



**LİSANS DÜZEYİNDE SANAT EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİLERİN  
RESİM ATÖLYE DERSLERİNE KARŞI TUTUMLARININ  
İNCELENMESİ**

**MUSTAFA LÜTFİ CİDDİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**HAZİRAN,2017**

## TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 24 (Yirmi dört) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

### YAZARIN

Adı : Mustafa Lütfi  
Soyadı : Ciddi  
Bölümü : Resim-İş Öğretmenliği  
İmza :  
Teslim tarihi : 07/06/2017

### TEZİN

Türkçe Adı : Lisans Düzeyinde Sanat Eğitimi Alan Öğrencilerin Resim Atölye Derslerine Karşı Tutumlarının İncelenmesi  
İngilizce Adı : Analysis of Attitudes of Undergraduate Art Students Toward Painting Workshop Lessons

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Mustafa Lütfi Ciddi

İmza:

## JÜRİ ONAY SAYFASI

Mustafa Lütfi Ciddi tarafından hazırlanan “Lisans Düzeyinde Sanat Eğitimi Alan Öğrencilerin Resim Atölye Derslerine Karşı Tutumlarının İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** Prof. Dr. Güler Akalan

Gazi Üniversitesi, Resim-İş Öğretmenliği Bölümü, Gazi Üniversitesi

**Başkan:** Prof. Dr. Serap Buyurgan

Başkent Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi

**Üye:** Prof. Dr. Güler Akalan

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi

**Üye:** Doç. Dr. Meltem Katıranlı

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi

Tez Savunma Tarihi: 07 / 06 / 2017

Bu tezin Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Ülkü Eser Ünalı

**LİSANS DÜZEYİNDE SANAT EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİLERİN  
RESİM ATÖLYE DERSLERİNE KARŞI TUTUMLARININ  
İNCELENMESİ**

**(Yüksek Lisans Tezi)**

**Mustafa Lütfi Ciddi**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**Haziran 2017**

**ÖZ**

Sanat eğitimi, genel eğitim içinde önemli bir yere sahiptir. Medeni milletlerin eğitim tarihine bakıldığında sanat eğitime verdikleri önem görülmektedir. Bu sebeple sanat eğitimini eğitim sistemimizin merkezinde tutarak geliştirmek zorundayız. Lisans düzeyinde sanat eğitimi veren birçok fakültede öğrencilere desen ve ana sanat resim atölye dersleri, nitelik ve nicelik bakımından bazı farklılıklarla verilmektedir. Desen ve ana sanat resim atölye derslerindeki bu farklılıklar ortaöğrenim düzeyinde de bulunmaktadır. Bu araştırmada lisans düzeyinde eğitim alan resim bölümü öğrencilerinin, güzel sanatlar lisesinden ve farklı ortaöğrenim mezuniyet alanlarından gelme durumlarına ve diğer bağımsız değişkenlere göre 1. sınıfta desen dersine, 2. 3. ve 4. sınıflarda ise ana sanat resim atölye dersine karşı tutumları geliştirilen Tutum Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formuyla araştırılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında çeşitli önerilerde bulunularak sanat eğitimine katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelime : Resim, Desen, Atölye, Tutum

Sayfa Adedi : 135

Danışman : Prof. Dr. Güler Akalan

# **ANALYSIS OF ATTITUDES OF UNDERGRADUATE ART STUDENTS TOWARD PAINTING WORKSHOP LESSONS**

**(Master's Thesis)**

**Mustafa Lütfi Ciddi**

**GAZI UNIVERSITY**

**GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**June 2017**

**ABSTRACT**

Art education has a very important place in the general education system. Given the history of education of civilized nations, the importance of art education is obvious. For this reason, we have to develop our art education by put it in the center of our education system. Students are given art drawing and painting basic art workshop lessons in many art faculties that maintain art education at undergraduate level. These lessons are different from each other regard to quality and quantity. There are also differences in students' painting workshop lessons according to their secondary education fields and types they graduated. In this study, it's been researched the attitudes of undergraduate art education students toward the art drawing lesson at first level and the painting workshop lessons at the second, third and fourth levels are analyzed according to their high school graduation fields. In the clarity of findings, some recommendations were made and it's been tried to make contributions to art education by them.

Key Words : Painting, Desing, Workshop, Attitude

Pege Number :135

Supervisor : Professor Doctor Güler Akalan

## İÇİNDEKİLER

|  |       |
|--|-------|
| TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... | İ     |
| ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....           | İİ    |
| JÜRİ ONAY SAYFASI .....                      | İİİ   |
| ÖZ.....                                      | İV    |
| ABSTRACT.....                                | V     |
| İÇİNDEKİLER .....                            | VI    |
| TABLOLAR LİSTESİ.....                        | Xİİİ  |
| SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....         | XVİİİ |
| BÖLÜM 1 .....                                | 1     |
| GİRİŞ .....                                  | 1     |
| 1.1. Problem Durumu .....                    | 1     |
| 1.2. Problem Cümlesi.....                    | 3     |
| 1.3. Araştırmanın Amacı .....                | 3     |
| 1.3.1. Alt Amaçlar .....                     | 4     |
| 1.4. Araştırmanın Önemi.....                 | 5     |
| 1.5. Varsayımlar .....                       | 6     |
| 1.6. Sınırlılıklar.....                      | 6     |
| BÖLÜM 2 .....                                | 7     |
| İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....                    | 7     |

|  |           |
|--|-----------|
| <b>BÖLÜM 3</b> .....   | <b>10</b> |
| <b>KAVRAMSAL ÇERÇEVE</b> .....   | <b>10</b> |
| <b>3.1. Sanat, Eğitim ve Sanat Eğitimi</b> .....                         | <b>10</b> |
| <b>3.1.1. Sanat</b> .....  | <b>10</b> |
| <b>3.1.2. Eğitim</b> .....   | <b>11</b> |
| <b>3.1.3. Sanat Eğitimi</b> .....  | <b>12</b> |
| <b>3.2. Türkiye’de Sanat Eğitiminin Gelişimi ve Bugünkü Durumu</b> ..... | <b>14</b> |
| <b>3.2.1. Lisans Eğitimi Öncesi Genel Sanat Eğitimi</b> .....            | <b>19</b> |
| <b>3.2.1.1. Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri</b> .....                    | <b>25</b> |
| <b>3.2.2. Lisans Eğitimi Düzeyinde Sanat Eğitimi</b> .....               | <b>29</b> |
| <b>3.2.2.1 Güzel Sanatlar Fakültesi Resim Bölümü</b> .....               | <b>30</b> |
| <b>3.2.2.2. Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi A.B.D.</b> .....           | <b>31</b> |
| <b>3.2.3. Ana Sanat Resim Atölye Dersleri</b> .....                      | <b>33</b> |
| <b>3.3. Tutum Kavramı</b> .....  | <b>34</b> |
| <b>3.3.1. Tutumun Öğeleri</b> .....                                      | <b>36</b> |
| <b>3.3.1.1. Bilişsel (Zihinsel) Öğesi</b> .....                          | <b>36</b> |
| <b>3.3.1.2. Duyuşsal (Duygusal) Öğesi</b> .....                          | <b>37</b> |
| <b>3.3.1.3. Davranışsal Öğesi</b> .....                                  | <b>38</b> |
| <b>3.3.2. Tutumun İşlevleri</b> .....                                    | <b>39</b> |
| <b>3.3.2.1. Tutumun Araçsal (Yararcılık ve Faydacılık) İşlevi</b> .....  | <b>39</b> |
| <b>3.3.2.2. Tutumun Egoyu (Benlik) Savunma İşlevi</b> .....              | <b>39</b> |
| <b>3.3.2.3. Tutumun Benlik ve Değer Açıklayıcı İşlevi</b> .....          | <b>40</b> |
| <b>3.3.2.4. Tutumun Bilgi Kazandırma İşlevi</b> .....                    | <b>40</b> |
| <b>3.3.3. Tutumun Genel Özellikleri</b> .....                            | <b>41</b> |
| <b>3.3.4. Tutumun Ölçülmesi</b> .....                                    | <b>41</b> |
| <b>3.3.4.1. Tutum Ölçekleriyle İlgili Temel Sayıtları</b> .....          | <b>42</b> |
| <b>3.3.4.1.1. Süreklilik</b> .....                                       | <b>42</b> |
| <b>3.3.4.1.2. Tek Boyutluluk</b> .....                                   | <b>43</b> |

|   |           |
|---|-----------|
| 3.3.4.1.3. Doğrusallık .....  | 43        |
| <b>3.3.4.2. Tutum Ölçekleri .....</b>   | <b>43</b> |
| 3.3.4.2.1. Bogardus' un Toplumsal Uzaklık Ölçeği.....                                 | 44        |
| 3.3.4.2.2. Thurstone'nin Eşit Görünen Aralık Ölçeği.....                              | 44        |
| 3.3.4.2.3. Osgood'un Duygusal Anlam Ölçeği .....                                      | 45        |
| 3.3.4.2.4. Guttman'nın Birikimli – Yığışumlu Ölçekleme Ölçeği .....                   | 46        |
| 3.3.4.2.5. Likert' in Toplumsal Sıralama Ölçeği .....                                 | 46        |
| <b>BÖLÜM 4 .....</b>  | <b>48</b> |
| <b>YÖNTEM.....</b>  | <b>48</b> |
| 2.1. Araştırmanın Modeli .....  | 48        |
| 2.2. Araştırmanın Evreni.....   | 49        |
| 2.3. Araştırmanın Örnekleme.....  | 49        |
| 2.4. Ölçek Geliştirilmesinde Kapsam Geçerliliği ve Uygulama .....                     | 49        |
| 2.4.1. Ölçeğin Geliştirilmesinde Kapsam Geçerliliği .....                             | 50        |
| 2.4.2. Ölçeğin Uygulanması.....   | 50        |
| 2.4.2. Ölçeğin Yapı Geçerliliği ve Güvenirlik Analizleri .....                        | 52        |
| 2.4.2.1. Madde ve Faktör Analizleri.....  | 53        |
| 2.4.3. Verilerin Çözümlemesi.....   | 56        |
| <b>BÖLÜM 5 .....</b>  | <b>57</b> |
| <b>BULGULAR VE YORUMLAR .....</b>   | <b>57</b> |
| 5.1. Birinci Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorumlar .....                             | 57        |
| 5.1.1. a) Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları .....                          | 57        |
| 5.1.2. b) Öğrencilerin Yaşlarına Göre Dağılımları .....                               | 58        |
| 5.1.3. c) Öğrencilerin Devam Etmekte Oldukları Sınıf Düzelerine Göre Dağılımları..... | 58        |
| 5.1.4. ç) Öğrencilerin Mezun Oldukları Liseye Göre Dağılımları.....                   | 59        |
| 5.1.5. d) Öğrencilerin Öğrenim Görmekte Oldukları Fakülteye Göre Dağılımları .....    | 60        |

|  |    |
|--|----|
| 5.1.6. e) Öğrencilerin Eğitim Aldıkları Öğretim Elamanlarının Unvanına Göre Dağılımları.....   | 60 |
| 5.1.7. f) Öğrencilerin Eğitim Aldıkları Öğretim Elamanlarının Uzmanlık Alanına Göre Dağılımları.....   | 61 |
| 5.1.10. g) Öğrencilerin Kaç Yıldır Resimle İlgilendiğine Göre Dağılımları.....   | 61 |
| 5.1.11. ğ) Öğrencilerin Ders Dışında Atölye İmkânlarından Faydalanıp Faydalanamama Durumlarına Göre Dağılımları.....   | 62 |
| 5.1.12. h) Öğrencilerin Ders Dışı Haftalık Resim Çalışma Saatlerine Göre Dağılımları.....  | 62 |
| 5.1.13. ı) Öğrencilerin Bir Önceki Dönem Ders Puanına Göre Dağılımları.....  | 63 |
| 5.1.14. i) Öğrencilerin Okul Dışı Sanatsal Faaliyette Bulunup Bulunmadıklarına Göre Dağılımları.....   | 63 |
| 5.1.15. j) Öğrencilerin Katıldıkları Okul Dışı Sanatsal Faaliyet Türleri ve Sayısına Göre Dağılımları.....   | 64 |
| 5.2. İkinci Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorumlar .....   | 64 |
| 5.2.1. a) Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları .....   | 66 |
| 5.2.2. b) Öğrencilerin Yaşlarına Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları .....  | 66 |
| 5.2.3. c) Öğrencilerin Devam Etmekte Oldukları Sınıf Düzeylerine Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Genel Tutum Puanları .....  | 67 |
| 5.2.3.1 <i>Güzel Sanatlar Lisesinden Gelen Lisans Öğrencilerinin Devam Etmekte Oldukları Sınıf Düzeylerine Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları.....</i> | 68 |
| 5.2.3.2 <i>Meslek Lisesinden Gelen Lisans Öğrencilerinin Devam Etmekte Oldukları Sınıf Düzeylerine Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları.....</i>         | 70 |
| 5.2.3.3 <i>Diğer Liselerden Gelen Lisans Öğrencilerinin Devam Etmekte Oldukları Sınıf Düzeylerine Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları.....</i>          | 72 |
| 5.2.4. ç) Öğrencilerin Mezun Oldukları Liseye Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Genel Tutum Puanları .....   | 74 |
| 5.2.5. d) Öğrencilerin Öğrenim Görmekte Oldukları Fakülteye Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları .....   | 75 |

|   |           |
|---|-----------|
| 5.2.6. e) Öğrencilerin Eğitim Aldıkları Öğretim Elamanlarının Unvanlarına Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları .....                                  | 76        |
| 5.2.7. f) Öğrencilerin Eğitim Aldıkları Öğretim Elamanlarının Uzmanlık Alanlarına Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları .....                          | 78        |
| 5.2.8. g) Öğrencilerin Kaç Yıldır Resimle İlgilendiklerine Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları.....  | 80        |
| 5.2.9. ğ) Öğrencilerin Ders Dışında Atölye İmkânlarından Faydalanıp Faydalanamama Durumuna Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları.....                  | 82        |
| 5.2.10. h) Öğrencilerin Ders Dışı Haftalık Resim Çalışma Saatlerine Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları.....   | 82        |
| 5.2.11. ı) Öğrencilerin Bir Önceki Dönem Ders Puanına Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları .....  | 84        |
| 5.2.12. i) Öğrencilerin Okul Dışı Sanatsal Faaliyette Bulunup Bulunmadıkları Durumuna ve Faaliyet Sayısına Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları ..... | 86        |
| <b>BÖLÜM 6 .....</b>  | <b>89</b> |
| <b>SONUÇLAR VE ÖNERİLER .....</b>   | <b>89</b> |
| <b>6.1. Sonuçlar .....</b>  | <b>89</b> |
| <b>6.1.1. Birinci Alt Amaca Yönelik Sonuçlar .....</b>  | <b>89</b> |
| <i>6.1.1.1. a) Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....</i>  | <i>89</i> |
| <i>6.1.1.2 b) Öğrencilerin Yaşlarına Göre Dağılımları.....</i>  | <i>90</i> |
| <i>6.1.1.3. c) Öğrencilerin Devam Ettikleri Sınıfa Göre Dağılımları.....</i>  | <i>90</i> |
| <i>6.1.1.4. ç) Öğrencilerin Mezun Oldukları Liseye Göre Dağılımları.....</i>  | <i>90</i> |
| <i>6.1.1.5. d) Öğrencilerin Öğrenim Görmekte Oldukları Fakülteye Göre Dağılımları .....</i>   | <i>90</i> |
| <i>6.1.1.6. e) Öğrencilere Eğitim Veren Öğretim Elamanlarının Unvanına Göre Dağılımları .....</i>   | <i>90</i> |
| <i>6.1.1.7. f) Öğrencilere Eğitim Veren Öğretim Elamanlarının Uzmanlık Alanına Göre Dağılımları.....</i>  | <i>91</i> |
| <i>6.1.1.10. g) Öğrencilerin Resimle Kaç Yıldır İlgilendiğine Göre Dağılımları.....</i>   | <i>91</i> |

|  |    |
|--|----|
| 6.1.1.11. ğ) Öğrencilerin Ders Dışında Atölye İmkânlarından Faydalanıp Faydalanamama Durumuna Göre Dağılımları.....                                      | 91 |
| 6.1.1.12. h) Öğrencilerin Ders Dışı Haftalık Resim Çalışma Saatlerine Göre Dağılımları .....   | 91 |
| 6.1.1.13. ı) Öğrencilerin Bir Önceki Dönem Ders Puanına Göre Dağılımları.....  | 91 |
| 6.1.1.14. i) Öğrencilerin Okul Dışı Sanatsal Faaliyette Bulunup Bulunmadıklarına Göre Dağılımları .....  | 92 |
| 6.1.1.15. j) Öğrencilerin Okul Dışı Sanatsal Faaliyet Türleri ve Sayısına Göre Dağılımları .....   | 92 |
| 6.1.2. İkinci Alt Amaca Yönelik Sonuçlar .....   | 92 |
| 6.1.2.1. a) Cinsiyetlerine Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları.....   | 93 |
| 6.1.2.2. b) Yaşlarına Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları.....  | 93 |
| 6.1.2.3. c) Devam Ettikleri Sınıf Düzeyine Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları.....   | 93 |
| 6.1.2.3.1 Güzel Sanatlar Lisesinden Gelen Lisans Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları ..... | 94 |
| 6.1.2.3.2 Meslek Lisesinden Gelen Lisans Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları.....          | 94 |
| 6.1.2.3.3 Diğer Liselerden Gelen Lisans Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları.....           | 95 |
| 6.1.2.4. ç) Mezun Oldukları Liseye Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Genel Tutum Puanları .....  | 95 |
| 6.1.2.5. d) Öğrenim Görmekte Oldukları Fakülteye Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları .....                                  | 95 |
| 6.1.2.6. e) Öğrencilere Eğitim Veren Öğretim Elamanlarının Unvanlarına Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları.....             | 96 |

|  |     |
|--|-----|
| 6.1.2.7. f) Öğrencilere Eğitim Veren Öğretim Elamanlarının Uzmanlık Alanlarına Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları.....                                       | 96  |
| 6.1.2.8. g) Öğrencilerin Kaç Yıldır Resimle İlgilendiklerine Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları.....   | 97  |
| 6.1.2.9. ğ) Okulda Ders Dışında Atölye İmkânlarından Faydalanabilme Olanlığının Olup Olmaması Durumuna Göre Öğrencilerin Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları ..... | 97  |
| 6.1.2.10. h) Öğrencilerin Ders Dışı Haftalık Resim Çalışma Saatlerine Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları .....   | 97  |
| 6.1.2.11. ı) Öğrencilerin Bir Önceki Dönem Ders Notu Durumuna Göre Öğrencilerin Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları...   | 98  |
| 6.1.2.12. i) Öğrencilerin Okul Dışı Sanatsal Faaliyette Bulunup Bulunmadıkları Durumuna ve Faaliyet Sayısına Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları.....         | 98  |
| 6.2. Öneriler .....  | 99  |
| KAYNAKÇA.....  | 101 |
| EKLER.....   | 109 |
| EK 1. I. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Kişisel Bilgi Formu .....   | 109 |
| EK 2. I. Sınıf Resim Atölye (Desen) Dersine Yönelik Tutum Ölçeği .....   | 111 |
| EK 3. II. III. ve IV. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Kişisel Bilgi Formu.....   | 112 |
| EK 4. II. III. ve IV. Sınıf Ana Sanat Resim Atölye Dersi' ne Yönelik Tutum Ölçeği .....  | 114 |

## TABLolar LİSTESİ

|   |    |
|---|----|
| Tablo 1. Araştırmaya Katılan 1. 2. 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Üniversitelere Göre Frekans ve Yüzde Dağılım ..... | 52 |
| Tablo 2. Güvenirlik Değeri .....  | 53 |
| Tablo 3. KMO ve Bartlett's Test Sonuçları .....   | 54 |
| Tablo 4. Tutum Ölçeği Geçerlik-Güvenirlik Analizi Sonuçları .....   | 55 |
| Tablo 5. Öz Değer ( Eigen Value) Sonuçlar .....   | 55 |
| Tablo 6. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları .....   | 58 |
| Tablo 7. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Dağılımları .....  | 58 |
| Tablo 8. Öğrencilerin Devam Ettikleri Sınıfa Göre Dağılımlar .....  | 59 |
| Tablo 9. Öğrencilerin Mezun Oldukları Liseye Göre Dağılımları .....   | 59 |
| Tablo 10. Diğer Liselere Göre Dağılımları .....   | 60 |
| Tablo 11. Öğrencilerin Öğrenim Görmekte Oldukları Fakülteye Göre Dağılımları.....                                   | 60 |
| Tablo 12. Öğrencilere Eğitim Aldıkları Öğretim Elamanlarının Unvanlarına Göre Dağılımları.....                      | 61 |
| Tablo 13. Öğrencilere Eğitim Aldıkları Öğretim Elamanlarının Uzmanlık Alanına Göre Dağılımları.....                 | 61 |
| Tablo 14. Öğrencilerin Resimle Kaç Yıldır İlgilendiğine Göre Dağılımları .....                                      | 62 |
| Tablo 15. Öğrencilerin Ders Dışında Atölye İmkânlarından Faydalanıp Faydalanamama Durumuna Göre .....               | 62 |

|  |    |
|--|----|
| Tablo 16. Öğrencilerin Ders Dışı Haftalık Resim Çalışma Saatlerine Göre Dağılımları ...  | 63 |
| Tablo 17. Öğrencilerin Bir Önceki Dönem Ders Puanına Göre Dağılımları.....   | 63 |
| Tablo 18. Öğrencilerin Okul Dışı Sanatsal Faaliyette Bulunup Bulunmadıklarına Göre Dağılımları .....   | 64 |
| Tablo 19. Öğrencilerin Okul Dışı Sanatsal Faaliyet Türlerine Göre Dağılımları.....   | 64 |
| Tablo 20. Öğrencilerin Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Genel Tutum Puanı .....  | 65 |
| Tablo 21. Öğrencilerin cinsiyetlerine Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları ve t Testi Sonucu .....   | 66 |
| Tablo 22. Tutum Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Frekans, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Değerleri .....   | 66 |
| Tablo 23. Tutum Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....   | 67 |
| Tablo 24. Tutum Ölçeği Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Frekans, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Değerleri .....   | 67 |
| Tablo 25. Tutum Ölçeği Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....   | 68 |
| Tablo 26. Tutum Ölçeği Puanlarının Güzel Sanatlar Lisesinden Gelen Lisans Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Frekans, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Değerleri .....    | 69 |
| Tablo 27. Tutum Ölçeği Puanlarının Güzel Sanatlar Lisesinden Gelen Lisans Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları..... | 69 |
| Tablo 28. Tutum Ölçeği Puanlarının Güzel Sanatlar Lisesinden Gelen Lisans Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını  |    |

|   |    |
|---|----|
| <i>Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçlar</i> .....   | 70 |
| Tablo 29. <i>Tutum Ölçeği Puanlarının Meslek Liselerinden Gelen Lisans Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Frekans, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Değerleri</i> .....  | 71 |
| Tablo 30. <i>Tutum Ölçeği Puanlarının Meslek Lisesinden Gelen Lisans Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i> .....  | 71 |
| Tablo 31. <i>Tutum Ölçeği Puanlarının Diğer Liselerinden Gelen Lisans Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Frekans, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Değerleri</i> .....   | 72 |
| Tablo 32. <i>Tutum Ölçeği Puanlarının Diğer Lisesinden Gelen Lisans Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i> .....   | 73 |
| Tablo 33. <i>Tutum Ölçeği Puanlarının Diğer Lisesinden Gelen Lisans Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları</i> ..... | 73 |
| Tablo 34. <i>Tutum Ölçeği Puanlarının Lise Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Frekans, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Değerleri</i> .....  | 74 |
| Tablo 35. <i>Tutum Ölçeği Puanlarının Lise Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i> .....  | 74 |
| Tablo 36. <i>Tutum Ölçeği Puanlarının Diğer Liseler Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Frekans, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Değerleri</i> .....   | 75 |
| Tablo 37. <i>Öğrencilerin Öğrenim Görmekte Oldukları Fakülteye Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları ve t Testi Sonucu</i> .....   | 75 |

|  |    |
|--|----|
| Tablo 38. <i>Tutum Ölçeği Puanlarının Öğretim Elamanlarının Unvanlarına Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Frekans, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Değerleri</i> .....  | 76 |
| Tablo 39. <i>Tutum Ölçeği Puanlarının Öğretim Elamanlarının Unvan Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i> .....   | 77 |
| Tablo 40. <i>Tutum Ölçeği Puanlarının Öğretim Elamanlarının Unvan Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları</i> .....          | 77 |
| Tablo 41. <i>Tutum Ölçeği Puanlarının Öğretim Elamanlarının Uzmanlık Alanı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Frekans, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Değerleri</i> .....   | 79 |
| Tablo 42. <i>Tutum Ölçeği Puanlarının Öğretim Elamanlarının Uzmanlık Alanı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i> .....  | 79 |
| Tablo 43. <i>Tutum Ölçeği Puanlarının Öğretim Elamanlarının Uzmanlık Alanı Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları</i> ..... | 80 |
| Tablo 44. <i>Tutum Ölçeği Puanlarının Kaç Yıldır Resimle İlgilendikleri Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Frekans, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Değerleri</i> .....  | 81 |
| Tablo 45. <i>Tutum Ölçeği Puanlarının Kaç Yıldır Resimle İlgilendikleri Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i> .....   | 81 |
| Tablo 46. <i>Öğrencilerin Ders Dışında Atölye İmkânlarından Faydalanıp Faydalanamama Durumuna Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları ve t Testi Sonucu</i> .....   | 82 |
| Tablo 47. <i>Tutum Ölçeği Puanlarının Ders Dışı Haftalık Resim Çalışma Saatleri Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Frekans, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Değerleri</i> .....  | 83 |

|  |    |
|--|----|
| Tablo 48. <i>Tutum Ölçeği Puanlarının Ders Dışı Haftalık Resim Çalışma Saatleri Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i> .....   | 83 |
| Tablo 49. <i>Tutum Ölçeği Puanlarının Ders Dışı Haftalık Resim Çalışma Saatleri Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları</i> ....             | 84 |
| Tablo 50. <i>Tutum Ölçeği Puanlarının Bir Önceki Dönem Ders Puan Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Frekans, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Değerleri</i> .....  | 85 |
| Tablo 51. <i>Tutum Ölçeği Puanlarının Bir Önceki Dönem Ders Puan Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i> .....   | 85 |
| Tablo 52. <i>Tutum Ölçeği Puanlarının Bir Önceki Dönem Ders Puan Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları</i> .....                           | 86 |
| Tablo 53. <i>Tutum Ölçeği Puanlarının Okul Dışı Sanatsal Faaliyette Bulunup Bulunmadıkları Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Frekans, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Değerleri</i> .....   | 86 |
| Tablo 54. <i>Tutum Ölçeği Puanlarının Okul Dışı Sanatsal Faaliyette Bulunup Bulunmadıkları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i> .....  | 87 |
| Tablo 55. <i>Tutum Ölçeği Puanlarının Okul Dışı Sanatsal Faaliyette Bulunup Bulunmadıkları Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları</i> ..... | 88 |

## SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

|       |   |
|-------|---|
| ABD   | Ana Bilim Dalı                          |
| GSF   | Güzel Sanatlar Fakültesi                |
| GSL   | Güzel Sanatlar Lisesi                   |
| KMO   | Kaiser- Meyer Olkin                     |
| MSGSÜ | Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi |

# BÖLÜM 1

## GİRİŞ

Sanat eğitimi, genel eğitim içinde önemli bir yere sahiptir. Medeni milletlerin eğitim tarihine bakıldığında sanat eğitime verdikleri ehemmiyet aşikârdır. Her ne kadar sanata değişik amaç ve roller yüklense de uygarlık tarihinde medeniyetlerin sanatla birlikte ilerlediği görülmektedir. Türklerin tarihten günümüze gelinceye kadar ki süreçte yapılmış durum tespitlerine bakıldığında, Türklerin Orta Asya'da ilk görüldükleri yüzyıllardan, Cumhuriyet dönemine kadar güzel sanatlara ve bunun eğitime önem verdikleri görüle gelmiştir (Özsoy, 1996, s.111). Günümüz insanının eğitiminde de sanat eğitimi önemini korumaktadır bu bağlamda sanat eğitimini eğitim sistemimizin merkezinde tutarak gelişen teknolojiyle birlikte daha da ileri noktalara taşınmalıyız.

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı ve alt amaçları, önemi, sınırlılıklar, varsayımlar, üzerinde durulmuştur.

### 1.1. Problem Durumu

Resim, çizgilerle, lekelerle, renklerle, duygu ve düşüncelerin ifade edilmesidir. İnsanlık tarihinin başlangıcından günümüze, bütün toplumlarda bireyler toplumun ortak değerlerini ve kendilerini anlatarak birbirleriyle iletişim kurmak, yaşanan olayları ve durumları açıklamak, duygularını aktarmak için resmi bir araç olarak kullanmışlardır. Resim önceleri insanlar için ilkel bir iletişim aracı olmuş, daha sonraları ise bir sanat dalı olarak hayatın içerisine yerleşmiştir. Toplamların gelişmişlik düzeylerine bakıldığında, sanat eğitiminin

sosyal ekonomik ve teknolojik gelişmelerden bağımsız olamayacağı, günümüzde gelişmiş bütün eğitim sistemlerince kabul görmüştür.

Öğrencilere verilen sanat eğitiminin temelleri ilköğretimde atılarak ortaöğretimde farklı müfredat programlarına sahip okullar da devam etmektedir. Mesleki anlamda sanatçı ya da sanat eğitimcisi olmak isteyen öğrenciler ise lisans düzeyinde ilgili fakülte ve bölümlerde sanat eğitimini akademik seviyede alarak eğitimlerini tamamlamaktadırlar.

Sanat eğitimi, çağın esaslarına uygun niteliklerle oluşturulmalı, eğitim gereklilikleri içinde kalarak, her alanda farklı boyutlarda düşünene bilen, yarata bilen bireylerin yetişmesine imkân sağlamalıdır. Bu gereklilikle çağın gerektirdiği yeni koşullar ötelenmeden sanat eğitimi yeniden düzenlenerek daha fonksiyonel hale getirilmelidir. Bu amacın asıl hedefi sanat eğitiminin yalnızca yetenekli bireylerin aldığı bir eğitim olmadığı aksine bireyin genel eğitiminin bir parçası olduğu gerçeğidir. Bu kapsamlar içerisinde değerlendirildiği takdirde sanat eğitimi, eğitimbilimin bir dalı olarak, sanatın, estetiğin, sanat tarihinin, eğitim ve öğretimle ilgili bütün sorunlara diğer bilim dallarıyla ilişkilendirilerek soruna çözümler aramalıdır (Kırıçoğlu, 1991, s.7).

Lisans düzeyinde öğrenciler dört yılda sekiz dönem, ders saatlerinde bazı farklılıklar olmak üzere ilk iki dönem desen sonraki dönemlerde ana sanat resim atölye dersi almaktadırlar. Uygulamalı ve teorik olarak işlenen bu dersler alan uzmanlarınca yürütülmektedir. Öğrencilerin başarı durumları ise ağırlıklı olarak dönem içinde yaptıkları resim çalışmalarının değerlendirilmesiyle verilmektedir.

Öğrencilerin, daha önceki deneyimleri, lisans eğitimi sürecinde aldıkları eğitimin nicelikleri ve nitelikleri bu derse yönelik bir bakış açısı geliştirmelerine ve farklı tutumlar göstermelerine neden olmaktadır. Bu tutumlar ise kişisel olarak gelecekte mesleğin icrasını ve kariyer ilerlemesini, toplumsal olarak ise sanata bakış açısını etkileyecektir.

Günlük hayatta tutum kavramı birçok anlamda farklı alanlarda kullanıla gelmiştir. Genel gündelik kullanımda “görüş”, “inanç” ve “tutum” kelimeleri kimi zaman bir birinin yerine bazen de birbirine karıştırılarak kullanılmaktadır. Tutumla ilgili yapılan araştırmalar artarak geliştikçe tutum kavramının tanımlanmasında da değişimler olmuş daha da netleşerek sınırları belirginleşmiştir (Hünük, 2006, s.11).

Etkili bir eğitim için, eğitimin hemen her alanında öğrencinin tutum, yetenek, ilgi ve istekliliği, öğretmenlerin tutum, yaklaşım ve davranışları, kullanılan materyaller, öğretim

yöntem ve teknikleri ile öğretim ortamının koşulları çok önemli faktörler olarak göze çarpmaktadır.

Öğrencilerin desen ve ana sanat resim atölye dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi hem sanat eğitimi ders programının hedeflerine ulaşip ulaşmadığını göstermesi hem de bu dersteki başarılarının artırılabilmesi açısından da son derece önemlidir. Öğrencilerin desen ve ana sanat resim atölye dersine yönelik tutumlarını belirleyici değişkenler olarak sınıf düzeyleri, ders saatleri, lise türleri, öğretim elemanı ve dersi işleyiş biçimi, geçmiş, atölye deneyimleri vb. değişkenler sayılabilir. Bu değişkenler kapsamında desen ve ana sanat resim atölye dersi alan öğrencilerin bu derse yönelik tutumları, öğrencilerin verdiği bilgiler ışığında gerçekleştirilen bu araştırmayla meydana çıkarılacaktır.

Desen ve ana sanat resim atölye dersleri ilk olarak program farklılıklarıyla birlikte ortaöğretimde başlamaktadır. Ortaöğretimde sanat eğitime başlayan ve lisans düzeyinde de eğitime devam eden öğrenciler başlangıçta ve dört yıllık eğitim süresince ana sanat resim atölye derslerine karşı tutumlarının belirlenmesi, geliştirilecek olan eğitim programlarında kullanılması ana sanat atölye derslerinde öğrencilerin heves ve isteklerini artırarak hedeflenen başarıların gerçekleşmesini sağlayacaktır.

## **1.2. Problem Cümlesi**

Sanat eğitimi veren fakültelerde resim bölümü öğrencilerinin ortaöğrenim mezuniyet alanlarına göre desen ve ana sanat resim atölye derslerine karşı tutumları nasıldır ve eğitim süreci içerisinde nasıl bir değişim göstermektedir?

## **1.3. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, lisans düzeyinde eğitime devam eden resim bölümü öğrencilerinin güzel sanatlar lisesinden ve diğer ortaöğrenim mezuniyet alanlarından gelme durumlarına göre 1. sınıfta desen dersine karşı tutumları, 2. 3. ve 4. sınıflar da ise ana sanat resim atölye dersine karşı tutumlarını araştırmaktır.

Ayrıca bu amaç kapsamında aşağıda yer verilen alt amaçları da araştırmaktır,

### 1.3.1. Alt Amaçlar

1- Öğrenci profilinin;

- a) Cinsiyetlerine göre,
- b) Yaşına göre,
- c) Devam etmekte oldukları sınıf düzeylerine göre,
- ç) Mezun oldukları liseye göre,
- d) Öğrenim görmekte oldukları fakülteye göre,
- e) Eğitim aldıkları öğretim elemanının unvanına göre,
- f) Eğitim aldıkları öğretim elamanlarının uzmanlık alanına göre
- g) Kaç yıldır resimle ilgilendiğine göre,
- ğ) Ders dışında atölye imkânlarından faydalanıp faydalanamama durumlarına göre,
- h) Ders dışı haftalık resim çalışma saatlerine göre,
- ı) Bir önceki dönem ders puanına göre,
- i) Okul dışında sanatsal faaliyette bulunup bulunmadıklarına göre,
- j) Öğrencilerin katıldıkları okul dışı sanatsal faaliyet türleri ve sayısına göre,

ne olduğunu araştırmak.

4- Öğrencilerin 1. sınıfta desen atölye dersine 2. 3. ve 4. sınıflarda ise ana sanat resim atölye dersine yönelik tutumlarını oluştururken;

- a) Cinsiyetlerine göre,
- b) Yaşına göre,
- c) Devam etmekte oldukları sınıf düzeylerine göre genel tutumları ve ayrıca,
  - Güzel sanatlar lisesinden gelen lisans öğrencilerinin devam etmekte oldukları sınıf düzeylerine göre,
  - Meslek lisesinden gelen lisans öğrencilerinin devam etmekte oldukları sınıf düzeylerine göre,

- Diğer liselerden gelen lisans öğrencilerinin devam etmekte oldukları sınıf düzeylerine göre,

ç) Mezun oldukları liseye göre genel,

d) Öğrenim görmekte oldukları fakülteye göre,

e) Eğitim aldıkları öğretim elemanının unvanına göre,

f) Eğitim aldıkları öğretim elamanlarının uzmanlık alanına göre

g) Kaç yıldır resimle ilgilendiğine göre,

ğ) Ders dışında atölye imkânlarından faydalanıp faydalanamama durumuna göre,

h) Ders dışı haftalık resim çalışma saatlerine göre,

ı) Bir önceki dönem ders puanına göre,

i) Okul dışında sanatsal faaliyette bulunup bulunmadıklarına ve faaliyet sayısına göre,

tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını araştırmak.

