

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
RESİM İŞ EĞİTİMİ BİLİM DALI



GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMEN ADAYLARININ
ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK KAYGI, TUTUM
VE ÖZ-YETERLİĞİNE İLİŞKİN BİR ARAŞTIRMA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

FATMA YILDIZ

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Alpaslan UÇAR

BOLU, MART - 2024

KABUL VE ONAY SAYFASI

FATMA YILDIZ tarafından hazırlanan “GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK KAYGI, TUTUM VE ÖZ-YETERLİĞİNE İLİŞKİN BİR ARAŞTIRMA” başlıklı araştırma jüri tarafından Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

28/03/2024

Jüri Üyeleri

Danışman
Prof. Dr. Alpaslan UÇAR
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Üye
Doç.Dr. Meral PER ÇAKAR
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Üye
Doç.Dr. Esra YILDIRIM
Bartın Üniversitesi

İmza

.....

.....

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir,

aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin Turnitin adlı programında enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı %30'u geçmemektedir.

Bu çalışma için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan (Protokol NO. 2021/431) sayısı ile etik izin alınmıştır.

.....
FATMA YILDIZ

ÖZET

**GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK
MESLEĞİNE YÖNELİK KAYGI, TUTUM VE ÖZ-YETERLİĞİNE
İLİŞKİN BİR ARAŞTIRMA
YÜKSEK LİSANS TEZİ
FATMA YILDIZ
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
RESİM İŞ EĞİTİMİ BİLİM DALI
(TEZ DANIŞMANI:PROF. DR. ALPASLAN UÇAR)**

BOLU, MART - 2024

xiii + 169 sayfa

Bu araştırmada, görsel sanatlar öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı durumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarına etkilerini incelemek ve farklı demografik özelliklere sahip gruplarda bu ilişki durumunu tespit etmek amaçlanmıştır.

İlişkisel tarama modeline uygun olarak hazırlanan bu araştırmada veri toplama aracı olarak: literatür taraması, kişisel bilgi formu, görsel sanatlar öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı düzeylerini belirlemek amacıyla ‘Öz-Yeterlik Kaynakları Ölçeği’, mesleğe karşı tutum değerlendirmesi için ‘Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği’ ve mesleki kaygı düzeylerini ölçmek için ‘Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği’nden yararlanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Bolu ilinde bulunan Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi’nde 2018-2019 yılının bahar döneminde Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği programında öğrenimi devam eden lisans öğrencilerinden 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu 80 kişiyi kapsamaktadır. Araştırma, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları çeşitli değişkenler açısından incelenerek, mesleki kaygıları ve tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi doğrultusunda hazırlanmıştır. Elde edilen verilere yönelik güvenirlik katsayısı ölçümü, değişkenler arasındaki farkların belirlenmesi aşamasında da SPSS (25.00 sürümü) paket programıyla gruplar arası karşılaştırmalar için bağımsız örneklem t testi, Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre yapılan değerlendirmeler sonucunda 80 kişi ile yürütülen bu araştırmada mesleki kaygı, öz-yeterlik ve tutum değişkenleri için; öz-yeterlik ve mesleki kaygı arasında düşük, pozitif bir ilişki; öz-yeterlik ve tutum arasında düşük, negatif bir ilişki; son olarak da tutum ve mesleki kaygı arasında düşük, pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ANAHTAR KELİMELE:Görsel Sanatlar, Öğretmen Adayı, Öz-yeterlik, Mesleki Kaygı, Tutum

ABSTRACT

A RESEARCH ON THE ANXIETY, ATTITUDE AND SELF-SUFFICIENCY OF VISUAL ARTS TEACHER CANDIDATES FOR THE TEACHING PROFESSION

MA THESIS

FATMA YILDIZ

BOLU ABANT IZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF FINE ARTS EDUCATION

(SUPERVISOR:PROF. DR. ALPASLAN UÇAR)

BOLU, MARCH 2024

xiii + 169 Pages

This study aims to examine the relationship between self-efficacy perceptions of candidate visual arts teachers and professional anxiety situations and to examine its effects on teacher candidates regarding their attitudes towards the teaching profession and to determine this relationship in groups with different demographic characteristics.

Prepared in accordance with the relational screening model, this study uses the following data collection tools: literature review, personal information form, a “Scale for Self-Efficacy Sources” to determine the self-efficacy levels of candidate visual arts teachers, a “Scale for Attitude towards Teaching Profession” to evaluate their attitude towards the profession, and “Professional Anxiety Scale for Teacher Candidates” to assess professional anxiety levels.

The study population consists of the 1st and 4th grade undergraduate students who are enrolled in the Art Teaching Program at the Department of Fine Arts Education, Faculty of Education, Bolu Abant Izzet Baysal University (Spring semester, 2018-2019), which is located in Bolu, Turkey. The sample of the study included a total of 80 students. The study was conducted by determining the relationship between professional anxiety and attitudes by examining the perceptions of self-efficacy of teacher candidates in terms of various variables. Independent samples t-test, Mann-Whitney U-test and Kruskal-Wallis h-test were performed for cross-group comparisons with SPSS (version 25.00) package program during determination of differences between variables as well as reliability coefficient measurement for the data obtained. Performed according to the findings of the research conducted with 80 individuals, the analyses revealed a low-positive correlation between self-efficacy and professional anxiety, a low-negative correlation between self-efficacy and attitude; and finally, there was a low-positive relationship between attitude and professional anxiety with respect to the variables of professional anxiety, self-efficacy and attitude.

KEYWORDS:Visual Arts, Teacher Candidate, Self-efficacy, Occupational Anxiety, Attitude

İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL VE ONAY SAYFASI	iii
ETİK BEYAN.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLO LİSTESİ	x
KISALTMA LİSTESİ	xii
TEŞEKKÜR	xiii
1. GİRİŞ	1
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ	
ARAŞTIRMALAR.....	11
2.1 Kuramsal Literatür	11
2.2. Nitelikli Bir Sanat Eğitiminde Bulunması Gereken Özellikler	20
2.2.1. Alan Bilgisi	22
2.2.2. Öğretmenlik Meslek Bilgisi (Pedagojik Formasyon)	25
2.2.3. Genel Kültür	28
2.2.4. Sanat Eğitimi ve Teknoloji	30
2.3. Türkiye’de Sanat Eğitimi	34
2.3.1. Cumhuriyet ve Sonrası	35
2.3.2. Öğretmen Yetiştirme Yaklaşım ve Modelleri.....	37
2.3.3. Görsel Sanatlar Öğretmen Adayların Seçimi ve Yetiştirilmesi	43
2.4. Sosyal Öğrenme Kuramı	44
2.4.1. Öz-yeterlik	44
2.4.2. Öz-yeterlik İnançlarının Kaynakları	47
2.5. Kaygı.....	47
2.5.1. Mesleki Kaygı.....	51
2.5.2. Sanat ve Kaygı.....	55
2.6. Tutum	56
2.7. İlgili Literatür	58
2.7.1.1. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan Öz-yeterlik, Mesleki Kaygı ve Tutumlarına Yönelik Araştırmalar	58
2.7.1.2. Öğretmen Adaylarının Yaş Değişkenine Göre Yapılan Öz-yeterlik, Mesleki Kaygı ve Tutumlarına Yönelik Araştırmalar	61
2.7.1.3. Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Yapılan Öz-yeterlik, Mesleki Kaygı ve Tutumlarına Yönelik Araştırmalar	62
2.7.1.4. Öğretmen Adaylarının Sosyo-ekonomik Düzey Değişkenine Göre Yapılan Öz-yeterlik, Mesleki Kaygı ve Tutumlarına Yönelik Araştırmalar ..	64

2.7.2.Öğretmen Adaylarının Demografik Değişkenlere Göre Yapılan Öz-yeterlik, Mesleki Kaygı ve Tutumlarına Yönelik Diğer Yurt İçi Araştırmalar	65
2.7.3.Öğretmen Adaylarının Demografik Değişkenlere Göre Yapılan Öz-yeterlik, Mesleki Kaygı ve Tutumlarına Yönelik Yurt Dışı Araştırmalar	73
3. YÖNTEM	77
3.1 Araştırmanın Modeli	77
3.2.Çalışma Grubu	78
3.3.Veri Toplama Araçları	79
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	80
3.3.2.Öz-Yeterlik Kaynakları Ölçeği	81
3.3.3.Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği	81
3.3.4.Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği	82
3.4.Verilerin Toplanması	82
3.5.Verilerin Analizi	83
4. BULGULAR	85
4.1. Bulgular	85
4.1.1.Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular	91
4.1.2.Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular	92
4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular	98
4.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular	99
4.1.5.Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Yönelik Bulgular	107
4.1.6.Araştırmanın Altıncı Alt Problemine Yönelik Bulgular	107
4.1.7.Araştırmanın Yedinci Alt Problemine Yönelik Bulgular	109
5. TARTIŞMA	111
5.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma (Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının algılarına göre öz-yeterlik düzeyleri nasıldır?)	111
5.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma (Öğretmen adayının öz-yeterlik durumları; cinsiyet, yaş, sınıf ve gelir durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?)	112
5.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma(Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının algılarına göre mesleki kaygı düzeyleri nasıldır?)	114
5.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma (Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, sınıf ve ekonomik gelir durumu düzeyleri değişkenlerine göre mesleki kaygı düzeyleri farklılık göstermekte midir?)	116
5.5.Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma (Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmenlik mesleğine karşı tutumları nasıldır?)	117
5.6.Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma (Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, sınıf ve ekonomik gelir durumu düzeyleri değişkenlerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları farklılık göstermekte midir?)	118
5.7.Yedinci Alt Probleme İlişkin Tartışma (Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının mesleki öz- yeterlik algıları, mesleki kaygı düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında nasıl bir ilişki vardır?)	118
6. SONUÇ	124
6.1. Sonuç	124
6.1.1.Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar (Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının algılarına göre öz-yeterlik düzeyleri nasıldır?)	125

6.1.2.İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar (Öğretmen adayının öz-yeterlik durumları; cinsiyet, yaş, sınıf ve gelir durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?)	125
6.1.3.Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar (Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının algılarına göre mesleki kaygı düzeyleri nasıldır?)	127
6.1.4.Dördüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar (Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, sınıf ve ekonomik gelir durumu düzeyleri değişkenlerine göre mesleki kaygı düzeyleri farklılık göstermekte midir?)	128
6.1.5.Beşinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar (Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmenlik mesleğine karşı tutumları nasıldır?)	130
6.1.6.Altıncı Alt Amaca İlişkin Sonuçlar (Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, sınıf ve ekonomik gelir durumu düzeyleri değişkenlerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları farklılık göstermekte midir?	130
6.1.7.Yedinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar (Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının mesleki öz- yeterlik algıları, mesleki kaygı düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında nasıl bir ilişki vardır?)	131
7. ÖNERİLER	135
8. KAYNAKLAR	136
9. EKLER.....	153

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo2.1. 1998 Yılı Öğretmenlik Formasyonu Dersleri(YÖK,1998)	27
Tablo2.2. 2018 Yılı Öğretmenlik Formasyonu Dersleri (YÖK, 2018)	27
Tablo 3.1. Güvenirlilik Analiz.....	77
Tablo 3.2. Örneklem Grubu Sosyo-Demografik Özelliklerine ilişkin frekans ve yüzdelik dağılımları.....	79
Tablo4.1. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Yaş Durumu İstatistiği	84
Tablo4.2. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Durumu Sonuçları....	85
Tablo 4.3. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Devam Ettiği Sınıf Durumu Sonuçları.....	85
Tablo4.4. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Büyüdüğü Şehir Durumu Sonuçları	86
Tablo4.5. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Durumu Sonuçları	86
Tablo 4.6. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Durumu Sonuçları	87
Tablo 4.7. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Kardeş Sayısı Durumu Sonuçları	87
Tablo 4.8. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Sosyo-Ekonomik Gelir Durumu Sonuçları.....	87
Tablo4.9. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Barınma Durumu Sonuçları.....	88
Tablo4.10. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Kayıtlı Olduğu Programı Tercih Etme Durumu Sonuçları.....	88
Tablo 4.11. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Resim Öğretmeni Olmayı İsteme Durumu Sonuçları.....	89
Tablo 4.12. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin İstatistikler	89
Tablo 4.13. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Öz- Yeterlik Kaynakları Alt Bölüm Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	90
Tablo 4.14. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Öz- Yeterlik Kaynakları Alt Bölüm Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Kruscal Wallis H Testi Sonuçları.....	91
Tablo 4.15. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Öz- Yeterlik Kaynakları Alt Bölüm Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	92
Tablo 4.16. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Öz- Yeterlik Kaynakları Alt Bölüm Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları.....	93
Tablo 4.17. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Öz- Yeterlik Kaynakları Alt Bölüm Puanlarının Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Kruscal Wallis H Testi Sonuçları	94
Tablo4.18. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerine İlişkin İstatistikler	95

Tablo4.19. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Alt Bölüm Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	96
Tablo 4.20. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Alt Bölüm Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Kruscal Wallis H Testi Sonuçları.....	97
Tablo 4.21. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Alt Bölüm Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	99
Tablo 4.22. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Alt Bölüm Puanlarının Sosyo- Ekonomik Gelir Düzeyine Göre Kruscal Wallis H Testi Sonuçları.....	101
Tablo4.23. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Tutum Düzeylerine İlişkin İstatistikler.....	102
Tablo 4.24. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Tutum Alt Bölüm Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	103
Tablo 4.25. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Tutum Alt Bölüm Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Kruscal Wallis H Testi Sonuçları.....	103
Tablo 4.26. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Tutum Alt Bölüm Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	104
Tablo 4.27. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Tutum Alt Bölüm Puanlarının Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre Kruscal Wallis H Testi Sonuçları.....	104
Tablo 4.28. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik, Tutum ve Mesleki Kaygı Değişkenlerinin Birbirleri ile İlişkisi.....	105
Tablo 5.1. Türkiye’de Araştırma Kapsamına Giren Yıllara (2015-2018) Göre Resim-İş Öğretmenliği Programından Mezun Olan Öğrencilerin ve Atanan Öğretmenlerin Dağılımı.....	116

KISALTMA LİSTESİ

Akt.	:Aktaran
BAİBÜ	:Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
MEB	:Milli Eğitim Bakanlığı
ÖSYM	:Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi
TYT	:Temel Yeterlilik Testi
KPSS	:Kamu Personeli Seçme Sınavı
SPSS	:Veri analizinde kullanılan bilgisayar programı (Statistical Package for Social Science)
YGS	:Yükseköğretime Geçiş Sınavı
YKS	:Yükseköğretim Kurumları Sınavı
YÖK	:Yüksek Öğretim Kurumu

TEŞEKKÜR

Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlanan “Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı, Tutum ve Öz-yeterliliğine İlişkin Bir Araştırma”yı konu alan bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde değerli bilgilerini esirgemeyen tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Alpaslan UÇAR’a, tez hazırlanma sürecinde araştırmalarından yararlandığım Sayın Prof. Dr. Yeşim ÇAPA AYDIN’a, Sayın Prof. Dr. Esen UZUNTİRYAKİ’ye, Sayın Dr. Yeliz Temli’ye, Sayın Dr. Ayşegül Tarkın’a, Sayın Doç. Dr. Mehmet ÜSTÜNER’e, Sayın Dr. Emine CABI’ya, Sayın Dr. Serpil YALÇINALP’e ve ölçeklerin istatistiksel değerlendirmelerinde katkısı olan Sayın Öğr. Gör. Ceren MUTLUER’e şükranlarımı sunarım. Araştırmaya gönüllü olarak katılan, meslektaşım olacak sanat eğitimcisi adaylarına teşekkür ederim.

Eğitim yaşıntım boyunca maddi manevi desteklerini bir an olsun esirgemeyen, başarılarım kadar başarısızlıklarım da yanımda olan sevgili annem ve babama teşekkürü borç bilirim.

Her zaman desteğini yanımda hissettiğim, bu süreçte beni cesaretlendiren ve varlığıyla bana umut olan, yol gösterenim, eşim Kıvanç’a sevgilerle...

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi ve alt problemleri, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar, sayıtlar ve araştırmada geçen önemli bazı temel kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Bireylerin eğitim seviyesi bir toplumun gelişmişlik düzeyine etki eden en önemli unsurlardan biridir. Eğitim sistemlerinin temel amacı o ülkenin nitelikli insan gücünü yetiştirmek ve yurttaşlarına vatandaşlık eğitimini vermektir (Aktaran: Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005: 208). Bu durum eğitimin sürekli gelişen büyüyen ve yeniden şekillenen ekonomik, sosyal ve teknolojik değişimlerle ayak uydurmasını gerekli kılmaktadır. Eğitimin her alanında olduğu gibi sanat, sanat eğitimi ve sanat eğitmeni de bu değişimlerden etkilenmektedir. Nitelikli bir sanat eğitimi için sanat eğitimi verilen kurumlarda ne gibi düzenlemelerin yapılması gerektiğine yönelik çalışmalar, şartların iyileştirilmesine yönelik olup; ihtiyaçlara cevap verecek şekilde düzenlenmeli, öğrencilerin kapsamına ve becerilerine uygun, mesleki becerilerinin gelişimini destekleyici nitelikte ve mevcut koşulların iyileştirilmesine yönelik olmalıdır.

Eğitim amaçları doğrultusunda öğrenciyle iletişimin temel alındığı öğretmenlik mesleğinin içeriği ve önemi ile ilgili çok sayıda tanımlama yapmak mümkündür. Sosyal, kültürel ve toplumsal boyutlara sahip olan öğretmenlik mesleğini Alkan (2000), toplumun ve bireylerin gelişimini şekillendiren; toplumun yaşam biçimini değiştiren önemli bir meslek olarak tanımlar. Geleceği şekillendiren, bireylerin mesleki tercihlerine yön vermesinde etkin rol oynayan öğretmenlik ayrıca akademik bilgi ve mesleki formasyonun yanı sıra “öğretmenlik mesleğini sanat yönü de olan, eğitim bilimlerinin bulgularına dayalı olarak gelişen bir davranış değiştirme mühendisliğidir”(Senemoğlu, 2018). İnsan davranışlarını ve yeteneklerini geliştirmeyi temel alan öğretmenlik mesleğinin amaçlarının en üst düzeyde gerçekleştirilebilmesi öğretmen adaylarına özel uzmanlık bilgisini ve bilişsel becerilerin kazandırılması gerekmektedir. İstenilen niteliklerden yoksun olunması durumunda eğitim süreci aksamakta, dolayısıyla beklentinin karşılanamaması ve gelecek kuşakların eğitiminde kalitenin düşmesine sebep olabileceği düşünülmektedir.Öğretmen adaylarının yeterlilik duygusuna ilişkin,kişinin mesleki işlevselliğini sorgulaması ve beklentilere karşılık verebilme

gibi kaygı temelli bir takım problemlerle karşılaşması durumunuSerin, Güneş ve Değirmenci (2015), öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin yeterliklerinin, yetiştirilen öğretmenlerin niteliğini etkilediğini ve “öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve icra edecekleri mesleğe ilişkin kaygı düzeylerinin önemli bir yer tuttuğu”nu belirtmişlerdir.

Öğretmenlik özgün düşünmeyi, çözüm odaklı yaklaşımı, bilgi ve beceriyle harmanlamayı alışkanlık haline getirmeyi gerektiren bir meslektir. Çeliköz ve Çetin (2004), öğretmen adaylarının fakülte eğitimi kadar, meslekle ilgili tutum ve değer kazanımının önemini vurgulamaktadırlar. İnsan olma bilincine sahip, çok yönlü düşünebilen ve bilinçli bir sanat izleyicisi olarak yetişen sanat eğitimcisi kendisi kadar çevresini de etkilemektedir. Öğretmenin kendi yaşamında edindiği deneyimlerle çevresini yönetme, şekillendirme gibi değişimleri yönlendirebilmesi mesleki tutumlarının gelişmişliğiyle ilgilidir. İletişim becerilerinde etkili, yüksek öz-yeterliğe sahip olan öğretmenlerin öğrenci ilgi alanı ve başarılarını kontrol edebilme ve buna etki edebilmesi mümkündür. Kendi yetenek ve becerilerini farkında olan sanat eğitimci öğretme konusunda karşılaşacağı problemleri aşmakta kendini yeterli görür.

Sanat eğitimi diğer branş derslerinden oldukça farklı bir sisteme sahiptir. Çoğunlukla plastik sanatlar ve görsel sanatları tanımlarken kullanılan sanat kavramı, hoş a giden özgün çalışmaların oluşturulması çabası olarak tanımlanmaktadır(Artut, 2013). Doğanın nesnel gerçekliliğinin insan elleriyle estetik biçimde dışavurumu olan sanatın, insan yaşamındaki önemi yadsınamaz. Sanat eğitimi geçmişten günümüze kullanışlı eğitim araç gereçleriyle etkili bir eğitim yolu olarak, eğitim içeriğinin zenginleşmesini sağlamış ve eğitimin önemli bir boyutu olduğunu göstermiştir (Uçan, 2002). Sanat eğitimiyle bireyin psikolojik ve sosyal gelişimini destekleyici etkilerini görmek mümkündür. Ayrıca yaygın biçimde düşünülenin aksine yalnızca yetenekli kişilerin eğitimi için değil herkes için gerekli bir kişilik eğitimidir. Sanat eğitiminin amacı, “sanatçı yetiştirmeye yönelik eğitim değil, bireyin sanat yoluyla eğitimi yani bireyin estetik eğitimidir. İnsanın yaratıcı güçlerini ortaya çıkarmasına yardımcı olacak şartları hazırlayan ve bireyin kişilik kazanmasını amaçlayan bir etkinliktir” (Gençaydın, 1990, Akt: Kösa Topcu, 2008). Bireye ulaşmayı amaçlayan “sanat eğitimi bireyin ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte oluşturulmalı ve uygulanmalıdır” (Atan, 2004).

Aral (1999), bireylerin bilgi ve becerilerinin, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda geliştirmesiyle yaratıcı ve üretken bir toplum inşa edebileceğimizi dile getirmiştir. Bilim, sanat ve teknikteki gelişimin bilgi aktarımıyla birlikte yeni becerilerin kazanılması ve yeteneklerin ortaya çıkmasıyla üretken ve yapıcı bir toplum mümkündür. Bu bağlamda eğitim kalitesini arttırmak gelişime ve yeniliklere açık olmaktan geçmektedir.

Kalkınma Bakanlığının hazırlamış olduğu On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023), Eğitim Sisteminde Kalitenin Arttırılması raporunda eğitimde kalitenin artırılmasının çok yönlü bir çabayı gerektirdiği ve uygulanacak politikaların birbirini tamamlayıcı nitelikte olması gerektiği belirtilmiştir. “Bu kapsamda öğrencilerin beceri düzeyinin artırılması, değerler eğitiminin güçlendirilmesi, okul ve öğretmen niteliklerinin geliştirilmesi, müfredat ve öğrenme ortamlarının güncellenmesi”(Kalkınma Bakanlığı, 2018) eğitimin öncelikleri olarak belirlenmiştir. Eğitim kalitesini arttırmaya yönelik öğretmen niteliklerine yönelik yapılacak çalışmalarla öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının, öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı ve tutumlarının değerlendirilmesi, bu doğrultuda eğitimcilerin yeni öğretim teknikleri geliştirmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Nitelikli sanat eğitmeninin kişisel özellikleri, alan bilgisi, genel kültürü ve mesleki eğitsel bilgilerinin yanı sıra gücünün gerekliliği olan teknoloji bilgisi başlıkları altında toplanabilecek becerilere sahip olması gerekmektedir. Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri, mesleki kaygı ve tutumlarıyla ilgili yapılacak araştırmalar Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının gereksinim ve ihtiyaçlarının belirlenmesiyle psiko-sosyal gelişimlerini destekleyici bir eğitim almalarını sağlayacağı düşünülmektedir.

Dilimize “öz-yeterlik inancı” olarak çevrilmiş olan “self-efficacy belief” Sosyal Öğrenme Teorisi’nin temel kavramlarından biridir. Sosyal öğrenme teorisi, öğrenmenin çevresel uyaranlara verilen tepkilerle ve psikolojik faktörlerin öğrenmeyi etkilediği varsayan davranışsal ve bilişsel öğrenme teorisini kapsamaktadır. Davranışın, davranışın sonucunu etkilediği sosyal öğrenme kuramına göre öğrenme, algılanmış ve anlamlı çevresiyle etkileşimde bulunan bireyin gözlem yoluyla kazandığı bir davranış biçimidir. Bu bağlamda bilişsel düşünce süreçlerinin dikkate alınması gerekliliğini belirten Bandura (1997), eğitim bilimleri alanında etkili öğrenme stratejileri konusunda birçok araştırmaya yol

gösterici olmuştur. Düşünce ürünü davranış geliştirebilen birey için öz-yeterlik çevresiyle etkileşimini anlamlı biçimde etkilemektedir. Bandura (1997) öz-yeterliği “bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı” dır (Akt. Aşkar ve Umay, 2001) şeklinde tanımlamıştır. Kısacası kişilik özelliklerinin davranış değişikliği üzerindeki etkisinin farkında olma şeklinde açıklanabilir. Birey, çevre ve davranış üçgeninde öz-yeterliği yüksek bireylerin olumlu düşünme, bağlantı kurma, yüksek motivasyon, tutum ve davranışlarında etkili biçimde katkı gösterdiği düşünülmektedir. Çapa-Aydın ve diğerlerinin 2013 yılında dilimize uyarladıkları Kieffer ve Henson (2000) tarafından öğretmenler için geliştirilmiş Öz-yeterlik Kaynakları Ölçeği Çalışmasında, öz-yeterlik durumunun çeşitli değişkenlere göz önüne alındığında farklılık aranmıştır. Türkçeye uyarlanmış olan bu ölçekte Bandura (1997)’nın öne sürdüğü doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna, fizyolojik ve duygusal durum olmak üzere dört kaynak yer almaktadır (Çapa-Aydın, Uzuntiryaki, Temli, ve Tarkin, 2013) ve öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin kendilerini yeterli görüp görmediği gibi bilgileri edinilmesini sağlamaktadır.

Sanat eğitimi alanında yapılan bilimsel araştırmalar alanın gelişimine, değişimine ve ilerlemesine katkı sağlarken; bireye sanat kültürünü aşılmasına, bireyin sanatsal açıdan biçimlenmesine, bilişsel, sosyal ve motor becerilerinin gelişmesine ve yetkinlik kazanmasında etkili rol oynamaktadır. Burada sanat eğitimcilerine büyük bir sorumluluk düşmektedir. Görsel sanatlar öğretmenlerinden beklenen niteliklerin birçoğu, hizmet öncesi eğitim sürecinde öğretmen eğitimi programları aracılığıyla eğitim fakültelerinde kazandırılmaktadır. Kültürel, sanatsal ve eğitimsel bir içeriğe hakim nitelikli öğretmenler yetiştiren eğitim kurumlarında, sanat eğitiminin amaçlarına ulaştırmada bir takım problemlerle karşılaşılabilir. Bu problemlerden birisi olarak öğretmen adayının düşük motivasyonları yani mesleki kaygıları söylenebilir. İstendik niteliklerde öğretmen yetiştirmede öğretmen adayının motivasyonunu olumsuz etkileyen faktörlerden biri olan kaygıyı kapsayan literatürde öğretmen adaylarına ilişkin mesleki tutumlarını da olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Gerçek (2018), öğretmen adayları üzerinde olumsuz etkilere neden olabilecek mesleki kaygı kavramı ile öğretmen adaylarının kariyer uyumluluğu düzeyleri arasındaki ilişkileri incelediği çalışmada “öğretmenlerin

yetkinlik alanlarına ilişkin kaygı duymaları, öğrencilerine karşı tutum ve davranışlarını olumsuz yönde etkileyebilmekte” olduğunu belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygılarının belirlenmesi amacıyla birçok araştırma yapılmıştır. Bunlardan biri Cabı ve Yalçınalp (2009)’in, yapmış oldukları araştırmada öğretmen adaylarında okul yaşantısından başlayarak, eğitim hayatı boyunca devam eden iş bulma, mesleki kabul, öğrenci iletişimi, ekonomik yeterlilik ve çevreyle ilgili kaygıların olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca mesleğe yönelik en büyük kaygı sebeplerinden biri Kamu Personeli Seçme Sınavı olduğunun belirten Cabı ve Yalçınalp (2009) çeşitli kaygılarla eğitimin tamamlamış ve çalışma hayatına kendini hazır hissetmesi gereken genç bireylerin yeni bir sınav kaygısıyla karşı karşıya geldiklerini, psikolojik ve çevresel baskılara maruz kalan öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeylerinin artarak bu durum adaylarda depresyon ve kaygıya sebep olmaktadır (Tümkaya, Aybek ve Çelik, 2007). Bazı araştırmalar ise bu duruma ek olarak görsel sanatlar eğitimi alan öğrencilerin öz- yeterliği, mesleğe yönelik kaygı ve tutumlarının yanı sıra akademik başarılarını etkileyen pek çok sebep olduğu yönündedir. Bilişsel yeterliliklerin geliştirilmesine yardımcı olan öğrenme ortamlarında problem çözme görevi büyük ölçüde öğretmenlerin yeteneklerine ve öz yeterliliğine bağlı olduğunu dile getiren Bandura (1997), öğretmen adaylarının bazılarında yeterli bir öğretmen olamayacağı düşüncesi, sanat alanında kendini yetersiz görme, mesleğin ciddiyet ve öneminin kaybedildiği düşüncesi olduğunu gözlemlemiştir. Öğretmenlerin, zor öğrencileri motive etme, eğitme ve öğrencilerin akademik gelişimleri üzerindeki olumsuz ailevi ve toplumsal etkilerine karşı koyma konusundaki yeterliklerine olan inançlarını araştırdığında öğretimsel yeterlik duygusu yüksek olan öğretmenlerde, zor öğrencilerin ekstra çaba ve uygun tekniklerle öğretilebileceği ve aile desteğinden faydalanabilecekleri ve etkili öğretim yoluyla olumsuz toplum etkilerinin üstesinden gelebilecekleri sonucuna ulaşmıştır.

Nitelikli sanat eğitmeninden öğrencilerin psikolojik ve sosyal gelişimlerini desteklemeleri ve karşılaşılan problemlerin çözümüne yönelik bilgi ve becerilere sahip olmaları beklenmektedir. Ayrıca sanat eğitimiyle, öğrencilerin analitik düşünme becerisinin gelişiminin sağlanması, sağlıklı düşünebilen ve kimlik gelişiminin oluşmasında destekleyici ve sanatsal anlamda üretken çocuklar yetiştirmesi amaçlanmaktadır. Beklentilerin bu denli fazla ve yoğun olduğu görsel

sanatlar eğitmeninin kaygıları artmakta; öz- yeterliğinin yükseltilerek mesleğe ilişkin olumlu tutumlar geliştirmeleri gerekmektedir.

Bilişsel, duyuşsal, motivasyonel ve seçim yapma gibi psikolojik süreci etkileyen öz-yeterlik algıları bireylerin mesleğe yönelik tutarlı davranışlar geliştirmesinde, daha yüksek hedefler oluşturmada ve başarabilecekleri yönünde motivasyonlarının daha yüksek olması gibi birçok olumlu etkisi vardır. Bandura (1997), öz-yeterliğine güçlü bir şekilde inanan öğretmenlerin, otoriter kontrol yerine ikna edici araçlara güvenme ve öğrencilerinin içsel ilgilerinin ve akademik özyönetim becerilerinin gelişimini destekleme eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Öz-yeterlik inancının gelişiminde bireyin kendi kişisel deneyimlerine dayalı başarılı performanslar olduğu ve yaparak yaşayarak öğrenmenin etkisinin gözleme dayalı öğrenmeden daha fazla olduğunu dile getirmiştir. Sanat eğitimi sanatsal düşünce ve yeteneğin harekete geçirilmesini amaçlar ve sanat eğitimi alan öğretmen adaylarının deneyerek öğrenme sürecinden geçmeleri öz-yeterlik algılarının pozitif yönde olmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla mesleğe yönelik tutumlarının da olumlu yönde olması beklenilmektedir.

Araştırma ölçeklere dayanan veriler doğrultusunda yürütölüp alan yazın taramasıyla desteklenmiştir. İlk bölümde, araştırmanın problem cümlesi, amacı, önemi ve sınırlılıklar belirlenmiş, tanımlara yer verilmiş olup araştırma hakkında bilgi sunulmuştur.

İkinci bölümde, yapılan araştırmalar kapsamında ilgili yayında yer alan sanat ve sanat eğitimi gibi terimlerin açıklaması yapılmış olup, sanat eğitiminin gerekliliğinden bahsedilmiş ve nitelikli bir sanat eğitmeninden beklenen alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi (pedagojik formasyon) gibi mesleki alan gereklilikleri incelenip, sanat eğitimi ile teknoloji arasındaki bağ gibi konulara değinilmiştir. Türkiye’de sanat eğitiminin cumhuriyet dönemi sonrası tarihçesine yer verilerek; görsel sanatlar öğretmen adayların seçimi ve yetiştirilmesi konusunda izlenen adımlardan ve görsel sanatlar öğretmen atamaları bilgilerine yer verilerek incelenmiş ve konuyla ilgili öneriler sunulmuştur. Araştırmada, araştırmanın temel içeriklerinden olan öz-yeterlik ve öz-yeterlik inançlarının kaynakları, sosyal öğrenme kuramı, kaygı, kaygı türleri, mesleki kaygı ve sanat-kaygı ilişkisi ve tutum gibi konu başlıkları incelenmiştir.

İlgili literatür taramaları değerdendirilmiş olup; yurt içi araştırmalarında öğretmen öz-yeterliği ile ilgili çalışmalar, öğretmen tutumları araştırmaları ve

öğretmen kaygıları ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Ayrıca cinsiyet, yaş, sınıf ve sosyo-ekonomik durum gibi demografik değişkenler ile araştırmanın problem durumu üzerinde incelenmiştir.

Üçüncü bölümde, ölçeklerden elde edilecek verilerin değerlendirmesinde kullanılan yöntemlere yer verilmiştir. Ayrıca veri toplama araçları hakkında açıklamalarda bulunulmuş, verilerin toplanması ve analizi konusunda detaylı bilgi verilmiştir. Evren ve örnekleme yer verilerek araştırmanın katılımcı sayısı bilgileri verilmiştir. Veri toplama araçları olan kişisel bilgi formu, öz-yeterlik kaynakları ölçeği, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği ve öğretmen adaylarına yönelik mesleki kaygı ölçeği hakkında bilgi verilmiştir.

Dördüncü bölümde, bulgular doğrultusunda alt amaçlara yönelik veri analizleri değerlendirilmiş, betimsel ve içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Kişisel bilgi formunda yer alan soruların cevapları değerlendirilmiştir. Ayrıca problem cümlesinde yer alan 7 alt problem cümlesine yönelik analizler cinsiyet, yaş, sınıf ve sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre incelenmiştir.

Beşinci bölümde belirlenmiş olan alt problemlere ilişkin tartışmaya yer verilmiştir. Problem cümleleri değerlendirilmiştir.

Altıncı bölümde sonuçlara ve yedinci bölümde önerilere yer verilmiştir. Problem cümlesinde yer alan alt başlıklar değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

1.1.1.Problem Cümlesi

Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı, tutum ve öz-yeterlikleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.1.2.Alt Problemler

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem cümlesine dayalı olarak kurulan alt problem cümleleri belirlenmiştir. Bu alt problemler sırasıyla:

1.Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının algılarına göre öz-yeterlik düzeyleri nasıldır?

2.Öğretmen adayının öz-yeterlik durumları; cinsiyet, yaş, sınıf ve ekonomik gelir durumu düzeyleri değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3.Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının algılarına göre mesleki kaygı düzeyleri nasıldır?

4.Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, sınıf ve ekonomik gelir durumu düzeyleri değişkenlerine göre mesleki kaygı düzeyleri farklılık göstermekte midir?

5.Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmenlik mesleğine karşı tutumları nasıldır?

6.Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, sınıf ve ekonomik gelir durumu düzeyleri değişkenlerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları farklılık göstermekte midir?

7.Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliği, mesleki kaygı düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.2.Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı görsel sanatlar öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişki doğrultusunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarına etkilerini belirlemek amaç edinilmiştir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Görsel sanatlar eğitimi alanında yapılmış olan araştırmalardan oluşan literatür incelendiğinde öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını, öz-yeterliğini ve kaygı düzeylerinin birlikte incelendiği yeterli çalışma yapılmadığı görülmektedir. Öğretmen adayı öz-yeterliği ile ilgili yapılan araştırmalarda bireyin duygusal öz-yeterliği, sosyal öz-yeterliği ve akademik öz-yeterliği gibi çeşitli ana başlıklar altında ve ayrıca öz-yeterliğin akademik başarı ve performansa olan etkisini, bireylerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını ve kaygı düzeyleri gibi çeşitli konuları içeren alt başlıklarla bunlar arasındaki ilişkiler incelenmekte olduğu görülmüştür. Örneğin Berkant (2017), Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi isimli çalışmada adayın öğretmenlik mesleğindeki performansını etkileyen faktörlerden biri olarak öğretmenlerin kendilerini bu mesleği yürütmeye ne derece yeterli olarak algıladıklarını araştırmıştır. Birçok meslek dalının aksine, öğretmenlik mesleğinin

öneminden bahsederken “öğretmenlerin sahip oldukları bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özellikler öğrencilerin hangi bilgi, beceri, değer ve tutumları hangi nitelikte ve miktarda kazanacaklarını etkilemekte”(Berkant, 2017) olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda yürütülen Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı, Tutum ve Öz-Yeterliliğine İlişkin Bir Araştırma isimli bu çalışma görsel sanatlar öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algısının tutumla ilişkisinin mesleki gelişim açısından bu alanda yapılacak çalışmalara katlı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

-Araştırma 2018-2019 Akademik Yılı Bahar Dönemi ile sınırlıdır.

-Araştırma Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği programında kayıtlı lisans öğrencileri ile sınırlıdır.

-Araştırma, çalışmaya gönüllü olarak katılan toplam 80 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

-Araştırma, kavramsal çerçevenin oluşturulmasında katkı sağlayan yüksek lisans ve doktora tezlerinden, makalelerden, online erişimden, kitaplar ve akademik dergi kaynakların taranması yönteminden faydalanılmıştır.

-Elde edilen verilere yönelik güvenirlik katsayısı ölçümü, değişkenler arasındaki farkların belirlenmesi aşamasında da SPSS (25.00 sürümü) paket programıyla gruplar arası karşılaştırmalar için bağımsız örneklem t testi, Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testlerinden yararlanılmıştır.

1.5. Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, kendilerine verilen kişisel bilgi formunu, öz-yeterlilik, kaygı ve tutum ölçeğini samimi bir şekilde cevapladıkları varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Kaygı: sözlük anlamının, “üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa” olan kaygı, sebebi bilinmeyen ve genellikle kötü bir sonuç ortaya çıkma düşüncesinin yaratmış olduğu gerginlik duygusu olarak bilinmektedir (TDK, 2018).

Öz-yeterlik: Bandura (1977), performansı etkileyenin bireyin o performansı göstermesini sağlayan kapasitesine ilişkin yargılar olarak tanımlar.

Öğretmen Adayı: Görsel Sanatlar Öğretmenliği Lisans Programı 1 ve 4. sınıfa devam eden öğrenciler.

Öğretmen Yeterliğinin (Öğretmen Öz-Yeterlik Algısı): Öğretmenin öğrenci performansını etkileme kapasitesine inandığı ölçüde veya öğretmenlerin motive edilmemiş öğrencilerin ve zor öğrenenleri bile ne kadar iyi öğrenebileceğini; onları etkileyebileceklerine dair inançları olarak tanımlanmıştır. Öğretmenlerin bir şekilde öğretmen olarak kendi kapasitelerine olan inançlarının önemli olduğunun farkında olmasıdır. (Tschannen-Moran, Woolfok Hoy ve Hoy, 1998). Göreve özel, alana özel öz-yeterlik ve genel öz-yeterlik algısı olmak üzere üç farklı boyutta değerlendirilmektedir.

Staj: Milli Eğitim Bakanlığı'nın aday memurların yetiştirilmelerine ilişkin yönetmeliğe göre, bir birim yöneticisi gözetiminde öğretmen adaylarının, hizmet içi deneyim kazanmalarını amaçlayan temel eğitim uygulamalarıdır. Bu uygulamalar okullarda öğretmen gözetiminde gerçekleştirilmektedir (M.E.B, Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik, 2017).

Sosyal kaygı bozukluğu: kişinin bir eylemi gerçekleştirirken kendini başkalarının yanında rahat hissedememesi ve bu durumdan utanç duymasının yarattığı sürekli korku duyma halidir. Güz ve Dilbaz (2003), bu durumun kişide anksiyete ve panik atak yaratabileceğini belirtmişlerdir. Kaçınma davranışları kişinin düşük öz saygıya sahip olması, kabul görmeme ve aşağılanma korkusu ile ilişkilidir.

Tutum: bireyin herhangi bir olay, nesne, kişi ya da mesleğe ilişkin olumlu ya da olumsuz tavır geliştirmesidir. Bu duygusal, zihinsel ve davranışsal tepkinin oluşumunda bireyin inançları ve öz yeterliği önemli bir yere sahiptir. Olumlu ya da olumsuz tutum geliştirmek, kişinin motivasyonunu ve başarısını etkilemektedir İnceoğlu (2004).

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Kuramsal Literatür

Bu bölümde yer alan konular araştırmanın devamlılığını sağlayacak biçimde, görsel sanatlar eğitimi ile ilgili ana kavramlardan olan sanat, sanat eğitimi, sanat eğitiminin gerekliliği, sanat eğitiminde bulunması gereken alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi, genel kültür gibi niteliksel özellikler ve sanat eğitimi ile teknoloji ilişkisi kurabilmesi gibi yeterliklerine yer verilmiştir. Ayrıca bu bölümde Türkiye’de sanat eğitiminin Cumhuriyet sonrası gelişimine, öğretmen yetiştirme yaklaşım ve modellerine, görsel sanatlar öğretmen adayların seçimi ve yetiştirilmesi hususundaki gelişimlere yer verilmiştir. Araştırmada sırasıyla sosyal öğrenme kuramı, öz-yeterlik ve öz-yeterlik inançlarının kaynakları, kaygı, kaygı türleri, mesleki kaygı ve sanat-kaygı ilişkisi ve tutum gibi kavramlar incelenmiştir. İlgili literatür taramasıyla, çalışmanın paralellik gösteren ve benzer sonuçlar elde edilmeyen çalışmalarla karşılaştırılarak değerlendirme yapılmıştır.

2.1.1. Görsel Sanatlar Eğitimi ile İlgili Temel Kavramlar

2.1.1.1. Sanat

Toplumların kültürel unsurlarından biri olan sanat, ilkel çağlardan günümüze varlığını sürdürmektedir. Eski çağlarda mağara duvarlarına resim çizen insanlar, iletişim aracı olarak kullandıkları çizimlerin bu yönetime başvurularındaki temel amacı olmuştur. Bu süreçte sanat kavramı anlam, biçim ve tanımına ilişkin birçok değişikliğe uğramış olup geniş bir tarihi perspektifte kendine yer edinmiştir. Dünya görüşünü sanat yapıtı olarak ortaya koyan sanatçılardan, sanat anlayışlarından ve sanat eserlerinin örnekleri üzerinde tartışılarak sanatın ne olduğu kavranmaya çalışılmıştır. Yaygın anlamdaki sanat, izlenen ve üretilmiş görsel sanat ürünleri olarak bilinmekte ve bu tanımlı sınırlanmaktadır. İlk akla gelen kullanım sanatları olan yani resim, grafik, heykel, mimarlık gibi dekoratif ve el sanatları alanlarına ek olarak sözel ve işitsel iletişimi sağlayan edebiyat, müzik, bale, opera, tiyatro, sinema ve televizyon gibi kültürü besleyen alanlarda da etkilidir. Çağlar boyunca, farklı coğrafya, farklı kültür,

farklı yaşam koşulları ve belki en önemli faktör olarak farklı insan yapıları sebebiyle oluşan çeşitlilik, hem sanatı hem sanatı tanımlama şekillerini de çok çeşitlendirmiştir (Balkır,2020). Antik Yunan'dan günümüze kadar süregelen sanat kavramının ne anlama geldiği konusunda birçok düşünsel bilgi, üretimin süreç ve materyallerinin çeşitlilik göstermesi, tanımın anlamının değişmesine ve çıkış noktasından çok farklı yerlere getirilmesine sebep olmuştur. Sanatın ne olduğuna ilişkin farklı kuramlar ve anlayışlar, sanatçının ne olduğu konusunda da devam etmiştir. Yaratıcılığın estetik boyutunda değerlendirilmesi gerektiği, üretilen sanat eseri olduğu, üretici içince zanaatkar ve sanatçı kavramlarının ayrıştırıcı olması güzel sanatlar kavramının ortaya çıkmasıyla sağlanmıştır (Bozkurt, 1995).

Sanatın, insanlık tarihindeki tüm yasaklamalara ve baskılara rağmen varlığını sürdürme çabası onun insan varlığının bir parçası olduğunu göstermektedir. Sanat, bize sunulan malzeme çeşitliliği ve hitap ettiği duyulara bağlı olarak pek çok çeşitlilik hali gösterebilmektedir. Tüm bu farklı boyutlar ve bakış açılarıyla değerlendirilmesinin gerekliliğini Aristoteles ve Platon gibi filozofların sanat görüşlerinin incelenmesi örneğiyle açıklayabiliriz. Aristoteles ve Platon sanatın gerekliliği konusunda farklı bakış açıları sunmaktadırlar. Platon'un ve Aristoteles'in sanat ve estetik kuramları kendilerinden sonra gelen birçok filozofu etkilemiş, onlara ilham kaynağı olmuşlardır (Kavuran ve Dede, 2013). Bu sanatın toplumsal yarar sağlayıp sağlamadığı, sanatçının görevleri ya da sanat ürününün birey ve toplumsal açıdan etik, ahlak, gerçeklik ve gereklilik olgusu gibi konularla toplumu sosyal, siyasal ve psikolojik anlamda etkilemektedir. Sanat estetik, felsefe, tarih, arkeoloji, antropoloji gibi birçok alanla ilişkili ortak alana sahiptir. Sistemli düşünme ürünü olan sanat ve felsefenin ortak paydası toplumları ve kültürleri anlamak sanatla mümkün kılınabilir. Gerçek sanatçıyı "sanatının teorisini de pratiğini de bilen kişidir" diyen Tolstoy (2009, 137), aslında sanatsal duyarlılığa sahip olmak içten gelen bir şey olduğunu ve yalnızca okuluna giderek ve eğitimini görerek sanatçı olunmayacağını; hiçbir okulun insana, sanatsal duyarlılığı edinip, kullanmayı öğretemeyeceğini savunur. Teorik bilginin tek başına işe yaramadığı gibi pratik uygulamanın da tek başına bir şey ifade etmediğini söylemektedir. Sanatın oluşum sürecinde, sanatsal yaratımın destekleyici olunması ve korunması eğitim ile mümkündür. Ortak kültür bilincine sahip bireylerin yetiştirilmesi, estetik kültüre ve beğeniye sahip bireylerden oluşan bir toplumda, sanat ve insan arasındaki uçurumun kapanması da kendiliğinden

gerçekleşecektir. Sanatın toplumsal ve tarihsel olaylara yol göstericisi olarak “hayatın yerini tutması”nı, sanatın insan ve çevresi arasında bağla denge sağladığını kısaca sanatın toplum için gerekliliğini belirten Fischer (1990) sanatçının görevlerini insanla toplum arasındaki ilişkiler ve iletişim sorununa çözüm getirmek, toplumsal olayları insanlara aktarımını ve tarihsel gelişmeleri takip edip anlatmak olduğunu dile getirmiştir.

