



T.C.

GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ SANAT EĞİTİMİ

ÖZ-YETERLİKLERİNİN ARAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Duygu ÇATIKKAŞ (İŞGÜZEN)

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Fatma MAZMAN BUDAK

TOKAT

Nisan, 2014



T.C.

GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ SANAT EĞİTİMİ

ÖZ-YETERLİKLERİNİN ARAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Duygu ÇATIKKAŞ (İŞGÜZEN)

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Fatma MAZMAN BUDAK

TOKAT

Nisan, 2014

ETİK SÖZLEŞME

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgi toplama ve raporlaştırma sürecinin Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna, genel akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak gerçekleştirildiğini; bu tez çalışmasını “intihali engelleme” programı ile taradığımı, bana ait olmayan tüm bilgi, düşünce ve bulgulara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan eder, sorumluluğun tarafıma ait olduğunu kabul ederim.

Tarih: 04./05/2014

Tezi hazırlayan Öğrencinin

Adı Soyadı

Duygu ÇATIKKAŞ

İmza



JÜRİ İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Duygu Çatıkkaş'ın Öğretmen Adaylarının Sanat Eğitimi Öz-Yeterliklerinin Araştırılması adlı çalışması 03.04.2014 tarihinde jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı'nda yüksek lisans olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

Başkan: Yasin GÖKBULUT (Yrd. Doç. Dr.)

Üye (Tez Danışmanı): Fatma MAZMAN BUDAK (Yrd. Doç. Dr.)

Üye : Fadime SEÇGİN (Yrd. Doç. Dr.)

Üye :

Üye :

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

İmza

Yasin Gökbulut
Fatma Mazman Budak
Fadime Seçgin

.../.../201..

Enstitü Müdürü



ÖNSÖZ

Nitelikli bir sanat eğitimi ve toplumların gelişebilmesi için sanat eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır. Sanat ve sanat eğitimi bireylere üretmeyi, güzeli aramayı, özgür eleştiri yapmayı, çağdaş düşünmeyi ve yaratıcı olmayı amaçlayan nitelikli bir eğitim sistemidir. Sanat eğitimi bu niteliklerle beraber iyi birer bireyler yetiştirmeyi de amaçlamaktadır.

Okullardaki sanat eğitimi derslerinin sadece uygulama ağırlıklı olarak görülmesi çağdaş sanat eğitime göre ters bir görüştür. Oysaki uygulamanın yanı sıra sanat eğitiminin diğer üç disiplin alanı olan sanat eleştirisi, sanat tarihi ve estetik de sanat eğitimi derslerinde birbiriyle bütünleşik bir halde verilmesi daha doğru olacaktır.

Sanat eğitimi ve öz-yeterlik kavramları eğitim sisteminin önemli öğelerinden ikisidir. Diğer alanlar olduğu gibi sanat eğitiminde de bireylerin öz-yeterlik algılarının gelişmiş olması veya geliştirilmesi önemlidir. Bu araştırmada da sanat eğitiminde öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının ölçülmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde giriş, ikinci bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi, üçüncü bölümde yöntem, dördüncü bölümde araştırmanın bulguları, beşinci bölümde tartışma ve son bölümde ise sonuç ve öneriler yer almaktadır.

Duygu ÇATIKKAŞ

TEŞEKKÜR

Tüm yüksek lisansım boyunca benden maddi ve manevi hiçbir yardımı esirgemeyen, bilgi ve tecrübesiyle bana yol gösteren Prof. Dr. Sedat YAZICI ve Doç. Dr. Aslı YAZICI'ya teşekkürlerimi sunarım. Çalışmamın en başından beri beni destekleyen, ilgisini ve desteğini hiç esirgemeyen tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Fatma MAZMAN BUDAK'a sonsuz teşekkürler. Tüm bu süreçte bana güvenen, beni sonuna kadar destekleyen, ilgisi ve sevgisiyle hep yanımda olan annem Çağnur İŞGÜZEN'e, babam Muzaffer İŞGÜZEN'e, kardeşlerim Burcu ve Aybüke İŞGÜZEN'e ve eşim Suat ÇATIKKAŞ'a teşekkür ederim.

ÖZET***ÖĞRETMEN ADAYLARININ SANAT EĞİTİMİ
ÖZ-YETERLİKLERİNİN ARAŞTIRILMASI**

Duygu ÇATIKKAŞ

Yüksek Lisans, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Fatma MAZMAN BUDAK

Nisan 2014, xii+ 92 sayfa

Sanat eğitimi, modern eğitim programlarının önemli bir parçasıdır. Sanat ve sanat eğitimi insanoğlunun var oluşundan günümüze kadar sürekli gelişerek devamlılığını sürdürmüştür. Sanat, insan yaşamının her anında karşısına çıkmaktadır. Bundan dolayı sanat ve sanat eğitimi insanlar için vazgeçilmez bir yaşam gereksinimlerinden biri haline gelmiştir. Bireylere haz veren sanat, yaşadığımız topluma da ruhsal ve duygusal haz ve mutluluk vermektedir.

Öğretmen adaylarının, önemli ölçüde soyut bilgilerden oluşan sanat eğitimi konuları ve bunların öğretimi ile ilgili öz-yeterlik algılarının bilinmesi eksik yönlerinin tamamlanması ve geliştirilmesi için önemlidir. Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının sanat eğitimine yönelik öz-yeterlik algılarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Geçerlik çalışmasında açıklayıcı faktör analizi yapılarak yapı ve içerik geçerliği, güvenilirlik çalışmasında ise güvenilirlik katsayılarına bakılarak ulusal ve uluslar arası düzeyde kullanılabilir bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinin cinsiyet, lise türü ve üniversiteler arasındaki ilişki gibi değişkenler açısından incelenmiştir.

Araştırmada betimsel yöntemlerden alan taraması (survey) tipi araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 89'u kadın ve 48'i erkek olmak üzere toplam 137 resim-iş öğretmen adayları oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının sanat eğitimine yönelik öz-yeterlik algılarını ölçmeyi amaçlayan ve araştırmacı tarafından geliştirilen Görsel Sanatlar Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği ölçme aracı olarak uygulanmıştır.

Ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik için yapı geçerliliği ve madde analizleri yapılmış, ölçeklerin birbirleriyle ve bağımsız değişkenlerle olan ilişkisini incelemek amacıyla *t*- testi, tek yönlü varyans analizi (Anova), Kruskal Wallis-H ve Mann Whitney U testleri

kullanılmıştır. Demografik özellikleri betimlemek amacıyla da cinsiyet, alanlarına yönelik yayınları ne sıklıkla takip ettikleri ve mezun olunan lise türü gibi bağımsız değişkenlerin dağılımları incelenmiştir.

Araştırma sonunda geliştirilen ölçekte birinci alt problem olan öğretmen adaylarının öz-yeterlik puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. İkinci alt problem olan öğretmen adaylarının görsel sanatlar eğitime yönelik öz-yeterlik düzeyleri mezun oldukları liseye göre de anlamlı bir farklılık göstermiştir. Üçüncü alt problemde belirtilen görsel sanatlar öğretmen adaylarının sanat eğitiminde öz-yeterlikleri üniversitelere göre anlamlı farklılık göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Sanat, Sanat Eğitimi, Öz-Yeterlik, Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı

ABSTRACT**THE INVESTIGATION OF PROSPECTIVE TEACHERS'
SELF-EFFICACY IN ART EDUCATION**

Duygu ÇATIKKAŞ

Master Degree, the Department of Primary Education

Thesis Advisor: Asst. Doc. Dr. Fatma MAZMAN BUDAK

April 2014, xii + 92 pages

Art education is an important part of the contemporary curriculums. Art and art education has been developing and maintaining continuity from the existence of human being to our day. People face art in every moment of their lives. Therefore, art and art education has become one of the most indispensable vital necessity for people. The art giving individuals joy also gives spiritual and sentimental joy and happiness to the society that we live in.

Determining the prospective teachers' self-efficacy perceptions related to the art education subjects generally composed of abstract information and the teaching of these subjects is important for the overcoming and developing the shortcomings. The aim of this study is to develop a valid and reliable measure with the intention of evaluation of prospective teachers' self-efficacy perceptions towards the art education. Explanatory factor analysis and content validity was conducted as the validity study, and reliability coefficient was considered for the reliability study with the aim of developing a measure that can be used at national and international levels. To achieve the goal of the study, prospective teachers' self-efficacy perceptions were investigated in accordance with some variables such as the relationships between the genders, the types of the high school and universities.

One of the descriptive methods, survey was used in the research. The sample of the study was composed of a total 137 prospective art teachers, 89 women and 48 men. As for the measure, Art Education Self-Efficacy Scale which aimed at assessing the prospective teachers' self-efficacy perceptions towards the art education and which was developed by the researcher was conducted.

For the validity and reliability analysis of the scales, construct validity and item analysis were carried out, and for the investigation of the relationship between the scales and independent variables and the interrelation of the scales, *t*-test, one way variance analysis (ANOVA), Kruskal Wallis-H and Mann Whitney U tests were used. With the aim of describing

the demographics, the distribution of some independent variables such as gender, how often they follow the publications related to their field and the type of the high school they graduated.

As a result of the study, there isn't a significant difference in the prospective teachers' self-efficacy scores in accordance with the gender, which is the first sub-problem of the study. There is a significant difference in prospective teachers' levels of self-efficacy related to the visual arts education in accordance with the type of the high school they graduated, which is the second sub-problem. There is a significant difference in prospective visual arts teachers' self-efficacy in art education in accordance with the universities, which is the third sub-problem of the research.

Key words: Art, Art Education, Self-Efficacy, Teachers' Self-Efficacy Beliefs

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK SÖZLEŞME.....	i
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem	3
Alt Problem.....	3
Amaç	3
Önem	3
Sayıtlılar.....	4
Sınırlılıklar.....	4
BÖLÜM II	5
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR.....	5
Sanat ve Sanat Eğitimi Kavramları.....	5
Sanat Eğitiminin Amaçları.....	10
Sanat Eğitiminin İlkeleri.....	14
Sanat Eğitiminin İşlevleri.....	14
Sanat Eğitiminin Gerekliliği.....	15
Sanatsal Öğrenme.....	16
Sanat Eğitiminde Öğretim Süreci.....	17
Sanat Eğitiminde Dört Disiplin.....	24
Sanat Uygulaması.....	28
Sanat Eleştirisi.....	30
Sanat Tarihi.....	36
Estetik.....	38

Eğitim Programlarında Sanat Eğitimi.....	39
Dünyada Sanat Eğitiminin Tarihsel Gelişimi.....	40
Türkiye’de Sanat Eğitiminin Tarihsel Gelişimi.....	47
Cumhuriyet Öncesi Dönem.....	47
Cumhuriyet Sonrası Dönem.....	49
Öz-Yeterlik Kavramı.....	54
Öz-Yeterlik İnançlarının Kaynakları ve Etkileri.....	54
Öğretme-Öğrenme Süreci ve Öz-Yeterlik İnançları.....	57
Öğretmen Öz-Yeterlik İnanıcı.....	58
İlgili Çalışmalar.....	61
BÖLÜM III	66
YÖNTEM	66
Araştırmanın Modeli	66
Evren ve Örneklem	66
Veri Toplama Araçları	66
Ölçek Geliştirme Süreci.....	67
Verilerin Analizi	71
BÖLÜM IV	73
BULGULAR	73
Örneklemin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	75
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	76
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	77
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	79
BÖLÜM V	83
TARTIŞMA.....	83
BÖLÜM VI	85
SONUÇ VE ÖNERİLER	85
KAYNAKÇA	88
EKLER	93

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 Görsel Sanatlar Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği'nde Yer Alan Maddelerin Faktör Yükleri	69
Tablo 2 Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının Öz-Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesine Yönelik Görüşlerin Yüzde ve Frekans Değerleri.....	72
Tablo 3 Örneklemenin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	74
Tablo 4 Örneklemenin Alanlarına Yönelik Yayınları Ne Sıklıkla Takip Ettiklerine Göre Dağılımı.....	74
Tablo 5 Örneklemenin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Dağılımı.....	75
Tablo 6 Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Görsel Sanatlar Eğitimi Öz-Yeterlik Puanları İçin Bağımsız T-Testi Sonuçları.....	75
Tablo 7 Öğretmen Adaylarının Sanat Eğitimi Öz-Yeterlik Puanlarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	77
Tablo 8 Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Görsel Sanatlar Eğitimi Öz-Yeterlik Puanları İçin Tek Faktörlü Anova Sonuçları.....	77
Tablo 9 Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Üniversitelere Göre Görsel Sanatlar Eğitimi Öz-Yeterlik Puanlarının Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	78
Tablo 10 Cumhuriyet Üniversitesi ile Gazi Üniversitesi Arasındaki İlişkinin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	79
Tablo 11 Ondokuz Mayıs Üniversitesi ile Gazi Üniversitesi Arasındaki İlişkinin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	79
Tablo 12 Marmara Üniversitesi ile Gazi Üniversitesi Arasındaki İlişkinin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	80
Tablo 13 Gaziosmanpaşa Üniversitesi ile Gazi Üniversitesi Arasındaki İlişkinin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	80

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Görsel Sanatlar Eğitimi z-Yeterlik leği Yamaç ve Birikinti Grafiği.....69

BÖLÜM I

GİRİŞ

Sürekli gelişen ve değişen dünyada eğitim, 20. yüzyıldan sonra daha da hızlanarak büyük bir gelişme göstermiştir. Eğitimdeki bu gelişmeler hız kazandıkça insanlar üzerindeki olumlu etkileri de giderek artmıştır.

Eğitimin ilerlemesi ile birlikte gelişen teknolojiye ayak uydurmak için yeni bilgiler üreten, yaratıcı, pratik, özgür, çağdaş bireylerin yetişmesi gerekmektedir. Bunu sağlayan eğitim, bilim ve teknolojinin yanı sıra sanat eğitimi de böyle bireylerin yetişmesini sağlamaktadır. Sanat eğitimi ile birlikte bireylere estetik eğitim ve duyarlılığı da kazandırılmalıdır. Sanat eğitiminde yanlış bir kanı olan sadece yetenekli öğrencilere yönelik bir eğitim süreci olduğu düşünülmektedir. Böyle yanlış düşünce ile yeteneği olmadığı düşünülen çocukların sanatın sağlayacağı olumlu faydalardan mahrum bırakılmış olacaklardır. Çocuk veya genç, sanat eğitimi yoluyla bakmak yerine görmeyi, duymak yerine işitmeyi, dokunduğu şeyleri hissetmeyi, farkında olmayı ve algılamayı öğrenecektir. Çünkü sanat eğitimi bir “duyarlılık” eğitimidir (Yılmaz, 2007). Sanat eğitimi, tüm sanat dallarını (müzik, drama, dans, tiyatro, fotoğraf, şiir vb.) kapsayan bir süreç olmalıdır.

Sanat eğitimi özellikle öğrenme ve gelişim sürecinde etkin bir role sahiptir. Eğitim ve öğretimin en önemli yardımcı dallarından biridir. Çünkü eğitim sadece okulda düz bir anlatımla yapılan bir süreç değildir. Aynı zamanda görerek, işiterek, dokunarak, uygulayarak katılımı aktif olan bir süreci kapsamaktadır.

Yaratıcılığın, üretkenliğin, değerlerin öğretimi, sanatı anlayan ve algılayan bireylerin yetiştirilmesi için sanat eğitiminin bir eğitim bilinci ve süreci olduğu düşüncesinin yaygınlaştırılması gerekir. Bu düşüncüyü de sadece okul içinde değil yaşam boyu sanat eğitimi düşüncesi olarak toplumda yaygınlaştırılmalıdır.

Sanat eğitiminde oldukça önemli olan sanat eğitimcisi de küçük yaşlardan itibaren çocuklarda sanat eğitimini doğru olarak algılamaları için yardımcı olan ve sanatın teorik bilgisini öğreten kişi rolündedir. Bu rolün gereklerini doğru şekilde yerine getiremezlerse çocuklarda var olan yeteneklerin, eleştirel düşünmenin ve yaratıcılığın gelişmesinde etkili oldukları kadar bu altın öğeleri köreltebilirler de. Öğrencilere uygun ortam ve olanakların sunulması sanat eğitimi dersleri açısından önemlidir. Öğrenciler uygun ortama ve kullanabilecekleri uygun araç ve gereçlere ne kadar sahip olurlarsa bu altın öğelerin gelişmesine de o kadar yarar sağlar. Yarar sağlamanın yanı sıra sanat eğitimi, tüm bilim dalları ile de ilişkilidir. Bütünleşik program içerisinde yer almaktadır.

San'a (1983) göre sanat eğitimi, güzel sanatların tüm dallarını içeren okul ve okul dışında yaratıcı sanatsal bir eğitimidir. Karayağmurlar (1991) ise sanat eğitimi, insanı özgürleştiren, bireyin kendisini ve dış dünyasını tanıyıp, bireyin yaratıcılığı geliştiren bir eğitim biçimi olarak tanımlamaktadır. Sanat eğitimi, insanların tümüne yönelen, sanatı ve sanatsal kavramları aktaran, insanların yaşamsal değerini belirleyen, sanat ve düşün alanında yaratıcılığı geliştirme çabası içinde olan eğitsel programlar bütünüdür (Erinç,1995).

İnsanoğlunun var oluşundan bugüne kadar insanlar sanatın her dalıyla kendilerini ve dünyalarını yansıtmışlardır. Sanat insan yaşamının her anında karşısına çıkmaktadır. Bu doğrultuda sanat, insanlar için vazgeçilmez bir yaşam gereksinimlerinden biridir. Yaratıcısına duygusal bir haz veren sanat, bireyleri de bireylerin yaşadığı topluma da ruhsal ve duygusal haz ve mutluluk vermektedir.

Sanat eğitimi genel eğitim süreci içerisinde amaçlarını ve yöntemlerini kullanarak bireylerin yaratıcılıklarını geliştirebilmelerine, bireylere estetik anlayış kazandırabilmeyi hedefleyen eğitim etkinliklerinin tümüdür. Sanat eğitimi; sanat etkinliklerin uygulama, sanat eleştirisi, sanat tarihi ve estetik ile birlikte tasarlama, düşünme, ifade etme, eleştirel yaklaşım ve algılama gibi kavramları da içinde barındırır. Bireyler bu kavramları resim, müzik, heykel, seramik, fotoğraf, drama, tiyatro, sinema, hat, dil/edebiyat (şiir, öykü, roman), mimari vb. tüm sınırsız sanat alanlarından kendi algılarını, duygularını, düşüncelerini ortaya çıkarma olanağı bulmaktadırlar.

Sanat eğitimi derslerinin okullarda okutulması ve her yılda aynı müfredatın tekrarlanarak öğrencilere salt aynı yöntem ve tekniklerle yaptırılması günümüz eğitim sisteminin önemli sorunların sadece birisidir. Bu doğrultuda yetenekli çocukların ortaya çıkmasını beklemek sanat derslerinin hedeflerinden çıkarak boş zaman değerlendirme dersi niteliği kazanmıştır.

Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmelerinde, estetik hazzı ve değerleri kazanmalarında, iyi vatandaş olarak yetişmelerinde ve kendilerine uygun dili seçmelerinde onlara sanat eğitimi yardımcı olmaktadır.

Günümüzde sanat eğitimi yaklaşımı “sanat yoluyla eğitim” doğrultusunda ilerlediğini söylemek mümkündür. “Sanatta eğitim” veya “sanat yoluyla eğitim” 21. Yüzyılda varlığını sürdürecektir. Çünkü sanatı dar anlamıyla algılamayanlar veya sadece sanat yapmak için sanatı yapmak istemeyenler çağdaş sanat eğitiminin önem kazanacağını bilmektedirler (Ayaydın, Vural, Tuna ve Yılmaz, 2009).

Çağdaş sanat eğitimi, araştıran, inceleyen, sorgulayan, geniş görüşlere sahip, özgür düşünen ve hoşgörüyeye sahip bireylerin yetişmesine olanak sağlamaktadır. Ayrıca sanat

eğitimi, bireylerin kendini kanıtlamasına, kimliğini bulabilmesine ve evre kavramının ne anlama geldiğini renmelerine ve duyarlı olup sorumluluk kazanmalarına da yardımcı olur.

Çağdaş sanat eğitimi, bireylere entelektuel bakış açısı, duygusal zekâsının gelişmesine ve bireylerin sosyal yaşamlarının gelişmesini sağlayarak onların kişisel ihtiyaçlarına cevap arama çabası içindedir.

Araştırmanın Problemi

Bu araştırmanın problem cümlesi, “öğretmen adaylarının sanat eğitimine yönelik öz-yeterlik algıları nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Belirlenen problem cümlesi kapsamında öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının hangi boyutta olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Alt Problemleri

Yukarıda tanımlanan problem çerçevesinde cevap aranan alt problemler ise şunlardır:

- 1- Öğretmen adaylarının sanat eğitiminde öz-yeterlikleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- 2- Öğretmen adaylarının sanat eğitiminde öz-yeterlikleri lise türü değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- 3- Öğretmen adaylarının sanat eğitiminde öz-yeterlikleri üniversite değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının sanat eğitimine yönelik öz-yeterlik algılarını belirlemek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Geçerlik çalışmasında açıklayıcı faktör analizi yapılarak yapı ve içerik geçerliği, güvenilirlik çalışmasında ise güvenilirlik katsayılarına bakılarak ulusal ve uluslar arası düzeyde kullanılabilecek bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır.

Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için öğretmen adaylarının öz-yeterlikleri cinsiyet, lise türü ve üniversiteler arasındaki ilişki gibi bağımsız değişkenler açısından incelenmiştir.

Araştırmanın Önemi

Öğretmen adaylarının, önemli ölçüde soyut bilgilerden oluşan sanat eğitimi konuları ve bunların öğretimi ile ilgili öz-yeterlik algılarının bilinmesi, eksik yönlerinin tamamlanması ve geliştirilmesi açısından önemlidir. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin öğretim konusundaki performanslarında öz-yeterlik inançlarının etkili olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının kendi mesleki yeterliklerini değerlendirmeleri ve öz-yeterlik algılarının tespit edilmesi Eğitim Fakültelerinde sanat eğitimi konusunda verilen eğitimin ne düzeyde

olduğunu, hangi yeterliklerle mezun olduklarını dolaylı yoldan da olsa ölçme imkanı verecektir.

Sayıtlar

Bu çalışmanın temelini dayandırdığı sayıtlar şunlardır:

1. Örnekleme evrenle aynı özelliklere sahip bireylerden oluşmuştur.
2. Katılımcılar ölçeği samimiyetle cevaplamışlardır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmanın bulguları Cumhuriyet Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda 4. sınıfta öğrenim gören 137 lisans öğrencisinden elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Araştırmadaki bulgular, uygulanan ölçeğe katılan öğretmenlerinin ankete verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.
3. Bu araştırma, kullanılan ölçeğin ölçtüğü maddelerle sınırlıdır.
4. Araştırma kullanılan istatistiksel tekniklerle sınırlıdır.
5. Araştırmanın bulguları Cumhuriyet Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda 4. sınıf normal öğretimde öğrenim gören 137 lisans öğrenci ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde sanat eğitiminin dünyadaki ve Türkiye'deki tarihsel gelişimi ve eğitimde öz-yeterlik kavramının ne şekilde yer aldığı kısaca özetlendikten sonra son dönem kuramsal tartışmalara ve bu tartışmalara dayanılarak gerçekleştirilen uygulamalı çalışmalara yer verilmiştir.

Sanat ve Sanat Eğitimi Kavramları

İnsanoğlunun var oluşundan bugüne kadar insanlar sanatın her dalıyla kendilerini ve dünyalarını yansıtmışlardır. Sanat insan yaşamının her anında karşısına çıkmaktadır. Bu doğrultuda sanat, insanlar için vazgeçilmez bir yaşam gereksinimlerinden biridir. Bu bağlamda yaratıcısına duygusal bir haz veren sanat, bireyleri de bireylerin yaşadığı topluma da ruhsal ve duygusal haz ve mutluluk vermektedir.

Sanat günümüzde, genellikle plastik veya görsel sanatlar anlamında kullanılır. Gerek plastik gerekse görsel tüm sanatların ortak özelliklerinde özgünlüğü bulabilme çabası içine girer. Sanat, insan ile doğadaki nesnel gerçekler arasındaki estetik ilişkinin dışavurumudur (Artut, 2007).

Sanat, eski bakış açılarının yeni görüşlerle karşılaştırılmasını sağladığı gibi, var olan düşüncelerin özgün açıklamalarını da sunar. Sanat yoluyla zengin ve farklı düşünme alışkanlıkları kazanırız (Özsoy, 2007).

Artut (2007), sanatın varlığını şöyle tanımlamaktadır:

- Sanat, insanlar arasında iletişimin bir nedeni olarak vardır.
- Sanat, duylulara yönelik uyarıcı hazlar veren ifade içgüdüsünün bir yansıması olarak vardır.
- Sanat, insanlığa yaşama gücü vermek için vardır.
- Sanat, insanın manevi yönünün içinde yaşayıp geliştiği ortamı, akla dönük olarak aydınlatan bir uğraşı alanı yaratmak için vardır.
- Sanat, insanın kendi insanlığını tanıması için vardır.
- Sanat, salt var oluş nedeniyle, insanın yaşama bakışını etkileyip duylularını çelen, duylularına devinim kazandıran bir araç işlevi görmek için vardır.
- Sanat, insan yaşamının dengelerini sağlamak için vardır.

Sanat sözcüğü sınırları içerisinde bir tartışma yaratmayacak şekilde bir sanat alanında ve o alana özgü olarak yapılan kimi işlemleri ve elde edilen kimi estetik ürünleri tanımlamak için kullanılır. Erinç, Picasso'nun "sanat ne değildir ki ya da bilseydim onu kendime

saklardım” sözünden yola çıkarak sanatın ne olduğunun cevabının herkesin kendine özgü olacağını belirtmektedir (Erinç, 1995).

21. yüzyılda sanat konusunda belirlenmiş bazı görüşler vardır. Bunlardan bazıları şöyledir:

- Sanat bir anlatımdır.
- Sanat bir şeyi özel kılmaktır.
- Sanat toplumsal bir eleştiridir.
- Sanat bir dünya kurmaktır.
- Sanat yalnızca sanat yapmak içindir (Özsoy, 2007: 24).

Kırıçoğlu’na (2009) göre sanat, okullarda öğretimi zorunlu hem bir bilgi ve uygulama alanı hem de bir kültür değeri olarak yaşam boyu sürmesi istenen geniş kapsamlı bir eğitim alanıdır. Ayrıca sanat, ancak eğitim ve öğretimle yaşam boyu sürecek bir gereksinime dönüşür. Her davranış gibi sanata ilişkin bilgi ve deneyimlerde eğitim ve öğretimle kazanılır. Sanat günümüze kadar okul programlarında farklı söylemler ve gerekçelerle yer almıştır. Bu farklılıklar kimi zaman çocuğu kimi zamanda toplumu temel almıştır.

Sanat, insana estetik haz veren ve insanı eğlendirerek ona yaşam dersi vermesini sağlar. Böylelikle sanat, insanların yaşamlarındaki karanlıklarından kurtarıp, ideal bir yaşama geçiş yapmalarını sağlar (Ersoy, 2002).

Sanat; sanatçıyla izleyen arasında, toplumlar arasında ve çağlar arasında bir iletişim aracıdır. Sanat, kültürlerin biçim almış, somutlaşmış bir anlatımıdır. Sanat dünü anlattığı gibi bugünü de anlatır. Hiç kuskusuz yarınları anlatmaya da devam edecektir (Ünver, 1997: 6).

Sanatı anlamak ve ilgi duymak, sanatsal etkinliklerde bulunmak her birey için bir gereksinimdir. Sanat gerçek dünyayı anlamının ve anlamlandırmanın başka bir yoludur. Sanat insanın doğasının bir gereğidir. Toplumsal yaşamın en önemli unsurlarından biridir. İnsanın yaşamı boyunca formal bir eğitim olmadığını düşünsek bile sanatsal belirtiler içgüdüsel bir şekilde kendini farklı alanlarda gösterir (Artut, 2007).

Sürekli gelişen ve değişen dünyamızda eğitim, 20. yüzyıldan sonra daha da hızlanarak gelişme göstermiştir. Eğitimdeki ilerlemeler hız kazandıkça insanların gelişimlerinde de olumlu yönler giderek artmıştır. İnsanların gelişen dünyaya ayak uydurmak ve gelişen eğitime yetişmek için çaba göstermesi gerekir. Eğitimin, bilimin ve teknolojinin durmadan ilerlediği görülmektedir.

Sanat eğitimi, genel eğitimin vazgeçilmez bir parçası olup kişiye görmeyi, işitmeyi, dokunmayı ve tat almayı öğretmektir. Yalnızca bakmak değil “görmek”, yalnızca duymak

değil “işıtmek”, yalnızca ellerle yoklamak değil, “dokunulana duymak” ilk önemli aşamalardandır (San, 1985). Eğitimin ilerlemesi ile birlikte gelişen teknolojiye ayak uydurmak için yeni bilgiler üreten, yaratıcı, pratik, özgür, barışçıl ve çağdaş gibi bireylerin yetişmesi ya da yetiştirilmesi gerekmektedir. Eğitim, bilim ve teknolojinin yanı sıra bunu sağlayan diğer kavramlardan biri de sanat eğitimidir. Sanat eğitiminin bu konuda etkisi ve önemi büyüktür.

Sanat eğitimi kavramı genel anlamda güzel sanatların tüm alanlarını içine alan, okul içi ve okul dışı yaratıcı sanatsal faaliyetleri kapsamaktadır. Dar anlamında ise okullardaki ilgili bölüm ve sınıflarda bu alana ilişkin olarak verilen dersleri kapsamaktadır. Sanat eğitimi genel eğitim süreci içinde ele alınmakta ve genel eğitimin önemli bir parçası olarak kabul edilmektedir. Sanat eğitimi, bireyin tüm ruhsal ve bedensel eğitimi ile beraber estetik kaygı, düşünce ve yaratıcılık yetisinin geliştirilmesini, sanatsal değerlere hoşgörü ile yaklaşmasını esas alır (Artut, 2007).

Kırıñoğlu’na (2009) göre ise sanat eğitimi, dar anlamda görsel sanatların eğitim ve öğretimiyle ilgilenir. Bu öğretimin içinde uygulamaya yönelik sanat etkinlikleri, sanat yapıtı inceleme, sanat tarihi ve estetik yer alır. Ayrıca sanat eğitimi, araç, gereç ve işlik donanımı ile öğretim programları, çalışma düzeni, değerlendirme gibi yöntemsel konuları da içinde barındırır. Geniş anlamda sanat eğitimi ise eğitimin bir dalı olarak sanatın, estetiğın, sanat tarihinin eğitim ve öğretimle ilgili bütün sorunlarıyla ilgilenir. Bireyin sanatsal ve estetik gelişimi, sanatta öğrenme ve yaratıcılık eğitimi, sanat öğretiminin araştırma konularını da içine alır. Sanat eğitiminin metodolojisi ile ilgili sorunlara felsefe, psikoloji, toplumbilim ve antropoloji gibi bilim dallarıyla da ilişki kurarak çözümler arar ve uygulamaya sunar.

Sanat eğitimi/Görsel sanatlar eğitimi; resim, heykel, grafik ve endüstri tasarımlar, mimarlık uygulamalı sanatlar, fotoğrafı, moda tasarımı, sinematografi ve bilgisayar sanatı gibi oldukça geniş bir yelpazeye sahiptir. Bu dalların tümüne okul hayatımızın her aşamasındaki sanat eğitimi ve öğretimiyle ilgili kuramsal ve uygulamalı çalışmalara “görsel sanatlar eğitimi” ya da “sanat eğitimi” diyebiliriz. Bütün bu sanatları birbirleriyle ilişkilerini düşünsel boyutta sanatçı, izleyici, toplum, kültür ve eğitimle bağlamındaki kuramsal çalışmalara da “Güzel Sanatlar Eğitimi” denilebilir (Kırıñoğlu, 2009).

Sanat eğitimi genel eğitim süreci içerisinde amaçlarını ve yöntemlerini kullanarak bireylerin yaratıcılıklarını geliştirebilmelerine ve bireylere estetik anlayış kazandırabilmeyi hedefleyen eğitim etkinliklerinin tümü olarak söylemek mümkündür. Sanat eğitimi; kendi içinde barındırdığı sanatsal etkinliklerinin yanı sıra uygulama, sanat eleştirisi, sanat tarihi ve estetik ile birlikte tasarlama, düşünme, ifade etme, eleştirel yaklaşım ve algılama gibi

kavramları da içinde barındırır. Bireyler bu kavramları resim, müzik, heykel, seramik, fotoğraf, drama, tiyatro, sinema, hat, dil/edebiyat (şiir, öykü, roman), mimari vb. tüm sınırsız sanat alanlarından kendi algılarını, duygularını, düşüncelerini ortaya çıkarma olanağı bulmaktadırlar.

Sanat eğitimi özellikle öğrenme ve gelişim sürecinde etkin bir role sahiptir. Eğitim ve öğretimde okulların ve öğretmenlerin en önemli yardımcı dallarından biridir. Çünkü eğitim sadece okulda düz bir anlatımla yapılan bir süreç değildir. Aynı zamanda görerek, işiterek, dokunarak, uygulayarak katılımı aktif olan bir süreci kapsamaktadır. Bunlarla beraber öğrencilere sanat eğitimi yoluyla estetik eğitimi ve duyarlılığı kazandırılır.

Sanat eğitimi çocuğun kendini özgürce ifade edebildiği, kendini rahat hissedebileceği bir ortamdır. Kişilik gelişim içinde önemli bir rol oynar. Ayrıca sanat eğitimi, özgür, barışçı, insancıl, yaratıcı, duyarlı, yenilikçi bireylerin yetiştirilmesini sağlar (Ayaydın ve Ark., 2009). Yaratıcılığı, üretkenliği, değerleri bilen, barışçıl olabilen, sanatı anlayabilen ve algılayabilen bireylerin yetiştirilmesi için sanat eğitiminin bir eğitim süreci olduğu düşüncesinin yaygınlaştırılması gerekmektedir. Bu düşüncüyü de sadece okullarda değil insanların yaşamları boyunca sanat eğitiminin gerekliliği olarak sağlayabiliriz.

