

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
RESİM İŞ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ VE SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ KİŞİLİK
ÖZELLİKLERİNE GÖRE GÖRSEL SANATLAR DERSİNE YÖNELİK
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yasemin UZUN

**TRABZON
Ocak, 2017**

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
RESİM İŞ EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ VE SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ KİŞİLİK
ÖZELLİKLERİNE GÖRE GÖRSEL SANATLAR DERSİNE YÖNELİK
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Yasemin UZUN

Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce Yüksek Lisans
Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Danışmanı
Doç. Dr. Raif KALYONCU

TRABZON
Ocak, 2017

KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü' ne

**Bu çalışma jürimiz tarafından Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalında
YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 13/02/2017**

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Raif KALYONCU

Üye : Doç. Dr. Abdullah AYAYDIN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Şeyda ERASLAN TAŞPINAR

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Nevzat Yiğit

Enstitü Müdürü V.

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Yasemin UZUN

13/02/2017

ÖN SÖZ

Yüksek lisans eğitimim boyunca, tez konumun belirlenmesi ve geliştirilmesi dahil tezimin her aşamasında çok önemli katkıları olan, bilgi ve deneyimlerinden faydalandığım, her daim yolumu aydınlatan değerli danışman hocam Doç. Dr. Raif KALYONCU'ya emeklerinden, sabrından ve katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Tez yazım sürecinde bilgi ve deneyimlerini büyük bir özveriyle benimle paylaşan, yol gösteren, nicel analizlerde ve anket geliştirmede yardımını esirgemeyen sayın Prof. Dr. Hikmet YAZICI'ya teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca ilgi ve yardımlarından dolayı bölümümüz hocalarından Doç. Dr. Abdullah AYAYDIN'a, anket uygulama sürecinde değerli zamanını benimle paylaşan, bana öğrencilerine anket uygulama imkanı sunan Öğretim Görevlisi Kemal CİVELEK'e, anketime katılarak araştırmamda bana yardımcı olan Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında öğrenim gören KTÜ öğrencilerine teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen, her zaman yanımda olup moral ve motivasyonumu yüksek tutan kıymetli aile fertlerime ayrı ayrı teşekkürlerimi sunarım.

Yasemin UZUN

Ocak, 2017

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	V
ÖZET.....	VIII
ABSTRACT.....	IX
TABLolar LİSTESİ.....	X
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XI
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XII
1. GİRİŞ.....	1
1. 1. Araştırmanın Amacı.....	2
1. 1. 1. Araştırmanın Alt Amaçları.....	2
1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	3
1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	3
1. 4. Araştırmanın Varsayımları.....	3
1. 5. Tanımlar.....	4
2. LİTERATÜR TARAMASI.....	5
2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi.....	5
2. 1. 1. Sanat.....	5
2. 1. 1. 1. Sanat Eğitimi.....	9
2. 1. 1. 2. Sanat Eğitiminin Gerekliliği.....	13
2. 1. 2. Okul Öncesi Eğitimi ve Önemi.....	17
2. 1. 2. 1. Okul Öncesinde Görsel Sanatlar Eğitimi ve Önemi.....	23
2. 1. 2. 2. Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında Görsel Sanatlar Dersi İçeriği.....	26
2. 1. 3. İlköğretimin Önemi ve Sınıf Öğretmeni.....	27
2. 1. 3. 1. İlköğretimde Görsel Sanatlar Eğitimi ve Önemi.....	28
2. 1. 3. 2. Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında Görsel Sanatlar Dersi İçeriği.....	31
2. 1. 4. Kişilik.....	32
2. 1. 4. 1. Kişilik Yaklaşımları.....	35

2. 1. 4. 1. 1. Psikanalitik Yaklaşım.....	35
2. 1. 4. 1. 2. Ayırıcı Özellik Yaklaşımı.....	50
2. 1. 4. 1. 3. Biyolojik Yaklaşım.....	53
2. 1. 4. 1. 4. İnsancıl Yaklaşım (Hümanist Yaklaşım).....	55
2. 1. 4. 1. 5. Davranışsal/Sosyal Öğrenme Yaklaşımı.....	57
2. 1. 4. 1. 6. Bilişsel Yaklaşım.....	59
2. 1. 4. 2. Beş Faktörlü Kişilik Modeli.....	60
2. 1. 4. 2. 1. Nevrotizm (Duygusal Denge-Dengesizlik).....	60
2. 1. 4. 2. 2. Dışa Dönüklük.....	61
2. 1. 4. 2. 3. Deneyime Açıklık.....	61
2. 1. 4. 2. 4. Yumuşak Başlılık.....	62
2. 1. 4. 2. 5. Sorumluluk (Öz-disiplin).....	62
2. 1. 5. İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	62
2. 1. 5. 1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	63
2. 1. 5. 2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	69
2. 2. Literatür Taramasının Sonucu.....	71
3. YÖNTEM.....	72
3. 1. Araştırmanın Modeli.....	72
3. 2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	72
3. 3. Verilerin Toplanması	74
3. 3. 1. Veri Toplama Araçları	75
3. 3. 1. 1. Kişisel Bilgi Formu.....	75
3. 3. 1. 2. Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (GSDTÖ).....	75
3. 3. 1. 3. Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT).....	76
3. 3. 2. Veri Toplama Süreci.....	76
3. 4. Verilerin Analizi.....	77
4. BULGULAR.....	78
4. 1. Ölçek Uyarılama Çalışmalarına Yönelik Bulgular.....	78
4. 1. 1. Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin (GSDTÖ) Geliştirilmesi.....	78
4. 1. 1. 1. GSDTÖ'nün Kapsam Geçerliliği.....	78
4. 1. 1. 2. GSDTÖ'nün Yapı Geçerliliği.....	78
4. 1. 1. 3. GSDTÖ Güvenirlik Analizleri.....	80
4. 2. Araştırmanın Alt Amaçlarına Yönelik Bulgular	81

4. 2. 1. Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görsel Sanatlar Dersine Dönük Görüşlerinde Eğitim Gördükleri Bölümlerine Göre Anlamli Bir İlişki Var Mıdır?.....	81
4. 2. 2. Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Görüşlerinde Kişilik Özelliklerine Göre Anlamli Bir İlişki Var Mıdır?.....	81
4. 2. 3. Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Görüşlerinde Cinsiyetlerine Göre Anlamli Bir İlişki Var Mıdır?.....	82
5. TARTIŞMA.....	83
6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	86
6. 1. Sonuçlar.....	86
6. 2. Öneriler.....	87
6. 2. 1. Araştırmanın Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	87
6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	88
7. KAYNAKLAR.....	89
8. EKLER.....	94
9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ.....	101

ÖZET

Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kişilik Özelliklerine Göre Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Bu çalışmanın amacı; lisans döneminde Görsel Sanatlar Dersi alan Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmeni adaylarının bu derse yönelik görüşlerinde kişilik özelliklerinin etkili olup olmadığını belirlemektir.

Bu çalışmaya Trabzon ilinde bulunan Karadeniz Teknik Üniversitesi 2013-2014 eğitim-öğretim yılı Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinden oluşan toplam 344 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla üç farklı ölçek kullanılmıştır. Bunlardan birincisi, araştırmacı tarafından geliştirilen Bilgi Toplama Formudur. İkincisi yine araştırmacı tarafından geliştirilen Görsel Sanatlar Dersine Dönük Tutum Ölçeğidir. Üçüncüsü ise Bacanlı, İlhan ve Aslan tarafından geliştirilen Sıfatlara Dayalı Kişilik Testidir. Bu çalışma, nicel araştırma desenine uygun olarak hazırlanmıştır. Ölçeklerin psikometrik işleminde açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır ve elde edilen veriler üzerinde karşılaştırmalı istatistik ve korelasyon tekniklerinden yararlanılmıştır.

Yapılan çalışma sonucunda, Sınıf Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersine karşı tutumu, Okul Öncesinde öğrenim gören öğrencilere göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Okul Öncesi öğretmen adaylarının, *deneyime açıklık* ve *yumuşak başlılık* puanları arttıkça Görsel Sanatlar Dersine dönük tutumları da olumlu yönde gelişmektedir. Buna karşılık Sınıf Öğretmenliği Programında *okuyan öğrencilerin*, *dışadönüklük*, *deneyime açıklık*, *yumuşak başlılık* ve *sorumluluk* puanları arttıkça Görsel Sanatlar Dersine dönük tutumları da olumlu yönde artış göstermektedir. Cinsiyet değişkeni dikkate alındığında, Okul Öncesi Eğitim Programında okuyan kız ve erkek öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersine dönük görüşleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Buna karşılık Sınıf Öğretmenliği Programında öğrenim gören kız öğrencilerin puanı erkeklerinkine oranla anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Sonuç olarak yapılan analizler doğrultusunda Okul öncesi ve Sınıf Öğretmenliği öğrencileri arasında; bölüm, kişilik ve cinsiyet gibi değişkenler ile ilgili anlamlı ilişkiler gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sanat, Sanat Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimi, İlköğretimin Önemi, Sınıf Öğretmeni, Kişilik.

ABSTRACT

Examining the Opinions of Prospective Preschool Teachers and Classroom Teachers on the Visual Arts Course According to Their Personal Characteristics

The purpose of this study was to examine if the opinion of prospective Preschool and Classroom Teachers on the Visual Arts Course was affected by their personal characteristics.

The study was conducted in the academic year of 2013-2014 at the Karadeniz Technical University in Trabzon, with 344 participants who were prospective Preschool Teachers and Classroom teachers at the time. The data were collected by using an Information Collection Form and Visual Arts Course Attitude scale, both developed by the researcher and the Personality Test Based On Adjectives, developed by Bacanlı, İlhan and Aslan. This is a quantitative study in which an exploratory factor analysis was used to measure the psychometric scale. Comparative statistics and correlation techniques were used to analyse the obtained data.

The result show that prospective Classroom Teachers have a more positive opinion on the Visual Arts Course, compared to the prospective Preschool Teachers. The higher the grade points of the prospective Preschool Teachers for *openness to experience and tendermindedness* are, the more positive their attitudes are towards the Visual Arts Course. The higher the grade points of prospective Classroom Teachers are for *extroversion, openness to experience, tendermindedness and accountability*, the more positive their attitudes are towards the Visual Arts Course. No relevant difference is seen when the gender variables of prospective Preschool Teachers are compared. However, prospective female Classroom Teacher's grade points are relatively higher compared to the grade points of prospective male Classroom Teachers.

As a final result it can be said that there are significant differences between Preschool and Classroom Teachers when the variables of department, personality and gender are taken into account.

Keywords: Art, Art Education, Preschool Education, Importance Primary Education, Classroom Teacher, Personality.

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Psikoseksüel Gelişim dönemleri.....	44
2.	Öğrencilere Ait Bazı Tanımlayıcı Bulgular.....	73
3.	GSDTÖ'nün Faktör Analizi.....	79
4.	Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenliği Programlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin GSDTÖ Puanları Arasındaki Farklılıklar.....	81
5.	Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenliği Programlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin GSDTÖ Puanları ile Kişilik Özellikleri Puanları Arasındaki İlişkiler.....	82
6.	Öğrencilerin GSDTÖ'den Aldıkları Puanların Cinsiyete Dayalı Farklılıkları.....	82

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Freud'un yapısal zihin modeli buzdağı benzetmesi.....	37
2.	Ayırıcı özellik sürekliliği.....	50
3.	Eysenck'in kişilik boyutları (faktörleri).....	54
4.	Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi.....	56



KISALTMALAR LİSTESİ

- GSDTÖ** : Görsel Sanatlar Dersine Dönük Tutum Ölçeği
SDKT : Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi
DUDE : Duygusal Dengesizlik
DIDÖ : Dışa Dönüklük
DEAC : Deneyime Açıklık
YUBA : Yumuşak Başlılık
SORUM : Sorumluluk



1. GİRİŞ

Görsel Sanatlar Dersi öğrenciler için düşünsel, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor (devinişsel) etkinlikler içeren, bu sayede kendilerini özgürce ifade etmelerine olanak sağlayan çok yönlü bir eğitim aracıdır. Sanat eğitimi; bireyin duygusal dışavurumunda, kendisini tanımasında, kişiliğinin gelişmesinde, sosyalleşmesinde, iletişim becerilerinin artmasında, estetik algı becerisinin yükselmesinde, düşünme sisteminin ve yaratıcılığının gelişmesinde etkili olmaktadır. Bundan dolayı bireye okul öncesinden başlayarak ilkokulda ve hayatının her döneminde sanat eğitiminin verilmesinin yararlı olacağı bilinmektedir.

Sanat eğitimiyle, okul öncesi ve lise çağı arasındaki birey okul içi ve okul dışında katıldığı sanatsal uğraşlarda üretici olarak rol alır. Birey, sanatın pek çok alanına izleyici, değerlendirici ve hatta eleştirici olarak etkin bir şekilde katılabilir ve böylece sanatın insan yaşamındaki yerini algılar. Sanat eğitimi, çocuk ve ergeni sanatçı yapmayı amaçlamaz. Sanat, çağdaşlaşma süreci içerisinde yetişmekte olan kuşakları hayatın her alanında yaratıcılığa yönelten ders içi ve ders dışı etkinlikler bütünüdür (San, 1983: 216-217). Bireyler her yaşta farklı bilişsel, duyuşsal ve bedensel gelişim özelliklerine sahiptir. Görsel Sanatlar Eğitimi, bireyin bu özelliklerine göre şekillenir ve bireyin gelişimine her yaşta farklı katkılarda bulunabilir (Ayaydın, 2010: 188-189).

Bir meslek insanı olarak öğretmen, öğrenmeyi kılavuzlayan ve sağlayan kişi olarak tanımlanmaktadır. Her ne kadar öğrenme eylemi öğrenci tarafından gerçekleştirilse de öğrenci yaşantılarına bağlı olarak şekillenmektedir. Bu yaşantılarda öğretmen sürece dahil olmaktadır. Bu doğrultuda öğretmen, süreci yöneten, öğrenme yaşantılarını düzenleyen, istedik davranışların öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığını kontrol eden ve var olan durumu değerlendiren meslek insanıdır (Fidan ve Erden, 1998: 82). Bu nedenle sanat eğitiminde en önemli görev Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenlerine düşmektedir. Bireye verilen sanat eğitiminin kalitesi kadar bizi sanatla ilk tanıştıran ve yönlendirme yapan öğretmenler de önemlidir. Öğretmenlerin Görsel Sanatlar Dersine yönelik görüşlerinin ve tutumlarının ne yönde oluşunun bilinmesi eğitimin niteliği açısından önem teşkil etmektedir. Bunun yanında Görsel Sanatlar Dersine yönelik görüşlerin oluşmasında kişilik özelliklerinin ne düzeyde etkili olduğunun belirlenmesi bize önemli bilgiler sunacaktır.

Bu çalışmada, Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının kişilik özelliklerine göre Görsel Sanatlar Dersine dönük görüşlerinin belirlenmesi ortaya çıkan bulgular arasında karşılaştırma yapılması ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunu KTÜ öğrencileri oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla öğrencilere

bazı ölçekler uygulanmıştır ve ölçek analizleri bulgular kısmında ayrıntılı bir şekilde verilecektir. Çalışmanın literatür kısmında; sanattan, sanat eğitiminin önemi ve gerekliliğinden, okul öncesi ve ilköğretimdeki sanat eğitiminin öneminden, Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programındaki Görsel Sanatlar Dersi içeriğinden, kişilik yaklaşımlarından ve beş faktörlü kişilik kuramından bahsedilecektir. Yöntem kısmında, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci ve veri toplama araçlarına değinilecektir. Bulgular kısmında, ölçek uyarlama çalışmalarına yönelik bulgulara ve araştırmanın alt amaçlarına yönelik bulgulara yer verilecektir.

Bu araştırma Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında okuyan öğrencilerin kişilik özelliklerine göre Görsel Sanatlar Dersine verdikleri önemi ortaya çıkaracaktır. Aynı zamanda okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının, Görsel Sanatlar Dersine yönelik görüşlerinde cinsiyetlerine ve eğitim gördükleri bölümlerine göre bir farklılık olup olmadığı araştırılacaktır. Bu noktadan hareketle üniversitelerin Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programlarının düzenlenmesinde faydalı olabileceği düşünülmektedir. Günümüz kuşağının oluşmasında en büyük katkıyı sağlayan ve bireyin kişilik oluşumunun en kritik döneminde öğrencileri sanatla ilk buluşturan öğretmenlerin, Görsel Sanatlara bakış açısını ölçmek ve bu doğrultuda önlemler almak, sanatın öneminin kavratılmasına katkı sağlayacaktır. Aynı zamanda kişilik özelliklerine ve cinsiyetlerine göre bireyin Görsel Sanatlar Dersine yönelik görüşlerinde ne gibi farklılıklar olabileceği konusunda faydalı bilgiler sunacağı tahmin edilmektedir.

1. 1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının kişilik özelliklerine göre Görsel Sanatlar Dersine dönük görüşlerinin hangi yönde olduğunu incelemektir.

1. 1. 1. Araştırmanın Alt Amaçları

1. Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmeni adaylarının Görsel Sanatlar Dersine dönük görüşlerinde eğitim gördükleri bölümlerine göre anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının Görsel Sanatlar Dersine yönelik görüşlerinde kişilik özelliklerine göre anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Sınıf Öğretmeni adaylarının Görsel Sanatlar Dersine yönelik görüşlerinde kişilik özelliklerine göre anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Okul Öncesi Öğretmeni adaylarının Görsel Sanatlar Dersine yönelik görüşlerinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir ilişki var mıdır?

5. Sınıf Öğretmeni adaylarının Görsel Sanatlar Dersine yönelik görüşlerinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir ilişki var mıdır?

1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Bu araştırma Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinde okuyan öğrencilerin kişilik özelliklerine göre Görsel Sanatlar Dersine verdikleri önemi ortaya çıkaracaktır.

Çocukların sanatla tanışması örgün eğitim kapsamında okul öncesi eğitimle başlar ve ilköğretim eğitimiyle devam eder. Araştırmanın özellikle Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmeni branşları ile sınıflandırılması, bireyi sanatla tanıştıran ilk kişiler olmasından kaynaklıdır. Bu kişilerin sanata karşı geliştirdikleri bakış açıları ileride verecekleri Görsel Sanatlar Eğitiminde de muhakkak etkili olacaktır. Araştırmanın bir başka boyutu da bu bireylerin sahip oldukları kişilik yapılarının sanata karşı geliştirdikleri fikirlerde ne derece etkili olduğudur.

Çağdaş, kendini geliştirebilen, eleştirel düşünebilen ve yaratıcı birey yetiştirebilmek yine aynı özelliklere sahip öğretmenlerle ve eğitim sistemiyle mümkündür. Gün geçtikçe önem kazanan sanat eğitimi, çağdaş eğitim sisteminin önemli bir parçasıdır. Bu sebeple Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmeni adaylarının Görsel Sanatlara bakış açılarını ölçme gereği duyulmuştur. Aynı zamanda hangi yapıda kişilik özelliklerinin sanat alanında ne tür fikirlere sahip olduğu ve aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığı konusunda bazı sonuçlara ulaşılması amaçlanmıştır.

Görsel Sanatlar Eğitiminin verilmesinde Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenlerinin rolü göz önüne alındığında Sanat Eğitime dair eksik, yanlış ve yetersiz bilgilerin tespit edilerek bu yetersizliklerin giderilmesinde çözüm önerileri ve fikirler sunacağı için önemlidir. Aynı zamanda gelecek nesillerin eğitim kalitesi açısından da önem teşkil etmektedir.

1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı içerisinde Trabzon ilinde bulunan Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi örgün ve ikinci öğretimde öğrenim gören üçüncü sınıf Okul Öncesi ve dördüncü sınıf Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencilerini kapsamaktadır.

1. 4. Araştırmanın Varsayımları

1. Bireylerin ölçeklere tarafsız ve objektif cevap verdikleri varsayılmaktadır.
2. Ölçme aracının uygulandığı katılımcı sayısının yeterli olduğu varsayılmaktadır.

1. 5. Tanımlar

Sanat: Her bir sanatçıda aynı olan, hoş gitmek isteği vardır ve sanat, hoş giden biçimler yaratma gayretidir (Read, 2014: 11).

Sanat Eğitimi: Sanat eğitimi; kişinin duygularını, düşüncelerini, izlenimlerini, yetenek ve yaratıcılığını estetik bir düzeye çıkartmak ve bu düzeyde bir anlatıma ulaştırabilmek amacıyla yapılan eğitim faaliyetlerinin tümüdür (Yolcu, 2009 :90).

Kişilik: "Kişilik, bireyin kendisinden kaynaklanan tutarlı davranış kalıpları ve kişilik içi süreçler olarak tanımlanabilir" (Burger, 2006: 23).



2. LİTERATÜR TARAMASI

2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

2. 1. 1. Sanat

İnsanoğlunun dünyada bir yer edinmesiyle birlikte sanat da insan hayatına girmiştir. Eski çağlardan günümüze aktarılan mağara resimleri, arkeolojik ve tarihi eserler; ilk insanların da estetik kaygıya ve duyguya sahip olduklarını, aynı zamanda zeki ve yetenekli olduklarını gösterir. Tesadüfi ya da bilinçli olarak ilk insanlar doğayı taklit yoluyla sanat yapmaya başlamışlardır. İlk çağlarda insanları sanat yapmaya iten dürtü belki ihtiyaç belki can sıkıntısıydı fakat her ne sebeple olursa olsun ilk insanlar, estetik kaygıdan uzak değillerdi. Becer'e göre milattan önce 15.000'li yıllara ait gerek Güney Fransa'da Lascaux'da bulunan mağaralardaki gerekse Kuzey İspanya'da Altamira'da bulunan mağaralardaki boğa ve bizon betimlemelerinde şaşırtıcı bir stilizasyon ustalığı gizlidir (Becer, 2002: 84). Mağara resimlerinin en eskileri milattan önce 25.000 ile 20.000 yıllarına aittir. Yani insanlar, yazmaya başlamadan önce resim yapmaya başlamıştır. Bilinen en eski yazının resim kökenli olduğu da düşünülürse sanatın iletişim amaçlı kullanımının ilk insanlara kadar uzandığını da söyleyebiliriz.

"Bireyin duygularını ifade etme eylemini ilk insanın varlığına kadar götürmek mümkündür. İlk insanların korkularını, sevinçlerini, av törenlerini, ritüellerini kısacası yaşadıkları durumları ifade etmek için mağara duvarlarına resim yaptıkları bilinmektedir" (Akalin, 2013: 353). İlk insanlığın mağara duvarlarına çizimler yapmasındaki dürtü ile günümüz modern sanatçıların sanat yaparak üretme dürtüsü temelde ortaktır. Her ikisi de insanlığın çevresinde iz bırakma, çevresini şekillendirme, bir sonraki kuşağa yol gösterme gibi temelde aynı görüşü taşımaktadır. Yani sanat yapıtlarında ve sanat nesnelerinde çevre, yönlendirici, tetikleyici bir unsur olarak belirmektedir (Erbay, 2004: 47).

İnsanoğlu yüzyıllardır resim çizer, beste yapar, yazı yazar, heykel yontar. Bu ve buna benzer insana özgü olan entelektüel aktiviteler birer eser niteliğinde ise gelecek kuşaklara aktarılır. Bu aktarıшта, genetik materyalin bir sonraki nesle aktarılma kaygısı yoktur. O halde neslin devamını sağlama dürtüsünün ötesinde, insanoğlunun yaşam boyu resim yapmak, heykel yontmak ve beste yapmak gibi entelektüel bir çabanın içine sokan farklı bir şey vardır (Paktuna-Keskin, 2007: 9). Sonuç olarak sanat, insan hayatında bir gereksinimdir. İnsanlık tarihine baktığımızda, en başından beri sanatın bizlerin bir parçası olduğunu görürüz. İlk insanların söyledikleri ilk şarkılardan, yaptıkları ilk danslardan ve

avcıların avladıkları hayvanları mağara duvarlarına resmetmelerinden, anne ve babaların çocukları için ilk kahramanlık hikayelerini anlatmaya başlamalarından bu yana sanat; insan yaşantısının betimlenmesini, anlatılmasını ve kökleştirilmesini sağlamıştır. Nasıl ki hava olmadan nefes almak düşünülemez ise bugün artık sanatsız bir toplum düşünülemez (Özsoy, 2007: 19).

İnsanlar farkında olarak ya da olmayarak yaşamlarının her anında bazen az bazen yoğun bir biçimde sanat ile ilişkilidirler. Çünkü insanlar günlük yaşamlarında, doğrudan veya dolaylı olarak muhakkak bir sanat nesnesi ile yüz yüze gelirler. Okuduğumuz kitabın kapağı, marketlerdeki ürünlerin ambalajları, ev dekorasyonunda kullandığımız çini bir vazo, tiyatrodaki izlediğimiz bir oyun, evimizin duvarına astığımız bir yağlıboya tablo, dinlediğimiz müzik ve benzeri birçok şey bunun göstergesidir. Bu gerçeklik, sanatın insan yaşamında ve onu çevreleyen her ortamda sürekli var olduğunun kanıtıdır (Mercin, 2011: 1). Buradan da anlaşıldığı üzere, giydiğimiz kıyafetlerden tutun da, yediğimiz makarnanın ambalajına kadar günlük hayatta ihtiyaç duyup kullandığımız hemen her nesne, bir tasarımcının elinden geçmektedir. Bu sebeple sanatı hayatımızdan bağımsız bir olgu olarak düşünmemiz mümkün değildir.

Doğayı ve çevresini sürekli gözlemleyen ve içinde yaşadığı ortamı anlamaya ve çözmeye çalışan insan, tarih sahnesine çıktığı andan günümüze kadar bilimde, teknikte, sanatta birçok başarıya imza atmış; zaman zaman olayların seyrini, zaman zaman da doğanın dengesini bilerek ya da bilmeyerek değiştirmiştir (Yolcu, 2009: 1). Sanat, her yeni kuşağı bir önceki kuşağa bağlayan, bu şekilde insanlığın sürekliliğini sağlayan önemli alanlardan biridir. Bu işlevini, yeni kuşağı birçok açıdan bilgilendirerek, eğiterek kanıt sunarak yapmaktadır. Yani sanatın temel fonksiyonlarından biri insanlık tarihini bize bildirmek, kim olduğumuzu, nereden geldiğimizi ve neye inandığımızı anlamamıza yardımcı olmaktır (Özsoy, 2007: 19). Arkeolojik kazılardan çıkan her bir tarihi eser, geçmişten günümüze kadar gelen her bir tablo, tarihimizi bize gösteren birer kanıt niteliğindedir. Keşfedilen ufak bir eser, bilinen tarihin unutulup yeniden yazılmasına dahi sebep olabilir. Bu özelliğiyle sanat, tarih alanına da büyük hizmet sunmaktadır.

Tarihsel süreç içinde her topluluk zamanla kendine özgü bir sanat anlayışı geliştirmiştir. “Nerede bir insan topluluğu varsa, orada yaşamı gerekli kılan maddi hayatın yanı sıra sezginin, bilinçaltının, içgüdüsellüğün bir etkisi olarak sanat kendini göstermiştir” (Artut, 2004a: 11). Bu doğrultuda sanat; belli bir çevredeki, belli bir seviyedeki, belli bir çağdaki, belli bir topluluğun kendini biçim ile anlatış tarzı da sayılabilir ve o topluluğu en doğru şekilde temsil etme değeri taşır (Yolcu, 2009: 9). Atatürk’ün “Sanatsız kalmış bir milletin hayat damarlarından biri kopmuş demektir.” sözünden hareketle şu kaniya varabiliriz: Eğer bir millet, geçmişini geleceğe sağlıklı bir şekilde taşımak, geçmiş ile

gelecek arasında sağlam bir köprü kurmak ve estetik değerleri paylaşmak istiyorsa mutlaka kendi sanat ve kültür değerlerine önem vermeli ve onu sürekli canlı tutarak geliştirmelidir (Mercin, 2011: 3).

Sanat, yapı olarak Arapça kökenli bir kelimedir. Sanat sözcüğü Arapçada amel yani iş ve yapma anlamına gelen "sun" kökünden türetilmiştir. "Sun" un sözlükte, bir iş meydana getirmek ve bir maddeye zihinde tasarlanan şekli vermek olarak tanımlanmaktadır. Sun kelimesi, hayran olunacak bir kudret eseri anlamında olduğundan, akıl ve zeka kullanarak insanların yaptığı şeyler için ise zaman içerisinde "sanat" kelimesi kullanılır olmuştur (URL-1, 2015; Yolcu, 2009: 5).

"Barnard'a göre sanat, masum, tarafsız ya da nesnel bir terim değildir; farklı toplumlarda, farklı zaman ve yerlerde, farklı insanlar tarafından, çok farklı şekillerde tanımlanmıştır" (Yolcu, 2009: 7). "Sanatın kesin bir tanımını yapmak mümkün değildir. İnsanoğlunun bilinen yazılı tarihinin başından beri önemli bir olgu olan sanatı, düşünürler ve sanatçılar farklı olarak algılamış ve ifade etmişlerdir" (Özsoy, 2007: 22). Bilim gibi kesin hatlara sahip olmayan ve fazlasıyla geniş bir alanı kapsayan sanatın, tek ve eksiksiz bir tanımını yapmak imkansız görünmektedir. Sanatın açıklaması yapılırken birçok kavramla karşılaşılmaktadır. Bu sebeple sanatı açıklamaya çalışan bilim insanları, felsefeciler, estetikçiler ve sanatçılar uzun denemeler sonucunda yüzlerce tanıma ulaşmışlardır. Bu tanımlardan bazıları herkesin ve her sanat alanının kabul edebileceği tanımlar iken bazıları da öznel tanımlardır.

Ünlü sanat tarihçisi Herbert Read'e göre her bir sanatçıda aynı olan hoşça gitmek isteği vardır ve ona göre sanat, hoşça giden biçimler yaratma gayretidir. Bu biçimler bizim güzellik duygumuzu okşar ve güzellik duygumuzu okşayan da duygularımız arasındaki biçim bağlantılarının ahengi ve birliğidir. Read "sanat" sözcüğünün daha çok "plastik" ve ya "görsel" sanatlara bağlandığını, ancak edebiyat ve müzik sanatlarını da içine alan tüm sanatları kapsayan geniş bir tanımın yapılmasının en doğrusu olacağını savunur (Read, 2014: 11). "Sanat bir anlatım aracıdır; dil ifade için nasıl mürekkep, kağıt, baskı makinesi vb. kullanıyorsa sanat da kendi malzemesiyle birçok mesajlar taşır. Başlıca sanat faaliyetlerinin hepsi de bize bir şeyler anlatmaya çabalar" (Buyurgan ve Buyurgan, 2007: 16).

Thomas Munro'ya göre sanat, doyurucu estetik deneyimler oluşturmak amacıyla dürtüler yaratma becerisidir. Bu doyurucu estetik yaşantı illa ki bir güzellik etkisi oluşturmak mecburiyetinde değildir. Yani modern anlamda sanat tanımlaması güzel olmayı da içerebilir. Bazen bir toplumun çok önemseydiği, kendilerine göre güzel olan olgular, bir başka toplumda hoş karşılanmayabilir. Bu sebeple sanat kavramı bilinenlerin ötesinde çok daha geniş bir anlam taşır (Buyurgan ve Mercin, 2005: 21). Ünlü sanat

tarihçisi ve eleştirmen Gombrich'e göre, "sanat" diye bir şey yoktur. Sadece sanatçılar vardır. Eski zamanlarda insanlar renkli toprakla mağaraların duvarlarına kabaca bizon resimleri çiziktiriyordu, bugün de bazıları boya satın alıp duvar ya da tahta perdeleri resimliyorlar ve daha pek çok şeyler üretiyorlar. Ona göre tüm bu etkinlikleri sanat diye tanımlamakta bir sakınca yok. Yeter ki bu sözcüğün yer ve zamana göre değişik anlamlar kazanabileceği unutulmasın (Gombrich, 2013: 15). Ünlü düşünür Tolstoy'a göre, insanın bir zamanlar yaşamış olduğu duyguyu kendinde canlandırdıktan sonra aynı duyguyu başkalarının da hissedebilmesi için hareket, ses, çizgi, renk veya kelimelerle belirlenen biçimlerle ifade etme ihtiyacından sanat ortaya çıkmıştır (Tolstoy, 2004: 162). Buradan da anladığımız üzere sanat aynı zamanda bir iletişim aracıdır ve sanatçı ortaya koyduğu ürünler ile kendini ifade etmek ve bu ürünleri insanlarla paylaşmak ister.

Platon'a göre içinde bulunduğumuz dünya (duyular dünyası), gerçek olan idealar dünyasının yansımasıdır. Bu durumda doğadan, insandan ve nesnelere esinlenen sanatçı ideaların öykünmesi olan şeyleri taklit etmiş olur. Yani Platon'a göre sanat, taklidin taklididir. İkinci elden bir mimesistir (taklit) ve bizi gerçek olandan uzaklaştırır. Böylece sanat insanın asıl amacı olan idealara ulaşma yolunu bize kapatmış olur (San, 2008: 40). Bu fikriyle Platon, sanatın değersiz bir uğraş olduğunu dile getirmeye çalışmıştır. Sanatın insanlara kazandırdığı herhangi bir fayda olmadığını düşünerek bu kaniya varmıştır. Sanatın taklit olduğu düşüncesinden uzaklaşıp toplumsal ve duygusal boyutuna değinmemiştir. Sanatı sadece kendi felsefi düşüncesi çerçevesinde değerlendirmiş, tek bir amaca indirgemiş ve diğer bütün işlevlerine gözlerini kapatmıştır.

Platon'un öğrencisi olan Aristo'ya göre sanatçı, Platon'un sandığı gibi insanları gerçeklikten uzaklaştıran, sahte bilgiler sunan değil; insanlara hayatı açıklayan kişidir (Moran, 1983'ten aktaran: Özsoy, 2007: 23). Ona göre, Platon'un duyu dünyasının dışında var olduğunu söylediği idealar aslında duyu dünyasındadır. Biçim ve madde sürekli bir aradadır ve duyu dünyasındaki nesnelere biçim ve maddenin birleşmesi oluşturur. Bundan dolayıdır ki sanatçının yansıttıkları duyu dünyasından olmakla beraber genel olanı açıklayabilir (Özsoy, 2007: 23). Aristo'ya göre sanatçı gerçekliği olduğu gibi taklit etmez. Tarih yazarı, "olmuş"u anlatır, taklit eder, olduğu gibi yansıtır fakat sanatçının yaptığı basit bir taklitten çıkmakta, üretmek ve yaratmak şekline bürünmektedir (San, 2008: 45). Buradan da anlaşıldığı üzere Aristo sanatın bizi gerçekliğe ulaştıran bir yaratma becerisi olduğunu düşünmekte ve Platon'un aksine sanatı desteklemektedir.

Bir iletişim aracı olan sanat, insan yaşantısı ile bütünleşen, toplumsal değer ve ideallerin belirlenmesinde, hayata geçirilmesinde önemli bir araçtır. Hegel, sanatsal etkinliğin bilinç dışı bir etkinlik olduğunu söyler. Ona göre sanatın bir ucu insana, öteki ucu doğaya bağlıdır ve sanatı, "ruhun madde içindeki görünümü" şeklinde tanımlar. Yani

sanat, insan ile doğadaki nesnel gerçekler arasındaki estetik ilişkidir (Artut, 2004a: 18). Sanat vazgeçilmez bir gereksinimdir. Çünkü sanat; insanın psikolojik ve fizyolojik yapısındaki boşluğu dolduran, insanın ruhsal, zihinsel, duygusal ve fiziksel gereksinimlerini karşılayan, sanatçısına ve tüketicisine mutluluk veren bir olgudur (Mercin, 2011: 1). "Sanat, bireyin duygusal dışa vurumunun, kendisini tanımasının, kişiliğinin gelişmesinin ve sosyalleşmesinin en önemli aracıdır" (Artut, 2004b: 22).

2. 1. 1. 1. Sanat Eğitimi

Hiç şüphesiz ki eğitim, bir toplumun yeniliklere ve çağdaş uygarlığa ayak uydurmasının en önemli araçlarından biridir. Bireyin yaratıcılığının ortaya çıkarılması ve kendini ifade etmesinin sağlanmasında eğitimin rolü tartışılmaz. Eğitim insana yapılan uzun vadeli bir yatırımdır ve sanat, eğitimle geliştirilip yaygınlaştırılabilir. Aynı zamanda toplumların sanat ve sanatçıya verdiği önem ve destek, sanatın eğitime ne derece yansıtıldığı ile doğru orantılıdır (Özsoy, 2007: 25). Bilim ve teknolojinin büyük bir yarış içerisinde olduğu günümüzde, ulus olarak ön saflarda olabilmek, nitelikli nesiller yetiştirmekle mümkün olacaktır. Dünyanın neresinde doğarsa doğsun her çocuk sağlıklı beden, ruh ve zihin sağlığına sahip bir biçimde yetiştirilme, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda en üst düzeye kadar ilerleme hakkına sahiptir. İnsan yaşamının ilk yıllarında alacağı doğru eğitim, onun daha sonraki tüm yaşamını olumlu yönde etkileyecektir (Yaşar, 2000: 9).

Çağdaş toplumların amacı, bireylerin mutlu ve huzurlu yaşamasını sağlamak olmalıdır. Yaratıcı ve çok yönlü düşünebilen, düşüncelerini aktarabilen, başkalarının düşüncelerine saygı duyabilen, dayatmaları olduğu gibi benimsemeyen ve mutlak doğru olarak kabul etmeyen, eleştiren ve sorgulayan çağdaş insan ancak çağdaş bir eğitimle yetişebilir. Çağdaş eğitim sisteminin en önemli parçalarından birini de sanat eğitimi olarak düşünebiliriz.