Sanat alanında uzun yıllardır tartışılan bir diğer konu ise sanatın bir gereksinim olup olmadığı sorusudur. Sanatın sadece belirli bir topluma ait olup olmadığı ayrıca sanat eserinin mi yoksa üretimi gerçekleştiren sanatçının mı daha önemli olduğu soruları geçmişten günümüze güncelliğini korumaktadır. Bu tartışmayı başlatan sürecin başında, insanın hayatı boyunca doyurmaya çalıştığı beslenme, barınma, neslini devam ettirme gibi temel fizyolojik ihtiyaçlarını giderdikten sonra ortaya çıkan daha üst seviyede ihtiyaçlarıdır. Maslow’a göre sınırsız olan ihtiyaçlardan biri bireyin kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarıdır, hiyerarşide en son ortaya çıkan ve en üst basamakları temsil eden kendini gerçekleştirme ve kendini aşmışlık basamaklarına, ayrıca son başlıkta kendini gerçekleştiren insanların yeteneklerinin ortaya çıkarılması durumudur (Çoban, 2021). Bireyin kendini gerçekleştirebilmesi için diğer üst düzey ihtiyaçlarının tamamını ya da bir kısmını karşılaması gerekmektedir. Bu üst düzeydeki ihtiyaçlar, saygı görme, özsaygı, öz-farkındalık, bilgi edinme, anlamlandırma, başarı, güzellikten zevk almak gibi estetik, saygı, algısal ve bilişsel ihtiyaçlardır. Giderilmemiş ihtiyaç kişi için büyük bir motivasyon kaynağıdır ve kişi ona ulaşmak için çaba gösterir. “Kendini gerçekleştirme” bireyin gelişim, bir işi başarıyla tamamlama ve yaratıcılığıyla ilgilidir. Kendini gerçekleştiren insan yaratım sürecine girer, düşünür ve/veya üretir. Yani estetik kaygılar duymaya başlar. Üretim sürecini tetikleyen bu noktadan sonra üreten, üretilen ve üretim süreci hakkındaki tartışmalar kendine yer bulmaktadır. Sanatsal bağlamda üretilen sanatçı, üretilen her işin sanat eseri olarak değerlendirilmesi gibi değerlendirmenin dışında tutulan bu araştırmada sanat kavramının insanın üst düzey ihtiyaçlarından biri olan estetik/beğeni ihtiyacının karşılanması sürecinde güzel sanatlar kavramının gelişimi incelenmiştir.

Düşünceleri ve hayalleri çeşitli şekillerde çeşitli boyutlarda gerçekleştirme hareketi olan sanat eskiçağlardan Rönesans’a, oradan günümüze tabiattaki varlıklar ve olayların gerçeğine yakın bir şekilde taklit edilmesiyle hayat

bulmuştur. Günümüze değin ileri sürülmüş kuramlar ve açıklamalar doğrultusunda, sanatın görevi ve tanımlaması konusunda çeşitlilik görülmektedir. Bu çeşitliliğin sebebini Bozkurt (1995, 17) “başlangıçta, bir hammaddenin elle işlenmesi ve bir yarar amacı gözetilerek ona biçim verilmesi anlamında, sanat (ar) ile zanaat (tekhne) birbirine yakın, benzer etkinlikler olarak benimsenmiştir” şeklinde açıklamaktadır. Etimolojik anlamda sanat, Hint- Avrupa dil kümesinde düzenleme ve bitişme düşüncesini dile getiren Ar kökünden türemiştir. Aristoteles tekhne’yi sanatçıyı yani zanaatkârı yapıtıyla buluşturan, yaratış ortaya koyarak işini yapmasında sağlayabilen yetenek olarak açıklar. Antikiteden on sekizinci yüzyıla kadar sanat ve zanaat kavramlarının birlikte kullanılmasına neden olan bu karışıklık, sanatın özgünlüğü ve biricikliği gibi sanat yapıtının, biçimsel açıdan inceleyen eleştiri akımlarının doğmasına zemin hazırlamıştır.

Çeşitli şekillerde anlam bulan sanat, evrensel yönleri olan farklı kültürlerin sosyal ve toplumsal bağlarını güçlendiren bir olgudur. Bu yönü sanatın birleştirici gücünü göstermektedir. Bir tür iletişim protokolü sağlayan sanat, toplumlar arasındaki birliğin oluşturulması ve farklılıkların giderilmesini kolaylaştırmaktadır (Castell, 2001; Akt. Ayaydın, 2011). Sanatın bir diğer özelliği kendi özgünlüğümüzü korumamız ve yaşatmamız gerektiğini, kültür ve tarihimize ışık tutarak bize göstermesidir. Gombrich (1981, 3-9)’in Hegel ve Sanat Tarihi başlıklı yazısında “duyularla algılanan güzelliğe klasik biçim verme” eyleminin Yunan klasiziminin önemli unsuru olduğunu lakin başka dönemlerde değiştiğini ve geliştiğini “sanat tarihi, tarihin kendisinden daha durağan kalamaz” sözüyle açıklamaktadır.

Sanatın kavranmasının sanat eserlerinin karşılaştırılmasıyla mümkün olmayacağını; karşılaştırmaya dayanan böyle bir gözlem yapabilmek için, sanatın ne olduğunu önceden bilinmesi gerektiğini belirten Heidegger (2007), sanat eserinin kökenini yine sanatın kendisi olarak açıklamaktadır. Bu görüşe göre, eser sanatçının faaliyetinden ve bu faaliyeti sayesinde doğar aynı zamanda sanatçı sanat eserinin kaynağıdır bu bağlamda sanatçı ve eseri birbirinden ayrı düşünölmeyeceğini dile getirir. Üretilen her sanat eseri artık yeni bir nesnedir ve öyle değeriendirilmelidir.

2.1.1.2. Sanat Eğitimi

Sanat eğitimi ile bireylerin ruhsal gereksinimlerinin doyurulması, estetik algılarının geliştirilmesi, yetenek gücünün ve yaratıcılığının ortaya çıkartılması amaçlamaktadır. Artut (2013)'un aktarımıyla psikolog J. Paul Guilford'a göre, yaratıcılık; bireyin duygu, düşünme ve algılama gibi insanla nesnel gerçeklik arasındaki estetik ilişkiyi kurmasını sağlayan süreçtir. Bu süreç mesleki sanat eğitimi aracılığıyla, sanatla ilgili belirli düzeyde bilgi sahibi olan, yeteneklerini geliştirmeye açık, mesleki ve sanatsal kazanımlar elde edebilmeyi hedefleyen kişilerin eğitimini üstlenen üniversitelerin sanat bölümleriyle yürütülmektedir (San, 1999). Birey bu süreçte sanatı uygulamayı, öğrenerek öğretmeyi de kavramaktadır. Öğretmen adayından sanat eserlerini anlama, yorumla gibi estetik duyarlılığa sahip olma ve eleştirel bir bakış açısı geliştirerek, yaratıcı, yapıcı ve estetik kişiliğinin geliştirmesi beklenilmektedir. Çağdaş eğitim anlayışında öğrenme sürecinde aktif rol oynayan öğretmen, öğrencilerin gelişimini izleyerek, planlı ve yaratıcı bireyler yetiştirmesi sorumluluğunu üstlenmektedir. Bu bağlamda öğretmenlik mesleği, alanında mesleki uzmanlık, formasyon bilgisi ve akademik çalışmalar gerektiren profesyonel statüde bir uğraşı alanıdır (Hacıoğlu ve Alkan, 1997). Sosyokültürel, ekonomik ve bilimsel boyutlara sahip bu mesleğin niteliklerin karşılanması için görsel sanatlar öğretmen adayının uzun süren bir eğitim sürecinden geçmesi gerekmektedir.

Sanata ilişkin en önemli özellik anlatımıdır. Yaratım süreci bireyin ifade gücünü arttıran duygu ve düşüncelerini sanat ile görselleştirmesidir. Sanat toplumun varmak istediği yere götürecek olan araçtır. Sanatçının düş gücüyle inşa ettiği dünyanın anlatımı, başka insanlara yeni ufuklar sunmasıdır. Bu aktarım süreci dahilinde çeşitli aktarım yolları ve farklı materyallerle yeni sanat formları anlatımın bir parçasıdır. Bu bağlamda okullarda sunulan sanat eğitimi ile çocuğa ve gence sanatla yeni bir iletişim kurma becerisi kazandırılmış olur (Kırıçoğlu,2005, 48-50). Sosyal öğrenme kuramının kavramlarından olan gözlem yapma, model alma ve taklit etme sınıf içinde bu süreçte gerçekleştirilir. Öğrenciler ders içi süreçlerde öğretmenlerini taklit ederek yeni üretimler yaparak öğrenme işlemi sağlanmış olur. Öğrencilerin yeteneklerinin geliştirilmesi ve desteklenmesinde yer alan öğretmen- öğrenci ilişkisini pekiştirerek öğrencinin öz-yeterliğini beslemiş olur. Öğrenci odaklı eğitim yaklaşımının benimsendiği ilköğretim görsel sanatlar programında öğretmen, ders içi ve ders dışı öğrenme

etkinlikleriyle bu süreci yöneterek kalıcı öğrenmeyi sağlar. Bu bağlamda sanat, sanat eğitimi ve yaratıcılık kavramı bir tüm olarak düşünülüp ilköğretimden başlayarak çocuklara sistemli ve bilinçli bir şekilde verilmelidir(Kahraman, 2007).

Günümüzde popüleritenin sanatta tek geçerli ölçüt olarak görülmesinden kaynaklı birtakım yanılgılar ortaya çıkmıştır. Bunlardan birisi sanat denilince akla geleneksel anlamda yapılan tuval resminin gelmesidir. Benimsenecek disiplinler arası sanat anlayışı ve teknoloji kullanımıyla yeni projeler üretilerek bu anlayışı farklı boyutlara taşımak mümkündür. TDK (2019)’nın “öğretim konusu olan ya da olabilecek bilgiler bütünü” olarak açıkladığı disiplin kavramı pek çok alanda olduğu gibi sanatlar arasındaki bağlantıyı sağlamak amacıyla da kullanılmıştır. Disiplinler arası sanat üretimi, sanat dalları arasındaki geçişli üretim etkileşimidir. Sanat eğitimiyle birey farklı disiplinler arası sanatı algılayabilmekte ve yorumlayabilme kapasitesinin artması mümkün görülmektedir. Sanat, tarih içerisinde kendine pek çok yeni alanı dahil etmiştir. Disiplinler arası sanat anlayışı ile yetiştirilecek olan bireyler geçmiş, günümüz ve gelecekle bağlantı kurabilme ve üretilen çağdaş sanat eserlerinin günümüz üzerindeki etkilerini kavrayabilme yetileri gelişir; böylece yeni neslin yapmış olduğu üretilen işler uluslararası statüde bir değer kazanır.

Tarihi ve sanat eserleri bakımından zengin olan ülkemizde eserlerin korunması, bakımı, yeni eserlerin üretilmesi ve sonraki kuşaklara aktarılması Türk kültürünün yaşatılması açısından oldukça önemlidir. Türkiye’de sanat eğitimi ve sanat tarihi kültürünün pekişmesi ve yaygınlaşması amacıyla Türk sanatının çağdaş kültür değişimi sürecinde üretilen yeni yapıtlar sanat kurumlarıyla desteklenmekte ve ilgili bilgilerin artırılması için çalışmalar yapılmaktadır. Bu süreçte çağdaş eğitim sisteminde sanatla eğitimin yeri ve önemi göz önünde bulundurularak çağa uygun bir eğitim anlayışı benimsenmektedir.

2.1.1.3.Sanat Eğitiminin Gerekliliği

İnsanoğlu tarihin ilk yıllarından itibaren yaşadığı dönemin özelliklerinin imkanları dahilinde ortaya koyduğu gündelik kullanım eşyaları, takılar, toprak kaplar, mimari eserler ve mağara resimleri gibi pek çok çeşitteki eserler ortaya koymuşlardır. Bu yaratım süreci taklitle devamlılığını korumuştur. Bu dönemde günümüzde olduğu gibi belirli kurallara bağlı bir eğitim sisteminden söz etmek

mümkün değildir. Geçmişte ve gündelik yaşantımızda görsel kültür alanında görsel sanatlar hayatımızın her alanında karşımıza çıkmaktadır. Buna karşın bilim ve teknoloji alanındaki yenilikler endüstrinin hızla gelişmesine ve toplumun sosyokültürel anlamda değişmesine; birlikte ve bir bütün olarak yaşayan toplum birbirinden soyutlanmasına, evlere/ işyerlerine kapanmış insanların yeni değer yargıları geliştirerek yabancılaşmasına sebep olmuştur. Sanat bu bağlamda toplumsal anlamda, kişileri bir arada tutan birleştirici olma özelliğiyle her zaman varlığını sürdürecektir ve bu özelliğini koruyacaktır.

Belirli amaçlar doğrultusunda istenilen davranış değişikliği kazandırmayı amaçlayan; “bireyin ve toplumun, bireysel ve toplumsal anlamda planlı ve sistemli şekilde gerçekleştirilen etkinliklerin” (Aral, 1999) bütünü olan eğitime ek olarak güzel sanatlara ilişkin etkinlikler bütünü olan ve her türlü anlatım biçiminde estetik yaşantılara yönelik olan sanat eğitimi, bireye beğeni standardı kazandırmayı amaçlamaktadır.

Hayatı algılama ve anlamlandırma eylemi olan sanat, yaratıcılık ve hayal gücünün sentezidir. Hayal gücü, bireyin tekdüze bir zeminden farklı ufuklara yol almasını sağlayarak yeni bir yaşam kurgusunun mümkünatını sunar. Hayal gücü yaratıcılıkla birleştiğinde düşlenen bu yaşam kurgusunun zenginleşmesi kaçınılmazdır. Dilmaçve İnanç (2015), sanat eğitiminin amacının öğrencilerin hayal gücünü zenginleştirmek, algılarını geliştirmek, duygu düşüncelerini sanatsal anlatımlara dönüştürebilmelerini ve görsel sanatlar sevgisini bir davranış biçimi haline getirebilmelerini öğrenmelerini sağlamak olduğunu vurgulamışlardır.

İnsan yapısının da sanatın da en belirgin özelliği daima gelişme açık olmasıdır. Sanat insanlar üzerinde toplumsal ve psikolojik sorunları yansıtıcı etkisi sayesinde bireyin fanatik eğilimlerinden arınmasını sağlar. Dolayısıyla sanat ve insan yaşantısı arasında güçlü bir bağ ilişkisinden söz etmek mümkündür. Kişi kendince anlamlı kıldığı bir yaşantının gereksinimini duyar ve sanatla bütünleşme ihtiyacı bu noktada ortaya çıkar. Estetik beğenileri gelişen kişi sanatın akla dönük olarak aydınlatılmış bir uğraş olarak hayatına dahil eder. Ayrıca sanatın bu olumlu yönde maruz bırakılmasıyla bireylerin düş gücünü zenginleştirmesinde etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Bakılan bir tabloda eseri üreten sanatçıyı tanımak, onu algılamaya çalışmak, görsel üzerinde düşünmek, eser hakkında fikir belirtmek yani sanat eseriyle bire bir iletişime geçerek onu ve kendimizi sorgulamak bireyin düş

gücünü geliştirmesine yardım eder. Estetik beğenin gelişime katkısı olarak sanatçı, sanat eserinde kullandığı renkler ile bizde farklı hisler uyandırabilir ya da hiç görmediğimiz var olmayan bir yer hakkında düşünmemizi sağlayabilir. Sanat eserinin dinlenebilmesi, seyredilebilmesi ya da okunabilmesiyle insanlarla etkileşime geçer. “Sanat eğitimi insanı özgürleştirir, kendini ve dış dünyayı tanıtır, yaratıcılığı geliştiren bir eğitim biçimidir. Sanat eğitimi, kişiyi yaratıcı faaliyetlere yöneltmesi, estetik beğeni kazandırması ve hobiler oluşturması ile insanları ruhsal çöküntüden kurtarabileceği düşüncesi yaygındır” (Karayağmurlar,1991).

Sanat eğitimi görmüş kişiler; estetik duyarlılığa ve aktif imgelem gücüne sahip, çeşitliliğin önemini kavrayabilmiş, entelektüel merak duygusu gelişmiş bireyler topluma yön verecek, şekillendirecek ve koruyacak yeterliğe sahip kişilerdir. Böyle bir toplum oluşturmak sanat eğitimiyle mümkündür. Sanat eğitiminin düşünsel temeli, uygulamanın yetersizliği, farklı yetenekteki öğrencilerin varlığı göz önüne alınması gerektiğini söyleyen Boydaş (1996)’a göre çocuk; duygu ve düşüncelerini yeteneklerine uygun bir objektivasyonla ortaya koyarken hem gerilimlerinden kurtulur hem de yaratma arzusunu tatmin edebilir (Boydaş, 1990). Küçük yaşlardan itibaren verilen sanat eğitimiyle çocuk renkle tanışır ve soyut resim yapmaya başlar. Soyut düşünmeyle ilgili olan soyut resim etkinliğiyle çocuğun düşüncesini ve yaratıcılığını geliştirebilmek mümkündür. Soyut resimle çocuk zengin imgelerden yararlanır ve estetik beğenisi geliştikçe çevresiyle etkileşim halinde bulunarak çevresinde de estetik arayışlara geçer. Çocuğun düşünme sürecinin kaydının tutulması, yaptıklarını göstermek ve açıklamak isteyen çocuk ile öğretmen ya da ebeveyn arasındaki iletişim şeklidir. Çocukla sağlıklı iletişim kuran, onu iyi gözlemleyen bir eğitimci, çocuğun düşünceleri, ilgi ve faaliyetleri hakkında pek çok şey öğrenebilir, bunu geliştirmeye yönelik çalışmalarda bulunabilir.

Sanat eğitimi, eğitim ve öğretimi kapsayan ve gelişmesine katkı sağlayan önemli bir unsurdur. “Genel eğitimin bütünleştirici bir bileşeni ve tinsel eğitimin temeli olarak sanat eğitimi kişiliğin uyumlu bir bütün olarak gelişimi sürecinde, kişideki yaratıcı ve üretici güçlerin gözetilip geliştirilmesini” (San, 1979, 3) amaçlamaktadır. Bu bağlamda okullardaki sanat eğitiminin önemini Yolcu (2009), şu şekilde açıklamıştır: “Nitelikli ya da nitelsiz; bir şekilde sanat eserleriyle

isteyerek ya da istemeden meydana gelen karşılaşmalar, ilkeleri ve hedefleri çok iyi belirlenmiş nitelikli bir sanat eğitiminin gerekliliğini ortaya koymaktadır”.

Çağdaş eğitim uygulamalarında sanat eğitime verilen değer oldukça yüksektir. Sanat alanında mesleki kaygılarla birtakım işler ile ilgilenen sadece yetenekli bireylerin gelişimi ile ilgilenilmez, bütünü kapsar. Okul öncesinden başlayarak yaşam boyu çeşitli biçimlerde sürdürülen faaliyetlerin içerisinde yer almaktadır. Bu eğitim bireyin sanatsal zekasının ve beğenisinin gelişmesini sağlayacak eğitsel bir süreç olarak bilinmelidir. Kırıçoğlu (1993) sanat eğitiminin önemi ile ilgili olarak, bireyin hangi sanatsal alanda yetenekli olduğunun keşfi ve bu alanda yeterlik kazanmasının, o kişinin zihnini en iyi biçimde kullanabileceği anlamına geldiğinin altını çizer.

Zihinsel yeteneklerinin, düşüncelerinin ve zekasının da geliştiği süreçte birey, kendi gelişimini çevreyle etkileşim halinde bulunarak tanır ve tanıtır. “Bu yüzden ister yetişkin ister çocuk olsun sanat için uğraş gösteren herhangi bir kişi, yaşadığı doğal çevre içerisinde bir uyum bulur” (San, 2010). Bu uyum sayesinde bireylerin sanat yoluyla eğitimi mümkündür.

“Sanat, toplumsal hareket içerisinde basit bir araçtan öte onunla birlikte büyüyen ve değişen, kendi varlığına sahip başlı başına bir yapıdır” (Büyükbaykal ve Günel, 2019) ve birbirleriyle sürekli bir etkileşim halindedirler. Sanat eğitimi bize sadece göze hoş geleni sunmaz, görsel algılama yetisinin gelişimi de öngörülür. Böylece değişen algılarla farklı fikirler doğrultusunda toplumsal hareketleri kavrayabilen, çağdaş ve özgün düşünceler üreterek deneyimleme imkanı sunan etkinlikler sürecini oluşturur. Dış dünyaya, yaşadığı çevreye hem kendisine hem topluma karşı sorumluluk duyan, üretken ve duyarlı insanlar yetiştirmeyi amaçlayan sanat eğitimiyle kendine özgü karaktere sahip, kendisini gerçekleştirmeyi becerebilen, kendisiyle birlikte çevresini de biçimlendirebilen, özgür ve bağımsız düşünebilen bireyler yaratmayı amaçlar. Bireysel ve toplumsal yaşantının parçası olan sanat ürünü kabul gördüğü ölçüde toplumun değişmesinde ve gelişmesinde etkilidir. Çevresine ve topluma uyum sağlayan bireyin yaşamının bir parçası olan sanat, doğanın ve çevrenin her alanında karşımıza çıkmaktadır; bu durum doğal ya da yapay tasarımlar bütünü içinde yaşamakta olan bizler için estetik beğenilere sahip yeni nesiller yetiştirmekle yükümlü hale getirir. Ortak beğeniye sahip toplumlar olarak bizler birlik ve bütünlük içerisinde yaşamaktayız ve bu durum sanatın yetiştirilen her birey açısından gerekliliğini göstermektedir.

Sanat ve buna bağlı olarak sanat eserlerinin, bireyin yaşamında işlevsel yönü olduğu kadar estetik yönüyle de sanat- insan ilişkinin bağlılığını ortaya koymaktadır. Aynı toplulukta yaşayan insanların aynı heyecanı yaşaması, ortak duyguların uyandırılarak yaşadığı toplumun ortak bir bilince sahip olmasını, bu birliğin oluşturulması sanatı birleştirici gücüdür. Sanat eğitimi bireylere bu farkındalığı kazandırmaktadır.

Sanatçıların eserlerinin yapısal özelliklerini, sanatçının kişilik özelliklerini, eserlerinin toplumsal etkilerini ve sanat akımlarını inceleyen sanat felsefesi, estetik ve sanat tarihi gibi sanat kuramları inceleyen alan dalları sanat, kültür, toplum ve en yalın anlamıyla insanı araştırmaktadır. Eğitim bilimi alanına girdiğinde sanat, bilim, teknoloji ve pedagoji gibi birbirini destekleyen ve tamamlayan sisteme dahil olmuş olur. Tüm eğitim faaliyetlerinin asıl amacı bireyin davranışlarını olumlu yönde değiştirmektir. Sanat eğitimi faaliyetleri bu amaca hizmet ederek sadece çocuklara bir şeyler boyatıp onları duvarlara asmak ya da süsleme yapmak için kullanılmadığını çok daha derin ve kapsamlı olduğunu söylemek mümkündür.

2.2. Nitelikli Bir Sanat Eğitmeninde Bulunması Gereken zellikler

Milli Eğitimin temel ilke ve amaçlarını yerine getirmekte yükümlü olan öğretmenin, mesleğe uygun akademik ve pedagojik eğitimin yanı sıra özel alan bilgisi ve ayrıca yeterli bir genel kültür seviyesine sahip olması beklenmektedir. Devletin eğitim politikaları doğrultusunda dört yıllık lisans programını tamamlamış ve üniversitelerin eğitim ve ğretim politikalarına sahip bireyler olarak tanımlanan öğretmenlik mesleğini yerine getirecek adaylarda bir takım özel nitelikler de aranmaktadır.

Eğitim ağın gerekliliklerine göre yeniden şekillenen, ihtiyaçlar doğrultusunda kendini yenileyen bir sistemdir. Eğitim alanında görülen değişimler, öğretmenlik mesleğinin de gelişmesini sağlamıştır. Bu değişimler öğretmenin görev ve sorumluluklarını arttırmakta ve kendini yenileyen bu sisteme uyumun sağlanmasını elzem kılmaktadır. İşlevselliğin arttırılmasını hedefleyen yeni uygulamalar, nitelikli öğretmenler yetiştirme ihtiyacını da gündeme getirmektedir. Nitelikli bir eğitimin için sağlanması için birtakım unsurlar bulunmaktadır. Bu unsurların başında ise ğretmen gelmektedir. Nitelik bakımından aranan özelliklerin belirlenmesi yetiştirilecek ğretmen adaylarının

hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarının belirlenmesinde temel oluşturmaktadır. Mesleki gelişim açısından öğretmen adaylarının mesleki ve kişisel yeterlilikleri, mesleğe yönelik tutum ve beklentilerinin incelendiği araştırmalarda problemler ve sunulan çözüm önerileri doğrultusunda yeni düzenlemelerin yapılmasında yol gösterici olmaktadır. Fakat görsel sanatlar öğretmen nitelikleriyle ilgili sınırlı sayıda araştırma bulunması, bu alanda araştırma yapılmasını gerekliliğini göstermektedir.

Öğretmen adayının eğitim yaşantısına dahil olmasıyla birlikte pek çok yeterlikler kazanmakta ve gelişigüzel edinilen bilgilerin yerini sistemli ve programlı bir öğrenme almaktadır. Eğitsel özelliği bulunan etkinliklerle ve sınıf içi faaliyetlerle, öğrenciler ile öğretmenler arasındaki iletişim sağlanabilmektedir. Etkili iletişim sürecinde bireyler kişilerarası iletişim becerileri geliştirerek anladıklarını ve anlaşıldıklarını hissetmeleriyle gerçekleşir. Bir öğretmen adayının sınıf içi kontrolü sağlayabilmesi ve eğitimde aksaklıkların oluşmaması adına etkili ve sağlıklı iletişim becerisini edinmiş olması gerekmektedir. İletişim becerilerinin doğuştan ve sezgisel edinilmesi düşüncesinin yanı sıra birçok çalışmada, iletişimin çoğu ögesinin öğrenilebilir ve öğretilebilir bir olgu olduğunu ortaya çıkmıştır. Eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi konusunda yeterli ve etkili olacak uygulamalar bu ihtiyacı karşılamaktadır. Bu sayede öğretmen adayları akademik çalışmalarında öz düzenleme becerisi kazanmış ve kendilerini eğitsel başarıya götürecek iletişim ve uygun öğrenme stratejileri geliştirmeleri öngörülmüştür.

Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken kişisel özelliklerden bir olan etkili ve güzel konuşma becerisi iletişim yöntemleri açısından oldukça önemlidir. Öğretim tekniklerinden en sık kullanılan anlatım tekniğinin tercih edilmesi dilin bileşeni olan sözlü iletişimin anlaşılır olması, anlamanın sağlanması ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için dikkat edilmesi gereken bir ögedir. Bu bağlamda etkili konuşma öğretmenlik mesleği için temel şartlarından biri olarak görülebilir. Kişisel yeterliği gelişmiş bir öğretmen, yaratıcı, sorunları çözme becerisine sahip, eleştirel düşünebilen, anlayışlı, merhametli, hoşgörülü ve bunları aktarabilir. Ekip çalışmasına uyabilen, sosyal ilişkileri kuvvetli, ahlaki değerleri gelişmiş ve etkili iletişim kurabilen kişilerdir.

Nitelikli bir öğretmenin sınıf yönetimi becerilerine sahip olması gerekmektedir. Bu beklentiyi sağlayabilecek öğretmenlerin sınıf yönetimi

konusunda kendine güvenen, sınıf içi motivasyonu ile öğrencilerin öğrenme sürecini yöneten öğretmen, öğrenme ortamını iyi düzenleyebiliyor olması gerekmektedir. Zamanı etkili kullanma ve belirli sınıf içi kuralları uygulama ve düzeni sağlama gibi temel görevleri olan öğretmen, öğrenci ile arasındaki mesafeyi iyi belirlemelidir. Bunu yaparken ceza, tehdit, rencide edici davranış ve söz gibi olumsuzluklardan kaçınmalıdır.

Ayrıca nitelikli öğretmen olma yüksek öz-yeterliğe sahip olmayı gerektirir ve bu öz-yeterlik öğretmen adaylarının sınıfta kontrol kurmasını kolaylaştırır, sınıf içerisinde karşılaşılabilecek problemleri öngörebilme ve en aza indirgeyebilmeyi sağlamaktadır. Sınıf yönetimi için mesleğe ilişkin başlıca kaygı sebeplerinden biridir diyebiliriz. Bütün bu durumlar öğretmen adaylarının mesleğe yönelik olumlu tutumlar geliştirmesi için alan bilgileri ve öğretmenlik becerileri arasında iyi bir denge sağlanması gerekmektedir. Azar (2010)'a göre, öz-yeterlik öğretmen adaylarının öğretim kalitesini ve sürdürülebilirliğini etkilemektedir.

Görsel sanatların bireyin hayatında analiz, gözlem yapma, yargıda bulunma, eleştirme, takdir etme gibi önemli becerilerin kazanılmasında rolü büyüktür. “Bireyin özümsemiş değerler sistemi ile hayat felsefesi oluşturmada görsel sanatların etkisi olduğu ve görsel sanatlar eğitiminin bireye pedagojik kazançlar sağlamanın yanı sıra kültürel ve toplumsal katkılarının olduğu” (Akkurt ve Boratav, 2018) gelecek kuşaklara aktarılacak kültür birikimini sağlayacak olanlar nitelikli öğretmenlerin yetiştirildiği bir eğitim sistemiyle mümkündür.

Genel anlamda bahsedilen nitelikli bir sanat eğitiminde bulunması gereken bazı temel özellikler aşağıda başlıklar altında açıklanmıştır. Bunlar görsel sanatlar öğretmenliği için alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi, genel kültür ve teknoloji bilgisi şeklinde ele alınmıştır.

2.2.1.Alan Bilgisi

Bulunduğu ortamdan en iyi yararlanabilmek için insanoğlu bilgiyi ve araç-gereçleri en iyi biçimde kullanarak elde etmiştir. Bu süreçte yaratıcılık bireyin yaşamının her alanında etkili olmuştur. Eğitimin amaçlarından biri de kişilerin gerekli olan problem çözme becerisine sahip olmasını sağlamak ve edinilen bilgiye nasıl erişip bunu ne şekilde kullanacağı öğretilmesidir.

Resim sanatını, yaratıcılık ile hayal gücüne sahip bireylerin sembolik elemanlar kullanarak bunları renk, biçim ve çeşitli imgelerle dile getirmesi, görselleştirmesi olarak tanımlayabiliriz. Sanatsal bilginin aktarılması en az sanatsal yaratım kadar önemlidir. Görsel sanatlar eğitmeninin görevi, her eğitimcinin olduğu gibi sınıflardaki akademik başarının artırılması öncelikli hedefleri arasındadır. Bu hedef doğrultusunda benimsenen strateji, yöntem ve teknikler oldukça önemlidir. Bilginin kalıcılığında rol alan öğretmen görsel sanatlar dersinde rehberlik görevini üstlenmektedir. Bu doğrultuda verilen eğitimin, bilgiden yola çıkarak bilginin işlenmesi ve yeni bağlantılarla bütünleşerek farklı tasarımlara dönüşmesi ve ayrıca, öğrencinin kendini dışa vurması, duygularını ve düşüncelerini sürecin içinde tutarak öğrenmesine olanak sunması gerekmektedir.

Eğitim fakültelerinde verilen sanat eğitimi yalnızca atölye dersleri, Sanat Eleştirisi, Sanat Tarihi ve Sanat Felsefesi gibi derslerle sınırlı değildir. Alan bilgisi dersleriyle öğretmen adayı, “görsel sanatlar eğitiminin işlevlerini tanıma, grafiksel gelişim basamaklarına göre öğrencilerin gelişim düzeyini saptama, çocuk resmini okuma, programa uygun resim, grafik tasarımı” (Atalay ve Diğler, 2016) gibi temel becerilere ek olarak çizim yoluyla algıların gelişmesi, resim çizme yoluyla görsel öğrenme ve yaratıcılık gibi zihinsel ve duygusal açılardan gelişime yönelik olarak kuramsal ve uygulamalı bilgiler öğrenir. Teknoolijden yararlanarak sanatın eğitsel işlevlerini öğrenen öğretmen adayı, sanat kuramları hakkında bilgi edinir.

Sanat eğitiminden amaçlanan, sanat yoluyla bireyin estetik ve görsel gelişimine katkıda bulunmaktır. Sanat eğitimi yaratıcılığı ortaya çıkarmaya zemin hazırlayan ve bireyin kişilik gelişiminde katkı sağlayan bir etkinliktir (Buyurgan ve Buyurgan, 2001). Okullarda “algılama düşünme ve uygulama arasında, yani zihin ve pratik arasında bütünleşmeyi kurmakta en etkili eğitim şekli” (Erzen 1990) olan sanat eğitiminin kaliteli biçimde uygulanması için alan bilgisine sahip görsel sanatlar öğretmenlerine ihtiyaç duyulmaktadır. İhtiyacı karşılayacak öğretmen adaylarının alan bilgisine erişebilmesi için çok yönlü, öğrenmeye ve gelişime açık, problemlerle baş edebilen, ilişkisel, işbirlikçi bir anlayışla fikir ve üretimlere ulaşabilmeyi amaçlayarak yeni yaklaşımlara açık kişiler olması gerekmektedir.

Alan bilgisi olan bir görsel sanatlar öğretmeni geleneksel sanat eğitiminin aksine Çok Alanlı Sanat Eğitimi Kuramıyla derslerin işlenişi öğretim sürecine ve öğrenciye olan katkısının farkında olacaktır. Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi, sanat eğitimini sadece teorik bilgiyle ya da uygulamayla kısıtlamayan, “bir konu üzerinde farklı bakış açılarının oluşmasını sağlamayı amaçlayan, çocukların sanat eğitiminde daha aktif ve daha katılımcı olacakları derin düşünmeye yönelik bir öğretim yöntem” olduğunu belirten Özalp (2009) ‘in çalışmasını destekler nitelikteki araştırmalar öğrencinin “ilgi ve motivasyonlarının arttığı, estetik ve eleştirel yargı düzeylerine ait olumlu gelişme gösterdikleri, kendi yaratıcılıklarına karşı güvenlerinin geliştiğini, kendilerini ve sanatsal çalışmalarını daha iyi ifade ettikleri”ni (Alakuş ve Şahin 2014) göstermiştir. Bu bağlamda çocuğun sanatsal gelişiminin amacı; görme becerisini geliştirmeyi hedefleyerek bu süreci yönlendiren görsel sanatlar eğitmenin sanat eğitimine uygun bir ortam oluşturarak, öğrencinin nesnelerle, renklerle ve imgeler arasında bağ ve iletişim kurmasını sağlamaktır. Ayrıca yapılan bazı uygulamalar; öğrencilerin çalışmalarında yüksek başarı oranı ortaya çıkartarak; öğrencilerin derse ilgileri, öğrenmeye istekleri artmış ve yüksek oranda derse devam ettikleri gözlemlenmiştir.

Alan bilgisini aktarabilen nitelikli bir öğretmen, Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi sayesinde öğrenciye sanatı kavramasında etkili olacak betimleme, çözümleme, yorumlama ve yargı gibi bireysel deneyimlerle kendi duygu ve düşüncelerini farklı yollarla dışa vurabileceklerini öğretmiş olur. Alanı konusunda bilgili, yeni sanat anlayışları ve eğitim teknolojileri hakkında bilgi sahibi olan nitelikli sanat eğitimcileri, öğretim ortamını hazırlayarak bu anlayışları sentezlediklerinde öğrenime katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Kavuran (2003), sanat eğitiminde istenilen hedeflerin gerçekleşmesi için her aşamada sanat eğitimi verebilecek eğitimcilerin yetiştirilmesinin öneminden bahseder. Bunun için gelişmiş bir eğitim sistemine gereksinim duyulmaktadır. Toplumsal ve kültürel anlamda gelişmişliğin temeli eğitim sistemlerindeki gelişmişlikle ilişkilidir. Kavuran (2003) eğitim sisteminin geliştirilmesinin öneminden bahsederken, öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde çağdaş yaklaşımların belirlenip, gelişmiş teknolojik imkanlara sahip eğitim kurumlarının günümüz teknolojisini yakından takip edebileceğini ve eğitim sisteminin parçası olan nitelikli sanat öğretmenlerinin eğitim fakültesi bünyesinde yer alması gerektiğini savunur.

2.2.2.Öğretmenlik Meslek Bilgisi (Pedagojik Formasyon)

Sanat eğitiminin pedagojik alana aktarılması yani görsel sanatlar eğitimi almış, sanat alanında kendini geliştirmiş bireyin uzmanlaştığı alana yönelik yeteneklerini, genel öğretim alanına aktarması gerekmektedir. Kandinsky (2013) sanatçı için; “sahip olduğu yeteneğin karşılığını vermelidir” sözündeki bu yeteneğine ek olarak sanat eğitimcisinin öğretme yeteneğine de sahip olması gerektiğini ilave edebiliriz.

Öğretmenlik mesleğinde, alanındaki uzmanlığını görsel sanatlar eğitiminde yapmış olan kişilerden yeteneklerinin yanı sıra, eğitim sürecince almış olduğu bu bilgi ve beceriyle harmanladıklarını öğrenciye aktarabilmesi gerekmektedir. Mesleki sanat eğitimi ile bu içerikler kapsamlı biçimde öğretmen adayına kazandırılır.

Gibson (2003, Akt: Ayaydın, 2011) çocuklar üzerinde sanat yapmanın öneminden bahseder. Çocukların kendini ifade edişlerini, empati kurma yeteneklerinin geliştirdiğinden, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi kazanımlar elde etmesini sağlar. Bireysel kazanımların yanı sıra edinilen teknik beceriler bilimsel üretimi de desteklemektedir. Yaratıcı kimliğin gelişimini sağlayan sanat eğitimi (Ersoy, 1993), aynı zamanda çocuğun fikirleri anlama, yeni fikirler üretme, duygusal yakınlık ve bağ kurma gibi bireysel gelişimini olumlu etkilediği; aynı zamanda çocuğun kültür değerlerini kavrama, üretime ve sanat ürünlerine saygı duymayı da öğrendiği bilinmektedir. Her çocuğun farklı öğrenme biçimi vardır ve sanat eğitimi diğer öğrenme şekillerini destekleyici niteliktedir. Herhangi bir davranış değişikliği oluşturmak ya da sıfırdan yeni bir davranış kazandırılmak için çocuğun hazır bulunuşluk düzeyi ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Çocuğun sanatsal faaliyetlerin içerisine dahil edilmesi eğitim kurumlarında ilköğretim düzeyinde oldukça hassas bir dönemdir. Geleneksel eğitim anlayışındaki her sene tekrar eden aynı programlarının uygulanması ve sadece çocuğun el becerisini geliştirmeye yönelik bir tutum sergilemek çocuğun gelişimini olumsuz etkilemektedir (Artut, 2013) ve bunun sonucu olarak da çocukların sanat derslerine karşı olan ilgilerinin azaldığı görülmektedir. Burada geleneksel sanat eğitiminden uzaklaşabilen meslek bilgisine sahip öğretmenin, öğrencilerinin zihinsel, duyuşsal, kavramsal ve

devinimsel gelişimine olanak sağlayan araştırmacı, sorgulayıcı ve yeniye açık dinamik yaratıcı bir eğitim planı yapma ihtiyacı doğmaktadır.

Öğretimin farklı kademelerinde öğrenme ortamları oluşturan ve eğitim programlarından faydalanarak öğretmeyi gerçekleştiren öğretmenlerin, eğitim ortamında öğrencilerinin öz-yeterlik inançlarını geliştirmesi pedagojik açıdan oldukça önemli bir konudur. Öğrencilere etkili model davranışlar sergilemeleri gereken öğretmenler; öğrencilerin gereksinimlerinin farkında olmalıdırlar. Öğrencilerinin eğitim-öğretim süreci boyunca onlardan beklenen hedeflere ulaşmaları konusunda hem akademik hem de kişilik özellikleri odağında donanmış bireyler olmalarına yönelik inanç öğretmen öz-yeterlik algısıyla ilişkilidir (Özata, 2007). Ayrıca öğretmen adayının sınıf içerisinde kendini yenileyebilen teknoloji modelleriyle yani teknik ve yöntemleriyle etkileşim sağlayabilmesi gerekmektedir. Pedagojik formasyon uygulama dersi öğretmen adaylarının öz-yeterliliğini gelişmesinde, gözlem yapmasına ve olumlu davranışlar geliştirmesine olanak sunmaktadır.

Nitelikli öğretmen yetiştirmeye yönelik eğitim fakülteleri bu ihtiyacı karşılamaya yönelik kurulmuştur. Görsel sanatlar eğitimi ihtiyacını karşılamak amacıyla ise öğretmen yetiştirme lisans programlarına Resim öğretmenliği programı dahil edilmiştir. Bu bölümünde yer alan Öğretmenlik Meslek Alan Bilgisi dersleri yıllar içerisinde çeşitli değişikliklere uğramıştır. 10 yıllık süreçte yapılan değişikliğe göre;

Tablo 2.1. 1998 Yılı Öğretmenlik Formasyonu Dersleri (YÖK, 1998).

I.Yarı Yıl: Öğretmenlik Mesleğine Giriş (3+0, 3 K)	II.Yarı Yıl: Okul Deneyimi I (1+4, 3 K)
III.Yarı Yıl: Gelişim ve Öğrenme (3+0, 3 K)	IV.Yarı Yıl: Öğretimde Planlama ve Değ. (3+2, 4K)
V.Yarı Yıl: Öğretim Tek. ve Materyal Gelişt. (2+2, 3K)	VI.Yarı Yıl: Sınıf Yönetimi (2+2, 3 K) Özel Öğretim Yöntemleri I (2+2, 3 K)
VII.Yarı Yıl: Okul Deneyimi II (1+4, 3K) Özel Öğretim Yöntemleri II (2+2, 3 K)	VIII.Yarı Yıl: Rehberlik (3+0, 3 K) Öğretmenlik Uygulaması (2+6, 5 K)

Toplam 36 kredi.

Tablo 2.2. 2018 Yılı Öğretmenlik Formasyonu Dersleri (YÖK, 2018).

I.Yarı Yıl: Eğitime Giriş (2+0, 2 K)	II.Yarı Yıl: Eğitim Psikolojisi (2+0, 2 K)
---	---

Eğitim Felsefesi (2+0, 2 K)	K)
	Eğitim Sosyolojisi (2+0, 2 K)
III.Yarı Yıl: Öğretim Teknolojileri (2+0, 2 K)	IV.Yarı Yıl: Türk Eğitim Tarihi (2+0, 2 K)
Öğretim İlke ve Yöntemler (2+0, 2 K)	Eğitimde Araştırma Yöntemler (2+0, 2 K)
Seçmeli 1 (2+0, 2 K)	Seçmeli 2 (2+0, 2 K)
V.Yarı Yıl: Sınıf Yönetimi (2+0, 2 K)	VI.Yarı Yıl: Eğitimde Ölçme ve Değerl. (2+0, 2 K)
Eğitimde Ahlâk ve Etik (2+0, 2 K)	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (2+0, 2 K)
Seçmeli 3 (2+0, 2 K)	Seçmeli 4 (2+0, 2 K)
VII.Yarı Yıl: Öğretmenlik Uygulaması 1 (2+6, 5 K)	VIII.Yarı Yıl: Öğretmenlik Uygulaması 2 (2+6, 5K)
Özel Eğitim ve Kaynaştırma (2+0, 2 K)	Okullarda Rehberlik (2+0, 2 K)
Seçmeli 5 (2+0, 2 K)	Seçmeli 6 (2+0, 2 K)

Toplam 50 kredi.

1998 ve 2018 Öğretmenlik Formasyonu Derslerine yönelik yapılan müfredat düzenlemesi tablo 2.1. ve tablo 2.2.'de gösterilmiştir. Tablo 2.1. ve tablo 2.2.'de yer almakta olan eğitim bilimleri dersleri artmış, kapsamı ve içeriği genişletilmiştir.

Güncellenen bu derslerle öğretmen adayları, mesleğe ilişkin kazanımların yanı sıra okul deneyimi yaşayarak öğrencilerin sanatsal gelişim ve eğilimlerinin nasıl tespit edileceği, sanat derslerinde hangi öğretme yöntemlerinin bulunduğu ve nasıl uygulanacağı, öğretmenlerin eksiklikleri ve iyi yönlerinin neler olabileceği konularında gözlem yapma olanağı bulmaktadırlar. Böylelikle öğretmen adayları yaşayarak öğrenme gerçekleştirmeye devam etmektedir.

Pedagojik yeterlilik ya da alan bilgisi nitelikli görsel sanatlar eğitmeni olmak için tek başına yeterli değildir, staj eğitimi ile teorik derslerin pekiştirilmesi de oldukça önemlidir. Okullarda yapılan staj uygulamalarıyla öğretmen adayı, ders planı hazırlama, sınıf yönetimi ve öğretim teknikleri geliştirmek gibi becerilerin birçoğunu iş ortamında deneyimleyerek öğrenmektedir. Ayrıca yapılan bu uygulama dersleri ile öğretmen adayları öğretim sürecindeki yeteneklerinin farkına varması ve mesleğe ilişkin yeni fikirler üretmesine olanak sağlamaktadır.

