

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

**KÖY VE KENT OKULLARINDA ÖĞRENİM GÖREN İLKÖĞRETİM
II. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN GÖRSEL SANATLAR DERSİNE
İLİŞKİN TUTUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İrfan Nihan Demirel

**Trabzon
Ocak, 2011**

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

**KÖY VE KENT OKULLARINDA ÖĞRENİM GÖREN İLKÖĞRETİM
II. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN GÖRSEL SANATLAR DERSİNE
İLİŞKİN TUTUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI**

İrfan Nihan Demirel

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

**Tezin Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Abdullah Ayaydın**

**Trabzon
Ocak, 2011**

KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

**Bu çalışma jürimiz tarafından Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalında
YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 11/01/2011**

Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Abdullah Ayaydın (İmza)

Üye : Yrd. Doç. Dr. Raif Kalyoncu (İmza)

Üye : Yrd. Doç. Dr. Taner Altun (İmza)

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

(İmza)

Doç. Dr Haluk Özmen

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada orijinal olmayan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her tür yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

İmza

İrfan Nihan DEMİREL

10/02/2011

ÖNSÖZ

Görsel Sanatlar dersi, çocuğun sosyal bir birey olarak topluma katılımında, zihinsel etkinliklerde bulunarak sağlıklı tercihler yapabilmesinde ve duygusal anlamda kendini geliştirerek ifade edebilmesinde bireye katkı sağlayan ve bireyin tüm bilişsel, duygusal ve davranışsal tutumlarına etki eden önemli bir eğitim aracıdır. Görsel Sanatlar dersinde bireye kazandırılacak tutum ve davranışlar ekonomik ve kültürel farklılıkların, sosyal çevreden kaynaklanan olumsuzlukların ve fiziksel şartların en aza indirgenmesini gerekli kılar. Bu doğrultuda bireye verilen sanat eğitimi kadar bireyin içinde yaşadığı sosyal çevreninde, bireyin tutumlarına ne düzeyde etki ettiğinin belirlenmesi gerekir. Bu nedenle çalışmada, sosyoekonomik ve sosyokültürel açıdan birbirlerinden oldukça farklı iki ortam olan köy ve kent okulu öğrencilerinin Görsel Sanatlar dersine ilişkin tutumlarının belirlenmesi ve ortaya çıkan bulgular arasında karşılaştırma yapılması amaçlanmıştır.

Çalışmalarım esnasında tez danışmanlığımı üstlenerek bilgi ve tecrübelerini paylaştan değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Abdullah AYAYDIN' a, araştırmam esnasında bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, hoşgörülü tavrıyla yapıcı eleştirilerde bulunarak bana yol gösteren ve bilgisini paylaşmaktan hiçbir zaman çekinmeyen değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Taner ALTUN' a, ihtiyacım olduğu her an yanımda olan değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Cemalettin İPEK' e, her an yardıma hazır değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Zühal DİNÇ ALTUN, Yrd. Doç. Dr. Mehmet PALANCI ve Yrd. Doç. Dr. Raif KALYONCU' ya, nicel analizlerde bilgisini paylaştan Okut. Ömer Faruk URSAVAŞ' a, çeşitli aşamalarda desteklerini esirgemeyen değerli meslektaşlarım Arş. Gör. Tuğba BAHÇEKAPILI ve Arş. Gör. Dr. Sevil KURT' a, çalışmam esnasında gösterdiği büyük hoşgörüden dolayı Rize Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanımız Prof. Dr. Ali Rıza AKDENİZ' e, araştırmaya katılan tüm İlköğretim Okulu öğrencilerine ve Görsel Sanatlar dersi öğretmenlerine teşekkür ederim. Ayrıca çalışmam boyunca beni yalnız bırakmayan, dualarını ve manevi desteğini her zaman omuzlarımda hissettiğim, annem Ayşe DEMİREL' e teşekkür ederim. Son olarak, yapmış olduğum bu çalışmayı sevgili babam, İrfan Lozan DEMİREL' in merhum anısına ithaf ettiğimi belirtmek isterim.

Ocak 2011

İrfan Nihan DEMİREL

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa Nr.</u>
ÖNSÖZ.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	V
ÖZET.....	IX
ABSTRACT.....	X
TABLolar LİSTESİ.....	XI
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XIII
GRAFİKLER LİSTESİ.....	XIV
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XV
GİRİŞ.....	1-4

BİRİNCİ BÖLÜM

1. ARAŞTIRMAYLA İLGİLİ GENEL BİLGİLER.....	5-13
1.1. Araştırmanın Problemi.....	5
1.1.1. Problem Cümlesi.....	8
1.1.2. Alt Problemler.....	8
1.2. Araştırmanın Amacı.....	8
1.3. Araştırmanın Önemi.....	10
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	11
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	12
1.6. Tanımlar.....	12

İKİNCİ BÖLÜM

2. LİTERATÜR İNCELEMESİ.....	14-56
2.1. Sanat.....	14
2.1.1. Sanat Eğitimi.....	16
2.1.1.1. Sanat Eğitiminin Gerekliliği.....	19
2.1.2. İlköğretimde Görsel Sanatlar Eğitimi.....	22

2.1.2.1. Görsel Sanatlar Dersi Genel Amaçları.....	25
2.1.2.2. İlköğretimde Görsel Sanatlar Eğitimi Etkileyen Faktörler.....	26
2.1.2.2.1. Aile Faktörü.....	28
2.1.2.2.2. Öğretmen Faktörü	31
2.1.2.2.3. Fiziksel Koşullar	34
2.1.2.2.4. Sanatın Öteki Derslere Göre Konumu	36
2.2. Tutum.....	37
2.2.1. Tutumu Oluşturan Temel Öğeler.....	40
2.2.1.1. Bilişsel Öğeler	41
2.2.1.2. Duygusal Öğeler.....	42
2.2.1.3. Davranışsal Öğeler	43
2.2.2. Tutumların Oluşması	44
2.2.3. Tutum ve Davranış	46
2.2.4. Tutumların Değişmesi	47
2.3. Köy- Kent Yapısı ve Eğitim.....	50
2.4. İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	52
2.4.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	52
2.4.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	55

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	57-74
3.1. Araştırmanın Modeli.....	57
3.2. Evren ve Örneklem	57
3.3. Veri Toplama Araçları.....	59
3.3.1. Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeği.....	59
3.3.1.1. Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeğinin Geçerliliği İle İlgili Çalışmalar.....	61
3.3.1.1.1. Kapsam Geçerliliği.....	61
3.3.1.1.2. Yapı Geçerliliği	63
3.3.1.2. Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeğinin Güvenirliği İle İlgili Çalışmalar.....	69
3.3.2. Görüşme Formu	71

3.4. Verilerin Toplanması	72
3.4.1. Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeğine İlişkin Verilerin Toplanması	72
3.4.2. Mülakatlara İlişkin Verilerin Toplanması	72
3.5. Verilerin Analizi	73
3.5.1. Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Analizi..	73
3.5.2. Mülakatlardan Elde Edilen Verilerin Analizi	74

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR ve TARTIŞMA	75-138
4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular ve Tartışma	76
4.1.1. Köy ve Kent Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin GSD' ne İlişkin Tutumları Aarasındaki Farklılıklara Yönelik Bulgular ve Tartışma	76
4.1.1.1. Kazanım Alt Faktörüne İlişkin Bulgular ve Tartışma	77
4.1.1.2. Önem Alt Faktörüne İlişkin Bulgular ve Tartışma.....	82
4.1.1.3. Olumsuz Tutum Alt Faktörüne İlişkin Bulgular ve Tartışma	87
4.1.1.4. İçerik Alt Faktörüne İlişkin Bulgular ve Tartışma	91
4.1.1.5. Sorumluluk Alt Faktörüne İlişkin Bulgular ve Tartışma	95
4.1.2. Köy ve Kent Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Cinsiyete Göre GSD' ne İlişkin Tutumlarına Yönelik Bulgular ve Tartışma	98
4.1.3. Köy ve Kent Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre GSD' ne İlişkin Tutumlarına Yönelik Bulgular ve Tartışma	102
4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular ve Tartışma	106
4.2.1. Köy ve Kent Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin GSD' ne İlişkin Tutumları İle İlgili Öğretmenlerinin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Tartışma	106
4.2.1.1. Öğrencilerin GSD' ne İlişkin Genel Tutumlarına Yönelik Bulgular ve Tartışma	107
4.2.1.2. Öğrencilerin GSD' ne İlişkin Duygusal Değerlendirmelerine Yönelik Bulgular ve Tartışma	117
4.2.1.3. GSD' ni Seven ve Sevmeyen Öğrenciler Arasındaki Farklılıklara Yönelik Bulgular ve Tartışma.....	119
4.2.1.4. Öğrencilerin GSD' ne İlişkin Davranışsal Tutumları İle İlgili Bulgular ve Tartışma	122

4.2.1.5. Öğretmenlerin Kullandığı Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Öğrenci Tutumları İle İlgili Bulgular ve Tartışma	127
4.2.1.6. Görsel Sanatlar Dersine İlişkin Öğrenci Tutumlarında Meydana Gelen Değişimlere İlişkin Bulgular ve Tartışma.....	128
4.2.1.7. Köy ve Kent Okulu Öğrencileri Arasındaki Tutum Farklılıklarına İlişkin Köy ve Kent Okulu Öğretmenlerinin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve Tartışma	133

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER	139-150
5.1. Sonuç	139
5.1.1. Köy ve Kent Okulu Öğrencilerinin GSĐTÖ' ne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar	139
5.1.2. Köy ve Kent Okulu Öğrencilerinin Öğretmenleri ile Yapılan Mülakatlara Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar	143
5.2. Öneriler	148
5.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler	148
5.2.2. Milli Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler	149
5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	150
YARARLANILAN KAYNAKLAR	151
EKLER	161
ÖZGEÇMİŞ.....	170

ÖZET

Günümüzde kentlerde yaşanan ekonomik, teknolojik ve kültürel gelişmelerin sanat eğitimine yansyarak, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerinde çeşitli bakış açılarının kazandırıldığı görülmektedir. Bu durum her türlü imkânı kendi bünyesinde barındıran kentsel eğitim hayatının yanında, bu tür gelişmelerden çok fazla nasibini alamayan köy okullarının da, sanat eğitimindeki sorunlarının belirlenmesi ve kent okullarında olduğu gibi nitelikli birer eğitim yuvaları haline getirilmesi sorununu beraberinde getirmiştir. Köy ve kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin sanat eğitiminde karşılaştıkları sorunların belirlenmesi, bireyin yaşadığı sosyal çevreye uyumunu kolaylaştırarak, hayata bakış açısını yönlendiren tutumları hakkında bir durum tespiti yapmayı gerektirmektedir. Bu amaçla yürütülen çalışmada, köy ve kent gibi birbirinden farklı iki ortamda öğrenim gören öğrencilerin, Görsel Sanatlar dersine ilişkin tutumları arasında nasıl bir ilişki olduğu probleminden yola çıkılmıştır. Tarama modeline göre gerçekleştirilen çalışmada, nicel ve nitel araştırma yaklaşımları kullanılmıştır. Nicel veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen ve 24 sorudan oluşan geçerliğı ve güvenilirliğı saptanmış, Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeğı (GSDTÖ) ile elde edilmiştir. Ölçek, üçü köy üçü de kent olmak üzere örnekleme seçilen 6 İlköğretim okulunda toplam 436 öğrenciye uygulanmıştır. Nicel veriler, t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Nitel veriler ise, araştırmacı tarafından geliştirilen ve 8 sorudan oluşan bir görüşme formu ile örnekleme dâhilindeki okullarda görev yapan 6 Görsel Sanatlar dersi öğretmenine uygulanmış ve sürekli karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; köy okulu öğrencilerinin, yaşadıkları sosyoekonomik ve kültürel olumsuzluklara rağmen, kent okulu öğrencilerine göre, daha olumlu bir tutuma sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin, Görsel sanatlar dersine ilişkin tutumlarının aile, çevre ve yapılan sınavlar doğrultusunda şekillendiğı ve bu faktörlerin öğrenci tutumunu büyük ölçüde etkilediğı belirlenmiştir. En dikkat çekici sonuçlardan biri ise, kent okulu öğrencilerinin Görsel Sanatlar dersini sevilen dersler arasında görmemeleri ve diğer derslerle yaptıkları kıyaslamada, sanatı önem ve öncelik sırasına almaktan kaçınmış olmalarıdır.

Anahtar Kelimeler: Görsel Sanatlar Dersi, Tutum, Köy okulu, Kent okulu

ABSTRACT

These days, by reflecting urban economic, technological and cultural developments in Arts education, it can be seen that students have gained new perspectives in their self-expression. This situation brings with it the problem of giving rural school, which may not have the benefit of these developments, the same educational qualities of urban schools which have every possibility open to them; at the same time defining problems within art education. It is necessary to define problems experienced in art education, and by facilitating adaptation to the social environment, to determine the attitudes which direct the life perspective of students attending urban and rural schools. In this study conducted for this purpose was the problem of the relationship between the attitude to Visual Arts lessons by students being educated in rural and urban settings. In this study carried out according to the scanning model, both quantitative and qualitative approaches were used. Quantitative data was obtained from a 24 question Visual Art Lesson Attitude Scale (VALAS) developed by the researcher which had had validity and reliability established. The scale was applied to a total of 436 students from primary schools, three of which were rural and 3 urban. Quantitative data was analyzed statistically using t-test and one way variance analysis (ANOVA). Qualitative data was obtained using an eight question interview form developed by the researcher. This form was given to six Visual Art teachers from the within the sample schools and the resulting data was analyzed as constant comparisons. At the end of the research, rural school students, despite the problems they experience socioeconomically and culturally, were seen to have a more positive attitude towards Visual Art lesson than those from the urban schools. Student educated in an urban setting had their attitude shaped by family, environment and exams and these factors was determined to have a marked effect on attitude. Also, students from urban schools did not place Visual Art lesson in their favorite lessons when compared to other subjects and the conclusion was made that they avoided placing the subject in the importance or priority orders.

Keywords: Visual Art Lesson, Attitude, Rural School, Urban School

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo Nr.</u>	<u>Tablonun Adı</u>	<u>Sayfa Nr.</u>
1	Araştırmanın Örneklemi.....	58
2	KMO Örneklem Yeterliliği Ölçütü	65
3	Ölçeğin KMO Örneklem Ölçüm ve Barlett's Test Sonuçları	66
4	Ölçeğin Faktör Yapısına İlişkin Bilgiler	66
5	GSDTÖ' nde Yer Alan Alt Faktörlere İlişkin Korelasyon Matrisi	69
6	Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Sonuçları	70
7	Araştırmaya Katılan GSD Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	71
8	Tutum Ölçeği Puan Aralığı	73
9	Köy ve Kent Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersinin Sağladığı Kazanımlara Yönelik Tutum Puanlarının T Testi Sonuçları.....	77
10	Köy ve Kent Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersine Verdikleri Öneme İlişkin Tutum Puanlarının T Testi Sonuçları	83
11	Köy ve Kent Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Olumsuz Tutum Puanlarının T Testi Sonuçları	87
12	Köy ve Kent Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersinin İçeriğine Yönelik Tutum Puanlarının T Testi Sonuçları	92
13	Köy ve Kent Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersine Olan Sorumluluk Düzeylerine İlişkin Tutum Puanlarının T Testi Sonuçları.....	95
14	Köy ve Kent Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Cinsiyete Göre Tutum Puanları ve Standart Sapmaları.....	98
15	Köy ve Kent Okulu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Tutumlarının Farklılaşması	99

16	Köy ve Kent Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Tutum Puanları ve Standart Sapmaları.....	102
17	Köy ve Kent Okulu Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Tutumlarının Farklılaşması	103
18	Öğretmenlere Göre Öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersini Gerekli Bulmasının Nedenleri.....	108
19	Öğretmenlere Göre Öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersini Gereksiz Bulmasının Nedenleri.....	112
20	Öğretmenlere Göre Öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Duygusal Değerlendirmeleri	117
21	Öğretmenlere Göre Öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersine İlişkin Davranışsal Tutumları.....	122-123
22	Öğretmenlerin Kullandığı Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Öğrenci Tutumları	127
23	Görsel Sanatlar Dersine İlişkin Öğrenci Tutumlarında Meydana Gelen Değişimler	129
24	Köy ve Kent Okulu Öğrencileri Arasındaki Tutum Farklılıklarına İlişkin Köy ve Kent Okulu Öğretmenlerinin Görüşleri.....	134

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil Nr.</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa Nr.</u>
1	Tutum Bileşenleri ve Tutum Geliştirme Süreci	41
2	Tutum Değişiminde İletişim Süreci	48
3	GSDTÖ' nin Geliştirilme Aşamaları.....	60
4	GSD' ne İlişkin Öğrenci Tutumlarının Belirlenmesinde Alt Problemlere İlişkin Bilgiler	75

GRAFİKLER LİSTESİ

<u>Grafik Nr.</u>	<u>Grafğin Adı</u>	<u>Sayfa Nr.</u>
1	Öğretmenlere Göre Görsel Sanatlar Dersine İlişkin Genel Öğrenci Tutumları	107
2	Öğretmenlere Göre Görsel Sanatlar Dersini Seven ve Sevmeyen Öğrenciler Arasındaki Farklar	120

KISALTMALAR LİSTESİ

GSD	: Görsel Sanatlar Dersi
GSE	: Görsel Sanatlar Eğitimi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
İÖÖ	: İlköğretim Okulu
GSDTÖ	: Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeği
RAM	: Rehberlik Araştırma Merkezi
Ed.	: Editör
KMO	: Örneklem Uygunluk Katsayısı (Kaiser-Mayer-Olkin)
SPSS	: Sosyal Bilimler İstatistik Paket Programı (Statistical Package For Social Sciences)
\bar{X}	: Aritmetik Ortalama
N	: Veri Sayısı
p	: Anlamlılık Düzeyi
Ss	: Standart Sapma
vd	: ve diğerleri

GİRİŞ

Tarihsel bir serüven içinde sanat, insanın kendini gerçekleştirme çabası ile iç dünyasındaki çatışmaların bir sonucu olarak, duygusal anlatımı gerekli kılan bir çıkış yolu olmuştur. Bu durum duygu ve düşüncelerini kelimelere dökmekte zorlanan insan beyninin, görsel olarak dışavurumunu, tüm duygusal gereksinimlerini karşılayarak estetik tavır ve duruşunu, yaşadığı olumsuzlukları göz ardı ettiği dünyasında hayata bakış açısını etkilemiş ve insanı tarih serüveninin her hangi bir sahnesinde yer almaya itmiştir. Bu tarihsel süreç içinde insan, geçirdiği evrimlerle, sanat olgusunun artan bir kalite ile gelişerek, günümüze kadar ulaşmasında önemli bir rol üstlenmiştir.

Yeni arayışlar içerisinde her geçen gün artan bir ustalaşma sürecinden geçen insanoğlu, yeniliklere ve çağdaş uygarlığa ayak uydurabilmek için yeni formları bulma çabalarına girişmiş ve insanoğlunun bu arayışları eğitimle buluşmuştur (Erbay, 1997: 3). Sanatın eğitimle geliştirilip, yaygınlaştırılması ile doğru orantılı olan bu süreçte, bireyin yaratıcılık ve yeteneklerinin ortaya çıkarılarak geliştirilmesinde, eğitim önemli bir rol üstlenmiştir (Özsoy, 2007: 25). Önemli bir eğitim alanı olarak Görsel Sanatlar eğitimi de, yaşanan eğitimsel ve teknolojik gelişmelere paralel olarak, insanın tüm bilişsel, duygusal ve davranışsal tutumlarına etki eden önemli bir araç olarak genel eğitim sistemi içindeki yerini almıştır.

Görsel Sanatlar eğitimi, bireye kendini ifade etme, var olan yeteneklerinin farkına varma ve çevresini tanıma olanağı vermesi bakımından, çocukların eğitiminde büyük önem taşımaktadır. Bireyde, yaratıcı ve içgüdüsel duyguları ortaya çıkarmanın yanı sıra, bireye nesne ya da varlıkları kendi yaratıcılığını kullanarak, kendine özgü bir biçime dönüştürmesini, onları kendince anlamlandırıp, düşünce sisteminin bir parçası haline getirerek, kalıcı öğrenmeler oluşturmasını sağlayan etkili bir eğitim aracıdır. Bu nedenle Görsel Sanatlar eğitimi bireyin yaşamının her anında gereklidir. Eğitimin hangi kademesinde olursa olsun düşünebilen, düşündüğünü uygulayabilen, zihinsel etkinliklerde bulunarak, sağlıklı tercihler yapabilen bireylerin yetiştirilmesi için, Görsel Sanatlar eğitimine ihtiyaç vardır.

Görsel Sanatlar eğitimi her çocuğun içinde yaşadığı doğal çevreyi, çevresindeki nesnelere, varlıkları ve olayları merakla sorgulayarak öğrenmesine ve öğrendiği durumlara yeni anlamlar yükleyebilmesine yardımcı olur. Bu nedenle çocuğun yaratıcılık gelişimine en açık olduğu İlköğretim döneminde, çocuğa verilecek etkili bir sanat eğitimi çocuğun kendisinde var olan gizli ya da bastırılmış duyguları açığa çıkarması, kendi öz-yeterliliklerinin farkında olarak ya da farkında olmadan, kendi iç dünyasındaki sanatsal gelişimine yön vermesi bakımından son derece önemlidir. Çünkü “sanat, kişilerin doğuştan getirmiş olduğu kabiliyetleriyle veya gizli kalmış yeteneklerinin gelişmesiyle ortaya çıkan bir olgudur”. Sanat eğitimi ise, bu olgunun gelişerek ortaya çıkmasında bireye yardımcı olmaktadır (Karakurt, 1991: 6).

Öğrencilere verilecek etkili bir sanat eğitimi, yapacakları çalışmalarda bilinçli ve özgün bir şekilde yol almalarına ve bunu yaşamlarının her anına aktararak içinde yaşadıkları çevreyi ve ortamı tanıyıp, duygu ve düşüncelerini özgürce dile getirebilmelerine katkı sağlayacaktır. Bu süreç içinde çocuğun sanatsal anlamda birçok şeyi başarabileceğine dair kazandığı tutumlar, onun tüm yaşamı boyunca sanatsal etkinliklerini cesaretle yönlendirmesinde etkili olacaktır. Çünkü Ayaydın (2009)’ a göre, sanat eğitiminde, öğrenciye bilgiyi ezberletmekten, bilgiyi aktarmaktan ya da problemin sabit çözüm yolunu öğretmekten ziyade; bilgiye ulaşabilen, yaratıcı düşünebilen ve problem çözme becerisi gelişmiş bireylerin yetiştirilmesi önemlidir (Ayaydın, 2009: 438). Bu doğrultuda yapılan sanatsal etkinlikler, öğrencilerin gerekli bilgileri yapılandırarak kullanmalarında ve sanat eğitimi yoluyla cesaret kazanmalarında öğrenciye katkı sağlayacaktır.

İlköğretimde sanat eğitiminin yeri ve önemi tartışılmaz bir gerçektir. Sanat öğretiminde öğrencilerde, Görsel Sanatlar dersine karşı olumlu tutum geliştirmek sanat eğitimcilerinin başlıca görevi olmalıdır. Aksi takdirde çocuk resim yapmaktan sıkılacak ve bu da çocuğun kendi iç dünyasını dışa vurmasını ve yeteneklerini fark edip geliştirmesini olumsuz yönde etkileyecektir. Görsel Sanatlar dersine ilişkin olumsuz tutum geliştiren bir çocuğun, kendi iç dünyasında yaratıcılığını engelleyici birtakım sorunlar yaşaması da kaçınılmazdır. Bugün bir ilköğretim öğrencisinin yaşayabileceği en önemli sorunlardan biri, iç dünyasını dışa aktarırken içinde bulunduğu baskıcı tutumların çocuğun isteklerini ve kendinde haz uyandıran sanatsal güzellikleri köreltme eğilimidir. Çocuğun, iç dünyasına

yapılacak her türlü müdahale onu tatminsiz ve sanattan zevk almayan bir birey haline getirecektir. Hâlbuki sanatın kişiye kazandırdığı en önemli boyut, çocuğun kendi iç dünyasında yarattığı imgeleri, hiçbir müdahale olmaksızın, başkalarının seçimlerine ya da inanç sistemlerine bağlı kalmadan resim yoluyla dile getirebilmesini sağlamaktır. Çocuk, ortaya koyduğu çalışmadan aldığı hazla daha iyisini yapmaya çalışacak ve yaratıcılığını ileri boyutlara taşıyabilecektir. Bu açıdan bakıldığında, bugün ilköğretim okullarında verilmekte olan Görsel Sanatlar eğitiminin öğrenciler açısından ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Bireyin diğer insanlarla ve kültürel ürünlerle olan ilişkilerinin ya da grup içinde yaşadığı etkileşimlerinin, olaylara ya da durumlara yönelik kesin tutumlar oluşturmasında etkili olduğu görülmektedir (Şerif ve Şerif, 1996: 490). Bu doğrultuda, öğrenciye ilköğretim kademesinde verilecek etkili bir sanat eğitimi sayesinde, öğrencinin Görsel Sanatlar dersine ilişkin olumsuz tutumları ortadan kalkacak ve bunların olumlu bir tutuma dönüşerek, öğrencilerin bu dersi sevmelerinde ve duygularını özgürce ifade ederek, kendilerini sanatsal anlamda geliştirmelerinde etkili olacaktır.

Northcraft (1994)'a göre “Algılama dünyaya açılan kişisel bir pencere ise, tutumlar kişiye açılan bir dünya penceresidir” (Northcraft, 1994’ ten aktaran; Güney, 2000: 298). Bu tanıma göre, nasıl ki insanlar dış dünyaya ve kendilerine ilişkin bilgileri yaşadıkları deneyimleri ya da anlık duyguları doğrultusunda, kişisel bir pencereden bakarak, algıları yoluyla elde ediyorlarsa; tutumlar yoluyla da dünyada karşılaştıkları birçok obje, olay ya da kişilere karşı düşünce, inanç ve değerler oluşturmaktadırlar. Görsel Sanatlar eğitimi de, bireyin dış dünyaya ait bilgi, duygu ve deneyimleri algılayarak bunlarla ilgili düşünce, inanç ve değerler oluşturmasında bireye katkı sağladığına göre, tutum ve görsel algı arasındaki bu ilişkinin önemi, araştırmaya yönelik sağlıklı sonuçlar elde edilebilmesi için, Görsel Sanatlar dersine ilişkin öğrenci tutumlarının belirlenmesi gerektiği düşüncesini ortaya koymuştur.

Görsel Sanatlar dersine ilişkin tutumların belirlenmesinde ise, derse yönelik gerekli bilgileri veren öğretmen, Görsel Sanatlar dersine ilişkin tutumu oluşturulacak ya da değiştirilecek olan öğrenci ve derse yönelik bilgilerin öğrenciye nasıl aktarılacağı gibi faktörlerin yanında, bu dersin sunulacağı fiziksel ortamın da önemi tartışılmaz bir

gerçektir. Bu düşünceden hareketle, iki farklı ortam olan köy ve kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin Görsel Sanatlar dersine ilişkin tutumları ve bu tutumlar arasında nasıl bir ilişki olduğu araştırmanın konusunu oluşturmaktadır.

Belirlenen problemden hareketle nicel araştırma yaklaşımı doğrultusunda yapılan çalışmada, köy ve kent gibi sosyoekonomik bakımdan iki farklı ortamda öğrenim gören öğrencilerin, Görsel Sanatlar dersine ilişkin tutumları, öğrenci görüşleri için hazırlanan bir tutum ölçeği ile tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca Görsel Sanatlar dersine ilişkin öğrenci tutumları cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi değişkenlerle ilişkilendirilerek, köy ve kent okullarında öğrenim gören öğrenciler arasında, değişkenlere bağlı olarak ortaya çıkan farklılıklara ya da benzerliklere değinilmiştir. Son olarak araştırma, Görsel Sanatlar öğretmenleri ile yapılan mülakatlar doğrultusunda nitel araştırma yaklaşımına göre desteklenerek, elde edilen sonuçlar arasında karşılaştırma yoluna gidilmiştir.

Araştırma, problem durumunun ayrıntılı bir şekilde ele alındığı genel bilgiler, Görsel Sanatlar eğitimi ve tutumlara yönelik literatür incelemesi, verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular ve bu bulgulara yönelik tartışmalar, çalışmada kullanılan yöntem ile sonuç ve önerilerin yer aldığı toplam beş bölümden meydana gelmektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. ARAŞTIRMAYLA İLGİLİ GENEL BİLGİLER

1.1. Araştırmanın Problemi

Bireyin yaşantısında son derece önemli olan, kişiliğinin ve özgüven duygusunun gelişimine katkı sağlayan Görsel Sanatlar eğitiminin, ne yazık ki günümüzde gerek ailelerin gerekse branş öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin derse yönelik ön yargıları ya da olumsuz tutumları nedeniyle etkililiği azaltılmaya çalışılmakta, matematik ya da fen gibi sayısal ağırlıklı derslere verilen önemden dolayı da gereksiz bir ders olduğu görüşü giderek yaygınlaşmaktadır. Okullarda ikinci derecede önemli bir ders konumunda olan Görsel Sanatlar eğitimi, bir disiplin alan olmaktan çok çocukların boş zamanlarını değerlendirebileceği bir takım etkinliklerin yapıldığı bir uğraşı olarak düşünülmektedir (Kırıñoğlu, 2005: 5).

Başarının genellikle testlerle ya da yazılı sınavlarla değerlendirildiği günümüzde, Görsel Sanatlar dersi gibi bireyin zihinsel yetilerine, duygu ve düşüncelerine hitap eden, içselleştirdiği duygularını görsel yolla dışa vurmasını sağlayan bir dersin önemi yeterince kabul görmemektedir. Görsel Sanatlar dersinin sadece yetenekli öğrenciler için gerekli olduğu düşüncesi de günden güne yaygın hale gelmektedir. Bütün bu olumsuzlukların ise, öğrenci tutumlarını olumlu yönde geliştirmeye çalışan Görsel Sanatlar dersi öğretmenlerini, ders süresinin yetersiz olması nedeniyle hedeflenen amaca ulaştırma yolunda sınırlandırdığı görülmektedir. Bu kapsamda, Görsel Sanatlar eğitiminin haftada bir saatlik zaman diliminde verilmeye çalışılması da ayrı bir sorun teşkil etmektedir. Yaşanan bu olumsuzluklar, öğrencilerin Görsel Sanatlar dersine ilişkin tutumlarını da etkilemektedir.

Sanat eğitiminde karşılaşılan sorunların çok çeşitli olduğu bilinmektedir. Bu sorunlar, öğrenci, öğretmen ya da sosyoekonomik problemler gibi faktörlerden kaynaklanabileceği gibi bireyin içinde yaşadığı fiziksel ve sosyal ortamlardan da kaynaklanabilmektedir. Bahsedilen fiziksel ve sosyal ortamlar, toplumumuzun birbirinden oldukça farklı ikili bir yerleşme düzenine sahip olan, köy ve kent alanlarını kapsamaktadır

ve ülkemizde köy alanları kent alanlarına göre daha fazla eğitim eşitsizliğine uğramaktadır (Tezcan, 1997: 100-101).

Dün olduğu gibi bugün de hızla gelişen toplumumuzun kalkınma çabasına büyük bir ivme kazandıran, kültürel değerleri geliştirme yolu ile yaşanan toplumun dünyasına ışık tutan köy insanı, gerek sosyoekonomik gerekse sosyokültürel anlamda verdiği toplumsal mesajın göz ardı edilmesi nedeniyle, toplum içinde özellikle eğitim alanında hak ettiği konuma bir türlü gelememiştir. Köy alanlarında, küçük yaşlardaki İlköğretim çağı çocuklarına yüklenen sorumluluklar, onları etkili ve kaliteli bir eğitim almaktan uzaklaştırarak, buldukları bölgenin karanlık yönünü aydınlatan bir meşale konumuna getirmiştir.

Köy toplumunun gelişebilmesi için eğitim son derece önemlidir. Ancak köy alanları kent alanlarına göre, eğitimde dâhil olmak üzere birçok temel hizmetlerden ve fırsatlardan yoksundur. Eşit ve nitelikli bir eğitimin sağlanabilmesi için, köydeki insanların da kent alanlarının sahip olduğu birçok ayrıcalığa sahip olması gerekmektedir (Macedo ve diğerleri, 2003: 1). Çünkü bir okulun bulunduğu yerleşim yeri, öğrencilerin öğrenme fırsatlarını yükseltebileceği gibi onların öğrenme fırsatlarına engel de olabilir (Lawless, 2009: 1-2). Bugün özellikle kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin, yaşadıkları fiziki koşullar, eğitim öğretimde teknolojik araç gereç kullanımı, materyal çeşitliliği, anne babalarının eğitim düzeyi, sosyoekonomik durumları gibi birçok değişken açısından bakıldığında, köy okullarında öğrenim gören öğrencilere göre daha şanslı oldukları bilinmektedir.

Kent alanlarında, kişinin yaşam standartlarını kolaylaştıran ve her türlü temel ihtiyaçlarının karşılanabileceği fiziksel ortamlar mevcuttur. Öğrenciler, sanat eserleri ile bire bir etkileşime girebilecekleri sanat müzeleri ve sanatsal etkinliklerine okul dışında da devam edebilecekleri sanat kursları ya da çeşitli sanatsal aktivitelerle donatılmış, fiziksel bir çevre ile sürekli etkileşim halindedir (Lawless, 2009: 1-2). Teknoloji alanında kent öğrencisine sunulan en önemli olanak ise, görülebilmesi çok zor olan bir sanat müzesinin ya da bir sanat eserinin, her türlü gelişim ve sınırsız erişim olanakları içinde, sanal ortamda öğrenciye ulaştırılmasıdır.

Köy alanlarında ise öğrenciler, çevresel ve teknolojik şartların yetersizliği, ekonomik problemler, Görsel Sanatlar dersi için gerekli temel ihtiyaçların karşılanmasında, müzelere ya da büyük sanat galerilerine yapılacak ziyaretlerde, şehre ulaşım problemlerinin yaşanması gibi pek çok olumsuzluklarla karşı karşıya gelmektedir (Clark ve Zimmerman, 1999: 1). Köy alanlarında kız çocuklarının okula devamsızlığının fazlalığı, öğretim süresinin kısalığı, öğretmen yetersizliği, ailelerin gelir düzeyi, çocuğun tarımsal eylemlerde işgücünden yararlanılması ve araç gereç eksikliği gibi durumlar öğrenciler açısından eğitimde eşitsizliği arttıran öğeler olarak karşımıza çıkmaktadır (Tezcan, 1997: 100-101). Özellikle köy bölgelerinde öğrencilerin okula devamı önemli bir sorundur. “Veli, eğitimin yararına ve getirisine inanmamakta, çocuğuna hayvan baktırmayı yeğ tutmaktadır” (Arabacı, 1999: 21).

Genel olarak köy ve kent bölgelerine bakıldığında özellikle köy bölgelerinde, Türk Milli Eğitim amaçlarına ulaşmada birçok sıkıntının olduğu görülmektedir. Köylerden kent bölgelerine yapılan göçler nedeniyle, kentlerde yoğun bir nüfus artışı görülmekte ve bu nüfus artışına bağlı olarak da kent okullarında öğrenci yığılması meydana gelmektedir (Tosun, 1997: 43). Buna bağlı olarak kent okullarında kalabalık sınıf ortamlarından, köylerde ise bunun aksine sınıf mevcudunun düşük olmasına rağmen, bu kez de çalışmaya elverişsiz sınıf ortamlarından, ekonomik problemlerden ya da araç gereç eksikliklerinden kaynaklanan sorunlar kendini göstermektedir.

Hurlock, Sungur ve Jarial’ ın araştırmalarına göre, kentsel çevreden gelen çocuklar, kırsal çevreden gelen çocuklara göre daha yaratıcıdır. Bunun sebebi ise, kırsal çevrede yaşayan çocukların otoriter ve baskılı eğitimin fazla olmasından dolayı yaratıcılıklarının etkilenmesi ve çevresel uyarıcılardan daha az yararlanmalarıdır. Ayrıca çevredeki yetişkinlerin çocuğun öğrenmek için sarf ettiği çabaya duyarsız kalması da bir diğer etkidir (Aral, 1992’ den aktaran: Yolcu, 2009: 203). Dolayısıyla, ailelerin mesleki ve eğitimsel düzeyi, sosyoekonomik yapısı gibi sanat eğitimini önemli ölçüde etkileyen ve kültürel farklılıklardan kaynaklanan çeşitli faktörlerin, köy ve kent öğrencisinin sanata karşı tutumunu nasıl şekillendirdiği merak uyandırmaktadır.

İçinde bulunulan fiziksel ve sosyal ortamların, bireyin sanatsal gelişimini ne denli etkilediği açıkça görülmektedir. İşte bu nedenle, çocukların eğitim sürecinde, sanat

eğitimiyle desteklenmiş olan psikolojik ve sosyal ortamların, çocuğa sanatsal etkinlikleri sevdirmek ve Görsel Sanatlar dersine olan tutumlarını tespit etmek açısından son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Fiziksel ve sosyal ortamların ğrenci tutumları üzerindeki etkisinin yanında, ailenin ve çevrenin ğrenci üzerindeki etkisine bağlı olarak gereksiz bir ders olduğu düşüncesi ile sınıf ortamına gelen öğrencide, Görsel Sanatlar dersine ilişkin nasıl bir tutum ortaya çıktığı merak edilmektedir.

Toplumumuzun köy kesiminde yaşanan olumsuzluklar, kent kesiminde ise öğrenciye sunulan sınırsız imkânlar dhilinde, sosyoekonomik ya da sosyokültürel şartların sanat eğitimi yoluyla öğrencilere kazandırılacak bilgi, beceri ve tutumları, sanat eğitiminin çok yönlü anlayışı çerçevesinde nasıl etkilediği araştırmaya değer görülmektedir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Köy ve kent okullarında öğrenim gören İlköğretim II. kademe ğrencilerinin Görsel Sanatlar dersine ilişkin tutumları arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.1.2. Alt Problemler

1. Köy ve kent okullarında öğrenim gören ğrencilerin Görsel Sanatlar dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Köy ve kent okullarında öğrenim gören ğrencilerin Görsel Sanatlar dersine ilişkin tutumları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
3. Köy ve kent okullarında öğrenim gören ğrencilerin Görsel Sanatlar dersine ilişkin tutumları arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
4. Köy ve kent okullarında öğrenim gören ğrencilerin Görsel Sanatlar dersine ilişkin tutumları hakkında ğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Yapılan çalışmada, iki farklı ortam olan köy ve kent okullarında öğrenim gören ğrencilerin, Görsel Sanatlar dersine ilişkin tutumlarının belirlenmesi ve ortaya çıkan bulgular arasında karşılaştırma yapılması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin,

dersin işlenişinde yapılan sanatsal etkinliklerin, kendilerini sorgulamalarına, ilgi ve değerlerini fark etmelerine, dersin içeriğinin yaratıcı ve içgüdüsel duygularını ortaya çıkararak hayata bakış açılarını nasıl yönlendirdiğine, Görsel Sanatlar dersine verdikleri önem, sevgi, hoşlanma gibi duyguları ile Görsel Sanatlar dersinin kendilerine sağladığı kazanımlara ilişkin tutumlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Bireye İlköğretim kademesinde verilecek etkili bir sanat eğitimi, bireyin sosyal, zihinsel ve duygusal gelişimine yön vererek, bireyin Görsel Sanatlar dersine karşı olumlu bir tutum geliştirmesinde etkili olacaktır. Görsel Sanatlar dersi özellikle İlköğretim döneminde, çocuğun duygusal yapısı gereği dış etkenlere en fazla açık olduğu dönemdir. Bu dönemde çocuk, çizdiği resimlerle kendisini çevresine kanıtlamaya çalışır. Bir değer olduğunun farkına varır ve önemli olduğunu hissetmeye başlar. Bu nedenle İlköğretim dönemi resim eğitiminin alınabileceği en iyi dönemlerden biridir (Artut, 2002: 186). Bu düşünceden hareketle seçilen İlköğretim Okulu öğrencilerinin içinde bulunduğu ortam ile duygusal yapısı arasında kurdukları ilişkinin, Görsel Sanatlar dersine bakış açılarını nasıl yönlendirdiği araştırmanın bir diğer amacıdır. Bu süreçte bireye verilen sanat eğitimi kadar bireyin içinde yaşadığı sosyal çevrenin, bireyin tutumları üzerindeki etkisinin belirlenmesi de önemlidir. Bu nedenle çalışma, yaşanan sosyal çevrenin öğrenci tutumuna ne düzeyde etki ettiğini tespit etmek amacıyla sosyoekonomik ve sosyokültürel açıdan birbirlerinden oldukça farklı iki ortam olan köy ve kent okulu öğrencilerini kapsamaktadır.

Bir kişinin her hangi bir nesne ya da varlığa ilişkin tutumunun belirlenmesi, kişinin o nesne ya da varlığa ilişkin duyguları, davranışları ya da bildikleri hakkında bilgi sahibi olmasını sağlar (Aronson ve diğerleri, 2005: 201). Bu doğrultuda, bireyin Görsel Sanatlar dersine ilişkin tutumunun belirlenmesi, öğrencilerin derse ilişkin bilişsel duygusal ve davranışsal boyuta bağlı olarak, dersin yararı ya da önemi hakkında sahip oldukları genel bilgileri, derse yönelik duyguları ve derse ilişkin olumsuz tutumları ile sorumluluklarını yerine getirme düzeylerinin tespit edilmesi açısından önemlidir. Bu nedenle araştırmada, öğrenci tutumlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Köy okullarında ekonomik, kültürel ve teknolojik anlamda birçok sıkıntının yaşandığı bilinmektedir. Görsel Sanatlar dersi için gerekli kaynaklara, müze ve sergi salonlarına, kütüphanelere şehre uzaklık nedeniyle ulaşım zordur. Ayrıca ders için gerekli araç gereçlerin temin edilebilmesi için ekonomik imkânlar oldukça sınırlıdır. Bu doğrultuda, bir tarafta kent ortamının getirdiği ekonomik, teknolojik ve sanatsal anlamdaki her türlü yenilikten yararlanabilen kent okulu öğrencileri; diğer tarafta ise, köy ortamının gerektirdiği küçük yaşlardan itibaren iş gücüne katılım, hayata tutunma çabası ve kendilerine sunulan sosyoekonomik ve kültürel imkânlarla sınırlandırılmış bir hayatta varlığını sürdürmeye çalışan köy okulu öğrencilerinin, Görsel Sanatlar dersine ilişkin tutumları arasında nasıl bir fark olduğu probleminde yola çıkılmıştır. Problemin amacı doğrultusunda elde edilecek bulguların ve varılacak sonuçların, sanat eğitiminin sosyal çevreden kaynaklanan sorunlarının tespitinde farklı bakış açıları kazandırması ümit edilmektedir. Ayrıca köy ve kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin, Görsel Sanatlar dersine ilişkin tutumlarını analiz etmede de önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma; köy ve kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin Görsel Sanatlar dersine ilişkin tutumlarının ve bu tutumların oluşmasında aile, çevre, sosyoekonomik ve kültürel faktörlerin, öğrencileri ne düzeyde etkilediğinin belirlenmesi açısından da önemli görülmektedir. Buna göre, köy ve kent ortamında öğrenim gören öğrencilerin, yaşadıkları ekonomik, kültürel ve teknolojik farklılıklar doğrultusunda, Görsel Sanatlar dersinin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerine olan katkısına yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğunun belirlenmesi, öğrencilerin sanatsal gelişimleri açısından önemlidir. Ayrıca köy ve kent okullarında Görsel Sanatlar dersine verilen önemin ve gerekliliğinin tespit edilmesi, bu dersin işleniş açısından da önemlidir.

Görsel Sanatlar dersinde öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde geliştirerek, öğrencilere sanatı sevdirmek ancak öğrencilerin olumsuz tutumlarını ve bunlara neden olan etkenleri belirleyerek gerçekleştirilebilir. Araştırma öğrencilerin olumsuz tutumlarının ve bunları etkileyen faktörlerin belirlenmesi açısından oldukça önemlidir. Ayrıca öğrencilerin, dersin içeriğinde, kalıplaşmış konulardan ziyade kendi duygu ve düşüncelerini anlatabilecekleri çalışmalarla karşılaşmaları duygusal gelişimleri açısından gereklidir. Bu

durum özellikle, köy ve kent okulu öğrencilerinin sosyalleşme sürecine bağlı olarak, dersin içeriğine ilişkin tutumlarının tespit edilmesi ve bu doğrultuda hazırlanacak sanat eğitimi programlarıyla öğrencilerin duygusal dışavurumlarını sağlamak açısından önemlidir. Bu doğrultuda yapılan çalışmanın köy ve kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin tutumlarını geliştirmede, sanat eğitimcileri ve öğrenciler açısından da faydalı olacağı ümit edilmektedir.

Öğrencilerin yapılan sanatsal aktivitelere bağlı olarak, hem ders içinde hem de ders dışı verilen ödev ve etkinliklerde üzerine düşen görevleri yerine getirmedeki sorumluluk düzeyleri, Görsel Sanatlar dersinin amacına ulaşması açısından önemlidir. Bu doğrultuda köy okulu öğrencilerinin ekonomik problemler doğrultusunda yaşadıkları malzeme sıkıntısının, derse yönelik sorumluluklarını ne düzeyde etkilediği, kent okulu öğrencilerinin ise, sahip olduğu imkânlar doğrultusunda derse yönelik sorumluluklarını ne düzeyde yerine getirdiği merak edilmektedir. Araştırma bu durumun tespit edilmesi açısından da önemli görülmektedir.

Araştırma sonunda elde edilen verilerin, köy okulu öğrencilerinin sosyoekonomik ve sosyokültürel yapısına bağlı olarak yaşadıkları zorlukların belirlenmesinde ve bunların geliştirilerek, bundan sonra yapılacak köy ve kent değişkenlerine yönelik çalışmalarda araştırmacılara yol göstereceği düşünülmektedir. Çünkü köy ve kent yapısına bağlı olarak tutum farklılıklarını araştıran çalışmaların ulaşılabilen literatür kapsamında konu alanı bakımından sınırlı olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin Görsel Sanatlar dersine ilişkin olumlu ya da olumsuz tutumlarıyla ilgili yapılacak tespitlerin ve ortaya konulacak çözüm yollarının, köy ve kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin tutumlarını geliştirmede, literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Öğrenciler rastgele seçilmiştir ve sayı bakımından yeterlidir.
2. Araştırma ile ilgili otorite olarak kabul edilen kişilerle görüşmeler yapılacağından araştırmanın güvenilirliği yüksek olacaktır.

3. Öğrenci ve öğretmenlerin Görsel Sanatlar dersi tutum ölçeği ve görüşme formunda yer alan ifadelere gerçek duygu ve düşüncelerini yansıyacak şekilde cevap verdikleri varsayılacaktır.
4. Mülakatların yürütüldüğü Görsel Sanatlar dersi öğretmenlerinden elde edilen bulguların genel bir değerlendirme yapılabilmesi için yeterli olduğu varsayılacaktır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmada Görsel Sanatlar dersine yönelik tutumlara ilişkin bulgular 2009-2010 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma Trabzon/Merkez genelindeki birer resmi okul olan Cudibey İlköğretim Okulu, Mimar Sinan İlköğretim Okulu ve Bener Cordan İlköğretim Okulu ile Trabzon genelindeki birer resmi köy okulu olan Serince İlköğretim Okulu, Of İhsan Karadeniz İlköğretim Okulu ve Acısu İlköğretim Okulu ile sınırlıdır.
3. Araştırma adı geçen İlköğretim okullarının II. kademesi (6, 7, 8. sınıf) ile sınırlıdır.
4. Araştırma bu okullarda öğrenim gören toplam 436 öğrenci ve bu okullarda görev yapan toplam 6 Görsel Sanatlar dersi öğretmeni ile sınırlıdır.
5. Görsel Sanatlar dersine yönelik tutumlar, araştırmacı tarafından geliştirilen GSD tutum ölçeği ve görüşme formunun uygulanması ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Sanat: Tolstoy' a göre sanat, insanın bir zamanlar yaşamış olduğu duyguyu, kendinde canlandırdıktan sonra, aynı duyguyu başkalarının da hissedebilmesi için, o duyguyu hareket, ses, çizgi, renk ya da sözcüklerle ifade etme biçimidir (Yolcu, 2009).

Sanat Eğitimi: Sanat eğitimi, genel anlamda resim, çizim, grafik, mimarlık gibi güzel sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan, okul içi ve okul dışında bireyin yaratıcılık sürecini geliştiren sanatsal eğitimi kapsarken; dar anlamda ise, sanat eğitiminin okul ve öğrenim düzeylerine göre ele alınması sürecini kapsamaktadır (San, 1983).

Görsel Sanatlar Eğitimi: Sanat Eğitimi' nin kapsadığı müzik, edebiyat gibi işitsel ve sözlü sanat türlerini dışında bırakarak, resim, heykel, seramik, grafik, uygulamalı sanatlar gibi pek çok alanı içine alır. Dar anlamda ise, okullardaki Görsel sanatlar dersini kapsayan ve yetişkinlerden çok yetişmekte olanların genel eğitim süreci içinde yer alır (San, 2003).

Tutum: “Bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir” (Smith 1986'dan aktaran: Kağıtçıbaşı, 2004: 102).

Köy: “İdari örgüte sahip en küçük yerleşim birimi olarak” tanımlanmaktadır (Yurttaş ve diğerleri, 2007: 13).

Kent: Kent alanlarının ve kent sınırlarının içine yerleşen tüm nüfus, arazi ve topraktan oluşan yerleşim birimleridir (Lawless, 2009: 3).

İKİNCİ BÖLÜM

2. LİTERATÜR İNCELEMESİ

2.1. SANAT

Yüzyıllardan beri günümüze kadar insanla doğarak gelişen sanat, aklını kullanmaya ilk olarak resimden başlayan insanoğlunun mağara duvarlarına çizdikleri resimlerden bu yana, varlığını yapılan her çalışmada göstermiş, insanın vazgeçemediği bir gereksinim olarak tesadüfi veya bilinçli bir şekilde ortaya çıkmıştır. Geçmişten beri insanlar salt gerçek ile duygu arasında gelişen çizgide karşılaştıkları ya da cümlelerle ifade edemedikleri durumları birbirleriyle ilişkilendirmiş ve bu yolla yeni bir anlatım aracı olarak sanatı keşfetmişlerdir. İnsanlık tarihi kadar eski bir süreci kapsayan sanat, insanların sezgilerine ve içgüdüsel duygularına bağlı olarak, her toplumda kendine özgü bir şekilde varlığını sürdürmeye başlamıştır (Özsoy, 2007: 19; Südor, 2006: 8; Karakurt, 1991: 6).

Sanatın keşfi ile birlikte insanlar, her geçen gün yeni arayışlar içerisine girerek bilimde doğruyu; sanatta ise güzeli bulmaya çalışmışlardır. Kendini bulma çabası olarak ifade edilen bu süreçte sanat farklı şekillerde ele alınmış ve insanlar onu kendi bakış açıları ile ifade ederek, tanımlamışlardır (Erbay, 1997: 3). Platon' a göre sanat, doğanın bir yansımasıdır ve sanatçı doğada var olan nesne, olay ya da varlıkları eserine aktararak, aslında doğayı taklit etmiş olur. Dolayısıyla sanatçı doğaya sadık kalarak, nesne, olay ya da varlıkları kendi duygu ve düşüncelerini katmadan salt bir gerçekçilikle anlatır. Aristo' ya göre ise sanat, doğa ile insanın duygu dünyasının bir sentezidir. Sanatçının taklitleri ya da yansıttıkları kendi duygu dünyasının bir sonucudur (Özsoy, 2007: 19). Sanatçı doğayı olduğu gibi yansıtmak yerine onu yorumlar. Doğada gördüğü nesne ya da varlıklara kendi duygularını katarak, doğayı kendi bakış açısı ile görsel olarak ifade eder.

Grombrich' e göre ise, “sanat” diye bir şey yoktur, yalnızca “sanatçılar” vardır. Sanat ise kendini ifade etmek için mağara duvarlarına resim yapan ilk insanlardan günümüzdeki tasarımcılara kadar uzanan ve geniş bir yelpazede yapılan tüm etkinliklerin genel adıdır. Herbert Read ise sanatı, kişinin sahip olduğu bilgi ve anlatım gücü olarak

tanımlamaktadır. Ona göre sanat, bireye çevresini tanıyıp algılamasına yardımcı olacak son derece yararlı ve değerli bilgiler sunmaktadır (Özsoy, 2007: 23). Sydney Calvin' e göre sanat, insanların sahip olduğu beceri ve deneyimlere bağlı olarak, önceden bildikleri ile sonradan öğrendikleri bilgileri birbirleri ile ilişkilendirerek ustalıkla kullanma süreci olarak tanımlanmıştır. Tolstoy ise sanatı, “insanın, bir zamanlar yaşamış olduğu duyguyu, kendinde canlandırdıktan sonra, aynı duyguyu başkalarının hissedebilmesi için, hareket, ses, çizgi, renk ya da sözcüklerle ifadesi” olarak tanımlamıştır (Erbay, 1997: 4-5). Hayat nasıl ki duymaya ya da düşünmeye başladığımız andan itibaren önem kazanıyorsa, sanatta insanın duygu ve düşüncelerini hareket, ses, çizgi ya da renk gibi kavramlarla görsel olarak şekillendirmeye başladığı andan itibaren önem kazanır. Bu süreç içinde insan, kendini kelimelerinin yetersiz kaldığı dünyasının dar kalıplarından kurtararak başkalarına ifade etme yetisi kazanır (Yolcu, 2009: 3).

Kişi sanat yolu ile görsel olarak kendini başkalarına ifade ederken, dış dünyada yaşadığı deneyimleri ve çevresinde gözlemlendiği estetik değerleri kullanır. Çünkü “sanat, insan ile doğadaki nesnel gerçekler arasındaki estetik ilişkidir (Artut, 2002: 19). Bu süreçte kişinin karşılaştığı nesne, olay ya da varlıklar kişinin kendi iç dünyasında estetik bir biçim kazanır. Bu yolla birey, iç dünyasında şekillendirdiği estetik biçimleri duygu ve düşünceleri ile bütünleştirerek, sanatsal anlatıma dönüştürür. Bu nedenle sanat, bireyin yaşamının her anında kendini etkin bir şekilde gösterir.

Sanatla bire bir etkileşime giren insan, karşılaştığı durumlara eleştirel bir bakış açısı ile yaklaşabilmeyi, olayları birbirleri ile ilişkilendirerek yeni durumlar karşısında farklı çözümler bulabilmeyi ve kendini sosyal, zihinsel ve duygusal anlamda geliştirerek yaşadığı ortama uyum sağlayabilmeyi öğrenir. Bu doğrultuda sanat, bireyin olaylar karşısında hissettiği duyguları ile bu olaylara ilişkin düşünceleri arasında kurduğu bağı güçlendirir. Dolayısıyla sanat bireyin bilişsel açıdan gelişimine de katkı sağlar. Brandt (1988)' a göre, Görsel Sanatlarda öğrenme bilişsel ve entelektüel bir olaydır, bu durum bireyin hayal gücünü geliştirmeyi, bunun yanında insanın duygularını ifade edebilmeyi, ayrıntıları yakalayabilme gücünü geliştirmeyi gerektirir (Brandt, 1988: 7' den aktaran: Ayaydın, 2010b: 161). Çünkü sanatın temel amaçları da bilişsel fonksiyona bağlıdır. Yani sanatın bir görevi de anlama ve anlam yükleme çabasıdır. Bu yönüyle sanat bilişsel süreç içermektedir (Arnheim, 1969: 294; Gardner, 1989: 168' den aktaran: Ayaydın, 2010b: 161).

Sanat insanı parçalanmış bir durumdan birleşmiş bir bütüne dönüştürür. Bireyin gerçekleri anlamasını sağlayarak, bu gerçekleri dayanılabilir bir biçime sokmasında bireye yardımcı olur (Fischer, 1995: 47). Bu doğrultuda sanat, insanın yaşadığı olaylar karşısında edindiği tecrübeleri düşünce süzgecinden geçirerek, olaylara daha akılcı bir gözle bakabilmeyi sağlar. Olaylar arasında ilişkiler kurarak ruhsal açıdan bir doyuma ulaşmasını ve olayların birbirleri ile ilişkisiz görünen noktalarını keşfederek, bunları bir bütüne dönüştürebilmeyi sağlar. Karşılaştığı olayları sanat yolu ile ilişkilendirmeyi öğrenen birey, zamanla olayların altında yatan gerçekleri görmeyi ve sanatın kişide yarattığı duygusal rahatlama ile bu gerçeklerin üstesinden gelebilmeyi öğrenir. Bu bakımdan sanat, kişinin günlük yaşamında olduğu kadar eğitim öğretim sürecinde de yerini almalı ve eğitimin en temel taşlarından biri olmalıdır.