Eğitim, her alanda olduğu gibi ilgi ve sevgi temeline dayandırıldığı zaman istenilen başarıya ulaşılabileceği kuşkusuzdur. Sanat eğitimi, sevgi ve saygıyı, öğrencinin kendini özgürce ifade etmesi ilkesi ile bütünleştirme ve bunları soyut kavramlar olmaktan çıkararak yaşamın her alanına dahil etme sorumluluğunu üstlenir (Pekmezci, 2014: 7). İster yaygın ister örgün eğitimde olsun, sanat daima yaşamın içerisinde olmalıdır. Sanat, insanı yaratıcı, üretken, kültürlü, duyarlı, eğlenceli ve farklı kılar. Sanat aynı zamanda bir dünya görüşü oluşturmamız, doğayı algılamamız, eğitim ve kültür seviyemizle ilgilidir. Sanat, içinde barındırdığı yaratıcı kimliği ile her zaman çağdaştan, yeniden, bilimden, teknolojiden, kısacası gelişmeden yana olmuştur. Teknolojideki ve bilimdeki gelişmelerin

insana uyarlanmasında sanat büyük rol oynar. İşte bu ve bunun gibi nedenlerden dolayı sanatın hayatı yaşanır kılmasındaki önemi unutulmamalıdır (Çakır-İlhan, 2009: 45).

Sanat eğitimiyle, okul öncesi ve lise çağı arasındaki birey okul içi ve okul dışında katıldığı sanatsal uğraşlarda yapıcı ve üretici olarak rol alır. Sanatın yaşına göre kendini ilgilendirebilecek pek çok alanına izleyici, değerlendirici ve hatta eleştirici olarak etkin bir şekilde katılabilir ve böylece sanatın insan yaşamındaki yerini algılar. Sanat eğitimi, çocuk ve ergeni sanatçı yapmayı amaçlamaz; çağdaşlaşma süreci içerisinde yetişmekte olan kuşakları hayatın her alanında yaratıcılığa yönelten ders içi ve ders dışı etkinlikler bütünüdür (San, 1983: 216-217).

“Sanat eğitimi, yeni bir tanım olarak görünse de, terimin kavram ve kapsam olarak tam yerine oturduğu söylenemez” (Yolcu, 2009: 88). Geçmiş yıllardan günümüze kadar sanat eğitimi ile ilgili pek çok terim kullanılmıştır. Bunlardan bazıları şunlardır: sanat öğretimi, estetik eğitimi, resim- iş eğitimi, görsel sanatlar eğitimi, plastik sanatlar eğitimi, sanat yoluyla öğretim, resim eğitimi, temel sanat eğitimi. Sanatı konu alan eğitimi kastetmek amacıyla kullanılan bunun gibi terimler çoğu zaman kavram kargaşasına sebep olmaktadır. Geniş anlamda düşünürsek sanat eğitimi, güzel sanatlar diye tabir ettiğimiz sanatın tüm dallarını konu alan okul içi ve okul dışı yapılan yaratıcı etkinliklerin tümüdür. Bizim üzerinde duracağımız kısım, sanat dallarından plastik sanatları konu alan sanat eğitimidir. Yani en dar kapsamıyla Görsel Sanatlar Eğitimi olarak konumuzu sınırlandırabiliriz.

Okullarımızda da ders olarak sanat eğitimi terimi tam olarak oturmuş sayılamaz. Plastik sanatlar ve tasarım ile ilgili yapılan eğitim-öğretim etkinlikleri için okullarımızdaki derslerin adı; ilköğretimde “resim-iş”, ortaöğretimde “resim”, meslek liselerinde “resim”, “grafik” , “seramik”, “tekstil” biçimindeydi. Görüldüğü gibi bu derslerin içeriğinde iki ve üç boyutlu sanatsal çalışmalar vardır. ”resim“ ya da “resim-iş” adlandırmalarının, bahsettiğimiz kapsamı ifade etmediği ve eksik kaldığı ortadadır. Bu nedenle, içeriğinde resim, heykel, grafik, müze eğitimi, tasarım gibi iki ve üç boyutlu sanatsal uygulamaların yanı sıra estetik, sanat tarihi ve eleştiri gibi alanlar ile ilgili etkinliklerin yer aldığı bir dersin adı bu etkinlikleri kapsayabilmelidir. Ülkemizde, bu konu ile ilgili olarak 1992’den bu yana çeşitli toplantılar düzenlenmiş ve yayınlar yapılmıştır. Son olarak 2005 yılında Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı başkanlarının birkaçının Ankara’da yaptığı toplantıda konu tartışılmış ve ilköğretimdeki dersin adı “Görsel Sanatlar” olarak değiştirilmiştir. 2006’dan itibaren sanata ilişkin ders olarak kullanılan “Görsel Sanatlar Eğitimi” terimi günümüzde hala geçerlidir (Yolcu, 2009: 89-90).

“Sanat eğitimi, bireyin tüm ruhsal ve bedensel eğitimi bütünlüğü içinde estetik kaygı, düşünce ve görüşlerinin geliştirilmesini yetenek ve yaratıcılık gücünün olgunlaştırılmasını,

sanatsal değerlere hoşgörü ile yaklaşma çabasını esas alır” (Artut, 2004a: 91). Yolcu(2009)’ya göre sanat eğitimi, kişinin duygularını, düşüncelerini, izlenimlerini, yetenek ve yaratıcılığını estetik bir düzeye çıkartmak ve bu düzeyde bir anlatıma ulaştırabilmek amacıyla yapılan eğitim faaliyetlerinin tümüdür.

Sanat doğası gereği simge yüklü bir dünyaya sahiptir. İnsanların, bu simgelerin taşıdığı mesajı alabilmeleri için simgelere anlam yüklemeleri gerekir. Halk arasında “sanattan anlamak” diye tabir edilen şey, esasında sanatın dilini bilmektir. Görsel sanat okur-yazarlığı ne kadar ileri düzeyde ise sanattan alınan zevk de o kadar ileri düzeydedir (Ayaydın, 2011: 113). Sanat eğitiminin görsel becerilerin kazanımındaki rolü yadsınamaz. günümüzde görsel beceriye sahip olan öğrencilerin başarılı olması sanat eğitiminin hedeflerini genişletmekte ve önemini de arttırmaktadır. Sanat eğitimi, öğrencilerin çevrelerindeki görsellerle kuracakları ilişkileri güçlendireceği için görsel farkındalıklarını ve görsel okur-yazarlıklarını destekleyecektir. Bu sayede bireyler, görselleri anlamlandırabilir ve evrensel olan görsel dili kullanabilirler (Eraslan-Taşpınar, 2016: 336).

Sanat daha çok duyguya hitap eder. Bu sebeple sanat eğitimi insanlarda duyarlılık sınırlarını zorlar ve o sınırların daha da genişlemesini sağlar. Bu doğrultuda insan kendini tanıma ve kişi olabilme yolunda daha bilinçli ilerler (Erinç, 2000). Tüm özellikleriyle sanat eğitimi, genel eğitimin önemli bir disiplini olarak kabul edilebilir. Bundan dolayıdır ki yeni nesiller, hayatın içersinde her türlü düzensizlikten rahatsızlık duyan, yaşadığı çevreyi güzelleştirmeyi sağlayacak estetik kaygıya sahip bireyler olarak yetiştirecektir (Kalyoncu, 2012: 473).

Çağdaş sanat eğitimi ustalık ve beceriyi amaçlamaz, sadece yetenekli bireyler için değil herkes için gereklidir. İnsanın yaratıcı güç ve birikimlerini açığa çıkararak estetik kaygı ve düşünce potasında gelişmelerini esas alır. Sanat eğitimi, insanların sanata ilişkin ön yargılarını kırar; bireyleri sanattan anlayan, sanat destekçisi, estetik duyguları olan, seçkin sanat tüketicisi olarak yetiştirmeyi amaçlar (Artut, 2004a: 92).

Sanat eğitiminin amacına uygun ve verimli olabilmesi bir takım önemli faktörlerle mümkündür. Nitelikli bir sanat eğitimi; sanat eğitiminin önemini farkında olan bir bakış açısı ve dünya görüşü, çağın değişen ve gelişen şartlarına göre kendini güncelleyen bir öğretim programı, nitelikli sanat eğitimcisi, günümüzün en önemli sorunu olan yeterli ders saati, amaca uygun fiziki donanın ve araç-gereç ile gerçekleşir.

Sanat eğitiminin öneminin bilinmesi bu alanda atılacak en önemli adımdır. Ülkemizde eğitim denilince akla gelen matematik-fen eğitimidir. Günümüzde pek çok okul fen derslerine zaman ayırabilmek için resim derslerini, programdan çıkartmaktadır. Oysaki Albert Einstein’a göre hayal gücü bilgiden önemlidir. Hangi mesleğe yönelirse yönelsin, amacına yönelik sanat eğitimiyle yetişmiş ve estetik beğeni kazanmış bireylerin

kendilerine ve toplumlarına katkıları daha fazla olacaktır (Buyurgan ve Buyurgan, 2007: 17-18). Ulusal eğitim sistemimizin sürekli değişmesi, uzun vadede insan yetiştirme amacını olanaksız kılmaktadır. Problemlere kısa zamanda tek yanlı çözümler aranması eğitimde ağırlığın sürekli fen ve matematik alanlarına verilmesi sanat eğitimini disiplinler dışı boş zaman uğraşı konumuna getirmiştir (Kırıçoğlu, 2005: 1).

Nitelikli bir sanat eğitimi, çağın değişen ve gelişen şartlarına göre kendini değiştiren ve yenileyen bir öğretim programı ile mümkündür. Öğretim programları alanında uzman kişiler tarafından hazırlanmalıdır. Sanat eğitimi programı bireyi tek yönlü geliştirmeyi hedeflememelidir. Sanat tarihi ile kendi kültürünü ve dünya sanatını tanıtmalı, estetik ile sanatın ve güzelliğin doğasını sorgulama anlama yetisi kazandırmalı, eleştiri ile sanat eseri okur-yazarlığını geliştirmeli, müze eğitimiyle sanatı, tarihi, kültürü, bilimi, kısacası insan yaşamına ait her şeyi yaşatarak öğretmelidir (Buyurgan ve Buyurgan, 2007: 18).

Sanat eğitiminde en önemli faktörlerden birisi de, nitelikli sanat eğitimcisidir. Ülkemizde, okul öncesinde ilgili dersler ana sınıfı öğretmeni, ilköğretim birinci kademedeki ise sınıf öğretmeni tarafından verilmektedir. Eğitim öğretim hayatının en kritik döneminde olan okul öncesi ve birinci kademe öğrencileri için öğretmen yeterli donanıma sahip olmalıdır. Çocuğu, çizgisel ve zihinsel gelişimi doğrultusunda yönlendirebilmeli, yeterli teorik ve uygulama bilgisine sahip olmalıdır (Buyurgan ve Buyurgan, 2007: 19). Pablo Picasso'nun "Her çocuk bir sanatçıdır. Asıl sorun çocuğun büyüüp gelişmesi sürecinde bir sanatçı olarak nasıl korunabileceğidir." şeklindeki sözü tam da bu konunun önemine vurgu yapmaktadır.

Sadece sanat eğitimi için değil eğitimin her alanında öğrenme ortamı etkin rol oynar. Verimli bir sanat eğitimi için atölyeye ihtiyaç vardır. Ülkemizde çoğu okullarda Görsel Sanatlar Eğitimi dersi sınıflarda yapılmaktadır. Öğrenciler sınıf ortamında özgürce çalışamaz, çünkü bir sonraki ders için (Türkçe, Fen Bilgisi, Matematik) sınıfı temiz bırakma kaygısı içerisinde. Aynı şekilde öğrencilerin yaşadığı zaman kaygısı da özgürce çalışmalarına engel olmaktadır (Buyurgan ve Buyurgan, 2007: 20-21). Nitelikli bir sanat eğitimi verebilmek adına Görsel Sanatlar Dersi için yeterli ders saatine ihtiyaç vardır. Günümüz eğitim sisteminde Görsel Sanatlar Dersi, kırk dakika olan bir ders saattir. Yani her bir sınıf haftada sadece bir ders saati Görsel Sanatlar Dersi işlemektedir. Daha çok uygulamaya, yaparak yaşayarak öğrenmeye dönük olan bu ders için bir ders saati yeterli değildir ve Görsel Sanatlar öğretmenleri bu durumdan hoşnut olmadıklarını sürekli dile getirmektedirler. Çocukların malzemeleri ile birlikte derse hazır bir duruma gelip, gerekli uygulamayı yapıp, çalışma masasını ve araç gereçlerini temiz ve düzenli bir şekilde toparlayıp bir sonraki derse hazır olabileceği bir zaman dilimine ihtiyacı vardır.

Yeterli zaman sağlanırsa çocuk, çalışmasını yetiştirme konusunda zaman kaygısı yaşamaz, özgür ve rahat bir şekilde çalışmasını ortaya koyar.

Görsel Sanalar Eğitimi, uzun yıllar okullarda hak ettiği değeri bulamayan bir ders olmuştur. Bir disiplin alan olmaktan çok bir boş zaman uğraşı, derslerden sıkılan çocukların rahatlayacağı bir zaman dilimi olarak düşünülür. İnsanları sanat eğitimi adına bu olumsuz tutuma iten nedenlerden biri sanatın bir us uğraşı değil el uğraşı olduğunu düşüncesidir. Oysaki çoklu zeka kuramı göz önüne alındığında; güçlü imgeler edinme, "us"ta bu imgeleri ayırıştırıp birleştirerek renk, biçim, doku, form, uzam gibi sanatsal değerlere dönüştürme ve nitelikli sonuçlara yönelik sorun çözme, ussal bir uğraştır. Yani sanat bir zeka ürünüdür (Kırıçoğlu, 2005: 5).

Sanatı okul programlarının süsü haline getiren bir öteki neden ise "yetenek" sorunudur. Halk içindeki yaygın kaniya göre yetenek bir Tanrı vergisidir. Bazısında var bazısında yoktur. "Sanat bir yetenek dersidir"; "Herkes resim yapamaz"; "Benim bu alanda hiç yeteneğim yok"; gibi savlarla bu alandaki bilgisizliğimizi kapatmaya çalışırız. Sanatı ikinci plana iterken, kalıtsal olarak varlığına inandığımız yeteneğin fen ya da matematik dersi için de geçerli olabileceğini hiç düşünmeyiz. Hatta aynı zeka alanına sahipmiş gibi tüm çocuklardan bu derslerde aynı üstün başarıyı göstermesini bekleriz. Okullarımızdaki bu ön yargı yeteneksiz öğrenciler için sanat öğretimine gerek yoktur yanılığını ortaya çıkarır. Kaldı ki sanat, görme, anlama, deneyim ve yaratma süreci olarak bu alanda yetenekleri sınırlı olanlar için de gerekli bir derstir (Kırıçoğlu, 2005: 5-6).

2. 1. 1. 2. Sanat Eğitiminin Gerekliliği

Ulus olarak amacımız çağdaş uygarlık düzeyinin üzerine çıkmak ve bu doğrultuda nesil yetiştirmektir. Bunun için kaliteli ve gerçekçi bir eğitim sistemine ihtiyaç vardır. Bilim teknoloji ve sanattan uzak çağdaş bir eğitim sistemi düşünülemez. Sanat da bilim de teknoloji de hayata ve topluma hizmet eder. Yani bilim eğitimi kadar sanat eğitimi de gereklidir. Teknolojik hakimiyetin yaşandığı günümüz tarihinde çağı yakalamanın ve yükselmenin tek yolu, araştıran, sorgulayan, üreten yaratıcı ve eleştirel düşünme yeteneğine sahip olan kaliteli nesiller yetiştirmektir. Bunu amaçlayan eğitim sisteminde sanat eğitiminin önemi büyüktür.

Sanat, insanın vazgeçemediği ihtiyaçlardan biridir. Çünkü sanat, insanın psikolojik ve sosyolojik yapısındaki boşluğu tamamlayan bir olgudur. Yani sanat, insanın duygusal, ruhsal, fiziksel ve zihinsel gereksinimlerini karşılayan sanatçısına ve tüketicisine haz veren bir olgudur (Mercin, 2011: 1). Bu sebeptendir ki sanat insanlık tarihinin ilk yıllarından bu yana hayatın içinde var olmuştur ve ilk insanlar yaptıklarının sanat olduğunu farkına varmasalar dahi buna ihtiyaç duymuşlardır.

İnsanın bir topluma dahil olabilmesi, ancak bir kültürü benimsemesi ve özümsemesi ile mümkündür. Kültür; toplumun ve insanın öğrendiği, edindiği; bilgi, sanat, gelenek, yetenek, beceri ve alışkanlıkları içine alan ve toplumsal değerler içeren bir olgudur. Toplumların genel özellikleri kültürleri ile oluşur. Kültürün geleceği ise topluma bağlıdır ve kültür gelecek nesillere aktarılmalıdır (Altıntaş ve Eliri, 2012: 63). Sanat eğitiminin gerekliliğinin temel fonksiyonlarından biri insanlık tarihini bize bildirmektir. Kim olduğumuzu; neye ve nasıl inandığımızı anlamamıza yardımcı olmaktır (Özsoy, 2007: 19). Geçmişimizi anlamanın çeşitli yolları vardır. Bu yollardan birisi de sanattır ve özellikle yazılı kaynakların olmadığı dönemlerin aydınlatılması açısından önemlidir. Bundan 30.000 yıl öncesi olan Üst Paleolitik Döneme ait fazlaca fikrimiz varsa, bunu Altamira Mağarası'ndaki duvar resimlerine yani ilk sanat örneklerine borçluyuz. Dünyanın farklı bölgelerinde bulunan mağara resimleri geçmişte yaşayan insanların kültürel yapısıyla ilgili çok önemli bilgiler sunmaktadır. Bu durumun bir devamı olarak sanat, günümüzü geçmişe aktarmamızda da yardımcı olacaktır.

Sanat eğitimi, bireye özgürce yaratıcı düşüncelerini ortaya koyabilecekleri bir süreç tanırken çocuklara, kültür, sanat ve tarih değerlerini kazandırır. Sanat eğitimi ile birey bir parçası olduğu toplumun kültürünü öğrenir (Buyurgan ve Buyurgan, 2007: 24). Bu özelliğiyle sanat eğitimi, kendini, kültürünü, yaşadığı toplumu tanıyan, seven, sanatını ve tarihini koruyan nesiller yetişmesine yardımcı olur.

Sanat eğitimi ortamı, çocuğu kendini özgürce ifade edebileceği bir ortamdır. Bu durum çocuğun kişilik ve karakter gelişiminde ve özgüven kazanmasında önemlidir. Sanat uygulamaya dönük bir alan olduğu için atölye derslerinde öğrenci; paylaşma, düzen, sorumluluk alıp yerine getirme, malzemeyi kullanma konularında bilinçlenir. Sanat eğitimi; özgür, insancıl, barışçıl, yaratıcı, yaşadığı toplum ile bütünleşmiş, geleceğin izlerini yansıtan ve geleceğe taşıyan, şartlara göre kendini yenileyebilen çocukların yetişmesi için vazgeçilmez bir dünyadır (Buyurgan ve Buyurgan, 2007: 22-23).

Sanat eğitiminin baş amaçlarından biri, görmeyi, işitmeyi, dokunmayı, tat almayı öğretmektir. Çevresini hakkıyla algılayıp onu biçimlendirmeye yönelmek için bu gerekli ilk koşuldur. Yalnızca bakmak değil, 'görmek', yalnızca duymak değil 'işitmek', yalnızca ellerle yoklamak değil, 'dokunulana duyumsamak' yaratıcılık için ilk aşamadır (San, 2008: 25).

Görsel Sanatlar Eğitimi sadece "yetenekli öğrenci içindir, düzenli öğrenci ya da yetersiz olan için değildir, düşüncesi kalıplaşmış bir kavram yanılgısı olarak karşımıza çıkabilir ve eğitimde sanatın sağlayacağı yararlar karşısında bir engel olabilir (Özsoy, 2007: 54). Sanat eğitimi, yetenekli ve yeteneksiz tüm öğrenciler için gereklidir. Matematik eğitimi için matematiksel-mantıksal zeka alanına sahip olmak şart olmadığı gibi sanat

eğitimi için de yetenekli olmak Şart değildir. Yani Görsel Sanatlar Dersi sadece sanatçı yetiştirmeyi amaçlamaz. Nasıl ki zorunlu matematik dersi alan tüm öğrencilerden matematikçi olmasını beklemediğimiz gibi Görsel Sanatlar Dersi alan tüm öğrencilerden de sanatçı olmasını bekleyemeyiz. Bilindiği gibi her ğrenci farklı zeka alanlarına, farklı ilgi ve yeteneklere sahiptir. Zaten sanatın eğitimdeki amacı yetiştirmek durumunda olduğu bireyi tek tip olmaktan kurtarmak, farklılıklarını ortaya koymak ve yaratıcılığa yöneltmektir. Görsel Sanatlar Dersi müfredatında ki “Sanatın kendine özgü evrensel bir dili olduğunu kabul eder.” Şeklindeki kazanım sadece yetenekli öğrencilere değil tüm öğrencilere kazandırılması gereken bir olgudur.

Sanat eğitiminin ulaşmak istediği nokta, hayatı değerli kılmak ve ondan zevk almayı sağlamaktır. Bunu yapabilmek için estetik algıya ve bazı değer yargılarına ihtiyaç vardır. Sanat eğitimi, sanat eserinin hedeflediği seyircide, dinleyicide, okuyucuda estetik kaygı meydana getirmeyi; zihnin bir boyutu olan sanatsal zekanın beslenmesi ve geliştirilmesini hedefler. Sanatı bilen ve onun özel dilini kullanan kişi, bu dil yardımıyla geçmiş ve ađdaŐ sanat eserlerine değer yargısıyla ulaşabilir. Sanat eserlerine olduğu kadar çevreye ve her türlü görsel nesneye, eŐit ölçütlerle ulaŐmayı sağlar (Yolcu, 2009: 94).

En eski çağlardan bu yana sanat bir anlatım ve iletişim aracı olarak kullanılmıştır. Zaman zaman içimizde tuttuğumuz düşünce ve hislerimizi açığa çıkarma isteği duyarız. Bunun için denediğimiz çeşitli yollardan birisi de sanat yoludur. Duygularımızı ifade etmede anlatım aracı olarak görsel simgeleri kullanma gereksinimi duyarız. Bu açıdan sanatsal deneyimler, duygusal rahatlık vererek tedavi edici olurlar, ruhsal ve akli dengeyi sağlarlar (zsoy, 2007: 46). Bu durum çocuktan yetiŐkine kadar tüm bireyler için geçerlidir. Tıpkı yetişkin ressamlar gibi çocuklar da resim yaparak duygu ve düşüncelerini isteyerek ya da farkında olmayarak kağıda yansıtırlar. Resmine bakarak çocuğun içinde bulunduğu ruhsal durumu ve nasıl bir duyguya sahip olduğunu kolaylıkla anlayabiliriz. ocuk yaşadığı problemleri, anne ve babasına karşı olan kırıngınlığı ya da sevgisini, okula öğretmenine ve arkadaşlarına karşı olan fikirlerini oldukça açık bir Şekilde kağıda resmedebilir. Etkili konuşma ve iletişim becerisine sahip olmayan çocuğun kendini ifade edebileceği tek yöntem belki de resim yapmaktır. Yani burada sanat çocuğu tanıtan, yansıtan ayna görevi görür.

Sanat eğitiminin en önemli iŐlevlerinden birisi yaratıcılığı geliştirmektir. Hızla gelişen sanayileŐen toplumların bireylerinde görülen ruhsal rahatsızlıkların arttığı ve bunların temelinde makineleŐmenin yarattığı tekdüze hızlı yaşam ve akıllı cihazların egemen oluŐu kişilerin deŐarj olma imkanlarını kısıtlamaktadır. SanayileŐen toplumda yetişen kişiler üzerideki en büyük sorun kişisel yaratma çabalarından yoksun olmalarıdır (Artut, 2004a: 102). Bu günün toplumu, insanın yaşama ve çalışma ortamında yer alan bütün insan

yapımı nesnelerin biçim, renk ve desenlerinin, sanat ölçülerine göre de güzel olmasını sağlaması gerekir. Böyle bir estetik güzelliği arama insanlarda doğal bir gereksinim olarak vardır. Yaşadığımız dünyada, doğa bu uyumlu güzelliği sağlamıştır. Ancak endüstri çağının insanı kentlerde yaşamakta ve doğal güzelliklerden uzak kalmaktadır. Bu durumda endüstri çağı insanı, yaşadığı bu yapay dünyadaki her şeyi sanat yoluyla doğal dünyadakine benzetme çabası içerisinde (Aslier, 1980: 96). İnsanlar günümüz çağında ihtiyaç duyduğu şeye hiçbir çaba sarf etmeden ulaşabilmektedir. Bu da insan doğasında var olan yaratma içgüdüsünü köreltmektedir. Sanat eğitimi bireyin hayal gücünü ve yaratıcılığını geliştirir. Kişi sanat eğitimiyle taklitten uzak, özgün ve yaratıcı bir kişilik sahibi olur ve kişisel yaratma çabasının hazır olana ulaşmadan daha önemli bir durum olduğunu fark eder.

İnsanın yeni bir bütün olarak gelişmesi kendini yönlendirmesi ve zenginleşmesi ancak sanatsal çabalarla sağlanabilir. Sanat alanında deneyimimiz yoksa dünyamız sınırlıdır. Şekiller semboller ve formlar sanat algımız ile varlığını gösterir. Bu varlık her insanı onu algılayış şekline, obje hakkındaki tanımlarına ve yerleştirmelerine göre belirlenir ve bu algılar zamana göre değişiklik gösterir. Geliştirilmiş bir sanat algısı sağlıklı bir kültürel biçimlendirme anlamına da gelebilir (Erbay, 1997: 50).

Görsel Sanatlar Dersinin gelişmiş toplumlarda olduğu gibi Türk toplumunda da vazgeçilemez bir yeri olmalıdır. Bilim ve teknolojiye gelişmiş toplumlar sanatta da muhakkak ileri seviyelere gelmişlerdir. Mustafa Kemal Atatürk'ün, Türkiye Cumhuriyeti Devletinin kuruluşunun ilk yıllarında söylemiş olduğu "Bir millet ki resim yapmaz, bir millet ki heykel yapmaz, bir millet ki fennin gerektirdiği şeyleri yapmaz; itiraf etmeli, o milletin ilerleme yolunda yeri yoktur." sözleriyle sanatın ve eğitimin önemini ifade ederek sanat ve kalkınma arasındaki ilişkiye de vurgu yapmıştır (Kalyoncu, 2009: 11). Çağdaş medeniyetler seviyesini yakalamak yaratıcı düşüncenin geliştirilmesiyle mümkündür. Hem sanatsal hem de genel anlamda yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi için sanat eğitimi, okul öncesi dönemden başlayarak ilkokul, ortaokul, orta öğretim, yüksek eğitim ve meslek süreci ile birlikte meslek sonrası da verilmesi gereken bir disiplin olarak görülmelidir. Bu anlamda sanat eğitimi sadece diğer derslerin tamamlayıcısı olarak değil, bilakis kendi özel yapısı gereği verilmesi gereken zorunlu bir alan olarak kabul edilmelidir (Mercin ve Alakuş, 2007: 20). "İyi bir sanat eğitimi alan çocuklar, kendilerinin ve diğer çocukların yeteneklerini dürüstçe kabul eden kişiliğe sahiptirler" (Artut, 2004b: 14). Sanat eğitimiyle çocuklar, tüm bireylerin birbirinden farklı fikir ve beğenilere sahip olabileceğini anlar. Bu şekilde hoşgörünün temellerini atar. Herkesin el yazısının birbirinden farklı olduğu gibi her bireyin de farklı yetenek seviyelerine sahip olduğunu anlar ve insanların farklı tarzlarda resim yapabileceğini fark eder.

Susan Striker, sanatı öğrenmenin önemini şu sözlerle dile getirmiştir:

Öğrenme, bos zamanları doldurmak için uydurulmuş bir şey değildir. Sanatı veya okumayı öğrenmek bir ders saatine sığdırılmaz. Çocuklar okurken görsel izlenimler edinir, resim çizer, boyar ya da seramikle çalışırken hem söze dayalı hem de sembolik kavramları öğrenme yeteneği kazanırlar. Sanatın yalnızca diğer dersleri öğrenimini kolaylaştırmaya yaradığını dile getirmiyorum kuskusuz. Elbette böyle bir yararı vardır, fakat sanatın değeri yalnızca bu boyuta indirgenemez (Striker, 2005: 15).

Görsel Sanatların, el ve göz eğitimi, el ve göz koordinasyonu gerektirdiğinden hiç kimsenin şüphesi yoktur. Psikolojik araştırmalar artık el ve göz eğitiminin doğrudan ve dolaylı olarak dikkat eğitimi, üretici ve yapıcı hayal gücü ve karar verme yetisi olduğu gerçeğini kabul etmektedir. Bu durum oldukça entelektüel elemanlar, duygular ve fikirlerin vurgulanması tüm zihinsel gelişime sıkı sıkıya bağlı olan sanatın tanınmasına yol açmaktadır (Dewey, 2010: 36).

2. 1. 2. Okul Öncesi Eğitimi ve Önemi

Bireyin içinde bulunduğu zamana ve ortama ayak uydurabilmesini sağlamak eğitimin en önemli amaçlarından biridir. Bu açıdan birey eğitiminde sağlam temeller atmak, erken çocukluk eğitimi ile mümkündür. Eğitim sistemimizin ilk ve önemli bir bölümünü oluşturan okul öncesi eğitim ülkemizin geleceği için büyük bir öneme sahiptir.

Okul Öncesi Eğitimi, adından da anlaşıldığı gibi çocuğun ilköğretime başlamadan önce geçirdiği hazırlık dönemidir. Belirli bir yaş grubundaki bireylere, bir amaç doğrultusunda ve okul çatısı altında verilen eğitim olan örgün eğitim, Okul Öncesi Eğitimi ile başlar. Bağlı olduğu kuruma göre ana okulu, kreş, yuva gibi adlarla anılabilmektedir. Zorunlu eğitim çağına gelmemiş 0-6 yaş grubu çocukların eğitimini kapsar. Bu dönem geleceğe atılan ilk adım olarak düşünülebilir.

Okul Öncesi Eğitimi, özellikle 20. yüzyılın son çeyreğinde hemen her ülkede giderek daha çok önem kazanmıştır. Pek çok ülkede çeşitli okul öncesi modelleri denenmiş, ulusal ve uluslararası kuruluşların yardımı ile farklı projeler gerçekleştirilmiştir. Diğer ülkeler ve Türkiye dikkate alındığında, okul öncesi eğitim önem kazanmakta ve her geçen gün daha da yaygınlaşmaktadır (Gürkan, 2000: 6). İnsanoğlunun hayatının ilk 6 yılı, gelişimin en etkili ve hızlı yaşandığı, çevreyle etkileşimin en fazla olduğu dönemdir. Bu yıllardaki eğitimin çocuğun özellik ve ihtiyaçlarına uygun şekilde verilmesi gerekmektedir. Erken yaşlarda verilen eğitimin aynı zamanda toplum yararına olduğu düşüncesi, her çocuğun mümkün olduğunca erken yaşta eğitim alması gerektiği fikrini doğurmuştur. Erken çocukluk döneminde eğitim alabilen ve alamayan bireyler arasındaki okullaşma oranının ve gelişim özelliklerinin arasında büyük fark oluşması eğitimcileri harekete geçirmiştir. Bu

gibi bilimsel çalışmaların katkılarına baktığımızda; bireye yönelik eğitimin birey doğduğu andan itibaren başlaması, ailede ve okulda verilen erken çocukluk eğitiminin yaşa ve gelişim düzeyine uygun verilmesi, bu eğitimin bireyin içinde yaşadığı sosyokültürel çevreyle ilişki içerisinde olması gerektiği görülmektedir (Ural ve Ramazan, 2007: 14).

Milli Eğitim Bakanlığının tanımına göre Okul Öncesi Eğitim, 0-72 aylık çocukların, tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren, duyguların gelişimini ve algılama gücünü artırarak, akıl yürütme sürecinde ona yardımcı olan ve yaratıcılığını geliştiren, kendini ifade etmesini ve öz denetimini kazanmasını sağlayan sistemli bir eğitim sürecidir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1993). Ülkemizde Okul Öncesi Eğitimi; çocuklarda bilişsel gelişim, dil gelişimi, sosyal ve duygusal gelişim, motor gelişimi ve öz bakım becerileri sağlamayı hedefler ve bu yönde kazanımlar ortaya koyar.

Okul Öncesi Eğitim; ilköğretim çağına gelmemiş 3-5 yaş grubundaki çocuklar için zorunlu olmayan bir eğitim düzeyidir. Yalnız tanısı konulmuş özel eğitim gerektiren çocuklar için Okul Öncesi Eğitimi zorunludur. MEB Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliğine göre 36-72 ay çocuklarının eğitimi amacıyla açılan okula anaokulu/uygulama sınıfı, 60-72 ay çocuklarının eğitimi amacıyla açılan sınıflara ise anasınıfı denilmektedir (MEB, 2011: 39). Okul Öncesi Eğitim Kurumu ile aynı anlama gelen Anaokulu, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kuruluşlardır. Ana sınıfı ise ilköğretim bünyesinde eğitim veren kuruluşlardır.

Türkiye’de Okul Öncesi Kurumlar, kuruluş amaçlarına ve bağlı olduğu kurumlara göre kategorilere ayrılmaktadır. Bunlar:

- Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı kurumlar.
- Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu’na bağlı kurumlar.
- Sağlık Bakanlığı’na bağlı kurumlar.
- Üniversitelere bağlı kurumlar.
- Çalışma Bakanlığı’na bağlı kurumlar.
- Vakıf, dernek ve kooperatiflere bağlı kurumlar (Dirim, 2004: 17).

Okul öncesi dönem bireyin hayatını etkileyecek önemli temellerin atıldığı bir zaman dilimidir. Bu dönemde çocuklarda bilişsel, fiziksel, duygusal, sosyal ve dil gelişimi hızla olgunlaşır. Çocuk hızlı bir öğrenme süreci yaşar ve çeşitli yetiler kazanır. Bu dönemde bireyin içinde bulunduğu şartlar ve ortamın önemi büyüktür. Uzun yıllar tartışılan çocuğun gelişim ve öğrenmesinde “Kalıtım mı yoksa çevre mi etkilidir?” sorusunun yanıtı, hem aileden gelen kalıtımın hem de yaşadığı çevrenin etkili olduğudur (İnan, 2011: 4). İnsan gelişimi doğum öncesi, doğum ve doğum sonrasında kalıtımsal ve çevresel etkenlerin karşılıklı etkileşimi ile biçimlenen bir süreçtir. Birey, eş seçtiğinde esasında sahip olacağı çocukların kalıtımsal özelliklerini ve onların gelişimlerinde etkili olacak çevresel faktörleri

de belirlemiş olmaktadır. Çünkü anne ve babanın kişilik özellikleri, aile içi ilişkileri, eğitim düzeyleri, kültür seviyeleri, çevre koşulları ve içinde buldukları toplumun özellikleri doğacak çocuğu kalıtsal ve çevresel olarak biçimlendirir (Yaşar, 2000: 3). Çocuğu biçimlendiren bu gibi faktörler formal eğitim kapsamında olan okul öncesi eğitime de yön veren unsur olmaktadır. Ancak bunlardan aile, diğer kademelere göre okul öncesi eğitimde çok daha önemli rol oynamaktadır. Çocuğun milli eğitimin amaçlarına uygun bir şekilde yetenekleri doğrultusunda yetişmesi için okul-aile iş birliği, önemli bir rol oynamaktadır (Ekiz, 2010).

Aile, okul ve sosyal çevrenin, çocuğa sundukları olanaklar, fırsatlar ve verdikleri eğitim ile büyüme; gelişme ve sosyal bir birey olma açısından onu destekleyebilirler ya da onun sağlıklı fizik ve ruh yapısına sahip, toplumsal yaşamını sürdürebilecek gerekli yeterliliği ve sorumluluğu gösteremeyecek bir birey olmasına zemin hazırlayabilirler (Haktanır, 2014: 309). Ayrıca erken eğitim, çocuğun kişilik ve karakter gelişiminde büyük bir öneme sahiptir. Disiplinli, düzgün, kaliteli ve özgür bir eğitim tarzıyla yetişen çocuk, aşırı meraklı bir kıskançlıkla huylarınızı ve alışkanlıklarınızı takip etmeyecek ve hatalarınızı ortaya çıkarmaktan gizli hazlar duymayacaktır. Kaldı ki başkalarının kusurlarını büyük bir merakla araştırmak ve bulduğu zaman da mutluluk yaşayıp keyiflenmek karakter zayıflığına işaret eder (Rousseau, 2015: 102). İnsanda gelişim doğum öncesi dönemde başlar ve yaşam sonuna kadar devam eder. İnsan bu süreç içerisinde birçok aşamalardan geçer. Hiç kuşkusuz ki okul öncesi dönem insan hayatına ve karakterine yön veren en kritik dönemdir. Yani bu dönemde çocuğa verilen eğitim ve fırsatlar onun geleceğini belirleyecektir.

Okul Öncesi Eğitim, özellikle 20. yüzyılın son çeyreğinde hemen hemen her ülkede giderek daha fazla önem kazanmıştır. Pek çok ülkede farklı okul öncesi eğitim modelleri denenmiş, uluslar arası ve ulusal kuruluşların desteği ile yaratıcı projeler gerçekleştirilmiştir. Önemi kavranan okul öncesi eğitim, her geçen gün daha da yaygınlaşmaktadır (Yaşar, 2000: 6).

Arnold Gesell'e göre insan zihni, karakteri ve istekleri büyüme şekillendiren okul öncesindeki kadar hızlı bir daha asla gelişmeyecektir ve biz zihin sağlığının temelini kurmak için böyle bir şansa sahip olamayacağız (Gesell 1925'ten aktaran: Gürkan, 1982: 215). Benjamin Bloom ve arkadaşlarının yaptıkları araştırmalara göre, on yedi yaşında ölçülen zeka oranının %50'sinin hamilelikle dört yaş arasında, %30'unun dört sekiz yaş arasında ortaya çıktığını; kalan %20'sinin de sekiz-on yedi yaşları arasında geliştiğini öne sürmektedir (Bloom 1964'ten aktaran: Gürkan, 1982: 215).