Bu sayede kişinin meslekte başarılı olup olamayacağını tartması gibi bu konuda fikir sahibi olabilmektedirler. Okullarda sanat eğitiminde gerek çevresel, gerek fiziksel, gerekse sistemsel birçok problemle karşılaşmaktadır. Kırıçoğlu (2005), sanat eğitiminin diğer alan dersleri gibi tutarlı bir yapı oluşturamayacağından bahseder. Geniş bir uygulama olan sanat eğitiminin amaçlarının dağınık olmasını diğer alan derslerini destekleyici olarak görüldüğü ve bu yararcı yaklaşımla beraber toplumsal ve psikolojik gereksinimleri destekleyici bir yapı olmasından kaynaklandığını açıklar. “Görsel sanat alanının dışında sanat eğitiminden beklenen pek çok işlev, dersi bir disiplin alan olmaktan uzaklaşmıştır. Sonuçta sanat eğitimi karışık ve belirsizlik içinde okullarda önemsiz bir ders durumuna düşmüştür”(Kırıçoğlu, 2005). Bu geniş kapsamlılık halinin zorluğunun görmezden gelinmesi öğretmen adaylarının motivasyonlarının düşmesine, mesleğe ilişkin olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olabilmektedir. Öğretmen adaylarının sahip oldukları yeteneği aktaramaması eğitim alanının içeriğine hakim olmadıkları ve bunu nasıl kullanacağını bilmemesinden kaynaklanabileceği düşünülebilir. Görsel sanatlar öğretmenin rehberlik eden arkadaş olarak görülmesi ve bu tanımlama, öğretmen adayları için öğretmen vasıflarını kazanacakları öğretmenlik meslek bilgisi dersleri hakkında alan dersleri kadar önemli olmadığı algısını geliştirmelerine neden olabilir şeklinde açıklamıştır. Kişinin kendi kaynaklarına güvenmesine karşılık gelen öz-yeterliliğin gelişimi ve öğretmen adayının öğretmenlik becerilerinin gelişimiyle desteklenmelidir. Bu bağlamda öğretmenlik meslek bilgisinin bir öğretmen adayı için ne kadar önemli olduğu gözler önüne serilmektedir.

2.2.3. Genel Kültür

Sanat eğitiminin çalışma alanı eğitim teorileriyle, teknolojik gelişmelerle ve sanatsal aktivitelerle genişlemekte; kapsamlı bir hal almaktadır. Sanat, kendi kültürümüze sahip çıkmak ve diğer kültürler arası etkileşimin önemli kaynaklarından biridir ve bu kültürün gelişimini destekleyici eğitimler okullarda kazandırılmaktadır. Sanatın okullarda etkili bir şekilde öğretilmesi, sanat eğitimcisinin bilgi düzeyiyle ilişkilidir. Bu da nitelikli bir sanat eğitimcisinin genel kültür seviyesinin yüksek olmasına ilişkin bir gereksinimi doğurmaktadır. Gerek ulusal gerekse uluslararası düzeyde oluşan sosyal, ekonomik ve kültürel gelişmelerle yakından ilgilenen öğretmenin, elde ettiği verileri özümseyip

öğrencilerine aktarabilen öğretmen, genel kültürünü ulus bilinciyle harmanlaması gerekmektedir.

Berk (1973), sanatın evrensel anlamda gelişim göstermesiyle değerlendirileceğini ve Türk sanatında geri kalmışlığın “ulusal” olma kaygısının geç oluşmuş olmasından kaynaklandığını dile getirmiş ve değişen yapıya uyum sağlamanın gelişimi etkilediğini vurgulamıştır. Bu bağlamda çağdaş sanat eğitmeninden, edinmiş olduğu teknik bilgi ve beceriyle evrensel anlamda sanatsal ve entelektüel bir algıya sahip olan, kültürel bakış açısı gelişmiş ve içinde yaşadığı toplumun kültürünü özümsemiş olması beklenmektedir.

Kültürlerarası bir ortam içinde boyutlarını çoğaltan sanat eğitmeni aynı zamanda öğrenciyi merkeze alan, toplumsal rol bilinci gelişmiş, bilimsel bilgiler ışığında hareket eden, kültürel ve bireysel farklılıkların toplumu oluşturduğu gerçeğiyle hareket eden adil, eşit, özgürlükçü, liderlik vasfı olan öğretmekle kalmayıp öğrenmeye de açık olan çok yönlü kişiler olması gerekmektedir. “Dünya sanatında da modernizmle birlikte gelen bocalama, Türkiye’de daha çok hissedilmiş olabilir; nedeni ise Türkiye’nin genel kültürel ortamıdır. Türkiye çok uzun süredir kültürsüzleşmeye maruz kalmıştır. Türk sanat eğitiminin hala atölye mantığı çerçevesinde işlediği düşünülürse, modernleşme sürecinde kalmış olduğu kabul edilebilir” (Kahraman, 2005).

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte sanatın dijitalleşmesi, bilgilerin hızlı erişime sunulması ve paylaşılması, doğrudan ve dolaylı olarak görsel sanatlar eğitimine yön vermektedir. Böylelikle sanat eğitiminde çağı takip etme sağlanabilir. Özellikle sanat eğitimi veren kurumların sanat alanındaki dijitalleşmeye uygun çağın gerekliliklerine göre kendini yenilemesi gerekmektedir. Ayrıca geleneksel yöntemlerle sürdürülen eğitim modellerine karşı, disiplinlerarası sanat anlayışını benimseyen öğretmenlere ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaçların giderilmesi nitelikli öğretmen yetiştirmede önemli bir etmendir. Eğitim sisteminde yapılan değişikliklerle öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür derslerinin programdaki ağırlığı artırılması olumlu sonuçlar doğuracaktır.

Genel kültür bilgisi öğretmen adayının sanat tarihi bilgisi, teknoloji kullanımı, ikinci hatta üçüncü bir yabancı dil eğitimi almış olmasını kapsamaktadır. Öğretmenler öğrencilerinin bireysel özelliklerini dikkate alarak, öğretme-öğrenme süreçlerini yönlendirmeye yönelik düzenlerse öğrencilerini çok yönlü yetiştirebilirler (Gürkan, 2001). Aynı zamanda sanat eğitmeninin

entelektüel bilgi birikimiyle öğrencilere rol model olacağı gerçeğini göz önünde bulundurmak gerekir. Araştırma alışkanlığı ve okuma alışkanlığının geliştiği lisans eğitiminde öğretmen adayı istendik yeterliğe ulaşabilmektedir.

2.2.4.Sanat Eğitimi ve Teknoloji

Temelinde bilginin üretimi ve aktarımı olan sürekli gelişen teknolojinin içinde bulunduğumuz bilgi çağında sanat, en az teknoloji kadar çağdaşlığı simgeleyen öğelerden biridir. Sanat ve sanat eğitimi alanı da çağa ayak uydurmak zorundadır. Güncelliğin devamlılığı açısından önemli olan modern sanat eğitiminde öğrencilerin yeni teknolojilerin dışında kalmaması ve motive edilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda yeni öğrenme ortamlarının gelişmesine olanak sağlanması gelişim açısından önemlidir. Eğitim ortamında teknoloji ve sanatı birleştiren öğretmen adayının yaratıcılığını, öz-yeterliği ve mesleğe yönelik olumlu tutumlar beslemesini öğretme becerisinin gelişmesine ve çağa uygun, güncel bir öğretmen olmasına olanak sağlamaktadır.

Günümüzde teknoloji ve sanat iç içe geçmiş kavramlardır. Teknolojik gelişmelerle sanata olan ilgi azalmamış, aksine artmıştır. Bu bağlamda sanat dünyasındaki gelişmelere ulaşım daha da önemli bir rol kazanmıştır. Farklı disiplinlerden birçok öğretmen dijital teknolojileri öğrenmeye dahil ettikleri ortamlar düzenlemekte olduğunu belirten Avcı (2013), ülkemizde sanat eğitiminin çağdaş teknolojileri takip ederek güncelliğini koruması gerektiğini fakat eğitim programlarının ilkokuldan liseye kadar geçen dönemde bunu karşılayamadığını, dolayısıyla istenilen kazanımları sağlayacak etkinliklere rastlanmamakta olduğunu belirtmiştir.

Teknoloji çağında doğmuş olan Z kuşağına eğitim verecek öğretmen adaylarının öğrencilerle sınıf içi iletişimi sağlaması açısından teknolojik bilgisi oldukça önemlidir. Gelecekte teknolojik destekli sanat eğitimi almış öğretmenlerin var olması için bu teknolojiye sahip okullara ve onları eğitecek bir eğitim kadrosuna ihtiyaç duyulmaktadır. Günümüzde dijital teknolojilerden diğer alanlar kadar eğitim alanında da faydalanmaktayız. Gelişen teknoloji geleneksel öğretmen kavramını kökten değişikliğe uğratmıştır. Öğretmeni tanımını bilgi kaynağı olan, bilgiyi aktaran kişi olmaktan çıkarıp; öğrenciyi bilginin kaynağına yönlendiren, araştırmaya sevk eden, soyut ve yaratıcı

düşünebilen, akılcı öğrenciler yetiştiren rehber olarak yeniden şekillenmiştir (Gürkan, 2001)

Değişen çağın getirilerinden biri olan teknoloji sanatın yeni bir anlam kazanmasını sağlamıştır. Artık sanat bilgisayar, video, ses gibi birçok teknolojik içerikle karşımıza çıkmaktadır. Bu yeni ifade biçimleri ve kullanılan araçlar sanat izleyicisinin de düşünce yapısını ve algısının değişmesini sağlamıştır. Eğitim ortamında ise “ders içi etkinliklerde öğrenme aracı olarak kullanılmakla birlikte, çeşitli yazılım, donanım ve çevrimiçi ortamlar aracılığıyla öğrencilerin sanatsal üretimlerine de etki edebilmektedir.” (Avcı, 2013) Dijital ortam destekli teknolojilerin kullanıldığı sanat üretimleri incelendiğinde bu teknolojilerin araç olarak kullanıldığı görülmektedir ve görsel sanatlar öğretmenlerinin bu konuya titizlikle eğilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi bölümlerinde bilgisayar laboratuvarları Grafik Ana sanatı öğrencilerin kullanımına hizmet eden tasarım programları ile çeşitli eğitim materyali geliştirmekte kullanılabilmektedir. Bu bölümde eğitim alan tüm öğretmen adayları teknoloji destekli sanat eğitimi almaktadır. Eğitim teknolojilerini ve öğretim materyalleri gibi öğretmen eğitimine yönelik öğretim programlarını ve bu alanlardaki değişimleri takip eden bir eğitim sistemiyle kaliteli eğitim mümkündür. Ülkemizde öğretmen yetiştirme kurumlarında eğitim uygulamalarında teknolojiyi gereğe uygun kullanabilmeleri amacıyla öğretmen adaylarına mesleğin gerekliliğini yapabilmeleri adına teknolojik eğitim verilmektedir ve bu bilgiler staj eğitimiyle pekiştirilmektedir.

Sanat eğitiminde günümüzde bir araç olarak kullanılan bilgisayar destekli öğretim, yeni yaklaşımlardan biridir. Dersleri destekleyici kaynak olarak kullanılan bu teknolojik gelişim ilköğretim dönemiyle, yüksek öğrenim öğrencilerine kadar geniş bir öğrenci kitlesine hitap etmektedir. Sanat öğretmenleri, bilgisayar ve öğrenme teknolojilerini öğrenci merkezli veya sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamlarına akıllıca entegre ederek öğrencilerin öğrenmelerini geliştirebilirler (Gregory, 2009 Akt: Hiçyılmaz, 2018).

Yeni teknolojileri kolaylıkla kavrayabilen, sosyal ağları kullanarak doküman paylaşımı sağlayabilen, öğrenci performanslarını değerlendirebilen, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğretim teknolojilerini kullanabilen, ulusal ve evrensel sanat değerlerinin kavranmasına yönelik sınıf içi faaliyetlerde bulunabilen, öğretim yöntem ve teknolojilerini aktarabilen ve yeni

teknolojileri eğitim- öğretim ortamına uyumunu sağlayabilen, ders içeriğini zenginleştirmek amacıyla grafik programlarından faydalanmakta zorluk çekmeyen yani dijital çağa ayak uydurabilen öğretmenler yetiştirmeyi hedefleyen yeni öğretmen yetiştirme programları artık teori merkezli olmaktan çok uygulama merkezli olmalıdır. Dolayısıyla hazırlanan doğru zemin sayesinde yeni kuşak öğretmenlerin çağdaş eğitimde teknolojinin olanak ve imkanlarından faydalanarak kazanımlarını aktarması söz konusudur. Bu değişimler çağdaş sanat anlamında ülkemizin başarıya ulaşmasına yardımcı olacaktır. Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının teknolojiden kopuk yetiştirilmemesi, bu kaynakları yetkin kullanabilen, öğrencilerine aktarabilecek düzeyde donanımlı ve teknolojiye hakim birer öğretmen olabilecekleri anlamına gelmektedir.

1998 yılında hazırlanan MEB ve YÖK'ün iş birliği ile Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları dahilinde yer alan Resim Öğretmenliği Lisans Programı için “Temel Bilgi Teknolojileri” dersi zorunlu tutulmuş, böylelikle öğretmen adaylarının bilgisayar programlarını kullanabilme becerisi pekiştirilerek bilgisayar destekli eğitim almaları sağlanmıştır. Ayrıca yapılan bazı düzenlemeler ile hızlı ve etkili bir öğrenme sürecinin etkinleştirilmesi amacıyla Resim-İş Öğretmenliği programında yer alan öğretmen adaylarının anasanat veya yardımcı sanat dallarından olan Grafik Tasarım öğrencilerinin Bilgisayar Destekli Grafik Tasarımı dersiyle bilgisayar uygulamalarından yararlanmaları sağlanmıştır (Türker, 2004). Böylece içeriğe eklenen temel bilgisayar kullanımına ek olarak bu dersin programda yer alması öğretmen adaylarının teknolojiye ulaşımını kolaylaştırmıştır.

Ülkemizde Kasım 2010 tarihinde uygulamaya konulan Fatih Projesi ile teknolojinin iyileştirmesi ile fırsatların artırılmasını ve öğrenciler arası eşitliğin sağlanması hedeflemektedir. Proje bilişim teknolojilerinin takibi ve etkin kullanımı ile bu araçların öğrenme sürecindeki okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin etkili bir eğitim almalarını sağlamak amacıyla tüm okullarda 570.000 derslikte akıllı tahta, her öğretmen ve öğrenciye tablet bilgisayar ve okullarda internet altyapısı sağlanması hedeflenmiştir. Teknolojik anlamda eğitim sisteminde uygulamaya koyulan en kapsamlı içeriğe sahip olan Fatih Projesiyle öğrencinin sınav odaklı çalışmadan uzaklaşarak kendi yetenek ve becerilerini geliştirebileceği, tüm imkanlardan eşit şekilde yararlanılan bu düzen sayesinde ülkenin tüm öğrencilerinin eşit bir eğitim alma olanağı sunmayı

amaçlamaktadır (M.E.B, Fatih Projesi, 2010). Bu interaktif eğitim anlayışıyla öğrencilerin hangi yolla daha kolay öğrenebileceği, aktif katılımın daha fazla olacağı ve sonuçların daha kolay değerlendirilebileceği düşünülmektedir. Geleneksel yöntemlerden tamamen farklı olan bu yöntem çağa ayak uyduran bir eğitim sisteminin adımlarından birisidir.

Eğitim hayatında giren dijital teknolojileri yönlendirecek olan öğretmenler gerek bireysel yaşantılarına gerekse öğrencilerin öğrenme süreçlerine dahil edebilmeleri gerekmektedir. Sınıf içi eğitim materyallerinden biri olan interaktif beyaz tahta öğretmenin bilgisayar ve tahta arasında etkileşim sağlamaktadır. Bell (1998 Akt: Yılmaz 2014) yaptığı anket araştırmasında göre interaktif beyaz tahta kullanımı ile ilgili olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Sonuçlara göre öğretmenler etkileşimli tahtayı çeşitli yaratıcı yollarla kullanmışlardır. Özellikle Görsel Sanatlar öğretmenleri derslerinde uygulamaya yönelik çeşitli görseller ve video kayıtları izleterek görsel öğrenmeyi etkin bir şekilde sağlayabilecekleri öngörülmektedir. Öğrenme stilleri pek çok farklı şekilde gerçekleştirilebilir. Görsel öğrenme bunlardan biridir. Görsel Öğrenmede eğitimci, öğretim ortamında etkileşimli tahtayı kullanarak yazıların, resimlerin kullanımından, animasyonların ve videoların kullanımına kadar çeşitli şekillerde faydalanılabilir. Hasırcı (2005), bu stilde hazırlanmış olan bir programla görsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik anlamda daha başarılı olabileceğini belirtmiştir. Öğretmenlerin etkileşimli tahtayı uygun kullanmaları ve uygun yazılımı seçebilmeleri için eğitimin gerekliliğine değinmektedir. Nitelikli öğretmen sınıf içi teknolojik araç ve gereçleri kullanabilmeli ve uygulamada problem yaşanacak durumları en aza indirebilmelidir.

Ortaöğretim öğretmenlerinin etkileşimli tahta kullanımını konusunda öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiden yola çıkan Yılmaz (2014) öğretmenlerin bilgisayar kullanma deneyimlerine, hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına, etkileşimli tahta kullanma sıklıklarına göre değişip değişmediğini araştırmıştır. Etkileşimli yazı tahtası kullanımında kendilerini yetkin algıladıklarını sonucuna ulaşılan çalışmada bilişim teknolojileri konusundaki alınan eğitimin etkileşimli tahta kullanımdaki öz-yeterlikleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya çıkartmıştır.

2.3.Türkiye’de Sanat Eğitimi

Eğitim bir süreçtir ve bu sürecin sonunda insanın davranışlarındaki değişimdir. Evrensel bir iletişim aracı olan sanat eğitimi belirli gelişmiş bir beğeni anlayışı ile mümkündür. Bilindiği üzere görsel sanatlar; başta resim, heykel ve fotoğraf olmak üzere, mimarlık, moda, grafik, sinematografi ve endüstriyel tasarım gibi pek çok uygulamalı sanatların bütünüdür. Görsel sanatlar eğitimi bu dalların tümünü kapsayarak okul öncesinden yükseköğretime kadarki tüm aşamalarda “sanat eğitimi ve öğretimiyle ilgili kurumsal ve uygulamalı çalışmalara” (Kırıçoğlu, 2005) verilen addır. Sanatla ilgili, aldığı eğitim ve yaşadığı deneyimler ile paralel olarak zaman içerisinde kendini geliştirebilmiş “bu alanda eğitim alan bireylerin düşünce üretebilecek, akıl yürütebilecek ve çevresinde olup bitenleri anlayabilecek bir düzeye sahip olmaları gerekmektedir. Bu doğrultuda Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının eğitimi, yaratıcılığın gelişim süreci olarak görülmelidir. Çağdaş eğitim sisteminde amaçlanan, sadece edinilmiş bilgi ve becerilerin öğrencilere aktarılması değildir (Ayaydın 2011). Görsel sanatlar öğretmenin farklı fikirler ve ürünler ortaya koyabilmesi, bunların gelişip farklılaşabileceğinin bilincinde olması ve gerektiği zaman uygulayabiliyor olması gerekmektedir. Bu bağlamda sanat eğitimi için, mesleki bilgiye yönelik öğrenime ek olarak toplumsal sorumluluk bilincine sahip bir kişilik oluşturmak ve estetik eğitimi almış yaratıcı bireylerin yetiştirilebilmesini hedeflediğini söyleyebiliriz. Buyurgan ve Buyurgan, (2012) sanat eğitiminin amacının öğrenmeye açık, kendini gerçekleştirmeyi amaçlayan ve bunun için sanatsal ifade yolunu seçmiş, duygu ve düşünceleri paylaşmaktan çekinmeyen, yaşadığı kültür değerlerine sahip çıkan ve bu mirası koruyarak gelecek nesillere aktarabilmeyi amaçlayan, gelişime açık, yapıcı ve yaratıcı bireyler yetiştirmek olduğunu dile getirmişleridir. Dolayısıyla sanat eğitiminin amacının sadece bireyin yetenek ve gereksinimlerine yanıt vermesidir şeklinde sınırlandırılmamalıdır.

Erinç (2013), ‘Sanatın Boyutları’ adlı kitabında, sanatın toplumsal ve eğitim alanındaki bağlayıcı özelliğini çeşitli yönleriyle ele alarak; kişinin iş, aile ve sosyal ilişkilerinde toplumsal ve bireysel yaşantının bütünlük sağlamasındaki ve kişinin birey olarak kendini yetiştirebilmesindeki katkısı dile getirmiştir.

Modern çağda öğretmenlerden daha aktif ve çok yönlü yetişmiş olması beklenmektedir. Tüm eğitim kurumlarında olduğu gibi Eğitim Fakültelerinin bir bölümü olan Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü’nün Resim-İş Öğretmenliği

Anabilim Dalının amacı; yaratıcı, üretken ve yapıcı bir toplum yaratma sürecinde çağdaş ve toplumsal değer yargılarına sahip çok yönlü bireyler yetiştirmektir. İlköğretim ve sonrası için nitelikli bir görsel sanatlar öğretmeni yetiştirmekte olan bölüm ihtiyaçları karşılamakta ve sanatsal düşünmeyi gerekli kılmaktadır.

Sanatsal düşünme ve yaratım süreci üzerine yapılan araştırmalar ve geliştirilen eğitim modellerinde, akıl ve gözleme dayalı zihinsel bir iş birlik ile sanatsal üretim gerçekleştirilebileceği, bir diğer eğitim modeline göre ise bilgilerin deneyden geldiğini ileri sürülerek sanatçının deneyimlemesiyle yeni kazanımlar elde edeceği ileri sürülmektedir. Bu düşünceye göre, sanat eseri ortaya konulamadan önce, birey plan aşamasında sıkça zihinsel deneyler gerçekleştirerek kurgusunu biçimsel olarak ortaya çıkartır.

Örgün eğitim boyunca mümkün olunan en erken zamanda başlatılan sanat eğitimi ile çocukların sanatsal etkinliklere katılması ve bu süreçle birlikte matematik, fen, doğa bilimleri gibi daha çok zihinsel ve düşünmeye yönelik bilişsel alanlarda daha etkin öğrenme gerçekleştirdikleri ve kavramaya yönelik başarı oranlarının arttığı bilinmektedir. Bu doğrultuda sanat eğitimi, görsel sanatlar öğretmeni yetiştirme programlarının yanı sıra okul öncesi öğretmeni ve sınıf öğretmeni yetiştirme programlarına da dahil edilmiştir.

Toplumsal anlamda sanat eğitiminin önemini görsel sanatlarda verilen eğitimin topluma yararlar sağladığını belirten Özsoy (2007), sanat eğitimi alan öğrencilerin kendilerini daha kolay ifade edebildiklerini, farklı düşünce biçimlerine açık olduklarını ve insan deneyimlerinin üretime yansımış biçimlerine saygı duymayı ve bunları korumayı öğrenmiş olmalarının toplumsal yönden büyük bir kazanç olduğunu dile getirir.

2.3.1.Cumhuriyet ve Sonrası

Cumhuriyet dönemiyle birlikte ülkemizde eğitim anlamında büyük yenilikler ve gelişimler başlamıştır. Atatürk'ün 1 Mart 1922'de yapmış olduğu TBMM açılış konuşmasında, akılcı eğitimin, uygulamaya yönelik olmasının öneminden ve somut ve çözüm odaklı çağdaş bir eğitim anlayışının benimsenmesinin önemini vurgulamıştır.

Sanat eğitimi alanındaki ilk gelişmelerden biri Sanayi-i Nefise Mektebinin kurulmasıdır. 1882 yılında II. Abdülhamit'in Osman Hamdi Bey'i Sanayi-i Nefise Mektebi Müdürlüğü'ne tayin etmesiyle kurulmuş olan sanat eğitimi alanındaki

yüksek kurum, 1928 yılında Cumhuriyet döneminde Devlet Güzel Sanatlar Akademisi adını alarak faaliyetlerine günümüzde bile hala devam etmektedir. Şu anki adı Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi olan kurum şuan aktif eğitim hayatına devam eden ilk sanat okuludur.

Cumhuriyetin ilanıyla birlikte hız verilen yeni Türk devleti eğitim-öğretim konusundaki çalışmalarının sanat eğitimi alanında ilk olarak 1927 tarihli Güzel Sanatlar Akademisi bünyesinde açılmış olan Resim Öğretmenliği Kursu'dur. Resim öğretmeni olmayı amaçlayan adaylar, İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun vermiş olduğu "Resmin Öğretim Metodu" derslerine katılmaları ve bir sene devam eden eğitim sonucunda yapılan sınavı başarıyla tamamlamış olanlar öğretmenlik yapmaya hak kazanmışlardır (Özsoy, 1996). 1932 yılına gelindiğinde ise; yükseköğretim düzeyindeki Güzel Sanatlar Akademisi, Gazi Eğitim Enstitüsü bünyesinde öğretmen yetiştiren Batılı anlamda eğitim veren ilk kurum olmuştur. Sonraki yıllarda eğitim ihtiyaçları dolayısıyla değiştirilen müfredat programı uzun yıllar kullanılmaya devam ederek çağın ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenmeye gidilmiştir.

Cumhuriyetin kurulmasından sonra yaşanan sanatsal ve kültürel alandaki değişimlere ilk örnek, 1923 yılında Sanayi-i Nefise Mektebini başarıyla bitiren öğrencilerin kurdukları Yeni Resim Cemiyeti olmuştur. Sonrasında altı genç sanatçının 1933 başında bir araya gelerek Türkiye'de dördüncü grup olan D Grubunu kurmuşlardır. Bu sanatçılar sırasıyla Abidin Dino, Cemal Tollu, Elif Naci, Nurullah Berk, Zeki Faik İzer ve Zühtü Müridoğlu'dur (Çiçek, 2010). Buna ek olarak, 1961 yılında Güzel Sanatlar Komitesinin hazırladığı raporda, bir sanat politikasının tespit edilmesi, okullarda resim-iş derslerine ayrılan zamanın arttırılması, sanatçıların desteklenmesi ve bölge sanat merkezlerinin kurulması gibi kayda değer teklifler yer almıştır. (MEB, 1961).

Tonguç (Akt:Uz, 2008), sanatın başlıca görevinin estetik beğeni oluşturmak ve estetik değerler çerçevesinde değerlendirilmemesi gerektiğini, toplumun bütün değerlerini kapsayan birleştirici özellikte geniş bir anlam bütünlüğü olduğunu belirtir. Çağdaşlığı hedef olarak belirlemiş "cumhuriyetin yeni insanının yetiştiği" eğitim sisteminde sanat eğitiminin gelecek nesile yaratıcılığın ve estetik beğenilerin dışında, çalışkanlık ve üretkenlik aktarabilme becerisi sunacağına inanmaktadır. Sanat eğitiminin toplumun gelişmesindeki rolünü vurgulamakta ve dünyadaki çağdaşlaşma hareketinde de sanat eğitiminin

önemini görmektedir. Sanatta özgünlüğü savunan ve tekrar işlerden kaçınan sanatçı yetiştirilmesinin öneminden bahseden Tonguç, sanatın tüm dallarının insanın hayatında süs unsuru olarak görülmemesi, kişinin yaşayış biçmi olması gerektiğini dile getirir (Uz, 2008).

Yaşamı anlamayı, sorgulamayı ve algılamayı bilen; kişisel farkındalıklarının ve özelliklerinin bilincinde olan ve bu niteliklerini toplumsal bir ivmeye dönüştürebilme yetisine sahip, özgüvenli, disiplinli ve çağcı bireyler yetiştirmeyi hedefleyen Köy Enstitüleri birçok değerli eğitmen ve sanatçı/eğitmenin yetişmesinde vesile olmuştur. Sanat bilincinin toplumsal anlamda aktif rol oynadığı bu dinamizmini halktan aldığı bir süreçten bahsetmekteyiz. Kültürel anlamda toplumun bütünleştirici etkisi olan sanat Köy Enstitülerinde edebiyat, müzik, tiyatro, resim-iş ve sanat eğitimi dersleriyle bireylerin yaratıcılıkları faal halde tutulmuştur. Fakat bu kısacık dönemde başarılı ve özgün bir öğretmen yetiştirme modeli olarak eğitim tarihimizde yer alan Köy Enstitüleri, birtakım siyasi nedenlerden ötürü 1954 yılında faaliyetlerine son verilerek altı yıl eğitim veren ilk öğretmen okulu adı altında başka bir düzenlemeyle hayata geçirilmiştir. Yapılan değişiklikle farklı kaynaklardan öğretmen yetiştirilmesine son verilerek köy ve şehir okulları arasındaki eşitsizlik giderilmesi hedeflenerek öğretmen yetiştirmeye devam edilmiştir. Eğitim tarihimizde öğretmen yetiştirme programı olarak Yüksek Öğretmen Okulları ve Deneme Yüksek Öğretmen Okulu gibi girişimlerde bulunulmuş fakat beklenen sonuçlar elde edilemediği için kapatılmışlardır.

2.3.2.Öğretmen yetiştirme yaklaşım ve modelleri

Öğretmenlik mesleği gelecek nesilleri şekillendirmede ve toplumun geleceğinin inşasında rol oynamaları gibi temel nedenlerle ülkelerin siyasal, ekonomik ve toplumsal alanlarda gelişiminde etkilidir. Nitelikli öğretmenin sahip olmaları gereken yeterlikler ve özellikler sürekli tartışılmaktadır.

Eğitim fakültelerindeki verimliliğin artırılması ve bu sayede nitelikli öğretmen yetiştirmeye yönelik yapıcı yaklaşımların benimsenmesi öğretim programlarının değişime ve çağa ayak uydurmasıyla mümkündür. Çağa uygun bir sanat eğitimi anlayışıyla geliştirilen bir sistem olan yeniden yapılandırmalar; aktif eğitimde yer alan Resim Öğretmenliği Lisans Programı müfredatında yapılması planlanan değişikliklerle amacına hizmet etmektedir. Farklı dinamikleri içinde

barındıran bir sistem sayesinde istendik sonuçlar elde etmek mümkündür. Bu doğrultuda sanat eğitimindeki aksaklıkların belirlenmesi ve giderilmesine yönelik meslek alan bilgisi ders sayıları arttırılmış, nitelikli sanat eğitimi sayesinde öğrencilerin eleştirel düşünme yetilerini geliştirme, algısal bakış açılarını, problem çözme kapasitelerini arttıracak davranışlar geliştirmesi olanağı sağlanmıştır.

1981 yılında 2547 sayılı Yükseköğretim Yasasında yer alan kararname doğrultusunda öğretmen yetiştirme konusunda değişiklikler yapılmıştır. Bu bağlamda Sözer'in (1989) aktarımıyla; "öğretmen yetiştiren bütün yükseköğretim kurumlarını üniversitelerin yapısında toplamış ve üniversiteler bu tarihten başlayarak öğretmen yetiştirme göreviyle de doğrudan sorumlu kılınmıştır. Uzun yıllar sertifika programlarıyla öğretmen yetiştirme çabasına belirli ölçüde katkı sağlayan üniversiteler, böylece, 1982 yılından bu yana," çeşitli sertifika programları ve ayrıca yeni kurulmuş olan eğitim fakülteleri ile eğitimin üst basamağı olan yüksekokullarında öğretmen yetiştirme işlevini devralmıştır. Son olarak 1982 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı yükseköğretim kurumlarına ve üniversiteler bünyesinde yürütülmekte olan öğretmen yetiştirme görevi üniversitelere devredilmesiyle birlikte eğitim sisteminde değişikliklere gidilmesi gerek görülmüştür. Öğretmen yetiştirmenin üniversitelere devri ve sonrasında yapılan program güncellemelerine ilişkin yeni düzenlemeler doğrultusunda istenilen sonuçlara bir türlü ulaşılamamıştır. Kurum adlarının değişimi ile bölüm ve program yapılarında değişikliğe gidilmiş ayrıca öğrenim süreleri değiştirilmiş olup, fakültelere bazı bölümler eklenmiş ya da çıkartılmıştır (YÖK, 2007).

Türk eğitim tarihinde 1982 yılına kadar branş öğretmen yetiştirme görevi eğitim enstitülerine, yüksek öğretmen okullarına ve üniversitelere verilmiştir. Bu çeşitlilik birçok problemi beraberinde getirmiştir. Yapılan değişiklik ile bu sorun çözülmüş ve 1982 yılından sonra branş öğretmenlerini yetiştirme görevinin üniversitelerin üstlenmesi kararı ile nitelikli öğretmen yetiştirme adına önemli bir adım atılmıştır.

Öğretmen adaylarının mesleki hayatlarında karşılaşılabilecekleri problemleri aşabilmesi, bilgi ve becerilerini öğrencilere aktarabilmesi ve mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirebilmesi için belirli davranış ve kazanımlar edinmesini amaçlanmaktadır. Öğretmen adaylarının seçiminden hizmet öncesi eğitime; okul deneyimi ve staj dönemi sürecinden, sınıf yönetimi ve hizmet içi

eğitim gibi mesleğe ilişkin birçok konu öğretmen yetiştirme kavramını kapsamaktadır.

Öğretmen yetiştirmeyle ilgili yapılan düzenlemeler sonrası Türkiye'de iki şekilde sanat öğretmeni yetiştirilmektedir. Bunlardan ilki Eğitim Fakültesi bünyesindeki Güzel Sanatlar Eğitimi bölümleriyle; diğeri ise Güzel Sanatlar Fakültelerinin sanat dallarından herhangi birinin eğitiminin alınmasıyla mümkündür. Güzel Sanatlar Fakültesi'ni başarılı şekilde tamamladıktan sonra bu okul mezunlarından öğretmen olmak isteyenler için bir eğitim fakültesinden pedagojik formasyon eğitimini aldıktan sonra Milli Eğitime bağlı kurumlarda öğretmenlik yapmak için başvuruda bulunulabilmeleri yolu açılmıştır. Eğitim Fakültelerinin Resim-iş Eğitimi bölümlerinin ilk önceliği ilk ve ortaöğretim için görsel sanatlar öğretmeni yetiştirmektir. Bu bağlamda nitelikli sanat eğitimi öğretimi önemli bir sorun olarak kabul edilmiş ve uygulanmakta olan eğitim-öğretim prensiplerinde değişikliğe gidilmesi gereği duyulmuştur. Toplumun kültürel ve sanatsal kimliğinin gelişmesi, eğitim alanında olduğu kadar sanat alanında da sistemin başarıya ulaşmasıyla mümkündür. Estetik değerlere sahip nitelikli insan gücün oluşumunun temelini oluşturmak nitelikli eğitimcilerin sorumluluğundadır. Görsel sanatlar öğretmeni yetiştirmedeki bu iki şekilde gerçekleştirilen öğretmen olma sistemi birtakım problemleri de beraberinde getirmiştir. Bunlardan ilk akla gelen Resim-iş bölümünden mezun olan öğretmen adaylarının atanma kaygıları daha da artmasıdır.

Öğretmen yetiştirme işlevinin üniversitelere devredilmesinden sonra geçen sürecin ardından birtakım gelişmeler yaşanmıştır. YÖK (2007) bu gelişmeleri şu şekilde açıklar: Yükseköğretim Kurulu'nun 1997 yılında almış olduğu karar doğrultusunda öğretmen yetiştirmeye yönelik bir takım değişikliğe gitmeye karar verilmiştir. Bu değişikliklerin temelini ilk ve ortaöğretim okullarında görev alacak öğretmen kalitesini arttırmaya yönelik çalışmalar oluşturmaktadır. Bu proje Dünya Bankası tarafından desteklenen krediyle yürütülmekte olup Millî Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) kapsamında "Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi"dir. Bu düzenlemenin içeriğinde öğretmen yetiştirme programları, program adları ve eğitim modellerinin yanı sıra eğitim süreleri, MEB iş birliği ile istihdam gibi değişiklikler yer almaktadır. Ayrıca Fen Edebiyat Fakültesi ve Eğitim Fakültesi arasında yaşanan birtakım problemlerin çözümüne yöneliktir. Proje 1994 ve 1999 yılları arasında yürütülmüştür (YÖK, 2007).

1997 yılında yapılan düzenlemenin aksaklıklarını ve ileride doğurabileceği sıkıntıları dile getiren Eşme (1998, Akt: YÖK, 2007), “modelin öngördüğü bölüm yapılanması gerçekçi” olmadığını ayrıca resim öğretmenliği ve müzik öğretmenliği dallarının aynı çatı altında değerlendirilmesi yönetsel sıkıntılara yol açabileceğini belirtmiştir. Ayrıca “branş öğretmenliği dallarında üç buçuk yıllık alan eğitiminin Fen-Edebiyat Fakültelerine bırakılması ile Eğitim Fakülteleri alan dersleri eğitiminde devre dışı bırakılmaktadır. Böyle bir uygulama, öğretmen yetiştirmede tarihsel geçmişi, bilgi birikimi ve deneyimi olan fakültelerin omurgasını oluşturan branş öğretmenliği dallarını yok etme” (Eşme, 1998, Akt: YÖK, 2007) anlamına geldiğini belirtmektedir. Millî Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında 1998 yılında Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması düzenlemesi ilgili bölüm ve anabilim dallarında uygulamaya geçirilmiştir. Günçer (1997, Akt: Buyurgan 2007), bu otuz dört eğitim fakültesini kapsayan düzenlemenin amacını eğitim programlarının düzenlenmesi ve öğretim elemanlarının eğitimi ile materyal kullanımının gelişiminin sağlanması yönünde olduğunu belirtmektedir. Disiplin odaklı sanat eğitiminin benimsenmesi ve öğretim yöntemlerinin geliştirmesiyle bu projede “önemli bir ayağı hizmet öncesi öğretmen eğitimi olduğu için İlköğretim Sanat Öğretimi (1997) ve Ortaöğretim Sanat Öğretimi (1997) isimleriyle yayımlanan proje kitapları, Disipline Dayalı Sanat Eğitimi (DDSE) modelinin tanıtılmasında etkili olmuşlardır” (İnce, 2007).

Çağdaş bir eğitim sisteminde sanat ve eğitimin bütünlük oluşturması, eğitim-öğretim programlarında disiplinlerarası ve bütünleştirilmiş yaklaşımların benimsenmesiyle mümkün kılınabilir. Bu doğrultuda 2006 yılından itibaren uygulanan öğretim programında öncelikle programın adının değiştirilmesi uygun görülmüştür. Resim-İş olan dersin adının kapsamının genişliğini belirtmek amacıyla Görsel Sanatlar olarak değiştirilmiştir. Bilindiği üzere okullardaki sanat eğitimi dersi sadece resim ve çizim uygulamalarından ibaret değildir. İki ve üç boyutlu sanat alanlarını da kapsamaktadır. Derslerde seramik, heykel, baskı ve grafik gibi çok boyutlu çalışmaların yanı sıra sanat tarihi gibi kavramsal ve kuramsal çalışmalarla desteklenerek eğitim verilmektedir. Teorik ve pratik uygulamalar bütünü olan sanat eğitimi “öğrenci merkezli” yaklaşımı benimsenmesiyle mümkündür. Bunun çağın gerekliliklerinden biri olduğu belirten MEB (2006), öğrenmenin doğrudan deneyim yoluyla kazanılmasının önemini vurgular.

Geçmişten günümüze eğitim sisteminden kaynaklı sorunların olanaklar dahilinde çözmeye yönelik pek çok girişimde bulunulmuştur. Bu sorunların çözümüne ilişkin girişimlerin çoğunu öğretmen yetiştirme yaklaşımları, okulların yeterliği, öğrenim süresi gibi eğitim kalitesini değiştirebilecek konularında olduğu görülmüştür. Proje temelli ve araştırmalarla yeni teknolojilerin kullanıldığı, öğrenciyi merkeze alan çağdaş eğitimin benimsendiği görsel sanatlar eğitim programlarında Disipline Dayalı Sanat Eğitimi benimsenmiştir. Böylece sanat eğitimi sadece uygulama ile sınırlı kalınmamış, öğrencilere sanat tarihi ve kültür alanında bilgi birikimi sağlanmıştır. Betimleme, çözümleme, yorumlama ve yargılama gibi kazanımlara sahip olan öğrencinin özgün düşünme ve yeni şeyler keşfedebilme becerisinin gelişimi söz konusudur.

Morin (2006), öğrencilerin bireysel, kültürel ve toplumsal farklılıkları da göz önünde bulundurarak, eğitimde de bireysel yaklaşımların başarıyı arttıracığını ve öğrencinin öğrenme sürecinde aktif rol oynayarak daha kalıcı ve kolay öğrenmenin gerçekleşebileceğini savunmaktadır. 2005 yılından itibaren eğitim sistemimizde gidilen değişiklikler bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Yapılandırmacı bir eğitim anlayışını benimseyen bu çağdaş eğitim yaklaşımına göre, görsel sanatlar dersinde “öğrenci merkezli” eğitim sağlanmalıdır. Yapılan araştırmalar öğrenme süreci içerisinde yer alan öğrencilerin aktif olduklarında daha etkili bir öğrenme gerçekleştirildiği yönündedir.

Türkiye’de sanatın ve sanat eğitiminin gerekliliği sonucunda bugüne kadar 1948, 1968 ilkokul, 1951, 1962, 1971 ortaokul ve 1992 ilköğretim programları geliştirilmiştir (M.E.B, Görsel sanatlar dersi (1-8 sınıflar) öğretim programı., 2006). Eğitimde temel alınması gereken öğeler dikkate alınarak hazırlanan bu yeni programda en önemli parçasının öğrencinin kendisinin oluşturduğu eğitim modelinde öğrenci merkezli çalışmalar yapılmaktadır. Öğrenmenin gerçekleşmesi beceri, kapasite ve sürece bağlıdır. Tüm bunların kişiden kişiye değişeceği ve eğitimde bireysel farklılığın öneminin kavranıp, özgünlüğü ortaya çıkardığı göz ardı edilmemelidir. Öğretmenin yol gösterici rol üstlendiği program yapılandırmacı modele uygun olarak şekillendirilmiştir. Bu program öğrencilerin ihtiyaçları ve ilgileri doğrultusunda hazırlanmaktadır. Öğrenme sürecinde öğrencinin aktif olduğu ve etkin katılımının sağlandığı, öğretmenin ise rehber olarak eşlik ettiği bir yaklaşım benimsenmiştir.

“Görsel Sanatlar dersinin amaçları bireysel ve toplumsal, algısal, estetik ve teknik amaçlar olarak gruplandırılmıştır. Bireysel ve toplumsal amaçları; öğrencinin eleştirel bakış açısını geliştirmek, ve analiz, sentez yapabilmesini sağlama, öğrencinin yaratıcı düşünme becerisi kazandırma, ulusal ve evrensel değerleri tanıyarak bunları anlama becerisi kazandırma, işbirliği yapma, paylaşma ve sorumluluk alma, başkalarının işine saygı duyma vb. hedeflerini; algısal amaçlar olarak, öğrencinin hayal gücünü geliştirme, öğrenci birikimini başka alanlarda kullanabilme becerisini geliştirebilme gibi hedefleri; estetik amaçlar olarak, öğrencinin sanat eserlerinde haz alma ve onları koruma bilinci kazandırma, öğrenciye görsel sanatlar sevgisi kazandırma ve bu sevgiyi yaşamının her alanına yansıtabilme yeteneği kazandırma, öğrenciye doğada olan ve insan eliyle yapılan her şeyi estetik değerlendirme becerisi kazandırma vb. hedefleri; teknik amaçlar olarak, öğrenciye her türlü araç ve gereci kullanarak görsel anlatım diline dönüştürebilme isteği ve becerisi kazandırabilme, öğrenciye değişik tekniklerden yararlanabilme elde edilen sonuçların etkilerini sezdirebilmek ve öğrencilerin farklılıklardan zevk almasını sağlama, öğrencini amacına uygun malzeme seçme, malzemeden anlam çıkarma becerisi kazandırma vb. hedeflerini içermektedir” (M.E.B, Görsel sanatlar dersi (1-8 sınıflar) öğretim programı, 2006).

Eğitim fakültelerinin Resim-İş eğitimi anabilim dalları programlarına ilişkin yapılan araştırmalarda alan derslerinin önemli ölçüde azaltılması ve bunun sonucunda alan bilgisi yetersiz öğretmen adaylarının yetiştirilmesine ve eksik eğitim programlarının öğretmenlerin iş performansına olumsuz olarak yansıdığı görülmektedir. 1998 ve 2006 yıllarında, son olarak da 2018 Haziran ayında tekrar yeniden yapılandırılan Resim-İş öğretmenliği programlarının uygulamaya geçirilmesi üzerine akademik inceleme ve eleştiri yapılmasının gerekliliğini belirten Öztürk (2018) bu uygulamayla alana yönelik programların değiştirilmiş olduğunu; artık resim yapmayı bilmeyen öğretmenlerle sanat eğitimi ve öğretimine gidildiği vurgulamıştır. “Uygulama ağırlıklı anasanat atölye ve seçmeli sanat atölye ders saatleri azaltılmış, sanat alanına ilişkin kültür-Sanatsal Yeti-derslerinin saatleri azaltılarak sanat eğitiminin” (Öztürk, 2018) istenilen düzeyde yerine oturmadığı söylenebilir.

2.3.3.Görsel sanatlar öğretmen adayların seçimi ve yetiştirilmesi

Ortaöğretim sonrası üniversite öğrencisi olmak isteyen diğer bireyler gibi görsel sanatlar öğretmen adayları da Güzel Sanatlar Eğitimi programlarına, değişen adıyla Yükseköğretim Kurumları Sınavı ile yükseköğretime geçiş sağlayabilmektedir. Barajı aşan adayların üniversitelerin kendi bünyelerinde yapmış oldukları özel yetenek sınavlarına girmeleri gerekmektedir. Özel yetenek sınavları nitelikli aday seçiminde bir fırsat olarak değerlendirilmelidir. Ancak geçiş sınavlarının yarattığı baskı, öğrencilerin görsel sanatlar dersine ilişkin olumsuz tutum geliştirmelerine neden olabileceği ve bu durumun zamanla öğretmenin öz-yeterlik algısını da etkileyebileceği düşünülmelidir.

