

ISSN 1303-8451

**TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ
DERGİSİ**

YAZ 2011 • CİLT 9 • SAYI 3

BOŞ SAYFA

TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

İÇİNDEKİLER

Cilt 9, Sayı 3

Yaz 2011

Anasınıfı Çocuklarının Görsel-Motor Koordinasyon Gelişimine Görsel Algı Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi Zülfıye Gül ERCAN, Neriman ARAL	443-466
Coğrafya Dersinde Çoklu Zekâ Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısı ve Kalıcılığa Etkisi Abdulkadir UZUNÖZ, Yavuz AKBAŞ	467-496
Çoklu Zekâ Kuramı'na Dayalı Öğretimin İlköğretim 6. Sınıf Resim-İş Dersinde Öğrenci Tutumuna Etkisi Abdullah AYAYDIN, Vedat ÖZSOY	497-518
Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stratejileri ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin Akademik Başarılarına Etkisi Harun ŞAHİN, Esra ÇAKAR	519-540
Alan Dışından Atanmış Rehber Öğretmenlerin İş Doyumları İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki Nezhat GÜÇLÜ, Oktay ZAMAN	541-576
Türkiye'deki Karayolu Taşımacılığında Mesleki Yeterlilik Eğitiminin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi Ayşegül ERCAN, Süleyman PAMPAL	577-596
Görsel Sanatlar Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Alanlarına Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yaklaşımlarına İlişkin Yeterlilikleri Nuray MAMUR	597-626
Türkiye'de Spor Eğitimi Sektörünün Görünümü Sebahattin DEVECİOĞLU, Bilal ÇOBAN, Yunus Emre KARAKAYA	627-654
Yazım Kuralları	655-663

BOŞ SAYFA

ANASINIFI ÇOCUKLARININ GÖRSEL-MOTOR KOORDİNASYON GELİŞİMİNE GÖRSEL ALGI EĞİTİMİNİN ETKİSİNİN İNCELENMESİ¹

Zülfıye Gül ERCAN*

Neriman ARAL**

Öz

Bu araştırmada görsel algı eğitimi uygulanan ve uygulanmayan çocukların görsel-motor koordinasyon gelişimlerinin incelenmesi, görsel algı eğitiminin çocukların görsel-motor koordinasyon gelişimi üzerinde etkili olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ön test, son test, kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma, Edirne İl Merkezinde bulunan iki ilköğretim okulundaki anasınıfından basit tesadüfi örnekleme ile belirlenen dört anasınıfına devam eden 78 çocuk üzerinde yürütülmüştür. Bu sınıflardaki 39 çocuk deney, 39 çocuk kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubundaki çocuklara üç ay süreyle haftada üç kez görsel algı eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmada Beery (1967) tarafından geliştirilen Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon Testi (GMK-5)Türkçeye uyarlanarak kullanılmıştır. Araştırmada karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA, İlişkiziz Örneklemeler İçin t Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubundaki çocukların görsel-motor koordinasyon gelişim puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu (p<.001) belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Algı, görsel algılama, görsel-motor koordinasyon, okul öncesi eğitimi

Abstract

In this research, it was aimed to investigate the visual-motor integration development of children who received visual perception education and who did not, and to determine whether the visual perception education is affected on visual-motor integration development or not. The design of the research was pretest-posttest, following test, control group experimental design. The sampling of the research constituted of 78 children who attending to four kindergarten of two primary school in center of Edirne. The subject were assigned two groups, involving children selected randomly. The experimental group was consist of 39 children and control group was consist of 39 children. During three-month, visual perception education was applied to the experimental group three times a week. In this research "The Beery-Buktenica Developmental Test of Visual-Motor Integration(VMI-5th)" was used to obtain data. This test was developed by Beery (1967) and, it was adapted to Turkish language by the researchers. Data was analyzed by Two Way ANOVA for Mixed Measures and Independent Samples T test were used. At the end of visual perception education, a meaningful difference was found between experimental and control group(p<.001). It was found that the visual perception education had positive effect on the experimental group.

Keywords: Perception, visual perception, visual-motor integration, preschool education

¹ Bu çalışma Prof. Dr. Neriman Aral danışmanlığında yürütölen Zülfıye Gül Ercan'ın doktora tezinden üretilmiştir.

Yazışma adresi: *Dr., Trakya Üniversitesi Zihin ve Hareket Özürlü Çocuklar İçin Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi, zgercan@yahoo.com

** Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Ev Ekonomisi Yüksekokulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü, aralneriman@gmail.com

Görsel-motor koordinasyon; görsel uyarınları alma, zihin ve beden koordinasyonu içerisinde uygun motor cevapları oluşturma olarak tanımlanmaktadır. Birçok insan tarafından ise görsel-motor koordinasyon, el-göz koordinasyonu olarak bilinmektedir. Görsel-motor koordinasyon becerileri yürüme, koşma, atlama, tırmanma, yemek pişirme, giyinme-soyunma, düğme ilikleme, el-yüz yıkama, diş fırçalama, bisiklet, araba ya da bilgisayar kullanma, boyama, okuma-yazma, makas kullanma gibi becerileri kapsamaktadır. Bununla birlikte bireyin kendisine yetebilir hâle gelmesinde, okul hayatında ve sosyal hayatında başarılı olmasında görsel-motor koordinasyon becerileri anlamlı bir öneme sahiptir (Maneval, 1999).

Küçük çocuklarda görsel-motor koordinasyon gelişimi, görme alanı içerisindeki çeşitli nesnelere yönelerek bedenini ve ellerini kullanmasıyla başlar. Görsel-motor koordinasyon, gelişimin temel basamaklarından birisi olup, öğrenmenin de başlangıcıdır. Harber (1979) çocukların bakmayı ve görmeyi öğrenmeleri gerektiğini, çocukların görsel algı eğitimi ile nesnelere, çevreyi nasıl göreceklerini, ayırt edeceklerini, algılayacaklarını keşfettiklerini belirtmiştir.

Görsel algı eğitimi, görsel uyarınlara algılanması, uygun bilişsel ve motor cevapların oluşturulmasına yönelik bir eğitimidir. Görsel algı eğitiminde görsel ayırt etme, eşleştirme ve görsel bellek alanlarının gelişimine yönelik etkinlikler önemli yer tutmakta, görsel ayırt etme, eşleştirme ve görsel bellek ile ilgili etkinlikler yüksek seviyedeki bilişsel işlemler için bir temel oluşturmaktadır (Gould, 1967). Görsel ayırt etme ve eşleştirme becerilerinin eğitiminde çocuklar çevrelerini, nesnelere, insanları ya da durumları gözlemlemekte, ayrıntıları fark etmekte, gözlem yoluyla elde ettikleri bu bilgileri yorumlamakta, nesnelere ya da olaylar arasında ilişki kurmakta, tahminde bulunarak sonuçlar çıkarmakta, belleğe kaydederek başka alanlarda kullanmaya başlamaktadırlar (Kannegieter 1970).

Marianne Frostig, görsel ayırt etme, eşleştirme ve bellek becerilerinin desteklenmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır (Akt. Çağatay, 1986; Cengiz, 2002). Kephart, Sund, Frostig ve Beery çocukların ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş ortamda, gelişimsel ihtiyaçlarına ve gelişimsel seviyelerine uygun olarak sunulan etkinliklerin algısal motor becerileri desteklediğini belirtmişler (Arıkök, 2001; Beery ve Beery, 2004; Bumin 1998; Ergun, 1995; Koç, 2002), Salome ve Reeves (1972) de görsel algı eğitiminde oyun, sanat, drama, müzik gibi etkinliklerden faydalanılmasının deneyimleri arttırdığını vurgulamışlardır. Lamme (1979), Parush ve Markowitz (1997), Dankert, Davies ve Gavin (2003) okul öncesi dönemde çocuklara sunulacak küçük kas motor becerilerini, el-göz koordinasyonlarını, alet kullanma becerilerini, yazmaya hazırlık becerilerini destekleyen çalışmaların

ilköğretim döneminde okula hazırlık ve okuma-yazma becerileri üzerinde etkili olduklarını ifade etmişlerdir.

Literatürde görsel algı alanında problem yaşayan çocukların, dinleme ve dikkat becerilerinde, beden algısında, denge, koordinasyon ve davranışlarını planlamada, günlük yaşam becerilerinde, akademik becerilerinde, mantık yürütme becerilerinde başarısız oldukları, çocukların yetersizliklerinin farkında oldukları için de mutsuz, güvensiz, çekingen davrandıkları, aileleri, arkadaşları ya da diğer insanlar tarafından olumsuz sosyal etiketlemeler ile karşı karşıya kaldıkları belirlenmiştir (Beery ve Beery, 2004; Case-Smith 2002; Marr, Windsor ve Cemark, 2001; Oliver, 1990; Ratzon, Efraim ve Bart, 2007; Sanghavi ve Kelkar, 2005). Bu açıdan erken dönemden itibaren görsel algılama problemlerinin belirlenmesi, çocukların özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun görsel algı programlarının hazırlanması öğrenme yaşantısını zenginleştirerek, çocuğun ne öğrenmesi gerektiğini ortaya koyarken, eğitimciler çocukları gözlemlene fırsatı sağlayarak, çocuğun bilgiyi ve deneyimi nasıl kullandığını göstermekte, öğrenmede etkili olan yöntemlerin neler olduğu konusunda fırsat oluşturmaktadır. Eğitimciler program sırasında çocuk için ileride oluşabilecek problemleri önleyebilme şansına da sahip olmaktadır (Akçin, 1993; Aral ve Erturan, 1999; Beery ve Beery, 2004; Cengiz, 2002, Gould, 1967; Kannegieter, 1970). Bütün bunların sonucunda görsel algı eğitiminin çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemede ve çocukları okula hazırlamada etkili olabileceği görülmektedir. Türkiye’de çocukların var olan potansiyellerinin açığa çıkarılmasında önemli rol oynayan görsel algı eğitime dayalı çalışmaların da yetersiz olduğu bilinmektedir. Bu nedenlerle çocuğun yaşamında önemli bir yere sahip olan görsel algıyı destekleyecek eğitim programlarının hazırlanması ve bu programların alana kazandırılması gerekmektedir. Bu düşünceden hareketle bu çalışmada, anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına yönelik görsel algı eğitim programlarının hazırlanması ve bu programın çocukların görsel-motor koordinasyon gelişimi üzerinde etkili olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırma, 2008- 2009 eğitim-öğretim yılının Güz Döneminde, Edirne il merkezinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı, ikili öğretim yapan, bünyesinde anasınıfı bulunan ve çevresel uyarıcılar yönünden yoksunluk yaşadığı belirtilen iki ilköğretim okulunun anasınıflarına devam eden altı yaşındaki 78 çocuk ile sınırlıdır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Görsel algı eğitim programının çocukların görsel-motor koordinasyon gelişimleri üzerindeki etkisini test etmek amacıyla araştırmada; ön test, son test kalıcılık testi, kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırma, Edirne il merkezindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı, ikili öğretim yapan, bünyesinde anasınıfı bulunan ilköğretim okullarının yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda çevresel uyarıcılar yönünden yoksunluk yaşadığı belirtilen iki okulun anasınıflarına devam eden altı yaşındaki çocuklar üzerinde yürütülmüştür. Araştırmaya iki okuldaki toplam dört anasınıfında eğitim alan 81 çocuk katılmıştır. Basit tesadüfî örnekleme yöntemiyle sabah ve öğle gruplarından birer anasınıfı alınarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubunu oluşturan sınıfta toplam 42 çocuk, kontrol grubunu oluşturan sınıfta ise toplam 39 çocuk araştırmaya dâhil edilmiştir. Kaynaştırma eğitimine devam eden iki down sendromlu çocuğun verileri ile geçirdiği tıbbi operasyon sebebiyle araştırma süresince okula gelemeyen bir çocuğun verileri değerlendirmeye alınmamıştır. Bundan dolayı 39 deney (21 kız, 18 erkek) ve 39 kontrol (23 kız, 16 erkek) grubu olmak üzere toplam 78 çocuktan elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen çocukların %56.4'ünün kız, %43.6'sının erkek olduğu, çocukların annelerinin %30.8'inin, babalarının %29.5'inin lise mezunu oldukları; annelerin %74.4'ünün ev hanımı, babaların %46.2'sinin işçi olduğu; çocukların %83.3'ünün çekirdek aileden geldiği, çocukların %48.7'sinin tek çocuk olduğu; deney grubundaki çocukların %56.4'ünün, kontrol grubundaki çocukların %46.2'sinin yaş ortalamasının 67–72 ay arasında olduğu; deney grubundaki çocukların %20.5'inin, kontrol grubundaki çocukların %25.6'sının okul öncesi eğitim aldıkları saptanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, çocuk ve ailesi hakkında bazı bilgileri (çocuğun cinsiyeti, doğum tarihi, anne babanın öğrenim durumu, mesleği, aile yapısı, ailedeki çocuk sayısı, okul öncesi eğitim alıp almama durumu vb.) toplamak amacıyla, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Genel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Çocukların görsel-motor koordinasyon gelişimlerini ölçmek amacıyla ise Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon Testinin 5. Gözden Geçirilmiş Formu Türkçeye uyarlanarak kullanılmıştır.

Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon Testi (GMK-5); iki-on sekiz yaş arası çocukların görsel ve motor yeteneklerini bütünleştirerek görsel-motor bütünlüğünü, görsel algıyı ve motor koordinasyon gelişimlerini değerlendirmek amacıyla Beery-Buktenica (1967) tarafından geliştirilmiştir. Bu test, görsel-motor koordinasyon becerilerini değerlendiren testler arasında kullanımı en yaygın olan testlerden biri olup, kapsamlı olarak yapılan alan çalışmaları sonucunda 1967 yılından 2004 yılına kadar beş kez gözden geçirilerek düzenlenmiştir. Test, çocukların yaşlarına göre bireysel ya da grup hâlinde uygulanabilen bir kâğıt kalem testidir. Testin uygulanması yaklaşık on-on beş dakika sürmektedir. Beery-Buktenica Gelişimsel-Görsel-Motor Koordinasyon Testi gelişimsel düzen içerisinde basitten zora sıralanmış 27 geometrik şekilden oluşmuş bir test olup Görsel Algı ve Motor Koordinasyon Testleri'nden oluşmaktadır. Çocukların Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon Testi'nden aldıkları puanlar yaş normlarına göre değerlendirilebilmektedir. Görsel-motor koordinasyon testinden alınan puanların yüksek olması çocuğun okula hazırlık için gerekli dikkat, görsel algı, motor koordinasyon becerilerine sahip olduğunu göstermektedir. Görsel-motor koordinasyon testinden düşük puan alınma durumunda ise görsel algı ve motor koordinasyon testleri uygulanarak görsel algılamaya ya da motor becerilere ilişkin süreçler incelenerek problemin kaynağı araştırılmaktadır (Beery ve Beery, 2004).

Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon Testi'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması Edirne ilindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olan ve bünyesinde anasınıfı bulunan ilköğretim okullarından basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 11 ilköğretim okulunda bulunan 16 anasınıfındaki 206 çocuk üzerinde yürütülmüştür.

Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon Testi'nin güvenilirlik çalışması doğrultusunda iç tutarlılık için Kuder Richardson 20 değeri hesaplanmış, Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon Testi ile Görsel Algı ve Motor Koordinasyon Testleri'ne ait KR-20 katsayısının .67-.79 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçeğin zamana bağlı kararlı ölçümler vermediğini değerlendirmek için test-tekrar test yöntemi kullanılmış, iki ölçüm arasındaki korelasyon Pearson Momentler Çarpım Korelasyon tekniği ile hesaplanmış ve analiz sonucunda Pearson korelasyon katsayısının .73-.85 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

Beery–Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon Testi'nin ölçüt geçerliği çalışması için benzer test olarak Frostig tarafından geliştirilen Sökmen (1994) tarafından güvenilirlik çalışması yapılan Frostig Gelişimsel Görsel Algılama Testi uygulanmıştır. Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon, Görsel Algılama ve Motor Koordinasyon Testleri'nin Frostig Gelişimsel Görsel Algılama Testi'nin alt boyutları ile arasında .111- .401 arasında değişen pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ($p<0.05$, $p<0.01$) tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen değerlendirmeleri sonucunda görsel-motor koordinasyon gelişimi açısından en iyi olarak değerlendirilen çocukların Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon Testi ile Görsel Algı ve Motor Koordinasyon Testleri'nden aldıkları ortalama puanların yüksek olduğu, görsel-motor koordinasyon gelişimi en zayıf olarak değerlendirilen çocukların ise Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon Testi ile Görsel Algı ve Motor Koordinasyon Testleri'nden aldıkları puanların düşük olduğu saptanmıştır (GMK: $t(20.24)= 19.804$, $p<.001$; GA $t(21.39)= 4.584$, $p<.001$; MK: $t(22.97)= 7.234$, $p<.001$).

Araştırmada deney grubundaki çocuklara görsel algı eğitim programı on iki hafta süresince, haftada üç gün ve yaklaşık 45–60 dakika süreyle uygulanmıştır.

Görsel algı eğitim programı altı yaş grubundaki çocukların okuma-yazmaya hazırlık becerileri ile okuma- yazma süreçlerini etkileyen görsel algı gelişimlerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Program, görsel algı, görsel bellek ve dikkat gelişimine yönelik hazırlanmıştır. Eğitim programı, Milli Eğitim Bakanlığı'nın “36–72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı” ile Türkiye’de ve yurt dışındaki görsel algı, motor koordinasyon eğitim programları incelenerek hazırlanmıştır (Anonim, 2006; Beery ve Beery, 2004; Cengiz, 2002; Çağatay 1986; Etker, 1977). Eğitim programı hazırlanırken çocukların gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları, okula hazırlık için gerekli olan temel beceriler dikkate alınmıştır. Etkinliklerde kullanılmak üzere çocukların görsel algı gelişimini ve diğer gelişim alanlarını desteklemek amacıyla somut görsel materyaller ile çalışma sayfaları hazırlanmıştır (Beery ve Beery, 2004). Görsel algı eğitim programı çocuk gelişimi ve eğitimi alanında beş uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan, hazırlanan eğitim programını; seçilen amaç ve kazanımların programın amacına uygunluğu, öğrenme sürecinin yeterliliği, kullanılan materyallerin uygunluğu ve yeterliliği, amaçların dağılımındaki uygunluk ve verilen yönergelerin anlaşılabilirliği bakımından üçlü derecelendirme ölçeği üzerinde “Hiç uygun değil, Kısmen uygun, Tamamen uygun” şeklinde değerlendirmeleri, düşüncelerini “açıklama” bölümünde belirtmeleri istenmiştir. Uzmanlar ayrıca kendilerine verilen “Görsel Algı Eğitim

Programı” üzerinde görüşlerini daha ayrıntılı olarak belirtmişlerdir. Uzmanların eğitim programı üzerinde yaptıkları eleştiriler ve öneriler dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve programa son şekli verilmiştir.

Veri Toplama Yöntemi

Veri toplama aşaması öncesinde deney grubunu oluşturan çocukların sınıf öğretmenlerine ve ailelerine görsel algı eğitimi hakkında seminer sunulmuş, araştırmacı, veri toplama öncesinde çocuklar ve sınıf öğretmeni ile birlikte çeşitli etkinliklere katılmıştır. Çocukların araştırmacıya uyum sağlamasından sonra araştırmacı Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon Testi ile Görsel Algı ve Motor Koordinasyon Testleri’ni 13–17 Ekim 2008 tarihleri arasında ön test olarak uygulamıştır. Testler çocukların eğitim ortamından bağımsız, sessiz, uyarılardan uzak aydınlık bir ortamda, araştırmacı tarafından çocuklara bireysel olarak uygulanmıştır. Test, kullanım kılavuzundaki değerlendirme kurallarına uyularak değerlendirilmiş ve her çocuğa ait görsel-motor koordinasyon, görsel algı, motor koordinasyon test puanları elde edilmiştir.

Deney grubundaki çocuklara 20 Ekim 2008-16 Ocak 2009 tarihleri arasında haftada üç gün yaklaşık 45-60 dakika süreyle Görsel Algı Eğitim Programı uygulanmış, kontrol grubundaki çocuklar, öğretmenleri tarafından uygulanan okul öncesi eğitim programlarına devam etmişlerdir. Deney grubundaki çocuklara da görsel algı eğitim programının uygulanmadığı zamanlarda okul öncesi eğitim programı kendi öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Görsel algı eğitim programının uygulanması tamamlandıktan sonra Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon Testi ile Görsel Algı ve Motor Koordinasyon Testleri hem deney grubundaki hem de kontrol grubundaki çocuklara 19–23 Ocak 2009 tarihleri arasında son test, 23–28 Şubat 2009 tarihleri arasında deney grubundaki çocuklara kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Testler değerlendirme kriterlerine uygun olarak puanlanmış ve deney grubundaki her çocuğa ait üç test puanı (ön test, son test, kalıcılık testi) kontrol grubunda ise her çocuğa ait iki test puanı (ön test, son test) elde edilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Örneklem grubunu oluşturan deney ve kontrol grubundaki çocukların Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel Motor Koordinasyon, Görsel Algı ve Motor Koordinasyon Testleri’nden aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarından

elde edilen veriler betimsel ve parametrik istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Örnekleme dâhil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel Motor Koordinasyon, Görsel Algı ve Motor Koordinasyon Testleri'ne ilişkin ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem t-testi ile deney ve kontrol grubundaki çocukların görsel-motor koordinasyon gelişimlerinin görsel algı eğitim programına katılıp katılmamaya bağlı olarak bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA modeli kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2008).

Bulgular ve Tartışma

Görsel algı eğitim programı uygulanan ve uygulanmayan çocukların görsel-motor koordinasyon gelişimlerinin incelenmesi, görsel algı eğitiminin çocukların görsel-motor koordinasyon gelişimi üzerinde etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan çalışmaya ilişkin bulgular tablolar hâlinde verilmiştir. Tablo 1'de deney ve kontrol grubundaki çocukların Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon, Görsel Algı ve Motor Koordinasyon Testlerinin ön test puan ortalamalarına ilişkin t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 1

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon, Görsel Algı ve Motor Koordinasyon Testlerinin Ön Test Puan Ortalamalarına İlişkin t Testi Sonuçları

Testler	Grup	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Görsel-Motor Koord. Testi	Deney	39	16.00	2.16	76	1.257	.213
	Kontrol	39	16.82	3.45			
Görsel Algı Testi	Deney	39	20.74	2.59	76	.455	.651
	Kontrol	39	21.02	2.87			
Motor Koord. Testi	Deney	39	16.92	3.04	76	.074	.941
	Kontrol	39	16.87	3.09			

Tablo 1 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki çocukların Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon Testi ($t(1,76) = 1.257$ $p > .05$), Görsel Algı Testi ($t(1,76) = .455$ $p > .05$), Motor Koordinasyon Testi ($t(1,76) = .074$ $p > .05$) puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç deney ve kontrol grubundaki çocukların görsel-motor koordinasyon gelişimleri bakımından uygulama öncesinde denk olduklarını göstermektedir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon, Görsel Algı ve Motor Koordinasyon Testine ait ön test-son test puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 2’de verilmiştir

Tablo 2

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon, Görsel Algı ve Motor Koordinasyon Testi’ne Ait Ön Test-Son Test Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Testler	Grup	n	Ön Test		Son Test	
			\bar{X}	S	\bar{X}	S
Görsel-Motor Koordinasyon Testi	Deney	39	16.00	2.16	18.51	2.61
	Kontrol	39	16.82	3.45	18.17	3.05
Görsel Algı Testi	Deney	39	20.74	2.59	22.05	2.23
	Kontrol	39	21.02	2.87	21.38	2.46
Motor Koordinasyon Testi	Deney	39	16.92	3.04	18.61	2.07
	Kontrol	39	16.87	3.09	17.69	2.87

Tablo 2’de deney grubundaki çocukların, Görsel-Motor Koordinasyon Testi’nden aldıkları puan ortalamasının ön testte 16.00 iken, son teste 18.51 (erişi puanı 2.51) olduğu, Görsel Algı Testi’nde ön test puan ortalamasının 20.74, son test puan ortalamasının 22.05 (erişi puanı 1.31) olduğu, Motor Koordinasyon Testinde ön test puan ortalamasının 16.92, son test puan ortalamasının 18.61 (erişi puanı 1.69) olduğu tespit edilirken, kontrol grubundaki çocukların Görsel-Motor Koordinasyon Testi’nden aldıkları puan ortalaması ön testte 16.82 iken, son teste 18.17’ye (erişi puanı 1.35), Görsel Algı Testi’nde ön testte 21.02, son teste 21.38

(erişçi puanı 0.36) olduğu, Motor Koordinasyon Testi'nde ise ön testte 16.87, son testte 17.69 (erişçi puanı 0.82) olduğu tespit edilmiştir. Tablo incelendiğinde deney grubundaki çocukların Görsel-Motor Koordinasyon, Görsel Algı ve Motor Koordinasyon Testleri'ne ilişkin erişçi puanlarının kontrol grubundan yüksek olduğu, başka bir ifadeyle deney grubundaki çocukların görsel algı eğitimi sonrasında Görsel-Motor Koordinasyon, Görsel Algı ve Motor Koordinasyon Test puanlarında artış olduğu dikkati çekmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon, Görsel Algı ve Motor Koordinasyon Testler'ine ait ön test-son test puan ortalamalarına ait ANOVA sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon, Görsel Algı ve Motor Koordinasyon Testlerine Ait Ön Test-Son Test Puan Ortalamalarına Ait ANOVA Sonuçları

Testler	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Görsel Motor Koordinasyon Testi	Grup(Deney/Kontrol)	2.314	1	2.314	.151	.699
	Ölçüm(Ön test-Son test)	146.160	1	146.160	139.974	.000*
	Grup x Ölçüm	12.981	1	12.981	12.431	.001*
	Hata	79.359	76	1.044		
Görsel Algı Testi	Grup(Deney/Kontrol)	1.442	1	1.442	.123	.727
	Ölçüm(Ön test-Son test)	27.083	1	27.083	20.452	.000*
	Grup x Ölçüm	8.776	1	8.776	6.627	.012**
	Hata	100.641	76	11.722		
Motor Koordinasyon Testi	Grup(Deney/Kontrol)	9.256	1	9.256	.629	.430
	Ölçüm(Ön test-Son test)	61.564	1	61.564	60.744	.000*
	Grup x Ölçüm	7.410	1	7.410	7.312	.008*
	Hata	77.026	76	1.013		

* p<.01, **p<.05

Tablo 3'te deney ve kontrol grubundaki çocukların Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon, Görsel Algı ve Motor Koordinasyon Testleri'nin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir (Gör-Mot. Koord. $F(1,76) = .151, p > .05$, Görsel Algı $F(1,76) = .123, p > .05$, Mot. Koord. $F(1,76) = .629, p > .05$). Araştırmaya katılan çocukların hangi grupta olduğuna bakılmaksızın uygulama öncesinden uygulama sonrasına görsel-motor koordinasyon, görsel algı, motor koordinasyon gelişimlerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur (Gör-Mot. Koord. $F(1, 76) = 139.974, p < .01$, Görsel Algı $F(1,76) = 20.452, p < .01$, Mot. Koord. $F(1,76) = 60.744, p < .01$). Görsel algı eğitiminin çocukların görsel-motor koordinasyon, görsel algı ve motor koordinasyon becerilerini geliştirmede anlamlı bir etkisinin olup olmadığına ilişkin ortak etki (grup x ölçüm) testi sonuçlarının da anlamlı olduğu bulunmuştur (Gör-Mot. Koord. $F(1,76) = 12.431, p < .01$, Görsel Algı $F(1,76) = 6.627, p < .05$, Mot. Koord. $F(1,76) = 7.312, p < .01$). Deney grubundaki çocukların görsel-motor koordinasyon, görsel algı ve motor koordinasyon becerilerinin gelişimine ilişkin ön testten son teste doğru olan değişimlerinin, kontrol grubundaki çocuklara göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu, görsel algı eğitiminin çocukların görsel-motor koordinasyon, görsel algı ve motor koordinasyon becerilerini desteklemede önemli bir etkisi olduğu görülmektedir.

