor. Nasıl ortaya çıktı biliyor musunuz? İşi bilen biri mi çıktı karşına? hayır. Eşiyile bir tartışma sonunda eşinin şikâyeti üzerine ortaya çıkıyor

Yükseköğretim düzeyinde bir eğitime ve gerçek bir görsel sanatlar öğretmenliği diplomasına sahip olmayan birinin uzun yıllar sistem içinde kalabilmesi ve farklı okullarda görev almasına karşın, gerçek bir görsel sanatlar öğretmeni olmadığının fark edilmemesi çok boyutlu tartışılması gereken özel bir durumdur.

Öğretmenlik mesleğine atananlar en az bir yıl stajyer öğretmen olarak görev yapmakta, bir yılın sonunda yapılan sınavda başarılı olanların stajyerliği kaldırılmaktadır. Bunun yanında sistem içindeki öğretmenler belli aralıklarla ilköğretim müfettişleri tarafından denetlenmektedir. İlköğretim müfettişlerinin bu denetim görevi 2014 yılından itibaren okul yöneticilerine devredilmiştir. Öğretmenlerin denetlenmesi sürecinde gözlenmesi gereken nitelikler şu başlıklardan oluşmaktadır: (i) Planlamalar (sene başı) (ii), Değerlendirme, (iii) Eğitim çalışmaları, (iv) Dersi planlama, (v) Öğretme/öğrenme ortam, araç ve teknolojileri, (vi) Öğrenciye değer verme ve rehberlikte bulunma, (vii) Özel alan program/içerik bilgisi, (viii) Öğretim durumu, (ix) Bireysel özellikler (Bkz. MEB, 2011). 2014 Yılına kadar öğretmenler bu denetim başlıklarında hem ilköğretim müfettişleri hem de okul yöneticileri tarafından denetlenmektedir. Gerek stajyerlik uygulamaları, gerekse belli aralıklarla yapılan denetimler sırasında gerçek bir diplomaya sahip olmadan görsel sanatlar öğretmenliği görevinin sürdürülmesi, okul

yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin görsel sanatlar alanına verdiği değer yanında görsel sanatlar öğretmeninden beklentilerinin de sorgulanmasına yol açmaktadır.

Yöneticilerin sanat eğitime uzaklığını vurgulayan, aynı zamanda ilköğretim müfettişleri adına özeleştiriyi de içeren bu örnek olay, genel eğitim içindeki görsel sanatlar dersinin niteliği yanında, görsel sanatlar alanı dışındaki öğretmen eğitimi programlarındaki sanat eğitimi derslerinin niteliğini de tartışılır hale getirmektedir. Her meslek grubu için önem taşıyan sanat eğitiminin, öğretmen yetiştiren programlarda özel bir öneme sahip olduğunu bu örnek olay ortaya koymaktadır. Dolayısıyla görsel sanatlar öğretmenlerinin denetimi ister okul yöneticiler tarafından yapılsın, ister ilköğretim müfettişleri tarafından yapılsın, sanat eğitimi alanında yeterli donanıma sahip olmayan bir denetleyicinin yeterli rehberlik ve denetleme yapamayacağı söylenebilir. Bu yorum ilköğretim müfettişlerinin aşağıdaki açıklamalarında ayrıca vurgulanmaktadır:

<Documents\DX> - § 1 reference coded [1,62% Coverage] Reference 1 - 1,62% Coverage Alanı bilmeyen müfettiş, okul müdürü sınıfa giriyor bakıyor iyi güzel diyor. Yani denetim yönünden eksik kaldığı için öğretmen bildiğini yapıyor, yani görsel sanatlar alanı gerektiği gibi denetlenmiyor.

<Documents\DY> - § 1 reference coded [2,70% Coverage] Reference 1 - 2,70% Coverage Öğretmenin yeterli alan bilgisi olabilir ama bizim sınıfta gözlemlediklerimiz üzerinden söylüyorum, sizin belirttiğiniz alanların sınıfa yansımadığını altını çizerek söylüyorum, bir. İkincisi denetim elemanlarının da bu alanda yetersiz kaldıklarını tekrar vurgulamak istiyorum. Eğer bu alanda yeterli bilgi beceriniz ve ilginiz yoksa sadece öğretmenliğini denetleyebiliyorsunuz. Bu yeterli mi yetiyor, yani nasıl yetiyor; öğretmense zaten onları bilmeden gelmiyor. Dolayısıyla denetim sisteminde de bir eksiklik var.

GSÖ'lerinin denetim ve rehberlik hizmetleri için MEB İl Müdürlüklerinde ayrı bir birim kurulmalı, bu birimde GSÖ den lisansüstü eğitimi olan öğretmenler eğitim yönetimi alanında da yetiştirilerek görevlendirilmelidir. Böyle bir yapılanmanın (i) öğretmenlerin hizmet içi eğitimine, (ii) MEB ve üniversiteler arasında işbirliğine, (iii) il zümre toplantıları aracılığıyla görsel sanatlar eğitiminde strateji geliştirmeye ve okullar arasında işbirliğine, (iv) görsel sanatlar öğretmenlerine rehberlik konusuna, (v) stajyer öğretmenlerin izlenmesi, yetiştirilmesine (vi) okullarda sanat atölyelerinin kurulmasına katkı sağlayabileceği gibi sanat eğitimcilerinin ve sanat eğitiminin niteliği açısından birçok işlevi yerine getireceği söylenebilir.

Yukarıda değinildiği gibi öğrenci, veli, yönetici ve denetici gibi eğitim çevrelerinin görsel sanatlar dersine ilişkin algıları, GSÖ'nin, değer ve tutumlarını etkileyebilmektedir. İçinde yaşadığı toplumun bir bireyi olarak GSÖ'nin sanat eğitime verdiği değer, eğitim bileşenlerinin değerlerinden farklı olmadığına ilişkin yönetici ve müfettiş görüşleri bulunmaktadır:

<Documents\DZ> - § 3 references coded [4,00% Coverage] Reference 2 - 0,76% Coverage Bence herkes gibi bu dersin öğretmenleri de derse gereken önemi vermiyorlar.

<Documents\YX> - § 2 references coded [1,95% Coverage] Reference 1 - 1,62% Coverage Öğretmenler belli bir dönemden sonra mesleki yılgınlık yaşıyorlar. Bunun nedeni yenilikleri takip etmemeleriyle açıklanabilir. Bu konuda bir genelleme yapmak doğru olmaz belki, çünkü yenilikleri izleyenler sıyrılıyor zaten kendilerini fark ettiriyorlar. İyi olanlar hemen sıvrılıyorlar Reference 2 - 0,32% Coverage Belirli bir yaştan sonra belirli bir meslek körlüğü olur.

<Documents\YY> - § 1 reference coded [2,98% Coverage] Reference 1 - 2,98% Coverage Her mesleğin değerinin verilmesi gerekli. Öğretmenin şu anda yeri yok. Çok fazla çalışma gerektiriyor ve takdir görmüyorsun. Ders saatlerin ve çalışma şartların sürekli eleştiriliyor. Bütün bunlarda meslekte soğumaya neden oluyor. Toplumsal ilgisizlik öğretmenleri mesleklerinden soğutuyor.

Yukarıdaki açıklamalar incelendiğinde olumlu duygularla mesleğe başlayan GSÖ, eğitim çevrelerinin sanat eğitime yüklediği değerden etkilendiği, bu durumun öğretmenin özgüven duygusunun zedelenmesinde neden olduğu, bir süre sonra belki de onun duygusal kırılma nedeni mesleki yılgınlık yaşadığı söylenebilir. İlk yıllarda coşkuyla mesleklerine sarılan öğretmenlerin zaman içinde beklentilerine karşılık bulamadıkları ve motivasyonlarını yitirdiklerine ilişkin araştırma sonuçları bulunmaktadır.

Bu nedenle GSÖ'nin güçlü bir kişilik ve mücadeleci bir kimlik sahibi olması, sanat ve eğitime ilişkin inançlarını yaşama geçirmesi açısından önem taşımaktadır. Bireyin sergileyeceği her tepki, amaçlar, tutkular, idealler bir değere dayanır (Yılmaz, 2009). GSÖ'lerinden sanat eğitime ilişkin inançları ve sanat eğitime verdiği değer mesleğine güdülenmesinde rol oynayabilir. Çünkü inançlar ve değerler, bireylerin yaşamlarını yönlendiren ilkelerin oluşmasına katkı sağladığı gibi ve onları güdeleyen amaçların sosyal yansımaları olarak işlev görürler (Rohan, 2000).

Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin MEB ve diğer karar vericilerin sanata ve eğitimine ilişkin algılarına yönelik saptamaları aşağıda verilmiştir:

<Documents\YY> - § 7 references coded [12,84% Coverage] Reference 4 - 2,70% Coverage Üniversitelerin bu dersin sorunlarına somut çözümler üretebileceğini düşünmüyorum. Bakanlık (MEB) bu dersi önemsiz bir ders olarak görüyor. Hatta biz idareciler de bu gözle bakıyoruz.

<Documents\DZ> - § 3 references coded [4,00% Coverage] Reference 3 - 1,06% Coverage Siz sanatın içine tükürürseniz, heykele söz söylerseniz. Ashında bunlar toplumu sarsıcı şeyler.

Sanat eğitimi alanının MEB tarafından önemsiz bir ders olarak algılandığı, dolayısıyla bakanlık yönetiminin en alt birimi olan okul yöneticilerine kadar bu algının uzandığının altı çizilmektedir. Sanat eğitimi politikalarının belirlenmesinde uzak hedeflerin göstergesi olan politik felsefenin yansıması olarak ifade edilen DZ kodlu ilköğretim müfettişlerinin açıklaması, karar vericilerin sanata ve eğitime yaklaşımını özetler niteliktedir.

Özetle olarak karar vericilerden başlayıp MEB ve Bakanlığı il düzeyinde temsil eden yönetici ve deneticiler yanında öğrenci ve velilerin sanat eğitimi alanına yönelik “değersizlik algısı” sanat eğitiminin temel sorunlarından biri olduğu belirtilmektedir. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin sanata ve eğitime değer verilmediğine ilişkin saptamaları, eleştirileri ve ironilerin sanat eğitimi politikalarının geliştirilmesine katkı sağlayacak önemli açıklamalar olduğu görülmektedir.

Sanat eğitimi derslerinin değersiz görülmesinde sanat ve sanat eğitimi çevrelerinin de sorumluluğundan söz edilebilir. Sanat eğitiminin bireye katkısının topluma yeterince anlatılamaması, görsel sanatlar derslerinin, sanat eğitiminin amaçlarını gerçekleştirmekten uzak uygulamalardan oluşması, velilerin eğitiminin göz ardı edilmesi özeleştirici gerektiren faktörlerden bazılarıdır.

Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin sanat eğitimi politikalarının oluşturulmasına katkı sağlatabilecek saptamaları ve önerileri bulunmaktadır. Bu saptamalardan biri ilköğretim programlarında görsel sanatlar ders saatlerinin yetersizliğiyle ilgilidir ve buna bağlı olarak ders saatlerinin artırılması önerilmektedir:

[<Documents\DZ>](#) - § 1 reference coded [2,30% Coverage] Reference 1 - 2,30% Coverage Ders saatleri çok az. Ben en az matematik kadar saat ayrılması taraftarıyım. Oynasın gitsin, resim yeteneklerini geliştirsin. Diğer derslerin saatlerini artırdığımızda uluslararası başarımız mı arttı yani?

[<Documents\YX>](#) - § 2 references coded [6,19% Coverage] Reference 1 - 1,75% Coverage Bir ders saati çok az. Sizin yaptığınız ve bakanlığın yaptığı programın o kadar kısa sürede uygulanması çok zor. Çocuk hazırlanacak, defterini, klasörünü çıkararak çantadan, zaten bir on dakika geçiyor o sırada. Otuz dakikalık bir ders kalıyor. Ondan bir sıkıntımız var bizim, uygulama açısından.

Reference 2 - 4,44% Coverage Ders saati çok az. On on iki sınıflı bir okulda bu kadar saat zaman geçiren bir öğretmenin okula bakış açısı ne olur tahmin edin. Öğretmeni mesleki açıdan körelttiğini düşünüyorum. Meslekten soğutuyor. Ders iki saate çıkartılsa bu sorunlar olmayacak. Bu yüzden kurslarla teknoloji tasarımı geçen arkadaşlar var.

[<Documents\YY>](#) - § 1 reference coded [0,66% Coverage] Reference 1 - 0,66% Coverage Bu derslerin ders saatlerinin mutlaka artırılması gerekmektedir.

İlköğretim programları içinde görsel sanatlar dersinin haftada bir saat olarak programlanması, hem yöneticiler hem de müfettişler tarafından yetersiz görülmektedir. Görsel sanatlar ders içeriklerinin derse ayrılan süre içinde uygulanmasının mümkün olmadığı gibi programın amaçlarına ulaşmasının önündeki engellerden biri olduğu söylenebilir. Görsel sanatlar alanındaki değersizlik algısı ile ilköğretim programlarında görsel sanatlar dersine ayrılan sürenin birbirini karşılıklı olarak etkilediği söylenebilir. Bu nedenle sanat eğitimi politikaları içinde ilk adım derse ayrılan sürenin artırılması olmalıdır. Öğrencilerin sanat eğitimine bakış açılarını belirleyen önemli faktörlerden birinin de bir üst öğretim kurumuna geçiş sınavlarının olduğu ve görsel sanatlar dersinin bu sınavlar üzerinde etkisiz olduğu belirtilmektedir:

[<Documents\DY>](#) - § 2 references coded [7,77% Coverage] Reference 2 - 1,30% Coverage Okul yönetimi sıcak bakmayabiliyor, veli kısa sürede dönüt alamayacağını düşünüyor, bir sınavı yok, geçiş sınavlarında etkisi yok, vs gibi farklı değerlendirmelere itibar ediyor. Dolayısıyla böyle güdük kalmış bir alan gibi gözüküyor sistem içinde.

[<Documents\YX>](#) - § 1 reference coded [1,51% Coverage] Reference 1 - 1,51% Coverage Hani sınavlı sistemde görsel sanatlar gibi derslerden bir iki soru çıksa tabi ne sorulabilir, siz daha iyi bilirsiniz o zaman notun anlamı olur, dersi ciddiye alırlar. Buna da karşı değilim. Bunun yanında öğrencinin not ortalaması da önemli. Görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi gibi beceri dersleri not ortalamalarına da yansıyor ama sınavlara yansımayınca öğrenci de veli de ciddiye almıyor.

[<Documents\YZ>](#) - § 1 reference coded [1,50% Coverage] Reference 1 - 1,50% Coverage Öğrencilerde sınav kaygısı nedeniyle görsel sanatlar dersini önemsemiyor. Özellikle yedinci ve sekizinci sınıflarda bu derslerde test çözme talepleri geliyor.

Velilerden bile bu tür talepler geliyor. Yani görsel sanatlar dersinde bir matematik dersi yapmamalı bir beden eğitimi dersinde bir Türkçe dersi işlenmemeli. Aslında çocukları sınavdan kurtarmak lazım kaygıdan kurtarmak lazım.

Üst öğrenim kurumlarına geçişin sınavla yapıldığı bir sistemde öğrencilerin yaşadıkları sınav kaygılarının görsel sanatlar dersinin geri plana itmelerine neden olduğu belirtilmekte ve bu konuda iki öneri sunulmaktadır. Birincisi söz konusu sınavlarda görsel sanatlar alanıyla ilgili sorulara yer verilmesi, ikincisi ve asıl önemlisi sınavsız geçiş sisteminin geliştirilmesidir. Üst öğretim kurumlarına geçiş sınavlarıyla ilgili araştırmalarda; çoktan seçmeli test tekniğiyle yapılan bu sınavların öğrenciler için yaşamsal bir önem taşıdığı, bu nedenle yüksek düzeyde kaygı, stres, korku, heyecan, gibi duygular uyandırdığı, böylece öğrencinin sosyalleşmesinin önündeki en büyük engellerden biri olduğu vurgulanmaktadır (Argon ve Soysal, 2012; Dinç, Dere, ve Koluman, 2014). Eğitim süreçlerinde öğrencilerin ilgi, yetenek ve akademik potansiyellerinin saptanarak bir üst öğrenim kurumlarına sınavsız geçişine olanak sağlayan bir model, onların erken dönemde mesleki yönelimlerinin oluşmasına katkı sağlayabileceği gibi ruhsal sağlıklarının korunmasında yol açabilir. Bu konuda okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri hem GSÖ'lerinden hem de diğer alanlardaki öğretmenlerden alanlarıyla ilgili meslekleri tanıtıcı ve aynı zamanda öğrencilerin ilgili ve başarılı oldukları alanlara yönlendirme konusunda rehberlik yapmalarını beklemektedirler:

*<Documents\DX> - § 1 reference coded [3,49% Coverage]Reference 1 - 3,49% Coverage Mesleki rehberlik biraz da öğretmenin alanına verdiği değer, karakteri ve ilgisine bağlı. Öğretmen isterse yetenekli öğrencileri seçip onlarla özel çalışmalar yapıp sanat alanlarına hazırlayabilir ama bu konuda da mevzuat eksikliği var. Mesela her branş için tanıtım ve o alana yetiştirme buna mesleğe yönlendirme de diyebiliriz. Her öğretmenin böyle bir görevi olmalı ve programlarda **yönlendirme dersi** olarak yer almalı, özellikle sekizinci sınıflarda bu mutlaka yapılmalı. Her çocuk gözde mesleklere gidecek diye bir şey olamaz. Sonuçta tanıtımlara Güzel Sanatlar Liseleri ya da üniversitelerin ilgili bölümlerine gitmez öğrenciler. Bu öğretmenler kanalı ile tanıyıp biliyorlar.*

*<Documents\YZ> - § 3 references coded [4,21% Coverage]Reference 1 - 1,82% Coverage Eğitim sistemindeki değişikliklerle birlikte en çok beklenen nokta ilkokuldan sonra mutlaka bir **yönlendirme** olur diye düşünmüştük. AB ülkeleri gibi birçok ülkede çocuklar, öğretmenler ve rehberlik servisiyle beraber öğrencilerin yetenekleri çerçevesinde yönlendirme söz konusuydu. İlkokulun sonunda çocuklarımız yönlendirilmeli, illa çocuklar matematik Türkçe ya da fende başarılı olacak, herkes öğretmen, herkes doktor herkes mühendis olacak diye bir mantık yok.*

Reference 2 - 1,11% Coverage Her öğrencinin bir becerisi var. Bu beceri çerçevesinde çocuklarımızın içlerinde bulunan gizil güçleriyle hareket ederek onları ortaya çıkarıp çocuklar ilkokuldan sonra hangi beceri alanında yeterlilikleri varsa o alana yönlendirilmeli oralarda eğitim öğretim sürecine devam ettirilmeli.

Reference 3 - 1,28% Coverage Pisa sınav sonuçları da ortada; ya bu mantık yanlış ya da PISA sınavlarındaki sonuç yanlış. Hem bu kadar şey öğretmeye kalktık, hem de sonuncu oluyoruz. Demek ki öğretmiyoruz. Demek ki dört yanlış, bir doğru olayı geçerli bir yaklaşım değil. Burada en önemli noktamız beceri ve kabiliyet alanları bu alanda yetişecek çocuklarımız.

Yukarıdaki açıklamalarda görüldüğü gibi hem ilköğretim müfettişleri hem de yöneticiler üst öğretim kurumlarına geçişte test sınavları yerine öğrencilerin ilgi, beceri ve yetenekleri göz önünde bulundurularak mesleğe yönlendirme modeli önermektedirler. Eğitim sistemindeki değişikliklerin bazı AB ülkelerinde olduğu gibi erken mesleki yönelim odaklı düşünüldüğü; ancak, uygulamalara yansımadağı belirtmektedirler. Bu konuda yasal bir düzenleme yapılması, ilköğretim programlarında “yönlendirme dersi” adı altında bir dersin yer alması, öğretmen ve rehberlik servislerinin ortak çalışmalarıyla yönlendirmelerin yapılması arzulanmaktadır. GSÖ den bu konudaki beklentiler ise sanat alanındaki mesleklerin tanıtımı, yetenekli öğrencilerin saptanması ve onların özel olarak yetiştirilmesidir.

İlköğretimin özellikle yedinci ve sekizinci sınıflarında programlanacak yönlendirme dersi ilgi, yetenek ve baskın zekâ alanları bakımından öğrencilerin kendilerini daha iyi tanımalarına ve seçimlerini yapmalarına katkı sağlayabilir. Literatürde eğitsel rehberlik olarak adlandırılan bu çalışmaların ikinci boyutu mesleki rehberliktir. Eğitsel rehberlik “bireylerin eğitim yaşamları boyunca ilgilerini, yeteneklerini ve ihtiyaçlarını dikkate alarak, hazırlanan eğitim programlarından birini seçmelerine, seçtikleri bu programda başarı ile ilerlemelerine ve eğitimle ilgili olarak karşılaştıkları tüm sorunların çözümüne yönelik olarak yapılan yardımlardır” (Balcı 2006, 96). Tüm öğretmenlerin kendi alanları ve bu alanlara yakın mesleklerin özellikleri, edinme yolları yanında, söz konusu mesleklere ilişkin bilgi ve becerilerin geliştirilmesi eğitim sistemine önemli bir açılım sağlayabilir. “Bireyin kişisel özellikleri ve meslekler hakkında bilgi sahibi yaparak kendine uygun bir mesleği seçip alanında ilerlemesine yardım etme süreci” (Çakır, 2006, 140) olarak tanımlanan, mesleki rehberliğin mesleklerin tanıtım boyutu ilköğretim düzeyinde verilebilir. İlköğretim öğrencilerinin,

gelişim psikolojisi açısından erinlik olarak adlandırılan evrede görsel sanatlar alanında ilgi ve yetenekleri netleşmektedir. Bu evrede ilgi ve yetenekleri doğrultusunda seçim yapmalarına yardımcı olunabilir; ancak, onların seçimleri nihai seçimler değildir. İlköğretim düzeyinde yönlendirme uygulamalarının ortaöğretim kurumlarının yeniden yapılandırılmasına temel oluşturacağı, başka bir deyişle ortaöğretim kurumlarında mesleki eğitimin ve mesleki rehberliğin önem kazanacağı söylenebilir.

Ortaöğretim kurumlarının yeniden yapılandırılması konusundaki önerilerden birinde aynı okulda farklı alanlarda eğitim yapılabileceği belirtilmekte ve bu yapılanma “eğitim kampüsü” olarak adlandırılmaktadır:

<Documents\YZ> - § 1 reference coded [2,18% Coverage] Reference 1 - 2,18% CoverageBiz okullarda fen, Anadolu, öğretmen, spor liselerinden ziyade üniversitelerdeki gibi eğitim kampüsleri kurmamız gerekir diye düşünüyorum. O kampusun içinde fen sınıfları, görsel sanatlar, müzik sınıfı, spor sınıfları yani toplumsal süreçte bizim her şeye ihtiyacımız var bütün alanlarla ilgili gelişmelere bakıp oralarda çocuklarımızı çok daha geniş imkânlarla donatmalıyız diye düşünüyorum. Ve sadece liseyi bitirirken sınav yaparız çocuklara yeterli düzeye geldi mi gelmedi mi? Bir tek sınavla çocukları yönlendiriyoruz. Bırakın herkes istediği bölümü okusun.

Ortaöğretim okullarının Fen Liseleri, Anadolu Liseleri, Öğretmen Liseleri, Güzel Sanatlar Liseleri, Meslek Liseleri gibi ayrıştırılması yerine her okulun programında bu alanlara yönelik sınıflar oluşturulması önerisi farklı boyutlarıyla tartışılması gerekir. Bu tür bir yapılanmanın olumlu ve olumsuz sonuçları tartışmaya açık olmakla birlikte, öğrencinin herhangi bir yolla başladığı ortaöğretim eğitiminde zaman içinde ortaya çıkabilecek ilgilerindeki değişiklik ya da seçtiği alandan hoşlanmama, yüksek başarı elde edememe gibi durumlarda alan değişikliğine de olanak sağlayacaktır. Bunun yanında seçmeli dersler aracılığıyla öğrencilerin kendi alanları dışındaki alanlarda da bilgi ve beceri edinmelerine olanak sağlayacak, dolayısıyla öğrencinin çok yönlü eğitimine kapı aralayabilecek bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

Eğitim programlarının ülkenin kısa ve uzun vadede ihtiyaç duyduğu alanlara göre düzenlenmesine vurgu yapan bir okul yöneticisi ‘İnsan Kaynakları Bakanlığı’ kurulması ve programlarda ihtiyaç duyulan alanlara ağırlık verilmesini önermektedir:

[<Documents\YZ>](#) - § 1 reference coded [1,05% Coverage] Reference 1 - 1,05% Coverage *Bence artık Türkiye’de insan kaynakları bakanlığı oluşturulmalı. Yani bize 10-20-50 sene sonra kaç doktor kaç öğretmen bilmem ne, ilgi ve yetenekleri çerçevesinde biz bu çocuklarımıza eğitim verirsek müthiş yenilikler, müthiş icatlar başarabileceklerinin de şahidi oluruz.*

Eğitim programlarının ihtiyaçlar doğrultusunda düzenlemesi ve mezunlarının istihdam edilebilir olması başka bir deyişle arz-talep dengesinin kurulması yukarıda söz edilen “gözde meslek” kavramının dönüşmesine de neden olabilir. Dolayısıyla sanat ve sanat eğitimi alanlarının da değerli görülmesinde etkili olabilir.

Sanat eğitimi politikaları üzerine beklentilerden biri de bu alanın desteklenmesiyle ilgilidir. Okul yöneticileri gerek devleti, gerekse devletin eğitim politikalarını temsil eden MEB’nin sanat alanını desteklemediğini belirtmektedirler:

[<Documents\YX>](#) - § 1 reference coded [0,97% Coverage] Reference 1 - 0,97% Coverage *Ben çok bilgilerini maddi olarak ortaya çıkardıklarını düşünmüyorum. Heykel, resim sergisi. Çok az yani. Ama bu onlardan da kaynaklanmıyor. Sanat alanına sıcak bakmayan devler destek de vermiyor.*

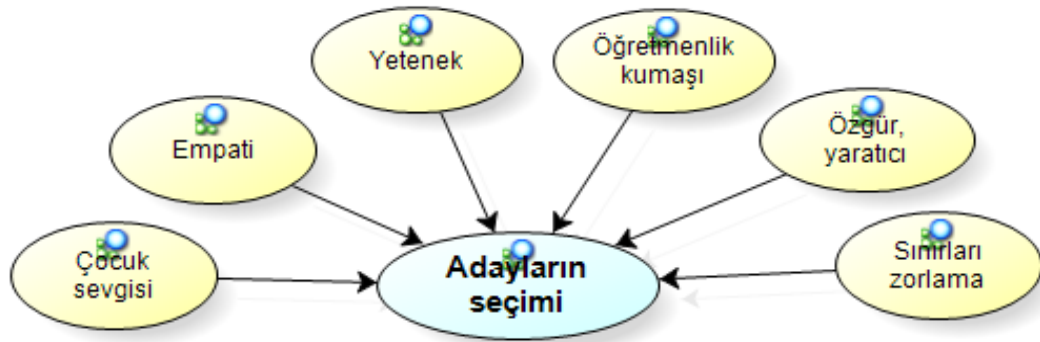
[<Documents\YY>](#) - § 1 reference coded [2,58% Coverage] Reference 1 - 2,58% Coverage *Malzeme konusunda MEB’nin biraz destek vermesi gerekiyor. Bu ders malzeme olmadan işlenemez. Malzeme olmadan hiçbir şey olmaz. Devletin bu konu ile ilgili hiçbir desteği olmuyor. Öğretmenin ve öğrencilerin kendi imkânları ile gerçekleşiyor her şey.*

Okulların mimari tasarımlarında sanat eğitimi atölyelerinin yer almaması karar vericilerin sanat eğitimine uzaklığının bir göstergesi olarak değerlendirilmekte, değişik ülkelerdeki okul tasarımlarının model alınması gerektiğine gönderme yapan açıklamalara yer verilmektedir: [<Documents\DY>](#) - § 1 reference coded [1,31% Coverage] Reference 1 - 1,31% Coverage *Okullarda atölye olacak mutlaka bu okullar tasarlanırken maalesef resim dersliği tasarıma konulmamış. Dolayısıyla sistem de bunu örtülü olarak fazla da talep etmiyor. Değişik ülkelerde görüyoruz görsel sanatların her alanının ayrı bir dersliği var.*

Görsel sanatlar alanındaki uygulamalarda farklı teknikler, farklı araç ve gereç kullanımını gerektirmektedir. Bir ilköğretim okulunda iki ve üç boyutlu çalışmaların yapılabileceği en az iki atölye gereklidir. Yukarıdaki açıklamadan okul binaları

tasarlanırken, deposu, lavabosu, teknolojik donanımla ilgili alt yapıya sahip görsel sanatlar atölye alanlarının göz önünde bulundurulması sanat eğitimin önem kazanmasının ilk adımlarından biri olduğu söylenebilir. Bunun yanında okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin üst öğrenim kurumlarına geçiş sınavlarında görsel sanatlar alanına yönelik sorulara da yer verilmesi beklenti ve önerileri başka bir etken olarak tartışmaya açık bir konudur. Sanat eğitimi politikalarının bir boyutu da öğretmen yetiştirme ile ilgilidir. Öğretmen yetiştirme ilk adımı öğretmen adaylarının seçimidir.

4.1.3.2. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ adaylarının seçimine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular



Şekil 4.3.2. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ adaylarının seçimine ilişkin beklentileri

Yönetici ve müfettişler GSÖ adaylarının seçiminde çocuk sevgisi, empati kurma, özgür, yaratıcı, sınırları zorlama ve yeteneklerin yanında öğretmenlik kumaşı ölçütlerinin göz önünde bulundurulmasını beklemektedirler.

Tablo 4.3.2. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ adaylarının seçimine ilişkin beklentileri

Öğretmen eğitimi kategorileri	DX	DY	DZ	YX	YY	YZ	f	%
Özgür, yaratıcı	0	1	0	1	0	1	3	30
Yetenekli	1	0	1	1	0	1	3	30
Çocuk sevgisi	0	1	0	0	0	0	1	10
Empati	0	1	0	0	0	0	1	10
Sınırları zorlayan	0	1	0	0	0	0	1	10
Öğretmenlik kumaşı	0	1	0	0	0	0	1	10
Toplam	1	5	0	2	0	2	10	100

Tablo4.3.2'ye göre, yönetici ve müfettişlerden elde edilen bulgular, GSÖ eğitimi programlarına seçilecek adayların özgür düşünme, yaratıcılık ve yetenek boyutlarının çıkarıldığını göstermektedir. Öğretmen niteliklerine ilişkin beklentilerde ortaya konan özelliklerin, adayların seçiminde de işe koşulabileceğinin altı çizilmekte, adayların yetenekli, özgür, yaratıcı, sınırları zorlayan özellikleri yanında çocuk sevgisi ve empati becerisine sahip olması beklenmekte, bu beklentiler 'öğretmenlik kumaşı' metaforuyla özetlenmektedir:

<Documents\DY> - § 1 reference coded [1,79% Coverage]Reference 1 - 1,79% Coverage Görsel sanatlar alanında öğretmen adayı seçiminde iki şey düşünmemiz gerekiyor. Biri üreten, diğeri aktaran. Bu ikisi birbirinden tamamen farklı. Üreten insan uçuk olmalı, uçuk dediğimiz toplumca belirlenen standartlar dışında daha serbest, daha özgür, daha yaratıcı imkanlar sağlanmalı ama bizim aradığımız tümüyle bu değil anladığım kadarıyla.

<Documents\DY> - § 1 reference coded [2,70% Coverage]Reference 1 - 2,70% Coverage Bizim sanatçımız yaratıcılığını tam anlamıyla kullanamaz, öğretmenimiz kullanamaz, neden; kafamızda duvarlar var. Ataerkil yapıdan ve yetiştirilmeden gelen engeller var. Bilgi toplumunda birey böyle yetişmiyor. Putları kırman lazım yaratıcılığın böyle her tarafa gitmeli, her şey aklına gelebilmeli, her şeyle ilgili düşünebilmelisin. Dolayısıyla adaylarımızda bu tür nitelikler çok ön planda olmalı, görsel sanatlar alanında yaratıcılık çok üst düzeyde olmalı. Yani sınırları zorlama özelliği çok üst düzeyde olmalı.

<Documents\YZ> - § 1 references coded [1,64% Coverage] Reference 1 - 0,75% CoverageReference 1- 0,75% CoverageGörsel sanatlar alanı yetenekle ilgili bir alan olduğundan ilköğretim okullarından itibaren onların seçilmesi gerekir. Belki sadece yetenek değil, yaratıcılığına da bakarak yönlendirmek gerekir.

<Documents\DY> - § 2 references coded [4,84% Coverage] Reference 1 - 3,36% Coverage Ben işletme kökenliyim, İşletme alanında şöyle bir kural vardır; bankacı seçeceksen mekanik özellikler, psikolojik özellikler tespit edilir, psikologlar bunu anketini testini hazırlar, mesleğe girerken test edilirsin ona göre alınırsın. Polis seçeceksen ona göre, öğretmen istiyorsan ona göre, bilim adamı istiyorsan ona göre testleri vardır, gelişmiş ülkelerde. Bizde ise KPPS denilen, neyi seçtiği belli olmayan bir sistemle sadece işaretleme üzerinden, insani özellikleri çok da belirlemeyen bir sistemle öğretmen seçtiğimiz için bu olumsuzluklar karşımıza çıkıyor. Bir öğretmen düşünün KPSS den çok yüksek puan almış ama çocukları sevmiyor. Reference 2 - 1,48% Coverage Yukarıda öğretmen seçiminde saydığım özellikler adayların seçiminde göz önüne alınması gereken özelliklerdir.

GSÖ yetiştirme programlarına aday seçiminde göz önünde bulundurulması gereken ölçütlerin belli boyutlar altında toplamaktadırlar. Bu boyutlardan ilki sanatsal yetenek ve sanatsal yaratıcılıkla ilgilidir. Yaratıcılık uçuklukla ilişkilendirilmekte, bireyin yaratıcı davranış geliştirmesinde özgür, serbest, sınırları zorlayan bir üretim becerisiyle öğretmen eğitimi programına başlaması önerilmektedir. İkinci boyut ise

aktarma becerisi olarak tanımlanmaktadır ki bu özellik eğitsel becerileri çağrıştırmaktadır. Eğitsel formasyon kazanmadan bu tür bir beklentinin ancak sözel anlatım özelliğiyle ilişkilendirebileceği ve özel yetenek sınavlarında adayların sözel anlatım becerilerinin de bir ölçüt olarak değerlendirilebileceği söylenebilir. Üçüncü boyut ise duyuşsal bir nitelik taşımakta; adaylardan çocuk sevgisi ve empati kurabilme becerisi beklenmekte, çocuk ve insan sevgisi öğretmenlik mesleğinin en önemli özelliklerinden biri olarak görülmektedir. Çocukları ve öğretmeyi sevmeyen insanların öğretmen olmaması gerektiğini belirten Ergün ve Özdaş (1999) eğitim-öğretim etkinliklerini zevkli hale dönüştürmenin yolunun çocukları sevmekten geçtiğinin altını çizmektedir.

Aşağıdaki ifadede seçilecek adayların empati becerisinin üst düzeyde olması gerektiği vurgulanmakta; diğer taraftan, bu becerinin ölçülme güçlüğüne dikkat çekilmekte ve adayların seçiminde görüşme tekniği önerilmektedir: [<Documents\DY>](#) - § *1 reference coded [1,23% Coverage]Reference 1 - 1,23% Coverage* *Empati yeteneği çok üst düzeyde olmalı, başkalarına bakıp onun duygusunu ondan daha ileri boyutta yansıtmalı. Kolay bir şey değil yani ama bunu ölçecek ölçek var mıdır seçme aşamasına da onu bilemiyorum ama bir miktar konuşmak lazım.*

Görsel sanatlar öğretmen eğitimi programlarına, yükseköğretime geçiş sınavlarında, barajı aşan adaylar özel yetenek sınavlarıyla yerleştirilmektedir. Özel yetenek sınavları nitelikli aday seçiminde bir fırsat olarak değerlendirilmelidir. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri özel yetenek seçme sınavlarında yeteneğin yanında daha çok öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği özellikleri ölçen sınav tekniklerine vurgu yapmakta ve bu nitelikler ‘öğretmenlik kumaşı’ olarak adlandırılmaktadır: [<Documents\DY>](#) - § *1 reference coded [1,29% Coverage]Reference 1 - 1,29% Coverage* *Okulda bir çılgılık duyuyorsun, öğretmen kontrolünü kaybetmiş, yani sabır çocuk sevgisi, bilimsel olma da farklı bir şey. Herkeste yok, okuma merakı yok. Dışa açık değil, kendini geliştirmeye açık olmayan bir bireyde bence öğretmenlik kumaşı yoktur.*

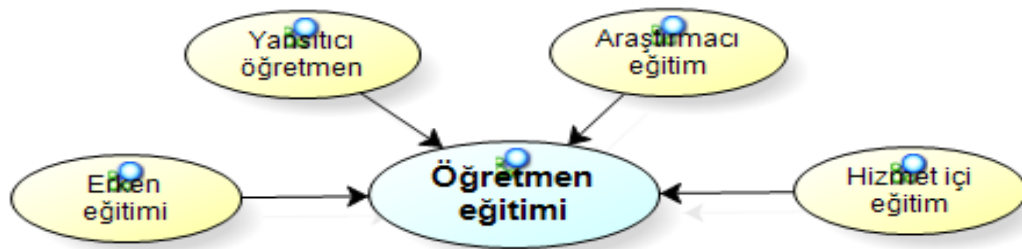
Özetle özel yetenek sınavlarında adayların sanatsal yetenekleri yanında, yaratıcılık, çocuk sevgisi, aktarma becerisi, empati yeteneği, sabır, merak, kendini geliştirme becerilerinin ölçülmesi vurgulanmaktadır. Özel yetenek seçme sınavlarıyla

ilgili araştırmalarda; sınav aşamalarında yaratıcılığın ölçülememesi, ruhsal yapılarını saptamaya yönelik sınav tekniklerine yer verilmemesi, sözel dilini kullanma gücünün ölçülememesi, sınavlara başvuran öğrenci adaylarının çoğunda öğretmenlik mesleğine uygun kişilik yapısı olmaması, genellikle desen ve imgesel olmak üzere iki aşamadan oluşması nitelikli öğrenci seçmeyi olumsuz etkilediği belirtilmektedir (Kavuran, 2003). Bu nedenle öğretmen olacak kişilerin yukarıda “öğretmenlik kumaşı” metaforuyla tanımlanan kişilik özellikleri de dikkate alınmalıdır.

Özel yetenek sınavlarında görüşme önemli bir seçme aracı olarak görülmektedir; ancak, görüşmede adaylardan alınan yanıtlar kadar yönlendilecek sorular da önem kazanmaktadır. Görüşme sınavlarında adayların hangi niteliklerinin ve nasıl ölçüleceği, nasıl puanlanacağı, alan uzmanı, psikoloji uzmanı ve ölçme uzmanından oluşan bir çalışma grubuyla üzerinde çalışılmalı, görüşmenin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmalı, sınavlarda bu uzmanların görev almaları sağlanmalıdır. Görüşme tekniğinde her adaya aynı soruların yöneltilmesi mümkün olmadığından ve bilgi ölçme ötesinde beklentiler olduğundan hazırlıklarının uzun zaman alacağı ve sınav sürecinin özel bir dikkat gerektirdiği söylenebilir.

GSÖ eğitimi programlarına adayların farklı sınavlarla seçilmesinde daha önemlisi, aşağıda değinilen erken öğretmen eğitimi modeli olduğu söylenebilir. Erken öğretmen eğitimi yaklaşımı, adayların bilişsel hazırlıklarının yanında duyuşsal olarak hazırlanması bakımından önem taşımaktadır.

4.1.3.3. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ eğitimine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular



Şekil 4.3.3. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ eğitimine ilişkin beklentileri

Yönetici ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ eğitimine ilişkin beklentileri erken öğretmen eğitimi, yansıtıcı öğretmen eğitimi, araştırmacı eğitim, hizmet içi eğitim kategorilerinden oluşmaktadır.

Tablo 4.3.3. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ eğitimine ilişkin beklentileri

Öğretmen eğitimi kategorileri	DX	DY	DZ	YX	YY	YZ	f	%
Erken eğitimi	2	2	2	1	2	2	11	61
Hizmet içi eğitim	0	1	0	0	1	1	3	17
Yansıtıcı öğretmen eğitimi	0	0	1	1	0	0	2	11
Araştırmacı eğitim	0	0	2	0	0	0	2	11
Toplam	2	3	5	2	3	3	18	100

Tablo 4.3.3' e göre okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ eğitimi konusundaki beklentilerinin, erken öğretmen eğitiminde odaklandığı görülmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin hizmet-içi eğitim gereksinimlerini olduğu belirtmektedir. Araştırma bulguları öğretmen eğitimi konusunda yansıtıcı öğretmen eğitimi, araştırmacı öğretmen eğitimi yaklaşımlarını benimsediklerini göstermektedir. Erken öğretmen eğitimi konusundaki okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin görüşlerinde alıntılar aşağıda verilmiştir:

<Documents\DZ> - § 2 references coded [5,45% Coverage] Reference 1 - 4,27% Coverage Küçük yaşlarda seçilmesi gerekiyor. Biz de şans etkili. Hiç resim öğretmeni olmayacak nitelikte insanlar var. Daha küçük yaşlarda bunun tespit edilmesi gerekiyor. SBS üniversite sınavı gibi kriterler bunu sağlamıyor. Görsel sanatlar, müzik geri planda kalıyor bu konuda. Ülke çapında, il çapında sürekli bir sıralama yarışı var. Yetenekli insanlar için böyle bir kaygı taşınmıyor. Reference 2 - 1,17% Coverage Küçük yaşta bu yeteneğin belirlenmesi gerekir. Özel yetenek okullarında bu yetenekleri geliştirilebilir.

<Documents\YY> - § 1 reference coded [0,95% Coverage] Reference 1 - 0,95 Coverage Öğretmen olacakların erken yaşlarda öğretmenliğe yönlendirilmesi gerekli. Ağaç yaşken eğilir.

Görsel sanatlar alanının yetenek alanı olduğu; bu nedenle erken yaşlarda yetenekli öğrencilerin saptanması ve erken yaşlardan başlayarak öğretmenliğe hazırlanması okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin arasında yaygın bir görüş olarak dile getirilmekte ve GSÖ eğitimine yükseköğretim düzeyinde başlanmasının geç olduğu vurgulanmaktadır. Öğrenci yeteneklerinin erken yaşlarda saptanması ve yetenekli olduğu alanda “özel yetenek okulları” açılması ve yaygınlaştırılması, ortaya

konan öneriler arasındadır. Öğrencilerin yeteneklerini temel alan bir eğitim anlayışı, üst öğretim kurumlarına geçişin bir sorun olarak algılanmasını engelleyeceği gibi yetenekli öğrencilerin görsel sanatlar alanına yönelmesine de katkı sağlayabilir.

Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde uygulamalara vurgu yapan yönetici ve müfettişler yansıtıcı öğretmen yetiştirme modeline gönderme yaptıkları aşağıdaki alıntılardan anlaşılmaktadır:

<Documents\YX> - § 1 reference coded [1,52% Coverage] Reference 1 - 1,52% Coverage *Yalnız siz adaylara şunu demelisiniz, siz öğretmen olarak yetişiyorsunuz, okullara gidin, öğretmenlerle, öğrencilerle yakın ilişkiler kurun, okulu tanıyın, öğrendiklerinizi uygulayın sonuçlarını görün. Biz onları asla öğrenci gibi görmeyiz.*

<Documents\DZ> - § 1 reference coded [5,35% Coverage] Reference 1 - 5,35% Coverage *Bence lisans eğitiminde öğretmen yeterliliğine ağırlık verilerek, adaylık süreci uzatılarak, Türkiye'yi gezmesi gerekiyor. Yipo'da Ted'de neler yapılıyor. Tek öğretmenli okulda neler yapılıyor. Görmesi gerekiyor. Plan yapsın, uygulama yapsın. Diğer derslerde de geçerli bu durum. Bilim sanat merkezleri vb. her yerde bu deneyimi yaşamalı.*

Öğretmen eğitiminin en önemli boyutlarından biri olan kuram uygulama dengesidir. Geliştirilen “öğretim becerileri modeli”, “uygulanmış bilim modeli”, “yansıtıcı öğretmen yetiştirme modeli” gibi öğretmen eğitimi modellerinde uygulama boyutunun önemine dikkat çekilmektedir (Bkz. Ekiz ve Yiğit 2006, Ekiz, 2006, Şahin vd. 2011). Öğretmen adayının mesleki yeterlilik kazanmasında edindiği kuramsal bilgilerin uygulamalarla etkilerini ve sonuçlarını görmesi, karşılaştığı herhangi bir eğitsel sorunu çözmek ya da uygulamayı daha etkili hale dönüştürmek için stratejiler geliştirmesi, bunları tekrar deneyerek yeterlilik kazanması literatürde yansıtıcı öğretmen eğitimi olarak modellendirilmektedir.

Sorunların çözümüne ilişkin araştırma, düşünme yoluyla yapılandırıldığı yeni bilgi ve becerileri tekrar uygulamada kullanarak sürdürülen döngü öğretimin gerçekleştirilmesinden profesyonel yeterlilik kazanmaya kadar süren bir yaklaşımdır (Ekiz ve Yiğit 2006, Ekiz, 2006). Öğretmenlik gibi yaparak öğrenmeye dayalı bir meslekte doğrudan “deneme-yanılma” türü deneyimlere yer verilerek deneyimli bir öğretmenin rehberliğinde öğretmenlik becerileri geliştirilebilir. İşbaşında öğrenme paradigmasına dayanan bu yaklaşımda, adaylar öğrendiği becerileri uygulamaya koyar

ve deneyimli öğretmenlerden geri bildirim alır. Bu süreç, öğretmen adayının eksik ve güçlü yönlerini tanımasına ve eksik becerileri geliştirmesine fırsat verir (Yıldırım, 2011).

GSÖ yetiştirme süreçlerinde adayların özellikle sanat atölye ve özel öğretim yöntemleri derslerinde öğrendikleri ya da geliştirdikleri sanat eğitimi yöntem, teknik ya da projelerin okullarda uygulanıp, sonuçlarını ve geçerliliğini analiz etmeleri bakımından uygulamaların programda sistematik bir dağılım göstermesi gerektiği söylenebilir. Öğretmen adayları mezun olduktan sonra öğretmenliğe başladıklarında bilişsel bilgilerle gerçek uygulamalar arasında bağlantı kurmakta zorlanmakta; karşılaştıkları sorunlara uygun çözüm yolları bulmakta güçlük çekmektedirler. Öğretmen eğitiminde yansıtıcı öğretim, bilişsel bilgi ile uygulama arasında köprü kurulmasına katkı sağladığı için önemli görülmektedir (Duban ve Yelken, 2010).

GSÖ yetiştirme programlarında adayların araştırma inceleme yoluyla öğrenmelerine fırsat verilmesi, iyi örnekleri inceleme koşullarının yaratılması beklenmektedir. Bir ilköğretim müfettişlerinin bu konudaki açıklamaları şöyledir:

<Documents\DZ> - § 1 reference coded [5,35% Coverage]Reference 1 - 5,35% Coverage Bence lisans eğitiminde öğretmen yeterliliğine ağırlık verilerek, adaylık süreci uzatılarak, Türkiye'yi gezmesi gerekiyor. Yibo'da (Yatılı ilköğretim bölge okulları) Ted'de(Türk Eğitim Derneği Okulları) Bilsem'de (Bilim sanat merkezi) neler yapılıyor. Tek öğretmenli okulda neler yapılıyor. Görmesi gerekiyor. Plan yapsın, uygulama yapsın. Diğer derslerde de geçerli bu durum. Bilim sanat merkezleri vb. her yerde bu deneyimi yaşamalı. Üniversitelerde öğrenci iletişimi, veli iletişimi, kurumlarla vb. her alanda çok iyi yetişmeli ve bu özellikleri ile ilgili olarak ayrılması gerekiyor.

<Documents\DZ> - § 1 reference coded [3,94% Coverage]Reference 1 - 3,94% Coverage Sanatsal çalışmaları inceleme, öğrencileri götürme, onları coşturma, hayatla ilgili yönde yönlendirme yönünden eksikleri olduğunu düşünüyorum. Sistem bunu biraz zorlamalı, imkânlar vermeli diye düşünüyorum. Öğretmenin sanatsal faaliyetleri takip etmesi, öğrencileri ile müze ziyaretleri yapması, sergileri gezmesi, gerekirse yurtdışına gitmesi gerekiyor.

İyi bir öğretmen kendisini mesleki ve kişisel açılardan sürekli olarak geliştiren, kendisini geliştirmeye ilgili fırsatları ve olanakları araştıran ve değerlendiren öğretmen olarak tanımlanmaktadır (Seferoğlu, 2004). GSÖ adayının araştırmacı bir kimlik edinmesi, ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında öncelikle iyi örnekler olmak üzere farklı uygulamaları gözlemleyerek deneyim kazanması, kendini geliştirmesi bakımından

önemli görülmektedir. GSÖ'lerinin araştırmacı kimliği alan yazında sıklıkla dile getirilmektedir. Örneğin Gouzouasis, Irwin, Miles ve Gordon (2013), Kampouroupoulou, (2015), Powell, (2015) Smitka, (2015) araştırmalarını, sanat öğretimi uygulamalarını harmanlayan sanat tabanlı öğretmen eğitimi projesi “**a/r/tography**” olarak adlandırılan kuramsal çerçeveye temellendirmekte; sanat (art), araştırma (research) ve öğretmen (teacher) kavramlarını disiplinlerarası bir yaklaşımla ele almaktadırlar. Sanatçı, araştırmacı, öğretmen etkileşimli araştırma yöntemi, görsel sanatlar öğretmen kimliğinin tanımlanmasında yol gösterici olduğu gibi, adayların mesleki kimliklerinin biçimlenmesinin temel yapıtaşlarını oluşturmaktadır. Berk (2015) sanat öğretmenin mesleki kimliğini **a/r/tography** temelli açıklamaktadır. Öğretmen eğitimi süreçlerinde, adayların ve öğretmenlerin çok boyutlu bir soruşturma ve bütüncül bir öğretim stratejisine odaklanarak yaratıcılık, performans ve öğretimi kaynaştırabileceklerini belirtmektedirler. 1970’li yıllarda başlayan sanat tabanlı araştırma yaklaşımı (Bkz. Eisner,1976; Greene, 1975; Grumet, 1978; Vallance, 1977) araştırmayı amaç olarak görmektedir. Dolayısıyla GSÖ kimliğinin tanımlanmasında sanat, araştırma, eğitim boyutlarının birbirinden ayırlamayacağı söylenebilir.

Öğretmen eğitiminin öğretmen yetiştirme programlarıyla sınırlı olmadığı, eğitimin yaşam boyu sürmesi gerektiği, bu nedenle MEB’nin yanında üniversitelerin de hizmet-içi eğitim programları yoluyla katkı sağlaması beklenmektedir:

<Documents\YY> - § 1 reference coded [1,79% Coverage] Reference 1 - 1,79% Coverage Öğretmenlerin hizmet içi eğitim çalışmalarına katılması gerekir. Öğretmenlik eğitiminin yaşam boyu süren bir özelliği olmalıdır. On yıl önceki bilgileri ile şimdikiler arasındaki farkları görüp kendilerini yenilemeleri gerekiyor. Üniversite eğitimi ya da hizmet içi eğitimler yoluyla kendilerini geliştirmeliler. Maalesef çok az öğretmenin bu çabayı gösteriyor.

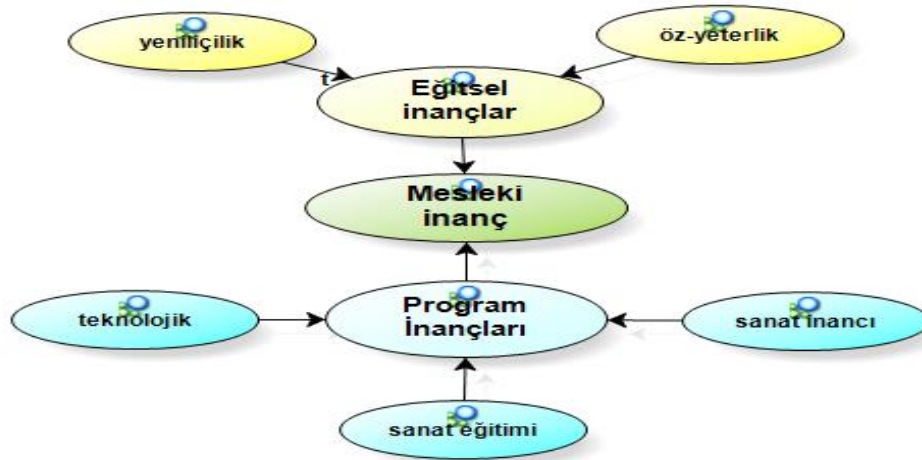
<Documents\YZ> - § 1 reference coded [1,50% Coverage] Reference 1 - 1,50% CoverageGörsel sanatlara yönelik hizmet içi kursları çok yaygın olmadığı gibi açılan kurslara öğretmenlerin çok ilgi gösterdiği söylenemez. Bilgi eskiyor programlar değişiyor ama öğretmenler eskide kalıyor. Sadece MEB değil üniversitelerin de bu tür faaliyetleri olması gerekir.

GSÖ’lerine yönelik hizmet-içi eğitim kurslarının yetersizliğine değinen yönetici, bilginin çok hızlı eskimesine karşın, öğretmenlerin bu kurslara yeterince ilgi göstermediğini belirtmektedir. Türkiye’de hizmet-içi programların gönüllülüğe dayandığı, bu tür çalışmalara katılan öğretmenleri özendirici düzenlemeler olmadığı için

öğretmenlerin ilgi göstermediği söylenebilir. Oysa birçok gelişmiş ülkede olduğu gibi ABD’de öğretmenler her yıl okul yönetimiyle sözleşme yapmakta; okul yöneticileri, öğretmenleri yıl boyunca denetlemektedir. Bunun yanında öğrenci ve velilerin de görüşleri alınmakta, gerektiğinde öğretmenin o bölgede bulunan yükseköğretim kurumlarından alanıyla ilgili dersler alması istenmektedir. İstenilen koşulları taşıyan ya da yerine getiren öğretmenin sözleşmesi uzatılmaktadır. Öğretmenin sözleşmeli olarak görev yapmasının getirdiği tedirginlik gibi olumsuz etkilerine karşın bu durumu bilen öğretmenlerin yükseköğretim kurumlarıyla bağlarını koparmaması gibi olumlu etkileri de olduğu söylenebilir. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri GSÖ’lerinin çok azının kendini yenileme ve geliştirme çabası içinde olduğunu belirtmektedirler.

GSÖ’nin kendini yenileme ve geliştirme çabalarının yetersizliği sanat eğitimi inancının gücüyle açıklanabilir. Rokeach (1968)’in oraya koyduğu inanç modeline göre (bkz. Kavramsal Çerçeve) çevresel inançlar merkezi inançlar kadar güçlü olmayan ve değişime açık inançlardır. Dolayısıyla öğretmen yetiştiren programlarda sanat eğitimi inancının oluşturulamadığı ya da merkezden uzak çevresel inançlar oluşturulduğu ve bu inançların zaman içinde gücünü yitirdiği şeklinde yorumlanabilir. Aşağıda GSÖ inançlarına ilişkin beklentilere yer verilmiştir.

4.1.3.4. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ inançlarına ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular



Şekil 4.3.4. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ inançlarına ilişkin beklentileri

Şekil 4.3.4’de görüldüğü gibi okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ’lerinden inançlarına ilişkin beklentileri yenilikçilik inancı, öz-yeterlik inancı ile sanat eğitimi inancı, sanat inancı ve planlama (teknolojik) inancını içeren program inançlarından oluşmaktadır.

Tablo 4.3.4. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ inançlarına ilişkin beklentileri

İnanç kategorileri	DX	DY	DZ	YX	YY	YZ	f	%
Sanat eğitimi inancı	2	0	1	0	0	5	8	33
Planlama	1	2	0	2	1	0	6	25
Yenilikçilik	0	1	0	2	0	1	4	17
Sanat inancı	1	0	0	0	0	2	3	13
Öz-yeterlik	0	1	1	1	0	0	3	13
Toplam	4	4	2	5	1	8	24	100

Yönetici ve müfettişlerinin GSÖ inançlarına ilişkin beklentilerinin başında, planlama ve sanat eğitimi inancı gelmektedir. Öğretmenin sanat eğitimi dersinin önemine inanması, bu inancının başta yöneticiler olmak üzere diğer eğitim çevrelerine inandırması beklenmektedir:

<Documents\DZ> - § 1 reference coded [0,67% Coverage] Reference 1 - 0,67% Coverage Öğretmenlerin görsel sanatlar dersinin de bir matematik dersi kadar bir Türkçe dersi kadar ve buna benzer dersler kadar önemli olduğunu bilmesi buna inanması lazım.

<Documents\YZ> - § 5 references coded [3,94 % Coverage] Reference 1 - 1,82% Coverage Aslında çocukların bu süreçte beklide kendilerini bireysel olarak ifade edebileceği en önemli derslerden bir tanesi Görsel Sanatlar dersi diye düşünüyorum. Çünkü yapmış oldukları resimlerden birçok sonuç çıkararak çocuklarımızla alakalı gerek evindeki problemleri gerek okulla alakalı problemleri ya da sosyal yaşantılar boyutuyla karşılaşabileceği sıkıntıları problemleri hatta sevinç ve mutluluklarını dahi oradaki birtakım veriler çerçevesinde değerlendirmek mümkün. Reference 2 - 0,75% Coverage Bu manada öncelikle tüm öğretmenlerimizin buna inanıp görsel sanatların önemli bir ders olduğunu ve mutlak ve mutlak alan çerçevesinde yetiştirilmesi gerektiğini çok iyi hepsinin bilmesi lazım. Reference 3 - 0,48% Coverage İşin bir ayağında da yöneticilerin görsel sanatlar dersinin de matematik dersi gibi önemli olduğunu hissettirmemiz gerekiyor.

<Documents\DX> - § 2 references coded [1,35% Coverage] Reference 1 - 0,95% Coverage Reference 2 - 0,40% Coverage. Öğretmen isterse yetenekli öğrencileri seçip onlarla özel çalışmalar yapıp sanat alanlarına yönlendirebilir.

Sanat eğitimini aynı zamanda öğrencilerin kendilerini ifade etme aracı ve onların sorunlarını tanılama aracı olarak gören okul yöneticileri ve müfettişler sanat eğitiminin işlevine tüm öğretmenlerin inanması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu

beklenti öğretmen yetiştiren kurumların her alanında sanat eğitimi derslerinin ağırlığının artırılmasıyla olasıdır. Ayrıca yukarıdaki açıklamalar sanat etkinliklerinin terapi amaçlı kullanılabilmesine gönderme yapmaktadır. Psiko-analitik yaklaşımlar öğrencinin bilinçaltında yatan istek ve duygularını -bazen saklanmış bile olsa- sanat yoluyla anlattığı, sanatın bastırılmış duyguları dışa vurularak *güvenlik supabı* görevini üstlendiğini savunmaktadır (Yavuzer, 1992). Benzer şekilde özümseme kuramı (Piaget) ve yineleme kuramı da sanatı oyun olarak ele almakta, saldırganlık gibi ilkel güdülerin simgesel bir biçimde dışavurumuyla gelişmekte olanların dengeye kavuştuğunu vurgulamaktadır (Yavuzer, 1992). Ancak, giriş bölümünde de açıklandığı gibi, sanat eğitiminin amaçlarının daha kapsamlı olduğu, salt terapi işlevine indirgenemeyeceği giriş bölümünde ayrıntılı olarak tartışılmıştır. Görsel sanatlar dersinin uzun yıllar *ifade ve beceri dersi* (MEB, 1992) olarak tanımlanmasının, tasarım, estetik, sanat kültürü, yaratıcılık ve üst düzey düşünme gibi becerileri ihmal edilmesine neden olduğu söylenebilir. Sanat eğitimi inancın eğitim süreçlerine yansımalarından biri de katılımcıların belirttiği gibi müze ve galerilerden yararlanma ile ilgilidir:

<Documents\DY> - § 1 reference coded [2,81% Coverage] Reference 1 - 2,81% Coverage reference 4 - 3,10% Coverage Son olarak bir şey daha eklemek isterim; Bir proje kapsamında İngiltere'ye gittik, o da çok etkiledi beni. British Museum'e gittik, ekip müfettiş ekibi, hepimiz şoktayız. Neden; müze ağzına kadar öğrencilerle dolu. Başlarında öğretmenler, çocuklar arasında yere uzananlar, bağdaş kuranlar, üstüm kirlendi gibi kaygıları yok, doğal ortamda görmüş olduğu eserin çizimlerini yapıyor. Not alıyor, çiziyor, bir değil iki değil ağzına kadar öğrenci dolu. Yani ders orada işleniyor. Mısır uygarlığını inceliyor, Anadolu uygarlığını vs. inceliyor. Değer vermeyi öğreniyor, çünkü her şey ilgiyle başlar.

<Documents\YZ> - § 2 reference coded [1,46% Coverage] Reference 2 - 0,99% Coverage Görsel sanatlar dersi maalesef sadece resim yapmaktan ibaret olduğu sanılıyor. Hâlbuki öğrencileri ruhsal olarak rahatlatan, ortaya çıkardığı sonuçlarla onda ne çok değişik duygular yaratacağına inanan öğretmen neler yapmaz ki...

Yurt dışındaki müzede sanat eğitimi örneğini açıklayan ilköğretim müfettişi sanatın bir değer olduğuna vurgu yapmaktadır. Aşağıda öğretmenin alan bilgisi başlığı altında ayrıntılı değinilen öğrencilerin gerçek sanat yapıtlarıyla buluşturulmasının sanat eğitimine katkısı bilinmektedir. Müzelerin, atölyelerin, sanat galerilerinin öğrenme ortamı olarak kullanılması, öğretmenin sanat eğitimi inancının yansıması olarak değerlendirilebilir. YZ kodlu okul yöneticisinin sanat uğraşısının öğrencide yaratacağı duygulara dikkat çekerek, GSÖ'nin sanat ve eğitimi inancının altını çizmektedir. Sanat inancına sadece GSÖ'leri değil, yönetim ve denetim kadrolarında görev yapan

yetkililerin de sahip olması gerektiğine dikkat çekilmekte, niçin sanat yapıldığını tüm paydaşların bilmesi gerektiğinin önemi aşağıdaki alıntılarda vurgulanmaktadır:

<Documents\YZ> - § 1 reference coded [0,47% Coverage]Reference 1 - 0,47% Coverage Bir de üzerinde durulması gereken niçin öğreniyoruz. Çocuk niçin sanat yaptığını bilmezse sanatın katkısını fark edemez.

<Documents\DX> - § 1 reference coded [2,15% Coverage]Reference 1 – 2,15% Coverage Sanat bilgisi sadece öğretmenler için değil yani bunu denetleyen müfettişe de gerekli, okul müdürüne de gerekli, İl milli eğitim müdürüne de gerekli. Alanı bilmeyen müfettiş, okul müdürü sınıfa giriyor bakıyor iyi güzel diyor. Yani denetim yönünden eksik kaldığı için öğretmen bildiğini yapıyor, yani görsel sanatlar alanı gerektiği gibi denetlenemiyor. Öğretmen sanatın herkes için gerekli olduğunu bilmeli ve bunu eğitimin her aşamasında bütün öğrencilere empoze etmelidir.

Sanatın işlevini bilmeyen ve buna inanmayan yetkililerin sanat eğimine değer yükleyemeyeceği gibi yeterli yönlendirme yapamayacağı, dolayısıyla okullardaki sanat derslerinin değersizlik algısının süreceği söylenebilir. Bu nedenle GSÖ'lerinden sanat inancına sahip olması ve öğrencilerin de böyle bir inanç geliştirmelerine katkı sağlaması, gelecek kuşakların sanat inancıyla donanık olmalarında etkili olabilir. Sanat inancının oluşması, çocukları erken yaşlarda kesintisiz sanat yapıtlarıyla buluşturmak, sanat yapıtlarını öğretmenle birlikte çözümlmek, sanat yapıtlarını anlamalarını ve bunlardan haz duymalarına fırsat yaratmak, sanatsal uygulamalarda estetik kaygıyı öne çıkarmak gibi süreçlerin yaratılmasına bağlı olduğu söylenebilir.

Öğretmenin sanat ve sanat eğitimi inancının öğrenme ortamlarına ve öğrenme süreçlerine yansımaları, öğretmenin görsel sanatlar programını analiz etmesi ve programa bağlı olarak etkinlikleri planlamasıyla ilişkilendirilmektedir. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin planlama konusundaki beklentilerinin teknolojik inançlar faktörüyle açıklamak olasıdır:

<Documents\DX> - § 1 reference coded [4,33% Coverage]Reference 1 - 4,33% Coverage ... Planlama konusunda çok yetersiz, programı anlama ve yorumlama konusunda yetersiz... Çünkü programı yorumlayıp anladığın zaman, çocuklarda sanata isteklilik yaratabilirsin. Öğretmenin programı analiz edip plana aktarıp uygulaması gerekiyor ama bu konuda öğretmenleri isteksiz ve yetersiz görüyorum.

<Documents\YX> - § 2 reference coded [0,140% Coverage] Reference 1 - 0,90% Coverage Planlama konusunda da bazı sıkıntılar görüyoruz. Tek öğretmenli (GSÖ) okullarda zümre toplantısı yapılmadığı için öğretmen planlama yapmıyor ya da müfredata uymuyor.

Açıklanan her iki görüşte de görsel sanatlar programında belirlenen hedefler doğrultusunda planlama beklenmekte; ancak, öğretmenlerin bu beklentiye karşılamadıkları vurgulanmaktadır. İlköğretim müfettişinin görsel sanatlar programlarının gereklerinin yerine getirilmesiyle, öğrencilerde yaratacağı duyguya yönelik açıklaması dikkat çekicidir. Dolayısıyla okul yöneticileri ve müfettişlerin program inançlarına ilişkin beklentilerinin hedef odaklı biçimlendiği, dolayısıyla teknolojik inançlarda yoğunlaştığı söylenebilir. Ayrıca yönetici ve denetici açıklamaları sanat eğitimi ve sanat inancı faktörlerine de gönderme yaptığını ortaya koymaktadır.

GSÖ'lerinden program inançları dışındaki beklentiler eğitsel inançlarla ilgili olup, yenilikçilik ve öz-yeterlik inançlarından oluşmaktadır. Öğretmenlerin lisans eğitiminde aldıkları eğitimin zamanla yeterli olmayacağı, değişen programlar ve eğitimdeki gelişmelere ayak uydurabilmesi için öğretmenin yeniliklere açık olması gerektiği ifade edilmektedir:

<Documents\YX> - § 3 references coded [6,17% Coverage]Reference 1 - 2,28% Coverage Şimdi benim görsel sanatlar branşı için programların sürekli güncellendiğine inanıyorum. Zaten gelişen dünyada bunun güncellenmesi gerekiyor. Her şey değişiyor.

Reference 3 - 2,15% Coverage Öğretmenlerin kendilerini güncellemeleri gerekiyor. 20 yıl önceki bilgileri ile şimdiki arasındaki farkları görüp kendilerini yenilemeleri gerekiyor. Üniversite eğitimi ya da hizmet içi eğitimler yoluyla kendilerini geliştirmeliler... Bakanlığın yenilikçi öğretmen çalışmaları ise teknolojiyle sınırlı.

<Documents\YZ> - § 3 reference coded [2,05% Coverage]Reference 1 - 2,05% Coverageİkinci konuda bence mezun olmakla beraber öğretmenlerimiz sınavla atanıyor, ondan sonrada tamamen artık mezun olduğu ile kalıyor. Gerek müfredat boyutuyla olsun gerek alan bilgileri boyutuyla olsun 3-5 sene sonra bilgi değişen bir süreç. 3-5 sene sonra birçok konu birçok program değişiyor. Bu değişim sürecinde de mutlaka belli zamanlarda sadece görsel sanatlar dersiyle alakalı değil muhtelif zamanlarda öğretmenlerimizi birtakım seminerlere alarak düzenlenen programlarla alakalı bilgilendirme yapılmalı, kendilerini yenilemelerine fırsat verilmelidir.

Yukarıdaki açıklamalar incelendiğinde GSÖ'lerden beklenen yenilikçilik inancı da program üzerine odaklanmaktadır. MEB tarafından yapılandırıcı bir yaklaşımla uygulamaya konan 2005 sonrası öğretim programları öğretmenlerden; yenilikçilik, yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, işbirliği, iletişim, bilişim okuryazarlığı gibi özellikler beklemektedir (Yılmaz ve Kocasaraç, 2010). Şahin (1999) Özgü'ye atıfla, öğretmenin kendini sürekli yenilemesi, içinde bulunduğu çevrenin koşullarını araştırıp

geliştirmesi, eğitim yoluyla ülke kalkınmasına katkıda bulunması, yeni teknolojiyi eğitimde kullanması, yaptığı eğitim-öğretim çalışmalarında bilimsel düşünme yeteneği sergilemesi ve bu yolla, eğitim amaçlarının gerçekleşmesine katkı sağlaması gerektiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda “sürekli öğrenen” biri olarak öğretmen yeniliklere uyum sağlamak durumundadır. Bu amaçla MEB tarafından 2007 yılında yürürlüğe konan “Yenilikçi Öğretmen Projesi” eğitimde iyi örneklerin ortaya çıkmasını hedeflemektedir. Bir yazılım kuruluşuyla MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü’nce ortaklaşa yürütülen projenin sonuçları “akıllı tahta” ve “tablet” uygulamalarına kaynaklık ettiği görülmektedir. Dolayısıyla söz konusu proje, teknoloji kullanımına hapsolmuş bir görünüm sergilemektedir. Oysa yenilikçi GSÖ gerek sanat alanında gerekse eğitim alanında dünyadaki gelişmeleri izleyen, edinimlerini öğrenme süreçlerinde deneyen sonuçlarını değerlendiren, bunlardan sentez yapabilen ve yeni öneriler ortaya koyan kişidir. Fullan ve Pomfret (1977) öğretmenin mesleki gelişimini, yenilikçiliğiyle ilişkilendirmekte; bilginin hızla yenilendiği çağımızda bilimsel ve teknolojik gelişmeleri, değişimleri algılamak ve uyum sağlayabilmek için öğretmenin araştırmacı bir kimlik kazanmakla kalmayıp, bu konuda da model olmak zorunda olduğunu belirtmektedir.

Yönetici ve deneticiler görsel sanatlar öğretmenlerinin öz-yeterliği konusunda öz-yeterliği yüksek ve düşük olan iki öğretmen grubu tanımlamaktadırlar. Kendini yenileyen ve geliştiren öğretmenlerin yüksek öz-yeterliğe sahip olduğunun altı çizilmektedir;

<Documents\DY> - § 1 reference coded [1,73% Coverage]Reference 1 - 1,73% Coverage Genellemenin doğru olması için, çünkü yenilikleri izleyen, kendini geliştirenler sıyrılıyor zaten kendilerini fark ettiriyorlar. Yarışmalarda öne çıkıyorlar, dereceler alıyorlar, okullarının tanıtımını yapıyorlar. Tabii bu arada sanat yapan sanatını sürdüren öğretmen çok az. Yukarıda değindiğim gibi başarılı, özgüveni yüksek, iyi yetişmiş öğretmen oranı % 15-20’yi geçmiyor.

Bir yönetici ise yeni mezun öğretmenlerin iyi yetişmiş olduğunu, bunun da onların öz-yeterliğini etkilediğini belirtmektedir: *<Documents\YX> - § 1 reference coded [1,29% Coverage]Reference 1 - 12,19% Coverage Yeni öğretmenler iyi bir donanımla mesleğe başlıyorlar. Yüksek bir güven duygusuna sahipler. Ancak öğrencinin, velinin dersi önemsememesi zamanla onların güvenlerini zedeliyor. Daha açıkçası sistem buna neden oluyor.* Yönetici ve deneticilere göre GSÖ’nin öz-yeterliğiyle ilgili olarak iki tip öğretmen tanımlanmaktadır. Birinci tipler kendini geliştiren, yenileyen öğretmenlerin yüksek öz

yeterlik duygusuna sahip olduğudur. Bir yöneticiye göre bu öğretmenler meslekte yeni olanlardır. Ortaöğretime geçiş sınavlarının yarattığı baskı, öğrencilerin görsel sanatlar dersine ilişkin olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmakta; bu durum zamanla öğretmenin öz-yeterlik algısını da etkilemektedir.

4.1.3.5. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ değerlerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular.

Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ değerlerine ilişkin beklentileri, kendini geliştirme ve yenileme olarak ifade edilen mesleki ve kişisel gelişim değerlerine odaklanmaktadır:

<Documents\DY> - § 1 reference coded [2,08% Coverage] Reference 1 - 2,08% Coverage Öğretmen gelişmiş ülkelerde beş yılda bir kendini tazeler. Bayatladı diyorlar tazeleliyorlar. Birikim özellikle bilgi toplumunun öğretmeni tarımda sanayide bilgi diyoruz, bilgi toplumunun öğretmenin nitelikleri farklı.

<Documents\DZ> - § 2 reference coded [4,24% Coverage] Reference 1 - 4,24% Coverage Öğretmenin kendi mesleğinde doyurucu olabilmesi için bir kez öğretmene imkan verilmesi gerekir. Yurtdışına da gitmesi gerekiyor. Türkiye'yi gezmesi lazım. Hizmet içi eğitimlere katılması gerekiyor. Ama maddi kaynak gerekli. Öğretmeni üniversiteleri gezsin. Bu deneyimlerini okullarına yansıtmalı. Öğretmenin aldığı para belli. Bu deneyimlerini yansıtması mümkün değil bu şartlarda. <Documents\DZ> - § 2 reference coded [3,94% Coverage] Reference 2 - 3,94% Coverage Öğretmenin sanatsal faaliyetleri takip etmesi, öğrencileri ile müze ziyaretleri yapması, sergileri gezmesi, gerekirse yurtdışına gitmesi gerekiyor.

Bilgi toplumunda değişen koşullar ve eğitim programları öğretmenlerin kendini yenilemeleri ve geliştirmelerini zorunluluk olarak gören okul yöneticileri ve müfettişler öğretmenin mesleki ve kişisel gelişiminin önemini ortaya koymaktadır. Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimi MEB tarafından gerçekleştirilen hizmet-içi kurs, seminer ve konferanslarla yapılmaktadır. Bir ilköğretim müfettişi öğretmenin okuma alışkanlığına sahip olmasına değinirken, diğer bir ilköğretim müfettişi yurt içinde gerektiğinde yurt dışında araştırma inceleme yapabilmesinin koşullarının yaratılmasını önermektedir. Bu öneriler literatürle örtüşmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda geliştirilen modellerin içerdiği, öğretmenlerin meslektaşlarını gözlemlemesi ve diğer okullarda yapılan incelemelerin, etkili bir yaklaşım olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Bkz. Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar, 2012).

4.1.3.6. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ'lerinin kişilik özelliklerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular



Şekil 4.3.5. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ'lerinin kişilik özelliklerine ilişkin beklentileri

Yönetici ve ilköğretim müfettişlerinin in kişilik özelliklerine ilişkin beklentileri uçukluk, farklılık, özür ruhluluk, problem çözme, sosyal, girişimcilik, olumlu kişilik özellikleri ve bu özellikleriyle model olma kategorilerinden oluşmaktadır.

Tablo 4.3.5. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ'lerinin kişilik özelliklerine ilişkin beklentileri

Kişilik kategorileri	DX	DY	DZ	YX	YY	YZ	f	%
Olumlu kişilik özellikleri	0	1	1	1	0	0	3	20
Farklılık	1	0	0	2	0	0	3	20
Model olma	0	0	0	1	1	1	3	20
Sosyal	0	0	1	0	1	0	2	13
Girişimcilik	0	1	0	0	0	0	1	7
Uçukluk	0	1	0	0	0	0	1	7
Özgür ruhlu	1	0	0	0	0	0	1	7
Problem çözme	0	0	0	0	1	0	1	7
Toplam	2	3	2	4	3	1	15	100

Yönetici ve müfettişlerin GSÖ'lerinin kişilik özelliklerine ilişkin beklentileri arasında olumlu kişilik özellikleri, farklılık ve model olma özellikleri öne çıkmaktadır. Bir kısmı duyuşsal nitelik taşıyan olumlu kişilik özellikleri; sabırlı, dirençli, hoşgörülü, samimi, nazik, uyumlu, araştırmacı, azimli, idealist, insan, doğa ve çevreye duyarlı, çocukları ve öğretmeyi seven; içten güdülenen nitelikler olarak ifade edildiği aşağıdaki alıntılarda görülmektedir:

<Documents\DY> - § 1 reference coded [2,77% Coverage] Reference 1 - 2,77% Coverage KPSS de derece yapmış öğretmeyi sevmiyor, yaymayı sevmiyor. Öğretmen

hastalığıdır bunlar. İnsanı sevmiyor, sabırlı değil, hoşgörülü değil, yaratıcı değil, araştırmacı değil, samimi değil, para odaklı maddeci, dıştan odaklı, dıştan güdülenmeye müsait, oysa içten güdülenmeci olması gerekiyor, öğretmensin sen. Geleceğin toplumunu inşa edensin, sistemi ileriye taşıyacak sensin. Bunun için direnç lazım sana, azim lazım, insan sevgisi lazım, idealizm lazım, yaymacılık; bilgi yaymacılığı lazım. Öğretmekten zevk alman lazım vs. vs.

<Documents\DZ> - § 1 reference coded [2,77% Coverage] Reference 1 - 2,77% Coverage Kriterleri başlangıçta koymak lazım... Aynı şey bizim mesleğimiz için de geçerli. Kişilik özellikleri uygun olmayan insanların derse girmemesi gerekir. Vasat insanlardan çok rahatsız insanlar var. Milli eğitim müdürleri dahi var.

<Documents\YX> - § 1 reference coded [2,24% Coverage] Reference 1 - 2,24% Coverage Ben biraz da onlardan nazik, uyumlu, çevreye saygılı olmalarını bekliyorum. Benim için görsel sanatlar öğretmenleri benim için, nazik, doğaya saygılı, çevreye duyarlı, hayvanları seven olmalı. Dünyayı sevdirebilen olması lazım. Çocukları üzen değil de. Onlara umut veren, onları seven öğretmenler olmasını hayal ediyorum. Görsel sanatlar öğretmenleri bir matematik öğretmeni ile aynı olmamalı.

Öğretmenin kişilik özellikleri öğrencilerin davranışlarını doğrudan etkilediği (Açıkgöz, 2004; Hotaman, 2011) göz önünde bulundurulduğunda GSÖ'lerinin olumlu kişilik özelliklerinin öğrencilerin kişilik gelişimlerine katkı sağlayacağı söylenebilir. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin öğretmen kişilik özelliklerine ilişkin beklentileri çocuk sevgisinde odaklanmaktadır. Çocuk hakları bildirgesinde (Bkz. ÇHB) belirtilen “çocuktan sevginin esirgenmemesi” ve “eğitim hakkı” nı içeren 6. ve 7. maddeleri bir arada değerlendirildiğinde öğretmenin çocuk sevgisine sahip olması çocuk hakkı olarak karşımıza çıkmakta, öğretmen niteliğinin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. DY kodlu ilköğretim müfettişlerinin belirttiği gibi çocukları ve öğretmeyi sevmeyen kişilerin öğretmenlik mesleğini seçmemesi gerekir. Çünkü çocuk sevgisi öğretmenin içsel güdülenmesinin aracı olduğu kadar (Lasley, 1980) disiplin sorunlarının çıkmaması/çözümlemesi ve derslerin zevkli hale dönüştürülmesinin de aracı olabilmektedir (Ergün ve Özdaş (1999)).

GSÖ'lerinin diğer öğretmenlerden farklı olduğunu düşünen okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri farklılıklarının aldıkları eğitimden kaynaklandığını düşünmektedirler:

<Documents\YX> - § 2 references coded [1,47% Coverage] Reference 1 - 1,05% Coverage Onların bakış açısının farklı olduğunu düşünürüm. Bizim gördüğümüzden farklı olarak görüyorlar, çünkü eğitimlerini bu yönde almışlar.

<Documents\DX> - § 2 references coded [2,78% Coverage] Reference 2 - 1,39% Coverage Görsel sanatlar olarak diğer öğretmenlerden daha farklıdır. Bakış açıları farklıdır, olaylara yaklaşımları biraz daha farklı. Çözüm yolları daha farklı; okul defterini son anda doldururlar, palanı son anda yaparlar ya da plana gerek yok diye farklı bir bakış açıları var, bunları gerekli görmüyorlar,

GSÖ'lerinin olay ve olgulara bakış açılarının, yaklaşımlarının ve sorunlara çözüm önerilerinin farklı olduğu, yönetici ve müfettişlerin gözlemlerine yansıdığı görülmektedir. GSÖ'lerinin farklılığı özgünlük ve yaratıcılık gibi kavramlarla açıklanabilir. Hizmet öncesi eğitim sürecinin her aşamasında adaylardan beklenen sanatsal özgünlük ve sanatsal yaratıcılık onların kimlik oluşturmalarına da yön verdiği söylenebilir. Ancak, onların farklılığı zaman zaman uçukluk olarak algılanabilmekte, aşağıda bir ilköğretim müfettişlerinin belirttiği gibi öğretmenin kılık kıyafetine yansıyabilmesine karşın öğretim süreçlerini etkilemediği durumlar da yaşanabilmektedir:

<Documents\DY> - § 1 reference coded [1,18% Coverage] Reference 1 - 1,18% Coverage Uçuklukları kendi kılık kıyafetine yansıyor, kılık kıyafetinde hissediliyor. Bunu çocuğa etkisi var mı; elbette ki farklı bir açılım sağlayabilir ama aynı yaratıcılığını okulda sınıfta görüyor muyuz; görüyoruz desek yalan olur.

Görsel sanatlar dersinin amaçlarından biri de öğrencilere her alanda kullanabileceği yaratıcı davranış kazandırmaktır. Bu, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin ortak beklentileri arasında olmasına karşın, DY kodlu müfettişin gözlemlerinden hareketle yaptığı açıklamada, GSÖ'nin yaratıcı davranışlarının öğrenme öğretme süreçlerine yansımada dikkat çekilmektedir. GSÖ'lerinin girişimci bir kişiliğe sahip olması beklenmekte, gerek çevresiyle ilişkilerde gerekse alanıyla ilgili etkinlikler için girişimci rolünün önemli olduğu düşünülmektedir:

<Documents\YY> - § 1 reference coded [0,84% Coverage] Reference 1 - 0,84% Coverage Sosyal anlamda girişken olmalı. İnsan ilişkileri, toplumsal ilişkileri iyi olmalı.

<Documents\DY> - § 1 reference coded [1,91% Coverage] Reference 1 - 1,91% Coverage Mesela bir okulun caşcaflı bir açılışındansa bir öğretmenin davetiyle yapılan bir sergi açılışını daha anlamlı buluyorum. Çünkü öğretmenin özel çabası var; gitmiş belediye ile görüşmüş, sergi salonunu kiralamış, sergisini açmış, güzel bir atılım olduğu desteklediğimizi biliyorum. Üstelik birçok şeyin olumsuz olduğu, en ücra yerinde küçük bir ilçede yapmış bunu.

Toplumun sanat eğitimine yaklaşımı karşısında görsel sanatlar alanını tanıtmak gibi bir sorumluluğu da taşıyan GSÖ yerel yöneticilerden sivil toplum kuruluşlarına, öğrenci ailelerine kadar geniş bir çevre ile işbirliği yapmak, projeler geliştirmek gibi girişimlerde bulunmak, gerektiğinde onların beklentilerini değiştirmek için özel çaba göstermek zorunda kalmaktadır. Bunun yanında sanat elçisi, sanat danışmanı gibi sorumlulukları da girişimcilik rolünü önemli kılmaktadır.

GSÖ'lerinden model olmasını bekleyen bir yönetici öğretmenlere eleştiri yöneltmekte, özellikle öğretmen adaylarına ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlere iyi model olmadıklarını belirtmektedir: *<Documents\YX> - § 2 references coded [3,09% Coverage] Reference 1 - 1,81% Coverage Yeni öğretmenlere, adaylara ve yeni başlayanlara iyi model olamıyorlar, onları köreltiyorlar. Resim dersinde şu olmamalı mesela kâğıdı verip resim yap. Eskilerdeki bu alışkanlık hala devam ediyor ama yeniler yeni programa uygun yetişiyorlar, bu durumdan memnunum ama eskilerin iyi model olduğunu düşünmüyorum açıkça.*

Başka bir yönetici ise öğrencileri sanat alanına yönelten değişkenlerden biri olarak model olmasını görmektedir: *<Documents\YZ> - § 1 reference coded [0,90% % Coverage Reference 1 - 0,90% Coverage Görsel sanatlar öğretmeni giyim kuşamı, davranışları, hoşgörüsü, insan ilişkileri bakımından öğrencilerin örnek alabileceği kişilik özelliklerine sahip olmalı, kendisi de sanatla uğraşarak öğrencinin o alana ilgisine kapı aralamalıdır.*

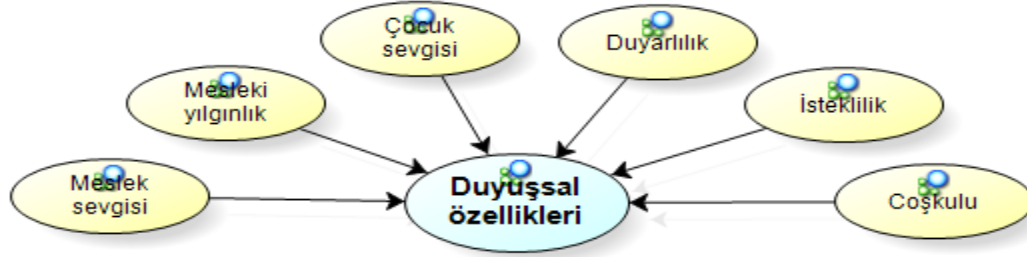
GSÖ'lerinin giyim kuşamı, davranışları, insan ilişkileriyle çevresine örnek olması kadar, sanatsal üretimleriyle de model olması beklenmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerinin birer modeli olduklarını unutmamalarının eğitim amaçlarının gerçekleşmesinde önemli bir yeri vardır. Çünkü öğrencilerdeki değişim sadece onlara söylenenler üzerinden değil, uygulamalar ve somutlaşan davranışlar üzerinden gerçekleşir (Kılıç, Kaya, Yıldırım ve Genç 2004). Sosyal öğrenme kuramına göre öğretmen öğrencilerle iyi ilişkiler içinde ise, öğrencilerine model olabilir. Ters durumda ise, öğrenciler sınıfın dışında model ararlar. Öğretmenin çalışma planı, ilkeleri ve

öğrenciye karşı olumlu tutumu iyi bir model olmasına olumlu katkı sağlar (Korkmaz, 2003).

Diğer bir yönetici GSÖ'lerinin liderlik ve problem çözme özelliğine değinirken model rolünü açıklamaktadır. [<Documents\YY>](#) - § 1 reference coded [2,98% Coverage] *Reference 1 - 2,98% Coverage* *Birincisi liderlik olmalı. İkincisi problem çözme özelliğine sahip olmalı. Bu özelliklere sahip olduğunda öğrenciyi güdüleme, başarıya sürükleme kendiliğinden gelir zaten.*

Öğretmenin sadece öğrencilere değil öğretmen adaylarına da model olması, hem öğrencilerin sanat alanına yöneltilmesi bakımından önemli görülmektedir. Çünkü liderlik ve problem çözme özelliği taşıyan öğretmenlerin hem öğrencilerin hem de adayların algılarında yarattıkları saygı, model alma isteğini artırabilir. Öğretmenin liderlik rolü ve problem çözme özelliğinin motivasyon aracı olarak değerlendirilmesi dikkat çekici bulgudur. Her ne kadar literatürde öğrencilerin, öğretmenlerinin giyim şekillerini, konuşmalarını, demokratik ya da katı tutumlarını, sorun çözme yöntemlerini, değerlerini kendilerine örnek alma eğiliminde oldukları belirtilse de (Kılıç vd. 2004) liderlik rolü ve problem çözme becerileri ile öğrenci motivasyonu arasında ilişki kurulmamaktadır. Bu öğrencilerin öykünme ve özdeşleşme duygularıyla açıklanabilir. GSÖ'lerinin sanatçı kimliğini oluşturan en önemli özelliklerinden biri yaratıcılığıdır. Yaratıcılığını kullanarak sorunlara yaratıcı ve pratik çözüm yolları bulan öğretmen, öğrencilerin öykünmelerinde etkili olabilir. Görsel sanatlar öğretmenin problem çözme niteliğinin bir kez dile getirilmiş olması, öğretmenin bilişsel becerileri konusundaki yönetici ve denetici bakış açılarını özetler niteliktedir. Bunun birçok nedeni olabilir; birincisi GSÖ eğitimi programlarına başvuran adayların üniversite giriş puanlarının düşük olması, diğeri hizmet içinde problem çözme becerilerini sergileyememeleri olası nedenleri arasındadır. Yönetici ve deneticilerin görüşleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde, açıklamaların eleştiri ağırlıklı olması üzerinde düşünülmesi ve araştırılması gereken bir konudur. Öğretmenin duyuşsal özellikleriyle ilgili beklentiler temasında mesleki yılgınlık saptamaları dikkat çekicidir.

4.1.3.7. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ'lerinin duyuşsal özelliklerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular



Şekil 4.3.6. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ'lerinin duyuşsal özelliklerine ilişkin beklentileri

Şekil 4.3.6' da görüldüğü gibi okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri, idealist, mesleğin seven, çocukları seven, duyarlı, istekli, coşkulu, mesleki yılmılık yaşamayan öğretmen beklentisi içindedirler.

Tablo 4.3.6. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ'lerinin duyuşsal özelliklerine ilişkin beklentileri

Duyuşsal özellik kategorileri	DX	DY	DZ	YX	YY	YZ	f	%
Mesleki yılmılık	1	0	0	2	1	1	5	29
Meslek sevgisi	0	2	1	0	1	0	4	24
Coşkulu	0	0	0	2	1	0	3	18
Çocuk sevgisi	0	0	0	1	0	1	2	12
İsteklilik	0	2	0	0	0	0	2	12
Duyarlılık	0	0	0	1	0	0	1	6
Toplam	1	4	1	6	3	2	17	100

Yönetici ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ'lerinin duyuşsal özelliklerine ilişkin beklentileri, meslek sevgisinde odaklanmasına karşın mesleki yılmılık kategorisinin öne çıktığı görülmektedir. Mesleğini seven öğretmenlerin başarılı olduğu kadar, işinden doyum sağlayabilecekleri vurgulanmaktadır:

<Documents\YY> - § 1 reference coded [1,14% Coverage]Reference 1 - 1,14% Coverage Mesleğini sevmesi gerekiyor. Mesleğini severse yaptığı işten zevk alır ki bu da ona enerji verir. Alanınız buna diğer alanlara göre daha müsait.

<Documents\DY> - § 2 references coded [0,57% Coverage]Reference 1 - 0,23% CoverageÖzellikle bazı öğretmenler işini benimsemiş, Reference 2 - 0,34% CoverageAz evvel saydığım gibi, programı inceleyen, işini seven öğretmenler var. Bence başarının anahtarı da bu.

Eğitimi, herkesin yapabileceği bir iş değil, bu iş için özel olarak yetiştirilmiş öğretmenlerin yapabileceği özel bir meslek olarak gören Özcan, (2011, 23) Darling-Hammond (2006)'a atıfla okulların ailenin görev ve sorumluluklarını da üstlenmeye başladığını, öğretmenlerin bilgi, beceri, sevgi ve erdemini kaynağı olduğunu ve bu anlamda mesleği bilen ve seven öğretmenlerin etkili olabileceğini belirtmektedir. GSÖ'leri arasında mesleğini seven öğretmenler olduğu kadar meslek yılmılığı (tükenmişlik) yaşayan öğretmenlerin bulunduğu dikkat çekilmektedir:

<Documents\YX> - § 2 references coded [1,95% Coverage]Reference 1 - 1,62% Coverage Öğretmenler belli bir dönemden sonra mesleki yılmılık yaşıyorlar. Bunun nedeni yenilikleri takip etmemeleriyle açıklanabilir. Bu konuda bir genelleme yapmak doğru olmaz belki, çünkü yenilikleri izleyenler sıyrılıyor zaten kendilerini fark ettiriyorlar. İyi olanlar hemen sıvrılıyorlar Reference 2 - 0,32% Coverage Belirli bir yaştan sonra belirli bir meslek körlüğü olur.

<Documents\YY> - § 1 reference coded [2,98% Coverage]Reference 1 - 2,98% Coverage Her mesleğin değerinin verilmesi gerekli. Öğretmenin şu anda yeri yok. Çok fazla çalışma gerektiriyor ve takdir görmüyorsun. Ders saatlerini ve çalışma şartların sürekli eleştiriliyor. Bütün bunlarda meslekte soğumaya neden oluyor. Hele böyle görsel sanatlar gibi derslere toplumun ilgisizliği öğretmenleri mesleklerinden soğutuyor.

<Documents\DX> - § 1 references coded [3,11 % Coverage]Reference 1 - 3,11% Coverage Öğretmende bir heyecan olur, istek olur, derste çabalar. Derslerini izlediğim öğretmenlerin çoğunda bir bezginlik görüyorum. O heyecanı göremiyorsun. Tabii bunun birçok nedeni var. Görsel sanatlarda öğrencinin ilgisi yok, malzeme getirmiyor, Kim sorumlu? Öğretmen mi, öğrenci mi, veli mi, sistem mi, biz mi? Sorun çok...

Mesleğini seven GSÖ'lerinin fark edildiği, öne çıktığı belirtilirken, belli bir çalışma süresinden sonra meslek yılmılığı yaşandığı vurgulanmaktadır. DX kodlu yönetici bunun yalnızca öğretmen kaynaklı olmadığı, dışsal faktörlerden de etkilendiğine ilişkin ipuçları vermektedir. Bu bulgular Day, Elliot ve Kington (2005), Gelbal ve Duyan (2010)'ın bulgularıyla örtüşmekte ve meslekteki hizmet süresi arttıkça öğretmenlerin yaşadıkları mesleki tükenmişlik düzeyinin artabileceği belirtilmektedir. İnsanlar arası etkileşim ve iletişimin yoğun yaşandığı öğretmenlik mesleğinde kişisel ve ya örgütsel kaynaklı faktörler yılmılığa neden olabilmektedir. Kişisel nedenler arasında: demografik değişkenler (yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim), içten ya da dıştan denetimli olma, kendine güven, öfke kontrolü vb. özellikler sayılabilir. Örgüt kaynaklı nedenler ise deneyim, çalışma koşulları, aşırı iş yükü, rol belirsizliği gibi faktörden oluşmaktadır (Abacı, İşmen ve Yıldız, 2004; Başol ve Altay, 2009). Yöneticiler ve

müfettişlerin görüşleri bütün olarak değerlendirildiğinde; GSÖ'lerinde yılgınlık (tükenmişlik) duygusu yaratan faktörlerin başında öğrenci, veli, yönetici, denetici gibi eğitim çevrelerinin sanata, eğitimine ve öğretmene değer vermemeleri gelmektedir. Ayrıca ders saatlerinin yetersizliği, yeterli atölye ve donanımı olmaması, öğrencilerin alana ilgisizliği gibi dışsal faktörlerin de yılgınlık duygusunu oluşturan diğer değişkenler olduğu söylenebilir. İçsel ya da kişisel faktörler arasında ise öğretmenlerin kendilerini yenilememesi, sanat eğitimi inançlarının çekirdek inançlar olarak örgütlenmemesi sayılabilir. Yapılan araştırmalarda stres (Cherniss, 1988), aidiyet ve yeterlilik duygusunun azalması, umutsuzluk (Başol ve Altay 2009), yönetim desteğinin eksikliği (Tümekaya, 1996) öğrencilerin ilgisizliği ve duyarsızlığı (Farber, 1984) gibi pek çok değişkenin tükenmişlik duygusuna neden olduğu ortaya konmuştur. Bu ve benzeri nedenler meslek sevgisiyle göreve başlayan öğretmenlerin inançları çevresel olarak konumlanmışsa zaman içinde yitirmesine neden olduğu söylenebilir. Oysa merkezi olarak örgütlenen öğretmen inançları onların özgeci, idealist, istekli, coşkulu duygularla mesleklerini sürdürme olasılıklarını artırdığı söylenebilir. Yönetici ve deneticileri arzuladıkları GSÖ tipinde de bu özellikler tanımlanmaktadır:

<Documents\DY> - § 2 references coded [2,60% Coverage] Reference 1 - 1,27% Coverage Bu isteklilikle ilgili. Bunu isteyen öğretmen rastladım mı, rastladım. Derse giriyorsun örneğin Picasso'dan resimleri izletebiliyor çocuklara. Dünya çapındaki değişik ressamların yaratıcılığı o sanatçı bakış açılarını art arda gösterebiliyor. Reference 2 - 1,33% Coverage Bahsettiğimiz o küçük oran yüzde onluk on beşlik oran için duyuşsal hazırbulunluşunu gözleyebiliyorsunuz ama büyük çoğunluğu kendine sunulan şartlara razı, tepkisiz, bir şeyleri zorlayan değil, dolayısıyla kendi yaratıcılıkları da her zaman hissedilmiyor.

Bir ilköğretim müfettişinin gözlemlerine dayalı olarak yaptığı açıklamada çok az sayıda GSÖ'nin arzulu olarak mesleğini sürdürdüğü anlaşılmaktadır. Bir yönetici öğretmenin coşkulu bir şekilde mesleğini sürdürmesini, hizmet öncesi eğitim süreçlerindeki duyuşsal eğitimiyle ilişkilendirmektedir:

<Documents\YX> - § 1 reference coded [2,58% Coverage]Reference 1 - 2,58% Coverage Atandıktan sonra sevinçle, mutlu bir şekilde mesleğe bağlı olarak duyuşsal anlamda mesleği sever, faydalı olmak için yılgınlık içinde bu olmuyor. Siz bu duyguyu işliyor musunuz bilmiyorum ama öğretmenlik mesleğinin coşkusu tadan biri duyuşsal olarak da hazırsa mesleğini zevkle sürdürür. Tabi sizin alanda yeter ki atanabilsin.

Yöneticinin belirttiği gibi öğretmen eğitiminde duyuşsal hazırlık bilişsel ve devinişsel eğitim kadar önemlidir. Çünkü insan davranışlarına yön veren ve onları şekillendiren inanç, değer, tutum ve yönelimleri içermektedir (Balaban Salı, 2006). Claparede ise duyuşsal eğitimi bilişsel eğitimden daha önemli olduğunu düşünmektedir. Ona göre; öğretmenin en önemli erdemi, çok bilgili olmak değil, şevk sahibi olmaktır (Özkan, 2005, 34). Korur (2001) araştırmasında, öğretmenlerin istekliliği, öğrencilerin öğrenme güçlüklerini gidermede, öğretme stratejilerini yeniden düzenlemede, değişik öğretim yöntemlerini kullanmalarında etkili olduğunu bunun da öğrencilerin motivasyonunu arttırdığını belirlemiştir. O kendi mizacından farklı mizaçların ve farklı zihinlerin de bulunduğunu iyi bilmeli, çocuğun düzeyine inmeli, çocuğun karşısına hasım gibi değil, bir dost gibi çıkmalıdır. Benzer şekilde düşünen yönetici ve deneticiler de öğretmenin çocuk sevgisi niteliğine dikkat çekmektedirler:

<Documents\YX> - § 1 reference coded [0,53% Coverage] Reference 1 - 0,53% Coverage Çocukları üzen değil onlara umut veren, onları seven öğretmenler olmasını hayal ediyorum.

<Documents\YZ> - § 1 reference coded [0,60% Coverage] Reference 1 - 0,60% Coverage Bu işin içine girdiğinde size gelene kadar kişiliğini de biçimlendiriyor zaten ama mutlaka çocuk sevgisi olmalı, hangi alanda olursa olsun çocuğu sevecek.

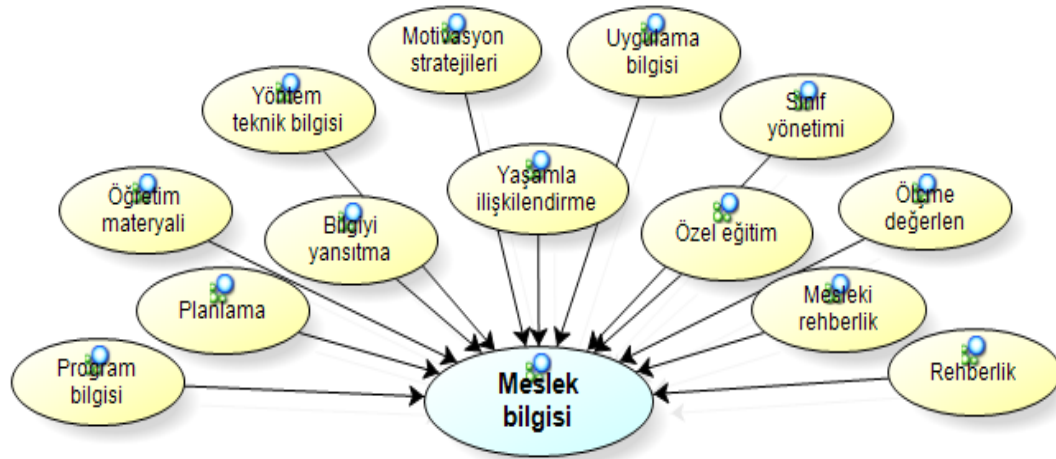
<Documents\DY> - § 1 references coded [0,84% Coverage] Reference – 0,48% Coverage Çocuk sevgisi, insan sevgisi belki de öğretmenlik mesleğinin en önemli özelliklerinden biridir.

GSÖ'lerinin kişilik özelliklerine ilişkin beklentiler başlığında da değinildiği çocuk sevgisi öğretmenlik mesleğinin en önemli özelliklerinden biri olduğu vurgulanmaktadır. Gelbal ve Duyan (2010)'ın araştırmasında da çocuk sevgisinin öğretmen özelliklerinin başında geldiği belirtilmektedir. Çünkü çocuk sevgisi öğretim süreçlerinde beklenen motivasyonun önemli faktörlerden biridir (Veenman, 1984).

GSÖ'lerinin duyuşsal özellikleri arasında sayılan insana, doğaya, çevreye duyarlı olması, öğrencilerde de bu duyarlılıkların kazandırılması bakımından önemli görülmekte ve şöyle ifade edilmektedir: *<Documents\YX> - § 1 reference coded [0,86% Coverage] Reference 1 - 0,86% Coverage Benim için görsel sanatlar öğretmenleri benim için, nazik, doğaya saygılı, çevreye duyarlı, hayvanları seven olmalı ki, dünyayı çocuklara sevdirebilsin.*

Sonuç olarak GSÖ'lerinin duyuşsal özellikleri öğrencilerin duyuşsal eğitiminde önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Duyuşsal öğrenmeler, kendi başlarına bir öğretim hedefi oluşturmalarının yanında, özellikle bilişsel alandaki öğrenmelerin gerçekleşmesinde bir araç olarak kullanılmaktadırlar. Bir kişinin ilgileri, tutumları ve değerleri, onu tanıtan güçlü belirleyicilerdir (Tekin, 1996). Birey merkezli eğitim anlayışının, öğrenmenin duyuşsal boyutuna vurgu yaptığı; öğrenmenin sağlıklı benlik ve ahlak gelişimi ile ilişkilendirilebileceği belirtilmektedir (Özden, 2008, 76). Bu nedenlerle hizmet öncesi öğretmen eğitiminde, adayların duyuşsal eğitimi önem kazanmaktadır.

4.1.3.8. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ'lerinin meslek bilgisine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular



Şekil 4.3.7. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ'lerinin meslek bilgisine ilişkin beklentileri

GSÖ'lerinin meslek bilgisine ilişkin beklentiler, program bilgisi, planlama bilgisi, öğretim materyali bilgisi, yöntem ve teknik bilgisi, motivasyon bilgisi, sınıf yönetimi bilgisi, ölçme ve değerlendirme bilgisi, rehberlik bilgisi, özel eğitim bilgisi ile bilgiyi yansıtma ve yaşamla ilişkilendirme becerilerinden oluşmaktadır. Yönetici ve denetçilerin odaklandıkları konuların başında meslek bilgisi gelmektedir.

Tablo 4.3.7. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ'lerinin meslek bilgisine ilişkin beklentileri

Meslek bilgisi kategorileri	DX	DY	DZ	YX	YY	YZ	f	%
Motivasyon stratejileri	3	0	0	2	2	2	9	15
Mesleki rehberlik	1	1	2	1	0	4	9	15
Program bilgisi	0	6	0	1	1	0	8	13
Planlama	1	1	0	2	1	0	5	8
Sınıf yönetimi	2	1	0	1	0	0	4	7
Öğretim materyali	1	3	0	0	0	0	4	7
Özel eğitim	2	0	0	2	0	0	4	7
Yaşamla ilişkilendirme	0	0	1	1	0	2	4	7
Yöntem teknik bilgisi	1	0	1	0	0	2	4	7
Bilgiyi yansıtma	2	1	0	0	0	0	3	5
Uygulama bilgisi	0	2	0	1	0	0	3	5
Ölçme değerlendirme	1	0	1	0	0	0	2	3
Rehberlik	1	0	0	0	1	0	2	3
Toplam	15	15	5	11	5	10	61	100

Tablo 4.3.7'ye göre yönetici ve müfettişlerin GSÖ'lerinin meslek bilgisine ilişkin beklentileri motivasyon stratejileri, mesleki rehberlik ve öğretim programı bilgisinde odaklandıkları görülmektedir. Program bilgisinin alt kategorileri olarak değerlendirilebilecek planlama bilgisi, sınıf yönetimi bilgisi, öğretim materyali bilgisi öğretim yöntem ve teknik bilgisi ve ölçme ve değerlendirme bilgisi öne çıkmaktadır.

Öğrencilerin görsel sanatlar dersine yeterince motive olmamaları, dersin değersiz görülmesinden, bir üst öğretime geçiş sınavlarının yarattığı kaygıdan kaynaklandığı kadar öğretmenin motivasyon bilgisinden de kaynaklandığı aşağıdaki alıntılarda açıklanmaktadır:

<Documents\DX> - § 3 references coded [8,60% Coverage] Reference 1 - 3,17% Coverage Güdüleme konusunda da eksiklikler var, neden eksiklikler var; derse bakıştan kaynaklanana eksiklikler var; yanı veliden diğer öğretmenlerden öğrencilerden kaynaklanan eksiklikler var. Memleketteki sınav sistemi var, matematik dersi Türkçe dersi ön planda olması gerekiyor, çocuk önemli diye onu düşünüyor. Resim dersinin dinlenme, ki oda aslında güzel bir şey, dinlenme zamanı resim yaparak görsel sanatlar dersini oradaki durum şudur yani; bu derse ilgisi olan çocuklar var, onlar motive oluyorlar kendiliğinden motive oluyorlar ama yine burada öğretmenin mahareti ortaya çıkar; ilgisi olmayan buraya benim yeteneğim yok diye düşünen çocuğu motive edeceksin ki orda öğretmenlik meslek bilgisi orda devreye girecek orada da bir zaafiyet var.

<Documents\YX> - § 2 references coded [5,11% Coverage]Reference 1 - 4,13% CoverageBu konuda öğretmenler öğrencileri teşvik ediyorlar ama sistem öğrencilerin motivasyonunu engelliyor. Sistem sınav üzerine kurulduğu için yetenek dersleri su an hiç önemsenmiyor. Mesela seçmeli derslere baktığımız zaman -ki bunun en güzel göstergesi seçmeli derslerdir- benim okuluma 700 öğrenci beden eğitimini seçmiş niye; dışarıda

oyun oynuyor. Çocuğun gelecek beklentisi yok. Sonra matematik seçilmiş; çocuğun bilişsel boyutunu ölçüyor, geliştiriyor. Daha sonra İngilizce ve Türkçe geliyor. Yalnızca 40 öğrenci görsel sanatları seçmiş, Niye bu kadar az; tek açıklaması var, sınavlarda görsel sanatlarla ilgili soru yok. Öğretmenler ne kadar çaba gösterse de öğrenci TEOK sınavında görsel sanatlardan soru çıkmıyor diyor.

<Documents\YY> - § 2 references coded [2,19% Coverage] Reference 1 - 1,20% Coverage Öğrencinin ne kadar iyi yapıp yapmadığından çok derse katılmasına, bir şeyler üretme çabasında olmasına dikkat ediyor Reference 2 - 0,99% Coverage Bu özelliklere sahip olduğunda öğrenciyi güdüleme, başarıya sürüklenme kendiliğinden gelir zaten.

<Documents\YZ> - § 2 references coded [1,46% Coverage] Reference 1 - 0,40% Coverage Çocuklarımızı öğrencilerimizi motive etmemiz lazım ve mutlaka gereken önemin ve değer verilmesi lazım.

DX kodlu müfettiş görsel sanatlar alanına ilgili öğrencilerin içsel olarak güdülendikleri halde diğer öğrencilerin, veli ve diğer öğretmenlerden de kaynaklanan nedenlerle motive olamadıklarını belirtmekte, diğer yandan GSÖ'lerinin bu konudaki yetersizliğinin altını çizmektedir. Benzer şekilde YX kodlu yönetici ortaöğretime geçiş sınavlarının öğrencinin görsel sanatlar alanındaki motivasyonunu olumsuz etkilediği, sınav odaklı üst kurumlara geçiş uygulamalarında görsel sanatlar bilgisini ölçen soruların da yer almasının öğrenci motivasyonunu etkileyeceğini savunmaktadır. YY kodlu yönetici ise öğretmenin ölçme ve değerlendirme ölçütlerinin derse katılımı sınırlı olmasının öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilediğine değinirken, bir diğer yönetici derse verilen değerle ilgili olduğunu düşünmektedir.

Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerine göre öğretmenin motivasyon bilgisinden çok dersin önemi ve değeri öğrenci motivasyonunu etkilemektedir. Oysa öğretmenin motivasyon bilgisi işe koşulduğunda öğrenci katılımı ve başarısını etkilemektedir (Spitzer, 1996). Öğrencilerde sanat eğitime ilişkin ihtiyaç yaratılması, merak uyandırılması (Akbaba, 2006), derslerin eğlenceli hale dönüştürülmesi, ilgi çekici uygulamaların seçilmesi (Emir ve Kanlı 2009), kararlara öğrenci katılımının sağlanması (Kaplan, 2007), öğrenciye değer verilmesi ve saygı duyulması (Eryılmaz, 2013) gibi içsel ve dışsal motivasyona kaynaklık edebilecek birçok motivasyon strateji ve modelleri (Bkz. Kavramsal çerçeve) öğrenci motivasyonunda göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle öğretmen eğitimi programlarında, motivasyon konusu özel bir çalışma alanı olarak yer almalıdır.

Yönetici ve müfettişlerin GSÖ den meslek bilgisi ile ilgili beklentileri arasında “mesleki rehberlik” önemli bir başlık olarak ele alınmaktadır. Özellikle görsel sanatlar alanında yetenekli öğrencilerin belirlenmesi, özel olarak hazırlanması ve alanla ilgili üst öğretim kurumlarına yönlendirilmesi araştırma kapsamındaki tüm okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin ortak beklentisi olduğu bulunmuştur:

<Documents\DX> - § 1 reference coded [1,03% Coverage] Reference 1 - 1,03% Coverage Mesleki rehberlik biraz da öğretmenin alanına verdiği değer, karakteri ve ilgisine bağlı. Öğretmen isterse yetenekli öğrencileri seçip onlarla özel çalışmalar yapıp sanat alanlarına hazırlayabilir ama bu konuda yeterli çabayı görmüyoruz.

<Documents\DZ> - § 2 references coded [7,99% Coverage] Reference 1 - 3,89% Coverage Birebir ilgileniliyor ama ben sonuç alınacak bir çalışma görmüyorum. Yetenekli görüyorsa çocuğu yönlendirmesi gerekir. İyi derecede olan öğrencileri daha üst bilgilerle yönlendirmelidir. O çocuğun o alanda farklı olduğunu sezdirmesi gerekir. Çocuğun yönlendirilmesinde öğretmen faktörü çok önemli. Tabi ki sistemden kaynaklanan engelleri aşmak gerekiyor.

<Documents\YX> - § 1 reference coded [1,41% Coverage] Reference 1 - 1,41% Coverage Öğretmenler sanat alanını tavsiye ediyorlar ama veliler kesinlikle en son tercih olarak bu okulları seçiyor. Önce fen lisesi, sosyal bilimler ve sonra diğerleri ve olmadı güzel sanatlara gitsin. Yetenekli olup ta güzel sanatlara giden çok az kişi var.

<Documents\YZ> - § 4 references coded [4,32% Coverage] Reference 1 - 1,52% Coverage Reference 3 - 1,40% Coverage Çok güzel el yazısı yazan bir öğrenci görsel sanatlarda çok güzel resim yapabilen bir öğrenci, yüzebilen, çok güzel basketbol oynayabilen, çok güzel kayak yapabilen, artık bizim nitelikli insan günce ihtiyacımız var. Bunun en temel noktası belki de eğitim sistemine geline noktası nitelikli insan gücüne erişmektir. Bir ülkede inşaatlar yaparak zenginlemezsiniz Reference 4 - 0,75% Coverage Görsel sanatlar alanı yetenekle ilgili bir alan olduğundan ilköğretim okullarından itibaren onların seçilmesi gerekir. Belki sadece yetenek değil, yaratıcılığına da bakarak yönlendirmek gerekir.

<Documents\DY> - § 1 reference coded [2,65% Coverage] Reference 1 - 2,65% Coverage Ben öğretmenlik yaparken iki, üç tane öğrencim çok farklı resim yapıyordu. Dikkat çekici boyutta farklılıkları vardı, ben de teşhis koyamıyorum, fakat çok belirgin diğerlerinden farkları. Ben bunları sınavlara soktum. Üstün yetenekli çıktı, görsel alanda. Bu yetenekler babadan oğula geçen şey değil saltanat gibi, bir miktar etkisi olmakla beraber; nerde çıkacağı da belli olmuyor. Bilim sanat merkezine seçildiler daha sonra. Dolayısıyla farkına varma için de bir miktar antenlerin açık olması gerekir.

Yönetici ve müfettişler, sanatsal yeteneği olan öğrencilerin sanat alanına yönlendirilmesinde birinci derecede GSÖ'lerinin sorumluluğu olduğunu düşünmektedirler. Ancak, gerek velilerin ve yöneticilerin tutumundan, gerekse sistem içinde sanat alanının gerektiği değeri yakalayamamış olmasından kaynaklı sorunlar olduğu, bu sorunların aşılmasında da GSÖ'lerinin sorumluluğu bulunduğu ortaya

konmaktadır. Öğretmenin bu sorumluluğunu yerine getirebilmesi her şeyden önce yukarıda değinildiği gibi Türkiye’de ciddi bir sanat eğitimi politikası geliştirilmesine bağlıdır. Sanat ve eğitimi alanında ulusal bir politika geliştirilmemiş olması bir yöneticinin belirttiği gibi sanat alanında çok yetenekli olduğu halde, üst öğretimde akademik alanlara yönelmesi ya da yöneltilmesine neden olmakta; akademik ve sanatsal yönden daha alt düzeydeki öğrencilerin sanat eğitimi programlarına yönelmesi gibi sonuçlara neden olmaktadır. Yolcu (2004, 149)’nun GSÖ eğitimi programlarına başvuran adayların önemli bir kısmının merkezi yerleştirme sınavıyla hiçbir yükseköğretim programına yerleşemeyen, bu alanı hiç düşünmeyen adaylardan oluştuğu saptaması bu yorumu desteklemektedir.

GSÖ’lerinin, yetenekli öğrencilerin alana yönlendirmesi her şeyden önce sanat ve sanat eğitimi alanındaki istihdam alanlarının genişletilmesine bağlı olduğu söylenebilir. İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki görsel sanatlar ders saatlerinin gelişmiş ülkelerin standartlarına ulaşması, alanın değerli görülmesine katkı sağlayacağı ve mesleki yönlendirmenin işlerlik kazanmasını etkileyeceği söylenebilir.

Meslek bilgisine ilgili olarak öğretme-öğrenme süreçlerine dikkat çekilmekte, öğretmenin program bilgisinin bu süreçlerin niteliğini belirleyicisi olduğu vurgulanmaktadır. İlköğretim müfettişlerinden biri yürürlükteki görsel sanatlar programının, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, çoklu zeka kuramı gibi programın dayanaklarını bilen öğretmenlerin olduğu gibi, yeni programı hiç tanımayan öğretmenlerin de bulunduğu dikkat çekmektedir:

<Documents\DY> - § 1 references coded [7,12% Coverage]Reference 1 - 7,12% CoverageDeğişik kalitede görsel sanatlar öğretmeniyle karşılaştım. Özellikle bazı öğretmenler işini benimsemiş, program bilgisine sahip, yapılandırmacı yaklaşıma göre görsel sanatların nasıl öğretilmesi gerektiğinin farkında, program bilgisi de üst düzeyde yani çoklu zekâyı kavramış, görsel alanla ilgili yapması gerekenlerin farkında sadece sayısal başarıya, akademik başarıya odaklanmamış, görsel alanın farklı bir zekâ türü olduğunun farkında olan öğretmenlerle karşılaştım bunlar çok yaratıcı öğretmen grubunu oluşturuyor. Dolayısıyla derse hazırlıklı geliyorlar. Bir ikinci tip öğretmen profili var ki programda olmasına rağmen daha doğrusu yapılandırmacı yaklaşıma ve çoklu zekâ kuramına göre görsel alanın özel ilgi alanı olduğunu bilmediğini varsayıyorum. Kolay bir alan gibi geliyor oysa yeni programın odak noktalarından bir tanesi kinestetik zekâ görsel zekâ bakımından yeni bir başlık açılmış, çocuklar sayısal zekâ bakımından, beceri yönünden yetersiz olabilir ama bu yönleri çok güçlü olabilir. Normalde program altını çize çize vurguladığı halde çoğunun bunun farkında olmadığını söyleyebilirim. İstisnası var mı; var tabi. Az evvel saydım, programı inceleyen, işini seven öğretmenler var. Bu

sadece görsel alan için değil, tüm alanlar için geçerli ama görsel sanatlar istisnai, özel yetenek gerektirdiği için kontrol edenler bu alana ilgili olmayabiliyor.

Görsel sanatlar programını tanıyan, etkinliklerini programın dayandığı kuramlarla ilişkilendiren öğretmenlerin “istisnai” olarak tanımlanması, öğretmenlerin yürürlükteki öğretim programlarını benimsemedikleri, bu nedenle direnç gösterdikleri ya da programların tanıtımıyla ilgili hizmet-içi çalışmaların yeterli olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bir yöneticinin GSÖ’lerinin hizmet-içi eğitim programlarına katılma konusundaki isteksizliklerinden, üniversitelerle yeterli iletişim kurmadıklarından söz etmesi bu yorumu desteklemektedir.

Başka bir okul yöneticisi genç öğretmenlerin program bilgisinin yeterli olduğunu düşünmektedir. “<Documents\YY> - § 1 reference coded [1,30% Coverage] Reference 1 - 1,30 Coverage Görsel sanatlar programın içeriği konusunda bir fikrim yok ama yeni öğretmenlerin bu konuda iyi olduklarını biliyorum” şeklinde görüş bildiren yöneticinin deneyimli öğretmenlerin de programı tanınması beklentisini dolaylı olarak dile getirdiği görülmektedir. Ancak, öğretmenlerinin denetim görevinin okul yöneticilerine verilmesi yöneticilerin de okul programlarını tanınmasını zorunlu hale getirmektedir. Görsel sanatlar programını tanımayan bir yöneticinin öğretmeni denetleme ve değerlendirme görevini yerine getirmesi başka bir tartışma konudur.

GSÖ’lerinin program bilgisi, görsel sanatlar programını tanınmasının ötesinde, amaçlar, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme gibi programın boyutlarıyla ilgilidir. Bu konudaki yönetici ve müfettişlerin beklentileri; öğretimi planlama, yöntem ve teknik bilgisi, öğretim materyali bilgisi, sınıf yönetimi bilgisi, ölçme ve değerlendirme bilgisi, özel eğitim bilgisi, etkinliklerin yaşamla ilişkilendirilmesi başlıklarından oluşmaktadır. Yöneticileri ve müfettişler, gözlemlerine dayanarak GSÖ’lerinin çoğunun planlamanın gereğine inanmadıkları ya da planlamaya zaman ayırmak istemediklerine ilişkin açıklamalarından örnekler aşağıda sunulmuştur:

<Documents\DX> - § 1 reference coded [4,33% Coverage]Reference 1 - 4,33% CoverageMeslek bilgisi derken alt kategorileri var. Alan bilgisi olarak iyiler ama meslek bilgisi olarak bazı yetersizlikler var örneğin planlama konusunda çok yetersiz programı anlama ve yorumlama konusunda yetersiz. Neden bu kanaate varıyorum bu birazda aslında toplumsal yapıyla ilgili bu planlamada belki yetersiz değıllerdir ama uygulamada öyleler çünkü. Diğer derslerin hazır planları var, bunlarında var ama kılavuz kitapları var kılavuz kitabı olan ders günlük plan gerektirmiyor ama görsel sanatların yok kılavuz

kitabı onların günlük plan yapması gerekiyor ama yapmıyorlar internetten alıyorlar, bu da planlamadaki yetersizliği getiriyor. Orada sanırım diğerlerinin kılavuz kitapları var, bizim neden yok böyle bir angarya diye onlarda öyle davranıyorlar; bu da benim gözümde denetim için girdiğimde planlamayla ilgili yetersizlik karşıma çıkartmış oluyor. Programı yorumlayıp anladığın zaman plana aktarıp uygulaman gerekiyor en azından bir uygulama alanında yetersiz görüyorum.

<Documents\DY> - § 1 reference coded [0,85% Coverage] Reference 1 - 0,85% Coverage Diğer taraftan alanla ilgili sıkıntı var ama öğretmenler bizi zorlamıyor, yani % 15-20 si yaratıcı, planlı, diğerleri teorik resim işliyorlar yani. Acımasız mı oldu?

<Documents\YX> - § 2 references coded [6,12% Coverage] Reference 1 - 2,27% Coverage. Ama benim öncelikle eskilerden sıkıntım şu, eski öğretmenler belli bir zamandan sonra programları takip etmiyorlar. Ne kadar yenileme yaparsanız yapın, eski alışkanlıklar devam ediyor. Hatta müfredatı uygulamayan öğretmenler bile var yani... 20 yıl önceki bilgileri ile şimdikiiler arasındaki farkları görüp kendilerini yenilemeleri gerekiyor.

<Documents\YY> - § 1 references coded [1,17% Coverage] Reference 1 - 1,17% Coverage. Öğretmenlerin plan yapmamasına biraz da bu bakanlığın dağıttığı öğretmen kitaplarının etkisi oldu. Öğretmen sınıfa giriyor, o kitapta ne varsa onu işliyor. Görsel sanatlarda öğrencilere ne ilginç gelir, onun seviyesi nedir, yok, Değişik bir şey yaptır, çocuk heveslensin yok...

Yönetici ve müfettişler GSÖ'lerinin planlama konusunda sıkıntıları olduğunu dile getirirken, DX kodlu ilköğretim müfettişinin açıklamalarında, öğretmenlerin görsel sanatlar programını anlama ve yorumlama konusunda sıkıntıların olduğu, bunun da ders planı yapmama ya da başka birinin yaptığı planları kullanma şeklinde sonuçlandığı dile getirilmektedir. Oysa Ochanji (2000, akt. Kenar, 3013) öğretmenin derse hazırlıklı olarak girmesinin, sınıfta yeni bir öğretim tekniği uygulamasının öğrencilerin başarısına, motivasyonuna hissedilir bir seviyede etki yaptığı saptamıştır. Öğretmenin plan yapmamasının başka bir nedeni diğer derslerin kılavuz kitapların hazırlanmış olması gösterilmektedir. Bu açıklamalardan GSÖ'lerinin tüm ünitelerinin planlandığı kaynaklara ihtiyaç duyduğu anlaşılmaktadır. Bu tür kaynakların öğretmene yol göstermesi açısından yararlı olduğu söylenebilir; ancak, görsel sanatlar alanı bireysel eğitimi öne çıkaran bir alandır. Öğrencilerin gelişim düzeyleri, bireysel farklılıkları, ilgileri, sosyal çevreleri gibi birçok değişkenin görsel sanatlar etkinliklerine yön verdiği düşünüldüğünde standartlaştırılmış planların işlevsel olamayacağı söylenebilir. Bu nedenle öğretmenin planlama bilgisinin yeterli olması önem taşır. Öğretmen, öğretimini üstlendiği sınıf ya da dersin öğretim sürecinde uyguladığı programca hedeflenen nitelikleri oluşturabilecek şekilde öğretim etkinliklerini gerçekleştirebilmelidir.

Öğretmenlerin, öğretim etkinliklerini başarı ile gerçekleştirebilmeleri, öğretim etkinliklerini ilkelerine uygun olarak planlayabilme yeterliliğiyle doğrudan ilişkilidir (Taşdemir, 2006).

GSÖ'lerinin yöntem ve teknik bilgisi konusunda yeterli olduğunu belirtilirken, yenilikleri izlemesi, özellikle oyunu eğitsel bir araç olarak kullanılmasının önemi vurgulanmaktadır:

<Documents\DX> - § 1 reference coded [0,48% Coverage] Reference 1 - 0,48% Coverage Yöntem ve teknik bilgisinden görsel sanatlar öğretmenlerinin bir sorunları yok. Alan bilgisi olarak zaten iyiler.

<Documents\YZ> - § 1 references coded [1,78% Coverage] Reference 1 1,78% Coverage 3 4 yıl çocuk tamamen serbest şekilde fiziksel etkinliklerle birlikte oyun içerisinde öğrenmeli. Bir taraftan o orda yeteneklerinde ortaya çıkarıyorlar. Her şey değişiyor bilim değişiyor. Ama esas olan nokta çocuklarımızın oyun içerisinde ilkökul döneminde öğrenmeyi gerçekleştirmesi bunu ister görsel sanatlar ister diğer dersler için olsun esas olan bu; çocukların oyun içerisinde öğrenmesi gerçekleşeceğinden dolayı çok büyük bir fırsattır diye düşünüyorum.

Oyunun eğitsel bir araç olarak kullanılması ya da oyundan bir yöntem olarak yararlanılması konusundaki araştırmalarda öğrencileri sosyal, duygusal, fiziksel, bilişsel yönden geliştirmesi, eğlenerek öğrenmesi (Hazar, 2005; Ayan ve Dündar, 2009), yaratıcı ve keşfedici öğrenmeye yönlendirerek problem çözme yeteneklerini geliştirmesi (Aykutlu ve Şen, 2004), öğrenmeye güdülenmesi ve özgüven kazanması (Bayırtepe ve Tüzün, 2007), fazla enerjisini boşaltması (Karamustafaoğlu ve Kaya, 2013) gibi birçok yararlarından söz edilmektedir. Görsel sanatlar alanındaki bazı uygulamaların doğası gereği oyunla doğrudan ilişkili olması ve oyunun gelişmekte olanlar için bir değer olması, öğretmenin oyun/drama birikimine sahip olmasını zorunlu kılmaktadır. Öğrencilerin sosyal beceri kazanmalarına, yaratıcı davranış geliştirmelerine, etkinliklerden haz duymalarına ve içsel motivasyonlarına oyunun katkısı unutulmamalıdır.

Görsel sanatlar öğretiminde öğretim materyalinin önemini vurgulayan yöneticiler ve müfettişler öğretmenin öğretim materyalinden yararlanması yanında kendisinin de öğretim materyali tasarlaması beklentisi içinde olduklarını belirtmektedirler:

[<Documents\DX>](#) - § 1 reference coded [0,67% Coverage] Reference 1 - 0,67% Coverage Öğretim materyali kullanmaktan ders araç gereci geliştirmekten kastımız ne. Hazırı mı kullanmak sen yapacaksın: yani yapman gerekiyor. Burada bir yetersizlik var.

[<Documents\DY>](#) - § 3 references coded [2,38% Coverage] Reference 1 - 0,22% Coverage Belli materyalleri hazırlayarak geliyorlar. Reference 2 - 1,18% Coverage...bunların arasından bir tanesi çok yetenekliydi, değişik görselleri toplayıp okula getiren, teknolojiyi de kullanarak işte PowerPoint sunularla büyük ressamların yapıtlarından örnekler sunarak çocuklara yeni pencereler açabilmekteydi. Reference 3 - 0,98% Coverage Teknoloji yurdun her tarafına her türlü imkânı öğrencinin ayağına getirme imkânı tanıyor. Dünyanın en önde gelen sergisinde yer alan çalışmaların bir örneğini çocuklara gösterebiliyorsun.

Öğretim materyalinin özellikle görsellerin görsel sanatlar eğitiminde öğrencilere yeni bakış açıları kazandırdığı, bu nedenle sanat yapıtlarından örneklerin sınıfa getirilerek incelenmesinin önemli olduğu kadar, öğretmenin öğretim materyali tasarlamasının da gerekli olduğu belirtilmektedir. Öğretim materyali öğretimin niteliğini etkilediği kadar, sınıf yönetimine de katkı sağladığı alan yazında sıklıkla dile getirilmektedir (Mamur Yılmaz, 2014). Öğrenme ortamlarında sistemli ve etkili etkinliklerin sürdürülmesinde her türlü öğretim materyalinin tasarlanması ve kullanılması öğretmenin sorumlulukları arasındadır (Posnanskyi, 2002). Yukarıdaki alıntılarda belirtildiği gibi öğretim teknolojileri dünyanın değişik bölgelerindeki sanat yapıtlarını öğrenme ortamlarına getirme olanağı sunmakta öğrencilerin görsel beslenmelerine fırsat yaratmaktadır. Dolayısıyla GSÖ eğitimi programlarında farklı öğretim materyali tasarlama, öğretim materyallerini ve öğretim teknolojilerini etkili kullanma becerilerinin geliştirilmesi önem taşımaktadır.

GSÖ'lerinin denetiminde, sınıf hâkimiyeti, göz teması, öğretmen öğrenci etkileşimi gibi sınıf yönetimine ilişkin özelliklerin de göz önünde bulundurulduğunu belirten yönetici ve müfettişler genel olarak GSÖ'lerinin bu konuda başarılı olduklarını dile getirmektedirler:

[<Documents\DX>](#) - § 2 references coded [1,40% Coverage] Reference 1 - 0,77% Coverage Sınıf yönetiminde çok sorun yok çünkü kendine özgü bakış açısı var şimdi bu görsel sanatlar müzik gibi öğretmenlerin farklı yaklaşımları var. Yaratıcı kişiler. Sınıf yönetiminde sorun yok.

[<Documents\DY>](#) - § 1 reference coded [0,83% Coverage] Reference 1 - 0,83% Coverage Biz neye bakıyoruz; sadece sınıf hâkimiyeti, öğrencilere ilgi, göz teması, öğretmen öğrenci etkileşimi vs. Sınıf yönetimi açısından değerlendiriyoruz kısacası.

<Documents\YX> - § 1 reference coded [0,64% Coverage]Reference 1 - 0,64% CoverageSınıf yönetimi konusunda başarılı buluyorum. Bu konuda onları eleştiremem. Geçmişte olanları da şimdiki de.

GSÖ'lerinin sınıf yönetimi konusundaki başarılarını etkileyen önemli faktörlerden biri farklı yaklaşımlar geliştirebilmeleri altı çizilmesi gereken bir noktadır. Öğretmenin sınıf yönetiminde yaratıcı gücünü kullandığı belirtilmekte; ancak, geliştirilen stratejiler konusunda ayrıntılı bir açıklama yapılmadığı görülmektedir. Görsel sanatlar dersinin diğer derslerle ve yaşamla ilişkilendirilmesinin öğrenci motivasyonuna katkı sağlayacağı belirtilmektedir:

<Documents\YZ> - § 1 reference coded [3,20% Coverage]Reference 1 - 3,20% CoverageMatematikte falan bu dersten yararlanılabilir. Bu dersler teknoloji tasarımıyla görsel sanatlarla ilişkilendirilerek en azından bir motivasyon sağlanabilir resimle. Bence çok başarılı değiliz yani öğretmenler açısından. Resim öğretmenin manzara yaptırma sınırlarının dışına çıkması lazım.

<Documents\YZ> - § 2 references coded [3,10% Coverage]Reference 1 - 1,01% CoverageBizim hayat bilgisi dersimiz var doğayı, hayatı öğrensin ama sınıflarda anlatıyoruz hayatı. Hayat bilgisi dersi hayatın içinde öğrenilsin, bırakın çocukları, çıkarın sokaklara, orada öğrensin. Abant'a götür, Kartalkaya' ya götür gölse göl, nehirse nehir görsün.

Reference 2 - 2,10% CoverageGörsel sanatlar dersi hayatla iç içe olacak, biz dersi içerden anlatıyoruz. Doğaya çıksınlar, bir ağaca tırmansınlar, yarım metrelik karın içine girsinler, ayakları ıslansın. Bir nehirse çizdiğiniz bir nehrin kenarına götürün, manzaraysa konunuz bir gün götürün Abant'a alanında görsünler orada çizsinler, boyasınlar. Bir grafik, bir tasarım yapıyorsanız alın çocukları bir reklam şirketine götürün, çocuk görsel sanatların teknolojiye uyarlanmış halini görsün. Hayatla iç içe olacak, hayatın sadece bir bölümünde sınıfta kalmamalı eğitim.

<Documents\YY> - § 1 reference coded [0,84% Coverage] Reference 1 - 0,84% CoverageDersler bir saate indirilince gezi gözlem gibi faaliyetlere maalesef yer verilemiyor.

Görsel sanatlar ders içeriklerinin önemli bir kısmını yaşamdan almasına gözlem, inceleme, yaşamla iç içe olma gibi etkinliklere ders saatlerinin yetersizliği nedeniyle yeterince yer verilemediği belirtilmektedir. Piaget, Dewey, Vygotsky ve Bruner gibi bilişsel kuramcılara göre öğrenmenin gerçekleşmesinde, bilgilerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesinin ve günlük yaşamın bir parçası olmasının, bilginin içselleştirilmesi açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır (Topses, 1997; Ülgen, 1997; Senemoğlu, 1998; Özden, 2008). Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin belirttiği gibi görsel sanatlar dersinde doğa ile iç içe olma, sanatla ilgili kurum, kuruluş ve teknolojiyi yerinde inceleme öğrencilerin alana ilgilerini artıracığı, içsel motivasyon

sağlayacağı söylenebilir. Ancak, bir yöneticinin aşağıda belirttiği gibi öğretmen eğitimi süreçlerinde planlanan ders planları ve MEB programının uygulanmasının bile bir ders saatlik sürede zor olduğu katılımcıların ortak görüşleri arasındadır:

<Documents\YX> - § 1 reference coded [1,75% Coverage] Reference 1 - 1,75% Coverage Bir ders saati çok az. Sizin üniversitede yaptığınız ve bakanlığın yaptığı programın o kadar kısa sürede uygulanması çok zor. Çocuk hazırlanacak, defterini, klasörünü çıkararak çantadan, zaten bir on dakika geçiyor o sırada. Otuz dakikalık bir ders kalıyor. Böyle bir sıkıntımız var bizim, uygulama açısından.

İlköğretim müfettişleri görsel sanatlar dersinde ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin programda önerilen ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarıyla örtüşmediği, genellikle dönem sonunda ve ürünlerin toplu olarak incelenmesiyle değerlendirme yapıldığını gözlemlediklerini belirtmektedirler:

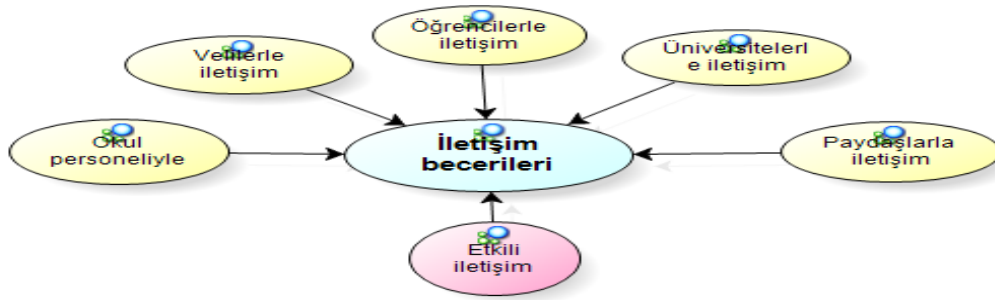
<Documents\DX> - § 1 reference coded [2,12% Coverage] Reference 1 - 2,12% Coverage Görsel sanatlar dersinde neyin değerlendirildiği konusunda sıkıntılar var. Denetimler sırasında öğretmenin ders içinde bir değerlendirme yaptığını görmediğim gibi, bir ölçme aracına da rastlamadım. Geleneksel olarak dönem sonunda öğrencinin çalışmalarına bakıp değerlendirilme yapılıyor ama neyin ölçüldüğünü de adlandırmak zor. Yeteneğin değerlendirildiği bir görünüm var. Programın ortaya koyduğu değerlendirme kriterlerinin kullanıldığını görmedim

<Documents\DZ> - § 1 reference coded [2,40% Coverage] Reference 1 - 2,40% Coverage Bu derste yapılan şeylerle ilgili değerlendirme vb. yapılırsa gereken önem verilebilir. Resimde, müzikte yaptığı bir araştırma puanlanıp değerlendirmeye alınırsa öğrenci ve veli güdümlendirilebilir, geliştirilebilir.

Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleriyle yapılan görüşmeler sırasında yürürlükte olan görsel sanatlar programı değerlendirme yaklaşımında çoklu ölçme araçlarından yararlanılması; doğru-yanlış, kısa cevaplı, çoktan seçmeli, kontrol listesi, dereceleme tipi gözlem formları, öz ve akran değerlendirme formları, rubrikler, grup değerlendirme formları, proje değerlendirme formu, performans değerlendirme formu, sunum dosyası, eskiz defteri vb. ölçme araçlarıyla öğrencinin düşünce, duygu ve becerilerinin sürekli olarak ölçülmesi önerilmektedir (MEB, 2013). Oysa ilköğretim müfettişlerinin gözlemlerine dayalı açıklamalarında yalnızca ürün değerlendirmesi yapıldığı açıklanmakta; salt ürüne bakılarak yapılan değerlendirme beceriye yönelik değerlendirmedir. Farklı ölçme ve değerlendirme yer verilmeden öğrencinin öğrenme sürecinin neresinde olduğunu belirlemek, ne bildiği, ne kadar anladığı ve duygu, düşünce, beceri ile deneyimlerini çalışmalarına nasıl yansıtabildiği konularında fikir

sahibi olabilmek (MEB, 2013) ve dönüt verebilmek pek mümkün görülmemektedir. Dolayısıyla öğretmenin çoklu ölçme araçlarından yararlanması ve zamanında dönüt verilmesi eğitsel açıdan önem taşımaktadır. Zimbicki (2007) yaptığı çalışmada sözel değerlendirme, performans değerlendirme, ürün değerlendirme, portfolyo oluşturma, işbirlikli öğrenme gibi çok çeşitli değerlendirme yaklaşımları kullanıldığında öğrencilerin derse ilgilerinin arttığını, motivasyon düzeyleri ile güven duygusu, başarı duygusu, seçme özgürlüğü gibi öz-yeterlik algılarının en üst düzeylere ulaştığını ortaya koymuştur.

4.1.3.9. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ'lerinin iletişim becerilerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular



Şekil 4.3.8. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ'lerinin iletişim becerilerine ilişkin beklentileri

Yönetici ve ilköğretim müfettişleri GSÖ den, öğrencilerle, okul personeliyle, velilerle, üniversitelerle ve diğer paydaşlarla iletişim içinde olmasını ve bu iletişimlerinin etkili olmasını beklemektedirler.

Tablo 4.3.8. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ lerinin iletişim becerileri ilişkin beklentileri

İletişim becerileri kategorileri	DX	DY	DZ	YX	YY	YZ	f	%
Etkili iletişim	1	1	1	1	1	0	5	33
Velilerle iletişim	0	1	0	0	0	2	3	25
Okul personeliyle	1	0	0	1	0	0	2	17
Öğrencilerle iletişim	0	1	0	0	0	0	1	8
Üniversitelerle iletişim	1	0	0	0	0	0	1	8
Sosyal paydaşlarla iletişim	0	0	0	0	1	0	1	8
Toplam	3	3	1	2	2	2	13	100

Tablo 4.3.8’de görüldüğü gibi yönetici ve müfettişlerin GSÖ’lerinin iletişim becerilerine ilişkin beklentileri arasında etkili iletişim beklentisi öne çıkmaktadır. Öğretmenlerden velilerle, okul personeliyle, öğrencilerle, üniversitelerle ve diğer sosyal paydaşlarla iletişim kurması beklendiği görülmektedir:

<Documents\YY> - § 1 reference coded [0,75% Coverage]Reference 1 - 0,75% Coverage İnsan ilişkileri, toplumsal ilişkileri iyi olmalı Mükemmel iletişim becerisi olmalı.

<Documents\DY> - § 1 reference coded [0,40% Coverage] Reference 1 - 0,40% Coverage İletişim konusunda farklılıkları yok, standart ilişkiler, oysa farklı olmalı. Sanatla uğraşan kişilerin doğal olarak insanlarla etkili iletişim kuruyor olmaları gerekir. Onun duygusal yapısı insanlarla ilişkilerini ve iletişimini etkiler. Karşındakine saygı duyuyorsan, onun duygularını anlıyorsan bu iletişimi güçlendirir. Görsel sanatlar öğretmenin iletişim becerileri konusunda genellemeye gitmek çok zor. İçten iletişime açık öğretmenlerin yanında, kendini kapatan öğretmenler de var.

<Documents\YX> - § 1 reference coded [2,51% Coverage]Reference 1 - 2,51% Coverageİletişimleri vardır. Şöyle vardır. Genelde ekonomik anlamda bizi destekleyenlere resim hediye ederler. Onlar da buna çok bayılırlar. Görsel sanatlar öğretmenleri istedikleri zaman da onlara sponsor oluyorlar. Çevreye açıktırlar bu konuda.

GSÖ’lerinin iletişim becerilerinde diğer öğretmenlerden farklarının olmadığı hem yöneticiler hem de müfettişler tarafından dile getirilmekte; farklı ve etkili iletişim becerisine sahip olması beklenmektedir. Sanatla uğraşan kişilerin iletişim becerilerinin etkililiği, onun başkalarının duygularını anlama ve saygı duymayı içeren duyuşsal yönüyle ilişkilendirilmektedir. Alan yazındaki benzer kuramsal açıklamalar bu bulguyu desteklemektedir, Örneğin iletişimde duyguların etkisini vurgulayan Baltaş ve Baltaş (1997) bireyin kendi duygularını anlaması ve başkalarının duyguları için empati yapabilmesinin etkili iletişime katkı sağlayacağını belirtirken, Şahin (1998) empati ve saygıyı etkili bir biçimde kullanmanın iletişimi güçlendireceği kadar haz verici ilişkileri doğuracağına dikkat çekmektedir.

GSÖ’lerinin iletişim becerileri konusunda genellemeden kaçınan yönetici ve müfettişler iletişime açık ve kapalı öğretmen tiplerinden söz etmektedirler. Öğretmenlerin iletişim becerilerini etkileyen saygı ve empati yeteneğinin dışında, kişilik özellikleri, inançları, değerleri, tutumları, iletişim deneyimleri gibi pek çok değişkenin iletişim becerilerini etkilediği söylenebilir; ancak, bireyin iletişim becerileri eğitim yoluyla geliştirilebildiği (Çetinkanat, 1998) düşünüldüğünde; öğretmen yetiştiren kurumların eğitim programlarında, birinci sınıftan itibaren etkili iletişim becerisini

kazandıracak derslere yer verilesi ve etkili iletişim becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesine olanak veren demokratik eğitim ortamlarının sağlanmasının yaralı olacağı söylenebilir (Bulut, 2004). İletişimde beden dilinin de sözel dil kadar önemli olduğu bilinmektedir. Gordon (1999) öğrencilerin sözsüz iletilere daha duyarlı olduklarını ve kısa zamanda öğretmenin beden dilini çözümlediklerini, sözsüz iletiler sözlü iletilerle çeliştiğinde, sözsüz iletilere inandıklarını ve bununla ters düşen sözlü iletileri yapmacık kabul ettiklerini belirtilmektedir. Bu nedenle öğretmen eğitiminde iletişim becerileri geliştirilirken beden diline yönelik pratiklere de yer verilmelidir.