Özel yetenek sınavları hakkında ÖSYM'nin yapmış olduğu açıklamaya göre tüm adayların 2018-YKS'ye başvuru yapmış olma zorunluluğu bulunmaktadır ibaresi bulunmaktadır. Yapılacak özel yetenek sınavı sonucu yükseköğretim programlarına yerleştirilme hakkı kazanana öğrenciler YKS puanına göre değerlendirilmektedir. “Özel yetenek gerektiren programların sınavları ile seçme ve yerleştirme işlemleri yükseköğretim kurumlarınca yapılmaktadır. Özel yetenek gerektiren programlara başvurular doğrudan programın bağlı bulunduğu yükseköğretim kurumuna yapılır. Sınav ve değerlendirme işlemleri ilgili yükseköğretim kurumu tarafından yürütülür” (ÖSYM, 2018). Güzel sanatlar eğitimi veren yükseköğretim programlarına başvurabilmek için 2018-TYT puanının en az 150 olması gerekmektedir. Güzel Sanatlar Fakültelerinin Resim ve Heykel bölümlerinde okumak isteyenlerin, üstün yeteneklerinin belirlenmesi için ilgili yükseköğretim kurumlarına doğrudan başvurmaları gerekmektedir. Bu adayların değerlendirme ve seçme işlemleri ilgili rektörlüklerin oluşturduğu komisyonlar tarafından yapılacaktır (ÖSYM, 2018).

Araştırmanın örneklem grubunun eğitimine devam ettiği BAİBÜ'nin Özel Yetenek Sınavı'na ilişkin web sitesinde yapmış olduğu 2018 yılı açıklamaları şu şekildedir:

“Ön Kayıt Yaptırabilmek için Gereken TYT Puanı: Güzel sanatlar liseleri, Meslek liseleri, öğretmen liseleri ve liselerin müzik, sanat, sanat (müzik), el sanatları, grafik, resim, sanat (resim) alan/kol/bölümlerinden mezun olan adaylardan, aynı alanlardaki eğitim programlarına başvuracaklar için 2018-TYT'den en az 170.000 puan almış olması gerekmektedir.”

Yukarıda sözü edilen alan/kol/bölümler dışındaki bir alan/kol/bölümden başvuracak adaylar için 2018-TYT'den en az 210.000 puan almış olması gerekmektedir” (AİBÜ, 2019).

2.4. Sosyal Öğrenme Kuramı

Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı içerisinde önemli kavramlardan biri öz-yeterliktir. Bireyin davranışlarının şekillenmesinde etkili yeri olan öz-yeterliği Bıkmaz (2004), öğretmen adaylarının öz- yeterlik inançlarına ait ölçümler ile onların davranışlarının anlaşılmasına ve onları tanımakta kolaylık olduğunu vurgulamıştır. Sosyal bir canlı olan insan davranışlarının çevrelerine ilişkin inançlarından kaynaklanan ve bireylerin kendilerine özdenetim yoluyla şekillenen; bireylerin, içinde bulundukları çevreyle etkileşim halinde bulunmasıyla toplumsal sistemde hem üreten olmakta hem ürün olduklarını ortaya atan bir düşüncedir.

Araştırmaların ilk yıllarında birbirinden farklı alanlarda özellikle tıpta bağımlılıklar ve zararlı alışkanlıklarda, psikolojide kaygı, fobi vb rahatsızlıklarda ve spor araştırmalarına kaynak sağlayan öz- yeterlik, sonraları eğitim alanında da araştırmalara kaynak olmuştur. Farklı değişkenler göz önüne alınarak yapılan araştırmalarda öğrencilerin ve öğretmenlerin öz-yeterlikleri incelenmiş pek çok araştırmaya kaynak olmuştur. (Bıkmaz, 2004, 289).

Erkuş (1994) kişiliği; bireyi diğer kişilerden ayrı tutan bilişsel, duygusal ve davranışsal dinamiklerin yapısı olarak yorumlar ve kişiliğin oluşmasında önemli rol oynayan bu ana süreçlerin gelişimi yeni inançların oluşumuna katkı sağlayarak yeterlik inançlarını güçlendirdiği belirlenmiştir. Öz-yeterlik inançlarının oluşumunu belirleyen bilgi kaynakları; bireyin doğrudan ve dolaylı yaşantıları, sözel ikna, fizyolojik ve psikolojik durumlardır.

2.4.1. Öz-yeterlik

Bireyin herhangi bir işi yapabilecek beceriye sahip olmasına rağmen bunu yapabileceğine ilişkin inancını tanımlayan öz-yeterlik kavramı, kimi zaman özsaygı ile karıştırılmaktadır. Aralarında anlamlı bir ilişki olmasına karşın öz-yeterlik davranışın güdüleyici yönü ile ilgilidir ve belli bir eylem ya da alanı kapsamaktadır. Bu da bireyin bir alanda yüksek öz-yeterlik algısı taşıırken farklı bir alanda düşük öz-yeterlik algısı taşımasını anlamlı kılar. Özsaygı ise bireyin kendisiyle ilgili hoşnut olma ya da olmaması durumunu nitelemektedir.

Kişinin öz-yeterlik inancının gelişimi, kendi yaşantılarından yola çıkarak edindiği deneyimlerle gerçekleştirdikleri başarılı performanslara; gözlem yaparak edindiği başkalarının başarılı performanslarını model alması dolaylı yaşantılara; çevre faktöründen etkilenecek bir işi yapabileceğine ilişkin inancının artması sözel ikna biçimlerine ve son olarak kişiyi etkileyen duygu durumları olan kaygı, endişe, stres hali, gibi fizyolojik ve psikolojik durumlara dayalı olarak şekillendiği özetlenebilir.

Başarı Deneyimleri: Yapılan bir işin tekrar yapılması başarıyı etkileyen bir faktördür ayrıca, kişi daha önceden yapmış olduğu bu işi tekrar başarılı bir şekilde yapacağına inanması öz-yeterliliğini artırır. Aynı şekilde kişinin kendi yetenekleri hakkında güçlü inançlara sahip olmasını sağlarken diğer yandan yaşanan başarısızlıklar kişinin yeteneklerine yönelik inançlarını olumsuz etkilemektedir. Kişinin ilerleme kaydetmesi başarılı olmak için yapması gerekenlerin farkına varmasından sonra gerçekleşebilir(Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007).

Dolaylı Deneyimler: Gözlem yaparak öğrenme şeklinde açıklanabilir. Kişi başkalarından etkilenecek onların yaşadığı deneyimleri gözlemleyerek öğrenebilmektedir. Öz-yeterliliğin oluşumunda bir diğerinin başarılı eylemi söz konusudur. Bu durum karşısında birey, kendi kapasitesi hakkında standart oluşturarak kendisinin de bunu yapacağını düşünebilir ya da başarısızlıkla sonuçlanabileceği çıkarımını yapması mümkündür(Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007).

Sözel İkna: Öz-yeterlik beklentilerinin artmasını sağlayan bir başka unsur olan sözel ikna, kişinin başkaları tarafından desteklenmesi sonucu cesaretlenmesi ve yapılması planlanan eylemlerin gerçekleşmesinin önünü açılmasıdır. Çünkü insanlar başkalarından gelen olumlu sözcüklerle ve geçmişte üstesinden gelinen durumların pozitif etkilerini sürdürme eğiliminde olan canlılardır. Sözel ikna, karşılaşılabilecek zorlukların aşımı konusunda kişiye yardımcı olur ve kişi kendisine verilen sözel destek sayesinde öz-yeterliliğinin artmasıyla durumun üstesinden gelmesini kolaylaştırır(Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007).

Duygusal Durumlar: Davranış esnasında kişinin ruhsal ve bedensel yönden sağlıklı olması, onun yaşadığı stres ya da zor durumla mücadele etmesini zorlaştırabilir. Kişinin öz-yeterliliğini etkileyen bir bilgi kaynağı olan duygusal durumlar bireysel başarı ya da başarısızlıkları etkilemektedir. Ayrıca kişinin kaygı verici ya da stresli durumlarda her zaman doğru karar vermesi mümkün

olmayabilir. Öz-yeterliği nispeten yüksek olan kişinin karşılaşacağı herhangi bir zorlukta stresle ya da kaygıyla m¼cadele ederek sabırlı ve cesaretli davranması beklenmektedir(Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007).

Akademik alanda öz-yeterlik inançları konusunda yapılmış olan çalışmalar, bireyin ulaşmak istediği hedefleri belirlemede ve öğretmen adayının sınıf y¼netimine ilişkin kendi öğretimsel yeterliklerine olan g¼veni şeklinde a¼ıklamak m¼mk¼nd¼r. Öz-yeterlik inancı bireyin sahip olduğu yeterlik algısına ilişkin g¼d¼leyici bir yapı olduğu s¼ylenebilir. Daha yüksek öz-yeterlik yargılarına sahip öğretmenler, yeni fikirler ¼retmekte, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda yeni y¼ntemler denemekte ve öğretime daha fazla bağlı y¼ntemler kullanmakta (Woolfolk-Hoy ve Spero, 2005) istekli oldukları g¼r¼lm¼řt¼r. Ayrıca öğretmen öz-yeterliği inancı bakımından öğretmenlerin etkili bir öğretim ortamı yaratabilmeleri i¼in öğretmenlik becerisine sahip olmalarına inanması gerekmektedir (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005).

Öğretmen öz-yeterliği bireyin öğretmenlik mesleğine tutumu ile de ilişkilendirilmektedir. Etkili bir öğretim sağlanması i¼in nitelikli öğretmenlere sahip sağlıklı bir eğitim sistemi olması gerekmektedir. Öğrenme ortamında öğrenmeyi etkileyen önemli değişkenlerden birinin öğretmen davranışları olduğundan yola çıkarak öğretmenin mesleğinin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmesi konusundaki yeterliği adayın kazanımlarıyla ilgilidir. Nitelikli öğretmen yetiştirmede hizmet öncesi ve hizmet i¼inde verilen eğitimlerin rol¼ olduķça b¼y¼kt¼r. Hizmet öncesi yetiştirilen aday öğretmenlerin öz-yeterliğinin ve mesleğe ilişkin tutumlarının olumlu y¼nde gelişmesi mesleğe katkı sağlayacaktır.

Öz-yeterlik bireylerin bir g¼revi ger¼ekleřtirmedeki istekleri ve problemler karşısında neler yapabilecekleri konusunda kendi algılarına y¼nelik oluşturdukları inançları belirtir. Araştırmalar öz-yeterlik inançlarının öğretmenlerin sınıf i¼inde ger¼ekleřtirdikleri uygulamaları etkilediğini ve geliştirilmesinin olumlu etkilerinin sınıf i¼inde daha yüksek verim elde edilmesinde katkı sağlamaktadır. Ayrıca öğretmenin algıladığı yeterlik d¼zeyini, öğretim becerilerinin dışında tutarak değerlendirilmesine ve b¼ylece yüksek ya da d¼ř¼k olabileceğini g¼stermektedir (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007).

2.4.2. Öz-yeterlik İnançlarının Kaynakları

Duygusal dengelilik azaldıkça yaratıcılığın artması kişinin nevrotik olma, sakin olamama, soğukkanlı olamama, iyimser olamama durumu ile bağlantılıdır (Şimşek ve Aktaş, 2014). Yaratıcılığı, “daha önceden kurulmamış ilişkiler arasındaki ilişkileri kurabilme böylece yeni düşünce şeması içinde, yeni yaşantılar, deneyimler, yeni fikirler ve yeni ürünler ortaya koyabilme yetisi” olarak tanımlayan San (1979,18) düşüncesini yaratıcılık ve sanatsal yaratım süreçleri ile ilgili bağlantısını açıklamıştır. Bu eylemlerin üç farklı düzlemde ve yetiştirilecek bireyleri bu kategoriler dikkate alınarak eğitilmeleri gerektiğini belirtmiştir. Bunlardan ilki yetişmekte olanın kişilik gelişimi ve yetişkinin kişilik özellikleri açısından ele alındığı psikolojik kategoridir. Bir diğer düzlem yaratıcılığın bir süreç olarak görüldüğü eğitimsel kategoridir. Bu süreçte bireyin yaratıcı bir kişilik geliştirmesi için nasıl eğitilmesi gerektiğini konu alır. Son olarak tüm yaratıcılık süreçlerinin çözümlendiği ve işin sanatsal boyutuyla ilgilenen daha çok estetik ve sanat felsefesi gibi alanların konusu olan ürünleri inceleyip değerlendiren kategoridir. Kişilik, süreç ve ortaya çıkan sanatsal ürünün incelendiği yaratıcılık ile sanatsal yaratma eylemi kendi içlerinde ayrı ayrı eğitsel ve psikolojik boyutları olduğu gibi konuya toplumsal ve toplum-bilimsel boyutlarda, ayrıca psikolojik açısından da değerlendirilmesi mümkündür.

Öz-yeterlik algıları gelişmiş bireyler yaratıcı ve yetenekli; üretim sürecinden keyif alan ve çaba göstermekten vazgeçmeyen azimli kişiler oldukları bilinmektedir. Şimşek ve Aktaş (2014) deneyime açık olmanın yaratıcılığı arttırdığını ifade etmektedir. “Deneyime açıklık; gelişime, yeniliklere, farklılıklara karşı ilgili olma durumu yaratıcılık ve yenilikçilik ile ifade edilmektedir” (Şimşek ve Aktaş, 2014). Yetenekse bireyin kişisel gelişimini sağlarken aynı zamanda da çevresi tarafından tanınmasına yardımcı olmasıyla, kişinin kendine güvenini arttırarak aynı zamanda da sosyal çevre tarafından saygınlık kazanmasını sağlar (Güney, 2015).

2.5. Kaygı

Kaygı, bireyin dışardan ya da içinden gelen uyaranlara verdiği duygusal ve fiziki tepkilere verilen addır. İnsanlarda var olan en temel duygulardan biri olan kaygı, genellikle bir durum yada kişiye duyulan merak, endişe hali olarak tanımlanır. Kişiden kişiye değişkenlik gösterebilen kaygı çoğu zaman sebebi

kestirilemeyen bir olgudur. Yapılan araştırmalar kaygının insanların farkına vararak bu durumun kontrol edebilmenin m¼mk¼n olduğunu g¼stermiřtir. Gerekli d¼zeydeki kaygı insan i¼in faydalı olduğunu s¼ylemek m¼mk¼nd¼r. ř¼yle ki kaygı ge¼miřten g¼n¼m¼ze kişinin ¼evredeki tehlikelere karşı korunmasına, ¼evreye uyum sağlamasına ve belirli bir d¼zeeye kadar motivasyon sağlayıcı bir işleve yaradığı s¼ylenebilir.

Bireyde bir t¼r g¼venlik ihtiyaçı olarak varlığını s¼rd¼ren kaygı; endişe, utan¼, su¼luluk, kişisel değersizlik, korku ve tasa gibi birtakım duyguları i¼inde barındırır ve birey kişisel tecr¼beleriyle kaygıdan kurtulma yollarını arar. Kaygının şiddeti, derecesi ve s¼rekliliėi, kişinin yaşam kalitesini etkilemekte, mesleki verimi d¼ř¼rmekte ve kişinin g¼nl¼k yaşamında devam ettirirken birtakım olumsuzluklarla karşılaşmasına sebep olabilmektedir. Gereğinden fazla hissedilen kaygı, bireyin kişiler arası ilişkilerini de olumsuz y¼nde etkileyerek kişinin sağlıklı karar almasına engel olarak tedirginlik ve g¼vensizlik yaşamasına yol a¼abilir. Kaygının aşırı hali durumunda birey i¼in bu durumlara karşı uyarılarak gerekli ¼nlemleri alması ve var olan sorunlarına y¼nelik ¼¼z¼mler ¼retilmesine gerek duyulmaktadır (¼zkan, 2019).

Kaygının bedensel, bilişsel, duygusal ve davranışsal pek ¼ok belirtisi vardır. Bu belirtileri ř¼ şekilde a¼ıklamak m¼mk¼nd¼r:

Zihinsel Belirtiler: “Felaket yorumları i¼eren t¼m inan¼ ve d¼ř¼nceler, olumsuz d¼ř¼nceler, kendini aşırı g¼zlemleme, unutkanlık, dikkatini toplamada problemler, dalgınlaşma” (¼zkan, 2019). Problem ¼¼z¼m¼ndeki yetersizlikten kaynaklı performansta bozulmaya neden olan kaygı panik duygusu bireyde bellek ve dikkat eksikliklerine sebep olmaktadır.

Fizyolojik Belirtiler: “Kalp atışlarında hızlanma, nefes alıp verişin hızlanması, ¼eřitli kaslarda gerginlik, ağız kuruluğu, titreme, terleme ya da ¼ř¼me” (¼zkan, 2019). Kaygının bileşenlerinden olan bu fizyolojik tepkiler sinir sisteminin aşırı ¼alıřması sonucu meydana gelmektedir.

Duygusal Belirtiler: “Gerginlik, sinirlilik, karamsarlık, korkular, endişe, panik, kontrol¼ yitirme hissi, g¼vensizlik, ¼aresizlik, heyecan, umutsuzluk, yetersizlik hisleri” (¼zkan, 2019).

Davranışsal Belirtiler: Ka¼ma ve ka¼ınma davranışları durumlardan ka¼ınmaya sebep olur. Bireyin rahatsız edici d¼ř¼ncelerden bilişsel ka¼ınması ve g¼revlerden ka¼ınması olarak tanımlanır. Kaygı yaratan durumlardan ka¼ma

bireyde kısa süreli ve geçici bir rahatlama sağlar fakat durum tekrarına ve kısır döngüye neden olur.

Kişinin kendini ifade etmesinde ve kişiler arası ilişkilerde kullandığı iletişim becerilerini etkileyen kaygı, kişinin sosyal ve mesleki yaşamında da birtakım problemlere yol açabilmektedir. Bu araştırmada kaygının öğretmen adayları üzerindeki etkisini, mesleğe ilişkin tutumlarını ne derecede etkilediği incelenmek istenmiştir.

Psikolojinin önemli kavramlarından bir olan kaygının, gündelik hayatta farklı yansımaları vardır. Kaygı tek başına ortaya çıkabileceği gibi, psikolojik ya da bedensel bir rahatsızlıkla da ortaya çıkabilmektedir. Bireyin hayatında, bedeninde ve çevresinde oluşan, oluşma ihtimali bulunan değişikliklere karşı bir uyarı sistemi olan kaygı; bireyin doğuşuyla birlikte varlığını sürdüren, çeşitli yaş gruplarında farklılık gösteren bir olgudur. Kişilik kuramının öncülerinden Sullivan'a göre kaygının oluşumunda kişilerarası ilişkiler etkilidir. Kaygı bireyin bebeklik döneminde bağıllık, bağımlılık ve çaresizlik duygusuyla kendini göstermektedir dolayısıyla bebeğin hayatta kalmak için başkaları ile iletişim kurması kaygı sayesinde.

Yaşamın başlangıcından son bulmasına kadar devam eden kaygı bireyin fizyolojik ihtiyaçlarının kişilerarası ihtiyaca dönüşmesine, dolayısıyla davranışların şekillenmesinde önemli bir rol oynar. Kaygının oluşumunda ve gelişimi genetik ve biyolojik eğilimler etkilidir. Buna ek olarak bireyin önceki öğrenme deneyimleri ve bilişsel düzeyinden etkilenir (Cloninger, 1988, Akt: Özusta, 1995). Bu durum kaygının, genetik aktarımla doğuştan mı geldiği yoksa çevresel faktörlere bağlı olarak öğrenilmiş mi olduğu konusunda fikir ayrılıklarının oluşmasına ve kuramsal tartışmaların günümüzde güncelliğini korumaktadır.

Hayattaki değişiklikler, geçiş dönemleri ve birtakım aşamalar bireyin yeni kaygılarının oluşmasına sebep olmaktadır. Kaygı durumu halinde bireyin zihinsel süreçlerinde aksaklıklar görülebilmektedir. Net düşünme ya da problem çözme - mantıklı karar alma gibi temel zihinsel süreçlerin etkidiği söylenebilir. Kaygının uyum sağlayıcı veya uyum bozucu olduğu bir durum olduğu söylenebilir.

Üniversite eğitimine başlama yaşı ülkemizde 17 ve üzerindedir. Geç ergenlik dönemini tamamlamış olan bu bireylerin kaygıları çeşitlilik göstermektedir. Bu dönemde birey yeni arkadaş edinme, sorumluluk alma,

derslere odaklanma, çevreyi tanıma gibi birtakım değişikliklerle karşılaşmaktadır. Eğer dönem başarıyla yürütülürse kişi sorumlulukları üstlenir, kişiler arası ilişkiler kurma yeteneği gelişir, kendilik sistemi tutarlı bir nitelik kazanır ve gerilimlerle başa çıkmak için etkili güvenlik işlemleri kullanmaya başlar; başarısız geçirilirse diğer insanlardan kaçma, kumar oyunu gibi yüzeysel kişiler arası ilişkilerle, yalancı, sahte kişilik gelişimine neden olur (Yazgan ve Yerlikaya, 2012).

İçinde bulunduğumuz yüzyılın ortalarından itibaren stres ve kaygı üzerine yapılan araştırmalara olan ilgi, kaygının değerlendirilmesinde kullanılan ölçüm araçların geliştirilmesiyle daha da artmıştır. Günümüz psikolojik araştırmalarının gelişimiyle bu araştırmalar eğitim alanında geniş bir araştırma alanı olmuştur. Eğitim sisteminde yer alan öğretmenler, öğretmen adayları öğrenciler üzerinde başarıyı ve yaşam doyumunu etkileyen kaygının mesleki açıdan bireylerin tutumları ve davranışları üzerindeki etkisi birçok çalışmada konu edinilmiştir. Bilindiği gibi öğretmenlerin öğrencilerinin kişiliklerinde olumlu etkiler yaratması için öğretmenlerin birtakım bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlerin sosyal kaygı düzeylerinin düşük veya yüksek olması mesleki başarılarını ve iletişim becerilerini etkilemektedir.

Sık sık yan yana ve bazen birbirleri yerine kullanılan kaygı, korku ve bazen stres kavramları sanıldığı gibi aksine benzer bir durumu ifade etmemektedirler. Kaygıda durum oldukça farklıdır süreklilik gösterir. Birtakım bedensel ve psikolojik etkilerinin benzer olması dolayısıyla stresle karıştırılmaktadır. Stres; kısa süreli olmakla beraber, huzursuzluk, uykusuzluk, endişe, gerilim, takıntılı düşünceler gibi psikolojik; baş ağrısı, alerji, yorgunluk, mide bulantısı, çarpıntı gibi bedensel tepkilere yol açabilir ve kişinin kendini fiziksel ve ruhsal anlamda sıkışmışlığı ve zorlandığını hissetmesiyle ortaya çıkan bir durumu ifade eder. Korku, tekil ve belirli bir şeyden bahsederken; kaygı, tekil herhangi bir şeyden kaygılanma durumu değildir ve belirsizdir. Yani korkunun bir nesnesi vardır ve bu nesne ortadan kaldırıldığında korkma durumu son bulur. Kaygıda süreklilik söz konusudur ve kişi çoğu zaman kaygının sebebini bilmediği için bu durum devam eder. Stres altında olma, baskı hissetme, günlük hayatın psikolojik etkileri, yaşantılarda olan bazı değişiklikler gibi sebepler kişilerin hayatını olumsuz etkilemekte ve bu durum kaygı durumunun bireyin kararlarını, seçimlerinde ve tutumlarında yanlış tercihler yapmasına yol açabilmektedir. Benzer olumsuzluklar stres altındaki bireylerde de görülmektedir. Bireyler,

davranışta bulunma ve zihinsel özelliklerine göre stres karşısında birtakım tepkiler vermektedirler. Bunlar karşı koyma, geri çekilme, kabullenme gibi bireyin endişe duyma ve depresyon gibi olumsuz duygusal etkilere sebep olmaktadır. Bu anlamda kaygıyla iç içe olan bir kavramdır fakat süreçleri bakımından değişiklik göstermektedir.

Kaygı hali çeşitli durumlarda bireylerin dikkatini azaltabilir veya arttırabilir. Kaygının öğrenmeyi ve akademik başarıyı olumsuz yönde etkilediğini ortaya koyan birçok araştırma mevcuttur. Bu araştırmalarda bulguların birçoğu, kaygının ve gerginliğin artması durumunda öğrencinin güdülenmesinin azaldığı ve beyinde öğrenmeyi güçleştiren birtakım etkenlerin ortaya çıkmasına sebep olduğu gözlemlenmiştir.

2.5.1.Mesleki Kaygı

Eğitim Fakültelerinde eğitim gören öğretmen adaylarının niteliksel kalitesini artırmaya yönelik araştırmaların sonucunda öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin kaygılarının dönemsel olarak bazı zamanlarda yoğunlaştığı özellikle bu kaygıların eğitim derslerinde, formasyon döneminde, final sınavlarında, KPSS döneminde, mezun olma şartlarını taşımada, atanma sürecinde ya da iş bulup çalışabilme kaygılarıyla tepe noktasına ulaştığı görülmektedir (Atmaca, 2013).

Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı, Tutum ve Öz-yeterliliğine İlişkin Bir Araştırma konulu bu araştırmada kullanılan Cabı ve Yalçınalp (2013)'in geliştirmiş olduğu öğretmen adaylarına yönelik mesleki kaygı ölçeğinde yer alan alt kaygı başlıkları; görev merkezli kaygı, ekonomik/sosyal merkezli kaygı, öğrenci/iletişim merkezli kaygı, meslektaş ve veli merkezli kaygı, kişisel gelişim merkezli kaygı, atanma merkezli kaygı, uyum merkezli kaygı ve okul yönetimi merkezli kaygı şeklindedir ve aşağıda açıklamalarına yer verilmiştir.

Görev Merkezli Kaygı: Görev-merkezli kaygılar öğretmen adayının öğretmenlik mesleğine ilişkin yaşadığı kaygıları kapsamaktadır. İyi bir öğretmen olabilme kaygısını taşıyan öğretmen adayı alanında meydana gelen yenilikleri, yeni öğretim yöntemlerini, yeni öğretim araç-gereçlerini yakından takip eder. Böyle durumdaki bir öğretmen adayının şu sorulara karşılık aramaktadır:

“1) Acaba her gün çok sayıda öğrenciyle başa çıkabilecek miyim?

2) Acaba öğretim konusunda yeni yöntemleri, yeni teknikleri, yeni materyalleri nasıl elde edebilirim?” (Saban ve Diğerleri, 2004, 198).

3) Acaba derste öğrencilerimin ilgisini çekebilecek miyim?

4) Acaba öğretimi organize edebilecek miyim?

5) Acaba derste bilgi ve becerilerimi öğrencilerime aktarmakta zorluk çeker miyim?

6) Acaba sınıf içinde öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önüne bulundurarak ders işleyebilecek miyim?

7) Acaba sınıfta etkin bir sınıf yönetimini ve otoriteyi sağlayabilecek miyim?

Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı: Ekonomik/sosyal merkezli kaygıların odak noktası öğretmen adayının gelecekte öğretmenlik mesleğinden elde edeceği gelir ve çevresiyle olacak ilişkileri oluşturmaktadır.

Böyle durumdaki bir öğretmen adayının şu sorulara karşılık aramaktadır:

1) Acaba mesleğimden elde edeceğim gelir ile normal bir yaşantıya sahip olabilecek miyim?

2) Acaba mesleğime yönelik toplumun saygısı nasıl olur?

3) Acaba mesleğimi yaptığım yerde sosyal ve kültürel faaliyetler yoksa veya kısıtlıysa?

4) Acaba sosyal ve kültürel faaliyetlerim için gelirim yetersiz kalır mı?

5) Acaba mesleğimde kendimi geliştirebileceğim olanakları bulabilecek miyim?

6) Acaba sınıf ortamım mesleğimi yapmaya uygun olacak mı?

Öğrenci/İletişim Merkezli Kaygı: Öğrenci-merkezli kaygıların odak noktası öğretmen adayının gelecekte eğitecekleri öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrenci-merkezli kaygıları yaşayan bir öğretmen adayı çoğunlukla öğrenci merkezli düşünmektedir. Her bir öğrencinin fiziksel, zihinsel, duygusal veya sosyal ihtiyaçlarını nasıl karşılayacağını endişesini taşır ve kendisini bu alanda yoğunlaştırır. Böyle durumdaki bir öğretmen adayının şu sorulara karşılık aramaktadır:

“1) Acaba her öğrenciye nasıl yardım edebilirim ki daha kolay ve daha çabuk öğrenme gerçekleşsin?

2) Acaba her öğrenciye nasıl yardım edebilirim ki öğrenciler kendilerine güven ve başarı duygularını geliştirsin?

3) Acaba her bir öğrenciye nasıl yardım edebilirim ki kendi potansiyelini keşfetsin?” (Saban ve Diğerleri, 2004, 198).

4) Acaba öğrencilerimden beklediğim saygıyı görebilecek miyim?

5) Acaba problemli öğrenciye nasıl yardım edebilirim ki sorunlarının çözümüne yönelik faaliyetlerde bulunabileyim?

6) Acaba her bir öğrenci beni sevecek mi?

7) Acaba öğrencilerimle iletişimim nasıl olacak ve onlarla empati kurabilecek, onları anlayabilecek miyim?

Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı: Ekonomik/sosyal merkezli kaygıların odak noktası öğretmen adayının gelecekte öğretmenlik mesleğini yaparken karşılaşacağını düşündüğü birtakım problemler ve çevresiyle olacak ilişkileri oluşturmaktadır.

Böyle durumdaki bir öğretmen adayının şu sorulara karşılık aramaktadır:

1) Acaba meslektaşlarımın alan bilgimi yetersiz bulur mu?

2) Acaba veliler öğretmenliğim bakımından beni yeterli görecekle mi?

3) Acaba ders anlatırken kontrol amaçlı gelen okul müdürü, müfettiş beni yeterli görecekle mi?

4) Acaba meslektaşlarım ile iyi iletişim kurabilecek miyim?

5) Acaba okulda öğrenciler, veliler ya da meslektaşlarım tarafından sözlü/fiziksel şiddete maruz kalır mıyım?

Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı: Kişisel gelişim merkezli kaygıların odak noktası bireyin kendisidir. Kişisel gelişim merkezli kaygıları taşıyan öğretmen adayı, öğretmenlik mesleğini başarıp başaramayacağı endişesini taşır ve bu nedenle sürekli olarak tedirginlik yaşar. Böyle durumdaki bir öğretmen adayının şu sorulara karşılık aramaktadır:

“1) Acaba öğretmenlik mesleğini her gün nasıl yapacağım?” (Saban ve Diğerleri, 2004,198).

2) Acaba okulda benden beklenen mesleğimin gerektirdiklerini yeterince yapabilecek miyim?

3) Acaba öğrencilere iyi bir rol model olabilecek miyim?

4) Acaba mesleğim boyunca bilgi ve becerilerimin bana yeterli olacağını düşünerek yeni şeyler öğrenmekten vaz geçer miyim?

5) Acaba teknolojik sınıf araçlarını kullanmaya isteğim tükenir mi?

Atanma Merkezli Kaygı: Atama merkezli kaygılar öğretmen adayının mezun olduktan sonra KPSS'ye ilişkin kaygılarını kapsamaktadır. İyi bir öğretmen olmak isteyen öğretmen adayının en büyük kaygı kaynaklarından birisidir. Sınava ilişkin kaygıları sınav sonrası atanılacak olan şehir ile ilgili kaygılar takip etmektedir. Böyle durumdaki bir öğretmen adayının şu sorulara karşılık aramaktadır:

- 1) Acaba KPSS sınavından düşük not alır mıyım?
- 2) Acaba sınav sonucuna göre herhangi bir yere atanabilecek miyim?
- 3) Acaba sınav sonucuna göre istediğim yere atanabilecek miyim?
- 4) Acaba atandığım yerde yaşam şartları istediğim düzeyde olacak mı?

Uyum Merkezli Kaygı: Böyle durumdaki bir öğretmen adayının şu sorulara karşılık aramaktadır:

“1) Acaba öğretmenlik mesleği bana göre mi? (Saban ve Diğerleri, 2004,198).

2) Acaba ilerde öğretmenlik mesleğini seçtiğim için pişman olur muyum?

3) Acaba bulunduğum çevreye ve görev yaptığım okula uyum sağlayabilecek miyim?

4) Acaba istemediğim bir yerde ya da okulda görev yapmak zorunda kalır mıyım?

Okul Yönetimi Merkezli Kaygı: Böyle durumdaki bir öğretmen adayının şu sorulara karşılık aramaktadır:

1) Acaba okul yönetimiyle ilgili problem yaşarsam nasıl çözebilirim?

2) Acaba okul istediğim şekilde ders işleyebilmem için gerekli araç-gereçleri temin edebilecek mi?

“3) Acaba öğretmenden beklenen çok sayıda görevi yerine getirebilecek miyim?” (Saban ve Diğerleri, 2004,198).

4) Acaba okul yönetimi bana adil davranacak mı?

2.5.2.Sanat ve Kaygı

Kaygı ve sanat kavramlarının geçmişten günümüze iç içe geçtiğini, yaratıcı süreçte tetikleyici unsur olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Psikolojinin önemli kavramlarından bir olan kaygının, gündelik hayatta farklı yansımaları vardır. Kaygı, iç ve dış dünyadan kaynaklanan bir tehlike olasılığı ya da kişi tarafından tehlikeli olarak algılanıp yorumlanan herhangi bir durum karşısında yaşanan bir duygudur (Işık, 1996). Kaygı, bireylerin olay ve durumlara karşı tedirginlik ve endişe hissi duymasına neden olmakta ve bireyler üzerindeki olumsuz etkilerinden dolayı önemli bir psikolojik problem olarak kabul edilmektedir. Oluşan bu durumun bireyler tarafından, yorumlaması ve değerlendirilmesi kaygıyı arttıran ya da azaltan önemli faktörlerdir. Kaygı her zaman olumsuz bir anlam ifade etmez. Kişilerin içinde bulunduğu koşullara ayak uydurabilmesi için geliştirilen bir mekanizma olarak da düşünülen bir insani duygudur ve aynı zamanda, insanın yaratıcı düşünme eyleminin tetikleyicisidir. Filozof Morris Weitz'in anlatımıyla, sanat "açık bir kavram"dır ve değişim, büyüme ya da yenilik olasılıklarını sürekli olarak bünyesinde barındırmalıdır (Bolla,P. 2006, 22). Plastik sanatlarda estetik kavramıyla anlam bulmuş olan kaygı kavramı ve sanatçıların tavrını etkileyen, estetik arayışlarıyla sanat eseri üretiminde oldukça önemli bir yere sahiptir.

Yaratım sürecindeki kaygı birçok hikayeye konu olmuş ve mitolojik bağlantılarla aktarılmıştır. Bunlardan en popülerleri Heidegger'in Varlık ve Zaman kitabında geçen Jupiter, Satürn, Dünya ve Kaygı'nın konu alındığı hikayedir. Hikayeye göre Kaygı (cura), yürüyüş esnasında nehir kenarından geçerken bir balçık yığını görmüştür. Sonrasında o balçığa şekillendirmeye karar verir. Yapıtı bitmek üzereyken Jupiter'le karşılaşır ve ondan bir isteği olur. Bu istek heykeline bir ruh vermesi yönündedir. Jupiter bu isteğini gerçekleştirir; fakat isim verme hakkının kendine ait olduğunu söyler. Aralarında bu konu hakkında tartışma çıkar ve bu esnada Toprak (Dünya) da konuya dahil olur. Birinin şekillendirdiği, diğerinin ruh verdiği şeyin aslında kendinden bir parça toprak olduğunu ve isim hakkının kendinde olduğunu belirtir. Yaratığa isim verme tartışması iyice büyür ve bir sonuca ulaşamayacağı anlaşıncaya Satürn'e danışmayı uygun görürler. Satürn adil davranacak ve kesin kararı verecek olan yargıç olacaktır. Hepsini teker teker dinledikten sonra kararını şu şekilde açıklar: Jupiter'e ona ruh verdiği için öldükten sonra ruhunu; Toprak'a (Dünya), ona bir beden verdiği için öldükten

sonra bedenini; Kaygı'ya ise onu şekillendirdiği için yaşamı boyunca tüm egemenliğini kontrol etme hakkı sunmuştur. Aranızdaki isim tartışmasını da ona “homo” diyerek çözelim der, homo kelimesi humus (balçık)'tan gelir. Yani balçıktan yapıldığını anlatır Çüçen (2003). Bu mitolojik öyküde kaygının, insanlığın oluşumundan itibaren var olduğunu, hayatına devam ettiği sürece de var olacağını çıkarımını yapabiliriz. Sanatçı estetik kaygıları olan ve yaratım sürecinde bundan faydalanan kişidir. Yani sanatçının kaygılanmaması gibi bir şey söz konusu değildir.

Eğitim süresi dahilinde verilen sanat dersleri, bireylere özgünlük, estetik, duyarlılık ve çağdaş bir dünya görüşü sunar; lakin verilen sanat eğitimi ile bireylerden beklentinin artmasına sebep olduğu düşünülmektedir. Bu, sanatın özünde yer alan kaygıların yanı sıra bireyde oluşan dışsal kaygıların oluşumu demektir. Sanat aktarıcısı olarak nitelendirebileceğimiz öğretmen adayının kaygıyla baş edebilmesi, estetik algılarının gelişmesinde oldukça önemli bir rolü vardır. Selvi (2008) öğrencilerin estetik algılarının gelişmesini birçok olumlu yönünden bahseder. Yaşadıkları ülkeye, çevreye ve doğaya saygılı, özgün estetik değer yargılarına sahip, sağlıklı düşünen ve bilinçli sanat tüketicisi olarak yetişmiş bir toplum oluşturulabileceği konusuna değinir.

2.6.Tutum

Özgüven (2011,125) tutumu, “insanların belli bir düşünceyi, bireyi, grubu veya kurumu kabul etme veya kabul etmeme şeklinde ortaya çıkan duygusal bir hazır bulunuşluk hali” olarak tanımlamıştır. Tutum bireyin çevresindeki olay ve durumlara karşı tecrübeyle edindiği bilgilerini temel alarak planladığı bilişsel, davranışsal ve duyuşsal bir bütünlüktür. Bu tutumlar insanların gelecek davranışlarını doğrudan ya da dolaylı yoldan etkilediği gibi olumlu ya da olumsuz da olabilmektedir. Bu edinilen tecrübeye göre şekil almaktadır.

Sosyal bir canlı olan bireyin tutumlarının gelişimi bireyin sosyal etkileşimiyle ilgilidir. Günlük hayatta olduğu kadar öğrenme ortamında da etkin öğrenmenin sağlanması için sosyal etkileşim planının oluşturulmasında öğretmenin rolü önemlidir. Bir işi severek ve isteyerek yapmak olumlu tutumlu geliştirmekle mümkündür. Öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde dikkat edilmesi, öğrencilerin olumlu tutum geliştirmesine, bilgileri paylaşmada istekli olmasını ve aktif katılımını sağlamasını kolaylaştırmaktadır.

Öğretmen yetiştirme programlarında edinilecek kazanımlar, öğretmen adayının mesleki yaşamdaki davranışlarını doğrudan ya da dolaylı yoldan etkilemektedir. Öğretmen adaylarının “mesleğin gerekliliklerini daha etkili biçimde yerine getirebilmelerinin koşullarından biri de mesleğe yönelik tutumlarının olumlu olmasıdır. Öğretmen yetiştirme açısından bakıldığında nitelikli öğretmenin yetiştirilmesi, programın başarısının artırılması için öğretmen adaylarının mesleğine ilişkin tutumlarının belirlenmesi ve olumsuz ise olumlu yönde değiştirilmesi zorunludur” (Semerci ve Semerci, 2004,137-146).

Kağıtçıbaşı (2010), bazı araştırmacıların (Rimm-Kaufman ve Sawyer, 2004, Akt: Kağıtçıbaşı, 2010) öğretmenlerin sahip oldukları tutumların ve önceliklerin, onların sınıflarındaki davranışları ve uygulamaları ile yakından ilişkili olduğunu ve tutumların hem sosyal algıları hem de davranışları etkilediğini dile getirmektedir.

Öğretmenlik mesleğini seçen bireylerden mesleğinin gerektirdiği bazı özelliklere sahip olmaları beklenmektedir. Birey bu yeterliklerin bir kısmını bireyin entelektüel ve kişisel gelişimi özellikleriyle, bir kısmını ise okul eğitimiyle edinmektedir. Kazanılan bu yeterlikler öğretmen adayının mesleğe ilişkin tutumlarını da etkilemektedir. Meslek seçiminde ve bireyin kariyer gelişiminde ekonomik, sosyal ve toplumsal birtakım faktörler rol oynamaktadır. Bu kaynaklara yetenekler, kişilik, öz- yeterlik, değerler ve ilgiler de dahildir. Ayrıca “eğitim olanakları, çevresel yaşantılar, maaş, saygınlık, bağımsız iş yapabilme, başkalarına yardıma dönük tutumlar, güvenlik, liderlik gibi unsurlar bu değer” (Yazıcı, 2009) kaynaklarını tanımlamaktadır. Bireyin mesleğe ilgisi meslek seçiminde önemli rol oynamaktadır. Görsel sanatlar öğretmen adayının mesleğine motive olabilmesi için bazı temel tutumlara sahip olmaları gerekmektedir. Sanatsal ve yaratıcılığın geliştirilmesine yönelik davranışlara katkısı olacak tutumlara önem verilebilir.

Görsel sanatlar eğitimi alan öğrencilerin mesleğe ilişkin tutumlarının olumlu olmasına rağmen başarılarını etkileyen bir diğer faktör ise öğretmen adaylarının öğretmenlik alan bilgisi derslerine değer vermelerine karşın istenilen düzeyde başarılı olmaları için gerekli bilişsel yeteneğe sahip olduklarını düşünmemeleridir. Akademik başarı anlamında öz-yeterlik algılarının düşük olmasının sebebi olarak ilgi alanlarının sanat olması, sunulan akademik ortamın

bu öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayamıyor olmaması gibi gerekçeler sıralanabilir (Özgüngör ve Kapıkıran 2008).

2.7.İlgili Literatür

Ülkemizde öğretmen adayları ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır lakin görsel sanatlar öğretmenliği ve mesleki kaygıları, öz- yeterlikleri konusunda yapılmış araştırma sayısı sınırlıdır. Akademik öz-yeterliğin özel bir alanı olan görsel sanatlar öğretimine ilişkin öz-yeterlik inancı, öğretmenlerin sanat eğitimi alanında etkili ve verimli bir şekilde yapabileceklerine ve öğrencilerin dersi severek ve ilgiyle takip ederek başarılarını olumlu yönde değiştirebileceklerine yönelik kendi yetenekleri hakkındaki yargılarını kapsamaktadır. Son dönemlerde görsel sanatlar eğitime yönelik yapılan yurt içi araştırmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının öz- yeterlikleri ve mesleğe ilişkin tutumları değişkenlere göre farklılık göstermekte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazına başlamadan önce araştırma evreninin 80 kişi (61'inin kadın, 19'unun erkek); sosyo-ekonomik düzeyi orta; %68,8'inin Resim-İş öğretmeni olmak için, %25'inin kayıtlı olduğu programa ilgi duyduğu için; %95'inin Resim-İş öğretmeni olmak istediği bilgisine ve ayrıca bu araştırmada bulgular doğrultusunda aşağıda alan yazına dair genel ve alana ilişkin hazırlanmış çalışmaların örnekleri sunulmaya çalışılmıştır.

2.7.1.1.Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan Öz-yeterlik, Mesleki Kaygı ve Tutumlarına Yönelik Araştırmalar

Alan yazın tarandığında eldeki araştırma bulgularının cinsiyet, yaş, sınıf ve sosyo-ekonomik düzey gibi değişkenlere göre benzerlik gösterip göstermediğine öncelik verilmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre öz-yeterlik ilişkisi:

Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine kadın ve erkek öğretmen adayların öz-yeterliklerinin eşit olduğu alanyazındaki bazı çalışmaların bulguları şu şekildedir:

1) Yıldırım (2011), cinsiyetin öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının farklılaşmasına yol açan bir özellik olmadığı görülmektedir sonucuna ulaşmıştır.

2) Temiz (2017), araştırmasında cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

3) Gündüz ve Kumcağız (2018), adayların cinsiyetinin öz-yeterlik inançları üzerinde anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Farklı yıllarda yapılan benzer araştırmaların bulgularında öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının cinsiyete göre değişkenlik gösterdiği çalışmalar bulunmaktadır. Yapılan bu araştırmalarda erkek öğretmen adaylarında öz-yeterlik algı düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

Bu çalışmalar:

1) Tuncer ve Tanaş (2011), erkek öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı düzeylerinin kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2) Yeşilyurt (2013), cinsiyet öz-yeterlik arasında fark tespit etmiştir.

3) Ateş (2014), erkek öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç puanlarının daha büyük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

4) Dilmaç ve İnanç (2015) görsel sanatlar dersine yönelik öz-yeterliğini erkek öğretmenlerin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5) Ay ve Yurdabakan (2015), öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarını cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde erkek adayların öz-yeterliğini yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Cinsiyet değişkenine göre mesleki kaygı ilişkisi:

Cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri incelendiğinde bazı araştırmalarda erkek öğretmen adaylarının mesleki kaygı puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bunlar:

1) Yıldız (2018), üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerini incelediği çalışmada erkeklerin daha yüksek kaygı düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşması örnek verilebilir.

Yapılan bazı araştırmalarda kadın öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

Bunlar:

1) Dilmaç (2011), cinsiyet değişkenine göre bu farklılıkların anlamlı bir farklılığa sebep olmasa da kadın öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin erkek adaylara göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2) Gönüldaş (2017) kadınların kaygı düzeyleri puan ortalamaları erkek öğretmen adaylarından yüksektir sonucuna ulaşmıştır.

Alan yazın tarandığında adayların mesleki kaygı düzeyleri üzerinde cinsiyet faktörünün anlamlı bir farklılık olmadığı araştırmalar görülmektedir.

Bunlar:

1) Yıldırım (2011), araştırmasında cinsiyetin, sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kaygılarının farklılaşmasına yol açan bir özellik olmadığı görülmektedir sonucuna ulaşmıştır.