2.1.1. Sanat Eğitimi

Sanat eğitimi, genel anlamda okul içi ve okul dışında bireyin yaratıcılık sürecini geliştiren sanatsal eğitimi kapsarken; dar anlamda ise, sanat eğitiminin okul ve öğrenim düzeylerine göre ele alınması sürecini kapsamaktadır. Bu süreç içinde sanat eğitiminde geçmiş ve şimdiki zaman arasında köprü kuran konuların yanında, hem kuramsal hem de uygulamaya dayalı çalışmalar yer almaktadır (San, 1983: 215). Bu durum sanat eğitimi kapsamında yürütülen bütün çalışmaların, bireyin sosyal ve zihinsel yönü ile duygusal gelişimini hedef alırken, bu süreç içinde bireyin zihinsel yetenekleri ile eleştirel düşünme becerileri ve zekâsının da geliştirildiğini göstermektedir. Bu nedenle sanat eğitimi, bireyin her açıdan gelişerek duygusal bir doyuma ulaşmasını sağlamaktadır. Bunun yanında sanat eğitiminin bireyin yaratıcılık yönünü teşvik etmesi kadar, bilişsel, duygusal ve davranışsal yönünü de geliştirmeye dönük olduğunu göstermektedir.

Bireyin bilişsel ve davranışsal yönünün gelişimine katkı sağlayan sanat eğitimi, insan eğitiminin esas alındığı “sanat yoluyla eğitim” sürecini kapsayan bir yaklaşımla, bireyin duygu yanını da geliştirmeyi amaç edinir. Sanat yoluyla eğitim bireyin duygusal yaşantısına ağırlık vererek, duygu ve düşüncelerinin ya da yaratıcılığının aklın denetimi ile sınırlandırılması durumunu dengelemektedir. Sanat yoluyla eğitim, bireyin psikolojik olarak rahatlmasına ve kendini özgürce ifade ederek hem duygusal yönünün hem de kişiliğinin gelişmesine fırsat verir. Ayrıca bireyin kendi ilgi ve yeteneklerini tanıyarak,

kendini başkalarına kabul ettirmesini sağlar. Bu açıdan bireyin iletişim kurabilme yeteneğini ve cesaretini pekiştirir (San, 1983: 218).

Sanat eğitiminin bir başka boyutu da sanatın tam olarak anlaşılabilmesini amaç edinen “sanat için eğitim” dir. Sanat için eğitim, bireyin duygusal yaşantısı yerine sanatın öğretilbilirliği üzerinde durur. Bilim ve teknolojinin somut ve gerçekçi bir yaklaşım üzerine kurularak dayandırıldığı bilimsel ya da teknolojik gerçeklerden hareketle, sanat eğitiminin de tamamen aklın temellerine dayandırılarak, duygu ve düşüncelerin akıl süzgecinden geçirilmesi görüşünü savunur. Buna göre, sanat için eğitim, bireyin zihinsel yeteneklerini ön planda tutarak, kişinin karşılaştığı durum ya da olayları önce sözlü olarak ifade edip kavramsallaştırmasını daha sonra da bu kavramlar üzerinde düşünerek, onları eleştirel bir bakış açısıyla yargılayıp, akıl yolu ile değerlendirmesi sürecini savunur (San, 1983: 218).

Sanat eğitimi çocuğun kendini özgürce ifade edebileceği güvenilir bir ortamdır. Çocuk bu ortamda kendi yetenek ve ilgileri ya da bireysel farklılıkları doğrultusunda, duygularını görsel olarak ifade edip, birçok açıdan kendini ve kişiliğini geliştirerek, sosyalleşebileceği deneyimler kazanır. Özellikle atölye derslerinde çocuk paylaşmayı öğrenir. Sorumluluk kazanarak, düzenli olma ve malzemeyi kullanma konusunda bilinçlenir. Bu bakımdan çocuklar için sanat eğitimi, kendilerini özgürce ifade ederek öz güven duygusu kazanabilecekleri, hem özgür hem de değişen şartlara göre kendini yenileyebilecekleri vazgeçilmez bir dünyadır (Buyurgan ve Buyurgan, 2007: 23; Gökaydın, 1990: 3).

Sanatın çocukların dünyasındaki vazgeçilmezliği, hem amaca uygun hem de verimli bir sanat eğitimi yolu ile sağlanabilir. Bu bakımdan eğitim öğretim sürecinde nitelikli bir sanat eğitimi (Buyurgan ve Buyurgan, 2007: 17);

- Öğrencilere sanat eğitiminin önemini fark edebilecekleri bir bakış açısı,
- Eğitim öğretim sürecinde çağın gelişen ve değişen şartlarına göre kendini yenileyen bir müfredat programı,
- Sanat eğitiminin gerekliliğini kavrayabilecek, öğrencilerin yaratıcılık ve yeteneklerini geliştirebilecek düzeyde nitelikli sanat eğitimcisi,

- Öğrencilerin yetenek ve yaratıcılıklarını geliştirip, onları istenen sanatsal düzeye ulaştırabilmek için yeterli ders saati,
- Öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde her türlü fiziksel donanım ve araç gereç eksikliklerinin temin edilmesi yolu ile gerçekleşir.

Görüldüğü gibi sanat eğitimi, başkalarının bakış açılarıyla değerlendirildiği kadar kolay bir eğitim öğretim süreci değildir. Sanat eğitiminde bu eğitimi veren öğretmenlerin sanata ve sanatın içinde bulunduğu kültürel değerlere bakışı kadar, öğrencinin sahip olduğu sosyal ve psikolojik süreçlerin öğrenci üzerinde yarattığı etkilerinde incelenmesi ve değerlendirilmesi gerekir. Bu durum bilgi, beceri ve zaman gerektiren oldukça uzun ve yorucu bir süreci kapsar (Öztop, 1998: 35). Bu nedenle nitelikli bir müfredat çerçevesinde, her türlü fiziksel ve araç gereç donanımını sağlayarak, sanat eğitiminde öğrencilerin yetenek ve yaratıcılıklarını geliştirmek, doğru bir amaca ulaşmak için sanat eğitiminin ve bu bağlamda sanat eğitimcilerinin asıl hedefi olmalıdır. Aksi takdirde sanat eğitimi, “kendi üstüne kapanan bir çemberin başlangıç noktasına varacak” (Kahraman, 1994: 123) ve hedefine ulaşamayacaktır.

Çocuğun sosyal, zihinsel ve duygusal gelişimlerini de hesaba katarak düzenlenecek sanat eğitimi programları, genel eğitimin tamamlayıcı bir unsur olarak okul öncesinden itibaren eğitim öğretim sürecinde yerini almalıdır. Bu bağlamda sanat eğitimi, büyük küçük herkesi kapsayacak bir kişilik eğitimi şeklinde düşünülmeli ve genel eğitim sistemi içinde kapsamlı bir şekilde yer almalıdır (Tuna, 2004: 29-30). Günümüz genel eğitim sisteminden beklenen, sanat eğitimi yoluyla belirli bilgi ve becerilerin bireye kazandırılmasının yanında, öğrencilerin farklı fikirler ve ürünler ortaya çıkarabilme yeteneklerinin de geliştirilmesi ve bu yolla kazandığı davranışları gereken zaman ve yerde uygulayabilmesidir. Dolayısıyla bireyin sanat eğitimi yoluyla kazandığı yaratıcılık düzeyine paralel olarak, dünyayı kendi bakış açısı ile algılaması ve algıladığı yeni durumları kendi iç dünyası ile ilişkilendirerek, bireyin kazanması hedeflenen davranışları alışkanlık haline getirmesinin bir yolu da sanat eğitiminden geçmektedir (Gökay Yılmaz, 2009: 13).

Sanat eğitimi eğer zamanında verilmezse, birey estetik bakış açısı kazanamayacağı gibi, başkalarının duygu ve düşüncelerine saygılı olma, başka kültürlerle değer verme,

onların sanatsal, tarihi ve kültürel geçmişlerini öğrenme, sanat eserlerini koruma ve önemseme bilinci kazanma gibi davranışları da gerçekleştiremeyecektir (Alakuş ve Mercin, 2007: 17). Bu nedenle bireye sanat eğitimi yolu ile kazandırılacak tutum ve davranışların etkililiğini sağlamak ve bu amaçla bireye sanatı sevdirmek genel eğitimin ve sanat eğitimcilerinin başlıca görevi olmalıdır. Bu durum hem bireylerin hem de çevrenin sanat eğitiminin gerekliliği konusunda bilinçlendirilmesini ve sanatsal açıdan gelişimi sağlanacak bireylerin, yapılan sanatsal aktivitelere bire bir katılmasını gerekli kılmaktadır. Öğrencilerin sanat eleştirisi ya da eser inceleme gibi düşünmeyi geliştirici sanatsal aktivitelerle karşı karşıya gelerek, onlara tartışmaya girebilecekleri ortamların sunulması, öğrencilerin düşünmeye yönelik farklı bakış açıları ve beceriler kazanmasını olumlu yönde etkileyeceği gibi bireyin sanat eğitiminin gerekliliği konusunda da bilinçlenmesini sağlayacaktır.

2.1.1.1. Sanat Eğitiminin Gerekliliği

Günümüzde sanatın insan yaşamındaki önemi ve eğitimdeki gerekliliği tartışılmaz bir gerçektir. Sanat, sanat eğitiminin küçük yaşlardan itibaren kazandırdığı estetik duyarlılık süzgecinden geçerek hayata bakış açımızda, yaşadığımız olaylar karşısındaki tutum ve davranışlarımızda, bireysel ve toplumsal ilişkilerimizde kendini gösterir. Kendini tanıyan, başkalarına ifade edebilen, öz güveni ve düşünme becerileri gelişmiş bireyler mutlaka sanatın verdiği renkli ve çok boyutlu dünyadan geçmiştir (Abacı, 2006: 7). Bu nedenle sanat, bireyin duygusal ve zihinsel yanını geliştirerek tutum ve davranışlarına yön veren etkili bir eğitim aracıdır.

Sanat, kişilerin doğuştan gelen ya da gizli kalmış yeteneklerinin geliştirilmesiyle ortaya çıkan bir olgudur. Bu olgunun sanat eğitimi ile gelişerek ortaya çıkmasının temelinde ise, bireyin sosyalleşmesini ve topluma katılımını sağlayan sanat eğitiminin gerekliliği ilkesi yatmaktadır (Karakurt, 1991: 6). Sanat eğitiminin gerekliliğinin özünde insan ruhunun yüceltilmesi, insanın duygu ve düşüncelerini ifade ederek özgürleşmesi, bireyin duygusal ya da psikolojik anlamda rahatlayarak ruhsal gereksinimlerinin doyurulması, kültürel değerlerini koruyan ve sahip çıkan, çağdaş, dengeli ve duyarlı bir toplum yaratılması çabası vardır (Artut, 2004: 102). Bu nedenle sanat eğitimi, çocuğun sosyal bir birey olarak topluma katılımında, zihinsel etkinliklerde bulunarak sağlıklı

tercihler yapabilmesinde ve duygusal anlamda kendini geliştirerek ifade edebilmesinde, son derece önemlidir.

Sanat eğitimi sayesinde çocuk “bakma” eylemini anlamlı hale getirecek “görme” duyarlılığına dönüştürür. Varlık ya da olaylara ilişkin içsel bir dikkat ya da yoğunlaşma sonucunda farkındalık kazanır (Atalayer, 1994: 17). Dolayısıyla sanat eğitimi “duyarlılık” eğitimidir. Çocuk bakmak yerine görmeyi, duymak yerine işitmeyi, dokunduğunu hissetmeyi öğrenir. Bu durum çocuğun sanat eğitimi yoluyla yaşadığı olaylara ya da çevresine karşı daha duyarlı hale gelerek bulunduğu ortama kolayca uyum sağlayabilmesine neden olur (Yılmaz, 2009: 17).

Sanat eğitimi bireye görsel yolla algıladığı nesne ya da varlıklara estetik bir bilinç ile bakmayı öğretir. Bu durum bireyin beğenisinin gelişmesine, olaylardan zevk almasına ve düzensizliklerden rahatsız olmasına neden olur. Birey kazandığı estetik bilinç sayesinde güzel ile çirkin arasındaki farkı ayırt etmeyi öğrenir. Doğada var olan ya da gelişen teknoloji ile birlikte estetik duruşunu kaybeden insan eliyle üretilmiş nesnelere ya da çevresel düzenlemelere sanatsal bir gözle bakarak, onları estetik bir bakış açısıyla değerlendirmeyi öğrenir (Yılmaz, 2009: 19). Ayrıca birey sanat eğitimi yoluyla kazandığı estetik bilinç sayesinde estetik bir haz duygusu geliştirir ve bunu yaşamının her anına aktararak davranış haline getireceği pozitif tutumlar oluşturur. Böylece kişi yaşadığı olaylardan ve çevresinde karşılaştığı varlıklardan zevk almayı ve mutlu olmayı öğrenir.

Sanat eğitiminin en önemli ögesi bireyin yaratıcılık içgüdüsünü geliştirmesidir. Sanat eğitimi yolu ile yaratıcılığın geliştirilmesi, kişinin yaşadığı durumlar karşısında ilişki kurarak etraflıca düşünmesi, olayları sorgulayarak yeni durumlar keşfetmesi gibi birbirine bağlı birçok davranışı kapsar. Sanat eğitimi yolu ile birey çevresinde gördüğü nesne ya da olayları önce kendi bakış açısı doğrultusunda algılar sonrada onları kavramsallaştırarak yeni imgeler elde eder. Birey zihninde canlandırdığı imgeler üzerinde düşünerek onları gerece aktarır ve çizgi, şekil ya da renklerle anlatımsal ve estetik düzenlemeler bulur. Tüm bunlar sanat eğitimi yoluyla bireyin hayal dünyasını şekillendirerek, yaratıcılık sürecinin gelişimine yön verir (Kırıçoğlu, 2005: 184-185). Dolayısıyla sanat eğitimi bireyin hayal dünyasını geliştirir. Bu amaçla bireyin farklı duygu ve düşünceler geliştirmesini

sağlayarak, kendine özgü durumları keşfetmesini ve tüm bunları hayal dünyasında yeniden yorumlamasını sağlar.

Sanat eğitimi bireyin yaratıcılığını geliştirmesi ve estetik bilinç kazandırmasının yanında bireyin sosyal çevresiyle olan iletişimini ve ilişkilerini dengelemesi, işbirliği ve yardımlaşmayı, doğruyu seçmeyi ve ifade edebilmeyi, bir işe başlayıp bitirebilme duyarlılığı kazanabilmeyi ve üretken olmayı sağladığı için de gereklidir (Yolcu, 2009: 93). Bu doğrultuda sanat eğitimi içine kapanık olan ya da kişiler arası ilişkilerde çekingen davranan öğrencilerin, sosyal beceriler kazanmasında etkili bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla yapılan sanatsal aktivitelere bağlı olarak, öğrencilerin grup içi çalışmalarla karşılıklı iletişime girebileceği ortamların öğrenciye sunulması, sanat eğitiminin öğrencilerde sosyal becerilerin kazandırılmasına yönelik amacını yerine getirmede etkili olacaktır.

Sanat eğitiminin bir diğer boyutu bireyin gözlem yapma yeteneğini geliştirmesidir. Ayrıca sanat eğitimi bireye, soyut olayları zihninde canlandırarak orijinal fikirler bulmayı ve bunlara kişisel bir bakış açısıyla yaklaşabilmeyi öğretir (Yolcu, 2009: 93). Dolayısıyla sanat eğitimi sayesinde birey farklı fikir ve deneyimleri yaparak yaşayarak keşfederken, tüm bunlar üzerinde düşünerek, düşünmeyi de öğrenir. Bu durum bireyin karşılaştığı problemleri kolayca çözebilmesini sağlar.

Sanat eğitiminin gerekliliğinin bir diğer boyutu bireye eleştirel düşünme becerisi kazandırmaktır. Bir esere değer biçme ve onun ne kadar değerli olduğunu sorgulama süreci olarak tanımlanan sanat eleştirisi gibi yöntemlerle birey eserin iyi bir eser olup olmadığı, ne kadar başarılı olduğu ve değeri gibi kavramları analiz ederek bunlar üzerinde düşünmeyi öğrenir (Tuna, 2007: 127). Böylece birey farklı düşünceleri göz önünde tutarak çevresindeki olayları, durumları ya da düşünceleri anlayarak yorumlayabilmeyi ve eleştirel bir bakış açısı kazanabilmeyi öğrenir. Eleştirel düşünme becerisi kazanan birey ise, karşılaştığı durumların sebebini, sonucunu ve olabilme imkânını düşünür. Okuduğu bir metne, söylenen bir söze ya da karşılaştığı bir sanat yapıtına farklı bir gözle bakabilmeyi öğrenir (Özden, 2008: 160-162).

Sanat eğitimi yoluyla birey içinde yaşadığı toplumun kültürünü öğrenir. Kültürel değerlerine, geleneklerine, sanatına ve tarihine saygı duyarak onları koruma ve sahip çıkma bilinci kazanır. Böylece kendi kültürel miraslarının ve değerlerinin gelecek nesillere taşınmasını sağlarlar. Bir milletin oluşmasında ve sağlam temellerle ilerleyerek varlığını sürdürmesinde sahip olduğu maddi ve manevi değerlerin önemi büyüktür. Sanat eğitimi de çocuğa kendi kültürünü tanıtır, öğretir ve sevdirebilir. Bu yolla bir toplumun sahip olduğu maddi ve manevi değerlere sahip çıkacak ve onları yaşatacak bireyler olarak yetiştirir (Buyurgan ve Buyurgan, 2007: 24).

Görüldüğü gibi sanat eğitimi rastlantısal olarak kimi yönelişleri, kimi becerileri ya da yetenekleri ortaya çıkarsa da sanat eğitiminin asıl amacı ve gerekliliği hayatı değerli kılmak ve ondan zevk almayı sağlamaktır. Sanat eğitiminin hedefinde insan ve onun mutlu olabilmesi için gereken şartların sağlanarak insan anlayışına uygun nesillerin yetiştirilmesi vardır. Sanat eğitimi kişide estetik kaygı meydana getirerek sanatsal zekânın geliştirilmesini ve insan ile insana bağlı değerlerin sanatsal zekâ ile bütünleşmesini ya da anlam kazanmasını hedefler. Sanatsal anlatımı ya da sanatın özel dilini kullanan kişi, bu dil yardımıyla geçmiş ve çağdaş sanat eserlerine değer yargısıyla ulaşabilir, onları nitelik olarak fark edebilir. Sanat eğitimi, sanat eserlerine olduğu kadar, çevreye ve her türlü görsel nesneye, estetik ölçütlerle ulaşmayı sağlar (Yolcu, 2009: 94).

2.1.2. İlköğretimde Görsel Sanatlar Eğitimi

Eğitim sürecinde öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerileri günlük yaşama aktarabilmeleri ve karşılaştıkları yeni problemlerin çözümünde özgür düşünceleri kullanılabilecekleri alanların başında gelenlerden biri de Görsel Sanatlar eğitimidir. Görsel Sanatlar eğitiminin özgünlüğü; öğrenciler için birçok fırsat sağlaması, öğrencilerin dünyayı kendi sanatsal bakış açısıyla nasıl algıladıklarını anlamaya başlaması ve bunun sonucunda kendi duygularıyla daha etkili olarak ilgilenebilmesidir. Böylece, öğrencilerin Görsel Sanatlar eğitimi ile kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmek için kendi formlarını yaratabileceği ortam doğmuş olur (Gardner, 1973: IX' dan aktaran: Ayaydın, 2009: 439). Bu doğrultuda İlköğretim sisteminin en temel amacı, öğrencinin yeteneklerini keşfedip, mevcut kapasitesini anlayarak, geleceğe dönük mesleki tercihlerini kendi eğilimleri doğrultusunda yapmaları ve bu yolla öğrenciyi bir üst öğrenim kurumuna ya da yaşama

hazırlamaktır. Bu nedenle eğitimleri sırasında öğrencileri kendi ilgi alanları doğrultusunda bilgilendirmek ya da çeşitli konularda eğitmek kadar, algılama ve tasarlama sonucunda bir şeyler yaratmaya ya da keşfetmeye yönlendirmekte çok önemlidir. Bu doğrultuda öğrencilerin Görsel Sanatlar alanında eğitim almaları, kendilerinin ve diğer toplumların geçmişten kalan ve gelecekte üretilen olan kültürel ve sanatsal değerlerine bakış açılarını da yönlendirecektir. Bu nedenle Türkçe, matematik, fen gibi gereksinim duyulan nitelikli öğretmenlerin yanında, öğretmekle öğrenme arasındaki ilişkinin temellerini sağlam tutacak Görsel Sanatlar öğretmenlerine de ihtiyaç vardır (Südor, 2006: 11).

Sanat, günlük hayatımızda en az fen ya da matematik dersleri kadar önemlidir. Ne yazık ki toplumumuzda, Görsel Sanatlara sürekli en son düşünülecek şey olarak bakılmaktadır. Hâlbuki her bireyi yakından ilgilendiren Görsel Sanatlar, nesnelerin nasıl görüldüğünü, uyum ve düzenin oluşturularak dengenin nasıl kurulduğunu en güzel sergileyen alandır. Giydiğimiz kıyafetin kumaşından yemek yediğimiz kâseye, sokakların, parkların hatta insan eliyle yapılan binaların tasarımından su içtiğimiz şişenin ambalajına kadar her şeyin estetik etkisini yansıttığı “Görsel Sanatların” günlük hayatımızın önemli bir parçasını oluşturduğu bir gerçektir. Görsel Sanatlar olmaksızın mimarlık olmayabilirdi: büyük yapılar, o yapıların içindeki çiniler, vitraylar, resim ya da seramikler olmaz, manzara resmi yapılamazdı. “Hayatı kimse sanat olmaksızın hayal edemezdi” (Özsoy, 2007: 44).

Görsel Sanatlar eğitimi kendine özgü eğitimi, yöntemi ve teknikleri olan, öğrencilerin bilişsel, duygusal ve davranışsal etkinlikler içinde bulunarak kendilerini ifade etmelerine olanak sağlayan çok yönlü ve oldukça önemli sanatsal bir alandır. Her sanat dalının kendine özgü bir anlamı, amacı ve değeri vardır. Ancak resmin dışında hiçbir sanat dalı dünyanın ve varlıkların algılanmasında, yorumlanmasında ve bunların ifade edilmesinde etkili olmamıştır. Bu nedenle özellikle okul öncesi ve ilköğretimde Görsel Sanatlar dersi öğrencilerin içinde yaşadığı çevreyi tanıyarak, kendini çevresine kanıtlamaya çalıştığı, bir değer olduğunun bilincine vararak kendisini tanımladığı önemli bir eğitim aracı olarak çocukların gelişimine katkı sağlar (Artut, 2004: 187-188). Bu nedenle bireylerin eksiksiz bir eğitim sürecinden geçmesinde Görsel Sanatlar eğitimi önemli bir yer tutar. Görsel Sanatlar eğitiminin çağdaş düşünceye sahip ve güncel gelişmelere hâkim bireylerin yetiştirilmesindeki önemi her geçen gün biraz daha iyi

anlaşılmaktadır. Bu durum sanat kavramının gelişen teknoloji ile birlikte insanın günlük hayatında daha çok yer almasına neden olmaktadır. Özellikle teknolojide yaşanan gelişmelerin beraberinde getirdiği görsellik, Görsel Sanatları da insanların yaşamlarının bir parçası haline getirmektedir (Ayaydın, 2010a: 53).

Görsel Sanatlar eğitiminin okullarda verilmesinin önemli gerekçeleri vardır. Bu gerekçeler Özsoy (2007: 172) tarafından şu şekilde açıklanmaktadır:

- Görsel Sanatlar çözülmesi gereken bir problem icat ederek, bireylerin yaratıcı düşünme potansiyellerini, anlık ve olması gereken yerde karar verebilmeyi, verdikleri kararlar üzerinde değerlendirme yaparak sonuca ulaşma yeteneklerini geliştirir.
- Sanat doğası gereği bireylerin hayal dünyalarını geliştirir. Bireye bildiklerinden daha iyi bir yol göstererek, yeni fikirler keşfetmesine öncülük eder.
- Sanat var olan kültürel çeşitlilikleri keşfederek, bir empati çerçevesinde karşılıklı sevgi için yapılması gerekenleri araştırmaya teşvik eder.

Yılmaz (2009: 16)' a göre ise, Görsel Sanatlar eğitimi, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri, hem günlük yaşantıları ile hem de diğer derslerde öğretilen konularla ilişkilendirerek bunlar arasında mantıklı bağlantılar kurmalarını sağlar. Bu doğrultuda Görsel Sanat eğitimiyle şu hedeflere ulaşılmak istenmektedir:

- Öğrencilerin farklı kültürlere ait sanat yapıtlarını içeriksel olarak analiz edip kendi sözcük ve deneyimlerini kullanarak onları değerlendirmelerini sağlamak, böylece kalıplaşmış, hazır açıklamalar yerine düşünme ve bireysel anlatım yolu ile kendini ifade etmek,
- Öğrencilerin sanat eserlerine analitik ve eleştirel düşüncelerle yaklaşarak yerel ve evrensel sanat hakkında farklı içerik ve anlamları tanımlamayı öğrenmelerini sağlamak,
- Öğrencilerin sanat uygulamaları hakkında fikirler üreterek bunları geliştirmelerini ve bu fikirleri farklı materyaller kullanarak ürüne dönüştürmeyi öğrenmelerini sağlamak.

2.1.2.1. Görsel Sanatlar Dersi Genel Amaçları

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Görsel Sanatlar dersinin genel amaçlarını bireysel ve toplumsal, algısal, estetik ve teknik amaçlar olmak üzere, dört farklı şekilde gruplandırmaktadır (MEB, 2008: 10-11).

Bireysel ve Toplumsal Amaçlar:

- Öğrenciye yaşamı ve doğayı gözleme bilinci kazandırmak,
- Öğrencilerin olaylar karşısında analiz ve sentez yeteneklerini geliştirerek, eleştirel bakış açısı kazanmalarını sağlamak,
- Öğrencilerin yeteneklerini keşfederek, güven duygusu kazanmalarını sağlamak,
- Öğrencilerin görsel biçimlendirme çalışmaları yolu ile kendilerini ifade etmelerini sağlamak,
- Öğrencilerin ilgisini, müze, galeri, tarihi eser vb. kaynaklarla besleyerek bu yolla geçmişine sahip çıkma ve geleceğini yapılandırma bilinci kazandırmak,
- Öğrencinin her alanda kullanabileceği yaratıcı davranışlar kazanmalarını sağlamak,
- Öğrencilerin sanatçı ve sanat eserlerini tanımasını sağlamak,
- Ulusal ve evrensel değerleri tanıma ve anlama bilinci kazandırmak,
- İş birliği yapma, paylaşma ve sorumluluk alma bilinci kazandırmak,
- Öğrenciye aklını, duygularını ve zevklerini sorgulama bilinci kazandırmak.

Algısal Amaçlar:

- Öğrencinin algılama gücünü ve hayal dünyasını geliştirmek,
- Öğrencinin görsel algı ve birikimlerini sanatsal anlatıma dönüştürmesini sağlamak,
- Öğrenciye birikimlerini başka alanlarda kullanabilme becerisi kazandırmak,
- Bilgi ve deneyimlerini sanatsal uygulamaya dönüştürme becerisi kazandırmak,
- Öğrencinin karşılaştığı yeni durumlar karşısında özgün çözümler geliştirebilmesini sağlamak.

Estetik Amaçlar:

- Öğrencinin sanatın ve sanat eserlerinin önemsenecek bir değer olduğunu kavramasını sağlamak,
- Sanat eserlerinden ve doğadan haz alma ve onları koruma bilinci kazandırmak,
- Öğrenciye Görsel Sanatlar sevgisi ve bu sevgiyi hayatının her alanına yansıtarak, davranış haline getirme bilinci kazandırmak,
- Öğrenciye doğada var olan ve insan eliyle üretilen nesnelere ilişkin estetik değerlendirme yapabilme becerisi kazandırmak,
- Öğrencinin estetik değerlerden yararlanarak kendini ifade etme becerisi kazanmasını sağlamak.

Teknik Amaçlar:

- Öğrenciye her türlü araç gereci kullanma becerisi kazandırarak bunları görsel anlatım diline dönüştürme isteği kazandırmak ve bu yolla kendini geliştirme imkânı sunmak,
- Öğrencinin değişik tekniklerle elde edilebilecek sonuçların farklılıklarından zevk alabilmesini sağlamak,
- Öğrencinin farklı tekniklerle elde edilecek anlatım zenginliklerinin farkına varmasını sağlamak,
- Öğrenciye kullandığı tekniklerin dışında farklı teknikler arama isteği kazandırmak,
- Öğrenciye yapılan çalışmanın amacına uygun malzeme seçme ve seçilen malzemeden anlam çıkarma becerisi kazandırma,
- Öğrenciye kendini ifade etme sürecinde çıkacak sorunlara ilişkin teknik çözümler üretebilme becerisi ve güveni kazandırmak.

2.1.2.2. İlköğretimde Görsel Sanatlar Eğitimini Etkileyen Faktörler

Genel eğitim sistemi içinde Görsel sanatlar dersi olması gereken ile var olan durumların birbirleri ile sürekli çelişmesi nedeniyle okullarda en sorunlu alanlardan biridir. Görsel sanatlar dersi dışında sanat eğitiminden beklenen pek çok işlev ve ona yüklenen çeşitli sorumluluklar, dersi bir disiplin alan olmaktan uzaklaştırarak, okullarda önemsiz bir

ders konumuna düşürmüştür (Kırıçoğlu, 2005: 1). Yaşanan bu olumsuzluklar Görsel Sanatlar dersinin sosyoekonomik ve sosyokültürel yaşantıdan kaynaklanan ve bu bağlamda hem aile ve çevreyi hem de öğretmen ve öğrenciyi olumsuz yönde etkileyen çeşitli sorunlarının günümüz eğitim sistemi içinde yer almasına neden olmuştur.

İlköğretimde yapılan sınavlar çocukların derslere ilişkin istek ve heyecanlarını kısmen de olsa azaltmakta ve bu gibi derslerin başında da sanat eğitimi ve sanat eğitimine bağlı olarak okullarda yürütülen Görsel sanatlar dersi gelmektedir. Çocuklar, bütün güçleriyle yapılan sınavlara hazırlanırken, öğretmenlerde onları sınav ağırlıklı sisteme göre hazırlamakta ve bu hazırlık çabası içinde Görsel sanatlar dersine verilen önem giderek azalmaktadır. Böylece öğrencilerin çok isteseler bile sanata karşı ilgi, istek ve güçleri kalmamaktadır (Kırıçoğlu, 2005: 1). Dolayısıyla günümüzde sınav odaklı sistemin getirdiği ilgisizlikle sonuçlanan faktörlerin öğrenci üzerindeki etkisi, Görsel Sanatlar dersinin etkililiğinin giderek azalmasına neden olmaktadır. Bu faktörlerin yanında, gerek ailelerin gerekse branş öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin derse yönelik ön yargıları ya da olumsuz tutumları öğrenciyi etkilemekte, Görsel Sanatlar dersinin sadece yetenekli öğrenciler için gerekli olduğu düşüncesi ise, günden güne yaygın hale gelmektedir. Yaşanan bu olumsuzluklar, öğrencilerin Görsel Sanatlar dersine ilişkin tutumlarını da etkilemektedir.

Bireyin içinde bulunduğu fiziksel ve sosyal ortamlar, eğitimde araç gereç eksikliği, öğrencinin kendi içinde yaşadığı psikolojik ya da sosyal çatışmalar, Görsel Sanatlar dersinin işlenişini ve amacına ulaşmasını engellemektedir. Bu doğrultuda nitelikli bir sanat eğitimiyle donatılmış, kendini gelişen teknolojiye ve çağın gerektirdiği yeni gelişimlere göre yetiştirmesi gereken öğretmenler kadar, aile ya da çevresel faktörler çerçevesinde yaşanan sosyoekonomik durumların etkisi altındaki öğrencilerde bu durumdan etkilenmektedir. Bu durum Görsel Sanatlar dersinin etkili ve verimli bir şekilde amacına ulaşmasını sınırlandırmaktadır.

Görsel Sanatlar dersine ilişkin sorunların çok çeşitli olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda sanat eğitimini doğrudan etkileyen, ailenin sosyoekonomik ve sosyokültürel yaşantısı kadar, öğrencinin sanatsal yaratıcılığını engelleyen öğretmen davranışlarının da tespit edilerek, çözümlenmesi gerekmektedir. Ayrıca sanat eğitimini etkileyen fiziksel

koşulların ya da sanatın fen, matematik gibi diğer disiplin alanlar karşısındaki konumu ile ilgili sorunların da etraflıca ele alınıp, öğrenci üzerindeki etkisinin tartışılması, Görsel sanatlar dersinin işlenişinde karşılaşılan sorunların belirlenerek, gerekli çözüm yollarının getirilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu doğrultuda Görsel Sanatlar eğitimini etkileyen faktörler şu şekilde özetlenmiştir:

- Aile faktörü
- Öğretmen faktörü
- Fiziksel koşullar
- Sanatın diğer derslere göre konumu

2.1.2.2.1. Aile Faktörü: Bir bireyin içinde yaşadığı aile hayatı onun öğrenme biçiminin, sosyalleşmesinin ve toplum içinde duygu ve düşünceleri ile ortaya koyduğu duruşunun temelini oluşturur. Ailenin sahip olduğu sosyoekonomik ve sosyokültürel yaşantılar, çocuğun ileriki yaşamında olaylar ya da karşılaştığı durumlara yönelik ilgi, tutum ve davranışlarının belirleyicisidir. Anne ve baba aile içinde sergilediği olumlu ve olumsuz her türlü davranışla çocuğa model olur ve çocuğun geleceğe yönelik alacak olduğu her türlü kararını etkiler. Özellikle geleceğe yönelik mesleki kararların netleşmeye başladığı ilköğretim döneminde çocuğun sanatla ilgili her hangi bir alana karşı yeteneği ya da eğilimi varsa, bu durum aile üyeleri tarafından mutlaka desteklenmelidir. Ancak ailenin sosyoekonomik ve sosyokültürel yaşantısı kadar, sanata ilişkin bakış açısı da çocuğu yönlendirmede oldukça etkilidir.

Çocuk dünyaya gözlerini açtığı andan itibaren toplumun en küçük birimi olan aile içinde yaşamaya başlar. Dolayısıyla aile çocuğu etkileyen ilk faktör olur. Ailenin genetik yapısı, tutumu, çocuğa karşı davranışları, anne babanın toplumsal yaşamda üstlendiği rol çocukları büyük ölçüde etkileyerek, yaratıcılığının gelişmesinde önemli rol oynar (Düz, 2010: 9). Sosyal ve duygusal gelişimleri açısından farklılık gösteren çocukların sağlıklı bir gelişim sergilemeleri aile içerisinde yaşanan olaylar ya da gelişen şartlarla doğrudan ilişkilidir. Ailenin çocuğa kazandırması beklenen en önemli özellik çocuğun topluma katılımının sağlanmasıdır. Çocuğun sosyalleşme süreci her alanda sergilediği tutum ve davranışlarının da belirginleşmesinde önemli bir etkidir (Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi [MEGEP], 2007: 4).

Görsel Sanatlar dersinin aileden kaynaklanan sorunları şöyle özetlenebilir (Artut, 2004: 175; Özden, 2008: 191; Yolcu, 2009: 205):

- Çocuğun sanatsal etkinlikleri ile ilgili sorularını yanıtızsız bırakan, anlamlı ya da anlamsız gösterdiği tüm çabaları görmezden gelen ve desteklemeyen aileler çocuklarının motivasyonunu ve öğrenme arzusunu olumsuz yönde etkileyecektir.
- Çocuğunda yaratıcılık unsuru gözlemleyen anne babalar, çocuğun var olan yaratıcılığını geliştirmek için ona fırsatlar sunmaz ya da onun görüş ve düşüncelerini dikkate almazsa, çocuğun kendine olan güven duygusu azalacak ve çocuğun kendisini geliştirmesine engel olacaktır.
- Çocuğun istemesine bile fırsat kalmadan tüm gereksinimlerinin aile tarafından karşılanması, çocuğun yaratıcı etkinliklerden zevk alma fırsatı bulamamasına ve yaptığı her işten kolaylıkla sıkılarak, kendine güvensiz olmasına neden olacaktır.
- Çocuğa güzel bir ürün yaratması için ne yapması gerektiğini söyleyen bir ebeveyn, çocuğu kendi yönlendirmelerine bağımlı hale getirecektir. Çocuk böylece kendi estetik seçimlerinden kuşku duymaya başlayacaktır.

Ailenin sosyoekonomik ve sosyokültürel durumu da çocuğun sosyalleşme sürecine bağılı olarak Görsel Sanatlar dersine ilişkin tutumunu belirleyen önemli etkenler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ailenin sosyoekonomik durumu, Görsel Sanatlar dersine ilişkin öğrenci tutumlarını belirleyen önemli bir etkidir. Gelir düzeyi yüksek olan ailelerin, çocuklarının Görsel Sanatlar dersi için gerekli araç- gereçleri ya da malzemeleri satın alma olanağı daha fazladır. Düşük gelirli ailelerin çocukları ise, sürekli malzeme sorunu ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum dersin işleniş sürecini olumsuz etkilemektedir. Çünkü Görsel Sanatlar dersinde önemli olan malzemeler ve malzemelerin etkisi ile ortaya çıkacak olan ürünlerdir. Dolayısıyla malzeme olmadan ürün elde edilemeyecektir.

Düşük gelirli aileler, yaşadıkları ekonomik problemlerden dolayı çocuklarının meraklarını, yaratıcılıklarını ve keşfetme ihtiyaçlarını desteklemek için gerekli olan enerjiyi kendilerinde bulamayabilirler. Bu durum öğrencinin hevesini körelterek, duygusal bir stres yaşamasına neden olmaktadır (Saban, 2005: 104). Dolayısıyla ailelerin ekonomik

problemlerinin bir yansıması olarak, öğrencinin Görsel Sanatlar dersi için gerekli merak duygusu ve yaratıcılık içgüdüğü olumsuz yönde etkilenebilmektedir.

Sosyoekonomik durumu yüksek, yeterli maddi kaynaklara sahip ve eğitim seviyeleri yüksek olan ailelerde de çocukların sanat eğitimini olumsuz etkileyen davranışlar sergilenmektedir. Hayat tarzlarından ötürü hızlı ya da telaşlı bir yaşam biçimi süren sosyoekonomik düzeyi yüksek aileler, çocuklarına yeterince fazla vakit ayıramamakta ve onları sürekli çeşitli kursların ya da özel derslerin gerektirdiği, öğrenmek için hazır olmadıkları belli bilgileri elde etmeye zorlamakta ve onlara sürekli baskı uygulamaktadır. Bunun neticesinde çocuk, yaratıcılığını doğal ve kendine özgü yollarla açığa çıkarma fırsatı bulamamakta ve çocuğun öğrenme isteği azaldığı gibi duygusal dışavurumu da tükenmektedir (Saban, 2005: 105).

Sosyoekonomik duruma bağlı olarak ailenin mesleği de öğrencilerin Görsel Sanatlar dersine ilişkin tutumlarını belirleyen önemli bir faktördür. Ailenin mesleki durumu ile çocuğa verilen eğitim miktarı arasında doğrudan bir ilişki vardır. Ailenin mesleki düzeyi ne kadar düşükse, çocuklarına sağladığı eğitim de o kadar azdır (Tezcan, 1997: 99). Ayrıca mesleki düzeyine bağlı olarak sosyoekonomik düzeyi iyi olan, sanat eğitiminin gerekliliği ve öğrenciye kazandırdığı bilgi ve beceriler konusunda bilinçli olan ve bu konuda demokratik bir tutum sergileyen ailelerin çocukları, yaratıcı olmaya daha yatkın ve eğilimlidirler. Çünkü çocuğun yaratıcılığa ilişkin her türlü girişimleri demokratik bir şekilde desteklenmekte ve teşvik edilmektedir (Artut, 2002: 155). Bu durum ailelerin, öğrencilerin gelecekteki mesleki seçimlerinde, onları sanat ile ilgili bir alana yönlendirmelerinde de etkili olmaktadır.

Ailelerin mesleki düzeyleri doğrultusunda yapılan araştırmalar, özellikle köy kesimlerinde yaygın bir meslek olan çiftçilerin geleceğe ait beklentilerinin çok yüksek olmadığı sonucunu ortaya koymuştur. Beklenti düzeyinin düşük olması başarı için gereken hırs ve azmin de azalmasına neden olacaktır (Yurttaş ve diğerleri, 2007: 24). Bu durum özellikle sosyoekonomik düzeyi düşük olan ailelerin kendi beklentileri doğrultusunda çocuklarının da başarı beklentilerini etkileyecektir. Sonuç olarak öğrencilerinde Görsel Sanatlar dersinde başarı düzeyini yükseltme, çizgisel olarak kendilerini geliştirme, ders

dışında da Görsel Sanatların her hangi bir dalı ile ilgilenme, sosyal etkinliklere katılma gibi başarı düzeylerini etkileyecektir.

Ailenin gelenekleri, sahip olduğu kültürel değerleri, dili, dini ya da dünya görüşü de (Ergun, 1994: 45) sosyokültürel bir yapı olarak öğrencinin Görsel Sanatlar dersine ilişkin tutumunu belirleyen önemli bir faktördür. Bazı aileler çocuklarını, kendi düşünce ya da inançlarına, gelenek ya da göreneklerine ters düşen diğer insanlara karşı, olumsuz bir şekilde düşünmeye sevk etmektedir. Böyle ortamlarda yetişen çocukların karşılaştıkları yeni durumlar hakkında neleri bilmesi gerektiği ya da nasıl davranması gerektiği konusunda üretebilecekleri çözüm yolları da ailenin baskıcı ve otoriter tutumundan dolayı kısıtlanmış olacaktır. Neticede çocuk, yaşadığı çevrede kendi düşüncelerine uyum sağlayan fikirleri ve yaşantıları tercih ederek, esnek ve empatik bir bakış açısı geliştiremeyecektir (Saban, 2005: 107). Bu durum çocuğun yeni durumlar karşısında farklı fikirler üretebilmesini, olaylara eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşabilmesini ve karşılaştığı problemleri kendi düşünce sistemi ile ilişkilendirerek gerektiğinde doğru kararlar verebilme ya da var olan düşünce sistemini değiştirerek kendisi için doğru olan düşünceyi davranışa dönüştürebilme becerisini sınırlandıracaktır. Hâlbuki sanat eğitiminin öğrenciye kazandırdığı en önemli boyut, yeni olaylar karşısında pratik çözüm önerileri getirmek suretiyle eleştirel bir bakış açısı geliştirmesini sağlamaktır.

Ailenin çocuk üzerindeki kültürel baskısı, çocuğun yaptığı çalışmalarda kendisini serbestçe ifade edememesine, bilinenin dışında farklı çözüm yolları geliştirememesine neden olmaktadır. Bu durum çocuğun yaratıcılık içgüdüsüne vurulacak en önemli darbedir. Ailenin mantığına ters düşmeyecek fikirleri uygulamaya zorlanan çocuklar, kendini özgür hissetmediği, duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edemediği ortamlarda, kalıplaşmış ve herkes tarafından bilinen ifadeleri resimlerine aktarmayı tercih edeceklerdir. Denizi yeşile, gökyüzünü kırmızıya boyamak isteyen bir çocuk kuralların ortaya koyduğu değişmez bir ön yargı nedeniyle, içindeki yaratıcılık tohumunun filizlenmesini kendisi çok istese bile başaramayacaktır (Yolcu, 2009: 203).

2.1.2.2.2. Öğretmen Faktörü: İlköğretimde kaliteli bir eğitim toplumdaki herkes için yüksek bir öncelik olmalıdır. Öğretmenler İlköğretimde öğrencilerin başarı seviyelerini arttırabilmek için el ele vererek etkili bir şekilde çalışmalı ve İlköğretimin öğrencilere

sağladığı eğitimin niteliği ve fonksiyonunun ne kadar etkili olduğu konusunda sorumlu tutulmalıdır. İlköğretim, öğrencilerin çalışma potansiyellerine bağlı olarak başarıya ulaşmalarının kritik olduğu bir dönemdir. Ancak sağlıklı ve iyi işleyen bir toplum için öğrenci başarısı gereklidir. Bu nedenle özellikle İlköğretimde Görsel Sanatlar eğitimi dersinde öğretmenlerin, takdir edilmeye ve desteklenmeye ihtiyacı olan öğrencileri teşvik ederek derse aktif katılımlarını sağlaması gerekmektedir (Lawless, 2009: 25).

Görsel Sanatlar eğitimini etkileyen en önemli faktörlerden biri öğretmendir. Öğrencilerin Görsel Sanatlar dersine karşı tutum ve davranışlarını olumlu yönde geliştirme sorumluluğu büyük ölçüde Görsel Sanatlar dersi öğretmenlerine bağlıdır. Bir öğretmen sahip olduğu davranışsal nitelikleri ya da sergilediği pozitif tutumları ile öğrencilerin bu dersi benimseyerek, kabullenmelerinde etkili olabileceği gibi bu derse karşı olumsuz bir tutum geliştirmelerinde de etkili olabilir. Öğrencilerin Görsel Sanatlar dersine ilişkin tutumlarının belirlenmesinde en önemli etken öğrencilerde var olan yaratıcılık içgüdüsünü geliştirmektir. Yaratıcılığı engelleyici öğretmen tutumları, öğrencilerin derse yönelik olumsuz tutum beslemelerinde etkili bir rol oynar.

Farklı araştırma sonuçlarına göre, Görsel Sanatlar dersinin öğretmenden kaynaklanan sorunları şöyle özetlenebilir (Artut, 2002: 302; Artut, 2004: 175; Buyurgan ve Buyurgan: 2007: 30-31; Özden 2008: 203; Öztürk, 1998: 39; Şahin Yanpar, 1998: 30; Ünver, 2002: 35; Yolcu 2009: 201):

- Öğretmenin analitik düşünceyi ön plana çıkararak yaratıcı, eleştirel düşünceyi köreltmesi, bireyin doğuştan var olan yaratıcı yeteneklerini, kendi düzeyine uygun yaratıcı etkinliklerle geliştirmesini etkileyecektir.
- Öğretmenler öğrencilere “doğru” yapmaları konusunda ısrarcı olmamalıdır. Tek bir doğrunun olduğu düşüncesi, öğrencinin yeni yolları arayıp bulma isteğini öldürecektir.
- Öğrencilere “zor” yerine “zor değil” duygusunu benimsetmeyen bir öğretmen, öğrencilerin kendilerine güvenmelerini engelleyerek, çizim yapabilme konusundaki endişelerinin devam etmesine neden olacaktır (Stipek ve Mason 1987’ den aktaran: Şahin Yanpar, 1998: 30).

- Çocuğun hayal dünyasına müdahale ederek çocuğu hayal kurmaktan çok, gerçekçi olmaya yönelten bir öğretmen çocuğun keşfetme arzusunun kırılmasına ve zamanla yok olmasına neden olacaktır.
- Öğretmenin sınıf içinde öğrenci çalışmalarını not ile değerlendirmesi ve öğrencileri sürekli birbirleri ile kıyaslaması öğrencinin derse ilişkin tutumunu doğrudan etkileyen bir durumdur. Öğrencinin not verilirken sürekli başkaları ile kıyaslanması, bulunduğu ortama uyum sağlamakta zorlanarak, üzerinde bir baskı hissetmesine neden olacaktır.
- Derse ilişkin bir diğer olumsuz öğretmen tutumu çocuğun içindeki merak duygusunu kırmaktır. Öğretmen öğrencilerin meraklarını canlı tutarak sorulan her soruyu cevaplamalı ve onların meraklarını gidermelerine yardımcı olmalıdır.
- Öğretmenler konu seçiminde öğrencilerin gelişim düzeylerini dikkate almalıdır. Öğrencilerin bireysel farklılıkları ve farklı gereksinimleri doğrultusunda, gelişim düzeylerine uygun olmayan, ilgisini çekmeyen konuların seçimi, öğrencide derse karşı olumsuz bir tutum oluşturacaktır. Ayrıca öğretmenin farklı etkinlikler yoluyla öğrencileri motive ederek ders işlemeyişi, öğrencilerin konu üzerinde yoğunlaşmalarını engelleyecektir.
- Öğretmenlerin, öğrencileri orijinallikten çok başkalarının fikirlerini, yöntemlerini ve çizgilerini kopya etmeye yöneltmesi, öğrencilerin bakış açılarını ve yaratıcılıklarını sınırlandıracaktır (Razon, 1990' dan aktaran: Yolcu, 2009: 201).
- Öğretmenin, çalışmalarını yaparken zorlanan öğrencilerin kâğıtlarına ya da tahtaya örnek çizimler yapması suretiyle öğrenci çalışmalarına müdahale etmesi, onlara kalıplaşmış çizimleri öğretmeye çalışarak, fotoğraflardan ya da hazır bilinen çizimlerden yararlanmalarını sağlaması, öğrencinin hayal dünyasını ve yaratıcılığını kısıtlayacaktır. Öğrencinin, öğretmen müdahalesi olmadan çevresindeki araçları keşfetmesine ve onları kendisinin bulmasına da fırsat verilmelidir.
- Öğretmenin, öğrencilerin yaptığı çalışmaları aşırı şekilde eleştirmesi öğrencilerin heyecanını körelterek, cesaretlerinin kırılmasına neden olacaktır.
- Öğretmenin, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmaksızın herkesi eşit kabul etmeden, her öğrenciden aynı tutum ve davranışı beklemesi, onları kendi kişisel gelişimleri içinde değerlendirmemesi, öğrencinin kendine olan güvenini azaltacaktır.

- Öğretmenin alanında yetersiz olması ve kendini geliştirmek için çaba sarf etmemesi, öğrencinin daha iyi şartlarda eğitim görmesini, doğal olarak da yeteneğinin sınırlarını aşmasını engelleyecektir.
- Çocuğu süreç içinde gözlemlemek yerine, tek bir resmine bakarak tespit yapmaya çalışan öğretmen çocuğun hazır buluşluğa yönelmesini sağlayacaktır.
- Sınıf ortamında çok çeşitli araç gereçlerin bulunmaması, bulunsa bile öğretmenin, öğrencilerin bunları kullanmasına izin vermemesi öğrencinin özgürlüğünü kısıtlayacaktır.
- Her bölge, coğrafi yapısına göre kullanılabilir farklı malzemeler sunar. Önemli olan bu malzemelerin sanat eğitiminde nasıl değerlendirilebileceği konusunda öğretmenlerin gerekli araştırmaları yaparak, bunları dersin amacı doğrultusunda öğrenciye sunmasıdır. Aksi takdirde ekonomik açıdan malzeme sıkıntısı yaşayan öğrenciler derse karşı olumsuz bir tutum geliştirebileceklerdir.

2.1.2.2.3. Fiziksel Koşullar: Günümüzde mevcut sanat ortamlarının öğrenciyi sanata karşı motive eden, daha istekli ve zevkle çalışmaya teşvik eden fiziksel görüntüden ve koşullardan yoksun olduğu görülmektedir. Etkili bir sanat eğitimi, öğrencinin duyu ve düşüncelerini açığa çıkararak, hayal dünyasını geliştireceği zenginliklerle donatılmış, her türlü araç gereci içinde barındıran, öğrencinin hem görsel hem de işitsel anlamda doyuma ulaşacağı bir boyutta donatılması gerekmektedir. Öğrencinin duyu organlarına hitap eden fiziksel bir ortam, onun sanata karşı ilgisini arttırarak, yaptığı işin ne kadar gerekli ve önemli olduğunu algılamasına neden olacaktır. Bu bağlamda öğrencilerin fiziksel açıdan gereksinimlerinin karşılanması, Görsel Sanatlar dersinin işlenişini de doğrudan olumlu bir şekilde etkileyecektir.

“Her disiplin, kendi uygulama alanlarının özel nitelikleriyle donanmış ortamlar gerektirir”. Çocuğun yaratıcı davranış sergileyebilmesi ve daha kolay motive olması, uygun materyallerle donatılmış resim atölyelerini gerektirir. Resim atölyeleri yerine, öğrencilerin malzemelerini koymaya yer bulamayacak kadar dar bir sınıf ortamında gerçekleştirilen resim dersleri, öğrencinin yaratıcı çabalarını ve derse olan ilgisini olumsuz yönde etkileyecektir. Etkili bir resim atölyesi, araç gereçle donatılmasının yanında, ünlü sanatçıların resim çalışmalarının röprodüksiyonları, sanatsal afişler, öğrenci çalışmaları, sanatla ilgili çeşitli yazılar gibi bir takım gereçlerle zenginleştirilmelidir (Yolcu, 2009:

201- 202). Bu doğrultuda öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri, resim yapabilecekleri uygun bir çalışma ortamına sahip olmaları gerekmektedir. Aynı zamanda sınıf ortamlarının dışında, öğrencilerin gözlem yapabileceği, konuyla birebir yaşantı kurabileceği, nesne ya da varlıklarla karşı karşıya gelebileceği yerlerde yapılan resim çalışmaları öğrencilerin Görsel Sanatlar dersine daha fazla ilgi duymasını sağlayacaktır. Ayrıca derslerin uygun araç-gereçlerle tamamlanması ya da öğretmenin hazırlamış olduğu ilginç materyaller, öğrencilerin Görsel Sanatlar dersine olan tutumunu da etkileyecektir.

Sanat eğitiminde bireyin yaşadığı fiziksel çevre olanakları dikkate alınmalıdır. Derse ilişkin konular ya da araç gereçler seçilirken öğrencilerin bulunduğu mekânın fiziksel koşulları göz önünde bulundurulmalı ve her türlü malzemenin sanatsal anlatım diline dönüştürülebileceği unutulmamalıdır. Malzemenin çevresel koşullara bağlı olarak temin edilmesi, öğrencileri ekonomik açıdan rahatlatacağı gibi sanatsal anlatımlarına da zenginlik katar. Aksi takdirde çocuk olumsuz etkilenecek ve bu durum derse ilişkin tutumuna da yansiyacaktır (Ünver, 2002: 35).

Malzemelerin çevresel koşullara bağlı olarak temin edilmesinin yanında, öğretmen tarafından seçilen malzeme ve tekniğin de öğrencinin tutumu açısından belirleyici olduğu söylenebilir. Her öğrenci aynı teknik ya da malzeme ile aynı sonuçlara ulaşamaz ya da kendini ifade edemez. Kimi çocuklar üç boyutlu kimi çocuklar da iki boyutlu çalışmalar yapmaktan hoşlanır ya da kendilerini daha rahat ifade edebilir. Diğer taraftan kimileri suluboya ya da pastel boya gibi teknikleri tercih ederken kimileri ise alçı, karton ya da ağaç işleri gibi tekniklerden hoşlanabilirler. Görsel Sanatlar dersi bireyin tercih etmediği malzeme ya da tekniklerle işlendiği takdirde, kişide uyandıracak olduğu isteksizlik derse ilişkin tutumunu olumsuz yönde etkileyecektir (Yolcu, 2009: 206-207).

Bir diğer faktör ders süresinin yetersizliğidir. Genelde bütün Görsel Sanatlar dersi öğretmenlerinin ders süresinin yetersizliğinden şikâyetçi oldukları bilinmektedir. Ders süresi, öğretmenin Görsel Sanatlar dersi kapsamında öğrenciye kazandırması gereken davranışları uygun ve yerinde gerçekleştirebilmesi için yeterli olmamaktadır. Hafta da bir saatlik zaman diliminde öğrenciye verilmeye çalışılan konular zorlukla yetiştirilmeye çalışılmakta, bu durumda gerekli anlatımın yapılarak, konu ile ilgili farklı yöntem ve tekniklerin kullanımını sınırlandırmakta, uygulama çalışmalarının gerçekleştirilmesinde ise

gerekli verimin alınmasını engellemektedir. Öğrenciler bir ders saati içinde konu ile ilgili gerekli özümsemeyi yaparak, bir fikri ya da düşünceyi keşfetme sürecini hızlı bir şekilde gerçekleştirmekte, bu durum ise öğrencilerin uygulamaya geçişten sonra çalışmalarını ders sonuna kadar yetiştirebilmesine engel olmaktadır.

2.1.2.2.4. Sanatın Diğer Derslere Göre Konumu: Sanatın diğer derslere göre konumunu belirleyen en önemli etken “yetenek” sorunudur. İnsanların paylaştığı ortak düşünce, her bireyin resim yapabilmesi için gereken yeteneğe sahip olmadığıdır. Ancak insanlar, aynı durumun matematik ya da fen dersleri içinde geçerli olduğunu düşünmemektedirler. Böyle bir ön yargı, yeteneksiz olduğu düşünülen öğrenciler için sanat eğitime ihtiyaç olmadığı; yeteneklilerin ise, öğrendikleri değil, yaptıklarının önemli olduğu ve onların zaten bir şekilde kendilerini geliştirecekleri gibi iki farklı düşüncenin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Hâlbuki sanat sadece yetenekli olan öğrenciler için değil, algılama, görme, deneyim ve yaratma süreci olarak bu alanda yetenekleri sınırlı olan diğer öğrenciler içinde gereklidir (Kırıçoğlu, 2005: 6).