Çalışmada deney grubundaki çocukların, görsel-motor koordinasyon, görsel algı ve motor koordinasyon becerilerinin kontrol grubundaki çocuklardan daha fazla gelişme göstermesi, hazırlanan görsel algı eğitiminin görsel algılama ve motor becerilerini doğrudan desteklemeye yönelik çeşitli etkinlikler içermesine ve çocukların okul öncesi eğitimine ek olarak görsel algı eğitimi almalarına bağlı olabilir. Çocuklar bu etkinlikler aracılığıyla birçok deneyimler yaşamakta, bu deneyimler de çocukların bilgi ve becerilerini pekiştirmesini sağlamaktadır.

Harber (1979) da görsel algı eğitimini; çocuklara bakmayı ve görmeyi öğreten bir eğitim olarak yorumlamakta ve organize edilmiş bir çevrede çocukların daha iyi gözlemler yaparak keşiflerde bulunacaklarını, kendilerinin ve bedenlerinin farkına vararak uygun bilişsel ve motor cevaplar oluşturacaklarını belirtmektedir. Gould (1967), Salome ve Reeves (1972) de görsel algı eğitiminde zengin görsel materyallerin, oyun, sanat, drama, müzik gibi etkinliklerle sunulmasının başarıyı artıracaklarını vurgulamaktadırlar. Bunların yanı sıra Türkiye'de anaokuluna devam eden çocuklarla yapılan çalışmalarda da sohbet, hikâye, drama, şarkı, sanat çalışması, oyun ve kavram çalışmalarının çocukların görsel algı gelişimleri üzerinde, görsel sanat eğitiminin çocukların görsel hassasiyetleri ile dikkat kontrollerinin artmasında göz-motor koordinasyonu, şekil-zemin ayırımı, şekil sabitliği, mekânda konumun algılanması, mekânsal ilişkilerin algılanması ile ilgili becerilerin

gelişmesinde etkili olduğu belirlenmiştir. Görsel algı becerilerini desteklemeye yönelik hazırlanan programların da çocukların göz-motor koordinasyonu, şekil-zemin ayırımı, şekil sabitliğinin algılanması, mekânda konumun algılanması, mekânsal ilişkilerin algılanmasına ilişkin becerileri geliştirmede etkili olduğu tespit edilmiştir (Arıkök, 2001; Cengiz, 2002; Görener, 2006; Kaya, 1989; Koç, 2002; Tuğrul, Aral, Erkan ve Etikan, 2001). Ayrıca Marr ve arkadaşları (2001) da, okul öncesi eğitim alan çocuklar için hazırladıkları görsel-motor becerileri destekleyen programın, çocukların şekil-harf kopyalama becerilerinde, nesnelere pozisyonunu belirten ifadeleri doğru ve uygun kullanmada, isimlerini ve gördükleri kısa basit kelimeleri yazmada ilerlemelerine katkı sağladığını tespit etmişlerdir. Mc Garrigle ve Nelson (2006) ise Avustralya yerlisi öğrenciler için hazırladıkları görsel algı, görsel-motor koordinasyon becerilerini destekleyici eğitimin etkililiğini incelemişler, eğitim programının, çocukların boyama, çizgi çizme, şekil ve harf kopyalama, makas kullanma becerilerinde gelişme sağladığını bulmuşlardır. Razon ve arkadaşları (2007), düşük sosyo ekonomik seviyeden gelen birinci sınıf öğrencilerinin görsel-motor koordinasyon güçlüklerine karşı uygulanan eğitim programının çocukların göz-motor koordinasyon becerilerinin yanı sıra, kopya etme ve taklit, mekânsal ilişkileri algılama becerilerini de desteklediğini saptamışlardır. Yapılan çalışmalarda da görüldüğü gibi görsel algılamayı desteklemeye yönelik programların çocukların görsel algılamasında etkili olduğu söylenebilir.

Deney grubundaki çocukların Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon, Görsel Algı, Motor Koordinasyon Testleri'nden elde ettikleri son test ve kalıcılık test puanlarına ilişkin t testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Deney Grubundaki Çocukların Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon, Görsel Algı, Motor Koordinasyon Testleri'nden Elde Ettikleri Son Test ve Kalıcılık Test Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

TESTLER	Ölçüm	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Görsel-Motor. Koord. Testi	Son test	39	18.51	2.61	38	3.99	.000*
	Kalıcılık	39	19.12	2.74			
Görsel Algı Testi	Son test	39	22.05	2.23	38	1.22	.230
	Kalıcılık	39	22.35	1.97			
Mot. Koord. Testi	Son test	39	18.61	2.07	38	2.57	.014**
	Kalıcılık	39	19.07	2.46			

*p<.01, **p<.05

Tablo 4'te görüldüğü gibi deney grubundaki çocukların Görsel-Motor Koordinasyon Testi'ne ait son test puan ortalaması 18.51, kalıcılık testi puan ortalamasının ise 19.12 olduğu belirlenmiştir. Çocukların Görsel-Motor Koordinasyon Testi'ne ait son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu ($t(38) = 3.99, p < .01$) görsel algı eğitiminin çocukların görsel-motor koordinasyon becerileri üzerine etkisinin artarak devam ettiği belirlenmiştir.

Deney grubundaki çocukların Görsel Algı Testi'ne ait son test puan ortalaması 22.05, kalıcılık testi puan ortalaması 22.35 ($t(38) = 1.22, p > .05$) olduğu, Motor Koordinasyon Testi'ne ait son test puan ortalaması 18.61, kalıcılık testi puan ortalamasının 19.07 ($t(38) = 2.57, p > .05$) olduğu bulunmuştur. Çocukların Görsel Algı ve Motor Koordinasyon Testine ait son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, görsel algı eğitiminin etkisinin devam ettiği, çocukların görsel algı ve motor koordinasyon becerilerinde bir gerilemenin olmadığı tespit edilmiştir.

Yapılan çalışmalarda algısal ve motor becerileri destekleyen eğitim programlarının çocuklara eğlenceli oyunlar hâlinde sunulduğunda, küçük çocukların yerçekimine uygun olarak vücutlarını hareket ettirmeyi, uzuvlarının farkına varmayı, arkadaşları ve nesnelere ilişkilerindeki dinamikleri öğrendikleri, nesnelere uzaydaki konumlarını ve diğer nesnelere ilişkisini algıladıkları, kısacası kendileri, arkadaşları ve nesnelere hakkında keşiflerde buldukları, yaratıcı bir şekilde problem çözme becerilerini geliştirdikleri, arkadaşlarıyla daha yoğun ve anlamlı etkileşimlerde buldukları tespit edilmiştir (Bumin, 1998; Corrie ve Barratt-Pugh, 1997). Öte yandan çocukların eğitim programlarındaki etkinlikler yoluyla, hareketlerinin kontrol ve koordinasyonunu geliştirebilmek için birçok tekrarlar yaptıkları, bu tekrarlar sayesinde becerinin hangi aşamalardan oluştuğunu, nasıl gerçekleştirildiğini, bedenlerini nasıl kullanacaklarını, hangi araçlardan faydalanacaklarını öğrendikleri de bulunmuştur (Maneval, 1999).

Kannegieter (1970), hazırladığı eğitim programının okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerinde etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, deney grubuna eğitim programını üç ay süresince uygulamış, kontrol grubu mevcut eğitimlerine devam etmiştir. Eğitim programı sonrasında son testten yaklaşık bir ay sonra her iki gruba da izleme testi uygulamıştır. Deney grubunun görsel-motor koordinasyon becerilerindeki gelişimin son test lehine, ön testten daha iyi olduğunu ayrıca kontrol grubundan daha ileri olduğunu tespit etmiş, deney ve kontrol grubunun izleme testlerini

değerlendirdiğinde ise deney grubunun kontrol grubundan daha yüksek puanlar aldığını ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu bulmuştur.

Bu çalışmada görsel-motor koordinasyon becerilerinin oyun, sanat, müzik, drama gibi eğlenceli ve hareketli etkinlikler ile çocuklara sunulması dikkat, koordinasyon, motivasyon ve etkinliklere katılımı artırmış olabilir. Seçilen bu etkinlikler ile çocuklar birbirlerini daha fazla gözleme, taklit etme, daha fazla etkileşimde ve duygusal paylaşımda bulunma fırsatı yakalamaktadırlar. Görsel algı eğitim programının, hedeflenen becerileri pekiştirmeye fırsat vermesi de öğrenmenin kalıcılığını ve becerilerin kolay yapılabilirliğini artırmaktadır. Ayrıca görsel algı programının etkisini artırmak için, etkinliklerin ve çalışma ortamının deney grubundaki çocukların ihtiyaçlarına ve gelişimlerine uygun olarak düzenlenmesi, görsel materyallerin zenginleştirilmesi, materyallerin çocukların günlük yaşamlarında ve yakın çevrelerinde aşina oldukları nesnelere seçilmesi, süreç içerisinde ailenin de program hakkında bilgilendirilerek katılımının sağlanması ev ortamında da becerilerin pekiştirilmesine olanak sağlaması da çocukların görsel algı becerilerinde kalıcılığı sağlayan bir faktör olarak düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak bu araştırmada anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına verilen görsel algı eğitiminin çocukların görsel-motor koordinasyon gelişimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çocukların görsel ayırt etme, eşleştirme, sınıflandırma, şekil-zemin ayırımı, şekil sabitliği, mekânda konumun algılanması, mekânsal ilişkiler, görsel bellek, görsel-motor koordinasyon ve dikkat becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan eğitim programının, çocukların görsel-motor koordinasyon, görsel algı ve motor koordinasyon becerilerini desteklediği ve daha önce bu alanda yapılmış çalışmalar ile tutarlılık gösterdiği bulunmuştur.

Araştırmanın bulgularından yola çıkarak görsel algı eğitim programının çocukların görsel-motor koordinasyon becerilerinin gelişimi üzerindeki etkinliğini artırmak için aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

Görsel-motor koordinasyon becerileri çocukların akademik becerileri kazanmalarında çok önemlidir. Eğitimcilerin görsel algılama sürecinin gelişimi, önemi ve problemleri hakkında bilgi sahibi olmaları, problemleri erken dönemde fark ederek, çocuğu ve aileyi uygun uzmanlara yönlendirmede etkili olacaktır. Bu konuda eğitimcilere, alan uzmanları tarafından seminerler ve eğitici uygulamalar

düzenlenmeli, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hizmet içi eğitim çalışmalarında görsel algı eğitimine yer verilmelidir.

Çocukların görsel-motor koordinasyon becerilerinin dönem başında değerlendirilmesi eğitimcilere, görsel algılamaya ilişkin önemli veriler sunacaktır. Eğitimciler elde ettikleri bu veriler ile çocukların gelişimlerine, ihtiyaçlarına ve ilgilerine göre grup ya da bireysel amaçlı görsel algı eğitim programları hazırlamalıdır.

Görsel algılamaya ilişkin becerilerin kalıcılığını artırmak ve kolay yapılı hâle gelmesini sağlamak için görsel algı eğitim programının düzenli olarak eğitim-öğretim süresince devam etmesi sağlanmalıdır.

Görsel algı eğitimi sırasında çocukların gelişimleri değerlendirilmeli, ihtiyaçlar ve ilerlemeler hakkında kayıt tutulmalı, etkinlik örnekleri ile ilgili dosyalar oluşturulmalı ve programın uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlar belirlenmelidir.

Çocuklarla ilgili bilgiler, aileleri ve sınıf öğretmenleri ile paylaşarak gelişebilecek problemler hakkında önlem alınması sağlanmalıdır.

İleriki çalışmalarda dikkat eksikliği-hiperaktivite, öğrenme güçlüğü, gelişimsel koordinasyon bozukluğu, kronik hastalığı olan çocuklar gibi farklı grupların görsel algı becerileri ya da problemleri değerlendirilerek, araştırmacılar multidisipliner bir yaklaşım içerisinde erken dönemden itibaren uygun teşhis, terapi ve eğitim programlarının geliştirilmesi için teşvik edilmelidir.

Kaynaklar

- Akçin, N. (1993). *Okuma becerisinin kazanılmasında görsel algısal gelişiminin rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, H. Ü, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Anonim. (2006). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı (36–72 Aylık Çocuklar İçin).(Editör T.Gürkan, G.Haktanır). 135s, Web sitesi. <http://www.meb.gov.tr>. Erişim tarihi: 07.03.2008
- Aral, N. ve Erturan, N. (1999). Frostig Görsel Algılama Testi ve Eğitim programına dayalı olarak dört-sekiz yaş arası serebral palsili çocuklarda görsel algılama davranışının incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 58–63.
- Arıkök, İ. (2001). *Beş-altı yaş çocuklarında Görsel Algı Eğitiminin okuma olgunluğuna olan etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, G. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Beery, K.E. ve Beery, N.A. (2004). Beery VMI developmental teaching activities, visual-motor integration. NCS Pearson, Inc, 157 p., U.S.A.
- Bumin, G. (1998). *Serebral paralizili çocuklarda bireysel ve grup duyu-algı-motor tedavi yöntemlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, H. Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi. 9. Basım. 201s., Ankara.
- Case-Smith, J. (2002). Effectiveness of school based occupational therapy intervention on handwriting. *The American Journal of Occupational Therapy*, 56, 17–35.
- Cengiz, Ö. (2002). *5,6–6 yaş çocuklarının görsel algı gelişimini destekleyici programının etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, M. Ü.Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Corrie, L., ve Barratt-Pugh, C. (1997). Perceptual-motor programs do not facilitate development: Why not play?. *Australian Journal of Early Childhood*, 22(1), 30–36.

- Çağatay, N. (1986). *Frostig Visual Algılama Testi ve eğitim programına dayalı olarak dört-sekiz yaş arası cerebral palsyli çocuklarda görsel algılama davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, H. Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dankert, H.L., Davies, P.L. ve Gavin, W.J. (2003). Occupational Therapy effects on visual-motor skills in preschool. *The American Journal of Occupational Therapy*, 57(5), 542–549.
- Ergun, A. (1995). Hemiplejik hastalarda duyu-algı-motor fonksiyonlarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, H. Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Etker, G. (1977). *Beş-altı yaş okul öncesi çocuklarda visual-motor eğitimin visual-motor gelişime etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, H.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gould, L.N. (1967). Visual perception training. *The Elementary School Journal*, 67(7), 381–389. Web sitesi: <http://www.jstor.org>. Erişim tarihi: 20.04.2008.
- Görener, Ö. (2006). *Beş-altı yaş grubu çocuklarda yapılandırılmış görsel sanat eğitiminin görsel algılamaya etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, H. Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Harber, J. R. (1979). Perception and perceptual-motor integration: There is a difference. *Perceptual and Motor Skills*, 49, 917–918. Web sitesi: <http://www.eric.ed.gov>. Erişim tarihi: 20.07.2009.
- Kannegieter, R. (1970). The result of a perceptual-motor-cognitive learning program designed for normal preschool children. *The American Journal of Occupational Therapy*, 24; 208–214. Web sitesi: <http://www.jstor.org>. Erişim tarihi: 20.04.2008.
- Kaya, Ö. (1989). *Frostig Görsel Algılama Eğitim Programının anaokulu çocuklarının görsel algılama ve zihinsel gelişimlerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, H. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Koç, E. (2002). *Görsel algı becerilerinin gelişimine yönelik örnek bir program modelinin hazırlanması ve anasınıfı çocuklarında görsel algı gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, G. Ü.Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lamme, L.L. (1979). Handwriting in an early childhood curriculum. *Young Children*, 35(1), 20–27.
- Maneval, K.L. (1999). *Visual-motor integration training and its effects on self-help skills in preschool students with disabilities*. Master Thesis. Rowan University, Web sitesi; <http://www.jstor.org>. Erişim tarihi: 13.03.2009.
- Marr,D. Windsor, M.M. ve Cemark, S. (2001). Handwriting readiness: Locatives and visuomotor skills in the kindergarten year. *Early Childhood Research and Practise* 3(1), 1-16.
- Mc Garrigle, J. ve Nelson, A. (2006). Evaluating a school skills programme for Australian indigenous children: A pilot study. *Occupational Therapy International*, 13(1), 1–20. Web sitesi: <http://www.interscience.wiley.com>. Erişim tarihi: 29.08.2008.
- Oliver, C.E. (1990). A Sensorimotor program for improving writing readiness skills in elementary-age children. *The American Journal of Occupational Therapy*, 44, 111–116.
- Parush, S., ve Markowitz,J. (1997). A comparison of two group settings for group treatment in promoting perceptual-motor function of learning disabled children. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, 17, 47–57.
- Ratzon, N.Z., Efraim, D., ve Bart, O. (2007). A short-term graphomotor program for improving writing readiness skills of first-grade students. *The American Journal of Occupational Therapy*, 61, 399-405.
- Salome, R.A. ve Reeves, D. (1972). Two pilot investigation of perceptual training of four and five year old kindergarten children. *Studies in Art Education*, 13(2), 3–10. Web sitesi; <http://www.jstor.org>. Erişim tarihi: 13.03 2009.
- Sanghavi, R. ve Kelkar, R. (2005). Visual-motor integration and learning disabled children. *The Indian Journal of Occupational Therapy*, 37(2);33–35.

- Sökmen, S. (1994). *Beş yaş algı gelişimi(Frostig Görsel Algı Testi Güvenirlik çalışması)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, M. Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tuğrul, B., Aral, N., Erkan ve S. Etikan, İ. (2001). Altı yaşındaki çocukların görsel algılama düzeylerine Frostig Görsel Algı Eğitim Programının etkisinin incelenmesi. *Journal of Qafqaz University*, 8, 67-84. Web sitesi: <http://www.qafqaz.edu.az>. Erişim tarihi: 26.01. 2008.

Summary

THE INVESTIGATION OF THE VISUAL PERCEPTION EDUCATION ON DEVELOPMENT OF VISUAL-MOTOR INTEGRATION IN CHILDREN ATTENDING KINDERGARTEN

Zülfiye Gül ERCAN*

Neriman ARAL**

Visual-motor integration is defined as comprehending the visual stimulations and producing appropriate motor response via mind and body coordination. Visual-motor integration skills include, the abilities of running, skipping, climbing, cooking, dressing, buttoning, washing hands and face, brushing teeth, cycling, driving, using computer or scissors, painting, reading and writing.

Visual perception education which is oriented in comprehending visual stimulations and producing appropriate cognitive and motor responses. In the visual perception education activities, that are based on development of the of visual differentiating, matching and visual memory have great importance.

The children who have visual perception problems show difficulties such as listening, focussing, body perception, balancing, coordination, organizing behaviour, daily living and academic skills. They feel unhappy, untrust, shy and they are aware of their disabilities, they face negative social labels by their families, friends or the other peoples.

It is important to assess visual-motor integration skills of children to detect deficiencies and to develop supporting visual perception programs according to developments and needs of children as early as possible. Preparing and administering visual perception education could be effective to overcome the problem and to support development of children and to prepare children for school. Researches of

Address for correspondence: * Dr., Trakya Üniversitesi Zihin ve Hareket Özürlü Çocuklar İçin Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi, zgercan@yahoo.com

** Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Ev Ekonomisi Yüksekokulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü, aralneriman@gmail.com

visual perception education are not enough and widespread in Turkey. In this study it was aimed to investigate the visual-motor integration development of children who received visual perception education and who did not, and to determine whether such an education has an effect on development. The design of the research was pretest-posttest-following test, control group experimental design. The study conducted with six years old children from four kindergaten of two primary schools. The schools were selected among those which have taken place on low socio-economic level and suffered from lack of enviromental stimulants. This information was obtained from pricipals of two schools. These schools depend on Governorship of Edirne and Directorate of National Education. The sampling of the research constituted of 78 children attending to kindergarten of two primary schools in center of Edirne. The subjects were divided two groups involving children selected randomly. Experimental group was consist of 39 children(21 female, 18 male) and control group was consist of 39 children (23 female, 16 male). In the research a“general information form” was used to gather some information about the child and his/her family (including child’s gender, birth date, parent’s educational status, profession, family structure, the number of the children in family, child’s previous situation related with school). The Beery-Buktenica Developmental Test of Visual Motor Integration(VMI 5th) was used to assess visual-motor integration, visual perception and motor coordination development of the children.

The Beery-Buktenica Developmental Test of Visual-Motor Integration (VMI-5th) which was designed to assess visual-motor integration development of children was adopted to the Turkish children in this study. This test was developed by Beery and Buktenica (1967) to assess visual-motor integration, visual perception and motor coordination development of children aged between two-eighteen via integrating visual and motor skills of children. It is a paper and pencil test that can be applied individual or group according to the age of children. It takes ten-fifteen minutes. VMI-5 consist of 27 geometric shapes ordered from easy to difficult within a developmental design. And it consist of two subtests; visual perception(VP) and motor coordination(MC). Having high points from VMI-5 shows that the child has attention, visual perception and motor coordination skills necessary for the prepatation for school. If the children get low points from VMI-5, they are applied subtest of visual perception and motor coordination and source of the problem is researched via examining the processes related to visual perception or motor skills.

Visual perception education aims to support the development of visual perception, visual memory and attention. “The preschool education programme for

36- 72 month old” of Ministry of Education in Turkey was used to give a visual perception education. And also, it was benefited from the other countries’ visual perception education. In the light of the information gained from these education programmes, visual perception programme was prepared. In this activities worksheets and visual tools were used to support children’s visual perception. Visual perception education programme was evaluated by five child development and education specialist. According to specialist’s critics and advices, the programme was arranged.

Before the pretest, researcher gave a seminar to families and teacher about visual perception education. And she joined many activities with children. Than researcher administered Beery VMI-5, VP and MC as pretest to all children. After pretest, experimental group were given visual perception education during 45-60 minutes, three days a week in addition to preschool curriculum. Whereas control group were attending only their preschool programme by their teacher. End of the visual perception education, Beery VMI-5, VP, MC tests administered as posttests to all children: Approximately a month later the same tests given as following tests to experimental group. While experimental group had three test scores, control group had two test scores.