2) Dursun ve Karagün (2012), cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık göstermesede kadın öğretmen adaylarının mesleki kaygı puanları, erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Cinsiyet değişkenine göre mesleki tutum ilişkisi:

Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre mesleki tutum düzeyleri incelendiğinde, tutum ölçeği alt boyutları ve ölçeğin bütünü için cinsiyete göre manidar farklılık görülmemiştir ayrıca, sıra ortalamasına göre erkek öğretmen adaylarının mesleki tutum puanlarının, kadın öğretmen adaylarının mesleki tutum puanlarından daha yüksek bulunması, literatürdeki bazı araştırmalarla paralellik göstermektedir. Bunlar:

1) Semerci ve Semerci (2004), öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları incelediği çalışmada araştırmanın örneklem grubundaki öğretmen adaylarının cinsiyete göre tutum puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

2) Atmaca (2013), araştırmasında öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinde cinsiyet faktörünün durumu önemli ölçüde etkilemediği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma bulguları ve eldeki araştırma bulguları karşılaştırıldığında bazılarının paralellik gösterdiği söylenebilir. Yapılan araştırmaların birçoğunda kadın öğretmen adaylarının tutum düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Bunlar:

1) Pehlivan (2008), öğretmen adaylarının tutum puanı ortalamaları kadın adayların daha yüksek tutum geliştirdikleri ve anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

2) Üstüner, Demirtaş ve Cömert (2009), öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları araştırmasında cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen adayların daha yüksek tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır.

3) Doğan ve Çoban (2009), kadın öğretmen adaylarının, mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirerek yakınlarına önerme, iş bulma olanağının olduğunu düşünme ve mesleği sevme konusunda daha olumlu bir tutuma sahip oldukları saptamışlardır.

4) Doğan (2013), Resim-İş öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına yönelik araştırmasında cinsiyet değişkenlerin aday tutumlarının kadın öğrencilerde daha yüksek olduğu görülmüştür.

5) Durmuşçelebi, Yıldız ve Saygı (2017), kadın öğretmen adayları öğretmenlik mesleğine kendilerini daha yakın hissettikleri ve olumlu tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır.

2.7.1.2.Öğretmen Adaylarının Yaş Değişkenine Göre Yapılan Öz-yeterlik, Mesleki Kaygı ve Tutumlarına Yönelik Araştırmalar

Yaş değişkenine göre öz-yeterlik ilişkisi:

Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerinin yaş değişkenine göre 22 yaş grubundaki öğretmen adaylarının öz-yeterlikleri, 20 ve altı yaş grubundaki öğretmen adaylarından daha yüksek olması literatürdeki benzer çalışmalar ile paralellik göstermektedir. Bunlar:

1) Tuncer ve Tanaş (2011), öğretmen adaylarının bilgisayar kullanma konusundaki öz-yeterlik algıları incelendiğinde 21-23 yaş grubu öğretmen adaylarının 18-20 yaş grubu öğretmen adaylarından yüksek öz-yeterliğe sahip olduğu görülmüştür. Daha büyük yaş grubunun öz- yeterliği yüksek bulunmuştur.

2) Gönüldaş (2017) yaş gruplarının puan ortalamalarına bakıldığında, diğer yaş gruplarından büyük olan yaş grubun öz- yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yaş değişkenine göre mesleki kaygı ilişkisi:

Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin yaş değişkenine göre 20 ve altı yaş grubundaki öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının daha yüksek olması yönündeki bulgulara benzer sonuçlara rastlanmıştır. Buna:

1) Gönüldaş (2017), araştırmasında yaş değişkenine göre en yüksek kaygı düzeyine sahip olan grubu 20-24 yaş olarak belirlenmesi örnek gösterilebilir.

Literatürde yer alan bazı araştırmalarda ise, öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının yaş değişkenine göre farklı kaygı türlerine sahip oldukları görülmektedir. Bunlar:

1) Saban ve Diğerleri (2004), yaş değişkenine göre kaygı türlerinin değişkenlik gösterdiğini, küçük sınıflarda daha çok ben merkezli kaygılar ön plandayken eğitimin son sınıf aşamasına geçen öğretmen adaylarında ise görev merkezli ve öğrenci merkezli kaygıların olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

2) Dursun ve Karagün (2012), öğretmen adaylarının toplam mesleki kaygı puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmediği sonucuna ulaşmışlardır.

3) Atmaca (2013), yaş faktörünün öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri üzerindeki etkisi incelendiğinde elde edilen bulgular kaygı düzeylerini istatistiksel açıdan önemli ölçüde etkilemediği sonucuna ulaşmıştır.

Yaş değişkenine göre mesleki tutum ilişkisi:

Öğretmen adaylarının mesleki tutumlarında yaş değişkenine göre tutum ölçeğinin puanları için manidar bir farklılık görülmemiştir ayrıca, 26 ve üzeri yaş grubundaki öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının daha yüksek olduğu yönündeki bulgulara benzer araştırmalar bulunmaktadır. Buna:

1) Terzi ve Tezci (2007), araştırmalarında öğretmen adaylarının sınıf değişkenlerine göre öğrenci tutumlarında anlamlı bir farklılık gözlenmediği sonucuna ulaşmıştır.

2) Ertem ve Kete (2015), yaşı 30 ve üzerinde olanların tutumlarının ve beklentilerinin en yüksek düzeyde olduğu fakat öğretmen adaylarının mesleki tutumlarının anlamlı bir fark ortaya çıkmasına karşılık, mesleki beklentilerde anlamlı bir fark görülmediği sonucu örnek verilebilir.

2.7.1.3.Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Yapılan Öz-yeterlik, Mesleki Kaygı ve Tutumlarına Yönelik Araştırmalar

Sınıf değişkenine göre öz-yeterlik ilişkisi:

Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerinin sınıf değişkenine göre 4. sınıf öğretmen adaylarının öz-yeterlik puanlarının, 1. sınıf öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinden daha yüksek olduğu benzer araştırmalar bulunmaktadır. Bunlar:

1) Yılmaz (2011)'ın araştırmasında öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarını sınıf değişkenine göre 4. sınıf öğretmen adaylarının aritmetik ortalaması, adayların anlamlı düzeyde yüksek öz-yeterliğe sahip olduklarını göstermektedir.

2) Ateş (2014), resim bölümü öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre öğretmen öz-yeterlik inançları incelendiğinde; 4.sınıf öğretmen adaylarının 3.sınıf öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde yüksek öz-yeterliğe sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

3) Ay ve Yurdabakan (2015), öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının sınıf değişkenine göre 4. sınıf düzeyinde daha yüksek olduğu görülmektedir.

4) Yağcı ve Aksoy (2015), 4. sınıfların akademik öz-yeterlik düzeylerinin diğer sınıflardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Literatür incelendiğinde bazı araştırmaların bulgularında, öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerinde sınıf değişkenine göre herhangi bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. Bunlar:

1) Tuncer ve Tanaş (2011), öğretmen adaylarının bilgisayar kullanma öz-yeterlik algıları ile sınıfları arasında anlamlı fark oluşturmadığı sonucuna varmışlardır.

2) Temiz (2017), araştırmasında öz-yeterlik inançlarının sınıf düzeyi değişkeninde anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf değişkenine göre mesleki kaygı ilişkisi:

Literatürde öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin sınıf değişkenine göre 1. sınıfa giden öğretmen adaylarının mesleki kaygı puanlarının, 4. sınıfa giden öğretmen adaylarının mesleki kaygı puanlarından daha yüksek olduğu benzer araştırmalar bulunmaktadır. Bunlar:

1) Çakmak ve Hevedanlı (2005), öğretmen adaylarını 1. sınıf düzeyinde diğer sınıf öğrencilerine göre daha kaygılı bulmuşlardır.

2) Yıldırım (2011), öğrenime devam edilen sınıf düzeyinin, sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kaygılarının farklılaşmasına yol açan bir özellik olduğu ve araştırmasında 2.sınıfa giden öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bazı araştırmalarda ise öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre mesleki kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. Buna:

1) Kurtuldu ve Ayaydın (2015), araştırmanın bulguları incelendiğinde öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyinin sınıf düzeyi arttıkça yükseldiğini belirlemiş oldukları çalışma örnek olarak gösterilebilir.

Sınıf değişkenine göre mesleki tutum ilişkisi:

Öğretmen adaylarının mesleki tutum düzeylerinin sınıf değişkenine göre 4. sınıf öğretmen adaylarının tutum düzeyleri, 1. sınıf öğretmen adaylarından daha yüksek olması bazı araştırmalarla paralellik göstermektedir. Bunlar:

1) Çapa ve Çil (2000), manidarlığın 3. sınıflar lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2) Doğan (2013), öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların sınıf değişkenine göre üst sınıf öğrencilerinde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Literatürdeki bazı araştırmalarda sınıf değişkeninin öğretmen adaylarının mesleki tutumlarını etkilemediği sonucu görülmüştür. Buna:

1) Dalkıran ve Yıldız (2016), öğretmen adaylarının mesleki tutumlarının sınıf değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı örnek verilebilir.

2.7.1.4.Öğretmen Adaylarının Sosyo-ekonomik Düzey Değişkenine Göre Yapılan Öz-yeterlik, Mesleki Kaygı ve Tutumlarına Yönelik Araştırmalar

Sosyo-ekonomik durum değişkenine göre öz-yeterlik ilişkisi:

Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerinin sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre sözel ikna alt boyutu dışında ölçeğin diğer alt boyutları ve ölçeğin bütünü için manidar bir farklılık görülmemesine benzer sonuçlar elde edilen araştırmalar yapılmıştır. Bunlar:

1) Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013), katılımcıların eğitim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarını sosyo-ekonomik düzeyin etkilemediği ve farklılaşmadığı görülmüştüğü sonucuna ulaşmıştır.

2) Yağcı ve Aksoy (2015), öz-yeterlik ve sosyo-ekonomik değişkenler arasında anlamlı bir farklılaşma görülmediği sonucuna ulaşmışlardır.

Sosyo-ekonomik durum değişkenine göre mesleki kaygı ilişkisi:

Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre mesleki kaygı ölçeğinin tüm alt boyutları ve ölçeğin bütünü ile anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Araştırmaya benzer bazı araştırmaların sonuçlarına rastlanmıştır. Buna:

1) Dursun ve Karagün (2012), öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyi puanları ile gelir durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmış olmaları örnek verilebilir.

Buna ek olarak bazı araştırmalarda ise, sosyo-ekonomik düzeyin öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinde etkileri olduğu tespit edilmiştir. Bunlar:

1) Dilmaç (2011), düşük gelirli öğretmen adaylarının “görev merkezli”, “öğrenci merkezli” ve “ben merkezli” kaygı puanlarının gelir durumu yüksek olan öğretmen adaylarına göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır.

2) Yıldız (2018), üniversite öğrencilerinin ortanın altı ve düşük sosyo-ekonomik düzeyde olanların yüksek kaygı seviyesine sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Sosyo-ekonomik durum değişkenine göre mesleki tutum ilişkisi:

Öğretmen adaylarının mesleki tutum düzeylerinin sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre tutum ölçeğinin puanları için anlamlı bir farklılık görülmemesi, literatürdeki bazı araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Bunlar:

1) Pehlivan (2008), öğretmen adaylarının ailelerinin sosyo-ekonomik durumları açısından bakıldığında, aday tutumlarında farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2) Doğan (2013), araştırmasında öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarında sosyo-ekonomik değişkeninin anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.7.2.Öğretmen Adaylarının Demografik Değişkenlere Göre Yapılan Öz-yeterlik, Mesleki Kaygı ve Tutumlarına Yönelik Diğer Yurt İçi Araştırmalar

Genel anlamıyla alan yazına bakacak olursak;

1) Araştırmada öğretmen adayı öz-yeterliklerine ilişkin: Ölçeğin bütünü için: öğretmen adaylarına yönelik yüksek düzeyde öz-yeterlik sergiledikleri görülmektedir sonuçlarına ulaşılmıştır.

2) Araştırmada mesleki kaygı düzeylerine ilişkin: Ölçeğin bütünü için: öğretmen adaylarına uygulanan mesleki kaygı ölçeği puanlarına göre kaygılarının yüksek olduğu görülmektedir sonuçlarına ulaşılmıştır.

3) Araştırmada öğretmen adaylarının tutum düzeylerine ilişkin: Uygulanan tutum ölçeği puanlarına göre kaygılarının orta düzeyde olduğu görülmektedir sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazın tarandığında Gökdaş ve Öztürk (2017)'ün öğretmen adaylarının görsel sanatlar dersine yönelik tutum geçerliliği ve güvenilirliğini ölçmeyi sağlayan bir ölçme aracı geliştirmiş olduğu görülmektedir. Güzel sanatlar eğitimi alan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi (Gündüz ve Kumcağız, 2018); Güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin motivasyon ve başarı düzeyleri (Özgüngör ve Kapıkıran 2008); Fen, edebiyat, ilahiyat ve güzel sanatlar fakültesi mezunlarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algıları (Bulut ve Oral, 2011) gibi alana yönelik araştırmalar bulunmaktadır.

Özgüngör ve Kapıkıran (2008), mesleğe yönelik meslek bilgisi dersleri ve alan bilgisi derslerine ilişkin tutumlarının motivasyon ve başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek adına görsel sanatlar öğretmen adaylarını kapsayan bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmada iki farklı grubun kendilerini geleneksel olarak öğrenciye bilgi kazandırma ve bilişsel yeteneklerini geliştirme konusunda yetersiz, ancak kendilerini öğrencilerin sosyal gelişimine destek olacak kişi olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Özgüngör ve Kapıkıran'ın (2008) Görsel Sanatlar Eğitimi alan öğrencilerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine diğer bölüm öğrencilerinden daha az değer verdiklerini belirten çalışmalarının amacı Güzel Sanatlar Eğitimi lisans programına devam eden öğrencilerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerindeki başarı durumlarının ve başarılarına etki eden etkenlerin neler olduğunu belirlemeye çalışmışlardır. Eğitim fakültesinin diğer lisans programlarında öğretmenlik eğitimi alan öğrencilerin başarı seviyeleri arasındaki farklılıklar olduğunu gözlemlemeyerek, bunun nedenlerinden biri olarak öğrencilerin öğretmenliği seçme nedenlerinin “öğretmenlik mesleğine verdikleri değerden dolayı değil de, sanat alanında Türkiye’de yeterli iş alanı olmadığını düşünmelerinden dolayı bu öğrencilerin istemedikleri bir alanda eğitim almak

zorunda kalmaları olabilir. İsteyerek seçmedikleri öğretmenlik mesleğine ilişkin negatif tutumları bu öğrencilerin motivasyonlarını negatif yönde” (Özgüngör ve Kapıkıran 2008) etkileyebileceğini ve başarı puanlarının düşük olmasını açıklama getirmişlerdir.

Dilmaç (2011), araştırma grubunu Resim-İş Öğretmenliği bölümünde eğitim görmekte olan 4.sınıf öğrencilerinden seçilen 3 üniversiteden 119 kişinin oluşturduğu araştırmada öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmasında cinsiyetin, ailelerin sosyo-ekonomik durumlarının ve mezun oldukları lise türüne göre kaygı durumlarında anlamlı bir farklılaşma olup olmayacağı sorusuna cevap aramıştır. Cinsiyet değişkeni “görev, ben ve öğrenci merkezli kaygılarda” anlamlı farklılığa yol açmazken ailelerin sosyo-ekonomik gelir düzeyinin yüksek olması “görev, ben ve öğrenci merkezli kaygıları” anlamlı ölçüde azalttığı ve genel olarak araştırmanın bütününe bakıldığında görsel sanatlar öğretmeni adaylarının mesleki kaygılarının düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dilmaç ve Topal (2017)’ın görsel sanatlar öğretmen adaylarıyla 2014-2015 öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Resim-İş Eğitimi Programı'na kayıtlı 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu araştırmanın çalışma grubunda 25 öğretmen adayı bulunmaktadır. Bunlardan 3. sınıf öğrencisi; 7’si erkek ve 5’i kadın ve 4. sınıf öğrencisi; 6’sı erkek, 7’si kadındır. Araştırmanın bulgularında, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (%92) atanma kaygısı yaşadığı ve bu kaygıların sebebi olarak çevre baskısı (%40) ve her yıl gittikçe artan mezun sayısı (%36) olarak belirtilmiştir.

Gündüz ve Kumcağız (2018)’ın örneklemini resim ve müzik eğitimi bölümlerinden birinci ve son sınıf olmak üzere toplam 209 katılımcısının oluşturduğu araştırmada öğretmen adaylarının öz- yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Değişkenler bazında adayların cinsiyet faktörüne göre öz-yeterlik inançlarının farklılık göstermediği ancak sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği söylenebilir. Bu araştırmanın sonuçlarının araştırmacının sonuçlarının bazılarını destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Öz-yeterlik puanlarına göre alt boyutlar ve ölçeğin bütünü için öğretmen adaylarına yönelik yüksek düzeyde öz-yeterlik sergiledikleri görülmektedir ayrıca manidarlıklar incelendiğinde öz-yeterlik ölçeği alt boyutları ve ölçeğin bütünü için cinsiyete göre manidar farklılık görülmemiştir. Araştırmaların benzerlik göstermeyen

sonuçları ise birinci sınıfa giden öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin son sınıf öğretmen adaylarına göre anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuş olmasıdır.

Kurtuldu ve Ayaydın (2015), “Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Mesleki Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi” adlı araştırmalarında öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını bölüm ve sınıf değişkenlerine göre anlamlı bir değişiklik gösterip göstermediği sorusuna yanıt aramak amacıyla farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören resim ve müzik öğretmenliği bölümüne devam eden toplamda 383 öğrenciyle yürüttükleri çalışmada, mesleki kaygı düzeyinin sınıf düzeyi değişkenine göre mezuniyete yaklaşıldıkça adayların kaygılarının da yükseldiği saptanmıştır sonucu bu yönüyle araştırmayla paralellik göstermemektedir. Adayların mesleki kaygılarının çeşitli sebeplerle arttığını belirten Kurtuldu ve Ayaydın (2015), bölüm ve kaygı düzeylerinden daha çok, sınıf düzeyinin kaygıyla ilişkisinin yoğun olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Ateş (2014), “Güzel Sanatlar Eğitimi Öğrencilerinin Öğretmen Öz-Yeterlik İnançlarının Belirlenmesi” adlı yüksek lisans tezinde Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü’nde 2013-2014 öğrenim gören 3. sınıf düzeyinde 253 ve 4. sınıf düzeyinde 123 öğrencinin oluşturduğu araştırmanın kapsamındaki resim bölümü öğrencileri cinsiyetleri bakımından 276’sı kız, 100’ü ise erkek olarak dağılım göstermektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin öz-yeterliklerinin oldukça yeterli düzeye yakın bir dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Dilmaç ve İnanç (2015)’ın Sınıf Öğretmenlerinin Görsel Sanatlar dersine yönelik öz-yeterlik düzeyleri ölçmek amacıyla hazırlamış oldukları araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersine yönelik öz-yeterliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının güvenlerinin tam olduğu ve görsel sanatlar dersi konusunda kendilerini yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Diğer değişkenler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeylerinin cinsiyet, bölüm ve mesleki kıdem yılına bağlı olarak anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Üstüner, Demirtaş ve Cömert (2009), öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını araştırdıkları çalışma 593 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Araştırmanın veri toplama aracı Üstüner (2006) tarafından geliştirilen “öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği” olmuştur. Öğretmenlik

mesleğini isteyerek seçen öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ile çevresel nedenlerden dolayı tercih eden öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının değişkenler açısından incelendiğinde adayların cinsiyet, eğitim görülen program türü, bölüm tercihindeki sıraları, yaşanılan çevre ve ailenin sosyo-ekonomik gelir düzeyi arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Temiz (2017), öğretmen adaylarının lisans eğitimi sürecinde öz-yeterlik inançlarını incelediği araştırmasında adayların cinsiyet ve sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görünse de ölçeğin tamamına bakıldığında adayların öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarına sahip olduklarını belirlenmiştir.

Ay ve Yurdabakan (2015), 316 öğretmen adayının öz-yeterlik algılarını farklı değişkenler arasında farklılığını belirlemeyi amaçlayan araştırmalarında cinsiyet, yaş ve sınıf düzeylerine göre değerlendirilmiştir. öğretmen adayları etkili bir öğretmenin taşıması gereken nitelikler konusunda kendilerini tamamen ya da kısmen yeterli gördüklerini belirtmiştir. Araştırma bulgularına göre adayların öz-yeterlik algıları, etkili öğretmende aradıkları özelliklere ilişkin görüşleri arasında farklılık bulunmaktadır.

Temizkan (2008), 160 öğretmen adayı üzerinden öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerini belirlemeye çalıştığı “Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları üzerine bir araştırma” başlıklı çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini sevdiklerini fakat meslekle ilgili bazı alanlarda kendilerini yetersiz hissettikleri tespit etmiştir. Bu sonuç öz-yeterlik ile tutum arasında farklılık gösterebileceğini desteklemektedir. Bu da öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin olumlu tutumlar geliştirmesi yönüyle araştırmaya paralellik göstermektedir.

Demirtaş, Cömert ve Özer (2011), öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını konu alan araştırmaları sonucunda elde ettikleri veriler doğrultusunda öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre öz-yeterlik algılarının anlamlı biçimde farklılaştığı, adayların mesleğe yönelik tutumlarının ise tüm değişkenlere bakıldığında anlamlı biçimde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak adayların öz-yeterlik algıları ile mesleğe yönelik tutumları arasında pozitif yönde ancak düşük düzeyde bir korelasyon olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmaya benzerlik göstermeyen

sonuçlar içermektedir. Araştırmada kadın ve erkek öğreten adayların öz-yeterliklerinin eşit olduğu sonucuna ulaşırken Demirtaş ve diğerlerinin (2011) araştırmasında cinsiyet değişkeninde farklılık olduğu sonucuna ulaştıklarını belirtmişlerdir. z-yeterlik algıları ile mesleğe yönelik tutumları arasında pozitif yönde olması araştırmayla paralellik göstermektedir.

Yağcı ve Aksoy (2015), müzik ğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlikleriyle öğretmenlik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlayan araştırmalarında, farklı niversitelerin Müzik ğretmenliği bölümünde eğitim gören, yaşları 18 ile 26 arasında değişen, 493 öğrenciden oluşan 280'i kadın, 213' erkek öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bulgular sonucunda müzik ğretmeni adaylarının akademik öz-yeterliklerinin cinsiyete, sınıf düzeyine, akademik not ortalamalarına ve annelerinin eğitim düzeyine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Adayları ğretmenlik öz-yeterlik düzeylerinin annelerinin eğitim durumlarına göre farklı gösterdiği ve akademik öz-yeterlikle öğretmenlik öz-yeterliği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmanın bulgularından akademik öz-yeterlikte sınıf düzeyinde fark olmasına rağmen yaş düzeyinde fark olmaması, öğrencilerin farklı yaşlarda okumayı tercih ediyor olmaları ve sınıf düzeyinin yüksek olmasının yaşça büyük olma anlamına gelmemesiyle açıklanabilir çıkarımını yapmışlardır.

şahin ve şahin (2017)'nin hazırladığı araştırmada; ğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öz-yeterlik algılarının, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre değişkenlik gösterip göstermediğini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda, ğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının düşük düzeyde olduğu, öz-yeterlik algılarının ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Mesleğe yönelik tutumlarının düşük düzeyde olması, bu araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermemektedir.

Gönüldaş (2017)'ın özel eğitim ğretmen adaylarının ve özel eğitim ğretmenlerinin yeterlik algıları ile kaygı ve tükenmişlik düzeyleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiş olduğu araştırmasında, kaygı puanları incelendiğinde cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, bölümü, meslekte geçen yıl ve okul türü değişkenlerinden elde edilen puan ortalama farklarının anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca yeterlik, kaygı ve tükenmişlik puan ortalamaları ilişkisel olarak incelendiğinde, yeterlik ile kaygı ve tükenmişliğin

negatif yönlü bir ilişkisinin olduğu görülmektedir. Yeterlik arttıkça kaygı ve tükenmişlik azalmaktadır.

Başaran (2010)'ın müzik öğretmeni adayları üzerinden yürüttüğü araştırmasında kaygı, öz-yeterlik, mesleğe yönelik tutum düzeylerini, öğretmen adaylarının demografik özellikler değişkenleri bakımından inceleyip, aralarındaki ilişki belirlenmeye çalıştığı araştırmasının bulgularından sürekli kaygı, mesleğe yönelik tutum ve öz-yeterlik algıları arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin ele alınan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Altunçekiç, Yaman ve Koray (2005) çalışmasında öğretmen adaylarının öz-yeterliliğe ilişkin orta düzeyde ve olumlu yönde bir ilişki bulunduğu ve sınıf düzeyi arttıkça, öğretmen öz-yeterlik algısının da yükseldiği görülmüştür. Sınıf düzeyi, cinsiyet gibi değişkenler için anlamlı bir fark olmaması araştırmaya paralel bir sonuç elde edildiğini göstermektedir.

Kafkas, Açak, Çoban ve Karademir (2010)'ın 347 beden eğitimi öğretmen adayıyla yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı durumları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında; öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasında orta düzeyde bir korelasyon olduğu görülmüştür. Görsel sanatlar öğretmen adayları üzerinden yürütülen araştırmacının öz-yeterlik ve mesleki kaygı arasında düşük, pozitif bir ilişki söz konusu olması bakımından paralellik göstermemektedir. Söz konusu araştırma sonuçlarının eldeki araştırma bulgularıyla paralellik göstermemesi, yapılan çalışmalarda farklı örneklem gruplarını kapsaması ve veri toplama araçlarının çeşitliliğinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Yıldırım'ın 2011 yılında hazırlamış olduğu, öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve farklı demografik özelliklerin bu ilişkiyi değiştirip değiştirmeyeceğini incelemeyi amaçlayan araştırmasında 532 öğretmen adayı araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu ve mesleki kaygı düzeylerinin düşük seviyede olduğunu saptamıştır. Mesleki öz-yeterlik algılarında ve mesleki kaygı düzeylerinin farklı demografik özelliklerden sadece sınıf düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunduğunu, adayların mesleki öz-yeterlik algı

düzeylerinin ve mesleki kaygı düzeylerinin paralel olarak farklılaştığı tespit edilmiştir.

Pehlivan (2008), öğretmen adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, adayların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının yüksek olduğunu ve cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen adaylarının tutum puanlarının erkek adaylardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tutum puanları ortalamaları arasında çeşitli değişkenlerde farklılık gösterdiğini, bazılarında ise farklılaşma görülmediği sonucuna ulaşmıştır. Mevcut araştırma bulguları incelendiğinde tutum ölçeği alt boyutları ve ölçeğin bütünü için cinsiyete göre manidar farklılık görülmemiştir sonucuyla benzerlik göstermemektedir.

Terzi ve Tezci (2007), “Necatibey Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları” araştırmanın bulgularında; üniversite öğrencilerinin mesleğe yönelik tutum düzeyi yüksek olduğu ve cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen adaylarının erkek adaylardan daha yüksek tutum puanlarına sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca bölüm ve sınıf değişkenleri açısından öğrenci tutumlarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Dursun ve Karagün (2012), Son sınıf öğretmen adaylarının mesleğe yönelik kaygı taşıyıp taşımadıkları, mesleki kaygıları hangi değişkenlere göre çeşitlilik gösterdiği araştırılmıştır. Anketlerden edinilen puanlar incelenip yapılmış oldukları araştırmanın sonucu olarak, yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, akademik başarı, mezun olunan okul türüne göre incelendiğinde görev merkezli kaygı, öğrenci merkezli kaygı ve ben merkezli kaygı yönünden; cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, akademik başarı ortalaması ve mezun olunan okul türü açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Yıldız (2018), üniversite öğrencilerinin kaygı düzeyleri, yaşam doyumları ve gelecek beklentilerinin arasındaki ilişkiyi konu aldığı araştırmasında üniversite türü, cinsiyet, sınıf, bölüm, sosyo-ekonomik düzey gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını araştırılması amaçladığı araştırmasında örneklemini 2 devlet üniversitesi ve 3 özel üniversitede eğitim gören 415 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda kadınların kaygılarının erkeklerden daha düşük olduğu; ortanın altı ve düşük sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin ise kaygı düzeylerinin yüksek seviyede oldukları sonucuna ulaşmıştır.

2.7.3.Öğretmen Adaylarının Demografik Değişkenlere Göre Yapılan Öz-yeterlik, Mesleki Kaygı ve Tutumlarına Yönelik Yurt Dışı Araştırmalar

Daniels, Mandzuk, Perry ve Moore'un 2011 yılında yapmış oldukları "Öğretmen Adaylarının Hizmet Öncesi Öğretmenlik Programına İlişkin Algılarının Öğretim Kaygısı, Yeterlik ve Bağlılık Üzerindeki Etkisi" isimli çalışmalarında hizmet öncesi öğretmen eğitime program inceleme perspektifi ile psikolojik perspektifi birleştirdiklerini ve öğretmen adaylarının programlarının bileşenlerinin kendilerini öğretime hazırladıklarını ne ölçüde hissettiklerini ayrıca bu bileşenlerin anlamlı program boyutlarını temsil edip etmediğini değerlendirmişlerdir. İçerik analizi sonucu olarak öğretim etiğinin kaygıyı azaltan, yeterliliği ve bağlılığı artıran en etkili boyut olduğunu göstermiştir sonucuna ulaşmışlardır.

Wake ve Bunn (2016) "Öğretmen Adayı Eğilimleri: Mesleki Beklentilere İlişkin Bakış Açıları" isimli çalışmalarında öğretmen adaylarının mesleki davranışlarını değerlendirmek için tasarlanan bölüm eğilim değerlendirme tablosunda kendilerini puanlamaları istenmiş ve sonuç olarak, adayların kendilerini hatasız olarak konumlandıklarını, hatayı kabul ettiklerini ve gerekçelerini yazarken hataya atfettiklerini göstermiştir bilgisine ulaşmışlardır. Öğretmen adaylarının eğilim performans gerekçeleri olarak: acemilik durumlarına, iş ve aile taleplerine ve bazı ders taleplerine göre değişiklik göstermekte olduğu eklenmiştir. Araştırmadan elde edilen bilgiler, öğretmen eğitimi fakültesinin adayların kişisel gelişim ve gelişimlerini daha iyi anlamalarına ve desteklemelerine olanak tanıyabileceği düşünülmüştür.

Ayaganova (2021), "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Hazırbulunuşluk Düzeyleri Arasındaki İlişki" başlıklı araştırmasında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve hazır bulunuşluklarının genel not ortalamasına, cinsiyete ve öğretmen akrabası olup olmamasına göre değişip değişmediğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bulguları öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile hazırbulunuşlukları arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan çalışmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öğretmen yetiştiren bölümlere kabullerinde öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ve

hazırbulunuşluk düzeylerinin dikkate alınabileceği sonucuna varıldığı belirtilmiştir.

Pearman, Bowles ve Polka (2021) “Öğretmen Eğitimcilerinin Öz-Yeterlik Özelliklerine İlişkin Algıları” isimli çalışmalarında öz-yeterlikle ilgili olarak Güven/Kendini Güçlendirme, Bağlılık, Zorluklarla Karşılaşma Yeteneği, Yenilikçi Düşünce ve Kolaylaştırmadan oluşan beş temel özellik ortaya çıktığını ve öğretmen adaylarının öz-yeterliliği tanımlarken Bağlılık ve Güven/Kendini Güçlendirme özelliklerinin oldukça değerli olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Model alma, bireysel ve sınıf tartışmaları ve gerçek hayattaki öğretime ilişkin yansımalar öğretmen adaylarında öz-yeterliliği geliştirmek için kullanılan en yaygın yöntemler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Black (2015), “Öğretmen Adaylarının Düşünme Yoluyla Öz-Yeterliklerinin Geliştirilmesi ve Öğretmen Desteğinin Denetlenmesi” isimli araştırmasında öğretmen adaylarından sınıf öğretmeni olarak ne zaman kendilerine güvendiklerini veya kendilerini güvende hissedip hissetmediklerini tanımladıkları özetleyici bir değerlendirmeyi tamamlamalarını istemiştir. Öz yeterliliklerinin zorluğu veya koşulu olarak dört tema ortaya çıkmıştır: etkili sınıf yönetimi, başarılı müfredat planlaması ve uygulaması, öğrencilerle olumlu ilişki ve öğretmen onayının denetlenmesi. Bu araştırmanın sonucu olarak öğretmen hazırlama programı eğitimcilerinin, öğretmenlerin gelişim aşamalarını anlayarak, eleştirel yansıtmayı destekleyerek ve pratik becerileri geliştirmek için motivasyonel ve tanımlayıcı geri bildirimleri kullanarak öğretmen adaylarının öz-yeterliklerini destekleyebileceklerini göstermekte olduğu ortaya çıkmıştır.





3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, veri toplama sürecine ve verilerin çözümlenmesine ilişkin detaylı bilgilere yer verilmiştir

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ve bu tutumların mesleğe yönelik kaygı düzeyleri üzerindeki ilişkiyi belirlemek amacıyla başlatılmıştır. Araştırmanın modeli genel araştırma türlerinden ilişkisel tarama türünde olup, araştırmaya Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde 2018-2019 yılında bahar döneminde Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-iş Öğretmenliği programında öğrenim gören lisans öğrencilerinden 1. ve 4. sınıfa devam eden toplam 80 öğrencinin tamamı dahil edilerek başlanmıştır.

Literatür taraması yapılarak probleme ilişkin uygun ölçekler seçilmiş olup, gerekli yazışmalar yapıldıktan sonra Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nda (Protokol NO. 2021/431), 29.11.2021 tarihli ve 2021/11 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunduktan sonra araştırmanın temelleri atılmıştır. Uygulama süreci belirlenmiş, belirtilen tarihlerde ölçekler araştırmanın örneklemini oluşturan 61'i kadın, 19'u erkek öğrencinin katılımıyla toplam 80 kişiye dağıtılmıştır. Katılımın gönüllük esasına dayandığı görsel sanatlar öğretmen adayların doldurmuş olduğu ölçekler toplanmış ve değerlendirmeye alınmıştır. Bulgular doğrultusunda çıkan sonuçlara benzerlik gösterebilecek ve farklılık sağlayan araştırmalar tekrar gözden geçirilerek aralarında ilişki kurmaya çalışılmıştır.

Bu araştırma, mevcut durumu incelemek adına ilişkisel tarama modeli kullanılmış nicel bir araştırmadır. Tarama modellerinde, araştırmaya konu olan birey, olay ya da nesne, kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Bununla birlikte iki veya daha çok sayıdaki değişen arasında değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemek amaçlanıyorsa ilişkisel tarama modeli kullanılır (Karasar, 2012). Nicel araştırmalarda amaç bir konudaki mevcut durumu araştırmak ve belirlemektir.

3.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Resim-İş Eğitimi Programı'nda öğrenim gören gönüllü 80 öğrenci oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının seçiminde öğrenimlerine yeni başlamaları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterliği ve tutumları değişkenlik gösterebileceğinden dolayı 1. sınıflar; mezun olma sürecinde bulunan, öğretmenlik mesleğine ilişkin bilgi ve becerilerin eğitimini almış olan 4. sınıflar tercih edilmiştir. Öğretmenlik eğitiminin başında ve sonunda olan öğretmen adaylarının öz-yeterlik, kaygı ve mesleki tutumlarının değerlendirilmesinin alınan eğitim ile çeşitlilik gösterebileceği gerçeğinden yola çıkılmıştır. Çalışma grubundaki katılımcıların 19'u (%23,75) erkek, 61'i (%76,25) kadındır. Katılanların 40'ı (%50) 1. sınıf, 40'ı ise (%50) 4. sınıf görsel sanatlar öğretmen adaylarıdır.

Araştırmanın örnekleme;BAİBÜ Resim-İş Eğitimi Lisans Programı'nda öğrenim gören 1. sınıf öğrencisi 40 ve 4. sınıf öğrencisi 40 öğrencidir.

Tablo 3.1. Örneklem Grubu Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzdelik Dağılımları

Değişken		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	19	23.75
	Kadın	61	76.25
Yaş	20 ve altı	34	42,5
	22	38	47,5
	24	4	5
	26 ve üstü	4	5
Sınıf	1.sınıf	40	50
	4.sınıf	40	50
Sosyo-ekonomik Gelir	İyi	11	13,75
	Orta	66	82,5
	Düşük	3	3,75
Toplam		80	100

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada ilgili veri toplamak için ölçeklerden yararlanılmıştır. Hazırlanan ölçekler dört ana başlık halinde Likert tipindedir. Geliştirilmiş ve Türkçeye uyarlanmış içerikler aşağıdaki gibidir:

Üstüner (2006) tarafından geliştirilmiş olan Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, Cabı ve Yalçınalp (2013)'in geçerliği ve güvenilirliğini yapılmış oldukları Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ) ve Kieffer ve Henson (2000) tarafından öğretmenler için geliştirilen Öz-yeterlik Kaynakları Ölçeği'ni dilimize uyarlayan Çapa-Aydın, Uzuntiryaki, Temli ve Tarkın (2013)'in çalışmalarından faydalanılmıştır.

Tablo 3.2. Güvenirlik Analizi

Ölçme Araçları	Alt Boyutları	Güvenirlik Katsayısı α (Cronbach Alpha)
Tutum Ölçeği	Ölçeğin Bütünü	0,886
Mesleki Kaygı	Görev Merkezli Kaygı	0,959
	Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı	0,907
	Öğrenci/İletişim Merkezli Kaygı	0,937
	Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı	0,882
	Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı	0,930
	Atanma Merkezli Kaygı	0,930
	Uyum Merkezli Kaygı	0,892

	Okul Yönetimi Merkezli Kaygı	0,880
	Ölçeğin Bütünü	0,966
Öz-yeterlik Ölçeği	Doğrudan Yaşantılar	0,837
	Dolaylı Yaşantılar	0,850
	Sözel İkna	0,766
	Fizyolojik ve Duygusal Durumlar	0,716
	Ölçeğin Bütünü	0,910

Güvenirlilik hesabı için her bir boyut için ve ölçeğin bütünü için Cronbach Alfa değerleri incelenmiştir. İncelenen alfa katsayılarının 0,70 üstü olduğu görülmüştür (α Tutum(Ölçeğin Bütünü)=0,886; α Görev Merkezli Kaygı=0,959; α Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı= 0,907; α Öğrenci/İletişim Merkezli Kaygı=0,937; α Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı=0,882; α Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı=0,930; α Atanma Gelişim Merkezli Kaygı=0,930; α Uyum Merkezli Kaygı=0,892; α Okul Yönetimi Merkezli Kaygı=0,880; α Mesleki Kaygı(Ölçeğin Bütünü)=0,966; α Doğrudan Yaşantılar=0,837; α Dolaylı Yaşantılar=0,850; α Sözel İkna=0,766; α Fizyolojik ve Duygusal Durumlar=0,716; α Öz-yeterlik(Ölçeğin Bütünü)=0,910). Bu durumda ölçme aracının az hata ile ölçüm yaptığı ve güvenilirliğin yüksek olduğu söylenebilir. Maddelerin kendi içerisinde yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu yukarıda yer alan güvenilirlik katsayıları ile görülmektedir. Likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenilirlik katsayısının olabildiğince 1'e yakın olması gerekmektedir (Tezbaşaran, 1997).

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Görsel sanatlar öğretmen adaylarıyla ilgili demografik özellikleri belirlemek için (yaş, cinsiyet, sınıf ve sosyo-ekonomik gelir düzeyi) “Kişisel Bilgi Formu” araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. 11 maddeden oluşan ölçekte üniversitenin Resim- İş Öğretmenliği programında eğitimlerine devam eden 1. ve 4. sınıf

öğrencilerinin belirlenmesi sağlanmış ve diğer ölçekleri destekleyici nitelikte hazırlanmıştır.

3.3.2.Öz-Yeterlik Kaynakları Ölçeği

Görsel Sanatlar öğretmen adayı tutum ve kaygı düzeyleri için ilişkisel tarama modelinde bir çalışma yapılmıştır. Kieffer ve Henson (2000) tarafından öğretmenler için geliştirilen Öz-yeterlik Kaynakları Ölçeği'ni dilimize uyarlayan Çapa-Aydın, Uzuntiryaki, Temli ve Tarkin (2013); öğretmen adaylarının bu mesleğin gerektirdiği donanımına sahip olmalarının ve görevin sorumluluklarını bilgi ve becerileriyle yerine getirebileceklerine olan inançlarının öğretmen niteliğini etkileyen faktörler olduğunu dile getirmişlerdir. Yapılan araştırmada doğrulayıcı faktör analiz sonuçları, 27 madde ve dört boyut içeren Türkçe ölçeğin yapı geçerliğine dair kanıt sunmuştur (Çapa-Aydın ve arkadaşları 2013) ve bu bulgular, Türkçeye uyarlanan Öz-yeterlik Kaynakları Ölçeği'nin öğretmen adaylarının bir öğretimi başarıyla gerçekleştirebileceklerine dair inançlarının kaynaklarını ölçme aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Bandura (1997 ; Akt: Çapa ve diğerleri 2013) bireylerin öz-yeterlik inançlarını dört temel düzlemde ele almaktadır, bunlar : (1) performans başarıları, (2) dolaylı yaşantılar, (3) sözel ikna, ve (4) fizyolojik ve duygusal durum.

performans başarılarını ölçmek için: 1, 6, 9, 11, 15, 17, 20, 25,

dolaylı yaşantılar: 2, 5, 8, 12, 18, 21, 26,

sözel ikna: 3, 10, 14, 19, 23,

fizyolojik ve duygusal durumlar için ise: 4, 7, 13, 16, 22, 24, 27 numaralı sorular yöneltilmiştir.Yapılan araştırmalarda öğretmen öz-yeterliği, öğretmenlerin öğrenci performansının üzerindeki etkiye yönelik kendilerinin yeteneklerine olan inancını açıklamaktadır.

3.3.3.Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği

Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı, Tutum ve Öz-yeterliğine İlişkin Bir Araştırma konulu bu araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla, Üstüner (2006) tarafından geliştirilmiş olan Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması'nda yer alan tutum

ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu incelemeye yönelik toplam 34 madde bulunmaktadır.

Tutum ölçeğinden alınabilecek puanlar: en yüksek 170 puan, en düşük 34 puan olacak şekilde sonuçlanmaktadır. Bu puanın yüksekliği, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun olumlu olduğunu, düşük olması halinde adayın olumsuz tutum geliştirdiği anlamına gelmektedir. Ölçeğin ölçüt ölçek geçerliliğinin “.89”, puan kararlılığına ilişkin güvenirlik katsayısının “.72”, iç tutarlılık katsayısının ise “.93” olduğu belirtilmiştir (Üstüner, 2006).

3.3.4.Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği

Cabı ve Yalçınalp (2013)’in geçerliği ve güvenirliğini yapılmış oldukları Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ) 5’li likert formatında (1=çok kaygılanıyorum, 2=Oldukça kaygılanıyorum, 3=Kısmen Kaygılanıyorum, 4=Çok Az Kaygılanıyorum, 5=Kaygılanmıyorum) şeklinde derecelendirilmiştir. Toplam 45 maddeyi içeren ölçeğin sekiz faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır.

Faktör 1 (Görev Merkezli Kaygı) 1, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23,

Faktör 2 (Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı) 32, 33, 24, 38, 39, 40, 41,

Faktör 3 (Öğrenci / iletişim Merkezli Kaygı) 5, 6, 7, 8, 9, 10,

Faktör 4 (Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı) 26, 28, 29, 30, 31,

Faktör 5 (Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı) 42, 43, 44, 45,

Faktör 6 (Atanma Merkezli Kaygı) 2, 3, 4,

Faktör 7 (Uyum Merkezli Kaygı) 35, 36, 37,

Faktör 8 (Okul Yönetimi Merkezli Kaygı) 24, 25, 27

3.4.Verilerin Toplanması

Ölçeklerin uygulanabilmesi için, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nden gerekli izin belgeleri alındıktan sonra örneklemin yer aldığı Eğitim Fakültesi ile görüşülmüş, araştırmaya katılmayı kabul eden Resim-iş eğitimi bölümü 1 ve 4. sınıf öğrencilerine açıklama yapılarak ölçekler dağıtılmış ve kullanılan ölçeklerdeki maddelerden önce öğretmen adaylarının demografik bilgilerini (cinsiyet, yaş, sınıf ve sosyo-ekonomik durum) verilen formda

doldurmaları; daha sonra ölçeklerdeki maddeleri cevaplamaları istenmiştir. Cevaplama işlemi bittikten sonra ölçekler toplanılmıştır.

3.5.Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda araştırmacıdan, araştırdığı olgu ya da olay hakkında bütüncül bir resim elde etmesi beklenir. Bunun için araştırmada elde edilen veriler ve ulaşılan sonuçların teyit edilmesine yardımcı olacak, çeşitleme, katılımcı teyidi, meslektaş teyidi gibi yöntemler kullanılmaktadır. Veri toplama sürecinin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütlerinden biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 256-257).

Araştırmada toplanılan veriler uygun bir istatistik programı kullanılarak araştırma alt problemleri doğrultusunda çözümlenmeye çalışılmıştır. Çözümleme yapılırken betimsel istatistik tekniklerinden (yüzde, frekans, ortalama) ve değişkenler arasındaki farkların belirlenmesi aşamasında da SPSS (25.00 sürümü) paket programı, Mann Whitney U testi, Kruscal Wallis H testi, bağımsız örneklem t testinden yararlanılmıştır. İşlem sırası aşağıdaki gibidir.

Araştırmaya kişisel bilgi formunda yer alan değişkenlere ilişkin betimsel istatistiklere yer verilerek başlanılmıştır. SPSS paket programı kullanılarak katılımcıların frekans ve yüzde sayılarına ulaşılmıştır. Öz-yeterlik düzeylerine ilişkin istatistikler kadın ve erkek olarak belirtilen cinsiyet değişkeni için öz-yeterlik toplam puanı, doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve fizyolojik, duygusal durumlar alt boyutlarının ve ölçeğin bütünü için puanların dağılımları incelendiğinde normallik sağlanamadığı görülmüştür. Bu nedenle iki kategorili cinsiyet değişkeni non-parametrik istatistiklerden Mann Whitney U testi ile manidarlığı araştırılmıştır. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik kaynakları alt bölüm puanları için Kruscal Wallis H Testi'nden yararlanılmıştır. Kruscal Wallis H testi ile bulunan manidarlık için post hoc testi olarak ikili ikili alt kategoriler arasında manidarlık testi için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. 1.ve 4. sınıf öğretmen adaylarının öz-yeterlik öğrencilerin puanları normal dağılım gösterdiğinden manidar farklılıklar bağımsız örneklem t testi kullanılarak incelenmiştir. Aynı işlemler diğer ölçek analizlerinde kullanılmaya devam edilmiştir.