Görsel Sanatlar derslerinde oldukça önemli olan sanat eğitimcilerine de önemli görevler düşmektedir. Çocuklara sanatı ve sanat eğitimini doğru olarak öğretip algılatmaları gerekmektedir. Çünkü çocukların sahip oldukları yetenekleri, yaratıcılıkları ve üretkenlikleri gibi değerleri de köreltebilirler. Öğrencilere uygun çalışma ortamı ve gerekli araç-gereçlerin sunulması dersi işleyiş açısından ve öğrencilerin çalışmaları açısından oldukça önemlidir. Öğrencilerin uygun ortamlarda araç-gereçleri nasıl kullanacakları da önemlidir. Çünkü öğrencilerin kullanacakları araç-gereçler yaratıcı kimliklerini ortaya çıkarmada onlara yardımcı olacaktır. Ayrıca sanat eğitimcilerine düşen bir diğer görev ise sanat eğitimi derslerini öğrencilere diğer derslerle bütünleşik olarak vermeleridir.

Sanat eğitimi derslerinde müfredat programının aynı yöntem ve tekniklerle işlenilmesi öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmek yerine onların derslerde sıkılmalarına ve ders dışı uğraşlar bulmalarına neden olabilir. Bu da yıllardan beri süregelen bir yanlış düşünce olan Görsel Sanatlar derslerinin boş zaman değerlendirme dersi olarak düşünülmemesini sağlamaktadır. Ayrıca sanat eğitimi öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmelerinde, estetik hazzı ve değerleri kazanmalarında, iyi vatandaş olarak yetişmelerinde ve kendilerine uygun dili seçmelerinde onlara sanat eğitimi yardımcı olmaktadır.

Sanat eğitimi bireyin, toplumun ve insanlığın eğitimine sağladığı anlamlı katkılar anlaşılır. Sanat eğitimi, insanların kendi yaşantılarını olumlu yönde değiştirme, geliştirme ve yetkinleştirme sürecidir (Uçan, 2002).

Çağdaş sanat eğitimi, araştıran, inceleyen, sorgulayan, geniş görüşlere sahip, barışçıl olan, değerlerine sahip çıkan, özgürce düşünen ve hoşgörüye sahip bireylerin yetişmesine olanak sağlamaktadır. Ayrıca sanat eğitimi, bireylerin kendini kanıtlamalarına, kimliklerini bulabilmelerine, duyarlı olup sorumluluk kazanmalarına ve çevre kavramının ne anlama geldiğini öğrenmelerine de yardımcı olur. Bununla beraber bireylere entelektüel bakış açısı, duygusal zekâsının gelişmesine ve bireylerin sosyal yaşamlarının gelişmesini sağlayarak onların kişisel ihtiyaçlarına cevap arama çabası içerisindedir.

Ayrıca sanat eğitiminin verimli olabilmesi ve amacına uygun olarak işlevselliğini devam ettirebilmesi için bir takım faktörlere bağlıdır. Bundan dolayı nitelikli bir sanat eğitimi:

- Sanat eğitiminin varlığının, öneminin farkında olan bir bakış açısı,
- Çağın değişen ve gelişen şartlarına göre kendini yenileyen bir müfredat (öğretim) programı,
- Nitelikli sanat eğitimcisi,
- Yeterli ders saati,
- Amaca uygun fiziki donanım ve araç-gereç ile gerçekleşir (Buyurgan ve Buyurgan, 2012).

Nitelikli bir sanat eğitimi için çağın değişen ve gelişen şartlarına göre kendini yenileyebilen bir müfredat programı gereklidir. Müfredat programları, öğrenciyi tanıyan uzman eğitimciler tarafından hazırlanmalıdır. Bu programlar seviyelerine uygun, kültürel değerler taşıyan, çağın gelişen değerlerini barındıran, yaratıcı ve üretken gençler yetiştirmeye yönelik olmalıdır. Nitelikli bir sanat eğitimi müfredatı öğrenciyi tek yönlü geliştirmemelidir (Buyurgan ve Buyurgan, 2012).

Eğitimin her aşamasında nitelikli bir sanat eğitimi için nitelikli sanat eğitimcileri gereklidir. Ama ülkemizde genellikle ilköğretim birinci kademedeki sınıflara sanat eğitimi dersleri sınıf öğretmenleri tarafından verilmektedir. Bundan dolayı sınıf öğretmenleri sanat eğitiminin önemi ve gerekliliği, çocuğun çizgisel gelişimi, müzede eğitim ve öğrencilerin seviyelerine uygun neler yapabilecekleri ile ilgili teorik ve uygulamalar hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Bir sanat eğitimcisi, öğrencilerin kendi kişilikleri doğrultusunda gelişmelerine zemin hazırlamalıdır. Onlara görmeyi öğretmeli ve çalışma disiplini kazandırmalıdır. Öğrencilerin yeni fikir üreten, paylaşan, duyarlı, çözüm üretebilen ve yaratıcı bireyler

olmasını sağlamalıdır. Aksi halde en nitelikli müfredat programları bile olaylara dar çerçeveden bakan, kendini yenileyemeyen ve olumsuzlukları pekiştiren sanat eğitimcilerinin elinde verimli olamaz. Ama yaratıcı, üretken, motive eden, cesaretlendiren ve alanında iyi yetişmiş donanımlı sanat eğitimcileri öğrencilerinin nitelikli yetişmesinde önemli faktör olurlar. Bunun aksine öğrencisini sürekli olumsuz eleştiren, cesaretini kıran, motive etmeyen öğretmenler öğrencilerinin yaratıcılıklarının ve kişiliklerinin gelişmesine engel olurlar. Nitelikli bir sanat eğitiminin gerçekleşmesi için yeterli ders saatine de gerek vardır. Bundan dolayı nitelikli bir sanat eğitimi için eğitimin her aşamasında seviyeye ve amaca uygun ders saatiyle mümkündür (Buyurgan ve Buyurgan, 2012).

Sanat eğitimi alanındaki yeni yaklaşımlar, görsel sanatlar derslerinin kapsamını genişletmiştir. Görsel sanatlar dersleri, sanat bilimleri/disiplinlerini de içeren uygulamalı ve kuramsal çalışmaları birleştiren bir yapıya dönüştürülmektedir. Sanat eğitimi, kendi amaçlarına dayalı bir öğretim alanı olduğu gibi, çocuğun yaratıcılığını geliştiren, çocuğa kendini ifade etme becerisi kazandıran ve çevresini tanıma olanağı veren etkili bir eğitim aracıdır. Görsel sanatlar derslerinin de sanat eğitim biliminin ışığında, çağın gereksinimlerine koşut olarak düzenlenmesi beklenilmektedir (<http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar>).

Sanat Eğitiminin Amaçları

Sanat bilgi birikimi ve deneyim olarak okullarda diğer konu alanları gibi kendi amaçlarının gerçekleştirilmek için var olmalıdır. Bu doğrultuda Kırıñoğlu'na (2005) göre, bir sanat eğitiminin amaçları şöyle sıralanır:

1. Sanata ilişkin en önemli özellik anlatımdır. Hangi sanat türü olursa olsun yaratma eylemi anlatılmak isteneni izleyiciye iletme amacı içindedir. Sanat eğitimi öğrenciye sanat aracılığı ile iletişim kurma olanağı sağlamaktadır.
2. Sanat eğitimi bireye görsel okur-yazarlık kazandırır.
3. Çevremizde bulunan sadece sanat yapıtları değildir. Renk, çizgi, biçim, doku ve mekan vb. değerler gibi pek çok nesne çevremizde yer alır. Sanat eğitiminin görevlerinden biride sanat yapıtlarına olduğu kadar çevreye ve herhangi bir görsel nesneye başka bir boyutta estetik ölçütlerle ulaşmaktır.
4. Değerlerle düşünmeyi, nitelikleri ayırmayı öğrenen bireyin estetik açıdan bakış ve görüş alanı genişlemiş demektir. Ayrıca sanat eğitimi kişiye kendi kültürü kadar, diğer kültürleri de öğrenmelerine imkan sağlamaktadır.
5. Sanat eğitimi bir bireye duygu, düşünüyü ve imgelerini bir ürüne dönüştürmede yaratıcı davranışları kazandırır.

6. Sanatsal boyutta topluma değer yargısıyla ve toplumsal bir kritik olarak yaklaşım yeteneği kazandırır.
7. Sanatın bireye kazandırdığı bir başka boyut ise yaratma eyleminde kaynaklanan mutluluk duygusudur. Sanat eğitiminin amaçlarından biri de bu hazzı çocuklara tattırmaktır.
8. Sanat bir kültür varlığıdır. Birey, her çağın ve her ülkenin sanat yapıtlarına geniş bir çerçevede bakar. Böylelikle sanat tarihini öğrenir. Gerçek sanat yapıtını görür ve bu yapıtlardaki değerleri özümseyerek bir değer birikimi oluşturur.
9. Sanat, kişiyi özgür düşünmeye ve özgür çalışmaya yönlendirir. Birey olma bilincini kazandırır. Birey bu yolla toplum içinde kendine ve çevresine yabancılaşmaktan kurtulur. Böylelikle sanat, kültürel ve toplumsal gelişmede katılımcı bireylerin yetişmesi açısından önemlidir.

Sanatın bir başka amacı da bireyin kendi içinde biriktirdiği ve barındırdığı manevi birikim yolu ile insanları harekete geçirmektedir (Artut, 2007).

Gençaydın'a (1993) göre sanatın en önemli araçlarından biri sanatsal dilin kullanılmasıdır. Bireyin, sanatsal düşünce ile kendini dışa vurması da önemlidir. Sanat kişinin kendi anlatmada önemli bir araçtır. Kişiyi özgünleştirir.

Artut'a (2007) göre, sanat eğitiminin amacı; öğrenciyi, seviyesine uygun olarak entelektüel, duygusal ve sosyal açıdan destekleyerek bireyin istemlerine cevap vermektir.

Yine Artut'a (2007) göre, çağdaş sanat eğitiminin amaçları şöyledir:

- 1) Sanatsal etkinliklerin ve yaratıcılığın doğasını tanıyıp benimsemeleri.
- 2) Duygusal, duyuşsal ve bilgisel etkinliklere bağlı olarak artistik becerilerin kazanılması.
- 3) Sanatsal etkinliklerde düşünce ve hareket özgürlüğü ile ilgili bazı olasılıkları öğrenmeleri.
- 4) Görsel duyarlılığın gelişimini sağlayan aktif bir algılama işlevi şeklinde becerileri kazanmaları.
- 5) Çevre kavramının ne anlama geldiğini anlamalarını, duyarlı olmaları ve sorumluluk alabilmelerini sağlamak.
- 6) Araştıran, sorgulayan, inceleyen, hoşgörülü, geniş ve özgür düşünceli bireylerin yetişmesini sağlamak.
- 7) Toplumsal ve kültürel yaşamda kendine güvenen katılımcı, sorumluluk sahibi ve üretken kişiliklerin oluşmasına katkı sağlar.

Bireye görmeyi, işitmeyi, dokunmayı ve tat almayı öğretmek sanat eğitiminin en önemli araçlarından biridir. Yalnız bakmak değil “görmek”, yalnız duymak değil “işitmek”, yalnızca ellerle yoklamak değil “dokunulana hissetmek” gerekli ilk aşamadır (San, 1985). Çağdaş sanat eğitimi için, çağdaş insanı bugünü anlayan ve geleceğe bakabilen, sanat tarihi, estetik ve günümüzün sanatı hakkında yorum yapabilecek seviyede bilgi sahibi olan insandır. Dolayısıyla çağdaş insanın yetişmesinde sanat eğitiminin önemli bir rolü olduğu kabul edilmelidir (Artut, 2007).

Sanat eğitiminin amacı, öğrencide davranış değişikliği yaratma, bireyin korkularını yenmesi, bilgi, beceri ve oto kontrolüne bağlı olarak bireyin sosyalleşmesini sağlamasıdır. Öğretmen, konuyu anlatırken ve uygulama yaptırırken uygulanabilir amaçlar seçmeli ve uygulayacağı yöntemlerle öğrencide ilgi uyandırmalıdır. Öğretmen planlı yöntemlerle ve tekniklerle uygulamaya geçmelidir. Öğretmenin öğrenciye kazandıracığı bilgi, beceri, alışkanlıklar ve değerlerin; öğrencinin yaş, ilgi ve yeteneklerine uygun olmasını sağlamalıdır. ”Bire bir ilişkilerin söz konusu olduğu plastik sanatlar eğitiminde eğitici, sorun çözmede ve sonuca ulaşmada öğrenciyi yönlendiren kişi olmalıdır. Bu yönlendirme, öğrencideki yetenek ve potansiyele, öğrencinin istek ve hedeflerine uygun şekilde olmalıdır. Bu şekilde eğitim, öğrenciyle diyalogunu geliştirerek; onun isteklerinden ve dilinden anlamalıdır” (Erbay, 1996).

Delier’e (2005) göre ise sanat eğitiminin amacı öğrencileri sanatçı olarak yetiştirmek değildir. Öğrenciye bakmayı, görmeyi öğretmek, yaratıcı, eleştiren, özgür düşünen ve özgüveni yüksek olan bireyler yetiştirmektir.

Görsel sanatlar eğitimine çok çeşitli amaçlar yüklenmektedir. Bunlar (MEB, 1992):

- Sanatsal beceri, yeti, yetenek ve yaratıcılığı geliştirebilme.
- Sanatsal düşünceleri gerçekleştirmek ve sanat eserleri üretmek amacıyla bireysel anlayış ve teknik yetenekleri geliştirebilme.
- Sanatı görsel bir iletişim biçimi olarak kullanmak için gerekli güven ve yeterliği kazandıracak olan “görsel okur-yazarlığı” sağlayabilme.
- Her alanda kullanılabilecek yaratıcı davranışlar geliştirebilme.
- Estetik duyguların geliştirilmesi ve bilinçli estetik yargılarda bulunmayı sağlayabilme.
- Yaşanılan çevreyi güzelleştirmeyi sağlayacak estetik ve eleştirel kişilik kazandırabilme.
- Sanatın gerekliliğine inanılmasını, sanata ve sanatçıya saygı duyulmasını sağlayabilme.

- Sanatsal grup çalışmalarında yoluyla karşılıklı sevgi, hoşgörü, anlayış, yardımlaşma, dayanışma ve bireysel ve toplumsal sorumluluk bilinci kazandırabilme.
- İstekli ve yetenekli bireylerin arzuladıkları bir sanat veya tasarım alanında uzmanlaşmaları için gerekli bilgilendirme ve uygulama imkânını oluşturabilme.
- Sanatsal uygulamaları ve tasarım çalışmalarını eleştirel bir anlayışla betimleyerek, çözümleyerek, yorumlama ve değerlendirme yeteneği kazandırabilme.
- Özgür ve özgün düşünme, deneme ve üretme kapasitelerini geliştirebilme.
- Sanatsal uygulamalar ve tasarım çalışmaları yoluyla her yaştan bireylere kendilerini ifade imkânı vererek ruh sağlığına yardımcı olabilme.
- Bireylerin estetik duyguları ve görsel algıları gelişmiş, sanattan zevk alan ve sanatı bilinçli izleyen tüketiciler olmalarını sağlayabilme.
- Geçmiş uygarlıkların sanatsal ve kültürel varlıklarının her açıdan değerinin bilinmesi ve korunmasını sağlayabilme.
- Çağdaş kültür ve sanat varlıkları ile doğal güzelliklere sahip çıkma ve koruma bilincini kazandırabilme.
- Farklı ülkelere ve yörelere özgü geleneksel sanatların bir kültürel zenginlik olarak algılanmasını ve öğrenilmesini sağlayabilme.
- Bireylerdeki empati duygusunu geliştirebilme.
- Farklı toplulukların farklı gelenek-görenekleri ve inançları ile ilgili olarak bireylerin duyarlılığını ve hoşgörülülüğünü sanatsal çabalarla geliştirebilme.
- Diğer ülkelerin geleneksel ve çağdaş kültür sanatlarından haberdar olunmasını ve bu uygulamalarda yararlanılmasını sağlayabilme.
- Farklı kültürel ve sanatsal anlayış ile estetik duyarlıkların tanıtılması yoluyla gerek ülke içindeki farklı yörelerde gerekse ülkeler arasında var olan önyargıların ve kalıplaşmış tipler ve tanımlamaların giderilmesinde katkı sağlayabilme.

Bu amaçlar önce bireyin sanatsal ve estetik açıdan davranışlarını değiştirmeyi, daha sonrada yaşadığı toplumun gerektirdiği kültürel gelişmeyi hedefler (Delier, 2005).

Sanat eğitiminin amaçları Read'e göre şöyledir:

1. Sanat eğitiminde duyguların anlaşılabilir biçimde olması.
2. Tüm algı ve duyum biçimlerinin doğal yoğunluğunun korunması.
3. Bu algı ve duyum biçimlerinin birbiri arasındaki uyumunun sağlanması.
4. Düşüncelerin istenen biçimde anlatılması.

5. Zihinsel yaşantıların anlaşılabilir biçimde olması (San, 1979).

Sanat Eğitiminin İlkeleri

Sanat eğitiminde başlıca önemli olan genel ilkeler şöyledir:

1. Sanat eğitiminde öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde tutulmalıdır.
2. Her çocuğun az çok yaratıcı olduğu unutulmamalıdır.
3. Sanat eğitimi çocuğun seviyesine uygun olmalıdır.
4. Sanat eğitimi dersi, diğer derslerin uygulama alanı olarak düşünülmemelidir.
5. Atölye çalışmalarında iki ve üç boyutlu çalışmalara yer verilmelidir.
6. Sanat eğitiminin zihinsel boyutu göz ardı edilmemelidir.
7. Değerlendirme ve eleştiride çocuğun gelişim süreci göz önünde tutulmalı ve çalışmalarının sergilenmesine önem verilmelidir (Boydaş, 1997).
8. Dersler ilginç duruma getirilmelidir.
9. Amaç çocuğa beceri kazandırmak değil, yaratıcılığa yönlentmek olmalıdır (Gençaydın, 1990).

Sanat Eğitiminin İşlevleri

Sanat eğitiminin işlevi, genel amaçları ile örtüşmektedir. Çocuğa kendisini özgürce ifade etme, yaratıcı düşünme, özgün olma, taklit ve kopyacılıktan uzak durmayı öğretir (Alakuş ve Ark., 2009).

Artut'a (2007) göre sanat eğitiminin işlevlerini şöyle sıralayabiliriz:

1. Bireyin yaratıcılığı geliştirmek.
2. Bireyin araştırmacı, inceleyici ve sorgulayıcı kimlik kazandırmak.
3. Bireyin entelektüel ve kültürel bakış açısını geliştirmek.
4. Bireyin kendine olan güvenini kazandırmak.
5. Bireyin eleştirel bakış açısını, eleştirel düşüncesini ve sezgi gücünün gelişimini sağlamak.
6. Bireyin sanatsal sorunları çözebilme becerisini kazandırmak.
7. Bireyin görme becerisini ve olasılıkları tahmin edebilme gücünün kazandırılması.
8. Bireyin sağlıklı iletişim gücünün kazanmasını sağlamak.
9. Bireyin taklit ve kopyacılıktan uzak özgün ve yaratıcı anlayışını geliştirmek.
10. Bireyin teknik bilgi, beceri ve deneyim kazandırmak.
11. Bireyin manevi, duyuşsal, bilişsel ve algısal gücünün gelişmesini sağlamak.
12. Bireyin sorunlarıyla başa çıkabilme, kendini ifade edebilme, deşarj olabilme gücünün ve ortamın hazırlanması.

13. Bireyin sosyal ve duygusal gelişimine katkıda bulunarak sağlıklı düşünce ve kişilik gelişiminin kazandırılması.
14. Bireyin modern sanat yapıtlarına karşı bakış açılarının geliştirilmesi ve farklı sanat yapıtlarına hoşgörü ile bakabilme anlayışını kazandırmak.

Kırıçoğlu'na (1987) göre sanat eğitiminin en önemli işlevlerinden biri yaratıcılığı geliştirmesidir. Okullar da sanat eğitimi, yaratıcılığın geliştirilmesinde en önemli çalışma alanlarından biridir. Gerçekte her ders kendi içinde yaratıcılığı geliştirici olmalıdır. Ancak, sanat eğitimi, gerek çalışma biçimi, gerek bu çalışmalarda kullanılan araç-gereç bolluğu ve gerekse öğrenciye sağladığı çalışma özgürlüğü nedeniyle kuskusuz öteki dersler arasında çok önemli bir yere sahiptir. Özellikle sanatla, modern teknolojinin kaynaştığı çağımızda ise, yaratıcı insan yetiştirmede sanat eğitiminin önemini ve işlevini hiç azımsamamak gerekir (Kırıçoğlu, 1987).

Sanat Eğitiminin Gerekliliği

Geçmişten günümüze kadar eğitimi sistemi kendini yenileyerek, geliştirerek varlığını sürdürmektedir. Gelişen eğitim sistemi içerisinde sanat eğitimi de yenilikler gözlenmiştir. Sanat eğitimi insanın her dönem ihtiyacını karşılayarak insan hayatından kopmamıştır. Sadece ders olarak görülmeyip hayatın her döneminde yaşamın gereksinimlerini karşılamaktadır. Sanat eğitimi; dengeli, sağlıklı ve ileri düşünen bir toplumun en önemli unsurlarından biri haline gelmiştir. Bir toplumun gelişmişliği o toplumun sanat eğitimi ile birlikte gelişir ve varlığını birlikte sürdürür.

Sanat ve sanat eğitimi, her yaştaki birey için gereklidir ve insan hayatında da önemli yer tutar. Sanat, insanların sosyal ilişkilerini ayarlamasını, işbirliği ve yardımlaşmayı, doğruyu seçme ve ifade edebilmeyi, bir işe başlayıp bitirme sevincini tatmayı, üretken olmayı sağladığı için herkese gereklidir.

Sanat eğitimi, her yaştaki birey için gereklidir ve önemlidir. Sanat eğitimi insan hayatının her alanında var olur ve insan yaşamında önemli bir yere sahiptir. Sanat eğitimi, bireyin yaratıcı gücünü geliştirip potansiyelini yükseltmek için gereklidir. Bireylerin estetik düşüncesini ve bilincini örgütleyip geliştirmek için gereklidir. Sanat eğitimi, bireyin sosyal yaşantısını düzenlemesi, insanlarla ilişkiler kurup, işbirliği içinde olması, insanlarla yardımlaşması, kendini doğru ve düzgün ifade edebilmesi ve üretken olma mutluluğu içinde yaşaması için gereklidir. Ayrıca sanat eğitimi, gözlem yapmayı, orijinal buluşu, pratik düşüncüyü geliştirdiği için ve olmayan olayları bireylerin beyninde oluşturmayı sağladığı için önemli ve gereklidir. Sanat eğitimi, bireyin el becerisini geliştirdiği gibi sentez yapmasına yardımcı olur (Durmuş, 2009).

Sanat eğitimi; bireylerin yaratıcı güç ve potansiyellerini eğitmek, estetik düşünce ve bilinci örgütlemek için gereklidir. Sanat eğitiminin gerekliliğinde insanların özgürleşmesi, doğaya hâkim olabilmeleri, bireylerin ruhsal gereksinimlerinin doyurulması, dengeli, çağdaş, duyarlı bir toplum yaratılması çabası güdülür. Sanat eğitimi insanlara özgür anlatım olanakları sunar. Bireylerin yeteneklerinin geliştirip, yaratıcı, öz güveni yüksek, üretken, estetik duyguları gelişmiş kişi olmaları amaçlanır. Sanat eğitimi genel düzeyleri ne olursa olsun tüm toplum ve ülkeler için kaçınılmaz bir gereksinimdir.

Sanat eğitimi insanlığın dününde, bugününde ve yarında olacaktır. Bu yüzden yaratıcı bir toplum olma yolunda gidişatımız kaçınılmazdır. Çünkü insanlığın özü ve gereksinimleri için sanat eğitimi olmazsa olmaz bir gerekliliktir. Ama matematik ya da Türkçe derslerinin programlarda geçmişten günümüze olan süreçte hiçbir şekilde varlık nedenleri sorgulanmaz ve önemi tartışılmazken, görsel sanatlar dersinin yıllar boyunca varlığını hep savunmak durumunda kalmıştır (Kırıışoğlu, 2009).

Tüm eğitim süreci içinde aranan öğretmen niteliği olan öz-yeterlilik algısı sanat eğitimi derslerinde de öğretmenlerde olması beklenen bir niteliktir. Diğer derslerde olduğu gibi sanat eğitimi derslerinde de öğrencilerin öz-değerlendirme yapmalarına izin vermek veya onlara kendilerini öz-değerlendirme yapmaları için yol göstermek sanat eğitimcilerinin de görevleri arasındadır. Sanat eğitimi ile birlikte bireylere değerlendirme yapabilmeyi özellikle kendilerini keşfedip kendilerini daha iyi değerlendirme yapabilmeleri için önemlidir. Çünkü sanat veya sanat eğitimi bireye farklı bakış açıları kazandırmayı hedeflemektedir. Bu farklı bakış açılarını yakalayan ve değerlendiren öğrenciler kendi öz-yeterliliklerinin de farkında olacaklardır.

Sanatsal Öğrenme

İnsanlar yaşamları boyunca karşılaştıkları çeşitli durumlarla etkileşim halindedir. Bu etkileşim sonucunda kişide kalıcı davranış değişiklikleri oluşur. Öğrenme, bilgiyi anlama-kavrama, kaydetme, hatırlama ve uygulama sürecidir (Artut, 2007).

Teoman'a (2007) göre öğrenme; insan yetilerinde ve yargılarında; bilgisinde ve davranışlarında yaşantı yoluyla meydana gelen değişmedir. Ancak bu değişiklik sadece büyüme ve doğal gelişme sürecine bağlanamaz. Gerçek öğrenme kişideki kapasitelerin yetiye dönüşmesi ve bu yetilerin yeniyi üretmeye fırsat verecek biçimdedir.

Sanat öğretiminde iki ilke üzerinde durulur. Bunlardan birincisi; sanatsal öğrenme büyümenin doğal bir sonucu değildir. Bu anlamda gelişme ve öğrenmenin karmaşık biçimleri ve süreçleri içinde gerçekleşir. Bu öğrenmenin biçimi kadar içeriği de önemlidir. Bir bütün olarak öğrenme, çocuğun mevcut gücünün ötesinde pek çok zihinsel bilgi ve deneyimini

kapsar. Çocuk sanatsal öğrenmede yalnız içeriden dışarıya doğru değil, dışarıdan içeriye doğru gelişir. Ayrıca sanat eğitiminde amaç, doğanın gereğini yapmasını beklemek değil, öğretimle bunu geliştirebilmesidir. (Gökay, 1998). İkincisi ise, sanatsal öğrenme, öğrenen ile öğretmen arasında doğru ve anlamlı kurulan ilişkilerle gerçekleşir. Her alanda olduğu gibi öğretmen sadece yol gösterici, disiplin sağlayıcı ve ortam hazırlayıcı değil, bunların ötesinde gerçek bir öğreticidir. Sanatta öğrenme çok küçük yaşta başlayıp gerçek anlamda okulda olur. Okulda sanat dersi geniş ve kapsamlı bir öğretim alanı içermektedir. Bu alan içinde estetik değerler içeren, anlatımsal ve teknik anlamda nitelikli ürünler yaratmak, nitelikleri sanat yapıtları görmek, sanat tarihini ve estetiği öğrenmek yer alır (Yeşil, 2001).

Artut'a (2001) göre, genel anlamda sanatsal öğrenme, kişi ile yapıtı arasında gelişen yaratıcı etkinlikler sürecidir. Sanatsal öğrenme; öğretmen ile öğrenci arasında önceden programlanmış estetiksel etkinlikler çerçevesinde oluşan anlamlı ve amaçlı ilişkilerle gerçekleşir. Kalıcı öğrenme süreci ise genellikle şu aşamalardan sonra oluşabilir:

- Görmek-Fark edebilmek (ayrıntıları belleme),
- Anlamak-Sezmek (kavramak)
- Uygulamak - Üretmek (yaratma Eylemi).

Sanat Eğitiminde Öğretim Süreci

Strateji, yöntem ve teknikler bir programın öğretim düzenidir. Yöntem, bir konu alanında öğretimin istenen ve hedeflenen sonuca ulaşmasına yardımcı olur. Yöntemde “Nasıl öğretiyorum?” sorusuna yanıt aranır. Strateji ise bir öğretim sürecinde yön belirleyicidir. Eğitimciler, öğretim stratejisini kavrayıcı bir tanım olarak öğretim sürecinin en üstüne yerleştirirler. Bundan dolayı “öğretim stratejisi” bir derste öğrenciye kazandırılmak istenen davranışlar, yöntem, teknik ve araç-gereçlerin seçilmesine olanak tanır (Kırıçoğlu, 2009).

Öğretim stratejilerini eğitimciler üç grupta ele alırlar: Birincisi sunuş yoluyla öğretim. Bu öğretim stratejisinde, bilginin aktarılması, kavramın, ilke ve genellemelerin açıklanmasında kullanılır. İkincisi buluş yoluyla öğretim. Etkinliğe dayalı güdüleyici bir öğretim yaklaşımıdır. Üçüncü öğretim strateji ise araştırma yoluyla öğretim. Bu son öğretim stratejisinde ise öğrencilerin araştırma ve inceleme yapmalarına ağırlık veren bir yaklaşımdır (Demirel, 2004).

Sunuş yoluyla, buluş yoluyla ve araştırma yoluyla öğretim sanat eğitiminde her zaman sınıflandırılmaya uygun olmadığı görülür. Bundan dolayı sanat öğretiminde uygulanması önerilebilir yöntemler vardır. Bunlar:

- **Anlatım yöntemi:** Bu yöntem, bir konunun ilk kez öğrenciye verileceğinde konu ile ilgili açıklamaların yapılacağı, tekniğin tanıtıldığı ve araç-gereç ile ilgili bilgilerin verileceği zamanlarda uygulanır.
- **Soru-yanıt yöntemi:** Bu yöntem, öğrenciyi düşünmeye zorlayan ve ipucu içeren sorular yardımı ile öğrenciyi zorlayarak yanıtı anımsamasına olanak verir.
- **Etkileşimli soru-yanıt yöntemi:** Bu yöntemde öğretmen önce öğreteceği bir konu ile ilgili soruları hazırlar ve öğrencilerine verir. Öğrencilerde bu soruları arkadaşlarına yönelterek soruların yanıtlarını alırlar. Her öğrenci, her soruya ilişkin yanıtı duyduka etkinliğe dorudan katılarak öğrenir.
- **Sorun çözme yöntemi:** Sanatta tasarım, uygulama ve bir sanat yapıtını ortaya koymada önerilen en uygun yöntemlerden biridir. Öğrenci sonuca ulaşmak için bağımsız düşünür. Böylece öğrenci etkin çalışır ve araştırmacı bir kimlik kazanır. Bu süreç içinde çıkan farklı sorunlara da kendince çözümler geliştirir.
- **Gösterme yöntemi:** Bu yöntem, görsel sanatlar öğretiminde en etkin olması gereken yöntemlerin başında yer alır. Bir tekniği anlatmak için gösterme yöntemi uygulanır. Anlatımın yetersiz kalacağı ve bir tekniğin görülmeden öğrenilemeyeceği durumlarda bu yöntem kullanılır.
- **Oyunlaştırma (dramatizasyon) yöntemi:** Bu yöntem öğrenmeyi kolaylaştırır. Öğrencileri hem eğlendirir hem de onları motive ederek konunun içine çeker. Sanat öğretiminin uygulama, görsel kültür, eleştiri, sanat tarihi ve estetik gibi alanlarında uygulanır.
- **Gözlem ve inceleme yöntemi:** Bu yöntemde öğrenciler, sergilere, müzelere ve çevre incelemelerine götürülür. Bu incelemeler ve gözlemler sırasında yapıt karşısında ilk deneyim sanat yapıtı inceleme ve sanat tarihi öğretiminde oldukça önemlidir.
- **İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi:** Bu yöntemde öğrenciler, bir konuya yoğunlaşarak, konu üzerinde konuşup tartışarak öğrenmeye çalışırlar. Bu yöntemin amacı, bütün öğrencilerin çalışmaya katılmaları ve birlikte öğrenmenin tadına varmalarıdır (Kırışoğlu, 2009).

Sanat eğitiminde dersin içeriğinin nasıl öğretilceği sorusu eğitim yöntemlerinin önemini ortaya koymaktadır. Sanat eğitimi, kendine özgü öğretim yöntemleri bakımından düşünüldüğünde diğer alanlara göre uygulama açısından bazı gereklilikler göstermektedir. Sanat eğitiminde ilk önce ön bilgi, öğretim yöntemleri ve eğitimsel yönü ile birlikte ele alınması gerekmektedir. Sanat eğitiminin uygulanacağı düzeyi, alanı ve içeriği iyice tanımak,

daraltmak, yönetimini, amacını, ilkesini ve işlevini önceden belirlemek gerekir (Teoman, 2007).

Sanat eğitimcisinin amacı, öğrencide davranış değişikliği yaratma; bireyin korkularını yenmesi, bilgi ve becerilerine bağlı olarak bireyin sosyalleşmesini sağlamasıdır. Öğretmen, konuyu anlatırken ve uygulama yaptırırken uygulayacağı yöntemlerle öğrencilerin ilgisini çekmeli ve uygulanabilir amaçlar seçmelidir. Öğretmenin, öğrenciye kazandıracığı bilgi, beceri, alışkanlıklar ve değerler öğrencinin yaşına, ilgisine ve yeteneklerine uygun olması gerekir. “Bire bir ilişkilerin söz konusu olduğu plastik sanatlar eğitiminde eğitici, sorun çözmede ve sonuca ulaşmada öğrenciyi yönlendiren kişi olmalıdır. Bu yönlendirme, öğrencideki yetenek ve potansiyele, öğrencinin istek ve hedeflerine uygun şekilde olmalıdır. Bu şekilde eğitimi, öğrenciyle diyalogunu geliştirerek; onun isteklerinden ve dilinden anlamalıdır” (Erbay, 1997: 38).

Eğitimin istenilen amaçlara ulaşabilmesi için öğretimle birlikte ele alınması gerekmektedir. Zihinsel, gelişim, yaş ve bireysel farklılıklara göre düzenlenmiş bir öğretim programı kendi alanları içinde düşünülmelidir. Bu anlamda sanat eğitimi ve özel öğretim yöntemleri bakımından incelenmiş ve sanatın neyi, nasıl, hangi biçimde öğretileceği üzerinde durulmuştur. Bu özel öğretim yöntemlerinin genel amaçlarını aşağıdaki şekilde özetleyebiliriz:

- Estetik, sanat tarihi ve sanat eğitimi gibi temel kavramların içeriklerini anlayabilmek (sanat eğitiminde dört disiplin).
- Sanatsal yaratıcılık ve yaratıcılığın geliştirilmesi konusunda ilgi ve deneyim kazanmak.
- Sanat eğitiminde araştırma, inceleme, yargılama-sorgulama, değerlendirme-eleştirme anlayışlarını geliştirmek.
- Sanat eğitiminde teknolojik olanaklardan, yazılı ve görsel kaynaklardan yararlanabilmek.
- Sanatsal dilin gelişimi ve bu anlayışa ilişkin etkinliklerde bulunmak.
- Sanat yapıtlarını değerlendirme ve eleştirme kriteri oluşturmak, süreç dosyası hazırlayabilmek.
- Grup çalışma anlayışını kazandırmak, plan yapabilme beceri ve anlayışını kazandırmaktır (Delier, 2005: 41–42).