#### **1.4. Araştırmanın Önemi**

Bu araştırmayla elde edilecek sonuçların, lisans ve ortaöğretim öğrencilerinin desen ve resim ana sanat atölye dersine karşı tutumlarının olumlu yönde geliştirilmesi noktasında, ileride yapılacak program geliştirme çalışmalarında ve diğer araştırmalara kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

Bu bağlamda ülkemizde sanat eğitiminin liseden akademiye olan serüveninde öğrencilere sanatın sevdirmesi ve içselleştirilmesi önemlidir. Sanat eğitimi salt güzel sanatlar kapsamında değerlendirilmemelidir. Sanat eğitimi hayatın her alanına tesir edecek bir mahiyeti vardır. Bu noktadan hareketle sanat eğitiminin yaygınlaştırılması, sanatçı ve sanatsever bir toplumun oluşturulması memleketimizin her alanda gelişmiş bir hale gelmesi için hayati önem arz etmektedir.

### **1.5. Varsayımlar**

Kişisel Bilgi Formu, araştırma konusunda ve bireyi tanımaya yönelik bilgi almada yeterli olduğu,

Tutum ölçeğinin ana sanat resim atölye dersine karşı öğrenci tutumlarını ölçebilecek nitelikte olduğu,

Seçilen örneklemin evreni temsil ettiği,

Katılımcı öğrencilerin Kişisel Bilgi Formuna ve Tutum Ölçeğine samimi ve içtenlikle cevap verdikleri,

Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemlerin doğru sonuçlar verdiği, varsayımlarından hareket edilmiştir.

### **1.6. Sınırlılıklar**

1- Araştırma konusu, sanat eğitimi veren fakülteler de resim bölümü öğrencilerinin 1.sınıf desen dersi ve 2. 3.ve 4. sınıf ana sanat resim atölye derslerine yönelik tutumlarının incelenmesiyle,

2- Araştırmanın örneklemi 2016-2017 öğretim yılı bahar dönemi; Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim İş Öğretmenliği, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim İş Öğretmenliği, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim İş Öğretmenliği, Selçuk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Resim Bölümü de öğrenim görmekte olan öğrencilerle,

3- Araştırma bulgularının elde edilmesinde sanat eğitimi veren ilgili fakültelerde ki Resim ve Resim-İş Öğretmenliği Bölümü 1.sınıf desen dersi 2. 3. ve 4. sınıf ana sanat resim atölye dersi öğrencilerine uygulanan Tutum Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formuyla sınırlıdır.

## BÖLÜM 2

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde sanat eğitiminde yapılan ve eğitim bilimlerinin gelişimine kaynaklık ve yol gösteren değerli çalışmalara kısaca yer verilecektir.

Haykır (2010), tarafından hazırlanan, “Eğitim Fakülteleri Resim Bölümü Öğrencilerinin Ana Sanat Atölye Derslerine Karşı Tutumlarının, Sanat Etkinliklerini İzleme Edimleri İle Beğeni Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” başlıklı doktora tezinde “Türkiye’deki Eğitim Fakülteleri Resim bölümlerinde, öğrencilerin beğeni düzeyleri ile a) öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri, b) öğrencilerin uygulama atölye derslerine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır ve c) sanat etkinlikleri izleme edimlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” problem cümlesini araştıran araştırmacı, araştırmasında, tarama modelli betimsel bir çalışma yapmıştır. Öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerini, sanat etkinliklerini izleme edimlerini, Ana sanat atölye derslerine ilişkin tutumlarını ve beğeni düzeylerini belirlemek amacıyla anket formları ve resimler hazırlamıştır. Ayrıca öğretim elemanlarının, öğrencilerin beğenileri hakkındaki görüşlerini almak amacıyla öğretim üyesi görüş formu hazırlamıştır.

Daha önce yapılmış tutum ölçekleri inceleyen Haykır (2010), Bekir İnce’nin geçerlik güvenilirliği test edilmiş doktora tezi için uyguladığı “Sanat Eleştirisi Dersine İlişkin Öğrenci Tutumları Ölçeği” ni dikkatle inceleyerek, benzer tutum maddelerinden faydalanmış ve 72 maddelik bir tutum ölçeği hazırlamıştır. Bu maddeler tekrar gözden geçirilerek uzman görüşü almıştır. Uzman görüşünden sonra, tutum maddelerinin azaltılması gereği duyularak ve uygun olmayan maddeler ayıklanarak 22 maddelik denemelik tutum ölçeği hazırlamıştır. Tutum ölçeğinde, 5’li likert tipi derecelendirme kullanılmıştır: 1: Kesinlikle Katılmıyorum,

2:Katılmıyorum, 3:Kararsızım, 4:Katılıyorum, 5:Kesinlikle Katılıyorum şeklinde hazırlayarak uygulamıştır.

Beykal (2005) tarafından yılında hazırlanan, “İlköğretim Okulları 6. Sınıf Resim-İş Dersi Öğretim Programındaki Özgün Baskı Resim Konularının Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi İle Uygulanmasının Öğrencilerin Başarılarına, Tutumlarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi” başlıklı doktora tezinde öğrencilerin Resim-İş dersine yönelik duyuşsal etkililiğe ait tutumlarını ortaya koymaya çalışılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen bu tutum ölçeğiyle ilgili çalışmalar incelendikten sonra, tutum ölçeği taslağı oluşturmuştur. Toplam 52 tutum ifadesinden oluşturduğu taslağı, öğrenci düzeylerine uygun olup olmadığını saptamak için tez danışmanı ve resim-iş öğretmeni görüşlerine başvurmuştur. Yapılan incelemeler dikkate alınarak yeniden oluşturulan tutum ölçeği Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğretim elemanlarının görüşlerine başvurarak gerekli düzeltmeleri yapmıştır.

Tutum ölçeğini likert tipi beşli derecelendirme sistemine göre geliştirmiştir. Her bir tutum ifadesi için; “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” ve “hiç katılmıyorum” düzeylerini kullanmıştır. Ölçeğin Crombach Alpha iç tutarlık kat sayısını hesaplamak için, araştırma yaptığı ilköğretim okulunun 7. sınıflarındaki toplam 107 öğrenciye uygulanan pilot çalışma sonucu güvenilirlik kat sayısı 0,81 olarak bulmuştur. Yapılan madde analizi sonucunda, 52 maddelik ölçeği 26 olumlu ve 22 olumsuz olmak üzere toplam 48 maddeden oluşturmuştur. Araştırmacı, elde edilmek istenen bulgulara uygun olarak öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerini belirlemek amacıyla birde “Kişisel Bilgi Formu” hazırlamıştır.

Aslantaş (2012) tarafından yılında hazırlanan, “Disiplinler arası Yaklaşımın Görsel Sanatlar Dersinde Uygulanmasının Etkililiği” başlıklı doktora tezinde Aslantaş, ilköğretim I. kademe 4. sınıf Görsel Sanatlar Dersinde deney ve kontrol grubu öğrencilerine çalışmanın başlangıcında ve bitiminde uygulanmak üzere araştırmacı tarafından “Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” geliştirmiştir. Öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla hazırlanan madde havuzu literatür çalışması sonucunda çok sayıda kaynak ve ölçme aracı taranarak elde edilen bilgiler doğrultusunda oluşturulmuştur. Madde havuzu tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları dikkate alarak 17 madde olumlu, 14 madde olumsuz olmak üzere toplam 31 maddeden oluşturmuştur. Maddeleri Likert tipi dörütlü dereceleme ölçeği şeklinde hazırlamıştır.

Şenlitürk (2013) tarafından yılında hazırlanan “ Öğretmen Adaylarının Plastik Sanatlara Yönelik Tutumlarının İncelenmesi ” başlıklı yüksek lisans tezinde, ölçek araştırmacı tarafından öğretmen adaylarının plastik sanatlara yönelik tutumlarını belirleyebilmek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmaya Resim-İş Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği Ana Bilim dalları dâhil edilmemiştir. Çünkü bu bölümlere giren öğretmen adayları yetenek sınavlarıyla üniversiteye girdikleri için plastik sanatlarla ilgili bilgiye sahip olduklarını düşünmüştür. Araştırmada 4. Sınıf öğretmen adayları kendi uzmanlık alanlarını ve eğitim alanına yönelik eğitim-öğretim süreçlerini tamamlamak üzere oldukları düşünülerek araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Buradan yola çıkılarak, diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarının Plastik Sanatlara Yönelik Tutumlarını ölçmeye çalışmıştır.

Ölçek maddeleri Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. Sınıf Sosyal Bilgiler, Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği A.B.D. öğrenim gören öğretmen adaylarına ‘Plastik Sanatlar’ hakkında kısa kompozisyonlar yazdırmıştır. Toplam 20 öğretmen adayı uygulamaya katılmıştır. Kompozisyonlar uzman görüşleri yardımıyla değerlendirilerek pilot uygulama için tutum ölçeğini oluşturmuştur. Araştırmacı, elde edilmek istenen bulgulara uygun olarak öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerini belirlemek amacıyla birde “Kişisel Bilgi Formu” hazırlamıştır.

## BÖLÜM 3

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde yapılan alan araştırması neticesinde yapılan araştırma için gerekli görülen konu başlıkları üzerinde durulacaktır.

#### 3.1. Sanat, Eğitim ve Sanat Eğitimi

Sanat, eğitim ve sanat eğitimi birbirlerini tamamlayan unsurlardır. Bireyin ve toplumun gelişimi için önemi ve bir birinden ayrılmaz bir bütün oluşu sebebiyle ayrı ayrı ele alınarak incelenecektir.

##### 3.1.1. Sanat

Sanat bilimi; kronolojik bir şekilde güzel sanatların her dalını araştırıp inceleyen, sanat yapıtlarını birbirleriyle ve başka toplumsal kültürlerle yaptıkları ilişkileri benzerlik ve farklılıkları araştıran, sanatçıların hayatların da etkileşim içinde yaşadıkları toplumla birlikte eserlerini anlamlandırıp açıklayan, içeriklerini ve biçimlerini tespit edip sınıflandıran bir bilim dalıdır (Turani, 2011, s. 128).

Kişiler farkında olsa da olmasa da hayatları boyunca çevreleriyle ve kişilerle olan bütün etkileşimlerinde estetik ve sanatsal kaygı taşımaktadırlar. Bireyler nereye yönelirlerse mutlaka sanatsal bir tasarım görebilmektedirler. Sanat gerçeği güzel farklı tasarımlamalarla farklı boyut ve şekillerde ortaya çıkartan toplumsal bilinç ve kişisel bir hareket biçimidir (Ozankaya. 1975. s.82). Diğer bir ifadeyle sanat; insanların doğaya ve çevrelerindeki durumlara karşı hislerini ve fikirlerini her türlü araç gereç ve enstrümanı kullanarak biçim,

form ve ritim gibi unsurlarla meydana getirdikleri sanattır. Sanat güzel ve etkili bir şekilde sanatçının kendine has bir üslupta oluşturduklarını ifade etme ve sunma çabasından doğan ruhsal bir faaliyettir (Yolcu, 2004, s.8).

Sanatın doğuşu da dillerin ne zaman doğduğunu bilmediğimiz gibi ne zaman doğduğunu bilmemekteyiz. Tapınaklardaki, evlerdeki hatta mağaralardaki ve elde kullanılan günlük birçok eşyadaki şekil ve süslemeleri sanat olarak kabul edersek yeryüzünde sanatçının bulunmadığı hiçbir toplum veya topluluk bulunmaz. Aksi düşünülüp salt görsel sanatlar ve işitsel sanatların en seçkin ve güzide örneklerinin sunulduğu müze sergi ya da dinletiler akıllara gelip anlaşılıyorsa bilinmelidir ki bu anlamda sanat kavramı son yarım yüzyıldır gelişerek değişmiştir. Geçmişin en büyük sanatçıları bu anlamda sanatı akıllarından bile geçirmemişlerdir (Gombrich, 1997, s.39).

Toplumla sanat arasında kopmaz bir bağla birbirine bağlanmaktadır. Sanatın en temel konularında biri yaşamdır. Sanatsal imgelerin yaratılması, sanatçının yaşamı boyunca içinde yaşadığı toplumu adeta bir imlikten geçirircesine sentezlemesine dayanmaktadır. Bu bağlamda da sanat, insanların estetik gereksinmelerin karşılayarak, duygulandırıcı ve eğitici bir rol oynamaktadır (Hançerlioğlu, 1993, s.342).

### **3.1.2. Eğitim**

Öncelikle birbirine karıştırılan iki unsur öğretim ve eğitim terimi üzerinde durulmalıdır. Bu iki terim kısaca şu şekilde açıklayabiliriz.

Öğretimle; teşkilatlı, belirli bir düzen ve disiplin içerisinde genellikle bir öğretim kurumunda alanında uzman öğretmenlerce öğrencilere uygun araç gereç ve imkânlarla bilginin aktarılma sürecinde gerçekleştirilen tüm faaliyetlerdir, şekliyle ifade edilebilir. Öğretim eğitimin bir parçasıdır, öğretilen şeyler bireyde olumlu yönde davranış değişiklikleri ve şekilleri meydana getirmiş ise eğitim haline dönüşmüştür. Bu bağlamda ise eğitim terimi; bireyin zihni, duygusal, bedensel ve toplumsal yeteneklerinin davranışlarını en uygun şekilde ve ya istendik yönde geliştirilmesi, bireye çeşitli hedeflere yönelik yeni bilgi, yetenek ve davranışların kazandırılma sürecinde gerçekleştirilen tüm faaliyetlerdir, şeklinde ifade edilebilir. Eğitim hayat boyu devam eder ve planlı veya tesadüfi olabilmektedir. Eğitim öğretimi de içine alan çok geniş bir terimdir (Akyüz, 2008, s.2).

Eğitim en önemli unsurlarından biri olan bilgi; günümüzün gelişen teknolojisiyle birlikte gelişerek artan iletişim olanaklarıyla toplumu olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Bilgi kişinin bilinmeyen her çeşit algılamaları sonucu zihinde muhakemeyle meydana getirdiği ve çevresiyle olan etkileşiminde tesirleri olan anlam parçası veya kümesi şeklinde ifade edilebilir (Özden, 2009, s.2).

Eğitim bireyi, hayatın her döneminde toplumla uyum içinde yaşaya bilmesi için ona gerekli olan bilgi beceri ve tutumların kazandırılmasıdır (Taymaz, 1992, s.2). Bu bağlamda eğitimcilerin temel amacı; eğitim sürecinde toplum için en uygun öğrenmeleri sağlamak, istem dışı yanlış öğrenmelerin önüne geçmek ve öğrenilen yanlış öğrenmeleri düzeltmektir. Buda bilinçli eğitimcilerle mümkün olabilmektedir. “Öğretme, öğrenmeyi sağlama faaliyeti olduğuna göre; eğitim, geçerli öğrenmeleri sağlayan öğretim yoluyla gerçekleşmektedir” (Senemoğlu, 2012, s.86).

### **3.1.3. Sanat Eğitimi**

Sanat eğitimini; içtimai hayatta fertlerin birbirleriyle olan münasebetlerinde kendilerini ifade edebilmesi, işlerini en iyi şekilde nihayetlendirebilmesi, üretken ve girişken bireyler yetiştirilmesi için gereklidir. Sanat Eğitimi, temelde, sanatsal etkinlik ve etkileşimler yoluyla bireyin yaratma güdüsünü doyurmaya, estetik gereksinimlerini karşılamaya, beğeni duygusunu geliştirmeye ve içinde yaşadığı gerçekliğe daha duyarlı olmasını sağlamaya yöneliktir (Uçan, 1994, s.35). Hangi sanat dalında ve ya aşamasında bulunulursa bulunulsun bireyi; bilişsel, duyuşsal ve devinimsel hareket kabiliyetlerini geliştirmekte ve bütün zihinsel süreçlerini de aktif tutmaktadır. Sanat eğitiminin başlıca amaçlarından biri bireyin çevresini hakkıyla algılayarak onu biçimlendirmeye yönelte bilmektir. Bunun ön gerekli koşulu ise bireye; yalnızca görmeyi değil bakmayı, duymayı değil işitmeyi dokunmayı değil dokunulanı duyumsamayı ve hissetmeyi öğretmek sanat eğitiminin görevidir (San, 2004, s.25). Tüm insanda yaratıcılık mevcuttur. Belirli bir alt yapıya sahip olmayan tesadüfi yaratıcılık süreç içerisinde yok olmaktadır. Sanat eğitiminin amacı, yalın sanatçı yetiştirmek değildir, güzeli arayan, estetik duyarlılığı olan bireyler yetiştirmektedir. Bu nitelikte haiz bir birey sanatın hem dolaylı üreticisi hem de tüketicisidir. Böyle bir hedefe ulaşılabilmesi ise özel bir programla, çaba uygulama ve alıştırma gerektirmektedir. Bireylere güzelliği görebilmeyi sevebilmeyi ve bu öğrendikleriyle yeni güzelliğleri akılla ve bedeniyle ortaya

çıkartabilecek bilgi ve becerileri kazandırmak sanat eğitiminin temel amaçlarındandır. (Kavcar, 1986, s.206).

Sanat eğitimi genel anlamda sanatın tüm alan ve biçimlerini içeriğinde barındıran formal ve informal yaratıcı sanatsal eğitimi kapsamaktadır. Dar kapsamda anlamı ise okullardaki ilgili sınıf ve bölümlerde bu alana ilişkin olarak verilen dersleri kapsamaktadır (San, 2003, s.17). Resim, heykel, mimarlık, grafik sanatlar, endüstri tasarımı, uygulamalı sanatlar, sinematografi, fotoğrafı, moda tasarımı, bilgisayar sanatı gibi oldukça geniş bir alanı kapsamaktadır. Bu sanat dallarının tamamıyla ilgili okulöncesinden yükseköğretime kadar her aşamadaki sanat eğitimi ve öğretimiyle ilgili kuramsal ve uygulamalı çalışmalara “görsel sanatlar eğitimi” ya da kısaca “sanat eğitimi” denilmektedir (Kırıçoğlu, 2005, s.2).

20. yüzyıldaki bilimsel ve teknolojik ilerlemeler beraberinde; matematik, fizik ve psikoloji alanlarında da yeni gelişmeler getirerek kişinin çevresiyle uyumlu ve dengeli bir şekilde yetişmesine imkân sağlamıştır (Kırıçoğlu, 1992, s.22). Çağdaş sanat eğitimi amacı öğrencinin imkân ve kabiliyetleri noktasında entelektüel, duygusal ve sosyal gelişmeler açısından destekleyerek geliştiren onun bireysel istek ve ihtiyaçlarını hedeflenen amaç ve hedefler doğrultusunda yanıt verebilme çabasıdır (Artut, 2009, s.121).

Sanatın ve sanat eğitiminin çağdaş uygarlık düzeyine çıkmada önemi vazgeçilmezdir. Bir toplumun ekonomik yapısı gelişmişliği kadar sanatının gelişmesi ve sanatçısının artması da önemlidir. Ekonomik ilerleme refahı getirir lakin uygarlık düzeyinin artması ise sanatçı ruh ve rüzgârının bir toplum üzerine esmesini gerektirir. Onu kazandıracığı farklı perspektifteki düşünce şekilleri toplumun ileri uygarlık düzeyine ulaşmasını sağlar (Elderoğlu,1972, s.16).

Sanat eğitimi yeni, özgün, atak ve çağdaş düşünceler üretmeyi öngören bir yaratıcı etkinlikler süreci olarak bilime ve akılcı temellere oturduğu görülmektedir. Bireyin kendine güvenen bağımsız ve yeteneklerini sonuna kadar kullanarak kendini yalnızca bugüne değil geleceğe de hazırlayan, içinde yaşadığı topluma ve çevresine saygı duyarak sorumluluklarını yerine getiren, coşkulu fakat dengeli akıllı ve duyarlı çağdaş insanlar yetiştirmektir (San, 1984, s.8)

### 3.2. Türkiye’de Sanat Eğitiminin Gelişimi ve Bugünkü Durumu

Türklerin geçmişten günümüze gelinceye dek farklı coğrafyalarda birçok devlet kurdukları ya da kurulu devletlerin yönetimlerinde baskın bir iradelerinin bulunduğu gözlene gelmiştir. Şu ana dek bilinen ilk Türk kurganları MÖ IV. ve III. Yüzyıllara aittir. Güney Sibirya’da Altay dağları eteklerinde ki buzulların altında kalan bu kurganlarda bulunan ve binlerce yıl bozulmadan günümüze kadar gelen insan ve hayvan ölüleri ile birlikte birçok eşya tespit edilmiştir. Kurganlardaki Pazırık bölgesi halıları ve diğer eşyalar üzerindeki bitki, hayvan ve insan motiflerinde ki plastik duyarlılık Türklerin daha o dönemlerde sanatsal yetkinliklerinin ne kadar ileri düzeyde olduğunu göstergesidir (Aslanapa, 2005, s.1)

Türklerin İslamiyet’i kabullerinden sonra sanatçılar yasaklanan insan ve hayvan tasvirini yapmayı bırakırlar. Sanatçıların doğayı doğrudan taklit ederek değil, taklidin ötesinde hayalleriyle biçim ve motifleri geliştirirken doğadaki mevcut olan renk, biçim ve formları irdeleyerek yepyeni bir anlayışla hayranlık uyandıracak nitelikte eserler meydana getirmişlerdir (Gombrich, 1999, s.145). Benimsenen sanat anlayışı görünenden çok görünmeyeni, değişenden çok değişmeyeni yakalama ve göstermeye gayret gösterilmiştir. Sanatçı tabiatı olduğu gibi aksettirmek yerine onu soyutlamaya yönelmiştir (Koç, 2012, s.21). Karahanlılar’la birlikte Türkler cami, medrese, saray, kervansaray ve köprü gibi birçok mimari eserlerinde süsleme için heykel yerine hatai ve rumi motiflerle bezenmiş üç boyutlu taş işlemleri. Resim yerine minyatür hat ve tezhibi kullanmışlardır. Birçok yapıda stilize edilmiş figüratif desenli geleneksel Türk çinileri, vitraylar, maden işleri ve keramiklere yer verilmiştir. Usta sanatkarların ya da sanatçıların eğitilip yetiştirilebilmesi için atölye anlamında “Nigarhane” ve resim enstitüsü anlamında ise “Nakkaşhane” ler Selçuklu devleti yönetimi eliyle oluşturulmuştur (Alakuş, 1997, s. 68 ). Bu durumda bizlere kısmi anlamda bilinen ilk formal sanat eğitiminin usta çırak ilişkisi içerisinde de olsa o dönemlerde başladığının göstergesidir.

Osmanlı devletinin zayıflamasıyla birlikte her alanda duyulan ıslahatlar eğitim içerisinde sanata da yeni boyutlar getirmiştir. Oluşan ihtiyaçlar doğrultusunda oluşturulan yeni yapılandırmalardan biri olarak açılan Mühendishane-i Bahri-i Hümayun(deniz harp okulu) batının ilerlemiş teknolojik imkânlarına ulaşabilme gayesiyle ordunun ihtiyaçları için açılmıştır. Bu kapsamda Türkiye’de yetiştirilen ilk ressamlar 1776 da kurulan ve 3 yıl eğitim veren Mühendishane-i Bahri-i Hümayun ’un 1. ve 2.sınıflarında eğitim almışlardır. Burada resim eğitimi alan öğrenciler mezuniyetleri ardından Güzel Sanatlar Akademisi kurulana dek

ve sonraki yıllarda çeşitli okullarda resim öğretmenliği yürütmüşlerdir ( Etike, 1991, s.26 ). Bu okullardaki resim dersi etkinlikleri, her ne kadar askerî amaçlı haritacılık ya da teknik resim eğitimi kapsamında değerlendirilse de, sanat eğitimi için bir ön hazırlık olduğu söylenebilir. Yine batılı anlamda kara ordusu ihtiyaçları için 1795'te açılan Mühendishane-i Berri-i Hümayun' un (Kara Harp Okulu) ders programına hat sanatının ile birlikte resim dersi de konulmuştur. Resim dersleriyle birlikte minyatür ve eski resim estetiği; ışık-gölgenin, bilimsel plandaki perspektifin çizgi sanatına girmesiyle etkisini yitirerek batılı anlamda resimler üretilmeye başlanmıştır (Berk, 1973, s.107). 1835 yılında resim eğitimi için oluşturulan program kapsamında 12 öğrenci ilk defa Viyana, Berlin ve Londra'ya gönderilmiştir (Tansuğ, 1993, s.54). Mühendishane-i Berri-i Hümayundan gönderilen öğrenciler 1851-52 öğretim yılından başlayarak mezunlarına altı yıl süre ile “Ressamlar sınıfı” adında bir bölümlendirmeye giderek resmin gelişmesinde bir alt yapı ve katkı oluşturulmuştur (Renda ve Erol, 1980, s.21).

Birinci Tanzimat'ın ilanıyla birçok alanda yapılan yeniliklerde biride kuşkusuz ortaokul (II. kademe) öğretimin verildiği Mektebi Rüştiyelerin açılmasıdır. Bu okullarda eğitim ve öğretim verecek öğretmenlerin yetiştirilmesi için ise 1848 yılında Darümuallimin-i Rüşdi okulları açılmıştır. Arkasından 1862 yılında açılan İlköğretmen Okulu ve 1870 yılında açılan Kız Öğretmen Okulu Tanzimat döneminin yenilikçi anlayışı doğrultusunda öğretmen yetiştiren kurumları olmuştur. Bu kurumlarda yetiştirilen öğrenciler, batılı anlamda eğitim verilirken resim eğitimi de almışlardır. 1869 yılında İstanbul'da Galatasaray Mekteb-i Sultanisi ve 1873 yılında Daruşşafaka Lisesi gibi açılan sivil okullar batılı dilerin öğreniminin yanı sıra, resim derslerine de ağırlık verilmişlerdir (Tansuğ, 1993, s.53).

Askeri okullardaki subayların asıl askerlik vazifelerinin yanında birde öğretmenlikle meşgul olmaları bazı aksaklıklara neden olmuştur. Bu yüzden askeri okullarda kültür derslerini sivillerin mesleki dersleri ise subayların vermesi düşünüldü. Bu kapsamda 1875 yılında açılan Menşe-i Muallimîn'in idâdî ve yüksek seviyeli olmak üzere iki farklı kısma ayrılmaktaydı ve yüksek seviyede ise branş öğretmeni yetiştirmekteydi. İlk olarak bu okul dört yıl eğitim vererek Sınıf-ı Evvel Ressamlığı adı altında resim öğretmeni yetiştirmiştir. Yetişen öğretmenler ise iki yıl öğretmen yardımcılı ardından öğretmenliğe başlaya bilmekteydiler ( Altın, 2011,s.16).

İstanbul Darümuallimin, İstanbul Erkek Öğretmen Okulu olarak da bilinir. Bu okula 1909' lu yıllarda müdür olan Mustafa Satı Bey ve eğitim ile sanatı eğitimimizde ilk defa birleştirme

noktasında mühim emekleri olan öğretmen İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun resim eğitime katkısı büyüktür. Bu minvalde Sathı Bey resim derslerini ve el işi derslerini okul programına eklemiş ve okul müzeleri oluşturmuştur. Herkesin öğretmen olamayacağını, öğretmenliğin özel bir yetenek gerektirdiğini savunmuştur (Akyüz, 1997, s.256). İsmail Hakkı Baltacıoğlu Sathı Bey' in teşvikleriyle Avrupa'daki pedagoji ve sanat eğitiminin durumunu ve ne şekilde uygulandığının incelemesi için iki yıllığına gönderilir. Dönüşü ile birlikte genel eğitim ve sanat eğitiminde teori ve uygulamada esaslı yeniliklere gidilmiştir (Aytaç, 1978,s.4).

1913'te yürürlüğe giren "İlköğretim Geçici Kanunu" ile ilköğretim programı altı yıl zorunlu hale getirilmiş, ortaöğretim eğitiminin verildiği Erkek ve Kız Sultanilerinde de resim dersim derslerine yer verilmiştir. Rüştüye ve İdadilerdeki resim derslerinde litografi tekniğiyle hazırlanan figürlü figürsüz modeller ve manzaralardan öğrencilere kopya resimler yaptırılırken, ezber ve ya hayalden resimler ya da doğaya bakarak resimler yaptırılmazdı. Günümüzdeki Mesleki ve Teknik liseleri gibi olan Sanayi Mekteplerinde ise resim derslerinde geometrik motifler ve özellikle arabesklere dayalı bir programlar uygulanmaktaydı (Özsoy, 1996, s.114).

Cumhuriyet dönemine kadar sanat eğitimi bakımından en önemli gelişmelerden birisi, Osmanlı sultanı Abdülaziz'in sanata olan ilgisiyle desteklenen, Osman Hamdi Bey'in 1883'te kuruluşunu ve 1910'a kadar müdürlüğünü yaptığı Sanayi-i Nefise Mektebinin yeri büyüktür (Turani,1992, s.667).

İkinci Meşrutiyet'in ilanıyla kızların da yüksek öğrenim görmeleri gerektiği fikri önem kazanmaya başlar. Bu bağlamda kızlara yönelik güzel sanatlar eğitimi verilebilmesi için 1914 yılında İnas (Kız) Sanayi-i Nefise Mektebi kurularak ekim ayında eğitim ve öğretime başlar. Bu okulda, sadece resim ve heykel bölümleri mevcut idi (Giray, 1983, s.13).

Sanayi Nefise ve İnas Sanayi Nefise Mekteplerinin birleşmesi için girişimler 1925'te başlamıştır. 1926 yılına gelindiğinde ise İnas Mektebi ile Sanayi Nefise Mektebi'nin kız ve erkek öğrencileri bir arada öğrenim görmeye başladılar (Silivri, 1983). İlerleyen zamanla ve çeşitli eğitim amaçları doğrultusunda okul 1959 yılından itibaren akademinin tüm bölümlerine lise mezunlarını seçme sınavıyla seçerek öğrenci kabulüne başlamış bölümlerin öğretim sürelerini ise beş yıla çıkartmıştır (Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi [MSGSU], 2016).

Cumhuriyetin ilanıyla her alanda yapılan devrim ve yenilikler bütün eğitimi etkilediği gibi sanat eğitimini de etkileyerek batılın anlamda daha verimli hale getirilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda 1927 de idarenin başına Namık İsmail atanmış 1928 yılında da Sanayi Nefise Mektebi'nin adı Devlet Güzel Sanatlar Akademisi olarak değiştirilmiştir (MSGSÜ, 2016). Cumhuriyetle birlikte eğitim toplumu oluşturan bireylerin akılcı yaratıcı üretici olabilmelerini sağlama amacını hedeflediği için müfredatta programında sesli müzik, resim ve batı edebiyatına ağırlık verilmiştir.

Cumhuriyetin kuruluşuyla birlikte 1923 ve 1950 yıllarda devletin kültür sanat politikasını üç ana başlıkta toplayabiliriz. İlk önce ülkemizde ulusal bir sanatın oluşturulmalı. Oluşturulan bu ulusal sanatın; yeni, modern ve çağdaş olması sağlanmalı. Son olarak ulusal çağdaş sanatın oluşmasında güzel sanatlar eğitimine yön vermektir (Yaman, 1994, s.156). Bu bağlamda Atatürk'ün talimatlarıyla yurda davet edilen o dönemin önde gelen eğitimcilerinden olan John Dewey, Leipzig, Parker, Steihler gibi eğitimciler, ülkemizde yeniden yapılandırılan okullaşma ve eğitim politikalarının oluşturulmasında kayda değer önemli katkılar sağlamışlardır.

1924 yılında Türkiye'ye gelerek okulların mevcut durumunu inceleyen John Dewey, Devlet Güzel Sanatlar Akademisi'nde incelemelerde bulunarak okulun amacına yönelik bina ve araç gereç ihtiyaçlarının karşılanması gerektiğini, Türk gençliğinde ki sanat istidadının ve kabiliyetinin kuvvetli olduğunu verilecek olan kaliteli bir sanat eğitimiyle gençliğin güzel sanatlar kültürüne ciddi katkılar sağlayacağını belirtmiştir.

Alman Eğitimci Stiehler 1926 da davetimizle yurda gelerek çeşitli incelemelerin ardından sanat eğitimi ile ilgili muhtelif program ve yapılandırmalar önermiştir. Stiehler öğrencilerde yaratıcı yeteneğin geliştirilmesiyle öğrenci sanat eserinin kıymetini kavrayacağını, bunun ise Resim ve El işi eğitimleriyle olacağını, bunun gerçek sanat olmadığını ancak herkese biraz sanat eğitimi vermek olduğunu gerçek sanatın üretimi ve icracısının ise yaratma gücüne sahip toplum içinde sayıları çokta olmayan kişiler tarafından gerçekleştirilebileceğini ifade etmiştir. Ayrıca Resim ve İş dersleri içeriğinde çevre ve yurt bilgisi, folklorik sanatların müfredat içerisine alınmasını ve bu eğitimi verecek eğitimcilerin alanlarında ihtisaslaşmış branş öğretmenlerce verilmesi gerektiğini belirtmiştir (Telli, 1990, s.14).

1925 ten 1926 ya kadar Milli Eğitim Bakanı olan Mustafa Necati birçok Avrupa ülkesini gezerek bu ülkelerdeki eğitim sistemlerini incelemiş edindiği bilgi ve tecrübelerini Türk

eğitim sistemine aktararak gelişimine katkı sağlamıştır. Döneminde ilk defa yeni eğitim sisteminin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak gelişimini destekleyecek olan Sanayi-i Nefise Encümeni (Güzel Sanatlar Kurulu) oluşturulur. Frey ve Stiehler eğitmenliğinde Resim ve Elişi Öğretmenlerine hizmet içi eğitimi kapsamında “İş Prensiplerine Müstenit Tedrisat Kursu” verilir. Frey ülkeye ait olan etnografik, coğrafi ve doğa koleksiyonlarının müzelerde sunulmasının birer okul işlevi göreceğini ve eğitime katkı sağlayacağı belirtmiş bu bağlamda ülkemizde ilk defa mektep müzesi açılarak müdürlüğüne de İsmail Hakkı Tonguç getirilmiştir (Çıldır, 2014 s.183).

Güzel Sanatlar Akademisi bünyesinde 1927 yılında sanat eğitimcisi İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun gayret ve çabalarıyla oluşturulan müfredat programındaki çalışmalar Resim Öğretmenliği Kursu adı altında Resim Öğretim Metodu dersiyle öğrencilere verilmiştir. Dönemin Milli Eğitim Bakanı olan Mustafa Necati'nin desteği ve diğer eğitimcilerin gayretleri ile ayrıntılı bir rapor oluşturulmuş. Bu rapor kapsamında gerekli yenilik ve ihtiyaçların giderilmesi hususunda gerekli düzenlemeler ivedilikle yürürlüğe konulmuştur. (Özsoy,1998, s.59). Bu kapsamda 1926 yılında Gazi Üniversitesinin temelini oluşturan Orta Muallim Mektebi kurulur 1929 yılında ise adı Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü olarak değiştirilen bu okul bünyesinde 1932 yılında resim bölümü eğitime başlamıştır.

Bölümün ilk öğretmeni ve kurucusu İsmail Hakkı Tonguç'dur. 1932-1935 yılları arasında bölüm başkanlığı yapmıştır. Tonguç ile beraber Almanya'da eğitim aldıktan sonra yurda geri gelen Malik Aksel, Hayrullah Örs, İsmail Hakkı Uludağ, şinasi Barutçu ve Mehmet Ali Atademir gibi sanat eğitimcileri bu okulun ilk eğitimcilerindedir. 1941, 1944, 1946 ve 1947 programlarında iş ve işe yönelik derslerin ağırlıkta olduğu, genel kültür ve kuramsal sanat derslerinin azaldığı, resim ve öğretmenlik meslek derslerinin oranlarının korunduğu görölmüştür. Kuruluşundan 1950'ye kadar Gazi Eğitim Enstitüsü ve Resim-iş Bölümü programları incelendiğinde çok büyük değişiklik görölmemiştir (Etike, 1991, s.151).