Araştırma verilerinin analizinde daha sonra öğretmen adaylarının öz-yeterlik, tutum ve mesleki kaygı değişkenlerinin birbirleri ile ilişkisine geçilmiştir. Korelasyon analizi yapmadan önce puanların dağılımları incelenmiştir. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı, Tutum ve Öz-yeterliğine İlişkin Bir Araştırma'yı konu alan bu araştırmada mesleki kaygı, öz-yeterlik ve tutum değişkenleri normal dağılım gösterdiği için Pearson korelasyon katsayı ile korelasyonu incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar araştırmanın alt problemleri çerçevesinde yorumlanmıştır. Aşağıda araştırmada kullanılan ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları bulgularına yer verilmiştir:

Öz-yeterlik Kaynakları Ölçeği'nin boyutları için güvenirlik katsayıları araştırmacılar tarafından şu şekilde belirtilmiştir: Doğrudan yaşantılar boyutu için 0,75, dolaylı yaşantılar boyutu için 0,78, sözel ikna boyutu için 0,76 ve fizyolojik ve duygusal durumlar boyutu için 0,75 (Çapa-Aydın, Uzuntiryaki, Temli ve Tarkin, 2013).

Mesleki Kaygı Ölçeği'nin (MKÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması için kapsam geçerliği, yapı geçerliği, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu, Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ve iki yarı test korelasyonu incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda toplam 45 maddeyi içeren ölçeğin sekiz faktörlü bir yapıdan oluştuğu görülmüştür (Cabı ve Yalçınalp, 2013). Mesleki kaygı ölçeğinin güvenirlik hesabı için her bir boyut için ve ölçeğin bütünü için Cronbach Alfa değerleri incelenmiştir. İncelenen alfa katsayılarının 0,70 üstü olduğu görülmüştür. Bu durumda ölçme aracının hata payının az olarak ölçüm yaptığı ve güvenilirliğin yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapı geçerliliğine ilişkin olarak yapılan temel bileşenler analizi sonucunda 34 maddenin yer aldığı birinci faktörde faktör yükü değerlerinin .74 ile .41 arasında değiştiği ve faktörün toplam varyansın %30'unu açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin toplam puanı ile her bir maddenin madde test korelasyonuna bakılmış ve madde test korelasyon değerlerinin .74 ile .42 arasında değişkenlik gösterdiği bulunmuştur. Ölçeğin ölçüt ölçek geçerliliği .89'dur (Üstüner, 2006).

4. BULGULAR

4.1. Bulgular

Yapılan ölçekler doğrultusunda öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri belirlenmesi sonrasında mesleki tutumlarına etkileri arasında bir farklılık olup olmadığının tespiti amaçlanmaktadır.

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem cümlesine dayalı olarak kurulan alt problem cümlelerinin bulgularına yer verilmiştir.

Araştırmanın bulgularına geçmeden önce kişisel bilgi formunda yer alan değişkenlere ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Araştırma grubunda yer alan Resim-iş Öğretmenliği programında kayıtlı olan öğrenciler ile ilgili tanımlayıcı bilgiler aşağıdadır.

Tablo 4.1. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Yaş Durumu İstatistiği

Değişken	1. Sınıf		4. Sınıf	
Yaş Durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
20 ve altı	34	42,5	0	0
22	5	6,25	33	41,25
24	1	1,25	3	3,75
26 ve üstü	0	0	4	5
Toplam	40	50	40	50

Tablo 4.1.'de araştırmada incelenen sınıf düzeylerine göre yaş dağılımları verilmiştir. Toplam 80 kişi ile gerçekleşen Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı, Tutum ve Öz-yeterliliğine İlişkin Bir Araştırma'yı konu alan bu araştırmada 1. sınıfa giden 20 ve altı yaş grubunda 34 kişi (%42,5), 22 yaş grubunda 5 kişi (%6,25), 24 yaşında 1 kişi (%1,25) bulunmaktadır. Bu araştırmada 1. sınıfa giden ve 26 yaş ve üzeri yaşa sahip olan kimse bulunmamaktadır. 4. sınıfa giden 40 kişinin 33'ü (%41,25) 22 yaş grubunda iken 3 kişi (%3,75) 24 yaş grubunda ve 26 yaş ve üstü 4 kişi (%5) oluşturmaktadır. 4. sınıfa gidip 20 ve altı yaşa sahip bir kişi bu araştırmada yer almamaktadır. Tablo 4.1. incelendiğinde 1. sınıfa giden katılımcıların en fazla

yoğunluğu 20 ve altı yaş gruplarındaki kişiler oluşturmaktadır. 1. sınıfa giden katılımların incelendiğinde en fazla 20 ve altı yaşa sahip öğrencilerin bu araştırmaya katıldığı görülmektedir. 4. sınıflarda ise bu durum 22 yaş grubundaki kişiler için geçerlidir.

Tablo 4.2. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Durumu Sonuçları

Değişken	1. Sınıf		4. Sınıf	
Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Erkek	10	12,5	9	11,25
Kadın	30	37,5	31	38,75
Toplam	40	50	40	50

Tablo 4.2. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre dağılımları verilmiştir. Toplam 80 kişi ile gerçekleşen bu araştırmada 1. sınıfa giden ve erkek olan 10 kişi (%12,5), kadın olan 30 kişi (%37,5) bulunmaktadır. Bu araştırmada 4. sınıfa giden ve erkek olan 9 kişi (%11,25) ve kadın olan 31 kişi (%38,75) yer almaktadır. Tablo 4.2. incelendiğinde her iki sınıf düzeyinde kadınların çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Devam Ettiği Sınıf Durumu Sonuçları

Sınıf Düzeyi	Frekans (f)	Yüzde (%)
1. Sınıf	40	50
4. Sınıf	40	50
Toplam	80	100

Araştırmada görsel sanatlar bölümü öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre katılımcı dağılımları Tablo 4.3.'te verilmiştir. 80 Kişilik araştırma grubunun

40 kişisi (%50) 1. sınıfa giderken, geri kalan 40 kişi (%50) 4. sınıfa gittikleri görülmüştür.

Tablo 4.4. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Büyüdüğü Şehir Durumu Sonuçları

Büyüdüğü Şehir Durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Büyükşehir	21	26,25
Şehir	43	53,75
İlçe	10	12,5
Kasaba	2	2,5
Köy	4	5
Toplam	80	100

Öğretmen adaylarının büyüdüğü şehir durumlarına göre dağılımları Tablo 4.4.'te sunulmuştur. Katılımcıların 21'i (%26,25) büyükşehirde, 43'ü (%53,75) şehirde, 10'u (%12,5) ilçede, 2'si (%2,5) kasabada ve 4'ü (%5) köyde yaşamaktadır.

Tablo 4.5. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Durumu Sonuçları

Anne Eğitim Durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Okuma Yazması Yok	2	2,5
İlkokul	37	46,25
Ortaokul	26	32,5
Lise	13	16,25
Üniversite	2	2,5
Toplam	80	100

Öğretmen adaylarının anne eğitim durumlarına göre dağılımları Tablo 4.5.'te sunulmuştur. Katılımcıların 2'sinin(%2,5) annesi okuma yazma bilmiyor, 37'sinin (%46,25) annesi ilkokul mezunu, 26'sının (%32,5) annesi ortaokul mezunu, 13'ünün (%16,25) lise mezunu ve 2'sinin (%2,5) annesi ise üniversite mezunudur.

Tablo 4.6. Görsel Sanatlar Öğretmen AdaylarınınBaba Eğitim Durumu Sonuçları

Baba Eğitim Durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Okuma Yazması Yok	0	0
İlkokul	17	21,25
Ortaokul	29	36,25
Lise	28	35
Üniversite	6	7,5
Toplam	80	100

Öğretmen adaylarının baba eğitim durumlarına göre dağılımları Tablo4.6.'da sunulmuştur. Katılımcıların 17'sinin (%21,25) babası ilkokul mezunu, 29'unun (%36,25) babası ortaokul mezunu, 28'inin (%35) lise mezunu ve 6'sının (%7,5) babası ise üniversite mezunudur.

Tablo 4.7. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Kardeş Sayısı Durumu Sonuçları

Kardeş Sayısı Durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Tek Çocuk	7	8,75
İki Kardeş	34	42,5
Üç Kardeş	28	35
Dört ve Üzeri	11	13,75
Toplam	80	100

Tablo 4.7.'de öğretmen adaylarının kardeş sayılarının dağılımı verilmiştir. Tek çocuk olan öğretmen adayları 7 kişi (%8,75) ile, iki kardeş olan 34 (%42,5) kişi ile, üç kardeş olan 28 (%35) kişi ile, dört ve dörtten fazla kardeş olan 11 (%13,75) kişi ile bu grubu temsil emektedir.

Tablo 4.8. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Sosyo-Ekonomik Gelir Durumu Sonuçları

Sosyo-Ekonomik Gelir Durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
İyi	11	13,75
Orta	66	82,5
Düşük	3	3,75
Toplam	80	100

Tablo 4.8.'de öğretmen adaylarının sosyoekonomik gelir durumu dağılımı verilmiştir. İyi bir sosyo-ekonomik duruma sahip olan 11 (%13,75) kişi, orta sosyo-ekonomik duruma sahip 66 (%82,5) kişi ve düşük sosyo-ekonomik gelir durumuna sahip 3 (%3,75) kişi bulunmaktadır.

Tablo 4.9. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Barınma Durumu Sonuçları

Barınma Durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yurt	44	55
Aile ile birlikte	6	7,5
Akraba ile birlikte	1	1,3
Arkadaşlarla birlikte evde	22	27,5
Tek başıma evde	7	8,8
Toplam	80	100

Tablo 4.10. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Kayıtlı Olduğu Programı Tercih Etme Durumu Sonuçları

Kayıtlı Olduğu Programı Tercih Etme Durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Resim-İş öğretmeni olmak için	55	68,8
Kayıtlı olduğum programa ilgi duyduğum için	20	25
Ailem ve akrabalarım istediği için	1	1,3
Başka bir programa girme şansım olmadığı için	2	2,5
Hepsi	2	2,5
Toplam	80	100

Öğretmen adaylarının kayıtlı olduğu programı tercih etme durumları incelenmiştir. Katılımcıların 55'i (%68,8) resim iş öğretmeni olmak için, 20'si (%25) kayıtlı olduğu programa ilgi duyduğu için, 1'i (%1,3) ailesi ve akrabaları istediği için, 2'si (%2,5) başka bir programa girme şansı olmadığı için bu programı tercih etmiştir. Tercih etme durumları incelendiğinde en fazla resim-iş öğretmeni olmak için bu bölümü seçtikleri görülmüştür.

Tablo 4.11. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Resim Öğretmeni Olmayı İsteme Durumu Sonuçları

Resim Öğretmeni Olmayı İsteme Durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	76	95
Hayır	4	5
Toplam	80	100

Tablo 4.10 ile ilişkili olarak öğretmen adaylarının resim-iş öğretmeni olmayı isteme durumları incelenmiştir. Katılımcıların 76'si (%95) resim öğretmeni olmayı isterken 4'ü (%5) resim öğretmeni olmayı istememektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu resim öğretmeni olmak istediklerini bildirmişlerdir.

4.1.1.Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, “Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının algılarına göre öz-yeterlik düzeyleri nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Birinci alt probleme yanıt bulabilmek için toplanan veriler, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikleri bakımından incelenmiş olup ulaşılan bulgular Tablo 4.12.’de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin İstatistikler

Ölçekler	Boyutlar	N	$\bar{X}$	Sx	Minimu m	Maksimu m
Öz-yeterlik	Doğrudan Yaşantılar	80	5,27	1,11	1,63	6,88
	Dolaylı Yaşantılar	80	5,48	1,12	1,14	7
	Sözel İkna	80	5,39	1,08	1,2	7
	Fizyolojik ve Duygusal Durumlar	80	4,46	1,14	1,43	7
	Ölçeğin Bütünü	80	5,14	0,9	1,41	6,59

Tablo 4.12.’de öz-yeterlik ölçeği doğrultusunda elde edilen düzeyler ölçeğin bütünü ve alt boyutları bağlamında sunulmuştur. Öncelikle öz-yeterlik puanları incelendiğinde alt boyutlar ve ölçeğin bütünü için öğretmen adaylarına yönelik yüksek düzeyde öz-yeterlik sergiledikleri görülmektedir, $\bar{X}$ Doğrudan Yaşantılar = 5,27; $\bar{X}$ Dolaylı Yaşantılar= 5,48; $\bar{X}$ Sözel İkna =5,39; $\bar{X}$ Fizyolojik ve Duygusal Durumlar =4,46; $\bar{X}$ Ölçeğin Bütünü=5,14.

4.1.2.Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Öğretmen adayının öz-yeterlik durumları; cinsiyet, yaş, sınıf ve ekonomik gelir durumu düzeyleri değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre değişip değişmediği incelenmek istenmiştir. Bu bağlamda cinsiyet için iki kategori altında inceleme yapılmıştır. Kadın ve erkek olarak belirtilen cinsiyet değişkeni için öz-yeterlik toplam puanı, doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve fizyolojik, duygusal durumlar alt boyutlarının ve ölçeğin bütünü için puanların dağılımları incelendiğinde normallik sağlanamadığı görülmüştür. Bu nedenle iki kategorili cinsiyet değişkeni non-parametrik istatistiklerden Mann Whitney U testi ile manidarlığı araştırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.13.’de verilmiştir.

Tablo 4.13. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik Kaynakları Alt Bölüm Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P
Doğrudan Yaşantılar	Erkek	9	43,03	817,5	531,5	0,59
	Kadın	6	39,71	2422,5	0	
Dolaylı Yaşantılar	Erkek	9	37,68	716	526,0	0,54
	Kadın	6	41,38	2524	0	
Sözel İkna	Erkek	9	33,58	638	448,0	0,14
	Kadın	6	42,66	2602	0	
Fizyolojik ve Duygusal Durumlar	Erkek	9	43,68	830	519	0,49
	Kadın	6	39,51	2410	3	

		1					
		1				0,91	
Ölçeğin Bütünü	Erkek	9	40,03	760,50	570,5	9	
		6					
	Kadın	1	40,65	2479,50			

p<0,05*

Araştırmada cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının öz-yeterlik puanlarına göre manidar farklılıklar araştırılmıştır. Araştırmada Mann Whitney U testi ile cinsiyete göre öz-yeterlik puanları detayı olarak incelenmiştir. Tablo 4.13.'de yer alan manidarlıklar incelendiğinde öz-yeterlik ölçeği alt boyutları ve ölçeğin bütünü için cinsiyete göre manidar farklılık görülmemiştir (U Doğrudan Yaşantılar= 531,50; U Dolaylı Yaşantılar= 526,00; U Sözel İkna= 448; U Fizyolojik ve Duygusal Durumlar=519; U Ölçeğin Bütünü=570,5, p>0,05). Bu bulgu ile kadın ve erkek öğretmen adayların öz-yeterliklerinin eşit olduğu görülmektedir.

Tablo 4.14. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik Kaynakları Alt Bölüm Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Kruscal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Doğrudan Yaşantılar	20 ve altı	34	28,5	3	18,697	0,000*	22
	22	38	52,04				20 ve altı
	24	4	36,5				
	26 ve üstü	4	36,88				
Dolaylı Yaşantılar	20 ve altı	34	29,75	3	14,622	0,002*	22
	22	38	49,43				20 ve altı
	24	4	33,75				
	26 ve üstü	4	53,75				
Sözel İkna	20 ve altı	34	34,09	3	7,996	0,046*	22
	22	38	48,14				20 ve altı

	24	4	32,63				
	26 ve üstü	4	30,25				
Fizyolojik ve Duygusal Durumlar	20 ve altı	34	39,26	3	0,425	0,935	Yok
	22	38	42,2				
	24	4	37				
	26 ve üstü	4	38,38				
Ölçeğin Bütünü	20 ve altı	34	30,22	3	13,756	0,003*	22
	22	38	50,33				20 ve altı
	24	4	34,25				
	26 ve üstü	4	40,75				

p<0,05*

Bu araştırmada yaş değişkenine göre öğretmen adaylarının öz-yeterlik puanlarına göre manidar farklılıklar araştırılmıştır. Öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutları ve ölçeğin boyutlar bağlamında puanlar incelendiğinde yaş değişkenine göre sadece fizyolojik ve duygusal durumlar alt boyutu için manidar bir farklılık görülmemiştir [H_2 (Fizyolojik ve duygusal durumlar) = 0,425; $p>0,05$].

Fizyolojik ve duygusal durumlar alt boyutu dışında ölçeğin diğer alt boyutları ve ölçeğin bütünü için manidar bir farklılık görülmüştür [H_2 (Doğrudan yaşantılar) = 18,697; H_2 (Dolaylı yaşantılar) = 14,622; H_2 (Sözel ikna) = 7,996; H_2 (Ölçeğin Bütünü) = 13,756; $p<0,05$]. Kruscal Wallis testi ile bulunan manidarlık için post hoc testi olarak ikili ikili alt kategoriler arasında manidarlık testi için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna alt boyutları ve ölçeğin bütünü için sıra ortalamaları dikkate alındığında 22 yaş grubundaki öğretmen adaylarının öz- yeterlik puanları ile 20 ve altı yaş grubundaki öğretmen adaylarının öz-yeterlik puanları arasında farklılık bulunmuştur. Ölçeğin belirtilen alt boyutları ve ölçeğin bütününde 22 yaş grubundaki öğretmen adaylarının öz-yeterlikleri, 20 ve altı yaş grubundaki öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.15. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik Kaynakları Alt Bölüm Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P
Dolaylı Yaşantılar	1. Sınıf	40	32,36	1294,5	474,5	0,002*
	4. Sınıf	40	48,64	1945,5		
Sözel İkna	1. Sınıf	40	34,54	1381,5	561,5	0,021*
	4. Sınıf	40	46,46	1858,5		
Ölçeğin Bütünü	1. Sınıf	40	31,09	1243,5	423,5	0,000*
	4. Sınıf	40	49,91	1996,5		

p<0,05*

Bu araştırmada sınıf düzeyi değişkenine göre öğretmen adaylarının öz-yeterlik puanlarına göre manidar farklılıklar araştırılmıştır. Öz-yeterlik düzeylerinin sınıf düzeyine göre değişip değişmediği incelenmek istenmiştir. Bu bağlamda sınıf düzeyi için iki kategori altında inceleme yapılmıştır. 1. ve 4. sınıf olarak belirtilen sınıf düzeyi değişkeni için öz-yeterlik toplam puanı, dolaylı yaşantılar, sözel ikna alt boyutları ve ölçeğin bütünü için puanların dağılımları incelendiğinde normallik sağlanamadığı görülmüştür. Bu nedenle iki kategorili sınıf değişkeni non-parametrik istatistiklerden Mann Whitney U testi ile manidarlığı araştırılmıştır.

Tablo 4.15.'de yer alan manidarlıklar incelendiğinde öz-yeterlik ölçeği alt boyutları ve ölçeğin bütünü için sınıf düzeyine göre manidar farklılık görülmüştür ($U_{\text{Dolaylı Yaşantılar}} = 474,5$; $U_{\text{Sözel İkna}} = 561,5$; $U_{\text{Ölçeğin Bütünü}} = 423,5$, $p < 0,05$). Belirtilen bu üç boyut için sıra ortalamalarına bakıldığında 4. sınıf öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ($\bar{X}_{4. \text{ Sınıf(Dolaylı Yaşantılar)}} = 48,64$; $\bar{X}_{4. \text{ Sınıf(Sözel İkna)}} = 46,46$; $\bar{X}_{4. \text{ Sınıf(Ölçeğin Bütünü)}} = 49,91$) 1.sınıf öğretmen adaylarından ($\bar{X}_{1. \text{ Sınıf(Dolaylı Yaşantılar)}} = 32,36$; $\bar{X}_{1. \text{ Sınıf(Sözel İkna)}} = 34,54$; $\bar{X}_{1. \text{ Sınıf(Ölçeğin Bütünü)}} = 31,09$) daha yüksektir.

Tablo 4.16. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik Kaynakları Alt Bölüm Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	S_x	sd	t	P
Doğrudan Yaşantılar	1. Sınıf	4	4,7		7	-	0,000
		0	0	1,24	8	5,298	*
	4. Sınıf	4	5,8				
		0	4	1,52			
Fizyolojik ve Duygusal Durumlar	1. Sınıf	4	4,3		7	-	0,021
		0	5	1,37	8	0,854	*
	4. Sınıf	4	4,5	1,2			
		0	7	0			

p<0,05*

1.ve 4. sınıf öğretmen adaylarının öz-yeterlik öğrencilerin puanları normal dağılım gösterdiğinden manidar farklılıklar bağımsız örneklem t testi kullanılarak incelenmiştir. Yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda sadece doğrudan yaşantılar ve fizyolojik ve duygusal durumlar alt boyutları için 1. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının öz-yeterlik puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$t_{78}(\text{Doğrudan yaşantılar}) = -5,298$; $t_{78}(\text{Fizyolojik ve duygusal durumlar}) = -0,854$, $p < 0,05$]. Doğrudan yaşantılar alt boyutu için 4. sınıf öğretmen adaylarının öz-yeterlik puanları ($\bar{X}_{4. \text{ Sınıf (Doğrudan yaşantılar)}} = 5,84$; $S_x = 1,52$), 1. sınıf öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinden ($\bar{X}_{1. \text{ Sınıf (Doğrudan yaşantılar)}} = 4,70$; $S_x = 1,24$) daha yüksektir. Fizyolojik ve duygusal durumlar alt boyutu için 4. Sınıf öğretmen adaylarının öz-yeterlik puanları ($\bar{X}_{4. \text{ Sınıf (Doğrudan yaşantılar)}} = 4,57$; $S_x = 1,20$), 1. sınıf öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinden ($\bar{X}_{1. \text{ Sınıf (Doğrudan yaşantılar)}} = 4,35$; $S_x = 1,37$) daha yüksektir.

Tablo 4.17. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik Kaynakları Alt Bölüm Puanlarının Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Kruscal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Sosyo-Ekonomik Düzey	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Doğrudan Yaşantılar	İyi	11	53,86	2	5,458	0,065	Yok
	Orta	66	39,03				
	Düşük	3	23,83				
Dolaylı Yaşantılar	İyi	11	52,91	2	4,369	0,113	Yok
	Orta	66	39,02				
	Düşük	3	27,5				
Sözel İkna	İyi	11	59,5	2	10,374	0,006*	Orta; Düşük
	Orta	66	38,27				İyi
	Düşük	3	20				İyi
Fizyolojik ve Duygusal Durumlar	İyi	11	43,09	2	0,227	0,893	Yok
	Orta	66	40,24				
	Düşük	3	36,67				
Ölçeğin Bütünü	İyi	11	53,14	2	5,945	0,051	Yok
	Orta	66	39,36				
	Düşük	3	19,17				

p<0,05*

Bu araştırmada sosyo-ekonomik gelir düzeyine göre öğretmen adaylarının öz-yeterlik puanlarına göre manidar farklılıklar araştırılmıştır. Öz-yeterlik ölçeğinin sözel ikna alt boyutu dışında ölçeğin diğer alt boyutları ve ölçeğin bütünü için manidar bir farklılık görülmemiştir [H_2 (Doğrudan yaşantılar) = 5,458; H_2 (Dolaylı yaşantılar) = 4,369; H_2 (Fizyolojik ve duygusal durumlar) = 0,227; H_2 (Ölçeğin Bütünü) = 5,954, p>0,05]. Fizyolojik ve duygusal durumlar alt boyutu dışında ölçeğin

diğer alt boyutları ve ölçeğin bütünü için manidar bir farklılık görülmüştür [H_2 (Sözel İkna) = 10,374, $p < 0,05$]. Kruscal Wallis testi ile bulunan manidarlık için post hoc testi olarak ikili ikili alt kategoriler arasında manidarlık testi için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sözel ikna alt boyutu için sıra ortalamaları dikkate alındığında ‘iyi’ sosyo-ekonomik gelir düzeyindeki öğretmen adayların öz-yeterliklerinin ($\bar{X}$ İyi (Sözel İkna) = 59,5), orta ($\bar{X}$ Orta (Sözel İkna) = 38,27) ve düşük ($\bar{X}$ Düşük (Sözel İkna) = 20) düzeydeki gelir grubundaki öğretmen adayların öz-yeterlik puanlarından daha yüksek oldukları görülmüştür.

4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının algılarına göre mesleki kaygı düzeyleri nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 4.18. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerine İlişkin İstatistikler

Ölçekler	Boyutlar	N	$\bar{X}$	S_x	Minimum	Maksimum
Mesleki Kaygı		8	3,8	1,0		
	Görev Merkezli Kaygı	0	0	1	1	5
	Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı	8	3,5	1,0		
		0	1	1	1	5
	Öğrenci/İletişim Merkezli Kaygı	8	3,6	1,0		
		0	8	9	1	5
	Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı	8	3,6	1,0		
		0	2	4	1	5
	Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı	8	3,6	1,1		
		0	5	1	1	5
	Atanma Merkezli Kaygı	8	3,5	1,3		
		0	3	6	1	5
	Uyum Merkezli Kaygı	8	3,3	1,2		
		0	0	2	1	5

Okul Yönetimi Merkezli Kaygı	8	3,3	1,1	0	0	4	1	5
Ölçeğin Bütünü	8	3,5	0,8	0	5	1	1,4	5

Öğretmen adaylarına uygulanan mesleki kaygı ölçeği puanlarına göre kaygılarının yüksek olduğu görülmektedir, $\bar{X}_{\text{Görev Merkezli Kaygı}}=3,80$; $\bar{X}_{\text{Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı}}=3,51$; $\bar{X}_{\text{Öğrenci/İletişim Merkezli Kaygı}}=3,68$; $\bar{X}_{\text{Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı}}=3,62$; $\bar{X}_{\text{Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı}}=3,65$; $\bar{X}_{\text{Atanma Merkezli Kaygı}}=3,53$; $\bar{X}_{\text{Uyum Merkezli Kaygı}}=3,30$; $\bar{X}_{\text{Okul Yönetimi Merkezli Kaygı}}=3,30$; $\bar{X}_{\text{Ölçeğin Bütünü}}=3,55$.

4.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, sınıf ve ekonomik gelir durumu düzeyleri değişkenlerine göre mesleki kaygı düzeyleri farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 4.19. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Alt Bölüm Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Görev Merkezli Kaygı	Erkek	9	35,32	671	481	0,265
	Kadın	6	42,11	2569		
Ekonomik/Sosyal Kaygı	Erkek	9	42,53	808	541	0,663
	Kadın	6	39,87	2432		
Öğrenci/İletişim Kaygı	Erkek	9	37,92	720,5	530,5	0,578
	Kadın	6	41,3	2519,5		

Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı	Erkek	1 9	38,08	723,5	533, 5	0,602
	Kadın	6 1	41,25	2516,5		
Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı	Erkek	1 9	44,03	836,5	512, 5	0,445
	Kadın	6 1	39,4	2403,5		
Atanma Merkezli Kaygı	Erkek	1 9	52,76	1002,5	346, 5	0,008 *
	Kadın	6 1	36,68	2237,5		
Uyum Merkezli Kaygı	Erkek	1 9	42,47	807	542	0,67
	Kadın	6 1	39,89	2433		
Okul Yönetimi Merkezli Kaygı	Erkek	1 9	41,53	789	560	0,824
	Kadın	6 1	40,18	2451		
Ölçeğin Bütünü	Erkek	1 9	40,95	778	571	0,923
	Kadın	6 1	40,36	2462		

p<0,05*

Mesleki kaygı için öğretmen adayların cinsiyete göre değişip değişmediği incelenmek istenmiştir. Bu bağlamda cinsiyet için iki kategori altında inceleme yapılmıştır. Kadın ve erkek olarak belirtilen cinsiyet değişkeni için mesleki kaygı toplam puanı ve bu ölçeğin sekiz alt boyutu için puanların dağılımları incelendiğinde normallik sağlanamadığı görülmüştür. Bu nedenle iki kategorili cinsiyet değişkeni non-parametrik istatistiklerden Mann Whitney U testi ile manidarlığı araştırılmıştır. Analiz sonuçları yukarıdaki Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19’da yer alan manidarlıklar incelendiğinde mesleki kaygı ölçeği atanma merkezli kaygı alt boyutu hariç diğer yedi alt boyutları ve ölçeğin bütünü için cinsiyete göre manidar farklılık görülmemiştir ($U_{\text{Görev Merkezli Kaygı}}=481$; U

Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı= 541; U Öğrenci/İletişim Merkezli Kaygı = 530,5; U Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı =533,5; U Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı =512,5; U Uyum Merkezli Kaygı =542; U Okul Yönetimi Merkezli Kaygı =560; U Ölçeğin Bütünü=570,5, $p>0,05$). Mesleki kaygı ölçeğinin atanma merkezli kaygı alt boyutu için cinsiyete göre manidar farklılık görülmüştür ($U_{\text{Atanma Merkezli Kaygı}}=512,5$, $p<0,05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde erkek öğretmen adaylarının mesleki kaygı puanlarının ($\bar{x}=52,76$), kadın öğretmen adaylarının mesleki kaygı puanlarından ($\bar{x}=36,68$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 4.20. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Alt Bölüm Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Görev Merkezli Kaygı	20 ve altı	34	41,76	3	6,375	0,095	Yok
	22	38	42,37				
	24	4	40,5				
	26 ve üstü	4	12				
Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı	20 ve altı	34	41,74	3	6,644	0,084	Yok
	22	38	43,43				
	24	4	26,88				
	26 ve üstü	4	15,75				
Öğrenci/İletişim Merkezli Kaygı	20 ve altı	34	41,74	3	9,174	0,027*	26 ve üstü
	22	38	42,8				
	24	4	42,25				
	26 ve üstü	4	6,38				20 ve altı
Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı	20 ve altı	34	45,63	3	8,018	0,046*	26 ve üstü
	22	38	39,42				

		24	4	35,75					
		26 üstü	ve 4	11,88				20 ve altı	
Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı	20 altı	ve 34	44,71	3	7,111	0,068	Yok		
	22	38	39,99						
	24	4	37,63						
	26 üstü	ve 4	12,5						
Atanma Merkezli Kaygı	20 altı	ve 34	46,51	3	4,445	0,217	Yok		
	22	38	35,26						
	24	4	36,5						
	26 üstü	ve 4	43,13						
Uyum Merkezli Kaygı	20 altı	ve 34	47,79	3	8,237	0,041*	26 yaş üzeri		
	22	38	37,09						
	24	4	32,63						
	26 üstü	ve 4	18,75				20 ve altı		
Okul Yönetimi Merkezli Kaygı	20 altı	ve 34	46,94	3	11,427	0,01*	26 ve üstü		
	22	38	39,7						
	24	4	22						
	26 üstü	ve 4	11,88				20 ve altı		
Ölçeğin Bütünü	20 altı	ve 34	45,32	3	8,989	0,029*	26 ve üstü		
	22	38	39,97						
	24	4	36						
	26 üstü	ve 4	9				20 ve altı		

p<0,05*

Bu araştırmada yaş değişkenine göre öğretmen adaylarının mesleki kaygı puanlarına göre manidar farklılıklar araştırılmıştır. Mesleki kaygı ölçeğinin alt boyutları ve ölçeğin boyutlar bağlamında puanlar incelendiğinde yaş değişkenine göre sadece fizyolojik ve duygusal durumlar alt boyutu için manidar bir farklılık görülmemiştir [H_2 (Görev Merkezli Kaygı) = 6,375; H_2 (Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı) = 6,644; H_2 (Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı) 7,111; H_2 (Atanma Merkezli Kaygı) =4,455, $p>0,05$]. Araştırmada diğer alt boyutlar ve ölçeğin bütünü için yaş değişkenine göre manidar fark gözlemlenmiştir [H_2 (Öğrenci/İletişim Merkezli Kaygı) = 9,174; H_2 (Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı) = 8,018; H_2 (Uyum Merkezli Kaygı) = 8,237; H_2 (Okul Yönetimi Merkezli Kaygı) = 11,427; H_2 (Ölçeğin Bütünü) = 8,989, $p<0,05$]. Kruscal Wallis testi ile bulunan manidarlık için post hoc testi olarak ikili ikili alt kategoriler arasında manidarlık testi için Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Belirtilen alt boyutlar ve ölçeğin bütünü için sıra ortalamaları dikkate alındığında 26 yaş ve üzeri yaş grubundaki öğretmen adaylarının mesleki kaygı ile 20 ve altı yaş grubundaki öğretmen adaylarının mesleki puanları arasında farklılık bulunmuştur. Ölçeğin belirtilen alt boyutları ve ölçeğin bütününde 26 ve üzeri yaş grubundaki ($\bar{X}$ (Öğrenci/İletişim Merkezli Kaygı) =41,74 ; $\bar{X}$ (Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı) =45,63; $\bar{X}$ (Uyum Merkezli Kaygı) =47,79; $\bar{X}$ (Okul Yönetimi Merkezli Kaygı) =46,94; $\bar{X}$ (Ölçeğin Bütünü)=45,32) öğretmen adaylarının mesleki kaygıları, 20 ve altı yaş grubundaki ($\bar{X}$ (Öğrenci/İletişim Merkezli Kaygı) = 6,38; $\bar{X}$ (Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı) =11,88; $\bar{X}$ (Uyum Merkezli Kaygı) =18,75; $\bar{X}$ (Okul Yönetimi Merkezli Kaygı) =11,88; $\bar{X}$ (Ölçeğin Bütünü)=9) öğretmen adaylarından daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 21. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Alt Bölüm Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Görev Merkezli Kaygı	1. Sınıf	4			662,	
		0	43,94	1757,5	5	0,185
	4. Sınıf	4				
		0	37,06	1482,5		

Ekonomik/Sosyal Kaygı	Merkezli	1. Sınıf	4 0	41,69	1667,5	752, 5	0,647
		4. Sınıf	4 0	39,31	1572,5		
Öğrenci/İletişim Kaygı	Merkezli	1. Sınıf	4 0	44,04	1761,5	658, 5	0,172
		4. Sınıf	4 0	36,96	1478,5		
Meslektaş ve Veli Kaygı	Merkezli	1. Sınıf	4 0	46,48	1859	561	0,021 *
		4. Sınıf	4 0	34,53	1381		
Kişisel Gelişim Kaygı	Merkezli	1. Sınıf	4 0	45,86	1834,5	585, 5	0,038 *
		4. Sınıf	4 0	35,14	1405,5		
Atanma Merkezli Kaygı		1. Sınıf	4 0	47,5	1900	520	0,007 *
		4. Sınıf	4 0	33,5	1340		
Uyum Merkezli Kaygı		1. Sınıf	4 0	49,04	1961,5	458, 5	0,001 *
		4. Sınıf	4 0	31,96	1278,5		
Okul Yönetimi Kaygı	Merkezli	1. Sınıf	4 0	45,93	1837	583	0,035 *
		4. Sınıf	4 0	35,08	1403		
Ölçeğin Bütünü		1. Sınıf	4 0	47,05	1882	538	0,012 *
		4. Sınıf	4 0	33,95	1358		

p<0,05*

Bu araştırmada sınıf düzeyi değişkenine göre öğretmen adaylarının mesleki kaygı puanlarına göre manidar farklılıklar araştırılmıştır. Mesleki kaygı düzeylerinin sınıf düzeyine göre değişip değişmediği incelenmek istenmiştir. Bu bağlamda

sınıf düzeyi için iki kategori altında inceleme yapılmıştır. 1. ve 4. sınıf olarak belirtilen sınıf düzeyi değişkeni için mesleki kaygı toplam puanı alt boyutlar ve ölçeğin bütünü için puanların dağılımları incelendiğinde normallik sağlanamadığı görülmüştür. Bu nedenle iki kategorili sınıf değişkeni non-parametrik istatistiklerden Mann Whitney U testi ile manidarlığı araştırılmıştır.

Tablo 4.21.'de yer alan manidarlıklar incelendiğinde mesleki kaygı ölçeğinde görev, ekonomik/sosyal ve öğrenci/iletişim merkezli kaygı alt boyutları için sınıf düzeyine göre manidar farklılık görülmemiştir ($U_{\text{Görev Merkezli Kaygı}} = 662,5$; $U_{\text{Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı}} = 5472,5$; $U_{\text{Öğrenci/İletişim Merkezli Kaygı}} = 687,5$, $p > 0,05$). Ölçekte bulunan diğer beş alt boyutta ve ölçeğin bütününde sınıf düzeylerine göre manidar farklılık görülmüştür ($U_{\text{Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı}} = 561$; $U_{\text{Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı}} = 585,5$; $U_{\text{Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı}} = 520$; $U_{\text{Uyum Merkezli Kaygı}} = 458,5$; $U_{\text{Okul Yönetimi Merkezli Kaygı}} = 583$; $U_{\text{Ölçeğin Bütünü}} = 538$, $p < 0,05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde 1. sınıfa giden öğretmen adaylarının mesleki kaygı puanlarının ($\bar{x}_{\text{Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı}} = 46,48$; $\bar{x}_{\text{Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı}} = 45,86$; $\bar{x}_{\text{Uyum Merkezli Kaygı}} = 49,04$; $\bar{x}_{\text{Uyum Merkezli Kaygı}} = 47,5$; $\bar{x}_{\text{Okul Yönetimi Merkezli Kaygı}} = 45,93$; $\bar{x}_{\text{Ölçeğin Bütünü}} = 47,05$) 4. sınıfa giden öğretmen adaylarının mesleki kaygı puanlarından ($\bar{x}_{\text{Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı}} = 34,53$; $\bar{x}_{\text{Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı}} = 35,14$; $\bar{x}_{\text{Uyum Merkezli Kaygı}} = 33,5$; $\bar{x}_{\text{Uyum Merkezli Kaygı}} = 31,96$; $\bar{x}_{\text{Okul Yönetimi Merkezli Kaygı}} = 35,08$; $\bar{x}_{\text{Ölçeğin Bütünü}} = 33,95$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 4.22. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Alt Bölüm Puanlarının Sosyo-Ekonomik Gelir Düzeyine Göre Kruscal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
Görev Merkezli Kaygı	İyi	11	38,09	2	0,142	0,932	Yok
	Orta	66	40,92				
	Düşük	3	40				
Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı	İyi	11	46,41	2	1,585	0,453	Yok
	Orta	66	40,08				

	Düşük	3	28,17					
Öğrenci/İletişim	İyi	11	45,95	2	4,646	0,098	Yok	
Merkezli Kaygı	Orta	66	40,81					
	Düşük	3	13,67					
Meslektaş ve Veli	İyi	11	45,95	2	1,286	0,526	Yok	
Merkezli Kaygı	Orta	66	40,08					
	Düşük	3	29,67					
Kişisel Gelişim	İyi	11	36,09	2	0,479	0,787	Yok	
Merkezli Kaygı	Orta	66	41,14					
	Düşük	3	42,67					
Atanma Merkezli	İyi	11	35,64	2	0,971	0,615	Yok	
Kaygı	Orta	66	41,65					
	Düşük	3	33					
Uyum Merkezli Kaygı	İyi	11	47,36	2	1,217	0,544	Yok	
	Orta	66	39,58					
	Düşük	3	35,5					
Okul Yönetimi	İyi	11	51,68	2	3,949	0,139	Yok	
Merkezli Kaygı	Orta	66	39,3					
	Düşük	3	26					
Ölçeğin Bütünü	İyi	11	44	2	1,419	0,492	Yok	
	Orta	66	40,58					
	Düşük	3	26					

p<0,05*

Bu araştırmada sosyo-ekonomik gelir düzeyine göre öğretmen adaylarının mesleki kaygı puanlarına göre manidar farklılıklar araştırılmıştır. Mesleki kaygı ölçeğinin tüm alt boyutları ve ölçeğin bütünü için manidar bir farklılık görülmemiştir [H_2 (Görev Merkezli Kaygı) = 0,142; H_2 (Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı) =

1,585; $H_2(\text{Öğrenci/İletişim Merkezli Kaygı}) = 4,646$; $H_2(\text{Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı}) = 1,286$; $H_2(\text{Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı}) = 0,479$; $H_2(\text{Atanma Merkezli Kaygı}) = 0,971$; $H_2(\text{Uyum Merkezli Kaygı}) = 1,217$; $H_2(\text{Okul Yönetimi Merkezli Kaygı}) = 3,949$; $H_2(\text{Ölçeğin Bütünü}) = 1,419$, $p > 0,05$].

4.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi, “Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmenlik mesleğine karşı tutumları nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir.

Tablo.4.23. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Tutum Düzeylerine İlişkin İstatistikler

Ölçekler	Boyutlar	N	$\bar{X}$	S_x	Minimum	Maksimum
Tutum Ölçeği	Ölçeğin Bütünü	80	2,79	0,61	1,79	4,35

Görsel sanatlar öğretmen adaylarına uygulanan tutum ölçeği puanlarına göre kaygılarının orta düzeyde olduğu görülmektedir, $\bar{X}$ Ölçeğin Bütünü=2,79.

4.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi, “Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, sınıf ve ekonomik gelir durumu düzeyleri değişkenlerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 4.24. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Tutum Alt Bölüm Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Ölçeğin Bütünü	Erkek	19	48,97	930,5	418,5	0,069
	Kadın	61	37,86	2309,5		

$p < 0,05^*$

Tutum puanlarının cinsiyete göre değişip değişmediği incelenmek istenmiştir. Bu bağlamda cinsiyet için iki kategori altında inceleme yapılmıştır. Kadın ve erkek olarak belirtilen cinsiyet değişkeni için tutum toplam puanı için puanların dağılımları incelendiğinde normallik sağlanamadığı görülmüştür. Bu nedenle iki kategorili cinsiyet değişkeni non-parametrik istatistiklerden Mann Whitney U testi ile manidarlığı araştırılmıştır. Analiz sonuçları yukarıdaki Tablo 4.24.'de verilmiştir. Tablo 4.24.'de yer alan manidarlıklar incelendiğinde tutum ölçeği alt boyutları ve ölçeğin bütünü için cinsiyete göre manidar farklılık görülmemiştir (U Ölçeğin Bütünü=418,5, $p>0,05$).

Tablo 4.25. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Tutum Alt Bölüm Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Ölçeğin Bütünü	20 ve altı	34	37,24	3	5,103	0,164	Yok
	22	38	40,54				
	24	4	43,63				
	26 ve üstü	4	64,75				

$p<0,05^*$

Bu araştırmada yaş düzeyine göre öğretmen adaylarının tutum puanlarına göre manidar farklılıklar araştırılmıştır. Tutum ölçeğinin puanları için manidar bir farklılık görülmemiştir [H_2 (Ölçeğin Bütünü) =5,103, $p>0,05$].

Tablo 4.26. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Tutum Alt Bölüm Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ölçeğin Bütünü	1. Sınıf	40	89,825	17,01867	78	-2,267	0,034*
	4. Sınıf	40	100,125	23,1552			

$p<0,05^*$

Bu araştırmada sınıf düzeyi değişkenine göre öğretmen adaylarının tutum puanlarına göre manidar farklılıklar araştırılmıştır. Tutum düzeylerinin sınıf düzeyine göre değişip değişmediği incelenmek istenmiştir. Bu bağlamda sınıf düzeyi için iki kategori altında inceleme yapılmıştır. 1. ve 4. sınıf olarak belirtilen sınıf düzeyi değişkeni için tutum toplam puanı için puanların dağılımları incelendiğinde normallik sağlanamadığı görülmüştür. Bu nedenle iki kategorili sınıf değişkeni non-parametrik istatistiklerden Mann Whitney U testi ile manidarlığı araştırılmıştır. Tablo 4.26.'da yer alan manidarlıklar incelendiğinde tutum ölçeği için sınıf düzeyine göre manidar farklılık görülmüştür (U Ölçeğin Bütünü=423,5, $p<0,05$). Belirtilen bu üç boyut için sıra ortalamalarına bakıldığında 4. Sınıf öğretmen adaylarının tutum düzeyleri ($\bar{x}_{4.Sınıf}=100,125$), 1. Sınıf öğretmen adaylarından ($\bar{x}_{1.Sınıf}=89,825$) daha yüksektir.

Tablo 4.27. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Tutum Alt Bölüm Puanlarının Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre Kruscal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Sosyo-ekonomik düzey	Sıra N	Sıra Ort.	s d	χ^2	p	Anlamlı Fark
Ölçeğin Bütünü	İyi	1	29,82	2	3,55	0,16	Yok
	Orta	6	41,65				
	Düşük	3	54,33				

$p<0,05^*$

Bu araştırmada sosyo-ekonomik gelir düzeyine göre öğretmen adaylarının tutum puanlarına göre manidar farklılıklar araştırılmıştır. Tutum ölçeğinin puanları için manidar bir farklılık görülmemiştir [H_2 (Ölçeğin Bütünü) = 3,552, $p>0,05$].

4.1.7.Araştırmanın Yedinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi, “Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliği, mesleki kaygı düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında nasıl bir ilişki vardır?” şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 4.28. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik, Tutum ve Mesleki Kaygı Değişkenlerinin Birbirleri ile İlişkisi

Değişkenler		Öz -Yeterlik	Mesleki Kaygı	Tutum
Öz –Yeterlik	Pearson r	1	0,082	-0,012
	p		0,471	0,916
	N	80	80	80
Mesleki Kaygı	Pearson r	0,082	1	0,04
	p	0,471		0,726
	N	80	80	80
Tutum	Pearson r	-0,012	0,04	1
	p	0,916	0,726	
	N	80	80	80

p<0,05*

Tablo 4.28’de araştırma için kullanılan üç ölçme aracından elde edilen toplam puanların birbirleri ile olan korelasyonu verilmiştir. Korelasyon analizi yapmadan önce puanların dağılımları incelenmiştir. 80 Kişi ile yürütülen bu çalışmada mesleki kaygı, öz-yeterlik ve tutum değişkenleri normal dağılım gösterdiği için Pearson korelasyon katsayı ile korelasyonu incelenmiştir. Tablo 4.28.’de verilen bulgular doğrultusunda öz-yeterlik ve mesleki kaygı arasında düşük, pozitif bir ilişki söz konusudur. Manidarlık incelendiğinde bu ilişkinin $p=0,05$ manidarlık düzeyinin altında olmadığı için anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Öz-yeterlik ve tutum arasında düşük, negatif bir ilişki söz konusudur. Manidarlık incelendiğinde bu ilişkinin $p=0,05$ manidarlık düzeyinin altında olmadığı için anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Tutum ve mesleki kaygı arasında düşük, pozitif bir ilişki söz konusudur. Manidarlık incelendiğinde bu ilişkinin $p=0,05$ manidarlık düzeyinin altında olmadığı için anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma alt problemlerinin analizleri beraberinde elde edilen bulgular literatürdeki çalışmalarla desteklenerek açıklanmıştır.