Öğrencilerle iletişimin öğrenci başarısı üzerindeki etkisine dikkat çeken aşağıdaki alıntıda öğretmenin sanat alanındaki yüksek başarısına, bilişsel alandaki üst düzey birikimine karşın çocuk sevgisinden yoksunluk iletişim kanallarını zayıflatan bir etken olarak görülmektedir:

<Documents\DY> - § 1 reference coded [3,36% Coverage]Reference 1 - 3,36%. Bir görsel sanatlar öğretmeni düşünün, sanat alanında çok başarılı, ulusal hatta uluslararası başarıları var, bilgi birikimi üst düzeyde ama çocukları sevmiyor, onlarla iletişime kapalı, bu öğretmenin okulda başarı sağlaması düşünülebilir mi?

Çocuk sevgisiyle simgelenen öğretmenin öğrencilere yönelik tutumu iletişimin niteliğini belirleyen değişkenlerin başında geldiği söylenebilir. Öğretmenle öğrenci arasındaki mesaj alışverişi sırasında öğretmenin önyargısız yaklaşımı ve onları anlamaya çalışması öğrencide duygularının kabul gördüğü ve duygularını ifade edebileceği güvenini geliştirir (Edwards, 1997) ve öğrencilerin olumlu davranışlar geliştirmesini etkiler (Çetinkanat,1998). Bu nedenle öğretme öğrenme sürecinin etkili olabilmesi için öğreten ve öğrenen arasında çok özel bir ilişkinin kurulması gerekir (Çetin, 2001).

GSÖ'lerinin gerek diğer öğretmenlerle gerekse yöneticilerle ilişkileri ve iletişimi okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin beklentilerinin altında olduğu aşağıdaki açıklamalardan anlaşılmaktadır:

<Documents\DX> - § 1 reference coded [1,96% Coverage]Reference 1 - 1,96% Coverageİletişim konusunda sıkıntı var, öğretmenlerin kendi aralarında sıkıntı var, Bütün öğretmenler ve okul idaresi ve diğer personelle iyi ilişkiler geliştirmeleri gerekiyor. Bu okulun yapısı ve kişinin yapısına göre değişir ama böyle biri iletişimine kapalılık var. Yöneticilerden bizim alanı bilen yok değerini de bilen yok, değer veren de yok gibi geri duruşları söz konusu.

[<Documents\YX>](#) - § 1 reference coded [1,29% Coverage]Reference 1 - 1,29% Coverage*Şu an ortak zümreler, ortak çalışmalar gibi MEB yaptığı çalışmalar oluyor. Çok da güzel şeyler çıktı. Ama arkadaşlar çalışmıyorlar. Bunlar çok faydalı çalışmalar. Ortak bir çalışma yapılmalı. Ortak bir etkinlik havuzu olabilir ama ne bizimle ne de diğer öğretmenlerle bu konuda bir iletişimleri yok.*

GSÖ'lerinin kendi aralarında, diğer meslektaşlarıyla ve yöneticilerle iletişime yeterince açık olmadıkları, ortak etkinliklere girmede çekingen davrandıkları, bunun öğretmenlerin alana değer verilmediği algılarından kaynaklandığı belirtilmektedir. Özellikle GSÖ'lerinin kendi aralarında güçlü iletişim kurmaları ve ortak etkinlikler planlamalarının önemini altı çizilmektedir. Bu tür ilişkilerin dayanışma ve örgütlenme açısından önemli katkılar sağlayacağı ve öğretmenlerin sistem içinde kendilerine daha geniş bir alan yaratacakları, böylece sanat eğitimi inançlarını yaşamla ilişkilendirme çabalarının ivme kazanacağı söylenebilir. Okul personeliyle etkili iletişim örgütsel bağlılığın oluşturulmasına katkısı yadsınamaz. Gökçe ve Kahraman (2010) örgütsel bağlılığın bir boyutu olarak açıkladıkları duygusal bağlılığı, örgütün üyesi olmaktan duyulan mutluluk olarak ele almaktadırlar. Duygusal bağlılığın öğretmenin kendini kuruma adamaya kadar giden normatif bağlılığa dönüşebileceği, duygusal bağlılıkla iletişim gücünün karşılıklı olarak birbirini etkilediği söylenebilir. Örneğin yukarıda tartışılan okullardaki görsel sanatlar atölyesi eksikliği gibi bazen tali bir sorundan bile kaynaklanabilmektedir. Yöneticilerle etkili iletişim kurabilen öğretmenler atölye kurma koşullarını yaratabildiği, isteklerinin karşılandığı ölçüde örgüte bağlılık duygusu yaşayabildiği söylenebilir. Yöneticilerle iletişimin yanında velilerle iletişimin sanat eğitiminin niteliği açısından önemli görülmekte; GSÖ den velileri harekete geçirmek, sanata bakışlarını etkilemek açısından onlarla etkili iletişim kurması beklenmektedir:

[<Documents\DY>](#) - § 1 reference coded [2,45% Coverage]Reference 1 - 2,45% Coverage*Velilerle sıkı işbirliği yapmak onları bu konuda harekete geçirmek. Görsel sanatlar öğretmenin hiç veli toplantısı talebinde bulunduğunu duymadım. Velilerle çocukların sanat eğitimi konusunda paylaşmak istediğim konular var zor bir şey mi yani. Bu şu anlama gelir; demek ki senin veliye öğrencilerle ilgili söyleyeceğin sözün yok.*

[<Documents\YZ>](#) - § 2 references coded [1,64% Coverage]Reference 1 - 0,89% Coverage*Tabi ki her türlü sürece velilerimizi davet ediyoruz. Onlar bu süreçleri gözlemledikçe daha çok sanatlara değer verebileceklerini, daha çok sanatta iç içe olacaklarını, belki de ön yargılarının kırılacağını tahmin edebiliyorum,*

DY kodlu ilköğretim müfettişi GSÖ'lerinin velilerle iletişiminin yeterli olmadığı; örneğin velilerle toplantı bile yaptıklarına ilişkin örnekler görmediğini

belirtirken YZ kodlu yönetici okulun her türlü etkinliğine velilerin davet edildiğini belirtmektedir. Yöneticinin açıklamasından velilerin sanat etkinliklerine katıldığı anlaşılmaktadır. Sanatla iç içe olan velilerin sanata bakışlarının değişeceği öngörülmekte, öğretmen veli iletişiminin önemine değinilmekte; ancak, bu açıklamadan öğretmenlerin velilerle iletişimin düzeyi konusunda bir sonuç çıkarılamamaktadır.

GSÖ'lerinin kendilerini yenilemeleri konusunda üniversitelerle ilişkileri ve iletişimini sürdürmesi gerektiğinin önemli olduğunu belirten bir ilköğretim müfettişi üniversitelerin de okullarındaki değişiklikleri yakından izlemesi gerektiğini şu cümlelerle açıklamaktadır:

<Documents\DX> - § 2 references coded [2,20% Coverage] Reference 2 - 2,05% Coverage Üniversitelerle öğretmen arasında bir kopukluk var. Okulu bitirdikten sonra üniversite ile bağıni kesiyor. Üniversitede üretilen yeni bilgilerden yararlanmadığı gibi, üniversiteler de öğretmenin yaşadığı deneyimlerden yararlanmıyor. Üniversiteyle iletişim zaten sorunlu; MEB'den kaynaklı oluyor. Çünkü siz kişisel olarak ders programlarını takip ediyorsunuz ama birçok alandaki hocaların MEB'nın uyguladığı ders programlarından haberi yok. Üniversitenin 10 yıl önce mevzuattan kalkmış eski programları öğretiyorlar adaylara.

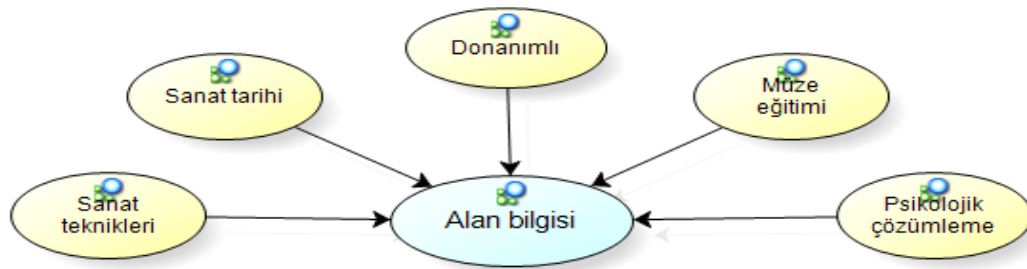
Öğretmenlerin yenilik inancına dayandırılabilir açıklama öğretmen kendini yenilemesinde üniversitelerle iletişimin önemini vurgulanmasına yanında öğretim elemanlarının okullardaki yenilikleri izlemesi gerektiğine dikkat çekilmektedir. Fakülte okul işbirliğinin güçlendirilmesi, fakültelerin okulların ilerisinde olması, ders içeriklerinin MEB'nın program değişikliklerine uyum sağlayacak esneklikte olmasına gönderme yapan beklentilerin olduğu görülmektedir. Fakülte okul işbirliği içinde karşılıklı olarak birbirinden beslenmenin kanallarının güçlendirilmesi öğretmenlerin üniversitelerle ilişkilerine katkı sağlayacağı söylenebilir. Öğretmen eğitimi programları eğitim bilimleri ve sanat eğitimi alanındaki yenilikleri yakından izlemesinin yanında öğretmenlerin de programları izlemesine açık hale getirilmelidir.

Sonuç olarak GSÖ'lerinden tüm eğitim çevreleriyle etkili iletişim kurması beklenmektedir. Bu beklenti bir yönetici tarafından şöyle özetlenmektedir.

<Documents\YY> - § 1 reference coded [1,56% Coverage] Reference 1 - 1,56% Coverage Görsel sanatlar sosyal bilimlerin bir bölümü olduğuna göre sosyal paydaşlarla iç içe olması gereken bir branştır. Bu veli de olabilir, muhtarda olabilir, belediye başkanı da olabilir, sivil toplum kuruluşları da olabilir.

Yukarıda değinilen iletişim kanalları ve iletişimin niteliğiyle ilgili bulgular GSÖ'nin sergiler düzenleme, sosyal ve kültürel etkinliklerde yer alması gibi rollerini yerine getirebilmesi, başta yöneticiler olmak üzere tüm sosyal paydaşlarla etkili iletişim kurabilmesine bağlı olduğunu ortaya koymaktadır.

4.1.3.10. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri alan bilgisine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular



Şekil 4.3.9. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ'lerinin alan bilgisine ilişkin beklentileri

Yönetici ve müfettişlerin GSÖ'lerinin alan bilgisine ilişkin beklentileri görsel sanatlar anlatım teknikleri bilgisi, sanat tarihi bilgisi, müze eğitimi bilgisi, resim çözümleme bilgisi ve alan bilgisinde donanımlı olması kategorilerinden oluşmaktadır.

Tablo 4.3.9. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ'lerinin alan bilgisine ilişkin beklentileri

Alan bilgisi kategorileri	DX	DY	DZ	YX	YY	YZ	f	%
Sanat teknikleri	0	2	0	1	1	1	5	33
Müze eğitimi	0	4	0	1	0	0	5	33
Psikolojik çözümleme	0	0	0	0	2	0	2	13
Donanımlı	0	1	0	1	0	0	2	7
Sanat tarihi	0	0	0	1	0	0	1	7
Toplam	0	7	0	4	3	1	15	100

GSÖ başarısına ilişkin iki tür öğretmen tanımlayan yönetici ve müfettişlere göre mesleğini seven öğretmenlerin başarılı olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin alan bilgisiyile ilgili donanımında da karşılaştırmalara yer verilmekte genellemeye gidilememekle birlikte genç öğretmenlerin donanımlı olduklarını öne süren görüşlere ulaşılmıştır:

[<Documents\DY>](#) - § 1 reference coded [0,32% Coverage] Reference 1 - 0,32% Coverage *İyi örneklerin genç öğretmenlerden olduğu dikkatimi çekiyor.*

[<Documents\YX>](#) - § 1 reference coded [1,33% Coverage] Reference 1 - 1,33% Coverage *Ben aslında şimdi yetişen öğretmenlerin bizim biraz üzerimizde oldukları düşünüyorum. Şu durumdaki sanata bakış açısıyla ya da okullardaki hali hazırdaki durumuyla yeni gelen öğretmenlerin seviyesi çok yüksek. İyi donanımla geliyorlar.*

Alan bilgisi konusunda deneyimli öğretmenlerin daha donanımlı olması beklenir. Ancak, görsel sanatlar dersine gereken değerin verilmemesi süreç içinde öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediği, öğretmenin alan bilgisi birikiminin öğrenme süreçlerine ve okul ortamına yeterince yansıtamadıkları düşüncesini doğurmaktadır. Bu durumun okul yöneticileri ve müfettişlerde genç öğretmenlerin görece donanımlı oldukları algısının doğmasına neden olduğu düşünülebilir; ancak, bir yönetici bunun yeni öğretmen yetiştirme programlarından kaynaklandığını belirtmektedir: [<Documents\YX>](#) - § 1 reference coded [0,79% Coverage] Reference 1 - 0,79% Coverage *Adaylar sanat tarihi ve benzeri birçok alanda donanımla geliyorlar. Planlarını imzalatmaya geldiklerinde bunu planlarından görebiliyorsunuz.*

Yönetici ve müfettişlerin GSÖ'lerinin alan bilgisine ilişkin beklentilerinin arasında görsel anlatım teknikleri ve müze bilgisinin öne çıktığı görülmektedir. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin görsel anlatım tekniklerinde çeşitlilik beledikleri aşağıdaki alıntılardan anlaşılmaktadır:

[<Documents\DY>](#) - § 2 references coded [2,59% Coverage] Reference 1 - 1,21% Coverage *Mesela sınıflara derse girdiğimizde (geçmişte oluyordu, artık sınıflara girmiyoruz) hiçbir öğretmenin kille heykel çalışması yaptırdığını görmedim ya da çok basit materyaller kullanarak tasarım yaptığını da. Böyle bir şey görmedim.*

[<Documents\YZ>](#) - § 1 reference coded [1,41% Coverage] Reference 1 - 1,41% Coverage *Görsel sanatlar boyutunda mezun ettiğimiz öğrencilerimiz mutlaka tabii ki kategoriler alanlar olacak ama ilköğretimde tüm boyutlarıyla yeterliliği olan arkadaşlarımıza sadece görsel sanatlar sadece grafik, heykel sadece ve sadece değil tüm alanlarda yetiştirerek belli bir düzeyde okullara gelmesinin çok büyük faydasını arz ediyorum ve böyle olacağını düşünüyorum.*

Yukarıdaki her iki alıntıda da görsel sanatlar uygulamalarının resimle sınırlı olmaması, öğretmenlerinin görsel sanatların farklı alanlarında eğitilmiş olması ve bunu öğrenme süreçlerine yansıtması beklenmektedir. GSÖ yetiştiren programların bu beklentiye karşılayacak şekilde tasarlanması önem taşımaktadır. GSÖ yetiştiren

programlar adayların ikinci sınıfta bir ana sanat atölye seçmesi ve üç yıl boyunca aynı ana sanat atölye dersini almasına, bunun yanında üç yıl boyunca her yıl seçmeli sanat atölye dersi almasına olanak tanımaktadır. Dolayısıyla öğretmen adayı ana sanatının yanında üç değişik atölyede deneyim kazanabilmektedir. Oysa ilköğretim görsel sanatlar dersi sayıca daha çok alanda uygulamayı gerektirmektedir. Örneğin MEB’ce 2014 yılında yayımlanan Seçmeli Görsel Sanatlar Programı resim, grafik tasarım, seramik, ebru, tezhip ve minyatür modüllerinden oluşmaktadır. Dolayısıyla GSÖ eğitimi programının adayların daha çok sayıda atölye dersi almasına olanak sağlayacak şekilde yenilenmesini zorunlu kılmaktadır.

Görsel sanatlar öğretim programını inceleyen ilköğretim müfettişlerinden biri ilköğretimde müze eğitimi konusuna dikkat çekmekte, öğretmenin müze bilgisine sahip olması gerektiğini vurgulamakta, denetimleri sırasında müze eğitimi ile ilgili gerek yurt içinde gerekse yurt dışındaki gözlemlerini dile getirirken, bir yönetici yeni öğretmenlerin müze bilgisi konusunda birikimli olduklarını belirtmektedir:

<Documents\DY> - § 4 references coded [7,93% Coverage]Reference 1 - 0,52% CoverageEn göz doldurana belki bir müze ziyareti tasarlayanlar çıkıyor, yani görmekle başlıyor bazı şeyler.

Reference 2 - 3,15% Coverage Oranı düşük olmakla beraber genelde müze etkinliklerine yer veriliyor. Resim öğretmenin dersine girdiğimde özellikle sorarım; çocuklara müze gezdirdiniz mi, hiç sergiye götürdünüz mü, inanın hiç olumlu cevap aldığımı hatırlamıyorum. Diyebilirsiniz ki her yerde müze mi var? Teknoloji diye bir şey var. Sanal üçboyutlu, gezintili müze dijitaleri var. Mesela bir öğretmenimizin sakıyı parçalayıp parçalarını toprağa gömüp kazı yaparak çıkardıklarını, sonra parçalarını numaralandırıp eserin bütünleştirme faaliyetini yani yaşama katarak bir şeyler öğretebilme çabasında olduğunu gözlemleme şansım oldu.

Reference 3 - 1,16% Coverage Teoride bunların her birinin çok güzel anlatılmasına rağmen, zaman zaman öğretmenler mazeret bularak bunları okul ortamına getiremiyor. Oysa çok da zor değil. İlla müzeye gitmen gerekmiyor, okula müzeyi getirebiliyorsun.

<Documents\YX> - § 1 reference coded [0,48% Coverage]Reference 1 - 0,48% Coverage İyi donanımla geliyorlar, müze bilgisi ile geliyorlar, sanat bilgisi ile geliyorlar.

GSÖ’lerinin müze bilgisi konusunda açıklamalarında müze eğitimine önem veren öğretmenlerin öne çıktığını belirtilmekte, öğrenme ile görsel beslenme arasındaki ilişkiye vurgu yapılmaktadır. Öğrencinin orijinal sanat yapıtıyla karşı karşıya gelmesi hem kültürel birikimine hem de estetik birikimine katkı sağladığı ve sanata değer vermeyi öğrenmesi altı çizilmesi gereken bir saptamadır. Sanat eğitimi politikaları başlığı altında vurgulandığı gibi Türkiye’de toplumsal katmanların sanata ve eğitime

değer vermemesinin altında yatan nedenlerden birinin de öğrencilik yıllarında gerçek sanat yapıtlarıyla karşılaşmamasının olduğu söylenebilir. Çünkü gerçek sanat yapıtlarıyla karşılaşan öğrenciler, zengin ve anlamlı yaşantılar kazanma, dikkatle gözlem yapma becerisini geliştirmeye ve uzun süre kalıcı görsellik oluşturma (Etike, 2000), kavrama, çözümlenme, sorgulama becerileri yanında estetik beğeni oluşturma gibi kazanımlar elde etmektedirler (Carr, 2001). Bu nedenle yukarıda belirtilen Batı'daki uygulamalarda olduğu gibi müzelerden öğrenme ortamı olarak yararlanılmasının yaygınlaştırılması önem taşımaktadır.

Yöneticilerden birinin tanık olduğu çocuk resimlerinden psikolojik çözümlenme yapma, başta rehberlik ve GSM'leri olmak üzere tüm öğretmenlerden beklenmektedir:

<Documents\YY> - § 2 references coded [13,95% Coverage]Reference 1 - 9,15% CoverageResim okuma sanatı. Özellikle psikolojik rehberlik çalışmalarında görülebileceği gibi. Resimde çocuk her şeyi ifade edebiliyor. Aileyi çiz dediğin zaman işte örneğin babayı ayırdığı zaman babada bir sorun var demektir. Sonra abisinin elleri yoksa ağabeyi ile arasında bir iletişim bozukluğu var demektir. Annenin gözleri farklı. Hepsinde farklı bir anlam var. Ben bunu gördüğüm zaman resim dersinin ne kadar önemli bir ders olduğu anladım. Toplumsal ve ruhsal açıdan bu olmazsa olmaz demektir. Psikologların dedikleri doğrudur. Biz çocuk duygularını ifade ettiğinde üzerine gidebilsek ne kadar iyi olur. Bizim görsel sanatlar öğretmenlerimiz bunun üzerine gidebilse ne kadar iyi sonuçlar alırdık. Mükemmel sonuçlar çıkardı ortaya. Çocukların resimlerine baktığımızda herkesin resminin birbirinden farklı olduğunu görebiliriz. Çocuğun bu resimlerde kendisini nereye koyduğuna dikkat etmeliyizReference 2 - 4,80% Coverage Rehberlik öğretmeni arkadaşımı çağırdım. Çocuğa resimler çizdirdi ve resimlerinden çocuğun psikolojik yapısı ile ilgili çözümlenmelerde bulundu. Görsel sanatlar öğretmenlerinin bu yeterliliklerinin olmasının ne kadar önemli olduğunu öğrendim. Bu konu ile ilgili olarak bütün öğretmenlerin eğitim alması gerektiğini düşünüyorum.

Resim çözümlenme konusunda psikoloji alanında “bir insan resmi çiz”, “bir aile resmi çiz”, “bir ağaç resmi çiz”, “bir ev resmi çiz”, “ev, ağaç insan çiz”, “bahçe çiz” “hayvan ailesi çiz”, “var olmayan hayvan resmi çiz”, “en sevdiğin gün testi”, “öykü çiztesti” gibi testler bulunmaktadır; ancak, bu testlerin uygulanması, puanlanması ve yorumlanması uzmanlık gerektirir. (Bkz. Halmatow, 2015; Malchiodi, 2013; Sayıl, 2004; Veltman ve Browne, 2001) Bu alanda kapsamlı bir eğitimden geçmeden, amatörce tanılamaya gidilmesi beklenmedik sonuçların ortaya çıkmasına neden olabilir, fakat GSÖ'lerinin bu tür testlerden ve tanılamalardan haberdar olması da göz ardı edilemez. Öğrencilerin resimlerinde görülen büyüklük-küçüklük, abartı ve eksik bırakmalar, yüzeyde figürlerin dağılımı, figürler arasındaki ilişkiler ve kompartımanlaşmalar, baskın

kullanılan renkler, çizgilerin sertliği-yumuşaklığı ya da türü, kullanılan simgeler, çizgisel gelişim yönünden yaşının gerektirdiği özelliklerden ileride ya da geride oluşu gibi özellikler öğretmenin dikkatini çekmeli, bu tür öğrenciler için rehberlik araştırma merkezleriyle işbirliği içinde olmalı ve tanılama istemek onun görevleri arasında olmalıdır.

4.1.3.11. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ'lerinin genel kültür bilgisine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular

Yönetici ve müfettişler GSÖ'lerinin alan bilgisi ve meslek bilgisinin yanında farklı alanlarda da bilgi birikimine sahip olmasını beklemektedirler. Görüşmeler sırasında öğretmenin genel kültür bilgisi sorusuna verilen yanıtların öğretmenin çok yönlülüğü ve araştırmacı kimliğine yönelik olduğu, araştırma yoluyla öğretmenin ihtiyaç duyduğu bilgiye ulaşabileceği doğrultusundadır. Dolayısıyla genel kültür bilgisi konusundaki beklentiler teknoloji bilgisinde yoğunlaşmaktadır. Aşağıdaki alıntılarda öğretmenin genel kültür konusundaki çok yönlülüğüne dikkat çekilmektedir:

<Documents\DZ> - § 1 reference coded [1,94% Coverage]Reference 1 - 1,94% Coverage Görsel sanatlar geniş bir bilgi birikimi gerektirir. Sanat dünyasına baktığımızda Vinci'yi ünlü yapan sadece yeteneği ve sanat bilgisi olmadığı, onun bilimsel düşüncesinin de etkili olduğu görülür. Bu bakımdan görsel sanatlar öğretmeni sosyal hayatın her alanından haberdar olması gerekir.

<Documents\YY> - § 1 reference coded [2,11% Coverage]Reference 1 - 2,11% Coverage Kendini çok yönlü geliştirmesi gerekir. Okuma araştırma yönü güçlü olmalı. Biliyorsunuz yaratıcılık ciddi bir bilgi birikimi kadar akıl yürütme de gerektirir. Bu nedenle özellikle mesleki eğitim süreçlerinde araştırma alışkanlıklarının kazanılması gerekir. İnternet var. Kendini geliştirmek isteyen bilgi elinin altında.

Öğretmenin bilimsel düşünceden, sosyal yaşama kadar birçok alanda bilgi birikimine sahip olması, eğitim süreçlerinde okuma ve araştırma alışkanlığı kazanması ve bu alışkanlıklarını mesleki yaşamında da sürdürmesi beklenmektedir. Sanatsal yaratmada bilimsel düşünmenin, akıl yürütmenin ve bilgi birikiminin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu açıklamalardan öğretmenden araştırmacı-sanatçı kimliğine sahip olması beklendiği görülmektedir. Öğretmenin araştırmacı özelliğinin bir yönünün de teknolojiyi etkili kullanabilmesiyle ilgili olduğunu düşündükleri aşağıdaki alıntılardan anlaşılmaktadır:

<Documents\DY> - § 1 reference coded [0,98% Coverage] Reference 1 - 0,98% Coverage Teknoloji yurdun her tarafına her türlü imkanı öğrencinin ayağına getirme imkanı tanıyor. Dünyanın en önde gelen sergisinde yer alan çalışmaların bir örneğini çocuklara gösterebiliyorsun.

<Documents\YX> - § 1 reference coded [1,15% Coverage] Reference 1 - 1,15% Coverage Adayların internet, bilgisayar, akıllı tahta vb. kullanmada yeterliler. Ama eski öğretmenler için aynı şeyi söyleyemeyeceğim. Kendilerini yenileyemiyorlar. Projeksiyonu kullanamıyor ki akıllı tahtayı biraz zor kullanır.

<Documents\YY> - § 1 reference coded [0,40% Coverage] Reference 1 - 0,40% Coverage Adayların ve yeni öğretmenlerin teknolojiyi kullanma becerileri çok iyi.

<Documents\YZ> - § 3 references coded [3,12% Coverage] Reference 1 - 1,06% Coverage Teknoloji alanında çok yeterli yetiştirilmiş olduklarını düşünmüyorum görsel sanatlar az önce bahsettiğimiz gibi tabi böyle sadece yanı 3 resim çizmekten ya da 5 resim basmaktan oluşan bir şey değil. Çok yetersiz yani belki de daha birçok çalışmanın belki de en başındayız.

Reference 2 - 0,77% Coverage Yani görsel sanatları teknolojiyle ayrı tutamazsınız. Birçok ülkede görsel sanatlar dersiyle güzel bir şekilde harmanlamışlar teknolojiyi. Görsel sanatlar her bir alana girmiş 3 boyut renk, grafik.

Reference 3 - 1,09% Coverage Zaman sanat eğitimde teknolojinin kullanılması kaçınılmaz. Özellikle araştırma konusunda teknolojinin sağladığı kolaylığı dünyaya açılan bir kapı olarak görmek lazım. Bundan hem öğrencilerimiz hem de öğretmenlerimiz yararlanmasını bilmelidir.

GSÖ'lerinin öğretim teknoloji bilgisi konusunda katılımcıların düşünceleri arasında farklılıklar olduğu, bazılarının öğretmenlerin bu konuda iyi yetiştiğini belirtmesine karşın, bazılarının yetersiz gördükleri yukarıdaki açıklamalardan anlaşılmaktadır. Katılımcıların ortak düşüncesi GSÖ'lerinin teknolojiye hakim olması gerektiğidir. Bu öğretmenin kendini geliştirmesi ve sanat eğitimi süreçlerinde teknolojiden yaralaması gibi iki nedenden dolayı önemli görülmektedir. Bugün öğretmenlerin hem teknolojiyi çok iyi derecede kullanma becerileri sergileyebilmeleri hem de bu teknolojileri öğretme-öğrenme süreçlerinde optimum verimlilik düzeyinde kullanabilmeleri gereklidir. Teknolojik gelişmeler bir yandan yeni eğitim gereksinimleri yaratmakta diğer yandan da eğitim uygulamalarına yeni olanaklar sunmaktadır (Çelik ve Kahyaoğlu, 2007). Sanat eğitiminde tasarım süreçlerinde öğrencilerin teknolojiden yararlanabilmesi, öğrenme ortamlarının teknolojik donanımı kadar öğretmenin bu teknolojileri kullanabilmesiyle de ilgilidir. GSÖ'lerinin araştırmacı kimliğine değinen yönetici, teknolojinin sunduğu olanaklardan yararlanmasına dikkat çekmektedir.

4.1.3.12. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ'lerinin sanatsal özelliklerine ilişkin beklentileri



Şekil 4.3.10..Yönetici ve müfettişlerin GSÖ'lerinin sanatsal özelliklerine ilişkin beklentileri

GSÖ'lerinin sanatsal özelliklerine ilişkin beklentiler sanatsal üretim yapma ve ürünlerini sergileme, yetenekli olma ve her alanda yaratıcı davranış gösterme kategorilerinden oluşmaktadır.

Tablo 4.3.10. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ'lerinin sanatsal özelliklerine ilişkin beklentileri

Sanatsal özellikler kategorileri	DX	DY	DZ	YX	YY	YZ	f	%
Üretme ve sergi	1	1	1	2	2	0	7	54
Yetenekli	0	1	0	1	1	0	3	23
Yaratıcılık	0	2	0	0	0	1	3	23
Toplam	1	4	1	3	3	1	13	100

GSÖ'ünün sanatsal özelliklerine ilişkin beklentileri arasında yetenekli ve yaratıcı olması, mesleğinin yanında sanatsal üretimini sürdürmesi ve bunu sergiler açarak çevresiyle paylaşması arzulanmaktadır. Yöneticiler ve müfettişler bazı öğretmenlerin sanatsal çalışmalarını sürdürdüğünü ve bunu sergilerle yansıttığını belirtirken, bazı öğretmenlerin bireysel çalışmalarını hiç görmedikleri konusunda da görüş bildirildiği bulunmuştur:

<Documents\DY> - § 1 reference coded [0,91% Coverage]Reference 1 - 0,91% Coverage Öğretmenler arasında özel sergiler açan kendini geliştirmiş, değişik alanlarda resim sergisi, hat sergisi, ebru sergisi gibi değişik çalışmaları olan öğretmenlere rastladım,

<Documents\DZ> - § 1 reference coded [2,03% Coverage]Reference 1 - 2,03% Coverage Öğretmenin sürekli üretmesi ve sergiler açması gerekir. Nadir de olsa kendisinin açtığı sergiye davet eden öğretmenleri gördük.

<Documents\YX> - § 2 references coded [0,75% Coverage]Reference 1 - 0,68% Coverage Sergiler yaparak topluma kendilerini tanıttan öğretmen sayısı çok az.

<Documents\YY> - § 1 references coded Reference 1 - 1,07% Coverage Görsel sanatlar da kendi kişisel sergisini açan öğretmenim yok ama zaman zaman koridorlara resim yapan öğretmenlerimiz oldu.

Yukarıdaki açıklamalarda meslek yaşamında sanatsal üretimini sürdüren, zaman zaman sergiler açarak yapıtlarını çevresiyle paylaşan öğretmenlerin olduğu; ancak, bunu yapan öğretmen sayısını çok az olduğu ifade edilmektedir. Öğretmenin sanatsal çalışmalarına ara vermeden sürdürmesi katılımcıların ortak beklentisi olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenin sanat eğitimi konusunda inandırıcılığı sanatsal üretimiyle başlar. Öğretmenin sanatsal çalışmaları yoluyla uyandırdığı estetik duygular kadar öğrencilerde yarattığı istekliliğe de katkı sağlayacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Görsel sanatlar alanında gerçek sanat yapıtlarıyla buluşma olanaklarının sınırlı olduğu kentlerde ve daha küçük yerleşim alanlarında bu tür çalışmalar ve sergiler daha da önem kazanmaktadır. Bir yöneticinin belirttiği gibi *<Documents\YY> - § 1 reference coded [0,38% Coverage]Reference 1 - 0,38% Coverage Öğrenciyi bu alana yönlendiren onun yeteneği ve yaratıcılığıdır.*

GSÖ'nin yeteneği yanında ondan yaratıcılık da beklenmektedir. Yaratıcılık yalnızca sanat alanında değil diğer alanlarda da beklenen bir özellik olarak ortaya konmakta, GSÖ'nin, diğer öğretmenler arasında yaratıcı yönüyle öne çıktığı belirtilmektedir: *"<Documents\DY> - § 3 references coded [2,73% Coverage] Reference 1 - 0,28% Coverage Tabi bunlar çok yaratıcı öğretmen grubunu oluşturuyor. Reference 3 - 1,87% Coverage Yaratıcılık açısından en yaratıcı öğretmenlerin resim öğretmenleri olduğunu rahatlıkla söyleyebilirim. Her şeye rağmen, farklı açılımlar onlardan geliyor. Bir dergi çıkarılıyor üzerindeki görsel tasarlamış, ya da okulun bahçesi düzenleniyor oraya bir iki vuruş yapmış farklı olduğunun mesajını veriyor. Ama dediğim gibi geneli için bunu söyleyemiyoruz."*

Sonuç olarak GSÖ'lerinin gerek sanatsal gerekse sanat dışında yaratıcı davranış geliştirdikleri; ancak, bunun GSÖ'lerinin genelini kapsamadığı belirtilirken, tüm GSÖ'den yeteneklerini ve yaratıcılıklarını gösterebilecekleri; gerek sanat alanında gerekse kültürel alanlarda çalışmalarının genel bir beklenti olduğu söylenebilir.

4.1.3.13. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin görsel sanatlar eğitimine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular



Şekil 4.3.11. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin görsel sanatlar eğitimine ilişkin beklentileri

Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin sanat eğitimine ilişkin beklentileri kuşak dersi, görsel sanatlar atölyesi, yaratıcılık eğitimi, yetenek eğitimi, müze eğitimi, derslerde teknik çeşitlilik, öğrencileri rahatlatma, özgüven kazandırma ve sosyal beceri kategorilerinden oluşmaktadır.

Tablo 4.3.11. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin görsel sanatlar eğitimine ilişkin beklentileri

Sanat eğitimi kategorileri	DX	DY	DZ	YX	YY	YZ	f	%
Atölye	0	1	1	1	2	1	6	21
Teknik çeşitlilik	0	2	1	1	1	1	6	21
Rahatlama	0	0	0	0	5	0	5	17
Yetenek eğitimi	0	1	0	0	0	3	4	14
Yaratıcılık eğitimi	0	1	0	0	1	0	2	6,9
Erken sanat eğitimi	0	0	0	0	0	2	2	6,9
Sosyal beceri	0	0	0	0	1	0	1	3,4
Ören yeri müze gezisi	0	1	0	0	0	0	1	3,4
Kuşak dersi	0	0	0	1	0	0	1	3,4
Özgüven kazandırma	0	0	0	0	0	1	1	3,4
Toplam	0	6	2	3	10	8	29	100

GSÖ'nin sanatsal özelliklerini sanat eğitimi süreçlerine yansıtmasını bekleyen okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin beklentileri arasında, sanat eğitimi derslerinin atölye ortamlarında sürdürülmesi, uygulamalarda görsel değişik biçimlendirme tekniklerine yer verilmesi, öğrencilerin yetenek ve yaratıcılıklarının

geliştirilmesi, sanatsal uygulamaların rahatlama aracı olarak işe koşulması, sanat eğitimine erken yaşlarda başlanması yinelenen beklentiler arasındadır. Görsel sanatlar eğitiminin erken yaşlarda başlamasının önemine vurgulayan yönetici ve müfettişler, öğrencilerin ilköğretimin ilk yıllarında GSÖ'yle buluşmasının önemli olduğunu altını çizmektedirler. Bir yöneticinin bu konudaki açıklamaları aşağıda sunulmuştur:

<Documents\YZ> - § 2 references coded [3,53% Coverage] Reference 1 - 2,47% Coverage Üniversiteyi bitirdikten sonra meslekte 30. yılımı bitirdim Türkçe öğretmeniym özel eğitim alanı dahil olmak üzere AB ülkelerinde eğitim sistemi ile alakalı incelemeler ve araştırmalarda bulundum. Şunu fark ettim mesleğimin hemen hemen 16.17. yılında. Birçok bilgimin eskidiğini birçok alanda yenilenmem gerektiğini fark ettim. Bu örnekte olduğu gibi görsel sanatlar dersi ile alakalı da işin en güzel tarafı sınıf öğretmenlerimizden artık bu beceri gerektiren derslerin onların üzerinden alınıp branş öğretmenlerinin derslere girmesinin çok büyük faydası olduğunu düşünüyorum. İşin belki de en temel noktalarından bir tanesi de bu.

Reference 2 - 1,06% Coverage Görsel sanatarlar dersinde niçin resim öğretmeni girmiyor. Böyle bir enteresan durumda var. Bunun bu süreçle alakalı faydası ne olur. Sınıf öğretmenlerimiz de bu alanda çok yeterli olmayabilir ama bir branş öğretmenin çok daha üst düzeyde yeterli olabileceği kanaatindeyim

Yurt dışındaki gözlemlerine dayanarak önerilerde bulunan yönetici, her alanda olduğu gibi görsel sanatlar alanında da bilginin eskidiğini, değiştiğini belirtmektedir. Sınıf öğretmenlerinin bu değişime uyum sağlamada yeterli olamayacağı gibi sanat alanındaki yeterlilik düzeylerini de göz önünde bulundurarak ilköğretimin ilk yıllarından başlayarak sanat eğitiminin alan uzman öğretmenleri tarafından yürütülmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu açıklamaların doğurduğu sonuçlardan biri sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar alanındaki yeterliliklerinin sorgulanmasıdır. Resim-İş öğretmenliği programında dört yıllık eğitim sürecinde yetiştirilen GSÖ'lerinden yeterlilikleri tartışma konusu yapılırken, Sınıf öğretmenliği programında tasarlanan "Sanat eğitimi kuramları" ve "Görsel sanatlar öğretimi"nden oluşan iki dersteki kazanımlarla sanat eğitimcisi niteliği kazandığı düşünülemez. Görsel sanatlar alanı resim, grafik tasarım, bakı resim, seramik, heykel, fotoğraf, endüstriyel tasarım, moda tasarımı yanında ebru, batık, süsleme, örgü dokuma, oyma, tezhip gibi gelenekler sanatları da içerin geniş uygulama alanlarını içermektedir. Sadece resim sanatının bile kendi içinde birçok tekniği ve uygulamaları söz konusudur. Sanat eğitiminin teknik boyutunun yanında yaratıcılık, estetik, kültürel, tarihsel, sosyal, siyasal vb. boyutları da göz önünde bulundurulduğunda sanat eğitimi alanında uzmanlık tartışma konusuyken,

sınıf öğretmenine sanat eğitimi görevi verilmesi günümüz için düşündürücüdür. 2010 yılında yapılan 18. Milli Eğitim Şurasında konu tartışılmış ve okul öncesi eğitimden itibaren görsel sanatlar derslerine alan öğretmenleri gelecek şekilde düzenlemeler yapılması önerilmiştir.

Yönetici ve müfettişler görsel sanatlar dersindeki uygulamaların sadece ya da ağırlıklı olarak resim etkinliklerine yönelik olmaması gerektiğini belirterek, görsel sanatların farklı alanlarında uygulamalara yer verilmesinin gereği vurgulanmaktadır:

<Documents\DZ> - § 1 reference coded [2,51% Coverage] Reference 1 - 2,51% Coverage Daha öncesinde manzara resminin dışına pek çıkılmıyordu. Şimdi bunun yanında diğer sanat dalları ile ilgili az da olsa çalışmalar var. Eskiden yalnızca bir resim defteri vardı. Manzara resmi yapalım, gördüğümüzü yapalım gibi.

<Documents\YZ> - § 1 reference coded [1,55% Coverage] Reference 1 - 1,55% Coverage Adı üstünde artık resim yerine görsel sanatlar alanında farklı alanların derslere yansması gerekir. Resim, grafik, heykel, seramik, moda çizimleri, ebru gibi pek çok uygulama yapılabilir. Hatta öğrenci bu alanlardan hangisine ilgi duyuyorsa o alanda çalışmasına fırsat verilmelidir. Mesela artık bilgisayarın da görsel sanatlar dersine girmesi gerekir.

<Documents\DY> - § 2 references coded [2,59% Coverage] Reference 2 - 1,38% Coverage Daha çok teknoloji tasarımla girdi okullara tasarım bilgisi, görsel sanatlarla değil de, tasarım çalışmalarında bu iki alan birbirini ne derece etkiliyor bilmiyorum ama görsel sanatlar farklı tekniklerinin teorik boyutta kaldığı, çok sınıfa geldiğini düşünmüyorum.

Yönetici ve müfettişler resim-iş dersiyle görsel sanatla dersini karşılaştırmakta; dersin görsel sanatlara dönüştürülmesiyle derslerde görsel sanatların farklı alanlarında uygulamalara yer verilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Zaman zaman bu tür uygulamalara yer verildiği yukarıdaki açıklamalardan anlaşılmaktadır. Bir okul yöneticisi resim, grafik, heykel, seramik, moda çizimleri ve ebru sanatı gibi uygulamalar beklerken, diğeri tasarım çalışmaları beklentisini dile getirmekte; ancak, bunların uygulamalara yansımadığını belirtmektedir. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri görüşleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde bunun nedenleri arasında (i) ders saatlerinin yetersizliği, (ii) görsel sanatlar etkinliklerine değer verilmemesi, (iii) öğretmenlerin isteksizliği, (iv) öğretmenlerin görsel sanatlar programını yeterince özümsemedikleri (v) okullardaki görsel sanatlar atölyesi olmayışı ya da atölye donanımlarının yetersizliği sayılabilir. Aşağıda belirtildiği gibi; görsel sanatlar dersinin

görsel sanatlar atölyelerinde yapılması gerektiğine inanan yönetici ve deneticiler bir taraftan öğretmenin atölye talebi ve atölye kurma konusundaki istekliliğinin önemli olduğunu belirtirken diğer taraftan okulların fiziki koşulları nedeniyle atölye oluşturulamadığı ya da derslik ihtiyacı duyulduğunda atölyelerin dersliğe dönüştürüldüğünü ortaya koymaktadırlar:

[<Documents\DY>](#) - § 1 reference coded [2,21% Coverage] Reference 1 - 2,21% Coverage Zor şartlarda değişik kurumlara yazılarak materyaller boyalar, fırçalar paletler vs. toparlayıp, okulun fiziki şartlarını zorlayarak çocuklar için bir atölye kurmaya gayret edenler de var. Okul ortamında nasıl çalışacak öğretmen; ne var derslikte, masa sıra. Okulların fiziki koşulları da uygun değil, bu koşullarda öğretmen ne yaptırabilir; işte natüremort, portre birkaç da manzara, başkada bir araç gerecimiz yok bizim.

[<Documents\DZ>](#) - § 1 reference coded [5,37% Coverage] Reference 1 - 5,37% Coverage. Resim atölyesi güzel düzenlenmişse öğretmen genelde başarılıdır. Çiftli eğitim yapan okullar var öğrenci sayısı 40 ya da 50. Sıranın üzerinde görsel sanatlar dersi işlemek zorunda kalıyor öğretmen. Sınıf yönetimini sağlayamıyor öğretmen. Fiziki yapı, donanım çok önemli. Rahat çalışabileceği bir tezgahın olması lazım. Önce bunu bir sağlayalım da sonra da öğretmene bakalım. Bu sağlanırsa öğretmen başarılı olur zaten.

[<Documents\YX>](#) - § 1 reference coded [1,55% Coverage] Reference 1 - 1,55% Coverage Halbuki okulların hiçbirinde atölye yok. Sınıf ortamında çocuk nasıl bu dersi nasıl yapsın? Çocuk boya yapıyor öğretmenin ilk söylediği boyayı dökme. Kâğıt kesiyor; etrafa dağıtma. Hani atölye olsa böyle kaygısı olmayacak öğretmenin. Atölye biraz düzensiz olur benim bildiğim.

[<Documents\YY>](#) - § 2 references coded [3,41% Coverage] Reference 1 - 2,25% Coverage Görsel sanatlar öğretmenimiz kendi alanı ile ilgili bilgileri, gelişmeleri alanına aktarmaya çalışıyor ama imkânları yeterli olmuyor. Örneğin geçen gün sınıf ihtiyacımız oldu. Resim atölyesini iptal etmek zorunda kaldık. Reference 2 - 1,16% Coverage Fiziki yapımız uygun olsaydı mükemmel şeyler çıkardı. Birçok çalışma yapılıyor, saklayacak yer bile bulamıyoruz.

[<Documents\YZ>](#) - § 1 reference coded [2,09% Coverage] Reference 1 - 2,09% Coverage MEB bir taraftan da yeni model okullarımızın görsel sanatlarla ilgili işlerde - özellikle ilköğretimin olduğu dönemden bahsediyorum- atölyeler açmak istiyor. Oralara görsel sanatlarla ilgili resimler, araç gereçler, hızlı internet bağlantısı diyor. Diğer taraftan ders saatleri düşürülüyor. Artık yavaş yavaş bu alanların oluşturulması lazım ve araç gereçlerin de temin edilmesi lazım ki ilgili alanlarda rahat çalışma ortamları olabilsin, daha sağlıklı daha iyi olur diye düşünüyorum.

Görsel sanatlar dersinde farklı tekniklerin uygulanmasında atölyelerin ve donanımlarının önemine dikkat çeken yönetici ve müfettişlere göre atölye ortamları sınıf yönetimine de katkı sağlamaktadır. Öğrenciler donanımlı atölyelerde farklı araç gereçlerle farklı teknikleri denerken çalışmaya yoğunlaşabileceği, denemelerle yaratıcı ürünler ortaya koyabileceği, bu durumun da içsel motivasyonlarını arttırabileceği gibi,

hem üretim sürecinden, hem de ortaya çıkabilecek üründen gurur duyabileceği söylenebilir. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri de öğrenme süreçlerinde sanatsal yaratıcılıkla ilgili açıklamalar yapmakta, öğrencilerden yaratıcı davranış beklemektedirler:

<Documents\YY> - § 1 reference coded [0,90% Coverage] Reference 1 - 0,90% Coverage Görsel sanatlar dersinde biçimi görmek, biçimi değiştirmek, kendine göre yorumlamak çok önemli.

<Documents\YZ> - § 3 references coded [5,71% Coverage] Reference 1 - 0,43% Coverage İçerisinde gizil güçleri ortaya çıkararak, yeteneklerinin ortaya çıkararak çocuklar yetiştirmek çok daha önemli.

<Documents\DY> - § 1 reference coded [1,16% Coverage] Reference 1 - 1,16% Coverage Görsel sanatlar öğretmenleri özel yetenekli ve yaratıcıysalar bir zahmet bunlar çocuğa ve topluma geçsin ama o kanalları çok kullandıkları kanaatinde değilim. Ama kullananlar var toplum tarafından çok saygı görüyorlar.

YY kolu yönetici öğrencilerin deformasyon ve yeniden yorumlama yoluyla yaratıcı davranış geliştirebileceğini belirtirken, YZ kodlu yönetici öğrencilerin yaratıcı güçlerinin harekete geçirilmesini beklemektedir. Benzer şekilde DY kodlu müfettiş de GSÖ'nin yetenek ve yaratıcılığına dikkat çekerek, bu özelliklerin öğrencilere kazandırılması ve topluma da yansıtmasını arzulamaktadır. Aşağıda öğrencilerin yeteneklerinin geliştirilmesi konusundaki beklentilere ilişkin açıklamalardan örnekler yer almaktadır:

<Documents\YZ> - § 3 references coded [5,71% Coverage] Reference 1 - 0,43% Coverage Reference 2 - 1,97% Coverage Çocuklarımız doktor mühendis olsun, öğretmen olsun, memur olsun ama bu ülkenin ressama ihtiyacı var. Türkiye 77-78 milyon kaç ressamımız, kaç müzisyen uluslararası alanda kaç tane kayakçımız, yüzücümüz, sporcumuz var. 3-4, milyonluk bir ülkeden 300 uluslararası futbolcu, 200 basketçi çıkıyor. Bizim 77 milyondan binlerce uluslararası sporcu çıkması gerekiyor. Bizim artık hızla yetenekleri ortaya çıkartacak insanlar yetiştirmemiz gerekiyor ama bir yandan ortaokullardaki o bilimleri açmamamız gerekiyor.

Reference 3 - 3,31% Coverage Okullarımızı 2.30 dan sonra niye kapatıyoruz ki; 10 kadar açık kalmalı, çocukların içlerindeki enerjiyi atturamıyoruz. Sınıftan çıkarken, merdivenden inerken koridordan koşuyor. Çünkü enerji patlaması var çocuklarda, harcayacak çocuk. Öğleye kadar ders yapıp 1-1,5 saat öğle arası verip ardından tüm okulları düzenleyip; yüzme havuzları, basketbol sahaları, görsel sanatlar, heykel, tasarım vs. atölyeleri düzenleyip tüm okullara her birime fiziksel koşulları dikkate alınarak öğleden sonraları x okulu yüzme y okulu basket z okulu görsel sanatlar, diğerine grafik, bir diğerine heykel buna benzer tüm alanlarda çocuklara fırsat verip, beceri alanlarında ya da ilgi duyduğu alanlarda yetiştirmek lazım. Okul sürecini içerisinde fırsat vermek lazım. Hem enerjilerini atacak, çocukların hem de liselere giderken yetenekleri çerçevesinde yönlendireceğiz.

İlköğretim öğrencilerinin sadece görsel sanatlar alanında değil diğer alanlarda da yeteneklerinin geliştirilmesinin genel bir beklenti olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yeteneklerinin geliştirilmesinde ders içi süreçlerinin yeterli olmadığı, ders saatleri dışında da etkinlikler düzenlenmesi beklenmektedir. Özellikle görsel sanatlar alanını meslek olarak seçmek isteyen öğrencilerle programlı özel çalışmalar yapılması önerilmektedir. Ancak, sanat eğitiminin bireye kazandırdığı yaratıcı düşünme, problem çözme, estetik bilinç edinme, yaşamın güzelliklerinden zevk alma gibi pek çok özellik göz önünde bulundurulduğunda sanat eğitiminin her meslek için önemli olduğu ve dolayısıyla bu alanı meslek olarak seçmeyi düşünmeyen öğrencilere de ders dışı etkinliklerin açık olması gerekir:

<Documents\YY> - § 3 references coded [13,95% Coverage]Reference Reference 3 - 0,80% Coverage Öğrencinin psikolojik olarak rahatlaması, kendisini ifade etmesi, sosyalleşmesi açısından bu dersin son derece önemli olduğunu düşünüyorum.

Yöneticinin açıklamasında sanat eğitiminin iki temel özelliğine dikkat çekilmektedir. Biri psikolojik, diğeri sosyal boyutuyla ilgilidir. Başta ergenliğin getirdiği çalkantılar nedeniyle psikolojik baskılar yaşayan öğrencilerin duygularının dışavurumuyla psikolojik dengesine katkı sağlayan görsel sanatlar eğitimi dersi öğrencilerin sosyal becerilerin de katkı sağlayabilir. Sanat yapıtları üzerinde tartışmalar grup çalışmaları, grup projeleri gibi etkinliklerin sosyal becerilerin geliştirilmesinde etkili olduğu söylenebilir.

4.1.3.14. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin sosyal ve kültürel etkinliklere ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular



Şekil 4.3.12. Yönetici ve müfettişlerin GSÖ'lerinin sosyal ve kültürel etkinliklerine ilişkin beklentileri

GSÖ'nin sosyal ve kültürel etkinliklerine ilişkin beklentiler, velilerin eğitimi, kültürel etkinlikler düzenleme, ders dışı çalışmalar, okul müzesi oluşturma, okula kültür merkezi işlevi yükleme, yarışmalar, projeler ve sergiler düzenleme, diğer okullarla işbirliği yapma, okul ve çevre tasarımı yapma başlıklarından oluşmaktadır.

Tablo 4.3.12. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ'lerinin sosyal ve kültürel etkinliklerine ilişkin beklentileri

Sosyal kültürel etkinlik kategorileri	DX	DY	DZ	YX	YY	YZ	f	%
Sergi	2	1	4	0	1	0	8	29
Okul ve çevre tasarımı	1	1	1	1	1	1	6	21
Ders dışı çalışma	0	1	0	1	1	1	4	14
Sanat projeleri	0	0	0	1	1	1	3	11
Veli eğitimi	0	1	0	0	0	2	3	11
Kültür merkezi, okullar arası işbirliği	0	1	0	2	0	0	3	11
Okul müzesi	0	1	0	0	0	0	1	3,6
Toplam	3	6	5	6	4	6	28	100

GSÖ den beklenen sosyal ve kültürel etkinlikler sergiler düzenleme, okul ve çevresini güzelleştirme, ders dışı çalışmalar düzenleme ve velilerin eğitiminde yoğunlaşmaktadır. Okullarda özellikle dönem sonlarında öğrenci çalışmalarının sergilenmesinin yanında yönetici ve müfettişlerin sergi konusunda farklı beklentileri olduğu görülmektedir:

[<Documents\DX>](#) - § 2 references coded [1,13% Coverage] Reference 1 - 0,63% Coverage Sene sonunda ürünlerini sergiliyorlar çocukların yaptığı eserleri sergiliyorlar, güzel eserler çıkıyor.

[<Documents\YY>](#) - § 1 reference coded [2,99% Coverage] Reference 1 - 2,99% Coverage Öğretmenlerin sürekli sergiler açması gerekir, sadece öğrenci sergisi değil, güzel sanatlar lisesi öğrencileri, üniversite öğrencilerinin çalışmalarını da okullarda sergilenmesi, İlde açılan diğer sergilere de öğrencileri götürmesi, dersi sergide yapması, öğrencilerin bu alana ilgilerini mutlaka etkiler.

[<Documents\DY>](#) - § 1 reference coded [0,63% Coverage] Reference 1 - 0,63% Coverage Çevrede tertip edilen sergileri takip etmek, görsel sanatlarla ilgili farklı alanları tanıtmak, bunun birçok boyutu var.

[<Documents\DZ>](#) - § 4 references coded [9,04% Coverage] Reference 3 - 1,12% Coverage öğrencileri ile müze ziyaretleri yapması, sergileri gezmesi, gerekirse yurtdışına gitmesi gerekiyor.

YY kodlu yönetici sadece öğrenci çalışmalarından oluşan sergiler değil, görsel sanatlar alanında daha üst öğretim kurumlarında öğrenim görenlerin çalışmalarından oluşan sergilerin okullarda sergilenmesinin, yakın çevrede açılan sergilerin öğretmen rehberliğinde izlenmesinin, öğrenciler üzerinde alana yönelmeleri konusunda etkili olacağını belirtirken DY kodlu müfettiş görsel sanatların farklı alanlarının tanıtımının yanında birçok yararı olduğunu vurgulamaktadır. Öğrencilerin gerçek sanat yapıtlarıyla karşılaşma olanaklarının sınırlı olduğu ortamlarda açılan sergiler sanata ilgi duyan kimseleri çeşitli yönlerden etkilediği gibi toplumun sanata ilişkin tutumunun da belirleyicisidir (Cezar, 1995). Bir taraftan öğrencilerin görsel sanatların farklı alanlarını tanımaları ve estetik eğitimleri diğer taraftan sanata ilginin yönetilmesi ve öğrenci motivasyonlarının sağlanmasında sergi incelemenin önemli olduğu söylenebilir. Bunun yanında öğrenci sergilerinin gurur duygusunu geliştirdiği söylenebilir. Bu duygunun öğrenme isteği ve çaba gösterme üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir (Pekrun, 2006).

Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ'nin sanatsal birikimini okulun fiziksel ortamına ve çevreye yansıtması gerektiği konusunda benzer görüşleri olduğu bulunmuştur:

<Documents\DZ> - § 1 reference coded [2,08% Coverage] Reference 1 - 2,08% Coverage Ben görsel sanatlar öğretmenlerinin özel becerilerini okula aktardıklarına ilişkin bir şey henüz görmedim. Atölyelerinde, okul koridorlarında birkaç şey görülebiliyor ama de kadar sanat.

<Documents\YZ> - § 1 reference coded [0,67% Coverage] Reference 1 - 0,67% Coverage Sanatsal becerilerin okul ortamına hiç aktarmıyorlar demek onlara haksızlık olur diye düşünüyorum. Yani mutlaka bir takım becerilerini aktarıyorlar, aksettiriyorlar.

<Documents\DY> - § 1 reference coded [0,87% Coverage] Reference 1 - 0,87% Coverage Bir anaokulunun bahçesinde, bir okulun duvarlarında çalıştığını görebileceğiniz öğretmenler var hatta bu çalışmalara öğrencileri de katan öğretmenler görebiliyorsunuz.

<Documents\YY> - § 1 reference coded [3,06% Coverage] Reference 1 - 3,06% Coverage Sokadaki bir düzenleme için bile başkaları ile iletişim içinde olması gerekebilir. Sokağa koyduğunuz bir şeyin bile görsel bir yönünün olması gerekiyor. Bu noktada görsel sanatlar öğretmenlerinin görüşü ve çabası büyük önem taşıyor. Ama bu konuda öğretmenlerimiz ilgili olsalar bile destek görmezler.

Atölye, okul koridorları, bahçe duvarları gibi alanlara kimi öğretmenler tarafından bazı çalışmaların yapıldığı ifade edilmesine karşın; bir ilköğretim müfettişi bu

çalışmaların sanatsal niteliğine ilişkin endişelerini dile getirmektedir. Benzer şekilde bir yönetici tarafından çevrenin de düzenlenmesinde GSÖ'nin estetik birikiminden yararlanılması gerektiği; ancak, bu konuda destek göremedikleri belirtilmektedir. Gerek duvar resmi, gerekse çevre düzenlemesi uzmanlık gerektiren alanlardır. Öğretmenin bireysel çabalarıyla bu alanlarda bilgi ve beceri edinmesi söz konusu olabilir, bu yüzden öğretmenin asli görevleri arasında düşünülmemelidir.

Yönetici ve müfettişler GSÖ den özel yetenekli ya da ilgili öğrencilerle ders dışı çalışmalar yapmasını beklemektedirler. Bu çalışmalarda velilerle işbirliği yapmayı ve onların katılımını da önermektedirler:

<Documents\DY> - § 1 reference coded [4,47% Coverage] Reference 1 - 4,47% Coverage Öğrenme süreçleriyle ilgili olumlu örneklerden biri ders saati dışına taşan, özel yetenekli öğrencilerle ilgilenen öğretmenlerimiz var sistem içinde. Standart programı uygularken yetenekli öğrencileri tespit edip, ekstra kurs açan, okullardaki eksersiz çalışmaları içinde heykel çalışmalarına kadar görsel sanatların farklı alanlarında çalışmalar yapan öğretmenler var. Çok mu; maalesef çok diyemiyoruz, sıkıntı bu. (Büyük) Bir ilin (büyük) bir ilçesinde veli beklentisinin yüksek olduğu bir bölgede bu tür uygulamalarla karşılaştım. Öğretmen kendisini geliştirmiş, belli bir vizyonu var, idealist bunlar hepsi bir araya gelince bu tür güzel örnekler ortaya çıkıyor. Bunun yanında sadece derse girip çıkıyorsa bu tür çalışmalara yönelmeyen öğretmenler de yok değil. Çalıştığım bazı bölgelerde görsel sanatlar dersine görsel sanatlar öğretmeni girmiyor zaten.

<Documents\YY> - § 1 reference coded [2,52% Coverage] Reference 1 - 2,52% Coverage Öğretmenimden egzersiz çalışması yapmasını istedim. Kendini manevi yönden doyurması, başarıyı tatması açısından son derece önemli olduğuna inanıyorum. Çocuğa boyama ya da el becerilerini geliştirme olarak da katkısının olduğuna inanıyorum

<Documents\YZ> - § 1 reference coded [1,11% Coverage] Reference 1 - 1,11% Coverage Çocuk dersten çıktıktan sonra 3 saat, 5 saat bir alanla uğraşsın istiyoruz. Şu anda yüze yakın öğrencimiz görsel sanatlar kurslarına devam ediyor. Hem yetenekli olan öğrencilerin yeteneklerinin geliştirilmesi, hem de okulumuzun temsil edilmesi bakımından önemli buluyorum bu kursları.

Yukarıdaki açıklamalarda görüldüğü gibi oranı az da olsa bazı GSÖ'lerinin seminer, eksersiz ya da yetiştirme kursu adı altında ders dışı çalışmalar yaptığı belirtilmekte, bu çalışmaların yaygınlaştırılması beklenmektedir. Rathunde (1993) ders dışı etkinliklerin öğrencilerin önemli hedeflere odaklanmalarında, duygularını yoğunlaştırmalarında ve yüksek çaba göstermelerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri ders dışı çalışmaların öğrenciye katkısı kadar öğretmenin başarı beklentisini de etkileyeceği üzerinde durmaktadırlar. Bir yönetici ders

dışı çalışmaların seçmeli dersler kapsamında değerlendirilmesi ve seçmeli derslerin görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi ve teknoloji tasarım derslerinden oluşmasını önermektedir: [<Documents\YX>](#) - § 1 reference coded [1,59% Coverage] Reference 1 - 1,59% Coverage *Bence seçmeli derslerin tamamı yetenek dersi olmalı, matematik fen gibi dersler olmayacak sadece görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi, teknoloji tasarım gibi derslerden oluşacak. O zaman görsel sanatlar isteyerek seçilen sevilerek gidilen ders olur, iyi eserler ortaya çıkabilir.*

Ders dışı çalışmalara velilerin de katılımının önemi üzerinde duran bir yönetici, öğretmenden bu tür sanat projeleri beklemekte; bu yolla velilerin sanata yaklaşımlarını değiştirebileceğine inanmaktadır. “[<Documents\YX>](#) - § 1 reference coded [0,96% Coverage] Reference 1 - 0,96% Coverage *Öğretmenlerin mutlaka öğrencileri hatta velileri de içine alan sanat projeleri yapmaları çok önemlidir. Mesela veliler arası resim etkinlikleri, resim yarışmaları yapsalar velilerin derse bakışı değişir.*” Benzer düşünceleri taşıyan başka bir Okul yöneticileri bu tür projeleri yaşama geçirdiğini belirtmektedir; “[<Documents\YZ>](#) - § 1 reference coded [1,39% Coverage] Reference 1 - 1,39% Coverage *Bu yıl görsel sanatlar alanında bazı projelerimiz var. Belirli gün ve haftalarla ilgili yarışma programı oluşturduk, dönem sonlarında görsel sanatlar sergilerini planladık. Geleneksel sanatlara yönelik mesela ebru sanatıyla ilgili şehir merkezinde açık alanlarda ‘ebru günleri’ adı altında ebru çalışması yapmayı, bu çalışmalara halkı da katmayı düşünüyoruz.*” Bu tür veli katımlı programların öğrenci başarısını artırdığına ilişkin kanıtlar bulunmaktadır. Örneğin ABD’de çocuk ve ailesini bir ünite olarak ele alan programların, yalnız çocuğu ele alan programlardan daha etkili olduğu belirtilmektedir (Çelenk, 2003). Epstein (1995) okuldaki eğitim sürecine ailelerin katılımı okul programlarının geliştirilmesine, okul ikliminin iyileştirilmesine, ailelerin çocuğun eğitimine ilişkin becerilerinin artırılması gibi birçok yararından söz etmektedir. Velilerin sanatsal etkinlik gibi bir üretim sürecine katılımı öğrencilerin akademik başarısı kadar davranışsal ve sosyal uyumlarının gelişmesine (Epstein ve Sheldon, 2002) ve aynı zamanda velilerin estetik eğitime katkı sağlayacağı söylenebilir. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri velileri sanat eğitimi konusunda GSÖ’lerinin harekete geçmesini arzulamakta; ancak, velilerle yeterli iletişimi kurmadıklarından yakınmaktadırlar:

[<Documents\DY>](#) - § 1 reference coded [2,45% Coverage] Reference 1 - 2,45% Coverage *Velilerle sıkı işbirliği yapmak onları bu konuda harekete geçirmek. Görsel sanatlar öğretmeninin hiç veli toplantısı talebinde bulunduğunu duymadım. Velilerle çocukların sanat eğitimi konusunda paylaşmak istediğim konular var zor bir şey mi yani. Bu şu anlama gelir; demek ki senin veliye öğrencilerle ilgili söyleyeceğin sözün yok. Kaldı ki program artık şuraya gitti; matematik dersini bile görsel anlatmak gerekiyor. Çocukta o alanı mutlaka geliştirmemiz gerekiyor.*

[<Documents\YZ>](#) - § 2 references coded [1,64% Coverage] Reference 1 - 0,89% Coverage *Tabi ki her türlü sürece velilerimizi davet ediyoruz. Onlar bu süreçleri gözlemledikçe daha çok sanatlara değer verebileceklerini, daha çok sanatla iç içe olacaklarını, belki de ön yargılarının kırılacağını tahmin edebiliyorum,*

Velileri okulla buluşturmanın yollarından biri okula kültür merkezi işlevi yüklemek; okulda sürekli sanatsal etkinlikler düzenlemek olduğu söylenebilir. Bir yönetici sanat eğitimcilerinin sanatsal ve kültürel etkinlikler yoluyla okulu dönüştürebileceklerine ilişkin inancını şöyle açıklamaktadır:

[<Documents\YX>](#) - § 3 reference coded [4,40% Coverage] Reference 1 - 1,44% Coverage *Görsel sanatlar öğretmenleri, müzik öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri o okulun çehresini değiştireceklerine inanıyorum. Sergilerle, konserlerle, tiyatrolarla okulu kültürel faaliyet alanına dönüştürebilirler. Yeter ki onlara yardımcı olunsun.*

[<Documents\DY>](#) - § 3 reference coded [4,40% % Coverage] Reference 3 - 2,05% Coverage *Görsel sanatlar öğretmenlerinin, yaptıkları çalışmaları komşu okullarla paylaşımları, komşu okulları davet etmeleri, öğrencileri alıp diğer okullara gitmeleri, oradaki çalışmaları görmelerini fırsat vermeleri öğrencilere açılım sağlar. Tabi bu faaliyetler öğrenciyle sınırlı tutulmamalı, velilerin de sürekli bu sanatsal etkinliklerin içinde olmasının yollarını bulmalıdır.*

Okul yöneticinin açıklamasının GSÖ'nin sanat inancına gönderme yaptığı söylenebilir. Öğretmenin okulu kültürel etkinlik alanına dönüştürme isteği sanat inancıyla ilgilidir; ancak, başta yöneticilerden olmak üzere eğitimin diğer paydaşlarından destek görmemesi bu inancının yitirmesine neden olabilir. Okulu kültür merkezine dönüştürmenin bir boyutu da okul müzeleri ile ilgilidir. Bir müfettiş okullarda sanat müzelerinin kurulmasını arzularken bunu sanata değer verme ile ilişkilendirmekte ve bazı koşullara bağlamaktadır:

[<Documents\DY>](#) - § 2 reference coded [2,35% Coverage] Reference 2 - 2,35% Coverage *Okul müzesi kavramı şu anda programa girdi. Okul müzesi oluşturulabilir, değişik açılımlar yapılabilir. Ama yine okulda yer sorunumuz var, okul müzesi için yer olmalı, öncelikle görsel sanatlar atölyesi olmalı ki bir yerden başlayalım. Ve tabi ki öğretmen atanmalı öncelikli olarak. Bu üçü vazgeçilmez. Önce öğretmen atanacak, sonra*

atölye, daha sonra boş alanlar sergi salonu ve müze olarak düzenlenmesi gibi diğer açılımlara imkân sağlanmalıdır.

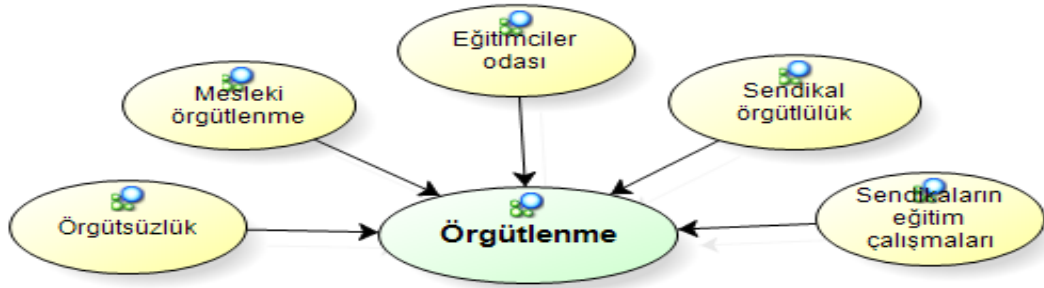
MEB'nin (1986) Okul Müzeleri Yönergesinde her derece ve türdeki eğitim ve öğretim kurumlarının kendi tarihlerine ve faaliyet konularına uygun olarak bünyelerinde okul müzeleri kurulabileceği bu müzelerin Türk eğitim tarihi ve Türk tarihi bakımından tarihi değer taşıyan belge ve eşyalar, okulun yetiştirdiği eğitimciler, diğer önemli isimlere ait belgeler, okulun tarihini ve faaliyetini tanıtan kitap, dergi, rehber, broşür, katalog, fotoğraf, video film, film şeridi, dia, ses bandı gibi araçlar yanında her öğretim yılı eğitim ve öğretim faaliyetlerini tanıtan fotoğraf, belge ve eşyalar ile öğrenci ve öğretmen ürünlerinden seçilmiş örneklerden oluşabileceği belirtilmektedir. Bu yönerge okullarda sanat müzeleri kurulmasına da fırsat vermektedir. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin sanat eğitimi politikalarına ilişkin beklentileri başlığında değinildiği gibi okulun kültür ve sanat merkezi işlevini yerine getirebilmesinin ilk koşulu sanata değer veren bir eğitim anlayışının benimsenmesinden geçmektedir. Böylelikle okullarda donanımlı sanat atölyeleri, sergi salonları ve sanat müzeleri oluşturulabilir.

Bir müfettişin üzerinde durduğu ders dışı çalışmalardan biri de okullar arası işbirliğidir. GSÖ'lerinin sanatsal ve kültürel etkinliklerini diğer okullarla paylaşması, ortak etkinlikler düzenlemesi, bir taraftan okullar arası yarışı, diğer taraftan öğrencinin sanat çevresini ve görsel beslenmesine katkı sağlayabilir:

*<Documents\DY> - § 1 reference coded [2,45% Coverage]Reference 1 - 2,45% Coverage
Bu arada hemen belirtiyim hem yeni mezunlar hem de deneyimli öğretmenlerin iletişim becerileri açısından şöyle bir eleştiri de yapılabilir; Örneğin kendi çalışmaları var, öğrencilerle sergi düzenliyoruz buna rastlıyorsun, ama "çocuklar şu komşu okulun sergisini ziyaret edelim" demek zor bir şey mi? Hiç rastlamadım, duymadım. Yılsonu sergileri, dönem sonu sergileri zahmetli bir süreç, bu süreçteki ürünleri karşılıklı olarak akranların görmeleri onlara açılım sağlamaz mı?*

Sonuç olarak GSÖ'nin sosyal ve kültürel etkinlikler ve ders dışı çalışmalar yoluyla okula kültür ve sanat merkezi niteliği kazandırması, bir yönüyle öğrenci, veli yönetici gibi eğitim çevrelerinin sanata ilgisine katkı, diğer yönüyle öğretmene sağlayacağı psikolojik doyum ve bunların getireceği toplumsal sonuçlar bakımından önemlidir. GSÖ'nin varoluş nedenlerinden biri onun sanat elçisi olma görevidir.

4.1.3.15. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ'lerinin örgütlenme becerilerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular



Şekil 4.3.13 Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ'lerinin örgütlenme becerilerine ilişkin beklentileri

GSÖ'lerinin örgütlenme konusundaki katılımcı görüşleri örgütsüzlük, mesleki örgütlenme, eğitimciler Odası, sendikal örgütlenme ve sendikaların eğitim çalışmaları başlıkları halinde kategorilerle ifade edilmiştir.

Tablo 4.3.13. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ'lerinin örgütlenme becerilerine ilişkin beklentileri

Örgütlenme kategorileri	DX	DY	DZ	YX	YY	YZ	f	%
Örgütsüzlük	1	0	2	3	1	0	7	58
Sendikal örgütlenme	0	0	0	1	1	0	2	17
Mesleki örgütlenme	0	0	0	1	0	0	1	8,3
Eğitimciler Odası	0	0	0	0	1	0	1	8,3
Eğitim çalışmaları	0	0	1	0	0	0	1	8,3
Toplam	1	0	3	5	3	0	12	100

Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin GSÖ'lerinin örgütlenme becerilerine ilişkin saptamalarının başında öğretmenlerin örgütsüzlüğü gelmektedir. GSÖ'lerinin örgütlenme konusunda istekli olmadıkları ya da örgütlenmedikleri konusundaki görüşleri aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

<Documents\DX> - § 1 reference coded [0,95% Coverage] Reference 1 - 0,95% Coverage Sendika ya da her hangi bir mesleki örgütüne üye misin diye, bağlı olduğumuz üst kriterler nedeniyle soru sormamız ya da örgütlenme konusuna girmemiz sakıncalı olabilir ama bazılarının sendikalara üye olduklarını fark edebiliyoruz.

<Documents\DZ> - § 2 references coded [5,98% Coverage] Reference 1 - 3,16% Coverage Baskı oluşturmaları için örgütlenmeleri şart. Sanata verilen önemi artırmaları için şart. En azından yönetim üzerinde bir baskı unsuru olması lazım. Bunun için de

örgütlenmeleri lazım. Biz de örgütlenme için sendikalar vardır. Birçok şeyle uğraşırlar da bir tek eğitimle uğraşmazlar.

[<Documents\YX>](#) - § 3 references coded [3,43% Coverage] Reference 1 – 2,44% Coverage Görsel sanatlar öğretmenlerinde örgütlenme diğer branşlardaki gibi değil mesela. Beden eğitimciler daha kolay örgütleniyorlar. Bir dönem beden eğitimi öğretmenlerinin derslerini bire düşürmüşlerdi biliyorsunuz. Bir yıl hiçbir takım çıkarmadılar Türkiye genelinde. Ve bakanlığa baskı yaptılar. Sonuçta iki ders seçildi. Bilişim teknolojileri kalkmıştı. Bilişimciler de örgütlendiler. Şu an iki saat geldi beş ve altıncı sınıflara.

Reference 3 - 1,00% Coverage Teknoloji tasarım dersi beş altıdan kalktı yedi ve sekizinci sınıflarda devam ediyor. Ama onlar örgütlenemediler. Görsel sanatlarda da böyle bir sıkıntı var. Ders bir saate düştü, sesleri duyulmadı.

[<Documents\YY>](#) - § 1 reference coded [1,73% Coverage] Reference 1 - 1,73% Coverage Bu konuda büyük eksiklik yaşıyoruz. Toplumsal olarak bu konuda yetersizliğimiz var. Eğitim sektöründe yüzeysel bir sendikacılık var. Sendikacılık, örgütlenme bilgisi yok.

Yönetici ve müfettişler GSÖ'lerinin gerek mesleki, gerek sendikal, gerekse alanda yeterince örgütlenemedikleri belirtmekte; özellikle kademeli olarak teknoloji tasarım dersinin programdan kaldırılması, görsel sanatlar dersinin bir saate indirilmesi gibi MEB'nin uygulamalarına tepki gösterememeleri örgütlenememeleriyle ilişkilendirilmektedir. “Öğretmenlerin kendilerini güçlü ve etkili bir şekilde ifade edebilecekleri sivil-mesleki örgütlerinin bulunmaması, sorunların çözümünün büyük ölçüde otoritenin görüşlerine bırakılması anlamına gelmektedir” (Can, 2012, 15). Beden eğitimi ve bilişim teknolojileri öğretmenlerinin kendi alanlarıyla ilgili ders saatlerinin azaltılması ve ya derslerin programdan kaldırılması konusunda örgütlü tepkileri nedeniyle Bakanlık üzerinde baskı oluşturdukları, dolayısıyla GSÖ'lerinin de örgütlü güç oluşturmaları gerektiği vurgulanmaktadır.

GSÖ'lerinin lisans programlarında öğretmenlerin özlük hakları ve örgütlenmeleri konusunda derslerin bulunmaması örgütlenememelerinin nedenleri arasında görülmektedir. [<Documents\YX>](#) - § 1 reference coded [2,35% Coverage] Reference 1 - 2,3 5% Coverage Başta görsel sanatlar öğretmenleri olmak üzere öğretmenlerimiz özlük hakları konusunda ya da sendikal faaliyetler konusunda bilgisizler. Üniversitede öyle bir ders yok sanıyorum. Özlük haklarınız şunlardır. Maaşınız şöyle başlar. Şu kadar ek dersiniz olur. Bunlar mevzuatla ilgili şeyler. Ben öğretmenime ek dersi bir yıl eksik

versem öğretmenim bunu fark etmez. Bu kadar bilgisiz bu konularda. Sendikalaşma ve örgütlenme konusunda iyi değiller.

GSÖ'lerinin örgütlenme becerilerinin lisans eğitimi düzeyinde kazandırılması ve geliştirilmesi, özellikle özlük hakları konusunda bilinçlendirilmesi mesleki yaşamında örgütlenme becerilerine kaynaklık edeceği söylenebilir. Öğretmenlerin örgütlenmeye uzak duruşlarında örgütler üzerindeki geçmişte yaşanan baskıların da payı yadsınamaz; ancak, GSÖ'lerinin sanatçı kimlikleri onların mücadele yönünü daha güçlü kıldığı genel bir görüştür. Türkiye'deki genelde örgütleri özelde öğretmen örgütlerini etkileyen siyasal akımların da örgütlenme kültürünü olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Boyacı (1994) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun örgütlenmeden yana olduğu; ancak, örgütlü öğretmen oranının az olduğu, öğretmenlerin örgütlenmeden yana istekli olmalarına rağmen, şu an için örgütlenmeden uzak durmayı yeğledikleri belirtilmektedir. Bu nedenle bir yönetici tüm eğitimcilerin aynı örgüt altında toplanabilmelerinin mümkün olduğunu düşünmekte ve bu düşüncesini "Eğitimciler Odası" önerisiyle açıklamaktadır:

<Documents\YY> - § 1 reference coded [4,30% Coverage] Reference 1 - 4,30% Coverage Biz de toplumsal bir alışkanlık var. Siyasi bir kılığa büründürüyorlar. Tabipler odası var. Bütün doktorlar oradadır. Mimarlar, mühendisler odası vardır. Hepsi oradadır. Hepsinin farklı görüşleri vardır ama hepsi de orada yer alır. Ama öğretmenlikte böyle değildir. Öğretmenler çok parçalıdırlar. İnsan olarak sizi severler sayarlar ama iş sendikacılığa girdiğinde farklı bir moda girerler.

Yöneticinin belirttiği gibi farklı sendikalara üye olan öğretmenler arasında güç birliğinin oluşturulamaması öğretmen örgütlerinin işlevini yerine getirmesini engellemektedir.

Meslek örgütlerinin siyasi düşüncelerinin olması anlaşılabilir bir olgudur. Ancak, eğitim sendikalarının bir öğretmenlik meslek örgütünden daha çok bir siyasi yapılanma olarak algılanmaları öğretmelerin örgütlenmesi önünde önemli bir engel oluşturmaktadır. Bu nedenle, yalnızca öğretmenlerin üye olduğu bir meslek örgütlenmesine gidilmesi; gelişmeye ve değişmeye açık, demokratik, siyasi iktidarlara göre değil üyelerinin taleplerine ve beklentilerine göre yönetilen, eğitimle ilgili kararlarda söz sahibi, özlük haklarında daha fazla kazanımlar elde etmek için mücadele eden, eğitim sisteminin sorunlarına çözüm bulmak için fikir ve proje üreten bir yapılanma gerekmektedir (Baysal, Türkmen ve Yücel, 2010).

Öğretmen örgütlerinin eğitim sorunlarını çözmeye (Bascia, 2000), öğrenci başarısını artırmada ortak tavır almada (Hoxby, 1996) ve kararları etkilemede önemli rolleri olduğu bulunmaktadır (Baysal, vd, 2010).

Sonuç olarak okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin görsel sanatlar öğretmenlerinin niteliklerine ilişkin beklentilerini içeren bulgular; sanat eğitimi politikaları, görsel sanatlar öğretmen eğitimi, öğretmen eğitimi programlarına adayların seçimi, öğretmen inançları, öğretmenlerin duyuşsal ve kişilik özellikleri, iletişim becerileri, meslek bilgisi, alan bilgisi, sanatsal özellikleri, sanat eğitimi bilgi ve becerileri, sosyal ve kültürel etkinlik beklentileri ile örgütlenme becerileri olarak 15 temada açıklanabildiğini göstermiştir.

Her tema ile ilgili kategorilerin frekansları dikkate alındığında, beklentilerin meslek bilgisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin öne çıkan diğer beklentileri sırasıyla, sanat eğitimi politikaları, sanat eğitimi, sosyal ve kültürel etkinlikler, görsel sanatlar öğretmen eğitimi ve öğretmen inançlarıdır. Bunları izleyen diğer temalara ilişkin bulunan frekans dağılımlarının daha düşük ve aralıklarının birbirine yakın olması, söz konusu temalara ilişkin beklentilerin ikinci derecede önemli buldukları çıkarımına zemin oluşturmaktadır. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinden elde edilen dikkat çekici diğer bir sonuç, beklentilere ilişkin açıklamalarda eleştirel dilin öne çıktığı ve tanımlamaların tematik bir yaklaşım içinde yapıldığıdır. Eleştirel bir dil kullanılması örgün eğitim kurumlarında sanat eğitimi alanının çok sayıda sorunu olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu sorunlardan birinin hizmet içindeki görsel sanatlar öğretmen nitelikleriyle ilgili olduğu, çalışma grubunun gözlem ve denetimlerine dayalı olarak yaptıkları açıklamalardan anlaşılmaktadır. Program bilgisi, yöntem ve teknik bilgisi, öğretim materyali bilgisi, sınıf yönetimi bilgisi, eğitim teknoloji bilgisi gibi meslek bilgisi yanında, yeterli alan bilgisine sahip, kişilik özellikleri yönünden GSÖ'nin mesleği kişilik özelliklerine sahip, yetenekli, yaratıcı, sanat ve eğitimine ilişkin inanç değer ve tutumlarıyla örnek gösterilebilecek öğretmen tipinin sistem içindeki oranının %15-20 gibi oranlarla ifade edilecek kadar düşük olduğuna ilişkin kanı, sanat eğitiminin başat sorunlarından birinin öğretmen yetiştirme sisteminin olduğu çıkarımına kaynaklık etmektedir.

4.1.4. Eğitim Sendikalarının GSÖ'lerinden Beklentilerine İlişkin Bulgular

Gerek öğretmen niteliklerinin, gerekse öğretmen yetiştirme modellerinin belirlenmesinde eğitim sendikalarının beklenti ve görüşleri önem taşımaktadır. “Öğretmenler arasındaki dayanışmayı ve kaynaşmayı sağlayan, eğitim politikalarının oluşturulmasında aktif rol görevi olan eğitim örgütlerinin” (Geban vd. 2001, 509) benimsemediği eğitim politikalarına gösterilen direnç nedeniyle eğitimin başarı olasılığında söz edilemez. Bu bakımdan eğitim sendikalarının görsel sanatlar öğretmen niteliklerine ilişkin beklentilerinin tanımlanması önem taşımaktadır.

Yöntem bölümünde açıklandığı gibi araştırma evreninde şubesi bulunan üç eğitim sendikasıyla odak grup görüşmesi planlanmış ve iki sendika yönetimiyle görüşmeler gerçekleştirilmiş; ancak, dönemin yetkili sendikasıyla değişik nedenlerle görüşme gerçekleştirilememiştir. Bu nedenle iki eğitim sendikasıyla yapılan odak grup görüşmelerden elde edilen veriler öğretmen örgütlerinin beklentilerinin bulgularına temel oluşturmuştur.

Araştırma verileri yalnızca iki eğitim sendikasıdan toplandığı ve bulguların tanımlanmasında katılımcıların görüşleri ayrı ayrı kodlanmadığı, bir bütün olarak değerlendirildiği için model ve tablolar oluşturulmadan doğrudan alıntılarla yorumlamaya gidilmiştir.

Eğitim sendikalarının görsel sanatlar öğretmen niteliklerine ilişkin beklentileri, sanat eğitimi politikaları, toplumun özellikle yöneticilerin ve ebeveynlerin sanata bakışları, görsel sanatlar öğretmenlerinin kişilik özellikleri, inanç, değer ve tutumları, meslek bilgisi, alan bilgisi, öğrenme öğretme süreçlerini yönetme, özel eğitim bilgisi, iletişim becerileri, veli ilişkileri, sanat eğitimi, duyuşsal eğitim, sosyal ve kültürel etkinlikler, birikimlerini okul ortamına aktarma, duyuşsal özellikleri, örgütlenme becerileri, görsel sanatlar öğretmen adaylarının seçimi ve yetiştirilmesi başlıklarında incelenmiştir (Tablo 4.3.1).

Tablo 4.4.1. Öğretmen örgütlerinin görsel sanatlar öğretmen niteliklerine ilişkin beklentileri

Kategoriler	f	%
Sosyal kültürel etkinlikler	21	13
Örgütlenme	17	10
Sanat eğitimi politikaları	14	8,5
Toplumun sanata bakışı	13	8
Öğrenme süreçleri	13	8
Öğretmen yetiştirme	13	8
İnanç	12	7,3
Mesleki özellikleri	9	5,5
Veli ilişkileri	9	5,5
Kişilik özellikleri	8	4,9
Alan özellikleri	6	3,7
Sanat eğitimi	6	3,7
Değerleri	5	3
Sanatsal özellikleri	4	2,4
Aday seçimi	3	1,8
Özel eğitim	3	1,8
Okula katkı	3	1,8
Duyguların eğitimi	2	1,2
Duyuşsal özellikleri	1	0,6
İletişim becerileri	1	0,6
Tutum	1	0,6
Toplam	164	100

4.1.4.1. Eğitim sendikalarının sanat eğitimi politikalarına ilişkin görüşleriyle ilgili bulgular

Öğretmen sendikaları görsel sanatlar öğretmen niteliklerine ilişkin beklentilerini belirtirken bu konuda herhangi bir soru yöneltilmemiş olmasına karşın sanat eğitimi politikalarına vurgu yaptıkları, karar vericilerin, ailelerin, öğretmenlerin sanat eğitimi konusundaki görüşlerini sıklıkla dile getirdikleri görülmektedir. Bu görüşlerin başında sistemin nitelikli öğretmen yetiştiremediği gelmektedir:

<Documents\Sendika B> - § 2 reference coded [5.05% Coverage] Reference 1 - 3,16% Coverage Bu görsel sanatlar öğretmenleri ile ilgili bir konu değil sadece bütün öğretmenlerle ilgili. Bu benim görüşüm tabii ki. İnsanlar şöyle söylüyor, böyle söylüyor. Müfredat diyor. İçi boş diyor. Müfredat öğrencilere bir şey vermiyor diyor. İnsanlar okullardan boş çıkıyor diyor. Doğru mu söylüyorlar. Evet, doğru söylüyorlar. Çünkü Avrupa Birliğinde PISA diye bir sınavlar yapılıyor. Bu sınavlarda Türkiye'nin sondan ikinci olması bunun en büyük kanıtıdır. Şimdi ne yapmamız lazım? Bizim sınırlılığımız mezun öğrencilerimiz. Ne müfredatlar, ne eğitim. Çok önemli bir sıkıntımız var eğitimde. Öğretmen yetiştirme sistemimizde sıkıntımız. Biz kaliteli öğretmen yetiştiremiyoruz.

Nitelikli öğretmen yetişmediği düşüncesi eğitim ve öğretimin niteliğinin belirleyicisi olduğu düşüncesini doğrulamakta ve bir sendikalı bu düşüncüyü şöyle dile getirmektedir:

<Documents\Sendika B> - § 2 reference coded [5.05% Coverage] Reference 2 - 1,89% Biz sürekli olarak bilgi yüklüyoruz çocuklara. Biz de eğitim maalesef eksik. Çocuklar yarış atı gibi tek hedefleri sınav kazanmak, üniversiteye girmek. Bakıyorsun öğrenci yanına geliyor, ağzında bir sakızla. Öğrenci bizim karşımızda çok rahat sigara içebiliyor. Öğretmen ders anlatırken cep telefonunu açıp çok rahat oyun oynayabiliyor. Eğitim yönümüz gittikçe dibe doğru gidiyor. Eğitim olmayınca öğretimden söz edilemiyor. Dolayısıyla nitelikli bir sanat eğitiminden söz etmemiz mümkün görünmüyor. Bu nedenle sistemin gözden geçirilmesi gerekir.

Sanat eğitiminin erken yaşlarda başlaması öğrencinin görsel sanatlar öğretmeniyle ana sınıfında tanışması gerektiği ve sınıf öğretmenlerinin nitelikli bir sanat eğitiminden geçmesi gerektiği her iki sendika yönetimi tarafından vurgulandığı görülmektedir:

<Documents\Sendika A> - § 1 reference coded [1,65% Coverage] Reference 1 - 1,65% Coverage Şu andaki sistem öyle bir sistem ki sanatsal etkinlikleri sanatçıyı ayaklar altına almış durumda. Yetkililer bu dersleri bizzat kaldırmak istiyor. Aslında bu derslerin birinci sınıftan itibaren konulması lazım. Nasıl din eğitimi, vb. anasınıfından itibaren koyuyorlarsa bunu da koyması lazım. Çünkü sınıf öğretmeni görsel sanatlar ile ilgili eğitimi tam olarak almış değil. En azından bu işin uzmanı olursa öğrenciye yönlendirme de yapabilir. Örneğin ben de resim özürlü bir sınıf öğretmeniyim. Öğrenciye ne kadar yararım dokunabilir ki.

<Documents\Sendika B> - § 2 references coded [2,71% Coverage] Reference 2 - 1,82% Coverage Şimdi 4+4+4 sistemine geçildikten sonra ilk 4 sınıfta görsel sanatlar, beden eğitimi, müzik gibi dersler tamamen sınıf öğretmenlerine bırakıldı. Şu sıkıntıyı doğuruyor bu. Şimdi sınıf öğretmenleri birbirleri ile rekabet içerisinde oldukları için görsel sanatlar, beden eğitimi, müzik derslerini hiç işlemiyor, paso geçiyor. Onun yerine matematik, hayat bilgisi, Türkçe gibi ana derslere yöneliyor. Temelden de çocuk resim, ana sınıfı da dâhil, bu derslerden 4 yıl yani 10-12 yaşına kadar tamamen uzak bir şekilde geliyor

Yukarıdaki alıntılarda görüldüğü gibi karar vericilerin sanat eğitimini geri plana ittikleri dolayısıyla sanat eğitimi derslerinin önemszenmediği, öğrencilerin erken dönemlerde yeterli sanat eğitimi alamadıkları gibi nedenler, görsel sanatlar eğitiminde başarıyı olumsuz etkilediği belirtilmektedir.

Sanat eğitimine ne zaman başlanmalı sorusu ilk çocukluk dönemine kadar götürülebildiği gibi dış uyaranların algılanmaya başladığı doğum öncesine kadar götürülebilmektedir. Görsel sanatlar eğitimi görsel algı eğitimi olduğu kadar deneyimle

biçimlenen bir özellik içerir. “Çocukların sanat etkinlikleri ile ilgili deneyim elde etmeleri yetişkinlerin onların gelişim ve öğrenmelerindeki rehberliğine bağlıdır. Bu durum 2 yaşından ilkököl 3. sınıfa kadar olan tüm çocuklar için geçerlidir. Öğretmenin sanat eğitimi açısından bilgi, deneyim ve pedagoji eksikliği uygulamalarda bazı problemlere neden olabilmektedir” (Ulutaş ve Ersoy, 2004, 3). Çocukların yoğun olan yaratıcılık ve estetik duygularının erken yıllarda desteklenmemesi ileriki yıllarda yaratıcı, üretken ve çevrelerindeki güzellikleri algılayan bireyler olmalarını da engelleyebilmektedir (Feeney ve Moravcik, 1987, akt. Ulutaş ve Ersoy 2004).

Sınıf öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin sanat eğitimi alanında yeterli eğitim alamadıkları, bunun da erken sanat eğitiminde olumsuz sonuçlar doğurduğu aşağıdaki örneklerle vurgulanmaktadır:

<Documents\Sendika B> - § 2 references coded [2,71% Coverage] Reference 1 - 0,89% Coverage Ancak, sınıf öğretmenlerince görsel sanatlara dönük tam bir yeterli eğitim verilmemesi ile birlikte ilköğretimde olumsuz şekillendirilmiş çocukları eline alan görsel sanatlar öğretmenleri bu malzeme ile yemek yapmaya çalışıyor.

<Documents\Sendika A> - § 2 references coded [2,18% Coverage] Reference 2 - 0,53% Coverage Benim kızım yaptığı resmini bitirip öğretmenine gösteriyor. Öğretmen her yerini boyamamışsın, resmini bitir diyor. Çocuk eve geliyor. Anne resmimi bitirdim ama öğretmen bana resmini bitir dedi diyor. Çocuk resmi ne zaman biter?

Görsel sanatlar eğitiminin alan dışı eğitimciler tarafından yürütülmesinin olumsuz sonuçlara neden olduğu belirtilmektedir. Bu sonuçlardan birincisi görsel sanatlar öğretmenine gelen öğrencilerin olumsuz şekillenmesi, ikincisi kavram yanlışlarına maruz kalmasıdır. Resim çalışmalarında sıkça duyulan “yüzeyin tamamı boyanmalı”, “boş yer kalmamalı”, “resimde cetvel pergel kullanılmaz”, gibi klişe söylemler gelişmekte olanların özgür sanat yapmalarını engelleyen yanlışlardır. Çocukların görsel anlatım tipleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmayan, çocuk resminin özelliklerini yeterince tanımayan eğitimcilerin bu tür yanlışları, onların motivasyonlarını düşüren etkenler arasında olduğu söylenebilir. Sendikalı annenin ifade ettiği gibi çocuk resmi çocuğun “bitti” dediği zaman biter. Bu bakımdan sanat eğitiminin alan uzmanları tarafından yapılması, alan uzmanlığının çocuğun gelişim evrelerine göre

biçimlenmesi önem taşımaktadır. Bu konuda sendikaların aşağıdaki önerileri dikkat çekicidir:

<Documents\Sendika A> - § 3 references coded [1,90% Coverage] Reference 3 - 0,09% Coverage Çocuk 4 tane kritik dönemden geçiyor. Reference 2 - 1,10% Coverage Görsel sanatlar öğretmenlerini ilköğretim için ayrı, orta öğretim için ayrı ve lise için ayrı ayrı olarak yetiştirmeliyiz. Lise için daha üst düzeyde bir sanat eğitimi verilmeli.

Görsel sanatlar alanına öğretmen yetiştiren programlar temel eğitimin birinci sınıfından ortaöğretimin son sınıfına kadar on iki yıllık bir eğitim sürecini temel almaktadır. Okul öncesinden başlayarak liseye kadar fiziksel, ruhsal, sosyal yönden hızlı değişim yaşayan gelişmekte olanların her kritik dönemiyle sanat eğitimi arasında ilişki kurulması, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim programlarının söz konusu evrelere göre düzenlenmesi sanat eğitimi politikaları içinde tartışılması gereken önemli bir öneridir.

Görsel sanatlar öğretmeni yetiştiren güzel sanatlar eğitimi programlarının sanat merkezlerinde ya da bu merkezlere yakın bölgelerde açılması eğitim sendikalarının beklentileri arasındadır:

<Documents\Sendika A> - § 2 reference coded [2.26% Coverage] Reference 1 - 1,35% Coverage Eğitim fakültesi bünyesinde güzel sanatlar açılacaksa eğer Bolu gibi bir yere açılmamalı. Türkiye’de verilecekse bu eğitim Antalya, İstanbul gibi tarihi dokunun olduğu, sanatın geçmişte var olduğu yerlerde verilmeli. Ankara da bile olmamalı. Ankara’da baktığımızda öyle bir sanat eseri yok yani. En çok tek tük müzeler var. Müze olmayan galeri olmayan böyle sanat tarihi sanat kültürü olmayan bir yerde bence açılmasın. Bunun yerine Efes’te açılın. Efes Harabelerinin yanında bir fakülte açılın. Sırf orayı görsün onlar çoşarlar yani. O dokudan esinlenirler.

<Documents\Sendika B> - § 2 reference coded [0,1677% Coverage] Reference 2 - 0,87% Coverage Hükümet her ile plansız şekilde üniversite açtım diye öğünüyor. Özellikle eğitim fakültesi açıyor. Çünkü öğrenci istiyor. Ben öğretmen olmak istiyorum diyor. Devlet sizi istihdam etmek zorunda değiliz. Özel sektörde de çalışabilirsiniz diyor. Nitelikli işsizlik var.

Reference 2 - 0,80% Coverage 4-5 sene üniversiteye geliyor. Veli masraf ediyor. Devlet istihdam sağlayamıyor öğrenciye edilen masrafla. Artı işsiz göstermiyor. Yani günü kurtarma çabasından başka bir şey değil. Diğer bölümlerde de aynı. İhtiyaç olmayan bölümleri açıyor ama iş istihdamı da yapmıyor.

Her İle bir üniversite projesinin hem istihdam yönünden hem de üniversite eğitiminin niteliği konusunda kaygılarını belirten sendikalar eğitim planlamasının gereğine dikkat çekerken, sanat eğitimi gibi alanlarda daha seçici davranılmasına vurgu

yapmaktadırlar. Sanat eğitimcilerinin yetiştirilmesinde önemli sorunlardan biri hizmet öncesi eğitim veren kurumların kültür ve sanat merkezlerine uzak olmasıdır. Sanatçı-öğretmenin yetiştirilmesi, güçlü eğitimciler kadar, sanat ve kültür ortamına bağlıdır. Bu nedenle bu bölümlerin şimdilik büyük merkezlerde ya da bu merkezlere yakın yerlerde açılması uygun görülmektedir (Beykal, 2002).

Sanat eğitimi alanında öğretmen yetiştirmede görsel imgelerin oluşması, sanat kültürünün kazanılması gibi birçok nedenden ötürü galeri, müze, atölye, sanatçılar ve yaşam alanlarıyla tanışma bakımından oldukça önemlidir. Sendika yöneticisinin sanat eğitimi kurumlarının büyük merkezlerde açılması önerisi sanatçı-öğretmen yetiştirilmesi bakımından doğru bir politika gibi görünse de sonuçları sanatın büyük merkezlerde hapsolması ve yaygınlaştırılmaması gibi bir tehdidi içinde barındırmaktadır. Bu nedenle sanat ve eğitimi konusunda gelişmiş ülkeler incelenmeli bu ülkelerinde olduğu gibi her kentte, ilçede, kasabada müze, sanat galerisi ve herkese açık sanat merkezleri kurulmalı ve sanat toplumun tüm katmanlarına ulaştırılmalıdır. Bunu için sanat ve eğitimi konusunda ciddi politikalar üretilmeli ve kaynak aktarılmalıdır. Bu konuda sendikaların görüşleri şu ifadelerle hayat bulmaktadır: [.<Documents\Sendika A> - § 4 references coded \[4,72% Coverage\] Reference 1 - 1,42% Coverage](#) *Devletin sanat ve sanatsal etkinliklere destek sağlaması lazım.* [Reference 2 - 0,91% Coverage](#) *Tüm sanat etkinliklerini finanse etmesi lazım.*

Öğretmen yetiştirmenin yükseköğretim öncesinde başlanması gerektiği, bunun için öğretmen okulları ve öğretmen liseleri modeline dönülmesi eğitim sendikalarının beklentileri arasındadır. Bu beklentinin MEB'na iletildiği belirtilmektedir:

[.<Documents\Sendika A> - § 4 references coded \[4,72% Coverage Reference 2 - 1,25% Coverage.](#) *Ben bakana sordum. Öğretmen okullarını niye kaldırdınız diye. Bana bunlar işlevlerini kaybetmişti de. Çok gelişmemişti de, artık öğretmenliğe kaynak olmaktan çıkmıştı da, bu yüzden kapattık şeklinde yanıt verdiler. Gerekçe bu. Bunun yerine ne koyacaksınız sorusuna, aynı askerlik gibi bir sistem düşünüyoruz diyor. Nasıl ki bir subay askeri liseden çıkıyor, sonra da akademiye gidiyor, kurmay oluyor. Öğretmenler de **öğretmen akademisi** gibi bir kurum oluşturacağız. Buradan mezun olup öğretmen olacak diyor.* [Reference 3 - 0,78% Coverage](#) *Öğretmen Liselerinin kapanması. Bunun karşılığı ne yapılabilir. Güzel sanatlar liselerinin sayısı artırılabilir. Bu bir çözüm olabilir ancak, güzel sanatlar liseleri sanatçılığa hazırlarken öğrencileri öğretmenliğe de hazırlamalıdır. Yani programda meslek dersleri de yer almalıdır.*

Aşağıda görsel sanatlar öğretmenlerinin yetiştirilmesi başlığı altında incelendiği gibi öğretmen yetiştirmede dört yıllık eğitim-öğretim süreci yeterli görülmemekte, öğretmen yetiştirmeye ortaöğretim hatta ilköğretim düzeyinden başlanması gerektiği belirtilmektedir. Bu önerinin MEB’nda da benimsendiği dönemin Milli Eğitim Bakanın açıklamasında görülmektedir; Lise eğitimini de kapsayan ‘*öğretmen akademisi*’ modeli; öğretmenlik mesleğine yönelik bilişsel ve duyuşsal hazırlık bakımından tutarlı bir girişim olduğu söylenebilir. Bu anlayışla, sanat eğitimi açısından güzel sanatlar liselerinin bu boşluğu doldurabileceği belirtilmektedir. Ancak, güzel sanatlar liselerinin programında eğitim ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili amaçlara ve ders içeriklerine yer verilmediği görülmektedir. Güzel sanatlar lisesi mezunlarının güzel sanatlar fakülteleri ve eğitim fakültelerinin görsel sanatlar öğretmenliği programlarına kaynaklık ettiği düşünülürse bu programlarda öğretmenliğe hazırlayacak derslerin yer almasının önemi ortaya çıkmaktadır.

Sanat eğitimi politikalarının bir başka uzantısı MEB ile ilgilidir. Sendikaların bu konudaki görüşleri şu dört başlıkta netleşmektedir. (i) Bakanlığın sanat eğitime bakışının değişmesi (ii) okullarda sanat etkinliklerine ve görsel sanatlar öğretmenlerine kaynak ayrılması (iii) görsel sanatlar dersinin programdaki ağırlığının artırılması, (iv) görsel sanatlar alanına yönelik kitap ve öğretim materyali üretilmesidir. MEB’nın sanat eğitimini önemsemediği aşağıdaki örnek olayda vurgulanmaktadır:

<Documents\Sendika B> - § 2 references coded [2,82% Coverage]Reference 1 - 1,21% Coverage Geçenlerde zümre toplantıları ile ilgili olarak Bakanlık’tan gelenler olacaktı. Müzik ve görsel sanatlar öğretmenlerinin katılmasına gerek olmadığı söylendi. Görsel sanatlar öğretmeni “Biz niye olmayalım. Bizim dersimiz önemsiz bir ders mi? Ben bu toplantıya katılacağım” dedi. Orada böyle bir anlayış var. Bu derslere önemsiz gibi bakılıyor.

MEB yetkililerinin sanat derslerinin yararına inanmadıkları, alınacak kararlara sanat öğretmenlerinin düşünce ve önerilerini gereksiz gördüklerinin, yukarıdaki örnek olay önemli bir göstergesidir. Karar vericilerin yanına ailelerin ve okul yöneticilerinin sanata ve sanat eğitime yaklaşımları da eklenince sanat öğretmenlerinin işi bir kat daha zorlaşmaktadır:

[<Documents\Sendika A>](#) - § 7 references coded [7,17% Coverage] Reference 5 - 1,37% Coverage Biliyorsunuz biz okullarda sadece akademik başarıya önem veriyoruz. Akademik başarıyı sağlayabilmek için de resim, müzik ve beden gibi dersleri hep ikinci plana itmişiz. Türkiye’de genel olarak durum budur ve bu nedenle de resim öğretmenlerinin genelinde bir kişilik ezikliği, ikinci sınıf vatandaş olma ezikliği var. Bunun için de görsel sanatlar öğretmeninde de olsun, müzik öğretmeninde de olsun bir bezginlik, bıkkınlık var. Nasıl olsa ikinci sınıf vatandaşım niye uğraşayım ki düşüncesi var. İtilmiş durumda. Yani bu görsel sanatlar öğretmenlerinde çok etkili.

Reference 6 - 0,21% Coverage Ama işte aileler meslek olarak görmüyorlar, hobi olarak görüyorlar. Bütün sıkıntı buludur,

Reference 7 - 1,24% Coverage Görsel sanatlar ve müzik öğretmenliğinin değer kazanabilmesi için toplumun ön yargılarını kırmak gerekiyor. Yani bu da bir meslektir. Bu da bir sanattır. Bunu bilmesi lazım. Çocuğun yeteneği var. Güzel sanatlara gönderiyoruz. Veli ne işi var orada. Oradan ekme sahibi olmayacak. Bu da neden kaynaklı? Sistemden kaynaklı. Bu da bizim çocuklarımızın geleceği ile ilgili korkularımız var. Endişelerimiz var. Güzel sanatlara giderse bu çocuk için ne yapılacak. Devlet finanse edemez. Genel toplum algısını değiştirmek gerekiyor.

[<Documents\Sendika B>](#) - § 2 references coded [2,82% Coverage] Reference 2 - 1,61% Coverage. Arkadaşlar ne kadar çalışkan, gayretli olursa olsun idareden gereken desteği göremiyor. Veliden göremiyor, öğrenciden göremiyor. Bir müddet sonra öğretmende bir yılgınlık başlıyor. Ne yaparsam yapayım, veli ile görüşüyorum olmuyor, öğrenciyi iteklemeye çalışıyorum olmuyor. Okul idaresi destek olmuyor. Ne yapıyor? Sistem böyleymiş diyor. Ben de bu değirmenin suyuna kendimi uydurayım. Yani yapacağı başka bir şey de kalmıyor öğretmenin.

Velilerin, okul yöneticilerinin sanat eğitimine yaklaşımları görsel sanatlar öğretmenlerinin çaba ve arzularını olumsuz etkilediği, dolayısıyla performanslarının düşmesine neden olduğunun altı çizilmektedir. Görsel sanatlar dersinin programlardaki ağırlığının azalması sanat eğitimi politikalarıyla ilişkilendirilmektedir:

[<Documents\Sendika A>](#) - § 7 references coded [7,17% Coverage] Reference 1 - 1,56% Coverage Şu anda okullarda resim dersi yok denecek kadar az. Her ilçeye bir resim öğretmeni atandığı ve bütün ihtiyacı bu öğretmen karşıladığı için açık da gözüküyor. Bakanlık yukarıdan baktığı için açık da gözüküyor. ... Yalnızca bir tane resim öğretmeni var. Norm olarak yeterli gelmiyor. Sonuçta bir saatlik bir resim dersi var. Önceden de kaldırmayı düşünüyorlardı ya. Osmanlıca tartışmalarının olduğu dönemde. 4. Sınıftan itibaren resim, müzik ve beden eğitimi öğretmenleri derse girebiliyorlardı. Onları da kaldırdılar. Şu an da 5. Sınıftan itibaren bir saat. O da bir saat yani. Dolayısıyla da bir ilçeye bir öğretmen normu yetiyor.

Sanat eğitimi konusunda yeni politikaların üretilmesi, sanata ve sanat eğitimcilerine kaynak aktarılması sanat eğitiminin geleceği açısından önemli görülmektedir:

<Documents\Sendika A> - § 4 references coded [4,29% Coverage] Reference 3 - 0,83% Coverage Resim öğretmeninin üretebilmesi için malzemeye kaynağa ihtiyacı var. Biz sene başında eğitim öğretim ödeneği adı altında bir para alıyoruz. Bütün öğretmenler aynı parayı alıyor. Bu tip malzemeye dayalı ders yapılan branşlarda bu ödeneğin miktarı artırılabilir teşvik olsun diye. Görsel sanatlar öğretmenlerine daha fazla verilebilir.

Reference 4 - 1,15% Coverage O ödeneğin arttırılması belki farklı algılanabilir. Okul kütüphanelerinde öğrencilerin ilgisini çekecek kitapların yer almadığını ifade etmiştim. Bu konuda edebiyat öğretmenlerine bir ödenek ayrılmasını talep etmiştim. Milli Eğitimde bana kulüpler üzerinden bir kaynak aktarımı için bir çalışma yaptıklarını söylemişlerdi. Umarım böyle bir çalışma vardır. Yalnızca kütüphane için değil. Diğer alanlara da düşünülmesi. Örneğin görsel sanatlar kulübüne malzeme alımı için ödenek sağlanabilir.

Sendikalar sanata ve eğitime kaynak sağlamanın yolunun örgütlenmeden geçtiğinin altını çizmektedirler. Öğretmenlerin örgütlenme becerileriyle ilgili aşağıda ayrı bir başlık altında daha ayrıntılı bulgulara ve tartışmalara yer verilmesine karşın, burada sanata ve sanat eğitimine kaynak ayrılmasına yapılan vurgu nedeniyle öğretmen sendikalarının beklentilerine dikkat çekilmektedir:

<Documents\Sendika A> - § 5 references coded [4,97% Coverage] Reference 1 - 0,69% Coverage Sanat, öğretmenin bireysel çabalarıyla istenilen niteliğe ulaşamaz. Öğretmenlerin akademisyenlerin ve hatta sanatçıların örgütlenmesi, topluma sanatın öneminin anlatılması, yöneticilere tabandan baskı yapılmasının yolunu açmalıdırlar. Aslında bu konuda sendika olarak bizim de sorumluluğumuz var.

Sendikaların sanata ve eğitime ilişkin kaynak yetersizliğine dikkat çektikleri, MEB' nın kaynak kitap ve materyaller hazırlaması talepleri şöyle dile getirilmektedir:

<Documents\Senika B> - § 1 reference coded [0,48% Coverage] Reference 1 - 0,48% Coverage MEB tarafından öğretmenlere doğru dürüst bir planlama yapılmıyor. Kılavuz kitaplar aracılığı ile yapılıyor. Ama bu alana yönelik yeterli kılavuz kitaplar ve materyaller yok.

Bir yönetici eğitim sendikaların işlevleri konusunda sadece bir hak arama örgütlenmesi değil, aynı zamanda dayanışma, sosyal kültürel etkinlikler düzenleme ve eğitim politikaları geliştirme kurumları olduğunun altını çizmekte, kendi sendikalarında

görsel sanatlar alanında yeterli çalışma yapılamadığı konusunda özeleştiride bulunmaktadır:

<Documents\Sendika A> - § 2 reference coded [4,15% Coverage] Reference 1 - 4,15% Coverage Sendikaların sadece hak arama yerleri değil aynı zamanda birbirimizle dayanışma yeri birbirimizle tanışma yeri olması gerekir. Sosyal etkinliklerin, tiyatro etkinliklerinin, resim etkinliklerinin yapılacağı yer olması gerekir. Görsel sanatlar öğretmenlerinin sorunlarını yansıtmadı. Bu konuda talep gelmeyince bizim de bu konuda yeterli çalışmamız olmadı.

Görüşme sırasındaki bu özeleştiride yeni bir tartışmayı başlatmış, konunun genel merkeze ulaştırılması ve sendikanın görsel sanatlar çalışmayı düzenlenmesi düşüncesine kadar uzanmıştır:

<Documents\Sendika A> - § 2 reference coded [4,15% Coverage] Reference 1 - 4,15% Coverage O zaman bizim de bir eksiğimiz. Biz de resim öğretmenlerimizi toplayalım. Diğer sendikaların üyelerine de haber çıkaralım. Onlar da gelsinler sorunlarını getirsinler

- Olur tabi. Ne güzel olur.*
- Bir ara biz toplamaya başlamıştık. Diğer binadayken bütün branşları ayrı ayrı. Oldukça güzel oluyordu.*
- Burada bir sorun olduğu için. Sorunun çözümü olarak toplanabilir demek istemiştin. Öylesine bir toplanmayı kastetmedim. Resim öğretmenlerinin derslerinin kaldırılmasının bir ön girişimi olarak toplayabiliriz resim öğretmenlerini. Diğer sendikadaki öğretmenlere de haber verilebilir. Önemli değil yani hangi sendikadan olduğu ya da sendikalı olmadığı Onlarla birlikte bir şey yapabiliriz.*
- Sendika genel merkezinin de eksikleri var bu konu da. O da diyebilir.*
- Belki bir çalıştay bile yapılabilir. Sendika başkanı başkanlar kurulunda bu durumu gündeme getirsin. Resim öğretmenlerini böyle bir sorun bekliyor desin. Bir çalıştay yapalım. Belki çalıştayın etkisi olur. Bütün resim öğretmenlerinin görüşleri alınmış olur. Malatya 'da şiddet konulu bir çalıştay yapılmıştı. Şimdi de görsel sanatlar konulu bir çalıştay yapılabilir yani. Sizin çalışmanızın da belki buna katkısı olur.*

Diyalogda görüldüğü gibi görsel sanatlar öğretmenlerinin sendikal örgütlenme içinde aktif görev almadıkları, sanat eğitiminin sorunlarını eğitim sendikalarına taşımadıkları, eğitim sendikalarının sanat eğitimi alanında politika üretmesiyle ilgili ihtiyaç doğurmadığı görülmektedir. Oysa eğitim sendikalarının bu konuda duyarlı oldukları ve sanat eğitimi konusunda yeni politikalar üretilmesinde istekli oldukları yukarıdaki alıntılardan anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak eğitim sendikalarının sanat eğitimi politikalarına ilişkin beklentileri şu başlıklar altında özetlenebilir:

- (i) Eğitim sistemin nitelikli öğretmen yetiştiremediği, dolayısıyla nitelikli sanat eğitimcisi yetiştirmekten uzak olduğu, bu nedenle eğitim sisteminin gözden geçirilmesi.
- (ii) Sınıf öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin sanat eğitimi alanında yeterli eğitim alamadıkları, bu bölümlerde sanat eğitimi niteliğinin artırılması,
- (iii) Sanat eğitiminin erken yaşlarda ve görsel sanatlar öğretmenleriyle başlanması,
- (iv) Görsel sanatlar öğretmeni yetiştiren güzel sanatlar eğitimi programlarının sanat merkezlerinde ya da bu merkezlere yakın bölgelerde açılması,
- (v) Eğitim Fakültelerine alt yapı oluşturacak orta öğretim kurumlarının yaygınlaştırılması, sanat eğitimi programlarına kaynaklık eden güzel sanatlar liselerinin programlarına öğretmenlik mesleğine yönelik içerik eklenmesi,
- (vi) Devletin sanata ve sanatsal etkinliklere fon ayırması ve desteklemesi,
- (vii) MEB'nın sanat eğitimine bakışının değişmesi ve buna bağlı olarak;
 - a).Okullarda da sanat etkinliklerine ve görsel sanatlar öğretmenlerine kaynak ayrılması,
 - b). Görsel sanatlar dersinin programlardaki ağırlığının artırılması,
 - c).Görsel sanatlar alanına yönelik kaynak kitap ve öğretim materyali üretilmesi ve dağıtılması.

4.1.4.2. Eğitim sendikalarının GSÖ'nin kişilik özellikleriyle ilgili beklentilerine ilişkin bulgular

Eğitimi sendikaları da hoşgörülü, sempatik, güler yüzlü, çocukları seven ve sevilen çevresine duyarlı bir görsel sanatlar öğretmeni tanımlamaktadırlar:

<Documents\Sendika B> - § 1 reference coded [2,11% Coverage]Reference 1 - 2,11% Coverage Hani daha hazır cevap ya da çocukların sosyalleştirmeye yönelik bir takım özellikleri gelişmiş olabilir diyorum. Çünkü sonuçta görsel sanatlar çocukların kendilerini ifade etmelerinde önemlidir. Matematik de, hayat bilgisinde kendinizi ifade edemezsiniz. Yani onların sınırlılıkları var ama. Görsel sanatlar gibi derslerde bir takım becerilerin ya da kişilik özelliklerinin geliştirilebileceği için başta o öğretmenin hazır cevap, yönlendirici, rehberlik edici belki böyle daha hoş görülü, daha sempatik daha güler yüzlü

bir insan olması bu derslerin hem sevilmesi hem de öğrencinin şekillenmesi açısından güzel olacaktır diye düşünüyorum.

<Documents\Sendika A> - § 4 references coded [2,66% Coverage]Reference 4 - 0,23% Coverage En önemli özelliği çocukları sevmesidir. Çocukları seviyorsa onlar için gereken her şeyi yapabilir. [0,44% Coverage]Reference 2 - 0,44% CoverageGörsel sanatlar öğretmenleri çevreye duyarlı olmalı, sanat olaylarıyla yakından ilgilenmeli, öğrencileri bu tür faaliyetlerle buluşturmalıdır.

Öğretmenin kişilik özellikleri öğrencileri yönlendirmede, sosyalleştirmede ve birtakım kişilik özelliklerinin gelişmesine katkı sağlayacağını altı çizilmektedir. Öğrencilerin kişilik özelliklerinin gelişmesi, öğretmenin model olma özelliğine gönderme yapmaktadır. Öğretmen adaylarının bulgularında bile karşılaşılmayan bir özellik GSÖ'nin marjinalliğiyle ilgilidir ve marjinallik öğretmenin fiziksel görünümüyle özdeşleştirilmektedir:

<Documents\Sendika A> - § 4 references coded [2,66% Coverage]Reference 2 - 1,10% Coverage Öğretmenin biraz daha marjinal olması gerekiyor. Top bir sakal, elinde bir paletle gezmesi gerekiyor. Ama bu mümkün değil. Benim gördüğüm bütün resim öğretmenleri ceketli, kravatlı insanlardı. Öğrenciler derste eşofman falan giyebiliyorlar ama resim öğretmenin de kendini ifade eden bir şeyi mutlaka olmalı. Biz de böyle bir algı var. Saçı uzun, küpesi olan, dövmesi olan bir kimseye resim öğretmeni misiniz? Diye sorarlar. Toplumda böyle bir algı var zaten.

GSÖ'nin işi gereği kıyafet sorunu olmamalıdır. Nasıl beden eğitimi öğretmeni okula spor yapmaya uygun giysilerle gidebiliyorsa, görsel sanatlar öğretmeni de sanat yapmaya uygun giysilerle gidebilmelidir. Yukarıda belirtildiği gibi öğretmen giyim kuşamıyla değil yaptıkları ve ürettikleriyle değer görmelidir. Aynı sendika yöneticilerinden biri GSÖ'nin fiziksel görünüşüyle "sanatçı" algısı oluşturmasıyla ilgili görüş bildirirken, diğer bir yönetici hizmet-öncesi eğitim sürecinde "öğretmen" kimliğini öne çıkaran beklentisini dile getirmektedir:

<Documents\Sendika A> - § 4 references coded [2,66% Coverage]Reference 1 - 0,90% Coverage Güzel sanatlar bölümlerinde okuyan arkadaşlar öğretmen olacak şekilde değil de sanatçı olacak şekilde güdüleniyorlar. Bence bu çok yanlış bir şey. Çünkü bu bölüme giren öğrenci resim öğretmeni olacak. Ona bu bilincin verilmesi gerekiyor. Sen resim öğretmeni olacaksın, şu yaş grubuna şu şekilde eğitim vereceksin ve şu teknikleri kullanacaksın bilincinin mutlaka oturtulması gerekiyor.

Diğer sendikanın yöneticilerinden birinin bu konudaki açıklaması ise öğretmen ve sanatçı kavramlarının çelişen yapısı hakkındadır ve görsel sanatlar öğretmeninden bu dengeyi kurması beklenmektedir:

<Documents\Sendika B> - § 4 references coded [4,38% Coverage] Reference 1 - 2,11% Coverage Reference 2 - 0,93% Coverage Aslında hem görsel sanatlar öğretmeni hem de memur olması aslında biraz uyumsuz oluyor. Hani sanatçı özgün olur. Kendi bildikleri vardır. Doğruları vardır. Yasayla, programla verilen bir eğitim ile insanın içindeki özgürlük niteliğinin görsel sanatlar öğretmenliğinde eksik kalır. Reference 3 - 0,37% Coverage Hani devlet memuriyeti dedik ya sınırlayıcı. Sanat tam tersi. Öğretmenin bu ikisinin dengesinin kurması gerekir.

Sanatın bir özgürlük alanı olması nedeniyle sanat eğitimcileriyle, yöneticileri zaman zaman karşı karşıya getirdiği bilinmektedir. Bu sanatın doğasından değil yöneticilerin sanata yabancılığından ve gelenekçi yönetim yaklaşımından kaynaklanan bir durumdur. Katılımcı bir örgüt kültürünün olduğu okullarda bu türden sorunlar yaşanmayacağı bilinen bir gerçektir. GSÖ'nin sanatçı-öğretmen kimliği içselleştirildiği ölçüde onun özgürlüğüne saygı duyulur.

Özet olarak eğitim sendikalarının GSÖ'lerinden kişilik özelliklerine ilişkin beklentileri hoşgörülü, sempatik, güler yüzlü, çocukları seven ve sevilen çevresine duyarlı, marjinal, sanatçı ve eğitimci kişiliğini örtüştüren nitelikler olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin gerek mizaç gerekse diğer kişilik özellikleri bakımından beklentileri sendikaların beklentileriyle örtüşmektedir. Sendika görüşü olarak ortaya çıkan marjinallik -ki öğretmenin fiziksel görünüşüyle ilgilidir- öğrenci görüşleriyle çelişen bir durumdur. Çünkü öğrenciler kendilerinin model alabilecekleri güzel giyimli (!) öğretmen beklentisi içindedirler.

4.1.4.3. Eğitim sendikalarının GSÖ inançlarına ilgili beklentilerine ilişkin bulgular

Eğitim sendikaları, Türkiye'de 1980 sonrasında neoliberal politikaların tüm kurumları etkilediği, magazin ve popüler kültürün pompalandığı, etkilerinin günümüze kadar geldiği, bu politikaların uzantılarının görsel sanatlar öğretmenlerini etkilediği ve öğretmen yetiştirme yaklaşımlarına yön verdiği ortak bir kaygı olarak dile getirilmektedir:

<Documents\Sendika A> - § 1 reference coded [1,22% Coverage] Reference 1 - 1,22% Coverage Çalıştığım öğretmenlerinde bir isteksizlik, bir bıkkınlık var. Şimdi ben öğretmen arkadaşlarıma soruyorum. Öğretmenlerimiz sıcak bakmıyorlar. Tamamıyla öğretmenlere yüklemek de yanlış olur. 80 ihtilalinden sonra öğretmen yetiştirme ilkesi, yeniliklere açık olmayan, düşünmeyen, yargılamayan, çabalamayan boş bir gençlik yetiştirme felsefesine yönlendirildi ve bunu da başardılar sonunda.

<Documents\Sendika B> - § 2 references coded [6,49% Coverage] Reference 1 - 4,72% Coverage 12 Eylül'den sonra gelişen dünya konektörü ya da 1980 yılından bu yana gelişen dünya konektöründe kapitalizmin etkin bir şekilde ya da faal olarak daha aktif bir şekilde boy göstermesi beraberinde sömürüyü de getirdi. ... Örgütlenme engellensin ki sömürü daha rahat yapılabilin... İnsanlara meta ile para ile birçok şey yaptırılmakta... Toplumumuzda yaygın bir şekilde magazin ve popüler kültür devam ediyor... Bu kültür içinde sanat yok, yenilik yok, öğretmenler bu baskılar altında inançlarını yitirdi. Öğretmenlere bu inançların yeniden kazandırılması her şeyin baştan yenilenmesi gerekir.

B sendikasıdan bir yöneticinin uzun bir açıklamasında ifade edilen, 12 Eylül darbesinin etkilerinin eğitim ve örgütlenme üzerindeki baskıları sürdürdüğü, yaratılan magazin ve popüler kültürün, sanat eğitimcilerinin inançlarını etkilediği, metafizik yaklaşımların dayatıldığı eleştirileri de dikkate alındığında, görsel sanatlar öğretmenlerinin sosyal değişimin aracı olması beklentisi sosyal yapılandırmacı inançlarla ilişkilendirilebilir. Yukarıdaki alıntıda belirtildiği gibi düşünmeyen, yargılamayan gençlik yetiştirme söylemine getirilen eleştiri sosyal dönüşüm beklentisinin dışavurumu olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle GSÖ'nin kendini geliştirmesinin önemi vurgulanmaktadır:

<Documents\Sendika A> - § 1 reference coded [1,52% Coverage] Reference 1 - 1,52% Coverage Her öğretmenin kendini yetiştirmesi onun kişisel gelişimi açısından şart. Yani bunu Bakanlığın (MEB) bir performans değerlendirmesi olarak düşünmemek lazım. Kendini geliştirmedeğin zaman öğrencilerle ilişkilerine de yansıtacağı gibi, düşüncelerini ve hedeflerini hayata geçirmeni engeller. Bu nedenlerle öğretmenin mesleki alanda kendini yetiştirmesi gerekiyor.

Açıkça ifade edilmemiş olmasına karşın öğretmenin sanat eğitimi ve yaşam felsefesine ilişkin hedefleri olduğu; bunları gerçekleştirme konusunda çaba gösterebilmesi, kendini geliştirmesiyle ilişkilendirilmektedir.

Sonuç olarak; eğitim sendikalarının görsel sanatlar öğretmen inançlarına ilişkin beklentileri (i) yenilikçilik, (ii) öz-yeterlik ve (iii) kendini geliştirme inançlarından

oluşan eğitsel inançlarla (iv) sosyal yapılandırmacı, (v) insancıl ve (vi) sanat inancı boyutlarından oluşan program inançlarından oluştuğu çıkarımı yapılabilir. Öğretmenin sanatla ilgili felsefi inancından da söz edilmektedir. Sendika yöneticisinin bu konudaki açıklamaları incelendiğinde sanatın işlevsel boyutuyla ilgili olduğu, dolayısıyla sosyal yeniden yapılandırmacı yaklaşımla ve sanat inancının paralellik gösterdiği söylenebilir.

4.1.4.4. Eğitim sendikalarının GSÖ değerlerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular

GSÖ değerlerine ilişkin beklentiler; laiklik, bilimsellik, demokrasi, özgürlük, vatandaşlık, eşitlik gibi ulusal ve evrensel değerlerle mesleki ve kişisel gelişim başlıklarında toplanmaktadır. Sendikalar kendi değerlerini ortaya koyarak sanat eğitimcilerinden bu değerlere sahip olmasını beklemektedirler:

<Documents\Sendika A> - § 5 references coded [5,78% Coverage] Reference 1 - 1,05% Coverage Bizim sendika olarak değerlerimiz, tüm dünyada olduğu gibi demokratik laik ve bilimsellik temelindedir. Tüm öğretmenlerden beklediğimiz gibi görsel sanatlar öğretmenlerinden de bu değerlerden ödün vermemesini bekleriz. Eğitimin tüm insanlar için hiçbir ayırım yapmaksızın bir hak olduğunu düşünüyoruz ve mücadelemizin temel eksenini uluslararası sözleşmelerde tanımlanan bilimsellik, laiklik ve özgürlüğü temel alan eğitim anlayışı oluşturmaktadır.

Açıklamadan bilimsellik, laiklik ve özgürlük gibi evrensel değerlerin sendikanın değerlerinin genel çatısını oluşturduğu, diğer değerlerin bu çerçevede örgütlendiği anlaşılmaktadır. Eşitlik değeri olarak adlandırılacak eğitim hakkının bir insan hakkı olduğunun altı çizilmesi sanat eğitiminin de herkesin hakkı olduğu ve hiç kimsenin bu haktan mahrum bırakılmayacağı düşüncesini benimsendiği şeklinde yorumlanabilir. Uluslararası sözleşmelerde tanımlanan değerleri savunan sendikalar, sanat eğitimi bir insan hakkı olarak gören UNESCO'nun bu ilkesinin benimsendiği anlaşılmaktadır. Bir sendikalı görsel sanatlar alanındaki öğrenme süreçleri konusundaki açıklamaları sırasında vatandaşlık bilincine değindiği, dolayısıyla GSÖ'nin vatandaşlık değerini içselleştirip öğrencilere bu değer kazandırması beklentisinin ima edildiği anlaşılmaktadır. *<Documents\Sendika B> - § 2 references coded [2,89% Coverage] Reference 1 - 0,24% Coverage Vatandaş olma noktasında bir çalışma gerekli. Bu sanatla ilgili değil yalnızca.*

Evrensel ve Ulusal değerlerin yanında GSÖ'nin bireysel ve mesleki gelişiminin önemi şöyle vurgulanmaktadır: [<Documents\Sendika A>](#) - § 5 references coded [5,78% Coverage Reference 3 - 1,56% Coverage] *Öğretmenin mesleki alanda kendini yetiştirmesi gerekiyor. Okuldan çıktığı bilgilerle öğretmenlik yapmaması gerekiyor. Bunu yaptığı zamanda öğretmenliğin saygınlığı düşüyor. Bunun için öğretmenin mutlaka kendini yetiştirmesi gerekiyor. Ama bu Bakanlığın yaptığı bir takım performans çalışmaları gibi olmamalı tabii ki. Ve bunu sağlayacak ortamı yaratması gerekiyor.*

Öğretmenin kişisel ve mesleki alanda kendini geliştirmemesi öğretmenlerin mesleki saygınlığını zedeleyen bir faktör olduğu saptaması, öğretmenin kişisel ve mesleki gelişimi bir seçimi olmaktan çıkmakta zorunluluğa dönüşmektedir. Öğretmen, yönetici, denetici, akademisyen gibi hiçbir eğitimcinin öğretmenin mesleki saygınlığını zedeleme düşüncesi olamaz. Diğer alanlarından daha çok ve daha hızlı değişime açık olan sanat eğitimi alanında öğretmenin kendini yenilemesi ve geliştirmesinin ayrı bir önemi vardır. Eğitim sisteminde öğretmenin kişisel ve mesleki gelişimini özendirici ya da denetleyici mekanizmaların olmadığını belirten bir sendika yöneticisinin ironik söylemi sistemin bu yönünü özetler niteliktedir:

[<Documents\Sendika B>](#) - § 2 references coded [2,89% Coverage] Reference 2 - 1,72% Coverage *Eğitim fakültesini bitirdiğinizde bitirdiği ile 25 yıllık bir öğretmenlik yapabilirsiniz sadece bir tükenmez kaleminiz varsa. Sadece bir tükenmez kaleme ihtiyacınız var. Hiçbir kitaba ihtiyacınız yok, hiçbir kaynağa ihtiyacınız yok. Sabah girin sınıfınıza akşam çıkın. Vicdanınızla baş başa kalırsınız. Size niye böyle yetiştiriyorsunuz diyen yok, sizi sorgulayan yok, teşvik eden yok. Eskiden internet sistemi vardı. Onu da kaldırdılar şimdi. Denetim sistemi yok. Maalesef kaliteli öğretmen yetiştirmemesine bizim sistemimizin kör ve şaşkı bakış açısı da eklenince sorunlar katlanarak devam ediyor.*

Sonuç olarak görsel sanatlar öğretmen değerlerine ilişkin eğitim sendikalarının beklentileri iki ana başlıkta odaklanmaktadır. Birincisi bilimsellik, laiklik, demokrasi, eşitlik gibi evrensel; vatanseverlik gibi ulusal değerlerden oluşmaktadır. İkincisi öğretmenin kişisel ve mesleki gelişimidir. Sendikalar her iki değer grubunu da tercihten çok zorunluluk olarak algılamaktadırlar.

4.1.4.5. Eğitim sendikalarının GSÖ tutumlarına ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular

Eğitim sendikalarından görsel sanatlar öğretmen tutumlarına ilişkin açıklamada insancıl inançların uzantısı olan öğrencilere karşı olumlu tutum beklentisi içinde oldukları anlaşılmaktadır: *<Documents\Sendika A> - § 1 reference coded [1,11% Coverage] Reference 1 - 1,11% Coverage Öğretmenin öğrenciye yaklaşımı çok önemli, onu bir birey olarak görürse, olumlu tutum geliştirebilir. Ona yaklaşımı hem kendisine duyulan saygıyı, hem de öğrencinin sanata motive olmasında rol oynar.*

Öğrenciye saygı duyan ve birey olarak yaklaşan öğretmenin iki yönlü kazanç sağlayacağı belirtilmektedir. Bunlardan biri öğrenci üzerindeki saygınlığın artması, diğeri –ki bu saygınlıkla ilgilidir- öğrencinin derse ve sanat etkinliklerine içsel güdülenmesidir.

4.1.4.6. Eğitim sendikalarının GSÖ'lerinin iletişim becerilerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular

Eğitim sendikaları görsel sanatlar öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin açıklamalarında; öğretmenlerin iletişime girmek istememeleri konusundaki kaygılarını dile getirmektedirler:

<Documents\Sendika A> - § 3 reference coded [3.43.% Coverage] Reference 1 - 0,94% Coverage Şimdi yeni mezun öğretmenler kesinlikle hiçbir şekilde iletişim kurmuyorlar. Telefonla görüşüyorlar sadece. Ben bunu görüyorum. Sosyalleşmeleri gerçekten güç. Çok bireysel yaşantıları var. Dolayısıyla bu meslek icralarına da yansıyor.

<Documents\Sendika B> - § 3 reference coded [3.43.% Coverage] Reference 2 - 0,77% Coverage Milli Eğitim Bakanlığı'nın okullar hayat olsun projesi var. Bu proje kapsamında görsel sanatlar öğretmenlerine de çok iş düşüyor. Veliler de katılabilir. Sonuçta öğretmen gün boyunca emek harcadıktan sonra velilerle de böyle bir etkileşime girmek istemiyor. Reference 3 - 0,71% Coverage Bence bir görsel sanatlar öğretmenin kendini yetiştirebilme göstergelerinden birisi sergi açabilmesi, etkinlikler düzenleyebilmesi ve velileri ile iletişim içinde olmasıdır az önce söylediğim gibi. Bunu da çok fazla göremiyoruz doğrusu.

A sendikasıdan bir yöneticinin açıklamalarında yeni göreve başlayan öğretmenlerin diğer öğretmenlerle iletişim kurmak istememeleri eleştirilirken, B

sendikasıdan bir yöneticinin açıklamalarında sadece göreve yeni başlayanlar değil genel olarak GSÖ'lerinin velilerle iletişim kurmak istemedikleri eleştirilmektedir. Bunun üç nedeni üzerinde durulmaktadır. Birincisi, öğretmenin iletişimini kendi sanal dünyasında sürdürmesi, ikincisi içedönük kişiliği, üçüncüsü yoğun çalışma temposu olduğu ifade edilmektedir. Yukarıda okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin bulgularında ve ileride değinildiği gibi eğitim sendikalarının bulgularında ortaya çıkan görsel sanatlar dersine değer verilmemesi, velilerin görsel sanatlar öğretmeniyle ilişkilerinin not talebi düzeyinde kalması, olası nedenler arasında sayılabilir. Bu örneklerden GSÖ'lerinin iletişime açık olmadığı gibi bir genellemeye gidilemeyeceği yukarıdaki okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin açıklamalarıyla temellendirilebilir. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri iletişime açık, sosyal, dışadönük öğretmenlerin yanında içedönük öğretmenler olarak iki tip GSÖ tanımlamaktadırlar.

4.1.4.7. Eğitim sendikalarının GSÖ'lerinin meslek bilgisine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular

Eğitim sendikalarının meslek bilgisine ilişkin beklentileri, öğretimi planlama, öğretim materyali hazırlama, öğrencileri motive etme, ölçme ve değerlendirme bilgisinden oluşmaktadır. Görsel sanatlar dersi için yıllık planların yapıldığı; ancak, ünite planı gibi etkinlik planlarının yapılamadığı şeklindeki görüşler aşağıdaki alıntılarda yer almaktadır:

<Documents\Sendika B> - § 5 references coded [2,46% Coverage] Reference 1 - 1,00% Coverage Alan bilgileri dışında planlama yönünden sıkıntıları var. MEB tarafından öğretmenlere doğru dürüst bir planlama yapılmıyor. Kılavuz kitaplar aracılığı ile yapılıyor. Ama bu alana yönelik herhangi bir kılavuz kitap yok.

Reference 3 - 0,66% Coverage Yani planlamada ve değerlendirmede konularındaki eksikleri var. Sene başında yıllık plan yapıyorlar ama pek günlük plan yaptıklarını görmedim. Bazen internette dolaşan planları alıyorlar, çalışma yapraklarını indiriyorlar, Reference 4 - 0,26% Coverage Programa çok şey yazmakla öğrenciye çok iyi alışkanlıklar, davranışlar kazandırılmıyor.

Görsel sanatlar öğretmenlerinin planlama konusunda sıkıntıları olduğu belirtilmekte; ancak, bunun planlama bilgisinden mi yoksa planlamanın gereğine

inanmadıklarından mı kaynaklandığı konusunda görüş belirtilmediği görülmektedir. Ancak, ikinci alıntıda başkalarının yaptığı planları internetten aldıkları şeklindeki saptama plan yapmayı yük olarak gördükleri düşüncesini doğurmaktadır. Üçüncü alıntı ise plan yapma beklentisi içinde olmayan sendika yöneticilerinin de olduğu ortaya çıkmakta; plan ve programdan çok öğrenme süreçlerinin niteliğine dikkat çekildiği görülmektedir. Bu süreçlerde öğretmenin yöntem ve teknik bilgisi, öğretim materyali bilgisi gibi meslek bilginin işe koşulmasının önemi vurgulanmaktadır.

Öğretmenin öğretim materyali bilgisine sahip olması, özellikle görsel öğretim materyalleri kullanması beklenmektedir: *<Documents\Sendika A> - § 1 reference coded [0,46% Coverage] Reference 1 - 0,46% Coverage ...öğretmen öğrencileri bu tür faaliyetlere götüremiyorsa eğitim CD leri hazırlamalı, zaman zaman bunları öğrencilerle paylaşmalıdır.*

Görsel sanatlar dersinin aynı zamanda görsel algı eğitimi olduğunu düşünen sendika yöneticileri yukarıda değinildiği gibi müze ve galeri gezileriyle öğrencilerin görsel beslenmelerine fırsat verilesini, bu tür etkinliklere ulaşılamadığı durumlarda CD vb. görsellerle bu açığı kapatmasını istemektedirler. Planlama başlığında çalışma yapıklarını da internetten edindikleri saptaması/eleştirisi öğretim materyali bilgisine sahip olmaları beklentisinin yansıması olduğu söylenebilir.

Öğretim yöntem ve teknikleri konusunda gösteri, bilgisayar destekli öğrenme, proje yöntemi gibi yöntem ve teknik bilgisine sahip olması beklenmektedir: *“<Documents\Sendika B> - § 2 references coded [2,09% Coverage] Reference 2 - 1,64% Coverage Öğretmen bilgisayar teknolojisinden yararlanmalı, çocuklarla projeler geliştirmelidir. Sanat anlatılarak öğretilmez, öğrencilerin değişik sanat örneklerini görmesini sağlamalıdır. Onların teknolojiyi de kullanarak değişik çizimler yapmaları sağlanmalıdır”* şeklinde görüş bildiren sendikalı GSÖ'nin yöntem ve teknik bilgisine dikkat çekmektedir. Görsel sanatlar dersinde bilgisayar destekli öğretim ve proje tabanlı öğretime vurgu yapması dikkat çekicidir.

Öğrencilerin görsel sanatlar dersindeki motivasyonlarında öğretmenin tutumunun önemli olduğunu belirten katılımcılardan biri bir örnek olayla GSÖ'nin onları sanat derslerinden nasıl uzaklaştırdığını açıklamakta, okullarda yaptıkları oryantasyon çalışmasında GSÖ'lerinden öğrencilerle ilk buluşmasındaki davranışları eleştirmektedir:

<Documents\Sendika A> - § 1 reference coded [3,01% Coverage] Reference 1 - 3,01% Coverage Branşları tanıttık biz. Bir sınıfta durduk. Branşlar gelip kendilerini tanıtıyorlar. Etkinliğe çevirdik biz bunu. Resim öğretmeni fizik, biyoloji gibi branşlardan sonra geldi. Ben keyifli olacağını düşünüyordum. Resim öğretmeni geldi dedi ki biz sadece lay lay yapmayız, şunu da isterim, bunu da gibi şeyler söyledi. Onu çok yadırgamıştım.

GSÖ'nin öğrencilerle ilk buluşması gerçekten çok önemlidir. Görsel sanatlar dersinin eğlenceli, zevki etkinlikler içerdiği, öğretmenin hoşgörülü, sevecen hatta eğlenceli biri olduğu algısının yaratılması öğrencilerin derse tutumlarında önemli rol oynamaktadır. İlköğretim okullarında ilk derste örneğin ellerini yüzlerini boyamalarını istemek, atölyede coşkulu bir ortam yaratmak son derece önemlidir. Yukarıda açıklanan örnek olay dokuzuncu sınıflarda gerçekleşmiş olup, o gün öğretmenin moralinin bozuk olduğu ya da daha az öğrencinin görsel sanatlar dersini seçmesini istemiş olabileceği düşüncesine götürmektedir.

Ölçme ve değerlendirme konusunda bir görüş bildirildiği ve bu görüşün notla değerlendirme içerdiği sendika yöneticisinin açıklamasında görülmektedir:

<Documents\Sendika B> - § 1 reference coded [1,84% Coverage] Reference 1 - 1,84% Coverage Çocuklar notla değerlendirilse de aldıkları nota ilişkin bir kaygıları yok. Bu da görsel sanatlar gibi, teknoloji tasarım gibi kendi tasarımlarıyla iki kere ikinin dört ettiği gibi bir kural yok. Ya da İngilizce kelimeleri ezberlemenin ötesinde böyle el becerileri, renkli kartonlar, yırt yapıştır, kes yapıştır. Böyle kendine göre yaptığı gibi değerlendiriliyor. Evi kendine göre farklı şekilde tasarlıyor. Öğretmen uymadı demiyor.

Sanat eğitiminin ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgili kaygı yaşamadıkları, sanatsal ölçmede diğer disiplinlerdeki gibi katı ölçütler olmadığını, öğretmenin değerlendirmede esnek davrandığı belirtilmektedir.

4.1.4.8. Eğitim sendikalarının GSÖ'lerinin alan bilgisine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular

Eğitim sendikalarından GSÖ'lerinin alan bilgisi konusunda yeterli olduklarına, hatta meslek bilgisine ilişkin eksiklerini alan bilgisiyle kapattıklarına ilişkin görüşler elde edilmiştir:

*<Documents\Sendika B> - § 2 references coded [1,68% Coverage] Reference 1 - 0,64% Coverage Görsel sanatlar öğretmenlerinin aslen çok fazla bir yetersizliği görmüyoruz. Alan ile ilgili bir yetersizliğine rastlamıyoruz
Reference 2 - 1,03% Coverage Planlamada ya da değerlendirmede konularındaki eksiklerini kendi alan bilgisi ile bir şekilde kapatıyor. Yani internetten aldığı kendi alan bilgisi ile çalışma yaprakları ile bir şekilde kapatıyor ve farklı yönde ürünler ortaya koydurabiliyor.*

Öğretimi planlama ve değerlendirmeye ilişkin eksikleri olduğu; ancak, alan bilgisi nedeniyle bu açıklarının kapatıldığı düşünülmektedir. Daha açık bir ifadeyle planlamaya ihtiyaç duymadan eğitim öğretim süreçlerini yönettikleri görüşünde oldukları söylenebilir.

Alan bilgisine ilişkin beklentiler görsel okur-yazarlık, yeni ve çoklu görsel biçimlendirme teknikleri, tasarım bilgisi, sanat kültürü, sanat felsefesi bilgisi, güzel yazı kategorilerinden oluşmaktadır. GSÖ'nin görsel okur-yazarlık eğitimi olarak adlandırılan sanat yapıtlarını çözümlene eğitimi yapabilecek yetkinlikte yetiştirilmesi beklenmektedir:

<Documents\Sendika A> - § 2 reference coded [3,47% Coverage] Reference 1 - 1,87 % Coverage Benim bir önerimde görsel sanatlar dersinden önce görsel sanatlar okur-yazarlığı dersi verilmeli. Biz çocuklara girer girmez ilkokuldan başlayarak boya kalemi veriyoruz. Öncelikle resim göstereceğiz çocuklara. Şu ressam bu ressam. Bunu lisede verebiliyoruz ancak. Leonardo Da Vinci şudur. Onun hayatını anlatabiliyoruz sadece. Ama böyle olmaması gerekiyor. Bu ilkokul döneminde verilmeli ki ressamları tanısın. Ressamları ve resim tekniklerini tanıyabilsin. Çocuğun hatırında kalacak bilgiler vermeli. Çocukta böyle bir görsel oku-yazarlık yok. Oğlum çıkar resim yap demeye olmuyor. Bu durumda çocuk yalnızca ev, ağaç yapacak. Ne görüyorsa onu çizecek sınırlı bir şekilde. Hayvanat bahçesine gittiyse hayvan yapacak. Yoksa onu bile yapamayacak. Bizim ilkokulda çocuklarda gördüğümüz şey bu. Resim deyince Türk toplumunun algısı manzara. Çocuğun önce görsel okuryazarlığının olması gerekiyor.