In this study, independent samples t test was used to analyse for the significance of any difference between experimental and control groups with respect to pretest scores of VMI-5, VP, MC in the experimental and control group. Before the application, both two group’s test scores were found similar (VMI $t(1,76) = 1.257$ $p < .05$, VP $t(1,76) = .455$ $p < .05$, MC $t(1,76) = .074$ $p < .05$). The children’s visual-motor integration development was analysed with two way ANOVA for mixed measures whether indicating a difference or not, depend on visual perception education. It found that between experimental and control groups, there was no significant difference in pretest and posttest (VMI $F(1,76) = .151$ $p > .05$, VP $F(1,76) = .123$ $p > .05$, MC $F(1,76) = .629$ $p > .05$). Without paying attention which group the children are included visual-motor integration, visual perception and motor coordination development showed improvement in pretest to post test (VMI $F(1,76) = 139.974$ $p < .01$, VP $F(1,76) = 20.452$ $p < .01$, MC $F(1,76) = 60.744$ $p < .01$). Visual perception education was affected over the children’s visual-motor integration, visual perception and motor coordination skills. Also interaction effect of groups x measures was found significant (VMI $F(1,76) = 12431$ $p < .05$, VP $F(1,76) = 6.627$ $p < .05$, MC $F(1,76) = 7.312$ $p < .01$).

There was a significant difference between post test and following test in experimental group's visual-motor integration tests($t(38) = 3.99, p < .01$). It found that the effect of visual perception education increasingly continues over visual motor skills of children. There was no significant difference between post test and following test in visual perception tests and motor coordination tests(visual perception $t(38) = 1.22, p > .05$, motor coordination $t(38) = 2.57, p > .05$). The effect of visual perception education still continues and resists the process of forgetting.

In conclusion it was founded that visual perception education, developing visual differentiating, matching, classifying, shape ground differentiation, perception of shape stability, perception of space and location, and perception of space relations, visual memory, visual motor integration and attention skills in children, has positive affect to develop in kindergarden.

It is important to organize seminars and workshops about visual perception for teachers. These seminars and workshops will be affect teacher's perception and knowledge who will be develop comprehensive visual perception education. In the visual perception education evaluating children's progress, organizing activities files will be beneficial for primary school teachers and specialist. By the way, the problems of visual perception would be prevented in future.

Boş Sayfa

COĞRAFYA DERSİNDE ÇOKLU ZEKÂ DESTEKLİ ÖĞRETİMİN ÖĞRENCİ BAŞARISI VE KALICILIĞA ETKİSİ

Abdulkadir UZUNÖZ*

Yavuz AKBAŞ**

Öz

Bu çalışmada, ortaöğretim 9. sınıf coğrafya dersinde çoklu zeka kuramı destekli öğretiminin öğrencilerin başarısı ve kalıcılığı üzerine olan etkilerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma, deneme modelinde bir araştırmadır. Çoklu Zeka Destekli Coğrafya Öğretimi ve geleneksel coğrafya öğretiminin öğrencilerin başarısına etkisini test etmek için kontrollü ön test–son test deseni kullanılmıştır. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası başarı seviyesini ölçmek için “Başarı Testi” geliştirilmiştir. Verilerin Çözümlemesinde, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, KR 20, varyans çözümlemesi, basit madde analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Coğrafya I dersi “Atmosfer ve İklim” ünitesi öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramı uygulamaları öğrencilerin başarılarında etkili olduğu görülürken, geleneksel yöntem öğrenci başarılarının kalıcılığında etkilidir.

Anahtar Sözcükler: Coğrafya dersi, Çoklu Zeka, başarı, kalıcılık

Abstract

In this study, it is aimed to determine the effects of the Multiple Intelligence Theory on the retention and achievement of the students. This study is a research as an experimental model. For testing the effects of Geography Education supported by Multiple Intelligence Theory and Traditional Geography Education on retention and achievement of students , controlled pre-test and post-test is used. “Achievement Test is developed to examine the level of student achievement after and before the application. In order to analyze the data, arithmetic mean, standard deviation, t test, KR 20, variance analysis, basic item analysis were used. As a result of the research, it is observed that Multiple Intelligence Theory is effective on students’ achievement, but traditional method is effective on students’ permanence of achievement; while teaching “Atmosphere and Climate” in Geography 1 Lesson.

Keywords: Geography lesson, Multiple Intelligence, achievement, retention.

Yazışma adresi: *Öğr. Gör. Dr., K.T.Ü. Fatih Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Coğrafya Eğitimi AD., 61300,Söğütlü,Akcaabat,Trabzon, abdulkadir_uzunoz@hotmail.com

** Öğr. Gör. Dr., K.T.Ü. Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü,Sosyal Bilgiler Eğitimi AD.,61300,Söğütlü,Akcaabat,Trabzon,yakbas@ktu.edu.tr

Giriş

İlk çağlara kadar merak edilen ve tanımlanan zeka kavramında varılan ortak nokta, zekanın geliştirilebilir ve biyolojik temelleri olan bir kavram olduğudur (Gardner, 1983; Ülgen, 1995). Geçmişten bugüne zekanın tarihsel tanım süreci incelendiğinde, İbni Sina zekanın dış dünyadan gelen algıların insana verdiği bilgiyi öğrenmeyle ortaya çıktığını ileri sürmüştür. Zekayı ilk kez ölçen Galton, bireylerin duyularıyla zekaları arasında doğru orantılı bir ilişki olduğunu söylemiştir (Selçuk, 2004). Thorndike zekanın soyut zeka, sosyal zeka ve mekanik zeka gibi üç boyutundan bahsetmiş ve birtakım zihinsel yeteneklerin olduğunu ortaya koymuştur (Toker vd., 1968:37). Guilford zekadaki faktör sayısının Thorndike'nin tarif ettiği gibi üç değil 120 olduğunu ve zihnin içerik, işlemler ve ürünler olmak üzere üç boyuta dönüştüğünü iddia etmiştir (Bacanlı, 2000:123; Başaran, 1992:83; Toker vd., 1968:41). Sternberg'e göre ise zekanın bilimsel, deneysel ve bağlamsal boyutları vardır (Selçuk, 2004). Piaget de zekayı zihnin değişme ve kendini yenileme gücü olarak tanımlamıştır. *Frames of Mind (Zihnin Çerçevesi)* adlı eseriyle tüm dikkatleri üzerine çeken Howard Gardner, yedi farklı zekanın olduğunu, her insanın doğuştan bu potansiyele sahip olduğunu savunmuştur (Gardner, 1999:2).

Çoklu Zeka Teorisi

Gardner'e göre zeka; temelinde biyolojik ve kültürel boyutları olan bir veya daha fazla kültürel yapıda değeri olan bir ürüne şekil verme ya da problemleri çözme yeteneğidir. Gardner'e göre "Biyolojik, Öz Yaşam Öyküsü, Tarihsel ve Kültürel Özgeçmiş, Kristalleştirici ve Felce Uğratici" olmak üzere zekayı etkileyen dört faktör vardır (Gardner, 1983).

Biyolojik Faktör: Genetiksel ve kalıtsal özellikleri kapsar. Örneğin; doğumdan önce sigara, alkol, uyuşturucu vb. kullanan bir annenin çocuğunun zekasının gelişmesinde çeşitli engeller ortaya çıkacaktır.

Öz Yaşam Öyküsü: Bireyin ebeveyn, arkadaş gibi insanlarla etkileşimi zekanın gelişimini etkiler. Örneğin; bir bireyin anne ve babası onun futbolcu olmasına karşı çıkarken müzisyen olmasını istemişlerse, bu anne baba çocuğun bedensel-kinestetik zekasının gelişmesini engellerken, müziksel-ritmik zekasının gelişimini desteklemişlerdir.

Tarihsel ve Kültürel Faktörler: Bireyin mensubu olduğu toplumun tarihsel ve kültürel özellikleri zekanın gelişimini etkiler. Örneğin; resim yapmanın yasak olduğu bir toplumda görsel-sanatsal zekanın fazla gelişmesi mümkün değildir.

Kristalleştirici ve Felce Uğratici Faktörler: Bireyin özellikle çocukluk dönemindeki yaşantıları zekanın gelişiminde kristalleştirici ve felce uğratici etkiye sahiptir. Örneğin; Orhan Gencebay'ın babasının ona henüz yedi yaşındayken mandolin alması kristalleştirici etki yapmıştır. Aksine müzikle uğraşırken babasının “Gürültü yapma” şeklinde sözlü bir eylemi olsaydı, bu durum zeka üzerinde felce uğratici bir etki yapacaktı.

Çoklu Zekanın Temelleri

Geleneksel zeka anlayışından farklı olarak çoklu zeka kuramının özgün paradigmaları vardır:

Her İnsan, Çeşitli Zeka Alanlarının Tümüne Sahiptir: Çoklu Zeka Kuramına göre insanlar sayısal ya da sözel zekanın yanında diğer altı zekanın da tümüne sahiptir. Yalnız bu zeka türlerinin düzeyleri insandan insana değişmektedir. Örneğin; bir bireyin sözel zekası baskın olabilirken diğer bir bireyin doğacı zekası ya da ek olarak da matematiksel-mantıksal zekası baskın olabilir.

Her insan Çeşitli Zeka Alanlarından Her Birini Yeterli Düzeyde Geliştirebilir: Çoklu Zeka Kuramı'na göre bireye yeterli destek, ortam ve eğitim sağlandığında zeka düzeyini geliştirmesi mümkündür. Örneğin; resim alanında yeterli materyal, motivasyon ve eğitim sağlanırsa bireyin görsel-uzamsal zekasının gelişmesi mümkündür.

Çeşitli Zeka Alanları Bir Arada Karmaşık Bir Yapıda Çalışırlar: Bireylerin zekaları birbirinden bağımsız değildir. Çoklu zeka kuramına göre zeka bir çarkın dişlileri gibi bir arada ve birbirini etkileyecek şekilde çalışır. Örneğin; bir futbolcu koşarken bedensel zekayı, oyun içinde arkadaşlarının pozisyonlarını hesaplarken uzamsal ve mantıksal zekayı, oyun içinde arkadaşlarına kademe almalarını söylerken sözel-dilsel zekayı, atakları geliştirirken sosyal zekayı, kendi eleştirisini yaparken bireysel zekayı kullanmaktadır.

Çoklu Zeka Alanları

Saban (2003), Özden (2003), Demirel (2003), Lazear (2000), Gardner (1999), Campbell (1996), Armstrong (1994) ve Checkly (1997)'e göre zeka alanları ve özellikleri aşağıdaki gibidir:

Sözel-Dilsel Zeka: İnsanoğlu üç binden fazla farklı dili konuşabilme yeteneği ile doğar. Bu zeka bir lisana, kelimelerin anlamına, gramer yapısına, teleffuza hakim

olma becerisidir. Dil zekası, iletişim aracı olarak dili etlili kullanma kapasitesini ifade etmektedir.

Matematiksel-Mantıksal Zeka; Bu zeka; sebep-sonuç ilişkisi, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey becerileri kapsar

Görsel-Uzamsal Zeka: Bu zeka; görme gücü, hayal gücü, dizayn, desen, biçim, resim yaratma becerisidir.

Müziksel-Ritmik Zeka: Bu zeka; çevresel sesler tanıma, ritme karşı duyarlılık, müziği titreme ve tınlamasından tanıma becerisini içerir. Duyguların aktarımında müziği bir araç olarak kullanan insanların sahip olduğu müzikal güce işaret eder.

Bedensel-Kinestetik Zeka: Bu zeka; kas koordinasyonu, çeşitli spor, dans, fiziksel egzersizler, beden dili gibi becerileri içerir.

Kişilerarası-Sosyal Zeka: Bu zeka; insanlar arasındaki ilişki ve iletişim, beraber çalışma, diğer insanlar arasındaki farklı özelliklerin farkında olma, diğer insanların duygu ve yaşantılarını anlama becerisini içerir.

Bireysel-İçsel Zeka: Bu zeka; ruhani ilişkilerin farkında olma, bireysel hareket etme, güçlü ve zayıf yönlerin farkında olma, stratejik olma becerilerini.

Doğacı Zeka; Bu zeka: canlı, çevre ve doğa olaylarının özelliklerinin farkında olma, gözlemlene, gruplama, sınıflama becerisini içerir.

“Yurt dışında ve ülkemizde nasıl bir eğitim?” sorusu sorulmuş ve bu durum da eğitim bilimcilerini yeni arayışlara yöneltmiştir. Özellikle son 20 yılda birtakım yaklaşımlar ortaya atılmış fakat bunların arasından Howard Gardner tarafından ortaya atılan ve dünyada yoğun bir şekilde kabul gören Çoklu Zeka Teorisi(MI) ve bu teorinin eğitimde uygulanması dikkati çekmiştir.

Günümüzde bilimin ve ürünü olan teknolojinin eğitime uyarlanması sonucu eğitim öğretim işlerinde öğretmenin ve öğrencilerin rolleri değişmiştir. Daha önceleri seyirci pozisyonunda olan öğrenci bugün mutfağın içine girmiş, aşçı ve garson rolünü üstlenmiştir. Bu nedenle inceleme alanı doğal çevre, doğal çevre ve insan arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olan ve sürekli güncellenen coğrafya öğretiminin öğretmenin başrolde olduğu bir konumda sergilenmesi sürdürülemez. Bu sebeple öğretimde artık geleneksel yöntemler bırakılmalı, çağdaş, modern yöntemler kullanılmalıdır.

Amaç ve Önem

Bu çalışmada; ortaöğretim 9. sınıf coğrafya dersinde Çoklu Zeka Kuramı destekli öğretiminin öğrencilerin başarısı ve başarı kalıcılığı üzerine olan etkilerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Tablo 1.

ÖSS Coğrafya Sorularını Konulara Göre Dağılımı (1981 – 2005)

Yıllar	Coğrafi Kuram	Dünyanın şekli ve Hareketleri	Harita bilgisi	İklim	Bilgisi	İç ve dış Kuvvetler	Nüfus ve yerleşme	Ekonomik coğrafya	Türkiye coğrafyası	Bölgeler coğrafyası	Ülkeler coğrafyası
1981	-	-	4	3	2	1	4	1	-	-	
1982	-	2	2	2	1	1	3	2	2	1	
1983	1	1	2	4	-	1	2	2	2	-	
1984	2	-	-	2	-	1	4	3	2	-	
1985	-	-	2	4	2	2	2	1	1	1	
1986	2	-	2	3	1	-	3	2	2	-	
1987	-	-	3	3	-	1	4	2	1	1	
1988	2	1	-	2	1	2	3	3	1	-	
1989	1	-	1	3	1	-	3	3	3	-	
1990	-	2	2	3	1	3	2	-	1	1	
1991	-	-	1	1	3	2	1	4	2	1	
1992	1	-	1	3	3	1	3	2	1	-	
1993	1	-	1	6	1	1	3	-	1	1	
1994	1	1	1	5	-	2	4	-	1	-	
1995	-	1	-	6	-	1	1	-	4	-	
1996	-	1	-	2	1	2	1	1	3	4	
1997	1	2	-	2	2	3	2	1	1	1	
1998	1	1	1	1	1	1	6	2	1	-	
1999	1	-	1	4	-	1	5	1	1	1	
1999	1	-	1	4	-	1	6	2	-	-	
2000	1	1	1	2	1	2	5	2	1	-	
2001	1	1	-	1	2	1	5	3	1	1	
2002	3	-	1	3	2	2	5	-	-	-	
2003	1	1	1	2	1	2	6	1	1	-	
2004	-	2	1	2	-	1	6	2	1	1	
2005	-	2	2	1	2	2	5	2	-	-	
Toplam	21	19	31	74	27	37	94	42	34	14	

Tablo 1’ de 1981- 2005 yılları arasında ÖSS’de çıkan coğrafya sorularının konulara göre dağılımı görülmektedir. Tablo’ya göre en fazla 94 soruyla Ekonomik coğrafya konusundan, ikinci olarak 74 soruyla İklim Bilgisi konusundan soru çıkmıştır. Ders Kitabında 72 sayfa ve programda 18 saat ile en fazla yer alan Yeryuvarlağının Yapısı ve Yer Şekillerinin Oluşumu/İç ve Dış Kuvvetler konusundan 27 soru çıktığı görülmektedir.

Özetle ortaöğretim programında İklim konusuna verilen önemle ÖSS’de çıkan sorular arasında bir uyumsuzluk görülmektedir. Bu uyumsuzluğun giderilmesine bir ışık olması düşüncesi ülkemizde ilk olması sebebiyle önem arz etmektedir.

Problem Cümlesi

Dokuzuncu sınıf coğrafya dersi “Doğal Sistemler” öğrenme alanı “Atmosfer ve İklim” ünitesi öğretiminde çoklu zeka kuramının uygulandığı grup ile geleneksel yöntemin uygulandığı grubun başarı ve kalıcılık puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Alt Problemler

1. “Atmosfer ve İklim” ünitesinin öğretiminde çoklu zeka kuramının uygulandığı deney grubu ön – son test başarı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?

2. “Atmosfer ve İklim” ünitesinin öğretiminde geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun ön – son test başarı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?

3. “Atmosfer ve İklim” ünitesinin öğretiminde çoklu zeka kuramının uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu son test erişimi ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?

4. “Atmosfer ve İklim” ünitesinin öğretiminde çoklu zeka kuramının uygulandığı deney grupları başarı kalıcılık-son test puanlarının arasında fark var mıdır?

5. “Atmosfer ve İklim” ünitesinin öğretiminde geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grupları başarı kalıcılık-son test puanlarının arasında fark var mıdır?

6. “Atmosfer ve İklim” ünitesinin öğretiminde çoklu zeka kuramının uygulandığı deney grupları ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu başarı kalıcılık puanlarının arasında anlamlı fark var mıdır?

Sayıtlar

Araştırmadan elde edilen verilerin geçerliliği ve güvenilirliği yüksek olması beklenmektedir.

Çünkü; ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği uzman görüşleri ve istatistiksel yöntemlerle saptanmıştır.

Öğrencilerin uygulamada kullanılan başarı testine samimi yanıtlar verdikleri kabul edilmiştir.

İç geçerliliği sağlamak için deney grubuna yapılan uygulama ile ilgili olarak kontrol grubuna bilgi vermemeleri istenmiştir.

Sınırlılıklar

1. Araştırmada kullanılacak olan ölçeklerin doğasından kaynaklanan sınırlılıklar söz konusudur.

2. Araştırma sadece bir ünite üzerinde gerçekleştirilmiştir.

3. Araştırma bir deney ve bir kontrol grubu ile sınırlıdır.

4. Araştırma Foça Reha Midilli Anadolu Lisesi ile sınırlıdır.

Yöntem

Çalışma, deneme modelinde bir araştırmadır. Çoklu Zeka destekli coğrafya öğretimi ve geleneksel coğrafya öğretiminin öğrencilerin başarısına olan etkisini test etmek için kontrollü ön test – son test deseni kullanılmıştır. Bu tür araştırmada değişkenlerin deney ve kontrol grubundaki etkileri aynı olduğu için iç-geçerliliği tehdit edebilecek tarih, olgunluk, test etme ve araç gibi kaynaklardan gelen hatalar ya da etkiler oldukça kontrol edilebilmektedir (Kaptan, 1998). Deneysel desenin simgesel görünümü aşağıdaki gibidir:

Tablo 2.

Araştırmada Kullanılan Deney Deseni

Gruplar	Ön test	Denel İşlem	Son test	Test	
Deney	D1 D2	Test 1	Coklu Zeka Destekli Öğrt.	Test 1	Test 1
Kontrol	K1	Test 1	Geleneksel Öğretim	Test 1	Test 1

Evren ve Örneklem

Araştırma 2006/2007 yılı öğretim yılında İzmir ili Foça İlçesi Reha Midilli Anadolu Lisesi 9. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Okulda 9. sınıfa devam eden 3 sınıfta toplam 73 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin % 53.4'ü erkek, % 46.6'sı ise kız öğrencilerdir. (Tablo 2).

Tablo 3.

Deneklerle İlgili Bilgiler

Sınıflar	Cinsiyet				Toplam
	N	Kız %	Erkek N	%	
9/A	11	15.1	13	17.8	24
9/B	11	15.1	14	19.2	25
9/C	12	16.4	12	16.4	24
Toplam	34	46.6	39	53.4	73

“Atmosfer ve İklim” ünitesinin öğretiminde çoklu zeka kuramı'nın uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu ön test erışı ortalamaları:

Tablo 4.

Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Ön test Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri

Gruplar	N	X	Ss	T	P
Deney	49	10.7755	3.19025	1.277	.206*
Kontrol	24	9.8750	1.87228		

P>05 anlamlı değildir.

Tablo 4'te deney ve kontrol grupları ön test başarı puanları değerlerini görülmektedir. Tabloda da görüldüğü gibi, deney grubunun ön test puanları ortalaması 10.7755, kontrol grubunun puan ortalaması ise 9.8750'dir. Ön test ortalamaları arasında yapılan t testinden elde edilen değer 1.277 olarak hesaplanmıştır. Bu değer .05 düzeyinde anlamlı değildir. Böylece denilebilir ki; deney ve kontrol grupları arasında fark yoktur. Yani gruplar denktir.

Başarı Testinin Analizi

Başarı testi 32 tam puan üzerinden hesaplanmıştır. Her bir soru karşılığı bir puandır. Başarı testi öğrencilere hem ön test olarak hem de son test olarak uygulanmıştır. İlk olarak denel işlem öncesi deney ve kontrol grupları arasında fark olup olmadığını tespit etmek için uygulanmıştır. İkinci olarak denel işlem sonunda ön ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için kullanılmıştır. Son olarak denel işlemden yaklaşık beş hafta sonra kalıcılığı test etmek için kullanılmıştır. Bu uygulamalar sonunda elde edilen veriler doğru yanıtlar 1, yanlış yanıtlar 0 olarak SPSS 12.0 for Windows programına girilmiştir. Bu veriler üzerinde bağımsız t testi yapılmış ve deney ve kontrol grubu için elde edilen puanların ortalama, standart sapma ve t değerleri hesaplanmıştır.

Deneysel işlemler

Araştırma boyunca deneysel işlem öncesi ve sonrası gerçekleştirilen işlemler şöyledir;

- Deneysel işlemin yapılacağı okula gidilmiş, mevcut imkanlar belirlenmiş, ihtiyaç analizi yapılmıştır. Deney ve kontrol işlemlerin yapılacağı sınıflar gezilmiş, mevcut durum tespit edilmiş, işlem aşamasında gerekli olacak ders araç ve gereçleri tespit edilerek, eksiklikler giderilmiştir. Sınıflardaki öğrencilerin kişisel bilgileri okul idaresinden temin edilmiş, diğer öğretmenlerin görüşleri de alınarak öğrenciler hakkında fikir sahibi olunmuş ve bu şekilde deney ve kontrol grupları belirlenmiştir.
- Deneysel işlem başlamadan önce deney grubu öğrencilerine; “a) Zeka Nedir?, b) Zeka ile ilgili Yaklaşımlar, c) Çoklu Zeka Hakkında” seminer sunulup, öğrencilerin geleneksel zeka ve çoklu zeka hakkındaki bilgileri yoklanmış ve eksiklikleri giderilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerine ise çoklu zekadan bahsedilmemiştir.
- Öğrenciler tarafından sınıf ve ders kuralları beyin fırtınası yöntemiyle belirlenmiş, ortaöğretim yönetmeliklerine uygunluğu da dikkate alınarak tespit edilmiş, oylandıktan sonra kabul edilmiştir. Böylece derse güvenli bir şekilde geçiş sağlanmıştır. İlk olarak deney gurubuyla “Doğa ve İnsan”, “Harita Bilgisi” ve “Dünyanın Hareketleri” ünitesinden çoklu zeka destekli etkinliklerle dersler işlenerek, öğrenciler denel işleme hazır hale getirilmiştir. Kontrol grubuyla ise geleneksel olarak etkinlik hazırlamadan, daha çok düz anlatım, soru cevap teknikleri kullanılarak aynı ünitelerde yer alan konular işlenmiştir.
- Ön çalışma bittikten sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerinin denel işlem öncesi “İklim Bilgisi” konuları hakkındaki ön bilgilerini tespit etmek amacıyla araştırmacı ve danışmanı tarafından hazırlanmış başarı testi uygulanmıştır. Bu uygulamalar araştırmacı tarafından bizzat gerçekleştirilip, elde edilen veriler istatistik programına girilmiştir.
- Denel işlem 10 hafta sürmüştür. 10 hafta boyunca hazırlanan planlara sadık kalınarak deney ve kontrol grubuyla dersler işlenmiştir. Denel işlem sürerken deney grubu öğrencilerinin derse olan ilgileri giderek artarken, kontrol grubu öğrencilerinin giderek –istisna öğrenciler hariç- derse karşı bir set ördükleri gözlenmiştir.
- Denel işlem bittikten sonra yine başta kullanılan başarı ölçeği deney ve kontrol grubu öğrencilerine yeniden uygulanarak, denel işlem sonucunda öğrenci kazanımları tespit edilmeye çalışılmıştır.

- Denel işlem I. dönemin son haftasında sona ermiş ve araya sömestir tatili girmiştir. Sömestir tatili dönüşü üç hafta geçtikten sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerine başarı ölçeği tekrar uygulanarak çoklu zeka destekli uygulamaların, öğrencilerin başarılarının kalıcılığa ne gibi etki sağladığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “Atmosfer ve İklim” ünitesinin öğretiminde çoklu zeka kuramının uygulandığı deney grubunun ön – son test başarı ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır? şeklinde ifade edilmiştir.

Bu problemi test etmek için t testi yapılarak deney grubunun ön – son test başarı puanları farkının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır.

Tablo 5.