John Dewey'e göre eğitim, sosyal işlev olarak kendisini yönlendiren topluma bağlıdır. Demokratik toplumlardaki özgürlük, eğitim kurumlarının daha ileri bir

demokrasiye ön ayak olmasını ve toplumun eğitimi geliştirmesini sağlar. Dewey, okulun geleneksel okul sisteminde olduğu gibi sadece seçkinlere hizmet vermesine karşıdır. Okulların küçük bir azınlığa hizmet etmeleri yerine, çoğunluğa hizmet edebilecek bir forma dönüştürülmesini savunur. Ona göre çocuğun doğallığını gözetmeyen bir eğitim sistemi, dıştan içe bir baskı gibidir. Bu tür eğitim iyi ya da kötü bir sonuca ulaşabilir; fakat bu şekilde bir eğitim başarısı sadece rastlantısalıdır. Çocuğun toplumsal yaşamı, onun eğitiminde ve gelişmesinde önemli bir faktördür. Toplumsal yaşamı göz ardı ederek çocuklara okuma-yazma, tarih, coğrafya, edebiyat ve fen öğretmekle onun doğasına aykırı davranmış oluruz. Yani Dewey'e göre okulda öğretilen derslerin odak noktasını çocuğun toplumsal varlığı oluşturur (Yaşar, 2000: 20).

Okul Öncesi Eğitim; çocuğun öğrenmesini, gelişimini, akıl ve ruh sağlığını pozitif yönde etkilemeyi amaçlarken; okulun ve öğretmenlerin sahip olduğu eğitim anlayışı, bilgi, beceri ve donanım da, eğitim-öğretim sürecinin nasıl gerçekleşeceğini belirler. Dolayısıyla her eğitim alanında olduğu gibi, Okul Öncesi Eğitiminde de tek tip eğitimden söz edilemez (İnan, 2011: 5). Öğretmen özellikleri Okul Öncesi Eğitimin kalitesini ve çocuğun gelişimini etkileyen en temel belirleyicilerden biridir. Öğretmen, her çocuğun farklı gelişimsel ve bireysel özellikleri olduğunu ve farklı yeterliliklere sahip olduğunu daima aklında tutmalıdır ve bu doğrultuda çocuklara yaklaşmalıdır. Öğretmenin öğrenme ortamını; gelişimi destekleyici bir şekilde düzenlemesi, çocuğu keşfetmeye isteklendirmek için belli aralıklarda güncellemesi ve bireysel, grup etkinliklerinde her çocuğun kazanımlara ulaşmasını sağlamak için fırsatlar sunması oldukça önemlidir (MEB, 2013a: 11-12).

Okul öncesi çağında veliler, öğretmenler ve diğer yetişkin bireyler, çocuğun özünü ve değerlerini yok saymadan yaşadığı topluma ve çağdaş düzene uygun bir şekilde yetişmesi için ona rehberlik etmeli, doğru tutum ve davranışları aşılmalı ve bu yolla hayata karşı farkındalık kazanmasına yardımcı olmalıdır (Haktanır, 2014: 308-309).

Froebel, eğitimcilerle bahçıvanlar arasında bir benzetişim(analoji) yapmış ve anaokulunu çocuk bahçesi olarak görmüştür. Bu bahçede çocukların kendi doğal yapıları ile evrenin yapısının birbirine uyum sağlamasını kolaylaştıracak şekilde eğitim verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Sosyal öğrenme ve doğrudan ilişki kurma, okul öncesi dönemdeki çocukların çevresel değerlerini şekillendirmesinde en çok göze çarpan noktalardır (Haktanır, 2014: 309).

Çocuğun en önemli becerileri ve öğrenme çabaları okula başlamadan önce gerçekleşir. Çocuk ilk yaşlarında yürümeyi, konuşmayı, insanlarla iletişim kurmayı, mantık yürütmeyi, problem çözmeyi ve bunun gibi birçok beceriyi hayatına katar. Eğer bu becerileri zamanla geliştirmezse, okulda ve ileriki hayatında öğrenme eylemi daha zor olacaktır. Bu nedenle okul öncesinde çocuğun edindiği öğrenme becerileri önemlidir. Bu

konudaki araştırmalar da şunu gösteriyor ki; okul öncesi yaşlarda kapsamlı ve planlı Okul ncesi Eğitimi ile öğrenmeye ve gelişmeye gereken ilginin gösterilmesi, ilköğretimde daha büyük başarılar sağlar. Çocuklara erken yaşta gösterilen ilgi öğrenme güçlüklerini ve gecikmelerini azaltabilir hatta ortadan kaldıracaktır. Nitelikli bir erken çocukluk deneyimi yaşayan çocukların, okulda başarılı olma, okula devam ve topluma faydalı olma olasılıkları daha yüksektir. Ve yine aynı araştırmalar şu sonucu göstermektedir; okul öncesi deneyimi olan çocukların sınıfta kalma olasılıkları daha düşüktür (Anne ocuk Eğitim Vakfı [AÇEV], 1999: 14). Okul ncesi Eğitimi alan çocuklar almayan çocuklara göre, gelişim farklılıkları, akademik başarıları ve ilköğretime uyumları çok daha olumlu seyretmektedir. Bu bulgulara göre çocuğun eğitiminde erken yılların değeri büyüktür ve bu dönemde çocuğun yetenek ve becerilerini geliştirmek için çocuğun olumlu davranışlarını pekiştirmek ve ona rehberlik etmek gerekir (Poyraz ve Dere, 2003).

Çocuğun sağlıklı bir beyin gelişimine sahip olabilmesi için okul öncesi dönem boyunca çocuğa yeni öğrenme fırsatlarının sunulması ve zengin uyarıcı bir evre içinde bulunması gerekmektedir. evre uyaranlar bakımından ne kadar zengin olursa ocuk o kadar hızlı gelişir ve öğrenir. Çocuğun kaliteli bir şekilde gelişebilmesi için nitelikli bilişsel uyarıcıların, zengin dil etkileşimlerinin, olumlu duygusal ve sosyal deneyimlerin çocuğa sunulduğu ve çocuğun bağımsızlığının desteklendiği bir çevrenin yaratılmasına ihtiyaç vardır. Bu ise ancak sağlıklı bir aile ortamı ve iyi bir Okul ncesi Eğitimi ile mümkündür (MEB, 2013a: 10).

Bayan McMillan'a göre anaokullarının en önemli sonuçlarından biri de çocukların, günümüz okul müfredatını çok daha hızlı bir şekilde bitirebilmelerine olanak vermesidir. Bu ocuklar ilkokul sresinin yarısına geldiklerinde daha ileri seviyelerde çalışmalar yapabilecek duruma gelmiş olurlar. Kısacası anaokulu çocukların beş yaşına gelene dek bakıldıkları bir yer değil de, gerçek bir eğitim yeri olursa, bu tüm eğitim sistemimizi kuvvetli ve hızlı bir şekilde etkiler. Tüm eğitim kurumlarındaki kültür ve başarı seviyesini kısa zamanda yükseltir (Russel, 2005: 186-187).

Okul ncesi Eğitimin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak,

- Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak;
- Onları ilköğretime hazırlamak;
- şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak;
- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB, 2013a: 5).

Okul öncesi dönem yaşamın temelidir. Bu dönemde öğrenme hızı çok yüksektir. Bir yaş grubunun genel gelişim özellikleri o yaş grubundaki tüm çocuklar için ortaktır; ancak her çocuğun kendine özgü olduğu da unutulmamalıdır. Okul öncesi eğitim bazı temel ilkelere dayanmaktadır. Okul öncesi eğitim programına göre Okul Öncesi Eğitimin temel ilkeleri şunlardır:

- Okul öncesi eğitim çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
- Okul öncesi eğitim çocuğun psikomotor, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, öz bakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilköğretime hazır duruma getirmelidir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun eğitim ortamları hazırlanmalıdır.
- Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.
- Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.
- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.
- Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma duygu ve davranışları geliştirilmelidir.
- Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı, ona öz denetim kazandırılmalıdır.
- Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Tüm etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir.
- Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.
- Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.
- Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.
- Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.
- Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.
- Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.
- Okul öncesi eğitim süreçleriyle rehberlik hizmetleri bütünleştirilmelidir.

- Okul öncesi eğitimde çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitim programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.
- Okul öncesi eğitimde değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır (MEB, 2013a: 6).

2. 1. 2. 1. Okul Öncesinde Görsel Sanatlar Eğitimi ve Önemi

Resim, çocuk için iletişimin en etkili ve en önemli unsurudur. Çocuk ve resim birbirini tanımlayan sürekli değişen dinamik olgulardır. Genel sanat eğitimi içinde hiçbir sanat dalı, resim sanatı kadar insanın kendini tanımlamasında, anlatmasında, kanıtlanmasında; doğadaki varlıkların algılanmasında ve betimlenmesinde etkili olmamıştır (Artut, 2004c: 224). Çocuğun bulunduğu ortam, sosyal çevre, kişilik yapısı ve algısı yapacağı resimlerde belirleyicidir. Aynı şekilde, yaptığı resimlerden yola çıkarak çocuğun içinde bulunduğu sosyal ve kültürel ortamı, ruhsal yapısını, algı düzeyini tahmin etmek mümkündür. Çünkü çocuk sadece deneyimlediğini, bildiğini, gördüğünü, hissettiğini sergiler ve resimler. Bu da henüz kendini iyi ifade edebilir düzeye gelmemiş okul öncesi çocuğunu tanıyabilmenin en iyi yoludur.

Çocuklarının çizimlerinin, onların duygu ve düşüncelerine açılan bir pencere olduğu görüşü, hissel olarak da desteklenir. Sürekli olarak mutsuz insanlar çizen çocuklar etrafındakilerin dikkatini çeker. Aynı şekilde sıklıkla korkunç yaratık ve canavar çizen çocuklar, içlerindeki mutsuzluk ve huzursuzlukları dışa vuruyor olabilirler. Duygusal olarak sorunlu çocukların yaptıkları resimlere bakarak onların, söze dökemedikleri ruhsal durumlarını ve hissettiklerini çizerek aktarmaya çalıştıklarını düşünebiliriz (Burger, 2006: 101).

İnsanoğlu sosyal bir canlıdır çünkü sosyal bir çevrede yaşar ve bu çevrenin değişiminde etkide bulunduğu gibi kendisi de bu çevreden etkilenir. Çevre dikkate alınmadan yapılan hiçbir bilimsel araştırma insanı doğru anlama ve anlatmada yeterli olmayacaktır. Sosyal dokusu ile insanın bu karşılıklı etkileşiminden doğan psikososyal gelişmesinin onun çizgilerine yansımaları kaçınılmazdır. Bu durumda insanın çizgileri kendi yeteneğinden olduğu kadar, sosyal çevresinden de etkilenecektir. İnsanoğlunun duyuşsal motor, bilişsel ve psikososyal yetenekleri değerlendirilerek resim yapabilme yeteneği; resim yapabilme yeteneği değerlendirilerek de söz konusu olan diğer yetenekleri hakkında yorum yapılabilir (Paktuna-Keskin, 2007: 12). Görsel Sanatlar Eğitimi, bütün öğrenciler için olduğu gibi okul öncesi öğrencileri için de gereklidir. Bireyler her yaşta farklı bilişsel, duyuşsal ve bedensel gelişim özelliklerine sahiptir. Görsel Sanatlar Eğitimi, bireyin bu

özelliklerine göre şekillenir ve bireyin gelişimine her yaşta farklı katkılarda bulunabilir (Ayaydın, 2010: 188-189).

Okul öncesinde Görsel Sanatlar Eğitimi etkinlikleri, çocuğun eleştirel ve çözüm odaklı düşünmesine ve problem çözmesine olanak tanıyan etkinliklerdir. Sanat etkinlikleri aynı zamanda çocukların kendilerini ifade ederek iletişim becerilerini geliştirmesine yardımcı olur. Bunlara ek olarak Görsel Sanatlar Eğitimi çocuğun kendini, içinde bulunduğu sosyal çevreyi, kültürü ve diğer kültürleri daha iyi anlamasına ve tanımasına olanak tanıyarak farklılıklara saygı duymasına yardımcı olur (MEB, 2013a: 43). Sanatsal yaratıcılık açısından hiçbir zaman iki çocuk birbirine benzemez. Her biri, büyüme, gelişme, öğrenme ve algı açısından farklılık gösterir ve içinde bulunduğu çevreyi farklı olarak yorumlar. Bu bireysel farklılıklar sanat faaliyetlerinde de özgünlük olarak ortaya çıkar (Yavuzer, 1999: 210). Bu sebeple sanat eğitimi, hoşgörü eğitiminin en iyi verilebileceği anlatım araçlarından birisidir. Resim yaparken çocuk, kendi algısı doğrultusunda şekiller, şemalar ve figürler seçer; beğenisi doğrultusunda renklendirir. Akranlarının da bu şekilde resim yaptığını fark eder. Yani onlar da kendi beğeni, beceri ve algıları doğrultusunda resimler yaparlar. Bu şekilde farklılıkların normal olduğunu, yadırganmaması gerektiğini öğrenir ve hoşgörü eğitiminin temellerini atarlar.

İngiltere’de ilk anaokulunun kurucusu olan Margaret Macmillan çocukların kendilerini ifade etme yöntemleri ile ilgilenmiş, çocukların sanatsal faaliyetlerinin onların hayal güçlerinin bir ürünü olduğunu belirtmiştir. Macmillan’a göre Okul Öncesi Eğitiminin birincil amacı çocuğun hayal gücünü eğitmektir. Bu nedenle anaokulu, çocukların duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebileceği ortamı ve araç-gereçleri sunabilen bir yer olmalıdır ve tüm çocuklar bundan faydalanmalıdır (Ulutaş ve Ersoy, 2004: 1).

Özellikle okul öncesi dönem; çocuğun, meraklı, canlı, coşkulu, hareketli ve dış etkenlere açık duygusal özellikleri nedeniyle sanat eğitimini algılayabileceği en iyi dönemdir. Bu derste çocuk, içinde yaşadığı ortamı, çevreyi tanır, çizdiği resimlerle kendini çevresine kanıtlayarak “ben varım” der ve hayata ait bir değer olduğunu fark eder. Sanat eğitimi sadece uygulamadaki teknik gelişimle sınırlı kalmaz. Çocuk, doğa ile insan arasındaki ilişkiyi tanır, yaşamın zenginliklerini görerek yaratıcı, özgün düşünce geliştirerek onun gelecekteki entelektüel gelişimine katkı sağlar ve insani duyguların gelişimini olumlu yönde etkiler (Artut, 2004b: 1).

Okul öncesinde Görsel Sanatlar etkinlikleri çocuğun, özellikle artistik gelişimi anlamında sürekliliği olan, çağdaş eğitim anlayışı içerisinde son derece önemli bir unsur olarak karşımıza çıkar. Çocuk ve sanat doğal olarak birbirini tamamlayan, gelişen, değişen ve sürekliliği olan önemli olgulardır (Artut, 2004b: 61).Sanat çocuğun eğitiminde hayati bir rol oynar. Çizme, boyama, kesme, yapıştırma, inşa etme gibi etkinlikler, başta

çocuk için karmaşık bir süreç iken sonradan, çeşitli öğeleri birleştirerek anlamlı bir bütün oluştururlar ve bu etkinliklerle çocuğa deneyim kazandırır. Resim faaliyetleri sırasında çocuk, bize sadece salt bir resim örneği vermemekte, resimden de öte bilgiler sunmaktadır. Çocuk, resimleriyle adeta kendisini yansıtmakta olaylar hakkındaki görüşlerini, duygu ve düşüncelerini dile getirmektedir (Yavuzer, 1999: 209).

Okul öncesinde Görsel Sanatlar Eğitimi, "sanat etkinlikleri" adı altında verilmektedir. Sanat etkinlikleri, serbest oyun etkinlikleri içerisinde yer alan bir öğrenme faaliyetidir. Bu faaliyet içerisinde çocuklar, yoğurma maddeleri ile çalışmalar, boya çalışmaları, kağıt çalışmaları ve kolaj çalışmaları yapar. Sanat etkinlikleri, bireysel gerçekleştirileceği gibi birkaç öğrencinin bir araya gelerek oluşturabileceği bir grup çalışması olarak da planlanabilir ya da tüm sınıfın katılımıyla bir proje çalışmasına dönüştürülebilir. Sanat etkinlikleri, sadece serbest zaman içerisinde yapılır diye bir kaide yoktur. Bazen sanat ürünü ortaya koymak amacıyla yapılabileceği gibi bazen de diğer etkinliklerin tamamlayıcısı ve yardımcısı olarak kullanılabilir.

Sanat etkinlikleri, temelde yaratıcılığı ve estetik duyarlılığı geliştirmeyi amaçlar. Bu çalışmalarda önemli olan nokta elde edilen sonuç değil, amaca ulaştıran süreç ve kullanılan yöntemlerdir. Bu nedenle çocuklara yeterli zaman, rahat çalışabilecekleri genişlikte bir sınıf; gelişim düzeyi, yaş ve bireysel farklılıklara uygun araç gereçler verilmeli ve böylece yaratıcılığını daha iyi ortaya koymasına sağlanmalıdır. İyi planlanmış sanat çalışmalarıyla çocukların değişik etkinlik ortamları ve materyalleriyle karşılaşmasıyla çocukların psikomotor, duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimleri desteklenir. Okul öncesi dönemde verilen sanat eğitimi, çocukların zevk alarak katılacakları etkinlikler aracılığıyla kendisini etkileyen obje ve olaylara karşı olumlu tutum ve tavır geliştirmelerini, sanat çalışmalarına ilgiyi artırmayı, düşünce ve duygularını ifade edebilmeyi geliştirici, hayal gücünü ve yaratıcılığın destekleyici nitelikte olmalıdır (MEB, 2007: 8).

Okul öncesi sanat eğitiminde, ilköğretimin planlı, programlı formal eğitim sistemine göre daha bağımsız daha özgür çalışmalara yer verir. Çünkü bu dönemde çocukların kendilerine has, son derece özgür anlatım biçimleri vardır. Resimlerini önceden tasarlamak yerine çoğu kez tam tersine yaparken tasarlarlar. Çocuklarda hayal zenginliğinin sınırı yoktur ve yapmış olduğu resimlerde sanatsal bir endişe görülmez (Artut, 2004b: 9).

Sanat etkinliklerinin çocukların gelişimine olan yararları:

- Kendini ifade etme, seçim yapma, karar verme yeteneklerini geliştirir.
- Araç gereçleri kullanırken yeni fikirler edinir, yeni kavramlar öğrenir ve duygusal yetilerini geliştirir.
- Kendini sözlü olarak ifade etmeyi öğrenir, dil becerilerini geliştirir.

- Yardımlaşma, paylaşma, grupla çalışmayı öğrenir, toplumsal kavramlar edinir.
- Kendi işini kendi planlamayı, uygulamayı ve sonuçlandırmayı başarır. Özgür davranmayı öğrenir.
- Göz-el eş güdümünü sağlar.
- Küçük ve büyük kas gelişimine yardımcı olur.
- Çevresindeki güzellikleri, biçim, renk, doku gibi kavramları ayırt etmeyi ve değerlendirmeyi öğrenir.
- Çevresine ve doğaya olan duyarlılığını geliştirir.
- Duygusal rahatlama sağlar.
- Zamanını yapıcı şekilde değerlendirir, zevkli uğraşlar edinir (MEB, 2007: 33).

Etkinlik ortamının sağlanmasında eğitimci son derece bilinçli ve duyarlı olmalıdır. Materyaller ve ilgili araç-gereçler çocukların yaş gruplarına göre ayarlanmalıdır. Eğitimci bazen çocuğun arkadaşı bazen rehberi bazen de onu destekleyip motive eden kişi olmalıdır. Bu eğitimcinin çocuğu daha iyi anlamasına tanınmasına ve doğru yaklaşma yöntemini bulup bu doğrultuda çocuğu yönlendirmesine yardımcı olacaktır (Diğler, 2012: 22-23).

Artut (2004b)'a göre okul öncesi sanat etkinlikleri eğitiminde dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır:

- Okul öncesi eğitimde bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır.
- Çocuk merkezli olmalı ve çocuğun kendini dışa vurmasına olanak tanınmalıdır.
- Katı kurallar dizgesi içinde değil, onların yaratıcı gelişimlerine olanak sağlayan rahat bir ortamda gerçekleştirilmelidir.
- Başka resim ve fotoğraflardan kopya yaptırılmamalıdır. Bu durum onların yaratıcı fikirlerini, hayal güçlerini ve özgüvenlerini zedeler.
- Kesin uyarılar ve yönlendirmelerle birlikte çocuk resimlerine müdahale edilmemelidir. Yani çocuk isterse mavi renkli kedi çizebilmelidir.
- Teorik bilgiler eğlenceli bir şekilde verilmelidir.
- Çocukların yaratıcı sanatsal çabaları desteklenmeli ve gerektiğinde ödüllendirilmelidir.

2. 1. 2. 2. Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında Görsel Sanatlar Dersi İçeriği

Yüksek Öğretim Kurumunun belirlediği okul öncesi öğretmenliği lisans programına göre okul öncesi öğretmenliğinde okuyan öğrenciler beşinci yarıyıldan itibaren *Görsel Sanatlar*

Eğitimi dersi alırlar. Dört ders saatine sahip olan bu dersin iki ders saati teorik ve iki ders saati de uygulamadan oluşmaktadır. Öğrencinin dönem ortalamasında üç krediye sahip olan zorunlu dersler arasındadır. Okul öncesi aday öğretmenlerin aldığı bu ders bölümün bağlı olduğu fakültelerdeki güzel sanatlar eğitimi bölümünden görevlendirilen uzman öğretmenler tarafından yürütülmektedir.

Yüksek Öğretim Kurumunun belirlediği standartlara göre dersin içeriğinde; sanatın tanımı ve işlevi, temel sanat eğitimi, sanat eğitimi tarihi, çağdaş eğitimde sanat eğitiminin yeri ve önemi, bir sanat eserini tanıyabilme ve değerlendirebilme, gelişim evrelerine göre çocuk resmi ve özellikleri, sanat eğitiminin okul öncesi çocuğuna kazandırdıkları, okul öncesinde görsel sanat eğitimi yöntem ve teknikleri, kullanılan malzemeler, müze eğitimi gibi konular bulunur.

2. 1. 3. İlköğretimin Önemi ve Sınıf Öğretmeni

Ülkemizde eğitim kurumları anaokulu, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim (lise) ve lisans (üniversite) olarak sıralanmaktadır. Sınıf öğretmenleri ilkokullarda görev alırlar ve yeni eğitim-öğretim programına göre *Din Kültürü* ve *Yabancı Dil* dersi harici tüm derslere Sınıf Öğretmeni girer. Yani Sınıf Öğretmeni, birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar eğitim veren öğrencileri hayata hazırlayan kişidir. İlköğretimde Sınıf Öğretmeni öğrencilere, temel matematik, vatandaşlık, sosyal bilimler, doğa bilimleri, hayat bilgisi, sanat ve spor gibi dallarda eğitim vererek eğitim hayatının temelini atar. En önemlisi de okuma-yazma öğretmek öğrenciye en temel beceriyi kazandırır.

Şu bir gerçektir ki, çocukların eğitim-öğretim hayatının ilk yılında alacakları eğitimin niteliği onların gelecekteki başarıları, okula, öğretmene ve çevreye karşı sergileyecekleri tutumları hatta kişilik ve karakterleri üzerinde etkili olacaktır.

Eğitim terimleri sözlüğüne göre Sınıf Öğretmeni, görevlendirildiği sınıfa özgü öğretim programının öngördüğü çalışmaları planlayan, bu çalışmaları yönetip değerlendiren ve her öğrencinin sorunuyla yakından ilgilenen öğretmendir. Sınıf Öğretmeni, eğitim vereceği sınıfın gelişim düzeyine uygun yıllık, aylık, haftalık ve günlük çalışma planı hazırlar, kendisine ayrılan ders saatlerinde bu planı uygulayarak öğrencilere temel vatandaşlık davranışları kazandırır. Öğrencilerin gelişimlerini izleyerek başarılarını değerlendirir, başarıyı artırıcı önlemler alır ve sorunlarının çözümüne yardımcı olur.

Bir meslek insanı olarak öğretmen, öğrenmeyi kılavuzlayan ve sağlayan kişi olarak tanımlanmaktadır. Her ne kadar öğrenme eylemi öğrenci tarafından gerçekleştirilse de öğrenci yaşantılarına bağlı olarak şekillenmektedir. Bu yaşantılarda öğretmen sürece dahil olmaktadır. Bu doğrultuda öğretmen, süreci yöneten, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrenme yaşantılarını düzenleyen, istedik davranışların

öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığını kontrol eden ve var olan durumu değerlendiren meslek insanıdır (Fidan ve Erden, 1998: 82).

2. 1. 3. 1. İlköğretimde Görsel Sanatlar Eğitimi ve Önemi

Ülkemizde gerçekleştirilen ilköğretim belli amaçlar doğrultusunda planlanmaktadır. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği bunu açık bir şekilde ifade etmektedir. Yönetmelikte; öğrencilerin milli ve evrensel kültür değerlerini tanıma ve benimsemeleri, çok yönlü gelişmeleri, çağdaş teknolojileri etkili bir biçimde kullanmaları, doğayı tanıma ve korumaları, bilgiye ulaşma tekniklerini öğrenmeleri, bilimsel düşünme gücünü, girişimcilik ve yaratıcı düşüncelerini geliştirmeleri vb. amaçlara vurgu yapılmaktadır. Bu çerçevede yeni İlköğretim Programı da tüm öğrencilerin 8 temel alanda ortak beceriler geliştirmelerini öngörmektedir. Bunlar; Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma ve girişimciliktir (MEB, 2011: 100). İlköğretim çağında öğrenci sanat olgusu üzerine düşünsel bir dünya kurabilir. Bu dönemde çocuklar dünyayı keşfederken eş zamanlı yaratıcı buluşlar da yapabilir. Sanatlar eğitiminin en önemli amaçlarından biri çocuğun yaratıcılığını geliştirmektir. Eğitim kurumları çocuğun gelişimine paralel eğitim verdiği için onlara gizil güçlerini ortaya koyabilecekleri uygun ortamlar sunma fırsatına sahiptir. Sanat eğitiminin istendik davranışlar kazandırabilmesi doğru program, doğru yöntem, doğru eğitim koşullarına bağlıdır (MEB, 2006: 1). Çocuğun bu amaçlara ulaşmasına yardımcı olan en önemli derslerden biri de Görsel Sanatlar Dersidir.

Görsel Sanatlar, bireyin yaşamında ve çevresindeki gereksinimlerinden biridir. Çünkü o, bireyin yaşadığı toplumda etrafında olup bitenlere karşı kendini değişik biçimlerde ifade edebildiği etkili araçlardandır. Görsel Sanatlar, insan bilincini yeniden düzenleyebilecek kazanımları sağlayan ve bu sayede duygusal gelişime katkıda bulunarak duygu birliği oluşturan; bireyin yaratıcılık ve üretkenlik yönünü açığa çıkartarak sanatsal gelişimini teşvik eden; ülkeler, fikirler ve kültürlerle iletişim kurarak onlara saygı duymayı öğreten ve empati gibi değerleri kazandırarak toplumlar arasında köprü vazifesi gören; estetik değer yargılarının gelişimine katkı yapan; kültürel mirasa değer vermenin önemini kavratan; bireylerin görsel okuryazarlığı kazanması, eleştirel düşünmesi ve problem çözmesi için eğitsel süreci organize eden bir alandır. Ayrıca Görsel Sanatlar, insanlık tarihinin geçmişi bize aktarmakla birlikte kim olduğumuzu, kültürümüzü, tarihimizi ve dünyadaki yerimizi anlamamıza yardımcı olmaktadır (MEB, 2013b: 1).

“Görsel Sanatlar inanılmaz derecede zengindir. Bunlar desen, resim, heykel ve tasarımdan, mimari film, video ve halk sanatlarına kadar geniş bir alanda yer alırlar. Bu alanlar zengin bir araç, teknik ve işlem çeşitliliğini içerir” (Özsoy, 2007: 210).

Ünlü eğitim felsefecilerinden Harry S. Broudy “Genel eğitimde sanatın rolü nedir?” sorusunu sorarak kayda değer bir yorum yapmıştır. Onun düşüncesine göre eğer dengeli eğitimde sanat ana bir unsur ise, ilk ve ortaöğretim kurumları öğretim programında bulunması yadırganmamalıdır. Eğer sanat çocuklar için ciddi okul çalışmalarından sonra elde edilen sadece “güzel” bir şey ise, o zaman bu dersin öğretim programlarında yerinin olmadığı düşüncesindedir ve ona göre çocukların elde edecekleri ve her birinin yapabileceği çok çeşitli ve güzel uğraşı alanı vardır (Özsoy, 2007: 126).

Bireyin Görsel Sanatlar Eğitimi alması için bir sanatçı olması veya çok üstün yeteneklere sahip olması gerekli değildir. Görsel Sanatlar Eğitimi bireyin kişisel yaşantısına katacağı olumlu edinimler, küresel anlamda ilişki içerisinde olduğumuz insanlar ve toplumlar açısından avantajlar sağladığından her düzeydeki yaş grubundan bireyler için bir gereksinimdir. Bu gereksinimler ışığında hazırlanan öğretim programının temel hedefleri;

- Görsel okur-yazarlık, algı ve estetik bilincine sahip,
- Görsel sanatlar alanındaki temel kavram ve uygulamalar konusunda bilgi, beceri ve anlayışa sahip,
- Görsel sanatlar ile ilgili tartışmalara etkin olarak katılan ve bu tartışmaları değerlendiren,
- Görsel sanatların doğası ve kökenini inceleyen, değerini sorgulayan,
- Güncel kültür-sanat nesnelere bilinçli olarak izleyen,
- Görsel sanatlara ait kültürel mirasın değerini anlayan ve onları koruyan,
- Görsel sanat çalışmalarında bilgi, malzeme, beceri, teknik ile teknolojiyi etkin ve güvenli bir şekilde kullanarak düşüncelerini ifade eden,
- Görsel sanatları diğer disiplinlerle ilişkilendiren,
- Sanat alanında etik davranış gösteren,
- Sanat alanıyla ilgili meslekleri tanıyan,
- Çevresini inceleyen, ondan esinlenen ve onu gelecek nesillere aktaran,
- Görsel sanatları öğrenmeye ve uygulamaya istekli bireyler yetiştirmektir. (MEB, 2013b: 1).

Programda; görsel sanatların doğasında var olan kavramlar bilgisinin elde edilmesini, sanatçının ve sanat eserinin değerinin anlaşılmasını, yetenekli öğrencilerin keşfini, sanat eseri üzerinde tartışma yapılmasını, görsel sanatlara ait kültürel mirasın incelenmesini, onların değerinin fark edilmesini ve koruma bilinci kazandırılmasını, estetik değer yargılarının geliştirilmesini, teknik ve becerinin bir araya getirilerek duygu ve düşüncelerin biçimlendirilmesini sağlayacak kazanımlara yer verilmiştir. Bu kazanımlarda ilkokul seviyesinde sanata dair bilgi ve uygulama çalışmaları genel olarak verilmiş,

ortaokul seviyesinde ise öğrencilerin önceden edindikleri bilgi ve beceriler de dikkate alınarak analiz yapabilen, yorumlayabilen ve değerlendirebilen bir yaklaşım göstermeleri ve özgün çalışmalar oluşturabilmeleri amaçlanmıştır. Ayrıca Görsel Sanatlar Dersi programının birinci kademe sınıflarında genel olarak duygu ve düşüncelerin sanat yoluyla nasıl ifade edilebildiği, sanatın değerli olduğu, sanat eserlerinin süreç içerisindeki değişimi ve yapıldıkları yerlerin tanınması; Türk kültüründen ve farklı kültürlerden esinlenilerek yeni fikirler oluşturulması, bu fikirlerin uygulamaya yansıtılırken sanat malzemelerinin ve tekniklerinin kullanılması; oyun ve sorgulama yoluyla öğrenmenin gerçekleşmesi, yerel sanat ürünleri üzerindeki motiflerin incelenmesi, sanata karşı duyarlı olunması ve geçmiş dönemlerde yapılmış sanat eserlerinin günümüz sanatına etkisi üzerine yoğunlaşmıştır (MEB, 2013b: 2).

Eğitim ve öğretimde düşünce imaj ve uygulamaların sıklıkla kullanıldığı alanlardan biri olan Görsel Sanatlar Dersi; öğrencilerin, estetik ve eleştirel nitelikler kazanmalarına, özgür ve özgün düşünebilen yaratıcı ve yenilikçi bireyler olarak yetişmelerine, kendilerine ve çevrelerine karşı duyarlı olmalarına katkı sağlamalıdır. Bu ders, amaçları doğrultusunda eğitimciler tarafından doğru algılanmalı ve iyi analiz edilmelidir (Kalyoncu, 2013a: 117).

Sanat eğitimi, örgün eğitim alanı içinde, yüksek öğretim kurumlarına kadar, zincirleme olarak, kopmayan halkalar şeklinde ara vermeden devam eder. Eğer ilk ve orta öğretimde Görsel Sanatlar ve Müzik gibi dersleri küçümseyen bir eğitim sistemi varsa ve öğrenciye “Roman-şiir okuyacağına, resim yapacağına dersine çalış.” diyen bir velilik ve öğretmenlik sistemi egemen ise yüksek öğretimdeki sanat dersleri de not alıp geçilmesi zorunlu ders olmaktan öteye gidemez. Ayrıca, yüksek öğretimdeki eğitimin amaçlarına da bir bakmak gerekir. Aydın mı yetiştirilmek isteniyor, yoksa sadece meslek sahibi kişiler yetiştirmek mi? Böyle bir soru sorulduğunda yanıt, doğaldır ki ilk örneği ölçüt alır şekilde olacaktır; çünkü cevaplayıcıda doğru yanıt verme kaygısı vardır. Fakat gerçek yanıtın ilk ölçütü ise sanat eğitiminin yüksek öğretim kurumlarındaki yeri, yaygınlığı ve kapsamıdır (Eriñç, 2004: 81)

Öğrencilerin ders dışında da çevreyle sağlıklı ilişki kurabilmeleri, kavram ve terimleri daha kolay öğrenebilmeleri, soyut kavramları somutlaştırmaları, sosyalleşmeleri, duygu ve düşüncelerini etkili ifade edebilmelerinde sanat eğitiminin önemli bir yeri bulunmaktadır. Sanat eğitimi, bireylerin bilinçli birer sanatsever ve sanat tüketicisi olmalarını amaçlamaktadır. Günümüzde, yapılan pek çok araştırmada, öğrencilerin seslerinin duyulmasına ve kabul edilmesine izin veren çalışmalara kritik bir ihtiyaç olduğu vurgulanmaktadır. Buradan hareketle çocuğun bilinçlendirilip yeteneklerinin geliştirilmesinde sınıf öğretmenlerine önemli görevler düştüğünü ifade etmek mümkündür.

Çocuğun gelişiminde aileden sonra en fazla etkiye sahip olan birey, Sınıf Öğretmenidir. Örgün öğretimin ilkökul sürecinde öğrencilere sanat eğitimi konularını sınıf öğretmenleri vermektedir. Öğrencilerin sanata ve sanat eğitimine yönelik tutumları büyük ölçüde bu dönemde şekillenmeye başlamaktadır. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin eğitim programlarında sanat eğitime yer verilmesi üzerinde titizlikle durulmalıdır (Kalyoncu, 2013b: 91-92).

2. 1. 3. 2. Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında Görsel Sanatlar Dersi İçeriği

Yüksek Öğretim Kurumunun belirlediği sınıf öğretmenliği lisans programına göre sınıf öğretmenliğinde okuyan öğrenciler dördüncü yarıyıda “Sanat Eğitimi”, altıncı yarıyıda ise “Görsel Sanatlar Öğretimi” dersi almaktadır. Bu dersler bölümün bağlı olduğu fakültelerdeki güzel sanatlar eğitimi bölümünden görevlendirilen uzman öğretmenler tarafından yürütülmektedir.

Sanat Eğitimi Dersi, bir teorik, iki uygulama olmak üzere üç ders saatinden oluşmaktadır ve öğrencinin dönem ortalamasında iki krediye sahiptir. Yüksek Öğretim Kurumunun belirlediği standartlara göre bu dersin içeriğinde; düşünce tarihi ve felsefede sanat kuramlarına bakış, sanat alanında bilgi ve deneyimlerin kuramsal ve uygulamalı yönünü kavrama, sanat tarihi ve felsefe konusunda eleştirel düşünme, değerlendirme, bilim ve teknolojiye yararlanarak sanat kuramlarını yorumlama, sanatın eğitsel işlevleri, sanat objesiyle sanayi objesini ayırabilme, sanatsal olay ve olgular üzerinden farklı disiplinlere ait yapıtları okuma becerisi kazandırma, sanat eserlerinin sergilendiği ortamlar hakkında bilgi ve yaşantılar edinme, yaratıcılık kavramı, yaratıcı birey ve özellikleri, yaratıcı düşünme, sanatsal yaratma süreçleri yer alır.

Görsel Sanatlar Öğretimi dersi de bir teorik ve iki uygulama olmak üzere üç ders saatinden oluşmaktadır. Öğrencinin dönem ortalamasında iki krediye sahip olan zorunlu dersler arasındadır. Yüksek öğretim kurumunun belirlediği standartlara göre dersin içeriğinde; zihinsel ve duygusal açılarından Görsel Sanatlar Eğitiminin işlevlerini tanıma, grafiksel gelişim basamaklarına göre öğrencilerin gelişim düzeyini saptama, çocuk resmini okuma, programa uygun resim, grafik tasarımı, tekstil tasarımı, mimari tasarım ve geleneksel tasarımları uygulama, resim çizme ve çizim yoluyla görsel, işitsel ve dokunsal algıda farklılaşma, sanat alanıyla öğrenme ve yaratıcılığın gelişimi gibi hedefler yer almaktadır.