Sendikalının yukarıdaki açıklamaları incelendiğinde sanatçıları ve yapıtlarını tanıması, sanattaki farklı anlatım biçimlerini tanıması ve derslerinde sanatçıların yapıtlarından örnekler göstermesi, öğrencileri farklı anlatım tarzlarına yönlendirmesi beklendiği anlaşılmaktadır. Örnekleri salt sınıf içinde değil müze ve galeri gezileriyle gerçek yapıtlarla karşılaştırmasının önemli olduğu aşağıdaki açıklamada vurgulanmakta; ancak, Türkiye’de müze ve galeri sınırlılığının olumsuz etkilerinin altı çizilmektedir:

<Documents\Sendika A> - § 2 reference coded [3,47% Coverage] Reference 1 – 1,60 % Coverage Müze yoksa bir kentte sanat galerisi yoksa biz o çocuklardan bir resme, bir heykele nasıl ilgi göstermesini bekleyebiliriz ki. Çocuk gidecek bir resmin, bir tablonun karşısında duracak. Sonra da ben de böyle bir şeyler üretmeliyim diyecek. Ondan sonra sanatla ilgili olmuş olacak. Bir kentte sadece Atatürk ve İzzet Baysal heykeli varsa bu olmaz tabii ki de. Şurada da bir deprem heykeli var. Bu çocuklardan böyle bir yönelim içerisinde olmalarını tabii ki de bekleyemeyiz. Sovyetler Birliğinde Gürcistan’da bile köyde bir sanat galerisi var neticede. Böyle bir şey olması lazım.

Görsel sanatlar dersinde sanat yapıtı incelemelerinde sanat yapıtlarının, fotoğrafları, tıpkıbasımları, ansiklopedi, dergi, katalog ya da saydamlardan yararlanılmakta, sanal müze gezileri yapılmakta, öğrenciler gerçek sanat yapıtlarıyla çok az karşılaşmakta ya da bu olanağı bulamadan görsel sanatlar eğitimini tamamlamaktadır. Galeri ya da müze gibi bir ortamda gerçek bir sanat yapıtıyla buluşmanın yarattığı psikolojiyi hiçbir tıpkıbasım yaratamaz. Bu nedenle sanat eğitimi politikaları başlığında ve yukarıdaki açıklamada vurgulanan müze ve galeri arzuları nitelikli sanat eğitimi taleplerinin yansımasıdır. GSÖ’nin sanat tarihi, sanat kültürü bilgisini güdüleme amaçlı kullanabilmesinde sanat ortamlarının etkisi yadsınmaz. Gerçek sanat yapıtları karşısında duyulan estetik duygunun tıpkıbasım ya da sanal görüntülerinin yaratması beklenemez.

Görsel sanatlar dersinde yalnızca resim değil atık ve artık malzemelerle iki ve üç boyutlu çalışmalar, bilgisayarla tasarımlar gibi farklı görsel biçimlendirme tekniklerine yer verilmesi, öğretmenin farklı görsel biçimlendirme teknikleri bilgisine bağlıdır. Teknik bilgi konusunda sendikaların görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

<Documents\Sendika A> - § 1 reference coded [0,87% Coverage] Reference 1 - 0,87% Coverage Görsel sanatlar diye adımı değiştirdiler ama hala resim iş öğretmenliği diye

geçiyor. Bu böyle. Öğretmen arkadaşlarda öyle söylüyor. Sürekli resim çizme. İkincisi malzeme getirme. Sanat bu. Malzeme diye bir şey olmaz. Her şey malzeme burada. Madem çocuk malzeme alamıyor, boya bulamıyor. Evden getirdiği pirinç, bulgur, kumaş parçaları vb. ile bile çalışmalar yaptırabilir.

<Documents\Sendika A> - § 1 reference coded [2,52% Coverage] Reference 1 - 2,52% Coverage Bir başka önerim de şimdiki jenerasyon elindeki cep telefonu ile oluyor. Bizim de bunu eleştirmek yerine bir olgu olarak kabul edip uymamız gerekiyor. Bilgisayar üzerinden yaptığımız grafik tasarımları da sanattır. Ya da biliyorsunuz. Üç boyutlu yazıcılar çıktı. Bunun programlarında bile sanat yapılabilir. Görsel sanatların teknoloji anlamında müfredat yayınları bile yok çocukların kullanabilecekleri. Akıllı tahtalara uyumlu programlar geliştirip çocuklar orada yaratıcı faaliyetlerde bulunabilirler resim olarak. Bazı ressamın fotoğraflarından kesip, kopyalayıp kolaj yapsa bile aynı zamanda kendisi de o ressamı görerek resim çıkartabilir. Bilgisayar destekli eğitimle eğitilmiş olabilir.

Yukarıdaki ilk alıntıda dersin adının görsel sanatlar olarak değişmesine karşın uygulamaların değişmediği, ders içeriklerinin resimle sınırlı kaldığı eleştirilmekte; görsel sanatlar dersinde her türlü malzeme ile sanat yapılabilmesi belirtilmektedir. İkinci alıntıdaki saptama ve öneri dikkat çekicidir: Teknoloji çağımızın bir gerçeği olarak görülmekte ve günümüz çocuk ve gençlerinin özellikle iletişim teknolojilerine duydukları yoğun ilgiden görsel sanatlar dersinde yararlanılmasının önemi vurgulanmaktadır. Bilgisayarla grafik tasarımdan üç boyutlu ürün tasarımlarına kadar bu tür yazılımların görsel sanatlar dersinin çalışma alanları olması önerilmektedir. “Bilgisayar oyunları, film, erişim ağı gibi her gün gelişen teknoloji gençlerin yaşantısına estetiği bir başka yönden kullanarak girmiştir. Bu nedenle öğretim programları, içine biçimi ve içeriği ile yeni teknolojileri almak zorundadır... Öğrenci bunları eleştirmeli çözümlenmeli ve yeni yaratımlar oluşturmalıdır” (Kırıçoğlu, 2009, 96) Öğrencilerin teknolojiye duydukları merak ve ilgilerine yanıt veren görsel sanatlar dersi onların içsel güdülenmelerine ve bu tür sanatsal etkinliklerle daha fazla zaman geçirme arzularına katkı sağlayabileceği gibi akıcı ve esnek düşüncelerine, böylece sayısız yaratıcı ürün ortaya koymalarına katkı sağlayabilir. İnsan zihninin ürettiklerine bedeninin yetişme gücü yoktur, özellikle sanatsal yaratma sürecinde üretilen sayısız seçenektan yalnızca bir tanesi uygulamaya dönüşür. Bilgisayar yazılımları birden fazla seçeneği uygulamaya dönüştürme ve uygulamalar üzerinde sayısız değişiklik yapabilme fırsatı yaratır.

Sanatın salt teknik boyuttan oluşmadığı, toplumsal yapının sanatsal üretimdeki etkisi yanında sanatla uğraşan kişilerin felsefi bir görüş geliştirmesi ve sanat eğitimi

süreçlerini bu kapsamda örgütlemesinin önemi şöyle vurgulanmaktadır:

“<Documents\Sendika B> - § 1 references coded [1,49% Coverage]Reference 1 - 1,49% Coverage “Sizin de üzerinizde toplumun sosyolojik yapısı çok önemli. Öğrenciye bakış açısı. Biraz da mesleğinin felsefesini yapıyor olması gerekiyor. Sanatla ilgili bir felsefe taşıyor olması gerekiyor. Sanat sadece teknik bir iş değil çünkü”

Sanatın toplumsal işlevinin ayırında olmak, sosyal dönüşümün önemli bir aracı olduğunu bilmek, demokrasi ve barış kültürü oluşturmada, sevgi saygı gibi insancıl değerleri yaygınlaştırmada sanatın rolüne inanmak hem sanat felsefesi hem de sanat eğitimi yaklaşımın biçimlendirmesinde rol oynar. Sosyolojik verilerden hareketle oluşturulan sanat felsefesi sanat eğitiminde strateji geliştirmeye kaynaklı eder. Bu nedenlerle GSÖ'nin sanat sosyolojisi ve sanat felsefesi bilgisi önem taşımaktadır.

Diğer paydaşların görüşleri arasında değinilmeyen bir konu da güzel yazı yazabilme becerisine sahip olmasıdır:

<Documents\Sendika A> - § 1 reference coded [0,73% Coverage]Reference 1 - 0,73% Coverage Yazı konusunda ben yeterli değilim. Yazım normalde çok çirkindir. Öğrencilere yazı öğretirken çok dikkatli olmak zorunda kalıyorum. Aslında resim öğretmeni sınıf öğretmenlerine katkı sağlamalıdır. Önemli olan iyi öğretmek.

<Documents\Sendika B> - § 2 references coded [2,09% Coverage]Reference 1 - 0,15% Coverage Yazısı güzel olmayan bir resim öğretmeni olmamalı

Sendikalı öğretmenler GSÖ'nin yanında sınıf öğretmenlerinin güzel yazı yazabilme becerisine sahip olmasını beklemektedirler. Bu düşünceden hareketle sınıf öğretmenleri adaylarının nitelikli bir yazı eğitiminden geçirilmesinin yanında görsel sanatlar öğretmenine sınıf öğretmenlerine yazı eğitimi yapması sorumluluğu yüklenmektedir.

Eğitim sendikaları görsel sanatlar öğretmenlerini meslek bilgilerindeki eksikliklerini dile getirirken alan bilgisinde yeterli görmektedirler. Alan bilgisi konusunda **çoklu (ve yeni) görsel biçimlendirme teknikleri bilgisi, tasarım bilgisi, sanat tarihi bilgisi, sanat teknikleri bilgisi, müze bilgisi, sanat kültürü, sanat sosyolojisi, sanat felsefesi** ve **güzel yazı** bilgisine sahip olmasını beklemektedirler.

Öğretmenin sanatsal becerileriyle ilgili açık ifade edilmiş bir beklenti bulunmamasına karşın, öğrencilere farklı sanat tekniklerini öğretebilmesine ilişkin beklenti, iki ve üç boyutlu görsel biçimlendirme teknikleri becerilerini de kapsadığı düşünülebilir. Sanatsal becerilerinin yanında **güzel yazı** yazma becerisinin her iki sendikanın ortak görüşü olarak ifade edildiği görülmektedir.

4.1.4.9. Eğitim sendikalarının görsel sanatlar dersi öğrenme süreçlerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular

Okullardaki mekân sıkıntısından rahatsızlığını dile getiren sendika yöneticileri görsel sanatlar dersliği için de atölye bulunmadığını belirtirken, bu konunun öğretmenin performansını etkileyeceğini varsayılmakta; ancak, kısıtlılıklara karşın öğretmenlerin çaba gösterdikleri vurgulanmaktadır:

*<Documents\Sendika B> - § 2 references coded [4,57% Coverage] Reference 1 - 2,66% Coverage Okulların eğitim ortamları sınırlı... Diğer alanlarda da böyle olduğunu düşünüyorum. Fırçamı alırım, bana atölye verirler, falan diye düşünüyor öğretmen. Nerede atölye buluyorsunuz yani.
-Benim çalıştığım okullar da öyleydi. Çok kısıtlı imkânlarla rağmen atölye yok, malzeme yok. Buna rağmen sene sonunda sergi açabildiler.*

Reference 2 - 1,91% Coverage Bolu'daki hiçbir okulda siz de öğrencilerinizi gönderiyorsunuz. Resim atölyesi olsun. Benim bildiğimiz yok. Derslik olarak olduğunu düşünüyorum, atölye olarak değil. Atölye dediğimiz musluğuyla donanımıyla çok farklı bir ortamdır. Ben şimdiye kadar hiç böyle bir okul görmedim. Güzel sanatlar lisesini saymayalım. Zaten onların olması gerekiyordu. ... Yani bir eksiklik var... Arkadaşlar ne kadar çalışkan, gayretli olursa olsun idareden gereken desteği göremiyor. Veliden göremiyor, öğrenciden göremiyor.

Okullardaki görsel sanatlar atölyesi eksikliğini okul yöneticilerinin, velilerin ve öğrencilerin sanatı değerli görmemesiyle ilişkilendiren sendika yöneticileri, sanat eğitiminin başarısında atölyenin önemine dikkat çekmektedirler. Donanımlı bir sanat atölyesi öğrencilerin derse değer vermesinde ve motivasyonlarında etkili olabilir. Öğrencinin sınıftan çıkıp, atölyeye gitmesi bile bir farklılık olarak algılanabilir, atölye ortamındaki resimler, afişler, heykeller gibi sanat yapıtları, internet bağlantısı, saydamlar, filmler vb. donanımı öğrencilerin görsel beslenmesinde ve merakını harekete geçirmesinde etkili olabilir.

Görsel sanatlar öğretmenleri çalıştıkları okulun çehresini değiştirdiği, okulun sosyal ve kültürel etkinliklerinde aktif rol aldığı, okulda varlığını hissettirdiği ve okul yöneticileriyle yakın ilişkiler geliştirdikleri oranda talepleri karşılık bulabildiği genel bir algı olmasına karşın, yukarıda bir sendika yöneticisinin belirttiği gibi öğretmenin bu tür gayretleri bile öğretmenin atölye beklentisi karşılayamamaktadır. Bunun başta yöneticiler olmak üzere veli ve öğrencilerin sanat eğitimine yüklediği olumsuz değerle açıklandığı görülmektedir. Bunun anlamı iki yönlüdür. Birincisi sanat eğitimi alanında ciddi politikaların oluşturulması ve bu yolla hem toplumsal algının değiştirilmesi, hem de görsel sanatlar derslerinin eğitim programlarındaki hak ettiği değeri ve ağırlığı kazanmasıdır. Bunun sonucu olarak ikincisi, yukarıda belirtildiği gibi sanat eğitimi alanına öğretim materyalleri, araç ve gereçlerini de içeren kaynak aktarılması yanında okulların mimari tasarımlarında sanat eğitimi atölyelerinin planlanmasıdır.

Öğrenme süreçlerinde öğrenciler arasındaki etkileşime dikkat çeken sendikaların sanat eğitimi derslerinde etkileşimli öğrenme yoluyla sosyal becerilerini geliştirebilecekleri belirtilmektedir:

<Documents\Sendika A> - § 1 reference coded [0,65% Coverage] Reference 1 - 0,65% Coverage... çocuk sınıf ortamında resim yaparken, etkinlik yaparken bir şeyleri paylaşması lazım. Bunları yapmayan bir çocuğun nasıl özgüveni gelişebilir? Çocuk becerilerini nasıl geliştirebilir? Diğer derslerine çalışıyor. Bıkkınlık vermeye başlıyor. Bildiklerini de unutuyorlar.

Sanat eğitimi dersleri grup çalışmaları, proje çalışmalarının sıklıkla uygulama alanı bulabilecekleri bir derstir. Bu tür çalışmalar sosyal öğrenmelere katkı sağlayabileceği gibi, derslerin daha ilginç ve zevkli sürdürülmesine de katkı sağlayabilir. Eğitim sendikaları görsel sanatlar etkinliklerinin zevkli etkinliklere dönüştürülmesi, öğrencilerin talepleri doğrultusunda düzenlenmesini önermektedirler:

<Documents\Sendika A> - § 1 reference coded [1,34% Coverage] Reference 1 - 1,34% Coverage Bu çocuklara imkânlar verilmeli. Bırakalım her hafta okullarının duvarlarına çizim yapsınlar. Biz derse balonlar götürüp çocuğa bir hafta boyunca balon boyatıyoruz. Dersi çocuğun zevk alabileceği bir hale dönüştürmeliyiz. Kes yapıştır yapıyoruz. Çocuğun benimsediği şeyleri yapturmalıyız. Bizler daha çok çocukları belirli kalıplara sokmaya çalışıyoruz.

Açıklamalar yapılacak etkinliklerin öğrenci beklentilerine göre düzenlenmesi ya da katılımcı bir anlayışla birlikte karar verilmesi motivasyon kaynağı olarak iş göreceğine gönderme yapmaktadır. Literatürde de öğretmenlerin motivasyon kaynakları olarak öğrencileri öğrenme süreçlerindeki kararlara katmaları, öğrenme öğretme sürecinin amacına ulaşmasına büyük katkılar sağlayacağı belirtilmektedir (Akbaba, 2006). Sendika yöneticileri katılımcılığın yanında başarı duygusunu da başka bir motivasyon kaynağı görmektedir:

<Documents\Sendika B> - § 2 references coded [5,27% Coverage] Reference 1 - 2,10% Coverage ...Başarıyı tattırma ile ilgili galiba. () gibi bir köyden ekmek israfı konusunda Boyu İl birinciliği çıkardı öğretmenin bir tanesi resim alanında. Öğretmenin bunu motive edişi, yönlendirmesi çok önemli oldu. Çocuk çok ümitsizdi. Çocuk kendine inanmıyordu. 15 gün sonra birinci olduğunu duyduk. Onlarca resim arasından bütün öğretmenler bu resmin birinci olacağını düşünüyorlardı.

Reference 2 - 3,17% Coverage Ödül aldı. Arkadaşları takdir etti. Gazetelere çıktı çocuk. Çok mutlu. Çocuğun bu mutluluğu başarıyı tatmakla alakalı. Bu çocuğun bu mutluluğu başka bir derste yaşama şansı yok. Matematiğin birincisi olma şansı yok. Görsel sanatlar aracılığıyla çocuk bu duyguyu tadıyor. Dışarıdan bir müdahale olmadan, ailesinin katkısı olmadan, görsel sanatlar öğretmenin yönlendirmesiyle artık çocuğun okula bakışı değişecek.

Yukarıdaki örnekte yarışmalarda ödül alan öğrencinin başarı duygusunu yaşadığı, başarı duygusunun dışsal bir kaynaktan etkilendiği, , ancak, anlatıcıya göre bu duygunun içselleştirildiği, dolayısıyla süreç içinde içsel bir motivasyon kaynağına dönüştüğü söylenebilir. Okullarda yapılan resim yarışmaları, ödül alanlar öğrenciler için moivasyonel işlev görebilir. Diğer taraftan birkaç öğrencinin ödül almasına karşın, yüzlencesinin başarısızlık duygusu yaşayabileceği unutulmamalıdır. Çocuk resimleri arasında nitelik bakımından çok fark yoktur. Erbil (1997, 151)'e göre bütün çocuklar güzel resim yapar. Hele hele bu resimlerin büyüklerin bakışı ve ölçütleriyle değerlendirilmesi çocukların sanatsal gelişimine büyük zarar vermektedir. Unutulmaması gereken, belki de yetişkinlerin ayırdına varamayacağı, her çocuk resminin anlattığı çok önemli şeyler vardır ve en azından bu nedenle her çocuk resmi değerlidir. Bu nedenle çocukları resimleriyle yarıştırmak ve onların çalışmalarını birinci, ikinci gibi derecelendirmek yerine resim çalışan tüm öğrencilerin başarı duygunu tadabileceği yollar bulunmalıdır.

Aşağıdaki alıntılarda ise GSÖ'nin farklı tutumu nedeniyle dışsal; görsel sanatlar dersinin doğası nedeniyle de içsel motivasyonların oluştuğuna ilişkin ipuçları görülmektedir:

<Documents\Sendika B> - § 3 references coded [5,21% Coverage] Reference 1 - 1,85% Coverage Öğretmen öğrencileriz özgür bırakıyor. Öğretmen öyle olmaz demiyor. Denge unsuru bozuk bunun demiyor. Kendince tasarladığı için de öğrenciler daha fazla, diğer derslere göre daha uzun süre dikkatlerini sürdürülebiliyor. Diğer derslerde ise sıkıldığı için telefona yönlenebiliyor, ya da başka şeyler. Görsel sanatlar ve teknoloji derslerinde bu şekilde dikkat dağınıklığı çok daha düşük.

Reference 2 - 1,36% Coverage Teknoloji tasarım ile görsel sanatlar arasında ne fark var? İki de görsel sanat. İş eğitiminde biz de halı yapardık. Günlerce uğraşırdık. Çok da hoşumuza giderdi. İstedığımız biçimde üretirdik. Yıkılmak için lif bile yapardık. Evde kullanırdık. Okulda asılırdı.

Görsel sanatlar ve eski adı ve içeriğiyle iş eğitimi, yeni içeriğiyle teknoloji ve tasarım derslerinin benzerliklerine değinen, öğrencilik yıllarında iş eğitimi dersinde ürettikleri işlerin işe yaraması ve sergilenmesinden duyduğu gururu unutmayan öğretmenin başarı duygusunu vurguladığı görülmektedir. Öğrencinin, öğrenme etkinliklerini anlamlı ve değerli bulması, bunlardan fayda sağlaması (Akbaba, 2006) başarıya odaklanmasına neden olmaktadır. Pajares (1995) yarar beklentisini sonuç beklentisiyle açıklamaktadırlar. Oysa Wigfield ve Eccles (2000) yarar beklentisini okulda edinilen kazanımların yarar getireceğine olan inanç olarak tanımlamakta ve bir motivasyon kaynağı olarak görmektedirler.

Görsel sanatlar dersindeki uygulamaların öğrenciler için anlamlı hale getirilmesi onların gurur duymalarına ve bu tür çalışmalara yönelmelerine neden olurken anlamlı bulmadığı çalışmalar sıkılma, umutsuzluk gibi duyguların oluşmasına böylece etkinliklere katılmamaya neden olmaktadır. Özetle GSÖ'nin olumu tutumu, ders içeriklerini öğrenci beklentilerine göre düzenlemesi motivasyon kaynağı olarak işlev gördüğü söylenebilir.

4.1.4.10. Eğitim sendikalarının GSÖ'lerinin duyuşsal özelliklerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular

Yükseköğretimdeki dört yıllık eğitim süresinin öğretmen yetiştirmede, özellikle öğretmen adayının duyuşsal olarak hazırlanmasında yeterli olmadığının altı çizilmekte, öğretmen yetiştirme görevinin üniversitelere verilmesinden önceki öğretmen yetiştirme modeliyle karşılaştırılmaktadır:

<Documents\Sendika B> - § 2 reference coded [1,66 % Coverage] Reference 2 - 0,89% Coverage Aslında öğretmen yetiştirmek için dört yıllık eğitim de yeterli değil, öğretmen okullarını düşünün çocuk ilkokuldan sonra kendini öğretmenliğe hazırlıyor. 6-7 yıl bu duyguyu yaşıyordu. Heyecan vardı, istek vardı. Bilmiyorum siz öğrencilerinize dört yılda bu heyecanı isteği kazandırabiliyor musunuz?

Öğretmen okulları ve öğretmen liseleri örneğinden hareketle öğretmenlik mesleği hizmet öncesi eğitim sürecinin, ilköğretim sonrası başlatılmasıyla adayın duyuşsal olarak hazırlanması bakımında önemli görülmektedir. Görsel sanatlar öğretmeninden, hizmet öncesi eğitim süreçlerinde öğretmenlik duygusu, öğretmenlik heyecanı geliştirmesi beklenmektedir. Bunun yanında öğretmenin dengeli bir kimliğe sahip olması ve kendine değer vermesi gerektiği üzerinde durulmaktadır:

<Documents\Sendika A> - § 2 reference coded [1,66 % Coverage] Reference 1 – 0.77 % Coverage ..ciddi bir egonuzun olması lazım. Bu sistem içinde benim lüzumumun anlaşılması, orda sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi için. Ben bunu da önemli görüyorum.

GSÖ'nin hizmet öncesi eğitim sürecinde duyuşsal eğitimine önem verilmesi, öğretmenin heyecanlı ve dengeli bir sanat eğitimcisi olarak, kendini değerli gören bir kimliğe sahip olması beklenmektedir. Öğretmenin duyuşsal kimliğinin altında çocuk sevgisi yattığı belirtilmekte; bu duygudan yoksun kişilerin öğretmenlik mesleğini seçmemesi gerektiği belirtilmektedir:

<Documents\Sendika A> - § 1 reference coded [1,16% Coverage]Reference 1 - 1,16% Coverage En önemli özelliği çocukları sevmesidir. Çocukları seven bir kişi onlar için gereken her şeyi yapabilir. Öğretmenin bu özelliği okul öncesi programlarının amacı gibi yanlış bir algı, eğitim sistemindeki gelenekçi yaklaşım, adeta rakip gibi gören düşünce, diğer öğretmenlerin çocuk sevgisi olmasa da olur gibi bir düşünce öğretmenin şiddete

yönelmesinin nedeni olabiliyor. Bu tür kişilerin öğretmenlik alanını seçmesi engellenmelidir. Tabii ki insan sevgisini geliştiremediğimiz için çocuk sevgisini de geliştiremiyoruz.

Öğretmenlerin öğrenciler üzerinde uyguladıkları şiddetin nedeni çocuk sevgisinden yoksunlukla temellendirilmekte; görsel sanatlar öğretmenin duyuşsal özelliklerine ilişkin beklenti çocuk sevgisinde odaklanmaktadır. Bu duyguyu yaşayan bir öğretmenin öğrenciler için her şeyi yapabileceği düşüncesi öğretmenin özgecilik ve adanmışlık inançlarına da gönderme yapmaktadır. Lasley (1980) çocuk sevgisinin, başarılı öğretim için güdüleyici bir ortamın sağlanmasında önemli olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerle iletişimin niteliğinde, saygı sevgi kültürünün yerleşmesinde, onların bilişsel, sosyal, duygusal ve sanatsal gelişiminde çocuk sevgisinin büyük bir öneme sahip olduğu unutulmamalıdır.

4.1.4.11. Eğitim sendikalarının sanat eğitimine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular

Eğitim sendikaları görsel sanatlar eğitimin yalnız ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde verilen dersler olmadığı belirttikler. Görsel sanatlar eğitiminin okul öncesi dönemden başlayarak alan uzmanlarınca verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadırlar:

<Documents\Sendika A> - § 3 references coded [2,77% Coverage] Reference 1 - 1,02% Coverage Bu derslerin önem kazanması isteniyorsa anasınıfından itibaren yönlendirme eğitimi yapılması, çocuğun yeteneklerinin ortaya çıkarılması, geliştirilmesi lazım. Bu çok önemli. Sendikamızın da böyle bir düşüncesi vardı. Bu durumda bu branşlardaki öğretmenlerin değeri de artacaktır. Bu yapılırsa o branşların öğretmenleri gerçekten severek mesleklerini yapacaklar hem de yetenekli çocuklar ortaya çıkacak ve kendi istedikleri alanda meslek seçecekler.

Sanat eğitiminin küçük yaşlardan itibaren yeteneklerin geliştirilmesi temelinde ele alan sendikalar, sanat eğitiminin ve buna bağlı olarak öğretmenlerinin değerli görüleceğini belirttikler. Ancak, yeteneklerin ortaya çıkarılmasını da okul öncesi döneme çeken anlayışın bilimsel verilerle örtüşmediği söylenebilir. Literatürde görsel sanatlar alanında, yeteneklerin okul öncesi dönemde belirlenebildiğine ilişkin bilimsel bir bulguya rastlanmamıştır. Bu nedenle okul öncesinden itibaren mesleki yönlendirme önermesinin bugün için geçerli bir önerme olmadığı söylenebilir.

Yukarıdaki ifadede altı çizilmesi gereken bir nokta mesleğe yönlendirmeye yerine meslek seçiminin öğrenciye bırakılmasıdır. Görünüşte insancıl yaklaşımların yansımaları şeklinde algılanabilecek bu öneri, ancak öğrencilerin ilgilerinin belirginleştiği, yeteneklerin netleştiği bir evrede değerlendirilmelidir.

GSÖ'lerinin en azından çevresindeki sanat etkinlikleriyle yakından ilgilenmesi, buna bağlı olarak sanat eğitiminin salt sınıf/atölye etkinlikleri şeklinde değil, ders ve okul dışında da sürdürülmesi gereken bir süreç olarak algılanmaktadır:

<Documents\Sendika A> - § 1 reference coded [0,26% Coverage] Reference 1 - 0,26% Coverage sanat olaylarıyla yakından ilgilenmeli, öğrencileri bu tür faaliyetlerle buluşturmalıdır. Sanat eğitimi dört duvar arasında resim yapmaktan daha kapsamlı bir şeydir.

Sanat eğitimi politikaları başlığında görsel sanatlar eğitiminde müze, sanat galerisi, atölye ziyareti gibi gezilerle görsel beslenmenin önemine değinildiği gibi sanat eğitimi alanlarının okulla sınırlı olmadığı vurgulanmaktadır. Sendikalar her ne kadar görsel sanatlarla ilgili alanlara dikkat çekseler sanat eğitiminin önemini ayırdında olan ülkelerinde “sanatlar eğitimi” kavramı kullanılmakta ve sanat eğitimi bütüncül bir eğitim olarak düşünülmektedir. Bu alt yapının oluşması bakımından sendikaların önerileri yanında öğrencileri müzik dinletileri, tiyatro, dans gibi diğer sanat formlarıyla buluşturmak aynı zamanda sanat kültürünün oluşması bakımından önem taşımaktadır.

Aşağıdaki açıklamalarda da sanat eğitimiyle mesleki yönelim bağlamının sürdürüldüğü görülmektedir:

<Documents\Sendika A>3 reference coded [2,63% Coverage Reference 1 - 0,55% Coverag Şu an da baktığımızda aileler çocuklarının bir meslek sahibi olmalarını istiyorlar. Bir resimci olmak, ya da ressam olmak, bir müzikçi ya da müzisyen olmak onların gözünde geçer bakiye değil. Onların algısında yok zaten.

Reference 2 - 1,20% Coverage Her çocuğun başardığı bir alan vardır mutlaka. Birisi matematikte çok başarılı olur. Birisi fizik, kimyaya daha çok ilgi gösterir. Araştırmalara falan çok merak sarar. Birisi resim yapar. Birisi beden eğitimine çok ilgilidir, yeteneklidir. O alana gider. Senin çocukta matematik yok. Fizik kimya yok. Bu çocuk okuldan atılsın mı? Eğitimi elinden alınsın mı bu çocuğun? Ben hiçbir çocuğun eğitim hakkının elinden alınmasını istemiyorum. Müzik alanında yetenekliyse o alanda, görsel sanatlar alanında yetenekliyse o alanda yürüsün.

Velilerin sanat eğitimine ilişkin olumsuz tutumları tekrar vurgulanmakta, öğrencilerin, ilgi yetenek ve akademik başarıları göz önünde bulundurulduğunda mesleğe yönelmede sanat eğitimi alanlarının da önemli bir seçenek olduğunu altı çizilmektedir. Ancak, sanat eğitiminin bütün öğrencilerin hakkı olduğu da göz ardı edilmemektedir:

<Documents\Sendika A>3 reference coded [2,63% Coverage Reference 3 - 0,88% Coverag Bütün bunlar yapılırken sanat eğitiminin sadece yetenekli öğrencileri hakkı gibi bir sonuç, bir eşitsizlik çıkmasın. Bu dersten sonuna kadar yararlanmak bütün öğrencilerin hakkıdır. O nedenle her öğrencinin yeteneği kapasitesi ölçüsünde geliştirilmesi önemlidir.

Eğitim sendikaları görsel sanatlar eğitiminde yeteneğin göz önünde bulundurulmasının öğrenciler arasında eşitsizliğe neden olacağını altını çizerek, her öğrencinin sanat eğitimi hakkının olduğuna da dikkat çekilmektedir.

Bu bölümde ifade edilmemiş olmasına karşın sanat yapıtı inceleme, görsel sanatlar dersinde farklı yazılım teknolojileri kullanımı, farklı görsel biçimlendirme tekniklerine yer verilmesi ve yaratıcı etkinlikler görsel sanatlar eğitimine ilişkin beklentiler arasındadır. Bu araştırma görsel sanatlar öğretmeninden beklentiler temelinde yürütüldüğü, odak grup görüşmelerinde “nasıl bir sanat eğitimi” sorusu yöneltilmediği için bu konudaki görüşlerin sınırlı olduğu görülmektedir. Gelecek çalışmalarda bu tür sorularla eğitim sendikalarının görüşleri incelenmelidir.

4.1.4.12. Eğitim sendikalarının GSÖ’lerinin sanatsal özelliklerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular

Eğitim sendikaları görsel sanatlar öğretmenlerinin sanatsal özelliklerinden çok sanat eğitimi süreçlerine ve sanat eğitimi politikalarına yönelmeleri nedeniyle bu konuda ayrıntılı veriye ulaşamamıştır:

<Documents\Sendika A> - § 4 references coded [2,66% Coverage]Reference 1 - 0,90% Coverage Güzel sanatlar bölümlerinde okuyan arkadaşlar öğretmen olacak şekilde değil de sanatçı olacak şekilde güdüleniyorlar. Bence bu çok yanlış bir şey. Çünkü bu bölüme giren öğrenci resim öğretmeni olacak. Ona bu bilincin verilmesi gerekiyor.

<Documents\Sendika A> - § 1 reference coded [1,51% Coverage] Reference 1 - 1,51% Coverage Görsel sanatlar öğretmeni sadece resim alanında değil sanatın farklı alanlarında yetişmiş olması gerekir. Özellikle çağımız gençlerinin gerçeği olan bilgisayarın sanat üretim aracı olarak kullanılması, üç boyutlu yazıcılarla yapılan tasarımlar, heykel çalışmaları, fotoğraf çalışmaları gibi çalışmalar yapacak bilgi ve becerileri edinmiş olması gerekir.

Bir sendikalı hizmet öncesi eğitim süreçlerinde adayların sanatçı kimliklerini öne çıkardıklarını, oysa öğretmen kimliklerinin de önemli olduğunu belirtirken bir başkası görsel sanatların farklı alanlarında yetkinlik kazanmalarına dikkat çekmektedir.

4.1.4.13. Eğitim sendikalarının sosyal kültürel etkinliklere ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular

Eğitim sendikaları GSÖ den ders dışında etkinlik beklemektedirler. Bu etkinlikler sergi açma, sosyal kültürel etkinlikler düzenleme, sanat gezileri düzenleme, sanat projeleri yapma, konferans düzenleme ve velilerin eğitimine ilişkin programlar yapma başlıklarında toplanmaktadır:

<Documents\Sendika A> - § 4 references coded [2,74% Coverage] Reference 1 - 0,74% Coverage Öğretmen zorunlu değil ama mutlaka sergi yapmaya teşvik edilmelidir. Milli Eğitim de sergi açan öğretmene puan verebilir. İlla sertifika programı vb. olması gerekmiyor. Sergi yaptı öğretmene puan, pirim her neyse bir şekilde ödüllendirmelidir teşvik etmek amaçlı. Bu bir şekilde öğretmeni teşvik eder zaten.

Reference 2 - 0,91% Coverage Velilerde çocuklarının resimleri sergilenecek diye daha çok ilgi gösterirler, daha çok çalışırlar ve yardım ederler.

Reference 3 - 0,67% Coverage. Milli Eğitimin bir okula yıl içinde en az iki kez Müze gezisi ve sergi gezmeyi zorunlu tutmalı. Çünkü öğretmene bıraktığında öğretmen müdüre söylüyor. Müdür araba bulamıyor, bulduğunda da para toplayamıyor. Zorunlu olduğunda mecburen yapılacak.

Reference 4 - 0,42% Coverage siz neden sergi açmıyorsunuz? Diye soruyorum. Çok açma taraftarı gözüküyorlar. Resim sergisi olabilir, karma sergi olabilir, öğrenci sergisi olabilir aslında.

<Documents\Sendika B> - § 1 reference coded [0,71% Coverage] Reference 1 - 0,71% Coverage Öğretmenin atölye açmasına mevzuat engel değil. Bu tür bir etkinliğin içine girebilmesi bir engel yok. Öğretmenin mezun olması yeterli.

Görsel sanatlar öğretmenlerinin gerek öğrenci çalışmaları gerekse kendi çalışmalarından oluşan sergi açmasını sendikalar bir zorunluluk olarak görmektedirler. Genel olarak öğretmenlerin bu tür etkinliklere uzak durdukları görüşü hakimdir. Sendikalar sergi açılması konusunda yöneticileri ve öğretmenleri harekete geçirmek için farklı seçenekler üretmektedirler. Bunlardan birincisi okul yönetimlerinin sergi açma, müze ve sanat gezilerine kaynak aktarmalar ve bu etkinlikleri zorunlu kılacak yönetmelik düzenlenmesi. İkincisi öğretmenin gerçekleştirdiği sanat etkinliklerinin puanlanması, prim vb. şekilde ödüllendirilmesidir.

Öğretmenin sanatsal birikimini okul ortamına ve çevreye yansıtması; okul duvarlarının resimler, afişler, yazılar gibi görsellerle donatılması sendikaların beklentileri arasındadır. Öğretmenlerin bu konudaki duyarlılığı şöyle ifade edilmektedir: *<Documents\Sendika B> - § 2 references coded [2,77% Coverage] Reference 1 - 1,19% Coverage İlçedeki resim öğretmenleri 3 gün içinde okulun içini dışını bütün binayı bitirdiler okul çok güzel oldu. Bir okulda resim öğretmeni olması illa ki hissediliyor.*

GSÖ estetik birikimini yaşadığı, çalıştığı ortama yansıtmalıdır. Yukarıda belirtildiği gibi bir okulun daha giriş kapısında okulda görsel sanatlar öğretmeni olduğu fark edilmelidir. Öğretmenin ders dışı etkinliklerle okul ve çevresine görsel yönden estetik bir biçim kazandırması gerekir. Eğitim sendikalarının beklentileri de bu yöndedir:

<Documents\Sendika A> - § 3 references coded [3,69% Coverage] Reference 2 - 2,44% Coverage -Okulun velilere çevreye tanıtılmasında görsel sanatlar öğretmeni, müzik öğretmenleri en aktif olan öğretmenler olmalıdır. Tabi bunun yanında edebiyat ve beden eğitimi öğretmenlerinin de bu konuda çabaları yadsınamaz ama okulda sürekli etkinlik yapma konusunda en şanslıları görsel sanatlar öğretmenleridir. Örneğin sürekli sergi açma şansları var. Ders saatleri dışında kurs açabilirler hatta velilere de açık olabilir. Müze gezileri, sergi gezileri düzenleyebilirler.

-Şimdi aklıma geldi, öğretmen "sanat günleri" diye bir proje yapsa, 15 günde bir, ayda bir sanatçıları anlatsa, onların eserlerini anlatsa katılan çok veli olur. Okula sanatçıları davet etse, çocukları sanatçılarla, buluştursa çocukların sanata bakışı değişir. TRT 'de var sanıyorum. Oradan sanatçı filmleri alsa sinema günleri düzenlese.

-Sizin çalışmalarınız var, okulun hem dış duvarlarına hem de içine yaptırduğunuz çalışmalar. Öğrencilerini de kattığı bu tür çalışmalar yaptırabilir. Resim yapılacak alan mı yok. Avrupa 'da caddeleri resimliyorlar. Yeter ki öğretmen hevesli olsun.

[<Documents\Sendika A>](#) - § 2 references coded [1,10% Coverage] Reference 1 - 0,63% Coverage *Okulların sanat gezileri öğretmene bırakılmamalı. Milli Eğitimin bir okula yıl içinde en az iki kez Müze gezisi ve sergi gezmeyi zorunlu tutmalı. Çünkü öğretmene bıraktığında öğretmen müdüre söylüyor. Müdür araba bulamıyor, bulduğunda da para toplayamıyor. Zorunlu olduğunda mecburen yapılacak.*

-Çocuklar da tiyatroya gitmeye, sergiye katılma gibi etkinliklerde destek görmeliler.

Reference 2 - 1,66% Coverage *Öğretmen öğrencileri bu tür faaliyetlere götüremiyorsa eğitim CD leri hazırlamalı, zaman zaman bunları öğrencilerle paylaşmalıdır. Görsel sanatlar öğretmeni sergilerin yanında sık sık görsellerin yoğun olduğu sunular, konferanslar vermelidir.*

Eğitim sendikaları GSÖ den sürekli sergi, kurs, müze ve galeri gezileri, sanatçı konferansları, sinema günleri, okulun ve çevrenin öğrencilerle resimlenmesi gibi sosyal ve kültürel etkinlikler beklemektedirler. Bu tür etkinliklerin öğrencilerin sanata yaklaşımlarında olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacağını altı çizilmektedir. Literatürde okuldaki sosyal ve kültürel etkinliklerin (i) akademik başarı, (ii) okula bağlılık (iii) demokratik vatandaşlık eğitimi (iv) kişisel ve sosyal gelişim (Bakınız: Sarı, 2011) gibi, öğrenciler açısından olumlu sonuçlarına değinilmektedir. MEB (2005)'nin İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliğinde de öğrencinin güven ve sorumluluk duygusunu geliştirme, yeni ilgi alanları oluşturma ve öğrenciye beceri kazandırma amacı olduğu vurgulanmaktadır. GSÖ'nin ders dışı etkinlikleri öğrencileri görsel sanatlar dersine ilişkin tutumlarının yanında seçimlerini ve performanslarının da etkileyebileceği söylenebilir.

Eğitim sendikaları ders dışı etkinliklerin veli katılımı düzenlenmesinin ayrı bir önemi olduğuna dikkat çekmektedirler. Odak grup görüşmeleri sırasında görsel sanatlar öğretmeni veli ilişkileri konusundaki bir sorunun doğurduğu diyalogdan alıntılar sanat eğitimcilerine çok önemli ipuçları vermektedir:

[<Documents\Sendika A>](#) - § 5 references coded [4,45% Coverage]Reference 1 - 0,80% Coverage *Veli ilişkilerinde öğretmenin en büyük çabası veliyi ikna etmek olmalı, alanını kabul ettirmek için. Ama çoğu görüşmeye bile gerek duymuyorlar. Velilerin eğitimini kabul etmiyorlar. İdarenin zorlamasıyla yalnızca bir veli toplantısı yapılıyor.*

*- Baby First izliyorum. Orada 3 yaşından sonra anne, baba ve çocuk kreşlerde birlikte eğitim alıp, birlikte yapıyorlar. Bizim resim öğretmenlerimiz de ilkokuldan başlayarak şunu yapabilirler. Dersimize anneleriniz de gelecek, birlikte yapacaksınız diyebilir. Bir iki de filan olabilir. Ana sınıflarında kesinlikle yapılmalı. O eğitimi birlikte yapmalı. İşte makarnaları boyamak, yapıştırmak annesinin yanında. Hamur yoğurmak vb. **Veli de işin içine girecek. Veliye kendisini anlatması için çocuk veliyle ortak bir yaratım içine***

girmelidir. Belki velilerle ortak sergiler yapılabilir. Sadece çocukların değil, velilerin de işlerini katın sergiye mutlaka.

-Becikoğlu AVM’de bazı okullar sergi yapmışlardı sanatsal etkinliklerle ilgili. Orada veli müthiş bir gurur duyuyor çocuğunun resminin bu sergide yer almasından. Aslında bu tür etkinlikler yoluyla belki veli kazanılabilir.

-Teşvik eder tabii ki. Velilerde çocuklarının resimleri sergilenecek diye daha çok ilgi gösterirler, daha çok çalışırlar ve yardım ederler.

-Sanat etkinlikleri özellikle sınıf öğretmenleri, yöneticiler ve velilere açık olmalıdır. Yukarıda söz edildiği gibi çocuğa yeni bir sanatı tanıtıyorsa bunu veliye, yöneticilere de tanıtılmalıdır. Bu kritik kesimlerin sanata bakışını değiştiremezseniz sanat eğitiminden yeterli verimi alamazsınız.

Birinci konuşmada görsel sanatlar öğretmenlerinin velilerle görüşmeye, velilerin eğitimine sıcak bakmadıkları görüşü ortaya atılıyor. İkinci konuşmacı bir televizyon programındaki veli katılımlı eğitimden örneği sanat eğitimine transfer ederek “çocuğun veliyle ortak bir yaratım” sürecine girmesi gerektiğini vurguluyor.

Eğitim sürecinde aile faktörünün önemi ve etkilerine ilişkin bilimsel çalışmalar, Coleman ve diğerlerinin 1966’da yaptığı araştırma ile hız kazanmasına (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010) karşın Türkiye’de veli katılımlı eğitim anlayışının yaygınlaştığına ilişkin bulgulara rastlanmamıştır. Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010) ailelerin eğitim sürecine katılması sayesinde çocuğun çevresinde onun eğitimini destekleyen bir çevre oluşturulması ve çocuğun bütüncül gelişiminin sağlanması mümkün olacağını belirtmektedir. Diğer alanlarda aile katılımlı eğitim modelinin uygulanmasında bazı güçlükler doğabileceğine ilişkin kaygılara karşın, görsel sanatlar eğitiminde en azından ders dışı etkinliklerde kullanılabilecek bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Özellikle ergenlik dönemine doğru gelişmekte olanların arkadaş seçimi ve ait olma duygusu nedeniyle aileleriyle çatışmalar yaşadıkları, akran değerlerini daha önemli gördükleri bilinmektedir. Diğer taraftan da kendi cinsinden ebeveyni model alma isteğindedir. Okullardaki aile katılımlı sosyal ve kültürel etkinlikler gelişmekte olanların bu sıkıntılı dönemi için daha da önem kazanmaktadır. Öğrencinin ebeveyniyle birlikte zevk alarak yaptığı bir etkinlik, gerçekleştirdiği bir proje, bir yaratma süreci ya da bu

sürecin sonunda ortaya çıkan üründen duyduğu gurur sadece okul ortamında kalmayacak aile ortamına da taşınacaktır.

Bu tür etkinlikler aynı zamanda ailelerin çocuklarının ilgi ve yeteneklerini daha iyi tanımaları ve mesleki rehberlik yapabilmeleri bakımından da önemlidir. Çünkü ailelerin çocuklarının boş zaman etkinliklerine katılımı oldukça sınırlıdır. Aslan ve Cansever (2007)'in yaptığı bir araştırmaya göre Hollanda'da eğitim durumu yüksek olan babaların %80'i çocuğuyla boş zaman etkinliklerine katılırken bu oran Türkiye'de %12,7 dir. Okullardaki aile katılımlı sosyal ve kültürel etkinlikler ebeveynlerle çocuklarının nitelikli zaman geçirmelerine katkı sağlayabilir. Gelişimin en kritik dönemlerinde ebeveynlerle çocuklarının nitelikli zaman geçirememesi, gelişmekte olanların akran gruplarına yönelmelerini ve aileden uzaklaşmalarını besleyen nedenler arasında sayılabilir. Bunun yanında aile katılımlı etkinliklerin öğrencilerin “akademik başarısına (Lawson, 2003; Jeynes 2007; Shaw 2008; Sheldon 2003) yaratıcı düşünmeye (Epstein, 1995) ve disiplin olaylarını önlemeye (Epstein ve Sheldon, 2002) katkı sağladığına” (Erdoğan ve Demirkasimoğlu, 2010, 403-404) ilişkin literatür bulunmaktadır.

4.1.4.14. Eğitim sendikalarının GSÖ adaylarının seçimi ve yetiştirilmesine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular

a)Adayların seçimi:

Görsel sanatlar öğretmen adaylarının seçimine ilişkin beklentiler arasında öğretmen kimliğiyle ilgili tanımlamalarda belirtilen özelliklerle ilişki kurulduğu görülmektedir. Sanatçıların zihinsel becerilerinin yüksek olduğu düşünülmekte; sanat eğitimi programlarına zeki öğrencilerin seçilmesi önerilmektedir:

<Documents\Sendika A> - § 1 reference coded [1,05% Coverage] Reference 1 - 1,05% Coverage bütün ressamlar heykeltıraşlar en zeki insanlardır. Bizde de en zeki insanlar tıp ya da mühendislik okuması gerektiği için aile tarafından o tarafa yönlendirilmesi için izin çıkmıyor. Bu nedenle bizden böyle büyük sanatçılar çıkmıyor.

Görsel sanatlar öğretmenliği programlarına başvuran öğrencilerin iki gruptan oluştuğu; birinci grup, lise öğrenimini sanat alanını seçen ve bu alandan mezun olan öğrenciler; ikinci grup ise merkezi yerleştirme sınavlarıyla herhangi bir yükseköğretim programına yerleşemeyen öğrenciler olduğu düşünüldüğünde; bir de buna ailelerin, öğretmenlerin tıp, mühendislik gibi gözde mesleklere yönlendirme arzularıyla, öğretmenlerin Türkiye'deki ekonomik koşulları ve atanamama sorunları eklendiğinde zihinsel becerileri yüksek olan öğrencilerin bu programları tercih etmelerinin zor olduğu söylenebilir. Elbette zihinsel becerileri yüksek olan adayların sanat etkinliklerinde hem biçimsel hem de içerik olarak daha nitelikli ürünler ortaya koyacağı, yüksek nitelikli eğitimci olacakları söylenebilir. Sanatın değerli olduğu ve öğretmenin statüsünün yüksek olduğu toplumlarda zeki öğrencilerin bu programları tercih olasılıkları çok daha yüksek olabilir.

Bir öğretmen lise sanat alanı seçme sınavlarında uygulanan yansıtmacı bir sınav modelinden hareketle, özel yetenek seçme sınavları için başka ölçütlerin de gereğine dikkat çekmektedir:

<Documents\Sendika B> - § 2 references coded [5,25% Coverage] Reference 2 - 3,43% Coverage Mesela şimdi sizdeki özel yetenek sınavını yaparken ben daha önceden Kız Meslek Lisesinin resim bölümüne öğrenci alınan sınav komisyonu vardı. Ben de rehber öğretmen olarak gidiyordum. Bir vazo koyuyorlar, onun resmini yaptırıyorlar. Yalnızca o çizimi yaptırarak mı alınıyor, yoksa bunun kişiliği uyardı uymazdı gibisinden bakılıyor mu? Orada hangi kriterler önem taşıyor. Zaten bunu öğrenmek istiyorsunuz herhalde. Orada öğretmen yetiştiren müfredatta bu var.

Salt görsel algıya dayalı yetenek sınavları yerine öğretmen kişilik özelliklerinin de sınavlarda dikkate alınması beklentisini dile getirirken, bu özelliklerin öğretmen eğitimi programlarında tanımlanmış olduğu düşünülmektedir. Oysa öğretmen yetiştiren programlar merkezi olarak YÖK tarafından, dersler listesi ve ders tanımları şeklinde hazırlanmakta, program çıktıları tanımlanmamaktadır. Program çıktıları o programın uygulayıcısı olan öğretim elemanları tarafından isteğe bağlı olarak tanımlanmamaktadır. Gerek merkezi olarak hazırlanan gerekse küçük revizelerle sürdürülen programlarda program girdilerinin tanımlanmadığı görülmektedir.

Literatürde görsel sanatlar öğretmenliği proqramına giriş sınavları (özel yetenek sınavları) konusunda yapılan araştırmalarda da program girdileriyle ilgili bir tanımlamaya rastlanamamıştır. Özel yetenek sınavları ne kadar titiz yürütülse yürütülsün ve yüksek güvenilirliğe sahip olsun; programa giriş standartlarının tanımlanmadığı sınavların geçerliliğinden söz edilemez. Öğretmen sendikaları özel yetenek sınavlarında öğretmen kişilik özellikleriyle ilgili ölçütlerin dikkate alınmasını önerirken bu konuda çok dikkatli davranılması gerektiğini belirtmektedirler:

<Documents\Sendika B> - § 2 references coded [5,25% Coverage] Reference 2 - 3,43% Coverage Ben mülakat sınavıyla alınan bir öğretmenlik programında okumak isteseydim beni almayacaklardı. Ama ben 10 yıldır öğretmenlik yapıyorum. Yani şimdi geçebilecek rahatsızlıklarını öne alıp da orada onun önünü örtmek, hayallerinin önünü örtmek bana çok mantıksız geliyor. Az önce dedik ya öğretmen üniversiteye öğrenci alırken iyi resim yapması yeterli gibisinden. Bu da olmalı ama diğer dediğim şeye de (kişilik özellikleri) dikkat edilmeli. Engelli insanlar şu an her işi yapıyorlar.

Konuşma engeli yaşayan ancak, şu anda sözel dilini oldukça akıcı kullanabilen bir yöneticinin yukarıdaki açıklamaları düşündürücüdür. Öğretmenlik mesleği gibi sözel dilin baskın olarak kullanıldığı meslekler için yapılan görüşme sınavlarında konuşma engelli bir adayın başarılı sayılma şansı olabilir mi? Özel yetenek sınavlarında görüşmenin önemi yadsınamaz ama öğretmenlik mesleğini sürdürmesini engellemeyecek engelsizlere ve geçici rahatsızlığı bulunanlara öğretmenlik kapısını kapatmamak gerekir.

b) Görsel sanatlar öğretmenlerinin yetiştirilmesi

Öğretmen yetiştirme, her ülkenin önemli eğitim politikaları içerisinde yer almakta ve bu politikaların belirlenmesi ise eğitim bakanlıklarının yetkisine verilmektedir. Türkiye’de öğretmen yetiştirme görevi uzun yıllar bakanlık bünyesindeki kurumlarda gerçekleşmiş, daha sonra bu görev üniversitelere verilmiştir.

Eğitim sendikaları öğretmen yetiştirme görevinin üniversitelere verilmesiyle sistemin bozulduğu, Köy Enstitüsü ve/ya Öğretmen Okullarının eğitim kalitesinin yok olduğu, nitelikli öğretmen yetiştirilemediği ortak bir görüş olarak ifade edilmesine

karşın, bir sendika yöneticisi tarafından görsel sanatlar alanında eğitim fakültelerinde verilen eğitimi yeterli gördüklerine ilişkin görüş bildirilmiştir:

<Documents\Sendika A> - § 8 references coded [6,44% Coverage] Reference 1 - 1,08% Coverage Öğretmen yetiştiren kurumlar dejenere olmuş durumda. Ne köy enstitülerinin ne de öğretmen okullarının yetiştirdiği öğretmenler yetiştirilmiyor artık. İş içinde yetiştirilmesi gerekiyor. Bunlar yok. Mesleki alanda yeterli bilgi alamıyorlar okullarından. Biz öğretmen okullarına girdiğimizden orta birden itibaren öğretmen olarak yetiştirildik. Şu an üniversiteye gidiyorsunuz. Birinci sınıfta öğretmenlikle ilgili yeterli bilgi alabiliyor musunuz?

<Documents\Sendika B> - § 1 reference coded [1,51% Coverage] Reference 1 - 1,51% Coverage Biz kaliteli öğretmen yetiştiremiyoruz. Biz toplumumuzun tamamında olan, eğilen, bükülen, yamulan, satın alınan, istediği yere yönlendirilen insanlar yetişiyor eğitim fakültelerinden. Okuyan, üreten, düşünen, sorgulayan ya da öğrencilere bunu öğreten öğretmenler yetişmiyor artık. Kim ne derse desin. Altını çizerek söylüyorum. Bizim sistemimiz sorunumuz hiçbir şey de değil. Bizim sorunumuz kaliteli öğretmen yetiştirememe.

Reference 4 - 0,26% Coverage ... mesleki eğitimi daha birinci sınıftan itibaren vermesi gerekiyor.

<Documents\Sendika B> - § 3 references coded [3,37% Coverage] Reference 3 - 1,42% Coverage Eğitimin iyi bir şekilde verildiği söylenemez. Bunun öğrenciye ne kadar faydası olur kitap üzerinden? Teori var, pratik yok. Bizim dönemimizde eğitim fakültesinde 3. Sınıfta ders dinliyorduk, 4. Sınıfta uygulama yapıyorduk. Şimdi zannedersen yarım döneme düşüyor. Bizim zamanımızda daha iyiydi.

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde nitelikli öğretmen yetiştirilemediği belirtilmekte, öğretmen yetiştirmede, iş içinde öğrenme (yaparak/yaparken öğrenme) genel bir ilke olarak benimsenmektedir. Köy Enstitüsü ve Öğretmen Okulları geleneğinin bu ilkeye dayandığı vurgulanmaktadır.

Eğitim Fakültesi mezunu bir sınıf öğretmeni kuram ve uygulama dengesine değinmekte, geçmişte okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamalarının ikişer dönemlik süreler halinde yapılırken yeni programda birer dönemlik dersler haline dönüştürüldüğü belirtilmekte, dolayısıyla uygulamaların yetersizliğine dikkat çekilmektedir.

Görsel sanatlar öğretmeni yetiştiren programlarda öğretmenlik uygulamasının son yarıyılıda programlandığı, kuramsal kazanımlarını uygulamaya dönüştüren adayın sonuçları analiz ederek düzeltmelerle yeniden uygulama yapması olası görülmemektedir. Oysa yansıtıcı öğretmen yetiştirmede modeli, kuramsal ve deneysel bilgilerin

uygulama ve yansıtma döngüsü içinde mesleki yeterliliğe ulaşma biçiminde modellendirmektedir. Adayın eğitim sürecinde edindiği kuramsal bilgilerin, uygulama sonuçlarını görme, sonuçları gözden geçirme, tekrar uygulama şeklinde sürdürülen yeterlik kazanma sürecini yaşayabilmesi, fakülte-okul işbirliğinin ve programlardaki uygulama alanlarının yeterli düzeye çekilmesiyle olasıdır.

GSÖ eğitiminde geçmiş deneyimlerden yararlanılması ve öğretmen yetiştirme süresinin artırılmasına gönderme yapan aşağıdaki açıklama sınıf öğretmenlerinin sanat eğitimiyle ilişkilendirilmektedir:

<Documents\Sendika A> - § 8 references coded [6,44% Coverage] Reference 7 - 0,90% Coverage Ben öğretmen okulu mezunuyum. Bu dersleri çok güzel öğretiyorlardı. Flüt çalmayı, diğer müzik enstrümanlarını çalmayı. Bunun yanında resim düzenlemesi. Bize bunları 6 yıllık sürede öğretilmişti. Öğretmen okullarında sanat eğitimi çok güzel veriliyordu.

Öğretmenlerin duyuşsal özellikleri başlığında sorulan “dört yılda bu heyecanı, isteği kazandırabiliyor musunuz?” sorusuyla 6-7 yıllık öğretmen eğitimi beklentisi birlikte düşünüldüğünde, erken yaşta başlayan ve daha uzun süre yapılması beklenen öğretmen eğitimi, öğretmen inançlarının oluşması açısından değerlendirilebilir. Erken yaşlarda başlayan öğretmen eğitimiyle Rokeach (1968)’in ortaya koyduğu merkezi inançların edinilmesine katkı sağlayabilir. Rokeach inançları merkezi ve çevresel inançlar olarak tanımlamış, merkezi inançların değişime açık olmadığı üzerine durmuştur. Soyut düşünme evresinde oluşmaya başlayan mesleki inançların merkezi olarak, yükseköğretim düzeyinde oluşabilecek inançların ise çevresel olarak konumlanma olasılığı görece daha yüksek olduğu söylenebilir. Görsel sanatlar öğretmeni yükseköğretim düzeyinde nitelikli eğitim olsa bile hizmet içindeki sosyal öğrenmeleri, edindiği öğretmen inançlarının zayıflamasına, değişmesine yol açabileceği düşünüldüğünde öğretmen liseleri ve güzel sanatlar liseleri gibi görsel sanatlar öğretmen eğitimi programlarına kaynaklık eden orta öğretim kurumlarının önemi ortaya çıkmaktadır.

Görsel sanatlar öğretmeni yetiştirme programlarının geliştirmekte olanların kritik evrelerine göre düzenlenmesi önerisinin yanında, ortaöğretim kurumlarına yetiştirilecek

görsel sanatlar öğretmenlerinin belli sanat dallarında uzmanlaşması ve söz konusu okullara farklı sanat dallarında öğretmen atanması beklentisi şu andaki eğitim sistemi için ütopya olarak değerlendirilmektedir:

<Documents\Sendika A> - § 8 references coded [6,44% Coverage] Reference 8 - 1,20% Coverage...hatta lise için şu da düşünülebilir: Heykel kısmını ayrı, resim kısmını ayrı işleyen farklı öğretmenler düşünülebilir. Ders saati artırılabilir. Bu söylediklerim olabilecek bir sistem için geçerli olan kriterler. Yoksa şu an ki sistemle bunu düşünmek mümkün değil.

Pedagojik formasyon programlarıyla öğretmen eğitimine değinen sendikalar, bu programların yetersizliğini ve sakıncalarını da dile getirmektedirler:

<Documents\Sendika B> - § 3 references coded [3,37% Coverage] Reference 1 - 1,87% Coverage ...son zamanlarda bir pedagojik formasyon furyası başladı. Herkese pedagojik formasyonla öğretmenlik diploması dağıtılıyor. Öyle birkaç ayda birkaç ders almakla öğretmen olunmaz. Birkaç ay öğretmenliği tanımaya bile yetmez, hele hele çocukları tanımaya anlamaya hiç yetmez. Kaldı ki bunlar ne kadar program biliyor? Ne kadar okullarda uygulama yapıyor? Mili Eğitimi ne kadar tanıyorlar?

Görsel sanatlar öğretmenlerinin yetiştirilmesinde 3,5 yıl alan eğitimi sonunda formasyon eğitimi modeli günümüzde tartışılan modeller arasındadır. Eğitim sendikaları dört yıllık hizmet öncesi eğitimi, özellikle duyuşsal alanda yetersiz görürken söz konusu modele tepki gösterecekleri açıktır. Türkiye’de öğretmen eğitimi üzerine yapılan araştırmalarda “Eğitim fakültesi mezunlarına göre, öğretmenlik sertifikası programlarından yetişen öğretmenlerin, meslekte daha az kalıcı olduğuna, öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının daha az olumlu olduğuna ve sınıf içi öğretimde daha fazla sorun yaşadıklarına ilişkin araştırma bulguları” (Yıldırım, 2013, 187) öğretmen sendikalarının görüşleriyle örtüşmektedir.

Eğitim sendikalarının beklentilerinin incelendiği bu bölümde, görsel sanatlar öğretmen niteliklerine ilişkin beklentilerinin küresel bir bakışla ortaya konduğu, sendikaların eğitim ve sanat eğitimi politikalarının, eğitim felsefelerinin öne çıktığı bulunmuştur. Görüşmeler sırasında beklentilere ilgili görüşlerde eleştirel perspektiflerinin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Bunun değişik nedenleri olabilir. Sendikaların sürekli eğitimin sorunlarıyla ilgilenmek zorunda kalmaları, sendikalara eğitimde iyi örnekler yerine sorunların daha çok yansımış olmasından kaynaklandığı, odak grup görüşmeleri sırasında oluşan psikolojik ortamın -her ne kadar sorular ve

sondalarla beklentilere götürülmeye çalışılsa da- eleştiriye açık bir niteliğe bürünmesi düşünülebileceği gibi, eğitim sistemi içinde saptadıkları sorunların baskısından kaynaklanabileceği de düşünülebilir.

4.1.4.15. GSÖ'lerinin örgütlenme becerileriyle ilgili beklentilere ilişkin bulgular

Sendikalar görsel sanatlar öğretmenlerinin GSÖ'lerinin gerek mesleki gerekse özlük haklarına yönelik örgütlenme konusunda istekli olmadıkları düşüncesindedirler. Örgütlenme bilincinin öğrencilik yıllarından başlaması ve meslek yaşamında da sürdürülmesi gerektiği belirtilmektedir:

<Documents\Sendika A> - § 5 references coded Reference 2 - 1,19% Coverage Aslında üniversiteli örgütlü öğrenciler arasında gösteri ve eylemlere katılanlar arasında resim bölümünden çok da yok. Eğitim fakültesi temel olarak katılıyor. Ama resim bölümü hemen hemen hiç olmuyor. Sanırım bu öğrencilerin kendilerini sanatçı hissetmeleri siyasi olaylara biraz daha uzaktan bakmaları etkili oluyor. Bu da beraberinde örgüt kültüründen uzak durmayı gerektiriyor sonuç olarak. Bizim sendikamıza girip çıkmayan bir kişi örgütün ne olduğunu bilmeden kendiliğinden sendikaya üye olmaz. Reference 3 - 1,86% Coverage Bizim sendikamız üyeleri arasında da çok aktif resim öğretmeni yok. Öğrenciler arasında da çok yok. Belki biraz o sanatçı psikolojisi birazcık da o atölye çalışmaları gibi şeylere fazla zaman ayırmaları siyasetin önüne geçiyordur. Bu benim gözlemim.

Görsel sanatlar öğretmen ve adaylarının örgütlenmemesindeki diğer bir neden sanatçı kimlikleriyle ilişkilendirilmekte ve sanatsal çalışmalara ayrılan zaman faktörüyle açıklanmakta; ancak, sanatsal etkinlikler konusunda da örgütlenmediklerine ilişkin görüş belirtilmektedir : *<Documents\Sendika A> - § 5 references coded [4,97% Coverage Reference 5 - 0,16% Coverage Resim öğretmenlerinin birlikte hareket ettikleri bir çalışma yok.*

Özellikle özlük haklarının kazanımına ilişkin beden eğitimi ve rehber öğretmenlerin örgütlenmesi gibi sendika dışında örgütlenebilecekleri her iki sendikanın da önerileri arasında yer almaktadır:

<Documents\Sendika A> - § 5 references coded [4,97% Coverage] Reference 4 - 1,06% Coverage Beden eğitimi öğretmenleri örgütlü oldukları için alanlara çıkabiliyor. Resim müzik öğretmenleri de en azından sendikalarda örgütlenebilir, kendi aralarında bir örgütlenme yapmasalar da. Onlar sendikalarını harekete geçirebilirlerdi. Geçirmediler. Görsel

sanatlar öğretmenlerinin zorlamaları gerekiyordu en azından. Resim öğretmenlerinin bu konu ile ilgili olarak bir hak arayış talepleri olmadı.

[<Documents\Sendika B>](#) - § 9 references coded [17,55% Coverage] Reference 8 - 2,07% Coverage Rehber öğretmenlerin alan çıkışlı rehber öğretmenlerinin bir örgütü var. Bunlar bu örgüt vasıtası ile iktidara istediklerini yaptırabiliyorlar kısmen. Mesela en yakın örneği alanlar arası değişiklik yapacaklardı. Rehber öğretmen açığı var. Diyorlar ki rehberlik alanına geçiş yok. Niye? Hem bu alanların örgütünün etkisi var. Olması da gerekiyor. Bu yadsınamaz. Geçen yıl biz burada yürüyüş yaptık. Beden eğitimi öğretmenlerinin şu endüstri meslek liselerinde derslerinin kaldırılmasıyla ilgili yürüyüş yaptılar. Onların da örgütü var herhalde.

Görsel sanatlar öğretmenlerinin örgütlenmesini engelleyen üçüncü faktör hizmet öncesi eğitimde özlük haklarına yönelik eğitim almamaları gösterilmekte ve bunun bir eksiklik olduğu belirtilmektedir:

[<Documents\Sendika B>](#) - § 9 references coded [17,55% Coverage] Reference 5 - 0,41% Coverage Şimdi siz öğretmen yetiştirme açısından baktığınız için üniversitelerde devlet memurlarının hakları ile ilgili bir müfredat yok sanırım. Reference 7 - 0,94% Coverage Eğitim fakültesini bitirenler öğretmen oluyor. Bu gerçeği yadsımak olmaz bence üniversitede. Belki bununla ilgili bir eğitim de verilebilir. Çünkü aday öğretmen olacak ama haklarını bilmiyor. Diğer eğitim bileşenlerini bilmiyor. Bizim gibi işte örgüt yapılarını bilmiyor. Burada büyük bir sıkıntı, eksiklik var.

Her iki sendika tarafından sendika siyaset ilişkileri üzerindeki açıklamalarda iki boyutlu sonuç ortaya çıkmaktadır. Birincisi sendikacılığın ve hak aramanın siyasal bir yönü olduğu, ikincisi sendikaların asli görevini yapamadığıdır. Sendikaların bu yönü öğretmenlerin örgütlenmeye uzak durmasına ya da bilinçsiz örgütlenmeye neden olduğu belirtilmektedir:

[<Documents\Sendika A>](#) - § 2 references coded [3,48% Coverage] Reference 1 - 1,24% Coverage. Türkiye'deki sendikacılık çok farklı bir yapıya sahip. Türkiye'de sendikacılık yapılmıyor. Türkiye'de sendikacılık nedir? Sağcıyım sağ sendikaya giderim. Solcuyum sol sendikaya giderim. Dinciyim din sendikasına giderim. Böyle bir zihniyet var maalesef ve artı burada sendikanın çalışmasına bakılmıyor. Mücadelesine bakılmıyor. Benim ufak nereden çıkarım olur? Atama yaptırabilir miyim? Tayin yaptırabilir miyim? Yani yandaş sendikacılığın olduğu bir toplumda yaşıyoruz Reference 2 - 2,24% Coverage Ama biz yaşam biçimleri olarak sadece mesleki durumlarımız değil şu an tartışılan, gelinen noktada. O yüzden belki de ideoloji daha ağır basıyor yönelimlerde. Çünkü insanların yaşamlarındaki talepler nedir? Ortak bir meslek örgütü olarak düşünsek bütün öğretmenleri. Şura gündemine bakıyorsun. Orada nasıl ortaklaşabilirsin? Çünkü oradaki talepler senin yaşam biçimine de bir saldırı olacak. Dolayısıyla politik bir şekilde şekillenmesinin bir sebebi siyasetin bizim birçok kişilerimizin dünyasına dalması ve onu

şekillendirmeye çalışmaları ile ilgili. Yani sendikal mücadelede biz sadece mesleki, ekonomik ya da özlük haklarımız ile ilgili mücadele vermiyoruz sonuçta. Aynı zamanda bir sivil toplum kuruluşuyuz. Ve dolayısıyla da başka hassasiyetler de yaşam biçimimizden tutun kadın erkekle ilgili mücadelede yani topyekün bir var olma mücadelesi. Sadece mesleki bir var olma mücadelesi değil bizimkisi. Yani var olabilmek mücadelesi bizimkisi.

<Documents\Sendika B> - § 9 references coded [17,55% Coverage] Reference 2 - 2,49% Coverage Sendika siyaset ilişkisi özellikle kamu sendikacılığında sendikaların kendi ilke ve değerleri açısından ya da dünya görüşü açısından ya da demokrasi açısından kitle örgütü olması noktasında duruşu itibari ile bir takım siyasi partilere yakın olmuş olması sendikaların siyasi partilerin yan kolu ya da uzantısıymış gibi algılanması ile özdeşleşen bir durum var. Bu algı doğru mudur? Kısmen doğrudur. Siyaset ilişkisi itibari ile kendi değerlerimiz itibariyle sendikanın temsil etme gücü itibariyle belli görüşlerin belli yerlere toplanması doğal gibi görünüyor ama bu yelpaze olabildiği kadar genişledikçe ya da farklı görüşler oldukça elbette sendikalar biraz daha güçlü görünür. Fakat nihai olarak şu anda kamu sendikacılığında büyük oranda görüşlere göre bir yapılanmanın ya da örgütlenmenin olduğu görülüyor. Yani bu bir dezavantaj.

Öğretmen örgütlerinin siyasal eğilimleri nedeniyle öğretmenlerin iktidara yakın sendikaları yeğlemelerine neden olduğu belirtilmekte, bunun da sendikal mücadelenin önünde engel olduğu vurgulanmaktadır:

<Documents\Sendika B> - § 9 references coded [17,55% Coverage] Reference 6 - 2,20% Coverage Öğretmenler memur haklarını bilmediği için iktidarın oradaki uzantıları önüne bir şey attığında üyelik formu gibi “bu ne” deyip imzalamak zorunda bırakılıyor. Okulda bunun eğitimini almadığı için. Bir de örgütlülük işi sanki illegal bir işmiş gibi şuur altımıza yer ettiğinden ilk atandığında annesi, babası, abisi “aman oğlum sakın böyle şey işlerde olma” gibisinden bir yaklaşım içerisinde oluyor.

Reference 4 - 1,79% Coverage 10 yıl önce aday öğretmenler sendikalara üye olamıyorlardı. Şu an yok böyle bir şey. Aday öğretmenler de sendikalara üye olabiliyorlar artık. Bu sene yer değiştirme ve atanma ile ilgili bir değişiklik yaptılar. Adaylığın kaldırılması biraz daha öznel özelliklerle yapılabilecek. Birinci yıl olmazsa ikinci yıl, ikinci yıl da olmazsa öğretmen olamayacaklar atacaklar gibi bir sistem yaptılar. Böyle bir sistemde de muhalif bir sendikaya üye olurken aday öğretmenin düşünmesi gerekiyor. Öğretmen böyle bir sistemde bu sendikaya üye olursam adaylığımı kaldırırılar mı kaldırmazlar mı düşüncesi içerisinde.

Görüşme yapılan eğitim sendikalarına göre görsel sanatlar öğretmenlerinin mesleki ve sendikal örgütlenme kültürünün yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır; ancak, yetkili sendika ile görüşme yapılamaması sendikaların görüşlerini yorumlamada daha sakıncan düşünülmesine yol açmaktadır. Araştırma kapsamındaki okullarda görev yapan görsel sanatlar öğretmenlerinin sendika üyeliğini sorgulamak etik olmadığı için

sendikal örgütlülükleri konusunda fikir yürütülememektedir. Ancak, Bolu'da faaliyet gösteren “Bolu Görsel Sanatlar Derneği” üyeleri ve etkinliklerine katılan görsel sanatlar öğretmenleri derneğin kataloglarında yayınlanmaktadır. 2014 Yılında yayımlanan kataloğa göre araştırma kapsamındaki okullarda görev yapan görsel sanatlar öğretmenlerinin dörtte biri dernek üyesidir. Bu veri görsel sanatlar öğretmenlerinin örgütlenmede çekingen davrandıkları şeklindeki eğitim sendikalarının görüşlerini destekler niteliktedir.

Öğretmen örgütlenmesi eğitim sendikalarının üzerinde önemle durdukları bir konudur. Ancak, mevcut eğitim sendikalarının henüz tam olarak bir meslek örgütü olarak algılanmadığını gösteren (Baysal vd. 2010) çalışmalar bulunmaktadır. Jessup (1978 akt. Baysal vd., 2010) öğretmenlerin sendikalara üye olma nedenlerinin eğitim hizmetlerini geliştirmek istemekten kaynaklandığı belirtilmektedir. Yukarıda değinildiği gibi görsel sanatlar öğretmenlerinin örgütlenme kültürüne sahip olmamaları ve özellikle sendika siyaset ilişkileri konusundaki çekinceleri, sendikal örgütlenmenin önünde engel olarak algılanmaktadır. Eğitim sendikaları görsel sanatlar öğretmen adaylarının hizmet öncesinde örgütlenme bilinci kazanmaları ve meslek yaşamlarında örgütlü olmaları beklentisi içindedirler; ancak, görsel sanatlar öğretmenlerinin örgütlenme konusundaki çekinceleri olduğu ifade edilmektedir. Görsel sanatlar öğretmenlerinin çekincelerini şu faktörlerin etkilediği bulgularına ulaşılmıştır;

1. Örgütlenme bilincinin hizmet öncesi eğitim süreçlerinde oluşmaması ve bu anlayışın meslek yaşamında da sürmesi,
2. Hizmet öncesi eğitimde özlük haklarına yönelik eğitim almamaları,
3. Eğitim sendikalarının siyasallaşmış olması,
4. Örgütlenme kültürünün erozyona uğraması ve endişe duyulması.

Yukarıda tartışılan öğrenci, görsel sanatlar öğretmen adayları, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri ile eğitim sendikaları bulgulardan elde edilen temalar ve bu temalara ait kategoriler, paydaş beklentileri arasındaki benzerlik ve/veya farklılıkların sorgulandığı araştırmanın ikinci sorusuna temel oluşturmuştur.

4.2. Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin bulgular ve yorumlar

Paydaşların görsel sanatlar öğretmenlerinden beklentilerinin karşılaştırmalı olarak ele alındığı, benzerlik ve/veya farklılıkların sorgulandığı bu bölümde, önceki bölümde kategoriler, alt temalar ve temalar düzeyinde tanımlanan ve zaman zaman farklı temalar altında karşımıza çıkan nitelikler bütüncül bir da bakış açısıyla ele alınmış, paydaş bulgularında ortaya çıkan temalar, ilgili tablolarda toplanarak karşılaştırmalı bir yaklaşımla çözümlenmiş ve yorumlanmıştır.

4.2.1. Paydaşların GSÖ'lerinin kişilik özelliklerine ilişkin beklentilerinin karşılaştırması

. Görsel sanatlar öğretmeninden beklentiler arasında kişilik özelliklerine ilişkin bulgular araştırmanın önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Kişilik bireyi başkalarından ayıran inanç, değer, tutum, duygu, düşünce, mizaç, karakter, davranış örüntüsü gibi doğuştan getirilen ya da sonradan kazanılan özelliklerin bütünü (Şahin, 2007) olarak ele alındığında her boyutun ayrı tanımlamasını zorunlu kılmaktadır. Bu araştırmada görsel sanatlar öğretmen kişilik özelliklerine ilişkin paydaş beklentileri; tablo 4.5.1' de görüldüğü gibi, öğretmen inançları, öğretmen değerleri, öğretmen tutumları, duyuşsal özellikleri, iletişim özellikleri ve diğer kişilik özelliklerini içeren boyutlar altında incelenmiştir.

Tablo 4.5.1. Paydaşların görsel sanatlar öğretmenin kişilik özelliklerine ilişkin beklentilerinin alt temaları

Bulgu kaynakları	Kişilik özellikleri alt temaları
Öğrenciler	İnanç, değer, tutum, güdü, ilgi, iletişim, fiziksel özellikleri, mizaç ve karakter özellikleri, duyuşsal özellikler, sanatsal özellikler.
Öğretmen Adayları	İnanç, değer, tutum, ilgi, mizaç ve karakter özellikleri, duyuşsal özellikleri, iletişim becerileri, sanatsal özellikleri ve diğer kişilik özellikleri.
Yönetici ve Müfettişler	İnanç, değer, duyuşsal özellikler, iletişim becerileri, sanatsal özellikleri, diğer kişilik özellikleri.
Eğitim Sendikaları	İnanç değer, tutum, duyuşsal özellikler, iletişim becerileri, sanatsal özellikleri ve diğer kişilik özellikleri.

Tablo 4.5.1’de görüldüğü gibi öğretmen kişilik özelliklerine ilişkin öğrencilerin beklentileri inanç, değer, tutum, güdü, ilgi, iletişim, fiziksel özellikleri ve mizaç özellikleri, duyuşsal özellikleri ve sanatsal özellikleri başlıklarından oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının beklentileri ise inanç, değer, tutum, ilgi, mizaç ve karakter, duyuşsal özellikleri, iletişim becerileri, sanatsal özellikleri ve diğer kişilik özellikleri temalarında toplanmıştır. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri beklentileri, inanç, değer, iletişim becerileri ve diğer kişilik özellikleri temalarından oluşurken, eğitim sendikalarının beklentileri inanç, değer tutum, duyuşsal özellikler, iletişim becerileri ve diğer kişilik özellikleri başlıklarından oluşmaktadır.

Öğretmen inançları, değerleri, tutumları, iletişim becerileri, duyuşsal özellikleri, sanatsal özellikleri, tüm paydaşların ortak beklentileri arasındadır. Fiziksel özellikler, mizaç ve karakter özellikler, ilgileri gibi bazı öğretmen özellikleriyle ilgili bulgular kimi paydaş bulgularında tema oluşturabilecek kategoriler içermesine karşın, diğer paydaş bulgularında kategori düzeyinde kaldığı için ve diğer kişilik özellikleri temasında ele alınmıştır. Aşağıda her temaya ilişkin bulgular karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

4.2.2. Paydaşların GSÖ’lerinin inançlarına ilişkin beklentilerinin karşılaştırması

Tablo 4.5.2. Paydaşların GSÖ’lerinin inançlarına ilişkin beklentilerinin karşılaştırması

Bulgu kaynakları	Öğretmen inançları alt temaları/kategorileri
Öğrenciler	<i>Eğitim İnançları:</i> adanmışlık, yetkinlik (öz-yeterlik), öğrencinin özgürlüğü, gelişme inancı. <i>Program İnançları;</i> insancıl inançlar; akademik inançlar (profesyonellik), bilişsel süreçler, sanat eğitimi inancı.
Öğretmen Adayları	<i>Eğitim İnançları:</i> yenilikçilik, öz-yeterlik, kendini geliştirme, adanmışlık, demokrasi, başarı beklentisi. <i>Program inançları:</i> İnsancıl, bilişsel süreçler, teknolojik, akademik, sanat eğitimi inancı, sanat inancı.
Yönetici ve Müfettişler	<i>Eğitim İnançları:</i> yenilikçilik, öz-yeterlik. <i>Program inançları:</i> teknolojik inançlar, sanat eğitimi ve sanat inancı.
Eğitim Sendikaları	<i>Eğitim İnançları:</i> öz-yeterlik, yenilikçilik ve gelişim inancı, <i>Program İnançları;</i> sosyal yapılandırmacı inançlar, insancıl inançlar, sanat inancı.

Tablo 4.5.2’de görüldüğü gibi görsel sanatlar öğretmen inançlarına ilişkin beklentiler; eğitim inançları ve program inançları temalarını oluşturmaktadır. Eğitim inançlarıyla ilgili bulgular; öz-yeterlik inancı, adanmışlık, kendini geliştirme, yenilik, demokrasi, öğrencinin özgürlüğü ve başarı beklentisi faktörlerinden oluşurken, program inançları; insancıl inançlar, akademik, bilişsel süreçler, teknolojik, sosyal yeniden yapılandırıcılık, sanat ve sanat eğitimi faktörlerinden oluşmakta; ancak, her iki inanç grubundaki faktörlere ilişkin paydaş beklentileri arasında benzerlikler ve farklılıklar görülmektedir.

Tüm paydaşların öz-yeterlik beklentisi içinde oldukları bulunmuştur. Öz-yeterlik bireyin bir alanda başarılı olabilmesi için gerekli davranışları göstermede ihtiyacı olan becerilere sahip olup olmadığına ilişkin güveni içerir (Bandura, 1997). Öğretmenin öz-yeterlik inancıyla öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi kanıtlayan yeterince araştırma bulunmaktadır (Bkz. Kavramsal Çerçeve). Örneğin Ashton (1984) öğretmen özelliklerinden hiç birinin öğrenci başarısı ile öğretmenin öz-yeterlik inancı kadar tutarlı olmadığını belirtmektedir. Görsel sanatlar öğretmenlerini diğer öğretmenlerden ayıran ve öz-yeterliğini etkileyen özelliklerden biri de onun sanatsal yeteneğidir. Kendi bilişsel ve sanatsal güçlerine inanan öğretmenlerin, öğretimi planlama, ders içi ve ders dışı öğrenme süreçleriyle öğrenme ortamını düzenleme, mesleki ve psikolojik rehberlik gibi sanat eğitimine etki eden faktörleri kontrol etme olasılığının yüksek olduğu söylenebilir. Bu ve benzeri değişkenleri kontrol altında tutamayan öğretmenlerin zamanla başarı duygusunun zayıflayacağı ve meslek yılgınlığına yol açacağı unutulmamalıdır. Bandura (1997) öz-yeterliği yüksek olan bireylerin çevrelerini kontrol etmede ve karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelebilmede daha başarılı olduklarını belirtmektedir. Dolayısıyla öğretmenin öz-yeterliği inancı, başarısının itici gücüdür. Öğretmen öz-yeterlik inançları, etkili bir öğretim yapabilme konusunda kendine duyduğu güveni (Guskey ve Passaro, 1994) ya da öğrencilerinin performanslarını etkileme kapasitelerine olan inancı (Ashton,1984) nedeniyle önemli görülmektedir. Bandura (1997)’ya göre insanlar; kendi eylemlerinin yetkinliğini değerlendirirler ve bu eylemleri başka kişilerin eylemleri ile kıyaslarlar. Herhangi bir konuda yetenekli olduğuna inanan bir birey-yetenekli olmasa bile- pozitif bir yeterlik duygusu geliştirebilir. Ancak, bunun zıttı da olasıdır. Yani bireyler çevrelerinden

etkilenecek yetenekli oldukları halde negatif bir öz-yeterlilik duygusu geliştirebilirler ve etkisiz davranışlar sergileyebilirler. Dolayısıyla GSÖ adaylarının eğitimi sürecinde hem mesleki hem de sanatsal alanda öz-yeterlilik inançlarının oluşturulması ve geliştirilmesi önem taşımaktadır. Çünkü öz-yeterlilik bireyin ne hissettiğini, kendisini nasıl motive ettiğini ve bunu nasıl davranışa dönüştürdüğünün belirleyicilerindedir (Pajares, 2002).

Öğretmenin yenilik inancı öğrenciler dışında diğer bileşenlerin ortak beklentileri arasındadır. Eğitim sendikaları, sanatı ve sanat eğitimi toplumsal dönüşümün önemli araçlarından biri olarak değerlendirmekte ve bu noktada görsel sanatlar öğretmenin yenilik inancına vurgu yapmaktadırlar. Ancak, öğretmenlerin magazin/popüler kültürden etkilendiği bunun da öğretmenlerin yenilik inançlarını zayıflattığını düşünmektedirler. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin beklentileri ise program üzerine odaklanmaktadır. Öğretmenlerin lisans eğitiminde aldıkları eğitimin zamanla yeterli olmayacağı, değişen programlar ve eğitimdeki gelişmelere ayak uydurabilmesi için öğretmenin yeniliklere açık olması gerektiği ifade edilmektedir. Öğretmen adayları öğretmenin sürekli kendini yenilemesi ve geliştirmesi, kendini tekrar etmemesi, heyecanının sönmemesi için yeniliklere açık olması gerektiğinin altı çizilmektedir. Bunun yanında adaylar öğretmenin kendini yenilemesinin mesleki gelişimine katkı sağlayabileceği üzerine yoğunlaşmaktadırlar. Özellikle sanat ve eğitimi alanındaki yenilik ve gelişmeleri izlemesinin önemli olduğu, kendini yenilememesi halinde mesleki yılmaya düşeceğine dikkat çekmektedirler.

Her ne kadar eğitim sendikalarının görüşlerine göre, karar vericilerin etkisiyle öğretmenlerin yenilik inancını yitirdikleri belirtilse de; Türkiye’de olumlu ve olumsuz etkileri bir yana bırakılırsa; kısa aralıklarla programların değişmesi, MEB’nin 2007 yılında başlattığı ‘*yenilikçi öğretmen projesi*’ gibi uygulamalar karar vericilerin yenilik niyetini ortaya koyan göstergelerdir. Ancak, söz konusu projenin öğretim teknolojileri sınırları içine kalması tartışılması gereken bir konudur (Bkz. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri görüşleri). Benzer şekilde aynı paydaşlar GSÖ’nin gelişim inancına sahip olmasını beklemektedirler. Gelişim inancı öğrencileri geliştirme ve kendini geliştirme olarak öğretmene iki yönlü bir sorumluluk yüklediği paydaş beklentilerinden elde edilen sonuçlar arasındadır.

Öğrenciler, öğrencinin özgürlüğüne ilişkin önemli bir beklentiyi dile getirmektedirler. Adayların demokrasi inancı beklentisi de öğrencinin özgürlüğüyle yakından ilgilidir. İlerlemeci eğitim felsefesi bireyin aktif olduğu, yarışmacı değil, iş birliği ile öğrenmenin ağırlıklı olduğu, problem çözme, eleştirel düşünme ve daha önce öğrenilmişlerin yeniden geliştirilmesini içeren öğretim ortamlarının etkili olacağını, okulun yaşama hazırlık olmaktan çok yaşamın kendisi olduğunu, öğretmenin görevinin yönetmek değil, rehberlik etmek olduğunu savunmaktadır (Sönmez, 1993). Eğitim kurumlarının demokrasi inancı oluşturması konusunda yapılan araştırmalarda (i) eğitim programlarının içeriğinin, (ii) sınıf içi demokrasi uygulamalarının, (iii) okul kültürünün demokratik değerlere bağlı olarak düzenlenmesinin işe koşulabileceği belirtilmektedir (Doğanay ve Sarı, 2006). Demokratik bir sınıf ortamının varlığı, öğrenci başarılarını etkileyen önemli değişkenlerden biri olduğu kadar, öğrencilerde demokratik tutum ve davranışların geliştirilmesinde de önemli bir faktördür (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999).

Öğretmen, öğrenme süreçlerinde, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alan ve yöneten, araştıran ve problem çözen bir ortam yaratmalıdır. Öğretmen, öğrencinin özgürlüğüne ilişkin bir inanca sahip değilse öğrenen odaklı eğitim ortamları yaratmasından söz edilemeyeceği gibi “müdahaleci olmayan bir sınıf yönetiminden de söz edilemez” (Levin ve Nolan, 1991). Öğrencinin özgürlüğü görsel sanatlar eğitiminde daha anlamlıdır. Özellikle sanatsal yaratma süreçlerinde yapılan müdahaleler öğrencilerin yaratıcılığını engelleyebileceği gibi, özgüven duygusunu da zedeleyebilir. Benzer şekilde teknik çeşitlilik başlığı altında değinildiği gibi teknik seçme özgürlüğü vb. özgürlük alanları kişilik gelişimine katkı sağlayacağı ve özgüven duygusunu güçlendireceği söylenebilir. Levin ve arkadaşlarının yaptığı deneysel bir araştırmada oluşturulan iki öğrenen grubundan biri demokrasi, diğeri otokrasi ilkelerine göre yönetilmiştir. Demokratik grupta, bütün kararlar öğrenciler tarafından alınmış öğretmen rehber rolünü üstlenmiştir. Öğrenciler ihtiyaç duyduklarında, öğretmen seçenekler sunmuş seçim öğrenenlere bırakılmıştır. Otokratik grupta ise, planlama, çalışma yöntemi gibi bütün kararlar öğretmen tarafından verilmiştir. Daha sonra demokratik sistemden alınıp otokratik sisteme tabi tutulan çocuklardan neşeli, açık kalpli, bir arada çalışmaktan zevk duyan ve işleri hayat dolu olanlar kısa bir süre içinde teşebbüs yeteneğini yitirmiş ve vurdumduymaz bir hale gelmişlerdir (Arvasi, 1976, akt.

Büyükkaragöz ve Kesici, 1996). Dolayısıyla GSÖ'nin öğrencinin özgürlüğüne ve seçme hakkına ilişkin inancı eğitim öğretim süreçlerinin niteliğini önemli ölçüde etkilediği gibi öğrencilerin özerklik duygusu geliştirmelerini de etkilediği söylenebilir. Öğrenci özerkliği temel olarak ödül ve ceza gibi dışsal kontrol araçlarını ortadan kaldırma ve öğrenciye seçenekler sunma yoluyla sağlanmalıdır (Deci ve Ryan, 1994).

Öğrencilerle öğretmen adaylarının ortak beklentileri arasındaki adanmışlık diğer inanç faktörlerini kapsayan ve öğretmenin mesleki kimliğine temel oluşturan bir faktör olarak mesleğe ve sanata adanmışlık olarak öğretmenin duygu ve düşünce evrenini iki yönlü kuşatan bir faktör olduğu söylenebilir.

Görsel sanatlar öğretmen inançlarına ilişkin beklentiler toplu olarak değerlendirildiğinde; Tablo 4.5.2'de görüldüğü gibi program inançlarında yoğunlaşmaktadır. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin program inançlarına ilişkin beklentileri; insancıl inançlar; akademik inançlar, sanat eğitimi inancı faktörlerinden oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının beklentileri ise insancıl, bilişsel süreçler, teknolojik, akademik inançlar, Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri beklentileri yenilikçilik, teknolojik, sanat ve sanat eğitimi; eğitim sendikalarının beklentileri ise insancıl ve sosyal yapılandırmacı inanç faktörlerine odaklandığı bulunmuştur.

Çalışma gruplarının program inançlarına ilişkin beklentileri arasında benzerlik ve farklılıklar olduğu görülmektedir. Alan yazında program inançları farklı şekillerde sınıflandırılmasına karşın Cheung ve Wong (2002) insancıl inançlar, akademik inançlar, sosyal yapılandırmacı inançlar, teknolojik inançlar ve bilişsel süreçler faktörlerinden oluştuğunu, bu faktörlerin birbiriyle anlamlı ve pozitif yönlü ilişkisi olduğu belirtilmektedir (Bkz. Kuramsal Temeller). İnsancıl inançların öğrenci, öğretmen adayı ile okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleriyle eğitim sendikaları grupları tarafından dile getirildiği görülmektedir. İnsancıl inançlar faktörüne ilişkin öğrenci beklentileri; hoşgörü, iyimserlik, öğrenciye saygı, öğrenci odaklı eğitim, öğrenci katılımlı ve esnek plan; öğretmen adayları beklentileri: iyimserlik, esneklik, öğrenciye değer verme, öğrenci katılımlı planlama, özgür öğrenme ortamı, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleriyle eğitim sendikalarının beklentileri öğrenci odaklı eğitim kategorileriyle

ifade edilmektedir. Ancak, GSÖ'nin öğretim programı konusunda özgürlüğü olmadan, öğrenci ve öğretmen adaylarının beklentilerinde söz edilen esnek planlamadan söz edilemez.

Bilişsel süreçler faktörüne ilişkin beklentiler öğrencilerle öğretmen adaylarının ortak beklentileri arasında olduğu bulunmuştur. Sanat eğitiminde programın içeriğinden çok öğrenme sürecine odaklanması beklenmektedir. GSÖ'nin öğrencilerin problem çözme, üst düzey düşünme becerileri ve yeteneklerini geliştirmeye odaklanması beklentisi, ilköğretim görsel sanatlar dersi program tasarımına yön verebilecek bir bulgu olduğu söylenebilir. Ancak, GSÖ'ni denetleme görevi üstlenen okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri öğretmenin yürürlükteki programa bağlı kalması, programda belirlenen hedeflere odaklanmasını önemsemekte, başka bir deyişle hedef ve davranış odaklı eğitim beklentilerini vurgulamaktadırlar. Her ne kadar program inançlarına ilişkin faktörlerin birbirini dışlamadığı belirtilse de (Bkz. Kuramsal çerçeve) bu durum öğretmenle denetim görevini üstlenenler arasında uyumsuzluğa neden olabilecek bir sonucu içinde barındırmaktadır. Dolayısıyla GSÖ'nin denetim sorumluluğunun aynı ya da benzer programlardan yetişen kişilere verilmesiyle söz konusu uyumun sağlanması bakımından önem taşımaktadır.

Öğrenci beklentilerinden teknolojik inanç faktörüyle ilgili bir bulgu elde edilememesine karşın, diğer faktörlerin öğretmen aday beklentileriyle benzerlik gösterdiği bulunmuştur. Kendilerine değer verilmesini, öğretmenin hoşgörülü ve iyimser olmasını, etkinlikleri planlamada kararlara katılmak isteyen öğrencilerin beklentilerine adayların da katıldığı görülmektedir. Öğrencilerle öğretmen adaylarının beklentilerindeki benzerliklerin olası nedenlerinden biri aynı öğretmenleri tanımaları ve gözlemlenmeleri olduğu söylenebilir. Her iki gruptan elde edilen verilerde, bazı öğretmenlerin öğrenciler ve adaylar tarafından eleştirilerek öneri sunulması; bazı öğretmenler için övgü ve öykünme ifadelerine rastlanması bu yorumu destekler niteliktedir. Araştırmada öğrenci ve adaylar tarafından övgü ve öykünmeyi içeren ikinci grup öğretmen nitelikleriyle ilgili az sayıda bulgu olması düşündürücüdür. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinden elde edilen verilerde bu oranın %15-20'lik bir dilimde ifade edilmesi; bu öğretmenlere GSÖ yetiştirme programlarında teknolojik

inançların kazandırılmamasından mı, yoksa meslek içinde söz konusu inançların zayıflamasından mı kaynaklandığı önemli bir araştırma konusu olmakla birlikte, bu sonuç GSÖ'nin hizmet-içi eğitim gereksinimini ortaya koymaktadır.

GSÖ inançlarına ilişkin beklentiler insancıl inançlar faktöründe yoğunlaşması öğretmen program inançlarına ilişkin öğretmen adaylarıyla yapılan araştırma bulgularıyla örtüşürken (Cheung ve Wong, 2002; Eren 2010, Bay vd., 2012, Yeşilyurt, 2013), sanat ve sanat eğitimi faktörlerine ilişkin bulgularıyla, bu araştırma önceki araştırmalardan ayrılmaktadır. GSÖ'lerinin sanat ve sanat eğitimi inançlarına ilişkin araştırma literatürünün olmasına karşın, bu inanç faktörlerinin program inancı / yaklaşımıyla ilişkilendirilmediği görülmektedir. Örneğin, sanat eğitimi inançlarını inceleyen Eisner (1973) bu inançları kategorize ederek '*sanat eğitimi inanç endeksi*' geliştirmiştir. Yurt dışındaki araştırmalarda bu ölçek kullanılarak öğretmen eğitimi programlarında öğretmen adaylarının inançları incelenmesine karşın (Grauer, 1998) program inancı olarak tanımlanmamıştır. Türkiye'de ise görsel sanatlar öğretmeninin sanat ve sanat eğitimi inancıyla ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Eğitim sendikalarından elde edilen bulgularda insancıl inançlara ilişkin bir kategori bulunmamasına karşın, öğretmenin okul içi ve okul dışı özgürlüğünün sınırlandırıldığına ilişkin eleştiri; GSÖ'nin demokratik, laik ve bilimsellik değerlerinden ödün vermemesine ilişkin beklenti, insancıl inançlarla ilişkilendirilebilir. Bunun yanında okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri beklentilerinde de öğrenci odaklı eğitimden söz edilmesi insancıl inançlarla ilgili beklentilerinin yansıması olduğu söylenebilir. Dolayısıyla GSÖ'nin insancıl inançlara sahip olmasına ilişkin öğrenci ve öğretmen adayları beklentileri doğrudan ifade edilmişken, eğitim sendikaları ile okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin ifadeleri dolaylı olarak ilişkilendirilebilmektedir.

Duyguların eğitimi konusunda görüş bildiren öğretmen adayları diğer paydaşlardan farklılaşmakta; sanatsal üretim süreçlerinde öğrencilerin heyecan, coşku gibi yaşantılarla duyguların eğitilebileceğine ilişkin inançlarını dile getirmektedirler. Sanatın duyguların eğitilmesinde ve inceltilmesinde (Carr, 2005), sanatsal ürünlerle kurulan iletişim ve geçirilen estetik yaşantılar yoluyla görme biçimlerini

zenginleştirmesinde anahtar rol oynadığı (Özdemir, 2012) düşünüldüğünde, adayların beklentilerinin görsel sanatlar eğitiminin temel amaçları arasında olduğu söylenebilir.

Özet olarak GSÖ'nin insancıl inançlarına ilişkin beklentiler; hoşgörü, iyimserlik, öğrenciye değer verme ve saygı duyma, öğrenci odaklı eğitim, duyguların eğitimi, öğrenci katılımlı ve esnek planlama boyutlarından oluşmaktadır. Öğrenci verilerinde; yaratıcı bir öğretmen ve öğrencileri yaratıcılığa yöneltme, onların yetenekleri geliştirme, kategorileriyle ifade edilen program inançlarının bilişsel süreçler boyutuyla ilgili sonuçlar bulunmuştur. Benzer şekilde öğretmen adaylarının; yetenekleri geliştirme, üst düzey düşünmeye yöneltme, öğrenme süreçlerini yaratıcılık süreci olarak değerlendirme ve öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini sağlama boyutlarında beklentileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenin öğrencilere yaratıcılık kanallarını açarak, öğrenme süreçlerinde gözlem, ölçme, sınıflama, hipotez kurma, değişkenleri test etme ve sonuç çıkarma gibi temel bilişsel becerilerin kazandırılması, onun bilişsel süreçler inançlarıyla ilgilidir. Bu inanç faktörü programın içeriğinden çok öğrenme sürecini ve “öğrenmeyi öğrenme” ilkesine dayanmaktadır. Elbette sanat eğitiminde sanat kültürü ve öğrenme ürünleri göz ardı edilemez; ancak, iyi planlanan bir öğrenme süreci öğrencinin bilişsel, duyuşsal, sezgisel ve devinişsel gelişimine daha çok katkısı olacağı dikkate alınmalıdır. Götze sanatın bireylerin *sezgi* ve *düşünme* ile *tanıma* ve *bilme* etkinliklerini birbiriyle canlı bir ilişkiye sokarak daha zengin ve derinlemesine kavrayışa hizmet edebileceğini belirtmektedir (Özdemir, 2012).

Yetenekleri geliştirme bütün çalışma gruplarının ortak beklentisi arasındadır. Özellikle görsel sanatlar alanında yetenekli, yaratıcı ve ilgili öğrencilerin saptanması, bu öğrencilerle ders dışı çalışmalar yapılarak sanat eğitimi alanındaki üst öğretim kurumlarına yönlendirilmesi görsel sanatlar öğretmeninden ortak beklentiler arasındadır.

GSÖ'nin teknolojik inançları konusunda öğrenciler ve eğitim sendikalarından inanç düzeyinde tanımlanabilecek herhangi bir veri elde edilemezken, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleriyle, öğretmen adaylarından görsel sanatlar dersi programında tanımlanan hedefler doğrultusunda planlama yapma ve söz konusu hedeflere ulaştırabilecek yöntem ve teknikler geliştirme ya da seçmesine vurgu yapan bulgulara ulaşılmıştır. İlköğretim müfettişleri öğretim planlamanın önemine vurgu yaparak;

öğretmeni denetleme ölçütlerinin başında öğretimi planlamanın geldiğini belirtirken, öğretmen adaylarının program inançları arasında teknolojik inançların öne çıktığı bulunmuştur. Öğretmen adayları öğretimi hedef odaklı planlama ve bu hedeflere ulaşmada değişik yöntem ve tekniklerden yararlanma, gerektiğinde yeni teknikler geliştirme, öğretim teknolojileri ve materyallerinden yararlanma, yenilerini tasarlama gibi programın boyutları üzerinde sistematik bir düşünceye sahip olma beklentisi içinde oldukları bulunmuştur.

Eğitim sendikaları, GSÖ'den sosyal değişime katkı sağlayan bir güç olma beklentisiyle diğer paydaşlardan ayrılmaktadır. Eğitim sendikaları, içinde yaşanan politik, eğitsel ve kültürel ortamın değişmesi gerektiğini düşünürken, GSÖ'nin özellikle sanatçı kimliğiyle bu beklentiye katkı sağlayacağına dikkat çekmektedir. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleriyle, öğretmen adaylarının bulgularında, sosyal yeniden yapılandırma ile ilgili bir ifadeye rastlanmaması, uygulayıcıların öğretim programlarını toplumsal değişimin ve dönüşümün aracı olmaktan çok, nitelikli insan yetiştirme aracı görmelerinden kaynaklandığı çıkarımı yapılabilir.

Öğrenci grubu dışındaki tüm grupların görsel sanatlar öğretmeninden sanat inancı konusundaki beklentileri olduğu bulunurken, sanat eğitimi inancının, eğitim sendikaları dışındaki çalışma gruplarının beklentileri arasında olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla araştırma kapsamındaki paydaşların sanat ya da sanat eğitime ilişkin inançlardan en az birine sahip olmasını bekledikleri söylenebilir. Özü gereği bu inanç faktörlerinden birine sahip olan öğretmenin diğerine de sahip olduğu varsayılabilir; çünkü eğitim almadan sanat yapma örneklerinin görülmesine karşın, sıkça karşılaşılan bir durum değildir. Dolayısıyla sanata ve sanat eğitime ilişkin inançların karşılıklı olarak birbirini etkileme olasılığı yüksek olduğundan, ayrı faktörler olarak ele alınmaması gerektiği düşünülebilir. Ancak, görsel sanatlar eğitiminin sanat dışındaki işlevleri (bkz. Giriş Bölümü) ayrı faktörler olarak tanımlamayı zorunlu kılmaktadır. Sanatın işlevleri (Bkz. Kagan, 1982) incelendiğinde; program inançlarının bazı faktörleriyle ilişkilendirilebilir. Örneğin aydınlatıcı ve eğitsel işleviyle toplumsal dönüşümün aracı olarak ele alındığında sosyal yapılandırmacı inançlara, haz verme işlevi ve içindeki duyguların eğitilmesi işlevi insancıl inançlara, sanat üreticisinin araştırmacı ve sanatçı kimliği akademik inançlara yaklaştığı söylenebilir. Ancak, sanat

inancını doğrudan bir program inancı olarak ele almak yerine, eğitim programlarına dolaylı etkisi göz önünde bulundurularak değerlendirilmesi gerekir. Çünkü sanat inancı GSÖ'nin sanat eğitimi inancına yön vermektedir. Sanat inancı gibi sanat eğitimi inancı da program inançlarıyla ilişkilendirilebilir. Sanat eğitiminde öğrenen odaklı eğitimin benimsenmesi ve duyguların eğitimi insancıl inançlarla, beceri ve yeteneklerin geliştirilmesi bilişsel süreçler faktörüyle, sanat kültürü ve araştırma boyutu akademik inançlarla ilişkilendirilmesi olasıdır; ancak, gerek sanat gerekse sanat eğitimi söz konusu faktörlerle sınırlanamayacağından ayrı faktörler olarak ele alınmasının uygun olduğu söylenebilir. Literatürde sanat ve sanat eğitimi inançlarına ilişkin bir araştırmaya rastlanmaması, kuramsal bir dayanak olmaması; bu iki inanç türünün yeni araştırmalara kaynaklık etmesi umulan, bu araştırmanın ortaya koyduğu inanç faktörleri olduğu söylenebilir. Sonuç olarak görsel sanatlar öğretmenlerinin bu inanç kategorileri ve faktörlerinden hangilerine ve hangi düzeyde sahip oldukları bu araştırmanın kapsamı dışında olmakla birlikte, önemli olduğu ve kapsamlı araştırılması gereken bir konu olduğu söylenebilir.

4.2.3. Paydaşların GSÖ'lerinin değerlerine ilişkin beklentilerinin karşılaştırması

Tablo 4.5.3. Paydaşların GSÖ'nin değerlerine ilişkin beklentilerin karşılaştırılması

Bulgu kaynakları	Kategoriler
Öğrenciler	Adalet, iyimserlik, yardımseverlik, özgecilik, hazcılık, dürüstlük, sevgi saygı, özgürlük, öğrenciyi önemseme, güven, etik, Atatürkçülük, estetik, özgürlük, alçakgönüllülük.
Öğretmen Adayları	Yansızlık, mesleki ve kişisel gelişim, sevgi, saygı, Atatürkçülük, vatanseverlik, güven, hoşgörü, hazcılık, estetik, paylaşma, tutarlılık, Ulusal ve evrensel değerler, yardımseverlik, özgürlük, girişimcilik, erdemlilik.
Yönetici ve Müfettişler	Mesleki ve kişisel gelişim, girişimcilik.
Eğitim Sendikaları	Laiklik, bilimsellik, demokrasi, özgürlük, eşitlik, Ulusal ve Evrensel değerler, mesleki ve kişisel gelişim.

Tablo 4.5.3'e göre paydaşların GSÖ'nin değerlerine ilişkin beklentileri arasında farklılıkların, benzerliklerden daha çok olduğu görülmektedir. Öğrenci beklentileri adalet, dürüstlük, özgürlük ve etik değerleri içeren evrensel değerler; iyimserlik, yardımseverlik, sevgi-saygı, alçakgönüllülükten oluşan insani değerler; özgecilik, hazcılık değerlerinden oluşan bireysel değerler; Atatürkçülükle özdeşleşen Ulusal;

estetikle tanımlanan sanatsal ve öğrenciyi önemseme ile simgeleşen mesleki değerlerden oluşmaktadır. Benzer şekilde öğretmen adaylarının beklentileri de yansızlık, özgürlük, erdemlilik ve sevgi saygı değerlerini içeren evrensel; hoşgörü, yardımseverlik, paylaşma değerlerinden oluşan insani değerler; Atatürkçülük ve vatanseverlikle ifade edilen ulusal; mesleki ve kişisel gelişim ile girişimcilik değerlerini içeren mesleki değerler; güven, hazcılık ve tutarlılık değerlerini içeren bireysel ve estetik değerlerden oluşmaktadır.

Yönetici ve müfettişlerden elde edilen bulgularda mesleki ve kişisel gelişim ve bunlara katlı sağlayacak girişimcilik değerlerin ortaya çıkmasına karşın, eğitim sendikalarından elde edilen bulgular laiklik, bilimsellik, demokrasi, özgürlük ve eşitlik değerlerinden oluşan evrensel değerlerle, ulusal, mesleki ve kişisel gelişim değerlerinden oluşmaktadır.

Yönetici ve müfettişlerle aday verilerinden, öğretmenin mesleki ve kişisel gelişimi yanında girişimcilikle ilgili değer tanımı bulunmuştur. Girişimcilik, etrafımızdaki fırsatları fark etme, fırsatlara yönelik plan ve proje yaparak, projeleri günlük hayata taşıma böylelikle hayatı daha yaşanabilir hale getirme uğraşı olarak kabul edilmektedir (Bozkurt, 2000). Günümüzde ise, bireyin yaratıcılığını kullanarak ortaya çıkabilecek daha üstün durumlara varmak için bir yöntem olarak algılanmaktadır (Titiz, 1999, Arslan, 2011). Dolayısıyla GSÖ'nin yaratıcılığını kullanarak sanat eğitiminde yeni fırsatlar yaratma çabası beklendiği söylenebilir.

Benzer şekilde eğitim sendikaları ve öğretmen adayları da GSÖ'nin mesleki ve kişisel gelişim beklentisinde oldukları görülmektedir. Paydaşlar öğretmenin kişisel ve mesleki gelişimini yeniliklere uyum sağlama ve öğretmen saygınlığı açısından önemli görmektedirler. Bunun için öğretmen sadece MEB tarafından düzenlenen eğitim çalışmalarına katılmakla kalmaması, araştırmacı kimliğini de harekete geçirmesi önerilmektedir. Öğretmenin araştırma alışkanlığı kazanması, bu özelliğini kişisel ve mesleki gelişiminde kullanması, özellikle sanat eğitimi alanındaki yenilikleri izlemesi bakımından önemli olduğu söylenebilir. Bu beklenti öğretmen inançları başlığında tartışılan yenilik inancının yansımaları olması ve yenilik inancını karşılanması açısından da önemli olduğu söylenebilir.

Yönetici ve müfettiş grubu dışındaki paydaşların, öğretmenden aralarında benzerlik ve farklılıklar olsa da, evrensel değerlere sahip olmasını bekledikleri bulunmuştur. Örneğin öğrenciler adalet, yardımseverlik, dürüstlük, sevgi, saygı, özgürlük, öğrenciyi önemseme, güven, etik, estetik, alçakgönüllülük değerlerine sahip olmasını beklerken, öğretmen adayları yansızlık, sevgi, saygı, güven, hoşgörü, hazcılık, paylaşma, tutarlılık, yardımseverlik, özgürlük, girişimcilik, erdemlilik değerlerini önemsemektedirler. Eğitim sendikalarının beklentileri ise laiklik, bilimsellik, demokrasi, özgürlük, yenilikçilik, eşitlik temelindedir. Yurtdışında yapılan araştırmalarda yenilikçiliğin girişimciliğe yol açtığına ilişkin kanıtlar bulunmaktadır. Örneğin Singapur'da MBA öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırma da yenilikçilikle ilgili olarak yerleşik bir değerın girişimcilik niyetini etkilediği bulunmuştur (Naktiyok ve Timuroğlu 2009). Dolayısıyla öğretmen adaylarının girişimcilik beklentisi eğitim sendikalarının yenilikçilik beklentisiyle ilişkilendirilebilir.

Özgürlük okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri dışındaki her üç paydaş grubunun ortak beklentisi iken; paydaş verilerinde ifade edildiği gibi kodlanan adalet, yansızlık, eşitlik ve demokrasi benzer değerleri tanımlamakta olup ortak beklentiler arasındadır. Yardımseverlik, güven, sevgi ve saygı öğrenci ve öğretmen adaylarının bekledikleri ortak değerler olduğu görülmektedir.

Ulusal değerler boyutunda öğrenci ve öğretmen adayları tarafından Atatürkçülük ve vatanseverlik değerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Bunun yanında öğretmen adayları ve eğitim sendikalarının -açılımları tanımlanmamakla birlikte- öğretmenin ulusal ve evrensel değerlere sahip olması gerektiği konusunda görüş bildirdikleri bulunmuştur.

Öğrencilerin diğer paydaşlardan farklılaştığı beklentilerden biri öğretmenin okulu dönüştürme değeridir. Öğrencilere göre öğretmenlerin böyle bir güce sahiptir ve okulu özellikle öğrenci beklentileri doğrultusunda dönüştürebilir. GSÖ'nin okulun fiziksel yapısından, öğrenme ortamları ve öğrenme süreçlerine kadar öğrencileri beklentileri doğrultusunda dönüştürme girişimleri öğrencilerin aidiyet duygusunu güçlendirmesi bakımından etkili olabilir. Öğretmen değerleri ile ilgili araştırmalara bakıldığında öğretmenlerin sahip olması gereken değerleri tanımlama, sınıflama ağırlıklı olduğu görülmektedir. Oysa öğretmen değerlerinin, "öğretmenlerin, öğretimi

planlama, düzenleme, uygulama; öğrencilerin öğrenmelerini sağlama ve sürdürme; sınıf içi disiplini sağlama; kendini geliştirme vb. mesleki sorumluluklarını yerine getirirken düşüncelerine, duygularına ve davranışlarına rehberlik eden ölçütler takımı” açısından ele alınması gerekir (Tunca ve Sağlam, 2013). Öğretmen değerlerinin öğretim etkinliklerine yön vermesi kadar öğrencilerin, öğretmen değerlerini model alması bakımından da önemlidir. Dickinson (1990) öğretmenlerin sahip olduğu değerlerin öğrenci davranışlarını etkilediğini belirtmektedir.

Öğrenciler ve öğretmen adayları hazcılık ve estetik değerlerle ilgili beklentileriyle diğer paydaşlardan ayrılmaktadır. GSÖ'nin mesleğinden zevk almasını, öğrenciler öğrenen motivasyonu ile ilişkilendirirken, adaylar hazcılık değerinin mesleki doyumun aracı görmekteyiz. Hazcılık (hedonizm) Sawyerr, Strauss ve Yan (2005)'in belirttiği gibi yaşama sevincinin aracıdır (Naktiyok ve Timuroğlu 2009). Yaşama sevincinin bir boyutu da yaşamın güzelliklerini özümseme ve güzelliklerden zevk almaya kaynaklık eden estetik değerlere sahip olma ile ilişkilendirilmektedir. Estetik değere sahip bireyler bireyseldirler, kendi kendine yetinme eğilimlidirler. Üst düzeyde biçim ve uyuma önem verirler ve her bir deneyimi simetri, zarafet ve uygunluk açısından değerlendirirler (Tunca, 2012). Dolayısıyla estetik değer salt sanatsal çerçevede sınırlanamayacak, bireyin tüm yaşamını kapsayan ve yaşamın yeniden üretilmesine kaynaklık eden bir nitelik taşımaktadır (Bkz. aday bulguları).

Literatürde değerlerle ilgili farklı sınıflamalar yapılmasına karşın genel olarak öğretmen değerleri geleneksel değerler, evrensel değerler, hedonistik (hazcılık) değerler başlıkları altında toplanmasına karşın (Shwartz, 1992; Uyguç, 2003; Akbaba, 2004; Altunay ve Yalçınkaya, 2011) farklı sınıflamaların yapıldığı da görülmektedir. Örneğin Winter, Newton ve Kirkpatrick (1998) toplumsal, bireysel ve aile değerleri olarak sınıflandırırken (Akbaba Altun, 2003). Schwartz (1992) bireyselliğe yönelik değerler; kolektivizme yönelik değerler; evrenselcilik ve güvenliğe yönelik değerler olarak sınıflamaktadır.

Bu araştırmada ortaya çıkan görsel sanatlar öğretmen değerlerine ilişkin beklentilerin genel bir çerçevesi çizilmeye çalışılmış ve bu değerlerin, öğretimi planlama, öğrenme süreçlerini yönetme, öğrenci motive etme, onlara estetik değerler kazandırma, kendini geliştirme ve mesleki sorumluluklarını yerine getirirken ona

rehberlik edebilecek bulgulara ulaşılmıştır. Bu bağlamda görsel sanatlar öğretmenlerin sahip olmaları gereken değerler bütünsel bir yaklaşımla ele alındığında (i) insani değerler, (iyimserlik, yardımseverlik, alçakgönüllülük, özgecilik, hoşgörü, paylaşma, sevgi-saygı) (ii) evrensel değerler, (adalet, özgürlük, laiklik, bilimsellik, demokrasi, etik, dürüstlük, erdemlilik) (iii) ulusal değerler, (Atatürkçülük, vatanseverlik) (iv) mesleki değerler (mesleki ve kişisel gelişim, öğrenciyi önemseme, okulu dönüştürme, girişimcilik) (v) sanatsal değerler (estetik) (vi) bireysel değerler (güven, hazcılık, tutarlılık) boyutları altında özetlenebilir. Bu değerlerin *hazcılık* (bireysel zevke, hazza yönelim) *uyarılım* (heyecan ve yenilik arayışı) *evrenselcilik* (anlayışlılık, hoşgörü ve tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetmek) *iyilikseverlik* (kişinin yakın olduğu kişilerin iyiliğini gözetme ve geliştirme) boyutları Schwartz (1994, 22)'in belirlediği değer kategorileriyle açıklanabilir. Ancak, ortaya çıkan değer kategorilerinin tümünü Schwartz'ın belirlediği kategorilerle (Bkz. Schwartz 1994) açıklamak olası görülmemektedir. Schwartz'ın evrensellik boyutunda değerlendirdiği nitelikler insani değerler kategorisiyle açıklanmayı zorunlu kılmıştır. Adalet, özgürlük, laiklik, bilimsellik, demokrasi, etik, dürüstlük, erdemlilik gibi değerlerin evrensel nitelikler olarak ele alınmasının daha uygun olduğu düşünülmüştür. Schwartz'ın belirlediği *güç*, *gelenekçilik* ve *güvenlik* kategorileriyle ilgili bulgulara ulaşılamazken, *başarı*, *öz yönelim* ve *uyuma* kategorileri, değerlerden daha derin zihinsel ve duyuşsal kökleri olan inanç faktörleri olarak ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmada ortaya çıkan görsel sanatlar öğretmen değerlerine ilişkin faktörler, alan dışında yapılan çalışmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir. Örneğin Taha (2012)'nin öğretmen adaylarıyla yaptığı araştırmada; öğretmenin dürüst, ahlaklı, fedakâr, sorumluluk sahibi, kültürel ve sosyal değerlere sahip, öğrencilerine karşı eşit ve adil olmasının öğretmen adayları için öğretmenlik mesleğini oluşturan temel değerler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Kolaç ve Karadağ (2012)'in Türkçe öğretmeni adaylarıyla yürüttüğü çalışmada adayların önemli gördükleri değerler ulusal ve evrensel değerlerden oluşmaktadır. Çubukçu vd. (2012)'nin yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerle yürüttüğü araştırmada barış, saygı, sevgi, işbirliği, mutluluk, dürüstlük, alçakgönüllülük, sorumluluk, saflık, hoşgörü, özgürlük ve bütünlük/birlik gibi değerlere sahip olması sonucu elde edilmiştir. Benzer şekilde Tunca ve Sağlam (2013)'in çalışmasında öğretmenlik mesleğinin en önemli 10

değeri öğrenmeye-gelişime-yeniliklere açık olma, ayrımcılık yapmama-adaletli olma, insanı-öğrenciyi sevmeye, açık fikirli olma, sabırlı olma, toplumsal sorumluluk, model olma, işbirliğine açık olma”, şiddete karşı olma ve hoşgörülü olma boyutlarından oluşmaktadır. Öğretmen değerleri de inançlar gibi öğretmenin davranışlarını açıklamada temel bir öneme sahiptir. Çünkü değerler bireyin seçimlerine rehberlik eden (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000; Naktiyok, 2002; Erdem, 2003; Halis, 2013) bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yargılarında ölçüt olarak kullanılan bireysel ya da toplumsal inançlardır (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000).

Öğretmen değerleri onların tutum ve davranışlarını anlamaya ve gelecekte ne tür davranışlarda bulunacaklarını öngörebilmemize imkân veren (Aktay ve Ekşi, 2009) ölçütler takımı olarak ele alındığında, öğretmen eğitimi programlarında bu değerlerin kazanımına ilişkin programın amaç, içerik, öğrenme çıktılarındaki tanımlamalar önem kazanmaktadır.

4.2.4. Paydaşların GSÖ'lerinin tutumlarına ilişkin beklentilerinin karşılaştırması

Tablo 4.5.4. Paydaşların GSÖ'lerinin tutumlarına ilişkin beklentilerin karşılaştırılması

Bulgu kaynakları	Kategoriler
Öğrenciler	Hoşgörü, iyimserlik, içtenlik, duyarlılık, sevecenlik, öğrenciye yakınlık, saygı, güven, öğrenciyle empati kurabilme, öğrencilere eşit davranma.
Öğretmen Adayları	Empatik, disiplinli, iyimser, hoşgörülü, esnek, anlayışlı, duyarlı, eşit davranma, eleştiriye açıklık.
Yönetici ve Müfettişler	Mesleğe ve öğrencilere karşı olumlu tutum.
Eğitim Sendikaları	Mesleğe ve öğrencilere karşı olumlu tutum.

GSÖ'nin tutumlarına ilişkin beklentilerde araştırma kapsamındaki paydaşlar arasında farklılıklar görülmektedir. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin öğretmenin tutumlarına ilişkin ayrıntılı görüş bildirmedikleri bulunmuştur. Bunun olası nedenleri arasında görsel sanatlar öğretmenleriyle, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin ilişki biçimlerinin olduğu söylenebilir. Çünkü ilköğretim müfettişlerinin görsel sanatlar öğretmenleriyle öğretim süreçlerinde bir araya geldikleri ve bu süreçlerde gözlemlenebilir, ölçülebilir özelliklerini gözlemledikleri, ilköğretim müfettişleri tarafından açıklanmaktadır. İlköğretim müfettişlerinin görsel sanatlar

öğretmenleriyle ilişkilerinin denetim süreçlerine yoğunlaşması, öğretmenleri belli ölçütler içinde gözlemlenmeleri nedeniyle beklentilerinin bu ölçütler çerçevesinde şekillenmesi doğaldır. Denetim görevinin 2014 yılından itibaren okul yöneticilerine devredilmesinden sonra, yöneticilerle görsel sanatlar öğretmen ilişkilerinin de denetleyen, denetlenen konumunda şekillenmesine yol açtığı, dolayısıyla öğretmeni değerlendirmede onun tutumlarından çok davranışlarına yönelik beklentilerin ağırlık kazandığı düşüncesini doğurmaktadır.

GSÖ'nin öğretmenlik mesleğine ve öğrencilere karşı olumlu tutum içinde olması bekleyen eğitim sendikalarının öğretmen tutumlarına ilişkin beklentileri genel bir çerçeve içinde şekillendiği, ayrıntılı tanımlama yapılmadığı görülmektedir. Öğrenci ve öğretmen adaylarının beklentileri hem ortak kategoriler içermesi hem de tanımlama açısından diğer paydaşlardan ayrılmaktadır. Bu tanımlamalar arasında öğrenciyle empati kurma, hoşgörülü olma, duyarlı ve eşit davranma, iyimser bir tutum sergileme öğrenci ve öğretmen adaylarının ortak beklentileri arasındadır. Öğrenciler öğretmenin kendilerine yakınlık göstermesi, içten ve sevecen bir tutum içinde olması beklerken, öğretmen adaylarının disiplinli ve eleştiriye açık bir tutum beklentisi öğrenci ve öğretmen adayı beklentilerinde farklılaşan konular arasındadır.

Özetle görsel sanatlar öğretmen tutumları öğrencilere karşı tutumları, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları gibi iki boyutlu bir sonuç ortaya çıkmasına karşın, öğretmenin öğrenciye karşı tutumu mesleki tutumunun sonucu ya da yansıması olarak ele alınması gereken bir konudur. Öğretmenin mesleki tutumu öğrencilere karşı davranışlarının yanında öğrenci başarısını etkilemektedir. Araştırmalar öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutuma sahip olan öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmeye başarısını artırdığını belirtmiştir (Küçükahmet, 1976; Bishop ve Nickson 1983; Şahin Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010). Literatürde öğretmen tutumlarına ilişkin araştırmalar öğretmen tutumlarını belirlemekten çok, hazırlanan tutum ölçekleriyle öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine tutum düzeyleri üzerine yoğunlaşmakta öğretmen tutumlarını etkileyen cinsiyet, ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel değişkenleri gibi farklı değişkenlerin test edildiği görülmektedir (Semerci ve Semerci 2004; Üstün, Erkan ve Akman 2004; Akpınar vd. 2006; Bulut ve Doğar 2006; Bozdoğan vd. 2007; Çiçek Sağlam, 2008; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Genç ve Kalafat 2008; Üstüner vd.

2009; Şahin Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010; Baykara Pehlivan, 2008; Demirtaş vd. 2011; Aydınay Satan 2012; Doğan, 2013; Tunçeli, 2013). Bu araştırmalardan Doğan'ın araştırması görsel sanatlar öğretmen adaylarıyla ilgili olup, aday tutumlarının sevgi, değer ve uyum alt boyutları sosyo-ekonomik değişkenlere göre incelenmiş; sosyo-ekonomik değişkenlerin aday tutumlarında farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla son on yıllık çalışmalarda GSÖ tutumlarının alt boyutlarının ayrıntılı şekilde tanımlandığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak, iyi öğretmen, ideal öğretmen, etkili öğretmen başlıkları altında yapılan çalışmalarda (Bkz. Kutnick ve Jules,1993; Erden,1998; Gök ve Okçabol,1998; Küçükahmet 1999; Senemoğlu, 2003; Tatar, 2004; Özabacı ve Acat 2005; Sarpkaya, 2005; Oruç, 2008; Okçabol, 2005, 2009, Ubuz ve Sarı, 2009; Tunca, 2012, Çalışkan vd. 2013) öğretmen tutumlarının tanımlayan çok sayıda nitelik bulunduğu ve bu niteliklerin, bu araştırmanın bulgularında elde edilen tanımları içerdiği görülmektedir.

4.2.5. Paydaşların GSÖ'lerinin iletişim becerilerine ilişkin beklentilerinin karşılaştırması

Tablo 4.5.5. Paydaşların GSÖ'lerinin iletişim becerilerine ilişkin beklentilerin karşılaştırılması

Bulgu kaynakları	Kategoriler
Öğrenciler	Güler yüzlü, arkadaşça ve iyi davranma, öğrencileri anlama ve onlarla iyi anlaşma, samimi, duygularını paylaşma ve rahatlatma, ders dışında öğrencilerle iletişim kurma.
Öğretmen Adayları	İletişime açıklık, isteklilik ve etkili iletişim. Öğrencilerle iletişim: etkili, sevgi saygıya dayalı, dengeli, öğreneni tanıma, anlama, ilgilenme, ona değer verme ve yakın davranma. Velilerle, okul yönetimi ve diğer öğretmenlerle, okul çalışanlarıyla, üniversitelerle, eğitim ve sanat örgütleriyle, çalıştığı bölgedeki kurum ve kuruluşlarla iletişim.
Yönetici ve Müfettişler	Etkili iletişim, velilerle iletişim, okul personeliyle, öğrencilerle iletişim, üniversitelerle iletişim, diğer sosyal paydaşlarla iletişim.
Eğitim Sendikaları	İletişime açıklık.

Tablo 4.5.5'e göre tüm paydaşların GSÖ'nin iletişim becerileriyle ilgili beklentileri olmasına karşın, iletişim kaynakları bakımından gruplar arasında farklılıklar görülmektedir. Öğrenciler, öğretmenin öğrencilerle iletişim kurması yönünde görüş bildirirken; okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleriyle öğretmen adayları,

öğrencilerle iletişimin yanında, başta yöneticiler olmak üzere diğer okul çalışanlarıyla, velilerle, üniversitelerle iletişim kurması konusunda ortak görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğrenciler ve öğretmen adayları öğretmenin öğrencilere karşı sıcak, öğrenciye değer veren bir tutumla iletişim kurmasını beklemektedirler. Öğretmen adayları eğitim ve sanat örgütleriyle de iletişim kurmanın önemine değinirken, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri diğer sosyal paydaşlarla iletişim içinde olmasını beklemektedirler. GSÖ'nin kimlerle iletişiminden çok iletişim becerilerinin niteliği vurgulanmakta, öğretmen adaylarıyla, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri etkili iletişime dikkat çekmektedirler. Öğrenci ifadelerinde etkili iletişimden söz edilmemesine karşın öğrencilerle ilişkilerine ilişkin tanımlamaların etkili iletişim becerilerini tanımladığı söylenebilir. Öğretme öğrenme sürecinin etkili olabilmesi için öğrenen ve öğretene arasında çok özel bir ilişkinin kurulması gerekir (Çetin, 2001). Etkili iletişim önkoşulu olarak ortaya çıkan iletişime açıklık durumu, eğitim sendikaları, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleriyle, öğretmen adaylarının ortak beklentileri olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerle etkili iletişimin öğrencilerin özgüven duygularını beslediği (Edwards, 1997, akt. Dilekmen vd. 2008), öğrencilerin dersi sevmelerinde ve çalışma alışkanlığı kazanmalarında önemli rol oynadığı (Brophy ve Evertson, 1976; Jones ve Jones, 2001; Gökçe, 2003), öğretme-öğrenme süreçlerinin niteliğinin artırdığını ve akademik başarıyı etkilediğini, öğrenci davranışlarında olumlu yönde değişikliklerin meydana gelmesinde rol oynadığını ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Gökçe, 2003).

Gerek öğrenme öğretme ortamlarında gerek okul dışı bileşenlerle etkili iletişimin öğretmenin mesleki davranışlarını etkilediği, mesleki sorunları çözmede ve başarılı olmada etkili olduğu söylenebilir (Pehlivan, 2005). Bir iletişim mesleği olan öğretmenlikte etkili olabilmek için iyi bir iletişim becerisine sahip olmak önemli mesleki ölçütlerin başında gelmektedir (Dilekmen vd. 2008). Langlois ve Zales (1992)'e göre güven ve saygıya dayalı bir ilişki etkili öğretmen özellikleri arasındadır. Etkili öğretmenler ses tonlarıyla, yüz ifadeleriyle, jest ve mimikleriyle, göz iletişimiyle, seçtikleri sözcüklerle ve kullandıkları dille iyi birer iletişimcidirler. Öğretmenin iletişim

becerileriyle ilgili Çetinkanat (1998)'in yaptığı bir araştırmada söz konusu becerilerin empati, saydamlık, eşitlik, etkililik ve yeterlilik boyutlarından oluştuğunu bulmuştur. Bu boyutların temel alındığı Bozkurt Bulut (2004) ile Nacar ve Tümkaya (2011) tarafından yapılan araştırmalarda empati, saydamlık, eşitlik, etkililik ve yeterlilik alt boyutları arasında öğretmenler arasında fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çetinkaya ve Alpaslan (2011)'in çalışmasında empatinin iletişim becerileri üzerinde istatistiksel olarak etkili olduğu bulunmuştur. Özetle iletişim konusunda yapılan araştırmalarda Çetinkanat'ın geliştirdiği ölçek ve bu ölçekte belirlenen boyutların araştırıldığı ile ilgili literatür bulunmaktadır. Çetinkanat'ın geliştirdiği iletişim ölçeği öğretmen tutumlarına ilişkin özellikleri de içerdiği söylenebilir. Örneğin eşitlik ve empati boyutları iletişim becerilerinden çok öğretmen tutumları olarak tanımlanmasının daha uygun görünmesine karşın, iletişimle ilgisi yadsınamaz

4.2.6. Paydaşların GSÖ'lerinin sanatsal özelliklerine ilişkin beklentilerinin karşılaştırması

Tablo 4.5.6. Paydaşların GSÖ'lerinin sanatsal özelliklerine ilişkin beklentilerinin karşılaştırılması

Bulgu kaynakları	Kategoriler
Öğrenciler	Yetenekli olma, sanatla ilgili, sanatçı ruhlu, sanatsal yaratıcılık özgünlük, hayal dünyası zengin, sergi açma.
Öğretmen Adayları	Sanatçı kimlik, yaratıcılık, güncel sanatla ilgili olma, araştırma üretme ve sergileme, yetenekli, özgünlük, hayal dünyası zengin.
Yönetici ve Müfettişler	Sanatçı-öğretmen, görsel sanatlarının farklı alanlarında yetkinlik, sergi açma.
Eğitim Sendikaları	Sanatsal üretme ve sergi açma, yeteneklilik, yaratıcılık.

GSÖ'lerinin sanatsal özellikleriyle ilgili olarak öğrenciler; sanatla ilgili olması, sanatçı ruhlu olması, kendini sanata adanması, sanat alanında yaratıcı olması, yetenekli olması, hayal dünyasının zengin olmasını beklemektedirler. Benzer şekilde öğretmen adayları, sanatçı kimlik, yaratıcılık, güncel sanatla ilgili olması, araştırmacı olması, üretken olması ve özgün olmasını beklemektedirler. Eğitim sendikaları görsel sanatlar öğretmenini sanatçı-öğretmen olarak tanımlamakta, görsel sanatların farklı alanlarında

yetkin olmaları ve güzel yazı becerisine sahip olmalarını arzulamaktadırlar. Eğitim sendikalarının verilerinde özellikle öğretmen yetiştirme süreçlerinde adayların sanat boyutunun öne çıkararak algılarının mesleki yönünü geri plana atmalarına neden olduğu, bu iki alanın dengesine vurgu yapıldığı bulunmuştur. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri ise sanat üreticisi, yetenek ve yaratıcılık niteliklerini tanımlamaktadırlar.

Araştırma gruplarının GSÖ'nin yaratıcılığı, özellikle sanatsal yaratıcılığı konusundaki beklentilerinde uzlaştığı görülmektedir. Benzer şekilde öğretmenin yetenekli olması ortak bir beklentidir. Öğretmenin yeteneği konusunda eğitim sendikaları görsel sanatların farklı alanlarındaki yeteneğini dile getirirken, diğer paydaşlar genel ve sanatsal yetenekten söz etmektedirler. Yaratıcılık ilişkili olan özgünlük öğrenci ve öğretmen adaylarının ortak beklentileri arasındadır. Öğretmenin yaratıcılık ve yeteneğini kullanarak sanatsal üretime dönüşmesi ve bu ürünlerini sergilemesi tüm paydaşların ortak beklentisi olduğu görülmektedir. Zengin bir hayal gücüne sahip olması öğrenciler ve öğretmen adayları tarafından dile getirilen bir özelliktir. Öğretmenin sanat alanında da araştırmacı olması adaylar tarafından sıklıkla dile getirilen bir beklentidir. GSÖ'nin duygusal özelliklerine ilişkin beklentiler başlığı altında tartışılan sanatsal duyarlılık beklentisi de sanatsal özellikleriyle ilişkilendirildiğinde sanatçı kimlik GSÖ'nin kişisel bir özelliği olarak ortaya konmaktadır. Literatürde de GSÖ'nin sanatçı kimliğine vurgu yapılmakta, öğretmenin bu kimliğiyle öğrencilerin üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir. Örneğin Sarı (1997, 13)'ya göre "tasarım gücü ve becerisi gelişmiş, yaratıcılığı üst düzeyde ve diğerlerinden farklılığı olan GSÖ öğrencilerinin takdirini, hayranlığını kazandığı ölçüde sanat adına başarılıdır, etkindir, yol göstericidir. GSÖ'nin eğitimciliğinin yanı sıra sanatçı kimliği de çok önemlidir ve sanatçı kimliğiyle de öğrencilerini etkilemeyi başarmak zorundadır, çünkü bir anlamda, sınıfta varoluşunun nedeni budur"

4.2.7. Paydaşların GSÖ'lerinin duyuşsal özelliklerine ilişkin beklentilerinin karşılaştırması

Tablo 4.5.7. Paydaşların GSÖ'lerinin duyuşsal özelliklerine ilişkin beklentilerinin karşılaştırması

Bulgu kaynakları	Kategoriler
Öğrenciler	Hedeflerini gerçekleştirme, sanata adanmışlık, duyarlılık, duygusallık.
Öğretmen Adayları	İsteklilik, kendine güven, duyarlılık sanata adanmışlık, mesleki doyum.
Yönetici ve Müfettişler	Meslek sevgisi, mesleki yılmılık, çocuk sevgisi, isteklilik, coşku, insan, doğa ve çevreye duyarlılık.
Eğitim sendikaları	Mesleğe duyuşsal hazırlık, çocuk sevgisi, çevresine duyarlılık.

GSÖ'nin kişiliğini oluşmasında önemli rol oynayan inanç, değer, tutum ve ilgileri duyuşsal özellikleri de içinde barındırmasına karşın, araştırma kapsamındaki paydaşlardan söz konusu özelliklerin dışında bazı duyuşsal özelliklere ilişkin beklentiler bulunmuştur.

Öğrenci beklentileri hedeflerini gerçekleştirmede isteklilik, sanata adanmışlık, duyarlılık, duygusallık; öğretmen aday beklentileri ise isteklilik, kendine güven, duyarlılık, adanmışlık, mesleki doyum şeklinde sıralanmaktadır. Eğitim sendikalarının beklentileri, mesleğe duyuşsal hazırlık, çocuk sevgisi, duyarlılık; okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri beklentileri meslek sevgisi, coşku, çocuk sevgisi, isteklilik ve duyarlılık faktörlerinden oluşmaktadır.

Bu beklentiler arasında öğretmenin duyarlılığı tüm paydaşların ortak beklentisidir. Öğrenciler kendilerine karşı duyarlı olmasını beklerken, eğitim sendikaları çevreye duyarlı olmasını beklemektedirler. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri ise insana, doğaya ve çevreye duyarlılık beklerken öğretmen adaylarında duyarlılık bir değer olarak ele alınmakta; ulusal ve evrensel değerlere duyarlı olması beklenmektedir. Bunun yanında, öğrencilere; onların gelişim özelliklerine ve farklılıklarına, çevreye, sanata ve mesleğine duyarlı olmasının önemi vurgulanmaktadır. Öğrencilerin, öğretmenin okul, doğa / çevre ve hayvanla ilgilerine yönelik beklentileri de öğretmen

duyarlılığı çerçevesinde değerlendirilebilir. Öğretmenlik mesleği, insani duyarlılıklar bakımından son derece önemlidir. Bu mesleği seçen bireylerin, hizmet vereceği kişilere karşı, yeterli bir duyarlılık düzeyine sahip olmaları gerektiği düşünülür. Bu duyarlılık bireylerin kişisel özellikleriyle ilişkilidir ve ruh sağlıklarını önemli düzeyde etkilemektedir (Ayık ve Ataş 2014). İnsanın duyarlılığının geliştirilebileceğini belirten Tunali (1985)'ya göre duyarlılık bir yetidir ve onu geliştirmenin yolu estetik eğitimden geçmektedir. Duyarlı olma, başkasının acı çekmesi durumunda onunla temas halinde olma, onun duygularına açık olma ve kaçınma ya da uzaklaşma yaşaması yerine bu duygularını kabul etmesi için ona destek olma, sevecen yaklaşma, yapılan hata ya da yanlış her ne ise önyargısız bir anlayışla ona yaklaşma, onun da hayatta bir yanılma payı olabileceğini göz önüne alan insani paylaşımda bulunmadır (İkiz ve Totan, 2012).

İnsana, bir olaya ya da etkinliğe gösterilen duyarlılık bir kişilik özelliği olarak gelişebilir ve diğer kişi, olay ya da etkinliklere duyarlı olmaya yol açabilir ve bu durum onun motivasyonunu etkileyebilir. Bu bakımdan GSÖ'nin duyarlılığı bir kişilik özelliği olarak onun sosyal becerilerine, mesleki performansına yön veren önemli bir kişilik özelliği olduğu söylenebilir. Bu özellik kendine duyarlı olmaya da katkı sağlayabilir. Literatürde öz-duyarlılık (self-compassion) olarak adlandırılan kendine ilişkin duyarlılık, bireyin psikolojik sağlığı ile yakından ilişkilidir. Araştırmalar öz-duyarlılığın kendini kabul, yaşam doyumu, sosyal ilgi, özerklik, kişisel gelişim, mutluluk ve iyimserlik gibi birçok kavramla pozitif; kaygı, depresyon, nörotizm, düşünce baskısı ve nörotik mükemmeliyetçilikle negatif ilişkisini ortaya koymuştur (Bkz. Neff, 2003; Neff ve McGehee, 2010). Aday bulguları arasındaki öğretmenin kendine güven beklentinin, bilişsel yeterlik ve öz-yeterlikle ilgili olduğu kadar öz-duyarlılıkla da ilgili olduğu söylenebilir.

Öğretmenin mesleğine adanmışlığı bir eğitim inancı olarak ele alınmış olsa da sanata adanmışlık bundan ayrılmaktadır. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri grubunun dışındaki gruplarda sanata adanmışlık faktörünün yinelendiği görülmektedir.

Eğitim sendikaları yöneticileriyle, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin ortak beklentilerinden biri de çocuk sevgisidir. Öğrenci ve öğretmen adayları bulgularında sevgi ve saygı öğretmen değeri olarak ele alınmış, öğretmen tutumlarında öğrenciyi sevme, ona değer verme, saygı duyma beklentileri bulunmuştur.

Bu değerlerin öğretmen kimliğine çocuk sevgisi olarak yansıtacağı dikkate alındığında tüm paydaşların ortak beklentisi olarak değerlendirilebilir.

Öğretmen istekliliği eğitim sendikalarının dışındaki grupların ortak beklentileri arasındadır. Öğretmen yetiştirme programlarında adayların mesleğe duyuşsal olarak hazırlanmasını öneren eğitim sendikalarının bu beklentisinin öğretmen istekliliğine gönderme yaptığı göz önünde bulundurulduğunda isteklilik GSÖ'nin duyuşsal kimliği konusunda ortak bir beklenti olduğu söylenebilir.

Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri görsel sanatlar öğretmenlerinin önemli bir kısmının mesleki yılgınlık içinde olduğuna ilişkin saptamaları (Bkz. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri bulguları) ve meslek sevgisi beklentileri, öğretmen adayları tarafından mesleki doyum olarak ele alınmakta ve bu duyguyu yaşadıklarına ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Dolayısıyla meslek sevgisi GSÖ'nin bir özelliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Mesleği seven öğretmenlerin başarılı olma olasılıkları sevmeyenlere göre daha yüksek olabilir. Dolayısıyla öğretmen yetiştirme programlarına öğretmen olmaya istekli öğrencilerin seçilmesi son derece önemlidir (Başbay, Ünver ve Bümen, 2009). Yılman (1987) meslek sevgisinin hizmet öncesi eğitimde kazandırılması gerektiğini, bu sevginin mesleğe başladıktan sonra doğal olarak oluşacağını beklemenin yanlış olduğunu savunmaktadır. “Öğrencinin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurma, öğrenciyi yetenekleri ve ilgisi doğrultusunda yönlendirme, öğrencideki gelişimi izleme, öğrencinin yaratıcılığını teşvik edecek çeşitli öğrenme ortamları oluşturma, öğrencide güven duygusunu geliştirecek demokratik ve rahat bir ortam yaratma gibi etkili öğretimi gerçekleştirmeye yönelik tüm etkinlikler, tutum ve davranışlar ancak, öğrencilerini ve mesleğini seven bir öğretmenin gerçekleştirebileceği durumlardır” (Özmen, 1999, 195).

Özetle GSÖ'nin duyuşsal özelliklerine ilişkin beklentilerin tüm çalışma grupları tarafından farklı boyutlarıyla dile getirildiği görülmektedir. Öğretmenin duyuşsal özelliklerinin öğrenci ve öğretmenlik performansı üzerinde etkili olduğu söylenebilir; çünkü duyguların öz-yeterlik (Bandura, 1997) başarı (Pekrun 2006; Pekrun, Franzel, Goets ve Perry, 2007) ve motivasyon (Wigfield ve Eccles, 2000) üzerinde etkisi bilinmektedir (Bkz kavramsal çerçeve).

4.2.8. Paydaşların GSÖ'lerinin diğer kişilik özelliklerine ilişkin beklentilerinin karşılaştırması

Tablo 4.5.8. Paydaşların GSÖ'lerinin diğer kişilik özelliklerine ilişkin beklentilerinin karşılaştırması

Bulgu kaynakları	Temalar/Kategoriler
Öğrenciler	<i>Fiziksel özellikleri</i> ; Bakımlı, çekici, güzel giyim, düzgün konuşma, model olma. <i>Mizaç ve karakter</i> : hoşgörülü, neşeli, sabırlı, sakin, nazik, düzenli, şakacı esprili, titiz, sürpriz seven, açık sözlü, pratik, soğukkanlı. <i>İlgi</i> ; Sanat, öğretmenlik, okul, doğa ve çevre, hayvan.
Öğretmen Adayları	<i>Mizaç ve karakter</i> : güler yüzlü, sabırlı, anlayışlı, esprili, uyumlu, sevecen, azimli, sempatik, sakin, doğal davranan, heyecanlı, sıcakkanlı, samimi, dışadönük. <i>Diğer Özellikleri</i> : model olma, yaşam boyu öğrenme, yeteneklilik, farklılık, yenilikleri izleyen, sosyal/dışadönüklük, ileri görüşlülük.
Yönetici ve Müfettişler	<i>Mizaç ve karakter</i> ; Olumlu kişilik özellikleri, sabırlı, dirençli, hoşgörülü samimi, model olma, nazik, uyumlu, özgür ruhlu. <i>Diğer Kişisel Özellikleri</i> : Farklılık, sosyal.
Eğitim Sendikaları	<i>Fiziksel özellikleri</i> ; marjinal giyimli. <i>Mizaç ve karakter</i> ; Hoşgörülü, sempatik, güler yüzlü.