1946 yılında çıkarılan 4936 sayılı Üniversite Kanunu ile 1973 yılına gelinceye kadar ülkede dört yeni üniversite kurulmuş 1973 te değiştirilen 1750 sayılı üniversiteler kanunuyla birlikte ise dokuz yeni üniversite daha kurulmuştur (Akyüz, 1997, s.361). Özellikle 1970 yıllara gelindiğinde toplumdaki ve bilimdeki her türlü ilerleme ve gelişim eğitimin amaç ve hedeflerinde de değişimleri gerekli kılmıştır. Bu durumdan sanat eğitimi de nasibini almıştır. Resim-İş öğretmeni yetiştirilmesinde farklı metot ve yaklaşımlar gündeme gelerek sanatın

bir disiplin olarak programlarda bulunması fikri kuvvet bulur. İhtiyaçlara göre yeniden şekillendirilen müfredat programı dört yıllık lisan eğitimine uygun olarak yapılandırılır. Mezuniyet sonrasında ise öğrencilerin bir sanat dalında uzmanlaşması için lisan üstü eğitim yapma imkânı getirilmiştir (Kırıçoğlu, 1994, s.141).

Nüfusun giderek artması ile birlikte giderek artan okullaşma oranı ile birlikte eğitimci ihtiyacı da artmıştır.1966 yılında sanat eğitimcisi açığı 700 iken bu rakam 1972 de 3126 ya kadar yükselmiştir. Nüfus ve okullaşma oranı artışıyla sanat eğitimcisi ihtiyacı artmıştır. İstanbul, İzmir ve Gazi Eğitim Enstitüsü Resim-iş Bölümü mezunları yetmemiştir. Resim-İş öğretmenliği açığını kapatmak için ilgili eğitimi almadıkları halde, Kız Teknik Öğretmen Okulu, Kız Enstitüsü, İlk Öğretmen Okulları, Yüksek Köy Enstitüleri, Sosyal Hizmetler Akademisi, Dil Tarih Coğrafya Fakültesi gibi okullardan mezun olanları o dönemde Resim-iş öğretmeni olarak atanmıştır (Telli,1990,s.24).

1998 yılına gelindiğinde ülkemizde Resim-iş öğretmeni yetiştiren kurum sayısı 20 ye ulaşmıştır. Bir sanat eğitimcisinin uzmanı olduğu ana sanat dalı dışında diğer plastik sanat dallarında da genel bilgiye haiz olarak yetiştirilmesi temel esas olarak kabul edilmiştir.

### **3.2.1. Lisans Eğitimi Öncesi Genel Sanat Eğitimi**

1924 yılında çıkarılan Tevhidi Tedrisat Yasası ile Medreseler kapatılarak kaldırılmıştır. Okullarda öğretim birliği sağlamak gayesiyle yeni plan ve programlar oluşturulmuştur. Okul programlarındaki resim derslerine okullu öğretmenler girmeye başlanmış resim dersinin bir "ifade ve beyan" dersi olduğu programlarda ifade edilmeye başlanmıştır. 1926 İlkokul Programı "toplular öğretimi" yöntemini benimsemesi yanında getirdiği yeniliklerden bir tanesi; Öğrencinin kişisel ilgisinin dikkate alınması ve iş eğitimine önem verilmesi gereği ifade edilmiştir (Özalp ve Ataunal, 1977, s.78).

Ara yıllarda taslak niteliğinde hazırlanan programlar olsa da 1926, 1936, 1948 ve 1968 olmak üzere belli başlı dört program uygulamaya konmuştur.1932 tarihinde hazırlanan ilk mektep programında resim dersinin hedeflerinden bazıları şunlardır;

1- Talebeyi suni ve tabii eşya ve manzaralardaki şekilleri ve renkleri iyi görmeye alıştırmak.

2- Talebeye yaptıkları müşahedeleri hat, gölge ve boya yardımıyla tasvir etmek kabiliyetini kazandırmak.

3- Eşya ve tabiattaki güzelliği görmeye, bulmaya, tasvir ve yaratıcılığa sevk ederek çocukların bedii zevklerini inkişaf ettirmek.

Hazırlanan bu programın “resim derslerinin tedrisinde” dikkat edilecek noktalar bölümünde; Resim dersi veren muallim tarafından her şeyden evvel, resmin de nutuk ve yazı gibi bir ifade ve beyan vasıtası unutulmamalıdır. O zamanın durumuna rağmen ilerici bir anlayış taşıyan, görmeyi, incelemeyi, ifade ve açıklamayı, “bedii zevkleri” geliştirmeyi hedefleyen “kendisini serbest bırakınca her çocuk resim yapar” gibi tespitlerde bulunan, kısıtlamaların, heves ve alakayı kaçıracağını vurgulayan bu program, Cumhuriyet devrimlerinin mantığını da göstermektedir (Pekmezci’ den aktaran, Uğurlu, 2007, s.110).

Sanat eğitimeilerinin yetiştirilmeye başlandığı ilk yıllardan bu yana ilkokullarda resim eğitimi sınıf öğretmenlerince yürütülürken, ortaokul genellikle branş öğretmenleri yürütmektedir. 1930 ve 1938 yapılan ortaokul resim dersi programları yetersiz ve sığ kalmış fakat 1938 yılında yapılan programda bilinçli olarak belirlenen hedeflerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlara dönüştürülmesi gayesiyle diğer geliştirilen programlara yansıtıldığı tespit edilmiştir. 1949 yılında yenilenen çağdaş program geliştirme ilkelerine uygun olarak geliştirilen ders programı Çocuk Gelişiminin Ana Çizgileri ve İlk Gençlik Çağı isimli başlıklara yer verilerek resim eğitimi en iyi halini almıştır. Resim dersleri toplam ders oranı içinde % 3 ü geçmese de 1950 lili yıllara gelindiğinde resim dersi programı amaç, içerik, yöntem ve değerlendirme noktasında ciddi ilerlemeler kaydetmiştir (Etike, 1991,s.153).

Geleneksel disiplinler yeniden dönüş fikri 1938 den itibaren resim derslerinin haftalık saatini azaltılarak yerine sosyal bilgilere ağırlık verilmiştir. 1949 yılına kadar ortaokullarda resim dersi haftalık bir saat olarak verilmiştir. Liselerde ise 1952 yılına kadar resim dersi verilmemiştir. 1952 -1956 yıllarında ise resim ve müzik dersleri seçmeli olarak haftada iki saat öğrencilere verilmiştir (Özsoy, 1996, s.116). 1957 yılında yayımlanan 976 sayılı Tebliğler Dergisinde liseler için geliştirilen resim dersi programında dekoratif resim, grafik çalışması ve şematik resim konuları yer bulmuştur. 1957-1970 yıllarında liselerin edebiyat bölümleri için müfredatta seçmeli olarak verilen resim dersi yanında Sanat Tarihi dersi de mecburi ders olarak verilmiştir (Telli, 1990, s.25).

1960 lı yıllara gelindiğinde sanat eğitimi anlayışı değişime uğrayarak sanatsal öğrenmenin büyümenin doğal bir sonucu olmadığı bunun ancak öğretimle gerçekleştirilebileceği öne sürülmüştür. Arnheim; görme ve çizmenin başlı başına bir yaratıcılık olduğunu ve sanatında diğer alanlar gibi bir düşünme ürünü, niteliksel anlamda bir problem çözme olduğunu belirtmiştir. Barkan ise çocuğun bir bütün olarak eğitilmesine gösterilen ilginin sanatın çocuk oyuncağı gibi algılanmasına neden olduğunu ve sanatı öğrenmek için, kişi bir sanatçı, bir sanat eleştirmeni, bir sanat tarihçisi gibi davranması gerektiğini ileri sürmüştür (Artut, 2009, s.99). Bu görüşler ışığında sanat eğitimi bu kez "öğrenci merkezli" sanat eğitimi görüşünden, "disiplin merkezli" görüşe kaymıştır. Bu yaklaşımın istediği öğretmen tipi ise, öncelikle eğitimci/sanatçıdır (Kırıçoğlu,1994,s.141).

1961 yılında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde kurularak çalışmaya başlayan Güzel Sanatlar Komitesinin hazırladığı rapor sekiz bölümden oluşmuş raporun altıncı bölümünde Genel Öğretim Kurumlarında Resim Eğitimi Başlığı adı altında ilkokul, ortaokul ve öğretmen okullarında uygulanan sanat eğitimi irdelenmiştir. Özsoy 1996 yılında yaklaşık iki aylık bir değerlendirmeye kaleme aldığı makalesinde komisyonun 1961 yılına gelinceye kadar ülkemizdeki sanat eğitiminin işleyişi ve ilerlemesi hakkında tespitlerde bulunarak ileriye dönük bazı tavsiyelerde bulunmuştur.

İlkokullara ilişkin rapor kısmında; resim dersi veren sınıf öğretmenlerinin alana dair yeterliliklerinin az olduğu. Bu öğretmenlerin derse yaklaşımlarına göre sınıflandırmalar yapılarak çeşitli analizlerin yapıldığı, teftiş sistemi olmasına rağmen dersin yedek bir ders olarak işletildiği, ders verilirken estetik ve pedagojik kıstaslara riayet edilmediği ve derse karşı gerekli önemin verilmesinde okul-aile işbirliğinde iletişim ve bilgilendirmede yetersizlikler olduğu belirtilmiştir.

Ortaokullara ilişkin rapor kısmında; kopyacılığın ilkokullardaki öğrenciler kadar yaygın olmadığını, öğrencilerin kendi halinde çalışmaya bırakan pratik uygulamalar verilmesi veya tamamen serbest bırakan yaklaşımların öğrenciyi şaşırttığını. Her öğretmenin farklı bir sanat eğitimi yaklaşımında bulunduğu dolayısıyla anlayış birliği olmadığını, azda olsa gayretli öğretmenlerin gereken ilgi ve destekten mahrum bırakıldığı, eğitim programlarının eğitimde gereken birliği temin edebilecek düzeyde olmayışı ve İş derslerinde öğrencilerden beklenen teknik ve el becerisinin öğrencileri sıktığı ve bu eğitimin bırakılmasını gereği belirtmiştir.

Liseler ilişkin rapor kısmında; genel olarak ortaokullarda ki benzer sorunların burada da olduğunu, resim dersinin seçmeli değil zorunlu olması gerektiğini, liselerde verilmeye başlanılan sanat tarihi derslerinin yerinde bir uygulama olduğunu fakat bazı düzenlemelere ihtiyacı olduğunu belirtmiştir ( Özsoy, 1996, s.116-120).

1962 yılında gerçekleştirilen yedinci Milli Eğitim Şurası'nda Güzel Sanatlar Komisyonunca hazırlanan rapor ile plastik sanatlar eğitiminin ehemmiyeti üzerinde durularak önemszenmesi ayrıca sanatçılara destek verilmesi bölge kültür merkezlerinin kurulması ve devletin gerçek bir sanat politikasının oluşturulması gerekliliği üzerinde hassasiyetle durulmuştur. Raporlarında; halk sanat eğitimi, okullardaki sanat eğitimi ve sanatçıların yetiştirilmesi başlıklarını oluşturarak, bu hususların önemle ele alınması gereğini ifade etmişlerdir (Arısoy,1994, s.13).

1970 yılında toplanan altıncı Milli Eğitim Şûrasında alınan kararlar da "Sanat ve İş eğitimi" programı 5 Nisan 1971 tarihinde 1651 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanır. Bu yıllarda liseler için Sanat eğitimi Programları yapılır fakat bu programlar değişen her iktidarla birlikte farklı bir eğitim politikası uygulaması neticesinde uygulama olanağı bulamamıştır.

1974'deki dokuzuncu şurada da, ortaöğretim kurumlarında öğrencilerin ilgi ve isteklerine göre seçecekleri kol faaliyetleriyle sanat eğitiminin desteklenmesi öngörülmüş; lise ve dengi okullarda da sanat eğitimi dersleri seçmeli dersler arasına konulmuştur. Sanat eğitimi derslerinin, anaokulundan başlayarak, sanat alanında profesyonel olarak sanatçı ya da sanat eğitimcisi yetiştiren fakülte ya da yüksekokulların yanı sıra, diğer mesleklere yönelik eğitim veren fakülte ve yüksekokullarda da sürdürülmesine kararı alınır (Uğurlu, 2007, s.113).

1983 yılında yayımlanan Tebliğler Dergisinde İş Eğitiminin uygulanması amaç ve işleyişi hakkında gerekli bilgiler verilerek 1984 eğitim döneminde denenip geliştirilmesi istenmiştir. Bu bağlamda iş eğitimi programı tarım, iş teknik, ticaret ve ev ekonomisi derslerinden oluşmaktaydı. Öğrencilerin yönelim ve yeteneklerini ortaya çıkarmak öğrencilerin istek, ilgileri yönünde yapıcılık ve yaratıcılıklarını geliştirmelerine katkı sağlamak amaçlanmıştır. İş eğitimi öğretmeni yetersizliğinde dersleri Resim-iş öğretmenleriyle öğretmen yetersizliği durumunda ise hizmet-içi eğitim kurslarıyla hazırlanmış diğer öğretmenlerin yürüteceği belirtilmiştir (Altınkurt, 2005, s.132).

Milli Eğitim Bakanlığınca gelişen teknolojik ve ekonomik gelişmeler çerçevesindeki ihtiyaçlardan dolayı 1987 Ağustos ayında çıkarılan 2240 sayılı Tebliğler Dergisinde 1987-

1988 öğretim yılından itibaren liselerde değiştirilen dersler içine Resim dersini de katarak seçmeli ders olarak verilmesini kararlaştırmıştır. Alınan karar her ne kadar uygunsuz olsa da seçilecek olan bu derslerin; okul öğretmen kurulu ve okul idaresinin, okul ve çevre koşullarının imkânlarına göre tespit edileceğini belirtmiştir (Tebliğler, 1987, sayı:2240).

1990 yılında “Türkiye’de Güzel Sanatlar Eğitimi Geliştirme Özel İhtisas Komisyonu Türkiye’deki mevcut güzel sanatlar eğitiminin bütün yönlerini incelemek ve değerlendirmek amacıyla ve geliştirilmesi gayesiyle kurulur. Bu kurulun çalışmalarıyla oluşturulan program çağdaş anlamda bir sanat eğitimi geliştirilmesi için hazırlanır. 1991 tarihli bu rapor büyük bir çoğunlukla aynı kişilerin hazırladığı 1982 ve 1983 raporlarının bir tamamlayıcısı niteliğindedir (Çakır İlhan, 1999, s.282).

1991 yılında kurularak çalışmalar yapan Resim Dersleri Müfredat Programları Geliştirme Komisyonu tarafından bir program hazırlanır. Bu program da Resim-iş dersi öğretimin genel amaçları incelendiğinde, çağdaş bir yaklaşımla hazırlanmaya çalışıldığını görülmektedir (Çakır İlhan, 1997, s.18). Ayrıca çok ideal tanımlamalarla hazırlanan bu programın uygulanabilmesi için gerekli sistem alt yapısı ve yeterli sanat eğitimcisinin olup olmadığının tespit edilmesi ve gerekli tedbirlerin alınması ile mümkün olacağı şeklinde değerlendirilmiştir (Pekmezci, 1997, s. 48).

1992 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulunca oluşturulan bir komisyon Resim – iş dersinin adının Güzel Sanatlar veya Sanat Eğitimi olarak değiştirilmesi yönünde bir rapor sunmuştur. Yapılan çalışmalarda 1991 yılından sonra hazırlanan ilköğretim ve ortaokul ders müfredat programlarının kapsam bakımından resim dışında diğer plastik alanlarında dâhil olduğu gözlemlenmiş dolayısıyla müfredatta Resim adının içeriğe ters düştüğü fikri hâsıl olmuştur. 1993 yılında Gazi Eğitim Fakültesi Yükseköğretim Kurulu’na (YÖK) Resim-İş bölümlerinin isminin değiştirilmesi hususunu sunarak tekrar gündeme getirmiştir. Talim Terbiye Kurulu bu talepleri üniversitelerinde görüşünü alarak değişiklik yapılmasına karar vermiştir (Özsoy, 1998, s.54).

1991 yılında, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı bünyesinde oluşturulan Resim Dersi Öğretim Programlarını Geliştirme Özel İhtisas Komisyonunca hazırlanıp daha sonra kabul edilen İlköğretim Kurumları Resim-İş Dersi Öğretim Programı, iş ve iş teknik dersinden bağımsız olarak değerlendirilip geliştirilen ilk programdır. Bu programda ilkokullarda resim-iş eğitiminde grafik ve iki ya da üç boyutlu çalışmalara yer

verilmiştir. 1992-1993 öğretim yılından itibaren denenip geliştirilmek üzere uygulamaya konulmuştur (Özsoy, 1996, s.40). Bu program dersin genel amaçlarını 17 madde halinde sıralanıp ardından dersin gerekliliği, ilkeleri, uygulama ilkeleri, eğitim durumları, çocuk resimlerindeki gelişim basamakları, dersin işlenişi, çalışma ortamının önemi ve değerlendirmeye alakalı genel açıklamalar ve öneriler bölümüne yer vermiştir. Bütün sınıfları ayrı ayrı ele alarak maddeler halinde 1. sınıftan 8. sınıfa kadar amaçlar, konular, sınıf programı ve davranışların tespit edildiği genel bir hat oluşturulmuştur. Birçoğunun altına ise dersin işleniş biçimi ve değerlendirilmesi ile ilgili alt başlıklar koyulmamıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1992, s.3).

1992 yılında yürürlüğe giren program küçük değişikliklerle uzun yıllar yürürlükte kalmış 2006 yılına gelindiğinde ise Milli Eğitim Bakanlığı öncesinde çoklu zekâ kuramından yola çıkarak başlattığı değişim sürecini çağdaş sanat eğitimi yöntemlerini içeren yapısalcı kuramı sarmal eğitim anlayışında düzenleyerek yeni bir İlk Öğretim Görsel Sanatlar Dersi Programı oluşturdu. Uygulamaya konulan yeni programda Resim - iş dersinin adı Görsel Sanatlar dersi olarak değiştirilir. Yapılan araştırmalar ile görsel sanatlar dersinde müze eğitimi içeren etkinliklerin uygulanmasının öğrencilerin bilişsel duyuşsal ve eğitim öğretim sürecinde verilen bilgilerin daha kalıcı olduğu ayrıca önemli kazanımların elde edileceği tespit edilmiş dolayısıyla hazırlana bu yeni programda müze bilinci önemli ölçüde ön plana tutulmuştur (Gökay Yılmaz vd., 2009, s.32).

2012 - 2013 yılında 8 yıllık olan zorunlu eğitim (4+4+4) olarak 12 yıla çıkarılmıştır. TBMM Milli Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor Komisyonu'nda kabul edilerek 11 Mart 2012 yılında 6287 No' lu kanunla Resmi Gazete' de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Getirilen bu Birinci kademedede zorunlu olarak haftada 1 saat uygulanan Görsel Sanatlar dersi sınıf öğretmenlerince verilirken, ikinci kademedede de zorunlu olarak verilen ve 1 saat uygulanan Görsel Sanat derslerini ise branş öğretmeni vermektedir. Seçmeli dersler içinde olan Görsel Sanatlar dersi ikinci kademedede öğrencilerin tercihlerine bağlı olarak 2 saat veya 4 saat olarak seçilebilmektedir. Orta öğrenim kurumlarında ise alanlarına göre farklı uygulanan programlarla kısmen zorunlu 1 saat, genelde seçmeli olarak ise 2 saate kadar Görsel Sanatlar dersi verilmektedir.

Ortaöğretim kurumlarının önemli bir kısmında mesleki ortaöğrenimlerden oluşmaktadır. Bunlar; Ticaret Okulları, , Yapı Enstitüleri, Kimya, Sanat, Kız Sanat Okulları, Sanat Okulları Akşam Sanat Okulları, Matbaacılık Okulu, Endüstri Meslek Liseleri vb. türde okullardır.

Mesleki ortaöğrenim müfredat programlarında Teknik Resim, Mesleki Resim, Kıyafet Tarihi, Desen, Resim Atölye gibi derslere yer verilmektedir. Mesleki ortaöğrenimde bu dersler öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmekten çok, onların mesleki alanlarına yardımcı olma ve mesleki becerilerini geliştirmeye odaklıdır. Güzel sanatlar eğitiminin ağırlıklı olarak verildiği öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmesinin hedeflendiği ortaöğrenim ise Güzel Sanatlar Lisesidir.

### ***3.2.1.1. Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri***

Mesleki anlamda ise ilk defa öğrenime lise düzeyinde başlayan ve seminerliler olarak adlandırılan bir lise kurulur. İlkokullara sanat eğitimi alanında daha iyi yetişmiş eğitimciler göndermek ve Gazi Eğitim Enstitüsü Resim-iş bölümüne gerekli hazır sanat eğitimi alarak gelen öğrenciler alabilmek için zamanın Milli Eğitim Bakanı Reşat Şemsettin Sırer himayesinde kurulur. Lise İstanbul Eğitim Enstitüsüne bağlı İstanbul Öğretmen Okulu bünyesinde 1946-1947 öğretim yılında Resim Müzik Semineri olarak açılır sadece bir yıl eğitim vererek kapanır (Kılıçkan, t.y).

1951 ve 1963 yıllarında tekrar Resim-iş alanında eğitimi alanında kısmen değinilse de uzun yıllar güzel sanatlar lisesinin yeniden kurulması gündeme bile gelmez. İlerleyen zamanla Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinin açılması seminerlilerin desteği ve girişimiyle, Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri ile ilgili çalışmalara 1986 yılında başlamıştır. Mimar Sinan Üniversitesi ve Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı ile ortak bir çalışma yürütülür. Güzel Sanatlar Lisesinin açılması için yapılacak çalışmalar için oluşturulan komisyona Prof. Dr. Bülent Özer'in başkanlığında Prof. Dr. Murat Eriç, Prof. Ali Teoman Germaner ve Süleyman Saim Tekcan'ın gibi sanatçı ve eğitimci katılımlarıyla 1986 yılında toplanır (Acil, 2008, s.37). Komisyon Türkiye'deki mevcut kültür ve sanat birikimine değer katmak gayesiyle sanat ağırlıklı mesleklerin gelişmesine ve desteklenmesini gereğini ön görmüş buna bağlı olarak ta geniş kapsam ve içerikli programlar yapılmasına karar vermiştir. 1989 yılında Milli Eğitim Bakanı. Avni Akyol'un göreve başlamasına müteakiben üç ay sonra İstanbul'da yapılan danışma toplantısında resim müzik seminerinin yeniden açılması gündeme getirilir (Kılıçkan, t.y). Milli Eğitim Temel Kanununun 33. maddesine dayandırılarak açılan Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinin kuruluşu karara bağlanarak onayı resmi gazetede ilan edilerek resmen açılır (Resmi Gazete, 1990, Sayı:20642).

İlk olarak güzel sanatlara yönelik programlar uygulayan kurumlarının buldukları yerler tercihen ve güzel sanatlarla alakalı etkinliklerin uygun yükseköğretim olduğu yerlerde açılması düşünülmüş. Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi de eğitim süresi, ortaokul öğrenimi üzerine bir yılı hazırlık ve altı dönem olarak düzenlenmiştir. Güzel sanatlar lisesi 1989-1990 öğretim yılında İstanbul'da İstanbul Erenköy Kız Lisesinin pansiyon binasında açılmıştır. 1990-1991 öğretim yılında da Ankara, İzmir, Bursa, Eskişehir, Kütahya. 1995-1996 eğitim-öğretim yılında Adana, Bolu, Çankırı, Diyarbakır, Edirne, Isparta, Kayseri, Şanlıurfa, Trabzon ve Antalya'da açılır (Buyurgan' dan aktaran, Acil, 2006, s.38). Daha sonraki süreçte birçok ilde Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri açılmıştır.

Sanat eğitiminin çocuğa kazandırdığı değerler yadsınamayacak derecededir. Bu sebeple çağdaş eğitim sistemleri içerisinde sanat eğitiminin önemi büyüktür. Programlarda önemle üzerinde durularak yer verilmesi gereklidir. Türk eğitim sistemi içerisinde, ortaöğretim kurumlarında sanat eğitimi, amacına yönelik uygulama alanını Güzel Sanatlar Liseleri'nde bulmuştur (Buyurgan, 1997, s.39). Güzel Sanatlar Liselerinin kuruluş amaçları Güzel Sanatlar Dallarında öğrencilerin yeteneklerine göre yaratıcı, yapıcı ve yorumcu yeteneğini geliştirmektir diye belirtilir. Okullarda Fonetik (müzik), plastik sanatlar (resim-heykel), drama (sahne ve görüntü) sanatları bölümleri oluşturulabilir. Aynı zamanda okullarda eğitim-öğretim, ortak dersler sanat dersleri, seçmeli dersler, alan uygulamaları ve etkinlikleri belirtilmiştir (Tebliğler, 1990, Sayı:2323). Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi yönetmeliğinde okulun amaç ve görevleri şöyle belirtilmiştir:

- a) Güzel sanatlar dallarında yetenekli öğrencilerin yaratıcı, yapıcı ve yorumcu yeteneklerini geliştirmek,
- b) Öğrencileri araştırmacı ve geliştirici çalışmalara yönlendirmek, yetenekleri doğrultusunda bağımsız, doğru ve seçenekli yorumlar ve uygulamalar yapabilecek yaratıcı kişiler olarak geliştirmek,
- c) Öğrencilerin ulusal ve evrensel, tarihi ve yeni sanat eserlerini tanımaları ve anlamalarına yardımcı olmaktır ( Resmi Gazete, 1990, Sayı: 20642).

Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri açıldıktan sonra, "Güzel Sanatlar Lisesi Proje çalışması" Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmayla bu okulların amaçları, gerekçeleri, öğrenci alımı bu liselerde çalışacak öğretmenlerin alım şartları ve okutulacak dersler belirlenmiştir.

Proje'nin amaçları en genel hatlarıyla şu şekilde belirtilmiştir:

- 1- Atatürk ilkelerine bağlı, ülkeyi ileri götürecektir sanat ve kültür adamlarını yetiştirmek,
- 2- Gençlerin ilgi ve yeteneklerinin gelişmesini sağlamak,
- 3- Ülkenin sanat değerlerini kavrayan, bilen ve koruyan gençler yetiştirmek,
- 4- Atatürk ilkelerinde yer alan çağcıl şartlara yönelik bir kültürü öğretmek ve bu kültürleşme sürecini hızlandırmak,
- 5- Türkiye kültürü, teknolojik imkânları, endüstri ve ekonomisi içinde sanatın rolü ve değerini kavratmak,
- 6- Evrensel sanat değerlerini aktarmak ve kavratmak, (Yanık, 2003, s. 23).

Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinin Resim ve Müzik bölümlerine her yıl 24'er öğrenci alınmakta, bu öğrencilerin sanat derslerinde, dersliklere dağılımında sanat derslerinin özelliği dikkate alınmaktadır. Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri yatılıdır ve bu okullarda yatılılık ile ilgili işlemler, " Milli Eğitim Bakanlığı Bağlı Okul Pansiyonları Yönetmeliği" hükümleri çerçevesinde yürütülmektedir ( Resmi Gazete, 1993, Sayı: 21613).

2009 yılında çıkarılan yeni yönetmelikle Milli Eğitim Bakanlığı Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi usul ve esaslarını yayımlanmıştır. Ortaöğretimde okul çeşitliliği yerine program çeşitliliğini esas alan bir yapıya geçilmesi çalışmaları kapsamında; Anadolu güzel sanatlar liseleri ile spor liselerinin "Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi" adı altında birleştirilmesi ve uygulamaya da 2009-2010 eğitim - öğretim yılından itibaren 9'uncu sınıftan başlamak üzere geçilmesi onaylanır.

Güzel sanatlar ve spor liseleri, Anadolu lisesi statüsünde olup güzel sanatlar ve spor eğitimi alanında yatılı, gündüzlü ve karma olarak ortaokul veya imam-hatip ortaokulu üzerine 4 yıl eğitim ve öğretim yapılan okullardır. Bu okullar, öncelikle güzel sanatlar ve sporla ilgili yükseköğretim kurumlarının bulunduğu yerlerde açılır. ( Resmi Gazete, 2009, Sayı: 27260).

Okulun amacı, öğrencilerin Türk Millî Eğitiminin genel ve özel amaçları yanı sıra güzel sanatlar ve spor alanlarında;

- a) İlgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda güzel sanatlar ve spor eğitimi ile ilgili temel bilgi ve beceriler kazanmalarına yönelik eğitim-öğretim görmelerini ve alanlarında başarılı bireyler olarak yetişmelerini,

- b) Güzel sanatlar ve sporla ilgili yükseköğretim programlarına hazırlanmalarını,
- c) Türk sanat, kültür ve spora katkıda bulunan ve başarıyla temsil eden bireyler olarak yetişmelerini,
- ç) İş birliği içinde çalışma ve dayanışma alışkanlığı kazanarak takım ruhu ile hareket etmelerini,
- d) Alanlarıyla ilgili araştırma yaparak yorum ve uygulama yetkinliğine ulaşabilmelerini,
- e) Millî ve milletlerarası sanatsal ve sportif faaliyetleri takip ederek bilgi ve kültürlerini geliştirmelerini,
- f) Spor disiplini ve centilmenliği ile sanatçı duyarlılığını benimseyen bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktır ( Resmi Gazete, 2009, Sayı: 27260).

2009 tarihli ve 27260 sayılı Resmî Gazete’ de yürürlüğe giren “Millî Eğitim Bakanlığı Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Yönetmeliği” 2013 tarihli 28758 sayılı Resmî Gazete ile yürürlüğe giren yeni “Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği” ile yürürlükten kaldırılır. Bu yayınlanan yeni yönetmelikle birlikte bütün ortaöğretim türlerindeki farklı yönetmelik yönergeleri yürürlükten kaldırılarak tek yönetmelik altında toplanır.

Bu yönetmeliğin amaçları bölümünde, 7. madde: Güzel sanatlar liseleri, öğrencilere güzel sanatlarla ilgili temel bilgi ve beceriler kazandırmayı ve güzel sanatlar alanında nitelikli insan yetiştirilmesine kaynaklık etmeyi amaçlar. İfadesi geçmektedir.

Ortaöğretime yerleştirmeye esas puan veya yetenek sınav puanıyla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarında kontenjan belirlenmesinde ise 25. madde: b) Hazırlık sınıfı ve 9 uncu sınıflara her yıl alınacak öğrenci ve oluşturulacak şube sayısı, okulun fizikî imkân ve donanımı dikkate alınarak komisyon tarafından tutanakla tespit edilir. Fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, spor liseleri, güzel sanatlar liseleri ile Anadolu sağlık meslek liselerinde bir şubeye alınacak öğrenci sayısı 30; diğer okullarda ise 34’tür. Sınıf tekrarına kalan öğrenciler bu sayıya dâhil edilmez. c) Fen, sosyal bilimler ve spor liselerinde hazırlık sınıfı ve 9 uncu sınıfa her yıl alınacak öğrenci sayısı 5 şubeyi, güzel sanatlar liselerinde ise her bir alana alınacak öğrenci sayısı 2’şer şubeyi geçemez. Şeklinde belirlenmiştir ( Resmi Gazete, 2013, Sayı: 28758).

### 3.2.2. Lisans Eğitimi Düzeyinde Sanat Eğitimi

Ülkemizde üniversitelerin yaygınlaşması ve gelişimini tarihsel süreç içerisinde değerlendirdiğimizde iki kısımda incelenebilir 1923 ten 1946 yılına kadar olan kısmı tevhidi tedrisat kanununun 1924 te yayımlanması ile başlar. 1946 yılından sonraki gelişmeler ise 1946 yılında 4936 sayılı Üniversiteler Kanununun çıkarılarak köklü reformların yapılmasıyla büyük değişiklikler başlar.

İlk dönemde birçok yükseköğretim kapsamında eğitim veren okullar Osmanlıdan kalma İstanbul Darülfünunun, Mühendishane-i Berr-i Hümayun gibi okullar bazı küçük değişikliklerle eğitime devam etmiştir. Cumhuriyet döneminde ise Ankara da 1925 te Leyli Hukuk Mektebi hukuk alanında yükseköğretime başlamıştır. 1933 İstanbul Üniversitesi, İstanbul Darülfünunun kapatılarak yerine kurulur. 1944 yılında Avrupa'daki mühendis okullarına benzer bir eğitim yapmak üzere İstanbul Teknik Üniversitesi kurulmuştur. Önceki yıllarda dört fakülte ile yükseköğretime başlayan Ankara Üniversitesi, 1946 yılında resmen kurulmuştur (Korkut, 2003, s.183-187).

1944 Üniversiteler Kanunu ile 1955 te Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Ege Üniversitesi, 1957 de Orta Doğu Üniversitesi ve 1958 de Atatürk Üniversitesi kurulur. 1961 Anayasası ile ilk kez üniversiteler 120. madde ile anayasal bir düzenleme getirilir. 1967 de Hacettepe Üniversitesi, 1971 de Boğaziçi Üniversitesi kurulur. 1973 te 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu ile 9 yeni üniversite daha kurulur. Ülkemizde Cumhuriyetin ilanında 1982 yılına kadar 19 üniversite eğitime başlamıştır. 1982 Anayasası ile YÖK kurulur ve bu yılda ülkemizde üniversite sayısı 27 ye ulaşmıştır (Akyüz, 2008, s.363-368). Ülkemizde 2016 yılı itibari ile 118 devlet üniversitesi 65 özel vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 183 üniversite ile yükseköğretim eğitimi verilmektedir (YÖK, 2016).

Ülkemizde ki sanat eğitimi üniversitelerde genel anlamda Güzel Sanatlar Fakültesi bölümlerinde farklı dallarda sanatçılar yetiştirmek, Eğitim Fakültesi Resim-iş Öğretmenliği bölümünde Sanat Eğitimi öğretmeni yetiştirmek ve Meslek Yüksek Okulları ve Sanat Tasarım Fakültelerinde ise mesleki eğitim için gerekli olan sanat eğitimi vermektir.

### **3.2.2.1 Güzel Sanatlar Fakültesi Resim Bölümü**

Üniversitelerin sanat eğitim veren fakülte ve bölümlerinde, takip ettikleri akademik program çerçevesinde; hem sanatçı hem de sanat eğitmeni yetiştirmeleri amaçlanır. Amaç ne olursa olsun bu kurumlar; sanatın gelişimine katkı sağlayan, yükseköğretim düzeyinde sanat eğitimi veren kurumlardır (Erbay, 1997, s.150). Liseden mezuniyetleri ardından sanat eğitimine yönelmek isteyen öğrenciler Öğrenci Seçme Yerleştirme Merkezince yapılan sınavdan aldıkları puanları Güzel Sanatlar Fakülteleri'nin taban puanını tuttuğu takdirde fakültelerin özel yetenek sınavlarına müracaat edebilmektedirler. Bu üniversitelerden bazıları olan; Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi ve Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi gibi üniversitelerin Güzel Sanatlar Fakültelerinin temeli Güzel Sanatlar Yüksekokulu olarak atılmıştır.

1883 yılında kurulan Sanayii Nefise Mektebi Alisi daha sonra İstanbul Devlet Güzel Sanatlar Akademisi adını almış ve 1983 yılında Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi olarak eğitimine devam etmiştir. Uzun yıllar Fransız geleneğinde sanat eğitim veren üniversite 1930 – 1968’li yıllarda geçirdiği reformlarla birlikte çağdaş bir bakış açısı kazanarak sanat eğitimi anlayışını geliştirmiş ve değiştirmiştir.

Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi; 1955 yılında "Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksek Okulu" olarak kurulur.1982 yılında Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksekokulu adını alır daha sonra Güzel Sanatlar Fakültesi olarak Marmara Üniversitesi'ne bağlanır. Resim, heykel, seramik, iç mimari, endüstri ürünleri, geleneksel Türk el sanatları bölümü, sahne sanatları ve uygulamalı sanatlar ana sanat dallarında eğitim verilmektedir.

1983 yılında eğitim vermeye başlayan Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi resim, heykel, seramik, iç mimari, çevre tasarım, uygulamalı sanatlar alanlarında eğitim vermektedir.