2. 1. 4. Kişilik

Türkçe bilim terimleri sözlüğüne göre kişilik, kişiyi başkalarından ayıran, doğuştan gelen ve sonradan kazanılan özelliklerin tümüdür. Bireyin çevreye ve kendisine karşı kararlı ve tutarlı davranışların bütünlüğünü oluşturur. Bireyin içinde yaşadığı zaman ve uzamla ilişki içinde biçimlenen ve onu başkalarının değerlendirmelerine göre öteki bireylerden ayırt eden, kendine özgü olan, az ya da çok kalıcı özellikler bütünüdür ve bireyin fiziksel ve ruhsal özellikleri kişiliğini yansıtır.

Kişilik teriminin kökeni "persona" sözcüğüne dayanmaktadır. Persona sözcüğünün esas anlamı, Latin dilinde tiyatro oyuncularının kullandığı "maske" dir. Persona, Jung tarafından ortaya atılan, bireyin günlük yaşamdaki ihtiyaçlarıyla ilişkili olan tavır tanımlar (URL-2, 2016; Yanbastı, 1990: 9).

Kişilik, psikolojinin en geniş kapsamlı kavramıdır. Bir insanın bütün yeteneklerini, ilgilerini, tutumlarını, dış görünüşünü, konuşma tarzını ve çevresiyle uyum biçimini içine alan bir terimdir. Bir insana ilişkin her nitelik, o insanı anlamada ve tanımda bize ipucu verir. Dış görünüşü, sesi ve konuşma tarzı, direnme süreci, tepki hızı, ilgi duyduğu alanlar, sporculuğu ve bunun gibi özelliklerinin tümü o insanı betimlemede önemlidir (Yanbastı, 1990: 910).

İnsanlar arasında çok az farklılık vardır ama esas önemli olan da bu farklılıklardır. Bu cümle, kişilik psikologlarının ana prensibini özetler. Yani kişilik psikologları, sizi diğer insanlardan farklı kılan her ne ise onla ilgilenir (Burger, 2006: 21). Kişiliğiniz, sizi biricik yapan özellikleriniz ve inançlarınızdır. Sizin, kim ve nasıl olduğunuzu belirleyen nispeten kalıcı yönlerinizdir. Kişiyi birey yapan, belirli kişilik özelliklerinin, davranış niteliklerinin ve inançlarının toplamıdır (Miller ve Shelly, 2007: 27).

Kişiliğe ilişkin pek çok şey söylenmesine rağmen net tanımını yapmak konusunda zorluklarla karşılaşmaktadır. Günlük hayatımızda insanlar hakkında yorum yaparken "arkadaş canlısı", "hoş", "güçlü" ya da "saldırgan" gibi ifadeler kullanırız. O halde kişiliği, bireylerin diğer insanların yanında sergilediği davranış özellikleri olarak tanımlayabiliriz. Bu tanım bilimsel tanıma çok yakındır. Psikologlara göre kişilik, bireyi diğer insanlardan ayıran davranışlarını içermektedir. Özeldir, çünkü bireyin sıklıkla yaptığı tipik davranışlarını temsil eder. Ayırt edicidir, çünkü bu davranışlar kişiyi başkalarından ayırır (Yanbastı,1990:10). Ayırt edici terimini kullandık çünkü ilgilendiğimiz kısım, bireyi başkalarından farklı kılan özelliklerdir. Örneğin, Abdullah adındaki arkadaşınızın kişiliğini tanımlarken, onun sabahleyin kahvaltı yaptığını, kahvaltıda çay içtiğini, yeni tanıştığı kişilerin elini sıkıldığını söylersek, Abdullah'ın diğer kişilerden farklı bir özelliğini söylemiş olmayız. Halbuki Abdullah'ın kişiliğini tanımlarken onu diğerlerinden ayırt eden,

başkalarında pek görülmeyen özelliklerini söylersek onun hakkında daha çok bilgi vermiş oluruz (Cüceloğlu, 2002: 405).

Kişilik kuramcılarının ve kişilik psikologlarının hangi konular üzerinde durmaları gerektiği konusunda birçok farklı görüşler vardır. Birisi öğrenme öykülerine bir diğeri insanların düşüncelerini nasıl düzenlediklerine bakarken bir diğeri ise bilinçaltı mekanizmalarından bahseder (Burger, 2006: 22).

“Kişilik, bireyin kendisinden kaynaklanan tutarlı davranış kalıpları ve kişilik içi süreçler olarak tanımlanabilir” (Burger, 2006: 23). Bu basit tanımın iki ana bölümü vardır. Birinci bölüm tutarlı davranışlar ile ilgilidir. Tutarlı davranış kalıplarını her zaman ve her yerde gözlemleyebiliriz ve burada önemli olan nokta kişiliğin tutarlı olmasıdır. Bugün dışa dönük olan bireyin yarın da dışa dönük olmasını bekleriz. İş yerinde rekabetçi olan bir insan, büyük ihtimalle sporda da rekabetçi olacaktır. Davranışlar, sadece kişinin içinde bulunduğu duruma verdiği tepkilerden ibaret değildir; eğer kişilikten bahsediyorsak, insan davranışlarında bir tutarlılık beklememiz normaldir ve olması gerektir (Burger, 2006: 23-24). Kişilik tanımında kullanılan en önemli kavramlardan biri tutarlılıktır. Tutarlılık kavramıyla, kişinin zaman içerisinde karşılaştığı benzer durumlar karşısında sergilediği davranışlarının pek değişmediğini anlarız. Bireyin tipik ve sıklıkla sergilediği davranışları kişiliğin bir parçası olarak düşünmeliyiz (Cüceloğlu, 2002: 405). Kişilik tanımının ikinci bölümü, kişilik içi süreci ele alır. Bu süreç, olaylar karşısında nasıl davranacağımızı ve ne hissedeceğimizi etkileyen ve içimizde gelişen bütün bilişsel, duygusal ve güdüsel süreçleri kapsar. Hepimiz bir tehdit karşısında benzer kaygılar yaşarız ve benzer süreçlerden geçeri. Ancak bu süreçleri nasıl kullandığımız ve bu süreçlerin bireysel farklılıklarla nasıl bir etkileşime girdiği, bizim bireysel karakterimizi belirlemede rol oynar. Örneğin, bir korku filmi izlerken hissettiğimiz korku, filmin bir sonucudur fakat bu korkuyu ifade etme biçimi ve korkuyla başa çıkma yöntemlerimiz içimizden kaynaklıdır ve insanlar arasında farklılık gösterir (Burger, 2006: 23-24). Kişilik tanımında kullandığımız özelliklerden biri, ilişki kuruluş biçimidir. Birey çevresiyle sürekli iletişim halindedir. Bireyin kişiliği, iç ve dış çevreyle kurduğu ilişkinin biçimini belirler (Cüceloğlu, 2002: 405).

Yanbastı (1990)'ya göre kişilik tanımı üç ana fikirde toplanabilir. Bunlardan birincisi; kişilik sosyal becerilerin toplamıdır. Bir insanın kişiliği, onun diğer insanlarla olan ilişkilerinin farklı zaman ve koşullarda nasıl yönlendirdiğiyle ilgilidir. İkinci fikre göre; kişilik, bir insanın diğer insanlarda oluşturduğu imajdır, başkaları üzerinde bıraktığı etkidir. Bir diğeri fikre göre ise; bir insanın kendinde olan özellikleri ile çevresi arasında geliştirdiği ilişkilerin oluşturduğu davranış eğilimleridir.

Kişiliğin oluşmasında etkili olan bazı faktörler vardır. Kişilik üzerinde kültürün tek başına etkili olduğunu ya da sadece kalıtsal özelliklerin etkili olduğunu söylemek yanlış

olur. Birçok çevresel, fiziksel ve sosyal faktörün insan kişiliği üzerinde etkisi vardır ve bu faktörler birbirleriyle bağlantılı bir şekilde kişiliği biçimlendirmektedir.

Psikologlar, kişiliğin oluşumunda kültürün önemli bir rol oynadığının kısa süre önce farkına varmışlardır. Kişiliği tanımlamak ve anlamlandırmak için kullanılan varsayımların, farklı kültürlerden olan insanların üzerinde her zaman kullanılmadığı görülmüştür. Kişiliklerin gelişimini etkileyen şey, sadece farklı kültürlerdeki farklı deneyimler değildir. Psikologlar, insanların ve kişiliklerinin kültürel bir bağlamda var olduğunu düşünmektedir (Burger, 2006: 32). Yani insanlar kültürel değerlerine göre biçimlenir. Örneğin, bazı kültürlerde normal karşılanan davranışlar farklı kültürlerde fazlasıyla ayıp karşılanabilir.

Fiziksel, çevresel ve kalıtsal etkenlerinin tümünün kişiliğimiz üzerinde etkisi vardır. Fiziksel görüntümüz ya da fiziksel olarak yaptıklarımız da genellikle kişiliğimizin bir göstergesidir. Örneğin, tüm yaşamını dans etmeye adanmış bir balerin, bize fiziksel aktiviteleri aracılığıyla kişiliği hakkında birçok şey söylemektedir. Aşırı kilolu bir insan aslında sıcak ve düşünceli biri olsa da soğuk ve savunmacı bir tavır sergileyebilir. Çünkü herkesten doğrudan ya da dolaylı bir şekilde tepki almaktadır ve sosyal olarak kabul edilebilir bir durumda değildir. Bu durumda şahıs kendine gelen tepkilerle şekillenmiştir ve savunmacı tutumu da bu yüzdendir (Miller ve Shelly, 2007: 27). Kişiliğin belirlenmesinde genetik özellikler önemli bir rol oynar. Diğer bütün türler gibi insanlar da kendi türlerinin özellikleriyle donatılmış ortak bir kalıtımı paylaşırlar. Ancak, türün bünyesinde yer alan kalıtsal değişiklikler kişiler arası değişikliklere yol açmaktadır. Böylece her şahıs insan türüne özgü kalıtımın yanı sıra kendi ailesine ve soyuna ait bazı kalıtım özelliklerini de taşımaktadır. İnsanların taşıdığı özelliklerden hangilerinin kalıtımla geçtiğini kesin olarak ortaya koymak pek mümkün değildir fakat bu gibi özelliklerin belirlenmesinde ve gelişmesinde kalıtımın yanında sosyo-kültürel ve diğer faktörlerin de etkili olduğu bilinen bir gerçektir (Eroğlu, 2015: 221-223).

Şüphesiz çevresel etkenler de kişiliği büyük ölçüde etkiler. İnsanlar yaşamları boyunca geniş bir yelpazede değişkenlik gösteren deneyimler yaşar, başkalarından ve dünyadan oldukça farklı tepkiler alır. Örneğin, bir savaş şehri olan Bosna' da yetişen bir çocuk, Amerika'nın göbeğinde yetişen bir çocuktan farklı bir dünya görüşü geliştirecektir. Alkolik babasından sık sık dayak yiyen bir çocuk, sevecen ve destekçi bir ailede yetişen çocuktan çok daha farklı bir bakış açısına sahip olacaktır. Ve tüm bunlar muhakkak kişilik oluşumunda önemli rol oynayacaktır (Miller ve Shelly, 2007: 28).

Kişiliğin oluşmasında, şahsın içinde doğup büyüdüğü aile ve ev ortamının etkileri çok yönlüdür. Aile normal şartlar altında, insanların karşılaştığı ilk sosyal gruptur. Çocuklar, anne-babaların birçok kişilik özelliklerini, ahlaki ve kültürel standartlarını taklit ederek öğrenirler. Mesela bir erkek çocuğu, babasını gözleyerek ve taklit ederek erkek

gibi olmayı; kız çocuğu ise annesini gözleyerek bir kadın gibi davranmayı öğrenir. Bunlara ek olarak, aile içindeki bir takım ilişkilerin çeşidi, seviyesi, derecesi ve yönü de farklı ölçülerde olmak üzere kişilik oluşumunda önemli bir rol oynamaktadır (Eroğlu, 2015: 226-227).

Kişiliğin oluşmasında önemli etkenlerden bir tanesi de ferdin mensubu olduğu sosyal sınıf durumudur. Sosyal sınıf durumunun kişiliğin oluşumundaki etkileri, statik analiz bakımından incelendiğinde bazı belirleyici sonuçlara ulaşılmıştır. Üst sosyal sınıf mensubu olmanın kısa vadede önemli avantajlar sağladığı görülmüş, alt ve orta sosyal sınıflara mensup olmanın ise oldukça olumsuz yönlerinin bulunduğu görülmüştür. Ferdin ait olduğu sosyal sınıf, onun eğitim imkanlarını, düşünce ve eğilimlerini, yaşam biçimini, tüketim kalıplarını ve çeşitli kişisel özelliklerini etkileyebilir (Eroğlu, 2015: 228-229).

Kişiliğin oluşmasında, insanın içinde doğup büyüdüğü coğrafyanın da etkisi olduğu inkar edilemez. Coğrafi çevre içerisinde iklimin, tabiat ve yaşanan bölgenin fiziki şartlarının, şahısların kişilik özelliklerinin üzerinde belirgin etkileri vardır. Doğrudan doğruya olmasa bile coğrafya, etkisi altında oluşan toplum kültürü aracılığıyla fertlerin kişilik özelliklerine etkide bulunmaktadır (Eroğlu, 2015: 230).

Kişilik, bir kişinin fiziksel ve sosyal ortamıyla etkileşme biçimini tanımlayan davranış, duygu ve düşüncenin ayırt edici ve karakteristik örüntüleri olarak tanımlanabilir. Bizden birinin kişiliğini tanımlamamız istendiğinde, büyük olasılıkla kişilik özelliklerini belirten, dışadönük, dürüst, saygılı gibi sıfatlar kullanırız. Kişilik psikologları, kişiliği tanımlamak ve ölçmek için gündelik yaşamda kullandığımız nitelendirme terimlerinin ötesinde formel tanımlama ve ölçme yöntemleri tasarlamaya çalışmışlardır. İlk olarak, potansiyel özellikler grubunu, insan kişiliğinin çeşitliliğini kapsayan daha küçük bir gruba indirmeye çalışırlar. İkinci olarak, kişilik özelliklerini ölçmek için geliştirdikleri araçların geçerli ve güvenilir olmasını sağlamaya çalışırlar. Son olarak da kişilik özellikleri ile özgün davranışlar arasındaki ilişkileri keşfetmek için araştırmalar yaparlar (Smith, Nolen-Hoeksema, Fredrickson ve Loftus , 2015: 454).

2. 1. 4. 1. Kişilik Yaklaşımları

2. 1. 4. 1. 1. Psikanalitik Yaklaşım

Psikanalitik Yaklaşım 20. yüzyılın başlarında Sigmund Freud tarafından kurulmuş ilk ve en çok ilgi görmüş psikoterapi yaklaşımıdır. Freud'un, kişiliğin ve insan davranışlarının anlaşılması konusundaki en büyük katkısı, bilinçdışı kavramını açıklaması ve insanların farkında olmadıkları bilinçdışı tarafından yönetildikleri yönündeki görüşüdür. Bu kuramına

Psikanaliz ismini veren Freud'un kendisine özgü olan bu kuramın terapi yaklaşımı da aynı isimle anılmaktadır (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2015: 15).

Psikanalitik Yaklaşımına göre, kişiliğin gelişmesi ve davranışların oluşmasıyla determinizm (gerekircilik) arasında bir bağlantı vardır. Doğada nedeni olmayan hiçbir sonuç yoktur ve aynı şekilde insanlığın kişiliğindeki süreçlerde kendiliğinden oluşmaz. Değişik nedenler; değişik duygu, tutum, davranış ve kişilik yapılarına yol açarlar. Kısaca insanın kişiliğini yansıtan her davranışın bir nedeni vardır. Freud ile başlayan bu görüşe göre, insan davranışlarına yön veren bu nedenler ilk bebeklik, çocukluk, gençlik çağlarına dayanır. Freud, çocuk cinselliği, direnme ve bastırma kavramları üzerinde çalışmış; rüyaların yorumuyla ruhsal yapıya ve kişilik gelişmesine ilişkin kuramları ileri sürmüştür (Yanbastı, 1990: 16).

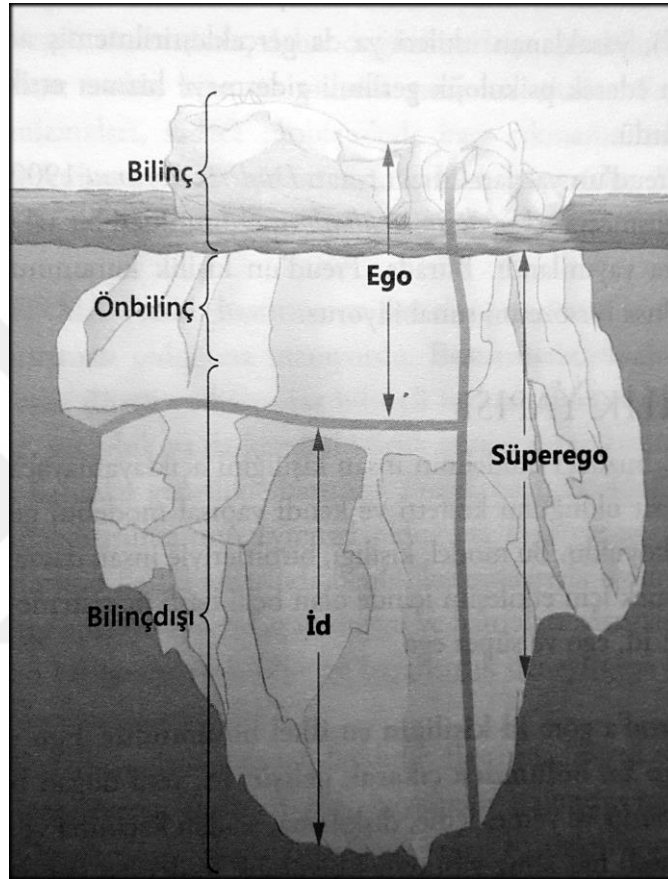
Psikoloji tarihinin en tanınan bilim adamlarından biri olan Freud'un yazdığı eserler, insanın doğasını yeni bir gözle görmeye ve bireyin davranışını yeni bir açıdan algılamaya yol açmıştır. Freud, kırk senelik meslek hayatı süresince birçok araştırmalar yaptı ve çok sayıda eser yayınladı. Bu gün modern psikoloji, Freud'un öne sürdüğü görüşlerden farklı yerlere gelmiştir ve onun fikirlerini devam ettiren ve tam anlamıyla izleyen psikolog sayısı oldukça azdır. Fakat buna rağmen modern psikolojinin oluşumunda Freud'un büyük etkisinin olduğunu hemen hemen bütün psikologlar kabul ederler. Freud sadece psikolojiyi değil; sanat, felsefe ve günlük dili de etkilemiştir (Cüceloğlu, 2002: 406). Psikanalitik kuramın yaratıcısı Sigmund Freud, yirminci yüzyılın en büyük entelektüellerinden biridir. Kuramının dayandığı temel fikir, yaptığımız ve düşündüğümüz pek çok şeyin bilinçdışı bir süreç tarafından yönlendirildiğidir. Psikanalitik kişilik değerlendirmesi, eksikleri olsa da bugüne kadar oluşturulmuş en kapsamlı ve etkili kişilik kuramı olarak geçerliliğini devam ettirmektedir. Yarattığı etki psikoloji alanını aşmış, insan bilimine, sosyal bilimlere, sanat dallarına ve toplumun geneline nüfuz etmiştir (Smith ve diğ., 2015: 459).

Freud, kişiliği duygusal açıdan inceleyerek kişilik denilen olgunun insanların duygusal yapılarından oluştuğunu ileri sürmüştür. Hatta insanların yaşadıkları her türlü psikolojik ve duygusal problemlerin temelinde, çocukluklarında yaşadıkları cinsel tecrübelerin, hayallerin ve gizli isteklerin yattığını düşünmektedir. Freud'un en önemli özelliği; konuşulması, yazılması ve hatta düşünülmesi bile hoş karşılanmayan, ayıp sayılan konuların, bilim dünyasında tartışılmasına olanak sağlamasıdır (Eroğlu, 2015: 235-236).

Psikanalitik Yaklaşımın iki farklı modeli vardır:

1. Topografik Model: Freud'un yaklaşımını anlamak için onun insan kişiliğini; bilinç, bilinç öncesi ve bilinçdışı olmak üzere üç bölümde ele aldığını bilmek gerekir. Bu üç bölüm topografik model olarak da bilinir (Burger, 2006: 77). Freud, insan zihnini bir buzdağına

benzetir. Suyun yüzeyinde görülen küçük bölümü *bilinç* olarak adlandırır. Su yüzeyine en yakın olan küçük bir bölümü, *önbilinç* olarak adlandırır. Ona göre buzdağının suyun altında kalan en büyük bölümü ise *bilinçdışı*ni temsil eder. Freud'un yapısal zihin modelinde buzdağı benzetmesi aşağıdaki Şekil 1'de gösterilmiştir (Smith ve diğ., 2015: 459).



Şekil 1. Freud'un yapısal zihin modeli buzdağı benzetmesi

Bilinç, zihnin farkında olduğumuz her şeyi içinde barındıran kısımdır. O an ki yaşantılardır. Tüm dikkatini dersine vermiş öğrenci, o anda ödevinin bilincindedir. Bir insan karnı açsa açlığın, uykusu gelmişse uykusuzluğun bilincindedir. Bilinç, çok kısıtlı bir süreçtir ve insan belli bir zaman içinde az sayıda olayların bilincine varabilir. "Annenizin adı ne?" diye sorulduğunda annenizin adının bilincine varırsınız ve kısa bir süre sonra başka bir olay nükseder (Yanbastı, 1990: 18).

Önbilinç, zihnimizin bu bölümünde kolaylıkla hatırlayabileceğimiz şeyler saklıdır. O anda zihnimizde olmayan ancak çağrılması halinde bilince ulaşabilen bütün bilgilerin bulunduğu katmandır. Örneğin, dün gece yediğimiz yemek ya da ilk aşık olduğumuz kişinin adı gibi. Hatırlayabildiğimiz her türlü anı ya da bilgi, bilinç öncesinde yer alır.

Freud'a göre bilinç öncesi, bilinçdışı ve bilinç arasında köprü vazifesi görür (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2015: 19).

Bilinçdışı, kolaylıkla ulaşılamayacak şeylerin saklı olduğu alandır. Farkında olmadığımız ancak sözlerimizin, duygularımızın ve davranışlarımızın çoğunu yönlendiren tüm istek, dürtü ve güdülerden oluşur. Açık ve gözlenebilir davranışlarımızı farkında olsak bile bu davranışların altında yatan zihinsel süreçleri farkında olamayız. Freud, bilinçdışının yalnızca dolaylı olarak kanıtlanabileceğini ifade etmiştir. Örneğin rüyaların, dil sürçmelerinin, bazı unutmaların altında yatan sebepler bilinçdışıdır (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2015: 19). Freud, dil sürçmelerinin tesadüfen ya da kelimelerin karıştırılmasından oluşmadığını söyler. Bunu altında yatan sebep bilinçdışı süreçlerdir. Doyum arayan bilinçdışı, istek ve düşüncelerini dil sürçmesiyle saptırır veya değiştirir (Yanbastı, 1990: 20). Yani bilinçdışı, bireyi boş bir anında yakalayıp bireyin ifade etmekten çekindiği, sakladığı ve çoğu zaman farkında bile olmadığı duygu ve düşüncelerini ifade etme fırsatı elde eder.

Psikanalitik kuramın hayati bir parçası olduğu için bilinçdışının, tam olarak ne anlama geldiğinin ve neden bu kadar önemli olduğunun üzerinde durmak gerekir. Bilinçdışında kolaylıkla erişilemeyen şeyler saklıdır. Freud'a göre bilinç dışı, kişinin biyolojik içgüdülerini, cinsellik ve yemek gibi fiziksel ihtiyaçlarını ve o kişi ile ilgili saklı olan her şeyi bize söyler. Freud, bilinçdışının acı ve travmatik olaylar gibi bastırılmış anıların; gelişimin erken döneminde edinilmiş ve o dönemde takılı kalmaya sebep olmuş saplantılar gibi durumların saklandığı bir yer olduğuna inanmıştır (Miller ve Shelly, 2007: 54-55).

Freud'un geliştirdiği bu kavram, farkında olmadığımız arzu, istek, dürtü, duygu ve düşüncelerin depolandığı büyük bir haznedir. Mesela yakın bir arkadaşımıza duyduğumuz derin kin, kendini bilinçaltında gizler. Bilinçdışındaki bu dürtü sürekli tavır ve davranışlarımızı etkiler ama ne yazık ki biz bunu farkında bile değilizdir (Cüceloğlu, 2002: 409). Bilinçdışının zihinsel etkilerini keşfeden ilk kişi Freud değildi fakat kişiliğin oluşumunda, tavır, davranış, duygu ve düşüncelerimizin işleyişinde birincil öneme sahip olduğunu iddia eden ilk kişiydi.

2. Yapısal Model: Topografik modelin insanlara sınırlı bir açıklama getirdiğini düşünen Freud, sonradan buna ek olarak Yapısal Modeli oluşturdu. Yapısal model kişiliği *id* (alt benlik), *süperego* (üst benlik) ve *ego* (benlik) olarak üç grupta ele alır. Freud, doğduğumuzda sadece tek bir kişilik yapısının var olduğunu söylemiştir. İd, bizim bencil kısmımızdır ve yalnızca kişisel isteklerimizi tatmin etmeye çalışır. İd, haz ilkesine göre hareket eder; diğer bir söylemle herhangi bir fiziksel ve toplumsal kuralı dikkate almaksızın, yalnızca kişisel tatmin unsurlarıyla ilgilenir. Bebekler, gördükleri bir şeyi istedikleri zaman ona doğru uzanırlar. O nesnenin başkasına ait olması ya da zararlı

olması onlar için önemli değildir; sadece isterler. Bu reflekssel hareketler yetişkin olduğumuzda da değişmez. Fakat sağlıklı bir yetişkin kişilikte id, ego ve süpereo tarafından denetim altında tutulur (Burger, 2006: 77-78).

İd: İçgüdüsel ve bilinçsiz denebilecek güçlerin barınağıdır. İd, insanların doğuştan getirdikleri, tatmin edilmesi gereken biyolojik ve fizyolojik ihtiyaçlar ile ilgili arzuların depolandığı bir alandır. Freud'a göre id; ayıp, günah, yasak ve suç gibi ahlaki sınırlamalardan etkilenmez ve insanların doğal his ve dürtülerini temsil eder (Eroğlu, 2015: 236). Kalıtımsal olarak geçen içgüdüleri içeren ve doğuştan var olan gizil güçlerin tümüdür. Ruhsal enerji kaynağı olan id, diğer iki sistemin çalışması için gerekli olan gücü de sağlar. Freud, idi "gerçek ruhsal varlık" olarak nitelendirmiştir. İd, bedensel süreçlerden elde ettiği enerjiyi fazla biriktiremez çünkü bu birikim organizmada gerilime yol açar. Bu sebeple biriken enerjiyi boşaltma eğilimi gösterir; buna idin haz ilkesi denir (Yanbastı, 1990: 21). Kalıtımsal olarak geçen içgüdülerden olan cinsiyet ve saldırganlık, diğerlerinden daha baskındır. Sonucu ne olursa olsun arzusunun hemen yerine getirilmesini isteyen id, sizin istediğinizi yapmayan kişiyi tekmelemek ister. İd, istediğine ulaşamadığında hayal etme yoluyla da arzularını doyuma ulaştırma yöntemine başvurabilir. Örneğin, çölde susuz kalan bir insan, su hayal etmeye hatta bir zaman sonra da su görmeye başlar. İdin bir diğer doyuma ulaşma aracı da rüyalarıdır. İdin arzuları rüyalarda son derece karmaşık imgeler kullanılarak giderilir (Cüceloğlu, 2002: 407).

Süpereo: Süpereo, idin tam karşıtıdır ve tamamen bireyin sosyo-kültürel çevresinin eseridir. Süpereo, bireyin kültürel ortamdaki kazandığı en asil düşünceleri, örf ve adetleri, dini ve ahlaki değerleri, büyüklerinden ve öğretmenlerinden öğrendikleri bütün iyi nitelikleri temsil etmektedir (Eroğlu, 2015: 236). Freud, toplumun inandığı, doğru ve yanlış kavramlarının kaynağını teşkil eden kısma süpereo adını verir. Bir toplumun vicdanı o toplumda yaşayan bireylerin süperegosunda yer alır ve süpereo bireyin davranışlarını sürekli süzgeçten geçirerek bireye "Bu yaptığın doğru, aferin sana!" ya da "Bu yaptığın yanlış, utan kendinden!" şeklinde mesajlar verir (Cüceloğlu, 2002: 408). Süpereo, bizi yalnızca ahlak kurallarını çiğnememizden dolayı cezalandırmaz aynı zamanda benliğin bir davranışın iyi olup olmadığına karar vermek için kullandığı kriterleri belirler. Örneğin, kötü yetiştirilen çocukların süperegosu tam olarak gelişmez. Bu tip insanlar, yetişkin olduğunda kötü davranışlar sergilemeye meyilli olur. Para çalmak ya da yalan söylemekten daha az suçluluk duyarlar. Bazı bireylerde ise tam tersi süpereo çok güçlü, çok ahlakçı hale gelebilir ve kişiyi ulaşılması imkansız bir mükemmellik beklentisine sokabilir. Bu durumda da birey sürekli suçluluk hissi içerisinde olabilir (Burger, 2006: 80).

Ego: Ego, istekleri ve ihtiyaçları sosyal olarak kabul edilebilir bir şekilde yerine getirmeye çalışır. Çevremizle anlaşma yoluna giderek ihtiyaçlarımızı gidermemize

yardımcı olur. Ego, id ve süperegö arasında bir köprü görevi görür. Egoyu bir sözleşme ile ilgili görevlendirilmiş arabulucu olarak düşünebilirsiniz. Görevi, anlaşamayan iki tarafı uzlaştırmak ve anlaşmaya varmasını sağlamaktır (Miller ve Shelly, 2007: 55). Freud, idi denetim altında tutmaya çalışan ve bilinçdışı kılan yapıya ego demiştir. Doğuşta var olan ve zamanla gelişen ego, insanın biyolojik yapısına ters olan ya da gerçeklere uygun düşmeyen eylemleri bilinçdışına iter. Ego, kişiliğin gerçekçi yürütme organıdır ve gücünü idden alır. Egonun görevi, kendi içinde ve dışında uyum sağlamaktır. Sevdiği için kendini harcayan, bir inanç uğruna şehit olan egodur. Yani ego, id ve süperegö arasında çatışmaya sebep olan istekler konusunda bir uzlaşma sağlamakla yükümlüdür (Yanbastı, 1990: 21). Ego, gerçek ilkesine uyararak gerçek dünya ile id arasında bir aracı olarak işlev görür. İd, “Hemen şimdi istiyorum!” der; ego, “Koşullar uyarsa sana istediğini verebilirim!” der. Ego akılcı ve pratiktir, id ise tam tersine mantığı hesaba katmaz sadece ister. Ego çoğu kez id ile çelişki içinde olsa da esas görevinin idin dürtü ve isteklerini mümkün mertebe yerine getirmek olduğunu bilir ve hep o doğrultuda çalışır. Bu sebeple onu yüceltmek ve eğitmek çabasında değildir ve hizmet etmeye odaklanmıştır. Süperegö gibi “iyi” ya da “kötü” kavramlarıyla hiç ilgilenmez, durumu uygunsa ve yapabiliyorsa ide “Hadi yap!” yönlendirmesinde bulunur. Herhangi bir ahlaksal kaygısı yoktur (Cüceloğlu, 2002: 408).

Süperegö, toplumun özellikle de anne-babaların standartlarını ve değer yargılarını temsil eder. Süperegö, neyi yapabileceğimiz ve yapamayacağımız konusunda kısıtlamalar getirir. Arkadaşınızın evindeyken eğer masanın üzerinde bir miktar para görürseniz, idiniz bu parayı almanızı ister. Egonuz, yakalanmadan parayı nasıl alabileceğinizi bulmaya çalışır. Kimseye yakalanmadan parayı almanın bir yolunu bulsanız bile süperegönüz bunu yapmanıza izin vermez. Çünkü kimseye yakalanmasanız bile para çalmak toplum kurallarına ve ahlaki değerlere aykırıdır (Burger, 2006: 79- 80).

Kişiliğin üç bileşeni çoğu zaman birbiriyle çatışır. Ego, idin anında istediği arzuyu erteler, süperegö hem id hem de ego ile çatışır çünkü davranış ahlaki kuralların genellikle dışında kalır. İyi bir şekilde gelişmiş ve bütünleşmiş bir kişilikte ego, katı ama duruma göre esnekleşebilen bir denetim kurmaya devam eder ve gerçeklik ilkesi hükmünü sürdürür (Smith ve diğ., 2015: 460).

Freud’un psikanalitik kuramına göre, id ve süperegö sürekli olarak çatışma halindedir ve ego, bu ikisi arasında imdada yetişen bir arabulucu konumundadır. Ancak yine de ego, id ile süperegö arasında polis görevi görmekten zaman zaman bıkar ve bu görevi yerine getiremez. Böyle bir durum yaşandığında ego, id ve süperegö arasındaki çatışmaya son vermek için savunma mekanizmalarını kullanır. (Miller ve Shelly, 2007: 55- 56).

Egonun hizmetinde birçok savunma mekanizması vardır. Bu savunma mekanizmaları aslında, egonun geliştirdiği durumu normalleştirme çabalarıdır. Bu savunma çabalarından bir tanesi inkardır.

İnkâr (Yadsıma): Ego, hoş olmayan bir durumla yüzleşmeyi reddederek kendini koruma yolunu seçebilir. Acı veren bir gerçeğin varlığını inkar eder. Acı veren durumu bilinçdışına iter ve böylece onunla uğraşmak zorunda kalmaz. Örneğin, ölümcül bir hastalığa yakalanmış bir çocuğun anne ve babası, ortada ciddi olarak kaygılanacak bir durum olduğunu kabul etmeyebilirler. Gerçeğin vereceği acıya katlanamayacaklarından inkara başvurabilirler. Daha sıradan bir örnek verecek olursak, başkalarının onlara kızdığını gösteren eleştirilere hiç kulak asmayan veya eşlerinin onları aldattıklarını gösteren tüm ipuçlarını görmezden gelen kişilere de rastlanır (Smith ve diğ., 2015: 462; Miller ve Shelly, 2007: 56)

Bastırma: Bastırma, savunma mekanizmalarının en önemlisidir. Bu mekanizma kişinin, tehdit edici olayları bilinç dışında tutma ve bilince ulaşmasına izin vermeme gayretidir. Örneğin, babasının annesine saldırdığına şahit olan bir çocuk, daha sonra olay ona sorulduğunda hiçbir şey görmediği konusunda ısrarcı olabilir. Yalnızca bu sahneyi kabul edemeyeceği kadar korkutucu bulmuş ve bunu bilincinde bastırmıştır. Freud'a göre hepimiz bu mekanizmayı fazlasıyla kullanırız çünkü hepimizin bilinç düzeyine getirmek istemeyeceği bilinçdışı anıları vardır (Burger, 2006: 82). Bastırma yöntemiyle birey tehdit edici, utanç verici bir duygu ya da düşüncenin bilince ulaşmasını engelleyebilir ya da bu anıyı bilinçdışına iterek bir daha hatırlamamak üzere unutulabilir. Örneğin toplumca kabul görmeyen cinsel ve saldırgan dürtülerin bilinç düzenine çıkması bastırma yöntemiyle engellenebilir ya da kişi başından geçen rahatsız edici bir olayı daha sonra hiç hatırlamayabilir (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2015: 26).

Yer değiştirme: Yer değiştirme mekanizması, bulunduğu durumda tatmin edilmesi mümkün olmayan bir güdüyü başka bir kanala yönlendirmektir. Freud, yer değiştirmenin cinsel ve saldırganlık dürtüleriyle başa çıkmanın en tatmin edici yolu olduğuna inanır. Temel güdülerimizi değiştiremeyiz fakat dürtülerimizin hedef aldığı nesneyi değiştirebiliriz. Anne ve babasına öfkelenen bir çocuk, küçük kardeşini dövmenin daha akıllıca olduğunu keşfedebilir. Küçük kardeşini, asıl dövmek istediği anne-babasının yerine koymuştur. Dolaysız bir şekilde ifade edilmesi mümkün olmayan cinsel dürtüler, dolaylı bir şekilde şiir, müzik gibi sanatsal yaratıcı faaliyetlerle ifade edilebilir. Saldırgan dürtüler, dövüş sporlarında sosyal olarak kabul edilebilir bir hal alabilir (Miller ve Shelly; Smith ve diğ., 2015: 463, 2007: 56).

Yansıtma: Yansıtma, bize ait bilinçaltı dürtülerimizi başka kişilere ya da nesnelere yüklemektir. Yansıtma iki şekilde olur. Birincisi, suçluluk duygusu uyandıracak hisleri,

nitelikleri, düşünceleri ve istekleri diğer insanlara yükler. Dürtümüzü başka insanlara yansıtarak, aslında bu hisse sahip olanın biz olduğumuz algısından kendimizi kurtarırız. Örneğin, tüm dünyanın güvenilmez ve hilekar olduğunu düşünen bir insan, aslında bilinçaltında esas kendisinin güvenilmez ve hilekar olduğunu bilmektedir. Yansıtmanın diğer bir şeklide, kişinin kendi yetersizliklerinin, yenilgilerinin sorumluluğunu başka şeylere ya da başka kişilere yüklemesidir. Örneğin, hatalı bir vuruş yapan tenisçinin raketinde bir sorun olup olmadığını kontrol etmesi bu türden yansıtmanın bir örneğidir. Yine aynı şekilde, atından düşen bir çocuğun dönüp atını tekmelemesi bu türden bir yansıtma mekanizmasıdır (Burger, 2006: 85; Yanbastı, 1990: 30; Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2015: 26-27).