Sanat eğitiminde geçmişten günümüze kadar olan zaman içerisinde birbirinden farklı yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir. Aşağıda, sanat eğitimi yöntemlerinden en çok bilinenleri sıralanmıştır:

- **Doğrudan Etki Yöntemi**

Bu yöntemde öğrenci ile öğretmen doğrudan çalışırlar. Öğrenci öğretmenin gözetiminde çalışır. Öğrenci, belirlediği bir konu ve malzeme üzerinde yoğunlaşır çalışırken öğretmen onu yönlendirici olmalıdır. Öğretmen konunun her aşamasında öğrenciye katkı sağlar ve öğrenciyle birlikte çalışmaların her aşamasını değerlendirir (Erbay, 2000: 40).

- **Rehberlik Yöntemi**

Bu yöntemde; yapılan çalışmaların doğrudan değil, dolaylı yolla öğretmen tarafından kontrol edilir. Öğrenciye hatasını görmesi sağlanır. Öğretmen, rehber olarak dersini işler. Öğrenci istediği zamanlarda öğretmen devreye girer. Sanat eğitiminde rehber, başka bir öğretmen veya sanatçı da olabilir. Rehberlik görevi ve sergilenen tarafsız tutum ile öğrencinin kendi sorununu kendisinin çözmesi hedeflenir. Bu yöntem de atölye çalışmalarının etkin bir şekilde sürdürülmesi ve uygulamalarda en üst düzeye çıkmasında iyi bir yöntemdir. (Erbay, 1997: 40).

- **Kopya Yöntemi**

17. ve 18. yy.da hızla gelişen Avrupa endüstrisinin tasarım gereksinimlerine hızlı, kolay ve doğru çizimler oluşturma alışkanlığının tüm öğrencilere kazandırılması amacıyla ortaya çıkmıştır. Buradaki amaç, öğrencinin yaratıcılığı değil ürettiğinin sayısal değeri ve ticari amacı önemlidir. Nesnelerin ya da objelerin kopya edilmesi, noktalama, karelere bölünerek, doğrudan doğruya objelerin tıpa tıp benzerlerini yapabilmeleridir (Artut, 2007: 130).

Sanat eğitiminde kopya yöntemi bir amaç olarak asla görülmemelidir. Sadece bazı estetik sorunların çözümünde, teknik, beceri ve bilgilerin geliştirilmesinde bir araç olarak düşünülebilir. Bireyin kendi becerilerinin farkına varmasında, kendine olan güveninin artmasında ve görsel algısının gelişmesinde yardımcı olur. Günümüz sanat eğitiminde kopya; sanatsal öğrenmeyi geciktiren, zorlaştıran, yaratıcı ve özgün çalışmaları engelleyen kendine güvensiz bireylerin yetişmesine sebep olur (Artut, 2007: 131).

Kopya kavramı, çeşitli anlamları kapsayan bir kavram olarak karşımıza çıkar. Kopya yönteminde kişi, anlatımı etkili kılmak için bir ipucu bulunca, bunu az değişikliklerle kendi uygulamalarında kullanabilir. Ancak, kopya yöntemi sanat eğitiminde bir araç olarak kullanılırsa; değiştirici ve geliştirici olabilir. Aksi durumda, kopyaya karşı çıkanları haklı çıkartacak kadar engelleyici ve köreltici olabilir (Yolcu, 2004: 101-102).

- **Kolaydan Zora Gitme Yöntemi (Basitten Karmaşıklığa)**

Bu yöntemin uygulamadaki öncüsü İngiliz W. Smith'dir. Yakından uzağa, bilinenen bilinmeyene, basitten karmaşığa ilkesine bağlı olarak geliştirilmiştir. öğrencinin bildiği nesnelere, kendi çevresinde tanıdığı ve bildiği olgu ve araçlardan başlamak eğitimin bir ilkesidir. Öğrenci yeni şeyleri eski bildikleri ile karşılaştırarak bilgileri birbirine bağlayarak öğrenir (Delier, 2005: 43-44). Soyut şeyleri algılamak zordur. Elle tutulur gözle görülür şeyler daha kolaylıkla kavranır. Teori olarak verilen konu soyuttur. Bu soyut konunun, yakın çevreden elle tutulur gözle görülür örneklerle, olaylarla ilişkilendirilmesi gerekmektedir (Yeşil, 2001: 70-71).

- **Bellek Eğitimi Yöntemi**

Bu yöntem ilk kez İngiltere'de ortaya çıkmıştır. J. H Pestalozzi, "Öğrencinin çizdiği geometrik şekiller, ölçü gibi katlıklardan uzak tutulması gerekmektedir. Öğrencinin yaratıcılığı, çevreyi tanıması bu yöntemle bağımlıdır ve öğrenci bu yüzden sevdiği, bildiği, tecrübe sahibi olduğu, belleğindeki konularla resim yapmalıdır." görüşü ile bellek eğitimi yöntemini savunmuştur (Erbay, 1997: 44). Bu görüşe göre önce çocuğun "yaratıcılığı" ön plânda tutulmalıdır. Önce çocuğun çevresini tanıması, çevreyi incelemesi ve araştırmasının şart koşulduğu bu yöntemde, çocuğun salt çizgi, geometrik şekiller, ölçü (oran) gibi katlıklardan uzak tutulması gerekmektedir (Türkdoğan, 1981: 22).

Öğrencilerin bu katı konularla sınırlandırılması yerine, belleğini harekete geçirerek ondan yararlanması bu yöntemde gerçekleşebilir. Belleğimiz daha önceki algılarımızla beraber yaşamımız boyunca çevremizdeki nesnelere görsel yansımalarını kaydeder. Her bir yansıma da ileride yeniden anımsanabilme olanağını taşıyan izleri hafızaya kaydeder. Bellekte saklanan bu veriler gerekli olduğunda o izlenimi bırakan nesneyle ilgili başka izleri de çağırarak yeniden kullanır. Bellek eğitimi yöntemi, öğrencilerin belleğini harekete geçirerek ondan faydalanmasını sağlar (Teoman, 2007).

Leonardo da Vinci, "Birçok insanın görmeden baktığını, hissetmeden dokunduğunu, dinlemeden duyduğunu ve düşünmeden konuştuğunu söyler" diyerek bellek eğitimi yöntemi ile ilgili düşüncesini dile getirmiştir. Bu düşünceye göre, insanların bir ressam gibi görmesi, bir şair gibi konuşması ve bir müzisyen gibi dinlemesi gerektiği vurgulanır (Artut, 2002:117).

- **Psikolojik Yöntem**

Psikolojik yöntemde, çocuğu ve onun psikolojik yapısını esas almaktadır. Bu yöntemde ilk koşul, çocuğun psikolojik açıdan tanınmasıdır (Kalıpcılar, 2000: 83).

Sanat eğitimi çalışmalarında, öğrencinin psikolojik yapısını bilmek öğrenmeyi destekler. Öğrencinin psikolojik yapısını bilmemek ise öğrenmeyi engeller. Dolayısıyla bu

yöntemde öğrencinin psikolojik açıdan tanınması önemlidir. Öğrencinin psikolojik yapısının tanınmasında eğitimcilere birçok görevler düşmektedir (Yeşil, 2001: 68). Öğretmen her öğrencinin farklı psikolojiye sahip olduğunu göz önüne alarak değerlendirme yapmalıdır (Teoman, 2007).

Bu yöntem, çocuğun gelişimini olumlu yönde etkiler. Çocuğun psikolojik özellikleri ön plana çıkarılarak onun tanınmasını esas alan bir görüştür. Çocukların kişilik ve ruhsal yapılarının tanınmasında son derece etkili çağdaş bir yöntem olarak kabul edilebilir (Artut, 2002:117).

- **Müzikli Yöntem**

Müzikle yapılan sanat eğitiminin temeli Almanya’da ilk kez 1927’lerde ortaya çıkan Müz’sel eğitim anlayışına kadar dayanmaktadır. Müzsel eğitim özel bir eğitim değildir, bir ilkedir (San, 1983: 126-127).

Müzikli yöntemin amacı, kişinin iç dünyasını harekete geçirerek duygularının gelişmesine yardımcı olmaktır. Müzik eşliğinde yapılan çalışmaların, yaratıcılığın gelişmesine yardımcı olduğu savunulur (Teoman, 2007).

Sanat eğitiminde tercih edilen yöntemlerden biri müzikli yöntemdir. Genellikle müzik dinletilerek yaptırılan çalışmalarda öğrencinin yaratıcılığının geliştirilmesi esas alınır. Sesler çocuğun yaratıcı gücünü zorlayarak, renk ve şekillere dönüştürerek anlamlaştırır. Müzik, çocuğun yaratıcı gücünü zorlayarak onu motive ederek ritimleri simgesel öğelere dönüştürülebilir. Bu yöntemde uygun koşulların çok iyi hazırlanması gerekmektedir. Çünkü dinletilecek müziğin seçimi, öğretmen ve öğrencinin dikkatini ve fiziki koşulları etkileyebilir (Artut, 2001: 114).

Müziğin sanat eğitiminde, kişiyi motive edici etkisi göz ardı edilmemelidir. Müzik eşliğinde yapılan çalışmanın, uygulamanın verimini arttıracığına inanılır. Uygulama sırasında psikolojik olarak rahatlatıcı ve yaratıcılığı destekleyici müzikler seçilerek dinletilmelidir. Bu etkinlikle öğrenci, kendi hayal gücünü renksel veya şekilsel ifadesini kullanmaya çalışacaktır. Müzik yönteminin etkili olması için, çalışılan ortamın mekânsal dizaynı, havalandırma, ses, ısı ve ışık düzenleri, uygulamaya katkıda bulunacak şekilde düzenlenmelidir (Erbay, 1997: 46).

- **Çocuk Sanatı Yöntemi**

Bu görüş 20. yy. içinde Viyana’da ortaya çıkmıştır. Çocukların katı ilkelere kurtarılması ve özgürce bir çalışma ortamının oluşturulması amaçlanmıştır. bitmiş işten çok çocuğun gelişimi üzerinde durulan bu yöntemde, özlenen sanat eğitimi amaçlarına ancak böyle varılabileceği ifade edilmiştir (Teoman, 2007).

Çocuk psikolojisindeki değişimle birlikte, plastik sanatlarda da önemli değişimler olmuştur. Bu değişiklikler de dikkatleri çocuk resimleri üzerine çeker. Çocuk sanatı yönteminde, “Sanatçı Olarak Çocuk” kitabının yazarı Çizek, önemli bir isimdir. Çizek’e göre: “Bütün çocukların anlatacakları bir şeyler vardır. Bu anlatım süreci içinde, bitmiş işten çok, çocuğun gelişimi üzerinde durulmalıdır” (Yolcu, 2004:107). Çocuk sanatının en belirgin özellikleri şöyle sıralanabilir (Kırışoğlu, 1991):

1. Sanat, çocukların doğal gelişimleri ile beraber kendiliğinden gelişir.
2. Sanat derslerinde, çocuğun çalışma süreci içinde yaşadığı mutluluk ve yaratıcılık adına kazandıkları önemlidir.
3. Sanat derslerinde, çocuğun özgür anlatımı için ona fırçalar, kağıtlar ve boyalar verilmelidir.
4. Çocuk resimleri, yetişkinlerce olağanüstü değerler taşıdığına inanılır ve birer sanat eseri gibi değerlendirilir.

- **Sanat Yoluyla Eğitim Yöntemi**

H. Read’in ortaya koyduğu bu yöntem, “estetik eğitim, eğitimin temelidir” ilkesini oluşturmuştur. Bu yöntemin genel amaçları içinde; kendini anlatmak, güven duymak, nitelikli olmak vb. gibi hedefler vardır. Sanat yoluyla eğitim; bireyin uyumlu, dengeli bir kişilik kazanmasına yönelik, eğitim ağırlıklı sorunlarla ilgilidir. Bu yaklaşımda sanat, okul programlarına genel eğitim sisteminin bir dersi olarak girer. “Sanat yoluyla eğitim” anlayışının ortaya çıkış nedenlerinden en önemlisi, endüstrileşme sürecinde aşırı ussallaşma ve yabancılaşma olgularına karşı bir denge ögesi olarak görülmesidir. Bu anlayışta önemli olan bireyin uyumlu, dengeli bir kişilik geliştirmesidir. (<http://www.akdeniz.edu.tr/eğitim/bülten/bul12.htm>).

- **Bilgisayar Destekli Eğitim Yöntemi**

İletişim, insanların kendilerini en iyi ifade edebilecekleri önemli bir araçtır. Günümüzde en önemli görsel iletişim aracı ise bilgisayar teknolojisidir (Delier, 2005: 48).

Duyu organlarının tamamını ya da bir bölümünü harekete geçiren görsel materyalleri kullanarak oluşturulan bir yöntemdir. Bu yöntemde sergiler, slaytlar, gösteri, sembol ve posterlerin kullanılır. Bu yöntemde öğretmen gösterilecek örnekleri planlayarak hangi işi nasıl ve nerede hangi araç-gereçlerin kullanacağını ve ne kadar sürede bitireceğini iyi saptamalıdır. Günümüzde bilgisayar teknolojisinin hızla gelişmesi her alanda olduğu gibi sanat eğitimi alanında da oldukça önemlidir. Bu yöntemde hızla eğitim sisteminin içine girmektedir (Artut, 2007).

- **Disiplin Temelli Sanat Eğitimi**

Disiplin Temelli Sanat Eğitimi (DTSE) kelimesi ilk kez 1984'te Greer'in yazdığı bir makalede görülmüştür. Son yıllarda DTSE'nin oluşmasında sanatsal çalışmalar ve anlamı yapılan eğitimin sonuçlarının gelişmesi ve geliştirilmesi gibi konular desteklemektedir. (Gökay, 1998: 18). Smith 1966 yılında, çocuk merkezli sanat eğitimi görüşünü ortaya atmıştır. Öğrencilerin sanat eserlerini kavrayışları, sezgileri, algulamaları, sanat eserine karşı davranışları, sanat hakkında konuşmaları, kültürel farklılıkları ve diğer konular üzerinde de araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmaların sonuçlarına bakarak da müfredat ve öğrenciler yönlendirilmiştir. Uygulamalı çalışmalar, sanat eleştirisi ve sanat tarihidir. Estetik bir görüş kazandırarak, uygulama, sanat tarihi ve eleştirinin birlikte verilmesi gerekmektedir. (Gökay, 1998: 21).

DTSE çalışmalarının ilk uygulaması 1983 yılında olmuştur. Getty Eğitim Enstitüsü'nün uyguladığı araştırma ve geliştirme projesidir. Bu projede müfredat geliştirilmesi ve uygulanması üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Bu enstitünün amacı, sanatla ilgili birçok kuruluşu (okullar, öğretmenler, öğretmen eğitim enstitüleri, araştırmacılar, devletin eğitimle ilgili bölümleri, ticari sektörler, aile birlikleri, okul yönetim kurulları, milletvekilleri, vakıflar gibi) bir araya getirmektir (Gökay, 1998: 22).

Sanat Eğitiminde Dört Disiplin

Sanat eğitimin uzun yıllar sadece uygulama dersi olarak görüldü. Bu nedenle sanat eğitimi derslerinde bir sanat eserini inceleme de sanat tarihi, eleştiri ve estetik gibi öğretim alanları uygulanmadı. Oysa uygulamanın yanı sıra eleştiri, sanat tarihi ve estetiğin bir arada verilmesi çocuğa eleştirel düşünen, araştıran, inceleyen, yaratıcı düşünen gibi kişiliğini olumlu yönde etkileyen davranışlar kazandırır. Bu doğrultuda öğrencinin bu dört alanda (sanat tarihi, eleştiri, estetik ve uygulama) yeterli bilgi ve donanıma sahip olması gerekmektedir.

Sanat veya sanat eğitimi denilince akla ilk resim ve müzik dalları gelmektedir. Sanat eğitimi derslerinde gerekli araç-gereçlerin öğrencilerin nasıl kullanacaklarının öğretildiği bir ders olarak görülmüştür. John Dewey ile sanat eğitimin gerekliliği ve değeri tartışılmaya başlanmıştır. Bu konuda Dewey, sanata önem vermeyen bir eğitim sisteminin toplumsal kültüre de hizmet edemeyeceğini savunmuştur (Yazıcı, 2009: 32).

Günümüzün çağdaş sanat eğitiminin anlayışı; bireyi yaratıcı düşünmeye, kavram elde etmeye, analiz yapmaya, buluş yapmaya ve bulduğunu inceleyip değerlendirme yapmasını sağlamayı amaçlar (Karayağmurlar ve Tan, 2003).

Sanat eğitimi sadece uygulamaya dayalı bir eğitim olarak değil diğer disiplin alanlarıyla birlikte ilişkilendirilip verilmesi gereken bir ders olarak görülmektedir.

Amerika ve İngiltere başta olmak üzere birçok ülkede sanat eğitiminde uygulamanın yanı sıra "Sanat Tarihi", "Eleştiri" ve "Estetik" gibi disiplinler derslerde öğretilmektedir. Sanatın, diğer sanat disiplinleriyle beraber eğitim ile birleşmesinin sonucunda Disiplin Temelli Sanat Eğitimi (Discipline-Based Art Education) yöntemi oluşmuştur (Elkoyun, 2007: 40).

Literatürde “Discipline Based Art Education” olan bu terim Türkçe literatürde “Birleştirilmiş Sanat Eğitimi Yöntemi”, “Disiplin Merkezli Sanat Eğitimi”, “Çok Alanlı Görsel Sanatlar Eğitimi” olarak isimlendirilmiştir (Özsoy, 2003; Kırıçoğlu, 1991).

Bu araştırmada “Disiplin Temelli Sanat Eğitimi” terimi kullanılacak ve sık sık bu terimden bahsedileceği için de terimin kısaltması olan DTSE kullanılmıştır. Bu yaklaşım sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve uygulama disiplinlerini kapsar.

Bu eğitimde, çocukların sadece sanatsal yaratıcılıklarının yanı sıra görsel sanatların çeşitli kültürel ve tarihi çevreyle olan ilişkilerinin kavratılmasına yönelik yeteneklerinin de yapılandırılması önemlidir. Disiplin Temelli Sanat Eğitimi programı, bir sanat eserini üretme, tanımlama, yorumlama ve analiz etmeye yönelik çocukların yeteneklerini artırıp geliştirmiştir (Özsoy, 1998).

Türkiye'nin eğitim sisteminde geleneksel okul anlayışı öğretmenin aktif, öğrencinin pasif olduğu otoriter öğretmene ve ezbere dayalı olan bir sistemdir. Böyle bir eğitim sistemi içerisinde; yaratıcılıktan uzak, yorum yapamayan, eleştirmeyen, ezberleyen ve öğrendiği bilgileri nasıl kullanacağını bilemeyen çocukların yetişmesi kaçınılmazdır (Gökay,1998: 15).

İlk ve orta öğretimde sanatın bir temel ders olarak bulunmasının gerekçesini Broudy, Eisner, Langer ve diğer düşünürler inandırıcı ve kabul edilebilir bir biçimde açıklamışlardır. Bundan sonra çeşitli ülkelerde genel eğitim içinde sanat öğretimine yönelik çeşitli teoriler geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Nitekim ülkemizde YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitim Geliştirme Projesi dahilinde gerçekleştirilen çalışmalarda, sanat eğitimi ile ilgili olarak öngörülen ve tavsiye edilen yöntem, Disipline Temelli Sanat Eğitimi (DTSE) modeli olarak karşımıza çıkmıştır (Tokdemir, 2002: 60).

Disiplin Temelli Sanat Eğitimi (Discipline-Based Art Education) yaklaşımı; sanat tarihi, sanat eleştirisi, sanatsal uygulama (sanat ürünü) ve estetikten oluşan bu dört disiplinin uyumlu bir şekilde uygulanmasını amaçlayan bir sanat eğitimi modelidir. Bu yaklaşımı savunan yayınlar, bu dört disiplinin her birinde öğretimin, sanatın önemi ve gerekliliğinin

anlaşılmasına ve sanatla ulaşılan güçlü düşüncelerin araştırılmasına önemli katkıda bulunduğunu belirtmektedir (Özsoy, 1998: 63).

Ancak sanat derslerinde uygulamaya ağırlık verilmesi sanat öğretimini olumsuz yönde etkilemektedir. Sanat eğitiminde uygulama; sanat tarihi, eleştiri ve estetik gibi, sanatın diğer öğretim alanları program dışı bırakılmış veya kuru bir alan durumuna getirilmiştir (Kırışoğlu, 1992: 55).

İlköğretim düzeyinde görsel sanatlar dersleriyle karşılaşmaya çalışılan sanat eğitimi ihtiyacını lise düzeyinde sadece sanat tarihi dersi eklenerek giderilmeye çalışılmaktadır. Ama ne yazık ki bu derslerde verimli olarak işlenememektedir. Sanat eğitiminde uygulama, eleştiri, tarih ve estetik bir bütünün parçaları olduğu halde ayrı ve birbirleriyle ilişki kurulmadan verildiğinde tam olarak amaçlarına ulaşmamaktadır. Son yıllarda uygulanılmaya çalışılan “Disipline Temelli Sanat Eğitimi” yöntemiyle bu kopukluğun giderilmesi için “sanat tarihi”, “sanat eleştirisi”, “estetik” ve “uygulama”dan oluşan bu dört disiplinin bütünleşik olarak verilmesi sanat eğitiminin daha doğru ve etkinli olmasını amaçlamaktadır (Tokdemir, 2002: 126).

Dünyada ve ülkemizde genel eğitim sistemi içinde sanat eğitimi, öğrencilerin algısal ayırimsama yeteneklerini geliştirmek, düşüncelerini görsel biçimlere dönüştürmelerine yardım etmek, onlara sanatın dilini öğretmek, kültürleri ile sanat yapıtları arasındaki ilişkileri değerlendirmelerini sağlamayı hedeflemektedir. DTSE; eleştiri, estetik, sanat tarihi ve uygulama alanları, öğrencilere uygun eğitim ortamı kazandırmayı amaçlayan bir yöntem olarak gündeme gelmektedir (Kalıpçılar, 2000: 85-86).

Görsel sanatlar eğitiminin programının içeriğinde çoğunlukla tek yanlı ve uygulamalı çalışmalara ağırlık verilerek hazırlanmıştır. Öğrenilen konuların sürekliliği yoktur. Öğrencilerin hangi çalışmalar üzerinde ne kadar deneyim kazanacakları, bir çalışmanın ardından gelecek çalışmanın nasıl olması gerektiği, birbiriyle bağlantılı olarak planlanmaz (Kuruoğlu, 1997: 3).

Disipline Temelli Sanat Eğitimi, uygulama çalışmaları kadar sanat tarihini, eleştirisini ve estetiği içine alır. Bu eğitim kültürü ve görsel formlarda var olan özellikleri, insanların sanat eseri konusunda nasıl yargı getirdiklerini, bir ürünü ortaya koymakla birlikte sanatın öğretimini hedefler. İyi bir öğrenme için de soru sormayı ve sorgulamayı gerektirir. Öğrenci merkezli öğretim programı için bu sorgulama uygun bir yöntemdir. İlk önce çocuğa ve gence kazandırılacak olan, sanatsal değerler, bilgi ve deneyimlerdir (Kuruoğlu, 1997: 5).

ABD ve İngiltere’de “Disiplin Temelli Sanat Eğitimi” (DBAE / Discipline- Based Art Education) (DTSE) modeli ile yıllardır uygulanmaktadır. Plastik sanat dallarından hangisi

olursa olsun, bu model kriterler ile uygulandığı ve bunu yaparak-yaşayarak öğrenmesi durumunda bireyin yaratıcılıklarının gelişmesine katkı sağladığı görülmektedir (Alakuş, 2002: 3).

Dobbs, DTSE şöyle tanımlamaktadır: “DTSE, başta ilk ve orta öğretim öğrencileri için geliştirilen fakat aynı zamanda yetişkin eğitiminde yaşam boyu eğitimde ve sanat müzelerinde kullanmak için formüle edilen kapsamlı bir görsel sanatlarda öğrenme ve öğretme yaklaşımıdır”.

Disiplin Temelli Sanat Eğitiminin kuramsal temelleri Amerika’da müfredat programı ile başlamıştır. J. Poul Getty Vakfı, Görsel Sanatlar eğitiminin her çocuğun eğitiminde önemli olduğu düşüncesiyle 1982’de Getty Güzel Sanatlar Eğitim Merkezini (The Getty Center For Education İn The Arts) kurmuştur (Aykut, 2006: 36). Bu merkezde sanatsal uygulamalar, sanat tarihi, estetik ve sanat eleştirisi disiplinlerini içeren bir müfredat geliştirilmesi ve uygulanması üzerinde çalışmalar yapılmıştır. W. Dwaine Greer de bu çalışmalara başkanlık etmiş ve geliştirdikleri yeni teoriyi Disiplin Temelli Sanat Eğitimi (Dicipline-Based Art Education) olarak isimlendirmiştir (Teoman, 2007: 36-37).

Bugüne kadar okullarda uygulama çalışmalarına ağırlık verilmiştir. Bu nedenle öğrenciler sanatın dilini, eleştiriyi yeteri kadar öğrenememişlerdir. Sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve uygulama çalışmaları, öğrencilerin öğrenme, gözlem yapma, tartışma yolu ile sanatla ilgili bilgi edinmeleri, sanatsal sorunlar üzerinde düşünmeleri sağlar (Kuruoğlu, 1997: 4).

Etkili bir sanat eğitimi için, öğretim alanları şunlardır:

1. Sanat uygulama (Sanat Ürünü)
2. Sanat eleştirisi
3. Sanat tarihi
4. Estetik

Getty araştırma enstitüsüne göre; bu dört disiplin aslında karmaşık, sınırları değişken ve birbirleriyle iç içedir. Disiplin sınırları değişken olduğundan bu disiplinlerinde ilgilendikleri konular da genişlemektedir. Uzmanlar yaptıkları araştırmalarda disiplini ve disiplin temelli terimleri açıklamışlardır. Uzmanlara göre uygulamalı çalışmalar, sanat eleştirisi, sanat tarihi ve estetik konuları sanat eğitiminin tam olarak verilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Bu dört disiplin sanat eğitimi tam olarak öğretici niteliğindedir. Sanat eğitiminin amacı, bu dört disiplini geliştirerek ve uygulayarak birbiriyle birleştirmektir. Ayrıca bu dört disiplinden her biri bir diğer disipline yardımcı olmalı, birbirini tamamlamalı ve öğrencinin sanat öğrenimi aktivitelerinde yararlı olmalıdır (Gökay, 1998: 27).

Bu dört alan, DTSE içinde yer alır ve öğrencinin eleştirel, kültürel, estetik ve uygulamalı boyutlarda yeterli bilgi ve deneyim kazanmasını sağlar.

Dobbs, Disipline Temelli Sanat Eğitimi, "DTSE, başta ilk ve ortaöğretim öğrencileri için geliştirilen fakat aynı zamanda yetişkin eğitiminde yaşam boyu eğitimde ve sanat müzelerinde kullanmak için formüle edilen kapsamlı bir görsel sanatlarda öğrenme ve öğretme yaklaşımıdır" diye tanımlamaktadır.

Sanat Uygulaması

Sanat uygulamalı çalışmalarda değişik araç-gereçlerin kullanılması, farklı tekniklerin uygulanmasıyla kazanılan deneyim ve becerilerin sonucunda sanat ürünü oluşmaktadır.

DTSE'ne göre uygulamanın önemli bir özelliklerinden biri de dosya içeriği hazırlanmasıdır. Bu dosyanın içerisinde dersin konusu ile ilgili kitaplar, makaleler, resimler ve konuya ilişkin diğer materyaller bulunabilir. Sınıf, dört veya beş gruba ayrılabilir gibi "U" düzeninde de bir sınıf ortamının oluşturulması gerçekçi olabilir (Özsoy, 2005: 41).

Bir sanat ürün tasarlamak, tasarlarken amacına yönelik bilgi toplamak ve bunları bu üründe denemek, denerken değerlerle düşünmek, renkleri yan yana getirerek uyumu yakalamak, çizgiyi renkle ilişkilendirip denemek bu öğrenme sürecinin parçalarıdır. Bu öğrenme sürecinde üç önemli davranış yer alır. Birincisi emek, ikincisi değerlerle düşünmek, üçüncüsü de yapıtın bittiğine karar vermektir (Kırıçoğlu, 2002). Öğrenci, sanat ürünü yaparken emek ve çaba harcar. Öğrenme süreci içinde öğrenci sanat çalışmasını deneme-yenilme yöntemi kullanarak yapar. Böylelikle sanatın öge ve ilkelerini araç-gereçlerle birleştirir. Bu süreç içerisinde öğrenci araştırır, bilgi toplar, farklı deneyimler ve yeni düşünce yöntemleri geliştirebilir (Elkoyun, 2007: 45).

Öğrenci bir hafta karakalem, bir hafta pastel tekniği, bir hafta da farklı bir teknikle çalışmaktadır. Bu çalışma sistemi öğrencinin ilgisini ayık tutmaya çalışsa da deneyimler arasında ilişki kurulamamasına ve öğrencinin bir şey öğrenememesine neden olmaktadır. "Oysa sanatta öğrenme oldukça karmaşık ama yine de dizgisel bir süreçtir. Bu süreç içerisinde kimi bilgileri kavrama zaman alır. Kimi çalışma çok tekrar ister. Çalışmaların tümü ise deneyimlerin, araştırmaların sürekliliğini sağlamak için alıştırma yapmayı, güç harcamayı gerektirir. Böyle bir öğrenme bir projeden ötekine, bir gereçten ötekine atlayarak gerçekleşemez" (Kırıçoğlu 2002: 11).

Sanat Uygulamalı Çalışmalar:

- Gereç (teknik) odaklı
- Kavram odaklı
- Tema odaklı

- Alan odaklı
Kırıñoođlu'na (2002:150) göre bu sıralama Şöyledir:
- Karakalem, kuru boya, pastel, guaj, suluboya, yağlı boya, kolaj gibi programlar gereç (teknik) odaklı olarak tanımlanır.
- Kavram odaklı programlarda sıra, çizgi, renk, doku, form, uzam gibi sanatsal öğelerin uygulanma ilkelerine göre yapılır.
- Ailemiz, ben ve sevdiklerim, evre, insan hakları.... gibi konular tema odaklı programlarda etkili olur.
- Sanat ğretimi alan odaklı yapılacaksa, program, resim, heykel, mimarlık, baskı resim gibi bir sıra izler.

Öğrenciler sanatçıların deneyimlerini, üsluplarını ve dŐncelerini eserlerine nasıl aktardıklarını uygulamalı çalışmalar sırasında kavrarlar. Bu öğrendiklerini de sanat tarihi, sanat eleştirisi ve estetikle birbirine bağlarlar (Gökay,1998: 32).

Sanat uygulamalı çalışmalar duyguların, dŐncelerin, gözlem ve deneyimlerin anlatıldığı bir süreçtir. Bu süreçte deneyim, dŐnce, hayal ve değişik malzemeler ortaya çıkmaktadır. Sanatçı ve sanatçının amacı, yaşadığı toplumun kültür yapısı, sosyal çevresi, materyal ve medya kapsamlı olarak yapılan uygulamalı çalışmalar sonunda bu ilişkilerin öğrenilmesiyle sanatı, sanatçıyı takdir eden bireyler yetiŐtirmektedir. Burada amaç, sanatçı yetiştirmek değil sanatı öğrenmektir (Gökay,1998: 31).

Kuruoğlu'na (1997) göre uygulamalı çalışmalar bir sanat ürünü oluşturmak için araştırma ve çalışma sürecidir. Çeşitli sanat biçimlerini ve teknikleri arasındaki ilişkileri keŐfetmeyi kapsar. Bu süreçte sanata ilişkin kavramları algılama; dŐnce, duygu ve imgelerini araç-gereç ile ifade etme, kendi ürününü değerlendirme ve tartiŐmalı dŐnme gerçekleşir (Kuruoğlu, 1997: 12).

Sanat uygulamalı çalışmalarda bilgi ve beceri deneyimlerle ve aliŐtırmalarla elde edilmektedir. Burada da öğrenilmesi gereken ilk konuların başında görmeyi öğrenme süreci gelmektedir. Öğrencinin görmeyi öğrenmesini sağlayacak düzenin oluşturulması görmeyi öğrenmesinde önemli bir etkidir (Sert, 2003: 92). Görmeyi ğrenme; sadece bakma değil, görme duyusunun geliştirilmesidir. Görsel alanda birçok iliŐkiyi yakalamak ve bunları ayırımsayabilmek gözün becerisidir. Görmek ve görmeyi öğrenmek bir baŐarıdır. Çünkü insanlar görme yeteneğine sonradan eğitim aracılığıyla öğrenirler (Yeşil, 2001: 114).

Uygulamalı çalışmalarda araç ve gerci beceriyle kullanmasını öğrenmekte gerekmektedir. Çünkü uygulamalı etkinlikler boyalar, kalemler, kil, tel, cam ve kağıt gibi

temel sanat araç ve gereçlerine dayalıdır. Bu gereçlerin zehirleyici ve zarar verici olmamaları gerekir. Burada dikkatli olunması gerekli ve öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir.

Sanatın öğretiminde uzun yıllar uygulama salt çalışma alanı olarak bilindi. Çocuk çeşitli araç-gereçle uğraşırsa yaratıcılığı gelişir, kimliğini bulur görüşü yaygındı. Bu öğretim düzeni içinde sanat eğitiminin sanat ürünü inceleme, sanat tarihi ve estetik boyutlarından kaçınıldı. Bugün bile halen okullarda sanat dersi genelde uygulama ile sınırlı bir alan olarak düşünülmektedir (Yeşil, 2001: 120).

Sanat öğretiminde, uygulama yıllarca tek çalışma alanı olarak bilinmekteydi. Çocuğun kendi kendine gelişeceğine inanıldı. Bu nedenle de, dışardan öğretim anlamında yönlendirici konuşmalardan kaçınıldı (Kırıçoğlu 2002: 120).

Sanat Eleştirisi

Sanat eleştirisi: sanat eserlerini anlamak, değerlendirmek ve sanatın toplumdaki rolünü anlamak için bir sanat eserini yorumlama, değerlendirme ve eserle ilgili yargı üretme boyutu olarak tanımlanmaktadır (Yazıcı, 2009: 34). Sanat eleştirisi, betimleme, çözümleme, yorumlama ve yargı basamağından oluşur.