Günümüzde sanat diğer derslerin uygulama alanı olarak düşünülmektedir. Sanat eğitimi yoluyla birey, diğer derslerde ya da yaşamının her aşamasında kullanabileceği istendik davranışlar kazanmaktadır. Ancak bu durum salt amacından uzaklaştırılarak diğer derslerin uygulama alanı olarak değerlendirilirse, bireyin bu davranışları oluşturması engellenir ve sanat eğitimi diğer derslerin hâkimiyeti altına girer. Öğrencinin diğer derslerde öğrendikleri bilgileri resim derslerinde çizgi, renk ya da üç boyutlu çalışmalarla anlatması ve diğer derslerle ilgili araç gereç yapımına izin vermek, Görsel Sanatlar dersinin amacı ile ters düşmektedir (Ünver, 2002: 35).

Sanatın diğer derslere göre konumunu belirleyen bir diğer etken matematik ya da fen dersleri kadar gerekli görülmemesidir. Toplumda yaygınlaşan bir düşünce sanat eğitiminin bir disiplin alan olmaktan çok boş alanı değerlendirme çabası ya da insanın rahatlamasını sağlayan geçici bir heves olduğu düşüncesidir. Kimi anne babalar çocuklarında bir yetenek keşfederek onları resim kurslarına ya da özel derslere gönderseler bile bu davranışlarının altında yatan asıl sebep sanatın geçici bir heves ya da bir süs olduğu düşüncesidir (Kırıçoğlu, 2005: 7). Onların gözünde sanat bir matematik ya da fen dersi kadar gerekli ve önemli değildir.

İlköğretimde Görsel Sanatlar dersini etkileyen faktörler değerlendirildiğinde, bu faktörlerin öğrenciler açısından oldukça önemli olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Buna göre, Görsel Sanatlar eğitiminde, derse yönelik gerekli bilgileri veren öğretmen, bireyin sosyalleşme sürecinde önemli bir rol oynayan aile, bireyin yaşadığı sosyoekonomik ve sosyokültürel değerlerin ve sanatın diğer dersler karşısında ne ifade ettiği gibi faktörlerin öğrenci tutumlarına nasıl etki ettiğinin belirlenmesi gerekmektedir. Ayrıca bu faktörlerin öğrencilerin Görsel Sanatlar dersine ilişkin olumlu ya da olumsuz bir tutum geliştirmelerinde ve bu tutumların belirlenerek çözümlenmesinde oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda tutum kavramına yönelik bir takım bilgilerin verilmesi araştırmanın amacı bakımından önemli görülmektedir.

2.2. TUTUM

Tutum kavramı ilk olarak 1800' lü yıllarda fiziksel bir duruş ya da vücut pozisyonu olarak adlandırılmış ve sahnede ki oyuncunun karakterin ruhsal durumunu gösterebilmesi için, omuzlarını ya da başını eğerek belirli bir vücut duruşu alması ile birlikte tiyatrodaki kullanılmaya başlanmıştır. Daha sonra bu kavram bir vücut duruşu olarak değil de, bir "düşüncenin duruşu" şeklinde ifade edilmiştir (Franzoi, 2003: 155). Dolayısıyla tutum kavramı üzüntü, keder gibi kavramları anlatmak için bireyin yaptığı vücut hareketleri olarak değil de, bireyin sahip olduğu düşüncesinin dışı yansıması şeklinde ifade edilmiştir. Usal ve Kuşlivan (2002: 126)' ise, tutumun bir eylem ya da bir duruştan ziyade bir eğilim olarak düşünülmesi gerektiğini, çünkü bireyin duygu ya da düşüncelerinin her hangi bir davranışla tamamlansa da tamamlanmasa da tutumunun yine de devam edeceğini ifade etmiştir.

Tutumların eylemden çok kişinin eğilimlerini ya da niyetlerini ifade eden bir olgu olmasının yanında, bireyin çevresine uyumunu kolaylaştıran ve bireyin davranışlarını yönlendirecek kadar güçlü ve gizil bir güce sahip oldukları düşünülmektedir (Baysal ve Tekarslan, 2004: 300). Bir kişinin pozitif bir tutuma sahip olması hayata daha iyimser bir gözle bakabilmesini, kişisel ve ekonomik başarıya ulaşabilmesini sağlamaktadır. Eğer kişi negatif bir tutuma sahipse, bu durum kişinin geleceğe dair uzun vadeli bir amacının olmadığını gösterir (Reece ve Brandt' tan aktaran: Barlı, 2007: 69).

Tanım olarak incelediğimizde, latince olan kökeninde “harekete hazır” anlamına gelen (Arkonaç, 2005: 158) tutum, Smith (1986) ‘e göre “bir insana atfedilen ve onun psikolojik bir nesne ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını bir düzen içinde oluşturan bir eğilimdir” şeklinde tanımlanmaktadır (Smith 1986’dan aktaran: Kağıtçıbaşı, 2004: 102). Günümüzde sosyal psikologlar tarafından kabul gören bu tanıma göre tutum, bireye aittir ve onun bir nesneye ilişkin düşünce, duygu ve davranışlarına bir bütünlük, bir tutarlılık getirir (Tavşancıl, 2006: 67). Tutumun bireye atfedilen bir eğilim olması; tutumun doğrudan gözlenebilen bir niteliğe sahip olmadığını, ancak bireyin gözlenen davranışlarından çıkarsama yapılarak, bireyin herhangi bir objeye ilişkin tutumu hakkında fikir sahibi olunabileceğini vurgulamaktadır (Arkonaç, 2005: 159).

Tanımda geçen psikolojik obje kavramı ise bireyin herhangi bir konu ya da olay hakkında tutum oluşturabilmesi için, o konu ya da olayın farkında olmasını gerektiren ve birey için anlam taşıyan herhangi bir obje anlamına gelmektedir. Örneğin, kişinin üzerinde çalıştığı masa onun için fiziksel bir objedir ve çalışırken bunun farkında değildir ama eğer o masanın kişi için her hangi bir tarihi değeri, onunla ilgili bir hatırası varsa bu sefer psikolojik obje konumuna girer (Göksu, 2007: 85).

Allport’ a göre ise, “bir tutum, yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün nesne ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkiye sahip ruhsal ve sinirsel bir hazırlık durumudur” şeklinde ifade edilmektedir (J.L. Freedman ve diğerleri, 1993’ ten aktaran: Oktay, 1996: 161). Bu tanıma göre tutum, bireyin nesne ve durumlara karşı geçirdiği yaşantı ve deneyimlere bağlı olarak, bir öğrenme süreci sonunda oluşur ve bireyin davranışlarını yönlendirir (Tavşancıl, 2006: 65).

İnsanların sahip oldukları tutumların belirli bir konusu vardır ve bir tutum konusu tutumun türünü belirler. İnsanlar ancak bildikleri, kendilerini ilgilendiren, doğrudan ya da dolaylı olarak öğrendikleri ya da hakkında fikir sahibi oldukları konulara ilişkin tutum oluşturabilirler. Tutumun konusu ise, herhangi bir nesne, varlık, eşya, bir birey ya da bireyler gurubu gibi somut bir kavram olabileceği gibi, mutluluk, mutsuzluk gibi soyut bir kavram da olabilir (İnceoğlu, 1993: 11-20). Bireyin herhangi bir somut ya da soyut objeyi algılayabilmesi için o objenin bireyin tutumuyla uyuşması gerekmektedir. “Bir köylünün, eğer çocuğu okumuyorsa, üniversite harçlarıyla alakalı tutumu oluşmaz. Bir matematik

profesörünün de tütün taban fiyatlarıyla ilgili tutumu oluşmaz” (Göksu, 2007: 87). Bu doğrultuda tutumun kendine özgü özelliklerinin olduğu söylenebilir. Şerif ve Şerif (1996: 495-496) ile Tavşancıl (2006: 71-72) tutumların özelliklerini şu şekilde sıralamıştır;

- “Tutumlar doğuştan gelmez”. Bireyin geçirdiği yaşantılar yoluyla, sonradan yaşanarak kazanılır ya da öğrenilir. Çünkü bir tutumun ortaya çıkabilmesi öğrenmeye bağlıdır.
- “Tutumlar az çok kalıcıdır”. Tutumlar sonradan yaşanarak öğrenildiği için belli bir süre devamlılık gösterip zamanla değişebilirler. Yani bireyler yaşamlarının belli dönemlerinde aynı düşünceye sahip olsalar bile sonrasında bu tutumlarından vazgeçebilirler.
- “Tutumlar daima bir özne-nesne ilişkisini içerirler”. Tutumlar, bir kişi, grup, nesne, konu ya da olaylarla ilişkili olarak oluşturulur ya da öğrenilirler. Dolayısıyla da tutumların içerdiği bu özne-nesne ilişkisi, bireyin sahip olduğu tutumları sosyal değerlerle, gruplarla, çeşitli obje ve olaylarla ilişkilendirir. Bu ilişkilendirmede, öğrenme sürecine bağlı olarak bireyin tutumları derece derece biçimlendiğinden birey ve obje arasındaki ilişkide bir düzenlilik ortaya çıkar. Bu aynı zamanda bireyin çevresini anlamasına da yardımcı olur.
- Bireyin obje ile kurduğu ilişki ya da yaşadığı deneyim, tutumları tarafından belirlenen bir “yanlılığın” ortaya çıkmasına neden olur. Dolayısıyla da bireyin objeye ilişkin oluşturduğu olumlu ya da olumsuz tutum, o objenin başka objelerle karşılaştırılmasını gerektirdiği için birey o objeye artık yansız bakamaz.
- “Bir tutumun göndergesi az sayıda ya da çok sayıda maddeyi kapsayabilir”. Bir grubun üyeleri rakip bir gruba karşı olumsuz tutum geliştirdiklerinde, bu grubu oluşturan üyelere karşı da olumsuz bir tutuma sahip olabilirler (Tolan, İsen ve Batmaz, 1985: 261’ den aktaran: Tavşancıl, 2006: 72).
- Tutumlar herhangi bir nesne, obje ya da olaya ilişkin bir tepki şeklinden ziyade daha çok bir tepki gösterme eğilimidir. Bir başka ifadeyle, tutumlar bireyin tepkide bulunmaya ilişkin gösterdiği eğilimlerdir.
- Tutumlar kişinin tutum objesiyle yaşadığı deneyimlere bağlı olarak olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir.

Tutum çalışmalarında önce bilişsel bileşenin, sonra duygusal bileşenin gerçekleştiği, bunu ise davranışsal bileşenin takip ettiği varsayıla gelmiştir (Odabaşı ve Barış, 2003: 161).

2.2.1. Tutumu Oluşturan Temel Öğeler

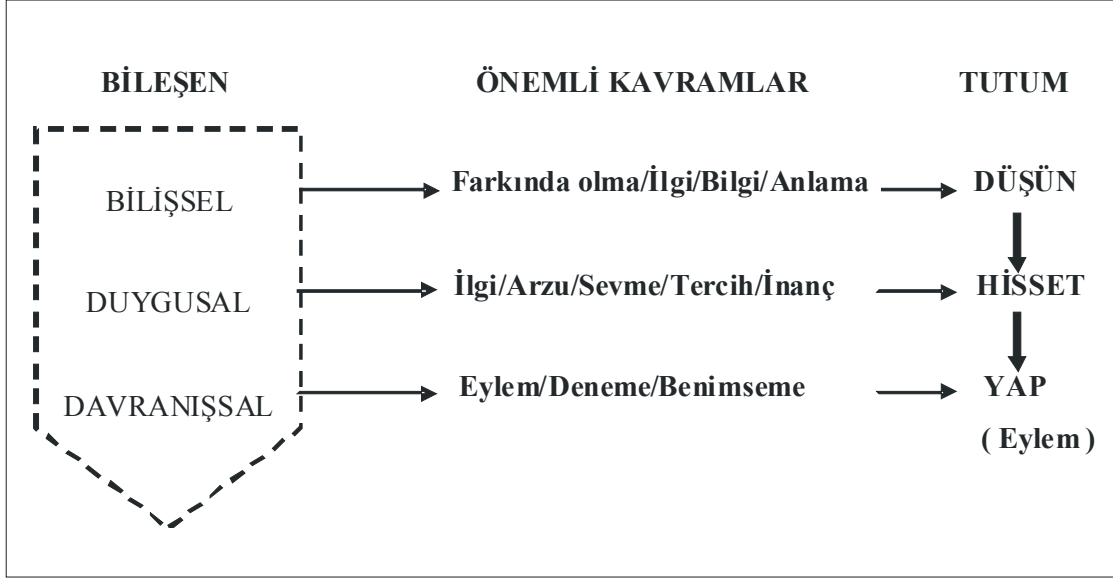
Tutumlar ilk olarak, inanç, duygu ve davranış kategorilerinden oluştuğu düşünülen üçlü bir model olarak kabul edilmiştir (Rosenberg & Hovland, 1960' tan aktaran: Petty, 1995: 196). Üç öğeli bir tutum modeli, hoşlanma ve hoşlanmama gibi değerlendirici duyguları ilgilendiren duygusal tepkiler; tutum nesnesi ile ilgili inanışları, fikirleri ve görüşleri ilgilendiren bilişsel tepkiler ve davranışsal niyetleri ya da hareket eğilimlerini ilgilendiren davranışsal tepkiler şeklinde tanımlanmaktadır (Eagly ve Chaiken, 1993' ten aktaran: Arkonaç, 2005: 161).

Bir tutum, bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere, üç bileşenden meydana gelmektedir. Bu bileşenler ise, birbirlerinden bağımsız değildir ve aralarında bir etkileşim söz konusudur. Tutum bileşenlerinden birinin olumlu olması, diğer bileşenlerin de olumlu olmasına; tersi durumunda da bütün bileşenlerin olumsuz olmasına neden olur. Çünkü tutum bileşenleri arasında bir tutarlılık söz konusudur. Ancak tutarlılığın derecesi arasında farklılıklar görülebilir. Örneğin, GSD' nin yararlı olduğu konusunda belli bir bilgiye sahip olan ancak malzemelerin pahalı olmasından dolayı GSD' ni sevmeyen bir öğrenci, derse girip girmeme konusunda kararsızdır. Bu durumda öğrencinin GSD' nin yararlı olduğuna inanması bilişsel bileşenin olumlu olduğunu gösterir. Ancak malzemelerin pahalı olması nedeniyle dersi sevmemesi duygusal bileşenin olumsuz olduğunu, derse girip girmeme konusundaki kararsızlığı ise, davranışsal bileşenin nötr olduğunu göstermektedir (Güney, 2000: 305).

Bir bireyin olumlu bir tutuma sahip olması, duygusal bir etki olarak, sevdiğin birisinin varlığına sevinmene; bilişsel bir etki olarak, bireyin kişisel özelliklerini sayman istendiğinde çoğunlukla olumlu özelliklerini düşünmene; davranışsal bir etki olarak ise, cüzdanını evde unutan bir arkadaşına öğle yemeği için borç vermeyi kabul etmene neden olabilir (Petty, 1995: 196). Sonuç olarak bireyin bir konu hakkında bildikleri ona olumlu bakmasını gerektiriyorsa bilişsel öğrenin; birey o objeye karşı olumlu ise duygusal öğrenin;

birey duygularını sözleri ya da davranışları ile dile getiriyorsa davranışsal öğrenin varlığından söz edebiliriz (İnceoğlu, 1993: 15).

Şekil 1: Tutum Bileşenleri ve Tutum Geliştirme Süreci



Kaynak: Pickton ve Broderick ile Harlow, 2001, s: 468 ‘den aktaran: Odabaşı ve Barış, 2003: 161

Tüm tutumlar onu oluşturan bilişsel, duygusal ve davranışsal öğelerin gücüne bağlı olarak farklılıklar göstermektedir. Kimi bireylerin herhangi bir konuya ilişkin duygusal ögesi daha fazla ağırlık taşırken, kimi bireyler içinse düşüncelere ya da davranışlara bağlı olan öğeler daha fazla önem taşımaktadır (Oktay, 1996: 165).

2.2.1.1. Bilişsel Öge

Taylor ve diğerleri (2006: 133) bilişsel ögeyi, “kişinin belirli tutum objesi hakkında olgu, bilgi ve inançlarını kapsayan düşüncelerinden meydana gelir” şeklinde tanımlamışlardır. Aronson ve diğerleri (2005: 201)’ ne göre, insanların herhangi bir objeyi değerlendirmeleri, o objenin özellikleri hakkında sahip oldukları inançlara bağlıdır. Dolayısıyla da bilişsel öge, bir objenin artı ve eksilerinin sınıflandırılmasını sağlar. İnceoğlu (1993: 17) ise, bireyin çevresi ile ilişkilerinde bilişsel sisteminden yararlandığını ve bunu yaparken de çevreyle ilişkisini kolaylaştırmak için, çevresinde bulunan sayısız

uyarıcıyı önce sınıflandırıp sonra da bu sınıfları birbirleri ile ilişkilendirdiğini ifade etmiştir.

Kişinin her hangi bir nesneyi iyi ya da kötü, olumlu ya da olumsuz olarak yorumlaması, kişinin o nesne hakkında sahip olduğu bilgilere ve değerlendirmelere bağlıdır. Birey çevresinde karşılaştığı her şeyle ilgili tutum oluştururken bilişsel bileşeninden yararlanır. Dolayısıyla kişinin nesne ya da varlık hakkında zihinsel olarak, bilişsel bileşenlerinde bulundurdıkları bilgiler, tutumların oluşumunda kullanılan birer veri tabanlarıdır (Barlı, 2007: 70-71).

Bilişsel ögenin oluşması için bireyin bir konuya ilişkin ya doğrudan bir deneyim geçirmesi ya da bir kitaptan okuyarak ya da bir arkadaştan duyarak dolaylı bilgiler edinmesi gerekir. Bu bilgiler ne kadar gerçeklere dayanırsa bireyin konu hakkında edineceği bilgi de o kadar kalıcı olur. Çünkü bilgiler değiştiğinde konuya yönelik tutumda değişecektir. Örneğin bir bireyin akıllı ya da dürüst olarak tanıdığı bir kişinin aslında öyle olmadığını öğrenmesi, kişinin bilgisini dolayısı ile tutumun yönünü ve yoğunluğu değiştirecektir (Baysal ve Tekarslan, 2004: 301).

2.2.1.2. Duygusal Öge

Taylor ve diğerleri (2006)' ne göre duygusal öge, “uyarıcıya karşı kişinin duygu ve heyecanlarından, özellikle olumlu ve olumsuz değerlendirmelerinden meydana gelir” şeklinde tanımlanmaktadır (Taylor ve diğerleri, 2006: 133). Şimşek ve diğerleri (1998: 158)' ise, duygusal ögeyi “tutumun bireyden bireye değişen ve gerçeklerle açıklanamayan, hoşlanma-hoşlanmama, sevme-sevmeme gibi yönlerini oluştururlar” şeklinde ifade etmektedirler.

Morgan (1995)'a göre “tutumu inanç, gerçek ve değerlerden ayıran en önemli özellik, tutumların duygusal bileşenlerinin olmasıdır” (Morgan 1995: 363' ten aktaran: Tavşancıl, 2006: 76). Tutumların duygusal ögesi oluşurken birey çevre ile ilgili bilgileri kendi içinde sınıflandırarak, bunları hoşla giden ya da gitmeyen olaylarla, arzulanan ya da arzulanan amaçlarla ilişkilendirir. Bireyin herhangi bir tutum konusunu belli amaçlarla ilişkilendirmesi, önceki deneyimlerine bağlıdır. Birey ancak daha önce ilişkisi olduğu ya

da kabullendiği uyarıcılara karşı olumlu duygular besleyebilir. (Baysal ve Tekarslan, 2004: 301; Tavşancıl, 2006: 75).

Bir tutum konusunun sonuçlarının, birey için ifade ettiği değer ile sosyal bakımdan değeri arasında fark olabilir. Birey herhangi bir toplumsal olaydan hoşlanması gerektiğini bildiği halde, yaşadığı olumsuz deneyimlerden dolayı, o toplumsal olaydan hoşlanmayabilir. Diğer taraftan, bireyin tutum konusu ile ilgili sahip olduğu gerçek bilgiler yani bireyin bilişsel ögesi, tutum konusunun olumsuz olduğunu gösterse bile, birey bile bu tutum konusundan hoşlanmaya devam edebilir. Dolayısıyla tutumun duygusal boyutu, bilişsel boyuta oranla daha basittir ancak bireyin her hangi bir konu hakkında duygusal ögesi daha ağır basıyorsa tutumun değişmesi daha zordur (İnceoğlu, 1993: 16).

Bir birey bir tutumun oluşması için dış uyarıcılar yolu ile algıladığı bilişlerini ya da bilişsel ögesini daha kolay değiştirebilirken, tutum nesnesine karşı genel ya da duygusal değerlendirmelerini değiştirmesi daha zordur (Taylor ve diğerleri, 2006: 134).

2.2.1.3. Davranışsal Öge

Davranışsal öge; bireyin belli bir uyarıcı grubundaki tutum konusuna karşı, sözleri ya da diğer hareketlerinden gözlemlenebilen davranış eğilimlerini yansıtır (İnceoğlu, 1993: 17). Şimşek ve diğerleri (1998: 158) ise davranışsal ögeyi “tutumun sözlü ya da eylemsel ifadesi” şeklinde tanımlayarak; kişinin inanç ve bilgileri sonucunda ortaya çıkan yargısının, onu bir objeye karşı olumlu veya olumsuz hale getirebileceğini vurgulamışlardır.

Davranışsal öge; sadece bilişsel ve duygusal ögelerin değil, bireyin söz konusu tutum objesi ile doğrudan ilişkili olmayan tutumlarının da etkisi altındadır. Bu nedenle duygusal ve normatif olmak üzere iki tür davranıştan söz edebiliriz: Duygusal davranışta tutum konusu, hoş giden ya da gitmeyen bir durumla ilişkilendirilirken; normatif davranışta ise doğru davranışın ne olduğu konusundaki inançlar yer alır (Göksu, 2007: 86; Tavşancıl, 2006: 77). Küçük grupların ya da alt kültürlerin bireyin davranışı üzerindeki etkisi normatif davranışı belirler. Eğer herhangi bir davranış bireyin bağlı olduğu alt

kültürde doğru olarak kabul edilmişse, birey bu davranışı doğru olmadığını bildiği halde yapar (İnceoğlu, 1993: 18).

2.2.2. Tutumların Oluşması

Kişinin sosyal tutumları ve bu tutumları yansıtan söz ve eylemleri kişinin sosyalleşme sürecini ortaya koyar. Dolayısıyla da kişinin, diğer insanlarla ve kültürel ürünlerle olan ilişkileri ya da grup içinde yaşadığı etkileşimler, kişinin bunlara yönelik kesin tutumlar oluşturmaya yol açar. Bir tutumun oluşması, tutum konusunun kişi için, olumlu ya da olumsuz bir anlam ifade etmesi demektir (Şerif ve Şerif, 1996: 490). Bireyin, ilk defa karşılaştığı bir objeye ilişkin tutumu hemen oluşmaz. Birey önce, kendisi için anlam ifade eden objeleri kendi bakış açısı doğrultusunda algılar, onlarla ilgili bilgiler toplar ve bu bilgilere dayanarak olumlu ya da olumsuz düşünce, inanç ve değerler oluşturur. Daha sonra birey söz konusu objeye tekrar tekrar karşılaştığında aynı davranışları sergilemeye devam ederse tutum oluşur (Güney, 2000: 297-298).

Birey bir tutum konusu ile karşılaştığında tutum konusu ile ilgili bilgiyi, ya kendi deneyimleri sonucu yaşayarak ya da o obje hakkında başkalarından duyarak edinir ve edindiği bilgiyi olumlu olumsuz olaylarla ilişkilendirir (İnceoğlu, 1993: 19). Dolayısıyla, tutum kavramının oluşmasında bireyin içinde yaşadığı ortam son derece önemlidir. Kişinin içinde yaşadığı ekonomik, toplumsal, siyasal ve psikolojik ortam kişide çevresinde karşılaştığı nesne, olay, obje ya da kişilere karşı birtakım tutumlar oluşturmaya sebep olur. Bu nedenle tutumu oluşturan öğelerin her biri karmaşık bir yapıya sahip olur. Birey doğumu ile birlikte çevresindeki sayısız uyarıcıları algılamaya, bu uyarıcıları birbirleriyle ilişkilendirmeye ve onları sentezleyip, yorumlamaya başlar (Usal ve Kuşluyan, 2002: 128). Doğal olarak bu süreçler bireyin sahip olduğu tutumlar ve bu tutumların öğeleri arasında birtakım karmaşıklıklar yaşanmasına neden olur.

Bireyin karşılaştığı ortam, ona sunulacak kaliteli ve nitelikli fırsatları ya da ondan alıp götüreceği bir takım idealleri ya da kayıpları ifade eder. Sürekli olumsuz faktörler içinde yaşayan bireylerin karakterleri, içinde bulunduğu yapıdan oldukça etkilenir. Bireyin bir konu, nesne ya da varlık hakkında sahip olduğu olumlu tutum, onun ruh disiplini, cesaretini ve inançlarını etkiler, sorunlu işlerini fırsata dönüştürebilmesine yardımcı olur.

Dolayısıyla kişinin beklentileri ne kadar olumlu ise başarı oranı da o kadar yüksek olur (Şimşek ve diğerleri, 2003: 54).

Tutum olumlu ise, birey karşılaştığı tutum konusuna karşı olumlu duygular besler, o tutum konusunu olumlu değerlendirir ve olumlu yönde davranışlar sergiler. Bu durum bireyi var olan tutum objesine daha da yakınlaştırır. Tutum olumsuz ise, bu kez tersi bir durum söz konusu olur. Birey var olan tutum objesine karşı olumsuz duygular besleyeceği için tutum objesini de olumsuz değerlendirecek doğal olarak da tutum objesinden kaçma ya da tutum objesine zarar verme gibi bir takım eğilimlerde bulunacaktır (Baysal ve Tekarslan; 2004: 303; İnceoğlu, 1993: 20).

“Tutumların oluşmasında etkili olan temel kaynaklar, kişilik, deneyim, kişisel etkilenme ve kitle iletişim araçlarıdır” (L. G. Schiffman ve L. L. Kanuk (1991)’ den aktaran: Odabaşı ve Barış, 2003: 170).

Bireylerin kişilikleri ve kişilik özellikleri, dışa ya da içe dönük kişilik yapıları tutumlarının oluşmasında son derece etkilidir. Örneğin içe dönük bir birey bu özelliğini, sosyalleşmesi için gerekli bir takım sosyal aktivitelere (grup gezileri, dans, eğlence vb.) de yansıtarak, onlara yönelik olumsuz tutum geliştirebilir (Odabaşı ve Barış, 2003: 171).

Tutum geliştirmede önemli bir diğer kaynak bireyin yaşadığı deneyimlerdir. Birey ilk defa tadına baktığı bir yiyeceği beğenerek ona karşı olumlu bir tutum oluşturabileceği gibi, “bir depresyon, savaş, çocukluk travması, anne babanın ayrılması vb. gibi yaşamsal olaylarda da belirli tutumlar geliştirebilir” (Kağıtçıbaşı, 2004: 119).

Kişisel etkilenmede ise birey üzerindeki en önemli faktör ailedir. Aile bireye ait dinsel ve siyasal tutumların ilk kaynağı olup, bireyin mesleki tutumları üzerinde de güçlü bir etkiye sahiptir (Oktay, 1996: 169). Çocuklar büyüdükçe anne babaların onların tutumları üzerindeki etkisi azalarak sosyal etkenlerin rolü fazlalaşmaya başlar. Bireyin tutumları 12 ile 30 yaş arasında son şeklini alır ve sonrasında çok az değişime uğrar. Bu dönem kritik dönem olarak adlandırılır ve bireyin akranları, diğer kaynaklardan edinilen bilgiler ve kitle haberleşme araçları kritik dönem boyunca bireyin tutumlarının oluşmasında etkin rol oynar (Tavşancıl, 2006: 80).

Kitle iletişim araçları da tutum geliştirmede önemli olan kaynaklardan biridir. Kitle iletişim araçları yardımıyla izleyicilere doğrudan ulaşan iletiler, onların üzerinde güçlü etkiler yaratarak, tutumlarını biçimlendirmelerine yardımcı olur. Kitle iletişim araçları yapmayı planladıkları işler için bireyleri, harekete geçirir, tutum konusu hakkında aldıkları kararın en iyi olduğu yönünde inançlarını pekiştirir (Oktay, 1996: 169).

2.2.3. Tutum ve Davranış

Tutumların bileşenlerinin birbirleriyle tutarlı olma eğilimi göstermeleri bazı araştırmacılara, bireyin herhangi bir objeye ilişkin tutumunun o bireyin davranışlarına yansıtacağını dolayısıyla da bireyin herhangi bir objeye ilişkin davranışlarının gözlenmesi ya da bilinmesi durumunda bireyin bu objeye yönelik tutumu hakkında bir tahminde bulunulabileceğimizi düşündürmüştür (Aydın, 1987: 297). Araştırmalardan önce tutumların, insan davranışlarını etkilediğine hatta insanların tutumları ve davranışları arasında önemli derecede tutarlılığın olduğuna inanılırken; yapılan araştırmalar sonrasında ise, insanların tutumlarının her zaman davranışlarına yansıtmayacağını ve insanların her zaman tutumlarıyla doğru orantılı davranışlar sergilemediğini ortaya koymuştur (Arkoñaç, 2005: 162; Güney, 2000: 308).

Collins' e göre insanların tutumlarının davranışa dönüşüp dönüşmemesinde etkili olan önemli etkenlerden biri tutumun kuvvet derecesidir. Bir bireyin herhangi bir tutum objesine ilişkin tutumu ne kadar kuvvetli ise, o tutumun davranışa dönüşme olasılığı da bir o kadar kuvvetli olur. Bir diğer önemli etken çevresel faktörlerdir. Eğer çevrenin birey üzerindeki baskısı güçlü ise, birey mevcut tutumunu davranışa dönüştürürken zorlanır. Dolayısıyla tutum ve davranış arasındaki tutarlılık da zayıflar. İnsanların tutumlarının davranışa dönüşüp dönüşmemesinde etkili olan bir diğer etken davranışın sonuçlarına ilişkin beklentilerdir. Bireyin sevmediği bir kişiden beklentisi varsa, kişiye yönelik olumsuz tutumunu davranışına yansıtmasın ancak ondan bir beklentisi yoksa tutumunu rahatlıkla davranışına yansıtabilir (Baysal ve Tekarşlan, 2004: 307; Güney, 2000: 309).

2.2.4. Tutumların Değişmesi

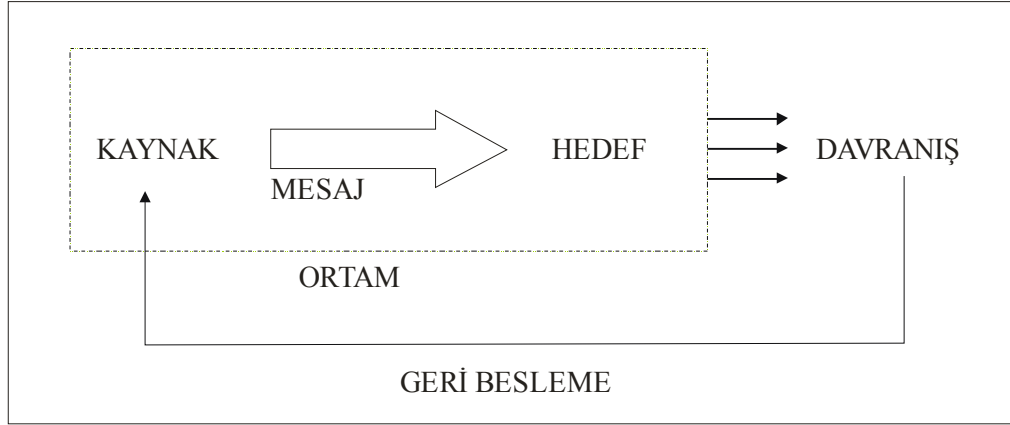
Birey zaman içinde belirli yaşantılar sonucu öğrenme yolu ile tutum oluşturduğu için tutumların, doğal olarak ta bireyin davranışlarının bazı etkileşim yollarıyla değiştirilmesi mümkündür. Dolayısıyla var olan bir tutumu güçlendirmek, güçlü bir tutumu yumuşatmak, tutumu değiştirmek ya da yeni bir uyarıcıya karşı yeni bir tutum geliştirmek amacıyla bireyin var olan tutumunun düşünce, duygu ve davranış öğeleri üzerinde etkileme yoluyla tutum değişikliğine başvurulur (Odabaşı ve Barış, 2003: 172; Usal ve Kuşluvan, 2002: 165).

Bir bireyin bir nesneye ilişkin tutumundan bahsedebilmek için o bireyin tutum nesnesine ilişkin duygu, düşünce ve davranışları arasında bir uyumun olması gerekmektedir. Tutumu oluşturan öğelerden bilişsel ve duygusal öğe olumlu ancak davranışsal öğede olumsuz ise bireyin tutumunda bir tutarsızlık olduğu kabul edilir (Usal ve Kuşluvan, 2002: 130). Tutum öğeleri arasında tutarsızlığın olması, bireyin mevcut tutumunun kolaylıkla değişebileceğini göstermektedir. Bu nedenle bir bireyin tutumunu değiştirmenin en etkili yolu tutum öğeleri arasında bir tutarsızlık meydana getirmektir (Aydın, 1987: 296-297).

Bireylerin tutumları genelde birbirleriyle tutarlı olma eğiliminde olmasına rağmen, bu tutarlılık, bireyin tutumlarının varlığı ya da bu varlığını sürdürebilmesi açısından şart değildir. Birey yeni bir tutumla karşılaştığında eğer bu tutum kendisinde zaten var olan tutumuyla bir tutarlılık gösteriyorsa, onu benimseme eğilimi gösterir. Ancak karşılaştığı tutum var olan tutumuyla çelişiyorsa o tutumu reddeder. Bu nedenle de insanlar hayatlarının ilerleyen evrelerinde karşılaştıkları yeni tutumları var olan eski tutumları ile ilişkilendirerek ya da onlara danışarak değerlendirdikleri için bireyin yaşamının ilk evrelerinde oluşan tutumlarının değişmesi, sonradan sahip olacağı tutumların değişmesine oranla daha zordur (Odabaşı ve Barış, 2003: 165; Oktay, 1996: 167). Tutumun esnek olması da, tutumun çeşitli baskılar altında kolayca değişime uğramasını kaçınılmaz kılar. Dolayısıyla da bireyin tutumunu bir takım baskılarla etkileyerek kolayca değiştirebiliyorsak, o bireyin tutumunun esnek olduğunu söyleyebiliriz. Bunun tam tersi söz konusu olduğunda ise, yani bireyin baskılara rağmen tutumunda herhangi bir değişiklik meydana gelmiyorsa, bu durumda da bireyin tutumunun esnek değil de “kati” bir tutum olduğu söylenir (Göksu, 2007: 89).

Tutum değişmesi konusundaki ilk sistematik alışmalar Cari Hovland ve arkadaşları tarafından başlatılmıştır. Hovland ve arkadaşları kaynak, mesaj, hedef ve ortam olmak üzere tutum değişmesinde etkili olabilecek dört faktör üzerinde durmuşlardır (Aydın, 1987: 300; Göksu, 2007: 11).

Şekil 2: Tutum Değişiminde İletişim Süreci



Kaynak: Göksu, 2007: 110

Kaynağının en önemli özelliği inanılabilirliğidir. İnanılabilirlikten kasıt ise kaynağa duyulan güven ve konu hakkında uzman olan bir kişinin o konu hakkında geçerli ve güvenilir bilgiye sahip olması anlamına gelmektedir. Aynı zamanda bireyin tutum objesi hakkında sahip olduğu bilgi ile kaynağın bilgisi arasındaki benzerlik tutum değişmesinde etkili olan bir başka faktördür. Dolayısıyla da insanların “yaş, eğitim, meslek, gelir seviyesi, din, ırk, doğum ve yerleşim yeri” gibi unsurlar bakımından kendileriyle benzerlik gösteren kişilere inanma eğilimleri daha fazladır (Odabaşı ve Barış, 2003: 172; Oktay, 1996: 189).

Mesaj ise, mesajın içeriği ile mesajı dinleyen kişinin görüşü arasındaki farka bağlıdır. Fark ne kadar büyükse kişinin o mesajı kabullenme derecesi de o kadar az olur. Görüş farkının artması durumunda bireyin tutumunu mesajın içeriği doğrultusunda değiştirmekte zorlaŐır. Kaynağın aktardığı mesajda ortaya çıkan görüş farkı kadar mesajın karşı tarafa nasıl aktarıldığı da önemlidir. Mesaj aktarılırken karşı tarafın görüşüne yer verilmiyorsa tek taraflı, yer veriliyorsa çift taraflı bir mesaj olduğu kabul edilir (Arkonaç, 2005: 184). Bir başka önemli özellik ise mesajın duygusal ya da ussal oluşudur. Mesaj

karşı taraftaki kişiye ne kadar yakın bir konu içerirse ya da kişiyi ne kadar çok ilgilendirirse kişi için duygusal bir anlam taşır (Kağıtçıbaşı, 2004: 198).

Bir bireyin tutumunu değiştirmede ne derece başarılı olacağımız ise, hedefin özelliklerine bağlıdır. Bu özelliklerden en önemlisi bağlılıktır. Eğer birey değiştirilmek istenen tutuma kuvvetle bağlanmış ise bireyle kurulan iletişimin etkisi az olacaktır. Dolayısıyla tutumunu değiştirmek istediğimiz bireyin tutumunun kuvvet derecesi ve tutuma olan bağlılığı gibi özellikleri ne kadar kuvvetli ise bireyin tutumunu değiştirmekte bir o kadar güçleşecektir. Ayrıca yapılan araştırmalar, kendi değerini bilen ve yaratıcı yeteneklerini fark edebilen kısacası kendine güvenen aynı zamanda zekâ düzeyi de yüksek olan bireylerin, kendine güveni az ve zekâ düzeyi düşük olan bireylere oranla tutum değişimine daha az açık olduklarını göstermiştir (Aydın, 1987: 303-304; Göksu, 2007: 116).

Hovland etkileyici bir tutum değişiminin başarı düzeyinin sınıf ortamında mı, yoksa gerçek yaşam ortamında mı oluştuğunu araştırmaya çalışmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda ise sınıf ortamında tutum değişiminin daha çabuk olduğunu ortaya koymuştur. Bunun nedenleri ise Hovland tarafından şu şekilde açıklanmıştır (Kağıtçıbaşı, 2004: 198):

- Gerçek yaşamda kitle haberleşme araçlarını kullanarak dinleyiciye ulaşmak zordur, ancak sınıf ortamında böyle bir durum söz konusu değildir. Çünkü sınıf ortamında kişi kendi görüşüne ters düşen bir bilgiyi ister istemez okur ya da dinlerler, ancak gerçek yaşamda örneğin evinde radyo dinleyen bir kişi kendi görüşüne ters düşen bir bilgi ile karşılaştığında onu dinlemek zorunda değildir; radyosunu kapatabilir.
- Ortamın özelliğine bağlı olarak tutum değişiminde etkili olan bir diğer faktör seçici algılamadır. Kişi tutum objesi ile ilgili kendi fikirlerine ters düşen bilgileri seçerek algılar ve onları geri çevirir, kendi fikirlerine uyan bilgileri ise, yine seçici algılama gücüne bağlı olarak özümser ve tutumunu değiştirir.
- Gerçek yaşamdaki ortamın aksine sınıf ortamında güncel önemi olmayan, dinleyiciye uzak konuların kullanılması tutum değişiminin sınıfta daha etkili olmasını sağlamaktadır.
- Sınıf ortamında tutum objesi hakkında bireye bilgi veren konu alanında uzman ya da tarafsız olan bir bilim adamı ya da eğitimci vardır. Bu nedenle de verilen bilgi

daha inandır ve güvenilirdir. Dolayısıyla tutum değişimi de daha kolay gerçekleşecektir.

Göröldüğü gibi Görsel Sanatlar dersine ilişkin tutumların belirlenmesinde, derse yönelik gerekli bilgileri veren öğretmenin, Görsel Sanatlar dersine ilişkin tutumu oluşturulacak ya da değiştirilecek olan öğrencilerin ve derse yönelik bilgilerin öğrenciye nasıl aktarıldığının yanında, bunların yaşandığı fiziksel ortamın da önemi tartışılmaz bir gerçektir. Bu doğrultuda sosyoekonomik ve sosyokültürel açıdan birbirinden oldukça farklı iki ortam olan köy ve kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin Görsel Sanatlar dersine ilişkin tutumları ve bu tutumlar arasında nasıl bir ilişki olduğunun belirlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle köy ve kent yapısı ile köy ve kent okullarındaki mevcut eğitim düzeyine ilişkin gerekli bilgilerin verilmesi araştırmanın amacı bakımından uygun görölmektedir.

2.3. KÖY- KENT YAPISI VE EğİTİM

Küçük bir köy okulunu düşündüğümüzde, bir oda, küçük bir soba ve tek bir öğretmen tarafından yürütölen ve bütün sınıflarda okutulan aynı ders kitapları şeklinde bir göröntü hafızamızda canlanır. Bu köy okulları çok fazla olmamasına karşın günümüzde hala varlığını sürdürmektedir. Köy okullarının tarihine baktığımızda ise, 1930 yıllarında köy öğrencilerinin İlköğretim I. kademededen sonra köylerde ortaokul olmaması ya da hayatta kalma mücadeleleri nedeniyle okula devam edemedikleri gerçeğiyle karşılaşırız. Köy çocukları özellikle ev ortamında ev işlerine yardım eden, çiftçilik ya da tarım gibi faaliyetlere bire bir katılan ve küçük kardeşlerinin büyümesine yardımcı olan bir aile ferdi olarak iş gücüne küçük yaşlardan itibaren katılmaya başlar. Ayrıca bu dönemde köylerin, kentteki eğitim kurumlarına uzaklığı,” köy öğrencilerinin çoğu için, bu eğitim kurumlarını gezmek bile uzak bir yolculuktur” sonucunu ortaya koymaktadır (Lawless, 2009: 1).

1950’ den sonra ise, okulların köy öğrencilerinin evlerine daha yakın inşa edilmeye başlaması ve bu okullarda taşımacılığın yaygınlaşması nedeniyle, köylerde modern eğitimsel yerler gelişmeye başlamıştır. Ancak köy okulları gelişmiş akademik başarı ve programlara sahip olsa da teknolojik erişim ve nitelikli öğretmen bakımından hala kent okullarına göre bazı sıkıntılar yaşamaktadır. Bu durum, bir okulun bulunduğu yerleşim

yerinin öğrencilerin öğrenme fırsatlarını yükseltebileceği gibi, aynı zamanda onların öğrenme fırsatlarına engel olabileceği gerçeğiyle yüzleştirmektedir (Lawless, 2009: 1-2).

Köy okullarında öğrenim gören öğrencilerin kent okullarında öğrenim gören öğrencilere göre, yaşadıkları yerleşim yeri ve yaşam biçimleri doğrultusunda Görsel sanatlar dersine ilişkin tutum ve davranışlarında farklılık olması da kaçınılmazdır. Bu konuda, Everett M. Rogers “köylülük alt kültüründe on unsur” başlığı altında köylerde yaşayan insanların tutum ve davranış özelliklerini şu şekilde sıralamıştır (Rogers 1969’ dan aktaran: Yurttaş ve diğerleri, 2007: 22):

- Birbirleri ile olan kişiler arası ilişkilerinde güvensizlik,
- Yeniliklere açık olmama,
- Kadercilik, ailecilik ve yörecilik,
- Düşük beklenti düzeyi,
- Gelecek için fedakârlıktan kaçınma,
- Sınırlı zaman perspektifi,
- Hükümet otoritesine bağlılık,
- Düşük empati düzeyi.

Ancak Rogers tarafından ileri sürülen “kişiler arası ilişkilerde güvensizlik” görüşü bazı sosyologlar tarafından benimsenmemektedir. “Onlara göre böyle bir tutum köylülük alt kültüründe kural değil bir istisnadır”. Köylerde var olan düşük beklenti düzeyi ise, rekabet edebilecekleri, varlıklı komşu faktörünün olmamasından ve imkân düzeylerinin eşit olmasından kaynaklanmaktadır. Bu durum beklenti düzeyi düşük olan köy insanların hayal kırıklığına uğramalarını, mutsuz ya da kötümser olmalarını da önlemektedir (Yurttaş ve diğerleri, 2007: 23). Kentlerde ise durum bunun aksinedir. Kentlerde beklenti düzeyi ile imkân düzeyi arasındaki ilişki öğrenim gören öğrencileri de bir rekabet ortamına sürüklemektedir. Özellikle gelecekte bir meslek edinmeye yönelik bilinç ve kaygı, öğrenciler üzerinde baskı oluşturmakta ve yaşanan olumsuzluklar kent okulu öğrencilerinin köy okulu öğrencilerine göre daha fazla hayal kırıklığı yaşamalarına sebep olmakta, ancak başarı seviyesini de köy öğrencilerine göre arttırmaktadır.

Köy ve kent faktörüne bağlı olarak ortaya çıkan imkân ve beklenti düzeyleri öğrencilerin Görsel Sanatlar dersine ilişkin tutumlarını da etkilemektedir. Bu durum

öğrencilerin yaptığı resimlere, içinde buldukları ortamın getirdiği psikolojik süreçleri yansıtmalarına neden olmaktadır. Buna göre, köy okulu öğrencilerinin yaptıkları resimlere daha samimi ve mutlu bir perspektiften bakmalarına karşın, kent okulu öğrencilerinin ise, sosyal çevrelerinde gelişen olaylar ve durumlar çerçevesinde bakmaları beklenebilir.

Köylerde şehirdekinin aksine öğrencilerin doğal çevre ile bire bir ilişki içinde olma imkânı da vardır. Tarlayı sürerken toprakla, balık avlarken su ile, kırlarda oynayan bir çocuk çiçeklerle sürekli temas halindedir. “Köylerde tabiat güçlerinin hâkimiyeti büyük bir tevekkül ile kabul edilir”. Şehirde ise, öğrencilerin doğa ile bire bir ilişki ya da temas halinde olabileceği ortamlar sınırlıdır. “Çiçek saksıda su bardakta tanınır” (Yurttaş ve diğerleri, 2007: 22). Bu durum köy okulu öğrencileri açısından bir avantajken kent okulu öğrencileri açısından bir dezavantajdır. Köy okulu öğrencisi bir nehrin akışını ya da bir çiçeğin büyüme evresini kendi şartları içinde bire bir görerek zihninde kolayca canlandırabilir ve bu durum hayal dünyasının gelişimine katkı sağlar. Ancak bir kent okulu öğrencisi, bir köy okulu öğrencisi kadar şanslı değildir. Bir manzara ya da tabiat olayını zihinlerinde canlandırmak için farklı kaynaklara ya da bakış açılarına ihtiyaç duyabilirler.

2.4. İlgili Yayın ve Araştırmalar

Araştırmada, köy ve kent gibi sosyoekonomik ve sosyokültürel açıdan birbirinden oldukça farklı iki ortamda öğrenim gören öğrencilerin, Görsel Sanatlar dersine ilişkin tutumları arasındaki farklılıkların belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla yapılan literatür taramasında ulaşılabilen kaynaklar çerçevesinde, yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda köy ve kent yapısı arasındaki farklılıkların neler olduğu ve köy ve kent bölgelerinde öğrencilere sunulan sanat eğitimi kapsamındaki fırsatların belirlenmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu konuda yurt dışında ve yurt içinde yapılan çalışmalar araştırma kapsamına giren köy ve kent değişkenleri açısından ulaşılabilen literatür kapsamında araştırılmaya çalışılmıştır.

2.4.1. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Lawless (2009), köy ve kent okullarında öğrenim gören öğrencilere eşit nitelikte bir eğitim sağlanıp sağlanmadığını saptamak amacıyla yaptığı çalışmada, köy ve kent

ortaokullarında öğrenim görenlerin avantajlarını ve dezavantajlarını araştırmıştır. Araştırmada kent okulu öğrencilerinin yerleşim yeri bakımından birçok açıdan “fırsatların kalbinde” yer aldıklarını belirtmiştir. Ona göre, kent okulu öğrencileri sanat gösterilerine kolaylıkla katılabilir, dünya standartlarında bir kütüphaneye gidebilir, bir sanat ya da tarih müzesini inceleyebilirler. Aynı zamanda yerel üniversitelerce zenginleştirilmiş sanat kurslarına katılarak sanat alanında kendilerini geliştirme fırsatı bulabilirler. Ayrıca çalışmada köy okullarının en büyük avantajlarından biri sınıf mevcudunun az olması şeklinde ifade edilmiştir. Bu durumun öğretmenlerin sınıfı daha iyi yönetebilmesi, öğrencilerle tek tek ilgilenebilmesi ve zorluk çeken öğrencilere yardım edebilmesi için önemli bir avantaj olduğunu ve bu durumun yüksek öğrenci başarısı ile sonuçlandığını belirtmiştir.

Preston (2006)’ a göre, köy okullarında sınıf mevcudunun düşük olması bireyselleştirilmiş eğitimin gerçekleştirilebilmesi için önemli bir avantajdır. Sınıf mevcudunun düşük olduğu sınıflarda kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin, öğrenci merkezli olması ve öğrencilerin işbirlikli öğrenmesine fırsat vermesi daha muhtemeldir. Bu durum, öğretmenin müfredatta yer alan kavramlarla farklı konuları birbirleriyle ilişkilendirebilmesine de yardımcı olmaktadır. Köy okullarında sınıf mevcudunun düşük olması öğretmenin öğrenci ile daha fazla ilgilenecek, öğrencinin yetenek ve ihtiyaçlarının farkında olmasını ve öğrenciyi konuya daha fazla motive edebilmesini sağlamaktadır. (Collins, 1999; Newton, 1993; Stephens & Bhaerman, 1992; Sullivan, 2000; Warick, 2006; Kearney, 1994 ve Newton, 1993’ ten aktaran: Preston, 2006).

Clark ve Zimmerman (1991), kırsal okullar için toplum temelli bir eğitim programı kapsamında yaptığı çalışmada, köy okulu öğrencilerinin özel ihtiyaçları için tasarlanmış eğitimsel programlara ihtiyaçları olduğunu ve bu nedenle köy okulu öğrencilerinin risk altında olduklarını dile getirmiştir. Bu bağlamda çalışmada kent okullarına sağlanan hizmetlerin ve uygulanan programların aynısının köy okulları için de sağlanmasının zor olduğu dile getirilmiştir. Onlara göre, köy okulu öğrencileri, bir takım yerel kaynaklara ya da doğal güzelliklere sahiptir ancak kentlerde bulunan büyük sanat galerileri, büyük müzeler ve kütüphaneler, canlı tiyatro, konser salonları gibi kaynaklara büyük nüfus merkezlerine olan uzaklık nedeniyle ulaşimleri sınırlıdır.

Moore, Baum ve Glasgow (1984) ile Peterson (1978) tarafından yapılan diğer çalışmalara göre, köy ve kent okulu öğrencileri arasında yaşadıkları özelemlerle ilgili olarak belirgin farklılıklar vardır ve bu farklılıklar eğitimsel ve mesleki özelemlerle ilgilidir. Kent okullarında öğrenim gören öğrenciler, köy okullarında öğrenim gören öğrencilere göre, kendi mesleki ve eğitimsel gelecekleri hakkında daha büyük düşünmektedirler. (Moore, Baum ve Glasgow, 1984 ile Peterson, 1978’ den aktaran: McCracken ve Barcinas 1991: 30). McCracken ve Barcinas (1991), köy ve kent okulu öğrencileri arasındaki farklılıkları araştırdıkları çalışmalarında, öğrencilerin mesleki ve eğitimsel anlamda özelemlerinin olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Yapılan çalışmada kentteki öğrencilerin %84’ ünün, köydeki öğrencilerin ise %74’ ünün liseden sonra eğitimlerini ilerletmeyi planladıkları ile ilgili sonuçlar yer almaktadır. Buna göre, köydeki öğrencilerin liseden sonra eğitimlerine, tarım, eğitim ve sağlık bilimleri gibi alanlarda, kent okulu öğrencilerinin ise, sanat, bilim, sosyal bilimler ve ticaret gibi alanlarda devam etmek istedikleri yönünde sonuçlara ulaşmıştır. Ayrıca köydeki öğrencilerin teknik enstitülere gitme olasılıklarının, kentteki öğrencilere göre daha fazla olduğu ile ilgili bilgiler de yer almaktadır. (McCracken ve Barcinas, 1991: 33).

Iwai (2003), “Sanat eğitiminin çocukların yaşamına katkısı” konulu çalışmasında sanatın öğrencilerin estetik gelişimine, sosyoduygusal ve sosyokültürel gelişimlerine, bilişsel gelişimlerine ve akademik başarılarına katkı sağladığını dile getirmiştir. Özellikle iki farklı şehirde, 4, 5 ve 6. sınıfta öğrenim gören ekonomik durumu düşük ailelerin çocuklarına, alternatif sanat programları kapsamında çeşitli sanatsal aktiviteler uygulamış ve bir tutum ölçeği ile çocukların tutumlarında meydana gelen değişiklikleri araştırmıştır. Sanatın çocuklara uygulanacak sanatsal aktiviteler yardımıyla, çocukların kendilerini ifade etme, güven duygularının gelişimi, kendilerini ve diğer insanları kabul etme gibi en iyi tutumları sergilediklerini ortaya koyan çalışma, sanatın bireyin gelişimine sağladığı katkıları ortaya koymuştur.

Kohn araştırmasında farklı toplumsal sınıflardaki ailelerin mesleki koşullarının anne, baba ve çocuk arasındaki ilişkileri etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Ona göre orta sınıf mesleklerdeki ailelerde kendini yöneltme derecesinin yüksek olması nedeniyle çocuklarının merak, kendini denetleme gibi niteliklerini teşvik ettikleri görülmüştür. İşçi sınıfına dâhil aileler ise, daha çok dürüstlük, itaat ve tertiplilik gibi özellikleri

vurgulamaktadırlar. Çünkü bu ailelerin yaşam koşulları bu durumu gerektirmektedir. Şemin ise, 2300 öğrenci üzerinde yaptığı bir araştırmada, İlköğretim okullarında başarısızlığa neden olabilecek etmenler üzerinde durmuştur. Elde ettiği bulgulara göre, ekonomik durumu iyi olmayan ailelerin çocukları daha fazla başarısızlık göstermektedir (Tezcan, 1997: 151).

2.4.2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Çam ve diğerleri (2009), drama yönteminin Fen ve Teknoloji dersi kan, kanın yapısı ve kan grupları konusundaki etkinliğini, akademik başarı ve derse karşı ilgi açısından, merkez ve köy ilköğretim okulu karşılaştırmasıyla ortaya koymayı amaçlayan tez çalışmasında, akademik başarı açısından köy okulları lehine anlamlı bir fark bulmuştur. Ayrıca öğrenci görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda her iki okulda da derse olan ilginin arttığı, fakat köy okulundaki öğrencilerin drama yönteminden çok daha fazla etkilendikleri ve yöntemi daha fazla sevdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada bu farkın ortaya çıkmasının sebebi ise, şehirde yaşayan öğrencilerin daha fazla uyarıcıya maruz kalması sonucu drama yöntemine karşı ilgilerinin asgari düzeyde kalması olarak açıklanmıştır. İl merkezindeki öğrencilerin OKS sınavı nedeniyle özel dershaneye gidiyor ve özel ders alıyor olmalarından dolayı yöntemi oyun olarak algılamaları da yöntemin etkinliğini azalttığı ile ilgili sonuçlar yer almaktadır. Ayrıca öğrencilerin öğretmen merkezli yaklaşımlara alışkın olmaları da olumsuz bir neden olarak belirtilmiştir.

Dağdeviren (2009), köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunları araştırdığı tez çalışmasında öğrencilerden kaynaklanan sorunları önem derecesine göre sıralamıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre, önem derecesine göre öğrencinin okula ve derse karşı ilgisizliği, ailenin ilgisizliği, hazır bulunuşluk düzeylerinin yetersiz oluşu, ders çalışmama ya da ödev yapmama, dikkat ve motivasyon eksikliği, belirli bir hedeflerinin olmayışı, araç gereç eksikliği ve çevresel imkanların kısıtlı oluşu gibi faktörler nedeniyle öğretmenlerin bir takım sorunlar yaşadığı belirtilmiştir.

