

## Eğitim Sendikalarının Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Niteliklerine İlişkin Beklentileri

### *The Expectancies of Education Unions in Relation to Visual Arts Teachers' Qualifications*

Selahattin YILMAZ<sup>1</sup>  
Altay EREN<sup>2</sup>

Geliş Tarihi: 20.10.2016 / Düzenleme Tarihi: - / Kabul Tarihi: 08.11.2016

#### Özet

Bu araştırmanın amacı, eğitim sendikalarının görsel sanatlar öğretmenlerinin niteliklerine ilişkin beklentilerinin incelenmesidir. Araştırma verileri 2014 yılında Batı Karadeniz Bölgesindeki bir ilin merkez ilçesindeki iki eğitim sendikasının yönetim kurulu üyeleriyle (N = 13) yapılan odak grup görüşmeleri aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada gömülü teori (Grounded Theory) yöntemi benimsenmiş ve veri toplama, kodlama, çözümlenme, kategori ve tema oluşturma süreçleri buna göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri NVivo 7 nitel veri analizi programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular, eğitim sendikaları yöneticilerinin görsel sanatlar öğretmenlerinin niteliklerine ilişkin beklentilerinin 21 tema (değer, iletişim becerisi, özel eğitim bilgisi vb.) ve bunları oluşturan 82 (özgürlük, demokrasi, yaratıcılık, sanat felsefesi bilgisi, erken öğretmen eğitimi vb.) kategori aracılığıyla açıklanabildiğini göstermiştir. Bulgular ayrıca, söz konusu temaların 15 üst (meta) tema (sanat eğitim politikaları, görsel sanatlar öğretmenin mesleki inançları vb.) aracılığıyla açıklanabildiğini de göstermiştir. Ancak, araştırma bulgularının özet ve daha anlamlı bir biçimde yorumlanmasına olanak sağlaması nedeniyle, bulgular sanat eğitimi politikaları, görsel sanatlar öğretmenin kişilik özellikleri, mesleki inançları, değerleri, meslek bilgisi, alan bilgisi, duyuşsal özellikleri, sosyal ve kültürel etkinlikler gerçekleştirilme, örgütlenme becerisi ve görsel sanatlar öğretmen adaylarının seçimi ve yetiştirilmesi olarak adlandırılan, 10 önemli üst (meta) temadan hareketle tartışılmıştır. Bu bağlamda, bulgular, sendika yöneticilerinin görsel sanatlar öğretmenlerinin yeniliklere açık olma, kendini sürekli geliştirme, mesleğe sadakat, insancıl olma, sanatı ve sanat eğitimi toplumsal değişimin bir aracı olarak algılama, sınıf içi ve dışı etkili öğretim yöntemleri ve teknikleri kullanma, yalnızca alan bilgisine değil, aynı zamanda meslek bilgisine de sahip olma ve bu bilgileri heyecanla ve istekle hayata geçirmeyi arzulama gibi niteliklere sahip olmalarını beklediklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, sendika yöneticilerinin mevcut sanat eğitimi politikalarının bir uzantısı olarak algılanan öğretmen eğitimi programlarının söz konusu nitelikleri öğretmen adaylarına kazandırma potansiyellerinin zayıf olduğuna inandıkları da saptanmıştır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda, etkili sanat eğitimi politikalarının oluşturulması ve geliştirilmesi, görsel sanatlar öğretmene ortaöğretim düzeyinde başlanması, görsel sanatlar derslerinin okul öncesinden başlayarak alan öğretmenleri tarafından yürütülmesi ve bu bağlamda öğretmen eğitimi programlarının çocukların gelişim evrelerine göre uzmanlaşmaya olanak verecek şekilde tasarlanması önerilerinde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Görsel sanatlar öğretmeni; eğitim sendikaları; Nitelik beklentileri

#### Abstract

*The aim of this study is to examine the expectancies of education unions in relation to visual arts teachers' qualifications. The data were collected through focus group interviews with the board members of two education unions (N = 13) located in the central district of a city in the Western Black Sea region. The grounded theory method was adopted in the present study, and the data collection, coding, analyzing processes, as well as category and theme creation processes, were all conducted accordingly. The data were analyzed by using NVivo 7 qualitative data analysis software. The findings showed that the expectancies of education union board members could be explained through 21 themes (e.g., value, communication ability, and special education knowledge) and 82 categories (e.g., freedom, democracy, creativity, philosophy of art knowledge, and initial teacher education) that formed them. The findings also demonstrated that the mentioned themes could be also meaningfully explained through 15 meta-themes (e.g., art education policies, visual arts teacher's professional beliefs). However, because it enables to*

<sup>1</sup> Yazışma Adresi: Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Bolu, Türkiye. E-Posta: sartyilmaz@gmail.com

<sup>2</sup> Yazışma Adresi: Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Bolu, Türkiye. E-Posta: eren\_a@ibu.edu.tr

*explicate the research findings briefly and more meaningfully, the findings were discussed based on the 10 meta-themes labeled as art education policies, visual arts teachers' personality characteristics, vocational beliefs, values, professional knowledge, subject-matter knowledge, affective characteristics, to carry out social and cultural activities, organizing ability, and selection and training of prospective visual arts teachers. Within this context, the findings revealed that the education union board members expected visual arts teachers to have such qualifications as being open to innovations, engaging with continuous self-development, holding commitment to the profession, being humanistic, perceiving art and art education as the means for social transformation, utilizing effective in-class and out-of-class teaching methods and techniques, having not only field related knowledge, but also professional knowledge, and willing to implement these knowledge excitedly and eagerly. Furthermore, it was also determined that the union board members believed that the potentials of teacher education programs, which are perceived as an extension of the current art education policies, for preservice teachers to gain the mentioned qualifications were weak. In line with the findings of the study, it was suggested that effective art education policies should be created and developed, visual arts teacher education should be started at secondary school level, visual arts should be taught by in-field teachers from the beginning of preschool level, and within this context, teacher education programs should be designed to provide opportunities for gaining expertise according to the developmental stages of children.*

**Keywords:** Visual arts teacher; education unions; qualification expectancies

## Giriş

Bireylerin yeteneklerini ortaya çıkarma ve en üst düzeyde geliştirme, böylece ülke sorunlarını çözme eğitimin amaçları arasındadır. Başka bir deyişle eğitim, bilgi üretimi yanında becerileri üst düzeye çıkarmayı, ilgi ve yetenekleri geliştirmeyi, bireyde var olan yaratıcılık yeteneğini açığa çıkararak, topluma yapıcı, yaratıcı ve üretici kişiler kazandırmayı, böylece bilim, sanat ve kültür alanında yeni ürünler ortaya koyabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Yaratıcılık eğitiminin etkili yollarından biri olan sanat eğitiminin içeriği; insan ruhunun yüceltilmesi, insanın özgürleşmesi, bireylerin psikolojik gereksinimlerinin doyurulması, dengeli, çağdaş, duyarlı bir toplum yaratılması gibi hedeflerden oluşmaktadır. Söz konusu hedefler, insanın uygar bir kişi olması; dolayısıyla uygar bir toplum oluşturması gibi genel bir amaç etrafında şekillenmektedir (Yükselgün ve Türkcan, 2012). Çünkü "sanat eğitiminin amacı, daha fazla sayıda iyi sanat yapıtı yaratılması değil, daha iyi insanlar ve daha iyi toplumlar yaratılmasıdır" (Akan, 2013 : 141; San, 1977 : 8).

Sanat eğitiminin amaçlarına etkin biçimde ulaşabilmesi, her şeyden önce, nitelikli bir sanat eğitimi programına ve daha önemlisi, "o programın uygulayıcıları olan sanat eğitimcilerinin etkililiğine bağlıdır" (Conrad, 1945, akt. San, 1977 : 145). Sanat eğitimcilerinin etkililiği ise, onların mesleki inanç, değer, tutum, sanatçı kimliği, iletişim becerileri, alan ve meslek bilgi ve becerileri yanında, kişilik özellikleri gibi birçok faktörle de yakından ilişkilidir. Bu faktörlerden mizaç özellikleri, karakter özellikleri, inançlar ve değerler gibi önemli özellikler yalnızca, hizmet içinde değil, aynı zamanda hizmet öncesinde biçimlenmektedir (Ruohotie-Lyhty ve Moate, 2016). Değinen özellikler, hem bir sanatçının, hem de bir öğretmenin özelliklerine sahip olma şeklinde tanımlanabilen 'sanatçı-öğretmen kimliği' (Booth, 2003) kavramının da içeriğini biçimlendiren önemli özelliklerdir (Blair ve Fitch, 2015).

Bu noktada, genelde öğretmen kimliğinin, özelde ise sanatçı-öğretmen kimliğinin içeriğini oluşturan bilişsel ve duyuşsal özelliklerin birbirlerinden bağımsız özellikler olmadıkları, aksine birbirleriyle ilişkili olduklarının vurgulanması gerekmektedir. Çünkü söz konusu özelliklerin, öğretmenlerin öğretimle ilgili davranışlarına yön verebilmektedir. Nitekim öğretmenlerin öğretimle ilgili davranışlarının, onların kişilik özellikleri, inançları, mesleki bilgi ve becerileri gibi birçok faktörden etkilendiği uzun zamandan bu yana bilinmektedir (Bkz. Kumar, Karabenick ve Burgoon, 2015). Bunun anlamı, öğretmen niteliği kavramının, söz konusu faktörler anlaşılmasızın tanımlanmasının mümkün olmadığıdır. Üstelik öğretmen niteliği kavramının tanımlanmasında ve söz konusu niteliğin geliştirilmesi için gereken standartların oluşturulmasında, farklı paydaşların beklentilerinin neler olduğunun belirlenmesi de gerekmektedir. Daha açık bir ifadeyle, öğrenciler, veliler, eğitim yöneticileri ve deneticileri, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) merkez ve taşra örgütleri, yükseköğretim kurumları, sivil toplum örgütleri gibi eğitim kurumlarının beklentilerinin saptanması, görsel sanatlar öğretmen niteliklerinin belirlenmesinde etkili yollardan biri olabilir. Söz konusu paydaşlar arasında, eğitim sendikaları, gerek öğretmenlerin haklarının korunması açısından, gerekse öğretmen eğitim politikalarının oluşturulması ve geliştirilmesindeki rolleri açısından oldukça önemli bir işleve sahiptir (Eurydice, 2008). Eğitim sendikalarının geleneksel rollerinin yanında (toplumu bilgilendirme vb.), öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme ve eğitim-öğretimin kalitesini artırma gibi işlevleri de bulunmaktadır (Eğitimciler Birliği Sendikası, <http://www.egitimbirsen.org.tr> adresinden, 16.07.2016 tarihinde erişildi; bu konuda daha kapsamlı açıklamalar için bkz. Eraslan, 2012). Dolayısıyla, eğitim sendikalarının genelde öğretmen niteliklerine, özelde ise görsel sanatlar öğretmen niteliklerine yönelik beklentilerinin dikkate alınmasının, geçmişe kıyasla günümüzde çok daha önemli olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan, konuyla ilgili literatürde eğitim sendikalarının görsel sanatlar öğretmen niteliklerine ilişkin beklentilerinin incelendiği bir çalışma bulunmamaktadır. Oysa böyle bir araştırma iki nedenden dolayı önemlidir. Birincisi; eğitim sendikalarının görsel sanatlar öğretmen niteliklerine ilişkin beklentilerinin bilinmesi, söz konusu beklentilerin hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesine katkı sağlamanın yanında, hizmet içinde görsel sanatlar öğretmenlerinin sanat eğitiminin amaçlarına ulaşırma çabalarında öğretmen sendikalarının desteğini hissetmelerine yol açabilir. Hissedilen bu destek de sırasıyla, öğretmenlerin motivasyon düzeylerini artırarak, onların öğretim hizmetlerinin niteliğini artırma yönünde daha istekli olmalarına yol açabilir. İkincisi; öğretmenler, mesleki ve bireysel haklarının korunması açısından, eğitim sendikalarını önemli kuruluşlar olarak algılama eğilimindedirler. Bu nedenle, öğretmenlerin, sendikaların eğitimle ilgili beklentilerinin dikkate alındığını görmeleri, eğitim reformlarının önündeki önemli engellerden birisi olan ve öğretmen inançlarına bağlı olarak ortaya çıkabilen direncin azalmasına yol açarak (Anderson ve Cohen, 2015), eğitim alanındaki reformların başarıya ulaşmasına önemli bir katkı sağlayabilir.

## Araştırmanın Amacı

Yukarıda yapılan açıklamalar ışığında, eğitim sendikalarının görsel sanatlar öğretmen niteliklerine ilişkin beklentilerinin neler olduğunun incelenmesinin yalnızca önemli olmadığı, aynı zamanda gerekli ve mantıklı olduğu da ifade edilebilir. Dolayısıyla, bu araştırmanın amacı; eğitim sendikalarının görsel sanatlar öğretmenlerinin niteliklerine ilişkin beklentilerinin incelenmesi olarak belirlenmiştir.