Sanat eleştirisi, düşüncelerin, sanatsal etkinliklerin, sanat yapıtlarına dönüştürülmesiyle gerçekleştirilebilir. Sanatta düşüncenin somutlaştırılıp ürünlerin incelenmesi, değerlendirilmesi sanatsal eleştiri anlayışını da beraberinde getirmektedir (Artut, 2002: 31).

Gökay'a (1998) göre sanat eleştirisinin amacı; sanat eserinden elde edilecek beğeniye, anlamayı arttırmak ve sanatın toplum içindeki rolünü belirlemektir. Bu rolü belirlemek içinde betimleme, çözümleme, yorumlama ve yargıdan oluşan evrelerden yararlanır.

Öğrenciler, sanat eleştirisi süresince sanat ürünlerine yönelik eleştirilerinde arkadaşlarını dinlemeyi, onların görüşlerine karşı hoşgörülü olmayı öğrenirler ve sanat anlayışlarını geliştirirler (Delier, 2005).

Eleştiri, sadece bir sanat yapıtının irdelenmesi değil, aynı zamanda bir sanat yapıtı ile karşı karşıya olan, teke tek ilişkide bulunan kişinin ya da alıcının bilgilendirilmesi ve yönlendirilmesidir (Erinç, 2004: 9)

Sanat eleştirisi; düşüncelerin, ideallerin, sanatsal etkinliklerin, sanat yapıtlarına dönüştürülmesiyle gerçekleştirilebilir. Sanatta düşüncenin somutlaştırılması, somutlaşan ürünlerin incelenmesi, değerlendirilmesi ve kritiğinin yapılması sanatsal eleştiri ile birlikte olmaktadır (Artut, 2002: 31).

Sanat eleştirisi, öğrencilerin yaratıcılıklarının ve ifade güçlerinin gelişmesinde son derece önemlidir. Öğrencilerin sanat eleştirisini doğru yapılabilmeleri için, seçilen yapıtların

onların ilgi ve alma güçlerine uygun olması gerekmektedir. Öğretmen, eleştiri sürecine başlamadan önce öğrencide yapıyla ilgili gerekli donanımı sağlaması gerekir. Öğretmen, sanatçı ve sanat ürünü hakkında bilgi verdikten sonra, öğrencinin eleştiri sürecine aktif olarak katılmasını sağlamalıdır (Sert, 2003: 91-92). Aynı zamanda sanat eleştirisi eğitiminde, öğrenciye kendi düşüncelerini içeren eleştiri yazıları yazma olanağı da sağlamaktadır. Öğrencilere kendi iç dünyalarını, duygu ve düşüncelerini yansıtmaya imkan verilmiş olur (Gökay, 1998: 13-14).

Sanat eleştirisinde bir sanat ürününün hangi döneme ait olduğu veya sanatçısı hakkında yorumlama ve değerlendirme yapma olanağı sağlamaktadır. Sanat eğitiminin bu boyutunda incelenen resimde ressamın neyi anlatmak istediğini ve nasıl anlattığını açıklanır. Bu incelemenin sonucunda incelenen eserin başarılı mı, iyi bir eser mi, neden iyi bir eser olduğuna dair bir değer yargısına varılması gerekmektedir. Eleştiri, esere iyi bakmak ve onu iyi çözümlenektir (Gökay, 1998: 42-43).

Öğrencilerin iyi karar verebilmeleri için eleştirel düşünme yetilerinin geliştirmesi önemlidir. Öğrenciler için sanat eğitiminde, bir sanat yapıtını sorular sorarak, tartışmalar yaparak araştırma yöntemi bir sanat eleştirisidir. Sanat eleştirisini öğrenmek, bir sanat yapıtını yorumlayabilmeye yardımcı olur. Bir sanat yapıtını tartışmak, düşünceleri organize etmeyi ve kendini rahatlıkla ifade etmeyi sağlar (Kuruoğlu, 1997: 6).

Sanat eleştirisi yapmayı öğretmek için birkaç yöntem vardır. Bu yöntemlerden kimileri basit, kimileri ise karmaşıktır. Bu yöntemde sanat eleştirisi dört aşamada yapılır. Bu aşamalar:

- Betimleme
- Çözümleme
- Yorum
- Yargı

Feldman'ın görüşüne göre eleştiri, sanat teorilerine uygulanarak eserin estetik kalitesi belirlemektedir. Sanat eleştirisinin betimleme aşamasında öğrenciler bir sanat ürünü hakkında tanımlama yapmaktadırlar. Çözümleme aşamasında öğrenciler sanat elemanlarını organize eden sanatsal ilkeleri incelerler. Yorumlama aşamasında sanat eserlerinin neyi anlatmak istediği ve eserdeki hisler, fikirler ve düşünceler belirtilir. Yargı aşamasında ise sanat eserinin değeri konusunda kişisel değerlendirmeler yapılır (Gökay,1998: 61).

Okullarda sanat eleştirisi için “sanat yapıtı inceleme” demek daha uygun görünmektedir. Çünkü sanat yapıtı inceleme, kişisel deneyimlere ve çabalara daha açık bir çalışmadır. Sanat eleştirisinde ürünün maddesi, biçimi, öyküsü, konusu, sanatçının

kullanıldığı mecazlar, vermek istediği mesaj ve yorumlar yer almaktadır. Sanat yapıtı inceleme tıpkı uygulamalı alan gibi düzenli bir hazırlık ve bilgili bir uygulama ister. Bunu yapmak içinde öğrencilerin sanat yapıtlarını görmeleri için sık sık galerilere, sergilere götürülmesine, incelemenin sadece sanat yapıtlarıyla sınırlı kalmamasına, öğrencilerin gerçek sanat yapıtı görmelerine dikkat edilmelidir (Yeşil, 2001: 117). Bu süreci öğretmenler ayarlar. Bu süreçte de sanat eleştirisi günümüzde uygulanan öğretmen merkezli yaklaşımdan uzaklaşıp öğrenci merkezli yaklaşım olmasını sağlamaktadır. Genelde kabul görmüş sanat eleştirisi yöntemi; eserin konusu, biçimsel özellikleri, yorumu, sanatçının vermek istediği mesaj, dönem özellikleri ve eser hakkında karar vermenin yer aldığı dört boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; betimleme, çözümlene, yorumlama ve yargıdır (Gökay, 1998: 5).

Sanat eleştirinin bir amacı eseri anlatmaktır. Bir eserdeki bilgi objelerine, anlam ve değerine derinlemesine etki edecek bir bakış yöntemine ihtiyaç vardır. Sanat eleştirisinin bir diğer amacı da o sanat eserinden zevk almaktır. Sanat eserinden elde edilen tatmin iki şeye dayanır;

a) Nesnenin bizzat kendisinin niteliği,

b) Nesneyi görmede kendi deneyimimizi kullanma kapasitemiz (Gökay, 1998: 43-44).

Sanat eleştirisinin dört boyutu, tanımlama, çözümlene, yorumlama ve yargı çabuk karar vermeden doğacak hataları azaltır ve önyargıları giderir. Bu dört boyut öğrencilerin gelişim seviyesine duyarlı ve uygun olmalıdır. Bu model oyunla bütünleştirildiği zaman ise katılım daha artacak ve daha zevkli bir hale gelecektir. Öğretmenler bu modeli, bilinçli olarak uygularsa, öğrenciler entelektüel, sosyal ve duygusal yeteneklerini geliştirirler (Boydaş, 2004: 2).

Sanat eleştirisi, öğrenciyi sınıf dışında da eleştirel düşüncelerini sağlayacaktır. Böylece öğrenci sanat eserinin değerini araştırmaya, toplumun sosyal ve kültürel hedeflerini düşünmeye başlayacaktır. Çünkü doğada ve kültürel çevrede yer alan her şey sanat eleştirisi yöntemiyle incelenebilir. Sonuçta sanat eleştirisi derslerinde, sadece ünlü sanatçıların resimleri değil, her türlü eser üzerinde inceleme yapılabileceği yargısına varılmaktadır (Gökay, 1998: 67-68). Nitelikli sanat programında öğrenciler, kendi kültürlerinin teşkil ettiği geniş kültürel yapıyı anlar ve bu yapıya daha duyarlı hale gelirler (Boydaş, 2004: 9).

Bu aşamadaki temel sorular şöyle sıralandırılabilir: Betimlemede; ne görüyorsun? Çözümlenmede; bu şeyler nasıl bir araya gelmiş? Yorumlamada; sanatçı ne söylemeye çalışıyor? Yargıda; bu çalışma hakkında ne düşünüyorsun ve neden? (Dobbs, 1988: 32-34).

Betimleme (Tanımlama)

Bir yapıtın incelemesindeki ilk aşamayı ‘betimleme’ oluşturur.

Betimleme; eleştirilecek bir eserin dökümünün yapılmasıdır. Yani esere dikkatlice bakarak konunun tamamlanmasıdır. Eserde ilk göze çarpan sanatsal elemanlar açıklanır. Yorum ve yargı getirmeden önce yapıtta bulunan renk, çizgi, boşluk, doku, biçim gibi sanat elemanları sıralanır (Teoman, 2007: 81).

Betimlemede öğrenciden, bir sanat eseri hakkındaki düşüncelerini ve izlenimlerini aktarması beklenir. Öğretmenin öğrencilere yönelttiği sorularla öğrenciler kendi düşünce ve bakış açılarına göre o sanat eserini betimlerler.

- Orada ne var? Ne görüyorsunuz?
- Bu hangi sanat formudur? (Resim, özgün baskı, yontu, seramik vb.)
- Ana tema nedir? Resimde neler oluyor? Daha dikkatli inceleyin.
- Sanat yapıtında hangi çizgiler daha etkin görünüyor? (Düz, eğri, v.b.)
- Sanat yapıtında hangi şekiller daha etkin görünüyor?(Geometrik, organik, her ikisi de)
- Bulduğunuz ana örüntü ve dokuları adlandırın (Teoman, 2007: 81).

Çözümleme (analiz)

Çözümleme betimlemenin devamı gibidir. Çözümlemede sanat elemanlarının birbiriyle ilişkisine ve hangi sanat ilkesine göre düzenlenmiş olduklarına (ritm, denge, şekillerin düzeni, zıtlık, çeşitlilik, hareket) bakılır (Teoman, 2007: 82).

Sanat eserinde sanatın ilkeleri kullanılarak o eserin özellikleri bulunur. Örneğin; sanat yapıtı nasıl oluşturulmuştur? Nasıl yapılmıştır? gibi sorular sorulur. Sanatçılar bir sanat yapıtını daha ilgi çekici bir hale sokmak için çizgileri, renkleri ve örüntüleri tekrarlarlar ve bunlar arasında ilişkiler kurarlar. Buna kompozisyon veya düzenleme denir. Bu bilginin ışığı altında şu sorulara yanıt aranmaktadır.

- Bu yapıtta şekiller nasıl düzenlenmiştir? (Simetrik, üçgen, dikey, dairesel, kesişen).
- Renkler nasıl düzenlenmiştir? (Renkler açık mı, koyu mu, yoksa her ikisi birden mi baskın görünüyor?) Renkler parlak mı?
- Yapıtta boşluk nasıl düzenlenmiştir? Birbirini örten biçimde mi, üç boyutlu mu, yoksa her ikisi mi? Ön plan, orta plan ve arka planı bulunuz.
- Sanat yapıtında ışık ve renk değerleri nasıl düzenlenmiştir? (Gölgeleme yok, hafif gölgeleme, koyu ile derinlik fikrinin sağlanması, fazla zıtlık gibi).
- Yapıt bir heykel ise, hafif yoksa ağır bir görünümü mü var? Boş alanları var mı? (İç bükey ya da dış bükey yüzeyleri var mı, ya da her ikisi mi?)

- Sanatçı bu resmi hangi teknikle yapmış? Çizgi, boya, kolaj, oyma ve baskı teknikleri olabilir.
- Ne çeşit gereçler kullanılmış? (Kil, ağaç, taş vb.)
- Fırça darbeleri nasıl? (Geniş, dağınık, ince, karışık olarak mı kullanmış?) (Teoman, 2007: 82).

Çözümleme aşamasında amaç, öğrencilerin bir sanat eseri hakkında sanatsal değerlerine yönelik bilgilendirilmenin yapılmasıdır. Öğretmen ilk önce ele aldığı sanat eseri hakkında bilgi sahibi olması ve bu bilgileri öğrencilere doğru aktarması gerekmektedir (Teoman, 2007: 82).

Yorumlama

Betimleme ve çözümleme aşamasından sonra öğrencileri yoruma götürür. Öğrenciler sanat ürünü hakkında kişisel yorumlar yaparlar. Bu evrede sanat yapıtının anlamının hissedilir ve duygular açıklanır. Sanat yapıtı ile ilgili toplanan bilgiler yapıtındaki ana duygunun ve mesajın açıklanmasında kolaylık sağlar (Teoman, 2007: 83).

Yorumlama, bir şeye anlam kazandırmak için başka şeyle anlatma sürecidir. Bu süreçte, bireyin duygularıyla, iç görüleriyle ve simgeleriyle, izleyenlerinki ile bütünleşir (Kalıpçılar, 2000: 110).

Boydak (2004: 46), “eserin yorumlanma safhası için, sanat eleştirisinin en heyecanlı ve en son, kişisel aşamasıdır. Artık ilgi noktası, eserdeki dışavurumcu özelliklerde toplanacaktır” demektedir.

Kişisel duygusal bağlantılar, anlamı geliştirmek için önemlidir. Aşağıda bu duygusal bağlantılar için sorular geliştirilmiştir:

- Renkler sizi duygusal açıdan etkiliyor mu? Kendinizi mutlu, üzüntülü ya da başka bir duygunun etkisi altında mı kalıyor musunuz?
- Sanat yapıtına dokunduğunuzda, eser yüzeyinden neye benzer bir his alıyorsunuz?
- Sanat yapıtında hangi simgeleri görüyorsunuz?
- Renkler neyi simgeliyor?
- Bu çalışmaya bir başlık bulun.
- Bu çalışma bugün insanlara ne ifade ediyor? O zaman ne demek istemişti? (Sanat Tarihi) (Elkoyun, 2007: 49).

Yargı

Yargı evresinde sanat yapıtının başarılı olup olmadığına karar verilir. Yargıda sanatsal sonuçlara karar verilir. Yapıtın başarılı olup olmadığına ilişkin sorular, estetik kuramlara bakılarak yanıtlanır (Teoman, 2007: 85).

Yargı evresinde bir sanat eserini beğenip beğenmemek önemli değildir. Burada önemli olan bu sanat yapıtının neden ünlü olduğunu anlamaktır. Sanat eleştirmenleri bir, iki ya da daha fazla nedenlerle sanat eserinin önemli ya da değerli olduğunu, hangi estetik kurama yakın olduğunu anlarlar (Kalıpçılar, 2000: 94). Öğrenci, yapıt incelemenin başından itibaren doğru yönlendirilirse, uygun eleştiri kuramını bularak yargıya daha kolay ulaşabilir (Teoman, 2007: 86).

Yargı evresinden önceki evrelerde belirtilen görüşlerin sonunda bir değerlendirmenin yapılması gerekir. Bu da sanat eseri hakkındaki yargıyı oluşturur. Betimleme, çözümleme sebep olarak geriye bakar. Ama yargı ileriye dönüktür (Elkoyun, 2007: 50).

Bir sanat yapıtını beğenip beğenmememiz önemli değildir. Önemli olan bu sanat yapıtının neden ünlü olduğunu araştırıp anlamamızdır. Sanat eleştirmenleri, çeşitli sanat kuramları ile bir sanat eserinin neden önemli ve değerli olduğunu anlarlar (Elkoyun, 2007: 49).

Yargı evresinde incelen eserin sanat eseri olup olmadığına karar verilir. Bu kararı vermekteki sebep aşağıdaki kuramlara göre belirlenir:

1. Yansıtmacı Kuram (Yansıtmacılık / Konu): Sanatçı ana temayı doğru ve kesin bir biçimde tanımlamaya çalışır. Sanata yeni başlayan öğrenciler, tanıyıp bildikleri konuda yapılmış resimlere daha duyarlıdır. Bu kuram tanımadıkları sanat, üslup ve felsefelere yaklaşımda, anlamada, öğrencilere daha uygun ve güvenli bir başlangıç noktası teşkil eder. Yansıtmacılık kuramı bir sanat eserinin tamamlayıcısı olan “konu” ile ilgilenir (Boydaş, 2004: 11). Yansıtmacı kuramda sanatçı, yapıtında, ana temayı doğru ve kesin biçimde tanımlamaya çalışır. Bir sanat yapıtında ele alınan konu, olaylar, insanlar ve nesnelere, sanatçının görüşünün bir yansıması olarak betimlenir (Teoman, 2007: 87).
2. Biçimci Kuram (Biçimcilik / Kompozisyon): Biçimcilik kuramında; “Sanatın dili” bir seçenek olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kuram sanat eserinin düzenlenmesi, kompozisyonu, “sanat elemanlarının sanat ilkelerine göre düzenlenmesi” üzerinde durur. (Boydaş, 2004: 11).

Biçimci kuramın içinde sanatçıların, alışılmışın dışında sanat formları (çizgiler, şekiller, renkler) kullanarak oluşturdukları yapıtlar yer alır. Sanatçılar eserlerinde ifade

ettikleri fikir, değer ve heyecanlarını anlamada, sanat ilke ve elemanlarını “nasıl” okuyacaklarını öğretir. Öğrenciler, sanatçıların biçimsel nitelikleri nasıl kullandıklarını öğrenirler. Bu öğrenme öğrencilerin sanat eserlerinde karşılaştıkları problemleri çözümlenmede yardımcı olur. Biçimcilik kuramı sanat eserinin ikinci tamamlayıcısı olan kompozisyonla ilgilenir (Boydaş, 2004: 11).

3. Dışavurumcu (Anlatımcı) (Dışavurumculuk / İçerik): Anlatımcılık ya da dışavurumculuk kuramı bir sanat eserinin subjektif görünüşleriyle ilgilenir. Anlatımcılık kuramında sanat ürününden izleyiciye güçlü bir his, heyecan ve duygu iletişimi gerektirir (Boydaş, 2004: 12).

Sanatçının kişisel özellikleri, ruh durumu ve semboller bu kuramda yer alır. Sanatçı, görünenin dışında, kendi yorumunu hayal gücünü öne çıkarır (Teoman, 2007: 88).

4. İşlevselci Kuram: Sanatçı yapıtında dinsel, eğitsel ya da bir ilkeyi yayma açısından yararlı bulunduğu durumları açıklamayı amaçlar (Kalıpçılar, 2000: 94).

Sanat Tarihi

Sanat tarihi; zaman, yer, gelenek, işlev, üslup gibi konular üzerine odaklanarak sanat eserinin tarihsel, sosyal ve kültürel içeriğini sorgulamaktadır (Gökay,1998: 27).

Sanat tarihi disiplini insanın geçmişten günümüze kadar yapmış olduğu sanat aktivitelerini kapsar. Geçmişte ve günümüzde yapılmış estetik yaratıcılıkla ortaya çıkmış bir objenin tarihsel yerini bu kuramda araştırılır (Gökay, 1998: 34-35).

Öğrenciler sanatçının doğum-ölüm yılı, eserin konusu, eserin yapılış tarihi, eserin fiziksel tanıtımı vb. sanatçıların eserlerini ve bunların değişik dönemler içindeki gelişimlerini ve görsel dili öğrenmiş olacaklardır. Sanat tarihi disiplini ezber yöntemden uzaklaştırıp konuşmaya, tartışmaya ve düşünsel araştırmaya yer vermektedir (Teoman, 2007: 91).

Sanat tarihi, sanat eserinin yapıldığı tarihe, sosyal ve kültürel çevreyle zamanın etkisini ve gelenekleri üslupla birleştirerek, bunları sanat objesiyle ilişkilendirir. Bu kuramın temel amacı sanatın ve kültürün sistematik sıralamasını yapmaktır. Sanat tarihi kültürel tarihin bir bölümü olup sanat eserleriyle ilgilenir. Sanat tarihi, bütün dünya sanat tarihini içine alarak toplum-medeniyet duygusunu anlatır. Öğrenciler sanat tarihi kuramında insanların sanat yoluyla anlattıkları kültürel değerleri ve bunların değişimini öğrenebilirler. Sanat eğitimi derslerinde sanat tarihi disiplini yakından uzağa ilkesi göz önünde tutulmalıdır (Gökay, 1998: 34-36).

Bu kuramda, bir sanat yapıtının, sanatçının ve yapıtla ilişkili diğer bilgilerin incelenmesidir. Sanat tarihi, eserin yapıldığı ortama bağlı olarak yaşanan sosyo-kültürel düzen içinde yaratma sürecinin ve sanat yapıtının araştırılmasını kapsar (Kalıpçılar, 2000: 87).

Sanat tarihi kuramında en önemli konu öğrencileri soru sormaya yönlendirmektir. Soru sormak, bilgi edinmek ve anlamak için başvurulan bir kuramdır. Burada anahtar sözcük “araştırma”dır. Çünkü bir soru kişiyi diğer bir soruya götürür. Öğrencilerin diyalog ve normal konuşmalarını geliştirmek için, öğretmenler genellikle açık uçlu sorularla başlarlar (Kalıpçılar, 2000: 90).

Sanat tarihini inceleyerek, öğrenciler kendi düşünce ve inançlarından farklı inanç ve fikirleri daha doğru anlama yetileri geliştirirler (Boydaş, 2004: 10).

Müzedeki yapıt inceleme, tarih şeridi oluşturma, öyküleştirme, yaratıcı drama vb. pek çok yöntem sanat tarihi kuramında kullanılır. Bu yöntemler okuma, yazma ve tekrar yapmanın kuruluşunu ve sıkıcılığını yok eder (Teoman, 2007: 95).

Öğretmenler sanat tarihini öğretirken bazı ilkelere dikkat etmeler gerekmektedir. Bunlar:

1. Sanat tarihinde önce yakın çevre ve yakın çağdan başlayarak öğretim gerçekleştirilmelidir. Bunun bazı yararları vardır:
 - Yakın çevre, ilgiyi sürekli ve canlı tutar.
 - Öğrenciler yakın çevredeki yapıtlara, kültürel varlıklara ait estetik ve tarihsel değerleri somut olarak kavrarlar.
 - Daha önce öğrenilen bilgiler ve sanat yapıtı inceleme birleşerek, aktif bir öğrenme gerçekleşir. Sanat tarihi sıkıcı olmaktan çıkar.
2. Sanat tarihi öğretiminde öğrenci aktif olmalıdır. Çünkü sanat tarihi dersleri öğrencilerin duyguları, yorumları ve çözümlenmeleriyle katıldıkları bir etkinliktir (Kırıçoğlu, 1991:140).

Bir müzede seçilen yapıt aşağıdaki sorulara göre incelenir:

- Yapıt nerede ve ne zaman yapılmıştır?
- Yapıt nasıl yapılmıştır?
- Yapıtın sanatçısı ya da ustası kimdir?
- Yapıt niçin yapılmıştır?
- Yapıtı hangi olaylar ve tarihsel dönemler etkilemiştir? (savaş, dini etki, parasal destek gibi).
- Yapıtın bizlere aktarmaya çalıştığı öykü ya da sembol nedir?
- Bu yapıt sizin düşüncenizi nasıl değiştirdi? (Elkoyun, 2007: 52).

Öğretmenler sanat yapıtlarını yer ve zaman ilişkileri içinde öğretirler. Sanat tarihi adını verdiğimiz bu çalışma alanı okul düzeyinde alışılmıştan biraz farklı bir biçimde yapılır.

Burada öğretmenin amacı, ne kuru bir uygarlık tarihi, ne de kronolojik bir sıralama içinde sanatı tanıtır öğretmektir. Ayrıca bir birikim sağlaması için öğrencilere yeni biçimler yaratmada da temel oluşturmaktır (Yeşil, 2001: 117).

Estetik

Sanat eğitimini sadece atölye ya da müzik odasında yapılan uygulamalı bir ders olarak görmemek gerekir. Sanat, sanatçı, sanat eseri, bunların tarihi geçmişleri ve estetik değerlerine yönelik eğitimsel etkinlikleri de ihmal etmemek gerekir. Broudy (1972)'nin de belirttiği gibi estetik eğitim bir çeşit değerler eğitimidir. Sanat sadece estetik değerlerle sınırlı değildir. Aynı zamanda evrensel, toplumsal, ulusal ve yerel değerleri de içerir (Yazıcı, 2009: 33).

Read estetiği yaşamın kendisi olarak tanımlamış ve “zihne zarafet ve asalet getiren tek eğitim estetik eğitimidir” diyerek estetik eğitimin önemini vurgulamıştır (Yazıcı, 2009: 33).

Günümüzün çağdaş sanat eğitimi ve öğretimi anlayışı; bireyi yaratıcı düşünmeye, analiz yapmaya, kavram elde etmeye, buluş yapmaya ve bulduğunu değerlendirmeye götürmeyi amaçlar (Karayağmurlar ve Tan, 2003). Ayrıca sanat eğitimiyle kişinin estetik duyarlılık kazanması ve sosyal yönlerinin geliştirilmesi hedeflenir (Artut, 2009).

Estetik, sanatın genel doğasını sorgulama süreci olarak tanımlanır. Ayrıca estetik güzelliğin doğası, sanatın doğası ve değeri, bu konularla ilgili araştırmaların yapılması ve insanın tepkilerine, cevaplarına yoğunlaşan felsefenin bir dalıdır (Özsoy, 2003: 217).

Gökay'a (1998) göre, estetik; sanatın doğasını, anlamını, değerini bulmaya çalışarak sanat eserlerinin daha iyi anlaşılmasına, değerlendirilmesine ve geliştirilmesine yardım eder.

Estetik, sanatın doğasını, amacını, içeriğini, değerini ve kökenini inceler. Ayrıca sanatçının kim olduğu ve yaratıcı süreçte estetiğin araştırma konuları içindedir. Sanat eleştirmenleri sanatın evrensel yapısını araştırırlar ve kuramlar önerirler. Sanat kuramları da sanatı araştırır, sorgular ve sorularına yanıt arar (Kalıpçılar, 2000: 95).

Estetikle ilgili etkinliklerin amacı, öğrencilerin sanat hakkındaki ön bilgilerini değerlendirmek ve soru sorarak onlar düşünmeye yönlendirmektir. Öğrencilerin yeteneklerini ve deneyimlerini geliştirmek, tartışmanın kurallarına uymak, sorgulamak ve sorunların estetikle çözümü hakkında yol gösterilir (Kuruoğlu, 1997: 16).

Estetikle ilgili araştırmalar sadece sanatın içinde bulunan yaratıcı aktivitelerden değil, aynı zamanda sanat eleştirisi ve sanat tarihi disiplinlerinden de faydalanır. Öğrenciler kendi sanatsal yapıtlarını niçin beğendiklerini tartışabilirler (Teoman, 2007: 99). Uzmanlar sanat eğitiminin, yaratıcı aktivitelerin yanında estetik öğrenmenin yanı sıra sanat tarihi ve eleştiri çalışmalarını da içermesi gerektiğini vurgulamışlardır (Gökay,1998: 27).

Estetik eğitimin amacı, öğrencinin sanat hakkında düşünmesini ve yorum yapmasını sağlamaktır. Her sanat yapıtının farklı bir estetik kurama göre değerlendirilmesi, estetik eğitimi kapsamı içinde yer almaktadır. Estetik genel anlamda sanat hakkında bilgi edinme, sanatın köklerini ve boyutlarını araştırma sürecidir (Teoman, 2007:100).

Estetik, "Bu sanat mıdır?" "Sanat ne içindir?" gibi sorulara yanıt aramaktadır. Kırıçoğlu ve Stokrocki (1997) sanat yapıtlarının değeri ve önemi ile ilgili şunları dile getirmişlerdir:

- Açık Kuram: Bu kuramda sanat tanımının esnek olduğu, zaman ve yeni sanat formları ile değişeceği belirtilir.
- Biçimci Kuram: Bu kuram bir sanat eserinde sadece biçimsel nitelikleri vurgulamaktadır. Sanat eserlerinde estetik kuramın elemanları ve bu elemanların düzenlenmesi ile ilgili olarak, estetik bir deneyim, bir sanat yapıtının salt, biçimsel niteliklerine bir yanıttır. Bu kuramda insanlar düzenlemeyi konudan daha fazla önemserler. İnsanlar 'sanata sanat için' değer vermeleri gerektiğine inanırlar.
- Yansıtmacı Kuram: Ana temaya önem veren ve sanatçının bir nesneyi ya da manzarayı resmetmesini vurgulayan bir kuramdır. Bu kuramda kimi zaman resmedilen hoş gitmeyen bir konu olabildiği gibi ideal ve güzel konularda olabilir. Sanat yapıtları; natüremort, görünümeler ve portreler gibi konuları içerir.
- Dışavurumcu Kuram: Bir sanat yapıtının duygusal ya da simgesel özelliğini vurgulayan bir tanımdır. İzleyiciler eserde gördükleri canlı renklerde ya da çizgilerin kullanımında hissettikleri duygularla sanat eserine yaklaşırlar.
- İşlevci (Yararcılık) Kuram: Edebiyat, din ya da sosyo-politik konulardaki düşünceleri geliştirme işlevi ile sanatı değerlendiren bir kuramdır. Bu kuramdaki görüş bir sanat eserini ahlaki bir görüşü ya da mesajı aktarmada başarılı olup olmamasına göre değerlendirir.
- Kurumsalçı Kuram: Bir sanat eserini sanat olarak değerlendiren bir tanımdır. Bir kurum, kurumsallaşmış kuramın uygulama alanıdır. Örneğin; bir müze, bir şirket ve bir devlet dairesi bir kurumdur. Bu kurumlar hangi sanatın hangi kurum için iyi olduğuna karar verirler.

Eğitim Programlarında Sanat Eğitimi

Sanat ve sanat eğitiminin eğitim programlarında yer alması yüz yılı aşkın bir geçmişe sahiptir. Bu bölümde, sanat eğitiminin bazı ülkelerin eğitim programlarında yer almasıyla ilgili gelişmeler kısaca özetlendikten sonra ülkemizdeki sanat ve sanat eğitimine ilişkin gelişmelerden söz edilecektir.

Dünyada Sanat Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

Sanatın doğuşuyla ya da ortaya çıkışıyla ilgili kesin bir tespitin yapıldığını söylemek mümkün değildir. Ama sanatın insanlığın tarihi kadar eski olduğu da bilinmektedir. Sanatla ilgili ilk tartışmalar Antik çağ Platon'dan başlayarak bugüne kadar devam etmiştir. Bu tartışmalarla birlikte her toplum kendi sanatını oluşturmuştur. Batılı kültürün yeri olarak bilinen Eski Yunanistan'da Eflatun ve Aristoteles eğitimle ilgili yazılarla beraber sanatın eğitimdeki yeri ve önemi üzerinde yazılar yazarak sanat eğitiminin tarihini başlatmışlardır. Eflatun esas biçimin bir taklidi olduğundan sanatı, bilimin güvenilir olmayan bir kaynağı olarak görmüştür. Aristo ise güzel sanatların, doğanın dinamiklerinin ve insanlarla ilgili işlerin öğretilmesinde bir eğitim aracı olabileceğini savunmuştur (Özsoy, 2007).

Antik çağda Platon, sanatı insan zihnini bilgisizlikten ve aşırı duyarlılıktan kurtardığını, insan düşüncesini entelektüelliğe ve tinselliğe yükselttiğini belirtmiştir. Ayrıca Platon sanatı iyilik, gerçeklik ve güzellik öğeleriyle geliştiğini belirterek, sanatın sosyal ve politik görevinin üzerinde durmuştur. Bir anlamda akla giden yolun açılmasında sanat bir ön koşul olarak görülmüştür. Daha sonraki yıllarda sanat eğitimi, her yönüyle Antik çağla ilişkisi kurularak yenilikler ve yeni düşünceler üreten 'Aydınlanma' çağında görülür. Bu devirde sanat bireyin eğitiminde yine önemli bir yer tutar (Kırıçoğlu, 2005). Sanat, Platon'a göre doğada gördüğümüz her şeyin taklidinden, kopyasından ibarettir.

Ortaçağ'da dinin etkisiyle sanat, dinin hizmetine girmiş ve insanları Tanrı'ya yönlendirmek için bir araç olarak kullanılmıştır. Sanatçılar ise bu amaca hizmet eden birer zanaatçı olarak görülmüşlerdir. Bu dönemde ustalar tarafından sanatla uğraşanlar için 5-6 yıl süren çıraklık eğitimi verilmiş ve taklit yoluyla öğrenme yöntemi uygulanmıştır (Özsoy, 2007). Rönesans döneminde ise hümanist hareketinin etkisi altında kalarak herkese yönelik genel eğitim savunulmuş ve sonucunda ilk ve orta dereceli okullar kurulmuştur. Bu okullarda verilen eğitim, sanatın toplum içinde değerlendirilmesine yardımcı olacak temellerin kurulmasına yardımcı olmuştur (Ayaydın ve Ark., 2009). Rönesans'da bilinen ilk sanat tarihçisi olan Vasari 1562'de bir sanat akademisi kurmuştur. Sanat akademilerinin müfredat programları deseni, gösteriyi, kuram oluşturmayı ve kültürün tartışılmasını kapsamıştır. Leonardo Da Vinci ise birbirini izleyen ve şematik iki boyutlu kopyalama, modellerden kopya, perspektif, iskeletten çalışma ve anatomik ayrıştırma program sırasını savunmuş ve uygulamıştır (Özsoy, 2007).

17. yüzyıla gelindiğinde sanatın amacının kraliyetin etkisi altına girdiği görülmektedir. Sanat, kral ve vezirlerin denetimi altında sürdürülmüştür. Bu dönemde sanat bir propaganda aracı olarak hizmet etmiş ve kralların haklarını desteklemiştir. Rönesans'ın hümanizm

düşüncesi bu dönemde kurallara ve formüllere aktararak verilmiştir. Buluş, renk, denge, kompozisyon ve anlatım için ölçütlerle oluşturulan bir üslup ortaya çıkmıştır. Sanatta konular belli bir hiyerarşi içinde yer almıştır. Canlı modelden desen çalışmaları sadece akademilerde gerçekleştirilmiş ve kadınlar bu durumdan uzak tutulmuştur. Akademide sanat bilgisi içeren konular yer almamıştır. Bunlar ayrıca ilgi duyanlara ve kişiye özel olarak verilmiştir (Özsoy, 2007).