Özpınar ve Sarpkaya (2010), günümüz koşullarında köylerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunları araştırdıkları makalelerinde, örneklem dâhilindeki

482 sınıf öğretmenine 5' li Likert tipi bir ölçek uygulayarak yaşadıkları sorunların sıklık derecesini saptamaya çalışmışlardır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin en fazla karşılaştıkları sorunlar “tiyatro, sinema gibi kültürel faaliyetlerden yoksun kalınması” ve “deney, uygulama ve araştırma yaparken malzemelere ulaşmada sorun yaşanması” şeklinde ifade edilmiştir.

Emir (2009) “Köy İlköğretim okullarında sanat eğitimi uygulamaları” konulu tez çalışmasında köy ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin içinde bulunmaları gereken sanatsal gelişim evresinin özelliklerini taşıyıp taşımadığını incelemiştir. Bu doğrultuda öğrencilere “ben kimim” konulu bir resim çalışması yaptırarak öğrencilerin sanatsal gelişim evrelerinin özelliklerini ne derece yansıttığını belirlemeye çalışmıştır. Konu seçiminin öğrencilere bırakıldığı resim çalışmalarından elde edilen bilgilerle öğrencilerin içinde buldukları gerçekçilik döneminin özelliklerine sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca 5. sınıf öğrencilerine, “Sanatsal gelişim evrelerinden gerçekçilik dönemi özellikleri ve sanat eğitimini etkileyen faktörler” konulu 9 sorudan oluşan bir anket uygulamıştır. Anket sonuçlarına göre, köy okulu öğrencilerinin yaşadıkları imkânsızlıklara rağmen Görsel Sanatlar dersine karşı olumlu bir tutum sergiledikleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Tan (2006), İlköğretim II. kademe öğrencilerinin Resim- iş dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkileri araştırdığı tez çalışmasında Görsel Sanatlar dersine yönelik tutum ile ekonomik düzey arasında anlamlı bir ilişkiye rastlamamıştır. Öte yandan okullara, cinsiyete, sınıf düzeyine, okulöncesi eğitim durumuna, anne baba birliktelik durumuna, annenin ve babanın öğrenim durumuna, sınıf mevcuduna, öğretmen cinsiyetine ve öğretmene yönelik algıya göre farkın anlamlı olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Tutum ve akademik başarı ilişkisi açısından Görsel Sanatlar dersi karne notu düşük olan öğrencilerin tutum puan ortalamasının da düşük, notu yüksek olanların tutum puan ortalamasının da yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Tan çalışmasında, öğrencilerin Görsel Sanatlar dersine yönelik olumlu bir tutum sergilediğini belirtmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Nicel ve nitel araştırma yaklaşımları doğrultusunda gerçekleştirilen çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma genel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Bunun nedeni var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimleyerek, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarabilmektir (Çepni, 2007: 34; Karasar, 2009: 77). Ayrıca genel tarama modelleri, herhangi bir evren hakkında genel bir yargıya varabilmek amacıyla evrenin tamamı ya da evrenden alınacak bir örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Bu doğrultuda araştırmanın alt problemlerine çözüm arayabilmek için, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama ve karşılaştırmalı modellere özgü tekniklerden yararlanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki değişimin, derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir. İlişkisel tarama modeline göre yapılacak bir çalışmada ilişkiler karşılaştırma yolu ile elde edilebilir (Karasar, 2009: 77-79- 81).

Bu çalışmada köy ve kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin Görsel Sanatlar dersine ilişkin tutumlarını belirleyebilmek için genel tarama modeli, bu tutumların belirli değişkenlere göre arasındaki ilişkiyi sorgulamak için ilişkisel tarama modeli, öğrenci tutumlarının yer (köy- kent), cinsiyet, sınıf düzeyi gibi değişkenlerle arasındaki ilişkinin sorgulanmasıyla ortaya çıkan bulguların, birbirleriyle ne düzeyde ilişkili olduğunu incelemek ve var olan iki durum arasında karşılaştırma yapmak amacıyla da karşılaştırmalı tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Trabzon ili merkezinde ve ilçe köylerinde yer alan ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve gündüz öğrenim gören İlköğretim Okullarının 6, 7 ve 8. sınıflarında okuyan öğrencileri ve bu okullarda görev yapan Görsel Sanatlar dersi öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise, üçü köy, üçü de kent olmak üzere rastlantısal örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olan, Trabzon (Merkez) genelindeki, Cudibey İlköğretim Okulu, Mimar Sinan İlköğretim Okulu ve Bener Cordan İlköğretim Okulu ile Trabzon ilçelerine bağlı Of / Serince köyü (Serince İlköğretim okulu), Of / Fındıkoba köyü (İhsan Karadeniz İlköğretim okulu) ve Akçaabat / Acısu köyü (Acısu İlköğretim Okulu) olmak üzere toplam 6 İlköğretim okulu ve bu okullarda görev yapan 6 Görsel Sanatlar dersi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin ve öğretmenlerin örnekleme göre dağılımı Tablo 1’ de gösterilmektedir.

Tablo 1: Araştırmanın Örneklemi

Yer	Okul	Sınıf Düzeyi	Öğrenci Sayısı	Kız	Erkek	Öğretmen Sayısı
Köy	Acısu İÖO	6. sınıf	14	10	4	1
		7. sınıf	20	13	7	
		8. sınıf	14	7	7	
	İhsan Karadeniz İÖO	6. sınıf	38	23	15	1
		7. sınıf	32	13	19	
		8. sınıf	35	17	18	
	Serince İÖO	6. sınıf	21	1	20	1
		7. sınıf	26	4	22	
		8. sınıf	8	2	6	
Toplam			208	90	118	3
Kent	Bener Cordan İÖO	6. sınıf	26	10	16	1
		7. sınıf	24	10	14	
		8. sınıf	24	17	7	
	Cudibey İÖO	6. sınıf	22	11	11	1
		7. sınıf	28	10	18	
		8. sınıf	29	10	19	
	Mimar Sinan İÖO	6. sınıf	24	13	11	1
		7. sınıf	25	15	10	
		8. sınıf	26	12	14	
Toplam			228	108	120	3

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Veriler, köy ve kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin, Görsel Sanatlar dersine ilişkin tutumlarını belirlemek ve ortaya çıkan bulgular arasında karşılaştırma yapmak amacıyla, öğrencilere yönelik bir Görsel Sanatlar dersi tutum ölçeği hazırlanarak ve ilgili okullarda görev yapan Görsel Sanatlar dersi öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak oluşturulmuştur. Tutum ölçeği ve görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

3.3.1. Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeği

Köy ve kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin Görsel Sanatlar dersine ilişkin tutumlarının belirlenmesi amacı ile araştırmacı tarafından iki bölümden oluşan bir tutum ölçeği geliştirilmiş ve örneklem dâhilindeki 436 kişiye uygulanmıştır. Ölçeğin birinci bölümünde öğrencinin yaşadığı yer, cinsiyeti ve sınıf düzeyi değişkenlerine yönelik demografik bilgileri yer almaktadır. İkinci bölüm ise; Görsel Sanatlar dersine yönelik tutum ölçeğinden oluşmaktadır.

Görsel Sanatlar dersi tutum ölçeği hazırlanırken şu aşamalar izlenmiştir (Bindak, 2005; Bozdoğan ve Öztürk, 2008: 69; Büyüköztürk, 2007: 167-168-170-171; Çetin, 2006; Ekici, 2002; Kalaycı, 2008: 321- 322; Karagöz ve Kösterelioğlu, 2008; Karasar, 2009: 141-142-151-152; Özdamar, 1999: 522; Tavşancıl, 2006: 150-151-152-153):

- **Geçerlik**
 - **Kapsam Geçerliği**
 - Tutum Maddelerini Oluşturma Aşaması,
 - Uzman Görüşüne Başvurma Aşaması,
 - Ön Deneme Aşaması
 - **Yapı Geçerliği**
 - **Madde Analizi**
 - Alt-Üst Grup Ortalamaları Farkına Dayalı Madde Analizi
 - Madde-Toplam Puan Korelasyonu

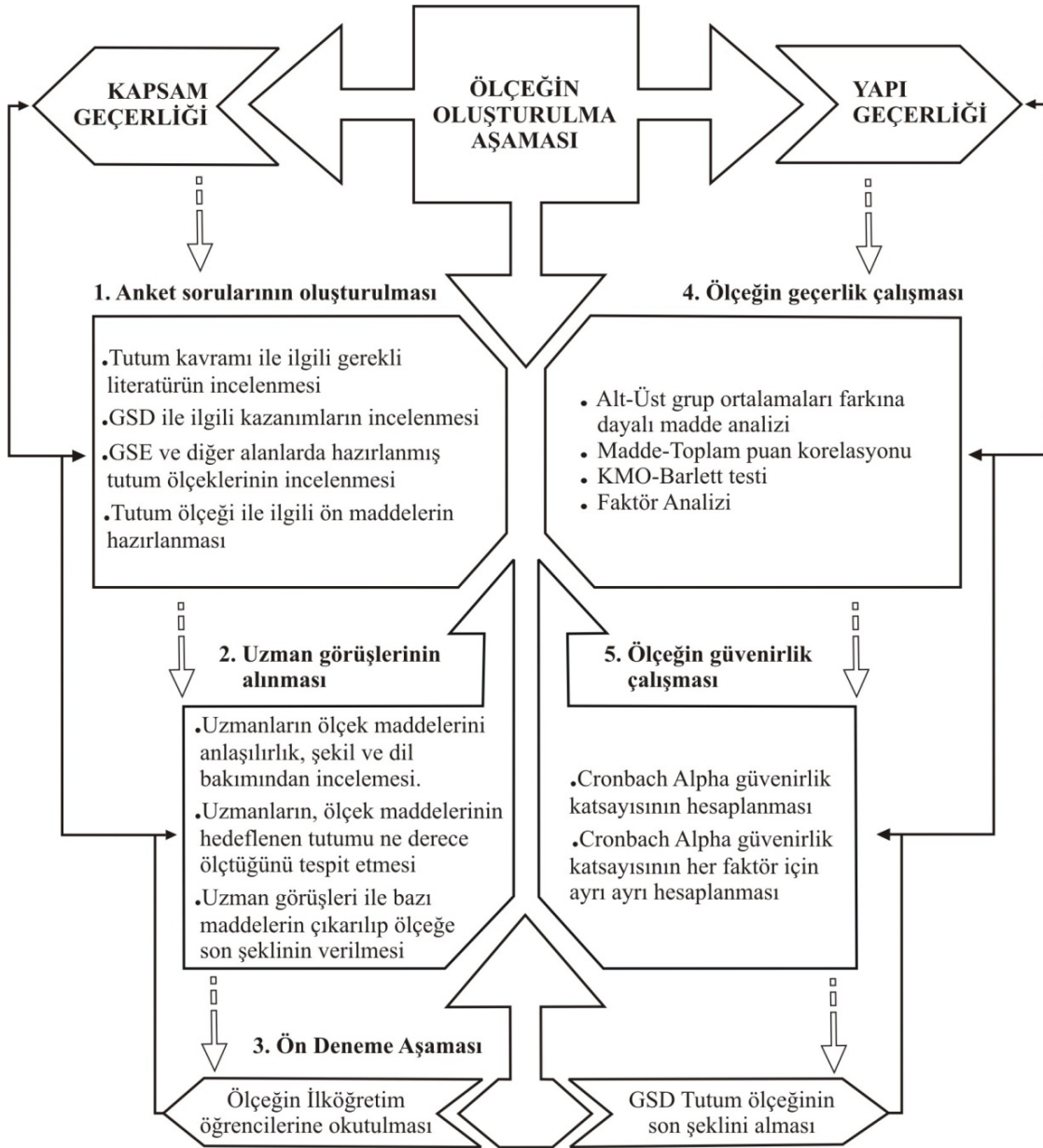
• Faktör Analizi

- Barlett Testi (Barlett Test Of Sphericity)
- Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği Ölçütü

• Güvenirlik

Yararlanılan kaynaklar doğrultusunda geliştirilen Görsel Sanatlar dersi tutum ölçeği hazırlanırken izlenen aşamalar, şekil 3' te özetlenmiştir.

Şekil 3: Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeğinin Geliştirilme Aşamaları



3.3.1.1. Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeğinin Geçerliği İle İlgili Çalışmalar

Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeğinin (GSDTÖ) geçerliği, kapsam ve yapı geçerliği olmak üzere iki şekilde incelenmiştir. Öncelikle tutum ölçeğini oluşturan maddelerin, ölçülmek istenen davranışı ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığını belirlemek amacıyla kapsam geçerliğine bakılmıştır (Büyüköztürk, 2007: 167). Tutum ölçeğinde yer alan maddeler kapsam geçerliği doğrultusunda, uzmanlar tarafından şekil, dil ve tutumu yansıtan ifadeler olması bakımından incelenmiştir. Tutum ölçeğinde yer alan ifadelerin soyut bir kavramı ne derece doğru ölçebildiği ise, yapı geçerliği incelenerek tespit edilmiştir (Büyüköztürk, 2007: 168). Bu amaçla ölçekte yer alan ifadeler, önce madde analizine sonrada faktör analizine tabi tutularak istatistiksel olarak analiz edilmiştir.

3.3.1.1.1. Kapsam Geçerliği: Kapsam geçerliğinde test maddelerinin ölçülmek istenen davranışı ne derece yansıttığı sorusunun cevabı aranır (Büyüköztürk, 2007: 168). Bu amaçla ölçeğin kapsam geçerliğini belirlemek için önce tutum kavramı ile ilgili gerekli maddeler oluşturulmuş ve hazırlanan bu maddeler şekil, dil ve tutumu yansıtacak maddeler olması bakımından uzmanların görüşüne sunulmuştur. Tutum ölçeğinde yer alan maddeler uzman görüşü ile desteklendikten sonra, köy ve kent okullarında öğrenim gören öğrencilere okutularak ölçeğin kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır.

3.3.1.1.1.1. Tutum Maddelerini Oluşturma Aşaması: Görsel Sanatlar dersi tutum ölçeği hazırlanmadan önce bir çok kaynaktan tutum kavramı ile ilgili gerekli bilgiler toplanarak, bir literatür incelemesi yapılmıştır. Ayrıca Görsel Sanatlar dersi ile ilgili kazanımlar, Görsel Sanatlar Eğitimi ve diğer alanlarda daha önceden hazırlanmış tutum ölçekleri incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda tutumu oluşturan temel öğelerin bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere 3 kategoride toplandığı tespit edilmiş (Rosenberg & Hovland, 1960' tan aktaran: Petty, 1995: 196) ve bu doğrultuda 3 kategoriyi de içine alan tutum maddeleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda yapılan incelemeler sonucu bilişsel, duygusal ve davranışsal alanda yargısal ifadeleri içeren olumlu ve olumsuz 72 tutum maddesi oluşturulmuştur. Bu maddeler araştırmacı tarafından yeniden düzenlenerek 68 soruya indirgenmiştir.

Tutum maddelerinin belirlenmesi aşamasında öncelikle tutum kavramını ölçmeye yönelik kullanılan “veri türleri” ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Karasar (2009: 132)’ a göre, “Olgusal” ve “Yargısal” olmak üzere iki tür veri vardır. Olgusal veriler kişiye özgü olmayan, herkes tarafından kabul edilen, gerçek yani olgusal durumları içerir. Ancak olgusal durumları içeren ifadelere, gerçek bir durumu yansıttığı için, davranışları birbirlerinden tamamen farklı olan bireyler bile aynı cevabı verebilir. Dolayısıyla bireyin, olgusal bir ifadeye verdiği tepki onun gerçek tutumunu yansıtmaz. Bu durumda özellikle tutum kavramının araştırıldığı ölçeklerde kaynağın (öğrencilerin) psikolojik ve sosyolojik özelliklerini belirleyebilmek için, olgusal yani gerçek durumları ortaya koyan ifadeler yerine, arzu edilen ve edilmeyen davranışları gösteren “yargısal ifadeler” kullanılır (Karasar, 2009: 133; Tavşancıl, 2006: 143).

Yapılan araştırmada öğrencilerin Görsel Sanatlar dersine ilişkin tutumları yargısal veriler yoluyla elde edilmiş ve olgusal ifadelere yer verilmemiştir. Yargısal ifadeler kişiye özgü oldukları için öznel ve ayrıca araştırmacının yorumunu gerektirir. Yargısal veriler yoluyla yapılan ölçümler ise, yargısal ölçmeler olarak adlandırılır (Karasar, 2009: 133). Yargısal ölçmeler yoluyla hazırlanan tutum ölçeklerinde “deneklerin ön plana alındığı bir yaklaşım kullanılacaksa, likert ölçekleme yöntemi bu yaklaşımın tipik bir örneğini oluşturur” (Tavşancıl, 2006: 111). Bu araştırmada öğrencilerin Görsel Sanatlar dersine ilişkin tutumlarını belirleyebilmek için Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Likert tipi ölçek, deneklerin ön plana alındığı bir yaklaşım olmasının yanında “tutumun ölçülebilir boyutlarından hem yönünü hem de derecesini hesaplayabilme kolaylığı sağlaması” bakımından da araştırma için önemli görülmektedir (Tavşancıl, 2006: 111).

Ölçekleme yöntemi “Likert ölçekleme yöntemi” olarak belirlendikten sonra deneklerin hazırlanan maddelere nasıl tepki vereceklerini de ortaya koyabilmek için “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, ve “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneklerinden oluşan 5’li sıralamalı bir ölçek kullanılmıştır. “Ölçekteki orta noktadaki “kararsızlık” ile hiç cevap vermemeye yol açabilecek “fikrim yok” tepkileri birbirinden farklıdır. Buradaki orta nokta, pozitif ve negatif yönde tepki tercihlerinde hissedilen güçlüğü ya da gerçek anlamda “orta yol” tercihini temsil etmektedir” (Karasar, 2009: 133).

Deneklerin ölçekte yer alan olumlu tutum maddelerine verdikleri cevaplar kesinlikle katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2), kesinlikle katılmıyorum (1) olacak şekilde 5’den 1’e doğru, olumsuz tutum maddelerine verdikleri cevaplar ise; tam tersi olarak 1’den 5’e doğru olacak şekilde puanlandırılmıştır.

3.3.1.1.1.2. Uzman Görüşüne Başvurma Aşaması: 68 maddeden oluşan ölçek 2 program geliştirme uzmanı, 2 eğitim bilimleri uzmanı, 10 sanat eğitimcisi olmak üzere toplam 14 kişi tarafından incelenmiştir. Ölçekte kullanılan maddeler uzmanlar tarafından, birbirine benzerlik, anlaşılabilirlik ve tutumu yansıtan ifadeler olması bakımından değerlendirilmiş ve uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda, bazı maddelerin benzer olarak aynı tutumu ölçtüğü, bazılarının birden çok yargıyı içerdiği ve bazılarının ise ölçmek istenen tutumu ölçmede yetersiz olduğu düşüncesi ile ölçme aracından çıkarılmıştır. Sonuç olarak 68 maddeden oluşan ölçekten bazı soruların çıkarılmasına karar verilmiş ve 40 sorudan oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Bu sorular yeniden düzenlenerek 37 soruda karar kılınmıştır.

3.3.1.1.1.3. Ön Deneme Aşaması: Ön deneme aşamasında, ölçeğin cevaplanabilme süresi ile anlaşılabilirliğinin tespiti için 5’ i köy, 5’ i de kent olmak üzere 10 İlköğretim öğrencisine okutularak hem anlaşılabilirlik düzeyi hem de cevaplama süresi tespit edilmeye çalışılmıştır. Uygulama sonucunda ölçeğin köy ve kent okullarında öğrenim gören öğrenciler için cevaplama süresi 15 dk. olarak tespit edilmiş ve hazırlanan maddelerin anlaşılabilirlik ve içerik bakımından araştırmayı sağlıklı bir şekilde sonuca ulaştırabileceği tespit edilmiştir.

3.3.1.1.2. Yapı Geçerliliği: Yapı geçerliliğini ölçebilmek için madde analizi ve faktör analizi yapılarak elde edilen veriler SPSS Statistics 17.0 paket programında analiz edilmiştir. Madde analizi ve faktör analizinin Likert ölçeğinde kullanılma nedeni, Likert ölçekleme tekniğinin en önemli konusu olan “tek boyutluluk” özelliğini açıklamak içindir. Tek boyutluluk bütün maddelerin aynı tutumu ölçmesi anlamına gelmektedir (Tavşancıl, 2006:148).

3.3.1.1.2.1. Madde Analizi: Öncelikle 37 maddelik Görsel Sanatlar dersi tutum ölçeğinin geçerliliğini belirlemek amacıyla iki tür madde analizi yapılmıştır. Bunlar;

3.3.1.1.2.1.1. *Alt-Üst Grup Ortalamaları Farkına Dayalı Madde Analizi*: Madde analizi kapsamında ölçekte yer alan ifadelerin bireyleri ne derece ayırt ettiğini belirlemek amacı ile alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı t testi yapılır. Alt-üst grup ortalamaları oluşturulurken bireylerin ölçeğe verdikleri cevaplardan elde edilen tutum puanları yüksekten düşüğe doğru sıralanır. Ölçeğe cevap veren bireylerin sayısı 3' e bölünerek üst ve alt grup oluşturulur. Bir başka ifadeyle sıranın üst tarafından % 27 ayrılarak üst grup, alt taraftan % 27 ayrılarak alt grup olmak üzere iki ayrı grup elde edilir (Tavşancıl, 2006: 150). GSDTÖ madde analizi kapsamında alt-üst grup oluşturulurken yukarıda belirtilen ilkeler temel alınmıştır. Bu doğrultuda yapılan madde analizi sonucunda alt ve üst gruplar tüm anketlerin %27'sini oluşturan 118'er kişiden oluşturulmuştur. Alt- üst grup ortalamaları farkına dayalı olarak yapılan analizde, madde ortalamaları için t-testi sonucunda $p>.05$ olan her hangi bir maddeye rastlanmamıştır. Sonuç itibariyle ölçek analizine 37 madde ile devam edilmiştir. Ölçeğin Alt % 27 ve Üst %27' lik grupların madde ortalamaları için t-testi sonuçları Ek_1' de verilmiştir (Sayfa: 161-162).

3.3.1.1.2.1.2. *Madde-Toplam Korelasyonu*: Ölçekteki 37 maddeden hangilerinin çalıştığını belirlemek amacıyla her bir maddenin ayırt ediciliğine (madde-toplam test korelasyonu) bakılmıştır. Madde-toplam korelasyonu test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır” (Büyüköztürk, 2003: 165). Madde toplam korelasyon değerlerine ilişkin olarak yapılan madde analizi sonucunda ölçekte yer alan tüm maddelerin madde-toplam puan korelasyon değerlerinin 0.144 ile 0.740 arasında değiştiği belirlenmiştir. Madde-toplam puan korelasyonunu yordamada bazı sınır değerlerin ölçüt olarak alındığı bilinmektedir. Madde-toplam korelasyonu katsayıları $r \geq 0,40$ için çok iyi bir madde, $0,30 \leq r \leq 0,39$ için iyi derecede bir madde $0.20 \leq r \leq 0.30$ için düzeltilmesi gereken maddeler ve $r \leq 0,20$ olan maddeler ise ölçeğe alınmaması gereken maddelerdir (Büyüköztürk, 2007: 171). Görsel Sanatlar dersi tutum ölçeği geliştirme çalışmasında madde analizi işleminde bazı soruların ölçekten çıkarılması durumunda, kalan maddelerle ölçmek istenilen öğrenci tutumunu ölçmede güvenilirlik, geçerlik ve açıklanan varyans yüzdesini yükseltebilmek adına çok iyi madde olarak nitelendirilen ve madde-toplam puan korelasyonu 0,40 ve daha yüksek olan maddeler ölçeğe alınmıştır. Sonuç olarak, 0,40 değerinin altında kalan ($r < 0.40$) 3, 5, 6, 9, 10, 11, 13, 14, 20 ve 21. maddeler ölçekten çıkarılarak ölçek analizine kalan 27 soru ile devam edilmiştir.

37 maddeden oluşan Görsel Sanatlar dersi tutum ölçeğinin madde-toplam korelasyon değerlerine ilişkin bilgiler Ek_2 de sunulmuştur (Sayfa: 163). Ölçeğin orjinaline ilişkin madde toplam korelasyon değerleri ise, Tablo 4' de sunulmuştur (sayfa: 67).

3.3.1.1.2.2. *Faktör Analizi*: “Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir”. Değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör bulmaya yönelik olarak yapılan işlem sürecinde açımlayıcı faktör analizi kullanılarak GSD’ ne yönelik tutum ölçeği faktörlere ayrılmıştır (Büyüköztürk, 2007: 123). Verilerin, faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Testi ile incelenebilir. KMO’nun (0.50)’ nin üzerinde olması gerekir. Oran ne kadar yüksek olursa veri seti faktör analizi yapmak için o kadar iyidir denilebilir. Aynı şekilde analize devam edilebilmesi için “Korelasyon matrisi birim matristir” sıfır hipotezinin reddedilmesi gerekmektedir. Eğer sıfır hipotezi reddedilirse, veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Kalaycı, 2008: 322). KMO değerleri ve yorumları aşağıdaki gibidir (Sharma, 1996: 116’ dan aktaran: Kalaycı, 2008: 322).

Tablo 2: KMO Örneklem Yeterliliği Ölçütü

KMO Değeri	Yorum
0.90	Mükemmel
0.80	Çok İyi
0.70	İyi
0.60	Orta
0.50	Zayıf
0,50’ nin altı	Kabul Edilemez

Görsel Sanatlar dersine yönelik tutum ölçeğinin faktör analizine yeterliliğini test eden Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı 0.940 olarak bulunmuştur. Sharma (1996)’ ya göre, 0.90’ın üzerindeki değerler mükemmel olarak nitelendirilir (Sharma, 1996: 116’ dan aktaran: Kalaycı, 2008: 322). Dolayısıyla hazırlanan tutum ölçeği mükemmel olarak kabul edilebilir. Barlett Testi sonucu, χ^2 değeri 4884,251 ve $p(\text{sign})= 0.000<.001$ olarak bulunmuş ve sıfır hipotezi reddedilmiştir. Elde edilen bu değerler ışığında verilerin faktör analizinin uygulanabilirliği ve maddeler arasında korelasyon olduğu söylenebilir.

Tablo 3: Ölçeğin KMO Örneklem Ölçüm ve Barlett's Test Sonuçları

Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem			
Ölçüm Değer Yeterliği =	0,940		
Barlett Testi Yaklaşık χ^2 (Ki-Kare) Değeri =	4884,251	sd = 276	p = 0,000*

Faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanmasına ve faktör sayısına karar verirken şu ölçütler dikkate alınır. Özdeğeri 1 ve daha yüksek maddeler önemli faktörler olarak alınır. “Özdeğer; bir faktör tarafından açıklanan toplam varyansı gösterir”. Açıklanan varyans oranının yüksek olması, ilgili yapının iyi ölçüldüğünün bir göstergesidir (Büyüköztürk, 2007: 125; Karagöz ve Kösterelioğlu, 2008: 87). Ayrıca ölçekte yer alan maddelerin o faktörle olan ilişkisini gösteren faktör yük değerinin 0.45 ve daha yüksek olması tercih edilir. Yüksek iki faktör yükü arasındaki farkın ise, en az 0.10 olması önerilmektedir. “Birden çok faktörde yüksek yük değeri veren madde, binişik bir madde olarak tanımlandığı için ölçekten çıkarılması düşünülebilir” (Büyüköztürk, 2007: 125, Tavşancıl, 2006: 50). Bu araştırmada bir maddenin bir faktörde yer alması için yukarıda belirtilen ilkeler temel alınmıştır. Bu doğrultuda 37 maddelik GSDTÖ’ nde ortak varyans değeri düşük olan 15. madde (.376), faktör yük değeri 0,45’ ten düşük olan 27. madde (.431) ve birden fazla faktörde, 0.10’dan daha az bir farkla yer alan 28. madde (.414- .481) ölçekten çıkarılmıştır. Yapılan madde analizi ve faktör analizine bağlı olarak ölçekten çıkarılan maddeler sonucunda, 24 maddeden oluşan bir GSDTÖ elde edilmiş ve ölçekte yer alan 24 maddenin faktör yapısına ilişkin bilgiler Tablo 4’ de sunulmuştur (Sayfa: 67).

GSDTÖ’ nde yer alan maddeler yeniden numaralandırılarak, ölçeğin orijinal hali elde edilmiş ve ölçeğin orijinali Ek_4’ de verilmiştir (Sayfa: 165-166).

Tablo 4: Ölçeğin Faktör Yapısına İlişkin Bilgiler

Maddeler	Madde Toplam Korelasyon	\bar{X}	SS	Faktör1	Faktör2	Faktör3	Faktör4	Faktör5	r^2
Faktör 1									
	r								
M35 (1)	,685	3,90	1,232	,734					,635
M34 (2)	,606	3,44	1,268	,696					,576
M36 (3)	,642	3,40	1,364	,691					,586
M37 (4)	,689	3,48	1,428	,685					,630
M31 (5)	,692	3,50	1,251	,647					,632
M30 (6)	,676	3,61	1,235	,643					,575
M32 (7)	,703	3,28	1,355	,639					,635
M33 (8)	,527	2,91	1,266	,604					,523
M29 (9)	,664	3,78	1,294	,457					,496
Faktör 2									
M16 (10)	,673	3,01	1,480		,757				,726
M18 (11)	,696	2,94	1,350		,678				,695
M19 (12)	,656	2,92	1,393		,670				,660
M17 (13)	,740	3,51	1,408		,655				,698
M8 (14)	,461	3,19	1,503		,646				,454
Faktör 3									
M26 (15)	,528	3,79	1,300			,766			,674
M25 (16)	,482	3,72	1,339			,720			,639
M24 (17)	,659	3,53	1,515			,629			,684
M12 (18)	,577	3,11	1,387			,510			,496
Faktör 4									
M7 (19)	,466	3,59	1,279				,680		,535
M1 (20)	,465	3,72	1,045				,619		,532
M2 (21)	,480	2,99	1,166				,617		,556
M4 (22)	,620	3,25	1,347				,509		,546
Faktör 5									
M22 (23)	,493	4,00	1,116					,806	,739
M23 (24)	,563	3,86	1,097					,769	,726
Açıklanan Toplam Varyans (%61,03)				%19,62	%15,03	%9,84	%9,60	%6,94	

Döndürülmüş temel bileşenler analizi (Varimax Rotated) yapıldığında, öz değeri 1'den büyük olan (9.405, 1.829, 1.350, 1.064 ve 1.001) ölçek maddelerinin 5 faktörde toplandığı ve bu faktörlerin kendi içinde gruplandırılabilirdiği tespit edilmiştir. Bu 5 faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans %61,03'dür. Bu miktar kabul edilebilir olan % 41' in (Kline, 1994: 37' den aktaran; Ekici, 2002: 64) oldukça üstünde yer almaktadır. Dolayısıyla bu durum GSDTÖ' nin 5 faktörlü olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir.

Tablo 4’de görüldüğü gibi Görsel Sanatlar dersi tutum ölçeği beş faktörden oluşmaktadır. Faktörler maddelerin içerikleri dikkate alınarak isimlendirilmeye çalışılmıştır.

İlk faktörde yer alan maddelerin, Görsel Sanatlar dersinin bireye sağladığı kazanımlarla ilgili olduğu dikkate alınarak bu faktöre, “dersin sağladığı kazanımlar” ismi verilmiştir. Ayrıca bu faktörde yer alan maddeler, sosyal, duygusal ve zihinsel olarak Görsel Sanatlar dersinin bireyin yaratıcı ve içgüdüsel duygularını ortaya çıkararak hayata bakış açılarını nasıl yönlendirdiğine, kendilerini sorgulamalarına, ilgi ve değerlerini fark etmelerine yönelik kazançları içermektedir. Toplam varyansın %19,62’sini açıklayan ve 9 maddeden oluşan bu boyuta ait maddelerin faktör yükleri .457 ile .734 arasında değişmektedir. Bu faktördeki maddelere örnek olarak “Görsel Sanatlar dersinin bağımsız düşünme becerisi kazandırdığına inanıyorum”, “Görsel Sanatlar dersinin hayal dünyamı geliştirdiğine inanıyorum” verilebilir.

İkinci faktör ise, bireyin Görsel Sanatlar dersine verdiği önemi ifade eden duygularını içermektedir. Bu nedenle bu faktör “derse verilen önem” olarak adlandırılmıştır. Toplam varyansın %15,03’ünü açıklayan ve 5 maddeden oluşan bu boyuta ait maddelerin faktör yükleri .646 ile .757 arasında değişmektedir. “Görsel Sanatlar dersi en sevdiğim dersler arasındadır”, “Görsel Sanatlar dersinin diğer dersler kadar gerekli olduğunu düşünüyorum” bu faktörde yer alan maddelere örnek olarak gösterilebilir.

Üçüncü faktör ise, bireyin Görsel Sanatlar dersine ilişkin olumsuz düşüncelerini ölçmeye yönelik maddelerden oluşmaktadır. 4 maddeden oluşan bu faktör toplam varyansın %9.84’ünü açıklamakta ve faktör yükleri .510 ile .766 arasında değişmektedir. Bu faktörde yer alan maddelere örnek olarak "Görsel Sanatlar dersinde kullanılan öğretim tekniklerinin sıkıcı olduğunu düşünüyorum.", "Görsel Sanatlar dersi bence boşa vakit harcamaktan başka bir şey değildir." gösterilebilir.

Dördüncü faktör ise, Görsel Sanatlar dersinin içeriğine ilişkin öğrenci tutumlarını ölçmeye yönelik maddelerden oluşmaktadır. 4 maddeden oluşan bu faktör toplam varyansın %9.60’ını açıklamakta ve faktör yükleri .509 ile .680 arasında değişmektedir. " Görsel Sanatlar dersinde yapılan etkinlikleri günlük hayatta karşılaştığım problemlerin

çözümünde kullanıyorum.", "Görsel Sanatlar dersinin diğer derslere olumlu katkısı olduğunu düşünüyorum" bu faktörde yer alan maddelere örnek olarak gösterilebilir.

Son faktör olan “derse yönelik sorumluluk düzeyi” bireyin verilen ödevleri yapmada ve uygulama çalışmalarını tamamlamada ne derece özverili olduğunu açıklamaya yönelik tutumları ölçmektedir. Toplam varyansın %6,94’ünü açıklayan ve 2 maddeden oluşan bu boyuta ait maddelerin faktör yükleri .769 ile .806 arasında değişmektedir. Bu faktördeki maddeler “Görsel Sanatlar dersi için verilen ev ödevlerini düzenli olarak kendim yaparım”, “Görsel Sanatlar dersinde resim çalışmalarımı özenle tamamlarım” şeklinde yer almaktadır.

Ölçeğin faktör yüklerinin yanı sıra, faktörler arasındaki korelasyonlar da incelenmiş ve değerler Tablo 5’ de sunulmuştur.

Tablo 5: GSDTÖ’ nde Yer Alan Alt Faktörlere İlişkin Korelasyon matrisi

	Madde Sayısı	F1	F2	F3	F4	F5
F1	9	1				
F2	5	,688*	1			
F3	4	,529*	,528*	1		
F4	4	,643*	,614*	,410*	1	
F5	2	,418*	,401*	,465*	,307*	1
GSDTÖ	24	,913*	,859*	,722*	,760*	,557*

* p<.001

F1: Kazanım, F2: Önem, F3: Olumsuz Tutum, F4: İçerik, F5: Sorumluluk
GSDTÖ: Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeği

Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeğinin alt boyutlar arası korelasyonları incelendiğinde her bir faktörün birbiri ile pozitif ve anlamlı ilişki gösterdikleri tespit edilmiştir. Korelasyon değerleri en düşük .307, en yüksek .913’tür. Ayrıca Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeğinin alt faktörleri ile olan ilişkisi p<.001 anlam düzeyindedir.

3.3.1.2. Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeğinin Güvenirliği İle İlgili Çalışmalar

Likert tipi beşli derecelendirmenin kullanıldığı bir tutum ölçeğinin güvenirliliği için Cronbach tarafından geliştirilmiş olan alfa(α) katsayısı kullanılır (Tavşancıl, 2006. 152).

Alfa katsayısının değerlendirilmesinde uyulan değerlendirme kriterleri incelendiğinde (Özdamar, 1999: 522);

$0.00 \leq \alpha \leq 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0.40 \leq \alpha \leq 0.60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0.60 \leq \alpha \leq 0.80$ ise oldukça güvenilirirdir.

$0.80 \leq \alpha \leq 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Görsel Sanatlar dersine yönelik hazırlanan tutum ölçeğinin güvenilirliği Cronbach Alpha iç tutarlılık yöntemiyle incelenmiş ve iç tutarlılık katsayısı toplamda .93 olarak bulunmuştur. Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeğinin bütün olarak güvenilirlik analizinin yanı sıra, ölçekte bulunan beş faktörün her biri alt ölçek kabul edilerek bu alt faktörlerinde her birinin güvenilirliği ayrı ayrı hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları “derse yönelik kazanım” alt ölçeği için .90, “derse verilen önem” alt ölçeği için .86, “derse yönelik olumsuz tutumlar” alt ölçeği için .75, “dersin içeriği” alt ölçeği için .67 ve “derse olan ilgi düzeyi” alt ölçeği için .71 olarak bulunmuş ve Tablo 6’ da gösterilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda iç tutarlılık katsayısı toplamda .93 olarak bulunan ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu, alt faktörler incelendiğinde ise 2 alt faktör için yine yüksek derecede, 3 alt faktör için ise oldukça güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Tablo 6: GSDTÖ’ nin Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Sonuçları

Faktörler	Madde sayısı	Cronbach’s Alpha İç Tutarlılık Katsayısı(α)
Faktör 1- Dersin sağladığı kazanımlara yönelik tutumlar	9	,90
Faktör 2- Derse verilen öneme ilişkin tutumlar	5	,86
Faktör 3- Derse yönelik olumsuz tutumlar	4	,75
Faktör 4- Dersin içeriğine yönelik tutumlar	4	,67
Faktör 5- Derse olan sorumluluk düzeyine ilişkin tutumlar	2	,71
GSDTÖ - Toplam	24	,93

Sonuç olarak, geçerliği ve güvenilirliği yapılan ölçme aracının elde edilen bulgulara göre geçerli ve güvenilir bir araç olarak kullanılabilceği tespit edilmiştir.

3.3.2. Görüşme Formu

Görüşme tekniği insanların neyi ve neden düşündüklerini, duygu, tutum ve hislerinin neler olduğunu, davranışlarını yönlendiren faktörleri ortaya çıkarmayı sağlayan bir veri toplama aracıdır (Ekiz, 2003: 61). Yapılan araştırmada öğrencilerin GSD' ne ilişkin tutumlarını ve bu tutumları yönlendiren faktörleri belirleyebilmek ve araştırmaya destek sağlayabilmek amacı ile yarı yapılandırılmış bir görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanarak, örneklem dâhilindeki okullarda görev yapan toplam 6 GSD öğretmenine karşılıklı olarak yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 7' de sunulmuştur.

Tablo 7: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Okul	Katılımcılar	Cinsiyet	Mesleki Deneyim	Mezun Olunan Okul
Kent	A1	E	12 Yıl	KTÜ- Resim-iş Ö.
	A2	E	21 Yıl	GAZİ Ü.- Resim-iş Ö.
	A3	K	22 Yıl	ULUDAĞ Ü. -Resim-iş Ö.
Köy	B1	K	10 Yıl	KTÜ- Resim-iş Ö.
	B2	K	4 Yıl	KTÜ- Resim-iş Ö.
	B3	E	12 Yıl	KTÜ- Resim-iş Ö.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda araştırmacı mülakat sorularını önceden hazırlar. Ancak koşullara bağlı olarak soruları yeniden düzenleme ya da sorular hakkında geniş tartışmalara izin verme, soruların yerini değiştirme gibi esneklikler sağlayarak hazırlanan soruları yeniden düzenleyebilir. Ayrıca mülakatçı gerekli gördüğünde ek sorularla mülakat yapılan bireylerden daha çok bilgi alma imkânına sahiptir. Böylece örneklem dâhilindeki bireylerin konu hakkında duygu, düşünce ve inançlarının neler olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı bir etkileşim sağlanabilir (Çepni: 2007: 107).

3.3.2.1. Görüşme Formunun Hazırlanma Aşaması

Görüşme formu, tutum ölçeği ile ilişkili olarak ve araştırmaya destek sağlaması amacı ile GSD' ne ilişkin öğrenci tutumlarını ortaya çıkarabilecek tarzda soru

maddelerinden oluşturulmuştur. Bu amaçla 11 maddeden oluşan bir görüşme formu hazırlanmış ve uzman görüşüne başvurularak anlaşılabilirlik, içerik ve öğrenci tutumunu yansıtan sorular olması bakımından değerlendirilmiştir. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda görüşme formunda yer alan soruların bazıları birleştirilerek tek bir soru elde edilmiş, bazıları da hedeflenen tutumu ölçmede yetersiz olduğu düşüncesiyle elenmiştir. Sonuç olarak elde edilen 8 soru ile görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formunun orijinali Ek_5' de sunulmuştur (Sayfa: 167-168).

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Bu bölümde GSDTÖ ve öğretmenlerle yapılan mülakatlar için hazırlanan görüşme formuna ilişkin verilerin nasıl elde edildiği ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.4.1. Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeğine İlişkin Verilerin Toplanması

Geliştirilen GSD tutum ölçeği örneklem dâhilindeki okullara, gerekli izin belgesinin alınmasıyla birlikte uygulanmıştır. Okul yönetimi ve ders öğretmenin de izni alınarak, tesadüfî olarak belirlenen sınıflarda, ders saatinin ilk 15 dakikasında sınıfta bulunan öğrencilere tutum ölçeği uygulanmıştır. Uygulama sonunda köy okullarında öğrenim gören öğrencilerin, bir kısmının Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) öğrencisi olması, bir kısmının da okula sürekli devamsızlığı nedeniyle 212 kişiye ulaşılabilmektedir. Ancak ulaşılan bu anketlerin 4 tanesi kişisel bilgilerin eksikliği ve tutum ölçeğindeki maddelerin çoğunlukla boş bırakılması nedeniyle elenerek, 208 anketin araştırmaya dâhil edilmesine karar verilmiştir. Kent okullarında öğrenim gören öğrenciler de ise, yine aynı sebeplerle, elde edilen 240 anketten 228 anketin araştırılmaya dâhil edilmesine karar verilmiştir.

3.4.2. Mülakatlara İlişkin Verilerin Toplanması

Mülakat verileri ise, örneklem dâhilindeki GSD öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucu elde edilmiştir. Örneklemde yer alan okullarda toplamda 7 GSD öğretmeni görev yapmaktadır. Bu öğretmenlerle önceden bir ön görüşme yapılarak konu hakkında bilgi verilmiş ve araştırmaya gönüllü olarak katılıp katılmama durumları sorulmuştur. Bu

öğretmenlerden bir tanesi görüşmeyi kabul etmemiş ve örneklem dâhilindeki okullarda toplamda 6 GSD öğretmeni ile görüşme yapılabilmektedir. Görüşmeler öğretmenlerin uygun olduğu zamanlarda ve kendi belirledikleri gün ve saatte görev yapmakta oldukları okullarda yapılmıştır. Görüşme esnasında ise, öğretmenler yapılan görüşmelerin kaydedilmesini istemedikleri için not tutma yoluna gidilerek, her bir öğretmenin konu hakkındaki görüşleri dikkatli ve özenli bir şekilde araştırmacı tarafından not edilmiştir.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Bu bölümde GSDTÖ ve öğretmenlerle yapılan mülakatlar için hazırlanan görüşme formuna ilişkin verilerin nasıl analiz edildiği ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.5.1. Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Analizi

Yapılan uygulamalar sonucunda elde edilen veriler, köy ve kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin GSD' ne ilişkin tutumlarını tespit etmek ve aradaki farklılıkları ortaya koyabilmek için SPSS 17 programında analiz edilmiştir. Analizlerde, köy ve kentte öğrenim gören öğrencilerin tutumlarını ayrı ayrı tespit edebilmek için, tutum maddelerine “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, ve “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde verdikleri tepkiler puanlandırılmıştır. Bu puanlama aşağıdaki tablo doğrultusunda yapılmıştır.

Tablo 8: Tutum Ölçeği Puan Aralığı

DERECELENDİRME	PUAN	PUAN ARALIĞI
Kesinlikle Katılıyorum	1	1,00-1,79
Katılmıyorum	2	1,80-2,59
Kararsızım	3	2,60-3,39
Katılıyorum	4	3,40-4,19
Kesinlikle Katılıyorum	5	4,20-5,00

Ankette kullanılan 5' li derecelendirmenin puan aralığı ise, ölçeğin alt faktörlerinde yer alan maddelere verilen cevapların aritmetik ortalamalarına göre değerlendirilmiştir. Elde edilen aritmetik ortalamalar Tablo 8' de verilen puan aralıklarına karşılık gelen sayısal ifadeler doğrultusunda derecelendirilmiştir. Tutum ölçeğinde yer alan olumsuz

ifadelerde ise bu puanlamanın tersi kullanılmıştır. Ayrıca aritmetik ortalamanın dışında, verilen cevapların standart sapmaları da hesaplanarak, bu doğrultuda öğrenci tutumları köy ve kent için ayrı ayrı tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilere ait kişisel bilgileri (yer, cinsiyet, sınıf) analiz etmek için karşılaştırma yoluna gidilmiştir. Yapılan araştırma köy ve kent arasındaki farklılıkları ortaya koyabilmeye yönelik olduğu için her bir değişkenin köy ve kente göre karşılaştırılması yapılmış ve bu karşılaştırmaların analizinde ise t testinden yararlanılmıştır.

3.5.2. Mülakatlardan Elde Edilen Verilerin Analizi

Yapılan çalışmada, öğretmenlerle yürütülen yarı yapılandırılmış mülakatlardan elde edilen verilerin analizinde, araştırmanın amacına yönelik olarak “sürekli karşılaştırmalı metot” kullanılmıştır. Sürekli karşılaştırmalı metoda göre yapılan analizlerde araştırmacı, veri içindeki her olayı benzerlik ve farklılıklar açısından diğer olaylarla karşılaştırır. Kavramsal olarak benzer bulunan olaylar üst düzey bir seviyede yorumlanarak bir arada gruplandırılır. Bu tür karşılaştırmalar, araştırmacının bir kategori ya da temayı diğerinden ayırt etmesi ya da özelliklerini belirleyebilmesi için gereklidir (Corbin ve Straus, 2008: 73). Diğer taraftan sürekli karşılaştırmalı metot, verilerin önceden düzenlenmiş kategorilere göre analiz edilmesinden ziyade, elde edilen verilere göre belirli kategorilerin oluşturulmasını amaç edinir. Buna göre, araştırmaya başlamadan önce belirli hipotezlerin oluşturulması söz konusu değildir. Bu doğrultuda sürekli karşılaştırmalı metot çerçevesinde yapılan nitel analizlerde öğretmen görüşleri doğrultusunda elde edilen verilerden yola çıkılmış ve araştırılan konuyu belirgin bir şekilde ortaya koyan kavram, sözcük ya da bunları şekillendiren özellikler kategori haline getirilerek açık kodlama yapılmıştır. Daha sonra bu kategoriler alt kategoriler ile birleştirilerek, araştırılan konuyu belirgin bir şekilde gösteren tek bir kategori oluşturulmuştur. Son olarak bu kategori ya da temalar öğretmen görüşleri ile desteklenerek tablolandırılmış ve öğretmenlerin önemli bulunan görüşleri açık bir şekilde ifade edilerek yorumlanmıştır (Ekiz, 2009: 91).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

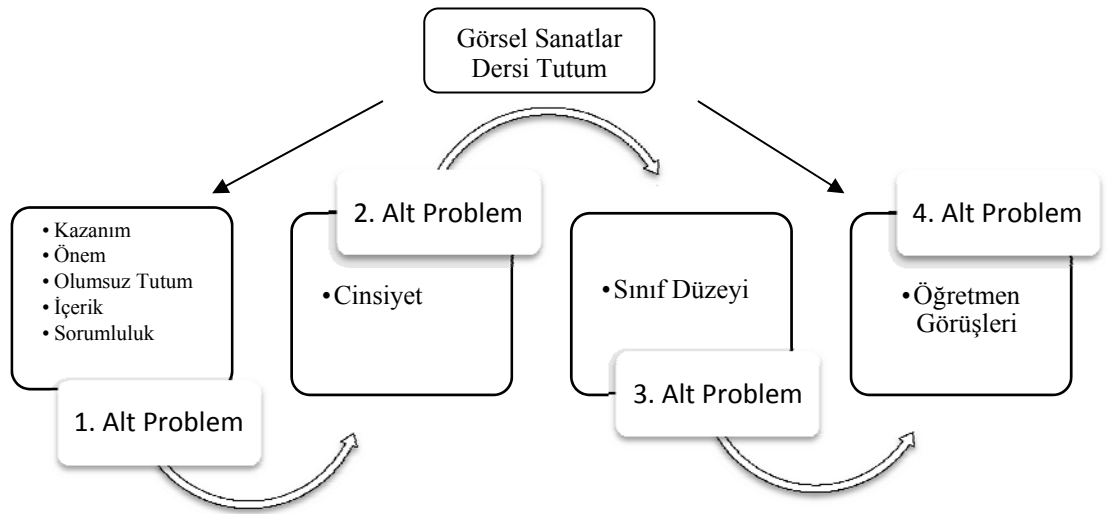
4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarına göre elde edilen bulgulara ve tartışmalara yer verilmiştir. Birinci, ikinci ve üçüncü alt problemler nicel araştırma yaklaşımına göre istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerini almak ve bu yolla nicel verilere destek sağlamak amacı ile yapılan mülakatlar ise, dördüncü alt problem doğrultusunda nitel araştırma yaklaşımına göre, sürekli karşılaştırmalı metot kullanılarak analiz edilerek, elde edilen bulgular tablolandırılmıştır.

Son olarak, yapılan çalışmanın, literatürde bu alanda yapılan diğer çalışmalar ile ortak olan ya da olmayan yönleri karşılaştırılarak, ayrıntılı bir şekilde tartışılmıştır.

Araştırmada nicel ve nitel araştırma yaklaşımları doğrultusunda üzerinde durulan alt problemler şekil 4’ de özetlenmiştir.

Şekil 4: Görsel Sanatlar Dersine İlişkin Öğrenci Tutumlarının Belirlenmesinde Alt Problemlere İlişkin Bilgiler



4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırmada birinci, ikinci ve üçüncü alt problemlere cevap arayabilmek amacı ile Görsel Sanatlar dersi tutum ölçeği ile toplanan veriler, nicel araştırma yaklaşımına göre istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Birinci alt problemin köy ve kent değişkenlerine göre analizinde T testi kullanılmıştır. İkinci ve üçüncü alt problemlerin analizinde ise, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. T testi kullanılarak elde edilen bulguların çözümlenmesinde, köy ve kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin GSDTÖ' nde yer alan ifadelerle verdikleri cevaplar puanlandırılmıştır. Bu puanlama Tablo 8' de verilen puan aralıkları doğrultusunda yapılmıştır (sayfa: 66).

Bulgulardan elde edilen aritmetik ortalamalar Tablo 9' da verilen puan aralıklarına karşılık gelen sayısal ifadeler doğrultusunda derecelendirilmiştir. Tutum ölçeğinde yer alan olumsuz ifadelerde ise, bu puanlamanın tersi temel alınmıştır.

4.1.1. Köy ve Kent Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin GSD' ne İlişkin Tutumları Arasındaki Farklılıklara Yönelik Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi olan “köy ve kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin GSD' ne ilişkin bilişsel, duygusal ve davranışsal tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır? sorusuna cevap aramak için, öğrencilere GSD' ne ilişkin bilişsel, duygusal ve davranışsal tutumlarını ölçmeyi hedef alan ifadeler yöneltilmiştir. Köy ve kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin, GSDTÖ' nde yer alan “kazanım”, “önem”, “olumsuz tutum”, “içerik” ve “sorumluluk” alt faktörlerine göre bilişsel, duygusal ve davranışsal tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre, öğrencilerin bilişsel tutumları kazanım ve içerik alt faktörleri doğrultusunda belirlenirken; duygusal tutumları ise, önem ve olumsuz tutum alt faktörleri bazında değerlendirilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin derse yönelik davranışsal tutumları ise, sorumluluk alt faktörü ve yine olumsuz tutum alt faktöründe yer alan bazı ifadeler doğrultusunda belirlenmiştir. Köy ve kent okulu öğrencilerinin GSDTÖ' ne verdikleri cevaplar, köy ve kent değişkenlerine göre, tutum puanları bazında karşılaştırılarak, t testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 9, 10, 11, 12 ve 13' de gösterilmiştir.

4.1.1.1. Kazanım Alt Faktörüne İlişkin Bulgular ve Tartışma

Kazanım alt faktöründe yer alan maddelere, köy ve kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin verdikleri cevaplar doğrultusunda t testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 9’ da gösterilerek, ayrıntılı bir şekilde tartışılmıştır.

Tablo 9: Köy ve Kent Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersinin Sağladığı Kazanımlara Yönelik Tutum Puanlarının t Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	\bar{X}	Ss	t	p
1.Görsel Sanatlar dersi doğadaki güzellikleri fark etmemi sağlar	Köy	208	4.04	1.105	4.143	.000
	Kent	228	3.54	1.406		
2.Görsel Sanatlar dersinin bağımsız düşünme becerisi kazandırdığına inanıyorum	Köy	208	3.72	1.108	1.697	.090
	Kent	228	3.52	1.136		
3.Görsel Sanatlar dersinin bir olayı çok yönlü düşünebilmemde bana katkı sağladığına inanıyorum	Köy	208	3.70	1.081	3.170	.002
	Kent	228	3.32	1.367		
4.Görsel Sanatlar dersinin kendime olan güvenimi arttırdığına inanıyorum	Köy	208	3.66	1.209	5.781	.000
	Kent	228	2.94	1.391		
5.Görsel Sanatlar dersinin çekingenlik konusundaki sorunların üstesinden gelmemde etkili olduğuna inanıyorum	Köy	208	3.21	1.117	4.899	.000
	Kent	228	2.63	1.333		
6.Görsel Sanatlar dersi estetik duygumun gelişmesini sağlar	Köy	208	3.52	1.112	1.254	.211
	Kent	228	3.37	1.394		
7.Görsel Sanatlar dersinin hayal dünyamı geliştirdiğine inanıyorum	Köy	208	4.09	1.048	3.141	.002
	Kent	228	3.73	1.359		
8.Görsel Sanatlar dersi dikkat yönümü geliştirir	Köy	208	3.71	1.230	4.561	.000
	Kent	228	3.13	1.422		
9.Görsel Sanatlar dersi kendimi özgür hissetmemi sağlar	Köy	208	3.85	1.209	5.410	.000
	Kent	228	3.14	1.527		
Toplam	Köy	428	3.72	.763	5.258	.000
	Kent		3.26	1.063		

Tablo 9 ‘da öğrencilerin GSD’ nin sosyal, duygusal ve zihinsel gelişimlerine ve bir takım beceriler kazandırmasına yönelik öğrencin bilişsel tutumlarını ölçmeyi hedefleyen, kazanım alt faktörüne ilişkin, köy ve kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin tutum puanlarının T testi sonuçları gösterilmiştir. Kazanım alt faktörüne ilişkin köy ve kent okulu

öğrencilerinin toplam tutum puanları incelendiğinde, köy okulu öğrencilerinin “katılıyorum” ($\bar{X} = 3.72$) şeklinde, kent okulu öğrencilerinin ise, “kararsızım” ($\bar{X} = 3.26$) şeklinde bir tutum geliştirdikleri görülmektedir. Bu sonuca göre, köy ve kent okulu öğrencilerinin “kazanım” alt boyutuna ilişkin tutumlarının farklılaştığı ve bu farklılaşmanın da istatistiksel olarak toplamda $p < .001$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Bu bulgudan anlaşıldığı üzere, köy okulu öğrencilerinin Görsel Sanatlar dersinin düşünme becerilerine olan katkısı, bireyin güven duygusu kazanması, hayal dünyalarının ve estetik bilincin geliştirilmesi gibi birçok açıdan bireye olan katkısı konusunda, kent okulu öğrencilerine göre daha olumlu bir tutuma sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca kent okulu öğrencilerinin genel anlamda yaşadıkları kararsızlık, olumlu ya da olumsuz bir tutum sergileme konusunda hissettikleri zorluğun bir göstergesidir. Buna göre, kent okulu öğrencilerinin GSD’ nin yararına ilişkin tutumlarının, köy okulu öğrencilerine göre güçlü olmadığı ve değişkenlik gösterebileceği görülmektedir.

