



**GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETMEN ÖZ
YETERLİK İNANÇLARININ BELİRLENMESİ**

Aykut ATEŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜMÜ
RESİM-İŞ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EYLÜL, 2014

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİSİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşulu ile tezin teslim tarihinden itibaren 6 (altı) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Aykut

Soyadı : ATEŞ

Bölümü : Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı

İmza :

Teslim Tarih :

TEZİN :

Türkçe Adı : Güzel Sanatlar Eğitimi Öğrencilerinin Öğretmen Öz Yeterlik İnançlarının Belirlenmesi

İngilizce Adı : Evaluation Of Self Efficiency Levels İn Fine Art Teacher Candidates

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecimde 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.

Aykut ATEŞ

JÜRİ ONAY SAYFASI

Aykut ATEŞ tarafından hazırlanan “Güzel Sanatlar Eğitimi Öğrencilerinin Öğretmen Öz Yeterlik İnançlarının Belirlenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından OY BİRLİĞİ / OY ÇOKLUĞU ile Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Nuran SAY
(Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi ÜNİVERSİTESİ)

Başkan :
(.....ÜNİVERSİTESİ)

Üye :
(.....ÜNİVERSİTESİ)

Üye :
(.....ÜNİVERSİTESİ)

Tez Savunma Tarihi:

...../...../.....

Bu tezin Gazi Eğitim FakültesiYüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Servet KARABAĞ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Babaanneme ve büyükbabama

TEŞEKKÜR

Herhangi bir bilim dalını, sanatın herhangi bir kolunu teknik ya da teorik anlamda öğretmeyi kendine meslek edinmiş öğretmenlerin, görsel sanatlar alanında da verdikleri eğitime titizlikle yaklaşmaları bir gerekliliktir. Eğitim sistemi içerisinde gelecek nesillere sanatı seven, algılayan bir ruh kazanımı sağlayabilmek için nitelikli ve kaliteli sanat eğitimcileri yetiştirilmesi ise bir ihtiyaçtır. Bu donanımı ve güveni sağlayabilecek eğitimciler için en önemli faktörlerin başında öğretmen öz yeterlik inançları gelmektedir. Bu araştırma da, günümüz sanat eğitiminde öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının ne kadar önemli ve gerekli olduğunu vurgulamaktadır.

Yapılan bu çalışmada çalışma süresi boyunca ve tezin oluşumuna dek planlanma, yürütülme gibi aşamalarında yardımlarını, desteğini esirgemeyen tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Nuran Say Hoca'na ve tezin birçok aşamasında sabırla beraber bilgi ve tecrübelerini esirgemeyen sayın Prof. Dr. Adnan Kan Hoca'na ayrıca kalpten sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Aynı zamanda tezin yazılma sürecinde tezin gelişme biçimine ilişkin fikirlerini ve birikimini eksik etmeyen ailemin değerli üyesi Doç. Dr. Yalım ATEŞ'e; sanata olan sevgimi, aşkıma çocuk yaşta açığa çıkaran, beni sayısız galeri, sergi, müze, tiyatro vb. yerlere götürüp sanatın her zerresini bana aşılayan çok sevdiğim dayım Tanzer GÜLLER ve eşi Çiğdem GÜLLER'e, hayatımın her anında yanımda bulunan, çocukluktan bu yana emeğini, sevgisini eksik etmeyen çok değerli babaannem Nevzat Yıldız ATEŞ'e, anneliğin gerekliliklerini fazlasıyla yerine getiren Neslihan ATEŞ'e, eğitimimde her daim yol gösteren ve bu günlere gelmemde her gereksinimimi karşılayan meslektaşım, babam Mehmet Doğan ATEŞ'e ve zekâsını örnek aldığım insanlardan biri olan sevgili ağabeyim Av.Turgut ATEŞ'e ve üzerimde emeği olan sayamadığım birçok hocama eşsiz teşekkürlerimi sunarım.

Aykut ATEŞ

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİK İNANÇLARININ BELİRLENMESİ

(Yüksek Lisans)

Aykut ATEŞ

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eylül-2014

ÖZ

Araştırmada güzel sanatlar eğitimi resim-iş bölümü öğrencilerinin öğretmen öz yeterlik inançlarının bazı değişkenlere göre incelenmesini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini; Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Anabilim Dalında 2013-2014 öğrenim gören eğitim öğretim yılında 3. sınıf düzeyinde 253 ve 4. sınıf düzeyinde 123 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamındaki resim bölümü öğrencileri cinsiyetleri bakımından 276'sı kız, 100'ü ise erkek olarak dağılım göstermektedir. Mezun oldukları liseye göre ise güzel sanatlar lisesinden mezun olan 116 öğrenci, diğer lise türlerinden mezun olan 260 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan Gazi Üniversitesi ve Necmettin Erbakan Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerinin (öğretmen adaylarının) öz yeterlik inançlarını ortaya çıkarmak ve öz yeterlik inançları bağlamında “cinsiyet, sınıf düzeyleri (3.sınıf ve 4.sınıf), mezun oldukları lise” değişkenlerine göre *öğretmen öz yeterlik ölçeğinde* “derse öğrenci katılımını sağlama, derste öğretimsel stratejileri kullanma ve sınıf yönetimi” boyutları bakımından bir farkın olup olmadığının belirlenmesinde Independe-Sample T-Testi uygulanmıştır.

Verilerin toplanma aşaması için araştırmada resim öğretmeni adaylarının ‘öğretmenlik öz yeterlik’lerini belirlemek için ‘öğretmen öz yeterlik ölçeği’ kullanılmış, ölçme aracı ise Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ölçekten elde edilen veriler ile yapılmıştır. Bu aracın Türkçeye adaptasyonu ise öz yeterlik konusunda incelemeler yapan Yeşim Çapa, Jale Çakıroğlu ve Hilal Sarıkaya tarafından “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Türkçe Uyarlaması Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması” adıyla yapılmıştır.

Elde edilen istatistiksel analizler sonucunda, resim öğretmeni adaylarının “cinsiyet, sınıf düzeyleri (3. ve 4. sınıf) son olarak da “mezun oldukları lise” değişkenleri bakımından, resim dersine ilişkin öz yeterlik inanç düzeylerinde ve söz konusu bu değişkenler açısından derslerine öğrenci katılımı sağlama, derslerinde öğretimsel stratejileri kullanma ve sınıf yönetimi boyutlarında öz yeterlik inanç düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır. Fakat araştırmaya katılan öğrencilerin özyeterliklerinin oldukça yeterli düzeye yakın bir dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bilim Kodu :
Anahtar Kelimeler : Özyeterlik, Resim Öğretmeni Öz yeterliği, Resim Eğitimi
Sayfa Adedi : 93
Danışman : Yrd. Doç. Dr. Nuran SAY

EVALUATION OF SELF EFFICIENCY LEVELS IN FINE ART TEACHER CANDIDATES

(M.S Thesis)

Aykut ATEŞ

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

September-2014

ABSTRACT

In this study, different variables that effected perceived self efficacy status in students of Painting teaching was measured. Questionares were given to a total of 378 students at Department of Art Education at Gazi University and Konya Necmettin Erbakan University. Students from the 3rd year constituted 253 and 4th year constituted 123 of the questionares in the 2013-2014 teaching year. The students in the painting teaching department were 276 female and 100 male. 116 of the students had graduated from an Art high school while the rest came from different high schools. Students were divided into subgroups according to their gender, class (3rd or 4th) and high school they graduated from and questionnaires in teaching perceived self efficiency were used to asses "efficiency in student engagement, efficiency in instructional strategies, efficiency in class management" and statistical analyses was done using independent sample t-test for any statistically significant differences. The questions were obtained from Tschannen-Moran & Hoy (2001) translated into Turkish by Yeşim Çapa, Jale Çakıroğlu and Hilal Sarıkaya as "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Türkçe Uyarlaması Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması".

Results: Statistical analyses showed no statisitcally difference within and between groups regarding "efficiency in student engagement, efficiency in instructional strategies, efficiency in class management" in students regarding their gender, class (3rd or 4th) difference and thehigh school they graduated from. But analyses showed that all the students were within an acceptable level of pereceived self efficiency.

Science Code :
Key Words : Self Efficiency Self Efficiency İn Art Teachers, Painting Education
Page Number : 93
Supervisor : Yrd.Doç.Dr. Nuran SAY

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
TEŞEKKÜR	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	3
Araştırmanın Önemi	4
Sayıtlar	4
Sınırlılıklar	5
Tanımlar	5
İlgili Araştırmalar	6
BÖLÜM 2	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	11
Sanat Eğitimi	11
Sanat Eğitiminin Gerekliliği	14
Nitelikli Bir Sanat Eğitimcisinde Bulunması Gereken Özellikler	18
Öğretmenlik Mesleği	20
Öğretmenin Sahip Olması Gereken Yeterlikler	21
Alan Bilgisi	21
Öğretmenlik Meslek Bilgisi (pedagojik formasyon)	22
Genel Kültür	23
Türkiye’de Sanat Eğitimi	24

Cumhuriyet Öncesi	24
Cumhuriyet Dönemi	29
Sosyal Öğrenme Kuramı	36
Davranışçılık Kuramları	36
Sosyal Bilişsel Kuram Ve Gözlem Yoluyla Öğrenme	38
Gözlem Yoluyla Öğrenme Süreçleri.....	40
Dikkat etme süreci:	41
Bellekte tutma süreci (hatırlama).....	41
Davranışı Meydana Getirme Süreci.....	41
Güdülenme Süreci.....	42
Gözlem Yoluyla Öğrenmede Öğrenmeyi Sağlayan Dolaylı Yaşantılar	42
Dolaylı Pekiştirme	43
Dolaylı ceza	43
Dolaylı Güdülenme	43
Dolaylı Duygu	44
Model Özellikleri.....	44
Sosyal Bilişsel Kuramın Temel İlkeleri.....	45
Karşılıklı Belirleyicilik.....	45
Sembolleşme Kapasitesi.....	45
Öngörü Kapasitesi.....	45
Öz Düzenleme Kapasitesi	46
Öz-Yeterlik.....	46
Öz-Yeterlik İnançlarının Kaynakları.....	50
Tamamlanmış Başarılı Performanslar (Üstesinden Gelme Yaşantıları):.....	50
Dolaylı Yaşantılar	50
Sözel İkna.....	51
Fizyolojik ve Duygusal Durumlar.....	51
Genellenebilirlik Düzeyine Göre Öz-Yeterlilik İnançları	51
Genel Yeterlik.....	52
Duruma Özel Yeterlilik	52
Öz Yeterlilik İnançlarının Etkileri	53
Bilişsel Süreçler	53
Duyuşsal Süreçler.....	54

Güdülenme Süreçleri	54
Seçim Süreçleri	55
Öğretmenlerin Öz-Yeterlik İnançları	55
BÖLÜM 3	59
YÖNTEM.....	59
Araştırma Modeli	59
Evren ve Örneklem	59
Verilerin Toplanması	61
Verilerin Analizi	62
BÖLÜM 4	63
BULGULAR VE YORUMLAR	63
Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum.....	63
İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	64
Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	64
Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	65
Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	67
Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum.....	68
Yedinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum	69
BÖLÜM 5	71
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	71
Sonuçlar	71
Öneriler	77
KAYNAKÇA.....	79
EKLER.....	88
EK-1 Kişisel Bilgi Formu.....	888
EK-2 Bölüm - Öğretmen Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği.....	899
EK-3 Araştırma İçin Alınan Gerekli İzinler	90
ÖZGEÇMİŞ.....	933

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları	60
Tablo 2. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları	60
Tablo 3. Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları	60
Tablo 4. Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre “Öğretmen Özyeterlik İnançlarına” İndepende-Sample İlişkin T-Testi Sonuçları	63
Tablo 5. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre “Öğretmen Özyeterlik İnançlarına” İlişkin İndepende-Sample T-Testi Sonuçları	64
Tablo 6. Öğrencilerin Mezun oldukları Lise Türüne Göre “Öğretmen Özyeterlik İnançlarına” İlişkin İndepende-Sample T-Testi Sonuçları	65
Tablo 7. Resim Bölümü Öğrencilerinin Cinsiyetleri Açısından Öğretmen Özyeterlik İnançları Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama Puanları Arasındaki Farklılığa Göre İndepende-Sample T-Testi Sonuçları	66
Tablo 8. Resim Bölümü Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyleri Açısından Öğretmen Özyeterlik İnançları Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama Puanları Arasındaki Farklılığa Göre İndepende-Sample T-Testi Sonuçları	67
Tablo 9. Resim Bölümü Öğrencilerinin Mezun Oldukları Lise Türü Açısından Öğretmen Özyeterlik İnançları Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama Puanları Arasındaki Farklılığa Göre İndepende-Sample T-Testi Sonuçları	68
Tablo 10. Resim Bölümü Öğrencilerinin Öğretmen Özyeterlik İnançları Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Özyeterlik Algılarına Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	69

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımları üzerinde durulmuştur.

Problem Durumu

Sanat eğitimi yeryüzünde var olan her bireyin doğumundan itibaren, yaşamı boyunca edineceği eğitim ve kişilik kazanımı için önemli bir yere sahiptir. Bu doyunluğa sahip toplumların muasır medeniyetler seviyesine ulaşmasının alt yapısında, halkın sanat eğitimiyle yoğrulmuş belirli bir duyarlılık düzeyine ulaştırılması yatmaktadır.

Bu doğrultuda sanat eğitimi almış bireyler, içinde yaşadığı toplumun kültürünü öğrenip; kültürel değerlerine, geleneğine, sanatına, tarihine saygı duyan ve onu koruyan kişiler olarak kültürün gelecek nesillere taşıyıcısı olmalıdırlar (Buyurgan ve Buyurgan, 2007, s.24).

Sanat eğitiminin tarihsel sürecinde, “sanat” kavramının, özellikle de plastik sanatların, zaman koşuluna bağlı kalmaksızın bir mesaj kaygısı taşıdığı görülmektedir. Bu etkiler Antik Çağ’dan günümüze Orta Çağ’da dini tasvirler yapılarak, Rönesans’ta ise insan yaşamı ele alınarak farklı düşüncelerle resmedilmiştir.

Geçmişten günümüze endüstrinin hızlı gelişimi ile daha önce zanaatkarların elişçiliği ve kendi ürettikleri ürünlerin yerini yavaş yavaş fabrikasyon seri üretim ürünleri almaya başlamıştır. Steveni bu yeni dönemde ‘sanat eğitimi’ uygulamalarında, endüstrinin etkisiyle estetikten çok ticari amacın yeğlendiği çizgilere doğru bir kayma olduğunu belirterek sanat eğitimi dersinin bireyi kolay yoldan hayata hazırlayan göz ve elin uyumuna önem veren bir ders konumunda olduğunu vurgulamıştır (Kırıçoğlu, 2002, s.15).

Avrupa ve Amerika’daki araştırmacılar sanat eğitime yeni bakış açıları getirmiş, eğitimciler bu ilerleyişle birlikte resim dersinin gerekliliğine inanmışlardır. Özellikle 19

yy.da sanat eğitimi veren bireylerin, daha verimli ve donanımlı olmaları için çalışmalar başlatılmıştır. İngiltere’de 1852 yılıyla birlikte Güzel Sanatlar Okulları kurulmuş ve çizgi resim dersleri verilmiştir. Sanat eğitimi verilen bireylerin eğitmen olarak çalışabilecekleri ortam ve koşullar hazırlanmıştır. Buldukları sosyal çevre içerisinde kazandıkları konum ve itibarı en iyi şekilde sunmaları ve geliştirmeleri için öz yeterliliklerinin hazır olması gerekmektedir.

Öz yeterlilik inancı, Bandura tarafından geliştirilen ve bireylerin sahip oldukları bilgi ve becerileri etkin biçimde kullanabilmeleri için öncelikle ilgili alanda kendi yeterliliklerine güven duymaları gerektiğini ortaya atan sosyal biliş kuramına dayanır (Özerkan, 2007, s.28).

Bir öğretmen adayında bulunması gereken temel nitelikler; alan bilgisi, pedagojik formasyon ve genel kültür olarak ifade edilmektedir. Burada adı geçen niteliklerin bir veya birkaçının olmaması, öğretmen adayının öz yeterlilik konusunda bir takım eksiklikler yaşamasına sebep olacaktır. Bununla birlikte sanat eğitimcisi yetiştiren kurumlarda, sanatın disiplinize edilmiş bir anlayışla öğretilmesi ve resim öğretmenliği programı öğrencilerinin alan yeterliliği ile bağının kurulmayıp öğretmenlik yeterliliği ile sınırlandırılmış olması da amaç daralmasına neden olmaktadır (Kurtuluş, 2006, s.51).

“Sanat eğitiminin amaç ve gerekliliğinin özünde insan ruhunun yüceltilmesi, insanın özgürleşmesi, bireylerin ruhsal gereksinimlerinin doyurulması, dengeli, çağdaş, duyarlı bir toplum yaratılması çabası güdülür.” (K.Artut, 2007, s.115). Bu çabanın gerçekleştirilmesinde en önemli görev sanat eğitmenlerine düşmektedir.

Görsel sanatlar öğretim programlarının etkili bir şekilde uygulanmasında öğretmenlerin alan, yöntem ve uygulama becerisinin düzeyi ve yeterlilikleri büyük önem arz etmektedir. Bu anlamda öğretmenler, öğrencilerin kültürel ve sanatsal gelişimlerini sağlayacak önlemleri almak zorundadır (K.Artut, 2010, s.12).

Sanat eğitimi anlamında yeterli bilgi birikimine sahip öğretmen adayları, görev yapacakları eğitim kurumlarında öz yeterlilik konusunda tereddüt yaşamaksızın görevini idame ettireceklerdir. Ancak bu sayede ülkemizin millî ve manevi değerlerine sahip, kendine güvenen soysa-kültürel açıdan kendisini geliştirmiş bireyler yetiştirilmesi mümkün olacaktır.

Sanat eğitimi alan bireylerin öğretmenlik öz yeterlilik inancı son yıllarda önem kazanan ve üzerinde ciddi bir şekilde durulması gereken konulardan biridir. Bu konuyla ilgili çalışmalar öğrencilerin mesleki hayatlarında aktif bir sanat eğitmeni olmalarının yanı sıra, öğrencilerine yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkileyebilir. Ülkemizde resim eğitimi alanında öğretmen öz yeterlilik inançlarına yönelik çalışmalara alanyazında rastlanmamıştır. Bundan dolayı eğitim fakültelerinde resim eğitimi alan bireylerin, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlilik algıları, sınıf yönetimi becerileri ve öğretimsel stratejileri kullanma yetileri araştırmanın problemi oluşturmuştur. Tüm bu kazanımların neticesinde, öğrencilerin öz yeterlik inanç düzeylerinin bilinmesi, resim eğitimi ders müfredatının yeniden gözden geçirilmesi veya yapılandırılmasında alınacak önlemler bakımından yararlar sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, güzel sanatlar resim-iş eğitimi alan öğrencilerin, öğretmen öz yeterlik inançlarını belirlemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda araştırma aşağıdaki alt amaçlara cevap aranacaktır.

1. Resim öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre (3. ve 4. sınıf) öz yeterlik inançlarına ilişkin anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Resim öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre (kız ve erkek) öğretmen öz yeterlik inançlarına ilişkin anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmakta mıdır?
3. Resim öğretmeni adaylarının mezun oldukları lise türüne göre (alan ve alan dışı) öğretmen öz yeterlik inançlarına ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
4. Resim öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre;
 - a. Derse öğrenci katılımını sağlama,
 - b. Derste öğretimsel stratejileri kullanma,
 - c. Sınıf yönetimi konularındaki yeterlik düzeyleri ile ilgili öğretmen öz yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Resim öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri açısından (3. ve 4. Sınıf);

- a. Derse öğrenci katılımını sağlama,
- b. Derste öğretimsel stratejileri kullanma,
- c. Sınıf yönetimi konularındaki yeterlik düzeyleri ile ilgili öğretmen öz yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

6. Resim öğretmeni adaylarının mezun oldukları lise (alan ve alan dışı) açısından;

- a. Derse öğrenci katılımını sağlama,
- b. Derste öğretimsel stratejileri kullanma,
- c. Sınıf yönetimi konularındaki yeterlik düzeyleri ile ilgili öğretmen öz yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Ülkemizde güzel sanatlar eğitimi veren üniversitelerdeki 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinde etkili olup olmadığı ve öz yeterlilik algılarının aldıkları eğitim süresince gelişip gelişmediği tespit edilecektir. Dolayısıyla bu meslekte ilerleyen yıllarda görev yapacak olan öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğine ilişkin kendilerini yetersiz gördükleri noktalarda geliştirerek öz yeterlilik sahibi olacak, hem de yeni nesillerin bu alanda nitelikli yetişmelerinde katkı sağlayacaklardır.

Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin veri toplama araçlarına verdikleri yanıtlar, onların gerçek durumlarını yansıtacaktır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı ve Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören öğrencilerle,
2. Sınıf düzeyi, cinsiyet, mezun olunan lise kurumu ve araştırmada kullanılan öğretmen öz yeterlilik ölçeği değişkenleri ile sınırlı tutulmuştur.

Tanımlar

Öz Yeterlik: Bireyin kendisiyle alakalı etkinliklerinin sonuçlarına göre yargıda bulunmasına, görüş getirmesine öz yeterlik denir. Kişinin kendini algılayışı ve inanışıdır. Bireyin etkinliklerinin seçimini, çabasını, kaygı ya da güven düzeyini etkiler. Yeterliği yüksek olan birey bir işin üstesinden gelmek için daha çok çaba harcar ve denemekten korkmaz (Deniz, 2010, s.305).

Resim Sanatı: Estetik bir etki yaratmak amacıyla, düzlemler üzerine iki boyutlu betileri yerleştirerek kompozisyon oluşturma etkinliği (Sözen ve Tanyeli,2003,s.201).

Sanat Eğitimi: 18.yy.a dek bir örgün sanat eğitiminden, daha doğrusu, öğretiminden söz edilemez. Yüzyıllar boyunca sanatçı daima usta-çırak ilişkisi içinde yetiştirilmiştir. Büyük oranda lonca sisteminin bir sonucu olan bu yetişme düzeni, Batı'da kapitalizmin gelişimiyle birlikte loncalar ortadan kalkınca zorunlu olarak yerini okul-ıçi öğretime bırakmıştır. Akademiler bu yeni gereksinmenin bir sonucudur. Çağdaş sanat eğitiminde ise en önemli ve ilerici atılımlar 1919 ile 1933 arasında Bauhaus bünyesinde gerçekleştirilmiştir (Sözen ve Tanyeli, 2003, s.208).

İlgili Araştırmalar

Seçkin (2011) tarafından, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programı ve Öğretim Bilim Dalında yapılan “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, istatistiksel analizler sonucunda beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının, öğretmen öz yeterlik ölçeğinin tamamı ve tüm alt boyutları ile tutum puanları arasında orta düzeyde olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yani öğretmen öz yeterlik düzeyleri yüksek olan beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akbaba (2013) tarafından, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Büro Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalında yapılan “Büro Yönetimi Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz Yeterlik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, istatistiksel analizler sonucunda, büro yönetimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öğretmen öz-yeterlik algı puanlarının, ölçeğin genelinde ve boyutlarında “Yeterli” ile “Çok yeterli” seçeneğinde daha fazla yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Kız ve erkek öğretmen adaylarının, öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin güdülenme ve strateji alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı, ancak sınıf yönetimi alt boyutundan ve ölçeğin toplamından aldıkları puanlar arasında kızlar lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algısı ölçeğinin sadece sınıf yönetimi alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak 3. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ticaret ve Turizm Meslek Lisesi ile Meslek Lisesinden mezun öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları diğer lise grubundaki öğretmen adaylarının puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı bulunmuştur. Akademik başarı ortalaması 3.2’den yüksek öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiş ve akademik başarısı yüksek öğrencilerin öğretmen öz-yeterlik algılarının daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarını geliştirebilecek ortamların oluşturulması ve öz-yeterlik algı düzeylerini yükseltmeye yönelik öneriler getirilmiştir.

Büyükduman (2006) tarafından, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında yapılan “İngilizce Öğretmen Adaylarının İngilizce Öğretmenlik Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik İnançları arasındaki İlişki” adlı doktora tezinde, istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının, öğretmenlik ve İngilizce öz yeterliğine ilişkin öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Öğretmenliğe ve İngilizceye ilişkin öz yeterlik inancında bazı üniversiteler arasında anlamlı farkın olduğu saptanmıştır. Mezun olunan lise türünün İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik ve yabancı dil olarak İngilizce kullanma becerilerine ilişkin öz yeterlik inançlarında anlamlı bir fark yaratmadığı saptanmıştır.

Yılmaz (2010) tarafından, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında yapılan “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Alan ve Öz Yeterlik Algıları” adlı yüksek lisans tezinde, istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular, Türkçe öğretmen adaylarının özel alan ve öz yeterlik algılarının cinsiyete, öğretim şekline göre çok fazla farklılaşmadığı fakat AGNO faktörünün belirleyici olduğu tespit edilmiştir.

Başaran (2010) tarafından, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında yapılan “Müzik Öğretmeni Adaylarının Sürekli Kaygı Düzeyleri, Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutumları ve Öz Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, istatistiksel analizler sonucunda öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre sürekli kaygı düzeylerinde ve adayların müziğe başladıkları döneme göre öz-yeterlik algı düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuş; sürekli kaygı, müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum ve öz-yeterlik algıları arasında ilişki olduğu görülmüştür. Diğer değişkenlerle sürekli kaygı, öz-yeterlik ve müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Korkut ve Babaoğlu (2012)’in “Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları” adlı makalesinde, araştırmanın verileri “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapmanın yanı sıra bağımsız t-testi ve ANOVA istatistik teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının cinsiyet ve okulların bulunduğu yerleşim yerlerine göre farklılık göstermekle birlikte hizmet yıllarına göre

farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Akbulut (2006)'a ait olan “Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleklerine İlişkin Öz Yeterlik İnançları” adlı makalede, yapılan istatistiksel analizler sonucunda müzik öğretmen adaylarının sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri bakımından, müzik dersine ilişkin öz yeterlik inanç düzeylerinde ve söz konusu bu değişkenler açısından müzik öğretmeni adaylarının müzik dersine öğrenci katılımı sağlama, öğretimsel stratejileri kullanma ve sınıf yönetimi boyutlarında öz yeterlik inanç düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

Azar (2010)'ın, “Ortaöğretim Fen Bilimleri ve Matematik Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlilik İnançları” adlı makalesinde, öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlilik inançları $\alpha=.05$ düzeyinde istatistiksel olarak yüksek lisans eğitimini aldıkları üniversitelere göre değişmezken öğretmen öz yeterlilikleri ile akademik başarıları arasında branşlara göre önemli farklılıklara rastlanmadığı sonucuna varılmıştır.

Çapri ve Çelikkaleli (2008) tarafından ele alınan, “Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültesine Göre İncelenmesi” adlı makalelerde çalışmanın , Jerusalem ve Schwarzer (1992) tarafından geliştirilen Genel Yetkinlik İnancı Ölçeği'nin (GYİÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış ve bu amaç ile, eğitim fakültesinde okumakta olan toplam 753 üniversite öğrencisinden veriler toplanmıştır. Bulgulara göre, GYİÖ tek boyuttan oluşmakta ve bu boyut varyansın %45.78 açıklamaktadır. Ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmasında GYİÖ ile Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik İnancı Ölçeği arasındaki korelasyon .46, madde toplam test korelasyonlarının ise .47 ile .66 arasında değişmekte olduğu bulunmuştur. Yapılan çapraz geçişleme çalışmasında ise tüm grup ve alt gruplardan benzer bulgular elde edilmiştir. Ayrıca, ölçeğin güvenirlik çalışmalarında ise ölçeğin iç tutarlık katsayısı .87, test-tekrar test korelasyon katsayısı ise, .92 olarak bulunmuştur. Bulgular, literatür ışığında tartışılıp yorumlanmıştır.

Demirtaş, Cömert, ve Özer (2011) tarafından ele alınan, “Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları” makalesinde; yapılan istatistiksel analizler sonucunda öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının cinsiyet ve

öğrenim görülen program değişikliklerine göre anlamlı biçimde farklılaştığı, mesleğe yönelik tutumlarının ise araştırma değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile mesleğe yönelik tutumları arasında pozitif yönde ancak düşük düzeyde bir korelasyon olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Sanat Eğitimi

İnsanlığın var oluşuna paralel bir çizgi oluşturan sanat kavramı, primitif çağlarda bir ifade aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzden takriben 17.000 yıl öncesinde Lascaux ve Altamira mağaralarının kalsit duvarlarına, birtakım korku ve kaygılarla yapılmış olan duvar resimleri, insanlığın sanata ne denli gereksiniminin olduğunu gösteren en önemli belge niteliğindedir. İnsanlığın var oluşuyla doğmuş ve günümüze kadar birçok aşamalardan geçmiş olan sanat, öznel yapısında barındırdığı nitelikler sayesinde, toplumların modernleşme sürecine yadsınamaz katkılar sağlamaktadır. Ulu önder Mustafa Kemal ATATÜRK'ün “Sanatsız kalan bir milletin hayat damarlarından biri kopmuş demektir.” vecizesi, sanatın sosyal yaşamın vazgeçilmezleri arasındaki yerinin ne denli önemli olduğunun en derin ifadesidir.