18. yüzyılda yani Aydınlanma Çağında ise yenilikler ve yeni düşünceler görülmüştür. Bu çağda sanat, bireyin eğitiminde önemli bir yer tutmuştur (Kırıçoğlu, 2005). “Bilim” ve “neden” üzerinde yoğunlaşılın bu dönemde kralların düşünmeye, krallıkların yok olmaya başladığı görülmüştür. Bu çağda Amerika Massachusetts eyaletinde evrensel eğitim politikaları oluşturulmuştur. Franklin evrensel eğitimin, İngilizceden, modern diller eğitiminden, aritmetikten, denizcilik ve desenden oluşmasını tavsiye etmiştir. Bu anlamda görsel sanatlar evrensel bir dil olarak görülmüştür. Zengin Amerikalılar eğitimlerini büyük Avrupa turları ile tamamlamışlardır. Amerikalı sanatçılar yurtdışında eğitim almaya başlamışlardır. Bu dönemde sanat, ticari bir değer olarak görülmeye başlanmış ve yetenekli insanlara ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır. Böylelikle de görsel sanatlar eğitimine ilgi artmıştır (Özsoy, 2007). Aydınlanma çağında Schiller mektuplarında; zihinsel ve duyuşsal olanı sanatla birleştirerek insanın ideal bir uyuma ulaşacağını belirtmiştir. Ayrıca Schiller bu mektuplarında insanın sanat eğitimi ile uyum içinde yetişmesindeki önemini de vurgulamıştır (Kırıçoğlu, 2005).

İngiltere’de 1800’lerin ortasında sanat okul programlarının içinde yer almaya başlamıştır. Endüstrinin hızla geliştiği 19. yüzyılda sanatın bir ders olarak okullara girdiği görülür. Endüstrinin hızla gelişimi, endüstriyel tasarıma olan gereksinimi de beraberinde getirmiştir. Bu gereksinimle birlikte de okullara sanat eğitimi girer. Böylelikle güzel sanatlar alanında tasarım büyük önem kazanır. Daha önce zanaatkârların elişçiliği ve kendilerine göre farklı farklı türlerde ürettikleri ürünlerin yerini yavaş yavaş fabrikasyon ürünleri almaya başlamıştır. Steveni bu dönemde, sanat eğitimi uygulamalarında, endüstrinin etkisiyle estetikten çok ticari amacın ön plana çıkmaya başladığını vurgulamıştır. Sanat eğitimi derslerinin bireylere kolay yoldan hayata hazırlayan göz ve elin uyumuna önem veren bir ders konumuna gelmiştir. Bu dönemde bu dersi en iyi verecek öğretmenler aranmış ve İngiliz W. Smith Amerika’ya çağrılmıştır (Kırıçoğlu, 2005).

Bu dönemde Walter Smith, devlet okullarındaki çocuklar için çizim derslerine ve fabrika işçileri için de teknik eğitime önem verilmesini istemiştir. Ayrıca Smith, yazı yazma ile çizim yapmanın birbirine koşut davranışlar olduğunu da belirtmiştir. Yazının öğretiminde

nasıl “basitten karmaşığa” doğru bir yol izleniyorsa aynı şekilde sanatın öğretiminde de “basitten karmaşığa” doğru bir yol izlenir (Ayaydın ve Ark., 2009). Öğrenci önce doğru çizgiyi sonra eğri çizgiyi daha sonra da bunların birleşik biçimlerini öğrenir. Bu yöntemle öğrenciler oranlı yapılar oluşturmada çizme yetisi kazanır (Kırıçoğlu, 2005). Bu eğitim programını oluşturan derslerde şu şekilde sıralanabilir; serbest desen (çizgiler), nesnelere çalışma (koniler, silindirler ve diğer nesnelere), bellekten desen (tahtadaki çizimin hatırlanması) (Ayaydın ve Ark., 2009).

Yine aynı yıllarda Rousseau'nun romantik düşüncelerinden etkilenen Pestalozzi (1746-1827) de eğitim konusunda araştırmalar yapmıştır. Doğanın, gerçeğin kaynağı olduğunu belirterek çocuğun sanat eğitiminin genel eğitime hizmet etmesi gerektiğini savunmuştur. Smith gibi Pestalozzi de basitten karmaşığa ilkesini benimsemiş ve çizim derslerinin eğitimin diğer alanları ile ilişkisini kurarak çocuğun zihinsel gelişimini güçlendirdiğini belirtmiştir. Zihinsel yetilerin gelişmesinde elin ve gözün uyumu önemlidir (Kırıçoğlu, 2005).

Rousseau, Pestalozzi ve Frobel gibi öncülerin düşünceleri ve uygulamaları ile başlattıkları çocuğun özgürlüğüne ve eğitime yönelik hareket giderek önemli bir boyut kazanmaya başlamıştır. Amerika'da 1880 yılında Stanley Hall'ın öncülüğünde “Çocuk Hareketi” (Child Study Movement) başlamıştır. Çocuk hem bedensel hem de ruhsal açıdan yetişkinlerden ayrı niteliklere sahip olduğu da bilinmektedir (Kırıçoğlu, 2005).

Sanat eğitimi el becerileri, kurallar, alıştırmalar yönteminden çocukların kendi eğilimleri doğrultusunda özgür gelişimlerine doğru kayar. Önceki yıllarda sadece göz ve el koordinasyonuna göre verilen eğitime bu yıllarda bellek ve düş gücü de eklenir (Kırıçoğlu, 2005).

Bu yüzyılın sonlarında sanat eğitiminin amacı, sanatın endüstrinin hizmetinden ve amacında çıkarak, kişinin estetik yargı bilincinin geliştirilmesidir. Öğrenciler müzelere götürülüp, okul duvarlarına tıpkıbasımlar asılmıştır. Çoğunlukla Rönesans ustalarının, gerçekçi ve romantik sanatçıların yapıtları incelenmiştir (Kırıçoğlu, 2005). Bu yıllarda sanat eğitimi Amerika ile birlikte birçok ülkede aynı düşünce ve yaklaşımlar görülmeye başlanmıştır.

20. yüzyılın ilk yıllarında eğitim süreci içerisinde görsel sanatlar, geniş çaplı buluşlar ve teknolojiye hızlı gelişmelere önem vermede değişikliklere uğramıştır. Sanattaki bu değişimler eğitim programlarında öğretilen şeyleri ve öğretim yöntemlerini de etkilemiştir. Bu yıllarda çocuğun bir bütün olarak gelişimi üzerine de araştırmalar yapılmıştır. Bu yıllar

eğitimde deneyimin yaşantı zenginliğinin önem kazandığı yıllar olduğu bilinmektedir (Kırıçoğlu, 2005).

Bu yıllarda sanat eğitimine başka bir yaklaşım daha ortaya konulmuştur. Bu yaklaşıma göre insanın “bilinçaltı dünyası” o kişinin sanat eğitimini etkilemektedir. Freud’cu düşünceye göre “sanat eğer yerinde uygulanırsa çocuğun zihinsel sağlığına yardım eder ve onun gerilimini hafifletir. Çocuğun sözle anlatamadığı olguları sanat yoluyla anlatmasına yardım eder”. Bu yaklaşımdan sonra çocuk psikolojisindeki bu gelişim sonucunda sanat eğitiminde “çocuk sanatı” görüşü ortaya atılmıştır (Kırıçoğlu, 2005). Sigmund Freud, sanatı sosyal baskıları açığa çıkarabilecek terapik bir aktivite olarak görür. Yetişkinlerin sanatla uğraşan çocuklara karışmalarının daha sonra telafi edilemeyecek rahatsızlıklara ve bir çeşit duygusal bozukluklara neden olabileceğini söylemiştir (Artut, 2007: 121). Viyanalı sanat eğitimci Franz Çizek 1920’li yıllarda çocuktaki “özgür anlatım” a verdiği önem ile ABD’deki sanat öğretmenlerinin dikkatini çekmeye başlamıştır. Çocuk sanatı kuranımda Çizek önemli bir isimdir. “Sanatçı Olarak Çocuk” da Çizek şöyle der: “Bütün çocukların anlatacakları bir şeyler vardır. Bu anlatım sürecinde bitmiş işten çok çocuğun gelişimi üzerinde etkili olmak önemlidir. Bırakınız çocuklar büyüsünler, gelişsinler diyen Çizek dışarıdan herhangi bir etkinin bu doğallığı yok edeceğini söyler (Kırıçoğlu, 2005).

Birinci Dünya Savaşı öncesinde Amerika’da, yeni göçmenlerin kültürel uyumunu sağlamak amacıyla dönemlik konulara ve el sanatlarına önem verilmiştir. Resim çalışması ve doğadan desen yoluyla “güzellik” ile Arthur Wesley Dow’un savunduğu “tasarım” hareketi ve el sanatları eğitimi yoluyla “uygulamalı eğitim” burada baskın iki yön olarak karşımıza çıkmaktadır (Özsoy, 2007).

Birinci Dünya Savaşından ve 20.yy teknoloji devriminden sonra görsel sanatlar eğitimi alanında önemli gelişmeler yaşanmıştır. Çağdaş eğitim akımlara önem veren ülkelerden biri de Almanya’dır. 1887 yılından sonra Almanya’da “Sanat eğitimi hareketi” akımının da gelişerek büyümesi endüstrinin ve teknolojinin bireyi tek yanlılıktan çıkararak yaratıcı bir eğitimle kurtarma çabası başlamıştır (Etike, 1992). Almanya Weimer’da 1919 yılında mimar Walter Gropius tarafından kurulan “Bauhaus Güzel Sanatlar Okulu” bu gelişmelerden birine örnek olarak gösterilebilir. Bu okulun kuruluş amacı, gelişen teknoloji ve çağdaş sanat kullanılarak sanatsal uygulamaların halka götürülmesidir (Ayaydın ve Ark., 2009). Sanatçılar ve zanaatçılar bir çatı altında toplanarak “tasarım” kavramı, görsel sanatların evrensel değerleriyle desteklenmiş ve okullaştırılmıştır (Özsoy, 2007). Daha sonraki yıllarda bir benzeri Dessau’da açılan Bauhaus, Hitler rejimi ve tutucu güçler tarafından 1933’te

kapatılmıştır. Göç etmeye zorlanan öğretmenler İngiltere'ye, Amerika'ya ve İsviçre'ye giderek Bauhaus'un düşünce ve uygulamalarını geliştirerek yayarlar (Kırıçoğlu, 2005).

Amerika'da 1930'lu yıllarda geliştirilen "Owattona Projesi" sanatın yaşama geçirilme çabasının bir ürünü olmasından dolayı sanat eğitimi tarihinde önemli bir yere sahiptir. Savaş öncesi yıllarda sanat eğitimi derslerinin tüm okulların öğretim programlarına girmesi için büyük çaba sarf ediliyordu. Minnesota Üniversitesinde halkın katılması için bir sanat etkinliği olan Owattona projesine devlet destek vermiştir. Bu projenin amacı; bir toplumun bireylerinin estetik ilgilerine göre sanat etkinlikleri yaratmaktır. Bu etkinlikleri "ev dekorasyonu, okul ve kamu binalarının bahçelerini düzenlemek ve ticari alanlarda görsel olarak ilginç vitrinler oluşturmak" olarak tanımlanmıştır (Özsoy, 2007).

1934 yılında Amerikalı eğitimci John Dewey, "Deneyim Olarak Sanat" (Art as Experience) adlı kitabını yazdı ve bu kitabında sanatın bir süreç, bir deney olduğunu ortaya çıkarmıştır. Dewey'e göre sanat, çocuklarda genel yaratıcı becerilerin geliştirilmesinde ve demokratik bir toplumda özgür düşünen kişilikler geliştirmek için önemli bir araçtır (Artut, 2007: 122).

John Dewey, çocuk merkezli eğitimi savunan diğer eğitimcilerle birlikte 1920 yılında başlayan ve 1930'lara kadar devam eden düşünceleri "gelişimci eğitim" olarak tanımlanmıştır (Özsoy, 2007). Dewey, çocuğun yetişkinlere göre sınırlı deneyimine karşılık kaydettiği gelişime dikkat çekmektedir. Çocuğun, öğretmenin etkisi olmadan da kendi kendine daha iyi gelişebileceği anlayışını yaygınlaştırmıştır (Kırıçoğlu, 2005).

1930'lu 1940'lı yıllarda İngiltere'de "görsel belleğin, yaratıcılığın, düşlemin geliştirilmesi, bellek depolarının güzel imgelerle zenginleştirilmesi" sanat eğitiminden beklenen niteliklerdir. 1942 yılında "Görsel Eğitim Konseyi" (Council for Visual Education) İngiltere'de kurulmuştur. Görsel Eğitim Konseyinin kurulmasının amacı, bütün okullarda her türlü değerlendirilmenin öğretilmesidir. Burada binaların tasarımı, döşenmesi ve dekorasyonuna kadar insanın günlük yaşantısını kapsayan her alanda yüksek standartlara ulaşmaktır. Bu akıma "ikinci beğeni eğitimi" de denilebilir. Birincisi 1900'lerin başındaki bireysel zevke yönelik olan akımdır (Kırıçoğlu, 2005).

Sanat eğitimi, psikoloji, felsefe, toplumbilim, antropoloji gibi farklı alanlardan yararlanmıştır. Geliştirilen bu sanat eğitiminin temsilcileri arasında en ünlü isimler Victor Lowenfeld, Herbert Read, Schafer-Simmern'dir (Kırıçoğlu, 2005). 1940 yıllarda Lowenfeld, yaratıcı etkinliklerin tedavi amaçlı kullanılmasını savunmuştur. Çocuk sanatının anlaşılmasına temel oluşturan "Gelişim Kuramı"nı ortaya koymuştur (Özsoy, 2007). Lowenfeld'in "çocuklar ilk çizimlerinden başlayarak belirli yaşlarda yine çizgisel özellikler göstererek

gelişir” görüşü, sanat eğitiminin gelişmesinde büyük bir etki yaratmıştır. D. Feldman ve L. Selfe yetenekli çocuklar üzerinde yaptıkları araştırmalar sonucunda Lowenfeld’in “evrenselden tikele” kuramının aksine “tikelden evrensele” kuramını savunmuşlardır (Özsoy, 2001). Lowenfeld, çocuğun yaratıcı ve ussal gelişimiyle sanat arasında ilişki kurarak sanatı bu gelişimde bir araç olarak görür. Lowenfeld’in görüşüne göre, çocuk önemlidir ve sanat da bir araçtır. Sanat, çocuğun kendisini anlatmasında ona yardımcı olacak bir araçtır. Lowenfeld’in sanat eğitime katkısı azımsanamaz. Lowenfeld’in “Creative and Mental Growth” (Yaratıcılık ve Zekâ Gelişimi) adlı kitabında görsel ve dokunsal tipler ve gözleri görmeyen öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmalarını yayınlayarak birçok eğitime katkı sağlamıştır (Kırıçoğlu, 2005). Lowenfeld, çocukların sanat yapıtlarına yetişkinlerin kullandığı hiçbir standardın uygulanmaması konusunda kesin görüşlerini dile getirmiş ve çocukların yapıtlarının değerlendirilmesinde not faktörünü önermemiştir (Artut, 2007: 122).

Almanya’da Müzsel (Musiche) eğitim, İngiltere’de H. Read’in öncülüğünü yaptığı “Sanat Yoluyla Eğitim” görüşleri, sanatın bazı işlevlerinden yararlanılarak hızla endüstrileşen toplumlarda yabancılaşmayı ve parçalanmayı önlemek amacıyla ortaya çıkmıştır. Bu eğitimin amacı, bireye kendi iç dünyasını harekete geçirmek, duygularını geliştirmek ve yaratıcı etkinlikler kazandırmaktır. (Kırıçoğlu, 2005).

Daha önceleri, “merkezinde müzik olmak üzere, yaratıcı güç ve yetilerin gelişimi ve korunmasına yönelik olan bu anlayış”ın daha sonraki yıllarda plastik sanatlar eğitimiyle kaynaştığı görülür (San, 1983). İkinci Dünya Savaşından sonra yeniden müzsel eğitim kişisel ve toplumsal birliği güçlendirmeyi amaçlamıştır. Bu nedenle de tekrar sanat eğitiminde aranan bir görüş olarak dikkatleri üzerine çekmiştir. İngiliz sanat tarihçisi ve estetikçisi H. Read “Sanat Yoluyla Eğitim” adlı kitabıyla en az 30 yıl sanat eğitimi alanında etkisini sürdürmüştür (Kırıçoğlu, 2005).

Read, “Sanat Yoluyla Eğitim” adlı kitabında görsel sanatlardan seçtiği örneklerle sık sık yer vermektedir. Ama kitabın genelinde bütün sanatlar bu kitabın içinde yer alır. Temelinde ve yapısında estetik nitelik olan düzenli ve uyumlu yapılan her çaba sanattır. Eğitimin amacı da, “sanatçılar yetiştirmektir” diyen Read, çeşitli anlatım biçimleri içinde tüm yetenekleriyle çaba gösteren bütün insanları kastetmektedir. Bu eğitim sürecinde, kişi duyuları yoluyla yani görerek, işiterek, dokunarak dış dünyayı algılar. Bütün bu yoğun algı sürecini içinde sindirir ve zihninde birleştirip ayrıştırarak bir sonuca varır. Bunun sonucunda duygu, düşünce ve imgelerini bir anlatım biçimiyle görselleştirir. Böylece insan kendini dengeli ve mutlu hisseder (Kırıçoğlu, 2005).

Read'in kuramı ünlü düşünür Platon'a dayanmaktadır. Bu kuramın ilkesi; “estetik eğitim, eğitimin temelidir” düşüncesidir. Birlik, bütünlük ve düzen sağlamakla birlikte tüm sanatlar eğitimde temel unsur olarak ele alınmalıdır. Estetik eğitim, bedene zarafet, zihne soyluluk getiren tek eğitim alanı olarak gören Platon, sanatı eğitimin temeli yapmasındaki amacını da çocuklukta mantığın zamanla işlev görerek zihinsel gelişmeye yardımcı olması olarak açıklamaktadır. Read de Platon'un bu görüşlerini esas almıştır (Kırıçoğlu, 2005).

1960'lı yıllarda Elliot Eisner, sanat eğitiminde ihtiyaç duyulan öğretim materyalleri hakkında konuşmalar yapmıştır. Eisner sanatın bilişsel bir gelişim olduğunu ve “Disiplin Odaklı Sanat Eğitimi” yöntemini savunmuştur. Aynı yıllarda Harry Broudy ve Ralph Smith estetik eğitimin öncüleri, eğitim için gerekli olan öğretim materyallerinin geliştirilmesi için devletin desteğini sağlamışlardır. Edmund Feldman, sanat eğitimine betimleme, çözümlenme, yorum ve yargı olmak üzere dört aşamayı kapsayan ve “araştırmacı sanat eleştirisi” olarak isimlendirilen bir eleştirel düşünme sistemi geliştirmiştir (Özsoy, 2007).

Aynı yıllarda Manuel Barkan, Sanat Eğitiminde Geçiş “Transition in Art” (1962) adlı bir makale yazmış ve “çocuğun bir bütün” olarak eğitilmesine gösterilen ilginin sanatın “çocuk uğraşısı” gibi algılanmasına neden olduğunu ortaya atmıştır. Barkan, sanatı öğrenmek için kişi; bir sanatçı, bir sanat eleştirmeni ve bir sanat tarihçisi gibi davranmalı şeklinde görüşünü savunmuştur (Artut, 2007: 122).

1970'li yıllara gelindiğinde Amerika'da hükümet tüm sanat alanlarına yönelik eğitimi destekleme kararı almıştır. Bu proje, topluma hizmet veren kuruluşları ve okullarda görev yapan sanatçıları desteklemeyi amaçlamıştır. Bu yıllarda ortaya çıkan “Sorumluluk Akımı” etkili olmuş ve sanat eğitiminde hedef davranışlara yönelik istekler artmıştır. Bu yıllarda “Nitel Araştırma” değer kazanmış ve sanat eğitiminde de kabul edilmiştir (Özsoy, 2007).

1980'li yıllarda John Michael'in çocuk ve gençlerin sanatsal yönelimlerini Lowenfeld'in düşüncesi temel alarak sınıflandırmıştır. 1982 yılında Paul Getty tarafından Getty Güzel Sanatlar Eğitim Merkezi kurulmuştur. Bu merkezin sanat eğitimine büyük destek verdiği ve “Disipline Temelli Sanat Eğitimi (Discipline-Based Art Education)” diye adlandırılan bir yaklaşımı savunmaya başlamıştır (Özsoy, 2007).

1990'lı yıllarda görsel sanatlar ve tasarım alanlarında yaşanan gelişmeler sanat eğitiminde, video, bilgisayar ve internetin etkili olduğu görülmektedir. Böylelikle “çok kültürlü ve kültürler arası sanat eğitimi”, “disiplinler arası sanat eğitimi”, “post-modern sanat eğitimi” gibi akımlar eğitsel yenilikler olarak ortaya çıkmaya başlamışlardır (Özsoy, 2007). Sanat eğitimi konusunda son yüzyılda ortaya konulan yaklaşımlar görsel kültür ve

disiplinlerarası yaklaşımlar üzerine yoğunlaşmış ve insanın kendisini sosyal açıdan daha iyi tanımasına neden olmuştur (Ayaydın ve Ark., 2009).

Günümüzde yaşanan sanat eğitimini temellendirmedeki yaklaşım sanat eğitimidir. Bu yaklaşımın adı Amerika’da “Disiplin Odaklı Sanat Eğitimi”, Almanya’da “Güzel Sanatlar Dersi”, İngiltere’de “Sanatta Eğitim”dir (Kırısoğlu, 2005).

Türkiye’de Sanat Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

Ülkemizde, sanatın örgün eğitime girmesi 18. yy.’da olmuştur. Sanat eğitiminin geçmişten günümüze kadar olan sürecini ve bugünkü konumunu tespit edebilmek için sanat eğitiminin gelişim sürecini Cumhuriyet öncesi ve Cumhuriyet sonrası olmak üzere iki başlıkta incelenmeye alabiliriz.

Cumhuriyet Öncesi Dönem

Türklerin, Orta Asya’da ilk kez görüldükleri yüzyıllardan Cumhuriyet dönemine kadar güzel sanatlara ve bunun eğitime önem verdikleri görülür. M.S. 8. ve 9. yüzyıllarda Uygur duvar resimlerine kadar olan dönemde meydana gelen İslamiyet öncesi Türk sanatı, belli bir disiplinle eğitilmiş sanatçılar tarafından ortaya konmuştur (Özsoy, 2007).

Sanat eğitimi tarihi incelendiğinde Nigarhane ve Nakkaşhanelerde usta-çırak, baba-oğul, ana-kız ilişkisine dayalı bir eğitim sistemi olarak görülmektedir. Bu anlayış içerisinde sanatçılar, zanaatkarlar, İslamiyet öncesi ve sonrasında estetik duyarlılıklarını birçok esere (minyatür, taş işçiliği, çini, tezhip, mimari yapılar vb.) yansıtmışlardır (Ayaydın ve Ark., 2009).

Türkler, İslamiyet öncesi döneme kadar geçen yüzyıllarda heykel, resim, duvar resimleri, minyatür, seramik, mimari gibi alanlarda estetik bir duyarlılıkla sanatsal yetkinliklerini sergilemişlerdir. Bu sanat ürünleri, her ne kadar çoğu zaman devlet erkinin ya da dini yönelimlerin etkisiyle yapılmış olsa bile estetik kaygılardan uzak olduğu söylenemez (Delier, 2005: 14).

İslam dini kabul edildikten sonra Türk sanatı, 18. yüzyılın sonlarına kadar dinsel etkilerin altında gelişimini sürdürmüştür. Bu döneme kadar olan sürede mimarlıkla beraber minyatür, hat, tezhip ve diğer süsleme sanatlarında gelişim görülmüştür (Artut, 2007: 78).

17. yüzyılın sonlarından itibaren ise doğa gözlemine bağlı resim eğitimi görülmeye başlanmıştır. Osmanlı Mühendishanesi’nde görülmeye başlanan bu resim eğitiminin gerçek anlamda bir resim dersi olmadığı bilinmekte ve amacının öğrencilerin askeri alan ile ilgili mesleklerde yetiştirilmesi olduğu bilinmektedir (Artut, 2007: 79). 18. yüzyıla kadar geçen 300 yıl içerisinde, sanat eğitimini sürdürmek için sanat öğretmeni yetiştirildiğine dair hiçbir bilgiye rastlanmamıştır (Özsoy, 2007). 18. yüzyılın sonlarında 1793 yılında Batılı eğitim ve

öğretim sistemlerini esas alan Müderrishane-i Berr-i Hümayunu'nda ilk resim dersleri verilmeye başlanmıştır (Artut, 2007: 119).

1834 yılında ise Mekteb-i Fünun-i Harbiye (Kara Harp Okulu) açılmıştır. Askeri okulların ders programlarında resim, perspektif, desen gibi ders ve konular bulunmaktadır. Batılı anlamda resim eğitimi de girmiş olmaktadır (Artut, 2007: 119). Askeri okullardan mezun olan öğrencilerin bazıları resim yetenekleri açısından dikkatleri çekmişlerdir. Seçilen bazı öğrenciler devlet tarafından sanat eğitimi almaları için Fransa ve Almanya başta olmak üzere Avrupa'ya gönderilmişlerdir. Batılı anlamda Türk Resim Sanatının öncüleri olan bu asker ressamlar eğitimlerini tamamlayıp ülkemize geri döndüklerinde sanat eğitiminde önemli roller almışlardır (Ayaydın ve Ark., 2009).

1848 yılında ilk kez bir öğretmen okulu (Darülmüallimin-i Rüşdi) açılmıştır. Bu okul Satı Bey'in müdürlüğü ve Baltacıoğlu'nun öğretmenliği döneminde resim eğitimi açısından önemli etkinlikler göstermiştir (Artut, 2007: 119). 1862 yılında "İlköğretmen Okulu" ve 1870 yılında "Kız Öğretmen Okulu" Tanzimat döneminde açılarak eğitim vermeye başlamışlardır. Bu okulların müfredatında resim dersleri de yer almaktaydı (Özsoy, 2007). Resim-İş dersi 19. yüzyılın ortalarından itibaren okullara ders olarak girmiştir. Bu derslerde uygulanan kopya yönteminde doğrudan beceri öğretimine dayalı çalışmalar yapılmaktadır (Kırıçoğlu, 2005).

Birinci Meşrutiyet (1876) ve İkinci Meşrutiyet (1908) dönemlerinde, sivil "İptidai" ve "Rüşdiye" (sivil ilk ve ortaokul) okul programlarında "Hüsn-i Hat" (Güzel Yazı) bir görsel sanatlar dersi olarak yer almıştır. Kız Rüşdiyeleri'nde ilk defa eğitimin üç yılı boyunca haftada ikişer saat "Elhüneri" dersi yer almıştır (Özsoy, 2007).

1883 yılında ilk Güzel Sanatlar Akademisi (Sanayi Nefise Mektebi) açılmıştır. Sanayi Nefise Mektebi, güzel sanatlar eğitiminin gelişmesinde büyük önem taşımaktadır (Altinkurt, 2005). Bu okuldan mezun olanların çoğu Avrupa'ya gitmişlerdir. Bazıları da mezun olduktan sonra okula hoca olarak atanmışlardır (Artut, 2007: 119).

19. yüzyılın sonlarına doğru İsmail Tonguç "Rüştiyelerde litografya, canlı cansız modelleri, peyzajları yahut tahtaya çizilen basit krokileri çizdirmek an'anesi vardı" sözleriyle o yıllarından bahsetmiştir. Bu yöntem zamanla daha da yozlaşarak sadece karatahtaya çizilen resmin öğrencilere kopyasının yaptırılmasına dönüşür. Bu çalışmaların amacı, çocuğa ne resim dilini öğretmek ne de kolaydan zora bir uygulama ile teknik beceri kazandırmaktır. Böyle bir resim dersinin işlenmesinde meslek öğretmenine gerek yoktur. Resim derslerini okutabileceğini sanan veya çoğunlukla azınlıklar arasından gelen kişiler bu dersleri verirlerdi (Kırıçoğlu, 2005).

Daha sonraki yıllarda kolaydan zora yöntemi okullarda bir yenileşme hareketi olarak görülmüştür. Bu yöntemin seçilmesinin nedenlerinden birincisi, kopya yönteminin temel amacından ve öğretimden yoksun olmasıdır. İkincisi, Resim-İş dersinin öğretiminde ilkeler saptamak ve bu ilkeler doğrultusunda öğretimi yapmaktır. Üçüncüsü ise, ikinci maddeyi esas alarak Batıdaki gelişmelere ayak uydurmaktır (Kırışoğlu, 2005).

1914 yılında Sanayi Nefise Mektebi'nin yanı sıra kız öğrencilerin kabul edileceği "İnas (Kız) Sanayi Nefise Mektebi" açılmıştır. Bu okullarda öğretmen olarak göreve başlayanlar, sanat eğitim ve öğretim yöntemleri konusunda eğitim almadıkları için kendilerine öğretildiği gibi eski kopya yöntemlerine devam etmişlerdir (Ayaydın ve Ark., 2009).

1915 yılında ise İsmail Hakkı Baltacıoğlu resim eğitimi için Almanya'ya gönderilmiştir. Döndüğünde ise ilk resim-iş müfredat programını oluşturmuştur (Artut, 2007: 119).

Cumhuriyet dönemine kadar resim derslerinde, Batı ile bireysel ilişkilerin getirdiği görüşler kolaydan zora, kopya, kolay resim çizmeye yönelik kartpostallardan yararlanma, bezeme çalışmaları gibi birçok yöntem alır (Kırışoğlu, 2005).

Cumhuriyet Sonrası Dönem

Cumhuriyet dönemi kültür tarihimizin canlı ve parlak dönemidir. Bu dönemde yeni bir toplum olma adına çağdaşlaşmaya doğru bir süreç başlar. Dil devrimi başta olmak üzere yenilikler birbirini izler. Dil devrimi ile birlikte yeni görüşler gerçekleşir. Sanatın amacı, halka ulaşmak ve halk ile bütünleşmektir. El sanatları, halk sanatları ve halkbilim araştırmaları yapılır. Bu araştırmalar görsel sanatlarda ulusal kültür temellerinin atılması bakımından önemli girişimlerdir (Kırışoğlu, 2005).

Sanatın, temel kültür sorunlarından biri olduğu sık sık vurgulanır. Sanat eğitiminin sorunları ulusal eğitim sorunlarından bağımsız olarak düşünülemez. Ülkeye pek çok yabancı uzman gelir ve 1926 yılında J.Dewey'in raporu uygulanmaya başlanmıştır. Bu raporda okulların çalışma mekânları, programları, ders araç ve gereci bakımından yeniden düzenlenip zenginleştirilmesi önerilir. Dewey'in raporu üzerine ortaokullarda öğretmen yetiştirmek amacıyla 1926 yılında Ankara'da Gazi Orta Öğretmen Okulu (Gazi Eğitim Enstitüsü) açılmıştır. Okullarda ilk, orta ve lise Resim-İş programları değiştirilir ve resim-iş odaları ile işlikler kurulmuştur (Kırışoğlu, 2005).

Cumhuriyet döneminin ilk yılları sanatsal gelişmelerin ve sanat eğitiminin en parlak yıllarıdır. Bu süreç içerisinde sanat eğitiminde temel arayışlara girilmiştir. Bu eğitim sürecinde, sürekli doğaya dönmek, görmeyi öğretmek, imgeyi zenginleştirmek gibi öneriler daha çok sözde ve yazıda yer almıştır. Bu yaklaşımlar Batıyı taklitten etmekten öte geçmişle

çağdaş arasındaki boşluğu kapatma çabası içerisindedir. Ancak, gerek kurumsallaşma eksikliğinden gerek politik nedenlerle bu temel tam anlamıyla kurulamamıştır. Temeli sağlam bir sanat eğitimi politikasına dayanmayan Resim-iş dersinde tutarlı ve gelişmeye açık bir düzey tutturulamamıştır (Kırıçoğlu, 2005).

1883 yılında kurulan Sanayi Nefise Mektebi plastik/görsel sanatlardan resim, heykel ve mimarlık alanında eğitim vermekteydi. 1923'te Cumhuriyetle birlikte Tezyinat (Süsleme) bölümü kurulmuştur. 1928 yılında bu mektep Güzel Sanatlar Akademisi'ne dönüştürülmüş ve var olan bölümlerin yanı sıra seramik, iç mimari, grafik ve afiş tezyinat bölümü içerisinde kurulmuştur. Batılı anlamda eğitim veren bu ilk yüksek okulun adı 1969 yılında İstanbul Devlet Güzel Sanatlar Akademisi, 1982 yılında da Mimar Sinan Üniversitesi olarak değiştirilmiştir. Eğitimin ilk dönemlerinde plastik/görsel sanatlar ağırlıklı eğitimin ağırlıkta olduğu okulda Bauhaus hareketiyle 1929-32 yılları arasında tasarım alanlarında da eğitim verildiği görülmüştür (Özsoy, 2007).

Bu dönemlerde çocuklara hala kolay çizim yöntemleriyle resim öğretilmekteydi. Kimi uzmanlar ise yeni ulusun gereksinimi olan iş gücü nedeniyle okullarda el işlerine önem verilmesini önermişlerdir. Çocuğa el işçiliğini öğretirken hem ekonomik yarar sağlayacak hem de çocuk mutlu olacaktır. Daha sonraki yıllarda iş eğitimine resim dersinden daha çok önem verilmiştir (Kırıçoğlu, 2005).

1910'da Avrupa'ya gönderilen İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun getirdiği yeni sanat anlayışı, (1913) tarihli Mekatib-i Sultaniye'nin İlk Sınıf Dersi Programı'nda resim dersinin içeriğine bakıldığında görülmektedir. Bu yöntem 1960'lı yıllara kadar sürmüştür. Bugünün görsel sanatlar eğitiminin şekillenmesinde de bu program temel teşkil etmiştir. Bu programın bazı bölümleri şöyledir:

İlk sene: (7-8 yaşındaki çocuklar için haftada 1 ders saati olarak)

- 1) Hayali resim: Öğretmen tarafından konuları verilecek masal, hikâye, öykü resimleri.
- 2) Tabiattan resim: İnsan, hayvan, bitki, eşya resimleri.
- 3) Ezber resim: Tabiattan yapılan eşyanın ezber olarak tekrarı.
- 4) Tedrisi resim: Geometri, dil, tarih, coğrafya, eşya, ahlak derslerine ait konu resimleri.
- 5) Serbest resim: Okul dışında yapılan resimler.
- 6) Sınaî resim: Makine resimleri, planlar, ayrıntıları, bina resimleri ve planları çizmek.