Kazanım alt faktöründe yer alan ifadeler tek başına değerlendirildiğinde, “Görsel Sanatlar dersi doğadaki güzellikleri fark etmemi sağlar” şeklinde ifade edilen 1. maddeye köy ve kent okulu öğrencilerinin “katılıyorum” ($\bar{X}_{(Köy)} = 4.04$, $\bar{X}_{(Kent)} = 3.54$) şeklinde ortak bir tutuma sahip oldukları görülmektedir. Ancak bu maddede, köy okulu öğrencilerinin kent okulu öğrencilerine göre tutum puanların farklılaştığı ve bu farklılaşmanın da $p < .001$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu ifadeye özellikle köy okulu öğrencilerinin yüksek bir ortalama ile katılımlarının sağlanması, doğa ile iç içe olan insanın, çevredeki çok yönlü duyum ve algılara paralel olarak sürekli yeni bilgilerle kodlandığı ve sanat eğitiminde doğa ile doğrudan ilişkiye giren bireyin nesnelere kolaylıkla algılayarak, yeni düşünceler üretebileceği ifadesini desteklemektedir (Ünver, 2002: 25). Yurttaş ve diğerleri (2007: 22)’ ne göre, köylerde şehirdekinin aksine öğrencilerin doğal çevre ile bire bir ilişki içinde olma imkânı vardır. Tarlayı sürerken toprakla, balık avlarken su ile, kırlarda oynayan bir çocuk çiçeklerle sürekli temas halindedir. “Köylerde tabiat güçlerinin hâkimiyeti büyük bir tevekkül ile kabul edilir”. Şehirde ise, öğrencilerin doğa ile bire bir ilişki ya da temas halinde olabileceği ortamlar sınırlıdır. “Çiçek saksıda su bardakta tanınır”. Bu durum köy okulu öğrencilerinin 1. maddeye ilişkin tutum puanlarının, kent okulu öğrencilerine göre daha yüksek olmasının bir nedeni olarak düşünülmektedir.

Kazanım alt faktöründe yer alan “Görsel Sanatlar dersinin bağımsız düşünme becerisi kazandırdığına inanıyorum” şeklinde ifade edilen 2. maddeye, köy ve kent okulu öğrencilerinin “katılıyorum” ($\bar{X}_{(Köy)}= 3.72$, $\bar{X}_{(Kent)}= 3.52$) şeklinde ortak bir tutuma sahip oldukları görülmektedir. Tutum puanları arasında ise, $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı, köy ve kent okulu öğrencilerinin bu maddeye ilişkin olumlu bir tutuma sahip oldukları görülmektedir. Bu maddenin devamı niteliği taşıyan “Görsel Sanatlar dersinin bir olayı çok yönlü düşünebilmemde bana katkı sağladığına inanıyorum” şeklinde ifade edilen 3. madde de ise, köy okulu öğrencilerinin tutumları “katılıyorum” ($\bar{X}=3.70$) şeklinde gerçekleşirken, kent okulu öğrencilerinin tutumlarının ise, “kararsızım” ($\bar{X}=3.32$) şeklinde gerçekleştiği görülmektedir. Tutum puanları arasındaki farklılaşmanın ise, istatistiksel olarak $p<.001$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu durum, kent okulu öğrencilerinin GSD’ nin, bir konu ya da durum hakkında başkalarından bağımsız olarak tek başına karar verebilme ya da düşünebilme sürecine olan katkısına yönelik, olumlu bir tutum geliştirdiklerini göstermektedir. Ancak karar verme sürecinde ortaya çıkabilecek tüm faktörleri göz önünde bulundurma süreci ile ilişkili olan çok yönlü düşünmeye katkısı konusunda ise, bir tereddüt yaşadıkları sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu durum, kent okulu öğrencilerinin öğretmenlerine bağlı olarak, bağımsız düşüncelerine fırsat verilen çalışmalarla karşılaştıkları, ancak bir olayı çok yönlü düşünebilecekleri ortamların kendilerine sunulmadığı ile ilişkilendirilebilir. Buna göre, yapılan ders içi aktivitelere bağlı olarak, öğrencilerin sanat eleştirisi ya da eser inceleme gibi düşünmeyi geliştirici sanatsal aktivitelerle karşı karşıya gelerek, onlara tartışmaya girebilecekleri ortamların sunulması, öğrencilerin düşünmeye yönelik farklı bakış açıları ve beceriler kazanmasını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Türe (2007), Görsel Sanatlar Eğitiminin öğrencilere sağladığı katkıları araştırdığı çalışmada, sanatın öğrencilerin duyuşsal ve zihinsel özelliklerine, becerilerini ve düşüncelerini geliştirmelerine olan katkısını öğretmen görüşleri doğrultusunda tespit etmiştir. Yapılan çalışmada öğretmen görüşleri doğrultusunda, GSD’ nin öğrencilerin analitik düşünme becerilerini geliştirdiği yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Yapılan çalışma köy okulu öğrencilerinin düşünme becerilerine ilişkin tutumları ile tam olarak örtüşmektedir. Ancak kent okulu öğrencilerinin yaşadıkları kararsızlığa bağlı olarak zıtlık gösterdiği görülmektedir.

“Görsel Sanatlar dersinin kendime olan güvenimi arttırdığına inanıyorum” şeklinde ifade edilen 4. madde de ise, köy okulu öğrencilerinin tutumları “katılıyorum” ($\bar{X}=3.66$) şeklinde gerçekleşirken, kent okulu öğrencilerinin tutumlarının ise, “kararsızım” ($\bar{X}=2.94$) şeklinde gerçekleştiği görülmektedir. Tutum puanları arasındaki farklılaşma incelendiğinde ise, köy okulu öğrencilerinin tutum puanlarının oldukça yüksek olduğu ve bu puanlar arasında istatistiksel olarak $p<.001$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Bu sorunun devamı niteliği taşıyan “Görsel Sanatlar dersinin çekingenlik konusundaki sorunların üstesinden gelmemde etkili olduğuna inanıyorum” şeklinde ifade edilen 5. maddede ise, köy ve kent okulu öğrencilerinin tutumlarının “kararsızım” ($\bar{X}_{(Köy)}=3.21$, $\bar{X}_{(Kent)}=2.63$) düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Ancak bu maddeye ilişkin köy okulu öğrencilerinin kent okulu öğrencilerine göre tutum puanların farklılaştığı ve bu farklılaşmanın da istatistiksel olarak $p<.001$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Ayrıca bu madde, kazanç alt boyutunda, köy ve kent okulu öğrencileri açısından katılımın en düşük olduğu maddedir.

Iwai (2003), “Sanat eğitiminin çocukların yaşamına katkısı” konulu çalışmasında iki farklı şehirde, 4, 5 ve 6. sınıfta öğrenim gören ekonomik durumu düşük ailelerin çocuklarına, alternatif sanat programları kapsamında çeşitli sanatsal aktiviteler uygulamış ve bir tutum ölçeği ile çocukların tutumlarında meydana gelen değişiklikleri araştırmıştır. Sanatın çocuklara uygulanacak sanatsal aktiviteler yardımıyla, çocukların kendilerini ifade etme, güven duygularının gelişimi, kendilerini ve diğer insanları kabul etme gibi en iyi tutumları sergilediklerini ortaya koyan çalışma, köy okulu öğrencilerinin GSD’ nin güven duygusu kazandırdığı yönündeki tutumlarını olumlu yönde desteklemekte, kent okulu öğrencilerinin tutumları ile de bir zıtlık göstermektedir. Bu durum sosyoekonomik düzeyi düşük olan bireylerin yüksek olan bireylere göre, görsel yolla duygu ve düşüncelerini aktarmada sanatın kendilerine daha fazla güven sağladığı gerçeğiyle ilişkilendirilebilir. Nitekim Everett M. Rogers (1969), köylerde yaşayan insanların tutum ve davranış özelliklerinden birinin, “kişiler arası ilişkilerde güvensizlik” olduğunu dile getirmiştir. Ona göre, köyde yaşayan insanlar karşılıklı ilişkilerinde güven sorunu yaşamaktadırlar (Rogers 1969’ dan aktaran: Yurttaş ve diğerleri, 2007: 22). Bu durum köy okulu öğrencilerinin 5. maddeye ilişkin yaşadıkları kararsızlığı da desteklemektedir. Dolayısıyla köy okulu öğrencilerinin duygu ve düşüncelerini sanat yoluyla aktarmada kendilerini daha güven duygusu yüksek olarak nitelendirdikleri ancak içine kapanık doğası ve kişiler arası

ilişkilerde yaşadığı çekingenlikten dolayı da, GSD' nin çekingenlik konusundaki sorunlara olan katkısının önemini tam olarak özümseyemedikleri görülmektedir. Kent okulu öğrencilerinin ise, her iki ifade de kararsız kaldıkları görülmektedir. Bu durum kent okulu öğrencilerinin bu gibi sosyal beceriler kazanmasının, yapılan sanatsal aktivitelere bağlı olarak, öğrencilerin grup içi çalışmalarla karşılıklı iletişime girebileceği ortamların öğrenciye sunulması ile sağlanılabileceğini düşündürmektedir. Ancak kent okullarında sınıf mevcudunun kalabalık olması bu tarz etkinliklerin yapılarak, öğrencilerin karşılıklı etkileşime ve iletişime girebilmesini zorlaştırmaktadır. Bu durum, kent okulu öğrencilerinin her iki maddedeki kararsızlıklarının bir nedeni olarak düşünülmektedir.

Preston (2006)' e göre, köy okullarında sınıf mevcudunun düşük olması öğretmenin öğrenci ile daha fazla ilgilenerken, öğrencinin yetenek ve ihtiyaçlarının farkında olmasını ve öğrenciyi konuya daha fazla motive edebilmesini sağlamaktadır. Bu durum yetenekleri ve ihtiyaçları belirlenerek, karşılanan öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini de arttırmaktadır. Ancak kent okullarında kalabalık sınıf mevcudundan dolayı, öğrencilerin tümüne ulaşabilmek, her birisi ile tek tek uğraşarak, yetenek ve yaratıcılıklarını keşfedip, onları teşvik etmek ve bu yolla kendilerine olan güvenlerini arttırmak ve karşılıklı iletişime girebilmelerini sağlamak köy okulu öğrencilerine göre biraz daha zordur. Bu ifade köy ve kent okulu öğrencilerinin tutum farklılıklarını desteklemektedir.

Kazanım alt faktöründe yer alan “Görsel Sanatlar dersi estetik duygumun gelişmesini sağlar” şeklinde ifade edilen 6. maddeye ise, köy okulu öğrencilerinin tutumları “katılıyorum” ($\bar{X}=3.52$) şeklinde gerçekleşirken, kent okulu öğrencilerinin tutumlarının ise, “kararsızım” ($\bar{X}=3.37$) şeklinde gerçekleştiği görülmektedir. Tutum puanları arasındaki farklılaşmanın ise $p<.05$ düzeyinde anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu maddenin devamı olan ve estetik bilincin bireyin dikkat yönüne etkisini sorgulayan “Görsel Sanatlar dersi dikkat yönümü geliştirir” şeklinde ifade edilen 8. madde için, köy okulu öğrencilerinin tutumları “katılıyorum” ($\bar{X}=3.71$) iken, kent okulu öğrencilerinin tutumları ise, “kararsızım” ($\bar{X}=3.13$) şeklinde gerçekleşmiştir. Tutum puanlarındaki farklılaşmanın ise, $p<.001$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Bu durum, köy ve kent okulu öğrencilerinin tutumlarının, GSD' nin estetik bilincin geliştirilmesine olan katkısı konusunda farklılaşmadığını ancak kent okulu öğrencilerinin ayrıntılara dikkat edebilme ya

da ilişki kurabilme gibi zihinsel boyuta olan katkısı yönünde tutumlarının farklılaştığını göstermektedir. Tuna (2007) sanat eleştirisinin öğrencilerin estetik algı ve beğeni geliştirmelerine katkı sağlayacağı yönündeki çalışmasında, öğrencilerin daha önce dikkat etmedikleri biçim ve formların ne kadar önemli olduğunu fark etmeleri ya da doğaya, nesne ya da varlıklara ilişkin ayrıntıları görmelerinin estetik farkındalık ile sağlanabildiğini dile getirmiştir. Dolayısıyla bireyde estetik farkındalığın gelişimi, onun dikkat yönünün de gelişmesine katkı sağlayacaktır. Bu durum, köy okulu öğrencilerinin tutumları ile örtüşürken, kent okulu öğrencilerinin tutumları ile zıtlık göstermektedir.

Kazanım alt faktöründe yer alan “Görsel Sanatlar dersi kendimi özgür hissetmemi sağlar” şeklinde ifade edilen 9. maddeye ise, köy okulu öğrencilerinin “katılıyorum” (\bar{X} =3.85) şeklinde, kent okulu öğrencilerinin ise “kararsızım” (\bar{X} =3.14) şeklinde bir tutuma sahip oldukları ve tutum puanlarının da, $p < .001$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Köy ve kent okulu öğrencileri arasındaki bu farklılaşma sanat eğitimi yoluyla kendilerini özgür hissedebilecekleri ortamların kendilerine daha fazla sunulduğu ile ilişkilendirilebilir. Nitekim bireyin sanat eğitimi yoluyla kendini özgür hissetmesi, kendini özgürce ifade edebileceği sanatsal ortamların bireye sunulması ile mümkün olur. Çocuk bu süreç içinde başkalarından bağımsız olarak kendini ifade edebilmenin verdiği hazzı yaratıcılığın verdiği mutlulukla birleştirerek, özgür düşünmeye ve özgür çalışmaya yönelir (Buyurgan ve Buyurgan, 2007: 23). Dolayısıyla bireysel farklılıklar doğrultusunda kendi yeteneklerini keşfederek, verilen konulara kendi hayal güçleri doğrultusunda motive olan ve kimseye anlatamadıkları duygularını görsel yolla dışa vuran bireyler, GSD’nde kendilerini daha fazla özgür hissedeceklerdir.

4.1.1.2. Önem Alt Faktörüne İlişkin Bulgular ve Tartışma

Köy ve kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin GSD’ne ilişkin duygusal tutumlarını belirleyebilmek amacıyla GSDTÖ’nde yer alan “önem” alt faktörü ile ilgili maddelere verdikleri tepkiler doğrultusunda, t testi yapılmış ve elde edilen bulgular, Tablo 10’da gösterilerek, literatürde bu alanda yapılan diğer çalışmalar ile ortak olan ya da olmayan yönleri karşılaştırılarak, ayrıntılı bir şekilde tartışılmıştır.

Tablo 10: Köy ve Kent Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersine Verdikleri Öneme İlişkin Tutum Puanlarının t Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	\bar{X}	Ss	t	p
10. Görsel Sanatlar dersine ayrılan zamanın yetersiz olduğunu düşünüyorum	Köy	208	3.34	1.439	2.041	.042
	Kent	228	3.05	1.549		
11. Görsel Sanatlar dersi en sevdiğim dersler arasındadır	Köy	208	3.57	1.261	8.076	.000
	Kent	228	2.50	1.486		
12. Görsel Sanatlar dersi zevkli ve eğlenceli bir derstir	Köy	208	4.01	1.114	7.668	.000
	Kent	228	3.05	1.492		
13. Görsel Sanatlar dersinin önemli bir ders olduğunu düşünüyorum	Köy	208	3.34	1.209	6.050	.000
	Kent	228	2.59	1.375		
14. Görsel Sanatlar dersinin diğer dersler kadar gerekli olduğunu düşünüyorum	Köy	208	3.32	1.257	6.017	.000
	Kent	228	2.55	1.414		
Toplam	Köy	428	3.52	.926	7.550	.000
	Kent		2.75	1.189		

Tablo 10 ‘da öğrencilerin GSD’ ne yönelik sevgi, hoşlanma ya da zevk alma gibi duyguları ile dersin gerekliliğine ilişkin öğrencilerin duygusal tutumlarını ölçmeyi amaçlayan önem alt faktörüne ilişkin, köy ve kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin tutum puanlarının t testi sonuçları gösterilmiştir. Buna göre, önem alt faktörüne ilişkin maddelere, köy okulu öğrencilerinin tutumlarının toplamda “katılıyorum” ($\bar{X}=3.52$) şeklinde, kent okulu öğrencilerinin ise, toplamda “kararsızım” ($\bar{X}=2.75$) şeklinde gerçekleştiği görülmektedir. Bu sonuca göre, öğrencilerin “önem” alt boyutuna ilişkin toplam tutum puanlarının, köy ve kent değişkenlerine bağlı olarak farklılaştığı ve bu farklılaşmanın da istatistiksel olarak $p<.001$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Bu bulgudan anlaşıldığı üzere, köy okullarında öğrenim gören öğrencilerin toplam tutum puanları, kent okullarında öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksektir.

Önem alt faktöründe yer alan ifadeler tek başına değerlendirildiğinde, köy ve kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin, “Görsel Sanatlar dersine ayrılan zamanın yetersiz olduğunu düşünüyorum” şeklinde ifade edilen 10. maddeye köy ve kent okulu öğrencilerinin tutumlarının “kararsızım” ($\bar{X}_{(Köy)}= 3.34$, $\bar{X}_{(Kent)}= 3.05$) şeklinde gerçekleştiği görülmektedir. Tutum puanları arasındaki farklılaşma incelendiğinde ise, köy okulu öğrencilerinin tutum puanlarının kent okulu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu

ve bu puanlar arasında istatistiksel olarak $p < .001$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. İldanlı (2010) “İlköğretim okullarının II. kademesinde Görsel Sanatlar dersi haftalık ders saati süresinin yeterliliğinin araştırılması” konulu tez çalışmasında, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun ders süresinin yeterli olduğu yönünde görüş bildirdiği sonucuna ulaşmıştır. Ancak aynı çalışma kapsamında öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun ders süresinin 2 saat ve üzerinde olması gerektiği yönünde de görüş bildikleri görülmüştür. Bu durum öğrencilerin, Görsel Sanatlar dersine ayrılan zamanın yetersizliği konusunda bir kararsızlık yaşadıklarını göstermektedir. Yapılan çalışmanın bu açıdan köy ve kent okulu öğrencilerinin bu maddeye ilişkin kararsızlıklarını desteklediği görülmektedir. Tuzlak (2004) ise, sanat eğitiminin çevredeki sanatsal objelere etkisini araştırdığı çalışmasında, öğrenci görüşlerine ilişkin olarak ders süresin arttırılması gerektiği konusunda sonuçlara ulaşmıştır. Bu durum köy ve kent okulu öğrencilerinin tutumları ile örtüşmemektedir.

Köy ve kent okulu öğrencileri arasında önem alt faktörüne ilişkin en önemli farklılaşmanın yaşandığı madde “Görsel Sanatlar dersi en sevdiğim dersler arasındadır” şeklinde ifade edilen 11. maddedir. Bu maddeye ilişkin köy okulu öğrencileri “katılıyorum” ($\bar{X} = 3.57$) şeklinde olumlu bir tutum sergilerken, kent okulu öğrencilerinin ise, “katılmıyorum” ($\bar{X} = 2.50$) şeklinde olumsuz bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Bu maddenin devamı niteliği taşıyan “Görsel Sanatlar dersi zevkli ve eğlenceli bir derstir” sorusuna ise, köy okulu öğrencilerinin tutumları “katılıyorum” ($\bar{X} = 4.01$) düzeyinde yüksek bir ortalama ile gerçekleşirken, kent okulu öğrencilerinin tutumları ise, “kararsızım” ($\bar{X} = 3.05$) düzeyinde gerçekleşmektedir. Ayrıca bu ifadelerle ilişkin öğrenci tutumlarının köy ve kent değişkenlerine bağlı olarak istatistiksel olarak $p < .001$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu durum, köy okulu öğrencilerinin kent okulu öğrencilerine göre, GSD’ ni daha çok sevdiğini ve bu dersten daha çok zevk aldıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca kent okulu öğrencileri GSD’ ni sevilen dersler arasında görmemesine karşın, zevkli ve eğlenceli bir ders olduğu konusunda da ortalama değerlere bağlı olarak bir kararsızlık yaşamaktadırlar. Bu durum kent okulu öğrencilerinin duygusal boyuta bağlı olarak bir kargaşa yaşadıklarını göstermektedir. Köy okulu öğrencilerinin ise, kesin tutumlar oluşturarak, verdikleri cevapları birbirinin devamı niteliği taşıyan her iki ifadeye desteklemeleri, tutumlarının kent okulu öğrencilerine göre oldukça güçlü olduğunu

göstermektedir. GSD' nin sevilen bir ders olup olmaması öğrencilerin bireysel farklılıkları doğrultusunda yetenekleri ya da duygusal tercihleri ile ilişkilendirilebilir. Buna göre kentlerde GSD' nin sevilen dersler arasında yer almaması sosyoekonomik düzey yükseldikçe bireylerin ilgilerinin de farklı alanlara yöneldiğini göstermektedir. Peterson (1978)' a göre, köy ve kent okulu öğrencileri arasında eğitimsel ve mesleki özelemleri ile ilgili farklılıklar vardır. Bu nedenle, kent okulu öğrencileri, köy okulu öğrencilerine göre, kendi mesleki ve eğitimsel gelecekleri hakkında daha büyük düşünmektedirler (Moore, Baum ve Glasgow 1984' den ve Peterson 1978' den aktaran: McCracken ve Barcinas 1991: 30). Bu durum, köy ve kent okulu öğrencilerinin tutum farklılıklarını desteklemektedir. Kent okulu öğrencilerinin gelecekteki eğitimsel ve mesleki anlamdaki beklentilerinin, GSD' ne ilişkin tutumlarını etkilediği ve kendilerini sanattan soyutlayarak, daha büyük hedeflere yöneldikleri düşüncesini ortaya koymaktadır. Bu durum, kent okulu öğrencilerinin köy okulu öğrencilerine göre, GSD' nin sevilen ve zevkli bir ders olma konusundaki olumsuz tutumlarının bir nedeni olarak düşünülmektedir.

Köy ve kent okulu öğrencilerinin önem alt faktörüne ilişkin tutumlarının farklılaştığı bir diğer madde, “Görsel Sanatlar dersinin önemli bir ders olduğunu düşünüyorum” şeklinde ifade edilen 13. maddedir. Bu maddeye ilişkin köy okulu öğrencilerinin tutumları “kararsızım” ($\bar{X}=3.34$) düzeyinde gerçekleşirken, kent okulu öğrencilerinin tutumlarının ise, “katılmıyorum” ($\bar{X}=2.59$) şeklinde gerçekleştiği görülmektedir. Bu maddenin devamı niteliği taşıyan “Görsel Sanatlar dersinin diğer dersler kadar gerekli olduğunu düşünüyorum” ifadesine ise, köy okulu öğrencileri “kararsızım” ($\bar{X}=3.32$) şeklinde, kent okulu öğrencileri ise, “katılmıyorum” ($\bar{X}=2.55$) şeklinde olumsuz bir tutum sergilemişlerdir. Ayrıca bu ifadelerle ilişkin öğrenci tutumlarının $p<.001$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Köy ve kent okulu öğrencileri arasında bu iki ifadeye ilişkin yaşanan farklılaşmanın, kent okullarında sınav odaklı sistemin getirdiği bir eğitim öğretim anlayışından dolayı bilinçli olan ailelerin ve çevrenin öğrenciler üzerinde kurduğu baskıdan; köylerde ise, sosyoekonomik ve sosyokültürel farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Özellikle kentlerde, hem okullarda hem de aile içinde başarı, yapılan sınavlarla ölçülmekte ve öğrenciler de sınav odaklı bir sisteme göre öğrenim görmektedirler. Bu nedenle de GSD gibi yetenek derslerine verilen önem kısmen de olsa azalmaktadır. Öğrenciler sürekli sınavlara göre değerlendirildiği için uygulama ağırlıklı derslerin önemini yeterince kavrayamamaktadırlar. Özellikle sınav odaklı bir

eğitim söz konusu olduğu için, GSD’ nde sınav yapılmaması, sadece resimsel değerlendirmenin ön planda olması, ğrencilere GSD’ nin önemli bir ders olmadığını düşündürmektedir. Aynı Şekilde, ğrencilerin diğer alan derslerinde uygulama yerine, yapılan sınavlarla değerlendirilmesi, bu derslerde başarının sınavla ölçülmesi ve diğer alan derslerinin ğrenci üzerindeki ağırlığı, GSD’ nin diğer dersler kadar gerekli olmadığı yönünde bir tutum sergilemelerine ya da bu konuda kararsız kalmalarına neden olabilmektedir.

Kırışoğlu (2005: 1)’ na göre, ortaöğretimde yapılan sınavlar öğrencileri olumsuz bir Şekilde etkilemekte ve etkilenilen alanların başında da sanat gelmektedir. Öğrenciler yapılan sınavları kazanabilmek için bir yarış içerisine girmekte ve bu yarış hem öğrencilerin hem de ğretmenlerin GSD’ ne hak ettiği önemi vermesini engellemektedir. Dolayısıyla ğrencilerin sanata karşı ilgi, istek ve güçleri, kendileri çok istese bile giderek azalmaktadır Bu ifade, GSD’ nin gerekliliği konusunda köy ve kent okulu ğrencilerinin tutum farklılıklarını desteklemektedir. Diğer taraftan köy okullarında öğrenim gören öğrencilerin, sosyoekonomik açıdan yeterli imkânlara sahip olmadıkları bilinmektedir. Gerek ğrencilerin sosyoekonomik durumları gerekse yaşadıkları fiziksel çevreye bağlı olarak köy okulu öğrencileri önemli zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Özellikle Şehre ulaşım güçlüğü, maddi imkânsızlık gibi nedenlerle ğrenciler GSD için gerekli olan malzemeleri satın alamamakta ya da malzemelerini alan öğrenciler de en ucuz malzemeleri tercih etmektedir. Bu nedenle de köy okulu öğrencileri için GSD bir lüks haline gelmektedir. Bütün bunlar GSD’ nin köy okulu ğrencilerinin en sevdiği dersler arasında yer almasına karşılık, önemli bir ders olduğu konusunda kararsız kalmalarının bir diğer nedeni olarak düşünülmektedir. Çünkü Artut (2004)’ a göre maddi koşulların sağlanamaması ve teknolojik imkânların yetersiz olması öğrencilerin bu dersten alacakları verimi de olumsuz etkilemektedir. Ayrıca fiziksel koşullara bağlı olarak atölye ve materyal eksikliği, Şehre ya da kaynaklara ulaşım güçlüğü, sosyal çevrede müze ve sanat galerilerinin olmayışı yine ğrenci tutumlarını olumsuz bir Şekilde etkilemektedir (Artut, 2004: 120). Lawless (2009: 26), Clark ve Zimmerman (1999: 1) alışmalarında köy okulu ğrencilerinin kentlerde bulunan büyük sanat galerileri, büyük müzeler ve kütüphaneler, canlı tiyatro, konser salonları gibi kaynaklara büyük nüfus merkezlerine olan uzaklık nedeni ile ulaşımlarının sınırlı olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Bu durum köy okulu ğrencilerinin sanat eserleri ile doğrudan karşılaşabileceği ve etkileşime girebileceği

fiziksel ortamların sınırlı olduğu görüşünü desteklemektedir. Bu doğrultuda köy okulu öğrencilerinin ekonomik, sosyal ve şehre ulaşım gibi problemlerinin dersin önemi ve gerekliliği konusunda tereddüt yaşamalarının önemli bir nedeni olarak düşünülmektedir. Diğer taraftan sınav odaklı sistemin kent okulu öğrencileri üzerindeki etkisi ve kentlerde ailenin sanata bakışı doğrultusunda tutumlarının şekillendiği görülmektedir. Bu nedenle yapılan çalışmaların dersin önemi ve gerekliliği konusunda köy ve kent okulu öğrencilerinin tutumlarını desteklediği görülmektedir.

4.1.1.3. Olumsuz Tutum Alt Faktörüne İlişkin Bulgular ve Tartışma

Köy ve kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin GSD’ nde kullanılan tekniklere, ders içi motivasyonlarına ve GSD’ nin öğrenciler açısından ne ifade ettiğine yönelik duygusal değerlendirmeleri ile öğrencilerin derse yönelik davranışsal tutumlarını ölçmeyi amaçlayan “olumsuz tutum” alt faktörü altındaki maddelere verdikleri tepkiler doğrultusunda t testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 11’ de gösterilerek, literatürde bu alanda yapılan diğer çalışmalar ile ortak olan ya da olmayan yönleri karşılaştırılarak, ayrıntılı bir şekilde tartışılmıştır.

Tablo 11: Köy ve Kent Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Olumsuz Tutum Puanlarının t Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	\bar{X}	Ss	t	p
15. Görsel Sanatlar dersinde kullanılan öğretim tekniklerinin sıkıcı olduğunu düşünüyorum	Köy	208	3.47	1.281	5.377	.000
	Kent	228	2.78	1.400		
16. Görsel Sanatlar dersi bence boşa vakit harcamaktan başka bir şey değildir	Köy	208	3.89	1.379	4.951	.000
	Kent	228	3.20	1.560		
17. Görsel Sanatlar dersinde başka şeylerle ilgilenirim	Köy	208	3.74	1.327	.195	.846
	Kent	228	3.71	1.352		
18. Görsel Sanatlar dersinde genellikle pasif bir şekilde oturup, dersin bitmesini beklerim	Köy	208	3.83	1.231	.582	.561
	Kent	228	3.75	1.361		
Toplam	Köy	428	3.73	.973	3.753	.000
	Kent		3.36	1.081		

Tablo 11 ‘de öğrencilerin duygusal ve davranışsal tutumlarını tespit etmeye yönelik olarak “olumsuz tutum” alt faktörüne ilişkin, köy ve kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin tutum puanlarının t testi sonuçları gösterilmiştir. Bu faktör altında yer alan maddelerin her biri olumsuz soru köküne sahip olduğu için, bu maddeler tersten kodlanmış ve bu maddelere verilen yanıtlarda da kullanılan puanlamanın tersi temel alınmıştır. Buna göre, köy okulu öğrencilerinin 15, 16, 17 ve 18. maddelere yönelik değerlendirmeleri “Katılıyorum” cevap aralığında iken, olumsuz soru köküne sahip maddelere verilen yanıtlarda kullanılan puanlamanın tersi temel alındığı için “Katılmıyorum” cevap aralığına denk gelmektedir. Kent okulu öğrencilerinin ise, 15. ve 16. maddelere yönelik değerlendirmeleri “Kararsızım” cevap aralığında iken, 17. ve 18. maddelere yönelik değerlendirmeleri ise, olumsuz soru köküne sahip maddelere verilen yanıtlarda kullanılan puanlamanın tersi temel alındığı için “Katılmıyorum” cevap aralığında yer almaktadır. Buna göre, köy okulu öğrencilerinin olumsuz tutum alt faktörüne ilişkin tutumlarının “katılmıyorum” ($\bar{X}=3.73$) şeklinde, kent okulu öğrencilerinin ise, “kararsızım” ($\bar{X}=3.36$) şeklinde gerçekleştirdiği görülmektedir. Bu sonuca göre, öğrencilerin “olumsuz tutum” alt boyutuna ilişkin tutumlarının farklılaştığı ve bu farklılaşmanın da $p<.001$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Bu bulgudan anlaşıldığı üzere, kent okulu öğrencileri köy okulu öğrencilerine göre GSD’ ne ilişkin daha olumsuz bir tutum sergilemektedirler.

Olumsuz tutum alt faktöründe yer alan ifadeler tek başına değerlendirildiğinde, “Görsel Sanatlar dersinde kullanılan öğretim tekniklerinin sıkıcı olduğunu düşünüyorum” şeklinde ifade edilen 15. maddeye, köy okulu öğrencilerinin tutumlarının “katılmıyorum” ($\bar{X}=3.47$) düzeyinde, kent okulu öğrencilerinin ise “kararsızım” ($\bar{X}=2.78$) düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Tutum puanları arasındaki farklılaşmanın ise, $p<.001$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. GSD’ nde kullanılan tekniklere yönelik öğrenci tutumlarını ölçmeyi amaçlayan bu ifadeye kent okulu öğrencilerinin kararsız kalmaları, uygulama çalışmaları ve diğer etkinliklere ilişkin kullanılan tekniklerin öneminin, kent okulu öğrencileri tarafından tam olarak benimsenmediğini ortaya koymaktadır. Kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin sınıf mevcuduna bağlı olarak, daha kalabalık bir fiziksel yapıya sahip olmaları öğretim tekniklerinin amacına uygun olarak kullanılmasını olumsuz yönde etkilediğini düşündürmektedir.

Yeşilyurt (2009), İlköğretim ikinci kademe Görsel Sanatlar dersi programının işlenişinde karşılaşılan temel sorunları araştırdığı çalışmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 88' i öğrenci sayısının fazla olmasının yöntem ve tekniğin verilmesi açısından sorun yarattığı ve bu durumun da öğrencilerin başarısını düşürdüğü şeklinde görüş bildirmiştir. Bir başka çalışmaya göre, köy okullarında sınıf mevcudunun düşük olması bireyselleştirilmiş eğitimin gerçekleştirilebilmesi için önemli bir avantajdır. Sınıf mevcudunun düşük olduğu sınıflarda kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin, öğrenci merkezli olması ve öğrencilerin işbirlikli öğrenmesine fırsat vermesi daha muhtemeldir. Bu durum, öğretmenin müfredatta yer alan kavramlarla farklı konuları birbirleriyle ilişkilendirebilmesine de yardımcı olmaktadır (Collins, 1999; Newton, 1993; Stephens & Bhaerman, 1992; Sullivan, 2000; Warick, 2006; Kearney, 1994 ve Newton, 1993' ten aktaran: Preston, 2006). Bu durumun, köy ve kent okullarındaki tutum farklılıklarını desteklediği görülmektedir. Kent okullarında kalabalık sınıf ortamından dolayı öğretmenlerin, her öğrenci ile tek tek ilgilenerek, öğrencilerin bireysel farklılıklarına ilişkin bir öğretim tekniği kullanması zordur. Ancak köy ortamlarında bu durum, sınıf mevcudunun düşük olmasından dolayı daha muhtemeldir.

Yolcu (2009), bireylerin kendilerini ifade biçimlerinin farklı olduğunu ve her öğrencinin aynı teknik ya da malzeme ile seyerek çalışmayacağını ifade etmiştir. Dolayısıyla tercih edilmeyen teknik ya da malzeme kişide isteksizlik uyandırabileceği gibi yaratıcılığını ve derse ilişkin tutumunu da olumsuz bir şekilde etkileyecektir. Bu durum köy ve kent okulu öğrencilerinin kullanılan tekniklere ilişkin tutum farklılıklarını desteklemektedir. Karaman (2006) ise “İlköğretim 6. sınıf Görsel Sanatlar eğitimi ders konuları üzerine öğrenci ve öğretmen görüşleri” konulu tez çalışmada, öğrencilerin her konu ve teknikte resim yapmayı sevme konusunda kararsız kaldıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu durum, öğrencilerin kullanılan tekniklere ilişkin tutumlarının farklılaşabileceğini göstermektedir. Bu açıdan, kent okulu öğrencilerinin verdikleri cevaplara bağlı olarak yaşadıkları kararsızlığı da olumlu yönde desteklemektedir. Yapılan çalışmaların köy ve kent okulu öğrencilerinin tutumlarının birbirinden farklı olmasının nedenini net bir şekilde açıkladığı görülmektedir.

Köy ve kent okulu öğrencilerinin olumsuz tutum alt faktörüne ilişkin tutumlarının farklılaştığı bir diğer madde, “Görsel Sanatlar dersi bence boşa vakit harcamaktan başka

bir şey değildir” şeklinde ifade edilen 16. maddedir. Bu maddeye ilişkin köy okulu öğrencileri “katılmıyorum” ($\bar{X}=3.80$) şeklinde tutum sergilerken, kent okulu öğrencilerinin ise, “kararsızım” ($\bar{X}=3.20$) şeklinde bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Ayrıca bu ifadelere ilişkin öğrenci tutumlarının $p<.001$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Kent okulu öğrencilerinin Görsel Sanatlar dersinin boşa vakit kaybı olduğu konusundaki kararsızlıkları, GSD’ nin önemini tam olarak özümseyemedikleri ve bu konuda bir kargaşa yaşadıklarını göstermektedir. Ayrıca köy ve kent okulu öğrencilerinin bu ifadeye ilişkin tutumlarının, GSD’ nin sağladığı kazanımlarla ilgili tutumlarını da kısmen desteklediği görülmektedir. Dolayısıyla köy ve kent okulu öğrencilerinin GSD’ ne ilişkin bilişsel ve duygusal boyutta ilişkin tutumlarında tutarlı ve kararlı oldukları görülmektedir.

Ünal Kaya (2007) “Görsel Sanatlar eğitiminin zihin engelli öğrencilerin eğitimine katkısı” konulu tez çalışmasında, öğretmen görüşlerine yer vererek, öğretmenlerin GSD’ nin zihin engelli öğrencilerin sosyalleşmesi sürecinde gruba uyum sağlaması, güven duygusu kazanması ve cesaretini geliştirmesi için GSD’ nden faydalandıklarını tespit etmiştir. Ayrıca öğretmenler GSD’ nin zihin engelli çocukların duygularını ifade etmesine ve öz güveninin gelişmesine oldukça katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu durum, GSD’ nin boşa vakit kaybı olmadığını, her bireyin sosyal ve zihinsel gelişiminde etkili bir eğitim aracı olarak kullanıldığını göstermesi bakımından, köy okulu öğrencilerinin dersin boşa vakit kaybı olmadığı yönündeki tutumlarını desteklemektedir. Diğer taraftan kent okulu öğrencilerinin bu konudaki kararsızlıkları ile örtüşmemektedir.

Köy ve kent okulu öğrencilerinin olumsuz tutum alt faktörüne ilişkin tutumları diğer maddelere göre incelendiğinde “Görsel Sanatlar dersinde başka şeylerle ilgilenirim” şeklinde ifade edilen 17. maddeye ilişkin köy ve kent okulu öğrencilerinin “katılmıyorum” ($\bar{X}_{(Köy)}= 3.74$, $\bar{X}_{(Kent)}= 3.71$) düzeyinde olumlu bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Bu maddenin devamı niteliği taşıyan “Görsel Sanatlar dersinde genellikle pasif bir şekilde oturup, dersin bitmesini beklerim” şeklinde ifade edilen 18. maddeye ise, köy ve kent okulu öğrencilerinin “katılmıyorum” ($\bar{X}_{(Köy)}= 3.83$, $\bar{X}_{(Kent)}= 3.75$) düzeyinde yine olumlu bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Ayrıca bu ifadelere ilişkin öğrenci tutumlarının köy ve kent değişkenlerine bağlı olarak istatistiksel olarak $p<.05$ düzeyinde anlamlı olmadığı

görülmektedir. Öğrencilerin GSD' ne ilişkin motivasyonlarını ve davranışsal tutumlarını ölçmeyi hedefleyen 17. ve 18. maddelere ilişkin “katılmıyorum” şeklinde ortak bir tutuma sahip oldukları görülmektedir. Bu durum, köy ve kent okulu öğrencilerinin GSD' ne ilişkin davranışsal boyutta olumsuz bir tutuma sahip olmadıklarını, ders içi motivasyonlarına bağlı olarak ilgilerinin ders süresince farklı bir boyuta yönelmediğini ve ders dışı başka bir etkinlikle ilgilenmediklerini, derse katılım konusunda olumlu bir tutuma sahip olduklarını göstermektedir.

Köy ve kent okulu öğrencilerinin bu iki maddeye ilişkin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, iki değişken arasında birbirlerine yakın bir ortalama ile katılımın sağlanmadığı dolayısıyla köy ve kent okulu öğrencilerinin davranışsal boyutta olumsuz bir tutuma sahip olmadıkları görülmektedir. Bu durum köy ve kent okulu öğrencilerinin tutumları doğrultusunda karşılaştırıldığında, köy okulu öğrencilerinin dersin yararına ve önemine ilişkin bilişsel ve duygusal boyuttaki tutumlarının davranışsal tutumları ile bire bir örtüştüğünü göstermektedir. Dolayısıyla köy okulu öğrencilerinin tutumun bilişsel, duygusal ve davranışsal bileşenlerine yönelik tutarlı bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Diğer taraftan kent okulu öğrencilerinin ise, dersin yararına ve önemine ilişkin bilişsel ve duygusal boyutta kararsızlık yaşadıkları ancak davranışsal boyutta ise, tutumlarının olumlu olduğu görülmektedir. Bu durum kent okulu öğrencilerinin tutumlarının bilişsel ve duygusal boyutta tutarlı olduğunu, davranışsal boyutta ise bir tutarsızlık yaşadıklarını göstermektedir. Buna göre, köy okulu öğrencilerinin tutumun bileşenlerine bağlı olarak kent okulu öğrencilerine göre daha tutarlı bir tutum sergiledikleri görülmektedir.

4.1.1.4. İçerik Alt Faktörüne İlişkin Bulgular ve Tartışma

Köy ve kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin bilişsel tutumlarını belirleyebilmek amacıyla, GSDTÖ' nde yer alan “içerik” alt faktörü ile ilgili maddelere verdikleri tepkiler doğrultusunda, t testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 12' de gösterilerek, literatürde bu alanda yapılan diğer çalışmalar ile ortak olan ya da olmayan yönleri karşılaştırılarak, ayrıntılı bir şekilde tartışılmıştır.

Tablo 12: Köy ve Kent Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersinin İçeriğine Yönelik Tutum Puanlarının t Testi Sonuçları

Tutumlar	Grup	N	\bar{X}	Ss	t	p
19.Görsel Sanatlar dersinde duygu ve düşüncelerimi ifade edebileceğim uygulama çalışmalarına yeterince yer verildiğini düşünüyorum	Köy	208	3.82	.928	1.880	.061
	Kent	228	3.64	1.136		
20.Görsel Sanatlar dersinde yapılan etkinlikleri günlük hayatta karşılaştığım problemlerin çözümünde kullanıyorum	Köy	208	3.13	1.087	2.360	.019
	Kent	228	2.86	1.222		
21.Görsel Sanatlar dersinin diğer derslere olumlu katkısı olduğunu düşünüyorum	Köy	208	3.51	1.300	3.979	.000
	Kent	228	3.00	1.346		
22.Görsel Sanatlar dersinin ünlü ressamların eserlerini incelememde katkı sağladığını düşünüyorum	Köy	208	3.68	1.207	1.381	.168
	Kent	228	3.51	1.339		
Toplam	Köy	428	3.53	.761	3.461	.001
	Kent		3.25	.928		

Tablo 12 ‘de öğrencilerin GSD’ nde yapılan uygulama çalışmalarına, etkinliklere, sanat eserlerini inceleme ve GSD’ nin diğer derslerle olan ilişkisine yönelik öğrencilerin bilişsel tutumlarını ölçmeyi hedefleyen “içerik” alt faktörüne ilişkin, köy ve kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin tutum puanlarının T testi sonuçları gösterilmiştir. Buna göre, içerik alt faktörüne köy okulu öğrencilerinin toplamda “katılıyorum” ($\bar{X} = 3.53$) düzeyinde, kent okulu öğrencilerinin ise toplamda “kararsızım” ($\bar{X} = 3.25$) düzeyinde bir tutum geliştirdikleri görülmektedir. Bu sonuca göre, öğrencilerin “içerik” alt boyutuna ilişkin tutumlarının farklılaştığı ve bu farklılaşmanın $p < .001$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Bu durum, köy okulu öğrencilerinin kent okulu öğrencilerine göre GSD’ nin içerik boyutuna ilişkin daha olumlu bir tutum sergilediğini göstermektedir.

İçerik alt faktöründe yer alan ifadeler tek başına değerlendirildiğinde, köy ve kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin, “Görsel Sanatlar dersinde duygu ve düşüncelerimi ifade edebileceğim uygulama çalışmalarına yeterince yer verildiğini düşünüyorum” şeklinde ifade edilen 19. maddeye köy ve kent okulu öğrencilerinin tutumlarının “katılıyorum” ($\bar{X}_{(Köy)} = 4.04$, $\bar{X}_{(Kent)} = 3.54$) düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Tutum

puanları arasında ise $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Bu durum, bu maddeye ilişkin köy ve kent okulu öğrencilerinin olumlu bir tutuma sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu madde köy ve kent okulu öğrencilerinin içerik alt boyutunda katılımlarının en yüksek olduğu maddedir. GSD’nde öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade edebileceği çalışmaların yer alması özellikle köy okulu öğrencileri açısından sosyalleşme sürecine katılımlarının sağlanması için önemlidir. Çünkü bireylerin içinde yaşadığı toplumsal ve fiziksel çevre, onların kişilikleri ile birlikte sanatsal çalışmalarını da etkilemektedir (Yılmaz, 2009: 39). Doğal olarak bireyin duygu ve düşüncelerini anlatabileceği çalışmalara katılımı bireyin hem sosyal çevresi hem de kişiliği hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlayacaktır. Bu bakımdan GSD’nde duygu ve düşüncelerin anlatılabileceği çalışmaların yer alması önemlidir. Öğrencilerin müfredatta yer alan kalıplaşmış konuların dışına çıkarak kendi duygularına yön veren ve bu duyguların dışavurumunu sağlayan çalışmalardan daha fazla zevk aldıkları düşünülmektedir. Dolayısıyla da öğrencilerin duygu ve düşüncelerine yer veren uygulama çalışmaları ya da etkinliklerle işlenen derslerin öğrenci tutumlarını da olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Ancak Yeşilyurt (2009)’un öğretmenlerle yürüttüğü çalışmasında, GSD’nin içeriğinde yer alan konuların teorik yönünün fazla olması, beceri geliştirici konuların yetersiz olduğu ve uygulamada eksiklikler olduğu yönünde bir takım sonuçlara ulaşmıştır. Yapılan çalışma, köy ve kent okulu öğrencilerinin 19. maddeye ilişkin tutumları ile örtüşmediğini göstermektedir.

İçerik alt faktöründe yer alan bir diğer ifade, “Görsel Sanatlar dersinde yapılan etkinlikleri günlük hayatta karşılaştığım problemlerin çözümünde kullanıyorum” şeklinde ifade edilen 20. maddedir. Bu maddede köy ve kent okulu öğrencilerinin “kararsızım” ($\bar{X}_{(Köy)} = 3.13$, $\bar{X}_{(Kent)} = 2.86$) düzeyinde ortak bir tutuma sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca tutum puanları arasında, $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olduğu ve tutum puanlarına göre, köy okulu öğrencilerinin kent okulu öğrencilerine göre, tutumlarının biraz daha olumlu olduğu görülmektedir. Köy ve kent okulu öğrencilerinin bu maddeye ilişkin kararsızlıklarının, GSD’ne ayrılan zamanla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Hafta da bir ders saati olarak verilen GSD’nde uygulama çalışmaları dışında “yaratıcı drama, sanat eleştirisi, öykü gibi etkinliklerin uygulamalı çalışmalarla bütünleştirilerek, konuların öğrenciye bir problem olarak sunulması ve konuların günlük hayatla ilişkilendirilmesinin çeşitli etkinliklerle sağlanması güçleşmektedir. Yani GSD öğretmenleri bu gibi etkinlikleri

zaman yetersizliği, sınıfların kalabalık olması gibi sebeplerden dolayı çok fazla kullanmamaktadırlar. Bu durum, 20. madde üzerinde öğrencilerin kararsız kalmasının önemli bir nedeni olarak görülmektedir. Araştırmanın bu boyutunu destekleyen bir çalışma Çetin (2004) tarafından yapılmıştır. Çetin, “İlköğretim altıncı sınıf Resim- iş dersi programı çevresindeki etkinlikler üzerine bir araştırma” konulu çalışmasında öğretmenlerin, GSD’ nde “uygulamalı alan boyutunda” hangi etkinliklere ne derecede yer verdiklerini tespit etmeye çalışmışlardır. Çetin, bulgularıyla ilgili olarak öğretmenlerin, duyguları ve hayal gücünü geliştirici etkinliklere “orta derecede” yer verdikleri, bir sanat yapıtını inceleyerek eleştiri yazma etkinliğine ise “az” yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışma köy ve kent okulu öğrencilerinin 20. maddeye ilişkin kararsızlıklarının nedenini desteklemektedir.

Köy ve kent okulu öğrencilerinin içerik alt faktörüne ilişkin tutumlarında en fazla farklılaşmanın görüldüğü madde, “Görsel Sanatlar dersinin diğer derslere olumlu katkısı olduğunu düşünüyorum” şeklinde ifade edilen 21. maddedir. Bu maddeye köy okulu öğrencilerinin “katılıyorum” ($\bar{X}=3.51$) düzeyinde, kent okulu öğrencilerinin ise, “kararsızım” ($\bar{X}=3.00$) düzeyinde tutum geliştirdikleri görülmektedir. Tutum puanları arasında ise, istatistiksel olarak $p<.001$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Özder (2008) “İlköğretim 6. sınıf Görsel Sanatlar dersi ile desteklenen matematik öğretiminin öğrenci tutumları ve başarılarına etkisi” konulu tez çalışmasında, deney grubunda matematik derslerini Görsel Sanatlar ile desteklemiş, kontrol grubunda ise, geleneksel öğretim yöntemlerini kullanarak deney işlem öncesi ve sonrası başarı düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu araştırmıştır. Çalışmada deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek bir başarı elde etmiştir. Özder, Görsel Sanatlar dersi ile desteklenen matematik derslerinin, geleneksel öğretim yöntemi ile işlenen matematik derslerine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan çalışma köy okulu öğrencilerinin GSD’ nin diğer derslere olumlu katkısı olduğu yönündeki tutumlarıyla örtüşmektedir. Diğer taraftan kent okulu öğrencilerinin bu maddeye ilişkin yaşadıkları kararsızlıkları ile ters düşmektedir.

İçerik alt boyutuna ilişkin bir diğer madde, “Görsel Sanatlar dersinin ünlü ressamların eserlerini incelememde katkı sağladığını düşünüyorum” şeklinde ifade edilen 22. maddedir. Bu maddeye köy ve kent okulu öğrencilerinin “katılıyorum” ($\bar{X}_{(Köy)}= 3.68$,

$\bar{X}_{(Kent)}= 3.51$) düzeyinde olumlu bir tutum geliştirdikleri görülmektedir. Tutum puanları arasında ise, $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Bu durum, köy okullarındaki teknolojik, ekonomik ve toplumsal gelişmeler göz önünde bulundurulduğunda, köy okullarında öğrenim gören öğrencilerin sanatçı ve sanat eserleri ile bire bir karşılaştıkları ortamların kendilerine sunulduğu düşüncesini ortaya koymaktadır. Diğer taraftan teknolojik her türlü imkânı kendi bünyesinde barındıran kent okulu öğrencilerinin ise, bu ifadeye katılımlarının köy okulu öğrencilerine göre daha düşük olması, kent okulu öğrencilerinin sanatçı ve sanat eserlerinin köy okulu öğrencileri kadar ilgi alanlarına girmediklerinin bir göstergesi olarak düşünülmektedir. Nitekim kent okulu öğrencilerinin önem ve kazanım alt faktörlerine ilişkin kararsızlıklarının da bu durumu desteklediği görülmektedir.

4.1.1.5. Sorumluluk Alt Faktörüne İlişkin Bulgular ve Tartışma

Köy ve kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin davranışsal tutumlarını belirleyebilmek amacıyla, GSDTÖ’ nde yer alan “sorumluluk” alt faktörü ile ilgili maddelere verdikleri tepkiler doğrultusunda, t testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 13’ de gösterilerek, literatürde bu alanda yapılan diğer çalışmalar ile ortak olan ya da olmayan yönleri karşılaştırılarak, ayrıntılı bir şekilde tartışılmıştır.

Tablo 13: Köy ve Kent Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersine Olan Sorumluluk Düzeyine İlişkin Tutum Puanlarının t Testi Sonuçları

Tutumlar	Grup	N	\bar{X}	Ss	t	p
23. Görsel Sanatlar dersi için verilen ev ödevlerini düzenli olarak kendim yaparım	Köy	208	3.95	1.050	.863	.389
	Kent	228	4.04	1.174		
24. Görsel Sanatlar dersinde resim çalışmalarımı özenle tamamlarım	Köy	208	3.82	1.003	.732	.465
	Kent	228	3.90	1.177		
Toplam	Köy	428	3.88	.880	.906	.365
	Kent		3.97	1.053		

Tablo 13 'de öğrencilerin GSD' ne ilişkin sorumluluklarını yerine getirmelerinde ne derece özen gösterdiklerine yönelik tutumlarını ölçmeyi amaçlayan "sorumluluk" alt faktörüne ilişkin, köy ve kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin tutum puanlarının T testi sonuçları gösterilmiştir. Buna göre sorumluluk alt faktörüne ilişkin maddeler, köy ve kent okulu öğrencilerinin tutumları doğrultusunda karşılaştırıldığında, köy ve kent okulu öğrencilerinin sorumluluk alt faktörüne toplamda "katılıyorum" ($\bar{X}_{(Köy)}= 3.88$, $\bar{X}_{(Kent)}= 3.97$) düzeyinde olumlu bir tutum geliştirdikleri görülmektedir. Tutum puanları incelendiğinde ise, $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Ancak kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin ortalama puanlarının, kent okulu öğrencilerine göre az bir farkla daha yüksek olduğu sonucu dikkat çekmektedir. Çünkü sorumluluk alt faktörü köy ve kent değişkenleri açısından karşılaştırıldığında $p<.05$ düzeyinde her hangi farklılaşma olmamasına karşın, GSDTÖ' nde yer alan diğer alt faktörlerle karşılaştırıldığında, kent okulu öğrencilerinin köy okulu öğrencilerine göre tutum puanlarının daha yüksek olduğu tek alt boyuttur. Bu durum kent okulu öğrencilerinin GSD' nin yararına, önemine, derse yönelik olumsuz tutumlarına ve dersin içeriğine ilişkin tutumlarının köy okulu öğrencilerine göre olumsuz yönde farklılaşsa bile, derse ilişkin sorumluluklarını daha fazla yerine getirdiklerini göstermektedir. Bu durum kent okulu öğrencilerinin derslerde genel anlamda gösterdikleri başarı düzeyleri ile ilişkilendirilebilir.

Sorumluluk alt faktöründe yer alan ifadeler tek başına değerlendirildiğinde, "Görsel Sanatlar dersi için verilen ev ödevlerini düzenli olarak kendim yaparım" şeklinde ifade edilen 23. maddeye köy ve kent okulu öğrencilerinin tutumlarının "katılıyorum" ($\bar{X}_{(Köy)}= 3.95$, $\bar{X}_{(Kent)}= 4.04$) gerçekleştiği görülmektedir. Buna durum, kent okulu öğrencilerinin diğer derslere ilişkin başarı seviyelerini düşürmemek adına GSD' ne karşı görev ve sorumluluklarını yerine getirdikleri düşüncesiyle ilişkilendirilebilir. Nitekim bu düşünce, A3 öğretmeni ile yapılan görüşmeler sonucu ortaya çıkan bulguları da desteklemektedir. A3 öğretmeni bu konudaki görüşlerini "*Akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin, Görsel Sanatlar dersine de ilgisi yüksek oluyor. En azından not ortalamasını düşürmemek adına sorumluluklarını yerine getiriyorlar, dersi önemsiyorlar*" şeklinde ifade etmiştir (Sayfa: 98).

Öğrencilerin ev ödevlerine ilişkin sorumluluklarını yerine getirmeleri GSD' ne verilen önemi gösterdiği gibi, öğrencilerin başarı düzeylerini de olumlu bir şekilde etkilemektedir. Ancak bu süreçte öğrencinin kendi duygu ve düşünceleri ve bunları olduğu gibi yansıtabilme özellikleri oldukça önemlidir. Bu nedenle, çocukların çalışmalarına müdahale edilmemesi çocuğun yaratıcılık gücünün ortaya çıkması açısından önemlidir. Dixon ve Chalmers (1990)' a göre, eğitim öğretim sürecinde çocuklara bireysel ilgileri ve öğrenme şekillerine göre dışarıdan her hangi bir müdahale olmaksızın olayları ya da durumları kendi kendine keşfetme fırsatı verilmelidir. Aksi takdirde çocuğun yaratıcılığı olumsuz yönde etkilenecektir (Dixon ve Chalmers, 1990' dan aktaran: Öztürk, 1998: 39), Emir (2007) ise, 5 sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında, Görsel Sanatlar dersi kapsamında gerçekleştirdikleri çalışmalarda dışarıdan yardım alma ihtiyacı hissedip hissetmedikleri sorusunu cevaplamalarını istemiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 7'si resim yaparken yardım aldı, 3'ü ise resim yaparken yardım almadığını belirtmiştir. Çalışma köy ve kent okulu öğrencilerinin tutumları ile tam olarak örtüşmemektedir.

“Görsel Sanatlar dersinde resim çalışmalarımı özenle tamamlarım” şeklinde ifade edilen 24. madde incelendiğinde ise, köy okulu öğrencilerinin tutumlarının “katılıyorum” ($\bar{X}_{(Köy)} = 3.82$, $\bar{X}_{(Kent)} = 3.90$) düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Tutum puanları incelendiğinde ise, $p < .05$ düzeyinde her hangi bir farklılaşma olmadığı ancak kent okulu öğrencilerinin tutum puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum ise, köy okullarında öğrenim gören öğrencilerinin ekonomik imkânlarının yetersizliği ve buna bağlı olarak derste araç gereç eksikliklerinin yaşanmasında etkili olduğunu düşündürmektedir. Bu durum öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulguları da desteklemektedir. Özellikle köy okulu öğretmenleri olan B1, B2 ve B3 (sayfa. 112) öğretmenleri, öğrencilerin maddi sorunları ya da şehre ulaşım gibi problemleri nedeniyle eksik malzeme getirdiğini, bu nedenle her zaman kaliteli bir ders işleyemediklerini dile getirmişlerdir. Öğrenciler kâğıt ihtiyaçlarını buldukları karton ya da mukavvalar ile temin etmektedirler. Bu durum köy okulu öğrencilerinin ders süresince çalışmalarını bulabildikleri malzemelerle tamamladıkları sonucunu ortaya koymaktadır.