Dünya var olduğundan bu yana sanat, toplumların su gibi gereksinim duyduğu bir temel ihtiyaç hâline gelmiştir. Sanatın varlığıyla birlikte insanlar kendilerine güvenen, üretken, adaletli bireyler olacaklarken, yokluğunda ise beşeri ve sosyal ilişkilerdeki kopukluklar nedeniyle evreni bir bütün olarak algılayamayan bireyler olarak karşımıza çıkacaklardır.

“Sanatı eksiksiz bir şekilde tanımlayabilmek çok güçtür. Çünkü sanat, nesnel dünyanın, insanların bilinçaltına yansıttıkları estetik çözümler ile yakın ilişkilidir ve öznel, göreceli değerlere dayanır.” (Şişman, 2011, s.1).

Sanatı en bilinen anlamıyla açıklayacak olursak Aytaç'a (1981) göre ; “insanların, doğa karşısındaki duygu ve düşüncelerini çizgi, renk, biçim, ses, söz ve ritim gibi araçlarla güzel ve etkili bir biçimde, kişisel bir üslupla ifade etme çabasından doğan ruhsal bir faaliyettir.” (Akt. Artut, 2001, s.20).

Bu üslubun beraberinde oluşturulan anlatım hem o dönemin sanatına ve sanatçısına ışık tutmakta hem de izleyenlerin çağa tanıklık etmesini sağlamaktadır.

Sanatçının kendi dünyasıyla ilgili oluşturduğu eserler, bizzat bulunmadığı zamanlarda, o mekânda bulunan insanların beğenisine sunulurken yokluğu yapıtlarının herkesin ilgisini çeken evrensel nitelikten uzaklaşmasına sebebiyet vermemektedir. Yani bir sanat eseri sanatçısının yokluğunda da bir varoluş sergilemektedir (Kaygı, 2006, s. 16).

Resim sanatının kronolojik yapısı incelendiğinde, eserleri ile sanat tarihine yön vermiş sanatçıların hemen hepsinin, doğup büyüdüğü coğrafyaların yerel kültürlerinden etkilendikleri, sonrasında ise farklı kültürlerle iletişim kurdukları çıkarımına ulaşılmaktadır. Sanat eserinin ait olduğu kültürel yapıdan, evrensel kültüre taşınması, eseri oluşturan sanatçının da aynı oranda evrensel niteliğe bürünmesine yol açmaktadır. Sanatçının olmadığı yer ve mekânlarda temsil hakkını sanat eserleri alır. Farklı ülkelere ait müze ve galerilerde izleyiciyle buluşan sanat eserleri, bu sayede sanatçısına ve ait olduğu kültüre evrensel anlamda katkı sağlamış olur. Günümüz popüler kültür yaklaşımlarında heykel denilince Michelangelo, resim denilince Picasso, müzik denilince Mozart ve tiyatro denildiğinde Shakespeare'in ilk olarak akıllara gelmesinin nedeni, evrensel kültüre sanat alanlarında vermiş oldukları katkılardır.

Özellikle nitelikli bir eğitim süzgecinden geçmiş olan günümüz sanatçılarının gelecek toplumlar için bırakacakları mesajlarda, iyi bir sanat eğitimi almanın bireye kazandıracaklarını uygun platformlarda dile getirmelidirler. Bu noktada da sanat eğitimcilerine büyük sorumluluklar düşmektedir.

Erinç'e (2006, s.54) göre toplumda var olan bireylerin sanat kavramını çözümleyebilmeleri sanatsal bir eğitim ve görgü işidir. Bu ikisinden biri olmadığı müddetçe güncel sanat anlayışına hâkim olmak oldukça zordur.

Özellikle bizim gibi gelişmekte olan ülkelerde kimin sanatçı olup kimin olmadığına popüler kültürün eleştirel düşünebilen bireylerinin oluşturduğu sosyal yapılar karar vermektedir. Eğitim yoksunluğu nedeni ile çoğu zaman yanılgıyla sonuçlanan bu değerlendirme, evrensel anlamda değerlendirildiğinde sanatı kaotik bir düşünceler sistemi ile baş başa bırakmaktadır. Bu anlayışta sanatçı olarak adlandırılan bireyin, uğraş gösterdiği alanla ilgili olarak ortaya koymuş olduğu ürünlerin yanında, fiziksel görünümü ve popüler kültürdeki konumlanma biçimi de büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle

bugünün sanatçı olarak nitelendirilen bireyleri, yarın için toplum nazarında hiçbir anlam ifade etmeyebilir.

Günümüz Türkiye'sinde sanat ve zanaat terimleri sosyal iletişim dilinde sıklıkla birbiriyle karıştırılmış, çoğu zaman da sanat, zanaat adlandırmasının yerine kullanılan bir terim hâlini almıştır. Bu yanılgıdan eğitim sistemleri de etkilenmiş ve bireylerin endüstriyel alanda iş sahibi olmalarına olanak sağlamak amacıyla kurulmuş meslek liselerinin adı, eşdeğer bir ifade ile aynı zamanda sanat okulu olarak da adlandırılır olmuştur. Sanatın özgün yapısının toplum tarafından kabul görmesinin ve toplumsal eleştiride gerçek anlamda sanatçıya hak ettiği değerin verilmesinin yegâne yolu eğitimidir. Eğitim sayesinde insanlar var oldukları kültürlerin önderleri konumunda olan sanatçıları, tanıma ve tanıtma olgunluğuna erişebilirler. Eğitim sistemleri bireylere bu imkânı sağlamalı ve özellikle bireyin kişilik eğitiminde önemli bir yere sahip olan sanat eğitimine karşı daha duyarlı ve hassas yaklaşmalıdırlar.

Görsel sanatlar dallarının “tümüyle ilgili olarak okul öncesinden yüksek öğretime kadar her aşamadaki sanat eğitimi ve öğretimiyle ilgili kuramsal ve uygulamalı çalışmalara ‘Görsel Sanatlar Eğitimi’ ya da yalnız ‘Sanat Eğitimi’ diyebiliriz.” (Kırıñoğlu, 2002, s.2).

San'a (1983, s.9) göre sanat eğitimi, yerel anlamda ele alındığında ülkemizde, evrensel anlamda ise dünyada hâlen tartışılan bir olgudur. Sanat eğitiminin bütününe bakıldığında güzel sanatların tüm alanları, aynı zamanda örgün eğitimin yapıldığı eğitim kurumları ile kurum dışı yaratıcı sanat eğitiminin tamamını (resim, seramik, heykel, görsel iletişim, tasarım, fotoğraf, mimari, müzik, sinema, tiyatro, edebiyat, ekolojik sorunlar vd.) kapsadığını görürüz. Biraz daha sınırlayacak olursak ilk ve orta öğretim kurumlarında verilen dersleri (resim, grafik, tasarım, üç boyutlu çalışmalar) içine aldığımızı da söyleyebiliriz. Yararcı bir yaklaşımla yapmış olduğumuz sanat eğitimi tanımını kişiselleştirecek olursak insanların yaşamı boyunca elde ettiği sosyal birikimlerini kazanımlara dönüştürmek olarak da değerlendirebiliriz (Aktaran Ünver, 2002, s.5).

Bireylerin aldıkları eğitimi bir bütünlük içerisinde değerlendirilecek olunursa sanat eğitimi genel eğitimin değişmez parçalarından biri olarak ele alınır. Fakat unutulmamalıdır ki sanatı nesnel tavırdan uzak bireysel yaratıcılıkla göz önünde bulunduracak olursak, sanat eğitiminin kendine mahsus ilke ve yasalarını da kabul etmek zorundayız. Bu nedenle

insanların kişisel gelişimleri açısından sanat eğitimi öğretilerinin eğitimdeki yerini çok iyi belirlemek gerekir (Gençaydın 1990'dan aktaran Artut, 2001, s.5).

Sanat eğitiminin genel eğitim sistemindeki yerini belirlemeye yönelik olarak Broudy, sanat eğitiminin, salt yetenek eğitimi veya geçici güzellikler elde etme eğitimi olmadığını, aksine sanat ile insanların eğitilmesi gerekliliğini savunmuştur. Broudy aynı zamanda "Amacımız sadece her öğrenciyi sanatçı yapmak değildir. Ancak her öğrencinin var olan yaratıcılığını geliştirmek için eşsiz bir araç olarak sanatı kullanmaktır." ifadesiyle de sanatın, eğitimin değişmez bir parçası olduğuna işaret etmiştir (Özsoy ve Alakuş., 2009, s. 41).

"Neticede bugün geçmişi biliyor ve yargılıyor olmamız sanatın erişilmez gücüne bağlıdır. Çünkü sanat, kültürlerin biçim almış, somutlaşmış bir anlatımıdır; dünü anlattığı gibi bugünü de anlatmaktadır. Hiç kuşkusuz yarınları da anlatmaya devam edecektir" (Ünver, 2002, s.3).

Sanat Eğitiminin Gerekliliği

Ulusal veya evrensel anlamda ele alındığında sanat eğitimi, her sosyo-kültürel yapı için gerekli olan bir kişilik eğitimidir. Genel eğitim sistemlerinin önemli bir parçası konumunda olan sanat eğitimi, bireyin sosyal entegrasyonu anlamında olumlu pekiştireçlerle güdülenmesini ilke edinmiş öznel bir alandır. Çocuğun kalemle tanıştığı ve yüzey üzerine bağımsız hareketlerle çizimler yapmaya başladığı 2-4 yaş karalama evresinden itibaren sanat, birey için hayatının her döneminde ihtiyaç duyduğunda başvurabildiği önemli bir ifade aracıdır.

"Sanat bireyin sosyal ilişkilerini ayarlamasını, işbirliği yapabilmeyi, doğruyu ifade edip seçebilmeyi, bir işi başlayıp bitirme sevincini tatmayı, paylaşmayı, öğrenme isteğinin artmasını ve üretken olmayı sağladığı için önemli ve gereklidir." (Erbay M. , 2000, s. 11).

Sanat için tek ölçütün doğa olduğunu varsayan Read'e göre sanat ne öykünmecî içerikten ne yazınsal içerikten ne de ahlaksal içerikten çıkabilir. Sanatın kaynağı doğadır ve doğa insanın hünerli elleriyle yarattıkları için evrensel ve salt bir mihenk taşıdır. Daha açıklayıcı bir dille ele alacak olursak Read doğayı sanatçı için bir amaç olarak değil, aksine bir araç olarak görmektedir. Zaten sanat "yapılmış bir şey değil, gidiş ve akışa bırakılarak oluşan

bir şeydir, doğa da bir düzencedir (disiplin) ve içinde oranlar ve ritimler vardır”. Bu yüzden ister yetişkin ister çocuk olsun sanat için uğraş gösteren herhangi bir kişi, yaşadığı doğal çevre içerisinde bir uyum bulur. Bu uyum sayesinde bireylerin sanat yoluyla eğitimi mümkün ve zorunludur (San, 2010, s.134).

Sanat eğitimi bir bütün olarak ele alındığında yeryüzünde bulunan her birey için kaçınılmaz bir ihtiyaçtır. Toplumsal olarak durmaksızın gelişen, endüstrileşen, kentleşen ülkelerin insanlarında makineleşmenin yarattığı, statik yaşam ve elektronik cihazların hâkimiyetinden dolayı kişiler deşarj olma fırsatı bulamamaktadır. Sanayileşmenin bireyler üzerindeki etkisi sadece fabrikalarda çalışma olarak düşünülmemelidir. Bu noktada çıkabilecek başlıca sorun, kişisel yaratma eğiliminden uzak olmalarıdır. Büyük şehirlerdeki hızlı fabrikalaşma, insanların doğasında bulunan yaratıcı zekânın azalmasına ve kendi üretimleri olmayan maddeleri tüketmelerine sebebiyet vermektedir. Bu hazırcılıkta onların var oluşlarında bir kopmaya, kararsızlığa ve deneyimsizliğe yol açacaktır. Büyük şehirlerde yaşayanlar kırsal kesimlerde yaşayanlara göre bu anlamda daha ayrı tutulabilir (Artut, 2001, s.94).

Eğitimin parçalanmaması için amaç ve sonuç arasındaki bağı sanat eğitimi kurmaktadır. Sanat eğitimi sadece yetenekli insanları gün yüzüne çıkarmaya yönelik bir süreç değildir. Sanat eğitimi küçük yaştaki bireyleri sanatçı yapmak uğraşı içerisinde de değildir. Sanat eğitimi çocuğun doğumuyla beraber başlayıp ömür boyu devam edecek bir süreci kapsamaktadır. Zihnin duygularla birleşip el yoluyla oluşturduğu bir eğitim biçimidir. Böylelikle birey, yansıttıklarında kendi yansımasını görür. Sanat eğitimi yaratıcı düşünen beyinler yetiştirerek modernliğin kapılarını açar. İnsanların dünyaya daha geniş bir perspektifle bakarak hür iradeleriyle yaşayıp, düşünme yolunu açarak şekillendirir. Herkesin herkesi aynı eşitlik içerisinde görebilmesini sağlar. Bu eşitliği sağlayabilen toplumlar da kişisel ayrımcılığa son vererek yapılacak işlerde harcanan beden ve zekâ gücünü bütünleştirerek kaliteli üretim verilmesini sağlamışlardır. Yani sanat eğitiminden yoksun olmayan ulusların refah seviyesi her daim yerinde olmuştur. Peki “Sanat Eğitimi” kimler için gereklidir ve ne için vardır?

Örgün Eğitim içinde Sanat Eğitimi (Okul öncesi, ilköğretim, mesleki ve teknik öğretim, yüksek öğretim)

Yaygın Eğitim içinde Sanat Eğitimi

Sanatçı yetiştirmek için Sanat Eğitimi

Sanat eğitici yetiştirmek için Sanat Eğitimi (Akalın, 2002, s.189-190)

Artut'a göre (2001, s. 19) insanlar arasındaki iletişim ve etkileşimin türlü sonuçlarından biri olan sanat, duylara yönelik uyarıcı hazlar veren ifade güdüsünün, iç çatışmasının bir yansıması olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda sanat, insanı kuşatan sosyal çevrenin, bireyin manevi yönü üzerindeki etkisini rasyonel olarak aydınlatmak ve bu uğurda uğraşı alanı yaratmak için vardır.

Sanat, insanın kendisini tanıması ve insani yaşamın dengelerini sağlamak için vardır. Salt var oluş nedeniyle, insanın duygularına ivme kazandıran bir araç işlevi konumunda olan sanat, bu yönüyle insanın yaşama bakışını etkileyip değiştirmek için de vardır.

Sanatın bireye kazandırdıkları ve sanat eğitiminin niçin gerekli olduğu hususunda Kırıçoğlu, (2002, s.45) sanat yolu ile bireyin iç dünyasında elde ettiği birikimlerin dışavurum olanağı kazanacağı ve bu sayede ruh aktarımının kolaylaşacağı görüşünü savunmaktadır. Sonuçta kişinin kendini kanıtlaması ve kimliğini bulması kolaylaşacaktır. Kişiyi her alanda kullanabileceği yaratıcı davranışı, estetik ve pratik yargı gücünü geliştirmek için sanat eğitiminin gerekliliği kaçınılmazdır. Ayrıca bu amaçla uygulanacak bir eğitim, kişinin sanatsal anlamda bir üretici veya tüketici olarak içinde yaşadığı kültüre katkı sağlamasının da yolunu açacaktır.

Herbert Read sanat eğitiminin amaçlarını kısa ve uzun dönemli amaçlar olarak ikiye ayırmıştır. Kısa dönemli amaçlar daha lokal bir yaklaşımı, yani bireyin eğitim süresi boyunca elde ettiği kazanımların gelişimini sağlamayı hedeflemektedir. Bu sayede isteklerin, ilgilerin, alışkanlıkların ve kabiliyetlerin gelişmesi de sağlanacaktır. Uzun dönemli amaçlar ise bireylerin sosyal hayatında kullanabilecekleri kadar bilginin elde edilmesini ve güzelliğin anlaşılması gibi işlevleri bünyesinde barındırır (Erbay M. , 2000, s. 14).

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı [Milli Eğitim Bakanlığı (M.E.B), 2006] tarafından görsel sanatlar eğitimine yüklenen genel amaçlar şöyledir:

Bireysel Ve Toplumsal Amaçlar:

- Öğrenciyi doğayı gözlemlene duyarlılığı kazandırmak,
- Öğrencinin, analiz ve sentez yeteneği (seçme, ayıklama, birleştirme, yeniden organize etme) ile eleştirel bakış açısını geliştirmek,
- Öğrencinin yeteneklerini fark etmesini, kendine güven duygusu kazanmasını ve geliştirmesini sağlamak,
- Öğrencinin görsel biçimlendirme yolları ile kendini ifade etmesini sağlamak,

Öğrencinin ilgisini, bu alandaki çeşitli kaynaklarla besleyebilmek (müze, galeri, tarihî eser vb.), bu yolla geçmişine sahip çıkma ve geleceğini yapılandırma bilinci kazandırmak,

Öğrencinin her alanda kullanılabilecek yaratıcı davranışlar geliştirmesini sağlamak,

Öğrencinin ulusal ve evrensel sanat eserlerini ve sanatçıları tanımasını sağlamak,

Ulusal ve evrensel değerleri tanıyabilme ve anlayabilme bilincini kazandırmak,

Geçmişten günümüze miras kalan sanat yapıtlarından haz alma ve onur duyma duyarlılığını kazandırmak,

İş birliği yapma, paylaşma, sorumluluk alma, kendi işine saygı duyduğu kadar başkalarının işine de saygı duyma bilinci ve duyarlılığı kazandırmak,

Öğrencinin ruh sağlığını koruma, iç dünyasını anlatma, duygusal tepkilerini ortaya koyma ve bedenine saygı duyma bilinci geliştirmesini sağlamak,

Öğrenciye aklını, duygularını, zevklerini sorgulama bilinci kazandırmak.

Algısal Amaçlar:

Öğrencinin algı birikimini ve hayal gücünü geliştirmek,

Öğrencinin görsel algı ve birikimleri ile öznel algılarını sanatsal anlatımlara dönüştürebilmesine imkân tanımak,

Öğrencinin birikimlerini başka alanlarda kullanabilme becerisini geliştirmek,

Öğrenciye bilgiyi ve birikimi dönüştürme yeteneği kazandırmak,

Öğrenciye yeni durumlar karşısında özgün çözümler geliştirme becerisi kazandırmak.

Estetik Amaçlar:

Öğrencinin, sanatın ve sanat eserlerinin her zaman önemsenerek birer değer olduğunu kavramasını sağlamak,

Öğrenciye doğadan, çevreden ve geçmişten günümüze miras kalan sanat yapıtlarından haz alma, onlarla gurur duyma ve onları koruma bilincini kazandırmak,

Öğrenciye görsel sanatlar sevgisi ve bu sevgiyi yaşamın her alanına yansıtabilme, bunu davranış biçimi hâline getirebilme yetisi kazandırmak,

Öğrenciye, doğada olan ve insan eli ile üretilen her şeyi estetik değerlendirme birikimi kazandırmak,

Öğrenciye kendini ifade edebilmede estetik değerlerden yararlanma yeteneği kazandırmak.

Teknik Amaçlar:

Öğrenciye her türlü araç ve gereci kullanarak görsel anlatım diline dönüştürme isteği ve kullanma becerisi kazandırmak ve öğrencinin gelişmesine imkân tanımak,

Öğrenciye değişik tekniklerle elde edilen sonuçların etkilerini sezdirebilmek ve öğrencilerin farklılıklardan zevk alabilmelerini sağlamak,

Öğrenciyi farklı tekniklerin getireceği anlatım zenginliğinin farkına vardırabilmek,

Öğrenciye kullandığı tekniklerin dışında yeni teknikler arama isteği ve cesareti kazandırmak,

Öğrenciye, amacına uygun malzemeyi seçme, malzemedен anlam çıkarma becerisi kazandırmak,

Öğrenciye kendini ifade etme sürecinde çıkacak sorunlara teknik çözümler üretebilme becerisi ve güveni kazandırmak.

Görsel Sanatlar Eğitiminin İlkeleri:

İlköğretimde uygulanacak görsel sanatlar eğitiminde belirlenen amaçlara ulaşılması için bazı temel ilkelerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bunlar aşağıda sunulmuştur:

Her çocuk yaratıcıdır.

Her çocuk, farklı algı, bilgi, sezgi ve duygu dünyası ile deneyime sahiptir, uygulamalarda bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulur.

Uygulamalarda, görsel sanat alanlarına yönelik iki ve üç boyutlu çalışmalar ile çoklu ortam çalışmalarına yer verilir.

Görsel sanatlar dersi, diğer disiplinlerle birlikte eğitsel amaçlardaki bütünlüğü kurmaya veya bireyin kendini gerçekleştirme sürecine katkıda bulunur.

İşlenişlerde, kazanımlara yönelik, ilgi çekici olan öğrenme öğretme yöntem ve teknikleriyle zenginleştirilir.

Görsel sanatlar etkinliklerinde, çocuğu temel alır; öğrenme öğretme süreci, çocuğun kendine özgü algılama ve anlamlandırma evreni içinde, gelişim basamaklarına göre düzenlenir.

Değerlendirmede öğretmen, her çocuğun gelişim sürecini, bireysel farklılıklarını temel alan bir yaklaşım ile öğrenme öğretme sürecine katılımını ve görsel sanatlar dersinin kazanımları çerçevesinde bir bütün olarak ele almalıdır.

Her eğitim alanında olduğu gibi sanat eğitiminde de nitelikli bir eğitimin gerekliliği kaçınılmazdır. Ancak bu sayede toplumun gereksinim duyduğu çağdaş, analiz ve sentez yapma yeteneği gelişmiş, sosyal hayatında karşılaşmış olduğu sorunlara karşı çözüm üretebilen, çevresindeki gelişen olaylara duyarlı, özgür düşünce yapısına sahip bireylerin yetiştirilmesi mümkün olacaktır.

Nitelikli Bir Sanat Eğitimcisinde Bulunması Gereken Özellikler

Eğitim politikası içerisinde plastik sanatlar eğitiminin en önem verdiği noktalardan biri de sanatın devamlılığını muhafaza etmek için ülke ve dünya menfaatlerini koruyabilecek sanatçılar yetiştirmektir. Sanatın kendi içindeki politika ise sanata dair araştırmaların yapılması, sanatla beraber kültürlerin kalıcılığı ve sunumu bakımından önemlidir. Bu yüzden sanatçıların toplumları akla uygun bir şekilde yetiştirebilmesi için öncelikle düzgün bir eğitim sürecinden geçmesi gerekmektedir (Erbay, 2000, s.27).

ABD’li eğitim felsefecilerinden Harry S. Broudy ise “eğitimin geneline bakıldığında sanata düşen görevi sorgulayarak istikrarlı bir sanat eğitiminin söz konusu olduğu yerlerde sanat eğer temel bir unursa ilk ve ortaöğretim kurumlarında yaygın olarak verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ancak sanat eğitimi, okul çalışmalarında önem verilen derslerden sonra sahip olunan güzel bir şey ise, bu durumda dersin eğitim programlarında yer alamayacağını vurgulamıştır. Buradan da anlaşılacağı gibi küçük yaşta sanat eğitimiyle yoğrulmaya başlayan bireyler yapabilecekleri güzelliklerin bu sayede farkına varacaklardır (Alakuş ve Özsoy s.41).

Bu noktada sanat eğitimi alan bireylerin her anında eğitimcilerle büyük sorumluluklar düşmektedir. Eğitimcinin, sanatı bir yaşam biçimi olarak algılaması, tüm zorluklara göğüs gererek öğrencinin her daim yanında olması gerekmektedir. Başka bir deyişle Fisher’in de belirttiği gibi sanatın içinde bulunan herkesin,

“...yaşantıyı yakalayıp tutmaması, onu belleğe, belleği anlatıma, gereçleri biçime dönüştürmek gerekir. Duyuş her şey değildir sanatçı için; işini bilip sevmesi, bütün kurallarını, inceliklerini, biçimlerini, yöntemlerini tanıması, böylece de hırçın doğayı uysallaştırıp sanatın bağitlarını uydurması gerekir. Sözde sanatçıyı tüketen tutku, gerçek

sanatçının yardımcısı olur: sanatçı azgın canavara boyun eğmez, onu evcilleştirir (Fisher,s.11 2010).

Geçmişten bu yana sanat eğitimi birçok disipline hizmet etmiş ve toplumların bu alandan yararlanmasına da olanak tanımıştır. 1957 yılında, Viktor Lowenfeld “Sanat eğitimi; bir terapi sembollerin yorumlanması ile sembollerden kurgusal sonuçlar çıkarma yoluyla ulaşılan bir teşhis” olarak değerlendirmektedir. 1958 yılında ise Edith Kramer “Sanat Öğretmenin; hem bir sanatçı, hem de bir öğretmen, terapist olma yeteneğine sahip olması gerektiğini ve sanatsal eğitimi ve sanat terapisi olgularının, birbirinden ayırd edilemez bir doğal ilişki içinde olduğunu” belirtmiştir. (Erbay, M, 2000, s.11)

Ülkemizde sanat eğitimi sürecinde, cumhuriyetin ilk yıllarıyla beraber akademiden mezun olanların Resim-İş derslerine girdiği görülmektedir. Ancak gene bu yıllarda derslere giren öğretmenlerin bu alanda yetersiz oluşundan dolayı sanat eğitimi veren kişilerin meslek eğitiminden geçirilmesi düşüncesi ortaya konulmuştur (Kırıçoğlu, 2002, s. 218).

Günümüze bakıldığında ise sanat eğitimcilerinin öncelikle bu alanda istekli olması aynı zamanda da bu uğurda her şeyini verebilecek insanlar olması gerekmektedir. Bu süreçte adayın bilinçli bir şekilde, itinalı olarak yetiştirilmesine çabalanmalıdır. Öğretmen adayının lisans eğitiminde almış olduğu dört yıllık bir eğitim süreci sanat eğitimi adına yeterli değildir. Bu durumun kaynağında yatan başlıca sebep ise lisans öncesi almış olduğu temel bilgilerin eksikliğidir. Nasıl ki “dengeli beslenmeyen insanın sağlığı bozulursa, dengeli eğitilmeyen insanın durumu da ortadadır.” (Akçaoğlu, 2002, s.196)

Sanat eğitimi verecek olan kişilerin öncelikli görevleri, öğrencinin gereksinimlerini güçlendirerek ona karşılık vermektir. Bu da lisans eğitiminde alınacak olan pedagojik formasyon ile tamamlanır. Kişi almış olduğu bu eğitim sürecinde aktif öğrenmeyi ortaya koyarak iletişim eksiklerini kapatıp belli bir kapasiteye ulaşmalıdır. Bu süreç içerisinde çocuğun bilgi açığı giderilerek ve disiplinler arasında da kullanabileceği özgün tavırlar ortaya koyabilmesi sağlanmalıdır. Aynı zamanda çocukların yaratıcı düşünmesi, dengeli, akla uygun yargılar verebilebilen bireyler olarak yetiştirilmesi, eğitimcinin öncelikli hedeflerinden olmalıdır. Bu süreci doğru bir şekilde uygulayabilen eğitimciler yetiştirmek diğer alanlarda olduğu gibi sanat eğitiminde de deneyim ve sabır işidir. Günümüzde sanat eğitimcisi yetiştiren okullar ne yazık ki uygulamaya yönelik bir sistem doğrultusunda hareket etmektedir. Ancak unutulmalıdır ki nitelikli bir sanat eğitimcisi olabilmek için sanat eğitimcisinin psikoloji ve pedagojiye hâkim olması, aynı zamanda da bu konuları eğitimci kimliği içerisinde uygun bir şekilde kullanabilme becerisine de hâkim olması gerekmektedir (Çelik, 2002, s. 386).

Öğretmenlik Mesleği

Bir ülkenin gelişip ilerlemesinde; toplumun rahat ve varlıklı bir şekilde yaşamasında öncelikli katkıyı eğitimin sağladığı herkes tarafından onaylanmış ve üzerinde tartışma gereksinimi dahi duyulmamış bir gerçektir. Eğitim seviyesi düşük toplumlar, diğer ülkelerin nazarında ne itibar sahibi olabilirler ne de dünya üzerinde söz sahibi ülkeler içerisinde yer alabilirler. Üstelik eğitim seviyesi yüksek olan toplumların geride kalmış ülkelerle ilişkilerini çok sınırlı tuttukları içinde hiçbir şekilde bir münasebet içerisinde bulunmadıkları görülmektedir. Bu yüzden ki gelişmiş toplumların elde ettikleri birçok başarının arkasında, öncelikli olarak her bireye sağlanan kapsamlı bir eğitim süreci yatmaktadır. İnsana yönelik yapılan bu yatırımların ana etkenlerine bakıldığında uluslararası yarışın, aslında bir eğitim müsabakası olduğu ve eğitime yatırım sağlayan ulusların bu yarış içerisinde her daim ön plana çıktıkları, aynı zamanda da bu başarılarını her alana yayarak ön saflarda yer aldıkları görülmektedir (Çeliköz, 2004, s. 335).