GSÖ'nin fiziksel özellikleri, mizaç ve karakter özellikleri ile ilgileri diğer kişilik özellikleri başlığı altında toplanmıştır. Tablo 4.5.8'e göre öğrenciler ve öğretmen adaylarının bireysel özelliklerine ilişkin beklentilerinin belli üst kategoriler altında toplanabilecek kadar ayrıntılı tanımlanmasına karşın, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleriyle eğitim sendikalarının beklentilerinin sınırlı tanımlamalardan oluştuğu görülmektedir. Öğrenciler öğretmenin giyim kuşama, bakımlı olması ve sözel dilini kullanmasıyla model olmasını beklemektedirler. Öğretmenin giyim kuşama konusunda öğrenciler ve öğretmen adayları ile okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri beklentileri arasında benzerlik olmasına karşın; eğitim sendikalarının öğretmenin sanatçı kimliğini yansıtan marjinal bir kılık kıyafet beklentisi diğer paydaşların beklentilerinden farklılaşmaktadır. Öğrencilerin model rol beklentisine okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleriyle öğretmen adaylarının da katıldığı görülmektedir. Ancak, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleriyle öğretmen adaylarının model rol beklentisi öğrenci beklentilerinin sınırlılıklarını aşmakta; öğretmenin tüm kişilik özellikleri ve

sanatçı kimliğiyle de model olması ifade edilmektedir. Öğretmenin kendini işine vermesi, öğrencinin onu bu özelliği ile model alması arasında olumlu yönde bir ilişki vardır (Üstüner, 2006). Öğretmenler sınıflarında etkili olabilmeleri için kendilerinin model olabilecek davranışlara sahip olmaları gerekir. Olumsuz davranışlara sahip olan öğretmenler öğrenci davranışlarını da olumsuz etkilerler (Mortimore ve Sammons, 1997; Macrae, 1998, akt. Dilekmen, 2008).

GSÖ'nin diğer öğretmenlerden farklılığına dikkat çeken eğitim sendikalarının beklentilerinde sanatçı kimliğe vurgu yapıldığı görülmektedir. Benzer şekilde öğretmen adaylarının da farklılık ve özgünlük beklentileri, öğrencilerin öğretmenin sanatla ilgilenmesine ilişkin beklentileri sanatçı kimlikle ilgilidir. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri beklentilerinde ifade edilen özgür ruhluluk ve öğretmen adaylarınca ifade edilen yaratıcılık beklentisi de sanatçı kimlikle ilişkilendirilebilir. Dolayısıyla sanatçı kimlik görsel sanatlar öğretmeninden ortak bir beklenti olarak kişilik özellikleri arasında üst kategori olarak değerlendirilebilir.

GSÖ'nin mizaç ve karakter özelliklerine ilişkin beklentiler arasında benzerlikler ve farklılıklar olduğu görülmektedir. Öğrenciler hoşgörülü, neşeli, sabırlı, sakin, nazik, düzenli, şakacı, esprili, titiz, sürpriz seven, duygusal, açık sözlü, pratik, soğukkanlı ve huzurlu bir görsel sanatlar öğretmeni beklerken öğretmen adayları güler yüzlü, sabırlı, anlayışlı, esprili, uyumlu, sevecen, azimli, sempatik, sakin, doğal davranan, heyecanlı, sıcakkanlı, samimi, dışadönük bir öğretmen arzulamaktadırlar. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleriyle eğitim sendikalarının beklentilerinde ise öğrenci ve öğretmen adaylarına göre daha az sayıda nitelik tanımlandığı görülmektedir. Öğretmen sendikaları, hoşgörülü, sempatik, güler yüzlü, duyarlı bir sanatçı-educator beklerken Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri beklentilerini olumlu kişilik özellikleri gibi bir üst kategoriyle tanımlanmakta ve farklılık, model olma, coşkulu nazik, uyumlu, özgür ruhlu ve sosyal olarak ayrıntılamaktadırlar.

Yönetici ve ilköğretim müfettişlerinin olumlu kişilik özelliklerine ilişkin beklentileri dikkate alındığında; güler yüzlü, hoşgörülü, neşeli, coşkulu gibi mizaç özelliklerinin tüm grupların ortak beklentisi olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının öğretmenden sıcakkanlı, sempatik ve samimi davranış beklentileri de olumlu kişilik

özelliklerine vurgu olarak değerlendirilebilir. Benzer şekilde öğretmenlerden sempatik davranış beklentisi eğitim sendikaları tarafından da dile getirildiği görülmektedir. Şen ve Erişen (2002) Cuickshank vd. (1995)'ne atıfla coşkulu ve neşeli öğretmenlerin kendilerine güvenilebileceğini, yaptıklarından haz aldıklarını, öğrencilerine güvendiklerini ve onlara saygı duyduklarını belirtmektedirler. Dolayısıyla öğretmenin coşkulu, neşeli ve güler yüzlü tavırları sıcak bir öğrenme ortamı yaratılmasında, öğrencilerin kendilerini rahat, özgür hissetmelerinde böylece derse odaklanmalarında ve yaratıcı davranış geliştirmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

Öğrenciler, öğretmen adayları ile Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri öğretmenin sabırlı ve sakin olmasına dikkat çekmektedirler. Öğretmenin sabırlı ve sakin olmasına gönderme yapan başka bir beklenti de öğrenciler tarafından soğukkanlılık olarak vurgulanmaktadır. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleriyle öğrenciler nazik bir görsel sanatlar öğretmeni talep etmektedirler. Öğrenciler ile öğretmen adaylarının ortak beklentilerinden biri de esprili bir kişiliktir. Öğrenciler esprili bir GSÖ'nin dersinin daha eğlenceli geçtiğini belirtirken (bkz. öğrenci bulguları) öğretmenin şakacı ve sürprizlere açık olmasını da esprili niteliğiyle ilişkilendirmektedirler. Öğretmen mizaç özelliklerine ilişkin okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleriyle adayların ortak beklentilerinden biri de öğretmenin uyumlu olmasıdır. Literatürde öğretmen uyumu örgütün amaçlarını gerçekleştirmede etkili olan örgütsel vatandaşlık kavramıyla açıklanmaktadır. Örgütsel vatandaşlık ile ilgili araştırmalarda genellikle Organ (1988)'in beş boyuttan oluşan örgütsel vatandaşlık değerleri tanımlamasından yararlanılmaktadır. Bu beş boyut: (i) özgecilik (altruism), (ii) sivil erdem (civic virtue), (iii) vicdanlılık (conscientiousness), (iv) nezaket (courtesy) ve (v) sportmenlik (sportmanship) biçiminde sıralanmakta, öğretmenin bireysel ve örgütsel değerlerin uyumu ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında pozitif bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Bkz. Sezgin, 2005). Dolayısıyla GSÖ'nin uyumlu olması okulun değerleri ile kendi değerleri arasındaki uyuma bağlı olduğu söylenebilir. Ancak, öğretmen sendikalarının GSÖ den farklılık ve marjinalite beklentisi ile okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin “özgür ruhluluk” beklentisi örgütün değerlerine uyum beklentisiyle çelişen bir görüntü ortaya koymaktadır. Birbirine karşıt duran bu iki durumun dengesini sağlamak için görsel sanatlar öğretmenine okulun örgütsel iklimini

dönüştürmek gibi bir görev yüklemektedir. Yukarıda tanımlanan görsel sanatlar öğretmen niteliklerine ilişkin beklentiler bir bütün olarak değerlendirildiğinde; hümanist felsefenin ve hümanist program inançlarının söylemlerinin yapıtaşlarından oluştuğu görülmektedir.

GSÖ'nin mizaç ve karakter özellikleriyle ilgili beklentilerde gruplar arasında benzerliklerin olmasına karşın yalnızca bir grup tarafından dile getirilen özellikler de bulunmaktadır. Bunlar düzenli ve titiz olma, açık sözlü olma, azimli olma, doğal olma, pratik olma, huzurlu olma, anlayışlı, dirençli, samimi ve sevecen olmadır.

GSÖ'nin kişiliğini etkileyen diğer özellikler konusunda okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin; farklılık, sosyal, öğretmen adaylarının farklılık, yenilikleri izleme, sosyal/dışadönüklük, ileri görüşlülük kategorilerinden oluşan beklentileri bulunmaktadır.

GSÖ'nin diğer öğretmenlerden farklı olması gerektiğini düşünen okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin bu beklentisine katılan adaylar; farklılığı, özgünlükle bir arada değerlendirmektedir. Araştırma bulguları incelendiğinde GSÖ'nin farklılığı onun sanatçı kimliğiyle ilişkilendirilmektedir. Öğrenci bulguları arasında GSÖ'nin ilgileri arasında tanımlanan sanat ve görsel sanatlar, öğretmenin sanatsal özelliklerine ilişkin beklentiler arasında tanımlanan sanatçı kimlik; eğitim sendikalarının öğretmen örgütlenmesi ve görsel sanatlar öğretmenlerinin yetiştirilmesi konusunda sanatçı ve sanatçı-öğretmene yaptıkları vurgu dikkate alındığında öğretmenin sanatçı kimliğinin paydaşların ortak bir beklentisi olduğu söylenebilir (Bkz. Bulgular ve yorumlar).

Öğretmen adayları beklentileri arasında bulunan dışadönüklük ve sosyallik, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin sosyallik beklentileriyle benzerlik göstermektedir. Eğitim sendikalarının görsel sanatlar öğretmenleri sosyal olmadıklarına ilişkin tanımlamaları da bu beklentinin yansıması olduğu söylenebilir. Jung, kişilikte dışadönüklük ve içedönüklük olarak iki temel tutum veya yönelim olduğunu ileri sürer. Jung'a göre, insanda dört temel psikolojik işlev vardır: düşünme, hissetme, duyumsama

ve sezme. İçedönüklük dışadönüklük tutumları, dört temel işlevle birlikte düşünülünce sekiz ayrı kişilik tipi ortaya çıkar (Keskin ve Yapıcı, 2008). Dolayısıyla görsel sanatlar öğretmeninden beklenen dışadönük düşünen, dışadönük hisseden, dışadönük duyumsayan, dışadönük sezgileri olan bir kişiliktir. Bunların aynı zamanda sosyal bir kişiliğin özellikleri olduğu söylenebilir.

Görsel sanatlar öğretmen adayları GSÖ den yenilikleri izleme ve ileri görüşlülük beklentileriyle diğer paydaşlardan farklılaşmaktadır. Yenilikleri izleme yukarıda değinilen yenilikçilik inancının yansıması olarak değerlendirilebilir. Öğretmenin bu özelliği gelecekte ortaya çıkabilecek durumları tahmin etmesine katkı sağlaması, kendini geleceğe hazırlaması bakımından önemli olduğu söylenebilir.

Görsel sanatlar öğretmeni kişilik özellikleriyle ilgili beklentiler Beş Faktör Kişilik modelinde tanımlanan dışadönüklük, uzlaşmacılık, deneyime açıklık ve öz denetimlilik özelliklerinin yüksek olduğu, nörotiklik ya da duygusal dengesizliğin düşük olduğu kişilik özellikleriyle paralellik göstermektedir (Bkz. Kuramsal çerçeve).

Bu araştırmada GSÖ'nin kişilik özellikleriyle ilgili elde edilen bulguların büyük bir kısmı, -bazılarının görsel sanatlar öğretmenlerini de içerdiği- literatür bulgularıyla da paralellik göstermektedir. Örneğin; Çelikten ve Can (2003)'ın yaptıkları araştırma sonuçlarına göre ideal öğretmen; öğrencilere karşı güler yüzlü, hoşgörülü, sevecen, güvenilir, dürüst, objektif, sırdaş ve dost olmalı, düşünce ve davranışlarıyla öğrenciler için bir model olmalıdır. Öğretmenin başarıya odaklanması, öğrencilerden yüksek beklentiler içinde bulunması, öğretmenlerce çok önemli bulunan öğretmen özelliklerindedir. Benzer şekilde Yetim ve Göktaş (2004) literatür temelli araştırmada öğretmen kişilik özelliklerini 38 madde halinde tanımlamışlardır. Bu tanımları içeren kavramlardan bazıları şunlardır; duyarlılık, sevgi-saygı, esneklik, kendine güven, çocuk sevgisi, pratiklik, yaratıcılık, samimi, sempatik, güler yüzlü, coşkulu, neşeli ve mutlu, düzenli, çekici bir biçimde giyinen, güzel sanatlar konularında bilgili ve yetenekli, sorumluluk duygusu. Hotaman (2011)'ın araştırması ise iletişim becerileri, coşku, hoşgörü, sabır, esneklik, sevecenlik, anlayışlılık, espri, yenilikçilik, yaratıcılık yardımseverlik gibi kavramları içermektedir. Benzer şekilde Rosenshine ve Stevens (1986) ve Confery (1990)'in yaratıcılık, uyum, paylaşma, öğrencilere ve mesleğe

yönelik olumlu tutumlar, öğrenci ile iletişimde olmaktan hoşlanma ve dostça yaklaşım içinde olma, sanatla ilgili olma, sosyal ve toplumsal olaylara etkin katılım, kişisel gelişime önem verme, kendine güvenme, duyarlı ve yardımsever olma, empati kurabilme, doğal olma, demokratik davranışlar sergileme gibi özellikler olarak tanımlamakta ve bu özelliklerin hümanist psikolojinin yansıması olduğunun altını çizmektedirler.

Öğretmen kişisel nitelikleriyle ilgili çalışmalarda öğretmenin çok sayıda özelliğin yüzlerce sıfatla (tabula rasa) listelendiği ifade edilmektedir (Ryan 1960; akt Okçabol 2009; Özcan, 2009). Öğretmen eğitimi programlarına öğrenci hazırlayan orta öğretim programlarında ve öğretmen eğitimi programlarına öğrenci seçiminde sıfatlarla tanımlanan çok sayıda özelliğin kontrol edilemeyeceği, ölçülemeyeceği açıktır. Bu nedenle öğretmen özellikleri üst kategorilerle tanımlanması zorunluluğu doğmaktadır. Çelikten vd. (2005)'nin araştırmasında öğretmenin sabırlı, sevecen, hoşgörülü, kendine güvenen, tutarlı ve adil olma, dürüst, objektif olma, insanı, doğayı ve yaşamı sevmeye özelliklerine değinilmekte ve öğretilerde bulunması öngörülen kişisel özellikler: (i) Öğrencilere karşı açık görüşlü ve objektif olma, (ii) öğrencilerin beklenti ve gereksinmelerini dikkate alma, (iii) eğitimle ilgili sorunları bilimsel yöntemlerle araştırabilme, (iv) eğitimde bireysel farklılıkları dikkate alma, (v) yenilik ve gelişmelere açık, kendini sürekli yenileyebilme, (vi) toplumsal değişimleri anlayıp yorumlayabilme, (vii) eğitim teknolojisindeki gelişmeleri yakından izleme, (viii) araştırmacı bir yapıya sahip olma, (ix) yüksek başarı beklentisi başlıkları altında toplanmaktadır. Benzer şekilde GSÖ'nin inanç, değer, tutum, iletişim becerileri dışındaki kişilik özelliklerine ilişkin beklentiler şu üst kategorilerde toplanabilir. (i) Giyim kuşam ve anadilini kullanmasıyla model olma, (ii) güler yüzlü, esprili, sevecen sempatik, sıcakkanlı mizaca sahip olma, (iii) anlayışlı ve hoşgörülü olma, (iv) istenmedik durumlarda sakin kalabilme ve soğukkanlı davranabilme, (v) çocukları ve gençleri sevmeye, (vi) insan, doğaya ve çevresine duyarlı olma, (vii) kendine güvenme ve uyumlu olma, (viii) dışadönük olma ve güçlü sosyal ilişkiler kurabilme, (ix) ileri görüşlü olma ve yenilikleri izleme, (x) kendini mesleğine ve sanata adanmış olma ve yaptığı işten duyduğu zevki sağlama.

Bu nitelikler GSÖ'nin inanç değer, tutum ve iletişim becerileri yanındaki kişilik özellikleri boyutlarından bazılarıdır. Bu niteliklerin insancıl ve pozitif psikolojinin (Bkz. Kararımak ve Siviş, 2008) yansıması olduğu ve öğretmenin olumlu kişilik özelliklerinin tanımlandığı söylenebilir. İnsancıl yaklaşımlara göre öğretmen; duyarlı, yardımsever, alanında ve insan ilişkileri konusunda özel eğitilmiş, empati kurabilen, doğal ve yapmacıksız, öğrencilere dostça yaklaşımları olan, öğrencileri yargılayıcı davranışlardan kaçınan ve demokratik davranışlar sergileyen kişiliktir (Rosenshine ve Stevens 1986; Confery 1990, akt. Özabacı ve Acat, 2005). “Öğretmenin kişisel nitelikleri çocuğun okula ve derse yönelik tutumlarını etkiler. Olumsuz kişilik özelliklerine sahip bir öğretmen çocuğun dersten ya da okuldan tümüyle uzaklaşmasına ya da akademik yönden başarısız olmasına neden olabilir. Öğretmenin kişisel niteliklerinin öğrenci üzerinde çok önemli etkileri olmakla birlikte, bu niteliklerin eğitim yoluyla değiştirilmesi oldukça güçtür. Çünkü bu özelliklerin büyük bir kısmı öğretmenin karakterinden kaynaklanmaktadır” (Erden, 2012, 149).

Söz konusu kişilik özellikleri arasında, iletişim becerileri temasında değinilen, anadilini kullanması dışındaki beklentilerin görsel sanatlar öğretmen eğitimi programlarında tanımlanmadığı görülmektedir. Bunun olası nedenlerinden biri; Taylor (1990)'ın belirttiği gibi bireyin tutum, duygu ve karakter özelliklerine doğrudan etki etmek için yapılan girişimlerin ahlaki olarak şüpheli manipülasyonları içermesi (Demir 2007, 6), ikincisi bunların değiştirilmesinin zor olmasıdır (Erden, 2012, 149). Bireyin inanç, değer ve tutumları eğitimle biçimlendirilme olasılığı bulursa da bunların oluşturulma ve geliştirilme süreci yükseköğretim öncesidir (Bkz. Bulgular ve yorumlar). Çünkü kişiliğin oluşmasında aile, sosyal çevre, değerler, inançlar ve ahlak yapısı, okul ve ilköğretim öğretmeni önemli rol oynamaktadır (Çelikten vd., 2005). Öğretmenin kişilik özellikleri öğrencinin okula ve derse yönelik tutumlarını etkiler. Görsel sanatlar öğretmen adaylarının değiştirilmesi zor olan özellikleri öğretmen eğitimi programlarına öğrenci seçimini ve bu programlara başvuran adayların yükseköğretim öncesi yetiştirilmesinin tartışılmasına neden olmaktadır. GSÖ mesleğinin gerektirdiği sanata ilgi ve yeteneğin yanında, öğretmenlik sevgisi ve çocuk sevgisine adanmışlık gibi olumlu tutum ve davranışlar küçük yaşlarda geliştirilebilir (Akbaba, 2002).

4.2.9. Paydaşların GSÖ'nin meslek bilgisine ilişkin beklentilerinin karşılaştırması

Tablo 4.5.9. Paydaşların GSÖ'nin meslek bilgisine ilişkin beklentilerinin karşılaştırması

Bulgu kaynakları	Temalar / Kategoriler
Öğrenciler	<p>Kuram ve uygulama bilgisi, öğretimi planlama bilgisi (esnek plan, öğrenci katılımı, planlı olma, serbestlik).</p> <p>Öğrenme öğretme Süreçleri; Öğrenciye yardımcı olma, ilgilenme, görseller kullanma, uygun ödev, rehberlik, öğrenci odaklı eğitim, bilgi verme, yöntem çeşitliliği, dönüt verme, grup çalışmaları, zamanı verimli kullanma, öğrenci düzeyini ve farklılıklarını dikkate alma, ilgili ve etkin olma.</p> <p>Ölçme ve değerlendirme; Olumlu eleştiri, emeğe saygı, dönüt, objektif olma, süreci değerlendirme, notta esneklik.</p> <p>Öğretmen öğrenci ilişkileri; Öğrenciye kızmama, sıkıkmama, ayırım yapmama, alay etmeme, ceza vermeme, karşılaştırmama; güler yüzlü, iyi, arkadaşça ve samimi davranma, öğrencilerle anlaşma, onları destekleme, rahatlatma, ders içi ve ders dışı iletişim kurma ve duygularını paylaşma.</p> <p>Motivasyon Stratejileri; <i>Dışsal motivasyon;</i> ödül verme, hediye verme, sürpriz yapma, değer verme, neşeli olma, <i>İçsel motivasyon;</i> Eğlenceli zevkli ders, sanatı sevme, müzikli ders, oyun oynama, zevkli etkinlik, dersi sevme, heyecan, merak, isteklilik, çoklu etkinlik.</p>
Öğretmen Adayları	<p>Meslek Bilgisi: yöntem ve teknik bilgisi, rehberlik bilgisi (eğitsel, mesleki, kişisel), öğretim programı ve planlama bilgisi, öğretim materyali bilgisi, sınıf yönetimi ve güvenliği sağlama bilgisi, ölçme ve değerlendirme, özel eğitim bilgisi, psikoloji ve çocuk psikolojisi bilgisi.</p> <p>Öğrenme öğretme süreci: Bireysel özellikleri dikkate alma, dikkat ilgi çekme, konuları iliklendirme, dönüt- düzeltme, üst düzey düşünmeye yönelme, derse hazırlık, öğrenci odaklı eğitim, zamanı verimli kullanma, etkin öğrenme, pekiştireç verme, grup çalışmaları, yapıcı eleştiri, hazırbuluşluk.</p> <p>İletişim, öğrencilerle etkili iletişim.</p> <p>Motivasyon Stratejileri: <i>Dışsal motivasyon;</i> Dikkat ilgi çekme, ödül, teknoloji kullanma, övgü, çalışmaları sergileme.</p> <p><i>İçsel motivasyon;</i> Değer verme, dersi sevme, zevk alma, özgüven, kararlara katılım, özgür öğrenme ortamı, kendini gerçekleştirme, merak, demokratik ortam, işe yarama.</p>
Yönetici ve Müfettişler	<p>Rehberlik (eğitsel, mesleki, kişisel), program bilgisi, planlama, sınıf yönetimi, öğretim materyali, özel eğitim, yaşamla ilişkilendirme, yöntem teknik bilgisi, bilgiyi yansıtma, uygulama bilgisi, ölçme değerlendirme, rehberlik.</p> <p>İletişim; Öğrencilerle iletişim.</p> <p>Motivasyon stratejileri, <i>Dışsal motivasyon;</i> OGS sınavlarına yansıtma, sergi. <i>İçsel motivasyon:</i> derse değer verme, oyun, yaşamla ilişkilendirme</p>
Eğitim Sendikaları	<p>Öğretimi planlama, öğretim materyali hazırlama, öğrenenleri motive etme, ölçme ve değerlendirme, İletişim, özel eğitim, yapılandırmacılık, çoklu zekâ kuramı.</p> <p>Motivasyon: <i>Dışsal motivasyon:</i>Sergi, öğretmen tutumu. <i>İçsel motivasyon:</i> öğrenci katılımı, özgür öğrenme ortamı, öğrenci beklentileri, başarı duygusu, zevkli etkinlik, oyun.</p>

GSÖ'nin meslek bilgisine ilişkin beklentilerin, paydaşlar tarafından bilgi, tutum ve davranış olarak ifade edildiği, beklentiler arasında benzerlikler olmasına karşın, farklılıkların (en azından ifade biçimlerinde) öne çıktığı görülmektedir.

Araştırma bulgularında öğretme ve öğrenme sürecindeki tutum ve davranışlarına ilişkin beklentiler ayrı temalar altında tartışılmasına karşın, bunların meslek bilgisinin yansımaları olması nedeniyle bu bölümde üst temaların oluşturulması amacıyla aynı başlık altında incelenmiştir. GSÖ'nin meslek bilgisine ilişkin beklentiler, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleriyle öğretmen sendikaları tarafından tematik ağırlıklı tanımlamasına karşın öğrenci ve öğretmen adaylarının tanımlarının ayrıntılı ifadelerden oluştuğu görülmektedir.

Buna göre öğrenci beklentileri, kuram ve uygulama bilgisi, öğretimi planlama bilgisi, öğretim materyali bilgisi, yöntem ve teknik bilgisi, rehberlik bilgisi, sınıf yönetimi bilgisi, öğrenciyi tanıma bilgisi, ölçme ve değerlendirme bilgisi, iletişim bilgisi ve motivasyon bilgisi temalarında toplanabilmektedir.

Öğretmen adaylarını beklentileri ise öğretim programı ve planlama bilgisi, yöntem ve teknik bilgisi, rehberlik bilgisi, öğretim materyali bilgisi, sınıf yönetimi bilgisi ölçme ve değerlendirme, özel eğitim bilgisi, psikoloji ve çocuk psikolojisi bilgisi, öğrenciyi tanıma bilgisi, iletişim bilgisi ve motivasyon bilgisi şeklinde üst temalarda toplanabilir.

Eğitim sendikalarının beklentileri ise öğretimi planlama bilgisi, öğretim materyali bilgisi, motivasyon bilgisi, ölçme ve değerlendirme bilgisi, özel eğitim bilgisi ve iletişim bilgisinden oluşmaktadır.

Yönetici ve müfettiş beklentileri, program bilgisi, öğretimi planlama bilgisi, yöntem ve teknik bilgisi, öğretim materyali bilgisi, kuram ve uygulama bilgisi, sınıf yönetimi bilgisi, rehberlik bilgisi, özel eğitim, ölçme ve değerlendirme bilgisi, rehberlik bilgisi ve motivasyon bilgisini içermektedir. Öğretimi planlama bilgisi tüm paydaşlar tarafından ortak bir beklenti olmasına karşın, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleriyle öğretmen adaylarının öğretim programı bilgisi beklentisi diğer paydaşların beklentilerinden ayrılmaktadır. Program bilgisi konusunda okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleriyle öğretmen adayları, öğretmenin yürürlükteki programları tanınması, analiz etmesi ve uygulaması üzerinde dururken, öğrenci ifadelerinde sıklıkla esnek, öğrenci katılımlı program beklentisi dile getirilmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin bu beklentisi de program bilgisiyle ilişkilendirilebilir. Her ne kadar görsel sanatlar

programları MEB tarafından standart bir program halinde sunulsa da görsel sanatlar öğretmeni çevre koşullarına, beklentilere, ihtiyaçlara, öğrenci özelliklerine uygun olarak katılımcı bir yaklaşımla program geliştirebilmelidir. Maslow ve Rogers gibi hümanist psikologların demokratik bir ortamda, işbirliği içinde öğrencilerin zihinsel, fiziksel, duyuşsal ve sosyal gelişimini temel alan eğitim yaklaşımında, programların işbirliği içine tasarlanmasının önemi vurgulanmaktadır (Bkz. Howe ve Howe, 1975).

Öğretmen eğitimi programının dersleri incelendiğinde Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin amacı içinde “program geliştirme süreç ve kavramları” şeklinde bir tanımın yer almasına karşın ders içerik ve öğrenme çıktılarında program tasarımından çok, öğretimi planlamaya yönelik becerilerin tanımlandığı görülmektedir. Diğer dersler ve programın amaçları arasında da program tasarımıyla ilgili tanımlamaya rastlanmamıştır. Özel öğretim yöntemleri II (ÖÖY II) ders içeriklerinde de yürürlükteki ilköğretim ve ortaöğretim görsel sanatlar dersi programlarının incelenmesi yer almaktadır. Dolayısıyla Öğretim İlke ve Yöntemleri (ÖİY) ve ÖÖY II dersindeki tanımlamalar program tasarımı konusunda yüzeysel bir bilgi oluşturma kapasitesine sahip olmasına karşın, adayların program geliştirme bilgisi ve becerisine sahip oldukları söylenemez. Yürürlükteki ilköğretim görsel sanatlar dersi programı (MEB, 2013) ve seçmeli görsel sanatlar dersi programı (MEB, 2014) incelendiğinde programların açıklamalar ve amaçlardan oluştuğu görülmekte ve “Öğretmen, öğrencilerin programda yer alan kazanımları elde edebilmesi için gerekli gördüğü durumlarda konu, yöntem ve uygulamalarda değişikliğe gidebilir”, “Programda yer alan biçimlendirme çalışmaları genel öğrenci profiline göre oluşturulmuştur. Ancak, öğretmen uygun gördüğü durumlarda (öğrencinin bilgi ve beceri düzeyi ile bulunduğu şehir ve okulun imkânlarına göre) biçimlendirme çalışmalarında değişikliğe gidebilir” denilmektedir (MEB, 2013). İçerik, öğrenme yaşantıları, ölçme ve değerlendirme gibi boyutlarının tanımlanmadığı bir programın verimli olması uygulayıcısının program bilgisiyle olasıdır. Bu nedenle öğretmen eğitimi programlarında, program tasarımı dersinin yer alması adayların mesleki yaşamlarında karşılaşacağı programlara uyumu ya da kendi geliştireceği programların niteliği açısından önem taşımaktadır.

Öğretim yöntem ve teknikleri bilgisi, eğitim sendikalarının dışındaki paydaşların ortak beklentileri arasındadır. Öğrenciler, oyun, grup çalışmaları, görsellerden ve müzikten yararlanma beklentisi içindeyken, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve çoklu zekâ kuramının yöntem ve tekniklerinden söz ederek adayların bu konuda iyi yetiştiklerini düşünmektedirler. Öğretmen adaylarının tartışma, beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme tekniği, problem çözme, drama-oyun, soru yanıt, istasyon tekniği, konuşma halkası, problem çözme, grup çalışmaları, proje yöntemi, gösteri, müzikle öğretim gibi yöntem ve tekniklerle ilgili beklentileri olduğu bulunmuştur. Görsel sanatlar öğretmen yetiştirme programı çıktılarında; “Sanat öğretiminde çeşitli öğretim yöntem ve teknikleriyle farklı ölçme ve değerlendirme tekniklerinden yararlanabilme” şeklinde yöntem ve teknik bilgisinin tanımlandığı görülmektedir. ÖİY ders içeriklerinde “öğrenme ve öğretim stratejileri, öğretim yöntem ve teknikleri, bunların uygulama ile ilişkisi” ne yer verildiği öğrenme çıktılarında “öğretim yöntemleri bilgisi” nin tanımlandığı, ÖÖY II dersinin “Sanat eğitiminde strateji, yöntem ve teknikler”, “işbirlikli öğrenme, öğrenme döngüsü”, “problem çözme ve proje tabanlı öğrenme”, “çoklu zekâ kuramı” gibi içeriklerden oluştuğu, Okul Deneyimi (OD) dersinde “dersin yönetimi ve sınıfın kontrolü” konulu etkinliğe yer verildiği, Öğretmenlik Uygulaması (ÖU) dersinde “Çeşitli öğretim stratejilerini, yöntem ve tekniklerinden yararlanabilme” şeklinde tanımlanan öğrenme çıktısı bulunmaktadır. Temel Tasarım (TT) I-II dersleri öğrenme çıktılarında “sanat eğitiminde kullanılan yöntem, teknik, araç-gereç ve materyalleri uygulayabilme”, ana sanat ve seçmeli sanat atölyelerin tamamının öğrenme çıktılarında görsel sanatlar alanında kullanılan yöntem ve teknikleri çalışmalarına aktarabilme amaçlandığı ifade edilmektedir.

Alan bilgisine ilişkin beklentilerde değinildiği gibi öğrenci ve öğretmen adaylarının beklentileri arasındaki drama, yaratıcı drama, (eğitsel) oyun yöntemlerine ilişkin açık bir tanımlama görülmemesine karşın, programda yöntem ve teknik bilgi ve becerisi kazandıracak yeterince tanımlama bulunmaktadır. Yöntem ve teknik bilgisi yönünden GSÖ eğitimi programının güçlü bir program olduğu söylenebilir. Eret (2013)’in görsel sanatlar alanı dışında yaptığı çalışmada da öğretmen eğitimi

programlarının ‘yöntem ve teknik bilgisi’ yönünden güçlü olduğu bulgusu, bu yorumu destekler niteliktedir.

GSÖ’nin öğretim materyali bilgisi tüm paydaşların ortak beklentileri arasındadır. Öğrenci beklentilerinde sanat yapıtlarından görseller öne çıkarken, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleriyle eğitim sendikalarının beklentilerinde hazır materyallerin kullanılmasından çok, öğretmenin öğretim materyali tasarlaması öne çıkmaktadır. Aday beklentileri ise öğretim materyali seçme, tasarlama, kullanma ve ayrıntılı öğretim materyali bilgisine sahip olma boyutlarından oluşmaktadır.

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (ÖTMT) dersinin genel amacı “öğretim teknolojilerinin kavramsal ve kuramsal temellerine dayalı bir öğretim materyalini tasarlamak, geliştirmek ve değerlendirmek” olarak belirlenmiştir. Bu amaca bağlı olarak oluşturulan ders içeriklerinde öğretim teknolojileri yoluyla iki ve üç boyutlu materyaller, çalışma yaprakları, etkinlik tasarlama, tepegöz saydamları, slaytlar, görsel medya gereçleri, bilgisayar temelli gereçler geliştirilmesinin planlandığı görülmektedir.

Eğitim sendikaları dışındaki paydaşlardan öğretimi yönetme ile ilgili bulgular elde edilmiştir. Öğrenciler, öğretmenin bilgi vermesini, öğrenciye yardımcı olmasını, onlarla ilgilenmesini, etkin olmasını, rehberlik yapmasını, öğrenci odaklı eğitim yapmasını, çalışmalarına zamanında dönüt vermesini, öğrenci düzeyi ve farklılıklarını dikkate almasını ve uygun ödev vermesini beklemektedirler. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri ise bilgiyi yansıtma ve yaşamla ilişkilendirme, uygulama bilgisine sahip olma, sınıf yönetimi, mesleki rehberlik yapmasından oluşmaktadır. Öğretmen adayları, sınıf yönetimi ve güvenliği sağlama bilgisi, dikkat ve ilgi çekme, hazırbulunuşluğu ve bireysel özellikleri dikkate alma, konuları ilişkilendirme, dönüt-düzeltilme ve pekiştireç verme, etkin öğrenme, üst düzey düşünmeye yöneltme, öğrenci odaklı eğitim, zamanı verimli kullanmasını beklemektedirler.

Öğretimi yönetmenin bir boyutu sınıf yönetimi, bir boyutu ise öğretim sürecindeki tutum ve davranışlarıyla ilgilidir. Gündüz (2004, 3-32) sınıf ortamının

fiziksel düzeni, plan-program, sınıfta ilişkilerin düzenlenmesi, davranış düzenlemeleri ve süre kullanımına ilişkin etkinlikler olmak üzere sınıf yönetiminin beş boyuttan oluştuğunu belirtmektedir. Dolayısıyla sınıf yönetimiyle öğretimin yönetimi birbirinden ayrı düşünülmemelidir, çünkü öğretmenin öğretim sürecine yaklaşımı sınıf yönetimini de etkilemektedir. Öğretmenin eğitim inançları ve değerleri sınıf yönetimine ilişkin yaklaşımını biçimlendirebilmekte; otoriter ya da demokrat bir tutum izlemesine neden olabilmektedir. “Görsel sanatlar alanında sınıf yönetimi kavramı diğer alanlara göre farklılıklar gösterebilmekte, kullanılan yöntemler, derslerin yürütüldüğü ortamlar (sınıf veya atölye), öğrenci-öğretmen ilişkisi, zaman yönetimi gibi bu derse özgün bazı durumlar oluşturabilmektedir. Örneğin, görsel sanatlar eğitiminin yürütüldüğü fiziki ortamın sınıf veya atölye olması bu dersin sınıf yönetimini ve dersin kalitesini önemli derecede etkileyebilmektedir” (Ayaydın, 2010, 65). Literatürde sınıf yönetimiyle ilgili farklı yaklaşımlardan söz edilmektedir. Örneğin Levin ve Nolan (1991) müdahaleci, müdahaleci olmayan ve etkileşimci; Başar (2004) tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel yaklaşımlar olarak incelemektedir. Sınıf yönetimi alanında geleneksel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel yaklaşımlar olarak değişik yaklaşımların ortaya çıktığını belirten Ağaoğlu (2002, 12) bu yaklaşımların baskıcılıktan demokratikliğe, şekil yönelimlilikten amaç yönelimliliğine, öğretmen odaklılıktan öğrenci odaklılığına doğru bir gelişim gösterdiğini öne sürmektedir. Sınıf yönetimindeki çağdaş yaklaşım, öğrencinin duygusal, düşünsel ve zihinsel gelişimine uygun insancıl bir modeldir. Burada eğitim-öğretim etkinliklerinin merkezinde öğrenci yer alır. Başka bir deyişle, öğrenci sınıf yaşamının nesnesi değil, öznesidir. Sınıfta uyulması gereken kurallar, öğretim yöntemleri, dersin amacı vb. etkinlikler demokratik bir biçimde tartışılır. Bu tartışmalarda öğretmen daha çok rehberlik rolü oynar. Her durumda birden çok olan karar seçeneklerinin olumlu ve olumsuz yönleri aydınlatılarak, grup tartışması yönlendirilir. Böylece sınıfta en geniş uzlaşma oluşturularak, grubun belli amaçlar doğrultusunda bütünleşmesi sağlanır (Ayaydın, 2004). Görsel sanatlar dersinde, müdahaleci olmayan ve etkileşimci, demokratik ve öğrenci odaklı, çağdaş yaklaşım beklenmektedir.

Eğitim sendikaları dışındaki paydaşların ortak beklentilerinden biri de rehberliktir. Öğretmen rehberliği, paydaşlar tarafından dört farklı anlamlarda

kullanıldığı saptanmıştır. Birincisi öğrenme süreçlerinde öğretmenin yol göstericiliği anlamındadır. Her üç gruptaki paydaşın bu konudaki beklentileri değişik ifadeler altında ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler, öğretmenin kendileriyle bireysel olarak ilgilenmesi, yol göstermesi, yardımcı olması şeklinde ifade ederken, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleriyle öğretmen adayları öğrenci odaklı eğitim, yapılandırmacı öğrenme çerçevesinde ele almaktadırlar. Öğretmen öğrenmeyi kılavuzlaysan kişi olarak ele alınmakta, öğretme ve öğrenme sürecinin öğrencilerin gelişim özelliklerine ve bireysel farklılıklarına göre düzenlenmesi beklenmektedir.

Rehberliğin ikinci anlamı eğitsel rehberlik çerçevesindedir (Bkz. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri bulguları). Eğitsel rehberlik öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda bir üst öğretim kurumunu seçmesi konusunda yardımcı olmaktır. Bu anlamda her üç paydaş grubunun beklentilerinin olduğu bulunmuştur. Görsel sanatlar öğretmeninden yetenekli öğrencilerin belirlenmesi, onların ders dışı çalışmalar da dahil, yetiştirilmesi ve ilgili üst öğretim kurumlarına yönlendirilmesi beklenmektedir. Bu konuda okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri bulgularında önerilen ‘yönlendirme dersi’ dikkat çekicidir.

Paydaşların beklentilerinde değinildiği rehberliğin üçüncü anlamı mesleki rehberliktir. Mesleki rehberlik (Bkz. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri Bulguları) görsel sanatlarla ilgili mesleklerin tanıtılması ve bu alanda yetenekli öğrencilerin mesleğe yönlendirilmesi beklentisini ifade etmektedir. Mesleğe yönlendirme orta öğretim düzeyinde mümkün olabileceğinden, mesleki rehberlik ilköğretim düzeyinde mesleklerin tanıtımıyla sınırlı olup, eğitsel rehberliğe katkı sağlayabilir. Çünkü ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin seçimleri nihai seçimler değildir.

Paydaşların rehberlik konusundaki beklentilerinden biri de kişisel rehberliktir. Kişisel rehberlik öğrencilerin kendilerini tanımları, problem gördükleri durumlarla başa çıkmalarına ve yaşam doyumlarıyla kişisel güçlerini artırmaya yönelik psikolojik yardım hizmetleridir (Şahin 2006, 170). Kişisel rehberlik, uzmanlık alanı olmasına karşın, aday bulgularında sıklıkla ifade edilen bir beklenti olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırma kapsamındaki paydaşların GSÖ'nin meslek bilgisine ilişkin ortak beklentilerinden biri de ölçme ve değerlendirme bilgisi olduğu bulunmuştur. Görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirme öğrencinin başarısını nota dönüştürmeyle sınırlı olmadığı, öğrencinin kendi çalışmaları ya da arkadaşlarının çalışmaları hakkında fikir yürütmeyi, aynı şekilde öğretmenin, çalışma süreci ve ortaya çıkan ürünler hakkında dönütü de içermektedir. Dolayısıyla görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin eleştiri ve notla değerlendirme olarak iki boyutlu ele alınmaktadır.

Bu doğrultuda öğrencilerin eleştiri boyutundaki beklentileri, olumlu eleştiri ve dönütten, notla değerlendirme boyutundaki beklentileri ise emeğe saygı, süreç değerlendirmesi, değerlendirmede objektiflik, notta esneklik kategorilerinden oluşmaktadır. Eğitim sendikaları GSÖ'lerini ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli olduklarını düşünürken okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri, öğretmenin programın gerektirdiği ölçme ve değerlendirme yaklaşımını dikkate almadıklarına dikkat çekmektedirler. Öğretmen adaylarından elde edilen bulgularda ise ön test, ön test-son test, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, performans değerlendirmesi, süreç değerlendirmesi, ürün değerlendirmesi, ölçütlerle değerlendirme gibi farklı ölçme ve değerlendirme tekniklerinden yararlanma önerilerine ulaşılmıştır.

Gerek görsel sanatlar dersi (ilköğretim, ortaokul seçmeli, ortaöğretim) programlarında tanımlanan, gerekse bu araştırmada tartışılan (Bkz. Bulgular ve Yorumlar), görsel sanatlar eğitiminde gerekli görülen ve sanat kültürü değerlendirmesi, süreç değerlendirmesi, ürün değerlendirmesi, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, portfolyo değerlendirmesi gibi çeşitlenen ölçme ve değerlendirme yaklaşımları konusunda yeterli bilgi ve beceri kazanma olanakları sunan GSÖ eğitimi programları mezunlarının, hizmet içinde söz konusu ölçme araçlarına yer vermediklerine ilişkin saptamanın değişik nedenleri olabilir. Bu nedenlerin en önemlisi tüm paydaşların önemle vurguladığı ders saatlerinin yetersizliği olduğu söylenebilir. 20-25 şubesi bulunan bir okuldaki tek bir görsel sanatlar öğretmeni haftada bir kez ve bir ders saatliğine öğrencileriyle buluşabilmektedir. Bu sınırlı sürede her öğrenciye ayırabileceği zaman bir ders saatinde yaklaşık bir dakikayla sınırlanmaktadır. Bir üniteyi bar kaç haftaya yaysa bile bu süre birkaç dakikayı geçememektedir. Bir ünite de öğrencilerin

sanatsal kültürlenmesine, görsel beslenmelerine, sanat yapıtı incelemelerine, ünitenin gerektirdiği ya da öğrenci seçimlerine uygun teknik bilgi ve uygulamalara yer verilebilir. Tüm bu etkinlikleri gerçekleştirmeye çalışan öğretmenin, tasarruf yapabileceği zaman dilimi ölçme ve değerlendirme boyutu olduğu söylenebilir.

GSÖ'nin iletişim becerileri hem bir kişilik hem de mesleki bir özellik olarak karşımıza çıkmakta, öğrenilebilir bir özellik olarak ele alındığında mesleki boyutu öne çıkmakta, tüm paydaşların bu konuda görüş bildirdiği görülmektedir. Eğitim sendikalarının bulgularında GSÖ'nin özellikle okul personeliyle iletişime direnç gösterdiklerine ilişkin sınırlı bir veri elde edilmesine karşın, diğer paydaşlardan ayrıntılı veriler elde edilmiştir. Öğrenciler, öğretmenin ders içi ve ders dışında öğrencilerle iletişim ve ilişkilerinin yoğunluğunu beklerken, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin beklentileri; etkili iletişim, velilerle iletişim, okul personeliyle, öğrencilerle iletişim, üniversitelerle iletişim, sosyal paydaşlarla iletişim faktörlerinden oluşmaktadır. Benzer şekilde öğretmen adaylarının beklentileri; etkili iletişim, iletişime açıklık, öğrencilerle, velilerle, okul personeliyle, üniversitelerle, örgütlerle, kurumlarla iletişim boyutlarından oluşmaktadır. Bu beklentiler arasında öğretmenin etkili iletişim becerilerine sahip olmasını önemli vurgulanmaktadır. Etkili iletişim için, iletişime açıklığı ön koşul olarak gören adayların bu düşüncesi eğitim sendikalarınca destek görmektedir. GSÖ'nin öğrencilerin yanında velilerle, okul personeliyle, üniversitelerle, örgütlerle, kurumlarla iletişim beklentisi okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleriyle öğretmen adaylarının kesiştiği noktalardır.

Çalışma gruplarının GSÖ'nin meslek bilgisine ilişkin ortak beklentilerinden biri de öğretmenin motivasyon bilgisidir. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri bulgularında öğretmenin meslek bilgisine ilişkin beklentilerinin başında öğretmenin motivasyon bilgisi gelmekte; özellikle görsel sanatlar dersine değer verilmemesi, öğrencilerin bir üst öğretim kurumuna geçiş sınavlarında görsel sanatlar dersinin etkisinin olmaması öğrenci motivasyonunun olumsuz etkilediğinin altı çizilmektedir. GSÖ'nin görsel sanatları diğer derslerle ve yaşamla ilişkilendirmesi bir motivasyon kaynağı görülmektedir. Eğitim sendikalarına ilişkin görüşlerde ise dışsal ve içsel motivasyon kaynaklarına ve stratejilerine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Sanat alanının

doğasında güdülenmenin olduğu düşüncesini ortaya atan sendikalılar, öğretmenin öğrencilere yönelik olumlu tutum içinde olması, yapılacak etkinliklerin öğrenci beklentilerine göre düzenlenmesi, etkinliklere katılımcı bir anlayışla birlikte karar verilmesini, öğrenme ortamlarında öğrencinin özgürlüğü ve öğrenci çalışmalarının sergilenmesi motivasyon kaynakları olarak ele alınmaktadır.

Öğrenci ve öğretmen adayları motivasyon kaynakları ve stratejilerini, içsel ve dışsal motivasyon olarak yer almaktadır. Öğrenci bulgularında öğretmenin başarılı olanlara ödül vermesi, onlara hediye alması, sürpriz yapması, değer vermesi ve neşeli olması dışsal; derslerin eğlenceli sürmesi, sanatın sevilmesi, derslerde müzik dinlenmesi, oyun oynanması, zevkli etkinlikler yapılması, dersin sevilmesi, heyecan duyulması, meraklı olmak, istekli olmak ve çoklu etkinlikler olması içsel güdülenmelerinin kaynakları olarak görülmektedir. Öğretmen adaylarının beklentileriyle öğrenci beklentileri arasında benzerlikler görülmektedir. Öğretmen adaylarının beklentilerindeki dikkat çekme ve ilgiyi canlı tutma, öğrencileri ödüllendirme, övme, derslerde teknoloji kullanma ve öğrenci çalışmalarını sergileme dışsal; derse değer verme, dersi sevme, zevk alma, özgüven, kararlara katılım, özgür öğrenme ortamı, kendini gerçekleştirme, merak, demokratik öğrenme ortamı ve yapılan işin işe yaraması içsel kaynaklar olarak ele alınmaktadır. Motivasyon konusundaki kuramlar ve araştırmaların ortak yönü dışsal kontrol araçları yerine içsel kaynakların işe koşulması yönündedir ve içsel kaynaklar öğrenci özerkliğine katkı sağlayan araçlar olarak değerlendirilmektedir (Bkz. Deci ve Ryan, 1987, 1994).

Tüm paydaşların beklentileri önemli olmakla birlikte öğrenci beklentileri diğer paydaşların beklentilerinin üstündedir. Çünkü psikolojide beklentiler en önemli motivasyon kaynağı olarak ele alınmaktadır. Psikolojide motivasyon konusunda farklı yaklaşımlar ve bu yaklaşımlara yönelik kuramlar oluşturulmuştur (Bkz. Kuramsal çerçeve). Görsel sanatlar öğretmenin, paydaş beklentilerini özellikle öğrenci beklentilerini karşılama becerisi motivasyon kuramları konusunda donanımıyla olasıdır.

Görsel sanatlar öğretmeninden, öğrenci odaklı eğitim beklentisi öğrenciler ve adaylar tarafından dile getirildiği, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin ise

görsel sanatlar programının yapılandırmacı yaklaşım ve çoklu zekâ kuramını benimsediği saptamaları, öğrenci odaklı eğitim yaklaşım konusunda beklentilerine işaret etmektedir. Öğrencilerin etkin olmalarına dayanan bu yaklaşımın temel lokomotifi motivasyondur (Güven ve Sözer 2007). Yapılan bazı araştırmalardan elde edilen bulgular öğrencilerin etkin olarak öğrenme öğretme sürecine katıldıklarında, öğrendiklerinden de zevk aldıklarını göstermektedir (Güven, 2003; Deveci, 2003). Öğrenci odaklı eğitim anlayışının, öğrenmenin duyuşsal boyutuna vurgu yaptığı; öğrenmenin sağlıklı benlik ve ahlak gelişimi ile ilişkilendirilebileceğini belirtilmektedir (Özden, 2008). Duyuşsal öğrenmelerde içselleştirme önemli yer tutar. Birey, herhangi bir değer içselleştirdiği ölçüde onu benimseyerek davranır. Duyuşsal alan öğrenmelerinde, alt basamaktan yukarı doğru çıkıldıkça kişide, tutarsızlığın, şüphelerin, çelişkilerin ortadan kalktığı ve son basamakta kazanılmış değerlerin kişinin hayatına yön veren rehber ilkeler haline geldiği bilinmektedir (Akbaş, 2004). Öğrenci odaklı eğitim ya da öğretimin bireyselleştirilmesi öğrencilerin duyuşsal öğrenmelerini ve içsel motivasyonlarını etkilediği düşünüldüğünde adayların bu ve benzeri öğretim yaklaşımları konusunda eğitim almaları önem taşımaktadır.

4.2.10. Paydaşların GSÖ'lerinin alan bilgisine ilişkin beklentilerinin karşılaştırması

Tablo 4.5.10. Paydaşların GSÖ'lerinin alan bilgisine ilişkin beklentilerinin karşılaştırması

Bulgu kaynakları	Kategoriler
Öğrenciler	Sanat teknikleri bilgisi, estetik bilgisi, sanat eleştirisi bilgisi, müze bilgisi.
Öğretmen Adayı	Sanat tarihi, çocuğun sanatsal gelişimi bilgisi, sanat teknikleri bilgisi, sanat eleştirisi bilgisi, müzecilik bilgisi, sanat kültürü, estetik bilgisi, Türk sanatı bilgisi, sanat felsefesi bilgisi, desen ve artistik anatomi bilgisi sanat psikolojisi bilgisi, sanat sosyolojisi bilgisi, perspektif bilgisi.
Yönetici ve Müfettişler	Sanat teknikleri, müze bilgisi, psikolojik resim çözümlene bilgisi, sanat tarihi.
Eğitim Sendikaları	Çoklu (ve yeni) görsel biçimlendirme teknikleri bilgisi, sanat tarihi bilgisi, sanat teknikleri bilgisi, müze bilgisi, sanat kültürü, sanat sosyolojisi, sanat felsefesi, güzel yazı.

Tablo 4.5.10'da görüldüğü gibi GSÖ'nin alan bilgisine ilişkin öğrenci beklentileri, sanat bilgisi, sanat teknikleri bilgisi; aday beklentileri alan bilgisi, sanat tarihi, çocuğun sanatsal gelişimi, sanat teknikleri, sanat eleştirisi, müzecilik, sanat kültürü, estetik, Türk sanatı, sanat felsefesi, desen, artistik anatomi bilgisi, sanat psikolojisi, sanat sosyolojisi bilgisi, perspektif bilgisi; eğitim sendikalarının beklentileri görsel okur-yazarlık, yeni ve çoklu görsel biçimlendirme teknikleri, tasarım bilgisi, sanat kültürü, sanat sosyolojisi ve sanat felsefesi bilgisi, güzel yazı; okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri beklentileri ise sanat teknikleri, müze bilgisi, sanat tarihi ve çocuk resimlerini psikolojik çözümleme bilgisinden oluşmaktadır.

Sanat bilgisine sahip olması, alan bilgisine sahip olması, alanında donanımlı olması gibi alan bilgisini tanımlayan ifadelerin en fazla dile getirilen ifadeler olmasına karşın bu bölümde alan bilgisinin açılımları üzerinde durulmuştur. Buna göre görsel sanatlar teknikleri ve müze bilgisi tüm paydaşların ortak beklentileri arasındadır. Öğrenci grubu dışındaki paydaşların ortak beklentilerinden biri sanat tarihi bilgisi olduğu görülmektedir. Öğrenci bulgularında sanat tarihi bilgisinden söz edilmemesine karşın GSÖ'nin sanatçıları tanıması gerektiğini belirten ifadeleri de sanat tarihi bilgisiyle ilişkilendirilebilir. Dolayısıyla sanat tarihi bilgisinin de ortak bir beklenti olduğu söylenebilir. Sanat tarihi bilgisi konusunda öğretmen adayları bulguları arasında Batı sanatı tarihi, çağdaş sanat, Türk sanatı tarihi gibi açılımlar yapılmış olmasına karşın Türk sanatı bilgisine ayrıca vurgu yaptıkları görülmektedir.

Estetik ve sanat eleştirisi bilgisi / sanat yapıtı inceleme öğrenci ve öğretmen adaylarının ortak beklentileri arasındadır. Bunun olası nedenlerinden birinin GSÖ'nin ve/ya öğretmen adaylarının görsel sanatlar dersinde çok alanlı sanat eğitimi yönteminin (ÇASEY) kullanılmış olmasından kaynaklanabilir (Bkz. aday bulguları). Ancak, eğitim sendikalarıyla okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin söz konusu yöntem konusunda bilgi ve deneyime sahip olmamaları nedeniyle bu tür bir talepte bulunmadıkları düşünülebilir.

Sanat kültürü, sanat felsefesi ve sanat sosyolojisi bilgisi öğretmen adaylarıyla, eğitim sendikalarının ortak beklentilerindedir. Sanatın toplumsal işlevini önemseyen eğitim sendikaları sanatı sosyal dönüşümün aracı olarak değerlendirmekte ve aynı zamanda öğretmenin sanat felsefesinin oluşmasının önemini vurgulamaktadır.

Öğretmen adayları ise sanat kültürü, sanat sosyolojisi ve sanat psikolojisi konusundaki yetersizliklerini ortaya koyarken, öğretmen eğitimi programının bu alanlardaki eksikliğini dile getirmektedirler. Sanat psikolojisi talebi yalnızca öğretmen adayları tarafından dile getirilmiş olmasına karşın okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri GSÖ'nin resimlerin özellikle çocuk resimlerinin psikolojik çözümlemesini yapabilme yeterliğine sahip olmasını beklemektedirler. Çocuk resimlerini çözümlemenin bir boyutu sanat psikolojisiyle diğer boyutu çocuğun sanatsal gelişimi dersiyle ilgilidir. Adaylar da çocuğun sanatsal gelişimi dersinin önemini sıklıkla vurgularken öğretmen eğitimi programının merkezi derslerinden biri olarak görmektedirler (Bkz. aday bulguları).

GSÖ'nin alan bilgisi konusunda gruplar arasında uyumun olmadığı beklentilerin de dile getirildiği görülmektedir. Desen bilgisi, artistik anatomi bilgisi ve perspektif bilgisi yalnızca öğretmen adaylarının, güzel yazı becerisi ise eğitim sendikalarının beklentileri arasında olduğu görülmektedir.

Müze bilgisine ilişkin beklentileri karşılama kapasitesi olan derslerin başında Müze eğitimi ve uygulamaları (MEU) gelmektedir. “Müzeciliğin tarihi, çeşitleri, amaçları, gerekliliği, müze ve eğitim, eğitim amaçlı müze ziyareti, ilköğretim/ortaöğretim öğrencileri için müze rehberi hazırlama ve uygulama, müze ziyareti için ön hazırlık, plan ve kurallar, müzenin tanımı, sergileme, müzedeki eserlerin tarihsel, estetik ve eleştirel incelenmesi, müzedeki eser ve kalınlardan yararlanarak yapılan uygulama çalışmaları” (YÖK, 2005) şeklinde ders tanımı yapılan bu dersin yöntem ve teknikleri konusunda bir açıklama olmadığı görülmektedir. Benzer şekilde araştırmanın yürütüldüğü programın ders içerikleri ve öğrenme çıktılarında yöntem ve tekniklerine ilişkin tanımlara rastlanamamıştır. Müze eğitimiyle ilgili alan yazın incelendiğinde ara-bul formları ve oyunları ile araştırmak, tarih şeridi ya da dilsiz haritaya yerleştirmek, müzedeki taklit eserlerden kazı havuzu oluşturmak, kil tabletler yapmak ya da mühür basmak, müzedeki çocuk biriminde ya da çocuk müzesinde bir antik yerleşim biçimini canlandırmak, müzedeki eserlerden yola çıkarak müzede canlandırma yapmak (İlhan, Artar, Okvuran ve Karadeniz, 2011) gibi yöntem ve teknikler geliştirilmesine karşın drama / yaratıcı dramının en etkin tekniklerden bir olduğu vurgulanmaktadır (Kuruoğlu, 2002; Önder, 2006; Şahan, 2005; Önder, Abacı ve

Kamaraj, 2009, İlhan, Artar, Okvuran ve Karadeniz, 2011; Uçar, 2014). Öğretme ve öğrenme süreçlerine ilişkin özellikle öğrenci beklentilerinde oyun oynama isteğinin sıklıkla vurgulandığı bulunmuştur. Öğrencilerin bu ihtiyacını karşılayabilecek GSÖ'nin drama teknikleri konusunda yetkin olması gerekir. Görsel sanatlar öğretmen eğitimi programlarında drama dersinin yer alması gerekir. Bu yapılamıyorsa MEU dersinin kapsamında adayların drama bilgi ve becerileri geliştirilmelidir.

Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin görsel sanatlar öğretmeninden beklentilerinden biri de “okul müzesi” kurulmasıyla ilgilidir ve bu aynı zamanda yönetmelikle zorunluluk haline gelmiştir. Okul müzelerinin oluşturulmasında etkin görev alacakların başında elbette görsel sanatlar öğretmenleri gelmektedir. Bunun yanında 1900 lü yılların başında gereği ve öneminin ayırdına varılan çocuk müzeleri son yarım yüzyıldır tüm dünyada hızla çoğalmaktadır. Örneğin, Amerika Birleşik Devletlerinde 300'e yakın çocuk müzesi bulunmaktadır (Karadeniz, 2009). Dolayısıyla okul müzesi, çocuk müzesi kavramları eğitim programlarına, özellikle sanat eğitimi programlarına girmek zorundadır. Bu nedenle MEU ders içerikleri, eğitimin yanında okul müzeciliği, çocuk müzeciliği konusunda da bilgi ve becerileri içermelidir.

Paydaşların sanat tarihi bilgisi konusundaki beklentilerinin adaylar tarafından Türk sanatı tarihi, Batı sanatı tarihi, Çağdaş sanat biçiminde ayrıntılandığı bulunmuş olup öğretmen eğitimi programında aynı adlar altında derslerin programlandığı görülmektedir. Adayların değinmediği “Sanat tarihine giriş” dersinin de beklentileri karşılamaya katkı sağlayan bir ders olduğu söylenebilir. “Anadolu’da Paleolitik Çağdan Roma Dönemine kadar süregelen sanatsal gelişmeleri, sanatın ortaya çıkışını, değişimini ve üslupsal farklılaşmaları bilmek, geçmiş uygarlıkların sanat yapıtlarına toplumsal, tarihsel, kültürel ve ekonomik farklılıkların yansımalarını yorumlamak, ilkel-primitif sanat üsluplarını, nehir boyu arkaik üsluplarını ve Anadolu, Yunan ve Roma Antik üsluplarını, sanat tarihsel süreçler bağlamında yorumlama” amacı taşıyan Sanat Tarihine Giriş dersi sanatın ortaya çıkışından Antik döneme kadar bir sürecin yorumlanmasını içermektedir. Türk Sanatı Tarihi dersinde ise Orta Asya Bozkır-Göçebe-step sanatından, çağdaş Türk sanatına kadar uzanan sürecin sorgulanmasına fırsat vermektedir.

Batı sanatı dersi “Bizans devri sanatından başlanarak, 19. yüzyıla kadar, sanat akım, üslup ve belli başlı sanatçıların resim, heykel ve mimari örnekleri” ni içerirken, Çağdaş sanat dersi 19. yüzyıldan başlayarak günümüze kadar süregelen sanat akımları, bu akımlar içinde yer alan belli başlı sanatçıların eserleri” ni konu almaktadır.

Bu bulgular görsel sanatlar öğretmen eğitimi programının sanat tarihi bilgisi kazandırma gücüne sahip olduğu görünümündedir. Ancak, dünya Türklerden ve Batılılardan oluşan iki kutuplu bir yaşam alanı değildir. Doğusu kuzeyi güneyinde de yaşam vardır ve yaşamın olduğu her yerde sanat vardır. Bu nedenle bu iki dersin Batı’ya odaklanmasının altında siyasal, sosyal, ekonomik, psikolojik boyutları içeren birçok neden sıralanabilir. Bunlardan en önemlisi eğitim programlarında Batı’nın model alınması, ya da ithal edilmesi, (Kavcar, 2002, Şahin 2014), ikincisi de Küreselleşme kavramına yüklenen anlamın Batı’ya entegrasyon olarak biçimlenmesi ve eğitim programlarını etkilemesi olduğu söylenebilir. Bu nedenle söz konusu bu iki dersin adlarının "Dünya Sanatı Tarihi” ve “Çağdaş Dünya Sanatı” haline dönüştürülmesi, içeriklerinin de Afrika, Asya, kuzey ve batı sanatlarını kapsayacak şekilde düzenlenmesi önem taşımaktadır. Afrika heykellerini, Japon sanatlarını tanımak, Zen sanatlarının ilkelerini özümsemek çağdaş Avrupa sanatlarını anlamaya da katkı sağlayacaktır. Sanat tarihi öğrenmenin en etkili yolu karşılaştırmadır (Bkz, Aday bulguları) Benzer coğrafi, sosyo-ekonomik ve tarihsel koşullarda üretilen sanat yapıtları yerine farklı koşullarda üretilen sanat yapıtlarını karşılaştırmak, daha etkili öğrenmelere zemin hazırlayacağı unutulmamalıdır.

GSÖ’nin alan bilgisine ilişkin beklentiler arasındaki “sanat yapıtlarını inceleme” becerisi “sanat eleştirisi” olarak adlandırılmakta, öğretmen eğitimi programında aynı adlı bir dersin olduğu görülmektedir. Sanat tarihi bilgisine de katkı sağlayan Sanat eleştirisi dersi “Sanat eleştirisi kuramları, sanat eleştirisinin görsel sanatlar eğitimindeki yeri ve önemi, araştırmacı sanat eleştirisi yöntemi, eleştiri evreleri ve eleştiride sorgulama stratejileri, örnek sanat eserleri (reprodüksiyon) üzerinden sanat eleştirisi uygulamaları” nı içermektedir. Öğrenme çıktıları arasında tanımlanan “Sanat yapıtlarını ve çevresini hayata yönelik, sosyolojik, felsefi, kültürel ve ekonomik boyutlarıyla açıklayabilme” amacı yukarıdaki yorumu destekler niteliktedir.

Öğretmen eğitimi programındaki Sanat felsefesi dersi eğitim sendikaları ve öğretmen adaylarının ortak beklentilerinden biri olan sanat felsefesi bilgisini karşılama işlevine sahip olduğu söylenebilir. Ders içeriğinin “Sanat kavramının, sanatçı, sanat eseri, tüketici ve doğa, toplum gibi unsurlarla ilişkisi, sanatın kaynağına ilişkin kuramlar, sanat kuramları (yansıtmacı, anlatımcı, biçimci, işlevsellik), sanat kuramlarında söz sahibi olan düşünürlerin görüşleri” şeklinde tanımlandığı; öğrenme çıktılarında belirtildiği gibi “Felsefe çeşitlerini, sanat felsefesini ve estetiği sanat yapıtlarıyla ilişkilendirebilme, Sanat felsefesi ve estetiğin sanat eğitiminde önemli bir disiplin olduğunu kavrama, Sanatçı-sanat yapıtı- izleyici ilişkilerini felsefi disiplinler kapsamında sorgulama” amaçlandığı görülmektedir. Dolayısıyla sanat felsefesi dersi paydaşların beklentileri arasındaki GSÖ'nin estetik görüş ve duygu edinmesine de katkı sağlamaktadır.

Aday bulgularında sanat felsefesi ve estetik iki farklı kategori olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu iki kavramı aralarında bir ayırım gözetmeksizin eş anlamlı kullanan düşünürler olduğu gibi, bilinçli olarak birbirinden ayıran düşünürler de vardır (Yetişken, 1991). Duyum, duyu, algı, duygu ile algılama gibi duyuşal-duygusal değerleri inceleyen estetik ve sanat felsefesi ilgi alanları yönünden birbirinden ayrılır. Sanat felsefesi başta sanatsal güzellik olmak üzere sanatsal değerlerle ilgilenirken, estetik, insan eliyle yapılmış olan ya da doğada bulunan güzele yönelir. Başka bir deyişle sanatsal güzelliğin yanında doğanın ve yaşamın güzellikleriyle ve diğer estetik değerleriyle ilgilenir (Bkz. Aday bulguları). Dolayısıyla estetiğin bir kolu olarak sanat felsefesi görece sınırlı bir sorgulama alanıdır. 1998 GSÖ eğitimi programlarındaki estetik dersinin, 2005 programında sanat felsefesi dersine dönüştürülmesi içeriğinin daraltılması anlamına gelmektedir. Bu nedenle sanat felsefesi dersinin adı ve içeriği gözden geçirilmeli, ders saati artırılarak estetik dersine dönüştürülmesi tartışılmalıdır.

Desen I-II, (D I-II) Anasanat ve seçmeli sanat atölyelerinde, Seçmeli resim teknikleri (SRT), MEU derslerindeki uygulamalarla, Sanat eleştirisi, Özel Öğretim Yöntemleri (ÖÖY I) ve çocuğun sanatsal gelişimi derslerinde yapıt incelemeleri de adayların hem sanat eleştirisi hem de estetik eğitimine katkı sağladığı söylenebilir. Ancak, gerek sanat yapıtı inceleme, gerekse sanat tarihi derslerinde sanat yapıtlarını

çözümleyebilme, yorumlayabilmek, yargılayabilme, değer verebilme sanat sosyolojisi ve sanat psikolojisi alanında birikim gerektirir. Bir sanat yapıtıyla karşılaştığımızda, bazen sanatçının yaşadığı toplumun sosyal, politik, ekonomik ve sanatla ilişkileri hakkında bilgilerimiz, bazen sanatçının psikolojik yapısı hakkındaki bildiklerimiz bazen de her ikisi birden yapıtın kodlarını çözmemizde ve iletilerini almamızda imdadımıza koşar ve yapıtla derin ilişki kurmamıza katkı sağlar. Öğretmen adaylarının beklentileri arasındaki bu iki derse öğretmen eğitimi programında yer verilmediği görülmektedir.

Benzer şekilde özellikle desen çalışmalarına katkı sağlayacağı belirtilen “anatomi” bilgisinin, ders ya da etkinlik olarak öğretmen eğitimi programında yansımamış olması, adayların bu beklentisini karşılama kapasitesinin olmadığı anlamına gelmektedir. Her ne kadar D I-II derslerinde canlı modelden figür etütleri, çoklu figür gibi içerikler olmasına ve bu etütler sırasında figür-konstrüksiyon ilişkisinin tanımlanmasına karşın, etkili bir anatomi bilgisi içememektedir. Tıp anatomisinden farklı olarak algıya yardımcı olacak kas, kemik, doku yapılarını inceleyen artistik anatomi, insan bedeninin dış görünüşüne yansıyan bölümlerinin boyutlarının ve proporsiyonlarının, farklı durum ve hareketlerdeki değişimlerinin yanı sıra, algıya yardımcı olacak içyapıyı; kemik, kas, yağ ve cilt dokusunu araştırmaktadır. Daha iyi resim yapmak için bedenin içyapısını bilmek gerektiğini söyleyen Vinci’nin anlayışı da artistik anatominin özünü oluşturmaktadır (Bkz. Ersoy, 2012). Anatomi bilgisine sahip adayların, formun dış yapısını oluşturan içyapıyı hissederek sağlam, etkili, yaratıcı ürünler ortaya koymaları beklenebilir.

Çocuğun sanatsal gelişimi konusunda iki grubun beklentisi olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adayları bu dersin öğretmenlik uygulamalarındaki önemini altını çizerken, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri GSÖ’nin çocuk resimlerinin çözümlemesine özellikle psikolojik çözümleme boyutuna dikkat çekmektedirler. Ancak, çocuk resimlerini psikolojik boyutlarıyla çözümleme özel uzmanlık gerektiren bir alan olduğu unutulmamalıdır.

GSÖ’nin perspektif bilgisi yalnızca bir aday tarafından dile getirilirken, öğretmenin güzel yazı becerisi yalnızca bir sendikalı tarafından ifade edildiği araştırma

bulgularına yansımıştır. Bu durum GSÖ'nin güzel yazı becerisiyle sanat eğitimi arasında bağ kurulmadığı şeklinde yorumlanabilir. Oysa yazı dersi “Çeşitli yazı türleri ile ilgili (dik temel yazı büyük ve küçük harfler, eğik temel yazı büyük ve küçük harfler, dik el yazısı, eğik el yazısı, dik ve eğik dekoratif yazılar, noylant yazı vb.) bilgi ve beceriler, yazı türleri ile blok uygulamaları, gelişen teknoloji içerisinde yazının kullanımı, grafikte yazının yeri ve önemi, kitap kapağı, afiş vb. çalışmalar için yazı uygulamaları, üsluplaşma ve güzel yazı yazma becerisi kazandırmaya dönük çalışmalar” şeklinde tanımlanmakta ve grafik tasarım çalışmalarıyla ilişkilendirilmektedir. Bilgisayar kullanımının gitgide artmasıyla el yazısının kullanım alanlarının daralması yazı dersinden beklentileri de etkilemektedir. Benzer şekilde perspektif dersinden beklentilerin yok denebilecek kadar azalması perspektif becerilerinin diğer uygulama derslerinde kazanılabileceğinden kaynakladığını düşündürmektedir.

Özetle, GSÖ'nin alan bilgisine ilişkin beklentiler görsel sanatlar teknikleri bilgisi, müze bilgisi, sanat tarihi bilgisi, çocuğun sanatsal gelişimi bilgisi, estetik bilgisi, sanat eleştirisi bilgisi, sanat sosyolojisi bilgisi, sanat psikolojisi bilgisi, desen bilgisi, artistik anatomi bilgisi perspektif bilgisi ve güzel yazı becerisi şeklinde sıralanmakta ve öğretmen eğitimi programının bu beklentilerin önemli bir kısmını karşılama kapasitesi taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.11. Paydaşların GSÖ'lerinin genel kültür ilişkin beklentilerinin karşılaştırması

Tablo 4.5.11. Paydaşların GSÖ'lerinin genel kültür bilgisine ilişkin beklentilerinin karşılaştırması

Bulgu kaynakları	Kategoriler
Öğrenciler	Kültürlü olması.
Öğretmen Adayları	Donanımlı, teknoloji, drama bilgisi, tarih bilgisi, düşünce tarihi bilgisi, uygarlık tarihi bilgisi, yabancı dil.
Yönetici ve Müfettişler	Çok yönlülük, teknoloji bilgisi.
Eğitim Sendikaları	Teknoloji bilgisi.

GSÖ'nin genel kültür bilgisine ilişkin paydaş beklentileri kültürlü, donanımlı ve çok yönlü olması şeklinde ifade edilmiş olup tanımlanan boyutları tablo 4.5.11'de görülmektedir. Öğrenci grubu dışındaki çalışma gruplarının ortak beklentisi teknoloji bilgisinde odaklanmaktadır. Hem sanatsal uygulamalarda hem de eğitim öğretim süreçlerinde teknoloji kullanımının önemli olduğuna ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Eğitim sendikaları bilgisayar grafik tasarım programları, üç boyutlu yazıcılar, akıllı tahtaya uyumlu programlar konusunda bilgi ve beceri sahibi olması, bilgisayar destekli uygulamaların sanat eğitiminde kullanılmasına katkı sağlayacağı yönündedir. Teknolojiyi dünyaya açılan kapı olarak gören okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri teknoloji temelli tasarım uygulamalarını insan yaşamının bir gerçeği olarak değerlendirmektedirler. Öğretmenin araştırmacı kimliğine de değinen okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri sanat eğitimi uygulamalarında zaman içinde teknoloji kullanımının zorunluluğa dönüşeceğine inanmaktadırlar. Öğretmen adayları GSÖ'nin öğrenme süreçlerinde teknolojiden yararlanması, teknolojiyi motivasyon amaçlı kullanması, derslerde öğrencilerin teknoloji kullanımına rehberlik etmesi, okulun etkinliklerinde kullanması, araştırma amaçlı kullanması, teknolojideki yenilikleri izlemesi ve öğrencini önünde olması gibi etkileri olabileceğini düşünmektedirler, Özetle GSÖ'nin teknoloji bilgisi hem alan bilgisi, hem meslek bilgisi hem de genel kültür bilgisine katkı sağlamanın yanında kültürel bir değer olarak algılanmaktadır.

GSÖ'nin kültürel donanımıyla ilgili beklentilerde genel kültür boyutlarının adaylar dışındaki grupların açılımlı tanımlamadığı görülmektedir. Adaylar ise drama bilgisi, Tarih bilgisi, düşünce tarihi bilgisi, uygarlık tarihi bilgisi ve yabancı dil bilgisi alanlarına ilişkin beklentileri ifade etmişlerdir.

4.2.12. Paydaşların GSÖ'lerinin sanat eğitimine ilişkin beklentilerinin karşılaştırması

Tablo 4.5.12. Paydaşların GSÖ'lerinin sanat eğitimine ilişkin beklentilerinin karşılaştırması

Bulgu kaynakları	Kategoriler
Öğrenciler	Teknikleri öğretme, yetenekleri keşfetme destekleme ve geliştirme, çok yönlü eğitim, sanatı öğretme, araştırmaya yöneltme, serbest resim, hayal gücünü geliştirme.
Öğretmen Adayları	Yaratıcılık eğitimi, yetenekleri geliştirme, sanat tekniklerinin öğretimi, kavram öğretimi, özgünlüğe yöneltme, sanat eleştirisi öğretimi, sanat tarihi öğretimi, estetik eğitimi, görsel algıyı geliştirme. <i>Duyuşsal Eğitim:</i> dersi ve sanatı sevdirmeye, terapi, duyarlılık eğitimi, kendini gerçekleştirme, sorumluluk kazandırma, özgür hissetme.
Yönetici ve Müfettişler	Erken sanat eğitimi, teknik çeşitlilik, yaratıcılık eğitimi, Yetenek eğitimi, müze eğitimi, duyuşsal eğitim, sosyal beceri, atölye ortamı, kuşak dersi.
Eğitim Sendikaları	Erken sanat eğitimi, müze, sanat galerisi, atölye ziyareti, sanat yapıtı inceleme, yazılım teknolojileri kullanma, teknik çeşitlilik, yeteneklerin geliştirilmesi.

Tablo 4.5.12'ye göre sanat eğitimine ilişkin beklentilerin paydaşlar tarafından ayrıntılı tanımlandığı görülmektedir. Görsel sanatlar öğretmenlerinden beklenenler doğrudan görsel sanatlar eğitiminden beklentileri içermektedir. Öğrencilerden öğretmenin görsel biçimlendirme tekniklerini öğretmesi, yetenekleri keşfetmesi, desteklemesi ve geliştirmesi, programda iki ve üç boyutlu değişik çalışmalara yer vermesi, sanat öğretimi, araştırmaya yöneltmesi, derslerde serbest konulara yer vermesi ve öğrencilerin hayal gücünü geliştirmesi kategorileri elde edilmiştir. Öğretmenin bu özellikleri alan bilgisi başlığı altında incelenen, öğretmenin estetik bilgisi, sanat eleştirisi bilgisi, müze bilgisi de sanat eğitimiyle ilişkilendirilmektedir.

Eğitim sendikalarının beklentileri, erken sanat eğitimi, müze, sanat galerisi, atölye ziyareti, sanat yapıtı inceleme, yazılım teknolojileri kullanma ve teknik çeşitlilik yeteneklerin geliştirilmesi başlıklarından oluşurken, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin beklentileri, erken sanat eğitimi, teknik çeşitlilik, yaratıcılık eğitimi,

yetenek eğitimi, müze eğitimi, duyuşsal eğitim, ruhsal eğitim, sosyal beceri, atölye ortamı, kuşak dersi olarak kategorilerden oluşmaktadır.

Öğretmen adaylarının beklentileri ise, yaratıcılık eğitimi, yetenekleri geliştirme, sanat teknikleri öğretimi, kavram öğretimi, özgünlüğe yöneltme, sanat eleştirisi öğretimi, sanat tarihi öğretimi, estetik eğitimi, görsel algıyı geliştirme olarak tanımlanmıştır. Adayların duyuşsal eğitim beklentileri ise dersi sanatı sevdirmeye, terapi, duyarlılık eğitimi, kendini gerçekleştirme, sorumluluk, özgürleştirme boyutlarından oluşmaktadır. Yine farklı temalar altında incelenen özgür öğrenme ortamı, öğrenci katılımlı planlama, üst düzey düşünmeye yöneltme, sanat eğitimini yaratma süreci olarak ele alma, sosyal becerileri geliştirme faktörleri de sanat eğitimi ile ilişkili özellikler olarak değerlendirilebilir.

Alan bilgisi başlığı altında değinilen, öğretmenin farklı sanat tekniklerine ilişkin bilgi ve becerisi, sanat eğitimi süreçlerinde de işlevsel hale gelmekte bu süreçte tüm paydaşlar öğretmenden sanatsal uygulamalarda çeşitlilik beklemektedirler. Öğrenciler aynı boya gereçleriyle çalışmak istemediklerini, farklı araç gereç ve tekniklerle çalışmak istedikleri; bu teknikleri ayrıntılı öğrenmek istediklerini belirtirken, diğer paydaşların da aynı düşünceyi taşıdıkları bulunmuştur. Öğretmen alan bilgisi başlığında tartışıldığı gibi adayların farklı teknikleri uygulayabilecek bilgi ve beceri ve deneyim kazandıkları; ancak, hizmet içinde öğretmenlerin bu birikimlerini öğrenme süreçlerine yeterince yansıtamamaları görsel sanatlar eğitiminin sorunları arasındadır. Öğretmen adayları gözleme dayalı açıklamalarında bu sorunu iki temel nedene dayandırmaktadırlar. Birincisi atölye eksikliği ya da yetersizliği, diğeri ders saatlerinin yetersizliğidir. Benzer saptamaların okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleriyle eğitim sendikalarının yöneticileri tarafından yapıldığı, araştırmanın tartışılan konuları arasındadır. GSÖ'nin lisans eğitiminde sanatsal uygulamaları çeşitlendirme bilgi ve becerisi kazanabileceği alan bilgisine ilişkin beklentiler teması altında tartışılmış olup; programdaki uygulamalı derslerin bu beklentiye karşıladığı sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin görsel sanatlar alanında, yeteneklerin keşfedilmesi, desteklenmesi, ders dışı etkinlikleri de kapsayacak şekilde geliştirilmesi beklentisi okul

yöneticileri ve ilköğretim müfettişleriyle öğretmen adayları tarafından desteklenen bir beklentidir. Eğitim sendikaları da yeteneklerin belirlenmesi ve geliştirilmesi düşüncesine katılırken, sanat eğitiminin yeteneğe odaklandırılmasının eğitim hakkıyla çeliştiğine dikkat çekilmekte, sanat eğitimi bir insan hakkı görülmektedir. Genel eğitim programları içinde görsel sanatlar dersinin yeteneğe dayandırılması, “ifade ve beceri” dersine indirgenmesi programlardaki ağırlığını ve önemini tehdit eden faktörler arasında olduğu söylenebilir. Bu durum, öğrencilerde kendi yetenek ya da yeteneksizliklerine ilişkin bir duygu geliştirilmesine neden olabilir. Beklenti değer kuramı, yetenek ya da yeteneksizliğe olan inancın motivasyon üzerinde önemli sonuçları olduğunu ortaya koymaktadır.

Sanat eğitimi bireyin bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sezgisel gelişimin aracıdır. Aday beklentileri arasında tanımlanan üst düzey düşünme, yaratıcı düşünme, duyarlılık kazanma, özgürleşme, estetik duyguları besleme, görsel algıyı geliştirme, terapi gibi öğrencilerin çok boyutlu gelişimine katkı sağladığı düşünüldüğünde, beceri sanat eğitiminin belki de son sıralardaki özellikleri arasındadır. Öğrenmeyi kişinin kendini yeniden yaratması olarak gören Özden (2008) öğrenme için davranış, duyuş ve zihnin birlikte değişmesi gerektiğini belirtmektedir. Ona göre “zihinsel yapı değişmedikçe davranışı değiştirmenin fazlaca bir anlamı yoktur. Davranış değişmediği müddetçe de zihnin değişmesi sadece entelektüel duyguları tatmine yarayacaktır. Duyuşsal değişim gerçekleşmediğinde ise kişiliğin değişmesi mümkün değildir” (Özden, 2008, 28). Bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel değişimini bir bütün olarak ele alan görsel sanatlar eğitimi, yaratıcı düşünme, problem çözme, analiz sentez gibi üst düzey düşünme, duyarlılık, estetik duyguları besleme, dışavurum yoluyla psikolojik dengeyi koruma gibi birçok dersle kazandırılmaya çalışılan özelliklerin ekonomik yolu olduğu (Bakınız kuramsal çerçeve), bu nedenle okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleriyle eğitim sendikalarının önerdiği değersizlik algısından kurtarılması önem taşımaktadır.

Eğitim sendikalarının müze, sanat galerisi, sanat atölyelerinin ziyareti, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin müze eğitimi beklentisi, bu ortamların sanat eğitimi amaçlı kullanılması, derslerinin sınıfın duvarlarını aşmasıyla ilgilidir. Öğrencilerin gerçek sanat yapıtlarıyla buluşmasının etkileri, yurt dışındaki müzelerdeki

sanat eğitimi örnekleriyle açıklanmaktadır. Öğretmen adayları da sanat yapıtı inceleme / sanat eleştirisinin önemine değinerek benzer beklentilerini ortaya koymaktadırlar.

Öğretmen eğitimi programı, öğretmenin alan bilgisi başlığı altında değinildiğı gibi, müze eğitimi ve sanat eleştirisi başlıkları altında özetlenebilecek paydaşların bu beklentilerini karşılama kapasitesi taşımaktadır. Benzer şekilde adayların sanat tarihi eğitimi beklentileri de Sanat tarihine giriş, Türk sanatı tarihi, Batı sanatı tarihi, Çağdaş sanat dersleriyle; estetik eğitimi beklentileri ise Sanat felsefesi ve ÖÖY I dersleriyle karşılama özelliğine sahip olduğu söylenebilir.

Yaratıcılık eğitimi, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleriyle öğretmen adaylarının beklentileri arasındadır. Öğrenciler bulguları arasındaki hayal gücünü geliştirme beklentisi yaratıcılık eğitimiyle ilişkilendirilebilir. Yaratıcılığı bir düşünme biçimi olarak ele alan Özden (2008) hayal gücüyle çok yakın ilişkisi olduğunu belirtmektedir. Yaratıcılık eğitiminin içinde barındırdığı özgünlüğe yöneltme öğretmen adaylarının vurguladığı bir beklentidir. Yine adaylar tarafından dile getirilen sanat kavramlarının ve ilkelerinin öğretimi ile görsel algının geliştirilmesi, görsel sanatlar eğitiminin kuramsal ve uygulamalardan oluşan öğrenme süreçlerinde dikkate alınması gereken özellikler arasındadır.

Adaylar yaratıcılık eğitimini, düşünme, süreç ve ürün boyutlarıyla ele almakta, öğretmene yaratıcılığı keşfetme ve geliştirme görevi yüklemektedirler. Yaratıcılığı geliştirme konusunda literatürde farklı model ve yaklaşımlar tartışılmasına karşın önemli bir kısmında Guilford ve Torrance tarafından tanımlanan ve klasik kabul edilen akıcılık, esneklik, özgünlük ve açılama yeteneklerine dayanmaktadır. Guilford ve Torrance daha sonra bunlara yetenekler eklemiştir. Literatürde yaratıcığa katkıda bulunduğu kabul edilen diğer yetenekler; sorunlara karşı duyarlılık, sorunları tanımlama, imgeleme, çocuk gibi düşünme, anolojik düşünme, analiz, sentez, değerlendirme, dönüştürme, sınırları aşma, tahmin, yarım bırakmama, yoğunlaşma, mantıksal düşünme, sıra dışı bağlantılar kurma, spontan düşünme, belirsizlikten korkmama ve özerklik faktörlerinden oluşmaktadır (Özden, 2008, 178-180). Dolayısıyla öğrencilerin yaratıcı düşünme yeteneklerinin geliştirilmesi, söz konusu faktörlerin öğrenme ortamlarına taşınmasına bağlı olduğu söylenebilir. Görsel sanatlar eğitiminde

yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi kadar yaratma süreçlerinin yönetimi de önemlidir. Öğretmenin hoşgörülü, sıcak, cesaretlendirici tutumu, demokratik bir öğrenme ikliminin oluşturulması, öğrenme ortamının araç-gereç, teknoloji ve görsellerle zenginleştirilmesi, öğrenci seçimlerinin ve denemelerinin desteklenmesi, olumlu eleştiri gibi pek çok etken yaratma sürecinin niteliğini etkilemektedir. Healy (1999) öğrencilerin yaratıcılığına katkı sağlamak isteyen görsel sanatlar öğretmenine benzer öneriler sunmaktadır. (i) Güler yüzlü, sevecen ve hoşgörülü olma, (ii) esnek olma (iii) öğrencilerin özgüven içinde araştırma yapma fırsatı oluşturma (iv) fikirlerine ve çabalarına özel ilgi gösterme, (v) nasıl meraklı ve gözlemci olunacağını davranış olarak gösterme, (vi) duygu ve düşüncelerin özgürce ifade etmelerine fırsat verme, (vii) seçim yapmalarına fırsat verme, (viii) birbirleriyle kıyaslamadan kendi kişiliğine göre değerlendirme, (ix) onları farklı sanatsal uğraşlarla tanıştırma ve yüreklendirme (x) olumsuz eleştiriden kaçınma önerilerden bazılarıdır (Varol, 2007, 14).

Yaratıcılık eğitiminin önemi bilinmesine neredeyse her eğitim programında yer almasına karşın, yaratıcılığın nasıl geliştirileceğinin, nasıl öğretileceğinin programlarda yeterince yer aldığı söylenemez. Görsel sanatlar öğretmen eğitimi programında adayların yaratıcılıklarının geliştirilmesi programın amaçları arasında yer almasına karşın, yaratıcılık eğitiminin tanımlanmadığı görülmektedir. YÖK'ün ders tanımlarından oluşan programında da yer almaması düşündürücüdür. Sanat eğitiminin temel karakterlerinden biri olan yaratıcılık öğretimi, öğretmen eğitiminde öğretim elemanının ilgi ve inisiyatifine bırakıldığı görülmektedir. Her ne kadar Öğretim ilke ve yöntemleri, ÖÖY ayrıntılı ders içeriklerinde öğretim strateji, yöntem ve teknikleri konularına yer verilmiş, ÖÖY II dersinde “problem çözme ve proje tabanlı öğrenme” şeklinde bir tanımlama ve çocuğun sanatsal gelişimi dersinde iki ders saatlik bir sürede “çocukta yaratıcılık” konusu programa alınmış olsa da yaratıcılık öğretiminden söz edilemez. Dolayısıyla yaratıcılık öğretimi programın zayıf halkalarından biri olduğu, bu nedenle programın yaratıcılık kuramları, modelleri ve uygulamalarını içeren derslere gereksinimi olduğu söylenebilir.

Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleriyle öğretmen adaylarının ortak beklentileri arasında bulunan duyuşsal eğitim görsel sanatlar eğitiminin önemli

başlıklarından biridir. Bir eğitim programında bilişsel ve devinişsel özellikler kadar önemli görülen duyuşsal kazanımlar genel olarak arzulanan bir yaklaşım olmasına karşın duyuşsal boyutun ihmal edildiği genel bir kanıdır (Lehman, 2006, 12). Eğitim programlarında duyuşsal hedeflerin tanımlanmış olmasına karşın bu alanın ihmal edildiğine ilişkin yeterli kanıt bulunmaktadır (Özçelik, 1998; Senemoğlu 1998; Özmen, 1999; Bacanlı, 2005; Gömleksiz ve Kan, 2012). Programlarda genel amaçlarda duyuşsal alana verilen ağırlık, özel amaçlara doğru gidildikçe bilişsel hedeflere kaymaktadır (Öztürk ve Otluoğlu, 2002). Bunun nedenleri arasında, duyuşsal amaçlar konusunda uzlaşmanın olmaması, bunların gerçekleştirilmesinin zaman alması, değerlendirmesinin zor olacağı düşüncesi sayılabilir (Bacanlı, 2005). Görsel sanatlar programı çoklu ölçme ve değerlendirme beklemekte; bu ölçme ve değerlendirme teknikleri duyuşsal davranışların ölçülmesini de içermektedir. Tekin (1996, 210) duyuşsal davranışların ölçülmesinde (i) ilgi ve tutum ölçekleri, (ii) gerçek yaşam durumlarının gözlenmesi ve kaydedilmesi, (iii) öğrencilerin kendi duyuş, ilgi ve tutumlarını sözlü ya da yazılı olarak rapor etmesi gibi tekniklerden yararlanılabileceğini belirtmektedir. Sanat eğitimi duyuşsal hedeflerin gerçekleştirilmesinin etkin yol ve yöntemlerinden biridir. Bu anlamda sanat eğitimi bağımsız bir alan olmasının yanında, diğer alanlara da sindirilerek duyuşsal eğitime katkı sağlayabilir. Görsel sanatların araç olarak kullanıldığında öğrencilerin bilişsel, devinişsel ve duyuşsal eğitimine katkı sağladığına ilişkin araştırma sonuçları bulunmaktadır (Bkz. Türe, 2007). Gökaydın (1996)'a göre görsel sanatlar eğitimi, bilincin, zekanın, yargılama ve ifade güçlerinin dayalı olduğu tüm duyuların eğitimidir.

Duyuşsal eğitim beklentisi okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleriyle öğretmen adayları tarafından dile getirilmiş olup, adaylarından duyuşsal eğitimin alt boyutlarını tanımladıkları görülmektedir. Bu boyutlar öğrencilerin duyarlılıklarını geliştirme, terapi, kendini gerçekleştirme, sorumluluk ve özgürleştirme.

Sanatın ilk çağlardan beri insanın ruhsal sağlığına etkileri bilinmekte ve terapi amaçlı da kullanılmaktadır. Psikoterapi bireyin hasar gören yanlarına odaklanırken, psikoloji alanındaki çalışmaların geldiği nokta bireyin iyilik haline ve güçlü yönlerine odaklanmaktadır.

Pozitif psikoloji olarak adlandırılan bu yaklaşım “sorun odaklı yaklaşımlar yerine bireyin güçlü yönlerine ve iyilik haline (wellness) önem veren bir yaklaşımdır (Kararımak ve Siviş, 2008). Kararımak ve Siviş (2008)’in Faller (2001)’ atıfla psikoloji alanında çalışanların araştırma ve uygulamalarda olumsuzluklara odaklanma eğilimlerinden dolayı, insanların neler başarabileceklerine ilişkin çok az bilgileri olduğu belirtilmektedir. Oysa pozitif psikoloji insanın üst düzeyde işlerliğinin incelenmesini, güçlü yönlerinin ve potansiyelinin ortaya çıkarılmasını, güçlü yönlerinin vurgulanmasını amaçlamaktadır. Bunun sonuçları ise Seligman ve Csikszentmihalyi (2000) şöyle tanımlamaktadırlar: Özel düzeyde: iyilik hali, memnuniyet ve geçmişten tatmin alma; geleceğe dair umut ve iyimserlik; şimdiye ilişkin uyum ve mutluluk. Bireysel düzeyde; sevme yeteneği, cesaret, kişilerarası ilişkilerde beceri, estetik duyarlılık, sebat, bağışlayıcılık, özgünlük, ileri görüşlülük, tinsellik, yetenekler ve bilgelik. Grup düzeyinde ise, vatandaşlık becerileri ve kişiyi daha iyi bir vatandaş olmaya yönlendiren özellikler yer almaktadır: sorumluluk, şefkat, yardımseverlik, nezaket, ölçülülük, hoşgörü ve iş ahlakı (Kararımak ve Siviş 2008, Hefferon ve Boniwell, 2014). Dolayısıyla görsel sanatlar eğitiminde öğrencilerin güçlü yönlerinin ortaya çıkarılması, onların özgürleştirilmesi ve kendilerini gerçekleştirmelerine fırsat verilmesi güçlü duyuşsal kimlik edinmelerine katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu aynı zamanda görsel sanatlar dersine olumlu tutum geliştirmelerini ve motivasyonlarını da etkileyecektir. Beklenti değer kuramı, bireylerin tercihlerini, devamlılıklarını ve performanslarını onların değer verdikleri işleri iyi yapabileceklerine olan inançları ile açıklayabileceklerini savunmaktadırlar.

Görsel sanatlar alanı her öğrencinin güçlü olduğu ya da başarılı olabileceği bir uygulamaları içerir. Bazı öğrenciler yansıtmacı bazıları ise imgesel tasarımlarda daha başarılıdırlar. Uygulamalar sırasında boya teknikleri, kolaj teknikleri, mozaik teknikleri, baskı teknikleri, origami, örgü dokuma, ebru, batik, süsleme sanatları gibi geleneksel uygulama teknikleri, , üç boyutlu anlatım teknikleri, fotoğraf ve bilgisayar teknolojisini de devreye sokarak çalışmalarını çeşitlendirebilir. Figüratif çalışmalarda başarılı olamayacağına ilişkin inanç geliştiren öğrencilerin soyut, soyut dışavurumcu ve dekoratif çalışmalarda, moda tasarımı, yapı ve mekân tasarımlarında başarı olasılıklarını göz önünde bulunduran öğretmen, öğrencilerin ilgi ve bireysel becerilerini dikkate alma

sorumluluğu taşımaktadır. Öğrenciler başarı duygusunu tattıklarında bu duygu inanca dönüşebilir.

Elbette öğrencilerin duyuşsal eğitimi başarı inancıyla sınırlı değildir. Sanatın kendi içinde barındırdığı başta haz alma, güzellik duygusu, sanat yapıtlarına değer verme gibi değerler de duyuşsal eğitime katkı sağlayabilir. Duyuşsal öğrenmeler, kendi başlarına bir öğretim hedefi oluşturmalarının yanında, özellikle bilişsel alandaki öğrenmelerin gerçekleşmesinde bir araç olarak kullanılmaktadır. Genellikle bireyin yetenekleriyle çevresi arasındaki etkileşimin ürünleridir. Bireylerin inançları tutumları kişilik özellikleri arasındaki farklılıklar nedeniyle duyuşsal öğrenmelerin sonuçları bakımından tek bir doğrudan söz edilemez. Ancak, mevcut ve gelecekteki davranışlarının tahmin edilmesine katkı sağlar (Tekin, 1996, 209-210).

Bireylere kazandırılmak istenen duygular, tercihler, değerler, ahlaki kurallar, arzular, güdüler, yönelimler duyuşsal davranış kapsamında değerlendirilmekte, ulusal değerleri paylaşma, tarihi eserlere değer verme, kültürün ortak değerlerini benimseme, okula, derslere yönelik olumlu tutum geliştirme gibi duyuşsal yönü ağır basan öğrenmeler duyuşsal öğrenme olarak tanımlanmaktadır (Gömleksiz ve Kan, 2012). Main (1993), duyuşsal alanın öğretimini, iki alt başlıkta incelemektedir. Bunlardan birincisi, öğrencinin inanç, değer ve tutumlarının değiştirilmesi; ikincisinin ise öğrencinin öğreneceği konuya ilişkin becerilerde yetkinleşmesi için güdülenmesini önermektedir (Aktaran, Balaban Salı, 2006).

Duyuşsal öğrenmelerin önemi üzerinde yeterince araştırma olmasına karşın öğrencilerin duyuşsal eğitimi konusuna görsel sanatlar öğretmen eğitimi programlarında yer verildiğine ilişkin bir bulguya ulaşılamaması programın zayıf yönlerinden biri olmasının göstergesidir.

Görsel sanatlar dersinde öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesi beklenmektedir. Başkalarıyla iyi ilişkiler kurabilme, öğrencilerin psikolojik yapılarını etkileyebilmektedir. Sosyal becerileri gelişmemiş öğrenciler, dışlanma, çatışma, stres, ihmal edilme gibi sorunlar yaşayabilmekte, bu sorunlar okulu bırakmaya kadar giden sonuçlara neden olabilmektedir (Hilooğlu ve Cenkseven Önder, 2010). Bu nedenle

görsel sanatlar dersinde grup çalışmaları, ortak projeler gibi etkileşimli öğrenmeyi gerçekleştirecek etkinliklere yer verilmesi önem taşımaktadır.

Görsel sanatlar öğretmen eğitimi programında farklı derslerde grup çalışmalarına yer verilmesine karşın bu sosyal öğrenmelerin nasıl gerçekleştiğine ilişkin içerik yalnızca Eğitim psikolojisi dersinde bulunmuştur. Öğrenme çıktılarında “öğrenmeye ilişkin davranışçı, bilişsel, sosyal öğrenme yaklaşımlarını kavrayabilme” amaçlandığı, ders içeriklerinde de sosyal öğrenme kuramına yer verildiği görülmektedir.

Özetle GSÖ'nin sanat eğitimi bilgisine ilişkin beklentiler, sanatsal uygulamalarda çeşitlilik, yeteneklerin keşfedilmesi ve geliştirilmesi, yaratıcılık eğitimi, müze ve galerilerin eğitim amaçlı kullanılması, sanat tarihi öğretimi, sanat eleştirisi, estetik eğitimi, duyuşsal eğitim, sosyal öğrenme boyutlarından oluşmaktadır.

4.2.13. Paydaşların GSÖ'lerinin ders dışı etkinliklerine ilişkin beklentilerinin karşılaştırması

Tablo 4.5.13. Paydaşların GSÖ'lerinin ders dışı etkinliklerine ilişkin beklentilerinin karşılaştırması

Bulgu kaynakları	Kategoriler
Öğrenciler	Okulu geliştirme, sosyal etkinlikler düzenleme, sanat gezileri düzenleme, Sergi açma, kurs açma.
Öğretmen Adayları	Okulu geliştirme ve güzelleştirme, sanatsal ve kültürel etkinlikler düzenleme, sanat kulüpleri kurma ve kurslar açma, sergi açma, sanat gezileri düzenleme, sanat projeleri hazırlama ve yetişkin eğitimi.
Yönetici ve Müfettişler	Velilerin eğitimi, kültürel etkinlikler düzenleme, okul müzesi oluşturma, yarışmalar, projeler ve sergiler düzenleme, diğer okullarla işbirliği yapma, okul ve çevre tasarımı yapma, kurs açma.
Eğitim Sendikaları	Sergi açma, sosyal kültürel etkinlikler düzenleme, sanat gezileri düzenleme, sanat projeleri yapma, konferans düzenleme ve velilerin eğitimi, kurs, sanatçı konferansları, sinema günleri, okulun ve çevrenin düzenlenmesi.

Tablo 4.5.13'e göre GSÖ'nin ders dışı çalışmalarına ilişkin paydaş beklentileri arasında benzerliklerin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Sosyal ve kültürel etkinlikler

düzenleme ya da bu etkinliklerde görev alma, sergi açma, sanat gezileri düzenleme, öğrencilerin sanat eğitiminin ders dışında da sürmesi, alana ilgi duyan öğrencilerin geliştirilmesi için kurs vb. çalışmalar ortak beklentiler arasındadır. Öğrenme sadece sınıfta gerçekleşen, sınıfta başlayıp, sınıfta biten bir süreç değildir. Çocuk ve gençlerin eğitimi, neyin, nerede, ne zaman, nasıl, ne kadar, kiminle yapılacağını ve nasıl değerlendirileceğini programa bağlayan sınıf etkinlikleri dışında yapılan faaliyetlerle de devam eder. Özellikle eğitsel amaçla düzenlenen sınıf dışı etkinlikler öğrencilere gerçek ortamlarda gözlem yapma, olaylara katılma, doğayla ve insanlarla etkileşme, kuramları deneme, yaparak ve yaşayarak öğrenme, bilgilerini yenileme ve yeniden yapılandırma imkânı sağlar. Öğrenciler konuları sınıfta öğrenebilirler, ama gezerek, görerek, dokunarak, deneyerek, yaparak ve yaşayarak daha iyi öğrenirler (Özcan, 2011)

Öğrencilerle öğretmen adaylarının GSÖ'nin okulu geliştirme ve güzelleştirme beklentisi okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleriyle eğitim sendikalarının beklentilerinde okulla sınırlandırılmamakta okul çevresini de içermektedir.

Öğrenci grubu dışındaki paydaşlar öğretmenin sanat ya da sanat eğitimine ilişkin projeler geliştirmesini ve velilerin eğitimi ile ilgili program açmasını ya da açılan programlara velilerin de katılımını beklemektedirler.

Eğitim sendikalarının okullarda sanat günleri düzenlenmesi, öğretmenin konferans vermesi, sanatçıların okullara davet edilip eğitim çalışması yapması, sinema günleri düzenlemesi beklentileri diğer paydaşlardan ayrılmaktadır. Farklılaşan bir beklentilerden biri de okul müzesinin oluşturulmasıdır. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin ifade ettiği ve yasal bir zorunluluk olan okul müzesinin oluşturulması GSÖ'nin görevleri arasında düşünülmektedir.

Paydaşların GSÖ'nin ders dışı etkinliklerine ilişkin beklentilerinden çok azı öğretmen eğitimi programında tanımlandığı söylenebilir. Örneğin sosyal ve kültürel etkinlikler düzenleme ve sanat projeleri yapma beklentisi Topluma Hizmet Uygulaması ders amaç ve içeriklerinde tanımlanmıştır. Toplumun güncel sorunlarını belirleme ve bu sorunları temel alan bireysel ve grup projeleri hazırlamak ya da bu tür projelerde görev almak hem dersin amaçlarında hem de içeriklerinde yer almaktadır.

Adayların atölye deneyimlerindeki kazanımları yetişkin eğitime katkı sağlayabileceği düşünülse de programda yetişkin eğitiminin tanımlanmadığı görülmektedir.

GSÖ'nin ders dışı çalışmaları onun sanat ve sanat eğitimi inancı ve değerleriyle ilgilidir. Öğretmenin kişilik özellikleri başlığı altında tartışıldığı gibi görsel sanatlar öğretmen eğitimi programında söz konusu inançların tanımlanmadığı, ayrıca inançların çocukluk evresine kadar uzanan bilişsel ve psikolojik temelleri dikkate alındığında erken sanat eğitiminin önemi ortaya çıkmaktadır. Literatürde erken sanat eğitiminin ilişkin değişik formları tartışılmaktadır. Bunları Zimmerman ve Zimmerman (2000) psikolojik yaklaşım, bilişsel yaklaşım ve öz gelişimi yaklaşımı olmak üzere üç başlıkta toplamaktadır. Psikolojik yaklaşım sanatı, çocukların içsel dünyalarının yansıması olarak ele almaktadır. Bilişsel yaklaşım ise sanatı çocukların dünya hakkındaki genel bilgi yapısı olarak değerlendirirken, üçüncü yaklaşımda sanat eğitimi çocukların öz gelişimlerini ifade etmekte ve çocukların içinde yaşadıkları toplumla kendileri arasındaki ilişkiyi anlayabilmelerini, kendilerini ifade edebilmelerini ve toplumla iletişim kurabilmelerini içermektedir. Her yaklaşımın çocuğun belli yönlerini geliştirmeyi hedeflediği görülmesine karşın bugün gelinen nokta bu üç yaklaşımın harmanlandığı ve çocuğun çok yönlü gelişimini temel alan bütüncül eğitimidir. Bu nedenle sanat eğitimi, programlardaki sanat dersleri ve okul sınırlarını aşan bir yapıya dönüştürülmelidir.

4.2.14. Paydaşların GSÖ'lerinin örgütlenme becerilerine ilişkin beklentilerinin karşılaştırması

Tablo 4.5.14. Paydaşların GSÖ'lerinin örgütlenme becerilerine ilişkin beklentilerinin karşılaştırması

Bulgu kaynakları	Kategoriler
Öğretmen Adayları	Mesleki dayanışma, sanatı yaygınlaştırma.
Yönetici ve Müfettişler	(<i>Örgütsüzlük</i>), sendikal örgütlülük, mesleki örgütlenme, eğitimciler odası, eğitim çalışmaları.
Eğitim Sendikaları	İsteksizlik, örgütlenme kültürü eksikliği, mesleki örgütlenme, sanatsal örgütlenme.

GSÖ'nin örgütlenme becerileri konusunda okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri görüşleri örgütsüzdük, sendikal örgütlenme, mesleki örgütlenme, eğitimciler odası ve eğitim çalışmaları kategorilerinden oluşurken eğitim sendikalarından elde edilen kategoriler isteksizlik, örgütlenme kültürü yetersizliği, mesleki ve sanatsal örgütlenmeden oluşmaktadır. Öğretmen adaylarından örgütlenme konusunda birkaç cümlelik açıklama bulunmuş, bu nedenle ayrı bir tema altında tartışılmamıştır. Söz konusu açıklamalarda adaylar ders saatlerinin yetersizliği konusundaki tepkilerini mesleki dayanışma yoluyla gösterebilecekleri görüşünü belirtmişler, sanatın toplumda yaygınlaştırmasının da örgütlenmeden geçtiğini vurgulamışlardır. Görsel sanatlar öğretmenlerinin gerek mesleki, gerek sendikal, gerekse alanda yeterince örgütlenemedikleri ya da örgütlenme konusunda istekli olmadıkları paydaşların ortak görüşü olduğu söylenebilir. Sanat derslerinin ders saatlerinin azaltılması konusunda öğretmenlerden tepki gelmemesi örgütlü olmamalarına bağlanmaktadır. GSÖ'nin hem sendikal, hem mesleki, hem de sanat kuruluşlarında örgütlenmesi beklenmekte, örgütlenmenin hak arama ve mesleki gelişim açısından gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda eğitimi okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin önerdiği, diğer bazı meslek gruplarında olduğu gibi eğitimciler için de *eğitimciler odası* oluşturulması, öğretmenin hizmet-içi mesleki ve kişisel gelişimine katkı sağlayabilecek önemli bir örgütlenme alanıdır. GSÖ'nin sanat örgütlerine üyelik oranları hakkında bir veriye sahip olmamamıza karşın, öğretmenlerin bu kuruluşlara üyelikleri sanatsal üretimleri ve sanat inancıyla ilişkilendirilebilir.

4.2.15. Paydaşların sanat eğitimi politikalarına ilişkin beklentilerinin karşılaştırması

Tablo 4.5.15. Paydaşların sanat eğitimi politikalarına ilişkin beklentilerinin karşılaştırması

Bulgu kaynakları	Kategoriler
Eğitim Sendikaları	Erken sanat eğitimi, değer verme, sanat eğitimi yaygınlaştırma, kaynak aktarma, programlardaki ağırlığını artırma, kaynak, materyal üretimi, diğer öğretmenlik alanlarında sanat eğitimi yaygınlaştırma, öğretmen yetiştiren programların sanat merkezlerine yakın bölgelerde açılması.
Yönetici ve Müfettişler	Dersin değersizlik algısı, ders saati yetersizliği, devlet desteği, üst kurumlara geçiş, denetim sorunu, sınavlara yansıtma, okul tasarımı, eğitim kampüsü, kuşak dersi.
Öğretmen Adayları	Ders saati yetersizliği.

Araştırma soruları içinde sanat eğitimi politikalarına ilişkin herhangi bir soru bulunmamasına karşın, eğitim sendikaları ile okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin sıklıkla bu konuda görüş bildirdikleri bulunmuştur. Görsel sanatlar öğretmenlerinden beklentileri, sanat eğitimiyle ve sanat eğitimi politikalarıyla ilişkilendirerek bütüncül bir yaklaşımla ele aldıkları görülmektedir. Her iki gruptan gelen verilerin ortak ve ayrışan boyutları bulunmaktadır. Eğitim sendikalarıyla okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin sanat eğitimi politikalarına ilişkin beklentileri arasında, sanat eğitimi derslerine ilişkin toplumda değersizlik algısı olduğu ve buna bağlı olarak sanat eğitime değer verilmesi ortak bir düşüncedir ve sanat eğitimi politikaları bu düşünce etrafında örgütlenmektedir. Bu doğrultuda geliştirilecek politikalarda göz önünde bulundurulması gereken faktörler şu başlıklar altında özetlenebilir.

1. Sanat eğitiminin okul öncesinden başlayarak görsel sanatlar öğretmenleri tarafından yürütülmesi.
2. Görsel sanatlar öğretmenlerinin geliştirmekte olanların kritik evrelerine (okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise gibi) göre uzmanlaşması ve öğretmen yetiştiren programların bu yönde gözden geçirilmesi.
3. Görsel sanatlar ders saatlerinin artırılması, okullarda görsel sanatların farklı alanlarıyla ilgili atölyelerin açılması ve yaygınlaştırılması.
4. Sanat ve eğitime devlet desteğinin sağlanması ve kaynak aktarılması.
5. Görsel sanatlar öğretmeni yetiştiren programların sanat merkezlerine yakın bölgelerde toplanması,
6. Görsel sanatlar alanına öğretmen yetiştirme sürecine en az ortaöğretim düzeyinde başlanması ve öğretmen akademilerinin kurulması.
7. Görsel sanatlar alanına yönelik öğretim materyallerinin tasarlanması, çoğaltılması ve dağıtılması.
8. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin ilköğretim düzeyinde saptanması, okullarda “mesleki yönlendirme” adı altında bir dersin programlanması ve üst öğretim kurumlarına sınavsız geçişin sağlanması,
9. Milli Eğitim Müdürlüklerinde görsel sanatlar öğretmenlerinin, rehberlik, hizmet içi eğitim ve denetiminden sorumlu bir birimin oluşturulması.

10. Ortaöğretim kurumlarının öğretmen yetiştirme dahil, çok programlı hale dönüştürülmesi, “eğitim kampüsü” anlayışının benimsenmesi ve orta öğretimin herhangi bir düzeyinde programlar arası geçişe açık olması.
11. “İnsan Kaynakları Bakanlığı” kurulması ve öğretmen yetiştirme ve istihdamının bu bakanlıkça koordine edilmesi.

Sanat eğitimi politikalarına ilişkin eğitim sendikaları ile okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri beklentileri kısa ve uzun erimli beklentiler olduğu, bu beklentilerin politik kararlar gerektirdiği görülmektedir. Sanat eğitiminin okul öncesinden başlayarak görsel sanatlar öğretmenleri tarafından yürütülmesi, ders saatlerinin artırılması, okulların sanat eğitimi atölyelerine kavuşturulması, sanat eğitimine yönelik öğretim materyalleri ve kaynakların hazırlanması ve okullara ulaştırılması, sanat eğitim alanına kaynak aktarılması, İl milli eğitim müdürlükleri çatısı altında sanat eğitimi birimi kurulması kısa dönemde gerçekleştirilebilecek beklentiler olduğu söylenebilir. Uzun erimli beklentiler ise eğitim sistemiyle ilgilidir. Görsel sanatlar öğretmenlerinin geliştirmekte olanların kritik evrelerine göre uzmanlaşması, alana öğretmen yetiştiren programların sanat merkezlerinde ve bu merkezlere yakın bölgelerde açılması, öğretmen yetiştirme sürecine ortaöğretim kurumlarından başlanması, orta öğretim kurumlarının eğitim kampüsü haline dönüştürülerek çok programlı okullar haline getirilmesi ve insan kaynakları bakanlığı kurulması uzun erimli beklentiler arasındadır.

Sanat eğitimi politikalarıyla ilgili bulguların görsel sanatlar öğretmen eğitimi programlarıyla ilişkisine bakıldığında, Resim-İş Öğretmenliği programındaki Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi dersinde, insan kaynakları ve eğitim sisteminin yapısı, Türk eğitim tarihi dersinde eğitim kurumlarının ve öğretmen okullarının gelişimini içeren öğrenme çıktılarının olduğu görülmektedir. Ancak, ders içeriklerinde bu hedeflerin sanat eğitimiyle ilişkisinin kurulmadığı görülmektedir.

Eğitim sendikalarıyla okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri veri toplama araçlarında olduğu gibi, görsel sanatlar öğretmen adayları veri toplama araçları arasında da sanat eğitimi politikalarına ilişkin soruların yer almamasına; adaylardan dört değişik

araçla veri toplanmasına karşın bu konuda hiç veri elde edilememiş olması, görsel sanatlar öğretmen adaylarının bu alanda bir eğitim almadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu nedenle Türk eğitim tarihi dersinin, Dünya’da ve Türkiye’de sanat eğitimi tarihi dersine dönüştürülmesi adayların sanat eğitimi alanında politika geliştirmeleri konusunda katkı sağlayabilir. Her ne kadar ÖÖY I dersinde sanatın ve sanat eğitiminin işlevi konusunda öğrenme çıktıları bulunmasına karşın, bu hedefler sanat eğitimi alanında politika üretmelerine zemin hazırlamadan uzak olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarından elde edilen bulgular arasında ders saatlerinin yetersizliğiyle ilgili açıklamaların olmasına karşın bu açıklamaların yöntem ve teknik bilgisi teması altında yer aldığı, öğrenme süreçlerinde farklı yöntem ve teknik ve uygulamalara yer verilmesi için daha çok zamana ihtiyaç duyulduğu, bu nedenle ders saatlerinin artırılmasına yönelik beklentiler olduğu söylenebilir.

4.2.16. Görsel sanatlar öğretmen eğitimi programlarına öğrenci seçimine ilişkin beklentilerinin karşılaştırması

Görsel sanatlar öğretmen eğitimi politikalarına ilişkin beklentilerin bir boyutunun da öğretmen yetiştirme ile ilgili olduğu görülmektedir. Öğretmen yetiştirmenin ilk adımı öğretmen adaylarının seçimidir. Eğitim sendikaları ile okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri öğretmen eğitiminin erken yaşlarda başlaması, görsel sanatlar öğretmenliğini meslek olarak seçecek öğrencilerin erken yaşlarda karar vermeleri gerektiğini beklemektedirler. Ancak, çocukların belli bir yaşa gelinceye kadar çok güzel resim yapabildikleri halde, ergenlik sonrası bu eğilimin ortadan kalktığı ve çok başka alanlara eğildikleri sık karşılaşılan bir durumdur. Dolayısıyla öğrencilerin görsel sanatlar alanına ilgi, yönelim ve yeteneklerinin belirlenmesi artistik dönemde belli olabilecek bir durumdur (Büyükişleyen, 1987). Görsel sanatlar öğretmen eğitimine erken yaşta başlanmasının bir eğitim politikası haline getirilmesi, görsel sanatlar alanında yetenekli öğrencilerin belirlenmesi, orta öğretim aşamasında öğretmenlik alanıyla ilgili bilgi ve becerileri de içeren programlarda eğitilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Bu beklentiyi ne güzel sanatlar liseleri, ne de öğretmen liseleri karşılama kapasitesine sahiptir. Güzel sanatlar liseleri öğrencilerin sanat boyutunu öne çıkarırken, öğretmen liseleri mesleki boyutunu geliştirmeyi hedeflemektedir. Beklenen, bu iki lise

türünün örtüştüğü bir programdır. Güzel sanatlar lisesi programında iki boyutlu sanat atölye, üç boyutlu sanat atölye, müze eğitimi, sanat tarihi, grafik tasarımı, Türk resim, heykel sanatı, çağdaş dünya sanatı, estetik, sanat eserleri inceleme derslerinin içeriklerinin (Bkz. MEB, 2012), GSÖ eğitimi programındaki derslerin ad ve içerikleriyle (Bkz, Ek. 3) benzer olduğu görülmektedir. Benzer şekilde öğretmen lisesi programındaki öğretmenlik mesleğine giriş, Türk eğitim tarihi, eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi, öğretim ilke ve yöntemleri derslerinin de öğretmen eğitimi programındaki derslerle aynı ad ve içerikleri kapsamaktadır. GSÖ eğitimi programındaki derslerin ortaöğretim düzeyinde aynı ad ve içerikle alınmış olması, öğretmen adaylarının bu derslere ilişkin tutumları ve bu derslerdeki başarılarını nasıl etkilediği kapsamlı bir araştırma konusu olmakla birlikte, gerek güzel sanatlar liseleri, gerekse öğretmen liseleri mesleki sertifika verebilen kurumlar değil, yükseköğretime hazırlayan kurumlar olduğu göz ardı edilmemelidir. Bu araştırma bulgularında ortaya çıkan erken GSÖ eğitimi düşüncesinin ortaya koyduğu sonuçlardan biri *görsel sanatlar öğretmen lisesi* adı altında bir yapılanma ihtiyacıdır. Bu liselerin programlarının içerikleri yukarıda belirtilen güzel sanatlar liselerinin alan dersleri ile öğretmen liselerinin meslek derslerinin bir arada verildiği bir program değil, öğrencilerin yaratıcılıklarını, üst düzey düşünme becerilerini, araştırma becerilerini, sanatsal becerilerini, görsel sanatlar öğretmenliğinin gerektirdiği inanç, değer ve tutumları temel alan bir program olmalıdır.

Görsel sanatlar öğretmen inanç, değer ve tutumların kazandırılması, geliştirilmesi, duyuşsal olarak hazırlanmasında erken öğretmen eğitiminin etkisi yadsınamaz. Bireyin değer, tutum ve davranışlarına yön veren inançların oluşumu ve değişimi konusundaki kuramlarda merkezi inançların çevresel inançlara göre içselleştirilmiş güçlü inançlar olması (Bkz. Kuramsal çerçeve) ve inanç kazanımlarının çocukluk döneminden başlayarak, öğrencinin yaşıyla ters orantılı işlemesi böyle bir modelin öneminin dayanakları arasındadır.

Bu tür bir öğretmen yetiştirme modeline ulaşıldığında görsel sanatlar öğretmen eğitimi programları için yükseköğretime geçiş ve özel yetenek sınavlarına gerek

kalmayacağı gibi, sınav kaygısının baskılarından kurtulmuş, kişiliği daha az zedelenmiş kişiler bu programlara yerleştirilebilecektir.

Görsel sanatlar öğretmen eğitimi programları sistem yaklaşımıyla ele alınırsa girdi, süreç ve ürün (çıktı) olarak üç ögeden oluşur. Öğretmen yetiştirmede girdi öğretmen adayları ve bu adayların giriş özellikleridir. Bu özellikler süreç ve ürünün niteliğinin belirleyicileri olduğundan dikkatle ele alınmalıdır. Görsel sanatlar öğretmen adaylarının seçimi mevcut durumdaki gibi sınavlarla yapılacaksa, adaylarının giriş özellikleri tanımlanmadan yapılan sınav sonuçlarının, beklentileri karşılama kapasitesi yani geçerliğinin yüksek olduğu söylenemez.

GSÖ eğitim programına başvuran adaylardan beklentilerin (i) yüksek zihinsel beceri, (ii) özgür düşünce, (iii) yaratıcılık, (iv) çocuk sevgisi, (v) empati yeteneği, (vi) sabır, (vii) merak, (ix) kendini geliştirme inancı, (x) Türkçeyi ve beden dilini etkili kullanma, (xi) duyuşsal özellikleri ve (xii) kişilik özellikleri şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Ancak, ilköğretim müfettişlerinden birinin görsel sanatlar öğretmeninden beklenen özelliklerin, öğretmen adayından da beklenmesi gerektiği şeklindeki görüşü öğretmen eğitimi programında değiştirilemeyecek ya da değiştirilmesi zor olan özellikleri de içermekte, ilköğretim müfettişleri bunu “öğretmenlik kumaşı” metaforuyla tanımlamaktadır. Bu metaforun içerdiği özellikler çok sayıda sıfatla tanımlanabilir. İster bu araştırmanın bulgularından elde edilen özellikler olsun, ister bunlara çok sayıda nitelik eklenerek tanımlamalar yapılsın, öğretilerde bulunması gereken özellikler bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özellikler olarak üç başlıkta toplanmaktadır.

Görsel sanatlar öğretmen yetiştirme programlarına öğrenci yerleştirmede yükseköğretime geçiş ve özel yetenek sınav sonuçları dikkate alınmaktadır. Görsel sanatlar öğretmen adayların seçimi açısından her iki sınavın da kendi içinde sorunları olmakla birlikte, merkezi bir sistemle yapılan yükseköğretime geçiş sınavları adayların bilişsel becerilerini, özel yetenek sınavlarında ise devinişsel becerileri ölçmeye çalışmaktadır. Oysa eğitim paydaşlarının görsel sanatlar öğretmenlerinden beklentiler duyuşsal özellikleri de içeren kişilik özelliklerinde odaklanmaktadır.

Yükseköğretime geçiş sınavları bilişsel becerileri ölçmesine karşın, öğretmenlik mesleği ile ilgili, kişilik, ilgi, yetenek ve tutumları ölçmediği için özel yetenek gerektirmeyen öğretmenlik programlarına öğrenci yerleştirmede de, üniversite sınavından aldıkları puanların yanı sıra öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği niteliklerin ölçülmesine yönelik mekanizmalar geliştirilmesi önerilmektedir (MEB, 2010b). Gelişmiş ülkelerde bunun örnekleri görülmektedir. Örneğin Finlandiya’da öğrencilerin üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarına kabul alabilmesi için ortaöğretim sonunda yapılan olgunluk sınavında ve onu izleyen yazılı sınavda, yetenek testinde ve mülakatta başarılı olmaları beklenmektedir (Çobanoğlu ve Kasapoğlu, 2010). Özel yetenek sınavlarıyla ilgili araştırmalarda da sınav aşamalarında adayların yaratıcılığın ölçülememesi, ruhsal yapılarını saptamaya yönelik sınav tekniklerine yer verilmemesi, sözel dilini kullanma gücünün ölçülememesi, sınavlara başvuruda adayların çoğunda öğretmenlik mesleğine uygun kişilik yapısı olmaması, genellikle desen ve imgesel olmak üzere iki aşamadan oluşması nitelikli öğrenci seçmeyi olumsuz etkilediği belirtilmektedir (Kavuran, 2003).

Görsel sanatlar öğretmen eğitimi programlarına öğrenci seçiminde, özel yetenek sınavı gibi bir aşamanın olması, merkezi sınavla öğrenci alan programlara göre GSÖ eğitimi programlarının güçlü yönlerinden biri olarak değerlendirilmelidir. Desen ve imgesel tasarım yöntemleri yanında görsel sanatlar öğretmeninden beklenen kişilik özellikleri, inanç, ilgi, tutum gibi duyuşsal özellikleri de dikkate alınmalıdır. Özel yetenek sınavlarının desen ve imgesel tasarım gibi iki aşamaya çekilmesinin olası nedenleri arasında kişilik ve duyuşsal özelliklerin ölçülemeyeceği algısı olabilir. Oysa duyuşsal özelliklerin ölçülmesinde (i) ilgi ve tutum ölçekleri, (ii) öğrencilerin kendi duyuş, ilgi ve tutumlarını sözlü ya da yazılı olarak rapor etmesi (Tekin 1996, 210), kişilik özelliklerini ölçülmesinde kişilik testleri ve psikolojik testler özel yetenek sınavlarında kullanılacak ölçme tekniklerindedir. Önemli olan sınav teknikleri değil, programa alınacak öğrencilerin, başka bir deyişle program girdilerinin tanımlanmasıdır ve tanımlamalar özel yetenek sınav türlerinin belirleyicisidir.

4.2.17. Paydaşların görsel sanatlar öğretmen eğitimine ilişkin beklentilerinin karşılaştırması

Tablo 4.5.16. Paydaşların GSÖ eğitimine ilişkin beklentilerinin karşılaştırması

Bulgu kaynakları	Kategoriler
Eğitim Sendikaları	Erken öğretmen eğitimi, ‘ <i>öğretmen akademisi</i> ’ modeli, Eğitim fakültelerinin sanat merkezlerinde toplanması.
Yönetici ve müfettişler	Erken öğretmen eğitimi, yansıtıcı öğretmen eğitimi (uygulama), araştırmacı öğretmen eğitimi.
Öğretmen Adayı	Yansıtıcı öğretmen eğitimi, duyuşsal eğitim.

Öğrenciler dışındaki paydaşların GSÖ eğitimine ilişkin görüş bildirdikleri bulunmuş olup, öğretmen eğitimine erken bir evrede başlanması, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleriyle eğitim sendikalarının ortak beklentileri arasındadır. Erken öğretmen eğitimi konusunda eğitim sendikaları farklı öneriler sunmaktadırlar. Birincisi öğretmen okulları modeline dönülmesi, ikincisi öğretmen akademisi modeline geçilmesi, üçüncüsü de güzel sanatlar lisesi programlarında öğrencileri öğretmenlik mesleğine duyuşsal olarak hazırlayacak meslek derslerinin yer almasıdır. Benzer şekilde okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri de GSÖ eğitiminde yükseköğretim sürecini yeterli görmemekte, öğretmen eğitimine orta öğretim sürecinde başlaması gerektiğinin altını çizmektedirler. Erken dönemde öğretmen eğitiminin başlaması, öğretmenlik mesleğine yönelik temel becerilerle mesleğe ve sanata adanmışlık, çocuk sevisi gibi duyuşsal hazırlık bakımından önem taşımaktadır. Bu bağlamda araştırma bulgularının ortaya koyduğu ‘*güzel sanatlar öğretmen liseleri*’ modeli önemli bir çıkarımdır.

Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleriyle öğretmen adaylarının önemle üzerinde durdukları konulardan biri de öğretmen eğitimi programlarının uygulama yetersizliğidir. GSÖ adaylarının yaparak öğrenmelerinin büyük oranda uygulamalara bağlı olduğunu düşünen bu gruplar, uygulamaların tüm programa yayılmasını arzulamaktadırlar. Literatürde uygulama-yansıtma dönüşü şeklinde modellendirilen ‘yansıtıcı öğretmen yetiştirme’ modelinin, (Bkz. Kuramsal Çerçeve) paydaşların bu beklentisini karşılama potansiyeline sahip olduğu söylenebilir. Bu model aynı zamanda paydaş beklentileri arasındaki duyuşsal öğrenmelere katkı sağlayabileceği gibi, öğretim elemanlarının da aynı noktaya odaklanmalarının aracı olabilir. Çünkü öğretmen eğitimi

kendisini oluşturan bütün organların birbirleriyle etkileştiği biyolojik bir sistem gibi, kendi içinde bir bütün olarak düşünülmelidir (Özcan, 2011). Öğretmen eğitimi programlarında genel kültür dersleri de dahil olmak üzere bütün dersler, öğretmen adaylarının öğrenme sürecine fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak aktif katılımına, öğrendiklerini gerçek ortamlarda denemesine, uygularken öğrenmesine, tartışmasına, geri bildirim alıp-vermesine, öğrendiklerini zihninde yapılandırmasına, kısacası yaparak ve yaşayarak öğrenmesine imkân veren bir sistem içinde ele alınmalıdır (Özcan, 2011).

Sonuç olarak araştırmaya gruplarının GSÖ niteliklerine ilişkin beklentileri arasında benzerlikler olduğu kadar farklılıkların da olduğu bulunmuştur. Paydaş beklentilerinin karşılaştırılmasından elde edilen dikkat çekici bulgulardan biri, ortaya çıkan kategorilerin öğretmenin kişilik özelliklerinde yoğunlaşması, kişilik özelliklerine ilişkin bulguların öğretmen örgütlerinden başlayarak okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri, öğretmen adaylarına ve öğrencilere doğru gidildikçe yoğunlaşmasıdır. Buna göre toplam kategorilerin yaklaşık olarak, öğrencilerde %35'i, adaylarda % 20'si, Okul yöneticileri ve denencilerde %15'i, eğitim sendikalarında % 10'u kişilik özellikleriyle ilgilidir. Bir diğeri öğrencilerden başlayarak öğretmen adayları, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleriyle öğretmen örgütlerine doğru gidildikçe beklentilerin tanımlardan tematik kavramlara doğru everildiğidir. Bu durumun paydaşlardan elde edilen kategorilerin niceliğini etkileyen bir faktör (yönetici ve ilköğretim müfettişlerimden elde edilen kategori sayıları öğrenci ve öğretmen adaylarından elde edilen kategori sayılarının yaklaşık yarısı kadardır) olduğu çıkarımı yapılabilir. Bu bulgunun veri toplama araçlarından kaynaklanabileceği ilk akla gelen nedenler arasında düşünülebilir; ancak, öğrenci ve öğretmen adaylarından elde edilen bazı verilerin kompozisyon yoluyla toplanması ve tek soru yöneltmesi göz önünde bulundurulduğunda (Bkz. Ek,4.5.7), veri toplama araçlarının etkisinin sınırlı olduğu söylenebilir.

Öğrenci ve öğretmen adaylarından farklılaşan başka bir önemli bulgu; eğitim sendikalarıyla, okul yöneticileri ve denetçilerin uygulamadaki eğitim sistemine getirdikleri eleştiri ve buna bağlı olarak sanat eğitimi ve öğretmen yetiştirme yaklaşımları karşısında geliştirdikleri öneriler ve değişim beklentileridir. Dolayısıyla okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleriyle öğretmen örgütlerinden okul öncesinden

yükseköğretime kadar görsel sanatlar eğitimi, öğretmen eğitimi ve sanat eğitimi politikalarına zemin oluşturabilecek model önerileri araştırmanın diğer önemli bir bulgusudur.

Araştırma GSÖ nitelikleriyle ilgili beklenti temelli yürütülmesine karşın, sanat politikaları, eğitim politikaları, eğitim sistemi, örgün ve yaygın görsel sanatlar eğitimi, hizmet öncesi ve hizmet-içi öğretmen eğitimi gibi bulgulara ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğrenciler ve önemli ölçüde öğretmen adaylarından elde edilen bulgular araştırma sorularının genel sınırları içinde kalırken, öğretmen örgütleri ile okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinden bu sınırları da aşan önemli bulgulara ulaşılmıştır.

Özetle yukarıda tanımlanan GSÖ nitelikleri, bir yönüyle sanat eğitimi politikalarının geliştirilmesine diğer yönüyle görsel sanatlar öğretmen eğitimi programlarının tasarımına ve bu programlara seçilecek adaylarda aranacak özelliklerin belirlenmesine, dolayısıyla söz konusu programlara öğrenci seçimine kaynaklık etmesi bakımından önemli olduğu söylenebilir.

Bu bölümde paydaş beklentileri kategori ve tema düzeyinde karşılaştırmalı bir yaklaşıma yorumlanmıştır. Araştırmanın sonraki bölümünde paydaşlardan elde edilen beklentilere ilişkin bulgular soyutlama ve tümevarımsal bir yaklaşımla yeniden analiz edilmiş, üst (meta) kategori ve üst (meta) temalar halinde tanımlanmıştır. Bu çözümlenmeler sonunda kişilik özellikleri, meslek bilgisi, alan bilgisi, genel kültür bilgisi, sanat eğitimi bilgi ve becerisi, ders dışı etkinlik bilgisi ve örgütlenme becerileri olarak yedi üst temaya ulaşılmış ve bu temalar araştırmanın üçüncü sorusunun yanıtlanmasına temel oluşturmuştur.

4.3. Araştırmanın üçüncü sorusuna ilişkin bulgular ve yorumlar

GSÖ eğitimi programının, eğitim çevrelerinin GSÖ niteliklerine ilişkin beklentilerinde tanımlanan nitelikleri kazandırma potansiyelinin sorgulandığı bu bölümde yapılan çözümlenmeler iki aşamadan oluşmaktadır. Paydaş görüşlerinin karşılaştırıldığı önceki bölümde aynı temalar altında toplanan paydaş görüşleri, bu aşamada araştırmacı tarafından üst (meta) kategori ve üst (meta) temalar halinde yeniden betimlenmiş; elde edilen sonuçlar bir alan, iki eğitim bilimi uzmanının süzgecinden geçirilerek, hem verilerin azaltılmasına gidilmiş, hem de genel bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu bağlamda elde edilen meta temalar GSÖ kişilik özellikleri, meslek bilgisi ve becerisi, görsel sanatlar alanı bilgisi ve becerisi, genel kültür bilgisi, görsel sanatlar eğitimi kuram ve uygulama bilgisi, ders dışı etkinlikler ve örgütlenme becerilerinden oluşmaktadır.

İkinci aşamada GSÖ yetiştirme programının, program çıktıları, derslerin amaçları, içerikleri, öğrenme çıktıları ve haftalık ayrıntılı ders içeriklerinde tanımlanan öğretmen nitelikleri saptanmıştır. İlköğretim öğrencileri, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri, eğitim sendikaları ve öğretmen adaylarının beklentilerinden süzülen üst (meta) kategori ve üst (meta) temalarda tanımlanan niteliklerle GSÖ yetiştirme programından elde edilen nitelikler karşılaştırmalı bir yaklaşımla ele alınmış; benzerlikler ve/veya farklılıklar tartışılmıştır. Bu çerçevede ortaya çıkan üst (meta) kategori ve üst (meta) temalar tablo 4.6.1 de verilmiştir.

Tablo 4.6.1. GSÖ niteliklerine ilişkin beklentilerin üst kategori ve üst temaları

Üst (meta) temalar	Temalar	Üst (Meta) Kategoriler	Kategori ve alt kategori örnekleri
Kişilik özellikleri	İnançlar	Eğitim İnançları	Öz-yeterlik, yenilik, öğrencinin özgürlüğü, gelişme inancı, adanmışlık, başarı beklentisi, öğrenci özgürlüğü ve demokrasi inancı.
		Program inançları	İnsancıl inançlar, teknolojik inançlar, akademik inançlar, bilişsel süreçler, sosyal yeniden yapılandırmacı inançlar, sanat inancı, sanat eğitimi inancı.
	Değerler	Mesleki değerler	Yeniliğe açıklık, girişimcilik, araştırmacılık, öğrenciye değer verme, okulu dönüştürme.
		Evrensel değerler	Adalet, özgürlük, laiklik, bilimsellik, demokrasi, etik, dürüstlük, eşitlik, erdem, yenilikçilik, dürüstlük, sevgi, saygı.
		İnsani değerler	Hoşgörü, yardımseverlik, alçakgönüllülük, paylaşma, öğrenciyi önemseme.
		Ulusal değerler	Vatanseverlik, Atatürkçülük.
		Sanatsal değerler	Estetik, duyarlılık.
	Kişisel değerler	Güven, hazcılık, tutarlılık ve özgecilik.	
	Tutumlar	Mesleki tutum	Esneklik, olumlu tutum.
		Öğrencilere olumlu tutum	Hoşgörülü, iyimser, içten, duyarlı, sevecen, öğrenciye yakın, saygı, öğrenciye güven, öğrenciyle empati kurabilme ve eşit davranma, disiplinli, esnek, anlayışlı, eleştiriye açıklık.
İletişim	Etkili iletişim	İletişime açıklık, isteklilik, sevgi saygıya dayalı, dengeli, sosyal/dışadönüklük,	
	İletişim hedef kitleleri	Öğrenci, veli, okul personeli, okul yönetimi diğer öğretmenler, okul çalışanları, üniversiteler, eğitim ve sanat örgütleri, çalıştığı bölgedeki kurum ve kuruluşlar, diğer paydaşlar	
Diğer duyuşsal özellikleri	İşinden zevk alma	Hedeflerini gerçekleştirme, sanata adanmışlık, duygusallık, meslek sevgisi, (mesleki yılmılık), çocuk sevgisi, isteklilik, kendine güven, duyarlılık (insan, doğa, çevre), mesleki doyum, yaşam boyu öğrenme arzusu.	
	Sanatsal özellikleri	Sanatsal beceri	Yetenekli olma, görsel sanatlarının farklı alanlarında yetkinlik, sanatsal üretim.
Sanatçı kimlik		Sanatçı ruhlu, sanat alanında yaratıcılık, özgünlük, hayal dünyası zengin, farklılık, güncel sanatla ilgili olma, araştırma, sanatçı-öğretmen,	

Tablo 4.6.1 devamı

Üst (meta) temalar	Temalar	Üst (meta) Kategoriler	Kategoriler	
Kişilik özellikleri	Diğer özellikleri	Fiziksel	Bakımlı, çekici, güzel giyim, marjinal giyim, düzgün konuşma, model olma.	
		Mizaç ve karakter,	Güler yüzlü, hoşgörülü, neşeli, esprili, anlayışlı, samimi, sabırlı, sakin, sempatik, sıcakkanlı, sevecen, nazik, düzenli, şakacı, sürpriz seven, açık sözlü, pratik, soğukkanlı, dirençli, nazik, uyumlu, özgür ruhlu, , uyumlu, azimli, doğal davranan, coşkulu, dışadönük, model olma.	
Meslek bilgisi-becerisi	Kuram ve uygulama	İlgi	Sanat, öğretmenlik, okul, doğa ve çevre, hayvan.	
		Kişisel gelişim	Yaşam boyu öğrenme, ileri görüşlülük, yenilikleri izleme.	
		Program bilgisi	Program geliştirme, program değerlendirme.	
		Planlama bilgisi	Öğretimi planlama, esnek plan, öğrenci katılımlı plan.	
		Eğitim kuram bilgisi	Yapılandırmacılık, çoklu zeka kuramı, etkin öğrenme, motivasyon kuramları, psikoloji ve çocuk psikolojisi bilgisi.	
		İletişim	Öğrencilerle İletişim	Öğrencilerle etkili iletişim, Öğrenciye kızmama, onları sıkıkmama, ayırım yapmama, alay etmeme, , karşılaştırmama, ceza vermeme, bunların yerine öğrenciye arkadaşça ve iyi davranma, onları anlama ve iyi anlaşma, onları düşünen, destekleme, duygularını paylaşma ve onları rahatlatma, ders dışında iletişim kurma ve samimi olma.
		Motivasyon	Dışsal motivasyon Stratejileri	Ödül verme, hediye verme, sürpriz yapma, öğrenciye değer verme, neşeli olma, ilgi çekme, teknoloji kullanma, övgü, çalışmalarını sergileme.
	İçsel motivasyon Kaynakları	Eğlenceli zevkli ders, sanatı sevme, müzikli ders, oyun oynama, zevkli etkinlik, dersi sevme, heyecan, merak, isteklilik, çoklu etkinlik, derse değer verme, zevk alma, kararlara katılım, kendini gerçekleştirme, merak, demokratik özgür öğrenme ortamı, işe yarama.		

Tablo 4.6.1 devamı

Üst (meta) temalar	Temalar	Üst (meta) Kategoriler	Kategoriler
Meslek bilgisi-becerisi	Uygulama bilgi-becerisi	Öğretim süreçlerini etkili gerçekleştirme	Öğrenci düzeyini ve bireysel farklılıkları dikkate alma, öğrenci odaklı eğitim, öğrenciye yardımcı olma, ilgilenme, uygun ödev, dönüt verme, grup çalışmaları, zamanı verimli kullanma, ilgili ve etkin olma, konuları diğer disiplinlerle ve yaşamla ilişkilendirme, dönüt, düzeltme, pekiştirme, grup çalışması, üst düzey düşünmeye yöneltme.
		Yöntem ve teknik bilgisi	yöntem ve teknik çeşitlilik.
		Öğretim materyali bilgisi	Öğretim materyali tasarlama, seçme, öğretim teknolojilerinden yararlanma, görseller kullanma
		Değerlendirme bilgisi	Olumlu eleştiri, emeğe saygı, dönüt, objektif olma, süreci değerlendirme, notta esneklik.
		Rehberlik bilgisi	Eğitsel rehberlik, mesleki rehberlik, kişisel rehberlik.
		Sınıf / atölye yönetimi	Atölyenin yönetimi, atölyenin düzenlemesi, sınıfın güvenliği
		Özel eğitim bilgisi	Kaynaştırma eğitimi.
Sanat alanı bilgisi-becerisi	Sanat eğitimi kuram ve uygulamaları	Deneyimi	Okullarda sürekli uygulama.
		Teknik bilgisi	Görsel sanatlar teknikleri bilgisi, teknik çeşitlilik, desen ve artistik anatomi bilgisi, perspektif bilgisi, güzel yazı.
		Sanat kültürü	Sanat tarihi, estetik bilgisi, sanat eleştirisi bilgisi, müze bilgisi, sanat sosyolojisi, sanat psikolojisi sanat felsefesi.
Genel kültür bilgisi	Çok yönlülük	Çocuk sanatı bilgisi	Çocuğun sanatsal gelişimi bilgisi, psikolojik resim çözümleme bilgisi.
		Kültürel donanım,	Teknoloji bilgisi, drama bilgisi, tarih bilgisi, düşünce tarihi bilgisi, uygarlık tarihi bilgisi, yabancı dil bilgisi.

Tablo 4.6.1. devamı

Üst (meta) temalar	Temalar	Üst (meta) Kategoriler	Kategoriler
GS eğitiminde kuram ve uygulamalar	Eğitimde çok yönlülük	Estetik ve görsel algı eğitimi	Estetik değer eğitimi, görsel algıyı geliştirme, hayal gücünü geliştirme, sanatsal yaratıcılık, özgünlüğe yöneltme.
		Sanat kültürü eğitimi	Sanatı öğretme, sanat tarihi öğretimi, sanat yapıtı inceleme, estetik öğretim, kavram öğretimi.
		Atölye dışı sanat eğitimi	Müze, sanat galerisi, atölye ziyareti, ders dışı çalışmalar.
		Duyuşsal eğitim	Dersi ve sanatı sevmeye, sanatla terapi, duyarlılık eğitimi, öğrencinin kendini gerçekleştirme, sorumluluk kazanma, özgür hissetme.
		Kişilik eğitimi	Yaratıcılığı geliştirme, sosyal becerileri geliştirme, araştırmaya yöneltme, yetenekleri keşfetme destekleme ve geliştirme.
Ders dışı etkinlikler	Sanatsal, sosyal kültürel etkinlikler	Öğrencilerin eğitimi	Kulüp kurma, kurs açma, sanat projeleri hazırlama, sosyal etkinlikler düzenleme, sanat gezileri düzenleme, sergi açma, yarışmalar düzenleme, sinema günleri ve sanatçı konferansları düzenleme.
		Okulu geliştirme	Okulu geliştirme ve güzelleştirme, okul ve çevre tasarımı yapma, okulu tanıtmaya, okul müzesi oluşturma, diğer okullarla işbirliği yapma.
		Yetişkinlerin eğitimi	Velilerin ders dışı etkinliklere katılımını sağlama.
Örgütlenme becerileri	Örgütlülük	Mesleki örgütlülük	Mesleki dayanışma, eğitimciler odası, eğitim çalışmalarını.
		Sanatsal örgütlülük	Sanat kuruluşlarına üyelik, sanatı yaygınlaştırma.
		Sendikal örgütlülük	Sendika üyeliği (sendikal örgütlülük), isteksizlik, örgütlenme kültürü eksikliği.

Tablo 4.6.1 de görüldüğü gibi eğitim çevrelerinin GSÖ'lerinden beklentilerine ilişkin çözümler sonunda; (i) kişilik özellikleri, (ii) meslek bilgisi, (iii) sanat alanı bilgisi, (iv) genel kültür bilgisi, (v) görsel sanatlar eğitimi kuram ve uygulama bilgisi, (vi) ders dışı etkinlikler ve (vii) örgütlenme becerileri olarak yedi üst tema ortaya çıkmıştır.

GSÖ kişilik özellikleri üst teması öğretmen inançları, değerleri, tutumları, iletişim becerileri, sanatsal özellikleri, duyuşsal özellikleriyle mizaç ve karakter, ilgi ve kişisel gelişim özelliklerini içeren diğer özelliklerinden oluşmaktadır.

Meslek bilgisi ve becerisi üst teması kuram ve uygulama bilgi ve becerilerinden oluşmaktadır. Meslek bilgisi ve becerisine ilişkin, program bilgisi, planlama bilgisi, kuram bilgisi, öğrencilerle iletişim becerileri, motivasyon stratejileri ve kaynakları, öğretim süreçlerini etkili gerçekleştirme, yöntem ve teknik bilgisi, öğretim materyali bilgisi, değerlendirme bilgisi, rehberlik bilgisi, sınıf / atölye yönetimi, özel eğitim bilgisi ve deneyim üst kategorileri bulunmuştur. Bu bilgi ve becerilerinin arasında öğrencilerle iletişim ve motivasyon bilgisi ayrı temalar halinde tanımlanmıştır.