4.1.2. Köy ve Kent Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Cinsiyete Göre GSD'ne İlişkin Tutumları İle İlgili Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Köy ve kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin GSD’ ne ilişkin tutumları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aramak için, köy ve kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin cinsiyet gruplarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Öğrencilerin GSĐTÖ’ nin alt faktörlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığına bakmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve bu farklılıkların kaynağını belirlemek amacı ile Post Hoc Testlerinden Tukey HSD analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 14 ve Tablo 15’ de sunulmuştur.

Tablo 14: Köy ve Kent Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Cinsiyete Göre Tutum Puanları ve Standart Sapmaları

		Kazanım		Önem		Olumsuz Tutum		İçerik		Sorumluluk	
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss
KÖY	Kız	3.844	.689	3.731	.781	3.958	.900	3.677	.692	4.133	.710
	Erkek	3.627	.806	3.350	.993	3.559	.995	3.423	.794	3.694	.949
KENT	Kız	3.313	1.042	2.777	1.230	3.516	1.110	3.268	.916	4.111	.986
	Erkek	3.207	1.084	2.721	1.155	3.220	1.039	3.239	.942	3.841	1.098

Tablo 14’ de köy ve kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin cinsiyet gruplarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri gösterilmiştir. Köy ve kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin GSĐTÖ’ nden aldıkları tutum puanları cinsiyetleri açısından karşılaştırıldığında, istatistiksel olarak farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu farklılaşmanın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 15’ de gösterilmiştir.

Tablo 15: Köy ve Kent Okulu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Tutumlarının Farklılaşması

		Kareler Toplamı	S.d	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Kazanım	Gruplar Arası	26.40	3	8.80	10.153	.000	1-3, 1-4 2-4
	Gruplar İçi	374.54	432	.867			
	Toplam	400.95	435				
Önem	Gruplar Arası	71.57	3	23.85	20.994	.000	1-3, 1-4, 2-3 2-4
	Gruplar İçi	490.93	432	1.136			
	Toplam	562.51	435				
Olumsuz Tutum	Gruplar Arası	28.07	3	9.35	9.011	.000	1-2, 1-3, 1-4
	Gruplar İçi	448.67	432	1.039			
	Toplam	476.75	435				
İçerik	Gruplar Arası	11.89	3	3.96	5.487	.001	1-3, 1-4
	Gruplar İçi	312.10	432	.722			
	Toplam	323.99	435				
Sorumluluk	Gruplar Arası	14.72	3	4.90	5.325	.001	1-2, 2-3
	Gruplar İçi	398.07	432	.921			
	Toplam	412.79	435				
1. Köy Kız		3. Kent Kız					
2. Köy Erkek		4. Kent Erkek					

Tablo 15’ de öğrencilerin GSDTÖ’ nin her bir alt faktöründen aldıkları puan bazında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları gösterilmiştir. Öğrencilerin GSDTÖ’ nden aldıkları tutum puanları cinsiyetleri açısından karşılaştırıldığında “kazanım” alt faktörüne ilişkin (Kazanım): $F_{(3,844)} = 10.153$, $p < .001$ anlam düzeyinde farklılaşma olduğu görülmüştür. Bir başka söylemle köy ve kent okullarında öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin “kazanım” alt faktörüne ilişkin tutum puanlarının seviyeleri istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Post Hoc Testlerinden Tukey HSD analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, köyde öğrenim gören kız öğrencilerin (1) kentte öğrenim gören kız öğrencilere göre (3), köyde öğrenim gören kız öğrencilerin (1) kentte öğrenim gören erkek öğrencilere göre (4) ve köyde öğrenim gören erkek öğrencilerin (2) kentte öğrenim gören erkek öğrencilere göre (4) tutumları anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır ve daha olumludur.

“Önem” alt faktörüne baktığımızda (Önem): $F_{(3,731)}= 20.994$, $p<.001$ anlam düzeyinde farklılaşma olduğu görülmüştür. Bir başka söylemle köy ve kent okullarında öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin “önem” alt faktörüne ilişkin tutum puanlarının seviyeleri istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Post Hoc Testlerinden Tukey HSD analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, köyde öğrenim gören kız öğrencilerin (1) kentte öğrenim gören kız öğrencilere göre (3), köyde öğrenim gören kız öğrencilerin (1) kentte öğrenim gören erkek öğrencilere göre (4), köyde öğrenim gören erkek öğrencilerin (2) kentte öğrenim gören kız öğrencilere göre (3) ve köyde öğrenim gören erkek öğrencilerin de (2) kentte öğrenim gören erkek öğrencilere göre (4) tutumları anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır ve daha olumludur.

“Olumsuz Tutum” alt faktörüne baktığımızda (Olumsuz Tutum): $F_{(3,958)}= 9.011$, $p<.001$ anlam düzeyinde farklılaşma olduğu görülmüştür. Bir başka söylemle köy ve kent okullarında öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin “olumsuz tutum” alt faktörüne ilişkin tutum puanlarının seviyeleri istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Post Hoc Testlerinden Tukey HSD analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, köyde öğrenim gören kız öğrencilerin (1) köyde öğrenim gören erkek öğrencilere göre (2), köyde öğrenim gören kız öğrencilerin (1) kentte öğrenim gören kız öğrencilere göre (3), köyde öğrenim gören kız öğrencilerin (1) kentte öğrenim gören erkek öğrencilere göre (4) tutumları anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır ve daha olumludur.

“İçerik” alt faktörüne baktığımızda (İçerik): $F_{(3,677)}= 5.487$, $p<.01$ anlam düzeyinde farklılaşma olduğu görülmüştür. Bir başka söylemle köy ve kent okullarında öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin “içerik” alt faktörüne ilişkin tutum puanlarının seviyeleri istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Post Hoc Testlerinden Tukey HSD analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, köyde öğrenim gören kız öğrencilerin (1) kentte öğrenim gören kız öğrencilere göre (3), köyde öğrenim gören kız öğrencilerin (1) kentte öğrenim gören erkek öğrencilere göre (4) tutumları anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır ve daha olumludur.

“Sorumluluk” alt faktörüne baktığımızda (Sorumluluk): $F_{(4,133)} = 5.325$, $p < .01$ anlam düzeyinde farklılaşma olduğu görülmüştür. Bir başka söylemle köy ve kent okullarında öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin “sorumluluk” alt faktörüne ilişkin tutum puanlarının seviyeleri istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Post Hoc Testlerinden Tukey HSD analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, köyde öğrenim gören kız öğrencilerin (1) köyde öğrenim gören erkek öğrencilere göre (2), köyde öğrenim gören erkek öğrencilerin (2) kentte öğrenim gören kız öğrencilere göre (3) tutumları anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır ve daha olumludur.

Yapılan analizler sonucunda, köy okullarında öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin kent okullarında öğrenim gören kız ve erkek öğrencilere göre GSD’ ne ilişkin daha olumlu bir tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Payzın’ a göre, köylerde zanaatla uğraşan insanlar, çocuklarının da çok küçük yaşlardan itibaren iş gücüne katılımlarını sağlarlar. Bu nedenle köylerde zanaat eğitimi 5 yaşından itibaren başlar (Payzın, t.y.: 88). Dolayısıyla köylerde insanların tarımdan hayvancılığa hatta zanaata ya da sanata kadar her türlü iş gücüne bire bir katıldıkları görülmektedir. Bu nedenle de köylerde bireyler el becerileri daha gelişmiş olarak yetişmektedirler. Bu durumun köylerde öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin kentte öğrenim gören kız ve erkek öğrencilere göre, GSD’ ne ilişkin daha olumlu bir tutum sergilemesinin bir nedeni olarak düşünülmektedir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde köy ve kent değişkenine göre öğrencilerin cinsiyetleri açısından tutum farklılıklarını araştıran çalışmaların ulaşılabilen literatür kapsamında sınırlı olduğu görülmüştür. Ancak cinsiyete göre öğrenciler arasındaki farklılıkları araştıran çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalar incelendiğinde, Karaman (2006) çalışmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre GSD’ ne daha fazla ilgi duyduklarını tespit etmiştir. Bu durumu sosyoekonomik açıdan da inceleyerek, sosyoekonomik durum düştükçe, kızlarda GSD’ ne olan ilginin belirgin bir şekilde arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durum köydeki kız öğrencilerin kentteki kız ve erkek öğrencilere göre tutumlarının daha olumlu olduğu sonucu ile örtüşmekte; köydeki erkeklerin kentteki kızlara göre tutumlarının daha olumlu olduğu sonucunu ise desteklememektedir. Tuzlak (2004) ise çalışmasında Resim- İş dersleri el becerilerinizin gelişmesini sağlıyor mu? sorusuna kız öğrencilerin,

erkek öğrencilere göre daha yüksek bir ortalama ile katıldıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Tan (2007), Gül (2006), Öztürk (2007) çalışmalarında kız öğrencilerinin erkek öğrencilere göre tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumda çalışma sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir.

4.1.3.Köy ve Kent Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre GSD' ne İlişkin Tutumları İle İlgili Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Köy ve kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin GSD' ne ilişkin tutumları arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aramak için köy ve kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin sınıf düzeylerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Öğrencilerin GSDTÖ' nin alt faktörlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığına bakmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve bu farklılıkların kaynağını belirlemek amacı ile Post Hoc Testlerinden LSD analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 16 ve Tablo 17' de sunulmuştur.

Tablo 16: Köy ve Kent Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Tutum Puanları ve Standart Sapmaları

		Kazanç		Önem		Olumsuz Tutum		İçerik		Sorumluluk	
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss
KÖY	6. Sınıf	3.864	0.715	3.775	0.818	3.719	1.078	3.777	0.724	4.027	0.935
	7. Sınıf	3.618	0.743	3.220	0.934	3.743	0.894	3.298	0.810	3.794	0.842
	8. Sınıf	3.678	0.831	3.586	0.944	3.732	0.951	3.543	0.637	3.824	0.847
KENT	6. Sınıf	3.280	1.167	2.777	1.229	3.284	1.126	3.229	1.075	4.034	1.055
	7. Sınıf	3.206	1.052	2.800	1.315	3.397	1.145	3.307	0.909	3.916	1.067
	8. Sınıf	3.287	0.983	2.669	1.018	3.394	0.979	3.221	0.800	3.961	1.046

Tablo 16' da köy ve kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin sınıf düzeylerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri gösterilmiştir. Köy ve kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin GSDTÖ' nden aldıkları tutum puanları sınıf düzeyleri açısından karşılaştırıldığında, istatistiksel olarak farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu farklılaşmanın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 17' de gösterilmiştir.

Tablo 17: Köy ve Kent Okullarındaki Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Tutumlarının Farklılaşması

		Kareler Toplamı	S.d	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Kazanım	Gruplar Arası	26.097	5	5.219	5.987	.000	1-4, 1-5, 1-6, 3-5
	Gruplar İçi	374.856	430	.872			
	Toplam	400.953	435				
Önem	Gruplar Arası	76.770	5	15.354	13.592	.000	1-2, 1-4, 1-5, 1-6, 3-2, 3-4, 3-5, 3-6
	Gruplar İçi	485.742	430	1.130			
	Toplam	562.512	435				
Olumsuz Tutum	Gruplar Arası	15.621	5	3.124	2.913	.013	1-4, 2-4, 2-5, 2-6, 3-4
	Gruplar İçi	461.130	430	1.072			
	Toplam	476.751	435				
İçerik	Gruplar Arası	17.575	5	3.515	4.932	.000	1-2, 1-4, 1-5, 1-6, 3-4, 3-6
	Gruplar İçi	306.424	430	.713			
	Toplam	323.999	435				
Sorumluluk	Gruplar Arası	3.631	5	.726	.763	.577	Fark Yok
	Gruplar İçi	409.165	430	.952			
	Toplam	412.796	435				
1.	Köy 6. Sınıf						4. Kent 6. Sınıf
2.	Köy 7. Sınıf						5. Kent 7. Sınıf
3.	Köy 8. Sınıf						6. Kent 8. Sınıf

Tablo 17’ de öğrencilerin GSDTÖ’ nin her bir alt faktöründen aldıkları puan bazında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları gösterilmiştir. Öğrencilerin GSDTÖ’ nden aldıkları tutum puanları sınıf düzeyleri açısından karşılaştırıldığında “kazanım” alt faktörüne ilişkin (Kazanım): $F_{(3,864)} = 5.987$, $p < .001$ anlam düzeyinde farklılaşma olduğu görülmüştür. Bir başka söylemle köy ve kent okullarında öğrenim gören 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin “kazanım” alt faktörüne ilişkin tutum puanlarının seviyeleri istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Post Hoc testlerinden LSD analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, köyde öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri (1) kentte öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerine (4) göre, köyde öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri (1) kentte öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerine (5) göre tutumları anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır ve daha olumludur. Ayrıca köyde öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri (1) kentte öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerine (6) göre ve köyde öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri (3) kentte öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerine (5) göre tutumları anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır ve daha olumludur.

“Önem” alt faktörüne baktığımızda (Önem): $F_{(3,775)} = 13.592$, $p < .001$ anlam düzeyinde farklılaşma olduğu görülmüştür. Bir başka söylemle köy ve kent okullarında öğrenim gören 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin “önem” alt faktörüne ilişkin tutum puanlarının seviyeleri istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Post Hoc testlerinden LSD analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, köyde öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri (1) köyde öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinden (2), köyde öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri (1) kentte öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinden (4), köyde öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri (1) kentte öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinden (5) ve köyde öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri (1) kentte öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinden (6) anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır ve tutumları daha olumludur. Ayrıca köyde öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri (3) köyde öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinden (2), köyde öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri (3) kentte öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinden (4), köyde öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri (3) kentte öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinden (5), köyde öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri (3) kentte öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinden (6) anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır ve tutumları daha olumludur.

“Olumsuz Tutum” alt faktörüne baktığımızda (Olumsuz Tutum): $F_{(3,719)} = 2.913$, $p < .05$ anlam düzeyinde farklılaşma olduğu görülmüştür. Bir başka söylemle köy ve kent okullarında öğrenim gören 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin “olumsuz tutum” alt faktörüne ilişkin tutum puanlarının seviyeleri istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Post Hoc testlerinden LSD analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, köyde öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri (1) kentte öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinden (4), köyde öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri (2) kentte öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinden (4), köyde öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri (2) kentte öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinden (5) anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır ve tutumları daha olumludur. Ayrıca köyde öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri (2) kentte öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinden (6), köyde öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri (3) kentte öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinden (4) anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır ve tutumları daha olumludur.

“İçerik” alt faktörüne baktığımızda (Olumsuz Tutum): $F_{(3,777)} = 4.932$, $p < .001$ anlam düzeyinde farklılaşma olduğu görülmüştür. Bir başka söylemle köy ve kent

okullarında öğrenim gören 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin “içerik” alt faktörüne ilişkin tutum puanlarının seviyeleri istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Post Hoc testlerinden LSD analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, köyde öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri (1) köyde öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinden (2), köyde öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri (1) kentte öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinden (4), köyde öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri (1) kentte öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinden (5) anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır ve tutumları daha olumludur. Ayrıca köyde öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri (1) kentte öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinden (6), köyde öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri (3) kentte öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinden (4), köyde öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri (3) kentte öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinden (6) anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır ve tutumları daha olumludur.

“Sorumluluk” alt faktörüne baktığımızda ise, gruplar arasındaki farkın (Sorumluluk): $F_{(4,027)} = .763$, $p < .05$ düzeyinde anlamlı olmadığı görülmüştür. Bir başka söylemle köy ve kent okullarında öğrenim gören 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin “sorumluluk” alt faktörüne ilişkin tutum puanlarının seviyeleri istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Genel olarak bakıldığında köyde öğrenim gören 6, 7 ve 8. sınıfların, kentte öğrenim gören 6, 7 ve 8. sınıflara göre, GSDTÖ’ nin alt boyutlarına ilişkin daha olumlu bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Özellikle köydeki 6. sınıflar kentteki 6, 7 ve 8. sınıflardan olumlu yönde farklılaşmaktadır. Bu durum üst sınıfların sınava yönelik daha fazla bilinç kazanmasıyla ilişkilendirilebileceği gibi öğrencilerin yetenek ve yaratıcılık düzeyleri ile de ilişkilendirilebilir. Öğrenciler sınav odaklı bir sisteme göre öğrenim görmektedirler. Bu nedenle öğrenciler sınav kelimesinin içeriğini 7. sınıftan itibaren kavramakta ve 8. sınıflarda ise, iyice özümsemektedirler. Ancak kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin aileleri bu konularda daha bilinçli olduğu için 6. sınıftan itibaren çocuklarını sınav odaklı bir sisteme göre yetiştirmeye ve bilinçlendirmeye çalışmaktadırlar. Bu nedenle de öğrenciler özellikle kent okullarında sınava yönelik bilinç ile ders çalışmakta ve GSD gibi yetenek derslerinin önemini tam olarak kavrayamamaktadırlar. Bu duru, GSD’ nin köy ve kent değişkenlerine bağlı olarak köylerde öğrenim gören öğrencilerin sınıf düzeyleri doğrultusunda daha pozitif bir tutuma sahip olmalarının bir nedeni olarak düşünülmektedir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde ise, köy ve kent değişkenine göre öğrencilerin sınıf düzeyleri açısından tutum farklılıklarını araştıran çalışmaların ulaşılabilen literatür kapsamında sınırlı olduğu görülmüştür. Ancak sınıf düzeyine göre öğrenciler arasındaki farklılıkları araştıran çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalar incelendiğinde,

Saruhan (2008) II. kademe öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumlarını araştırdığı çalışmasında 6. ve 7. sınıflar arasında 6. sınıf öğrencilerinin lehine; 6. ve 8. sınıflar arasında yine 6. sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşmıştır. 7. ve 8. sınıflar arasında ise, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu durum öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça sanatsal içerikli derslere ilişkin tutumlarının daha da azaldığı sonucunu ortaya koyması bakımından, köy ve kent öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre ortaya çıkan tutumlarını desteklemektedir.

4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemine cevap arayabilmek ve nicel bulgulara destek sağlayabilmek amacı ile öğretmenlerle yapılan mülakatlar sonucunda 8 sorudan oluşan görüşme formundan elde edilen veriler sürekli karşılaştırmalı metot yoluyla analiz edilmiştir. Sürekli karşılaştırmalı olarak analiz edilen sorular, öğretmen görüşleri doğrultusunda elde edilen temalarla desteklenerek, tablolaştırılmıştır. Gerektiğinde öğretmen görüşlerinden elde edilen alıntılara da yer verilerek, elde edilen bulgular öğrenci görüşleri ile ilişkilendirilmiştir.

Son olarak, elde edilen bulguların literatürde bu alanda yapılan diğer çalışmalar ile ortak olan ya da olmayan yönleri karşılaştırılarak, ayrıntılı bir şekilde tartışılmıştır. Araştırmada örneklem dâhilindeki köy ve kent okullarında görev yapan öğretmenler Tablo 7 doğrultusunda kodlanmıştır.

4.2.1. Köy ve Kent Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin GSD' ne İlişkin Tutumları Hakkında Öğretmenlerinin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “köy ve kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin GSD' ne ilişkin tutumları hakkında öğretmenlerinin görüşleri nedir?”

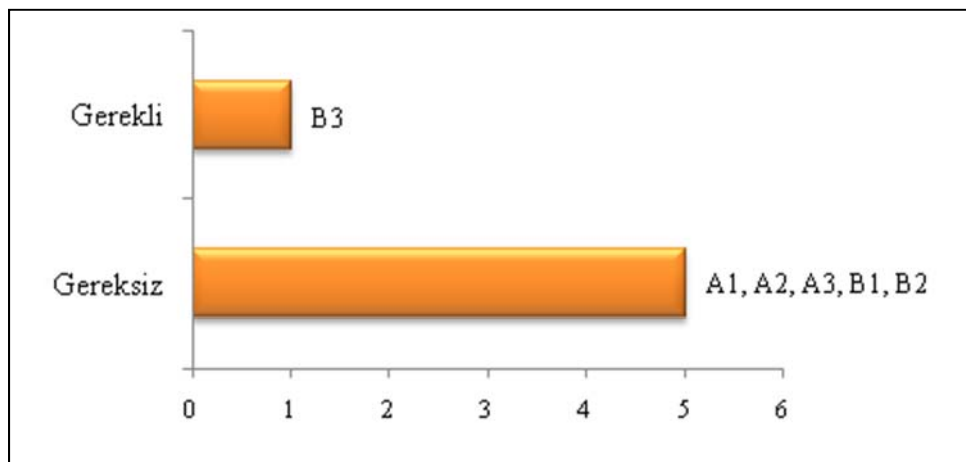
sorusuna yanıt arayabilmek için, örneklem dâhilindeki okullarda görev yapan GSD öğretmenlerine, öğrencilerin GSD' ne ilişkin tutumlarını ortaya çıkarabilecek tarzda 8 soru yöneltilerek, sorulara verilen cevaplar sürekli karşılaştırmalı analize tabi tutulmuştur.

4.2.1.1. Öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersine İlişkin Genel Tutumlarına Yönelik Bulgular ve Tartışma

Öğretmenlerin görüşme formunun birinci sorusu olan, “Öğrencilerinizin Görsel Sanatlar dersine ilişkin genel tutumları nasıldır?” sorusuna verdikleri cevaplara sürekli karşılaştırmalı analiz yapılarak, ortaya çıkan bulgular Grafik 1, Tablo 18 ve Tablo 19’ da gösterilmiştir.

A1, A2, A3 ve B1, B2 öğretmenleri soruya yönelik olarak GSD’ nin gereksiz olduğunu düşünen öğrencilerin çoğunlukta olduğunu ve bu düşüncenin 7. ve 8. sınıflarda, 6. sınıflara oranla daha yaygın olduğunu ifade ederken, B3 öğretmeni ise, GSD’ nin yeterli derecede gerekli görüldüğünü ancak yetenek ya da beceri istendiğinden bu durumun bazı öğrenciler için biraz da azaldığını ifade etmiştir. Verilen cevaplara ilişkin frekanslar Grafik 1’ de gösterilmiştir.

Grafik: 1
Öğretmenlere Göre Görsel Sanatlar Dersine İlişkin Genel Öğrenci Tutumları



Grafik 1 incelendiğinde köy ve kent okulu öğretmenlerinin büyük bir çoğunlukla, öğrencilerin GSD' ni gereksiz bir ders olarak nitelendirdikleri yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Diğer taraftan GSĐTÖ' ne ilişkin öğrenci görüşleri dikkate alındığında, kent okulu öğrencilerinin dersin önemine ve yararına ilişkin kararsızlıkları ile öğretmenlerin görüşleri arasında elde edilen bulgular kısmen örtüşürken, köy okulu öğrencileri ile B1 ve B2 öğretmenleri arasında elde edilen bulguların tam olarak örtüşmediği görülmektedir.

Bu durumun köy ve kent değişkenlerine bağlı olarak, sosyoekonomik ve sosyokültürel açıdan bireyi nasıl etkilediği sonuçlarını ortaya çıkarabilmek için, öğretmenlerden bu soruya verdikleri cevabı gerekli ve gereksiz bulmasının nedenleri şeklinde sınıflandırmaları istenmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar sürekli karşılaştırmalı analize tabi tutularak kodlanmıştır. Yapılan betimsel analize bağlı olarak, gereklilik yönünde 7 farklı öğretmen görüşü belirlenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 18' de sunulmuştur.

Tablo 18: Öğretmenlere Göre Öğrencilerin GSD' ni Gerekli Bulmasının Nedenleri

Öğretmen Düşünceleri	Katılımcılar					
	A1	A2	A3	B1	B2	B3
Sosyokültürel sebeplerden kaynaklanan iletişim eksikliği	✓					
Sınava Yönelik Bilinç	✓	✓	✓			
Akademik Ortalama Endişesi	✓		✓			
Duyguları İfade Etme Aracı Olması					✓	✓
Sanatsal Etkinliklerin Önemszenmesi			✓		✓	✓
Rahatlama	✓					
Mesleki Yönelim						✓

A1 öğretmeni öğrencilerin GSD' ni gerekli bulmasının nedenlerinden birini, “1-2 çocuklu çekirdek ailelerde çocuklar sosyal- kültürel etkinliklere giremedikleri için iletişimdeki eksiklikler görülüyor. Ailede sosyal olarak ya da çevrede kültürel anlamda bir iletişim kuramayan çocuk, burada yapılan grup çalışmaları ya da dersin akışı olsun bir şekilde iletişimdeki eksikliklerini kapatmaya çalışıyor” şeklinde ifade ederek, öğrencilerin sosyokültürel sebeplere bağlı olarak iletişim eksikliği yaşadıklarını ve GSD sayesinde bu

eksikliklerini kapatmaya çalıştıklarını dile getirmiştir. Ancak öğrenci görüşleri incelendiğinde, kent okulu öğrencilerinin özellikle “Görsel Sanatlar dersinin çekingenlik konusundaki sorunların üstesinden gelmemde etkili olduğuna inanıyorum”, “Görsel Sanatlar dersi bence boşa vakit harcamaktan başka bir şey değildir” ve “Görsel Sanatlar dersinde yapılan etkinlikleri günlük hayatta karşılaştığım problemlerin çözümünde kullanıyorum” şeklinde ifade edilen sorulara ilişkin tutumlarının kararsızlık boyutunda kaldığı görülmektedir. Bu durum kent okulu öğrencilerinin bilişsel, duygusal ve davranışsal tutum bileşenlerine bağlı olarak, yaşadıkları kararsızlıkların öğretmen görüşleri ile tam olarak örtüşmediğini göstermektedir.

A1, A2 ve A3 öğretmenlerine göre bir diğer neden, özellikle 6. sınıfların SBS gibi sınav konularında bilinçsiz olması şeklinde ifade edilmiştir. 6. sınıfların sınav konularında daha bilinçsiz oldukları için derse daha çok önem verdiklerini ancak bu önemin 7. sınıflarda azaldığını ve 8. sınıflardan itibaren öğrencilerin sınav konularında bilinç kazanması nedeniyle tamamen ortadan kalktığını belirtmişlerdir. Ancak sınıf düzeyine göre yapılan analizler, kent okulu öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre, aritmetik ortalamalarının birbirlerine oldukça yakın değerlerde olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla da kent okulu öğrencilerinin 6 sınıflarda dahil olmak üzere, sınıf düzeylerine göre tutumlarında bir farklılık olmadığı ve köy okulu öğrencilerine göre daha olumsuz bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Bu durum kent okulu öğretmenlerinin görüşleri ile örtüşmemektedir. Diğer taraftan 7. ve 8. sınıf kent okulu öğrencileri açısından “Görsel Sanatlar dersinin önemli bir ders olduğunu düşünüyorum” ve “Görsel Sanatlar dersinin diğer dersler kadar gerekli olduğunu düşünüyorum” şeklinde ifade edilen maddelere verdikleri “katılmıyorum” cevabını desteklemektedir. Buna göre, yapılan SBS sınavları, kent okulu öğrencilerinin GSD’ ne ilişkin olumsuz bir tutum sergilemesinin bir nedeni olarak değerlendirilebilir.

A1 ve A3 öğretmenleri bir diğer neden olarak öğrencilerin ortalamalarını yükseltme kaygısı taşıdığını, bu nedenle de GSD’ ne önem verdiklerini ifade etmişlerdir. A1 öğretmeni bu düşüncüyü “*genelde resim dersi yüksek gelsin, ortalamam yükselsin diye düşünen çok öğrenci var*” şeklinde ifade ederken, A3 öğretmeni ise, “*Akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin, Görsel Sanatlar dersine de ilgisi yüksek oluyor. En azından not ortalamasını düşürmemek adına sorumluluklarını yerine getiriyorlar, dersi önemsiyorlar*”

şeklinde ifade etmiştir. Bu ifade kent okulu öğrencilerinin sorumluluk alt faktörüne ilişkin maddelere yüksek bir ortalama ile katılımlarını desteklemektedir.

Yeşilyurt (2009) Görsel Sanatlar dersi programının işlenişinde karşılaşılan sorunları araştırdığı çalışmada, öğrenme-öğretme sürecini olumsuz etkileyen faktörlerin neler olduğu konusunda öğretmen görüşlerinden yararlanmıştır. Öğretmenler, öğrenme öğretme sürecini olumsuz etkileyen faktörlerden birini “öğrencide not kaygısı var oluşu” şeklinde dile getirmişlerdir. Yapılan çalışmada, A1 ve A3 öğretmenleri ise, öğrencilerin not kaygısı taşıdıkları için GSD’ ni önemsediklerini ve gerekli bulduklarını ifade etmiştir. Çünkü GSD’ nde yüksek not alan bir öğrenci, diğer derslere bağlı olarak akademik ortalamasını da yükseltecektir. Bu durum yapılan çalışmada kent okulu öğrencilerinin görüşleri ile zıtlık göstermektedir.

B2 ve B3 öğretmenlerine göre bir diğer neden “duyguları ifade etme aracı” olmasıdır. B3 öğretmeni, öğrencilerin GSD’ ni duygularını ifade etmek için bir araç olarak gördüklerini, bu nedenle de önemsediklerini ifade etmiştir. Özellikle B2 öğretmeni, *“Benim öğrencilerim genelde içine kapanık, duygularını ifade etmede zorlanıyorlar. Bu nedenle duygularını resim yaparak ifade etmede daha istekliler”* şeklinde bir açıklama yaparak, öğrencilerin GSD’ ni duygularını en iyi şekilde ifade ettikleri bir iletişim aracı olarak gördükleri için gerekli bir ders olarak benimsediklerini dile getirmiştir. Bu ifade köy okulu öğrencilerinin GSD’ nin sağladığı kazançlara ilişkin maddelere; içerik boyutunda ise, *“Görsel Sanatlar dersinde duygu ve düşüncelerimi ifade edebileceğim uygulama çalışmalarına yeterince yer verildiğini düşünüyorum”* şeklinde ifade edilen maddeye yüksek bir ortalama ile katılımlarını olumlu yönde desteklemektedir.

Emir (2007) “Köy İlköğretim okullarında sanat eğitimi uygulamaları” konulu çalışmada öğrencilere, “duygu ve düşüncelerinizi, hayallerinizi nasıl ifade edersiniz?” sorusunu yöneltmiştir. Araştırmaya katılan 10 öğrenciden 4’ü duygu ve düşüncelerini resim yaparak ifade ettiğini dile getirmiştir. Bu durum, B2 ve B3 öğretmenlerinin, öğrencilerin GSD’ ni duyguları ifade etme aracı olarak gördükleri için, gerekli buldukları yönündeki görüşlerini de olumlu yönde desteklemektedir.

A3, B2 ve B3 öğretmenleri yapılan sanatsal etkinliklerin öğrenciler tarafından önemsendiğini ifade etmişlerdir. Bu konuda A3 öğretmeni düşüncelerini “*resim yarışmalarına katılan, iyi dereceler ve ödülleri kazanan öğrencilerimiz oluyor. Bunlar diğer öğrencilere GSD’ nin önemli olduğunu düşündürebiliyor*” şeklinde ifade etmiştir. B2 öğretmeni “*Sanatsal etkinlikleri önemsiyorlar. Yarışmalara katılmak, yarışmalardan dereceler elde etmek ya da eserlerinin sergilenmesi onları daha sosyal hale getiriyor ve motive ediyor*” şeklinde, B3 öğretmeni ise “*öğrenciler yaptıkları işlerin sergilendiğini, olumlu dönütler aldığını görünce daha çok önem veriyorlar ve yapılan yarışmalara katılma konusunda daha istekli oluyorlar. Bu durum öğrencilerin sosyalleşmesine de katkı sağlıyor*” şeklinde açıklamalar yaparak, sanatsal etkinliklerin öğrenciler tarafından önemsendiğini ve öğrencilerin daha çok motive olmasını sağlayarak, GSD’ nin önemli bir ders olduğu bilincinin yaygınlaşmasında etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

A1 öğretmeni ise, “*Öğrenciler diğer derslerde çok bunaldıkları için ihtiyaçları olan şey enerjilerini dışarı atabilmek. Özellikle çalışan ailelerin çocukları enerjilerini GSD’ nde atarak rahatlamaya çalışıyor*” şeklinde açıklama yaparak öğrencilerin GSD’ ni rahatlamalarına yardımcı olduğu için gerekli bulduklarını dile getirmiştir. Bu ifade kent okulu öğrencilerinin “*Görsel Sanatlar dersi kendimi özgür hissetmemi sağlar*” şeklinde ifade edilen maddeye ilişkin kararsızlıkları ile tam olarak örtüşmemekte, köy okulu öğrencilerinin ise, bu ifadeye ilişkin katılımlarını olumlu yönde desteklemektedir. B3 öğretmenine göre, bir diğer neden “*İleride resim öğretmeni olma hayali olan öğrencilerimiz bu dersi son derece önemsiyor*” şeklindeki ifadesiyle mesleki yönelim olarak belirlenmiştir.

Sorunun devamı niteliği taşıyan “*öğrencilerin GSD’ ni gereksiz bulmasının nedenlerine*” ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda sürekli karşılaştırmalı analize tabi tutularak, gereksizlik yönünde elde edilen cevaplar 5 farklı tema altında toplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 19’ da sunulmuştur.

Tablo 19: Öğretmenlere Göre Öğrencilerin GSD' ni Gereksiz Bulmasının Nedenleri

Tema	Öğretmen Düşünceleri	Katılımcılar					
		A1	A2	A3	B1	B2	B3
Aile	Öğrenciyi sınavlara göre değerlendirmesi	✓	✓				
	Diğer dersleri daha çok önemsemesi	✓	✓				
	Zaman kaybı olarak görmesi		✓		✓		
	Öğrenciyi ön yargı oluşturacak şekilde yanlış şartlandırması	✓	✓		✓	✓	
	Hedeflerinin sanatın dışında olması		✓				
	Resmi bir kariyer ya da meslek olarak görmemesi	✓	✓				
	Resim yapmanın günah olduğu yönündeki dini baskı					✓	
	Bilinçsizlik				✓	✓	
	Maddi imkânsızlık				✓	✓	
Öğrenci	Yeteneksiz olduğunu düşünmesi	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	SBS' de soru olarak gelmemesi	✓	✓	✓	✓		
	Diğer derslerin ağırlığı	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Sınıfta kalmaması	✓					
Çevre ve Zaman	Ödül beklentisi	✓			✓		
	Fen ve matematik derslerinin önemsenmesi	✓	✓		✓		
	Resmin gereksiz olduğunu düşünmeleri	✓	✓		✓		
	Ders saatinin düşürülmesi	✓	✓	✓	✓	✓	✓

4.2.1.1.1. Aileden Kaynaklanan Nedenler

A1, A2, B1 ve B2 öğretmenlerine göre, öğrencilerin GSD' ni gereksiz bulmasının nedenlerinden biri ailedir. A1 öğretmeni bu konudaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir. *“Aileler için önemli olan çocuklarının sınavlardan aldıkları puanlar, onları aldıkları puanlara göre değerlendiriyorlar. İlla test, sınav istiyorlar. GSD' nde sınav yapılmadığı için de önemsemiyorlar. Öğrenciye resmi boş ver, diğer derslere çalış, onlar daha önemli diyorlar. Aileler için önemli olan diğer dersler”*. A1 öğretmeni, ailelerin diğer dersleri daha çok önemseydiğini ve öğrencilerin diğer derslerden yüksek not aldığında onları başarılı bir öğrenci olarak nitelendirdiklerini, , ailelerin GSD' ni sınav odaklı bir sistem söz konusu olduğu için önemsemediklerini ve bu durumun öğrencilerin GSD' ni gereksiz bir ders olarak nitelendirmesinde etkili olduğunu ifade etmek istemiştir. A2 öğretmeni ise duygularını, *“Aileler sanatsal anlamda hoşnutlar ama gelecekte bu alanda boşta vakit kaybedilmesini istemiyorlar. Resmi boşta zaman kaybı olarak görüyorlar.*

Hedefleri sanatın dışında, para kazandıracak, kariyer olacak hedeflere yönelmesini istiyor. Resmi bir kariyer gibi değil de bir hobi, boş alanı değerlendirme çabası gibi görüyorlar” şeklinde ifade etmiştir. A1 öğretmeni ise, ailelerin resmi meslek olarak kabul etmediklerini yetenekli öğrencileri ise “*önce bir meslek sahibi ol, sonra boş vakitlerinde resim yaparsın*” diye yönlendirdiklerini ifade ederek, ailelerin GSD’ ni boş alanı değerlendirme çabası olarak gördüklerini ve GSD ile ilgili mesleki bir alana yönelmede çocuklarını teşvik etmediklerini ifade etmek istemiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, Cibelek (1990), sosyoekonomik ve sosyokültürel yaşamın çocuk resimleri üzerindeki etkilerini araştırdığı çalışmada, sosyoekonomik durumu yüksek olan ailelerin düşük olan ailelere göre, resim dersini daha gerekli bulduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun, köy ve kent okulları kapsamında yapılan çalışma ile zıtlık gösterdiği görülmektedir.

Mülakata katılan A1, A2, B1 ve B2 öğretmenleri öğrencilerin aile baskısı altında, yanlış şartlanmanın etkisiyle dersin gereksiz olduğunu düşündüklerini ifade etmiştir. Bu konu da özellikle A1 öğretmeni “*Ailesinin çocuğa konuşmasıyla, resim önemli değil, matematik önemli demesiyle, çocuk kabullenerek geliyor. En çok zorlaşan ön yargıyla gelen öğrenci oluyor. Yetenekli olan öğrenciler ailesiyle karşı karşıya geliyor ve resme yönelmiyor. Çünkü aile bu şekilde baskı yapıyor ya da yönlendiriyor*” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. A2 öğretmeni ise “*Yetenekli öğrencilerin çoğu aile baskısı altında Fen ve Anadolu liselerine gidiyor. Bunların içinde Güzel Sanatlar lisesine gitmek isteyen olsa da, aile öğrenciyi yanlış şartlandığı için çocukta resme yönelmiyor*” şeklinde görüş bildirerek, ailelerin öğrencileri yanlış şartlandırması sonucu öğrencilerde, GSD’ ne ilişkin ön yargı oluştuğunu ve bu durumun öğrencilerin GSD’ ne ilişkin tutumlarını olumsuz bir şekilde etkilediğini belirtmiştir. A1, A2, B1 ve B2 öğretmenlerinin görüşleri tutum ölçeğinden elde edilen verilere göre incelendiğinde öğretmen görüşlerinin, özellikle kent okulu öğrencilerinin “*Görsel Sanatlar dersinin önemli bir ders olduğunu düşünüyorum*” ve “*Görsel Sanatlar dersinin diğer dersler kadar gerekli olduğunu düşünüyorum*” şeklinde ifade edilen maddelere katılımlarının sağlanamaması ile örtüştüğü görülmektedir. Buna göre aile faktörünün öğrencilerin tutumlarının olumlu ya da olumsuz olmasında etkili olduğu söylenebilir. Yeşilyurt (2009) ise İlköğretim ikinci kademede öğretmenlerin Görsel Sanatlar dersi programının kazanımlarını ne derece de gerçekleştirebildiklerini araştırmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, kazanımların gerçekleştirilememesine ilişkin olarak belirttikleri görüşlerden biri “*ailenin derse önem vermemesi*” şeklinde ifade

edilmiştir. Yapılan çalışmalar araştırmaya katılan A1, A2, B1 ve B2 öğretmenlerinin görüşlerini de olumlu yönde desteklemektedir.

B1 öğretmenin ailesel faktörlere ilişkin bir diğer görüşü, aileler resmi zaman kaybı olarak görüyor şeklinde ifade edilmiştir. B1 öğretmenine göre “*aileler öğrencilerin yaptıkları resimlere değer vermiyor, onları sobada yakmak için kullanıyorlar. Böyle olunca da ne de olsa sobada yanacak, bu kadar uğraşmaya ne gerek var, boşa zaman kaybı diye düşünüyorlar*”. Yine B1 öğretmenine göre, aileler GSD konusunda bilinçli değil ve önem vermiyorlar. Köylerde şartlar iyi olmadığı için de öğrencilerin malzeme masraflarını karşılayamıyorlar. Maddi durumları el vermediği için ve bilinçsiz oldukları için GSD’ ne önem vermiyorlar ve bunu da olumsuz yönde öğrenciye yansıtıyorlar. Ailelerin yaşadıkları maddi imkânsızlıklar, öğrencilerin GSD’ ne ilişkin tutumlarının da olumsuz bir şekilde etkilenmesine sebep oluyor. Daş (2008), ortaöğretim öğrencilerinin resim dersine karşı ilgi ve tutumlarını belirleyen etmenleri araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu hem ailesinin sosyoekonomik düzeyinin hem de GSD’ nin önemli bir ders olduğu düşüncesine sahip olmasının derse olan ilgisini etkilediği sonuçlarına ulaşmıştır. Bu durum köy ve kent okulu öğretmenlerinin görüşlerini desteklemektedir.

B2 öğretmeni ise, diğer öğretmenlerden farklı olarak bazı öğrencilerin, dini baskı gördüklerini ve bu nedenle GSD’ ni gereksiz bir ders olarak benimsediklerini söylemiştir. B1 öğretmeni bu konudaki görüşlerini “*Burada çoğu aileler resim yapmanın günah olduğunu ve resim yaptıkları için çocuklarının günah işlediğini düşünüyorlar. Bu düşünce öğrencilere de aile baskısından dolayı yansıyor. Dini baskı biraz ağır basıyor. Çocuklar da aileden ne görürse onun doğruluğuna inanıyor. Bu düşünceden dolayı da öğrenci derse ilgisiz davranabiliyor*” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca B2 öğretmeni dini baskının dışında, ailelerin GSD’ ni maddi imkânsızlık ve bilinçsizlik nedeniyle de önemsemediklerini, GSD’ nin önemli bir ders olduğu konusunda bilinçli olmadıklarını ifade etmiştir.

4.2.1.1.2. Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler

A1, A2, A3, B1, B2 ve B3 öğretmenleri, öğrencilerin GSD’ ni gereksiz bulmalarının diğer nedenleri olarak, öğrencilerin yeteneksiz olduklarını düşünmeleri ve

diğer derslerin ağırlığı konusunda ortak görüş bildirmişlerdir. Ayrıca A1, A2, A3 ve B1 öğretmenlerine göre SBS’ de soru olarak gelmemesi hem gereksiz olduğunu düşünmelerine hem de GSD’ ne olan ilginin azalmasına sebep olmaktadır. Öğretmenlere göre öğrenciler, “*Ne de olsa bana bir katkısı yok. Sınavlarda da çıkmıyor*” diye düşünmektedirler. A1 öğretmenine göre ise, bir diğer neden, öğrencinin sınıfta kalmamasıdır. A1 öğretmeni bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir. “*Nede olsa sınıfta kalmıyoruz bir şekilde dersi geçiyoruz diyerek çok fazla önemsemiyorlar. Zaten sınıfta bırakmaya ya da 4’ten aşağıya not vermeye kalksak veli hemen okula gelip hesap soruyor. Çocuğumun matematiği bile 5 resim dersi 4 gelmiş diyorlar. Bu nedenle sınıfta bırakmakta pek mümkün olmuyor*”. Bu ifadelerin köy ve kent okulu öğrencilerinin, GSD’ nin önemli ya da diğer dersler kadar gerekli bir ders olmadığı yönündeki maddeleri içeren “önem” alt faktörüne ilişkin tutumlarını desteklediği görülmektedir. Öğrencilerin yeteneksiz olduklarını düşünmeleri, sınıfta kalmamaları ve GSD’ nin SBS’ ye katkısının olmadığı yönündeki düşünceleri derse yönelik olumsuz tutumlarının bir diğer nedeni olarak değerlendirilebilir.

4.2.1.1.3. Çevre ve Zamandan Kaynaklanan Nedenler

A1 öğretmenine göre, “*Resim dersi yarışmalar olduğu zaman önemli hale geliyor. Müdürlerde ödül beklentisi olunca da derece için öğrenci zorlanıyor. Zorlama olunca çoğu yapmak istemiyor. Yapmak isteyenlerde de müdahale edilerek bir şeyler yapılmaya çalışılıyor. Böylece derse karşı bıkkınlık, ödül alamadığı için başarısız olduğunu hissetme gibi duygular ortaya çıkıyor ve GSD’ ne verilen önem iyice azalıyor*” şeklinde dile getirmiştir. B1 öğretmeni ise bu konudaki düşüncelerini şöyle ifade etmiştir. “*Yarışma varsa birden resim dersi Okul Yöneticisi için önemli hale geliyor. Öğrenciyi yarışma için zorluyor. İlla katılın biz kazanalım diyor. Öğrenci de dersten bıkmıyor*”. Ayrıca B1 öğretmeni “*Okulda matematik ya da fen derslerine giren öğretmenler konularını yetiştiremezler, müdür hemen resim dersini al diyor. Başkasının dersi değil ama resim dersi kolaylıkla alınabiliyor*” şeklindeki ifadesiyle okul yöneticisinin dersi önemsemediğini ve bununda öğrencilere yansıdığını ifade ediyor. B2 öğretmeni de okul yöneticisiyle böyle bir durum yaşadığını ancak buna kesinlikle izin vermediğini dile getiriyor.

A1, A2 ve B1 öğretmenleri çevrede yaygın olarak fen ve matematik gibi derslere daha fazla önem verildiği ve resmin gereksiz olduğunu düşünen insanların çoğunlukta olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Onlara göre öğrenci çevreden etkilenmekte ve GSD' ne verilen önem azalmaktadır. Bu konuda özellikle A2 öğretmeni düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir. *“En kültürlüsü bile bunu ifade edemiyor ama gereksiz bir ders düşüncesi genel olarak insanların beyinlerine yerleşmiş. Bunu her şekilde de gösteriyorlar. Çevre öğrenciyi gereksiz olduğu yönünde şartlandırıyor”*.

A1, A2, A3, B1, B2 ve B3 öğretmenlerin ortak görüş bildirdiği bir diğer görüş GSD' ne ayrılan zamanın haftada sadece 1 saat oluşudur. Bu konuda A1 öğretmeni, *“Öğretmen bir şey öğretecek, değerlendirecek, uygulama yaptıracak yeterli değil. Değerlendirme, zamanın yetersiz olmasından dolayı sağlıklı olmuyor. Bunun için veli, müdür, öğretmenler dâhil değişim olmuyor”* şeklinde; A2 öğretmeni, *“Müfredat zaten olumsuz, 40 dk'lık dersin 10 dk'sı bağırıp çağırmakla geçiyor. Aslında ders saatinin düşürülmesi bile genel anlamda resim derslerine verilen önemi ortaya koyuyor. Yapılması zorunlu ama çokta gerekli değilmiş gibi bir ifade ortaya çıkıyor”* şeklinde; A3 öğretmeni, *“öğrenciyi olumlu yönde geliştirip, GSD' nin önemini ona anlatmak için zaman lazım. Maalesef zaman yeterli olmuyor”* şeklinde; B1 öğretmeni, *“Öğrenci düzenli olarak çalışır ve eğitilirse belki gelişme gösterebilir ama bunun için de zaten ders zamanı yeterli değil. Çocuğa etkili bir eğitim vereceksin, oran orantıyı anlatacaksın, nesnelere arasında ilişki kurmasını sağlayacaksın. Ciddi bir eğitim gerekli, bunun için zaman gerçekten yeterli değil. 1 saat resim dersi için çok az”* şeklinde; B2 öğretmeni, *“Bir uygulama çalışmasının bir saatlik zamanda bitirilmesi zor. Böyle olunca öğrenciyi takip etmekte zorlaşıyor ve öğrenci de isteksizlik ve yapamadığını düşünme başlıyor. Çocuk resim dersinden soğuyor”* şeklinde; B3 öğretmeni, *“Zaman yeterli değil, Ders saati yeterince az olduğundan hızlı bir şekilde uygulama ve anlatım ortaya çıkıyor. Verilen süre öğrencilere istediklerimi yaptırabilmem ya da kaygılı, yapamadığını düşünen öğrencilerle daha yakından ilgilenmem için çok yetersiz”* şeklinde görüş bildirerek ders saatinin az olmasının öğrencilerin GSD' nin gereksiz olduğunu düşünmelerinde önemli bir etken olduğunu ifade etmişlerdir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, Peşkersoy (2004) “İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin resim- iş dersi ve öğretmenine karşı tutumlarına yönelik bir inceleme” konulu tez çalışmasında, okul yöneticileri ve diğer branş öğretmenlerinden oluşan bir örneklem grubuna anket uygulamıştır. Eğitimcilerden, Resim- iş dersinin

öğrencilerin geleceğini etkileyecek önemde olmadığını düşünüyorum” sorusunu cevaplamalarını istemiştir. Araştırma sonuçlarına göre eğitimcilerin çoğunluğu yöneltlen ifadeye katılmamıştır. Ayrıca GSD’ nin önemine ilişkin yöneltlen diğer ifadelerde de eğitimcilerin olumlu görüş bildirdikleri dolayısıyla okul yöneticilerinin GSD’ ne ilişkin olumlu bir görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir. Yapılan çalışma eğitimcilerin GSD’ ne ilişkin tutumlarına yönelik A1, B1 ve B2 öğretmenlerinin görüşleriyle zıtlık göstermektedir. Ölçüm (1997: 29) ise, sanat eğitime karşı öğretmenlerin ve yöneticilerin olumsuz tutum içinde olduklarını ve sanat eğitiminin ülke ve birey açısından önemine ilişkin bir seminer düzenlenerek bu derse karşı olumsuz tutumların ortadan kaldırılması gerektiğini dile getirmiştir. Yapılan çalışma A1, B1 ve B2 öğretmenlerinin okul yöneticilerinin GSD’ ni önemsemedikleri konusundaki görüşlerini desteklemektedir.

4.2.1.2.Öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersine İlişkin Duygusal Değerlendirmelerine Yönelik Bulgular ve Tartışma

Öğretmenlerin “Öğrencilerinizin Görsel Sanatlar dersine ilişkin duygusal değerlendirmeleri nasıldır?” sorusuna verdikleri cevaplar, sürekli karşılaştırmalı analize tabi tutulmuş ve öğrencilerin, GSD’ ne yönelik duygusal değerlendirmeleri ile ilgi 7 ayrı öğretmen görüşü tespit edilmiştir. Buna göre elde edilen bulgular Tablo 20’ de sunulmuştur.

Tablo 20: Öğretmenlere Göre Öğrencilerin GSD’ ne Yönelik Duygusal Değerlendirmeleri

Öğretmen Düşünceleri	Katılımcılar					
	A1	A2	A3	B1	B2	B3
Müfredat konularını sıkıcı buluyorlar	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Duygu ve düşüncelerini anlatabilecekleri serbest konulardan zevk alıyorlar	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Kendilerini ifade edemedikleri düşüncesiyle uygulama çalışmalarını önemsemiyorlar	✓					
Dersin teorik olan kısmını daha çok seviyorlar	✓				✓	
Uygulama çalışmaları etkinliklerle anlatıldığında eğlenceli bulunuyor	✓			✓		
Erkek öğrenciler el becerisi gerektirdiği için konuları yaparken zorlanıyor				✓		
Kâğıt, karton gibi materyallerin kullanımından hoşlanmıyorlar				✓		

Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre, A1, A2, A3, B1, B2 ve B3 öğretmenleri “öğrenciler müfredat konularını sıkıcı buldukları ve serbest konularda daha zevkli çalıştıkları yönünde görüş bildirerek, bunun nedenini de, duygu ve düşüncelerini görsel olarak anlatmada daha istekli oldukları şeklinde açıklamışlardır. Bu konuda özellikle A1 öğretmeni, “*Hayal gücü gerektiren çalışmalarda güzel ürünler ortaya çıkıyor ama 23 Nisan, öğretmenler günü gibi belirli kalıplarda çalışmalarını gerektiren konular da öğrenci her yıl aynı şeyi yapmaktan sıkıldığı için biraz bıkkınlık oluyor*” şeklinde görüş bildirerek, öğrencilerin kalıplaşmış konulardan ziyade duygu ve düşüncelerini anlatabilecekleri çalışmaları daha çok önemsediklerini ve bu tarz çalışmalara karşı tutumlarının daha olumlu olduğunu ifade etmiştir. B1 öğretmeni ise, “*Aslında resim derslerinin içeriği güzel ama öğrenciler sıkıcı buluyor. Çünkü kitaplardaki örneklerin dışına çıkamıyorlar. Hayal edemiyorlar, en önemlisi de yaratıcı değiller. Farklı fikirler geliştiremiyorlar. Bunu öğrenci de dile getiriyor*” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu durum kent okulu öğrencilerinin içerik alt boyutunda yaşadıkları kararsızlığı desteklemektedir. Özellikle kent okulu öğrencileri GSD’nde duygu ve düşüncelerini anlatabilecekleri uygulama çalışmalarına yer verildiğini düşünmektedirler. Ancak GSD’ nin içeriğine ilişkin yaşadıkları kararsızlığın müfredatta yer alan kalıplaşmış konularla ilişkilendirilebileceği düşünülmektedir.

Öztürk (2007) öğrencilerin resim derslerine ilişkin ilgi düzeylerini araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin yaş farkı açısından en çok manzara resimleri ile düşünmeyi sağlayıcı çalışmalar yapmaktan hoşlandıkları sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin en az sevdikleri çalışmalar ise, önemli gün ve haftalar konulu çalışmalar olarak saptanmıştır. Yapılan çalışmalar, köy ve kent okulu öğretmenlerinin görüşlerini olumlu yönde desteklemektedir.

A1 öğretmeni ise görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir. “*Akademik zekâlı öğrenciler fazla olduğu için, uygulama çalışmalarından çok dersle ilgili sözel ya da sınavlarda çıkabilecek tarzda teorik konuları daha çok seviyorlar. Uygulama çalışmaları dışında yapılan sınav ağırlıklı etkinliklere öğrenci katılıyor ve daha iyi anlıyor. Uygulama olunca ders birden önemsiz hale geliyor. Çünkü uygulama konusunda kendilerinin ne düzeyde olduğunu bilmiyorlar ve kendilerini yeterince ifade edemediklerine inanıyorlar. Ancak resmi oyunlaştırarak, güllüp eğlenmelerini sağlayacak şekilde anlattığımda dersi daha*

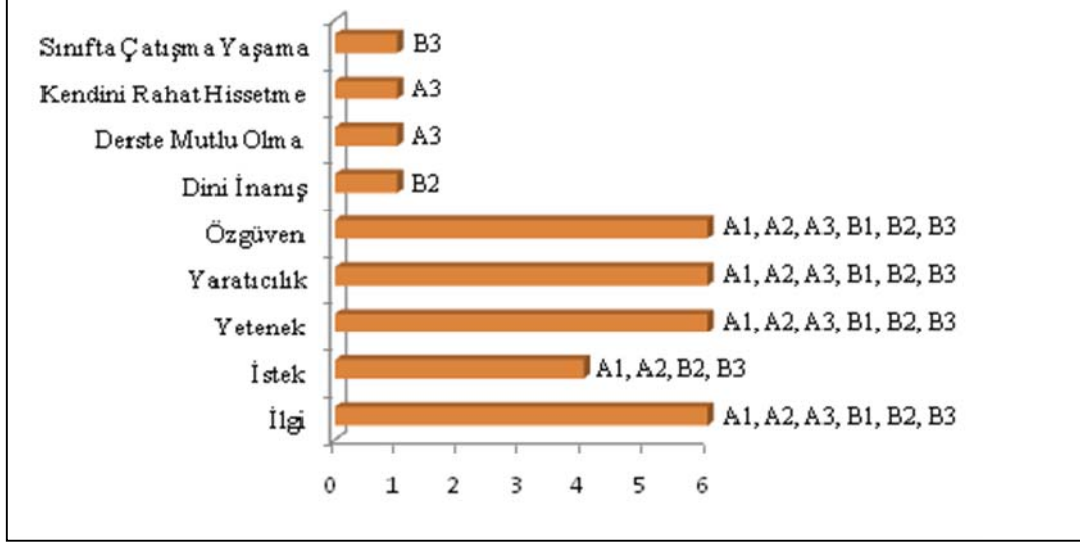
eğlenceli buluyorlar” şeklinde görüş bildirerek, öğrencilerin GSD’ nin teorik olan kısmına daha fazla ilgi duyduklarını ve uygulama çalışmalarına karşı daha olumsuz bir tutum sergilediklerini ifade etmiştir. Bu durum özellikle kent okulu öğrencilerinin GSD’ ne verdikleri öneme ilişkin kararsızlıklarını desteklemektedir. Dolayısıyla kent okulu öğrencilerinin GSD’ ni en sevdikleri dersler arasında görmemeleri ya da zevkli ve eğlenceli bulmamaları, uygulama ağırlıklı etkinlikleri önemsiz buldukları sonucu ile ilişkilendirilebilir.