“İşte bu noktada eğitimde değişimin ve gelişimin daha nitelikli ve becerikli insan yetiştirmenin temel şartı, nitelikli bir eğitimle yani bunu gerçekleştirebilecek yeterliliklere sahip, öğrenciyle iyi etkileşim sağlayabilecek; öğretim sürecini iyi analiz edebilen ve pozitif davranış sergileyebilen öğretmenlerle mümkün olabilir “ (Çalışkan, 2005, s. 328).

1973 yılında yayımlanan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesi öğretmenlik için şu esasları getirmiştir:

“Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Millî Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler.” (M.E.B, 1973)

Öğretmenlerin genel özelliklerine bakıldığında örnek bir öğretmenin içinde bulunduğu topluma, ortama ve özelliklere göre farklılık göstermediği görülmektedir. Bu vesileyle, çoğunlukla öğretilmekte mevcut olan yeterliliğin genel bir uygulama sahasında bulunduğu unutulmamalıdır. Aşağıda söz konusu olabilecek bütün öğretmen yetiştirme programlarında uygulanabilecek nitelikte olan bir öğretmen becerileri listesi yer almaktadır. Bu beceriler, eğitim bilimleri, özel öğretim yöntemleri ve okullardaki

uygulama çalışmaları yardımıyla öğretilmektedir. Böylece yapılacak olan alıştırmaların yardımıyla da beklenen seviyeye çıkılacaktır (Y.Kıncal, 2006, s. 39).

Öğretmenlerde bulunması gereken yeterlikleri Millî Eğitim Temel Kanunu şu şekilde sıralamaktadır:

“Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır.” (M.E.B, 1973)

Öğretmenlik yeryüzünde bulunan en kutsal ve öncelikli mesleklerden biridir. Bu mesleği icra edecek olan bireylerin kazandıkları bilgi ve becerileri uygulama aşamasında belli bir yeterlilik düzeyinde olmaları gerekmektedir. Bu ölçütler dünya genelinde belirlenmiş ve kabul görmüştür. Bu kriterlerden ilki şudur: Öğretmen yetiştirme programında öğretmen adaylarına üç tür muhteva kategorisinde bilgi verilir. Bunlar “Öğretmen adayına kim, niçin, nerede, nasıl öğretmelidir?” sorularına cevap veren derslerdir.

Alan bilgisi: Öğretim alanı hakkında derin ve engin alan bilgisi veren derslerdir.

Genel kültür: Küçük bilgi, olgu ve olay kategorilerinin büyük striktüre oturtmaya yarayacak genel kültürü veren derslerdir (Küçükahmet, 2007, s. 207).

Öğretmenin Sahip Olması Gereken Yeterlikler

Alan Bilgisi

1. Alana ilişkin temel bilgileri (kavram, olgu, ilke, genelleme, yasa, model, teori v.b) bu bilgileri ele alma yollarını (yöntem, teknik v.b) anlama
2. Alanında bilgileri daha üst düzeylere çıkarma
3. Konu alanı ile ilgili öğretim programları (müfredat) üzerinde bilgi sahibi olma (Kıncal, 2006, s. 39).

Öğretmen yetiştiren programlarda bireyin mezun olduğu bölümle alakalı sahip olduğu yeterliliğidir. Sınıf öğretmeni, sosyal bilgiler öğretmeni, matematik öğretmeni, görsel sanatlar öğretmeni gibi. Öğretmenin, mesleğini sürdürürken her şeyden önce kendi uzmanlık alanına hâkim olması ve alanını çok iyi bilmesi gerekir. Güdülen bu amaç doğrultusunda öğretmen yetiştirme programında derslerin belli bir bölümü bu yeterlikleri kazandırmaya yöneliktir (Terzi ve Gürsoy, 2003, s. 38).

Alanıyla ilgili dersi verecek eğitimci, dersinin konularını iyi belirlemeli, bilmeli, aynı zamanda da bu sahadaki gelişim ve değişimleri takip etmelidir. Bunun dışında eğitimcinin öğrencilerden gelecek soruları yanıtlamak için bilgilerini daima taze tutması ve araştırma alışkanlığı edinmesi gerekmektedir (Erden, 2005, s. 43).

Öğretmenlerin alanlarıyla alakalı edindikleri bilgiler ve kazanımlar yani eğitimcinin öngörülen yeterlilikleri, görev alacakları öğretim kademesine göre düşünülmelidir. Ancak Türkiye’de bazı öğretmenler, zaman zaman kendi alanları dışında görevlendirilmektedir. Örneğin bir müzik öğretmeni, görsel sanatlar öğretmeni olarak istihdam edilirse o alandan beklenen başarıyı sağlayamayabilir. Aynı zamanda da o alanda eğitim gören öğrencilerin gösterecekleri gelişimi olumsuz etkileyebilir. Doğru bir eğitim verilebilmesi için her öğretmenin kendi alanıyla ilgili derslerde görev alması ve alanına dair bütün bilgileri özümsemesi gerekmektedir. Alanını iyi bilmeyen bir öğretmen gereken eğitimi veremez. Bu da öğretim sürecinde başarısızlıklara neden olur. Alanıyla alakalı konuları iyi bilen bir öğretmen, sınıfa girdiğinde ders anlatımında ve yönetiminde kendine güven duyar. Bu yeterliliği sayesinde öğrenci karşısında güç kazandırır (Celep, 2004, s. 28).

Öğretmenlik Meslek Bilgisi (pedagojik formasyon)

Nitelikli bir eğitimci olabilmek için sadece konu alanını biliyor olmak yetmez. Öğretmenlik açısından “bilen öğretir” ifadesi yeterli bir söyleyiş değildir. Öğretmenin, edindiği bilgiyi öğrencisine nasıl aktaracağını da bilmesi gerekmektedir. Çok ileri derecede matematik bilen bir öğretmenin, bunu ilköğretim seviyesindeki çocuklara nasıl aktarması gerektiğini bilmesi zorunludur. Bir tarih öğretmeni tarihçiden, bir görsel sanatlar öğretmeni bir resimciden ayıran temel unsur öğretmenlik meslek bilgisine sahip oluşudur. Buna göre bir öğretmenin, mesleğini gerektiği seviyede yapabilmesi için o meslekle ilgili bilgi, beceri ve teknikleri kazanmış olması gerekmektedir (Terzi ve Gürsoy, 2003, s. 39).

Öğreticilik becerileri çeşitli ve çok yönlüdür. Bu konuda hayati olan durum, eğitimcinin hangi bilgiyi, ne zaman ve ne ölçüde aktaracağına karar verebilmesidir. Öğretmenin, eğitim sürecinde öğrencilere gereksinimleri doğrultusunda, dersin işleneceği yerin düzeni, teknolojik imkânlar, öğretim için ayrılan süre, var olan bütçe, disiplin, kullanılacak yöntemler, sınıf yönetimi, beden dili, değerlendirme sistemleri, bilginin gerçek kullanım

alanları ve bekleyen durumlarla başa çıkabilme gibi değişkenlerin tümü, etkili öğretim becerilerinin seçimi veya kullanımını belirlemede etkilidir (Vural, 2004, s. 29).

Öğretmenlik mesleğinin görev ve sorumlulukları ile Millî Eğitimi Geliştirme Projesi incelendiğinde öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlik alanları şöyle sıralanabilir:

Bir öğretmenin öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin sahip olması gereken yeterlikler ise şunlardır:

1. Planlama: Öğrenci gereksinimleri ve konu alanları dikkate alınarak plan yapabilme
2. Öğretim Süreci: Hedeglere ve öğrenci gereksinimlerine uygun yöntemleri seçme, kullanma, geliştirebilme
3. Sınıf Yönetimi: Öğretme hedeflerine ulaşmak için öğrenme ortamının yaratılması, korunması ve yönetilmesi etkinliklerini gerçekleştirebilme
4. İletişim: Öğrencilerin gereksinimlerine göre öğrenci katılımı, dersi ilgi çekici hale getirme, sözel dili ve beden dilini kullanabilme,
5. Ölçme ve Değerlendirebilme: Ders ve konuya uygun ölçme araç ve tekniklerinden yararlanabilme ve değerlendirmeler yapabilme (Celep, 2004, s. 29).

Genel Kültür

Öğretmen vasfına sahip olacak bireylerin geniş bir genel kültür bilgisine sahip olması gerekmektedir. Çünkü iyi bir öğretmen öğrencinin çevresi hakkındaki değişimleri karşılayabilmeli ve bir taraftanda yeni davranışlar kazandırmalıdır. Bu da öğretmenin toplum yapısını ve kültürel değerlerini çevresinde olup bitenler ışığında bilmesini gerektirmektedir (Celep, 2004, s. 27). Nitelikli bir eğitimcinin öğretmen sıfatına sahip olabilmesi için geniş bir genel kültür seviyesine sahip olması gerekmektedir. Bu düzeye ulaşabilmiş olan öğretmenler, edindikleri genel kültür sayesinde birtakım kavram ve olguları birbiriyle ilişkilendirme olanağı bulurlar. Böylece eğitimci, bilgilerini değişik olgulardan yararlanarak daha rahat bir şekilde çevresindekilere aktarabilir. Bu da eğitilenlerin nazarında bilgiyi daha değerli ve anlamlı kılar. Eğitimcinin oluşturduğu kapsamlı açıklamalardan hareketle yapmış olduğu mantıklı örneklemeler doğrultusunda eğitilenler, öğrendikleri bilgilerin günlük hayattaki aynı zamanda iş hayatındaki yerini, önemini ve değerini yakından görebilirler. Bunun sonucunda ise bilgi çevredekilere yayılarak bilginin kullanım alanları genişletilir (Vural, 2004, s.221-222).

Kişinin edinmiş olduğu geniş genel kültür sayesinde eğitimcinin edinmiş olduğu özgüven, çabuk kavrama, ilişkilendirme ve empatik iletişim becerileri eğitilenler üzerindeki tesirini hemen gösterir. Eğitimcinin yaptığı anlaşılır açıklamalar sonucunda öğretmenini dikkatli

bir şekilde dinleyen öğrenciler sorular sorar, örnekler verir, tartışır ve kendine özgü düşüncelerini yaratıcılıklarıyla ilişkilendirerek paylaşırlar. Bu tür katılımlar göstererek eğitimcinin özel fikir ve görüşlerini duymak isterler. Bu tavırlarıyla eğitime ne kadar güvendiklerinin, hem de önemsediklerinin bir göstergesidir. Fakat bu noktada, eğitimcinin tecrübeli olup her tespit ettiği düşüncesini belirtmekten çekinmelidir. İyi bir öğretmenin kapsamlı araştırmalar sonucunda edindiği konuları kişisel düşüncelerle inşa ederek, paylaşım aşamasında öğrencilerine ikna edici ispatlar sunabilmelidir. Bu sayede bilgi kirliliği oluşmayacak ve inandırıcılık sayesinde etki alanı genişleyecektir (Vural, 2004, s. 221-222).

Öğretmenlik mesleği belirli dinamikleri içinde bulunduran bir meslektir. Bu dinamikler içerisinde mesleğin temelleri günümüz teknolojisinden ve bilgi çağından etkilenmektedir. Bu yüzden öğretmenler içinde bulunduğu sürece her zaman ayak uydurabilmeli, kendini geliştirerek yenilenmelidir. Her türlü problemin üstesinden gelebilen, eleştirilere açık, araştırmacı ve meslektaşları ile devamlı fikir alışveriş içerisinde olabilmelidir. Aynı zamanda da kendisine ve öğrencisine sürekli yeni pencereler açabilen bir başarı gösterebilmelidir. Bu çerçevede aşağıdaki yeterlikleri gösterebilmelidir:

Alanı ile ilgili literatür yayınları izleyebilme,
Bir yabancı dili literatür tarayabilecek ölçüde edinebilme,
Konferans, seminer, sempozyum, hizmet içi eğitim etkinliklerine katılabilme,
Eğitim ve öğretim mevzuatındaki yeni gelişmelere vakıf olabilme,
Mesleki kuruluşlar ve yöneticilerle mesleki gelişmelerle ilgili olarak iş birliği yapabilme,
Sosyal ve kültürel etkinliklere katılabilme ve organize edebilme,
Meslektaşları ve öğrencilerinden kendisiyle ilgili geri bildirim alarak kendini geliştirebilme
(Çalışkan, 2005, s.341).

Türkiye’de Sanat Eğitimi

Cumhuriyet Öncesi

Cumhuriyet öncesi döneme ışık tutması açısından Osmanlı Devleti’nin kültürel ve sanatsal gelişimi incelendiğinde imparatorluk serüveninin sona erdiği 20.yy. başlarına değin egemen oldukları topraklar üstünde oluşturdukları ve bizlere emanet ettikleri yapıtlar ile başta mimari olmak üzere minyatür, çini, hat, teship, taş işçiliği vb. alanlarda çok önemli eserler verdikleri görülür. Osmanlı devleti kurulduğu 13.yy’dan 17.yy. başlarına kadar bir

dünya devleti olma karakterini taşıyan ve her alanda Osmanlı'nın sanatını, medeniyetini ve kendi estetik anlayışını bünyesinde geliştirmeyi başaran ender devletlerdendir (Erbay ve Erbay, 2006, s. 14).

Osmanlılar, sağlıklı, sağlam bir vücut ve zekâ gelişimi için Antik Çağ'da eğitim-öğretim kurumlarından örnek alınan müzik ve jimnastik eğitiminin yanı sıra dil, matematik, edebiyat gibi derslerin verildiği tek okulu saray içerisinde tesis etmişlerdir. Bu tesisleşme Fatih tarafından Enderun Mektebi adı altında kurularak faaliyete geçmiştir. Bu dönemde verilen eğitim yalnızca devşirme öğrenciler tarafından alınmıştır. Okulun programında, sarayın ve üst düzey yöneticilerin ihtiyaç duyabileceği güzel sanatlar, spor, politika, diplomasi, askerlik gibi dersler verilmekte ve bu eğitimin hazırlık sınıfları Galata Sarayı gibi acemi ocaklarında bulunmaktaydı (Sakaoğlu, 2003, s. 39).

Tarihte Türk sanatının, 1700'lü yıllardan itibaren Batı'ya yöneldiği ve saraya, yabancı sanatçıların yerleştiği, sonrasında sürdürülen sanat eğitiminin de usta-çırak ilişkisi doğrultusunda babadan oğula, ustadan çırağa devam ettiği bilinmektedir (Yolcu, 2009, s. 97).

Ancak bazı kaynaklarda ise İstanbul'un fethinin hemen ardından Fatih Sultan Mehmed'in Batılı sanatçıları saraya çağırmasının arkasında Batılı krallar gibi kendi portresini yaptıрма isteğinin yattığını yazar. Bu atılışın hemen ardından ise Osmanlı minyatür sanatı gelişimini yepyeni etkilerle sürdürür. Fatih'in bu arzusu zaman içerisinde Osmanlı padişah portreciliği gibi yeni bir geleneğin doğmasına da zemin hazırlayacaktır (Mahir, 2005, s. 45).

Geçmişten bu yana Türk resim sanatının eğitim sürecindeki konumuna bakıldığında ilk kımıldanmaların nakkaş veya musavvir adı verilen minyatür sanatçıları ile başladığı görülür. Nakkaşlar saraya bağlı olmanın yanı sıra hem okul hem de atölye görevi gören nakkaşhanelerde yetişirler ve nakkaşbaşının yönetiminde çalışırlardı. Minyatür ise duvarları süsleyip seyirciler tarafından izlenen bir resim türü değildir; bu sanat dalı, yazılı bir metin sonucunda oluşan kitap resimlemesi olarak anlam kazanmaktadır (Özdemir N. , 1997, s. 56-57).

Türk minyatür sanatı, 19.yy.a kadar Türk resim sanatı içindeki etkisini sürdürmüştür. Ancak 18. yy. başlarıyla beraber artış gösteren Batılılaşma hareketleriyle beraber minyatür

sanatı kendini unutturmaya başlamış ve yerini bunun sonucunda oluşacak kalıcı değişimlere bırakmıştır. Cumhuriyet sonrasında da ülkemiz Osmanlı'nın kültürel, toplumsal, ekonomik, siyasal ve askerî alanlardaki yapısından özelliklerinden nasıl etkilendiye başta resim sanatı olmak üzere plastik sanatların diğer dallarında da etkilemiştir (Ertürk, 2012, s. 13).

Bu etkilenmenin mimarları; resim sanatına, sanatçıya önem veren başta Fatih Sultan Mehmet (II. Mehmet 1446-1481) olmak üzere, II. Mustafa (1695-1703), III. Ahmed (1703-1730), III. Mustafa (1757-1774) ve III. Selim (1789-1807) gibi sanatsal ve kültürel alanda çalışmalar yapan padişahlardır (Erbay ve Erbay, 2006, s. 18-19).

Batı'nın 15. yüzyılda başlayan Rönesans olgusu yani doğaya dönük resim sanatı hızla gelişirken Türkiye'de bu süreç 19. yüzyıl sonlarına doğru yaşanır. Aynı şekilde Batı'da Resim eğitiminde önemli hareket 18. yüzyılın son yarısında başlamışken Türkiye'de resim eğitimi ciddi anlamda 1930'larda gündeme gelir. Daha öncesinde ise Türkiye'de resim derslerinin okul programına ilk girişi III. Selim zamanında orduyu modernleştirme adı altında Mühendishane-i Berri Hümayun'un (Mühendis Okulu 1793-94) kurulmasıyla başlar. Bu askerî ve teknik amaçlarla açılan okulun, yani Mühendishane-i Berri Hümayun'un programına toplumun hoş karşılamadığı insan resmi değil hat, resim, desen ve teknik resim, son olarak da üç boyutlu bir objeyi iki boyutlu yüzey üzerine aktararak ışık gölge eğitimi, yani perspektif gibi dersler konulmuştur. Programa konulan bu dersler Batılı anlamda resim dersinin okullara girmesine de olanak sağlamıştır. Sonraki yıllarda Sultan II. Mahmut'un kendi resimlerini yaptırıp devlet dairelerine astırması insan resmine karşı duyulan taassubu kırmak adına çok önemli bir adım olmuştur (Etike, 1995, s. 58-59).

Mekteb-i Fünun-ı Harbiye (Harp Okulu) subayları 1834 yılından itibaren resim sınıflarında eğitim almışlar ve programlarında mesleki resim derslerine de yer verilerek yetiştirilmişlerdir. Bu süreçte Osmanlı İmparatorluğu'nun askerî okullarında eğitimini tamamlamış olan bazı askerler, resim kabiliyetleri bakımından dikkatleri üzerine çekmiştir. Bunun sonucunda bu asker ve subay öğrenciler resim eğitimi için kendilerini geliştirmek üzere Batı'ya gönderilmişlerdir. Batı'da Viyana, Paris, Londra ve Berlin'e iki yılda on iki kişi gönderilmiştir. Gönderilen bu kişiler arasında Tefik Paşa, İbrahim Paşa, Ferik Ahmet Paşa gibi isimler yer almaktadır. 1861'de ise Paris'e gönderilen kişiler arasında Ahmet Ali (Şeker Ahmet Paşa) de vardır. Bu isimlerin ülkemizin sanat eğitimi bakımından değerli bir

noktada olmaları ve Türk resim sanatına liderlik etmeleri, yurt dışında tamamlamış oldukları eğitim sonrası figür, natürmort ve peyzaj temalarındaki yeni yaklaşımlarda pay sahibi olmalarından kaynaklanmaktadır (Yılmaz M. G., 2009, s. 26).

Ergin (1977), Tanzimat Dönemi'ne gelindiğinde sanat eğitimi açısından yaşanan en önemli gelişme Batı Avrupa'dakilere benzer Öğretmen'de Okullarının açılışıdır. Daha önceki dönemlerde medreseler, hem kendileri hem de diğer okullar için tek öğretmen kaynağı durumundayken ilk defa 1848'de kurulan Darülmualimin-i Rüşdi ile bu görev, açılan bu yeni öğretmen okuluna devredilir. Yine 1862'de açılan İlköğretmen Okulu ve 1870'de açılan Kız Öğretmen Okulu da yeni anlayışla öğretmen yetiştiren kurumlar olarak Tanzimat Dönemi'nde açılmışlardır. Tüm bu öğretmen okullarında Batılı anlamda programlar uygulanıyor ve resim dersleri de bu programlarda yer alıyordu. Bunlara ek olarak 1862'de kurulan Mekteb-i Sultani (Galatasaray Lisesi) ve 1868'de açılan Darüşşafaka Lisesinin programlarında da resim derslerinin yer aldığını anlıyoruz (Akt. Özsoy, 2003, s.69).

Birinci Meşrutiyet (1876) ve İkinci Meşrutiyet (1908) dönemlerinde, sivil "İptidai" ve "Rüştiye" sivil ilkokul ve ortaokul mektepleri programında "Hüsn-i Hat" (Güzel Yazı) bir görsel sanatlar dersi olarak yer almıştır. Ayrıca ilk defa Kız Rüştiyeleri'nde eğitimin üç yılı süresince haftada ikişer saat olmak üzere "Elhüneri" dersleri verilmiştir (Özsoy, 2003, s. 69).

Osmanlı'da genel eğitimin yanında sanat eğitimine de yer verilmesi en ehil adamını beklemekteydi. Paris'te hukuk ve resim eğitimi görmüş olan Osman Hamdi Bey'in 4 Eylül 1881'de müze müdürlüğüne tayin edilmesi, bu yolda en büyük adımın atılması yerine geçti. Zira bu tarihten tam 118 gün sonra yani 1 Ocak 1882'de Hamdi Bey, müze müdürlüğüne ilaveten Sanay-i Nefise Mektebi Müdürlüğüne tayin edildi. Böylece kesin olarak bir Güzel Sanatlar Akademisine kavuşulmuş oldu. Yeni kurulan Sanay-i Nefise Mektebi, Ticaret Nezaretine bağlı olacak ve bu okul resim, heykel, mimarlık ve hakkaklık (gravür) sınıflarını ihtiva edecekti. Hazırlanan yönetmelik gereği bu okulda güzel sanatlar eğitimi teorik ve pratik olarak iki koldan yürütüldü (Giray, 1983, s. 7).

Sanay-i Nefise Mektebi'nde Batı tekniğinde bir sanat eğitimi gözleniyordu. Bu okuldaki mezun olanlar, okullara, resim öğretmeni olarak atanıyorlardı. Öğretim metodu diye bir

ders görmediklerinden okullarda uygulanan kopya metodunu devam ettiriyorlardı. Sayıları çok az olduğu için okullardaki öğretmen açığını dolduramıyorlardı. Bahriye, harbiye mezunları da okullarda bu dersi veriyorlardı. Kendileri mesleki resim dersi gördükleri için, doğal olarak eski kopya metodunun devam etmesine neden oluyorlardı. Meşrutiyetten sonra, Tanzimat hareketiyle ülkenin gerilemesinin nedeninin eğitim olduğu kanısı kuvvet kazanıyordu. Darümuallim (1848- öğretmen okulu) yenileşmesinin, Darülfünunun (üniversite) gelişmesinin ülkenin kalkınmasında en önemli etken olacağı kanısındaydılar (Telli, 1990, s. 10).

Darülmualimin (öğretmen okulu) mektebine 1909 yılında müdür olarak getirilen Satı Bey ile Darümuallimin ve çeşitli düzeylerdeki okulların programında resim ve eliş dersleri büyük ölçüde önem kazanmıştır (Akyüz, 1997, s. 263).

Satı Bey'in müdür, İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun öğretmenler arasında bulunduğu bu kurumun ülkemiz sanat eğitimi üzerindeki etkisinin çok büyük olduğunu belirtmektedir. İlgili zaman diliminde Mustafa Satı Bey'in "Basitten Mürekkebe" isimli makalesinin yayınlanmasıyla, ülkemiz resim eğitiminde basitten karmaşığa ilkesi yer almaya başlamıştır. Bu yönetime göre öğrenciler resim derslerinde önce ot, iğne, çivi gibi basit nesnelere çizerken daha sonra hokka, bardak, kitap, kutu, yaprak, çiçek vb. imgeler çizmişlerdir. Mustafa Satı Bey'in 1911 yılında yayınlanan ilgili makalesi ve İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun 1910 yılında yayımlanan matematiksel yöntemle resim çalışmalarının anlatıldığı "Çizgi Dersleri" isimli makalesi o dönemin yayın organlarından "Tedrisatı İptidaiye Mecmuası"nda yayımlanmış ve resim eğitimi ile ilgili bu ilk çabaların ardından da Baltacıoğlu resim pedagojisi dersini de Güzel Sanatlar Akademisinin programına koymuştur (Etike, 1995, s. 61).

Artık sanat eğitiminde geçmişten süregelen gelenekselci yöntemler yerine farklı arayışlar içine girilmiştir. Osmanlı'nın son demlerinde İlköğretmen Okulu Satı Bey'in tavsiyesi üzerine, Eğitim Bakanı Emrullah Efendi, Baltacıoğlu'nu "Terbiye", "Resim Terbiyesi" ve "Elişleri Terbiyesi" gibi derslerde eğitim görüp incelemeler yapması için Avrupa'ya gönderir. İspanya ve İtalya dışında, bütün Avrupa ülkelerindeki sanat eğitimi anlayışını inceler, notlar alır ve bu gözlemleri hakkında uygulamalar yaparak kitaplar alır. 1912 yılında ülkesine döner ve İstanbul İlköğretmen Okulu Hat (yazı) Dersi Öğretmenliği yanında Elişleri ve Resim Öğretmeni olarak atanarak bu derslerin yayılmasında öncü

olmuştur. Öğretmen okulu, üniversite ve İzmir’de art arda konferanslar verip sergiler açar. Resim Usulü Tederisi isimli kitabı yayımlar. Hemen ardından da Türk eğitiminin ilk toplu eseri olan “Tedrisatı İptidaiye” programının “Resim ve Eleştiri” bölümlerini yeni metotlara göre hazırlar ve bu yenilikleri yayması için okullara “Sanayii Nefise” mezunu Şevket Dağ gibi güvenilir isimler atanır (Telli, 1996, s. 83-84-85).

Cumhuriyete kadar Osmanlı’da sanat ve sanat eğitimi bu şekilde ilerlemiştir. Türk ressamlarının ilk klasik kuşak kurucuları ve Batı realizminin ustaları olan Osman Hamdi, Şeker Ahmet Paşa, Hüseyin Zekai Paşa, Süleyman Seyyit gibi isimlerden sonra; 1910 yılında ise Avrupa’ya sanat eğitimi için gönderilen Nazmi Ziya, Namık İsmail, Hüseyin Avni Lifij, Hikmet Onat, Sami Yetik, İbrahim Çallı, Şevket Dağ, Feyhaman Duran, Vehic Bereketoğlu ve Mehmet Ali Laga gibi sanatçılar realizmin koyu renk ve gölgelerini bir tarafa atarak yeni akımları, örneğin Monet empresyonizminin açık, parlak, akisli renk oyunlarını ülkemize getirmişlerdir. Böylece İstanbul tabiatına pırıltılı bir pencere açmışlardır (Berk, 1972, s. 166-167-168).

Cumhuriyet Dönemi

Cumhuriyet’e kadar sanat, Osmanlı padişahlarının iradelerinde sarayla bağlantılı olarak bir gelişme göstermektedir. Ancak Cumhuriyetin ilanı ile beraber Atatürk, ülke genelinde sanatın önemini belirterek sanatsal gelişimi yepyeni reformlarla desteklemiştir. Toplum hayatında sanatın gerekliliğini kabul eden Atatürk “Güzel sanatlarda başarı bütün inkılapların başarılı olduğunun en kesin delilidir. Bunda başarılı olmayan milletlere ne yazıktır. Onlar bütün başarılarına rağmen medeniyet alanında, yüksek insanlık sıfatıyla tanınmaktan daima yoksun kalacaklardır.” demiştir

Atatürk, eğitimi yapılacak işlerin arasında ilk sıraya koymuş ve en parlak devrini yaşatmıştır. Bunun icraata dökülmüş ilk ispatı ise 16 Temmuz 1921 yılında millî mücadelenin en kritik döneminde Maarif Kongresi’nin toplanmasıdır. Bu kongrede Atatürk, Doğu ve Batı taklitçiliği arasında benliğini yitirme tehlikesi ile karşı karşıya kalmış bir toplumda halkı, kendi özüne, kendi tarihi ve ulusal varlığına kendi ihtiyaçları çevresinde uygun düşecek bir eğitim ve kültür programı uygulamıştır (Kop, 2007, s. 244).