Akla uydurma (Mantiğa Bürüme- Rasyonalizasyon): Kabul edilemez düşünce ve davranışlarımız için bahaneler üretmektir. Tahmin ettiğiniz gibi aslında burada “mantıklı” düşünme yoktur. “Mantıklı düşünüyormuş gibi görünme” vardır. Rasyonel olarak hareket ettiğimiz izlenimini vermek amacıyla davranışlarımıza, mantıklı ya da toplumsal olarak makul görülen güdüler affetmek anlamına gelir. Akla uydurma, iki amaca hizmet eder. birincisi, hedefe ulaşamadığımızda hayal kırıklığı hissini hafifletmek ve davranışımız için kabul edilebilir bahaneler sağlamaktır. İkincisi, kendimize bile itiraf edemeyeceğimiz güdülerle hareket ediyorsak, davranışımızı daha elverişli bir duruma sokmak için yaptıklarımızı rasyonelleştirmektir. Akla uydurma, günlük hayatta sık sık başvurduğumuz bir savunma mekanizmasıdır. Uzanamadığı ciğere mundar diyen kediyi anlatan atasözü ya da eşeğinden düştüğünde “düşmesem de incektim zaten” diyen Nasreddin Hoca, bu savunma mekanizmasına örnektir. Terk edilen birinin “ben zaten ondan hoşlanmıyordum” ya da yalnızlıktan muzdarip birinin “ben yalnızlığı seviyorum” şeklindeki ifadeleri akla uydurmaya birer örnektir (Smith ve diğ., 2015: 461; Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2015: 27).

Yüceltme: Psikanalistler, yüceltmeyi gerçek anlamıyla en başarılı ve verimli tek savunma mekanizması olarak görürler. Yüceltme yöntemiyle benlik, tehdit edici bilinçaltı dürtüleri toplumsal açıdan kabul edilebilir eylemlere yönlendirir. Örneğin, çocuğu olmayan kadın, çocuk yuvası açabilir. Saldırgan adam, kasap olabilir ya da okuyamayan şahıs, vakıf kurabilir (Burger, 2006: 82; Yanbastı, 1990: 30- 31).

Gerileme: İnsanların kaygıya karşı kendini korumak için kullandıkları önemli savunma mekanizmalarından biri de gerilemedir. Gerileme, kaygı yaratan durumlar karşısında daha önce ki bir dönemin gelişmemiş, çocuksu davranış biçimlerine dönmektir (Freud, 1963'ten aktaran: Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2015: 28). Psikanalitik kurama göre, böyle durumlarda kendimizi en son güvende hissettiğimiz döneme geri dönüş yaparız. Kardeşi olduğunda bir çocuğun, yeniden parmağını emmeye başlaması ya da çişini altına

kaçırması gerilemeye örnektir. Yetişkinlerde görülen gerilemeye, bebeksi konuşma, çocuksu öfke, somurtma, küsme ve otoriteye karşı çıkma gibi davranışlar örnek olarak gösterilebilir (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2015: 28).

Özdeşleşme: Özdeşleşme, kişinin hoşuna gitmeyen özelliklerinden kaynaklanan olumsuz hislerinden kurtulmak için kendisini, sahip olmayı istediği özellikteki bir kimsenin yerine koyarak onun gibi davranma eğilimi göstermesidir. Normal gelişim süreci içinde kişiliğine örnek olarak erkekse babasını, kız ise annesini ya da diğer kişileri seçip onlara benzemeye çalışması olarak izlenir. Birey, model aldığı ve idealleştirdiği şahıs gibi olmak ister ve taklit eder. Onun gibi giyinir, konuşur ve davranır. Ölen babasının özelliklerini benimseyen birey ya da çok sert davranan komutanının tavırlarını benimseyen ve taklit eden asker özdeşleşmeye örnek olarak gösterilebilir (Yanbastı, 1990: 31; Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2015: 29).

Karşıt tepki geliştirme: Karşıt tepki geliştirme, bilinçaltındaki tehdit edici, hoşnut olunmayan bir düşünceden kurtulmak için bilinçaltı düşüncelerimizin tam tersi davranırız. Sürekli olarak annesini ne kadar çok sevdiğini söyleyen çocuk, aslında annesine bilinç altında duyduğu nefreti maskeleyerek çalışıyor olabilir (Burger, 2006: 84). Kızgın olduğunuz kişiye tokat atmak yerine sarılmayı tercih etmekte karşıt tepki geliştirmeye örnek olabilir.

Freud'a göre, kişilik gelişimi doğumla başlar ve belli aşamalardan geçerek tamamlanır. Bu aşamalar beş dönemden oluşur. Bunlardan birincisi 0-18 aylık süreci kapsayan *oral dönem*, ikincisi 1,5 ve 3 yaş arasını kapsayan *anal dönem*, üçüncüsü 3-6 yaş arasını kapsayan *fallik dönem*, dördüncüsü 6-12 yaş aralığını kapsayan *latant (gizil, örtük) dönem*, beşincisi ve son dönem ise ergenlik ve sonrasını kapsayan *genital dönem*dir. Freud'un psilanalitik kuramına göre bu aşamalara, psikoseksüel gelişim aşamaları adı verilir. Bu aşamaların her biri bir öncekinin devamı niteliğindedir ve bu dönemlerde doyurulması gereken bazı hazlar vardır. Eğer kişi bu dönemlerde başarıyla geçemezse bu durum onun ileriki kişilik oluşumunda kendini farklı şekillerde gösterecektir.

Psikoseksüel gelişim dönemleri Tablo 1'de sırasıyla gösterilmiştir (Hjelle ve Ziegler, 1992'den aktaran: Yerlikaya, 2015: 32)

Tablo 1. Psikoseksüel Gelişim Dönemleri.

Dönem	Yaş	Libido Odağı	Gelişimsel Ödevleri ve Yaşantılar
Oral	0-18 ay	Ağız (emme, ısırma, çiğneme)	. Memeden kesme (emme/biberon) . Anneden ayrılma
Anal	1,5-3 yaş	Anüs (dışkının bırakılması/tutulması)	. Tuvalet eğitimi (Özdenetim)
Fallik	3-6 yaş	Genital Organlar	. Aynı cinsten ebeveynle özdeşim
Latant	6-12 yaş	Yok (cinsel olarak uykuda)	. Sosyal ilişkileri/akran ilişkilerini geliştirmek
Genital	Erinlik sonrası	Genital Organlar (heteroseksüel cinsel yakınlık)	. Karşı cinse yakın ilişki kurma . İş (çalışma) yoluyla topluma katkıda bulunma

Oral Dönem: Psikoseksüel gelişimin ilk basamağı olan oral dönem, hayatın başlangıcından 1,5 yaşına kadar süren dönemdir. Dönemin isminden de anlaşıldığı gibi bu aşamada en önemli olan bölge ağızdır ve bebeğin en önemli haz ve tatmin kaynağıdır. Bebeğin ihtiyaçları daha çok ağız bölgesinde odaklanmıştır. Emmek, yutkunmak, daha sonra ısırma ve çiğneme gibi ağızla ilgili etkinlikler ile besinler ağız bölgesinde yarattığı uyarımlar aracılığı ile bebekler ilk tatmin duygularını öğrenmiş olurlar. Çocuğun bu dönemde oral ihtiyaçlarının eksik karşılanması ya da aşırı karşılanması ileriki kişilik yaşantılarında normal dışı davranışların yerleşmesine neden olabilir. Oral döneme takılı kalmış kişiler, aşırı bağımlıdır ve diğer insanların onlarla fazlasıyla ilgilenmelerini isterler. Bu dönemde çocuğun, anne sütünden kesilmiş olmasının yarattığı şaşkınlık, insanların yaşadığı ilk travma olarak bilinir. Bu sebeple bebeğin bu dönemde başarılı bir şekilde süttten kesilmesi gerekir. Aksi takdirde birey, oral döneme saplanıp kalır ve ileride ısırma, aşırı yeme, alkol tüketme ve sigara kullanımı gibi davranışlarla kendini açığa vurur (Eroğlu, 2015: 237-238).

Anal Dönem: Anal dönem, 1,5 yaşından 3 yaşına kadar süren dönemdir. Bu dönemdeki haz odağı anüs ve çevresidir. Büyümesi sonucunda anüs kasları üzerinde kontrol sahibi olmaya başlayan çocuk, dışkısını tutmaktan ve bırakmaktan zevk alır. Çocuk, farkında olduğu bu kontrolle bağırsak hareketlerini erteleyerek aldığı hazzı erteleyebileceğini de öğrenmektedir (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2015: 31). Bu hazlar, çocuğa tuvalet eğitimi vermeye çalışan anne ve babayla çatışmaya yol açar. Zaten bu

dönemin en önemli hedefi, başarılı bir tuvalet eğitimi vermektir. Kritik olan bu dönemde başarıya ulaşılamazsa, kişi anal döneme takılı kalır. Bu döneme takılı kalmış kişiler ileriki hayatlarında inatçı, titiz, mükemmeliyetçi, aşırı cimri, fazla düzenli ya da fazla dağınık olabilir. Bir diğer örnek te bu döneme takılı kalmış birey, biriktirme ile ilgili eylemlere fazlasıyla ilgi gösterebilir (Miller ve Shelly, 2007: 57-58).

Fallik Dönem: 3-6 yaş arasında ki bu dönemde haz kaynağı genital bölgedir. Bu dönemde çocuklarda cinsel bölgelerinin uyarılmasından heyecan duyma ve cinselliğe karşı aşırı ilgi biçiminde davranışlar belirginleşmektedir. Bu dönemin esas işlevi, merak ve ilginin cinsel bölgelere ve fonksiyonlara doğru yönelmesini sağlamaktır. Bu dönemin ileri ki aşamasında çocuk, oedipus kompleksine girer. Oedipus, erkek çocuğun annesine, kız çocuğun ise babasına ilgi duyması demektir. Freud, bu yaş arasındaki çocukların anne-babaya karşı cinsel bir çekim hissettiğini söylemiştir. Bu kompleksin çözülmesiyle erkek çocuklar erkeksi, kız çocuklar ise kadınsı özellikler kazanmaya başlar. Fallik dönemin sağlıklı ve başarılı şekilde atlatılması, çocuğun kendi cinsiyetini benimsemesine utanç duygularına kapılmadan meraklarını giderebilmesine ve kendi içsel dürtülerine egemen olabileceğini çabalarını geliştirmesine yardımcı olacaktır (Burger, 2006: 88-90; Eroğlu, 2015: 238-239).

Latent (Gizil, Örtük) Dönem: Oedipus karmaşasının sona erişinden ergenliğin ilk belirtilerine kadar sürer. Yani tahmini 6-12 yaş arasını kapsayan süreçtir. Bu süreçte kız ve erkek çocuklar hemcinsleriyle yakınlaşır. Bu dönemin başlıca amacı, çocuğun kendi cinsinden olan ebeveyni ile özdeşliğini ve kendi cinsine uygun toplumsal rolünü öğrenmesidir. Latent dönemin başarılı bir şekilde atlatılması için bu dönemde bireyin en çok merak ettiği üreme ile ilgili tatmin edici bilgilere ulaşması gerekir. Bu dönemde öğrenme süreçleri bakımından başarılı bir şekilde geçirilmediği takdirde öğrenme alışkanlığı konusunda bazı olumsuz durumlarla karşılaşılabilir. Yeteneğini ve enerjisini, öğrenmeye ve beceri geliştirmeye yöneltmede isteksiz davranabilir. Böylece gelişim yolunu kapatır. Bu dönemin başarılı bir şekilde atlatılması ise çocuğun, yenilgiye uğradığında başarısızlık duygusuna kapılmaktan korkmadan ve özerk bir birey olarak girişimlerde bulunmayı öğrenmesini sağlar (Eroğlu, 2015: 239).

Genital Dönem: Genital dönem, ergenliğin başlamasından kişinin yaşamının sonuna kadar geçen süreci kapsar. Ergenlik çağına girilmesiyle üreme organları olgunlaşır ve endokrin sistem, cinsiyet özelliklerinin ortaya çıkmasını sağlayan hormonları salgılamaya başlar. Bu dönem haz odağı, fallik dönemde olduğu gibi genital bölgedir. Bu değişimler her iki cinsiyet için de üretken cinselliğin başlaması anlamına gelir. Gizil dönemde bastırılmış olan cinsel dürtüler uyanmış ve karşı cinse yönelmiştir. Diğer dönemlere

takılma yaşanmamışsa bu dönemde birey cinsel faaliyetlere aktarılmak için gerekli olan enerjiyi bulacaktır (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2015: 35-36).

Freud'un takipçilerinden olan Carl Gustav Jung ve Erik Erikson da Psikanalitik Yaklaşımı benimsemiş ve bu alanda çalışmalar yapmışlardır.

Jung, 1907'de Viyana'da Freud ile ilk kez karşılaşmış ve ikisi de derin bir dostluk kurmuşlardır. Jung, babası gibi gördüğü Freud'dan çok etkilenmiştir. Jung'un geliştirdiği psikanalitik kuram, "Analitik Psikoloji" olarak adlandırılır. Jung zihnin, kişisel bilinç, kişisel bilinçaltı ve kolektif bilinçaltı olmak üzere üç bölümü olduğunu ileri sürer. Fakat bu bölümleri, Freud'dan biraz daha farklı ele alır. Analitik Psikolojide Jung, daha çok tinsel süreçlerle ilgilenmiş ve Freud'un aksine cinselliğe daha az yer vermiştir (Miller ve Shelly, 2007: 60).

Kişiliği oluşturan sistemlerden birincisi kişisel bilinçtir. Bu bilinç, farkında olduğumuz şeyleri saklar. Çocuk giderek çevresinde olan nesnelere ve oyuncaklarını seçmeye başlar. Git gide bilinç alanının geliştirilmesi, Jung'un düşünme, duygu, hissetme ve adlandırdığı zihin fonksiyonlarının günlük hayatta devamlı olarak uygulanmasıyla sağlanır (Eroğlu, 2015: 242).

Analitik psikolojiye göre kişisel bilinç dışı; egonun geri çevirdiği yaşantıların, duygu ve düşüncelerin saklandığı bir alandır. Zihnin bu bölümü geçmişteki olayları hatırlar. Jung'a göre, yaşanmış hiçbir şey varlığını yitirmez ve bilinç dışı denilen kişilik alanında birikir. Burada, ya bilince hiç ulaşmamış ya da ulaştıktan sonra hoşnutsuzluk yarattığı için bastırılmış yaşantılar bulunur. Bilinç dışı kapsamında bazı bilgiler gerek duyulduğunda bilince çıkabilir, bazı bilgiler ise hatırlanamaz (Eroğlu, 2015: 242- 243).

Jung'un kişilik yaklaşımına göre kişiliğin üçüncü bölümü kolektif bilinç altıdır. Nesillerden beri aktarılan, insana dair her şeyin saklandığı bir haznedir. Biyoloji, içgüdü, bilgi ve benzeri şeyleri barındırır. Jung, herkesin bilgiyle doğduğunu ancak bunların kolektif bilinç altında gizli tutulduğunu ve tamamen kullanılmadığını ifade etmiştir (Miller ve Shelly, 2007: 61).

Psikanalitik kuramı benimseyip çalışmalarda bulunan bir diğer önemli şahıs da Erik Erikson'dur. Erikson, Freud'un görüşlerini temelde kabul etse de topluma ve kültüre Freud'dan daha fazla değer vermiştir. Freud'un psikanalitik gelişim teorisine göre, genel olarak insan kişiliğin oluşumu beş evrede tamamlanır. Erikson, insan kişiliğinin gelişimini sadece çocukluk çağı ile sınırlandırmak yerine kişiliğin bir ömür boyu süreceğini savunan bir yaklaşıma sahiptir. Erikson'a göre eğer her şey çocukluk dönemiyle açıklanırsa o zaman her şey bir başkasının suçu olarak değerlendirilir ve insanın kendi sorumluluğunu üstlenmesine duyulan güven de hafife alınmış olur (Gençtan, 1990).

Erikson, kişilik gelişiminde doğuştan getirilen özelliklerin önemini kabul etmekle birlikte sosyal ve tarihsel faktörlerin kişiliğin biçimlenmesinde oldukça önemli olduğuna inanmaktadır. Ona göre birey doğduğunda, ego bir potansiyel olarak ruhsal yapının içerisinde yer almaktadır ancak egonun ortaya çıkışı kültürel bir çevrede gerçekleşir. Farklı toplumlarda, değişen çocuk yetiştirme tarzlarıyla, o toplumda yaşayan bireylerin kişilikleri kendi kültürleri doğrultusunda değişen değerlerle şekillenmektedir (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2015: 164).

Erikson'un psikososyal gelişim kuramına göre bireyin tüm yaşam boyu süren sekiz gelişim evresi vardır.

1. Temel Güvene Karşı Güvensizlik: Bu dönem yaklaşık olarak hayatın ilk yılını kapsar. Erikson'a göre bebeklik dönemi bebeğin yalnızca ağız yoluyla değil, çeşitli duyu organları aracılığıyla çevresindeki uyarıcıları aldığı bir dönemdir. Bu dönemde bebek en önemli ilişkiyi bakımını üstlenen kişi ile kurar. Bu dönemde bebeğin temel ihtiyaçlarının karşılanması gerekir. Eğer ihtiyaçları zamanında ve doyuma ulaştıracak şekilde karşılanırsa bebek, temel güven duygusunu kazanacaktır. Ters durumda, yani bebeğin beslenme, sevilme ve güvende olma gibi ihtiyaçları karşılanmazsa çevresindeki insanlara güvenmemeyi öğrenecektir (Feist ve Feist, 2006'dan aktaran: Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2015, 66-167).

2. Özerkliğe Karşı Utanç ve Şüphe: Bu dönem Freud'un anal olarak adlandırdığı yıllara denk gelen ilk çocukluk dönemidir. Bu evrede çocuk ayağa kalma, yürüme, yatar vaziyetten dikey konuma gelme, anne kucağından bir yerlere uzanma şeklinde davranışlar geliştirir. Bu tür hareketler "özerk" var oluşun ilk çabalarıdır. Hareket sisteminin gelişmesiyle çocuk dışkılama işlemini kontrol edebildiğinin farkına varır. Yani "ister yapar" ya da "ister yapmaz" şeklinde iki eğilim arasında seçim yapabilme durumuna gelir. İşte bu evrede çocuğun, kendi hareketlerini yapabilmesine izin vermek gerekir. Aksi takdirde dışarıdan yapılabilecek herhangi bir dayatma denetim ve baskı uygulamak çocuğun kişilik gelişiminde utanç ve şüphe yaratacaktır. Bu dönemde hareket ve seçimleri engellenmiş olan çocuklarda suçluluk ve kuşkuculuk duyguları oluşur (Öztürk, 1989'dan aktaran: Eroğlu, 2015: 248).

3. Girişimciliğe Karşı Suçluluk Duygusu: Erikson'un üçüncü psikososyal gelişim dönemi, Freud'un fallik dönem olarak adlandırdığı ve yaklaşık olarak 3-5 yaş arasındaki yılları kapsayan oyun çağıdır. Erikson, oedipus karmaşasının bu dönemdeki tek önemli şey olmadığını söylemiştir. Erikson, bu dönemde çocukların kendi cinsiyetlerinden olan anne-babalarıyla özdeşleşmenin yanı sıra hareket yeteneklerini, meraklarını, dil becerilerini, hedef oluşturma yeteneklerini ve imgeleme güçlerini de geliştirdiklerini dile getirmektedir. Artan bilişsel becerilere paralel olarak çocuklar, oedipus fitezileri de içeren,

büyüme ve her şeye gücü yeter hale gelmek, büyük bir dev ya da güçlü bir hayvan olmak gibi fanteziler geliştirirler. Bu hayaller, aynı zamanda suçluluk duygularına da yol açar. Bu da dönemin temel karmaşası olan girişimciliğe karşı suçluluk duygusunun ortaya çıkmasına sebep olur. Girişimcilik ve suçluluk duygusunun başarılı bir şekilde çözümlenmesi durumun da dönemin temel kavramı olan “amaç” oluşacaktır. Çocuk artık davranışlarını bir amaç doğrultusunda gerçekleştirecek, kendisine hedefler oluşturacak ve bu hedeflere ulaşmak amacıyla girişimci olmaya çalışacaktır (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2015: 168-169).

4. Çalışkanlığa Karşı Aşağılık Duygusu: Erikson'un bu evresi, 6-12 yaş aralarındaki okul çağını kapsar. Bu dönemde en belirgin duygu, çocukluktan çıkarak büyüme, içinde bulunduğu toplumun gereklerine göre hareket etmek ve çalışmak duygusudur. Bu evrede birey, bir şeyler başarma ve bir eser yaratma çabasına girer. Bireyin karşılaşılabileceği tehlike ve bunalım ise çoğunlukla yetersizlik ve başarısızlığın yarattığı aşağılık duygusudur. Bu evrede öğrenmeye ve üretmeye dair geliştirilen tutumlar, hiç kuşkusuz hayatın daha sonraki aşamalarında, yönlendirici ya da kısıtlayıcı olarak ortaya çıkar (Eroğlu, 2015: 249).

Bu dönemde, çalışkanlık ve yetersizlik karmaşasının başarılı bir şekilde çözülmesi gerekir. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin, çocuktan potansiyeli üzerinde bir başarı beklmeleri, çocuğun diğer başarılı çocuklarla kıyaslanması ya da çocuğun başarılarından çok başarısızlıklarından bahsetmeleri çocukta yetersiz olduğu inancını geliştirecektir. Bu sebeple onlara başarabilecekleri ölçüde görevler ve sorumluluklar verilmeli, başarıları üzerinde durulmalı ve başarabilecekleri konusunda cesaretlendirilmelidir (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2015: 169- 170).

5. Kimliğe Karşı Kimlik Karmaşası: Çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemi olan bu evre, kimlik gelişiminin yaşandığı dönem olduğu için oldukça önemlidir. Bu dönemin temel psikososyal karmaşası “kimliğe karşı kimlik kargaşası”dır. Kimlik gelişimi bu dönemde başlamadığı gibi bu dönemde sona da ermez. Ancak kimlik gelişiminin en üst düzeyde ve en etkili olduğu dönem bu dönemdir. Bu evrede, özellikle bireyin bedeninde ve üreme sisteminde hızlı değişimler meydana gelir. Ancak Erikson, önemli değişimler psikolojik ve sosyal içerikli olduğunu belirtmektedir. Bu dönemde şahıs, kim olduğunu anlamaya çalışır, bedensel ve bilişsel açıdan önemli gelişmeler gösterir (Erikson, 1993'ten aktaran: Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2015: 170). Bu dönemde atlatılması gereken kritik durum kimlik kargaşasıdır. Bu aşamadan sağlıklı bir şekilde geçilmemesi, kimlik bunalımına sebep olur. Kişi, aşırı derecede utangaç, kendini ifade edemeyen, özgüvensiz, bir birey haline gelebilir. Ya da tam tersi, aşırı isyankar ve toplumca kabullenen değerleri reddeden, dik kafalı bireyler haline gelebilir. Karmaşanın başarılı bir şekilde atlatılması durumunda kişi,

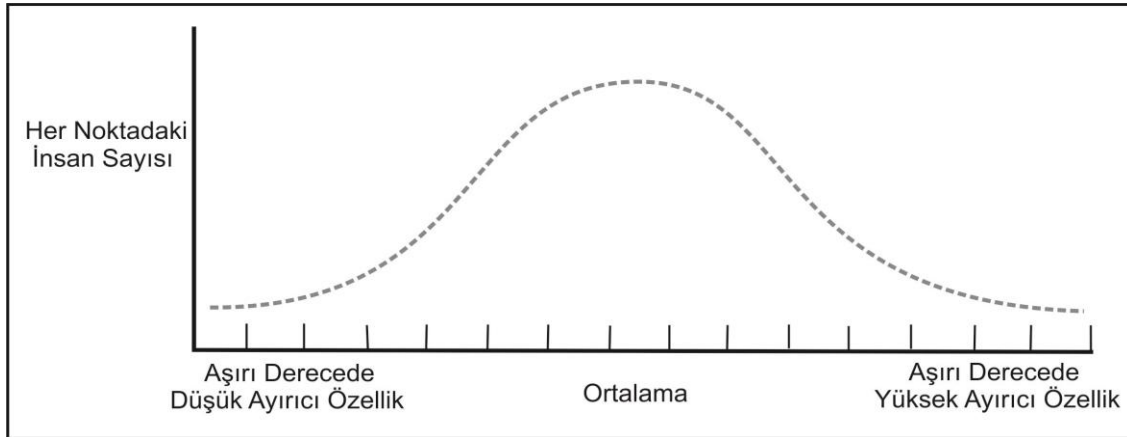
toplumsal, mesleki ve cinsel rollerini sağlıklı bir şekilde edinebilecektir (Eroğlu, 2015: 250; Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2015: 171-172).

6. Yakınlığa Karşı Yalıtılmışlık: Erikson'un bu evresi, yaklaşık olarak 20-25 yaşları arasını kapsayan genç yetişkinlik dönemidir. Bu dönemde bireylerde başka bireylerle yakın ilişki kurma eğilimi vardır. Daha önceki evrelerde belirli bir kimlik oluşturduğu varsayılan kişiler, bu kişilik aracılığı ile başka insanlarla birlikte olmaya, işbirliği yapmaya dair tutum ve davranışlar geliştirir. Bu devredeki en belirgin ve kritik sorun, kişilerin yakın ilişkiler kurma ihtiyacına ve eğilimine uygun karşılık bulamadıkları takdirde insan ilişkilerinde soğukluk ve çekingenlik durumunun oluşmasıdır. Yeterince doyurulmamış yakın ilişkiler kurabilme duygusu, yalnızlık hissi doğurur. İnsanlar bu evrede "yakınlaşma" ile "yalnızlık" duygularının sentezi olarak bir tutum geliştirip bu yönlerini de toplam kişilik yapısına dahil ederse başarılı bir süreç geçirmiş olurlar (Eroğlu, 2015: 250-251).

7. Üretkenliğe Karşı Durgunluk: Genç yetişkinlik yıllarının sona ermesinden altmışlı yaşlara kadar süren yetişkinlik döneminde birey toplumdaki yerini almaktadır. Bu dönemin adaptasyon modu "üreme", psikososyal karmaşası ise üretkenliğe karşı durgunluktur. Üretkenlik kavramı temel olarak, gelecek kuşağın oluşturulması ve onlara rehberlik edilmesi, üretim yapabilme anlamını içermektedir (Erikson, 1993'ten aktaran: Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2015: 173). Bu dönemde yaşanan karmaşanın başarılı bir biçimde çözülmesi bireyde "üretkenlik" duygusunun gelişmesini sağlayacaktır. Aksi durumda kişi, durgun ve verimsiz bir birey olacak ve kendi içine dönecektir. Belli bir seviyede içe dönme üretkenlik için gerekli olsa da, aşırı olması durumunda durgunluğa ve verimsizliğe yol açacaktır (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2015: 173).

8. Benlik Bütünlüğüne Karşı Uyumsuzluk: Erikson'un sonuncu psikososyal evresidir. 60'lı yaşlardan yaşamın sonuna kadar süren, yaşlılık dönemidir. Benlik bütünlüğü, kişinin kendi yaşam sürecini, olması gereken ve yerine başkasını koyamayacak bir şey olarak kabullenmesidir. Kişi geriye dönüp yaşamını gözden geçirdiğinde, yaşamını; acı, tatlı, olumlu, olumsuz tüm yönleri ile bütün olarak kabul edebiliyorsa yaklaşmakta olan sonu korku ve endişe ile karşılamayacaktır. Erikson'a göre benlik bütünlüğünün kaybedilmesi, kendisini ölüm korkusu olarak göstermektedir. Başka bir yaşama başlamak ve benlik bütünlüğüne götürecek yeni yollar denemek için yeterli zaman olmadığı gerçeği, umutsuzluk duygusuna yol açar. Bu dönemdeki kargaşanın başarıyla çözümlenmesi durumunda, umut yitimi ve ölüm korkusu ortaya çıkacaktır. Benlik bütünlüğüne karşı uyumsuzluk karmaşasının başarıyla çözülebilmesi için kişinin önceki dönemlerdeki karmaşaları başarılı bir şekilde çözmüş olması önemli bir etkidir (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2015: 174).

2. 1. 4. 1. 2. Ayırıcı Özellik Yaklaşımı



Şekil 2. Ayırıcı özellik sürekliliği

Aklımıza gelebilecek bütün kişilik özellikleri, Şekil 2'deki kişilik sürekliliğinde gösterilebilir. Bu basit grafik üzerinde, ayırıcı özellik yaklaşımının bazı önemli yönlerini görebiliriz. Kişilik psikologları, ilk olarak bir süreklilik üzerinde gösterilebilecek bir dizi davranış benimsemişlerdir. Mesela başarıya güdülenme, bir uçta “asla vazgeçme” noktası ile diğer uçta “kayıtsız kalma” noktası arasında tanımlanabilir. Ayırıcı özellik yaklaşımını savunan psikologlara göre, herhangi bir kişiyi ele alıp bu süreklilik içinde bir noktaya yerleştirebiliriz. Hepimiz az ya da çok saldırgan, az ya da çok cana yakındır (Burger, 2006: 235-236). Burada ki “az ya da çok” derecelendirmesi önemlidir. Yani bu şahıs saldırgandır demek ile az saldırgandır ya da çok saldırgandır demek aynı şey değildir.

Eğer çok kişiyi değerlendirip ortaya çıkan sonuçları bir süreklilik içerisinde uygun olan dereceye yerleştirirsek, sonuçların normal dağılımını görebiliriz. İnsanların çoğu dağılımın orta noktalarında kalır; çok az sayıda insan ise aşırı yüksek ya da aşırı düşük puanlara denk gelir (Burger, 2006: 235).

Diğer yaklaşımların aksine ayırıcı özellik araştırmacıları, kişinin belli bir durumda göstereceği davranışı tahmin etmekle ilgilenmez. Ayırıcı özellik sürekliliğinde belli bir noktaya denk gelen kişinin nasıl davranacağını kestirmek ister. Araştırmacı sosyal kaygı ölçeğinde yüksek puan alanla düşük puan alan kişiyi karşılaştırır. Bunun sonucunda yüksek puan alan kişinin, düşük puan alan kişiye göre daha konuşkan olduğunun sonucuna ulaşılabilir. İnsan davranışlarını önceden tahmin etmekle ilgilenmez. Amacı, iki değişik gruba giren kişilerin genel davranışları arasındaki farklılıkları belirlemektir (Burger, 2006: 236-237). Kişilik özelliklerini inceleyerek kişiliğin yapısını araştıran bu düşünce, Freud'un düşünceleri gibi bir kuramsal yapı göstermez. Bu akımı izleyen psikologlara göre, bireyin kişiliği temel özelliklerinin bir sentezidir ve bu özellikler bilinirse bireyin kişiliği

de öğrenilmiş olur. Kişilik özellikleri birbirine zıt sıfat çiftleri halinde gösterilir. İyi-kötü, faaldurgun, güvenli-şüpheli, atılgan-çekingen, gergin-rahat gibi sıfat çiftleri vardır (Cüceloğlu, 2002: 416- 417).

Gardon Allport, Henry Murray ve Raymond B. Cattell ayırıcı özellik yaklaşımının önde gelen isimlerindedir.

Ayırıcı özellik yaklaşımını ilk ortaya atan *Allport* olmasa da, kişilik psikolojisinde kullanmaya başlayan ve ayırıcı özellik üzerine bilinen ilk çalışmayı yapan kişi odur. Allport, bu yaklaşımla beraber anılan pek çok kavramın da tanıtıcısıdır. Allport, ayırıcı özelliklerimizin sinir sistemimizdeki fiziksel öğelerden kaynaklandığını, ilerleyen zamanlarda bilim adamlarının nörolojik yapıları inceleyerek insanların kişilik özelliklerini belirleyebilecek düzeyde bir teknoloji geliştireceğini ileri sürmüştür (Burger, 2006: 239). Allport, kişiliği "bireyin çevresine özel uyumunu belirleyen psiko-fizyolojik sistemlerinin dinamik örgütü" olarak tanımlamıştır (Yanbastı, 1990: 207). Allport, kişilik, karakter ve mizaç kavramlarının zaman zaman birbirinin yerine kullanıldığını ifade etmiştir. Allport, karakter kavramını kişiliğin sosyal değerler sistemi olduğunu söylemiş ve mizaç kavramını da kişiliğin duygusal karakteri olarak ele almıştır. Karakter, kişinin davranışlarının değerlendirilmesinde göz önüne alınan törel değerler sistemidir. Bir kimsenin "iyi karakterli" olduğu söyleniyorsa bu o kişinin sosyal ve ahlaki olarak istendik davranışlara sahip olduğunu gösterir. Mizaç ise genel yetenek ve fiziksel özelliklerle birlikte işlenmiş materyali oluşturur. Yani mizaç, doğuştan gelen kalıtsal bir eğilimdir (Yanbastı, 1990: 208-209; Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2015: 248).

Allport, kişiliğin gelişiminde başkaları üzerinde bıraktığımız etkinin ve başkalarının bize verdiği tepkilerin önemli faktörler olduğunu kabul etmekle birlikte, yapayalnız bir insanın kişilikten yoksun olduğunun söylenemeyeceğini öne sürmüştür. Allport, bu yalnız kişilerin de en az topluluk içinde yaşayan bireyler kadar çekici kişilik özelliklerine sahip olacaklarını öne sürmüş ve derimizin altında kendi gerçek doğamızı oluşturan bir şeye sahip olduğumuzu belirtmiştir (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2015: 247).

Allport'un en çok tartışılan kavramlarından biri, "işlevsel otonomi" kavramıdır. Ona göre, güdülenme kuramının temelini işlevsel otonomi oluşturmaktadır. Ayrıca, ayırıcı özellik kuramının da özünü oluşturmaktadır. Allport'a göre, yetişkinlerin güdeleri geçmiş güdülerle ilişkili değildir; geçmiş geçmişte kalmıştır. Diğer bir ifadeyle o anda sergilediği davranışlar geçmiş yaşantılarından bağımsız olarak sergilenmektedir. Örneğin bir genç, ailesi istediği için hukuk fakültesine kaydolar ancak zaman geçtikçe eğitim aldığı bölüm kendi isteyerek seçtiği bir bölüm gibi gelmektedir. Başlangıçta ki güdüler kaybolmuş ve araç sonuçta amaç olmuştur. Yani bu yaklaşıma göre kişilik geçmişten bağımsız olarak

gelişmektedir. Böyle bir görüş psikanalitik kurama terstir ve karşı bir görüş olarak oluşmuştur (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2015: 249-250).

Freud'un kuramına göre, yetişkin kişiliğe ait güdülerin tohumları çocukluk çağında atılır. Ancak Allport, çocukluk davranışlarının yetişkin davranışlarına benzemesine rağmen, altlarında yatan dürtülerin aynı olmadığını söyler. Örneğin, anne ve babanın kitap okuması konusunda ısrar ettiği çocuklar, yetişkin olduklarında iyi birer okuyucu olurlar. Ancak çocukken kitap okumasının altında yatan neden anne babayı mutlu etmektir; yetişkinliğinde kitap okumasının altında yatan neden ise bireyin bundan haz almasıdır. Yani okuma eylemi eğlenceli bir hale dönüşmüş ve davranış işlevsel olarak otonomlaşmıştır (Burger, 2006: 241).

Ayırıcı özellik yaklaşımının önemli isimlerinden birisi de *Henry Murray*'dir. Psikanalitik kuramı önemsemeyen özellik kuramcılarının çoğunun aksine Henry Murray'ın kişilik yaklaşımı, ayırıcı özellik ve psikanalitik kavramlarının bir karışımıdır. Murray, Jung ile çalışma fırsatı bulmuştur ve Jung'un etkisi Murray'ın yazılarında ve bilinçaltına verdiği önemde kendini belli eder. Murray, yaklaşımını personoloji (kişilikbilim) olarak adlandırmış ve kişiliğin ihtiyaçlarını belirlemiştir. Yiyecek ve su gibi fizyolojik ihtiyaçlarla pek ilgilenmeyen Murray, psikolojik kökenli gereksinimlere odaklanmıştır. Bu gereksinimler sırasıyla: Alçalma, başarı, yakın ilişki, saldırganlık, otonomi, suçtan kaçınma, karşıt hareket, savunma, saygı gösterme, üstünlük, sergileme, zarardan kaçınma, kaçınma, düzen, oyun, reddetmek, duygululuk, cinsellik, yardım istemek ve anlayıştır (Burger, 2006: 244-246).

Gereksinimleri Murray kadar geniş, ayrıntılı ve sınıflamalı olarak beklide hiçbir uzman incelememiştir. Gereksinim, ona göre kedi başına güç oluşturan varsayımsal yapılardır. İhtiyaçların bazıları fizyolojik süreçlerden kaynaklanır, bir kısmı ise çevre uyaranları tarafından belirlenir (Yanbastı, 1990: 201). Ona göre hepimizde gereksinimler hiyerarşisi vardır. Örneğin, çok sayıda yakın arkadaşınız olsun istiyorsanız sizin "yakın ilişki" gereksiniminiz vardır. Farz edelim ki yarın önemli bir sınavınız var ve bir arkadaşınız parti düzenliyor. Eğer "başarı" gereksiniminiz, "yakın ilişki" ya da "oyun" gereksiniminizden daha yüksek ise büyük olasılıkla evde kalıp ders çalışırsınız (Burger, 2006: 246).

Ayırıcı özellik yaklaşımının diğer bir önemli kuramcısı da *Raymond B. Cattell*'dir. Diğer kuramcılardan farklı olarak Cattell, kişiliği inceleme çalışmalarına içgörüselsel öngörüler ya da klinik izlenimlerle başlamıştır. Cattell, tümdengelimci akıl yürütme yerine tümevarımcı bir yaklaşımı benimsemiştir. Cattell'in temel amacı faktör analizi tekniğini kullanarak kişiliğin temel özelliklerini keşfetmektir. Cattell, Allport'un ayırıcı özelliklerin kişiliğin temelini oluşturduğu bu özelliklerin belli bir durumda kişinin nasıl davrandığından sorumlu olduğu fikrine katılmaktadır. Ancak bu özelliklerin kişinin içinde var olduğu fikrine

katılmamaktadır. Cattell'e göre ayırıcı özelliklerin sinirsel ya da fiziksel bir statüsü yoktur ve bu nedenle de varlıkları ancak açık davranışların ölçülmesi ve analizi ile anlaşılabilir (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2015: 263).