B1 öğretmeni ise görüşlerini, *“Öğrenciler dersi çeşitli etkinliklerle işlemenin daha eğlenceli olduğunu düşünüyor. Örneğin derste bez bebek yaptırıyorum. Öğrencinin tutumu olumlu oluyor ama şu anda kâğıt, karton kullanımından hoşlanmıyorlar. Bazen öğrenci konuları yaparken zorlanıyor. Özellikle erkek öğrencilerin el becerileri kızlara göre daha geri, kızlar yine erkeklere oranla daha iyi çalışıyor ve verimli sonuçlar da alınabiliyor”* şeklinde ifade etmiştir. Bu durum köy okulu öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirildiğinde, öğrencilerin *“Görsel Sanatlar dersinde kullanılan öğretim tekniklerinin sıkıcı olduğunu düşünüyorum”* şeklinde ifade edilen maddeye ilişkin ortak bir katılımın sağlanmaması, B1 öğretmenin görüşleri ile örtüşmemektedir. Diğer taraftan köy ve kent okulu öğrencilerinin sınıf düzeylerine ilişkin tutum farklılıkları karşılaştırıldığında, köydeki kız öğrencilerin köydeki erkek öğrencilere göre daha olumlu bir tutuma sahip olduğu sonucunun, B1 öğretmenin görüşleri ile örtüştüğü görülmektedir.

4.2.1.3. Görsel Sanatlar Dersini Seven ve Sevmeyen Öğrenciler Arasındaki Farklılıklara Yönelik Bulgular ve Tartışma

Öğretmenlerin görüşme formunun üçüncü sorusu olan *“Görsel Sanatlar Dersini seven ve sevmeyen öğrenciler arasında gözlemlediğiniz farklar nelerdir?”* sorusuna cevap aramak için öğretmen görüşleri doğrultusunda elde edilen veriler sürekli karşılaştırmalı metot yolu ile analiz edilmiştir. Bu doğrultuda ortaya çıkan bulgular öğretmen görüşleri doğrultusunda benzerlikler ve farklılıklar açısından ele alınmış ve GSD’ ni seven ve sevmeyen öğrenciler arasında öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlenen benzerlikler ve farklılıklar belirli temalar altında toplanmıştır. Öğretmen görüşleri doğrultusunda oluşturulan temalar Grafik 2’ de sunulmaktadır.

Grafik 2: Öğretmenlere Göre Görsel Sanatlar Dersini Seven ve Sevmeyen Öğrenciler Arasındaki Farklar



Öğretmenler, Görsel Sanatlar dersini seven ve sevmeyen öğrencilerin tutumlarına yönelik olarak, genelde ortak görüş bildirmişler ve bu konuda A1, A2, A3, B1, B2 ve B3 öğretmenleri, dersi seven öğrencilerin derse karşı ilgili olduklarını ve ilgilerini anlatılan konuları merak ederek, bu konulara yönelik sorular sorularını cevaplayarak, derse aktif olarak katılarak ve araştırma verildiğinde en iyi şekilde yaparak gösterdiklerini belirtmiştir. Ayrıca A2 öğretmeni, dersi seven öğrencilerin ders süresince resim yaparak, derse katıldıklarını belirtmiştir. A3 öğretmeni ise, dersi seven öğrencilerin ders dışında da resme zaman ayırdıklarını, yapılan sergilere ve yarışmalara katılarak derse ilgi gösterdiklerini, çoğununda hafta sonu açılan resim kurslarına devamlı olarak katıldıklarını belirtmiştir. B2 ve B3 öğretmenleri de, dersi seven öğrencilerin çalışmalarını yaparken meraklı olduklarını, konular hakkında sorular yönelterek derse katıldıklarını ve sergi ya da resim yarışması gibi düzenlenen etkinliklere katılarak dereceler elde ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum köy ve kent okulu öğrencilerinin sorumluluk alt faktörüne ilişkin tutumlarını olumlu yönde desteklemektedir.

A1, A2, B2 ve B3 öğretmenlerine göre dersi seven öğrenciler derse karşı isteklidir. Özellikle B2 öğretmeni “*dersi seven öğrenciler öğrenmeye açıklar, onlara bir şeyleri öğretmek ya da yaptırabilmek daha kolay oluyor. Çünkü gerçekten öğrenmek istiyorlar. Konu hakkında herhangi bir bilgi verildiğinde hemen alıyorlar. Bu zor, ben bunu*

yapamam demiyorlar. Başarmak için çaba sarf ediyorlar” şeklinde görüş bildirerek dersi seven öğrencilerin oldukça istekli olduğunu dile getirmiştir.

A1, A2, A3, B1, B2 ve B3 öğretmenlerinin, Görsel Sanatlar dersini seven öğrencilerin tutumlarına yönelik olarak ortak görüş bildirdikleri bir diğer fark, yetenek ve yaratıcılıktır. Bu konuda görüşmeye katılan bütün öğretmenler genelde yaratıcı ve yetenekli öğrencilerin dersi sevdiklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenlere göre, yeteneği olmayan öğrenciler, farklı ve orijinal ürünler ortaya koyabilecek yaratıcılığa sahip olmadıkları için dersi sevmiyor ve derste ilgisiz bir tutum sergiliyorlar. Bu durum köy ve kent okulu öğrencilerinin GSD’ ne ilişkin tutumlarının olumlu ya da olumsuz olarak şekillenmesinde oldukça önemli bir etken olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, Bayram (1993) öğrencilerin resim- iş dersine bakış açılarını etkileyen faktörleri araştırdığı çalışmasında öğrencilerin yeteneksiz olduklarını düşündükleri için GSD’ ni sevmedikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu durum köy ve kent okulu öğretmenlerinin görüşleri ile örtüşmektedir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin, Görsel Sanatlar dersini sevmeyen öğrencilerin tutumlarına yönelik olarak bildirdikleri görüşler ise, özgüven başlığı altında toplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğretmenler, öğrencilerin başaramayacaklarını düşündükleri için dersi sevmedikleri konusunda ortak görüş bildirmişlerdir. A3 öğretmeni dersi sevmeyen öğrencilerin, özellikle uygulama çalışmalarında yanlış yapma korkusu taşıdıklarını, B3 öğretmeni ise, dersi sevmeyen öğrencilerin, yanlış yapmaktan korktukları için resim yaparken tedirgin ve telaşlı olduklarını, bu tedirginliğin ise yaptıkları çalışmalarda çizgilerine bile yansıdığını dile getirmiştir. Bu durum önem ve olumsuz tutum alt faktörlerinde köy okulu öğrencilerinin bazı sorularda kararsız kalmalarının bir nedeni olarak görülmektedir. Kent okulu öğrencilerinin ise, dersin önemine ve gerekliliğine ilişkin olumsuz tutumlarını desteklemektedir.

Dersi sevmeyen öğrencilerin tutumlarına yönelik olarak B2 öğretmeni, ailelerin öğrenciler üzerinde uyguladığı dini baskı nedeniyle öğrencilerin resim yapmanın günah olduğunu düşündüklerini ve resim yaparak günah işlediklerini düşündükleri içinde Görsel Sanatlar dersini sevmediklerini belirtmiştir. Ayrıca B3 öğretmeni, *“yetenekli ve yeteneksiz öğrencilerin birbirleriyle çatışması sınıfta olumsuz bir hava yaratıyor. Yeteneksiz*

olduğunu düşünen öğrenci yetenekli öğrencilerin çalışmalarını görünce “ben niye böyle yapamıyorum” diye sıkıntı yaşıyor ve bu öğrenciyi olumsuz yönde etkiliyor” şeklinde açıklama yaparak, aslında öğrencilerin Görsel Sanatlar dersini sevdiklerini ancak, yeteneksiz olduğu için olumsuz yönde etkilendiklerini ve dersten soğuduklarını ifade etmiştir. Ayrıca A3 öğretmeni farklı olarak, dersi seven öğrencilerin derste mutlu olduğunu ve kendini rahat hissettiğini ifade etmiştir.

4.2.1.4. Öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersine İlişkin Davranışsal Tutumları İle İlgili Bulgular ve Tartışma

Öğretmenlerin görüşme formunun dördüncü sorusu olan “Öğrencilerinizin Görsel Sanatlar dersine ilişkin davranışsal tutumları nasıldır? Derse yönelik düzenli çalışma, malzemeleri getirme, derse katılma gibi davranışsal beklentilerinizi ne derecede gerçekleştiriyorlar?” sorusuna verdikleri cevaplara sürekli karşılaştırmalı analiz yapılmıştır. Analiz sonucunda, öğretmenlerin verdikleri cevaplar “olumlu tutumlar” ve “olumsuz tutumlar” olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Öğrencilerin, tutumun davranışsal boyutuna yönelik farklılıklarını ölçmeyi hedefleyen dördüncü soruya ilişkin olarak, öğretmenlerin verdikleri cevapların analiz sonuçları Tablo 21’ de gösterilmiştir.

Tablo 21: Öğretmenlere Göre Öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersine İlişkin Davranışsal Tutumları

Tema	Öğrenci Davranışları		Katılımcılar
Olumlu Tutumlar	Malzeme sıkıntısı yaşanmıyor		A1, A2
	Düzenli ve titiz çalışan öğrenciler oluyor		B2, B3
	Verilen ödevleri yapıyorlar		A1, B3
	Derse katılım genel olarak sağlanıyor		B2, B3
	Konuya uygun ürünler ortaya çıkıyor		B2, B3
	Dikkatlerini uzun süre konu üzerinde tutabiliyorum		B3
Olumsuz Tutumlar	Malzeme eksikliği yaşıyor	Nedeni	
		Fiziki koşullar	B1
		Maddi imkânsızlık	B1, B2, B3
		Şehre uzaklık	B1, B3
		Kaynak sıkıntısı	B1
		Öğrencinin ilgisizliği	A3, B1, B2
	Verilen ödevleri yapmıyor	Ailenin ilgisizliği	A3
		Evlerinde ders çalışma ortamı yok	B1, B2
		Eve gidince tarlada çalışıyor ya da inek bakıyor	B1

Tablo 21: (Devamı)

Tema	Öğrenci Davranışları	Katılımcılar
Olumsuz Tutumlar	Düzen ve sorumluluk konusunda sıkıntı yaşıyor	A1, A2, A3
	Öğrenciler işlerini çok fazla önemsemiyorlar	A2, A3, B1
	Dikkati uzun süre konu üzerinde tutmak zor oluyor	A1,
	Öğrencide hazır buluşluk var.	A2, B1
	Ders dışında resim yapmıyorlar	A2, B1
	Konulara isteksiz başlıyorlar	B1
	Resimlerini tamamlamıyorlar	B1
	Zorlama ile konuların sonunu getiriyorlar	B1

4.2.1.4.1. Olumlu Tutumlar

Öğrencilerin, Görsel Sanatlar dersine ilişkin olumlu davranışsal tutumları hakkında A1 ve A2 öğretmenleri malzeme sıkıntısı yaşanmadığı konusunda görüş bildirmişlerdir. A1 öğretmeni bu konuda “*En okumuştan en cahile kadar, çalışan insanlar, çocuğun ekonomik düzeyinden, anne baba iş düzeyi, çocuğun unutup söylememesinden dolayı eksik malzeme geliyordu. 1-2 anne baba duyarsızlığı bütünü etkiliyordu. Sene başında her öğrenciyle konuşularak, ailelerle iş birliği yoluna gidildi ve bir yıllık maliyeti 20 bin TL’ yi bulan öğrenci malzemeleri toplu halde alınarak 3 bin TL’ ya mal edildi. Artık malzeme getir götür olmuyor. Su kabına kadar hepsi okulda olduğu için öğrenci sınıfa girdiğinde zaten malzeme hazır oluyor. Zaman kaybı olmadan herkes konu anlatımından sonra hemen çalışmasına başlayabiliyor*” şeklinde açıklama yaparak malzeme konusunda sıkıntı yaşandığını ancak bu durumu okul- aile işbirliği çerçevesinde çözüme kavuşturduklarını dile getirmiştir. A2 öğretmeni ise, malzeme konusunda sıkıntı yaşanmadığını, ailelerin ekonomik durumlarının iyi olması nedeniyle öğrencilerin malzemelerini düzenli olarak getirdiklerini ifade etmiştir.

B2 ve B3 öğretmenlerine göre bir başka davranışsal tutum, düzenli ve titiz çalışan öğrencilerin olması şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlere göre, dersi önemseyerek, düzenli ve titiz çalışan, çalışmalarını ders saati içinde düzenli bir şekilde bitirmeye özen gösteren öğrenciler oluyor. Ayrıca A1 ve B3 öğretmenlerine göre, öğrenciler verilen ödevleri ya da araştırmaları en iyi şekilde yapıyorlar. Özellikle A1 öğretmeni öğrencilerin araştırma verildiğinde bunu en iyi şekilde yaptıklarını ve bu konuda her hangi bir sıkıntının

yaşanmadığını dile getirmiştir. Bu durum köy ve kent okulu öğrencilerinin sorumluluk alt faktörüne ilişkin katılımlarını olumlu yönde desteklemektedir. Öğretmenlerin ifadeleri köy ve kent okulu öğrencilerinin görev ve sorumluluklarını en iyi şekilde dile getirdikleri yönündedir. Özellikle A1 öğretmenin görüşü, sorumluluk alt boyutunda kent okulu öğrencilerinin köy okulu öğrencilerine göre tutum puanlarının daha yüksek olduğu sonucunu desteklemektedir.

B2 ve B3 öğretmenleri ise, derse katılımın genel anlamda sağlandığını ve özellikle yetenekli ve derse ilgili olan öğrencilerin konulara uygun ürünler ortaya çıkardıklarını, özellikle B3 öğretmeni bu konuda öğrencilerinden çok memnun olduğunu ifade etmiştir. Yine B3 öğretmeni, öğrencilerin dikkatlerini uzun süre konu üzerinde tutabildiğini ve sınıfta öğrencilerin ders sonuna kadar dikkat dağılması yaşamadıklarını ifade etmiştir. Bu ifade köy okulu öğrencilerinin “Görsel Sanatlar dersinde başka şeylerle ilgilenirim” ve “Görsel Sanatlar dersinde genellikle pasif bir şekilde oturup, dersin bitmesini beklerim” şeklinde ifade edilen olumsuz tutum alt faktöründeki maddelere ilişkin, tutumlarının olumlu olmasını desteklemektedir. Bu ifadelerin, öğrencilerin sorumluluk alt faktörüne ilişkin tutumları ile de bire bir örtüştüğü görülmektedir.

4.2.1.4.2. Olumsuz Tutumlar

Öğrencilerin, Görsel Sanatlar dersine ilişkin olumsuz davranışsal tutumları hakkında A3 ve B1, B2 ve B3 öğretmenleri malzeme eksikliği yaşandığı konusunda görüş bildirmişlerdir. A3 öğretmenine göre, gerek ailenin gerekse öğrencinin ilgisizliği nedeniyle öğrencilerle sık sık malzeme konusunda sorun yaşanmaktadır. B1 öğretmeni ise, öğrencilerin sosyoekonomik durumundan dolayı malzemelerini almakta zorlandıklarını ve derse eksik malzeme ile katıldıklarını belirtmiştir. B1 öğretmeni bu konudaki düşüncelerini “*Köyde fiziki koşullar zor, köyümüz şehre uzak olduğu için öğrenciler şehre gidip malzemelerini temin edemiyorlar. Aslında şehre ulaşım kolay olsa bile, köylerde maalesef şartlar iyi değil, aileler alamıyor. Öğrencilerde malzemelerini getirmiyor. Resim çok masraflı olduğu için karton, mukavva bile bulamıyorlar. Defterlerinden kopardıkları sayfalara resim yapıyorlar. Çoğu kez ben boya kâğıt gibi malzemeler alıp öğrencilere dağıttım ama öğrenci çalışmasını eve götürünce annesi sobada yakıyor.*” şeklinde ifade etmiştir.

B2 öğretmeni ise, “Öğrencilerle sık sık malzeme sorunu yaşıyorum. Bundan dolayı her zaman kaliteli bir ders işlemek mümkün olmayabiliyor. Bu durum öğrencilerin olumsuz ilgisinden, maddi sorunlarından, şehre ulaşım gibi problemlerinden kaynaklanıyor. Şehre çok yakın olmadığı için gidip malzemelerini alamayan ya da ekonomik olarak durumu el vermediği için ya da imkânı olup da ilgisizliğinden dolayı malzemesini getirmeyen öğrenci oluyor” şeklinde görüş bildirmiştir. B3 öğretmeni ise düşüncelerini, “Köy okulu olduğu için, maddi imkânsızlık ya da şehre ulaşım gibi nedenlerle derste malzeme yönünden sıkıntı yaşanıyor ama çevreye uygun materyaller istediğimiz için sorun fazla olmuyor” şeklinde ifade etmiştir. Bu durum köy okullarında şehre ulaşım probleminin öğrencileri olumsuz etkilediği konusunda yapılan Clark ve Zimmerman (1999) ve Lawless (2009)’ in çalışmaları ile örtüşmektedir. Artut (2004)’ a göre ise, maddi koşulların sağlanamaması ve teknolojik imkânların yetersiz olması öğrencilerin bu dersten alacakları verimi de olumsuz etkilemektedir. Ayrıca fiziksel koşullara bağlı olarak atölye ve materyal eksikliği, şehre ya da kaynaklara ulaşım güçlüğü, sosyal çevrede müze ve sanat galerilerinin olmayışı yine öğrenci tutumlarını olumsuz bir şekilde etkilemektedir (Artut, 2004: 120).

B1 ve B2 öğretmenlerinin, öğrencilerin davranışsal tutumlarına ilişkin olarak ortak görüş bildirdikleri bir diğer durum bazı öğrencilerin verilen ödevleri yapmadığı yönündedir. Bu konuda B1 öğretmeni düşüncelerini, “Öğrencilere araştırma ya da uygulama ödevi veriyorum, yapamıyorlar. Köylerde kaynak sıkıntısı olduğu için yeterince kaynağa ulaşamıyorlar. İnternet sadece birkaç evde var. Mecburen kaynaklarımızı da kendimiz getirip, öğrencinin önüne kadar koyuyoruz. Birde köydeki öğrencinin evde ders çalışabileceği ortamı ya da kendisine ait bir odası yok. Köydeki öğrenci eve gidince başka şeylerle uğraşıyor. Tarlada, bağda, bahçede çalışıyor ya da inek bakıyor. Evde annesine yardım ediyor. Dolayısıyla oturup resim ödevini yapmaya ya da yarım kalan resmini tamamlamaya zamanı kalmıyor.” şeklinde ifade etmiştir. B2 öğretmeni ise, öğrencilerin evlerinde uygun bir çalışma ortamının olmadığını, bu nedenle öğrencilerin evde resim yapamadıklarını dile getirmiştir. Bu durum köy okulu öğrencileri açısından değerlendirildiğinde, öğrencilerin “Görsel Sanatlar dersi için verilen ev ödevlerini düzenli olarak kendim yaparım” şeklinde ifade edilen maddeye yüksek bir ortalama ile katıldıklarını göstermektedir. Ancak köy okulu öğrencileri verilen ödevleri kendilerinin yaptığı ve dışarıdan müdahale edilmediği konusundaki tutumlarının ölçüldüğü bu ifadeye ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. Ancak sorumluluk alt faktöründe kent okulu

öğrencilerinin tutum puanlarının köy okulu öğrencilerinden az bir farkla da olsa yüksek olması, bu durumun nedeninin öğretmen görüşleri ile açıklanabileceği düşüncesini ortaya koymaktadır. Buna göre, köy okulu öğrencilerinin, sosyoekonomik imkânlar çerçevesinde yaşadığı sıkıntılar ve iş gücüne katılımları, GSDTÖ' nin geneline ilişkin olumlu bir tutuma sahip olan ancak bazı ifadelerde kararsız kalan köy okulu öğrencilerinin, kararsızlıklarının bir cevabı olarak düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, Arabacı (1999), eğitim sorunlarını araştırdığı çalışmasında, özellikle kırsal bölgelerde, ailelerin eğitimin yararına inanmamalarından dolayı çocuklarını okula göndermedikleri ve çocuklarına hayvan baktırmayı tercih ettiklerini ifade etmiştir. Bu çalışma B1 öğretmenin görüşlerini desteklemektedir.

A1, A2 ve A3 öğretmenleri ise, düzen konusunda sıkıntı yaşandığını ve bazı öğrencilerin sorumsuz davranabildiğini dile getirmiştir. Ayrıca A2, A3 ve B1 öğretmenlerine göre, çoğu öğrenciler işlerini çok fazla önemsemiyorlar ve sadece sınıf geçebilmek için resim yapmaya çalışıyorlar. Ayrıca A1 öğretmeni öğrencilerin dikkatlerini uzun süre konu üzerinde tutmakta zorlandığını ve öğrencilerde genel anlamda, kalabalık sınıf mevcudunun da etkisiyle dikkat dağılması yaşandığını ifade etmektedir. A1 öğretmeni bu konudaki görüşlerini, *“Öğrencilerin uzun süre sessiz kalmasını sağlamak zor. Başlangıçta biraz davranışlarını dengeleyebilsem de dersin sonuna doğru hep bir gürültü oluyor. Yerinden kalkıp sınıfta dolaşan, arkadaşını rahatsız eden, sınıfta diğer derslere ait sorular çözen ya da kâğıt üzerinde oyun oynayan öğrenciler de oluyor. Sınıflar kalabalık olduğu için en arkalara sesini duyurmak zorlaşıyor. Sınıfın huzurunu bozacak davranışlar çok fazla olmasa da yine de sürekli olarak sessiz bir ortam sağlanamıyor”* şeklinde ifade etmiştir. A3 öğretmeni de kalabalık sınıf mevcuduna bağlı olarak derste sürekli sessiz bir ortamın sağlanamadığını ve özellikle dersin sonlarına doğru bu sessizliğin daha da azalarak, yerini gürültüye bıraktığını ifade etmiştir.

A2 ve B1 öğretmenlerine göre öğrencide hazır buluşluk var. Ancak bu durum A2 öğretmenine göre, ilgisizlikten ve öğrencinin yapmak istememesinden; B1 öğretmenine göre ise, öğrencinin hem ilgisizliğinden hem de kaynaklara ulaşmanın zor olmasından kaynaklanmaktadır. Bu konuda A2 öğretmeni düşüncelerini, *“Öğrencide hazır buluşluk var. Böyle bir teknik var, bunu araştırıp okula geleyim ya da konuyu önceden bir çalışayım. Neler yapabilirim bir araştırayım diye bir kaygıları yok. Ne verirsene onu*

alıyorlar. Verdiğini geliştirmeyi düşünmüyorlar” şeklinde ifade etmiştir. B1 öğretmeni ise düşüncelerini, “köylerde kaynak sıkıntısı olduğu için öğrenciye her türlü kaynağı biz sunuyoruz. Bu durum öğrencileri rahatlığa alıştırdı” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca A2 ve B1 öğretmenleri öğrencilerin ders dışında resim yapmadıklarını, Özellikle B1 öğretmeni, öğrencilerin zorlama ile konuların sonunu getirdiğini ifade etmiştir. Bu konuda B1 öğretmeni düşüncelerini, “Öğrenciler ders dışında resim yapmıyorlar. Derste de her yeni konuya başlarken bir heyecan ya da hevesleri olmuyor. Hele konuları bitirinceye kadar geçen sürede ancak biraz zorlamayla konuların sonunu getiriyorlar. Resimleri tamamlamıyorlar. Boşluklar çok ağırlıkta, çalışmalarında farklı renkleri bile kullanmıyorlar, düz boyayıp resmi bitiriyorlar. Amaçları resim bir an önce bitsin” şeklinde ifade etmiştir.

4.2.1.5. Öğretmenlerin Kullandığı Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Öğrenci Tutumları İle İlgili Bulgular ve Tartışma

Öğretmenlerin görüşme formunun beşinci sorusu olan “Öğrencilerin daha iyi öğrenebilmesi için hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz? Kullandığınız öğretim yöntem ve teknikleri hakkında öğrencilerinizin tutumları nasıldır?” sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar sürekli karşılaştırmalı analize tabi tutulmuş ve sonuçlar Tablo 22’ de verilmiştir.

Tablo 22: Öğretmenlerin Kullandığı Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Öğrenci Tutumları

Kodlar	Katılımcılar	Kodlar	Katılımcılar
Yaratıcı Drama	A1, A3	Yorumlatma	B2, B3
Röprodüksiyon	B1, B3	Sanat Eleştirisi Formu	B2
Sunum	A1, A2, B2, B3	Gösterip Yaptırma	B2
Anlatım	A1, A2, A3, B2, B3	Performans Ödevi	A3
Uygulama	A1, A2, A3, B1, B2, B3	Soru cevap	A2
Video	A1, B3	Tartışma	A3
Örnek Kaynak	A1, A3, B1, B3	Gözlem	A3
Araştırma	A2, A3	Ödev İnceleme	A3

Öğretmenlerin cevapları doğrultusunda elde edilen bulgulara göre, öğretmenler derslerde farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanmaktadır. Ancak öğretmenlerin ortak

görüş bildirdikleri konu, bu teknikleri ders süresinin yetersiz olmasından dolayı ara sıra kullanabilmeleridir. Öğretmenlerin görüşlerine göre, kullanılan farklı teknikler öğrencilerin ilgisini çekmekte ve dersi daha eğlenceli hale getirmektedir.

Bu konuda A1 öğretmeni, “*Mesela müze ve uygarlıklar konusunda drama çalışmamız oldu. Yaptıkları dramadan anladıklarını resmettiler ve gerçekten güzel çalışmalar oldu. Dersleri böyle işlemek hoşlarına gidiyor, çok ilginç şeyler ortaya çıkıyor. Güliyorlar ve çok eğleniyorlar*” şeklinde görüş bildirerek kullanılan farklı tekniklerin derse olan ilgiyi arttırdığını ve öğrencilerin motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini ifade etmek istemiştir. B1 öğretmeni, “*Genelde konuyu verir, öğrencilerin konu hakkında neler yapabileceklerini düşünmesini sağlarım. Yaratıcı drama, imgeleme v.b. gibi çalışmalar yapmıyorum. Zaten yapsam da zaman yeterli olmaz, konular yetişmez*” şeklinde görüş bildirmiştir. B3 öğretmeni ise, “*Bilgisayardan, röprodüksiyon incelemelerinden, video izleyerek görsel bir sunumla ders işliyoruz. Zaman zaman o derse farklı bir güzellik ve ilgi uyandırıyor. Derse daha çok ilgi ve katılım oluyor*” şeklinde; B2 öğretmeni ise, “*Farklı teknikler kullanmak öğrencilerin dersi daha iyi anlamasını sağlıyor. Sorular sorup, derse katılıyorlar. Öğrenmeleri daha kalıcı oluyor ama bunları sürekli yapamıyoruz. Çünkü dediğim gibi süre yeterli değil*” şeklinde görüş bildirmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, Kösa Topçu (2008) “Görsel Sanatlar eğitiminde bir öğretim yöntemi olarak yaratıcı drama” konulu tez çalışmasında öğrencilerin drama sürecinde oldukça eğlendikleri, zevkli, eğlenceli bir çalışma ortamı oluşturarak dikkatlerini yoğunlaştırdıkları, gözlem güçlerinin geliştiği ve drama yoluyla duygu ve düşüncelerini resimsel olarak aktardıkları yönünde sonuçlara ulaşmıştır. Yapılan çalışma yaratıcı drama tekniğinin GSD’nde kullanılmasının, öğrencilerin derste kullanılan farklı tekniklere ilişkin tutumlarını olumluya dönüştürerek dersten zevk almasına olan katkısına yönelik sonuçları ortaya koymaktadır. Bu açıdan bakıldığında yapılan çalışma köy okulu öğrencilerinin tutumlarıyla örtüşürken, kent okulu öğrencilerinin tutumlarıyla zıtlık göstermektedir.

4.2.1.6. Görsel Sanatlar Dersine İlişkin Öğrenci Tutumlarında Meydana Gelen Değişimlere İlişkin Bulgular ve Tartışma

Öğretmenlerin görüşme formunun altıncı sorusu olan “Eğitim verdiğiniz süre boyunca öğrencilerinizin Görsel Sanatlar dersine ilişkin tutumlarında ne gibi değişiklikler

oldu? Bu konuda Görsel Sanatlar dersinin öğrencilerinize sağladığı katkılar nelerdir?” sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar sürekli karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. GSD’ nin öğrencilere sağladığı katkılar sosyal, zihinsel ve duygusal gelişimleri açısından tespit edilmeye çalışılarak, bu doğrultuda öğrenci tutumlarında meydana gelen değişimler ele alınmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 23’ de gösterilmiştir.

Tablo 23: Görsel Sanatlar Dersine İlişkin Öğrenci Tutumlarında Meydana Gelen Değişimler

Tema	Öğretmen Düşünceleri	Katılımcılar					
		A1	A2	A3	B1	B2	B3
Doğayı ve Çevreyi Keşfetme	Estetik Bakış	✓	✓	✓		✓	✓
	Şekil- Form İlişkisi	✓	✓				
	Çevresel Düzenleme	✓	✓			✓	✓
	Renkleri Keşfetme	✓				✓	✓
	Ayrıntıları Fark etme	✓					
Eleştirel Düşünme	Bakış Açısı	✓	✓	✓		✓	✓
	Düşünmeyi Öğrenme	✓			✓		✓
	Yorum	✓				✓	✓
	Başkalarına Saygı	✓					
	Empati	✓					
Özgüven	Cesaret			✓			✓
	Korkuyu Yenme		✓	✓			✓
	İnanç		✓			✓	✓
	Başarı	✓	✓	✓		✓	✓
	Sosyalleşme					✓	✓
Yetenek	El Becerisi	✓					
	Yeteneği Fark Etme	✓	✓			✓	✓
	Kendini İfade Etme					✓	✓
	İletişim	✓					
	Hayal Gücünü Kullanma						✓
	Keşfetme		✓				
	Yaratıcılık		✓				
Meslek						✓	
Diğer	Değişim Yok				✓		

4.2.1.6.1. Doğayı ve Çevreyi Keşfetme

Öğretmenlerin verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular sürekli karşılaştırmalı analize tabi tutularak, ilk aşamada verilen cevaplar “doğayı ve çevreyi keşfetme” başlığı altında toplanarak 5 farklı öğretmen görüşü tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre

öğretmenler, öğrencilerin doğaya ve çevreye karşı estetik bir bilinç geliştirdiği, şekil, form, düzen, renk ve doğadaki ayrıntıları fark etme konusunda olumlu yönde tutum geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda A1 öğretmeni düşüncelerini, “*Sanat eğitimi sayesinde öğrenciler estetik kavramını öğrendiler. Böyle bir ayırım olduğunu anladılar. Estetik bakış, renk, düzen, tertip bilmiyorlardı, farkına vardılar. Tam algılamasalar bile bu kavramların olduğunu öğrendiler. Bu dersle birlikte doğanın ne kadar dengeli ve düzenli, estetik değerlere sahip olduğunu, birbirini tamamlayan şekilsel, biçimsel ve yaşamsal anlamda düzenler olduğunu fark ettiler. Doğadaki ayrıntıların farkındalığını öğrendiler*” şeklinde ifade ederken, A2 öğretmeni ise “*Estetik bilinci öğrenciye verildiği için hareketlerinde gelişme oldu. Çevredeki düzensizlikler öğrenciyi rahatsız etmeye başlıyor. Çevrede estetik kaygısı olmayan görüntülerle karşılaşmaları, onları güzeli arayıp bulmaya yönlendiriyor. Ayrıca öğrenci, doğadaki form ile çalışmalarındaki resimsel şekiller arasında ilişki kurarak form, şekil gibi sanat elemanlarını uygulama çalışmalarına aktarabilmeyi ve ikisi arasında ilişki kurabilmeyi öğreniyor*” şeklinde görüş bildirmiştir. A3, B2 ve B3 öğretmenlerine göre ise, öğrenciler aldıkları sanat eğitimi sayesinde doğada ya da çevrelerinde karşılaştıkları obje ya da nesnelere ilişkin estetik bir bakış açısı kazanarak, güzeli çirkinden ayırt edebilmeyi öğrenmişlerdir. Ayrıca B2 ve B3 öğretmenleri köy doğasının ve düzenli yapılanmanın farklı renklerle öğrenci resimlerine yansıdığını ve böylece öğrencinin, resimlerinde renk ve düzen gibi kavramları fark ederek iyi bir şekilde uygulayabildiğini ifade etmişlerdir. Bu ifadeler GSDTÖ bazında değerlendirildiğinde, köy okulu öğrencilerinin “Görsel Sanatlar dersi doğadaki güzellikleri fark etmemi sağlar” ve “Görsel Sanatlar dersi estetik duygumun gelişmesini sağlar” şeklinde ifade edilen maddelere katılımlarını desteklediği görülmektedir. Diğer taraftan kent okulu öğrencilerinin doğadaki güzellikleri fark ettikleri görüşü ile örtüşmekte, estetik duygusunu geliştirdiği yönündeki kararsızlıkları ile tam olarak örtüşmediği görülmektedir.

4.2.1.6.2.Eleştirel Düşünme

Öğretmenlerin verdikleri cevaplara sürekli karşılaştırmalı analiz yapılarak elde edilen bulgular “ eleştirel düşünme” başlığı altında toplanmış ve 5 farklı öğretmen görüşü tespit edilmiştir. Yapılan analize göre öğretmenler, Görsel Sanatlar eğitimi sayesinde öğrencilerin bakış açılarının gelişmesi, düşünmeyi öğrenme, olayları ya da durumları yorumlayabilme, başkalarına saygılı olma ve empati kurabilme gibi eleştirel

düşünebilmeye yönelik öğrenci tutumlarında değişiklikler olduğunu dile getirmişlerdir. A1 öğretmeni bu konudaki görüşlerini, *“Etkinliklerde, sunumlarda ya da uygulama çalışmalarında herkesin resimlerle, olaylarla ve konularla ilgili fikirleri alınıp, tahtaya yazılıyor. Bir şeyin kaç yönden bakılacağını, bunların önemli olduğunu öğreniyorlar. Öğrencilerden sanatçı resimlerini yorumlamaları isteniyor. Yapılan bu etkinlikler öğrencilerin hem yorum gücünü ve bakış açılarını geliştiriyor hem de düşünmeyi öğrenmelerini sağlıyor. Ayrıca öğrenciler birbirlerinin çalışmalarını da eleştiriyorlar ve böylece başkalarının yaptığı işlerdeki duygu ve düşünceleri anlamaya başlıyorlar, arkadaşlarının işlerine ve bakış açlarına saygılı olmayı öğreniyorlar, eleştirel bakış açısı kazanıyorlar”* şeklinde ifade etmiştir.

A2 ve A3 öğretmenleri, öğrencilerin sanata ve resme karşı bakış açılarında olumlu yönde gelişme olduğunu, B1 öğretmeni, öğrencilerin azda olsa düşünmeyi öğrendiğini ancak bunun yeterli olmadığını dile getirmiştir. B2 öğretmeni ise görüşlerini, *“Artık öğrencilerin en azından çevreye, insana, sanata karşı yanlış bakış açılarının değiştiğini düşünüyorum. Mesela, resmin günah olduğunu, yaptığı için kendisinin de günah işlediğini düşünen bazı öğrencilerimin duygularını olumlu yönde değiştirebildiğimi düşünüyorum”* şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca B2 öğretmeni, *“Öğrencilere sanatçıların resimlerini yorumlatıyorum ya da sanat eleştirisi formu dağıtarak yorumlarını yazılı olarak alıyorum. Bu etkinlikler öğrencinin yorum gücünü geliştiriyor, eleştirel düşünmeyi öğretiyor”* şeklinde görüş bildirmiştir. B3 öğretmeni ise, öğrencilerin sanata ve sanatçıya hatta çevreye karşı bakış açılarının değiştiğini ve öğrenciye yönelik yapılan resim yorumlatma gibi etkinliklerle öğrencinin hem yorum gücünün geliştiğini hem de bu yolla düşünmeyi öğrendiğini dile getirmiştir. Bu ifadelerin kazanım alt boyutunda GSD’ nin düşünme becerilerine katkısı yönündeki köy okulu öğrencilerinin olumlu tutumları ile tam olarak örtüştüğü, kent okulu öğrencilerinin tutumları ile de kısmen örtüştüğü görülmektedir.

4.2.1.6.3. Özgüven

Öğretmenlerin verdikleri cevaplara sürekli karşılaştırmalı analiz yapılarak elde edilen bulgular “ özgüven” başlığı altında toplanmış ve 4 farklı öğretmen görüşü tespit edilmiştir. Yapılan analize göre öğretmenler, Görsel Sanatlar dersi sayesinde öğrencilerin GSD’ ne yönelik olarak cesaret kazandıklarını, başarısız olma korkusuyla resim

yapamayan çoğu öğrencinin korkularını yendiklerini, iyi şeyler yaptıklarına olan inançlarının geliştiğini ve başarılı olma yönünde olumlu tutum geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.

A1, A2, A3, B2 ve B3 öğretmenleri, başarısız olduğunu düşünen birçok öğrencinin GSD' nde aldıkları eğitim sayesinde, derse karşı daha başarılı bir tutum sergilediklerini ve kendilerine olan özgüvenlerinin geliştiğini dile getirmişlerdir. Ayrıca A2 ve A3 öğretmenleri, başarısız olma korkusuyla resim yapamayan öğrencilerin korkularını yendiklerini dile getirmişlerdir. A2 öğretmeni korkularını yenen öğrencinin iyi şeyler yaptığına olan inancının da olumlu yönde değiştiğini, A3 öğretmeni ise, daha cesaretli hale gelerek bu cesaretin yaptıkları çalışmalara olumlu yönde yansıdığını ifade etmiştir. B2 öğretmeni, çoğu öğrencinin özellikle resim yapmanın günah olduğu yönündeki inancının değiştiğini, B3 öğretmeni ise, yeteneksiz olduğunu düşünen çoğu öğrencinin başarısız olma ya da resim yapmaktan korkma gibi korkularının üstesinden gelerek, resim yapmaya ilişkin cesaret kazandıklarını ve yaptıkları çalışmalarda başarılı olduklarına olan inançlarının da olumlu yönde geliştiğini ifade etmiştir.

4.2.1.6.4. Yetenek

Öğretmenlerin verdikleri cevaplara sürekli karşılaştırmalı analiz yapılarak elde edilen bulgular “ yetenek” başlığı altında toplanarak 6 farklı öğretmen görüşü tespit edilmiştir. Yapılan analize göre öğretmenler, Görsel Sanatlar eğitimi sayesinde öğrencilerin el becerilerinin geliştiği, yeteneklerini fark ettikleri, kendilerini ifade etmede daha istekli hale geldiklerini, iletişim becerilerinin geliştiğini, hayal güçlerini kullanmayı ve keşfetmeyi öğrendikleri gibi yetenek gerektiren durumlara yönelik öğrenci tutumlarında değişiklikler olduğunu dile getirmişlerdir.

Yapılan analizlere göre A1 öğretmeni öğrencilerin okula el becerileri hiç işlenmemiş halde geldiklerini ve GSD sayesinde el becerilerinin geliştiğini, yeteneği olmadığını düşünen bazı öğrencilerin yeteneklerinin farkına vararak derse yönelik daha fazla gayret gösterdiklerini ve özellikle 1-2 çocuklu çekirdek ailelerde, sosyal ve kültürel etkinliklere giremedikleri için iletişim eksikliği görülen çocukların, GSD sayesinde rahatça iletişime girebildiklerini dile getirmiştir.

A2 öğretmeni ise, “Öğrencilerimi hiçbir şekilde sınırlamadım. Sulu boya yapmazsan olmaz demedim. Ne beğendiyse, neyi yapmak istediyse onu yaptırdım ve bu yolla birçok öğrenci hem keşfetmeyi öğrendi hem de kendisinde var olan yeteneği fark etti” şeklinde görüş bildirmiştir. B2 öğretmeni ise, yeteneksiz olduğunu düşünen çoğu öğrencinin yeteneklerini fark ederek geliştirdiklerini, özellikle içine kapanık olan öğrencilerin kendilerini ifade etmede daha istekli hale geldiklerini dile getirmiştir. B3 öğretmeni ise, resme karşı ön yargılı yaklaşarak, “ben yapamam, yeteneğim yok” diyen öğrencilerin yeteneklerini keşfederek resim yoluyla kendilerini ifade etmeye daha istekli hale geldiklerini ve yapılan etkinliklerle öğrencilerin hayal güçlerini daha iyi kullanabilecekleri duruma geldiklerini ve hayal dünyalarının geliştiğini ifade etmiştir. Ayrıca B3 öğretmenine göre başlangıçta dersi sevmeyen, yeteneksiz olduğunu düşünen ve başarılı olabileceğine inanmayan birçok öğrencinin Görsel Sanatlar eğitimi sonrasında ressam olma hayali kurduğu ya da Görsel Sanatlar dersi öğretmeni olmak istediği yönünde tutumlarının değiştiğini ifade etmiştir.

Öğrenci tutumlarında meydana gelen değişimler başlığı altında elde edilen bir diğer bulgu, B1 öğretmeni tarafından ifade edilen “Değişim Yok” görüşüdür. Buna göre B1 öğretmeni öğrencilere verilen Görsel Sanatlar dersi kapsamında öğrencilerin tutumlarında her hangi bir değişimin olmadığını ifade etmiştir. Ancak bu durum GSDTÖ bazında değerlendirildiğinde öğrencilerin sergilediği tutumlarla örtüşmediği görülmektedir.

4.2.1.7. Köy ve Kent Okulu Öğrencileri Arasındaki Tutum Farklılıklarına İlişkin Köy ve Kent Okulu Öğretmenlerinin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve Tartışma

Öğretmenlerin altıncı soruya verdikleri cevaplara betimsel analiz yapılarak ortaya çıkan bulgular Tablo 24’ de gösterilmiştir. “Köy (Kent) okullarında ki öğrencilerin GSD’ ne ilişkin tutumları hakkında bilginiz var mı? Eğer varsa; en az üç tane tutum söyleyerek, kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin tutumları ile karşılaştırma yapmanız istense, önem sırasına göre nasıl bir karşılaştırma yaparsınız?” sorusuna, A3 öğretmeni “köy okulları hakkında bilğim yok” diyerek cevap vermemiş ve diğer öğretmenlerin verdikleri cevaplar da sürekli karşılaştırmalı analize tabi tutulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 24’ de sunulmuştur.

Tablo 24: Köy ve Kent Okulu Öğrencileri Arasındaki Tutum Farklılıklarına İlişkin Köy ve Kent Okulu Öğretmenlerinin Görüşleri

Öğretmen Düşünceleri	Katılımcılar
Duyguları ifade etme isteği	A1, A2
Duygu eksikliği	A1
Öğrenci çalışmalarındaki samimiyet	A1, A2
Yorum gücü	A1
Doğal güzelliklerin öğrenci çalışmaları üzerindeki etkisi	A1, A2, B3
Sosyalleşme ihtiyacı	A2
Derse verilen önem	A2
Farklı etkinlikler yaptırmaya duyulan özlem	A2
Derse ve öğretmene gösterilen saygı	B1, B3
Malzeme ve ürün eksikliği	B1, B2
Sosyoekonomik koşullara bağlı olarak derse karşı görülen isteksizlik	B1
Fiziksel koşullara bağlı olarak derse karşı görülen ilgisizlik	B1, B2, B3
Teknolojiye bağlı yorum ve düşünce eksikliği	B3
Hayal gücü ve duygusal anlatım	B3

A1 ve A2 öğretmenlerine göre köy ve kent okulu öğrencileri arasındaki tutum farklılıklarından biri geleneksel aile yapısından kaynaklanan “duyguları ifade etme isteği”dir. A1 öğretmeni görüşlerini “*Köy okullarında da öğretmenlik yapmış bir eğitimci olarak şunu gördüm ki, geleneksel aile yapısı olduğu için bu yerlerde yetişen çocuklar duygu ve düşüncelerini aktarmada daha istekli, daha çok şey anlatmak istiyorlar. Kentte ise öğrenciler duygularını ifade etmeyi bilmiyorlar*” şeklinde dile getirirken; A2 öğretmeni ise görüşlerini, “*Köylerde çocuklar genel bir aile yapısı içinde yetişiyorlar. Genel aile yapısına bağlı olarak yaşadıkları sosyoekonomik ve kültürel şartlar, sözel olarak ifade edemedikleri duygularını resim yaparak ifade etme isteğini ortaya koyuyor*” şeklinde ifade etmiştir. Bu durum köy okulu öğrencilerinin kent okulu öğrencilerine göre GSD’ ne ilişkin daha olumlu bir tutuma sahip olmasının bir nedeni olarak düşünülmektedir. Köy okulu öğrencileri aile ya da çevresel faktörlere bağlı olarak ortaya çıkan bilinçsizlik, dini baskı ve maddi imkânsızlık gibi sosyal, kültürel ve ekonomik etkilere paralel olarak GSD’ ni duygu ve düşüncelerini ifade edebilecekleri etkili bir eğitim aracı olarak görmektedirler.

A1 öğretmenine göre bir diğer fark, aile baskısı ve sınav odaklı çalışmadan kaynaklanan “duygu eksikliği”dir. A1 öğretmeni bu konudaki görüşlerini, “*Kentte sınav*

odaklı bir eğitim daha baskın olduğu için en azından kentteki öğrencilerin aileleri sınavlar konusunda daha bilinçli ve bu yüzden öğrencilere baskı yapıyor. Bu nedenle de kentteki öğrenciler sınav odaklı çalıştıkları için birbirleriyle yarışıyorlar ya da aileleri tarafından yarışdırılıyorlar. Bu nedenle de çocukta duygu gittikçe eksiliyor. Sınava odaklı bir robot haline geliyor. Durum böyle olunca da kentte çok iyi soru çözen ama duygulardan yoksun bir öğrenci profili ortaya çıkıyor” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca A1 öğretmeni üzüntü ve sevinç gibi kavramların ortaya koyduğu duygusal boyut açısından da köy ve kent okulu öğrencileri arasında tutum farkı olduğunu dile getirerek bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir. “Köydeki öğrenciler duygusal anlamda üzüntü, sevinme gibi kavramları, bu kavramlar arasındaki farkları biliyorlar. Bunları olduğu gibi anlatmaya da oldukça istekliler. Kentteki ise bilmiyor. Öğrenciye kentte, köydekinin aksine üzüntülü bir şey gösteriyorsun öğrenci duygulanması gerekirken gülmeye başlıyor. Köyde ki ise ağlıyor. Çünkü duyguları var ama kentteki duygusunu kaybetmiş.”

A1 ve A2 öğretmenine göre bir diğer fark, “öğrenci çalışmalarındaki samimiyet” olarak ifade edilmiştir. A1 ve A2 öğretmenlerine göre, köy okulu öğrencilerinin resimlerinde samimiyet ve sıcaklık var. Bu samimiyet yaptıkları çalışmalarda, renk, figür ve kompozisyonlarda hissediliyor ve yaptıkları çalışmalar insanları etkiliyor. Kentte ise, samimiyet olmadığını, çalışmalarını yaparken arzulu ya da istekli olmadıklarını ve resimlerine bakınca köydeki öğrencinin resmi kadar etkilenmediğini ifade ediyorlar. A1 öğretmenine göre bir diğer fark “Yorum gücü” olarak belirtilmiştir. A1 öğretmeni bu konudaki düşüncelerini, “Kentte internet olmasına rağmen, teknolojik her türlü imkândan yararlanarak dünyanın öbür ucundaki ressamı, ya da eserini ayaklarına kadar getiriyoruz yine de bu imkânlara rağmen ne kendini, ne de gördüğünü yorumlayıp ifade edemiyor. Köydeki öğrencinin yorum gücü bence daha iyi” şeklinde ifade etmiştir.

A1, A2 ve B3 öğretmenlerine göre bir diğer fark, “Doğal güzelliklerin öğrenciler ve yaptıkları çalışmalar üzerindeki etkisi” şeklinde ifade edilmiştir. A1 ve A2 öğretmenlerine göre, köylerde doğa çok güzel ve öğrenci bu güzellikleri görüp resmine güzelce aktarıyor. Kentteki öğrencilerin ise bu şansa çok az sahip olduklarını ve her öğrencinin çevresinde ne görüyorsa onu hayal edip çizdiğini, köydekinin doğal güzellikleri, kenttekinin ise, beton yığınlarını, hayattaki karmaşık mücadeleleri ve samimiyetsizliği resimlerine yansıttıklarını dile getiriyorlar. B3 öğretmeni ise düşüncelerini, “köy okullarında, doğaya karşı, sakın

ortamlar mevcut olduğundan, bu bizim için ve de öğrenci için bir şans olduğunu düşünüyorum. Köy okullarında resim yapılacak doğal ortamlar ve güzellikler fazlasıyla mevcut ve çevresel her türlü imkân güzel, resim yapmaya itiyor öğrenciyi ve doğanın kendi güzelliğiyle iç içe olunca öğrencinin yaptığı resimlerde bir doğallık, samimiyet ya da çocuksu, hoş bir duygu ortaya çıkıyor. Daha saf ve doğal, beklentisiz, yarışma ruhu olmadan, kıskançlık gibi duygulardan yoksun olarak resimleri ortaya çıkıyor. Köy de bütün bunlar aynı zamanda ahlak, davranış yönünden de öğrenciye yansıyor. Doğal manzaralar, sakin ortamlar öğrenciyi hem davranış hem de ahlak yönünden de kenttekilere göre daha ılımlı etkiliyor. Bu da çocuğun derse olan tutumunu belirliyor” şeklinde ifade etmiştir. Bu ifade köy okulu öğrencilerinin “Görsel Sanatlar dersi doğadaki güzellikleri fark etmemi sağlar” şeklinde ifade edilen maddeye yüksek bir ortalama ile katılımlarını da desteklemektedir.

A2 öğretmenine göre diğer farklar, köydeki öğrencinin sosyalleşmeye olan ihtiyacı ve kentte öğrenim gören öğrencilere göre GSD’ ne daha çok önem vermesi şeklinde ifade ediliyor. A2 öğretmenine göre köy okulu öğrencileri GSD’ nde yapılan sosyal etkinliklere katılma konusunda daha hevesli ve isteklidir. Bu nedenle sosyalleşebilmek ve kendilerini daha iyi ifade edebilmek için GSD’ ne daha çok önem veriyorlar. Aynı zamanda A2 öğretmeni köy okulu öğrencilerinin farklı etkinlikler yapmaya aç ve istekli olduklarını ve bu nedenle bahanelere sığınmadan gerçekten yapmak istedikleri için resim yaptıklarını dile getirmiştir. Bu durum köy okulu öğrencilerinin kent okulu öğrencilerine göre GSD’ nin sağladığı kazançlara ve önemine ilişkin daha olumlu bir tutuma sahip olmalarını desteklemektedir.

B1 ve B3 öğretmenlerinin görüşlerine göre, köy ve kent okulu öğrencileri arasında analiz edilen tutum farklılıklarından biri çevresel faktörlere ve aile yapısına bağlı olarak “derse ve öğretmene gösterilen saygı” şeklinde ifade edilmiştir. B1 öğretmeni bu konudaki görüşlerini “köydeki öğrenciler aile yapısı ve yaşadıkları ortamın etkisiyle öğretmene karşı daha saygılı oluyor. Sınıf içinde de huzursuzluk, kargaşa ya da gürültü çok fazla olmuyor. Çok fazla problemlili ya da sürekli uyarı alan öğrenci yok. Merkezde ki öğrenciler ise oldukça şımarık oluyorlar” şeklinde ifade ederken, B3 öğretmeni ise bu konudaki görüşlerini “köydeki öğrenciler öğretmene ve arkadaşlarına saygılı, işbirliği yapmaya daha hevesli; Kentte ise tam tersi olduğunu düşünüyorum. Bunda çevresel faktörler de var

ve yetiştirildikleri ortamın da etkisinden kaynaklanıyor. Kenttekiler daha şımarık ve saygısız oluyorlar” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenlerin ifadelerinden, köy okulu öğrencilerinin derse ve öğretmene karşı tutum ve davranışlarının oldukça olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlere göre bu durum sosyal ve kültürel çevrenin etkisine bağlı olarak köy okulu öğrencilerinin yaşadıkları ortamdan ve fiziksel çevreden kaynaklanmaktadır. Bu durumun bireyin yaşadığı sosyal ortamların tutum üzerindeki etkisini açıkça ortaya koyduğu görülmektedir.

B1 ve B2 öğretmenlerinin görüşlerine göre bir başka neden maddi ve fiziki imkânların yetersizliğinden kaynaklanan “malzeme ve ürün eksikliği” olarak analiz edilmiştir. Bu konuda B1 öğretmeni “köydeki öğrencilerin imkânları çok yetersiz olduğu için malzeme alamıyorlar. Bu nedenle malzemeleri, boyaları hep eksik oluyor. Resimlerini defterlerine hatta koli ya da kartonlara çiziyorlar. Durum böyle olunca ortaya çok fazla ürün çıkamıyor” şeklinde görüş bildirirken, B2 öğretmeni ise görüşlerini, “kent okullarındaki öğrencilerin, köy okullarındaki öğrencilere göre daha şanslı olduğunu düşünüyorum. İhtiyaçlara ulaşım açısından bir adım daha öndeler. Köydeki öğrenci şehre dolayısıyla da ihtiyaçlara ulaşmakta zorluk çektiği için malzeme sıkıntısı yaşıyorum ve ürün elde etmede zorlanıyoruz” şeklinde ifade etmiştir.

B1 öğretmenin görüşlerinden elde edilen başka bir ifade ekonomik sebeplerle köy sınırlarının dışına çıkamayan öğrencinin, şehirdeki teknolojik gelişmelerden habersizliği ve buna bağlı olarak öğrencide meydana gelen isteksizliktir. B1 öğretmeni bu konudaki görüşlerini “köydeki öğrenci çok fazla görmemiş. Boyanın ne olduğunu bilmeyen öğrenci bile var. Sıradan boyanın dışına çıkamıyor. Kalitesiz boyalar istenen etkiyi vermeyince öğrencide çalışmasından haz almıyor. İsteksizlik ortaya çıkıyor. Resminin güzel görünmediğini ya da yeteneksiz olduğunu zannediyor. Çoğu Trabzon’a bile gitmemiş. Şehirdeki çoğu imkânı bilmiyor. Yeni bir şey icat edin diyorum, 10 senedir var olan bir kalemi yeniden icat ediyor. İcat edildiğini bilmiyor” şeklinde ifade etmiştir. B1 öğretmeni bu konudaki görüşlerini “merkezdeki okullar kalabalık olduğu için herkese müdahale etmek ya da tek tek ilgilenmek kolay olmuyor. Çünkü hem sınıflar kalabalık hem de süre yetmiyor. Böyle olunca öğrencilerin dikkatlerini uzun süre konu üzerinde tutmak zor oluyor” şeklinde ifade etmiştir.

B1, B2 ve B3 öğretmenlerinin ortak görüş bildirdikleri bir diğer fark, kent okulu öğrencilerinde her türlü teknolojik ve ekonomik imkâna sahip olmalarına rağmen, sınavlardan dolayı derse karşı görülen ilgisizlik olarak analiz edilmiştir. B1 öğretmeni bu konudaki görüşlerini “*şehirdekilerin özellikle teknolojik, ekonomik ve çevresel anlamda imkânları fazla ama onlarda çalışmıyorlar. Özellikle kendine ait odası olan her türlü imkâna sahip öğrenciler var. Boyanın her çeşidiyle karşılaşılıyor, her türlü imkânı oluyor, ekonomik gücü el veriyor ama diğer derslere robot gibi çalışmaya aşılandığı için resim dersinde enerjisini gülüp eğlenerek harcıyor. Bazıları boş vakitlerinde resim için özel ders bile alıyor. Böyle bilinçli aileler de var şehirler de ama çocuk sürekli sayısal ağırlıklı derslere çalışmaktan resme ilgisini kaybediyor. Resim yapıyor ama kendine olan yararını bilmiyor. Yapayım sınıfımı geçeyim havası var. Diğer dersler daha önemli oluyor.*” şeklinde ifade etmiştir. B2 öğretmeni ise, “*kentteki öğrenciler her türlü teknolojik imkâna sahip, ekonomik olarak alım güçleri köydekilere göre daha iyi olmasına rağmen onlarda sürekli sınavlara ve diğer derslere çalışmaktan resme daha ilgisiz kalıyorlar*” şeklinde görüş bildirmiştir. B3 öğretmeni ise görüşlerini, “*kentteki öğrenciler malzeme, materyaller, müzeler gibi teknolojik ya da ekonomik imkânlar konusunda daha şanslılar. Ancak onlar sınav konularında daha bilinçli, bu nedenle onlar daha sınav odaklı çalışıyor. Böyle olunca da her türlü teknolojik imkâna rağmen kentte resme gösterilen ilgi daha az oluyor*” şeklinde ifade etmiştir.