Bu yeni yöntem sayesinde kopyacılık yönteminin yerini doğadan, bellekten ve hayalden yapılan çalışmalar yer almıştır. II. Meşrutiyet döneminde müfredat programlarında yapılan değişiklikler ve resim öğretim yöntemi hakkında yapılan bazı yayınlar yoluyla bu gelişme sağlanmıştır (Özsoy, 2007).

1927 yılında ilk defa Güzel Sanatlar Akademisi bünyesinde “Resim Öğretmenliği Kursu” düzenlenmiştir. Bu kursa, öğrencilerden resim öğretmeni olmak isteyenler katılmıştır. “Resmin Öğretim Yöntemi” derslerini İsmail Hakkı Baltacıoğlu vermiştir. Bir sene süren bu kursta dersler bittikten sonra sınavı başarıyla geçenler öğretmenlik hakkını elde etmişlerdir (Özsoy, 2007).

1924-1927 yıllar arasında ortaokullarda resim dersi haftada bir saat ve zorunlu olarak verilmeye başlanmıştır. Ancak alan öğretmen yetersizliği nedeniyle ilkokul öğretmenlerine açılan kurslarla bu açık kapatılmaya çalışılmıştır (Özsoy, 2007).

Cumhuriyetin ilk yıllarında bu hareketli dönem sürer. Çocuk resimlerinden oluşan sergiler açılır. Bir grup eğitimci (Şinasi Barutçu, Malik Aksel, Hayrullah Örs, İ. Hakkı Uludağ) Avrupa’ya sanat alanında uzmanlık eğitimi için gönderilir. Bu eğitimcilerin dönüşlerinde 1932-1933 Gazi Orta Öğretmen Okulu içinde “Resim Bölümü” açılır. Batıda gelişen “El İşleri Hareketi” olarak bilinen bir akımın etkisiyle daha sonradan resim bölümünden bağımsız olarak bir de “İşbölümü” kurulur. Daha sonraki yıllarda bu iki bölüm birleşerek Resim-İş Bölümü adını alır. Ülkemizde sanat eğitimi tarihinde Resim-İş bölümü önemli bir yere sahip olmuştur. Orta öğretime Resim-İş öğretmeni yetiştirmenin yanı sıra yetenekli, başarılı birçok sanatçı da sanat kültürümüze kazandırılmıştır (Kırıçoğlu, 2005).

Ayrıca sanatı halka yaygınlaştırabilmek ve sanata bilinçli bir yön verebilmek için 1932 yılında Halk Evleri kurulmuştur. Anadolu'nun köylerine kadar yayılan Halk Evleri'nde sanat alanında toplantılar yapılmış, sergiler açılmıştır. 1950'lere kadar en önemli plastik sanatlar etkinlikleri devlet tarafından düzenlenmiştir (Altınkurt, 2005).

Daha sonraki yıllarda İş eğitimi giderek yozlaşmaya başlar. Ya bir eşyanın küçük modelini yapmaya ya da ne olduğu belirsiz boşuna emek kaybına neden olan boş işlerin yapımına dönüşmeye başlamıştır (Kırıçoğlu, 2005).

Cumhuriyet döneminin bir başka etkin kurumu ise Köy Enstitüleridir. Bu kurum eğitim ve kültür tarihimiz açısından büyük önem taşır. İş eğitimi ilkelerine dayalı, köyün çok yönlü kalkınmasını sağlayan bu kuruluşlarda sanat çalışmaları önemlidir. Eğitiminde en vazgeçilmez bir parçasıdır. Bu okulların müfredat programlarında birinci sınıfta; basit yaprakların resmini yapmak, ikinci sınıfta; cetvelli, cetvelsiz çizgiler, süsler yapmak, üçüncü sınıfta; daireler, çizgiler, şekiller süsler yapmak ve boyamak... gibi. Ancak Batıdaki

“Bauhaus” gibi bu enstitülerin de 1947 yılında eğitim sürecine son verilir. Belki bugün bu okullar devam etseydi herhalde eğitim ve kültür yaşantımızın görüşünü çok farklı olurdu (Kırıçoğlu, 2005).

Cumhuriyet döneminde sanat eğitimi açısından öğretmen okullarının önemi büyüktür. Çünkü bu okullarda resim-iş dersleri müzik ve beden eğitimi ile birlikte ağırlıklı olarak programlarda yer alarak branş öğretmenleri tarafından verilmiştir. Bu okulların yatılı olması da ders saatleri dışında çalışmaların devam ettirilmesine imkan sağlamıştır (Özsoy, 2007).

1940’lı yıllarda Resim-İş dersinin amacı daha çok “Çocuk Odaklı” yaklaşımları kayar. Çocukların yaratıcı çabalarının onların yalnız sanat yönünden değil bütün zihinsel yetilerinin de geliştirebileceği görüşü savunulur. Resim-İş dersi Hayat Bilgisi ana dersinin bir anlatım aracı olarak ele alınır. “Özgür anlatım” Resim-İş dersinde en etkin yöntemdir. Bugün ise resim-iş dersi temel eğitimde “mihver ders” ya da “ifade ve beceri dersi” olarak tanımlanır. Burada mihver (eksen) sanatın araçsal işlevidir. “İfade ve beceri” ise diğer derslerin öğretiminde kavram elde edilmesinde anlatımın ve becerinin kullanılmasıdır (Kırıçoğlu, 2005).

1938’de başlayan geleneksel disiplinlere dönüş kavramı Resim derslerinin saatinin azalmasına neden olmuştur. 1949 tarihine kadar ortaöğretimde Resim dersi bir saat olarak devam etmiştir. Liselerde ise 1952 yılına kadar, Sanat Eğitimi ile ilgili ders görülmemektedir. 1952-1956 yıllarında seçmeli ders olarak Resim ya da Müzik dersi haftada iki saat şeklinde uygulanmıştır. 1956’larda liselerde Edebiyat Bölümleri’nde özellikle, seçmeli derslerden "Resim dersinin bir saati Sanat Tarihi olarak uygulanacaktır" denmiştir. 1957-1970 yıllarında ise lise müfredat programında Edebiyat bölümü için Sanat Tarihi mecburi dersler arasına katılmış ve Resim dersi de mecburi dersler kısmında yer almıştır. Ortaöğretim kurumlarının önemli bir kısmını da meslek okulları oluşturmaktadır. Bu okullar, Ticaret Okulları, Sanat Okulları, Yapı Enstitüleri, Kimya Sanat, Matbaacılık Okulu, Kız Sanat Okulları, Akşam Sanat Okulları, Endüstri Meslek Liseleri vb. gibi okullardır. Meslek Okullarının müfredat programlarında Teknik Resim, Mesleki Resim, Kıyafet Tarihi, Desen, Resim (Atölye) gibi dersler görülmektedir (Altınkurt, 2005).

1946-1947 yılında İstanbul Öğretmen Okulu’nda Resim-İş ve Müzik Semineri açılmıştır. Bu seminerin amacı ise, ilkokullara sanat eğitimi alanında daha iyi yetişmiş elemanlar göndermek ve Gazi Eğitim Enstitüsü Resim-iş bölümüne hazır öğrenciler alabilmektir. Bir yıl sonra kapatılan bu seminer 1951 ’de ve 1963’de tekrar Resim-iş alanında gündeme gelmiştir. (Altınkurt, 2005).

Liseler için hazırlanan ve 1957 yılında tebliğler dergisinde yayınlanan resim dersi programında, Baltacıoğlu'nun getirdiği prensipler yenilenecek tekrar düzenlenmiştir. Bu programda konular öncekilerde olduğu gibi; Tabiattan Resimler ve Hayali Resimler olarak ikiye ayrılmıştır. Buna ek olarak da Dekoratif Resimler, Grafik Çalışmaları, Şematik Resim, İş Resimleri ve Toplu Çalışmalarda Yapılan Resimler başlıkları altında konular belirlenmiştir (Özsoy, 2007).

Sanat eğitiminde “Çocuğun özgürlüğü”, “Yaratıcılık eğitimi” görüşü giderek yaygınlaşır. Zaman zamanda öğretim programlarında düzeltmelere gidilir. Ama bu iki tümce değişikliğinden öteye geçmez (Kırıçoğlu, 2005).

Sanat eğitiminin kuramsal temelini zayıf olmasının nedenlerinden biri iktidarların yanlış ve yanlış politikalarıdır. Bu politikalar nedeniyle Resim-iş dersinin konumunu, önemini ve işlevini ülke koşullarına uygun saptama girişimleri hep sonuçsuz kalmıştır. Çünkü bu girişimlerin etken olması için ne kamuoyu oluşmuş ne de resim-iş öğretmenleri, sanatçılar, sanat eğitimcileri gibi meslektan kişiler işlev yapabilmıştır (Kırıçoğlu, 2005).

Sanat eğitiminin günümüzde halen doğru yöntemlerle ve tekniklerle uygulanamamasının nedenlerinden biri de her iktidar döneminde farklı politikaların izlenip uygulanmasıdır (Altınkurt, 2005).

1987 yılında Resim-İş dersleri seçmeli dersler arasında görülür. Böyle bir uygulama Almanya’da 1960’lı yıllarda tepkiyle karşılanmışken MEB’nin 10 Ağustos 1987 yılından itibaren değiştirilen dersler arasındadır (Altınkurt, 2005).

Yirminci yüzyılın sonunda Türk yüksek öğretiminde hızlı gelişmelerin yaşandığı yıllar olarak bilinmektedir. Çünkü 1980’li yılların sonlarında ülkedeki tüm üniversitelerden yüzlerce araştırma görevlisi yurt dışına yüksek lisans ve doktora yapmak üzere gönderilmeye başlanmıştır. 1990-1997 yılları arasında ülkenin değişik illerinde yeni üniversiteler açılmış ve üniversite sayısı 80’lere ulaşmıştır. Yeni eğitim fakülteleri açılmış ve sadece 5 olan eğitim fakülteleri resim-iş eğitim bölümleri 2000 yılına gelindiğinde 20’lerin üzerine çıkmıştır. Bu hızlı artışla beraber birçok problemde ortaya çıkmıştır. Bölümlerin nitelikli öğretim elemanı ihtiyacı, atölye, derslik gibi fiziki güçlüklerin yanı sıra araç-gereç ve donanım sağlamadaki zorluklar gibi. Ayrıca mezun olacak öğretmen adaylarının kalitesi ile istihdam sorunları da tam anlamıyla çözülememiştir (Özsoy, 2007).

İkinci binin başlarında okullardaki resim-iş eğitiminin haftalık ders saati süreleri ilköğretim okullarında; 1. sınıftan 3. sınıfa kadar haftada 80 dakika, 4. sınıftan 8. sınıfa kadar 40 dakikadır. Liseler için; Resim ve Müzik dersi seçmeli olarak haftada 80 dakikadır.

Öğretmen liseleri için; Resim ve Müzik dersi seçmeli olarak üç yıl boyunca her yıl haftada 240 dakika verilmektedir. Bu da etkili sanat eğitimi için uygundur (Özsoy, 2007).

1990 yılından itibaren açılmaya başlanan Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinin sayısı 21. yüzyılın başlarında 16'ya ulaşmıştır. İlköğretim okullarını bitirmiş resim veya müziğe yeteneği olan öğrenciler aşamalı giriş sınavlarına tabi tutularak bu okullara kabul edilmektedir (Özsoy, 2007).

Öz-Yeterlik Kavramı

Öz yeterlik kavramı Bandura'nın (1986) sosyal öğrenme kuramının (social learning theory) temel anahtar kavramıdır. Bandura bu kuramında, kişilerin becerilerini etkin şekilde kullanabilmeleri için kendilerini bu alanda güvenli hissetmeleri gerektiğini belirtmektedir (Bandura, 1977). Öz yeterlik inancı, “ bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesini duyduğu inanç” olarak ifade edilmektedir (Bandura, 1994).

Öz yeterlik alanında yapılan çalışmalara göre bu alandaki ilk çalışmalar daha çok psikoloji ve spor gibi alanlarda yoğunlaştığı görülmektedir. Buna bağlı olarak eğitim alanında da öğretmen ve öğrencilerin belirli durumlara ilişkin öz yeterlik inançlarının davranışa etkileri ve ilişkili diğer değişkenlerde bir bilgi birikiminin olduğu göstermektedir (Bıkmaz, 2006).

Öz yeterlik inancı, bireylerin olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan davranışları ne kadar iyi yapabileceklerine ilişkin bireysel yargılarıyla ilgilidir (Bandura, 1982).

Bandura (1997)'ya göre öz yeterlik inancı yüksek olan bireyler mücadele etmek durumunda oldukları durumlardan kaçmazlar ve başarılı bir şekilde tamamlarlar. Öz yeterlik inancı düşük olan bireyler ise karşılaştıkları durumları yerine getirme aşamasında öz yeterlikleri yüksek olan bireylerin aksine daha gergin ve stresli olurlar.

Ayrıca öz yeterlik inançları bireylerin düşünme biçimlerini ve problem çözme becerilerini etkiler. Bundan dolayı öz yeterliliği yüksek olan bireyler zor durumlar karşısında daha rahat, daha güvenli ve güçlü olurlar. Öz yeterliliği düşük olan bireyler ise olayların olduğundan daha zor olduğunu düşünürler ve karşılaştıkları problemleri çözemezler (Kaptan & Korkmaz, 2002). Herhangi bir konuda öz yeterliliği yüksek olan bireyler, bir işte veya görevde daha başarılı olmakta ve sonuca daha kısa zamanda ulaşmaktadırlar. (Çiftçi & Taşkaya, 2010).

Öz-Yeterlik İnançlarının Kaynakları ve Etkileri

Yeterlik inançları iki ayrı yapıdan oluşmaktadır: Sonuç beklentisi ve öz-yeterlik. Sonuç beklentisi, insanların belirli davranışların belirli sonuçlar doğuracağına ilişkin

inançlarıdır. Öz yeterlik ise verilen bir işi etkileyen bireysel yeterliklerle ilgili inançlardır (Bandura, 1977; 1982; 1995).

Sosyal öğrenme kuramına göre, insanlar kendilerini bizzat kendi eylemlerini kontrol ederek şekillendirmektedirler. Böylelikle de ulaşmak istedikleri hedefleri belirlemede ve kontrol altına almada öz yeterlik inançları aracı olmaktadır. (Bıkmaz, 2006).

Bandura'ya (1986) göre, insanların sahip oldukları bilgi, beceri ve başarıları, onların ileride neleri başarabileceklerini tahmin etmelerinde her zaman yeterli olmayabilir.

Sadece insanların kendi yetenekleriyle ilgili inançları, belirli bir durumda gösterecekleri performansın belirleyicisidir. İnsan kendi davranışlarını, performanslarının sonuçlarından çok, yeteneklerine olan inançlarıyla daha iyi tahmin edebilmektedirler (Bandura, 1995; Pajares, 1997).

İnsanlar, hedeflerini gerçekleştirirken kendi yargılarını kullanırlar. Örneğin; akademik olarak yeteneklerine güvenen bir öğrenci gireceği bir sınavdan yüksek not almayı bekler. Akademik olarak yeteneklerine fazla güvenmeyen bir öğrenci ise daha sınava girmeden düşük not alacağını düşünür. Ama gene de bu noktada her zaman öz yeterlik inançları ile sonuç beklentileri birbiri ile tutarlı olmayabilmektedir. Örneğin; bir öğrenci konularını iyi bildiği matematik dersinde kendine çok güvense bile, bu dersi veren öğretmenin not konusundaki olumsuz tutumundan dolayı öğrencinin cesareti kırılıp bu dersi sevmeyebilir (Bıkmaz, 2006).

Bandura (1995), öz yeterlik inançların dört temel kaynağı olduğunu belirtmiştir. Bunlardan ilki doğrudan deneyimlerdir. Bir başka deyişle, kişinin kendisinin başardığı işlerden elde ettiği deneyimlerdir. İnsanlarda güçlü bir yeterlik inancının oluşmasında o kişinin doğrudan deneyimler yaşamasıyla olacaktır. Başarı, güçlü bir öz yeterlik inancının oluşmasına yol açarken, başarısızlık da bu inancı zedeleyecektir. Doğrudan deneyimlerle oluşan öz yeterlik inancı, kişide durumdan duruma aktarılamaz. Bu nedenle, değişen durumlara göre belirli eylemleri yapmada bilişsel, davranışsal ve öz düzenleme becerilerinin önceden kazanılmış olması gerekmektedir (Bıkmaz, F., 2006:294). Bir bireyin yapmış olduğu bir işte gösterdiği başarı onun daha sonraki benzer işlerde başarılı olacağına bir göstergesidir. Dolayısıyla yaşayacağı bu başarı bireye ödül etkisi yapmakta ve bireyi gelecekte de benzer davranışları yapmaya güdüleyecektir (Bandura, 1977, 1994; Yavuzer & Koç, 2002).

Bir diğer temel ise dolaylı yaşantılardır. Sosyal modeller tarafından sağlanan dolaylı yaşantılar yeterlik inançlarının oluşumunda ve güçlenmesinde etkilidir. Model alınanın öz yeterlik inancına etkisi, model alınan kişinin algılanan özelliklerinden güçlü bir şekilde etkilenmektedir. Böylelikle birey, model aldığı kişinin başarı ya da başarısızlığı onun için daha ikna edici olacaktır. Diğer taraftan, birey model aldığı kişinin kendisine çok da fazla

benzemediğini düşünüyorsa, kişinin öz-yeterlik inancı modelin başarı ya da başarısızlığından çok fazla etkilenmeyecektir (Bıkmaz, 2006). Dolaylı yaşantı başkalarının deneyimlerini kapsar. Bir birey başkalarının başarılarını gözlemlediğinde kendisinin de başarılı olabileceği beklentisine girmesini sağlar (Bandura, 1977, 1994; Yavuzer & Koç, 2002).

Sözel ikna, öz-yeterlik inançları açısından önemli temel kaynaklardan biridir. Çevreden aldığı sözel mesajları (örneğin; sen bu problemi iyi çözersin, sen bu işi yaparsın gibi) alan bireyler kuşkularını ve kişisel yetersizliklerini düşünmek yerine çözmek için daha fazla çaba harcarlar. İkna edici sözler söylenerek birey üstlendiği görevi yerine getirmek için büyük bir çaba sarf edecektir. Bu görevde başarılı olursa öz-yeterlik inancının gelişmesini sağlayacaktır. Bunun aksine bireye söylenen gerçeği yansıtmayan sözler karşısında birey başarısız olursa öz-yeterlik inancının azalmasına neden olacaktır (Bıkmaz, 2006). Bir bireyin bir davranışı başarıyla yapabileceğine ilişkin teşvik ve öğütlerle bireyin cesaretlendirilmesidir. Bu teşvik ve öğütlerle cesaretlenen bireyinde öz-yeterlik beklentisini değiştirir (Bandura, 1977, 1994; Yavuzer & Koç, 2002).

Bir diğer temel de bireyin fiziksel ve duygusal durumudur. Bu durum bireyin yeteneklerine ilişkin yargılarının oluşumunda etkili olmaktadır. Birey kendini ruhsal ve bedensel olarak iyi hissettiğinde verilen bir görevi ya da istenilen bir davranışı yerine getirme olasılığını artıracaktır. Bireyin ruh hali onun öz-yeterlik inançlarını etkilemektedir. Bireyin olumsuz ruh hali onun yeteneklerine olan inancını da azaltmaktadır. Olumlu davranışlarda bireyin öz-yeterlik inançlarını güçlendirmektedir (Bıkmaz, 2006). Bir bireyin bir davranış sırasında fiziksel ve duygusal olarak iyi durumda bulunma olasılığını artırır (Bandura, 1977, 1994; Yavuzer & Koç, 2002).

Bu kaynaklardan en etkili olanı bireyin bizzat yaşadığı deneyimlerdir. Diğer kaynaklardan edilen deneyimlerden daha fazla etkilidir. Öz-yeterlik inançları bireylerin kendileri için belirledikleri amaçları ve bu amaçlara ulaşmak için sarf ettikleri çabaları etkilemektedir. Amaçlarına ulaşabilmek için karşılaştıkları zorluklarla ne kadar süre yüz yüze kalabileceklerini ve bir başarısızlık karşısında tepkilerini de etkilemektedir (Bıkmaz, 2006).

Bandura'ya göre öz-yeterlik inançları akademik performansı da etkilemektedir. Bandura bu etkileri dört grupta ele almaktadır. Bunlar; bilişsel, güdüsel, duyuşsal ve seçim süreçleridir (Bandura, 1995).

Bilişsel Süreçler

Bireysel yeterliliğe ilişkin inançlar, sonuca ilişkin beklentilerin belirlenmesine yardımcı olur. Kendine güveni tam olan birey yaptığı işin veya görevin sonucunda başarılı olmayı bekler. Kendine güveni tam olmayan bir birey ise kafasında daha çok başarısızlık

senaryoları oluşturur. Örneğin; matematik konusunda öz-yeterlik inancı düşük olan bir öğrenci ne kadar çalışırsa çalışsın sınavdan düşük not alacağını düşünebilir. Yenilgiyi en baştan kabullenir (Pajares, 1997).

Duyuşsal Süreçler

Bireylerin karşılaştıkları problemlerle başa çıkabilmedeki inançları, stres durumları, korkularını, bunları nasıl algıladıklarını ve bilişsel olarak nasıl bir yol izlemeleri gerektiği konusundaki düşüncelerini ele almaktadır. Örneğin; öz-yeterlik inancı yüksek olan bir birey zor bir problemle karşılaştığında daha soğukkanlı ve sakin olur. Ama öz yeterlik inancı düşük olan bir birey ise bu zor problem karşısında daha stresli ve kaygılı olur. Çözüm yolları bulmakta zorlanır (Pajares, 1997).

Güdülenme Süreçleri

Güdülenme sürecinde bireylerin öz-yeterlik inançları bireylerin bir sorunla karşılaştıklarında ne kadar çaba harcadıklarını ve ne kadar süre bu sorunla başa çıkabileceklerini belirlemektedir. Örneğin; yeteneklerine güveni yüksek olan bir birey karşılaştığı güç bir durum karşısında daha fazla çaba harcar ve daha fazla bu sorunla baş edebilir. Yeteneklerine güveni az olan bir birey ise bu güç durum karşısında göstereceği çabanın düzeyini azaltır (Bandura, 1995; Schunk, 1987; 1990).

Seçim Süreçleri

Seçim süreçleri de bireylerin öz-yeterlik inançlarından etkilenmektedir. Bireyler başaramayacaklarını düşündükleri görevlerden veya işlerden kaçınırken, aksi durumlarda ise görevleri üstlenme ve uygun çevre koşullarını hazırlama konusunda daha kararlı olmaktadır. Yeteneklerine güveni tam olan bir birey zor bir görev karşısında ondan korkup kaçmak yerine o zor görevi başarmak için büyük bir çaba gösterir. Böyle insanlar kendilerine zor hedefler koyarlar ve bu hedeflere ulaşmada güçlü bir kararlılık gösterirler. Öz-yeterlik inancı düşük olan bireyler, başarısızlıklarını kendi eksikliklerinden kaynaklandığını düşünürler. Öz-yeterlik inancı yüksek olan bireyler ise, karşılaştıkları başarısızlık veya yenilgi durumunda başarısızlığının nedenini çabalarının yetersizliğine veya olumsuz çevresel koşullara bağlarlar (Bandura, 1995).

Öğretme-Öğrenme Süreci ve Öz-Yeterlik İnançları

Pajares (1997), yaptığı araştırmalar sonucunda öz yeterlik inançlarının eğitim alanında üç kategoride ele almaktadır:

- 1-Öz-yeterlik inançlarının akademik başarı üzerindeki etkileri
- 2-Öz-yeterlik inançlarının alan seçimi ve meslek tercihleri üzerindeki etkileri
- 3-Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları

Akademik başarı: Yapılan araştırmalar sonucunda, öz-yeterlik inançlarının öğrencilerin akademik başarılarını birçok yönden etkilediği bilinmektedir.

Shunk'ın (1984a) yaptığı bir araştırmasında, verilen geri dönütlerin (bu konuyu çok iyi yaparsın vb. gibi) bireylerin başarı ve performanslarını güçlü bir şekilde etkilediği görölmektedir.

Bugüne kadar yapılan araştırmalar sonucunda, geri bildirimlerin, model alma ve kendisi için hedefler oluşturma gibi değişkenlerin öğrencilerin akademik başarılarını ve performanslarını olumlu bir yönde etkilediği görölmektedir (Bıkmaz, 2006).

Alan Seçimi ve Meslek Tercihleri: İnsanlar, kendilerini iyi ve yeterli hissedecekleri alanlarda çalışma yapmak isterler. Kendi yeteneklerini aşacağını düşündükleri alanları veya meslekleri seçmemelidirler (Bıkmaz, 2006).

Özyürek'in (1995) yaptığı araştırmasında fen bilimleri alanında öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin yetkinlik beklentisi ve kariyer seçenekleri zenginliğindeki cinsiyet farklılığı, üniversiteye giriş sınavlarında almış oldukları puanlar arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, erkeklerin çoğunlukta olduğu meslekler ve yüksek öğretim programlarında başarılı olma konusundaki öz-yeterlik inancının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Kız öğrencilerinde kariyer seçeneklerini sınırlandırdıkları ortaya çıkmıştır. ÖSS' de alınan sayısal puan ile ÖSYS'de alınan fen ve matematik puanlarının daha yüksek olduğu ve erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek öz-yeterlik beklentisine sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre ÖSYS'den daha yüksek puanlar aldıkları da ortaya çıkmıştır. (Özyürek, 1995).

Öğretmenlerin Öz-Yeterlik İnançları: Öğretmen ve öğretmen adayları eğitim alanında öz-yeterlik inançlarıyla yapılan araştırmaların üçüncü odak noktasıdır.

Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını, öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerine olan inançlardır. (Ashton, 1984).

Ayrıca öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile öğrencilerin yeteneklerine ve öz-yeterlik inançları arasında olumlu bir ilişki söz konusudur. (Ashton, 1984).

Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı

Toplumların gelişmesinde en önemli faktörlerden biri eğitimidir. Öğrencilerin davranışlarını değiştiren ve geliştiren öğretmenler ise, eğitimin vazgeçilmez elemanlarıdır (Yılmaz ve Ark., 2004). İyi bir öğretmenin “Kendisini mesleki ve kişisel açılardan sürekli olarak geliştiren, kendisini geliştirmeyle ilgili fırsatları ve olanakları araştıran ve değerlendiren öğretmen” şeklinde tanımlanır (Yurdugöl ve Ark.,2010).

Eğitim ve öğretim hayatı boyunca bireylerin eğitim ve öğretimlerini kalitesini ve seviyesini etkileyen en önemli faktörlerin başında öğretmenler gelmektedir. Alanında bilgili ve öğretim becerisi açısından donanımlı olan bir öğretmenin başarılı bireylerin yetişmesinde belirleyici faktördür. Öğretmenlerin mesleki başarılarını etkileyen önemli unsurlardan biri de öz-yeterlik bilincinin yüksek olmasıdır (Kurtuldu, 2010).

Son yıllarda eğitim sistemi ile ilgili yapılan araştırmalarda yetiştirilen öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterliklere ne kadar sahip oldukları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları önemli bir tutmaktadır. Eğitim fakültelerinin sahip olduğu olanaklarla (ekonomik, öğretim elemanı sayısı, bina ve tesis durumu vb.) yetiştirilen öğretmen adaylarının kendilerini mesleki olarak yeterli ve mesleğine ilişkin olumlu tutum kazanmış kendisini bir öğretmen olarak algılamasında oldukça önemlidir (Çapri ve Çelikkaleli, 2008).

Dünya değiştikçe ve geliştikçe öğretmenlere yüklenen sorumluluklarda değişip, gelişmektedir. Böylelikle öğretmenlerin, mesleklerinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, iyi eğitim almalarının yanı sıra, sorumluluklarını yerine getirebileceklerine olan inançlarıyla da ilgilidir. “Öğretmen öz-yeterliği” kavramı 20 yılı aşkın süredir kullanılmaktadır (Yılmaz ve Ark., 2004).

Psikoloji ve eğitim literatüründe öğretmen öz-yeterliği kavramı ile ilgili birçok tanım söz konusudur. Tschanen-Moran ve Woolfolk-Hoy’a (2001) göre, “bir öğretmenin öğrencilerinin arzu edilen öğrenme sonuçlarını oluşturma kapasitesine veya yeteneğine ilişkin inancı olarak tanımlanmaktadır. Ashton (1984) öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını, “öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerine olan inançları” olarak belirtmektedir.

Atıcı (2000) öğretmen öz-yeterlik inancını, öğretmenlerin öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmeleri için gerekli davranışlardaki inançları olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlerin öğretime harcadıkları çabanın, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarına bağlı olarak hedeflerinin ve isteklerinin değiştiği görülmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001).

Öğretmen öz-yeterlik inancı, öğretmenlerin öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilme konusundaki inançları olarak tanımlanmaktadır (Atıcı, 2000). Schmitz (2000), öz-yeterliği yüksek olan öğretmenlerin mesleklerine daha çok bağlı olduğunu belirtmektedir.

Öz-yeterliği yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında sınıf düzeni, yeni yöntemler kullanma, öğrenme zorluğu çeken öğrencilere yönelik geri dönütler verme gibi konularda davranış farklılığı olduğu ortaya çıkmaktadır. Bununda öğrencinin motivasyonunu ve başarısını etkilediği görülmektedir (Özkan, Tekkaya & Çakıroğlu 2002; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Bandura, öğrencileri bilişsel açıdan geliştirmeyi hedefleyen öğretim ortamının

oluşturulmasında, öğretmenin öz-yeterlik beklentisinin önemli olduğunu vurgulamıştır (Yavuzer ve Koç, 2002).

Öğrencilerin istenilen seviyeye gelebilmeleri için öğretmenlerin bazı alanlarda yeterliklere sahip olmaları beklenmektedir. Bundan dolayı bir öğretmen adayının becerilerini ve yeteneklerini açıkça ortaya koyması gerekmektedir (Kuran, 2002).

Öğretmen yeterlikleri geniş kapsamlıdır bu konuda MEB tarafından birçok çalışma yapılmıştır bunlar (MEB ÖYGM, 2009):

- Kişisel ve mesleki değerler
- Mesleki gelişim
- Öğrenciyi tanıma
- Öğretmen ve öğrenme süreci
- Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme
- Okul, aile ve toplum ilişkileri
- Program ve içerik bilgisi

Öğretmen yeterliği, öğretmenin bir görev kapsamında, kendi içinde bütünlüğü olan, meslek içinde tekrarlanan, daha alt işlem basamaklarına ayrılabilen, başkalarıyla bir araya gelerek farklı görevlerin yapılmasını sağlayan, sınırlı bir zaman diliminde yapılabilen, alt görevleri anlatacak şekilde belirlenmiştir (MEB ÖYGM, 2009).

Öğretmenlerin yeterlik duygusunun öğrenme ve öğretme faaliyetlerinde başarılı olması ve öğrencileri motive edebilmesi açısından önemli olduğu görülmektedir (Çiftçi & Taşkaya, 2010).

Türkiye’de yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin kendine güven duygusunu ve kendi yeterliklerine ilişkin inançlarını değerlendirmeye yönelik çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Diken, 2004). Ancak son yıllarda bu konu üzerinde yürütülen çalışmalarda bir artış görülmektedir. Fakat bu artışın yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir. Ayrıca bu alanda öz-yeterlik inançlarının ölçülmesinde kullanılacak ölçme araçlarında önemli eksiklikler bulunmaktadır. Ama son dönemde özel durumlara ilişkin ölçeklerin geliştirilmesi ve uyarlanması hız kazanmıştır (Bıkmaz, 2006). Araştırmaların genel olarak öz-yeterlik inançlarına odaklanmış olmasına rağmen, öz-yeterlik inancı özel öğretim durumuna dayandığından dolayı son yıllardaki araştırmalar özel alanlardaki öz yeterlik inançlarını da kapsamaktadır. Öğretmenlerin genel öz-yeterlik inançlarının yanı sıra özel alanlardaki öz yeterliğinin saptanması da önemlidir. Örneğin; görsel sanatlar eğitimi, fen ve biyoloji öğretimi ve bilgisayar kullanma gibi özel alanlardaki öz yeterliklerinin incelenmesi ele alınabilir (Yılmaz ve Ark., 2004).

İlgili Çalışmalar

Sanat eğitimi ve öz-yeterlik ile ilgili kuramsal çerçeveyi yukarıdaki gibi özetlemek mümkündür. Araştırmanın bu bölümünde sanat eğitimi yaklaşımı paralelinde öz-yeterlik algıları üzerine yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Uygulamalı çalışmalarda sanat eğitimi, öz-yeterlik ve sanat eğitiminde öz-yeterlik algıları ile ilgili araştırmalar ele alınmıştır. Bu uygulamalı çalışmalar ise yerli ve yabancı çalışmalar olarak incelenmiştir.

Dilmaç (2009) çalışmasında görsel sanatlar öğretmeni adaylarının öz-yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla bu çalışmayı yapmıştır. Bu çalışmanın amacı, Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Eğitimi Anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının, görsel sanatlar öğretimine yönelik öz yeterlik düzeylerinin cinsiyet, sınıf ve mezun oldukları lise türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmektir. Verilerin toplanmasında anket tekniği kullanılmıştır. 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören random tekniğiyle seçilmiş toplam 68 öğretmen adayına uygulanmıştır.

Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının görsel sanatlar öğretimine yönelik düzeylerinin iyi olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Öğretmen adaylarının genel anlamda kendilerine güvendikleri ve ilköğretim görsel sanatlar eğitimi konusunda da kendilerine güvendikleri söylenebilir. Veriler doğrultusunda görsel sanatlar öğretimine yönelik olarak Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunları en yüksek, Düz lise mezunları ise en düşük öz yeterlik düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Cinsiyete göre ve lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülür. Sınıf düzeyine göre ise anlamlı bir farklılık gösterdiği ve bu anlamlı farklılığın 4. sınıf lehine olduğu ortaya çıkmıştır.