Cattell'in çalışmalarına yön veren ana amaç, kaç tane temel kişilik özelliğinin bulunduğunu keşfetmektir. Psikologlar yüzlerce özellik keşfetmiş ve ölçmüşlerdir. Ancak bu özelliklerin bir kısmı ayrılamayacak kadar birbirlerine çok yakındır. Mesela, aralarında küçük farklılıklar olsa da sosyal olmak, dışa dönük olmaktan çok farklı bir kavram değildir. Cattell, birbirleriyle ilişkili özellikleri gruplayarak ve birbirlerinden bağımsız olan kavramlar ayırarak kişiliğin temel yapısını belirleyebileceğimizi ileri sürmüştür ve "faktör analizi" isimli bir istatistik teknik kullanmıştır (Burger, 2006: 248).

Faktör analizi, benzer karakteristik özellikler taşıyan kişilerin ya da herhangi bir şeyin aynı kategoriye sokulduğu istatistiksel bir işlemdir. Örneğin, sessizlik ve utangaçlık birbirlerine o kadar benzeyen özelliklerdir ki aynı kategoride değerlendirilebilirler (Miller ve Shelly, 2007: 142).

2. 1. 4. 1. 3. Biyolojik Yaklaşım

Yetişkinlerin kişilik özelliklerinde görülen farklılıklar, deneyimlere ve özellikle çocukluğun ilk yıllarındaki anne baba yetiştirme tarzına bağlanmaktaydı. Ancak bu görüş, son zamanlarda değişmiştir. Şu anda hiçbir psikolog çocukların dünyaya geldikleri zaman kişiliklerinin tam olarak oluşmuş olduğunu söyleyemez fakat kişiliğin biyolojik kalıttan etkilenmediğini söyleyecek fazla psikolog da yoktur. Kişilik üzerinde kalıtımın etkisinin kabul edilmesi kişiliğin diğer biyolojik etmenlerden kabul edilmesiyle anı döneme rastlar. Yakın zamanlı kanıtlar, bize insanların fizyolojik işleyişlerinin birbirinden farklı olduğunu göstermiştir. Kişilik psikologları için daha da önemlisi, araştırmacıların bu biyolojik farklılıklar ile davranışlarda ki farklılıklar arasında ilişki kurabilmesi olmuştur (Burger, 2006: 342).

Psikologlar, insan kişiliklerini deneyimlere bağlayan geleneksel görüşteyken, saygıdeğer bir psikolog, aslında anne ve babanın eylemleri ya da hatalarıyla değil, biyolojik yapılarıyla biçimlendiğini ileri sürdü. Saygıdeğer psikolog, Hans Eysenck'in bu fikri başta kuşkuyla karşılanmıştı. Onun bireysel farklılıkların biyolojik boyutlarına yaptığı vurgu günümüzde biyolojik özelliklerin kişilik üzerindeki etkisinin gitgide daha çok kabul edilmesiyle tutarlı görünmektedir (Burger, 2006: 343).

Eysenck, psikolojinin amacının davranışı yordamak olduğunu ve kişiliğin incelenmesinde faktör analizinden yararlanılması gerektiğini ileri sürmüştür. Eysenck'in kişilik kuramı, güçlü psikometrik ve biyolojik temellere sahiptir. İnsan kişiliğinin karmaşık

yapısını ölçmek için psiometrik tekniklerin gerekli olduğuna; ancak bunların tek başına yeterli olmadığına inanan Eysenck, biyolojik temelleri ortaya koymadıkça faktör analizi tekniği ile elde edilen kişilik bileşenlerinin eksik ve anlamsız olacağını belirtmiştir. Eysenck'e göre, en temel kişilik özelliklerinin oluşmasında büyük ölçüde genetik faktörler rol oynar ve bununla birlikte davranışın biçimlenmesinde kalıtım ve çevre de çok önemlidir (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2015: 272). Günlük yaşantı içinde kişileri tanımlarken değişik kriterlerden yararlanılabilir. Bu kriterlerden önemli bir kısmı genetik ve biyolojik yapıyla ilgilidir. Yani bireylerin görüntüsüne bakarak bazı yargılara ulaşabiliriz. Örneğin, bir çocuğun fiziksel yapısına bakarak kimin çocuğu olduğunu tahmin edebiliriz. Onlara zaman zaman ebeveynlerine benzediklerini veya onlar gibi davrandıklarını söyleyebiliriz. Bu durum anne ve babadan gelen pek çok karakteristik özelliklerin birey tarafından yansıtıldığı anlamına gelir (Yazıcı, 1997: 7).

Eysenck, faktör analizi çalışmasıyla bütün diğer özellikleri kapsayan iki temel boyut ortaya koymuştur. Bunlar, dışa dönüklük-içe dönüklük ve nevrotiliktir (İstikrarsızlık-İstikrar). Şekil 3'te de görüldüğü gibi dışa dönüklüğü yüksek, nevrotiliği düşük olan bir insan, hem dışa dönüklükte hem nevrotilikte yüksek puan alan bir bireyden oldukça farklı kişilik özellikleri gösterebilir. Eysenck'in kişilik boyutlarını Şekil 3'te görebilirsiniz (Burger, 2006: 345).



Şekil 3. Eysenck'in kişilik boyutları (faktörleri)

İçedönüklük-dışadönüklük, bir şahsın temel yöneliminin kendine ya da dış dünyaya dönük olma derecesini ifade etmek için kullanılır. Ölçeğin içedönüklük ucundaki kişiler utangaçtır ve tek başına çalışmayı tercih ederler. Özellikle duygusal stres ve problemlerle

karşı karşıya kaldıklarında içlerine kapanma eğilimindedirler. Dışadönüklük ucundaki kişiler ise sosyal yapıya sahip kişilerdir ve başka insanlarla ilişki kurabilecekleri meslekler edinirler, stresli ve bunalımlı zamanlarında yanlarında birilerinin olmasını isterler. Nevrotizm, bir duygusallık boyutudur. Ölçeğin bir ucunda endişeli, karamsar, sinirli, uyumsuz kişiler, diğer ucunda ise uyumlu ve sakin kişiler vardır (Smith ve diğ., 2015: 454).

2. 1. 4. 1. 4. İnsancıl Yaklaşım (Hümanist Yaklaşım)

Yirminci yüzyıl psikolojisinde, insanlığa dönük iki farklı bakış açısı bulunmaktaydı. Bunlardan biri Freudçu görüş, diğeri ise insanı büyük bir fareden farklı görmeyen davranışçı yaklaşımdır. Ne Freudçu ne de davranışçı bakış açısı, özgür irade ve insan onuru gibi insan kişiliğinin önemli boyutlarına değinmiyordu. Davranışın, kişisel seçimlerden çok alt-benlik dürtülerinin ya da öğrenme öykülerinin etkisi altında olduğu düşünülüyordu. Bu görüşlere tepki olarak üçüncü bir düşünce doğdu. İnsancıl yaklaşım, insan türüyle ilgili çok daha farklı bir düşünce ortaya koyar. İnsancıl yaklaşımı diğerkuramlardan ayıran temel nokta, kişilerin kendi eylemlerinden büyük oranda sorumlu olduğu fikridir. Bazen olaylara karşı otomatik tepki göstersek de her an kendi yazgımızı belirleme ve eylemlerimize yön verme gücüne sahibizdir (Burger, 2006: 416).

Carl Rogers, insan doğasına iyimser bakan insancıl psikologların başında gelir ve kuramına “benlik kuramı” denir. Ona göre, her insan doğumundan itibaren mutluluğu arar ve potansiyellerini geliştirmek için çabalar. Rogers, benlik bilincine önem verir. Bir bireyin benlik bilinci, onun kendisi ile ilgili düşüncelerini, kanaatlerini ve algılamalarını içerir ve kendisini nasıl gördüğünü özetler. Benlik bilinci, her zaman gerçekleri yansıtmaz. Mesela yetenekli olduğu halde kişi kendini yeteneksiz zannedebilir ya da tam tersi yeteneksiz kişi kendini yetenekli zannedebilir (Cüceloğlu, 2002: 416-428). Benlik, “ben”i tanımlayan bütün algı, fikir ve değerlerden ibarettir ve “ben kimim” ya da “ne yapabilirim”in farkında olunmasını kapsar. Bu benlik de hem kendi davranışlarını hem de kendisini algılamasını etkiler. Örneğin, kendini güçlü ve yetenekli olarak algılayan bir kadın, kendini güçsüz ve yeteneksiz gören bir kadından farklı bir dünya algısına sahiptir ve daha farklı davranışlar sergiler. (Smith ve diğ., 2015: 477).

İnsancıl yaklaşımın en önemli isimlerinden biri de *Abraham Maslow*'dur. Maslow, meslek yaşamının büyük bir bölümünü insan kişiliğini anlamak yolunda çalışmalar yaparak geçirmiştir. Freud'un insan yaşantısına dönük kasvetli ve karamsar görüşleri yerine, neşeli ve iyimser bir tablo çizmeye çalışmıştır. Maslow da diğerkuramcılar gibi kişinin bilinçaltı dürtülerinin varlığını kabul etmiş fakat kişiliğin bilinçli boyutunda fikirlerini yoğunlaştırmıştır (Burger, 2006: 429). Ona göre, insanın temel gereksinimleri ve insani duygu ve yetenekleri ilk başta “nötr” ya da “iyi”dirler. Kin, yıkıcılık, saldırganlık, nefret,

sadizm ve bunun gibi dürtüler insanların temel özellikleri değildir. Bunlar sadece gereksinim ve duyguların engellenmesine karşı duyulan şiddet eğilimli tepkilerdir. Maslow'a göre, içsel doğamız iyi olduğu için açığa çıkarılmalı ve desteklenmelidir. İnsanlar kendi yaşamlarını yönetebilme şansına sahip oldukları takdirde daha üretken mutlu ve sağlıklı olacaklardır. Ancak bu durum engellendiği ya da baskı altına alındığı zaman insan sağlığı bozulacaktır (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2015: 314).

Maslow, büyüme ve yetersizlik gereksinimlerini beş aşama olarak belirlemiştir ve böylece yaygın olarak bilinen ihtiyaçlar hiyerarşisi ortaya çıkmıştır. Bunlar temel fizyolojik gereksinimlerden, karşılandığı zaman önemli hale gelen daha karmaşık psikolojik güdülenmelere doğru uzanıyordu. Bir düzeydeki gereksinimler bir sonraki gereksinimlerin belirleyicileri konumundadır. Üst düzeydeki gereksinimlere ulaşmadan önce düşük düzeydeki gereksinimlerin doyurulması gerekir. Örneğin; eğer açsanız, davranışınız yemek bulma yönünde olacaktır. Bu fizyolojik gereksinim karşılanana dek yeni arkadaşlıklar ya da romantik bir ilişki sizi pek ilgilendirmeyecektir. Ancak temel gereksinimler karşılandığı zaman entelektüel ilgilere ayırabilecek zaman ve enerjiyi buluruz. Bu sebeple barınma, karnını doyurma ve güvenlik için mücadele eden toplumlarda sanat ve bilim gelişmez. Kendini gerçekleştirme gereksinimi karşılanana kadar bu hiyerarşik basamaklarında ilerleriz. Maslow'a göre insanların çok az bir yüzdesi kendini gerçekleştirme basamağına ulaşabilir. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisini Şekil 4'te sırasıyla görebilirsiniz (Smith ve diğ., 2015: 478; Burger, 2006: 431-432).



Şekil 4. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi

İnsan güdülerinin çok karmaşık ve birbiriyle ilişkili olduğunu belirten Maslow, insan ihtiyaçlarının uzun listesini yapmak yerine bu ihtiyaçları beş ana grupta toplamıştır. Bu sınıflama, hiyerarşik bir yapı içermektedir. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi ile ilgili diğer bir

nokta, üst düzeydeki davranışların duyurulması için alt düzeydeki ihtiyaçların yüzde yüz karşılanmış olması şart değildir. Belli düzeyde doyumak yeterlidir. Örneğin yaratıcılığını dışa vurmak konusunda oldukça yoğun istek duyan bir sanatçı, daha alt düzeydeki gereksinimlerini feda edebilir ya da es geçebilir. Onun için resim yapmak para kazanmayı sağlayacak bir işten daha önemli olabilir (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2015: 316).

Birinci basamakta yer alan en temel ihtiyaç, fizyolojik ihtiyaçlardır. Açlık, susuzluk, nefes almak, uyumak, cinsellik ve dışkılama gibi temel gereksinimlerdir. Daha yüksek gereksinimleri ulaşmak için özellikle fizyolojik ihtiyaçların doyurulması gerekir. İkinci basamakta yer alan ihtiyaç ise güvenlik ihtiyacıdır. Fizyolojik ihtiyaçlarımız karşılandığı zaman güven gereksinimlerimiz baskın hale gelir. Güvenlik ihtiyacı; endişe, korku ve karmaşadan uzak olma, emniyet, korunma, istikrar ve düzen içerir. Üçüncü basamakta yer alan ihtiyaç, ait olma ve sevgi ihtiyacıdır. Güvenlik ihtiyacını yeterli oranda doyuma ulaştıran birey, sevmek, sevilme ve ait olmak ister. Bu dönemde birey, arkadaş, sevgili ve hatta eş ihtiyacı hisseder. Dördüncü basamak ihtiyacı, saygı ve itibar ihtiyacıdır. İnsanlar, kendilerine güvenmeye, diğerleri tarafından takdir görmeye ve saygı gösterilmesine ihtiyaç duyarlar. Ancak bu ihtiyacın harekete geçmesi için ait olma ve sevgi ihtiyacının belli bir ölçüde doyurulması gerekir. Beşinci ve son basamak, kendini gerçekleştirme basamağıdır. Bütün düşük düzeyli gereksinimlerimiz karşılandığında hayattan ne istediğimizi ve neyi başarmak istediğimizi anlamaya çalışırız. Maslow, çok az sayıda insanın potansiyellerini genişletebilecekleri bir konum olan kendini gerçekleştirme aşamasına ulaşabildiğini söyler (Burger, 2006: 432-435; Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2015: 316-320).

2. 1. 4. 1. 5. Davranışsal/Sosyal Öğrenme Yaklaşımı

Kişiliğin tanınmasına ve açıklanmasına dayalı kuramlar, yıllar içinde yavaş ama tutarlı bir gelişim göstermiştir. Kişiliği öğrenilmiş davranış örüntüleri olarak açıklayan ilk kuramcılar, davranışçılardır. Bu akımın inceleme konuları arasında aile-çocuk ve öğretmen-öğrenci etkileşimleri, dilin öğrenilmesi, tutum değişikliği, problem çözme, cinsiyet rolleri ve psikoterapi yer almaktadır. Freud ve diğer kişilik kuramcılarından farklı olarak bireyin biyolojik ve bilişsel süreçleri ile ilgilenmek yerine doğrudan gözlenebilir ve ölçülebilir davranışların incelenmesi gerektiğini savunmuşlardır. Davranışçılara göre kişiliğin davranışlarında belirleyici olan, içsel süreçlerden ziyade dışsal çevredir (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2015: 177).

Davranışçı kuram, insan eylemlerini belirli etkilere tepki olarak görmemizi sağlamıştır ve çevrenin davranışlarımızı nasıl etkilediğine ve davranışı değiştirmek için çevrenin nasıl şekillendirileceğine odaklanmamıza yardımcı olmuştur. Davranışçı kuram,

belirli davranışlara yol açan çevresel değişenlerin ayırt edilmesini vurgulamakla birlikte, hem kişilik kuramına hem de klinik psikolojiye katkıda bulunmuştur. Bu kuramın geliştirdiği yöntemlerle birlikte birçok uyumsuz davranışın değiştirilmesinde başarılı olunmuştur (Smith ve diğ. , 2015: 471).

John B. Watson, davranışçılıkla ilgili yaptığı çalışmalarla psikolojiye yeni bir bakış açısı getirmiştir. Watson, eğer psikoloji bir bilim dalıysa, psikologların zihinsel durumları incelemekten vazgeçmesi gerektiğini savunuyordu. Çünkü bilim sadece gözlenebilir şeyleri incelemeliydi. Ona göre, düşünce, zihin, ve bilinçle ilgili konularla uğraşan araştırmacılar aslında bilimsel araştırma yapmış oluyordular. Özne duyularımız, gerçekçi bir yöntemle ölçülemediği için bize bilimsel sonuçlar sunamaz. Bu sebeple Watson'a göre psikoloji, bu gibi konuları incelemekten vazgeçerse bilim dünyasında saygın bir yer edinebilir. Ona göre psikoloji, kontrol edilebilen, gözlenebilen ve kestirilebilen davranışları incelemelidir (Burger, 2006: 510-511).

Watson'un mirası diğer bir önemli psikolog olan *B. F. Skinner* tarafından geliştirilmiş ve sürdürülmüştür. Skinner, kendi davranışçılık anlayışını "radikal davranışçılık" olarak adlandırmıştır. Düşüncelerin ve içsel deneyimlerin varlığına inanan Skinner, davranışlarımızın içsel sebeplerini gözlemleyebileceğimizi ileri sürmüştür. Farz edelim ki sosyal ortamlarda kendimizi huzursuz hisseden bir bireysiniz. Partiye katılmak için hazırlanırken gerginleştiniz ve partiye gitmekten vazgeçtiniz. Vazgeçmenize neden olan şeyin, gerginlik olduğunu düşünürsünüz. Halbuki Skinner'a göre partiye gitmeme kararınızın ve gerginliğinizin sebebi ortama karşı geliştirdiğiniz koşullanmış tepkilerdir (Burger, 2006: 513-515).

Davranışçılar *tepkisel* (klasik) ve *edimsel* olmak üzere iki tür koşullanma olduğunu ortaya koymuşlardır. Tepkisel koşullanma yoluyla öğrenme, ilk kez Rus bilim insanı Ivan Pavlov tarafından ortaya atılmıştır. Pavlov tarafından gerçekleştirilen ilk deneyde, köpek kullanılmıştır. Köpeğe yemek verilmeden önce her defasında zil çalınmıştır. Bu işlem pek çok kere tekrarlanmıştır. Yiyecek verilmediği durumda bile köpeğin, zil sesi duyduğu zaman salya salgıladığı gözlenmiştir. Yani köpek zil sesine koşullanmıştır. Pavlov'un deneyinde et, *koşulsuz uyarıcı*dır. Etin oluşturduğu salya tepkisi ise *koşulsuz yani doğal tepkidir*. *Koşulsuz tepki*, koşulsuz uyarıcının organizmada meydana getirdiği doğal ve otomatik tepkidir. Zil sesi, et ile ilişkilendirilmeden önce köpek için *nötr bir uyarıcı*dır. Ancak zil sesi bir süre et ile birlikte verilip esasında ete verilmesi gereken tepkiyi kendisine verir hale getirdikten sonra, zil sesi *koşullu uyarıcı* haline gelir. Deneyde tek başına zil sesi verilmesi durumunda köpekte meydana gelen salya salgılama tepkisi *koşullu tepkidir* (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2015: 183).

Edimsel davranış, organizma tarafından ortaya konan ve tekrarlanma olasılığı sebep olduğu sonuçlar tarafından kontrol edilen davranışlardır. Skinner'a göre davranışın ardından ortaya çıkan sonuç davranışın devam etmesine ya da azalmasına sebep olacaktır. Yani edimsel koşullanma, davranışın tekrarlanma sıklığını etkileyen sonuçlarla ilgilidir. Örneğin, yeni aldığınız kazağı giydiğinizde, arkadaşlarınız kazağın çok güzel olduğunu ve size çok yakıştığını söylerse o kazağı tekrar giyme olasılığınız artar. Davranışın sonunda organizmanın hoşuna gitmeyecek bir sonuç da ortaya çıkabilir. Tam tersi kazağın size hiç yakışmadığı söylenirse o kazağı giyme olasılığınız azalacaktır. Skinner bu şekilde, davranışın ardından ortaya çıkan sonuca bağlı olarak oluşan koşullanmaya *edimsel koşullanma* (operant) adını vermiştir (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2015: 183).

2. 1. 4. 1. 6. Bilişsel Yaklaşım

Bilişsel psikoterapi yaklaşımı, son zamanlarda fazlasıyla benimsenmiştir. Bu terapi yaklaşımı daha çok danışanların düşüncelerini değiştirmeye odaklanır. Bu yaklaşımın ilk savunucularından biri olan *Albert Ellis*, akıl dışı inançlar geliştirdikleri zaman bireylerin duygusal sorunlar yaşadığını öne sürmüştür. Bilişsel kişilik yaklaşımı, tutarlı davranış kalıplarını organizmanın bilgi işleme yollarıyla açıklar. *George Kelly*, kişisel yapı kuramıyla bu yaklaşımın öncülerinden biridir. İnsanları, başlarına neler geleceğine dönük tahminlerde bulunmaya çalışan bilim adamlarına benzetir. Kelly, bu süreçte kullandığımız bilişsel yapıları, "kişisel yapılar" olarak adlandırmıştır. Psikolojik sorunların kaygıdan kaynaklandığını, kaygının da kişinin olayları kestirememesinden ortaya çıktığını ileri sürmüştür. Kişilik psikologlarının en çok önem verdiği bilişsel yapılar, kendimizle ilgili sahip olduğumuz bilişsel temsillerdir. Bu konuda yapılan araştırmaların çoğu, kendilik şemaları hakkındadır. Araştırmalar, bilginin kendilik şemamızla ilişkili olduğu durumda o bilgiyi hatırlamaya ve algılamaya daha hazır olduğumuzu göstermiştir (Burger, 2006: 639).

Kelly, kişinin geleceği kestirmek için bir bilim adamı gibi davrandığını belirtmiştir. Bilim adamlarının hipotezleri ve tahminleri olduğu gibi insanların da tahminleri veya beklentileri vardır. Bilim adamlarının deney yapması gibi bireyler de beklentilerini sınamaya yönelik davranışlar sergilerler. Örneğin, birisiyle ilk tanıştığımızda kişinin zihnimizdeki imgesini oluştururken cana yakın-soğuk, akıllı-aptal, uzun-kısa gibi kişisel yorumlamaları kullanırız ve nasıl bir yapısı olduğu konusunda karar verebiliriz. Kelly, diğer kişilik kuramcılar gibi kişilikle ilgili görüşlerini psikolojik sorunları anlamak ve tedavi etmek için kullanan bir psikoterapisttir. Fakat diğer kuramcılar gibi psikolojik rahatsızlıkların geçmişte yaşanan travmalardan kaynaklandığı fikrini kabul etmez. İnsanların psikolojik

sorunlarının nedeninin yapılandırma sistemlerindeki arızalardan kaynaklandığını öne sürer (Burger, 2006: 613).

2. 1. 4. 2. Beş Faktörlü Kişilik Modeli

Allport'la başlayan, Cattell ve Eysenck'le devam eden ayırıcı özellik yaklaşımına yönelik çalışmaları ve kişiliğin temel boyutlarını belirleme çabaları 1970'lerin sonunda ve 1980'lerin başında Robert McCrea ve Paul Costa'nın çalışmaları ile yeni bir noktaya ulaşmıştır. Kişiliğin yapısını incelemek ve anlamak amacıyla faktör analizini kullanan bu iki araştırmacı, özellikle dışadönüklük ve nevrotizm boyutlarına odaklanmış ve kısa süre sonra da "deneyime açıklık" ismini verdikleri yeni bir boyut keşfetmişlerdir. 1985 yılına kadar üç faktörlü modeli savunan McCrea ve Costa, 1983-1985 yılları arasında gerçekleştirdikleri çalışmalar sonucunda kişiliğin beş temel boyutu olduğunu keşfetmişler ve bu beş boyutu ölçmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmişlerdir (Costa ve McCrea 1985-1992'den aktaran: Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2015: 286).

Keşfedilen bu beş faktör, farklı yöntemler kullanılarak yürütülmüş çalışmalarda o kadar sık ortaya çıkmıştır ki, araştırmacılar artık bu faktörlere "büyük beşli" adını vermiştir. Araştırmacılar kişilik boyutlarının nasıl olabileceği ya da kaç faktör bulunabileceği konusunda bir kurama sahip değildi. Sadece elde ettikleri verileri değerlendirdiler ve sonucunda hangi özelliklerin birbirleriyle grup oluşturduğunu gördükten sonra bu beş boyutu tanımlayacak kavramlar geliştirdiler. Farklı araştırmacılar değişik kavramlar kullanmış olsa da bu faktörler için en sık kullanılan kavramlar; *nevrotizm* (duygusal denge-dengesizlik), *dışa dönüklük*, *deneyime açıklık*, *yumuşak başlılık* (uyumluluk) ve *sorumluluktur* (öz-disiplin) (Burger, 2006: 251-253).

2. 1. 4. 2. 1. Nevrotizm (Duygusal Denge-Dengesizlik)

Çoğu araştırmacı, nevrotizmin temelinde depresyon, kaygı, stres, kızgınlık gibi olumsuz duyguların yattığı konusunda hemfikir olmuşlardır. Araştırmacılar, nevrotizmin rasyonel olmayan düşünceler ve başa çıkma mekanizmalarındaki yetersizlikle bağlantılı olduğunu ifade etmektedirler. Bilim insanları, aşırı nevrotik kişilerin daha sıklıkla karmaşık duygularla uğraştıklarını, daha çok kuruntulu düşünceler geliştirdiklerini ve düşmanca tepkiler verme gibi olumsuz başa çıkma mekanizmaları geliştirdiklerini ifade etmektedirler. Bu tip kişiler yaşadıkları olumsuz duygularla orantılı olarak kendilerini suçlama türünden düşüncelere daha sık kapılmaktadırlar (Mete, 2006: 50). Nevrotizmde, duygusal dengesizlik yaşayan birey, değişken, dik kafalı, kaygılı, kötümser, ağırbaşlı, çekingen,

sessiz ve içe kapanık bir kişili sergiler. Duygusal denge boyutunda olan birey ise, sakin, durgun, güvenilir, huzurlu, temkinli, dikkatli ve düşünceli bir kişilik yapısı sergiler.

Bu boyuttan alınan yüksek puan, duygusal davranma eğiliminin göstergesidir. Bazen nevroz bozukluk boyutu yüksek olan kişileri, duygusal ya da karasız olarak adlandırırız. Çoğu zaman küçük engellemeler ve problemler karşısında aşırı tepki verebilirler ve normale dönmeleri zaman alır. Çoğumuzdan daha çabuk heyecanlanır, asabileşir ve daha kolay depresyona girerler. Bu boyuttan düşük puan alan insanlar ise dengelidirler, beklenmedik davranışlarda bulunmazlar ve ani duygusal iniş-çıkışlar yaşamazlar (Burger, 2006: 347)

2. 1. 4. 2. 2. Dışa Dönüklük

Dışa dönük insanlar, konuşkan, şakacı, eğlenceyi seven, sevecen ve sosyal kişilerdir. Bu boyutun diğer ucunda ise içe dönükler yer alır. İçe dönük insanlar, dışa dönük insanların sergiledikleri davranışları sergilemeseler de bu onların asosyal ve enerjisi olmayan insanlar olduğunu göstermez. İçe dönük bireyler daha çok mesafeli, ketum, çekingen, sessiz ve yalnızlığı seven kimselerdir (McCrea ve Costa, 2003'ten aktaran: Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2015: 288).

İçe dönüklük ve dışa dönüklük, araştırmacıların ve kuramcılarının ilgi gösterdiği ve üzerinde durduğu bir konulardır. Eysenck'in kişilik kuramının en çok ilgi çeken boyutu, içe dönüklük ve dışa dönüklük olmuştur. İçe dönük insanlar, dışa dönüklere göre daha hassastır. Dışa dönük bir insanın, içe dönük insandan daha çok kahve içtikleri halde kafeinin etkisini çok hissetmemesinin sebebi budur. Dışa dönük insanları kalabalık ve gürültülü ortamlarda, içe dönükleri ise bireysel yapılan etkinliklerde daha çok görmemizin nedeni de budur (Burger, 2006: 393).

2. 1. 4. 2. 3. Deneyime Açıklık

Faktörün tanımlayıcı özellikleri olarak deneyime açık kişiler; meraklı, yaratıcı, liberal, analitik, orijinal, hayal gücü kuvvetli, cesur, değişikliği seven, artistik, açık fikirli hayal gücü kuvvetli, yaratıcıdır ve geniş ilgi alanlarına sahiptir (Somer, Korkmaz ve Tatar, 2002: 24). Zeki, yaratıcı, bilgili, kültürlü, araştırmacı ve inceleyici, bağımsız, geniş görüşlü gibi sıfatları içeren bu faktör, McCrea ve Costa'nın deneyime açıklık olarak isimlendirdiği faktörle ilişkili görünmektedir. Bu faktör, diğer dört faktöre göre daha az sayıda sıfat içermektedir. Bu faktörle ilgili literatürde çelişkili sonuçlar bulunmaktadır ve beş faktör içerisinde üzerinde en çok konuşulan ve tartışılan faktör olduğu görülmektedir. Bu faktörün muhafazakarlık ve tutuculuğa karşı yenilikçi bir yaklaşımı yansıtan bir karakteristiğe sahip olduğu görülmektedir (Somer, 1998: 30)

2. 1. 4. 2. 4. Yumuşak Başlılık (Uyumluluk)

Alçakgönüllü, duygulu, yardımsever, hoşgörülü, merhametli, anlayışlı, dürüst, vicdanlı, iyi huylu, uysal, insancıl gibi sıfatlar etrafında merkezileşen bir diğer faktör de, yumuşak başlılık boyutu ile ilişkilendirilmektedir. Dışa dönüklük ve yumuşak başlılık boyutlarının her ikisinin de, temel olarak kişilerarası ilişkilerle alakalı olduğu ve bu boyutun anlayışlılıktan, düşmanlığa doğru giden bir çizgi oluşturduğu dikkat çekmektedir. Bu boyutta, dostça, anlayışlı ve sevecene karşılık olarak hoşgörüsüz, düşmanca, kırıcı, kaba ve anlayışsız sıfatlarını da görmek mümkündür (Somer, 1998: 29).

Yumuşak başlılık boyutu insanları, uysallık ve acımasızlık sürekliliği üzerinde bir noktaya yerleştirmektedir. Bu boyuttan yüksek puan alan bireyler uysal, güvenilir, yardımsever, cömert, kabul edici ve iyi huylu insanlar olarak nitelendirilir. Bu boyutun diğer ucunda olan ve düşük puan alan bireyler ise eleştirici, şüpheli, cimri, çabuk sinirlenen ve düşmanca insanlar olarak nitelendirilir. Uyumlu olan insanlar bireyler arası işbirliğine, uyumsuz olan insanlar ise rekabete daha yatkındır (McCrea ve Costa, 2003'ten aktaran: Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2015: 228).

2. 1. 4. 2. 5. Sorumluluk (Öz-disiplin)

Beş faktörlü kişilik modelinin bir diğer faktörü "sorumluluk" olarak isimlendirilmiştir. Düzenli, disiplinli, çalışkan, programlı, dengeli, dikkatli, amaçlı, sorumluluk sahibi sıfatları çeşitli çalışmalar sonunda sorumluluk boyutunu en iyi temsil eden sıfatlar olarak ortaya çıkmıştır (Somer, 1998: 28). Bu faktör bireylerin, ne kadar düzenli, disiplinli, kontrollü, başarı yönelimli olduğu ile ilişkilidir. Bu boyuttan yüksek puan alan bireyler dakik, iyi organize olmuş, çalışkan, hırslı ve azimli insanlardır. Sorumluluk boyutundan düşük puan almış bireyler ise amaçsız, dikkatsiz, dağınık, işten kaçan ihmalkar kimselerdir (McCrea ve Costa, 2003'ten aktaran: Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2015: 228). "Sorumluluğu belirleyen özellikler, çoğu zaman başarı ya da iş durumlarında da ortaya çıktığı için, bazı araştırmacılar bu boyuta Başarma İsteği ya da İş adını verir" (Burger, 2006: 255).

2. 1. 5. İlgili Yayın ve Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde, bu tezin konusu ile ilişkili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış yayın ve araştırmalara yer verilmiştir. Bu çalışmalar daha çok görsel sanatlar ile ilgili görüş bildiren, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerini ve sanat eğitiminin önemini ele alan makale ve tezlerdir.

2. 1. 5. 1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bahar (2011) tarafından hazırlanan tezde ‘‘Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmenliğinde Okuyan Öğrencilerin Görsel Sanatlar İle İlgili Görüşleri’’ incelenmiştir. Yüksel lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde hazırlanmıştır. Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi ile ilgili görüşleri alınarak hazırlanmıştır.

Bu araştırma, tarama modelinde nitel bir çalışmadır. Verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanılması kararlaştırıldıktan sonra araştırmacı tarafından bir görüşme formu geliştirilmiştir. Veriler, görüşme yoluyla elde edildikten sonra betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Daha sonra elde edilen nitel veriler sayısallaştırılmıştır. Araştırma için gerekli olan veriler, Niğde ili merkez ilçede ve köylerde yer alan 17 ilköğretim okulunda görev yapan 50 Sınıf Öğretmeni ile Niğde Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencisi olan 50 kişiden elde edilmiştir.

Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencileri, Görsel Sanatlar Dersi Programının içeriğinin yoğun ve haftada bir saatlik derste yeni programın içeriğinin uygulanamayacağını belirtmişlerdir. Katılımcıların büyük çoğunluğu velilerin Görsel Sanatlar Dersine karşı ilgisiz olduğunu söylerken, katılımcılardan bazıları kendilerini bu derse karşı yetersiz bulmaktadırlar. Öğretmenlerin ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin büyük bir kısmı, Görsel Sanatlar Dersine branş öğretmenlerinin girmesi gerektiğini, ders saatinin artırılmasının gerektiğini, öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi ve eğitim fakültelerinde dersin eğitim kalitesinin artırılmasının gerektiğini dile getirmişlerdir.

Dülgeroğlu (2011) tarafından hazırlanan tezde ‘‘Eğitim Fakültesinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Görsel Sanatlara Yönelik Görüşleri’’ incelenmiştir. Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde hazırlanmıştır. Bu araştırma, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde bulunan; Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, İlköğretim Bölümü, Türkçe Eğitimi Bölümü ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümü’nde görev yapan öğretim elemanlarının Görsel Sanatlara yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada veriler araştırmacının hazırladığı kişisel bilgi formu ile birlikte öğretim elemanlarının Görsel Sanatlara ilişkin görüşleri anket ile toplanmıştır. Açık uçlu sorular ile katılımcıların katıldıkları görsel sanat etkinlikleri ve etkinlikle ilgili görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini, bu bölümlerde görev yapan 101 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak anket, literatür taraması yapılarak ve uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur. Kişisel bilgi formunda elde edilen bilgilerle öğretim elemanlarının Görsel Sanatlara yönelik görüşlerinin; akademik

unvana, cinsiyete, yaşa, görev yaptığı bölümüne, bölümler arasında ve mesleki kıdemine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; öğretim elemanları Görsel Sanatların öneminin ve gerekliliğinin farkındadırlar. Öğretim elemanlarının, Görsel Sanatlara yönelik görüşlerinde akademik unvana, cinsiyete, yaşa, görev yaptığı bölümüne, bölümler arasında ve mesleki kıdemine göre farklılık göstermekte olduğu fakat anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre önerilerde bulunulmuştur.

Göktaş (2009) tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Resim-İş Eğitimi Dersi Sonrası Resme İlişkin Tutumlarının İncelenmesi” konulu çalışma, Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi tarafından yayınlanmıştır.

Bu araştırmada, Atatürk Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin resim- iş eğitimi dersinde, resme karşı öğrenci tutumları belirlenmiş ve incelenmiştir. Öğrencilerin, öğretmen olarak atandıktan sonra vermek zorunda oldukları resim-iş dersindeki tutum ve başarılarını belirleyecek olan şu an ki tutumları, araştırmanın önemini arttırmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. 2006- 2007 eğitim-öğretim yılında, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi ve Ağrı Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören Sınıf Öğretmenliği Bölümünden toplam 250 öğrenci bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Anket beşli likert tipinde ve resme ilişkin tutumları belirlemeye yönelik soruları içermektedir. Ayrıca cinsiyet, mezun olunan lise ile ilgili demografik bilgileri de içermektedir. Anket uygulaması resim-iş dersine başlanmadan dönemin başında ve yaklaşık 14 hafta ders işlendikten sonra dönem sonunda olmak üzere iki defa yapılmıştır. Anket verilerinin değerlendirilmesi sonucunda ankete verilen ilk cevaplarla son cevapları arasında öğrenci tutumlarının pozitif yönde değişimlerinin olduğu gözlenmiştir.

Bülbul (2003) tarafından hazırlanan tez “Sınıf Öğretmenlerinin Resim-İş Dersine Yaklaşımlarının İncelenmesine Dayalı Bir Çalışma” olarak adlandırılmıştır. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde hazırlanmıştır.

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin Resim-İş dersine karşı tutumları, dersin amaçlarına ulaşılabilmesindeki alan bilgileri, dersi işleme becerileri ve öğrenci çalışmalarını değerlendirme yaklaşımları incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini, Malatya ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Örneklem ise, altı ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerden, yine bunların içinden seçilen üç ilköğretim okulunun 5.sınıfını okutan altı Sınıf Öğretmeni ve bu öğretmenlerin öğrencilerinden oluşmuştur. Alt problemlere ilişkin veriler araştırmacı tarafından geliştirilen tutum belirleme ölçeği, bilgi saptama testi I-II, mini test I-II, öğrenci resimleri, deneye

katılan sınıf öğretmenlerinin not defterleri ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde; SPSS (Statistical Package for Social Scienses) kullanılmıştır. Tutum belirleme anketinde her bir tutumun frekans (f), yüzde (%) ve ortalama (x) ve standart sapmaları (s) alınarak sayısal veriler yorumlanmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin ve deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerinin bilgi testinden aldıkları puanlar beşli puan aralığı belirlenerek incelenmiş, bu puanlar doğrultusunda testin standart sapması, testin ortalaması ve testin ortalama gücüne ilişkin değerler hesaplanarak, testteki veriler yorumlanmaya çalışılmıştır. Deney ve kontrol grupları arasındaki ortalamalar arası farklara t testi kullanılarak bakılmıştır.