## Yöntem

Araştırmanın amacı doğrultusunda veri toplama ve çözümlemede gömülü teori (grounded theory) yaklaşımı benimsenmiş ve çalışma gruplarının oluşturulmasında maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır (Merriam ve Tisdell, 2015; Patton, 2014). Bu nedenle, Bolu İli Merkez ilçesindeki tüm eğitim sendikalarına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bolu İli Merkez İlçesinde şubesi bulunan eğitim sendikaları Eğitim Bir-Sen, Türk Eğitim-Sen ve Eğitim-Sen'dir. Türk Eğitim-Sen ve Eğitim-Sen yöneticileriyle odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiş; ancak, Eğitim Bir-Sen yöneticileriyle çeşitli nedenlerden dolayı görüşmeler gerçekleştirilememiştir.

Araştırmanın verileri odak grup görüşmeleri yoluyla elde edilmiştir (Merriam ve Tisdell, 2015; Patton, 2014). Ayrıntılı olarak, sendika yöneticileriyle yapılan görüşmelerde yarı yapılandırılmış odak grup görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu görsel sanatlar öğretmenin kişilik özellikleri, duyuşsal özellikleri, alan bilgisi, meslek bilgisi ve becerisine ilişkin beklentiler gibi 12 soru (Görsel sanatlar öğretmenlerinden öğrenme öğretme süreçlerine ilişkin beklentileriniz nelerdir? Görsel Sanatlar öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimi hakkında ne düşünüyorsunuz? Duyuşsal özellikleri bakımından beklentileriniz nelerdir? vb.) ve her sorunun açılımıyla tutarlı sonda sorularından oluşmuştur. Odak grup görüşmeleri için sendika yöneticilerinden randevu alınmış ve bu aşamadan sonra görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Tüm görüşmeler yöneticilerin ofislerinde ve birinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler çoğunlukla karşılıklı diyaloga dayalı olarak ve bazen de, diyalogun daha dinamik bir hale getirilmesi amacıyla, beyin fırtınası tekniği ve tartışma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, sendika isimlerinin anonim kalması amacıyla S1 olarak kodlanan sendika yöneticileriyle yaklaşık 69 dakika, S2 olarak kodlanan sendika yöneticileriyle de yaklaşık 102 dakika sürmüştür.

Odak grup görüşmelerine S1 sendikası beş yönetici, S2 sendikası ise sekiz yönetici gönüllü olarak katılmıştır. S1 sendikası katılımcılarının tümü erkek olup, ikisi sınıf öğretmeni, biri memur, biri beden eğitimi öğretmeni ve biri de rehber öğretmendir. S1 sendikası katılımcıların hizmet süreleri 16 ile 28 yıl arasında değişmektedir. S2 sendikası katılımcılarının ise ikisi kadın, altısı erkek olup, biri özel eğitim öğretmeni, ikisi sınıf öğretmeni, biri Türkçe öğretmeni, biri biyoloji öğretmeni, ikisi edebiyat öğretmeni ve biri de rehber öğretmendir. S2 sendikasının katılımcılarının hizmet süreleri ise 6 ile 30 yıl arasında değişmektedir.

Görüşmeler aracılığıyla elde edilen ifadeler, birinci yazar ve bir eğitim bilimleri alan uzmanı tarafından çapraz kontrol yaklaşımıyla kodlanmış ve kodlamalar arasındaki uzlaşının % 83 olduğu saptanmıştır. Bu aşamadan sonra, tüm ifadeler ilgili oldukları kodlar bağlamında ve araştırmacılar arasında tam bir uzlaşma sağlanıncaya kadar yeniden incelenmiştir. Uzlaşma sağlanamayan durumlarda tartışma yöntemi benimsenmiş ve ifadeler yeniden kodlanmıştır. Bu aşamadan sonra tüm ifadeler NVivo7 programına aktarılmış, kodlamalar gözden geçirilerek kategori, tema ve üst (meta) temalar oluşturulmuş, araştırma bulguları üst temalar üzerinden, ifadelerden doğrudan alıntılarla ve literatür desteğiyle yorumlanmıştır.

## Bulgular ve Yorumlar

Analizler sonucunda, toplam 21 tema altında sınıflandırılabilen (Örneğin; inanç, değer, iletişim becerisi, alan bilgisi, sosyal kültürel etkinlikler düzenleme, özel eğitim bilgisi vb.) 82 kategori elde edilmiştir. (Örneğin; özgürlük, demokrasi, yaratıcılık, yetenek, çocuk sevgisi, hoşgörü, duyarlılık, çoklu zekâ, sanat felsefesi

bilgisi, çevrenin düzenlenmesi, erken öğretmen eğitimi vb.) Analiz sonuçları ayrıca, söz konusu temaların 15 üst (meta) tema aracılığıyla açıklanabildiğini de göstermiştir. Araştırma bulgularının hem özet ve daha anlamlı bir biçimde yorumlanmasına olanak sağlaması nedeniyle, hem de araştırmanın amacı açısından daha önemli olmaları nedeniyle, bulgular 10 üst temadan hareketle tartışılmıştır. Bunlar; sanat eğitimi politikaları, görsel sanatlar öğretmeninin kişilik özellikleri, mesleki inançları, değerleri, meslek bilgisi, alan bilgisi, duyuşsal özellikleri, sosyal ve kültürel etkinlikler gerçekleştirebilme, örgütlenme becerisi ve görsel sanatlar öğretmen adaylarının seçimi ve yetiştirilmesi olarak adlandırılan üst temalardır. Söz konusu temalara ilişkin açıklamalara ve bu doğrultuda yapılan yorumlara aşağıda yer verilmiştir.

## 1. Sanat Eğitimi Politikalarına İlişkin Bulgular

Eğitim sendikalarının yöneticileriyle yapılan görüşmeler sırasında sanat eğitimi politikalarına ilişkin bir soru yöneltilmemiş olmasına karşın, nitel araştırmaların doğası gereği, gerek eğitim politikaları, gerekse sanat eğitimi politikalarıyla ilgili önemli bulgular elde edilmiştir. Bunların başında nitelikli öğretmen yetiştirme beklentisi gelmekte; mevcut öğretmen eğitimi sisteminin nitelikli öğretmen yetiştiremediği düşünülmekte ve sanat eğitimi politikaları bu sorun etrafında şekillenmektedir. Nitelikli öğretmen yetiştirme eğitim sisteminin en önemli sorunu olması yanında, okullarda daha çok öğretim programlarının geliştirilmesi ve sınava tezrîk gibi konulara odaklanılmakta ve okullarda disiplin sorunlarının artış gösterdiğine dikkat çekilmektedir:

*“İnsanlar okullardan boş çıkıyor deniyor... Çünkü PISA diye sınavlar yapılıyor. Bu sınavlarda Türkiye'nin sondan ikinci olması bunun en büyük kanıtıdır. Ne müfredatlar, ne eğitim, bizim tek bir sıkıntımız var eğitimde. Öğretmen yetiştirme sistemimizde sıkıntımız. Biz kaliteli öğretmen yetiştiremiyoruz” (S1).*

*“Biz sürekli olarak bilgi yüklüyoruz çocuklara. Biz de eğitim maalesef eksik. Çocuklar yarış atı gibi tek hedefleri sınav kazanmak, üniversiteye girmek. Öğrenci bizim karşımızda çok rahat sigara içebiliyor. Öğretmen ders anlatırken cep telefonunu açıp çok rahat oyun oynayabiliyor. Eğitim yönümüz gittikçe dibe doğru gidiyor. Dolayısıyla nitelikli bir sanat eğitiminden söz etmemiz de mümkün görünmüyor. Bu nedenle sistemin gözden geçirilmesi gerekir” (S1).*

Bununla birlikte, nitelikli bir sanat eğitimi için sanat eğitiminin erken yaşlarda başlaması, öğrencilerin görsel sanatlar öğretmenleriyle okulöncesi düzeyde karşılaşması ve sınıf öğretmenlerinin nitelikli bir sanat eğitiminden geçmesi gerektiği her iki sendika yönetimi tarafından da vurgulanmaktadır:

*“Bu derslerin önem kazanması isteniyorsa anasınıfından itibaren yönlendirme eğitimi yapılması, çocuğun yeteneklerinin ortaya çıkarılması, geliştirilmesi lazım. Bu çok önemli. Sendikamızın da böyle bir düşüncesi vardı. Bu durumda bu branşlardaki öğretmenlerin değeri de artacaktır. Bu yapılırsa o branşların öğretmenleri gerçekten severek mesleklerini yapacaklar hem de yetenekli çocuklar ortaya çıkacak ve kendi istedikleri alanda meslek seçecekler” (S2).*

Sendika yöneticileri sanat eğitiminin, eğitim sürecinin erken evrelerinden itibaren çocuklarda yetenek geliştirme süreci olarak ele alınması gerektiğini, görsel sanatlar öğretmenlerinin hem bu evrede, hem de ilkökul evresinde okulöncesi ya da sınıf öğretmenleri tarafından değil, görsel sanatlar öğretmenleri tarafından yürütülmesi gerektiği şöyle ifade edilmektedir:

*“Şu andaki sistem öyle bir sistem ki sanatsal etkinlikleri, sanatçıyı ayaklar altına almış durumda. Yetkililer bu dersleri bizzat kaldırmak istiyor. Aslında bu derslerin anasınıfından itibaren alan öğretmenleriyle yürütülmesi gerekir. Nasıl din eğitimi, vb. anasınıfından itibaren koyuyorlarsa bunu da koyması lazım. Çünkü sınıf öğretmeni görsel sanatlar ile ilgili eğitimi tam olarak almış değil. Bu işin uzmanı olursa öğrenciye yönlendirme de yapabilir” (S2).*

*“Şimdi 4+4+4 sistemine geçildikten sonra ilk 4 sınıfta görsel sanatlar, beden eğitimi, müzik gibi dersler tamamen sınıf öğretmenlerine bırakıldı. Şimdi sınıf öğretmenleri birbirleri ile rekabet içerisinde oldukları için görsel sanatlar, beden eğitimi, müzik derslerini hiç işlemiyor. Onun yerine matematik, hayat bilgisi, Türkçe gibi derslere yöneliyor. Çocuk, bu derslerden 10-12 yaşına kadar tamamen uzak bir şekilde geliyor” (S1).*

Bu görüşler, sınıf öğretmenlerinin hemen her öğrenme alanıyla (matematik, Türkçe vb.) ilgili olarak öğrencilere beceri kazandırma görevlerinin kapsamına dikkat çekmesi açısından ve özellikle günümüzde, hemen her konuda giderek artan bilgi bütünü bir öğretmen tarafından öğrencilere öğretilmesinin güçlüğünü vurgulaması açısından anlamlıdır. Literatürde sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersine ilişkin öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğuna ilişkin kanıt bulunmasına rağmen (Dilmaç ve İnanç, 2015), herhangi bir konuya ilişkin öz-yeterliğin, o alana ilişkin performansla aynı anlama gelmediği unutulmamalıdır (Bandura, 1997). Hem bu nedenle, hem de görsel sanatlar öğretmenlerinin aldıkları öğretmen eğitiminin içeriği gereği sendika yöneticilerinin söz konusu düşüncelerinin dikkate değer olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan, sendika yöneticileri, yukarıda alıntılanan görüşlerinden de anlaşılacağı gibi, eğitim politikalarının karar vericileri konumunda bulunanların sanat eğitimini geri plana ittiklerini ve görsel sanatlar

dersi gibi sanat eğitimi derslerini fazlaca önemsemediklerini ifade etmekte ve bu durumun sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersine bakış açılarını da etkilediğini vurgulamaktadırlar. Bir sendika yöneticisi vurgulanan bu hususun adeta altını çizen açıklamayı çocuğuna ilişkin bir örnekle somutlaştırmıştır:

*“Benim kızım yaptığı resmini bitirip öğretmenine gösteriyor. Öğretmen her yerini boyamamışsın, resmini bitir diyor. Çocuk eve geliyor. Anne resmimi bitirdim ama öğretmen bana resmini bitir dedi diyor. Çocuk resmi ne zaman biter?” (S2).*

Öğretmenin sanat eğitimi açısından bilgi, deneyim ve pedagojik içerik bilgisi gibi alanlardaki eksikliği, uygulamada bazı sorunlara neden olabilmektedir (Zimmerman ve Zimmerman, 2000). Görsel sanatlar eğitiminin, çocuğun sanatsal gelişimi, çocuk resmi özellikleri ve sanatsal yaratıcılık gibi konularda yüzeysel bilgi ve düşük düzeyde beceriye sahip öğretmenler tarafından yürütülmesi, çocuğun sanata ilişkin olumsuz tutum geliştirmesine zemin hazırlayabilmektedir. Sözelimi, resim çalışmalarında çocuklara verilen yönergeler arasında sıkça duyulan “yüzeyin tamamı boyanmalı”, “boş yer kalmamalı”, “resimde cetvel, pergel kullanılmaz”, gibi klişe söylemler, yaratıcı düşünme becerisinin gelişimini ve öğrenmeye yönelik motivasyonu olumsuz yönde etkileyebilen söylemlerdir. Buna göre, görsel sanatlar derslerinin bu dersin öğretmenleri tarafından yürütülmesi ve bu bağlamdaki öğretmen eğitiminin çocuğun gelişim evrelerine göre biçimlendirilerek gerçekleştirilmesi önemlidir. Bu konuda sendikaların aşağıdaki önerisi dikkat çekicidir:

*“Çocuk 4 tane kritik dönemden geçiyor...görsel sanatlar öğretmenlerini ilköğretim (ilkokul) için ayrı, orta öğretim (ortaokul) için ayrı ve lise (ortaöğretim) için ayrı ayrı olarak yetiştirmeliyiz” (S2).*

Görsel sanatlar alanına öğretmen yetiştiren programlar, temel eğitimin birinci sınıfından ortaöğretime son sınıfına kadar on iki yıllık bir eğitim sürecini temel almaktadır. Dolayısıyla, okul öncesinden başlayarak ortaöğretime kadar fiziksel, ruhsal, sosyal yönden hızlı değişim yaşayan öğrencilerin gelişim dönemleriyle sanat eğitimi arasında sıkı bağlantılar kurulması ve hizmet öncesi görsel sanatlar öğretmen eğitimi programlarının söz konusu evrelere göre düzenlenmesi, sanat eğitimi politikaları içinde tartışılması gereken önemli bir konudur.