Kurtuluş Savaşı’ndan yeni çıkan ve ekonomik zorluk yaşayan bir milletin o yıllarda böylesine büyük atılımlar yapması ve sanat eğitimini de bu yeniliklere dahil etmesi kayda

değer bir durumdur. 29 Ekim 1923 cumhuriyetin ilanından sonra 1925 ve 1926 yıllarında Dewey, Stiehler ve Parker gibi yurt dışından gelen yabancı eğitimciler sanat eğitimindeki aksaklıkları ortaya çıkartmak için ülkemize davet edilmiştir. Dewey'in raporundaki önerilerden bir kısmı o yıllarda Millî Eğitim Bakanı olan Mustafa Necati (1926-1929) döneminde uygulamaya konulmuştur.

J. Dewey'in 1926 yılında koyduğu görüşler şunlardır:
Okullarda, bütün donanımlarıyla birlikte resim ve iş atölyeleri kurulmalı.
Yükseköğrenime devam edecek kişiler için, kendilerine bilgi ve beceri kazandıracak uygulamalı çalışmalara özellikle de el işlerine (iş eğitime) önem verilmeli.
Resim, çizgi, boya sanatları gibi görsel sanat etkinlikleri yoluyla, kişisel ve toplumsal önemi ve yararı açısından yeteneklerin geliştirilmesine önem verilmelidir (Yolcu, 2009, s. 99).

Cumhuriyet ile birlikte eğitimin her alanında gelişmeyi amaçlayan Türkiye, sanat eğitimi adına Stiehler'in 1926 yılında resim derslerinin düzenlenmesi için hazırlamış olduğu raporu da inceleyerek bu eğitimin çağdaşlaşması için aşağıdaki raporunu da dikkate almıştır :

- 1- Sanat Eğitiminin Öğretim Planlamasındaki Yeri ve Amacı
Resim ve el işleriyle öğrenci, yaratıcı yeteneklerini geliştirecek ve sanat eserinin değerini anlayacak bir duruma getirilecek. Bu bizzat sanat değildir. Belki herkesi sanata doğru eğitmektir. Bizzat sanat, ancak, bu alanda yaratma gücü olan kısıtlı kişilerce başarılabilir.
- 2- Sanat Eğitiminin Özel Amaçları
Belirli bir plan içinde uygulanan derslerle öğrenci, dış izlenimlerini, iç duygularını, yaptığı incelemeleri renk ve biçimle oluşturmayı başarmalıdır. Öğrenciye verilen ödevler, öğretmenin gözetiminde, gereç ve işin gereksinimine göre yapılmalıdır. Çocuklara, eğitim vermekle birlikte, belirli bir planla yapılan uygulamalarda ellerini işleterek bazı maharet kazanmalıdırlar. Bu gibi çalışmalar özellikle bütün eğitime hizmet eder. Aynı zamanda çalışmalar, okul ve ev yaşamında, bayramlarda ve oyunlarda, okul atölyelerinin eğitim için gerekli işlevinin yapılmasında önem kazanır. Bu derslerde, çevre, yurt bilgisi ve halk sanatları da dikkate alınmalıdır.
- 3- Örgüt
Halk eğitiminin her kademesinde resim ve el işlerine yer verilmelidir. Çocuğa, ilkokulun ilk sınıfından itibaren oyunlarla, okul bayramları ve toplu çalışmalarla renkli ya da renksiz resim yaptırılarak, onların hayalleri zenginleştirilmelidir. Çeşitli devrelerde, (ortaöğretim dahil) çocuklara, yaratıcı, yapıcı yeteneklerini geliştirmek için, resim, modelaj ve atölye eğitimi, bu eğitimi bilen ve bu branş için yetiştirilmiş öğretmenler tarafından verilmelidir.
Okullardaki eşya dersi eğitiminde resim-iş eğitimi zorunludur. Bütün sınıfların müfredat programlarında yer alması gerekli resim-iş derslerinde, eğitim görevlerinin başında bilim ve tekniğe uygunluğu yanında estetik öğelere önemle yer verilmesi gerekmektedir.
Başlangıçta sabit bir ders programı önerilemez. Hangi alanda daha çok çalışılabileceğini, işin gidişini gösterecektir. Yetişmiş öğretmenler, görev aldıkça müfredat programlarını çevreye göre ayarlayacaklar ve problemler kendiliğinden düzelecektir. Bunun için, öğretmenlere serbest hareket etmelerini sağlamak, onları kısıtlamamak daha iyidir.
Öğrenciler, sanat eserlerini ya da kopyalarını projeksiyonla inceleyerek ulusal, çevresel sanat eserlerini ve yabancı ulusların sanatlarını tanıyacaklardır. Bunun için resim-iş öğretmenleri, tarih ve yabancı dil öğretmenleriyle iş birliği yapmalıdır. Öğrenciler, resim, modelaj ve inşaa derslerinde yaptıkları basit uygulamalarla sanat eserlerinin nasıl olduğunu öğreneceklerdir.
Ortaöğretimin resim-iş derslerini uygulayan öğretmenlerin, özel bir eğitimden geçmeleri gerekir. Bu eğitim, ilim alanında eğitim yapan öğretmenlerin eğitimine eşit olmalıdır.

İlkokul öğretmenleri, bu ders için gerekli bilgileri öğretmen okullarında almalı ya da Eğitim Enstitüleri öğrencilerini de alarak ilkokullara gelmeleri gerekir. Bunları daha önce, her yıl bir grup öğretmen yetiştirilir. İlk önce her yıl bir grup öğretmen yetiştirilir. Bunları daha sonra çeşitli bölgelere göndererek, resim-iş eğitimi uygulamasının iyi gidip gitmediğini, bu alanla ilgili kimi basit tekniklerin nasıl yapılması gerektiğini ve atölyelerin kurulmasında, bunlardan yararlanır.

Bu çalışma, öğretmenleri çeşitli okul müfettişlerinin yanına vermekle de olabilir. Fakat bu ancak müşavir sıfatıyla olmalıdır. Nezaret etmeye memnun olarak değil, bu öğretmenler, belirli saatlerde, gerekirse danışman olarak görev görebilirler (Telli, 1990, s. 13-15)

Bu raporlar sonrasında Cumhuriyetin ilk on iki yılında ortaokullara resim öğretmeni yetiştirilebilmesi için Güzel Sanatlar Akademisi tarafından 1927 yılında “Resim Öğretmenliği Kursu” düzenlenmiştir. Bu kursa okul öğrencilerinden resim öğretmeni olmak isteyen adaylar katılmıştır. O dönemde öğrenciler, İsmail Hakkı Tonguç ve Stiehler ile resim eğitimi üzerine çalışmalar yapan İsmail Hakkı Baltacıoğlu’nun verdiği “Resim Öğretim Yöntemi (Resim Usulü Tedrisi)” derslerini izlemekle yükümlü olmuşlardır. Bu dersleri bir sene boyunca takip eden öğrenciler girdikleri sınavı başarıyla tamamlamaları hâlinde öğretmenlik hakkına sahip olacaklardır. Baltacıoğlu aynı zamanda Sanay-i Nefise Mektebi’nin ders programına “resim pedagojisi” dersinin eklenmesini de sağlamıştır (Özsoy, 2003, s. 72).

Öğretmen yetiştirmek üzere yapılan bu çalışmalardan sonra, ortaokullarla, ilköğretmen okullarına branş öğretmenleri, ilköğretime müfettiş ve ilköğretmen okullarında açılan uygulama okullarına müdür yetiştirmek amacıyla 22 Mart 1926 tarihinde Ankara’da Gazi Eğitim Enstitüsü (GEE) açılır. Enstitünün zamanla fonksiyonu daha da genişler ve Pedagoji, Edebiyat, Tarih-Coğrafya, Matematik, Fiziki Tabii İlimler’den sonra enstitünün altıncı bölümü olan Resim-İş Bölümü de 1932-1926 hayata gözlerini açar (Altunya, 2006, s. 16).

Bu bölüm açılmadan önce öğretmenlerinden, Resim –İş Bölümünün kurucusu İsmail Hakkı Tonguç başta olmak üzere Necdet Pençe ve Şeref Akdik diğer bölümlerde ve ilköğretmen okullarında resim-iş dersleri vermektedir. 1927 yıllarında bölümün gelişmesi için Avrupa’daki iş dersi öğretmen okulları ile pedagoji enstitülerine Malik Aksel, İsmail Hakkı Uludağ, Şinasi Barutçu, Mehmet Ali Akdemir ve Hayrullah Örs gibi öğrenciler gönderilmeye başlanmıştır. Eğitimlerinin büyük bir kısmını Almanya’da tamamlayan bu öğrenciler dönüşte ise Gazi Terbiye Enstitüsünün Resim-İş kolunun ilk öğretmenleri olarak bu bölümü açarlar (Altunya, 2006, s. 125).

Sanat ve iş eğitimcisi olarak Almanya'ya yetiştirilmeye gönderilen bu öğretmenler, o tarihte endüstri çağında altın yıllarını yaşayan Almanya'nın küçük el sanatları yerine endüstri ürünleri ile ilgilendiğini görmüştür. Bu çağın güzel sanatlar okulu olan Alman Bauhaus ekolü sayesinde iş eğitimi ve sanat eğitimi alanında eğitilmişlerdir (Etiğe, 1995, s. 62).

1932 yılında açılan Resim-İş Bölümü için 3 yıllık bir okuma zamanı belirlenmiştir. Diğer bölümlere 6. sınıf öğretmen okulu mezunları kabul edilirken Resim-İş Bölümüne 5. sınıf öğretmen okulu mezunları alınıyordu. İlk zamanda bölüm, "Resim" ve "İş" diye iki kısma ayrılmıştır. Bunun en büyük nedeni de bir zamanlar orta okul programında var olan "İş" kısmından beklenen performansı tekrar eski hâline getirmektir. Ancak daha sonra bu iki kısım birleştirilerek bölümden mezun olanlar, ortaokullarda resim öğretmenliği, öğretmen okullarında ise iş ve resim öğretmenliği yapabilecek şekilde yetiştirilmesi için harekete geçilmiştir. (Altunya, 2006, s. 31).

G.E.E. Resim-İş Bölümünün, 1941, 1944, 1946 ve 1947 programında, iş ve işe dönük dersler fazladır ve giderek saatleri artmıştır. Programda şu dersler bulunmaktadır: Resim, Serbest Resim, Grafik, Yazı, Modelaj, Fotoğraf, Ağaç İşleri, Kitap Resimleme, Planör ve Tayyere Modelciliği, Ders Uygulaması, Ruhbilim, Çocuk ve Gençlik Ruhbilim, Meslek Dersleri Semineri, Ortaokul Ders Konuları Üzerine Çalışmalar, İş Eğitimi Tarihi, Yabancı Dil, Askerlik, Türk Devrim Tarihi ve Türkiye Cumhuriyeti Rejimi, Sanat Tarihi (Etiğe, 1995, s. 63).

Resim dersi birinci sınıfta, haftada 7 saat

1) Sanat tetkikleri, bedii eserleri tahlil etmek

2) Sanat eserleri nelerdir? Sanattan geye, iyi eserlerle fena eserlerin tefriki mümareseleri, repredüksiyonlar yarım ile aynı mevzu üzerinde meşgul olmak, muhtelif resim meslekleri ve resim istilahları

3) Resim tekniği: Hayali resimler, tasavvuri resimler, serbest resimler, siyah tahta üzerine resim yapmak, tabiattan kurşun kalem, kömür ve mürekkeple baş, figür, kompozisyon ve manzara, çiçek, meyve, hayvan resimleri, tabiattan renkli sulu boya, kalem boyası, pastel, yağlı boya, tempara ve reklam boyaları ile baş, figür, kompozisyon, manzara, çiçek, meyve ve hayvan resimleri. Haftada iki defa ihtiyar, genç, kadın, erkek, muhtelif çıplak ve canlı modellerden resim yapmak

4) Sanayie ait resimler: Reklamlar, memlekete ait eşyanın reklam resimleri, afişler, muhtelif vasıta ve tekniklerle reklam mevzuu üzerinde çalışmak (çini tiyatro, dekor, marionet, hakkında fikir. Duvar kağıdı, halı projeler; döşeme taslakları, makine resimler.

5) Grafik sanatları: Linolyoma ait izahat ve tatbikat, siyah ve beyaz resim sanatı, renkli linolyom, tahta üzerine hak, hamızı azetun bakır ve çinko üzerine tesiri, hakka ait alat ve vasıtalar, tramentin, asfalt, çelik iğne, deri merdanenin nasıl kullanılacağı ve tahsis işleri. Eski meşhur hakkaklar, Bu sanartın garpta ve modern sanatta rolü, repredüksiyonlar iraesile izahat. Muhtasar hak tarihçesi.

6) Tarihi eseleri ve kopyaları a) Resim koleksiyonları yaptırmak, meşhur ve kıymetli asarın kopyalarını cemetmek, sanat eserlerini kopya etmek. Meşhur ressamların güzel tabedilmiş eserlerini ihtisar ederek kopya etmek. b) Mahalli, tarihi güzel eserlerin krokilerini çizmek ve bunları albüm halinde muhafaza etmek.

7) Çocukluk gençlik devresi ve resim: 3, 5, 12, 15, 17 yaşlarındaki çocukların resimlerini tetkik etmek, onları anlamak, tahlil etmek. Küçük çocukların görüşleri ve düşünceleri ve renkler hakkındaki fikirlerini tetkik etmek.

İkinci sınıf haftada, 6 saat: Birinci sınıfta okunan derslerin tekrarı ve muhtelik yaşta erkek, kadın çıplak, canlı modelden haftada asgari iki defa resim yapmak. Her talebede bir sanat şahsiyeti tebellür ettirmeye çalışmak. Manzara ve kompozisyon resimleri
Üçüncü sınıf, haftada 6 saat: Birinci ve ikinci sınıflarda okutulan derslerin tekrarı. İlk ve bilhassa orta mekteplerde resim dersi tatbikatı (Altunya, 2006, s. 529-530).

Atatürk'ün ölümünün ardından, 1938 yılında başlayan eğitim-öğretim tarihindeki gelenekselci tavra dönüş isteği ve resim dersine özgü yeni yöntemlerin yapılmaması ilk ve ortaokullarda ders saatinin düşürülmesiyle sonuçlandırılmıştır. Ancak bu durum İsmet İnönü'nün Cumhurbaşkanı olduğu dönemde Maarif Vekilliğine (Milli Eğitim Bakanı) getirilen Hasan Ali Yücel ve dönemin MEB İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç önderliğinde, Türkiye'nin eğitim politikası amaçları doğrultusunda 17 Nisan 1940 tarihinde kurulan "Köy Enstitüleri" ile son buluyor. Anadolu'nun dört bir yanında göreve başlayan bu okulların temel amaçları, başta Türkiye'de okuma yazma oranının bir an önce artırılması için köy öğretmenleri yetiştirilmesi ve köylünün kendi işini kendi görebilmesi adına meslek erbabları yetiştirilmesidir. Bu hedef doğrultusunda enstitüler modern, özellikle ziraata elverişli toprakların ve tren yollarının bulunduğu yerlere inşa edilmiştir. Böylelikle enstitüdeki öğrenciler modern tarım teknikleri derslerini de uygulamalı olarak öğrenebileceklerdi. Yani Köy Enstitülerinde başlı başına bir iş eğitimi ve üretim odaklı bir eğitim sistemi uygulanıyordu. Bu okullarda aynı zamanda Sanat Eğitimi dersleri de veriliyordu.

Enstitülerin sanat alanındaki çalışmalarında İsmail Hakkı Tonguç, Gazi Eğitimde kurduğu Resim-İş Bölümü adına yapmış olduğu çalışmalarda kendini göstermiş ve görüşlerini "ilk, orta ve öğretmen okullarında resim, elişleri ve sanat eğitimi" adlı kitabında derlemiştir. Tonguç, resim derslerinde öncelikli hedefin çocuğun eline kalem verip resim yaptırmak olmadığını, birincil işin çevreyi iyi bir şekilde düzenleyip güzelleştirmek olduğunu belirtmiştir. Böylelikle enstitü çevresinde tahta, kağıt ve kartonlardan yapılan gereksiz işler yerine, işe yarayan güzelliklerin yaratılması gerektiğini vurgulamıştır. En önemli hedeflerinden biri baştan yaratmaya, çevreyi uygarlaştırmaya dayanan esntitülerde, resim-iş dersi bu çalışmalar için bir numaralı ihtiyaçtır. Örneğin boya, badana, yağlıboya, süsleme vb. malzemeler estetik açıdan bu alanın da uğraşları içindedir. Nitekim enstitü öğrencilerinin ilk resim-iş derslerinin bir bahçe çitini ya da öğrenci karyola ve dolaplarını boyayarak başladığını söyleyebiliriz (Türkoğlu, 2000, s. 298).

Köy Enstitüleri Öğretim Program'ında her sınıfta haftada bir ders saati olarak yer alan ama uygulamada sınırları olmayan resim-iş çalışmalarının amaçlarında öncelikle öğretmen yetiştirme yönünden olan ilkeler yer alıyor:

Öğrenciyi, inceleme ve gözlemlerini resim, kroki ve çeşitli gereçlerle ifade etmeye alıştırmak
Teknik dersler konuları arasına girmeyen iş ve resim çeşitlerini öğretmek
Öğrencilere ulusal motifleri incelemek, bunları yabancı motiflerden ayırmayı benimsetmek ve kullandırmaya alıştırmak,
Çocuk resim ve işlerinin özelliklerini ve gelişim basamaklarını tanıtmak ve ilkökul resim yöntemlerini öğretmek.
Konuların seçiminde:
Hayalden serbest resimler yapılması,
Köy düğünü, askere gidiş, yaylaya çıkış, yapı ve tarım çalışmaları, sığır gütmeye, masallar, tarihsel olaylar vb.
Kültür derslerinin konularıyla ilgili şemalar, çiçek, taşıt, hayvan, alet ve yapı resimleri
Biyoloji ile ilgili beden yapısı şemaları vb.
Resim çalışmalarında, kurşunkalem, mürekkep ve boya kullanarak ve bakarak resimler, Avadanlık, halı kilimler, işlemeler, canlı modeller, modelaj işleri, kalıģ alma, alçı dökmek vb.
Kurs olarak gösterilecek konular:
Grafik işleri ve mukavva işleri. Harita bezlemek, resim çerçevelemek. Ciltler yapmak, koleksiyon, fiş kutusu, broşür yapmak, enstitü kitaplarının ve öğrencilerin kendi kitaplarının ciltlenmesi,
Tahta oymacılığı,
Fotoğrafçılık,
Süslemecilik,
Hayvan ve bitki koleksiyonları,
İlkokul için çeşitli ders araçları .
Ayrıca, “belli işler için önlemler alınır, özel çalışmalar yapılır” (Türkoğlu, 2000, s. 299-300).

II. Dünya Savaşı'na doğru gelindiğinde ise Köy Enstitüleri eğitim ve sanat eğitimi adına tüm Türkiye'de başarılı işler icra etse de, siyasi nedenlerden ötürü 1954 yılında tamamen kapatılarak ismi kaldırılmıştır. Bu kurumların yer aldığı binalar ise ilköğretim okulu adı altında işlev görmeye devam etmiştir.

Köy Enstitülerinin kapatılmasından sonra Türkiye'de 1949 yılında, ortaokul programlarına sanat eğitimi ve iş bilgisi dersleri konulmuş ve Türkçe derslerinde de yazı eğitimi verilmiştir. Sonrasında 1970 yılına kadar büyük bir değişiklik olmamıştır. 1952 yılına kadar, ortaöğretimin ikinci yarısında ise liselerimizde sanat eğitimi adına hiçbir ders görülmemektedir. 1952 – 1956 yılları arasında ise müfredatta resim derslerinin seçmeli olarak öğretim programına girdiğini görmekteyiz. Haftada iki saat verilen bu derslerin, son sınıfta bir saati ise Sanat Tarihi olarak resim öğretmenleri tarafından verilmektedir. 1952 yılında Ankara Deneme ve İstanbul Atatürk çok amaçlı liselerinin kurulmasıyla birlikte bu liselerde sanat eğitimi dersine daha çok değer verilmiştir. Ayrıca o dönemde açılan Ankara Fen Lisesine de Amerika'dan gelen eğitimciler resim dersini zorunlu koyarak “Sanattan anlamayan bir bilim adamı düşünülemez.” demişlerdir (Telli, 1990, s.21).

1973 yılında ise Milli Eğitim Temel Yasası'nın yürürlüğe soktuğu maddeye göre öğretmenin, sadece yüksek öğretim kurumlarında yetiştirilmesi öngörülüyordu. Bu doğrultuda sınıf öğretmeni yetiştiren iki yıllık Eğitim Enstitüleri açıldı. Bu enstitülerde sınıf öğretmeni adaylarının bir sömestr boyunca üç saatlik Resim, Yazı ve İş dersi almaları uygun bulundu. Yalnız müfredat programında yer alan bu derslerin, mezun sınıf öğretmenleri tarafından verilmesi sanat eğitimi alanında geriye gidişin nedenlerinden biri oldu. Hem ders saatinin azlığı hem de bu alanla ilişkisi olmayan niteliksiz kişiler tarafından verilen sanat eğitimi dersleri asıl amacından uzaklaşmış ve çocukların sanatsal gelişimleri açısından problemler doğurmuştur. Nitekim o yıllarda ilkokullarda yapılan resim yarışmalarında, çocuk resimlerinin çizgi film karakterleriyle özdeşleştiği ve ezberci bir öğretim anlayışının uygulandığı görülür (Telli, 1990, s.26).

Daha sonraki yıllarda ülkemizin içinde bulunduğu siyasal bunalımın paralelinde eğitim sisteminde yeni değişiklikler getirilmiştir. Ülkemizin o yıllarda içinde bulunduğu siyasi iktidarsızlık, terör ve ekonomik problemler nedeniyle yapılan 12 Eylül 1980 askerî müdahalesinden sonra, 1982 yılında düzenlenen Millî Eğitim Şurası'nda "Eğitim Enstitüleri"nde yetişen resim öğretmenlerinin ders yılı süresi üç yıldan dört yıla çıkartılmıştır. Bunun yanında bu kurumlar Millî Eğitim Bakanlığı gözetiminden alınıp "Yüksek Öğrenim Kurumu"nun denetiminde üniversitelere bağlanmıştır (Yılmaz M. G., 2009, s. 32) .

20. yüzyılın sonlarına doğru gelindiğinde ise 1990'lı yıllarda MEB tarafından program geliştirme çalışmaları yapılmış ve yeni hazırlanan programlar uygulamaya konmuştur. Görsel sanatlar eğitiminde İlköğretim Kurumları Resim-İş Dersi Öğretim Programı 1992 yılında hazırlanarak uygulamaya başlanmıştır. 1990'dan bu yana açılan Güzel Sanatlar Liseleri de o yıldan bu yana 21. yüzyılın başlarına doğru sayısını 16'ya kadar ulaştırmıştır. Bu liselere ilköğretim okulu mezunu, resim veya müziğe yeteneği olan öğrenciler kabul edilmiştir. Bu yetenekli öğrencilere ilk aşamada birtakım objelerle oluşturulmuş kompozisyon üzerinden desen çalışması yaptırılırken, daha sonra imgesel çalışması yaptırılır ve son olarak da basit malzemeler eşliğinde tasarım çalışmaları yaptırılır. Bu aşamalardan başarıyla geçen öğrenciler liseye kabul edildikten sonra 4 yıl boyunca eğitim görürler (Özsoy, 2003, s. 76).

2000’li yıllarla beraber Türkiye’de yeni açılan üniversiteler sonucunda “Eğitim Fakülteleri”nin sayısı da gittikçe artmıştır ve bu artış ”Resim-İş Eğitimi” bölümlerinin sayıca fazlaşmasını da beraberinde getirmiştir. Türkiye’de 2014 yılı itibariyle 34 üniversite resim-iş öğretmeni yetiştirmektedir (Ösys, 2014, s.2-7).

Cumhuriyetin ilk yıllarında ülkemiz gerçekten de sanatsal bağlamda zirveye çıkarak sanat eğitimi alanında doğru yöntem ve teknikleri devamlı araştırmış, aynı zamanda da uygulamıştır. Bu süreç içinde öncelik, doğayı gözlemleyerek öğrenciye görmeyi öğretip imgesel anlamda da el ve zihin koordinasyonunu güçlendirmektir. Ancak bu uygulamalar çoğunlukla söz ve yazıda kalmıştır. Bu uygulamalarda Batı’yı taklit etmekten ziyade çağın sanat anlayışına yetişebilmek için aradaki boşluk kapatılmaya çalışılmışsa da gerek kurumsallaşma eksikliğinden, gerek politik nedenlerle sanat eğitimi temelleri kusursuz bir şekilde atılamamıştır. İçinde bulunduğumuz şu yıllarda ise çağdaş düşünce paralelinde sanat eğitiminin esaslarını ortaya çıkarmaya daha çok ihtiyacımız vardır. O yüzden ki sanat eğitiminde atılacak yeni temeller, kuramsal ve uygulamalı alanların birliktelik göstermesi hâlinde bizler için yeni temellerin başlangıcı olacaktır (Kırıçoğlu, 2002, s. 43).

Sosyal Öğrenme Kuramı

Davranışçılık Kuramları

Albert Bandura (1978) yılında öğrenmedeki temel kavramları üçe ayırmıştır. Bunlar taklit, gözlem ve model almadır. Öğrenme kavramı geçmişten bu yana, bir başkasının davranışını gözlemleyerek o davranışı kendi sürecine katan görüş olarak tanımlanmaktadır. Bu konu hakkında araştırmalar yapan psikologlar ise Thorndike, Miller, Dollard ve Watson’dur (Aydın A. , 2007, s. 277).

1947 yılında ilk olarak Julian Rotter tarafından ortaya atılan gözlem yoluyla öğrenmeyi deneysel bir yolla açıklamaya çalışan kişi Thorndike olmuştur. Bu deneyde amaç deneyimsiz hayvanın, deneyimli hayvanın hareketini gözlemleyerek ne denli bir tavır değişikliğinde bulunacağını saptamaktır. Deney esnasında iki kediyi ayrı bulmacaların içerisine yerleştiren Thorndike, tüm zorlamalara rağmen, deneyimli kedinin kaçma becerisini, deneyimsiz kedinin gözlem yoluyla edinemediğini tespit edip bir kanıt ulaşılamamıştır (Aydın A. , 2004, s. 213). Thorndike’den sonra Watsonda maymunlar

üzerinde yaptığı deneylerden bir sonuç alamamıştır. Miller ve Dollard ise gözlem yoluyla öğrenmenin, taklit edilen davranışları pekiştirme yoluyla daha da kuvvetlendiğini ifade etmişlerdir. Deneylerinde denek olarak çocukları kullanan ikili; küçük çocukların, büyük çocukların istenilen davranışını tekrarlamaları durumunda ödüllendirmeye gitmişlerdir. Miller ve Dollard'ın Thorndike ve Watson'a göre sağlamış olduğu başarı ise gerçekleşen davranış sonrası pekiştireç kullanmalarına bağlanmaktadır. Bu uygulamada alınan geri bildirimler sayesinde küçük çocuğun edindiği davranış kalıcı hâle gelerek genellenmiş taklitle son bulmaktadır (Kalkan, 2008, s. 290). Hergenhahn (1988) Skinner'ın açıklamaları ise Miller ve Dollard ile benzerlik göstermektedir. Skinner öncelikle modelin davranışının gözlenmesi gerektiğini, sonrasında ise gözlemcinin modelin davranışına benzer olan bu davranışı kendi davranışına uyarlayarak pekiştirme yoluna gittiğini belirtir. Gözlem yoluyla öğrenmeyi edimsel (operant) koşullanmaya göre incelediğimizde ise şu sonuç ortaya çıkar: Modelin davranışları, pekiştirme ile sonuçlandığı için gözlemleyen kişi üzerinde ayırt edici ve uyarıcı bir etki bırakır. Böylelikle bu durumda yapılan taklit ayırt edici edimdir (Akt. Senemoğlu, 2002, s. 223). Davranışçılar, insanların önceden karşılaştıkları zorluklardan edindikleri tecrübeler sayesinde bugünkü problemlerini daha rahat çözümlene yoluna gittiklerini ileri sürerler. Karşılaşılan yeni bir sorun karşısında da bireyin deneme-yanılma yoluna giderek çözüm aradığı kabul edilir. Davranışçı yaklaşımda mühim olan şey, gözlenebilen, bir başlangıç ve sona dayalı dolayısıyla da ölçülebilen davranışlardır (Özden, 1999, s. 23). Davranışçı yaklaşımın ağırlıklı olarak duygusal ve psikomotor davranışların öğrenilmesi adına açıklamalar yaptığı kabul edilir. Davranışçı yaklaşımın getirdiği kurallar halen çocuk eğitimi ve öğrencilerin okullarda toplumsal davranışları kazanabilmesi açısından kullanılmaya devam etmektedir. Bu kuramların öğretim ilkeleri aşağıdaki gibi özetlenebilir.

1. Yapararak öğrenme: Öğrenci öğrenme süresi boyunca etkin olmalıdır. Öğrenci öğrenme süresi boyunca kendi yaptığının önem taşıdığını düşünür. Bu nedenle yapararak öğrenme, temel öğrenme ilkelerinden biridir.
2. Pekiştirme: Öğrenmede pekiştirme önemli bir yer tutar. Pekiştirme sayesinde öğrenciye verilen uyarıcılar istendik davranışların tekrar edilme sıklığını artırır. Bu sayede davranışlar, onu izleyen sonuçlardan etkilenir ve kişi, davranışını doğru olanıyla değiştirir. Bu nedenle pekiştirme, öğrenmenin oluşumu için önemli dış etmenlerden biridir.