Alan bilgisi sanat eğitimi kuram ve uygulama bilgi ve becerilerini içermektedir. Bu bağlamda sanat teknikleri bilgisi, sanat kültürü bilgisi ve çocuk sanatı bilgisi üst kategorileri bulunmuştur. Görsel sanatlar eğitimine kuram ve uygulama üst teması estetik ve görsel algı eğitimi, sanat kültürü eğitimi, atölye dışı sanat eğitimi, duyuşsal eğitim ve kişilik eğitimi üst kategorilerini içermektedir.

4.3.1. GSÖ eğitimi programının öğretmen inançların ilişkin beklentileri karşılama kapasitesine ilişkin bulgular

Paydaş beklentilerinin GSÖ inançlarına ilişkin beklentilerinin biri eğitsel inançları diğeri program inançlarından oluşan iki boyutu bulunmaktadır. Eğitsel inançlarının arasında öz-yeterlik inancı öne çıkmaktadır. Öz-yeterlik inancı kişisel özellikleri ve dış faktörlerin yanında kültürel, sanatsal ve mesleki bilgi ve becerilerinden etkilenmektedir. Bu bilgi ve becerilerin önemli bir kısmını hizmet öncesi eğitim sürecinde kazanmaktadır. Bu süreçte öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının artırılması için kuramsal ve uygulamalı derslerle öğretim sürecini etkili biçimde planlama, uygulama ve değerlendirmeye yönelik bilgi ve becerilerinin gerekli olduğu vurgulanmaktadır (Özgüngör ve Kapıkıran, 2008). Bu bağlamda GSÖ yetiştirme programında adayların sanatsal becerilerine yönelik öz-yeterlik inançlarının oluşmasına katkı sağlayan Temel Tasarım (TT) I-II, Anasanat Atölye (ASA) I-II, III-IV, V-VI, Seçmeli Sanat Atölye (SSA) I-II, III-IV, V-VI, Perspektif (P) Seçmeli Resim Teknikleri

(SRT) gibi yeterince ders bulunmaktadır. Ayrıca öğretim öz-yeterliği konusunda Öğretim İlkeleri ve Yöntemleri (ÖİY), Özel Öğretim Yöntemleri (ÖÖY) I-II, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, (ÖTMT) Ölçme ve Değerlendirme, (ÖD) Okul Deneyimi, (OD) Öğretmenlik Uygulaması (ÖU) dersleri, öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeye hizmet eden dersler arasındadır. Ancak adayların yetiştirilme sürecindeki edinimlerinin sonuçlarını görmeleri açısından okullarda uygulama fırsatının sınırlı olması, deneyim kazanmalarını, dolayısıyla öz-yeterlik duygusu geliştirmeyi sınırlayan değişkenlerden biri olduğu söylenebilir. GSÖ eğitimi programında adayların öz-yeterlik inançlarının oluşturulmasına hizmet eden ders içerikleri bulunmasına karşın, araştırma bulguları GSÖ öz-yeterliği konusunda iki uçlu sonuç ortaya koymaktadır. Paydaşlardan GSÖ'nin öz-yeterlik algılarının hem düşük, hem de yüksek olduğuna ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgular literatürle de örtüşmektedir. Örneğin Özgüngör ve Kapıkıran (2008)'in araştırmasında GSÖ adaylarının öz-yeterlik inançlarının düşük olduğu bulunmuşken; Bulut ve Oral (2011) ile Demirtaş vd.(2011)'nin araştırmalarında adaylarının öz-yeterlik puanlarının diğer alanlara göre yüksek bulunmuştur.

Öğretmenin hizmet içinde karşılaştığı ve süreklilik gösteren; öğrencilerin, ebeveynlerin, yöneticilerin görsel sanatlar dersine ilişkin tutumları, öğretmenin iş yükü ve yaşayabileceği erozyon, mesleki yılgınlık ve kişisel özellikler gibi birçok faktörün, öz-yeterlik inancını etkileme olasılığı içermemektedir. Dolayısıyla Fives (2003)'in belirttiği dışsal faktörlerin ve Poulou (2007)' nun belirttiği kişisel özelliklerin öğretmen öz-yeterlik inancını etkileyebileceğine ilişkin görüşleri dikkate alındığında; GSÖ eğitimi programlarına yerleşen adayların kişisel özellikleri, programdaki ders içerikleri ve uygulamaları gibi birçok faktörün adayların öz-yeterlik inançlarını biçimlendirdiği söylenebilir. Nitekim Bandura (1997) öğretmenin öz-yeterlik inançlarının etkin öğrenme yaşantıları, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve öğretmenin fizyolojik ve duygusal durumundan etkilendiğini belirtmektedir (Bkz. Kuramsal çerçeve). Dolayısıyla öğretmen eğitimi programlarında adaya etkin öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi, etkili öğretmenleri gözlemlemelerine fırsat tanınması, başarılı performanslarının yüceltilmesi ve duygusal dengesinin güçlendirilmesi için önlemler alınması önem taşımaktadır. Adayların öz-yeterlik inançlarının geliştirilmesinde onlara sunulan

program kadar, programın yürütücüleri ve adayların kişilik özelliklerinin rol oynadığı söylenebilir.

Paydaş beklentilerinden biri de yenilik inancıdır. GSÖ yetiştirme programı incelendiğinde; yenilik inancıyla ilişkili “her alanda yaratıcı davranış geliştirebilme ve yeni durumlar karşısında özgün çözümler üretebilme” gibi bir program hedefi ve bu hedefin farklı derslerde göz önünde bulundurulduğu görülmektedir. Örneğin, Eğitim Bilimlerine Giriş (EBG) dersi konuları arasında “eğitimde yeni yaklaşımlar” ÖİY dersi öğrenme çıktıları arasında “öğretim, planlama ve uygulama ile ilgili yeni gelişmeleri izlemede kararlı oluş”, ÖTMT dersinin amacında; “öğretim teknolojilerinin kavramsal ve kuramsal temellerine dayalı bir öğretim materyalini tasarlamak, geliştirmek ve değerlendirmek” Rehberlik dersi (R) içeriğinde rehberlik “alanındaki yeni gelişmeler” gibi tanımlamalar bulunmaktadır. Dolayısıyla öğretmen yetiştirme programının yenilik inancına hizmet ettiği söylenebilir.

Öğretmenin özgürlük inancı, doğrudan öğretim süreçlerinde öğrencinin özgür olması beklentisiyle tanımlanmaktadır. Ancak öğretmen eğitimi programında gerek öğrenci özgürlüğü gerekse öğretmenin özgürlük inancıyla ilgili bir tanım ya da kavram bulunamamıştır. Benzer şekilde demokrasi inancı ve öğretmenin yaşamındaki ideallerinin oluşmasına ve öğrenci başarısına ilişkin inanç geliştirmesine katkı sağlayacak bir tanımlama da bulunamamıştır. Dolayısıyla öğretmen yetiştirme programının, öğretmenden beklenen mesleki inançlardan öz-yeterlik ve yenilik inancı geliştirmesine katkı sağlayan ders içeriklerine karşın, adanmışlık, özgürlük, demokrasi ve başarı beklentisi inançlarının oluşturulması ve geliştirilmesi yönünden yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır. Eğitim çevrelerinin öğretmen inançlarına ilişkin beklentileri program inançlarında yoğunlaşmaktadır.

GSÖ'nin program inançlarına ilişkin insancıl inançlar, akademik inançlar, teknolojik inançlar, bilişsel süreçler, sosyal yeniden yapılandırmacı inançlar, sanat inancı ve sanat eğitimi inancı faktörleri bulunmuştur. İlgili programın program çıktıları, ders tanımları, içerikleri arasında insancıl inançlarla ilgili bir tanımlama görülmemesine karşın, öğrenci odaklı eğitim uygulamalarından biri görülen yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının Eğitim Bilimleri dersinde (EB) ders içeriği ve konu olarak, benzer şekilde

ÖÖY I dersinde de konu olarak ele alındığı görülmektedir; ancak insancıl program inançların oluşturulması ve geliştirilmesinde etkili olduğunu söylemek olası değildir.

Program çıktılarında “her alanda yaratıcı davranış geliştirebilme ve yeni durumlar karşısında özgün çözümler üretebilme” hedefinin olduğu görülmektedir. Bu hedefin çocuğun sanatsal gelişimi dersinde (ÇSG) “çocukta yaratıcılık; ÖİY I dersinde “öğretim yöntemleri bilgisi” ile ÖÖY II dersinde “sanat eğitiminde strateji, yöntem ve teknikler”, “problem çözme ve proje tabanlı öğrenme” konuları şeklinde yansıdığı görülmeye karşın, öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme, üst düzey düşünme becerilerini geliştirme gibi, bilgi yerine öğrenme sürecine vurgu yapan içeriklerin tanımlanmadığı görülmektedir. Dolayısıyla bilişsel süreçler program yaklaşımının ortaya koyduğu “sürece odaklanma”, “öğrenmeyi öğrenme”, “üst düzey düşünme becerilerini geliştirme” gibi amaçlara yer verilmediği söylenebilir. Oysa teknolojik program inançlarıyla ilgili program çıktıları, ders amaçları, içerikleri, öğrenme çıktıları ve konuları arasında yeteri kadar ifadenin olduğu görülmektedir. Örneğin program çıktıları arasında “sanat öğretiminde çeşitli öğretim yöntem ve teknikleriyle farklı ölçme ve değerlendirme tekniklerinden yararlanabilme”, “çocuğun ve ergenin fiziksel, sosyal, ruhsal ve sanatsal gelişimini göz önünde bulundurarak sanatsal etkinlikleri planlayabilme” amaçları yer almaktadır. Benzer şekilde ÖİY ders tanımları ve konuları arasında “öğretimi planlama, öğrenme ve öğretim stratejileri, öğretim yöntem ve teknikleri, bunların uygulama ile ilişkisi, öğretim araç ve gereçleri” yer almakla birlikte “etkili öğretim planlamanın ve yapmanın önemine inanış” öğrenme çıktısı planlama inancını doğrudan tanımlamaktadır. Bunun yanında; TT I-II, ÖÖY II, OD ve ÖU derslerinin amaçları, öğrenme çıktıları arasındaki; sanat eğitimi alanında planlama, strateji, yöntem ve tekniklere ilişkin ifadelerin de teknolojik inançlara katkı sağladığı söylenebilir. Bu bulgular GSÖ eğitimi programının hedef odaklı davranışçı öğrenme yaklaşımının sınırları içinde biçimlendiği, sürecin ve öğrenmeyi öğrenmenin geri plana itildiği anlamına gelmektedir. Dolayısıyla adayların bilişsel süreçler program inancı geliştirme olasılıklarının düşük olduğu çıkarımı yapılabilir.

Programda akademik inançlar faktörüne katkı sağlayan ders içerikleri bulunmuştur. Adayların gerek alan bilgisi, gerek sanat bilgisi konusundaki becerileriyle, entelektüel düşünme becerilerini geliştirmeye, onları araştırmaya yöneltmeye yönelik

tanımlamalara yer verildiği görülmektedir. Örneğin; Desen (D) I-II, P, TT I-II, ASA I-II-III-IV-V-VI, SSA I-II-III-IV-V-VI, SRT I-II, Sanat Felsefesi (SF), Sanat Eleştirisi (SE), Batı Sanatı Tarihi (BST), Türk Sanatı Tarihi (TST), Müze Eğitimi Uygulamaları (MEU) gibi birçok ders bulunmakta; bu derslerin amaçlarında ve içeriklerinde alan bilgisinin tanımlandığı görülmektedir (Bkz. Ek 14). Bilgi odaklı programı önceleyen akademik yaklaşımda, adayların belirli bir alanda entelektüel becerilerinin geliştirilmesi beklenir (Bkz. Cheung ve Wong, 2002). Sanat eğitiminde öğrenenlerin bir sanatçı gibi davranması programın önceliklerindedir. Dolayısıyla akademik inançlar faktörünün bir boyutunun sanat inancıyla ilişkili olduğu söylenebilir.

Sanat inancıyla ilgili; D I-II, TT I-II, ASA I-II-III-IV-V-VI, SSA I-II-III-IV-V-VI, Seçmeli Resim Teknikleri (SRT) I-II, SF, SE, BST, TST gibi dersler bulunmaktadır. Her ne kadar ders tanımları ve öğrenme çıktıları arasında sanat inancına yönelik bir tanımlama belirtilmemiş olsa da söz konusu derslerin sanat inancını besleyen dersler olduğu söylenebilir. Benzer şekilde, programda ifade edilmemiş olsa da; ÇSG, ÖÖY I-II, MEU, OD, ÖU gibi derslerin öğretmen adaylarının sanat eğitimi inancı geliştirmesine katkı sağlayan dersler olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak GSÖ yetiştirme programı, adayların program inançları / yaklaşımlarından insancıl inançlar, teknolojik inançlar, akademik inançlar, sanat inancı ve sanat eğitimi inançlarını geliştirme potansiyeline sahipken, sosyal değişime odaklanan sosyal yeniden yapılandırmacı ve sürece odaklanan bilişsel süreçler faktörlerini geri plana ittiği söylenebilir. Program inançlarıyla ilgili uluslararası ve az sayıdaki ulusal literatürde söz konusu inanç faktörlerinin birbirine karşıt biçimde konumlanmadığı, bu inanç faktörlerinden birine sahip olan bir öğretmenin diğer faktörlere ilişkin inanç geliştirebileceği yönündedir (Bkz. Kuramsal çerçeve).

4.3.2. GSÖ eğitimi programının öğretmen değerlerine ilişkin beklentileri karşılama kapasitesine ilişkin bulgular

GSÖ değerlerine ilişkin paydaş beklentileri; mesleki, evrensel, ulusal, insani, sanatsal ve bireysel değerler olarak 6 üst kategoride toplanmaktadır. Mesleki değerler; mesleki ve kişisel gelişim, araştırmacılık, girişimcilik, öğrenciye değer verme ve okulu

dönüştürme alt boyutlarından oluşmaktadır. Program çıktılarının tümü öğretmen adayının mesleki ve kişisel gelişimini hedeflemektedir (Bkz. Ek 14); ancak paydaş beklentilerinde tanımlanan mesleki ve kişisel gelişim, hizmet öncesi değil, hizmet içinde yeniliklere açık olma ve gelişimi ile ilgilidir. Dolayısıyla öğretmen inançları bölümünde değinilen yenilikçilik inancının mesleki ve kişisel gelişim değerinin belirleyicisi olduğu söylenebilir.

Mesleki değerler arasında girişimcilik ve araştırmacılık değerlerine gönderme yapan “Sanat yapıtlarını ve görsel sanatlarla ilgili gelişmeleri bilimsel ve sanatsal yöntem ve tekniklerini kullanarak çok yönlü değerlendirebilme”, “Sanatsal ve kültürel etkinlikler ve projelerde sorumluluk alarak yaşadığı kültüre ve çevreye katkı sağlayabilme”, “Her alanda yaratıcı davranış geliştirebilme ve yeni durumlar karşısında özgün çözümler üretebilme” gibi amaçların program çıktılarında tanımlandığı görülmektedir. Bu amaçlara doğrultusunda, adaylara girişimci ve araştırmacı bir kimlik kazandırmaya hizmet eden ders içerikleri bulunmuştur. Örneğin EBG ders içeriklerinde “eğitim biliminde araştırma yöntemleri”, ÖTMT ders içeriklerinde “İnternet ve uzaktan eğitim, görsel tasarım ilkeleri, öğretim materyallerinin etkinlik durumuna ilişkin araştırmalar, Türkiye’de ve dünyada öğretim teknolojilerinin kullanım durumu” Bilimsel Araştırma Yöntemleri (BAY) dersin amacında “bilimsel araştırma yapabilmek için gerekli teorik ve uygulama becerisini kazandırma” ders içeriğinde ise nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin tanımlandığı, örnek araştırma etkinliklerine yer verildiği; Anasanat Atölye V-VI derslerinde bireysel üslup oluşturma araştırmalarının tanımlandığı, MEU ders içeriklerinde “Dünyada ve Türkiye’deki müze eğitimi uygulamalarını araştırma” Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (TESOY) öğrenme çıktılarında “ders konularıyla ilgili özgün bilgi kaynaklarını kullanabilme, bilgiye ulaşma yollarını bilme ve etkin bir şekilde kullanma, yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu bir tutum geliştirme” tanımları bulunmaktadır. Bu tanımlar adayların araştırma yoluyla mesleki ve kişisel gelişim değerini oluşturmaya katkı sağlayan önemli eylemleri içermesine karşın, bu tanımların araştırma değerinin oluşturulmasına ilişkin program profilini yeterince tanımlamadığı söylenebilir. Çünkü programdaki derslerde yararlanılan ya da önerilen kaynaklar incelendiğinde çok sayıda kitap, makale ve diğer bilimsel yayınların yer aldığı görülmektedir (Bkz. AİBÜ AKTS kataloğu). Dolayısıyla programın araştırmacı bir kimlik kazandırma yönünden güçlü olduğu söylenebilir.

Ancak girişimcilik değerinin oluşturulması konusunda benzer bir çıkarımda bulunmak olası görülmemektedir. Paydaşların girişimcilik alt boyutlarıyla ilgili beklentileriyle ilgili öğretmen eğitimi programında iki öğrenme çıktısı bulunmaktadır. Bunlar girişimcilik yetkinliği olarak; “Sanatsal ve kültürel etkinlikler ve projelerde sorumluluk olarak yaşadığı kültüre ve çevreye katkı sağlayabilme” “Her alanda yaratıcı davranış geliştirebilme ve yeni durumlar karşısında özgün çözümler üretebilme” şeklinde tanımlanmıştır. Bunlardan birincisiyle ilgili ASA IV (Grafik) dersinde grafik tasarım alanında, proje hazırlama ve uygulamaları ders içeriğinde yer almaktadır. Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) dersinde ise hem dersin amacı, hem de içeriği sosyal sorumluluk projeleriyle ilgilidir. Dersin amacı “toplumun güncel sorunlarını belirlemek ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlamak, sosyal sorumluluk çerçevesinde çeşitli projelerde gönüllü olarak yer almak, topluma hizmet çalışmalarının uygulanmasına yönelik temel bilgi ve becerileri kazanmaktır” şeklinde tanımlanmakta, öğrenme çıktılarında “seçilen güncel soruna ilişkin proje hazırlayabilme”, “topluma hizmet uygulamaları kapsamında çeşitli etkinlikler düzenleyebilme” hedeflenmektedir. Program çıktılarında tanımlanan “sanatsal ve kültürel etkinlikler ve projelerde sorumluluk olarak yaşadığı kültüre ve çevreye katkı sağlayabilme” amacının girişimcilik değeri yanında sanatsal ve ulusal değerlere de hizmet ettiği söylenebilir.

Yine GSÖ’nden beklenen mesleki değerler arasındaki, öğrenciyi önemseme ya da ona değer verme ile ilgili öğretmen eğitimi programında “tasarım ve sanat uygulamalarında öğrencilerin fiziksel, sosyal, duygusal, algısal, sezgisel farklılıklarına uygun rehberlik yapabilme” ve “çocuğun ve ergenin fiziksel sosyal ruhsal ve sanatsal gelişimini göz önünde bulundurarak sanatsal etkinlikleri planlayabilme” becerilerine ilişkin iki öğrenme çıktısı bulunmaktadır. Bunlardan biri bireysel farklılıklara saygıyı, diğeri gelişim özelliklerine saygıyı içermektedir.

Programdaki EBG dersi öğrenme çıktılarında “öğrencilerin gelişim ve öğrenme özellikleriyle ilgili bilgiye sahip olma” şeklinde tanımlanan bir amacın olmasına karşın ders içeriklerinde bu amacı gerçekleştirecek tanımlamalara yer verilmediği görülmektedir (Bkz. Ek 14). Dolayısıyla gelişim ve öğrenme ilişkisini içeren bu amacın ders içeriklerine sindirilmesi söz konusu amacı gerçekleştirme kapasitesini artırabilir. Eğitim Psikolojisi (EP) dersinin “öğretmen adaylarına eğitim sürecinde öğrencilerin

gelişimsel özellikleri ve öğrenme süreçleri hakkında bilgi vermek ve bir anlayış kazandırmaktır” şeklinde belirlenen amacını gerçekleştirilmeye yönelik dersin içeriğinde fiziksel gelişim, bilişsel gelişim, dil, ahlak ve kişilik gelişimi ile ilgili konulara yer verildiği görülmektedir. Benzer şekilde ÇSG dersinin amaçları arasında “... çocuğun sanatsal gelişim basamaklarını kavrayabilme”, “çocukların görsel algılama tiplerini ayırt etme ve farklı tiplere yönelik etkinlikler tasarlayabilme, çocuk resimlerini estetik ve psikolojik boyutlarıyla çözümleyebilme” den söz edilmektedir. Bu amaçların ders içeriklerine ve öğrenme çıktılarına yansıdığı; görsel algılama tipleri ve sanatsal gelişim basamaklarının programlandığı görülmektedir.

ÖİY, ÖÖY I-II, ÖU derslerinin amaçları, tanımları arasında öğrenciye değer vermeyi içeren bir tanımlama olmamasına karşın ders içeriklerinde öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin yer aldığı, bu yöntem ve teknikler içinde öğrenci odaklı yaklaşımlara yer verilmesi nedeniyle, öğretmenin mesleki ve kişisel gelişiminin, öğrenciye değer verme alt boyutuna katkı sağladığı söylenebilir. Örneğin ÖÖY I ders içeriklerinde “sanat eğitimi modelleri”, “yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı” gibi konularının katkısı yadsınamaz.

GSÖ eğitimi programında, paydaş beklentileri arasında ifade edilen evrensel değerlerin alt boyutları olan adalet, özgürlük, laiklik, dürüstlük, erdemlilik boyutlarıyla ilgili doğrudan tanımlanan ifadelerin olmamasına karşın, adalet, özgürlük, laiklik tanımları demokrasi tanımı içinde değerlendirilebilir. Çiftçi (2006) adalet, özgürlük, eşitlik gibi insan yaşamına anlam kazandıran değerleri demokrasinin yapıtaşları olduğunu belirtmektedir. Bir toplumdaki demokrasinin kalitesi o toplumu oluşturan bireylerin ne kadar demokrat olduğuna, demokrasiyi ne kadar bildiklerine, demokratik değerlere ne kadar inandıklarına ve demokrasinin gereği olan beceri ve davranışlara ne kadar sahip olduklarına bağlıdır.

GSÖ'nin sahip olması beklenen evrensel değerler, adalet, özgürlük, laiklik, bilimsellik, demokrasi, etik, dürüstlük, erdemlilik alt boyutlarından oluşmaktadır. Öğretmen eğitimi program çıktılarında; “demokrasi, insan hakları, toplumsal, bilimsel, mesleki etik değerlere uygun davranabilme”, “bilimsel, sanatsal, kültürel, etik ve mesleki alanlarda ulusal ve evrensel değerlerden sentez yapabilme” gibi iki önemli

hedef bulunmaktadır. Bu hedeflerin, öğrenme çıktıları ve ders içeriklerini de biçimlendirdiği görülmektedir. Örneğin; EBG dersi öğrenme çıktılarında “Milli Eğitim Temel Kanunu’nda ifade edilen ulusal ve evrensel duyarlıkların bilincinde olma”, TESOY dersi ile Sınıf Yönetimi (SY) dersi öğrenme çıktıları arasında “demokrasi, insan hakları, toplumsal, bilimsel ve mesleki etik değerlere uygun davranabilme” hedefi “demokrasi, insan hakları, toplumsal, bilimsel ve mesleki etik değerlere uygun davranma” şeklinde davranış olarak ifade edilmektedir; Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I-II dersleri (AİİT I-II) öğrenme çıktılarında “milli değerlerle evrensel değerlerin sentezini yapabilme yetisi kazandırmak” şeklinde ifade edilen amaçların, adayların evrensel değerlerine katkı sağladığı söylenebilir. Ancak programda ulusal ve evrensel değerlerin alt boyutlarının tanımlanmamış olması, öğretim elemanının evrensel değer algıları arasındaki farklılıklar ya da kullandığı öğretim materyallerindeki evrensel değer yaklaşımındaki farklılıklar nedeniyle hangi alt değerleri öne çıkaracakları bilinmemektedir. Bu nedenle programda hedeflenen evrensel değerlerin alt boyutlarının tanımlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Benzer şekilde öğretmen eğitimi programında iyimserlik, yardımseverlik, alçakgönüllülük, özgecilik, hoşgörü, sevgi-saygı gibi insani değerlerle ilgili bir tanımlama olmamasına karşın paylaşma alt değerine gönderme yapan işbirlikli öğrenme, grup çalışmaları gibi tanımların olduğu görülmektedir. Örneğin ÖYII dersi öğrenme çıktılarında işbirlikli öğrenme, ÖİY dersi öğrenme çıktılarında, öğretim yöntemleri tanımları, ASA III (Grafik), SSA III (Heykel I), dersleri öğrenme çıktılarında, grup çalışmalarına yönelik kompozisyon tasarlama, THU ders içeriklerinde grup projeleri oluşturma tanımları, paylaşma alt değerine hizmet ettiği söylenebilir; ancak, insani değerlerin iyimserlik, yardımseverlik, alçakgönüllülük, özgecilik, hoşgörü, sevgi-saygı gibi alt boyutlarına ilişkin değerlerin olmayışı, programın paydaşların bu konudaki beklentilerini karşılamadığı düşüncesini doğurmaktadır. Elbette öğretmen yetiştiren bir kurumdaki öğretim elemanlarının söz konusu değerleri geliştirme konusundaki çapaları göz ardı edilemez; ancak bir öğretim programında bunun öğretim elemanının inisiyatifine terk edilmesi programın eksikliği olarak değerlendirilebilir. Öğretmen yetiştirme programlarında adayların değer kazanımlarında ders dışı etkinliklerin payı yadsınamaz. GSÖ adaylarının ortaklaşa düzenledikleri sanat etkinlikleri, projeler, sergiler, öğrenci topluluklarında görev almaları gibi ders dışı

etkinlikler insani değerlerin güçlenmesine katkı sağlayan etkinlikler arasındadır. Bunun yanında öğretmen adaylarının değer kazanımlarının salt yükseköğretim düzeyine çekilemeyeceği, aileden ve okul öncesinden başlayarak tüm öğretim süreçleri ve sosyal çevreden etkilendiği düşünüldüğünde, adaylarının seçiminde, insani değerlerin bir ölçüt olarak göz önünde bulundurulması gerektiği söylenebilir.

Program çıktıları arasında bilimsellik ve etik değerlerin adlandırıldığı gibi diğer alt boyutların da adlandırılması gerekir. Bilimsellik değerine hizmet eden derslerin başında BAY gelmektedir. Dersin amaçları, içeriği ve öğrenme çıktıları bilimsel düşünmeye hizmet eden tanımları içermektedir. Dersin amacı “Öğrencilere bilimsel araştırma yapabilmek için gerekli teorik ve uygulama becerisini kazandırmaktır” biçiminde tanımlanırken içeriği “Bilimsel yöntem ve ilgili kavramlar. Bilimsel araştırma yönteminin temel basamakları”ndan oluşmaktadır. Ayrıca öğrenme çıktılarında “Bilimsel yöntemi ve bilim insanının özelliklerini tanımlayabilme, bilimsel araştırma yönteminin temel basamaklarını uygulayabilme” becerileri hedeflenmektedir.

Benzer şekilde EBG dersinde “bir bilim olarak eğitim”, “eğitim biliminin diğer bilimlerle ilişkisi”, “eğitim biliminde araştırma yöntemleri” gibi konulara yer verildiği, Çağdaş Sanat dersi (ÇS) öğrenme çıktılarında “Sanat yapıtlarının bilimsel içerik ve ölçeklerle çözümleyebilme” gibi tanımlar bulunmaktadır. TESOY dersi ile SY dersinin öğrenme çıktılarında “...bilimsel değerlere uygun davranma” hedeflendiği görülmektedir. Alan dersleri arasında da bilimsellik değerine gönderme yapan ifadeler rastlanmaktadır. Örneğin ÇS dersi öğrenme çıktılarında tanımlandığı gibi “yapıtları bilimsel içerik ve ölçeklerle çözümleyebilme”. SE dersinde “toplumcu gerçekçi, yapıt inceleme yöntemi ve eleştirel gerçekçilik” becerisi hedeflenmektedir.

Etik değer boyutunda ise RBG, SY ile TESOY derslerinde yukarıda verilen program çıktısı (amaç) ve öğrenme çıktılarında (davranışlar) ifade edildiği gibi mesleki etiğin hedeflendiği ve bu davranışın beklendiği görülmektedir.

Ulusal değerler konusundaki beklentiler Atatürkçülük ve vatanseverlik alt boyutlarından oluşmaktadır. GSÖ eğitimi programında söz konusu değerlerin program çıktılarında “Atatürk’ün sanat ve çağdaş uygarlık düşüncesi ile bilgi ve araştırmaya

değer verebilme” şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Bu amacın AİİT I-II derslerinde karşılık bulduğu görülmektedir. Dersin amacı, içeriği ve öğrenme çıktılarında Osmanlı İmparatorluğundan, Türk modernleşme sürecine kadar sosyal, politik gelişmeler içinde Atatürkçü düşünce vurgulanmaktadır. Öğretmen adayları bulguları arasında Atatürkçülük değerinin yalnızca bir aday tarafından dile getirilmesi düşündürücüdür (Bakınız Tablo 4.4.5). İlköğretimden başlayarak yükseköğretime kadar her aşamada programlanan AİİT dersinin adı ve içeriği arasındaki benzerlik öğretmen adaylarını nasıl etkilediği önemli bir araştırma sorusudur. Doyran ve Doyran (2013)’ın öğretmen adaylarıyla yaptığı bir araştırmada AİİT dersinin zorunlu olmasını uygun gördükleri, dersi yararlı buldukları; ancak, dersin içerik, işleniş yöntemi, ödev ve değerlendirme açısından kapsamlı değişiklikler önerdikleri bulgularına ulaşılmıştır. Bu nedenle yapılacak kapsamlı araştırmalardan elde edilecek sonuçlara göre dersin adı ve içeriği yükseköğretim öğrencilerinin düzeyinde, sosyal, felsefi ve psikolojik boyutları içeren bir yapıya dönüştürülmesinin adayların değer kazanımlarını etkileyeceği söylenebilir.

GSÖ değerlerine ilişkin öğrenci ve öğretmen adaylarının beklentilerinden biri de “estetik değer” olarak ifade edilen sanatsal değerlerle ilgidir. Adayların eğitiminde estetik değer kazanımına katkı sağlayan “Sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik, felsefe, psikoloji ve sosyolojinin sanat üretimindeki ve eğitimindeki yerini analiz edebilme”, “sanat yapıtlarını ve görsel sanatlarla ilgili gelişmeleri bilimsel ve sanatsal yöntem ve tekniklerini kullanarak çok yönlü değerlendirebilme” gibi amaçların alan dersleri öğrenme çıktılarına ders içeriklerine yansıdığı görülmektedir. ASA II (Resim), ÇSG, SF, ÖÖY I, MEU derslerinde estetik değerlerle ilgili tanımlamaların yapıldığı; ancak öğrenme çıktıları ve ders içeriklerinde açık olarak ifade edilmese de D I-II, TT I-II, P, ASA I-II-III-IV, SSA I-II-III-IV, BST, ÇS, SE gibi alan derslerinin estetik değer oluşturmaya katkı sağlayan dersler olduğu söylenebilir.

GSÖ’nin bireysel değerlerine ilişkin beklentiler; güven, hazcılık, tutarlılık ve özgecilik alt boyutlarından oluşmaktadır. Öğretmen yetiştirme programında, adayların bireysel değer kazanımı ya da geliştirilmesiyle ilgili tanımlamalara yer verilmediği görülmüştür. Ancak bir eğitim programında değerlerin tanımlanmamış olması değer eğitiminin gerçekleşmeyeceği anlamına gelmemelidir. Doğanay (2006) öğretmenlerin sınıfta ve okulda oluşturdukları kültür neye önem verip vermedikleri, neyi iyi ya da kötü

olarak algıladıkları, örtük olarak değer eğitimi anlamına geldiğini belirtmektedir. Dolayısıyla eğitimciler öğretmen adayları için önemli bir rol modelidir. Öğretmenin olumlu model olarak yer aldığı öğrenme ortamlarında örtük programın etkinleştirilmesi önem taşımaktadır (Çubukçu vd. 2012). Ancak, değer eğitimi formal eğitimin bir parçası olarak, planlı öğrenme yaşantılarıyla kazandırılması gerekir (Doğanay, 2006). Çünkü öğrencilerin değer kazanımında öğretmen önemli bir figürdür. Öğretmenler değerleri kendi rollerinin bir bölümü olarak göstermek istemeseler bile; öğrenciler, öğretmenlerinin değer yargılarından mutlaka etkilenirler (Halstead ve Taylor, 2000). Değerlerin inançlardan görece değişime açık yapılar oldukları (Rokeach, 1973) düşünüldüğünde zaman içinde ortaya çıkan yeni durumlara göre yeni değerler oluşturmaları, onun araştırmacı ve yenilikçi bir kimlik oluşturmasına bağlı olduğu söylenebilir.

4.3.3. GSÖ eğitimi programının öğretmen tutumlarına ilişkin beklentileri karşılama kapasitesine ilişkin bulgular

Eğitim paydaşlarının GSÖ'nin tutumlarına ilişkin beklentileri, mesleki tutum ve öğrencilere karşı tutum olarak iki üst kategori ortaya çıkarmıştır. Mesleki tutum, öğretmenin kendini mesleğine adanma ve öğrencilere karşı olumlu tutumu içermektedir. GSÖ eğitimi programına bakıldığında, program çıktılarında öğretmen tutumlarının tanımlanmadığı görülmeye karşın, bazı derslerin amaç, içerik ya da öğrenme çıktılarında adayların tutum geliştirmesini etkileyebilecek tanımlamalar bulunmaktadır. Örneğin ÖİY dersinin amacıyla; “Öğretmen adaylarının program geliştirme süreç ve kavramları, ünitelendirilmiş yıllık ve ders planlarının geliştirilmesi, içerik seçimi ve organizasyonu ile öğretim yöntemleri konularında bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmektir” denilmektedir. EBG, SY ve TESÖY derslerinde bazı öğrenme çıktılarının ortak tanımlandığı ve bu tanımlardan birinin de “yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu bir tutum geliştirme” olduğu görülmektedir.

Öğrencilere ilişkin tutumları ise hoşgörülülük, iyimserlik, içtenlik, duyarlılık, sevecenlik, öğrenciye yakınlık, anlayışlılık, saygı, güven, öğrenciyle empati kurabilme ve eşit davranma, disiplinli, esnek, eleştiriye açıklık kategorileriyle tanımlanmıştır. Öğretmenin öğrencilere karşı tutumlarının GSÖ eğitimi programında açıkça tanımlanmamasına

kaşın öğretmen tutumuyla biçimlenebilecek sınırlı ders içerikleri bulunmaktadır. Örneğin SY dersi öğrenme çıktılarında “Sınıfta kurallar geliştirme ve uygulama, Öğrenmeye uygun olumlu sınıf ortamı oluşturma”, R dersi ayrıntılı ders içeriklerinde “Özgüven geliştirme, Benlik saygısı geliştirme” gibi tanımların yer aldığı görülmektedir. Ancak bu tanımların paydaş beklentilerinde ortaya çıkan öğretmen tutumlarını oluşturmaktan uzak olduğu söylenebilir. Bunun yanında EP, ÖÖY I-II, OD, ÖU gibi adayın tutumuna etki eden dersler bulunmasına karşın, ders tanım ve içeriklerinde açık bir tanım bulunamamıştır.

Öğretme öğrenme süreçlerinde adayların tutumlarına etki eden açıklamaların, tartışmaların, gözlem ve etkinlik tasarımlarının yapılması doğaldır. Taylor (1990)’ın belirttiği gibi tutumlar yapılan tartışmalardan etkilenebilmektedir. Dolayısıyla GSÖ yetiştirme programındaki birçok dersin adayların tutumlarına etki ettiği söylenebilir. Program çıktılarında ve yukarıda adı geçen ders içeriklerinde ve öğrenme çıktılarında aday tutumlarının tanımlanmamış olması programın zayıf yönlerinden biri olduğu söylenebilir. Çeşitli araştırmacılar, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların araştırılmasının, öğretmen yetiştirme programlarının eksik ve zayıf yönlerinin ortaya çıkarılmasına katkı sağlayacağını belirtmektedirler (Akpınar, Yıldız ve Ergin, 2006). Tutumların bilişsel, duyuşsal ve eylemsel boyutları bulunduğu (Tütüncü ve Küçükusta, 2008) dikkate alındığında görsel sanatlar alanına öğretmen yetiştiren programlarda adaylara kazandırılması hedeflenen tutumların söz konusu boyutlarıyla tanımlanması önem taşımaktadır. Adayların tutum geliştirmesinde inanç ve değerlerin (Tütüncü ve Küçükusta, 2008) yanında öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri gibi pek çok değişken rol oynamasına (Üstüner vd. 2009) karşın, tanımlanan tutumların tanımlanmayanlara göre geliştirilme olasılığının daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.3.4. GSÖ eğitimi programının öğretmen iletişim becerileriyle ilgili beklentileri karşılama kapasitesine ilişkin bulgular

GSÖ iletişim becerilerine ilişkin etkili iletişim ve iletişim hedef kitlesi olarak iki üst kategori bulunmuştur. Etkili iletişim; iletişime açıklık, isteklilik, sevgi ve saygıya dayalı dengeli iletişim ile sosyal/dışadönüklük kategorilerini içerirken, iletişim hedef kitlesi; öğrenci, veli, okul personeli, okul yönetimi ve diğer öğretmenler, üniversiteler,

eğitim ve sanat örgütleri, çalışma bölgesindeki kurum ve kuruluşlar ve diğer eğitim çevrelerinden oluşmaktadır.

GSÖ eğitimi program çıktılarında GSÖ'nin iletişim becerilerinin “Sözel ve yazılı iletişimin yanında görsel sanatları ve teknolojiyi bir iletişim formu olarak kullanabilme” şeklinde dört boyutlu olarak tanımlandığı ve bu amacın programdaki derslere ve içeriklerine yansıdığı görülmektedir. Türkçe I Yazılı Anlatım (TYA), dersinde “yazı dilinin ve yazılı iletişimin temel özelliklerini kavrama”, “Türkçeyi etkili ve doğru biçimde kullanma”, Türkçe II Sözlü Anlatım dersinde “öğretmen adaylarına iyi bir konuşmanın temel ilkelerini kavratarak doğal dili ve beden dilini doğru ve etkileyici bir şekilde kullanmaları” amaçlanmaktadır. Ayrıca ASA IV Grafik Tasarım dersinde “yüz yüze iletişim kanallarında ürünün satışı için satış yeri reklamı tasarlama” SY ders içeriklerinde “sınıf içi iletişim ve etkileşim” konusuna yer verildiği bulunmuştur. Benzer şekilde R dersinde “rehberlik ve iletişim; iletişim becerilerinin gereği ve önemi, iletişim düzeyleri, sözel ve sözel olmayan iletişim, iletişim ve empati” konularına yer verildiği, dolayısıyla iletişimin kuramsal temellerinin de ders içeriklerine yansıdığı görülmektedir. EBG dersi öğrenme çıktıları arasında “toplum karşısında etkili konuşma becerilerini geliştirme” gibi bir hedef belirlenmesine karşın ders içeriklerinde bu hedefe yönelik etkinliklerin planlandığına ilişkin bir bulguya rastlanamamıştır. Dolayısıyla öğretmen eğitimi programının adayların iletişim becerilerini geliştirmeye katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Kongre, sempozyum ve konferans gibi etkinliklerin adayların iletişim becerilerine katkısı yadsınamaz. Bu tür etkinliklerin düzenlenmesine zemin hazırlayan THU dersinin amaç ve içeriği “sosyal sorumluluk çerçevesinde çeşitli projelerde gönüllü olarak yer almak, topluma hizmet çalışmalarının uygulanmasına yönelik temel bilgi ve becerileri kazanma” şeklinde tanımlanmasına karşın öğrenme çıktıları ve ayrıntılı ders içeriklerinde iletişim becerileriyle ilgili tanımlamaların olmadığı görülmektedir. Bezer şekilde özellikle öğrencilerle iletişim becerilerine katkı sağlayabilecek EP, ÇSG, ÖİY, ÖÖY, OD, ÖÜ gibi derslerin amaç, tanım ve içeriklerinde iletişim becerilerinin tanımlanmadığı görülmüştür. Bunun yanında GSÖ yetiştirme programı adayların öğrencilerle iletişim kurma deneyimlerine son sınıfa kadar fırsat vermemektedir. Bu nedenle lisans eğitiminde birinci sınıftan başlayarak

iletişim uygulamalarına dayalı derslerin ve etkinliklerin programda yer almasının sanat eğitiminin etkililiği açısından önemli olduğu söylenebilir. 1998 Lisans programında yer alan; ancak 2005 programından kaldırılan “Sanat Öğretiminde Uygulamalar” ve “Sanat Öğretimi Deneyimi” dersleri adayların birikimlerini ve geliştirdikleri öğretim model, yöntem ya da teknikleri ilk ve orta öğretim okullarında deneme fırsatı verirken, iletişim becerilerine de katkı sağladığı söylenebilir.

GSÖ eğitimi programlarının, öğretmen adaylarının sanatsal iletişim becerilerine katkısı konusunda eğitim paydaşlarından bir bulgu elde edilememesine karşın, programın öğrenme çıktılarında “görsel sanatları ve teknolojiyi bir iletişim formu olarak kullanabilme” becerisinden söz edilmektedir. GSÖ eğitimi programındaki ASA IV (Grafik) ders içeriklerinde “yüz yüze iletişim kanallarında ürünün satışı için satış yeri reklamı tasarlama”, SE dersinde “sanat yapıtlarını inceleme” etkinliklerinin de adayların iletişim becerilerini besleyen uygulamalar olduğu söylenebilir.

Özetle GSÖ eğitimi programının adayların iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik amaç ve ders içerikleri içerdiği söylenebilir; ancak bu becerilerin hangi düzeyde kazandırdığı bu araştırmanın sınırlılıkları dışındadır. Bu nedenle daha kapsamlı nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Görsel sanatlar eğitimi alanı dışında yapılan çalışmalarda öğretmen yetiştirme programlarının adayların iletişim becerilerini geliştirme yönünden yeterli olmadığına ilişkin araştırma sonuçları bulunmaktadır (Pehlivan, 2005; Dilekmen, Başçı ve Bektaş, 2008; Çevik, 2011). Bu nedenle öğretmen eğitimi programların yeniden gözden geçirilerek, öğretmen adaylarının etkili iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik derslerin kredilerinin artırılması ya da yeni derslere yer verilmesi, adayların etkili iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik kongreler, sempozyumlar, konferanslar vb. etkinlikler düzenlenmesi önerilmektedir (Dilekmen vd., 2008; Çevik, 2011).

Bir öğretim yöntemi olarak dramının hem sözel, hem de sözel olmayan beden dilinin kullanımına fırsat verdiği göz önünde bulundurulursa, etkili bir iletişim yöntemi olduğu; öncelikle dili doğru ve düzgün kullanabilme, konuşabilme ve kendini rahatça ifade edebilme yeteneklerini geliştirdiği söylenebilir (Güven, 2012). İletişim becerilerinin geliştirilmesinde drama etkinliklerinin önemini ortaya koyan yeterince

araştırma bulunmaktadır (Adıgüzel, 2000; Akoğuz, 2002; Mantione ve Smead, 2003; Fenli, Acar ve Şahin, 2009). Bu bakımdan GSÖ eğitimi programlarında drama dersinin yer alması, adayların iletişim becerilerinin güçlendirilmesine katkı sağlayacağı kadar oyun eylem sanatlarını tanıması ve öğretim süreçlerinde bu yöntemleri motivasyon aracı olarak kullanması bakımından önem taşımaktadır. Hem öğrenci beklentileri, hem de aday beklentilerinde oyun-eylem sanatları ve drama eğitimi ihtiyacının sıklıkla dile getirilmesi, GSÖ eğitimi programında drama eğitiminin gerekliliğini ortaya koyan diğer bir etkidir.

4.3.5. GSÖ eğitimi programının öğretmenlerin duyuşsal özelliklerine ilgili beklentileri karşılama kapasitesine ilişkin bulgular

GSÖ inanç, değer ve tutumlarının dışında diğer duyuşsal özelliklerine ilişkin beklentiler; hedeflerini gerçekleştirme, sanata adanmışlık, duygusallık, meslek sevgisi, çocuk sevgisi, isteklilik, kendine güven, duyarlılık, mesleki doyum, yaşam boyu öğrenme arzusunu içermektedir. GSÖ eğitimi programında program çıktılarında adayların duyuşsal eğitimine yönelik bir tanımama yapılmadığı, bunu yansıması olarak ders içerikleri ve öğrenme çıktılarında öğretmen inanç, değer ve tutumlarına ilişkin beklentilerin çok azına hizmet eden ders içerikleri olmasına karşın, Yüksek Öğretim Kurumu'nun (YÖK) ders tanımlarından oluşan program tasarımında duyuşsal boyutun ele alınmadığı gibi, bu programın açılımı niteliğindeki araştırmaya konu olan programda da duyuşsal davranışların göz ardı edildiği çıkarımında bulunmak olasıdır. Duyguların bireylerin kendilerini ifade etmeleri bakımından önemli olduğu düşünülürse bu özelliğin eğitim açısından önem arz ettiği söylenebilir. Çünkü insan bedensel zihinsel ve duyuşsal yönüyle bir bütündür (Gömlüksiz ve Kan, 2012). Bir eğitim programında duyuşsal hedefler bilişsel ve devinişsel hedefler kadar önemlidir. Duyuşsal alanla bilişsel alanın karşılıklı olarak birbirini beslediği (Goleman, 1998) hatta birbirinden soyutlanamayacağı (Ellison, 2000, akt. Gömlüksiz ve Kan, 2012) düşünüldüğünde bir eğitim programında duyuşsal hedeflerin tanımlanmamış olması, programın zayıf yönlerden biri olduğu söylenebilir.

4.3.6. GSÖ eğitimi programının öğretmenlerin sanatsal özelliklerine ilgili beklentileri karşılama kapasitesine ilişkin bulgular

GSÖ'nin sanatsal özelliklerine ilişkin iki üst kategori bulunmuştur. Birincisi yetenekli olma, görsel sanatların farklı alanlarında yetkin olma ve sanatsal üretimden oluşan sanatsal beceri, diğeri; sanatçı ruhlu, sanat alanında yaratıcılık, özgünlük, hayal dünyası zengin, araştırmacı, sanatçı-öğretmen, kategorilerinden oluşan sanatçı kimliktir.

GSÖ'nin sanatsal özelliklerine ilişkin beklentilerin öğretmen eğitimi programının program çıktılarında ve ders içeriklerinde yer aldığı görülmektedir. Program çıktılarında “sanat ve tasarım çalışmalarında farklı sanat teknikleriyle sanatsal ilkeleri ve elemanları ustalıkla kullanabilme” ve “her alanda yaratıcı davranış geliştirebilme ve yeni durumlar karşısında özgün çözümler üretebilme” amaçları sanatsal yaratıcılık, yetenek, özgünlük, sanatsal üretim ve sanatsal duyarlılığıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Ders tanımları ve içeriklerinde de sanatsal yaratıcılığın ve özgünlüğün tanımlandığı görülmektedir. Örneğin D I dersinin amacında “artistik ifade arayışlarıyla özgün biçimler yaratmaya çalışmak” ders içeriğinin “kompozisyon, oran-orantı, ışık-gölge, hareket, bütünlük, denge gibi eleman ve ilkeleri temel alarak görsel algının geliştirilmesi, çeşitli malzeme ve tekniklerle çizgisel çalışmalar” dan oluştuğu görülmektedir. Benzer şekilde D II ders içeriğinin “kompozisyon öge ve ilkeleriyle üslupsal sanatçı bir dille yansıtabilme” şeklinde planlandığı görülmektedir. TT I-II derslerin amaç ve içeriğinde “görsel sanat elemanları ve ilkeleri ile iki ve üç boyutlu uygulamalı çalışmaların gerçekleştirilmesi” amaçlanmaktadır. Ayrıca öğrenme çıktılarında “yeni, orijinal özgün ürünler ortaya koyabilme” tanımının yapıldığı görülmektedir. P dersi öğrenme çıktılarında “görsel sanat eleman ve ilkelerini kullanarak kompozisyon tasarlayabilme” amaçlandığı, SRT I-II dersleri amaçlarında “resim tekniklerinde yetkinlik kazanma, farklı teknikleri deneme” öğrenme çıktılarında ise “çalışmalarında sanatsal biçimlendirme eleman ve ilkelerini kullanabilme” şeklinde tanımların yapıldığı görülmektedir.

ASA I-II-III-IV-V-VI (Resim-Grafik) ve SSA I-II (Resim-Grafik), SSA III-IV (Heykel), SSA V-VI (Baskıresim- Fotografi-Grafik) derslerinin amaçları, ders tanımları, ders içerikleri ve öğrenme çıktılarında sanatsal yaratma, özgünlük, yetenekleri

geliştirme ve araştırma becerilerini geliştirmeye yönelik tanımlamalar bulunmaktadır. Örneğin “Görsel sanat eleman ve ilkelerini kullanarak kompozisyon tasarlayabilme” ASA I-II-III-IV ve SSA I-II- III-IV- V-VI derslerinin ortak hedefleri arasındadır. Ancak söz konusu eleman ve ilkelerin açılımları yapılmadan ve aşamalılık dikkate alınmadan benzer şekilde tanımlanması ardıllık ilkesiyle çelişen bir konudur. Söz konusu derslerin öğrenme çıktıları aşamalı ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde tanımlanmalı, her atölye dersinde tanımlanan bilgi ve beceriler bir sonraki atölye dersine temel oluşturmalıdır. Örneğin Anasanat ve Seçmeli Sanat Atölye V-VI derslerinde “Görsel sanatlar ile ilgili bilgi, ilke ve yöntemleri kullanarak özgün ürünler oluşturabilme” amacıyla özgünlüğe vurgu yapılmasına karşın yukarıdaki öğrenme çıktısının tekrarı görünümündedir. Ayrıntılı ders içerikleri incelendiğinde de ASA ve SSA dersleri arasında söz konusu sistematığın kurulmadığı söylenebilir (Bkz. Ek. 14).

Sonuç olarak; atölye derslerinin genel amacı, içeriği ve öğrenme çıktılarındaki tanımlama sorunlarına karşın, paydaş beklentileri arasındaki sanatsal yaratıcılık, hayal gücü, yetenek ve sanatsal duyarlılıktan oluşan araştırmacı-sanatçı-öğretmen kimliğinin sanatçı boyutuna önemli katkı sağladığı söylenebilir.

GSÖ'nin araştırmacı özelliği iki boyutlu tanımlanabilir. Biri tüm öğretmenlerde bulunması beklenen, başta yenilikler olmak üzere, “eğitim alanındaki iyi örneklerin araştırılması ve bunların eğitim öğretim süreçlerine uyarlanmasıdır. İkincisi ise bizzat sanatsal çalışmalardaki arayışlardır. Bu genellikle sınıma-yanılmalarla ve yinelemelerle üslup oluşturma ve özgün ürünler yaratma arayışlarıdır. Paydaş beklentilerinde her iki boyutla ilgili tanımlamalar olmasına karşın birinci boyuta yoğunlaşıldığı bulunmuştur. Bu bağlamda GSÖ yetiştirme programının program çıktılarında “Atatürk’ün sanat ve çağdaş uygarlık düşüncesi ile bilgi ve araştırmaya değer verebilme” bir amacın tanımlandığı, bunun yanında adayların araştırma becerilerinin geliştirilmesine hizmet edebilecek sentez ve analiz düzeyinde hedefler belirlendiği görülmektedir (Bkz. Ek 14). Söz konusu hedeflerin ders içeriklerine de yansıdığı bulunmuştur. Örneğin; EBG dersi ayrıntılı ders içeriğinde “Eğitim biliminde araştırma yöntemleri”, ÖTMG ders içeriğinde “İnternet ve uzaktan eğitim, görsel tasarım ilkeleri, öğretim materyallerinin etkinlik durumuna ilişkin araştırmalar” ve öğrenme çıktılarında “Öğretim teknolojileri ile ilgili araştırmaları incelemede isteklilik”,

BAY dersinin amacının “bilimsel araştırma yapabilmek için gerekli teorik ve uygulama becerisini kazandırmak” tanımlandığı ve ders içeriklerinin bu amaç doğrultusunda tanımlandığı; MEU ders içeriğinde “Dünyada ve Türkiye’deki müze eğitimi uygulamalarını araştırma” şeklinde tanımlar bulunmuştur. Ayrıca programda araştırmayı da içeren analiz düzeyinde çok sayıda öğrenme çıktısıyla karşılaşılmış; ancak bunların bir kısmının ders içeriklerine yansıdığı bulunmuştur. Bu derslerden bazıları TT I-II, BAY, ÖÖY I-II, ASA V-VI, SSA V-VI dersleridir. Sentez yeteneğinin tanımlandığı dersler ise D I-II, EP, AİİT I-II, SE dersleridir. Söz konusu tanımlamalar aynı zamanda adayların üst düzey düşünme becerilerini geliştirme potansiyeli taşıyan derslere işaret etmektedir.

Araştırmacı kimliğin ikinci boyutunun da tanımlandığı dersler bulunmaktadır. Özellikle ASA V-VI derslerinin bireysel üslup araştırmaları üzerine kurgulandığı, ders içeriklerinin biçim ve içerik yönünden üslup oluşturmaya odaklandığı bulunmuştur. Dolayısıyla GSÖ yetiştirme programı adayların araştırmacı kimlik oluşturma potansiyeli taşıdığı söylenebilir.

4.3.7. GSÖ eğitimi programının öğretmenlerin diğer kişisel özelliklerine ilgili beklentileri karşılama kapasitesine ilişkin bulgular

GSÖ’ nin diğer kişisel özelliklerine ilişkin fiziksel özellikleri, mizaç ve karakter özellikleri, ilgileri ve kişisel gelişimi tanımlayan dört üst kategori ortaya çıkmıştır. Öğretmenin fiziksel özellikleri giyim kuşam, görünüş, sözel dili kullanması ve bu yönüyle model olmasını içermektedir. Sözel dilini etkili kullanması, iletişim becerileri başlığında tartışılmıştır. Giyim kuşam ve fiziksel görünüşüyle ilgili iki farklı görüş bulunmuştur. Biri güzel giyinme ve bu yönüyle öğrencilere model olma, diğeri “sanatçı” imajı oluşturan “uçta” giyim biçimidir. Öğretmen adaylarının giyim şekilleri öğretmen eğitimi programından çok sosyal öğrenmelerle oluşmaktadır. Başka bir deyişle hizmet içindeki öğretmenleri gözlemleyerek edinilmektedir.

GSÖ mizaç ve karakter özelliklerine ilişkin beklentiler; güler yüzlü, hoşgörülü, neşeli, esprili, anlayışlı, samimi, sabırlı, sakin, ,sempatik, sıcakkanlı, sevecen, nazik, düzenli, şakacı, esprili, sürpriz seven, açık sözlü, pratik, soğukkanlı, dirençli, nazik,

uyumlu, özgür ruhlu, uyumlu, azimli, doğal davranan, coşkulu, dışadönük özelliklerini içermektedir. Bu özellikler doğuştan getirilen ve çocukluk döneminden başlayarak aile ve sosyal çevre içinde biçimlenen, çoğu yükseköğretim düzeyinde değiştirilemeyecek niteliktedir. Dolayısıyla öğretmen yetiştirme programlarında adayların mizaç ve karakter özelliklerine ilişkin tanımlama beklenemez. Ancak öğretmenin bu yönünün önemli olduğu Ulusal ve Uluslararası çok sayıdaki araştırmada ortaya konmuştur (Bkz. Kuramsal çerçeve). Bu nedenle yukarıda sıralanan mizaç ve karakter özellikleri öğretmen adayların seçiminde yol gösterici nitelikler olduğu söylenebilir. Benzer şekilde GSÖ'nin ilgi alanları arasında sıralanan; sanat, öğretmenlik, okul, doğa ve çevre programa giriş özellikleri arasında tanımlanan nitelikler olması nedeniyle adayların seçiminde göz önünde bulundurulması gereken nitelikler olduğu söylenebilir. Bu özellikler program girdileri arasındaki en önemli faktörlerden biri olan öğrenci niteliklerin tanımlamasında yol gösterici özellikler olması bakımından önem taşımaktadır.

GSÖ'nin diğer kişilik özellikleri arasındaki üst kategorilerden biri de kişisel gelişimdir. Kişisel gelişimle yaşam boyu öğrenme, yenilikleri izleme ve ileri görüşlülük becerileri tanımlanmaktadır. Bilim, teknoloji ve eğitim alanındaki hızlı gelişim ve dönüşüm öğretmenin hizmet öncesinde kazandığı bilgileri, hizmet içinde geçersiz hale getirebilmektedir. Bu, GSÖ'nin sanat ve eğitim alanındaki yenilikleri izleyen, araştıran, sürekli öğrenen bir kimliğe sahip olmasını ve sürekli kendini yenilemesini zorunlu kılmaktadır. “Bir anlamda bireyin kendine yatırım yapması demek olan yaşam boyu öğrenmenin temel ilkesi, bilinçli ve amaçlı olarak yaşam boyunca öğrenmeye devam etmektir” (Oral ve Yazar, 2015). Eğitim çevreleri bu bilinci ve duyguyu büyük ölçüde öğretmenliğe hazırlık sürecinde kazanması gerektiği beklenmektedir. GSÖ eğitimi programında EBG, SY, TESOY dersleri öğrenme çıktılarında “yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu bir tutum geliştirme” ve ÖİY dersi öğrenme çıktılarında “öğretim, planlama ve uygulama ile ilgili yeni gelişmeleri izlemede kararlı oluş” şeklinde tanımlanan ve adayların duyuşsal öğrenmelerini içeren amaçların çok değerli tanımlamalar olduğu söylenebilir. Eğitim sendikalarının, bazı öğretmenlerin, öğretmen yetiştirme programındaki bilgilerle mesleki yaşamlarını tamamladıklarına ilişkin saptamaları, öğretmen eğitimi programlarında, sürekli öğrenmeyi ilke edinen öğretmen yetiştirmenin önemini artırmaktadır. Dolayısıyla GSÖ eğitiminde adayların diğer kişisel

özellikleriyle ilgili beklentilerden kişisel gelişim boyutuna etki edilebileceği; ancak programda bu boyutun yeterince ele alınmadığı söylenebilir. Adaylara yaşam boyu öğrenme alışkanlığı kazandırmayı içeren öğrenme çıktılarının ders içeriklerinde karşılığının bulunmaması bu çıkarımın gerekçeleri arasındadır.

GSÖ kişilik özelliklerinin inanç, değer, tutum, mizaç ve karakter, duyuşsal özellikleri, ilgileri, iletişim becerileri, sanatsal özellikleri gibi boyutlarının olduğu, öğretmen yetiştirme programında bu boyutların tümüne müdahale edilemeyeceği, eğitimle değiştirilebilecek boyutların ise programda yeterince tanımlanmadığı söylenebilir.

4.3.8. GSÖ eğitimi programının öğretmenlerin meslek bilgisiyle ilgili beklentileri karşılama kapasitesine ilişkin bulgular

Tablo 4.5.14’de görüldüğü gibi GSÖ meslek bilgisi ve becerisi üst teması kuram bilgisi ve uygulama bilgisi temalarından oluşmaktadır. Bu temalara ilişkin, program bilgisi, planlama bilgisi, eğitim kuramları bilgisi, öğrencilerle iletişim bilgi ve becerisi, dışsal ve içsel motivasyon bilgisi, öğretim süreci bilgi ve becerisi, yöntem ve teknik bilgisi, öğretim materyali bilgisi, değerlendirme bilgisi, rehberlik bilgisi, sınıf/atölye yönetimi bilgisi, özel eğitim bilgisi ve uygulama deneyimi olarak 13 üst kategori bulunmuştur.

Öğretmen eğitimi programının dersler incelendiğinde ÖİY dersinin amacı içinde “program geliştirme süreç ve kavramları” şeklinde bir tanımın yer almasına karşın ders içerik ve öğrenme çıktılarında program tasarımından çok, öğretimi planlamaya yönelik becerilerin tanımlandığı görülmektedir. Diğer dersler ve programın amaçları arasında da program tasarımıyla ilgili tanımlamaya rastlanmamıştır. ÖÖY II ders içeriklerinde de yürürlükteki ilköğretim ve ortaöğretim görsel sanatlar dersi programlarının incelenmesi yer almaktadır. Dolayısıyla ÖİY ve ÖÖY II dersindeki tanımlamalar program tasarımı konusunda yüzeysel bir bilgi oluşturma kapasitesine sahip olmasına karşın, adayların program geliştirme bilgisi ve becerisine sahip oldukları söylenemez. Yürürlükteki ilköğretim görsel sanatlar dersi programı (MEB, 2013) ve seçmeli görsel sanatlar dersi programı (MEB, 2014) incelendiğinde programların

açıklamalar ve amaçlardan oluştuğu görülmekte ve “Öğretmen, öğrencilerin programda yer alan kazanımları elde edebilmesi için gerekli gördüğü durumlarda konu, yöntem ve uygulamalarda değişikliğe gidebilir”, “programda yer alan biçimlendirme çalışmaları genel öğrenci profiline göre oluşturulmuştur. Ancak öğretmen uygun gördüğü durumlarda (öğrencinin bilgi ve beceri düzeyi ile bulunduğu şehir ve okulun imkânlarına göre) biçimlendirme çalışmalarında değişikliğe gidebilir” denilmektedir (MEB, 2013). Bunun yanında öğretmenden ders dışı çalışmalar da beklemektedir. Öğretmenin yürürlükteki programda değişiklik yapabilmesi, öğrenci beklentilerini dikkate alarak daha esnek bir program tasarlaması, ders dışı etkinlikler için program geliştirmesi program bilgisiyle olasıdır. Ayrıca 2013 GS programı amaçlar ve kazanımlarla sınırlandırılmış, programın içeriği, öğrenme yaşantıları, ölçme ve değerlendirme boyutları tanımlanmamıştır. Dolayısıyla sunulan programın verimli olması uygulayıcısının program bilgisiyle olasıdır. Bu nedenlerle öğretmen yetiştirme programlarında, program tasarımı dersinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Öğretimi planlama konusunun program çıktılarında “Çocuğun ve ergenin fiziksel sosyal ruhsal ve sanatsal gelişimini göz önünde bulundurarak sanatsal etkinlikleri planlayabilme” şeklinde tanımlandığı ve programdaki derslere yansıdığı görülmektedir. ÖİY ders içeriklerinde “öğretimin planlanması (ünitelendirilmiş yıllık plan, günlük plan ve etkinlik örnekleri)”, öğrenme çıktılarında “öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme arasındaki ilişkileri saptayabilme” , ÖÖY II dersinin amacında “Öğretimi planlayabilme ve değerlendirme becerileri kazanmak”, ders içeriklerinde “Görsel sanatlar eğitiminde çok kültürlü ve kültürler arası bilgilenmeleri sağlayarak konuların çok alanlı sanat eğitimi yöntemine (ÇASEY) göre ders planlarına dönüştürülmesi”, “Ünite ve günlük plan hazırlama”, “Ölçme ve değerlendirme yöntemleri”, Ölçme ve Değerlendirme (ÖD) dersi öğrenme çıktılarında “kazanımlara uygun ölçme aracı ya da yöntemi seçer” gibi tanımlamalar bulunmaktadır. Adayların planlama ile ilgili kazanımlarının sonuçlarını görme açısından OD dersinde “dersi planlama ve etkinlikleri sıraya koyma” ve ÖU dersi öğrenme çıktılarında “Ünitelendirilmiş yıllık plana uygun ders planları hazırlayabilme” etkinliklerinin programda yer aldığı, dolayısıyla öğretmen eğitimi programının, planlama bilgi ve becerisi kazanma potansiyelinin yüksek olduğu düşünülebilir; ancak okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri, deneyimli GSÖ’lerinin büyük bir kısmının planlama konusunda

yeterli olmadıklarını düşünmektedirler. Bunun, zaman içinde zayıflayan program inançlarıyla, özellikle teknolojik inançlarla ilişkili olduğu olası nedenleri arasındadır. Dolayısıyla GSÖ yetiştirme programının öğretimi planlama becerisi kazandırma yönünün güçlü; ancak program geliştirme boyutunu zayıf yönü olduğu söylenebilir. Paydaş beklentilerinde ifade edilen öğretim kuramları ve yaklaşımlarıyla ilgili ders içeriklerinin de oldukça sınırlı olduğu bulunmuştur. ÖİY dersinde öğretim kuramlarının bilginin yer aldığı; ancak üç saatlik bir süre ayrıldığı, benzer şekilde ÖÖY I dersinde yapılandırmacı yaklaşımın ders içeriklerine yansıdığı, ÖÖY II ders içeriklerinde “sanat eğitiminde aktif ve işbirlikli öğrenme yaklaşımlarıyla, çoklu zekâ kuramının, R dersinde, çoklu zekâ kuramının tanımlandığı bulunmuştur. Programda öğretim kuramlarının parçalı ve tekrarlı şekilde ele alındığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının davranışçı, bilişsel, duyuşsal ve sosyal öğrenme kuramları konusunda bilgi edinmelerinin öğretmenlik niteliklerine etkisi yadsınamaz. Bu nedenle öğretim kuramlarının sistematik bir biçimde ele alınması önem taşımaktadır.

GSÖ yetiştirme programı çıktılarında; “Sanat öğretiminde çeşitli öğretim yöntem ve teknikleriyle farklı ölçme ve değerlendirme tekniklerinden yararlanabilme” şeklinde yöntem ve teknik bilgisinin tanımlandığı görülmektedir. ÖİY ders içeriklerinde “öğrenme ve öğretim stratejileri, öğretim yöntem ve teknikleri, bunların uygulama ile ilişkisi” ne yer verildiği öğrenme çıktılarında “öğretim yöntemleri bilgisi” nin tanımlandığı, ÖÖY II dersinin “Sanat eğitiminde strateji, yöntem ve teknikler”, “işbirlikli öğrenme, öğrenme döngüsü”, “problem çözme ve proje tabanlı öğrenme”, “çoklu zekâ kuramı” gibi içeriklerden oluştuğu, OD dersinde “dersin yönetimi ve sınıfın kontrolü” konulu etkinliğe yer verildiği, ÖU dersinde “Çeşitli öğretim stratejilerini, yöntem ve tekniklerinden yararlanabilme” şeklinde tanımlanan öğrenme çıktısı bulunmaktadır. TT I-II dersleri öğrenme çıktılarında “sanat eğitiminde kullanılan yöntem, teknik, araç-gereç ve materyalleri uygulayabilme”, ana sanat ve seçmeli sanat atölyelerin tamamının öğrenme çıktılarında görsel sanatlar alanında kullanılan yöntem ve teknikleri çalışmalarına aktarabilme amaçlandığı ifade edilmektedir.

ÖTMT dersinin genel amacı “öğretim teknolojilerinin kavramsal ve kuramsal temellerine dayalı bir öğretim materyalini tasarlamak, geliştirmek ve değerlendirmek” olarak belirlenmiştir. Bu amaca bağlı olarak oluşturulan ders içeriklerinde öğretim

teknolojileri yoluyla iki ve üç boyutlu materyaller, çalışma yaprakları, etkinlik tasarlama, tepegöz saydamları, slaytlar, görsel medya gereçleri, bilgisayar temelli gereçler geliştirilmesinin planlandığı görülmektedir.

ÖÖY I dersinde “sanat öğretiminde kullanılabilir materyaller”, ÖÖY II dersinde de “Sanat eğitiminde kullanılan strateji yöntem, teknik, araç-gereç ve materyalleri etkinliklere uyarlayabilme”, OD dersinde “kaynak, araç gereç ve materyallerden yararlanma”, ÖU dersinde “öğretim araç-gereç ve materyallerini amacına ve sınıf düzeyine uygun olarak kullanabilme” şeklinde etkinliklere yer verildiği, ayrıca Bilgisayar II dersinde “elektronik tablolama ve sunum programını etkili olarak kullanabilme” amaçlandığı görülmektedir.

Özetle GSÖ eğitimi programı, öğretim teknolojileri ve materyalleri konusunda dersler ve etkinlikler içerdiği ve programın güçlü yönlerinden biri olduğu söylenebilir.

GSÖ eğitimi programındaki SY dersinin amacı “Sınıf yönetimi ile temel kavramlar, kuramlar, etkili bir sınıf ortamı oluşturma hakkında bilgi sahibi olmak” şeklinde tanımlanmakta; ders içerikleri “sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar, sınıf içi iletişim ve etkileşim, sınıf yönetiminin tanımı, sınıf yönetimi kavramının sınıfta disiplini sağlamadan farklı yanları ve özellikleri, sınıf ortamını etkileyen sınıf içi ve sınıf dışı etkenler, sınıf yönetimi modelleri, sınıfta kurallar geliştirme ve uygulama, sınıfı fiziksel olarak düzenleme, sınıfta istenmeyen davranışların yönetimi, sınıfta zamanın yönetimi, sınıf organizasyonu, öğrenmeye uygun olumlu bir sınıf ortamı oluşturma” dan oluşmaktadır. ÖÖY II dersinin içeriğinde “sınıf yönetimi ve öğretmenlik uygulamasına ilişkin temel bilgilere” yer verildiği; OD dersinde “dersin yönetimi ve sınıfın kontrolüne ilişkin uygulamalar”, ÖU dersinde “öğrenme ortamını düzenleyebilme”, “sınıfı etkili bir şekilde yönetebilme” şeklinde tanımlamalar yer almaktadır.

GSÖ yetiştirme programında başta sınıf yönetimi dersi olmak üzere, öğretimi yönetme becerilerine ilişkin önemli içeriklere yer verilmesine karşın, eğitim paydaşlarının beklentileri arasındaki bilgiyi yansıtma ve ya yapılandırma, bilgiyi yaşama ve diğer disiplinlerle ilişkilendirme, dikkat stratejileri, dönüt, düzeltme ve

pekiştirme verme, üst düzey düşünmeye yöneltme, öğrenci düzeyine ve farklılıklarına uygun ödev verme, atölye uygulamaları bilgisi gibi konuların sınıf yönetimi ders içeriklerinin dışında yer aldığı söylenebilir. Söz konusu beklentilerin karşılık bulduğu derslerin başında ÖİY ile ÖÖY I-II dersleri gelmesine karşın ileride sanat eğitime ilişkin beklentiler başlığında görülebileceği gibi tüm paydaşların beklentileri görsel sanatlar eğitiminin atölye ortamında yapılmasıdır. Bu nedenle GSÖ eğitimi programlarında yer alan sınıf yönetimi dersinin adının “Atölye Uygulamaları ve Yönetimi” şeklinde değiştirilmesi ve içeriklerinin öğretimi yönetmeyi de kapsayacak şekilde yeniden düzenlenmesiyle paydaş beklentilerinin karşılık bulabileceği söylenebilir.

Paydaşların yukarıda tanımlanan rehberlik beklentileri GSÖ eğitimi programlarında R dersiyle karşılık bulmaktadır. Ders içeriği “Temel kavramlar, öğrenci kişilik hizmetleri, psikolojik danışma ve rehberliğin bu hizmetler içerisindeki yeri, rehberliğin ilkeleri, gelişimi, psikolojik danışma ve rehberliğin çeşitleri, servisler (hizmetler), teknikler, örgüt ve personel, alandaki yeni gelişmeler, öğrenciyi tanıma teknikleri, rehber-öğretmen işbirliği, öğretmenin yapacağı rehberlik görevleri” tanımlanırken, haftalık ders içeriğinde eğitsel, kişisel, mesleki rehberlik türlerine, bireyi tanıma teknikleri vb. etkinliklere yer verildiği görülmektedir. Elbette GSÖ’nden psikolojik danışma ve rehberlik öğretmenin yeterlikleri beklenemez. Dolayısıyla GSÖ yetiştirme programı paydaş beklentilerini karşılama potansiyeline sahip olduğu söylenebilir.

GSÖ yetiştirme programında ölçme ve değerlendirme konusunun program çıktılarında “Sanat öğretiminde çeşitli öğretim yöntem ve teknikleriyle farklı ölçme ve değerlendirme tekniklerinden yararlanabilme” şeklinde tanımlandığı birçok derste ele alındığı görülmektedir. Örneğin ölçme ve değerlendirme dersinin amacının “öğrenciler, ölçme ve değerlendirme alanındaki temel kavram ve ilkelerden yararlanır; Ölçme ve değerlendirme ortamlarındaki hata kaynaklarını belirleyebilir ve denetler; öğrencilerinin öğrenme süreçlerini izleme ve öğrenme çıktılarını değerlendirmede uygun araç ve yöntemleri seçer ve adil değerlendirme yapabilme bilincine sahip olur” şeklinde belirlendiği, ders içeriğinde, “ölçek türleri, ölçme hataları, ölçme araçlarının güvenilirliği, ölçme araçlarının geçerliği ve kullanışlılığı, standart hata, sınav çeşitleri,

madde analizi ve test istatistikleri, puanlama ve değerlendirme” konularından oluştuğu görülmektedir. Öğretim İlke ve Yöntemleri ders içeriklerinde “öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme arasındaki ilişkileri saptayabilme”, ÖÖY II ders içeriklerinde sanat eğitiminde ölçme ve değerlendirme konusuna yer verildiği, OD dersinde “öğretme-öğrenme sürecinde değerlendirme boyutunu inceleyebilme” ÖÜ dersinde “kazanımlara uygun değerlendirme biçimleri ve ölçütleriyle öğrencileri değerlendirebilme” etkinliklerinin planlandığı görülmektedir. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri grubundan GSÖ’nin programın gerektirdiği ölçme ve değerlendirme yaklaşımını dikkate almadıklarına ilişkin bir saptama bulunmuş olmasına karşın, öğretmen eğitimi programında bu konunun ayrıntılı şekilde ele alındığı söylenebilir.

GSÖ’nin motivasyon bilgisi meslek bilgisine ilişkin beklentiler arasında en kapsamlı alanı oluşturmaktadır. Paydaş beklentilerinde motivasyon kuramları, motivasyon stratejileri, motivasyon kaynaklarını tanımlayan ya da gönderme yapan, öğrencilerin görsel sanatlar alanının ders içi ve ders etkinliklerine motivasyonu konusunda çok kapsamlı bulgulara ulaşılmıştır. Ancak GSÖ eğitimi programında motivasyon konusunun yalnızca EP ders içeriklerinde “güdülenme ve öğretim” ünitesi olarak ele alındığı ve sadece iki derslik bir süre ayrıldığı belirlenmiştir. Dolayısıyla adayların bu konuda yeterli eğitimi aldıklarından söz edilemez. Bu nedenle GSÖ eğitimi programlarında motivasyon konusunun ayrı bir ders olarak ele alınması yanında, diğer ders içeriklerine de sindirilmesinin gerekli olduğu ortaya çıkmaktadır. Paydaş beklentilerinde ifade edilen psikoloji ve çocuk psikolojisi bilgisinin de öğretmenin motivasyon stratejilerine katkı sağlayacağı söylenebilir. Sonuç olarak motivasyon bilgisi yönünden GSÖ eğitimi programının yetersiz kaldığı söylenebilir.

Paydaşların özel eğitim, özellikle kaynaştırma eğitimi konusundaki beklentilerinin öğretmen yetiştirme programında özel eğitim (ÖE) dersiyle karşılanmasının planlandığı görülmektedir. YÖK’nun belirlediği ders tanımlarında rehberlik dersinin özel eğitimi içermemesine karşın araştırmanın yürütüldüğü programdaki R dersinde de “rehberlik ve özel eğitim hakkında bilgi sahibi olma” amaçlanmakta; ders içeriklerinde “rehberlik ve özel eğitim, özel eğitime muhtaç olma durumu, okul fobisi, zihinsel gelişim farklılıklar, otistik çocuklar, down sendromlu

çocuklar, hiperaktif çocuklar, epileptik çocuklar” konularına yer verildiği görülmektedir. Dolayısıyla programın özel eğitim bilgisine ilişkin beklentileri karşılama kapasitesinin olduğu söylenebilir.

Özetle GSÖ'nin meslek bilgisine ilişkin beklentiler, öğretim programı bilgisi, öğretimi planlama bilgisi, Öğretim yöntem ve teknikleri bilgisi, öğretim materyali bilgisi, öğretimi yönetme bilgisi (atölye uygulamaları ve yönetimi), rehberlik, ölçme ve değerlendirme bilgisi, motivasyon, özel eğitim bilgisi boyutlarından oluşmaktadır. GSÖ yetiştirme programın, paydaşların meslek bilgisine ilişkin beklentileriyle ilgili tanımlamaların önemli bir kısmının karşılık bulması nedeniyle, meslek bilgisi boyutu programın güçlü yönlerinden biri olduğu otaya çıkmasına karşın, özellikle program geliştirme ve motivasyon alanlarının da programda yer almasıyla programın daha da güçlü hale getirilebileceği söylenebilir.

4.3.9. GSÖ eğitimi programının öğretmenlerin alan bilgisiyle ilgili beklentileri karşılama kapasitesine ilişkin bulgular

GSÖ'nin alan bilgisine ilişkin beklentiler teknik bilgi, sanat kültürü bilgisi ve çocuk sanatı bilgisi üst kategorileri bulunmuştur. Teknik bilgi, görsel sanatlar teknikleri bilgisi, teknik çeşitlilik, desen, artistik anatomi, perspektif bilgisi, güzel yazı bilgi ve becerilerini içermektedir. GSÖ eğitimi programında görsel sanat tekniklerine ilişkin program çıktılarında “Sanat ve tasarım çalışmalarında farklı sanat teknikleriyle sanatsal ilkeleri ve elemanları ustalıkla kullanabilme” şeklinde bir amaç bulunmaktadır. Bu amacın ASA, I,II,III,IV,V,VI, SSA, bilgisayar ve seçmeli SRT derslerine yansıdığı görülmektedir. Ancak öğretmen adaylarının gerek ASA, gerekse SSA'lerini seçebilme olanaklarının sınırlılığı tartışılması gereken bir konudur. ASA derslerine ikinci sınıftan başlanmakta, seçilen ASA dersi üç yıl boyunca sürmektedir. Programda resim, grafik tasarımı, heykel, tekstil tasarımı, seramik, geleneksel Türk sanatları, özgün baskı, endüstriyel tasarım ve fotoğraf olmak üzere dokuz değişik sanat atölye dersi sunmasına karşın (YÖK, 2006), yaygın olarak resim ve grafik tasarım anasanat olarak seçilmekte ya da adaylara bu seçenekler sunulmakta ve adayların bu alanlarda derinleşmelerine olanak sağlanmaktadır. “Resimi anasanat atölye dersi olarak seçen adaylar derslerinin en az bir yarıyılık kısmında üç boyutlu (heykel ya da seramik) derslerinden birini,

grafik tasarımını anasanat atölye dersi olarak adaylar resim atölye dersini seçmek zorundadır. Diğer seçmeli sanat atölye derslerinde aday, “öğretim elemanı ve fiziksel olanaklar çerçevesinde istediği atölye derslerini seçebilir” (YÖK, 2006) denilmesine karşın tüm üniversiteler bu seçenekleri sunamamaktadır. Araştırmanın yürütüldüğü üniversitede farklı yıllarda resim ve grafik tasarım dışında heykel, fotoğraf, baskıresim gibi anasanat alanlarının açılmasına karşın araştırmanın yapıldığı yıllarda adaylara resim ve grafik tasarım olmak üzere iki anasanat seçeneği sunulabilmiştir. Anasanat atölyesi resim olan bir aday, iki yarıyıl heykel ve grafik, birer yarıyıl baskı resim ve fotoğraf atölyelerinde, anasanat atölyesi grafik olan bir aday ise iki yarıyıl resim, iki yarıyıl heykel, birer yarıyıl fotoğraf ve baskı resim derslerini alabilmektedir. Dolayısıyla adayların bir kısmı resim alanında, bir kısmı grafik tasarım alanında derinleşirken, heykel, baskıresim ve fotoğraf tekniklerini tanıma fırsatı bulabilmekte, programın sunduğu tekstil tasarımı, seramik, geleneksel Türk sanatları ve endüstriyel tasarım alanlarını tanımadan mezun olmaktadır.

1998 Programında yer alan Sanat Öğretiminde Uygulamalar I-II dersleri öğretmen adaylarının yukarıda belirtilen atölyelerde edindikleri deneyimlerin dışındaki tekniklerle tanışma fırsatı verirken (Bkz. YÖK, 1998), 2005 programından bu derslerin kaldırıldığı ve dolayısıyla farklı teknikleri tanıma fırsatının sınırlandırıldığı söylenebilir. Araştırmanın yürütüldüğü üniversitenin GSÖ eğitimi programının üçüncü yarıyılında bulunan ve meslek bilgisi olarak kodlanan “Seçmeli I” dersinin alan bilgisine dönüştürülmesi, bunun yanında dördüncü yarıyla “Seçmeli II” adı altında alan bilgisine kodlu bir ders eklenmesi ve bu derslerin “seçmeli resim teknikleri” dersleri olarak yürütülmesi, öğretim elemanlarının programın görsel sanatlar anlatım tekniklerinde yeterli çeşitlilik sağlamadığı düşüncesinin yansıması olduğu söylenebilir.

Bu bağlamda programdaki derslerin amaçları, içerikleri, öğrenme çıktıları incelendiğinde teknik çeşitliliğin tanımlandığı görülmektedir. Örneğin ASA I-II-IV-V-VI (Resim / Grafik tasarım), SSA I-II (Resim / Grafik tasarım), SSA III-IV (Heykel I-II), SSA V-VI (Fotoğraf / Baskıresim) derslerinin amaçlarında “Görsel sanatlar uygulamalarında kullanılan yöntem ve teknikleri çalışmalarına aktarabilme” ortak bir tanımlama olarak yer almaktadır. Bu derslerin bazılarının öğrenme çıktılarında “Görsel sanatlarda kullanılan yöntem ve teknikleri en üst seviyede özgün bir dil oluşturacak

şekilde uygulamak”, “Görsel sanatlar ile ilgili bilgi, ilke ve yöntemleri kullanarak özgün ürünler oluşturabilme” gibi tanımlamalarla teknik çeşitliliğe vurgu yapılmaktadır. Benzer şekilde Bilgisayar I-II dersleri öğrenme çıktılarında “Görsel tasarım programları ile görsel kompozisyonları oluşturabilme” amacı yer almaktadır. SRT I-II derslerinin içerikleri ve öğrenme çıktılarında “Öğretmenlikte kullanılacak çeşitli sanatsal teknik ve uygulamalar”, “Görsel sanatlar öğretiminde kullanabilecekleri iki ve üç boyutlu görsel anlatım teknik ve uygulamaları deneyebilme” gibi tanımlamalar bulunmaktadır. Sonuç olarak programın yukarıda değinilen bazı sınırlılıkları olmasına karşın, öğretmen adaylarına farklı görsel anlatım teknikleri konusunda deneyim kazandırma kapasitesi bulunmaktadır.

GSÖ'nin desen bilgisine ilişkin beklentilerinin karşılık bulduğu D I ders içerikleri “Canlı model ya da nesnelerin gözlemine dayalı kompozisyon, oran-orantı, ışık-gölge, hareket, bütünlük, denge gibi eleman ve ilkeleri temel alarak görsel algının geliştirilmesi, çeşitli malzeme ve tekniklerle çizgisel çalışmalar”, D II dersinde Canlı model ya da nesnelerin gözlemine dayalı desen çalışmalarının yanı sıra imgeleme dayalı desen çalışmaları, üsluplaşma, yorum katma, deforme etme gibi bireysel yaklaşımların geliştirilmesine yönelik uygulamalar” şeklinde tanımlanmış olmasına karşın adayların beklentileri D dersinin tüm lisans eğitimi boyunca sürmesinden yanadır. Ayrıca desen çalışmalarına katkı sağlayacağı belirtilen “anatomi” bilgisinin, ders ya da etkinlik olarak öğretmen eğitimi programında yansımamış olması, adayların bu beklentisini karşılama kapasitesinin olmadığı anlamına gelmektedir. Her ne kadar D I-II derslerinde canlı modelden figür etütleri, çoklu figür gibi içerikler olmasına ve bu etütler sırasında figür-konstrüksiyon ilişkisinin tanımlanmasına karşın, etkili bir anatomi bilgisi içermemektedir. Tıp anatomisinden farklı olarak algıya yardımcı olacak kas, kemik, doku yapılarını inceleyen artistik anatomi, insan bedeninin dış görünüşüne yansıyan bölümlerinin boyutlarının ve proporsiyonlarının, farklı durum ve hareketlerdeki değişimlerinin yanı sıra, algıya yardımcı olacak içyapıyı; kemik, kas, yağ ve cilt dokusunu araştırmaktadır. Daha iyi resim yapmak için bedenin içyapısını bilmek gerektiğini söyleyen Vinci'nin anlayışı da artistik anatominin özünü oluşturmaktadır (Bkz. Ersoy, 2012). Anatomi bilgisine sahip adayların, formun dış yapısını oluşturan içyapıyı hissederek sağlam, etkili, yaratıcı ürünler ortaya koymaları beklenebilir.

Teknik bilgi üst kategorisinin açılımları arasındaki perspektif, güzel yazı beklentileri aynı adlarla ifade edilen derslerle karşılık bulduğu görülmektedir. Yazı dersi “Çeşitli yazı türleri ile ilgili (dik temel yazı büyük ve küçük harfler, eğik temel yazı büyük ve küçük harfler, dik el yazısı, eğik el yazısı, dik ve eğik dekoratif yazılar, noylant yazı vb.) bilgi ve beceriler, yazı türleri ile blok uygulamaları, gelişen teknoloji içerisinde yazının kullanımı, grafikte yazının yeri ve önemi, kitap kapağı, afiş vb. çalışmalar için yazı uygulamaları, üsluplaşma ve güzel yazı yazma becerisi kazandırmaya dönük çalışmalar” şeklinde tanımlanmakta ve grafik tasarım çalışmalarıyla ilişkilendirilmektedir. Bilgisayar kullanımının gitgide artmasıyla el yazısının kullanım alanlarının daralması yazı dersinden beklentileri de etkilemektedir. Benzer şekilde perspektif dersinden beklentilerin yok denebilecek kadar azalması perspektif becerilerinin diğer uygulama derslerinde kazanılabileceğinden kaynakladığını düşündürmektedir. Dolayısıyla programın görsel sanatlar anlatım teknikleri boyutunun güçlü olduğu söylenebilir.

GSÖ’ nin sanat kültürüne ilişkin beklentiler, sanat tarihi, estetik, sanat eleştirisi, müze bilgisi, sanat sosyolojisi, sanat psikolojisi, sanat felsefesi bilgisinden oluşmaktadır. Programda, sanat tarihi bilgisine hizmet eden sanat tarihine giriş (STG), TST, BST, ÇS derslerinin yer aldığı belirlenmiştir. Bunlardan, STG dersinde Paleolitik Çağdan Roma Dönemine, BST dersinde Bizans devri sanatından başlanarak, 19.yüzyıla, ÇS dersinde ise 19. yüzyıldan başlayarak günümüze kadar uzanan sanat akımlarının yanında, TST dersinde Orta Asya bozkır-göçebe-step sanatından, çağdaş Türk sanatına kadar uzanan sanatsal değişimin ele alındığı görülmektedir. Bu bulgular GSÖ eğitimi programının sanat tarihi bilgisi kazandırma gücüne sahip olduğu görünümündedir. Ancak sanat tarihi süreçlerinin Batı’ya (Avrupa sanatlarına) odaklanması tartışılması gereken bir konudur. Batı sanatı tarihi ve çağdaş sanat derslerini Batı’ya odaklanmasının altında siyasal, sosyal, ekonomik, boyutları içeren birçok neden sıralanabilir. Bunlardan en önemlisi eğitim programlarında Batı’nın model alınması, ya da ithal edilmesi, (Kavcar, 2002; Şahin, 2014), ikincisi de Küreselleşme kavramına yüklenen anlamın Batı’ya entegrasyon olarak biçimlenmesi ve eğitim programlarını etkilemesi olduğu söylenebilir. İnanın olduğu her yerde sanatın oluşu düşünüldüğünde sanat tarihi içeriğinin dünya sanatlarını içerecek şekilde çeşitlendirilmesi gerektirir. Bu nedenle söz konusu bu iki dersin adlarının "Dünya Sanatı Tarihi" ve “Çağdaş Dünya

Sanatı” haline dönüştürülmesi, içeriklerinin de Afrika, Asya, kuzey ve batı sanatlarını kapsayacak şekilde düzenlenmesi önem taşımaktadır. Afrika heykellerini, Japon sanatlarını tanımak, Zen sanatlarının ilkelerini özümsemek çağdaş Avrupa sanatlarını anlamaya da katkı sağlayacaktır. Sanat tarihi öğrenmenin en etkili yolu karşılaştırmadır (Bkz, Aday bulguları). Benzer coğrafi, sosyo-ekonomik ve tarihsel koşullarda üretilen sanat yapıtları yerine farklı koşullarda üretilen sanat yapıtlarını karşılaştırmak, daha etkili öğrenmelere zemin hazırlayacağı unutulmamalıdır.

Sanat tarihi bilgisiyle yakıdan ilişkili olan müze bilgisi konusundaki beklentilerin başta MEU dersi olmak üzere SE ve sanat tarihi derslerinde karşılık bulduğu belirlenmiştir. MEU dersinde müzecilik kavramını ele alındığı, Dünyadaki ve Türkiye’deki müzecilik, müze eğitimi konularının ders içeriklerine yansıdığı bulunmuştur. SE dersinde “çevresinde gördüğü yapıtların analitik bir anlayışla yorumlama” hedefinin de müze bilgisine hizmet ettiği söylenebilir.

GSÖ’nden ders dışı çalışmaları arasında ifade edilen “okul müzesi” kurma beklentisi de müze bilgisi kapsamında ele alınabilir. MEU dersi eğitim paydaşların “okul müzesi” ve “müze eğitimi yöntemleri” beklentilerini içememesine karşın, müze örneklerinin incelenmesi, müzelerde yapılan uygulamalar dolaylı olarak söz konusu beklentilere katkı sağlayabilir. Ancak MEU ders içerikleri, müze eğitiminin yanında okul müzeciliği, çocuk müzeciliği ve müze kurma konusunda da bilgi ve becerileri içermelidir.

Müze bilgisine ilişkin beklentileri karşılama kapasitesi olan derslerin başında MEU gelmektedir. “Müzeciliğin tarihi, çeşitleri, amaçları, gerekliliği, müze ve eğitim, eğitim amaçlı müze ziyareti, ilköğretim/ortaöğretim öğrencileri için müze rehberi hazırlama ve uygulama, müze ziyareti için ön hazırlık, plan ve kurallar, müzenin tanımı, sergileme, müzedeki eserlerin tarihsel, estetik ve eleştirel incelenmesi, müzedeki eser ve kalıntılardan yararlanarak yapılan uygulama çalışmaları” (YÖK, 2005) şeklinde ders tanımı yapılan bu dersin yöntem ve teknikleri konusunda bir açıklama olmadığı görülmektedir. Benzer şekilde araştırmanın yürütüldüğü programın ders içerikleri ve öğrenme çıktılarında müze eğitimi yöntem ve tekniklerine ilişkin tanımlara rastlanamamıştır. Müze eğitimiyle ilgili alan yazın incelendiğinde ara-bul formları ve

oyunları ile araştırmak, tarih şeridi ya da dilsiz haritaya yerleştirmek, müzedeki taklit eserlerden kazı havuzu oluşturmak, kil tabletler yapmak ya da mühür basmak, müzedeki çocuk biriminde ya da çocuk müzesinde bir antik yerleşim biçimini canlandırmak, müzedeki eserlerden yola çıkarak müzede canlandırma yapmak (İlhan, Artar, Okvuran ve Karadeniz, 2011) gibi yöntem ve teknikler geliştirilmesine karşın drama / yaratıcı dramının en etkin tekniklerden bir olduğu vurgulanmaktadır (Kuruoğlu 2002; Önder, 2006; şahan, 2005; Önder, Abacı ve Kamaraj, 2009, İlhan, Artar, Okvuran ve Karadeniz, 2011; Uçar, 2014). Öğretme ve öğrenme süreçlerine ilişkin özellikle öğrenci beklentilerinde oyun oynama isteğinin sıklıkla vurgulandığı bulunmuştur.

GSÖ'nin alan bilgisine ilişkin beklentiler arasındaki “sanat yapıtlarını inceleme” becerisi adaylar tarafından programda tanımlandığı haliyle “sanat eleştirisi” olarak adlandırılmaktadır Sanat tarihi bilgisine de katkı sağlayan SE dersi “Sanat eleştirisi kuramları, sanat eleştirisinin görsel sanatlar eğitimindeki yeri ve önemi, araştırıcı sanat eleştirisi yöntemi, eleştiri evreleri ve eleştiride sorgulama stratejileri, örneğ sanat eserleri (reprodüksiyon) üzerinden sanat eleştirisi uygulamaları” nı içermektedir. Öğrenme çıktıları arasında tanımlanan “Sanat yapıtlarını ve çevresini hayata yönelik, sosyolojik, felsefi, kültürel ve ekonomik boyutlarıyla açıklayabilme” amacı yukarıdaki yorumu destekler niteliktedir.

Programındaki SF dersi paydaş beklentilerinden biri olan sanat felsefesi bilgisini karşılama işlevine sahip olduğu söylenebilir. Ders içeriğinin “Sanat kavramının, sanatçı, sanat eseri, tüketici ve doğa, toplum gibi unsurlarla ilişkisi, sanatın kaynağına ilişkin kuramlar, sanat kuramları (yansıtmacı, anlatımcı, biçimci, işlevsellik), sanat kuramlarında söz sahibi olan düşünürlerin görüşleri” şeklinde tanımlandığı; öğrenme çıktılarında belirtildiği gibi “Felsefe çeşitlerini, sanat felsefesini ve estetiği sanat yapıtlarıyla ilişkilendirebilme, Sanat felsefesi ve estetiğin sanat eğitiminde önemli bir disiplin olduğunu kavrama, Sanatçı-sanat yapıtı- izleyici ilişkilerini felsefi disiplinler kapsamında sorgulama” amaçlandığı görölmektedir. Dolayısıyla sanat felsefesi dersi paydaşların beklentileri arasındaki GSÖ'nin estetik görüş ve duygu edinmesine de katkı sağlamaktadır.

D I-II, Anasanat ve seçmeli sanat atölyelerinde, SRT, MEU derslerindeki uygulamalarla, Sanat eleştirisi, ÖÖY I ve çocuğun sanatsal gelişimi derslerinde yapıt incelemeleri de adayların hem sanat eleştirisi hem de estetik eğitime katlı sağladığı söylenebilir. Ancak, gerek sanat yapıtı inceleme, gerekse sanat tarihi derslerinde sanat yapıtlarını çözümleyebilme, yorumlayabilmek, yargılayabilme, değer verebilme sanat sosyolojisi ve sanat psikolojisi alanında birikim gerektirir. Bir sanat yapıtıyla karşılaştığımızda, bazen sanatçının yaşadığı toplumun sosyal, politik, ekonomik ve sanatla ilişkileri hakkında bilgilerimiz, bazen sanatçının psikolojik yapısı hakkındaki bildiklerimiz bazen de her ikisi birden yapıtın kodlarını çözmemizde ve iletilerini almamızda imdadımıza koşar ve yapıtla derin ilişki kurmamıza katkı sağlar. Öğretmen adaylarının beklentileri arasındaki bu iki derse öğretmen eğitimi programında yer verilmediği görülmektedir.

Çocuk sanatı bilgisine ilişkin beklentiler, çocuğun sanatsal gelişimi ve psikolojik resim çözümlene bilgisini içermektedir. ÇSG dersinin amacı “Çocuğun karalama döneminden yetişkinlik dönemine kadar sanatsal gelişim basamaklarını ve çocuk resimlerinin özelliklerini kavrayabilme, Çocukların görsel algılama tiplerini ayırt etme ve farklı tiplere yönelik etkinlikler tasarlayabilme, çocuk resimlerini estetik ve psikolojik boyutlarıyla çözümleyebilme” şeklinde tanımlanmış olup gerek gerek ders içeriklerinde gerekse öğrenme çıktılarındaki tanımlamalar (Bkz. Ek, 14) paydaşların beklentilerini karşılama yönündedir. Ancak çocuk resimlerini psikolojik boyutlarıyla çözümlene, sanat psikolojisi bilgisi yanında uzmanlık gerektiren bir alan olduğu söylenebilir.

Özetle, GSÖ'nin alan bilgisine ilişkin beklentiler görsel sanatlar teknikleri bilgisi, müze bilgisi, sanat tarihi bilgisi, çocuğun sanatsal gelişimi bilgisi, estetik bilgisi, sanat eleştirisi bilgisi, sanat sosyolojisi bilgisi, sanat psikolojisi bilgisi, desen bilgisi, artistik anatomi bilgisi perspektif bilgisi ve güzel yazı becerisi şeklinde sıralanmakta ve öğretmen eğitimi programının bu beklentilerin önemli bir kısmını karşılama kapasitesi taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.3.10. GSÖ eğitimi programının öğretmenlerin genel kültür bilgisi ile ilgili beklentileri karşılama kapasitesine ilişkin bulgular

GSÖ'nin genel kültür bilgisine ilişkin beklentiler arasında, kültürlü olması, donanımlı olması gibi genel ifadelerin yanında teknoloji bilgisi, drama bilgisi, tarih bilgisi, düşünce tarihi bilgisi, uygarlık tarihi bilgisi, yabancı dil bilgisi gibi açılımların yapıldığı bulunmuştur. Öğretmen yetiştirme programında öğretmenin teknoloji bilgi ve becerisine katkı sağlayacak derslerin başında Bilgisayar I-II dersleri gelmektedir. Bu dersler Microsoft Word, Microsoft Excell, ,Microsoft Power Point gibi temel bilgisayar konularının yanında, tasarım alanında kullanılabilecek illustrator, photoshop, indesign gibi programları içermektedir. Söz konusu programlar anasanat ve seçmeli sanat atölye dersleri olarak tasarlanan grafik tasarım derslerine altyapı oluşturmaktadır. Ayrıca ÖTMT dersinde öğretim teknolojileri yoluyla iki ve üç boyutlu materyaller, tepegöz saydamları, slaytlar, görsel medya gereçleri, bilgisayar temelli gereçlerin kullanımı ve tasarımının planlandığı görülmektedir. Dolayısıyla GSÖ eğitimi programlarının adayların teknoloji bilgisine ilişkin bilgi ve beceri kazanmalarına katkı sağladığı söylenebilir.

Adayların Yabancı dil dışındaki beklentilerinin dışındaki alanların GSÖ eğitimi programında tanımlanmadığı görülmektedir. GSÖ'nin araştırmacı kimliğine katkı sağlayacağı ifade edilen yabancı dil bilgisinin, Yabancı dil I-II derslerinde tanımlanmasına karşın yeterli olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Bkz. aday bulguları).

Öğretme ve öğrenme süreçlerine ilişkin özellikle öğrenci beklentilerinde oyun oynama isteğinin sıklıkla vurgulandığı bulunmuştur. Öğrencilerin bu ihtiyacını karşılayabilmek için GSÖ'nin eğitsel oyunlar ve drama teknikleri konusunda birikimli olması gerekir. GSÖ eğitimi programında ÖÖY II dersinde çok alanlı sanat eğitimi yöntemi içinde oyun-eylem alanından söz edilmesine karşın gerek ayrılan süre, gerekse uygulama eksikliği bakımından bu beklentiyi karşılama potansiyeli içermediği söylenebilir. Bu nedenle başta drama/yaratıcı drama ve oyun etkinliklerinin MEU gibi uygulama derslerine sindirilmesi ya da ayrı bir ders olarak programlarda yer alması önem taşımaktadır.

Geçmiş kültürlere ait sanat yapıtlarını çözümlemede ve yapıttan tarihsel anlam çıkarmada dönemin düşünce sistemleri, kültürü önemli değişkenlerdendir. GSÖ'nin düşünce ve uygarlık tarihi bilgisine hizmet eden derslerin programda tanımlanmadığı bulunmuştur. Dolayısıyla programın paydaş beklentilerinde tanımlanan genel kültür beklentilerini karşılama potansiyelinin yeteri olmadığı, güçlendirilmesi gerektiği söylenebilir.

4.3.11. GSÖ eğitimi programının öğretmenlerin sanat eğitimiyle ilgili beklentileri karşılama kapasitesine ilişkin bulgular

Görsel sanatlar eğitimi ile ilgili beklentiler ilişkin çözümler sonunda, estetik ve görsel algı eğitimi, sanat kültürü eğitimi, sanat teknikleri öğretimi, atölye dışı sanat eğitimi, duyuşsal eğitim ve kişilik eğitimi üst temalarından oluşan bulgulara ulaşılmıştır. Estetik ve görsel algı eğitimi; estetik değer eğitimi, görsel algıyı geliştirme, hayal gücünü geliştirme, sanatsal yaratıcılık, özgünlüğe yöneltme bilgi ve becerilerini tanımlamaktadır. GSÖ yetiştirme programında adayların estetik ve görsel algı eğitimi konusundaki bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik birçok ders içeriği bulunmaktadır. Örneğin estetik değer eğitime yönelik olarak ASA II dersi öğrenme çıktılarında “tasarımlarında estetik görüş geliştirebilme”, ÇSG ders içeriği ve öğrenme çıktılarında “çocuk resimlerini estetik boyutlarıyla çözümlenebilme” SF dersinin amaçları arasında “estetik alanının sanat eğitimindeki önemi”, ÖÖY I dersi ayrıntılı ders içeriğinde “estetik öğretimi” ÖÖY II dersi ayrıntılı ders içeriğinde estetiğin diğer çalışma alanlarıyla kaynaştırılması, MEU ders içeriğinde “müzelerdeki eserlerin tarihsel estetik ve eleştirel incelemesi” gibi tanımlamalar bulunmaktadır. Bunun yanında GSÖ'nin alan bilgisi başlığında tartışılan görsel biçimlendirme ilkelerinin öğretimine temel oluşturacak, bilgi ve becerilerin TTI-II, DI-II, P, ASA ve SSA, MEU gibi uygulamalı alan derslerinde ele alındığı görülmektedir. Estetik değer eğitimi gibi öğrencilerin görsel algı ve hayal gücünün geliştirilmesi, sanatsal yaratıcılık ve özgünlüğe yöneltme bilgi ve becerilerinin de tanımlandığı bulunmuştur.

Yaratıcılık eğitiminin önemi bilinmesine neredeyse her eğitim programında yer almasına karşın, yaratıcılığın nasıl geliştirileceğinin, nasıl öğretileceğinin programlarda yeterince yer aldığı söylenemez. GSÖ eğitimi programında adayların yaratıcılıklarının

geliştirilmesi programın amaçları arasında yer almasına karşın, yaratıcılık eğitiminin tanımlanmadığı görülmektedir. YÖK'ün ders tanımlarından oluşan programında da yer almaması düşündürücüdür. Sanat eğitiminin temel karakterlerinden biri olan yaratıcılık öğretimi, öğretmen eğitiminde öğretim elemanının ilgi ve inisiyatifine bırakıldığı görülmektedir. Her ne kadar ÇSG dersinde iki ders saatlik bir sürede “çocukta yaratıcılık” konusu programa alınmış olsa da yaratıcılık öğretiminden söz edilemez. Dolayısıyla yaratıcılık öğretimi programın zayıf halkalarından biri olduğu, bu nedenle programın yaratıcılık kuramları, modelleri ve uygulamalarını içeren derslere gereksinimi olduğu söylenebilir.

GSÖ eğitimi programında farklı derslerde grup çalışmalarına yer verilmesine karşın bu sosyal öğrenmelerin nasıl gerçekleştiğine ilişkin içerik yalnızca EP dersinde bulunmuştur. Öğrenme çıktılarında “öğrenmeye ilişkin davranışçı, bilişsel, sosyal öğrenme yaklaşımlarını kavrayabilme” amaçlandığı, ders içeriklerinde de sosyal öğrenme kuramına yer verildiği görülmektedir.

Özetle GSÖ' nin sanat eğitimi bilgisine ilişkin beklentiler, sanatsal uygulamalarda çeşitlilik, yeteneklerin keşfedilmesi ve geliştirilmesi, yaratıcılık eğitimi, müze ve galerilerin eğitim amaçlı kullanılması, sanat tarihi öğretimi, sanat eleştirisi, estetik eğitimi, duyuşsal eğitim, sosyal öğrenme boyutlarından oluşmaktadır. GSÖ yetiştirme programın sanat eğitimine ilişkin paydaş beklentilerini karşılama kapasitesi yönünden açıkları olduğu söylenebilir.

4.3.12. GSÖ eğitimi programının ders dışı etkinliklerle ilgili beklentileri karşılama kapasitesine ilişkin bulgular

Ders dışı etkinliklere ilişkin beklentiler; öğrencilerin eğitimi, yetişkinlerin eğitimi ve okulu geliştirme üst kategorilerini içermektedir. Öğrencilerin ve yetişkinlerin eğitimi konusunda; kulüp kurma, kurs açma, sanat projeleri hazırlama, sosyal etkinlikler düzenleme, sanat gezileri düzenleme, sergi açma, yarışmalar düzenleme, sinema günleri ve sanatçı konferansları düzenleme ve bu etkinliklere başta veliler olmak üzere yetişkinlerin katılımını sağlama etkinlikleri beklenmektedir.

Paydaşların GSÖ'nin ders dışı etkinliklerine ilişkin beklentilerinden çok azı öğretmen eğitimi programında tanımlandığı söylenebilir. Örneğin sosyal ve kültürel etkinlikler düzenleme ve sanat projeleri yapma beklentisi THP ders amaç ve içeriklerinde tanımlanmıştır. Toplumun güncel sorunlarını belirleme ve bu sorunları temel alan bireysel ve grup projeleri hazırlamak ya da bu tür projelerde görev almak hem dersin amaçlarında hem de içeriklerinde yer almaktadır. Adayların atölye deneyimlerindeki kazanımları yetişkin eğitime katkı sağlayabileceği düşünülse de programda yetişkin eğitiminin tanımlanmadığı görülmektedir.

Benzer şekilde GSÖ'nden okulu geliştirmeye katkı sağlamak amacıyla; okulu güzelleştirme, okul ve çevre tasarımı yapma, okulu tanıtmaya, okul müzesi oluşturma, diğer okullarla işbirliği yapma gibi etkinlikler paydaş beklentileri arasındadır. Bu beklentilerden okulu tanıtmaya etkinliklerine temel oluşturabilecek ASA ve SSA dersleri arasındaki grafik tasarım derslerinde kurumsal kimlik çalışmalarının yer aldığı ve dolaylı katkı sağladığı bulunmuştur. Dolayısıyla ders dışı etkinlikler düzenleme, öğretmen eğitimi programından çok öğretmenin inanç, değer, tutum ve kişilik özelliklerinden etkilenen bir görünüm verdiği söylenebilir.

4.3.13. GSÖ eğitimi programının örgütlenme becerileriyle ilgili beklentileri karşılama kapasitesine ilişkin bulgular

GSÖ'nin örgütlenme becerileri, mesleki örgütlenme, sanatsal örgütlenme ve sendikal örgütlenme boyutlarını içermektedir. Öğretmen eğitimi programında okulun bir örgüt olarak ele alındığı, bu bağlamda örgüt yapısına ilişkin ders içerikleri bulunmasına karşın öğretmenin mesleki, sanatsal ve sendikal örgütlenme becerilerine ilişkin içerik olmadığı bulunmuştur. Öğretmen örgütlenmesinin ekonomik, sosyal, psikolojik gereksinimlerin doyurulması gibi bir işlevi olduğu halde (Tok, 1996) öğretmenlerde mesleki ve sivil örgütlenme bilincinin yeterince olmaması nedeniyle (Can, 2012) Türkiye'de öğretmenlerin yaklaşık yarısının örgütlü olmadığı belirtilmektedir (Taşdan, 2013). Öğretmen örgütlenmeleri onun inanç, değer, tutum, ilgi ve kişilik özellikleri gibi etmenlerden etkilenmesine (Kalağan ve Güzeller, 2010) karşın, örgütlenme bilincini hizmet öncesi eğitim sürecinde kazanmasını önemli kılmaktadır. GSÖ eğitimi

programlarında adayların örgütlenme becerilerine katkı sağlayabilecek ders içeriklerinin olmaması örgütlenme kültürünü formal olarak kazanamaması anlamına gelmektedir

4.3.14. GSÖ yetiştirme programındaki derslerin paydaş beklentilerini karşılama kapasitesine ilişkin bulgular

Tablo 4.6.2. GSÖ yetiştirme programındaki derslerin paydaş beklentilerini karşılama kapasitesi bakımından yinelenme sıklığı

Dersler	f	Dersler	f
Temel Tasarım I	8	Sanat Tarihine Giriş	1
Desen I	7	Temel Tasarım II	8
Perspektif	3	Desen II	6
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarih	3	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	3
Türkçe I: Yazılı Anlatım	2	Türkçe II: Sözlü Anlatım	2
Yabancı Dil I	-	Yabancı Dil II	-
Eğitim Bilimine Giriş	10	Eğitim Psikolojisi	6
Anasanat Atölye I	7	Anasanat Atölye II	8
Seçmeli Sanat Atölye I	8	Seçmeli Sanat Atölye II	8
Yazı	2	Çocuğun Sanatsal Gelişimi	7
Bilgisayar I	1	Sanat Felsefesi	5
Batı Sanatı Tarihi	5	Bilgisayar II	2
Öğretim İlke ve Yöntemleri	14	Öğretim Tekn. ve Materyal Tas.	5
Seçmeli Resim Teknikleri I	5	Seçmeli Resim Teknikleri II	5
Anasanat Atölye III	8	Anasanat Atölye IV	9
Seçmeli Sanat Atölye III	8	Seçmeli Sanat Atölye IV	7
Bilimsel Araştırma Yönt.	4	Özel Öğretim Yöntemleri II	14
Türk Sanatı Tarihi	4	Sanat Eleştirisi	8
Sınıf Yönetimi	8	Çağdaş Sanat	5
Özel Öğretim Yöntemleri I	11	Türk Eğitim Tarihi	-
		Ölçme ve Değerlendirme	3
Anasanat Atölye V	9	Anasanat Atölye VI	9
Seçmeli Sanat Atölye V	7	Seçmeli Sanat Atölye VI	7
Müze Eğitimi ve Uyg.	9	Topluma Hizmet Uygulamaları	2
Özel Eğitim	1	Öğretmenlik Uygulaması	11
Rehberlik	6	Türk Eğitim Sistemi ve Ok. Yön.	5*
Okul Deneyimi	10		

Tablo 4.6.2’de görüldüğü gibi eğitim çevrelerinin GSÖ’ lerinden beklentilerini karşılama kapasitesi bakımından GSÖ yetiştirme programındaki derslerin yinelenme sıklığı 0 ile 14 arasında değişmektedir. Bu sonuçları yorumlamak için 0-4, 5-9, 10-14

değerleri 5’li aralıklarla oluşturulan üçlü bir skala haline getirildiğinde, yinelenme sıklığı bakımından frekansı 0-4 arasındaki derslerin beklentileri karşılama potansiyelinin düşük olduğu, 5-9 arasındaki derslerin orta düzeyde, 10 ve üzerindeki derslerin ise yüksek potansiyele sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca paydaş beklentileri arasında programda yer almayan dersler de bulunmaktadır. Bu dersler, öğretim programı, motivasyon, iletişim, artistik anatomi, sanat psikolojisi, sanat sosyolojisi, tarih, düşünce tarihi, uygarlık tarihi, drama dersleridir. Tablo 4.6.2’ye göre Eğitim Bilimlerine Giriş, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Özel Öğretim Yöntemleri I-II, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin paydaş beklentilerini yüksek düzeyde; Temel Tasarım, I-II, Desen I-II, Eğitim Psikolojisi, Anasanat ve Seçmeli Sanat Atölye dersleri, Batı Sanatı Tarihi, Sanat Felsefesi, Müze Eğitimi ve Uygulamaları, Çocuğun Sanatsal Gelişimi, Seçmeli Resim Teknikleri I-II, Sınıf Yönetimi, Sanat Eleştirisi, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Çağdaş Sanat ve Rehberlik derslerinin paydaş beklentilerini orta düzeyde karşılama potansiyeli taşıdığı söylenebilir.

Perspektif, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Türkçe; Yazılı ve Sözlü Anlatım, Yazı, Bilgisayar I-II, Sanat Tarihine Giriş, Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Türk Sanatı Tarihi, Ölçme ve Değerlendirme, Özel Eğitim, Toplum Hizmet Uygulamaları ile Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi derslerinin paydaş beklentilerini karşılama konusunda görece daha düşük katkı sağladığı, Yabancı Dil ve Türk Eğitim Tarihi derslerinin ise katkı sağlamadığı söylenebilir.

Derslerin amaçları, içerikleri, öğrenme çıktıları ve haftalık ders içerikleri dikkate alınarak yapılan çözümlenmelerde, öğrenme çıktılarında yer aldığı halde ders içeriklerinde tanımlanmayan veriler iki yönde yorumlanabilir. Birincisi ders içeriklerinin arka planında söz konusu hedefleri gerçekleştirme arzusunun yattığı, ikincisi öğrenme çıktılarının sağlıklı düzenlenmediği şeklinde yorumlanabilir. Örneğin EBG, SY ve TESÖY dersleri öğrenme çıktılarının önemli bir kısmının; “Milli Eğitim Temel Kanunu’nda ifade edilen ulusal ve evrensel duyarlıkların bilincinde olma; Bilgiye ulaşma yollarını bilme ve etkin bir şekilde kullanma; Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu bir tutum geliştirme. Toplum karşısında etkili konuşma becerilerini geliştirme; Demokrasi, insan hakları, toplumsal, bilimsel ve mesleki etik değerlere

uygun davranma” gibi benzer tanımlardan oluştuğu görülmektedir. Bu bağlamda yeniden yapılan analizler sonunda TESÖY dersinin ders içerikleriyle öğrenme çıktılarının örtüşmediği, söz konusu dersle ilgili frekansların öğrenme çıktılarından elde edildiği, dolayısıyla paydaş beklentilerine hizmet etmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Özetle GSÖ eğitimi program bir bütün olarak ele alındığında programdaki derslerin paydaş beklentilerinde tanımlanan niteliklerin önemli bir kısmını kazandırma potansiyeli taşımasına karşın, yukarıda özetlenen bilgi ve becerileri kazandırma yönünden eksikleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar her ne kadar çalışma grupları ve veri toplama araçları farklı olsa da, daha önce gerçekleştirilen bazı çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Bkz. TED, 2009; Özcan, 2009; Eret, 2013). Bu bulgular GSÖ eğitimi programının değişik program değerlendirme modelleriyle değerlendirilmesini ve programın geliştirilmesi gereğini ortaya koymaktadır.

Araştırma bulguları; program geliştirme süreçlerinde paydaş beklentilerinde ortaya çıkan ve GSÖ eğitimi programında yer almayan öğretim programı, motivasyon, etkili iletişim, artistik anatomi, sanat psikolojisi, sanat sosyolojisi, tarih, düşünce tarihi, uygarlık tarihi, drama dersleriyle, adayların yaparak öğrenmelerine fırsat veren uygulama derslerinin programa yayılması göz önünde bulundurulması gereken konular olduğunu ortaya koymaktadır.

V. BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1 Sonuçlar

Görsel sanatlar öğretmen niteliklerine ilişkin beklentiler ve bu beklentilerin öğretmen eğitimi programlarıyla ilişkilerinin sorgulandığı bu araştırmada elde edilen sonuçlar, görsel sanatlar öğretmen niteliklerine, öğretmen yetiştirme programlarına ve yaklaşımlarına, ilköğretim görsel sanatlar eğitimine ve sanat eğitimi politikalarının geliştirilmesine katkı sağlayacak sonuçları içermektedir.

Araştırmanın birinci sorusu paydaşların GSÖ niteliklerine ilişkin beklentileri, ikinci sorusu ise söz konusu beklentiler arasındaki benzerlik ve/veya farklılıkları içermesi, bu iki sorudan elde edilen sonuçların bütüncül ve birbirini tamamlayıcı nitelik taşıması, ayrıca bulguların kategori ve temalar düzeyinde ele alınması nedeniyle her iki araştırma sorusu ile ilgili sonuçlar birlikte verilmiştir.

5.1.1 Araştırmanın birinci ve ikinci sorusuna ilişkin sonuçlar

Araştırmanın birinci sorusu “İlköğretim öğrencilerinin, okul yöneticilerinin, ilköğretim müfettişlerinin, öğretmen örgütlerinin ve görsel sanatlar öğretmen adaylarının görsel sanatlar öğretmenlerinin niteliklerine ilişkin beklentileri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu soru kapsamında gerçekleştirilen çözümlenmeler sonucunda öğrencilerden 166 kategori elde edilmiş ve bu kategorilerin 16 tema aracılığıyla açıklanabildiği saptanmıştır. Bunlar; fiziksel özellikleri, inançları, değerleri, tutumları, mizaç ve karakter özellikleri, duyuşsal özellikleri, sanatsal özellikleri ve ilgilerinden oluşan kişilik özellikleri ile alan bilgisi, öğretimi planlama, öğrenme öğretme süreci, motivasyon bilgisi, ölçme ve değerlendirme, öğrencilerle ilişki bilgisini içeren meslek bilgisi, sanat eğitimi bilgisi ve ders dışı etkinlik boyutlarından oluşmaktadır.

Benzer şekilde öğretmen adaylarından 190 kategori elde edilmiş bu kategoriler 21 alt tema ve/ya tema oluşturmuştur. Bunlar; mizaç ve karakter özellikleri, eğitsel inançları, program inançları, değerleri, tutumları, duyuşsal özellikleri ile diğer kişilik özellikleri, iletişim becerileri ve sanatsal özellikleri, meslek bilgisi, öğretim süreci bilgisi, motivasyon stratejileri, alan bilgisi, sanat eğitimi özellikleri, duyuşsal eğitim, genel kültür bilgisi ve ders dışı etkinliklerdir.

Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri ile yapılan yüz yüze görüşmelerin analizlerinden 94 kategori bulunmuş bu kategoriler, sanat eğitimi politikaları, öğretmen adaylarının seçimi, GSÖ eğitimi, GSÖ inançları, değerleri, kişilik özellikleri, duyuşsal özellikleri, meslek bilgisi, iletişim becerileri, alan bilgisi, genel kültür bilgisi, sanatsal özellikleri, görsel sanat eğitimi, sosyal kültürel etkinlikler, örgütlenme becerileri olarak 15 tema oluşturmuştur.

Benzer şekilde eğitim sendikalarıyla yapılan odak grup görüşmelerinden ise 89 kategori elde edilmiş ve bu kategoriler 15 temada toplanmıştır. Bu temalar sanat eğitimi politikaları, GSÖ'nin kişilik özellikleri, inançları, değerleri ve tutumları, iletişim becerileri, meslek bilgisi, alan bilgisi, görsel sanatlar eğitimi öğretim süreçleri, duyuşsal özellikleri, sanat eğitimi, GSÖ'nin sanatsal özellikleri, sosyal ve kültürel etkinlikler, görsel sanatlar öğretmen adaylarının seçimi ve yetiştirilmesi ile örgütlenme becerilerinden oluşmaktadır.

Söz konusu temalar dikkate alındığında paydaş beklentilerinde ortaya çıkan GSÖ kişilik özellikleri, (inançları, değerleri, duyuşsal özellikleri, iletişim becerileri, mizaç ve karakter özellikleri ile sanatsal özellikleri), meslek bilgisi ve becerisi, alan bilgisi ve becerisi, genel kültür bilgisi, sanat eğitimi süreci, ders dışı etkinliklerin ortak temalar olduğu, dolayısıyla beklentiler arasında benzerliklerin ağırlıkta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, temaların açılımları niteliğindeki paydaşlardan elde edilen kategoriler arasında bazı farklılıkların olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın ikinci sorusu paydaşların beklentileri arasında benzerlikler ve/veya farklılıklara ilgilidir. Buna bağlı olarak paydaşların beklentileri ve bu beklentiler arasındaki benzerlik ve farklılıklarını da içeren ayrıntılı sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

5.1.1.1 GSÖ'nin kişilik özelliklerine ilişkin beklentilerle ilgili sonuçlar

Bu araştırma bulguları, araştırma kapsamındaki öğrenciler, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri ile eğitim sendikaları ve öğretmen adaylarının ortak beklentileri arasındaki GSÖ kişilik özelliklerinin, görsel sanatlar eğitiminin niteliğini belirleyen önemli değişkenlerden biri olduğunu ortaya koymaktadır. GSÖ kişilik özellikleri; inançlar, değerler, tutumlar, sanatsal özellikler, duyuşsal özellikler ve diğer kişilik özelliklerini içeren altı alt temadan oluşmaktadır. GSÖ'nin sahip olması gereken inançlarla ilgili beklentilerinden elde edilen sonuçlar, hem görsel sanatlar eğitimi, hem de öğretmen eğitimi bakımından ipuçları veren, birçok faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler eğitim inançları ve program inançları olarak iki başlık altında toplanmıştır. Eğitim inançları başarı beklentisi, öz-yeterlik, öğrencinin özgürlüğü, adanmışlık, demokrasi, öğrencileri ve kendini geliştirme ile yenilikçilik inancında odaklanmaktadır.

GSÖ'nin öz-yeterliği tüm paydaşların ortak beklentisi olmasına karşın, öğretmenleri sürekli gözleme fırsatı bulan okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri ile eğitim sendikalarından hizmet-içindeki öğretmenlerin öz-yeterliğinin genel olarak düşük olduğu, çok azının yüksek olduğu bulguları elde edilmiştir. GSÖ'nin öz-yeterlik algı düzeyi öğretmen yetiştirme programından, bu programlara seçilen adayların akademik ve kişisel özellikleri gibi birçok faktörden etkilenebilir. Ancak, araştırma sonuçları, görsel sanatlar dersine değer verilmemesinin öğretmenin öz-yeterlik inancını olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bunun yanında sanatsal, kişisel ve mesleki gelişimi arzulayan ve sanat eğitiminin önemine inanan, az sayıdaki GSÖ'nin öz-yeterlik inancının yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmasına karşın, araştırmanın modeli öğretmen öz-yeterlik düzeyleri ve onların öz-yeterliklerini etkileyen faktörleri saptama potansiyeli içermemektedir.

Diğer taraftan öğretmen adaylarının beklentileri arasındaki GSÖ'nin eğitim inançlarıyla ilgili demokrasi ve başarı beklentisi ile öğrenciler tarafından dile getirilen özgürlük inancı, öğretmenin mesleki kararlarını, öğretme-öğrenme süreçlerini etkileme potansiyeline sahip olduğu söylenebilir. Bu faktörlerin sanat eğitimi süreçlerine yön verdiği gibi, öğretmenin öğrencilere yönelik tutumunu, öğrenme ortamındaki demokratik

iklimi ve öğrencilerin kararlara katılımı gibi beklentileri karşılamada önemli rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca tüm paydaşlar tarafından dile getirilen GSÖ'nin yenilik inancı, program inançlarına ve öğrencileri yaratıcı davranışa yöneltmeye de temel oluşturmaktadır. Bu noktada MEB'nin çalışmalarında da ele alınan bu konu “yenilikçi öğretmen projesi” adıyla yaşama geçirilmiştir. Ancak, bu projenin eğitim teknolojilerinde odaklanmasına karşın, bu araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlar teknoloji sınırlarını aşan, sanatta, eğitimde hatta bilimdeki yenilikleri izleme ve bunları eğitim ortamlarına yansıtma yönündedir. Söz konusu beklenti, aynı zamanda öğretmenin araştırmacı bir kimliğe sahip olmasını da zorunlu kılmaktadır. Benzer şekilde GSÖ'nden beklenen gelişme inancı, onun sanatsal gelişimi yanında mesleki ve kişisel gelişim değerlerine yön verdiği söylenebilir. Gelişme inancı da öğretmenin araştırmacı kimliğini önemli hale getirmektedir.

Öğretmen inançlarıyla ilgili bulguların program inançlarında (yaklaşımları) yoğunlaştığı belirlenmiştir. GSÖ'nin program inançlarıyla ilgili; insancıl inançlar, akademik inançlar, teknolojik inançlar, bilişsel süreçler, sosyal yeniden yapılandırmacı inançlar, sanat inancı ve sanat eğitimi inançları olarak yedi faktör bulunmuştur. Bu faktörlerin arasında insancıl inançlar ve sanat eğitimi inançlarının tüm gruplar tarafından dile gerilmesine karşın, sanat eğitimi sosyal değişime katkı sağlayan bir araç olarak gören eğitim sendikaları, sosyal yeniden yapılandırmacı inanç faktörüne, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleriyle öğretmen adaylarının ise teknolojik inançlar faktörüne vurgu yaptıkları ve bu yönleriyle diğer paydaşlardan ayrıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri ile öğretmen adayları yürürlükteki görsel sanatlar programına tümünden bağlı kalarak, sanat eğitimi süreçlerini planlamanın önemine vurgu yaparken, öğrencilerin esnek plan beklentisiyle çelişen bir görünüm ortaya çıkmıştır. Görsel sanatlar eğitimi programlarının hedef, içerik, eğitim durumları ve sınama boyutlarını doğrudan etkileyen ve tüm paydaşların ortak beklentisi olarak bulunan sanat eğitimi inançlarının ve öğrenci grubu dışındaki diğer paydaşların sanat inançlarına ilişkin beklentilerinin program inancı olarak ortaya çıkması ve ilk kez program inancı olarak tanımlanması ayrı bir önem taşımaktadır. Dolayısıyla bu çalışmadan elde edilen bulguların öğretmen inançlarıyla ilgili önceki araştırmalarda önerilen/geliştirilen modellerden sanat inancı ve sanat eğitimi inancı yönleriyle ayrıldığı

ve GSÖ'nin inançlarını kapsamlı biçimde tanımlanmasına zemin hazırlayan yedi faktörlü bir model ortaya koyma potansiyeli içerdiği söylenebilir.

Diğer taraftan GSÖ'nin değerlerine ilişkin beklentilerle ilgili çözümlenmeler sonunda; evrensel değerler, ulusal değerler, insancıl değerler, mesleki değerler, kişisel değerler ve sanatsal değerler olarak altı boyut ortaya çıkmıştır. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri mesleki ve kişisel gelişim değerlerine odaklanırken, eğitim sendikaları evrensel değerleri, öğrenci ve öğretmen adaylarının insancıl değerleri öne çıkardıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen değerlerine ilişkin beklentiler arasında kategori düzeyinde en büyük benzerliklerin öğrenci ve öğretmen adayları olduğu görülmüş, her iki gruptan da söz konusu altı boyutla ilgili bulgu elde edilmiştir.

Öğretmen inançlarının ve değerlerinin tutum belirleyicileri olduğu, GSÖ'nin tutumuna ilişkin beklentilerin mesleğine ve öğrencilere yönelik tutumu olarak iki boyutlu tanımlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin ve öğretmen adaylarının beklentileri hoşgörülü olma, iyimser olma, duyarlı davranma, öğrencilerle empati kurabilme ve onlara içten, eşit, saygılı davranma, yakınlık gösterme, esnek olma, anlayışlı ve sevecen olma, eleştiriye açık olma ve disiplini olma gibi ayrıntılı tanımlanmasına karşın, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleriyle öğretmen sendikalarının beklentileri, mesleğine ve öğrencilere yönelik olumlu tutum olarak tematik düzeyde tanımlandığı sonucu elde edilmiştir. GSÖ'nin öğrencilere yönelik tutumlarıyla ilgili tanımlamaların insancıl psikolojinin ve felsefenin söylemleri yönünde olduğu, dolayısıyla öğrenciyi değerli gören tutumların öne çıkarıldığı sonucuna ulaşılmıştır. GSÖ'nin öğrencilere yönelik tutumuyla, öğrencilerle iletişim özellikleri arasında paralellik olduğu ortaya çıkmıştır.

GSÖ'nin iletişim becerileri hem mesleki, hem de kişilik özelliği olduğu bulunmuş, mesleki özellik olarak öğrencilerle iletişim kurabilme, kişisel özellik olarak velilerle, okul yönetimi ve diğer öğretmenlerle, okul çalışanlarıyla, üniversitelerle, eğitim ve sanat örgütleriyle, çalıştığı bölgedeki kurum ve kuruluşlarla, diğer eğitim çevreleriyle iletişimi olarak açıldığı sonucu elde edilmiştir. . Öğretmenliğin öğrencilerin yanında, okul iş görenleri, veliler, yöneticiler, sivil toplum örgütleri ve diğer

toplum katmanlarıyla ilişki ve etkileşimi gerektiren bir meslek olduğu, bu nedenle öğretmenin iletişime açık, istekli olması ve etkili iletişim becerilerine sahip olmasına dikkat çekilmektedir. Bu bağlamda öğrenciler öğrenciye arkadaşça, sıcak ve iyi davranan, öğrencileri anlayan ve onlarla iyi anlaşılan, samimi, onları düşünen, destekleyen, duygularını onlarla paylaşan ve onları rahatlatan, ders dışında onlarla iletişimini sürdüren bir öğretmen beklerken, öğretmen adaylarının beklentileri sevgi saygıya dayalı, dengeli, öğrencileri anlayan, ilgilenen, ona değer veren ve yakın davranan özellikleri içermektedir.

Araştırma GSÖ'nin inanç, değer ve tutumların yanında, bazı duyuşsal özelliklerine ilişkin beklentileri de ortaya koymaktadır. Bunlar (i) kendini mesleğine ve sanata adanmış olma, (ii) yaptığı işten duyum sağlama, (iii) insan, doğa ve çevresine duyarlı olma, (iv) çocukları ve gençleri sevme şeklinde özetlenebilir. Öğretmen duyarlılığı tüm paydaşların ortak beklentileri arasında olmasının yanında, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleriyle eğitim sendikaları meslek sevgisi ve çocuk sevgisi, öğrencilerle öğretmen adayları ise sanata adanmışlık faktörlerinde buluşmaktadırlar. Benzer şekilde yönetici ve müfettişlerle öğretmen adayları, öğretmenin istekliliğine vurgu yaparken, öğrenciler hedefe odaklanma ve hedeflerini gerçekleştirme özelliğini öne çıkarmaktadırlar.

GSÖ'nin kişilik özellikleri arasında giyim şekilleri, fiziksel görünüşü, ilgileri, mizaç ve karakter özellikleri ile ilgili beklentiler ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, öğretmenin fiziksel görünüşü ve giyim şekillerinin önemli olduğuna dikkat çekerken, diğer paydaşlar öğretmenin bu yönünü rol model özelliğiyle değerlendirmektedirler. Paydaşların yoğunlaştığı diğer nitelikler, öğretmenin mizaç ve karakter özellikleriyle ilgili olup, güler yüzlü, esprili, sevecen sempatik, sıcakkanlı, anlayışlı, sakin gibi öğrencilere yönelik olumlu tutum ve davranış geliştirebilecek özellikleri içermektedir.

GSÖ'ni diğer öğretmenlerinden ayıran bir kişilik özelliği olarak ortaya çıkan sanatsal özelliklerine ilişkin beklentiler; yaratıcı olması, yetenekli olması, özgün olması, yetenek ve yaratıcılığını kullanarak sanatsal üretime dönüşmesi, zengin bir hayal gücüne sahip olması, araştırmacı olması, sanatsal duyarlılığı olması sonuçlarına ulaşılmış olup

bu boyuttaki öğrenci ve öğretmen adayları beklentileri arasında paralellik olduğu görülmüştür. Yönetici ve müfettişler bu özellikleri sanatçı-öğretmen olarak nitelendirmekte ve görsel sanatların farklı dallarında üretim yapabilecek yeteneğe sahip olmasını beklemektedirler. Eğitim sendikalarının beklentileri yetenek ve yaratıcılık özelliklerine odaklanmaktadır. Bu özellikler arasında öğretmenin mesleki yaşamı süresince sanatsal üretimini sürdürmesi, yukarıda değinilen mesleki ve kişisel gelişiminin gereği olarak ortaya çıkan araştırmacı kimliğini sanat alanında da yansıtması beklentileri dikkate alındığında; GSÖ'nin kimliği üç kavramla soyutlanabilirliği bu araştırmanın önemli çıkarımlarından biridir. Bunlar '*sanatçı kimlik*', '*araştırmacı kimlik*' ve '*öğretmen kimliği*'dir. Dolayısıyla araştırmanın GSÖ kimliğine ilişkin bulguları "araştırmacı-sanatçı-öğretmen" (a/s/ö) tanımlamasına temel oluşturmaktadır.

5.1.1.2 GSÖ'nin meslek bilgisi ve becerisine ilişkin beklentilerle ilgili sonuçlar

Öğretim programı bilgisi, öğretimi planlama bilgisi, öğretim yöntem ve teknikleri bilgisi, öğretim materyali bilgisi, öğretimi yönetme bilgisi (atölye uygulamaları ve yönetimi), rehberlik, ölçme ve değerlendirme bilgisi, motivasyon, özel eğitim bilgisi boyutlarından oluşan GSÖ'nin meslek bilgisine ilişkin beklentiler öğretim programı bilgisinde odaklanmaktadır. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleriyle öğretmen adayları öğretmenin görsel sanatlar programını tanıması, analiz etmesi ve programın uygulanması üzerinde odaklanırken, öğrenciler esnek öğretim programı beklemektedirler. Öğretmenin görsel sanatlar programlarını analiz edebilmesi, programları öğrenci beklentilerine, onların gelişim düzeylerine, çevre koşullarına göre düzenleyebilmesi, program geliştirme yaklaşımları, modelleri, öğretim programının öğeleri ve bu öğeler arasındaki ilişkiler hakkındaki bilgi ve becerisine bağlı olduğu söylenebilir. Örneğin, farklı öğrenme alanlarını içeren ilköğretim ve ortaöğretim son görsel sanatlar programlarının (Bkz MEB, 2005, 2009, 2013, 2014) uygulayıcısı konumundaki öğretmenin sarmal program konusunda yeterli bilgiye sahip olmaması, öğrenme alanlarına ilişkin becerilerin halat gibi örülmesi şeklinde planlaması yerine, öğrenme alanlarının birbirinden bağımsız olarak ele alma yanılığına düşebilir. Öğretmen adaylarından birinin öğretmenlik uygulamaları sırasında son iki ayda kuramsal içerikli müze eğitimine yönelik bir planlama yapıldığı şeklindeki açıklaması bu

varsayımı doğrulamaktadır (Bkz. aday bulguları). Her ne kadar ÖÖY ders içeriklerinde, uygulamadaki programların incelenmesine yer verilse de, sık sık değişen ve her değişiklikte farklı bir yaklaşım ve modelin benimsenebildiği bir yapı, GSÖ'nin program bilgisini vazgeçilmez hale getirmektedir. Özellikle öğrencilerin esnek program beklentisi görsel sanatlar alanında çerçeve program gereğini ortaya koymaktadır. Çerçeve programları işlevsel ve etkili hale getirmek de öğretmenin program bilgisiyle olasıdır.

Programın boyutlarıyla ilgili olarak; öğretimi planlama bilgisi, öğretim materyali bilgisi, motivasyon bilgisi, ölçme ve değerlendirme bilgisi tüm paydaşların ortak beklentisi arasında olmasına karşın, eğitim sendikalarından yöntem ve teknik bilgisi, rehberlik bilgisi konusunda bir bulgu elde edilememiş olması, eğitim sendikalarıyla yapılan görüşmelerde gözlemlenen tematik ve ilkesel yaklaşımdan kaynaklandığı söylenebilir. Öğretimi planlamanın önemli olduğu, ders içeriğine uygun öğretim materyallerinin tasarlanması, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanılması, özellikle bireyselleştirilmiş öğretim yaklaşımlarının seçilmesi, ölçme ve değerlendirme ölçüt ve araçlarının hazırlanması paydaşların meslek bilgisine ilişkin beklentilerinin temelini oluşturmaktadır.

Ayrıca paydaşların sanat eğitimi süreçlerine ilişkin beklentileri, sanat eğitiminin niteliği konusunda önemli ipuçları vermektedir. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleriyle öğretmen adaylarının beklentileri arasında tanımlanan sınıf yönetimi bilgisi 'atölye yönetimi' olarak biçimlenmekte, görsel sanatlar derslerinin atölye ortamlarında yürütülmesi önemsenmektedir. Atölye çalışmaları toplu derslerin yapıldığı ortamlardan farklılaşabilmekte, etkinlikler derse katılan öğrenci sayısı kadar çeşitlenebilmektedir. Bu nedenle sınıf yönetimi ders içeriklerinin atölye ortamlarının düzenlemesi ve yönetilmesini kapsayacak şekilde ele alınması önem taşımaktadır. Sınıf yönetimine ilişkin beklentiler müdahaleci olmayan bir anlayışın benimsenmesi ve demokratik kültüre hizmet etmesi yönündedir. Öğrencinin kararlara katıldığı ve kendini özgür hissettiği öğrenme ortamları, yaratıcı davranış geliştirmelerine katkı sağlayabileceği gibi, derse ilişkin olumlu tutum geliştirmelerine kaynaklık ettiği ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Paydaşların rehberlik bilgisine ilişkin beklentilerinin dört farklı anlamlarda kullanıldığı saptanmıştır. Birincisi öğrenme süreçlerinde öğretmenin yol göstericiliği ikincisi eğitsel rehberlik, üçüncüsü mesleki rehberliktir, dördüncüsü kişisel rehberliktir. Diğer alanlarda olduğu gibi görsel sanatlar öğretimi de öğrenme ve öğrenci merkezli öğretimin benimsenmesi, öğretmenin öğretim süreçlerindeki rolünü yol göstericiliğe dönüştürmektedir. Öğretmenin diğer bir rolü, mesleklerin tanıtımı ve aynı zamanda öğrencileri yetenekleri doğrultusunda bir üst öğretim kurumuna yönlendirmeleridir. Bunun özel bir çalışma alanı olarak da ele alınmasını arzulayan okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri ilköğretim okullarında “*mesleki yönlendirme dersi*” adı altında bir dersin gereğine dikkat çekmektedirler. Paydaşların rehberlik konusundaki beklentilerinden biri de kişisel rehberliktir. Kişisel rehberlik bir uzmanlık alanı olmasına karşın, paydaş bulgularında GSÖ'nin kişisel rehberlik yapabilecek yeterlik beklendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tüm paydaşların önemle üzerinde durdukları başlıklardan biri GSÖ'nin motivasyon bilgisi ve bu bilginin sanat eğitimi süreçlerine transfer edilmesidir. Tüm paydaşların öğretmenin motivasyon stratejilerine, dışsal ve içsel motivasyon kaynaklarına vurgu yaptıkları görülmektedir. Buna göre öğrencileri dıştan motive eden kaynaklar ve stratejiler, öğretmenin başarılı öğrencilere ödül vermesi, onlara hediye alması, sürpriz yapması, övmesi, değer vermesi ve neşeli olması, derslerde teknolojiden ve müzikten yararlanması, öğrencilerin ilgisini çeken etkinlikler düzenlemesi, öğrenci çalışmalarını sergilemesi şeklinde özetlenebilir. Bu stratejiler öğrencilerin belli bir süre motive edebilir; ancak, ona sunulan materyalin etkisi geçtikten sonra motivasyonlarında düşüşler görülebilir ya da farklı derecelerde etkileyebilir. Öz-belirleme kuramına göre, dışsal ödüller kontrollü motivasyon yaratabilmekte; ancak, özerk ve kontrollü olma derecesi değişebilmektedir. Genel olarak görsel sanatlar dersine değer verilmeyişi, üst öğretim kurumlarına geçiş sınavlarında görsel sanatlar dersinin etkisinin olmaması, öğrenci motivasyonunu olumsuz etkileyen etmenler arasında olduğu bulunmuştur. Bu nedenle görsel sanatlar dersinde motivasyonun özel bir anlamı bulunmaktadır. Dolayısıyla öğretmenin dışsal motivasyon kaynakları ve stratejileri yerine öğrencilerin içsel olarak motive olmalarını sağlayacak stratejileri seçmesi önem taşımaktadır. Öğrenci başarısını ve derse motivasyonunu etkileyen faktörlerin başında öğrencinin

sanata ve sanat etkinliklerine verdiği değer (task value) gelmektedir. Bu nedenle öğretmenin ders içeriklerini yaşama ve diğer derslerle ilişkilendirmesi, öğrencinin yaptığı etkinliğin işe yarayacağını fark ettirmesi, yapılacak etkinliklerin öğrenci beklentilerine göre düzenlenmesi, katılımcı bir anlayışla ortak karar verilmesi, öğrenme ortamlarının ve öğrencinin özgürlüğünü temel alan bir anlayışla düzenlemesi ve yönetilmesi, demokratik öğrenme ortamı oluşturması öğrencilerin derse değer vermesinde etkili olabilecek stratejiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında sanatın doğasında var olan yaratıcılık ve estetik değer önemli motivasyon kaynağı olduğu ortaya çıkmıştır. Sanatın ve görsel sanatlar eğitiminin amaçları, işlevleri, bireye ve topluma katkılarını sezmelerini sağlayacak öğrenme yaşantıları düzenleyen öğretmen, öğrencilerin sanata ve eğitime değer vermelerinin yollarını açabilir. Öğrencilerin neden sanatla uğraştıklarını bilmemeleri başarılarını ve motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilir, bu da gerek öğrenme süreçlerine gerekse ortaya çıkan ürünlere yönelik olumsuz duygular gelişmesine neden olabilir. Bu nedenle öğrencilere yaratıcılık ve sanat yapıtlarından haz almanın yollarını açan bir öğretmen, sanat eğitimi süreçlerinde öğrencilerin içsel düzenlemelerine katkı sağlayabilir. Diğer taraftan sanatsal yaratmanın salt yetenekle ilgili olmadığını, asıl önemli olanın çaba olduğunu ortaya koyan bir öğretmen, gerekli çabayı gösterirlerse başarıya ulaşacaklarına inanmalarını sağladığında, öğrencilerin çalışma üzerinde uzun zaman geçirmelerine yol açabilir.

Derslerin eğlenceli hale getirilmesi, oyunun eğitsel bir araç olarak kullanılması hatta sanatsal etkinliklerin oyuna dönüştürülmesi, kızgınlık, hayal kırıklığı ve bunun sonunda ortaya çıkma olasılığı bulunan can sıkıntısı gibi duyguların oluşmasını kontrol altına alarak, öğrencilerin etkinliklerden zevk almasına katkı sağlayabilir.

Bunlara ek olarak öğrenci bulgularında dersi sevme, dersten ve çalışmalardan heyecan duyma, istekli olma, merak gibi kategoriler yanında, sayısı sınırlı da olsa dersten sıkıldıklarının belirtilmesi, derste test çözme taleplerini dile getirilmesi dikkat çeken bir durumdur. Öğrencilere göre dersin zevkli ya da sıkıcı olmasında öğretmenin payı kadar etkinliğe verilen değer de payı bulunmaktadır. Dolayısıyla öğretmenin her öğrenciyi tanıması, onların başarılı olabilecekleri çalışma alanlarını belirlemesi, uygulamalar sırasında öğrencilerin seçim yapabilecekleri seçenekler sunması, etkinliklere

verilen değeri artırabileceği gibi, başarı duygusunun ve öz-yeterlik inancının oluşmasına katkı sağlayabilir. Araştırma bulguları arasında yer alan çoklu etkinlik beklentisinin öğrencilerin öznel seçimleriyle ilgili olduğu, öğrenci seçimlerinin hem süreç hem de ürün odaklı derinleşme işlevi gördüğü sonucuna varılmıştır.

Başka bir bulgu özgüven ve kendini gerçekleştirme beklentisidir. Öğrenci başarısını açıklamada önemli bir yeri olan özgüveni, öğrencinin sanatsal yeteneği konusundaki öz-yeterlik inancıyla açıklamak olasıdır. Her ne kadar sanatsal bir etkinliği yapabilme inancıyla, öz-yeterlik inancı, kavramsal olarak birbirinden ayrılrsa da birbirini beslediği yadsınamaz. Bunun yanında sanatsal üretim süreçlerinin sonunda ortaya çıkan başarılı çalışmalar –ki bunun değerinin belirleyicisi öğrenci ve onun sosyal çevresidir– başarı duygusuna, dolayısıyla kendini gerçekleştirmesine katkı sağlayabileceği bulgusu, öğretmenin görsel sanatlar dersinde her öğrenciyi başarıya götürecek stratejiler, modeller, projeler geliştirmesinin önemini ortaya koymaktadır.