B3 öğretmeninin başka bir ifadesine göre, köy ve kent okulu öğrencileri arasındaki tutum farklılıklarından bir diğeri teknolojiye bağlı yorum ve düşünce eksikliği şeklinde analiz edilmiştir. B3 öğretmeni bu konudaki görüşlerini, “*kent okulu öğrencileri daha rahat davranıyorlar. Özellikle duygusal açıdan olaylara bakıp yorumlayamıyorlar. Gelişen teknolojiye bağlı olarak daha teknik, teknolojik şeyler hayal edebiliyorlar. Hayal güçlerini internet köreltmış ve düşünmüyorlar*” şeklinde ifade etmiştir. Yine B3 öğretmeninin görüşüne göre bir diğer farklılık “*hayal gücünün gelişmesi*” şeklinde analiz edilmiştir. B3 öğretmeni bu konudaki görüşlerini, “*köyde hazır bilgiye ulaşmak öğrenci açısından kolay değil. Hayal ederek ya da bizim anlatıp, gösterdiğimiz kadar resim yapıyorlar ama yorum güçleri güzel ve ben gerçekten ilginç buluyorum. Duygularının, duygusal anlatımlarının gerçekten çok kıymetli ve değerli olduğunu düşünüyorum*” şeklinde ifade etmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde nicel ve nitel araştırma yaklaşımları doğrultusunda elde edilen bulgulara yönelik sonuçlara ve bu sonuçlar ışığında geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇ

Bu çalışmanın temel amacı, köy ve kent okullarında öğrenim gören İlköğretim II. kademe öğrencilerinin GSD' ne ilişkin tutumlarını belirlemek ve elde edilen bulgulara yönelik olarak karşılaştırma yapmaktır. Bu doğrultuda köy ve kent okulu öğrencileri arasındaki farklılıkların, öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre tespit edilmesi sonucu, ortaya çıkan bulgulardan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

5.1.1. Köy ve Kent Okulu Öğrencilerinin GSĐTÖ' ne Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde, GSĐTÖ ile ilişkili olarak araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan birinci, ikinci ve üçüncü alt problemlerden elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Bu doğrultuda köy ve kent okulu öğrencilerinin GSD' ne ilişkin tutum farklılıkları, GSĐTÖ' nde yer alan "kazanım", "önem", "olumsuz tutum", "içerik" ve "sorumluluk" alt faktörleri bazında irdelenerek, köy ve kent değişkenlerine göre karşılaştırma yapılmıştır. Ayrıca köy ve kent okulu öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre, elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar açıklanmaya çalışılmıştır. Köy ve kent okulu öğrencileri arasındaki tutum farklılıklarına ilişkin sonuçlar ile öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre birbirlerinden ne düzeyde farklılaştıklarına ilişkin sonuçlar şöyledir:

1. Köy okullarında öğrenim gören öğrencilerinin, kent okullarında öğrenim gören öğrencilere göre, GSD' nin yararlı bir ders olduğu konusunda, bilişsel açıdan daha olumlu bir tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, köy okulu öğrencilerinin, GSD' nin bir olayı çok yönlü düşünebilme, güven duygusu, estetik

bilinç, çekingenlik, dikkat yönünün gelişimi ve kendilerini özgür hissetmeleri gibi sosyal, duygusal ve zihinsel becerilerin gelişimine olan katkısı konusundaki tutumlarının, kent okulu öğrencilerine göre, daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer taraftan köy ve kent okulu öğrencilerinin, GSD' nin öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmeye olan katkısına yönelik, kararsız kaldıkları görülmüştür.

2. Kent okulu öğrencilerinin, GSD' nin bağımsız düşünme becerisi kazandırdığı yönünde olumlu bir tutum geliştirdikleri, ancak GSD' nin çok yönlü düşünmeye katkısı konusunda ise, bir tereddüt yaşadıkları görülmüştür. Buna göre, kent okulu öğrencilerinin öğretmenlerine bağlı olarak, bağımsız düşünmelerine fırsat verilen çalışmalarla karşılaştıkları, ancak bir olayı çok yönlü düşünebilecekleri ortamların kendilerine sunulmadığı sonucuna varılmıştır.
3. Köy ve kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin, GSD' ne verilen önem boyutuna bağlı olarak duygusal tutumlarının oldukça farklılaştığı ve köy okulu öğrencilerinin, kent okulu öğrencilerine göre, daha olumlu bir tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, köy okulu öğrencilerinin, GSD' ni sevdiği, zevkli ve eğlenceli bulduğu ancak önemli ya da diğer dersler kadar gerekli olduğu konusunda ise, kararsız kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin ise, GSD' nin zevkli ve eğlenceli olduğu konusundaki tutumlarının kararsızlık boyutunda kaldığı görülmüştür. Aynı zamanda GSD' nin, kent okulu öğrencilerinin en sevdiği dersler arasında yer almadığı gibi, önemli ve diğer dersler kadar gerekli de bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
4. Kent okulu öğrencilerinin davranışsal boyutta, derse katılım konusunda olumsuz bir tutum sergilemediği, derse yönelik kararsızlıklarının ise, kullanılan öğretim teknikleri ve dersin boşa vakit kaybı olduğunu düşünmelerinden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni olarak, kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin, kalabalık bir sınıf mevcuduna sahip olmasının, öğretim tekniklerinin amacına uygun olarak kullanılmasını olumsuz yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Köy okulu öğrencilerinin ise, olumsuz tutum alt faktörü altında verilen maddelere ilişkin her hangi bir olumsuz tutuma sahip olmadıkları görülmüştür.

5. Köy okullarında öğrenim gören öğrencilerinin, kent okullarında öğrenim gören öğrencilere göre, GSD' nin içeriğinin duygu ve düşüncelerini ifade edebilecekleri uygulama çalışmaları ile bütünleştirildiği, ünlü ressamın eserlerini inceleyebilmelerine katkı sağlayacak şekilde gerçekleştirildiği ve diğer derslere olan katkısı konusunda daha olumlu bir tutuma sahip oldukları sonucuna varılmıştır.
6. Kent okulu öğrencilerinin GSD' nin yararına, önemine, derse yönelik olumsuz tutumlarına ve dersin içeriğine ilişkin tutumlarının köy okulu öğrencilerine göre olumsuz yönde farklılaşsa bile, derse ilişkin sorumluluklarını daha fazla yerine getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni ise, kent okulu öğrencilerinin derslerde genel anlamda gösterdikleri başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucunu ortaya koymuştur.
7. Kent okulu öğrencilerinin, GSD' nin önemli ve diğer dersler kadar gerekli olmadığı konusundaki kesin tutumlarının, gelecekteki eğitimsel ve mesleki anlamdaki beklentileri ile ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durumun ise, kent okulu öğrencilerinin, GSD' ne ilişkin tutumlarını etkilediği ve kendilerini sanattan soyutlayarak, daha büyük hedeflere yöneldikleri sonucunu ortaya koymuştur.
8. Köy okulu öğrencilerinin yaşadıkları ekonomik ve sosyal problemlerin, şehre ulaşım sorunlarının, dersin önemli ve gerekli olduğu konusunda tereddüt yaşamalarına neden olabilecek önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin ise, her türlü imkâna sahip olmalarına rağmen, yine de dersin önemi ve gerekliliği konusunda köy okulu öğrencilerine göre, daha olumsuz bir tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.
9. Yapılan analizler sonucunda, köy okullarında öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin kent okullarında öğrenim gören kız ve erkek öğrencilere göre, GSD' ne ilişkin daha olumlu bir tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, köylerde insanların küçük yaşlardan itibaren, her türlü iş gücüne bire bir katıldıkları için köylerde bireylerin el becerileri daha gelişmiş olarak yetiştirildiği, bu nedenle

de köylerdeki kız ve erkek öğrencilerin kentlerdeki kız ve erkek öğrencilere göre, GSD' ne ilişkin daha olumlu bir tutum sergiledikleri sonucuna ulaştırmıştır.

10. Genel olarak bakıldığında köyde öğrenim gören 6, 7 ve 8. sınıfların, kentte öğrenim gören 6, 7 ve 8. sınıflara göre, GSDTÖ' nin alt boyutlarına ilişkin daha olumlu bir tutum sergiledikleri ve özellikle köydeki 6. sınıfların kentteki 6, 7 ve 8. sınıflardan olumlu yönde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum üst sınıfların sınava yönelik daha fazla bilinç kazanması ve öğrencilerin yetenek ve yaratıcılık düzeyleri ile de ilişkilendirilmiştir. Öğrenciler sınav odaklı bir sisteme göre öğrenim görmektedirler. Bu nedenle öğrenciler sınav kelimesinin içeriğini 7. sınıftan itibaren kavramakta ve 8. sınıflarda ise, iyice özümsemektedirler. Ancak kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin aileleri bu konularda daha bilinçli olduğu için 6. sınıftan itibaren çocuklarını sınav odaklı bir sisteme göre yetiştirmeye ve bilinçlendirmeye çalışmaktadırlar. Bu nedenle de öğrenciler özellikle kent okullarında sınava yönelik bilinç ile ders çalışmakta ve GSD gibi yetenek derslerinin önemini tam olarak kavrayamamaktadırlar. Bu durum, GSD' nin köy ve kent değişkenlerine bağlı olarak, köylerde öğrenim gören öğrencilerin sınıf düzeyleri doğrultusunda daha pozitif bir tutuma sahip olmaları sonucuna ulaştırmıştır.

11. Kent okulu öğrencilerinin GSDTÖ' nin alt faktörlerine ilişkin genel anlamda kararsızlık yaşamaları olumlu ya da olumsuz bir tutum sergileme konusunda hissettikleri zorluğu göstermektedir. Buna göre, kent okulu öğrencilerinin GSD' ne ilişkin tutumlarının, tutumun güç derecesine bağlı olarak, çok güçlü ya da olumlu olmadığı ve değişkenlik gösterebileceği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Köy okulu öğrencilerinin ise, kesin tutumlar oluşturarak, verdikleri cevapları birbirinin devamı niteliği taşıyan ifadelerde bile desteklemeleri, tutumlarının oldukça güçlü ve tutarlı olduğunu göstermektedir.

12. Kent okulu öğrencilerinin, köy okulu öğrencilerine göre, tutumun karmaşıklık derecesine bağlı olarak, duygusal bir karmaşıklık yaşadıkları, bu karmaşıklığın ise, aile ve çevre gibi dış faktörlerin, tutumları üzerindeki etkisinin bir sonucu olduğu

görülmektedir. Bu nedenle duygusal karmaşıklığın en fazla yaşandığı boyutun önem alt faktörü olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

13. Kent okulu öğrencilerinin aile ve çevrenin sanata bakışı doğrultusunda yönlendirdikleri tutumları, GSD' nin gereksiz bir ders olduğu görüşünü merkezileştirerek, GSD' nin yararlı, önemli ve diğer dersler kadar gerekli olduğu konusundaki tutumlarını ikinci plana attıkları sonucuna ulaştırmaktadır. Köy okulu öğrencilerinin ise, bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutta sahip oldukları olumlu tutumlar, güçlü, tutarlı ve başkalarının etkisi altında kalmadıklarının bir göstergesidir. Bu durum kent okulu öğrencilerinin köy okulu öğrencilerine göre daha esnek yani; değişken bir tutum sergilediklerinin de bir sonucudur.

14. Köy okulu öğrencilerinin, bilişsel anlamda yaşadıkları kararsızlıklara ve duygusal anlamda yaşadıkları olumsuz tutumlara karşın; derse ilişkin sorumluluklarını yerine getirmelerine yönelik olumlu tutumları davranışsal boyutta tutarsızlık yaşadıkları sonucuna ulaştırmaktadır.

5.1.2. Köy ve Kent Okulu Öğrencilerinin Öğretmenleri ile Yapılan Mülakatlara Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde, dördüncü alt problemle ilişkili olarak, öğretmenlerle yapılan mülakatlara göre, köy ve kent okulu öğrencileri arasındaki tutum farklılıklarının karşılaştırılmasına yönelik sonuçlara yer verilmiştir. Köy ve kent okulu öğrencilerinin tutum farklılıklarını tespit etmek amacı ile öğretmenlere yöneltilen sorulardan elde edilen sonuçlar şöyledir:

1. Yapılan mülakatlar sonucunda, köy ve kent okullarında GSD' nin gereksiz olduğunu düşünen öğrencilerin çoğunlukta olduğu ve bu düşüncenin 7. ve 8. sınıflarda, 6. sınıflara oranla daha yaygın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sadece bir köy okulu öğretmeni, GSD' nin yeterli derecede gerekli görüldüğünü ancak yetenek ya da beceri istendiğinden bu durumun bazı öğrenciler için biraz da olsa azaldığını ifade etmiştir.

2. Mülakatlar sonucunda, GSD' nin gerekli ya da gereksiz bulunmasında, öğrencilerin yaşadığı sosyoekonomik ve sosyokültürel faktörlerin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, kent okulu öğrencilerinin, GSD' ni iletişim eksikliği, sınava yönelik bilinç, akademik ortalama endişesi, sanatsal etkinliklerin önemsenmesi ve rahatlama gibi nedenlerle gerekli bulurken; köy okulu öğrencilerinin ise, duyguları ifade etme aracı olması, sanatsal etkinliklerin önemsenmesi ve mesleki yönelim gibi nedenlerle gerekli bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Köy ve kent okulu öğretmenlerinin görüşleri dikkate alındığında, özellikle köy okulu öğrencilerinin kent okulu öğrencilerine göre, GSD' ni daha fazla önemsedikleri ve GSD' ne verdikleri önemi sınav, not kaygısı ya da akademik ortalamayı yükseltme endişesi gibi nedenlerle ilişkilendirmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.
3. Yapılan mülakatlarda, GSD' ne ilişkin tutumların aile faktöründen etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Kentlerde öğrencilerin GSD' ne ilişkin olumsuz tutumlarının ailelerine bağlı olarak sınav, başarı ya da meslek seçimi gibi faktörler sonucu ortaya çıkmasına karşılık, köylerde ise bilinçsizlik, ekonomik problemler ve dini baskılar gibi faktörlere bağlı olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Özellikle bir köy okulunda, ailelerin öğrencilere resim yapmanın günah olduğunu düşündükleri için dini baskı uyguladıkları ve öğrencilerin de resim yaptıkları için günah işlediklerini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum sosyokültürel farklılıkların öğrenci tutumları üzerindeki etkisini de açıkça ortaya koymaktadır. Yapılan çalışmada, kent okulu öğrencilerinin, GSD' ne ilişkin tutumlarının aile faktöründen etkilendiği, ancak köy okulu öğrencilerinin ise, aile faktörüne bağlı olarak yaşadıkları olumsuzluklara rağmen, yine de GSD' nin yararına ve önemine ilişkin olumlu bir tutum geliştirdikleri ve aile faktöründen etkilenmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.
4. Kent okullarında öğrenciler sürekli sınavlara göre değerlendirildiği için uygulama ağırlıklı derslerin önemini yeterince kavrayamadıkları, bu nedenle de kentlerde GSD gibi yetenek derslerine verilen önemin kısmen de olsa azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle öğrencilerin diğer alan derslerinde uygulama yerine, yapılan sınavlarla değerlendirilmesi, bu derslerde başarının sınavla ölçülmesi ve diğer alan derslerinin öğrenci üzerindeki ağırlığı, kent okulu öğrencilerinin GSD' nin diğer

dersler kadar gerekli olmadığı yönünde bir tutum sergilemelerine neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5. Köy ve kent okulu öğretmenlerinin, öğrencilerin yeteneksiz olduğunu düşünmesi, diğer derslerin ağırlığı ve SBS gibi nedenlerle GSD' ni gereksiz buldukları ve bu durumun, özellikle kent okulu öğrencilerinin tutumlarındaki kararsızlığın ya da olumsuzluğun önemli birer nedeni olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Köy okulu öğrencilerinin ise, önem alt faktöründe bazı maddelere ilişkin kararsızlık yaşamaları, özellikle yetenek faktörü ve diğer derslerin ağırlığı sonucunda ortaya çıktığı sonucuna ulaştırmıştır.
6. Öğretmenlerin ders saatinin yetersiz oluşunun, öğrencilerin GSD' nin gereksiz olduğu yönünde bir yargıya varmalarında etkili olduğu düşüncesi, köy okulu öğrencilerinin önem alt faktörüne toplamdaki katılımları ile örtüşmediği, kent okulu öğrencilerinin ise, GSD' ne çok fazla önem vermediği yönündeki bulgular ile örtüştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla ders süresinin az olması, kent okulu öğrencilerinin derse önem vermemesinin bir nedeni olabileceği sonucunu ortaya koymaktadır. Diğer taraftan, öğrencilerin bu ifadeye ilişkin kararsızlıkları ders süresinin yetersizliği konusunda öğrencilerin net bir karara varamadıklarını, dolayısıyla da bu durumunun öğrenciler için değil, öğretmenler için bir problem olduğu sonucuna ulaştırmaktadır.
7. Öğretmenlere göre, çevrenin, okul yöneticisinin ve diğer branş öğretmenlerinin GSD' ne ilişkin olumsuz tutumları, köy ve kent okulu öğrencinin GSD' nin gereksiz bir ders olduğunu düşünmelerinde etkili olmaktadır. Ancak tutum ölçeğinden elde edilen veriler incelendiğinde, köy okulu öğrencilerinin GSĐTÖ' nin alt faktöründe yer alan maddelere verdikleri tepkilerin, kent okulu öğrencilerinin tepkilerinden daha olumlu oldukları görülmektedir. Buna göre, kent okulu öğrencilerinin GSD' ne ilişkin olumsuz tutumlarının çevre, okul yöneticisi ve diğer branş öğretmenleri faktörlerine göre şekillendiği, köy okulu öğrencilerinin ise, bazı maddelere ilişkin kararsız kalmış olsalar bile genel anlamda sahip oldukları olumlu tutumların, bu gibi faktörlerden kısmen etkilendikleri, büyük ölçüde ise, etkilenmedikleri sonucuna varılmıştır.

8. Köy ve kent okulu öğrencilerinin, müfredatta yer alan konuları sıkıcı bulduğu, duygu ve düşüncelerini anlatabilecekleri serbest çalışmalardan daha fazla zevk aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca dersin teorik olan kısmı ve yapılan etkinlikler öğrencilerin daha fazla ilgisini çekmektedir. Bu durum, tutum ölçeğinin içerik boyutundan elde edilen öğrenci tutumları ile öğretmen görüşlerinin birbirini desteklediği sonucuna ulaştırmıştır.
9. GSD' ni seven ve sevmeyen öğrenciler arasında ilgi, istek, yetenek, yaratıcılık ve özgüven konularında farklılıklar olduğu ve öğrenci tutumlarının oluşmasında etkili olan bu faktörlerden en önemlisinin “yetenek” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Köy okulu açısından en önemli ayrıntının ise, köyde öğrenim gören öğrencilerin resim yapmanın günah olduğu yönündeki tutumlarıdır. Bu durum sosyal çevreye bağlı olarak sosyokültürel yapının tutum kavramı üzerinde ki etkisini açıkça ortaya koymaktadır.
10. Kent okullarında ailelerin maddi durumunun iyi olmasından dolayı malzeme sıkıntısı yaşanmadığı; köy okullarında ise, ailelerin maddi açıdan yetersiz olması, şehre ulaşım zorluğu gibi nedenlerle öğrencilerin malzeme konusunda sıkıntı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Köy okullarında ekonomik problemlere bağlı olarak malzeme eksikliği konusunda problem yaşandığı ancak bu durumun öğrencilerin bire bir kendi olumsuz tutumlarından değil, yaşadıkları sosyoekonomik problemlerden kaynaklandığı sonucuna varılmıştır.
11. Köy okullarında öğrenim gören öğrencilerin, sosyoekonomik açıdan yeterli imkânlarla sahip olmadığı ve bu nedenle GSD' nin gerekliliği konusunda kararsızlık yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Gerek öğrencilerin sosyoekonomik durumları gerekse yaşadıkları fiziksel çevreye bağlı olarak, köy okulu öğrencileri önemli zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Özellikle şehre ulaşım güçlüğü, maddi imkânsızlık, malzeme ihtiyaçlarını temin edebilecekleri bir yer gibi nedenlerle öğrenciler, GSD için gerekli olan malzemeleri satın alamamakta ya da malzemelerini alan öğrenciler de en ucuz malzemeleri tercih etmektedir. Bu nedenle de, köy okulu öğrencileri için GSD bir lüks haline gelmektedir. Bütün

bunlar, GSD' nin köy okulu öğrencilerinin en sevdiği dersler arasında yer almasına karşılık, önemli bir ders olduğu konusunda kararsız kalmalarının bir sonucudur.

12. GSD' nde kullanılan yaratıcı drama, beyin fırtınası gibi farklı yöntem ve tekniklerin öğrencileri motive ettiği ve derse daha fazla katılımlarını sağladığı, ancak ders süresinin yetersizliği nedeniyle bu gibi tekniklerin çok fazla kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
13. Köy ve kent okullarında öğrenim gören öğrencilerin GSD' ne ilişkin tutumları arasındaki en önemli farkın “duygu farkı” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ifadelerine göre, öğrencilerin yaşadıkları sosyoekonomik ve sosyokültürel şartların öğrencide duygularını resim yolu ile dile getirme isteği uyandırdığı, kentteki öğrencilerin ise, ailelerinin yapılan sınavlar konusunda bilinçli olmaları nedeniyle sürekli birbirleri ile yarıştırdığı ve sürekli rekabet ortamı içinde yetişen çocuğun duygularını giderek kaybettiği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle öğretmenler, köy okulu öğrencilerinin yaptıkları resimlerde, kent okulu öğrencilerine göre, daha samimi ve duygulu olduklarını ifade etmiştir.
14. Köy okulu öğrencilerinin, kent okulu öğrencilerine göre sosyalleşmeye daha fazla ihtiyacı olduğu ve bu nedenle hem sosyalleşebilmek hem de kendilerini ifade edebilmek için sanatsal etkinliklere katılma konusunda daha hevesli ve istekli oldukları sonucuna ulaşılmıştır.
15. Doğa ile iç içe yaşayan köy okulu öğrencilerinin, çevredeki doğal güzellikleri hem düşüncelerine hem de resimlerine yansıtarak, duygu ve düşüncelerini aktarmada kent okulu öğrencilerine göre, daha istekli hale geldikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca elde edilen sonuçlara göre, doğal manzaralar, sakin ortamlar öğrenciyi hem davranış hem de ahlak yönünden kenttekilere göre, daha ılımlı bir şekilde etkilemekte ve hem öğretmene hem de derse karşı daha saygılı bir tutum geliştirmelerine neden olmaktadır.

5.2. ÖNERİLER

Bu bölümde, köy ve kent okullarında öğrenim gören İlköğretim II. kademe öğrencilerinin GSD' ne ilişkin tutumları arasındaki farklılıklardan elde edilen sonuçlara ilişkin bazı önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1. Yapılan ders içi aktivitelere bağlı olarak, köy ve kent okulu öğrencilerinin sanat eleştirisi ya da sanat eseri inceleme gibi düşünmeyi geliştirici sanatsal aktivitelerle karşı karşıya gelerek, öğrencilere tartışmaya girebilecekleri ortamların sunulması gerekmektedir. Bu durumun, öğrencilerin düşünmeye yönelik farklı bakış açıları ve beceriler kazanarak, GSD' ne ilişkin olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olacağı düşünülmektedir.
2. Kent okulu öğrencilerinin atölye ya da sınıf ortamından çıkarak, doğa ile ya da çevredeki doğal güzelliklerle doğrudan etkileşime girebilecekleri ortamlarda çalışmalarını yürütmeleri sağlanmalıdır. Bu durumun, kent okulu öğrencilerinin çevresinde karşılaştıkları doğal güzellikleri, hem düşüncelerine hem de resimlerine yansıtarak, hayal dünyalarının gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu yolla öğrencilerin, GSD' nin yararlı bir ders olduğu konusundaki kararsızlıkları da olumlu yönde geliştirecektir.
3. Köy ve kent okulu öğrencilerine sosyal beceriler kazandırmak ve bu yolla başkaları ile iletişim kurabilme becerilerini geliştirmek için yapılan sanatsal aktivitelere bağlı olarak, öğrencilerin işbirlikli ve grup içi çalışmalarla karşılıklı iletişime girebileceği ortamların öğrenciye sunulması gerektiği düşünülmektedir. Bu durum öğrencilerin karşılıklı ilişkilerinde çekingen davranmalarına engel olacağı gibi, bu konuda GSD' nin katkısını da anlamalarına ve olumlu tutum sergilemelerine neden olacaktır.
4. GSD' nde uygulama çalışmaları dışında “yaratıcı drama, sanat eleştirisi, öykü gibi etkinliklerin uygulamalı çalışmalarla bütünleştirilerek, konuların öğrenciye bir problem olarak sunulması ve konuların günlük hayatla ilişkilendirilmesinin çeşitli

etkinliklerle sağlanması önerilmektedir. Bu durum GSD' nin günlük hayatta karşılaşılan problemlerin çözümüne katkısı konusunda öğrencilerin bilinç kazanmasına neden olacaktır.

5. Öğretmenlerin, öğrencilerin olumsuz tutumlarını ortadan kaldırmak için Görsel Sanatlar dersine ayrılan zamanı etkili bir şekilde kullanmaları ve GSD' nin yararlı ve son derece önemli olduğu konusunda öğrenciyi bilinçlendirerek, öğrencinin bireysel farklılıklarını ve ilgilerini belirleyip, öğrenciyi etkileyen sosyoekonomik ve sosyokültürel faktörleri en aza indirmesi önerilmektedir. Bu durum öğrencilerin derse olan ilgisini ve tutumunu olumlu yönde etkileyecektir.
6. Köy okulu öğrencilerinin ekonomik problemleri dikkate alınarak malzeme seçilmelidir. Bu doğrultuda pahalı malzemeler yerine aynı etkiyi verebilecek malzemeler, çevresel şartlar doğrultusunda seçilerek, değerlendirilmelidir.

5.2.2. Milli Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler

1. Öğrencilerin müfredatta yer alan kalıplaşmış konuların dışına çıkarak kendi duygularına yön veren ve bu duyguların dışavurumunu sağlayan çalışmalardan daha fazla zevk aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla da GSD müfredatının öğrencilerin duygu ve düşüncelerine yer veren uygulama çalışmaları ya da etkinliklerle bütünleştirilmesinin öğrenci tutumlarını da olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.
2. GSD' nin önemi ve gerekliliği konusunda aileler, sanat eğitimcileri ya da akademisyenlerin verecekleri seminerler yoluyla bilinçlendirilmelidir.
3. Köy okulu öğrencilerinin sanat galerilerine ya da düzenlenen resim sergilerine bire bir katılabilecekleri ortamlar hazırlanarak, müze ziyaretleri konusunda bilinçli etkinlikler düzenlenmeli ve bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı gerekli yasal prosedür konusunda köy okullarına gerekli imkanları sunarak, ulaşım problemlerini ve ekonomik ihtiyaçlarını karşılamalıdır.

4. Köy okullarına araç gereç yardımı yapılmalı ve bu konuda okul ile aile arasında işbirliği sağlanmalıdır.
5. GSD' nde uygulama çalışmaları dışında “yaratıcı drama, sanat eleştirisi, öykü gibi etkinliklerin uygulamalı çalışmalarla bütünleştirilebilmesi ve öğretmenlerin her öğrenciye zamanında ulaşarak etkili eğitim verebilmesi için ders süresinin arttırılması önerilmektedir.

5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Görsel Sanatlar dersine ilişkin köy ve kent okulu öğrencilerinin tutumları farklı örneklemeler üzerinde uygulanarak, değerlendirilebilir.
2. Bundan sonraki aşamada sınıf içi gözlemlere dayalı nitel bir araştırma yapılabilir ya da köy ve kent okulu öğrencileri ile görüşmeye dayalı nitel bir çalışma yapılabilir.
3. Görsel Sanatlar dersine ilişkin köy ve kent okulu öğrencilerinin tutumları arasındaki ilişki akademik başarıları açısından da değerlendirilebilir.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Abacı, Oya (2006), **Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Görsel Sanat Eğitimi**, 3. Baskı, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Ayaydın, Abdullah (2009), “Bilgi Çağında Görsel Sanatlar Eğitiminin Gerekliliği”, **Ekev Akademi Dergisi**, 13 (41), 437-446.
- _____ (2010a), “Temel Tasarım Eğitiminde Bilgisayar Teknolojisinin Gerekliliği ve Geleceği”, **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, (15), 52-62.
- _____ (2010b), “Desen Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme Üzerine Bir Araştırma”, **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 11 (2), 159-172.
- Alakuş, Ali Osman ve Mercin, Levent (2007), “Birey ve Toplum İçin Sanat Eğitiminin Gerekliliği”, **D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, (9), 14-20.
- Arabacı, İ. Bakır (1999), “Türkiye’ de Temel Eğitimin Sorunları ve Çözüm Önerileri”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 24 (250), 20-24.
- Arkonaç, Sibel A. (2005), **Sosyal Psikoloji**, Melisa Matbaacılık, 2. Baskı, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Aronson, Elliot ve diğerleri (2005), **Social Psychology**, 5. Baskı, Upper Saddle River, NJ: Pearson/ Prentice Hall.
- Artut, Kazım (2002), **Sanat Eğitimi Kuramları Ve Yöntemleri**, 2. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- _____ (2004), **Sanat Eğitimi Kuramları Ve Yöntemleri**, 3. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Atalayer, Yılmaz (1994), **Temel Sanat Öğeleri**, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Aydın, Orhan (1987), “Tutumlar”, Enver Özkalp (Ed.), **Davranış Bilimlerine Giriş**, 3. fasikül içinde (293-307), Anadolu Üniversitesi: Açık öğretim Fakültesi Yayınları.

Barlı, Önder (2007), **Davranış Bilimleri**, Ankara: Bizim Büro Basımevi.

Bayram, Aylin (1993) **Ortaokul Çağı (12-15 Yaş) Çocuğunun Resim- İş Dersine Bakış Açısını Belirleyen Etkenler**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Baysal, A. Can ve Tekarslan, Erdal (2004), **Davranış Bilimleri**, Güven Mücellit, 4. Baskı, İstanbul: Avcıol Basım Yayın.

Bindak, Recep (2005), “Tutum Ölçeklerine Madde Seçmede Kullanılan Tekniklerin Karşılaştırılması”, **Eğitim Fakültesi Dergisi**, 6 (10), 17-26.

Bozdoğan, Aykut Emre ve Öztürk, Çağrı (2008), “Coğrafya İle İlişkili Fen Konularının Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlilik İnanç Ölçeğinin Geliştirilmesi”, **Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi**, 2 (2), 66-81.

Buyurgan, Serap ve Buyurgan Ufuk (2007), **Sanat Eğitimi Ve Öğretimi**, 2. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Büyüköztürk, Şener (2003), **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**, 3. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

_____ (2007), **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**, 7. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Cibelek, Elif Nilüfer (1990), **Sosyo-ekonomik ve Kültürel Yaşantının İlkokul Çağı (6-12 Yaş) Çocuk Resimleri Üzerine Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Clark, Gilbert ve Zimmerman, Enid (1999), **A Community-based Art Education Program for Rural Schools**, <http://www.scgifted.org/Community-basedPA08.doc> (26.04.2010).
- Corbin, Juliet ve Strauss, Anselm (2008), **Basics of Qualitative Research**, 3. Baskı, America: Sage Publications.
- Çam, Figen ve diğerleri (2009), “Fen ve Teknoloji Dersinde Drama Yönteminin Akademik Başarı ve Derse Karşı İlgi Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi: Köy ve Merkez Okulları Örneği”, **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 29 (2), 459-483.
- Çepni, Salih (2007), **Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş**, 3. Baskı, Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çetin, Serpil (2004), **İlköğretim Altıncı Sınıf Resim- İş Dersi Programı Çevresindeki Etkinlikler Üzerine Bir Araştırma**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çetin, Şaban (2006), “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi (Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması)”, **Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi**, (18), 28-37.
- Dağdeviren, İclal (2009), **Köyde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim- Öğretim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar (Sivas İli Örneği)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Daş, Kevser (2008), **Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Resim Dersine Karşı İlgi ve Tutumlarını Belirleyen Etmenler**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Düz, Nazan (2010), “Çevrenin Sanatçı Yaratıcılığına Etkileri ve Sanat Eğitimi”, **Akademik Bakış Dergisi**, (19), 1-15.

Ekici, Gülay (2002), “Biyoloji Öğretmenlerinin Laboratuvar Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, (22), 62-66.

Ekiz, Durmuş (2003), **Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş (Nicel, Nitel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri)**, 1. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

_____ (2009), **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, 2. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Emir, Demet (2009), **Köy İlköğretim Okullarında Sanat Eğitimi Uygulamaları**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Erbay, Mutlu (1997), **Plastik Sanatlar Eğitimi’ nin Gelişimi**, 1. Basım, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Ergun, Mustafa (1994), **Eğitim Sosyolojisine Giriş**, 5. Baskı, Ankara: Ocak Yayınları.

Fischer, Ernst (1995), **Sanatın Gerekliliği**, (Çev. Cevat Çapan), 8. Baskı, Sanat Kuramı Kitapları: Payel Yayınları.

Franzoi, Stephen L. (2003), **Social Psychology**, 3. Baskı, Boston: McGraw Hill.

Gökay Yılmaz, Melek (2009), “Görsel Sanatlar Eğitimi”, Ali Osman Alakuş ve Levent Mercin (Ed.), **Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi**, 1. Baskı içinde (13-34), Ankara: Pegem Akademi.

Gökaydın, Nevide (1990), **Eğitimde Tasarım Ve Görsel Algı**, Ankara: Sedir Yayınevi.

Göksu, Turgut (2007), **Sosyal Psikoloji**, Sözkese Matbaacılık, 3. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Gül, Neşe (2006), **Öğrenci Resimlerinin Değerlendirilmesinde Öğrencilerin Algılarının Resim Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güney, Salih (2000), **Davranış Bilimleri**, Göksu Matbaacılık, Ankara: Nobel Yayınevi.

Iwai, Kaori (2003), “The Contribution of Arts Education to Children’s Lives”, <http://portal.unesco.org/.../12669211823contribution.../contribution%2BAE.pdf> (27.04.2010).

İldanlı, Dilber (2010), **İlköğretim Okullarının İkinci Kademesinde Görsel Sanatlar Dersi Haftalık Ders Saati Süresinin Yeterliliğinin Araştırılması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İnceoğlu, Metin (1993), **Tutum Algı İletişim**, 1. Baskı, Ankara: Verso Yayıncılık.

Kahraman, Hasan Bülent (1994), “Bugünün ve Yakın Geleceğin Dünyasında Sanatın Toplumsal Öncülüğü Olabilir mi? Modernizm, Yüksek Kültür- Alçak Kültür İlişkisi Açısından Bakış”, Gülsen Canlı (Der.), **4. Ulusal Sanat Sempozyumu Kültürün Gelişiminde Sanatın Öncülüğü**, (117-123), Ankara: Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları.

Kağıtçıbaşı, Çiğdem (2004), **İnsan ve İnsanlar**, Sistem Matbaacılık, 10. Baskı, İstanbul: Evrim Yayınevi.

Kalaycı, Şeref (Ed.) (2008), **SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri**, 3. Baskı, Ankara: Asil Yayın.

Karagöz, Yalçın ve Kösterelioğlu İlker (2008), “İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Faktör Analizi Metodu İle Geliştirilmesi”, **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, (21), 81- 98.

Karakurt, Emine (1991), “Sanatın Eğitimdeki Yeri”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 16 (169), 6-7.

Karaman, Nur Canan (2006), **İlköğretim 6. Sınıf Görsel Sanatlar Eğitimi Ders Konuları Üzerine Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı.

Karasar, Niyazi (2009), **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, 20. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kırıçoğlu, Olcay Tekin (2005), **Sanatta Eğitim (Görmek, Öğrenmek, Yaratmak)**, 3. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kösa Topçu, Ayten (2008), **Görsel Sanatlar Eğitiminde Bir Öğretim Yöntemi Olarak Yaratıcı Drama**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Lawless, Jennifer (2009), **The Advantages and Disadvantages of Attending Rural and Urban Middle Schools**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ohio University.

Macedo, Beatriz ve diğerleri (2003), “Secondary Education in Rural Areas”, Oficina Regional de Education para America Latina y el Caribe UNESCO Santiago, <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161192e.pdf> (29.11.2010).

MEB (2008), **Görsel Sanatlar Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretmen Kılavuz Kitabı**, 1. Baskı, İstanbul: Kelebek Matbaacılık.

MEGEP (2007), **Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi, Sosyal Gelişim ve Duygusal Gelişim**, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.

McCracken, J. David ve Barcinas, Jeff David (1991), “ Differences Between Rural and Urban Schools, Student Characteristics, and Student Aspirations in Ohio” **Journal of Research in Rural Education**, 7 (2), 29-40.

Odabaşı, Yavuz ve Barış, Gülfidan (2003), **Tüketici Davranışı**, Ayhan Matbaası, 2. Baskı, İstanbul: MediaCat Akademi.

Oktaç, Mahmut (1996), **İletişimciler için: Davranış Bilimlerine Giriş**, Azizkan Mücellithanesi, İstanbul: Der Yayınları.

Olçum, Yurdağul (1997), “İlkokullarda Resim İş Dersi Değerlendirmesi”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 22 (236), 29-30.

Özdamar, Kazım (1999), **Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi (Çok Değişkenli Analizler)**, 2. Baskı, Eskişehir: Kaan Kitabevi.

Özden, Yüksel (2008), **Öğrenme ve Öğretme**, 8. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Özder, Elif (2008), **İlköğretim 6 Sınıf Görsel Sanatlar Dersi İle Desteklenen Matematik Öğretiminin Öğrenci Tutumları ve Başarılarına Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özpinar, Murat ve Sarpkaya Ruhi (2010), “Köyde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sorunları”, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, (27), 17-29.

Özsoy, Vedat (2007), **Görsel Sanatlar Eğitimi (Resim- İş Eğitiminin Tarihsel ve Düşünsel Temelleri)**, 2. Baskı, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık Basımevi.

Öztop, Şener (1998), “Soruların Ve Sorunların Işığında Sanat Eğitiminde Karşıtı Aramak”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 23 (239), 35-36.

Öztürk, Emire (2007), **İlköğretim Öğrencilerinin Resim İş dersine Olan İlgi Düzeyleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Öztürk, Şafak (1998), “Öğretmen Tutum ve Davranışlarının Çocuğu Yaratıcılığına Etkileri”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 23 (247), 36-40.

Payzın, Ziya (t.y.), **Türkiyede Yerleşim Sorunları ve Bölgeler Arası Dengesizlikler**, Ankara: Nüve Matbaası.

Peşkersoy, Eylem (2004), **İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Resim İş Dersi ve Öğretmenine Karşı Tutumlarına Yönelik Bir İnceleme**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Petty, Richard E. (1995), “Attitude Change”, Abraham Tesser (Derleyen), **Advanced Social Psychology**, Boston: McGraw Hill.

Preston, Jane Pauline (2006), **Rural and Urban Teaching Experience Of Eight Prairie Teachers**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, University of Saskatchewan.

Saban, Ahmet (2005), **Öğrenme Öğretme Süreci**, 4. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

San, İnci (1983), “Sanat Eğitimi”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 16 (2), 215.

Saruhan, Şahin (2008), **Temel Eğitim II. Kademe Öğrencilerinin Müzik Dersine Karşı Tutumları**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Südüor, Gülseren (2006), **Temel Sanat Eğitimi**, İstanbul: Tıglat Matbaacılık.

Şahin Yanpar, Tuğba (1998), “İlköğretim Okullarında Sınıf İçi Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Nasıl Olmalıdır?”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 23 (239), 28-30.

Şerif Carolyn W. ve Şerif Muzaffer (1996), **Sosyal Psikolojiye Giriş**, (Çev. Aysun Yavuz ve Mustafa Atakay), İstanbul: Sosyal Yayınlar.

Şimşek, Şerif ve diğerleri (1998), **Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

_____ (2003), **Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış**, 3. Baskı, Konya: Adım Matbaacılık.

Tavşancıl, Ezel (2006), **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi**, 3. Baskı, Ankara: Nobel Basımevi.

Taylor, Shelley E. ve diğerleri (2006), **Social Psychology**, 12. Baskı, Upper Saddle River, NJ: Pearson/ Prentice Hall.

Tan, Alpay (2006), **İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Resim- İş Dersine Yönelik Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tezcan, Mahmut (1997), **Eğitim Sosyolojisi**, 11. Baskı, Ankara.

Tosun, Ali (1997), “Kırsal Bölgelerde Öğretmen Sorunu ve Çözüm Önerileri”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 22 (237), 43-44.

Tuna, Serdar (2004), “Sanat Eğitiminin Gerekliliği ve Güncelliği”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 29 (306), 29-34.

_____ (2007), “Estetik Algı ve Beğeni Gelişimi Açısından, İlköğretimde Sanat Eleştirisi Öğretimi”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 40 (1), 121-133.

Tuzlak, Berna (2004), **Sanat Eğitimi ve Çevre İlişkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Türe, Nazmiye (2007), **Eğitimde ve Öğretimde Bir Araç Olarak Görsel Sanatlar Eğitiminin Öğrencilere Sağladığı Katkılar**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Usal, Alparslan ve Kuşluvan, Zeynep (2002), **Davranış Bilimleri (Sosyal Psikoloji)**, Meta Matbaacılık, 4. Baskı, İzmir: Fakülteler Kitabevi.

Ünal Kaya, Saniye (2007), **Görsel Sanatlar Eğitiminin Zihin Engelli Öğrencilerin Eğitimine Katkısı**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ünver, Erdem (2002), **Sanat Eğitimi**, 1. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yeşilyurt, Lütfiye Ekin (2009), **İlköğretim Okullarındaki İkinci Kademe Görsel Sanatlar Dersi Programının İşlenişinde Karşılaşılan Temel Sorunlar**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yılmaz, Meliha (2009), **Görsel Sanatlar Eğitiminde Uygulamalar**, 3. Baskı, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Yolcu, Enver (2009), **Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri**, 2. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yurttaş, Ziya ve diğerleri (2007), **Kırsal Sosyoloji**, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları.

EKLER

EK_1. Ölçeğin Alt % 27 ve Üst %27' lik Grupların Madde Ortalamaları İçin t-Testi

Sonuçları

Madde No		N	\bar{x}	S	Sd	t	p
M1	Üst Grup	118	4,22	,91	234	8,022	,000
	Alt Grup	118	3,17	1,08			
M2	Üst Grup	118	3,55	,99	234	10,171	,000
	Alt Grup	118	2,20	1,04			
M3	Üst Grup	118	3,71	1,17	234	5,481	,000
	Alt Grup	118	2,84	1,26			
M4	Üst Grup	118	4,23	1,01	234	15,921	,000
	Alt Grup	118	2,14	1,00			
M5	Üst Grup	118	3,89	1,01	234	5,758	,000
	Alt Grup	118	3,11	1,06			
M6	Üst Grup	118	4,14	1,18	234	6,282	,000
	Alt Grup	118	3,08	1,41			
M7	Üst Grup	118	4,21	,98	234	9,013	,000
	Alt Grup	118	2,83	1,34			
M8	Üst Grup	118	4,06	1,24	234	9,673	,000
	Alt Grup	118	2,36	1,43			
M9	Üst Grup	118	4,61	,87	234	5,197	,000
	Alt Grup	118	2,84	1,35			
M10	Üst Grup	118	4,50	,86	234	5,062	,000
	Alt Grup	118	3,76	1,32			
M11	Üst Grup	118	3,35	1,22	234	2,640	,009
	Alt Grup	118	2,90	1,38			
M12	Üst Grup	118	4,14	1,07	234	12,304	,000
	Alt Grup	118	2,25	1,28			
M13	Üst Grup	118	4,32	,96	234	4,408	,000
	Alt Grup	118	3,65	1,34			
M14	Üst Grup	118	4,81	,50	234	6,897	,000
	Alt Grup	118	3,88	1,37			
M15	Üst Grup	118	4,32	,81	234	9,781	,000
	Alt Grup	118	2,90	1,35			
M16	Üst Grup	118	4,14	,92	234	17,882	,000
	Alt Grup	118	1,73	1,13			
M17	Üst Grup	118	4,64	,67	234	20,671	,000
	Alt Grup	118	2,08	1,16			
M18	Üst Grup	118	4,11	,84	234	20,067	,000
	Alt Grup	118	1,76	,94			
M19	Üst Grup	118	3,95	1,02	234	16,735	,000
	Alt Grup	118	1,73	1,01			
M20	Üst Grup	118	4,45	,83	234	4,829	,000
	Alt Grup	118	3,74	1,36			
M21	Üst Grup	118	4,59	,98	234	5,125	,000
	Alt Grup	118	3,80	1,37			

EK_1. Devami

M22	Üst Grup	118	4,65	,61	234	11,010	,000
	Alt Grup	118	3,24	1,25			
M23	Üst Grup	118	4,62	,62	234	12,823	,000
	Alt Grup	118	3,04	1,18			
M24	Üst Grup	118	4,73	,63	234	17,741	,000
	Alt Grup	118	2,23	1,39			
M25	Üst Grup	118	4,53	,78	234	11,295	,000
	Alt Grup	118	2,921	1,33			
M26	Üst Grup	118	4,66	,65	234	13,131	,000
	Alt Grup	118	2,91	1,29			
M27	Üst Grup	118	4,72	,53	234	15,378	,000
	Alt Grup	118	2,68	1,33			
M28	Üst Grup	118	4,87	,33	234	15,655	,000
	Alt Grup	118	2,88	1,34			
M29	Üst Grup	118	4,69	,58	234	15,606	,000
	Alt Grup	118	2,56	1,36			
M30	Üst Grup	118	4,48	,70	234	15,553	,000
	Alt Grup	118	2,53	1,16			
M31	Üst Grup	118	4,45	,69	234	17,133	,000
	Alt Grup	118	2,31	1,16			
M32	Üst Grup	118	4,35	,77	234	16,934	,000
	Alt Grup	118	2,07	1,23			
M33	Üst Grup	118	3,53	1,14	234	9,940	,000
	Alt Grup	118	2,07	1,10			
M34	Üst Grup	118	4,24	,86	234	13,013	,000
	Alt Grup	118	2,42	1,24			
M35	Üst Grup	118	4,80	,44	234	15,975	,000
	Alt Grup	118	2,77	1,30			
M36	Üst Grup	118	4,35	,86	234	15,758	,000
	Alt Grup	118	2,23	1,18			
M37	Üst Grup	118	4,60	,62	234	20,149	,000
	Alt Grup	118	2,08	1,20			

EK_2. Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeğinin Madde-Toplam Korelasyon Değerleri

Maddeler	Madde-Toplam Korelasyonu
M1	,465
M2	,480
M3 Çıkarılan Madde	,276
M4	,620
M5 Çıkarılan Madde	,308
M6 Çıkarılan Madde	,328
M7	,466
M8	,461
M9 Çıkarılan Madde	,243
M10 Çıkarılan Madde	,280
M11 Çıkarılan Madde	,144
M12	,577
M13 Çıkarılan Madde	,209
M14 Çıkarılan Madde	,390
M15	,489
M16	,673
M17	,740
M18	,696
M19	,656
M20 Çıkarılan Madde	,266
M21 Çıkarılan Madde	,221
M22	,493
M23	,563
M24	,659
M25	,482
M26	,528
M27	,691
M28	,682
M29	,664
M30	,676
M31	,692
M32	,703
M33	,527
M34	,606
M35	,685
M36	,642
M37	,689
TOPLAM	1.000

EK_3. Kişisel Bilgi Formu

Değerli öğrenciler,

Bu ölçek sizin Görsel Sanatlar dersine ilişkin tutumlarınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen sorulara içten, samimi ve doğru bir şekilde cevap veriniz ve işaretsiz ifade bırakmayınız. Bu konuda gösterecek olduğunuz özen, araştırma açısından çok önemlidir.

Size verilen tablodaki her ifadeyi okuduktan sonra, buna ne derecede katıldığınızı ifadenin altındaki kutucuklardan yalnızca bir tanesini (X) şeklinde işaretleyerek, belirtiniz.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

İrfan Nihan DEMİREL
Rize Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Araştırma Görevlisi

KİŞİSEL BİLGİLER

1- Okulunuzun bulunduğu yer:

Köy Kent

2- Cinsiyetiniz:

Kız Erkek

3- Sınıfınız:

6. Sınıf 7. Sınıf 8. Sınıf

EK_4. Görsel Sanatlar Dersi Tutum Ölçeği (GSDTÖ)

GÖRSEL SANATLAR DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ					
Aşağıdaki her ifadeyi okuduktan sonra, buna ne derece de katıldığınızı ya da katılmadığınızı, ifadenin yanındaki kutucuklardan yalnızca bir tanesini (X) şeklinde işaretleyerek, belirtiniz.	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Görsel Sanatlar dersi doğadaki güzellikleri fark etmemi sağlar					
2. Görsel Sanatlar dersinin bağımsız düşünme becerisi kazandırdığına inanıyorum					
3. Görsel Sanatlar dersinin bir olayı çok yönlü düşünebilmemde bana katkı sağladığına inanıyorum					
4. Görsel Sanatlar dersinin kendime olan güvenimi arttırdığına inanıyorum					
5. Görsel Sanatlar dersinin çekingenlik konusundaki sorunların üstesinden gelmemde etkili olduğuna inanıyorum					
6. Görsel Sanatlar dersi estetik duygumun gelişmesini sağlar					
7. Görsel Sanatlar dersinin hayal dünyamı geliştirdiğine inanıyorum					
8. Görsel Sanatlar dersi dikkat yönümü geliştirir					
9. Görsel Sanatlar dersi kendimi özgür hissetmemi sağlar					
10. Görsel Sanatlar dersine ayrılan zamanın yetersiz olduğunu düşünüyorum					
11. Görsel Sanatlar dersi en sevdiğim dersler arasındadır					
12. Görsel Sanatlar dersi zevkli ve eğlenceli bir derstir					
13. Görsel Sanatlar dersinin önemli bir ders olduğunu düşünüyorum					
14. Görsel Sanatlar dersinin diğer dersler kadar gerekli olduğunu düşünüyorum.					
15. Görsel Sanatlar dersinde kullanılan öğretim tekniklerinin sıkıcı olduğunu düşünüyorum					
16. Görsel Sanatlar dersi bence boşa vakit harcamaktan başka bir şey değildir					
17. Görsel Sanatlar dersinde başka şeylerle ilgilenirim					
18. Görsel Sanatlar dersinde genellikle pasif bir şekilde oturup, dersin bitmesini beklerim					

EK_4. Devamı

19. Görsel Sanatlar dersinde duygu ve düşüncelerimi ifade edebileceğim uygulama çalışmalarına yeterince yer verildiğini düşünüyorum					
20. Görsel Sanatlar dersinde yapılan etkinlikleri günlük hayatta karşılaştığım problemlerin çözümünde kullanıyorum					
21. Görsel Sanatlar dersinin diğer derslere olumlu katkısı olduğunu düşünüyorum					
22. Görsel Sanatlar dersinin ünlü ressamların eserlerini incelememde katkı sağladığını düşünüyorum					
23. Görsel Sanatlar dersi için verilen ev ödevlerini düzenli olarak kendim yaparım					
24. Görsel Sanatlar dersinde resim çalışmalarımı özenle tamamlarım					

EK_5. Görüşme Formu

Okul: **Tarih:** .../.../....
Görüşmeci: **Saat:**(başlangıç).....(bitiş)

Değerli meslektaşım;

Bu görüşme formu tezimde kullanmak üzere, köy ve kent okullarında öğrenim gören II. kademe İlköğretim öğrencilerinin Görsel Sanatlar dersine ilişkin tutumlarını belirlemek ve ortaya çıkan bulgular arasında karşılaştırma yapmak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmanın sonuçları bakımından sizlerin görüş ve önerileri büyük önem taşımaktadır.

Görüşme sürecinde konu ile ilgili aktardığınız bilgiler tamamen gizli kalacaktır. Bu bilgileri benim ve bazı araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi ya da okuması mümkün değildir. Ayrıca araştırma raporlarında isminiz kesinlikle yer almayacak, gerektiğinde takma isimler kullanılacaktır. Görüşme esnasında, izin verdiğiniz takdirde duygu ve düşüncelerinizi olduğu gibi aktarabilmek için, konuşmalarınız kaydedilecek ve bunlarla ilgili bilgilerde kesinlikle gizli kalacaktır.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

İrfan Nihan DEMİREL
Rize Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Araştırma Görevlisi

GÖRÜŞME SORULARI

1. Öğrencilerinizin Görsel Sanatlar dersine ilişkin genel tutumları nasıldır?
2. Öğrencilerinizin Görsel Sanatlar dersine ilişkin duygusal değerlendirmeleri nasıldır?
3. Görsel Sanatlar Dersini seven ve sevmeyen öğrenciler arasında gözlemlediğiniz farklar nelerdir?
4. Öğrencilerinizin Görsel Sanatlar dersine ilişkin davranışsal tutumları nasıldır? Derse yönelik düzenli çalışma, malzemeleri getirme, derse katılma gibi davranışsal beklentilerinizi ne derecede gerçekleştiriyorlar?
5. Öğrencilerin daha iyi öğrenebilmesi için hangi teknikleri kullanıyorsunuz?
Kullandığınız öğretim teknikleri hakkında öğrencilerinizin tutumları nasıldır?

EK_5. Devamı

6. Eğitim verdiğiniz süre boyunca öğrencilerinizin Görsel Sanatlar dersine ilişkin tutumlarında ne gibi değişiklikler oldu? Bu konuda Görsel Sanatlar dersinin öğrencilerinize sağladığı katkılar nelerdir?
7. Köy okullarında ki öğrencilerin Görsel Sanatlar dersine ilişkin tutumları hakkında bilginiz var mı? Eğer varsa; en az üç tane tutum söyleyerek, bunlar hakkında karşılaştırma yapmanız istense, önem sırasına göre nasıl bir karşılaştırma yaparsınız? (Kent okullarında eğitim veren öğretmenler için).
8. Kent okullarında ki öğrencilerin Görsel Sanatlar dersine ilişkin tutumları hakkında bilginiz var mı? Eğer varsa; en az üç tane tutum söyleyerek, bunlar hakkında karşılaştırma yapmanız istense, önem sırasına göre nasıl bir karşılaştırma yaparsınız? (Köy okullarında eğitim veren öğretmenler için).

Görüşmemize eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

EK_6. Valilik Oluru



Sayı : B.08.4.MEM.4.61.00.04-01.040/

9825

T.C.
TRABZON VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



31 MART 2010

Konu : Araştırma İzni.

VALİLİK MAKAMINA

Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği yüksek lisans programı öğrencisi İrfan Nihan DEMİREL'in Müdürlüğümüze bağlı İlimiz merkez Cudibey İlköğretim Okulu, Bener Cordan İlköğretim Okulu, Mimar Sinan İlköğretim Okulu, Of Serince İlköğretim Okulu, İhsan Karadeniz İlköğretim Okulu ve Akçaabat Acısu İlköğretim Okulunda dönem projesi kapsamında çalışmalar yapmak isteği Müdürlüğümüz Bilimsel Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Adı geçen kişinin, "Köy ve Kent Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersine İlişkin Tutmalarının Karşılaştırılması" konulu araştırmasını yukarıda belirtilen okullarda uygulamak isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Selim Yavuz SANDIKÇI
Millî Eğitim Müdürü

OLUR

30.03/2010

Hüseyin ECE
Vali a.
Vali Yardımcısı



Trabzon Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Araştırma Bld. 54.ETİP/OKULI 1/1 4426 Eğitim Md. Strd.
Tf: 062 250 20 34 / 32 31 - 340 39 95
Faks : 236 26 96
e-posta : trbzn.valilik@mmmb.gov.tr
trbzn.valilik@ml.gov.tr
valilik@trbzn.gov.tr



111 9 921



ÖZGEÇMİŞ

İrfan Nihan DEMİREL, 1981 yılında Trabzon' da doğdu. 2007 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim İş Öğretmenliği Programı, Grafik Ana Sanat Dalı' ndan 3.' lükle mezun oldu. Aynı yıl Karadeniz Teknik Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümünde yüksek lisans eğitimine başladı. 2010 yılında Rize Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümüne Araştırma Görevlisi olarak atandı. Halen bu görevine devam etmektedir.

İrfan Nihan DEMİREL orta derecede İngilizce bilmektedir.