3. Tekrar: Öğrenmede tekrar ilkesi, her şeyden önce becerilerin kazanılmasında ve öğrenilenlerin kalıcılığı adına önemlidir. İnsan konuşma, yabancı dil ve keman çalma vb. becerileri tekrar yapmadan öğrenemez.

4. Güdülenme: Öğrencinin bir davranışı öğrenebilmesi için o davranışı yapmak istemesi gerekmektedir. Olumlu pekiştirecin güdüleyici etkisi sayesinde çocuk daha istekli bir öğrenme süreci yaşayacaktır. Bu nedenle öğrenmede güdülenmenin önemli bir yeri vardır (Fidan ve Erden, s. 165-166).

Dembo'ya (1991) göre, başkalarının davranışlarını gözlemleyerek birçok davranışı sahiplenebiliriz. Çocuklar doğdukları andan itibaren çevresindekilerin davranışlarını gözlemleyerek taklit etmeye başlar. 1940'dan itibaren davranışçı psikologlar çocukların toplum içerisindeki davranışlarını (kendine güven, iletişim, saldırganlık, rekabet, iş birliği) nasıl edindikleriyle ilgilenmişlerdir. Davranışçı kuramcılar bir davranışa sahip olabilmek ve sonrasında da bu tutumu güçlendirebilmek için davranışın pekiştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Yalnız davranışçı öğrenme kuramcıları "1. Çocukların pekiştireç verilen her davranışı taklit etmemesi, 2.Çocukların çok az iletişim kurduğu modelleri bile taklit edebilmesi, 3. Modelin pekiştirildiğini görmeyen ya da kendisi pekiştireç almayan bir çocuğun haftalar sonra karmaşık bir davranışı yapabilmesi" gibi konulara açıklık getirememişlerdir (Erdamar, 2007, s. 316).

Sosyal Bilişsel Kuram Ve Gözlem Yoluyla Öğrenme

Thorndike, Miller, Dollard ve Watson gibi psikologların saptamalarından sonra 1960'larla beraber Bandura'nın öğrenmeye getirdiği yeni bir boyut olan "sosyal-davranışçılık" kavramı ortaya çıkmıştır. Bandura "Düşünme ve Etkinliğin Sosyal Temelleri" isimli yapıtında, gözlem yoluyla öğrenme olgusunu sitemli bir şekilde ortaya koyan ilk psikolog olmuştur. Bandura'nın davranışçı sistemi aynı zamanda bilişsel özellikleri de içinde barındırmaktadır. Yani sosyal öğrenme kuramı, bilişsel öğrenme ve davranışçı kuramın birleşmesiyle oluşumunu tamamlamaktadır. (Korkmaz, 2011, s. 248). Bandura, gözlem yoluyla öğrenmenin öncülerinden Miller ve Dollard'ın 1941 yılında yazmış olduğu 'Sosyal Öğrenme ve Taklit' isimli kitaplarından etkilenmiştir. Miller ve Dollard taklit yoluyla öğrenmeye ilişkin söylemleriyle, sosyal öğrenmenin önemine dikkat çekerek tam bir davranışçı yaklaşım ifadelerine yer vermişlerdir. Ancak Bandura'nın taklit yoluyla

öğrenmeye ilişkin eleştirileri sonucunda, öğrenme kavramını genişleterek gözlem yoluyla öğrenmeye dönüştürmesi, bu konuyla ilgilenen araştırmacı ve kuramcıları yeni bir yola sevk etmiştir” (Senemoğlu, 2002, s. 221). Bandura ve çalışma arkadaşı Walters araştırmalarında taklit etmenin önemini kabul ederken bir taraftan da pekiştireç kullanmanın her zaman gerekli olmadığını ve sadece gözlem yaparak öğrenmenin sağlanabileceğini vurgulamıştır. Böylelikle gözlem yoluyla öğrenme sayesinde, bireyin davranışı tekrarlaması için pekiştireç alması gerekir savını, yani edimsel koşullanma ile birbirinden ayrılmaktadır. Çünkü edimsel koşullanmada öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireyin davranışı mutlaka yapması gerekir ancak gözlem yoluyla öğrenmede ise birey, diğer insanların davranışlarını gözlemleyerek öğrenebilir. (Erdamar, 2007, s. 319). Bandura, insanların çevrelerindeki bazı davranışları gözlediklerini ve buradan elde ettikleri neticeleri kendi yararları için kullandıklarını ortaya atmıştır. Örneğin bir seyahat esnasında önündeki arabanın kaside girdiğini gözlemleyen sürücü, kendi arabasına zarar vermemek için gözlediği davranışı taklit etmez. Bireyin model olarak belleğine kodladığı bu gözlem ihtiyaç halinde tekrar hatırlanmalıdır. Bahsedilen bu hususlardan dolayı öğrenmenin bilişsel (içsel) boyutunun varlığı yadsınamaz (Aydın D. , 2013, s. 320).

Bandura, davranışçılığın öğrenmeyi açıklamada bazı sınırlılıklarının bulunduğunu belirtmiştir.

Bu sınırlılıklar şöyle sıralanabilir:

Davranışçılık, doğal ortamlarda meydana gelen davranışları açıklamada yeterli değildir. Hiç kimseye, istedik davranışlarının sıklığını arttırmak için her gün ödül verilmez. Genellikle kişiler kendi davranışlarını kendileri yönetmekte ve kontrol etmektedirler.

Davranışçılık genellikle ilk tepkilerin nasıl kazanıldığını açıklamaz. Birey birçok davranışı hiç pekiştirmeden gösterir. Eğer davranışın ortaya çıkması için pekiştirme gerekli ise davranışın ilk olarak nasıl ortaya çıktığının açıklanması gerekir.

Davranışçılık sadece doğrudan öğrenmeyle, yani sonuçların hemen gözlemlendiği durumlarla ilgilenir; dolaylı öğrenmeyle ilgilenmez. Yani sonuçların hemen değil, gerektiğinde etkinliğe dönüştürüldüğü öğrenme türü ile ilgilenmez (Çakır, 2007, s. 413).

Bandura kişilerdeki birçok davranışın model alma sonucunda ortaya çıktığını söylemektedir. Burada modelin aktivitesi büyük önem teşkil etmektedir. Modelin cezalandırılması durumunda modelin taklit edilme ihtimali düşmektedir ama model iyi veya kötü gibi sonuçlar vermemişse taklit edilme olasılığı daha da artmaktadır. Gözleyen için, modelin bir davranışı sonucu ödüllendirilip cezalandırılması modelle aynı hisleri yaşamaktan öte gitmemektedir. Modelin sonuçlanan davranışları gözleyeni etkiler. Bandura, bu duruma başkası adına yapılmış veya ‘vekaleten pekiştirme’ olarak nitelendirir. Daha da genelleyecek olursak biliş, çevre ve davranıştan nasıl etkileniyorsa kendisi de çevre ve davranışlardan aynı şekilde etkilenir (Çelen, 1999, s. 119). Böylelikle Bandura’nın teorisinin sac ayakları olan karşılıklı belirleyiciler yani birey, çevre ve

davranış üçgeni gün yüzüne çıkar. Bu üçlü birbirlerini karşılıklı ve kesintisiz olarak etkiler. Bandura, kişi ve çevre gibi etmenlerin birbirinden bağımsız değişkenler olarak düşünülmemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu iki kavram arasındaki etkileşimde kişi yarattığı çevreyi kimi zaman değiştirir, kimi zaman da yok eder (Çakır, 2007, s. 412).

Bandura öğrenme ve performans arasındaki farklılığın birbirinden ayrılması gerektiğini vurgulamıştır. Gözlem yoluyla yapılan izlenimlerim illaki yerine getirilmesinin şart olmadığını ifade etmiştir. Ayrıca geleneksel davranışçıların bir davranışı yapmadığımız sürece öğrenemeyeceğimizi iddia eden tabuları ile de çelişir. Düşünüldüğünde insanların hiç yapmadığı hâlde dağarcıklarında toplanan, yapabilecekleri pek çok davranış vardır (Burger, 2006, s. 535). Bu söylemlerden hareketle öğrenilenlerin gerek duyulması hâlinde davranışa dönüşmesine performans derken, gözlenebilir davranış değişikliğine ise öğrenme diyoruz (Çakır, 2007, s. 413).

Bandura yukarıdaki davranışların doğruluğunu bir anaokulunda yapmış olduğu “Bobo doll” adlı deneyle doğrulamaktadır. Bu deneye göre çocuklara “bobo doll” adlı plastik bir palyaço ile saldırgan bir tavırla oyun oynayan modellerin videoları izletilmiştir. Videoda model, oyuncacı havaya fırlatmış, tekmelemiş, üzerine oturmuş ve çekiçle kafasına vurmuştur. Çocuklar bu görüntüleri izledikten sonra, birbirinden güzel oyuncakların bulunduğu odaya alınmıştır ancak oyuncaklara dokunmalarına izin verilmeyerek üzerlerinde bir gerginlik hissi yaratılmıştır. Daha sonra aynı çocuklar, modelin oynadığı Bobo doll adlı oyuncacığın yanına alınmış ve çocukların davranışları gözlenmeye başlamıştır. Çocuklar Bobo doll videosunda izledikleri modelin davranışlarının %88’ini taklit ederek saldırgan davranışlar sergilemişlerdir. Aynı çocukların %40’ı sekiz ay sonra da aynı saldırgan davranışları göstermeye devam etmişlerdir. Sonuç, bireylerin yaşantılarının dolaylı yaşantılardan yani başkalarının yaşantılarından etkilendiğini göstermektedir (Kalkan, 2009, s. 292).

Gözlem Yoluyla Öğrenme Süreçleri

Bandura’nın gözlem yoluyla öğrenme ilkesi dört disiplini içermektedir. Bunlar; dikkat etme süreci, bellekte tutma süreci (hatırlama), davranışı meydana getirme süreci ve güdülenme sürecidir.

Dikkat etme süreci

Gözlemleyerek öğrenmeden en önemli adımların başında dikkat etme süreci gelir. Eğer kişi gözlemlediği kişiye tam konsantrasyon ile bakmıyorsa veya dikkatini tam olarak veremediyse bundan sonra bahsedeceğimiz öğelerin gerçekleşmesi söz konusu olamaz. Bu durumda kişinin, isteğiyle model alıp taklit edeceği modelin basit, açık, işlevsel ve ilgi çekici değerlerinin olması gerekmektedir. Yani kişi ve model arasındaki benzerlik ve uyum en önemli faktör olarak nitelendirilmektedir (Korkmaz, 2011, s. 261). Schunk'a (1987) göre gözlemcinin dikkat etmesini sağlayan ve aralarındaki benzerlik etkisine işaret eden en önemli dört madde şunlardır:

1. Çocuklar şüpheli oldukları (emin olmadıkları) davranışlarını veya yeteneklerini değiştirmek istedikleri zaman bir yetişkin yerine, kendi akranlarını taklit ederler.
2. Yaş benzerliği, modelin maharetinden ya da ustalığından daha az etkilidir. Başka bir deyişle çocukların, arkadaşlarının becerileri hakkında şüpheleri varsa o zaman bir yetişkini taklit etmeleri daha olasıdır.
3. Çocuklar okulsal becerileri her iki cinsten de kopyalayabilir ama kendi cinsiyetinin iyi örnekleri olursa onları taklit etmeye daha eğilimlidir.
4. Belirli bir konu ile ilgili olarak çocukların eğer özkavramları hakkında olumsuz düşünceleri varsa o zaman daha önce öğrenme sorunları olup da onları aşmış olan akranlarını, konusunu çok iyi bilen fakat hiç hata yapmayan akranlarına tercih ederler (Kızıltepe, 2004, s. 112).

Bellekte tutma süreci (hatırlama)

Modelden gözlenen davranış simgeleştirerek kodlanır ve bellekte saklanır. Gözlenen modelden alınan bu bilgiler simgelere dönüştürülerek, bilişsel resimler ve görsel anlatımlarla kodlanarak zihnin bir köşesinde yerini alır. İki yolla simgeleşen bilgi, bir görsel imge olarak aktarılır, bir de sözel sembollere dönüştürülerek saklanır. Bu sayede bilgiyi imgeselleştiren ya da sözelleştiren bireyin, o bilgileri ihtiyaç duyduğunda çağırması daha kolay olacaktır (Topses, 2006, s. 226).

Davranışı Meydana Getirme Süreci

Bu basamakta dikkat etme ve hatırdaki tutma sürecinde duyuşsal aktarıcılar yoluyla beyne aktarılan bilgilerin davranışa dönüştürüldüğü aşamadan bahsedilmektedir. Elde edilen bilgilerin davranışa dönüştürülmesi için bilişsel ve fiziksel yeterliliğin yanı sıra, doğal şartların da uygun olması gerekmektedir. Ayrıca bilişsel ve fiziksel şartlarda yeterli olmayan bireylerin, uygun psikolojik şartları meydana getirilmeden davranış gerçekleştirilmeleri yeterli olmayacaktır (Aydın A. , 2013, s.282-283) . Hergenhahn (1988)

Bandura'ya göre modelin davranışının gözlemci tarafından uygun hâle gelebilmesi için birey, modelin davranışını aklında tekrarlamalıdır. Böylelikle gözlemci yapmış olduğu bu provalar sayesinde, gözlemediği davranış ile kendinde varolan davranış arasında kıyaslama yapar. Bu vesileyle kendine dönütler veren gözlemci, kendi davranışındaki farkları modelin davranışlarını gözlemleyerek düzeltmeye başlar. Bu süreç, gözlemcinin model aldığı davranışı benimsediği ana kadar devam eder. Bu sayede model alınan yaşantı sembolleştirilir ve gözlemci kendi performansını göstermeden önce davranışını düzelterek modelin davranışına yaklaştırır (Senemoğlu, 2002, s. 233).

Güdülenme Süreci

(Gage ve Berliner,1988) Güdülenme mekanizması, bir ihtiyacın hissedilmesi sonucu bu ihtiyacın giderilmesi için harekete geçme ve ihtiyacın giderilmesi sonucu rahatlama şeklinde sürüp gitmektedir (Selçuk, 2004, s. 127). Bandura'nın öğrenme ve performansı birbirinden ayırdığını dile getirmiştik. İnsanlar gözlem yoluyla edindikleri yeni performansları gerek duymadıkça ya da onu yapmaya güdülenmedikçe ortaya çıkarmazlar. Güdülenme süreciyle beraber davranış ve becerilerin performansa dönüştürülmesi sağlanır (Senemoğlu, 2002, s. 233). Güdülenmede önemli olan, bireyin gereksinim ve beklentilerinin kaynağı olan içsel var oluşunu ortaya çıkarabilmesidir. Bu nedenle bireyin ilk olarak kendine saygı göstermesi, öğrenme sürecini anlamlı bulması, amaçladığı davranışlar hakkında bilgilenmesi ve öğretim etkinliğinden keyif alması gerekir. Buna göre bireyin içsel güdülenme süreci öz-yeterlik kavramı ile örtüşür. Yani bireyin eksik ya da yanlış öz-yeterliğe sahip olduğu hissiyatı, öz yeterlik açısından yetersiz olduğunu düşünmesine sebebiyet verecektir. Öz yeterlik duygusu olumsuz olan birey bu baskıyla, gerçek performansını yansıtamaz. Dolayısıyla eğitimciler, öğrencilerin olumlu bir benlik ve öz-yeterlik duygusu kazanabilmeleri için özel bir titizlik göstermelidirler (Aydın A. , 2013, s. 218).

Gözlem Yoluyla Öğrenmede Öğrenmeyi Sağlayan Dolaylı Yaşantılar

Bandura öğrenmeyi etkileyen ve modelden edinilen dolaylı yaşantıları aşağıdaki gibi sınıflandırarak açıklamıştır: Dolaylı pekiştirme, Dolaylı ceza, Dolaylı güdülenme, Dolaylı duygu, Model özellikleri.

Dolaylı Pekiştirme

Bir davranışın sonuçları, gözlemleyen için bilgilenmesinin dışında güdülenmesi adına da motivasyon etkisi yaratır. Gözlemci tarafından uygulanacak davranışın sonucu anlamlı ve değerli olmalıdır. Bu çıkarımı yapan gözlemci öncelikle davranışı yapabileceğine inanmalıdır. Çünkü davranışı gerçekleştirecek olan kişi, gözlemlediği modelin başarısı veya başarısızlığına göre kendi kapasitesini gözden geçirecek ve ona göre hareket edecektir (Korkmaz, 2011, s. 250). Örneğin sınıf içerisinde sorulan bir soruya doğru cevap veren bir öğrenciye öğretmeni tarafından “aferin” pekiştirecinin kullanması, hem o öğrencinin aynı başarıyı tekrar etmesine hem de onu model alan diğer öğrenciler de istendik davranışı uygulamaları için cesaret etkisi yaratacaktır (Topses, 2006, s. 228).

Dolaylı ceza

Modelin olumsuz davranışlar sergilemesi sonucu cezalandırılması, olayı gözlemleyenlerin benzer davranışlardan kaçınmalarını sağlayacaktır. Bu cezalandırmalar sayesinde toplumda yer alan bireylerin bir taraftan kurallara uymaları sağlanırken bir taraftan da istenilmeyen davranışlar sergilemesinin önüne geçilmesi sağlanacaktır (Senemoğlu, 2002, s. 225). Örneğin olumsuz bir davranış sergileyen öğrenciyi cezalandıran öğretmen, sadece o davranışı gösteren öğrenciyi engellemekle kalmaz, aynı zamanda sınıftaki diğer öğrencilerin de benzer davranışlar sergileme ihtimallerinin önüne geçer. Ancak cezalandırma saldırgan ve duygusal boyutlarda sergilenirse bu durum çocukların taklit etme eğilimini doğurur. Anne babaları tarafından saldırıyla cezalandırılan çocuklar, ileride kendi çocuklarını da saldırıyla cezalandıran ebeveynler olacaklardır (Çakır, 2007, s. 415).

Dolaylı Güdülenme

Gözlenen tutum ve davranışlar, gözlemciyi sadece bilgilendirmekle kalmaz, aynı zamanda o davranışı elde etmesi için güdüler. Bunun sağlanabilmesi de, gözlenen tutumun gözlemci tarafından yapılabileceğine olan inancıyla gerçekleşir. Böylece başkasının başarısını veya başarısızlığını gözlemleyen kişi, o davranışı yapmadan önce kendi yeteneğini de değerlendirme şansını bulacaktır. Örneğin sınıfta arkadaşlarının sabırla ders çalışıp

başarıya ulaştığını gözlemleyen bir öğrenci, aynı davranışı kendi başarısı için de sergileyerek kararlı bir şekilde çalışması gerektiğini anlayabilir (Senemoğlu, 2002, s. 226).

Dolaylı Duygu

Duygu yoluyla edinilen düşüncelerin çoğu yine gözlemler sayesinde kazanılır. Genel itibariyle doğrudan zarar görmediğimiz hâlde fareden, yılandan, aslandan, sınavdan korkarız. Buna benzer korkularımızın kökeninde ise model aldığımız bireylerin sesleri, mimikleri, bağırmaları, anlattıkları gibi durumlardan etkilenmemiz yatmaktadır (Aydın D. , 2013, s. 322). Örneğin köpekten korkan bir annenin bağırıldığını, çığlık attığını gözlemleyen bir çocuk, annesinin mimiklerinden ve çıkardığı seslerden aldığı kötü mesajlardan ötürü onu taklit ederek köpeğin korkulması gereken bir hayvan olduğu kanısına varır (Kalkan, 2008, s.299).

Model Özellikleri:

Sosyal öğrenmede en çok dikkate alınması gereken öge modeldir. Dünya üzerinde bulunan her birey birçok davranışını gözlemledikleri modeller vesilesiyle öğrenirler. Ancak gözlemci, çevresinde incelediği her bireyin davranışını kendine model alıp talkit etmez. Bu nedenle modelle gözlemci arasındaki ilişki önemlidir (Kalkan, 2009, s. 302-303). Diessner ve Simmons (2000) insanların genel itibariyle model seçerken ilgilendikleri alanda yetenekli, güçlü ve statü sahibi kişilerin davranışlarını izlerler. Gözlemci ve model arasındaki bu ilişki bellekte tutma, davranışı yapma ve güdülenme düzeyini etkiler (Akt. Erdamar, 2007, s. 329). Gözlenen modelle gözleyen arasındaki taklit ilişkisine baktığımızda şu sonuçlara varırız:

- a) Gözlenen model gözleyen kişiden daha yüksek bir statüye sahipse bu modelin davranışları en üst düzeyde taklit edilmektedir. Örneğin ilkökul birinci sınıftaki bir çocuk için üçüncü sınıftaki bir çocuk üst statülü bir modeldir ve birinci sınıftaki çocuğun, üçüncü sınıftaki çocuğu taklit etme olasılığı yüksektir.
- b) Gözlenen model gözleyen kişiden daha düşük bir statüye sahipse bu modelin davranışları taklit edilmemektedir. Örneğin ilkökul ikinci sınıftaki bir çocuk için ana sınıfındaki bir çocuk daha düşük statülü bir modeldir. İlkokul ikinci sınıftaki bir çocuk, ana sınıfındaki bir öğrencinin davranışlarını taklit etmez.
- c) Gözlenen model ile gözleyen kişinin statüleri eşit ise bu durumda gözlenen davranışın sonuçları önem kazanır. Örneğin aynı sınıftaki öğrenciler birbirine göre eşit statülü modellerdir. Modelin statüsü ile gözleyen kişinin statüsü eşit olduğunda, gözlenen davranış pekiştiriliyorsa davranış taklit edilmekte, davranış cezalandırılıyorsa davranış taklit edilmemektedir (Çakır, 2007, s. 416).

Sosyal Bilişsel Kuramın Temel İlkeleri

Karşılıklı Belirleyicilik

Kişinin ortaya koyacağı davranışlar sonucunda gelecekteki çevresi, davranış ve bireysel özellikleri tarafından belirlenecektir. Bandura'nın 'Sosyal Bilişsel Kurama' dayandırdığı "karşılıklı belirleyicilik" adını verdiği bu ilkeye göre, gelecekteki davranışlarımızın temelini; a) bireysel faktörler (bilişsel, duyuşsal, biyolojik), b) bireyin gerçekleştirdiği davranışlar ve c) çevresel etkiler arasındaki üçlü etkileşimden kaynaklanan yargılamız oluşturur. Yani buradan da anlaşılacağı gibi bireysel faktörler, bireyin davranışı ve çevre üçgeni birbirlerini etkileyerek hep bir sonraki davranışlarımızdaki değişimlere sebebiyet verir ancak her biri farklı etkilere sahiptir (Senemoğlu, 2002, s. 228-229). Bandura pekiştirme ve cezaların başlarda fark edemesekde içinde yaşadığımız çevrede var olduğunu, onların ortaya çıkmasını da davranışlarımızın belirlediğini savunur. Yani davranışlarımız çevreyi oluşturur. Örneğin sürekli problemler yaşayan ve sorun yaşayan birey, olumsuz çevre oluşturmaktadır ya da çalışmaya çok istekli bir bireyi gürültülü çevre her şeyden daha çok etkileyebilir (Aydın D. , 2013, s. 323).

Sembolleştirme Kapasitesi

Bandura'ya göre insanlar yaşamları boyuca gördüklerini zihninde sembolleştirir. Dünyada görülen her şey insanların zihninde sembolleşerek temsiliyet kazanır. Bu vesileyle insanlar düşündüklerini dile getirme gücüne kavuşur (Korkmaz, 2011, s. 256). Eğer insanın zihnini kendisine gelen her şeyi kaydeden bir video kaydedicisi olarak düşünürsek her yaşantının bilişsel temsilcisini ya da sembolünü hatırlama kapasitesi fazlasıyla vardır. Bu temsiliyet geçmiş ve gelecek için zihinde yerini alır. Henüz gerçekleşmemiş gelecekteki olası düşünceler beyne yansıtılır ve sembolik olarak yapılır. Geçmiş ve geleceğe yönelik sembolleşmiş yahut bilişselleşmiş düşünceler, sonraki davranışlarımız adına bir alt yapı hazırlayarak onları etkiler ya da onları yapmamıza neden olur (Çakır, 2007, s. 417).

Öngörü Kapasitesi

Sosyal öğrenme kuramı, sembolik kapasite dışında bir işin gerçekleşmesi için plan yapabilme kapasitesini de gerektirir. İnsanlar, geleceğe dair hedeflerini belirleyebilmeli, başkalarının ileride kendilerine nasıl davranabileceğini tahmin edebilmeli ve geleceğini

planlayabilmelidir. Kısacası, bir etkinliği gerçekleştirmeden önce düşünme geldiği için, insanlar ileride olması muhtemel olan şeyleri aklından geçirmelidir (Senemoğlu, 2002, s. 230).

Dolaylı ğrenme Kapasitesi (Vicarious Capability): Sosyal bilişsel kurama bakıldığında, insanlar farklı davranışları ve o davranış sonucunda ortaya çıkan ürünü gözlemleyerek öğrenirler. Muhakkak ki insanlar kendi davranışları sonucunda da öğrenirler ancak bu durum insanın öğrenme kapasitesini sınırlar. Başkaları aracılığıyla gözlemlenerek öğrenilen deneyimler öğrenme hızını ve kapasitesini yükseltir (Korkmaz, 2011, s. 256).

z Düzenleme Kapasitesi (Self Regulatory Capability):

Bandura'ya (1986) göre öz düzenleme becerileri, kişinin gözlemlediği davranışlarını uygulama aşamasında bilinçli bir şekilde, amaçlarına uygun olarak kullandığı ilkelerdir (Yüksel, 2013, s. 213). Zimmerman'a (1989) göre ise öz düzenleme, kişinin öğrenme süreci içerinde kendisine hkimiyet kurmasını ve kendini kontrol etmesini sağlar. z-düzenleme kavramını benimsemiş insanlar; sorumluluğunu bilen, kendi yaşamını bir düzen içerisinde idame ettirebilen başarılı insanlardır. Bu bireyler öz-düzenleme becerilerinden dolayı eğitim süreçleri boyunca bilgi ve beceri kazanmak için aile, ğretmen ya da diğer ögelerine güvenmek yerine kendi öğrenme süreçlerini yönetir ve bunun için de girişimde bulunurlar (Aydın ve Yel, 2013, s.96-97).

Sosyal bilişsel kuramın dayandığı son ve en önemli ilke ise öz yeterlik ilkesidir.

z-Yeterlik

İnsanın kendine yakıştırdığı öz yeterlik, kişinin karşılaşacağı özel problemleri organize etme, çözme yeteneği ve bunları yürütmeye yönelik başarıları konusunda kendi kapasiteleri ve buna olan inançlarıdır (Bandura, 1997, s.2). z yeterliğin parçaları içerisinde kişinin bilişsel, sosyal ve davranışsal yeteneklerini bir arada kullanabilmesi gerekmektedir (Bandura, 1986, s.391). Akademik z yeterlik ise öğretmenlerin eğitim verme esnasında karşılaşacakları problemlerin üstesinden gelme yetenekleri ve öğrencilerine yeterli bilgi aktarabilme kapasitelerine olan inançlarıdır (Zimmerman, 1997, s.203).

İnsanlar, hakkında bilgi sahibi olmadığı bir çalışma içinde başarılı olabilecek kapasitede olmalarına rağmen yarattıkları olumsuz düşüncelerle başarısızlığı zihinlerine yerleştirirler, bunun başlıca sebebi de yarattıkları öz güven eksikliği veya daha farklı bir ifadeyle öz yeterlik eksikliğidir. Bu yüzden kişi aslında başarabileceği bir işi öz yeterliğinin düşük olmasından dolayı gerçekleştiremeyecek ya da üstesinden gelebileceği bir faaliyetin üstüne gitmektense ondan kaçmayı yeğleyecektir. Ancak yeterliğinin olduğunu düşündüğü alanlarda o işi üstlenerek altından kalkabileceğini düşünür (Bandura, 1997, s.43).

Örneklendirecek olursak ülkemizde özellikle sanatın ve sanatçının bulunduğu her ortamda, yeteneksiz olduğunu düşünen insanların, belli kalıplar dışına çıkamayıp abartarak sarf ettiği “Çöpten adam bile çizemem.” sözü bu alanda öz-yeterliklerinin olmadığını bir göstergesidir. Oysa resim alanında merak sahibi ya da doğru yönlendirilen insanlar bu işte başarılı olacaklarına inanmaları hâlinde çöpten adam çizmenin ötesine geçerek bu işten müspet sonuçlar alacaklardır. Resim yapamadığını söyleyen insanlar bunu sık sık dile getirirler ancak sosyal bilişsel çözümlenmelere göre daha önce gerektiği kadar resim yapma çabası içinde bulunmayan insanların bu işte başarılı olamamasının sonucu, resim yapamayacaklarına inanmalarıdır.