1985 yılında Uygulamalı Güzel Sanatlar Yüksekokulu olarak kurulan Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Grafik, seramik bölümlerine daha sonraki yıllarda heykel, iç mimari, resim, animasyon bölümleri eklenmiştir.

Daha sonraki yıllarda ülkemizde birçok üniversite bünyesinde Güzel Sanatlar Fakültesi kurulmuştur. 2016 yılına gelindiğinde ÖSYM verilerine ülkemizde 67 Güzel Sanatlar Fakültesi kurulmuştur. Bunların bünyesinde kurulan 47 tane Resim bölümünde yıllık

toplamda 1324 öğrenci kayıt kontenjanıyla eğitim ve öğretim görmektedir. Bu fakültelerden mezun olan öğrenciler atölyelerde, fabrikalarda, tasarımcı, sanatçı, yönetici ya da eğitimci olarak istihdam edilerek çalışabilmektedirler.

### ***3.2.2.2. Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi A.B.D.***

Bugün ülkemizde üniversitelere bağlı olan eğitim fakülteleri, öğretmen adaylarına 4 veya 5 yıllık lisans eğitimi vererek mezun etmektedir. 1982 yılında yayımlanan ve Yükseköğretimi yeniden düzenleyen 41 sayılı kanun hükmünde kararnameyle 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 28. geçici maddesi bütün Eğitim Fakültelerini bir standart içerisinde aynı akademik eğitim statüsü içinde planlamıştır (Yüksel, 2003, s. 25).

Eğitim Fakülteleri bünyesinde kurulan Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dallarının temel amacı Milli Eğitim'e bağlı İlköğretim ve Ortaöğretim kurumlarına nitelikli, donanımlı ve yeni fikirlere açık ufku geniş öğretmenler yetiştirerek ülkemizdeki sanat eğitimcisi açığını kapatmaktır. Bu bağlamda öğrencilere plastik sanatlar eğitimi yanında eğitim; psikolojisi, sosyolojisi ve yönetimi gibi psikoloji pedagoji ağırlıklı eğitim dersleri verilmektedir.

Cumhuriyet dönemine kadar ve Cumhuriyet sonrasında sanat eğitimi ve sanat eğitimcisi yetiştirilmesi konusu yukarıda Türkiye'de sanat eğitiminin gelişimi ve durumu başlığı altında genel olarak değinilmiştir. Sanayi Nefise Mektebi'nin adı Devlet Güzel Sanatlar Akademisi olarak değiştirilmiştir. Bu okul Cumhuriyet döneminde ilk defa olarak 1927 yılında "Resim Öğretmenliği Kursu" düzenlenmiştir. Açılan kursa, bu okul öğrencilerinden resim öğretmeni olmak isteyenler katılmışlar ve İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun verdiği "Resmin Öğretim Metodu" derslerini izlemekle yükümlü olmuşlardır. Bir sene süren bu dersler sonunda sınavı başarıyla tamamlayanlar öğretmenlik hakkını elde etmişlerdir. Özellikle Cumhuriyetin ilanından sonra Cumhuriyeti'nin kuruluş felsefesine uygun olarak yapılan eğitim reformları neticesinde hazırlanan yeni müfredat programlarıyla oluşturulan, kurs ve seminerler de resim-iş öğretmenleri hızlı bir şekilde eğitmeye çalışılmıştır. 1926 yılında kurulan Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü bünyesinde 1932-1933 yılında Gazi Terbiye Enstitüsüne bağlı olarak Resim-İş Şubesi açılır. Bu yılda Resim ve İş bölümü eğitimi olarak iki bölümde derslerin verilmesi batıda gelişmekte olan ve El İşleri Hareketi olarak adlandırılan akımın etkisi büyüktür ayrılan bu bölümler bölüm bir yıl sonra tekrar birleştirilmiştir (Şahin, 1995, s.153).

1940 tan sonra Gazi Eğitim Enstitüsü yurt genelinde okullaşma oranındaki artışa bağlı olarak genel öğretmen açığını kapatmada yetersiz kalmıştır. Bu sebepten dolayı Ankara, Balıkesir, İstanbul ve Bursa sonrasında 1959 beşinci olarak İzmir Buca Eğitim Enstitüsü Kurulmuştur (Duman, 1991, s.95). 1970’li yıllara doğru Eğitim Enstitülerinin sayısı iki katına çıkartılmış, 1970’te bu sayı 12, 1973’te 16 ve 1978’de 18 olmuştur (Dursunoğlu, 2003, s.8). 1965'te ilk Eğitim Fakültesi Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulur. Aynı dönemde İstanbul ve Ege üniversitelerinde de Eğitim Fakültesi kurulması düşüncesi vardır ( Mıhçıoğlu, 1989, s.348).

1970'li yıllara gelindiğinde, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının üniversite çatısı altında toplanmak için yükseköğretim kurumlarının birleştirilmesi adına üniversite, akademi, enstitü ve yüksekokulları kapsayan bir kanun çıkartma girişiminde bulunulmuştur. Birçoğunun kökü Cumhuriyetin ilk yıllarına kadar uzanan bütün okullar ancak 1982-1983 öğretim yılından başlayarak yükseköğretim kanunu kapsamına alınarak eğitim yüksekokulu ve eğitim fakültesi adı altında birleştirilerek eğitime devam etmişlerdir (Yılman,1999, s.76).

1982 yılında bu yana bugün ilköğretim 1. ve 2. kademe ve ortaöğrenim kurumlarına öğretmen yetiştiren bütün kurumlar 4 yıllık lisans eğitimini veren eğitim fakülteleridir. Bütün bu fakülteler eğitimlerine bir üniversite çatısı altında devam etmektedirler. 1989-90 öğretim yılında 2 yıllık Eğitim Yüksek Okullarının öğrenim süresi 4 yıla çıkarılmış ve bu enstitüler eğitim fakülteleri olarak yeniden yapılandırılmıştır. İlgili bölümlerin alan dersleri ve öğretmenlik mesleğinin temelini oluşturan formasyon derslerine ağırlık verilmiştir (Armutçu,2006, s.63).

Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş öğretmenliği programlarının öncelikli hedefi; bilgiyi görsel anlatıma dönüştürerek akademik disiplin içinde ifade edebilmektir. Bu sayede yaratıcılık eğitiminin bilimsel temellerine sağdik kalarak, atölye çalışmalarında güçlü bir portfolyoya sahip olarak yoluna koyulduğu sanat serüveninde kendi dağarcığını oluşturmuş olur. Sanatsal kültür birikimi ve eğitim formasyonu ile sanat eğitiminde yenilikçi ve yaratıcı uygulamalara yatkın, insanlık ülküsü ve sanat kişiliğiyle dünyayı ve içinde yaşadığı toplumu geniş bir açı ile algılayabilen ve bu yönüyle, eğitim sürecinde, ülkesinin çağdaşlaşması için etkin bir rol üstlenebileceğini kanıtlayan Resim-İş Öğretmeni yetiştirmektir (Genç'ten aktaran, Güvendi, 2002, s.57).

Ülkemizde 2016 ÖSYM verilerine göre çeşitli üniversitelere bağlı 91 Eğitim Fakültesi vardır. Bunların bünyesine kurulan 33 tane Resim-iş Öğretmenliği bölümünde yıllık toplamda 1145 öğrenci kayıt kontenjanıyla eğitim ve öğrenim görmektedir.

### **3.2.3. Ana Sanat Resim Atölye Dersleri**

Türkiye’de genel olarak eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi resim bölümü ders içerikleri ve güzel sanatlar fakültesi resim bölümü ders içerikleri incelendiğinde birinci sınıfta verilen desen ve temel tasarım dersleri ve ardında ikinci sınıfta başlayan resim ana sanat atölye derslerinin içerikleri hedef ve amaçları aynıdır. Farklılık ders saatlerindedir. Güzel sanatlar fakültesi resim bölümleri daha fazla resim atölye ve desen dersleri alırken eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan resim öğretmenleri ise daha az saat almakla birlikte eğitim hedef ve amaçlarına yönelik olarak pedagojik formasyon dersleri verilmektedir.

Eğitim Fakültesi Resim-iş öğretmenliği bölümlerinde ve Güzel Sanatlar Fakültesi Resim bölümlerinde birinci ve ikinci dönemlerde Desen ve Temel Tasarım dersleriyle Ana Sanat Atölye derslerinin temelleri verilir. Öğrencinin daha sonraki altı dönemde dokuz adet Ana Sanat Atölye den birini seçer. Bunlar Resim, Grafik, Heykel, Tekstil Tasarım, Seramik, Geleneksel Türk Sanatları, Özgün baskı, Endüstriyel Tasarım ve Fotoğrafçılık Ana Sanat Atölye dersleridir. Bu tercihi bölüm imkân ve olanaklarına göre yapan veya yaptırılan öğrenciler seçtikleri Ana Sanat Atölye dersi yanında diğer Ana Sanat Atölye derslerini de en az bir yarıyıl seçmeli ya da zorunlu olarak alırlar.

Ana Sanat Atölye derslerinin temelini oluşturan Temel Tasarım dersinde, öğrenci bir sanat eserini oluşturan tasarım ilke (ritim, hareket, denge, vurgu, zıtlık, birlik, bütünlük, çeşitlilik) ve elamanlarını (çizgi, doku, form, şekil, mekân) öğrenir. İki ve üç boyutlu çalışmalarını dörder saatlik teorik dersler ve uygulamalı atölye çalışmalarıyla farklı tekniklerde kâğıt, mukavva, alçı, kil, ahşap ve benzeri malzemeleri kullanarak uygulamaya çalışır. Yaptırılan bu özgün çalışmalarla sanat eserlerinde bu eleman ve ilkelerin ilişkisi, tasarım eleman ve ilkeleri ile biçim ve içerik ilişkisi kavratılmaya çalışılır.

Desen derslerinde birinci dönem öğrencilere, ikişer saat saatlik teorik dersler ve uygulamalı atölye çalışmalarıyla canlı model ya da nesnelerin gözlemine dayalı kompozisyon, oran orantı, ışık gölge, hareket, bütünlük, denge gibi eleman ve ilkeleri temel alarak görsel algının geliştirilmesi için çeşitli malzeme ve tekniklerle çizgisel çalışmalarla yaptırılır. İkinci dönem

ise öğrencilere canlı model ya da nesnelerin gözlemlerine dayalı desen çalışmalarının yanı sıra imgeleme dayalı desen çalışmaları, kendi üslubunu oluşturma, yorum katma, deforme etme gibi bireysel yaklaşımların geliştirilmesine yönelik çalışmalar yaptırılır.

Öğrencilerin üçüncü dönemden sonra seçimleri doğrultusunda almaya başladıkları resim ana sanat atölye dersini mezun oluncaya kadar toplam altı dönem alırlar. Bu dersin içeriği dönemlere göre farklılık gösterir. I. ve II. dönemlerinde temel resim bilgilerine ağırlık verilmektedir birinci sınıfta öğrencilere verilen temel tasarım, desen, perspektif derslerinden elde ettikleri bilgilerin tamamını kullanarak, bir resimdeki temel resim kuram ve kavramlarını, dönemini, teknik ve içeriği gibi unsurları belirli bir modelden hareketle analiz etmeleri ve onun bir benzerini yapmaları istenir. Farklı teknik ve malzemelerle deneyerek, çeşitli sanat eserleri ile örnekleyerek kopya resimler ve renkli renksiz farklı tekniklerde desen çalışmalarını kendi istek ve eğilimlerine göre görsel bir dil oluşturacak şekilde yetenek ve yeterliliklerini geliştirici yönde çalışmalar yaptırılmış olur. Bu sayede resmin plastik elemanları ve ilkelerini daha etkili bir şekilde öğretilir. Öğrenci bu çalışmaları yaparken, görsel ve kültürel bilgi ve becerilerini, resimlerinde özgün bir ifade aracı olarak algılamaları sağlanır. III. ve IV. dönemden itibaren ilerleyen dönemlerde biraz daha serbest bırakılmaya başlanılır. Öğrencilerden bireysel ve grup içi kendi tasarımlarını güncel sanatın plastik elemanlarını kullanarak özgün ve modern bir şekilde yapmaları istenir. Öğrenciler resim yüzeyinde yaptıkları düzenlemelerde kompozisyonu istedikleri etkiye göre düzenlemeye, biçimi farklı deformasyonlar ve soyutlama veya soyut tarzda yapmaya, renk kullanımını ise klasik natüralist anlayışın dışında kendilerine has bir üslup oluşturarak daha yaratıcı ve geliştirici kullanmaya çalıştırılır. Resim ana sanat atölye dersini seçen öğrencilere seçmeli sanat atölye derslerinden, bölümlerin eleman ve atölye imkânları çerçevesinde Heykel, Seramik veya Endüstriyel Tasarım gibi üç boyutlu çalışmalara yönelik derslerden birisi seçtirilir. Üç boyutlu atölye derslerinin açılması için gayret sarf edilmelidir bu imkânı bulunmaz ise bölümler öğrencilerine diğer derslerden seçim yaptırır.

### **3.3. Tutum Kavramı**

Tutum; yaşantı ve deneyimler neticesinde meydana gelen, etkileşimde olduğu bütün obje ve durumlara karşı kişinin davranışlarına yönelik etkileyici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlıklar durumudur (Allort' dan aktaran, Tavşancıl, 2006,

s.65). Türk Dil Kurumu Toplum Bilim Terimleri sözlüğünde, tutum; “Belli nesnelere, olaylara, kişilere karşı belli biçimde davranma yolunda toplumsal olarak kazanılmış eğilim ya da yönelim.” şeklinde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2017).

1862’de ‘Tutum’ bir kelime olarak ilk kez Herbert Spencer tarafından kullanmaya başlanmıştır. Spencer, tutumu, bireyin zihinsel durumunu ifade etmek için kullanmıştır. Daha sonra 1888 yılında Lange, laboratuvar çalışmalarında tutumu bir kavram olarak ele almış ve incelemiştir. Lange, tutum kavramı hakkında bugün kullanılan tanımlamalar arasında önemli farklar bulunmasına rağmen bu tanımlara yakın tanım yapmıştır. Daha sonraları tutum kavramı psikologlar ve sosyologlar tarafından araştırılan ve tartışılan popüler bir konu haline gelmiştir (Allen, Guy ve Edgley’ den aktaran, Güllü, 2007, s.10).

Kişinin çevresindeki herhangi bir olgu veya nesneye karşı sahip olduğu tepki eğilimini ifade etmekte kullanılan tutum kavramı, zihinsel ve duygusal ögeler olan bilgi, inanç ve duyguların sistemli ve sürekli bir şekilde örgütlenmesiyle oluşmaktadır. Kişideki tutumlarda gizli değişkenlerdir ve birçok psikolojik değişken gibi gözlemlenemez fakat farklı davranış biçimleriyle (söz, tavır, tercih, jest, mimik, vb.) kendini ortaya çıkarır (İnceoğlu, 2000, s.7).

Kişi tutumlarını oluştururken; ailesinde ebeveynleri, çevresindeki arkadaşları akrabaları ve öğretmenleri ve doğrudan kendi eylem sonuçlarında ki deneyimleri kişilerin tutumlarını oluşturmalarına etki eder. Bu tutumların oluşmasında yaş faktörü de vardır. Çocukluk döneminde tutumlar ebeveynleri taklit ederek oluşurken ergenlik döneminde şekillenir. İlk yetişkinlik döneminde ise kemikleşir ve kemikleşen bu tutumlar değişime karşı dirençlidir (Güllü, 2007, s.19).

Davranış bilimlerinde ölçmeye ve araştırmalara konu olan psikolojik değişkenlerden biri de tutumdur. Tutumların ölçülebilmesi tanımlanabilmesine bağlıdır. Tutum, belirli nesne, durum, kurum ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimidir. Bu açıdan bakıldığında ilgilerle tutumlar birbirine benzer. Fakat ilgiler bir bireyin kendi etkinliklerine ilişkin duygu ve tercihleriyle sınırlıdır. Tutumlar ise, örneğin bir ahlaki değer yargısını onaylama ya da onaylamama gibisinden bir davranış eğilimine sahip değildir (Tezbaşaran’ dan aktaran, Tufan ve Güdek, 2008, s.28).

### 3.3.1. Tutumun Ögeleri

Tutumlar da öğrenme yolu ile kazanılmaktadır. Tutumlar bireyin kazanılmış kişisel özelliklerini oluşturan parçalardan bir tanesidir. Kişilik özellikleri ise; klasik ve edimsel koşullanmayla veya modellerin gözlem ve taklit edilmesiyle kazanılmaktadır. Kişinin davranışlarına bakılarak bir olgu ya da nesneye yönelik tutumu öğrenilebilir. Doğrudan gözlemlenemez. Bu bağlamda tutum üç bileşenden meydana gelmektedir; zihinsel (bilişsel), duygusal (duyuşsal) ve davranışsal (Morgan, 2006, s.363).

Tutumların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç ögesi vardır. Bu ögeler arasında genellikle iç tutarlılık olduğu varsayılmaktadır. Bu varsayım göre, bireyin bir konu ya da nesneyle ilgili bildiği bilgiler bilişsel ögeyi oluşturur. Bu bilişsel öge konu ya da nesneye olumlu ya da olumsuz bakması veya yaklaşmasını gerektiriyorsa bu duyuşsal ögeyle olur. Sonuçta kişi konu ya da nesneye karşı olumlu veya olumsuz bir davranışta bulunur ya da sözle ifade eder ki buda davranışsal ögeyi oluşturur (İnceoğlu, 2000, s. 8). İnançlar; nesne hakkındaki görüşleri, gerçekleri ve genel bilgimizi içerir, duygular; sevmeye, nefret etmeye, hoşlanmaya, hoşlanmama ve benzerlerini içerirken, davranışsal eğilimler de belirli yollarla nesneye yaklaşma ya da ondan kaçınma gibi yönelmelerimize karşılık gelmektedir. Tutumun bu üç ögesi çoğu zaman birbiriyle tutarlıdır. Örneğin bir şeye karşı olumlu duygular besliyorsak ona karşı olumlu inançlara sahip olma ve ona karşı olumlu davranış sergileme eğiliminde oluruz (Morris' ten aktaran, Saruhan, 2008, s.36).

Bilişsel öge; bireyi tutum göstermesi beklenen olaya veya nesneye ilişkin bilgi, düşünce ve inançların bütünüdür. Örneği; her gün bir bardak süt içmek sağlığa faydalıdır.

Duyuşsal öge; bireyin kişisel olarak sahip olduğu olumlu ve olumsuz duygularını ermektedir. Örneği; sütü çok severim.

Davranışsal öge; tutum oluşturan durum veya nesneye ilişkin davranışta bulunmayı içermektedir. Örneği; her gün bir bardak süt içerim.

#### 3.3.1.1. Bilişsel (Zihinsel) Öge

Bilişsel öge; herhangi bir tutumun parçası olarak, tutum olgu ve nesnesine karşı sahip olunan düşünce, inanç ve bilgilerin tümüdür. Tecrübe ve telkin sonucu olarak tutum nesnelere hakkında objektif veya değerlendirmeye yönelik subjektif kanaatler ediniriz. Bu bilgi ve

kanaatler, tutumların bilişsel yönünü oluşturur (Güdek, 2007, s.29). Bilişsel öge, bireyin düşünme süreçlerinde kullandığı bir sınıflama olgusudur. Diğer bir deyişle bu bilgilerin gruplandırılmasıdır. Böylece bu gruplamalar, bireyin birbirinden net bir biçimde farklı olan uyarılara karşı tepkilerinde gösterdikleri farklılıkları ifade eder (İnceoğlu, 2000, s.9). Herhangi bir nesne, olgu, olay ya da kişi hakkında yapmış olduğumuz akıl yürütme, o kişi ya da olguya yönelik olumlu ya da olumsuz inanç ve düşünceler ile bilgiler tutumun bilişsel ögeyi oluşturur. Bireyin tutum nesnesi hakkındaki bilgi, inanç veya düşünceleri pozitif veya negatif olabilir bir öğrencinin beden eğitiminde yaptığı ders aktivitelerinin fiziksel gelişimine katkı sağladığına inanması ya da beden eğitimi ders aktivitelerinin akademik başarıyı düşürdüğüne inanması. Ancak burada şu konu da belirtilmelidir ki, tutumların bilişsel ögesinin doğruluğu veya yanlışlığından söz edilemez. Bu sebepten bir insan beden eğitimi ders aktivitelerinin akademik başarıyı düşürdüğüne inanıyorsa, bu bilimsel açıdan yanlış bile olsa o kişi için doğrudur (Sakallı, 2001, s.107-108).

### **3.3.1.2. Duyuşsal (Duygusal) Öge**

Duyuşsal öge; kişinin değerler sistemiyle yakından ilişkilidir. Tutumu kişinin amaç ve hedeflerine yarayıp hizmet edip etmemesi, olumlu ya da olumsuz duygu durumlarının oluşmasını neden olur. Duyuşsal öge bir nesne olay ya da kişiye karşı olumlu ve ya olumsuz duygular geliştirmenin bir aracıdır ( Baysal' dan aktaran, Tavşancıl, 2006, s.76). Çevreyle ilgili bilgi, duyum ve deneyimlerin sınıflandırılmasının yanı sıra bu sınıfların olumlu ve olumsuz olaylarla, arzulanan ya da arzulananmayan amaçlarla ilişkilendirilmesi söz konusudur. Böyle bir ilişkinin varlığı tutumun duygusal ögesini oluşturur. Tutumun duygusal ögesi bilişsel ögeye oranla daha basittir ve olumlu ya da olumsuz tepkiye yönelik ilk eğilimdir. Bununla beraber, duygusal ögesi ağır basan bir tutumun değişmesi daha güçtür; özellikle bireyin egosuyla ilgili konu ve ya olaylara karşı tutumu daha yoğun duygu yüklüdür (İnceoğlu, 2000, s.9). Duyuşsal öge, bireylerin herhangi bir durum ya da nesneye karşı gelişen, gelişecek olan tutumunda duygusal olarak etkili olan ögedir. Bir tutumun oluşması ya da oluşmuş bir tutumun değiştirilmesinde, duygusal ögeye ait duygular, bilişsel ögeye ait bilişlerden daha fazla etkilidir. Bilişsel ögeye oranla bu ögede duygular ön planda daha yoğun ve etkilidir.

### 3.3.1.3. Davranışsal Öge

Davranışsal öge; kişinin belli bir uyarıcı grubundaki tutum konusuna karşı davranış eğilimini yansıtır. Bu davranış eğilimleri sözler ya da diğer hareketlerden gözlemlenebilir. Bunlar alışkanlıkları, normları ve söz konusu tutum nesnesi ile doğrudan ilişkili olmayan tutumlarının da etkisi altındadır. Bu nedenle davranışsal ögeden söz ederken önce iki tür davranışı birbirinden ayırmak gerekir. Bunlar duygusal davranış ve kuralsal (normatif) davranış. Duygusal davranış tutum konusunun hoşta giden ya da gitmeyen bir durumla ilişkilendirilmesi sonucu ortaya çıkar. Normatif davranış ise doğru davranışın ne olduğu konusundaki inançlara dayanan davranıştır. Tutumun varlığı, ancak yansıttığı varsayılan birtakım gözlemlenebilir davranışlarla tahmin edilir (İnceoğlu, 2000, s. 10–11).

Tutumlarımız her zaman davranışa dönüşmese de, davranış ve tutum arasında önemli bir bağ söz konusudur. Tutum, gözlenebilen ortaya konan bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir. Tutum gözle görülmez fakat gözle görülebilen bazı davranışlara yol açtığından, bu davranışların gözlenmesi sonucu, bu tutumun var olduğu öne sürülebilir (Kağıtçıbaşı, 2008, s.110). Tutumun bilişsel yönü ile davranış arasındaki ilişki dört koşul yerine geldiği zaman ortaya çıkar; tutum kuvvetliyse, bireyin kişisel yaşantısına dayalıysa, birey için önemli olan diğer kişilerce destekleniyorsa ve sık sık kendini ortaya koyma şansı varsa davranışla arasında ilişki var demektir (Cüceloğlu, 2009, s.525).

Bazı zayıf tutumlarda özellikle davranışsal öge çok zayıf olabilmektedir. Bu durum, kişinin belirli bir olay, olgu ya da kişiye karşı çeşitli olumsuz davranışları, onun bu olay, olgu ya da kişiye karşı gelişen çeşitli olumsuz tutumlara sebep olmaktadır. Bu durumun tam zıttıysa, geliştirilen bazı olumlu tutumların, gözlemlenen olumlu davranışların sebebi olmaktadır. Tutumlar her zaman davranışa dönüşmese de, davranış ve tutumlar arasında yakın ilişki bulunmaktadır. Gözlemlenen zayıf davranışların zayıf, güçlü davranışların ise geliştirilen güçlü tutumlardan kaynaklandığı söylenebilir (Kağıtçıbaşı, 2008, s.112).

İnsan davranışlarında her zaman önemli olan tutumlar insanların çevresine ve olaylara uyum sağlamalarına kılavuzluk ederek kolaylaştırmıştır. Aynı zamanda davranışları yönlendirici bir güce sahip olan tutumlar doğrudan gözlemlenememekle birlikte, kişinin davranışlarında sevgi, nefret gibi davranışları önemli ölçüde etkileyebilecek bir role sahip olmaktadır. Bu tip davranışlar sayesinde tutumlar hakkında bazı kanaatlere varılabilmektedir (Tufan ve Güdek, 2008, s.28).

### **3.3.2. Tutumun İşlevleri**

Tutum, söz ya da hareket ve benzeri belirgin davranış biçimleri aracılığıyla ortaya konulmaktadır fakat hiç açığa çıkmayan ve yalnızca düşüncede gizli kalan tutumlarda vardır. Tutumlar, insanın kişilik yapısı içinde bazı önemli işlevsel özellikler barındırır. Bu işlevler dört ana başlıkta toplanabilir (Tolan, İsen ve Batmaz, 1985, s.263).

#### **3.3.2.1. Tutumun Araçsal (Yararlılık ve Faydacılık) İşlevi**

Tutumlar birey için bir araç görevi görürler; bireylere yarar sağlayan, onlara içinde yaşadıkları toplumsal koşullarla belirli bir uyum kazandıran bilişsel özelliklere sahiptirler. İnsanlar istedikleri amaçlara ulaşma bilmek için çevreleriyle bir ilişki içine girerler. Bu ilişkilerinde daima olumluyu, yararlıyı ve sevileni artırmaya yönelik güdülerini ve uyumluluk ilişkisini ana davranış kalıbı olarak geliştirir. Kişi bu hedeflere yönelik uyumlu tutumlara sahip olmaya çalışırken, aynı zamanda amaçlarını da daha yüksek bir düzeyde gerçekleştirmeye gayret eder (Tolan, İsen ve Batmaz, 1985, s.264).

Kişilerin sahip olduğu olumlu ve olumsuz tutumlar sosyal, kültürel, toplumsal ve benzeri yaşamın çeşitli boyutlarında bireylere, eyleme ya da söze dökülen biçimleriyle çoğu zaman karşı tutumlar olarak geri dönmektedir. Bir kişi ya da nesne hakkında sahip olunan olumlu tutum, o kişi ya da nesneye olumlu eylemlerde bulunmasına neden olmaktadır, buna karşılık yapmış olunan olumlu eylemler olumlu sonuçlarla kişiye geri dönmektedir. Bu durum da, yeni olumlu tutumlar geliştirilmesini sağlamaktadır (Konakçı, 2010, s.49).

#### **3.3.2.2. Tutumun Egoyu (Benlik) Savunma İşlevi**

Tutum bir savunma mekanizması gibi benliği korur. Bireyin kişiliğini koruyan ve temel değerlerine yönelik bütün tehditleri önlemeye yarayan bir yapısı vardır. Kişi doğal olarak benliğini koruyan tutumlar geliştirme eğilimindedir. Birçok tutum şekli benliği koruma mekanizmalarının bir sonucu oluşur. Benlik koruma mekanizması iki biçimde oluşur. Birincisi mevcut sorunu yadsıma ve hiç yokmuş gibi görme eğilimidir. İkincisi ise bir sorunu yadsıma yerine çarpıtma, yani değişik ya da daha düşük bir düzeyde algılama yoluyla görme eğilimidir (Tolan, İsen ve Batmaz, 1985, s.265).

### **3.3.2.3. Tutumun Benlik ve Değer Açıklayıcı İşlevi**

Tutumlar psikolojik kimliğe ilişkin değerleri açıklayıcı özelliklere de sahiptir. Birey, kendisini öz değerleri açısından ifade etmesini ve görmek istediği biçimde algılamasını sağlayan tutumlar da geliştirmektedir. Bu işlevi gören tutumlar, bireyin benlik kimliğini tamamlar ve güçlendirirler. Kişinin kendisini tanımak için, tüm düşüncelerini benlik kimliği çerçevesinde geliştirir. Kişinin kendini tanımlaya bilmesi ise bazı tutum yargılarıyla gerçekleşmektedir. “Ben kimim?” sorusuna vereceği tüm cevaplar, belirli tutumların süzgecinden geçerek meydana gelmektedir. Bu nedenle, tutumların kimliğe ilişkin değerleri açıklama görevi, özellikle “ben” in niteliği üzerinde odaklanır ve kişinin içsel değerleri ile tutarlı tutumlar yansıtma isteğine dayanır (İsen ve Batmaz, 2006, s.285).

Kişilerin sahip oldukları bilgileri anlamlandırması ve kendi niteliklerine göre yorumlamalarında tutumların önemli görevi vardır. Kişinin sağlıklı bir sosyal yaşantıya sahip olması, başka insanlarla iletişim ve ilişki kurmasında kendine olan tutumları önemlidir. Bu bağlamda tutumlar bireyin kendi iç dünyasına ulaşmasında ve benliğini açıklamasında önemli ve etkili işlevlere sahiptir. (Konakçı, 2010, s.50).

### **3.3.2.4. Tutumun Bilgi Kazandırma İşlevi**

Tutumlar, kişilerin dünyayı algılamalarında bazı temel ölçütler getirebilmelerini sağlayan bir bilgi edinme ihtiyacı oluşturma işlevine de sahiptirler. Kişi karmaşık bir nitelik taşıyan evreni, insani ilişkilerini ve dışındaki dünyayı ancak zihninde düzenli bir biçime sokarak anlayabilir. Bu düzenlilik, kuşkusuz bireyin algılama düzeyiyle doğru orantılıdır. Karmaşık ilişkileri düzenleyebilmek yalnızca bilgilenme yoluyla olur. Kişilerin tutumları, bilgilenme ihtiyaçlarını da belirler. Bazı tutumlar kişide belirli bir gereksinme düzeyi oluşturur. Bilgilenme, ancak kıyaslama yoluyla yapılabileceğinden, tutumlar ve tutumların oluşturduğu bu gereksinme düzeyi, kıyaslama yapılabilecek bazı referans noktaları meydana getirir (İsen ve Batmaz, 2006, s.286).

Tutumların kişide yarattığı bilgilenme ihtiyacı, özellikle eğitim alanında olumlu tutumlar geliştirilmesinin önemini açıklar. Bir öğrencinin resim dersine yönelik olumlu tutumlara sahip olması, daha fazla bilgi gereksinimine ihtiyaç duymasına ve resim dersine yönelik daha çok bilgiye sahip olmak istemesine sebep olur.

### 3.3.3. Tutumun Genel Özellikleri

Yaklaşma ve kaçma davranışlarıdır. Tutumları günlük yaşamda önemli bir yere sahiptir. Kişi bir nesne, olay ya da duruma olumlu bir tutum geliştirdiyse, ona yakınlaşır ve destekler. Eğer bir nesne, olay ya da duruma olumsuz tutum geliştirdiyse, ondan uzaklaşır ve desteklemez. Koşullar söz konusu nesneden uzaklaşmasını engellediği zamansa çatışmaya girebilir. Yaklaşma ve kaçma, üst düzeyle alt düzey arasında bir dağılım gösterir. Örneğin, bir öğrenci matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirdiyse bu dersle ilgili tüm ödevlerini yapar. Öğrenci olumsuz tutum geliştirdiyse o zamanda derse girmek istemez. Ödevini yapmak istemez, ödevini yapmak zorunda olduğunda, kendi kendisi ile çatışmaya girebilir.

Tutumlar duygulara ve bilgiye dayalıdır. Tutumun tanımlamalarında değinildiği üzere, tutum duygu ve düşünceye dayalı olarak gelişir. Bilmeyele ilgili bileşen, bireyin nesne ile ilgili genel bilgisine, duygusal bileşen de sevme sevmeme gibi duygulara işaret eder. Örneğin, öğrenci kalabalık sınıflarda öğrenmenin güç olduğu konusunda bilgi edindiye, bu tür sınıflarda ders yapmaktan hoşlanmaz.

Tutumlar güçlenebilir ya da zayıflayabilir. Bazı tutumlar öğrenildikten sonra güçlenir ve dayanıklılığı artar. Bazı tutumlar da daha sonra değişebilirler. Hangi tutumların güçleneceği, hangi tutumların değişeceği bireyden bireye, toplumdaki topluma değişir. Tutumlar, kavram ve ilke öğrenme davranışları ile karşılaştırıldığında daha dayanıklıdır. Tüm insanların çocukluklarında öğrendikleri tutumların bazılarını daha sonraki yaşlarda sürdürdükleri, ama bazılarını değiştirdikleri ve bunun yanında yeni tutumlar öğrendikleri gözlenebilir. Bireyin ilk tutumları aile bireylerine ve evde yaşanan konulara yöneliktir. Sonra bunlara arkadaşlar, okul, öğretmenler, dersler, öğrenme ile ilgili ve benzeri tutumlar eklenebilir.

Tutumlar büyük ölçüde bireysel ve toplumsal değerlere dayalıdır. İnsandan insana farklılık gösterir. Örneğin, bir öğrenci için arkadaşlarının sıcak, açık, yardımsever ve dostça yaklaşması önemli olabilir. Bu durumda arkadaşında aradığı özellik bulunmazsa ondan ayrılır (Klausmeier' den aktaran, Ülgen, 1994, s.80–82).

### 3.3.4. Tutumun Ölçülmesi

Tutumların fiziksel bir boyutu olmadığı için, yani soyut kavramlar oldukları için ölçeklenmesi oldukça güçtür. Tutumlar gizli ve varsayılan değişkenler olduğu için doğrudan

ölçülemezler. Bu nedenle bireylerin tutumlarını öğrenmek için onların düşünceleri, duyguları ve tepki eğilimleri ile ilgili bilgi edinilmeye çalışılır (Thurstone' den aktaran, Güdek, 2007, s.35).

Tutumlarla ilgili bilgi, birbirinden farklı yaklaşımlarla ve yöntemlerle toplanmaktadır. Kişinin bir nesneye, duruma ya da olaya karşı tutumu, farklı tekniklerle belirlendiğinde farklı sonuçlar ortaya çıkartabilir. Bir tutuma ilişkin kişinin davranışını tespit etmede en geçerli yöntem, kişinin davranışlarının doğrudan gözlenmesidir. Davranışı doğrudan gözlemek, bir tutum öznesine karşı gösterilen davranış örneklemini elde etmek için oldukça pahalı ve zaman alıcı bir tekniktir. Ayrıca bazı durumlarda gözlem yapmak da olanaksızdır (Tezbaşaran, 1997, s.2).

İnsanların tutumları hakkında bilgiye ulaşmada doğrudan soru sormak yerine dolaylı yollarla tutumları hakkında bilgi toplama yarayan teknikler mevcuttur. Dolaylı yollarla, ölçülmek istenen durumla fonksiyon ilişkisinde bulunan diğer bir durum incelenmektedir. Dolaylı yoldan tutumların ölçülmesinde deneğin tutumuyla ilgili hiçbir etkide bulunulmadan tutumunun ölçülmesi ayrıca denekten ölçme amacının gizlenmesi önemlidir. Fakat ölçüme tabi tutulan durumla hakkında sonuç çıkarılan duruma ait tutumlar arasında fonksiyonel bir ilişkinin belirlenmesin de bazı güçlükler ve sakıncalar meydana gelebilmektedir (Eren, 2001, s.184).

### ***3.3.4.1. Tutum Ölçekleriyle İlgili Temel Sayıtları***

Psikolojik özelliklerde olduğu gibi tutumların ölçülmesinde de kullanılan ölçek ve ölçülen özellikler bakımından temel sayıtlar vardır. Ölçeklerle edinilen ölçme sonuçları bazı sayıtlar karşılanabildiği oranda geçerli olacaktır. Karşılanması gereken bu psikolojik ölçeklerin temel sayıtları; süreklilik, tek boyutluluk ve doğrusalıktır (Sencer, 1989,s. 259 - 264).