5.1.1.3 GSÖ'nin alan bilgisi ve becerisine ilişkin beklentilerle ilgili sonuçlar

Tüm paydaşların GSÖ'nin iyi bir alan bilgisine sahip olması konusunda beklentileri olduğu; ancak, alan bilgisinin boyutları konusunda benzer beklentilerin yanında farklılıkları da olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun başlıca nedenleri arasında GSÖ'nin sanatçı ve eğitimci kimliği olduğu söylenebilir. Her ne kadar eğitimci kimliğine vurgu yapılsa da sanatçı kimliği de göz ardı edilmemektedir. Bu bağlamda GSÖ'nin alan bilgisine ilişkin beklentiler arasında görsel sanatlar teknikleri bilgisi, müze bilgisi, sanat tarihi bilgisi, estetik bilgisi, sanat eleştirisi bilgisi (sanat yapıtı inceleme), sanat kültürü bilgisi, sanat felsefesi bilgisi, sanat sosyolojisi bilgisi, sanat psikolojisi, çocuk resmi bilgisi, desen bilgisi öne çıkmaktadır. Ayrıca artistik anatomi bilgisi, perspektif bilgisi ve güzel yazı becerisine ilişkin beklentilerin sınırlı sayıda katılımcının ifade ettiği beklentiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sanat teknikleri, sanat tarihi ve müze bilgisi ortak beklentiler arasındayken, estetik ve sanat eleştirisi bilgisiyle (sanat yapıtı inceleme) öğrenci ve öğretmen adayları diğer paydaşlardan ayrılmaktadır. Sanat felsefesi ve sanat sosyolojisi bilgisi öğretmen

adaylarıyla, eğitim sendikalarının ortak beklentilerindedir. Eğitim sendikaları bir taraftan görsel okur-yazarlık beklentileriyle, diğer taraftan sanatın toplumsal dönüşüm aracı olarak işe koşulması beklentileriyle diğer paydaşlardan ayrılmaktadır.

Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin çocuk resimlerini psikolojik boyutuyla çözümlene beklentileri adayların beklentileriyle örtüşmektedir; ancak, adayların bu beklentisi sanat psikolojisiyle ilişkilendirilmektedir. Adaylar çocuk resimlerinin psikolojik çözümlene yanında sanatsal çözümlenede çocuğun sanatsal gelişimi dersinin katkılarını sıklıkla vurgularken, öğretmen eğitimi programının merkezi derslerinden biri olarak görmektedirler. Adayların diğer paydaşlardan ayrıldığı noktalardan biri de desen dersine katkı sağlayacağını varsaydıkları, öğretmen eğitimi programında yer verilmeyen artistik anatomi bilgisidir.

5.1.1.4 GSÖ'nin genel kültür bilgisine ilişkin beklentilerle ilgili sonuçlar

Görsel sanatlar öğretmenin genel kültür bilgisine ilişkin kültürlü olması, donanımlı ve çok yönlü olması, teknoloji, tarih ve yabancı dil bilgisinde sahip olması paydaşlarca tanımlanan beklentiler arasındadır. Öğrenci grubunun dışındaki paydaşlardan hem sanatsal uygulamalarda hem de öğrencilerin ve öğretmenin teknolojiyi araştırma amaçlı kullanımının önemli olduğuna ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Eğitim sendikaları bilgisayar grafik tasarım programları, üç boyutlu yazıcılar, akıllı tahtaya uyumlu programlar konusunda bilgi ve beceri sahibi olmasını beklerken, bilgisayar destekli uygulamaların sanat eğitiminde kullanılmasının önemini ortaya koymaktadırlar. Öğretmen adayları GSÖ'nin öğrenme süreçlerinde teknolojiden yararlanması, teknolojiyi motivasyon amaçlı kullanması, derslerde öğrencilerin teknoloji kullanımına rehberlik etmesi, okulun etkinliklerinde kullanması, araştırma amaçlı kullanması, teknolojideki yenilikleri izlemesi ve öğrencinin önünde olması gibi etkileri olabileceğini düşünmektedirler. Özetle GSÖ'nin teknoloji bilgisi; hem alan bilgisi, hem meslek bilgisi hem de genel kültür bilgisine katkı sağlamanın yanında kültürel bir değer olarak algılanmaktadır. Diğer taraftan GSÖ'nin genel kültür bilgisinin sanat eğitimi süreçlerinde de işe koşulabileceğinin altı çizilmektedir. Örneğin, sanat yapılarını çözümlenede öznel anlamın yeterli olmadığı, bunun yanında tarihsel anlamın

keşfedilmesi gerektiği belirtilmiş; tarihsel anlamın GSÖ'nin yapıtın üretildiği toplumun kültür, uygarlık ve düşünce sistemlerini tanımasına bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.1.5 GSÖ'nin sanat eğitimi bilgisi ve becerisine ilişkin beklentilerle ilgili sonuçlar

Görsel sanatlar öğretmeninin sanat eğitimi bilgi ve becerisine ilişkin beklentiler, sanatsal uygulamalarda çeşitlilik, yeteneklerin keşfedilmesi ve geliştirilmesi, yaratıcılık eğitimi, müze ve galerilerin eğitim amaçlı kullanılması, sanat tarihi öğretimi, sanat eleştirisi, estetik eğitimi, duyuşsal eğitim ve sosyal öğrenme boyutlarından oluşmaktadır.

Öğretmenin sanatsal özelliklerine ilişkin beklentiler başlığı altında da değinildiği gibi, farklı görsel sanatlar teknikleri konusundaki bilgi ve becerilerinden sanat öğretimi süreçlerinde yararlanması ve öğrencileri farklı tekniklere ve arayışlara yöneltmesi, bu süreçlerde öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkarması ve geliştirmesi paydaşların ortak beklentileri arasındadır. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleriyle öğretmen adayları görsel sanatlar eğitimini yaratıcılık eğitimiyle temellendirirken, öğrenciler hayal güçlerinin harekete geçirilmesi olarak ele almaktadırlar. Adaylar yaratıcılık eğitimini, yaratıcı düşünme, yaratıcı süreç ve yaratıcı ürün şeklinde boyutlandırmaktadırlar. Öğretmen adaylarıyla eğitim sendikalarının beklentilerinin örtüştüğü noktalardan biri sanat yapıtı inceleme/sanat eleştirisidir. Sanat eğitimi süreçlerinde öğrencilerin sanat yapıtlarıyla buluşturulması, onların estetik eğitim kadar, sanat yapıtlarıyla iletişimi kurma ve onlardan anlam çıkarma önemli görülmektedir. Bu bağlamda müze, sanat galerisi ve tasarım atölyeleri öğrenme ortamları olarak ele alınmaktadır.

Paydaş beklentileri arasında bulunan duyuşsal eğitim görsel sanatlar eğitiminin önemli başlıklarından biridir. Paydaşlar duyuşsal eğitimin, öğrencilerin duyarlılıklarını geliştirme, kendini gerçekleştirme, sorumluluk duygusunu geliştirme, özgürleştirme ve terapi boyutlarını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla duyuşsal eğitim, kişilik gelişiminin önemli bir değişkeni olarak dikkat çekilmektedir.

5.1.1.6. GSÖ'lerinin ders dışı etkinliklerine ilişkin beklentilerle ilgili sonuçlar

Ders dışı etkinliklere ilişkin beklentiler, öğrencilerin eğitimi, yetişkinlerin eğitimi ve okulu geliştirme olarak üç ana noktada odaklanmaktadır. Öğrencilerin eğitimine yönelik olarak alana ilgi duyan öğrencilerin geliştirilmesi için kurs, klüp vb. çalışmalar düzenleme, sanat gezileri düzenleme ya da bu etkinliklerde görev alma, sergi açma ortak beklentiler arasındadır. Yönetici ve müfettişlerle öğretmen adayları bu tür sosyal ve kültürel etkinliklere başta veliler olmak üzere yetişkinlerin katılımının da sağlanması görevini öğretmene vermektedirler. Öğrencilerle öğretmen adaylarının görsel sanatlar öğretmenin okulu geliştirme ve güzelleştirme beklentisi yönetici ve müfettişlerle eğitim sendikalarının beklentilerinde, okulla sınırlandırılmamakta okul çevresini de içermektedir.

Öğrenci grubu dışındaki paydaşlar öğretmenin sanat ya da sanat eğitimi ilişkin projeler geliştirmesini ve velilerin eğitimi ile ilgili program açmasını ya da açılan programlara velilerin de katılımını beklemektedirler. Eğitim sendikalarının okullarda sanat günleri düzenlenmesi, öğretmenin konferans vermesi, sanatçıların okullara davet edilip eğitim çalışması yapması, sinema günleri düzenlemesi beklentileri diğer paydaşlardan ayrılmaktadır. Farklılaşan beklentilerden biri de okul müzesinin oluşturulmasıdır. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerin ifade ettiği ve yasal bir zorunluluk olan okul müzesinin oluşturulması görevinin, görsel sanatlar öğretmenin görevleri arasında düşünüldüğü otaya çıkmıştır. Görsel sanatlar öğretmenin ders dışı çalışmalar düzenleme ya da katılmasını inanç ve değerleri etkilediği söylenebilir. Dolayısıyla inançların çocukluk evresine kadar uzanan bilişsel ve psikolojik temelleri dikkate alındığında erken öğretmen eğitiminin önemi ortaya çıkmaktadır.

5.1.1.7. GSÖ'lerinin örgütlenme becerileri ile ilgili beklentilere ilişkin sonuçlar

GSÖ örgütlenme becerilerine ilişkin, mesleki örgütlülük, sanatsal örgütlülük ve sendikal örgütlülük beklentilerinden oluşmaktadır. Öğretmenin örgütlenme becerileri ile ilgili öğrencilerden bir bulgu elde edilemezken, öğretmen adaylarından ders saatlerinin yetersizliği konusundaki tepkilerini mesleki dayanışma yoluyla gösterebilecekleri ve

sanatın toplumda yaygınlaştırmasının da örgütlenmeden geçtiğine ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri görüşlerinde mesleki örgütlenme beklentileri öne çıkmıştır. Vurgulanan konulardan biri ‘eğitimciler odası’ kurulması ve mesleki gelişimin bu oda aracılığıyla yürütülmesidir. Yönetici ve müfettişlerle eğitim sendikaları, örgütlenme kültürü yetersizliği nedeniyle GSÖ’lerinin isteksizliğine dikkat çekmektedirler. Eğitim sendikalarının, sendikal, mesleki ve sanatsal örgütlenmeye vurgu yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.1.8. GSÖ’ni diğer öğretmenlerden ayıran niteliklerine ilişkin sonuçlar

Tablo: 5.1. Görsel sanatlar öğretmenlerini diğer öğretmenlerden ayıran niteliklerine ilişkin sonuçlar

Kişilik özellikleri	Sanat inancı, sanat eğitimi inancı, Estetik değer, Sanata adanmışlık, sanatsal duyarlılık, Sanatsal ve genel yaratıcılık, özgünlük, yeteneklilik, üretkenlik, hayal dünyası zenginliği
Meslek bilgisi	Sanat ekinliklerinin oyuna dönüştürülme, esnek planlama, öğrenci katılımlı planlama, atölye yönetimi,
Alan bilgisi	Görsel sanatlar teknikleri bilgisi, müze bilgisi, sanat tarihi bilgisi, estetik bilgisi, sanat eleştirisi bilgisi sanat kültürü bilgisi, sanat felsefesi bilgisi, sanat sosyolojisi bilgisi, sanat psikolojisi, çocuk resmi bilgisi, desen bilgisi, artistik anatomi bilgisi, perspektif bilgisi, görsel okur-yazarlık ve güzel yazı
Sanat eğitimi	Yaratıcılık eğitimi, yetenek eğitimi, özgünlüğe yöneltme, hayal gücünü geliştirme, görsel algı eğitimi, sanat eleştirisi eğitimi, sanat tarihi eğitimi, müze eğitimi, Duyuşsal eğitim: Duyarlılık eğitimi, özgürlük eğitimi,
Ders dışı	Sergi düzenleme, sosyal - kültürel etkinlik düzenleme, okulu ve çevresini güzelleştirme ve geliştirme, okul müzesi oluşturma, sanata ilgili öğrencilere yönelik ve/ya yetenekli öğrencilerin üst öğretim kurumlarına hazırlamaya yönelik kurs düzenleme, velilerin sanatsal eğitimi, sanat gezileri düzenleme, okulu tanıtmaya,

Öğretmen niteliklerine ilişkin beklentilerle ilgili literatür gözden geçirildiğinde, bu araştırmada ortaya çıkan GSÖ niteliklerine ilişkin beklentilerle, her öğretilerde bulunması gereken nitelikler arasında benzerlik ve farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 5.1 de görüldüğü gibi GSÖ’ni diğer öğretmenlerden ayıran özellikler

beş başlık altında özetlenmiştir. Birincisi kişilik özellikleriyle ilgilidir. Kişilik özellikleri arasındaki sanat ve sanat eğitimi inançlarıyla ilgili faktörler, ilk kez program inancı olarak tanımlanması yanında diğer öğretmenlerden beklenmeyen bir niteliktir. Maslow estetik değeri bir motivasyon aracı olarak ele almasına karşın (Bkz. Slavin, 2013) öğretmenin sahip olması gereken değerler arasında ele alınmamaktadır. Oysa görsel sanatlar öğretmeninden beklenen estetik değerleri içselleştirmesi, estetik duyarlılığa sahip olmasıdır. Öğretmenin mesleki değerleri arasında özgecilik ve adanmışlık değerlerinden söz edilmesine karşın sanata adanmışlık GSÖ'nin özelliği olarak diğer öğretmenlerden ayrılmaktadır. GSÖ'nin sanatsal özelliklerine ilişkin, sanatsal yetenek, yaratıcılık, özgünlük, üretkenlik ve zengin bir imge dünyası beklentileri, sanat alanı dışındaki öğretmenlerden beklenmeyen özellikler arasındadır. Genel olarak öğretmenin alan bilgisi eğitsel amaçlı bir beklentiye, GSÖ için alan bilgisinin üretim amaçlı kullanması da beklenmektedir. Örneğin edebiyat öğretmeninden öykü, roman, şiir, tiyatro yazması, fizik ya da kimya öğretmeninden özgün bir buluş yapması beklenmezken, görsel sanatlar öğretmeninden yetenek ve yaratıcılığını kullanarak özgün yapıtlar üretmesi ve üretimlerini sergilemesi yanında, okul mekanlarının düzenlenmesinden, okulun etkinliklerinin tanıtımına kadar birçok alanda üretim yapması arzulmaktadır. Başka bir deyişle alan bilgisini öğretim amaçlı kullanmasının yanında, üretim amaçlı da kullanması beklenmektedir. Üstelik diğer öğretmenlerin eğitsel görev ve sorumlulukları öğrenci üzerinde odaklanırken, öğrencilerin yanında, yetişkinlerin sanatsal eğitimi de GSÖ'nin görev ve sorumlulukları arasında olması ve bunu da ders dışı etkinliklerle yapması beklenmektedir.

Ders dışı etkinliklerle ilgili olarak GSÖ'ninden beklentiler ise, sanatsal yetenek ve becerisi kullanmayı gerektiren etkinlikleri içermekte; bu tür etkinlikleri gerçekleştirebilmesinde inanç, değer ve tutumları etkili olmaktadır. Bunlar öğrenci sergisi düzenleme, sanatçı konferans ve sergileri yanında sosyal - kültürel etkinlikler düzenleme, sanat gezileri düzenleme, ilgili ve/ya yetenekli öğrenciler için kurslar düzenleme, okulu ve çevresini güzelleştirme ve geliştirme, okul müzesi kurma, okulu tanıtmaya, velilerin sanatsal eğitimi gibi ders dışı görevler beklenmektedir.

Alan bilgisi konusunda her öğretmenin kendi alanında yetkin olması genel bir beklentidir. Ancak görsel sanatlar öğretmeninden alan bilgisine ilişkin beklentiler kuramsal bilgi yanında uygulama bilgi ve becerisini içermektedir. Buna göre GSÖ'ni diğer öğretmenlerden ayıran nitelikler; görsel sanatlar teknikleri bilgisi, müze bilgisi, sanat tarihi bilgisi, estetik bilgisi, sanat eleştirisi bilgisi sanat kültürü bilgisi, sanat felsefesi bilgisi, sanat sosyolojisi bilgisi, sanat psikolojisi, çocuk resmi bilgisi, desen bilgisi, artistik anatomi bilgisi, perspektif bilgisi, görsel okur-yazarlık ve güzel yazı bilgi ve becerilerinden oluşmaktadır. Alan bilgisine ilişkin beklentilerin arasında genel kültür sürümlü alanların da olduğu görülmektedir.

Meslek bilgisiyle ilgili olarak sanatsal etkinlikleri zevkli hale dönüştürmesi, sanatsal etkinlikleri gerektiğinde oyuna dönüştürmesi yanında öğrenci beklentilerine uygun, öğrenci katılımlı ve esnek programlar tasarlaması beklentileriyle de diğer öğretmenlerden farklılaşmaktadır. İlköğretim ve ortaöğretim ders programları MEB tarafından merkezden planlanmakta, eğitim öğretim bu programlar çerçevesinde sürdürülmesine karşın GSÖ'nden esnek planlama beklentisi, MEB tarafından hazırlanan programları aşması anlamına gelmektedir ve bu beklenti GSÖ'nin öğretim programı bilgisini zorunlu kılmaktadır.

Sanat eğitimi süreçlerinde yeteneklerin keşfedilmesi ve geliştirilmesi, öğrencilerin yaratıcı güçlerinin ve hayal gücünün harekete geçirilmesi, onların özgünlüğe yönltilmesi, görsel algılarının geliştirilmesi yanında sanat yapıtlarını analiz edebilmeleri, müze ve sanat tarihi bilgisi edinmeleri görevi yüklenen GSÖ diğer öğretmenlerden ayrılmaktadır. Ayrıca sanat eğitimi süreçlerinde öğrencilere özgürlük duygusu ve duyarlılık kazandırılması GSÖ'nden beklenmektedir.

Yukarıda özetlenen öğretmen inanç, değer, tutum özelliklerini içeren kişilik özellikleri, meslek bilgisi, alan bilgisi, genel kültür bilgisi, sanat eğitimi süreçleri ve ders dışı beklentilerle ilgili sonuçlar, program geliştirme süreçlerinde göz önünde bulundurulması gereken önemli değişkenler olarak, bir yönüyle hizmet-içi, diğer yönüyle hizmet öncesi eğitim programlarının geliştirilmesinde merkezi rol oynayabilir. Ayrıca görsel sanatlar öğretmeninden beklenen mizaç ve karakter özellikleri, duyuşsal

özellikleri, iletişim becerileri, sanatsal özellikleri gibi öğretmen eğitimi programlarına alınacak öğrencilerde bulunması gereken özellikler, bu programlara öğrenci seçimine kaynaklık etmesi bakımından önem taşımaktadır.

Görsel sanatlar eğitiminde öğretmen niteliklerinin önemli değişkenlerden biri olmasının yanında sanat eğitimi politikaları, hem görsel sanatlar programlarının, hem de öğretmen eğitimi programlarının genel çerçevesinin belirleyicileri arasındadır. Aşağıda sanat eğitimi politikalarına, adayların seçimine ve öğretmen eğitimi programlarına hazırlanmasına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.1.9 Sanat eğitimi politikalarına ilişkin sonuçlar

Araştırmanın amacı ve amaç doğrultusunda oluşturulan sorular sanat eğitimi politikalarını içermemesine karşın, araştırma sonunda sanat eğitimi politikalarına ilişkin önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Bu konuda öğrencilerden herhangi bir bulgu elde edilemezken, öğretmen adaylarından görsel sanatlar ders saatlerinin yetersizliğinin yarattığı sorunların çözümlerine ilişkin politikalar geliştirilmesine yönelik sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuç okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleriyle eğitim sendikaları tarafından da sorun alanı olarak ele alınmaktadır. Eğitim sendikalarıyla yönetici ve müfettişlerin sanat eğitimi politikalarına ilişkin beklentileri arasında, sanat eğitimi derslerine ilişkin toplumda değersizlik algısı olduğu ve buna bağlı olarak sanat eğitime değer verilmesi beklentisi ortak bir düşüncedir ve sanat eğitimi politikaları bu düşünce etrafında biçimlenmektedir. Bu bağlamda geliştirilecek sanat eğitimi politikaları okul öncesinden başlayarak, öğretmen yetiştirmeye kadar uzanan bir yelpazeyi içeren sonuçlara ulaşılmıştır. Bunlardan en önemlileri; (i) sanat eğitiminin okul öncesinden başlayarak görsel sanatlar öğretmenleri tarafından yürütülmesi, (ii) görsel sanatlar öğretmenlerinin gelişmekte olanların kritik evrelerine (okul öncesi, ilkököl, ortaoköl, lise gibi) göre uzmanlaşması ve öğretmen yetiştiren programların bu yönde gözden geçirilmesi, (iii) görsel sanatlar ders saatlerinin artırılması, okullarda görsel sanatların farklı alanlarıyla ilgili atölyelerin açılması ve yaygınlaştırılması, (iv) sanat ve eğitime devlet desteğinin sağlanması ve kaynak aktarılması, (v) görsel sanatlar alanına yönelik öğretim materyallerinin tasarlanması, çoğaltılması ve dağıtılması, (vi) Milli Eğitim

Müdürlüklerinde görsel sanatlar öğretmenlerinin, rehberlik, hizmet içi eğitim ve denetiminden sorumlu bir birimin oluşturulması, (vii) görsel sanatlar alanına öğretmen yetiştirme sürecine en az ortaöğretim düzeyinde başlanması ve öğretmen akademilerinin kurulması, (viii) “İnsan Kaynakları Bakanlığı” kurulması ve öğretmen yetiştirme ve istihdamının bu bakanlıkça koordine edilmesidir.

5.1.1.10. GSÖ adaylarının öğretmen eğitimi programlarına hazırlanması, seçilmesi ve öğretmen yetiştirme ile ilgili sonuçlar

Öğretmen yetiştiren programlara adayların seçimi ve öğretmen yetiştirme ile ilgili okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri ile eğitim sendikaları ve öğretmen adaylarının beklentilerinden dört önemli sonuç çıkarılmıştır. Birincisi öğretmen eğitiminin erken yaşlarda başlamasıdır. Yönetici ve müfettişlerle eğitim sendikaları görsel sanatlar öğretmenliğini meslek olarak seçecek öğrencilerin erken yaşlarda karar vermeleri ve eğitimin ortaöğretim düzeyinde başlaması gerektiğini beklemektedirler. Bu konuda öğretmen okulları modeline dönülmesi, öğretmen akademisi modeline geçilmesi, güzel sanatlar lisesi programlarında öğrencileri öğretmenlik mesleğine duyuşsal olarak hazırlayacak meslek derslerinin yer alması gibi modellerin önerildiği bulunmuştur. Öğretmen eğitimine orta öğretim sürecinde başlanması öğretmenlik mesleğine yönelik temel becerilerle mesleğe ve sanata adanmışlık, çocuk sevisi gibi duyuşsal hazırlık yanında öğretmen inançlarının oluşması ve bu inançların merkezi inançlar olarak konumlanması bakımından önem taşımaktadır. Bu bağlamda araştırma bulguları analiz edildiğinde; hem sanatsal hem de mesleki hazırlığı içeren ‘güzel sanatlar öğretmen liseleri’ modeli önemli bir çıkarımdır.

İkincisi görsel sanatlar öğretmen eğitiminin mevcut haliyle sürdürülmesi durumunda bu programlara başvuran adaylardan beklentilerin tanımlanması ve adayların seçiminde sanatsal becerilerinin yanında bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin dikkate alınmasıdır. Bu bağlamda GSÖ eğitim programına başvuran adaylardan beklentilerin (i) yüksek zihinsel beceri, (ii) özgür düşünce, (iii) yaratıcılık, (iv) çocuk sevgisi, (v) empati yeteneği, (vi) sabır, (vii) merak, (ix) kendini geliştirme inancı, (x) Türkçeyi ve beden dilini etkili kullanma, (xi) duyuşsal özellikleri ve (xii) kişilik özellikleri şeklinde

tanımlandığı görülmekte, bu tanımlar “öğretmenlik kumaşı” metaforuyla açıklanmaktadır. Dolayısıyla özel yetenek seçme sınavlarında adayların sanatsal yetenekleri yanında bilişsel becerileri, kişilik özellikleri, inanç, ilgi, tutum gibi duyuşsal özelliklerini ölçen sınav modelleri ve bu modellere ilişkin ölçme araçlarının geliştirilmesi, baka bir deyişle öğretmenlik kumaşının test edilmesi önem taşımaktadır.

Üçüncüsü GSÖ eğitimi programlarının model sorunudur. Uygulamadaki modelin, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleriyle öğretmen adaylarının önemle vurguladıkları, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasından oluşan uygulama sınırlılığı sorunu olmasıdır. GSÖ adaylarının yaparak öğrenmelerinin büyük oranda uygulamalara bağlı olduğunu düşünen bu gruplar uygulamaların tüm programa yayılmasını önermektedirler. Literatürde uygulama-yansıtma dönüşü şeklinde modellendirilen ‘yansıtıcı öğretmen yetiştirme’ modeli (Bkz. Kuramsal çerçeve) paydaşların bu beklentisini karşılama potansiyeline sahip olduğu söylenebilir.

Dördüncüsü GSÖ eğitimi programlarının, gelişmekte olanların kritik evrelerine (okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise) göre uzmanlaşmayı temel alması beklentisidir. Söz konusu programlarda anasanat atölye seçenekleri sanatın belli bir alanında derinleşmeye olanak vermektedir. Oysa paydaşlar GSÖ’nden görsel sanatların farklı alanlarında aynı düzeyde yetkinlik beklemektedirler. Bu iki beklenti birlikte değerlendirildiğinde programın görsel sanatların belli bir alanında derinleşme yerine, öğrencilerin gelişim evrelerinde derinleşmeyi temel alan bir yapıya dönüştürülmesi, anasanat atölye ve seçmeli sanat atölye yaklaşımının gözden geçirilmesi, koşulların elverdiği sayıda atölye dersinin aynı krediyle programa yayılması araştırmanın çıkarımları arasındadır.

5.1.2 Araştırmanın üçüncü sorusuna ilişkin sonuçlar

Paydaş beklentilerinde tanımlanan niteliklerle, uygulamadaki alan öğretmen eğitimi programlarında tanımlanan öğretmen nitelikleri arasında benzerlikler ve/veya farklılıkların sorgulandığı araştırmanın üçüncü sorusuna yanıt aramak için paydaşlardan elde edilen bulgular yeniden çözümlenmiş; üst kategori ve üst temalar halinde yeniden tanımlanmıştır. Bu çözümlenmeler sonunda GSÖ kişilik özellikleri, meslek bilgisi ve

becerisi, sanat alanı bilgisi ve becerisi, genel kültür bilgisi, görsel sanatlar eğitiminde kuram ve uygulamalar, ders dışı etkinlikler ve örgütlenme becerilerinden oluşan yedi üst tema elde edilmiştir. Aşağıda söz konusu temalarla ilgili sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.2.1. GSÖ yetiştirme programının, kişilik özelliklerine yönelik beklentileri gerçekleştirme kapasitesine ilişkin sonuçlar

GSÖ kişilik özelliklerine ilişkin beklentiler; inançlar, değerler, tutumlar, sanatsal özellikler, duyuşsal özellikler ve diğer kişilik özelliklerini içeren altı üst (meta) kategoriden oluşmaktadır.

GSÖ yetiştirme programında öğretmen adaylarının eğitsel inançlarının ve program inançlarının oluşmasına katkı sağlayan ders içeriklerinin bulunmasına karşın, programda öğretmen inançlarının tanımlanmadığı belirlenmiştir. Eğitsel inançlar arasındaki yenilik inancına ilişkin ders içerikleri bulunmasına karşın, öz-yeterlik, başarı ve özgürlük inançlarının oluşturma potansiyelinin düşük olduğu saptanmıştır. Program inançlarından (yaklaşımlar) teknolojik, akademik, sanat ve sanat eğitimi inançlarını öne çıkaran öğretmen eğitimi programında, paydaşların odaklandığı insancıl inançları oluşturma kapasitesinin yeterli olmadığı söylenebilir. Benzer şekilde bilişsel süreçler ve sosyal yeniden yapılandırmacı inançlarına uzak olması, programın davranışçı yaklaşımla temellendirildiği bir görünüm vermektedir.

Öğretmen değerleriyle ilgili beklentiler mesleki, evrensel, ulusal, insani, sanatsal ve bireysel değerler olarak 6 üst kategori oluşturmaktadır. Programda araştırma, girişimcilik, yenilikçilik gibi mesleki ve kişisel gelişim değerlerine, sanatsal değerlerine, ulusal değerlerine katkı sağlayan ders içeriklerinin bulunduğu; ancak, iyimserlik, yardımseverlik, alçakgönüllülük, özgecilik, hoşgörü, sevgi-saygı gibi insani değerlerin tanımlanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Adalet, özgürlük, laiklik, bilimsellik, demokrasi, etik, dürüstlük, erdemlilik gibi boyutlar içeren evrensel değerlerle ilgili beklentilerin bazı boyutlarının program çıktılarında tanımlanmasına karşın ders içeriklerine yeterince yansımadağı saptanmıştır. Evrensel değerlerle ilgili tanımlamaların üç değişik dersin

öğrenme çıktılarında aynı şekilde tanımlandığı; ancak, ders içeriklerinde yer almadığı bulgusu bu sonucu doğrular niteliktedir.

Öğretmenin öğrencilere yönelik tutumlarına ilişkin beklentiler, felsefi ve psikolojik açıdan insancıl yaklaşımla açıklanabilecek; hoşgörülü, iyimser, içten, duyarlı, sevecen, öğrenciye yakın, anlayışlı, saygı, güven, empati kurabilme ve eşit davranma, disiplinli, esnek, eleştiriye açıklık gibi kavramları içermektedir. GSÖ inanç ve değerleri gibi tutumlarının da yeterince tanımlanmamasına karşın, öğretmenin mesleğine ve öğrencilere yönelik tutumlarına etki edebilecek ders içeriklerinin bulunduğu saptanmıştır. Ancak, GSÖ'nin sanata adanmışlık, duygusallık, çocuk sevgisi, isteklilik, coşku, duyarlılık, yaşam boyu öğrenme arzusunu gibi duyuşsal özelliklerine ilişkin beklentilerin tanımlanmamış olması ve ders içeriklerinde bunlara yer verilmemesi programın duyuşsal alanı ihmal ettiği anlamına gelmektedir.

Programın, adayların inanç ve değerlere göre tutum geliştirme becerileri yönünden görece güçlü olmasına karşın, bir programda tanımlanan inanç, değer, tutumların tanımlanmayanlara göre geliştirme olasılığının daha yüksek olduğu varsayımı, program geliştirme süreçlerinde bunların tanımlanmasını zorunlu kılmaktadır.

GSÖ'nin sanatsal özelliklerine ilişkin beklentiler sanatsal yetenek ve sanatçı kimlikten oluşan iki boyuttan oluşmakta ve bu özelliklerin öğretmen eğitimi programının, program çıktılarında ve ders içeriklerinde ayrıntılı olarak karşılık bulunduğu görülmektedir. Paydaşlar öğretmenin sanatsal beceri ya da yeteneğini görsel sanatların farklı alanlarında göstermesini sanat eğitimi açısından önemli görmektedirler. Ancak, yapılan analizler programın, adayların anasanat atölye dersi aracılığıyla belli bir alanda yoğunlaşmasına ve seçmeli sanat atölyeler aracılığıyla birkaç alanın kısa sürelerle tanınmasına izin verdiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla programın paydaş beklentilerinde ortaya çıkan, öğretmenin sanatsal çok yönlülüğüne katkısının sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan; öğretmenin sanatçı ruhlu, sanat alanında yaratıcılık, özgünlük, araştırmacılık gibi özellikleriyle ortaya çıkan sanatçı kimlik oluşturma gücünün yüksek olduğu sonucu elde edilmiş, GSÖ araştırmacı-sanatçı-öğretmen kimliğiyle tanımlanmıştır.

GSÖ'nin iletişim becerileri hem bir kişilik özelliği hem de mesleki bir özellik olarak tanımlanmış olup, etkili iletişim becerilerinin paydaşların ortak beklentisi olduğu bulunmuştur. Öğretmen eğitimi programında sözel, yazılı ve sanatsal iletişim becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayan ders içeriklerinin olmasına karşın, bir kişilik özelliği olarak öğretmen eğitimi programlarına adayların seçiminde göz önünde bulundurulması gereken ölçütlerden biri olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde öğretmenin mizaç ve karakter özelliklerinin de öğretmenlik mesleğine uygunluğunun test edilmesinin gereği araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlardan biridir. Çünkü mizaç ve karakter özellikleriyle ilgili beklentiler, eğitimle müdahale edilemeyecek nitelikleri içermektedir.

Yukarıda özetlenen kişilik özelliklerine ilişkin niteliklerin bir kısmı doğuştan getirilen ve eğitimle değiştirilmesi mümkün olmayan, bir kısmı ailenin ve sosyal çevrenin etkileriyle biçimlenen, eğitimle tümünden müdahale edilemeyen ve değişime direnç gösteren, bir kısmı da eğitimle kazandırılacak özellikler olarak sınıflandırılabilir. Eğitimle tümünden değiştirilmesi mümkün olmayan ya da değiştirilmeye çalışılması etik olmayan özellikleri öğretmen yetiştirme programlarına öğrenci seçiminde ölçütlerin tanımlanması ve bu programlara öğrenci hazırlama programlarına duyulan ihtiyacın önemini artırmaktadır.

5.1.2.2 GSÖ yetiştirme programının meslek bilgisi ve becerisine yönelik beklentileri gerçekleştirme kapasitesine ilişkin sonuçlar

Meslek bilgisi ve becerisine ilişkin öğretim programı bilgisi, öğretimi planlama bilgisi, eğitim kuramları bilgisi, iletişim bilgi ve becerisi, motivasyon bilgisi, yöntem ve teknik bilgisi, öğretim materyali bilgisi, yöntem ve teknik bilgisi, değerlendirme bilgisi, rehberlik bilgisi, sınıf/atölye yönetimi bilgisi, özel eğitim bilgisi, öğretim süreçlerini etkili gerçekleştirme ve deneyim üst kategorileri ortaya çıkmış ve bu kategorilerde tanımlanan niteliklerin önemli bir kısmının GSÖ eğitimi programında tanımlandığı görülmüştür. Dolayısıyla programın meslek bilgisi yönünden güçlü olduğu söylenebilir. Ancak, paydaş beklentilerinde değinilen üç önemli boyutun yetersiz olduğu görülmüştür. Birincisi öğretim programı türleri ve özellikleri, program tasarlama ve program

değerlendirme bilgisini içeren program tasarımı bilgisidir. İkincisi görsel sanatlar öğretmeninin motivasyon bilgisi, meslek bilgisine ilişkin beklentilerin önemli bir boyutunu oluşturmasına karşın öğretmen eğitimi programlarında bu konuya sadece iki ders saatlik süre ayrılmasıdır. Üçüncüsü uygulama yetersizliğidir. Adayların yetişme sürecindeki kazanımlarını uygulama-yansıtma döngüsüyle test edemedikleri, dolayısıyla yeterli deneyim kazanamadıklarıdır.

5.1.2.3 GSÖ yetiştirme programının alan bilgisi ve becerisine yönelik beklentileri gerçekleştirme kapasitesine ilişkin sonuçlar

GSÖ'nin iyi bir alan bilgisine sahip olması konusunda beklentiler, görsel sanatlar teknikleri bilgisi, müze bilgisi, sanat tarihi bilgisi, estetik bilgisi, sanat eleştirisi bilgisi sanat kültürü bilgisi, sanat felsefesi bilgisi, sanat sosyolojisi bilgisi, sanat psikolojisi, çocuk resmi bilgisi, desen bilgisi, artistik anatomi bilgisi, perspektif bilgisi ve güzel yazı bilgisi ve becerilerini içermektedir. Görsel sanatlar öğretmen eğitimi programının söz konusu beklentileri önemli ölçüde karşılama kapasitesi taşımasına karşın bazı boyutlarının güçlendirilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu boyutlar şu maddeler altında özetlenebilir. (i) GSÖ yetiştirme programı, görsel sanatların farklı anlatım teknikleri bilgi ve becerisini önemli ölçüde desteklemesine karşın ilköğretim okullarında uygulanabilecek teknikler konusunda sınırlılığı bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. (ii) Programda desen dersi bulunmasına karşın, yalnızca birinci sınıfta programlanmış olması, adayların desen çizme becerilerinin geliştirilmesi açısından yeterli görülmediği gibi desen dersine altyapı oluşturabilecek artistik anatomi dersinin programda yer almadığı görülmektedir. (iii) GSÖ Adaylarının estetik eğitimi kadar, hizmet içinde öğrencilerin estetik eğitiminin de önemli görüldüğü; ancak, GSÖ eğitimi programında estetik dersine yer verilmediği görülmektedir. Estetiğin, sanat felsefesi dersinin içinde bir ünite olarak planlandığı bulunmuştur. Oysa sanat felsefesi estetiğin bir kolu olduğuna ilişkin literatür estetik dersinin programda yer alması gerektiğini ortaya koymaktadır. (iv) Sanatı, sanatçıları ve sanat yapıtlarını anlama yanında sanat yapmaya katkı sağlayabilecek sanat psikolojisi ve sanat sosyolojisi derslerine ilişkin beklentiler bulunmasına karşın, programda bu derslere yer verilmediği görülmektedir. (v) Programda farklı sınıf düzeylerinde adayların sanat tarihi bilgisini besleyen dersler

bulunmasına karşın, ders içeriklerinin Avrupa ve Türk Sanatına yöneldiği, diğer ulusların sanatlarının ders içeriklerine yansımadağı, dolayısıyla sanat tarihi bilgisinin sınırlandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

5.1.2.4 GSÖ yetiştirme programının paydaşların genel kültür bilgisine ilişkin beklentilerini gerçekleştirme kapasitesine ilişkin sonuçlar

GSÖ genel kültür bilgisine ilişkin beklentiler teknoloji bilgisi, drama bilgisi, (oyun/yaratıcı drama) tarih bilgisi, yabancı dil bilgisini içermektedir. Programda teknoloji bilgisine katkı sağlayan derslerin yer aldığı görülmüştür. Benzer şekilde yabancı dil bilgisini içeren derslerin de olduğu; ancak, bu derslerin mevcut haliyle dil öğrenme kapasitesi içermediğı sonucuna ulaşılmıştır. Drama / yaratıcı drama beklentilerine ilişkin tanımlamaların, iletişim becerileri, yöntem ve teknik bilgisi, motivasyon bilgisi, sanat eğitimi süreçlerine ilişkin beklentiler gibi çeşitli faktörler altında yinelendiğı bulunmuştur. Dolayısıyla eğitsel oyunları da içermesi arzulanan drama, hem alan bilgisine hem de meslek bilgisine katkı sağlaması bakımından, programda ders olarak yer alması gerektiğı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde tarih bilgisi beklentisi, sanat yapıtlarının oluşum koşullarıyla ilişkilendirilmekte; adayların uygarlık tarihi, düşünce tarihi bilgisine sahip olması beklenmektedir. Dolayısıyla tarih bilgisi, uygarlık tarihi bilgisi ve düşünce tarihi bilgisi, sanat tarihi bilgisini destekleyen alanlar olarak GSÖ eğitimi programlarındaki yeri tartışılması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Özetle GSÖ eğitimi programlarının adayların teknoloji bilgisine ilişkin bilgi ve beceri kazanmalarına ilişkin dersler ve içerikler olduğu, ancak, drama bilgi ve becerisiyle, tarih bilgisinin tanımlanmadığı, programda yabancı dil bilgisine katkı sağlayan dersler olmasına karşın bu derslerin dil öğretimini gerçekleştirici nitelikte olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2.5 GSÖ yetiştirme programının paydaşların sanat eğitimiyle ilgili beklentilerini gerçekleştirme kapasitesine ilişkin sonuçlar

Görsel sanatlar eğitimi ile ilgili beklentiler ilişkin çözümlenmeler sonunda, estetik ve görsel algı eğitimi, sanat kültürü eğitimi, sanat teknikleri öğretimi, atölye dışı sanat eğitimi, duyuşsal eğitim ve kişilik eğitimi üst kategorilerinden oluşan bulgulara ulaşılmıştır. GSÖ yetiştirme programının estetik ve görsel algı eğitimi, sanat kültürü eğitimi, sanat teknikleri öğretimi, atölye dışı sanat eğitimi beklentilerini karşıladığı; ancak, yaratıcılık eğitiminin yeterince yer almadığı, sosyal öğrenme yaklaşımlarının ve kişiliklerin geliştirilmesine ilişkin içeriklerin yetersiz olduğu, duyuşsal eğitimin tanımlanmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Sanat eğitiminin doğasının duyuşsal eğitimi içermesine karşın, paydaş beklentilerinde tanımlanan, öğrencilerin sanata karşı olumlu tutum geliştirmesi, duyarlılık kazanmaları, kendini gerçekleştirmeleri, sorumluluk ve özgürlük duygularının geliştirilmesi gibi konuların derslerin amaçları ve içeriklerine yansımadağı görülmektedir. Dolayısıyla programın sanat eğitimine ilişkin paydaş beklentilerini karşılama kapasitesi yönünden açıkları olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması sürecinde ihtiyaç duydukları alan bilgisine ilişkin beklentilerin, görsel sanatlar eğitimi süreçleriyle ilişkilendirilmiş olması, uygulamaların önemini göstermektedir. Yansıtıcı öğretmen eğitimi modelinde olduğu gibi uygulama yansıtma döngüsünün kurulabilmesinin uygulamaların programa yayılmasına bağlı olduğu söylenebilir.

5.1.2.6 GSÖ eğitimi programının ders dışı etkinliklerle ilgili beklentileri karşılama kapasitesine ilişkin sonuçlar

Ders dışı etkinliklere ilişkin beklentiler; öğrencilerin eğitimi, yetişkinlerin eğitimi ve okulu geliştirme üst kategorilerini içermektedir. Öğrencilerin ders dışı eğitime katkı sağlayan sanat projeleri hazırlama, sanat gezileri düzenleme, sergi açma gibi bir kısım beklentilerin programda tanımlanmasına karşın, kulüp kurma, kurs açma, sosyal etkinlikler düzenleme, yarışmalar düzenleme, sinema günleri ve sanatçı konferansları düzenleme ve bu etkinliklere başta veliler olmak üzere yetişkinlerin

katılımını sağlama gibi etkinliklerin programda yer almadığı saptanmıştır. Benzer şekilde okulu geliştirmeye katkı sağlamak amacıyla; okulu güzelleştirme, okul ve çevre tasarımı yapma, okulu tanıtma, okul müzesi oluşturma, diğer okullarla işbirliği yapma gibi paydaş beklentilerinin de tanımlanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla ders dışı etkinlikler, öğretmen eğitimi programından çok öğretmenin inanç, değer, tutum ve kişilik özelliklerine bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2.7. GSÖ eğitimi programının örgütlenme becerileriyle ilgili beklentileri karşılama kapasitesine ilişkin sonuçlar

GSÖ'nin örgütlenme becerileri, mesleki örgütlenme, sanatsal örgütlenme ve sendikal örgütlenme boyutlarını içermektedir. Öğretmen eğitimi programında okulun bir örgüt olarak ele alındığı, bu bağlamda örgüt yapısına ilişkin ders içerikleri bulunmasına karşın öğretmenin mesleki, sanatsal ve sendikal örgütlenme becerilerine ilişkin içerik olmadığı bulunmuştur. Dolayısıyla programın adayların örgütlenme becerilerine katkı sağlamadığı söylenebilir.

5.1.2.8 GSÖ yetiştirme programındaki derslerin paydaş beklentilerin karşılama kapasitesine ilişkin sonuçlar

GSÖ eğitimi programındaki derslerin tanımları, amaçları ve içeriklerinin analizi sonunda, paydaş beklentilerinde tanımlanan niteliklere hizmet düzeyleri arasında fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre Eğitim Bilimlerine Giriş, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Özel Öğretim Yöntemleri I-II, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin paydaş beklentilerini yüksek düzeyde; Temel Tasarım, I-II, Desen I-II, Eğitim Psikolojisi, Anasanat ve Seçmeli Sanat Atölye dersleri, Batı Sanatı Tarihi, Sanat Felsefesi, Çocuğun Sanatsal Gelişimi, Seçmeli Resim Teknikleri I-II, Sınıf Yönetimi, Sanat Eleştirisi, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı ve Rehberlik derslerinin paydaş beklentilerini orta düzeyde karşılama potansiyeli taşıdığı sonucu elde edilmiştir. Diğer taraftan Perspektif, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Türkçe; Yazılı ve Sözlü Anlatım, Yazı, Bilgisayar I-II, Sanat Tarihine Giriş, Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Türk Sanatı Tarihi, Ölçme ve Değerlendirme, Özel Eğitim, Topluma Hizmet

Uygulamaları ile Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi derslerinin paydaş beklentilerini karşılama konusunda görece daha düşük katkı sağladığı, Yabancı Dil ve Türk Eğitim Tarihi Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi derslerinin ise katkı sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca programda yer almayan öğretim programı, motivasyon, etkili iletişim, artistik anatomi, sanat psikolojisi, sanat sosyolojisi, tarih, (düşünce tarihi, uygarlık tarihi) ve drama derslerine ihtiyaç duyulduğu araştırmanın diğer bir sonucudur.

Araştırma üçüncü sorusuna ilişkin analiz sonunda ortaya çıkan üst (meta) kategori ve üst (meta) temalar dikkate alındığında görsel sanatlar eğitiminin kalitesinin artırılmasına etki eden GSÖ nitelikleri ile ilgili tanımlama yapılabileceği ortaya çıkmış ve bu tanımlar aşağıda verilmiştir.

5.1.2.9. GSÖ niteliklerine ilişkin beklentilerle ilgili tanımlar

A) Kişilik özellikleri,

1.Mizaç ve karakter özellikleri bakımından; güler yüzlü, hoşgörülü, neşeli, sempatik, sabırlı, soğukkanlı, sakin, samimi, nazik, esprili, düzenli, titiz, sürpriz seven, açık fikirli, pratik, dirençli, uyumlu, özgür ruhlu, anlayışlı, uyumlu, sevecen, azimli, doğal davranan, heyecanlı, sıcakkanlı, dışadönük gibi özelliklere sahip olma,

2.Öğrencinin özgürlüğüne ve demokrasiye inanma ve bu inançlarını sanat eğitimi ortamlarında yansıtabilme,

3.Araştıran, kendini mesleğine adayan, idealist, sürekli kendini geliştiren ve böylece güçlü öz-yeterlik inancı taşıyan, yeniliğe, değişime ve yaşam boyu öğrenmeye açık, ileri görüşlü olma,

4.İnsancıl, akademik, bilişsel süreçler, teknolojik, sosyal yeniden yapılandırmacı yaklaşımlarla, sanat ve sanat eğitimi yaklaşımlarını içselleştirme ve bu yaklaşımların söylemlerini görsel sanatlar eğitimi programlarına ve süreçlerine uyarlayabilme,

5.Evrensel, ulusal, mesleki, bireysel ve sanatsal değerleri kendi kimliğinde toplayabilme,

6.Mesleğine ve öğrencilere karşı olumlu tutum ve davranış geliştirebilme,

7.Başta öğrenciler olmak üzere okul yönetimi ve diğer personeliyle, velilerle, üniversitelerle ve diğer paydaşlarla etkili iletişim kurabilme,

- 8.Yeteneklerini görsel sanatların farklı alanlarındaki yaratıcı ve özgün ürünleriyle ortaya koyabilme,
- 9.Giyim kuşam ve ana dilini kullanmasıyla model olabilme,
- 10.Çocukları sevmeye, kendini sanata ve mesleğine adanma, sanata, doğaya ve çevreye duyarlı olma,
- 11.Dışadönük, sosyal bir kişiliğe sahip olma,

B) Meslek bilgisi özellikleri;

- 1.Öğretim programı bilgisine sahip olma, gerektiğinde sanat eğitimi programları tasarlayabilme,
- 2.Görsel sanatlar eğitimi programlarının amaçlarını, içeriklerini, eğitim durumlarını, ölçme ve değerlendirme boyutlarını analiz edebilme ve öğrenme süreçlerinde programın boyutlarıyla ilgili kararlara öğrencileri katabilme,
- 3.Öğretme öğrenme süreçlerinde öğretim yöntem ve teknik çeşitliliğe yer verebilme, özellikle oyundan eğitsel bir araç olarak yararlanabilme,
- 4.Öğretim teknolojilerine hakim olma, öğretim materyalleri tasarlayabilme ve öğrenme öğretme süreçlerinde etkin kullanabilme,
- 5.Öğrenme süreçlerinde öğrencilerle etkili iletişim kurabilme,
- 6.Motivasyon kuram ve stratejileri bilgisine sahip olma, özellikle öğrencilerin içsel motivasyonlarını öne çıkarma, onları cesaretlendirme ve yaratıcılığa teşvik etme,
- 7.Sanat eğitimi etkinliklerini yaşamla ve diğer alanlarla ilişkilendirme,
- 8.Öğrencilerin gelişim özelliklerini, bireysel farklılıklarını ve öğrenme hızlarını dikkate alma, öğrenci odaklı eğitim yaklaşımını benimseme,
- 9.Öğrencilere bireysel ve mesleki rehberlik yapabilme, onları araştırmaya yöneltebilme, sanat eğitimi süreçlerini yönetebilme,
- 10.Farklı ölçme ve değerlendirme ölçekleri geliştirebilme ve öğretimi tüm boyutlarıyla değerlendirebilme,

C)Alan bilgisi özellikleri;

- 1.Görsel sanatlar alanındaki farklı biçimlendirme teknikleri konusunda deneyim sahibi olma,

- 2.Sanat tarihi, müzecilik, sanat yapıtı inceleme, estetik, sanat felsefesi, sanat psikolojisi ve sanat sosyolojisi gibi sanat kültürüyle ilgili kuramsal donanıma sahip olma,
- 3.Görsel biçimlendirme ilkeleri ve öğeleri ile perspektif, güzel yazı bilgi ve becerisine sahip olma,
- 4.Sanat yapıtlarını ve çocuk resimlerini sanatsal ve psikolojik boyutlarıyla çözümleyebilme,
- 5.Artistik anatomi ve desen bilgi-becerisine sahip olma,

C) Genel kültür bilgisi özellikleri;

- 1.Teknoloji bilgisine sahip olma ve yeni teknolojileri izleme,
- 2.Düşünce tarihi, uygarlık tarihi gibi tarih bilgisine sahip olma, sanat yapıtlarını tarih bilgisiyle ilişkilendirme,
- 3.Oyun-drama bilgisine sahip olma, oyundan eğitsel araç olarak yararlanabilme,
- 4.Yabancı dil bilgisine sahip olma ve uluslararası düzeyde araştırma yapabilme,
- 5.Çok yönlü genel kültür bilgisine sahip olma,

E) Sanat eğitimi bilgi ve becerisiyle ilgili özellikler;

- 1.Görsel sanatlar biçimlendirme tekniklerinde çeşitliliğe yer verme,
- 2.Yetenekleri keşfetme ve geliştirme,
- 3.Yaratıcılık ve özgünlüğe yöneltme, hayal gücünü ve görsel algıyı geliştirme,
- 4.Araştırma, problem çözme ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirme,
- 5.Sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik, müze ve galeri eğitimi bilgisine sahip olma,
- 6.Sanat eğitimi süreçlerinde teknolojiden yararlanma,
- 7.Sosyal becerileri ve sorumluluk duygusunu geliştirme,
- 8.Estetik yargı gücü ile duygu ve duyarlılıkları geliştirme,
- 9.Görsel sanatlar dersini ve sanatı sevdirmeye,
- 10.Öğrencileri özgür düşünceye yöneltme ve özgür öğrenme ortamları yaratma,
- 11.Öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine katkı sağlama.

F) Ders dışı etkinliklerle ilgili özellikler;

- 1.Sanat kulüpleri kurma ve ilgili öğrencilere, kurs açma,
- 2.Sosyal, kültürel etkinlikler ve sanat gezileri düzenleme,
- 3.Öğrenci sergileri yanında öğretmen ve sanatçı sergileri açma,
- 4.Sanat projeleri yapma,
- 5.Konferanslar düzenleme,
- 6.Sinema günleri düzenleme,
- 7.Okul müzesi kurma,
- 8.Okulu geliştirme, okul ve çevresini güzelleştirme,
- 9.Velileri sanatsal, sosyal ve kültürel etkinliklere katma,

G) Örgütlenme becerileriyle ilgili özellikler;

1. Mesleki örgütlenme ve dayanışma yoluyla kendini geliştirme,
2. Sanat ve eğitimi alanında örgütlenme ve sanatı yaygınlaştırma,
3. Mesleki, sanatsal ve sendikal örgütlenmeye açık olma.

Yukarıda tanımlanan GSÖ nitelikleri, bir yönüyle görsel sanatlar öğretmen eğitimi programlarının tasarımına kaynaklık etmesi, diğer yönüyle bu programlara seçilecek adaylarda aranacak özelliklerin belirlenmesi ve dolayısıyla söz konusu programlara öğrenci seçimine kaynaklık etmesi bakımından önemli olduğu söylenebilir. Paydaşların GSÖ eğitimi programlarına öğrenci seçimi ve öğretmen eğitimi konusundaki beklentileri aşağıda betimlenmiştir.

H) GSÖ Eğitimi programlarına öğrenci seçimi

- 1.GSÖ eğitimi programlarına seçilecek adayların niteliklerinin tanımlanması,
- 2.Adayların sanatsal becerilerinin yanında kişilik özelliklerini de ölçen ölçme araçlarının geliştirilmesi,
3. Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları içeren inanç, değer, tutum yanında diğer duyuşsal özelliklerinin de dikkate alınması,

4. Ortaöğretimden yükseköğretime geçiş sınavlarının mesleğin gerektirdiği kişilik, tutum ve duyuşsal hazırlık gibi ‘öğretmenlik kumaşı’ nı ölçen özelliklere yönelmesi;

İ) Görsel sanatlar alanına öğretmen yetiştirme

- 1.Öğretmen yetiştirme programlarında duyuşsal alan becerilerinin tanımlanması ve ders içeriklerine yansıtılması,
2. GSÖ adaylarının eğitsel ve program inançlarının oluşturulması ve güçlendirilmesi,
3. Öz-yeterlik inançlarının güçlendirilmesine de katkı sağlayan okul uygulamalarının ara sınıfları da kapsayacak şekilde planlanması,
4. Programın güçlü boyutlarından arasındaki meslek bilgisi alanında ihtiyaç duyulan öğretim programı, iletişim, motivasyon dersleriyle desteklenmesi,
5. Benzer şekilde alan bilgisi alanında ihtiyaç duyulan artistik anatomi, sanat psikolojisi, sanat sosyolojisi dersleriyle desteklenmesi,
- 6.Programın zayıf yönlerinden genel kültür bilgisi ve duyuşsal alan boyutunun güçlendirilmesi, düşünce tarihi, uygarlık tarihi, yaratıcılık, drama derslerinin programda yer alması,

J. Sanat eğitimi politikaları

- 1.Görsel sanatlar derslerinin ders saatlerinin dünya standartları dikkate alınarak artırılması ve içeriklerinin çeşitlendirilmesi,
- 2.Görsel sanatlar eğitiminin okul öncesinden başlayarak alan uzmanlarıyla yürütülmesi,
- 3.GSÖ eğitime ortaöğretim düzeyinde başlanması,
- 4.Öğretmen yetiştirme programının okulöncesi, ilkokul, ortaokul, lise öğretmenliği gibi eğitim kademelerine yönelik çeşitlendirilmesi ve adayların bu kademelerden birinde uzmanlaşmalarının koşullarının oluşturulması ve istihdam edilmesi,
- 5.GSÖ yetiştirme programlarının sanat merkezlerinde ve bu merkezlere yakın bölgelerde toplanması ya da bu bölgelerden başlayarak sanatsal yatırımların yaygınlaştırılması,
6. İnsan kaynakları bakanlığı kurulması, ülkenin ihtiyaç duyduğu nicelik ve nitelikte öğretmen yetiştirilmesi için uzun erimli planlama yapılması.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulguları ve bu bulgulardan elde edilen sonuçlar kapsamında önemli olduğu düşünülen, görsel sanatlar eğitimiyle ve gelecekte yapılabilecek araştırmalarla ilgili bazı önerilere yer verilmiştir.

5.2.1 Görsel sanatlar eğitimine yönelik öneriler

1. GSÖ niteliklerine ilişkin çeşitli faktörlerin ortaya çıkardığı bu araştırma sonuçlarından biri paydaşların öğretmen kişilik özelliklerine yoğunlaşması, kişilik özelliklerinin görsel sanatlar eğitiminde motivasyonel işlev görmesidir. Öğretmen kişilik özelliklerinin sosyal, psikolojik, nöro-fizyolojik, bilişsel, duyuşsal, devinişsel boyutlarına ilişkin beklentilerin odağını öğretmen inançları oluşturmaktadır. Değer, tutum ve davranışlara yön veren inançlar, birey belli bir olgunluğa ulaşıncaya kadar doğru-yanlış, iyi-kötü karşıtılarıyla binlerce çeşitlenebilmekte ve değişime uğrayabilmektedir. Ancak, inançlar çevreselden merkezi konuma yaklaştıkça değişime direnç göstermektedir (Bkz. Kuramsal çerçeve). Dolayısıyla paydaş beklentilerinde ortaya çıkan eğitsel ve program inançlarının gücü, merkezi inançlar olarak konumlanmasına bağlıdır. Öğretmen inançlarının merkezi inançlar olarak konumlanması için bu araştırma bulgularından iki çıkarım yapılabilir. Birincisi GSÖ eğitimine yükseköğretim öncesi başlanmasıdır. İkincisi GSÖ yetiştirme programında öğretmen inançlarının oluşturulması ve geliştirilmesi için bu inançların tanımlanması ve ders içeriklerine sindirilmesidir.

2. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri ile eğitim sendikalarının erken öğretmen eğitimi beklentileri, GSÖ eğitimine ortaöğretim düzeyinde başlanması öğretmen inançlarının merkezi inançlar olarak konumlanması yanında öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutum geliştirilmesine ve duyuşsal hazırlık gerekçelerine dayanmaktadır. Erken öğretmen eğitimi, sanat ve öğretmenlik alanlarını kaynaştıran programlarla etkili olabilir. Mevcut haliyle güzel sanatlar liseleri ve ilgili meslek liseleri bu ihtiyacı karşılama kapasitesinde görülmemektedir. Bu kurumlar öğrencilerin sanatsal yeteneklerine önemli katkı sağladığı, sanat inancını oluşturma kapasitesi taşıdığı halde,

eğitim boyutuna uzak kalmaktadır. Benzer şekilde uygulamadaki öğretmen liselerinin programları ise öğretmenlik mesleğine hazırlayan dersler içermesine karşın, güzel sanatlar alanına hazırlama potansiyeli içermemektedir (Bkz, MEB, 2012, YÖK, 2006). Dolayısıyla erken görsel sanatlar öğretmen eğitiminden yapılabilecek çıkarım, bir taraftan öğrencilerin sanatsal yeteneklerini harekete geçiren, geliştiren diğer taraftan öğretmenlik mesleğine altyapı oluşturan ders içeriklerinin harmanlandığı ‘Güzel Sanatlar Öğretmen Liseleri’ olarak adlandırılabilir ortaöğretim okullarının açılmasıdır.

3. Bu tür bir öğretmen yetiştirme modelinde, öğrencinin ilköğretimdeki sanatsal gelişimi, akademik başarı puanları, mizaç özellikleri, yaratıcılığı, sanatsal becerileri, öğrencinin ilgi ve tutumları gibi özellikler dikkate alınarak, söz konusu ortaöğretim programlarına geçişleri sağlanabilir. Eğitim paydaşlarının önerdiği ilköğretimin son sınıflarında ‘yönlendirme dersi’ adı altında bir dersin programlarda yer almasıyla yapılacak mesleki yönlendirmeler ‘güzel sanatlar öğretmen liselerine’ yönlendirmeleri içerebilir. Dolayısıyla bu süreç erken öğretmen eğitimi sürecinin formal başlangıç noktası olarak ele alınabilir. Bu modelle ortaöğretim sürecini tamamlayan öğrencilerin, görsel sanatlar öğretmenliği lisans programlarına geçişinde yeni bir sınava gerek kalmayabilir. Sınav kaygısından arınan öğrencilerin kişilik gelişimleri zedelenmeden yükseköğretime hazırlanmaları sağlanabilir. İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde kazanılmaya başlanan eğitsel ve sanatsal inançlar, merkezi olarak konumlanabileceğinden GSÖ’nin tüm duyuşsal evrenini şekillendirebilir.

4. Görsel sanatlar öğretmenin program inançlarına ilişkin paydaş beklentileri; insancıl inançlar, teknolojik inançlar, akademik inançlar, bilişsel süreçler, sosyal yeniden yapılandırıcı inançlar, sanat inancı, sanat eğitimi inancı faktörlerini içermektedir. GSÖ eğitimi programında teknolojik inançlar, akademik inançlar, sanat ve sanat eğitimi inançlarına katkı sağlayabilecek ders içeriklerinin bulunmasına karşın, araştırma sonuçlarının ortaya koyduğu tüm faktörlerinin tanımlanmadığı, tüm paydaşların odaklandığı insancıl inançlar faktörünün arka plana itildiği sonucuna ulaşılmıştır. Oysa bu faktör özellikle öğrenci beklentilerine karşılık gelen, öğrenciyi öğrenmenin odağına alan, sanat eğitim süreçleri ve sınıf yönetiminde öğrenci katılımını temel alan, öğrenciye ve özgürlüğüne saygıya dayanan, onun duyuşsal ve kişilik gelişimine zemin oluşturan

özellikler içermektedir. Bu nedenle görsel sanatlar öğretmen eğitimi programında başta insancıl inançlar faktörü olmak üzere beklentilerde tanımlanan program inançları tanımlanmalı, program geliştirme ölçütleri arasında öğretmen inançları yer almalıdır.

5. Araştırmada GÖÖ inançlarına ilişkin sonuçlardan biri de eğitsel inançlarla ilgilidir ve eğitsel inançlar adanmışlık, öz-yeterlik, yenilik, gelişme, öğrencinin özgürlüğü, demokrasi ve başarı beklentisini içeren faktörlerden oluşmaktadır. Öğretmen eğitimi programında görsel sanatlar öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarına katkı sağlayan ders içerikleri bulunmasına karşın bu inançların ölçülmesi, izlenmesi ders içeriklerinde yer almamaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları belli aralıklarla test edilmeli, izlenmeli, faküle-okul işbirliği kapsamında, adaylar ilköğretim ve orta öğretim öğrencileriyle buluşturularak yapılan uygulamalar programa yayılmalı, böylece öz-yeterlik inançları güçlendirilmelidir. Paydaşların okullarda uygulamaların artırılması konusundaki beklentisi, bir yönüyle adayların öz-yeterlik inançlarıyla, diğer yönüyle deneyim kazanmalarıyla ilgilidir. Bu nedenlerle program, adayların yaparak yaşayarak öğrenmelerine zemin hazırlayabilecek yansıtıcı öğretmen eğitimi yaklaşımını temel alarak geliştirilmelidir (Bkz. Kuramsal çerçeve).

6. Görsel sanatlar öğretmeni değer ve tutumlarıyla ilgili beklentiler insancıl psikolojinin ve felsefenin söylemleri etrafında şekillendiği bulunmuştur. Öğretmen yetiştirme programında öğretmen değer ve tutumlarına etki eden ders içerikleri bulunmasına karşın bu içeriklerin yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde öğretmenden beklenen duyuşsal özelliklerin geri plana itildiği bulunmuştur. Oysa bir eğitim programında bilişsel, duyuşsal ve devinişsel hedeflerin dengesinin kurulması beklenir. Dolayısıyla öğretmen inanç, değer, tutum ve duyuşsal özelliklerine ilişkin beklentilerle ilgili bu araştırmanın ortaya koyduğu çerçeve (Bkz. Sonuçlar) hizmet öncesi mevcut görsel sanatlar programının bu yönde geliştirilmesini ve daha sonra tasarlanacak programlarda bu boyutların dikkate alınmasının önemini ortaya koymaktadır.

7. Görsel sanatlar öğretmenin mizaç ve karakter özellikleri, öğrencilerle iletişimi, öğrenci motivasyonunu ve sanat eğitiminin niteliğini etkilediği; ancak, öğretmen yetiştirme programında mizaç ve karakter özelliklerine bütünüyle etki

edilemeyeceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç öğretmen eğitimi programlarına adayların seçiminde göz önünde bulundurulması gereken ölçütlerden birinin de mizaç ve karakter özellikleri olduğunu ortaya koymaktadır. Görsel sanatlar öğretmen eğitimi programlarına öğrenci seçimi uygulamadaki haliyle sürdürülecekse, araştırma bulgularında ortaya çıkan ve ‘öğretmenlik kumaşı’ metaforuyla simgelenen özelliklerin göz önünde bulundurulması gerekir. Öğretmenin mizaç, karakter özellikleri yanında ilgi, tutum hatta inanç ve değerlerini ölçen sınav seçenekleri tartışılmalıdır. Literatürde ve Milli Eğitim şuralarında önerilen, (Örneğin, 18. Milli eğitim şurası) ancak, duyuşsal özelliklerin ölçülemeyeceği konusundaki yanlış algılar nedeniyle yaşama geçirilemeyen sınav türlerinin tartışılarak, öğretmen yetiştiren programların tamamı için merkezi sınavlar planlanmalıdır. Bu ulusal düzeyde karar vericilerin kararını gerektirdiği halde, görsel sanatlar öğretmen yetiştirme programlarına öğrenci alımında yapılan özel yetenek sınavları bu amaçla işe koşulabilir. Öğretmen yetiştirmede kişilik özellikleri modeli, belirli kişisel özelliklere sahip olanların iyi öğretmen olabileceğini savunmaktadır (Bkz Kuramsal çerçeve). Adayların sanatsal yeteneklerini ölçtüğü düşünölen ve yaygın olarak kullanılan desen, imgesel tasarım gibi salt çizgisel çalışmalara dayanan uygulamaların yanında, öğrencilerin kendi duyuş, ilgi ve tutumlarını sözlü ya da yazılı olarak rapor etmesi, otobiyografi gibi test dışı tekniklerle, ilgi ve tutum ölçekleri, kişilik testleri, psikolojik testler, görsel algı testleri, yaratıcılık testleri, sanat eğitimi inanç envanterleri gibi test tekniklerinden özel yetenek sınavlarında yararlanılabilir. Nitekim bu araştırma sonuçları özel yetenek sınavlarında (i) mizaç ve karakter özellikleri, (ii) öğretmenlik mesleğine ve çocuklara ilişkin tutumu, (iii) görsel sanatlara ilgisi ve yeteneği, (iv) iletişim becerileri, (v) görsel algı ve (vi) üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Gelişmiş ölkelerde bunun örnekleri görölmektedir. Örneğin, Finlandiya’da öğrencilerin üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarına kabul alabilmesi için ortaöğretim sonunda yapılan olgunluk sınavında ve onu izleyen yazılı sınavda, yetenek testinde ve mülakatta başarılı olmaları beklenmektedir (Çobanoğlu ve Kasapoğlu, 2010). Özel yetenek sınavlarındaki ölçme teknikleri seçenekleri, bu programlara başvuran adaylardan beklentilere bağlıdır. Dolayısıyla ilk adım GSÖ eğitimi program girdilerinin tanımlanması olmalıdır.

8. Ayrıca GSÖ kişilik özellikleri arasında eğitimle geliştirilebilecek mesleki ve öğrencilere yönelik olumlu tutumlar, etkili iletişim becerileri ve üst düzey düşünme becerileri gibi özellikler tanımlanmalıdır. Öğretmen adayının mesleki ve öğrencilere yönelik olumlu tutum geliştirmesini ve üst düzey düşünme becerilerini etkileyen içerikler öğretmen yetiştirme programdaki derslere sindirilmelidir. Programda adayların etkili iletişim becerilerini geliştirecek derslere yer verilmeli, sosyal kültürel etkinliklerle desteklenmelidir.

9. Görsel sanatlar öğretmen eğitimi programı, meslek bilgisi ve becerisine ilişkin beklentileri kazandırma yönünden güçlü bir program olmasına karşın, program bilgisi ve motivasyon bilgisini içeren iki önemli boyutunun yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programı yaklaşımları, modelleri, programın boyutları, program analizi ve esnek program beklentilerinin GSÖ eğitimi programında tanımlanmadığına ilişkin sonuçlar, öğretim programı dersine ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

10. Araştırmada elde edilen dikkat çekici sonuçlardan biri de öğretmenin motivasyon bilgisi konusundaki donanımdır. GSÖ'nin motivasyon bilgisi meslek bilgisine ilişkin beklentiler arasında en kapsamlı alanı oluşturmaktadır. İlköğretim öğrencilerinin üst öğretim kurumlarına geçiş sınavlarının yarattığı kaygı, görsel sanatlar dersine yüklenen negatif değer gibi değişkenler öğrenci motivasyonunu olumsuz yönde etkilediği, dolayısıyla görsel sanatlar dersleri için motivasyon konusunun özel bir anlamı olduğu ortaya çıkmıştır. Motivasyon kuramları, motivasyon stratejileri, motivasyon kaynaklarını tanımlayan ya da gönderme yapan çok kapsamlı bulgulara ulaşılmasına karşın, programın bu beklentileri karşılama kapasitesinin yetersiz olduğu bulunmuştur. Öğrenme süreçlerinde öğrencilerin motivasyonları öğretmenin kişilik özellikleri, mesleki ve alan bilgisi faktörlerinden etkilenebilmektedir. Ancak, öğretmenin motivasyon bilgisi geliştirebileceği stratejilere yön verebilir. Bu nedenle görsel sanatlar öğretmen eğitimi programlarında bu konunun ele alınması, ders içeriklerine sindirilmesi ve özel olarak bu konudaki uzmanlar tarafından yürütülecek bir ders olarak planlanması önemli görülmektedir.

11. Bu bağlamda araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlar, görsel sanatlar dersi için içsel ve dışsal motivasyon stratejileri konusunda birçok ipucu içermektedir. Bunlardan bazıları şunlardır. (i) Beklentiler önemli bir motivasyon kaynağı olduğundan öğrenme süreçlerinde öğrencilerin görsel sanatlar dersinden ve öğretmeninden beklentileri saptanmalı, öğrenme amaçları, bu amaçlara ulaşmak için içeriklerin seçimi, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim teknolojileri ile araç ve gereçleri, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınama durumları gibi programın tüm boyutlarında, empatik bir anlayışla öğrenci beklentileri dikkate alınmalıdır. (ii) Öğrencilerde başarı inançlarının oluşturulmasında onların seçimlerinin etkili olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla öğretmen sanat etkinliklerinde tek bir içerik ve tek bir teknik yerine, içerik ve teknik çeşitliliğe gidilmeli, öğrencilerin içerik ve teknik seçimine zemin hazırlamalıdır. (iii) Başarılı öğrencilere ödül verme övgü gibi dışsal motive ediciler kontrollü bir şekilde kullanılmalı, öğrencilerin içsel motivasyonları hedeflenmelidir. (iv) Öğretmenin kişilik özelliklerinin öğrenci motivasyonu etkilediği bulgusu, öğretmenin güler yüzlü, coşkulu bir tutum sergilemesini gerektirmektedir. (v) Dersler eğlenceli ve ilgi çekici hale getirilmeli, oyun eğitsel bir araç olarak kullanılmalı, hatta sanatsal etkinlikler oyuna dönüştürerek, öğrencilerin etkinliklerden zevk almasına zemin hazırlanmalıdır. (vi) Sık sık sanat yapıtları inceleme ve sanatçıların yaşamlarıyla ilgili çalışmalarla öğrenenlerin sanata değer vermelerinin önü açılmalıdır. (vii) Öğrencilerin görsel sanatlar eğitiminin amaçları, işlevleri, bireye ve topluma katkılarını ve öğrencinin yaptığı etkinliğin işe yarayacağını fark etmesi sağlanmalıdır. (viii) Sanatsal yaratmanın salt yetenekle ilgili olmadığı, asıl önemli olanın çaba olduğu ortaya konmalı, gerekli çabayı gösterirlerse başarıya ulaşacaklarına ilişkin inanç geliştirmeleri sağlanmalıdır. Sanatsal başarıda emeğin de etkili olduğu algısı oluşturulmalı ve emek içsel bir değer haline dönüştürülmelidir. (ix) Kısa ve uzun süreli proje çalışmalarıyla öğrenenlerde hedefler oluşturulmalı, öğrencilerin hedeflenen sonuçlara ulaşmasına, böylece sanat alanında yeni hedefler geliştirilmesine katkı sağlanmalıdır. (x) Öğrencilerin sanata ilişkin başarı inançlarında sosyal çevrenin etkili olduğunu göz önünde bulundurmalıdır. Çalışmaların eleştirisinde olumlu geribildirimlerle öğrencinin başarılı yönleri vurgulanmalı, akran eleştirilerinde çalışmalarındaki olumlu yönlerini ortaya çıkarmalarına rehberlik etmelidir. Grup çalışmaları yoluyla sosyal bir sanat çevresi oluşturulmalı, sanat kurumlarıyla işbirliği yaparak sosyal ortam genişletilmelidir. (xi). Öğrencilerin nitelikli

sanatsal ürünler ortaya koyması kazanç değeri olarak nitelendirilmeli; her öğrenenin başarılı olabileceği “başarı projeleri” geliştirilmelidir. (xii) Öğrencilerin duygusal bellekleri sanat etkinliklerinde etkili rol oynayabilir. Bu nedenle sanatın içinde barındırdığı büyü gücünden yararlanarak öğrenenlerin duyuşsal güçleri örgütlenmelidir. (xiii) Öğrencilerde merak ve heyecan uyandırılmalı, onların kendilerini gerçekleştirmelerine ve kendileriyle gurur duymalarına katkı sağlamalıdır. (xiv) Sanat uğraşının amaca uygunluk değeri ve yararlılığı öğrencilerin gelecek planlarına uygunluğu ile ilişkidir. Bu nedenle görsel sanatlar alanında eğitim görmek isteyen öğrencilere mesleki rehberlik yapılarak bu değerler oluşturulmalıdır. Tüm öğrencilerin sanat üreticisi ve/veya tüketicisi olarak sanatı yaşamın bir parçası haline getirilmesine katkı sağlanmalıdır.

12. Araştırmada görsel sanatlar öğretmenin alan bilgisi konusunda; görsel sanatlar teknikleri bilgisi, müze bilgisi, sanat tarihi bilgisi, çocuğun sanatsal gelişimi bilgisi, estetik bilgisi, sanat eleştirisi bilgisi, sanat sosyolojisi bilgisi, sanat psikolojisi bilgisi, desen bilgisi, artistik anatomi bilgisi perspektif bilgisi ve güzel yazı bilgisi ve becerilerine ilişkin beklentilerin olduğu ve öğretmen eğitimi programının söz konusu beklentilerin önemli bir kısmını karşılama potansiyeli taşıdığı sonucu elde edilmiştir. Programda yer almayan sanat sosyolojisi, sanat psikolojisi ve artistik anatomi derslerinin de program geliştirme süreçlerinde göz önünde bulundurulmasıyla alan bilgisi boyutu daha da güçlendirilebilir.

13. Görsel sanatlar öğretmenin genel kültür alanında donanımlı olması beklenmekte; ancak, öğretmen eğitimi programının bu beklentiye yeterince karşılama potansiyeli taşımadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenin genel kültür birikiminin en önemli göstergesi onun araştırmacı kimliğiyle açıklanmaktadır. Bu noktadan hareketle öğretmenin araştırma yapabilecek düzeyde yabancı dil bilgisine sahip olması, bilişim teknolojilerini araştırma ve eğitim amaçlı kullanabilmesi önem taşımaktadır. Programdaki yabancı dil derslerinin bu haliyle, işlevini yerine getirmekten uzak olduğu saptanmıştır. Yabancı dil derslerinin işlevsel hale getirilmesi için dil öğretimi uzmanlarının görüşleri alınarak gerekli önlemler alınmalıdır. Diğer taraftan teknolojiyi daha verimli ve nitelikli kullanabilmeleri için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Genel kültür boyutundaki diğer

bir beklenti tarih bilgisi ve düşünce tarihi, uygarlık tarihi gibi sürümleridir. Bu araştırma programın, geçmiş kültürlere ait sanat yapıtlarını çözümlemede ve sanat tarihi derslerine zemin oluşturabilecek düşünce ve uygarlık tarihini içeren ders/derslere ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Diğer önemli bir sonuç görsel sanatlar öğretmeninin oyun, drama/yaratıcı drama bilgisidir. Sanat eğitimi süreçlerinde, öğretmenin oyundan eğitsel bir araç olarak yararlanması, drama/ yaratıcı dramayı öğretim tekniği olarak kullanabilmesi bu konudaki bilgi ve becerisine bağlıdır. Nitekim öğrenci beklentilerinde sıklıkla dile getirilen oyun beklentileri motivasyonel bir nitelik taşımaktadır. Bu nedenlerle hizmet öncesi eğitimde eğitsel oyun-drama etkinliklerini içeren bir dersin programda yer alması ya da müze eğitimi ve uygulamaları dersinin adının ve içeriğinin bu doğrultuda düzenlenmesi önem taşımaktadır. Müze eğitimi ve uygulamaları dersinin görsel sanatlar eğitimine önemli katkı sağlama potansiyeli içermesine karşın, Anadolu'nun birçok kentinde gerçek müzelerde yürütülme sınırlılığı taşıması bu önerinin gerekçeleri arasındadır.

14. Görsel sanatlar öğretmenin sanat eğitimi bilgisine ilişkin beklentilerin önemli bir kısmının öğretmen eğitimi programında tanımlandığı ve bu boyutuyla programın güçlü olduğu bulunmasına karşın, yaratıcılık eğitimi, estetik eğitimi, duyuşsal eğitim, sosyal öğrenme boyutlarında açıkları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Adayların bu becerileri uygulamalar içinde kendiliğinden kazanabileceği bir görünüm vermektedir. Söz konusu boyutların görsel sanatlar eğitiminin ana unsurları ve öğrenci motivasyonunun etkileyen temel bileşenler arasında olması nedeniyle (i) GSÖ eğitimi programında yaratıcılık eğitimi tanımlanmalı ve aynı adla bir ders açılmalıdır. (ii) programdaki sanat felsefesi dersi “estetik ve eğitimi” ne dönüştürülmelidir. (iii) duyuşsal eğitim ve sosyal öğrenme yaklaşımları başta eğitim psikolojisi dersi olmak üzere uygun derslerin içeriklerine sindirilmelidir.

15. Bu tez çalışması sonunda GSÖ eğitimi programının paydaş beklentilerini karşılama yönünden güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin elde edilen sonuçlar programın değerlendirme gereğini ortaya çıkarmıştır. Programın meslek bilgisi ve alan bilgisi

boyutlarının güçlü, genel kültür boyutunun zayıf olduğu, benzer şekilde duyuşsal becerileri kazandırma kapasitesinin yeterli olmadığı sonuçlarına ulaşılmasına karşın tüm boyutlarda yeni derslere ihtiyacı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunun yanında beklentilere katkı sağlamayan ve/veya çok az katkı sağlayan derslerin de programda yer aldığı bulunmuştur. Ayrıca görsel sanatlar derslerinin okul öncesinden başlayarak görsel sanatlar öğretmenleri tarafından yürütülmesi ve buna bağlı olarak gelişmekte olanların kritik evrelerine göre uzmanlaşma beklentisi de dikkate alındığında programın geliştirmekten çok yeniden tasarımı zorunluluğu doğmaktadır. Bu bağlamda görsel sanatlar öğretmen eğitimi program tasarımında şu noktalar dikkate alınmalıdır. (i) Programda anasanat ve seçmeli sanat uygulamaları yerine sanat atölye uygulamalarına geçilmeli, atölye derslerinin kredileri ve ders saatleri eşitlenmeli, her yarıyıda iki atölye dersi planlanmalıdır. (ii) YÖK ve MEB işbirliğiyle tüm öğretim kademelerinde görsel sanatlar derslerinin, görsel sanatlar öğretmenleri tarafından yürütülmesi ve ders saatlerinin dünya standartlarına çıkarılması karar altına alınmalı, buna bağlı olarak öğretmen eğitimi programında ikinci sınıftan itibaren okulöncesi, ilkökul, ortaokul, lise öğretmenliği seçenekleri sunulmalıdır. (iii) Programda görsel sanatlar öğretmenliğine hizmet etmeyen derslerin içerikleri gözden geçirilmeli, ihtiyaç duyulan öğretim programı, motivasyon, etkili iletişim, artistik anatomi, sanat psikolojisi, sanat sosyolojisi, tarih, oyun/drama dersleri planlanmalıdır. (iv) Program tasarımında yansıtıcı öğretmen eğitimi yaklaşımı benimsenmeli, uygulamalı dersler programa yayılmalıdır.

16. GSÖ niteliklerine ilişkin beklentilerin tanımlandığı bu tez çalışmasında ortaya çıkan öğretmen özellikleri GSÖ standartlarının belirlenmesinde yol gösterici olabilir ve GSÖ eğitimi programına kaynaklık edebilir; ancak, GSÖ yetiştirmede 'standardizasyon' ya da 'çeşitlilik' politik bir tercihtir. Çeşitlilik paradigması nitelikli öğretmenin tek bir tanımının olamayacağını, farklı özelliklere sahip bireylerin aynı düzeyde nitelikli olabileceğini savunur (Yıldırım, 2011). Dolayısıyla GSÖ yetiştirme programlarında esnekliğe ve yarışa zemin hazırlayabilir. Buna göre standart bir programın gereklerini yerine getirme çabası yerine ortamın sunduğu koşulları dikkate alarak ve yürütücülerin güçlü yönlerini programa yansıtmasını sağlayan çeşitlilik yaklaşımı da göz ardı edilmemelidir (Yıldırım, 2011).

17. Eğitim paydaşlarının tümünden görsel sanatlar ders saatlerinin yetersizliği konusunda elde edilen bulgular okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri, eğitim sendikaları tarafından sanat eğitimi politikalarının yanlışlığı, yetersizliği ya da olmayışının uzantısı olarak değerlendirilmekte, ders saatlerinin artırılması önerilmektedir. Bu konu literatürde sıklıkla dile getirilmekte farklı öneriler sunulmaktadır. Örneğin Özsoy (2004), Görsel sanatlar ve müzik derslerinin bazı gelişmiş ülkelerde olduğu gibi bir dönemlik ve her gün 40 dakikalık sürelerle haftanın beş günü devam eden bir ders olarak planlanması önermektedir. Bu önerinin görsel sanatlar ve müzik derslerinin ikişer saatlik ve birer dönemlik planlanması, başka bir deyişle ders saatlerini artırmadan programlanması 19. Milli Eğitim Şurasında kabul görmesi şeklindeki yansımaları olduğu görülmektedir. Sanat eğitimi süreklilik ve ardılık gerektiren bir alandır (Bkz. Kırıçoğlu, 2002, 2009). Bu nedenle kesintilerle ders saatlerinin artırılması, onu amaçlarından uzaklaştıracağı gözden kaçırılmamalıdır. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri bulgularında açıklandığı gibi her şube için yarım günlük kuşak dersi haline getirilmesi ve öğrencilerin yalnızca görsel sanatlar malzemeleri ve dersin gerektirdiği önlük vb. kıyafetle derse katılması önemli bir öneri olarak değerlendirilmelidir.

Diğer taraftan sanat eğitimi derslerine değer verilmemesi sanat eğitimcilerinden beklenen nitelikleri de etkilemektedir. Bir eğitim deneticisinin belirttiği gibi gerçek bir görsel sanatlar eğitimi öğretmenliği diplomasına sahip olmayan biri sistem içinde uzun süre öğretmen olarak varlığını sürdürebilmektedir (Bkz. okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri bulguları). Bu durum GSÖ'nin denetim açığını ortaya koymakta, GSÖ'nin denetim görevinin, alan uzmanı olmayan kişiler tarafından yürütülmesinden kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Bu nedene GSÖ'lerinin denetim, rehberlik ve eğitim hizmetleri için MEB İl Müdürlüklerinde bir birim kurulmalı, bu birimde GSÖ'lerinden lisansüstü eğitimi olan öğretmenler eğitim yönetimi, eğitim programları, eğitim rehberliği alanlarında yetiştirilerek görevlendirilmelidir. Söz konusu birimin (i) öğretmenlerin hizmet içi eğitimi, (ii) MEB ve üniversiteler arasında işbirliği, (iii) görsel sanatlar eğitiminde strateji geliştirmeye ve okullar arasında işbirliği, (iv) görsel sanatlar öğretmenlerine rehberlik, (v) stajyer öğretmenlerin izlenmesi, yetiştirilmesi gibi sanat eğitiminin niteliği açısından birçok işlevi yerine getireceği söylenebilir.

5.2.2. Gelecekte gerçekleştirilebilecek araştırmalara ilişkin öneriler

1. GSÖ niteliklerine ilişkin beklentileri ve bu beklentilerin alana öğretmen yetiştiren programlarla ilişkisinin sorgulandığı bu araştırmanın çalışma grubunu ilköğretim öğrencileri, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri, eğitim sendikaları ve GSÖ adayları oluşturmuştur. Bu gruplar araştırmanın amacına ulaşılması açısından yeterli olmasına karşın, gelecekte daha farklı (görsel sanatlar öğretmenleri, veliler, üniversitelerin ilgili birimlerindeki öğretim elemanları, MEB ve YÖK temsilcileri) ve daha fazla sayıda katılımcının yer aldığı çalışmalardan elde edilecek bulgular daha kapsamlı sonuçlar ortaya koyabilir.

2. Bu tez çalışmasının beklenti odaklı planlanması, araştırma deseninin bu doğrultuda kurgulanması, paydaş beklentilerinde ortaya çıkan özelliklerinden nedensel çıkarımda bulunmaya olanak vermemesi nedeniyle bu konuda deneysel çalışma gereğini ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla gelecekte GSÖ nitelikleriyle ilgili deneysel yöntemlerin kullanıldığı çalışmalar yapılabilir ve neden-sonuç ilişkileri sorgulanabilir.

3. Diğer taraftan GSÖ'nin niteliklerine ilişkin beklentilerin ve öğretmen eğitiminin ele alındığı bu araştırmanın kesitsel (cross-sectional) bir veri bütününe dayalı olması nedeniyle, beklentilerin süreç içinde değişme olasılığını göz ardı etmektedir. Gelecekte öğrenci, öğretmen adayı, öğretmen, yönetici ve veli gibi değişik çalışma gruplarıyla boylamsal çalışmalar yapılarak daha kapsamlı ve derinlemesine verilere ulaşılabilir.

4. Benzer şekilde GSÖ eğitimi programının bu çalışmada ortaya çıkan aksayan boyutları da dikkate alınarak yalnızca ders tanımları, içerikleri, öğrenme ıktıları değil, program girdilerinden çıktılarına uzanan program değerlendirme çalışmaları yapılmalıdır.

5. Görsel sanatlar öğretmen nitelikleriyle ilgili araştırma bulguları, öğretmen eğitimi programlarına zemin oluşturabilecek çok kapsamlı kategori, tema, üst kategori ve üst temalar ortaya koymuştur. Benzer alışmalar matematik, fen gibi değişik alanlarda da yapılmalıdır. Türkiye'de eğitim programlarının merkezden yönlendirildiği düşünöldüğünde matematik, fen gibi sanat eğitimi kadar kapsamı olan alanlarda da

benzer kategorilerin ve temaların olup olmadığının incelenmesi söz konusu programların geliştirilmesine ışık tutabilir.

6. Görsel sanatlar öğretmeninden beklentilerin irdelendiği bu tez çalışması öğrenci, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri, eğitim sendikaları ve öğretmen adaylarıyla yürütülmüş ve yerleşik kurama dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olması, çok kapsamlı bulgular elde edilmesine neden olmuştur. Ancak, söz konusu bulguların genellenebilir bir niteliğe bürünebilmesi nicel araştırmalarla olasıdır. Bu nedenle bu araştırma bulguları nicel yöntemlerin kullanıldığı araştırmalarla test edilebilir.

7. Bu araştırmadaki çalışma gruplarının çeşitliliği, sayısı ve kontrol edilemeyen nedenlerle veri toplama araçlarında sınırlılığa gidilmiştir. Öğretmen adaylarına ilişkin veri toplama araçları veriler doygunluğa ulaşınca kadar çeşitliliğe olanak verdiği halde, diğer paydaş verilerinin birer araçla toplanması araştırmanın sınırlılıkları arasındadır. Dolayısıyla gelecekte yapılacak araştırmalarda çalışmanın bir paydaş grubuyla yürütülmesi, veri toplama araçlarının çeşitlendirilmesi daha kapsamlı verilere ulaşılmasını sağlayabilir.

8. Bu çalışmada araştırma kapsamındaki öğrenci, okul yöneticileri, ilköğretim müfettişleri, eğitim örgütleri yöneticileri ve öğretmen adaylarının yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik özellikleri, deneyimleri gibi değişkenler dikkate alınmamıştır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda beklentilerin söz konusu değişkenlere göre değişip değişmediği test edilebilir.

9. Bu araştırma beklenti odaklı yürütüldüğü için hizmet içindeki görsel sanatlar öğretmenlerini kapsamamaktadır. Dolayısıyla GSÖ nitelikleri ile ilgili hizmet içindeki öğretmenlerle yapılacak, görüşmeler, gözlemler ve doküman incelemesi gibi veri toplama araçlarıyla daha farklı veriler elde edilebilir.

10. Bu araştırma ortaya koyduğu önemli sonuçlardan biri GSÖ'nin kişilik özellikleridir. Kişilik özellikleri bilişsel ve duyuşsal karakter içeren inanç, değer, tutum yanında iletişim becerileri, duyuşsal özellikleri ve diğer kişisel özellikler boyutlarından oluşmaktadır. Araştırmada söz konusu boyutlarla ilgili tartışmalara yer verilse de, her

boyutun ayrı bir çalışma gerektirdiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu boyutlardaki araştırmalarda nitel yöntemlerin yanında genellemeye uygun büyüklükte ($N > 1000$) çalışma gruplarıyla nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

11. Bu çalışmada elde edilen görsel sanatlar öğretmen öz-yeterlik inançlarıyla ilgili olumlu ve olumsuz sonuçlar, genellenebilir sayıdaki öğretmenle nicel çalışmaların gerekli olduğunun göstermektedir. Bu sonuçlar, gelecekte yapılacak çalışmaların hizmet süresi çeşitlenen öğretmenlerle yürütülmesi, öğretmen öz-yeterlik düzeylerinin ve bunlara etki eden dışsal ve içsel faktörlerin belirlenmesi, en önemlisi de öğretmen eğitimi programlarının etkisinin ortaya konmasının önemli bir araştırma konusu olduğunu ortaya koymaktadır.

12. Görsel sanatlar öğretmenlerinin program inançlarının boyutları, bu boyutlar arasındaki ilişki, öğretmen ve öğretmen adaylarını içeren genellemeye uygun bir örnekleme nicel yöntemlerle araştırılabilir. Araştırmalarda literatürdek, program yönelim envanterlerinde belirtilen boyutların yanında, bu çalışmada ortaya çıkan sanat ve sanat eğitimi inanç faktörlerinin de dikkate alınmasıyla GSÖ inançlarının değerlendirilmesi yapılabilir.

13. Bu tez çalışması GSÖ'nin sahip olması beklenen değerleriyle ilgili evrensel değerler, ulusal değerler, insani değerler, mesleki değerler, kişisel değerler ve sanatsal değerler olarak altı boyut ortaya koymuştur. Ancak, GSÖ'lerinin ve adayların söz konusu değerlerden hangilerine ve hangi düzeyde sahip oldukları araştırma kapsamı dışındadır. Bu nedenle görsel sanatlar öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin söz konusu değerlere sahip olup olmadığı, hangi değerleri içselleştirdiklerinin belirlenebilmesi için geniş katılımlı ve karşılaştırmalı karma (mix) yöntemlerin kullanıldığı kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

14. Bu çalışmada bulgularan GSÖ kişilik özellikleri ile ilgili, eğitsel ve program inançları, değerleri, tutumları, mizaç ve karakter özellikleri, sanatsal özellikleri ve duyuşsal özellikleri dikkate alınarak GSÖ kişilik özellikleri ölçekleri geliştirilebilir, bu ölçekler hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmenlere uygulanabilir, geçerlik güvenirlik çalışması yapılabilir ve bu tür ölçme araçları literatüre kazandırılabilir.

15. Görsel sanatlar öğretmeninin motivasyon stratejileri ve motivasyon araçlarına ilişkin sonuçlar içsel ve dışsal boyutlarından oluşmaktadır. Araştırmada (i) güdüsel tasarım kuramı (ARCS modeli), (ii) beklenti-değer kuramı, (iii) başarı duygusunun kontrol-değer kuramı, (iv) öz-belirleme kuramı ve (v) öz-yeterlik kuramıyla ilişkilendirilen sonuçlara ulaşılmıştır. Ancak, öğretmenlerin söz konusu kuramlarla ilişkilendirilebilecek tutum ve davranışlara sahip olup olmadıkları bu araştırmanın sınırlılıkları arasındadır. Dolayısıyla görsel sanatlar öğretmenlerinin motivasyon stratejilerini belirlemek amacıyla, söz konusu kuramlar dikkate alınarak motivasyon ölçekleri geliştirilebilir ve bu ölçekler aracılığıyla hem GSÖ'lerinin hem de diğer öğretmenlerinin motivasyon stratejileri araştırılabilir.

16. Araştırma görsel sanatlar öğretmenlerinin mesleki tutumlarıyla ilgili, olumlu ve olumsuz tutumlara sahip olduklarına ilişkin iki uçlu sonuçlar ortaya koymuştur. Gelecekte yapılacak araştırmalarda görsel sanatlar öğretmenlerinin mesleki tutumları ve bu tutumları etkileyen faktörlerin belirlenmesi, özellikle hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının adayların mesleki tutumlarını ekileme düzeyinin saptanması önem taşımaktadır.

17. Araştırma sonunda görsel sanatlar öğretmen eğitimi programının beklentileri karşılama potansiyeli yönünden güçlü ve zayıf yönleri ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla söz konusu program değişik program değerlendirme modelleriyle değerlendirilebilir.

18. Araştırma sonuçları sanat eğitimi politikalarına ilişkin bazı ipuçları içermektedir. Sanat eğitimi politikaları örgün ve yaygın tüm sanat eğitimi süreçlerine yön vermektedir. Dolayısıyla ulusal düzeyde sanat eğitimi politikalarının geliştirilmesine katkı sağlayacak sanat eğitimi politikalarıyla ilgili araştırmalar yapılabilir.

19. MEB tarafından belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ve özel alan yeterliklerinde tanımlanan niteliklerle görsel sanatlar öğretmen eğitimi programında tanımlanan nitelikler karşılaştırmalı bir yaklaşımla araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Abacı, N. İşmen, A.E. & Yıldız, A. (2004). Psikolojik danışmanların kendi ideal özellikleri ile yılgınlık düzeylerini karşılaştırması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim*, 3, 8-25.
- Açıkgöz, K. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- _____ (2004). *Etkili öğretim* (6. baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- _____ (2007). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş Yayınları.
- Adams, P.H. & Krockover, G.H. (1997). Concerns and perceptions of beginning science and mathematics teachers. *Science Education*, 81, 29-50.
- Adıgüzel, A. (2005). Avrupa Birliğine uyum sürecinde öğretmen niteliklerinde yeni bir boyut: Bilgi okuryazarlığı. *Milli Eğitim dergisi*, 167 özel sayı. 23.11.2013 tarihinde http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167 sitesinden alınmıştır.
- Adıgüzel, H. Ö. (2000). *Eğitim bilimlerinde (güzel sanatlar eğitiminde) bir uzmanlık alanı olarak kültür pedagojisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ağaoğlu, E. (2002). Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular. Kaya, Z, (Ed.) *Sınıf yönetimi*, (2. Baskı), Ankara; Pegem A Yayınları, 1-18.
- Akar, H. & Aydın, S. (2015). Öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin sosyal girişimcilik özelliklerini yordama düzeyi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, (12), 425-436.
- Akbaba, A. (2004). İlköğretim okul yöneticilerinin iş değerleri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004*, Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Akbaba Altun, S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 7-18.
- Akbaba, S. (2002). Öğretmen yetiştirmede mesleki rehberliğin yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155, 11-19.
- _____ (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:13. 23.2.2015 tarihinde <http://edergi.atauni.edu.tr> sitesinden alınmıştır.
- Akbaş, A. & Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1). 98-110.

- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. Kademedeki gerçekteşme derecesinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- _____(2009). İlköğretim okullarında görevli branş öğretmenlerinin değer öğretimi yaparken kullandıkları etkinlikler: 2004 ve 2007 yıllarına ilişkin bir karşılaştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (2), 403-414.
- Akçay, R. C. (2003). Küreselleşme, eğitimsel yoksunluk ve yetişkin eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, sayı: 159.
- Akın, U. & Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13 (51), 353-370.
- Akoğuz, M. (2002). *İletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akpınar, A. Yıldız, E & Ergin, Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 56-62.
- Aksakal, N. & Kırkaya, İ. (2013). Gömülü teori: Spor bilimlerinde kullanılabilirliği. *Celal Bayar Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8 (1) 1-10.
- Aksoy, N. (2001). Sınıf yönetimi ve disiplin modellerinin dayandığı temel yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 9-20.
- Aktay, A. & Ekşi, H. (2009). Yönetici ve öğretmenlerin değer tercihleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *İş Ahlakı Dergisi*, 2 (1), 19-65.
- Aktepe, V. & Yel, S. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin değer yargularının betimlenmesi:Kırşehir ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (3), 607-622.
- Albayrak, A., Akkocaoğlu, N. & Kaptan, F. (2009). *Topluma hizmet uygulamaları dersinin öğretmen adaylarının toplumsal duyarlılıklarına etkisi üzerine bir inceleme: Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Bölümü Örneği*. XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Pegem Net, Eğitim Bilimleri İndeksi,
- Alım, M. & Bakdemir, Ü. (2006). Coğrafya öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Millî Eğitim Dergisi*, 172, 263-275.
- Alpan, G. (2008). Görsel okuryazarlık ve öğretim teknolojileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2) , 74-102.
- Altınkurt, L. (2005). Türkiye’de sanat eğitiminin gelişimi. *D.P.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 125-136.
- _____(2006). Üniversitelerdeki güzel sanatlar eğitim programları giriş sınavı sonuçlarının değerlendirilmesi (Dumlupınar Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Örneği). *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 227-238.

- Altinkurt, Y., Yılmaz, K., & Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1-19.
- Altıntaş, G. & Altıntaş, S. U. (2008). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde “kavram haritası” kullanımının öğrenci akademik başarıları üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 61-66.
- Altunay, E., & Yalçınkaya, M. (2011). Öğretmen adaylarının bilgi toplumunda ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17 (1), 5-28.
- Akçay, R. C. (2003). Küreselleşme, eğitimsel yoksunluk ve yetişkin eğitimi, *Milli Eğitim Dergisi*, 159. dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi
- Akhan, N. E. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sanat algıları ve sanat konularının öğretimine yönelik görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*, 146-162.
- Akpınar, B., & Aydın, K. (2007). Türkiye ve bazı ülkelerin eğitim reformlarının karşılaştırılması. *Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 82-88.
- Aksoy, N. (2001). Sınıf yönetimi ve disiplin modellerinin dayandığı temel yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 25, 9-20.
- Anderson, R., Greene, M., & Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34 (2), 148-165.
- Anık, C. (2007). Eğiticinin performansını niteleyen faktörler. *bilig*, 43: 133-168 www.yesevi.edu.tr/yayinlar/wiev_file sitesinden 12.4.2014 tarihinde alınmıştır.
- Aral, N. (1999). Sanat eğitimi-yaratıcılık etkileşimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 11-17.
- Arık, İ. A. (1996). *Motivasyon ve heyecana giriş*. İstanbul: Çantay Yayınevi,
- Arıkan, Y. D., & Altun, E. (2007). Sınıf ve okulöncesi öğretmen adaylarının çevrimiçi ödev sitelerini kullanımına yönelik bir araştırma. *İlköğretim Online*, 6(3).
- Arıkıl, G., & Yorgancı, B. (2012). Öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin motivasyonu algılama farklılıkları. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi*.
- Argon, T. & Soysal, A. (2012). Teacher and student views regarding the placement test. *International Journal of Human Sciences*, 9 (2), 446-474. 23.2.2015 tarihinde www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/download/.../932 dresinden alınmıştır.

- Arkar, H. Sorias, O. Tonca, Z. Şafak, C. Alkın, T. Akdere, B.B. Şahin, S. Akvardar, Y. Sarı, Ö. Özerdem, A. & Cimilli, C. (2005). Mizaç ve karakter envanteri'nin Türkçe formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 16 (3), 190-204.
- Armağan, İ. (1992). *Sanat toplum bilimi – demokrasi kültürüne giriş*. İzmir: İleri Kitapevi.
- Armstrong, C. (1994). *Designing Assessment in Art*. Reston: National Art Education Association.
- Arnheim, R. (2007). *Görsel düşünme*. (Çeviren: Rahmi Ögdül). İstanbul: Metis Yayınları.
- Arnon, S. & Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers And Teaching: Theory And Practice*, 13 (5), 441-464.
- Arseven, D. A. (1979). *Akademik benlik tasarımı ile akademik başarı arasındaki ilişki konusunda bir inceleme*. Yayımlanmamış Doçentlik Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Arslan, B. (2008). *Öğretmen eğitiminde akreditasyon ve Türkiye için bir model önerisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, K. (2011). Üniversiteli gençlerde mesleki tercihler ve girişimcilik eğilimleri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 3(2), 1-11.
- Arslan, S., & Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2 (1), 38-63. 06.6.2014 tarihinde <http://nef.efmed.balikesir.edu.tr/> sitesinden alınmıştır.
- Arthea, J.S., (1997). *In the classroom: Introduction to education*. 3 Sub edition Publisher: Mcgraw-Hill College, pp; 46-48.
- Artut, K. (2001). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Ashton, P.T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35 (5), 28-32.
- Aslan, N. & Cansever, B.A. (2007). Okuldaki sosyal etkinliklere katılımı ebeveyn-çocuk etkileşimi (Kültürlerarası Bir Karşılaştırma). *Ege Eğitim Dergisi*, 8 (1), 113-131.
- Aslan, N. & Cansever, B.A. (2009). Eğitimde yaratıcılığın kullanımına ilişkin öğretmen tutumları. *Türk Bilim Araştırmaları Vakfı Bilim Dergisi*, 2 (3), 333-340.
- Aslan, K. (2004). Küreselleşmenin eğitim boyutu. *Ege Eğitim Dergisi*, 2 (5), 1-5.

- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 119-135.
- Ataman, A. (1993). İnsanda yaratıcılığın gelişimi, Ayşegül Yontar'ın bildirisinin tartışması. *Yaratıcılık ve eğitim*. Türk Eğitim Derneği, XVII. Eğitim Toplantısı, 25-26 Kasım, TED Yayınları, 37-67.
- Atan, A. (2004). Verimli bir sanat eğitimi için plastik sanatlar eğitimi bölümü, Resim-İş Eğitiminde yeni yaklaşımlar. *II. Sanat Eğitimi Sempozyumu*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 64-73.
- Atan, U. & Dalkıran, A. (2008). İlköğretim okullarındaki görsel sanatlar ders öğretmenleri ve fiziki alt yapı standartlarına yönelik bir durum değerlendirmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (10), 161-184.
- Atay, D. Y. (2003). *Öğretmen eğitiminin değişen yüzü*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Ayan, M (2011). *Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümü programlarının, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini kazandırma düzeyi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ayan, S. & DüNDAR, H. (2009). Eğitimde okul öncesi yaratıcılığın ve oyunun önemi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 63-74.
- Ayaydın A. (2010). Güzel sanatlar eğitiminde standart kavramı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (1), 159-172.
- Aybek, B. (2001). Disiplinlerarası (bütünleştirilmiş) öğretim yaklaşımı. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3, 1-7.
- Aydın, A. (2004). *Sınıf yönetimi* (5. Basım). Ankara: Tekağaç Eylül yayınları.
- _____ (2006). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. (7. Baskı). Ankara: Tek ağaç Yayınları, 48.
- Aydın, A., Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2013). Positive psychology in educational administration. *International Journal of Human Sciences*, 10 (1), 1470-1490.
- Aydın, B. (2012). Tıbbi sanat terapisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4 (1), 69-83. DOI:10.5455/cap.20120405
- Ayık, A. & Ateş, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 25-43
- Aykutlu, I. & Şen, A.İ. (2004). *Oyun tabanlı hazırlanmış ders planları ile fizik öğretimi*. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı Cilt 3, Ankara; Gazi Üniversitesi,

- Aytaç, K. (1981). *Çağdaş Eğitim Akımları; Yabancı Ülkelerde*. (2. Baskı). Ankara; Ankara Üniversitesi Dil Tarih-Coğrafya Fakültesi Basımevi.
- Aytaş, G. (2013). Eğitim ve öğretimde alternatif bir yöntem: Yaratıcı drama. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, ISSN: 1308–9196, 12, 35-54
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançları. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (12), 235–252
- Babaoğlu, E. & Ertürk, E. (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 87-101.
- Bacanlı, H. (1999). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bacanlı, H., İlhan, T. & Aslan, S. (2009). Beş faktör kuramına dayalı bir kişilik ölçeğini geliştirilmesi; Sıfatlara dayalı kişilik testi (SDKT). *TürkEğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 262-279.
- Bahar, M. & Bilgin, İ. (2003). Öğrenme stillerini irdeleyen bir literatür çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6), 41-70.
- Bal, A. P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf matematik öğretiminde uygulanan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Balaban Salı, J. (2006). Tutumların öğretimi. (Ed. Ali Şimşek), *İçerik Türlerine Dayalı Öğretim*, içinde (ss. 133-162) Ankara; Nobel Yayın Dağıtım.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2) , 61-82.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balcı, F.A. & Yanpar Yelken, T. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin “değer” kavramına yükledikleri anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 81-90.
- Balcı, S. (2006). Eğitsel rehberlik. Kaya, A. (Ed.) *Psikolojik danışma ve rehberlik*. içinde (ss. 93-136)(3.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık,
- Baloğlu. N. & Karadağ, E. (2008). Öğretmen yetkinliğinin tarihsel gelişimi ve Ohio öğretmen yetkinlik ölçeği: Türk kültürüne uyarılama, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56, 571-606.
- Baltaş, A. (2002). *Ekip çalışması ve liderlik*. İstanbul; Remzi Kitabevi.

- Baltaş, Z. & Baltaş, A. (1997). *İletişim becerinizin anahtarı sessiz diliniz, beden dili.* (15.Baskı). İstanbul; Remzi Kitapevi.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 194–215.
- _____ (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122-147.
- _____ (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior.* (Vol. 4), New York: Academic Press.
- _____ (1997). *Self efficacy: Exercises of control.* New York Treeman, 191-215.
- Barton, GM; Baguley, M. & MacDonald,A, (2013). Seeing the bigger picture: Investigating the state of the arts in teacher education programs in Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 38, (7), 74-90.
- Baş, Ş. (2009). *Yeni görsel sanatlar dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin tespit edilmes.*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Başar, H. (2004). *Sınıf yönetimi.* (11. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık
- Başaran, İ.E. (1998). *Eğitime giriş.* Ankara: Umut Yayım Dağıtım
- _____ (1990). *Eğitim psikolojisi: Modern eğitimin psikolojik temelleri.* Ankara: Gül Yayınevi.
- _____ (1995). Hoşgörü ve eğitim. *Hoşgörü ve Eğitim Toplantısı.* Yayın No: 2, Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Başbay, M., Ünver, G. & Bümen, N.T. (2009). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: Boylamsal bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59),345-366.
- Başçı, Z. & Gündoğdu, K. (2011). Öğretmen adaylarının drama dersine ilişkin tutumları ve görüşleri: Atatürk Üniversitesi örneği. *İlköğretim Online*, 10(2), 454-467, 12.3.1015 tarihinde <http://ilkogretim-online.org.tr> sitesinden alınmıştır.
- Başkan, G. A., Aydın, A. & Madden T. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Başol, G. & Altay, M. (2009). Eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58),191-216.

- Bay, E., Gündoğdu, K., Ozan, C., Dilekçi, D. & Özdemir, D. (2012). İlköğretim öğretmen adaylarının program yaklaşımlarının analizi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2,(3), 15-29.
- Baydar, S. C. & Bulut, S. (2002). Öğretmenlerin matematiğin doğası ve öğretimi ile ilgili inançlarının matematik eğitimindeki önemi. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 62-66.
- Bayırtepe, E. & Tüzün, H. (2007). Oyun-Tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilgisayar dersindeki başarıları ve öz-yeterlik algıları üzerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 41-54.
- Bayram, A. (1993). Ortaokul çağı (12-15 yaş) çocuğunun resim-iş dersine bakış açısını belirleyen etkenler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baysal, Ö., Türkmen, L. & Yücel, C. (2010). Sınıf öğretmenlerinin mesleki örgütlenmeye yönelik tutumları: Uşak ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim*, 16 (3), 329-352.
- Beekhoven, S. & Dekkers, H. (2005). Early school leaving in the lower vocational track: triangulation of qualitative and quantitative data. *Adolescence*, 40 (157), 197-213.
- Bektaş, F. & Nalçacı A, (2012). Bireysel değerler ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (2), (Ek Özel Sayı) 1239-1248.
- Berk, S. G. (2015). *The ABC's of art teacher professional identity: An A/r/tographic investigation into the interstitial spaces*. Unpublished Doctoral Dissertation, USA: Denver University.
- Beykal, F. (2002). Günümüz koşullarında sanat (Resim-İş) eğitimcilerinin özellikleri nelerdir ve hangi niteliklere sahip olmalıdır?. *Ankara, Gazi Üniversitesi 75.Yıl Sanat Eğitimi Sempozyumu bildirileri*, 315-325.
- Bilen, M. (1992). Eğitimde verimliliğe öğretmen kişilik özelliklerinin etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 27-30.
- _____ (1999). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Ankara Basım Sanayi ve Kağıtsılık AŞ.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi; teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Yayınları.
- Bingöl, B. (2011) Sanat özürlüğü. *Hacettepe Hukuk Fakültesi. Dergisi*, 1(2), 92–139.
- Bishop, A. J. & Nickson, M. (1983). *A review of research in mathematical education. Part B: Research on the social context of mathematics education*. Humanities Press, Inc., 171 First Ave., Atlantic Highlands, NJ 07716.

- Bloom, B.S. (1992). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çev. D. Ali Özçelik). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Boe, E. E. Shin, S. & Cook, L. H. (2007). Does teacher preparation matter for beginning teachers in either special or general education?. *The Journal of Special Education*, 41(3), 158-170.
- Bolak, K; Bialach, D. & Dunphy, M. (2005). Standards-based, thematic units integrate the arts and energize students and teachers. *Middle School Journal (J1)*, 36 (5) 9-19. 12.8.2013 tarihinde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ752840.pdf> sitesinden alınmıştır.
- Boyacı, H. (1994). *Öğretmenlerin mesleki örgütlenmeye ilgilerinin düzeyi ve bu ilgi düzeyinin etkenleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Boydaş, N. (2004). *Sanat eleştirisine giriş*. Ankara; Gündüz Eğitim ve Yayıncılık
- Bozdoğan, A. E. Aydın, D. & Yıldırım, G. (2007) Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 83-97.
- Bozkurt Bulut, N. (2004) İlköğretim sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 443-452.
- Bozkurt, R. (2000). Girişimci ve rol bilinci. *İş Fikirleri Dergisi*, Sayı; 2000 (12).
- Brophy, J, (1999). Toward a model of value aspects of motivation in education: developing appreciation for particular learning domains and activities. *Education Psychologist*, 34 (2), 75-85. <http://ammonwiemers.com/IdetPortfolio/articles/Activities.pdf> sitesinden 21.8.2014 tarihinde alınmıştır.
- Brophy, J. E. & Alleman, J. (1991). Activities as instructional tools: A framework for analysis and evaluation. *Educational Researcher*, 20, 9-23.
- Bruner, J. S. (1991). *Bir öğretim kuramına doğru*. (Çeviren: F. Varış ve T. Gürkan). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi,
- Budak, S. (2009). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Bullock, A.L. & Galbraith, L. (1992). Images of art teaching: Comparing the beliefs and practices of two secondary art teachers. *Studies in Art Education*, 33 (2), 86-97. Published by: [National Art Education Association](http://www.naep.org/) URL: <http://www.jstor.org/stable/1320357>
- Buluç, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinde değer algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 273-290.
- Bulut, H. & Doğar, Ç. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-27.

- Bulut. İ. & Oral, B. (2011). Fen, edebiyat, ilahiyat ve güzel sanatlar fakültesi mezunlarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algıları. *İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 1-18.
- Bulut, N.B. (2004). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin, iletişim becerisine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 443-452.
- Bulut. Ü. (2003). Plastik sanatlar eğitiminde desen çalışmaları. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18, 21-24.
- Buyurgan, S. (1996). *Anadolu Güzel Sanatlar liseleri öğrencilerinin okul beklentileri ile yöneldikleri meslekler arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- _____(1999). Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Resim Bölümü öğrencilerinin üniversite başarı durumları üzerinde bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 147-159.
- _____(2007). Eğitim fakülteleri resim-iş eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin aldıkları eğitim öğretime yönelik görüş ve beklentileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 657-677.
- Bümen, N.T., Ateş , A., Çakar, E. , Ural, G. & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Millî Eğitim Dergisi*, 194, 31-50.
- Büyükişleyen, Z. (1987). Sanat eğitimi için öğretmen yetiştirme ve bu konuda karşılaşılan güçlükler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 169-175.
- Büyükkaragöz, S. (1995). *Yükseköğretim programları ve demokratik tutumlar*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.
- Büyükkaragöz, S. & Çivi, C.(1999). *Genel öğretim metotları*. (10. Baskı). İstanbul: Beta Yayım Dağıtım.
- Büyükkaragöz, S. & Kesici, Ş. (1996). Öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2 (3), 353-365.
- Büyükkaragöz, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Akademi Yayınları.
- Can, G. (1991). Eğitim fakültesi lisans ve öğretmenlik sertifikası programlarının öğretmen adaylarına tutum geliştirme açısından etkililiği. *İzmir I. Eğitim Kongresi Bildirileri Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Yayını*. 162-167

- Can, M. (2008). Küreselleşme, eğitim sistemleri ve küreselleşme. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(1), 229-244.
- Can, N. (2012). Öğretmenlerin örgütlenmeye aktif katılımının engelleri. *Turkish Journal of Education*, 1(1), 12-20.
- Carr, D. (2001). A museum is an open work. *International Journal of Heritage Studies* 7 (2) 173-183.
- _____(2005). On the contribution of literature and the arts to the educational cultivation of moral virtue, feeling and emotion. *Journal of Moral Education*, 34(2), 137-151.
- Carroll, K. L. (2011). What if they believed us? How well prepared are art educators to deliver on the promises of art education?. *Arts Education Policy Review*, 112(1), 9-25. DIO: 10.1080/10632913.2011.518122.
- Celep, C. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- _____(2007). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- _____(2008). *Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cezar, M. (1995). *Sanatta Batıya açılış ve Osman Hamdi*. İstanbul: İş Bankası Yayınları.
- Chang, E. (2002). Distributive justice and organizational commitment revisited: Moderation by layoff in the case of Korean employees. *Human Resource Management*, 41(2), 261-270.
- Chell, E., Haworth, J. M., & Brearley, S. (1991). *The entrepreneurial personality: Concepts, cases and categories*. London: Routledge
- Cherniss, C. (1988). Observed supervisory behavior and teacher burnout in special education. *Exceptional Children*, 54 (5), 449-454.
- Cheung, D. & Wong, H.W., (2002). Measuring teacher beliefs about alternative curriculum designs, *Curriculum Journal*, 13(2), 225–248. DOI: 10. 1080 / 09585170210136868.
- Cihangir Ç. Z. (2009). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma: Öz – Belirleme Kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (31), 23-31.
- Cihangiroğlu, N. & Şahin, B. (2012). Organizasyonlarda önemli bir fenomen: psikolojik sözleşme. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 6(11), 1-16.
- Civelek, K. (2001). *İlköğretimde sınıf öğretmenlerinin sınıf içi disiplini sağlamada kullandıkları yöntemler (Trabzon İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Clemson, P & Craft, A. (1981). The good or the effective teacher. *British Journal of In-Service Education*, 7(2), 2-5.
- Cooper, B. (2002). *Teachers as moral models? The role of empathy in teacher/pupil relationships*. Leeds Metropolitan University.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Fourth edition. Sage publications, Los Angeles.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cruickshank, D.R. Bainer, D. & Metcalf, K. (1995). *The act of teaching*. U.S. McGraw-Hill, Inc.
- Çakır İlhan, A. (2009). Güzel sanatlar ve spor liseleri çağdaş dünya sanatı öğretim programı. *MEB, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, MEB Yayınları*.
- Çakır İlhan, A. & Okvuran, A. (2001). Bir eğitim ortamı olarak müze ve müze çalışmaları. <http://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&q=m%C3%BCve+drama&btnG=&lr> sitesinden 14.11.2014 tarihinde alınmıştır.
- Çakır, M.A. (2006). Mesleki rehberlik, Kaya, A. (Ed) *Psikolojik danışma ve rehberlik*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık, pp;137-168.
- Çakır, Ö., Kan, A. & Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve özyeterlik açısından değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, (1), 36-47.
- Çakmak, M., Kayabaşı, Y. & Ercan, L. (2008). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 53-64.
- Çalık, T. & Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- Çalışkan, M., Işık, A.N. & Saygın, Y. (2013). Öğretmen adaylarının ideal öğretmen algıları. *İlköğretim Online*, 12(2), 575-584. <http://ilkogretim-online.org.tr> sitesinden 10.7.2014 tarihinde alınmıştır.
- Çalışkan, N. & Yeşil, R. (2005). Eğitim sürecinde öğretmenin beden dili. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 199-207.
- Çam, O. & Bilge, A. (2007). Ruh hastalığına yönelik inanç ve tutumlar. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 8, 215-223.
- Çapa, Y. & Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 69 -73.

- Çapar, M. (2008). İlköğretim ikinci kademe görsel sanatlar eğitimi dersinde üç boyutlu çalışmaların önemi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(35), 114-124.
- Çapri, B. & Kan, A. (2006). Öğretmen kişilerarası öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 48-61.
- Çapri, B. & 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.
- Çavuş, R., Kulak, B., Berk, H. & Aysun Öztuna Kaplan, A. (2011). Fen ve teknoloji öğretiminde oyun etkinlikleri ve günlük hayattaki oyunların derse uyarlanması. *İstanbul Gönüllü Eğitimciler Derneği Fen ve Teknoloji Öğretmenleri Zirvesi, 26 Mart 2011, İstanbul*. http://scholar.google.com.tr/scholar?_ sitesinden 14.06.2014 tarihinde alınmıştır.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online 2* (2), 28-34. <http://www.ilkogretim-online.org.tr> sitesinden 14.06.2014 tarihinde alınmıştır.
- Çelik, H.C. & Kahyaoğlu, M. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarının kümeleme analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 571-586.
- Çelik, V. (1995). Küreselleşme sürecinde Avrupa'da eğitim yönetimi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1(4), 557-568.
- _____(2003). *Sınıf Yönetimi*. Ankara, Nobel Yayınevi,
- Çelikelli, Ö. (2011). Yetişkin eğitimcisi öğretmenlerin tükenmişlik ve mesleki yetkinliklerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (3) 38-53.
- Çeliköz, N. & Çetin, F (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, <http://yayim.meb.gov.tr>. sitesinden 23.4.2014 tarihinde alındı.
- Çelikten, M., Şanal ,M. & Yeni,Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 207-237.
- Çelikten, M. & Can, N. (2003). Yönetici, öğretmen ve veli gözüyle ideal öğretmen. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 253-267.
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çetin, Ş. (2001). İdeal öğretmen üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*. 149, 29-37.

- _____ (2006). Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin geliştirilmesi (geçerlik ve güvenilirlik çalışması). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 28-37.
- Çetin, Ü. & Mahiroğlu, (2008). A. ARCS Motivasyon modeli uyarınca tasarlanmış eğitim yazılımının öğrencilerin akademik başarısına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3),101-112.
- Çetinkanat, C. (1998). Öğretmen adayları ve müfettişlerin bakış açısından öğretmen iletişim becerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(2), 209-221.
- Çetinkaya, Ö. & Alpaslan, A. M. (2011). Duygusal zekanın iletişim becerileri üzerine Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(1), 363-377.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerini belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 567-576.
- Çevik, D. B. (2011). Müzik Öğretmeni Adaylarının İletişim Becerileri. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*,31(1), 1-13.
- Çiçek-Sağlam, A. (2008). Müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 59-69.
- Çiftçi, A. (2006). *Vatandaşlık bilgisi demokrasi ve insan hakları*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Çilenti, K. (1984). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Çobanoğlu R. & Kasapoğlu, K. (2010). Pisa'da Fin başarısının nedenleri ve nasılları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 39, 121-131.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K. & Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (1), 95-107.
- Çubukçu, Z., Özenbaş, D.E., Çetintaş, N., Satı, D. & Şeker, Ü.Y. (2012). Yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli gözünde öğretmenin sahip olması gereken değerler. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2,(1), 25-38.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education policy analysis archives*, 8, (1), 1-44.
- Daugherty, S. G. (2005). *Teacher efficacy and its relation to teachers' behaviors in the classroom*. Unpublished Doctor Dissertation, University of Houston.
- Day, C., Elliot, B. & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and teacher Education*, 21(5), 563-577.

- Deci, E. L. (1980). *The Psychology Of Self-Determination*, Lexington, Ma: D.C. Heath, (Akt: Howey, S. C.) “*The Relationship between motivation and academic success of Community College Freshmen Orientation Students*”. (Report No. Jc 020 419). Eric Document Reproduction Service No: Ed 465 39.
- Deci, E. L., Nezlek, J. & Sheinman, L. (1981). Charecteristics of the rewarder and instrinsic motivation of rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(1) 1-10. DOI:10.1037/0022-3514.40.1.1.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination human behavior*. New York: Plenum.
- _____ (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of personality and social psychology*, 53(6), 1024-1037.
- _____ (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R Deinstbier (Ed). *Nebraska Symposium on Motivation, Vol. 38 Perspectives on Motivation*, Lincoln, NE. University of Nebraska Press.
- _____ (1994). Promoting self-determined education. *Scandinavian journal of educational research*, 38(1), 3-14. DOI: 10.1080/0031383940380101.
- _____ (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- _____ (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester University of Rochester Press.
- _____ (2011). Self-determination theory. *Handbook of theories of social psychology*, 1, 416-433.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and individual differences*, 8(3), 165-183.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Dede, Y. (2003) ARCS Motivasyon Modeli'nin öğrencilerin matematiğe yönelik motivasyonlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,14, 173-182.
- Dede, Y. & Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: geçerlikve güvenilirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2,(1), 19-37. 06.6.2014 tarihinde <http://nef.efmed.balikesir.edu.tr/> sitesinden alınmıştır.
- Delier, A. (2005). *Sanat eğitiminde disiplinler arası yaklaşımlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Demir, E. (2003). *Estetik*. Orion Kitapevi.
- Demir, M. (2007). *Sınıf öğretmeni adaylarının bilimsel süreç becerileriyle ilgili yeterliklerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirbaş, M. & Yağbasan, R. (2005). Sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin bilimsel tutumlarının kalıcılığına olan etkisinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 363-382.
- Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, H. (1999). Sınıf içinde öğretmen davranışları. *Öğretmen Dünyası Yıl: 20*.
- Demirtaş, H., Cömert, M. & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*. 36 (159), 96-111.
- Demirtaş, Z. & Kahveci, G. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okullarına yönelik beklenti ve memnuniyet düzeyleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 2150-2161.
- Deniz, M., Avşaroğlu, S. & Fidan, Ö. (2006). İngilizce öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeylerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 120-135.
- Deniz, Ü. & Kesicioğlu, O.S. (2012). Okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin bazı değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 13,(2),1-13.
- Deryakulu, D. (2004). Üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 230-249.
- _____(2006). Epistemolojik inançlar. Y. Kuzgun & D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*, içinde (ss.261-289). Ankara: Nobel Yayınları.
- Deryakulu, D. & Büyüköztürk, Ş. (2005). Epistemolojik inanç ölçeğinin faktör yapısının yeniden incelenmesi: cinsiyet ve öğrenim görülen program türüne göre epistemolojik inançların karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları*, 18, 57-70.
- Devrani, T. K. (2010). Kişisel değerlerin kuramsal yapısı ve pazarlamadaki uygulamalar. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 5(1),49-70.
- Dewey, J. (2008). *Demokrasi ve eğitim*. (Çeviren M. Salih Otaran) İstanbul: Başarı Yayıncılık.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: A user friendly guide for social scientists*. www.classmatandread.net/class/785wk3/Qualitative_data_analysis.pdf sitesinden 14.02.2014 tarihinde alınmıştır.

- _____. (2003). *Qualitative data analysis: A user friendly guide for social scientists*. Routledge Taylor & Francis Group, London and New York.
- Dickinson, D. J. (1990). The relationship between ratings of teacher performance and student learning. *Contemporary Educational Psychology, 15*, 142-152.
- Dikici, A. & Gürol, M. (2003). Liselerde görev yapan resim öğretmenlerinin öğrencilerinin yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik nitelikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(1), 193-214.
- Dilekmen, M. (2008). Etkili eğitim için etkili öğretmenlik. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(2), 213-221.
- Dilekmen, M., Başçı, Z. & Bektaş, F. (2008). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin iletişim becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(2), 223-231.
- Dillon, N. K. (2004). *An examination of teacher education programs and school induction programs in their preparation of teachers for the first year of teaching*. Unpublished Doctor Dissertation, East Tennessee State University, USA.
- Dilmaç, B. (2002). *İnsanca değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Dilmaç, B., Bozgeyikli, H. & Çakılı, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 6* (16), 69-91.
- Dilmaç, O. (2009). 16. ve 20. Yüzyıllar arasında Avrupa'da akademik düzeyde sanat eğitiminin oluşumu ve Ülkemiz'deki sanat eğitimine katkıları. *Atatürk Üniversitesi Dergisi, 238*.
- _____. (2015). Tasarım eğitimi tarihi ve William Morris. *İdil, 4* (16), 1-16. DOI: 10.7816/
- Dinç, E., Dere, İ. & Koluman, S. (2014). Kademeler arası geçiş uygulamalarına yönelik görüşler ve deneyimler. *Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*, 397-423.
- Doğan, N. (2005). Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık. Demirel, Ö. (Ed). *Eğitimde yeni yönelimler*, içinde (ss.163-190) (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, Ö. K. (2014). *Mesleğe yeni başlayan fen öğretmenlerinin pedagojik ve epistemolojik inançları ve sınıf içi uygulamaları: Boylamsa durum çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, P. (2013). Resim-İş öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 3* (2), 217-239.
- Doğan, T. & Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 34*(153), 157-168.

- Doğanay, A. (2006). *Değerler eğitimi*. Öztürk, C. (Ed). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- _____(2011). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının felsefi bakış açlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161), 332-348.
- Doğanay, A. & Sarı, M. (2006). Öğrencilerin üniversitedeki yaşam kalitesine ilişkin algılarının demokratik yaşam kültürü çerçevesinde değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 107-128.
- Dorukkaya, F. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi* 10 (1), 69-77.
- Doyran, F. & Doyran, M. (2013). Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersi zorunlu ders olmalı mı? Üniversite öğrencilerinin görüş ve önerileri. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8 (3), 163-177. 02.5.2015 tarihinde http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1533817754_10_Doyran%20Feyza_163-177.pdf sitesinden alınmıştır.
- Dönmez, B. & Cömert, M. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5 (14), 29-59.
- Dönmez, N. B. (1992). *Oyun kitabı*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- DPT. (1995). Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyon Raporu: İnsangücü. Ankara: T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı. 2399.
- Duban, N. & Yelken, T.Y. (2010). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ilgili görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2). 343 – 360.
- Duyar, D. (2001). *İlköğretim II. kademe resim- iş dersi amaçlarının gerçekleşme derecesi ve öğretmen profili*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Dündar, S. (2013). Demokratik okulun bir unsuru olarak öğrencilerin karar süreçlerine katılımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 853-875. 06.6.2014 tarihinde www.edam.com.tr/kuyeb sitesinden alınmıştır.
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J.T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives* (pp.75-146). San Francisco: Freeman.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (1985). Teacher expectations and student motivation. In J.Dusek (Ed.). *Teacher Expectancies* (pp.185-226). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- _____(2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53 (1), 109-132.

- Ediger, M. (2000). Philosophy perspectives in teaching social studies. *Journal of Instructional Philosophy* URL: <http://www.findarticles.com/cf0/m0FCG/2>
- Edman, I. (1997), *Sanat ve İnsan-Estetiğe Giriş*. (Çev: Turhan Oğuzkan), 2.Basım, İstanbul: İnkılap ve Aka Kitabevi
- _____(1998). *Sanat ve insan*. (Çev: Turhan Oğuzkan). İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Edwards, C. (1997) *Classroom Discipline and Management*. Printice Hall, Inc New Jersey.
- Eggen, P. D. & Kauchak, D. P. (1988). *Strategies for teachers teaching content and thinking skills*. USA New Jersey: Prentice Hall.
- Eisner, E. (1976). *The arts, human development and education*. Berkeley, CA: McCutchan.
- _____(1991). What the arts taught me about education. *Art Education*, 44(5), 10-19.
- _____(1997). *Educating artistic vision*. London: Collier Macmillen Publishers, New York: Macmillen Pupliching Co.
- _____(2002). From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 18 (4), 375-385.
- Eisner, E. W. & Vallance, E. (1974). Conflicting conceptions of curriculum. *Series on Contemporary Educational Issues*. Eric Document: ED099336.
- Eker, M. (2004). Kültürün yeniden üretimi ve sanat eğitiminin gelecekteki stratejileri bağlamında küresel eğilimlerin rolü. *Gazi Üniversitesi, II. Sanat Eğitimi Sempozyumu*, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. 123-129.
- Ekici, S., Bayrakdar, A. & Uğur, A., O. (2009). Ortaöğretim kurumlarındaki yöneticilerin ve öğrencilerin ders dışı etkinliklere bakış açılarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 430-444. 11.02.2014 tarihinde <http://www.insanbilimleri.com> sitesinden alınmıştır.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş: Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- _____(2006). *Öğretmen eğitimi ve öğretimde yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- _____(2007). Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimindeki modeller hakkında görüşlerinin program ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5(3), 543-557.
- _____(2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri; yaklaşım yöntem ve teknikler*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Ekiz, D. & Yiğit, N. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimindeki modeller hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 5(2), 110-122.
- Emir, S. & Kanlı, E. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin öğrencilerini motive etme biçimlerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 63-79.
- Enç, M.(1980). *Ruhbilim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Epstein, J. (1995). School/family. Community partnerships: Caring for the children we share. *Pi Delta Kappan*, 76 (9), 701-712.
- Epstein, J. L. & Sheldon, B. S. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95, 308-318.
- Erbay, B. (2004). Sanat eğitiminin organik yapısındaki süreklilik. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi II. Sanat Eğitimi Sempozyumu*, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık,
- Erbay, F. (2004). Çevresel etkenlerin sanat kurumlarına ve sanat eğitimine etkisi. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi II. Sanat Eğitimi Sempozyumu*, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Erbil, D. (1997). Çağdaş sanat ve eğitim. *Yaratıcı toplum yolunda çağdaş eğitim*. İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları.
- Erdem, A.R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (4), 129-149.
- Erden, M. (1998a). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Alkım Yayınları.
- _____ (1998b). *Eğitimde program değerlendirme*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- _____ (2005). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- _____ (2012). *Eğitim bilimlerine giriş*. (7. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erdoğan, Ç. & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431.
- Eren, A. (2006). *Üniversite öğrencilerinin genel ve alan-odaklı epistemolojik inançlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimle Enstitüsü, Bolu.
- _____ (2010). Öğretmen adaylarının program inançlarının görünüm analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (2), 379-388.

- Eret, E. (2013). *Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarını mesleğe hazırlaması bakımından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ergül, H. F. (2005). Motivasyon ve motivasyon teknikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(14), 67-79.
- Ergin, D. (2008). *Okul yönetiminde duygusal zeka ve dönüşümsel liderliğe ilişkin öğretmen algıları*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Ergün, M. (1999). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Ergün, M. (2010). Estetik (Sanat Felsefesi). *Felsefeye Giriş (Estetik)*. 1-1 <<http://www.egitim.aku.edu.tr/sanاتفelsefesi.pdf>> sitesinden 12. 5. 2015 tarihinde alınmıştır.
- Ergün, M. & Özdaş, A. (1999). Okul gözlemi ve uygulama çalışmalarının öğretmen adayları üzerindeki etkisi. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 115-119.
- Erinç, S.M. (1998). *Sanat psikolojisine giriş*. Ankara: Ayraç Yayıncılık.
- _____ (1995). *Resmin eleştirisi üzerine*. İstanbul: Hil Yayınları.
- Erişen, Y. (1997). Öğretim elemanlarının dönüt ve düzeltme davranışlarını yerine getirme dereceleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3 (1), 45-61.
- _____ (2001). *Öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi ve fakültelerin standartlara uygunluğunun değerlendirmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erkılıç, T.A. (2013). Eğitim felsefeleri açısından köy enstitüleri. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9) 1-19. ISSN: 1308-6219.
- Erkuş, A. (1994). *Psikolojik terimler sözlüğü*. Ankara: Doruk Yayınları.
- Eroğlu, S. E. (2004). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Eroğlu, S. (2007). *Toplam kalite yönetimi uygulanan ortaöğretim kurumlarında öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ve motivasyon düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ersoy, A. (2002). *Sanat kavramlarına giriş*. (3. Baskı) İstanbul: Yorum Sanat Yayıncılık.
- _____ (2010). *Sanat eleştirisi*. İstanbul: Artes Yayınları.

- Ersoy, A. A. (2012). *Artistik anatomi ve güzel sanatlar eğitimindeki yeri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Ersoy, A. & Anagün, Ş. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi ödev sürecine ilişkin görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3 (1), 58-79. 14.7.2014 tarihinde <http://nef.efmed.balikesir.edu.tr/> sitesinden alınmıştır.
- Ertem, H. (2006). *Ortaöğretim öğrencilerinin kimya derslerine yönelik güdülenme tür (işsel ve dışsal) ve düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Erten, S. (2007). *Öğrenmeye etki eden motivasyon faktörleri açısından lise seviyesindeki devlet okulları ve özel okulların karşılaştırması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi, İşletme Anabilim Dalı, Kahramanmaraş.
- Ertürk, S. (1986). *Eğitimde program geliştirme*, Yelkentepe Yayınları, Ankara: Meteksan Ltd.Sti.
- Eryılmaz, A. (2013) Okulda motivasyon ve amotivasyon: Derse katılmada öğretmenlerden beklentiler ölçeğinin geliştirilmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (25), 1 - 18
- Erzen, J. N. (1976). Eğitimin estetik süreç olarak yorumu ve mimarlık eğitimi, http://jfa.arch.metu.edu.tr/archive/0258-5316/1976/cilt02/sayi_2/175-185.pdf.
- Eskicumalı, A. (2005). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği, Özden, Y. (Ed) *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Etike, S. (1990). Ortaöğretim kurumlarına resim-iş öğretmeni yetiştirme, *Ortaöğretim kurumlarında resim-iş eğitimi ve sorunları*, 10-11 Mayıs 1990 Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- _____(1995). Sanat eğitimi, *Sanat eğitimi yazıları*, Ankara: İlke Kitapevi Yayınları.
- _____(2000). Müze eğitimi, *Öğretmen Dünyası*. 5-31
- Eurydice (2008) *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe*. Brussels: European Commission.
- Eurydice (2009). 07.6.2013 tarihinde <http://www.eurydice.org> sitesinden alınmıştır.
- Fairchild, A.J., Horst, S.J., Finney, S.J., Baron, K.E. (2005) Evaluating existing and new validity evidence for the academic motivation scale, *Contemporary Educational Psychology*, 30, 331- 358
- Farber, B. A. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *Journal of Educational Research*, 77 (6), 325-332.

- Feldman, M. S. (2000). Organizational routines as a source of continuous change. *Organization science*, 11(6), 611-629.
- Feldman, R.S. (1993). *Understanding psychology*. McGraw-Hill Inc, New York.
- Fenli, A., Acar, V. ve Şahin, H. (2009). *Drama dersinin iletişim becerilerine katkısı*. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinden sunulan sözlü bildiri. Ege Üniversitesi, 1-3 Ekim, İzmir.
- Fırat Dorukkaya, Ş. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10 (1), 69-77.
- Fırat, N. Ş. & Açıkgöz, K. (2012). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin değer sistemleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 422-435.
- Fidan, N. K. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 2(2), 1-18.
- Fidler, P. (2002). The relationship between teacher instructional techniques and characteristics and student achievement in reduced size classes. *Eric Document*, 473460.
- Fischer, E.(1995). *Sanatın gerekliliği*, (Çeviren: Cevat Çapan). (8. Baskı). İstanbul: Payel Yayın Evi.
- Fives, H. (2003). What is teacher efficacy and how does it relate to teachers' knowledge? A Theoretical Review. *Paper Presented at the American Educational Research Association Annual Conference*, April 2003 - Chicago, 14.3.1014 tarihinde http://www6.tlct.ttu.edu/hfives/Fives_AREA_2003.pdf sitesinden alınmıştır.
- Freedman, M. P. (1997). Relationship among laboratory instruction, attitude toward science, and achievement in science knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(4), 343-357.
- Freedman, J.L., Sears, D.O. & Carismith, J.M. (1993). *Sosyal psikoloji*, (Çev. Ali Dönmez). (3. Baskı). Ankara: İmge Yayınevi
- Fullan, M. & Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*. 47(1), 335-397.
- Gagne, M. & Deci, E.L. (2005). Self-determination theory and work *Motivation*, *Journal of Organizational Behavior J. Organiz. Behav.* 26, 331-362 DOI: 10.1002/job.322
- Geban, Ö., Çiçek, F.F., Başaran, S., Demirbaş, A. ve Maden, C. (2001). *21. Yüzyıla girerken Türk eğitim sisteminin ihtiyaç duyduğu çağdaş öğretmen profili*, Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara Milli Eğitim Basımevi.

- Gedik, N. Altıntaş, E. & Kaya, H.(2011). Fen ve teknoloji dersinde verilen ev ödevleri hakkındaki öğrenci görüşleri, *Journal of European Education*, 1(1), 6-13. 15.6.2014 tarihinde <http://egitim.erciyes.edu.tr/~hkaya/napapers/B6.pdf> sitesinden alınmıştır.
- Gel, H. Y. (1990).Türkiye’de resim-iş öğretiminde yöntemve değerlendirme, *Resim-iş eğitimi ve sorunları*, Ankara: TED Yayınları.
- Gelbal, S. & Duyan, V. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin çocuk sevme durumlarına etki eden değişkenlerin incelenmesi, *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 127-137.
- Gencer, A.D. (2012). Sanat terapisine genel bir bakış, *İstanbul Bilgi Üniversitesi, Şiddet ve Travmayı Önleyici Çalışma Grubu*. 14.07.2015 tarihinde <http://www.bilgiacikkapi.com/toplumsal/sanat-terapisine-genel-bir-bakis/> sitesinden alınmıştır.
- Genç, A. (2004). Resim-İş öğretmenliği programına yeni bir bakış. *II. Sanat Eğitimi Sempozyumu*, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. 7-10.
- Genç, S. Z. & Eryaman, M. Y. (2007). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 89-102. 23.01.2014 tarihinde <http://www.aku.edu.tr/AKU/DosyaYonetimi/SOSYALBILENS/makale/c9s1m6.pdf> sitesinden alınmıştır.
- Genç, S. Z. & Kalafat, T. (2008). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile empatik becerilerinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 211-222
- Genç, Z. (2007). Öğrenci algılarına göre ideal bir öğretim elemanında bulunması gereken özellikler. *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 210-218.
- Gençaydın, Z. (1989). Temel sanat eğitiminin düşünsel temelleri, *Güzel Sanatlar Fakültelerinde Temel Sanat Eğitimi*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları, 10, 31-42.
- _____(1990). Sanat eğitiminin düşünsel temelleri, *ortaöğretim okullarında resim-iş eğitimi ve sorunları*, Ankara, TED Yayınları.43-51.
- Gençtürk, A. & Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi, *İlköğretim Online*, 9 (3), 1037-1054.
- Gibson, S. (2003). *An investigation of the relationship between sustained teacher development and student achievement in The School District of Palm Beach County*, Unpublished Doctor Dissertation, The University of Barry, USA.
- Good, C. (1959). *Dictionary of Education*. New York: MC GrawHill Co.
- Goleman, D. (1998). *Duygusal zeka*, (Çev. Banu Seçkin Yüksel) İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gordon, T. (1999). *Etkili öğretmenlik eğitimi*, (Çev: E. Aksay) İstanbul: Sistem Yayıncılık,

- Gouzouasis, P., Irwin, R. L., Miles, E., & Gordon, A. (2013). Commitments to a community of artistic inquiry: Becoming pedagogical through a/r/tography in teacher education. *International Journal of Education & the Arts*, 14(1). <http://www.ijea.org/v14n1/>.
- Gök, F. & Okçabol, R. (1998). *Öğretmen profili araştırma raporu*, Eğitim-Sen Yayınları.
- Gökalp, M. (2003). *Türk eğitim sisteminin kalkınma planları doğrultusunda ihtiyaç duyduğu insan gücü niteliklerinin belirlenmesi ve buna uygun öğretmen yetiştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Gökay, M. (1998) *Birleştirilmiş sanat eğitimi yöntemine göre ilköğretim ikinci basamağında sanat eleştirisinin uygulanması ve sonuçları*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Gökaydın, N. (1996). Amaç, çocuğun ve gencin yaratıcı gücünü ve estetik sezgisini geliştirmek olmalıdır. *Milli Eğitim*, 131, 28.
- Gökbulut, N. (2004). Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir-Ağrı-Erzincan Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri Resim-İş ve Müzik Eğitimi Anabilim Dalı özel yetenek sınavları sonuçlarının değerlendirilmesi, *II. Sanat Eğitimi, Sempozyumu*, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 81-87.
- Gökçe, E. (1999). *İlköğretim öğretmenlerinin yeterlikleri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- _____ (2002). İlköğretim öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin etkililiği, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 1-2, 111-119.
- _____ (2003). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin yeterlikleri, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 299, 36-48.
- Gökçe, F. & Kahraman, P.B. (2010). Etkili okulun bileşenleri: Bursa İli örneği, *Eğitim Fakültesi Dergisi* 22 (1) , 173-206.
- Gökçe, O. (2006). *İçerik analizi; kuramsal ve pratik bilgiler*, Ankara: Siyasal Yayınları.
- Gökyer, N. (2012). Ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin yöneticilerden, öğretmenlerden, arkadaşlarından ve velilerden beklentileri, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 235-277.
- Gömlüksiz, M.N. & Kan, A.Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme, *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), 1159-1177.
- Gözütok, F. D. (1995). *Öğretmenlerin demokratik tutumları*. Ankara: TDV Yayınları.
- _____ (2006). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Ekinoks Kitabevi.

- _____ (1998). *Öğretmen eğitiminde meslek formasyonu öğretiminin öğretim elemanı davranışlarına yansımaları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Grauer, K. (1998). Beliefs of preservice teachers toward art education, *Studies in Art Education*, Published by: National Art Education Association 39 (4), pp. 350-370. URL: <http://www.jstor.org/stable/1320239>.
- Greene, M. (1975). Curriculum and consciousness. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum Theorizing: The Reconceptualisits* (pp.295-298). Berkeley, CA: McCutchan.
- Gresham, D. E. (2001). *The relationships between teacher self efficacy beliefs, teacher job satisfaction, socioeconomic status and student academic success*. Unpublished Doctoral Dissertation USA: The College of William and Mary in Virginia.
- Grumet, M. (1978). Songs and situations. In G. Willis (Ed.), *Qualitative Evaluation* (pp.274-315). Berkeley, CA: McCutchan.
- Guskey, T.G. & Passaro, P.D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Güçlü, N. (1996). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin problemleri: Mesleki sosyalleşmelerini etkileyen yapısal ve kişisel öğeler. *Sempozyum '96: Modern Öğretmen Yetiştirmede Gelişme ve İlerlemeler*. 566-581.
- Güler, A. (2015). Sanat eğitiminde uygulamaya dayalı yeni bir araştırma metodu: A/r/tografi. Gershwin'in Rhapsody in Blue adlı eserine yapılan resimlerin eleştirisi, *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 48-73.
- Gündüz, Ş. & Odabaşı, F. (2004). Bilgi çağında öğretmen adaylarının eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 3(1), 43-48.
- Gündüz, Y. & Coşkun, Z.F. (2012). Öğrenci algısına göre öğretmen etik değerler ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 111-131.
- Güngör, E. (2000). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar: ahlâk psikolojisi, Ahlâkî değerler ve ahlâkî gelişme*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Gürkan, T., Duman, T., Güneysu, S., Yalın, H. İ., Olkun, S., Bıkmaz, F., & Güldere, Y. Z. (2004). Öğretmen yeterliği taslağında yer alan yeterlik alanları. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58 (15), 47-49.
- Gürsoy, T & Uçkun, D. (2013), 6. Sınıf öğrencilerinin kelime hazinesini geliştirilmesinde eğitsel oyunların etkisinin incelenmesi, *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (3) 943-952. 14.7.2014 tarihinde http://www.turkishstudies.net/Makaleler/538669209_58G%C3%BCIsoyTuba--arm-943-952.pdf sitesinden alınmıştır.