Bandura (1977, 1997), insanların gerçekten değişmek için kesin bir yargıya varmadıkları ve gereken gayreti sarf etmedikleri müddetçe, davranışlarını değiştirme eğilimine pek girmediklerini ifade etmektedir (Akt. Burger, 2006, s. 543).

Bandura (1989) herhangi bir zarara yol açmayacak faaliyetlerde optimist bir öz değerlendirmenin kişiyi başarılı olma yönünde motive ettiğini öne sürmüştür. Bandura (1986, s.421) “Eğer öz-yeterlik kavramı insanların her zaman sıradan bir şekilde yapabildiklerini yansıtsaydı insanların başarısız olma ihtimallerinin daha da azalacağını ve kendilerini geliştirmek için sarf etmeleri gereken ekstra çabayı sarf etmeyeceklerini belirtmiştir.” (Akt. Kotoman, 2008, s. 112)

Bu yüzden, yapılacak herhangi bir bilişsel değerlendirme ya da imtihanında problemlerin soruluş şekline dikkat edilmelidir. İnsanların sık sık karşılaştıkları kolay durum veya problemlerin sorulması, kolay çözümlenmeleri de beraberinde getirmektedir. Böylelikle yapılacak olan bu testler, gerçek hayattaki sorunlarla karşılaşmayı da tam olarak yansıtmayacaktır (Bandura, 1986, s.397).

Bandura'ya (1977, s.93) göre insan davranışları iki beklenti türünden etkilenir. Bunlar sonuç ve yeterlik beklentileridir. Sonuç beklentisi, kişinin belli bir davranış sonucunda elde edeceği kesin sonuçlardır. Yeterlik (yetkinlik) beklentisi kişinin uygun sonucu elde edebilmek için uyguladığı davranışın, başarılı olacağına dair olan inancından bahsedilmektedir. Sonuç olarak bu iki beklenti türü de birbirinden farklıdır. Kişiler belli bir davranış sonunda belli bir sonucu elde edeceklerini bilirler. Ancak bu sonuca ulaşmak için kendilerinde yapması gerekeni yapıp yapamayacağı konusunda bir tereddüt hissedebilirler fakat bu tereddüt davranışlarını etkilemez. Kişinin o işi yapabileceğine olan inancı ve kararlılığı, yapmak istedikleri ya da ilerlemek istedikleri yolda yaşayacağı olumsuz düşünceleri de bir nevi ortadan kaldırır çünkü yapacakları iş sonrası bir sonuca ulaşacaklarından emindirler. Yaşayacakları tek duraksama ise işin başlangıcından sonraki ara dönemde gerçekleşebilir fakat bu da işlemin gerçekleştirilip bir sonuca ulaştırılmasında engel oluşturmayacaktır.

Başka bir şekilde örneklendirecek olursak yetişkin bir kimsenin desen atelye dersinde, karşısındaki kişinin yağlı boya portresini hiperrealizme varacak düzeyde çizebileceğini düşünmesi, onun yeterlik beklentisidir; diğer taraftan bu davranış sonucunda, çalışmasının öğretmeni tarafından değerlendirilerek takdirini ve beğenisini kazanması ise sonuç beklentisidir.

Öyleyse hem yetkinlik hem de sonuç beklentisi, kişinin belli bir performansı göstermeye kalkışması yordamada etkili olacaktır. Bandura sonuç beklentisinden ziyade, yetkinlik beklentisinin uygulanacak davranışları daha iyi yordadığını belirtmektedir. Bandura (1994) İnsanlar edindikleri öz-yeterlik inançları sayesinde duygu, düşünce, davranış ve kişisel motivasyonlarını belirler. Kuvvetli bir öz-yeterlik hissi, insanların mutluluğu ve başarısı için büyük bir etkidir (Akt. Kiremit ve Gökler, 2010, s.41-54).

Bandura'ya (1997) göre, öz-yeterlik adına daha fazla çaba gösteren ve kuvvetli öz-yeterlik inançlarını benimsemiş insanlar, içinde buldukları şartlardan kaçmazlar, dolayısıyla performanslarını yüksek tutarak, başarısızlıklar karşısında kendilerini çabuk toparlayıp yılmadan dimdik ayakta dururlar aynı ve eylemlerinde muvaffak olabilmeleri için oldukça kararlı bir tutum sergilerler. Zayıf öz-yeterlik inançlarına sahip insanlar ise yerine getirmeleri gereken belli başlı vazifeleri kuvvetli öz-yeterlikleri olan insanlara nazaran

stres, gerginlik, er geç hoşnutsuzluk hisleri ve hayatları ortaya çıkar (Akt. Çarpi ve Kan, 2006, s. 48-61).

Bir insanın sahip olduğu özellikler başlı başına bir şey ifade etmez; önemli olan, kişinin bu becerileri yerine göre güvenilir bir şekilde doğru ve etkin kullanabilmesidir. Kişide başarıyla yapabileceği pek çok yetenek bulunabilir ama bunları uygulamaya geçirmek için bir uyarana ihtiyaç vardır. Bu yüzden kişinin becerebileceğine inandığı özelliklerin fazla ya da eksik olmasının bir önemi yoktur. Asıl önemli olan kişinin edindiği bu beceriler ile neler ortaya koyabileceğine olan, öz yeterlilik tarafından desteklenen ve yapması için yeterince uyarı bulunan durumlardır (Bandura, 1977, 194). Gawith (1995), ise kişi bir işin üstesinden gelebilecek beceriye sahip olmasına rağmen o işin üstesinden gelemeyeceğini düşünüyorsa özgüvensizliği o işte başarısız olmasına ya da ilgili eylemin hiç gerçekleşmemesine neden olacaktır yorumunu yapmıştır (Akt. Kurbanoglu, 2004, s. 138).

Diğer taraftan bu konunun tam aksi de söz konusu olabilir. Yani kişi gerekli becerilere sahip olmadığı hâlde, öz yeterlik açısından kendini güçlü hissedebilir. Bu durum kişinin başarılı olma ihtimalini yükseltebilir veya eyleme geçme konusunda kişiyi hareketlendirebilir. Bundan dolayı kişi bir işi gerçekleştirecekken ya sahip olduğu kapasitenin üzerinde ya da sahip olduğu kapasitenin altında olduğunu düşünerek kendini bir inanç yanılgısı içinde bulabilir. Örneğin resim eğitimi gören bir öğrenci dış dünyadaki nesnelere ilişkin şematik üslupta resim yapabiliyorken gerekli bilgi ve beceriye sahip olduğu hâlde bu becerileri realistik resim çalışmalarına taşıyamayıp yetersiz olduğunu düşünebilir veya günlük hayatta güzel yazı yazdığını düşünen bir insan gerekli maharete sahip olmadığı hâlde ahenk ve hüner gerektiren hat sanatını becerebileceğine inanabilir.

Sonuç olarak bireylerin davranışları aslında insanların neyi başarmaya elverişli olduklarından ziyade, kapasiteleri ve yetkinlikleri hakkındaki inançlarına dayanır. Bu da bize insan davranışlarının neden gerçek kapasiteleri ile bir paralellik tutturamadığını, aslında birbiriyle benzeşen bilgi ve becerilere sahip olmalarına rağmen neden elde edilen başarıların ayrı seviyelerde olabildiğini anlamamıza yardımcı olur. Belli bir beceriye hakim olmakla onu farklı şekilde istenilen pozisyon ve şartlarda kullanabilmek arasında farklar vardır Bandura (1996, s.391). Bu nedenle Bandura aynı becerilere sahip olan farklı kişilerin, hatta aynı kişinin bile edinmiş olduğu öz yeterlik inancına bağlı olarak farkı

düzey ve koşullarda –düşük, orta, çok yüksek- gibi performanslar gösterebileceğini belirtmiştir (Akt. Kurbanoğlu, 2004, s. 139).

Öz-Yeterlik İnançlarının Kaynakları

Bandura'ya göre (1986) öz-yeterlik yargılarının dört temel kaynaktan elde edilen bilgilerden etkilenmektedir. Bu kaynaklar: 1. Tamamlanmış Başarılı Performanslar (üstesinden gelme yaşantıları). Bireyin olumlu ya da olumsuz olarak sonuçlanarak elde ettiği bilgiler, 2. Dolaylı yaşantılar 3.Sözel İkna ve 4. Fizyolojik ve duygusal durumlar.

Tamamlanmış Başarılı Performanslar (Üstesinden Gelme Yaşantıları)

Üstesinden gelme yaşantıları, bir işte başarı sağlayabilmek için olması gereken, bütün verileri bir araya getirme yeterliği hakkında en doğru kanıtları sağlar. Bireyin yapmış olduğu olumlu performans sonrasında yeterlik algısını yükseltirken yinelenen kötü performanslar ise yeterlik algısını düşürür. Ancak üstesinden gelme yaşantıları kolay başarıları içermez. Bu zamana kadar sadece kolay başarılar elde etmiş olan bireyler, başarısızlıklar karşısında çabuk demoralize olup güven duygusunu yitirebilir. Üstesinden gelme yaşantıları ile yeterlik algısı geliştirmede sıkıntı yaşamamak için, belirli bir davranışı istenilen düzeyde yerine getirebilmemiz, bilişsel ve davranışsal yeteneklere sahip olmamız gerekir (Kalkan, 2008, s. 307).

Dolaylı Yaşantılar:

Bandura'ya(1986) göre insanlar elde ettikleri yetkinliklerin birçoğunu da dolaylı yaşantılardan elde etmektedirler. Kişi, model alırken çoğunlukla kendisine yakın bulunduğu ve benzer özelliklere sahip olduğunu düşündüğü kişilerden ilham alır. Kişi, bu modellerin başarılarını gözleyerek aynı şeyleri yeterli çaba ve sabrı göstermesi durumunda kendisinde yapabileceği inancını taşır. Ancak kendisine yakın bulunduğu modelin olumsuz sonuç alması hâlinde ise gözlemcinin öz-yeterlik algısı olumsuz yönde etkilenebilir. Sonuç olarak başka bireylerin başarılı performanslar göstermelerinden dolayı edinilen yetkinlik beklentisi, kişinin kendi yetkinliğiyle elde etmiş olduğu başarılar kadar güçlü değildir (İnanç ve Yerlikaya, 2011, s. 215).

Sözel İkna:

Öz-yeterlik inançlarını kuvvetlendirmede bir başka yol da sözel iknadır. Birey verilen bir işi yapabilecek yeterliğe sahip olmasına rağmen içinde bulundurduğu muhtemel kuşkuları ve yetersizlik hissini, çevresinden aldığı sözel mesajlar (örneğin sen bu işi yaparsın, bu resmi rahatlıkla çizersin gibi) sayesinde düşünmek yerine, yapacağı işte başarıya ulaşmak için daha fazla emek harcayarak bu emeği azimli bir şekilde devam ettirir. Birey, verilen bir görevde ikna edici bir teşvikle karşılaşırsa zoru deneyecektir ve bunun sonucunda başarılı olursa öz yeterlik inançlarının ve becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır. İçtenlikle yapılmayan teşvikler sonucunda ise birey sonuca gidemeyerek emeğinin karşılığını alamayacaktır. Bu durum da bireyin yaşadığı olumsuzluktan dolayı hayal kırıklığına uğramasına ve öz yeterlik inancının süratli bir şekilde düşüşüne sebep olacaktır (Bıkmaz, 2006, s. 294).

Fizyolojik ve Duygusal Durumlar:

Bireyin kaygıdan uzak ve bedensel anlamda kendini zinde hissetmesi durumunda yetkinlik düzeyi olumlu etkilenmektedir. Bireyin, psikolojik ve fizyolojik bağlamda gerilimden uzak bir tavır içerisinde olması onu rahatlatır. Bu rahatlık içerisinde olan bireylerin, başarmak istedikleri konu hakkında yetkinlik beklentileri de yüksek olacaktır. Aksi takdirde, yani psikolojik ve fizyolojik anlamda korku, stres gibi duyguların ön plana çıkması durumunda yetkinlik düzeyi düşecektir. Stresin vermiş olduğu ruh hâli ile kişi yapacağı işin üstesinden gelemeyeceğini düşünür ve yüksek uyarılmışlık durumu bireyin performansını dolayısıyla öz yeterlik inancını olumsuz yönde etkiler. Bu nedenle kişinin kaygıyı azaltıp zihnini ve bedenini hafifletmesi gerekmektedir. Bu sayede birey daha başarılı olacaktır (Çakır, 2007, s. 419).

Genellenebilirlik Düzeyine Göre Öz-Yeterlilik İnançları

“Sosyal biliş kuramına göre, öz yeterlik inancı, göreve ve duruma özgü bir inançtır; bu nedenle de kişinin kendi yetkinlikleri ile değerlendirmeleri, belirli bir zaman içinde bulunan ortamda ve üstlenilen iş ya da faaliyet özelinde incelenebilir” (Bandura 1986’dan aktaran Işık, 2001, s. 8). Bandura’dan sonra bu alanla alakalı yapılan araştırmalarda, öz yeterlik inancının belirli bir göreve özgü olmasının dışında, bir kişilik

özelliği olarakta çok farklı ortamlara genellenebilen bir inanç sistemi şeklinde de incelenebileceğini belirtilmiştir. Bu doğrultuda, öz yeterlilik inancı, genel yeterlik, duruma özel yeterlilik olarak ikiye ayrıldıktan sonra duruma özel yeterlilikte: göreve özel yeterlilik ve alana özel yeterlilik diye ele alınabilir (Işık, 2001, s. 9).

Genel Yeterlik

Genel yeterlik kavramını, günlük yaşantımız içerisinde karşılaşmış olduğumuz stres ya da sıkıntıdan kaynaklanan problemler ile bireyin başa çıkma yeterliliğine olan inancı olarak tanımlayabiliriz (Sahranç, 2007, s. 86). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere, genel yeterlilik, kişinin üstleneceği belirli bir görevler ya da belirli roller açısından yetkinliğine inanması ile sınırlı değildir, hayatı boyunca mücadele gerektiren farklı alanlarda ortaya koyacağı performanslarla ve bu noktada kendini ne kadar yeterli hissettiğiyle ilgilidir. Başka bir ifadeyle, bireyin farklı ortamlardaki performansı için belirleyici etkisi olan yetkinliklere dair inancıdır (Işık, 2001, s. 11).

Duruma Özel Yeterlilik

Duruma özel öz-yeterlik inancı ise bireyin herhangi bir durumla alakalı başa çıkma yeterliliğine bağlı olarak gelişen inancıdır. Duruma özgü öz yeterlik algısına karşılık gelen birçok öz-yeterlik algısı bulunmaktadır. Akademik başarıya ilişkin öz yeterlik inançlarına karşılık gelen akademik öz-yeterlilik algısı kinestetik deneyimlerle ilişkili öz-yeterlik inançlarına karşılık gelen fiziksel öz-yeterlik algısı, mesleki seçimlerle karar vermeye yönelik öz yeterliliğe karşılık gelen kariyer karar verme öz-yeterlilik algısı, stresle ya da stresli durumlarla başa çıkmayla ilişkili öz-yeterlik inançlarına karşılık gelen başa çıkma öz-yeterlilik algısı kişiler arası ilişkilerdeki yeterlilikle ilişkili öz-yeterlilik inançlarına karşılık gelen annelik öz-yeterlilik algısı sözü edilen duruma özgü öz yeterlilik algılarından bazılarıdır (Sahranç, 2007, s. 86-87).

Duruma özel öz-yeterlilik iki alt başlıkta değerlendirilir:

Göreve Özel Yeterlilik

Bandura “yeterlik inançlarının ortamsal” olduğunu dile getirir. Yani bu inançların bir kişilik özelliği ya da vasıf olarak düşünülmemesi gerekir. Öz-yeterlilik inançlarından bahsedeceğimiz zaman belirli bir görev doğrultusunda bahsetmemiz ve ilişkilendirmemiz

gerekir. Bu noktada kişi, karşılaşacağı problemin ilerisi hakkında bir fikir sahibi olabilmeli ve nasıl bir yol izleyeceğinin kararını vererek o doğrultuda ilerlemelidir. Örneğin, topluluk karşısında konuşma yapacak bireyin sözel ifade ve sunum becerisine, aritmetik bir problem çözüümüyle karşılaşan bireyin sayısal anlama ve değerlendirme becerisine, yeni bir iş alanına yatırım yapacak olan birinirse geleceği kestirebilme becerisine ve değerlendirmelerine sahip olması gerekir. Kısacası bu inançların görevler özelinde incelenmesi gerekmektedir. Bu seviyede incelenen inançlar, “göreve ve özel yeterlik inancı” olarak adlandırılmaktadır (Bandura 1986’dan aktaran Işık, 2001, s. 9).

Alana Özel Yeterlilik

Bandura’nın yaklaşımına göre öz-yeterliği genelleyebileceğimiz tek nokta, birbiri ile benzerlik gösteren görevlerdir; bu sayede alana özel yeterlilikten söz edilmesi mümkün olabilmekte, bu sayede bireyin gündelik, akademik veya mesleki yaşamındaki ayrı faaliyet alanlarıyla ilişkili inançları incelenebilmektedir. Örneğin, yöneticilerin genel olarak yönetim fonksiyonlarını yerine getirmek açasından yetkinliklerine olan inancı bu kapsamda değerlendirilir. “Alana Özel Yeterlilik”, kişinin bir grup ya da toplum içerisindeki işlevine işaret eden ve bireyin davranışlarındaki düzenli gelişimi ön plana çıkaran bir olgu olan “rol”ler açasından da ifade edilebilir ve “Rol Yeterliliği” olarak adlandırılabilir. Burada rolden kasıt, bir toplumsal grup içerisinde belirli bir pozisyonla ilişkili görev ve haklar sistemine karşılık gelen davranış şemasıdır (Işık, 2001, s. 10).

Öz Yeterlik İnançlarının Etkileri

Bilişsel Süreçler:

Öz-yeterlik inancı, bilişsel süreç üzerindeki tesirini, amaç belirlerken veya problem çözüme esnasında göstermektedir. Yüksek öz-yeterlik inancına sahip olan bireyler kendilerine zor amaçlar belirleyerek bu amaçları gerçekleştirmek adına ellerinden geleni yaparlar (şahin ve Gürbüz, 2012, s. 129). Böylelikle bireysel yetkinlikler, sonuca dair beklentilerin de belirlenmesine yardımcı olur. Bu düşünce sistemi içerisinde bulunan birey, performansı için olumlu başarı senaryoları oluşturur ve yaptığı işin sonucunda da başarılı olmayı arzular. Örneğin matematik alanında kendine güveni tam olan, öz yeterlik inancı yüksek bir öğrenci bu sınavdan yüksek not alma beklentisinde olacaktır. Ancak bunun tam tersi

durumda düşük öz yeterlik inancına sahip birey matematik konusundaki şüphelerinden dolayı başarısızlık senaryoları çizerek, daha çözmeye başlamadan düşük not alacağı beklentisi davranışlarının belirleyicisi olacaktır. Bu bireyin başarısızlığının en büyük nedeni, ne kadar çalışırsa çalışsın düşük not alacağına, arkadaşları tarafından alay konusu olacağına ve ebeveynleri tarafından kızılacağına kendisini inandıran ön yargıdır. Bu nedenlerden ötürü daha böyle bir yaşantı geçirmeden baştan pes ederek yenilgiyi kabul eder (Bıkmaz, 2006, s. 295).

Duyuşsal Süreçler:

İnsanlar, hareketleri yoluyla istedikleri sonucu alamayacaklarına inanmaları durumunda, hareket etmek ya da güçlüklerle mücadele etme yolunda düşük motivasyona sahip olacaklardır. Aslında öz-yeterlik algısı bireyin zor durumlarda kontrol edebilmesi gereken duygusal performanslarıdır. Öz-yeterlik algısı kişinin sıkıntıları algılayıp bilişsel olarak nasıl bir süreç geçirmesi gerektiği ve davranışlarını nasıl kontrol etmesi gerektiği şeklinde genişletilmiştir (Bandura 1999; Schunk1990'dan Aktaran Çetin, 2008, s. 102). Örneğin, öz yeterliği yüksek olan birey, zor bir akademik görev karşısında daha sakin ve sükunetli olurken, öz-yeterliği düşük olan birey ise bu görevi var olandan daha zor algılayarak stres ve kaygılarını arttırmaktadır. Böylelikle problemin çözüm yolunu bulmak adına da bakış açısını sınırlandırmaktadır (Pajares, 1997'den aktaran Bıkmaz, 2006, s. 295).

Güdülenme Süreçleri :

Öz yeterliliğin motivasyon sürecine etkisi ise, bireyin sıkıntılarla baş etme sürecinde kendine olan inancına bağlı olarak ne denli gerilim yaşayacağı ve isteklilik düzeyinde ne denli bir etkilenmenin ortaya çıkacağı ile ilgilidir (Şahin ve Gürbüz, 2012, s. 129). Başka bir ifadeyle, öz yeterlik, bireyin karşılaşmak istemediği bir problemle ya da hoş olmayan bir sıkıntıyla ne denli başa çıkma süresi ve çabası harcayacağı ile ilgilidir. Yeteneklerine inancı az olan birey güçlükler ve başarısızlıklara karşı direncini azaltacak ya da bu işten tamamiyle vazgeçecektir. Yeteneklerine inancı yüksek olan birey ise, bu sıkıntının üstesinden gelebilmek için daha fazla vakit harcayacak ve sorunla daha uzun süreli yüzleşebilecektir (Bıkmaz, 2006, s. 296).

Seçim Süreçleri:

Öz-yeterliğin seçim sürecine etkisi ise bireyin, yaşamının gidişatını belirlemesi şeklinde ortaya çıkar. Bu noktada birey yapacağı eylemleri tayin ederken çevresinin seçimleri doğrultusunda yaşamının gidişatını belirler. Bireyler bazı aktivite ve durumları yapmaktan, baş etme yeteneklerinden dolayı çekinirler. Ancak, bireyler altından kalkabileceklerini düşündükleri güç ve zor durumları da üstlenerek seçebilmektedirler (Şahin ve Gürbüz, 2012, s. 129).

Öğretmenlerin Öz-Yeterlik İnançları

Öğretmen yeterliğine ilişkin yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile öğrencilerin yetenekleri arasındaki bağda güçlü bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Bandura'ya göre öz yeterlik inançları, yaşantılardan ve çevredeki modellerden etkilenir, dolayısıyla öğretmenlerin öz yeterlikleri öğrencilerin başarılarını aynı zamanda da öz yeterliklerini etkilemektedir (Azar, 2010, s. 238). “Ashton (1984), öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını, öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerine olan inançlar olarak tanımlamaktadır. Öz yeterlik inançları öğretmenlerin sınıf içerisindeki anlatımlarını etkilemektedir. Bu yüzden öz yeterlik inancı yüksek olan bir öğretmenin uygulamalarında istekli ve coşkulu davrandığı ortaya çıkmıştır (Bıkmaz, 2006, s. 304). Aynı zamanda öz yeterlik inancı kuvvetli olan öğretmenler, öğretim uygulamalarında değişik öğretim teknikleri kullanmaktadırlar ve bu öğretim yöntemlerini geliştirmek adına araştırmalar yaparak, öğretim stratejilerinde araç-gereç kullanma eğilimi içerisindedirler (Henson, 2001; Plourde, 2001'den aktaran, Küçükıylmaz ve Duban, 2006, s. 2-3). “Öz yeterliği yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında sınıf düzeni, yeni yöntemler kullanma, öğrenme zorluğu çeken öğrencilere dönütler verme gibi konularda davranış farklılıklarının olduğu ve bunun da öğrenci motivasyonu ve başarısını etkilediği ortaya çıkmıştır” (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek, ve Soran, 2004, s. 262). Bandura (1977), insanların deneyimlerinden yola çıkarak hayatları boyunca eylem-sonuç bağı paralelliğinde bizzat baş edebilecekleri yeteneklerine ilişkin özel inançlar geliştirdiğini dile getirmektedir. Bu ifadeden hareketle, öz-yeterliğin, sonuç elde edeceğimiz bir davranışı başarı ile uygulayabilme konusundaki inançlarla ilgili olduğunu belirtebiliriz. “Bu noktada, sonuç inancı ve davranışı başarı ile yapma konusundaki inanç olmak üzere iki temel dayanaktan bahsedebiliriz.” (Bıkmaz, 2002, s.

200). Bandura (1977) öğretim esnasında verilen bilgilerin öğrenci tarafından akılda tutulabilmesi için iyi bir öğretim sürecinden geçmesi gerektiğini düşünen (sonuç beklentisi inancı) ve bunu yapabilecek yeteneğe sahip olduğuna inanan (öz yeterlik inancı) bir öğretmenin, bunu yapacağına inanmayan bir öğretmene kıyasla öğretim konusunun daha çok üstünde duracağını, sınıftaki zamanının çoğunu akademik çalışma yaparak geçireceğini ve değişik dönüt çeşitlerinden de faydalanması gerektiğini düşünebilir (Bıkmaz, 2002, s. 200).

Öğretmen öz yeterliliğinin, öğrenci başarısı ve tutumunu üzerinde pozitif yönde tesir bıraktığı gibi, aynı zamanda öğretmenin sınıf içerisindeki davranışlarıyla, yeni düşüncelere açık ve öğretim adına olumlu bir tavır geliştirmesiyle de alakalı olduğu belirlenmiştir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Wolfolk ve Hoy, 1990'den aktaran Azar, 2010, s. 238). Yalnız burada dikkat edilmesi gereken noktalardan biri de öğretmenin, bu öğrenme ve öğretme sürecinde belirli bir başarı beklentisi içerisinde olmasının yaratacağı sıkıntılardır. Bu beklenti, öğrencilerin başarısızlık kaygısı hissetmelerine neden olacaktır. Öğretmenin öğrenciye zor öğrenilecek hedefler belirlemesi, öğrencilerin güdülenme seviyelerini düşürebilir. Bu yüzden öğrencinin amaçlananlar doğrultusunda davranışları incelenmeli ve bu ilerleyiş esnasında karşılaşılan öğrenme zorlukları karşısında belirli bir düzen içerisinde geri bildirimler verilerek ipuçları sağlanmalıdır. Böylece hem öğrenci kendi anlama seviyesinde öğrenme olanağı bulur hem de hatalı davranışlarını düzelterek olumlu bir öz-yeterlik algısı geliştirir (Aydın A. , 2007, s. 288). Öğrenciler, öğretmenleri tarafından gösterdikleri performanslara göre birbirleriyle değil, kendilerinin daha önceki durumlarıyla karşılaştırılmalı, kişisel yeterliklerden haberdar edilmelidirler. Çocuklar öğretmenleri tarafından güdülenerek yetenekleri ön plana çıkartılmalı, kendilerine olan güvenlerini yitirmelerine müsaade edilmemeli ve her daim çalışma isteklerine şevklendirerek mani olunmalıdır. Başarılı olmaları hâlinde ödüllendirilerek pekiştirilmeli, başarısızlıklarından çok başarıları dile getirilmelidir. Bu sayede öz yeterliği düşük öğrenciler öz yeterliği yüksek öğretmenler tarafından bilişsel gelişimlerini kuvvetlendirip isteklendirilirler. Böylelikle öğrencilerin kendi performanslarını ve öz düzenleme görevlerini yerine getirme yeterliklerini sağlamalarında yardımcı olurlar (Kalkan, 2008, s. 312). Öğretmenler; bu yeterliliğe ulaşmadan önce işinin erbabı olabilmek ve görevini profesyonel bir boyuta taşıyabilmek için, öncelikli olarak özel öğretme davranışlarını gözlemleyebileceği bir modele ihtiyaç duyarlar. İşe henüz başlamış olan bir ilkökul öğretmeni yapacağı etkinliğe

başlamadan önce uzman öğretmenin, öğretimin temel uygulamalarını nasıl yaptığını gözlemlemesi gerekir. Böylece uzman öğretmenden gözlemlediği yeni öğretmen tekniklerini hayata geçirmek için beceri ve öz yeterlik kazanır (H.Schunk, 2011, s. 114). Modeli gözlemleyen kişi ister bir öğretmen adayı ister öğrenci olsun davranışı tekdüze bir şekilde tekrar etmez. Özellikle çocuklar davranışlarını belli bir güzergâha sokacak bilişsel ve duyuşsal özellikleri harekete geçirirken yetişkinlerin davranışlarını gözlemlerler. Eğitim esnasında model alınan davranış örüntüleri, gözlemci tarafından tekrar değerlendirilerek uygun bağlamsal şartlarda genellenir. Bu süreçte yansıtma ve öz yeterlik düzeyine göre birey, davranışlarında yeni seçenekler üreterek, kendi gelişimine katkıda bulunmak ister. Bu yüzden eğitimciler öğrencilerin bağımsız davranışlarının arkasında durarak kendilerini istedikleri şekilde geliştirmelerine yol açmalıdırlar.