#### ***3.3.4.1.1. Süreklilik***

Bu sayıltıda, psikolojik ölçeklerle ölçülen özelliğin sürekli bir değişken olduğu kabul edilir. Bir başka deyişle, tıpkı uzunluğun metre, desimetre, santimetre, milimetre olarak sonsuza kadar küçülebilen birimlerle ölçülebilmesi gibi, bir tutum nesnesi ile ilgili tavrı ölçmek için

kullanılan ölçekte de en olumsuzdan en olumluya kadar uzanan boyutta, giderek küçülen sonsuz ölçüde dereceleme yapılabilir.

#### *3.3.4.1.2. Tek Boyutluluk*

Bu sayıltıda, psikolojik bir ölçekte ölçülen bir özelliğin diğer özelliklerden bağımsız olarak tek başına tanımlanabileceği ve ölçülebileceği anlamına gelir. Bir başka deyişle, bir psikolojik özelliğin her bir bireydeki bulunuşluk derecesinin diğer özelliklerle karıştırılmadan belirlenebileceği anlamına gelir. Günümüzde çok boyutlu ölçekleme teknikleri de geliştirilmiştir. Ölçülmek istenen psikolojik yapının kaç boyutlu olduğu bilindiğinde, her boyut kendi başına ölçülebilir. Ayrıca, psikolojik yapıyı çok boyutlu bir uzayda gösterme olanağı da vardır. Bununla birlikte çok boyutlu ölçeklerin her bir boyutu için tek boyutlu ölçekleme ilkeleri geçerlidir.

#### *3.3.4.1.3. Doğrusallık*

Bu sayıltıda, bir psikolojik ölçekte ölçülen psikolojik özelliğin tek bir boyutuyla ilgili ölçülerinin ağırlık, uzunluk gibi fiziksel bir özelliğin ölçüleri gibi bir doğru üzerinde gösterilebileceği ve yine aralıklarının da birimlerle gösterilebileceği kabul edilir. Ayrıca ölçekten elde edilen bilgiye dayanılarak yeni bilgilere ulaşmak anlamındaki üretilebilirlik, tek boyutluluğun bir ürünü niteliğindedir. Yani bir kişinin ölçekten aldığı puan bilinirse, bütün cevaplar üretebilir. Ancak bu ideal durumdur. Gerçekte, böyle bir kusursuz üretilebilirliğe ulaşmak çok güçtür. Bunun önemli bir nedeni, çoğu zaman ölçeklerin gerçekten tek boyutlu olmamasıdır (Tezbaşaran, 1997, s.3-4).

#### *3.3.4.2. Tutum Ölçekleri*

Gözle görülemeyen bireysel bir yaşantı olan tutum, davranışların incelenmesi sonucunda bazı yorumların yapılabilmesini sağlamaktadır. Tutuma haiz bu belirsizlik tutum ölçekleriyle derecelendirilerek ölçülebilmektedir. Tutum ölçekleri bireylerin belirli tutum ve değerlerinin belirlenmesinde kullanılır. Kişilerin gözlenen tutum ve değer yargılarını etkileyen aile ve genel çevre faktörlerinin incelenmesi amacıyla kullanılır. Kişilik ölçekleriyle birlikte, davranışı etkileyen önemli bir faktör olarak bireyin uyum

problemlerinin teşhisinde kullanılır. Bu derecelendirilmelerde kullanılan tutum ölçeklerinin kullanım amaçlarıysa kısaca şunlardır (Özgüven, 1998, s.91).

#### *3.3.4.2.1. Bogardus' un Toplumsal Uzaklık Ölçeği*

İnsanların, farklı ırk, din ve sınıftan olan insanlarla olan ilişkilerin de kabul ve ret derecelerini kıyaslamak amacıyla Bogardus' un 1925 yılında geliştirdiği bu ölçek; herhangi bir grubun diğer grup tarafından toplumsal bakımdan benimsenme derecesini ölçülmek için herhangi bir ön sınamadan geçirmeden seçilmiş ve pozitiften negatife doğru sıralanmış ifadelerden oluşmuştur. 1937 yılında düzeltilmiş olan ölçek maddeler halinde de aşağıdaki gibi sıralanmıştır

- 1- Evlenebilirim,
- 2- Dost olabilirim,
- 3- Aynı işte çalışabilirim,
- 4- Komşu olabilirim,
- 5- Yalnızca konuşabilirim,
- 6- Komşu olmasını istemem,
- 7- Ülkemden çıkarılmalı.

Sıralama da görüldüğü gibi kişi en olumlu maddeye evet cevabı verdiyse, diğer tüm olumlu maddelere de evet cevabı verecektir, aynı zamanda da olumsuz maddelere hayır cevabı verecektir. Sıralamalı bir ölçek olan Bogardus'un toplumsal uzaklık ölçeğinde frekans ve yüzde ölçüleri kullanılır. Birbirini takip eden ölçek konumları arasındaki uzaklığın eşit olması gibi bir öngörüsü yoktur. Örneğin bir kişi gruptaki bir kişiyle evlenebileceği maddesine evet demişse, bu kişi aynı zamanda onu yakın bir dost ya da komşusu olarak da kabul etmiş olacaktır (Tavşancıl,2006, s.116-117).

#### *3.3.4.2.2. Thurstone'nin Eşit Görünen Aralık Ölçeği*

1928 yılında sosyal tutumların ölçülebileceğini ilk defa öne süren Thurstone' dir. Kişilerin aynı tutuma farklı derecede sahip olabileceği düşüncesiyle, fiziksel uyarımlar yerine sosyal

tutumları belirten cümleler kullanarak belirli bir ölçek üzerinde sıralanmış tutum derecelerinin göreceli frekansını belirlemeyi amaçlamış ve tek boyutlu ölçek geliştirmek için farklı teknikler bulmuştur (Bilgin'den aktaran, Çetin, 2003, s.34).

Eşit görünen aralıklar ölçeği tekniğinde geliştirilen ölçek, tutumları ölçülecek kişilere verilerek, her ifadeye katılıp katılmadıklarını belirtmeleri istenir. Cevaplayanların ölçek puanı verdikleri olumlu cevapların ortancası olarak hesaplanır. Bu ölçek nesnelere bir değerlendirilmesini verirken ölçek üzerindeki farklı iki nesne arasındaki uzaklığa ilişkin yargılara ulaşmaya imkân verir. Eşit görünen aralıklar ölçeği bir tutum ölçme aracı olma yanında tutum alanında bir çeşit ölçek geliştirme yaklaşımını da beraberinde getirmiştir. Bu sayede; belirli bir kişinin söz konusu tutum ölçeği üzerindeki ortalama yeri, kabul edebileceği tutumların değişim aralığı ve belli bir grupta, o grup için elde edilen frekans dağılımına göre, o grubun tutumlarının eş türüllüğü ya da çeşitliliği gibi özellikler saptanabilmektedir (Baysal,1981, s.75).

#### 3.3.4.2.3. *Osgood'un Duygusal Anlam Ölçeği*

Özellikle sosyal tutumların ölçülmesinde kullanılan bu ölçek Osgood, Suci ve Tannenbaum tarafından 1957 yılında geliştirilmiştir. Likert ve Thurstone ölçekleri gibi tutum ölçmede kullanılan temel ölçeklere benzemekle birlikte bazı özel durumları bulunan bir ölçektir. Likert ve Thurstone ölçeklerinde her yeni tutum nesnesiyle ilgili yeni bir ölçek oluşturmak gereklidir. Bu ölçekse kişiler doğrudan soru sormanın getirdiği bazı yanlışlıkların ortadan kaldırılabilmesi için dolaylı bir ölçüm sunar ve tek bir ölçekte farklı tutumları ölçme olanağını tanır. Kişinin özünde sahip olduğu tutumlarla ilgili mevcut anlamsal değerler bu ölçekle ölçülür. Semantik farklılık ölçeği de denilen bu ölçeğin, özü; bir olay durum ya da nesnenin bir kişide olan anlamının ölçülmesidir (Arkonaç, 2001, s.173).

Bu ölçekte farklı kültürlerin çeşitli kavram, durum ve nesnelere verdikleri değer karşılaştırılmaktadır. Faktör analizleriyle çok sayıda sıfat analiz edilerek bu ölçeklerin genelde üç tutum boyutunda gruplandıkları tespit edilmiştir. Bu teknikte pek çok sayıda sıfattan belirli sıfat çiftleri oluşturulmuştur. Bunlar değerlendirme, güç ve eylem boyutlarındaki faktörlerdir. Değerlendirme boyutunu ölçerken; iyi-kötü, tatlı-acı, güzel-çirkin, yardım eden-yardım etmeyen ve temiz-pis gibi birbirine zıt sıfat çiftleri kullanılır. Eylem boyutu ölçülürken; canlı-ölü, hızlı-yavaş, sıcak-soğuk, genç-ihtiyar ve etkili-etkisiz

gibi birbirine zıt sıfat çiftlerinden yararlanılır. Güç boyutuna girenlerin ölçümü ise; güçlü-güçsüz, sert-yumuşak, büyük-küçük, ağır-hafif ve büyük-küçük gibi birbirine zıt sıfat çiftleriyle yapılır (Kağıtçıbaşı, 2008, s.139).

#### 3.3.4.2.4. *Guttman'ın Birikimli – Yığılımlı Ölçekleme Ölçeği*

1940'lı yıllarda İkinci Dünya Savaşı sırasında Guttman tarafından geliştirilen bu ölçekte denekler birçok sayıda maddeye karşı tepkilerini belirtirler. Guttman'ın teknik amacı Thurstone ve Likert tipi ölçeklerinde sorunlar yaratan tek boyutluluğu gerçekleştirme ve birkaç tutum cümlesinin bir tek tutumu ölçüp ölçmediğini saptamaktır. Bu sayede ölçek maddelerinin tamamı bir tutum boyutunu ölçer. Ölçeğin en temel özelliği kişilerin bir dizi sıralı cümleden herhangi birine verdikleri cevap ile diğer sorular hakkında yordama yapabilmesini sağlamasıdır. Buda tek boyutluluğun meydana getirdiği mantıksal bir sonuçtur.

Bu ölçekte tek boyutluluk ve tutarlılık olabilmesi için; en üst düzeyde kabul edilmeyen madde işaretlediğinde bu maddenin altında kalan diğer kabul düzeylerini gösteren maddeler de işaretlenmiş olmalı ya da en alt düzeyde kabul ile ilgili madde işaretlendiğinde bu maddenin üstündeki diğer kabul derecesi yüksek maddelerin reddedilmiş olması gerekir. Bu ilkedan hareketle ölçekten alınan toplam puan bilirse ölçekteki her maddeye ne şekilde cevap verildiği de tespit edilebilir (Özgüven, 1999, s.364).

#### 3.3.4.2.5. *Likert' in Toplumsal Sıralama Ölçeği*

Rensis Likert tarafından 1932 yılında geliştirilen Likert tipi tutum ölçeğinde denekler ön planda tutularak kendi haklarında bilgi vermeleri esasına dayanır. Tutumları ölçülecek kişilere tepkide bulunabilecekleri farklı ifadelerle yer verilerek dereceli toplama modeli oluşturulur. Ölçekte yer alan ifadeleri işaretlemek yerine bu ifadeye ne ölçüde katılıp katılmadığı sorularak cevap vermesi istenir. Ölçekte bulunan her bir ifadeye tepkide bulunulurken aynı zamanda bu ifadenin içerdiği tutumun derecesini de belirtmiş olur. Bu sayede bir konu durum ya da nesneye karşı davranış puanları bu derecelerin toplamıyla oluşturulur. Kişiler toplam ölçek puanlarına göre ölçek üzerinde bir noktada yer alarak, konuyla ilgili davranışları belirlenir. Likert ölçek geliştirme işlemleri bakımından diğer

ölçeklere nazaran daha kolay ve ekonomik hazırlanırken aynı zamanda daha çok sezgilere dayanır ve kullanılabilirlik yönünden daha kolaydır (Tavşancıl, 2006, s.138).

Diğer ölçeklere nazaran daha çok kullanılan Likert tipi ölçek hazırlama aşamasında dört aşamadan geçmektedir;

- 1- Belli bir tutumla ilişkili olduğu tahmin edilen çok sayıda tutum cümlesi bir araya getirilir.
- 2- Bu maddeler bir denek grubuna verilir. Deneklerin bu cümlelere beş kategori üzerinden tepki vermeleri istenir: “Kuvvetle katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmam” ve “Asla Katılmam”
- 3- Her denek için toplam puan hesaplanır. Yukarıdaki beş kategori sırasıyla 5, 4, 3, 2, 1 puan ağırlığı olmak üzere, her kişinin bütün ölçek maddelerine verdiği cevaplar toplanarak toplam puan elde edilir.
- 4- En ayırıcı maddeleri seçebilmek için “madde analizi” yapılır. Madde analizinde, tüm ölçek puanlarıyla yüksek korelasyon gösteren maddeler tutulur; diğerleri atılır.

Likert ölçekleme tekniğinde en önemli nokta, tek boyutluluktur; yani bütün maddelerin aynı tutumu ölçmeleri gerekir. Madde analizi işte bunu sağlamak için gereklidir. Tüm ölçek puanlarıyla yüksek korelasyon gösteren maddeler, tüm ölçeğin ölçtüğü şeyi ölçüyor demektir. Ölçek bu şekilde bazı maddelerden arındırıldıktan sonra ölçtüğü düşünülen kişilere uygulanır (Kağıtçıbaşı, 2008, s. 136-137).

## BÖLÜM 4

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın evreni araştırmanın örnekleme veri toplama ve analiz tekniklerine yönelik bilgiler verilecektir.

#### 2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, Güzel Sanatlar Fakültesi Resim Bölümü ve Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören öğrencilerin Desen ve Ana Sanat Resim Atölye derslerine karşı tutumlarını ortaya koymak amacıyla betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırma yöntemi, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010, s.21).

Öğrencilerin 1.sınıf desen ve 2. 3. ve 4. sınıf ana sanat resim atölye derslerine yönelik tutumlarını araştıran bu çalışmayla; tanımlanmaya çalışılan birey bir değiştirme çabasına girilmeden kendi ortamında olduğu gibi araştırılmaya çalışılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi kullanılarak yapılan bu genel tarama modeli; fazla sayılarda elemandan oluşan evrende, evren hakkında genel bir yargıya ulaşmak gayesiyle, evrenin tamamı ya da bu evrenden alınacak bir kısım örnek ya da örnekleme de yapılan tarama modelleridir (Karasar, 1998, s.77).

Araştırmacının uygun örnekleme yöntemini kullanması, tanıdık bir çevreden örnekleme alma fırsatını vermektedir (Balcı, 2007, s.88). Araştırmacı en uygun ve ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlayacak şekilde ihtiyaç duyduğu büyüklüğe ulaşmaya kadar örneklemini oluşturmaya devam eder. Veya en ulaşılabilir ve en fazla tasarrufu sağlayacak

bir durum örnek üzerine çalışır (Büyüköztürk, vd., 2010, s. 91). Öğrencilerden; ana sanat resim atölye derslerine karşı o anda sahip oldukları tutumlarının ne olduğunu belirlemek üzere hazırlanan tutum ölçeği ve kişisel tanıma formları verilerek anket sorularına cevap vermeleri istenmiştir.

## **2.2. Araştırmanın Evreni**

Araştırmanın evrenini, Türkiye sınırları içerisinde YÖK'e bağlı resmi devlet üniversitelerinin Güzel Sanatlar Fakültesi Resim Bölümü Yükseköğretim ve Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 1.sınıf desen ve 2. 3. ve 4. sınıf ana sanat resim atölye dersi öğrencilerden oluşturmaktadır.

## **2.3. Araştırmanın Örnekleme**

Araştırmanın örneklemini 2016–2017 yılı bahar döneminde eğitim ve öğrenimlerine devam eden 1. sınıfta desen, 2. 3. ve 4. sınıflarda ana sanat resim atölye dersleri alan;

- 1- Ankara'da Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim Eğitimi Anabilim Dalı'nda 93 öğrenci,
- 2- Elazığ'da Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim Eğitimi Anabilim Dalı'nda 118 öğrenci,
- 3- Konya'da Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim Eğitimi Anabilim Dalı'nda 98 öğrenci,
- 4- Konya'da Selçuk Üniversitelerine Güzel Sanatlar Fakültesi Resim Bölümünün de 101 öğrenciden oluşmaktadır.

## **2.4. Ölçek Geliştirilmesinde Kapsam Geçerliliği ve Uygulama**

Geçerlilik; bir ölçme aracının bir özelliği ölçebilmesinde kullanış amacına ne kadar iyi hizmet ettiği derecesine bağlıdır. Geçerliliğin çeşitli türleri vardır. Bunlar; kapsam geçerliliği, yordama geçerliliği, görünüş geçerliliği, ölçüt geçerliliği ve yapı geçerliliğidir (Yılmaz, 1998, s.39).

Bu bağlamda geliştirilen tutum ölçeğinin geçerliliği için kapsam geçerliliği ve yapı geçerliliği analiz edilmiştir.

#### **2.4.1. Ölçeğin Geliştirilmesinde Kapsam Geçerliliği**

Verilerin toplanması için bu çalışmada ilk önce literatür araştırması yapılarak ihtiyaç duyulan gerekli bilgi ve veriler taranarak değerlendirilmiştir. Literatürde yer alan farklı tutum ölçekleri titizlikle incelenmiştir. Geliştirilen ölçekte 5’li likert tipinde “Kesinlikle Katılmıyorum”, ”Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” “Kesinlikle Katılıyorum” biçiminde Likert tipi tutum ölçeği tercih edilmiştir. Tutumla ilişkisi olduğu düşünülen 72 olumlu ve olumsuz ifadeden oluşturulan tutum cümleleri ile maddeler oluşturulmuştur. Ana sanat resim atölye ve desen dersine yönelik tutumlarının tespiti için genel ifadeler kullanılmıştır. Tutum cümlelerinin kolay anlaşılır ve cevaplayanları sıkmayacak sade bir dil kullanılmış, geniş zamanlı fiillerle yazılmasına dikkat edilmiştir. Aynı zamanda olumlu ve olumsuz tutum cümlelerinin eşit dağılımına özen gösterilerek bilişsel, duyuşsal ve davranışsal ifadeleri içermesine dikkat edilmiştir.

Kapsam geçerliliği için tutum ölçeğinin örneklem grubu üzerinde deneme uygulaması yapılmadan önce uzman görüşleri alınmış maddelerdeki ifadeler ve araştırmanın amacına uygunluğu kontrol edilerek uygulanacak maddeler tespit edilmiştir. Kapsam geçerliliği, bir bütün olarak ölçeğin ve ölçekteki her bir maddenin maksada ne derece hizmet etiği ile ilgilidir (Tekin, 2004, s.45). Bu bağlamda oluşturulan ölçek taslağının kapsam geçerliliğini sağlamak için konu ile ilgili uzman görüşlerine başvurulmuştur Değerlendirme sonucu tutumu ölçme noktasında gerek görülmeyen ve benzer ifadeler içeren maddeler kaldırılmıştır.72 maddelik tutum ölçeği, 13 olumlu, 12 olumsuz cümleden oluşan 25 maddeye düşürülmüştür. Bu 25 madden oluşan deneme ölçeği Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Resim-iş Anabilim Dalında muhtelif sınıflarda öğrenim görmekte olan 68 öğrenciye uygulanmıştır.

#### **2.4.2. Ölçeğin Uygulanması**

Örneklem grubu üzerinde deneme uygulaması yapılan tutum ölçeğine yapılan madde analiziyle tutum ifadeleri, kendi içinde tutarlı olma, kararlı olma ve gözlenmek istenmeyen

tepkileri uyandırmadan, gözlenmek istenen tepkileri uyarabilme gücü bakımından araştırılmıştır. Bu maksatla madde toplam korelasyonu; her madde için, o madde üzerinden grubun aldığı puanların grubun bütün ölçek maddeleri üzerinden aldığı toplam puanlarla korelasyonu hesaplanmıştır. Tüm ölçek puanlarıyla yüksek derecede korelasyon gösteren maddeler kullanılarak diğerleri çıkartılmıştır. Tekrardan uzman görüşleri alınarak maddelerdeki ifadeler ve araştırmanın amacına uygunluğu kontrol edilmiş. En son haliyle tutum ölçeği 8 olumlu 7 olumsuz 15 maddeden oluşturulmuştur. Ölçek 1. sınıfta desen dersine 2. 3. ve 4. sınıflarda ise resim atölye dersine uyarlanarak uygulanmıştır.

Araştırma verilerinin elde edilmesi ve istenen bulgulara uygun olarak, öğrenciler hakkında kişisel bilgiler toplamak için 1. sınıflara 13 madde 2. 3. ve 4. sınıflara 14 maddeden oluşan iki Kişisel Bilgi Formu düzenlenmiştir. Bu formda bağımsız değişkenleri oluşturan her bir madde, öğrencilerin ana sanat resim atölye ve desen dersine yönelik tutumlarının tespiti için gerekli olabilecek çeşitli kişisel bilgileri kapsayacak şekilde sorular olarak oluşturulmuştur.

Örnekleme meydana getiren 410 öğrencinin; % 82,7'si 2. 3. ve 4. sınıflarda ana sanat resim atölye dersi alan öğrencilerden, % 17,3'ü ise 1.sınıf desen atölye dersi alan öğrencilerden oluşmaktadır. Branşlaşmanın olmadığı 1. Sınıfta, öğrenciler atölye dersi olarak haftada 4 saat temel tasarım ve 2 saat desen dersi almaktadırlar verilen bu derslerin içerik ve uygulama açısından ana sanat atölye dersleriyle benzer özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Temel tasarım dersi ve desen atölye derslerinde belirlenen hedef ve davranışlarına uygun bir şekilde; verimli, programlı ve sistemli yapılması halinde 1. sınıftan sonra etkisinin görülebileceği ve temel tasarım dersinin öğrenciye disiplin, bilinç, teknik beceri, yaratıcı kişilik, özgünlük gibi kazanımlar sağlamaktadır. Teoride ve pratikte bu derslerin amaçları, öğeleri, ilkeleri doğrultusunda işlenmesi, ana sanat atölye derslerine olumlu etki ve katkılar da bulunur (Erdoğmuş, 2007, s.3)

Geliştirilen “Tutum Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” Etik Komisyon onayı ardından gerekli izinler alınarak Eğitim Fakültesi Resim-iş Öğretmenliği ve Güzel Sanatlar Fakültesi Resim Bölümü'nde 2016-2017 yılı bahar döneminde ders esnasında ders hocasından izin alınarak araştırmacı gözetiminde öğrenimini sürdürmekte olan 447 öğrenciye uygulanmıştır.

Araştırmaya anketlerden eksik ve hatalı doldurulan anketler çıkartılarak geriye geçerli sayılan 410 adet anket katılmıştır. Fakülte ve sınıflara göre dağılım frekans ve yüzdeleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

*Araştırmaya Katılan 1. 2. 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Üniversitelere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı*

| Üniversite                     | 1. Sınıf |      | 2. Sınıf |      | 3. Sınıf |      | 4. Sınıf |      | Toplam |      |
|--------------------------------|----------|------|----------|------|----------|------|----------|------|--------|------|
|                                | f        | %    | f        | %    | f        | %    | f        | %    | f      | %    |
| Necmettin Erbakan Üniversitesi | 22       | 22,4 | 30       | 30,6 | 26       | 26,5 | 20       | 20,4 | 98     | 23,9 |
| Selçuk Üniversitesi            | 17       | 16,8 | 47       | 46,5 | 21       | 20,8 | 16       | 15,8 | 101    | 24,6 |
| Gazi Üniversitesi              | 6        | 6,5  | 11       | 11,8 | 36       | 43,0 | 36       | 38,8 | 93     | 22,7 |
| Fırat Üniversitesi             | 22       | 22,0 | 38       | 32,2 | 29       | 24,6 | 25       | 21,2 | 118    | 28,8 |
| Toplam                         | 71       | 17,3 | 126      | 30,7 | 116      | 28,3 | 97       | 23,7 | 410    | 100  |

#### 2.4.2. Ölçeğin Yapı Geçerliliği ve Güvenirlik Analizleri

Anketler, SPSS 18.00 (Statistical Package For The Social Science 18.00 For Windows) paket programına istatistiksel işlemlerin yapılabilmesi için yüklenmiştir. Yükleme işleminde ölçekteki olumlu ifadeler için “(1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum ve (5) Tamamen Katılıyorum” şeklinde puanlama yapılırken; olumsuz ifadeler için “(5) Kesinlikle Katılmıyorum, (4) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (2) Katılıyorum ve (1) Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde puanlama yapılmıştır. İyi işlemeyen maddeleri seçmek ve geçerliliği artırmak için madde analizleri yapılmıştır.

Madde analizi; her madde için, o madde üzerinde grubun aldığı puanların, grubun bütün ölçek maddeleri üzerinden aldığı toplam puanlarla korelasyonudur. Madde analizinde, tüm ölçek puanlarıyla yüksek derecede korelasyon gösteren maddeler tutulurken, diğerleri ise çıkartılır. Likert ölçekleme tekniğinin en önemli hususu tek boyutluluktur böylelikle bütün maddelerin aynı tutumu ölçmesi sağlanmış olur. Ölçeğin bu özelliğe sahip olması, yapı geçerliliğini sağlayacağından dolayı madde puanları faktör analizine tabi tutulur. Bu analiz neticesinde birinci faktör yükü en büyük olan cümleler ölçeğe seçilerek maddeleştirilir (Turgut ve Baykul, 1992, s.162 ).

#### 2.4.2.1. Madde ve Faktör Analizleri

Ölçeğin yapı geçerliliğini tespit etmek için yapılan faktör analizi işleminden önce, yeterli sayıda örnekleme ulaşımları gerekmektedir. Faktör analizi için yeter sayıda örneklem büyüklüğünün sağlanıp sağlanmadığını tespiti için ise Kaiser-Meyer Olkin [KMO] testi yapılmaktadır. Tutum ölçeğine ait veriler analiz edildiğinde Tablo 2’deki şekliyle KMO değeri 0,81 olarak bulunmuştur.

Tablo 2

##### *Güvenirlilik Değeri*

| Cronbach’s Alpha | Madde Sayısı |
|------------------|--------------|
| 0,81             | 15           |

KMO testi sonucunda bulunan değer; 0,50’nin altında ise analiz yapılamayacağını, 0,60 ve 0,70’lerde ise vasat olduğunu, 0,80’lerde ise çok iyi olduğunu, 0,90’larda mükemmel olduğunu belirtmektedir (Tavşancıl, 2006, s.50). Bu bağlamda bulunan KMO değerine göre ölçeğin faktör analizi için çok iyi olduğu söylenebilir. Tutum ölçekleri için yapılan bu madde analizinin bir amacı da; hangi maddelerden oluşturulacak olan ölçeğin güvenirliliği ve geçerliliği daha yüksek olur? sorusunun cevabını aramaktır (Tezbaşaran, 1997, s.45).

Alpha değeri ile birlikte madde-toplam puan korelasyonu, faktör yükleri ve maddenin ölçekten çıkarılması durumunda Alpha’nın alacağı değer gibi madde analizi teknikleri uygulanabilmektedir. Dolayısıyla, faktör analizi yapmadan önce de ölçülmek istenen tutumla maddelerin ilişkili olup olmadıkları incelenebilmektedir. Bu durumda madde-toplam korelasyonu 0,35’in altında kalan 1 madde tespit edilmiştir. Bu maddenin ölçekten çıkarılması durumunda, Alpha’nın alacağı değerle maddelerdeki tutuma ilişkin ifadelerin tutumu ölçmesi noktasında 1. sınıflar için desen dersi, 2. 3. ve 4. sınıflar içinse ana sanat resim atölye dersleriyle ilişkisi gözden geçirilmiştir. Bir maddenin alt boyutlar düzeyinde ilişkili olabileceği görülse de, tek boyutlu ve tutarlı bir ölçek elde edebilmek için 11 numaralı maddenin ölçekten çıkarılmaları uygun bulunmuştur.

Faktör analizi uygulamasından önce yapılan bir başka analiz ise Bartlett Testidir. Bu testin yapılmasının amacı ise değişkenler arasında ilişki olup olmadığını kısmi korelasyonlar temelinde incelemek. Hesaplanan ki-kare istatistiğinin anlamlı çıkması, veri matrisinin uygun

olduğunun göstergesidir. (Büyüköztürk, 2011, s.126). Bu sebeple yapılan Bartlett Testi sonucunun anlamlı olduğu görülmüştür. Bu test sonuçlarının olumlu çıkmasından sonra, ölçeğe faktör analizi uygulanmasında hiçbir sakınca olmadığı görülmüştür. Böylece faktör analizi uygulamasına geçilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde Bartlett testi sonucu 1452,264 olarak tespit edilmiştir. Son haliyle ölçeğin Alpha güvenirlik katsayısı ise  $\alpha = 0,852$  olarak bulunmuştur. Bu durumda, geçerli, güvenilir, homojen ve tek boyutlu bir ölçek elde edildiği görülmektedir. Anlamlılık düzeyi için  $\alpha=0,05$  seçilmiştir.

Tablo 3

*KMO ve Bartlett's Test Sonuçları*

|  |          |
|--|----------|
| Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy. | 0,852    |
| Bartlett's Test of Sphericity Approx. Chi-Square | 1452,264 |
| Bartlett's Test of Sphericity df.                | 105      |
| Bartlett's Test of Sphericity Sig.               | 0,000    |

Faktör analizi, sosyal bilimlerde sıklıkla ölçek geliştirmede, ölçeğin yapı geçerliliğini araştırmak için kullanılır. Diğer bir anlatımla ölçekte yer alan maddelerin aynı yapıyı ölçüp ölçmediklerine ilişkin bir inceleme gerekmektedir. Bu bağlamda 15 maddelik tutum ölçeğinin yapı geçerliliğini ortaya koyabilmek için temel bileşenler faktör analizi yapılmıştır. Analiz neticesinde; ölçekte yer alan maddelerin döndürme öncesindeki birinci faktör yük değerlerinin yüksek bulunması birinci faktörün açıkladığı varyansın dikkate değer olması ve birinci faktöre ait özdeğerin ikinci faktörün özdeğerinden 3 katından fazla olması, ölçeğin tek boyutlu olduğunun kanıtı olarak değerlendirilebilir (Büyüköztürk, 2011, s.137). Amaçlandığı üzere ölçeğin tutum ölçmeye yönelik tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu ve madde faktör yüklerinin 0,420 ile 0,711 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Faktör öğrencilerin desen ve resim ana sanat atölye derslerine yönelik tutumlarını göstermektedir. Tablo 4 de ölçekte kullanılan maddelerin; Madde Toplam Korelasyonu, Faktör Yüğü, Standart Sapma ve Aritmetik Ortalamaları verilmiştir.

Tablo 4

*Tutum Ölçeği Geçerlik-Güvenirlik Analizi Sonuçları*

| Madde | Madde Toplam Korelasyonu | Faktör Yüğü | Standart Sapma | Aritmetik Ortalama |
|-------|--------------------------|-------------|----------------|--------------------|
| 1.    | 0,685                    | 0,736       | 1,131          | 4,08               |
| 2.    | 0,385                    | 0,585       | 1,320          | 3,56               |
| 3.    | 0,628                    | 0,638       | 1,360          | 3,32               |
| 4.    | 0,711                    | 0,753       | 1,113          | 4,01               |
| 5.    | 0,556                    | 0,588       | 1,061          | 4,27               |
| 6.    | 0,598                    | 0,586       | 1,319          | 3,78               |
| 7.    | 0,602                    | 0,629       | 1,244          | 3,60               |
| 8.    | 0,537                    | 0,525       | 1,243          | 4,03               |
| 9.    | 0,469                    | 0,556       | 1,290          | 3,26               |
| 10.   | 0,321                    | 0,476       | 1,407          | 3,20               |
| 11.   | 0,617                    | 0,647       | 1,138          | 3,81               |
| 12.   | 0,461                    | 0,420       | 1,346          | 3,61               |
| 13.   | 0,575                    | 0,560       | 1,285          | 3,59               |
| 14.   | 0,517                    | 0,498       | 1,333          | 3,56               |
| 15.   | 0,254                    | 0,532       | 1,495          | 3,20               |

Tablo 5

*Öz Değer (Eigen Value) Sonuçları*

| Madde | Initial Eigen Values |                   |
|-------|----------------------|-------------------|
|       | Toplam               | Varyansın Yüzdesi |
| 1.    | 4,494                | 29,963            |
| 2.    | 1,293                | 8,618             |
| 3.    | 1,234                | 8,225             |
| 4.    | 1,116                | 7,440             |

Faktör analizinde varimax dönüşümlü temel bileşenler analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu analize göre tespit edilen faktörün, öz değerinin (Eigenvalue) 1'den büyük olduğu

görülmektedir. Varimax Dik Döndürme tekniğine göre yapılan temel bileşenler faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktör, ölçeğe ilişkin güçlü bir geçerlilik düzeyini açıklamaktadır. Yukarıda Tablo 5 de ölçeğin ilk dört maddesinin toplam varyansı açıklama oranı %54,245 olarak gerçekleştiği görülmektedir.

### 2.4.3. Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesinde öğrencilere tutum ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Öğrencilerin her bir soruya verdikleri cevaplar tek tek değerlendirmeye alınmış ve veriler SPSS 18.00 (Statistical Package For The Social Science 18.00 For Windows) paket programından faydalanılarak frekans (f), aritmetik ortalamaları ( $\bar{X}$ ) ve yüzdelik (%) değerleri analiz edilmiştir. Bulguların anlamlılık düzeyi için  $\alpha=0,05$  seçilerek yorumlanmıştır.

Grupların varyanslarının bir birine eşit olması (homojenlik) şartının sağlanıp sağlanmadığının kontrolü için F maksimum testi yapılmış. Bu yöntemde F değeri, varyansı en büyük olan grubun varyansının, varyansı en küçük olan grubun varyansına bölünmesi ile elde edilir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2010, s.179).

Karşılaştırmalar iki boyuttan oluşan sürekli bağımsız değişken grup ortalamaları için T-testi yapılmıştır. İki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılır. Varsayımları, bağımlı değişkene ait ölçümler ya da puanlar, aralık ya da oran ölçeğindedir ve karşılaştırmaya esas iki grup ortalaması aynı değişkene aittir. Bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerin dağılımı her iki grupta da normaldir. Ortalama puanları karşılaştırılacak örneklem ilişkisizdir (Büyüköztürk, 2011, s.39).

İkiden fazla sürekli bağımsız değişken grubu karşılaştırmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. İlişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere uygulanır (Büyüköztürk, 2011, s.48). F değerinin manidar bulunması durumunda, hangi ortalamaların birbirinden farklı olduğunun tespiti için Post-hoc (çoklu) karşılaştırmaları Scheffe testiyle yapılmıştır.

## BÖLÜM 5

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu ve alt amaçları doğrultusunda elde edilen anket verileri analiz edilmiştir. Evrenindeki örneklemin desen ve ana sanat resim atölye derslerine yönelik tutumlarında, bağımsız değişkenlere göre farklılık olup olmadığına ilişkin çeşitli veriler tablolar halinde işlemlerden geçirilerek bulgulara ulaşılmış ve bunlar haklarında yorumlamalara yer verilmiştir.

#### 5.1. Birinci Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada yer alan öğrenci profillerine ilişkin kişisel bilgilere cinsiyet, yaş, mezun oldukları lise, haftalık ders saati, devam ettikleri sınıf ve fakülte gibi kişisel bilgi formuna konu olan değişkenler tespit edilerek istatistiksel dağılımları tablolar haline getirilerek yorumlanmıştır.

##### 5.1.1. a) Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %70,2'sinin kız, %29,8'nin ise erkek öğrencilerden oluştuğu gözlenmektedir. Bu duruma göre, kız öğrencilerin sayısı erkek öğrencilerden daha çoktur. Sonuç olarak kız öğrenciler resim bölümünü erkek öğrencilere göre daha fazla tercih etmektedirler.