Deney Grubu Ön – Son Test Başarı Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri

Gruplar	N	X	Ss	T	P
Deney	49	10.7755	3.19025	13.594	.000*
Deney	49	22.6531	5.21836		

P<000 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 5’te deney grubu ön ve son test başarı testi değerleri görülmektedir. Tabloda da görüldüğü gibi, deney grubunun ön test puanları ortalaması 10.7755, deney grubunun son test puan ortalaması ise 22.6531’dir. Son test ortalamaları arasında yapılan t testinden elde edilen değer 13.594 olarak hesaplanmıştır. Bu değer .000 düzeyinde anlamlıdır. Böylece denilebilir ki; deney grubu ön ve son test puanları arasında anlamlı fark vardır. Yani, çoklu zeka destekli coğrafya öğretiminden sonra başarı testi aritmetik ortalaması, ön teste göre anlamlı bir şekilde artış göstermiştir.

İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “Atmosfer ve İklim” ünitesinin öğretiminde geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun ön – son test ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır? şeklinde ifade edilmiştir.

Bu problemi test etmek için t testi yapılarak kontrol grubunun ön – son test başarı puanları farkının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır.

Tablo 6.

Kontrol Grubu Ön – Son Test Başarı Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri

Gruplar	N	X	Ss	T	P
Kontrol	24	9.8750	1.87228	2.111	.040*
Kontrol	24	11.4167	3.04911		

P<05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 6’da kontrol grubu ön test ve son test başarı puanları değerlerini görmektediriz. Tabloda da görüldüğü gibi, kontrol grubunun ön test puanları ortalaması 9.8750, kontrol grubunun son test puan ortalaması ise 11.4167’dir. Son test ortalamaları arasında yapılan t testinden elde edilen değer 2.111 olarak hesaplanmıştır. Bu değer .05 düzeyinde anlamlıdır. Böylece diyebiliriz ki; kontrol grubu ön ve son test puanları arasında fark vardır. Kontrol grubunun ön ve son test ortalamaları, ön teste göre bir artış göstermiştir. Bu fark anlamlıdır.

Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Atmosfer ve İklim” ünitesinin öğretiminde çoklu zeka kuramının uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu son test erişimi ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır? şeklinde ifade edilmiştir.

Bu problemi test etmek için t testi yapılarak deney ve kontrol grubu başarı son test puanları farkının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır.

Tablo 7.

Deney Grubu ve Kontrol Gruplarının Başarı Sontest Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri

Gruplar	N	X	Ss	t	P
Deney	49	22.6531	5.21836	9.744	.000*
Kontrol	24	11.4167	3.04911		

P<000 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 7’de deney ve kontrol grupları son test başarı testi değerlerini görmektedir. Tabloda da görüldüğü gibi, deney grubunun sontest puanları ortalaması 22.6531, kontrol grubunun puan ortalaması ise 11.4167’dir. Son test ortalamaları arasında yapılan t testinden elde edilen değer 9.744 olarak hesaplanmıştır. Bu değer .000 düzeyinde anlamlıdır. Böylece diyebiliriz ki; çoklu zeka destekli coğrafya öğretiminden sonra deney grubu puanları ortalaması ile kontrol grupları puan ortalaması arasındaki fark, deney grubu lehine anlamlıdır.

Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Atmosfer ve İklim” Ünitesinin Öğretiminde Çoklu Zeka Kuramının Uygulandığı Deney Grupları Başarı Kalıcılık-Son Test Puanlarının Arasında Fark Var mıdır? şeklinde ifade edilmiştir.

Bu problemi test etmek için t testi yapılarak deney grupları başarı kalıcılık-sontest puanları farkının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır.

Tablo 8.

Deney Grupları Başarı Kalıcılık - Sontest Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri

Gruplar	N	X	Ss	t	P
Deney	49	14.7143	5.13971	7.587	.000
Deney	49	22.6531	5.21836		

P<000 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 8’de deney grupları kalıcılık ve son test başarı testi değerlerini görülmektedir. Tabloda da görüldüğü üzere deney grubu başarı kalıcılık test ortalaması 14.7143, deney grubu başarı son test ortalaması 22.6531’dir. T değeri ise 7.587 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre denel işlemde sonra deney grubu başarı kalıcılık ve son test ortalamaları arasında $p<000$ düzeyinde anlamlı fark vardır. Yani denel işlemin hemen sonrasında ve denel işlemde 6 hafta sonra yapılan değerlerdirme sonucunda öğrencilerin coğrafya dersi başarı testi ortalama değerlerinde önemli bir düşüş olmuştur.

Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi “Atmosfer ve İklim” Ünitesinin Öğretiminde Geleneksel Yöntemin Uygulandığı Kontrol Grupları Başarı Kalıcılık-Son Test Puanlarının Arasında Fark Var mıdır? şeklinde ifade edilmiştir.

Bu problemi test etmek için t testi kullanılarak kontrol grupları başarı kalıcılık - sontest puanları farkının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır.

Tablo 9.

Kontrol Grupları Başarı Kalıcılık - Sontest Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri

Gruplar	N	X	Ss	t	P
Kontrol	24	11.4167	3.04911	1.178	.245
Kontrol	24	12.5417	3.55062		

$P>05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 9’da kontrol grupları kalıcılık ve son test başarı testi değerlerini görülmektedir. Tabloda da görüldüğü üzere kontrol grubu başarı kalıcılık test ortalaması 11.4167, kontrol grubu başarı son test ortalaması 12.5417’dir. T değeri ise 7.587 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre denel işlemde sonra kontrol grubu başarı kalıcılık ve son test ortalamaları arasında $p>05$ düzeyinde anlamlı fark yoktur. Yani denel işlemin hemen sonrasında ve denel işlemde 6 hafta sonra yapılan değerlerdirme sonucunda, öğrencilerin coğrafya dersi başarı testi ortalama değerlerinde önemli bir düşüş olmamıştır.

Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemi “Atmosfer ve İklim” Ünitesinin Öğretiminde Çoklu Zeka Kuramının Uygulandığı Deney Grupları ile Geleneksel Yöntemin Uygulandığı Kontrol Grubu Başarı Kalıcılık Puanlarının Arasında Anlamlı Fark Var mıdır? şeklinde ifade edilmiştir.

Bu problemi test etmek için t testi yapılarak deney ve kontrol grupları başarı kalıcılık puanları farkının ortalama ve standart sapmalarını hesaplanmıştır.

Tablo 10.

Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Kalıcılık Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve t Değeri

Gruplar	N	X	Ss	t	P
Deney	49	14.7143	5.13971	1.862	.067
Kontrol	24	12.5417	3.55062		

P>05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 10’da deney ve kontrol gruplarının denel işlem sonrası başarı kalıcılık test değerlerini görülmektedir. Buna göre; deney grupları başarı kalıcılık test ortalama puanı 14.7143, kontrol grubu başarı kalıcılık test ortalama puanı 12.5417 olarak hesaplanmıştır. İki grup arasındaki farkın tespit edilmesi için yapılan t testi sonucunda t değerinin 1.862 olarak gerçekleştiği görülmektedir ki, bu değer iki grup arasında deney grupları lehine anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir. Böylece denilebilir ki, denel işlemden 6 hafta sonrasında çoklu zeka destekli coğrafya öğretimi alan öğrencilerin coğrafya dersi başarı kalıcılık değeri ile geleneksel yöntemle işlenen coğrafya öğretimi sonunda öğrencilerin coğrafya dersi başarı kalıcılık değeri arasında anlamlı fark yoktur. Fakat deney grupları ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine fark olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada Coğrafya I dersinin “Atmosfer ve İklim” ünitesinin öğretiminde çoklu zekâ kuramı’nın uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin

uygulandığı kontrol grubunun başarıları ve öğrenmelerindeki kalıcılık puanları üzerindeki etkisine yönelik bulgular tartışılmıştır.

Ön çalışma bittikten sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerinin denel işlem öncesi “İklim Bilgisi” konuları hakkındaki ön bilgilerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış başarı testi uygulanmıştır. Bu uygulamalar araştırmacı tarafından bizzat gerçekleştirilip, elde edilen veriler istatistik programına girilmiştir. Sonuçların t testi analizine göre ($p=.206$) gruplar arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Yani grupların hazır bulunuşluluklarının aynı olduğu tespit edilmiştir.

Denel işlem 10 hafta sürmüştür. 10 hafta boyunca hazırlanan planlara sadık kalınarak deney ve kontrol grubuyla dersler işlenmiştir. Denel işlem bittikten sonra yine başta kullanılan başarı ölçeği deney ve kontrol grubu öğrencilerine yeniden uygulanarak, denel işlem sonucunda öğrenci kazanımları tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulguların t testi analizine göre hem çoklu zekâ kuramı uygulamalarının ön test- son test puan ortalamaları ($p=.000$) hem de geleneksel yöntem uygulamalarının ön test-son test puan ortalamaları ($p=.040$) arasında anlamlı fark vardır. Yani her iki yöntemin de öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bununla beraber yine elde edilen bulgulara göre deney grubu son test puan ortalamaları kontrol grubu son test ortalamaları arasında ($p=.000$) anlamlı fark bulunmuştur. Yani çoklu zeka kuramı uygulamaları geleneksel yöntem uygulamalarına göre öğrencilerin başarıları üzerinde oldukça etkili olduğu görülmüştür.

Deney grubu öğrencileri için çoklu zeka kuramına uygun bir ders planı ve çalışma yapıları hazırlanmış; harita üzerinde işlenmiştir. Öğrencilerle konuyu anlamalarına konular yardımcı olacak çeşitli etkinlikler yapılmıştır. Onlara rehberlik edilerek, iklimle ilgili deneyler yapmaları sağlanmıştır. Böylece öğrencilerin yaparak öğrenmelerine imkan sunulmuştur. Bu çalışmalar sonunda başarı testi uygulanmıştır.

Atmosfer ve iklim ünitesinin öğretiminde çoklu zeka kuramı'nın uygulandığı deney grubunun ön-son test ortalamalarında (10.7755-14.7143) anlamlı fark bulunmuştur. Başarı testi aritmetik ortalaması ön teste göre artmıştır. Yani, çoklu zeka kuramı başarı üzerinde olumlu etki yaratmıştır.

Alanyazın incelendiğinde bu sonuçları destekleyen araştırmalar olduğunu görmekteyiz. Greenhawk (1997), Köroğlu (2002) ve Yeşildere (2004), Özdemir(2002), Korkmaz(2002), Kaptan (2002) öğrencilerin başarılarının

artmasında; deneyler yoluyla yaparak öğrenmelerinin, etkinliklerde aktif rol almalarının, beraber çalışarak birbirlerinden öğrenmelerinin ve çok yönlü çalışmalarının etkisi olduğu düşünülmektedir. Nitekim, Campbell (1989) yaptığı araştırma ve gözlemler sonucunda; öğrencilerin beraber çalışma becerilerinin arttığı, sınıf ortamının demokratik hal aldığı, öğrencilerin daha fazla sorumluluk aldığı ve etkinlik gösterdiği, farklı zeka alanlarını kullandıklarından çok yönlü çalışma yeteneklerinin geliştiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Kontrol grubu öğrencileri için geleneksel yöntemle uygun bir ders planı hazırlanmış; dersler düz anlatım ve soru-cevap teknikleriyle işlenmiştir. Öğrenciler fazla sorumluluk almamış, etkinlikte bulunmamış ve deney yapmamışlar, sadece dinlemişler ve soru sormamışlardır. Öğrenciler hep aynı pozisyonda, izleyici konumunda olduğundan ve sürekli dinleyip bilgiyi depolamak zorunda olduğundan sıkılmış, dikkatleri çabuk dağılmıştır. Bu nedenle derste tekrar yapmak için daha fazla zaman ayrılmış ancak bu tekrarlar da aynı işleyişle- düz anlatımla- devam ettiğinden anlamayan öğrenciler için konular soyut kalmaya devam etmiştir. Anlayan öğrenciler, bilgilerini pekiştirmişlerdir. Dersler sonunda öğrencilere başarı testi uygulanmıştır.

“Atmosfer ve İklim” ünitesinin öğretiminde geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun ön-son test erişimi ortalamaları arasında anlamlı fark (9.8750-11.4167) bulunmuştur. Yani geleneksel yöntem de öğrencilerin başarılarını artmasında etkili olmuştur.

Geleneksel yöntemle anlatılan coğrafya dersinde; öğrencilerin çok çalışması ve bireysel çaba göstermesi gerekir. Çalışmanın uygulandığı okul Anadolu Lisesi olduğundan öğrenciler başarıya odaklıdır. Yani kendilerini başarmak zorunda hisseden ve akranlarına göre daha çok çalışan öğrencilerdir. Öğrenciler, bireysel çaba gösterdiği için başarı ortalamalarının arttığı düşünülmektedir.

Deney grubu ile kontrol grubu son test erişimi ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark görülür. Yani çoklu zeka destekli coğrafya öğretimi, geleneksel yöntemle işlenen coğrafya dersine oranla öğrenci başarısı üzerinde daha etkilidir. Bu sonucun elde edilmesinde, kullanılan yöntemlerin, yapılan etkinliklerin yeri büyüktür. Araştırmacı tarafından hazırlanan çoklu zekaya uygun planlar deney grubu üzerinde başarıyla uygulanmıştır. Deney grubu öğrencileri deneyler yapmış yaparak yaşayarak öğrenmişler ve bilgilere kendileri ulaşmışlardır. Daha fazla sorumluluk almış, daha fazla iş birliği yapmışlardır. Böylece birbirlerinden öğrenme fırsatı da bulmuşlardır. Kontrol grubu öğrencileri ise yalnızca ezberleme yoluna

gitmişlerdir. Bazı konular da zihinlerinde soyut kaldığından tam olarak anlayamamışlardır.

Alanyazın incelendiğinde araştırmacının elde ettiği sonuçları destekleyen araştırmalar mevcuttur. Campbell (1989) Greenhavk (1997), Demirel (1998), Çoşkungörüllü (1998), Kaptan (2002), Korkmaz (2002), Özdemir (2002), Köroğlu (2002), Aşçı ve Demircioğlu (2002), Akamca (2003), Yeşildere (2004), Türkuzan (2004), Taşezzen(2005), Saydam (2005), Öner (2005), Pekderin (2006), Altun (2006), Azar vd. (2006), Yıldırım vd. (2006), Korkmaz (2006), Nacakçı (2006), Yıldırım (2006), Başlı (2006), Karatekin (2006), Susar Kırmızı (2006), Güneş (2006), Gazioğlu (2006), Baklaya (2006), Gökçek (2007), Turhan (2006), Karakoç (2006), Kara (2006), Dilek (2006), Bektaş (2007), Alaz (2007), Etlı (2007), Akman (2007), Şalap (2007), Yıldırım ve Tarım (2008), Bozdemirci (2008)'e göre; deney grubu ile kontrol grubu son test erişı ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark görülür. Bunlara karşın, çoklu zeka kuramı'nın geleneksel yöntemden daha etkili olmadığını ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur. Beam (2000), Nguyen(2000), Maehlbauer (2000), Balım vd. (2002), İlhan vd. (2005), Şen (2006)'ya göre; deney ve kontrol grubu son test erişı ortalamaları arasında anlamlı fark görülmez. Bu sonuçların elde edilmesinde “konunun, dersin, öğretmenin, öğrencinin, ders ortamının özelliği, ders programı” gibi çeşitli faktörler etkili olmuş olabilir.

Çoklu zeka kuramının başarıyla uygulanması için ders ortamının demokratik, streten ve korkudan uzak olması, öğrencilerin kendilerin ifade etmelerine fırsat verilmesi ve öğrencinin, kendisine değeri verildiğini hissetmesi gerekir. Öğrencilerin başarı durumlarında dersin hangi saatte işlendiğinin de önemi vardır. Bazı dersler öğleden önce işlenirse verim artar.

Öğretmenlerin, sınıftaki öğrenciler hakkında olumlu düşünce ve yüksek beklentilere sahip olmaları, her öğrencinin başarabileceğine inanmaları ve bu düşüncelerini öğrencilere hissettirmeleri gerekir. Öğrenciler, bunu hissettikleri zaman daha azimli olur, daha çok çalışır. Öğretmen, bu duygularını hissettirmezse öğrencinin performansında ve derse yaklaşımında olumsuzluklar görülebilir.

Ayrıca öğretmenlerin çoklu zeka kuramını uygulayabilecek donanıma ve yaratıcılığa da sahip olmaları gerekir. Aksi halde sekiz zeka alanına yönelik etkinlikleri planlamada ve uygulamada zorluk yaratabilir. İstenilen sonuçlar alınmayabilir. Öğretmenlerin, çoklu zeka kuramı'nın uygulanmasına olan etkilerini gösteren bir çok araştırma vardır. Campbell (2000), Başbay (2002), Ekici (2002)'e

göre; ÇZK'nın başarıya katkı sağlamasında, öğretmenlerin olduğu kadar öğrencilerin özelliklerinin de etkisi vardır.

Denel işlem I. dönemin son haftasında sona ermiş ve araya sömestre tatili girmiştir. Sömestre tatili dönüşü üç hafta geçtikten sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerine başarı ölçęği tekrar uygulanarak çoklu zeka destekli uygulamaların, öğrencilerin başarılarının kalıcılığa ne gibi etki sağladığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulguların t testi analizine göre çoklu zekâ kuramı uygulamaları destekli deney grubu başarı kalıcılık test ortalaması (14.7143), deney grubu başarı son test ortalaması (22.6531) arasında ($p=.000$) anlamlı fark vardır. Denilebilir ki; Çoklu Zekâ Kuramı bilginin hatırdaki tutulmasında etkili değildir. Diğer taraftan geleneksel yöntem uygulamaları destekli kontrol grubu başarı kalıcılık test ortalaması (11.4167), kontrol grubu başarı son test ortalaması (12.5417) arasında ($p=.245$) anlamlı fark yoktur. Bu sonuca göre denilebilir ki; geleneksel yöntem öğrenciler tarafından bilginin hatırdaki tutulmasında etkili olmuştur.

Alanyazın incelendiğinde, araştırmacının elde ettiği sonuçlar ile daha önce yapılan çalışmalar örtüşmektedir. (İflazoğlu 2002; Akamca 2003; Türkün 2004; Yıldırım vd. 2006; Güneş 2006; Pekderin (2006); Altan 2006; Azar vd. 2006; Güneş 2006; Etili 2007).

Araştırma sonuçlarına göre şu öneriler getirilebilir; Araştırma coğrafya dersinin farklı konularında da yapılmalıdır. Eğitim ortamları çoklu zeka kuamına göre uyarlanmalıdır. Okullarda derslik sistemine geçilmelidir. Yöneticiler, müfettişler, öğretmen, öğrenci ve velilere çoklu zeka kuramını anlatan uygulamaya dönük seminerler verilmelidir. Okullarda rehberlik servisleri tarafından öğrencilerin çoklu zekaya göre profilleri çıkartılmalıdır. Öğretmenler günlük ders planlarını yaparken öğrencilerin öğrenmelerinin farklı olduğunu hesaba katarak farklı öğrenme alanlarını kapsayan etkinlikler hazırlamalıdır. Öğretmen klavuz kitapları ve öğrenci çalışma kitapları zeka türleri dikkate alınarak hazırlanmalıdır. Ölçme işlemi yapılırken sonuçları ölçen klasik tekniklerin yanında süreci ölçen tekniklerde kullanılmalıdır. Üniversitelerde çoklu zeka kuramına hem teorik hem de uygulamalı olarak pedagoji derlerinde yer verilmelidir. Çoklu zeka kuramına dayalı yüksek lisans ve doktora çalışmaları teşvik edilmeli, hatta projelendirilmelidir.

Kaynaklar

- Akamca, G. Ö. (2003). *İlköğretim beşinci sınıf fen bilgisi dersi ısı ve ısıнын maddedeki yolculuğu ünitesinde çoklu zeka kuramı tabanlı öğretimin öğrenci başarısı, tutumu ve hatırdada tutma üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akman, N. (2007). *Ortaöğretimde insanda destek ve hareket sistemleri konusunun çoklu zeka temelli işlenmesinin öğrenci başarısı üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Amstrong, D. (1994). *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Alaz, A. (2007). *Coğrafya öğretiminde çoklu zekâ uygulamaları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altun, G. A. (2006). *Çoklu zeka kuramına göre hazırlanmış ses ve ışık ünitesinin öğrenci başarısına, hatırlama düzeylerine, fen bilgisine karşı tutumlarına ve öğretmen ve öğrenci görüşlerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Aşçı, Z., Demircioğlu, H. (2002). *Çoklu zeka temelli öğretimin 9. sınıf öğrencilerinin ekoloji başarısına, ekoloji tutumlarına ve çoklu zeka alanlarına etkisi*. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi*, Ankara.
- Azar, A., Presley A. İ., ve Balkaya, Ö. (2006). *Çoklu zeka kuramına dayalı öğretimin öğrencilerin başarı, tutum, hatırlama ve bilişsel süreç becerilerinin etkisi*. <http://193.140.216.63/200630AL%20AZAR.pdf>. (son ulaşım: 13 Haziran 2008).
- Bacanlı, H. (2000). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balım, G., Şahin Pekmez, E., ve Özaçık Erdem, M. (2002) *Asitler bazlar konusunda çoklu zeka kurumu'na dayalı uygulamaların öğrenci başarısına etkisi*. *Ege Eğitim Dergisi*, 2, 13-19.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Gül Yayınları.
- Başbay, A. (2000). *Çoklu zeka kuramına göre eğitim programları ve sınıf içi etkinliklerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Başlı, L. (2006). *Çoklu zekâ kuramının coğrafya öğretiminde uygulanması ve öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Beam, K. L. (2000). UMI ProQuest Digital Dissertations. "A Comprasion of the theory of multiple intelligences instruction to traditional textbook – teacher instruction in social studies of selected fifth – grade students". University of Sarasota. EdD Thesis. Publication Number: AAT 995910.
- Bektaş, M. (2007). *Hayat bilgisi dersinde ailelerin çoklu zekâ kuramı hakkında bilgilendirilme biçimleri ve öğrencilerin farklı baskın zekâ gruplarında yer almalarının proje başarıları ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Bozdeveci, Z. (2005). *İlköğretim okulu 7. sınıf sosyal bilgiler dersi avrupa'da yenilikler ünitesinde çoklu zeka temelli öğretimin öğrenme ve hatırlama düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Campbell, B. (1989). *Multiplying intelligence inthe classroom*. New Horizons For Learning On The Beam, 9(2). Pp:167.
- Campbell, L. (1996). *Teaching & learning through multiple intelligences*. Massachusetts: Allyn and Bacon, A Simon and Schuster Company.
- Campbell, L. (2000). *The unspoken dialogue: beliefs about intelligence students, and insruction held by a sample of teacher familiar with the theory of multiple intelligence*, Unpublished Doctoral Thessis.
- Checkly, K. (1997). The first seven. *Educational Leadership*, 55(1),8-13.
- Coşkungönüllü, R. (1998). *Çoklu zeka kuramının 5. sınıf öğrencilerinin matematik erişisine etkisi*. Yayınlanmamış yüksel lisans tezi, ODTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (1998). Devolving intergrated skills through multiple intelligences in efl classrooms. *The Fifth EFL Skills Conference*. The American University in Cairo, Egypt.
- Demirel, Ö. (2003). *Kuramdan değerlendirmeye eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dilek, F. N. (2006). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin fotosentez ve solunum konularını kavramalarına ve fene karşı tutumlarına çoklu zeka modelinin etkisi*.

- Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ekici, G. (2002). Çoklu zeka kuramına dayalı biyoloji öğretiminin analizi. V. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. 16-18 Eylül 2002. Ankara: ODTÜ kültür ve Kongre Merkezi. www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/ozetler/msword/d018.doc. (son ulaşım: 13 Haziran 2008).
- Etili, C. (2007). *Çoklu zekâ kuramına göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin 9. sınıf öğrencilerinin biyoloji başarılarına ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gardner, H. (1983). *Frames of minds: The theory of multiple intelligences*. (Çeviri: Ebru KILIÇ). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences the theory in practice*. New York: Basic Books. A Division of Harper Collins Publishers.
- Gazioğlu, G. (2006). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin basınç konusunu kavramada çoklu zeka tabanlı öğretimin öğrenci başarısı, tutumu ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gökçek, N. (2007). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin asit baz konusundaki başarılarına çoklu zeka kuramının etkisinin araştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Greenhawk, J. (1997). Multiple intelligence meet standards. *Educational Leadership*, 55(1), 62-64.
- Güneş, R. S. (2006). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin duyu organları konusundaki başarılarına, öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına ve tutumlarına çoklu zeka kuramına dayalı öğretimin etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Johnson, A., Kunts, S. (1997). And the survey says: how teacher use the theory multiple intelligence. *Classroom Leadership Online*. ASCD.
- Kara, E. (2006). *İlköğretim sekizinci sınıf fen bilgisi dersinde büyüme ve gelişme konusunda öğrencilerin başarıları, kavramaları ve tutumları üzerine çoklu zekâ modelinin etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Karatekin, K. (2006). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde yön ve yön bulma yöntemleri konusunun çoklu zeka kuramına göre öğretilmesinin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karakoç, İ. (2006). *İlköğretim II. kademe sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde çoklu zeka kuramı uygulamalarının akademik başarı ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Korkmaz, H. (2001). *Çoklu zeka kuramı tabanlı etkin öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi*. *Eğitim ve Bilim*, 119, 71 – 78.
- Köroğlu, H., Yeşildere, S. (2004). İlköğretim 7. sınıf matematik dersi tamsayılar ünitesinde çoklu zeka teoisi tabanlı öğretimin öğrenci başarısına etkisi. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi*, 24(2). s:24-41.
- Lazear, D. (2000). *The intelligent curriculum*. New York: Zephyr Press.
- Maehlbauer, C. F. (2000). "The Effects of an Arts – Infused, Multiple Intelligences Program on Mathematical Achievement." (Unpublished Doctoral Thesis).
- Nacakcı, Z. (2006). *Çoklu zekâ kuramı dayanaklı ders işleme modelinin ilköğretim 7. sınıf müzik dersinde öğrencilerin müziksel öğrenme düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Nguyen, Thanh T. (2000). UMI ProQuest Digital Dissertations. "Differential effects of a multiple intelligences curriculum on student performance". *Harvard University. EdD Thesis*. Publication Number: AAT 9968319.
- Öner, M. (2005). *Tam öğrenme destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının fen bilgisi dersindeki erişiş, tutum ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Özdemir, P. (2002). *Çoklu zeka kuramı tabanlı öğretim yönteminin öğrencilerin canlılar çeşitlidir ünitesini anlamaları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, ODTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Pekderin, S. (2006). *The effectiveness of multiple intelligence activities on vocabulary learning in elementary classes*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Saban, A. (2004). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saydam, E. (2005). *Çoklu zeka kuramına göre hazırlanmış öğrenme ortamlarının 6. sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Selçuk, Z., Kayıtlı H. ve Okut, L. (2004). *Çoklu zeka uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Susar Kırmızı, F. (2006). *İlköğretim 4. sınıf türkçe öğretiminde çoklu zekâ kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin erisi, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zekâ alanları üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şalap, N. (2007). *Çoklu zekâ kuramına dayalı etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi: Hücre bölünmeleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şen, M. (2006). *Çoklu zeka kuramına göre yapılan ingilizce derslerinin öğrencilerin güdülenmesi, benlik saygısı, özgüveni ve çoklu zekaları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taşezen, S. S. (2005). *Çoklu zeka kuramına göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin erişkiye, kavram öğrenmeye ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Toker, F. (1968). *Zeka kuramları*. Ankara: MEB. Talim Terbiye Dairesi Araştırma ve Değerlendirme Bürosu Yayınları.
- Turhan, E. A. (2006). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi öğreniminde mükness ve özellikleri konusunu kavramada çoklu zeka modelinin öğrenci başarısı ve tutumuna etkilerinin araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türkuzan, R. (2004). *Çoklu zeka kuramının lise 1. sınıf öğrencilerinin öz kütle konusunu anlamalarına ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Yıldırım vd. (2006). Çoklu zeka kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin matematik dersindeki akademik başarısı ve kalıcılığa etkisi. *Eğitimde Kuram Uygulama Journal of Theory and Practice on Education*, 2 (2), 81-96.
- Yıldırım, K. (2006). *Çoklu zeka kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarı, benlik saygısı ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yıldırım, K., Tarım, K. (2008). Çoklu zeka kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim beşinci sınıf matematik dersindeki akademik başarı ve hatırd tutma düzeyine etkisi. *İlköğretim Online*, 7 (1), 174-187, 2008. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>. (son ulaşım: 13 Haziran 2008).

Summary

EFFECTS OF THE MULTIPLE INTELLIGENCE THEORY ON THE RETENTION AND ACHIEVEMENT OF THE STUDENTS IN GEOGRAPHY LESSON

Abdulkadir UZUNÖZ*

Yavuz AKBAŞ**

Introduction: The question, What kind of education in our country and abroad?, was asked and this also led to new ways of training scientists. Particularly in the last 20 years, some approaches was put forward, but one of them, from Howard Gardner introduced by dropping the world and heavily accepted Multiple Intelligences Theory (MI), and this theory in education application was observed.

Today is a product of science and adaptation of technology in education as a result of the teacher and students in academic work roles have changed. Previously, the students in the audience today, heading into the kitchen, cooks and waiters had assumed the role. Therefore review the natural environment and human relations between the dynamic and constantly updated with all the teaching of geography as the lead teacher in a position exhibiting unsustainable. Traditional methods of teaching are therefore no longer be left in a contemporary, modern methods must be used. In this study, it is aimed to determine the effects of the Multiple Intelligence Theory on the retention and achievement of the students.

Method: The study is a research experiment in the model. Multiple Intelligences and the traditional teaching of geography is geography aided to the success of the students to test the effects of controlled pre-test - post test design was used. This type of study, the effects of variables in experimental and control groups is the same for the inside - may threaten the validity date of maturity, from sources

Address for correspondence: *Öğr. Gör. Dr., K.T.Ü. Fatih Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Coğrafya Eğitimi AD.,

61300,Söğütlü,Akcaabat,Trabzon,abdulkadir_uzunoz@hotmail.com

** Öğr. Gör. Dr., K.T.Ü. Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü,Sosyal Bilgiler Eğitimi AD.,61300,Söğütlü,Akcaabat,Trabzon,yakbas@ktu.edu.tr

such as vehicle testing and failure to control or influence can be quite (Kaptan, 1998). Research in the academic year 2006/2007 in the Foca Izmir Lesbos Reha County High School 9 Grade students was conducted. School 9 The third grade class continues to have a total of 73 students. 53.4% of these students' were men, 46.6% to blame are the girls. Achievement Test Analysis; 32 full-score was calculated based on the achievement test. Money is a score for each question. Achievement tests for students as well as pre-test and post-test was applied. Denel before the first transaction between the experimental and control groups to determine whether the difference was applied. Denel at the end of the second transaction between the pre and post test scores were used to test the significance of the difference is. Denel last about five weeks after the stability test procedure is used for labor. The data obtained at the end of these applications are a true answer, wrong answer as 0 was entered in SPSS 12.0 for Windows program. Independent t test was performed on these data and test scores obtained for the control group mean, standard deviation and t values were calculated.

Results: The mean of the achievement test has increased according to the pre-test. Namely, both MI and Traditional Method have positive effect on achievement. Besides, it is observed that there are meaningful differences in favour of experiment group when the two achievement tests are compared . MI theory is not effective for retention of information in memory. In contrast, the traditional method is effective on students in retention of information in their memory.

10.7755 average of the experimental group pre-test scores, test scores is 22.6531 at the end of the experimental group is. The final test between the mean values obtained from the t test was calculated as 13 594. This value is significant at .000 level. So you could say that the experimental group between pre-and post-test scores are significantly different. Ie, multiple intelligences, aided by geography teaching arithmetic average of the achievement test, according to preliminary tests showed a significant increase in.

9.8750 average pre-test scores of the control group, while the control group post-test mean scores of 11.4167 is. The final test between the mean values obtained from the t test was calculated to be 2111. This value is significant at .05 level. Thus we can say that the control group, the difference between pre-and post-test scores are. Control group pre-and post-test averages, according to preliminary tests showed an increase. This difference is statistically significant.

The mean posttest scores of experimental group, 22.6531, 11.4167 of the control group the mean score is. The final test between the mean values obtained from the t test was calculated to be 9744. This value is significant at .000 level. Thus we can say that the geography is supported by multiple intelligence scores after the experimental group and control group with an average difference between mean scores, in favor of the experimental group is significant.

14.7143 average achievement test retention of the experimental group, experimental group post-test mean achievement 22.6531 'dir. T value was calculated as the 7587. According to these results, the success of the experimental group Denel retention after the procedure and final test between the average $p < 000$ level is a significant difference. Denel Denel process that immediately after the procedure and after six weeks değerlerdirme achievement test results of the students in geography lessons has been a significant decrease in the average value.

Successfully tested the control group mean retention 11.4167, 12.5417 The average post-test control group success is. T value was calculated as the 7587. According to these results, the success of the control group Denel retention after the procedure and final test between the average $p >$ There is no significant difference in the level of 2005. Denel Denel process that immediately after the procedure and after six weeks değerlerdirme result, students of geography has been a significant decrease in average achievement test.

14.7143 retention test achievement score of experimental group and control group, the success of the retention test score was calculated as 12.5417. The difference between the two groups the t test results for detection of the t value is realized in 1862 that these values between the two groups, experimental Additional Information is not a significant difference.

Discussion: It is observed that there are meaningful differences in favour of experiment group when the two achievement tests are compared. Namely, Geography teaching based on MI is more effective on students' achievements than Geography teaching based on the traditional method. The methods used and activities done are effective for receiving these results. The plans based on MI that are prepared by the researcher are applied to the experiment groups successfully. Students of the experiment groups have done experiments, learned by total physical response and they gained the knowledge by themselves. Furthermore, they have taken more responsibility and they have made more collaboration. Thus, they have had chances to learn from each other. On the other side, the students of the control

group have taken the method of memorizing the knowledge only. They haven't learned some subjects exactly , since they are remained in their memory as abstract.

Experimental procedure finished in the last week of the first term and semester holiday started soon. Three weeks after the semester holiday, applying the achievement examining scale to the test and control groups again, it is tried to find the effects of Multiple Intelligence Theory upon the students' achievement. According to t test analyze, There is difference between experiment group's mean of retention test based on MI (14.7143) and experiment group's mean of post-test based on MI (22.6531).In this research, it is observed that Multiple Intelligence Theory is effective on students' achievement, approaches but not permanence of achievement; while teaching "Atmosphere and Climate" in Geography 1 Lesson. But traditional method is effective on students' permanence of achievement.

496 Boş

ÇOKLU ZEKÂ KURAMI'NA DAYALI ÖĞRETİMİN İLKÖĞRETİM 6. SINIF RESİM-İŞ DERSİNDE ÖĞRENCİ TUTUMUNA ETKİSİ¹

Abdullah AYAYDIN*

Vedat ÖZSOY**

Öz

Bu çalışmada çoklu zekâ kuramı etkinlikleriyle öğretiminin; öğrencilerin resim-iş dersine ilişkin tutumlarına etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmada, ilköğretim 6. sınıf resim-iş dersine ilişkin renkli çalışmalar konusu, iki farklı yöntem kullanılarak öğretilmiştir. Gruplardan birine (kontrol grubu) geleneksel öğretim, diğerine (deney grubu) ise çoklu zekâ kuramı'na dayalı öğretim tekniği uygulanarak, öğrencilerin sanata yönelik tutumları kullanılan yöntemler açısından incelenmiştir. Yöntemin etkisini belirlemek amacıyla çok denekli tek faktörlü deneysel desen yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucu olarak; öğrencilerin geleneksel öğretime oranla, çoklu zekâ kuramına dayalı öğretim etkinlikleri sonunda akademik başarılarının daha yüksek düzeyde ve öğrenilenlerin daha kalıcı olduğu, ancak tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Görsel sanatlar eğitimi, çoklu zekâ kuramı, tutum.

Abstract

This study is aimed at researching through the activities of Multiple Intelligence Theory affects the students' attitudes towards the art education lessons. In the study, the activities of Colorful Works were taught to the sixth grade art class by using two different methods. One of the groups was thought through traditional instruction; while the other one was subjected to Multiple Intelligences Theory based art education. Following this, the attitudes of the students were examined. As a result of the research, academic achievement of the students through education based on Multiple Intelligence Theory is higher and more permanent than through the one based on traditional education however there is not any meaningful difference between their attitudes.

Keywords: Visual art education, multiple intelligences theory, attitude.

¹ Bu çalışma "İlköğretim Resim-İş Dersinde Çoklu Zekâ Kuramı'na Dayalı Öğretim Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

Yazışma adresi: *Yrd. Doç. Dr., KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Bölümü, Resim-iş Öğretmenliği ABD, Trabzon, ayaydinabdullah@hotmail.com

** Prof. Dr., TOBB Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Ankara, vozsoy@etu.edu.tr

Genel anlamda eğitim bireyde davranış değiştirme sürecidir. Bireylerin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Demirel, 2001:42). Öğrencinin göstermesi istenilen davranış örneğinin tanımlanması ise eğitimde amacı oluşturur (Mager, 1967:3). Buna göre, bireyde gelişmesi istenilen davranış biçimine bireyin ne derece ulaşabildiği eğitimin başarı derecesini gösterir. Başarıya ulaşmış ya da ne kadar ulaşabildiği ise ölçme ve değerlendirme sonucunda anlaşılabilir. Bu yüzden eğitimde başarının ölçülmesi eğitimin verimini kontrol altında tutmak ve artırabilmek açısından önemlidir. Fakat bu alanın kendine has bazı özellikleri başarının ölçülmesi ve değerlendirmesinde çeşitli zorluklar yaşanmasına neden olabilmektedir. Sanatta başarı, yetenek ya da yaratıcılık ölçülebilir mi? Sanat eğitimcisi değerlendirme yaparken kendisini kişisel beğenisinden soyutlayabilir mi? Bu ve buna benzer soruların net cevabının olmayışı zorlukları sorunlara dönüştürebilmektedir. Bu yüzden güzel sanatlar eğitimi, başarıyı ölçmenin en zor olduğu alanlardan biridir.

Eğitim-öğretimde başarının değerlendirilmesi sürecinde başarısı ölçülen öğrencinin özellikleri de önem taşımaktadır. Eğitimde ve öğretimde, öğrencinin yaşının, zekâsının, yeteneğinin ve yaratıcılığının etkisi yadsınmaz. Ancak güzel sanatlar eğitiminde yeteneğin etkisi belirli ölçüde var olsa da bazen olduğundan fazla sanılmaktadır. Özsoy'a (1998:60) göre; toplumumuzda sanat dersleri hâlâ sadece bir yetenek dersi olarak algılanmaktadır. Böylece, yetenekli yeteneksiz ayrımı birçok öğrencinin sanatı öğrenmesini, sanat yoluyla eğitilerek hayata hazırlanmasını engellediği gibi, öğretmeni de dersini öğretmekten alıkoymaktadır. Kırıçoğlu (2002:6) ise; ayrıca, görsel sanatların bir zekâ uğraşısı değil el uğraşısı olduğunun ve renk, çizgi, form gibi değerlerle uğraşmanın fazla düşünmeyi gerektirmeyeceğinin sanıldığını da eklemektedir. Ayrıca, başarının değerlendirilmesinde başarıyı ölçen kişinin (sanat eğitimcisi) özellikleri de önemlidir. Çünkü, öğretmen, eğitimin asli ve vazgeçilmez unsurudur bu yüzden öğretmen nitelikleri öğretimi belirli bir ölçüde etkiler (Binbaşıoğlu, 1994:272). Böylece öğretimde var olan eksiklik birçok sorunu da beraberinde getirmektedir. Sanat eğitiminde öğretmenden kaynaklandığı düşünülen bazı sorunlar vardır. Örneğin; sanat eğitimcisi yetiştiren kurumlara öğrenci seçilirken eğitimcide olması gereken özelliklere bakılmaması öğretmenin nitelik olarak yetersiz olması sonucunu doğurmaktadır (Çakır, 1990:119; Yurdakul, 1990:83). Alan bilgisi ve öğretmenlik bilgisi yetersiz olmakta, buna paralel olarak da yöntem ve uygulama sorunları yaşanmaktadır (Artut, 2001:110). Türkiye'de sanat eğitimcisi yetiştiren kurumlarda kalite standardı belirleme çalışmaları başlamış olsa da henüz uygulamaya

konulamamıştır. Beykal'ın (2002:315) araştırmasında; her üniversitenin kendisine farklı program uyguladığı ve buna göre sanat eğitimcisi adayları yetiştirildiği gözlenmiştir. Hatta aynı üniversitede okuyup farklı atölyelerde yetişen öğrenciler için bile aynı durumun söz konusu olduğu ortaya çıkmıştır.

Başarının değerlendirilmesinde kullanılan öğretim yöntemi de önem taşımaktadır. Sanat eğitiminde değerlendirme için ölçme yapılabilmesine ve “Neyi ölçüyoruz?” sorusuna cevap verilmesi gerekmektedir. Bu soruya cevap verilebilmesi için ayrıca sanat eğitiminde belirli bir içeriğin olup olmadığının ya da içerik konusunda uzlaşma olup olmadığının bilinmesi gerekli görülmektedir. Çünkü, “Neyi ölçüyoruz?” sorusu aynı zamanda “Ne öğrettik” ya da “Öğretmeye çalıştığımız muhteva ne?” sorusunu da beraberinde getirmektedir. Öyleyse sanat eğitimin içeriği ne olmalıdır ve nasıl öğretilmelidir?

Çoklu Zekâ Kuramı'nın getirdiği yeni eğitim anlayışı genel eğitimle birlikte görsel sanatlar (Resim-İş) eğitimini de yakından ilgilendiren yenilikler sunmaktadır. Daha önce yalnızca sayısal ve sözel zekânın var olduğu kabul edilirken, Gardner (1983,1999) sekiz zekâ türünün var olduğunu belirtmektedir. Böylece, zekâya ve diğer bazı kavramlara getirilen yeni yaklaşımlar, sanat eğitimine de yeni boyutlar kazandırmaktadır.

Bugüne kadar zekâ birçok şekilde tanımlanmıştır. Ancak, bu tanımlara genel olarak bakıldığında odaklandıkları nokta aynıdır. İnsanlar zekâ denince genellikle sadece dilsel ve mantıksal-matematiksel zekâyı anlamakta ve kastetmektedir. Dolayısıyla IQ-Zekâ testleri de bu iki zekâyı odaklanmaktadır. Bu iki zekâda iyi durumda olanlar ölçümlerde de başarılı olmaktadır. Testin göstereceği başarı düzeyi önemlidir, çünkü okulda başarılı olacakların da göstergesidir. IQ testlerinde başarılı olanların genellikle okulda başarılı olacakları da doğrudur. Yalnız, bu testler çocukların mezun olup iş hayatına atıldıklarında, yani okul dışında ne denli başarılı olacaklarını göstermede yetkin değildir. İnsanların sahip olduğu bir çok yetenek ve yetenekler bileşimi var ki, kalıplaşmış sınavlar ile ölçülemezler (Vickers, 1999:33).

Gardner (1983:60, 1993:7) zekâyı; problem çözme ve bir veya birden fazla kültür ortamında değer verilen yeni ürünler yaratma becerisi olarak tanımlamaktadır. Bümen'e (2002:5) göre; bu tanım zekâyı, insanların neler yaptığı ve gerçek dünyada hangi ürünleri meydana getirdiği noktasına yerleştirir ki, bu yeni anlayış test yoluyla belirlenen geleneksel zekâ anlayışından oldukça farklıdır.

Gardner, zekânın aslında bir “yetenekler” kümesi olduğunu belirtmekte (Vickers, 1999:121), eğitimin de bu yeteneklere göre olması gerektiği üzerinde

durmakta ve yeteneğe göre eğitim veren birey-merkezli okulların olması gerektiğinden bahsetmektedir. Ayrıca, bu okullar öğrencilerin birbirinden çok farklı olduğu öngörüsüyle çalışmalıdır. Bu yapılanmada üç temel unsur vardır. Bunlardan *birincisi*, çocukların yetenek ve beceri gruplarını ve çalışma tarzlarını değerlendiren uzman, *ikincisi*, öğretim programını tanıtıcı rehber kişidir. Görevi, geçerli programı ve seçmeli dersleri takip etmek, öğrencilere yetenekleri ve ilgi alanlarını tanıyıp seçmelerinde yardımcı olmak ve öğretimin onların öğrenme tarzına uygun yapılmasını sağlamaktır. *Üçüncüsü* ise çevre-rehberidir. Onun görevi iş tanımında çevre imkânlarını araştırmak ve öğrenmektir. Böylelikle, öğrencilere çevre imkânları ile temas kurduracak ve her öğrencinin kendi özel yeteneğine uygun yönde ve en üst düzeyde gelişmesini sağlayacaktır. Gardner'a göre; kuram'ın ana çizgisi de budur: Kişilerin yetenekleri olan alanlara yönlendirilmesi (Vickers, 1999:37).

Yukarıda da açıklandığı gibi zekâ ile yetenek eşdeğer tutulmaktadır. Böylece, zekâyı değil yeteneği göz önünde bulunduran eğitim ortamları, öğrencilerin “zeki” ya da “zeki değil” şeklinde gruplara ayıramayacağı okulları ortaya çıkarmaktadır. Başka bir deyişle, öğrencilerin okuldaki başarılarında yeteneğin belirleyici olması gerektiği anlaşılmaktadır. Gardner'a (1989:170;1993:46;1999;108) göre; sekiz zekâ alanı dışında ayrıca bir sanatsal zekâ alanı ya da farklı sanatsal zekâlar söz konusu değildir. Aksine, bahsedilen zekâ biçimleri, artistik sonuçlara yönlendirilebilir; böylece o bilgi türünün gerektirdiği semboller estetik tarzda düzenlenebilir. Örneğin, dilini kullanma bilgisi sıradan konuşmada veya kanuni talimatları ortaya koymada kullanılabilirdiği gibi, estetik amaçlarda da kullanılabilir. Aynı zekâ, dilin estetik olarak düzene sokulduğu şiir ve roman yazımında da kullanılabilir. Aynı şekilde, astronomi alanındaki zekâ, denizciler ve heykeltıraşlar tarafından; bedensel yetenek dansçılar, pantomim sanatçıları, atletler veya cerrahlar tarafından kullanılabilir. Hatta müzikal zekâ estetik olmayan bir alanda (boru sesi kullanan haberleşme sistemleri) kullanılabilirdiği gibi, mantıksal-matematiksel zekâ estetik bir alana (bir ispatın diğerinden daha sık bulunması durumu) yönlendirilebilir. Bir zekâ türünün estetik mi yoksa estetik olmayan bir alan için mi harekete geçirildiği ya bireysel ya da kültürel bir karar olarak ortaya çıkar.

Sekiz zekâ alanı dışında ayrıca “sanatsal zekâ” diye bir kavram olmadığı gibi, bu zekâ alanlarından birinin de sanatsal zekâ olarak düşünülmeceği görülmektedir. Ancak, bütün zekâlar kullanım şekline göre sanatsal zekâ görevi yapabilmektedir. Konuya sanat eğitimi açısından bakıldığında, her öğrenciye –hangi zekâ alanı baskın olursa olsun- sanatsal çalışmalar yaptırılabilceği ve her öğrenciden sanatsal ürünler alınabileceğini anlaşılmaktadır. Böylece, Türkiye’de

sanat eğitiminin (Resim-İş) sorunlarından biri olan “Sanat eğitimi yalnızca yeteneklilere hitap eder.” yanlış anlayışının (Özsoy,1998:60, Kırıçoğlu, 2002:6) ne kadar yersiz olduğu daha iyi anlaşılmaktadır.

Görsel sanatlar alanında tüm zekâ türleri önemli olmakla birlikte özellikle iki zekâ alanı öne çıkmaktadır. Bunlar içsel zekâ ve görsel-uzamsal zekâdır. Gardner, bu araştırmalar sonucuna dayanarak sanatsal öğrenmenin tamamen bilişsel aktiviteler olduğunu belirtmiştir (Zessoules, Wolf ve Gardner, 1993:122). Bu açıklama sanat eğitimi alanında yenidir. Ayrıca bu konuda süregelen tartışmalara belirli kanıtlara dayanarak açıklık getirmesi açısından önemlidir. Kuramın sanat eğitimi açısından en önemli bulgusunun bu olduğu söylenebilir. Çünkü duygu, düşünce ve imgelerin bir anlatım formuna dönüşmesi olan sanat, sadece yeteneklerle ilgili bir alan olarak değil, zihnin bir başka boyutta işlemesidir.

Yukarıdaki bilgiler çerçevesinde ve Türkiye'deki bazı okullarda yapılan Çoklu Zekâ uygulamaları dikkate alındığından, ilköğretim Resim-İş derslerinde bu anlayış çerçevesinde hazırlanacak bir örnek uygulamanın sonuçları önem taşımaktadır. Bu çerçevede Çoklu Zekâ Kuramı'na göre hazırlanmış bir öğretim yönteminin Resim-İş derslerine yapacağı etki; ilgi ve merak konusu oluşturmuştur. Bu araştırma böyle bir sorunsaldan yola çıkarak gerçekleştirilmiştir.

Problem Cümlesi

İlköğretim 6. sınıf Resim-İş (Görsel Sanatlar) öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramı'na göre hazırlanmış öğretim etkinliklerinin öğrenci tutumuna etkisi nasıldır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; ilköğretim 6. sınıf resim-iş dersi öğretim programında yer alan “renk bilgisi” konusunun Çoklu Zekâ Kuramı'na göre uygulanmasının öğrencinin sanata yönelik tutumuna katkısının ne olacağının belirlenmesidir. (Araştırma, 2006 yılı öncesi konu odaklı müfredat programı kapsamında yapılmıştır.)

Araştırmanın Önemi

Çoklu zekâ kuramı zekâyâ, dolayısıyla da eğitime yeni ve farklı bir bakış açısı getirmiştir. Bu kurama göre hazırlanan ders etkinlikleri eğitimin birçok

alanında kullanılmakta ve eğitimciler tarafından kabul görmektedir. Bu çalışma Sanat Eğitiminde ÇZK'ya göre hazırlanmış örnek ders oluşturma ve bu yöntemin geçerliliğini ortaya koyma açısından önem taşımaktadır.

Araştırma, ÇZK'nin etkililiğini ortaya koymasının yanı sıra, ÇZK'ya göre işlenebilecek Resim-İş dersine model oluşturma açısından da önem taşıdığı düşünülmektedir.