5.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma (Görsel Sanatlar öğretmenadaylarının algılarına göre öz-yeterlik düzeyleri nasıldır?)

Öğretmen adayının kendi yeteneklerinin farkında olması öz-yeterlik inançlarının oluşturulmasında ve geliştirilmesinde önemli etmenlerdir. Başarılmış performanslar, dolaylı öğrenme, sözle ikna ve fiziksel ve duygusal çevre gibi kaynakların oluşturduğu öz-yeterlik inancını oluşturmaktadır. Performans başarıları bireylerin doğrudan kendi deneyimleriyle elde ettiği başarı veya başarısızlık bilgileri kapsamaktadır ve en etkili öğrenme deneyimidir. Başarılı bir öğretim deneyimi bireyin öz-yeterliğini arttırırken, başarısızlığı azaltabileceği düşünülmektedir. Öz-yeterliği arttıran şey tek başına başarılı deneyimler değil, bireyin bu deneyimlerinin sonucunu bilişsel değerlendirmesidir. Kısaca öz-yeterlilik için bireyin belli bir görevi başarabileceğine dair oluşturduğu kişisel inancıdır diyebiliriz. Kazanımların farkında olma başarıyı pekiştiren bir olgudur. Dolaylı yaşantılar, bireylerin başkalarının başarılarını ya da başarısızlıklarına ilişkin gözlemleri olarak açıklanabilir. Güvenilir bir modelin edindiği başarılı bir öğretim performansı onu izleyen bireyin de öz-yeterliğinin artmasında etkisi vardır. Okul deneyimi dersinde gözlem yapma imkânı bulan öğretmen adayının mesleğe ilişkin olumlu tutumlar geliştirmesi amaçlanmaktadır. Sözel ikna, bireyin davranış ve performansına çevrenin verdiği dönütlerdir. Bu dönütlerin olumlu olması halinde bireyin öğretim performansının bizlere ne düzeyde iyi olduğuna dair bilgiler vermektedir. Öz-yeterliği yüksek olan öğretmenler zor bir görevle karşılaştıklarında bu durumdan kaçmak yerine, yetenekleri sayesinde durumun üstesinden gelinebilecek bir olay gözüyle bakarak çözüme ulaşabilirler. Bireylerin bilgi, beceri ve yeteneklerinin yanı sıra inançları da başarılarını ve davranışlarını etkilemektedir. Kaygı, endişe ve stres gibi bireyin öğretme esnasındaki fizyolojik ve duygusal durumları öz-yeterliğinin gelişimini etkilemektedir. Kaygıyla başa çıkma, problem çözme becerisinin gelişmiş ve öz-yeterlik düzeyleri yüksek bireylerin, başarılı olma ihtimali de o derece artmakta olduğu varsayılmaktadır. Olumsuz düşüncelerin ve korkunun öz-yeterlik inancını azaltmasına ve öğretim

esnasında stres unsuru olmasına rağmen öğretmenler olumsuz duyguya kapılabilirler; böylece öz-yeterlik inançları artar. Öz-yeterlik ile yetenek kavramı iç içe geçmiştir fakat farklı anlam taşıyan birbirini destekleyen tutumlardır. Öz-yeterlik bireyin ihtiyaç duydukları ve sahip oldukları yetenekleri kullanma becerisidir. “Özyeterlilik yetenekli olmaya değil, ama kişinin kendi kaynaklarına güvenmesine karşılık gelir” (Yıldırım ve İlhan, 2010).

Görsel sanatlar öğretmen adaylarının öğretmenlik bilgisi alan derslerindeki başarılarının düşük olmasının temel sebepleri olarak Özgüngör ve Kapıkıran (2008) “öz yeterlilik ve derse verilen değerin düşük olması, öğretmenlik mesleğine ilişkin negatif tutum, öğretmenlerin özerk olarak algılanmamaları ve öğretmenlerin düşük beklentilerine bağlı yüzeysel çalışma yöntemleri ve düşük motivasyon” kaynaklı olabileceği şeklinde açıklamışlardır. Bu bağlamda öz yeterliğin öğrenci başarısı ve mesleğe ilişkin tutumlarıyla doğrudan ve dolaylı yoldan ilişkisi vardır sonucuna ulaşılabilir.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma (Öğretmen adayının öz-yeterlik durumları; cinsiyet, yaş, sınıf ve gelir durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?)

Gençlerin yaşamlarında büyük bir stres kaynağı olabilen sınav kaygısının tedavisinin gerekliliğini vurgulayan çalışmalar başarının bireyin öz-yeterliği ile ilişkili bir kavram olduğunu göstermektedir. Üniversite ve yetenek sınavını yeni tecrübe etmiş olan 20 yaş ve altı grup öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterliliğinin düşük olması olağandır. 20 ve altı yaş grubundaki öğretmen adaylarının öz-yeterliliğinin düşük olmasının sebebi olarak öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin yeterli bilgi ve tecrübe etme imkânı olmadığından kaynaklanabileceği, yaşla birlikte tecrübe ve deneyimlerinin artması öz-yeterliliğini arttıracak sonucunu çıkartmaktadır. Sınav kaygısı, bireylerde düşük oranda olumlu düşünceler ve yüksek oranda olumsuz düşünceler beslemesine neden olmaktadır. Sınav kaygısı yaşayan öğrencilerde kendini yetersiz hissetme, başarısızlık, saygınlığın kaybı, aile tarafından cezalandırılma/sevilmeme gibi düşüncelerden dolayı endişe duydukları görülmüştür. Sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerde sınavla ilişkili düşük öz-yeterliliğe sahip oldukları ve sınavları tehdit edici bir olgu olarak gördüklerini söylemek mümkündür. Bireylerin öz-yeterliklerinin düşük olması, başarısızlık düşüncesinin performansa güven duygusunu olumsuz etkilemesi sonucudur.

Sınıf düzeyine göre ölçeğin bütününe bakıldığında 4. Sınıf öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri 1.Sınıf öğretmen adaylarından daha yüksektir sonucuna ulaşılmıştır. Buradan verilen sanat eğitiminin öğretmen adayının öz-yeterliğini yükseltmiş olabileceği ve adayın mesleğe yönelik olumlu etkiler gösterdiği çıkarımını yapmak mümkündür.

“Öğretmenlerin öğretimle ilgili yaşadıkları heyecan, gerginlik, korku v.b gibi fizyolojik ve duygusal durumlar, bu uyarılmaların nasıl yorumladığına bağlı olarak, onların o konudaki kapasitelerine ilişkin yargılarının gelişimine katkıda bulunur. Olumlu duygular, öz-yeterliği güçlendirirken, olumsuz duygular zayıflatır” (Çapa-Aydın, Uzuntiryaki, Temli ve Tarkin, 2013). Sınıf düzeyinin artmasıyla öğretmen adaylarının öz-yeterliğinin artması, almış oldukları pedagojik eğitimin etkisinin olduğu söylenebilir. Aynı zamanda eğitim hayatı adaylara mesleğe sevmeleri sağlayarak, mesleğin zorluklarıyla mücadele edebileceğini öğretmiştir. Kişisel performans başarılarının öz-yeterliğin gelişmesinde büyük katkı sağlayan bir kaynak olduğu yapılan çalışmada görülmüştür.

Gündüz ve Kumcağız (2018)’ın hazırlamış oldukları güzel sanatlar eğitimi alan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesine yönelik araştırmalarında öz-yeterlik ve sınıf değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmalarında birinci sınıfa devam etmekte olan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri, son sınıfta olan öğretmen adaylarına göre anlamlı şekilde daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Gündüz ve Kumcağız (2018) bu durumu, “birinci sınıf öğretmen adaylarının, güzel sanatlar eğitimine ilk başlamalarının heyecanı ve dinamizminin; dördüncü sınıf öğretmen adaylarında da süreç içerisinde kendilerini öz-yeterlilik yönünden olması gereken yerde görmemelerinin etkisinin olduğu düşünülebilir” şeklinde açıklamışlardır. Yapılan iki araştırmanın yakın tarihlerde hazırlanmış olmasına rağmen öz-yeterlik ve sınıf değişkenine göre zıt olmasının sebepleri üniversitelerin ve araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bölümlerinden, katılımcı sayısından ve bireysel farklılıklardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Gelir düzeyi iyi olan öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliğinin yüksek olması öğretmenlik mesleğinin diğer memuriyet mesleklerinden daha çok tercih edilmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Yapılan araştırmalar eğitim fakültesi mezunu kişilerin birçoğunun MEB’e bağlı çalışmak istediklerini, küçük bir

bölümünün özel okullar, üniversiteler ve özel sektörde çalışmak istediğini göstermektedir. Sadece ekonomik ihtiyaçların giderilmesi bakımından değil, aynı zamanda kültürel ve sosyal gelişime katkı sağlayacak meslek grubu olarak öğretmenlik mesleği tercihlerde ön sıralarda yer almaktadır.

5.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma(Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının algılarına göre mesleki kaygı düzeyleri nasıldır?)

Görsel sanatlar öğretmen adayları için kaygı üniversiteye giriş aşamasında başlamaktadır. Türk eğitiminde en sık tartışılan konulardan birisi üniversite eğitimi için şart olan Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi sınavı, değişen adıyla Yükseköğretim Kurumları Sınavı'dır. Genç bireylerin sınav stresi ve kaygısı gibi olumsuz psikolojik etkileri olduğu bilinmektedir. Bireysel farklılıklar nedeniyle bireyler sınav kaygısı oluştururken farklı algılama düzeylerine sahip oldukları için aynı durumlar karşısında farklı tepkiler gösterebilmektedirler ancak ortak çevresel olumsuzlar birçok adayın sınavda istediği sonucu almasını engellemektedir.

Yükseköğretim Kurumları Sınavı'na ek olarak Görsel Sanatlar Öğretmeni olmak isteyen adaylar bu sınav haricinde özel yetenek sınavlarına girmeleri gerekmekte bu durum adayın yaşadığı kaygıyı arttırmaktadır. Çevresel tepkiler ve beklentiler ise bireyde sınav kaygısının oluşmasına neden olmaktadır. Adayın yaşadığı şehrin sınavına girmek istediği üniversitenin bulunduğu şehre ulaşımı açısından uzak olması ve ayrıca sınav takviminde farklı üniversitelerin yetenek sınavı günlerinin benzer tarihlerde olması sebebiyle de aday tercih seçeneklerini düşürmek zorunda kalmaktadır. Üniversitelerin Resim- İş bölümü için kontenjan sayısını sınırlı tutması ve bazı şehirlerde bulunan üniversitelerin bahsi geçen bölümüne yapılan başvuru sayılarının çok olması aday için bir diğer kaygı sebebidir. Bireyin, geleceğine yön veren, kişiliğini etkileyen ve sahip olacağı mesleği belirlemesinde ilk adım üniversite sınavı öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitiminde kaygıyla başlamasına sebep olmaktadır. Ayrıca her üniversitenin yetenek sınavını düzenlemek için yeterli ortama sahip olmaması gibi çevresel faktörler özel yetenek sınavına giren öğretmen adaylarının konsantrasyonlarının bozulmasına ve motivasyonlarının düşmesine sebep olmaktadır. Kötü ve sıkışık bir ortamda gerçekleştirilen özel yetenek sınavından verimli olması beklenen öğretmen adayından başarı beklemek kaygılarının artmasına sebep olmaktadır. Bu belirtilenler tercih döneminde olan öğretmen

adaylarının sadece sınav yeri konusunda yaşadığı süreçte karşılaştığı problemlerden bazılarıdır. Öğretmen adayları hizmet öncesi eğitimin tamamladıktan sonra mesleğe atılmanın ilk aşaması olan KPSS sınavına girmeleri gerekmektedir. Öğretmen adaylarının KPSS sınavıyla ilgili olarak yaşadıkları kaygıların belirlenmesi ve çözüm yolları üzerinde düşünülmesi hem genç öğretmen adaylarının geleceği hem de toplumumuzu yetiştirecek olan öğretmenlerin nitelikli birer öğretmen yetiştirilmesi açısından önemlidir.

Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'ndan mezun olan öğrenci sayısının, Millî Eğitim Bakanlığı'nın Görsel Sanatlar öğretmeni ihtiyacından oldukça fazla olduğu bilinmektedir. Bu durum, mezun olan öğrencilerin mesleğe yönelik kaygılarını arttırmakta; birçok öğretmen adayının atanamamasına, istedikleri meslekleri yapamamasına, alan dışı meslek tercihleri yapmak durumunda kalmalarına ya da her sene KPSS'ye tekrar girmelerine sebep olmaktadır. Artan öğretmen sayısı diğer alanlarda olduğu gibi görsel sanatlar öğretmenleri için de istihdam sorununa neden olmaktadır. Genç nüfusun hızlı artışı bölümü tercih eden öğrenci sayısını arttırmakta ve talep fazlalığından öğretmen yetiştiren kurumların sayısının arttırmaya gidilmesi, Resim-İş öğretmenliği programından mezun olanlar dışında görsel sanatlar öğretmenliği alımı, ilköğretim ve ortaöğretim programlarında olan ders saatlerinin azaltılması istihdamdan kaynaklanan problemleri oluşturmaktadır. Her yıl Resim-İş öğretmenliği bölümünden öğretmen adayı mezun edilmekte fakat bu rakamlar Millî Eğitim Bakanlığı'nın ihtiyacının fazlaca üstündedir. Bu durum görsel sanatlar öğretmen adaylarının atanma kaygılarının artmasına sebep olmaktadır.

Tablo 5.1. Türkiye’de Araştırma Kapsamına Giren Yıllara (2015-2018) Göre Resim-İş Öğretmenliği Programından Mezun Olan Öğrencilerin ve Atanan Öğretmenlerin Dağılımı

Yıllar	Resim-İş Öğretmenliği kontenjanları	Atanan Resim- İş Öğretmeni
2015	1390	120(Şubat) + 568 (Ağustos)= 688
2018	1504	241 (Mart)

Toplam	2894	929
--------	------	-----

Kaynak: MEB tarafından paylaşılan veriler kullanılarak tarafımca hazırlanmıştır (Kasım 2018). Eğitim Bir – Sen’in hazırlamış olduğu Eğitime Bakış 2018, İzleme ve Değerlendirme Raporu’ndan yararlanılmıştır. Not: 24.07.2018 tarihinde atanan 20 bin sözleşmeli öğretmen dâhil edilmemiştir.

Tablo 5.1.deki verilere göre 2015 yılında resim öğretmenliği programına kayıt yaptıran öğrenci kontenjan sayısı olan 1390’dan 114 kişi fazladır.

Belirtilen tarihlerde atanan öğretmen sayısı aynı yılların Resim-İş öğretmenliği programı mezun sayılarının 3 katından fazladır. Dahası yapılan yasa değişikliğiyle Görsel Sanatlar Öğretmenliği için Güzel Sanatlar Fakültesi mezunlarının da formasyon eğitimi alarak atanması sağlanabildiğini düşünüldüğünde bu rakamlar oldukça artmaktadır. Ayrıca Gür, Çelik, Bozgeyikli ve Yurdakul (2018,93) derlemiş olduğu verilere göre kamu okullarında çalışan öğretmenlerin branşlara göre dağılımı listesinde 2018 yılına ait görsel sanatlar öğretmenliği yapmakta olan 15.062 öğretmen bulunmaktadır bilgisine ulaşılmaktadır.

5.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma (Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, sınıf ve ekonomik gelir durumu düzeyleri değişkenlerine göre mesleki kaygı düzeyleri farklılık göstermekte midir?)

Görev merkezli kaygı kaynakları öğretmen adayının mesleğe yönelik beklentileriyle ilişkilidir. Karşılaşılabileceği olumsuzlukları önceden kestiremeyen adayın iyi bir eğitmen olabilme kaygısı içinde bulunmasını ve sınıf içinde kullanabileceği yeni öğretim teknik ve materyallerini etkin bir şekilde kullanıp kullanamayacağı, dersi nasıl kontrol edip yöneteceğini yeterince deneyimlememesinden kaynaklanabilmektedir.

Sıra ortalamaları incelendiğinde erkek öğretmen adaylarının mesleki kaygı puanlarının, kadın öğretmen adaylarının mesleki kaygı puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının mesleki kaygı alanlarına ilişkin kaygı düzeylerini ortaya koymayı amaçlayan Atmaca (2013)’nın araştırmasında cinsiyetin öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını önemli ölçüde etkilemediği

sonucunun aksine, bulgular doğrultusunda erkek öğretmen adaylarının mesleki kaygıları daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Görev merkezli kaygı, öğrenci/iletişim merkezli kaygı, meslektaş ve veli merkezli kaygı alt boyutları incelendiğinde kadın öğretmen adaylarda daha yüksek oranda görülmesi, kadın adayların sosyal ilişkiler, mesleki kaygılar ve iletişim becerileri gerektiren konularda erkek adaylara göre daha zorlandıklarını göstermektedir. Çakmak ve Hevedanlı (2005) hazırlamış oldukları araştırmada birinci sınıf öğrencilerin diğer sınıf öğrencilerine göre kaygı düzeyi daha yüksek çıkmıştır. Araştırmacılar bu durumu, okula yeni başlayan birinci sınıf öğrencilerinin sosyal çevreye uyumu, değişen çevre, aileden uzak kalma, derslerin yoğunluğu ya da ortama kolay uyum sağlayamama gibi faktörlerin kaygı seviyesinin yüksek olmasında etkili olabileceği şeklinde yorumlamışlardır. Mesleğe başladıklarında ise yeni bir çevre, farklı yaşam tarzı ve kültürle karşılaşacak kadın adayların kaygı duyması normal görülmektedir.

Erkek öğretmen adaylarının ise mesleki kaygı puanlarının genel anlamda kadın öğretmen adaylarının daha yüksek çıkması mesleğe ilişkin yeterli öz-yeterliliği olmamalarından kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenin sahip olduğu bilgi ve becerisini verimli olabilecek şekilde iyi yönetebildiği sınıf ortamında öğrencisine aktarabilir. Aynı zamanda öğretmen, sınırlı imkânı bulunan okullarda, öğrencinin bilgiye ulaşabilmesi için en uygun hale getiren ve öğrencilerin sorunlarını anlayan, sadece ders anlatıp geçmeyen, onların sanatsal yönlerini de geliştirebilen eğitimsel faaliyetleri yöneten kişi olmalıdır. Bu inançlara sahip olan öğretmen adayının kaygı düzeyi düşecektir.

5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma (Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmenlik mesleğine karşı tutumları nasıldır?)

Uygulanan tutum ölçeği puanlarına göre öğretmen adaylarının kaygılarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu veriler doğrultusunda öğretmen adaylarının çoğunun öğretmenlik mesleğini isteyerek seçmelerine rağmen motivasyonlarının düşük olduğunu ve görev merkezli kaygılar yaşadığını söyleyebiliriz. Bu bağlamda araştırma Özgüngör ve Kapıkıran (2008)'in araştırmasıyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlik, devletin mesleğe yönelik bireyleri yetişmesinde eğitim ve öğretim ile ilgili görevlerini yerine getirdiği mesleki uzmanlık alanıdır ve eğitim örgütlerindeki konumun öngördüğü davranışlar setini oluşturmaktadır. Öğretmen ve öğretmenlikle ilgili yapılan çalışmalar doğrudan ve dolaylı yoldan eğitim örgütünü kapsamaktadır. “Bir sınıf ortamındaki öğretmenin davranışlarını belirleyen değişkenler örgütsel davranış kapsamında ele alınıp analiz edildiğinde, öğretmen davranışlarını belirleyen temel etkenlerden birinin, öğretmenlik mesleğini yapan bir kişinin bu mesleğe karşı tutumunun niteliğinin olduğu görülmektedir” (Üstüner, 2006). Tutum davranışlarımızı ve sosyal algılarımızı etkileyen bir olgudur ve bireyin mesleğe yönelik öz-yeterliği ile ilişkilidir. Yüksek öz-yeterlik algısına sahip bireylerin mesleğe yönelik tutumları da olumlu yönde olabilmektedir.

5.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma (Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, sınıf ve ekonomik gelir durumu düzeyleri değişkenlerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları farklılık göstermekte midir?)

Gelir düzeyi değişkenine göre öğretmen adaylarının tutum düzeylerinin sıra ortalamasına bakıldığında ‘düşük’ olan öğretmen adaylarının daha yüksek tutum geliştirmeleri ve en düşük tutum düzeyi sosyo-ekonomik düzeyi ‘iyi’ olan öğretmen adaylarınıninkilerdir sonucu öğretmenlik mesleğinin ekonomik boyutunu karşılamaktadır. Tutum ölçeğinin puanları için manidar bir farklılık görülmemesi beklenen bir sonuçtur. Gelir düzeyi düşük olan öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumlarının yüksek olması öğretmenlik mesleğinin ekonomik anlamda iyi bir meslek olduğu ve tercih sebebi olabileceği düşünülmektedir.

5.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Tartışma (Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının mesleki öz- yeterlik algıları, mesleki kaygı düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında nasıl bir ilişki vardır?)

Araştırmanın yedinci alt probleminde, “Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliği, mesleki kaygı düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında nasıl bir ilişki vardır?” şeklinde belirlenen başlığın; farklı demografik özelliklere sahip gruplarda, öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişki durumunu ve mesleğe yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla cinsiyete göre farklılık görülüp görülmediği, öğretmen adaylarının yaş düzeyinin, öğrenime devam edilen

sınıf düzeyinin ve sosyo- ekonomik durumlarının bu değişkenlere göre farklılaşma durumları incelenmiştir.

Mesleki öz-yeterlik algıları için:

- Cinsiyet:öz-yeterlikfarklılık görülmediği, kadın ve erkek öğretmen adayların öz-yeterliklerinin eşit olduğu,
- Yaş:öz-yeterlik22 yaş grubunun, 20 ve altı yaş grubundaki öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu,
- Sınıf: 4. Sınıf öğretmen adaylarının öz- yeterliği 1.Sınıf öğretmen adaylarıkinden daha yüksek olduğu,
- Sosyo-ekonomik düzey: ‘iyi’ sosyo-ekonomik gelir düzeyindeki öğretmen adayların öz-yeterliklerinin, ‘orta’ ve ‘düşük’ düzeydeki gelir grubundaki öğretmen adayların öz-yeterlik puanlarından daha yüksek oldukları görülmüştür.

Alan yazın incelendiğinde üstünde önemle durulması gereken bir nokta olarak, kişilerin herhangi bir alanda ölçülen öz-yeterlik algı düzeylerinin yüksek çıkmasının, bu kişilerin o konuda ne kadar başarılı oldukları ile değil; kendilerini bu konuda ne kadar yeterli gördükleri, alanda kendilerini ne kadar iyi eğitebildikleri ile ilgili olduğudur. Yani eğitim fakültelerinde Resim-İş Öğretmenliği derslerinin mesleki ihtiyaçları karşıladığı ama bu düzeye etki eden kaygı unsuruna ilaveten bireylerin, öz değerlendirmeden veya öz yargıdan kaynaklı kaygılar yaşadığı görülmektedir. Bu bakış açısıyla mesleki öz-yeterlik düzeyleri ölçülen Resim-İş Öğretmeni adaylarının kendilerini öğretmenlik mesleği konusunda oldukça yeterli düzeyde değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim fakültelerinde alanlarında iyi yetişmiş ve öz güveni yüksek bireylerin yetiştirilmesi ancak öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerinin gelişiminde olumlu katkı sağlayacak öğretim stratejileriyle mümkündür.

Mesleki kaygı düzeyleri için:

- Cinsiyet: erkek öğretmen adaylarının mesleki kaygı puanlarının, kadın öğretmen adaylarının mesleki kaygı puanlarından daha yüksek olduğu,

- Yaş: 26 ve üzeri yaş grubundaki öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının, 20 ve altı yaş grubundaki öğretmen adaylarından daha düşük olduğu,
- Sınıf:1. Sınıfa giden öğretmen adaylarının mesleki kaygı puanlarının, 4. Sınıfa giden öğretmen adaylarının mesleki kaygı puanlarından daha yüksek olduğu,
- Sosyo-ekonomik düzey: Mesleki kaygı ölçeğinin tüm alt boyutları ve ölçeğin bütünü için manidar bir farklılık görülmediği gözlemlenmiştir.

Bireyin başarılı olmak için daha fazla çalışmasına, öz-yeterliliğini destekleyici ve bireyin yaşaması muhtemel olumsuzluklara karşı önlem almasında yardımcı olduğu bilinen kaygının oluşumu dışsal ve içsel faktörlere bağlıdır. Öğretmen adaylarının atanma süreci içinde olmaları ve ileride yapacakları meslekte başarılı olup olmayacakları hususunda kaygıları tutumlarını da etkilemektedir. Dilmaç ve Topal (2017) mesleğe yönelik kaygılardan olan atanma kaygılarının bireyin yakın ve uzak çevresiyle ilişkili olduğu belirtmişlerdir. Bireyin eğitim bilimleri derslerine karşı geliştirdiği yetersizlik hissi kaygıya neden olabileceği düşünülmektedir. Dışsal faktörlerden biri her sene artmakta olan mezun kişi sayısı hissedilen problemlerin başında gelmektedir. Buna ek olarak Güzel Sanatlar fakültelerine pedagojik formasyon hakkı verilmesi problemi daha da üst düzeye çıkartmıştır. Ayrıca iş bulma ve atanmayı zorlaştıran ilköğretim ve ortaöğretimde ders saatlerinin kısıtlı olması ve dolayısıyla öğretmen ihtiyacının azlığı atanma şansı kısıtladığını ve atanmayı bekleyen aday fazla olması gibi olumsuzluklar görsel sanatlar öğretmen adayının mesleğe ilişkin kaygı duymasına sebep olmaktadır.

Mesleki kaygı kişiden kişiye, gruptan gruba şiddeti ve dereci değişiklik gösteren bir olgudur. Bazı araştırmalarda adayların sınıf ve sosyo-ekonomik düzeyi çeşitlilik gösterdikçe öğretmen adaylarının mesleği tercih edip etmemesi durumunu etkilediği görülmektedir. Öğretmenlik uygulaması dersleriyle adayların mesleğe hazırlanması adayların kaygı seviyesini düşürürken, mesleğin akademik ve pedagojik yönden ciddiyeti bireylerde sınıf düzeyi yükseldikçe kaygının da artabileceğini göstermektedir.

Kurtuldu ve Ayaydın (2015)'ın güzel sanatlar eğitimi bölümü öğrencileri ile yapmış oldukları mesleki kaygı düzeyleri üzerinde çalışmalarında öğretmen adaylarının kaygı durumlarını incelemiştir. Araştırmanın bulgularında kaygı düzeyinin düşük olmasının motivasyon düşüklüğüne neden olacağını göz önünde bulundurarak sınıflar arasındaki kaygı dengesinin sağlanması gerektiğini bunun için üst sınıflarda oluşabilecek yüksek kaygıyla alt sınıflardaki düşük kaygının belirli düzeyde dengelenmesi gerekliliğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda uygulamaya geçirilmesinin doğru olacağı düşünülen birtakım çalışma önerileri sunmuşlardır. Bunlardan biri öğretmen adayında mesleğe yönelik kaygıya neden olabilecek son sınıfta yoğun programa sahip mesleki uygulama derslerinin eğitimin önceki basamaklarına dengeli olarak dağıtılmasıyla önlenebileceğini belirtmişlerdir. İlerleyen zamanlarda bu öneri uygulamaya geçirilmiş ve öğrencilerin kaygı düzeylerinin dengelenmesinin sağlandığı düşünülmektedir.

Yapılan çalışmaların bulgularındaki ortak özellik, kaygı düzeyinin oluşmasında farklı etmenlerin sebep olduğu yönündedir. Bu doğrultuda mesleki kaygı konusundaki alan yazın incelendiğinde bazı araştırmalarda mesleki öz-yeterliğin, bazı araştırmalarda ise tutumun kaygıyı etkileyebildiği görülmektedir. Yapılan araştırmalarda farklı sonuçlar elde edilmesinin sebebi örneklem grubunun mesleki kaygıyı etkileyen demografik özelliklerinden dolayı farklılaşması gösterilebilir.

Mesleğe yönelik tutumları için:

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilgi ve saygı duymaları meslekte başarılı olabilme koşullarından birisidir. Öğretmen adaylarının, kendilerinin görsel sanatlar öğretmenliğine çok uyum sağlayabileceklerini düşünmeleri meslek içi faaliyetlerde ve bireyin mesleki doyuma ulaşması açısından önemli bir unsurdur.

Yapılan bu çalışmada uygulanan tutum ölçeği puanlarına göre görsel sanatlar öğretmen adaylarının mesleği sevdiği, tercih etme sebebinin mesleğe olan ilgiden olduğu ve kaygılarının orta düzeyde olduğu görülmektedir sonucuna ulaşılmıştır. Görsel sanatlar öğretmenlerinin öğretmen mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin sınırlı sayıda çalışma bulunması araştırmaların benzer araştırmalarla karşılaştırılmasında ve paydaş beklentilere ulaşılmasını kısıtlamaktadır.

Alan yazında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının tutumlarına ilişkin birçok araştırma yer almaktadır. Görsel sanatlar öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumlarının araştırıldığı çalışmalara ek örneklem grupları daha geniş tutularak yeni çalışmalar yapılması, örneğin eğitim kademeleri ve cinsiyet gibi değişkenler baz alınarak öğretmen adaylarının görsel sanatlar öğretmenliği mesleğine yönelik kaygı ve tutumlarının incelendiği araştırmalarla paralellliği araştırılabilir. Böylelikle eğitim sürecinde öğrencilerin görsel sanatlar öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarında meydana gelen değişimler tespit edilebilir. Yapılacak araştırmalarda görsel sanatlar öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarında düşüş görülmesi halinde, düşük tutuma nelerin sebep olduğu belirlenmeli ve giderilmesi yolunda çalışmalar ve düzenlemelere gidilmelidir.

Sınıf düzeyinin artmasıyla birlikte öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yoğunlaşmasıyla birlikte, öğretmen adayının olumlu tutum geliştirdiği ve mesleği benimsedikleri Çapa ve Çil (2000) ve Doğan (2013)'in araştırmalarıyla benzer sonuçlar göstermektedir. Alan yazın tarandığında öğretmenlik mesleğine ilişkin cinsiyete göre kadınların, yaş grubu olarak büyük ve sınıf değişkenine göre ise son sınıf öğretmen adaylarının olumlu tutumlar geliştirdiği sonuncuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmanın bulguları incelendiğinde 4. Sınıf öğretmen adaylarının tutum düzeylerinin 1. Sınıf öğretmen adaylarından daha yüksek olması öğretmen adaylarının mesleğine yönelik tutum araştırmalarının sonuçlarıyla benzerlik görünmektedir. Ölçeğin bütünü için cinsiyete göre manidar farklılık görülmediği, ayrıca sıra ortalamasına bakıldığında ise erkek öğretmen adaylarının mesleğe yönelik olumlu tutum ortalamaları kadın öğretmen adaylarından daha yüksektir. Sonuçlar incelenilerek sebeplerinin araştırılması, problemin giderilmesi ve kadın öğrencilerin de mesleğe olumlu tutumlar geliştirmesini sağlamak gerekmektedir.

Öğretmen adaylarının mesleği tercih etme sebeplerinden biri ekonomik sebeplere bağlıdır ve öğretmenlerin ekonomik durumlarının düzeltilmesi, aday öğretmenlerin mesleğe olan tutumlarında olumlu yönde dönüşeceği düşünülmektedir. Çalışma ücretlerin arttırılması, özlük haklarının iyileştirilmesi, okullarda ders saatlerinin yeniden düzenlenmesi, işin niteliği ve kapsamının öğretmen adayına başarılı şekilde aktarılması, öğretim teknik ve metotlarının

öğretmen adayına verilmesi, problem çözme ve yaklaşımların kazanılması gibi çevresel ve fiziksel koşullar görsel sanatlar öğretmen adayının motivasyonunu etkileyen faktörlerdir.

Öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumların geliştirilmesi için öğretmen adaylarının eğitim ihtiyaçlarını önceden tespit edilmesi ve öğretmen yetiştirme programlarının gözden geçirilip eksikliklerin giderilmesi gerekmektedir. Ayrıca üniversitelerde sosyal faaliyetlerin sayısının artırılması öğretmen adaylarının sosyal bir çevreye sahip olmasını sağlayacaktır.



6. SONUÇ

6.1. Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde, ortaya çıkan bulgular ışığında varılan sonuçlar incelenmiş; görsel sanatlar öğretmen adayı öz-yeterlik algıları ve kaygı düzeylerinin mesleki tutumlarına etkilerini farklı demografik özelliklere sahip gruplarda bu ilişki durumu sunulmaya çalışılmıştır. Araştırmada ayrıca görsel sanatlar eğitiminin önemi, Türkiye’de sanat eğitiminin tarihçesi, görsel sanatlar eğitmeni seçilmesi ve yetiştirmesi gibi sanat eğitimi anlamında önemli konulara değinilmiştir. Alan yazın incelendiğinde çoğunlukla öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik inançları, kaygıları ve tutumlarının birbirinden bağımsız ele alındığı görülmüştür. Yapılan araştırmaların aksine bu araştırma kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır. Genel anlamıyla bu araştırmanın Eğitim Fakültesi bünyesinde Resim-İş Öğretmenliği birinci ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören örneklem grubu ile gerçekleştirilmesi, üniversiteye yeni başlayan ve mezun durumundaki öğretmen adaylarının mesleğe yönelik kaygı, tutum ve öz-yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla uygun bir çalışma olmuştur.

Resim- İş öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğrencilerin kişisel bilgi formunda yer alan değişkenlere ilişkin ortalamaları daha yüksek bulunan sonuçların genelini;

Yaş Durumu için: 1. Sınıfa giden katılımcıların en fazla yoğunluğu 20 ve altı yaş gruplarındaki kişiler oluşturmaktadır.1. Sınıfa giden katılımların incelendiğinde en fazla 20 ve altı yaşa sahip öğrencilerin bu araştırmaya katıldığı görülmektedir.

Cinsiyet Durumu için: her iki sınıf düzeyinde kadınların çoğunlukta olduğu görülmektedir.*Devam Ettiği Sınıf Durumu* için: 80 Kişilik araştırma grubunun 40 kişisi (%50) 1. Sınıfa giderken, geri kalan 40 kişi (%50) 4. sınıfa devam ettikleri görülmüştür.*Büyüdüğü Şehir Durumu* için: katılımcıların büyük çoğunluğunun şehirde yaşadığı görülmektedir.*Anne Eğitim Durumu* için: katılımcıların annelerinin büyük çoğunluğu ilkokul mezunudur.*Baba Eğitim Durumu* için: katılımcıların babalarının büyük çoğunluğu ortaokul mezunudur.*Kardeş Sayısı Durumu* için: katılımcıların büyük çoğunluğu iki kardeş olduklarını belirtmişlerdir.

Sosyo-Ekonomik Gelir Durumu için: katılımcıların büyük çoğunluğu orta düzey sosyo-ekonomik düzeye sahip olduklarını belirtmişlerdir.*Barınma Durumu* için: katılımcıların büyük çoğunluğu arkadaşlarla birlikte evde yaşadığı görülmektedir.

Kayıtlı Olduğu Programı Tercih Etme Durumu için: katılımcıların büyük çoğunluğu Resim-İş Öğretmeni olmak için bu bölümü seçtikleri görülmüştür.*Resim Öğretmeni Olmayı İsteme Durumu* için: katılımcıların büyük çoğunluğu Resim-İş Öğretmeni olmak istediklerini bildirmişlerdir.

6.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar (Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının algılarına göre öz-yeterlik düzeyleri nasıldır?)

Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı, Tutum ve Öz-yeterliğine İlişkin Bir Araştırma'yı konu alan bu araştırmada görsel sanatlar öğretmen adaylarının öz-yeterliğini ölçmek için kullanılan ölçek bulgularından elde edilen veriler ölçeğin bütünü ve alt boyutları bağlamında incelendiğinde öğretmen adaylarının yüksek düzeyde öz-yeterlik sergiledikleri görülmektedir.

6.1.2.İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar (Öğretmen adayının öz-yeterlik durumları; cinsiyet, yaş, sınıf ve gelir durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?)

Kadın ve erkek olarak belirtilen cinsiyet değişkeni için öz-yeterlik toplam puanı, doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve fizyolojik, duygusal durumlar alt boyutlarının ve ölçeğin bütünü için puanların dağılımları incelendiğinde, öz-yeterlik ölçeği alt boyutları ve ölçeğin bütünü için cinsiyete göre manidar farklılık görülmemiştir. Yani kadın ve erkek öğretmen adayların öz-yeterliklerinin eşit olduğu görülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre sıra ortalamasına bakıldığında doğrudan yaşantılar, fizyolojik ve duygusal durumlar erkeklerde;

Dolaylı yaşantılar ve sözel ikna alt boyutu ise kadınlarda daha yüksek çıkmıştır.

Yaş değişkenine göre ölçeğin belirtilen alt boyutları ve ölçeğin bütününde 22 yaş grubundaki öğretmen adaylarının öz-yeterlikleri, 20 ve altı yaş grubundaki öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

- Öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutları ve ölçeğin boyutlar bağlamında puanlar incelendiğinde sadece fizyolojik ve duygusal durumlar alt boyutu için manidar bir farklılık görülmemiştir.
- Fizyolojik ve duygusal durumlar alt boyutu dışında ölçeğin diğer alt boyutları ve ölçeğin bütünü için manidar bir farklılık görülmüştür.
- Doğrudan Yaşantılar 22 yaşında; Dolaylı Yaşantılar 26 ve üstünde; Sözel İkna, 22 yaşında; Fizyolojik ve Duygusal Durumlar 22 yaşında; Ölçeğin bütüne bakıldığında 22 yaşındaki öğretmen adaylarında yüksek olduğu görülmektedir.
- Doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna alt boyutları ve ölçeğin bütünü için sıra ortalamaları dikkate alındığında 22 yaş grubundaki öğretmen adaylarının öz-yeterlik puanları ile 20 ve altı yaş grubundaki öğretmen adaylarının öz-yeterlik puanları arasında farklılık bulunmuştur.

Sınıf düzeyi değişkenine göre manidarlıklar incelendiğinde öz-yeterlik ölçeği alt boyutları ve ölçeğin bütünü için sınıf düzeyine göre manidar farklılık görülmüştür.

- Dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve ölçeğin bütünü için sıra ortalamalarına bakıldığında 4. Sınıf öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerinin 1. Sınıf öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu görülmektedir.
- Doğrudan yaşantılar ve fizyolojik ve duygusal durumlar alt boyutları için 1. ve 4. Sınıf öğretmen adaylarının öz-yeterlik puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.
- Doğrudan yaşantılar alt boyutu için 4. Sınıf öğretmen adaylarının öz-yeterlik puanları 1. Sınıf öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinden daha yüksektir.
- Fizyolojik ve duygusal durumlar alt boyutu için 4. Sınıf öğretmen adaylarının öz-yeterlik puanları 1. sınıf öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Sıra ortalamaları dikkate alındığında doğrudan yaşantılar 4.sınıf; dolaylı yaşantılar 4.sınıf; sözel ikna 4.sınıf; fizyolojik ve duygusal durumlar 4.sınıf; ölçeğin bütüne bakıldığında 4.sınıf öğretmen adaylarında yüksek olduğu görülmektedir.

Gelir düzeyi değişkenine göre incelendiğinde ölçeğin bütününe bakıldığında ‘iyi’ gelir düzeyine sahip öğretmen adaylarının öz-yeterliğinin yüksek olduğu görülmüştür.

- Öz-yeterlik ölçeğinin sözel ikna alt boyutu dışında ölçeğin diğer alt boyutları ve ölçeğin bütünü için manidar bir farklılık görülmemiştir
- Fizyolojik ve duygusal durumlar alt boyutu dışında ölçeğin diğer alt boyutları ve ölçeğin bütünü için manidar bir farklılık görülmüştür.
- Sözel ikna alt boyutu için sıra ortalamaları dikkate alındığında ‘iyi’ sosyo-ekonomik gelir düzeyindeki öğretmen adayların öz-yeterliklerinin ‘orta’ ve ‘düşük’ düzeydeki gelir grubundaki öğretmen adayların öz-yeterlik puanlarından daha yüksek oldukları görülmüştür.
- Sıra ortalamaları dikkate alındığında doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna, fizyolojik ve duygusal durumlar ve ölçeğin bütüne bakıldığında sosyo-ekonomik düzeyi ‘iyi’ olan öğretmen adaylarının yüksek öz-yeterliğe sahip olduğu görülmektedir.

6.1.3.Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar (Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının algılarına göre mesleki kaygı düzeyleri nasıldır?)

Görsel sanatlar öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerini ölçmek amacıyla görev merkezli kaygı, ekonomik/sosyal merkezli kaygı, öğrenci/iletişim merkezli kaygı, meslektaş ve veli merkezli kaygı, kişisel gelişim merkezli kaygı, atanma merkezli kaygı, uyum merkezli kaygı, okul yönetimi merkezli kaygı alt boyutunda incelenmiştir. Ölçeğin bütününe bakıldığında öğretmen adaylarına uygulanan mesleki kaygı ölçeği puanlarına göre kaygılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Adayların sırasıyla: görev merkezli kaygı düzeyleri, öğrenci/iletişim merkezli kaygı düzeyleri, kişisel gelişim merkezli kaygı düzeyleri ve atanma merkezli kaygı düzeyleri yüksek bulunmuştur.

6.1.4.Dördüncü Alt Amaca İlişkin Sonuçlar (Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, sınıf ve ekonomik gelir durumu düzeyleri değişkenlerine göre mesleki kaygı düzeyleri farklılık göstermekte midir?)

- *Cinsiyet değişkenine göre* mesleki kaygı ölçeği atanma merkezli kaygı alt boyutu hariç diğer yedi alt boyutları ve ölçeğin bütünü için cinsiyete göre manidar farklılık görülmemiştir (U Atanma Merkezli Kaygı =512,5, $p<0,05$).
- Mesleki kaygı ölçeğinin atanma merkezli kaygı alt boyutu için cinsiyete göre manidar farklılık görülmüştür.
- Sıra ortalamaları incelendiğinde erkek öğretmen adaylarının mesleki kaygı puanlarının ($\bar{X}=52,76$), kadın öğretmen adaylarının mesleki kaygı puanlarından ($\bar{X}=36,68$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu doğrultusunda erkek öğretmen adaylarının mesleki kaygıları daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Görev merkezli kaygı, öğrenci/iletişim merkezli kaygı, meslektaş ve veli merkezli kaygı alt boyutları incelendiğinde kadınlarda daha yüksek olduğu görülmüştür.
- Ekonomik/sosyal merkezli kaygı, kişisel gelişim merkezli kaygı, atanma merkezli kaygı, uyum merkezli kaygı, okul yönetimi merkezli kaygı düzeyi erkeklerde daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Yaş değişkenine göre ölçeğin bütününe bakıldığında 20 yaş ve altındaki öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının yüksek olduğu sonucu çıkmaktadır.

- Mesleki kaygı ölçeğinin alt boyutları ve ölçeğin boyutlar bağlamında puanlar incelendiğinde yaş değişkenine göre sadece fizyolojik ve duygusal durumlar alt boyutu için manidar bir farklılık görülmemiştir.
- Araştırmada diğer alt boyutlar ve ölçeğin bütünü için yaş değişkenine göre manidar fark gözlemlenmiştir.
- Belirtilen alt boyutlar ve ölçeğin bütünü için sıra ortalamaları dikkate alındığında 26 yaş ve üzeri yaş grubundaki öğretmen adaylarının mesleki

kaygı ile 20 ve altı yaş grubundaki öğretmen adaylarının mesleki puanları arasında farklılık bulunmuştur.

- Ölçeğin belirtilen alt boyutları ve ölçeğin bütününde 26 ve üzeri yaş grubundaki öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının 20 ve altı yaş grubundaki öğretmen adaylarından daha düşük olduğu görülmektedir.
- Görev merkezli kaygı 22 yaşındaki; ekonomik/sosyal merkezli kaygı 22 yaşındaki; öğrenci/iletişim merkezli kaygı 24 yaşındaki; meslektaş ve veli merkezli kaygı 20 yaş ve altındaki; kişisel gelişim merkezli kaygı 20 yaş ve altındaki; atanma merkezli kaygı 20 yaş ve altındaki; uyum merkezli kaygı 20 yaş ve altındaki; okul yönetimi merkezli kaygı 20 yaş ve altındaki öğretmen adaylarında görülmektedir.

Sınıf değişkenine göre ölçeğin bütünü ve sıra ortalamaları incelendiğinde 1. sınıfa giden öğretmen adaylarının mesleki kaygı puanlarının 4. sınıfa giden öğretmen adaylarının mesleki kaygı puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

- Manidarlıklar incelendiğinde mesleki kaygı ölçeğinde görev, ekonomik/sosyal ve öğrenci/iletişim merkezli kaygı alt boyutları için sınıf düzeyine göre manidar farklılık görülmemiştir.
- Ölçekte bulunan diğer beş alt boyutta ve ölçeğin bütününde sınıf düzeylerine göre manidar farklılık görülmüştür
- Görev merkezli kaygı, ekonomik/sosyal merkezli kaygı, öğrenci/iletişim merkezli kaygı, meslektaş ve veli merkezli kaygı, kişisel gelişim merkezli kaygı, atanma merkezli kaygı, uyum merkezli kaygı, okul yönetimi merkezli kaygı ve ölçeğin bütününde 1. sınıf öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Gelir düzeyi değişkenine göre ölçeğin bütününe bakıldığında sosyo-ekonomik düzeyi ‘iyi’ olan öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının yüksek olduğu sonucu çıkmıştır.