Tablo 6

*Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları*

| Cinsiyet | f   | %    |
|----------|-----|------|
| Kız      | 288 | 70,2 |
| Erkek    | 122 | 29,8 |
| Toplam   | 140 | 100  |

**5.1.2. b) Öğrencilerin Yaşlarına Göre Dağılımları**

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin yaş dağılımı için “18-21”, “22-23”, “24 ve üzeri” olmak üzere üç kategori oluşturulmuştur. Öğrencilerin % 42,7’si “18-21” yaş aralığında olup ortaöğretimden sonra ara vermeden yükseköğretime başlayan ve devam edenlerdir. Öğrencilerin %38,3’ü kısmı “22-23” yaş aralığında olup ilk denemesinde ya da farklı nedenlerden yükseköğretime yerleşemeyenlerden oluşmaktadır. Öğrencilerin %19’luk kısmı ise “24 ve üzeri” yaşta olup, öğrenci affından yararlanan ya da ileri yaşlarda sanat eğitimine yönelenlerden oluşmaktadır.

Tablo 7

*Öğrencilerin Cinsiyetlerine ve Yaşlarına Göre Dağılımları*

|        |   | Yaşı   |        |             | Toplam |
|--------|---|--------|--------|-------------|--------|
|        |   | 18- 21 | 22- 23 | 24 ve Üzeri |        |
| Toplam | f | 175    | 157    | 78          | 410    |
|        | % | 42,7   | 38,3   | 19,0        | 100    |

**5.1.3. c) Öğrencilerin Devam Etmekte Oldukları Sınıf Düzelerine Göre Dağılımları**

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %17,3’ü 1. sınıf, %30,7’si 2.sınıf, %28,3’ü 3. sınıf ve %23,7’si 4. sınıf öğrencilerinden oluşturmaktadır. Öğrencilerin sınıf oranları arasında yaklaşık olarak bir paralellik mevcut olmasa da tutumların ölçümü için gerekli verileri vermektedir.

Tablo 8

*Öğrencilerin Devam Ettikleri Sınıf Göre Dağılımları*

|        |   | 1.Sınıf | 2.Sınıf | 3.Sınıf | 4.sınıf | Toplam |
|--------|---|---------|---------|---------|---------|--------|
| Toplam | f | 71      | 126     | 116     | 97      | 410    |
|        | % | 17,3    | 30,7    | 28,3    | 23,7    | 100    |

**5.1.4. ç) Öğrencilerin Mezun Oldukları Liseye Göre Dağılımları**

Tablo 9 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin mezun oldukları liselere göre dağılımları görülmektedir. Bu tablolar resim-iş eğitimi anabilim dallarına ve güzel sanatlar resim bölümlerine gelen öğrenci kaynağını göstermektedir. Toplamın; %36,3'ü güzel sanatlar liselerden, %29,8'i meslek liselerinden, %33,9'u diğer liselerden mezun olan öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 9

*Öğrencilerin Mezun Oldukları Liseye Göre Dağılımları*

| Liseler               | f   | %    |
|-----------------------|-----|------|
| Güzel Sanatlar Lisesi | 149 | 36,3 |
| Meslek Lisesi         | 122 | 29,8 |
| Diğer Liseler         | 139 | 33,9 |
| Toplam                | 410 | 100  |

Tablo 10 incelendiğinde ise diğer liselere göre dağılımları şu şekildedir. %21,0'ı genel ya da düz liseden, %6,6'sı Anadolu liselerinden, %3,9'u özel liselerden, %,1,7'si diğer liselerden ve son olarak %0,7'i fen lisesi öğrencilerinden oluşmaktadır.

Tablo 10

*Diğer Liselere Göre Dağılımları*

| Diğer Liseler        | f   | %    |
|----------------------|-----|------|
| Genel ya da Düz Lise | 86  | 21,0 |
| Anadolu Lisesi       | 27  | 6,6  |
| Fen Lisesi           | 3   | 0,7  |
| Özel Lise            | 16  | 3,9  |
| Diğer                | 7   | 1,7  |
| Toplam               | 139 | 33,9 |

#### 5.1.5. d) Öğrencilerin Öğrenim Görmekte Oldukları Fakülteye Göre Dağılımları

Tablo 11 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %74,9'u Eğitim Fakültesi, %25,1'i Güzel Sanatlar Fakültesinde eğitim almakta olan öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 11

*Öğrencilerin Öğrenim Görmekte Oldukları Fakülteye Göre Dağılımları*

| Fakülteler               | f   | %    |
|--------------------------|-----|------|
| Güzel Sanatlar Fakültesi | 103 | 25,1 |
| Eğitim Fakültesi         | 307 | 74,9 |
| Toplam                   | 410 | 100  |

#### 5.1.6. e) Öğrencilerin Eğitim Aldıkları Öğretim Elamanlarının Unvanına Göre Dağılımları

Tablo 12 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin eğitim aldıkları öğretim elemanlarının unvanına göre dağılımları şu şekildedir. Eğitim; %16,6'sı Profesör, %19,3'ü Doçent, %23,9'u Yrd. Doçent, %30,7'si Öğretim Görevlisi ve son olarak %9,5'i ise unvanları öğrenciler tarafından bilinmeyen öğretim elamanlarınca yürütülmektedir.

Tablo 12

*Öğrencilerin Eğitim Aldıkları Öğretim Elamanlarının Unvanına Göre Dağılımları*

| Unvan             | f   | %    |
|-------------------|-----|------|
| Profesör          | 68  | 16,6 |
| Doçent            | 79  | 19,3 |
| Yrd. Doçent       | 98  | 23,9 |
| Öğretim Görevlisi | 126 | 30,7 |
| Bilmiyorum        | 39  | 9,5  |
| Toplam            | 410 | 100  |

### 5.1.7. f) Öğrencilerin Eğitim Aldıkları Öğretim Elamanlarının Uzmanlık Alanına Göre Dağılımları

Tablo 13 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin eğitim aldıkları öğretim elemanlarının uzmanlık alanına göre dağılımları şu şekildedir. Eğitim; %73,2'si Resim, %12,4'ü Grafik, %5,9'u Heykel ve %8,5'i ise uzmanlık alanı öğrenciler tarafından bilinmeyen öğretim elemanlarınca yürütülmektedir.

Tablo 13

*Öğrencilerin Eğitim Aldıkları Öğretim Elamanlarının Uzmanlık Alanına Göre Dağılımları*

| Uzmanlık   | f   | %     |
|------------|-----|-------|
| Resim      | 300 | 73,2  |
| Grafik     | 51  | 12,4  |
| Heykel     | 24  | 5,9   |
| Bilmiyorum | 35  | 8,5   |
| Toplam     | 410 | 100,0 |

### 5.1.10. g) Öğrencilerin Kaç Yıldır Resimle İlgilendiğine Göre Dağılımları

Tablo 14 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin kaç yıldır resimle ilgilendiğine göre dağılımları şu şekildedir. Toplamın; %15,4'si 0-3 yıl, %45,1'i 4-6 yıl, %24,9'u 7-9 yıl ve son olarak %14,6'sı ise 10 yıl ve üzeri resimle ilgilenmektedir.

Tablo 14

*Öğrencilerin Kaç Yıldır Resimle İlgilendiğine Göre Dağılımları*

| Yıl             | f   | %     |
|-----------------|-----|-------|
| 0-3 Yıl         | 63  | 15,4  |
| 4-6 Yıl         | 185 | 45,1  |
| 7-9 Yıl         | 102 | 24,9  |
| 10 Yıl ve Üzeri | 60  | 14,6  |
| Toplam          | 410 | 100,0 |

### 5.1.11. ğ) Öğrencilerin Ders Dışında Atölye İmkânlarından Faydalanıp Faydalanamama Durumlarına Göre Dağılımları

Tablo 15 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin ders dışı atölye imkânlarından faydalanma durumuna göre dağılım şu şekildedir. Toplamın; %78,8'si ders dışı atölye imkânlarından faydalanabilirken araştırmaya katılan %21,2'lik öğrenci ders dışında atölye imkânlarından yararlanamamaktadır.

Tablo 15

*Öğrencilerin Ders Dışında Atölye İmkânlarından Faydalanıp Faydalanamama Durumuna Göre Dağılımları*

| Faydalanma       | f   | %     |
|------------------|-----|-------|
| Faydalaniyorum   | 323 | 78,8  |
| Faydalanamıyorum | 87  | 21,2  |
| Toplam           | 410 | 100,0 |

### 5.1.12. h) Öğrencilerin Ders Dışı Haftalık Resim Çalışma Saatlerine Göre Dağılımları

Tablo 16 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin ders dışı haftalık resim çalışma saatlerine göre dağılımları şu şekildedir. Toplamın; %29,8'i 0-2 saat, %35,9'u 3-4 saat ve %34,4'ü ise 5 saat ve üzeri olarak haftalık resim çalışması yapmaktadır.

Tablo 16

*Öğrencilerin Ders Dışı Haftalık Resim Çalışma Saatlerine Göre Dağılımları*

| Ders Dışı Resim Çalışma Saatleri | f   | %     |
|----------------------------------|-----|-------|
| 0-2 saat                         | 122 | 29,8  |
| 3-4 Saat                         | 147 | 35,9  |
| 5 Saat ve üzeri                  | 141 | 34,4  |
| Total                            | 410 | 100,0 |

**5.1.13. ı) Öğrencilerin Bir Önceki Dönem Ders Puanına Göre Dağılımları**

Tablo 17 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin bir önceki dönem ders puanına göre dağılımları şu şekildedir. Toplamın; %3,1'i 40-59 puan aralığında, %25,9'u 60-79 puan aralığında ve son olarak %71,0'ı ise 80-100 puan aralığındadır.

Tablo 17

*Öğrencilerin Bir Önceki Dönem Ders Puanına Göre Dağılımları*

| Not    | f   | %     |
|--------|-----|-------|
| 0-59   | 13  | 3,1   |
| 60- 79 | 106 | 25,9  |
| 80-100 | 291 | 71,0  |
| Toplam | 410 | 100,0 |

**5.1.14. i) Öğrencilerin Okul Dışı Sanatsal Faaliyette Bulunup Bulunmadıklarına Göre Dağılımları**

Tablo 18 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin okul dışı sanatsal faaliyette bulunup bulunmadıklarına göre dağılımları şu şekildedir. Toplamın; %72,0'ı okul dışı sanatsal faaliyette bulunurken, araştırmaya katılan %28,0'ı okul dışı herhangi bir sanatsal faaliyette bulunamamaktadır.

Tablo 18

*Öğrencilerin Okul Dışı Sanatsal Faaliyette Bulunup Bulunmadıklarına Göre Dağılımları*

| Faaliyet              | f   | %     |
|-----------------------|-----|-------|
| Faaliyette Bulunuyor  | 295 | 72,0  |
| Faaliyette Bulunmuyor | 115 | 28,0  |
| Toplam                | 410 | 100,0 |

### 5.1.15. j) Öğrencilerin Katıldıkları Okul Dışı Sanatsal Faaliyet Türleri ve Sayısına Göre Dağılımları

Tablo 19 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin okul dışı sanatsal faaliyet türleri ve sayısına göre dağılımları şu şekildedir. Öğrencilerin %32,2'si bireysel atölyesinde resim çalışırken %67,8'i bireysel atölyede çalışmamaktadır. Öğrencilerin %32'si sıklıkla sergilere katılırken %67,6'sı sergilere gitmemektedir. %6,8'i özel resim dersi verirken %3,7'si özel resim dersi almaktadır. Son olarak %22,4'ü ise diğer faaliyetlerde bulunmaktadır.

Tablo 19

*Öğrencilerin Okul Dışı Sanatsal Faaliyet Türlerine Göre Dağılımları*

| Faaliyetler                          | Faaliyette Bulunuyor |      | Faaliyette Bulunmuyor |      | Toplam |     |
|--------------------------------------|----------------------|------|-----------------------|------|--------|-----|
|                                      | f                    | %    | f                     | %    | f      | %   |
| Bireysel atölyemde resim çalışıyorum | 132                  | 32,2 | 278                   | 67,8 | 410    | 100 |
| Sıklıkla sergilere katılıyorum       | 133                  | 32,4 | 277                   | 67,6 | 410    | 100 |
| Özel ders veriyorum                  | 28                   | 6,8  | 382                   | 93,2 | 410    | 100 |
| Özel ders alıyorum                   | 15                   | 3,7  | 395                   | 96,3 | 410    | 100 |
| Diğer Faaliyetler                    | 92                   | 22,4 | 318                   | 77,6 | 410    | 100 |

## 5.2. İkinci Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada yer alan öğrencilerin 1. sınıfta desen atölye dersine 2. 3. ve 4. sınıflarda ise ana sanat resim atölye derslerine yönelik tutumları tespit edilmiştir. Kişisel bilgi formuna konu olan; cinsiyet, yaş, mezun oldukları lise, haftalık ders saati, devam ettikleri sınıf ve fakülte

gibi bağımsız değişkenler geliştirilen tutum ölçeğiyle tespit edilerek istatistiksel dağılımları tablolar haline getirilerek yorumlanmıştır.

Tutum puanları kişilerde ölçülen tutum boyutunda buldukları yeri gösterir. Tutum ölçeklerinde en olumsuz madde en az 1'le puanlandığı için tutumu çok olumsuz olan bir kişi ölçekteki madde sayısı kadar en az puana sahip olur. Bu nedenle bir tutum ölçeğinden elde edilen puan ya da puanların aritmetik ortalamasının yorumundan önce alınabilecek puanların ne anlam ifade ettiklerinin yanıtlama kategorilerine göre hesaplanması gerekir. Örneğin 20 maddelik bir tutum ölçeğinde objeye ilişkin en olumsuz tutum puanı  $20 \times 1 = 20$  puan göstermektedir.  $20 \times 2 = 40$  puan civarı tutumun olumsuz olduğunu gösterirken,  $20 \times 3 = 60$  puan tutumun nötr olduğunu,  $20 \times 4 = 80$  puan tutumun olumlu olduğunu,  $20 \times 5 = 100$  puan ise kişilerin objeye yönelik tutumunun çok olumlu olduğunu gösterir (Arseven,1993,s.88).

Araştırmanın probleminden hareketle, öncelikle öğrencilerin Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Genel tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. 15 maddelik Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Ölçeğinin uygulanması sonucunda ortaya çıkan genel puan dağılımı Tablo 20 de verilmiştir.15 maddelik bu tutum ölçeğinde derse yönelik en düşük tutum  $15 \times 1 = 15$  puanı gösterirken, derse yönelik en yüksek tutum  $15 \times 5 = 75$  puandır.

Tablo 20

*Öğrencilerin Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Genel Tutum Puanı*

| N   | $\bar{X}$ | SS   | Min. | Mak. | Madde Sayısı |
|-----|-----------|------|------|------|--------------|
| 410 | 52,08     | 9,53 | 19   | 70   | 15           |

Tablo 20 incelendiğinde, öğrencilerin Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine yönelik toplam tutum puanlarının ortalaması ve öğrencilerin ölçeğin cevaplanması sonucunda aldıkları minimum ve maksimum tutum puanları verilmiştir. Öğrencilerin ölçekten almış oldukları toplam tutum puanları ortalaması  $\bar{X}=52,08$ 'dir. Tutum puanlarının minimum puanı 19' iken maksimum puanı 70'dir. Elde edilen bu değer, Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine yönelik olumlu tutuma sahip olduklarını göstermektedir.

### 5.2.1. a) Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları

Tablo 21 incelendiğinde araştırmaya katılan erkek öğrencilerin aritmetik ortalamalarıyla ( $\bar{X}=52,0938$ ) kız öğrencilerin aritmetik ortalamaları ( $\bar{X}=52,0574$ ) görülmektedir. ( $t= 0,033$ ;  $p>0,05$ ) bu fark istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmemektedir. Bu sonuca göre erkek ve kız öğrencilerin cinsiyetlerine göre desen ve ana sanat atölye derslerine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı her iki grubunda aynı tutuma sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 21

*Öğrencilerin cinsiyetlerine Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları ve t Testi Sonucu*

| Cinsiyet | N   | $\bar{X}$ | SS       | Sh      | Sd  | t     | p     |
|----------|-----|-----------|----------|---------|-----|-------|-------|
| Kız      | 288 | 52,0938   | 9,00686  | 0,53073 | 408 | 0,033 | 0,974 |
| Erkek    | 122 | 52,0574   | 10,70282 | 0,96899 |     |       |       |

### 5.2.2. b) Öğrencilerin Yaşlarına Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları

Tablo 22 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerinin aritmetik ortalama değeri en yüksek olan yaş grubu 18-21 ( $\bar{X}=52,9771$ ) iken 22-23 yaş grubu ( $\bar{X}=51,7325$ ) aritmetik ortalama düşerken en düşük aritmetik ortalama sahip olan 24 ve üzeri yaş grubu ( $\bar{X}=50,7821$ ) olduğu görülmektedir.

Tablo 22

*Tutum Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Frekans, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Değerleri*

| Yaş         | N   | $\bar{X}$ | SS       |
|-------------|-----|-----------|----------|
| 18-21       | 175 | 52,9771   | 8,63697  |
| 22-23       | 157 | 51,7325   | 9,92109  |
| 24 ve Üzeri | 78  | 50,7821   | 10,51733 |
| Toplam      | 410 | 52,0829   | 9,52967  |

Desen ve ana sanat atölye derslerine yönelik tutum ölçeği aritmetik ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tablo 23 incelendiğinde yaş grubu aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F=1,608; p<0,05). Bu durum, öğrencilerin desen ve ana sanat atölye derslerine yönelik tutumlarının yaş değişkenine göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 23

*Tutum Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

| Tutum         | Kareler Toplamı | Sd  | Kareler Ortalaması | F     | p     |
|---------------|-----------------|-----|--------------------|-------|-------|
| Gruplar Arası | 291,213         | 2   | 145,606            |       |       |
| Grup İçi      | 36851,968       | 407 | 90,545             | 1,608 | 0,202 |
| Toplam        | 37143,180       | 409 |                    |       |       |

### 5.2.3. c) Öğrencilerin Devam Etmekte Oldukları Sınıf Düzeylerine Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Genel Tutum Puanları

Tablo 24 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerinin aritmetik ortalama değeri en yüksek olan sınıf düzeyi 1. sınıf ( $\bar{X}=53,1127$ ) iken 2. sınıfta ( $\bar{X}=52,9683$ ) aritmetik ortalama düşerken en düşük aritmetik ortalamaya sahip olan 3. sınıftır ( $\bar{X}=51,0948$ ). 4. Sınıf düzeyinde ise aritmetik ortalamanın ( $\bar{X}=51,3608$ ) tekrar artığı görülmektedir.

Tablo 24

*Genel Tutum Ölçeği Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Frekans, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Değerleri*

| Sınıf   | N   | $\bar{X}$ | SS       |
|---------|-----|-----------|----------|
| 1.Sınıf | 71  | 53,1127   | 9,89018  |
| 2.Sınıf | 126 | 52,9683   | 7,76035  |
| 3.Sınıf | 116 | 51,0948   | 10,40316 |
| 4.Sınıf | 97  | 51,3608   | 10,19823 |
| Toplam  | 410 | 52,0829   | 9,52967  |

Desen ve ana sanat atölye derslerine yönelik tutum ölçeği genel aritmetik ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tablo 25 incelendiğinde devam ettikleri sınıflara göre aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F=1,242; p<0,05). Bu durum, öğrencilerin desen ve ana sanat atölye derslerine yönelik genel tutumlarının devam ettikleri sınıf değişkenine göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 25

*Tutum Ölçeği Genel Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

| Tutum         | Kareler Toplamı | Sd  | Kareler Ortalaması | F     | p     |
|---------------|-----------------|-----|--------------------|-------|-------|
| Gruplar Arası | 337,881         | 3   | 112,627            |       |       |
| Grup İçi      | 36805,300       | 406 | 90,653             | 1,242 | 0,294 |
| Toplam        | 37143,180       | 409 |                    |       |       |

### ***5.2.3.1 Güzel Sanatlar Lisesinden Gelen Lisans Öğrencilerinin Devam Etmekte Oldukları Sınıf Düzeylerine Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları***

Tablo 26 incelendiğinde araştırmaya katılan güzel sanatlar lisesi mezunu öğrencilerinin 1. sınıfta aritmetik ortalama ( $\bar{X}=52,1538$ ) 2. Sınıfta ( $\bar{X}=51,9608$ ) düşmektedir. Aritmetik ortalama değeri en yüksek olan sınıf düzeyi 3. sınıf ( $\bar{X}=54,7391$ ) iken en düşük aritmetik değere sahip olan sınıf düzeyi 4. sınıf ( $\bar{X}=47,7308$ ) olduğu görülmektedir.

Tablo 26

*Tutum Ölçeği Puanlarının Güzel Sanatlar Lisesinden Gelen Lisans Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Frekans, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Değerleri*

| Sınıf   | N   | $\bar{X}$ | SS       |
|---------|-----|-----------|----------|
| 1.Sınıf | 26  | 52,1538   | 10,05064 |
| 2.Sınıf | 51  | 51,9608   | 8,48047  |
| 3.Sınıf | 46  | 54,7391   | 9,97427  |
| 4.Sınıf | 26  | 47,7308   | 11,35097 |
| Total   | 149 | 52,1141   | 9,94480  |

Desen ve ana sanat atölye derslerine yönelik tutum ölçeği aritmetik ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tablo 27 incelendiğinde güzel sanatlar lisesi mezunu öğrencilerinin sınıf aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=2,860$ ;  $p<0,05$ ). Bu durum, güzel sanatlar lisesi mezun öğrencilerin desen ve ana sanat atölye derslerine yönelik tutumlarının devam ettikleri sınıfa göre farklılaştığını ortaya koymaktadır. Bu belirlenen anlamlı farklılığın ardından farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır.

Tablo 27

*Tutum Ölçeği Puanlarının Güzel Sanatlar Lisesinden Gelen Lisans Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

| Tutum         | Kareler Toplamı | Sd  | Kareler Ortalaması | F     | p    |
|---------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|
| Gruplar Arası | 817,769         | 3   | 272,590            | 2,860 | ,039 |
| Grup İçi      | 13819,291       | 145 | 95,305             |       |      |
| Toplam        | 14637,060       | 148 |                    |       |      |

Tablo 28 incelendiğinde güzel sanatlar lisesi mezunu öğrencilerin tutum puanlarının sınıf değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan post-hoc

Scheffe testi sonucunda 3. sınıf ile 4. sınıf arasında; 3. sınıf lehine, 4. sınıf aleyhine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ( $p < 0,05$ ).

Tablo 28

*Tutum Ölçeği Puanlarının Güzel Sanatlar Lisesinden Gelen Lisans Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları*

| (I) Güzel Sanatlar Lisesinden Gelen | (J) Güzel Sanatlar Lisesinden Gelen | Anlam Farkı (I-J) | Standart Hata | p     |
|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------|---------------|-------|
| 1.Sınıf                             | 2.Sınıf                             | 0,19306           | 2,35252       | 1,000 |
|                                     | 3.Sınıf                             | -2,58528          | 2,39530       | 0,762 |
|                                     | 4.Sınıf                             | 4,42308           | 2,70762       | 0,448 |
| 2.Sınıf                             | 1.Sınıf                             | -0,19306          | 2,35252       | 1,000 |
|                                     | 3.Sınıf                             | -2,77835          | 1,98509       | 0,582 |
|                                     | 4.Sınıf                             | 4,23002           | 2,35252       | 0,361 |
| 3.Sınıf                             | 1.Sınıf                             | 2,58528           | 2,39530       | 0,762 |
|                                     | 2.Sınıf                             | 2,77835           | 1,98509       | 0,582 |
|                                     | 4.Sınıf                             | 7,00836*          | 2,39530       | 0,039 |
| 4.Sınıf                             | 1.Sınıf                             | -4,42308          | 2,70762       | 0,448 |
|                                     | 2.Sınıf                             | -4,23002          | 2,35252       | 0,361 |
|                                     | 3.Sınıf                             | -7,00836*         | 2,39530       | 0,039 |

### **5.2.3.2 Meslek Lisesinden Gelen Lisans Öğrencilerinin Devam Etmekte Oldukları Sınıf Düzeylerine Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları**

Tablo 29 incelendiğinde araştırmaya katılan meslek lisesi mezunun öğrencilerinin aritmetik ortalama değeri en yüksek olan sınıf düzeyi 1. sınıf ( $\bar{X}=55,3125$ ) iken 2. Sınıfta ( $\bar{X}=53,5556$ ) aritmetik ortalama düşerken en düşük aritmetik ortalamaya sahip olan 3. sınıftır ( $\bar{X}=50,2128$ ). 4. sınıf düzeyinde ise aritmetik ortalamanın ( $\bar{X}=52,7500$ ) tekrar arttığı görülmektedir.

Tablo 29

*Tutum Ölçeği Puanlarının Meslek Liselerinden Gelen Lisans Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Frekans, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Değerleri*

| Sınıf   | N   | $\bar{X}$ | SS       |
|---------|-----|-----------|----------|
| 1.Sınıf | 16  | 55,3125   | 10,07782 |
| 2.Sınıf | 27  | 53,5556   | 8,12562  |
| 3.Sınıf | 47  | 50,2128   | 9,47293  |
| 4.Sınıf | 32  | 52,7500   | 8,68443  |
| Total   | 122 | 52,2869   | 9,13849  |

Desen ve ana sanat atölye derslerine yönelik tutum ölçeği aritmetik ortalamalarının meslek lisesinden mezun lisans öğrencilerinin sınıf düzeylerini değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tablo 30 incelendiğinde Meslek Lisesi mezunu öğrencilerin sınıf değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,608$ ;  $p<0,05$ ). Bu durum, meslek lisesi mezunu öğrencilerin desen ve ana sanat atölye derslerine yönelik tutumlarının sınıf değişkenine göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 30

*Tutum Ölçeği Puanlarının Meslek Lisesinden Gelen Lisans Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

| Tutum         | Kareler Toplamı | Sd  | Kareler Ortalaması | F     | p     |
|---------------|-----------------|-----|--------------------|-------|-------|
| Gruplar Arası | 398,983         | 3   | 132,994            |       |       |
| Grup İçi      | 9705,977        | 118 | 82,254             | 1,617 | 0,189 |
| Toplam        | 10104,959       | 121 |                    |       |       |

### 5.2.3.3 Diğer Liselerden Gelen Lisans Öğrencilerinin Devam Etmekte Oldukları Sınıf Düzeylerine Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları

Tablo 31 incelendiğinde araştırmaya katılan diğer liselerden mezun öğrencilerinin aritmetik ortalaması 1 sınıf ( $\bar{X}=52,7333$ ) iken aritmetik ortalama değeri en yüksek olan sınıf düzeyi 2. sınıf ( $\bar{X}=53,7083$ ) olmuştur. En düşük aritmetik ortalama değere sahip olan 3. Sınıf düzeyi ( $\bar{X}=45,6087$ ) olarak görülürken bu durumun 4. sınıf ( $\bar{X}=52,3684$ ) düzeyin de biraz arttığı görülmektedir.

Tablo 31

*Tutum Ölçeği Puanlarının Diğer Liselerinden Gelen Lisans Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Frekans, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Değerleri*

| Sınıf   | N   | $\bar{X}$ | SS       |
|---------|-----|-----------|----------|
| 1.Sınıf | 30  | 52,7333   | 9,63805  |
| 2.Sınıf | 48  | 53,7083   | 6,72866  |
| 3.Sınıf | 23  | 45,6087   | 10,66319 |
| 4.Sınıf | 38  | 52,3684   | 10,19650 |
| Total   | 139 | 51,7914   | 9,42743  |

Desen ve ana sanat atölye derslerine yönelik tutum ölçeği aritmetik ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tablo 32 incelendiğinde diğer liselerden mezun öğrencilerin sınıf aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=4,411$ ;  $p<0,05$ ). Bu durum, diğer liselerden mezun öğrencilerin desen ve ana sanat atölye derslerine yönelik tutumlarının devam ettikleri sınıfa göre farklılaştığını ortaya koymaktadır. Bu belirlenen anlamlı farklılığın ardından farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır.

Tablo 32

*Tutum Ölçeği Puanlarının Diğer Lisesinden Gelen Lisans Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

| Tutum         | Kareler Toplamı | Sd  | Kareler Ortalaması | F     | p     |
|---------------|-----------------|-----|--------------------|-------|-------|
| Gruplar Arası | 1094,846        | 3   | 364,949            |       |       |
| Grup İçi      | 11170,104       | 135 | 82,742             | 4,411 | 0,005 |
| Toplam        | 12264,950       | 138 |                    |       |       |

Tablo 33 incelendiğinde diğer liselerden mezun öğrencilerin tutum puanlarının sınıf değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucunda 2. sınıf ile 3. sınıf arasında; 2. sınıf lehine, 3. sınıf aleyhine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ( $p < 0,05$ ).

Tablo 33

*Tutum Ölçeği Puanlarının Diğer Lisesinden Gelen Lisans Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları*

| (I) Diğer Lisesinden Gelen | (J) Diğer Lisesinden Gelen | Anlam Farkı (I-J) | Standart Hata | p     |
|----------------------------|----------------------------|-------------------|---------------|-------|
| 1.Sınıf                    | 2.Sınıf                    | -0,97500          | 2,11703       | 0,976 |
|                            | 3.Sınıf                    | 7,12464           | 2,52101       | 0,051 |
|                            | 4.Sınıf                    | 0,36491           | 2,22159       | 0,999 |
| 2.Sınıf                    | 1.Sınıf                    | 0,97500           | 2,11703       | 0,976 |
|                            | 3.Sınıf                    | 8,09964*          | 2,30678       | 0,008 |
|                            | 4.Sınıf                    | 1,33991           | 1,97514       | 0,927 |
| 3.Sınıf                    | 1.Sınıf                    | -7,12464          | 2,52101       | 0,051 |
|                            | 2.Sınıf                    | -8,09964*         | 2,30678       | 0,008 |
|                            | 4.Sınıf                    | -6,75973          | 2,40309       | 0,052 |
| 4.Sınıf                    | 1.Sınıf                    | -0,36491          | 2,22159       | 0,999 |
|                            | 2.Sınıf                    | -1,33991          | 1,97514       | 0,927 |
|                            | 3.Sınıf                    | 6,75973           | 2,40309       | 0,052 |

#### 5.2.4. ç) Öğrencilerin Mezun Oldukları Liseye Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Genel Tutum Puanları

Tablo 34 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerinin aritmetik ortalama değeri en yüksek olan meslek liselilerdir ( $\bar{X}=52,2869$ ). Daha sonra güzel sanatlar lisesi ( $\bar{X}=52,1141$ ) gelmektedir. En düşük aritmetik ortalamaya sahip olan öğrencilerin diğer lise ( $\bar{X}=51,8705$ ) olduğu görülmektedir.

Tablo 34

*Tutum Ölçeği Puanlarının Lise Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Frekans, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Değerleri*

| Liseler               | N   | $\bar{X}$ | SS      |
|-----------------------|-----|-----------|---------|
| Güzel Sanatlar Lisesi | 149 | 52,1141   | 9,94480 |
| Meslek Lisesi         | 122 | 52,2869   | 9,13849 |
| Diğer Liseler         | 139 | 51,8705   | 9,47524 |
| Toplam                | 410 | 52,0829   | 9,52967 |

Desen ve ana sanat atölye derslerine yönelik tutum ölçeği aritmetik ortalamalarının lise değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tablo 35 incelendiğinde lise aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=0,063$ ;  $p<0,05$ ). Bu durum, öğrencilerin desen ve ana sanat atölye derslerine yönelik tutumlarının lise değişkenine göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 35

*Tutum Ölçeği Puanlarının Lise Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

| Tutum         | Kareler Toplamı | Sd  | Kareler Ortalaması | F     | p     |
|---------------|-----------------|-----|--------------------|-------|-------|
| Gruplar Arası | 11,492          | 2   | 5,746              |       |       |
| Grup İçi      | 37131,688       | 407 | 91,233             | 0,063 | 0,939 |
| Toplam        | 37143,180       | 409 |                    |       |       |

Tablo 36 de diğer liselerin kendi içindeki dağılımları verilmiştir.

Tablo 36

*Tutum Ölçeği Puanlarının Diğer Liseler Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Frekans, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Değerleri*

| Diğer Liseler        | N   | $\bar{X}$ | SS       |
|----------------------|-----|-----------|----------|
| Genel ya da Düz Lise | 86  | 51,6744   | 9,02994  |
| Anadolu Lisesi       | 27  | 50,0370   | 11,99513 |
| Fen Lisesi           | 3   | 53,0000   | 13,11488 |
| Özel Lise            | 16  | 54,5000   | 6,99524  |
| Diğer                | 7   | 54,8571   | 7,84068  |
| Toplam               | 139 | 51,8705   | 9,47524  |

#### **5.2.5. d) Öğrencilerin Öğrenim Görmekte Oldukları Fakülteye Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları**

Tablo 37 incelendiğinde araştırmaya katılan Güzel Sanatlar Fakültesi öğrencilerin aritmetik ortalamaları ( $\bar{X}=53,8738$ ) ile Eğitim Fakültesi öğrencilerin aritmetik ortalamaları ( $\bar{X}=51,4821$ ) görülmektedir. ( $t= 2,309$ ;  $p<0,05$ ) bu farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre Güzel Sanatlar Fakültesi ve Eğitim Fakültesi öğrencilerin fakültelerine göre desen ve ana sanat atölye derslerine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı her iki grubunda aynı tutuma sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 37

*Öğrencilerin öğrenim Görmekte Oldukları Fakülteye Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları ve t Testi Sonucu*

| Fakülte                  | N   | $\bar{X}$ | SS      | Sh      | Sd  | t     | p    |
|--------------------------|-----|-----------|---------|---------|-----|-------|------|
| Güzel Sanatlar Fakültesi | 103 | 53,8738   | 8,89225 | 0,87618 | 408 | 2,309 | 0,22 |
| Eğitim Fakültesi         | 307 | 51,4821   | 9,67387 | 0,55212 |     |       |      |

### 5.2.6. e) Öğrencilerin Eğitim Aldıkları Öğretim Elamanlarının Unvanlarına Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları

Tablo 38 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilere eğitim veren öğretim elamanlarının unvanlarına göre aritmetik ortalama değeri en yüksek olan unvan Profesör ( $\bar{X}=56,6765$ ) iken en düşük aritmetik değere sahip olan öğrenciler tarafından unvanları bilinmeyen öğretim görevlileri ( $\bar{X}=47,2051$ ) olduğu görülmektedir.

Tablo 38

*Tutum Ölçeği Puanlarının Öğretim Elamanlarının Unvanlarına Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Frekans, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Değerleri*

| Unvan             | N   | $\bar{X}$ | SS      |
|-------------------|-----|-----------|---------|
| Profesör          | 68  | 56,6765   | 7,97092 |
| Doçent            | 79  | 53,4051   | 9,98655 |
| Yrd. Doçent       | 98  | 48,8061   | 8,87445 |
| Öğretim Görevlisi | 126 | 52,8333   | 9,04102 |
| Bilmiyorum        | 39  | 47,2051   | 9,76885 |
| Toplam            | 410 | 52,0829   | 9,52967 |

Desen ve ana sanat atölye derslerine yönelik tutum ölçeği aritmetik ortalamalarının öğretim elamanlarının unvanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tablo 39 incelendiğinde unvan aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=10,947$ ;  $p<0,05$ ). Bu durum, öğrencilerin desen ve ana sanat atölye derslerine yönelik tutumlarının öğrencilere eğitim veren öğretim elamanlarının unvanlarına göre farklılaştığını ortaya koymaktadır. Bu belirlenen anlamlı farklılığın ardından farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır.

Tablo 39

*Tutum Ölçeği Puanlarının Öğretim Elamanlarının Unvan Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

| Tutum         | Kareler Toplamı | Sd  | Kareler Ortalaması | F      | p     |
|---------------|-----------------|-----|--------------------|--------|-------|
| Gruplar Arası | 3624,085        | 4   | 906,021            |        |       |
| Grup İçi      | 33519,096       | 405 | 82,763             | 10,947 | 0,000 |
| Toplam        | 37143,180       | 409 |                    |        |       |

Tablo 40 incelendiğinde tutum puanlarının sınıf değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucunda; Profesör ile Yrd. Doçent ve unvanı bilinmeyenler arasında Profesör lehine Yrd. Doçent ve unvanı bilinmeyenler aleyhine, Doçent ile Yrd. Doçent ve unvanı bilinmeyenler arasında Doçent lehine Yrd. Doçent ve unvanı bilinmeyenler aleyhine, Öğretim Görevlisi ile Yrd. Doçent ve unvanı bilinmeyenler arasında; Öğretim Görevlisi lehine Yrd. Doçent ve unvanı bilinmeyenler aleyhine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ( $p < 0,05$ ).