Bununla birlikte, öğretmen yetiştirme sürecine yükseköğretim öncesinde başlanması gerektiği, bunun için öğretmen okulları ve öğretmen liseleri modelinin yeniden benimsenmesi eğitim sendikalarının beklentileri arasındadır:

*“Ben bakana (Milli Eğitim Bakanı) sordum. Öğretmen okullarını niye kaldırdınız diye. Bana bunlar işlevlerini kaybetmişti de. Çok gelişmemişti de, artık öğretmenliğe kaynak olmaktan çıkmıştı da, bu yüzden kapatık şeklinde yanıt verdiler. Gerekece bu. Bunun yerine öğretmen akademisi gibi bir kurum düşünüyor. Buradan mezun olup öğretmen olacak diyor” (S2).*

*“Öğretmen liselerinin kapanması. Bunun karşılığı ne yapılabilir. Güzel sanatlar liselerinin sayısı artırılabilir. Bu bir çözüm olabilir ancak, güzel sanatlar liseleri sanatçılığa hazırlarken öğrencileri öğretmenliğe de hazırlamalıdır. Yani programda meslek dersleri de yer almalıdır” (S2).*

Öğretmen yetiştirmede dört yıllık eğitim-öğretim süreci yeterli görülmemekte, öğretmen eğitimine ortaöğretim düzeyinde başlanması gerektiği belirtilmektedir. Bu önerinin MEB tarafından da benimsendiği; dönemin Milli Eğitim Bakanının açıklamasından yapılan aktarmada görülmektedir. Buna göre lise eğitimini de kapsayan ‘öğretmen akademisi’ modelinin öğretmenlik mesleğine yönelik bilişsel ve duyuşsal hazırlık bakımından tutarlı bir girişim olduğu söylenebilir. Buna göre, sanat eğitimi açısından güzel sanatlar liselerinin bu boşluğu doldurabileceği düşünülmektedir. Ancak, güzel sanatlar liselerinin programında eğitimle ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili hedeflere ve ders içeriklerine yer verilmediği görülmektedir (MEB, 2012). Güzel sanatlar lisesi mezunlarının güzel sanatlar fakülteleri ve eğitim fakültelerinin görsel sanatlar öğretmen eğitimi programlarına kaynak oluşturduğu düşünüldüğünde, bu programlarda eğitimle ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili hedeflere ve ders içeriklerine yer verilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda öğretmen liseleri ve güzel sanatlar liselerinin programlarının etkili biçimde birleştirildiği ve ‘güzel sanatlar öğretmen liseleri’ olarak adlandırılacak okulların bu işlevi yerine getirebileceği söylenebilir.

Diğer taraftan, sanat eğitimi politikalarına ilişkin sendika yöneticilerinin beklentileri şu dört başlıkta netleşmektedir: (i) Karar vericilerin sanat eğitimine bakışının değiştirilmesi, (ii) okullarda sanat etkinliklerine ve görsel sanatlar öğretmenlerine kaynak ayrılması, (iii) görsel sanatlar dersinin programdaki ağırlığının artırılması ve (iv) görsel sanatlar alanına yönelik kitap ve öğretim materyali üretilmesi. Söz konusu başlıklara ilişkin örneklere aşağıda yer verilmiştir:

*“Karar vericiler müzik, beden eğitimi gibi görsel sanatlar dersinin yararına inanmıyor, programlardan tümünden kaldırmak istiyor. Eğitim politikaları bu yönde. Bu politikaların arasında sanat yok” (S1).*

*“Sanatsal etkinlikler için kaynak ayrılmalı... Okulların sanat gezileri öğretmene bırakılmamalı. Milli Eğitimin bir okula yıl içinde en az iki kez Müze gezisi ve sergi gezmeyi zorunlu tutmalı... Görsel sanatlar öğretmenlerinin eğitim ödeneği artırılmalı” (S1).*

*“Sanat, öğretmenin bireysel çabalarıyla istenilen niteliğe ulaşamaz. Öğretmenlerin akademisyenlerin ve hatta sanatçıların örgütlenmesi, topluma sanatın öneminin anlatılması, yöneticilere tabandan baskı yapılmasının yolunu açmalıdır. Aslında bu konuda sendika olarak bizim de sorumluluğumuz var” (S2).*

Sanat eğitimi konusunda yeni politikaların üretilmesi, sanata ve sanat eğitimcilerine kaynak aktarılması sanat eğitiminin geleceği açısından önemli görülmektedir. Sendika yöneticileri sanata ve eğitime kaynak sağlamanın yolunun örgütlenmeden geçtiğini vurgulamaktadırlar. Bir yönetici, eğitim sendikalarının işlevinin sadece ‘hak arama’ ile sınırlanamayacağını, bu işlevin dayanışma, sosyal-kültürel etkinlikler düzenleme ve eğitim politikaları geliştirme unsurlarını da kapsaması gerektiğinin altını çizmekte ve kendi sendikasında bu konularda yeterli çalışma yapılmadığı konusunda bir özeleştiri de bulunmaktadır:

*“Sendikaların sadece hak arama yerleri değil aynı zamanda birbirimizle dayanışma yeri birbirimizle tanışma yeri olması gerekir. Sosyal etkinliklerin, tiyatro etkinliklerinin, resim etkinliklerinin yapılacağı yer olması gerekir. Görsel sanatlar öğretmenleri sorunlarını yansıtmadı. Bu konuda talep gelmeyince bizim de bu konuda yeterli çalışmamız olmadı” (S2).*

Görüşme sırasında ifade edilen bu özeleştiri, sendika yöneticilerinde bir farkındalığa yol açmış ve bu farkındalık, bu eksikliğin genel merkeze iletilmesi ve sendika tarafından örgütlenebilecek görsel sanatlar çalıştay düzenlenmesi düşüncesine kadar uzanmıştır:

*“O zaman bizim de bir eksikimiz. Biz de resim öğretmenlerimizi toplayalım. Diğer sendikaların üyelerine de haber çıkaralım. Onlar da gelsinler sorunlarını getirsinler.  
-Belki bir çalıştay bile yapılabilir. Sendika başkanı, başkanlar kurulunda bu durumu gündeme getirsin. Resim öğretmenlerini böyle bir sorun bekliyor desin.  
-Belki çalıştayın etkisi olur.  
-Sizin çalışmanızın da belki buna katkısı olur” (S2).*

Yukarıda ifade edildiği gibi, görsel sanatlar öğretmenlerinin sendikal örgütlenme içinde aktif görev almadıkları ya da sanat eğitiminin sorunlarını eğitim sendikalarına taşımadıkları, bunun da eğitim sendikalarında sanat eğitimi alanında politika üretme ile ilgili ihtiyaç doğurmadığı düşünülmektedir. Oysa eğitim sendikalarının bu konuda duyarlı oldukları ve sanat eğitimi konusunda yeni politikalar üretilmesinde istekli oldukları yukarıdaki alıntılardan anlaşılmaktadır.

## **2. Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri ile İlgili Beklentilere İlişkin Bulgular**

Eğitim sendikalarının yöneticileri, görsel sanatlar öğretmenlerinin kişilik özellikleriyle ilgili beklentilerini hoşgörülük, sempatik, güler yüzlü, çocukları seven ve sevilen, çevresine duyarlı bir görsel sanatlar öğretmeni betimleyerek ifade etmektedirler:

*“Görsel sanatlar gibi derslerde bir takım becerilerin ya da kişilik özelliklerinin geliştirilebileceği için öğretmenin hoş görümlü, daha sempatik daha güler yüzlü bir insan olması bu derslerin hem sevilmesi hem de öğrencinin şekillenmesi açısından güzel olacaktır diye düşünüyorum” (S1).*

*“En önemli özelliği çocukları sevmesidir. Çocukları seviyorsa onlar için gereken her şeyi yapabilir...Görsel sanatlar öğretmenleri çevreye duyarlı olmalı, sanat olaylarıyla yakından ilgilenmeli, öğrencileri bu tür faaliyetlerle buluşturmalıdır” (S2).*

Yukarıdaki ifadelerde, öğretmenin kişilik özelliklerinin, öğrencileri yönlendirmede, sosyalleştirmede ve birtakım kişilik özelliklerinin gelişiminde önemli katkı sağlayacağını altı çizilmektedir. Öğrencilerin istenilen kişilik özelliklerini geliştirmelerinde, öğretmenin model olma özelliğine gönderme yapılmaktadır. Nitekim öğretmenlerin model olma özelliğinin eğitim amaçlarının gerçekleşmesinde önemli bir yeri vardır. Çünkü öğrencilerdeki değişim sadece onlara söylenenler üzerinden değil, uygulamalar ve somutlaşan davranışlar üzerinden gerçekleşir (Kılıç, Kaya, Yıldırım ve Genç, 2004). Bandura’ya (1997) göre öğrenmede temel kavramlar taklit, gözlem ve model almadır. Model almaya dayalı öğrenme birbirine bağlı dikkat, hatırd tutma, davranışı oluşturma ve motivasyondan oluşan dört aşamalı bir sürece dayanmaktadır. Bu nedenle öğretmenin güler yüzlülük, hoşgörülük ve duyarlılık gibi özellikleri öğrencilerin görsel sanatlar alanındaki motivasyonları açısından da önem taşımaktadır.

Sendika yöneticilerinden biri, görsel sanatlar öğretmenin ‘sanatçı’ kimliği oluşturmasıyla ilgili görüş bildirirken, diğer bir yönetici hizmet-öncesi eğitim sürecinde ‘öğretmen’ kimliğini öne çıkaran beklentisini dile getirmektedir:

*“Güzel sanatlar bölümlerinde okuyan arkadaşlar öğretmen olacak şekilde değil de sanatçı olacak şekilde güdüleniyorlar. Bence bu çok yanlış bir şey. Çünkü bu bölüme giren öğrenci resim öğretmeni olacak. Ona bu bilincin verilmesi gerekiyor. Sen resim öğretmeni olacaksın, şu yaş grubuna şu şekilde eğitim vereceksin ve şu teknikleri kullanacaksın bilincinin mutlaka oturtulması gerekiyor” (S1).*

*“Aslında hem öğretmen, hem de memur olması aslında biraz uyumsuz oluyor. Hani sanatçı özgün olur. Yasayla, programla verilen bir eğitim ile insanın içindeki özgürlük niteliği görsel sanatlar öğretmenliğinde eksik kalır. Öğretmenin bu ikisinin dengesini kurması gerekir” (S1).*

Sanatın bir özgürlük alanı olması nedeniyle sanat eğitimcileriyle, yöneticileri zaman zaman karşı karşıya getirdiği bilinmektedir. Bunun sanatın doğasından değil, daha çok yöneticilerin sanata yabancılığından ve gelenekçi yönetim yaklaşımından kaynaklanan bir durum olduğu ifade edilebilir. Ancak, ortak değer sistemlerinin oluşturulabildiği ve öğretmenlerle, yöneticiler arasında sağlıklı bir iletişimin bulunduğu bir okul kültürünün söz konusu olduğu okullarda bu türden sorunlar yaşanma olasılığının oldukça düşük olduğu unutulmamalıdır (Şahin-Fırat, 2010).

Özetle, eğitim sendikalarının görsel sanatlar öğretmenlerinden kişilik özelliklerine ilişkin beklentileri hoşgörülü, sempatik, güler yüzlü, çocukları seven ve sevilen çevresine duyarlı, sanatçı ve eğitimci kişiliğini örtüşüren nitelikler etrafında biçimlenmektedir. Esasen bu beklentilerin ‘sanatçı-öğretmen’ kavramının içeriğiyle de uyumlu olduğu söylenebilir.