Denenceler

1. Geleneksel öğretim (kontrol) uygulamaları, öğrencilerin Resim-İş (Görsel Sanatlar) dersine yönelik genel tutum erişimi puanlarında anlamlı ölçüde artış sağlayacaktır.
2. Çoklu zekâ kuramına dayalı öğretim (deney) uygulamaları, öğrencilerin Resim-İş dersine yönelik genel tutum erişimi puanlarında anlamlı ölçüde artış sağlayacaktır.
3. Çoklu zekâ kuramı etkinliklerine dayalı öğretimin uygulandığı öğrencilerin (deney), Resim-İş dersine ilişkin genel tutumları, geleneksel öğretim uygulamalarına dayalı öğretimin uygulandığı (kontrol) öğrencilerin tutumlarından daha olumlu olacaktır.

Sayıtlar

- 1- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenmelerini etkileyebilecek etkenler ve öğrenmeye karşı ilgileri denktir.
- 2- Deney ve kontrol grubundaki uygulamayı yürüten öğretmenin her iki guruba karşı tutumu denktir.
- 3- Deney ve kontrol grubundaki kontrol altına alınamayan değişkenler, araştırmanın sonucuna anlamlı derecede etki etmezler.
- 4- Deney ve kontrol gruplarına şans yöntemiyle (random) atanan öğrenciler, bilgi ve konuya ilgi açısından denktir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, Ankara'da bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ilköğretim okulunda 2004–2005 öğretim yılında 6. sınıflarda 5 hafta süresince

Resim-İş dersi içerisinde (5x40=200 dakika) uygulanan ÇZK'ya dayalı öğretimin sonuçlarını kapsamaktadır. Ayrıca, bu araştırma; (a) Önerilen uygulamanın gerçekleşebilmesi, öğrenme ortamı ve çevresi ile, (b) ÇZK'ya göre hazırlanmış ders etkinliklerinin geleneksel yöntemle karşılaştırılması, sadece ilköğretim 6. sınıf Resim-İş dersi “Renkli Çalışmalar.” ünitesi ile, (c) ve yapıldığı tarihte ÇZK'de yer alan en son gelişmeler (sekiz zekâ alanı) ile sınırlıdır.

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma modeli, çalışma grubu, tutum ölçeğinin geliştirilmesi, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması başlıklarına yer verilecektir.

Araştırma Modeli

Araştırmada, denencelere bağlı olarak çeşitli araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Çalışmada elde edilecek nicel bulguları desteklemesi açısından nitel verilere başvurulmuştur.

Bu araştırmada, ilköğretim 6. sınıf Resim-İş dersi öğretim programında yer alan “renkli çalışmalar” konusu iki farklı yöntem kullanılarak öğretilmiştir. Gruplardan birisine geleneksel öğretim (müfredatta bulunan ve alışılmış yöntemlerle yapılan öğretim), diğerine ise Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı öğretim etkinlikleri uygulanarak öğrencilerin Resim-iş dersine yönelik tutumları incelenmiştir.

Araştırmada deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın denencelerini test etmek için *ön test-son test kontrol gruplu desene* başvurulmuştur. Bu desende, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2002:97). Bu desen deneysel işlemin, bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili olarak araştırmacıya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden-sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren ve davranış bilimlerinde sıklıkla kullanılan güçlü bir desendir (Büyüköztürk, 2001:27).

Araştırmada, ilköğretim okulu 6. sınıf öğrencilerinden iki grup seçilmiştir. Yansız atama yoluyla gruplardan birisi deney, diğeri kontrol grubu olarak atanmıştır. Katılımcılar deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenlerle ilgili olarak ölçüme tabi tutulmuşlardır. Deney grubuna Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı öğretim

etkinlikleri uygulanırken, kontrol gruplarında aynı üniteye ilişkin geleneksel öğretim etkinliklerine yer verilmiştir. Araştırmada kullanılan deney deseni, Tablo 1’ de özetlenmektedir.

Tablo 1

Deney Deseni

<u>Grup</u>	<u>Öntest</u>	<u>Denel İşlem</u>	<u>Sontest</u>
GD	R Ö1	GDÖ	Ö3
GK	R Ö1	GÖ	Ö4

Çalışma Grubu

Araştırma, 2004 – 2005 öğretim yılında Ankara’nın Yenimahalle ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulunun 6.sınıf Resim-İş dersine kayıtlı toplam 62 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Çalışma grubu içerisinde yer alan sınıfların seçiminde öğretmen görüşleri dikkate alınarak, sınıf yapısı ve öğrenci özellikleri açısından benzer özellikleri taşıyan gruplar seçilmiştir. Hangi grubun deney ya da kontrol grubu olacağına yansız atama yoluyla karar verilmiştir. Araştırma, Ankara ilindeki Öğretmen Kubilay İlköğretim Okulunu, 2004 -2005 öğretim yılı güz döneminde aynı okulun 6-A ve 6-B şubelerindeki öğrencileri kapsamaktadır.

Tablo 2’de deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının genel olarak karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Tutum Puanlarının Karşılaştırılması (t testi)

Gruplar	N	\bar{X}	S	$\frac{\bar{X} 1 - \bar{X} 2}{Sd}$	t	p
Kontrol	31	13,48	4,47	0,161	60	0,142
Deney	31	13,32	4,45			

P>0.05

Tablo 2'den de anlaşıldığı gibi deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında manidar bir fark bulunmamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin Resim-İş dersi içerisinde yer alan renkli çalışmalar konusunun gerektirdiği ön koşul öğrenmeler ya da giriş davranışları açısından bir farklılık taşımadığı ($t=0.142$; $p>0.05$) söylenebilir.

Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi

Tutum ölçeğinin hazırlanması aşamasında öncelikle konuyla ilgili literatür (tez, makale, bildiri, kitap bilimsel araştırma vs.) incelenmiştir. Literatür incelemesinden elde edilen veriler yardımıyla veri toplama aracının kavramsal yapısı ve ana çerçevesi belirlenmiştir. Oluşturulan ölçek beşli likert tipi tutum ölçeğidir. Likert ölçeğinde tutumları ölçülecek bireylerin tepkide bulunacakları çeşitli ifadeler yer almaktadır (Tavşancıl, 2002:138). Bu veri toplama aracı ön deneme amacıyla Ankara'da bulunan üç ilköğretim okulunun 6. sınıflarında okuyan toplam 180 öğrenci üzerinde uygulanmıştır.

Veri toplama aracının kapsam geçerliliğinin sağlanabilmesi amacıyla başvurulan uzman görüşleri ile birlikte, yapı geçerliliğinin sağlanabilmesi için de faktör analizi (Principal Component Analysis) yapılmıştır. Faktör analizi sonuçlarına göre başlangıçta 50 madde olarak hazırlanan veri toplama aracı, faktör yükü düşük olan 15 madde çıkartılarak yeniden düzenlenmiş ve son şekli verilmiştir.

Daha çok öğrencilerin Resim-İş dersine yönelik tutumlarını ölçmeye yönelik hazırlanan tutum ölçeğinin toplam varyansı açıklama oranı % 27'dir. Buna göre ölçeğin Resim iş dersine yönelik tutuma ilişkin bir faktör altında toplandığı söylenebilir. Ölçeğin Cronbach Alfa Güvenirlik katsayısı .90 olarak bulunmuştur.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Nicel ölçme araçları ile toplanan verilerin çözümlemesinde; Pentium II işlemcili, IBM uyumlu bir bilgisayardan yararlanılmıştır. Araştırmanın genel amacı çerçevesinde cevapları aranan denencelere yönelik olarak toplanan veriler, önce veri kodlama formlarına işlenmiştir. Daha sonra bilgisayara aktarılan veriler üzerinde gerekli istatistiksel çözümler için SPSS (The Statistical Packet for The Social Sciences), Excel ve Statistica paket programlarından yararlanılmıştır.

Anılan paket programlardan yararlanılarak, denenceler doğrultusunda; deney ve kontrol gruplarının puan ortalamalarının karşılaştırılmasında aritmetik ortalama, standart sapma ve t-testi kullanılmıştır.

Nitel verilerin çözümlenmesinde gözlem ve görüşme yöntemlerinden elde edilen verilerden faydalanılmıştır. Çoklu zekâ kuramı'nın uygulandığı sınıflardaki öğrencilerin gelişimine ilişkin; ders öğretmeninin görüşleri ve öğrencilerin kendilerinden açık uçlu sorulardan oluşan anketle alınan yanıtların araştırmacı tarafından incelenmesiyle, öğrenci sanatsal çalışmalarının ders öğretmeni tarafından değerlendirilmesi ile ortaya konulmaya çalışılmış ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Nitel verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımına başvurulmuştur. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre organize edilebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2000:158).

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular ve bulgulara yönelik yorumlara yer verilmektedir.

Birinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada ele alınan birinci denence; *“geleneksel öğretim (kontrol) uygulamaları öğrencilerin Resim-İş dersine yönelik genel tutum erişi puanlarında anlamlı ölçüde artış sağlayacaktır.”* şeklinde idi. Bu denenceyi test etmek için kontrol, grubu olarak belirlenen öğrencilere 5 haftalık bir süreyle geleneksel öğretim uygulamalarına dayalı olarak renkli çalışmalar konusunda öğretim yapılmıştır. Uygulamadan önce ve sonra öğrencilere ön test-son test olarak tutum ölçeği uygulanmış ve genel tutum erişi puanları hesaplanmıştır. Tablo 3'te öğrencilerin genel tutum erişi (ön test-son test) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 3

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Genel Tutum Erişi Puanlarının (Ön test-Son test) Karşılaştırılmasına İlişkin T - Testi Sonuçları

İŞLEMLER	N	\bar{X}	S	$\frac{\bar{X} 1 - \bar{X} 2}{Sd}$	t	P	Anlam	
ÖNTEST	31	134,71	32,14	2,032	30	0,392	0,698	-
SONTEST	31	136,74	28,31					

P>0.05

Tablo 3'te görüldüğü gibi geleneksel öğretimin uygulandığı *kontrol* grubunun ön test tutum puan ortalaması $\bar{x} = 134,71$ iken son test tutum puan ortalaması $\bar{x} = 136,74$ 'e ulaşmıştır. Öğrencilerin ön test-son test tutum puanları arasındaki bu artış (erişi), $\alpha = 0.05$ düzeyinde manidar değildir [$t = 0.392$, $p > 0.05$]. Buna göre, geleneksel öğretim uygulamalarını içeren renkli çalışmalar konusunda yapılan bilişsel öğretiminin öğrencilerin Resim-İş dersine yönelik tutum erişilerinde olumlu bir artış sağlamakla birlikte, anlamlı bir artış sağlamadığı söylenebilir. Bu sonuç, öğrencilerin geleneksel öğretim uygulamalarından zevk alarak ya da hoşlanarak öğrenmedikleri şeklinde de yorumlanabilir. Bu sonuca göre; araştırmada ele alınan 1. denence reddedilmiştir.

İkinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada ele alınan ikinci denence; “*Çoklu Zekâya Dayalı öğretim (deney) uygulamaları öğrencilerin Resim-İş dersine yönelik genel tutum erişi puanlarında anlamlı ölçüde artış sağlayacaktır.*” şeklinde idi. Bu denenceyi test etmek için deney grubu olarak belirlenen öğrencilere 5 haftalık bir süreyle çoklu zekâ kuramına dayalı olarak renkli çalışmalar konusunda öğretim yapılmıştır. Uygulamadan önce ve sonra öğrencilere ön test-son test olarak tutum ölçeği uygulanmış ve genel tutum erişi puanları hesaplanmıştır. Tablo 4'te deney grubu öğrencilerinin genel tutum erişi (ön test-son test) puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 4

Deney Grubu Öğrencilerinin Genel Tutum Erişi Puanlarının (Ön test-Son test) Karşılaştırılmasına İlişkin T - Testi Sonuçları

İŞLEMLER	N	\bar{X}	S	$\frac{\bar{X} 1 - \bar{X} 2}{sd}$	t	P	Anlam	
ÖNTEST	31	132,52	27,92	13,000	30	2.059	0,048	*
SONTEST	31	145,52	21,10					

P<0.05

Tablo 4'te de görüldüğü gibi çoklu zekâ kuramına dayalı öğretimin uygulandığı *deney* grubunun ön test tutum puan ortalaması $\bar{x} = 132,52$ iken son test tutum puan ortalaması $\bar{x} = 145,52$ 'ye ulaşmıştır. Öğrencilerin ön test-son test tutum puanları arasındaki bu artış (erişi), $\alpha = 0.05$ düzeyinde manidardır [t=2.059, p<0.05]. Buna göre, Çoklu Zekâ Kuramına dayalı öğretim uygulamalarını içeren renkli çalışmalar konusunda yapılan öğretiminin öğrencilerin Resim-İş dersine yönelik tutum erişilerinde olumlu bir artış sağladığı söylenebilir. Bu sonuç, öğrencilerin çoklu zekâ kuramına dayalı öğretim uygulamalarından zevk alarak ya da hoşlanarak öğrendikleri şeklinde de yorumlanabilir. Bu sonuca göre, araştırmada ele alınan 2. denence kabul edilmiştir.

Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada ele alınan üçüncü denence; “*Çoklu Zekâ Kuramı Etkinliklerine Dayalı Öğretimin uygulandığı öğrencilerin (deney), Resim-İş dersine ilişkin genel tutumları, geleneksel öğretim uygulamalarına dayalı öğretimin uygulandığı (kontrol) öğrencilerin tutumlarından daha olumlu olacaktır.*” şeklinde idi. Bu denenceyi test etmek için deney ve kontrol grubu olarak belirlenen öğrencilere 5 haftalık öğretimden sonra tutum ölçeği son test olarak uygulanmış ve genel tutumları arasında fark olup olmadığı araştırılmıştır. Tablo 5’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin genel tutum (son test) puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Genel Tutum (Son test) Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

GRUPLAR	N	\bar{X}	S	$\frac{\bar{X} 1 - \bar{X} 2}{Sd}$	t	P	Anlam	
KONTROL	31	136,74	28,31	8,77	60	1,384	0,172	-
DENEY	31	145,52	21,10					

P>0.05

Tablo 5'den de anlaşılacağı gibi Geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin genel tutum puan ortalaması $\bar{x} = 136,74$, Çoklu Zekâ Kuramına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubunun genel tutum puan ortalaması ise $\bar{x} = 145,52$ 'dir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin genel tutum puanları arasındaki bu fark, $\alpha = 0,05$ düzeyinde manidar değildir [$t = 1,384$; $p > 0,05$]. Buna göre, Çoklu Zekâ Kuramına dayalı öğretim uygulamalarını içeren renkli çalışmalar konusundaki öğretimin, öğrencilerin resim dersine yönelik genel tutumlarını geleneksel öğretime göre daha olumlu yönde etkilediği, ancak anlamlı farklılık oluşturmadığı söylenebilir. Öte yandan öğrenci tutumları arasında 8.77 puanlık fark oluşması nedeniyle, anlamlıya yakın bir farkın bulunduğu da göz ardı edilmemelidir. Anlamlı fark çıkmamasının nedenlerinden birisi, ön testler arasında manidar fark oluşturmamakla birlikte kontrol grubunun başlangıçtaki tutumlarının deney grubundan daha yüksek olması olabilir. Bir diğer neden ise tutumların değişmesinde zamanın etkisinin fazla olmasıdır. Tutumların değişmesi uzun zaman dilimi gerektirmektedir. 5 haftalık bir uygulama sonucunda büyük farklılıklar oluşturulabilecek etkinlikleri gerçekleştirmek güçtür. Bu nedenle daha uzun zaman dilimini içeren uygulamalar sonucunda tutum farklılıklarının oluşabileceği düşünülmektedir. Bu sonuca göre; araştırmada ele alınan 3. denence reddedilmiştir.

Sonuç

Bu araştırmada elde edilen genel sonuca göre: ÇZK'nın uygulandığı *deney grubu* ile geleneksel yöntemin uygulandığı *kontrol grubu* öğrencilerinin derse ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark yoktur. Araştırmada elde edilen genel sonuçlarla birlikte, temel problem doğrultusunda test edilen denencelere dayalı olarak şu sonuçlara varılmıştır:

1. Geleneksel öğretimin yapıldığı *Kontrol* grubu öğrencilerinin ön test-son test genel tutum puanları arasında anlamlı fark yoktur. Yani öğrencilerin geleneksel öğretim etkinlikleri sonucunda resim dersine yönelik tutumları değişmemiştir.

2. Çoklu zekâ kuramına dayalı öğretimin yapıldığı *deney* grubu öğrencilerinin ön test-son test genel tutum puanları arasında anlamlı fark vardır. Yani öğrenciler çoklu zekâ kuramına dayalı öğretim etkinlikleri sonucunda resim dersine yönelik olumlu tutumlar kazanmışlardır.

3. Çoklu zekâ kuramına dayalı öğretimin yapıldığı *Deney* grubu öğrencilerinin Resim-İş dersine yönelik genel tutum puanları ile Geleneksel öğretimin yapıldığı Kontrol grubu öğrencilerinin genel tutum puanları arasında, deney grubunun tutumları daha olumlu olmakla birlikte anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yani öğrencilerin Resim-İş dersine yönelik tutumları, hem geleneksel öğretimde hem de çoklu zekâ kuramına dayalı öğretimde benzerdir.

Öneriler

1. Çoklu Zekâ Kuramına dayalı farklı etkinliklerden oluşan yeni araştırmalar yapılmalıdır.

2. Bu araştırmadan daha uzun süreleri içeren ve Çoklu Zekâ Kuramına dayalı etkinliklerden oluşan yeni araştırmalar yapılmalıdır.

3. Öğrencilerin Resim-iş (Görsel Sanatlar) dersine yönelik tutumlarına yönelik çeşitli araştırmalar yapılmalıdır.

Kaynaklar

Armstrong, T. (1994a). *Multiple intelligences in the classroom*. ASCD Publishing Alexandria, USA.

Artut, K. (2001). *Eğitim fakülteleri ve ilköğretim öğretmenleri için sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık

- Beykal, F. (2002). Günümüz koşullarında sanat eğitimcisinin özellikleri nelerdir ve hangi niteliklere sahip olmalıdır? *Sanat Eğitimi Sempozyumu* (Bildiriler Kitabı), Ankara: G.Ü. İletişim Fakültesi Matbaası.
- Binbaşıoğlu, C.(1994). *Genel öğretim bilgisi* (7.Baskı). Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Boydaş, N. (1996). Sanat kültürü yansıtır. *Milli Eğitim Dergisi*, (131), 8.
- Bümen, N. T. (2002). *Okulda çoklu zekâ kuramı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneysel desenler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Campbell, L., B. Campbell and D. Dickinson. (1999). *Teaching and Learning Through Multiple Intelligences*. Printed in The States of America.
- Checkley, K. (1997). The first seven ... And the eight. *Educational Leadership* 55, (1), 8-13.
- Çakır, A. (1990). *Ortaöğretim kurumlarında resim-iş öğretimi ve sorunları* (Sempozyum, Yay. Haz.İnci San) Ankara:Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Demirel, Ö. (2001). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Published by Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: multiple intelligences For The 21st Century*. New York, NY:Basic Books.
- Gökaydın, N. (1996). Amaç, çocuğun ve gencin yaratıcı gücünü ve estetik sezgisini geliştirmek olmalıdır. *Milli Eğitim*, (131), 27,28.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekişik Web Ofset Tesisleri.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kırısoğlu, O. (2002). *Sanatta eğitim, görmek öğrenmek yaratmak*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Mager, R.F. (1967). *Öğretim amaçlarının hazırlanması*. Ankara: Ajans-Türk Matbaası.
- MEB. (2000). *İlköğretim okulu ders programları resim-iş programı 6-7-8*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özsoy, V. (1998). Yetmiş beşinci yılda sanat eğitimi ve öğretimi (resim-iş eğitimi). *Milli Eğitim*, (139), 58–65.
- San, İ. (1995). *Sanat eğitiminin geleceği*. Ankara: Mert Matbaası.
- Selçuk, Z., Kayılı, H., Okut, L. (2002). *Çoklu zekâ uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Uçan, A. (1996). *İnsan ve müzik insan ve sanat eğitimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Vickers, C. J. (1999). *Çoklu zekâ: görüşmeler ve makaleler* (Çev: Meral Tüzel). İstanbul: BZD Yayıncılık.
- Vural, B. (2004). *Öğrenci merkezli eğitim ve çoklu zekâ*. Ankara: Hayat Yayınları
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yurdakul, İ. (1990). *Ortaöğretimde sanat eğitimi sorunları, ortaöğretim kurumlarında resim-iş öğretimi ve sorunları*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Zessoules, R., D.P.Wolf, H.Gardner. (1993). A better blance: arts propel as an alternative to discipline-based art education, *Discipline-Based Art Education and Culturel Diversity*, Printed in United States of America.

Ek 1: Örnek Günlük Plan

Tarih : -- / -- / 2005

Ders : Resim-İş

Sınıf : 6B

Süre : 40'

Konu : Renk Bilgisi (*İzlenimcilik, Noktacılık*)

Yöntem ve Teknik : Anlatım, Soru-Cevap, Demontrasyon.

Araç-Gereç ve Materyaller : Görsel dokümanlar, Bilgisayar, Tepegöz.

Öğretmenin Hazırlığı : 1) Tepegöz, 2) Bilgisayar 3) Görsel dokümanlar.

Öğrencinin Hazırlığı : 1) Not Defteri, 2) Kurşun kalem.

HEDEF VE DAVRANIŞLAR

Hedef 1 : Sanat kuramlarını anlama.

Davranışlar : 1- Resim sanatı ve sanat kuramları hakkında bilgi edinme.

2- İzlenimcilik ve izlenimciler hakkında bilgi sahibi olma.

3- Noktacılık ve noktacı ressamlar hakkında bilgi edinme.

Hedef 2 : Sanat eleştirisinin gerekliliğini ve yöntemini öğrenebilme.

Davranışlar : 1- Eleştirinin ne olduğu hakkında bilgi sahibi olma.

2- Eleştirel düşünmenin önemini anlama.

3- İzlenimcilik ve Noktacılıkla ilgili eleştirel yorumlarda bulunma.

Hedef 3 : Eleştirel düşünebilme ve sanat eleştirisi yapabilme.

Davranışlar : 1- Sanat eleştirisine katılma.

2- Sanat eleştirisine benimseme.

3- İzlenimcilik ve noktacılıkla ilgili resim eleştirme.

Hedef 4 : Sanata ve sanat eserlerine ilgi duyuş.

Davranışlar : 1- Estetiğın ve güzelliğın ne olduğu hakkında bilgi sahibi olma.
2- Estetiğın önemini anlama.
3- İzlenimcilik ve Noktacılıkla ilgili estetik yorumlarda bulunma.

ÖĞRETME DURUMU

Giriş Etkinlikleri:

□ *Dikkat çekme*: ‘Işıkların söndürülmesi’ “Renkler olmasaydı dünyamız nasıl olurdu?”, “Günlük hayatımızda renklerin yeri ve önemi nedir?” sorularının sorulması.

□ *Hedeften haberdar etme*: Sınıfa “Bu dersimizde renklerin bazı özelliklerinden bahsedeceğiz. Bu özellikleri sanatta nasıl kullandığımız üzerinde duracağız” açıklamasının yapılması.

□ *Güdüleme*: Bu derste renkler hakkında çok şaşırtıcı şeyler öğreneceğiz. Örneğın, dünyadaki bütün renklerin sadece üç rengin karışımından oluştuğunu biliyor muydunuz ? sorusunun sorulması (Görsel-Uzamsal, Sözel-Dilsel).

Geliştirme Etkinlikleri

• İzlenimcilik ve Noktacılık konusunun sunumu ve metin kısmının istekli öğrencilere okutturulması (Görsel-Uzamsal, Sözel-Dilsel).

Sanat tarihinin gerekliliğinden bahsetme.

İzlenimcilik akımında örnek resmin gösterilmesi.

İzlenimcilik akımının anlatılması.

• Örnek resim (*Günbatımı*) adlı resmi üzerinde sanat tarihi sorularının sorulması ve üzerinde konuşulması (Görsel-Uzamsal, Sözel-Dilsel, İçsel).

Noktacılık tekniğında örnek resmin gösterilmesi.

Noktacılık tekniğinin anlatılması.

• Örnek resim (*grande jatte adasında bir pazar günü öğleden sonra*) üzerinde sanat eleştirisinin yapılması (Görsel-Uzamsal, İçsel).

• Örnek resim üzerinde estetikten bahsetme (Görsel-Uzamsal, İçsel, Bedensel-Kinestetik).

Öğrencilerden çizgi, doku, ritim, vurgu öğelerinin resim üzerinde gösterilmesinin istenmesi.

Sonuç Etkinlikleri:

• Sanat tarihi, eleştirinin ve estetiğin ne olduğunu öğrendik; İzlenimcilik akımı, Noktacılık tekniği ve bu tekniği kullanan ünlü sanatçılar hakkında bilgi sahibi olduk; Ana-ara renkler, çizgi, doku, ritim ve vurgunun ne olduğunu öğrendik denmesi.

DEĞERLENDİRME

Sanat kuramlarını anlayabildi mi?

Sanat eleştirisinin gerekliliğini ve yöntemini öğrenebildi mi?

Eleştirel düşünebildi mi ve sanat eleştirisi yapabildi mi?