Sonuç olarak sosyal öğrenme kuramından hareketle bireylerin davranışlarının arkasındaki en temel yapı öz yeterlik inançlarıdır. Kişinin öz yeterliğinin kuvvetli olması durumunda engelleri aşma kararlılığı artarak performans seviyesi daha da üst seviyelere çıkacaktır. Bundan dolayı kişilerin öz yeterlik kapasitelerini kuvvetlendirme sürecinde öğretme-öğrenme adına yapılabilecek tavsiyelere dikkat edilmelidir. Bu tavsiyeler özetle şunlardır:

- Öğretmenler öğrenciler için iyi model olmalıdır.
- Çocuğun sınıfta seçilen bir modelin kendine benzer öğrenme yetenekleri olduğunu inanmasını sağlamak için sınıfta akran grupları oluşturulmalıdır.
- Öğretmenler çocukların öğrenme konusunda öz yeterlik kazanmalarını destekleyen ve güçlendiren öğretim yöntemlerini kullanmalıdır.
- Duygusal olarak güvenli ve öğrencilerde öğrenme ve başarıya isteği yaratacak güdülenme ilkelerinin vurgulandığı öğrenme ortamları yaratılmalıdır.
- Öğretmenler öğrencilere verecekleri görevleri belirlerken bunların çok zor ve kaygı verici olmasından kaçınmalıdır.
- Öğretmenler öğrencilere verdikleri görevlerde gösterdikleri performansa ilişkin sık sık geri bildirim vermelidirler.
- Akademik öz yeterlik inancı düşük olan öğrencilerin kendi yeteneklerine olan inançlarını güçlendirmek için öğrencilere seçenek sunulmalı ve bunlar sözel olarak vurgulanmalıdır.
- Öğrencilerin okuldaki davranış problemlerinin nedenleri araştırılırken onları öz yeterlik inançlarına ilişkin bilgiler de kullanılmalıdır.
- Öğretmenler ve ana babalar, çocuklarının gerçekçi, onlar için önemli ve uzak hedeflerle bağlantılı yakın hedefler oluşturmalarına yardımcı olmalıdırlar (Bıkmaz, 2006, ss. 307-308-309).

Öğretmen Öz-yeterliğinin Tanımlanması ve Ölçülmesine İlişkin Bazı Araştırmalar:

Literatür taramalarına bakıldığında öğretmen yeterliği veya öz yeterlik konusunda yapılmış çalışmaların birbirinden farklı iki yöntemle yürütüldüğü göze çarpmaktadır. Öğretmen yeterliğinin ne olduğunu ve bu soruya paralel olarak nasıl ölçülebileceğine dair yapılan

çalışmalar literatürde geniş yer tutmaktadır. “Öğretmenin öğretimsel yeterliklerine ve bu yeterliklerin gücüne ilişkin algılarını Rotter’in (1966) Denetim Odağı (yeterlik algısı) kuramı ve Bandura’nın (1977, 1986) öz-yeterlik kavramına dayalı olarak inceleyen araştırmacılar iki farklı yaklaşım geliştirmişlerdir“ (Özerkan, 2007, s. 7). Rotter’in (1996) denetim odağı kavramı ile sosyal yaşantılarında veya günlük hayatlarında, bazı insanların olayları kontrol altında tutabildiklerini, bazısının da olayları kontrol altında tutamadıklarını belirtmektedir. Rotter, insanların bu şekilde farklılıklar göstermesini kontrol odağı türünden iki insan tipine bağlamıştır. Buna göre olayların kendi kontrolleri dahilinden olduğuna inanan, mutsuz anlarında dahi olumsuzlukları çabasıyla değiştirebilen insanlar iç kontrol odaklılar, olayların kendi kontrolleri dışında (tanrı, şans, kısmet v.b) gerçekleştiğine inananlarsa dış kontrol odaklılar olarak ifade edilmektedir (Karahana, 2008, s. 19). Rotter ve Bandura’nın bu iki yaklaşımında ilk olarak Rotter önderliğinde Rand araştırmacıları, dil öğretmenleri için geliştirilen iki soruluk ölçekte, okuma başarısı üzerinde farklı öğretim programı ve yöntemlerin etkisine dikkat çekmişlerdir. Bu çalışmada yetkinlik kavramını öğretmenin öğrenmeyi sağlama kapasitesine olan inancı olarak ele almışlardır. Ölçekteki birinci soru; öğrenci başarısı, öğrencinin ailesi, ilgisi gibi diğer çevresel faktörlere bağlı olduğu için öğretmenin başarısı da bu faktörlere bağlı mıdır sorusu idi, ikincisi ise bir öğretmenin kişisel ve mesleki becerileri ve çabaları sonucunda en zor ve öğrenme motivasyonu en düşük öğrencilere bile ulaşabileceğine dair güvenini sorusu idi. Bu araştırmanın dışında Gibson ve Dembo’nun (1984) bir yıl sonra da Ashton’un katıldığı ve öğretmen öz yeterlikleri hakkında gerçekleştirdikleri ölçekler uygulanmış, ayrıca Tschannen-Moran ve Hoy’da 2001 yılından öğretmen öz-yeterliği hakkında üç boyutlu bir ölçek geliştirmişlerdir (Utlely, Bryant ve Moseley, 2005’den aktaran Özdemir, 2008, s. 279).

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmanın örnekleminde yer alan Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü ve Necmettin Erbakan Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin, öğretmen öz yeterlilik inanç düzeyleri saptanarak, öz yeterlik inançları bağlamında “cinsiyet, sınıf düzeyleri ve mezun oldukları lise” türüne göre bir farklılaşma bulunup bulunmadığını ortaya çıkartmak amaçlanmıştır. Araştırma bu yönüyle tarama modeli niteliğindedir. Fraenkel ve Wallen’a göre (2006) “bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği, genellikle diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalara “tarama araştırmaları” denir (Büyüköztürk, 2012, s.178’den aktarılmıştır). Karasar (2007, s.34)’a göre ise tarama modeli geçmişte veya halihazırda var olan bir durumu olduğu gibi ortaya çıkarmayı hedefleyen araştırma yaklaşımıdır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini; Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi; Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Anabilim Dalında 2013-2014 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 3. ve 4.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Adı geçen üniversitelerin Resim Eğitimi Anabilim Dalında 3. Sınıf düzeyinde 253 ve 4. Sınıf düzeyinde 123 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma kapsamındaki bu öğrenciler cinsiyetleri bakımından 276’sı kız, 100’ü ise erkek olarak dağılım göstermektedir. Mezun oldukları liseye göre ise güzel sanatlar lisesinden mezun olan kişi sayısı 116 diğer lise türlerinden mezun olanların sayısı ise 260 kişi olarak dağılım göstermiştir.

Araştırmaya katılan 376 kişiye ait cinsiyet bilgileri aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Cinsiyet	F	%
Kız	276	73.4
Erkek	100	26.6
Toplam	376	100

Araştırmaya toplam 376 kişi katılmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğunu %73.4 kişi ile kızlar oluşturmaktadır. Geriye kalan %26.6 ise erkek katılımcılardır. Araştırmaya katılan kızların sayısı 276 iken erkek katılımcıların sayısı 100'dür.

Araştırmaya katılan 376 kişinin okudukları sınıf düzeyi bilgileri aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 2. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Sınıf düzeyi	f	%
3. sınıf	253	67.28
4. sınıf	123	32.72
Toplam	376	100

Araştırmaya katılan 376 kişinin 253'ü 3. sınıfta okumakta, 123'ü ise 4. sınıfta okuyan öğrencilerdir. Araştırmaya katılanların büyük çoğunluğunu %67.28 ile 3. sınıflar, %32.72 ile de 4. sınıflar oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan 376 kişinin mezun oldukları lise türüne ait bilgiler aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Lise türü	f	%
Güzel sanatlar lisesi	116	30.86
Diğer	260	69.14
Toplam	376	100

Araştırmaya katılan 376 kişinin %30.86'sı güzel sanatlar lisesinden mezun olmuş, %69.14'ü ise güzel sanatlar lisesinden başka lise türlerinden mezun olmuştur. Güzel sanatlar lisesinden mezun olan kişi sayısı tüm katılımcılar arasında 116 iken, diğer lise türlerinden mezun olanlarda ise 260'tır.

Verilerin Toplanması

Araştırma Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve orijinali İngilizce olan “öğretmen öz yeterlik ölçeği”, ve İngilizceden Türkçe'ye çeviri konusunda deneyimli, aynı zamanda uzun zamandır öğretmen öz yeterliği konusunda incelemeler yapan Yeşim Çapa, Jale Çakıroğlu ve Hilal Sarıkaya tarafından yapılmıştır. Araştırma, bu ölçekten elde edilen veriler ile yapılmıştır. Araştırmacılar ilk tercümeden sonra ölçeği tekrar gözden geçirmiş ve düzeltmiştir. Değerlendirme aşamasında 4 yüksek okul tarafından saha çalışması yapılmış ve 97 stajyer öğretmen üzerinden pilot uygulaması yapılmıştır. Resim öğretmeni adaylarının, 24 maddeden oluşan 5'li Likert tipi ölçekte “öğrenci katılımına yönelik özyeterlik”, “öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik” ve “sınıf yönetimine yönelik özyeterlik” konularındaki üç alt faktör ile yeterlik inançları değerlendirilmiştir. Resim öğretmeni adaylarının öğretmen öz yeterlik inançlarına ulaşabilmek için uygulanan bu ölçekte, öğretmen adaylarından cinsiyetlerini, öğrenim gördükleri sınıf düzeylerini (3. ve 4. sınıf) ve mezun oldukları lise türünü (alan ve alan dışı) belirtecekleri bir alana da yer verilmiştir. Türkçeye uyarlanan bu ölçeğin geçerliği 4 farklı şehirdeki 6 farklı üniversiteden 628 stajyer öğretmen üzerinde yapılmıştır. Rash Analizine bağlı olarak etkinlik skalalarının kişi ve durum puanları için Rash rating scale model (Wright ve Master, 1982) kullanılmıştır. Bu analiz için Facets programından yararlanılmıştır (Linacre, 1999). Güvenirlik çalışmaları yapılmış alpha alt değerlerinin Türk stajyer öğretmenler için değeri “öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik” .82, “öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik” .86 ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik .84 bulunmuştur. Tüm ölçek değerlendirildiğinde güvenirlik etkinlik puanı (cronbach alfa kat sayısı) .93 çıkmıştır. Tüm alt gruplar güvenirliğe katkıda bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Resim öğretmeni adaylarının öğretmen öz yeterlik inançlarına dair yapılan bu analizlerde, ölçekten elde edilen veriler betimsel istatistik kullanılarak oluşturulmuştur. Resim öğretmeni adaylarının cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi (3. ve 4. Sınıf) ve mezun oldukları lise (alan ve alan dışı) açısından anlamlı bir farklılaşmanın bulunup bulunmadığı ve söz konusu bu değişkenler bakımından “öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik (derse katılımı sağlama)”, “öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik (derste öğretimsel stratejileri kullanma) ve “sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik (sınıf yönetimi)” gibi alt faktörler bakımından bir farklılığın olup olmadığını saptamak için “bağımsız örneklem t-testi” uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının kişisel bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. Cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun oldukları alan değişkenlerine göre, her bir alt boyut ve ölçeğin geneline ilişkin öz yeterlik inançları arasındaki farklılığa Independent Sample t testi analizi ile bakılmıştır. Öğretmen adaylarının her bir alt boyuttaki öz yeterlik inançlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen alt amaçlara ilişkin bulgular çerçevesinde yapılan yorumlar bulunmaktadır.

Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada ele alınan birinci alt amaç: “Resim öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançlarında öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre (3. ve 4. sınıf) anlamlı düzeyde farklılaşma var mıdır?” Bu alt amacın cevabını bulmak için 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinin test puanlarının sınıf düzeyine göre t-testi sonuçlarında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmaya çalışılmıştır.

Tablo 4. Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre “Öğretmen Özyeterlik İnançlarına” İlişkin Indepe-nde-Sample T-Testi Sonuçları

Sınıf düzeyi	N	\bar{X}	SS	T	sd	p
3. sınıf	253	162.95	24.19	0.061	374	0.95
4. sınıf	123	163.12	24.91			

Tablo 4’e göre resim bölümü öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre öğretmen özyeterlik inançları incelendiğinde; 3. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin özyeterlik inançlarına ilişkin toplam puan ortalamaları $\bar{X} = 162.95$ ile 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin özyeterlik inançlarına ilişkin toplam puan ortalamaları $\bar{X} = 163.12$ arasında $t_{(374)} = 0.061$, $p = 0.95 > 0.05$ ’e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada ele alınan ikinci alt amaç: “Resim öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançlarında cinsiyetleri bakımından (kız ve erkek) anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmakta mıdır?” Bu alt amacın cevabını bulmak için 3. Sınıf ve 4. Sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre test puanlarının t-testi sonuçlarında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmaya çalışılmıştır.

Tablo 5. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre “Öğretmen Özyeterlik İnançlarına” İlişkin Independe-Sample T-Testi Sonuçları

Sınıf düzeyi	N	\bar{X}	SS	T	sd	p
Kız	276	162.60	24.04	0.49	374	0.62
Erkek	100	164.01	25.35			

Tablo 5’e göre resim bölümü öğrencilerinin cinsiyetlerine göre öğretmen öz yeterlik inançları incelendiğinde kızların özyeterlik inançlarına ilişkin toplam puan ortalamaları $\bar{X} = 162.60$ ile erkeklerin özyeterlik inançlarına ilişkin toplam puan ortalamaları $\bar{X} = 164.01$ arasında $t_{(374)} = 0.49$, $p = 0.62 > 0.05$ ’e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Anlamlı farklılık olmamasına rağmen erkek öğrencilerin özyeterlik inançları kız öğrencilerin özyeterlik inançlarından büyük olduğu görülmektedir.

Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada ele alınan ikinci alt amaç “Resim öğretmeni adaylarının mezun oldukları lise türleri açısından anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmakta mıdır?” Bu alt amacın cevabını bulmak için 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinin mezun oldukları lise türlerine göre özyeterlikleri arasında t-testi sonuçlarında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmaya çalışılmıştır.

Öğrencilerin mezun olunan lise türüne göre öğretmen özyeterlik inançlarına ilişkin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair sonuçlar Tablo 6’da görülmektedir.

Tablo 6. Öğrencilerin Mezun oldukları Lise Türüne Göre “Öğretmen Özyeterlik İnançlarına” İlişkin Independe-Sample T-Testi Sonuçları

Sınıf düzeyi	N	\bar{X}	SS	T	sd	p
Güzel sanatlar	116	161.14	24.65	0.937	374	0.30
Diğer	260	164.03	24.22			

Tablo 6’ya bakıldığında resim bölümü öğrencilerinin mezun oldukları lise türlerine göre öğretmen öz yeterlik inançları incelendiğinde güzel sanatlar mezunu olan öğrencilerin özyeterlik inançlarına ilişkin toplam puan ortalamaları $\bar{X} = 161.14$ ile diğer lise türünden mezun olan öğrencilerin özyeterlik inançlarına ilişkin toplam puan ortalamaları $\bar{X} = 164.03$ arasında $t_{(374)} = 0.937$, $p = 0.30 > 0.05$ ’e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada ele alınan dördüncü alt amaç:

“Resim öğretmeni adaylarının cinsiyetleri bakımından;

- Derse öğrenci katılımını sağlama,
- Derste öğretimsel stratejileri kullanma,
- Sınıf yönetimi konularındaki yeterlik düzeyleri ile ilgili öz yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılık var mıdır? “ Bu alt amacın cevabını bulmak için 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre test puanlarının t-testi sonuçlarında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmaya çalışılmıştır.

Öğrencilerin öğretmen özyeterlik inanç puanlarının kız ve erkek dağılımına göre 3 alt faktöre göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair sonuçlar Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 7. Resim Bölümü Öğrencilerinin Cinsiyetleri Açısından Öğretmen Özyeterlik İnançları Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama Puanları Arasındaki Farklılığa Göre İndepende-Sample T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik	Kız	276	53.71	8.76	0.18	374	0.99
	Erkek	100	53.52	9.28			
Stratejiye Yönelik Özyeterlik	Kız	276	54.56	8.92	0.28	374	0.78
	Erkek	100	55.05	8.53			
Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik	Kız	276	54.12	8.93	1.24	374	0.22
	Erkek	100	55.44	9.53			

Tablo-7'ye bakıldığında, öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğretmen özyeterlik inançları ölçeğinin alt boyutlarına yönelik algıları arasındaki farklılıklar incelendiğinde, “Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik” alt boyutunda kız öğrencilerin özyeterlik inançlarına ilişkin toplam puan ortalamaları $\bar{X} = 53.71$ ile erkek öğrencilerin özyeterlik inançlarına ilişkin toplam puan ortalamaları $\bar{X} = 53.52$ arasında $t_{(374)} = 0.18$, $p = 0.99 > 0.05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

“Stratejiye Yönelik Özyeterlik” alt boyutunda kız öğrencilerin özyeterlik inançlarına ilişkin toplam puan ortalamaları $\bar{X} = 54.56$ ile erkek öğrencilerin özyeterlik inançlarına ilişkin toplam puan ortalamaları $\bar{X} = 55.05$ arasında $t_{(374)} = 0.28$, $p = 0.78 > 0.05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

“Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik” alt boyutunda kız öğrencilerin özyeterlik inançlarına ilişkin toplam puan ortalamaları $\bar{X} = 54.12$ ile erkek öğrencilerin özyeterlik inançlarına ilişkin toplam puan ortalamaları $\bar{X} = 55.44$ arasında $t_{(374)} = 1.24$, $p = 0.22 > 0.05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada ele alınan beşinci alt amaç:

“Resim öğretmeni sınıf düzeyleri bakımından;

a. Derse öğrenci katılımını sağlama,

b. Derste öğretimsel stratejileri kullanma,

c. Sınıf yönetimi konularındaki yeterlik düzeyleri ile ilgili öz yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılık var mıdır? “Bu alt amacın cevabını bulmak için 3. Sınıf ve 4. Sınıf öğrencilerinin lisansta eğitim gördükleri sınıf düzeyine göre test puanlarının t-testi sonuçlarında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmaya çalışılmıştır.

Tablo 8. Resim Bölümü Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyleri Açısından Öğretmen Özyeterlik İnançları Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama Puanları Arasındaki Farklılığa Göre İndepende-Sample T-Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	SS	t	p
Öğrenci Katılımına Yönelik	3.sınıf	253	53.66	8.96	0.19	0.79
Özyeterlik	4.sınıf	123	53.48	9.17		
Stratejiye Yönelik	3.sınıf	253	53.56	8.91	0.29	0.35
Özyeterlik	4.sınıf	123	54.05	8.55		
Sınıf Yönetimine Yönelik	3.sınıf	253	54.15	8.92	0.49	0.88
Özyeterlik	4.sınıf	123	55.49	9.51		

Tablo-8’e bakıldığında, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre öğretmen özyeterlik inançları ölçeğinin alt boyutlarına yönelik algıları arasındaki farklılıklar incelendiğinde; “Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik” alt boyutunda 3. sınıf öğrencilerin özyeterlik inançlarına ilişkin toplam puan ortalamaları $\bar{X} = 53.66$ ile 4. sınıf öğrencilerin özyeterlik inançlarına ilişkin toplam puan ortalamaları $\bar{X} = 53.48$ arasında $t_{(374)} = 0.19$, $p = 0.79 > 0.05$ ’e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

“Stratejiye Yönelik Özyeterlik” alt boyutunda 3. sınıf öğrencilerin özyeterlik inançlarına ilişkin toplam puan ortalamaları $\bar{X} = 53.56$ ile 4. sınıf öğrencilerin özyeterlik inançlarına ilişkin toplam puan ortalamaları $\bar{X} = 54.05$ arasında $t_{(374)} = 0.29$, $p = 0.35 > 0.05$ ’e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

“Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik” alt boyutunda 3. sınıf öğrencilerin özyeterlik inançlarına ilişkin toplam puan ortalamaları $\bar{X} = 54.15$ ile 4. sınıf öğrencilerin özyeterlik inançlarına ilişkin toplam puan ortalamaları $\bar{X} = 55.49$ arasında $t_{(374)} = 0.49$, $p = 0.88 > 0.05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada ele alınan altıncı alt amaç:

“Resim öğretmeni mezun oldukları lise düzeyleri bakımından;

- Derse öğrenci katılımını sağlama,
- Derste öğretimsel stratejileri kullanma,
- Sınıf yönetimi konularındaki yeterlik düzeyleri ile ilgili öz yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılık var mıdır? “ Bu alt amacın cevabını bulmak için 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinin mezun oldukları lise düzeyine göre test puanlarının t-testi sonuçlarında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmaya çalışılmıştır.

Tablo 9. Resim Bölümü Öğrencilerinin Mezun Oldukları Lise Türü Açısından Öğretmen Özyeterlik İnançları Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama Puanları Arasındaki Farklılığa Göre Independe-Sample T-Testi Sonuçları

	Grup	N	X	SS	t	p
Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik	Güzel sanatlar	116	53.65	8.75	0.18	0.95
	Diğer	260	53.51	9.29		
Stratejiye Yönelik Özyeterlik	Güzel sanatlar	116	54.59	8.90	0.25	0.29
	Diğer	260	55.00	8.52		
Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik	Güzel sanatlar	116	54.10	8.91	0.45	0.90
	Diğer	260	55.40	9.51		

Tablo-9'a bakıldığında, öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre öğretmen özyeterlik inançları ölçeğinin alt boyutlarına yönelik algıları arasındaki farklılıklar incelendiğinde, “Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik” alt boyutunda güzel sanatlar mezunu olan öğrencilerin özyeterlik inançlarına ilişkin toplam puan ortalamaları $\bar{X} = 53.65$ ile diğer liselerden mezun olan öğrencilerin özyeterlik inançlarına ilişkin toplam puan ortalamaları

$\bar{X} = 53.51$ arasında $t_{(374)}=0.18$, $p=0.95>0.05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

“Stratejiye Yönelik Özyeterlik” alt boyutunda güzel sanatlar mezunu olan öğrencilerin özyeterlik inançlarına ilişkin toplam puan ortalamaları $\bar{X} = 54.59$ ile diğer liselerden mezun olan öğrencilerin özyeterlik inançlarına ilişkin toplam puan ortalamaları $\bar{X} = 55.00$ arasında $t_{(374)}=0.25$, $p=0.29>0.05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

“Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik” alt boyutunda güzel sanatlar mezunu olan öğrencilerin özyeterlik inançlarına ilişkin toplam puan ortalamaları $\bar{X} = 54.10$ ile diğer liselerden mezun olan öğrencilerin özyeterlik inançlarına ilişkin toplam puan ortalamaları $\bar{X} = 55.40$ arasında $t_{(374)}=0.45$, $p=0.90>0.05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Yedinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Resim bölümü öğrencilerinin öğretmen öz yeterlik inançları ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin özyeterlik algıları ne düzeydedir?

Tablo 10. Resim Bölümü Öğrencilerinin Öğretmen Özyeterlik İnançları Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Özyeterlik Algılarına Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	N	Minimum	Maximum	\bar{X}	SS
Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik	376	16,00	72,00	53,52	8,56
Öğretim Stratejilerine Yönelik Özyeterlik	376	22,00	71,00	54,84	8,81
Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik	376	12,00	72,00	54,47	9,10

Tablo-10'a bakıldığında resim bölümü öğrencilerinin öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik boyutuna ilişkin özyeterlik algılarının $\bar{X} = 53,52$ ortalama puan ile oldukça yeterli düzeye yakın olduğu görülmektedir. Öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik boyutuna ilişkin özyeterlik algılarının $\bar{X} = 54,84$ ortalama puan ile oldukça yeterli düzeye yakın olduğu görülmektedir. Sınıf yönetimine yönelik özyeterlik boyutuna ilişkin özyeterlik algılarının $\bar{X} = 54,47$ ortalama puan ile oldukça yeterli düzeye yakın olduğu görülmektedir. Genel itibari ile bakıldığında resim bölümü öğrencilerinin öğretmen özyeterlik algılarının en yüksek olduğu boyut öğretim stratejilerine yönelik özyeterliktir.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Resim bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin özyeterlik inançlarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmada ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

1. Resim bölümü öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre öğretmen öz yeterlik inançları arasındaki farklılığa ilişkin bulgular incelendiğinde; 3. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin özyeterlik inançları, 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin özyeterlik inançlarından daha küçük olmasına rağmen anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyinin yükselmesi biraz da olsa öğretmenlik mesleğine ilişkin özyeterlik inançlarında artışa sebep olmuştur.

“Yıldırım’ın (2011) ‘Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz Yeterlik Algıları İle Mesleki Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’ adlı çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının öğrenime devam edilen sınıf düzeyi gruplarına göre, mesleki öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasında zıt yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulguya göre, bu öğrenime devam sınıf düzeyi alt gruplarında, 1., 2., 3., ve 4. sınıflarda öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ile ben merkezli kaygı düzeyleri arasında ilişki bulunmaktadır.” sonucuna varılmıştır. Akbulut’un (2006) ‘Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleklerine İlişkin Öz Yeterlik İnançları’ adlı çalışmasında ise müzik öğretmeni adaylarının sınıf düzeyleri bakımından müzik dersine ilişkin öz yeterlik inanç düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna.

2. Resim bölümü öğrencilerinin cinsiyetlerine göre öğretmen öz yeterlik inançları arasındaki farklılığa ilişkin bulgular incelendiğinde; Kız öğrencilerin özyeterlik inançları, erkek öğrencilerin özyeterlik inançlarına göre daha düşük olmasına rağmen anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Erkek öğrencilerin öğretmenlik mesleğine karşı özyeterlik

inançlarının, kız öğrencilerin özyeterlik inançlarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında “Seçkin (2011)’ in ‘Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi’ adlı çalışmasında cinsiyete göre öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutlarında ve ölçeğin tümünden alınan puanlarda istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna, Azar (2010) ‘ın ‘Ortaöğretim Fen Bilimleri Ve Matematik Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterli İnançları’ adlı çalışmasında kız öğretmen adayları ile erkek öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark çıkmadığı sonucuna, Yılmaz (2010)’ın ‘Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Ve Öz Yeterlik Algıları’ adlı çalışmasında bay ve bayanların öz yeterlikleri açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna, Korkut ve Babaoğlu (2012)’nin ‘Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları’ adlı çalışmasında ise erkek öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.”

3. Resim bölümü öğrencilerinin mezun oldukları lise türlerine göre öğretmen özyeterlik inançları arasındaki farklılığa ilişkin bulgular incelendiğinde diğer lise türünden mezun olan öğrencilerin özyeterlik inançları, güzel sanatlar lisesi türünden mezun olan öğrencilerin özyeterlik inançlarından anlamlı farklılık yaratmamış olsa da daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin özyeterlik inanç düzeyleri birbirine çok yakın olduğundan, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin özyeterlik inancını mezun oldukları lise türü etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ancak alanyazında Demirtaş, Cömert ve Özer (2011) ’in ‘Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları Ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları’ adlı araştırmalarında müzik ve resim-iş öğretmenleri baz alınarak yapılan çalışmada bu programlara girişin yetenek sınavları ile olmasından dolayı, son yıllarda bu bölümleri tercih eden adayların çoğunlukla güzel sanatlar lisesinden gelmeleri ve almış oldukları eğitimin de etkisiyle kendilerini alanlarında yetenekli olarak görmeleri, bu öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna; Başaran’ın (2010) ‘Müzik Öğretmeni

Adaylarının Sürekli Kaygı Düzeyleri, Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutumları Ve Öz-Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi' adlı çalışmada mezun olunan lise türüne göre ise öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna; Altunçekiç, A., Yaman, S., & Koray'ın (2005) çalışması incelendiğinde, öğretmen adaylarının mezun oldukları ortaöğretim türüne göre fen bilgisi öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirtilerek ($F=,813$; $p>0,05$). Mezun olunan ortaöğretim türünün, öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri üzerinde önemli bir değişken olmadığı sonucuna varılmıştır.

4. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğretmen özyeterlik inançları ölçeğinin alt boyutlarına yönelik algıları arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular incelendiğinde “Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik” alt boyutunda kız öğrencilerin özyeterlik inançlarının, erkek öğrencilerin özyeterlik inançlarından daha yüksek olduğu fakat anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. “Stratejiye Yönelik Özyeterlik” alt boyutunda kız öğrencilerin özyeterlik inançlarının, erkek öğrencilerin özyeterlik inançlarından daha küçük olduğu fakat anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. “Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik” alt boyutunda kız öğrencilerin özyeterlik inançlarının, erkek öğrencilerin özyeterlik inançlarından daha küçük olduğu fakat anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlik mesleğine ilişkin, 'stratejiye' yönelik ve 'sınıf yönetimine' yönelik özyeterlik inançları arasında farklılığa bakıldığında erkek öğrencilerin özyeterlik inançlarının kız öğrencilerin özyeterlik inançlarına göre daha yüksek olduğu ve 'öğrenci katılımına yönelik özyeterlik' inançlarında daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında Akbaba (2013) 'Büro Yönetimi Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz Yeterlik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi' adlı tezinde kız ve erkek öğretmen adaylarının öz yeterlik algı ölçeğini 'güdülenme' ve 'streteji' alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı ancak 'sınıf yönetimi' alt boyutunda ölçeğin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna varmıştır. Yani sınıf yönetimi konusunda ve genel öğretime öz yeterlik algısı açısından kız öğretmen adayları erkek adaylarına göre kendilerine daha fazla güvenmektedir. Çapri ve Kaleli (2008)'in

çalışmalarında incelendiğinde, farklı cinsiyetlere sahip öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inancı puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu gözlenmiştir. Bu farklılık kızlar lehine olmuştur sonucuna varılmıştır, Otacıoğlu (2008)'in çalışmasında araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet ve yaşlarına göre genel ölçek değerlerine bakıldığında; istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Aritmetik ortalamalara bakıldığında ise, bayan öğrencilerin genel ölçek değerleri, erkek öğrencilerden, 23 yaş ve üstü öğrencilerin puanları ise 18-22 yaşarasındaki öğrencilerden anlamlı derecede yüksektir sonucuna varılmıştır. Seçkin'in (2011) 'Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi' adlı çalışmasına bakıldığında ise yapılan değerlendirmeler sonucunda cinsiyete göre öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutlarında ve ölçeğin tümünden alınan puanlarda istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı kanısına varılmış ve ölçekten alınan puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucu ortaya çıkmıştır.”

5. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre öğretmen özyeterlik inançları ölçeğinin alt boyutlarına yönelik algıları arasındaki farklılıklar ilişkin bulgular incelendiğinde 'Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik' alt boyutunda 3. sınıf öğrencilerin özyeterlik inançlarının, 4. sınıf öğrencilerin özyeterlik inançlarından çok az da olsa daha yüksek olduğu ama anlamlı farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. 'Stratejiye Yönelik Özyeterlik' alt boyutunda 3. sınıf öğrencilerin özyeterlik inançlarının, 4. sınıf öğrencilerinin özyeterlik inançlarından daha düşük olduğu ama anlamlı farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. 'Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik' alt boyutunda 3. sınıf öğrencilerin özyeterlik inançlarının, 4. sınıf öğrencilerinin özyeterlik inançlarından daha düşük olduğu ama anlamlı farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Resim bölümü öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin, 'stratejiye' yönelik ve 'sınıf yönetimine' yönelik özyeterlik inançları arasında farklılığa bakıldığında 4.sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin özyeterlik inançlarının, 3.sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin özyeterlik inançlarına göre daha yüksek olduğu ve 'öğrenci katılımına' yönelik özyeterlik inançlarının da daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında Büyükduman'ın (2006) “ ‘İngilizce Öğretmen Adaylarının İngilizce Öğretmenlik Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki’yi inceleyen çalışmasında ‘Sınıf Yönetimini Sağlama’ alt boyutuna ilişkin ortalama olan 7,13, ölçekte ‘oldukça’dan (quite a bit) biraz fazladır. Buna göre, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusunda kendilerine oldukça güvendikleri söylenebilir. Öğretmen adaylarının bu alanda kendilerine güvenleri son sınıfa gelene dek aldıkları ‘sınıf yönetimi’ ve ‘okul deneyimi’ derslerinin olumlu etkisinin sonucu olarak yorumlanabilir.” sonucuna ulaşılmıştır. Ancak sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma “Akbaba’nın (2013) ‘Büro Yönetimi Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz Yeterlik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi’ adlı çalışmasında ‘sınıf yönetimi’ konusunda 3. sınıf öğretmen adaylarının kendilerini 4. sınıf öğretmen adaylarına göre daha fazla öğretmen öz-yeterlik algısına sahip olarak hissetmektedir. Seçkin’in (2011) ‘Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları’ adlı çalışmada 1. ve 4. sınıf üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyine göre öğretmen öz yeterlik ölçeğinin alt boyutlarına yönelik algıları arasındaki farka bakıldığında öğretmen adaylarının okumakta oldukları sınıf düzeyinde ölçeğin tümünden alınan puanlarda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır. Yani ölçekten alınan puanlar sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Akbulut’un (2006) ‘Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları’ adlı çalışmasında ise sınıf düzeyleri bakımından müzik öğretmeni adaylarının müzik dersinde ‘derse öğrenci katılımını sağlama’, ‘derste öğretimsel stratejileri kullanma’ ve ‘sınıf yönetimi’ boyutlarındaki öz yeterlik inancı düzeylerinde küçük oranda farklılıkların bulunduğu ancak, bu farklılaşmanın istatistiksel açıdan anlamlı görülmediği sonucuna varılmıştır.

6. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre öğretmen özyeterlik inançları ölçeğinin alt boyutlarına yönelik algıları arasındaki farklılıklar ilişkin bulgular incelendiğinde “Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik” alt boyutunda güzel sanatlar mezunu olan öğrencilerin özyeterlik inançlarının, diğer lise türlerinden birinden mezun olan öğrencilerin özyeterlik inançlarından çok az da olsa daha yüksek olduğu ama anlamlı farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. “Stratejiye Yönelik Özyeterlik” alt boyutunda güzel sanatlar mezunu olan öğrencilerin özyeterlik inançlarının, diğer lise türlerinden birinden mezun olan öğrencilerin özyeterlik inançlarından daha düşük olduğu ama anlamlı farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. “Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik” alt boyutunda

güzel sanatlar mezunu olan öğrencilerin özyeterlik inançlarının, diğer lise türlerinden birinden mezun olan öğrencilerin özyeterlik inançlarından daha düşük olduğu ama anlamlı farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Resim bölümü öğrencilerinin mezun oldukları lise türüne göre öğretmenlik mesleğine ilişkin, 'stratejiye' yönelik ve 'sınıf yönetimine' yönelik özyeterlik inançları arasında farklılığa bakıldığında diğer lise türlerinin birinden mezun olan öğrencilerin özyeterlik inançlarının, güzel sanatlar lisesinden mezun olan öğrencilerin özyeterlik inançlarına göre daha yüksek olduğu ve 'öğrenci katılımına' yönelik özyeterlik inançlarının da daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Büyükduman'ın (2006) “ ‘İngilizce Öğretmen Adaylarının İngilizce Öğretmenlik Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki’yi inceleyen çalışmasında öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türünün 'sınıf yönetimi' ve öğrenci katılımı sağlama/ öğretim stratejilerini kullanma' alt boyutlarında fark yaratmadığı sonucuna, Akbaba'nın (2013) 'Büro Yönetimi Öğretmen Adaylarının Öğretme Öz Yeterlik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi' adlı çalışmasında ise Ticaret ve Turizm Meslek Lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının öğretim stratejileri alt boyutu hariç diğer tüm alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde aldıkları puanların normal dağılım gösterdiği ($p > .05$), meslek lisesi mezunlarının öğrencinin güdülenmesi alt boyutu hariç diğer lise türlerinden mezun öğretmen adaylarının puanlarının normal dağılım göstermediği ($p < .05$) sonucuna varılmıştır.

7. Resim bölümü öğrencilerinin öğretmen özyeterlik algısı ölçeğinin her bir alt boyutuna ilişkin özyeterlik algılarına ait dağılım incelendiğinde, her bir alt boyutta kendilerini oldukça yeterli düzeye yakın hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler öğretim stratejilerine ilişkin kendilerini diğer boyutlara göre daha yüksek düzeyde yeterlik gördükleri ve öğrenci katılımına ilişkin kendilerini daha düşük düzeyde yeterlik gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

1. Benzer çalışmalar fiili olarak resim öğretmenliği mesleğini gerçekleştiren bireylerde gerçekleştirilebilir.
2. Araştırma kapsamında karşılaştırması yapılan demografik değişkenlerin dışında öğretmenlik mesleğine karşı özyeterlik inançlarını etkileyebilecek kavramlar tespit edilerek karşılaştırılabilir.
3. Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik halihazırdaki yeterlik düzeyleri ile özyeterlik inançları arasındaki ilişki incelenebilir.
4. Uygulanmakta olan eğitim programı içerisinde sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin, alanları dışında girmekle yükümlü oldukları görsel sanatlar derslerine yönelik öz yeterlik inançları araştırılabilir.
5. Akademisyen kadrosu yeterli düzeyde olmayan üniversitelerin resim-iş öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile akademisyen kadrosu yeterli olan resim-iş öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleğe yönelik öz yeterlik inançları karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akalan, G. (2002). Gazi Eğitim Fakültesi'nin "Çağdaş Sanat Eğitimsi" Yetiştirmede Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri . *Gazi Üniversitesi'nin Eğitimde 75. Yılı Sanat Eğitimi Sempozyumu* (s. 189-190). içinde Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Akbaba, D. (2013). *Büro Yönetimi Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Büro Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı .
- Akbulut, E. (2006). Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleklerine İlişkin. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 3 (2), 24-33.
- Akçaoğlu, Z. (2002). Çağdaş Sanat Eğitimsi Nasıl Yetiştirilmeli. *Türkiye'de Sanat Eğitimi ve Öğretmen Yetiştirme* (s. 195-196). içinde Ankara : Gazi Üniversitesi .
- Akyüz, Y. (1997). Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1997'ye). İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Alakuş, A. O ve Özsoy, V. (2009). Görsel Sanatlar Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri. (1.Basım).Ankara:Pegem Akademi.
- Alakuş, A., & Özsoy, V. (2009). *Görsel Sanatlar Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri* (Cilt 1.Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Alakuş, V. Ö. (2009). *Görsel Sanatlar Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri (Resim-İş Eğitimi)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alakuş,A.O ve Özsoy,V.(2009).*Görsel Sanatlar Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri*. (1.Basım). Ankara:Pegem Akademi.
- Altunçekiç, A., Yaman, S., & Koray. (2005). Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Kastamonu İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi* , 13, 81-92.
- Altunya, N. (2006). *Gazi Eğitim Enstitüsü Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü (1926-1980)*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayını No:3.
- Artut, K. (2001). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Artut,K. Ve Pekmezci,P.(2010).*Güzel Sanatlar Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri*. (2.Basım). Ankara:Anı Yayıncılık.
- Artut,K.(2007).*Sanat Eğitimi*.(5.Basım).Ankara:Anı Yayıncılık.
- Aydın, A. (2007). *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim*. Ankara: Tek Ağaç.
- Aydın, A. (2013). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Tekağaç Eylül.
- Aydın, D. (2013). Sosyal Öğrenme Kuramı. M. E. Aydın içinde, *Eğitim Psikolojisi* (s. 320). Ankara: Maya Akademi .
- Aydın, S., & Yel, M. (2013). Proje Tabanlı Öğrenme Ortamlarının Biyoloji Öğretmen Adaylarının Öz-düzenleme Seviyeleri ve Öz yeterlik İnançları Üzerine Etkisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 95-107.
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim Fen Bilimleri ve Matematik Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlilik İnançları. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyala Bilimler Dergisi*, 6(12), 235–252.
- Azar, A. (2010). *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi* , 6 (12), 235-352.
- Baloğlu, N., & Karadağ, E. (2008). Öğretmen Yetkinliğinin Tarihsel Gelişimi ve Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği: Türk Kültürüne Uyarlama, Dil Geçerliği ve Faktör Yapısının İncelenmesi. *Kuram ve Uygulama Eğitim Yönetimi*(56), 571-606.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations Of Thought and Action a Social Cognitive Theory*. America .
- Bandura, A. (1997). Exercise of personal and collective efficecy in changing societies. A. Bandura içinde, *Self Efficacy in Changing Societies* (s. 2). America: Cambridge University Press.
- Başaran, S. S. (2010). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Sürekli Kaygı Düzeyleri, Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutumları ve Öz Yeterlik Algularının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler EnstitüsüEğitiö Programları ve Öğretim Anabilim Dalı.
- Berk, N. (1972). *Resim Bilgisi*. İstanbul: Varlık Yayınevi .

- Bıkmaz, F. H. (2002). Fen Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 1(2), 197-210.
- Bıkmaz, F. H. (2006). Öz Yeterlik İnancıları . Y. Kuzgun, & D. Deryakulu içinde, *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* (s. 294). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. İstanbul : Kaknüs Yayınları .
- Buyurgan, S. ve Buyurgan, U .(2007). *Sanat Eğitimi ve Öğretimi*. (2.Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyükduman, F. İ. (2006). *İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki* . İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Büyüköztürk Ş.,Kılıç Çarmak,E.,Akgün,Ö.E,Karadeniz,Ş ve Demirel,F.(2012).*Bilimsel Araştırma Yöntemi*.(11.Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Celep, C. (2004). Meslek Olarak Öğretmenlik. *Meslek Olarak Öğretmenlik*, 27. (C. Celep, Derleyici) Ankara: Anı Yayıncılık .
- Çakır, M. A. (2007). Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı . A. Kaya içinde, *Eğitim Psikolojisi* (s. 412). Ankara : Pegem A Yayıncılık .
- Çalışkan, N. (2005). Öğretmenlerin Özellikleri ve Yeterlikleri. K. Keskinliç içinde, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (s. 341). Ankara: Pegem A Yayıncılık .
- Çalışkan, N. (2005, Eylül). Öğretmenlerin Özellikleri ve Yeterlikleri. K. Keskinliç içinde, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (s. 328). Ankara, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çapri, B., & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnancılarının Cinsiyet, Program ve Fakültesine Göre İnancıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 9 (15), 33-53.
- Çarpi, B., & Kan, A. (2006, Haziran). Öğretmen Kişilerarası Öz-yeterlik Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 48-61.
- Çelen, N. (1999). *Öğrenme Psikolojisi Kuramları*. Ankara: İmge Kitapevi.

- Çelik, F. G. (2002). Sanat Eğitiminde Disiplinler Arası İlişkilerin Gerekliliği. *Sanat Eğitimi Sempozyumu* (s. 386). Ankara : Gazi Üniversitesi Yayınları .
- Çeliköz, N. (2004, Eylül). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik ve Etiği. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Çetin, B. (2008). Marmara Üniversitesi Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgisayarla İlgili Öz-yeterlik Algılarının İncelenmesi. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(11), 101-114.
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Eğitim ve Bilim* , 36 (159).
- Deniz,E. (Ed.).(2010).*Eğitim Psikolojisi*.(2.Baskım).Ankara:Maya Akademi.
- Erbay, F., & Erbay, M. (2006). *Cumhuriyet Dönemi (1923-1938) Atatürk'ün Sanat Politikası*. İstanbul : Boğaziçi Üniversitesi .
- Erbay, M. (2000). *Plastik Sanatlar Eğitimi'nin Gelişimi*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Erdamar, G. (2007). Sosyal Öğrenme Kuramı . A. Ulusoy içinde, *Eğitim Psikolojisi* (s. 316). Ankara : Anı Yayıncılık .
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Epsilon Yayınevi .
- Ertürk, Y. (2012). *Bursa ve Resim Sanatı Tarihi (Türk Resim Sanatı Tarihinde Bursa'nın Konu Olduğu Resimler ve Ressamları)*. Bursa : Nilüfer Akkılıç Kütüphanesi Yayınları .
- Etike, S. (1995). *Sanat Eğitimi Yazuları* . Ankara : İlke Yayınevi .
- Fisher, E. (2010). *Sanatın Gerekliliği*. İstanbul: Payel Yayınevi.
- Fidan, N., & Erden, M. (tarih yok). *Eğitime Giriş* . Ankara : Alkım Kitapçılık Yayıncılık .
- Giray, M. (1983). *Güzel Sanatlar Eğitiminde 100 Yıl*. İstanbul: Mimar Sinan Üniversitesi Basımevi.
- H.Schunk, D. (2011). *Öğrenme Teorileri Eğitimsel Bir Bakışla*. (M. Şahin, Çev.) Nobel Kitap.

- Işık, İ. (2001). *Öz-yeterlik İnancı: Yönetici Rollerini Açısından Bir İnceleme*. İstanbul : Marmara Üniversitesi İşletme Anabilim Dalı Organizational Behavior Bilim Dalı .
- İLHAN, P. S. (2006). *Sanat Eğitiminde Sanat Biliminin Rolü*. Ankara: Naturel Yayınları.
- İnanç, B. Y., & Yerlikaya, E. E. (2011). *Kişilik Kuramları*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Kalkan, M. (2008). Sosyal Öğrenme Kuramı. Ö. Yaşar, & E. Serdar içinde, *Eğitim Psikolojisi* (s. 290). Ankara: Pegem A Akademi.
- Kalkan, M. (2009). Sosyal Öğrenme Kuramı . Y. Özbay, & S. Erkan içinde, *Eğitim Psikolojisi* (s. 263). Ankara : Pegem Akademi .
- Karahan, Ş. (2008). *Özel Eğitim Okullarında Çalışan Eğitimcilerin Öz yeterlik Algılarının ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Karasar, N. (1991). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaygı, A. (2006). Sanat Olanla Olmayanın Sınırı. *8.Ulusal Sanat Sempozyumu* (s. 16). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları .
- Kıncal, R. Y. (2006). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım .
- Kırıoğlu, O. T. (2002). *Sanatta Eğitim Görmek Öğrenmek Yaratmak*. Ankara: Pegem A Yayıncılık .
- Kırıoğlu, T.O.(2002).*Sanatta Eğitim*.(2.Basım).Ankara:Pegem A Yayıncılık.
- Kızıltepe, Z. (2004). *Öğretişim* . İstanbul: Ofset Yayınevi.
- Kiremit, H. Ö., & Gökler, İ. (2010). Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji Öğretimi ile İlgili Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(27), 41-54.
- Kop, Y. (2007). Eğitimin Tarihsel Temelleri . Z. Cafoğlu içinde, *Eğitim Bilimine Giriş Temel Kavramlar* (s. 244). Ankara: Grafiker Yayıncılık .
- Korkmaz, İ. (2011, Eylül). Sosyal Öğrenme Kuramı. B. Yeşilyaprak içinde, *Eğitim Psikolojisi* (s. 248). Ankara: Pegem Akademi.

- Korkut, K., & Babadoğan, E. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi* , 8 (16), 270-282.
- Kotoman, H. (2008). Özyeterlilik İnanıcı ve Öğrenme Performansının Geliştirilmesine İlişkin Yazın Taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI(1), 111-133.
- Kurbanoglu, S. S. (2004). Öz-Yeterlik İnanıcı ve Bilgi Profesyonelleri İçin Önemi. *Bilgi dünyası*, 2(5), 137-152.
- Küçükahmet, L. (2007, Mayıs 2). 2006-2007 Öğretim Yılında Uygulamaya Başlayan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 203-218.
- Küçükyılmaz, A., & Duban, N. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-yeterlik İnançlarının Artırılabilmesi İçin Alınacak Önlemlere İlişkin Görüşler. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-23.
- Mahir, B. (2005). *Osmanlı Minyatür Sanatı*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Milli Eğitim Temel Kanunu*. (1973, Haziran 14). <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>. adresinden alınmıştır.
- Niyazi, K. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Otacıoğlu, S. G. (2008). Müzik Öğretmenliği Okul Deneyimi I Uygulamalarına Katılan Öğretmen Adaylarının Öz Etkililik-Yeterlik Durumlarının İncelenmesi. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi* , 32 (1), 163-170.
- Özdemir, N. (1997). *Anadolu Halk Kültüründe Resim, Heykel ve Müziğin Yeri, Önemi*. Ankara : Kültür Bakanlığı.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Educational Administration: Theory and Practice*(54), 277-306.
- Özden, Y. (1999). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara : Pegem A Yayıncılık .
- Özel Yetenek Sonuçlarına Göre Öğrenci Alan Yükseköğretim Programları*. (2014, Haziran 23). Aralık 16, 2014 tarihinde Osym Web sitesi:

<http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2014/OSYS/TABLO-523062014.pdf>
adresinden alındı.

- Özerkan, E. (2007, Haziran). Öğretmenlerin Öz-yeterlik Algıları ile Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Arasındaki İlişki. *Yüksek Lisans Tezi*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özerkan,E.(2007).*Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları ile Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Arasındaki İlişki*.(Yayımlanmış yüksek lisans tezi).Edirne Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,Edirne
- Özsoy, V. (2003). *Görsel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Eğitiminin Tarihsel ve Düşünsel Temelleri*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Sahranç, Ü. (2007). *Stres Kontrolü, Genel Öz-yeterlik, Durumluk Kaygı ve Yaşam Doyumuyla İlişkili Bir Akış Modeli*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı.
- Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- San, İ. (2010). *Sanat Eğitimi Kuramları*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- San,İ ve Çakır İlhan, A. (2006). *Sanat Eğitiminde Sanat Biliminin Rolü*. (1.Basım). Ankara:Naturel Yayıncılık.
- Seçkin, A. (2011). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi*. İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.
- Selçuk, Z. (2004). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara : Nobel Yayın ve Dağıtım .
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim* . Ankara: Gazi Kitapevi.
- Sözen,M ve Tanyeli, U.(2003). *Sanat Kavram ve Terimleri Sözlüğü*. (7.Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Şahin, F., & Gürbüz, S. (2012, Nisan). Kültürel Zekâ ve Öz-Yeterliliğin Görev Performansı ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerinde Etkisi: Çokuluslu Örgüt

- Üzerinde Bir Uygulama. "*İŞ, GÜÇ*" *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 14(2).
- Şişman, A. (2011). *Sanata ve Sanat Kavramlarına Giriş*. İstanbul: Literatür Yayınları .
- T.C.M.E.B. (2006). İlköğretim Genel Müdürlüğü Görsel Sanatlar Öğretim Programı. *İlköğretim Genel Müdürlüğü Görsel Sanatlar Öğretim Programı* . Ankara, Türkiye: Milli Eğitim Basım Evi.
- Telli, H. (1990). Türkiye'de Resim-İş Eğitimine Genel Bir Bakış . *Ortaöğretim Kurumlarında Resim-İş Eğitimi ve Sorunları* (s. 10). Ankara : Türk Eğitim Derneği Yayınları .
- Telli, H. (1996). Değişik Yönleriyle İsmail Hakkı Baltacıoğlu. A. F. Oğuzkan (Dü.), *İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nu Anma Toplantısı* içinde (s. 83-84-85). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Terzi, A. R., & Gürsoy, A. (2003). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Yazar Yayıncılık
- Topses, G. (2006). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Türkoğlu, P. (2000). *Tonguç ve Enstitüleri*. İstanbul : Şefik Mataası.
- Ünver, E. (2002). *Sanat Eğitimi*. Ankara : Nobel Yayın Dağıtım.
- Vural, B. (2004). *Yetkin - İdeal Vizyoner Öğretmen*. İstanbul : Hayat Yayıncılık .
- Y.Kıncal, R. (2006). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara : Nobel Basımevi.
- Yılmaz, İ. (2010). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Alan ve Öz Yeterlik Algıları*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.
- Yılmaz, M. G. (2009). Sanat Eğitiminde Tarihsel Süreç. A. O. Alakuş, & L. Mercin içinde, *Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi* (s. 26). Ankara, Yenişehir: Pegem Akademi .
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., & Soran, H. (2004). Yabancı Dilde Hazırlanan Bir Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(27), 260-267.
- Yolcu, E. (2009). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri* . Ankara: Nobel Yayın Dağıtım .

Yüksel, İ. (2013). Öğretimsel Stil Tercihlerinin Öz-düzenleme Beceri Düzeylerini Yordama Gücü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 212-229.

Zimmerman, B. J. (1997). Self-Efficacy and Educational Development. A. Bandura içinde, *Self-Efficacy in Changing Societies*. America: Cambridge University Press.

EKLER

EK-1 Kişisel Bilgi Formu

Bu anketlerden elde edilen sonuçlar bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Sizden istenilen bu ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirmeniz ve sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koymanızdır. Her sorunun karşısında bulunan; (1) Yetersiz, (3) Çok az yeterli, (5) Biraz yeterli, (7) Oldukça yeterli, (9) Çok yeterli anlamına gelmektedir. (2) (4) (6) (8)'de aralıkları belirtmektedir. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız. En uygun yanıtları vereceğinizi ümit eder katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Aykut ATEŞ

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1-Cinsiyet: A) Kız () B) Erkek ()

2- Sınıf Düzeyi: A) 3. Sınıf () B) 4.Sınıf ()

3-Mezun olunan orta öğretim kurumu: A) Güzel Sanatlar Lisesi ()
B) Diğer ()

EK-2 Bölüm - Öğretmen Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği

BÖLÜM - ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ

ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ		Yetersiz		Çok az yeterli		Biraz yeterli		Oldukça yeterli		Çok yeterli	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1.	Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
2.	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
3.	Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
4.	Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
5.	Öğrenci davranışları ile ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
6.	Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
7.	Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
8.	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
9.	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
10.	Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
11.	Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
12.	Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
13.	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
14.	Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
15.	Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
16.	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
17.	Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
18.	Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
19.	Bir kaç problemlili Öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
20.	Öğrencilerin kafası karışığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
21.	Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
22.	Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
23.	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
24.	Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	

EK-3 Araştırma İçin Alınan Gerekli İzinler

İlgili Makama,

Tarafımızdan adapte edilen “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” nin araştırmacı Aykut Ateş tarafından kullanılmasında hiç bir sakınea yoktur. Bilgilerinize arz ederim.

18.03.2014
Yrd. Doç.Dr. Yeşim ÇAPA AYDIN

Yeşim apa

Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
06531 Ankara
Tel: 0 312 2104080
Email: capa@metu.edu.tr

EK-3.1

İrak Tarih ve Sayısı: 05/05/2014-44473



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 89377925-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

İlgi : 29/04/2014 tarihli ve 87908266-302.08.01- 42646 sayılı yazı,

Bölümünüz Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Aykut ATEŞ'in "Güzel Sanatlar Eğitimi Öğrencilerinin Öğretmen Öz Yeterlik İnançlarının Belirlenmesi" konulu yüksek lisans tezini Bölümünüz Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı 3. ve 4. Sınıf öğrencilerine "Öğretmen Öz-Yeterlik" ölçeği uygulaması yapma isteği Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

Doç. Dr. Mehmet BULUT
Dekan a.
Dekan Yardımcısı

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi 06500 Teknikokullar/ANKARA
Tel:202 8090-91-92 Faks:223 8693
E-Posta :gef@gazi.edu.tr Web Adresi :http://gef.gazi.edu.tr/

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-3.2



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölüm Başkanlığı

Sayı : 87908266-302.08.01-44932
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

06/05/2014

RESİM-İŞ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 05/05/2014 tarihli ve 89377925-302.08.01- 44473 sayılı yazı,

Anabilim Dalınız Yüksek Lisans Öğrencisi Aykut ATEŞ'in "Güzel Sanatlar Eğitimi Öğrencilerinin Öğretmen Öz Yeterlik İnançlarının Belirlenmesi" konulu yüksek lisans tezini Anabilim Dalınız 3. ve 4. Sınıf öğrencilerine "Öğretmen Öz-Yeterlik" ölçeği uygulaması yapma isteği Dekanlığımızca uygun görülmüştür. Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim

Prof. İsmet DOĞAN
Bölüm Başkanı a.
Bölüm Başkan Yardımcısı

EK :
3

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

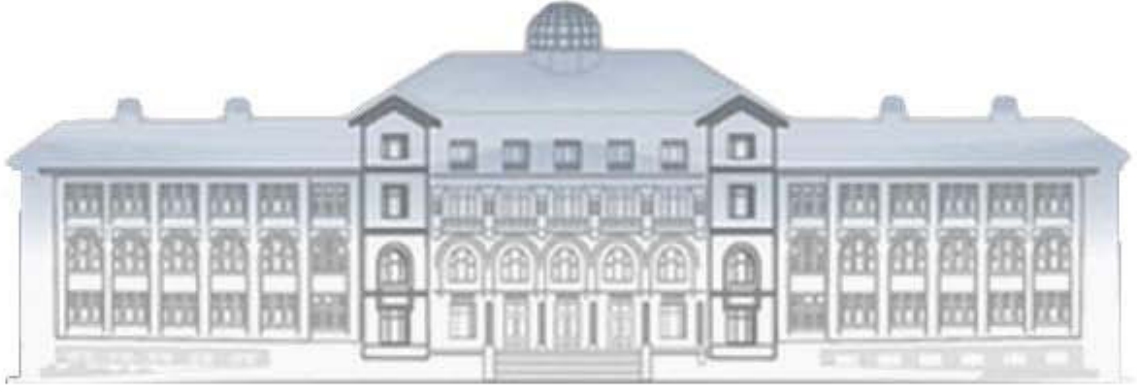
Soyadı, Adı	Aykut Ateş
Uyruğu	T.C.
Doğum Tarihi ve Yeri	1986- Kiel/ B.Almanya
Medeni Hali	Bekar
Telefon	05355090044
Faks	
E-posta	aykutumates@gmail.com aykutates_86@hotmail.com

Eğitim Derecesi	Okul/Program	Mezuniyet Yılı
Lise	Kurtuluş Anadolu Lisesi	2003
Üniversite	Gazi Üniversitesi Eğt. Fak. Güzel Sanatlar Eğt. Resim-iş Öğr.	2011
Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi Eğt. Fak. Güzel Sanatlar Eğt. Resim-iş Öğr.	2014
Doktora		

İş Deneyimi, Yıl	Çalıştığı Yer	Görev
2011-2012-2013-2014-2015	ODTÜ Yuva ve Anaokulu	Resim Öğretmeni

Yabancı Dil	İngilizce
-------------	-----------

Yayımlar



GAZİ GELECEKİR..