### **3. Görsel Sanatlar Öğretmeninin Mesleki İnançlarıyla İlgili Beklentilere İlişkin Bulgular**

Eğitim sendikalarının yöneticilerinin görsel sanatlar öğretmenlerinin mesleki inançlarına yönelik beklentileri, 1980 sonrası benimsenen neo-liberal politikaların Türkiye’deki tüm kurumları etkilediği, etkileri günümüzde de belirgin olan magazin ve popüler kültürün hızla yaygınlaştığı ve bunların etkileriyle biçimlenen öğretmen eğitimi politikalarının da görsel sanatlar öğretmenlerinin mesleki inançlarını olumsuz yönde etkilediğine yönelik düşünceleri etrafında biçimlenmektedir:

*“Daha sonra çalıştığım öğretmenlerinde bir isteksizlik, bir bıkkınlık var. Şimdi ben öğretmen arkadaşlarıma soruyorum. Öğretmenlerimiz sıcak bakmıyorlar. Tamamıyla öğretmenlere yüklemek de yanlış olur. 80 ihtilalinden sonra öğretmen yetiştirme ilkesi, yeniliklere açık olmayan, düşünmeyen, yargılamayan, çabalamayan boş bir gençlik yetiştirme felsefesine yönlendirildi ve bunu da başardılar sonunda” (S2).*

*“1980 yılından bu yana gelişen dünya konjonktüründe kapitalizmin etkin bir şekilde ya da faal olarak daha aktif bir şekilde boy göstermesi beraberinde sömürüyü de getirdi. ... Örgütlenme engellendi. Toplumumuzda yaygın bir şekilde magazin kültürü devam ediyor... Bu kültür içinde sanat yok, yenilik yok, öğretmenler bu baskılar altında inançlarını yitirdi. Öğretmenlere bu inançların yeniden kazandırılması her şeyin baştan yenilenmesi gerekir” (S1).*

S1 sendikasıdan bir yöneticinin açıklamasında, 12 Eylül darbesinin etkilerinin eğitim ve örgütlenme üzerinde yarattığı etkilerin sürdüğü ve bu olumsuz etkilerin mevcut magazin kültürünün etkileriyle de birleşerek sanat eğitimcilerinin inançlarını olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir. Yukarıdaki alıntıda belirtildiği gibi, eleştirel düşünme becerisi yeterli olmayan, dolayısıyla yeterince sorgulamayan gençlik yetiştirilmek istendiği iddiasına da temel teşkil eden bu eleştiri, olumlu yönde gerçekleşebilecek bir sosyal dönüşüm beklentisinin dışavurumu olarak değerlendirilebilir. Sendika yöneticilerinin bu beklentilerinin, okul programlarının sosyal değişimin aracı olarak ele alınması gerektiği düşüncesine dayanan sosyal yeniden yapılandırıcılığın temel iddialarıyla uyumlu olduğu söylenebilir. Buna göre, öğretmenlerin başlıca görevi, toplumsal durumu iyileştirmek için sosyal değişimi desteklemek ve öğretim programlarını değişime zemin oluşturacak şekilde hazırlamaktır (Bay, Gündoğdu, Ozan, Dilekçi ve Özdemir, 2012; Cheung ve Wong, 2002; Eren, 2010). Dolayısıyla, bu açıklamalardan ve sendika yöneticilerinin değinilen ifadelerinden, yöneticilerin görsel sanatlar öğretmenlerinin söz konusu görevlerin içeriğine yönelik inançlar geliştirmelerini bekledikleri ifade edilebilir. Ayrıca, görsel sanatlar öğretmenlerinin bu bağlamdaki inançlarını yaşama geçirebilmeleri, sendika yöneticileri tarafından öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini geliştirmeleriyle de ilişkilendirilmektedir:

*“Her öğretmenin kendini yetiştirmesi onun kişisel gelişimi açısından şart. Kendini geliştirmedeğin zaman öğrencilerinle ilişkilerine de yansıtacağı gibi, düşüncelerini ve hedeflerini hayata geçirmeni engeller. Bu nedenlerle öğretmenin mesleki alanda kendini yetiştirmesi gerekiyor” (S2).*

Buna göre, öğretmenlerin sanat eğitimi ve yaşam felsefesine ilişkin hedefleri olması gerektiğinin de vurgulandığı ve öğretmenlerin bu hedeflere ulaşma konusundaki çabalarının, ancak kendilerini geliştirmeleriyle anlam kazanacağına altının çizildiği de söylenebilir. Eğitim sistemine getirilen eleştiriler

arasında yer alan sanatın ve yeniliğin olmadığı ya da geri plana itildiğine ilişkin olarak sendika yöneticileri tarafından yapılan açıklamalar ise, görsel sanatlar öğretmenlerinin sanat ve yenilikçilik inançlarına ilişkin beklentilere gönderme yapmaktadır.

Bu bağlamda gerçekleştirilen analiz sonuçları ayrıca, sendika yöneticilerinin görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin mesleki inançlarının yukarıda özetlenenlere ek olarak, yenilikçilik, öz-yeterlik, kendini gerçekleştirme gibi bireysel inanç boyutlarını ve insancıl inançlar ve sanat inancı gibi program inançları boyutlarını içerdiğini de göstermiştir. Örneğin, İnsancıl program inançlarına sahip öğretmenler, öğrenci beklentilerini, onların sosyal ve duygusal gelişimini programın ana ögesi olarak ele almaktadırlar (Cheung ve Wong, 2002). Çocuk odaklı eğitim, öğrenciye saygı, öğrenci katılımlı planlama, esnek sınıf, duyuşsal eğitim, öğrencilerin kendini gerçekleştirmesi gibi inançlar ve bir program inancı olarak betimlenebilen sanat inancı, sanatın eğitimsel, kültürel, aydınlatıcı, iletişimsel, sosyal, politik ve terapi gibi sağlıkla ilgili işlevlerini vurgulayan, en az sosyal yeniden yapılandırıcı ve insancıl program inançları kadar öğretmenleri harekete geçirme potansiyeli içeren bir inanç bütünü olarak tanımlanabilir.

#### 4. Görsel Sanatlar Öğretmeninin Değerlerine İlişkin Beklentilerle İlgili Bulgular

Sendika yöneticilerinin görsel sanatlar öğretmenlerinin değerlerine ilişkin beklentileri, laiklik, bilimsellik, demokrasi, özgürlük, vatandaşlık, eşitlik gibi ulusal ve evrensel değerlerle mesleki ve kişisel gelişim başlıkları altında toplanmaktadır. Sendika yöneticileri öğretmenlerden bu değerlere sahip olmasını beklemektedirler:

*“Bizim sendika olarak değerlerimiz, tüm dünyada olduğu gibi demokratik laik ve bilimsellik temelindedir. Tüm öğretmenlerden beklediğimiz gibi görsel sanatlar öğretmenlerinden de bu değerlerden ödün vermemesini bekleriz. Eğitimin tüm insanlar için hiçbir ayırım yapmaksızın bir hak olduğunu düşünüyoruz ve mücadelemizin temel eksenini uluslararası sözleşmelerde tanımlanan bilimsellik, laiklik ve özgürlüğü temel alan eğitim anlayışı oluşturmaktadır” (S2).*

Yukarıdaki açıklamadan bilimsellik, laiklik ve özgürlük gibi evrensel değerlerin, eğitim sendikalarının değerlerinin genel çatısını oluşturduğu, diğer değerlerin ise bu çatı altında örgütlendiği anlaşılmaktadır. Eşitlik değeri olarak adlandırılacak eğitim hakkının bir insan hakkı olduğunun altının çizilmesi, sanat eğitiminin de herkesin hakkı olduğu ve hiç kimsenin bu haktan yoksun bırakılmayacağı düşüncesinin önemsendiği şeklinde yorumlanabilir.

Evrensel ve ulusal değerlerin yanında, görsel sanatlar öğretmenin bireysel ve mesleki gelişiminin önemi şu şekilde vurgulanmaktadır: *“Öğretmenin mesleki alanda kendini yetiştirmesi gerekiyor. Okuldan çıktığı bilgilerle öğretmenlik yapmaması gerekiyor. Bunu yaptığı zamanda öğretmenliğin saygınlığı düşüyor. Bunun için öğretmenin mutlaka kendini yetiştirmesi ve bunu sağlayacak ortamı yaratması gerekiyor (S2).*

Öğretmenin kendini geliştirmemesinin, mesleki saygınlığını zedeleyen bir faktör olduğuna ilişkin saptama, öğretmenin kişisel ve mesleki gelişim zorunluluğunun temelini oluşturmaktadır. Nitekim diğer alanlarından daha çok ve daha hızlı değişime açık olan sanat eğitimi alanında öğretmenin kendini yenilemesi ve geliştirmesinin ayrı bir önemi vardır. Eğitim sisteminde öğretmenin kişisel ve mesleki gelişimini özendirici ya da denetleyici mekanizmaların olmadığını belirten bir sendika yöneticisinin ironi içeren söylemi, bu bağlamdaki görüşleri özetler niteliktedir:

*“Eğitim fakültesini bitirdiğinizde, bitirdiği ile 25 yıllık bir öğretmenlik yapabilirsiniz sadece bir tükenmez kaleminiz varsa. Hiçbir kitaba ihtiyacınız yok, hiçbir kaynağa ihtiyacınız yok. Sabah girin sınıfınıza akşam çıkın. Size niye böyle yetiştiriyorsunuz diyen yok, sizi sorgulayan yok, teşvik eden yok” (S1).*

Sonuç olarak; sendika yöneticilerinin görsel sanatlar öğretmen değerlerine ilişkin beklentileri üç ana başlık altında özetlenebilir. Birincisi bilimsellik, laiklik, demokrasi, eşitlik gibi ‘evrensel’ değerlerin benimsenmesine yönelik beklentiler; ikincisi vatanseverlik gibi ‘ulusal’ değerlerin benimsenmesine yönelik beklentiler ve üçüncüsü ise kişisel ve mesleki gelişimi hedefleme gibi ‘bireysel’ değerlerdir.

#### 5. Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Meslek Bilgisine İlişkin Beklentilerle İlgili Bulgular

Sendika yöneticilerinin görsel sanatlar öğretmenlerinin meslek bilgisine ilişkin beklentileri, öğretimi planlama, öğretim materyali hazırlama, öğrencileri motive etme gibi kavramlar etrafında biçimlenmektedir. Bu bağlamda, görsel sanatlar dersi için yıllık planların yapıldığı; ancak, ünite ve/veya konulara ilişkin daha özelliği planların yapılmadığına ilişkin görüşler aşağıdaki alıntılarda yer almaktadır:

*“Planlama yönünden sıkıntıları var. MEB tarafından öğretmenlere doğru dürüst bir planlama yapılmıyor. Kılavuz kitaplar aracılığı ile yapılıyor. Ama bu alana yönelik yeterli kılavuz kitap yok” (S1).*

*“Yani planlamada ve değerlendirmede konularındaki eksikleri var. Sene başında yıllık plan yapıyorlar ama pek günlük plan yaptıklarını görmedim. Bazen internette dolaşan planları alıyorlar, çalışma yapıklarını indiriyorlar” (S1).*



Buna göre, görsel sanatlar öğretmenlerinin planlama konusunda sıkıntıları olduğu belirtilmekte; ancak, ikinci alınıtıda belirtildiği gibi öğretmenlerin, başkalarının yaptığı planları internette aldıkları şeklindeki saptama, planlamanın gereğine inandıklarına ancak, plan yapmayı bir yük olarak gördükleri düşüncesine gönderme yapmaktadır. Öğretmenin öğretim materyali bilgisine sahip olması, özellikle görsel öğretim materyalleri kullanması da beklenmekte ve bu beklenti şöyle özetlenmektedir: “...öğretmen öğrencileri bu tür faaliyetlere (müze gezisi, sergi vb) götüremiyorsa eğitim CD leri hazırlamalı, zaman zaman bunları öğrencilerle paylaşmalıdır” (S2).

Görsel sanatlar dersinin aynı zamanda görsel algı eğitimi olduğunu düşünen sendika yöneticileri, müze ve galeri gezileriyle öğrencilerin öğrenme süreçlerinin niteliğinin artırılmasına yönelik olanak sağlanmasını ve bu tür etkinliklerin mümkün olmadığı durumlarda CD vb. materyallerle bu açığın kapatılmasını istemektedirler.

Öğretim yöntem ve teknikleri konusunda ise öğretmenlerin gösteri, bilgisayar destekli öğretim, proje yöntemi gibi çeşitli ve etkili yöntem ve teknik bilgisine sahip olmaları da beklenmektedir. Örneğin, “Öğretmen bilgisayar teknolojilerinden yararlanmalı, çocuklarla projeler geliştirmelidir. Sanat anlatılarak öğretilmez, öğrencilerin değişik sanat örneklerini görmesini sağlamalıdır. Onların teknolojiyi de kullanarak değişik çizimler yapmaları sağlanmalıdır (S2)” şeklinde görüş bildiren bir sendika yöneticisi, görsel sanatlar öğretmenlerinin yöntem ve teknik bilgisine sahip olmasının gerekliliğine dikkat çekmektedir.