Toplanan verilere uygulanan istatistiksel analizler sonucuna göre:

Sınıf öğretmenleri, Görsel Sanatlara ilgi duyduklarını belirtmekle birlikte, onların sanatın gerekliliğine inanmama, sanatsal etkinliklerle ilgilenmeme eğilimi taşıdıkları, ayrıca estetik beğeni geliştirememiş oldukları gözlenmektedir. Resim-İş dersine yönelik tutumlarında ise, sınıf öğretmenliği bölümlerinde sanat eğitimi verilmesi gerektiğini ve ilköğretim düzeyindeki her öğrenci için dersin gerekli olduğuna inandıklarını belirtmekle birlikte, resim- iş dersinin özel uzmanlık gerektirdiği eğilimi taşıdıkları, bu derste başka ders yapma eğiliminde oldukları, kullanılan malzemelerin öğrencilere gereksiz maddi bir külfet getirdiğine inandıkları, bu dersi matematik ve fen gibi derslerden daha az önemsedikleri gözlenmektedir. Bu sonuçlara göre, sınıf öğretmenlerinin Görsel Sanatlara ve resim-iş dersine ilişkin tutumlarının pek olumlu olmadığı söylenebilmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Resim-İş dersinin öğretimine yönelik genel bilişsel öğrenmelerinin orta düzeyde kaldığı bulgulanmıştır.

Öğretmenler (kontrol) ile deney grubundaki öğrencilerin bilişsel öğrenme durumları arasındaki farklar incelendiğinde farkın deney grubu öğrencilerinin lehine belirdiği, sınıf öğretmenlerinin alan bilgisine yeteri kadar sahip olamadıkları bulgulanmıştır.

Kontrol grubu öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesine ilişkin farklar incelendiğinde farkın deney grubu lehine belirdiği bulgulanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin, desteklediği takdirde resim-iş dersini işlemede daha başarılı olabilecekleri söylenebilmektedir.

Kontrol grubu öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesine ilişkin farklar incelendiğinde, kontrol grubu öğretmenlerinin ve resim-iş öğretmenlerinin notları arasında fark bulgulanmıştır. Bu bulguya göre, sınıf öğretmenlerinin öğrenci çalışmalarını değerlendirmede yeterli olamadıkları söylenebilmektedir. Deney grubu öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesine ilişkin farklar incelendiğinde, kontrol grubu öğretmenlerinin notları ile resim-iş öğretmenlerinin notları arasındaki farkın kontrol grubundakinden daha az olduğu bulgulanmıştır. Bu bulguya göre, öğrenci çalışmalarının

değerlendirilmesinde, sınıf öğretmenlerinin desteklendiğinde gerçekçi bir değerlendirme yapabildikleri söylenebilir.

Levent (2011) tarafından hazırlanan tez “Sınıf Öğretmenlerinin Kişilik Özelliklerinin İletişim Becerilerine Etkisi ” olarak adlandırılmıştır. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde hazırlanmıştır.

Araştırmada, ilköğretim okulunda çalışan sınıf öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile iletişim becerilerinin yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, mesleki çalışma süresi ve iletişim hakkında eğitim alma durumu gibi bağımsız değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığının ortaya çıkartılması amaçlanmıştır. Araştırmanın genel evrenini Konya ili, Merkez Selçuklu ilçesindeki sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu, Konya ili, Merkez Selçuklu ilçesindeki 60 okuldaki, 600 Sınıf Öğretmeni arasından tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 590 Sınıf Öğretmeni oluşturmuştur.

Araştırma sınıf öğretmenlerine uygulanan, kişisel bilgi formu, öğretmen iletişim becerileri değerlendirme ölçeği ve sıfat tarama listesi kullanılarak elde edilen verilerle yürütülmüştür. Verilerin değerlendirilmesinde ve hesaplanmış değerlerin bulunmasında SPSS 16.0 istatistik paket program kullanılmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiği için gruplar arasındaki farklılığın tespiti için bağımsız gruplarda t testi, ANOVA testi ve Tukey testi kullanılmıştır. Kişilik özellikleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki ise pearson korelasyon testi ile test edilmiştir. Bu çalışmada hata düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin alt boyutlarından empati ile kişilik özelliklerin alt boyutlarından; başarıma, başatlık, sebat, düzen, duyguları anlama, şefkat gösterme, yakınlık, sosyal enerji, gösteriş, kendini suçlama, danışmaya hazır oluş, öz güven, kişisel uyum ve öz doyum arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin alt boyutlarından saydamlık ile kişilik özelliklerin alt boyutlarından; başatlık, şefkat gösterme, yakınlık, sosyal enerji, gösteriş, ilgi görme, kendini suçlama, danışmaya hazır oluş, öz güven, kişisel uyum ve öz doyum arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin alt boyutlarından eşitlik ile kişilik özelliklerin alt boyutlarından; başarıma, başatlık, sebat, duyguları anlama, şefkat gösterme, yakınlık, sosyal enerji, gösteriş, saldırganlık, kendini suçlama, danışmaya hazır oluş, öz güven, kişisel uyum ve öz doyum arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin alt boyutlarından etkililik ile kişilik özelliklerin alt boyutlarından; başarıma, başatlık, sosyal enerji, gösteriş, kendini suçlama, öz güven, öz doyum ve yaraticılık arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinin alt boyutlarından yeterlilik ile kişilik özelliklerin alt boyutlarından; başatlık, duyguları anlama, yakınlık, gösteriş, kendini suçlama, öz güven, öz doyum ve erkeksi özellikler arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur.

Bedel (2008) tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları ve Bazı Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiler” konulu çalışma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Journal of Theory and Practice in Education (Eğitimde Kuram ve Uygulama) dergisinde yayınlanmıştır

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları, içsel-dışsal kontrol odağı yönelimleri ve demografik özellikleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırmada kullanılan likert tipi ölçek, Erkuş (2000) tarafından Mersin üniversitesinde geliştirilen öğretime yönelik tutum ölçeğidir.

Veriler, Ankara'daki üç farklı üniversitenin okul öncesi eğitim bölümlerinde lisans eğitimi almakta olan toplam 180 öğrenciden toplanmıştır. Verilerin analizi, katılımcıların öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutumlarının yüksek olduğunu, ancak bu duruma rağmen, bu katılımcılarının yaklaşık olarak yarısının ilerisi için planları söz konusuysen okul öncesiyle ilgili herhangi bir iste çalışmayı düşünmediklerini göstermiştir. Genel olarak ele alındığında, demografik özellikler ve tutumlar arasında anlamlı ilişkiler bulunmamıştır. Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlar ve genel dışsal kontrol odağı arasında olumsuz ilişki tespit edilmişken, tutumlar ve içsel kontrol yönelimler arasında anlamlı bir düzeyde ilişki saptanmamıştır. Kontrol odağı ölçeğinin alt faktörlerinden olan, şansa inanma ve çabalamanın anlamsızlığı boyutları ise öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarla olumsuz ilişkiye sahiptirler. Sosyotropi ve otonomi yönelimlerinin her ikisi de öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarla anlamlı düzeyde ilişkiler göstermemişlerdir. Ancak, bu ölçeğin alt faktörleri analiz edildiğinde, tutumlarla onaylanmama kaygısı alt ölçeği arasında olumsuz bir ilişki saptanmıştır.

Gül (2002) tarafından hazırlanan tezde “İlköğretim Öğretmen Adaylarının Ve Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri” araştırılmıştır. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde hazırlanmıştır.

Durum saptama çalışması olan bu araştırma, ilköğretim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin kişilik özelliklerini saptamak ve çeşitli değişkenlere göre aralarındaki farklılıkları belirlemek amacıyla tarama modelinde yapılmıştır. Örneklem grubuna 303 'ü öğretmen adayı, 295'i öğretmen olmak üzere toplam 598 denek katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; ilköğretim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin kişilik özelliklerini belirlemek için "Sıfat Tarama Listesi" (Adjective Check List) adlı kişilik testi ile "Öğretmen Adayı Kişisel Bilgi Formu" ve "Öğretmen Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Örnekleme grubunu oluşturan öğretmen adaylarının kişilik özellikleri; ideal benlik, oto-kontrol, kendini suçlama, yaratıcı kişilik ve uyarlık olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin kişilik özellikleri ise; ideal benlik, yaratıcı kişilik, düzen, sebat, erkeksi özellikler, şefkat gösterme olarak belirlenmiştir. Öğretmen adayları ile öğretmenlerin kişilik yapıları arasındaki farklılıklar ise şöyledir; başarı, başatlık, sebat, düzen duygudan anlama, şefkat gösterme, yakınlık, gösteriş, özgüven, kişisel uyum, ideal benlik, yaratıcı kişilik, liderlik ve erkeksi özellikler puanları öğretmen grubunda, öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede daha yüksektir. Bağımsızlık, değişiklik, ilgi gösterme, kendini suçlama ve oto- kontrol alt ölçeklerine ise öğretmen adaylarının puanları, öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir.

Mamur (2011) tarafından yapılan çalışmada “Görsel Sanatlar Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Alanlarına Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yaklaşımlarına İlişkin Yeterlilikleri” araştırılmıştır. Hazırlanan makale, Türk Eğitim Bilimleri Dergisinde yayınlanmıştır.

Bu çalışmada, Görsel Sanatlar Eğitimi alan öğretmen adaylarının sanat eğitiminde ölçme ve değerlendirme ile yenilenen ilköğretim programının öngördüğü ölçme ve değerlendirme araç ve yaklaşımlarına ilişkin yeterlik algılarını saptamak amaçlanmıştır. Araştırma, Pamukkale Üniversitesi Resim Öğretmenliği Bölümünden 12 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen bu çalışmada, araştırma verileri odak grup görüşme tekniğiyle elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonunda, öğretmen adaylarının Görsel Sanatlar Dersini yapısı itibarıyla diğer disiplinlerden farklı gördüğü, bu alanın kendine has ölçme değerlendirme tekniklerinin olduğu ve üniversite öğretmenlik programında alınan ölçme ve değerlendirme dersini kendi alanlarına yönelik olarak algılamadıkları saptanmıştır. Öğretmen adayları ölçme ve değerlendirme araç ve yaklaşımlarına ilişkin olarak kendilerini çok da yeterli görmemişlerdir.

Özer (2001) tarafından hazırlanan tezde “Sınıf Öğretmenlerinin Resim-İş Dersine İlişkin Eğitim Gereksinimleri” araştırılmıştır. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde hazırlanmıştır.

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında sınıf öğretmenlerinin Resim-İş dersine ilişkin eğitim gereksinimlerinin değerlendirilmesidir. Araştırma, 1999-2000 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ili merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 46 ilköğretim okulunda görev yapan 461 Sınıf Öğretmeninden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Tarama modelindeki bu araştırmanın verileri, sınıf öğretmenlerine uygulanan bir anketle toplanmıştır. Toplam 47 maddeden oluşan anketle, sınıf öğretmenlerinin Resim-İş dersine ilişkin genel görüşleri alınmış ve Resim-İş çalışmalarının değerlendirilmesinde

karşılaştıkları güçlükler ortaya çıkartılmıştır. Daha sonra, bu güçlüklerle ilgili verilere dayalı olarak sınıf öğretmenlerinin eğitim gereksinimleri saptanmıştır. Araştırma verilerinin Çözümlemesinde, SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) bilgisayar programından yararlanılmış ve İstatistiksel teknik olarak sayı ve yüzdeler kullanılmıştır.

Araştırma sonunda, sınıf öğretmenlerinin Resim-İş eğitiminin amaçları ile öğrencilerin gelişimi bakımından önemi ve gerekliliği konularında bilgilendirilmelerine ve anlayış geliştirmelerine gereksinimleri olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin bu dersin içeriğini oluşturan çoğu konularda, öğretim sürecinde ve öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesinde değişik düzeylerde güçlüklerinin olduğu ve bu güçlüklerle dayalı yoğun sayılabilecek eğitim gereksinimlerinin olduğu saptanmıştır.

Kilim (2002) tarafından hazırlanan tezde “İlköğretim sınıf öğretmenliği öğrencilerinin mevcut sanat eğitimine ilişkin görüşleri” araştırılmıştır. Yüksek lisans tezi Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsünde hazırlanmıştır.

Yapılan araştırmanın temel amacı ilköğretim sınıf öğretmenliği öğrencilerinin mevcut sanat eğitimine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma Dicle Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında öğrenim gören bir grup öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırmanın verileri nicel araştırma yöntemiyle elde edilmiştir. Araştırma sonunda “Sınıf Öğretmeni adaylarının mesleği tercih etmeden önce meslekle ilgili bilgi edinmeleri gereklidir” sonucuna varılmıştır.

2. 1. 5. 2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Lew (1997) tarafından hazırlanan çalışmada “öğretme ve öğretmenin kişiliği” araştırılmıştır. Çalışma Education Journal’da yayınlanmıştır.

Araştırma, etkili öğretim ve öğretmenin kişiliği arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Ortaokul öğrencilerine, araştırmacı tarafından geliştirilen 100 maddelik kişilik envanteri verilerek, ideal öğretmen olarak algıladıkları öğretmenin kişilik özelliklerini işaretlemeleri istenmiştir.

Araştırma sonucuna göre, ideal bir öğretmenin ortak kişilik özellikleri, araştırmaya katılan öğrencilerin % 70’i tarafından kabul gören özelliklerdir. Bu özellikler şöyledir: Çabuk öfkelenmeyen, sıcak, sempatik, espirili, liderlik yapabilen, sorumluluk sahibi, pratik, sabırlı, kendini geliştiren, ilgili, düşünceli, sakin, demokratik, neşeli, içten, açık fikirli, cana yakın, düzenli, esnek, hoşgörülü, ileri görüşlü, mantıklı, analitik, doğal, kibar, tutarlı, uyanık, enerjik, adil, ihtiyatlı, öğrencileriyle ortak ilgiye sahip, çalışkan, yansıtıcı, katılımcı, yaratıcı, işbirlikçi, iyimser, dürüst, konuşmada akıcı, gönlü yüce, yenilikçi.

Lemon ve Garvis tarafından hazırlanan “İlkokulda sanatın rolü nedir? Avusturalyadaki öğretmen adaylarının algılarının incelenmesi” konulu çalışma 2013 yılında Australian Journal of Teacher Education isimli dergide yayınlanmıştır.

Avusturalya okullarında sanat, zorunlu bir ders alanıdır. Avusturalya'nın Ulusal Sanat Eğitimi Programının 2014 yılında uygulamaya konması planlanıyor. Sanatın, zorunlu bir ders alanı olduğu düşünülürken ve sınıflarda ilkokul öğretmenleri tarafından öğretilmesi beklenirken öğretmenlerin mevcut algılamaları Avusturalya ulusal müfredatında sunulan görüşten farklı olabilir.

Bu çalışmada, gelecekte ilkokul öğretmeni olacak olan aday öğretmenlerin görüşleri ele alınmaktadır. Aday öğretmenlerin ilkokuldaki sanat eğitimi hakkında ne düşündüklerini anlamak için bir anket kullanarak iki tane Avusturalya üniversitesinden veri toplandı. Veriler betimsel istatistikler kullanılarak analiz edildi.

Bulgular, sanatçıların okuldaki rolü, sanat galerilerinin ziyaret edilmesi, güncel sanatların kendi hayatlarına girmesi ve sanat öğretme konusunda kendilerine güven seviyeleri hakkında algılamalar sağlar. Öğretmen yetiştirenlere, müfredat geliştirenlere ve politika danışmanlarına Avusturalya genelinde ilkokullarda sanatın olumlu algılanmasını destekleme ve geliştirme yolları konusunda öneriler getirilmiştir.

Freedman (2000) tarafından hazırlanan “ABD'de Sanat Eğitiminde Sosyal Perspektifler, Görsel Kültürü Demokraside Öğretmek” konulu çalışması 2000 yılında Studies in Art Education A Journal of Issues and Research isimli dergide yayınlanmıştır.

Bu makale, sanat eğitimi ile ilgili sosyal perspektiflere genel bir bakış sunmaktadır. Bu perspektifler arasında cinsiyet, ırk, etnik köken, cinsel yönelim, özel yetenek ve diğer vücut kimlikleri ve kültürlerinin sorunları ve etkileşimleri ile ilgili bir endişe vardır; Aynı zamanda sosyoekonomik, politik koşullar, topluluklar ve doğal ortamlar ve insan tarafından yapılan ortamlar yani sanal ortamlar da buna dahildir.

Burada araştırmacı, Görsel Sanatların tüm toplumlar için yaşamsal önem taşıdığına ve bu alanlarda Görsel Sanatların vazgeçilmez olduğuna inanılan bu perspektifler arasındaki ortak noktaya odaklanmıştır ve eğitiminin bu tasarımı onun karmaşıklığını, çeşitliliğini ve ayrılmaz kültürel yerini ortaya koymaya çalışmalıdır.

Bu perspektifler, örneğin müfredat değişikliği, ortak öğretim yöntemleri ve topluluk eylemi yoluyla sanat ve sanat topluluklarının yaşanmış anlamlarını temsil eder. Bu perspektiflerin sosyal yeniden yapılandırıcı versiyonları, eğitimin öğrencilerin dünyadaki anlayış ve eylemlerinde fark yaratabilmesi ve bu farkların sosyal yaşamı zenginleştirebilmesi ve gelişebilmesi inancı üzerine kurulmuştur.

2. 2. Literatür Taramasının Sonucu

Yapılan araştırmalar sonucunda Görsel Sanatlara karşı görüşleri kişilik boyutunda ele alıp karşılaştıran yurt içinde ve yurt dışında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır ve araştırmacının bu tezi, ilk olma niteliğindedir. Yurt içinde Görsel Sanatlar ile ilgili görüşleri ele alan ve sanatın önemine vurgu yapan pek çok teze rastlanmıştır. Daha çok sınıf ğretmenlerinin ve sınıf ğretmenliğinde okuyan ğrencilerin, Görsel Sanatlar Dersi ile ilgili görüşlerin incelendiği araştırmalar yapılmıştır. Buna karşılık okul öncesinde sanat eğitiminin önemine vurgu yapan ya da okul öncesi ğretmenlerinin ve okul öncesi ğretmenliği bölümünde okuyan ğrencilerin Görsel Sanatlara karşı bakış açısını inceleyen herhangi bir bilimsel çalışmaya rastlanmamıştır. Yurt dışında ise daha çok ilkokulda sanatın önemine vurgu yapan ve görsel kültür ile ilgili araştırmalara rastlanmıştır.

Yurt içinde yapılan araştırmalarda veri toplamak amacıyla farklı yöntemler kullanılmıştır. Araştırmaların çoğunda nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Tutum ölçmek için, araştırmacı ya da bazı uzmanlar tarafından geliştirilen likert tipi anketler uygulanmıştır. Demografik zellikleri belirlemeye dayalı kişisel bilgi formları kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışmalarda, görüşme tekniği kullanılmış ve betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, modeli, araştırmanın grubu, verilerin toplanması, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizinde kullanılan teknikler ve istatistiksel işlemler ile ilgili açıklayıcı bilgiler bulunmaktadır.

3. 1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, *Nicel Araştırma* desenine uygun olarak hazırlanmıştır. “Nicel araştırmanın temel çalışma ilkesi, elde edilen bulguların bir şekilde sayısal değerlerle ifade edilmesi ve ölçülebilmesidir” (Ekiz, 2009: 99). Bu şekilde olgu ve olayları net bir şekilde nesnelleştirerek gözlemlenebilir, ölçülebilir ve sayısal olarak ifade edilebilir bir hale getirebiliriz.

Nedensel Karşılaştırma Yönteminde bir popülasyona ait tutumlar, bilgiler ve yetenekler tanımlanmaya çalışılırken benzer özellikler gösteren örneklerden veriler toplanır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Araştırmada, Okul Öncesi ve sınıf Öğretmeni adaylarının kişilik özelliklerine göre Görsel Sanatlar Dersine yönelik görüşlerinin incelenmesi amacıyla, niceliksel araştırma yöntemlerinden biri olan *Nedensel Karşılaştırma Yöntemi* kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından, öğretmen adaylarının kişisel bilgilerine ulaşmak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” ve Görsel Sanatlar Dersine yönelik görüşlerini ölçmek için de “Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeği” geliştirilmiştir. Öğretmen adaylarının kişilik özelliklerini ölçmek için ise Bacanlı, İlhan ve Aslan tarafından 2009 yılında geliştirilen “Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi” uygulanmıştır.

Araştırmanın *Nicel Araştırma* desenine uygun yapılmasının daha doğru olduğu düşünülmüştür. Çalışmanın güvenilirliği ve geçerliği açısından kısa süre içerisinde oldukça fazla kişiye ulaşma olanağı sağlaması, katılımcılara yeterli düşünme zamanı ve özgür düşünme ortamı sunması, daha kesin ve net bilgiye ulaşma imkanı sağlaması bu yöntemin tercih edilmesinde etkili olmuştur.

3. 2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu çalışma 2013-2014 eğitim-öğretim yılı içerisinde Trabzon'da bulunan Karadeniz Teknik Üniversitesinin üçüncü sınıf okul öncesi (n=143) ve dördüncü sınıf sınıf öğretmenliği (n=201) programlarında öğrenim gören toplam 344 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Farklı sınıflarda okuyan öğrencilerden 270'i (%78.5) kız, 72'si (%20.9) erkektir. İki öğrenci cinsiyetini belirtmemiştir. Öğrencilerin yaş ortalaması 21.28 (Ss=3.51)'dir. Öğrencilerle ilgili diğer tanımlayıcı bilgiler aşağıdaki tabloda özetlenmektedir

Tablo 2. Öğrencilere Ait Bazı Tanımlayıcı Bulgular

Değişkenler	Öğrenciler (N=344)	
	f	%
Mezun Olunan Lise		
Anadolu Güzel Sanatlar	55	16
Öğretmen Lisesi	125	36.3
Genel Lise	137	39.8
Anadolu Lisesi	2	0.6
İmam Hatip Lisesi	6	1.7
Meslek Lisesi	18	5.2
Ailenin Ekonomik Gelir Düzeyi		
0-1000	44	12.8
1001-2000	143	41.6
2001-3000	98	28.5
3001-4000	32	9.3
4001-ve üzeri	22	6.4
Belirtmeyen	5	1.5
Baba İş Durumu		
Çalışıyor	249	72.4
Çalışmıyor	86	25
Belirtmeyen	9	2.6
Çalışan Babanın İş		
Belirtmeyen	115	33.4
Memur	91	26.5
İşçi	18	5.2
Emekli	6	1.7
Asker	0	0
Serbest	66	19.2
Esnaf	31	9
Çiftçi	16	4.7

Tablo 2'nin devamı

Annenin İş Durumu		
Çalışıyor	34	9.9
Çalışmıyor	307	89.2
Baba Eğitim Düzeyi		
Okur-yazar değil	2	0.6
Okur-yazar	4	1.2
İlkokul	82	23.8
Ortaokul	56	16.3
Lise	105	30.5
Üniversite	91	0.3
Lisansüstü	3	09
Anne Eğitim Düzeyi		
Okur-yazar değil	20	5.8
Okur-yazar	24	7.0
İlkokul	160	46.5
Ortaokul	58	16.9
Lise	67	19.5
Üniversite	14	4.1
Lisansüstü	3	9

3. 3. Verilerin Toplanması

Araştırmada verileri toplamak amacıyla toplamda üç farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçme araçlarından biri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”dur (Ek 1). Diğeri öğretmen adaylarının Görsel Sanatlar Dersine yönelik görüşlerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeği”dir (Ek 2). Bir diğeri ise öğretmen adaylarının kişilik özelliklerini belirlemek amacıyla kullanılan Bacanlı, İlhan ve Aslan tarafından geliştirilen “Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi”dir (Ek 3).

3. 3. 1. Veri Toplama Araçları

3. 3. 1. 1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”nda, katılımcıların kişisel bilgilerini öğrenmeye yönelik sorular bulunmaktadır. Uzman görüşü de alınarak geliştirilen formda bölüm, sınıf, cinsiyet, yaş, mezun olunan lise, ailenin ekonomik gelir düzeyi, anne-baba mesleği ve eğitim düzeyine ilişkin toplamda 9 madde yer almaktadır.

3. 3. 1. 2. Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (GSDTÖ)

Tutum ölçme yöntemleri içerisinde en önemli ve yaygın olanı tutum ölçeğidir. Tutum ölçmek sosyal bilimlerde 1920’li ve 1930’lu yıllarda önemli bir araştırma alanı olarak ortaya çıkmıştır. Tutum ölçekleri geliştiren geçmişteki en önemli isimlerden üçü: Thurstone, Guttman ve Likert’tir. Bu şahıslar, tutum ölçeği geliştirirken farklı yaklaşımlardan hareket etmişlerdir. Likert’in yaklaşımına göre, kişiler her bir soruya evet-hayır gibi ikili yanıt vermek yerine basit bir yanıt ölçeğine göre yanıt verecekti ve verilen yanıtlar bir toplam oluşturabilecekti. Bu yöntem “Toplam Değerlendirme Yöntemi” yani “Likert Ölçeği” olarak adlandırılır (Punch, 2005: 91-92).

Okul öncesi ve Sınıf Öğretmeni adaylarının Görsel Sanatlara bakış açılarını ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilen likert tipi tutum ölçeği kullanılmıştır. Tutum ölçeği maddeleri hazırlanmadan önce tutum ile ilgili kaynaklar taranmış, Görsel Sanatlar Dersi kazanımları ve Görsel Sanatlara karşı tutumları ölçmek amacıyla daha önce hazırlanmış ölçekler incelenmiştir. Bu doğrultuda bireylerin Görsel Sanatlara karşı bakış açısını ölçmeye dayalı 150’ye yakın madde oluşturulmuştur. Hazırlanan maddeler uzmanların görüşüne sunulmuş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır ve madde sayısı 42’ye düşürülmüştür. Pilot uygulamadan sonra 6 madde ölçekten çıkartılmıştır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek toplam 36 ifadeden oluşmaktadır. Maddeler, tutumu oluşturan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor (devinişsel) alt başlıkları altında toplanmıştır. Likert tipi ankette kullanılan her madde olumlu ve olumsuz ifadeler içerir ve beşli derecelendirme soru tipi şeklindedir. Derecelendirme; kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum biçimindedir. Bu sayede katılımcılardan kendilerine en uygun dereceyi seçmelerine olanak verilmiştir. Yapılan işlemlerde ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısı .98, testi yanılama korelasyon katsayısı ise .86 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans % 47.68’dir.

3. 3. 1. 3. Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT)

“Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi”, Bacanlı, İlhan ve Aslan tarafından 2009 yılında geliştirilmiştir. Bu ölçek beş faktör kişilik kuramında yer alan, duygusal denge (nevrotizm), dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk alt boyutlarını içermektedir. 40 maddelik bu ölçek zıtlıklardan oluşan 40 sıfat çiftinden oluşmaktadır. Bu maddelerin her birinde, çok uygun, oldukça uygun, biraz uygun ve ne uygun ne uygun değil şeklinde 7’li likert derecelemesi kullanılmıştır. Katılımcıdan iki zıt sıfat seçeneğinden önce hangisinin uygun olduğunu sonra ise ne derece uygun olduğunu bulup işaretlemesi istenmektedir. Likert tipi ölçek 1-7 arasında puanlanmaktadır ve alt ölçek toplam puanlarına dayalı işlem yapılmaktadır.

Geliştirilen ölçeğin geçerliğini sınamak için yapılan faktör analizi sonuçlarına dayanarak 50 sıfat çiftinden 40 çift belirlenmiş ve maddeler üzerinde yapılan faktör analizinde beş boyutun sıfatlara dayalı kişilik testine ait varyansın %52.6’sını açıkladığı bulunmuştur (Bacanlı, İlhan ve Aslan, 2009: 272). Uyum geçerliğini sınamak amacıyla Sosyoterapi Ölçeği, Çatışmalara Tepki Ölçeği, Negatif-Pozitif Duygu Ölçeği, Sürekli Kaygı Envanteri kullanılmıştır ve bu çalışmalardan beklenen yönde sonuçlar alınmıştır. Yapı geçerliğini test etmek için 285 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinde Temel Bileşenler Faktör analizi yapılmıştır (Bacanlı ve diğ., 2009: 265-268).

SDKT için hesaplanan iç tutarlık katsayılarının 0.73 ile 0.89 aralığında değiştiği ve en yüksek iç tutarlık katsayısının “dışadönüklük” (0.89), en düşük iç tutarlık katsayısının ise “duygusal dengesizlik” (0.73) boyutuna ait olduğu bulunmuştur. Ölçeğin iki hafta ara ile yapılan uygulamalardan hesaplanan test-tekrar test güvenilirliğine ilişkin bulgulara bakıldığında, en yüksek ilişkiyi “yumuşak başlılık” ($r=.86^{**}$, $p<.01$), en düşük ilişkiyi ise “deneyime açıklık” boyutunun ($r=.68^{**}$, $p<.01$) ortaya koyduğu görülmüştür (Bacanlı ve diğ., 2009: 271).

3. 3. 2. Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılacak olan Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi, Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanıma hazır hale getirilip kullanılacak sayı kadar çoğaltılmıştır. Araştırma için toplamda üç ölçme aracı kullanılmıştır. Anketlerin uygulanacağı katılımcılar, Görsel Sanatlar Dersi almış Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrenciler olarak belirlenmiştir. Bu katılımcılar Sınıf Öğretmenliği dördüncü sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenliği üçüncü sınıf, örgün ve ikinci öğretim öğrencilerinden oluşmaktadır. Anketleri uygulamak üzere öğrencilerin uygun olan saatleri belirlenmiş ve ilgili dersin öğretim üyesinden izin alınmıştır. Ölçme araçları sınıf ortamında

gönüllülük esasına dayalı olarak öğrencilere uygulanmıştır. Öğrenciler ölçme araçlarını yaklaşık olarak on beş dakikalık bir süre içerisinde cevaplandırmışlardır. Eksik ve yanlış işaretlenmiş olan anketler analize alınmamıştır.

3. 4. Verilerin Analizi

Ölçeğin psikometrik işlemlerinde açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde karşılaştırmalı istatistik ve korelasyon tekniklerinden yararlanılmıştır.



4. BULGULAR

Bu bölümde önce ölçme aracına ilişkin bilgilere yer verilmektedir. Daha sonra bu ve kullanılan diğer ölçeklerle elde edilen verilerin bulguları sıralanmaktadır.

4. 1. Ölçek Uyarlama Çalışmalarına Yönelik Bulgular

Nicel yaklaşıma dayalı desenlerde veriler ölçekler aracılığıyla toplanır. Kullanılan ölçekler ya daha önce geliştirilmiş ya da uyarlanmış olan ve psikometrik işlemlerle standart hale getirilen ölçeklerdir ya da bir araştırma içinde araştırmacı tarafından bizzat geliştirilen veya uyarlanan araçlardır. Bu çalışmada araştırmacı konu ile ilgili olarak ölçek geliştirme yöntemini benimsemiştir. Aşağıda bu ölçek geliştirme süreci ile ilgili işlem basamaklarına ve psikometrik işlemlere yer verilmektedir.

4. 1. 1. Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin (GSDTÖ) Geliştirilmesi

4. 1. 1. 1. GSDTÖ'nün Kapsam Geçerliliği

Ölçekte yer alacak olan maddelerin belirlenmesi için önce ilgili alandaki literatür geniş olarak okundu ve tutumun öğeleri belirlenmeye çalışıldı. Bu araştırmalardan sonra Görsel Sanatlar Dersine dönük tutumun operasyon tanımı yapıldı. Bu tanımın yanında ölçekte yer alabilecek davranış ipuçlarının tespitinin sağlamak için bazı mülakatlar yapıldı. Literatür taramasından ve mülakatlardan elde edilen bilgilere bağlı olarak tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları belirlenip her boyutla ilgili ifadeler yazıldı. Yazılan ifadeler dil ve kapsam geçerliği bakımından alana ve dile hakim üçer uzman tarafından incelendi Yapılan incelemelerle ölçeğe son hali verildi ve ölçek uygulanma aşamasına getirildi.

4. 1. 1. 2. GSDTÖ'nün Yapı Geçerliliği

Ölçek geliştirme ile ilgili işlemlere başlamadan önce dağılımın uygunluk taşıyıp taşımadığı Kolmogorov-Smirnov testi ile test edilmiş ve sonuçların normal dağılıma uygun olduğu gözlenmiştir. Bunun sonucunda dağılımın parametrik olduğu görülmüştür. Bu işlemten sonra yapı geçerliği işlemlerine geçilmiştir. Bunun için önce verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği ve Barlett's Küresellik testi yapılmıştır. İşlem sonucunda KMO değeri .96 olarak

bulunmuştur. Bu değerin .60'dan büyük olması gerekir, ölçek değeri bunu sağlamaktadır. Barlett's testi sonucu da anlamlı ($\chi^2= 8842.20$, $sd= 630$, $p< .001$) bulunmuştur.

Toplam 42 maddeden oluşan GSDTÖ'nün faktör yapısını incelemek için Temel Bileşenler Analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda, öz değeri 1'den büyük tek faktörlü bir yapı olduğu gözlenmiştir. Ancak ortaya çıkan sonuç faktör yükleri .40'ın altında olan altı maddenin varlığını göstermiştir. Bu maddeler ölçekten çıkarıldıktan sonra yapılan analizde ölçeğin öz değeri, 17.16 olarak hesaplanmış ve açıkladığı varyans %47.68 olarak bulunmuştur.

Tablo 3. GSDTÖ'nün Faktör Analizi Sonuçlar

Madde	Yapı Matriksi	Yapı 1
1	Görsel Sanatlar Dersi önemsemiğim dersler arasındadır	.476
2	Görsel Sanatlar Eğitimi sayesinde çocuğun sanatsal bakış açısı olumlu gelişir.	.697
3	Görsel Sanatlar Eğitimi, çocuğun zihinsel gelişimine katkı sağlar.	.678
4	Görsel Sanatlar Eğitimi, çocuğun sosyal gelişimine katkı sağlar.	.766
5	Görsel Sanatlar Eğitimi, çocuğun duygusal gelişimine katkı sağlar.	.768
6	Görsel Sanatlar Eğitimi, çocuğun psikomotor gelişimine katkı sağlar.	.746
7	Görsel Sanatlar dersi, çocuğun kendine olan güvenini artırır.	.675
8	Görsel Sanatlar Eğitimi, çocuğun okul başarısını artırmaz.	.524
9	Çocukların Görsel Sanatlar faaliyetleri için vakit harcamaları, diğer derslerdeki başarılarını düşürür.	.485
10	Görsel Sanatlarla ilgilenen çocuklar, sosyal hayattan uzaklaşır.	.459
11	Görsel Sanatlar Eğitimi, çocukların kendini rahatça ifade etmesine olanak tanır.	.706
12	Görsel Sanatlarla ilgilenmek çocukları mutlu eder.	.747
13	Görsel Sanatlar Eğitimi, çocukların çevreyle iletişimini kuvvetlendirir.	.791
14	Görsel Sanatlar Eğitimi sayesinde çocuklar paylaşmayı öğrenir.	.721
15	Görsel Sanatlar Eğitimi, sadece yetenekli öğrenciler içindir.	.409
16	Görsel Sanatlarla ilgilenen çocuklar, sosyal hayatta daha aktif hale gelirler.	.752
17	Görsel Sanatlar Eğitimi, çocukların hayal dünyasını geliştirir.	.757
18	Görsel Sanatlar Eğitimi, masraflı ve gereksizdir.	.614
19	Görsel Sanatlar Eğitimi sayesinde çocuklar kültürel değerlerin farkına varır.	.651

Tablo 3'ün devamı

20	Okul öncesi ve ilköğretim çağında Görsel Sanatlar faaliyetleri önemlidir.	.774
21	Görsel Sanatlar Eğitimi, çocuğun algılama yeteneklerinin gelişiminde önemlidir.	.809
22	Görsel Sanatlar Eğitimi, çocuğun sorumluluk duygusunun gelişmesinde önemlidir.	.783
23	Sanat eğitimi faaliyetleri, çocuğun görsel algısının gelişmesi açısından önemlidir.	.803
24	Görsel Sanatlar etkinlikleri, çocuğun öfke kontrolünde önemlidir.	.575
25	Görsel Sanatlar Eğitimi; insanı, doğayı ve hayatı sevme duygusunu geliştirir.	.805
26	Görsel Sanatlar Eğitimi, çocuğun çekingenlik duygusunu azaltır.	.633
27	Görsel Sanatlar etkinlikleri çocukların duygu düşünce ve izlenimlerini yansıtmasına olanak sağlar.	.763
28	Okul öncesi ve ilköğretim çağında Görsel Sanatlar faaliyetleri önemlidir.	.774
29	Görsel Sanatlar Eğitimi, çocuğun algılama yeteneklerinin gelişiminde önemlidir.	.809
30	Görsel Sanatlar Dersi sayesinde çocuklar çevresindeki olumsuzlukları fark eder.	.578
31	Görsel Sanatlar Dersi, doğayı sevmeyi ve korumayı öğretir.	.750
32	Görsel Sanatlar Dersi, diğer alan derslere de yardımcı bir derstir.	.567
33	Çocuklar yaptığı eseri paylaşmak ve sergilemekten haz alır.	.711
34	Görsel Sanatlar Dersi; müze, sanat galerisi, ören yeri, tarihi eser, anıt gibi kültürel değerlere farkındalık yaratır.	.713
35	Görsel Sanatlar Dersi, çocuğun üç boyutlu düşünebilme yeteneğini geliştirir.	.718
36	Görsel Sanatlar Eğitimi alan çocuklar karşılaştıkları problemlere farklı çözüm yolları üretebilir.	.720

4. 1. 1. 3. GSDTÖ Güvenirlik Analizleri

GSDTÖ güvenirlik analizleri için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ve testi yarıya bölme teknikleri kullanılmıştır. Toplam 36 maddeden oluşan ölçeğin iç tutarlık katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Testi yarılama tekniği ile yapılan işlemde ise korelasyon değeri .86 ($p < .001$) olarak hesaplanmıştır.