Tablo 40

*Tutum Ölçeği Puanlarının Öğretim Elamanlarının Unvan Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları*

| (I) Unvanı | (J) Unvanı        | Anlam Farkı (I-J) | Standart Hata | p     |
|------------|-------------------|-------------------|---------------|-------|
| Profesör   | Doçent            | 3,27141           | 1,50491       | 0,318 |
|            | Yrd. Doçent       | 7,87035*          | 1,43584       | 0,000 |
|            | Öğretim Görevlisi | 3,84314           | 1,36893       | 0,098 |
|            | Bilmiyorum        | 9,47134*          | 1,82736       | 0,000 |
| Doçent     | Profesör          | -3,27141          | 1,50491       | 0,318 |
|            | Yrd. Doçent       | 4,59894*          | 1,37556       | 0,026 |
|            | Öğretim Görevlisi | 0,57173           | 1,30556       | 0,996 |
|            | Bilmiyorum        | 6,19994*          | 1,78038       | 0,018 |

Tablo 40 Devamı

|                   |                   |           |         |       |
|-------------------|-------------------|-----------|---------|-------|
| Yrd. Doçent       | Profesör          | -7,87035* | 1,43584 | 0,000 |
|                   | Doçent            | -4,59894* | 1,37556 | 0,026 |
|                   | Öğretim Görevlisi | -4,02721* | 1,22531 | 0,030 |
|                   | Bilmiyorum        | 1,60099   | 1,72240 | 0,929 |
|                   | Profesör          | -3,84314  | 1,36893 | 0,098 |
| Öğretim Görevlisi | Doçent            | -0,57173  | 1,30556 | 0,996 |
|                   | Yrd. Doçent       | 4,02721*  | 1,22531 | 0,030 |
|                   | Bilmiyorum        | 5,62821*  | 1,66703 | 0,024 |
|                   | Profesör          | -9,47134* | 1,82736 | 0,000 |
| Bilmiyorum        | Profesör          | -9,47134* | 1,82736 | 0,000 |
|                   | Doçent            | -6,19994* | 1,78038 | 0,018 |
|                   | Yrd. Doçent       | -1,60099  | 1,72240 | 0,929 |
|                   | Öğretim Görevlisi | -5,62821* | 1,66703 | 0,024 |
|                   |                   |           |         |       |

#### 5.2.7. f) Öğrencilerin Eğitim Aldıkları Öğretim Elamanlarının Uzmanlık Alanlarına Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları

Tablo 41 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilere eğitim veren öğretim elamanlarının uzmanlık alanlarına göre aritmetik ortalama değeri en yüksek olan uzmanlık alanı grafik ( $\bar{X}=53,1373$ ) iken en düşük aritmetik değere sahip olan öğrenciler tarafından uzmanlıkları bilinmeyen öğretim görevlileri ( $\bar{X}=47,7429$ ) olduğu görülmektedir.

Desen ve ana sanat atölye derslerine yönelik tutum ölçeği aritmetik ortalamalarının öğretim elamanlarının uzmanlık alanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tablo 42 incelendiğinde uzmanlık aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=2,951$ ;  $p<0,05$ ). Bu durum, öğrencilerin desen ve ana sanat atölye derslerine yönelik tutumlarının öğrencilere eğitim veren öğretim elamanlarının uzmanlık alanlarına göre farklılaştığını ortaya koymaktadır. Bu belirlenen anlamlı farklılığın ardından farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır.

Tablo 41

*Tutum Ölçeği Puanlarının Öğretim Elamanlarının Uzmanlık Alanı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Frekans, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Değerleri*

| Uzmanlık   | N   | $\bar{X}$ | SS      |
|------------|-----|-----------|---------|
| Resim      | 300 | 52,4933   | 9,55095 |
| Grafik     | 51  | 53,1373   | 9,24774 |
| Heykel     | 24  | 51,0417   | 9,45230 |
| Bilmiyorum | 35  | 47,7429   | 8,98477 |
| Total      | 410 | 52,0829   | 9,52967 |

Tablo 42

*Tutum Ölçeği Puanlarının Öğretim Elamanlarının Uzmanlık Alanı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

| Tutum         | Kareler Toplamı | Sd  | Kareler Ortalaması | F     | p     |
|---------------|-----------------|-----|--------------------|-------|-------|
| Gruplar Arası | 792,511         | 3   | 264,170            |       |       |
| Grup İçi      | 36350,670       | 406 | 89,534             | 2,951 | 0,033 |
| Toplam        | 37143,180       | 409 |                    |       |       |

Tablo 43 incelendiğinde tutum puanlarının sınıf değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucunda; uzmanlık alanın resim olan ile uzmanlık alanı öğrenciler tarafından bilinmeyenler arasında; uzmanlık alanı resim olan öğretim elemanı lehine, uzmanlığı bilinmeyenler aleyhine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ( $p < 0,05$ ).

Tablo 43

*Tutum Ölçeği Puanlarının Öğretim Elamanlarının Uzmanlık Alanı Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları*

| (I) Uzmanlık Alanı | (J) Uzmanlık Alanı | Anlam Farkı (I-J) | Standart Hata | p     |
|--------------------|--------------------|-------------------|---------------|-------|
| Resim              | Grafik             | -0,64392          | 1,43318       | 0,977 |
|                    | Heykel             | 1,45167           | 2,00724       | 0,914 |
|                    | Bilmiyorum         | 4,75048*          | 1,69013       | 0,050 |
| Grafik             | Resim              | 0,64392           | 1,43318       | 0,977 |
|                    | Heykel             | 2,09559           | 2,34225       | 0,849 |
|                    | Bilmiyorum         | 5,39440           | 2,07694       | 0,082 |
| Heykel             | Resim              | -1,45167          | 2,00724       | 0,914 |
|                    | Grafik             | -2,09559          | 2,34225       | 0,849 |
|                    | Bilmiyorum         | 3,29881           | 2,50772       | 0,631 |
| Bilmiyorum         | Resim              | -4,75048*         | 1,69013       | 0,050 |
|                    | Grafik             | -5,39440          | 2,07694       | 0,082 |
|                    | Heykel             | -3,29881          | 2,50772       | 0,631 |

#### **5.2.8. g) Öğrencilerin Kaç Yıldır Resimle İlgilendiklerine Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları**

Tablo 44 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerinin aritmetik ortalama değeri en yüksek olan resimle 7-9 yıldır ilgilenenlerdir ( $\bar{X}=52,5392$ ). Daha sonra 4-6 Yıl ( $\bar{X}=52,4595$ ), 10 Yıl ve Üzeri ( $\bar{X}=51,9500$ ) ve en düşük aritmetik ortalamaya sahip olan resimle 0-3 yıldır ilgilenenler ( $\bar{X}=50,3651$ ) olduğu görülmektedir.

Tablo 44

*Tutum Ölçeği Puanlarının Kaç Yıldır Resimle İlgilendikleri Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Frekans, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Değerleri*

| Kaç Yıldır Resimle İlgilendikleri | N   | $\bar{X}$ | SS       |
|-----------------------------------|-----|-----------|----------|
| 0-3 Yıl                           | 63  | 50,3651   | 10,37724 |
| 4-6 Yıl                           | 185 | 52,4595   | 8,94729  |
| 7-9 Yıl                           | 102 | 52,5392   | 9,00459  |
| 10 Yıl ve Üzeri                   | 60  | 51,9500   | 11,13313 |
| Toplam                            | 410 | 52,0829   | 9,52967  |

Desen ve ana sanat atölye derslerine yönelik tutum ölçeği aritmetik ortalamalarının kaç yıldır resimle ilgilendikleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tablo 45 incelendiğinde kaç yıldır resimle ilgilendikleri aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=0,860$ ;  $p<0,05$ ). Bu durum, öğrencilerin desen ve ana sanat atölye derslerine yönelik tutumlarının kaç yıldır resimle ilgilendikleri değişkenine göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 45

*Tutum Ölçeği Puanlarının Kaç Yıldır Resimle İlgilendikleri Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

| Tutum         | Kareler Toplamı | Sd  | Kareler Ortalaması | F     | p     |
|---------------|-----------------|-----|--------------------|-------|-------|
| Gruplar Arası | 234,438         | 3   | 78,146             |       |       |
| Grup İçi      | 36908,742       | 406 | 90,908             | 0,860 | 0,462 |
| Toplam        | 37143,180       | 409 |                    |       |       |

### 5.2.9. ğ) Öğrencilerin Ders Dışında Atölye İmkânlarından Faydalanıp Faydalanamama Durumuna Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları

Tablo 46 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin ders dışında atölye imkânlarından faydalanabilenlerin aritmetik ortalamaları ( $\bar{X}=53,0743$ ) ile ders dışında atölye imkânlarından faydalanamayan öğrencilerin aritmetik ortalamaları ( $\bar{X}=48,3412$ ) görülmektedir. ( $t=4,077$ ;  $p<0,05$ ) bu farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuca ders dışında atölye imkânlarından faydalanma durumlarına göre desen ve ana sanat atölye derslerine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ders dışında atölye imkânlarından faydalanabilen öğrencilerinin tutum puanlarının ders dışında atölye imkânlarından faydalanamayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 46

*Öğrencilerin Ders Dışında Atölye İmkânlarından Faydalanıp Faydalanamama Durumuna Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları ve t Testi Sonucu*

| Ders Dışı Atölyeden Faydalanabilme | N   | $\bar{X}$ | SS      | Sh      | Sd  | t     | p     |
|------------------------------------|-----|-----------|---------|---------|-----|-------|-------|
| Faydalanıyorum                     | 323 | 53,0743   | 9,31009 | 0,51803 | 406 | 4,077 | 0,000 |
| Faydalanamıyorum                   | 85  | 48,3412   | 9,57744 | 1,03882 |     |       |       |

### 5.2.10. h) Öğrencilerin Ders Dışı Haftalık Resim Çalışma Saatlerine Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları

Tablo 47 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin ders dışı haftalık resim çalışma saatlerine göre 3-4 saat günlük çalışanların aritmetik ortalama değeri en yüksek ( $\bar{X}=53,6939$ ) 0-2 saat ayıranların en düşük aritmetik ortalama değerine sahip ( $\bar{X}=49,7705$ ) oldukları görülmektedir. 5 saat ve üzeri çalışanların aritmetik ortalaması ise ( $\bar{X}=52,4043$ ) olarak görülmüştür.

Tablo 47

*Tutum Ölçeği Puanlarının Ders Dışı Haftalık Resim Çalışma Saatleri Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Frekans, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Değerleri*

| Ders Dışı Resim Haftalık Çalışma Saatleri | N   | $\bar{X}$ | SS      |
|---|-----|-----------|---------|
| 0-2 saat                                  | 122 | 49,7705   | 9,79694 |
| 3-4 Saat                                  | 147 | 53,6939   | 9,00883 |
| 5 Saat ve üzeri                           | 141 | 52,4043   | 9,49886 |
| Total                                     | 410 | 52,0829   | 9,52967 |

Tablo 48

*Tutum Ölçeği Puanlarının Ders Dışı Haftalık Resim Çalışma Saatleri Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

| Tutum         | Kareler Toplamı | Sd  | Kareler Ortalaması | F     | p     |
|---------------|-----------------|-----|--------------------|-------|-------|
| Gruplar Arası | 1048,425        | 2   | 524,212            |       |       |
| Grup İçi      | 36094,756       | 407 | 88,685             | 5,911 | 0,003 |
| Toplam        | 37143,180       | 409 |                    |       |       |

Desen ve ana sanat atölye derslerine yönelik tutum ölçeği aritmetik ortalamalarının ders dışı resim çalışma saatleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tablo 48 incelendiğinde aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=5,911$ ;  $p<0,05$ ). Bu durum, öğrencilerin desen ve ana sanat atölye derslerine yönelik tutumlarının öğrencilerin ders dışı resim çalışma saatleri göre farklılaştığını ortaya koymaktadır. Bu belirlenen anlamlı farklılığın ardından farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır.

Tablo 49

*Tutum Ölçeği Puanlarının Ders Dışı Haftalık Resim Çalışma Saatleri Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları*

| (I) Ders Dışı Haftalık Resim Çalışma Saatleri | (J) Ders Dışı Haftalık Resim Çalışma Saatleri | Anlam Farkı (I-J) | Standart Hata | p     |
|---|---|-------------------|---------------|-------|
| 0-2 saat                                      | 3-4 Saat                                      | -3,92339*         | 1,15335       | 0,003 |
|   | 5 Saat ve üzeri                               | -2,63376          | 1,16443       | 0,079 |
| 3-4 Saat                                      | 0-2 saat                                      | 3,92339*          | 1,15335       | 0,003 |
|   | 5 Saat ve üzeri                               | 1,28962           | 1,11008       | 0,510 |
| 5 Saat ve üzeri                               | 0-2 saat                                      | 2,63376           | 1,16443       | 0,079 |
|   | 3-4 Saat                                      | -1,28962          | 1,11008       | 0,510 |

Tablo 49 incelendiğinde ders dışı haftalık resim çalışma saatlerine göre öğrencilerin tutum puanlarının haftalık çalışma değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere post-hoc Scheffe testi yapılmıştır. Sonucunda, 3-4 saat ile 0-2 saat arasında; 3-4 saat lehine, 0-2 saat aleyhine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ( $p < 0,05$ ).

#### **5.2.11. 1) Öğrencilerin Bir Önceki Dönem Ders Puanına Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları**

Tablo 50 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin bir önceki dönem ders puanı durumuna göre puanı 80-100 arasında olanların aritmetik ortalama değeri en yüksek ( $\bar{X}=53,6942$ ) iken puanı 40-50 arasında olanların en düşük aritmetik ortalama değerine sahip ( $\bar{X}=45,8462$ ) oldukları görülmektedir.

Tablo 50

*Tutum Ölçeği Puanlarının Bir Önceki Dönem Ders Puan Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Frekans, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Değerleri*

| Bir Önceki Dönem Ders Not Durumu | N   | $\bar{X}$ | SS       |
|----------------------------------|-----|-----------|----------|
| 0-59                             | 13  | 45,8462   | 9,71979  |
| 60- 79                           | 106 | 48,4245   | 10,84870 |
| 80-100                           | 291 | 53,6942   | 8,50391  |
| Toplam                           | 410 | 52,0829   | 9,52967  |

Desen ve ana sanat atölye derslerine yönelik tutum ölçeği aritmetik ortalamalarının öğrencilerin bir önceki dönem ders puanı durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tablo 51 incelendiğinde aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=15,824$ ;  $p<0,05$ ). Bu durum, öğrencilerin desen ve ana sanat atölye derslerine yönelik tutumlarının öğrencilerin bir önceki dönem ders puanı durumuna göre farklılaştığını ortaya koymaktadır. Bu belirlenen anlamlı farklılığın ardından farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır.

Tablo 51

*Tutum Ölçeği Puanlarının Bir Önceki Dönem Ders Puan Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

| Tutum         | Kareler Toplamı | Sd  | Kareler Ortalaması | F      | p     |
|---------------|-----------------|-----|--------------------|--------|-------|
| Gruplar Arası | 2679,812        | 2   | 1339,906           |        |       |
| Grup İçi      | 34463,369       | 407 | 84,677             | 15,824 | 0,000 |
| Toplam        | 37143,180       | 409 |                    |        |       |

Tablo 52 incelendiğinde tutum puanlarının bir önceki dönem ders puanına göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere post-hoc Scheffe testi yapılmıştır.

Sonucunda; puanları 80-100 olanlar ile puanları 40-59 ve 60- 59 olanlar arasında; puanları 80-100 olanlar lehine, puanları 40-59 ve 60- 59 olanlar aleyhine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ( $p < 0,05$ ).

Tablo 52

*Tutum Ölçeği Puanlarının Bir Önceki Dönem Ders Puan Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları*

| (I) Önceki Puan | (J) Önceki Puan | Anlam Farkı (I-J) | Standart Hata | p     |
|-----------------|-----------------|-------------------|---------------|-------|
| 0 -59           | 60 - 79         | -2,57837          | 2,70415       | 0,635 |
|                 | 80 - 100        | -7,84800*         | 2,60856       | 0,011 |
| 60 - 79         | 0 - 59          | 2,57837           | 2,70415       | 0,635 |
|                 | 80 - 100        | -5,26963*         | 1,04394       | 0,000 |
| 80 -100         | 0 - 59          | 7,84800*          | 2,60856       | 0,011 |
|                 | 60 - 79         | 5,26963*          | 1,04394       | 0,000 |

### 5.2.12. i) Öğrencilerin Okul Dışı Sanatsal Faaliyette Bulunup Bulunmadıkları Durumuna ve Faaliyet Sayısına Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları

Tablo 53

*Tutum Ölçeği Puanlarının Okul Dışı Sanatsal Faaliyette Bulunup Bulunmadıkları Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Frekans, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Değerleri*

| Okul Dışı Faaliyet            | N   | $\bar{X}$ | SS      |
|-------------------------------|-----|-----------|---------|
| Faaliyette Bulunmayan         | 115 | 50,8087   | 8,69351 |
| 1 Faaliyette Bulunan          | 207 | 51,8841   | 9,98815 |
| 2 ve Fazla Faaliyette Bulunan | 88  | 54,2159   | 9,21075 |
| Toplam                        | 410 | 52,0829   | 9,52967 |

Tablo 53 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin okul dışı sanatsal faaliyette bulunup bulunmadıkları durumuna göre aritmetik ortalama değeri en yüksek olan 2 ve fazla

faaliyette bulunanlar ( $\bar{X}=53,1373$ ) iken en düşük aritmetik değere sahip olan öğrenciler faaliyette bulunmayanlar ( $\bar{X}=47,7429$ ) olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin desen ve ana sanat atölye derslerine yönelik tutum ölçeği aritmetik ortalamalarının okul dışı sanatsal faaliyette bulunup bulunmadıkları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tablo 54 incelendiğinde aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=3,315$ ;  $p<0,05$ ). Bu durum, öğrencilerin desen ve ana sanat atölye derslerine yönelik tutumlarının öğrencilerin okul dışı sanatsal faaliyette bulunup bulunmadıkları değişkenine göre farklılaştığını ortaya koymaktadır. Bu belirlenen anlamlı farklılığın ardından farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır.

Tablo 54

*Tutum Ölçeği Puanlarının Okul Dışı Sanatsal Faaliyette Bulunup Bulunmadıkları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

| Tutum         | Kareler Toplamı | Sd  | Kareler Ortalaması | F     | p     |
|---------------|-----------------|-----|--------------------|-------|-------|
| Gruplar Arası | 595,274         | 2   | 297,637            |       |       |
| Grup İçi      | 36547,906       | 407 | 89,798             | 3,315 | 0,037 |
| Toplam        | 37143,180       | 409 |                    |       |       |

Tablo 55 incelendiğinde tutum puanlarının okul dışı sanatsal faaliyette bulunup bulunmadıkları durumuna göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere post-hoc Scheffe testi yapılmıştır. Sonucunda; 2 ve fazla faaliyette bulunanlar ile faaliyette bulunmayanlar arasında; 2 ve fazla faaliyette bulunan olanlar lehine, faaliyette bulunmayanlar aleyhine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ( $p< 0,05$ ).

Tablo 55

*Tutum Ölçeği Puanlarının Okul Dışı Sanatsal Faaliyette Bulunup Bulunmadıkları Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları*

| (I) Okul Dışı Faaliyet        | (J) Okul Dışı Faaliyet        | Anlam Farkı (I-J) | Standart Hata | p     |
|-------------------------------|-------------------------------|-------------------|---------------|-------|
| Faaliyette Bulunmayan         | 1 Faaliyette Bulunan          | -1,07536          | 1,10212       | 0,622 |
|                               | 2 ve Fazla Faaliyette Bulunan | -3,40721*         | 1,34212       | 0,041 |
| 1 Faaliyette Bulunan          | Faaliyette Bulunmayan         | 1,07536           | 1,10212       | 0,622 |
|                               | 2 ve Fazla Faaliyette Bulunan | -2,33185          | 1,20592       | 0,156 |
| 2 ve Fazla Faaliyette Bulunan | Faaliyette Bulunmayan         | 3,40721*          | 1,34212       | 0,041 |
|                               | 1 Faaliyette Bulunan          | 2,33185           | 1,20592       | 0,156 |

## BÖLÜM 6

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulara dayanılarak varılan sonuçlar ve desen ve resim atölye eğitimine yönelik önerilere yer verilmiştir.

#### 6.1. Sonuçlar

Öğrencilerin cevap vermiş olduğu kişisel bilgi formu ve tutum ölçeği sonuçları araştırmanın alt amaçları doğrultusunda aşağıda verilmiştir.

##### 6.1.1. Birinci Alt Amaca Yönelik Sonuçlar

Araştırmada yer alan öğrenci profillerine ilişkin kişisel bilgilere cinsiyet, yaş, mezun oldukları lise, haftalık ders saati, devam ettikleri sınıf ve fakülte gibi kişisel bilgi formuna konu olan değişkenler tespit edilmiştir.

##### 6.1.1.1. a) Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğrencilerin %70,2'sinin kız, %29,8'nin ise erkek öğrencilerden oluşmuştur. Bu duruma göre, kız öğrencilerin sayısı erkek öğrencilerden daha çoktur. Sonuç olarak kız öğrenciler resim bölümünü erkek öğrencilere göre daha fazla tercih etmektedirler.

#### **6.1.1.2 b) Öğrencilerin Yaşlarına Göre Dağılımları**

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 42,7'si "18-21" yaş aralığında olup ortaöğretimden sonra ara vermeden yükseköğretime başlayan ve devam edenlerdir. Öğrencilerin %38,3'ü kısmı "22-23" yaş aralığında olup ilk denemesinde ya da farklı nedenlerden yükseköğretime yerleşemeyenlerden oluşmaktadır. Öğrencilerin %19'luk kısmı ise "24 ve üzeri" yaşta olup, öğrenci affından yararlanan ya da ileri yaşlarda sanat eğitime yönelenlerden oluşmaktadır.

#### **6.1.1.3. c) Öğrencilerin Devam Ettikleri Sınıfa Göre Dağılımları**

Araştırmaya katılan öğrencilerin %17,3'ü 1. sınıf %30,7'si 2.sınıf, %28,3'ü 3. sınıf ve %23,7'si 4. sınıf öğrencilerinden oluşturmaktadır. Öğrencilerin sınıf oranları arasında yaklaşık olarak bir paralellik mevcut olmasa da tutumların ölçümü için gerekli veri kaynağını sağlamaktadır.

#### **6.1.1.4. ç) Öğrencilerin Mezun Oldukları Liseye Göre Dağılımları**

Araştırmaya katılan öğrencilerin mezun oldukları liselere göre dağılımlarına bakıldığında toplamın; %36,3'ü güzel sanatlar liselerden, %29,8'i meslek liselerinden, %33,9'u diğer liselerden mezun olan öğrencilerden oluşmaktadır.

#### **6.1.1.5. d) Öğrencilerin Öğrenim Görmekte Oldukları Fakülteye Göre Dağılımları**

Araştırmaya katılan öğrencilerin %74,9'u Eğitim Fakültesi, %25,1'i Güzel Sanatlar Fakültesinde eğitim almakta olan öğrencilerden oluşmaktadır.

#### **6.1.1.6. e) Öğrencilere Eğitim Veren Öğretim Elamanlarının Unvanına Göre Dağılımları**

Araştırmaya katılan öğrencilerin eğitim aldıkları öğretim elemanlarının unvanına göre dağılımları şu şekildedir. Eğitim; %16,6'sı Profesör, %19,3'ü Doçent, %23,9'u Yrd. Doçent, %30,7'si Öğretim Görevlisi ve son olarak %9,5'i ise unvanları öğrenciler tarafından bilinmeyen öğretim elamanlarınca yürütülmektedir.

**6.1.1.7. f) Öğrencilere Eğitim Veren Öğretim Elamanlarının Uzmanlık Alanına Göre Dağılımları**

Araştırmaya katılan öğrencilerin eğitim alıkları öğretim elemanlarının uzmanlık alanına göre dağılımları şu şekildedir. Eğitim; %73,2'si Resim, %12,4'ü Grafik, %5,9'u Heykel ve %8,5'i ise uzmanlık alanı öğrenciler tarafından bilinmeyen öğretim elemanlarınca yürütülmektedir.

**6.1.1.10. g) Öğrencilerin Resimle Kaç Yıldır İlgilendiğine Göre Dağılımları**

Araştırmaya katılan öğrencilerin kaç yıldır resimle ilgilendiğine göre dağılımları şu şekildedir. Toplamın; %15,4'si 0-3 yıl, %45,1'i 4-6 yıl, %24,9'u 7-9 yıl ve son olarak %14,6'sı ise 10 yıl ve üzeri resimle ilgilenmektedir.

**6.1.1.11. ğ) Öğrencilerin Ders Dışında Atölye İmkânlarından Faydalanıp Faydalanamama Durumuna Göre Dağılımları**

Araştırmaya katılan öğrencilerin ders dışı atölye imkânlarından faydalanma durumuna göre dağılım şu şekildedir. Toplamın; %78,8'si ders dışı atölye imkânlarından faydalanabilirken araştırmaya katılan %21,2'lik öğrenci ders dışında atölye imkânlarından yararlanamamaktadır.

**6.1.1.12. h) Öğrencilerin Ders Dışı Haftalık Resim Çalışma Saatlerine Göre Dağılımları**

Araştırmaya katılan öğrencilerin ders dışı haftalık resim çalışma saatlerine göre dağılımları şu şekildedir. Toplamın; %29,8'i 0-2 saat, %35,9'u 3-4 saat ve %34,4'ü ise 5 saat ve üzeri olarak haftalık resim çalışması yapmaktadır.

**6.1.1.13. ı) Öğrencilerin Bir Önceki Dönem Ders Puanına Göre Dağılımları**

Araştırmaya katılan öğrencilerin bir önceki dönem ders puanına göre dağılımları şu şekildedir. Toplamın; %3,1'i 40-59 puan aralığında, %25,9'u 60-79 puan aralığında ve son olarak %71,0'ı ise 80-100 puan aralığındadır.

#### **6.1.1.14. i) Öğrencilerin Okul Dışı Sanatsal Faaliyette Bulunup Bulunmadıklarına Göre Dağılımları**

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul dışı sanatsal faaliyette bulunup bulunmadıklarına göre dağılımları şu şekildedir. Toplamın; %72,0'ı okul dışı sanatsal faaliyette bulunurken, araştırmaya katılan %28,0'ı okul dışı herhangi bir sanatsal faaliyette bulunmamaktadır.

#### **6.1.1.15. j) Öğrencilerin Okul Dışı Sanatsal Faaliyet Türleri ve Sayısına Göre Dağılımları**

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul dışı sanatsal faaliyet türleri ve sayısına göre dağılımları şu şekildedir. Öğrencilerin %32,2'si bireysel atölyesinde resim çalışırken %67,8'i bireysel atölyede çalışmamaktadır. Öğrencilerin %32'si sıklıkla sergilere katılırken %67,6'sı sergilere gitmemektedir. %6,8'i özel resim dersi verirken %3,7'si özel resim dersi almaktadır. Son olarak %22,4'ü ise diğer faaliyetlerde bulunmaktadır.

### **6.1.2. İkinci Alt Amaca Yönelik Sonuçlar**

Güzel Sanatlar Fakültesi Resim Bölümü ve Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 1.sınıf desen, 2. 3. ve 4. sınıf ana sanat resim atölye derslerine yönelik tutumları, araştırmanın problemi, amacı ve alt amaçları doğrultusunda araştırılmış. Elde edilen bağımlı değişken olan tutum puanı öğrencilere ait bağımsız değişken olan kişisel bilgilerle karşılaştırılarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın problem cümlesi olan “Sanat eğitimi veren fakültelerde resim bölümü öğrencilerinin ortaöğrenim mezuniyet alanlarına göre desen ve ana sanat resim atölye derslerine karşı tutumları nasıldır ve eğitim süreci içerisinde nasıl bir değişim göstermektedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu kapsamda yapılan tutum ölçeği tek faktör boyutunda yalnızca öğrencilerin desen ve ana sanat resim atölye derslerine karşı tutumlarını tespit etmek için hazırlanarak uygulanmıştır. Öğrencilerin ölçekten almış oldukları toplam tutum puanları ortalaması  $\bar{X}=52,08$ 'dir.

Tutum puanları bu ölçekte en az  $15 \times 1 = 15$  puandır ve tespit edilen puan 19' iken en fazla puan  $15 \times 5 = 75$ 'tir ve tespit edilen puan 70'dir. Elde edilen bu puan değeri 100 puan

üzerinden değerlendirildiğinde  $\bar{X}=69,44$ 'e karşılık gelmektedir. Bu puan öğrencilerin Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine yönelik olumlu bir tutuma sahip olduklarını göstermektedir (Arseven,1993,s.88).

#### **6.1.2.1. a) Cinsiyetlerine Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları**

Araştırmaya katılan erkek öğrencilerin aritmetik ortalamalarıyla ( $\bar{X}=52,0938$ ) kız öğrencilerin aritmetik ortalamaları ( $\bar{X}=52,0574$ ) görülmektedir. ( $t= 0,033$ ;  $p>0,05$ ) bu fark istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmemektedir. Bu sonuca göre erkek ve kız öğrencilerin cinsiyetlerine göre desen ve ana sanat atölye derslerine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı her iki grubunda aynı tutuma sahip oldukları söylenebilir.

#### **6.1.2.2. b) Yaşlarına Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları**

Araştırmaya katılan öğrencilerinin aritmetik ortalama değeri en yüksek olan yaş grubu 18-21 ( $\bar{X}=52,9771$ ) iken 22-23 yaş grubu ( $\bar{X}=51,7325$ ) aritmetik ortalama düşerken en düşük aritmetik ortalamaya sahip olan 24 ve üzeri yaş grubu ( $\bar{X}=50,7821$ ) olduğu görülmektedir. Yaş grubu aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,608$ ;  $p<0,05$ ). Bu durum, öğrencilerin desen ve ana sanat atölye derslerine yönelik tutumlarının yaş değişkenine göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

#### **6.1.2.3. c) Devam Ettikleri Sınıf Düzeyine Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları**

Araştırmaya katılan öğrencilerinin aritmetik ortalama değeri en yüksek olan sınıf düzeyi 1. sınıf ( $\bar{X}=53,1127$ ) iken 2. sınıfta ( $\bar{X}=52,9683$ ) aritmetik ortalama düşerken en düşük aritmetik ortalamaya sahip olan 3. sınıftır ( $\bar{X}=51,0948$ ). 4. Sınıf düzeyinde ise aritmetik ortalamanın ( $\bar{X}=51,3608$ ) tekrar arttığı görülmektedir. Devam ettikleri sınıflara göre aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,242$ ;  $p<0,05$ ).

Bu durum, öğrencilerin desen ve ana sanat atölye derslerine yönelik genel tutumlarının devam ettikleri sınıf değişkenine göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

#### *6.1.2.3.1 Güzel Sanatlar Lisesinden Gelen Lisans Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları*

Araştırmaya katılan güzel sanatlar lisesi mezunu öğrencilerinin 1. sınıfta aritmetik ortalama ( $\bar{X}=52,1538$ ) 2. Sınıfta ( $\bar{X}=51,9608$ ) düşmektedir. Aritmetik ortalama değeri en yüksek olan sınıf düzeyi 3. sınıf ( $\bar{X}=54,7391$ ) iken en düşük aritmetik değere sahip olan sınıf düzeyi 4. sınıf ( $\bar{X}=47,7308$ ) olduğu görülmektedir. güzel sanatlar lisesi mezunu öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=2,860$ ;  $p<0,05$ ). Bu durum, güzel sanatlar lisesi mezun öğrencilerin desen ve ana sanat atölye derslerine yönelik tutumlarının devam ettikleri sınıfa göre farklılaştığını ortaya koymaktadır. 3. sınıf ile 4. sınıf arasında; 3. sınıf lehine, 4. sınıf aleyhine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

#### *6.1.2.3.2 Meslek Lisesinden Gelen Lisans Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları*

Araştırmaya katılan meslek lisesi mezunun öğrencilerinin aritmetik ortalama değeri en yüksek olan sınıf düzeyi 1. sınıf ( $\bar{X}=55,3125$ ) iken 2. Sınıfta ( $\bar{X}=53,5556$ ) aritmetik ortalama düşerken en düşük aritmetik ortalamaya sahip olan 3. sınıftır ( $\bar{X}=50,2128$ ). 4. sınıf düzeyinde ise aritmetik ortalamanın ( $\bar{X}=52,7500$ ) tekrar arttığı görülmektedir. Meslek Lisesi mezunu öğrencilerin sınıf değişkeni aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,608$ ;  $p<0,05$ ). Bu durum, meslek lisesi mezunu öğrencilerin desen ve ana sanat atölye derslerine yönelik tutumlarının sınıf değişkenine göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

#### *6.1.2.3.3 Diğer Liselerden Gelen Lisans Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları*

Araştırmaya katılan diğer liselerden mezun öğrencilerinin aritmetik ortalaması 1 sınıf ( $\bar{X}=52,7333$ ) iken aritmetik ortalama değeri en yüksek olan sınıf düzeyi 2. sınıf ( $\bar{X}=53,7083$ ) olmuştur. En düşük aritmetik ortalama değere sahip olan 3. Sınıf düzeyi ( $\bar{X}=45,6087$ ) olarak görülürken bu durumun 4. sınıf ( $\bar{X}=52,3684$ ) düzeyin de biraz arttığı görülmektedir. Diğer liselerden mezun öğrencilerin sınıf aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=4,411$ ;  $p<0,05$ ). Bu durum, diğer liselerden mezun öğrencilerin desen ve ana sanat atölye derslerine yönelik tutumlarının devam ettikleri sınıfa göre farklılaştığını ortaya koymaktadır. 2. sınıf ile 3. sınıf arasında; 2. sınıf lehine, 3. sınıf aleyhine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

#### *6.1.2.4. ç) Mezun Oldukları Liseye Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Genel Tutum Puanları*

Araştırmaya katılan öğrencilerinin aritmetik ortalama değeri en yüksek olan meslek liselilerdir ( $\bar{X}=52,2869$ ). Daha sonra güzel sanatlar lisesi ( $\bar{X}=52,1141$ ) gelmektedir. En düşük aritmetik ortalama değere sahip olan öğrencilerin diğer lise ( $\bar{X}=51,8705$ ) olduğu görülmektedir. Mezun oldukları lise aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=0,063$ ;  $p<0,05$ ). Bu durum, öğrencilerin desen ve ana sanat atölye derslerine yönelik tutumlarının lise değişkenine göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

#### *6.1.2.5. d) Öğrenim Görmekte Oldukları Fakülteye Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları*

Araştırmaya katılan Güzel Sanatlar Fakültesi öğrencilerin aritmetik ortalamaları ( $\bar{X}=53,8738$ ) ile Eğitim Fakültesi öğrencilerin aritmetik ortalamaları ( $\bar{X}=51,4821$ ) görülmektedir. ( $t= 2,309$ ;  $p<0,05$ ) bu farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre Güzel Sanatlar Fakültesi ve Eğitim Fakültesi öğrencilerin fakültelerine göre desen ve ana

sanat atölye derslerine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı her iki grubunda aynı tutuma sahip oldukları söylenebilir.