Sendika yöneticilerine göre; genelde sanata, özelde ise görsel sanatlar dersine ilişkin toplumda oluşan değersizlik algısı karşısında, görsel sanatlar öğretmenlerinin sanat öğretimi süreçlerinde öğrencileri motive etme stratejileri özel bir anlam taşımaktadır. Ayrıntılı olarak, sendika yöneticileri sanat alanının doğasında güdülenmenin olduğu düşüncesini vurgulamakta ve öğretmenin öğrencilere yönelik olumlu tutum içinde olmasının, yapılacak etkinliklerin öğrenci beklentilerine göre düzenlenmesinin, öğrenme ortamlarında öğrenen özerkliğinin sağlanmasının ve öğrencilerin ortaya koydukları ürünlerin sergilenmelerinin önemli motivasyon kaynakları olarak ele alınmasının gerekliliğine dikkat çekmektedirler. Nitekim görsel sanatlar öğretmenlerinin motivasyon bilgisinin yeterli olmadığı ve öğretimi programlarında söz konusu bilgi ve beceriler kazandırılmadığında sınıflarda neler yaşanabildiğine ilişkin olarak bir sendika yöneticisi tarafından verilen örnek oldukça önemlidir:

*“Branşları tanıttık biz. Bir sınıfta durduk. Branşlar gelip kendilerini tanıtıyorlar. Etkinliğe çevirdik biz bunu. Resim öğretmeni fizik, biyoloji gibi branşlardan sonra geldi. Ben keyifli olacağını düşünüyordum. Resim öğretmeni geldi dedi ki biz sadece lay lay yapmayız, şunu da isterim, bunu da gibi şeyler söyledi. Onu çok yadırgamıştım” (S2).*

Sonuç olarak; sendika yöneticilerinin görsel sanatlar öğretmenlerinin meslek bilgisine ilişkin beklentilerinin öğretimin planlanması, etkili öğretim materyallerinin hazırlanması, öğrencilerin motive edilmesi gibi öğrenme-öğretme süreçlerinin etkili biçimde gerçekleştirilmesi açısından son derece önemli unsurları içerdiği ve bu unsurlarla ilgili bilgi ve beceri eksikliklerinin, öğretimin niteliğini olumsuz yönde etkilediğini düşündükleri ifade edilebilir.

## 6. Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Alan Bilgisine İlişkin Beklentilerle İlgili Bulgular

Sendika yöneticilerinin görsel sanatlar öğretmenlerinin yeterli alan bilgisine sahip olduklarını, hatta görsel sanatlar öğretmenlerinin meslek bilgisine ilişkin bilgi eksiklerini alan bilgisiyle kapattıklarını ve bu bağlamdaki beklentilerinin söz konusu düşünceleri etrafında biçimlendiği söylenebilir. Aşağıdaki ifadeler bu çıkarımı destekler niteliktedir:

*“Görsel sanatlar öğretmenlerinin aslen aslan ile ilgili bir yetersizliğine rastlamıyoruz” (S1).*

*“Planlamada ya da değerlendirme konularındaki eksiklerini kendi alan bilgisi ile bir şekilde kapatıyor” (S1).*

Sendika yöneticileri spesifik olarak, öğretmenlerin, öğretim sürecini planlama ve değerlendirme gibi konulara ilişkin eksikleri olduğunu ve bu açığı da alan bilgisini ön plana çıkartarak kapatmaya çalıştıklarına inanmaktadırlar. Başka bir ifadeyle planlamaya ihtiyaç duymadan eğitim öğretim süreçlerini yönettikleri görüşünde oldukları söylenebilir. Ancak bu durum meslek bilgisi başlığında ifade edilen ‘öğretimi planlama’ beklentisiyle çelişen bir durum yaratmaktadır.

Alan bilgisine ilişkin beklentiler görsel okur-yazarlık, yeni ve çoklu görsel biçimlendirme teknikleri, tasarım bilgisi, sanat kültürü, sanat felsefesi bilgisi, güzel yazı kategorilerinden oluşmaktadır. Nitekim sendika

yöneticileri görsel sanatlar öğretmenini 'görsel okur-yazarlık eğitimi' olarak adlandırılan sanat yapıtlarını çözümüleme eğitimi yapabilecek yetkinlikte olmasını beklemektedirler:

*"Benim bir önerimde görsel sanatlar dersinden önce görsel sanatlar okur-yazarlığı dersi verilmeli. Biz çocuklara ilkokuldan başlayarak boya kalemi veriyoruz. Öncelikle resim göstereceğiz çocuklara. Şu ressam bu ressam. Leonardo şudur. Bu ilkokul döneminde verilmeli ki ressamları tanısin. Ressamları ve resim tekniklerini tanıyabilsin. Oğlum çıkar resim yap demeyle olmuyor. Bu durumda çocuk yalnızca ev, ağaç yapacak. Ne görüyorsa onu çizecek sınırlı bir şekilde. Hayvanat bahçesine gittiyse hayvan yapacak. Yoksa onu bile yapamayacak. Bizim ilkokulda çocuklarda gördüğümüz şey bu. Resim deyince Türk toplumunun algısı, manzara. Çocuğun önce görsel okur-yazarlığının olması gerekiyor" (S2).*

Yukarıda alıntılanan açıklamalarından, öğrencilerin sanatçıları ve yapıtlarını tanınması, sanattaki farklı anlatım biçimlerini tanınması, öğretmenin derslerinde sanatçıların yapıtlarından örnekler göstermesi, öğrencileri farklı anlatım tarzlarına yönlendirmesinin beklediği açıktır. Bu ifadeyle paralel biçimde, aynı sendika yöneticisi tarafından, görsel sanatlar derslerinin yalnızca sınıf içinde değil, aynı zamanda müze ve galeri gezileriyle desteklenmesinin önemli olduğu da vurgulanmıştır:

*"Müze yoksa bir kentte sanat galerisi yoksa biz o çocuklardan bir resme, bir heykele nasıl ilgi göstermesini bekleyebiliriz ki. Çocuk gidecek bir resmin, bir tablonun karşısında duracak. Sonra da ben de böyle bir şeyler üretmeliyim diyecek. Ondan sonra sanatla ilgili olmuş olacak. Bir kentte sadece Atatürk ve İzzet Baysal heykeli varsa bu olmaz tabii ki de. Bu çocuklardan böyle bir yönelim içerisinde olmalarını tabii ki de bekleyemeyiz... Gürcistan'da bile köyde bir sanat galerisi var neticede. Böyle bir şey olması lazım" (S2).*

Yukarıdaki ifadede dikkat çeken bir diğer nokta ise, Türkiye'de müze ve galeri sayısının yetersiz olmasının, öğretim sürecinin sınıf dışı etkinliklerle desteklenmesine yönelik önerinin önünde önemli bir engel olarak belirebileceğidir. Görsel sanatlar dersinde sanat yapıtı incelemelerinde sanat yapıtlarının, fotoğrafları, tıpkıbasımları, ansiklopedi, dergi, katalog ya da saydamlardan yararlanılmakta, sanal müze gezileri yapılmakta, öğrenciler gerçek sanat yapıtlarıyla çok az karşılaşmakta ya da bu olanağı bulamadan görsel sanatlar eğitimini tamamlamaktadır. Galeri ya da müze gibi bir ortamda gerçek bir sanat yapıtıyla buluşmanın yarattığı estetik duyguyu bir tıpkıbasımın yaratması beklenemez (Garner, Kaplan ve Pugh, 2016). Bununla birlikte, görsel sanatlar dersinde yalnızca resim değil atık ve artık malzemelerle iki ve üç boyutlu tasarım çalışmaları, bilgisayarla tasarımlar gibi farklı görsel biçimlendirme tekniklerine de yer verilebilir ki bu, öğretmenin farklı görsel biçimlendirme teknikleriyle ilgili alan bilgisine bağlıdır. Bu konu, sendika yöneticilerinin beklentileri içerisinde önemli bir yer tutmaktadır. Bu bağlamda örnek bir ifadeye aşağıda yer verilmiştir:

*"Bir başka önerim de şimdiki jenerasyon elindeki cep telefonu ile oluyor. Bizim de bunu eleştirmek yerine bir olgu olarak kabul edip uymamız gerekiyor. Bilgisayar üzerinden yaptığımız grafik tasarımları da sanattır. Ya da biliyorsunuz. Üç boyutlu yazıcılar çıktı. Bunun programlarında bile sanat yapılabilir. Akıllı tahtalara uyumlu programlar geliştirip çocuklar orada yaratıcı faaliyetlerde bulunabilirler resim olarak. Bazı ressamların fotoğraflarından kesip, kopyalayıp kolaj yapsa bile aynı zamanda kendisi de o ressamları görerek eser çıkartabilir" (S2).*

Yukarıdaki alıntıdaki saptama ve öneri, biçimlendirme tekniklerine yönelik alan bilgisinin teknoloji bilgisiyle birleştirilerek kullanılmasına yönelik olması nedeniyle dikkat çekicidir. Buna göre, teknoloji, çağımızın bir gerçeği olarak görülmekte ve günümüz çocuk ve gençlerinin özellikle iletişim teknolojilerine duydukları yoğun ilgiden görsel sanatlar dersinde yararlanılmasının önemi vurgulanmaktadır. Bilgisayarla grafik tasarımdan üç boyutlu ürün tasarımlarına kadar, bu tür yazılımların görsel sanatlar dersinin çalışma alanları olması önerilmektedir. Günümüzde "bilgisayar oyunları, film, erişim ağı gibi her gün gelişen teknoloji gençlerin yaşantısına estetiği bir başka yönden kullanarak girmiştir. Bu nedenle öğretim programları, içine biçim ve içeriğiyle yeni teknolojileri almak zorundadır" (Kırışoğlu, 2009 : 96). Öğrencilerin teknolojiye duydukları merak ve ilgilerine yanıt veren görsel sanatlar dersi onların içsel güdülenme düzeylerinin artmasına ve bu tür sanatsal etkinliklerle daha fazla zaman geçirme arzularına katkı sağlayabileceği gibi, akıcı ve esnek düşünmelerine, böylece çok sayıda yaratıcı ürün ortaya koymalarına olanak sağlayabilir.

Sanatın salt teknik boyuttan oluşmadığı, toplumsal yapının sanatsal üretimdeki etkisi yanında, sanatla uğraşan kişilerin felsefi bir bakış açısı geliştirmesi ve sanat eğitimi süreçlerini bu kapsamda örgütlemesinin önemi de sendika yöneticilerinin beklentileri içerisinde yer almaktadır. Örneğin, bir sendika yöneticisi, "Biraz da mesleğinin felsefesini yapıyor olması gerekiyor. Sanatla ilgili bir felsefe taşıyor olması gerekiyor. Sanat sadece teknik bir iş değil çünkü (S1)" şeklindeki ifadesi bu beklentiyi özetler niteliktedir.

Sonuç olarak, sendika yöneticilerinin görsel sanatlar öğretmenlerinin alan bilgisine yönelik beklentilerinin, meslek bilgisine yönelik beklentileriyle görece tutarlı olduğu ve bu beklentilerin, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim sürecinden başlayarak hem alan, hem de meslek bilgisini yeterli düzeyde edinmelerinin sağlanması yönündeki inançları etrafında biçimlendiği öne sürülebilir. Bu noktada değinilmesi gereken bir diğer husus

ise, sendika yöneticilerinin ifadelerinde alan bilgisine ilişkin beklentilerin kısmen de olsa duyuşsal bir içeriğe de sahip olduğunun saptanmış olmasıdır. Nitekim bu durum görsel sanatlar öğretmenlerinin duyuşsal özelliklerine ilişkin beklentilerle ilgili bulgular başlığı altındaki açıklamalarda daha açık biçimde görülebilir.

## 7. Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Duyuşsal Özelliklerine İlişkin Beklentilerle İlgili Bulgular

Sendika yöneticilerinin, görsel sanatlar öğretmenlerinin duyuşsal özelliklerine ilişkin beklentileri, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adaylarının duyuşsal olarak hazırlanması açısından yeterli olmadığına ilişkin eleştirileri etrafında şekillenmekte ve etkili duyuşsal özelliklerin gelişimine yönelik bakış açıları öğretmen yetiştirme görevinin üniversitelere verilmesinden önceki öğretmen yetiştirme modeliyle karşılaştırılmaları içermektedir.

*“Aslında öğretmen yetiştirmek için dört yıllık eğitim de yeterli değil, öğretmen okullarını düşünün çocuk ilkokuldan sonra kendini öğretmenliğe hazırlıyor. 6-7 yıl bu duyguyu yaşıyordu. Heyecan vardı, istek vardı. Bilmiyorum siz öğrencilerinize dört yılda bu heyecanı, isteği kazandırabiliyor musunuz?” (S1).*

Öğretmen okulları ve öğretmen liseleri örneğinden hareketle öğretmenlik mesleği eğitim sürecinin ilköğretim sonrası başlatılmasıyla adayın duyuşsal olarak hazırlanması bakımından sendika yöneticileri tarafından önemli görülmektedir. Ancak, yapılan bu karşılaştırmanın, meslek seçiminin ilkokul hatta ortaokul gibi erken bir evrede yapılmasının sağlıklı bir meslek seçimi olmayabileceği gerçeğiyle (Kuzgun, 2014) ve dönemin koşullarıyla, günümüz koşullarının birbirlerinden oldukça farklı olduğu gerçeğiyle çelişen bir boyutu olduğu dikkatten uzak tutulmamalıdır. Diğer taraftan, sendika yöneticilerinin bu bağlamdaki görüşlerinin yalnızca geçmişe duyulan özlemi yansıtan romantik bir bakış açısını yansıttığını söylemek de mümkün değildir. Esasen, yukardaki ifadeden de anlaşılabilir olduğu gibi, sendika yöneticileri görsel sanatlar öğretmeninden, hizmet öncesi eğitim sürecinden başlayarak, öğretmenlik duygusu ve heyecanına sahip olmalarını beklemektedirler ki bu beklentiler, öğretmen kimliğinin önemli bir parçalarıdır ve duygularla da (mesleği sevme vb.) yakından ilişkilidirler (Zembylas, 2003). Öğretmen kimliğinin etkili biçimde ve duygularla ilişkisi dikkate alarak atılabilecek önemli bir adım, okullarda kariyer planlaması ve meslek danışmanlığı alanlarının yaygınlaştırılması ve işlevselleştirilmesi olabilir. Bilinçli biçimde ve öğretmenlik mesleğinin özelliklerini tanıyarak yapılan bir seçimin, mesleği sevme ve yüksek düzeyde ilgi duyma gibi önemli duyuşsal özellikleri daha belirgin hale getirmede etkili olacağı açıktır:

Sendika yöneticileri, görsel sanatlar öğretmenlerinin kendilerine değer verildiğini hissetmelerinin de gerekli olduğunu vurgulamaktadırlar: *“Bu sistem içinde benim lüzumumun anlaşılması, orda sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesini önemli görüyorum” (S2).*

Hizmet öncesi eğitim sürecinden itibaren öğretmenlerin duyuşsal eğitimine önem verilmesi, görsel sanatlar öğretmenlerinin heyecanlı ve dengeli bir sanat eğitimcisi olarak, kendilerini değerli görmeleri açısından önemli olduğu kadar, gerçekçi mesleki inançları içeren sağlıklı bir öğretmen kimliği geliştirmeleri ve yüksek motivasyon düzeylerine sahip olmaları gibi açılardan da önemlidir. Nitekim duyguların, öz-yeterlik (Bandura, 1997), başarı (Pekrun, 2006; Pekrun, Franzel, Goets ve Perry, 2007) ve motivasyon (Wigfield ve Eccles, 2000) gibi pek çok değişkenle ilişkili olduğu uzun zamanda bu yana bilinen bir gerçektir. Bunlarla birlikte, bazı sendika yöneticileri öğretmenlerin mesleki kimliklerinin duyuşsal boyutunu oluşturan en önemli unsurun çocuk sevgisi olduğunu belirtmektedirler. Öyle ki, sendika yöneticileri bu duygudan yoksun kişilerin öğretmenlik mesleğini seçmemesi gerektiği görüşündedirler: *“...en önemli özelliği çocukları sevmesidir. Çocukları seven bir kişi onlar için gereken her şeyi yapabilir. Okul öncesi öğretmenlerin dışında çocuk sevgisi olmasa da olur gibi bir düşünce öğretmenin şiddete yönelmesinin nedeni olabiliyor. Bu tür kişilerin öğretmenlik alanını seçmesi engellenmelidir” (S2).*

Öğretmenlerin öğrenciler üzerinde uyguladıkları şiddetin nedeni çocuk sevgisinden yoksunlukla temellendirilmekte; öğretmenlerin duyuşsal özelliklerine ilişkin beklentiler çocuk sevgisinde odaklanmaktadır. Bu duyguyu yaşayan bir öğretmenin öğrencileri için çok şeyi yapabileceği düşüncesi, öğretmenin özgecilik ve adanmışlık inançlarına da gönderme yapmaktadır. Sendika yöneticilerinin bu bağlamdaki beklentileri, Lasley'in (1980) çocuk sevgisinin ve öğrencilerle sevgiye dayalı olarak kurulan bir iletişim sürecinin başarılı öğretim için güdüleyici bir ortamın sağlanmasında önemli olduğuna yönelik açıklamalarıyla da tutarlıdır (Ayrıca bkz. Roorda, Koomen, Spilt ve Oort, 2011).

## 8. Sosyal Ve Kültürel Etkinlikler Gerçekleştirebilmeye İlişkin Beklentilerle İlgili Bulgular

Eğitim sendikaları görsel sanatlar öğretmenlerinden, ders dışında çeşitli sosyal ve kültürel etkinlikler gerçekleştirmelerini beklemektedirler. Bu etkinlikler sergi açma, kültürel etkinlikler düzenleme, sanat gezileri

düzenleme, sanat projeleri yapma, konferans düzenleme ve velilerin eğitime ilişkin programlar yapma başlıkları altında toplanmaktadır:

*“Öğretmen zorunlu değil ama mutlaka sergi yapmaya teşvik edilmelidir. Milli Eğitim de sergi açan öğretmene puan verebilir. Bu, bir şekilde öğretmeni teşvik eder zaten” (S2).*

*“Milli Eğitimin bir okula yıl içinde en az iki kez müze gezisi ve sergi gezmeyi zorunlu tutmalı. Çünkü öğretmene bıraktığında öğretmen müdüre söylüyor. Müdür araba bulamıyor, bulduğunda da para topalayamıyor. Zorunlu olduğunda mecburen yapılacaktır” (S2).*

Görsel sanatlar öğretmenlerinin gerek öğrenci çalışmalarından, gerekse kendi çalışmalarından oluşan sergi açmasının önemi vurgulanmakta ve bu bağlamda müze ve sanat galerileri gezilerinin zorunlu etkinlikler haline dönüştürülmesi beklenmektedir. Sendika yöneticileri sergi açılması konusunda yöneticileri ve öğretmenleri harekete geçirmek için çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bunlar arasında, müze ve sanat galerileri gezilerini zorunlu kılan yönetmelik düzenlenmesi ve buna bağlı olarak okul yönetimlerinin bu tür etkinliklere kaynak aktarması, öğretmenin gerçekleştirdiği sanat etkinliklerinin puanlanması ve öğretmenlerin prim ödenmesi gibi çeşitli yollarla ödüllendirilmesine ilişkin öneriler yer almaktadır.

Öğretmenin sanatsal birikimini okul ortamına ve çevreye yansıtması; okul duvarlarının resimler, afişler, yazılar gibi görsellerle donatılması da sendika yöneticilerinin beklentileri arasındadır. Görsel sanatlar öğretmeni estetik birikimini yaşadığı, çalıştığı ortama yansıtmalıdır. Bu konudaki model öğretmenlerin duyarlılığı şöyle ifade edilmektedir: *“İlçedeki resim öğretmenleri 3 gün içinde okulun içini dışını bütün binayı bitirdiler okul çok güzel oldu. Bir okulda resim öğretmeni olması illa ki hissediliyor (S1)”*. Görsel sanatlar öğretmenlerinin ders dışı etkinliklerle okul ve çevresine görsel yönden estetik bir biçim kazandırmasının gerekliliğine ilişkin beklentiler, aşağıdaki alıntılardan anlaşılabilir gibi oldukça belirgindir:

*“Okulun velilere çevreye tanıtılmasında görsel sanatlar müzik öğretmenleri en aktif olan öğretmenler olmalıdır. Örneğin sürekli sergi açma şansları var. Ders saatleri dışında kurs açabilirler hatta velilere de açık olabilir. Müze gezileri, sergi gezileri düzenleyebilirler” (S2).*

*“Öğretmen ‘sanat günleri’ diye bir proje yapsa, 15 günde bir, ayda bir sanatçıları anlatsa, onların eserlerini anlatsa katılan çok veli olur. Okula sanatçıları davet etse, çocukları sanatçılarla buluştursa çocukların sanata bakışı değişir” (S2).*

*“Çocuklar da tiyatroya gitmeye, sergiye katılma gibi etkinliklerde destek görmeliler” (S2).*

Sendika yöneticileri görsel sanatlar öğretmenlerinin sergi, kurs, müze ve galeri gezileri, sanatçı konferansları, sinema günleri, okulun ve çevresinin öğrencilerle resimlenmesi gibi sosyal ve kültürel etkinliklerin, öğrencilerin sanata karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacağını da belirtmişlerdir. Nitekim konuyla ilgili literatürde okuldaki sosyal ve kültürel etkinliklerin akademik başarı, okula bağlılık, demokrasiye bağlılık, kişisel ve sosyal gelişim gibi değişkenler üzerindeki olumlu etkileri sıklıkla rapor edilen bulgular arasında yer almaktadır (Bkz. Sarı, 2012). MEB’in (2005) İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliğinde de öğrencinin güven ve sorumluluk duygusunu geliştirme, öğrencilerde yeni ilgi alanları oluşturma ve öğrenciye beceri kazandırma amaçları yer almaktadır. Bu nedenle, görsel sanatlar öğretmenlerinin ders dışında gerçekleştireceği etkinliklerin, öğrencilerin görsel sanatlar dersine ilişkin tutumlarının yanında, sanatı yaşamlarının bir parçası haline getirmelerinde olumlu etkileri olabileceği dikkate alınmalıdır.

Sendika yöneticileri ders dışı etkinliklerin, veli katılımını dikkate alarak düzenlenmesinin ayrı bir önemi olduğuna da dikkat çekmektedirler. Odak grup görüşmelerinde öğretmen veli ilişkileri konusundaki bir sorunun doğurduğu diyalogdan yapılan alıntılar sanat eğitimcilerine bu bağlamda önemli ipuçları vermektedir:

*Veli ilişkilerinde öğretmenin en büyük çabası veliyi ikna etmek olmalıdır. Ama velilerin eğitimini kabul etmiyorlar. İdarenin zorlamasıyla yalnızca bir veli toplantısı yapılıyor” (S2).*

*“Baby First izliyorum. Orada 3 yaşından sonra anne, baba ve çocuk kreşlerde birlikte eğitim alıp, birlikte yapıyorlar. Bizim resim öğretmenlerimiz de ilkokuldan başlayarak şunu yapabilirler. Dersimize anneleriniz de gelecek, birlikte yapacaksınız diyebilir. İşte makarnaları boyamak, yapıştırmak annesinin yanında, hamur yoğurmak vb. Veli de işin içine girecek. Veliye kendisini anlatması için çocuk veliyle ortak bir yaratım içine girmelidir. Belki velilerle ortak sergiler yapılabilir. Sadece çocukların değil, velilerin de işlerini katın sergiye mutlaka” (S2).*

*“Sanat etkinlikleri özellikle sınıf öğretmenleri, yöneticiler ve velilere açık olmalıdır. Çocuğa yeni bir sanatı tanıtıraksa bunu veliye, yöneticilere de tanıtılmalıdır. Bu kritik kesimlerin sanata bakışını değiştiremezseniz sanat eğitiminden yeterli verimi alamazsınız” (S2).*

Birinci alıntıda, görsel sanatlar öğretmenlerinin velilerle ilişkiler konusunda yaşadıkları deneyimler nedeniyle veli katılımı konusunda çekinceleri olduğuna dikkat çekilirken, ikinci alıntıda ve kısmen de üçüncü alıntıda

bir televizyon programındaki veli katımlı eğitim örneğini sanat eğitimine transfer ederek “çocuğun veliyle ortak bir yaratım” sürecine girmesi gerektiğinin altı çizilmiştir.

Eğitim sürecinde aile faktörünün önemi ve etkilerine ilişkin bilimsel çalışmalar, Coleman ve meslektaşlarının 1966’da yaptığı öncü niteliğindeki araştırma ile hız kazanmasına karşın (Aktaran: Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010 : 402), Türkiye’de veli katımlı eğitim anlayışına yönelik çalışmalar oldukça sınırlıdır. Benzer biçimde, okullarda veli katımlı eğitim anlayışına yönelik girişimlerinde sınırlı olduğu ifade edilebilir. Ancak, Erdoğan ve Demirkasımoğlu’nun (2010) ifadesiyle, “ailelerin eğitim sürecine katılması sayesinde çocuğun çevresinde onun eğitimini destekleyen bir çevre oluşturulması ve çocuğun bütüncül gelişiminin etkili biçimde sağlanması mümkün olabilir” (s.407). Diğer alanlarda (fizik vb.) aile katımlı eğitim yaklaşımının uygulanmasında karşılaşılabilecek güçlüklerin aksine, bunun görsel sanatlar eğitiminde en azından ders dışı etkinliklerde kolaylıkla benimsenebilecek bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Ayrıca bu tür etkinlikler ailelerin, çocuklarının boş zamanlarını daha verimli biçimde değerlendirmelerini sağlamaları ve onların ilgi ve yeteneklerini daha iyi tanımları bakımından da önemlidir. Aslan ve Cansever’in (2007) yaptığı araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Hollanda’da eğitim durumu yüksek olan babaların %80’i çocuklarıyla boş zaman etkinliklerine katılırken bu oran Türkiye’de %12,7’dir (s. 121-122). Dolayısıyla, okullarda düzenlenen aile katımlı sosyal ve kültürel etkinlikler, ailelerle çocuklarının nitelikli zaman geçirmelerine ve eğitimlerine anlamlı düzeyde destek olmalarına yol açarak, öğrenme-öğretme süreçlerinin niteliğinin artmasına katkı sağlayabilir. Bu da Erdoğan ve Demirkasımoğlu’nun (2010) belirttiği gibi sırasıyla, öğrencilerin akademik başarı düzeylerini, yaratıcı düşünme becerilerini artırırken, disiplin sorunlarının azalmasına yol açabilir.

## 9. Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Örgütlenme Becerisiyle İlgili Beklentilere İlişkin Bulgular

Sendika yöneticilerinin görsel sanatlar öğretmenlerinin örgütlenme becerisiyle ilgili beklentileri, öğretmenlerin gerek mesleki, gerekse özlük haklarına yönelik örgütlenme konusunda istekli olmadıkları görüşü etrafında biçimlenmektedir. Sendika yöneticileri, bu doğrultuda örgütlenme bilincinin öğrencilik yıllarında oluşması gerektiği belirtilmektedirler.