Sanata ve sanat eserlerine ilgi duydu mu?

Summary

THE EFFECT OF MULTIPLE INTELLIGENCES THEORY BASED ART EDUCATION IN 6TH GRADE CLASSES ON ATTITUDES

Abdullah AYAYDIN*

Vedat ÖZSOY**

Introduction: This study is aimed at researching whether education of the subject “Colorful Works”, which is in the scope of the syllabus of the Drawing course for the 6th grade students in basic education school, through the activities of Multiple Intelligence Theory affects the academic achievement of the students, permanence of the knowledge gained, and the students’ attitudes towards the course “Drawing”. It has a great importance to examine whether the different education method implemented in this study will change the attitudes of students towards art and works of art or not. The 6th grade students observed in this study are in a period when they start to mature in perception. Changes in the attitudes towards art in a positive way among students through different art education methods can offer a solution for some areas in this subject. In this period, the talents of students in various artistic tools direct them to be more independent in artistic expression and techniques. The students who are interested in independent orientation need to express their ideas through artistic production. They start to make their professional preferences in this period. The main objective of this study is to find the method or one of the methods which develops and affects the attitudes of children to art positively. Therefore, we tried to determine the contribution of applying Multiple Intelligences Theory to the students’ attitude towards art using it in teaching “Colorful Works”, issue involved in the curriculum of 6th grade art and work lesson.

Gardner, (co-director of Project Zero at Harvard University’s Graduate School of Education) has developed a theory of multiple intelligences which suggests that our school systems which reflect our culture, teach, test, reinforce, and

Address for correspondence: *Yrd. Doç. Dr., KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Bölümü, Resim-iş Öğretmenliği ABD, Trabzon, ayaydinabdullah@hotmail.com

** Prof. Dr., TOBB Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Ankara, vozsoy@etu.edu.tr

reward primarily two kinds of intelligence (verbal and logical-mathematical). Crucially important to functioning effectively in culture, they are the foundations of the basic skills. He suggests, however, that there are at least five other kinds of intelligence that are equally important. They are "languages" with their own symbol systems that most people speak and that reach a wide spectrum of individual differences. They include visual/spatial, bodily/kinesthetic, musical, interpersonal, and intrapersonal intelligences. These intelligences provide the foundations for the visual arts, music, dance, and drama, and through these art forms most students will not only find the means for communication and self-expression, but the tools to construct meaning and learn almost any subject effectively. This is especially true when the arts are not only taught as separate subjects but integrated throughout the curriculum at every level. He also raises the interesting point that we call logical-mathematical and linguistic abilities "intelligence" and label the rest, such as musical ability, as "talents." This distinction suggests that we view such intelligences as rare, particular to a few, not "real" ways of learning and therefore out of the realm of schools. Further, it is a radical notion in schooling to assert, as Gardner and others do, that the senses are direct forms of cognition and understanding.

Educators now understand that children learn in a variety of ways and that the task of teachers is to ascertain how each child learns and works to teach to her strengths while helping her strengthen her weaknesses. This is not easy; it was much simpler to assume that all children learned in the same way. However, the more complex view is essential if we are to educate children as opposed to just keeping them in school.

Methodology: Quantitative data collection methods were made use of and figure with preliminary test – final test control group as the experimental figure methods was used. The research was carried out for 62 students in total, of 6th grade in test and control groups. During the study which last for five weeks, the courses were offered to the test group with the activities prepared according to the Multiple Intelligence Theory and control group with the traditional method. The data in the research were obtained through preliminary test-final test, permanence test, attitude scale, artistic study assessment scale and interview forms. The activities of Multiple Intelligences Theory in art and work lesson in the 6th grade of primary school are taught by using two different methods. On one of the groups' traditional teaching methods, but on the other group Multiple Intelligences Method was used, and students' attitudes towards art were observed in terms of different methods. To

determine the effects of the methods, multiple-subjects single-factor experimental pattern was used as a pattern. In this context, the research was carried out on the pretest-final test pattern with control group. The scale used in the research was the attitude scale of quintet “Likert” type.

Findings: At the end of the training activities based on Multiple Intelligences Theory, in the attitudes of students towards art a positive change was observed. It can be said that training activities based on Multiple Intelligences Theory have an important effect on the students’ attitudes towards art. However, it was determined that the change was not in a very significant level. From this conclusion, it appears that there is a necessity to search, discuss, and emphasize on the time concepts and the application type and the effectiveness of the method. Among the attitude points of the students in the control group which had traditional instruction, change has seen but it was not considerable. From this point, we can conclude that traditional teaching methods can change the students’ attitudes positively, but it doesn’t affect them considerably. Judging from this aspect, we can conclude that Multiple Intelligences Theory had a positive contribution to the attitudes.

Discussion: As a result of the research, academic achievement of the students through education based on Multiple Intelligence Theory is higher and more permanent than through the one based on traditional education however there is not any meaningful difference between their attitudes. The students characterize the activities prepared in accordance with the Multiple Intelligence Theory with the remarks such as *entertaining, enjoyable, and good* and the fact that they stated that they liked these activities to be used in the drawing course meant that use of such educational activities should be beneficial. As a result of the interview made, course teacher stated that education based on the Multiple Intelligence Theory is more effective than the traditional education and that he found the works made in these courses more artistic.

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STRATEJİLERİ VE AKADEMİK GÜDÜLENME DÜZEYLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ

Harun ŞAHİN*

Esra ÇAKAR**

Öz

Bu araştırmanın amacı, Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarılarına etkisini ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini MAKÜ Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 240 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma betimsel nitelikte bir alan araştırmasıdır. Araştırmada “Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği” ve “Akademik Güdülenme Ölçeği” kullanılmıştır. Sonuçlar, kız ve erkek öğrencilerin öğrenme stratejileri alt ölçeklerindeki puan ortalamaları arasında, farklı akademik başarı düzeylerine sahip öğrencilerin alt ölçeklerden aldıkları puan ortalamalarına göre anlamayı izleme alt ölçeğinde, farklı anabilim dallarına devam eden öğrencilerin kullandıkları anlamayı izleme stratejileri alt ölçeğinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri ile cinsiyetleri ve akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak farklı anabilim dallarına devam eden öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğrenme stratejileri, güdülenme, akademik başarı

Abstract

The main purpose of study is to determine the effects of students' academic motivation and students' learning strategies on students' success. The study is performed as a descriptive study. The sample of the study includes 204 students in the Education Faculty of MAKU. In order to find answers to the problems identified in the research, “Learning Strategies Scale” and “Academic Motivation Scale” is used as a data gathering item. In statistical data analysis descriptive statistics, single factor variance analysis (ANOVA) and t-test were used. The results obtained from data analysis are as follows: There is significant difference between learning strategies and students' gender, significant difference between learning strategies and students' according to their departments and no significant difference between learning strategies and academic success. However, there is no significant difference between levels of students' academic motivation and students' gender and between levels of students' academic motivation and students' academic success. There is significant difference between students' academic motivation and according to students' departments.

Keywords: Learning Strategies, motivation, academic success

Yazışma Adresi: * Yrd. Doç. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 15100, BURDUR, harunsahin@mehmetakif.edu.tr

** Arş. Gör., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 15100, BURDUR,

Öğrenirken karşılaşılan öğrenme güçlükleri öğrencilerin en çok dile getirdikleri sorunlardandır. Bazı öğrenciler istedikleri hâlde ders çalışmazken, bazıları çok uzun süreler çalıştıkları hâlde öğrenememektedirler. Gerek bu tür sorunların yoğunluğu gerekse bilişsel psikolojideki gelişmeler sonucu öğrencinin öğrenme sürecinde kendi öğrenmesini düzenleyebilen, etkin bir katılımcı olduğu görüşünün ağırlık kazanması, öğrenme stratejilerinin eğitim alanındaki önemini artırmıştır (Açıkgöz, 2007).

Öğrencilerin başarıları, büyük ölçüde kendi öğrenme biçimlerinin farkında olmalarına ve kendi öğrenmelerini yönlendirmelerine bağlıdır. Bu durum öğrencilere, öğrenme stratejilerinin ilköğretimden başlayarak öğretilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Erdem, 2005).

Bilgiler zihinsel süreçlerle örgütlenir ve bireyce kazanılır. Bu süreçte, kişi kendi öğrenmesine ilişkin öğrenme sorumluluğunu üstlenmeli ve etkin bir katılım göstermelidir. Bireyin bu katılımı ile kazandığı, "öğrenme stratejileri" onun yaşam boyu karşılaşılabileceği diğer problemleri de çözmelerine yardımcı olabilecektir (Hamurcu, 2002; Senemoğlu, 2001).

Öğrenme stratejilerini Demirel (2003), bilgi ve becerilerin elde edilmesini kolaylaştırmak için özel bir öğrenme durumunda birey tarafından kullanılan zihinsel taktiklerin tümü olarak tanımlamaktadır.

Tay (2005) ise öğrenme stratejilerini, öğrencilerin öğrenme-öğretme süreci içinde ya da bireysel hazırlıklarında kendisine sunulan bilgileri zihinsel süreçlerinden geçirerek, ona anlam vermesi ve kendine mal etmesi için gerekli çabaları ortaya koyması olarak vurgulamaktadır.

Sönmez (2007) de öğrenme stratejilerini, öğrencinin çalışma sırasında öğrenmesini kolaylaştıran ve kendisince kullanılan etkinlikler olarak tanımlamaktadır.

Özer (2002) öğrenme stratejilerinin, öğrencinin kolay ve kalıcı öğrenmesini sağlamanın yanı sıra önemli sayılabilecek başka işlevleri de yerine getirdiğini belirterek bunları aşağıda gibi sıralamıştır. Öğrenme stratejileri;

- Öğrenciyi bilinçli öğrenici durumuna getirir.
- Öğrencinin öğrenmedeki verimliliğini artırır.
- Öğrenciye bağımsız öğrenebilme niteliği kazandırır.
- Öğrencinin isteyerek ve zevk alarak öğrenmesine yardım eder.

- Öğrencinin okul sonrası öğrenmelerine temel hazırlar.

Weinstein ve Mayer (1986) öğrenme stratejilerini; yineleme stratejileri (liste ezberleme, sesli okuma, değiştirmeden yazma ve satır altı çizme), anlamlandırma stratejileri (özetleme, not alma, başka sözcüklerle anlatma), örgütlenme stratejileri (sınıflama, bilgi şeması oluşturma), anlamayı izleme stratejileri (sorunu belirleme, çalışmayı planlama ve kendini değerlendirme) ve duyuşsal stratejiler (güdülenmeyi sağlama, kaygıyla baş etme, zamanı etkili kullanma) olmak üzere beş grupta toplamışlardır.

Bir diğer sınıflandırmada ise Gagne (1988), öğrenme stratejilerini beş gruba ayırmıştır (Akt: Taşdemir ve Tay, 2007).

1. Dikkat Stratejileri
2. Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artıran Stratejiler
3. Kodlamayı Artıran Stratejiler
4. Geri Getirmeyi (Hatırlamayı) Kolaylaştıran Stratejiler
5. İzleme Stratejileri

Senemoğlu (2001) da öğrenme stratejilerini; içsel süreçlere göre öğrenme stratejileri, güdülenme stratejileri ve yürütücü biliş stratejileri olmak üzere üç grupta ele almıştır.

Bu araştırmada ise Weinstein ve Mayer (1986)'in öğrenme stratejileri gruplaması temel alınmıştır.

Yineleme stratejileri, öğrencilerin bilgiyi belirleyerek seçmelerini ve edinmelerini sağlayan stratejilerdir ve bunların temelinde zihinsel yineleme bulunmaktadır (Özer, 1998).

Bilgi işleme kuramında da vurgulandığı gibi, işleyen belleğin kimi sınırlılıkları vardır. Bu sınırlılıkları en aza indirmek için yineleme stratejileri kullanılmaktadır. Yineleme Stratejilerinin içinde zihinsel yineleme ve gruplama stratejileri kullanılmaktadır. Zihinsel yineleme stratejilerine örnek olarak, bir dizi ülkenin başkentini yineleme ya da kitaptaki bilgiyi aynen yineleme verilebilir. Zihinsel yineleme stratejileri, bilgiyi daha sonra uzun süreli belleğe yerleştirmek için gerekli olan ileri işlemlere hazır durumda tutmayı sağlar ve ayrıca ezberleme için kullanılır. Gruplama stratejisi de bilgiyi, işleyen bellekte tutmayı sağlayıcı stratejilerdir (Senemoğlu, 1997).

Ön öğrenmelerin hatırlanmasını sağlamak, uyarıcıları sunmak ve öğrenme rehberi sağlamak için anlamlandırmayı güçlendirici öğrenme stratejileri kullanılmaktadır (Senemoğlu, 2001).

Anlamlandırma stratejisi “öğrencilerin, öğrenmeyi amaçladıkları yeni bilgiyi, daha önce öğrendikleri ve uzun süreli belleklerinde var olan bilgilerle bütünleştirerek, ona anlam yüklemesi” olarak tanımlanmaktadır (Özer, 2001).

Anlamlandırma stratejisinde olduğu gibi bilgiyi anlamlandırmaya önem veren bir diğer strateji, örgütlenme stratejisidir. Kısa süreli belleğe gelen yeni bilgilerin bir araya getirilerek bireyin ön bilgilerine göre yeniden düzenlenmesine örgütlenme denilmektedir (Akman ve Erden, 2007).

Örgütlenme stratejileri, öğrenilecek bilgilerin yeniden düzenlenip yapılandırılarak öğrenilmesini sağlayan stratejilerdir. Anlamlandırma stratejilerinde olduğu gibi, bu stratejilerle öğrenmede de bilgileri anlamlandırmaya önem verilir. Bu nedenle, örgütlenme stratejileri anlamlandırma stratejileriyle birlikte kullanılır. En basit örgütlenme stratejisi kümelenmedir. Kümelenme, farklı bilgilerin ortak noktalarının gruplandırılması anlamına gelmektedir. Karmaşık öğrenmeler için kullanılan belli başlı örgütlenme stratejileri ise, ana çizgiler çıkarma, bilgi şeması oluşturma ve tablolaştırma (Özer, 2001).

Bilişi yönetme stratejisinin etkili bir öğrenmenin oluşmasındaki önemi yadsınamaz. Ancak öğrenciler kendi kendilerine öğrenirken uygun stratejileri kullansalar bile bazen öğretim amaçlarına ulaşmada yani dikkatlerini toplayamama, konuya yoğunlaşamama gibi güçlüklerle karşılaşmaktadırlar. Bu duruma çözüm arayan stratejiler duyuşsal stratejilerdir. Öğrenmede ortaya çıkan güdüsel ve duyuşsal engelleri kaldırmaya yardım eden stratejiler duyuşsal stratejiler olarak adlandırılmaktadır (Subaşı, 2002).

Etkili öğretim sistemlerinde öğrenme ortamı ve çevresi, tüm öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenmekte ve öğrenme stratejileri, öğrencilerin bağımsız olarak kendi öğrenme görevlerini gerçekleştirmelerini sağlayan teknikler, ilkeler ya da alışkanlıklar olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca bir stratejinin, bireyin bir görev ya da duruma yaklaşımını gösterdiğini aynı zamanda bu yaklaşımın öğrencilerin öğrenme görevlerini planlarken, gerçekleştirirken, sonuçları ve performansını değerlendirirken nasıl düşüneceği ve hareket edeceğini içerdiği belirtilmektedir (Katims ve Haris, 1997; Akt: Demirel, 2007).

Öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olarak yer alması için, onun bu sürece katılmaya istekli olması, yani güdülenmiş olması gerekir. Okul öğrenmelerinin

başarıyla sonuçlanması, öğretim sürecine bağlı olduğu kadar, bu süreçte yer alan öğrenenin niteliklerine de büyük ölçüde bağlıdır. Öğrencilerin öğrenmeye karşı olan isteksizliği, hedeflerin öğrenci düzeyine uygun olmasına, öğrenme-öğretim sürecinde kullanılan tekniklerin uygun ve yerinde olmasına rağmen, sürecin başarısızlıkla sonuçlanmasına yol açabilir. Yani güdülenme, öğrenme-öğretim sürecini etkileyen en önemli unsurlardan biridir (Kelecioğlu, 1992).

Normal zekâya sahip öğrencilerin kendilerinden beklenildiği kadar ve bunlardan bazılarının da kendi akranları kadar bile başarılı olamaması, zekâ dışında başarıyı etkileyebilecek başka unsurların varlığını düşündürmektedir. Zekâ unsuru dışarıda tutulduğunda, bu unsurların başında güdülenme gelmektedir. Öğrencinin akademik yaşamın gerektirdiği temel etkinliklere ilişkin güdülenme düzeyi yeteri kadar yüksek olmalıdır. Güdülenme, başarı için gerekli bilişsel ve davranışsal etkinliklere ayrılan enerjinin miktarını belirlemektedir. Öğrencinin başarılı olma gereksinimi, okumaya ve öğrenmeye olan ilgisi, kendisine bir amaç belirleyip belirlemediği, amaçlarının gerçekçiliği ve işlevselliği, geçmiş başarı ve başarısızlığını hangi değişkenlere yüklediği, öğrenebilme konusunda kendine ilişkin yeterlilik algısı ve neden öğrendiğine ilişkin bilişlerinin tümü onun “güdülenme düzeyini” etkilemektedir (Bozanoğlu, 2005).

Güdü, belirli bir durumda, belirli amaçlara ulaşmak ve gerekli davranışları gösterebilmek için bireyi harekete geçiren ve yönlendiren itici bir güçtür (Balaban Salı, 2006).

Güdüler genel olarak biyolojik ve sosyal ya da öğrenilmiş güdüler olarak ikiye ayrılmaktadır. Biyolojik güdüler olarak adlandırılacak açlık, susuzluk, cinsellik gibi güdüler birincil güdüler şeklinde tanımlanmaktadır. Diğer taraftan başarı güdüsü sosyal ya da öğrenilmiş güdü olarak görülmektedir. Güdü, potansiyel bir enerjiyi tanımlarken, güdülenme bu enerjinin performansı ortaya çıkarma sürecini ifade etmektedir (Bozanoğlu, 2004).

Pokay ve Blumenfeld (1990) araştırmalarında güdü ve öğrenme stratejisi kullanımının başarı ile ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 283 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrenme stratejileri ile ilgili olarak biliş bilgisi, genel öğrenme stratejileri, geometriye özel stratejiler ve çaba ölçülmüştür. Araştırma sonucu, öğrencilere dönem başında alana ya da konuya özel stratejilerin, dönem sonunda ise biliş bilgisi stratejilerinin öğretilmesinin daha yararlı olacağını ortaya koymuştur.

Carns ve Carns (1991), öğrenme stratejilerinin akademik başarıya etkisini incelemişlerdir. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinden seçilen 118 öğrenci üzerinde araştırma yapılmıştır. Öğrenciler beş oturumluk bir öğretim programına tabi tutulmuşlardır. Verilen öğretim sonucunda öğrenciler CTBS (California Test of Basic Skills) sınavına girmiş ve aldıkları sonuçlar kurs öncesi yapılan ön testten aldıkları puanlarla karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçları, öğrenme stratejilerinin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Wolters (1999) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, lise öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri belirlenmiş, strateji kullanımlarıyla güdülenme durumları ve sınıf performansları arasındaki ilişki incelenmiştir. 88 lise öğrencisiyle gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin kendi kendilerini güdülemeleri ve öğrenme stratejilerinin öğrenme modelleri ile bütünleştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kabakçı, Gülumbay ve Namlu'nun (2003) yaptığı çalışmada, öğrenme stratejilerinin öğrenme güdüsü ve akademik başarı ile ilişkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya 500 öğrenci katılmıştır. Veriler, öğrenme stratejileri ölçeği ve öğrenme güdüsü ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna bakıldığında, başarı, güdü ve bilişsel stratejiler arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir. Başarı değişkenini sadece güdü değişkeninin yordadığı sonucuna da çalışmada ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın amacı ise Eğitim Fakültesinin çeşitli anabilim dallarına devam eden öğrencilerin öğrenme stratejileri ve akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarılarına etkisini ortaya koymaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır:

1. Öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri nelerdir?
2. Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri akademik başarı düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri devam ettikleri anabilim dallarına göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

6. Öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri akademik başarı düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

7. Öğrencilerin güdülenme düzeyleri devam ettikleri anabilim dallarına göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırma betimsel nitelikte bir alan araştırmasıdır. Betimsel araştırma, geçmişte ya da şu anda var olan bir durumu var olduğu biçimiyle saptamayı amaçlayan bir araştırmadır. Olayları, obje ve problemleri anlama ve anlatmada ilk aşamayı oluşturur. Bilimsel etkinlikler olayların betimlenmesiyle başlar. Bu sayede onları daha iyi anlayabilme, gruplayabilme olanağı sağlanır ve aralarındaki ilişkiler saptanmış olur. Bu tür araştırmalar, çok sayıda obje ya da denek üzerinde ve belirli bir zaman kesiti içinde yapılmaktadır (Kaptan, 1998).

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini 2007–2008 eğitim ve öğretim yılında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesine devam eden 4. sınıf öğrencilerinin tümü oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, 2007–2008 öğretim yılında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesine devam eden 4. sınıf öğrencilerinden seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiş 240 öğrenci oluşturmaktadır. Örnekleme alınan öğrencilerin cinsiyet, bölüm/anabilim dalları ve akademik başarı düzeylerine göre dağılımları Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3'te ortaya konmaktadır.

Tablo 1

Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kız	118	57.8
Erkek	86	42.2
Toplam	204	100

Tablo 1'e göre örneklem grubunun %57.8'ini kız öğrenciler, %42.2'sini ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Tablo 2'de örnekleme oluşturan öğrencilerin bölüm ya da anabilim dallarına göre dağılımları görülmektedir.

Tablo 2

Öğrencilerin Bölüm/ABD Göre Dağılımları

Bölüm/ABD	Frekans (f)	Yüzde (%)
Türkçe	31	15.2
Fen	28	13.7
Sınıf	60	29.4
Sosyal Bilgiler	22	10.8
Resim-iş	27	13.2
Beden Eğt.	16	7.8
Müzik	20	9.8
Toplam	204	100

Tablo 2'ye göre örneklem grubunun %29.4'ünü Sınıf Öğretmenliği ABD'na, %15.2'si Türkçe Öğretmenliği ABD'na, %13.7'si Fen Bilgisi Öğretmenliği ABD'na, %13.2'si Resim-İş Eğitimi ABD'na, %10.8'i Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD'na, %9.8'i Müzik Eğitimi ABD'na ve %7.8'i Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ABD'na devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Tablo 3'te ise örnekleme oluşturan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin dağılımları verilmektedir.

Tablo 3

Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri Dağılımları

Akademik Başarı	Frekans (f)	Yüzde (%)
3.50-4.00	11	5.4
3.00-3.49	105	51.5
2.50-2.99	81	39.7
2.00-2.49	7	3.4
Toplam	204	100

Tablo 3'e göre örneklem grubunun %51.5'si 3.00-3.49 arası, %39.7'si 2.50-2.99 arası, %5.4'ü 3.50-4.00 arası ve %3.4'ü 2.00-2.49 arası akademik başarı düzeyine sahip öğrencilerden oluşmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- 2007–2008 eğitim ve öğretim yılında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. sınıfında öğrenim gören 204 öğrenci ile,
- Öğrencilerin veri toplama aracına verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Güven (2004) tarafından geliştirilen “Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği” ile Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen “Akademik GÜdülenme Ölçeği” kullanılmıştır. 39 maddeden oluşan “Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği”nin Cronbach Alfa katsayısı .90 ve 20 maddeden oluşan “Akademik GÜdülenme Ölçeği”nin Cronbach Alfa katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi (Analizi)

Elde edilen veriler SPSS 13 programında aritmetik ortalama, frekans, yüzde, standart sapma gibi betimsel istatistikler ile ele alınan değişkenlere göre veriler t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda yanıt aranan sorulara ilişkin toplanan verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulguların yorumları yer almaktadır. Tablo 4’te öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin dağılım verilmiştir.