4. 2. Araştırmanın Alt Amaçlarına Yönelik Bulgular

4. 2. 1. Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görsel Sanatlar Dersine Dönük Görüşlerinde Eğitim Gördükleri Bölümlerine Göre Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?

Ölçek geliştirme işlemlerinden sonra araştırmada okul öncesi ve sınıf öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğrencilerin GSDTÖ' den aldıkları puanlar arasındaki farklılıklar test edilmiştir. *Bağımsız t Testi* ile yapılan işlemler sonucunda grupların puanları arasında anlamlı fark gözlenmiştir ($t = -2.36$, $p < .0.01$). Bu fark sınıf öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin puan ortalamalarının daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 4. Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenliği Programlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin GSDTÖ Puanları Arasındaki Farklılıklar

Değişken	Yakınlık	N	Ort.	Ss	t	sd	p
GSDTÖ	Okul Ö.	143	3.43	0.43	-2.36	342	.019
	Sınıf Ö.	201	3.55	0.51			

4. 2. 2. Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmeni adaylarının Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Görüşlerinde Kişilik Özelliklerine Göre Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?

Okul Öncesi Öğretmen adayları ile sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının GSDTÖ' den ve kişilik ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiler *Pearson Korelasyon Testi* ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının GSDTÖ puanları ile *deneyime açıklık* (DEAC) kişilik özellikleri ($r = .26$, $p < .01$) ve *yumuşak başlılık* (YUBA) puanları ($r = .19$, $p < .01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Buna göre *deneyime açıklık* ve *yumuşak başlılık* puanları arttıkça Görsel Sanatlar Dersine dönük tutumlar da olumlu yönde gelişmektedir.

Buna karşılık Sınıf Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğrencilerin GSDTÖ puanları dışadönüklük (DİDÖ) ($r = .20$, $p < .01$), deneyime açıklık (DEAC) ($r = .30$, $p < .01$), yumuşak başlılık (YUBA) ($r = .19$, $p < .01$) ve sorumluluk (SORUM) ($r = .20$, $p < .01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Kişilik özelliklerinin puanları arttıkça Görsel Sanatlar Dersine dönük tutumlar da olumlu yönde artış göstermektedir.

Tablo 5. Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenliği Programlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin GSDTÖ Puanları ile Kişilik Özellikleri Puanları Arasındaki İlişkiler

Bölüm		1	2	3	4	5	6
Okul Önc.	1. GSDTÖ	1					
	2. DUDE	-.12	1				
	3. DIDÖ	.15	-.13	1			
	4. DEAC	.26**	-.04	.72**	1		
	5. YUBA	.19*	-.12	.41**	.50**	1	
	6. SORUM	.16	-.06	.44**	.45**	.62**	1
Sınıf Öğr.	1. GSDTÖ	1					
	2. DUDE	-.02	1				
	3. DIDÖ	.20**	.10	1			
	4. DEAC	.30**	.05	.70**	1		
	5. YUBA	.19**	-.04	.38**	.50**	1	
	6. SORUM	.20**	.08	.45**	.53**	.55**	1

4. 2. 3. Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Görüşlerinde Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?

Bu çalışmada Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğrencilerin GSDTÖ'den aldıkları puanlar cinsiyet değişkeni dikkate alınarak karşılaştırmalı şekilde incelenmiştir.

Yapılan işlemde Okul Öncesi Öğretmenliği Programında okuyan kız ve erkek öğrencilerin GSDTÖ puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($t=-.63$, $p>.05$), buna karşılık Sınıf Öğretmenliği Programında öğrenim gören kız öğrencilerin erkeklerinkine oranla anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($t=2.04$, $p<.05$).

Tablo 6. Öğrencilerin GSDTÖ' den Aldıkları Puanların Cinsiyete Dayalı Farklılıkları

Değişken	Cinsiyet	N	Ort.	Ss	t	sd	p
Okul Önc.	Kız	120	3.43	.43			
	Erkek	22	3.49	.39	-.63	140	.53
Sınıf Öğr.	Kız	150	3.59	.47			
	Erkek	50	3.42	.58	2.04	198	.042

5. TARTIŞMA

Bu çalışmada Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinde okuyan öğrencilerin kişilik özelliklerine göre Görsel Sanatlar Dersine yönelik görüşlerinin ne düzeyde olduğu tartışılmıştır. Aynı zamanda, Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinde okuyan öğrencilerin, bu görüşlerinde eğitim gördükleri bölüme göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı ve Görsel Sanatlar Dersine yönelik görüşlerinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark olup olmadığı elde edilen istatistiksel bulgular doğrultusunda tartışılmıştır. Araştırmanın benzer konuda yapılan çalışmalarla karşılaştırılması yapılmış ve ileriye dönük yapılabilecek uygulamalar hakkında fikirler sunulmuştur.

Araştırmada Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmeni adaylarının, eğitim gördükleri bölümlere göre Görsel Sanatlara bakış açısı karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma yapılırken *Bağımsız t Testi* kullanılmıştır. Sonucunda, Sınıf Öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersine yönelik tutumlarının, Okul Öncesi Öğretmenliğinde okuyan öğrencilerinin tutumlarına göre daha olumlu olduğu bilgisine ulaşılmıştır ($t = -2.36$, $p < .0.01$). Dülgeroğlu'nun (2011) yaptığı araştırmaya göre Eğitim Fakültesinde (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi) görev yapan öğretim elemanlarının Görsel Sanatlara yönelik görüşleri arasında bölümlerine göre belirgin ve anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bahar'ın (2011) araştırmasında da Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersi ile ilgili görüşleri araştırılmıştır. Katılımcılar Görsel Sanatlar Dersine karşı kendilerini yetersiz bulmakla birlikte, bu derse branş öğretmenlerinin girmesi gerektiğini ve ders saatinin artırılması gerektiğini savunmaktadırlar. Bülbül (2003), araştırmasında Sınıf Öğretmenlerinin Resim-İş dersine yaklaşımlarının incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin sanata ilgi duyduklarını aynı zamanda da sanatın gerekliliğine inanmama, sanatsal etkinliklerle ilgilenmeme eğilimi taşıdıkları ve estetik beğeni geliştirmemiş oldukları gözlenmektedir. Kilim (2002) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim sınıf öğretmenliği öğrencilerinin mevcut sanat eğitimine ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Araştırmanın sonunda "Sınıf Öğretmeni adaylarının mesleği tercih etmeden önce meslekle ilgili bilgi edinmeleri gereklidir" sonucuna varılmıştır. Özer (2001) tarafından hazırlanan tezde Sınıf Öğretmenlerinin Resim-İş dersine ilişkin eğitim gereksinimleri araştırılmış ve Sınıf Öğretmenlerinin Resim-İş eğitimi, amaçları ve gerekliliği bakımından bilgilendirilmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonucuna göre Sınıf Öğretmenliği Programında öğrenim gören kız öğrencilerin GSĐTÖ'den aldıkları puanlar erkek öğrencilerin aldığı puanlardan anlamlı oranda yüksek bulunmuştur ($t = 2.04$, $p < .05$). Sınıf Öğretmenliği programında okuyan kız öğrencilerin Görsel Sanatlara karşı tutumu daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dülgeroğlu (2011) tarafından yapılan araştırmada da, eğitim fakültesinde görev yapan araştırma görevlilerinin Görsel Sanatlara yönelik görüşleri cinsiyet değişkeni dikkate alınarak araştırılmıştır. Elde edilen sonuca göre öğretim elemanları, Görsel Sanatların önemini ve gerekliliğini farkındadırlar ve cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedirler. Göktaş (2009) yaptığı çalışmada Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin Resim-İş eğitimi dersi sonrası resme ilişkin tutumlarını incelemiştir. Araştırmacı resme ilişkin tutumları ölçmek için anket hazırlamış ve ders almadan önce ön test ve ders aldıktan sonra son test olarak iki kez katılımcılara uygulamıştır. Araştırmanın sonucuna göre yapılan ön testte ankette yer alan “Resim dersinde canım sıkılıyor” maddesine kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla katıldıkları görülmüştür ve yapılan son testte de bu durum değişmemiştir. “Resim dersimiz yeteri kadar ilginç değil” maddesine ilişkin ön testin sonucuna göre , kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre resim derslerini yeteri kadar ilginç bulmadıkları görülmüştür.

Araştırmanın sonucuna göre Okul Öncesi Öğretmenliği programında öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin GSDTÖ puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=.63$, $p<.05$).

Araştırmada Okul Öncesi Öğretmen adaylarının Görsel Sanatlara yönelik görüşlerinde kişilik özelliklerine göre anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Katılımcıların GSDTÖ'den ve SDKT'den aldıkları puanlar arasında ilişkiler *Pearson Korelasyon Testi* ile analiz edilmiş ve sonucunda öğretmen adaylarının deneyime açıklık ve yumuşak başlılık kişilik boyutlarının puanları arttıkça Görsel Sanatlar yönelik tutumlarının pozitif yönde arttığı gözlenmiştir. Bedel (2008) tarafından yapılan çalışmada da Okul Öncesi Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve bazı kişilik özellikleri arasında ki ilişkiler araştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlar ve genel dışsal kontrol odağı arasında olumsuz ilişki tespit edilmişken, tutumlar ve içsel kontrol yönelimler arasında anlamlı bir düzeyde ilişki saptanmıştır. Kontrol odağı ölçeğinin alt faktörlerinden olan, şansa inanma ve çabalamanın anlamsızlığı boyutları ise öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarla olumsuz ilişkiye sahiptirler.

Araştırmada Sınıf Öğretmeni adaylarının Görsel Sanatlara yönelik görüşlerinde kişilik özelliklerine göre anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Katılımcıların GSDTÖ'den ve SDKT'den aldıkları puanlar arasında ilişkiler *Pearson Korelasyon Testi* ile analiz edilmiş ve sonucunda öğretmen adaylarının *dışa dönüklük*, *deneyime açıklık*, *yumuşak başlılık* ve *sorumluluk* boyutları arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Gül (2002) tarafından hazırlanan doktora tezinde ilköğretim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin kişilik özellikleri araştırılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; başarıma,

başatlık, sebat, düzen duygudan anlama, şefkat gösterme, yakınlık, gösteriş, özgüven, kişisel uyum, ideal benlik, yaratıcı kişilik, liderlik ve erkeksi özellikler puanları öğretmen grubunda, öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede daha yüksektir. Bağımsızlık, değişiklik, ilgi gösterme, kendini suçlama ve oto-kontrol alt ölçeklerinde ise öğretmen adaylarının puanları, öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Levent (2011) tarafından yapılan çalışmada da sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin iletişim becerilerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre Sınıf Öğretmenlerinin iletişim becerilerinin alt boyutlarından saydamlık, eşitlik, etkililik ve yeterlilik ile başatlık, yakınlık, gösteriş, kendini suçlama, özgüven ve öz doyum arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur.



6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu kısımda araştırmadan elde edilen sonuçlara, araştırmacının kazandığı deneyimlere dayalı olarak geliştirilen önerilere ve ileride yapılabilecek çalışmalara yer verilmiştir.

6. 1. Sonuçlar

İlk olarak, okul öncesi ve Sınıf Öğretmeni adaylarının Görsel Sanatlar Dersine dönük görüşlerinde eğitim gördükleri bölümlerine göre anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı araştırıldı. Bu araştırma yapılırken *Bağımsız t Testi* kullanıldı. GSĐTÖ'den aldıkları puanlar arasındaki farklar test edildi ve puanlar arasında anlamlı bir fark gözlemlendi. Bu sonuca göre sınıf öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin puan ortalamaları okul öncesi öğretmenliğinde okuyan öğrencilerinkine oranla daha yüksektir. Yani Sınıf Öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersine yönelik tutumları daha olumlu yönde seyir etmektedir.

Alt amaç olarak Okul Öncesi Öğretmen adaylarının Görsel Sanatlara yönelik görüşlerinde kişilik özelliklerine göre anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Öğretmen adaylarının GSĐTÖ'den ve SDKT'den aldıkları puanlar arasındaki ilişkiler *Pearson Korelasyon Testi* ile analiz edilmiştir. Analiz sonucuna göre öğretmen adaylarının GSĐTÖ puanları ile kişiliğin *deneyime açıklık* ve *yumuşak başlılık* boyutu puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Yani *deneyime açıklık* ve *yumuşak başlılık* puanları arttıkça, Görsel Sanatlar Dersine dönük tutumlar da olumlu yönde gelişmektedir. Yumuşak başlı kişilik boyutuna sahip olan insanlar; uyumlu, alçak gönüllü, hoşgörülü, güvenilir ve yardımseverdir. Deneyime açıklık kişilik boyutuna sahip insanlar ise; meraklı, yaratıcı, liberal, analitik, değişkenliği seven, sanatsal, hayal gücü kuvvetli ve yaratıcı bir yapıya sahiptir. Bu boyutun muhafazakarlık ve tutuculuğa karşıt bir karakteristiğe sahip olduğu görülmektedir. Bu iki kişilik boyutunda da, sanata olan olumlu bakış açısını destekleyen nitelikler vardır.

Başka bir alt amaç olarak Sınıf Öğretmeni adaylarının Görsel Sanatlar Dersine yönelik görüşlerinde kişilik özelliklerine göre anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırıldı. Öğretmen adaylarının GSĐTÖ'den ve SDKT'den aldıkları puanlar arasındaki ilişkiler *Pearson Korelasyon Testi* ile analiz edilmiştir. Sınıf Öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin GSĐTÖ puanları *dışadönüklük*, *deneyime açıklık*, *yumuşak başlılık* ve *sorumluluk* boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Bu kişilik özelliklerinin puanı arttıkça Görsel Sanatlar Dersine dönük tutumlar da olumlu yönde artış göstermektedir. Dışadönüklük kişilik boyutuna sahip insanlar, konuşkan, şakacı, sevecen

ve sosyal kişilerdir. Deneyime açık kişiler, yaratıcıdır ve hayal gücü kuvvetlidir. Yumuşak başlı kişilik yapısına sahip insanlar, uyumlu ve hoşgörülüdür. Sorumluluk kişilik boyutuna sahip insanlar ise, düzenli, çalışkan, disiplinli ve dengeli insanlardır. Bu tür kişilik yapısına sahip sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin sanata karşı olan tutumu olumlu yönde ölçülmüştür.

Okul Öncesi Öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersine dönük görüşlerinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bu araştırmada, Okul Öncesi Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin GSĐTÖ' den aldıkları puanlar *cinsiyet* değişkeni dikkate alınarak karşılaştırmalı şekilde analiz edilmiştir. Yapılan araştırmada Okul Öncesi Eğitim Programında okuyan kız ve erkek öğrencilerin GSĐTÖ puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Son olarak Sınıf Öğretmeni adaylarının Görsel Sanatlar Dersine yönelik görüşlerinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Bu araştırmada Sınıf Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğrencilerin GSĐTÖ'den aldıkları puanlar *cinsiyet* değişkeni dikkate alınarak karşılaştırmalı şekilde analiz edilmiştir. Yapılan işlemde Sınıf Öğretmenliği Programında öğrenim gören kız öğrencilerin puanı erkek öğrencilerinkine oranla anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yani kız öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersine karşı tutumu erkeklerinkine göre daha olumlu yöndedir.

6. 2. Öneriler

Bu bölümde yapılan araştırmanın sonuçlarına dayalı ve ileride bununla ilgili yapılabilecek araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

6. 2. 1. Araştırmanın Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliğinde eğitim gören öğretmen adaylarının Görsel Sanatlara dönük bakış açılarını olumlu yönde geliştirebilmek için çalışmalar yapılmalıdır. Bu doğrultuda;

Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin üniversitede ki eğitim kalitesi artırılmalı ve kapsamlı bir sanat eğitimi verilmelidir.

Okul Öncesinde ve Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin sanat eğitiminin önemi konusunda bilinçlendirilmeli ve sanatsal etkinliklere yönlendirilmelidir.

Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğrencilere, örgün eğitim kapsamında öğrencileri sanatla tanıştıran öğretmen grubu olduklarının bilinci aşılmalı ve bu konuda donanımlı hale getirilmelidir.

6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu konu ile ilgili meslek hayatına başlamış ve daha tecrübeli Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenlerinin Görsel Sanatlar Dersine dönük görüşleri daha geniş ve kapsamlı bir şekilde araştırılabilir.

Araştırmanın örneklem grubu daha geniş tutularak farklı branş öğretmenleri ve öğretmen adaylarının Görsel Sanatlar Dersine dönük görüşleri araştırılabilir.

Daha güvenilir bir sonuç için, araştırmanın evreni daha geniş tutularak farklı üniversite ve şehirlerde daha kapsamlı bir araştırma yapılabilir.

Okul öncesinde sanat eğitimiyle ilgili araştırmalara az rastlandığından bu konuyla ilgili araştırmalar yapılabilir.



7. KAYNAKLAR

- Akalın, T. (2013). Dünyada olan üç önemli savaşın etkisiyle oluşan resimler. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 8(4), 352-367.
- Altıntaş, O. ve Eliri, İ. (2012). Birey toplum ilişkisinde kent kültürü, kamusal alan ve onda şekillenen sanat olgusu. *İdil Dergisi*, 1(5), 61-74.
- Anne Çocuk Eğitim Vakfı. (1999). *7 çok geç! Erken çocukluk eğitiminin önemi üzerine düşünceler ve öneriler*. İstanbul: AÇEV Yayınları.
- Artut, K. (2004a). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Artut, K. (2004b). *Okul öncesinde resim eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Artut, K. (2004c). Okul öncesi resim eğitiminde çocukların çizgisel gelişim düzeylerine ilişkin bir inceleme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 223-234.
- Aslier, M. (1980). *Varolmayana biçim vermek*. İstanbul Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksek Okulu Yayınları.4.
- Ayaydın, A. (2010). Okul öncesi dönemde görsel sanatlar eğitiminin bireye kazandırdığı değerler. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 187-200.
- Ayaydın, A. (2011). Sanatın görsel dili. A. O. Alakuş ve L. Mercin (Ed.), *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi* içinde (s. 113-128). Ankara: Pegem Akademi.
- Bacanlı, H., İlhan, T. ve Aslan, S. (2009). Beş faktör kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: Sıfatlara dayalı kişilik testi (SDKT). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 261-279.
- Bahar, S. (2011). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin Görsel Sanatlar ile ilgili görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Becer, E. (2002). *İletişim ve grafik tasarım*. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Bedel, E. F. (2008). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve bazı kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), 31-48.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik: Psikoloji biliminin insan doğasına dair söyledikleri* (İ. D. Erguvan Sarıoğlu, Çev.). İstanbul: Kaktüs Yayınları.
- Buyurgan, S. ve Mercin, L. (2005). *Görsel sanatlar eğitiminde müze eğitimi ve uygulamaları*. Ankara: Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği Yayınları.
- Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2007). *Sanat eğitimi ve öğretimi, eğitimin her kademesine yönelik yöntem ve tekniklerle*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bülbül, H. (2003). Sınıf öğretmenlerinin resim-iş dersine yaklaşımlarının incelenmesine dayalı bir çalışma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Cüceloğlu, D. (2002). *İnsan ve davranış, psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakır İlhan, A. (2009). Okul öncesi eğitimde görsel sanatlar, Uluslararası Çocuk, Aile ve Okul Bağlamında Okul Öncesi Eğitim Kongresi içinde (s. 45-52). Trabzon: Trabzon Valiliği Kültür Yayınları.
- Dewey, J. (2010). *Günümüzde eğitim* (B. Ata & T. Öztürk, Çev.). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Diğler, M. (2007). *Okul öncesinde resim eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Dirim, A. (2004). *Okul öncesi eğitimi*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Dülgeroğlu, S. (2011). Eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının Görsel Sanatlara yönelik görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Ekiz, D. (2010). Okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği. D. Ekiz (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 187-198). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Yaklaşım, yöntem ve teknikler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eraslan Taşpınar, Ş. (2016). Sanat eğitiminin görsel okuryazarlık becerilerine etkisi. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 6(3), 335-342.
- Erbay, M. (1997). Sanat eğitiminin önemi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Erbay, M. (2004). Sanat eğitiminin organik yapısındaki süreklilik. II. Sanat Eğitimi Sempozyumu içinde (s. 47-51). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Erinç, S. M. (2000). *Sanat psikolojisine giriş*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Erinç, S. M. (2004). *Kültür sanat sanat kültürü*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Eroğlu, F. (2015). *Davranış bilimleri*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. and Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: Mc Graw Hill.
- Freedman, K. (2000). Social perspectives on art education in the U.S.: Teaching visual culture in a democracy. *Studies in Art Education A Journal of Issues and Research*, 4(4), 314-329.
- Gençtan, E. (1990). *Psikanaliz ve sonrası*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Gül, G. (2002). İlköğretim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin kişilik özellikleri. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Gürkan, T. (1982). Neden okul öncesi eğitimi? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 215-219.

- Gürkan, T. (2000). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi. Ş. Yaşar (Ed.), *Okul öncesi eğitim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 1-10). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gombrich, E. H. (2013). *Sanatın öyküsü* (E. Erduran & Ö. Erduran, Çev.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Göktaş, Y. (2009). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin Resim-İş Eğitimi dersi sonrası resme ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 23, 93-106.
- Haktanır, G. (2014). Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunun 100'üncü yılına doğru ülkemizde okul öncesi eğitim. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde. (s.307-325). Ankara: Anı Yayıncılık.
- İnan, H. (2011). Okul öncesi özel eğitim yöntemleri. F. Alisinoğlu (Ed.), *Okul öncesi eğitim programı* içinde (s.1-62). Ankara: Pegem Akademi.
- Kalyoncu, R. (2009). İlköğretim 8. sınıf görsel sanatlar dersi kent projesi konusunda proje tabanlı öğrenmeye dayalı bir uygulama örneği. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kalyoncu, R. (2012). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının "öğretmenlik" kavramına ilişkin metaforları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 471-488.
- Kalyoncu, R. ve Liman, S. (2013a). Öğretmenlerin "görsel sanatlar dersi" ve "görsel sanatlar öğretmeni" kavramlarına ilişkin metaforları. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 8(1), 115-130.
- Kalyoncu, R. (2013b). Sınıf Öğretmeni adaylarının "sanat eğitimi dersi" kavramına ilişkin metaforları. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 8(1), 90-102.
- Kırıçoğlu, O. T. (2005). *Sanatta eğitim, görmek, öğrenmek, yaratmak*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kilim, M. (2002). İlköğretim sınıf öğretmenliği öğrencilerinin mevcut sanat eğitimine ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Lemon, N. and Garvis, S. (2013). What is the role of the arts in a primary school? An investigation of perceptions of pre-service teachers in Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(9), 1-9.
- Levent, B. (2011). Sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin iletişim becerilerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Lew, W. J. F. (1977). Teaching and the teacher's personality. *Education Journal*, VI, 9-18.
- Mamur, N. (2011). Görsel sanatlar eğitimi alan öğretmen adaylarının alanlarına yönelik ölçme ve değerlendirme araç ve yaklaşımlarına ilişkin yeterlilikleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 597-626.

- Mercin, L. ve Alakuş A. O. (2007). Birey ve toplum için sanat eğitiminin gerekliliği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 14-20.
- Mercin, L. (2011). Sanat nedir? A. O. Alakuş ve L. Mercin (Ed.), *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi* içinde (s. 1-12). Ankara: Pegem Akademi.
- Mete, C. (2006). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile iş tatminleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Miller A. R. and Shelly S. (2007). *A'dan z'ye kişilik* (S. Alayurt, Çev.). İstanbul: Okuyan Us Yayın.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1993). *Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı şura sekreterliği, 14. milli eğitim şurası, okul öncesi eğitim komisyon raporu*. Ankara: MEB. Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). *İlköğretim sanat etkinlikleri dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi, serbest zaman etkinlikleri, eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2011). *Milli eğitim bakanlığı strateji geliştirme başkanlığı, Türk eğitim sisteminin örgütlenmesi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013a). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013b). *Talim ve terbiye kurulu başkanlığı, ilkokul ve ortaokul görsel sanatlar dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Özer, Ö. (2001). Sınıf Öğretmenlerinin Resim-İş Dersine İlişkin Eğitim Gereksinimleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özsoy, V. (2007). *Görsel sanatlar eğitimi, resim-iş eğitiminin tarihsel ve düşünsel temelleri*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık Basımevi.
- Paktuna-Keskin, S. (2007). *Çocuk çizgilerindeki giz, çöp çocuk*. İstanbul: Boyut Yayın Grubu.
- Pekmezci, H. (Ed.). (2014). *Görsel sanatlar dersi 1-8. sınıflar öğretmen kılavuz kitabı*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Poyraz, H. ve Dere, H. (2003). *Okul öncesi ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş, nicel ve nitel yaklaşımlar* (D. Bayrak, H. B. Arslan & Z. Akyüz, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Read, H. (2014). *Sanatın anlamı* (N. Asgarı, Çev.). İstanbul: Hayalperest Yayınevi.
- Rousseau, J. J. (2015). *Emile "bir çocuk büyüyor"* (Ü. Akagündüz, Çev.). İstanbul: Selis Kitaplar Basım ve Yayın.

- Russell, B. (2005). *Eğitim üzerine* (Ş. Duran, Çev.). İzmir: İlyaz İzmir Basım Yayınları.
- San, İ. (1983). Sanat eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(2), 215-226.
- San, İ. (2008). *Sanat ve eğitim, yaratıcılık, temel sanat kuramları, sanat eleştirisi yaklaşımları*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Somer, O. (1998). Türkçe'de kişilik özelliğini tanımlayan sıfatların yapısı ve beş faktör modeli. *Türk Psikoloji Dergisi*, 13(42), 17-32.
- Somer, O. Korkmaz, M. ve Tatar, A. (2002). Beş faktörlü kişilik envanteri' nin geliştirilmesi: Ölçek ve alt ölçeklerin oluşturulması. *Türk Psikolojisi Dergisi*, 17(49), 21-33.
- Striker, S. (2005). *Çocuklarda sanat eğitimi* (A. Akın, Çev.). İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Smith, E. E., Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B. and Loftus G. R. (2015). *Psikolojiye giriş* (Ö. Öncül & D. Ferhatoğlu, Çev.). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Tolstoy, L. N. (2004). *Sanat nedir?* (K. Demirkıran, Çev.). İstanbul: Şule Yayınları.
- Ulutaş, İ. ve Ersoy, Ö. (2004). Okul öncesi dönemde sanat eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 1-12.
- Ural, O. ve Ramazan, O. (2007). Türkiye'de okulöncesi eğitim ve ilköğretim sistemi, temel sorunlar ve çözüm önerileri. S. Özdemir, H. Bacanlı ve M. Sözer (Ed.), *Türkiye'de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü* içinde (s.11-56). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- URL-1, https://tr.wikipedia.org/wiki/Sanat_Sanat. 28 Aralık 2015.
- URL-2, https://tr.wikipedia.org/wiki/Persona_Persona. 15 Mayıs 2016.
- Yanbastı, G. (1990). *Kişilik kuramları*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Yaşar, Ş. (Ed.). (2000). *Okul öncesi eğitim ilk eve yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Yavuzer, H. (1999). *Çocuk psikolojisi* (18. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazgan İnanç, B. ve Yerlikaya, E. E. (2015). *Kişilik kuramları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yazıcı, H. (1997). Karadeniz Teknik Üniversitesi öğrencilerinin kişilik özelliklerinin Eysenck'in kişilik kuramına dayalı olarak belirlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Yolcu, E. (2009). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.



8. EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

Değerli öğretmen adayları,

Bu ölçek, okul öncesi ve sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının kişilik özelliklerine göre Görsel Sanatlar Dersine dönük görüşlerini incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma bilimsel bir nitelik taşıdığından, sorulara tutarlı ve samimi cevaplar vermeniz araştırmanın güvenilirliği açısından önemlidir.

Bu doğrultuda sizden beklenen soruları dikkatlice okuyarak cevaplandırmanızdır. İşaretlemek istediğiniz seçeneğe çarpı (x) işareti koymanız yeterlidir. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Yasemin UZUN
KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Resim-İş Öğretmenliği
Yüksek Lisans Öğrencisi

1-Bölümünüz

() Okul Öncesi Öğretmenliği

() Sınıf Öğretmenliği

2-Sınıfınız :

3-Cinsiyetiniz: ()Kadın () Erkek

4-Yaşınız :

5-Mezun Olduğunuz Lise:

()Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi ()Öğretmen Lisesi ()Genel lise ()Anadolu Lisesi

()İmam Hatip Lisesi ()Özel lise ()Fen Lisesi ()Açık Lise ()Mesleki/ Teknik Lise

6-Ailenizin Ekonomik Gelir Düzeyi:

() 0-1 000 TL () 1 000- 2 000 TL () 2 000- 3 000 TL () 3 000-4 000 TL

() 4 000 ve üzeri

7- Baba Mesleği :

() Çalışıyor () Çalışmıyor

Çalışıyor ise meslek yazınız.....

8- Anne Mesleği :

() alışıyor () alışmıyor

alışıyor ise meslek yazınız.....

9-Anne ve Babanın Eğitim Düzeyi : **Anne** **Baba**

Okur-yazar değil.....() ()

Okur-yazar.....() ()

İlkokul() ()

Ortaokul () ()

Lise (Ortaöğretim).....() ()

Üniversite..... () ()

Yüksek Lisans / Doktora.....() ()

Ek 2. Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeği

GÖRSEL SANATLAR DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1- Görsel Sanatlar Dersi, önemsemediğim dersler arasındadır.					
2- Görsel Sanatlar Eğitimi sayesinde çocuğun sanatsal bakış açısı olumlu gelişir.					
3-Görsel Sanatlar Eğitimi ,çocuğun zihinsel gelişimine katkı sağlar.					
4- Görsel Sanatlar Eğitimi, çocuğun sosyal gelişimine katkı sağlar.					
5-Görsel Sanatlar Eğitimi, çocuğun duygusal gelişimine katkı sağlar.					
6-Görsel Sanatlar Eğitimi, çocuğun psikomotor gelişimine katkı sağlar.					
7- Görsel Sanatlar Eğitimi dersi, çocuğun kendine olan güvenini artırır.					
8- Görsel Sanatlar Eğitimi, çocuğun okul başarısını artırmaz.					
9-Çocukların Görsel Sanatlar faaliyetleri için vakit harcamaları, diğer derslerdeki başarılarını düşürür.					
10-Görsel Sanatlarla ilgilenen çocuklar, sosyal hayattan uzaklaşır.					
11-Görsel Sanatlar Eğitimi, çocukların kendini rahatça ifade etmesine olanak tanır.					
12-Görsel Sanatlarla ilgilenmek çocukları mutlu eder.					
13-Görsel Sanatlar Eğitimi, çocukların çevreyle iletişimini kuvvetlendirir.					
14-Görsel Sanatlar Eğitimi sayesinde çocuklar paylaşmayı öğrenir.					
15-Görsel Sanatlar Eğitimi, sadece yetenekli öğrenciler içindir.					
16- Görsel Sanatlarla ilgilenen çocuklar, sosyal hayatta daha aktif hale gelirler.					
17-Görsel Sanatlar Eğitimi, çocukların hayal dünyasını geliştirir.					

18-Görsel Sanatlar Eğitimi, masraflı ve gereksizdir.					
19- Görsel Sanatlar Eğitimi sayesinde çocuklar kültürel değerlerin farkına varır.					
20-Okul öncesi ve ilköğretim çağında Görsel Sanatlar faaliyetleri önemlidir.					
21-Görsel Sanatlar Eğitimi, çocuğun algılama yeteneklerinin gelişiminde önemlidir.					
22-Görsel Sanatlar Eğitimi, çocuğun sorumluluk duygusunun gelişmesinde önemlidir.					
23-Sanat eğitimi faaliyetleri, çocuğun görsel algısının gelişmesi açısından önemlidir.					
24-Görsel Sanatlar etkinlikleri, çocuğun öfke kontrolünde önemlidir.					
25-Görsel Sanatlar Eğitimi; insanı, doğayı ve hayatı sevme duygusunu geliştirir.					
26-Görsel Sanatlar Eğitimi, çocuğun çekingenlik duygusunu azaltır.					
27-Görsel Sanatlar etkinlikleri çocukların duygu düşünce ve izlenimlerini yansıtmalarına olanak sağlar.					
28- Okul öncesi ve ilköğretim çağında Görsel Sanatlar faaliyetleri önemlidir.					
29- Okul öncesi ve ilköğretim çağında Görsel Sanatlar faaliyetleri önemlidir.					
30-Görsel Sanatlar Dersi sayesinde çocuklar çevresindeki olumsuzlukları fark eder.					
31- Görsel Sanatlar Dersi, doğayı sevmeyi ve korumayı öğretir.					
32-Görsel Sanatlar Dersi, diğer alan derslere de yardımcı bir derstir.					
33-Çocuklar yaptığı eseri paylaşmak ve sergilemekten haz alır.					
34-Görsel Sanatlar Dersi; müze, sanat galerisi, ören yeri, tarihi eser, anıt gibi kültürel değerlere farkındalık yaratır.					
35- Görsel Sanatlar Dersi, çocuğun üç boyutlu düşünebilme yeteneğini geliştirir.					
36- Görsel Sanatlar Eğitimi alan çocuklar karşılaştıkları problemlere farklı çözüm yolları üretebilir.					

8	Hayal gücü zayıf	0	0	0	0	0	0	0	Hayal gücü kuvvetli
9	(Başkalarına) kayıtsız	0	0	0	0	0	0	0	Yardımsız
10	Sorumsuz	0	0	0	0	0	0	0	Sorumluluk sahibi
11	Rahat	0	0	0	0	0	0	0	Tedirgin
12	Uyuşuk, eli ağır	0	0	0	0	0	0	0	Canlı
13	Dar görüşlü	0	0	0	0	0	0	0	Geniş görüşlü
14	Rekabetçi	0	0	0	0	0	0	0	İşbirliği yapan
15	Hırslı değil	0	0	0	0	0	0	0	Hırslı
16	Tutarlı	0	0	0	0	0	0	0	Tutarsız
17	Durgun	0	0	0	0	0	0	0	Delidolu
18	Alışılmış	0	0	0	0	0	0	0	Yenilikçi
19	Kibirli	0	0	0	0	0	0	0	Alçak gönüllü
20	Dikkatsiz	0	0	0	0	0	0	0	Dikkatli
21	İyimser	0	0	0	0	0	0	0	Karamsar
22	Neşesiz	0	0	0	0	0	0	0	Neşeli
23	Meraksız	0	0	0	0	0	0	0	Meraklı
24	Asi	0	0	0	0	0	0	0	Uysal, yumuşak başlı
25	Gayretsiz	0	0	0	0	0	0	0	Gayretli
26	Huzurlu	0	0	0	0	0	0	0	Huzursuz
27	Arka planda kalan	0	0	0	0	0	0	0	Öne çıkan
28	Tutucu	0	0	0	0	0	0	0	Liberal
29	Acımasız	0	0	0	0	0	0	0	Merhametli
30	Hazırlıksız	0	0	0	0	0	0	0	Hazırlıklı
31	Kaygısız	0	0	0	0	0	0	0	Kaygılı
32	Dikkat çekmeyen	0	0	0	0	0	0	0	Baskın, belirgin
33	İlgileri dar	0	0	0	0	0	0	0	İlgileri geniş
34	Bencil	0	0	0	0	0	0	0	Fedakar
35	Disiplinsiz	0	0	0	0	0	0	0	Disiplinli
36	Yeni ilişkilere kapalı	0	0	0	0	0	0	0	Yeni ilişkilere açık
37	Etkisiz	0	0	0	0	0	0	0	Etkili
38	Hoşgörüsüz	0	0	0	0	0	0	0	Hoşgörülü
39	Donuk	0	0	0	0	0	0	0	Coşkulu
40	İnatçı	0	0	0	0	0	0	0	Uzlaşmacı

Boyutlar :	Maddeler :
Duygusal Dengesizlik/ Nevrotizm	1,6,11,16,21,26,31
Dışadönüklük	2,7,12,17,22,27,32,37,39
Deneyime açıklık	3,8,13,18,23,28,33,36
Yumuşak başlılık	4,9,14,19,24,29,34,38,40
Sorumluluk	5,10,15,20,25,30,35

9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

04.12.1987 tarihinde Trabzon'da doğdu. 2001 tarihinde Trabzon 100. Yıl İlköğretim Okulundan mezun oldu. 2005 tarihinde Trabzon Anadolu Güzel Sanatlar Lisesinden mezun oldu. 2009 tarihinde Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. Aynı yıl içerisinde KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Öğretmenliği Ana Bilim Dalında yüksek lisans yapmaya hak kazandı. 2011 yılında Erzurum Karayazı ilçesine öğretmen olarak atandı ve Yüksek lisans eğitimine ara vermek zorunda kaldı. 2013 yılında Trabzon Araklı ilçesine tayini çıktı ve yüksek lisans eğitimine devam etti. Orta düzeyde İngilizce bilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nda öğretmenlik mesleğine devam etmektedir. Aynı zamanda resim çalışmalarına kendi atölyesinde devam etmektedir ve sergilere katılmaktadır.

İLETİŞİM BİLGİLERİ:

Adres: Yasemin UZUN, Yeni Mahalle, Kahramanmaraş Caddesi, 286-9, 61200
Ortahisar, Trabzon

E-Posta: yaseminuzun61@hotmail.com

Telefon: 0544 812 95 85