*“Aslında üniversiteli örgütlü öğrenciler arasında (sendikaların düzenlediği) gösterilere katılanlar arasında resim bölümünden çok da yok...Sanırım bu öğrencilerin kendilerini sanatçı hissetmeleri siyasi olaylara biraz daha uzaktan bakmaları etkili oluyor. Bu da beraberinde örgüt kültüründen uzak durmayı gerektiriyor sonuç olarak” (S2).*

Görsel sanatlar öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının örgütlenmeye yönelik mesafeli duruşları, sanatçı kimlikleri ve hizmet öncesi eğitimde özlük haklarına yönelik eğitim almamalarına bağlanmaktadır. Diğer taraftan her iki sendikanın yöneticileri de, sendika siyaset ilişkilerine değinmekte, bunun, öğretmenlerin örgütlenmeye uzak durmasına ya da bilinçsiz örgütlenmeye neden olduğuna şöyle dile getirilmektedir:

*“Türkiye’deki sendikacılık çok farklı bir yapıya sahip. Türkiye’de sendikacılık yapılmıyor... Mücadelesine bakılmıyor. Benim nereden çıkarım olur? Atama yaptırabilir miyim?” (S2).*

*“Belki de ideoloji daha ağır basıyor yönelimlerde...Dolayısıyla politik bir şekilde şekillenmesinin bir sebebi siyasetin bizim birçok dünyamızı şekillendirmeye çalışmaları ile ilgili” (S2).*

Öğretmen sendikalarının siyasal eğilimleri nedeniyle öğretmenlerin iktidara yakın sendikaları yeğlemelerine neden olduğu belirtilmekte, bunun da sendikal örgütlenmenin sağlıklı ve dengeli biçimde gerçekleşmesinin önünde bir engel olduğu vurgulanmaktadır:

*“Öğretmenler, okulda bunun eğitimini almadığı için örgütlülük işi sanki illegal bir işmiş gibi şuur altımıza yer ettiğinden ilk atandığında annesi, babası, abisi ‘aman oğlum sakın böyle şey işlerde olma’ gibisinden bir yaklaşım içerisinde oluyor” (S1).*

*“Yeni öğretmenler böyle bir sistemde bu sendikaya üye olursam adaylığımı kaldırıyorlar mı kaldırmazlar mı düşüncesi içerisinde” (S1).*

Yukarıda yapılan alıntılardan da anlaşılacağı gibi, öğretmenlerin sendikal örgütlenmesi, eğitim sendikaları yöneticilerinin üzerinde önemle durdukları bir konudur. Bu öneme karşın, konuyla ilgili literatürde mevcut eğitim sendikalarının henüz tam olarak bir meslek örgütü olarak algılanmadığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Baysal, Türkmen ve Yücel, 2010). Oysa öğretmenlerin sendikalara üye olma nedenleri arasında eğitim hizmetlerinin niteliğini geliştirme arzusunun yer alması gerektiği, bunun eğitim alanındaki sendikal örgütlenmenin önemli bir boyutunu oluşturduğu ifade edilmektedir (Baysal, vd., 2010). Yukarıda değinildiği gibi görsel sanatlar öğretmenlerinin örgütlenme kültürüne sahip olmamaları ve özellikle sendika siyaset ilişkileri konusundaki çekinceleri, sendikal örgütlenmenin önünde engel olarak algılanmaktadır.

Özetle, eğitim sendikalarının görsel sanatlar öğretmenlerinin örgütlenme becerilerine yönelik beklentilerinin, yalnızca öğretmenlerin herhangi bir sendikaya üye olmalarıyla sınırlı bir beklenti olmadığı, aynı zamanda eğitim-öğretim hizmetlerinin niteliğini geliştirme amaçlı bir örgütlenmeyle de ilgili olması ve hem öğretmenlerin, hem de sendikaların bu yönde sorumluluk almaları gerektiğine yönelik beklentileri de içerdiği ifade edilebilir.

## 10. Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Seçimi Ve Yetiştirilmesine İlişkin Beklentilerle İlgili Bulgular

Görsel sanatlar öğretmen adaylarının seçimine ilişkin beklentilerin öğretmen kimliğiyle ilgili olarak belirtilen özelliklerle ilişki biçiminde ifade edildiği saptanmıştır. Bununla birlikte, sanat ve eğitiminin düşünsel becerilerle de ilişkisi kurulmakta ve sanat eğitimi programlarına zekâ kapasitesi yüksek olan öğrencilerin seçilmesi önerilmektedir:

*“...bütün ressamlar heykeltıraşlar en zeki insanlardır. Bizde de en zeki insanlar tıp ya da mühendislik okuması gerektiği için aile tarafından o tarafa yönlendiriliyor. Bu nedenle bizden böyle büyük sanatçılar çıkmıyor” (S2).*

Esasen görsel sanatlar öğretmen eğitimi programlarına başvuran öğrencilerin iki gruptan oluşmaktadır. Birinci grup, Güzel Sanatlar Liselerinde öğrenim görmüş öğrencilerden oluşurken ki bu grup, görsel sanatlar öğretmen eğitimi programlarında öğrenim gören öğrencilerin büyük bir çoğunluğunu oluşturmaktadır, ikinci ve daha azınlıkta olan bir grup ise merkezi yerleştirme sınavlarıyla herhangi bir yükseköğretim programına yerleşemeyen öğrencilerden oluşmaktadır. Dolayısıyla, bu bağlamdaki öğretmen eğitimi programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının sayısal becerilerinin, diğer programlarda öğrenim gören öğrencilere göre düşük olması beklenebilir. Daha önemlisi, özetlenen görüş bağlamında vurgulanan ‘zekâ’ kavramının sendika yöneticisi tarafından üniversiteye giriş sınavlarından alınan puanlara göre tanımlandığı ve bu yönüyle de yanlış bir inanişaya dayandığı açıktır. Nitekim söz konusu sınavlar zekâyı ölçme amacıyla geliştirilmiş sınavlar değil, sıralama amaçlı olarak geliştirilmiş sınavlardır. Diğer taraftan, sendika yöneticisinin ifadesinin, görsel sanatlar öğretmen eğitimi programlarına başvuran öğrencilerin nitelikli bir seçime tabi tutularak alınması yönündeki beklentisi, bu programlara ilişkin alımlarda yapılan yetenek sınavlarına ilişkin olarak daha etkili standartlar belirlenmesine yönelik bir gönderme olarak da algılanabilir. Nitekim diğer bir sendika yöneticisi, yansıtmacı bir sınav modelinden hareketle, özel yetenek seçme sınavları için başka ölçütlerin de gerekliliğine dikkat çekmektedir: *“Bir vazo koyuyorlar, onun resmini yaptırıyorlar. Yalnızca o çizimi yaptırarak mı alınıyor, yoksa bunun kişiliği uyardı uymazdı gibisinden bakılıyor mu? Orada hangi kriterler önem taşıyor... Orada öğretmen yetiştiren müfredatta bu var” (S1).*

Bu bağlamda dile getirilen, görsel algıya dayalı yetenek sınavları yerine, öğretmen adaylarının bilişsel özellikleri ve kişilik özelliklerinin de sınavlarda dikkate alınması beklentisinin, bu ve benzeri özelliklerin, güzel sanatlar eğitimi bölümlerinin programlarında tanımlanmış olduğu varsayımına dayalı olarak yapıldığı söylenebilir. Oysa öğretmen eğitimine yönelik programlar Yüksek Öğretim Kurulu tarafından belirlenmektedir. Ancak, söz konusu programlar bir öğretim programının boyutlarına ve standartlarına uygun olarak geliştirilmekten çok, dersler ve bu derslerle ilgili tanımlamalar listesi olarak hazırlanmakta ve aynen ya da küçük değişikliklerle uygulanmaktadır. Yakın geçmişten itibaren öğretmen eğitim programları yükseköğretim programlarının standartlaştırılması ve niteliğinin artırılmasına yönelik olarak uygulanan Bologna süreci kapsamında öğrenme çıktılarının, içeriğinin ve ölçme değerlendirme uygulamalarının standartlaştırılmasına önemli katkı sağlamasına rağmen (YÖK, 2014), bu sürecin üniversitelerde araştırma, inceleme, bilgi eksikliği vb. nedenlere bağlı olarak (Atıncakaynak, Uysal, Akman ve Durmuşoğlu, 2016 : 18-19) tam anlamıyla hayata geçirilemediği söylenebilir. Üstelik söz konusu sürecin, sanat eğitim alanlarına öğrenci alımlarıyla ilgili ölçütlerin belirlenmesine yönelik yeterince sağlam bir zemin sağladığını söylemek de mümkün görünmemektedir.

Ancak, eğitim bilimsel ilkeler ışığında ve sanat alanlarındaki öğretim elemanlarının katkısıyla, bu bağlamda etkin standartlar geliştirilmesi yönünde bir engel de görünmemektedir. Dolayısıyla, bu bağlamda Bologna süreci aracılığıyla belirlenen ilkeler ve esaslar çerçevesinde sendika yöneticilerinin bu beklentilerinin karşılanabileceğini söylemek mümkündür. Aksi halde, sanat eğitimi alanlarına yönelik öğretmen eğitime ve özelde de yetenek sınavlarının yetersizliğine yönelik olumsuz algılamaların sürmesi kaçınılmaz görünmektedir. Nitekim sendika yöneticileri mevcut olumsuzlukların öğretmen yetiştirme görevinin üniversitelere verilmesinden kaynaklandığını düşünmektedirler.

*“Öğretmen yetiştiren kurumlar dejener olmuş durumda. Ne köy enstitülerinin ne de öğretmen okullarının yetiştirdiği öğretmenler yetiştirilmiyor artık. İş içinde yetiştirilmesi gerekiyor. Bunlar yok” (S2).*

Bu noktada vurgulanması gereken önemli bir konu da, sendika yöneticilerinin kuram ve uygulama dengesine değinerek, geçmişte okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamalarının ikişer dönemlik süreler halinde yapılrken yeni programda birer dönemlik dersler haline dönüştürüldüğünü, dolayısıyla uygulamaların azaltıldığını belirtmeleridir. Bu konu öğretmen eğitim programlarına ilişkin temel ve oldukça güncel bir tartışmayı

yansıtması açısından da önemlidir. Bu tartışma mevcut programlarda teori ve pratik dengesinin yeterince kurulmadığına yöneliktir (Yıldırım, 2011). Bu tartışmayla ilgili olarak, konuyla ilgili literatürde, örneğin, yansıtıcı öğretmen yetiştirme modeli gibi bazı modellerin benimsenmesinin bir çözüm olabileceğine yönelik çıkarımlar bulunmaktadır (Kapsamlı açıklamalar için bkz. Loughran ve Hamilton, 2016). Nitekim yansıtıcı öğretmen yetiştirme modeli kuramsal ve deneysel bilgilerin, uygulama ve yansıtma döngüsü içinde kazanılabileceğini, böylece mesleki yeterliliğe etkili biçimde ulaşılabileceğini öngören bir model olması nedeniyle (Bkz. Ekiz, 2006; Yıldırım, 2011), değinilen dengenin kurulmasına katkı sağlayabilir.

Diğer taraftan, görsel sanatlar öğretmen eğitiminde geçmiş deneyimlerden yararlanılması ve öğretmen yetiştirme süresinin artırılmasına gönderme yapan aşağıdaki açıklama sınıf öğretmenlerinin sanat eğitimiyle de ilişkilendirilmektedir:

*“Ben öğretmen okulu mezunuyum. Bu dersleri çok güzel öğretiyorlardı. Flüt çalmayı, diğer müzik enstrümanlarını çalmayı. Bunun yanında resim düzenlemesi. Bize bunları 6 yıllık sürede öğretilmişti. Öğretmen okullarında sanat eğitimi çok güzel veriliyordu” (S2).*

Yukarıdaki alıntıdan hareketle, güzel sanatlar liseleri gibi görsel sanatlar öğretmenlerinin yetiştirilmesine temel oluşturan liselerle birlikte sınıf öğretmenlerinin eğitiminde sanatın daha fazla ve etkin biçimde sınıf öğretmen eğitim programları içerisinde yer alması gerekliliğine dikkat çekildiği söylenebilir. Özellikle sınıf öğretmenlerinin eğitiminde sanat konularıyla ilgili içeriğe daha fazla yer verilmesi, bir yandan sınıf öğretmenlerinin sanata olan bakış açısının olumlu yönde değişmesine katkı sağlayarak sanatla ilgili dersleri daha fazla önemsemelerine yol açarken, diğer yandan da sanatı bir öğrenme-öğretme aracı olarak kullanarak geniş bir kapsama sahip ilkökul programlarının hedeflerine daha etkili biçimde ulaşmaları sağlanabilir.

Eğitim fakültelerinde açılan pedagojik formasyon programlarıyla gerçekleştirilen öğretmen eğitimine de değinen sendika yöneticileri, bu programların bazı sakıncalarına da dikkat çekmektedirler.