**6.1.2.6. e) Öğrencilere Eğitim Veren Öğretim Elamanlarının Unvanlarına Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları**

Araştırmaya katılan öğrencilere eğitim veren öğretim elamanlarının unvanlarına göre aritmetik ortalama değeri en yüksek olan unvan Profesör ( $\bar{X}=56,6765$ ) iken en düşük aritmetik değere sahip olan öğrenciler tarafından unvanları bilinmeyen öğretim görevlileri ( $\bar{X}=47,2051$ ) olduğu görülmektedir. Unvan aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=10,947$ ;  $p<0,05$ ). Bu durum, öğrencilerin desen ve ana sanat atölye derslerine yönelik tutumlarının öğrencilere eğitim veren öğretim elamanlarının unvanlarına göre farklılaştığını ortaya koymaktadır. Profesör ile Yrd. Doçent ve unvanı bilinmeyenler arasında Profesör lehine Yrd. Doçent ve unvanı bilinmeyenler aleyhine, Doçent ile Yrd. Doçent ve unvanı bilinmeyenler arasında Doçent lehine Yrd. Doçent ve unvanı bilinmeyenler aleyhine, Öğretim Görevlisi ile Yrd. Doçent ve unvanı bilinmeyenler arasında; Öğretim Görevlisi lehine Yrd. Doçent ve unvanı bilinmeyenler aleyhine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

**6.1.2.7. f) Öğrencilere Eğitim Veren Öğretim Elamanlarının Uzmanlık Alanlarına Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları**

Araştırmaya katılan öğrencilere eğitim veren öğretim elamanlarının uzmanlık alanlarına göre aritmetik ortalama değeri en yüksek olan uzmanlık alanı grafik ( $\bar{X}=53,1373$ ) iken en düşük aritmetik değere sahip olan öğrenciler tarafından uzmanlıkları bilinmeyen öğretim görevlileri ( $\bar{X}=47,7429$ ) olduğu görülmektedir. Uzmanlık aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=2,951$ ;  $p<0,05$ ). Bu durum, öğrencilerin desen ve ana sanat atölye derslerine yönelik tutumlarının öğrencilere eğitim veren öğretim elamanlarının uzmanlık alanlarına göre farklılaştığını ortaya koymaktadır. Uzmanlık alanın resim olan ile uzmanlık alanı öğrenciler tarafından bilinmeyenler arasında; uzmanlık alanı resim olan öğretim elemanı lehine, uzmanlığı bilinmeyenler aleyhine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

**6.1.2.8. g) Öğrencilerin Kaç Yıldır Resimle İlgilendiklerine Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları**

Araştırmaya katılan öğrencilerinin aritmetik ortalama değeri en yüksek olan resimle 7-9 yıldır ilgilenenlerdir ( $\bar{X}=52,5392$ ). Daha sonra 4-6 Yıl ( $\bar{X}=52,4595$ ), 10 Yıl ve Üzeri ( $\bar{X}=51,9500$ ) ve en düşük aritmetik ortalamaya sahip olan resimle 0-3 yıldır ilgilenenler ( $\bar{X}=50,3651$ ) olduğu görülmektedir. Kaç yıldır resimle ilgilendikleri aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=0,860$ ;  $p<0,05$ ). Bu durum, öğrencilerin desen ve ana sanat atölye derslerine yönelik tutumlarının kaç yıldır resimle ilgilendikleri değişkenine göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

**6.1.2.9. ğ) Okulda Ders Dışında Atölye İmkânlarından Faydalanabilme Olanlığının Olup Olmaması Durumuna Göre Öğrencilerin Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları**

Araştırmaya katılan öğrencilerin ders dışında atölye imkânlarından faydalanabilenlerin aritmetik ortalamaları ( $\bar{X}=53,0743$ ) ile ders dışında atölye imkânlarından faydalanamayan öğrencilerin aritmetik ortalamaları ( $\bar{X}=48,3412$ ) görülmektedir. ( $t=4,077$ ;  $p<0,05$ ) bu farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuca ders dışında atölye imkânlarından faydalanma durumlarına göre desen ve ana sanat atölye derslerine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ders dışında atölye imkânlarından faydalanabilen öğrencilerinin tutum puanlarının ders dışında atölye imkânlarından faydalanamayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

**6.1.2.10. h) Öğrencilerin Ders Dışı Haftalık Resim Çalışma Saatlerine Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları**

Araştırmaya katılan öğrencilerin ders dışı haftalık resim çalışma saatlerine göre 3-4 saat günlük çalışanların aritmetik ortalama değeri en yüksek ( $\bar{X}=53,6939$ ) 0-2 saat ayıranların en düşük aritmetik ortalama değerine sahip ( $\bar{X}=49,7705$ ) oldukları görülmektedir. 5 saat ve üzeri çalışanların aritmetik ortalaması ise ( $\bar{X}=52,4043$ ) olarak görülmüştür. Aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=5,911$ ;  $p<0,05$ ). Bu

durum, öğrencilerin desen ve ana sanat atölye derslerine yönelik tutumlarının öğrencilerin ders dışı resim çalışma saatleri göre farklılaştığını ortaya koymaktadır. 3-4 saat ile 0-2 saat arasında; 3-4 saat lehine, 0-2 saat aleyhine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

**6.1.2.11. ı) Öğrencilerin Bir Önceki Dönem Ders Notu Durumuna Göre Öğrencilerin Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları**

Araştırmaya katılan öğrencilerin bir önceki dönem ders puanı durumuna göre puanı 80-100 arasında olanların aritmetik ortalama değeri en yüksek ( $\bar{X}=53,6942$ ) iken puanı 40-50 arasında olanların en düşük aritmetik ortalama değerine sahip ( $\bar{X}=45,8462$ ) oldukları görülmektedir. Aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=15,824$ ;  $p<0,05$ ). Bu durum, öğrencilerin desen ve ana sanat atölye derslerine yönelik tutumlarının öğrencilerin bir önceki dönem ders puanı durumuna göre farklılaştığını ortaya koymaktadır. Puanları 80-100 olanlar ile puanları 40-59 ve 60- 59 olanlar arasında; puanları 80-100 olanlar lehine, puanları 40-59 ve 60- 59 olanlar aleyhine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

**6.1.2.12. i) Öğrencilerin Okul Dışı Sanatsal Faaliyette Bulunup Bulunmadıkları Durumuna ve Faaliyet Sayısına Göre Desen ve Ana Sanat Atölye Derslerine Yönelik Tutum Puanları**

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul dışı sanatsal faaliyette bulunup bulunmadıkları durumuna göre aritmetik ortalama değeri en yüksek olan 2 ve fazla faaliyette bulunanlar ( $\bar{X}=53,1373$ ) iken en düşük aritmetik değere sahip olan öğrenciler faaliyette bulunmayanlar ( $\bar{X}=47,7429$ ) olduğu görülmektedir. İncelendiğinde aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=3,315$ ;  $p<0,05$ ). Bu durum, öğrencilerin desen ve ana sanat atölye derslerine yönelik tutumlarının öğrencilerin okul dışı sanatsal faaliyette bulunup bulunmadıkları değişkenine göre farklılaştığını ortaya koymaktadır. 2 ve fazla faaliyette bulunanlar ile faaliyette bulunmayanlar arasında; 2 ve fazla faaliyette bulunan olanlar lehine, faaliyette bulunmayanlar aleyhine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

## 6.2. Öneriler

Yapılan araştırma neticesinde bulgulardan yola çıkılarak aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

1- Desen dersine karşı geliştirilen tutumlarda istatistiksel anlamda bir farklılık olmasa da desen derslerinde yapılan gözlem neticesinde güzel sanatlar lisesi mezunu öğrencilerin tekrara düştükleri için sıkıldıkları, diğer liselerden gelenlerin desen dersine yönelik yetersizlikleri sebebiyle sıkıntı yaşadıkları görülmüştür.

Güzel sanatlar lisesinden mezun olan öğrencilerin tutumları 2.sınıfta düşmesi öğrencilere verilen ana sanat atölye ders içeriğinin lisede aldıkları eğitimin üstüne bir katkı sağlayacak düzeyde olmamasıdır ve öğrenci bu yılda tekrara düşmektedir. Yapılan ders uygulamalarında öğrenciler sıkılmakta ve tutumları düşmektedir. 3.sınıfta özellikle ders içeriğinde yağlı boya uygulamalarının çoğalması ve öğrencinin kendi deneyimleme sürecine bırakılması tutumlarını geliştirmiştir. Son sınıfta ise staj uygulamaları ve özellikle gelecek kaygısıyla çeşitli sınavlara hazırlık öğrencilerin ders yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkilemiştir.

Genel liselerden mezun olan öğrencilerin tutumları 1.sınıfta yüksek seviyededir. Öğrencilere verilen desen dersi içeriği ilk defa öğrenilmekte ve öğrencilerin ilgisini çekmektedir. 2.sınıfta özellikle ders içeriğinde çeşitliliğin çoğalması renkli uygulamalara geçilmesi öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilemiş ve tutumları olumlu yönde gelişmiştir. 3. sınıfta öğrencinin kendi deneyimleme sürecine bırakılması yağlı boya uygulamalarını ilk defa yapmaları güzel sanatlar lisesi öğrencilerine göre yetersizlik duygusu oluşturmuş ve tutumlarını olumsuz yönde etkilemiştir. Son sınıfta ise gelecek kaygısıyla çeşitli sınavlara hazırlık ve staj uygulamalarına rağmen öğrencilerin ders yönelik tutumları 3. sınıfta edindikleri deneyimler neticesinde olumlu yönde biraz artmıştır.

Bu bağlamda; öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeyi ve mezun oldukları lise türlerine göre oluşan farklılıkların eğitimci tarafından program ve müfredat dâhilinde değişik eğitim stratejileri uygulayarak öğrencilerin derse ilgi ve alakalarını artırmaları öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacaktır.

2-. Ders dışında atölye imkânlarından faydalanabilen öğrencilerin tutumları ders dışında atölye imkânlarından faydalanamayan öğrencilerin tutumlarından daha olumludur.

Bu bağlamda fakültelerde atölye sayılarının artırılması ve mevcut atölye imkân ve olanaklarının geliştirilmesi öğrencilerin ders dışında atölye imkânlarından faydalanabilmelerinin önünü açacaktır.

3- Öğrenciler ne kadar çok sanatsal faaliyete katılırsa tutumları da o derecede gelişmektedir.

Bu bağlamda öğrencilerin desen ve ana sanat resim atölye derslerine yönelik tutumlarının geliştirilmesinde kişisel ve karma sergilere katılmaları teşvik edilmeli, çeşitli kurumlarla yapılacak protokollerle organizasyonlar düzenlenerek okul içi ve okul dışı sanatsal faaliyetler desteklenmelidir.

4- Öğrencilerin haftalık ders dışı çalışma saatleri arttıkça desen ve ana sanat resim atölye dersine yönelik tutumları düşmektedir.

Bu bağlamda öğrencilere verilen ödev ve çalışmaların öğrenci seviyesine ve hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olması önemlidir. Ödev ve çalışmalar öğrencinin neredeyse bir haftalık zamanının tamamını kapsayacak şekilde olmaması öğrencinin daha olumlu tutuma sahip olmasını sağlayacaktır.

5- Eğitim veren öğretim elemanlarının alanlarında uzmanlaşmamış kişiler olması öğrencilerin desen ve ana sanat resim atölye dersine yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Bu bağlamda öğretim elemanlarının alanlarında uzmanlaşmış kişiler olması farklı alanlarda uzmanlaşmış öğretim elemanlarının bu dersleri yürütmemesi öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacaktır.

## KAYNAKÇA

- Acil, Ş. (2008). *Anadolu güzel sanatlar lisesi resim bölümü öğrencilerinin kavramsal sanatla ilgili görüşleri üzerine bir araştırma (Diyarbakır ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- AGSL Yönetmeliği. (1993). *T.C. Resmi Gazete*, 21613, 20 Haziran 1993.
- AGSL Yönetmeliği. (2009). *T.C. Resmi Gazete*, 27260, 16 Haziran 2009.
- AGSL Yönetmeliği. (1990). *T.C. Resmi Gazete*, 20642, 21 Eylül 1990
- Akyüz, Y. (1997) *Türk eğitim tarihi başlangıçtan 1997'ye*. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Akyüz, Y. (2008). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000 – M.S. 2008*. Ankara: Pegem.
- Alakuş, A.O. (1997). *Kaligrafinin modern Türk resmine etkisi sürecinde Erol Akyavaş*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Alakuş, A. O. (2003). Dünden bugüne görsel sanatlar eğitiminin genel bir görünümü, *Milli Eğitim Dergisi* 80. Yıl Özel Sayısı, 160, 233-245.
- Altın, H. (2011). Osmanlı son döneminde muallim okulları dışındaki öğretmen yetiştiren okullara genel bir bakış, *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, ( 1 ), 11-24.
- Altinkurt, L.(2005). Türkiye’de sanat eğitiminin gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 125-136.
- Arısoy, A. (1994). *İlkokullarda Resim - İş Eğitimi ve Karşılaşılan Sorunlar*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arkonaç, S. A. (2001). *Sosyal psikoloji*. İstanbul: Alfa.

- Armutçu, E.(2006). *Eğitim fakülteleri grafik tasarım ana sanat atölyeleri ders içerikleri*. Yüksek Lisan Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arseven, A. (1993). *Alan araştırma yöntemleri*. Ankara: Kadioğlu.
- Artut, K. (2009). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. (6. b.). Ankara: Anı.
- Aslanapa, O. (2005). *Türk sanatı*. (7. b.). İstanbul: Remzi
- Aslantaş, S. (2012). *Disiplinler arası yaklaşımın görsel sanatlar dersinde uygulanmasının etkililiği*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Aytaç, K. (1978). Baltacıoğlu'nun "eğitim sisteminin ana gelişimi". *Yeni Adam, aylık fikir sanat gazetesi*, 921, 4-5.
- Balcı, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. (6. b.). Ankara: Pegem.
- Bayram, N. (2004). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi*. Bursa: Ezgi.
- Baysal, A.C.(1981). *Sosyal ve örgütsel psikolojide tutumlar*. İstanbul: Yalkın.
- Berk, N. (1973). 50. yılda resim sanatımız ve gelişimleri, *Başbakanlık Kültür Müsteşarlığı, Kültür ve Sanat Dergisi*, 2, 107-118.
- Beykal Orhun, F. (2005). *İlköğretim okulları 6. sınıf resim-iş dersi öğretim programındaki özgün baskı resim konularının çok alanlı sanat eğitimi yöntemi ile uygulanmasının öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Buyrgan, S. (1997). Türkiye'de sanat eğitimi içerisinde Anadolu güzel sanatlar liselerinin önemi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 233, 39-40.
- Büyüköztürk, Ş. Çokluk, Ö. ve Köklü, Nilgün. (2010). *Sosyal bilimler için istatistik*. (6. b.). Ankara: Pegem
- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E. Akgün, Ö. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (7. b.). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (14. b.). Ankara: Pegem.

- Çetin, Ş. (2003). *Anadolu öğretmen lisesi ve düz (genel) lise çıkışlı eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Cüceloğlu, D. (2009). *İnsan ve davranışı psikolojinin temel kavramları* (18. b). İstanbul: Remzi
- Çıldır, Z. (2014). Türkiye’de bir eğitim ortamı olarak müzelerin kullanımına ilişkin eğitimciler tarafından hazırlanan raporlar, *Kıbrıs Üniversitesi Folklor/Edebiyat Dergisi*, 79, 179-189.
- Duman, T. (1991). *Türkiye’de ortaöğretime öğretmen yetiştirme (Tarihi Gelişim)*, İstanbul: Milli Eğitim.
- Dursunoğlu, H. (2003). Cumhuriyet döneminde ilköğretime öğretmen yetiştirmenin tarihi gelişimi, *Milli Eğitim Dergisi* 80. Yıl Özel Sayısı, 160, 7-9.
- Elderoğlu, A. (1972). Salvador Dali’nin Düşündürdükleri. *Ankara Sanat Dergisi*, 78, 16-22.
- Erbay, M. (1997). *Plastik sanatlar eğitiminin gelişimi*. (1.b.). İstanbul: Boğaziçi.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta.
- Erdoğmuş, M. Y. (2007). *Resim-iş öğretmenliği programındaki temel tasarım derslerinin, grafik tasarım ana sanat atölye derslerine etkisine ilişkin öğrenci görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Etike, S. (1991). *Türk sanat eğitiminin tarihsel gelişim süreci içinde ortaokul resim eğitimi ve resim öğretmeni yetiştirme (1923-1950)*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gençaydın, Z. (1990). *Sanat eğitiminin düşünsel temelleri, Orta öğretim kurumlarının resim-iş eğitimi ve sorunları*. Türk Eğitim Derneği. Ankara: Şafak.
- Giray, K. (1983). *Güzel sanatlar eğitiminde 100 yıl*. İstanbul: Mimar Sinan Üniversitesi.
- Gombrich, E. H. (1997). *Sanatın öyküsü*. İstanbul: Remzi.
- Gökay Yılmaz, M. (2009). Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi. A.O. Alakuş ve L. Mercin (Ed.), *Sanat eğitiminde tarihsel süreç* ( s.19-34). Ankara: Pegem Akademi.

- Güdek, B. (2007). *Eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının öğrenciye ait farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Güllü, M. (2007). *Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının araştırılması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güvendi, Ü. (2006). *Eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümleri ana sanat atölye resim dersi kapsamında soyutlama yöntemlerinden biçimbozumun kullanımı*. Yüksek Lisans tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun
- Hançerlioğlu, O. (1993). *Toplumbilim sözlüğü*. İstanbul: Remzi.
- Haykır, M. (2010). *Eğitim fakülteleri resim bölümü öğrencilerinin ana sanat atölye derslerine karşı tutumlarının, sanat etkinliklerini izleme edimleri ile beğeni düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Hünük, D. (2006). *Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının sınıf düzeyi beden cinsiyeti, öğretmen cinsiyeti ve spora aktif katılım açısından karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İlhan, Çakır. A. (1997). İlköğretimde sanat eğitimi ve eğitsel yaratıcı drama, *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 54, 17 - 21.
- İlhan, Çakır. A. (1999). Türkiye’de Resim-iş eğitiminin 75. Yılı. B. Onur (Ed.) *II. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi, Cumhuriyet ve Çocuk* (s.278-289). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- İnceoğlu, M. (2000). *Tutum algı iletişim*. (3.b.). Ankara: İmaj.
- İsen, G. ve Batmaz, V. (2006). *Ben ve toplum* (1.b). İstanbul: Salyangoz.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2008). *Günümüzde insan ve insanlar* (11. b). İstanbul: Evrim.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (8. b.) Ankara: Nobel.
- Kavcar, C. (1986). *Gençliğin eğitimi*. Gençliğin daha iyi eğitimi. Ankara: İş Bankası Kültür.

- Kılıçkan, H. (Yapım, Yönetmen). *Anadolu güzel sanatlar lisesi kuruluş belgesi*.  
[http://istanbulagsl.meb.k12.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/34/12/270324/icerikler/anadolu-guzel-sanatlar-liseleri-kurulus-belgeselleri\\_1175476.html](http://istanbulagsl.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/34/12/270324/icerikler/anadolu-guzel-sanatlar-liseleri-kurulus-belgeselleri_1175476.html) adresinden erişilmiştir.
- Kırıçoğlu, O. (1991). *Sanatta eğitim*. Ankara: Demircioğlu.
- Kırıçoğlu, O. (1992). *Sanatsal zekâ ve sanat eğitimi*. Sanat Yazıları IV. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi.
- Kırıçoğlu, O. (1994). *Sanatta eğitim*. Ankara: Demircioğlu.
- Kırıçoğlu, O.T. (2005). *Sanatta eğitim görmek, öğrenmek, yaratmak*. (3.b.). Ankara: Pegem.
- Koç, T. (2012). *İslam estetiği*. (4. b). İstanbul: İsam.
- Konakçı, N. (2010). *Eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin bireysel çalgı eğitimi dersine yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Korkut, H. (2003). Türkiye'de cumhuriyet döneminde üniversite reformları, *Milli Eğitim Dergisi* 80. Yıl Özel Sayısı, 160, 183-192.
- MEB. (1992). *İlköğretim kurumları resim-iş dersi öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Mıhçıoğlu, C. (1989). Eğitim (Bilimleri) Fakültesi'nin kuruluşu üzerine, *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 22,(1), 347-391.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. (2013). *T.C. Resmi Gazete*, 28758, 7 Eylül 2013.
- Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, (2016). *Tarihçe*. <http://www.msgsu.edu.tr/tr TR/tarihce/123/Page.aspx> adresinden erişilmiştir
- Morgan, C. T. (2006). *Psikolojiye Giriş*. (S. Karakaş, Çev.). Ankara: Meteksan.
- Ozankaya, Ö. (1975). *Toplum bilim sözlüğü*. Ankara: TDK.
- Özalp, R. ve Ataünal, A. (1977). *Türk millî eğitim sisteminde düzenleme teşkilâtı*, İstanbul: Millî Eğitim.
- Özden, Y. (2009). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem.
- Özgüven, İ.E. (1998). *Bireyi tanıma teknikleri*. Ankara: PDREM.
- Özgüven, İ.E. (1999). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM

- Özsoy, V. (1996). Türkiye’de resim-iş eğitimi (sanat eğitimi) tarihine kısa bir bakış. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, (1), 109 - 121.
- Özsoy, V. (1996). Resim-İş Eğitimi (Sanat Eğitimi) Amacı ve Yapılanması. *Milli Eğitim*, 131, 37- 40.
- Özsoy, V. (1998). Yetmiş beşinci yıla sanat eğitimi ve öğretimi (Resim-iş eğitimi), *Millî Eğitim, Eğitim Kültür Sanat Dergisi*, 139, 58-65.
- Pekmezci, H. (1997). Sanat eğitimine toplu bakış, *İlköğretim okullarında sanat eğitimi ve sorunları, Türk Eğitim Derneği XV. Öğretim Toplantısı*, 15, 45-49.
- Renda, G. ve Erol, T. (1980). *Başlangıcından bugüne çağdaş Türk sanatı tarihi 1*. İstanbul: Tıglat.
- Sakallı, N. (2001). *Sosyal etkiler*. Ankara: İmge.
- San, İ. (1984). Çağdaş sanat eğitimi. *Öğretmen Dünyası Dergisi*, 49, 6-9
- San, İ. (2003). *Sanat eğitimi ve kuramları*. Ankara: Ütopya.
- San, İ. (2004). *Sanat ve eğitim, yaratıcılık, temel sanat kuramları, sanat eleştirisi yaklaşımları* (3. b.). Ankara: Ütopya.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim* (21. b.). Ankara: Pegem.
- Silivri, K. (1983). *1 Nisan 1948 akademi yangınına dair*, <http://www2.msgsu.edu.tr/msu/pages/16.aspx> adresinden erişilmiştir
- Şahin, S. (1995). *Türkiye’de sanat eğitiminin tarihçesi*, Sanatta Yeterlik Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şenlitürk, A. (2013). *Öğretmen adaylarının plastik sanatlara yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Enstitüsü, Burdur.
- T.C. Milli Eğitim Gençlik Ve Spor Bakanlığı. (1987). *Tebliğler Dergisi*, 2240, 10 Ağustos 1987.
- T.C. Milli Eğitim Gençlik Ve Spor Bakanlığı. (1990). *Tebliğler Dergisi*, 2323, 15 Ekim 1990.
- Tansuğ, S. (1993). *Çağdaş Türk sanatı*. İstanbul: Remzi.

- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve Spss ile veri analizi* (3.b.).Ankara: Nobel.
- Taymaz, A. (1992). *Hizmet içi eğitim,3*. Ankara: Personel Eğitim Geliştirme Merkezi.
- Tekin, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (17. b.). Ankara: Yargı.
- Telli, H. (1990). Türkiye’de resim-iş öğretimine genel bir bakış, *Ortaöğretim kurumlarında resim-iş öğretimi ve sorunları, Türk Eğitim Derneği VIII. Öğretim Toplantısı*, 8, 3-33.
- Tezbaşaran, Ata (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Psikologlar Derneği.
- Tolan, B., İsen, G. ve Batmaz, V. (1985). *Ben ve toplum sosyal psikoloji*. Ankara: Teori.
- Tufan, E. ve Güdek, B. (2008). Müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6,(1), 25-40.
- Turani, A. (1992). *Dünya sanat tarihi*. İstanbul: Remzi.
- Turani, A. (2011). *Sanat terimleri sözlüğü* (14. b.). İstanbul: Remzi.
- Turgut, M.F. ve Baykul, Y. (1992). *Ölçek teknikleri*. Ankara; ÖSYM
- Türk Dil Kurumu, (20017). [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bilimsanat&arama=kelime&guid=TDK.GTS.58dd2a54d56135.01091371](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&arama=kelime&guid=TDK.GTS.58dd2a54d56135.01091371) adresinden erişilmiştir.
- Uçan, A. (1994). *Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi.
- Uğurlu, F. (2007). *Türkiye’ de modern resmin lisans düzeyindeki resim atölye derslerine yansımaları*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Ülgen, G. (1994). *Eğitim psikolojisi kavramalar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Lazer.
- Yaman, Z. (1994). *Kültür ve sanat ortamı. kültürün gelişiminde sanat öncülüğü*. Ankara: Hacettepe.
- Yankı, K. (2003), *Anadolu güzel sanatlar liseleri bünyesinde bulunan sanat eğitmeni danışma ve program geliştirme kurulunun önemi ve işlerliği*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yılman, M. (1999). *Türkiye’de öğretmen eğitiminin temelleri*. İzmir: Star Ofset.
- Yılmaz, H. (1998). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (3.b.). Konya: Mikro.

Yolcu, E. (2004). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Nobel.

Yükseköğretim Kurulu (2016).*Tüm üniversite listesi*. [http://www.yok.gov.tr /web/ guest/ universitelerimiz](http://www.yok.gov.tr/web/guest/universitelerimiz) sayfasından erişilmiştir.

Yüksel, P. (2003). *MÜ AEF GSEB Resim-İş Öğretmenliği Ana Bilim Dalı' nın ülkemizdeki sanat eğitime katkısı ve tarihi gelişim süreci*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.



## EKLER

### EK 1. I. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğrenciler;

Bu çalışma Sanat Eğitimi veren fakültelerde, Resim Bölümü öğrencilerinin 1. sınıflarda Resim atölye (Desen) Dersi' ne yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla gerçekleştirilmektedir. Kişisel Bilgi Formu ve Tutum Ölçeğinde yer alan ifadelere vereceğiniz yanıtlar araştırmaya katkı sağlayacaktır. Görüşleriniz çerçevesinde size uygun seçeneğin önündeki parantezin içine (X) işareti koyunuz. **Kişisel değerlendirme yapılmayacağından isim belirtmenize gerek yoktur.** Tüm soruları eksiksiz doldurmanız araştırma açısından önem teşkil etmektedir. Samimi cevaplarınız ve katkılarınız için teşekkürlerimi sunarım.

**Mustafa Lütfi CİDDİ**  
Yüksek Lisans Öğrencisi  
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri  
Enstitüsü Resim Öğretmenliği

1. Cinsiyetiniz?

Kız  Erkek

2. Yaşınız?

18-21  22-23  24 ve üzeri

3. Mezun olduğunuz lise türü nedir?

Güzel Sanatlar Lisesi  Genel ya da Düz Lise  Anadolu Lisesi

Fen Lisesi  Özel Lise  Meslek Lisesi  Diğer: ...

4. Hangi fakültede eğitim alıyorsunuz?

Güzel Sanatlar Fakültesi  Eğitim Fakültesi

5. Hangi Üniversitede öğrenim görmektesiniz?(yazınız) ...

6. Resim atölye (Desen) dersi öğretim elemanınızın akademik unvanı nedir?

Profesör  Doçent  Yrd. Doçent  Öğretim Görevlisi  Bilmiyorum

7. Resim atölye (Desen) dersinizi yürüten öğretim elemanınızın uzmanlığı hangi alandadır?

Resim  Grafik  Baskı Resim  Heykel  Bilmiyorum  Diğer: ...

8. Ne kadar süredir resimle ilgileniyorsunuz?

0-3 yıl  4-6 yıl  7-9 yıl  10 yıl ve üzeri

9. Ders dışında atölye imkânlarından faydalanabiliyor musunuz?

Evet Faydalanıyorum  Hayır Faydalanamıyorum

10. Ders dışında, resim çalışmalarına ne kadar zaman ayırıyorsunuz?

0-2 saat  3-4 saat  5 saat ve üzeri

11. Bir önceki dönem Resim atölye (Desen) dersi puanınız kaçtı?

0-59  60-79  80-100

12. Okul dışında sanatsal faaliyetlerde bulunur musunuz?

Evet  Hayır

13. Okul dışında sanatsal faaliyetlerde bulunuyorsanız bunlar nelerdir?

*(Birden fazla seçeneği işaretleye bilirsiniz.)*

Bireysel atölyemde resim çalışıyorum  Sıklıkla sergilere katılıyorum

Özel ders veriyorum  Özel ders alıyorum  Diğer faaliyetler: ...

## EK 2. I. Sınıf Resim Atölye (Desen) Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Aşağıdaki olumlu ve olumsuz soruları okuduktan sonra, bu sorulara ne derece de katıldığınızı ya da katılmadığınızı, yanındaki kutucuklardan yalnızca bir tanesini (X) şeklinde işaretleyerek, belirtiniz.

| SORU NO | SORULAR  | Kesinlikle Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum |
|---------|--|-------------------------|--------------|------------|-------------|------------------------|
| 1.      | Resim atölye (Desen) dersini sevdiğim için hevesle geliyorum.  |                         |              |            |             |                        |
| 2.      | Resim atölye (Desen) dersi saatlerini yeterli buluyorum.   |                         |              |            |             |                        |
| 3.      | Resim atölye (Desen) dersinde çalışmaktan <u>keyif almıyorum.</u>  |                         |              |            |             |                        |
| 4.      | Resim atölye (Desen) dersi benim bilgi ve becerimi artırıyor.  |                         |              |            |             |                        |
| 5.      | Resim atölye (Desen) dersinin önemli olduğunu düşünüyorum.   |                         |              |            |             |                        |
| 6.      | Resim atölye (Desen) dersinde kendimi <u>geliştiremediğimi düşünüyorum.</u>  |                         |              |            |             |                        |
| 7.      | Resim atölye (Desen) derslerinde verilen her çalışmayı, ayırt etmeksizin zevkle çalışıyorum.   |                         |              |            |             |                        |
| 8.      | Resim atölye (Desen) dersiyle ilgili konuları konuşmaktan <u>hoşlanmıyorum.</u>  |                         |              |            |             |                        |
| 9.      | Resim atölye (Desen) dersinde verilen teorik eğitimi yeterli buluyorum.  |                         |              |            |             |                        |
| 10.     | Aldığım Resim atölye (Desen) dersi yeterince bilgi ve beceri mi <u>artırmıyor.</u>   |                         |              |            |             |                        |
| 11.     | Resim atölye (Desen) derslerinde kendimi başarılı hissediyorum.  |                         |              |            |             |                        |
| 12.     | Resim atölye (Desen) dersini yürüten öğretim elemanı, bana kendi sanatsal üslubunu kabul ettirmeye çalışıyor.                          |                         |              |            |             |                        |
| 13.     | Resim atölye (Desen) dersi öğretim elemanının ders işleyiş yöntemi, derse karşı ilgimi artırıyor.                                      |                         |              |            |             |                        |
| 14.     | Üniversitede verilen Resim atölye (Desen) eğitiminin daha önceki sanatsal bilgilerimin üzerine katkı <u>sağlamadığını düşünüyorum.</u> |                         |              |            |             |                        |
| 15.     | Okulumuzdaki Resim atölye (Desen) atölyelerinin imkânlarını <u>yetersiz buluyorum.</u>   |                         |              |            |             |                        |

**Çok Teşekkürler!**

### EK 3. II. III. ve IV. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğrenciler;

Bu çalışma Sanat Eğitimi veren fakültelerde, Resim Bölümü öğrencilerinin 2. 3. ve 4. sınıflarda Ana Sanat Resim Atölye Dersi' ne yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla gerçekleştirilmektedir. Kişisel Bilgi Formu ve Tutum Ölçeğinde yer alan ifadelere vereceğiniz yanıtlar araştırmaya katkı sağlayacaktır. Görüşleriniz çerçevesinde size uygun seçeneğin önündeki parantezin içine (X) işareti koyunuz. **Kişisel değerlendirme yapılmayacağından isim belirtmenize gerek yoktur.** Tüm soruları eksiksiz doldurmanız araştırma açısından önem teşkil etmektedir. Samimi cevaplarınız ve katkılarınız için teşekkürlerimi sunarım.

**Mustafa Lütfi CİDDİ**  
Yüksek Lisans Öğrencisi  
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri  
Enstitüsü Resim Öğretmenliği

1. Cinsiyetiniz?

Kız  Erkek

2. Yaşınız?

18-21  22-23  24 ve üzeri

3. Sınıfınız?

1. sınıf  2. sınıf  3. sınıf  4. Sınıf

4. Mezun olduğunuz lise türü nedir?

Güzel Sanatlar Lisesi  Genel ya da Düz Lise  Anadolu Lisesi

Fen Lisesi  Özel Lise  Meslek Lisesi  Diğer: ...

5. Hangi fakültede eğitim alıyorsunuz?

Güzel Sanatlar Fakültesi  Eğitim Fakültesi

6. Hangi Üniversitede öğrenim görmektesiniz?(yazınız) ...

7. Resim atölye dersi öğretim elemanınızın akademik unvanı nedir?

Profesör  Doçent  Yrd. Doçent  Öğretim Görevlisi  Bilmiyorum

8. Resim atölye dersinizi yürüten öğretim elemanınızın uzmanlığı hangi alandadır?

Resim  Grafik  Baskı Resim  Heykel  Bilmiyorum  Diğer: ...

9. Ne kadar süredir resimle ilgileniyorsunuz?

0-3 yıl  4-6 yıl  7-9 yıl  10 yıl ve üzeri

10. Ders dışında atölye imkânlarından faydalanabiliyor musunuz?

Evet Faydalanıyorum  Hayır Faydalanamıyorum

11. Ders dışında, resim çalışmalarına ne kadar zaman ayırıyorsunuz?

0-2 saat  3-4 saat  5 saat ve üzeri

12. Bir önceki dönem resim atölye ders puanınız kaçtı?

0-59  60-79  80-100

13. Okul dışında sanatsal faaliyetlerde bulunur musunuz?

Evet  Hayır

14. Okul dışında sanatsal faaliyetlerde bulunuyorsanız bunlar nelerdir?

*(Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)*

Bireysel atölyemde resim çalışıyorum  Sıklıkla sergilere katılıyorum

Özel ders veriyorum  Özel ders alıyorum  Diğer faaliyetler: ...

#### EK 4. II. III. ve IV. Sınıf Ana Sanat Resim Atölye Dersi' ne Yönelik Tutum Ölçeği

Aşağıdaki olumlu ve olumsuz soruları okuduktan sonra, bu sorulara ne derece de katıldığınızı ya da katılmadığınızı, yanındaki kutucuklardan yalnızca bir tanesini (X) şeklinde işaretleyerek, belirtiniz.

| SORU NO | SORULAR  | Kesinlikle Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum |
|---------|--|-------------------------|--------------|------------|-------------|------------------------|
| 1.      | Resim atölye dersini sevdiğim için hevesle geliyorum.  |                         |              |            |             |                        |
| 2.      | Resim atölye ders saatlerini yeterli buluyorum.  |                         |              |            |             |                        |
| 3.      | Resim atölye derslerinde çalışmaktan <u>keyif almıyorum.</u>   |                         |              |            |             |                        |
| 4.      | Resim atölye dersleri benim bilgi ve becerimi artırıyor.   |                         |              |            |             |                        |
| 5.      | Resim atölye dersinin önemli olduğunu düşünüyorum.   |                         |              |            |             |                        |
| 6.      | Resim atölye derslerinde kendimi <u>geliştiremediğimi düşünüyorum.</u>   |                         |              |            |             |                        |
| 7.      | Resim atölye derslerinde verilen her çalışmayı, ayırt etmeksizin zevkle çalışıyorum.   |                         |              |            |             |                        |
| 8.      | Resim dersiyle ilgili konuları konuşmaktan <u>hoşlanmıyorum.</u>   |                         |              |            |             |                        |
| 9.      | Resim atölye dersinde verilen teorik eğitimi yeterli buluyorum.  |                         |              |            |             |                        |
| 10.     | Aldığım resim atölye dersinin yeterince bilgi ve beceri mi <u>artırmıyor.</u>  |                         |              |            |             |                        |
| 11.     | Resim atölye derslerinde kendimi başarılı hissediyorum.  |                         |              |            |             |                        |
| 12.     | Resim atölye dersini yürüten öğretim elemanı bana kendi sanatsal üslubunu kabul ettirmeye çalışıyor.₂                          |                         |              |            |             |                        |
| 13.     | Resim atölye dersi öğretim elemanının ders işleyiş yöntemi, derse karşı ilgimi artırıyor.                                      |                         |              |            |             |                        |
| 14.     | Üniversitede verilen resim atölye eğitiminin daha önceki sanatsal bilgilerimin üzerine katkı <u>sağlamadığını düşünüyorum.</u> |                         |              |            |             |                        |
| 15.     | Okulumuzdaki resim atölyelerinin imkânlarını <u>yetersiz buluyorum.</u>  |                         |              |            |             |                        |

***Çok Teşekkürler!***



*GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..*