- Gürtuna, S. (2004). *Çocuk ve sanat eğitimi. Çocuğum sanatla tanışıyor*, İstanbul; Morpa Yayınları.
- Güven, A.Z. (2012). İlköğretim 4. ve 5. sınıf Türkçe derslerinde drama yönteminin kullanımı üzerine nitel bir çalışma, *Cumhuriyet International Journal of Education*, 1 (2), 52-66.
- Güven, B. (2003). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretimin bireyselleştirilmesine yönelik görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(2), 113-124.
- Güven, B. & Sözer, M.A. (2007). Öğretmen adaylarının öğretimin bireyselleştirilmesine ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 89-99.
- Güven, İ. (2004). Etkili bir öğretim için öğretmenden beklenenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 127-141.
- Güzel, H., Özdöl, M.F. & Oral, İ.(2010). Öğretmen profillerinin öğrenci motivasyonuna etkisi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 243-254.
- Hacıömeroğlu, G., Bilgen, S. & Tabuk, M. (2013). Başarı duygusu ölçeği-ilkokul'un Türkçe'ye uyarlama çalışması, *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38, 85-96.
DOI: 10.15285/EBD.2013385568.
- Hackett, J. (2005). *Exploring The links among professional development, teacher performance, and student achievement: A case study*. Unpublished Doctor Dissertation, The University of Maine, USA.
- Hakan, A. (Etidör) vd. (2013). *Eğitimi bilimlerinde yenilikler*, Anadolu Üniversitesi Yayınları Yayın No: 2789.
- Halis, M. (2013). Kırgızistan 'da üniversite adaylarının kariyer güdeleri motivasyon ve değerleri ilişkisi; Bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36, 203-218.
- Kalimatov, S. (2015). *Çocuk Resimleri Analizi ve Psikolojik Testler*, Ankara: Pegem A.
- Halstead, J.M. & Taylor, M.J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent literature. *Cambridge Journal of Education*, 10 (2), 169-202.
- Hamzadayı, E. & Büyükikiz, K.K. (2015). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlik algıları ile kişilik tipleri arasındaki ilişki. *Tsa Dergisi*, 19 (1), 297-312. 11.11.2015 tarihinde <http://www.tsadergisi.org>. sitesinden alınmıştır.
- Haney, J. J. & McArthur, J. (2002). Four case studies of prospective science teachers' beliefs concerning constructivist teaching practices. *Science Education*, 86 (6), 783-802.
- Hanif, M. Nawaz, M. & Tanveer, S. A. (1979). Open education versus back to basics: An analysis of the issues. *Contemporary Education*, 50 (2), 104-109.

- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 967-983.
- Harris, D. N. & Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of public economics*, 95 (7), 798-812.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental psychology*, 17(3), 300-312.
- Hatala, R. & Guyatt, G. (2002). Evaluating the teaching of evidence-based medicine. *Jama*, 288(9), 1110-1112..
- Hazar, M. (2005). *Beden eğitimi ve sporda oyunla eğitim*. Ankara: Tutibay Yayıncılık.
- Hefferon, K. & Boniwell, I. (2014). *Pozitif psikoloji, kuram araştırma ve uygulamalar*, (Çev. Ed. Tayfun Doğan) Ankara: Nobel Yayınları.
- Hilooğlu, S. & Cenkseven-Önder, F. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde zorbalığı yordamada sosyal beceri ve yaşam doyumunun rolü. *İlköğretim Online*, 9 (3) 1159-1173.
- Hofer, B. K. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching, *Journal of Educational Psychology Review*, 13 (4), 353-83.
- Hofstede, G. (1980). Motivation, leadership, and organization: do American theories apply abroad?. *Organizational dynamics*, 9 (1), 42-63.
- Holtlander, L., Duggleby, W., Williams, A. & Wright, K. (2005). The experience of hope for informal care givers of palliative patients. *Journal of Palliative Care*, 21(4), 285-292.
- Hook, C. M. & Rosenshine, B. V. (1979). Accuracy of teacher reports of their classroom behavior. *Review of Educational Research*, 49(1), 1-11.
- Hoşgörür, V. (2002) Sınıf yönetiminde yapısalcı yaklaşım, *Eurasian Journal of Educational Research*, 22. 10. 2013 tarihinde <http://www.ejer.com.tr/0DOWNLOAD/pdfiler/tr/696343211.pdf> sitesinden alınmıştır.
- Hotaman, D. (2011). Eğitim fakülteleri kendi öğrencilerini seçebilir mi, *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (1), 126-136.
- _____(2012). Öğretmen adaylarının öğretmen kişilik özelliklerine yönelik algılarının incelenmesi, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(2), 186-201, 22.10.2013 tarihinde <http://www.keg.aku.edu.tr> sitesinden alınmıştır.
- Hotaman, D. & Yüksel-Şahin, F. (2010). The effect of instructors' enthusiasm on university students' level of achievement motivation. *Education and Science*, 35(155), 89-103.

- Hoxby, C. (1996). How teachers' unions affect education production. *Quarterly Journal of Economics*, 111(4), 671-718.
- Howe, J. A. M. (2001). *Öğrenme psikolojisi*, (Çeviren, Ebru Kılıç) 1. Basım, İstanbul Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Howe, L. W. & Howe, M. M. (1975). *Personalizing education: Values clarification and beyond*. New York: Hart Pub. Co.
- Howey, S. C. (1999). The Relationship between Motivation and Academic Success of Community College Freshmen Orientation Students, *Eric Document Reproduction Report No. Jc 020 419*, Service No: Ed 465 39.
- Ilgar, M. Z. & Ilgar, S.C. (2013). Nitel bir araştırma deseni olarak gömülü teori (Temellendirilmiş Kuram), 197-247. 02.12.2014 tarihinde <http://www.izu.edu.trwww.izu.edu.tr> sitesinden alınmıştır.
- Ilgaz, G., Bülbül, T. & Çuhadar, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50-65. 14. 6. 2014. tarihinde <http://www.efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/viewFile/1136/2068> sitesinden alınmıştır.
- Ilgaz, S. & Bilgili, T. (2006). Eğitim ve öğretimde etik. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 119-210.
- Imants, J. (2002). Restructuring schools as a context for teacher learning. *International Journal of Educational Research*, 37, 715-732.
- INTASC, (1992). *Model standards for beginning teacher licensing, assessment and development: A resource for state dialogue*. Washington, DC.
- Irwin, R. (2003). Toward an aesthetic of unfolding in/sights through curriculum. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 1(2).pp.63-78.
- Irwin, R. L. (2013). Becoming a/r/tography. *Studies in Art Education*, 54 (3),198-215.
- Isen, A.M. (2002). A role for facilitating effects of positive affect on social behavior and cognitive processes. In C.R. Snyder & S.J. Loper (Eds) *Handbook of positive psychology* (pp. 528-540). Oxford: Oxford University Press.
- Isen, A. (2004). Positive affect facilitates thinking and problem solving. In *Feelings and emotions: The Amsterdam symposium*, pp. 263-281.
- İkiz, E. & Totan, T. (2012). Üniversite öğrencilerinde öz-duyarlılık ve duygusal zekanın incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1), 51-71.

- İleri, Y. (2002). *Resim-İş derslerinde başarının ölçülmesi ve değerlendirmenin değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İlhan, A., Artar, M., Okvuran, A. & Karadeniz, C. (2011). *Müze Eğitim Modülü*. Ankara: MDGF UNICEF Yayınları.
- İmamoğlu, G. (2004). Güzel sanatlar eğitimi resim bölümlerinde desen dersinin sorunlarına yönelik bir araştırma. *Ahi Evran Üniversitesi Kurşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 261-270.
- İnceoğlu, M. (1985). *Güdüleme yöntemleri*, Ankara Üniversitesi Basın Yayın Yüksek Okulu Yayınları.
- İnTASC (2011). Model Core Teaching Standart. 3. 11. 2013 tarihinde https://www.4j.lane.edu/files/hr/intasc_standards.pdf sitesinden alınmıştır.
- İpek, C. & Terzi, A. R. (2010). İlk ve ortaöğretim kurumlarında öğretmen- öğrenci ilişkilerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi: Van ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (3), 433-456.
- İşler, A.Ş. (2005). İlköğretimin ilk yıllarındaki sanat eleştirisi uygulamaları ve bu uygulamaların eleştirel düşünme gelişimi açısından önemi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 135-149.
- Jackson, P. W. (1992). *Handbook of research on curriculum*, New York, Macmillan.
- James, M. S. L., (2005). *Antecedents and consequences of cynicism in organizations: An examination of the potential positive and negative effects on school systems*, Unpublished Doctoral Dissertation, The Florida State University, USA.
- Jenkins, S. B. (2009). Measuring teacher beliefs about curriculum orientations using the modified curriculum orientations inventory. *Curriculum Journal*, 20 (2), 103-120.
- Jessup, K. D. (1978). Teacher unionization: A reassessment of rank and file motivations *Sociology of Education*, 51, 44-55.
- Jones, M. G. & Carter, G. (2007). Science teacher attitudes and beliefs. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 1067-1104). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jones, V. J. & Jones, L. S. (1990). *Classroom Management*, Boston: Allyn & Bacon.
- Kagan, M. (1982). *Güzellik bilimi olarak estetik ve sanat*. Çeviren, Aziz Çalışlar. (1.Baskı). Ankara: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). Günümüzde insan ve insanlar. *Sosyal psikolojiye giriş*. (12.Baskı). İstanbul: Evrim Yayınevi.

- Kalafat, S. (2012). Lise öğretmenleri kişilik özelliklerinin öğretmen yeterliliklerine etkisi, *Bülent Ecevit Üniversitesi Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(3), 193-200.
- Kalağan, G. & Güzeller, C. O. (2010). Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 83-97.
- Kaleci, F. & Yazıcı, E (2012). Epistemolojik inançlar üzerine bir derleme, *27-30 Haziran 2012 tarihleri arasında düzenlenen X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitim Kongresi*, 22.7.2014 tarihinde <http://www.nigde.edu.tr/page.php?ln=&etkinlik=37> sitesinden alınmıştır.
- Kalem, S. & Fer, S. (2003). Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim sürecine etkisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3 (2), 433-461.
- Kalyoncu, R.(2013). İlk ve ortaokul öğrencilerinin sanat ve sanat eğitimine ilişkin görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 17 (54) , 75-79.
- Kalyoncu, R & Liman, S (2013) Öğretmenlerin “görsel sanatlar dersi” ve “görsel sanatlar öğretmeni” kavramlarına ilişkin metaforları. *NWSA- Fine Arts*, 8 (1), 115-130.
- Kampouropoulou, M. (2015). Blending artistic, research and teaching practices in the context of teacher education. An a/r/tographical approach of an arts-based educational project, *Journal of Education and Training*, 2 (2), 59-71, ISSN 2330-9709.
- Kane, P. R. & Temple, E. (1997). Who is a good teacher? who is a good school head? *Independent School*, 56 (3), 50-57.
- Kaplan, M. (2007). *Motivasyon teorileri kapsamında uygulanan özendirme araçlarının işgören performansına etkisi ve bir uygulama*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atılım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kara, A. (2008). İlköğretim birinci kademedeki eğitimde motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması, *Ege Eğitim Dergisi* (9) 2, 59-78.
- Karacaoğlu, Ö. (2008). *Avrupa Birliği uyum sürecinde öğretmen yeterlilikleri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadağ, E., Baloğlu, N. & Yalçınkayalar, P. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan demokratik tutumları ile öğretmenlerin demokratik değerleri üzerine ilişki bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4 (12), 65-82.
- Karadağ, E. & Mufafçılar, I. (2009). İlk ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin özgecilik düzeyleri üzerine bir araştırma, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 75-92.
- Karagözoğlu, G. (1987). Yükseköğretime geçişte öğretmenlik mesleğine yönelme, *Hacettepe. Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 34-46.

- Kararımk, Ö. & Siviş, R.(2008). Modernizmden postmodernizme geçiş ve pozitif psikoloji, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3, (30),102-115.
- Karamustafaoğlu, O. (2006). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanma düzeyleri: Amasya İli örneği. *Amasya Üniversitesi, Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 90-101.
- Karamustafaoğlu, O. & Kaya M. (2013). Eğitsel oyunlarla ‘yansıtma ve aynalar’ konusunun öğretimi; Yansıtmalı koşu örneği, *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 3 (2), 41-49.
- Karataş, H. (2011). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücü*, Yayınlanmamış Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karataş, S. & Özcan, S.(2010). Yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine ve proje geliştirmelerine etkisi *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 225-243.
- Karatekin, K., Merey, Z. & Kuş, Z.(2013). Öğretmen adayları ve öğretmenlerin demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (2) 561-574.
- Karhan, İ. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançlarının demografik özelliklerine ve bilgi teknolojilerini kullanma durumlarına göre incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kavcar, C. (1999). Nitelikli öğretmen sorunu, *21.Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitimi Sistemi Ulusal Sempozyumu*, Ankara: Tekişık Yayınları.
- _____ (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 35 (1-2), 1-14.
- Kavuran, T. (2003). Resim-İş öğretmenliği anabilim dallarına özel yetenek sınavları ile öğrenci alınırken karşılaşılan sorunlar, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (1), 159-179.
- Kaya, B. (2008). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterliklerinin değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kazu, H. (2007). Öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışlarının önlenmesi ve değiştirilmesine yönelik stratejileri uygulama durumları. *Milli Eğitim*, 175, 57–66.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives; From career stories to teacher’s professional development, *Teaching and Teacher Education*, 9 (5), 443-456.

- Keller, J. M. (1983). Motivational design of instruction. In C.M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-Design Theories and Models: An overview of Their Current Status*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Inc., pp 383-403.
- _____(1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of instructional development*, 10 (3), 2-10.
- _____(1999). Using the ARCS motivational process in computer-based instruction and distance education, *New Directions for Teaching and Learning*, 78, pp.37-47.
- Keller, J. M. & Kopp, T.W. (1987). An application of the ARCS model of motivational design. *Instructional Theories in Actions. Lessons Illustrating Selected Theories and Models*, Hillsdale, pp.289-320.
- Kellogg, R. (1969). *Analyzing children's art*. Palo Alto: National Press Books.
- Kenar, İ. (2013). Fen öğretmeni niteliklerinin orta öğretimde öğrenci başarısına etkisi *Middle Eastern & African Journal of Educational Research, Issue 5*, 67-82.
- Keskin, H.K. & Yapıcı, Ş. (2008). Başarılı ve başarısız öğrencilerin kişilik özellikleriyle ilgili öğretmen ve veli görüşleri, *Kuramsal Eğitimbilim*, 1 (1), 20-32.
- Kılıç, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerini uygulama ve gözleme düzeyleri, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 156-161.
- Kılıç, I. (2007). *Müzik Öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin "özel öğretim yöntemleri" derslerinde kazandıkları yeterliklerin "öğretmenlik uygulaması" nda kullanım açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, M. Kaya, A. Yıldırım, N. & Genç. G. 2004). Eğitimci gözüyle öğretmen ve öğrenci, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya*
- Kıncal, R. Y. & Işık, H. (2003). Demokratik eğitim ve demokratik değerler. *Eğitim Araştırmaları*, 11, 54-58.
- Kıncal, R.Y., Ergül, R. & Timur, S. (2007). Fen öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 156-163.
- Kırıoğlu, O. (1997). Sanat eğitimcisi yetiştirme, *İlköğretim okullarında sanat eğitimi ve sorunları, Türk Eğitim Derneği (TED) XV. Öğretim Toplantısı, 2-3 Mayıs 1997* Kayseri, Türk Eğitim Derneği Yayınları, 60-78.
- _____(2002). *Sanatta eğitim görmek öğrenmek yaratmak*. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- _____(2009). *Sanat kültür ve yaratıcılık, Görsel Sanatlar ve Kültür Eğitimi-Öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayınları

- Kırıçoğlu, O. & Stokrocky, M.(1997a). *İlköğretim sanat öğretimi*, YÖK/ Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara: YÖK/Dünya Bankası Yayınları.
- _____ (1997b). *Ortaöğretim sanat öğretimi*, YÖK/ Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara: YÖK/Dünya Bankası Yayınları.
- Kırtak, V. N. & Er, K. O. (2011). Türkiye ve Malezya fizik öğretim programlarının karşılaştırılması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5 (2), 312-336. 06.6.2014 tarihinde <http://nef.efmed.balikesir.edu.tr/> sitesinden alınmıştır.
- Kısakürek, M. (1984). Eğitim Bilimlerinin Niteliği. *Eğitim Bilimleri Sempozyumu (5-6 Nisan 1984)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Kızılcelik, S. & Erjem, Y. (1994). *Açıklamalı sosyoloji terimler sözlüğü*, Ankara, Atilla Kitabevi.
- Kind, S., de Cosson, A., Irwin, R. L. & Grauer, K. (2007). Artist-teacher partnerships in learning: the in/between spaces of artist-teacher professional development. *Canadian Journal of Education*, 30 (3), 839-864.
- Kinzer, C. K. (1988). Instructional frameworks and instructional choices: Comparisons between preservice and inservice teachers. *Journal of Literacy Research*, 20(4), 357-377.
- Koç, K. (2007). *İlköğretim 7. sınıflarda okutulan vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde öğrenciye kazandırılması amaçlanan evrensel değerlere ilişkin tutumlar üzerinde öğretim sürecinin etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Koç, N. (2005). Eğitim fakültelerinde yeniden yapılandırmanın getirdiği sorunlar. *GEF Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, 135-144.
- Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği*, Beta Basım Yayım Dağıtım AŞ. İstanbul.
- Kolaç, E. & Karadağ, R. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının " değer" kavramına yükledikleri anlamlar ve değer sıralamaları. *İlköğretim Online*, 11 (3), 762-777, 21.2.2014 tarihinde <http://ilkogretim-online.org.tr> sitesinden alınmıştır.
- Kolaç, İ. (2006). *İlköğretim müfettişlerinin öğretmenlerin eğitsel yeterliklerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, İ. (2003). Sosyal öğrenme kuramı. (Ed. Binnur Yeşilyaprak) *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

- Korur, F. (2001). *The effects of teachers characteristics on high school students' physics achievement, motivation and attitudes*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Korthagen, F. A. J. & Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*.28 (4),4-17.
- Kotter, J. (1973). The psychological contract: managing the joining-up process, *California, Management Review*, 15 (9), 91- 99.
- Koyuncu, B. & Erden M. (2010). Zenginleştirilmiş beyin uyumlu öğretim ortamına ilişkin öğrenci görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (1),73-92.
- Köksal, N. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin öğretmen, müdür ve bakanlık yetkilileri tarafından değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (23), 36-46.
- Köse, E. (2006). *Liseli ergenlerde kişilik ve sosyal desteğin yalnızlığa olan etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kulaksızoğlu, A. (1991). Öğretimde niteliğin artırılması için öğretmen yetiştirme konusunda bir model önerisi, *Eğitimde Nitelik Geliştirme, Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu Bildiri Metinleri*, İstanbul: Kültür Koleji Müdürlüğü Eğitim Araştırma-Geliştirme Merkezi. 78-80.
- Kumral, O. & Saracaloğlu, A. S (2011). Eğitim programlarının değerlendirilmesi ve eğitsel eleştiri modeli, *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1 (2), 27-35.
- Kurbanoğlu, S. & Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmen adaylarına uygulanan bilgi okuryazarlığı programının etkililiği ve bilgi okuryazarlığı becerileri ile bilgisayar öz-yeterlik algısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 98-105.
- Kuruoğlu, N. (2002). Müzelerin eğitim ortamı olarak kullanımı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 275-285.
- Kuş, D. (2009). *İlköğretim programlarının, örtük programın ve okul dışı etmenlerin değerleri kazandırma etkililiğinin 8. sınıf ilköğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kuş, E. (2009). *Nicel-nitel araştırma teknikleri; sosyal bilimlerde araştırma teknikleri nicel mi? Nitel mi?.* (3.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, C. (2000). Türk öğretmenlerin değerler yönelimi ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15 (45), 59-76.

- Kutnick, P. & Jules, V.(1993). Pupils perceptions of a developmental perspective from trinidad and tobago, *British Journal of Educational Psychology*, 63, 400–413.
- Kutu, H. & Sözbilir, M. (2011). Adaptation of instructional materials motivation survey to Turkish: A Validity and reliability study. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 5 (1), 292-311.
- Kuzgun, Y. (1991). *Öğrencilerin öğretmenlerden beledikleri ve gözledikleri davranışlar*, Eğitimde Nitelik Geliştirme Sempozyumu. Ankara.
- _____(2002). Eğitimde kendini gerçekleştirme, Şimşek, A. (Ed) *Sınıfta Demokrasi*. (3. Baskı). 1-25, Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Küçük, D. P. (2010). Müzik öğretmeni adaylarının sınav kaygısı, benlik saygısı ve çalgı başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 37-50.
- Küçükahmet, L. (1976). *Öğretmen yetiştiren kurum öğretmenlerinin tutumları; program geliştirme açısından bir yorum*, Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları: 55.
- _____(1986). *Öğretim ilke ve yöntemleri*, Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- _____(1993). *Öğretmen yetiştirme (Programları ve Uygulamaları)*. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Matbaası.
- _____(1997). Eğitim programları ve öğretimi, Gazi Yayınları, Ankara.
- _____(1999). İdeal bir öğretmen nasıl davranır, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (Ed.Küçükahmet, L). İstanbul: Alkım Yayınevi.
- _____(2007). 2006-2007 öğretim yılında uygulamaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203-218.
- Küçüktepepınar, C. (2014). Sanat eğitimi ve uluslararası uygulamalar, *Erciyes Sanat, Erciyes Üniversitesi Enstitüsü Dergisi*, 2, 27-39.
- Langlois, D. E. & Zales, C. R. (1991). Anatomy of a Top Teacher. *American School Board Journal*, 178(8), 44-46.
- Lasley, T. (1980). Preservice teacher beliefs about teaching. *Journal of Teacher Education*, 31(4), 38-41.
- Lašek, J. & Wiesenbergová, Š. (2007). *Prospective teachers' attitudes to their profession*. The New Educational Review, 13(3-4), 129-138.
- Lee, O. & Brophy, J. (1996). Motivational patterns observed in sixth-grade science classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 33 (3), 585-610.
- Levin, J. & Nolan, J. F. (1991). *Principles of classroom management. A hierarchical approach*. New York: Prentice Hall, Inc.

- Lichtenfeld, S., Pekrun, R., Stupnisky, R.H., Reissi K. & Murayama, K.(2012). Measuring students' emotions in the early years: The Achievement emotions questionnaire-elementary school,(AEQ-ES). *Learning and Individual Differences*, 22, 190-201.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985), *Naturalistic inquiry*, Beverly Hills, CA: Sage.
- Lindgren, M. & Ericsson, C. (2011). Arts education in Swedish teacher training – What's at stake?. *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (8). 18-31.
DOI:10.14221/ajte.2011v36n8.2.
- Lowenfeld, V. (1969). *Your Child and His Art*. USA: The Macmillan Company.
- Malchiodi, C.A., (2013). *Çocukların Resimlerini Anlamak* (Çev: Tülin Yurtbay). İstanbulNobel Yayınları.
- Mamur, N. (2004). Çok alanlı sanat eğitiminde ölçümleme ve değerlendirme yaklaşımları: Bolu İli örneği, *İlköğretim-Online*, 3 (2), 1-18, 22.4.2013 tarihinde <http://ilkogretim-online.org.tr>, sitesinden alınmıştır.
- _____ (2008). *Anadolu güzel sanatlar liseleri resim bölümü öğrencilerinin sanatsal yeterliliğini ölçme ve değerlendirmede gelişim dosyasının (portfolyo) rolü*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- _____ (2010). Görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirme, *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 175-188.
- Mamur Yılmaz, E. (2014). *Görsel sanatlar öğretmen adaylarının ilköğretim okulları öğrencilerine sanatsal düzenleme ilkelerinin öğretime yönelik öğretim materyali tasarım süreçleri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Manifesto 15 (2015). Öğrenmeyi dönüştürmek, www.manifesto15.org/tr/ sitesinden 5.5.2015 tarihinde alınmıştır.
- Mantione, R. D. & Smead, S. (2003). Weaving through Words: Using the arts to teach reading comprehension strategies. *Eric Document*, 470657
- Mariani, L. (1999). Probing the hidden curriculum: teachers' students' beliefs and attitudes. *British Council 18th National Conference for Teachers of English*. Palermo, 18-20 March 1999.
- Martin, A. (2001). The student motivation scale: A tool for measuring and enhancing motivation. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 11, 1-20.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. California: SAGE Publications.
- McDiarmid, G. W. (1990). Challenging prospective teachers' beliefs during early field experience: A quixotic undertaking?. *Journal of teacher education*, 41(3), 12-20.

MEB (1986). Okul Müzeleri Yönergesi. 2218 Sayılı Tebliğler Dergisi.

_____(1992). *İlköğretim kurumları resim-iş programı*, Ankara: MEB Yayınları.

_____(1997). *Okullarda Uygulama Çalışmaları*, İlköğretim, YÖK/Dünya Bankası, Milli Eğitim Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi. Ankara, MEB Yayınları.

_____(2001). (Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü). *Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi*. <http://oyegm.meb.gov.tr/yet/> sitesinden 14 .03. 2013 tarihinde alınmıştır.

_____(2002). (Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü). *Öğretmen Yeterlikleri*. Ankara: MEB Yayınları.

_____(2005). *Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği*. 11 .05. 2014 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25699>. sitesinden alınmıştır.

_____(2006). *TEDP-Temel eğitime destek projesi: Öğretmen Eğitimi bileşeni. Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. <http://otmg.meb.gov.tr/Otmg.html> sitesinden 14 .03. 2013 tarihinde alınmıştır.

_____(2006a). Görsel Sanatlar Dersi (1 - 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, Ankara: MEB Yayınları.

_____(2007). Özel Alan Yeterlikleri Gelişim Raporu, 14 .03. 2013 tarihinde <http://otmg.meb.gov.tr/YetOzel.html> sitesinden alınmıştır.

_____(2008). *Öğretmen yeterlilikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. <http://otmg.meb.gov.tr/YetOzel.html> sitesinden 14 .03. 2013 tarihinde alınmıştır.

_____(2010a). *Okullarımızda neden nasıl niçin kaynaştırma; yönetici, öğretmen, aile klavuzu*, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü 11.5.2014 tarihinde http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/yayimlar/kaynastirma/kaynastirma.pdf, sitesinden alınmıştır

_____(2010b). 18. Milli Eğitim Şurası, 2 .03. 2014 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/www/surular/dosya/12>. sitesinden alınmıştır

_____(2011). *Öğretmen denetim rehberi*, MEB, Rehberlik ve Denetim Başkanlığı, http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/03/01/962556/dosyalar/2012_12/26035621_retmn_denetim_rehberi.pdf sitesinden 13.2.2015 tarihinde alınmıştır.

_____(2012). Güzel sanatlar ve spor lisesi haftalık ders çizelgesi, Anadolu öğretmen lisesi haftalık ders çizelgesi. http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_09/05092630ogmhd20122013.pdf sitesinden 13.2.2015 tarihinde alınmıştır.

- _____ (2013). İlkokul ve Ortaokul Görsel Sanatlar Dersi Öğretim (1 - 8. Sınıflar) http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/programlar/ilkogretim/ilk_orta_gorselsanatlar.pdf sitesinden 13.2.2015 tarihinde alınmıştır
- MEB EARGED (1999). *Çağdaş öğretmen profili*, MEB Basımevi, Ankara.
- Meece, J. L., Wigfield. A. & Eccles J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its consequences for young adolescents' course enrollment intentions and performances in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82, pp. 60-70.
- Memiş, A. & Gedik, E. G. (2010). Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8 (20), 123-145.
- Mercin, L. & Alakuş, A.O. (2005). Sanat eleştirisi ve pedagojik eleştiri yönteminin incelenmesi, *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 5, 36-46.
- Mermer, C.O. (2006). *İlköğretim ikinci kademe resim-iş (sanat) eğitimi değerlendirme sınavı, ölçümleme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımı*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Midgley, C., Feldlaufer, H. & Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task- related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247-258.
- Milbrandt, M.K. & Klein, S.R. (2008). Survey of art teacher educators: Qualifications, identity, and practice, *Studies in Art Education A Journal of Issues and Research* 49(4), 343-357.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*, (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Miron, M. (1983). What makes a good teacher? *Higher education in Europe*. 8,(2), 45-53.
- Moon, B. & Mayes, A.S. (1994). Teaching and learning in the secondary school, *The Open University*, New York, pp.113-116.
- Moran, B. (1994). *Edebiyat kuramları ve eleştirisi*, İstanbul: Cem Yayınevi
- Morgan, C.T. (1991). *Psikolojiye giriş*. Çeviren H. Arıcı, (8. Baskı). Ankara, Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Muis, K. R. (2004). *Epistemic styles and mathematics problem solving: Examining relations in the context of self-regulated learning*. Unpublished Doctoral Dissertation. Simon Fraser University, Faculty of Education.
- Mülayim, S. (1989). *Sanata giriş*, İstanbul: Sanat Tarihi Araştırmaları Dergisi Yayınları.
- NAEA, (National Art Education Association) (1994). *The National Visual Arts Standards*. Reston: USA.

- _____(National Art Education Association) (2014). 20. 9. 2014 tarihinde <http://www.arteducation.org/> sitesinden alınmıştır.
- Naktiyok, A (2002). Motivasyonel değerler ve iş tatmini: Yöneticiler üzerinde bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. 16, (3-4)165-185.
- Naktiyok, A. & Timuroğlu, M.K. (2009). Öğrencilerin motivasyonel değerlerinin girişimcilik niyetleri üzerine etkisi ve bir uygulama, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23 (3), 85-103.
- Nartgün, Z. (2002). *Aynı tutumu ölçmeye yönelik likert tipi ölçek ile metrik ölçeğin madde ve ölçek özelliklerinin klasik test kuramı ve örtük özellikler kuramına göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- NCEA. (National Core Artsstandarts) (2014), 20. 9. 2014 tarihinde <http://nationalartsstandards.org/> sitesinden alınmıştır.
- NCATE-National Council for Accreditation of Teacher Education (2001). *Standarts for professional development schools*. <http://www.ncate.org/LinkClick.aspx?fileticket=P2KEH2wR4Xs%3d&tabid=107> sitesinden 20.9.2014 tarihinde alınmıştır.
- ____National Council for Accreditation of Teacher Education (2008). *Professional Standards*,<http://www.ncate.org/Portals/0/documents/Standards/NCATE%20Standards%202008.pdf>, sitesinden 20.9.2014 tarihinde alınmıştır.
- NCCAS (National Coalition for Core Artsstandarts) (2014). 20.9.2014 tarihinde <http://www.arteducators.org/advocacy/arts-education-for-americas-students> sitesinden alınmıştır.
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2 (3), 223-250.
- Neff, K. D. & McGehee, P (2010). Self-compassion and psychological resilience amongadolescents and young adults. *Self and Identity*, 9 (3), 225-240.
- Nelsen, J. & Lott, L. (2001). *Ergen gençler için pozitif disiplin*. (Çeviri: B. Öztürk), İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching, *Journal ofCurriculum Studies*, 19 (4), 317-328.
- Noyanalpan, N. (1993). Eğitimde yaratıcılığa genel bakış, Yaratıcılık ve eğitim, Türk Eğitim derneği XVII. Eğitim Toplantısı, 25-26 Kasım, *TED Yayınları*, 37-67.
- Odabaşı, H. (1986). Yaratıcılık, *I. Ulusal Eğitim Sempozyumu, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi ve Teknik Eğitim Fakültesi* 24-30 Kasım.

- OECD, (2009). *Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS. Teaching and Learning International Survey*, OECD.
- OECD, (The Organisation for Economic Co-operation and Development, 2004-2014). 20.6.2015 tarihinde <http://www.oecd.org/> sitesinden alınmıştır.
- Oğuz, A. & Topkaya, N. (2008). Ortaöğretim alan öğretmenliği öğrencilerinin öğretmen özyeterlik inançları ile öğretmenliğe ilişkin tutumları, akademik bakış. *Uluslararası Sosyal Bilimler E –Dergisi, ISSN:1694–528X, Sayı: 14*.
- Oğuz, E. (2012). Öğretmen adaylarının değerler ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Değerler Eğitimi Sempozyumu, Ek Özel Sayısı, 12(2), 1309-1325*.
- Oğuzkan, F. (1989). *Orta dereceli okullarda öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Okan Akın, N.(2006). *İlköğretimin görsel sanatlar eğitiminde estetik öğretimi*, Yayınlanmamış Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Okçabol, R. (2000). *Eğitim Fakültelerinin derdi belli YÖK'ün derdi ne?* Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- _____ (2005). *Öğretmen yetiştirme sistemimiz*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- _____ (2009). *Eğitim bilimlerine giriş*. (1. Baskı). Ankara: Ütopya yayınları
- Okçabol, R., Akpınar, Y., Caner, E., Gök, F. & Ünlühisarcıklı, Ö. (2003). *Öğretmen Yetiştirme Araştırması*, Eğitim-Sen Yayınları, Ankara.
- Otrar, M. (1997). *Endüstri meslek liseleri ve çıraklık eğitim merkezlerinde öğrenim görmekte olan 16-18 yaş grubundaki öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri ile bazı kişilik özelliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Oktar, İ. & Yazçayır, N. (2008). Öğrencilere göre etkili öğretmen özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi, 180, 8-22*.
- Oktay, A., ve Esmer, E. A. (2008). Öğretmenin değişen rolleri ve değerler. *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Türkiye Cumhuriyeti'nde Eğitimin Çağdaş Değerlerle İrdelenmesi Çalıştayı*. 1-3 Mart 2008. Ankara: Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Okut, L. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançlarına göre etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- _____ (2011). İlköğretim fen ve teknoloji, matematik öğretmenlerinin eğitime ve sınıf yönetimine ilişkin inançları arasındaki ilişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1 (4), 39-51*.

- Onat, O. (2011). *Genç yetişkinlerin ahlaki kimliklerinin incelenmesine yönelik nitel bir araştırma*, Yayınlanmış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Oral, B. (2004). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15 (4),88–98.
- Oral, B. & Yazar, T. (2015). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algularının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 14(52) 1-11, ISSN:1304-0278. 12.11.2015 tarihinde www.esosder.org sitesinden alınmıştır.
- Orhan, K. (1997). *İş doyumu ve değerler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (1988). *Curriculum foundations, principles, and issues* (3rd ed.). Boston:Allyn & Bacon.
- Oruç, N.. (2008). Türk ve Avrupalı öğretmen adaylarının iyi öğretmen tanımlaması üzerine bir karşılaştırma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 149-168.
- Oruç, S. & Altın, B. N. (2008). Müze eğitimi ve yaratıcı drama. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 125-141.
- Osunde, A. U. & Izevbigie, T. I. (2006). An assessment of teachers' attitude towards teaching profession in Midwestern Nigeria. *Education*, 126 (3), 462-467.
- Otacıoğlu, S. G. (2008). Müzik eğitimi bölümü öğrencilerinin problem çözme, özgüven düzeyleri ile çalgı başarılarının karşılaştırılması, Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, 143-154.
- Otrar, M. (1997). *Endüstri meslek liseleri ve çıraklık eğitim merkezlerinde öğrenim görmekte olan 16-18 yaş grubundaki öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri ile bazı kişilik özelliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öncü, H. (2004). Motivasyon. *Sınıf yönetimi*. (Ed. Leyla Küçükahmet), Ankara: Nobel Yayınevi.
- Önder, A. (2006), *Yaşayarak öğrenmek için eğitici drama*, (7.Basım), İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Önder, A., Abacı, O. & Kamaraj, I. (2009). Müzelerin Eğitim Amaçlı Kullanımı Projesiâ: İstanbul Arkeoloji Müzesiâ ndeki Marmara Örnekleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 103-117.
- Öngen, D. (2003). Epistemolojik inançlar ile problem çözme stratejileri arasındaki ilişkiler: Eğitim fakültesi öğrencileri üzerine bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(13), 155-62.

- Özabacı, N. & Acat, B. (2005). Öğretmen adaylarının kendi özellikleri ile ideal öğretmen özelliklerine dönük algılarının karşılaştırılması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11(42), 195-209.
- Özay Köse, E. & Çam Tosun, F. (2011). Yaşam temelli öğrenmenin sinir sistemi konusunda öğrenci başarılarına etkileri, *Türk Fen Eğitim Dergisi*, 8 (2), 91-106.
- Özbek, Y. (1999). *Toplumsal uzlaşmada sanatın işlevi*. [e-dergi.atauni.edu.tr/ ataunigsfd/article/download/.../10002225002954](http://e-dergi.atauni.edu.tr/ataunigsfd/article/download/.../10002225002954) sitesinden 20.9.2014 tarihinde alınmıştır.
- Özcan, D. (2002). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. (4. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık
- _____ (2009). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. (12. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü, bir reform önerisi* Ankara: TED Yayınları, 1. Basım.
- Özçelik, D. A. (1998). *Eğitim programları ve öğretim, genel öğretim yöntemi*. (4. Baskı). Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özdemir, O. (2012). Bilim eğitiminde estetik süreçler: Sanat destekli bilim eğitimi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, , 45(1), 269-284.
- Özdemir, S. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 54, 277-306.
- Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: kavramsal bir çözümleme, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 85-110.
- Özdemir, S. & Yalın, H. İ. (1998) *Her yönüyle öğretmenlik mesleği*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Özdemir Ş. S. (2007). *Görsel sanatlar (resim-iş) öğretmenlerinin motivasyonlarını etkileyen faktörler*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler*. (6. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- _____ (2008). *Öğrenme ve öğretme*. (8. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Özel, A. (2004). Sanat öğretimi deneyimlerinde yeni yaklaşımlar. *GEF 2. Sanat Eğitimi Sempozyumu*, 53-60.

- Özen, R. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel değerlere ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1) 1-12.
- Özenç, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin belirlenmesi, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 157-178.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitim Dergisi*.1(3), 217-239.
- Özgan, H. (1999). *Lise öğrencilerinin algılanan empatik sınıf atmosferi tutumları ile başarı ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Özgüngör, S. & Kapıkıran, Ş. (2008). Güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin motivasyon ve başarı düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 47-60.
- Özhan, A. (1995). *Orta öğretim kurumlarında sanat eğitimine eleştirel bir yaklaşım*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Özkan, R. (2005). Birey ve toplum gelişiminde öğretmenlik mesleğinin önemi. *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı: 166. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/166/index3-ozkan.htm> sitesinden 16. 12. 2012 tarihinde alınmıştır.
- Özler, D. (1998). *Temel eğitimde (ilköğretim) öğretmen niteliklerinin öğrenci başarılarına etkileri üzerine bir inceleme*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özmen, F. (1999). Etkili eğitimin gerçekleştirilmesinde duyuşsal alanın önemi-sevgi eğitimi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 193-198.
- Özmuş, M. (2012). Öğretmen eğitiminde yaratıcılık ve inavasyon, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (3), 731-746.
- Özpınar, A. V. (2008). *Öğretmen nitelikleri : İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları*. 14. 07. 2010 tarihinde http://www.nef.balikesir.edu.tr/dergi/makaleler/yayinda/4/EFMED_MTE112.doc sitesinden alınmıştır.
- Özsoy, V. (2003). *Görsel sanatlar eğitimi; resim-iş eğitiminin tarihsel ve düşünsel temelleri*, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık,
- _____(2004). Resim-iş öğretmeni yetiştirme programları ve resim-iş dersinin bir değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi II. Sanat Eğitimi Sempozyumu*, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 17-34.

- Öztürk, B., Koç, G. & Şahin, F. T. (2003). Sınıf öğretmenlerinin öğrencileri arasında ayırım yapma durumu ve bu ayırımın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 109-118.
- Öztürk, C. & Otluoğlu, R. (2002). Sosyal bilgiler öğretiminde yazılı edebiyat ürünlerini ders aracı olarak kullanmanın duyuşsal davranış özelliklerini kazanmaya etkisi, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 173-182.
- Öztürk, M. (2002). YÖK-Dünya Bankası projesi resim öğretmenliği lisans programında desen dersi örneğiyle sanat eğitimi öğretiminde standart bilgi seviyesine erişimin önemi ve gerekliliği, *Türkiye’de Sanat Eğitimi ve Öğretmen Yetiştirme Gazi Üniversitesi’nin Eğitimde 75. Yılı Sanat Eğitimi Sempozyumu*, Ankara: G.Ü. İletişim Fakültesi Matbaası.
- _____ (2007). Özel yetenek öğrenci seçme sınavları desenlerinde hazırlık kurslarının olumsuz etkileri sorunu III. *Ulusal Sanat Eğitimi Sempozyumu, Sanat Eğitimi ve Şiddet*, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
- Pagano, A., Weiner, L. & Rand, M. K. (1997). How teaching in the urban setting affects career motivations of beginning teachers: A Longitudinal Study.
- Pala, A. (2008). Öğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine bir araştırma, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 13-23.
- Paliç, G. & Keleş, E. (2011). Sınıf yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 199-220.
- Palmer, D. H. (2001). Factors contributing to attitude exchange amongst preservice elementary teachers. *Science Teacher Education*, 86, 122-138.
- Pajares, F. (1992). Teachers’ beliefs and educational research: Cleaning up a messy product *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- _____ (1997) Current directions in self-efficacy research. *Advances in motivation and achievement*, 10(149), 1-49.
- _____ (2002). *Overview of social cognitive theory and self efficacy*. <http://www.des.emory.edu/mfp/eff.html>, Erişim, 20.03.2015.
- Pajares, F. & Kranzler, J., (1995). Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem-solving. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 426-443.
- Parnell, D. (1996). Cerebral context. *Vocational Education Journal*, 71(3), 18-21.
- Parkes, R.J. (2013). Challenges for curriculum leadership in contemporary teacher education, *Australian Journal of Teacher Education*, 38(7),111-128.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*, (Çev. Ed. Mesut Bütün, Beşir Demir), Ankara, Pegem A.

- Payne, S. (2007). Grounded theory. In E. Lyons & A. Coyle (Eds.). *Analysing qualitative data in psychology* (pp.65-86). Los Angeles: SAGE Publications. ISBN 9781412907835
- Pehlivan, K.B. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma, *İlköğretim Online* 4 (2) 17-23. <http://ilkogretim-online.org.tr> sitesinden 14.8.2014 tarihinde alınmıştır.
- _____(2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 151-168.
- _____(2010). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma, *İlköğretim online*, 9(2), 749-763, <http://ilkogretim-online.org.tr> sitesinden 14.8.2014 tarihinde alınmıştır.
- Pekmezci, H (1997). İlköğretim okullarında sanat eğitimine toplu bakış, *İlköğretim okullarında sanat eğitimin ve sorunları*, Türk Eğitim Derneği XV. Öğretim Toplantısı, 2-3 Mayıs 1997, TED Yayınları, Kayseri.
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/mediators. *Applied Psychology: An International Review*, 41, 359–376.
- _____(2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341.
- Pekrun, R., Elliot, A.J. & Maier, M.A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions:A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98, 583–597.
- _____(2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101,115–135.
- Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T. & Perry, R.P. (2007). The control-value theory of achievement emotions:An integrative approach to emotions in education. In P.A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotionin Education* (pp. 13–36). San Diego: Academic Press.
- Pekrun, R. & Stephens, E. J. (2009). Goals, emotions, and emotion regulation: perspectives of the control-value theory, *Human Development Commentary on Tyson, Linnenbrink-Garcia, and Hill*, 52, 357-365. DOI: 10.1159/000242349..
- Pettersson, T., Postholm, M. B., Flem, A. & Gudmundsdottir, S. (2004). The classroom as a stage and teacher's role. *Teaching and Teacher Education*, 20, 589-605.
- Pielstick, C. D. (1998). *The transforming leader, a meta-ethnographic analysis*, Community College Review, 26 (3) 15-34.

- Piggf, F. L. & Marso, R. N. (1987). Relationships between student characteristics and changes in attitudes, concerns, anxieties, and confidence about teaching during teacher preparation. *Journal of Educational Research*, 81(2), 109-115.
- Posnansky, T.J. (2002). Professional development programs for elementary science teachers: An analysis of teacher self-efficacy beliefs and a professional development model, *Journal of Science Teacher Education*, 13(2),189–220.
- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 27(2),191–218.
- Punch, F.K. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş, Nitel ve nicel yaklaşımlar*, (Çev. Bayrak D., Arslan H. ve Akyüz, Z.) Ankara, Siyasal Yayınları.
- Rakıcıoğlu, A.Ş. (2005). *İngilizce öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve öğretmen yeterliği inançları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L., Levine, L. J., Wright, E. L., Dennis, W. R. & Newcomb, R. L. (1997). Music training causes long-term enhancement of preschool children's spatial-temporal reasoning. *Neurological Research*, 19(1), 1-8.
- Rathunde, K.(1993). Motivational importance of extracurricular activities for adolescent development: Cultivating undivided attention, *Eric Document*, ED360373, 1-9.
- Reece, I. & Walker, S. (2000). *Teaching, training and learning: A practical guide*. C. Walker-Gleaves (Ed.). Business Education.
- Rehber, H. E. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlilikleri açısından müfettişlerden rehberlik beklentileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D. & Lloyd, C. (1991). The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American educational research journal*, 28(3), 559-586.
- Rigby, C. S., Deci, E. L., Patrick, B. C. & Ryan, R. M. (1992). Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion*, 16(3), 165-185.
- Rimm-Kaufman, S. E. & Sawyer, B. E. (2004). Primary-grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching and discipline and teaching practice priorities in relation to be “responsive classroom” approach. *The Elementary School Journal* 104 (4) 321-341.
- Rohan, M. J. (2000). A rose by any name? The values construct. *Personality and Social Psychology Review*, 4(3), 255–277.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*: Jossey-Bass Behavioral science series.

- _____ (1973). *The nature of human values*, (Vol. 438) New York: The Free Press.
- Rosenberg, L. A. K. (1968). *Children Make Murals and Sculpture: Experiences in Community Art Projects*. New York: Reinhold Book Corp.
- Rosenberg, M. J., Hovland, C. I., McGuire, W. J., Abelson, R. P. & Brehm, J. W. (1960). *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components*. (Yales studies in attitude and communication. Vol. III.).
- Rothstein, J. (2008). *Teacher quality in educational production: Tracking, decay, and student achievement* (No. w14442). National Bureau of Economic Research.
- Russell, R. F. (2001). The role of values in servant leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 22(2), 76-84.
- Ryan, R. M. (1981). Curiosity and self-directed learning: The role of motivation in education. 16.08. 2014 tarihinde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED206377.pdf> sitesinden alınmıştır.
- Ryan, R. M. & Deci, E.L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. DOI:10.1037/0003-066X.55.1.68.
- _____ (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- _____ (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: does psychology need choice, self-determination, and will?. *Journal of personality*, 74(6), 1557-1586.
- Ryan, R. M., Williams, G.C., Patrick, H. & Deci L. (2009). Self-Determination Theory Physical Activity: The Dynamics of Motivation in Development and Wellness, *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 107-124.
- Ryans, D.G. (1960). *Characteristics of teachers: Their description, comparison, and appraisal*. Washington, D. C: American Council on Education.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Safran, M. (1998). Eğitim sistemi içinde öğretmenin yeri, *Milli Eğitim Dergisi*. 137, 80-83.
- Sağ, R. & Kaya, Y.M. (2005). Lise öğrencilerinin okuldan beklentileri, *16,19 Kasım 2005, I. Burdur sempozyumu, Bildiriler*, 1044-1048.
- Sağlam, A. Ç. (2008). Müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(1), 59-69.

- Sağlam, M. & Kürüm, D. (2005). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen Eğitiminde yapısal düzenlemeler ve öğretmen adaylarının seçimi, *Milli Eğitim Dergisi* sayı:167.
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: the Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22 (2), 147-171.
- _____ (2009). A short history of educational reform in Finland. *White paper*, April. 05.11.2014 tarihinde <http://scholar.google.com.tr/scholar?> sitesinden alınmıştır.
- San, İ. (1972). Evrim içinde sanat eğitimi politikaları, *Sanat Eğitimi - Yeni Yaklaşımlar Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2).
DOI: 10.1501/Egifak_0000000579
- _____ (1977). *Sanatsal yaratma, çocukta yaratıcılık*, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- _____ (1979) Yaratıcılık, iki düşünme biçimi ve çocuğun yaratıcılık eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 12(1-4), 177.
- _____ (1995). Sanatta yaratıcılık, oyun, drama, *Yaratıcılık ve eğitim, Türk Eğitim derneği XVII. Eğitim Toplantısı*, 25-26 Kasım, TED Yayınları, 69-99.
- _____ (2003). *Sanat eğitimi kuramları*. (2. Baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Sanders, S. E. (2002). What do schools think makes a good mathematics teacher? *Educational Studies*, 28(2), 181-191.
- Saracaloğlu, A. S. (1991). Bir öğretmen yetiştirme model önerisi, *Eğitimde Nitelik Geliştirme, Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu Bildiri Metinleri*, İstanbul: Kültür Koleji Müdürlüğü Eğitim Araştırma-Geliştirme Merkezi. 81-86.
- Saraç, H. S. & Kırmızı, Ö. (2011). Eğitim, beklenti kuramı ve güdülenme, *Mediterranean Journal of Humanities*, 1(1), 171-179.
- Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi örneği. <http://www.dem.org.tr/ded/10/DED10mak5.pdf> sitesinden 16.4.2014 tarihinde alındı.
- Sarı, M. (2007). Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: düşük ve yüksek“okul yaşam kalitesi”ne sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- _____ (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin ders dışı etkinliklere katılımının incelenmesi, *AKU, Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), 72-89.
- Sarı, S. (1997). Resim-İş öğretmenlerinin yetiştirilmesi, *PAÜ. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 12.

- Sarpkaya, R. (2005). Bir meslek olarak öğretmenlik. Gürsel, M. & Hesapçioğlu, M, (Ed) *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (2. Baskı). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Satan, A. A. (2014). Dini inanç ve bilişsel esneklik düzeylerinin öznel iyi oluş düzeyine olan etkisi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 3(7), 56-74.
- Savaşçı-Açıklan, F. (2009). Teacher beliefs and practice in science education, *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 10 (1), 1-14.
- Sayı, M. (2004). Çocuk çizimlerinin klinik amaçlı kullanımı üzerine bir değerlendirme. *Türk Psikoloji Yazıları*, 7(14), 1-13.
- Sayılan, F. (2006). Küreselleşme ve eğitimdeki değişim. Oğuz, E. ve Yakar, A.(Ed.). *Küreselleşme ve Eğitim içinde* (ss. 59-82) Ankara: Dipnot Yayınları
- Schiller, F.W. (1965). *İnsanın estetik eğitimi üzerine bir dizi mektup*, Çev. Melahat Özgü. (2. Baskı). İstanbul: MEB Yayınları.
- Schober, O., (1999), *Beden Dili*, (Çev: Süeda Özbent), İstanbul: Arion Yayınevi.
- Schommer, M. A. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498-504.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (2003). Self-regulation and learning. *Handbook of psychology*.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in experimental social psychology*, 25(1), 1-65.
- _____ (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *The Journal of Social Issues*. 50 (4), 19-45.
- Seferoğlu, S.S (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58), 40-41.
- Seferoğlu, S. (2009). *Yeterlikler, standartlar ve bilişim teknolojilerindeki gelişmeler ışığında öğretmenlerin sürekli mesleki eğitim*, 15. 8. 2011 tarihinde Eğitimde Yansımalar IX: Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu, 204-217. Erişim Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 12.6.2013.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
- Selvi, K. (1999). Fen bilgisi programının geleceğe yönelik amaçları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(12), 37-43.
- Semerci, Ç. (2007). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Karip, E. (Ed). *Ölçme ve Değerlendirme*. (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Semerci, N. & Semerci, S. (2004). Türkiye’de öğretmenlik tutumları, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (1), 137-146.
- Semercioğlu, N. Demiralp, D. Koç, S. & Kerimgil, S. (2009). Geçmişte (1942) ve günümüzde (2003) göreve başlamış sınıf öğretmenlerine göre öğretmenlik. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 33 (1), 37-60.
- Semiz, Ö. (2011). *Bir eğitim programının yüklenme inançları, öz-yeterlik, dil öğrenme inanışları, başarı ve öğrenci çabası üzerindeki etkileri: Motivasyon yönünden risk altındaki yabancı dil öğrencileri üzerine bir çalışma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- _____. (2003). Öğrenci görüşlerine göre öğretmen yeterlikleri. 05 12, 2012 tarihinde http://bef.sdu.edu.tr/hocalar/dekanlik/nuray_senemoglu/ sitesinden alınmıştır.
- _____. (2011). How effective are initial primary teacher education curricula in Turkey: Student teacher faculty and teachers let us know. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 1 (1), 35-47.
- Serin, M.K. & Buluç, B. (2014). Sınıf öğretmenlerinin değer algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22 (1), 273-290.
- Serinkan. C. (2008). *Liderlik ve motivasyon*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sheridan, L.D. (2013). Changes in pre-service teachers perceptions’ of teacher qualities: Development from egocentric to student centric, *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (9), 54-72.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction*. London: SAGE Publication.
- Sinner, A. Leggo, C., Irwin, R. L., Gouzouasis, P. & Grauer, K. (2006). Arts-Based Educational Research Dissertations: Reviewing the Practices of New Scholars, *Canadian Journal of Education*, 29 (4) 1223-1270. Eric Document, ISSN-0380-2361, <http://eric.ed.gov/?id=EJ766913>.
- Slavin, R. E. (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary schools: A best-evidence synthesis. *Review of educational research*, 60 (3), 471-499.
- _____. (2013). *Eğitim psikolojisi: Kuram ve uygulama*. (Çev: Galip Yüksel) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Smith, E. E., Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson B.L. & Loftus, G.R. (2012). *Atkinson & Hilgard, Psikolojiye Giriş*, (Çev. Öznur Öncül ve Deniz Ferhatoğlu). 14. Edisyon Ankara, Arkadaş Yayınevi.

- Smitka, J. A. (2015). Exploring portraiture in teaching practice. *Art Education*, 68(5), 20-27.
- Somer, O., Korkmaz, M. & Tatar, A. (2002). Beş faktör kişilik envanterinin geliştirilmesi-I: Ölçek ve alt ölçeklerinin oluşturulması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17 (49), 21-33.
- Sönmez, V. (1986). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Yargı Yayınları.
- _____(1993). Yaratıcı okul, öğretmen ve öğrenci, *Yaratıcılık ve eğitim, Türk Eğitim derneği XVII. Eğitim Toplantısı, 25-26 Kasım, TED Yayınları*, 145-154.
- _____(1998). Eğitim Felsefesi, 5. Bası, Ankara:Anı Yayıncılık.
- _____(1999). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- _____(2000). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- _____(2003). Eğitimin tarihsel temelleri. *Öğretmenlik mesleğine giriş*. (Ed.Veysel Sönmez), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spencer, L. Ritchhied J.Orinston, R. O'Connor, W. & Barnard, M. (2014). Analysis: Principles and rocesses, In Ridche.J., Lewis, J., Nichholl, C.M., Ormston, R. (Eds.) *Qualitive researceh Practice* (pp.269-294). Second edition, London Sage.
- Spiecker, B. & Steutel, J. (2001). Multiculturalism, pillarization and liberal civic education in the Netherlands. *International Journal of Educational Research*, 35, 293-304.
- Spitzer, D. (1996). Motivation: The neglected factor in instructional design. *Educational Technology*,36(3), 45-49.
- Stover, J. B., de la Iglesia, G., Boubeta, A. R. & Liporace, M. F. (2012). Academic Motivation Scale: adaptation and psychometric analyses for high school and college students. *Psychology research and behavior management*, 5, 71-83
DOI: [10.2147/PRBM.S33188](https://doi.org/10.2147/PRBM.S33188).
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). Grounded theory research: procedures, canons and evaluative criteria, *Qualitative Sociology*, 13(1), Human Sciences Press, pp,3-21.
- Stronge, J. H., Ward, T. J. & Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 339-355.
- Sungur, N. (1997). Yaratıcı düşünce, İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Sünbül, A., M. (2005). *Bir Meslek Olarak Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (Ed. Özcan Demirel ve Zeki Kaya). (6. baskı). Ankara: Pegem Yayınları. .
- Şahan, M. (2005). Müze ve eğitim, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 487-501.

- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259.
- Şahin, A. E. (2001). Eğitim araştırmalarında Delphi Tekniği ve Kullanımı, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 215 – 220.
- Şahin, C. (2007). Kişilik, ahlak, duygusal ve sosyal gelişim, *Eğitim psikolojisi*, (Ed. Sırrı Akbaba ve Şakire Anlıak), İstanbul: Lisans Yayınları.
- Şahin, F. Y. (1998). Grupla iletişim becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerine etkisi, *Eğitim ve Bilim*, 22 (110), 12-19.
- Şahin, H. (1999). *Sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- _____(2006). Kişisel rehberlik ve psikolojik danışmanlık. Kaya, A. (Ed) *Psikolojik danışma ve rehberlik*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık, 169-200.
- _____(2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretimde planlama ve değerlendirme dersiyle ilgili erişi düzeyleri, tutumları ve görüşlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şahin, H. Çelen, C. & Çaylı,, E. (2011). Öğretmen adaylarının eğitimdeki modeller hakkındaki görüşlerinin incelenmesi, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 38-57.
- Şahin, İ. (2014). Öğretmen adaylarının nasıl yetiştirdiklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22 (1), 241-258.
- Şahin Taşkın, Ç. & Hacıömeroğlu, G. (2010). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları: Nicel ve nitel verilere dayalı bir inceleme, *İlköğretim Online*, 9(3), 922-93. [Online]: 23.6.2014 tarihinde <http://ilkogretim-online.org.tr> sitesinden alınmıştır.
- Şahin, Z. S. (2010). *Öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumları ve yeterlilik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şanal, E, S. (2006). Yansıtıcı düşünen öğretmen yetiştirme hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünmenin algısı ve geliştirilmesi üzerine bir çalışma, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şeker, H., Deniz, S. & Görgeç, İ. (2004). Öğretmen yeterlikleri ölçeği. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 105-118.
- Şen, H.Ş. & Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri, *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 22(1), 99-116.

- Şenbil, S. (2002). *Eğitsel bir araç olarak sanat eğitimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şenler, B. (2011). *İlköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile kişilik özellikleri ve akademik öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, A. (2002). Özgürlükçü öğrenme, Şimşek, A. (Ed) *Sınıfta Demokrasi*. (3. Baskı). Ankara: Eğitim-Sen Yayınları, 26-52.
- Şişman, M. (2000) *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: Pegem A.
- _____ (2002). *Öğretmenliğe giriş*. (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- _____ (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- _____ (2010). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tacman, M. (2009). Democratic attitudes of elementary school teachers. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 1(1), 30-46.
- Tan, Ş., Kayabaşı, Y. & Erdoğan, A. (2002). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. (3.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tanrıseven, I. & Dilmaç, B. (2013). Orta öğretim öğrencilerinin insani değerleri, motivasyonel inançları ve öz-düzenleme stratejileri arasındaki yordayıcı ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (1), 21-36.
- Tanrıverdi, B. & Apak, Ö. (2013). Öğretmen yeterlikleri açısından eğitimi fakültesi programlarının değerlendirilmesi, *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, , 46 (2), 297-318.
- Taşdan, D. (2008). *Türkiye'deki kamu ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyi, iş doyumunu ve algılanan sosyal destek ile ilişkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taşdan, M. (2013). Eğitim işkolundaki sendikalara ilişkin öğretmen görüşleri: Nitel bir araştırma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 231-265.
- Taşdemir, M. (2006). Sınıf öğretmenlerinin planlama yeterliliklerini algılama düzeyleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (3), 287-307.
- Taşdemir, S. (2013). Motivasyon kavramına genel bir bakış, motivasyon araçları bilgi teknolojileri ve iletişim kurumu ölçeğinde bir model önerisi, *Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu, İdari Uzmanlık Tezi, Ankara*.

- Taşkın, Ç. Ş. & Hacıömeroğlu, G. (2010a). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları: Nicel ve nitel verilere dayalı bir inceleme. *İlköğretim Online*, 9 (3), 922-933.
- _____ (2010b). Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları: Nicel ve nitel verilere dayalı bir inceleme, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(1), 21-40. ISSN: 1300-289921-40.
- Tatar, M. (2004). Etkili öğretmen, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, (II) <http://efdergi.yyu.edu.tr> sitesinden 12.10.2013 tarihinde alınmıştır.
- _____ (2005). Öğretmen beklentisi, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, (II) 12.10.2013 tarihinde <http://efdergi.yyu.edu.tr> sitesinden alınmıştır.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Taylor, S. E., Peplau, L.A. & Sears, D.O, (2012). *Sosyal Psikoloji*. Çeviren Ali Dönmez, (3. Baskı). Ankara: İmge Yayınları.
- TED (Türk Eğitim Derneği) (2009) Öğretmen yeterlikleri. Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- TEDP (2006). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, *Temel Eğitime Destek Projesi, "Öğretmen Eğitimi Bileşeni"* Ankara, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (9. Baskı). Ankara: Yargı Yayınları.
- Telli, S., Brok, P. & Çakıroğlu, J. (2008). Teachers' and students' perceptions of the ideal teacher. *Education and Science*. 33 (149), 118-129.
- Tezcan, M. (1992). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Zirve Ofset.
- _____ (2011). *Sanat sosyolojisi giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- The National Association for Music Education. (2002). *Benefits of Music Education*. Brochure, Spring.
- Tickle, L. (1999). "Teacher Self-Appraisal and Appraisal of Self", R. P. Lipka ve T. M. Brinthaupt (Ed.), *The Role of Self in Teacher Development*, State University Of New York Press, New York.
- Tok, T. N. (1996). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki örgütlenmeye ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(4), 609-629.
- Tokdemir, M.A. (2007). *Tarih öğretmenlerinin değerler ve değerler eğitimi hakkındaki görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

- Tom, A. R. (1980). Reform of teacher education through research: A Futile Quest, *Teacher College Record*, 82 (1), 15-29.
- Topkaya, E.Z. & Çelik, H (2009). Tanıtımlar, (Yıldız, K. & Deryakulu, D. Eğitimde Bireysel Farklılıklar), *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5 (2), 316-321.
- Topses, G. (1997). *Eğitim psikolojisi: Kuramlar, gelişim, öğrenme, öğretme, iletişim*. Ankara: Gazi Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı.
- _____(2004). Ergenlik döneminde (11-18 yaş) gelişim. Ataman, A. (Ed) *Gelişim ve öğrenme*. (2. Baskı). Ankara, Gündüz Eğitim Yayıncılık. 159-187.
- Toy, B. (2006). *Sanat eğitimi alan ve almayan on beş-on yedi yaş grubundaki ergenlerin sosyal uyumlarını ve benlik tasarım düzeylerini incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive concept, *Teaching and Teacher Education*, 17, 785-805.
- Tuinamuana, K. (2011). Teacher Professional Standards, Accountability and Ideology: Alternative Discourses. *Australian journal of teacher education*, 36(12), 72-82. DOI:10.14221/ajte.2011 v36n12.8.
- .Tuna, S. (2007a). Estetik algı ve beğeni gelişimi açısından ilköğretimde sanat eleştirisi öğretimi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40 (1), 121-133.
- _____(2007b). Sanatsal yetenekli çocuklar ve özellikleri, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1 (1), 29-34.
- Tunalı, İ. (1985). Sanatta eğitim sorunu, *1. Plastik Sanatlar Sempozyumu*, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Güzel Sanatlar Genel Müdürlüğü.
- Tunca, N. (2012). *İlköğretim öğretmenleri için mesleki değerler ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğretmenlerinin mesleki değerlerinin belirlenmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tunca, N. & Sağlam, M. (2013). İlköğretim öğretmenlerine yönelik mesleki değerler ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, Uluslararası E-Dergi*, 3 (1), 139-164.
- 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.
- Turan Engin, D. (2012). *Müzisyenlerin kişilik özellikleri, çalgılarına yönelik tutumları ve motivasyon düzeylerinin incelenmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Turan, S. & Aktan, D. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 227-259.

- Turgut, M.F. (1997). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. (10. Baskı). Ankara: Yargıcı Yayınları.
- Turhan, M. Demirli, C. & Nazik, G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık düzeyine etki eden faktörler: Elazığ örneği, *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 11 (21), 179-192.
- Tutkun, .Ö.F. (2010) 21. Yüzyılda eğitim programlarının felsefi boyutları, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 993-1016.
- Tutkun, Ö.F. & Aksoyalp, Y. (2010). 21. Yüzyılda öğretmen yetiştirme eğitim programının boyutları, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 361-370.
- Tümkiye, S. (1996). *Öğretmenlerdeki tükenmişlik görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Türe, N. (2007). *Eğitim ve öğretimde bir araç olarak görsel sanatlar eğitiminin öğrencilere sağladığı katkılar*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Türkkan, B. (2008). *İlköğretim görsel sanatlar dersi bağlamında görsel kültür çalışmaları: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Türkmenoğlu, D. (2011). Çağdaş bir ifade formu olarak desen, *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, Sanat Dergisi*, 20, 41-50.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: görüşme, *Kuram ve Uygulamada Eğitim yönetimi*, 6 (4), 543-559.
- Türnüklü, A. & Yıldız, V. (2002). Öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla başa çıkma stratejileri. *Çağdaş Eğitim*, 284, 22-27.
- Tütüncü, Ö. & Küçükusta, D. (2008). Organizasyonlarda bireyler; Davranış, tutum ve motivasyon, İzmir: *Uluslararası Katılımlı Sterilizasyon Konferansı*, 15-16.
- Tylor, B. (2012). Arts education teaching what technology cannot, <http://www.eddigest.com/> sitesinden 12.10.2014 tarihinde alınmıştır.
- Ubuz, B. & Sarı, S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen olma ile ilgili görüşleri, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 28, 53-61.
- Uçan, A. (1995). Türkiye’de güzel sanatlar fakültelerinin yeniden planlanması ve eğitim programlarının yeniden düzenlenmesi. Earsiv.anadolu.edu.tr, 121-142.
- Uçar, A. (2014). Sanat eğitiminde müzelerin eğitimsel rolleri ve işlevleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14(1), 7-17.

- Ulutaş, İ. & Ersoy, Ö. (2004). Okulöncesi dönemde sanat eğitimi, *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12 (1), 1-12.
- Unesco. (2001). *Teachers for tomorrow's schools*. Paris: UNESCO Publishing.
- _____ (2002). Teacher education guidelines: Using open and distance learning, 7-8. 10.8.2012 tarihinde <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001253/125396e.pdf> sitesinden alınmıştır.
- _____ (2005). *Asia-Pacific Regional Conference in Preparation for the 'World Conference on Arts Education'* held in Seoul, Republic of Korea, 23-25 November 2005. http://portal.unesco.org/culture/es/files/30569/11689620673/BOOKLET_world_conference.doc/BOOKLET_world%2Bconference.doc sitesinden 10.8.2012 tarihinde alınmıştır.
- _____ (2006). *Arts education and creativity, World conference on arts education, "Building Creative Capacities for the 21st Century"* Lisbon, Portugal, 6-9 March 2006, Working Document, Unesco. <http://www.unesco.org/culture/lea> sitesinden 10.8.2012 tarihinde alınmıştır.
- Urdan, T. & Turner, J. C. (2005). Competence motivation in the classroom. In Elliot, A.J. & Dweck, C.S (Eds) *Handbook of competence and motivation* (pp.297-317). New York, London GP Press.
- Uyguç, N. (2003). Cinsiyet, bireysel değerler ve meslek seçimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 18 (1), 93-103.
- Uyulgan, M.A. & Akkuzu, N. (2014). Öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarına bir bakış, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1) 7-32.
- Ülgen, G. (1994). Lisans öğretimi düzeyinde eğitim psikolojisi dersinde başarı beklentisi ve erişim düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10, 55-63.
- _____ (1997). Eğitim Psikolojisi. *İstanbul: Alkım Yayınevi*.
- Ünal, A. (2006). *OKS (LGS) 'ye hazırlanan öğrencilerin sınav kaygıları ile benlik saygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, F.T. & Bursalı, H. (2013). Türkçe öğretmenlerinin motivasyon faktörüne ilişkin görüşleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research, Issue 5*, 7-22, Issn: 2146-684x.
- Ünal, S., Deniz, A. & Can, P. (2008). Marka bağlılığı ve kişisel değerler açısından pazar bölümlenme. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 22(1). 211-237.
- Ünal, S. & Ada, S. (2000). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaası.

- Ünlü, H. (2008). *Beden Eğitimi ve öğretmenlerinin yeterlikleri ve sınıf yönetimi Davranışları*, Yayınlanmamış Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünver, E. (2004). Eğitim fakülteleri resim-İş öğretmenliği Programında yeni yapılanma, *II. Sanat Eğitimi Sempozyumu*, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 157-171.
- Üredi, I. & Üredi, L. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, buldukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin özyeterlik inançlarının karşılaştırılması, *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1,(2), 1-8.
- Üstün, E., Erkan, S. & Akman, B. (2004). Türkiye'de okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 129-136.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 109-127.
- Üstüner, M. Demirtaş, H. ve Cömert, M. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları (İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Örneği) *Eğitim ve Bilim*, 34 (151), 140-155.
- Vallance, E. (1977). The landscape of the "Great Plains Experience": An application of curriculum criticism. *Curriculum Inquiry*, 7(2), 87-105.
- Van Der Schaaf, M. F., Stokking, K. M ve Verloop, N. (2003). Developin Performance Standards for Teacher Assessment by Policy Capturing, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Volume 28(4), 395-410, DOI: 10.1080/0260293032000066227
- Varış, F. (1973). *Öğretmen yetiştirme üzerine. 50. yıla armağan*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını, 50
- _____(1978). *Eğitimde Program Geliştirme "Teori ve Teknikler"* Ankara: AÜ Eğitim Fakültesi Yayınları, No. 75.
- _____(1994). *Eğitim bilimine giriş*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.
- Varol, G. (2007). *Özel öğretim yöntemleri ve özel öğretim yöntemlerinin görsel sanatlar dersinde uygulanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.
- Veltman, M. W. M. & Brownie, K. D. (2001). Identifying childhood abuse through favorite kind of day and kinetic family drawings. *The Arts in Psychotherapy*. 28(4), 251-259.
- Veugelers, W. & Vedder P. (2003). Values in teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 9, 377-389.

- Vidal, R. V. V. (2009). Creativity for problem solvers. *AI & Society: Knowledge, Culture and Communication*, 23 (3), 411-413.
- Wallace, M. J. (1997). *Training foreign language teachers*. (6. Baskı). New York, NY: Cambridge University Pres.
- Wallace, C.S. & Priestley, M. (2011). Teacher beliefs and the mediation of curriculum innovation in Scotland: A socio-cultural perspective on professional development and change, *Journal of Curriculum Studies*, 43 (3) , 357-381
DOI: 10.1080/00220272.2011.563447.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- West-Burnham, J. (1999). Teaching in the school of the future, *Learning and Teaching*, 2, 21-24.
- Wigfield, A. & Eccles, J.S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation, *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81. 12.12.2014 tarihinde <http://www.idealibrary.com> sitesinden alınmıştır.
- _____(2002). The development of competence beliefs, expectancies for success and achievement values from childhood through adolescence, *Development of Achievement Motivation*, Academic Press, Chapter, 4, pp.91-120.
- Wiles, J. & Bondi, J. (1989). *Curriculum Development*, 3rd Ed. Merrill Publ. Comp., Columbus.
- Wilson, B. (1971). Evaluation of learning in art education, In Bloom, J. Hastings & G. Madous (Ed) *Handbooks on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, New York, Mc Grow, Hill.
- Witcher, A. & Onwuegbuzie, A. J. (1998). Characteristics of Effective Teachers: Perceptions of Preservice Teachers. *Eric Document*, ED438246, pp.1-22.
- Witcher, A. E., Onwuegbuzie, A. J. & Minor, L. (2001). Characteristics of Effective Teachers: Perceptions of Preservice Teachers. *Research in the Schools*. 8.(2).
- World Bank, (2005). Learning to teach in the knowledge society. *Final Report. by Task Manager Juan Manuel World Bank*.
- Yalar, T. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler programında değerler eğitiminin mevcut durumunun belirlenmesi ve öğretmenlere yönelik bir program modülü geliştirme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Yaman, E. & Güven, N. (2014). An important concept affecting students' motivation levels: Rewards and punishments, Öğrencilerin motivasyon düzeyine etki eden önemli bir kavram: Ödül ve ceza. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 1163-1177.

- Yaman, H., Taflan, S. & Çolak, S. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18 (7), 107-120.
- Yanpar, T. (1994). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde akademik benlik kavramı, ders içi öğrenme ve ders dışı çalışma yolları ile başarı ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 43-48.
- Yanpar, T., (2007). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. (8.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri. *Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1431-1452.
- Yavuzer, H. (1992). *Resimleriyle çocuk*. Remzi Kitapevi.
- Yavuzer, H., Demir, İ., Meşeci, F. & Sertelin, Ç. (2005). Günümüz gençliğinin gelecek beklentileri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 93-103.
- Yayla, A. (2009). Eğitimin felsefi temelleri. (Ed. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz). *Eğitim bilimine giriş* içinde (ss.19-43) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık,
- Yazar, T. (2012). Öğretmen adaylarının değerler hakkındaki görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2 (1), 61-68.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimi'ne genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19(19), 499-522.
- Yelboğa, A. (2006). Kişilik özellikleri ve iş performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 8(2), 196-211.
- Yeşilyurt, E. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerine yönelik yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (1),71-100.
- _____(2013). Bir eğitim programının nasıl olması gerektiğine ilişkin öğretmen adayları inançları. *e-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Education Sciences*, 1C0577, 8, (1), 133-145.
- Yeşilyurt, S. (2006). Lise öğrencilerinin biyoloji derslerinde verilen ev ödevlerine karşı tutumları üzerine bir çalışma. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 37-53.
- Yeşilyurt, S. & Gül, Ş. (2008). Ortaöğretimde daha etkili bir biyoloji öğretimi için öğretmen ve öğrenci beklentileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (1), 145-162. 14.8.2014 tarihinde http://www.kefdergi.com/pdf/16_1/145.pdf sitesinden alınmıştır.
- Yetim, A.A. & Göktaş Z. (2004). Öğretmenlik mesleği ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12 (2), 541-550.

- Yetkin, S.K. (1968). Güzel sanatların eğitimdeki yeri. *AÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (4), 125-129.
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1 (1), 1-17.
- _____(2013). Türkiye’de öğretmen eğitimi araştırmaları: yönelimler, sorunlar ve öncelikli alanlar. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169), 175-191.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, A., Ünal, A. & Çelik, M. (2011). Öğretmen kavramına ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş algılarının analizi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* 8:2. 11.7.2013 tarihinde <http://www.insanbilimleri.com> sitesinden alınmıştır.
- Yıldırım, K. (2010). *Nitel araştırmalarda niteliği artırma*. İlköğretim Online, 9 (1), 79-92, 07.6.2012 tarihinde <http://ilkogretim-online.org.tr>, sitesinden alınmıştır.
- Yılman, M. (1987). *Türkiye’de ortaöğretime öğretmen yetiştirme sisteminin pedagojik temelleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yılmaz, A & Mesut, R. (2008). Artistik anatomi-bilim ve sanatın ortak ürünü. *Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri*, 73-84. 22.5.1015 tarihinde <http://www.ctf.edu.tr/STEk/pdfs/65/6507.pdf>, sitesinden alınmıştır.
- Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin değer tercihlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7 (17), 109-128.
- Yılmaz, E. & Dilmaç, B. (2011). Öğretmenlerin sahip oldukları değerler ile iş doyumlarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 302-310.
- Yılmaz, H. & Kocasaraç, H. (2010). Hizmetiçi öğretmen eğitiminde yeni bir yaklaşım: Yenilikçi öğretmenler programı ve değerlendirmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 51-64.
- Yılmaz, K. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi tarzları ile demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9 (21), 147-170.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y. & Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (1), 335-350.
- Yılmaz, K. & Tosun, F. (2013). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki. *Eğitim Öğretim Araştırmaları Derneği*, 4 (2), 205-218.

- Yılmaz, M. (2014). *Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin öğrenme öğretme anlayışları ve fen öğretimine yönelik özyeterlik inançları ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yılmaz, S. (1997). *Yapısal özellikleri bakımından tanıtım amaçlı simge türlerinin iletişim işlevi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- _____(2010). Özel yetenek sınavlarında görsel algı testlerinin yeri. *Sözlü Bildiri, ÇOMÜ, II. Ulusal Güzel Sanatlar Eğitimi Sempozyumu*, 8-10 Haziran 2010.
- Yolcu, E. (2004). Özel yetenek sınavlarının esim yeteneğini ölçmedeki niteliği. *Gazi Üniversitesi, II. Sanat Eğitimi Sempozyumu*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. 149-155.
- _____(2011). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- YÖK. (1998). Resim-İş Öğretmenliği Lisans Programı.
- _____(2005). Resim-İş Öğretmenliği Lisans Programı.
- _____(2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982–2007)*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu Yayını.
- Yüksel, G. (2004). Öğrenme için motivasyon. *Sınıf Yönetimi*. (Ed: Erçetin Ş, Ş.; Özdemir, M.Ç). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Yükselgün, Ö. & Türkcan, B. (2012). İlköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programındaki “görsel sanat kültürü” öğrenme alanının uygulanması. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 337-366.
- Zel, U. (2006). *Kişilik ve liderlik; Evrensel boyutlarıyla yönetsel açıdan araştırmalar, teoriler ve yorumlar*. (2. Baskı). Ankara, Nobel Yayınları.
- Zimbicki, D. (2007). *Examining the effects of alternative assessment on student motivation and self-efficacy*. Unpublished Doctoral Dissertation USA: Walden University.
- Zimmerman, E. (1997). Authentic assessment research in art education” An Introduction /Standardized Testing and Authentic Assessment Research in Art Education. La Pierre, Sharon and Enid Zimmerman. (Eds.) *In Research Methods and Methodologie for Art Education*, (149-168), Reston: National Art Education Association.
- Zimmerman, E. & Zimmerman, L. (2000). Art Education and Early Childhood Education: The Young Child As Creator and Meaning Maker within a Community Context. *Young Children*, November; 87-92.
- Ziss, A. (2009), *Gerçekliği sanatsal özümsemenin bilimi, Estetik*. (Çeviren, Yakup Şahan). İstanbul: Hayalbaz Yayınları.
- Ziyalar, A. (1999). *Sosyal Psikiyatri*. (2.Baskı). İstanbul: Yüce Yayın.

EKLER

EK 1. İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURUL RAPORU

EK 2. ARAŞTIRMA İZİN BELGELERİ

EK 3. ÖĞRETMEN ADAYI NİTELİK SIRALAMA FORMU

EK 4. ÖĞRETMEN ADAYI KOMPOZİSYON FORMU

EK 5. ÖĞRETMEN ADAYI GÖZLEM SONU KOMPOZİSYON FORMU

EK 6. ÖĞRETMEN ADAYI ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ FORMU

EK 7. ÖĞRENCİ KOMPOZİSYON FORMU

EK 8. OKUL YÖNETİCİLERİ GÖRÜŞME FORMU

EK 9. İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLERİ GÖRÜŞME FORMU

EK 10. EĞİTİM SENDİKALARI ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ FORMU

EK 11. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ GENEL YETERLİKLERİ

EK 12. GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMENİ ÖZEL ALAN YETERLİKLERİ

EK 13. GÖRSEL SANATLAR (RESİM-İŞ) ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI (YÖK)

EK 14. GÖRSEL SANATLAR (RESİM-İŞ) ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI (AİBÜ)

İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURUL RAPORU



Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Öğr. Görv. Selahattin YILMAZ
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü

Öğr. Görv. Selahattin YILMAZ

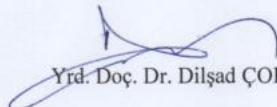
“Görsel Sanatlar Öğretmen Niteliklerine İlişkin Beklentiler ve Alana Öğretmen Yetiştiren Uygulamadaki Programlarda Tanımlanan Niteliklerle İlişkisi” konulu araştırmanız ile ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2014/99) Kurulumuzun 24.11.2014 tarihli ve 2014/99 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.


Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)


Doç. Dr. Mehmet ERYİĞİT(Üye)

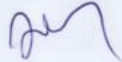
izink
Doç. Dr. Mithat DURAK(Üye)

Doç. Dr. Altay EREN (Üye)


Yrd. Doç. Dr. Dilşad ÇOKNAZ (Üye)

Bu oturuma katılmadı
Yrd. Doç. Dr. Seval ALKOY(Üye)

Av. Zühal DEMİRCİ(Üye)



ARAŞTIRMA İZİN BELGELERİ



T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 93554413/605/6311185
Konu: Araştırma İzni (Selahattin YILMAZ)

10/12/2014

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: 03/12/2014 tarih ve 26073066-605-1084 sayılı yazınız.

İlgi yazınız ile Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Anabilim dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Selahattin YILMAZ "Görsel sanatlar öğretmen niteliklerine ilişkin beklentiler ve alana öğretmen yetiştiren uygulamadaki programlarda tanımlanan niteliklerle ilişkisi" konulu tez çalışmasına veri sağlamak için Merkez İlçe ve İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ekteki okullarda uygulama isteğinin uygun görüldüğüne dair Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

İbrahim ÇAVUŞOĞLU
Millî Eğitim Müdürü

EK: Valilik Onayı (1 sayfa)

**Güvenli Elektronik
İmzalı Aslı ile Aynıdır.**

.../.../20...

11 Aralık 2014

Afet YILMAZ

Bolu M.E.M. Destek Hizmetleri



T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 93554413/605/6273490

10/12/2014

Konu: Araştırma İzni (Selahattin YILMAZ)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 03/12/2014 tarih ve 26073066-605-1084 sayılı yazısı.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün ilgi yazısı ile Eğitim Bilimleri Anabilim dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Selahattin YILMAZ "Görsel sanatlar öğretmen niteliklerine ilişkin beklentiler ve alana öğretmen yetiştiren uygulamadaki programlarda tanımlanan niteliklerle ilişkisi" konulu tez çalışmasına veri sağlamak için Merkez İlçe ve İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ekteki okullarda uygulamak istenmektedir.

Uygulanması talep edilen araştırma izni, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 sayılı Genelgesi gereği Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

İbrahim ÇAVUŞOĞLU
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
10/12/2014

Ömer ERU
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK: İlgi Yazı (47 Sayfa)

ÖĞRETMEN ADAYI NİTELİK SIRALAMA FORMU

Sevgili öğretmen adayı

Araştırmanın Amacı: Görsel sanatlar öğretmen niteliklerine ilişkin beklentiler ve bu beklentilerin alana öğretmen yetiştiren programlarda ifade edilen öğretmen nitelikleriyle ilişkisini belirlemek konusunda doktora tezi hazırlamaktayım. Görsel Sanatlar öğretmeninde bulunması gereken özellikleri belirlemede görsel sanatlar öğretmen adaylarının beklentileri son derece önemlidir. Araştırma gönüllüğe dayalı yürütüldüğünden katılmak zorunda değilsiniz. Araştırmaya katıldığınız halde istediğiniz an ayrılabilirsiniz ve size verilen formu teslim etmeyebilirsiniz. Sizden istenen “görsel sanatlar öğretmeninden beklentilerinizi ve bulunmasını arzuladığınız özellikleri önem sırasına göre açıklamanızdır.

Katkılarınız için teşekkür ederim

Selahattin YILMAZ

AİBÜ Eğitim Fakültesi

Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü

Tel: 0 505 889 11 77

Cinsiyetiniz.....

Yaşınız.....

ÖĞRETMEN ADAYI KOMPOZİSYON FORMU

Sevgili öğretmen adayı

Araştırmanın Amacı: Görsel sanatlar öğretmen niteliklerine ilişkin beklentiler ve bu beklentilerin alana öğretmen yetiştiren programlarda ifade edilen öğretmen nitelikleriyle ilişkisini belirlemek konusunda doktora tezi hazırlamaktayım. Görsel Sanatlar öğretmeninde bulunması gereken özellikleri belirlemede görsel sanatlar öğretmen adaylarının beklentileri son derece önemlidir. Daha önce sizlerle yaptığım ‘görsel sanatlar öğretmeninde bulunması gereken nitelikleri sıralama çalışmasında önemli veriler elde edilmiştir. Ancak söz konusu çalışmada daha çok nitelik yazma arayışları nedeniyle ayrıntılı açıklamalara yer verilmediği görülmüştür. Bu çalışmada sizden istenen “görsel sanatlar öğretmeninden beklentilerinizi ve bulunmasını arzuladığınız özellikleri” ayrıntılı olarak bir sayfayı geçmeyecek şekilde kompozisyon halinde yazmanızdır”. Araştırma gönüllüğe dayalı yürütüldüğünden istediğiniz an araştırmadan ayrılabilirsiniz.

Katkılarınız için teşekkür ederim

Selahattin YILMAZ

AİBÜ Eğitim Fakültesi

Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü

Tel: 0 505 889 11 77

Cinsiyetiniz.....

Yaşınız.....

ÖĞRETMEN ADAYI GÖZLEM SONU KOMPOZİSYON FORMU

Sevgili öğretmen adayı

Araştırmanın Amacı: Görsel sanatlar öğretmen niteliklerine ilişkin beklentiler ve bu beklentilerin alana öğretmen yetiştiren programlarda ifade edilen öğretmen nitelikleriyle ilişkisini belirlemek konusunda doktora tezi hazırlamaktayım. Görsel Sanatlar öğretmeninde bulunması gereken özellikleri belirlemede görsel sanatlar öğretmen adaylarının beklentileri son derece önemlidir. Daha önce sizlerle yaptığım nitelik sıralaması ve kompozisyon çalışmasında önemli veriler elde edilmiştir. Bir yarıyıl okul deneyimi dersi çerçevesinde, uygulama okullarında görsel sanatlar derslerini, öğrencileri ve görsel sanatlar öğretmenlerini gözleme fırsatınız oldu. Bu gözlemleriniz sonunda görsel sanatlar öğretmenlerinden beklentilerinizde ne tür değişimler olduğunu bir sayfayı geçmeyecek şekilde kompozisyon halinde yazmanız araştırmaya önemli katkılar sağlayacaktır. Araştırma gönüllüğe dayalı yürütüldüğünden istediğiniz an araştırmadan ayrılabileceğinizi tekrar hatırlatmak isterim. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Selahattin YILMAZ

AİBÜ Eğitim Fakültesi

Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü

Tel: 0 505 889 11 77

Uygulama okulunuz.....

Gözlem yaptığınız sınıflar

Cinsiyetiniz () Kız () Erkek

Yaşınız.....

ÖĞRETMEN ADAYI ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ FORMU

Sevgili öğretmen adayı

Araştırmanın Amacı: Görsel sanatlar öğretmen niteliklerine ilişkin beklentiler ve bu beklentilerin alana öğretmen yetiştiren programlarda ifade edilen öğretmen nitelikleriyle ilişkisini belirlemek konusunda doktora tezi hazırlamaktayım. Görsel Sanatlar öğretmeninde bulunması gereken özellikleri belirlemede görsel sanatlar öğretmen adaylarının beklentileri son derece önemlidir.

Görüşmedeki düşünceleriniz yalnızca tezde kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Görüşmeye benimde etkili katılabilmem ve samimi bir ortam oluşması için görüşmeyi kayıt altına almak istiyorum. Tahmini görüşme süremiz 50-60 dakika sürecektir Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederim. Başlamadan önce bana sormak istediğiniz bir soru varsa, yanıtlamak isterim.

Giriş; Sanat eğitimi alanında dört yıllık eğitim aldınız, bir yarıyıl görsel sanatlar öğretmenlerini gözlemlediniz, bir yarıyıl da görsel sanatlar derslerini yürüttünüz. Aldığınız eğitim, gözlem ve deneyimlerinizi düşündüğünüzde Görsel Sanatlar Öğretmeninin sahip olması gereken nitelikler nelerdir? Görsel Sanatlar Öğretmeninden beklentileriniz nelerdir?

1. Görsel sanatlar öğretmenin sahip olması gereken kişisel özellikleri bakımından beklentileriniz nelerdir? Bu konuda ne düşünüyorsunuz?

Sonda: Nasıl bir mizaç ve karaktere sahip olmalıdır?

Sonda: Başka hangi kişilik özelliklerine sahip olmalıdır? Fiziksel özellikle duyuşsal özellikleri bakımından beklentileriniz nelerdir?

2. Alan bilgisi hakkında ne düşünüyorsunuz?

Sonda: Sanat kültürü vb.

3. Meslek bilgisi hakkında ne düşünüyorsunuz?

Sonda: Dersi planlama, Materyal hazırlama, Öğrenme ortamlarını düzenleme, Bireysel farklılıkları dikkate alma hakkında ne düşünüyorsunuz?

Sonda: Öğrenciyi tanıma ve onlara rehberlik etme öğrencilere değer verme, anlama, saygı gösterme başaracağına inanma hakkında ne düşünüyorsunuz?

Sonda: Ölçme aracı geliştirme, değerlendirme ve yorumlama hakkında ne düşünüyorsunuz?

4. Genel Kültür bilgisi hakkında ne düşünüyorsunuz?

Sonda: Sanat ve meslek bilgisi dışında sahip olması gereken bilgiler

5. Devinişsel ve sanatsal özellikleri hakkında ne düşünüyorsunuz?

Sonda: Sanat üretimi, yetenekleri, becerileri hakkında ne düşünüyorsunuz?

6. Duyuşsal özellikleri hakkında ne düşünöyorsunuz?

Sonda: Değerler, tutumlar, inançları ve bunları eğitim ortamına aktarma hakkında ne düşünöyorsunuz?

Sonda: Mesleki tutumu, öğrenciye tutumu, yaklaşımı hakkında ne düşünöyorsunuz?

7. İletişim becerileri hakkında ne düşünöyorsunuz?

Sonda: Öğrenciler dışında kimlerle ve niçin iletişim içinde olması gerektiğini düşünöyorsunuz?

8. Danışmanlık ve rehberlik becerileri hakkında ne düşünöyorsunuz?

Sonda: Öğrencilere rehberlik yapma, sorunlarını çözmeye hakkında ne düşünöyorsunuz?

Sonda: Mesleğe yöneltme hakkında ne düşünöyorsunuz?

9. Görev ve sorumlulukları, yasa, yönetmelik ve özlük hakları hakkında ne düşünöyorsunuz?

Sonda: Size göre görsel sanatlar öğretmenlerinin görev ve sorumlulukları nelerdir? Bu konuda ne düşünöyorsunuz?

Sonda: Görsel sanatlar öğretmenlerinin yasa, yönetmelik bilgisi hakkında ne düşünöyorsunuz?

Sonda: İnsan hakları, çocuk hakları, demokrasi, örgütlenme ve mesleki yasalarla ilgili düşünceleriniz nelerdir?

10. Okul ve çevresine etkisi hakkında ne düşünöyorsunuz?

Sonda: Görsel sanatlar öğretmenin okulun ve çevrenin fiziksel yapısına etkisi nedir?

Sonda: Doğayı koruma, çevreyi güzelleştirme hakkında ne düşünöyorsunuz?

11. Teknolojik donanımı ve yeterliliği hakkında ne düşünöyorsunuz?

Sonda: Bilgisayar, internet, akıllı tahta vb teknolojik donanımı hakkında ne düşünöyorsunuz?

12. Öğrencilerin eğitimi dışında başka eğitsel görevleri hakkında ne düşünöyorsunuz?

Sonda: Toplumun, velilerin, ailelerin eğitimi vb.

Sonda: Velilerle ve kurumlarla işbirliği, toplumsal liderlik, sanatsal etkinlik vb.

13. Görsel sanatlar öğretmenlerinin yetiştirilmesi konusunda ne düşünöyorsunuz?

Sonda: Sizin aldığınız eğitim hakkında ne düşünöyorsunuz?

Sonda: Olumlu yönleri, olumsuz yönleri.

14. Bunların dışında başka beklentileriniz var mı?

Katkılarınızdan ötürü tekrar teşekkür ederim.

ÖĞRENCİ KOMPOZİSYON FORMU

Sevgili öğrenci,

“Görsel Sanatlar Öğretmen Niteliklerine İlişkin Beklentiler Ve Alana Öğretmen Yetiştiren Uygulamadaki Programlarda Tanımlanan Niteliklerle İlişkisi” konulu doktora tezi hazırlamaktayım. Görsel Sanatlar öğretmeninde bulunması gereken özellikleri belirlemede **öğrencilerin görüşleri son derece önemlidir.** Sizden istenen **“Görsel Sanatlar Öğretmeninden beklentileriniz nelerdir? İyi bir Görsel Sanatlar Öğretmeni nasıl olmalıdır?”** sorularına yanıt olacak bir sayfayı geçmeyecek bir kompozisyon yazmanızdır. Yazdığınız kompozisyonlarda yaşınız, cinsiyetiniz, sınıfınız ve okulunuz dışında kimliğinizle ilgili hiçbir bilgi vermeyiniz. Araştırmada okulunuz açıklanmayacak, toplanan veriler yalnızca doktora tezinde kullanılacaktır. Çalışma gönüllülüğe dayalı olup, çalışmaya katılmak istemezseniz size verilen formları iade etmek zorunda değilsiniz. Katkılarımızdan ötürü teşekkür ederim.

Selahattin YILMAZ

AİBÜ Eğitim Fakültesi

Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü

Tel: 0 505 889 11 77

Okulunuzun adı;

Ortaokulu.

Sınıfınız..... Yaşınız.....

.Cinsiyetiniz () Kız

() Erkek

EK 8

OKUL YÖNETİCİLERİ GÖRÜŞME FORMU

Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın genel amacı, görsel sanatlar öğretmen niteliklerine ilişkin beklentiler ve bu beklentilerin alana öğretmen yetiştiren uygulamadaki programlarda tanımlanan öğretmen nitelikleriyle ilişkisini belirlemektir.

Selahattin YILMAZ
AİBÜ Eğitim Fakültesi
Eğitimde Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı
Doktora Öğrencisi

Merhaba; Ortaokul öğrencileri, Okul yöneticileri, İlköğretim müfettişleri, Öğretmen sendikaları ve görsel sanatlar öğretmen adaylarının görsel sanatlar öğretmen niteliklerine ilişkin beklentileri ve mevcut öğretmen yetiştirme programlarında ifade edilen öğretmen nitelikleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları incelediğim bu araştırmada kapsamında sizin görsel sanatlar öğretmenlerinden beklentilerinize ilişkin görüşlerinizi almak istiyorum.

Yaptığım tüm görüşmelerde verilen bilgiler, sadece araştırma amacıyla kullanılacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Görüşmenin yaklaşık 45 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bu şekilde zamanı daha iyi kullanabileceğimizi düşünüyorum. Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Başlamadan önce bana sormak istediğiniz bir soru varsa, yanıtlamak isterim.

Isınma soruları;

**Meslekte kaç yıl oldu hocam?*

**Yöneticilikte ne kadar oldu?*

**Farklı görsel sanatlar öğretmenleriyle çalıştınız mı? Öğretmenlerinizden memnun musunuz?*

1. Görsel Sanatlar öğretmenlerinde meslek bilgisi hakkındaki beklentileriniz nelerdir?**Sondalar;**

Program bilgisi

Öğretimi planlama

Farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma

Öğretim materyali tasarlama,

Öğretim teknolojilerinden ve materyallerinden yararlanma

Öğrencileri güdüleme

Rehberlik yapma

Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi

Öğretimi yaşama ve diğer derslerle ilişkilendirme

*Öğrenci farklılıklarını ve gelişimini dikkate alma
Öğretimi değerlendirme*

2.Görsel sanatlar öğretmenlerinin alan bilgisi (sanatsal bilgisi) hakkında ne bekliyorsunuz?

Sondalar;

*Sanat Tarihi bilgisi,
Sanat kültürü bilgisi.
Müze bilgisi
Sanat öğretimi bilgisi,
Sanat Teknikleri bilgisi
Çocuğun fiziksel, ruhsal ve sanatsal gelişim özellikleri bilgisi*

3.Görsel sanatlar öğretmenlerinden devinişsel alan / sanatsal becerileri hakkında ne bekliyorsunuz?

Sondalar;

*Sanatsal becerileri; Resim, Grafik, Heykel, Seramik, Fotoğraf, Güzel yazı vb.
Teknoloji kullanma,*

4.Görsel sanatlar öğretmenlerinden öğrenme öğretme süreçlerine ilişkin beklentileriniz nelerdir?

Sondalar;

*Öğrencilere Rehberlik yapma
Öğrencilerle iletişimi
Bilişim teknolojilerinden yararlanma
Engelli ve üstün yetenekli öğrencilere uygun çalışmalar düzenleme.
Proje hazırlama ve yönetme
Sanatsal yeteneklerini derslerle ilişkilendirme*

5.Görsel Sanatlar öğretmenlerinden ders dışı beklentileriniz nelerdir?

Sondalar:

*Sanatsal yeteneklerini okul ortamına aktarma
Sanatsal yeteneklerini çevreye yansıtma
Sanat ve eğitimi alanında araştırma , gelişmeleri izleme, bilimsel araştırma yap
Sanatsal kültürel etkinlikler düzenleme ve etkinliklere katılma*

6. Paydaşlarla İletişim becerileri hakkındaki beklentileriniz nelerdir?

Sondalar ;

*Öğrencilerle iletişimi
Velilerle iletişimi
Okul çevresiyle ilişkileri
Eğitim yönetici denetici ve toplumun diğer üyeleriyle ilişkileri
Üniversiteler
Eğitim ve Öğretmen örgütleri*

7. Duyuşsal özellikleri bakımından beklentileriniz nelerdir?

Sondalar :

*Mesleğini benimse / adama
İlgi, inanç, tutum ve değerleri
Sanatsal, evrensel ve ulusal değerler
Öğrencilere değer verme, anlama, saygı gösterme ve başaracağına inanma
Öğrencilerin duyuşsal özelliklerini geliştirebilme
Öğrencilere demokratik davranma ve sorumluluk bilinci kazandırma*

8. Kişilik özellikleri bakımından beklentileriniz nelerdir?

Sondalar

*Yaratıcılık, yenilikçilik
Problem çöme
Liderlik
Model olma,
Araştırmacılık
Kendini Geliştirme
Öğrenciye değer verme.
Sanata ve mesleğine duyarlılık
Sabırlı, dostane, adil, esprili, güvenilir vb,
Doğa ve insan sevgisi
Türkçeyi ve beden dilini etkili kullanma
Sanatsal ve Teknolojik okur- yazarlık*

9. Size göre Görsel Sanatlar öğretmenlerini diğer öğretmenlerden ayıran özellikler nelerdir?

Sondalar; Ders dışı görev ve sorumlulukları

10. Özlük hakları ve örgütlenme becerileri hakkında ne düşünüyorsunuz?

Sondalar

*Yasa, yönetmelik ve özlük haklarına sahiplenme
Örgütlenme*

11. Görsel Sanatlar öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimi hakkında ne düşünüyorsunuz?

Sondalar

*Aldıkları hizmet öncesi eğitimde hangi yönlerden iyi yetiştiklerini düşünüyorsunuz?
Hizmet öncesi eğitimin yetersiz kaldığı yönleri konusunda ne düşünüyorsunuz?
Görsel Sanatlar öğretmeni yetiştirmede nasıl bir model düşünüyorsunuz?*

12. Sizin eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

Görüşme sırasındaki beyanlarınızdan araştırmada kullanmamı istemediğiniz bir nokta var mı?

Verdiğiniz bilgiler araştırmama önemli katkılar sağlayacaktır. Araştırmaya katkılarınızdan ötürü tekrar teşekkür ederim. Etik kurula vermem gereken onam formunu doldurursanız sevinirim.

EK 9

İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLERİ GÖRÜŞME FORMU

Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın genel amacı, görsel sanatlar öğretmen niteliklerine ilişkin beklentileri belirlemek ve bu beklentilerin alana öğretmen yetiştiren uygulamadaki programlarda tanımlanan öğretmen nitelikleriyle ilişkisini belirlemektir.

Selahattin YILMAZ
AİBÜ Eğitim Fakültesi
Eğitimde Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı
Doktora Öğrencisi

Merhaba; Ortaokul öğrencileri, Okul yöneticileri, İlköğretim müfettişleri, Öğretmen sendikaları ve görsel sanatlar öğretmen adaylarının görsel sanatlar öğretmen niteliklerine ilişkin beklentileri ve mevcut öğretmen yetiştirme programlarında ifade edilen öğretmen nitelikleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları incelediğim bu araştırmada kapsamında sizin görsel sanatlar öğretmenlerinden beklentilerinize ilişkin görüşlerinizi almak istiyorum.

Yaptığım tüm görüşmelerde verilen bilgiler, sadece araştırma amacıyla kullanılacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Görüşmenin yaklaşık 45 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bu şekilde zamanı daha iyi kullanabileceğimizi düşünüyorum. Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Başlamadan önce bana sormak istediğiniz bir soru varsa, yanıtlamak isterim.

Isınma soruları;

**Meslekte kaç yıl oldu hocam? *Müfettişlikte ne kadar oldu?*

**Farklı görsel sanatlar öğretmenleriyle çalıştınız mı? Görsel sanatlar öğretmenlerinizden memnun musunuz?*

1.Eğitim deneticisi olarak görsel sanatlar öğretmenlerinden meslek bilgisi hakkındaki beklentileriniz nelerdir?**Sondalar;**

Program bilgisi

Öğretimi planlama

Farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma

Öğretim materyali tasarlama,

Öğretim teknolojilerinden ve materyallerinden yararlanma

Öğrencileri güdüleme

Rehberlik yapma

Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi

Öğretimi yaşamla ve diğer derslerle ilişkilendirme

Öğrenci farklılıklarını ve gelişimini dikkate alma

Öğretimi değerlendirme

2.Görsel sanatlar öğretmenlerinin alan bilgisi (sanatsal bilgisi) hakkında ne bekliyorsunuz?

Sondalar;

Sanat tarihi bilgisi,

Sanat kültürü bilgisi,

Müze bilgisi,

Sanat öğretimi bilgisi,

Sanat teknikleri bilgisi,

Çocuğun fiziksel, ruhsal ve sanatsal gelişim özellikleri bilgisi

3.Görsel sanatlar öğretmenlerinin devinişsel alan / sanatsal becerileri hakkında ne bekliyorsunuz?

Sondalar;

Sanatsal becerileri; Resim, Grafik, Heykel, Seramik, Fotoğraf, Güzel yazı vb.

Teknoloji kullanma,

4.Görsel sanatlar öğretmenlerinin öğrenme öğretme süreçlerine ilişkin beklentileriniz nelerdir?

Sondalar;

Öğrencilere Rehberlik yapma

Öğrencilerle iletişimi

Bilişim teknolojilerinden yararlanma

Engelli ve üstün yetenekli öğrencilere uygun çalışmalar düzenleme.

Proje hazırlama ve yönetme

Sanatsal yeteneklerini derslerle ilişkilendirme

5.Görsel Sanatlar öğretmenlerinden ders dışı beklentileriniz nelerdir?

Sondalar:

Sanatsal yeteneklerini okul ortamına aktarma

Sanatsal yeteneklerini çevreye yansıtma

Sanat ve eğitimi alanında araştırma, gelişmeleri izleme, bilimsel araştırma yap

Sanatsal kültürel etkinlikler düzenleme ve etkinliklere katılma

6. Paydaşlarla İletişim becerileri hakkındaki beklentileriniz nelerdir?

Sondalar;

Öğrencilerle iletişimi

Velilerle iletişimi

Okul çevresiyle ilişkileri

Eğitim yönetici denetici ve toplumun diğer üyeleriyle ilişkileri

Üniversiteler

Eğitim ve Öğretmen örgütleri

7. Duyuşsal özellikleri bakımından beklentileriniz nelerdir?

Sondalar :

Mesleğini benimse / adama

İlgi, inanç, tutum ve değerleri

Sanatsal, evrensel ve ulusal değerler

Öğrencilere değer verme, anlama, saygı gösterme ve başaracağına inanma
Öğrencilerin duyuşsal özelliklerini geliştirebilme
Öğrencilere demokratik davranma ve sorumluluk bilinci kazandırma

8.Kişilik özellikleri bakımından beklentileriniz nelerdir?

Sondalar

Yaratıcılık, yenilikçilik
Problem çöme
Liderlik
Model olma,
Araştırmacılık
Kendini Geliştirme
Öğrenciye değer verme.
Sanata ve mesleğine duyarlılık
Sabırlı, dostane, adil, esprili, güvenilir vb,
Doğa ve insan sevgisi
Türkçeyi ve beden dilini etkili kullanma
Sanatsal ve Teknolojik okur- yazarlık

9.Size göre Görsel Sanatlar öğretmenlerini diğer öğretmenlerden ayıran özellikler nelerdir?

Sondalar; *Ders dışı görev ve sorumlulukları*

10.Özlük hakları ve örgütlenme becerileri hakkında ne düşünüyorsunuz?

Sondalar

Yasa, yönetmelik ve özlük haklarına sahiplenme
Örgütlenme

11.Görsel Sanatlar öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimi hakkında ne düşünüyorsunuz?

Sondalar

Aldıkları hizmet öncesi eğitimde hangi yönlerden iyi yetiştiklerini düşünüyorsunuz?
Hizmet öncesi eğitimin yetersiz kaldığı yönleri konusunda ne düşünüyorsunuz?
Görsel Sanatlar öğretmeni yetiştirmede nasıl bir model düşünüyorsunuz?

12. Sizin eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

Görüşme sırasındaki beyanlarınızdan araştırmada kullanmamı istemediğiniz bir nokta var mı?

Verdiğiniz bilgiler araştırmama önemli katkılar sağlayacaktır. Araştırmaya katkılarınızdan ötürü tekrar teşekkür ederim. Etik kurula vermem gereken onam formunu doldurursanız sevinirim.

EK 10

EĞİTİM SENDİKALARI ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ FORMU

Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın genel amacı, görsel sanatlar öğretmen niteliklerine ilişkin beklentiler ve bu beklentilerin alana öğretmen yetiştiren uygulamadaki programlarda tanımlanan öğretmen nitelikleriyle ilişkisini belirlemektir.

Selahattin YILMAZ
AİBÜ Eğitim Fakültesi
Eğitimde Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı
Doktora Öğrencisi

Giriş; Ben Selahattin Yılmaz, AİBÜ Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalında öğretim görevlisiyim, Görsel sanatlar öğretmen niteliklerine ilişkin beklentiler ve bu beklentilerin alana öğretmen yetiştiren programlarda ifade edilen öğretmen nitelikleriyle ilişkisini belirlemek amacıyla doktora tezi hazırlamaktayım.

Değerli Meslektaşlarım; Ortaokul öğrencileri, Okul yöneticileri, İlköğretim müfettişleri, Öğretmen sendikaları ve görsel sanatlar öğretmen adaylarının görsel sanatlar öğretmen niteliklerine ilişkin beklentileri ve mevcut öğretmen yetiştirme programlarında ifade edilen öğretmen nitelikleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları incelediğim bu çalışmada kapsamında sendikanızın görsel sanatlar öğretmenlerinden beklentilerine ilişkin görüşlerinizi almak istiyorum. Yaptığım tüm görüşmelerde verilen bilgiler, sadece araştırma amacıyla kullanılacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Görüşmenin yaklaşık 60 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin vererseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bu şekilde zamanı daha iyi kullanabileceğimizi düşünüyorum. Bu çalışmaya katılmayı kabul eden sendika yönetimine ve katılımcılara teşekkür ederim.

Başlamadan önce bana sormak istediğiniz bir soru varsa, yanıtlamak isterim

Tanışma Soruları; *Katılımcı arkadaşları tanıyabilir miyim?*

Alanlarınızı öğrenebilir miyim? Yöneticilik görevi olan arkadaşlarımız var mı?

1. Görsel Sanatlar öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimi hakkında ne düşünüyorsunuz?

Sondalar

Aldıkları hizmet öncesi eğitimde hangi yönlerden iyi yetiştiklerini düşünüyorsunuz?

Hizmet öncesi eğitimin yetersiz kaldığı yönleri konusunda ne düşünüyorsunuz?

Görsel Sanatlar öğretmeni yetiştirmede nasıl bir model düşünüyorsunuz?

2. Görsel Sanatlar öğretmenlerinin meslek bilgisi hakkındaki beklentileriniz nelerdir?

Sondalar;

Program bilgisi

Öğretimi planlama

Farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma

*Öğretim materyali tasarlama,
 Öğretim teknolojilerinden ve materyallerinden yararlanma
 Öğrencileri güdüleme
 Rehberlik yapma
 Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimi
 Öğretimi yaşamla ve diğer derslerle ilişkilendirme
 Öğrenci farklılıklarını ve gelişimini dikkate alma
 Öğretimi değerlendirme*

3.Görsel sanatlar öğretmenlerinin alan bilgisi (sanatsal bilgisi) hakkındaki beklentileriniz nelerdir?

Sondalar;

*Sanat tarihi bilgisi,
 Sanat kültürü bilgisi.
 Müze bilgisi
 Sanat öğretimi bilgisi,
 Sanat teknikleri bilgisi
 Çocuğun fiziksel, ruhsal ve sanatsal gelişim özellikleri bilgisi*

4.Görsel sanatlar öğretmenlerinden devinişsel alan / sanatsal becerileri hakkında ne bekliyorsunuz?

Sondalar;

*Sanatsal becerileri; Resim, Grafik, Heykel, Seramik, Fotoğraf, Güzel yazı vb.
 Teknoloji kullanma,*

5.Görsel sanatlar öğretmenlerinden öğrenme öğretme süreçlerine ilişkin beklentileriniz nelerdir?

Sondalar;

*Öğrencilere Rehberlik yapma
 Öğrencilerle iletişimi
 Bilişim teknolojilerinden yararlanma
 Engelli ve üstün yetenekli öğrencilere uygun çalışmalar düzenleme.
 Proje hazırlama ve yönetme
 Sanatsal yeteneklerini derslerle ilişkilendirme*

6.Görsel Sanatlar öğretmenlerinden ders dışı beklentileriniz nelerdir?

Sondalar:

*Sanatsal yeteneklerini okul ortamına aktarma
 Sanatsal yeteneklerini çevreye yansıtma
 Sanat ve eğitimi alanında araştırma , gelişmeleri izleme, bilimsel araştırma yap
 Sanatsal kültürel etkinlikler düzenleme ve etkinliklere katılma*

7. Paydaşlarla iletişim becerileri hakkındaki beklentileriniz nelerdir?

Sondalar ;

*Öğrencilerle iletişimi
 Velilerle iletişimi
 Okul çevresiyle ilişkileri
 Eğitim yönetici denetici ve toplumun diğer üyeleriyle ilişkileri*

Üniversiteler
Eğitim ve Öğretmen örgütleri

8. Duyuşsal özellikleri bakımından beklentileriniz nelerdir?

Sondalar :

Mesleğini benimse / adama

İlgi, inanç, tutum ve değerleri

Sanatsal, evrensel ve ulusal değerler

Öğrencilere değer verme, anlama, saygı gösterme ve başaracağına inanma

Öğrencilerin duyuşsal özelliklerini geliştirebilme

Öğrencilere demokratik davranma ve sorumluluk bilinci kazandırma

9. Kişilik özellikleri bakımından beklentileriniz nelerdir?

Sondalar *Yaratıcılık, yenilikçilik*

Problem çöme

Liderlik

Model olma,

Araştırmacılık

Kendini Geliştirme

Öğrenciye değer verme.

Sanata ve mesleğine duyarlılık

Sabırlı, dostane, adil, esprili, güvenilir vb,

Doğa ve insan sevgisi

Türkçeyi ve beden dilini etkili kullanma

Sanatsal ve Teknolojik okur-yazarlık

10. Size göre Görsel Sanatlar öğretmenlerini diğer öğretmenlerden ayıran özellikler nelerdir?

Sondalar: *Ders dışı görev ve sorumlulukları*

11. Özlük hakları ve örgütlenme becerileri hakkında ne düşünüyorsunuz?

Sondalar; *Yasa, yönetmelik ve özlük haklarına sahiplenme*

Örgütlenme

12. Sizlerin eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

Görüşme sırasındaki beyanlarınızdan araştırmada kullanmamı istemediğiniz bir nokta var mı?

Verdiğiniz bilgiler araştırmama önemli katkılar sağlayacaktır. Araştırmaya katkılarınızdan ötürü tekrar teşekkür ederim. Etik kurula vermem gereken onam formunu doldurursanız sevinirim.

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ GENEL YETERLİKLERİ

A- Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim

A1- Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme

A2- Öğrencilerin Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma

A3- Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme

A4- Öz Değerlendirme Yapma

A5- Kişisel Gelişimi Sağlama

A6- Mesleki Gelişmeleri İzleme ve Katkı Sağlama

A7- Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama

A8- Mesleki Yasaları İzleme, Görev ve Sorumlulukları Yerine Getirme

B- Öğrenciyi Tanıma

B1- Gelişim Özelliklerini

B2- İlgisi ve İhtiyaçları Dikkate Alma

B3- Öğrenciye Değer Verme

B4- Öğrenciye Rehberlik Etmek

C- Öğrenme ve Öğretme Süreci

C1- Dersi Planlama

C2- Materyal Hazırlama

C3- Öğrenme Ortamlarını Düzenleme

C4- Ders Dışı Etkinlikleri

C5- Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme

C6- Zaman Yönetimi

C7- Davranış Yönetimi**D- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme****D1-** Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme**D2-** Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme**D3-** Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Geri Bildirim Sağlama**D4-** Sonuçlara Göre Öğretme-Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme**E- Okul-Aile ve Toplum İlişkileri****E1-** Çevreyi Tanıma**E2-** Çevre Olanaklarından Yararlanma**E3-** Okulu Kültür Merkezi Durumuna Getirme**E4-** Aileyi Tanıma ve Ailelerle İlişkilerde Tarafsızlık**E5-** Aile Katılımı ve İşbirliği Sağlama**F- Program ve İçerik Bilgisi****F1-** Türk Milli Eğitimin Amaç ve İlkeleri**F2-** Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi**F3-** Özel Alan öğretim Programını İzleme, Değerlendirme (MEB, 2006)

GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMENİ ÖZEL ALAN YETERLİKLERİ

Yeterlik Alanı-1.Öğrenme öğretme sürecini planlama ve düzenleme,

Yeterlik 1. Öğrenme öğretme sürecine uygun planlama yapabilme

Yeterlik 2. Öğrenme öğretme sürecine uygun öğrenme ortamları düzenleyebilme

Yeterlik 3. Öğrenme öğretme sürecine uygun materyaller ve kaynaklar kullanabilme

Yeterlik 4.Görsel Sanatlar öğrenme öğretme sürecinde teknolojik kaynaklar kullanabilme

Yeterlik Alanı 2.Görsel Sanatlar alanında iletişim kurabilme

Yeterlik.1. Öğrencilerin sanat ve tasarım çalışmalarında, duygusal gelişimlerini gözetererek kendine güven duygularını ve yaratıcılıklarını zedelemeyecek yönde iletişim kurabilmelerini sağlayabilme

Yeterlik 2. Öğrencilerin öğrenme öğretme sürecinde birbirleri ile olan etkileşimini geliştirmek için empati kurabilmelerini sağlama

Yeterlik 3. Sanat eğitimi yolu ile öğrencilerde çatışma ortamından uzak yapıcı kişilik oluşturabilme

Yeterlik Alanı 3. Tasarım, uygulama ve görsel okur-yazarlık becerilerini geliştirebilme

Yeterlik 1. Öğrencilerin tasarım becerilerini geliştirebilme

Yeterlik 2. Öğrencilerin sanat ve tasarım çalışmalarında araç-gereçleri tekniğin özelliklerine göre kullanabilme becerilerini geliştirebilme

Yeterlik 3. Öğrencilerin sanat eserlerini okuma ve anlama becerilerini geliştirebilme

Yeterlik 4. Öğrencilerin görsel sembolleri okuma ve anlama becerilerini geliştirebilme

Yeterlik 5.Öğrencilerin sanat eserlerini inceleme ve değerlendirme yoluyla özgün görsel çalışmalar yapabilme becerilerini geliştirebilme

Yeterlik 6.Öğrenme öğretme sürecinde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme

Yeterlik 7. Atatürk'ün sanata ve sanatçıya verdiği önem ile ilgili düşünce ve görüşlerini öğrenme öğretme sürecindeki uygulamalara yansıtabilme.

Yeterlik 8. Atatürk'ün sanat kültür ilişkileri ile ilgili düşünce ve görüşlerini öğrenme öğretme sürecindeki uygulamalara yansıtabilme.

Yeterlik Alanı 4. Öğrenme öğretme sürecini izleme ve değerlendirme

Yeterlik 1. Görsel Sanatlar öğrenme öğretme sürecindeki gelişmelere ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilme

Yeterlik 2. Öğrencilerin sanat ve tasarım çalışmalarına yönelik düzenlenecek olan öğrenme etkinlikleri içindeki sanatsal gelişimini izleme ve değerlendirebilme

Yeterlik 3. Öğrencilerin öğrenme etkinliklerindeki sanatsal duyarlılığını ve kültürel gelişimini izleme ve değerlendirebilme

Yeterlik Alanı 5. Görsel sanatların birey, toplum yaşamına etkileri ve okul-aile işbirliği

Yeterlik 1. Öğrencilerin tasarım becerilerinin geliştirilmesinde ailelerle işbirliği yapabilme,

Yeterlik 2. Öğrencilerin sanat ve sanatçının önemini kavramalarında ilgili kurum, kuruluş ve kişiler ile işbirliği yapabilme,

Yeterlik 3. Öğrencilerin, ulusal bayram ve törenlerin anlam ve öneminin farkına varmalarını ve aktif katılımlarını sağlayabilme,

Yeterlik 4. Ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemine yönelik organizasyon yapabilme,

Yeterlik 5. Okulda sanat ve kültür ortamı oluşturmada görsel sanatlar ile çevre ilişkisinin kurulmasını sağlayabilme,

Yeterlik 6. Toplumsal liderlik yapabilme,

Yeterlik Alanı 6. Mesleki gelişimi sağlama

Yeterlik 1. Mesleki yeterlikleri belirleyebilme

Yeterlik 2. Görsel sanatlar öğretimine ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme,

Yeterlik 3. Bilişim teknolojilerinden mesleki gelişim ve iletişim için yararlanabilme, (MEB 2008)

GÖRSEL SANATLAR (RESİM-İŞ) ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI (YÖK)

RESİM-İŞ ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI

I. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Temel Tasarım I	4	4	6
A	Desen I	2	2	3
A	Perspektif	1	2	2
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2	0	2
GK	Türkçe I: Yazılı Anlatım	2	0	2
GK	Yabancı Dil I	3	0	3
MB	Eğitim Bilimine Giriş	3	0	3
TOPLAM		17	8	21

II. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Sanat Tarihine Giriş	2	0	2
A	Temel Tasarım II	4	4	6
A	Desen II	2	2	3
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2	0	2
GK	Türkçe II: Sözlü Anlatım	2	0	2
GK	Yabancı Dil II	3	0	3
MB	Eğitim Psikolojisi	3	0	3
TOPLAM		18	6	21

III. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Anasanat Atölye I	2	4	4
A	Seçmeli Sanat Atölye I*	2	2	3
A	Yazı	1	2	2
GK	Bilgisayar I	2	2	3
GK	Batı Sanatı Tarihi	3	0	3
MB	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	0	3
MB	Seçmeli	2	0	2
TOPLAM		15	10	20

IV. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Anasanat Atölye II	2	4	4
A	Seçmeli Sanat Atölye II*	2	2	3
A	Çocuğun Sanatsal Gelişimi	2	0	2
A	Sanat Felsefesi*	2	0	2
GK	Bilgisayar II	2	2	3
MB	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2	2	3
TOPLAM		12	10	17

V. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Anasanat Atölye III	2	4	4
A	Seçmeli Sanat Atölye III*	2	2	3
GK	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	2	0	2
GK	Türk Sanatı Tarihi	3	0	3
MB	Sınıf Yönetimi	2	0	2
MB	Özel Öğretim Yöntemleri I	2	2	3
TOPLAM		13	8	17

VI. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Anasanat Atölye IV	2	4	4
A	Seçmeli Sanat Atölye IV*	2	2	3
A	Özel Öğretim Yöntemleri II	2	2	3
GK	Sanat Eleştirisi	2	0	2
GK	Çağdaş Sanat	3	0	3
GK	Türk Eğitim Tarihi*	2	0	2
MB	Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3
TOPLAM		16	8	20

VII. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Anasanat Atölye V	4	4	6
A	Seçmeli Sanat Atölye V*	2	2	3
A	Müze Eğitimi ve Uygulamaları*	2	2	3
MB	Özel Eğitim*	2	0	2
MB	Rehberlik	3	0	3
MB	Okul Deneyimi	1	4	3
TOPLAM		14	12	20

VIII. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Anasanat Atölye VI	4	4	6
A	Seçmeli Sanat Atölye VI*	2	2	3
GK	Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	2
MB	Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5
MB	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2
TOPLAM		11	14	18

GENEL TOPLAM	Teorik	Uygulama	Kredi	Saat
	116	76	154	192

A: Alan ve alan eğitimi dersleri, **MB:** Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, **GK:** Genel kültür dersleri

RESİM İŞ ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI DERS İÇERİKLERİ

I.YARIYIL

Temel Tasarım I (4-4-6)

Sanat eserini düzenleyen elemanlar (çizgi, doku, form, şekil, mekan) ve ilkeler (ritim, hareket, denge, vurgu, kontrast, birlik, bütünlük, çeşitlilik) ,iki boyutlu uygulama çalışmaları, iki ve üç boyutlu sanat eserlerinde bu eleman ve ilkelerin ilişkisi, tasarım eleman ve ilkeleri ile biçim ve içerik ilişkisini dikkate alan özgün çalışmalar.

Desen I (2-2-3)

Canlı model ya da nesnelerin gözlemine dayalı kompozisyon, oran-orantı, ışık-gölge, hareket, bütünlük, denge gibi eleman ve ilkeleri temel alarak görsel algının geliştirilmesi çalışmaları, çeşitli malzeme ve tekniklerle çizgisel çalışmalar.

Perspektif (1-2-2)

Özgün örnek çalışmalar üzerinden temel perspektif bilgileri (duruş noktası, ufuk çizgisi, kaçış noktası, ölçü, oran, perspektif çeşitleri vb.) , çizgi ve renk (hava) perspektifi uygulama çalışmaları.

Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I (2-0-2)

Kavramlar, tanımlar, ders yöntemleri ve kaynakların tanımı, Sanayi Devrimi ve Fransız Devrimi, Osmanlı Devleti'nin Dağılışı (XIX. Yüzyıl), Tanzimat ve Islahat Fermanı, I. ve II. Meşrutiyet, Trablusgarp ve Balkan Savaşları, I. Dünya Savaşı, Mondros Ateşkes Antlaşması, Wilson İlkeleri, Paris Konferansı, M. Kemal'in Samsun'a Çıkışı ve Anadolu'daki Durum, Amasya Genelgesi, Ulusal Kongreler, Mebusan Meclisinin Açılışı, TBMM'nin Kuruluşu ve İç İsyanlar, Teşkilat-ı Esasi Kanunu, Düzenli Ordunun Kuruluşu, I. İnönü, II. İnönü, Kütahya-Eskişehir, Sakarya Meydan Muharebesi ve Büyük Taarruz, Kurtuluş Savaşı sırasındaki antlaşmalar, Lozan Antlaşması, Saltanatın Kaldırılması.

Türkçe I: Yazılı Anlatım (2-0-2)

Yazı dilinin ve yazılı iletişimin temel özellikleri, yazı dili ile sözlü dilin arasındaki temel farklar. Anlatım: yazılı ve sözlü anlatım; öznel anlatım, nesnel anlatım; paragraf; paragraf türleri (giriş-gelişme-sonuç paragrafları). Metnin tanımı ve metin türleri (bilgilendirici metinler, yazınsal metinler); metin olma koşulları (bağlıklık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, durumsallık, bilgisellik, metinler arası ilişkiler). Yazılı anlatım (yazılı kompozisyon: serbest yazma, planlı yazma); planlı yazma aşamaları (konu, konunun sınırlandırılması, amaç, bakış açısı, ana ve yan düşüncelerin belirlenmesi; yazma planı hazırlama, kâğıt düzeni); bilgilendirici metinler (dilekçe, mektup, haber, karar, ilan/reklam, tutanak, rapor, resmi yazılar, bilimsel yazılar) üzerinde kuramsal bilgiler; örnekler üzerinde çalışmalar ve yazma uygulamaları; bir

metnin özetini ve planını çıkarma; yazılı uygulamalardaki dil ve anlatım yanlışlarını düzeltme.

Yabancı Dil I (3-0-3)

Bu ders, üniversite öğrencilerinin kendi alanlarında yürüttükleri her türlü akademik faaliyette okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerilerini belirli bir etkinlikte kullanabilmelerini sağlayacak biçimde tasarlanmıştır. Bu derste ilgi çekici bağlamlar yaratılarak, dilin işlevliğini artırıcı alıştırmalar verilerek, dilin gerçek iletişim becerilerinde kullanımı gösterilerek öğrencilerin dilsel ve iletişimsel yetileri geliştirilecek ve yabancı dil yeterlikleri artırılabilecektir.

Eğitim Bilimine Giriş (3-0-3)

Eğitimin temel kavramları, eğitimin diğer bilimlerle ilişkisi ve işlevleri (eğitimin felsefi, sosyal, hukuki, psikolojik, ekonomik, politik temelleri), eğitim biliminin tarihsel gelişimi, 21.yüzyılda eğitim biliminde yönelimler, eğitim biliminde araştırma yöntemleri, Türk Milli Eğitim Sisteminin yapısı ve özellikleri, eğitim sisteminde öğretmenin rolü, öğretmenlik mesleğinin özellikleri, öğretmen yetiştirme alanındaki uygulamalar ve gelişmeler.

II. YARIYIL

Sanat Tarihine Giriş (2-0-2)

Anadolu'da Paleolitik Çağ'dan, Roma devrine kadar süregelen sanat gelişmeleri, geçmiş uygarlıkların sanat eserlerinde toplumsal ve tarihsel değerler, bunları temsil edebilen karakterler, farklı kültürler arasındaki sanat ilişkilerinin değerlendirilmesi.

Temel Tasarım II (4-4-6)

Tasarım eleman ve ilkeleri ile renkli ve üç boyutlu çalışmalar, tasarımın görselleştirilebilmesi için farklı teknikler, farklı tekniklerde renk bilgisi ile ilgili uygulama çalışmaları, farklı malzemelerle (kağıt,mukavva, alçı, kil, ahşap, v.b.) üç boyutlu uygulamalar.

Desen II (2-2-3)

Canlı model ya da nesnelerin gözlemlerine dayalı desen çalışmalarının yanı sıra imgeleme dayalı desen çalışmaları, üsluplaşma, yorum katma, deforme etme gibi bireysel yaklaşımların geliştirilmesine yönelik uygulamalar.

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi II (2-0-2)

Siyasi alanda yapılan devrimler, siyasi partiler ve çok partili siyasi hayata geçiş denemeleri, hukuk alanında yapılan devrimler, toplumsal yaşayışın düzenlenmesi, ekonomik alanda yapılan yenilikler. 1923-1938 Döneminde Türk dış politikası, Atatürk sonrası Türk dış politikası, Türk Devriminin İlkeleri: (Cumhuriyetçilik, Halkçılık, Laiklik, Devrimcilik, Devletçilik, Milliyetçilik). Bütünleyici ilkeler.

Türkçe II: Sözlü Anlatım (2-0-2)

Sözlü dilin ve sözlü iletişimin temel özellikleri. Sözlü anlatım; konuşma becerisinin temel özellikleri (doğal dili ve beden dilini kullanma); iyi bir konuşmanın temel ilkeleri; iyi bir konuşmacının temel özellikleri (vurgu, tonlama, duraklama; diksiyon vb.). Hazırlıksız ve hazırlıklı konuşma; hazırlıklı konuşmanın aşamaları(konunun seçimi ve sınırlandırılması; amaç, bakış açısı, ana ve yan düşüncelerin belirlenmesi, planlama, metni yazma; konuşmanın sunuluşu). Konuşma türleri:(karşılıklı konuşmalar, söyleşi, kendini tanıtmaya, soruları yanıtlama, yılbaşı, doğum, bayram v.b. önemli bir olayı kutlama, yol tarif etme, telefonla konuşma, iş isteme, biriyle görüşme/röportaj yapma, radyo ve televizyon konuşmaları, değişik kültür, sanat programlarına konuşmacı olarak katılma v.b.). Değişik konularda hazırlıksız konuşma yapma, konuşma örnekleri üzerinde çalışmalar ve sözlü anlatım uygulamaları, konuşmalardaki dil ve anlatım yanlışlarını düzeltme.

Yabancı Dil II (3-0-3)

Bu ders, üniversite öğrencilerinin kendi alanlarında yürüttükleri her türlü akademik faaliyette okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerilerini belirli bir etkinlikte kullanabilmelerini sağlayacak biçimde tasarlanmıştır. Bu derste öğrencilerin “Yabancı Dil I” dersinde kazandıkları bilgi ve becerilerin bir üst seviyeye çıkartılması hedeflenmelidir. Bu yapılırken ilgi çekici bağlamlar yaratılmasına, dilin işlevliğini artırıcı alıştırmalar yapılmasına, dilin gerçek iletişim becerilerinde kullanılmasına ve bu yolla öğrencilerin dilsel ve iletişimsel yetileri ile yabancı dil yeterliklerinin artırılmasına özen gösterilmelidir.

Eğitim Psikolojisi (3-0-3)

Eğitim-Psikoloji ilişkisi, eğitim psikolojisinin tanımı ve işlevleri, öğrenme ve gelişim ile ilgili temel kavramlar, gelişim özellikleri (bedensel, bilişsel, duygusal, sosyal ve ahlaki gelişim), öğrenmeyi etkileyen faktörler, öğrenme kuramları, öğrenme kuramlarının öğretim süreçlerine yansımaları, etkili öğrenme, öğrenmeyi etkileyen faktörler (motivasyon, bireysel faktörler, grup dinamiği ve bu faktörlerin sınıf içi öğretim sürecine etkisi).

III. YARIYIL

Anasanat Atölye I (2-4-4)

Bu dersin tanımı programın sonunda verilmiştir.

Seçmeli Sanat Atölye I* (2-2-3)

Bu dersin tanımı programın sonunda verilmiştir.

Yazı (1-2-2)

Çeşitli yazı türleri ile ilgili(dik temel yazı büyük ve küçük harfler, eğik temel yazı büyük ve küçük harfler, dik el yazısı, eğik el yazısı, dik ve eğik dekoratif yazılar, noylant yazı vb.) bilgi ve beceriler, yazı türleri ile blok uygulamaları, gelişen teknoloji içerisinde yazının kullanımı, grafikte yazının yeri ve önemi, kitap kapağı, afiş vb.

çalışmalar için yazı uygulamaları, üsluplaşma ve güzel yazı yazma becerisi kazandırmaya dönük çalışmalar.

Bilgisayar I (2-2-3)

Bilişim teknolojileri, yazılım ve donanım ile ilgili temel kavramlar, genel olarak işletim sistemleri, kelime işlemci programları, elektronik tablolama programları, veri sunumu, eğitimde İnternet kullanımı, bilişim teknolojilerinin sosyal yapı üzerindeki etkileri ve eğitimdeki yeri, bilişim sistemleri güvenliği ve ilgili etik kavramları.

Batı Sanatı Tarihi (3-0-3)

Bizans devri sanatından başlanarak, 19. yüzyıla kadar süregelen (Romanesk, Gotik, Rönesans, Maniyerizm, Barok, Rokoko, Neoklasik, Romantizm, Realizm) sanat akım ve üslupları, her dönem ve sanat akımında yer alan belli başlı sanatçıların resim, heykel ve mimari örnekleri.

Öğretim İlke ve Yöntemleri (3-0-3)

Öğretimle ilgili temel kavramlar, öğrenme ve öğretim ilkeleri, öğretimde planlı çalışmanın önemi ve yararları, öğretimin planlanması (ünitelendirilmiş yıllık plan, günlük plan ve etkinlik örnekleri), öğrenme ve öğretim stratejileri, öğretim yöntem ve teknikleri, bunların uygulama ile ilişkisi, öğretim araç ve gereçleri, öğretim hizmetinin niteliğini artırmada öğretmenin görev ve sorumlulukları, öğretmen yeterlikleri.

IV. YARIYIL

Anasanat Atölye II (2-4-4)

Bu dersin tanımı programın sonunda verilmiştir.

Seçmeli Sanat Atölye II* (2-2-3)

Bu dersin tanımı programın sonunda verilmiştir.

Çocuğun Sanatsal Gelişimi (2-0-2)

Çocuk resimlerinin, çocuğun eğitimdeki yeri ve önemi, çocuk resimlerinin özellikleri, görsel algılama tipleri ve çocuğun karalama döneminden yetişkinlik dönemine kadar sanatsal gelişim basamakları, özgün çocuk resimlerinden örnekler, “çok alanlı sanat eğitiminde kopya yöntemi” içeriğine uygun proje çalışmaları.

Sanat Felsefesi (2-0-2)

Sanat kavramının, sanatçı, sanat eseri, tüketici ve doğa, toplum gibi unsurlarla ilişkisi, sanatın kaynağına ilişkin kuramlar, sanat kuramları (yansıtmacı, anlatımcı, biçimci, işlevsellik), sanat kuramlarında söz sahibi olan düşünürlerin görüşleri.

Bilgisayar II (2-2-3)

Bilgisayar destekli eğitim ile ilgili temel kavramlar, öğeleri, kuramsal temelleri, yararları ve sınırlılıkları, uygulama yöntemleri, bilgisayar destekli öğretimde kullanılan yaygın formatlar, ders yazılımlarının değerlendirilmesi ve seçimi, uzaktan eğitim uygulamaları, veri tabanı uygulamaları, bilgisayar ve internetin çocuklar/gençler üzerindeki olumsuz etkileri ve önlenmesi.

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (2-2-3)

Öğretim Teknolojisi ile ilgili kavramlar, çeşitli öğretim teknolojilerinin özellikleri, öğretim teknolojilerinin öğretim sürecindeki yeri ve kullanımı, okulun ya da sınıfın teknoloji ihtiyaçlarının belirlenmesi, uygun teknoloji planlamasının yapılması ve yürütülmesi, öğretim teknolojileri yoluyla iki ve üç boyutlu materyaller geliştirilmesi öğretim gereçlerinin geliştirilmesi (çalışma yaprakları, etkinlik tasarlama, tepegöz saydamları, slaytlar, görsel medya (VCD, DVD) gereçleri, bilgisayar temelli gereçler), eğitim yazılımlarının incelenmesi, çeşitli nitelikteki öğretim gereçlerinin değerlendirilmesi, İnternet ve uzaktan eğitim, görsel tasarım ilkeleri, öğretim materyallerinin etkinlik durumuna ilişkin araştırmalar, Türkiye’de ve dünyada öğretim teknolojilerinin kullanım durumu.

V. YARIYIL

Anasanat Atölye III (2-4-4)

Bu dersin tanımı programın sonunda verilmiştir.

Seçmeli Sanat Atölye III* (2-2-3)

Bu dersin tanımı programın sonunda verilmiştir.

Bilimsel Araştırma Yöntemleri (2-0-2)

Bilim ve temel kavramlar (olgu, bilgi, mutlak, doğru, yanlış, evrensel bilgi v.b.), bilim tarihine ilişkin temel bilgiler, bilimsel araştırmanın yapısı, bilimsel yöntemler ve bu yöntemlere ilişkin farklı görüşler, problem, araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve veri toplama yöntemleri (nicel ve nitel veri toplama teknikleri), verilerin kaydedilmesi, analizi, yorumlanması ve raporlaştırılması.

Türk Sanatı Tarihi (3-0-3)

Hun Sanatından başlayarak, Göktürk, Uygur, Karahanlı, Gazneli, Büyük Selçuklu, Anadolu Selçuklu, Beylikler ve Osmanlı dönemine ait sanat üslupları, bu dönemlere ait mimari, heykel ve resim örnekleri.

Sınıf Yönetimi (2-0-2)

Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar, sınıf içi iletişim ve etkileşim, sınıf yönetiminin tanımı, sınıf yönetimi kavramının sınıfta disiplini sağlamadan farklı yanları ve özellikleri, sınıf ortamını etkileyen sınıf içi ve sınıf dışı etkenler, sınıf yönetimi modelleri, sınıfta kurallar geliştirme ve uygulama, sınıfı fiziksel olarak düzenleme, sınıfta istenmeyen davranışların yönetimi, sınıfta zamanın yönetimi, sınıf organizasyonu, öğrenmeye uygun olumlu bir sınıf ortamı oluşturma (örnekler ve öneriler).

Özel Öğretim Yöntemleri I (2-2-3)

Alana özgü temel kavramlar ve bu kavramların alan öğretimiyle ilişkisi, alanının başta Anayasa ve Milli Eğitim Temel Yasası olmak üzere yasal dayanakları, alan öğretiminin genel amaçları, kullanılan yöntem, teknik, araç-gereç ve materyaller. İlgili Öğretim Programının incelenmesi(amaç, kazanım, tema, ünite, etkinlik, v.b.). Ders, öğretmen ve öğrenci çalışma kitabı örneklerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi.

VI. YARIYIL

Anasanat Atölye IV (2-4-4)

Bu dersin tanımı programın sonunda verilmiştir.

Seçmeli Sanat Atölye IV* (2-2-3)

Bu dersin tanımı programın sonunda verilmiştir.

Özel Öğretim Yöntemleri II (2-2-3)

Sanat eğitiminde aktif ve işbirlikli öğrenme yaklaşımlarıyla, çoklu zeka kuramı ve oluşturmacı yaklaşımlar. Görsel sanatlar eğitiminde çok kültürlü ve kültürler arası bilgilenmeleri sağlayarak konuların ÇASEY'ne göre ders planlarına dönüştürülmesi. Ünite ve günlük plan hazırlama. Ölçme ve değerlendirme yöntemleri. Okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim görsel sanatlar derslerinde eğitim ve değerlendirme durumları. Sınıf yönetimi ve öğretmenlik uygulamasına ilişkin temel bilgiler.

Sanat Eleştirisi (2-0-2)

Sanat eleştirisi kuramları, sanat eleştirisinin görsel sanatlar eğitimindeki yeri ve önemi, araştırmacı sanat eleştirisi yöntemi, eleştiri evreleri ve eleştiride sorgulama stratejileri, örnek sanat eserleri (reprodüksiyon) üzerinden sanat eleştirisi uygulamaları.

Çağdaş Sanat (3-0-3)

19. yüzyıldan başlayarak günümüze kadar süregelen Empresyonizm, Ekspresyonizm, Pont Aven, Nabiler, Modern Stil, Fovizm, Kübizm, Orfizim, Rayonizm, Sektion D'or, Vortisizm, Süprematizm, Neoplastizm, Soyut Sanat, Dadacılık, Sürrealizm, Kavramsalılık vb. sanat akımları, bu akımlar içinde yer alan belli başlı sanatçıların eserlerinin değerlendirilmesi.

Türk Eğitim Tarihi (2-0-2)

Türk eğitim tarihinin, eğitim olgusu açısından önemi. Cumhuriyetten önceki eğitim durumu ve öğretmen yetiştiren kurumlar. Türk Eğitim Devrimi 1: Devrimin tarihsel arka planı, felsefi, düşünsel ve politik temelleri. Türk Eğitim Devrimi 2: Tevhid-i Tedrisat Kanunu: tarihsel temelleri, kapsamı, uygulanışı ve önemi; Türk eğitim sisteminde laikleşme. Türk Eğitim Devrimi 3: Karma eğitim ve kızların eğitimi, Yazı Devrimi, millet mektepleri, halk evleri. Türkiye Cumhuriyeti eğitim sisteminin dayandığı temel ilkeler. Köy Enstitüleri, Eğitim Enstitüleri ve Yüksek Öğretmen Okulları. Üniversiteler ve öğretmen yetiştirme. Yakın dönem Türk eğitim alanındaki gelişmeler.

Ölçme ve Değerlendirme (3-0-3)

Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin yeri ve önemi, ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar, ölçme araçlarında bulunması istenen nitelikler (güvenirlik, geçerlik, kullanılabilirlik), eğitimde kullanılan ölçme araçları ve özellikleri, geleneksel yaklaşımlara dayalı olan araçlar (yazılı sınavlar, kısa yanıtı sınavlar, doğru-yanlış tipi testler, çoktan seçmeli testler, eşleştirmeli testler, sözlü yoklamalar, ödevler), öğrenciyi çok yönlü tanımaya dönük araçlar (gözlem, görüşme, performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyası, araştırma kağıtları, araştırma projeleri, akran değerlendirme, özdeğerlendirme,

tutum ölçekleri), ölçme sonuçları üzerinde yapılan temel istatistiksel işlemler, öğrenme çıktılarını değerlendirme, not verme, alanı ile ilgili ölçme aracı geliştirme.

VII. YARIYIL

Anasanat Atölye V (4-4-6)

Bu dersin tanımını programın sonunda verilmiştir.

Seçmeli Sanat Atölye V* (2-2-3)

Bu dersin tanımını programın sonunda verilmiştir.

Müze Eğitimi ve Uygulamaları (2-2-3)

Müzeciliğin tarihi, çeşitleri, amaçları, gerekliliği, müze ve eğitim, eğitim amaçlı müze ziyareti, ilköğretim/ortaöğretim öğrencileri için müze rehberi hazırlama ve uygulama, müze ziyareti için ön hazırlık, plan ve kurallar, müzenin tanımı, sergileme, müzedeki eserlerin tarihsel, estetik ve eleştirel incelenmesi, müzedeki eser ve kalıntılardan yararlanarak yapılan uygulama çalışmaları.

Özel Eğitim (2-0-2)

Özel eğitimin tanımı, özel eğitimle ilgili temel ilkeler, engelliliği oluşturan nedenler, erken tanı ve tedavinin önemi, engele bakışla ilgili tarihsel yaklaşım, zihinsel engelli, işitme engelli, görme engelli, bedensel engelli, dil ve iletişim bozukluğu olan, süregelen hastalığı olan, özel öğrenme güçlüğü gösteren, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan, otistik ve üstün yetenekli çocukların özellikleri ve eğitimleri, farklı gelişen çocukların oyun yoluyla eğitimi, özel eğitime muhtaç çocukların ailelerinde gözlenen tepkiler, ülkemizde özel eğitimin durumu, bu amaçla kurulmuş kurum ve kuruluşlar.

Rehberlik (3-0-3)

Temel kavramlar, öğrenci kişilik hizmetleri, psikolojik danışma ve rehberliğin bu hizmetler içerisindeki yeri, rehberliğin ilkeleri, gelişimi, psikolojik danışma ve rehberliğin çeşitleri, servisler (hizmetler), teknikler, örgüt ve personel, alandaki yeni gelişmeler, öğrenciyi tanıma teknikleri, rehber-öğretmen işbirliği, öğretmenin yapacağı rehberlik görevleri.

Okul Deneyimi (1-4-3)

Öğretmenin ve bir öğrencinin okuldaki bir gününü gözleme, öğretmenin bir dersi işlerken dersi nasıl düzenlediğini, dersi hangi aşamalara böldüğünü, öğretim yöntem ve tekniklerini nasıl uyguladığını, derste ne tür etkinliklerden yararlandığını, dersin yönetimi için ve sınıfın kontrolü için öğretmenin neler yaptığını, öğretmenin dersi nasıl bitirdiğini ve öğrenci çalışmalarını nasıl değerlendirdiğini gözleme, okulun örgüt yapısını, okul müdürünün görevini nasıl yaptığını ve okulun içinde yer aldığı toplumla ilişkilerini inceleme, okul deneyimi çalışmalarını yansıtan portfolyo hazırlama.

VIII. YARIYIL

Anasanat Atölye VI (4-4-6)

Bu dersin tanımı programın sonunda verilmiştir.

Seçmeli Sanat Atölye VI* (2-2-3)

Bu dersin tanımı programın sonunda verilmiştir.

Topluma Hizmet Uygulamaları (1-2-2)

Topluma hizmet uygulamalarının önemi, toplumun güncel sorunlarını belirleme ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlama, panel, konferans, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinliklere izleyici, konuşmacı yada düzenleyici olarak katılma, sosyal sorumluluk çerçevesinde çeşitli projelerde gönüllü olarak yer alma, topluma hizmet çalışmalarının okullarda uygulanmasına yönelik temel bilgi ve becerilerin kazanılması.

Öğretmenlik Uygulaması (2-6-5)

Her hafta bir günlük plan hazırlama, hazırlanan planı uygulama, uygulamanın okuldaki öğretmen, öğretim elemanı ve uygulama öğrencisi tarafından değerlendirilmesi, değerlendirmeler doğrultusunda düzeltmelerin yapılması ve tekrar uygulama yapılması, portfolyo hazırlama.

Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (2-0-2)

Türk eğitim sisteminin amaçları ve temel ilkeleri, eğitimle ilgili yasal düzenlemeler, Türk eğitim sisteminin yapısı, yönetim kuramları ve süreçleri, okul örgütü ve yönetimi, okul yönetiminde personel, öğrenci, öğretim ve işletmecilikle ilgili işler, okula toplumsal katılım.

Anasanat Atölyeleri:

Aşağıda adları yazılı 9 (Dokuz) adet anasanat atölye dersleri Resim-İş Eğitimi Bölümlerinin öğretim elemanı ve fiziki ortamı ile kapasiteleri dikkate alınarak seçmeli ders olarak düzenlenir. Anasanat Atölye dersleri altı yarıyıl süresince verilir. Eleman ve atölye olanakları sınırlı bölümler bu dersleri mevcut durumlarına göre düzenler. Ancak geleceğe dönük olarak Anasanat Atölye derslerinin çeşitlendirilmesine, eleman, atölye sayısı ve olanaklarının artırılmasına önem verilmesi beklenmektedir. Bu derslerin içerikleri ve uygulanış biçimleri aşağıda verilmektedir.

Resmi anasanat atölye dersi olarak seçen öğrencilere, seçmeli sanat atölye derslerinin en az bir yarıyıllık kısmında üç boyutlu (heykel ya da seramik) derslerinden biri zorunlu olarak seçtirilir. Diğer seçmeli sanat atölye derslerinde öğrenci bölüm olanaklarına göre istediği atölye derslerini seçebilir.

Grafik Tasarımını anasanat atölye dersi olarak seçen öğrencilere, seçmeli sanat atölye derslerinin en az bir yarıyıllık kısmında resim atölye dersi zorunlu olarak seçtirilir. Diğer yarıyıldaki ise bölümlerin eleman ve atölye olanakları çerçevesinde üç boyutlu alanlardan birisi seçtirilir. Bunun mümkün olmaması halinde her bölümün kendi olanaklarına göre seçim yaptırılır.

Heykeli anasanat atölye dersi olarak seçen öğrencilere, seçmeli sanat atölye derslerinin en az bir yarıyıllık kısmında resim atölye dersi zorunlu olarak seçtirilir. Diğer seçmeli

sanat atölye derslerinde öğrenci bölüm olanaklarına göre istediği atölye derslerini seçebilir.

Tekstil Tasarımı anasanat atölye dersi olarak seçen öğrencilere seçmeli sanat atölye derslerinin en az bir yarıyılık kısmında resim dersi zorunlu olarak seçtirilir. Diğer seçmeli sanat atölye derslerinde öğrenci bölüm olanaklarına göre istediği atölye derslerini seçebilir.

Seramiği anasanat atölye dersi olarak seçen öğrencilere, seçmeli sanat atölye derslerinin en az bir yarıyılık kısmında Resim atölye dersi zorunlu olarak seçtirilir. Diğer seçmeli sanat atölye derslerinde öğrenci, bölüm olanaklarına göre istediği atölye derslerini seçebilir.

Geleneksel Türk Sanatlarını anasanat atölye dersi olarak seçen öğrencilere, seçmeli sanat atölye derslerinin en az bir yarıyılık kısmında resim atölye dersi zorunlu olarak seçtirilir. Diğer seçmeli sanat atölye derslerinde öğrenci, bölüm olanaklarına göre istediği atölye derslerini seçebilir.

Özgünbaskıyı anasanat atölye dersi olarak seçen öğrencilere, seçmeli sanat atölye derslerinin en az bir yarıyılık kısmında resim atölye dersi zorunlu olarak seçtirilir. Diğer seçmeli sanat atölye derslerinde öğrenci bölüm olanaklarına göre istediği atölye derslerini seçer.

Endüstriyel Tasarım'ı anasanat atölye dersi olarak seçen öğrencilere, seçmeli sanat atölye derslerinin iki yarıyılık kısmında resim atölye dersi zorunlu olarak seçtirilir. Diğer seçmeli sanat atölye derslerinde öğrenci bölüm olanaklarına göre istediği atölye derslerini seçebilir.

Fotoğrafi anasanat atölye dersi olarak seçen öğrencilere seçmeli sanat atölye derslerinin en az bir yarıyılık kısmında resim atölye dersi zorunlu olarak seçtirilir. Diğer seçmeli sanat atölye derslerinde öğrenci bölüm olanaklarına göre istediği atölye derslerini seçebilir.

1. Resim I-II-III-IV-V-VI

Temel resim kuram ve kavramları, bir resmi dönem, teknik ve içerik bakımından analiz edebilecek görsel ve kültürel bilgi ve beceriler, resmin özgün bir ifade aracı olarak algılanması, farklı teknik ve malzemeleri deneyip, sanat eserleriyle örnekleyerek kendi eğilimlerine uygun görsel bir dil oluşturma yeterliliğini geliştirici çalışmalar.

2. Grafik Tasarımı I-II-III-IV-V-VI

Çeşitli yazı formları, tipografi, görsel iletişim, bilgisayar destekli grafik tasarım, kurumsal kimlik, afiş, kitap kapağı, ambalaj, illüstrasyon ve animasyon çalışmaları, grafik tasarımın günlük yaşamdaki kullanım alanları.

3. Heykel I-II-III-IV-V-VI

Modelaj, ahşap, metal, yontu ve döküm biçimleri ile inşaları, alçak ve yüksek kabartmaların, figüratif ve soyut düzenlemelerine yönelik bireysel ve grup çalışmaları, heykel sanat eserlerinden örnekler.

4- Tekstil Tasarımı I-II-III-IV-V-VI

Elyafli malzemelerle çeşitli çalışmalar (fiber), yüzey tasarımları, örgü ve dokuma, tekstil boyama ve baskı teknikleri, geleneksel, çağdaş ve özgün uygulama çalışmaları, tekstil tasarımının günlük yaşamdaki kullanım alanları.

5- Seramik I-II-III-IV-V-VI

Seramik sanatının tarihsel gelişimi ve seramiğin günlük yaşamdaki yeri, sanatsal ve endüstriyel seramik boyutlarında, çeşitli teknikleri, geleneksel, çağdaş ve özgün yorumlarla uygulama çalışmaları, seramik tasarımının günlük yaşamdaki kullanım alanları.

6- Geleneksel Türk Sanatları I-II-III-IV-V-VI

Geleneksel Türk sanatlarının tarihsel gelişimi ve günümüzdeki durumu, tezhip, minyatür, çini, vitray, ebru, geleneksel takı ve mücevher, halı ve kilim vb. ile yörelere özgü diğer dalları da içine alacak biçimde geleneksel yöntemlerle, çağdaş yorumlamaya yönelik uygulama çalışmaları.

7- Özgünbaskı I-II-III-IV-V-VI

Monotipi, linolyum, ahşap, gravür, litografi, serigrafi, plegsiglas vb. baskı teknikleri bilgisi ve uygulamalı çalışmaları.

8- Endüstriyel Tasarım I-II-III-IV-V-VI

Bireysel ve grup çalışmaları şeklinde yapılan maket ve proje çalışmalarının işlevsellik yönü olan sanatsal işler halinde uygulanması, endüstriyel tasarımın günlük yaşamdaki kullanım alanları.

9- Fotoğraf I-II-III-IV-V-VI

Fotoğraf sanatının tarihçesi, fotoğraf makinesinin mekanizması (objektif, filmler, aydınlatma, flaş, filtreler), fotoğraf çekme tekniği, portre, manzara, gece, yakın plan fotoğrafları, sanatsal çekimler, kompozisyon, karanlık oda, siyah-beyaz ve renkli baskı teknikleri, fotoğraf sanatının günlük yaşamdaki kullanım alanları.

GÖRSEL SANATLAR (RESİM-İŞ) ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI (AİBÜ)

Güzel Sanatlar Resim-iş Eğitimi Öğretmenliği Program Çıktıları

BİLGİ

- Sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik, felsefe, psikoloji ve sosyolojinin sanat üretimindeki ve eğitimindeki yerini analiz edebilme
- Teknolojinin, bilimin, kültürel değişimlerin sanata etkisini yorumlayabilme
- Sanat yapıtlarını ve Görsel Sanatlarla ilgili gelişmeleri bilimsel ve sanatsal yöntem ve tekniklerini kullanarak çok yönlü değerlendirebilme

BECERİ

- Sanat ve tasarım çalışmalarında farklı sanat teknikleriyle sanatsal ilkeleri ve elemanları ustalıkla kullanabilme
- Sözel ve yazılı iletişimin yanında görsel sanatları ve teknolojiyi bir iletişim formu olarak kullanabilme

YETKİNLİKLER

Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği

- Sanat öğretiminde çeşitli öğretim yöntem ve teknikleriyle farklı ölçme ve değerlendirme tekniklerinden yararlanabilme
- Görsel sanatlar alanının ve öğrencinin gereksinimlerine uygun etkili materyal tasarlayabilme
- Tasarım ve sanat uygulamalarında öğrencilerin fiziksel, sosyal, duygusal, algısal, sezgisel farklılıklarına uygun rehberlik yapabilme

İletişim ve Sosyal Yetkinlik

- Atatürk'ün sanat ve çağdaş uygarlık düşüncesi ile bilgi ve araştırmaya değer verebilme
- Demokrasi, insan hakları, toplumsal, bilimsel, mesleki etik değerlere uygun davranabilme

Alana Özgü Yetkinlik

- Bilimsel, sanatsal, kültürel, etik ve mesleki alanlarda Ulusal ve evrensel değerlerden sentez yapabilme
- Çocuğun ve ergenin fiziksel sosyal ruhsal ve sanatsal gelişimini göz önünde bulundurarak sanatsal etkinlikleri planlayabilme

Girişimcilik

- Sanatsal ve kültürel etkinlikler ve projelerde sorumluluk alarak yaşadığı kültüre ve çevreye katkı sağlayabilme
- Her alanda yaratıcı davranış geliştirebilme ve yeni durumlar karşısında özgün çözümler üretebilme

1.Sınıf Dersleri Öğretim Planları

Desen I

Dersin Amacı: Doğayı gözlemleyerek, kompozisyon öge ve ilkeleri bağlamında plastik sanatların malzeme, kaynak, araç-gereçleriyle sorgulamak, artistik ifade arayışlarıyla özgün biçimler yaratmaya çalışmak, modellerin karakter özelliklerini tanıyarak yansıtmaya

Dersin İçeriği: Canlı model ya da nesnelere gözlemine dayalı kompozisyon, oran-orantı, ışık-gölge, hareket, bütünlük, denge gibi eleman ve ilkeleri temel alarak görsel algının geliştirilmesi, çeşitli malzeme ve tekniklerle çizgisel çalışmalar.

Öğrenme Çıktıları

Doğayı gözlemleyerek kompozisyon öge ve ilkeleriyle yorumlayabilmek
Figür ve nesne karakterlerini yansıtabilmek
Desende üslupsal artistik ifade dili yakalamaya çalışabilmek

Haftalık Ayrıntılı Ders İçeriği

- figür desen, desen nedir? Bakmak-görmek, modelin karakter özellikleri nasıldır? çizgi-yüzey. Form-birim, hacim ilişkileri
- figür desen, konstrüksiyon-form inşa, mas-espas-hacim
- natürmort desen, ton; açık-orta-koyu, form-yüzey-hacim
- figür desen, eskiz, kroki, taslak ve etüt
- figür etüd; portre-el-ayak, etüt edilen modelin karakter özellikleri
- figür-mekan etüd; çizgi tonu ve dokunun hacme etkisi
- portre etüt; çizgi tonu ve dokunun hacme etkisi
- otoportre etüt; çizgi tonu ve dokunun hacme etkisi
- otoportre etüt; çizgi tonu ve dokunun hacme etkisi
- enteriyör-natürmort etüd figür
- natürmort-mekan enteriyör
- ikili figür etüdü; enteriyör-natürmort ilişkili
- figür-peyzaj ilişkisi, dış mekan kompozisyonunu özellikleri
- çok figürlü kompozisyon (serbest konulu, otopark, sokak, park)

Desen II

Dersin Amacı: Canlı model ya da nesnelere gözlemleyerek etüt etmek, imgeleme dayalı-hayali desen etütleri yapmak, canlı model ve nesnelere yapılan etütleri üslupsal artistik ifade arayışlarıyla yorumlamak, sanat tarihinden sanatçıların desenleriyle atölye çalışmalarını ilişkilendirmek, analiz etmek ve toplumla paylaşmak

Dersin İçeriği: Canlı model ya da nesnelere gözlemine dayalı desen çalışmalarının yanı sıra imgeleme dayalı desen çalışmaları, üsluplaşma, yorum katma, deforme etme gibi bireysel yaklaşımların geliştirilmesine yönelik uygulamalar

Öğrenme Çıktıları

doğayı gözlemleyerek figür ve nesne karakterlerini yorumlayabilmek doğa

gözlemleriyle, imgelem-hayali kompozisyonlarını sanatçı yapıtlarıyla sentezleyebilmek hayalindeki doğayı kompozisyon öge ve ilkeleriyle üslupsal sanatçı bir dille yansıtabilme.

Haftalık Ayrıntılı Ders İçeriği

- figür desen etüd
- figür, natürmort desen etüd
- figür, natürmort mekan etüd
- figür-enteryör desen etüd
- peyzaj eskis, kroki etüd
- peyzaj eskis, kroki etüd
- figür-peyzaj etüd
- çok figürlü peyzaj etüd
- çok figürlü kompozisyon sorunları, üslupsal ifade
- imgesel kompozisyon sorunları, üslupsal ifade
- imgesel kompozisyon sorunları, üslupsal ifade
- deformasyon, yorumsal ifade arayışları
- imgesel ve doğadan ifade arayışları
- imgesel ve doğadan ifade arayışları

Temel Tasarım I

Dersin Amacı: Görsel sanat elemanları (çizgi, nokta, doku, renk, ton, değer, biçim, form, şekil, mekan, espas,) ve ilkeleri (ritim, denge, vurgu, zıtlık, armoni, oran, birlik, bütünlük, çeşitlilik) ile iki ve üç boyutlu uygulamalı çalışmaların gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır.

Dersin İçeriği: Bu dersin sonunda bireyin Görsel sanat elemanlarından çizgi, nokta, doku, renk, ton, değer, biçim, form, şekil, mekan, espas ve ilkelerinden ritim, denge, vurgu, zıtlık, armoni, oran, birlik, bütünlük, çeşitlilik ile iki ve üç boyutlu uygulamalar yaparak görme ve algılama becerileri gelişir.

Öğrenme Çıktıları:

Görsel tasarım elemanlarını yorumlayabilme.

Görsel tasarım ilkelerini yorumlayabilme.

Görsel tasarım eleman ve ilkelerini sanat eserleri üzerinde tartışabilme

Görsel tasarım eleman ve ilkelerini biçimlendirme yöntemleri ile kullanabilme.

Görsel Tasarım eleman ve ilkelerini üç boyutlu çalışmalarda kullanabilme.

Sanat eğitiminde kullanılan yöntem , teknik, araç-gereç ve materyalleri uygulayabilme.

Bir sanat eserini, onu oluşturan eleman ve ilkeleri analiz edebilme.

Sanatın eleman ve ilkelerinin birbiri ve kompozisyonun bütünü ile ilişkilerini analiz edebilme.

Bir sanat eserini görsel tasarım ilke ve yöntemlerine göre değerlendirebilme.

Yeni, orijinal özgün ürünler ortaya koyabilme.

Haftalık Ayrıntılı Ders İçeriği

- Hareketi ve biçimi sağlayan çizginin gücünü farklı biçimde sunar akıcı, keskin, temiz çizgi gücünü yorumlar.

- Kalınlaşıp,incelerek, kesinleşip yumşayarak; koyulaşıp açılarak biçime ışık değeri katarak yorumlar
- Biçimlendirme yöntemlerinden eksiltme- ekleme; açma-yayma; örtme-kapama; sadeleştirme; dönüştürme yöntemlerini tanır
- Doğal nesnelere çizimle temel yapılarını yorumlar,
- Nesnenin (objenin) dokusunu (tekstür ve strüktür yapısını) tanımlar
- Objenin enine ve boyuna kesitini Objenin Yön ve boyutunu seçer, kullanır.
- Geometrik karakterler kullanarak objeyi sadeleştirir.
- Sadeştirilen objeyi yüzeyde dönüştürerek ritimsel tekrarlarla yeniden kullanır.
- Ara Sınav
- Renk Bilgisini Ana-Ara Renk , Valör(Değer), Tonu dikkate alarak Renk Skalası tasarlar.
- Renk Bilgisini içeren tasarımlarını guaj boya tekniğinde uygular.
- Farklı ölçü ve aralıklardaki çizgi ve noktalarda renk bilgisini, renk zıtlıklarını yorumlar.
- sadeleştirme, dönüştürme yöntemi ile yapılan çalışmalara renk bilgisini kullanır.
- sadeleştirme, dönüştürme yöntemi ile yapılan çalışmalara renk bilgisini kullanır.

Temel Tasarım II

Dersin Amacı: Görsel sanat elemanları (çizgi, nokta, doku, renk, ton, değer, biçim, form, şekil, mekan, espas,) ve ilkeleri (ritim, denge, vurgu, zıtlık, armoni, oran, birlik, bütünlük, çeşitlilik) ile iki ve üç boyutlu uygulamalı çalışmaların gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır.

Dersin İçeriği: Bu dersin sonunda bireyin Görsel sanat elemanlarından çizgi, nokta, doku, renk, ton, değer, biçim, form, şekil, mekan, espas ve ilkelerinden ritim, denge, vurgu, zıtlık, armoni, oran, birlik, bütünlük, çeşitlilik ile iki ve üç boyutlu uygulamalar yaparak görme ve algılama becerileri gelişir.

Öğrenme Çıktıları

Görsel sanatlar eğitiminin temel kavramlarını tanıyabilme.

Görsel sanatlar elemanlarını tanıyabilme.

Görsel sanatlar ilkelerini tanıyabilme

Biçimlendirme yöntemlerini tanıyabilme

Sanat eğitiminde kullanılan yöntem , teknik, araç-gereç ve materyalleri tanıyabilme

Görsel tasarım elemanlarını yorumlayabilme.

Görsel tasarım ilkelerini yorumlayabilme.

Görsel tasarım eleman ve ilkelerini sanat eserleri üzerinde tartışabilme

Görsel tasarım eleman ve ilkelerini biçimlendirme yöntemleri ile kullanabilme.

Görsel Tasarım eleman ve ilkelerini üç boyutlu çalışmalarda kullanabilme.

Sanat eğitiminde kullanılan yöntem , teknik, araç-gereç ve materyalleri uygulayabilme

Bir sanat eserini, onu oluşturan eleman ve ilkeleri analiz edebilme.

Sanatın eleman ve ilkelerinin birbiri ve kompozisyonun bütünü ile ilişkilerini analiz edebilme.

Bir sanat eserini görsel tasarım ilke ve yöntemlerine göre değerlendirebilme.

Yeni, Orijinal Özgün ürünler ortaya koyabilme.

Haftalık Ayrıntılı Ders İçeriği

- Sadeleştirme, dönüştürme yöntemi ile yapılan çalışmalara renk bilgisini kullanır.
- Tasarım ilkelerinden ritim ve vurguyu kullanır.
- Uygunluk-zıtlık-koram-eğemenlik
- Denge ve birlik
- Tasarımlarında lavi-suluboya-pastel-kolaj- karışık tekniği kullanır.
- Tasarımlarında lavi-suluboya-pastel- karışık tekniği kullanır.
- Tasarımda yazı kullanımı Tipografi
- Tasarımda yazı kullanımı Tipografi
- Tasarımda ilistrasyon denemeleri
- Tasarımda ilistrasyon denemeleri
- Tel-kil-alçı- strafor vb malzemelerle üç boyutlu çalışmalar
- Tel-kil-alçı- strafor vb malzemelerle üç boyutlu çalışmalar
- Tel-kil-alçı- strafor vb malzemelerle üç boyutlu çalışmalar
- Tel-kil-alçı- strafor vb malzemelerle üç boyutlu çalışmalar

Perspektif

Dersin Amacı: Doğada nesnelere ve ilişkilerini karşılaştırarak gözlemlemek, yakın ve uzak nesnelere derinlik ilişkilerini sorgulamak, doğadaki derinlik ilişkileriyle plastik sanatlara derinlik ilişkilerini karşılaştırarak çözümlemek

Dersin İçeriği: Özgün örnek çalışmalar üzerinden temel perspektif bilgileri (duruş noktası, ufuk çizgisi, kaçış noktası, ölçü, oran, perspektif çeşitleri vb.), çizgi, renk, hava perspektifi uygulama çalışmaları

Öğrenme Çıktıları

Görsel sanat elemanı ve ilkelerini kullanarak kompozisyon tasarlayabilme

Görsel sanatlar uygulamalarında kullanılan yöntem ve teknikleri çalışmalarına aktarabilme

Görsel Sanatlar ile ilgili bilgi, ilke ve yöntemleri bir görsel sanat ürününe uygulayabilme.

Haftalık Ayrıntılı Ders İçeriği

- Perspektif nedir? Optik algıya dayalı perspektif nedir?
- Tek kaçış noktalı perspektif
- Tek kaçış noktalı perspektif
- İki kaçış noktalı perspektif
- İki kaçış noktalı perspektif
- Kuş bakışı- solucan bakışı biçim kompozisyonlarında perspektif
- Enteryörde perspektif sorunları
- Vize
- Çizgi perspektifi
- Form perspektifi
- Hareket-ritim-yön perspektifi
- Ton perspektifi

- Doku perspektifi
- Dış mekanda perspektif sorunları

Eğitim Bilimine Giriş

Dersin Amacı: Bu dersin amacı, öğretmen adaylarına eğitim bilimlerinin özelliklerini ve ilkelerini, öğretmen yetiştirme sistemini, eğitimin tarihi, sosyal, psikolojik, ekonomik, felsefi ve hukuki temellerini, Türk eğitim sistemini ve eğitim alanındaki alternatif perspektifleri tanıtmaktır

Dersin İçeriği: Eğitimin temel kavramları, eğitimin diğer bilimlerle ilişkisi ve işlevleri (eğitimin felsefi, sosyal, hukuki, psikolojik, ekonomik, politik temelleri), eğitim biliminin tarihsel gelişimi, 21.yüzyılda eğitim biliminde yönelimler, eğitim sisteminde öğretmenin rolü, öğretmenlik mesleğinin özellikleri, öğretmen yetiştirme alanındaki uygulamalar ve gelişmeler.

Öğrenme Çıktıları

Ders konularıyla ilgili kavram ve kuramlar hakkında bilgi sahibi olma

Ders konularıyla ilgili özgün bilgi kaynaklarını kullanabilme.

Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu bir tutum geliştirme.

Bilgiye ulaşma yollarını bilme ve etkin bir şekilde kullanma.

Toplum karşısında etkili konuşma becerilerini geliştirme.

Demokrasi, insan hakları, toplumsal, bilimsel ve mesleki etik değerlere uygun davranma.

Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özellikleriyle ilgili bilgiye sahip olma.

Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen ulusal ve evrensel duyarlıkların bilincinde olma.

Haftalık Ayrıntılı Ders İçeriği

- Eğitim Bilimiyle ilgili temel kavramlar
- Bir bilim olarak eğitim,
- Eğitim Biliminin diğer bilimlerle ilişkisi
- Eğitim Biliminde Araştırma Yöntemleri
- Eğitimin Felsefi Temelleri
- Eğitimin Sosyal Temelleri,
- Eğitimin Hukuki Temelleri,
- Eğitimin Ekonomik Temelleri,
- Eğitimin Politik Temelleri,
- Eğitimin Psikolojik Temelleri,
- Eğitimin Tarihsel Gelişimi,
- Türk Milli Eğitim Sisteminin Yapısı ve Özellikleri
- Bir Meslek Olarak Öğretmenlik Öğretmen yetiştirme alanındaki uygulamalar ve gelişmeler.
- Eğitimde Yeni Yaklaşımlar
-

Eğitim Psikolojisi

Dersin Amacı: Bu dersin amacı, öğretmen adaylarına eğitim sürecinde öğrencilerin

gelişimsel özellikleri ve öğrenme süreçleri hakkında bilgi vermek ve bir anlayış kazandırmaktır.

Dersin İçeriği: Psikoloji ve alt dalları, Eğitim Psikolojisi, Gelişimle ilgili kavramlar, ilkeler ve gelişimi etkileyen faktörler, Fiziksel gelişim, Bilişsel gelişimle ilgili temel kavramlar. Piaget ve bilişsel gelişim kuramı, Dil ve ahlak gelişimi, Kişilik gelişimi ve kişilik gelişimini etkileyen faktörler. Kişilik gelişimini açıklayan kuramlar ,Öğrenmenin temelleri ve klasik koşullanma kuramı ,Edimsel koşullanma kuramı ve sosyal öğrenme kuramı ,Bilgi işleme kuramı, Yapılandırmacı kuram ,Beyin temelli öğrenme kuramı ,Güdülenme ve öğretim

Öğrenme Çıktıları:

Gelişimin tanımını ve ilkelerini kavrayabilme
Fiziksel, duygusal ve bilişsel gelişimin kavramlarını açıklayabilme
Kişilik gelişimine ilişkin kuramları kavrayabilme
Bilişsel ve ahlaki gelişime ilişkin kuramları açıklayabilme
Sosyal, dil ve mizah gelişimini kavrayabilme
Öğrenmenin tanımını kavrayabilme, öğrenmeyle ilişkili değişkenleri açıklayabilme
Öğrenmeye ilişkin davranışçı, bilişsel, sosyal öğrenme yaklaşımlarını kavrayabilme
Gelişim ve öğrenme arasındaki ilişkiyi sentezleyebilme
Gelişim ve öğrenme dersinden öğrendiklerini günlük yaşama uyarlayabilme
Gelişim ve öğrenme dersinden öğrendiklerini eğitsel çalışmalarında kullanabilme

Haftalık Ayrıntılı Ders İçeriği

- Psikoloji ve alt dalları, Eğitim Psikolojisi
- Gelişimle ilgili kavramlar, ilkeler ve gelişimi etkileyen faktörler
- Fiziksel gelişim
- Bilişsel gelişimle ilgili temel kavramlar. Piaget ve bilişsel gelişim kuramı
- Dil gelişimi
- Ahlak gelişimi
- Ara sınav
- Kişilik gelişimi ve kişilik gelişimini etkileyen faktörler. Kişilik gelişimini açıklayan kuramlar
- Öğrenmenin temelleri ve klasik koşullanma kuramı
- Edimsel koşullanma kuramı
- Sosyal öğrenme kuramı
- Bilgi işleme kuramı
- Yapılandırmacı kuram
- Beyin temelli öğrenme kuramı
- Güdülenme ve öğretim

Atatürk İlk. ve İnk. Tar. I

Dersin Amacı: Bu dersin sonunda öğrenci Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi ile ilgili kavramları, Osmanlı Yenileşme sürecini, Yeni Osmanlılar, I. ve II. Meşrutiyet Dönemlerini, buna paralel olarak Avrupa’da yaşanan gelişmeleri (Sanayi Devrimi ve Fransız İhtilali gibi), I. Dünya Savaşı ve sonuçlarını, Mondros Mütarekesi ve sonrasındaki gelişmeleri, Mili Mücadele kapsamındaki Kongreleri, Son Osmanlı

Mebusan Meclisi'nin aldığı Misak-ı Milli kararlarını, TBMM Dönemini, Cepheler ve Mudanya Ateşkes Antlaşmasını, Milli Mücadele'de takip edilen Dış Politikayı ve son olarak 1923 Lozan Barış Antlaşmasını açıklayıp yorumlayabilecektir.

Dersin İçeriği: Kavramlar, tanımlar, ders yöntemleri ve kaynakların tanımı, Sanayi Devrimi ve Fransız Devrimi, Osmanlı Devleti'nin Dağılışı (XIX. Yüzyıl), Tanzimat ve Islahat Fermanı, I. ve II. Meşrutiyet, Trablusgarp ve Balkan Savaşları, I. Dünya Savaşı, Mondros Ateşkes Antlaşması, Wilson İlkeleri, Paris Konferansı, Mustafa Kemal Paşa'nın Samsun'a Çıkışı ve Anadolu'daki Durum, Amasya Genelgesi, Ulusal Kongreler, Son Osmanlı Mebusan Meclisinin Açılışı, TBMM'nin Kuruluşu ve İç İsyenlar, Teşkilat-ı Esasiye Kanunu, Düzenli Ordunun Kuruluşu, I. ve II. İnönü ile Kütahya-Eskişehir ve Sakarya Meydan Muharebeleri, Büyük Taarruz, Kurtuluş Savaşı sırasındaki antlaşmalar, Lozan Antlaşması, Saltanatın Kaldırılması, ana başlıkları altında dönem incelenir.

Öğrenme Çıktıları:

İmparatorluktan Milli Devlete geçiş sürecini gerekçeleri ile birlikte anlamak ve değerlendirmek

Mustafa Kemal Atatürk'ün "Türkiye'nin muasır medeniyet seviyesinin üzerine çıkarılması" fikrini anlamak

Güncel konuları tarihi bilgiler ışığında değerlendirebilme yeteneğini kazandırma

Sosyal Politika, Siyaset bilimi ve uluslararası ilişkiler ile ilgili bilgilere sahip olmak

Farklı kaynaklardan bilgi yönetimi ve analizi becerilerini elde edebilme yeteneği sağlamak

Somut olaylar üzerinde Türk vatandaşlığının kazanılması, kaybedilmesi koşul ve esaslarının incelenmesi.

Milli değerlerle evrensel değerlerin sentezini yapabilme yetisi kazandırmak

Türk modernleşme sürecinin temellerini anlayarak dersler çıkarmak.

Haftalık Ayrıntılı Ders İçeriği

- Dersle ilgili temel kavramlar, tanımlar, ders yöntemleri ve kaynakların tanıtımı yapılarak 19. Yüzyıl Dünyasına genel bir bakış yapılır.
- Osmanlı Devletine genel bir bakış ve Osmanlı Devletinin çöküş sebepleri, Islahat hareketleri ve sonuçları.
- Osmanlı Devletini kurtarmaya dönük fikir hareketleri.
- Şark Meselesi ve Osmanlı Devletinin çöküşünü tetikleyen savaşlar (93 Harbi, Trablusgarp Savaşı, Balkan Savaşları)
- I. Dünya Savaşı öncesinde dünyanın genel durumu ve Osmanlı Devleti, I. Dünya Savaşı'nın çıkışı, Osmanlı Devletinin savaşa girmesi ve savaştığı cepheler.
- 20. yüzyılda Dünyayı etkileyen fikir akımları, bu akımların azınlıklar üzerindeki etkisi ve Ermeni Meselesi
- Mondros Mütarekesi, Önemli hükümleri ve Osmanlı'yı paylaşma projeleri
- İşgaller, İşgaller karşısında toplumun, İstanbul hükümetinin ve azınlıkların tutumu, Cemiyetler, Faaliyetleri ve Genel özellikleri.
- Mustafa Kemal'in Samsun'a çıkması, Milli mücadelenin başlaması, Genelgeler ve Kongreler.

- Temsil Heyeti ile İstanbul hükümeti arasındaki ilişkiler Meclis-i Mebusanın açılması, Misak-ı Milli, İstanbul'un işgali, TBMM'nin açılması ve Milli Mücadelenin yönetimini ele alması, İsyancılar ve tedbirler.
- Doğu ve Güney Cephesinde Milli Mücadele
- Batı Cephesi Savaşları ve Mudanya görüşmeleri ve Saltanatın Kaldırılması.
- Milli Mücadele Döneminde Siyasi faaliyetler.
- 1923 Lozan Barış Antlaşmasının tahlili.

Atatürk İlk. ve İnk. Tar. II

Dersin Amacı: Bu dersin sonunda öğrenci Milli Mücadele sonrasında Türk Siyasi hayatında gerçekleştirilen siyasi inkılapları (Saltanatın kaldırılması, Cumhuriyet'in İlanı ve Halifeliğin kaldırılması) ve bunları takiben hukuk, eğitim, ekonomi, toplumsal ve kültürel alanlarda gerçekleştiren inkılapları, Atatürk döneminde yürütülen dış politikanın temel özellikleri ve yine Atatürk'ün ilkelerini açıklayıp yorumlayabilecektir.

Dersin İçeriği: Eğitim, kültür, sosyal ve ekonomik alanlardaki Milli Mücadele, Atatürk'ün hayatı, Türk İnkılabının stratejisi, Siyasi, sosyal ve kültürel ve hukuk alandaki inkılapları ve bu inkılapların oluş sürecini anlatır. Atatürk dönemindeki iç ve dış siyasi olayları Atatürk'ün dünya barışı için çabaları. Atatürk İlkelerine ve ülkeye olan iç ve dış tehditlere karşı gençliği uyarmak ve Türkiye'nin jeopolitik konumu hakkında bilgi vermek.

Öğrenme Çıktıları

İmparatorluktan Milli Devlete geçiş sürecini gerekçeleri ile birlikte anlamak ve değerlendirmek

Mustafa Kemal Atatürk'ün "Türkiye'nin muasır medeniyet seviyesinin üzerine çıkarılması" fikrini anlamak

Güncel konuları tarihi bilgiler ışığında değerlendirebilme yeteneğini kazandırma

Sosyal Politika, Siyaset bilimi ve uluslararası ilişkiler ile ilgili bilgilere sahip olmak

Farklı kaynaklardan bilgi yönetimi ve analizi becerilerini elde edebilme yeteneği sağlamak

Somut olaylar üzerinde Türk vatandaşlığının kazanılması, kaybedilmesi koşul ve esaslarının incelenmesi.

Milli değerlerle evrensel değerlerin sentezini yapabilme yetisi kazandırmak

Türk modernleşme sürecinin temellerini anlayarak dersler çıkarmak,

Haftalık Ayrıntılı Ders İçeriği

- Lozan Müzakereleri'nin ve Lozan Antlaşması'nın Tahlili ve Sevr Antlaşması ile kıyaslanarak değerlendirilmesi
- Cumhuriyet kavramı, Cumhuriyet'in ilan edilmesi, Ankara'nın başkent olması.
- Siyasi alanda yapılan inkılaplar: Saltanatın ve Hilafetin kaldırılması, Çok partili döneme geçiş denemeleri ve tepkiler, Atatürk'e suikast girişimi, Şeyh Said isyanı, Menemen olayı vb.
- Sosyal alanda yapılan inkılaplar: Şapka inkılabı, Tekke ve Zaviyelerin kapatılması, Takvim, Saat ve Soyadı Kanunu
- Eğitim ve kültür alanında yapılan inkılaplar: Tevhid-i Tedrisat kanunu, Harf inkılabı, Türk Tarih ve Dil inkılabı

- Ekonomik alanda yapılan inkılaplar
- Hukuk alanında yapılan İnkılaplar
- Atatürk dönemi Türk dış politikası: Milletler Cemiyeti ve Türkiye, Balkan Antantı, Sadabat Paktı
- Atatürk dönemi Türk dış politikası: Montrö Boğazlar Sözleşmesi, Hatay'ın ana vatana katılması, Türkiye'nin diğer ülkelerle ikili münasebetleri
- Atatürk'ün kişisel özellikleri ve Atatürkçü düşünce sistemi
- Cumhuriyetin temel ilkeleri
- Atatürk'ün ölümü ve İsmet İnönü'nün Cumhurbaşkanı seçilmesi sonrası gelişmeler
- II. Dünya Savaşı ve Türkiye
- Atatürk'ten sonra Türkiye'nin iç politikası (1938-1960)

Türkçe I Yazılı Anlatım

Dersin Amacı: Yazı dilinin ve yazılı iletişimin temel özelliklerini, yazı ve yazılı anlatım ile ilgili kavramları öğretmek ve yazıda planlamayı uygulamalarla geliştirmek, yazılı anlatım tarzları ve türlerini kavratmak. Türkçeyi etkili ve doğru biçimde kullanma alışkanlığı kazandırmak.

Dersin İçeriği: Yazılı iletişimin özellikleri, yazılı anlatımla ilgili temel kavramlar Konuyu sınırlandırma Konu, bakış açısı, ana fikir Paragrafın özellikleri Giriş, gelişme ve sonuç paragrafları Yazılı anlatımda planlama Öğretici anlatım tarzı Duygulandırıcı anlatım tarzı Bilimsel anlatım tarzı Tartışmacı anlatım tarzı Bilgilendirici türler: Makale, fıkra, deneme, Duygulandırıcı türler: Şiir, roman, hikâye İşlevsel türler: Dilekçe, mektup, ilan, reklâm, haber Yazım kuralları ve noktalama işaretleri Dil ve anlatım yanlışlarını düzeltme

Öğrenme Çıktıları;

Türk dilinin ve bu dille yaratılmış edebiyat eserlerini özelliklerini edinme ve bu özellikleri yapılacak çalışmalara aktarma

Türkçenin dil olarak yapısını ve genel özelliklerini öğrenme ve dili kullanırken bunları davranış haline dönüştürme

Dilin ve edebiyatın eğitim öğretimde malzeme olarak kullanılmasını öğrenme ve bunlarla ilgili uygulamalar yapma.

Yazılı anlatımında Türkçeyi kurallarına uygun bir şekilde kullanma.

Yazılı anlatımında Türkçeyi kurallarına uygun bir şekilde kullanma.

Farklı türlerde planlı yazılar oluşturma.

Yazım kurallarını kavrayarak uygulama

Bir metindeki yazım yanlışlarını bularak düzeltme.

Farklı türde yazılmış yazıların özelliklerini bilme

Türkçenin yazılı anlatım alanlarında nasıl kullanılacağını öğrenme,

Haftalık Ayrıntılı Ders İçeriği

- Yazılı iletişimin özellikleri, yazılı anlatımla ilgili temel kavramlar
- Konuyu sınırlandırma Konu, bakış açısı, ana fikir
- Paragrafın özellikleri
- Giriş, gelişme ve sonuç paragrafları

- Yazılı anlatımda planlama
- Öğretici anlatım tarzı
- Duygulandırıcı anlatım tarzı
- Bilimsel anlatım tarzı
- Tartışmacı anlatım tarzı
- Bilgilendirici türler Makale, fıkra, deneme,
- Duygulandırıcı türler Şiir, roman, hikâye
- İşlevsel türler Dilekçe, mektup, ilan, reklâm, haber
- Yazım kuralları ve noktalama işaretleri
- Dil ve anlatım yanlışlarını düzeltme

Türkçe II Sözlü Anlatım

Dersin Amacı: Bu dersin amacı, öğretmen adaylarına iyi bir konuşmanın temel ilkelerini kavratarak doğal dili ve beden dilini doğru ve etkileyici bir şekilde kullanmalarını kazandırmaktır.

Dersin İçeriği: Sözlü dilin ve sözlü iletişimin temel özellikleri Sözlü anlatım; konuşma becerisinin temel özellikleri (doğal dili ve beden dilini kullanma) iyi bir konuşmanın temel ilkeleri; iyi bir konuşmacının temel özellikleri (vurgu, tonlama, duraklama; diksiyon) Hazırlıksız ve hazırlıklı konuşma; hazırlıklı konuşmanın aşamaları (konunun seçimi ve sınırlandırılması) Konuşma türleri Değişik konularda hazırlıksız konuşma yapma Konuşma örnekleri üzerinde çalışmalar Sözlü anlatım uygulamaları, konuşmalardaki dil ve anlatım yanlışlarını düzeltme

Öğrenme Çıktıları;

Türkçe ve Türk edebiyatı başta olmak üzere Türk kültür ve sanatını geliştirmek için Türkçenin ve bu dille yaratılmış olan edebiyat eserlerinin özelliklerini öğrenip öğrendiği bu özellikleri yapılacak çalışmalara aktarabilme.

Doğal dili ve beden dilini tanıyarak iyi bir konuşmanın özelliklerini bilip kullanma.

Konuşmada vurgu, tonlama, duraklama ve diksiyona dikkat etme.

Hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma yapabilme.

Hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma yapabilme.

Bir konuşmanın bakış açısını, ana ve yan düşüncelerini belirleyebilme

Konuşmayı planlama, konuşma metnini yazma ve konuşmayı sunabilme.

Karşılıklı konuşma örnekleri uygulama.

Farklı konularda hazırlıksız konuşma yapabilme, konuşmalardaki dil ve anlatım yanlışlıklarını düzeltebilme.

Öğretmenin rehberlik görevlerini ve öğrenciyi tanıma yollarını kavrayarak öğrencilerin gelişim özellikleri doğrultusunda farklı öğrenme yaklaşımlarını bilerek ve uygulama.

Haftalık Ayrıntılı Ders İçeriği

- Sözlü dilin ve sözlü iletişimin temel özellikleri
- Sözlü anlatım; konuşma becerisinin temel özellikleri (doğal dili ve beden dilini kullanma)
- İyi bir konuşmanın temel ilkeleri; iyi bir konuşmacının temel özellikleri vurgu, tonlama, duraklama; diksiyon)

- Hazırlıksız ve hazırlıklı konuşma; hazırlıklı konuşmanın aşamaları (konunun seçimi ve sınırlandırılması)
- Hazırlıksız ve hazırlıklı konuşma; hazırlıklı konuşmanın aşamaları (amaç, bakış açısı, ana ve yan düşüncelerin belirlenmesi)
- Hazırlıksız ve hazırlıklı konuşma; hazırlıklı konuşmanın aşamaları (planlama, metni yazma; konuşmanın sunulması)
- Konuşma türleri I: (karşılıklı konuşmalar, söyleşi, kendini tanıtmaya, soruları yanıtlama)
- Konuşma türleri : (yılbaşı, doğum, bayram v.b. önemli bir olayı kutlama)
- Konuşma türleri : (yol tarif etme, telefonla konuşma, iş isteme)
- Konuşma türleri : (biriyle görüşme/röportaj yapma, radyo ve televizyon konuşmaları, değişik kültür, sanat programlarına konuşmacı olarak katılma)
- Değişik konularda hazırlıksız konuşma yapma
- Konuşma örnekleri üzerinde çalışmalar
- Sözlü anlatım uygulamaları, konuşmalardaki dil ve anlatım yanlışlarını düzeltme
- Sözlü anlatım uygulamaları, konuşmalardaki dil ve anlatım yanlışlarını düzeltme

İngilizce I

Dersin Amacı: Bu dersin amacı; öğrencilerin Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)'e göre A1 seviyesinde İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini arttırmaktır.

Dersin İçeriği: İngilizce I dersinin içeriğini tanıma ifadeleri, aileleri hakkında bilgi verme, evlerini tanımlama, günlük eylemlerini anlatma oluşturmaktadır

Öğrenme Çıktıları;

Günlük hayatta kullanılan ifadeleri ve basit terimleri anlayabilir ve kullanabilirler Kendilerini ve diğer insanları tanıtabilirler.

İngilizce II

Dersin Amacı: Bu dersin amacı; öğrencilerin Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)'e göre A1 seviyesinde İngilizce okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini arttırmaktır.

Dersin İçeriği: İngilizce II dersinin içeriğini yol tarifi sorma ve anlatma, gelecek planlarını anlatma ve kıyafetler hakkında bilgi verme oluşturmaktadır.

Öğrenme Çıktıları;

Kendilerini ve diğer insanları tanıtabilirler, Yaşanılan yer ve sahip olunan nesnelere hakkında soru sorup cevap alabilirler

Konuştukları kişi yeteri kadar yavaş, açık ve yardıma hazır konuşuyorsa, etkileşimde bulunabilirler

Sanat Tarihine Giriş

Dersin Amacı: Anadolu'da Paleolitik Çağdan Roma Dönemine kadar süregelen sanatsal gelişmeleri, sanatın ortaya çıkışını, değişimini ve üslupsal farklılaşmaları bilinerek, geçmiş uygarlıkların sanat yapıtlarına toplumsal, tarihsel, kültürel ve ekonomik farklılıkların yansımalarını yorumlamak, ilkel-primitif sanat üsluplarını, nehir boyu arkaik üsluplarını ve Anadolu, Yunan ve Roma Antik üsluplarını, sanat tarihsel süreçler bağlamında yorumlamak

Dersin İçeriği: Anadolu'da Paleolitik Çağ'dan, Roma devrine kadar süregelen sanat gelişmeleri, geçmiş uygarlıkların sanat eserlerinde toplumsal ve tarihsel değerler, bunları temsil edebilen karakterler, farklı kültürler arasındaki sanat ilişkilerinin değerlendirilmesi.

Öğrenme Çıktıları;

Sanatın ortaya çıkışını sorgulamak
Sanatın insanlık tarihindeki önemini kavramak
Primitif, Arkaik ve Antik sanat üsluplarını yorumlayabilmek.

Haftalık Ayrıntılı Ders İçeriği

- Sanat eğitiminde sanat tarihinin önemini ve gerekliliğini bilme
- Sanatın kendisine özgü bir tarihi olduğunu bilme
- Tarihsel süreçte sanatın nasıl ortaya çıktığını sorgulayabilme
- Primitif ilkel sanatın sanat olup olmadığını tartışabilme (paleolitik, neolitik...)
- İnsanlık tarihinde çağ ve dönemleri bilme
- Primitif ilkel sanat sanat mıdır değil midir? Ne sanattır ne sanat değildir?
- Primitif sanatın özellikleri
- Nehir boyu uygarlıkları. Arkaik sanat üslubunun özellikleri.
- Devletin ortaya çıkışı ile kompozisyonun doğuşu
- Nehirboyu uygarlıklarının üslubu ve Arkaik Sanat üslubunun özellikleri.
- Ara sınav
- Nehirboyu uygarlıkları ile Anadolu, Yunan ve Roma Antikitesinin ilişkileri, Antikitenin Klasik, Helenistik ve Natüralist üsluplarına toplumsal, kültürel ve ekonomik yapının yansımaları
- Antikitenin, Klasik-ideal, Helenistik ve Naturalistik üslup özellikleri
- Roma Antikitesinin Hristiyan Ortaçağ Sanatına evrilmesi ve özellikleri
- Rönesansa kadar Arkaik Hristiyan Ortaçağ Sanatının özellikleri
- Final

2.Sınıf Dersleri Öğretim Planları

Batı Sanatı Tarihi

Dersin Amacı: Avrupa’da toplumsal, düşünsel, kültürel ve ekonomik dönüşümler kendine özgü bir süreç yarattığı için sanat formları ve üslupları bu süreçlerin devinimine uyumlu özellikler sergilemiştir. Bizans, Romanesk, Gotik, Rönesans, Klasik, Maniyerizm, Barok, rokoko, Neo Klasizm, Romantizm, Realizm üsluplarını ve dönemlerinin sosyo-kültürel deviniminden etkilenişini, sanatçılarından ve yapıtlarından örneklerle yorumlamak..

Dersin İçeriği: Bizans devri sanatından başlanarak, 19. yüzyıla kadar süregelen (Romanesk, Gotik, Rönesans, Maniyerizm, Barok, Rokoko, Neoklasik, Romantizm, Realizm) sanat akım ve üslupları, her dönem ve sanat akımında yer alan belli başlı sanatçıların resim, heykel ve mimari örnekleri.

Öğrenme Çıktıları:

Sanatın kendine özgü bir tarihinin olduğunun bilinciyle Batı sanatı tarihini yorumlayabilme

Batı sanatı tarihinde üslup ve akımların günümüze ve atölye etkinliklerine yansımaları fark ederek uygulayabilme

Avrupa’da sanatsal etkinliklerin ekonomik, bilimsel, kültürel ve sosyal dönüşümlerden etkilendiğini açıklayabilme

Yazı

Dersin Amacı: Çeşitli yazı türlerinde bilgi ve beceri kazanabilme

Dersin İçeriği: Çeşitli yazı türleri ile ilgili(dik temel yazı büyük ve küçük harfler, eğik temel yazı büyük ve küçük harfler, dik el yazısı, eğik el yazısı, dik ve eğik dekoratif yazılar, noylant yazı vb.) bilgi ve beceriler, yazı türleri ile blok uygulamaları, gelişen teknoloji içerisinde yazının kullanımı, grafikte yazının yeri ve önemi, kitap kapağı, afiş vb. çalışmalar için yazı uygulamaları, üsluplaşma ve güzel yazı yazma becerisi kazandırmaya dönük çalışmalar.

Öğrenme Çıktıları:

Yazının gelişimi ve uygulamaları bilgisi.

Dik ve eğik temel küçük ve büyük harflerle güzel ve okunaklı yazabilme

Kesik uçlarla dekoratif yazı çalışmaları yapabilme

Bilgisayar I

Dersin Amacı: Öğrencilerin bilgisayar sistem ve çevre birimleri ile işletim sistemlerinin genel özelliklerini tanımalarını; Windows işletim sisteminde program ekleyip kaldırabilmelerini, masaüstü öğeleri, görüntü ve sistem ayarlarını değiştirebilmelerini ve kelime işlemci programını kullanabilmelerini sağlamaktır.

Dersin İçeriği: Bilgisayar sistem ve çevre birimleri (dış ve iç donanım birimleri)

İşletim sistemlerinin genel özellikleri (Windows'un diğer işletim sistemlerinden farklı yönleri) Windows masaüstü öğeleri, görüntü ve sistem ayarları
 Gösterip yaptırma yöntemi Dosya ve klasör oluşturma, silme, kopyalama ve taşıma.
 Windows işletim sisteminde program yükleme veya yüklü olan programı kaldırma.
 Kelime işlemci programlarının genel özellikleri.
 Kelime işlemci programda yazı tipi özellikleri.
 Kelime işlemci programında resim, otomatik şekil, grafik işlemleri.
 Kelime işlemci programında sayfa numarası, simge ve üstbilgi-altbilgi ekleme, sayfa yapısı ayarlarını düzenleme. Kelime işlemci programında yazım ve dilbilgisi denetimi.
 Kelime işlemci programında tablo işlemleri. Kelime işlemci programında içindekiler tablosu ve dizin oluşturma. Kelime işlemci uygulamaları.

Öğrenme Çıktıları

Bilgisayar donanımını tanıyabilme,
 Görsel tasarımı sağlayabilecek çeşitli programları kullanabilme
 Görsel tasarım programları ile görsel kompozisyonları oluşturabilme
 İşletim sistemleri, kelime ve hücre işlemci programları kullanabilme.
 Veri hazırlayıp sunabilme.
 İnternet destekli eğitim yazılımlarını kullanabilme.
 Kelime işlemci programında yazım ve dilbilgisi denetimi yaptırabilme.
 Sayfa yapısı ayarlarını düzenleyebilme.
 Windows masaüstü öğelerini kullanabilme, görüntü ve sistem ayarlarını değiştirebilme.
 Windows işletim sisteminde program yükleyebilme veya yüklü olan programı kaldırabilme.

Haftalık Ayrıntılı Ders İçeriği

- Microsoft programları ve kullanım alanları
- Microsoft Word
- Word uygulama
- Microsoft Exell
- Microsoft Exell uygulama
- Microsoft Power point
- Microsoft Power point uygulama
- Adobe Illustrator' a giriş
- Adobe Illustrator menüleri ve kullanımı
- Vize 1
- Seçme ve Kesme aparatları
- Path yapımı ve kullanımı
- Renklendirme aparatları
- Yazı yazma ve şekillendirme

Bilgisayar II

Dersin Amacı: Öğrencilerin elektronik tablolama ve sunum programını etkili olarak kullanabilmelerini sağlamaktır

Dersin İçeriği: Elektronik Tablolama programında çalışma sayfaları. Elektronik Tablolama programında hücrelere veri girişi. Elektronik Tablolama programında basit

formüller. Elektronik Tablolama programında mutlak adres kullanan formüller. Elektronik Tablolama programında basit matematiksel fonksiyonları (Topla, Ortalama v.b.) Elektronik Tablolama programında mantıksal fonksiyonları (Eğer, Eğersay, Etopla v.b.) Elektronik Tablolama programında grafikler. Sunum programında slayt düzenleme işlemleri (ekleme, silme, kopyalama, taşıma) Sunum programında resim, otomatik şekil, ses ve görüntü işlemleri. Sunum programında slayt geçişleri. Sunum programında nesnelere özel animasyon efektleri. Sunum programında sunu uygulamaları. Sunum programında sunu uygulamaları

Öğrenme Çıktıları

Gerekli yazılımları Görsel sanatlar uygulamalarına aktarabilme

Görsel tasarım yazılımları ile özgün tasarımlar oluşturabilme

Görsel tasarım ürünlerini sunabilme

Elektronik Tablolama programında çalışma sayfaları ile ilgili işlemleri yapabilme

Elektronik Tablolama programında hücrelere veri girişi ve düzenlemeler yapabilme.

Elektronik Tablolama programında basit formüller oluşturabilme.

Elektronik Tablolama programında mutlak adres kullanan formüller oluşturabilme.

Elektronik Tablolama programında basit matematiksel fonksiyonları (Topla, Ortalama v.b.) kullanabilme.

Elektronik Tablolama programında mantıksal fonksiyonları (Eğer, Eğersay, Etopla v.b.) kullanabilme.

Elektronik Tablolama programında grafik oluşturabilme.

Sunum programında slayt düzenleme işlemleri (ekleme, silme, kopyalama, taşıma) yapabilme.

Sunum programında tasarım şablonu seçebilme.

Sunum programında resim, otomatik şekil, ses, görüntü ekleyebilme.

Haftalık Ayrıntılı Ders İçeriği

- Adobe Illustrator da resmi vektörel çevirme
- Vektörel resimleri işleme
- Adobe Photoshop a giriş
- Adobe Photoshop menüleri
- Seçme, kesme ve tamir aparatları
- Yazı yazma aparatları ve export etme
- Photoshop aparatları ile fotoğraf işleme
- Vize 1
- Dijital fotoğrafta hdr
- Photoshopta rötuş işlemleri
- Adobe İndesign a giriş
- Sayfa tasarlama
- Resim ve yazı çağırma işleme
- Adobe Indesign da kitap oluşturma

Öğretim İlke ve Yöntemleri

Dersin Amacı: Öğretmen adaylarının program geliştirme süreç ve kavramları, ünitelendirilmiş yıllık ve ders planlarının geliştirilmesi, içerik seçimi ve organizasyonu ile öğretim yöntemleri konularında bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmektir.

Dersin İçeriği: Öğretimle ilgili temel kavramlar, öğrenme ve öğretim ilkeleri, öğretimde planlı çalışmanın önemi ve yararları, öğretimin planlanması (ünitelendirilmiş yıllık plan, günlük plan ve etkinlik örnekleri), öğrenme ve öğretim stratejileri, öğretim yöntem ve teknikleri, bunların uygulama ile ilişkisi, öğretim araç ve gereçleri, öğretim hizmetinin niteliğini artırmada öğretmenin görev ve sorumlulukları, öğretmen yeterlikler

Öğrenme Çıktıları

Öğretim ilke ve yöntemleri ile ilgili kavramların bilgisi.
 Öğretim yöntemleri ile ilgili sınıflamaların bilgisi.
 Öğretimle ilgili araç-gereç ve kaynakların bilgisi.
 Öğretim ile ilgili ilkelerin bilgisi.
 Öğretim yöntemleri bilgisi.
 Öğretim ile ilgili kuramların bilgisi.
 Öğretim ilke ilgili kavramları açıklayabilme.
 Öğretim ile ilgili sınıflamayı kavrayabilme.
 Öğretim ile ilgili ilkeleri yorumlayabilme.
 Öğretim ile ilgili kuramları anlayabilme.
 Öğretim ilkelerine uygun öğretimi planlayabilme.
 Öğretim ilke ve yöntemlerine uygun öğretim yapabilme.
 Öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme arasındaki ilişkileri saptayabilme.
 Etkili öğretimi sağlayıcı orijinal etkinlikler düzenleyebilme
 Planlanan ve uygulanan öğretimi öğretim ilkelerine göre değerlendirebilme.
 Etkili öğretim planlamanın ve yapmanın önemine inanış.
 Öğretim, planlama ve uygulama ile ilgili yeni gelişmeleri izlemede kararlı oluş.

Resim Teknikleri I

Dersin Amacı: Öğrencilerin tasarımlarını farklı tekniklerle uygulayabilmeleri, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında ders etkinliklerinde kullanabilecekleri resim tekniklerinde yetkinlik kazanmaları, farklı teknikleri deneme fırsatı bulmalarındır.

Dersin İçeriği: Öğretmenlikte kullanılacak çeşitli sanatsal teknik ve uygulamalar. Derslerde ilk ve ortaöğretim öğrencilerine yaptırılacak sanatsal uygulamalara ilişkin çalışmalar

Öğrenme Çıktıları

*Öğretmenlik Uygulaması ve mesleklerinde kullanacakları çeşitli sanatsal teknikleri uygulayabilme
 *Çalışmalarında sanatsal biçimlendirme eleman ve ilkelerini kullanabilme

Resim Teknikleri II

Dersin Amacı: İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerine öğretebilecekleri iki ve üç boyutlu çalışmalarda deneyim kazanabilme

Dersin İçeriği: Farklı anasanat atölye dallarında uzmanlaşan ve çeşitli seçmeli sanat atölye dersleri alan öğrencilerin öğretmenlikte kullanacakları çeşitli sanatsal teknik ve uygulamaları öğrenmeleri amaçlanır. Derslerde ilk ve ortaöğretim öğrencilerine yaptırılacak sanatsal uygulamalara ilişkin çalışmalar yer

Öğrenme Çıktıları

Görsel sanatlar öğretiminde kullanabilecekleri iki ve üç boyutlu görsel anlatım teknik ve uygulamaları deneyebilme

Çalışmalarında sanatsal biçimlendirme eleman ve ilkelerini kullanabilme

Görsel anlatım tekniklerinin öğretimine yönelik etkinlikler planlayabilme

Anasanat Atölye I (resim)

Dersin Amacı: Görsel sanat eleman ve ilkelerini kullanarak kompozisyon tasarlamak, Görsel sanatların temel kavramlarını açıklamak, Görsel sanatlarda kullanılacak araç, gereç ve materyalleri kullanarak, Sanat elemanları ile ilkelerini birbirleri ile ilişkilendirmek, Görsel sanat örnekleri ile öncü sanatçıların eserlerini tartışmak, Görsel sanatlar uygulamalarını etkileyen üslup ve kuramları analiz etmek, Görsel sanatlar uygulamalarında kullanılan yöntem ve teknikleri çalışmalarına aktarabilme, Görsel sanatlar eğitimine yönelik kaynakları değerlendirmektir.

Dersin İçeriği: Görsel sanat eleman ve ilkelerini kullanarak kompozisyon tasarlama becerisi kazandırma, görsel sanatlarının araç, gereç ve materyalleri kullanarak form-biçim oluşturma becerisi kazandırma.

Öğrenme Çıktıları

*Görsel sanat eleman ve ilkelerini kullanarak kompozisyon oluşturabilme.

*Görsel sanatlardaki temel kavramları açıklayabilme.

*Görsel sanatlarda kullanılacak araç, gereç ve materyalleri kullanabilme.

*Görsel sanatlar ürünlerinin yaşamdaki başarıyı arttırmadaki etkisini takdir edebilme.

*Görsel sanatlar alanındaki kuramsal bilgileri uygulamalara dönüştürebilme.

*Görsel sanat ürünlerinin duygusal ve düşünsel yaşama etkisini kabullenebilme.

Anasanat Atölye II (resim)

Dersin Amacı : Görsel sanat eleman ve ilkelerini kullanarak kompozisyon tasarlamak, Görsel sanatların temel kavramlarını açıklamak, Görsel sanatlarda kullanılacak araç, gereç ve materyalleri kullanarak, Sanat elemanları ile ilkelerini birbirleri ile ilişkilendirmek, Görsel sanat örnekleri ile öncü sanatçıların eserlerini tartışmak, Görsel sanatlar uygulamalarını etkileyen üslup ve kuramları analiz etmek, Görsel sanatlar uygulamalarında kullanılan yöntem ve teknikleri çalışmalarına aktarabilme. Görsel sanatlar eğitimine yönelik kaynakları değerlendirmektir.

Dersin İçeriği: Görsel sanat eleman ve ilkelerini kullanarak kompozisyon oluşturabilmesini kavratma. Görsel sanatlarda kullanılan yöntem ve teknikleri kullanarak biçim oluşturma becerisi kazandırma.

Öğrenme Çıktıları

- *Görsel sanat eleman ve ilkelerini kullanarak özgün kompozisyon oluşturabilme.
- *Görsel sanatlarda kullanılacak araç, gereç ve materyalleri kullanabilme.
- *Tasarımlarında estetik görüş geliştirebilme.
- *Görsel sanatları etkileyen üslup ve önemli sanatçıları tanıyabilme.

Anasanat Atölye I (Grafik)

Dersin Amacı: Sanat estetiği ve tasarım uygulama pratiği kazandırmak

Dersin İçeriği: Grafik tasarım temel bilgiler, temel grafik eğitimi, basım ve yayım teknikleri.

Öğrenme Çıktıları

- Grafik tasarım eleman ve ilkelerini kullanarak kompozisyon tasarlayabilme
- Grafik tasarıma yönelik araç, gereç ve materyalleri kullanabilme
- Öncü sanatçıların eserlerini tartışabilme
- Grafik tasarım uygulamalarında kullanılan yöntem ve teknikleri çalışmalarına aktarabilme

Anasanat Atölye II(Grafik)

Dersin Amacı: Sanat estetiği ve tasarım uygulama pratiği kazandırmak.

Dersin İçeriği: Grafik tasarım temel bilgiler, temel grafik eğitimi, basım ve yayım teknikleri.

Öğrenme Çıktıları

- Grafik tasarım eleman ve ilkelerini kullanarak kompozisyon tasarlayabilme
- Grafik tasarıma yönelik araç, gereç ve materyalleri kullanabilme
- Öncü sanatçıların eserlerini tartışabilme
- Grafik tasarım uygulamalarında kullanılan yöntem ve teknikleri çalışmalarına aktarabilme

Seçmeli Sanat Atölye I (Resim)

Dersin Amacı: Sanat eleman ve ilkelerini kullanarak kompozisyon kurmayı öğrenmek. Görsel sanatların temel kavramlarını açıklamak, Görsel sanatlarda kullanılacak araç, gereç ve materyallerini kavramak. Sanat elemanları ile ilkelerini birbirleri ile ilişkilendirmek, Görsel sanat örnekleri ile öncü sanatçıların eserlerini tartışmak, Siyah beyaz gri lekelerini öğrenme. Renkli çalışma öncesi zıt değerleri kavramak ve algılamak. Görsel sanatlar uygulamalarını etkileyen üslup ve kuramları analiz etmek,

Dersin İçeriği: Görsel sanat eleman ve ilkelerini kullanabilme, Görsel Sanatlar ile ilgili bilgi, ilke ve yöntemleri bir görsel sanat ürününe uygulayabilme.

Öğrenme Çıktıları

Görsel sanat elemanları ve ilkelerini kullanarak kompozisyon tasarlayabilme
Görsel sanatlarda kullanılacak araç, gereç ve materyalleri tanıyabilme
Görsel sanatlar uygulamalarında kullanılan yöntem ve teknikleri aktarabilme

Seçmeli Sanat Atölye II (Resim)

Dersin Amacı: Görsel sanat eleman ve ilkelerini kullanarak kompozisyon tasarlamak, Görsel sanatların temel kavramlarını açıklamak, Görsel sanatlarda kullanılacak araç, gereç ve materyalleri kullanarak, Sanat elemanları ile ilkelerini birbirleri ile ilişkilendirmek, Görsel sanat örnekleri ile öncü sanatçıların eserlerini tartışmak, Görsel sanatlar uygulamalarını etkileyen üslup ve kuramları analiz etmek, Görsel sanatlar uygulamalarında kullanılan yöntem ve teknikleri çalışmalarına aktarabilme, Görsel sanatlar eğitimine yönelik kaynakları değerlendirmektir

Dersin İçeriği: Görsel sanat eleman ve ilkelerini kullanabilme, Görsel Sanatlar ile ilgili bilgi, ilke ve resim tekniklerini tanıtmaya ve uygulama Renk ve diğer malzemeleri kullanma becerisine sahip olma.

Öğrenme Çıktıları

*Resmin temel ilkelerini kullanarak kompozisyon kurgulama.
*Görsel Sanat elemanı ilkelerini kullanarak özgün ve ustaların eserlerindeki kompozisyon içeriğini anlamak ve benzer kompozisyonlar yaratmak
*Görsel sanatlar kapsamında araç, gereç ve malzemeleri tanıma ve resim ilkelerini kompozisyonda kendi anlatım biçimine göre en uygun malzemeyle aktarmak
*Görsel sanatlarda kullanılan yöntem ve teknikleri en üst seviyede özgün bir dil oluşturacak şekilde uygulamak

Seçmeli Sanat Atölye I (Grafik)

Dersin Amacı: Görsel sanat eleman ve ilkelerini kullanarak kompozisyon tasarlamak, görsel sanatların temel kavramlarını açıklamak, görsel sanatlarda kullanılacak araç, gereç ve materyalleri kullanarak, sanat elemanları ile ilkelerini birbirleri ile ilişkilendirmek, görsel sanat örnekleri ile öncü sanatçıların eserlerini tartışmak, görsel sanatlar uygulamalarını etkileyen üslup ve kuramları analiz etmek, görsel sanatlar uygulamalarında kullanılan yöntem ve teknikleri çalışmalarına aktarabilme, görsel sanatlar eğitimine yönelik kaynakları değerlendirmek.

Dersin İçeriği: Grafik tasarım temel bilgiler, temel grafik eğitimi, basım ve yayım teknikleri.

Öğrenme Çıktıları

Görsel sanat eleman ve ilkelerini kullanarak kompozisyon tasarlayabilme
Görsel sanatlarda kullanılacak araç, gereç ve materyalleri tanıyabilme
Görsel sanatlar uygulamalarında kullanılan yöntem ve teknikleri çalışmalarına aktarabilme

Seçmeli Sanat Atölye II (Grafik)

Dersin Amacı: Görsel sanat eleman ve ilkelerini kullanarak kompozisyon tasarlamak, görsel sanatların temel kavramlarını açıklamak, görsel sanatlarda kullanılacak araç, gereç ve materyalleri kullanarak, sanat elemanları ile ilkelerini birbirleri ile ilişkilendirmek, görsel sanat örnekleri ile öncü sanatçıların eserlerini tartışmak, görsel sanatlar uygulamalarını etkileyen üslup ve kuramları analiz etmek, görsel sanatlar uygulamalarında kullanılan yöntem ve teknikleri çalışmalarına aktarabilme, görsel sanatlar eğitimine yönelik kaynakları değerlendirmek

Dersin İçeriği: Grafik tasarım temel bilgiler, temel grafik eğitimi, basım ve yayım teknikleri

Öğrenme Çıktıları

Görsel sanat eleman ve ilkelerini kullanarak kompozisyon tasarlayabilme
Görsel sanatlar eğitimine yönelik kaynakları değerlendirebilme
Görsel sanatlar ile ilgili bilgi, ilke ve yöntemleri kullanarak özgün ürünler oluşturabilme

Çocuğun Sanatsal Gelişimi

Dersin Amacı: Çocuğun karalama döneminden yetişkinlik dönemine kadar sanatsal gelişim basamaklarını ve çocuk resimlerinin özelliklerini kavrayabilme, Çocukların görsel algılama tiplerini ayırt etme ve farklı tiplere yönelik etkinlikler tasarlayabilme, çocuk resimlerini estetik ve psikolojik boyutlarıyla çözümleyebilme,

Dersin İçeriği: Çocuk resimlerinin çocuğun eğitimdeki yeri ve önemi, çocuk resimlerinin özellikleri, görsel algılama tipleri ve çocuğun karalama döneminden yetişkinlik dönemine kadar sanatsal gelişim basamakları, özgün çocuk resimlerinden örnekleri inceleme, çocuk resimlerini çözümleme, çocukta yaratıcılık,

Öğrenme Çıktıları

Çocuk resimlerinin çocuğun eğitimindeki önemini kavrayabilme
Çocuğun karalama döneminden yetişkinlik dönemine kadar sanatsal gelişim basamaklarını kavrayabilme
Çocuk resimlerinin özelliklerini kavrayabilme.
Çocukların görsel algılama tiplerini ayırt etme ve farklı tiplere yönelik etkinlikler tasarlayabilme,
Çocuk resimlerini estetik ve psikolojik boyutlarıyla çözümleyebilme

Haftalık Ayrıntılı Ders İçeriği

- Çocuğun fiziksel ve ruhsal gelişimi, çocuk resimlerinin çocuğun eğitimdeki yeri ve önemi,
- Karalama ve Şema Öncesi Dönem Özellikleri
- Şematik Evre Özellikleri
- Çocuk resimlerinde ortak özellikler
- Gerçekçilik Evresi
- Mantık Evresi, Ergenlik Evresi

- Görsel algılama tipleri
- Arasınav
- Çocuk resimlerinde figürler, büyüklük-Küçüklük, abartı ve eksik bırakma
- Figürlerde yön, kompartımanlaşma, figürlerin yüzeyde dağılımı
- Çocuk resimlerinde çizgi ve renk
- Çocuk resimlerinde ağaç, ev, hayvan vb. çizimlerinin gelişimi
- Özgün çocuk resimlerinden örnekleri inceleme ve çözümleme
- Çocukta yaratıcılık

Sanat Felsefesi

Dersin Amacı: Sanatın kendine özgü felsefesi olduğu, estetik alanlarının sanat eğitiminde önemli bir disiplin olduğunu kavramak, sanatı, sanat eseri, sanatçı-izleyici üçgeninde sorgulamak, toplum ve doğa ilişkisinde sanatın yerini saptayarak değerlendirmek, sanatın kaynaklarını sorgulamak, sanat kuramları ve kuramcılarının görüşlerini yorumlamak.

Dersin İçeriği: Sanat kavramının, sanatçı, sanat eseri, tüketici ve doğa, toplum gibi unsurlarla ilişkisi, sanatın kaynağına ilişkin kuramlar, sanat kuramları (yansıtmacı, anlatımcı, biçimci, işlevsellik), sanat kuramlarında söz sahibi olan düşünürlerin görüşleri.

Öğrenme Çıktıları

Felsefe çeşitlerini, sanat felsefesini ve estetiği sanat yapıtlarıyla ilişkilendirebilir
Sanat felsefesi ve estetiğin sanat eğitiminde önemli bir disiplin olduğunu kavrar
Sanatçı-sanat yapıtı- izleyici ilişkilerini felsefi disiplinler kapsamında sorgular

Haftalık Ayrıntılı Ders İçeriği

- Felsefe ve felsefe çeşitleri, Felsefe ve Sanat Felsefesi ile Estetiğin, Sanat ve Sanat Felsefesi, Estetik, Sanat Ontolojisi-Sanat Varlık Bilimi. Ne sanattır ne sanat değildir?
- Sanat yapıtını sanat yapıtı yapan özellikler
- Sanat-Zanaat ayrımı Kitch –Yoz sanat
- Sanat Kuramları-Mimesis, Yansıtmacı Sanat Kuramı, Mimesis-Katharsis Kuramları
- Biçimci Sanat Kuramı-H. Wölflin
- Anlatımcı Sanat Kuramı
- İşlevselci Sanat Kuramı
- Sanatçıyı-Sanat yapıtını ve izleyiciyi tahlil ederek hangisinin öncelikli olduğunu tartışan görüşleri yorumlamak
- Aydınlanma Çağı düşünürlerinin sanat görüşleri
- Kant ve Schiller'in "sanat-oyun" kuramı ve eleştirel yaklaşımı
- Hegel, Marksist Estetik
- 20. yüzyıl çağdaş düşünürleri
- Göstergibilim-Semiyoloji-Yapısalcılık-Post Yapısalcılık
- Postmodern yaklaşımlar

Öğretim Teknolojisi ve Materyal Tasarımı

Dersin Amacı: Bu dersin genel amacı; öğretim teknolojilerinin kavramsal ve kuramsal temellerine dayalı bir öğretim materyalini tasarlamak, geliştirmek ve değerlendirmektir.

Dersin İçeriği: Öğretim Teknolojisi ile ilgili kavramlar, çeşitli öğretim teknolojilerinin özellikleri, öğretim teknolojilerinin öğretim sürecindeki yeri ve kullanımı, okulun ya da sınıfın teknoloji ihtiyaçlarının belirlenmesi, uygun teknoloji planlamasının yapılması ve yürütülmesi, öğretim teknolojileri yoluyla iki ve üç boyutlu materyaller geliştirilmesi öğretim gereçlerinin geliştirilmesi (çalışma yaprakları, etkinlik tasarlama, tepegöz saydamları, slaytlar, görsel medya (VCD, DVD) gereçleri, bilgisayar temelli gereçler), eğitim yazılımlarının incelenmesi, çeşitli nitelikteki öğretim gereçlerinin değerlendirilmesi, İnternet ve uzaktan eğitim, görsel tasarım ilkeleri, öğretim materyallerinin etkinlik durumuna ilişkin araştırmalar, Türkiye’de ve dünyada öğretim teknolojilerinin kullanım durumu.

Öğrenme Çıktıları

Öğretim Teknolojileri ile ilgili kavramlar bilgisi

Öğretim Teknolojilerinin öğretim sürecindeki yeri ve kullanımının önemini takdir ediş

Okulun ve sınıfın teknolojik ihtiyaçlarının belirlenmesinde kullanılan ilkeleri açıklayabilme

Uygun bir öğretim teknolojisi planı hazırlama ve uygulayabilme

Öğretim Teknolojileri ile ilgili 2–3 boyutlu materyaller geliştirebilme

Eğitim, yazılım ve öğretim gereçlerini bu öğelerde bulunması gereken özelliklere göre eleştirebilme

Öğretim Teknolojileri ile ilgili araştırmaları incelemede isteklilik

Türkiye ve dünyadaki öğretim teknolojisinin kullanım durumlarını karşılaştırabilme

Haftalık Ayrıntılı Ders İçeriği

- Öğretim Teknolojine İlişkin Temel Kavramlar Öğretim Teknolojisinin Tarihsel Gelişimi
- Öğretim Materyallerinin Tasarlanması, Hazırlanması ve Seçimi
- Temel Materyal Hazırlama Yaklaşımları
- Öğretim Materyallerini Düzenleme İlkeleri
- Eğitim Ortamlarında Kullanılacak Materyal Türleri ve Geliştirilmesine Yönelik Özellikler
- Öğretim Ortamlarında Kullanılan Araç-Gereçler Görsel / İşitsel / Görsel İşitsel / Teknoloji Destekli Araçlar Eğitimde Bilgisayar Kullanımı
- Ara Sınav
- Öğretim Materyallerinin Değerlendirilmesi
- Materyal Sunumu
- Materyal Sunumu
- Materyal Sunumu
- Materyal Sunum
- Dersin değerlendirilmesi

3.Sınıf Dersleri Öğretim Planları

Bilimsel Araştırma Yöntemleri

Dersin Amacı: Öğrencilere bilimsel araştırma yapabilmek için gerekli teorik ve uygulama becerisini kazandırmaktır.

Dersin İçeriği: Bilimsel yöntem ve ilgili kavramlar. Bilimsel araştırma yönteminin temel basamakları. Alan taraması çalışması. Nitel ve Nicel araştırma yöntemlerinin özellikleri ve ilgili uygulama örneklerinin incelenmesi. Temel istatistikî uygulamalar. Araştırma önerisi ve rapor hazırlama kuralları

Öğrenme Çıktıları

Bilimsel yöntemi ve bilim insanının özelliklerini tanımlayabilme

Bilimsel araştırma yönteminin temel basamaklarını uygulayabilme.

Veri tabanlarını kullanarak literatür taraması yapabilme.

Nitel araştırma yöntemine uygun olarak bir araştırmayı planlayabilme, verileri toplayabilme ve analiz edebilme.

Nicel araştırma yöntemine uygun olarak bir araştırmayı planlayabilme, verileri toplayabilme ve analiz edebilme.

Deneysel araştırma modellerini uygulayabilme.

Araştırma önerisi hazırlayabilme.

Araştırma önerisini sunabilme.

Haftalık Ayrıntılı Ders İçeriği

- Bilim nedir? Kavramlar (Teori, Hipotez, Olgu, Bilgi vb.) Bilimsel yöntem, araştırma nedir?
- Bilimsel araştırma yönteminin temel basamakları nelerdir? Araştırma önerisi nasıl hazırlanır?
- Birinci bölüm (Giriş, Amaç, Önem, Varsayım, Sınırlık vb.) Problemin ve alt problemlerin belirlenmesi ve hipotezlerin kurulması
- Literatür çalışması (Bilgiye ulaşma yolları ve veri tabanlarının kullanımı) Araştırma yöntemleri (Alan, tanıtıcı, istatistikî vb.)
- Nitel araştırma yöntemi (Temel özellikler, planlama, katılımcılar, veri toplama yöntemleri, analiz, geçerlik - güvenilirlik)
- Nicel araştırma yöntemi (Temel özellikler, planlama, katılımcılar, veri toplama yöntemleri, analiz, geçerlik - güvenilirlik)
- Ödev: Nitel araştırma örneklerinin incelenmesi
- Nicel araştırma yöntemi (Temel özellikler, planlama, katılımcılar, veri toplama yöntemleri, ölçekler, analiz)
- Deneysel araştırma modelleri (Kontrollü – kontrolsüz, ön test – son test, vb.)
- SPSS uygulama örnekleri (Temel özellikler, veri girişi, veri incelemeler, bağımlı ve bağımsız T testi)
- Ödev: Nicel araştırma örneklerinin incelenmesi
- Araştırma önerilerinin sunumu
- Araştırma önerilerinin sunumu

Özel Öğretim Yöntemleri I

Dersin Amacı: Görsel sanatlardaki temel kavramların sanat eğitimiyle ilişkisini açıklamak, Tarihsel süreç içinde Sanat Eğitimi modellerini ve sanat eğitimine katkı sağlayan kuramcılarının düşüncelerin kavrayabilme, sanat eğitiminin genel amaçlarını, kuramları/yaklaşımları, yöntem ve teknikleri, ilköğretim görsel sanatlar öğretim programını analiz etmek ve ilgili kaynakları değerlendirmektir.

Dersin İçeriği: Alana özgü temel kavramlar ve bu kavramların alan öğretimiyle ilişkisi, alanının basta Anayasa ve Milli Eğitim Temel Yasası olmak üzere yasal dayanakları, alan öğretiminin genel amaçları, kullanılan yöntem, teknik, araç-gereç ve materyaller. İlgili Öğretim Programının incelenmesi(amaç, kazanım, tema, ünite, etkinlik, v.b.). Ders, öğretmen ve öğrenci çalışma kitabı örneklerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi.

Öğrenme Çıktıları

Görsel sanatların temel kavramları ile sanat eğitimi arasındaki ilişkiyi açıklayabilme
Sanatın işlevleriyle sanat eğitiminin amaçlarını ilişkilendirebilme
Tarihsel süreç içinde Sanat Eğitimi modellerini kavrayabilme
Sanat eğitimini etkileyen kuramcılarının yaklaşımlarını tartışabilme
Sanat eğitimini etkileyen öğrenme yaklaşım ve kuramlarını analiz edebilme
Sanat eğitiminde kullanılan yöntem, teknik, araç-gereç ve materyalleri uygulayabilme
İlköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programını analiz edebilme

Haftalık Ayrıntılı Ders İçeriği

- Sanat eğitimindeki temel kavramlar ve bu kavramların sanat eğitimi eğitimiyle ilişkisi
- Sanat eğitimindeki temel kavramlar ve bu kavramların sanat eğitimi eğitimiyle ilişkisi
- Türk Milli Eğitiminin amaçları ve sanat eğitiminin genel amaçları
- Davranışçı ve bilişsel yaklaşımlar
- Yapılandırmacı yaklaşım
- Tarihsel Süreç İçinde gelişen Sanat Eğitimi Yöntem ve Modelleri
- Sanat Eğitimini Etkileyen Kuramcılar
- Vize
- Çok Alanlı Sanat Eğitimi (Kaynaştırılmış Sanat Eğitimi) Yöntemi
- Sanat Eleştirisi Öğretimi
- Sanat Tarihi Öğretimi
- Sanat Tarihi Şeridi Hazırlama
- Estetik Öğretimi
- Sanat eğitimi programlarını inceleme
- Sanat eğitiminde kullanılan yöntem-teknik, araç-gereç ve materyaller

Özel Öğretim Yöntemleri II

Dersin Amacı: Öğretimi planlayabilme ve değerlendirme becerileri kazanmak.

Dersin İçeriği Sanat eğitiminde aktif ve işbirlikli öğrenme yaklaşımlarıyla, çoklu zeka

kuramı ve oluşturmacı yaklaşımlar. Görsel sanatlar eğitiminde çok kültürlü ve kültürler arası bilgilenmeleri sağlayarak konuların ÇASEY'ne göre ders planlarına dönüştürülmesi. Ünite ve günlük plan hazırlama. Ölçme ve değerlendirme yöntemleri. Okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim görsel sanatlar derslerinde eğitim ve değerlendirme durumları. Sınıf yönetimi ve öğretmenlik uygulamasına ilişkin temel bilgiler.

Öğrenme Çıktıları

Sanat eğitimini etkileyen öğrenme yaklaşım ve kuramlarını analiz edebilme
İlköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programını analiz edebilme
Sanat eğitiminde kullanılan strateji yöntem, teknik, araç-gereç ve materyalleri etkinliklere uyarlayabilme
Sanat eğitiminde farklı değerlendirme yöntemlerinden yararlanabilme
Öğretimi planlayabilme,

Haftalık Ayrıntılı Ders İçeriği

- Sanat eğitiminde Strateji, Yöntem ve Teknikler
- Sanat eğitiminde Strateji, Yöntem ve Teknikler
- İşbirlikli Öğrenme, Öğrenme Döngüsü,
- Problem Çözme ve Proje Tabanlı Öğrenme
- Çoklu Zeka Kuramı
- İlköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programının incelenmesi
- İlköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programının incelenmesi
- Ara sınav
- Sanat Eleştirisi, Sanat Tarihi, Estetik, Oyun-Eylem, Uygulama alanlarının kaynaştırılması
- Sanat Eğitiminde Planlama
- Sanat Eğitiminde Değerlendirme yaklaşımları
- İlköğretim Programından oluşturulan ünitelerin planlanması
- İlköğretim Programından oluşturulan ünitelerin planlanması
- Öğretmenlik uygulamasına hazırlık çalışmaları

Sınıf Yönetimi

Dersin Amacı: Sınıf yönetimi ile temel kavramlar, kuramlar, etkili bir sınıf ortamı oluşturma hakkında bilgi sahibi olmak

Dersin İçeriği: Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar, sınıf içi iletişim ve etkileşim, sınıf yönetiminin tanımı, sınıf yönetimi kavramının sınıfta disiplini sağlamadan farklı yanları ve özellikleri, sınıf ortamını etkileyen sınıf içi ve sınıf dışı etkenler, sınıf yönetimi modelleri, sınıfta kurallar geliştirme ve uygulama, sınıfı fiziksel olarak düzenleme, sınıfta istenmeyen davranışların yönetimi, sınıfta zamanın yönetimi, sınıf organizasyonu, öğrenmeye uygun olumlu bir sınıf ortamı oluşturma (örnekler ve öneriler).

Öğrenme Çıktıları

Ders konularıyla ilgili kavram ve kuram, olgu ve olaylar hakkında bilgi sahibi olma
Etkili bir sınıf ortamı oluşturabilme.

Sınıfı amaçlara uygun olarak düzenlemenin önemini kavrayabilme.

Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen ulusal ve evrensel duyarlıkların bilincinde olma

Ders konularıyla ilgili özgün bilgi kaynaklarını kullanabilme

Bilgiye ulaşma yollarını bilme ve etkin bir şekilde kullanma

Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu bir tutum geliştirme.

Toplum karşısında etkili konuşma becerilerini geliştirme

Demokrasi, insan hakları, toplumsal, bilimsel ve mesleki etik değerlere uygun davranma.

Haftalık Ayrıntılı Ders İçeriği

- Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar,
- Sınıf ortamını etkileyen etmenler
- Sınıfın Fiziki Düzeni
- Sınıf içi iletişim ve etkileşim
- Sınıf içi disiplin modelleri ve özellikleri
- 06 Sınıfta kurallar geliştirme ve uygulama
- 07 Sınıfta İstenmeyen Davranışların Yönetimi
- Sınıf yönetimi modelleri
- Sınıf yönetimi modelleri
- Sınıfta zamanın yönetimi
- Sınıf organizasyonu
- Öğrenmeye uygun olumlu sınıf ortamı oluşturma
- Öğrenmeye uygun olumlu sınıf ortamı oluşturma
- 14 Öğrenmeye uygun olumlu sınıf ortamı oluşturma

Türk Sanat Tarihi

Dersin Amacı: Türklerin, Ortaasya Bozkır-Göçebe-Step üslubunu ortaya koydukları dönemden günümüze kendine özgü bir sanat tarihi süreci yarattıklarını bilmek, Türk Sanatının aşamalarını ve Türk Sanatı motiflerinin bu aşamalarda nasıl tekrarlandığını ortaya koymak, sanat tarihsel Türk sanatını özgün motifleriyle yorumlamak, Türk sanatının etkileşimde bulunduğu diğer uygarlıklarla ilişkisini kurmak, Türk Sanatının kalıtlarını çağdaş bir dille yorumlayarak toplumla paylaşmak.

Dersin İçeriği: Hun sanatından başlayarak, Göktürk, Uygur, Karahanlı, Gazneli, Büyük Selçuklu, Anadolu Selçuklu, Beylikler ve Osmanlı dönemine ait sanat üslupları, bu dönemlere ait mimari, heykel ve resim örnekleri

Öğrenme Çıktıları

Türk Sanatının temel dönemlerini ve sanatsal üsluplarını bilme

Türk sanatının dönemlerini ve üsluplarını yorumlayabilme

Türk sanatının etkileşimde bulunduğu uygarlıkların sanatını ilişkilendirerek sosyolojik, ekonomik ve kültürel analizini yapabileme

Haftalık Ayrıntılı Ders İçeriği

- Türk sanatı var mıdır? Türk sanatını niçin öğrenmeliyiz?
- Bozkır-Göçebe-step Sanatı ve Hun sanatı, İskitler

- Göktürkler
- Uygurlar
- Karahanlılar
- Gazneliler
- Babürlüler, Hint Sanatı ile etkileşim
- Türk-İslam sanatı (Emevi, Abbasi, Eyyubi, Endülüs Emevi Sanatı)
- Büyük Selçuklu Sanatı
- Anadolu Selçuklu Sanatı
- Beylikler Sanatı
- Osmanlı Sanatı, mimarlık örnekleri ve dönemleri
- Geleneksel Türk Sanatı temel motifleri
- Batı etkileşiminde Çağdaş Türk Sanatı

Anasanat Atölye III (Resim)

Dersin Amacı: Görsel sanat eleman ve ilkelerini kullanarak kompozisyon tasarlamak, Görsel sanatların temel kavramlarını açıklamak, Görsel sanatlarda kullanılacak araç, gereç ve materyalleri kullanarak, Sanat elemanları ile ilkelerini birbirleri ile ilişkilendirmek, Görsel sanat örnekleri ile öncü sanatçıların eserlerini tartışmak, Görsel sanatlar uygulamalarını etkileyen üslup ve kuramları analiz etmek, Görsel sanatlar uygulamalarında kullanılan yöntem ve teknikleri çalışmalarına aktarabilme, Görsel sanatlar eğitimine yönelik kaynakları değerlendirmek.

Dersin İçeriği: Malzeme ve teknik olanakları değerlendirerek ustaca kullanmak ve özgün etüt dili geliştirmek

Öğrenme Çıktıları

Görsel sanatlarda özgün araç, gereç ve materyalleri geliştirebilme

Öncü sanatçıların eserlerini tartışabilme

Görsel sanatlar uygulamalarında kullanılan yöntem ve teknikleri çalışmalarına aktarabilme

Haftalık Ayrıntılı Ders İçeriği

- natürmort etüd (malzemeyi kullanma ve yönlendirme süreçleri)
- natürmort etüd (malzemeyi kullanma ve yönlendirme süreçleri)
- natürmort etüd (malzemeyi kullanma ve yönlendirme süreçleri)
- figür etüd
- figür etüd
- iki figürlü natürmort ve mekan etüdü
- iki figürlü natürmort ve mekan etüdü
- iki figürlü natürmort ve mekan etüdü
- otoportre etüd
- otoportre etüd
- figuratif yorumsal etüd
- figuratif yorumsal etüd
- figuratif yorumsal etüd
- figuratif yorumsal etüd

Anasanat Atölye IV (Resim)

Dersin Amacı: Görsel sanat eleman ve ilkelerini kullanarak kompozisyon tasarlamak, Görsel sanatların temel kavramlarını açıklamak, Görsel sanatlarda kullanılacak araç, gereç ve materyalleri kullanarak, Sanat elemanları ile ilkelerini birbirleri ile ilişkilendirmek, Görsel sanat örnekleri ile öncü sanatçıların eserlerini tartışmak, Görsel sanatlar uygulamalarını etkileyen üslup ve kuramları analiz etmek, Görsel sanatlar uygulamalarında kullanılan yöntem ve teknikleri çalışmalarına aktarabilme, Görsel sanatlar eğitimine yönelik kaynakları değerlendirmek.

Dersin İçeriği: etüt edilmiş formları entellektüel değerlerle ilişkilendirmek, özgün etüt dili geliştirerek artistik ifadeyle yorumlamak

Öğrenme Çıktıları

Görsel sanat eleman ve ilkelerini kullanarak özgün kompozisyon oluşturabilme

Öncü sanatçıların eserlerini tartışabilme

Görsel sanatlara yönelik imgelem oluşturabilme

Haftalık Ayrıntılı Ders İçeriği

- fotorealist –hiperrealist uygulama
- fotorealist –hiperrealist uygulama
- fotorealist –hiperrealist uygulama
- fotorealist –hiperrealist uygulama
- çok figürlü kompozisyon (iç ve dış mekan)
- çok figürlü kompozisyon (iç ve dış mekan)
- çok figürlü kompozisyon (iç ve dış mekan)
- çok figürlü kompozisyon (iç ve dış mekan)
- kolaj- asamblaj...uygulamaların tuvale boya ile aktarılması
- kolaj- asamblaj...uygulamaların tuvale boya ile aktarılması
- kolaj- asamblaj...uygulamaların tuvale boya ile aktarılması
- serbest konulu etüd
- serbest konulu etüd
- serbest konulu etüd

Anasanat Atölye III (Grafik)

Dersin Amacı: Görsel bir iletişim sanatı olan Grafik Tasarım'ın çağımızdaki önemini bilen, çağın gereksinimlerini iyi kavrayabilen, sorgulayan, araştıran, grup çalışmalarında başarılı, özgün ifade gücüne sahip eğitimci ve tasarımcılar yetiştirmek

Dersin İçeriği: Çeşitli grafik tasarım çalışmalarıyla ilgili temel bilgilerin verilmesi ve tasarım sorunlarının çözümüyle ilgili deneyimlerin yapılan uygulama çalışmaları ile kazandırılması

Öğrenme Çıktıları

Grafik tasarım eleman ve ilkelerini kullanarak kompozisyon tasarlayabilme

Grafik tasarıma yönelik araç, gereç ve materyalleri kullanabilme

Grafik tasarım uygulamalarında kullanılan yöntem ve teknikleri çalışmalarına

aktarabilme

Görsel sanatlar uygulamalarını etkileyen üslup ve kuramları analiz edebilme

Haftalık Ayrıntılı Ders İçeriği

- Grafik Tasarım ve alt disiplinlerinin incelenmesi Hedef kitle tanımlaması üzerine alıştırmalar
- Kurumsal kimlik çalışmaları -amblem, logotype, basılı materyaller-
- Kurumsal kimlik çalışmalarına devam
- Kurumsal kimlik çalışmalarına devam
- Zaman sınırlamalı atölye çalışmaları
- İç ve dış mekan afişleri özellikleri Afiş tasarımını etkileyen faktörler Çeşitli sektörler için afiş tasarımları
- İç ve dış mekan afişleri özellikleri Afiş tasarımını etkileyen faktörler Çeşitli sektörler için afiş tasarımları
- İç ve dış mekan afişleri özellikleri Afiş tasarımını etkileyen faktörler Çeşitli sektörler için afiş tasarımları
- 09 Flier, banner, föy ve broşür gibi grafik tasarım ürünleri özellikleri Seçilen herhangi bir kurum için örnek çalışmalar yapılması
- Pul tasarımı
- Çok uluslu ya da büyük katılımlı organizasyonlar için grafik tasarım çalışmaları
- Çok uluslu ya da büyük katılımlı organizasyonlar için grafik tasarım çalışmaları
- Çok uluslu ya da büyük katılımlı organizasyonlar için grafik tasarım çalışmaları
- Dönemin değerlendirilmesi

Anasanat Atölye IV (Grafik)

Dersin Amacı: Grafik Tasarım gerçekleştirebilme

Dersin İçeriği: Çeşitli grafik tasarım çalışmalarıyla ilgili temel bilgilerin verilmesi ve tasarım sorunlarının çözümüyle ilgili deneyimlerin, yapılan uygulama çalışmaları ile kazandırılması

Öğrenme Çıktıları

Grafik tasarım eleman ve ilkelerini kullanarak kompozisyon tasarlayabilme

Grafik tasarıma yönelik araç, gereç ve materyalleri kullanabilme

Grafik tasarım uygulamalarında kullanılan yöntem ve teknikleri çalışmalarına aktarabilme

Görsel sanatlar uygulamalarını etkileyen üslup ve kuramları analiz edebilme

Haftalık Ayrıntılı Ders İçeriği

- Masaüstü yayıncılık nedir, tarihsel gelişimi, içeriği, teknikleri, matbaa makinaları çeşitleri, kağıt standartları, cilt çeşitleri, formalar, baskı teknikleri ile ilgili bilgiler
- Çocuklar için yapılacak 1 formalık öykü kitabı çalışması için hedef kitle tanımlaması Bir kitap tasarlariken dikkat edilecek hususlar Gelişim süreci içinde

hedef kitlede saptanan yaş grubu ile ilgili özelliklerin uzmanlardan öğrenilmesi - ilgili yaş grubunun algı düzeyi, kullanılması gereken punto, seçilmesi gereken fontun özellikleri, metin, illüstrasyon oranları, kitap boyutları, vb-

- Öykü kitabı tasarımı maket çalışmalarının yapılması Eskiz çalışmaları; %200, %100 küçültülmüşü ve thumbnail oluşturma
- Öykü kitabı eskiz çalışmalarına devam
- Kitap sayfa tasarımları için tiplleme ve illüstrasyon çalışmaları
- Kitap sayfa tasarımları için tiplleme ve illüstrasyon çalışmaları
- Kitap sayfa tasarımları için tiplleme ve illüstrasyon çalışmaları
- Metinleri bilgisayar ortamında dizme, kitap tasarımına uygun karakter seçimi ve bloklama yapma -sayfa mizampajı yapma-
- Metinleri bilgisayar ortamında dizme, kitap tasarımına uygun karakter seçimi ve bloklama yapma -sayfa mizampajı yapma-
- Satış Stratejisi belirleyerek, ürünün tanıtımını gerçekleştirecek grafik tasarım ürünlerini belirleme
- Satış yeri reklam çalışmasına devam
- Satış yeri reklam çalışmasına devam
- Yüz yüze iletişim kanallarında ürünün satışı için satış yeri reklamı tasarlama Promosyon çalışmaları
- Tüm projenin raporunu hazırlama ve uygulamaları sunuya hazırlama

Seçmeli Sanat Atölye III (Heykel I)

Dersin Amacı Görsel sanat eleman ve ilkelerini kullanarak kompozisyon tasarlamak, Görsel sanatların temel kavramlarını açıklamak, Görsel sanatlarda kullanılacak araç, gereç ve materyalleri kullanarak, Sanat elemanları ile ilkelerini birbirleri ile ilişkilendirmek, Görsel sanat örnekleri ile öncü sanatçıların eserlerini tartışmak, Görsel sanatlar uygulamalarını etkileyen üslup ve kuramları analiz etmek, Görsel sanatlar uygulamalarında kullanılan yöntem ve teknikleri çalışmalarına aktarabilme, Görsel sanatlar eğitimine yönelik kaynakları değerlendirmektir

Dersin İçeriği: Üç boyutlu çalışma teknik ve yöntemleriyle plastik unsurları kavrama Kilin fiziksel özelliğinden yararlanarak biçim oluşturma ve kalıp alma becerisi kazanma.

Öğrenme Çıktıları

Görsel sanat eleman ve ilkelerini kullanarak kompozisyon tasarlayabilme.

Görsel sanatlarda kullanılacak araç, gereç ve materyalleri tanıyabilme

Görsel sanatlar uygulamalarında kullanılan yöntem ve teknikleri çalışmalarına aktarabilme.

Haftalık Ayrıntılı Ders İçeriği

- Dersin amacının, kullanılan araç gerecin tanıtımı.
- Yaptırılacak çalışmalar için kompozisyon tasarlama.
- Kompozisyonların seçimi.
- Seçilen kompozisyonların çizimi.
- Kompozisyonların biçimlemesi.
- Modelaj tekniklerinin çalışmalar üzerinde gösterilmesi.
- Modelaj çalışmalarına devam edilmesi.

- Çalışmaların tamamlanması ve eleştirisi.
- Çalışmaların sunulması ve değerlendirmesi.
- Grup çalışmalarına yönelik kompozisyon tasarlama.
- Kompozisyonların seçimi.
- Seçilen kompozisyonların çizimi.
- Kompozisyonların biçimlemesi.
- Çalışmaların tamamlanması ve eleştirisi.

Seçmeli Sanat Atölye IV (Heykel II)

Dersin Amacı: Görsel sanat eleman ve ilkelerini kullanarak kompozisyon tasarlamak, Görsel sanatların temel kavramlarını açıklamak, Görsel sanatlarda kullanılacak araç, gereç ve materyalleri kullanarak, Sanat elemanları ile ilkelerini birbirleri ile ilişkilendirmek, Görsel sanat örnekleri ile öncü sanatçıların eserlerini tartışmak, Görsel sanatlar uygulamalarını etkileyen üslup ve kuramları analiz etmek, Görsel sanatlar uygulamalarında kullanılan yöntem ve teknikleri çalışmalarına aktarabilme, Görsel sanatlar eğitimine yönelik kaynakları değerlendirmek

Dersin İçeriği: Üç boyutlu çalışma teknik ve yöntemleriyle plastik unsurları kavrama Kilim fiziksel özelliğinden yararlanarak biçim oluşturma ve kalıp alma becerisi kazanma

Öğrenme Çıktıları

Görsel sanat eleman ve ilkelerini kullanarak kompozisyon tasarlayabilme.

Görsel sanatlarda kullanılacak araç, gereç ve materyalleri tanıyabilme.

Görsel sanatlar uygulamalarında kullanılan yöntem ve teknikleri çalışmalarına aktarabilme

Haftalık Ayrıntılı Ders İçeriği

- Dersin amacının, kullanılan araç gerecin tanıtımı.
- Yaptırılacak çalışmalar için kompozisyon tasarlama.
- Kompozisyonların seçimi.
- Seçilen kompozisyonların çizimi.
- Kompozisyonların biçimlemesi
- Modelaj tekniklerinin çalışmalar üzerinde gösterilmesi
- Modelaj çalışmalarına devam edilmesi.
- Çalışmaların tamamlanması ve eleştirisi.
- Çalışmaların sunulması ve değerlendirmesi
- Grup çalışmalarına yönelik kompozisyon tasarlama.
- Kompozisyonların seçimi.
- Seçilen kompozisyonların çizimi.
- Kompozisyonların biçimlemesi
- Çalışmaların tamamlanması ve eleştirisi.

Ölçme ve Değerlendirme

Dersin Amacı: Öğrenciler, ölçme ve değerlendirme alanındaki temel kavram ve ilkelerden yararlanır; Ölçme ve değerlendirme ortamlarındaki hata kaynaklarını belirleyebilir ve denetler; öğrencilerinin öğrenme süreçlerini izleme ve öğrenme

çıktılarını değerlendirmede uygun araç ve yöntemleri seçer ve adil değerlendirme yapabilme bilincine sahip olur.

İçeriği: Ölçme ile ilgili temel kavramlar. Ölçek türleri. Ölçme hataları. Ölçme araçlarının güvenilirliği. Ölçme araçlarının geçerliği ve kullanışlılığı. Standart hata. Sınav çeşitleri. Madde analizi ve test istatistikleri. Puanlama. Değerlendirme

Öğrenme Çıktıları

Ölçme ile ilgili temel kavramları açıklar

Kullanacağı ölçme araçlarının yapısal özelliklerine göre alınan bilginin gücünü belirler ve buna göre yorumlar.

Ölçmeye karışan hataları ve kaynaklarını tahmin eder ve sınav hazırlama ve uygulamada tedbirler alır

Kazanımlara uygun ölçme aracı ya da yöntemi seçer.

Kullandığı testlerin güvenilirliğine göre standart hatalarını belirler.

Hazırladığı sınavların geçerliğine özen gösterir.

Puanlamada ve ölçüt belirlemede uygun değerlendirme yaklaşımları kullanır.

Süreç ve sonuç değerlendirme yaklaşımlarının ilkelerine göre başarı değerlendirme sürecini planlar.

Haftalık Ayrıntılı Ders İçeriği

- Ölçme ve ölçeğin tanımı ve yapısal özellikleri
- Ölçek türleri: Oran, eşit aralıklı, sıralama, sınıflama ölçekleri
- Ölçme hataları: Sabit, sistematik, tesadüfi hatalar
- Ölçme araçlarının güvenilirliği
- Güvenirlik hesaplama türleri, standart hata
- Ölçme araçlarının geçerliği
- Geçerlik türleri, ölçme araçlarının kullanışlılığı
- Ara sınav
- Sınav çeşitleri: Sözlü sınavlar, uzun cevaplı yazılı sınavlar, kısa cevaplı yazılı sınavlar
- Sınav çeşitleri: Seçme gerektiren sınavlar
- Test ve madde istatistikleri/ analizi
- Standart ve ağırlıklı puanlar
- Mutlak ve bağıl değerlendirme
- Süreç izleme ve sonuç değerlendirme
- Kontrol listeleri ve dereceli ölçekler
- Son Sınav

Türk Eğitim Tarihi

Dersin Amacı: Türk eğitim sisteminin tarihi gelişiminin kavratılacak ve Cumhuriyet dönemi eğitim sisteminin gelişimi tematik olarak kazandırılacak.

Dersin İçeriği: Okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim ve öğretmen eğitimi alanındaki yasal, yapısal ve eğitsel düzenlemeler

Öğrenme Çıktıları

Türk eğitim tarihinin temel kavramlarının kavratılabilmesi
 Göktürk Anıtlarının Türk eğitim tarihi açısından önemini kavratılabilmesi
 İslâmî devirle birlikte Türklerde formal eğitimin başlayıp gelişmesi bilgilerinin kavratılabilmesi
 Dünyaca meşhur Türk eğitimci ve bilim adamlarını ve faaliyetleri konusunda öğretebilmesi
 Selçuklu dönemi ve sonrasındaki eğitim gelişmelerini öğretebilmesi
 Osmanlılarda eğitimin özelliklerini kavratılabilmesi
 İlk modern eğitim kurumlarının önemini kavratılabilmesi
 Türkiye Cumhuriyeti ve tevhid-i tedrisat kanununun esaslarını kavratılabilmesi
 Eğitim kurumlarının gelişimini tematik olarak öğretebilmesi
 Öğretmen okullarının gelişimini öğretebilmesi

Haftalık Ayrıntılı Ders İçeriği

- İslamiyet Öncesi Türk Eğitim Tarihi
- Türklerin İslamiyet'i kabul ettikleri ilk dönemde Eğitim Tarihi
- Selçuklular ve Anadolu Beyliklerinde Eğitim
- Osmanlılar klasik eğitim kurumları ve öğretim yöntemleri
- Eğitimde ilk yenileşme hareketleri dönemi(1776-1839)
- İlk modern sivil okul olan Rüşdiye mektepleri
- Ara sınav
- Tanzimat Dönemi ilk ve ortaöğretiminde modernleşme Tanzimat Dönemi yükseköğretim ve meslek okulları
- II. Abdülhamit Dönemi'nde Eğitim
- Cumhuriyet dönemi eğitim anlayışı ve Tevhid-i tedrisat kanunu
- Cumhuriyet Dönemi'nde ilköğretim, orta öğretim
- Cumhuriyet Dönemi'nde yükseköğretim
- Osmanlı'dan Cumhuriyet'e öğretmen okulları
- Eğitim enstitülerinden eğitim fakültelerine

Çağdaş Sanat

Dersin Amacı: Çağdaş dünya sanatı tarihinden sanatçıları, yapıtlarını ve üsluplarını yapıt inceleme kuram ve yöntemlerine göre yorumlamak, çağdaş ve güncel yapıtları günümüz sanatıyla ilişkilendirerek analiz etmek.

Dersin İçeriği: 19. yüzyıldan başlayarak günümüze kadar gelen empresyonizm, ekspresyonizm, pont aven, nabiler, modern stil, fovizm, kübizm, orfizm, rayonizm, section dor, vortizm, süpremativizm, neoplastizm, soyut sanat, dadacılık, sürrealizm, kavramsalcılık, vb. sanat akımları ve bu akımlar içinde yer alan belli başlı sanatçıların eserlerinin incelenmesi.

Öğrenme Çıktıları

Çağdaş ve güncel yapıtları, sanatçıları ve üsluplarını tanıyabilmesi.
 Çağdaş ve güncel yapıtları, sanatçıları ve üsluplarını yorumlayabilmesi.
 Yapıtları bilimsel içerik ve ölçeklerle çözümleyebilmesi.

Çağdaş ve güncel yapıtları günümüz sanatıyla ilişkilendirebilme.
Çağdaş ve güncel yapıtları kendi yapıtlarıyla değerlendirebilme.

Haftalık Ayrıntılı Ders İçeriği

- Empresyonizm-Neo Empresyonizm-Pointilizm
- Empresyonizm ve Ekspresyonizm
- Fransız Ekspresyonizm, Fovizm
- Ekspresyonizm, Varoluşçuluk (Existansyalizm)
- Kübizm, Sürrealizm
- Dadaizm, Fütürizm
- Konstürüktivizm, Soyut Sanat, Neo plastizm-De Stijl
- Süpremativizm, Rayonizm, Minimalizm
- Fluksuz, Cobra Sanatı
- Funk Sanatı, Body Art, Orlon
- Happening, Eylem Sanatı, Action Painting, Pollock
- 12 Fakir Sanat , Land Art
- 3 Batı Sanatı Etkisinde Çağdaş Türk Sanatı
- Batı Sanatı Etkisinde Çağdaş Türk Sanatı

Sanat Eleştirisi

Dersin Amacı: Eleştirinin ve sanat eleştirisinin görsel sanatlar eğitiminde yeri ve önemini kavramak, sanat eleştirisi kuram ve yöntemlerini sanat yapıtlarına uyarlayarak yorumlayabilmek, sanat eleştirisinin hayata yönelik çevresini sosyolojik, felsefi, kültürel ekonomik farklılıkları sorgulayıcı özelliklerini sanat yapıtları-sanatçılar ile ilişkilendirerek yorumlayabilme, çevresinde gördüğü yapıtları analitik anlamda inceleyerek yeni ve farklı yorumlara ulaşmak. Sanat eserlerini yorumlama becerisini toplumla paylaşmak

Dersin İçeriği: Sanat eleştirisi kuramları, sanat eleştirisinin görsel sanatlar eğitimindeki yeri ve önemi, araştırmacı sanat eleştirisi yöntemi, eleştiri evreleri ve eleştiride sorgulama stratejileri, örnek sanat eserleri (reproduksiyon) üzerinden sanat eleştirisi uygulamaları.

Öğrenme Çıktıları

Sanat yapıtlarında özgün artistik ifadeyi, üslup ve akımları çözümleyebilme

Sanat yapıtlarını ve çevresini hayata yönelik, sosyolojik, felsefi, kültürel ve ekonomik boyutlarıyla açıklayabilme

Sanat yapıtları ve sanatçılar hakkında bilgi, görüş ve yorumlarını sentezleyerek toplumla paylaşabilme

Haftalık Ayrıntılı Ders İçeriği

- Eleştiri nedir? Sanat Eleştirisi nedir? Sanat eleştirisinin işlevleri
- Ontolojik Yapıt inceleme yöntemi a) Ontolojik Yapıt inceleme yöntemi-Roman b) Yeni Ontolojik Yapıt inceleme yöntemi-N. Hartman c) Postmodernist Yapıt inceleme yöntemi
- Yansıtmacı Yapıt İnceleme Yöntemi a) Görüneni Yanstıma b) Geneli-Tümeli - Özü yansıtma c) İdeali-düzeltilmiş gerçekliği yansıtma

- Formalist biçemci-üslupçu yapıt inceleme yöntemi H. Wölflin
- İkonografik ve İkonografik yapıt inceleme yöntemi. E. Panofsky a) Önikonografik betimleme b) İkonografik çözümleme c) İkonolojik yorum
- Toplumcu gerçekçi, yapıt inceleme yöntemi ve eleştirel gerçekçi (G. Lucas)
- Psikoanalitik Yapıt inceleme yöntemi
- Dışavurumcu-Ekspresyonist yapıt inceleme yöntemi. J. P. Sartre
- Yapısalcı-Semiyolojik yapıt inceleme yöntemi ve postmodernist yaklaşımlarla ilişkisi
- Kuramsalcı ve Popülist Yapıt inceleme yöntemi
- Yansıtmacı
- İkonografi
- Çocuk resimlerinde düzey, motif ve çeşitlilik üzerinde eleştiriler geliştirilmesi
- Çocuk resimlerinin kendine özgü dili ve felsefesi üzerine genel yorumlar yapma

4. Sınıf Dersleri Öğretim Planları

Anasanat Atölye V(Resim)

Dersin Amacı: Görsel sanat eleman ve ilkelerini kullanarak kompozisyon tasarlamak, Görsel sanatların temel kavramlarını açıklamak, Görsel sanatlarda kullanılacak araç, gereç ve materyalleri kullanarak, Sanat elemanları ile ilkelerini birbirleri ile ilişkilendirmek, Görsel sanat örnekleri ile öncü sanatçıların eserlerini tartışmak, Görsel sanatlar uygulamalarını etkileyen üslup ve kuramları analiz etmek, Görsel sanatlar uygulamalarında kullanılan yöntem ve teknikleri çalışmalarına aktarabilme, Görsel sanatlar eğitimine yönelik kaynakları değerlendirmektir.

Dersin İçeriği kompozisyon öge ve ilkelerini temel alarak üslupsal artistik ifade sürecini sorgulamak, özgün ürün ortaya koymak.

Doğadan ve imgesel çalışmalarla özgün artistik ifade dili geliştirmek ve çözümlemek

Öğrenme Çıktıları

Görsel sanatlar uygulamalarını etkileyen üslup ve kuramları analiz edebilme

Özgün görsel sanat ürünleri oluşturabilme

Görsel sanatlara yönelik değer geliştirebilme

Haftalık Ayrıntılı Ders İçeriği

- Bireysel üslup araştırmalarında tekniğin ve malzemenin önemi ve etkisi.
- Bireysel üslup araştırmalarında kompozisyon öge ve ilkelerinin önemi ve etkisi.
- Bireysel üslup araştırmalarında biçim ve boya etüdünün önemi ve etkisi.
- Bireysel üslup araştırmalarında içeriksel anlamın önemi ve etkisi.
- Bireysel üslup araştırmalarında entelektüel birikimin önemi ve etkisi.
- Bireysel üslup araştırmalarında Sanat Tarihi' nin önemi ve etkisi.
- Bireysel üslup araştırmalarında röprodüksiyon analizinin önemi ve etkisi.
- Bireysel üslup araştırmalarında sanatçıların üslupsal süreçlerinin önemi ve etkisi.
- Bireysel üslup araştırmalarında sanat eğitimi geleneğinin önemi ve etkisi.
- Bireysel üslup araştırmalarında genç kuşak sanatçılarının önemi ve etkisi.

- Uygulamalarda süreç ürün ilişkisini sorgulama.
- Sanatçıların üretim süreçlerinde üslupsal arayışlarının sorgulanması.
- Bireysel araştırmaların neden sonuç ilişkilerinin sorgulanması.
- Bireysel üslup araştırmalarının değerlendirilmesi

Anasanat Atölye VI (Resim)

Dersin Amacı: Görsel sanat eleman ve ilkelerini kullanarak kompozisyon tasarlamak, Görsel sanatların temel kavramlarını açıklamak, Görsel sanatlarda kullanılacak araç, gereç ve materyalleri kullanarak, Sanat elemanları ile ilkelerini birbirleri ile ilişkilendirmek, Görsel sanat örnekleri ile öncü sanatçıların eserlerini tartışmak, Görsel sanatlar uygulamalarını etkileyen üslup ve kuramları analiz etmek, Görsel sanatlar uygulamalarında kullanılan yöntem ve teknikleri çalışmalarına aktarabilme, Görsel sanatlar eğitimine yönelik kaynakları değerlendirmektir.

Dersin İçeriği Doğadan ve imgesel çalışmalarla özgün artistik ifade dili geliştirmek ve çözümlenmek

Öğrenme Çıktıları

Oluşturduğu özgün sanat ürünlerini örgütleyebilme

Görsel sanat ürünlerinin duygusal ve düşünsel yaşama etkisini kabullenebilme

Görsel uyarıcılara tepkide bulunabilme

Haftalık Ayrıntılı Ders İçeriği

- Deyimlenmiş çalışmaların gözden geçirilerek sorgulanması
- Doğadan etüd ile kişisel üslubun oluşturulması
- Kişiye ait etüd karakterinin geliştirilmesi
- Kişiye ait etüd karakterinin geliştirilmesi
- Bireysel konu, tema, etüd, biçimsel ve içeriksel üslup araştırmaları
- Bireysel konu, tema, etüd, biçimsel ve içeriksel üslup araştırmaları
- Deformasyon, metamorfoz, izomorfoz, absürd, eklektik... uygulamaların önemi
- Deformasyon, metamorfoz, izomorfoz, absürd, eklektik... uygulamaların önemi
- Yapılan uygulamaların Sanat Tarihi ve çağdaş ürünlerle ilişkilendirilmesi
- Bireysel üslupsal uygulamalarda farklı, yeni arayış ve buluşları sorgulama
- Bireysel üslupsal artistik ifade arayışları ve buluş süreçlerinin sorgulanması
- Bireysel üslupsal artistik ifade arayışları ve buluş süreçlerinin sorgulanması
- Bireysel üslupsal artistik ifade arayışları ve buluş süreçlerinin değerlendirilmesi
- Bireysel üslupsal artistik ifade arayışları ve buluş süreçlerinin değerlendirilmesi

Anasanat Atölye V (Grafik)

Dersin Amacı Görsel sanat eleman ve ilkelerini kullanarak kompozisyon tasarlamak, görsel sanatların temel kavramlarını açıklamak, görsel sanatlarda kullanılacak araç, gereç ve materyalleri kullanarak, sanat elemanları ile ilkelerini birbirleri ile ilişkilendirmek, görsel sanat örnekleri ile öncü sanatçıların eserlerini tartışmak, görsel sanatlar uygulamalarını etkileyen üslup ve kuramları analiz etmek, görsel sanatlar uygulamalarında kullanılan yöntem ve teknikleri çalışmalarına aktarabilme, görsel sanatlar eğitimine yönelik kaynakları değerlendirmek

Dersin İçeriği: Reklam grafiği, endüstriyel ürün, ambalaj ve billboard tasarımı

Öğrenme Çıktıları

Görsel sanatlar uygulamalarını etkileyen üslup ve kuramları analiz edebilme
Özgün görsel sanat ürünleri oluşturabilme
Görsel sanatlara yönelik değer geliştirebilme

Haftalık Ayrıntılı Ders İçeriği

- Öğrencilerle tanışma: kullanılacak araç ve materyallerin tanıtılması ve araştırma yöntemlerinin gösterilmesi
- Kurumsal kimlik bağlantılı ürün geliştirme ve ambalaj tasarımı
- Ambalaj tasarımında malzeme seçimi, renklerin insan psikolojisi üzerindeki etkileri, ürün ve ambalaj ilişkisi
- Ambalaj tasarımında malzeme seçimi, renklerin insan psikolojisi üzerindeki etkileri, ürün ve ambalaj ilişkisi araştırma ve eskiz çalışmaları
- Ambalaj tasarımı ve layout
- Ambalaj tasarımı ve layout
- Vize sınavı
- Billboard tasarımlarının hazırlanması
- Billboard tasarımlarının hazırlanması
- Tasarımların onaylanması, sunuma hazırlanması
- Aktüel malzeme tasarımı (kültürel etkinlik afişleri, cd kapağı vb.)
- Aktüel malzeme tasarımı (kültürel etkinlik afişleri, cd kapağı vb.)
- Aktüel malzeme tasarımı (kültürel etkinlik afişleri, cd kapağı vb.)

Anasanat Atölye VI (Grafik)

Dersin Amacı Görsel sanat eleman ve ilkelerini kullanarak kompozisyon tasarlamak, görsel sanatların temel kavramlarını açıklamak, görsel sanatlarda kullanılacak araç, gereç ve materyalleri kullanarak, sanat elemanları ile ilkelerini birbirleri ile ilişkilendirmek, görsel sanat örnekleri ile öncü sanatçıların eserlerini tartışmak, görsel sanatlar uygulamalarını etkileyen üslup ve kuramları analiz etmek, görsel sanatlar uygulamalarında kullanılan yöntem ve teknikleri çalışmalarına aktarabilme, görsel sanatlar eğitimine yönelik kaynakları değerlendirme

Dersin İçeriği: Reklam ve multimedya grafiği

Öğrenme Çıktıları

Oluşturduğu özgün sanat ürünlerini örgütleyebilme

Görsel sanat ürünlerinin duygusal ve düşünsel yaşama etkisini kabullenebilme
Görsel uyarıcılara tepkide bulunabilme

Haftalık Ayrıntılı Ders İçeriği

- Birinci dönemin genel değerlendirilmesi, kullanılacak araç ve materyallerin tanıtılması ve araştırma yöntemlerinin gösterilmesi
- Televizyon reklamlarının kitleler üzerindeki etkileri, farklı hedef kitlelere yönelik reklam içeriği geliştirme ve televizyon reklamlarının hazırlanış aşamaları
- Sivil toplum kuruluşları veya sosyal sorumluluk projeleri ile ilgili belirlenecek bir konuya yönelik olarak televizyon reklamı geliştirme
- Oluşturulacak reklam ile ilgili yaratıcı metinler ve sloganlar geliştirme
- Story board teknik ve yöntemlerini araştırma ve eskiz çalışmaları
- Tasarımların onaylanması, sunuma hazırlanması
- Vize sınavı
- web sayfası, arayüz tasarımı
- web sayfası, arayüz tasarımı
- web sayfası, arayüz tasarımı
- web sayfası, arayüz tasarımı
- Portfolyo oluşturma
- Portfolyo oluşturma

Seçmeli Sanat Atölye V-VI (Fotoğraf)

Dersin Amacı: Görsel sanat eleman ve ilkelerini kullanarak kompozisyon tasarlamak, Görsel sanatların temel kavramlarını açıklamak, Görsel sanatlarda kullanılacak araç, gereç ve materyalleri kullanarak, Sanat elemanları ile ilkelerini birbirleri ile ilişkilendirmek, Görsel sanat örnekleri ile öncü sanatçıların eserlerini tartışmak, Görsel sanatlar uygulamalarını etkileyen üslup ve kuramları analiz etmek, Görsel sanatlar uygulamalarında kullanılan yöntem ve teknikleri çalışmalarına aktarabilme, Görsel sanatlar eğitimine yönelik kaynakları değerlendirmektir

Dersin İçeriği: temel fotoğraf bilgisi

Öğrenme Çıktıları

Görsel sanat eleman ve ilkelerini kullanabilme

Görsel sanatlar uygulamalarında kullanılan yöntem ve teknikleri çalışmalarına aktarabilme

Görsel Sanatlar ile ilgili bilgi, ilke ve yöntemleri bir görsel sanat ürününe uygulayabilme.

Haftalık Ayrıntılı Ders İçeriği

- Fotoğraf nedir? Nasıl oluşur?
- Fotoğrafta kompozisyon kuralları ve uygulama örnekleri
- Kompozisyon şekilleri, fotoğraf üzerinde örnekli anlatım

- Fotoğraf makinaları kullanım şekilleri, makina ayar mekanizmaları
- Fotoğraf makinası lens çeşitleri, lens çekim örnek ve sonuçları
- Vize 1
- Pozometreler, makine içi ve el pozometresi mantığı sonuçları ve çözümlenmeleri
- Fotoğrafta ışık ve ışık ölçüm çeşitleri, fotoğrafta ışık kullanımı
- Makinalar üzerinde çekim teknikleri , uygulamalı dış çekim
- Makinalar üzerinde çekim teknikleri , uygulamalı dış çekim.
- Vize 2.
- Makinalar üzerinde çekim teknikleri , uygulamalı dış çekim
- Makinalar üzerinde çekim teknikleri , uygulamalı dış çekim
- Makinalar üzerinde çekim teknikleri , uygulamalı dış çekim

Seçmeli Sanat Atölye V-VI (Baskıresim)

Dersin Amacı: Görsel sanat eleman ve ilkelerini kullanarak kompozisyon tasarlamak, Görsel sanatların temel kavramlarını açıklamak, Görsel sanatlarda kullanılacak araç, gereç ve materyalleri kullanarak, Sanat elemanları ile ilkelerini birbirleri ile ilişkilendirmek, Görsel sanat örnekleri ile öncü sanatçıların eserlerini tartışmak, Görsel sanatlar uygulamalarını etkileyen üslup ve kuramları analiz etmek, Görsel sanatlar uygulamalarında kullanılan yöntem ve teknikleri çalışmalarına aktarabilme, Görsel sanatlar eğitimine yönelik kaynakları değerlendirmektir.

Dersin İçeriği: baskı tekniklerini kullanarak yüzeyde form - biçim oluşturma becerisi kazandırma.

Öğrenme Çıktıları

Görsel sanat eleman ve ilkelerini kullanabilme

Görsel sanatlar uygulamalarında kullanılan yöntem ve teknikleri çalışmalarına aktarabilme

Görsel Sanatlar ile ilgili bilgi, ilke ve yöntemleri bir görsel sanat ürününe uygulayabilme.

Haftalık Ayrıntılı Ders İçeriği

- Dersin amacını açıklanarak kullanılacak malzemeler açıklanır.
- Monobaskı tekniği ile uygun kompozisyon hazırlama.
- Monobaskı tekniği ile uygun kompozisyon hazırlama.
- Siyah-beyaz linol baskı için eskiz hazırlama.
- Siyah-beyaz linol baskı kalıbını oyarak yüzeye transfer etme.
- Renkli linol baskı için eskiz hazırlama.
- Renkli Linol baskı uygulama
- Renkli Linol baskı uygulama
- ürün değerlendirme- vize
- Asetat baskı tekniği ile kompozisyon oluşturma.
- Asetat baskı tekniği ile kompozisyon oluşturma.
- Dönem eleştirisi- final
- Ürünlerin sergilemesi.

Seçmeli Sanat Atölye VI (Grafik)

Dersin Amacı: Görsel sanat eleman ve ilkelerini kullanarak kompozisyon tasarlamak, Görsel sanatların temel kavramlarını açıklamak, Görsel sanatlarda kullanılacak araç, gereç ve materyalleri kullanarak, Sanat elemanları ile ilkelerini birbirleri ile ilişkilendirmek, Görsel sanat örnekleri ile öncü sanatçıların eserlerini tartışmak, Görsel sanatlar uygulamalarını etkileyen üslup ve kuramları analiz etmek, Görsel sanatlar uygulamalarında kullanılan yöntem ve teknikleri çalışmalarına aktarabilme, Görsel sanatlar eğitimine yönelik kaynakları değerlendirmektir.

Dersin İçeriği: Grafik tasarım temel bilgiler, temel grafik eğitimi, basım ve yayım teknikleri

Öğrenme Çıktıları

Görsel sanat eleman ve ilkelerini kullanarak kompozisyon tasarlayabilme
Görsel sanatlar eğitimine yönelik kaynakları değerlendirebilme
Görsel Sanatlar ile ilgili bilgi, ilke ve yöntemleri kullanarak özgün ürünler oluşturabilme

Haftalık Ayrıntılı Ders İçeriği

- Kavram ve grafik ilişkisi
- Tipografik karakterlerin gelişimi (imge)
- Sayfa tasarımı bilgisi
- Sayfada tipografik unsurların kullanım biçimleri
- Konuya uygun yazı karakteri seçmek
- Sayfada kullanılan resimlere uygun yazı karakteri seçmek
- Vize sınavı
- Kurumsal kimlik tasarımı ve örnekleri
- Kurumsal kimlik ürünleri tasarımı
- Kurumsal kimlik ürünleri tasarımı
- Kurumsal kimlik ürünleri tasarımı
- Aktüel malzeme tasarımı (kültürel etkinlik afişleri, cd kapağı vb.)
- Aktüel malzeme tasarımı (kültürel etkinlik afişleri, cd kapağı vb.)
- Aktüel malzeme tasarımı (kültürel etkinlik afişleri, cd kapağı vb.)

Rehberlik

Dersin Amacı: Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri hakkında bilgi vermek

Dersin İçeriği: Temel kavramlar, öğrenci kişilik hizmetleri, psikolojik danışma ve rehberliğin bu hizmetler içerisindeki yeri, rehberliğin ilkeleri, gelişimi, psikolojik danışma ve rehberliğin çeşitleri, servisler (hizmetler), teknikler, örgüt ve personel, alandaki yeni gelişmeler, öğrenciyi tanıma teknikleri, rehber-öğretmen işbirliği, öğretmenin yapacağı rehberlik görevleri

Öğrenme Çıktıları

- Rehberlikle ilgili temel kavramları tanıma.
- Rehberliğin ilkelerini tanımlama.
- Öğrenciyi tanıma tekniklerini tanıma.
- Eğitimsel rehberliğin önemini tanıma.
- Meslek rehberliğinde kullanılan materyalleri tanıma.
- Çoklu Zeka Kuramı'nı tanıma
- Rehberlik ve özel eğitim hakkında bilgi sahibi olma.
- Okul rehberliği programları geliştirebilme.

Haftalık Ayrıntılı Ders İçeriği

- Rehberlik ve öğrenci kişilik hizmetleri - Rehberlik ve eğitim - Rehberliğin türleri
- Eğitsel rehberlik - Eğitsel rehberlikte amaçlar - Eğitsel rehberliğin önemi ve ilkeleri - Eğitsel rehberlikte öğretmen rolleri - Eğitsel rehberlikte problem alanları
- Mesleki rehberlik - Mesleki rehberlik alanı ve önemi - Meslek ve kariyer - Kariyer eğitimi ve gelişimi - Meslek seçimini(kariyer gelişimini) etkileyen faktörler - Meslek gelişimi (kariyer gelişimi)ile ilgili kuramlar - Mesleki bilgilendirme
- Mesleki rehberlik - Meslek seçiminde kullanılan araçlar - Çoklu zeka ve meslek seçimi - Üstün yeteneklilerde meslek seçimi - Meslek(kariyer) danışmanlığı - Türk eğitim sisteminde mesleki yönlendirme ve meslek seçimi süreci
- Kişisel rehberlik - Bireysel problemlilik ve uyum - Bireysel farklılıklar - Özgüven geliştirme - Benlik saygısı geliştirme - Stresle başa çıkma - Okullarda zararlı alışkanlıklar
- Ara Sınav
- Bireyi tanıma teknikleri -Bireyi tanımanın önemi - Bireyin bilinmesi gereken yönleri - Nitel tanıma yöntemleri
- Bireyi tanıma teknikleri - Nicel tanıma yöntemleri
- Eğitimde çoklu zeka kuramı - Ç.Z.K.'nin tanımı ve gelişimi - Ç.Z.K.'nin özellikleri - Öğrencilerin zeka alanlarının belirlenmesi
- Rehberlik ve özel eğitim - Özel eğitime muhtaç olma durumu - Okul fobisi - Zihinsel gelişim farklılıkları - Otistik çocuklar - Down sendromlu çocuklar - Hiperaktif çocuklar - Epileptik çocuklar
- Üstün yetenekli çocuklar - Üstün yetenekli çocukların özellikleri - Üstün yetenekli çocukların belirlenmesi - Üstün yetenekli çocukların belirlenmesi ve eğitimi Öğrenme güçlükleri
- Rehberlik ve iletişim - İletişim becerilerinin gereği ve önemi - İletişim düzeyleri - Sözel ve sözel olmayan iletişim - İletişim ve empati
- Rehberlikte örgüt ve personel. Okul rehberlik programlarının geliştirilmesi
- Değerlendirme

Özel Eğitim

Dersin Amacı: Bu dersi tamamlayan öğrenciler özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitimle ilgili genel bilgi ve becerileri edinerek, bu bilgi ve becerileri tartışabileceklerdir.

Dersin İçeriği: Özel eğitim ve temelleri Özel eğitimle ilgili yasa ve yönetmelikler

Özel eğitimde değerlendirme

Kaynaştırma

Erken çocukluk özel eğitimi ve bu konudaki uygulamalar

Farklı yetersizlik türlerinin nedenleri, özellikleri, yaygınlık oranları, uygun eğitsel uygulamalar ve sorunları

Özel gereksinimli öğrenciler için Matematik dersindeki öğretimsel uyarlamalar

Öğrenme Çıktıları

Öğrenci özel eğitim ve temellerini tartışabilecektir.

Öğrenci özel eğitimle ilgili yasa ve yönetmelikleri tartışabilecektir.

Öğrenci özel eğitimde değerlendirme sürecini tartışabilecektir.

Öğrenci Türkiye'deki kaynaştırma uygulamalarını tartışabilecektir.

Öğrenci Türkiye'deki erken çocukluk özel eğitimi ve bu konudaki uygulamaları açıklayabilecektir.

Öğrenci farklı yetersizlik türlerinin nedenleri, özellikleri, yaygınlık oranları, uygun eğitsel uygulamalar ve sorunlarını tartışabilecektir.

Özel gereksinimli öğrenciler için Matematik dersindeki öğretimsel uyarlamaları açıklayabilecektir

Haftalık Ayrıntılı Ders İçeriği

- Özel eğitim ve temelleri
- Özel eğitimle ilgili yasa ve yönetmelikler
- Özel eğitimde değerlendirme
- Kaynaştırma
- Erken çocukluk özel eğitimi ve bu konudaki uygulamalar
- Farklı yetersizlik türlerini tanımlama
- Ara Sınav
- Farklı yetersizlik türlerinin nedenleri, özellikleri, yaygınlık oranları, uygun eğitsel uygulamalar ve sorunları
- Farklı yetersizlik türlerinin nedenleri, özellikleri, yaygınlık oranları, uygun eğitsel uygulamalar ve sorunları
- Farklı yetersizlik türlerinin nedenleri, özellikleri, yaygınlık oranları, uygun eğitsel uygulamalar ve sorunları
- Farklı yetersizlik türlerinin nedenleri, özellikleri, yaygınlık oranları, uygun eğitsel uygulamalar ve sorunları
- Farklı yetersizlik türlerinin nedenleri, özellikleri, yaygınlık oranları, uygun eğitsel uygulamalar ve sorunları
- Özel gereksinimli öğrenciler için Matematik dersindeki öğretimsel uyarlamalar
- Özel gereksinimli öğrenciler için Matematik dersindeki öğretimsel uyarlamalar

Okul Deneyimi

Dersin Amacı: Öğretmen adaylarının ilköğretim ve ortaöğretim okullarında öğretmenlik mesleğini ve okulları daha yakından tanımalarını sağlayacak gözlem ve uygulamalar yapmalarınıdır

Dersin İçeriği: Öğretmenin ve bir öğrencinin okuldaki bir gününü gözleme, öğretmenin bir dersi işlerken dersi nasıl düzenlediğini, dersi hangi aşamalara böldüğünü, öğretim yöntem ve tekniklerini nasıl uyguladığını, derste ne tür etkinliklerden yararlandığını, dersin yönetimi için ve sınıfın kontrolü için öğretmenin neler yaptığını, öğretmenin dersi nasıl bitirdiğini ve öğrenci çalışmalarını nasıl değerlendirdiğini gözleme, okulun örgüt yapısını, okul müdürünün görevini nasıl yaptığını ve okulun içinde yer aldığı toplumla ilişkilerini inceleme, okul deneyimi çalışmalarını yansıtan portfolyo hazırlama.

Öğrenme Çıktıları

Öğretmenin kullandığı öğretim etkinliklerini gözlemleyerek raporlaştırabilme
 Öğretmenin öğrenme- öğretim sürecinde kullandığı yönerge ve açıklamaları gözleyebilme
 Dersin yönetimi ve sınıfın kontrolüne ilişkin uygulamalar yapabilme
 Görsel Sanatlar dersine uygun bir ders planı hazırlayabilme.
 Öğretim-öğrenme sürecinde değerlendirme boyutunu inceleyebilme
 Okulun örgütsel yapısını, işleyişini ve öğretmenliği sistemli bir yaklaşımla tanıyabilme

Haftalık Ayrıntılı Ders İçeriği

- Dönem Planı
- Okul müdürünün ve diğer yöneticilerin görev ve sorumlulukları
- Öğretmenin görev ve sorumlulukları
- Yönerge ve Açıklamalar
- Soru sorma alıştırmaları
- Dersin yönetimi ve sınıfın kontrolü
- Öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesi
- Kaynak, araç gereç ve materyallerden yararlanma
- Grup Çalışmaları
- Çalışma yapraklarının hazırlanması ve kullanılması
- Değerlendirme ve kayıt tutma
- Dersi planlama ve etkinlikleri sıraya koyma
- Okul deneyimi çalışmalarını değerlendirilmesi

Müze Eğitimi ve Uygulamaları

Dersin Amacı: Müze ve müzecilik ile ilgili temel kavramların anlam bilgisi, Müzeciliğin tarihini bilme, Müze türlerini ve müzelerin işlevlerini bilme, Dünyada ve Türkiye'deki müze eğitimi uygulamalarını araştırma ve örnekler verme, Müze araştırmacısı, müze eğitimcisi, müze uzmanı kavramlarını ve bu kişilerin görevlerini bilme, Müze eğitiminde kullanılacak uygun yöntem ve teknikleri bilme, seçme ve uygulama, Sanat eğitimi ve müzeler arasındaki bağlantıyı kurma, Sanat öğretiminde

kullanılmak üzere müze eğitimi programı hazırlama ve uygulama.

Dersin İçeriği: Müzeciliğin tarihi: Müze türleri; amaçları ve işlevleri, gerekliliği (karşılaştırmalı inceleme); Müze ve kültürler, müze ve sanat, müze ve eğitim, müze ve toplum ilişkileri gibi teorik konuları içerir, sanat eğitiminde müzelerden uygulamalarla yararlanma: öğrenciler için müze rehberi hazırlama, müze gezisi için ön hazırlık, plan ve kurallar, program ve yazışmalar; grup ve bireysel ziyaretler, müzenin tanıtımı, sergileme ve etkinliklerin değerlendirilmesi, müzelerdeki eserlerin tarihsel estetik ve eleştirel incelemesi.

Öğrenme Çıktıları

Müze ve müzecilik kavramlarını bilir.

Türkiye müzeciliğinin ve müze eğitiminin tarihçesini bilir.

Dünya da müzeciliğinin ve müze eğitiminin tarihçesini bilir.

Öğretmenlerin müze gezisi öncesinde, gezi sırasında ve sonrasında yapması gerekenleri bilir.

Müze eğitiminde müze ziyaretleri için müze gezi planı hazırlar.

Öğretmenlerin müze gezisi öncesinde, gezi sırasında ve sonrasında yapması gerekenleri gezi planına uygular.

Müze eğitimi kapsamında Türkiye de ve Dünyadaki farklı uygulamaları karşılaştırır.

İlköğretim programında müze eğitimi ünitesini değerlendirir

Orjinal ve özgün ürünler gerçekleştirir.

Haftalık Ayrıntılı Ders İçeriği

- Müze, Müze eğitimi , Müze çeşitleri nedir? Müzelerin işlevleri hakkında teorik ve görsel bilgilenme.
- Dünyadaki ve ülkemizdeki Müze ve Müze eğitiminin tarihsel süreçleri hakkında teorik ve görsel bilgilenme
- Dünya ve Ülkemizdeki Müzelerin eğitim programları ile Müze eğitimine örnek uygulamaların incelenmesi,
- Bir Müze ziyareti nasıl planlanır. AİBÜ Doğa Tarihi Müzesine ziyaret
- AİBÜ İzzet Baysal Müze Gezisi planlama ve uygulama
- Gezi sonrası değerlendirmeler ve atölye çalışmaları
- Ören yerine (Mudurnu İlçesi ..vb) müze gezisi planlama ve uygulama
- Gezi sonrası değerlendirmeler ve atölye çalışmaları
- Bolu Arkeoloji ve Etnografya Müzesine gezi planı ve uygulama
- Gezi sonrası değerlendirmeler ve atölye çalışmaları
- Ankara Anadolu Medeniyetler Müzesine gezi planlama ve uygulama Ankara Resim Heykel Müzesine gezi planlama ve uygulama
- Gezi sonrası değerlendirmeler ve atölye çalışmaları
- İstanbul Arkeoloji Müzesi - Ayasofya yada Rahmi Koç Müzesine müze gezi planı hazırlama ve uygulama
- Müze gezi planları, uygulamaları ve atölye çalışmalarının genel değerlendirilmesi

Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi

Dersin Amacı: Türk milli Eğitim Sisteminin Amaç ve İlkelerini, yönetim, yapı, süreç ve görevleri hakkında bilgi sahibi olma, okulun amaç, yapı ve işlerliğini bilme

Dersin İçeriği: Türk eğitim sisteminin amaçları ve temel ilkeleri, eğitimle ilgili yasal düzenlemeler, Türk eğitim sisteminin yapısı, yönetim kuramları ve süreçleri, okul örgütü ve yönetimi, okul yönetiminde personel, öğrenci, öğretim ve işletmecilikle ilgili işler, okula toplumsal katılım.

Öğrenme Çıktıları

Ders konularıyla ilgili kavram ve kuram olgu ve olaylar hakkında bilgi sahibi olma
Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen ulusal ve evrensel duyarlılıkların bilincinde olma.

Ders konularıyla ilgili özgün bilgi kaynaklarını kullanabilme

Bilgiye ulaşma yollarını bilme ve etkin bir şekilde kullanma.

Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu bir tutum geliştirme.

Toplum karşısında etkili konuşma becerilerini geliştirme

Demokrasi, insan hakları, toplumsal, bilimsel ve mesleki etik değerlere uygun davranma.

Haftalık Ayrıntılı Ders İçeriği

- Dersle ilgili bilgiler ve tanışma
- Toplumsal Kurum Olarak Eğitim
- Eğitim Sisteminin Amaçları ve Temel İlkeleri
- Eğitimle ilgili yasal düzenlemeler
- Türk eğitim sisteminin yapısı
- Yönetim Kuramları ve Süreçleri
- Yönetim Kuramları ve Süreçleri
- Ara sınav
- Okul Örgütü ve Yönetimi
- Yönetim Süreci
- Öğrenci İşlerinin Yönetimi
- İnsan Kaynağı İşlerinin Yönetimi
- Destek İşlerin ve Bütçenin Yönetimi
- Okula Toplumsal katılım.

Topluma Hizmet Uygulaması

Dersin Amacı: Toplumun güncel sorunlarını belirlemek ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlamak, sosyal sorumluluk çerçevesinde çeşitli projelerde gönüllü olarak yer almak, topluma hizmet çalışmalarının uygulanmasına yönelik temel bilgi ve becerileri kazanmaktır.

Dersin İçeriği: Topluma hizmet uygulamalarının önemi, toplumun güncel sorunlarını belirleme ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlama, sosyal sorumluluk çerçevesinde çeşitli projelerde gönüllü olarak yer alma, topluma hizmet çalışmalarının okullarda uygulanmasına yönelik temel bilgi ve becerilerin kazanılması.

Öğrenme Çıktıları

Topluma hizmet uygulamalarının amaçlarını açıklayabilme
 Toplumun güncel sorunlarını belirleyebilme
 Seçilen güncel soruna ilişkin proje hazırlayabilme
 Topluma hizmet uygulamaları kapsamında çeşitli etkinlikler düzenleyebilme

Haftalık Ayrıntılı Ders İçeriği

- Topluma hizmet uygulamaları dersi ve tanımlar
- Yurt dışında topluma hizmet uygulamalarına genel bakış
- Öğretmen yetiştirme programlarında topluma hizmet uygulamaları ve uygulama alanları
- Proje gruplarının oluşturulması
- Proje önerilerinin hazırlanması
- Proje önerilerinin tartışılması ve onaylanması
- Bireysel Projelerin uygulanması
- Bireysel Projelerin uygulanması
- Grup Projelerin uygulanması
- Grup Projesinin uygulanması
- Sınıf projelerinin Uygulanması
- Sınıf projelerinin uygulanması
- Proje ve raporların teslim edilmesi
- Proje ve etkinliklerin değerlendirilmesi

Öğretmenlik Uygulaması

Dersin Amacı: Öğretmenlik deneyimi kazanmaları için gönderildikleri uygulama okulunun değişik sınıflarında öğretmenlik uygulaması yaparak öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri geliştirebilme, Görsel Sanatlar programlarını tanıyabilme, kullanılan araç gereç, yöntem, teknik ve öğrenci değerlendirme teknikleri hakkında yorum yapabilme, Uygulama okullarındaki öğretmenlik uygulamaları sırasında edindikleri deneyimleri arkadaşları ve uygulama öğretim elemanı ile paylaşıp geliştirebilme.

Dersin İçeriği: Haftada bir tam gün ya da iki yarım gün (minimum 12 hafta) öğretmen adaylarının bizzat sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazanmasına ve belirli bir dersi ya da dersleri planlı bir biçimde öğretmesi ve uygulaması semineri (öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi ve paylaşılması).

Öğrenme Çıktıları

Ünitelendirilmiş yıllık plana uygun ders planları hazırlayabilme
 Konu/ kazanımlarla ilgili temel kavramları tutarlı bir şekilde kullanabilme
 Çeşitli öğretim stratejilerini, yöntem ve tekniklerinden yararlanabilme
 Öğretim araç-gereç ve materyallerini amacına ve sınıf düzeyine uygun olarak kullanabilme
 Öğrenme ortamını düzenleyebilme
 Sınıfı etkili bir şekilde yönetebilme
 Kazanımlara uygun değerlendirme biçimleri ve ölçütleriyle öğrencileri değerlendirebilme
 Okul sistemini kavrayabilme.

ÖZGEÇMİŞ

- Öğrenim Durumu** Bolu Kız İlköğretmen Okulu (1974)
Gazi Eğitim Enstitüsü, Resim-İş Öğretmenliği, Grafik Bölümü (1979)
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Resim-İş Öğretmenliği Lisans tamamlama (1994)
Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Resim-İş Öğretmenliği Yüksek Lisans (1997)
- Çalışma Özgeçmişi:** Yozgat Sarıkaya Lisesi Resim-İş öğretmenliği (1979-1980)
Antakya Kurtuluş Lisesi Resim-İş öğretmenliği (1983-1990)
Malatya Arapkir Lisesi Resim-İş öğretmenliği (1990)
Malatya İnönü İlköğretim Okulu Resim-İş öğretmenliği (1991-1994)
Bolu Atatürk Lisesi Resim-İş öğretmenliği (1994-1996)
Abant İzzet Baysal Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Öğretmenliği ABD Öğretim Görevlisi (1996-?)
- Yönetim Görevleri:** AİBÜ Güzel Sanatlar Eğitimi Bölüm Başk. Yard. (1998-2004; 2007-2012)
- Diğer Görevleri:** Bologna Süreci Bölüm Koordinatörlüğü
Fakülte – Okul İşbirliği Anabilim Dalı Koordinatörlüğü (1998-?)
Topluma Hizmet Projeleri Anabilim Dalı Koordinatörlüğü (2006-?)
- Verdiği Dersler:** Özel Öğretim Yöntemleri I-II, Çocuğun Sanatsal Gelişimi, Grafik Tasarım, Resim Teknikleri I-II, Yazı, Okul deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması, Görsel Sanatlar, Zihinsel Engelliler Resim-İş Öğretimi, Okul Öncesi Resim-İş Eğitimi.
- Yayınlar :** Duyarlılık eğitimi açısından Almanya ve Türkiyede’ki temel eğitimde sanat eğitimi yaklaşımlarının ve uygulamadaki programların karşılaştırılması. X. Eğitim Bilimleri kongresi, 7-9 Haziran 2001, Sözlü bildiri, 2001, Bolu.
- Resim-İş öğretmenliği özel yetenek sınavlarında görsel algı testlerinin yeri. ÇOMÜ Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü“II. Ulusal Güzel Sanatlar Eğitimi Sempozyumu” Sözlü bildiri, 8-9-10 Nisan 2010, Çanakkale.
- İlköğretim görsel sanatlar dersi amaç ve kazanımlarının taksonomik düzeyleri, AİBÜ Eğitim Bilimleri kongresi, Sözlü bildiri II. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretimi Kongresi, Sözlü bildiri, 27-29 Eylül 2012, Bolu.
- Adres:** Kılıçaslan Mah. 103. Sok. Ada Apt. No: 11 Daire 2 BOLU
E-mail: sartyilmaz@gmail.com
Tel; 0 505 889 11 77