Kalyoncu ve Süzen (2010) “Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Anabilim Dalı Öğretmen Adayı Öğrencilerinin “Öğretmen Yeterlikleri” Üzerine Görüşlerinin Belirlenmesi” adlı çalışmasının amacı, görsel sanatlar eğitimi öğretmen adaylarının uygulama okullarında, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde görev yapan görsel sanatlar öğretmenlerinin derslerinde, uygulama yeterlik düzeyleri hakkındaki görüş, deneyim ve gözlemlerine dayanarak, düşüncelerinin belirlenmesidir. Öğretmen adaylarının derslerinde yapmış oldukları gözlem ve uygulamalardan edindikleri izlenim, görüş ve değerlendirmelerinden yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarına, öğretmen yeterlikleri ve rehber öğretmenlerin uygulama düzeylerini ölçen YÖK tarafından geliştirilen Öğretmen Yeterlikleri Değerlendirme anketi uygulanmıştır. Üç ana başlık altında toplam 35 maddeden oluşan bu anket Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 8 ilköğretim ve 5 ortaöğretim olmak üzere 13 okulda uygulama yapan 75 öğretmen adayına uygulanmıştır.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının yaklaşık %45'i rehber öğretmenlerinin “iyi yetişmiş” olarak görmektedir. Bu durumda yaklaşık %55'i de “eksikliği var” ve “kabul edilebilir” olarak görmektedirler. Bu verilerden anlaşıldığı üzere mevcut görsel sanatlar eğitimi öğretmenlerinin, öğretmen yeterliklerinin uygulama düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir.

Özmenteş (2011) “Müzik Öğretimine Yönelik Öz-yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi” adlı çalışmasının amacı, müzik, sınıf ve okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının müzik öğretimlerine yönelik öz-yeterliklerinin ölçülebilmesi için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda müzik öğretiminin alt boyutları saptanarak öğretmen adaylarının bu alanlardaki yeterlik algılarını ölçmeye yönelik olarak sorular oluşturulmuştur. Ölçek, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dallarında okumakta olan toplam 114 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .924 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin iki yarı güvenilirliği Spearman Brown yöntemi ile hesaplanmış ve r:.895 olarak bulunmuştur.

Kurtuldu (2010) çalışmasında Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Programı öğrencilerinin, müzik öğretmenliği mesleğine yönelik algıları ve yaklaşımları değerlendirmeye çalışmıştır. Çalışma kapsamında müzik öğretmeni adaylarına meslek algıları ve görüşlerine yönelik bir anket hazırlanarak uygulanmıştır. Hazırlanan anket çalışmasında müzik öğretmeni adaylarının meslek seçimi, geleceğe bakışları ve işleyiş hakkındaki düşünceleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Anket uygulamasından elde edilen sonuçlar, istatistik değerlendirme sürecinden geçirilmek suretiyle yorumlanmıştır. Yapılan istatistik analiz çalışması neticesinde, müzik öğretmeni adaylarının verdikleri cevapların puanlanması yapılmış ve sonuçlar hakkındaki değerlendirmeler bu verilerden faydalanılarak gerçekleştirilmiştir.

Delier (2005) “Sanat Eğitiminde Disiplinler Arası Yaklaşımlar” isimli yüksek lisans çalışmasında yabancı dil öğretimi ile sanat eğitimini ilişkilendirmiştir. Resmi ve özel okullarda görev yapan 92 yabancı dil (İngilizce) ve 92 Resim-iş öğretmenlerine derslerinde uyguladıkları yöntemler ve kullandıkları görsel malzemeler hakkında anket uygulanmıştır. Uygulanan anket sonucunda öğretmenlerin kullandıkları yöntemleri başarılı buldukları ve öğrencilerin öğrenmelerinde olumlu sonuç verdikleri ortaya çıkmıştır. Fakat öğrenciler üzerinde yapılan testler bu sonucu doğrulamadığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlere yapılan anketler sonucunda uygulanan yöntemlerin dışında disiplinler arası yaklaşımla öğretim yapılmadığı sanat eğitiminin diğer derslerden kopuk sadece uygulama olarak kaldığı

görülmüştür. Bunun yanında İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin disiplinler arası bir yaklaşımla İngilizce ve Resim-İş derslerinde uygulanan program ile sanat eğitiminin dört disiplinin (sanat tarihi, eleştirisi, estetik ve uygulama) birlikte verilmesi sağlanmış ve uygulama sonucunda öğrencilerin İngilizce ve Resim derslerinde başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Çapri Ve Kan (2006) çalışmalarında, öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik inançlarını ölçmek amacıyla Brouwers ve Tomic (2002) tarafından geliştirilmiş olan “Kişilerarası Öz-yeterlik Ölçeği”nin (KÖYÖ) Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenirlik açısından incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Mersin Büyükşehir Belediyesi sınırları içindeki çeşitli yerleşim birimlerinde görev yapan 784 ilköğretim, ortaöğretim, özel okul ve dersane öğretmeninden oluşmaktadır. Elde edilen veriler üzerinde araştırmacılar ölçeğin geçerliğine ilişkin bilgi elde edebilmek için döndürülmüş temel bileşenler faktör analizi kullanılmıştır. Analiz sonucunda, orijinal ölçekteki gibi 3 alt faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Ayrıca, ölçeğin yapı geçerliğine kanıt sağlamak için toplam ölçek ile alt ölçeklerden alınan puanların hizmet yılına göre değişip değişmediğini belirlemek üzere yapılan analiz sonucunda kurama dayalı açıklamaları destekleyen anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Madde geçerliğine kanıt olarak madde toplam test korelasyonları hesaplanmıştır. Madde test korelasyonlarının 0,36 ile 0,77 arasında değiştiği saptanmıştır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için hesaplanan *Cronbach alfa* iç tutarlık katsayısı toplam ölçek için .93, alt ölçekler için sırasıyla 0,91, 0,91, 0,89 olarak bulunmuştur. Tüm ölçek için test tekrar test güvenirlik katsayısı 0,80 olarak bulunmuştur.

Demirtaş, Cömert ve Özer (2011) çalışmalarında öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelemiştir. Bu çalışmanın amacı ise öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırmanın evreni İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi’ndeki lisans programlarının 4. sınıflarında öğrenim gören 584 kız öğrenci ve 723 erkek öğrenci olmak üzere toplam 1.307 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise, evrenden tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen toplam 380 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının cinsiyet ve öğrenim görülen program değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaştığı ve mesleğe yönelik tutumlarının ise araştırma değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile mesleğe yönelik tutumları arasında pozitif yönde ancak düşük seviyede bir korelasyon olduğu da belirlenmiştir.

Çevik (2011) araştırmasında, sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi özyeterlik düzeylerinin cinsiyete, sınıf düzeyine ve yaşlarına göre incelemiştir. Araştırmaya, 163 sınıf

öğretmeni adayı katılmıştır. Veri toplama aracı olarak; Afacan (2008) tarafından geliştirilen “Müzik Öğretimi Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen veriler, betimsel istatistik yöntemleri ve t testi yapılarak analiz edilmiştir. Araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimine ilişkin özyeterlik düzeyi orta düzey çıkmıştır. Araştırmanın sonucunda araştırmacı, sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi özyeterlikleri ile değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi ve yaş) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu ortaya koymuştur. Kadın öğretmen adaylarının özyeterlik inançları erkek öğretmen adaylardan daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf düzeyine göre, sınıf seviyeleri arttıkça müzik öğretimi özyeterliklerinin yükseldiği, bununla birlikte, yaş bakımından, 22–24 yaş grubundaki öğrencilerin müzik öğretimi özyeterliklerinin, 19–21 yaş grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Üstün ve Tekin (2009) çalışmasında, Amasya üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarında cinsiyete, branşa ve ölçeğin alt boyutlarına göre farklılık olup olmadığının araştırılması amaçlamışlardır. Ölçeğin alt boyutları derse öğrenci katılımını sağlama, derste öğretimsel stratejileri kullanma ve sınıf yönetimidir. Çalışma Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2008-2009 öğretim yılında yürütülmüştür. Çalışmada ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır. Araştırmanın evreni, Eğitim Fakültesi son sınıfta öğrenim gören 620 öğretmen adaydır. Çalışmanın örneklemi ise 6 branştan 240 öğretmen adaydır. Veriler, öğretmenlik öz-yeterlik ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 16.0 kullanılmış, bağımsız gruplar (cinsiyet) için t-testi ve branşlara ilişkin karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarında branşa ve cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Derse öğrenci katılımını sağlama alt boyutunda sosyal bilgiler ve matematik, Türkçe ve matematik branşlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğretimsel stratejileri kullanma ve sınıf yönetimi boyutlarında öz yeterlik inanç düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Seferoğlu (2005) çalışmasında, bilgisayar öz yeterlilik algısının branş, mesleki kıdem, bilgisayar kullanımı ve kullanılan programlar gibi değişkenlere göre farklılık gösterip gösterilmediği incelemiştir. Araştırmacı çalışmasında Aşkar ve Umay’ın (2001) geliştirmiş olduğu “Bilgisayar Öz Yeterlilik Algısı” ölçeği kullanmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının orta düzeyde olduğu, öz yeterlilik algısı düşük olan öğretmenlerin ise bilgisayar kullanmayı çoğunlukla okulda sunulan kurs aracılığıyla öğrenirken öz yeterlilik algısı yüksek olan öğretmenlerin bilgisayar kullanmasını deneme yanılma yoluyla öğrendikleri ortaya çıkmıştır.

Smith (1999), DBAE'in ile disiplinler arası sanat öğretimi (Interdiscipline Art-IA) öğretim metotlarının sanatsal çalışmalar üzerindeki etkinliğini bir doktora çalışması düzeyinde eğitim bilimci yaklaşımıyla eğitim psikolojisi açısından ele almıştır. İlköğretim 6. sınıf düzeyinde iki sınıfta DBAE yöntemi ile diğer iki sınıfta da Interdiscipline Art (IA) öğretim yöntemi ile deneysel desen modeli ile bir uygulama yapmıştır. Verilerin analizinden sonra, öğrencilerin DBAE ve IA öğretim yöntemleri ile yaptıkları uygulamalar arasında önemli bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin tutumları veya yüksek düzeyde düşünme becerileri ile DBAE ve IA gruplarındaki öğrenci uygulamaları arasında da anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin sanatsal çalışmalarının yeni sınıflandırılması, DBAE yönteminin öğrencilerin yaratıcılık ve özgünlüklerini artırmada IA öğretim yönteminden daha çok etkili bir yaklaşım olduğunu göstermiştir.

Özsoy (1997), “ABD’de Sanat Eğitimi ve Sanat Öğretmeni Yetiştirme Araştırması” üzerine post-doktora çalışmasını ABD’de yapmıştır. Araştırmayı şu bölümler oluşturmaktadır: 1. Arizona State Üniversitesinde Sanat Öğretmeni Yetiştirme Programı, 2. Üniversitede Öğretmen Yetiştirme ile İlgili İzlenen Dersler, 3. DBAE Uygulaması, 4. Müze Eğitimi, 5. NAEA’in 50. Kongresinde İzlenimler, 6. Arizona Eyaleti Tepme Vilayetindeki Okul Sergileri, 7. Post Doktora ile İlgili Gerçekleştirilen Diğer Etkinlikler, 8. İki Ayrı Örnek Araştırma. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, sanat eğitiminde sanatla ilgili disiplinlerin ön plana çıkmaya başladığı tespit edilmiştir. İlk, orta ve sanat öğretmeni yetiştiren yüksek öğrenimde teknolojinin kullanılması, çevresel araştırmaların yapılması, müze eğitiminin önemseneceği, derslerde DBAE yaklaşımının uygulanması ile sanat eğitiminde önemli ölçüde bir yenileşme gerçekleştirilmiş olduğu belirlenmiştir.

Gelişmiş bir ülke olarak ABD’de gerek teorik gerekse pratik bağlamda yaşanan ulusal ve uluslar arası gelişmeler, ziyaretler, materyal ve kaynaklar bolluğu ile yeni bir sanat eğitimi anlayışı şekillenmiş ve diğer dünya ülkelerini etkiler bir konuma gelmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, tarama yöntemi ile verilerin toplanması ve verilerin nasıl analiz edildiği ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının sanat eğitimine yönelik öz-yeterlik algılarını belirlemektir. Bu ölçme aracını gerçekleştirmek için betimsel yöntemlerden alan taraması (survey) tipi araştırma modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005: 77).

Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın çalışma grubu Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda 4. sınıfta öğrenim gören öğrencileri kolaylama örneklem yöntemi ile seçilmiştir.

Çalışma grubu olarak 4. sınıf öğrencilerinin seçilme nedeni, sanat eğitiminde öz-yeterlik algılarının alt sınıflarına göre daha iyi geliştiği ve sanat eğitiminde kendilerini daha iyi ifade edebilecek akademik olgunluğa sahip oldukları düşüncesidir. Resim-İş Öğretmenliğinin kontenjanlarının az sayıda olmasından dolayı ve ikinci öğretimde öğrenim gören öğrencilere ulaşmakta zorluklar yaşanmasından dolayı anketleri toplamada sorunlarla karşılaşmıştır. Bundan dolayı araştırmanın anketi bu üniversitelerde normal öğretimde öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır. Gaziosmanpaşa Üniversitesine 23 anket, Cumhuriyet Üniversitesine 15 anket, Ondokuz Mayıs Üniversitesine 35 anket, Gazi Üniversitesine 35 anket ve Marmara Üniversitesine 29 anket toplamda 137 tane anket araştırmacı tarafından bu okullara gönderilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın amacına ve konusuna uygun olarak araştırmacı tarafından görsel sanatlar öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarını değerlendirmek için "Görsel Sanatlar Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği" (GSEÖYÖ) geliştirilmiştir.

Geliştirilen bu ölçek 35 sorudan oluşmaktadır. Bu form araştırmacı tarafından ilgili literatür incelemesi sonucu hazırlanmıştır. Ölçek maddeleri, sanat eğitiminin dört disiplin alanı olan sanat uygulama (sanat ürünü), sanat eleştirisi, sanat tarihi ve estetikten yararlanılarak hazırlanmıştır.

Ölçek Geliştirme Süreci

Araştırma kapsamında “Görsel Sanatlar Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçek maddeleri hazırlanmadan önce, öz-yeterlik konusuyla ilgili geniş çaplı bir literatür taraması yapılmıştır (Afacan, 2007; Bıkmaz, 2004; Morgil ve diğerleri, 2004; Yaman ve diğerleri, 2004; Cansüngü Koray, 2003; Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003, Kaptan ve Korkmaz,2000). Soruların hazırlanmasında ilgili literatür taranmış ve 6 Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğretim üyesi, 13 Milli Eğitim Bakanlığı’nda görev yapan öğretmen, 2 Ortaöğretim Sosyal Alanlar Bölümü (Felsefe) öğretim üyesi, 2 İlköğretim Bölümü öğretim üyesi, 2 Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi olmak üzere toplam 25 konu alanı uzmanlarından görüş alınmıştır. Bu doğrultuda ölçek için madde havuzu oluşturulmuştur.

Ölçek maddeleri oluşturulurken, ölçekte yer alacağı tahmin edilen madde sayısının en az üç katı kadar madde hazırlanmıştır. Deneme ölçeği için tahmin edilen madde sayısı 25 olarak düşünülmüştür. Yazılan veriler; araştırmacı tarafından değerlendirilerek, öz-yeterlik ifadesi olabileceği düşünülen ifadeler belirlenmiştir. Bu ifadeler öz-yeterlik cümlesi yazma kurallarına uygun olarak yeniden düzenlenmiş ve yeni ifadeler madde havuzuna dahil edilerek, tahmin edilen madde sayısına göre 72 maddelik deneme ölçeği hazırlanmıştır. Hazırlanan deneme ölçeği gerekli izinler alınarak Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı’nda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilere uygulanmıştır. Bu okullardan 260 adet toplanmıştır. Alınan sonuçlar içerik analizi ile incelenmiştir. Hazırlanan ölçme aracının kapsam (içerik) geçerliği ön deneme için sağlanmaya çalışılmıştır.

Hazırlanan ölçeğin kapsam (içerik) geçerliği açısından yeterliği bu aşamada incelenmiştir. Kullanılan ölçme araçlarının bireylerin davranışlarını tahmin etmede başarılı olması, çalışmanın yüksek oranda geçerli ve güvenilir olmasına bağlıdır (Büyüköztürk, 2004). İçerik (kapsam) geçerliğini sağlamak için de alan uzmanlarının görüşlerine başvurmak gerekmektedir. İçerik (kapsam) geçerliği, ölçme aracının kullanılacağı alanın amacı için uygun olup olmadığına bakılarak uzmanların görüşlerini alarak ölçülmek istenen alanı uygun şartlarda temsil edip etmediğinin karar verilmesidir (Karasar, 2002). Bu amaçla oluşturulan 72 maddeye ilişkin Ölçme Değerlendirme, Türkçe, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Bölümü (Felsefe, Sosyoloji), İlköğretim, Güzel Sanatlar ve Eğitim Yöntemi olmak üzere toplam 11 konu alanı uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Maddeler anlatım eksiklikleri, alana uygun olmayan ifadelerin sanat eğitiminde öz-yeterliğini ölçüp ölçmediği açısından incelenmiştir. Uzman görüşleri ile içerik ve biçim açısından

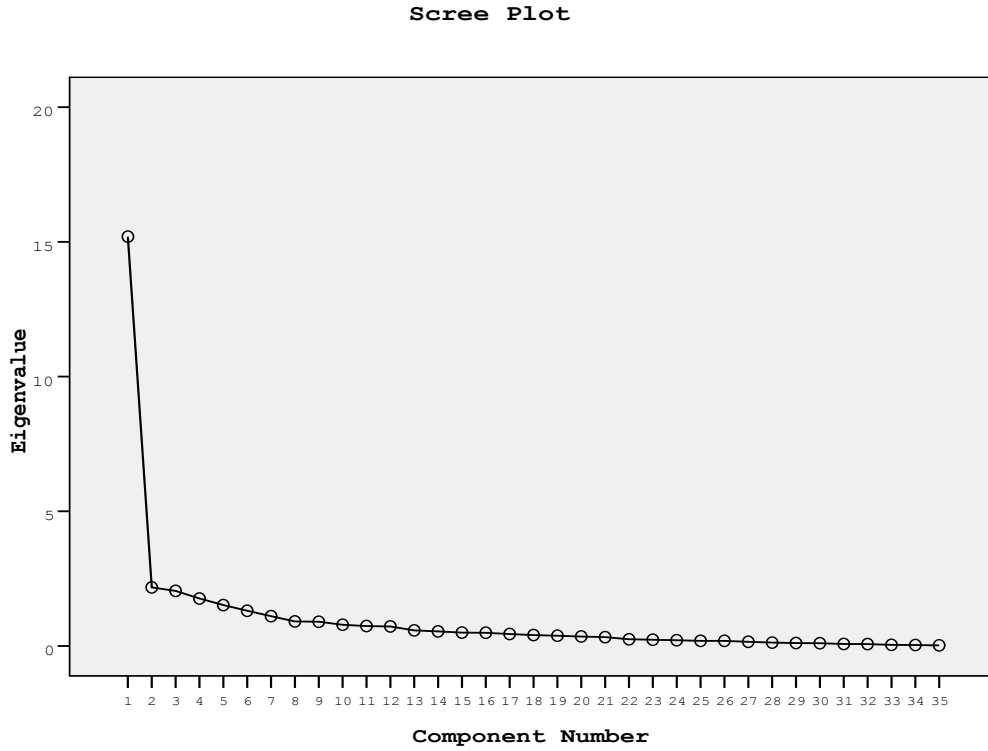
düzeltilmeleri yapıldıktan sonra 43 maddeye indirilmiştir. Bu 43 madde tekrar uzman görüşüne sunulmuş ve 8 madde daha çıkarılmış ve 35 maddelik ölçek hazırlanmıştır. Geliştirilen ölçek, 35 maddeden oluşan, “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum”, “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” seçenekleri olan 5’li likert tipi bir ölçektir. Öğretmen adaylarının olumlu maddeler verdikleri cevaplar hiç katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), ne katılıyorum ne katılmıyorum (3), katılıyorum (4), tamamen katılıyorum (5) olacak şekilde 1’den 5’e doğru, öğretmen adaylarının olumsuz tutum maddelerine verdikleri cevaplar ise; tamamen katılıyorum (1), katılıyorum (2), ne katılıyorum ne katılmıyorum (3), katılmıyorum (4), hiç katılmıyorum (5) olacak şekilde 1’den 5’e doğru puanlandırılarak ilgili veriler SPSS programında analiz edilmiştir. Analiz sonucuna göre 35 maddeye indirilen bu ölçek homojen ve tek boyutludur.

Ölçeğin uygulanması için Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı’nda 4. sınıfta öğrenim gören örneklem olarak seçilmiştir. Bu okullardaki toplam 137 anket uygulanmıştır. Toplanan anketlerden elde edilen veriler SPSS programına yüklenerek güvenirlik analizi yapılmıştır. Literatüre göre iç tutarlılık katsayısının .70 ve daha yukarı olması test güvenirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2008: 171). Uygulanan bu ölçeğin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı 35 madde için .94 bulunmuştur. Dolayısıyla ölçeğin alt boyutları ve tamamı için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı yeterli görülen değerlerin üzerindedir. Bu sonuç, ölçek maddelerinin birbiriyle yüksek iç tutarlılığa ve yüksek güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin ölçekteki maddelere verdikleri yanıtların, ölçeğin yapı geçerliğine uygunluğunu belirlemek amacıyla faktör analizi uygulanmıştır. Her bir maddenin tek tek faktör yüklerine bakılmıştır.

137 öğrenciden oluşan örneklem açısından faktör analizi için veri yapısının uygunluğu değerlendirmek amacıyla KMO değerine bakılmıştır. Bu değer .80 olduğu ve dolayısıyla veri yapısının faktör analizi yapabilmek için yeterli olduğu değerlendirilebilir. KMO’nun .60’dan yüksek çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2008: 126).

Görsel Sanatlar Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği’nin 35 maddelik formun temel bileşenler faktör analizine tabi tutulmuş ve bu analiz sonucunda özdeğeri 1’in üzerinde olan altı faktör olduğu görülmektedir. Ayrıca faktör sayısını belirlemek amacıyla yamaç-birikinti Grafiği Şekil 1.de incelenmiştir.

Şekil 1. Görsel Sanatlar Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği Yamaç ve Birikinti Grafiği



Şekil 1’de, birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüş gözlenmektedir. Bu durum da ölçeğin tek faktöre sahip olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda her ne kadar grafikte öz değeri 1’ in üzerinde olan altı nokta daha gözlene de faktör özdeğerinin diğerlerinden hayli yüksek olmasından dolayı ölçeğin tek faktörlü olduğu kanaatine varılabilir. Diğer faktörlerin genel gidişi yatay olup, önemli bir düşüş eğilimi gözlenmemektedir. Diğer faktörlerin varyansa olan katkıları düşük ve birbirine yakındır.

Aşağıdaki tabloda ölçeğin faktör yükleri verilmiştir.

Tablo 1. Görsel Sanatlar Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği’nde Yer Alan Maddelerin Faktör Yükleri

Madde No	Faktör
	1
Madde 16	.846
Madde 32	.789
Madde 14	.777
Madde 23	.776
Madde 22	.761
Madde 17	.759
Madde 25	.755
Madde 31	.736

Madde 28	.730
Madde 10	.729
Madde 9	.729
Madde 24	.718
Madde 33	.716
Madde 18	.703
Madde 15	.702
Madde 20	.698
Madde 34	.693
Madde 35	.689
Madde 19	.687
Madde 2	.685
Madde 8	.668
Madde 13	.621
Madde 21	.618
Madde 3	.594
Madde 29	.593
Madde 6	.552
Madde 27	.547
Madde 4	.541
Madde 7	.528
Madde 1	.523
Madde 30	.510
Madde 12	.508
Madde 11	.449
Madde 5	.426
Madde 26	.346

Her bir maddenin tek faktörde aldıkları faktör yükleri Tablo 1’ de gösterilmiştir. Ölçüm aracının güvenilirliği için faktör yükünün .30’un üzerinde olması beklenir (Büyüköztürk, 2008). Kline (1994)’a göre faktör yük değeri maddelerin faktörlerle olan ilişkisini açıklayan bir katsayıdır. Tabacknick ve Fidell (2001)’e göre her bir maddenin yük değerinin .32 veya daha üzerinde olması gerekir. Maddelerin faktör yük değerlerinin kabul düzeyini karşılayıp karşılamaması açısından incelendiğinde .32 kabul düzeyinin altında değer alan bir madde bulunmamaktadır. Bu durumda analiz sonlandırılmış ve ölçeğin yapı geçerliliğini karşıladığı kabul edilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırma verilerinin elde edilme aşamasında, 35 maddeden oluşan “Görsel Sanatlar Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği” 2011–2012 öğretim yılında, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi Eğitimi Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı 4. sınıfta öğrenim gören 89’u kadın ve 48’i erkek olmak üzere toplam 137 öğretmen adayına uygulanmıştır. Bu araştırma kapsamında ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliğini sınamak amacıyla öğretmen adayları üzerinde yapılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen veriler SPSS paket programına aktarılmıştır.

Araştırmada betimsel istatistik kullanarak öz-yeterlik maddelerinin yüzde dağılımlarına ve frekanslarına bakılmıştır. Ayrıca, bağımsız değişkenler olarak cinsiyet, mezun olunan lise türü ve üniversiteler ele alınmıştır. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türlerine göre sahip oldukları öz-yeterlik düzeyleri arasında farklılık olup olmadığını araştırmak üzere “tek faktörlü ANOVA”, öz-yeterlik puanlarının cinsiyet açısından farklılığını araştırmak için “bağımsız gruplar için t-testi”, üniversiteler arasında farklılığı araştırmak için de “Kruskal Wallis-H Testi” ve “Mann Whitney U Testi” analizi kullanılmıştır.

Veri toplama aracının geçerlilik ve güvenilirliği aşamasında Görsel Sanatlar Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği’nin yapı geçerliliği için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizinin amacı, birbiriyle ilişkili olduğu düşünülen çok sayıdaki değişken arasındaki ilişkilerin anlaşılmasını ve yorumlanmasını kolaylaştırmak için daha az sayıdaki temel boyuta indirgemektir (Altunışık ve arkadaşları, 2007: 172).

Faktör analizi, ölçek aracının ve ölçek verilerinin faktöriyel yapısını ortaya çıkararak araştırmacıya geçerlik ve güvenirliliğin hangi boyutlarda araştırılması gerektiğine ilişkin yol gösterir (Şencan, 2005: 355). Bu doğrultuda faktör analizi ile oluşturulan boyutların Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alfa değeri ölçeklerde maddelerin birbiri ile tutarlı olup olmadığını belirler (Şencan, 2005).

Faktör analizi ve iç tutarlılık hesaplamalarından sonra madde analizine geçilmiştir. Madde analizi testin tamamının ve testteki her bir maddenin kalitesi için bir dizi hesaplama yöntem ve sürecidir (Şencan, 2005).

Likert tipi ölçeklere parametrik testlerin uygulanabilmesi için eşit aralıklı ölçek olarak varsayımları gerekmektedir. Fakat likert ölçeklerinin eşit aralıklı ölçek kabul edilemeyeceği tartışma konusudur. Likert ölçeklerini eşit aralıklı ölçek olarak kabul edilebileceğini söyleyen bilim adamları bunun için bazı ön koşulların gerekliliğine dikkat çeker. Bazı bilim adamlarına göre bu ön koşul verilerin normal dağılım göstermesidir. Sosyal

bilim alanında çalışan diğer bazı bilim adamlarının önemli bir bölümü sadece belirli sayıda maddeye ait derecelerin toplamını (veya ortalamasını) eşit aralıklı ölçek niteliğinde kabul etmektedir (Şencan, 2005: 251).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, verilerin işlenmesi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular, tablolar halinde gösterilerek açıklanmıştır. Elde edilen bulgular, örneklemin demografik özelliklerine ilişkin bulgular ve alt problemlere ilişkin bulgular olarak incelenmiştir.

Araştırmada görsel sanatlar öğretmeni adaylarının öz-yeterlilik algılarının değerlendirilmesine yönelik görüşlerin yüzde ve frekans değerleri tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının Öz-Yeterlilik Algılarının Değerlendirilmesine Yönelik Görüşlerin Yüzde ve Frekans Değerleri

ÖZ-YETERLİLİK MADDELERİ	HİÇ KATILMIYORUM		KATILMIYORUM		NE KATILMIYORUM, NE KATILMIYORUM		KATILYORUM		TAMAMEN KATILYORUM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Madde 1	1	0.7	1	0.7	5	3.4	58	39.2	72	48.6
Madde 2			5	3.4	10	6.8	53	35.8	69	46.6
Madde 3			1	0.7	5	3.4	57	38.5	74	50.0
Madde 4	1	0.7	1	0.7	3	2.0	55	37.2	77	52.0
Madde 5	3	2.0	3	2.0	11	7.4	56	37.8	64	43.2
Madde 6	3	2.0	1	0.7	18	12.2	58	39.2	57	38.5
Madde 7	1	0.7	7	4.7	10	6.8	56	37.8	63	42.6
Madde 8			1	0.7	4	2.7	60	40.5	72	48.6
Madde 9			3	2.0	8	5.4	60	40.5	66	44.6
Madde 10	1	0.7			14	9.5	63	42.5	59	39.9
Madde 11	2	1.4	3	2.0	18	12.2	58	39.2	56	37.8
Madde 12			1	0.7	14	9.5	77	52.0	45	30.4
Madde 13			1	0.7	4	2.7	54	36.5	78	52.7
Madde 14	1	0.7	2	1.4	13	8.8	65	43.9	56	37.8
Madde 15			1	0.7	9	6.1	71	48.0	56	37.8
Madde 16					8	5.4	72	48.6	57	38.5
Madde 17					13	8.8	66	44.6	58	39.2
Madde 18					7	4.7	62	41.9	68	45.9

Madde 19			7	4.7	61	41.2	69	46.6
Madde 20			14	9.5	62	41.9	61	41.2
Madde 21			3	2.0	53	35.8	81	54.7
Madde 22	4	2.7	25	16.9	52	35.1	56	37.8
Madde 23	1	0.7	11	7.4	74	50.0	51	34.5
Madde 24			12	8.1	65	43.9	60	40.5
Madde 25			19	12.8	71	48.0	47	31.8
Madde 26	3	2.0	18	12.2	74	50.0	42	28.4
Madde 27	1	0.7	11	7.4	75	50.7	50	33.8
Madde 28			13	8.8	64	43.2	60	40.5
Madde 29	1	0.7	3	2.0	17	11.5	69	46.6
Madde 30			2	1.4	26	17.6	68	45.9
Madde 31			2	1.4	10	6.8	64	43.2
Madde 32	1	0.7	6	4.1	70	47.3	60	40.5
Madde 33	1	0.7	9	6.1	63	42.6	64	43.2
Madde 34	3	2.0	10	6.8	62	41.9	62	41.9
Madde 35	1	0.7			16	10.8	59	39.9

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının görsel sanatlar öğretimine yönelik düzeylerinin iyi olduğunu, genel anlamda kendilerine güvendikleri ve görsel sanatlar öğretimi konusunda kendilerini yeterli hissettikleri söylenebilir. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik maddelerine vermiş olduğu cevaplar incelenirse şu sonuçlar elde edilebilir: Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun %54.7 (madde 21) bir resimde ışık, gölgeleme ve derinlik hakkında öğrencilerime bilgi verebilirim maddesine tamamen katıldıkları görülmektedir. Bu maddeye öğretmen adaylarının %35.8'de sadece katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu yüzde dilimini takip eden %52.7 (madde 13) oranla öğretmen adaylarının sınıfa ressamlardan örnek çalışmalar getirerek bunlardan yararlanabilirim maddesi, %52.0 (madde 4) alanımla ilgili gelişmeleri uygulayabilirim maddesi ve %50.0 (madde 3)'i öğrencilerime özgün sanat çalışmalarını yaptırabilirim maddesidir.

Tabloya göre öğretmen adaylarının %52.0 (madde 12)'si görsel sanatlar dersini diğer derslerle ilişkilendirebilirim maddesine çoğunlukla katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu çoğunluğu %50.7 (madde 27)'si öğrencilerimin estetik beğeni yargılarını geliştirebilirim maddesi, %50.0 (madde 23) öğrencilerime sanat eserlerini sorgulatabilirim maddesi ile %50.0 (madde 26) öğrencilerimin estetik tavırlarını tanıyabilirim maddesi takip etmektedir.

Buna karşılık öğretmen adaylarının %2.0 (madde 5)'si afiş, broşür ve logo gibi grafik tasarımları yaptırabilirim maddesine ve (madde 6) kil, alçı ve yutong gibi malzemeler

kullanarak öğrencilerime heykel çalışması yaptırabilirim maddesine hiç katılmıyorum diyerek öz-yeterlik algılarının gelişmemiş olduğunu görmekteyiz.

Örneklemin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının belli başlı demografik özelliklere göre betimlemek amacıyla, cinsiyet, alanlarına yönelik yayınları ne sıklıkla takip ettikleri ve mezun olunan lise türü gibi bağımsız değişkenlerin dağılımları incelenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyete göre dağılımı Tablo 3’de gösterilmektedir.

Tablo 3. Örneklemin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Kadın	89	65
Erkek	48	35
Toplam	137	100

Tablo 3’e göre; cinsiyet dağılımı 89 kadın (% 65) ve 48 erkek (% 35) şeklindedir. Cinsiyet dağılımı bakımından karşılaştırıldığında kadın öğretmen adaylarının sayısının erkek öğretmen adaylara göre fazla olduğu görülmektedir. Bundan dolayı kadın öğretmen adaylarının yüzde dağılımları fazladır. Kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre sayılarının fazla olması bu beş farklı üniversiteyi kadın öğretmen adaylarının daha çok tercih etmelerinden dolayı kaynaklanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının alanlarına yönelik yayınları ne sıklıkla takip ettiklerine göre dağılımı Tablo 4’de gösterilmektedir.

Tablo 4. Örneklemin Alanlarına Yönelik Yayınları Ne Sıklıkla Takip Ettiklerine Göre Dağılımı

Alanla İlgili Yayınların Takipleri	<i>f</i>	%
Çok Nadir	10	7.3
Ara Sıra	67	48.9
Sık Sık	60	43.8
Toplam	137	%100

Tablo 4’e göre; araştırmaya katılan öğretmen adaylarının alanlarıyla ilgili yayınları ne sıklıkla takip ettikleri incelendiğinde; öğretmen adaylarından 10 kişi çok nadir (% 7.3), 67 kişi

ara sıra (% 48.9) ve 60 kişinin de sık sık (% 43.8) takip ettiği görülmektedir. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının alanlarına yönelik yayınları genel olarak takip ettikleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre dağılımı Tablo 5’de gösterilmektedir.