- Mesleki kaygı ölçeğinin tüm alt boyutları ve ölçeğin bütünü için manidar bir farklılık görülmemiştir

- Ekonomik/sosyal merkezli kaygı, öğrenci/iletişim merkezli kaygı, meslektaş ve veli merkezli kaygı, uyum merkezli kaygı, okul yönetimi merkezli kaygı ‘iyi’ gelir düzeyinde olan öğretmen adaylarının yaşadığı kaygı alt boyutlarıdır.
- Görev merkezli kaygı ve atanma merkezli kaygı ‘orta’ gelir düzeyindeki öğretmen adaylarında yüksek olduğu saptanmıştır.
- ‘Orta’ gelirli öğretmen adayı sayısı 66 kişi, ‘düşük’ gelirli öğretmen adaylarının sayısı ise 3 kişi olmasına rağmen, kişisel gelişim merkezli kaygı yaşayan öğretmen adaylarının çoğunluğu ‘düşük’ gelirlidir.
- Atanma merkezli kaygı düzeyleri ‘orta’ gelirli öğretmen adaylarının ‘iyi’ ve ‘düşük’ olan öğretmen adaylarından yüksektir.
- Öğrenci/iletişim merkezli kaygı seviyesi en az olan ‘düşük’ gelir düzeyindeki öğretmen adayları olduğu saptanmıştır.

6.1.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar (Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmenlik mesleğine karşı tutumları nasıldır?)

Yapılan araştırma bulguları değerlendirildiğinde görsel sanatlar öğretmen adaylarının kayıtlı olduğu programı tercih etme durumlarına göre katılımcıların 55’i (%68,8) resim iş öğretmeni olmak için, 20’si (%25) kayıtlı olduğu programa ilgi duyduğum için bölüme kayıt yaptırmalarına rağmen uygulanan mesleki kaygı ölçeği puanlarına göre kaygılarının yüksek olduğu görülmektedir sonucuna ulaşılmıştır. Bunlardan dikkat çeken alt boyutlar, Görev Merkezli Kaygı (3,80); Öğrenci/İletişim Merkezli Kaygı (3,68) ve Atanma Merkezli Kaygı (3,53)’lardır.

6.1.6. Altıncı Alt Amaca İlişkin Sonuçlar (Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, sınıf ve ekonomik gelir durumu düzeyleri değişkenlerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları farklılık göstermekte midir?)

Cinsiyet değişkenine göre manidarlıklar incelendiğinde tutum ölçeği alt boyutları ve ölçeğin bütünü için cinsiyete göre manidar farklılık görülmemiştir.

- Sıra ortalaması değerine incelendiğinde erkek öğretmen adaylarının tutumlarının kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yaş değişkenine göre Tutum ölçeğinin puanları için manidar bir farklılık görülmemiştir.

- 26 yaş ve üstü adayların mesleğe ilişkin tutumları daha yüksektir.
- Mesleğe ilişkin tutumları en düşük olan grup 20 yaş ve altı olan öğretmen adaylarından oluşan gruptur.

Sınıf değişkenine göre öğretmen adaylarının tutum düzeylerinin sınıf düzeyine göre değişip değişmediği incelenmek amacıyla sıra ortalamalarına bakıldığında 4. Sınıf öğretmen adaylarının tutum düzeylerinin 1. Sınıf öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

- Manidarlıklar incelendiğinde tutum ölçeği için sınıf düzeyine göre manidar farklılık görülmüştür.

Gelir düzeyi değişkenine göre öğretmen adaylarının tutum düzeylerinin sıra ortalamasına bakıldığında ‘düşük’ olan öğretmen adaylarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

- En düşük tutum düzeyi sosyo-ekonomik düzeyi ‘iyi’ olan öğretmen adaylarındadır.
- Tutum ölçeğinin puanları için manidar bir farklılık görülmemiştir.

6.1.7. Yedinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar (Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının mesleki öz- yeterlik algıları, mesleki kaygı düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında nasıl bir ilişki vardır?)

Araştırmaya yönelik öğretmen adaylarının öz-yeterlik, tutum ve mesleki kaygı değişkenlerinin birbirleri ile ilişkisinin bulgularına göre görsel sanatlar öğretmen adayları için:

- Mesleki öz-yeterliklerinin ölçüldüğü öğretmen adaylarının yüksek düzeyde öz-yeterlik sergiledikleri görülmüştür.
- Öğretmen adaylarına uygulanan mesleki kaygı ölçeği puanlarına göre kaygılarının yüksek olduğu görülmüştür.
- Uygulanan tutum ölçeği puanlarına göre kaygılarının orta düzeyde olduğu görülmüştür.
- Verilen bulgular doğrultusunda öz-yeterlik ve mesleki kaygı arasında düşük, pozitif bir ilişki söz konusudur. Manidarlık incelendiğinde bu ilişkinin manidarlık düzeyinin altında olmadığı için anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.
- Öz-yeterlik ve tutum arasında düşük, negatif bir ilişki söz konusudur. Manidarlık incelendiğinde bu ilişkinin manidarlık düzeyinin altında olmadığı için anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.
- Tutum ve mesleki kaygı arasında düşük, pozitif bir ilişki söz konusudur. Manidarlık incelendiğinde bu ilişkinin manidarlık düzeyinin altında olmadığı için anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Ayrıca;

Öz-yeterlik ve mesleki kaygı arasında düşük, pozitif bir ilişki söz konusudur.

Öz-yeterlik ve tutum arasında düşük, negatif bir ilişki söz konusudur.

Tutum ve mesleki kaygı arasında düşük, pozitif bir ilişki söz konusudur.

Mesleki öz-yeterlik algılarının ve mesleki kaygı düzeylerinin, mesleğe yönelik tutumlarının demografik özelliklere göre incelendiğinde;

Mesleki öz-yeterlik algıları için:

- Cinsiyet:öz-yeterlikfarklılık görülmediği, kadın ve erkek öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinin eşit olduğu,
- Yaş:öz-yeterlik22 yaş grubunun, 20 ve altı yaş grubundaki öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu,
- Sınıf: 4. Sınıf öğretmen adaylarının öz- yeterliği 1.Sınıf öğretmen adaylarınkinden daha yüksek olduğu,
- Sosyo-ekonomik düzey: ‘iyi’ sosyo-ekonomik gelir düzeyindeki öğretmen adayların öz-yeterliklerinin, ‘orta’ ve ‘düşük’ düzeydeki gelir grubundaki öğretmen adayların öz-yeterlik puanlarından daha yüksek oldukları görülmüştür.

Mesleki kaygı düzeyleri için:

- Cinsiyet: erkek öğretmen adaylarının mesleki kaygı puanlarının, kadın öğretmen adaylarının mesleki kaygı puanlarından daha yüksek olduğu,
- Yaş: 26 ve üzeri yaş grubundaki öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının, 20 ve altı yaş grubundaki öğretmen adaylarından daha düşük olduğu,
- Sınıf:1. Sınıfa giden öğretmen adaylarının mesleki kaygı puanlarının, 4. Sınıfa giden öğretmen adaylarının mesleki kaygı puanlarından daha yüksek olduğu,
- Sosyo-ekonomik düzey: Mesleki kaygı ölçeğinin tüm alt boyutları ve ölçeğin bütünü için manidar bir farklılık görülmemiştir.

Mesleğe yönelik tutumları için:

Yapılan bu araştırmada uygulanan Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği puanlarına göre görsel sanatlar öğretmen adaylarının mesleği sevdiği, tercih etme sebebinin mesleğe olan ilgiden olduğu ve kaygılarının orta düzeyde olduğu görülmektedir sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular incelendiğinde 4. Sınıf öğretmen adaylarının tutum düzeylerinin 1. Sınıf öğretmen adaylarınkinden daha yüksek olması öğretmen adaylarının mesleğine yönelik tutum araştırmalarının sonuçlarıyla benzerlik görünmektedir. Ölçeğin bütünü için cinsiyete göre manidar farklılık görülmediği, ayrıca sıra ortalamasına

bakıldığında ise erkek öğretmen adaylarının mesleğe yönelik olumlu tutum ortalamaları kadın öğretmen adaylarından daha yüksektir sonuçlarına ulaşılmıştır.



7. ÖNERİLER

Görsel Sanatlar Öğretmeni Yetiştirmeye Yönelik Öneriler

1. Görsel Sanatlar öğretimine yönelik öz-yeterlik inancında düşüş görülen öğretmenadaylarının kendilerini eksik hissettikleri ya da zorlandıkları yönlerinin tespit edilerekbu konularda desteklenmelidir.
2. Öğretmen adaylarının mesleki yönlerinin gelişimi için ihtiyaçlarının tespit edilerek buna göre bir mentorluk süreci oluşturulabilir.
3. Uygulanan mesleki kaygı ölçeğinde kaygı düzeylerinin yüksek çıktığı konularda araştırma-iyileştirme çalışmaları başlatılabilir.
4. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarda adayları mesleğe karşı olumsuzluk sağlayan unsurun ne olduğunu belirlemek adına bu tür çalışmaların arttırılmasında yarar vardır.
5. Yapılacak sonraki araştırmalara yönelik değişkenlere diğer lisans öğrencileri dahil edilebilir(2 ve 3. sınıflar).
6. Farklı değişkenler araştırma kapsamına dahil edilerek araştırmanın boyutu değiştirilebilir.

8. KAYNAKLAR

(Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır.)

AİBÜ (2019). *Özel Yetenek Sınavları Uygulama Esasları*. 07. 04. 2019 tarihinde AİBÜ: <http://efeski.ibu.edu.tr/duyurular/573-ozel-yetenek-sinavlari-uygulama-esaslari> adresinden alındı.

Akkoyunlu, B., Orhan, F. ve Umay , A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için bilgisayar öğretmenliği öz-yeterlik ölçeği geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Akkurt, S. ve Boratay, O. (2018). Neden Sanat Eğitimi? *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 1(1), 54-60.

Alakuş, A. O. ve Şahin, D. (2014). Çok alanlı sanat eğitimi yönteminin öğrencilerin işlenen derslere yönelik bilgilerini uygulamaya geçirmelerine katkısı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 3(9).

Alkan, C. (2000). Meslek ve Öğretmenlik Mesleği. *V. Sönmez (Ed.). Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Anı Yayınları.

Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.

Aral, N. (1999). Sanat eğitimi- yaratıcılık etkileşimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(15), 11-17.

Artut, K. (2013). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(21), 1-8.

Atalay, M. C. ve Diğler, M. (2016). İlkokul öğrencileri için görsel sanatlar dersinin önemi ve öğretmenlerin alan bilgisi yetkinlikleri. *15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, (s. 928-943).

Atan, A. (2004). Verimli bir sanat eğitimi için plastik sanatlar eğitimi bölümü, resim-iş eğitiminde yeni yaklaşımlar. *II. Sanat Eğitimi Sempozyumu* (s. 64-73). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Ateş, A. (2014). Güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin öğretmen öz yeterlik inançlarının belirlenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.

Atmaca, H. (2013). Almanca, fransızca ve ingilice öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygıları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(10), 67-76.

Avcı, E. (2013). Dijital sanat bağlamında dijital teknolojilerin güzel sanatlar eğitimine entegrasyonu : bir eylem araştırması. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. Eskişehir.

Ay, Ş. ve Yurdabakan, İ. (2015). Öğretmen adaylarına göre etkili öğretmen özellikleri ve bu özellikler açısından öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Dergisi*(33), 148-166.

Ayaganova, A. (2021). The Relationship between teacher candidates' attitudes and readiness levels towards the teaching profession (*Unpublished master's thesis*). *Nazarbayev University, Nur-Sultan, Kazakhstan*

Ayaydın, A. (2011). *Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi*. Pegem Akademi Yayınları.

Azar, A. (2010). In-service and pre-service secondary science teachers' self-efficacy beliefs about science teaching. *Educational Research and Reviews*, 5(4), 175-188.

Balkır, S. (2020) Sanat-Sanatçı Ve Bir Meta Nesnesi Olarak Sanat Eseri. *Journal of Arts* 3(1)

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*(84 (2)), 191-215.

Bandura, A (1997) Self-efficacy the exercise of control. W. H. Freeman & Co

Başaran, S. S. (2010). Müzik öğretmeni adaylarının sürekli kaygı düzeyleri müzik öğretmenliğine yönelik tutumları ve öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, . *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Zonguldak.*

Berk, N. (1973). *Sanat Sorunları: Resim Üstüne Tartışma*. Varlık Yayınları.

Berkant, H.G. (2017) Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının incelenmesi, *The Journal Of Educational Reflections* 1(2)

Bıkmaz, H. F. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlilik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim*(161), 197-210.

Black, G. L (2015). Developing teacher candidates' self-efficacy through reflection and supervising teacher support. *In Education*, Vol. 21 No. 1

Bolla, P. (2006). *Sanat ve Estetik*. Ayrıntı Yayınları Sanat ve Kuram Dizisi.

Boydaş, N. (1990). Resim-iş öğretimi nasıl geliştirilebilir? Ortaöğretim kurumlarında resim-iş öğretimi ve sorunları. *Türk Eğitim Derneği VIII. Öğretim Toplantısı*. Ankara: TED.

Boydaş, N. (1996). Sanat kültürü yansıtır. *Milli Eğitim Dergisi*. 131. 8.

Bozkurt, N. (1995). *Sanat ve Estetik Kuramları* (2. Baskı b.). Sarmal Yayınevi.

Bulut, İ. ve Oral, B. (2011). Fen, edebiyat, ilahiyat ve güzel sanatlar fakültesi mezunlarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 1-18.

Buyurgan, S. (2007). Eğitim fakültelerinin resim -iş eğitimi ana bilim dalı öğrencilerinin aldıkları eğitim-öğretime yönelik görüş ve beklentileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 657-677.

Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2001). *Sanat Eğitimi ve Öğretimi 1 Kademe*. Dersal Yayıncılık.

Büyükbaykal, A. C. ve Günel, O. (2019). Sanatın toplumsal hareketler içindeki yeri ve önemi. *Atlas Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi* , no.4, 33-43.

Cabı, E. ve Yalçınalp, S. (2009). Öğretmen adaylarının mesleki ve eğitim teknolojilerini kullanma kaygı düzeylerine yönelik görüşleri. *IV. International Education Technology Conference, Hacettepe Üniversitesi*, (s. 579).

Cabı, E. ve Yalçınalp, S. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik mesleki kaygı ölçeği(MKÖ): geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 85-96.

Çakmak, Ö. ve Hevedanlı, M. (2005). Eğitim ve fen-edebiyat fakülteleri biyoloji bölümü öğrencilerinin kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 115-127.

Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(18), 69-73.

Çapa-Aydın, Y., Uzuntiryaki, E., Temli, E. ve Tarkın, A. (2013). Öz-yeterlik kaynakları ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması . *İlköğretim Online* , 749-758.

Çelikten, M, Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:19, s:207-237

Çeliköz, N. ve Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 162.

Çiçek, V. (2010). 19 yüzyıl sonrası resim sanatında ve Türk resminde toplumsal gerçekçi eğilimler. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü*.

Çoban, G. S. (2021),Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kendini gerçekleştirme basamağında gizli yetenekler, *European Journal of Educational & Social Sciences*, 6(1)

Çüçen, A. K. (2003). *Heidegger'de Varlık ve Zaman*. Asa Kitabevi.

Daniels, L. M., Mandzuk, D., Perry, R. P., & Moore, C. (2011). The effect of teacher candidates' perceptions of their initial teacher education program on teaching anxiety, efficacy, and commitment. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(1), 88–106.

Dalkıran, E. ve Yıldız, G. (2016). Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin öğretmenlik mesleği tutumlarının incelenmesi. *Fine Arts*, 11(4), 143-152.

Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159).

Dilmaç, O. (2011). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi . *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 49-65.

Dilmaç, O. ve İnanç , C. (2015). Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersine yönelik öz yeterlik düzeyleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 382-400.

Dilmaç, O. ve Topal , G. (2017). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının mesleki kaygılarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 383-403.

Doğan, P. (2013). Resim-iş öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 217-239.

Doğan, T. ve Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi . *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 157-168.

Durmuşçelebi, M., Yıldız, N. Ve Saygı, E. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(12).

Dursun, S. ve Karagün, E. (2012). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi: Kocaeli üniversitesi beden eğitimi ve spor yüksekokulu son sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 93-112.

Erinç, S. M. (2013). *Sanatın boyutları*. Ütopya Sanat Dizisi.

Erkuş, A. (1994). *Psikolojik Terimler Sözlüğü*. Doruk Yayınları.

Ersoy, A. (1993). Sanat eğitimini genel eğitime katkısı. *Eğitim Bilimleri Birinci Kongresi, Eğitim Programları ve Öğretim* (s. 273-277). Milli Eğitim Basımevi.

Ertem, S. ve Kete, R. (2015). Formasyon öğretmen adaylarının mesleki tutum ve beklentilerinin farklı değişkenlere göre karşılaştırılması . *SAÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, VII. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*, 72-81.

Erzen, J. N. (1990). *Çağdaş Avrupa'da Sanat Eğitimi, Ortaöğretim Kurumlarında Resim-iş Öğretimi ve Sorunları*. Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Fischer, E. (1990). *Sanatın Gerekliği*. (C. Çapan, Çev.) Verso.

Gerçek, M (2018). Mesleki kaygı ve kariyer uyumluluğu arasındaki ilişkiler: Öğretmen adayları açısından bir inceleme. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 297, 20(2), (297-312)

Gombrich, E. (1981). Hegel and art history. *Architectural Design*(51), 3-9.

Göçmen, D. (2018). Friedrich Schiller, 'insanın estetik eğitimi üzerine mektuplar' ve ahlaklı bir uygarlık arayışı. *Yeniden İmece Dergisi*(50), 29-36.

Gökdaş, Y. ve Öztürk, D. (2017). Görsel sanatlar öğretimine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 683-692.

Gömleksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* , 201-221.

Gönüldaş, H. (2017). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile kaygı ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*

Gündüz, H. ve Kumcağız, H. (2018). Güzel sanatlar eğitimi alan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1514-1533.

Güney, S. (2015). *Davranış Bilimleri* (9. Baskı b.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Gür, B. S., Çelik, Z., Bozgeyikli, H. ve Yurdakul, S. (2018). *Eğitime bakış 2018: İzleme ve değerlendirme raporu*. Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

Gürkan, T. (2001). “Bireyin Çok Yönlü Gelişimi”. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. Sayı 22.

Güz, H., ve Dilbaz, N. (2003). Sosyal kaygı bozukluğu ile panik bozukluğu olgularının demografik ve bazı klinik özellikler açısından karşılaştırılması. *Klinik Psikiyatri Dergisi*(6), 32-38.

Hacıoğlu, F. ve Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik uygulamaları*. Alkım Yayınevi.

Hasırcı, Ö. K. (2005). Görsel öğrenme stillerine göre düzenlenen öğretimin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 299-314.

Heidegger, M. (2007). *Sanat Eserinin Kökeni Çeviren: Fatih Tepebaşılı*. De Ki Basım Yayım Ltd. Şti.

İnce, B. (2007). Türkiye’de sanat (resim) eğitimcisi yetiştirme sürecinde Sanat Eleştirisi dersine ilişkin öğrenci tutumları - öğretim etkinlikleri ve sanat etkinliklerini izleme edimi ilişkileri. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. İzmir.

İnceoğlu, M. (2004). *Tutum, Algı, İletişim*. Elips Kitap Kesit Tanıtım Ltd. Şti.

Işık, E. (1996). *Nevrozlar*. Kent Matbaası.

Kafkas, M. E., Açak, M., Çoban, B. ve Karademir, T. (2010). Beden eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 93-111.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş*. Evrim Yayınevi.

Kahraman, D (2007), sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi*. Eskişehir.

Kahraman, H. B. (2005). *Sanatsal Gerçeklikler, Olgular ve Öteleri*. Agora Kitaplığı.

Kandinsky, W. (2013). *Sanatta Ruhsallık Üzerine*. (G. Ekinci, Çev.) Altıkırkbeş Yayın.

Kalkınma Bakanlığı (2018). On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023) *Eğitimde Kalitenin Artırılması*. 2018. Kalkınma Bakanlığı.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım .

Karayağmurlar, B (1991). Yaratıcı Bireyin Yetiştirilmesi Açısından Genel Eğitim İçinde Sanat Eğitiminin Yeri. 1.Eğitim Kongresi Bildiriler Kitabı. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Kavuran, T. (2003). Türkiye 'de eğitim fakültesi resim-iş öğretmenliği programlarının uygulanmasında karşılaşılan ekonomik-teknolojik sorunlar ve çözüm önerileri. İ. Aytekin (Dü.), *International Educational Technologies Symposium* içinde, (s. 1002-1013). Kıbrıs.

Kavuran, T., ve Dede B. (2013). Platon ve Aristoteles'in sanat etiği, estetik kavramı ve yansımaları, *Sanat Dergisi*, (23), 47-64.

Kırıçoğlu, O. T. (1993). Görsel sanatlarda öğrenme süreçleri ve bu süreçlerin sanatın üretimine katkısı. *Eğitim Bilimleri Birinci Kongresi* (s. 53-62). Milli Eğitim Basımevi.

Kırıçoğlu, O. T. (2005). *Sanatta Eğitim Görmek Öğrenmek Yaratmak* (3. Baskı b.) Pegem Yayınları.

Kösa Topcu, A. (2008). *Görsel Sanatlar Eğitiminde Bir Öğretim Yöntemi Olarak Yaratıcı Drama*. 08 14, 2018 tarihinde Selçuk Üniversitesi Açık Erişim : <http://acikerisimarsiv.selcuk.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/9977/218727.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden alındı

Kurtuldu, M. ve Ayaydın, A. (2015). Güzel sanatlar eğitimi bölümü öğrencilerinin mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.

M.E.B. (1961). Güzel Sanatlar Komitesi Raporu.

M.E.B. (2006). *Görsel sanatlar dersi (1-8 sınıflar) öğretim programı*. 10 06, 2019 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden alındı

M.E.B. (2006). *Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı*.

M.E.B. (2010). *Fatih Projesi*. 05. 12. 2019 tarihinde M.E.B: <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/about.html> adresinden alındı

M.E.B. (2017). *Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik*. 09 15, 2019 tarihinde Mevzuat: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1843.pdf>, adresinden alındı

Morin, E. (2006). *Geleceğin eğitimi için gerekli yedi bilgi* (2. Baskı b.). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

ÖSYM. (2018). *2018 YKS Kontenjan Klavuzu*. 07 26, 2019 tarihinde ÖYSM: <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/YKS/KONTKILAVUZ6082018.pdf> online erişim tarihi 26.07.2019) adresinden alındı

Özalp, H. K. (2009). Okul öncesi dönem (5-6 yaş grubu) sanat etkinliklerinde çok alanlı sanat eğitimi yönteminin uygulanması üzerine bir durum çalışması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi*. Konya.

Özata, H. (2007). Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Kocaeli.

Özgüngör, S. ve Kapıkıran, Ş. (2008). Güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin motivasyon ve başarı düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 47-60.

Özgüven, İ. E. (2011). *Bireyi Tanıma Teknikleri* (10. Baskı b.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Özkan, K. K. (2019). *Kaygı (Anksiyete)*. 07 16, 2019 tarihinde Sokrates Psikiyatri: <http://www.sokrates-psikiyatri.com.tr/index.php/makaleler/detay/18> adresinden alındı

Özsoy, V. (1996). Türkiye’de resim iş eğitimi (sanat eğitimi) tarihine kısa bir bakış. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 109-122.

Özsoy, V. (2007). *Görsel Sanatlar Eğitimi: Resim- İş Eğitiminin tarihsel ve düşünsel temelleri*. Gündüz Eğitim Yayıncılık.

Öztürk, M. (2018). Yök-Dünya Bankası projesi 1998, 2006 ve 2018 resim-iş öğretmenliği programlarının eleştirisi ve önerileri . *II. Uluslararası Sanat Eğitimi Araştırmaları Sempozyumu*.

Özusta, H. Ş. (1995). Çocuklar için durumluk- sürekli kaygı envanteri uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(34), 32-44.

Pehlivan, K. B. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 151-168.

Pearman, C, Bowles, F ve Polka, W. (2021). Teacher Educator Perceptions of Characteristics of Self-Efficacy. *Critical Questions in Education*, v12 n1 p81-99

Saban, A., Korkmaz, İ. ve Akbaşlı, S. (2004). Öğretmen adaylarının mesleki kaygıları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*(17), 198-209.

San, İ. (1979). *Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık*. İş Bankası Kültür Yayınları.

San, İ. (1999). Sanatla eğitim üzerine yeni düşünceler. 4. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri* (s. 305). Anadolu Üniversitesi Basımevi.

San, İ. (2010). *Sanat Eğitimi Kuramları*. Ütopya.

Selvi, E. (2008). Kitsch olgusunun lise öğrencilerinin estetik algı ve beğenilerine etkileri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, 144-145. Ankara.

Semerci, N., & Semerci, Ç. (2004). Türkiye’de öğretmenlik tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 137-146.

Senemoğlu, N. (2018, 04 23). *Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretmen Yeterlikleri*. Hacettepe Üniversitesi: http://yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/makaleler/ogretmen_yeterli.htm adresinden alındı

Serin, M. K., Güneş, A. M. ve Değirmenci, H. (2015). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile mesleğe yönelik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Cumhuriyet International Journal of Education - CIJE*, 4 (1), 22.

Sözer, E. (1989). Türk üniversitelerinde öğretmen yetiştirme sistemlerinin öğretmenlik davranışlarını kazandırma yönünden etkililiği. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Eskişehir.

Şahin , C. ve Şahin, S. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, öz-yeterlik inançları ve öğrenciyi tanıma düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 224-238.

Şimşek, E. ve Aktaş, H. (2014). Örgütsel sessizlik ile kişilik ve yaşam doyumu etkileşimi: kamu sektöründe bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(14).

TDK. (2019, 10 10). Güncel Türkçe Sözlük. 10 10, 2019 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=D%C4%B0S%C4%B0PL%C4%B0N adresinden alındı

TDK. (2019). *Kaygı*. 08 10, 2019 tarihinde Türk Dil Kurumu: sozluk.gov.tr/?kelime=KAYGI adresinden alındı

Temiz, E. (2017). Müzik öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin özyeterlik inançları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 1-9.

Temizkan, M. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 461-486.

Terzi, A. R. ve Tezci, E. (2007). Necatibey eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 52, 593-614.

Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Türk Psikologlar Derneği.

Tolstoy, L. N. (2009). *Sanat Nedir* (2.Baskı b.). İş Bankası Kültür Yayınları.

Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk-Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 944-956.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*(68), 202-248.

Tuncer, M. ve Tanaş, R. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilgisayar öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(6), 222-232.

Tümekaya, S., Aybek, B. ve Çelik , M. (2007). KPSS'ye girecek öğretmen adaylarındaki umutsuzluk ve durumluk-sürekli kaygı düzeylerini yordayıcı değişkenlerin incelenmesi. . *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 953-974.

Türker, İ. H. (2004). Bilgisayar destekli tasarım dersinin gerekliliği. *IV.Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu*, (s. 145).

Uçan, A. (2002). Türkiye’de çağdaş sanat eğitiminde öğretmen yetiştirme süreci ve başlıca yapılanmalar. *Sanat Eğitimi Sempozyumu 8-10 Mayıs*. Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı.

Uz, A. (2008). Köy enstitülerinde verilen görsel sanatlar eğitiminin günümüz görsel sanatlar eğitimi açısından değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. Ankara.

Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(45), 109-127.

Wake, D. ve Bunn, G. (2016) Teacher candidate dispositions: perspectives of professional expectations, *The Teacher Educator*, 51:1, 33-54

Woolfolk-Hoy, A. ve Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 343-356.

Yağcı, U. ve Aksoy, V. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlikleriyle öğretmenlik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(33), 89-104.

Yazgan, İ. B. ve Yerlikaya, E. (2012). *Kişilik kuramları*. Pegem Akademi.

Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.

Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 88-104.

Yıldırım, A. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınları.

Yıldırım, F. ve İlhan, İ. Ö. (2010). Genel özyeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.

Yıldız, E. E. (2018). Üniversite öğrencilerinin geleceğe ilişkin umutlarının ve kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.

Yılmaz, G. D. (2014). Öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımına yönelik öz-yeterlik algıları ve kaygı düzeylerinin incelenmesi: Niğde ili örneği. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.

Yolcu, E. (2009). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*. Nobel Yayınları.

YÖK. (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme programları mart 1998*. 10 10, 2019 tarihinde YÖK: <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari-mart-1998.pdf> adresinden alındı

YÖK. (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. Ankara. 10 9, 2019 tarihinde <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/ogretmen-yetistirme-ve-egitim-fakulteleri.pdf> adresinden alındı

YÖK. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007): Öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi*. Yükseköğretim Kurulu Yayını.

YÖK. (2018). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları/Resim-iş öğretmenliği lisans programı*. 10 10, 2019 tarihinde YÖK: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Resim_Is_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf adresinden alındı.

9. EKLER

EK-1. Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğretmen Adayı,

Bu ölçek, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak Prof. Dr. Alpaslan UÇAR danışmanlığında yürütülmektedir.

“GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK KAYGI, TUTUM VE ÖZ-YETERLİĞİNİ” ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde; Kişisel Bilgi Formu, İkinci bölümde; Öz-yeterlik Kaynakları Ölçeği, Üçüncü bölümde; Tutum Ölçeği, Dördüncü bölümde; Mesleki Kaygı Ölçeği Bulunmaktadır.

Araştırma birinci ve son sınıf öğrencilerini kapsayan 80 kişiyi kapsamaktadır. Dağıtılan ölçekler kod numaralandırılmıştır, herhangi bir kişisel veriniz başka yerde paylaşılmayacaktır.

HER SORUYU DİKKATLE OKUDUKTAN SONRA LÜTFEN SİZE EN UYGUN SEÇENEĞİ İŞARETLEYİNİZ. MÜMKÜN OLDUKÇA BOŞ BIRAKMAYINIZ. KATKILARINIZDAN DOLAYI ŞİMDİDEN TEŞEKKÜR EDERİM.

Bu araştırma Abant İzzet Baysal Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır. Araştırmaya katılımınızla ilgili herhangi bir şikâyetiniz varsa Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı Prof. Dr. Alpaslan bilirsiniz. Her tür şikâyetiniz gizlilikle değerlendirilecek, araştırılacak ve sonuç hakkında tarafınıza bilgi verilecektir.

Prof. Dr. Alpaslan

Prof. Dr. Alpaslan

e-mail :

Lütfen aşağıdaki çoktan seçmeli şıkları doğru bir şekilde işaretleyiniz.

1	Yaşı: a) 20 ve altı b) 22 c) 24 d) 26 ve üstü	7	Kardeş sayınız? a) tek çocuk b) iki kardeş c) üç kardeş d) dört ve üzeri
2	Cinsiyetiniz: a) erkek b) kadın	8	Sosyo-Ekonomik düzeyiniz? a) iyi b) orta c) düşük
3	Kaçıncı sınıf Öğrencisisiniz: a) 1. sınıf b) 4. sınıf c) başka(.....)	9	Üniversite Eğitiminizi sürdürürken kaldığınız yer? a) Yurt b) Aile ile birlikte c) Akraba ile birlikte d) Arkadaşlarla birlikte evde e) Tek başıma evde f) (diğer).....
4	Yaşamınızın büyük çoğunluğunu geçirdiğiniz yerleşim yeri? a) Büyükşehir b) Şehir c) İlçe d) Kasaba e) Köy	10	Kayıtlı olduğunuz programı tercih etme nedeniniz nedir? a) Resim-İş öğretmeni olmak için b) Kayıtlı olduğum programa ilgi duyduğum için c) Ailem ve akrabalarım istediği için d) Arkadaşlarım istediği için e) Başka bir programa girme şansım olmadığı için f) Mesleki kaygılar yüzünden g) Hepsi h) (diğer).....

5	Annenizin eğitim durumu nedir? a) okuma yazması yok b) okuryazar c) ilkokul d) ortaokul e) lise f) üniversite	11	Bölümünüzden mezun olduktan sonra Resim-İş öğretmeni olmak istiyor musunuz? a) evet b) hayır
6	Babanızın eğitim durumu nedir? a) okuma yazması yok b) okuryazar c) ilkokul d) ortaokul e) lise f) üniversite		

EK-2. Türkçeye Uyarlanmış Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği

Ölçek 7’li likert formatında (1- Kesinlikle Doğru Değil, 2-Genellikle Doğru Değil, 3- Bazen Doğru,4- Ara Sıra Doğru, 5- Çoğunlukla Doğru 6- Genellikle Doğru, 7- Her Zaman Doğru) derecelendirilmiştir.

ÖZYETERLİK KAYNAKLARI ÖLÇEĞİ	Kesinlikle Doğru Değil	Genellikle Doğru Değil	Bazen Doğru	Ara Sıra Doğru	Çoğunlukla Doğru	Genellikle Doğru	Her Zaman Doğru
1. Öğretme konusunda birçok olumlu fırsatım oldu.	1	2	3	4	5	6	7
2. Diğer öğretmenlerin, öğretmenlik üzerine konuşmalarını dinlemek, bana öğretmenlik hakkında yararlı bilgiler sağlar.	1	2	3	4	5	6	7
3. Diğerlerinden aldığım övgüler daha iyi öğretmemi sağlıyor.	1	2	3	4	5	6	7
4. Öğrencilere yanlış bilgi aktardığımda kaygılanırım.	1	2	3	4	5	6	7
5. Diğer öğretmenlerin hatalarını gözlemek bana nasıl daha etkili bir öğretmen olunabileceğini öğretti.	1	2	3	4	5	6	7
6. Öğrencilere iyi öğrettiğim zamanları net olarak hatırlarım.	1	2	3	4	5	6	7

7. Sınıfta öğretmen olarak bulunma düşüncesi beni endişelendiriyor.	1	2	3	4	5	6	7
8. Öğretmenleri sınıf ortamında gözlemlemek için önemli fırsatlarım oldu.	1	2	3	4	5	6	7
9. Sınıf içindeki öğretme deneyimlerimden çok şey öğrendim.	1	2	3	4	5	6	7
10. Saygı duyduğum insanlar, iyi bir öğretmen olduğumu söylediğinde onlara inanırım.	1	2	3	4	5	6	7
11. Öğrencilere bir şeyler öğretmeye çalışırken başarılı oldum.	1	2	3	4	5	6	7
12. Yetenekli öğretmenler gözleyerek nasıl öğretmen olunacağını öğrendim.	1	2	3	4	5	6	7
13. Hata yapma korkum öğretme yeteneğimi etkiler.	1	2	3	4	5	6	7
14.Öğretmenliğe yönelik yeteneğim olduğunu duymak beni daha iyi öğretmeye teşvik eder.	1	2	3	4	5	6	7
15. Öğretimle ilgili hatalarımdan ders çıkarabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
16. Öğrencilerle iletişim kuramamak beni korkutur.	1	2	3	4	5	6	7
17. Verdiğim dersler daha etkili öğretme stratejileri ve becerileri geliştirmemi sağladı.	1	2	3	4	5	6	7
18. Diğer öğretmenlerin yaptığı hataları gözlemleyerek kendi öğretmenliğim hakkında güven kazandım.	1	2	3	4	5	6	7

19. Diğer öğretmenlerin, iyi öğretmen olduğumu söylemeleri beni daha iyi öğretmeye motive eder.	1	2	3	4	5	6	7
20. İyi öğretebilmeyi kişisel başarı olarak değerlendiririm.	1	2	3	4	5	6	7
21. Diğer öğretmenlerin eksiklerini gördükçe nasıl daha etkili öğretebileceğimi öğrenebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
22. Öğretirken hata yaptığım zamanlarda kalp atışlarımın hızlandığını hissedirim.	1	2	3	4	5	6	7
23. Öğretmenlik becerilerim hakkında sık sık deneyimli insanlardan önemli geribildirimler alırım.	1	2	3	4	5	6	7
24. Etkili bir öğretim ortamı sağlayamama düşüncesi beni endişelendirir.	1	2	3	4	5	6	7
25. Öğretmenlik becerilerimin çoğunu gerçek ortamda öğretmenlik yaparak geliştirdim.	1	2	3	4	5	6	7
26. Etkili öğretme konusunda diğerlerinin önerilerinden çok şey öğrenirim.	1	2	3	4	5	6	7
27. Öğrencilerin derse katılımını sağlayamadığımda kaygılanırım.	1	2	3	4	5	6	7

Çapa Aydın, Uzuntiryaki, Temli ve Tarkın (2013)

EK-3. Tutum Ölçeği

Ölçek 5'li likert formatında (1- Tamamen Katılıyorum, 2-Çoğunlukla Katılıyorum, 3- Orta Düzeyde Katılıyorum, 4- Kısmen, 5- Katılıyorum) derecelendirilmiştir.

TUTUM ÖLÇEĞİ					
	Tamamen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Kısmen	Katılıyorum
1. Öğretmen olma düşüncesi bile bana cazip geliyor.	1	2	3	4	5
2. Öğretmenlik mesleği bana sıkıcı geliyor.	1	2	3	4	5
3. Öğretmen olmayı kendime yakıştırıyorum.	1	2	3	4	5
4. Tekrar bir meslek tercihinde bulunmam söz konusu olsa yine öğretmenliği seçerdim.	1	2	3	4	5
5. Öğretmenliğin bana göre bir meslek olmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
6. Öğretmenliğin yaşam tarzıma uygun olmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5

7. Öğretmenliğin kişiliğime uygun olmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
8. Öğretmenlik mesleğini seçtiğime pişman oluyorum.	1	2	3	4	5
9. Öğretmenlikte başarılı olacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5
10. Öğretmenlik mesleğiyle ilgili olan bu bölümü seçmiş olmaktan hoşnudum.	1	2	3	4	5
11. Öğretmenlik mesleğinde karşılaşacağım zorlukları aşabileceğime inanıyorum.	1	2	3	4	5
12. Zor şartlar altında dahi öğretmenlik yapmak isterim.	1	2	3	4	5
13. Öğretmenlik mesleğinin gereklilikleri konusunda kendime güveniyorum.	1	2	3	4	5
14. Öğretmenliğe ilişkin özel bir yeteneğim olduğu kanısındayım.	1	2	3	4	5
15. Öğretmenliğin bana uygun bir meslek olmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
16. Öğretmenliğin bir şeyler üretip yaratmam için bana fırsatlar vereceğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
17. Öğretmenliği profesyonel bir biçimde yürütebileceğime inanıyorum.	1	2	3	4	5
18. İnsanlara bilmedikleri bir şeyleri öğretecek olma düşüncesi beni mutlu ediyor.	1	2	3	4	5
19. Öğretmenlik yapan insanlara sempati duyarım.	1	2	3	4	5

20. Öğretmen olacağımı düşünmek beni korkutuyor.	1	2	3	4	5
21. Bir meslek tercih etme durumunda olanlara öğretmenliği tavsiye etmem.	1	2	3	4	5
22. Öğretmen olduğumda yapabileceğim çok şey olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
23. Öğretmenliğin çalışma koşulları bana çekici geliyor.	1	2	3	4	5
24. Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde başarılı olmayı önemserim.	1	2	3	4	5
25. Öğretmenlik yapan kişilerle sohbet etmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5
26. Eğitim, öğrenme, öğretme ve öğretmenlik konularında tartışır, konuşurum.	1	2	3	4	5
27. Bilgili ve yeterli bir öğretmen olacağımı düşünüyorum.	1	2	3	4	5
28. Öğretmenliğin toplumda bana saygınlık kazandıracağına inanıyorum.	1	2	3	4	5
29. Halen okumakta olduğum öğretmenlik programını bilerek ve isteyerek seçtim.	1	2	3	4	5
30. Öğretmenlik mesleğinin bana sıkıntılar yaşatmasından endişe duyuyorum.	1	2	3	4	5
31. Öğretmenlik yaparak vereceğim eğitim aracılığıyla insanların yaşamına yön vermeyi gurur verici buluyorum.	1	2	3	4	5
32. Eğitim Öğrenme, öğretme, öğretmenlik konularında konuşmaktan hoşlanmam.	1	2	3	4	5

33. Öğretmen olduğumda çevre tarafından bana yeterli değerin verileceğine inanıyorum.	1	2	3	4	5
34. Öğretmenlik mesleğinin devamlılığı bana güven veriyor.	1	2	3	4	5

EK-4. Mesleki Kaygı Ölçeği

Ölçek 5'li likert formatında (1=çok kaygılanıyorum, 2-Oldukça kaygılanıyorum, 3=KısmenKaygılanıyorum, 4-Çok Az Kaygılanıyorum, 5 Kaygılanmıyorum) derecelendirilmiştir.

ÖĞRETMEN ADAYLARINA YÖNELİK MESLEKİ KAYGI ÖLÇEĞİ	Çok kaygılanıyorum	Oldukça kaygılanıyorum	Kısmen kaygılanıyorum	Çok az kaygılanıyorum	Kaygılanmıyorum
Faktör 1 (Görev Merkezli Kaygı)					
1. Öğretmenlik mesleğini seçmemde kararsızlık yaşamaktan	1	2	3	4	5
11. Bilgilerimi öğrenciye aktaramamaktan	1	2	3	4	5
12. Öğrencilerimin mesleki bilgimi yetersiz bulmalarından	1	2	3	4	5
13. Öğrencilerimin derse ilgisini çekememekten	1	2	3	4	5
14. Öğrencilerimin bilemeyeceğim bir soruyu sorduklarında panik yaşamaktan	1	2	3	4	5

15. Hazırlıksız derse girmekten	1	2	3	4	5
16. Ders öncesi derse gireceğim için huzursuzluk yaşamak	1	2	3	4	5
17. Derste bilgi ve becerilerimi öğrencilerime aktaramamaktan	1	2	3	4	5
18. Öğrencilerime etkin değerlendirme yöntemleri uygulayamamaktan	1	2	3	4	5
19. Bireysel farklılıkların göz önüne alarak ders işleyememekten	1	2	3	4	5
20. Derslerimde öğretim yöntem ve tekniklerini yerinde kullanamamaktan	1	2	3	4	5
21. Sınıfta öğretimi organize edememekten	1	2	3	4	5
22. Sınıfta otorite sağlayamamaktan	1	2	3	4	5
23. Etkin bir sınıf yönetimi için yeterli olamamaktan	1	2	3	4	5

Faktör 2 (Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı)					
32. Mesleğimden elde edeceğim gelir ile normal bir yaşantıya sahip olamayacağımdan	1	2	3	4	5
33. Mesleğimden elde edeceğim gelir ile ailemin ihtiyaçlarını karşılayamamaktan	1	2	3	4	5
34. Toplumda mesleğime yönelik saygının azalmasından	1	2	3	4	5

38. Mesleğimde kendimi geliştireceğim olanakları bulamamaktan	1	2	3	4	5
39. Mesleğimi yaptığım yerde sosyal ve kültürel faaliyetlerin kısıtlı olmasından	1	2	3	4	5
40. Çalışma (sınıf) ortamının mesleğimi yapmaya uygun olmamasından	1	2	3	4	5
41. Gelirim yetersiz olmasından dolayı sosyal ve kültürel faaliyetlerimin kısıtlanmasından	1	2	3	4	5

Faktör 3 (Öğrenci / iletişim Merkezli Kaygı)					
5. Öğrencilerimle iletişim kuramamaktan	1	2	3	4	5
6. Öğrencilerimden saygı görememekten	1	2	3	4	5
7. Öğrencilerimin sorunlarının farkına varamamaktan	1	2	3	4	5
8. Öğrencilerimle empati kuramamaktan	1	2	3	4	5
9. Öğrencilerimin beni sevmemesinden	1	2	3	4	5
10. Problemlili öğrenciler ile başa çıkamamaktan	1	2	3	4	5

Faktör 4 (Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı)					
26. Meslektaşlarım ile iletişim kuramamaktan	1	2	3	4	5
28. Okulda öğrenci veya meslektaşlarım tarafından şiddete maruz kalmaktan	1	2	3	4	5
29. Sınıfta ders anlatırken kontrol amaçlı (okul	1	2	3	4	5

müdürü, müfettiş vs. tarafından) izleniyor olmaktan					
30. Meslektaşlarımın alan bilgimi yetersiz bulmasından	1	2	3	4	5
31. Velilerin beni yetersiz bulmasından	1	2	3	4	5

Faktör 5 (Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı)					
42. Öğrendiğim bilgi ve becerilerin bana yeterli olacağını düşünerek kendimi yenileyememekten	1	2	3	4	5
43. Sıkıcı bir öğretmen olmaktan	1	2	3	4	5
44. Öğrenciye iyi bir model olamamaktan	1	2	3	4	5
45. Okulda benden beklenen mesleğimin gerektirdiği özellikleri taşıyamamaktan	1	2	3	4	5

Faktör 6 (Atanma Merkezli Kaygı)					
2. Atama sınavından düşük not almaktan	1	2	3	4	5
3. Atama sınavı sonucu herhangi bir yere atanamamaktan	1	2	3	4	5
4. Atama sınavı sonucu istediğim bir yere atanamamaktan	1	2	3	4	5

Faktör 7 (Uyum Merkezli Kaygı)					
35. Öğretmenlik mesleğini seçtiğimden dolayı pişman olmaktan	1	2	3	4	5

36. İstemedim bir bölgede/şehirde görev yapmaktan	1	2	3	4	5
37. Görev yaptığım çevreye uyum sağlayamamaktan	1	2	3	4	5

Faktör 8 (Okul Yönetimi Merkezli Kaygı)					
24. Okul yönetimi ile problem yaşamaktan	1	2	3	4	5
25. Okul yönetiminin bana adil davranmamasından	1	2	3	4	5
27. Okulda ders araç gereçlerinin yetersiz olmasından	1	2	3	4	5

ÖLÇEKLERİ SABIRLA OKUYUP İŞARETLEDİĞİNİZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİM.

EK-5. Etik Kurul Raporu



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Fatma YILDIZ

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Resim iş Eğitimi ABD

Sayın **Fatma YILDIZ,**

“Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı, Tutum ve Öz- yeterliğine İlişkin Bir Araştırma” adlı İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvurunuz (Protokol NO. 2021/431) kurulumuzun 29.11.2021 tarihli ve 2021/11 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

Prof.Dr.HamitCOŞKUN(Başkan)

Prof.Dr.MehmetERYİĞİT(Üye)

Prof.Dr.AltayEREN(Üye)

Prof.Dr.H. BirolYALÇIN(Üye)

Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)

Doç. Dr. Seval ALKOY(Üye)

Av.ZuhalDemirci(Üye)

EK-6. Özgeçmiş

ÖZGEÇMİŞ

2020-2024 Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı

2011-2015 Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalı Bölümü

2001-2005 Bartın Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adı Soyadı :
E-posta :
Telefon :
E-posta :
Telefon :
E-posta :
Telefon :