*“...son zamanlarda bir pedagojik formasyon furusu başladı. Herkese pedagojik formasyonla öğretmenlik diploması dağıtılıyor. Öyle birkaç ayda birkaç ders almakla öğretmen olunmaz. Birkaç ay öğretmenliği tanımaya bile yetmez, hele hele çocukları tanımaya anlamaya hiç yetmez. Kaldı ki bunlar ne kadar program biliyor? Ne kadar okullarda uygulama yapıyor? Milli Eğitimi ne kadar tanıyorlar?” (S2).*

Sendika yöneticisinin bu görüşü, bu alanda yapılan bilimsel araştırmalarla kısmen tutarlıdır. Nitekim bazı araştırmalarda pedagojik formasyon programlarından mezun olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ve motivasyonlarının eğitim fakültelerinden mezun olan ya da öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarından daha olumlu olduğuna yönelik bulgular elde edilirken (Bkz. Bağçeci, Yıldırım, Kara ve Keskinpalta, 2015), bazılarında ise aksi yönde bulgular rapor edilmiştir (Bkz. Yıldırım, 2013). Dolayısıyla, mevcut araştırma bulgularının pedagojik formasyon programlarında öğrenim gören ya da mezun olan öğretmen adaylarının daha az istekli oldukları ya da daha düşük motivasyona sahip oldukları gibi kesin bir çıkarıma olanak sağlamadığı söylenebilir. Bu açıdan, daha fazla sayıda ve öğretmen kimliğinin değişik boyutlarını kapsayan araştırmalara ihtiyaç duyulduğu açıktır (Ayrıntılı açıklamalar için bkz. Izadinia, 2013).

Özetle, sendika yöneticilerinin, görsel sanatlar öğretmen adaylarının seçimi ve yetiştirilmesine ilişkin beklentilerinin, mevcut seçme ve yetiştirme süreçlerinin nitelik yönünden yetersiz olduğuna yönelik eleştirileri bağlamında tanımlandığı ve bu doğrultuda, öğretmenlerin seçilmeleri ve yetiştirilmelerinde daha etkili ve nitelik odaklı ölçütler belirlenmesinin yanında, bunların ya duyuşsal özellikleri ya da bilişsel özellikleri değil, her ikisini de kapsayan ölçütler olmasını bekledikleri çıkarımında bulunabilir.

## Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular, eğitim sendikaları yöneticilerinin görsel sanatlar öğretmenlerinin niteliklerine ilişkin beklentilerinin sanat eğitimi politikaları, görsel sanatlar öğretmenin kişilik özellikleri, mesleki inançları, değerleri, meslek bilgisi, alan bilgisi, duyuşsal özellikleri, sosyal ve kültürel etkinlikler gerçekleştirebilme, örgütlenme becerisi ve görsel sanatlar öğretmen adaylarının seçimi ve yetiştirilmesi olarak adlandırılan, 10 önemli üst temadan hareketle tartışılabileceğini göstermiştir. Üst temaların içeriğini oluşturan beklentilere ilişkin örnekler dikkate alındığında, sendika yöneticilerinin görsel sanatlar öğretmenlerinin niteliklerinin yeniliklere açık olma, kendini sürekli geliştirme, mesleğe sadakat, insancıl olma, sanatı ve sanat eğitimini toplumsal değişimin bir aracı olarak algılama, sınıf içi ve dışı etkili öğretim yöntemleri ve teknikleri kullanma, yalnızca alan bilgisine değil, aynı zamanda meslek bilgisine de sahip olma ve bu bilgileri heyecanla ve istekle hayata geçirmeyi arzulama gibi özelliklerden oluşmasını bekledikleri çıkarımında bulunulabilir. Bunlarla birlikte, sendika yöneticileri görsel sanatlar öğretmenlerinin geçerli ve güvenilir ölçütlere göre planlanmış bir seçme süreci sonucunda öğretmen eğitim programlarına kabul

edilmelerini ve öğretmen yetiştirilmenin teori ile pratiğin dengelendiği, anlamlı öğrenme yaşantılarının kazandırıldığı, ortaöğretim kademesinden başlayarak etkin bir öğretmen kimliği oluşturmayı amaçlayan bir süreç olmasını bekledikleri sonucu da çıkarılabilir. Söz konusu beklentilerle ilgili olarak yapılabilecek bir diğer çıkarım ise, sendika yöneticilerinin görsel sanatlar öğretmenlerinin örgütlenme bilincine sahip olarak yetiştirilmeleri ve bu bilincin hizmet öncesi eğitim sürecinden başlayarak kazandırılması gerektiği vurgusunun belirgin olduğudur.

Sendika yöneticilerinin, görsel sanatlar öğretmenlerinin niteliklerine ilişkin olarak yukarıda özetlenen beklentilerinin eğitim bilimsel anlamda bazı önemli önerilere zemin hazırladığından söz edilebilir. Bunlardan birincisi, görsel sanatlar öğretmenlerinin öğretmen kimliklerinin hizmet öncesi dönemden başlayarak, 'ya sanatçı olmak ya da öğretmen olmak' ayrımına düşmelerini engelleyecek biçimde, her iki boyutun da görsel sanatlar öğretmen kimliğinin içerisinde birbirleriyle tutarlı biçimde geliştirilmelerine olanak sağlayacak etkili yöntemleri (mikro öğretim yöntemi vb.) ve düzenlemeleri (öğretmenlik uygulamalarına programlarda daha fazla yer verilmesi vb.) içeren programlar geliştirilebilir.

İkincisi, sanat eğitiminin okul öncesinden başlayarak görsel sanatlar öğretmenleriyle yürütülmesidir. Böyle bir önerinin, ancak görsel sanatlar öğretmenlerinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarında farklı yaş gruplarına yönelik sanat eğitiminin nasıl yapılacağına yönelik yöntemler ve tekniklerin öğretilmesiyle ve bu bağlamdaki becerilerini geliştirmelerine olanak sağlanmasıyla mümkün olabileceği dikkatten uzak tutulmamalıdır.

Üçüncüsü, görsel sanatlar öğretmenlerinin eğitimleri süresince kendilerine öğretilecek öğrenmeyle öğretilecek ilgili çeşitli kuramlar, modeller, stratejiler, yöntemler ve tekniklerin nasıl uygulanacağına yönelik olarak kapsamlı biçimde bilgilendirilmeli ve bununla birlikte de öğretmenlik uygulamaları süresince kendilerine bu konularda etkili bir rehberlik hizmeti sağlanmalıdır. Böyle bir yaklaşım görsel sanatlar öğretmenlerinin yeterli inançlarını olumlu yönde etkileyerek daha kapsamlı ve sağlıklı bir öğretmen kimliği geliştirmelerine katkı da sağlayabilir.

Son olarak, eğitim sendikalarının, öğretmenlerin yalnızca özlük haklarına yönelik güvence sağlayan örgütler değil, öğretim hizmetinin niteliğini artırma yönünde destek sağlayan ve öğretmenlere bu ve benzeri konularda yardımcı olma özelliğine sahip sivil toplum örgütleri olarak düşünölmelerine yönelik etkili bir bilgilendirme yapılması önerisinde de bulunulabilir. Ancak, bu önerinin hedeflenen karşılığını bulabilmesi için, sendikaların öğretmenlere bu konularda destek olmaları, kapsamlı hizmet içi eğitim programları hazırlamaları ve bu programlar konusunda seminerler, toplantılar vb. etkinliklerle eğitim yöneticilerini ve öğretmenleri bilgilendirmeleri gerekmektedir. Bu ve benzeri girişimlerle sendikaların eğitime yönelik katkılarının artırılması sağlanabilir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular, yukarıda değinilen önemli sonuçları olmasına ve bunların görsel sanatlar öğretmenlerinin eğitimine yönelik önemli katkı sağlama potansiyeli içermelerine rağmen, araştırmanın yalnızca nitel araştırma yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilmesi, sınırlı sayıda katılımcıyı içermesi, yalnızca sendika yöneticilerinin beklentilerine odaklanması, sanat eğitiminin yalnızca bir boyutunun dikkate alınması gibi sınırlılıkları nedeniyle gelecekte yapılacak araştırmalarda dikkatle yorumlanmalıdır. Dolayısıyla, gelecekte yapılacak araştırmalarda karma araştırma yöntemleri ve bunlarla uyumlu desenlerinin kullanılması, daha fazla sayıda ve sendika yöneticilerinin yanında, okul yöneticileri, öğrenciler gibi farklı katılımcıların beklentilerinin de dikkate alınması, müzik, sınıf öğretmenliği gibi farklı branşlardaki öğretmenlere yönelik beklentilere de odaklanması, etkili hizmet içi ve hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesine yönelik önemli katkılar sağlayabilir.

## Kaynakça

Akhan, N. E. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sanat algıları ve sanat konularının öğretilmesine yönelik görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*, 146-162.

Altınkaynak, Ş. Ö., Uysal, H., Akman, B., & Durmuşoğlu, M. C. (2016). Öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının Bologna sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43, 1-20.

Anderson, G., & Cohen, M. I. (2015). Redesigning the identities of teachers and leaders: A framework for studying new professionalism and educator resistance. *Education Policy Analysis Archives*, 23(85), 1-29.

Aslan, N., & Cansever, B. A. (2007). Okuldaki sosyal etkinliklere katılımı ebeveyn-çocuk etkileşimi (Kültürlerarası Bir Karşılaştırma). *Ege Eğitim Dergisi*, 8(1), 113-131.

Bağçeci, B., Yıldırım, İ., Kara, K., & Keskinpaltı, D. (2015). Pedagojik formasyon ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 307-324.



- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise Of Control*. New York, NY: W. H. Freeman.
- Bay, E., Gündoğdu, K., Ozan, C., Dilekçi, D., & Özdemir, D. (2012). İlköğretim öğretmen adaylarının program yaklaşımlarının analizi, *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 15-29.
- Baysal, Ö., Türkmen, L., & Yücel, C. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin mesleki örgütlenmeye yönelik tutumları: Uşak ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim* 16 (3), 329-352.
- Blair, L., & Fitch, S. (2015). Threshold concepts in art education: Negotiating the ambiguity in pre-service teacher identity formation. *International Journal of Education through Art*, 11(1), 91-102.
- Booth, A. (2003). *Teaching history at university: Enhancing learning and understanding*. London: Routledge.
- Cheung, D., & Wong, H. W. (2002). Measuring teacher beliefs about alternative curriculum designs. *Curriculum Journal*, 13(2), 225-248.
- Dilmaç, O., & İnanç, C. (2015). Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersine yönelik öz yeterlik düzeyleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 382-400.
- Ekiz, D. (2006). *Öğretmen Eğitimi Ve Öğretimde Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Eraslan, L. (2012). Günümüz öğretmen sendikacılığının değerlendirilmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 1(1), 59-72.
- Eren, A. (2010). Öğretmen adaylarının program inançlarının görünüm analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 379-388.
- Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431.
- Eurydice (2008) *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe*. Brussels: European Commission.
- Garner, J. K., Kaplan, A., & Pugh, K. (2016). Museums as contexts for transformative experiences and identity development. *Journal of Museum Education*, 41(4), 341-352.
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' Professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694-713.
- Kılıç, M., Kaya, A., Yıldırım, N., & Genç, G. (2004). Eğitimci gözüyle öğretmen ve öğrenci. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya*.
- Kırıçoğlu, O. (2009). *Sanat kültür ve yaratıcılık, Görsel Sanatlar ve Kültür Eğitimi-Öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Kumar, R., Karabenick, S. A., & Burgoon, J. N. (2015). Teachers' implicit attitudes, explicit beliefs, and the mediating role of respect and cultural responsibility on mastery and performance-focused instructional practices. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 533.
- Kuzgun, Y. (2014). *Meslek gelişimi ve danışmanlığı* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Lasley, T. (1980). Preservice teacher beliefs about teaching. *Journal of Teacher Education*, 31(4), 38-41.
- Loughran, J., & Hamilton, M. L. (2016) (Eds.). *International handbook of teacher education* (Vol 1). Singapore: Springer.
- MEB (2005). *Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25699>. adresinden 11 .05. 2014 tarihinde alınmıştır.
- MEB (2012). Güzel sanatlar ve spor lisesi haftalık ders çizelgesi, Anadolu öğretmen lisesi haftalık ders çizelgesi. [http://ogm.meb.gov.tr/meb\\_ıys\\_dosyalar/2012\\_09/05092630ogmhd20122013.pdf](http://ogm.meb.gov.tr/meb_ıys_dosyalar/2012_09/05092630ogmhd20122013.pdf) adresinden 13.2.2015 tarihinde alınmıştır.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*, (Çev. Ed. Mesut Bütün, Beşir Demir), Ankara, Pegem A.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341.

Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P.A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 13-36). Amsterdam: Academic Press.

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement. *Review of Educational Research*, 81, 493-529.

Ruohotie-Lyhty, M., & Moate, J. (2016). Who and how? Preservice teachers' as active agents developing professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 55, 318-327.

San, İ. (1977). *Sanatsal yaratma, çocukta yaratıcılık*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Sarı, M. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin ders dışı etkinliklere katılımının incelenmesi. *AKU Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(1), 72-89.

Şahin-Fırat, N. (2010). Okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürü ile değer sistemlerine ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 71-83.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.

Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-17.

Yıldırım, A. (2013). Türkiye'de öğretmen eğitimi araştırmaları: yönelimler, sorunlar ve öncelikli alanlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 175-191.

YÖK (2014). *Higher education system in Turkey*. Ankara: The Council of Higher Education.

Yükselgün, Ö., & Türkcan, B. (2012). İlköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programındaki "görsel sanat kültürü" öğrenme alanının uygulanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 337-366.

Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213-238.

Zimmerman, E., & Zimmerman, L. (2000). Art education and early childhood education: The young child as creator and meaning maker within a community context. *Young Children*, 55(6), 87-92.