Tablo 5. Örneklemenin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Dağılımı

Lise Türü	<i>f</i>	%
Düz Lise	50	36.5
Anadolu Lisesi	3	2.2
Meslek Lisesi	10	7.3
Güzel Sanatlar Lisesi	70	51.1
Diğer	4	2.9
Toplam	137	100

Tablo 5’e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü dikkate alındığında öğretmen adaylarının çoğunluğunun güzel sanatlar lisesi (%51.1) mezunu olduğu görülmektedir. Bu çoğunluğu düz liseden mezun olan (%36.5), öğretmen adayları takip etmektedir. Öğretmen adaylarının meslek lisesinden (%7.3), diğer okul türlerinden (%2.9) ve Anadolu lisesinden (%2.2) mezun olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre güzel sanatlar lisesinin oranının diğer lise türlerine göre daha yüksek olması nedeni olarak Resim-İş Öğretmenliğine girişlerin yetenek sınavları ile olması yani güzel sanatlar liselerinde öğrenim gören öğrencilerin almış oldukları eğitimden dolayı olduğunu söyleyebiliriz.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Öğretmen adaylarının sanat eğitiminde öz-yeterlikleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?” şeklinde düzenlenen araştırmanın ilk alt problemini test etmek için t-testi uygulanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre Görsel Sanatlar Eğitimi Öz-Yeterlik puanları için bağımsız t-testi sonuçları Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Görsel Sanatlar Eğitimi Öz-Yeterlik Puanları İçin Bağımsız T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	<i>x</i>	<i>s</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kız	89	152.67	14.80	135	1.23	.219
Erkek	48	149.20	17.17			

P > .05

Görsel sanatlar öğretmen adaylarının öz-yeterlik puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. ($p>0.05$). Kadın öğretmen adaylarının öz-yeterlik puanları ($X=152.67$) erkek öğretmen adaylarına ($X=149.20$) göre daha yüksektir. Kadın öğretmen adaylarının, öz-yeterlik algılarının aritmetik ortalamalarının ($X = 152.67$), erkek öğretmen adaylarının, öz-yeterlik algılarının aritmetik ortalamalarından ($X = 149.20$), daha yüksek olduğu söylenebilir. Fakat bu farklılık anlamlı düzeyde değildir. Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görsel sanatlar öğretimine yönelik öz-yeterlik ile ilgili maddelere verdikleri cevapların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark taşımadığı görülmüştür.

Sanat eğitiminde öz-yeterlik algıları ile ilgili incelenen araştırmalardan Dilmaç (2009) da çalışmasında görsel sanatlar öğretimine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin kadın ile erkek öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık bulamamıştır.

Öz-yeterlik algıları ile ilgili incelenen literatürde, cinsiyet değişkeninde kız ya da erkekler arasında fark olduğunu ortaya koyan araştırmalar olduğu gibi fark olmadığını ortaya koyan araştırmaların da mevcut olduğu görülmüştür. Çapri ve Çelikkaleli (2008)'nin çalışmasında öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve mesleki yeterlik inançlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile cinsiyetlerine göre gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA sonucunda cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Kaya (2009) yaptığı çalışmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Öğretmen adaylarının sanat eğitiminde öz-yeterlikleri lise türü değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?” şeklinde düzenlenen araştırmanın ikinci alt problemi araştırmak için tek faktörlü anova (One-Way ANOVA) analizi kullanılmıştır. Ayrıca ikinci alt problem dahilinde öğretmen adaylarının sanat eğitimi öz-yeterlik puanlarının mezun oldukları lise türüne göre ortalama ve standart sapma değerleri de incelenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sanat eğitimi öz-yeterlik puanlarının mezun oldukları lise türüne göre ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Sanat Eğitimi Öz-Yeterlik Puanlarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Lise	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>
Düz Lise	50	145.50	15.07
Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	70	156.60	14.00
Anadolu Lisesi	3	152.33	14.57
Meslek Lİseleri	10	144.10	19.99
Diğer	4	153.75	14.40
Toplam	137		

Tabloda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sanat eğitimi öz-yeterlik puanlarının mezun oldukları lise türüne ilişkin ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Sonuçlara göre en yüksek öz-yeterlik algısına sahip $\bar{X} = 156.60$ ortalama ile Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi görülmektedir. Bu ortalamayı $\bar{X} = 153.75$ ortalama ile diğer lise türleri, $\bar{X} = 152.33$ ortalama ile Anadolu Lisesi, $\bar{X} = 145.50$ ortalama ile Düz Lise ve $\bar{X} = 144.10$ ortalama ile de meslek liseleri takip etmektedir. Bu verilere göre, görsel sanatlar eğitimine yönelik olarak Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunları en yüksek, Meslek Lisesi mezunları ise en düşük öz-yeterlik algısına sahiptirler. Verilerin, gruplar arasında anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre Görsel Sanatlar Eğitimi Öz-Yeterlik puanları için tek faktörlü anova sonuçları Tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Görsel Sanatlar Eğitimi Öz-Yeterlik Puanları İçin Tek Faktörlü Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	4190.41	4	1047.60	4.71	.001
Gruplar içi	29319.61	132	222.11		
Toplam	33510.02	136			

$P < .05$

Tablo 8’de yer alan verilere göre, öğretmen adaylarının görsel sanatlar eğitimine yönelik öz-yeterlik algıları ile ilgili maddelere verdikleri cevapların mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir fark taşıdığı görülmüştür ($p < 0.05$). Varyans analizi sonuçlarına göre düz lise mezunu öğretmen adaylarının öz-yeterlik puanları ile güzel sanatlar lisesi mezunu öğretmen adaylarının öz-yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Düz lise mezunu öğretmen adaylarının öz-yeterlik puanları güzel sanatlar mezunu öğretmen adaylarının öz-yeterlik puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bu sonuca göre

görsel sanatlar öğretmeni adaylarının, mezun oldukları lise türlerine göre öz-yeterlik algıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Beş farklı lise türünden mezun olan öğretmen adaylarının, görsel sanatlar eğitimine yönelik benzer düzeyde öz-yeterlik algılarına sahip olmadıkları söylenebilir.

Öz-yeterlik algıları ile ilgili incelenen literatürde, lise türü değişkeninde anlamlı fark olmadığını ortaya koyan araştırmalarda mevcuttur. Kahyaoğlu ve Yangın (2007)'nin ilköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerine ilişkin araştırmasında elde ettiği sonuçlarda mezun olunan lise türleri arasında anlamlı bir farklılık çıkmadığı görülmüştür. Dilmaç (2009)'ın çalışmasında tek faktörlü anova sonucuna göre, öğretmen adaylarının görsel sanatlar öğretimine yönelik öz yeterlik düzeyleri mezun oldukları liseye göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Öğretmen adaylarının sanat eğitiminde öz-yeterlikleri üniversite değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?” şeklinde düzenlenen araştırmanın üçüncü alt problemi araştırmak için Kruskal Wallis-H Testi ve Mann Whitney U Testi kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre öz-yeterlik puanlarının Kruskall Wallis testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Üniversitelere Göre Görsel Sanatlar Eğitimi Öz-Yeterlik Puanlarının Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Üniversite	N	Sıra Ortalaması	SD	X ²	P
Cumhuriyet	23	86,09	4	25.52	.000
Gazi	15	86,30			
Ondokuz Mayıs	35	75,87			
Marmara	35	41,17			
GOP	29	71,79			
TOPLAM	137				

$P < .05$

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görsel sanatlar eğitimi öz-yeterlik puanlarının ortalamasının üniversite değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda üniversitelerin ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Tablo 9’da yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görsel sanatlar eğitimine yönelik öz-yeterlik algılarının üniversitelere

göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla da Mann Whitney-U analizi uygulanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri Cumhuriyet Üniversitesi ile Gazi Üniversitesi arasındaki ilişkinin dağılımı Tablo 10'da gösterilmektedir.

Tablo 10. Cumhuriyet Üniversitesi ile Gazi Üniversitesi Arasındaki İlişkinin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Üniversite	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Cumhuriyet	15	37.97	569.50	75.50	0.00
Gazi	35	20.16	705.50		

$P < .05$

Tablo 10 incelendiğinde Cumhuriyet Üniversitesi ile Gazi Üniversitesi arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p < 0.05$). Bir başka deyişle, üniversite değişkenine göre öğretmen adaylarının sanat eğitimi ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ölçülen sanat eğitimi ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelerden etkilendiği söylenebilir. Bu okullardaki yürütülen eğitim-öğretimin niteliği etkenler arasında sayılabilir. Tablodaki sıra ortalaması değerlerine de bakıldığında Cumhuriyet Üniversitesindeki öğrencilerin ortalamalarının Gazi Üniversitesindeki öğrencilerinin ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri Ondokuz Mayıs Üniversitesi ile Gazi Üniversitesi arasındaki ilişkinin dağılımı Tablo 11'de gösterilmektedir.

Tablo 11. Ondokuz Mayıs Üniversitesi ile Gazi Üniversitesi Arasındaki İlişkinin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Üniversite	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Ondokuz Mayıs	35	43.87	1535.50	319.50	0.01
Gazi	35	27.13	949.50		

$P < .05$

Tablo 11'e bakıldığında Ondokuz Mayıs Üniversitesi ile Gazi Üniversitesi arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < 0.05$). Bir başka deyişle, üniversite değişkenine göre öğretmen adaylarının sanat eğitimi ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ölçülen sanat eğitimi ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelerden etkilendiği söylenebilir. Tablodaki sıra ortalaması değerlerine bakıldığında Ondokuz Mayıs Üniversitesindeki öğrencilerin ortalamalarının Gazi Üniversitesindeki öğrencilerin ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri Marmara Üniversitesi ile Gazi Üniversitesi arasındaki ilişkinin dağılımı Tablo 12’de gösterilmektedir.

Tablo 12. Marmara Üniversitesi ile Gazi Üniversitesi Arasındaki İlişkinin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Üniversite	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Gazi	35	25.67	898.50	268.50	0.01
Marmara	29	40.74	1181.50		

$P < .05$

Tablo 12 incelendiğinde Marmara Üniversitesi ile Gazi Üniversitesi arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p < 0.05$). Bir başka deyişle, üniversite değişkenine göre öğretmen adaylarının sanat eğitimi ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ölçülen sanat eğitimi ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelerden etkilendiği söylenebilir. Tablodaki sıra ortalaması değerleri incelendiğinde Marmara Üniversitesindeki öğrencilerin ortalamalarının Gazi Üniversitesindeki öğrencilerin ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri Gaziosmanpaşa Üniversitesi ile Gazi Üniversitesi arasındaki ilişkinin dağılımı Tablo 13’de gösterilmektedir.

Tablo 13. Gaziosmanpaşa Üniversitesi ile Gazi Üniversitesi Arasındaki İlişkinin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Üniversite	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
GOP	23	40.59	933.50	147.50	0.00
Gazi	35	22.21	777.50		

$P < .05$

Tablo 13’e bakıldığında Gaziosmanpaşa Üniversitesi ile Gazi Üniversitesi arasında anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($p < 0.05$). Bir başka deyişle, üniversite değişkenine göre öğretmen adaylarının sanat eğitimi ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ölçülen sanat eğitimi ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelerden etkilendiği söylenebilir. Tablodaki sıra ortalaması değerleri incelendiğinde Gaziosmanpaşa Üniversitesindeki öğrencilerin ortalamalarının Gazi Üniversitesindeki öğrencilerin ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda, fakülte değişkeni açısından elde edilen sonuç göz önünde bulundurulduğunda, fakülte değişkeninin öğretmen adaylarının sanat eğitimi öz-yeterlik inançları üzerinde büyük düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Akbaş ve elikkaleli (2006)'nin çalışmasında farklı üniversitelerde okuyan sınıf ğretmeni adaylarının fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inancı inançları ve sonuç beklentileri ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Pişkin ve Durmuş (2010)'un çalışmasında üç farklı üniversitede öğrenim gören ğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmüştür.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Sanat eğitimi/görsel sanatlar eğitimi ile ilgili çalışmalarda öğretmenlerin ve öğretmen adayların öz-yeterlik algılarının artırılmasına ve geliştirilmesine rehberlik edecek örneklerin olmayışıdır. Dilmaç (2009)'da yaptığı çalışmasında bu sonucu destekler nitelikte sonuçlar paylaşmıştır.

Bu çalışmada görsel sanatlar öğretmen adaylarının öz-yeterlik puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını bulunmuştur. Dilmaç (2009)'ın yaptığı çalışmasında da Atatürk Üniversitesi Resim-İş Eğitimi Anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının, görsel sanatlar öğretimine yönelik öz yeterlik düzeylerini tespit etmek ve bu düzeylerin cinsiyet ve mezun oldukları lise türü açısından değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, görsel sanatlar öğretmeni adaylarının, görsel sanatlar öğretimine yönelik öz yeterlik düzeyleri; cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Kaya (2009) yaptığı çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Çiftçi ve Taşkaya (2010)'nın çalışmasında kız ve erkek sınıf öğretmeni adaylarının iletişim becerileri karşılaştırılmış, karşılaştırma sonunda kız öğrencilerin iletişim becerileri aritmetik ortalaması erkek öğrencilerin iletişim becerileri aritmetik ortalamasından yüksek bulunmuştur. Puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer (2009) tarafından Orta Öğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları üzerine yapılan araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin öz yeterliliklerine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermektedir.

Bu çalışmada görsel sanatlar öğretmen adaylarının öz-yeterlik puanlarının lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Akengin, Şahin, Kaya, Bengiç ve Sargın (2010)'ın çalışmasındaki verilere göre, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya konularına yönelik öz yeterlilik inançları mezun oldukları lise türlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Öz-yeterlik algıları ile ilgili incelenen literatürde, lise türü değişkeninde anlamlı fark olmadığını ortaya koyan araştırmalarda mevcuttur. Kahyaoğlu ve Yangın (2007)'nin ilköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerine ilişkin araştırmasında elde ettiği sonuçlarda mezun olunan lise türleri arasında anlamlı bir farklılık çıkmadığı görülmüştür. Dilmaç (2009)'ın çalışmasında tek faktörlü anova sonucuna göre, öğretmen adaylarının görsel sanatlar öğretimine yönelik öz yeterlik düzeyleri mezun oldukları liseye göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir.

Bu çalışmada görsel sanatlar öğretmen adaylarının öz-yeterlik puanlarının fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Akbaş ve Çelikkaleli (2006)'nin çalışmasında farklı üniversitelerde okuyan sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inancı inançları ve sonuç beklentileri ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Pişkin ve Durmuş (2010)'un çalışmasında üç farklı üniversitede öğrenim gören öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmüştür.

Çapri ve Çelikkaleli (2008) araştırmasında öğretmen adaylarının yeterlik inançları üzerinde, cinsiyet ve fakülte değişkenlerinin anlamlı bir etkisinin bulunduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumlarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesine yönelik yapılan analiz sonucunda, cinsiyetler açısından kız öğretmen adayları lehine elde edilen bulgu, Çakır, Kan ve Sünbül (2006)'ün bulgularıyla farklılık gösterirken, Çelenk (1988), Çakır, Erkuş ve Kılıç (2004), Oral (2004) ve Çakır (2005)'in bulgularıyla paralellik göstermektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada resim-iş öğretmen adaylarının sanat eğitiminde öz-yeterlik algılarının ölçülmesi amacı ile sanat eğitimine yönelik öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler Görsel Sanatlar Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmanın problem cümlesi, öğretmen adaylarının sanat eğitimine yönelik öz-yeterlik algıları nasıldır? sorusudur. Belirlenen problem cümlesi kapsamında öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarını ölçmek için araştırmacı tarafından “Görsel Sanatlar Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .94 olarak bulunmuştur.

Araştırmada betimsel istatistik kullanarak öz-yeterlik maddelerinin yüzde dağılımlarına ve frekanslarına bakılmıştır. Ayrıca, bağımsız değişkenler olarak cinsiyet, mezun olunan lise türü ve üniversiteler ele alınmıştır. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türlerine göre sahip oldukları öz-yeterlik düzeyleri arasında farklılık olup olmadığını araştırmak üzere “tek yönlü ANOVA”, öz-yeterlik puanlarının cinsiyet açısından farklılığını araştırmak için “bağımsız gruplar için t-testi”, üniversiteler arasında farklılığı araştırmak için de “Kruskal Wallis-H Testi ve Mann Whitney U Testi” kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının belli başlı demografik özelliklere göre betimlemek amacıyla, cinsiyet, alanlarına yönelik yayınları ne sıklıkla takip ettikleri ve mezun olunan lise türü gibi bağımsız değişkenlerin dağılımları incelenmiştir. Araştırmanın cinsiyet dağılımı 89 kadın (% 65) ve 48 erkek (% 35) şeklindedir. Cinsiyet dağılımı bakımından karşılaştırıldığında kadın öğretmen adaylarının sayısının erkek öğretmen adaylara göre fazla olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının alanlarıyla ilgili yayınları ne sıklıkla takip ettikleri incelendiğinde; öğretmen adaylarından 10 kişi çok nadir (% 7.3), 67 kişi ara sıra (% 48.9) ve 60 kişinin de sık sık (% 43.8) takip ettiği görülmektedir. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının alanlarına yönelik yayınları genel olarak takip ettikleri söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü dikkate alındığında öğretmen adaylarının çoğunluğunun güzel sanatlar lisesi (%51.1) mezunu olduğu görülmektedir. Bu çoğunluğu düz liseden mezun olan (%36.5), öğretmen adayları takip etmektedir. Öğretmen adaylarının meslek lisesinden (%7.3), diğer okul türlerinden (%2.9) ve Anadolu lisesinden (%2.2) mezun olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre güzel sanatlar lisesinin oranının diğer lise türlerine göre daha yüksek olması nedeni olarak Resim-İş

Öğretmenliğine girişlerin yetenek sınavları ile olması yani güzel sanatlar liselerinde öğrenim gören öğrencilerin almış oldukları eğitimden dolayı olduğunu söylenebilir.

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmen adaylarının sanat eğitiminde öz-yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?” şeklindedir. Bu problemin cevabı için yapılan t-testi sonucu cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kadın öğretmen adaylarının, öz-yeterlik algılarının aritmetik ortalamalarının ($X = 152.67$), erkek öğretmen adaylarının, öz-yeterlik algılarının aritmetik ortalamalarından ($X = 149.20$), daha yüksek olduğu söyleyebiliriz.

“Öğretmen adaylarının sanat eğitiminde öz-yeterliklerinin lise türü değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?” şeklinde düzenlenen araştırmanın ikinci alt problemi araştırmak için tek faktörlü anova (One-Way ANOVA) analizi yapılmıştır. Ancak görsel sanatlar öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur. Lise türlerine göre görsel sanatlar öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarına sahip oldukları söylenebilir. Bu sonuca göre görsel sanatlar öğretmeni adaylarının, mezun oldukları lise türlerine göre öz-yeterlik algıları üzerinde önemli bir etkisi olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada üçüncü alt problem olarak “Öğretmen adaylarının sanat eğitiminde öz-yeterliklerinin üniversite değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?” şeklinde cümle belirlenmiştir. Belirlenen araştırmanın üçüncü alt problemi araştırmak için Kruskal Wallis-H Testi ve Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görsel sanatlar eğitimi öz-yeterlik puanlarının ortalamasının üniversite değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda üniversitelerin ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görsel sanatlar eğitime yönelik öz-yeterlik algılarının üniversitelere göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla da Mann Whitney-U analizi uygulanmıştır.

Ölçülen sanat eğitimi ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelerden etkilendiği söylenebilir. Fakülte değişkeni açısından elde edilen sonuç göz önünde bulundurulduğunda, fakülte değişkeninin öğretmen adaylarının sanat eğitimi öz-yeterlik inançları üzerinde büyük düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen verilerde öğretmen adaylarının görsel sanatlar eğitime yönelik öz-yeterlik algılarının iyi olduğu, genel anlamda kendilerine güvendikleri ve kendilerini yeterli hissettikleri söylenebilir.

Öğretmen adaylarının kendilerine olan öz-yeterliklerinin artmasının ve gelişmesinin sağlanması sanat eğitimi açısından da önemlidir. Görsel sanatlar öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinin yüksek olması öğrencilerin derse katılımlarını ve derse olan ilgilerini artıracaktır. Yüksek öz-yeterliğe sahip öğretmenler, sanat eğitimi derslerini sıkıcı bir atmosferden kurtararak, derslerin daha aktif, daha eğlenceli ve daha başarılı geçmesini sağlayabilirler. Böylelikle eğitimde istenilen hedeflere ulaşmada daha başarılı olunabilir.

Hazırlanan ölçek, eğitimde öğretmen adaylarının öz-yeterliğinin ölçülebileceği diğer araştırmalarda kullanılabileceğinin yanı sıra yeterlikler ile ilgili algıların gereksinimlerinin ortaya çıkarılması açısından yararlı olabilir. Ayrıca bu ölçek, sanat eğitimine yönelik ihtiyacın belirlenmesinde, program içeriğinin değerlendirilmesinde ve beklentilerin saptanması açısından da faydalı olabilir. Görsel Sanatlar Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği farklı değişkenler açısından incelenerek, daha geniş bir örneklem üzerinde uygulanabilir.

Öğretmen adayların öz-yeterliklerinin artırmak için, ders saatlerinin dışında ve hafta sonları atölyelerde çalışabilmeleri için gerekli düzenlemeler ve olanaklar sağlanmalıdır. Öğretmen adayların kendilerine olan güveni artırmak için sanatsal etkinliklere teşvik edilmelidir. Öğretmen adayların sanat eğitimine yönelik öz-yeterliklerinin geliştirilmesi görsel sanatlar dersine yönelik öğrencilerin başarı, tutum ve davranışlarını olumlu yönde etkiler. Öz-yeterlikleri yüksek olan öğretmen adayların veya öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerdeki davranışlarını da olumlu yönde etkileyecektir.

KAYNAKLAR

- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, (1), 98-110.
- Akengin, H. Şahin, T. C. Kaya, B. Bengiç, G. ve Sargin, S. (2010). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bazı genel coğrafya konuları ve bunların öğretimi ile ilgili öz-yeterlik algıları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, Sayı: 21, 78 – 97.
- Altunışık, R. Coşkun, R. Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2007). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Artut, K. (2002). *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.
- Atıcı, M. (2000). İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yetkinlik beklentisi rolünün İngiltere ve Türkiye’de seçilen bir araştırma grubu üzerinde incelenmesi. <http://www.yok.gov.tr/egfak/meral.htm>. [2003, Aralık 10].
- Ayaydın, A. Vural, Ü. D. Tuna, S. ve Yılmaz, G. M. (2009). Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi. A. O. Alakuş, ve L. Mercin (Ed.), Ankara: Pegem Akademi.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behaviour change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy, In V. S. Ramachaudran (Edi.), *Encyclopedia of Human Behavior*, (4), 71-81. Newyork: Academic Press.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*. (pp. 1-45). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bıkmaz, H. F. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz-yeterlilik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 161. İnternet’ten 28.04.2006 tarihinde elde edilmiştir. <<http://yayin.meb.gov.tr/dergiler/161/bikmaz.htm>>.
- Bıkmaz, H. F. (2004). Öz yeterlik inancı. Kuzgun, Y. & Deryakulu, D. (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Boydaş, N. (1997). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Gazi Kitabevi Yayınları.
- Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi eğitimin her kademesine yönelik yöntem ve tekniklerle*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Çapri B. ve Kan A. (2007). Öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik inançlarının hizmet süresi, okul türü, öğretim kademesi ve unvan değişkenleri açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, (1), 63-83.
- Çiftçi S. ve Taşkaya S. M. (2010). “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişki”, 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20-22 Mayıs 2010), Elazığ, 2010, s. 509-512.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dilmaç, O. (2009). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 182.
- Dökmen, Ü. (1994). *İletişim Çalışmaları ve Empati*. Ankara:Sistem Yayıncılık.
- Dobbs, S. M. (1683). “Learning and Through Art”, The Getty Education Institute for the Arts 1200 Getty Center Drive, Suite 600 Los Angles, California 90049-1683.
- Durmuş, N. (2009). *Görsel sanatlar eğitiminin ilköğretim I. kademedeki öğrencilerde çevre bilinci düzeylerinin gelişmesine katkısı*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Enochs L. ve G., Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science Teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale, *School Science and Mathematics*, 90 (8), 694-706.
- Erbay, M. (1996). *Plastik Sanatlar Eğitiminin Gelişimi*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Erinç, S. M. (1995). *Kültür sanat sanat kültür*. İstanbul: Çınar Yayınları.
- Gençaydın, Z. (1990). *İlköğretim kurumlarında resim – iş öğretimi ve sorunları*. Ankara: Şafak Matbaası.
- Gençaydın, Z. (1993). Sanat Eğitimi, Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi, Resim-İş Lisans Tamamlama Programı, 276, Eskişehir.
- Gibson, S. ve Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Gökay Y. M. (1998). *Birleştirilmiş Sanat Eğitimi Yöntemine Göre İlköğretim 2. Basamağında Sanat Eleştirisinin Uygulanması ve Sonuçları*. S.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Guskey, T. R. ve Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627 -643.
- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz yeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15, (1), ss.73-81.
- Kalıpçılar, B. (2000). *Hayat Ağacı Sembolü ve Bazı Türk Sanat Eserlerinde Yer Alan Hayat Ağacı Figürüne Birleştirilmiş Sanat Eğitimi Yöntemi İle Bir Yaklaşım*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karayağmurlar, B. (1991). *Yaratıcı bireylerin yetiştirilmesi açısından genel eğitim içinde sanat eğitiminin yeri*. 1. Eğitim Kongresi Bildiriler Kitabı, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kaya, B. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Transferin Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, ss. 99-116.
- Kırıçoğlu, O. T. (1987). "Gençlerin Sanat Eğitimi", Hacettepe Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Yazıları II, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kırıçoğlu, O. T. (1991). *Sanatta eğitim görmek anlamak yaratmak*. Ankara: Demircioğlu Matbaa.
- Klausmeier, H. S. ve Allen, P. S. (1978). *Cognitive Development of Children And Youth a Longitudinal Study*. Newyork: Academic Press.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge.
- Kuran, K. (2002). Öğretmenlik mesleği (niteliği ve önemi). Türkoğlu A. (Edi.), *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Mikro Yayınları.
- MEB (1992). İlköğretim Kurumları Resim-İş Dersi Öğretim programı. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2006). Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar), Ankara.
- MEB ÖYGM. (2009). Öğretmen Yeterlilikleri. Ankara: MEB Yayınları.
- Otacıoğlu, S. G. (2008). Müzik öğretmenliği okul deneyimi ı uygulamalarına katılan öğretmen adaylarının öz etkililik- yeterlilik düzeylerinin incelenmesi. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 32, (1), 163-170.
- Özkan, Ö. Tekkaya, C. ve Çakıroğlu, J. (2002). *Fen bilgisi aday öğretmenlerin fen kavramlarını anlama düzeyleri, fen öğretimine yönelik tutum ve öz-yeterlik inançları*. V. Ulusal Fen Bilimleri Eğitim Kongresi, ODTÜ, Ankara.

- Boydaş, N. (2004). *Sanat Eğitiminde Eleştiri ve Bir Eleştiri Denemesi*. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi, 16-18 Ekim, Gazi Üniversitesi, Antalya.
- Özyürek, R. (1995). *Fen bilimleri alanını seçen öğrencilerin kariyer yetkinlik beklentisi ve kariyer seçenekleri zenginliği ve üniversiteye giriş sınavlarındaki performansları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Adana.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Paul, R. W. (1991). "Staff development for critical thinking : lesson plan remodelling as the strategy", A. L. Costa (ed.). *Developing Minds (A Resource Book For Teaching Thinking)*. Revised Edition, Volumel, Alexandria, Virginia: ASCD.
- Pişkin, M. ve Durmuş, S. (2010). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematiğe Karşı Öz-Yeterlik Algıları", 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20-22 Mayıs 2010), Elazığ, s.271-273.
- San, İ. (1979). *Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- San, İ. (1983). *Sanat eğitimi kuramları*. Ankara: Tan Yayınları.
- Schmitz, G. S. ve Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Langsschnitt befunde mit einem neuen Instrument, *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14 (1), 12-25.
- Schunk, D. H. (1984). Sequential attributional feedback and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1159-1169.
- Schunk, D. H. (1987). Peer-model attributes and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 79, 54-61.
- Schunk, D. H. (1990). Introduction to the Special on motivation and efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 82, 3-6.
- Schunk, D. H. (2009). Öz Yeterlilik. Şahin M. (Ed.) *Öğrenme Teorileri Eğitimsel Bir Bakışla*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Türkdoğan, G. (1981). *Sanat Eğitimi Yöntemleri*. Ankara: Ayyıldız Matbaası.

- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Yavuzer, Y. ve Koç, M. (2002). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmen yetkinlikleri üzerinde bir değerlendirme. *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, (1), 35-44.
- Yeşil, U. (2001). *Uygulamalı Sanat Eğitimi Derslerinde Kuramsal Çalışmaların Yeri ve Önemi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yılmaz, M. Köseoğlu, P. Gerçek, C. ve Soran, H. (2004a). Öğretmen Öz Yeterlik İnancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 50-54.
- Yılmaz, M. Köseoğlu, P. Gerçek, C. ve Soran, H. (2004b). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 27, 260-267.
- Yılmaz, M. (2007). *Görsel sanatlar eğitiminde uygulamalar*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Yolcu, E. (2004). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- <http://yayim.meb.gov.tr/yayimler> (Erişim: 12.11.2005)
- <http://www.akdeniz.edu.tr/egitim/bulten/bul12.htm> (Erişim:30.06.2005)

EK-1
ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Duygu ÇATIKKAŞ
Kişisel Bilgiler	Uyruğu: T. C. Doğum Tarihi ve Yeri: 20.02.1987 / Tokat
İletişim Bilgileri	E-posta: duygu.catikkas@outlook.com
Öğrenim Bilgileri	Lise: 2001-2005 Tokat Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Lisans: 2006- 2010 Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Resim-İş Öğretmenliği Yüksek Lisans: 2010- Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği

EK-2

Görsel Sanatlar Eğitimi Öz-yeterlik Ölçeği

Değerli Öğrenciler,

Bu anket, “Öğretmen Adaylarının Sanat Eğitimi Öz-yeterliliklerinin Araştırılması” konulu bir lisans-üstü tez çalışması için düzenlenmiştir. Sizden beklenen soruları dikkatlice okuyup içtenlikle cevaplamazdır. Anket sonuçları sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır ve sonuçlar gizli tutulacaktır. Araştırma bulgularının güvenilirliği anketi içtenlikle cevaplamana bağlıdır. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Aslı YAZICI
Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Duygu İŞGÜZEN
Gaziosmanpaşa Üniversitesi

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum, Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Öğrencilerimin gelişim düzeylerine uygun uygulamalar yaptırabilirim.	1	2	3	4	5
2. Öğrencilerimin bireysel farklılıklarına göre ders işleyebilirim.	1	2	3	4	5
3. Öğrencilerime özgün sanat çalışmaları yaptırabilirim.	1	2	3	4	5
4. Alanımla ilgili gelişmeleri uygulayabilirim.	1	2	3	4	5
5. Afiş, broşür ve logo gibi grafik tasarımları yaptırabilirim.	1	2	3	4	5
6. Kil, alçı ve yutong gibi malzemeler kullanarak öğrencilerime heykel çalışması yaptırabilirim.	1	2	3	4	5
7. Baskı tekniği uygulamaları yaptırabilirim.	1	2	3	4	5
8. Sanat ürünlerinde özgün olmaları için öğrencilerimi teşvik edebilirim.	1	2	3	4	5
9. Bir sanat eserinin ortaya çıktığı dönemde kullanılan araç-gereç, malzeme, üslup ve sanat tarzı hakkında bilgi verebilirim.	1	2	3	4	5
10. Bir sanatçının eseriyle sahip olduğu düşünsel, dinsel, kültürel ve sosyal çevresi arasında ilişki kurabilirim.	1	2	3	4	5
11. Bir sanat eserinin ortaya çıktığı tarihsel, kültürel veya sosyal çevre hakkında konuşabilirim.	1	2	3	4	5
12. Görsel sanatlar dersini diğer derslerle ilişkilendirebilirim.	1	2	3	4	5

13. Sınıfa ressamlardan örnek çalışmalar getirerek bunlardan yararlanabilirim.	1	2	3	4	5
14. Bir sanat eserinin tarihsel ve kültürel anlamı hakkında bilgi verebilirim.	1	2	3	4	5
15. Öğrencilerimin kendi sanat ürünlerine yönelik öz-değerlendirme yapmalarını sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
16. Öğrencilerimin bir sanat eserini anlamalarını sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
17. Öğrencilerimin bir sanat eseri hakkında anlam çıkarmalarını sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
18. Bir sanat eserinde hangi araç ve gereçlerin kullanıldığını belirtebilirim.	1	2	3	4	5
19. Öğrencilerimin bir sanat eserinin hangi teknikle yapıldığını görmelerini sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
20. Öğrencilerime bir sanat eserine sanatsal gözle bakmayı öğretebilirim.	1	2	3	4	5
21. Bir resimde ışık, gölgeleme ve derinlik hakkında öğrencilerime bilgi verebilirim.	1	2	3	4	5
22. Bir sanat eserinin toplumsal ve kültürel önemi üzerinde konuşabilirim.	1	2	3	4	5
23. Öğrencilerime sanat eserlerini sorgulatabilirim.	1	2	3	4	5
24. Öğrencilerimin estetik algılarını zenginleştirebilirim.	1	2	3	4	5
25. Öğrencilerimin iyi düşünülmüş estetik yargı vermelerinde onları eğitebilirim.	1	2	3	4	5
26. Öğrencilerimin estetik tavırlarını tanırım.	1	2	3	4	5
27. Öğrencilerimin estetik beğeni yargılarını geliştirebilirim.	1	2	3	4	5
28. Öğrencilerimin estetik yaşantılarını geliştirecek etkinlikler yapabilirim.	1	2	3	4	5
29. Öğrencilerimin bir sanat eserinden estetik haz almalarına katkı sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
30. İnsanların estetik eğilimi olup olmadıklarını ayırt edebilirim.	1	2	3	4	5
31. Sanat eserinin ana konusu hakkında bilgi verebilirim.	1	2	3	4	5
32. Bir resmin ortaya çıkardığı güzellik hazzını betimleyebilirim.	1	2	3	4	5
33. Öğrencilerimin estetik duyarlılığını artıracak etkinlikler yapabilirim.	1	2	3	4	5
34. Bir sanat eseri ile onu izleyenlerinin duygusal yaşantıları arasında ilişki kurabilirim.	1	2	3	4	5
35. Öğrencilerimin bir eseri neden güzel bulduklarını ortaya çıkaracak ölçütler tespit edebilirim.	1	2	3	4	5

1) Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek

2) Mezun olduğunuz lise türü: () Düz Lise () Güzel Sanatlar Lisesi

() Anadolu Lisesi () Meslek Lisesi Diğer (Belirtiniz).....

3) Alanınızla ilgili yayınları ne sıklıkla takip ediyorsunuz?

() Çok nadir () Ara sıra () Sık sık