Tablo 4

Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri

	\bar{X}	S
Yineleme Stratejileri	3.67	0.72
Anlamlandırma Stratejileri	3.73	0.64
Örgütlenme Stratejileri	3.63	0.58
Anlamayı İzleme Stratejileri	3.73	0.66
Duyuşsal Stratejiler	3.96	0.58

Tablo 4’te, görüldüğü gibi, öğrencilerin duyuşsal stratejileri alt ölçeğinden 3.96, anlamayı izleme stratejileri ve anlamlandırma stratejileri alt ölçeğinden 3.73, yineleme stratejileri alt ölçeğinden 3.67 ve örgütlenme stratejileri alt ölçeğinden 3.63 puan ortalamasına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu durumda öğrencilerin öğrenme süreçlerinde, öğrenme stratejilerinin alt ölçeklerinden aldıkları puan ortalamasına göre, duyuşsal stratejileri daha çok kullanmalarına karşın, anlamlandırma, anlamayı izleme, yineleme ve örgütlenme stratejilerini daha az kullandıkları söylenebilir. Aşağıdaki tabloda öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 5

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S
Yineleme Stratejileri	Kız	118	3.78	0.64
	Erkek	86	3.53	0.79
Anlamlandırma Stratejileri	Kız	118	3.87	0.56
	Erkek	86	3.54	0.70
Örgütlenme Stratejileri	Kız	118	3.71	0.57
	Erkek	86	3.53	0.58
Anlamayı İzleme Stratejileri	Kız	118	3.83	0.60
	Erkek	86	3.59	0.71
Duyuşsal Stratejiler	Kız	118	4.09	0.49
	Erkek	86	3.78	0.64

Tablo 5’e göre, kız ve erkek öğrencilerin öğrenme stratejilerine ilişkin alt ölçeklerden farklı puan ortalamaları elde ettikleri ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek puanlar elde ettikleri görülmektedir. Ancak kız ve erkek öğrencilerinin öğrenme stratejileri alt ölçeğine ilişkin ortalama puanlarının birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin öğrenme stratejilerine ilişkin alt ölçeklerden elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumlarının Cinsiyetlerine Göre t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Yineleme Stratejileri	Kız	118	3.78	.64	202	2.51	0.01
	Erkek	86	3.53	.79			
Anlamlandırma Stratejileri	Kız	118	3.87	.56	202	3.69	0.00
	Erkek	86	3.54	.70			
Örgütlenme Stratejileri	Kız	118	3.71	.57	202	2.12	0.03
	Erkek	86	3.53	.58			
Anlamayı İzleme Stratejileri	Kız	118	3.83	.60	202	2.68	0.00
	Erkek	86	3.59	.71			
Duyuşsal Stratejiler	Kız	118	4.09	.49	202	3.93	0.00
	Erkek	86	3.78	.64			

Tablo 6’da görüldüğü gibi, kız ve erkek öğrencilerin öğrenme stratejileri alt ölçeklerindeki puan ortalamaları arasındaki farka bakıldığında farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre, kız öğrencilerin öğrenme stratejilerini erkek öğrencilere göre daha çok kullandığı söylenebilir. Tablo 7’de öğrencilerin akademik başarılarına düzeylerine göre öğrenme stratejilerini kullanma durumları sunulmuştur.

Tablo 7

Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları

	Akademik Başarı	N	\bar{X}	S
Yineleme Stratejileri	3.50-4.00	12	3.83	0.46
	3.00-3.49	104	3.66	0.82
	2.50-2.99	81	3.64	0.59
	2.00-2.49	7	4.04	0.83
Anlamlandırma Stratejileri	3.50-4.00	12	3.96	0.40
	3.00-3.49	104	3.72	0.72
	2.50-2.99	81	3.69	0.56
	2.00-2.49	7	3.89	0.67
Örgütlenme Stratejileri	3.50-4.00	12	3.92	0.57
	3.00-3.49	104	3.66	0.58
	2.50-2.99	81	3.55	0.55
	2.00-2.49	7	3.75	0.74
Anlamayı İzleme Stratejileri	3.50-4.00	12	4.08	0.44
	3.00-3.49	104	3.82	0.65
	2.50-2.99	81	3.56	0.66
	2.00-2.49	7	3.77	0.55
Duyuşsal Stratejiler	3.50-4.00	12	4.11	0.57
	3.00-3.49	104	4.01	0.57
	2.50-2.99	81	3.88	0.59
	2.00-2.49	7	3.96	0.58

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre öğrenme stratejilerine ilişkin alt ölçeklerden farklı puan ortalamaları elde ettikleri görülmektedir. Bu dağılıma göre, 3.50-4.00, 3.00-3.49 ve 2.50-2.99 akademik ortalamaya sahip öğrencilerin en yüksek puan ortalamasını duyuşsal stratejileri alt ölçeğinden, 2.00-2.49 akademik ortalamaya sahip öğrencilerin ise en yüksek puan ortalamasını yineleme stratejileri alt ölçeğinden elde ettikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre öğrenme stratejilerine ilişkin alt ölçeklerden elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak

anlamli olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumlarının Akademik Başarı Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalama sı	F	p	Anlamli Fark
Yineleme Stratejileri	Gruplar arası	1.36	3	0.45	0.86	0.45	
	Gruplar içi	104.38	200	0.52			
	Toplam	105.74	203				
Anlamlandırma Stratejileri	Gruplar arası	.96	3	0.32	0.76	0.51	
	Gruplar içi	84.06	200	0.42			
	Toplam	85.03	203				
Örgütlenme Stratejileri	Gruplar arası	1.76	3	0.58	1.75	0.15	
	Gruplar içi	67.14	200	0.33			
	Toplam	68.91	203				
Anlamayı İzleme Stratejileri	Gruplar arası	4.70	3	1.56	3.72	0.03	3.5-4.00/2.5-2.99
	Gruplar içi	84.07	200	0.42			
	Toplam	88.77	203				
Duyuşsal Stratejiler	Gruplar arası	1.12	3	0.37	1.11	0.34	
	Gruplar içi	67.44	200	0.33			
	Toplam	68.57	203				

Tablo 8’e göre, farklı akademik başarı düzeylerine sahip öğrencilerin alt ölçeklerden aldıkları puan ortalamaları üzerine yapılan analiz sonucunda anlamayı izleme alt ölçeğinde anlamli bir fark bulunmuştur ($F_{(3-200)}=3.72$, $p<.05$). Alt ölçekler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucuna göre, 3.50-4.00 ($\bar{X}=4.08$) ve 3.00-3.49 ($\bar{X}=3.66$) arası akademik başarı düzeyine sahip öğrencilerin, 2.50-2.99 ($\bar{X}=3.56$) arası akademik başarı düzeyine sahip öğrencilere göre daha çok anlamayı izleme stratejisini kullandığı belirlenmiştir. Buna karşılık, yineleme stratejileri, anlamlandırma stratejileri, örgütlenme stratejileri ve duyuşsal stratejiler alt ölçeklerinden anlamli bir fark bulunamamıştır. Tablo 9’da öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumlarının anabilim dallarına göre ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 9

Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumlarının Anabilim Dallarına Göre ANOVA Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Yineleme Stratejileri	Gruplar arası	1.37	6	0.23	0.43	0.85	
	Gruplar içi	104.36	19	0.53			
	Toplam	105.74	20	3			
Anlamlandırma Stratejileri	Gruplar arası	1.65	6	0.27	0.65	0.69	
	Gruplar içi	83.38	19	0.42			
	Toplam	85.03	20	3			
Örgütlenme Stratejileri	Gruplar arası	2.63	6	0.44	1.37	0.25	
	Gruplar içi	66.27	19	0.33			
	Toplam	68.91	20	3			
Anlamayı İzleme Stratejileri	Gruplar arası	5.83	6	0.97	2.30	0.03	Beden-Müzik
	Gruplar içi	82.94	19	0.42			
	Toplam	88.77	20	3			
Duyuşsal Stratejiler	Gruplar arası	6.57	6	1.09	3.48	0.00	Müzik-Resim
	Gruplar içi	61.99	19	0.31			
	Toplam	68.57	20	3			

Tablo 9 incelendiğinde, analiz sonuçları farklı anabilim dallarına devam eden öğrencilerin kullandıkları anlamayı izleme stratejileri alt ölçeğinde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F_{(6-197)}=2.30/3.48$, $p<.05$). Alt ölçekler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucuna göre, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ABD'na devam eden öğrencilerin ($\bar{X}=4.09$) Müzik Eğitimi ABD'na devam eden öğrencilere göre ($\bar{X}=3.37$) anlamayı izleme stratejilerini daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Yine farklı anabilim dallarına devam eden öğrencilerin kullandıkları duyuşsal stratejiler alt ölçeğinde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F_{(6-197)}=3.48$, $p<.05$). Alt

ölçekler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucuna göre, Resim-İş Eğitimi ABD'na devam eden öğrencilerin ($\bar{X}=4.22$) Müzik Eğitimi ABD'na devam eden öğrencilere göre ($\bar{X}=3.62$) duyuşsal stratejilerini daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Buna karşılık, yineleme stratejileri, anlamlandırma stratejileri ve örgütlenme stratejileri alt ölçeklerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Tablo 10'da öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin cinsiyete göre t-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 10

Öğrencilerin Akademik Güdülenme Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Akademik Güdülenme	Kız	118	71.75	11.78	202	0.71	0.47
	Erkek	86	70.56	11.56			

Tablo 10'a göre, öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{(202)}=.71$, $p>.05$). Tablo 11'de öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarı düzeylerine göre ANOVA sonuçlarının dağılımı verilmiştir.

Tablo 11

Öğrencilerin Akademik Güdülenme Düzeylerinin Akademik Başarı Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Akademik Güdülenme	Gruplar arası	393.00	3	131.00	0.96	0.4	yok
	Gruplar içi	27290.73	200	136.45			
	Toplam	27683.74	203				

Tablo 11'deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F_{(3-200)}=0.96$).

Tablo 12

Öğrencilerin Akademik Güdülenme Düzeylerinin Bölüm/Anabilim Dallarına Göre ANOVA Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Akademik Güdülenme	Gruplar arası	2451.35	6	408.55	3.19	0.00	Fen-
	Gruplar içi	25232.39	197	128.08			Müzik
	Toplam	27683.74	203				Beden-Müzik

Tablo 12 incelendiğinde, analiz sonuçları farklı anabilim dallarına devam eden öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F_{(6-197)}=3.19$, $p<.05$). Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucuna göre, Fen Bilgisi Eğitimi ABD'na devam eden öğrencilerin ortalama akademik güdülenme düzeyleri ($\bar{X}=75.29$), Müzik Eğitimi ABD'na devam eden öğrencilerin ortalama akademik güdülenme düzeylerine ($\bar{X}=62.90$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ABD'na devam eden öğrencilerin ortalama akademik güdülenme düzeyleri ($\bar{X}=75.56$), Müzik Eğitimi ABD'na devam eden öğrencilerin ortalama akademik güdülenme düzeylerine ($\bar{X}=62.90$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre öğrenciler duyuşsal stratejileri yoğun olarak kullanırken, anlamlandırma, anlamayı izleme, yineleme ve örgütleme stratejilerini daha az kullanmaktadırlar. Bu sonuca yönelik, öğrencilerin daha az kullandıkları anlamlandırma, anlamayı izleme, yineleme ve örgütleme stratejilerinin kullanımıyla ilgili bilgiler ve uygulamaya dönük beceriler kazandırılabilir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre kullandıkları öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek puanlar elde ettikleri görülmektedir. Ancak kız ve erkek öğrencilerin öğrenme stratejilerine ilişkin ortalama puanlarının birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre, kız öğrencilerin öğrenme stratejilerini erkek

öğrencilere göre daha çok kullandığı söylenebilir. Bu farklılığın giderilmesine yönelik deneysel araştırmalar yapılabilir.

Öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre öğrenme stratejilerini kullanma durumları birbirinden farklılık göstermektedir. Bu farklılık, 3.50-4.00, 3.00-3.49 ve 2.50-2.99 akademik ortalamaya sahip öğrencilerin en yüksek puan ortalamasını duyuşsal stratejileri alt ölçeğinden, 2.00-2.49 akademik ortalamaya sahip öğrencilerin ise en yüksek puan ortalamasını yineleme stratejileri alt ölçeğinden elde ettikleri saptanmıştır. 3.50-4.00 ve 3.00-3.49 arası akademik başarı düzeyine sahip öğrencilerin, 2.50-2.99 arası akademik başarı düzeyine sahip öğrencilere göre daha çok anlamayı izleme stratejisini kullandığı anlaşılmaktadır. Bu farklılıkların giderilmesine yönelik olarak öğrencilerin akademik başarı düzeylerine paralel olarak öğrenme stratejilerinin kazandırılması için seminer ve benzeri çalışmalar yapılabilir.

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ABD'na devam eden öğrencilerin Müzik Eğitimi ABD'na devam eden öğrencilere göre anlamayı izleme stratejilerini daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Resim-İş Eğitimi ABD'na devam eden öğrencilerin Müzik Eğitimi ABD'na devam eden öğrencilere göre duyuşsal stratejilerini daha çok kullandıkları saptanmıştır.

Öte yandan öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Benzer bir şekilde analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark saptanamamıştır. Buna karşılık farklı anabilim dallarına devam eden öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu belirlenmiştir. Fen Bilgisi Eğitimi ABD'na ve Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ABD'na devam eden öğrencilerin ortalama akademik güdülenme düzeyleri, Müzik Eğitimi ABD'na devam eden öğrencilerin ortalama akademik güdülenme düzeylerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuca yönelik olarak diğer anabilim dallarına devam eden öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin artırılmasına yönelik seminerler verilebilir.

Kaynaklar

- Açıkgöz, K. (2007). *Etkili öğrenme ve öğretme*. (7. Baskı). İzmir: Biliş yayınları.
- Akman, Y. ve Erden, M. (2007). *Gelişim-öğrenme-öğretme eğitim psikolojisi*. (16. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

- Balaban Salı, J. (2006). Öğrenmede güdülenme. İçinde: Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.) *Eğitimde bireysel farklılıklar*, (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bozanoğlu, İ. (2004). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin akademik risk altındaki öğrencilerin akademik alandaki güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bozanoğlu, İ. (2005). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 17-42.
- Carns, A. W. ve Carns, M. R. (1991). Teaching study skills, cognitive strategies and metacognitive skills through self-diagnosed learning styles. *The School Counselor*, 38 (5), 341-346.
- Demirel, Ö. (2003). *Eğitim sözlüğü* (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (10. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Erdem, A. R. (2005). Öğrenmede etkili yollar: Öğrenme stratejileri ve öğretimi. *İlköğretim-online*, 4 (1), 1-6
- Gagne, R. M. (1988). *Essentials of learning for instructions* (2nd Ed). New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Taşdemir, A., Tay, B. (2007). Fen bilgisi öğretiminde öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarının akademik başarıya etkileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 173-187.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Hamurcu, H. (2002). Okul öncesi öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 127-134.
- Kabakçı, İ., Gülümbay, A. ve Namlu, A. (2003). The relationship between learning strategies and motivation of university students with academic success. İçinde Crawford et al. (Ed.) *Proceedings of society for information technology and teacher education international conference*. Chesapeake, VA: AACE 716-719

- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Bilim Kitap Kirtasiye Ltd. Şti
- Kelecioğlu, H. (1992). Güdülenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 175–181.
- Özer, B. (1998). Eğitim Bilimlerinde Yenilikler. İçinde A. Hakan (Ed.) *Öğrenmeyi öğretme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, No:55, 147–162.
- Özer, B. (2001). *Öğrenmeyi öğretme, öğretimde planlama ve değerlendirme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özer, B. (2002). *İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri*. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1 (1), 17–32.
- Pokay, P. ve Blumenfeld, P. C. (1990). Predicting achievement early and late in the semester: The role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 41–50.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Spot Matbaası.
- Senemoğlu, N. (2001). *İlköğretimde etkili öğretim ve öğrenme öğretmen el kitabı modül 2, öğrenme ürünleri ve öğretimi*. Ankara: M.E. B.Yayınevi.
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Subaşı, G. (2002). *Bilgiyi işleme kuramı, gelişim ve öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taşdemir, A. ve Tay, B. (2007). Fen bilgisi öğretiminde öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarının akademik başarıya etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 173–187.
- Tay, B. (2005). Sosyal bilgiler ders kitaplarında öğrenme stratejileri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 209–225.
- Weinstein, C. E. ve Mayer., R. E. (1986). The teaching of learning strategies. İçinde M.C. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching*, (3rd. Edition). New York: Macmillan Company.
- Wolters, C. A. (1999). The relation between high school student's motivational regulation and their use of learning strategies, effort and classroom performance. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 281-299

Summary

THE EFFECTS OF STUDENTS' ACADEMIC MOTIVATION AND STUDENTS' LEARNING STRATEGIES ON STUDENTS' SUCCESS

Harun ŞAHİN*

Esra ÇAKAR**

Students' success mainly depends on their awareness of own learning styles and directing their own learning. This implies that teaching learning strategies to students, just from the beginning of primary school education, is really very necessary. Learning strategy is; the direction to realize the learning, methods that students use for her/his owns learning and the behaviors and thoughts that students produce during learning process. Weinstein and Mayer (1986) describe these strategies as rehearsal, elaboration, organizational and monitoring strategies.

On the other hand motivation is the willingness of the student to reach some specific academic aims. Increasing teacher candidates' academic motivation level can be considered as a factor that increases their professional competence and decrease their anxiety level related with their profession.

Method

The study was performed as a descriptive study. The population of the study encompasses fourth grade students in fall term of 2007-2008 academic year in the Faculty of Education of Mehmet Akif Ersoy University. The sample of the study includes 204 students by random sampling method. In order to find answers to the problems identified in the research, "Learning Strategies Scale" developed by Güven (2004) and "Academic Motivation Scale" developed by Bozanoğlu (2004) is used as a data gathering item. For determining students' learning strategies, five Likert type scale which has 39 items was used. Cronbach-Alpha Coefficient of this

Address for correspondence: * Yrd. Doç. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 15100, BURDUR, harunsahin@mehmetakif.edu.tr

** Arş. Gör., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 15100, BURDUR,

scale is 0.90. For determining students' academic motivation, five Likert type scale which has 20 items was used. Cronbach-Alpha Coefficient of this scale is 0.86.

The main purpose of study is to determine the effects of students' academic motivation and students' learning strategies on students' success. The following questions guided the study:

- 1.What's student' level of learning strategies usage?
- 2.Are there any differences between learning strategies and students' gender?
- 3.Are there any differences between learning strategies and students' departments?
- 4.Are there any differences between learning strategies and students' academic mean
- 5.Are there any differences between levels of students' academic motivation and students' gender?
- 6.Are there any differences between levels of students' academic motivation and students' academic mean?
- 7.Are there any differences between levels of students' academic motivation and students' departments?

Analysis of Data

The data is analyzed by SPSS (Statistical Package for Social Sciences program version 13.0). In statistical data analysis descriptive statistics as frequencys, percent, means and standard deviation, single factor variance analysis (ANOVA) and t-test were used.

Results

The results obtained from data analysis are as follows:

There is significant difference between learning strategies and students' gender, significant difference between learning strategies and students' according to their departments and no significant difference between learning strategies and academic success. However, there is no significant difference between levels of students' academic motivation and students' gender and between levels of students' academic motivation and students' academic success. There is significant difference between students' academic motivation and according to students' departments.

Based on the findings of the research, the students use the affective strategies more frequently and they use the interpretation, monitoring training, repetition and

organizing strategies less often. The students inclined to this result can be made to gain skill for application and information relating to the use of interpretation, monitoring training, repetition and organizing which they use less often.

It is determined that there is a significant difference among the learning strategies used by the students based on gender. It is seen that female students obtained higher scores compared to male students. However it is determined that the average points of female and male students relating to learning strategies are very close. Based on this result, it can be stated that the female students use the learning strategies more frequently compared to male students. Experimental researches may be conducted to remove the difference.

The status of the students to use learning strategies based on the level of their academic success varies from each other. By this difference, it was determined that students with 3.50-4.00, 3.00-3.49 and 2.50-2.99 academic average obtained their highest grade average from the sub-scale of affective strategies, and the students with 2.00-2.49 academic average obtained their highest average grade points from repetition strategies sub scale. The student at the grade of success levels between 3.50-4.00 and 3.00-3.49 more frequently use monitoring training compared to the students with grades of success between 2.50-2.99. Based on this result, seminars and similar studies can be organized to make the students gain learning strategies parallel to their levels of academic success.

It was determined that the students who attended Department of Physical Education And Sports use the strategy of monitoring training more frequently. It was also determined that the students who attended Departments of Art Education Teaching used the affective strategies more frequently.

On the other side no significant difference could be found based on the students' level of academic motivation in terms of gender variable. As the results of the analysis were examined, no significant meaning could be obtained between the students' academic motivation level and their level of academic success. On the other hand, it was determined there is a meaningful difference between the academic motivation level of students attending at different science departments. It was determined that the average levels of academic motivation of students who attended Department of Science Education and Department of Physical Education And Sports was higher compared to the average level of academic motivation of students who attended Department of Music Education Teaching. Based on this result, seminars can be organized to increase the academic motivation levels of students who continued attending other Departments of Science Education.

ALAN DIŞINDAN ATANMIŞ REHBER ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUMLARI İLE ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Nezahat GÜÇLÜ* Oktay ZAMAN**

Öz

Bu araştırmada, ortaöğretim kurumlarında çalışan alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin iş doyumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Ankara il merkezini oluşturan sekiz ilçedeki ortaöğretim kurumlarında çalışan toplam 113 alan dışından atanmış rehber öğretmene, Minnesota İŞ Doyum Ölçeği ile Balay (2000) tarafından geliştirilen Örgütsel Bağlılık Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, Ankara il merkezindeki ortaöğretim kurumlarında çalışan alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin genel anlamda iş doyumlarının yüksek bir düzeyde olduğu buna karşın örgütsel bağlılıklarının ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Alan dışından atanan rehber öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında da anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Alan dışı, rehber öğretmen, iş doyum, örgütsel bağlılık.

Abstract

This purpose of research is, to explain the relationship between job satisfaction vs organizational commitment among guidance teachers that were assigned out of their professional field. Organizational Commitment Scala, which was developped by Balay (2000) and Minnesota Job Satisfaction Questionnaire, has been applied to 113 Guidance Teachers coming out of the professional field and who are already in charge at high schools of eight towns of Ankara. As a result of this research, it is observed that; although job satisfaction level of guidance teachers working in high schools of Ankara is relatively high but their organisational commitment is at medium level. It is understood that there is a meaningful, positive and medium level of relationship between Job Satisfaction and Organizational Commitment among guidance teachers that were assigned out of their professional field.

Keywords: Out of professional field, guidance teacher, job satisfaction, organizational commitment.

Yazışma adresi: *Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, nguclu@gazi.edu.tr

**Rehber Öğretmen, Ankara AbidinpaŐa Lisesi, oktayzaman@yahoo.com

Öğrenci merkezli eğitim-öğretim modellerinin hayata geçmesiyle birlikte, eğitim sistemimizde rehber öğretmen ihtiyacı da hızla artmıştır. Üniversitelerin ilgili bölümlerinden mezun olanların sayısının bu ihtiyaca tam olarak cevap veremediği gerekçesiyle, Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitim Fakültelerinin Eğitim Bilimlerindeki diğer alanlarından (Eğitimde Program Geliştirme, Eğitimde Ölçme Değerlendirme vb.) ve Fen Edebiyat Fakültelerinin bazı bölümlerinden (Psikoloji, Sosyoloji, Felsefe vb.) mezun olanları da Rehber Öğretmen olarak atamış ve oluşan ihtiyacı bu şekilde karşılamayı planlamıştır.

Bugünün öğretmeni, bir yüksek öğretim kurumunda dört yıllık bir eğitimle öğretmenlik görevine hazırlanmaktadır. İyimsen bir yaklaşımla, bu hizmet öncesi hazırlık yeterli olsa bile, çok kısa bir süre sonra güncelliğini yitirmektedir. Eğitim kurumlarından mezun olduktan kısa bir süre sonra öğretmenlerin bilgileri eskimektedir (Aydın, 1993: 171). Dolayısıyla, bilgilerin bile çabucak eskidiği bir dönemde, alan dışı atamaların ne kadar anlamlı ve gerekli olduğu kocaman bir soru işareti olarak karşımızda durmaktadır.

Bu noktada, okullarda, ağırlıklı olarak normal öğrencilerden çok, problemlili öğrencilerle uğraşan ve onların normalleşmesi sürecinde kullanılan rehber öğretmenlerin, bu konularla ilgili aldıkları eğitimin yeterlilikleri tartışılırken, bu eğitimi hiç almamış olan diğer bölüm mezunların bu alana atanması bir sorun olarak düşünülmektedir. Burada bir diğer önemli sorun ise, alan dışından atanarak Rehber Öğretmen olanların, bu alanda kendilerini ve yeterliklerini nasıl hissettikleri üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Öncelikle aldıkları eğitime uygun bir alanda çalışmamanın ve dolayısıyla tamamen uzak oldukları bu alanda çalışmak zorunda kalmalarının sonucunda sıkıntı duymaları doğal olarak algılanmalıdır. Çünkü her şeyden önce aldıkları eğitim ve bu eğitim için harcadıkları zaman nedeniyle, boşa kürek çekmişlik hissini oluşması doğaldır. Üniversite eğitimleri boyunca, gösterdikleri gayreti ve edindikleri kazanımları, iş hayatına atıldıklarında kullanamamalarının yaratacağı belirgin bir hayal kırıklığı meydana gelebilir.

Formasyonlarına uygun bir iş alanı bulamamanın neticesinde kendilerine sunulan Rehber Öğretmen olabilme şansını kullanan kişilerde, yukarıdaki nedenlerden ötürü belirli bir oranda iş doyumları ve örgüte bağlılıkları noktasında bazı sorunların olabileceği düşünülebilir.

İş Doyumu

İş doyumunu, genel olarak, iş ortamını oluşturan durumlara karşı çalışanların gösterdikleri olumlu ya da olumsuz duygular veya tepkiler olarak tanımlanabilir (Özgüven, 2003: 127). İş doyumunu, işgörenlerin işlerinden duydukları hoşnutluk veya hoşnutsuzluktur. İş doyumunu, işin özellikleri ile işgörenlerin talepleri birbirine uyum sağladığı zaman gerçekleşir (Davis, 1984: 96). Schermerhorn ve diğerlerine, (1994: 144) göre iş doyumunu, kişilerin işleri hakkında olumlu ya da olumsuz hislerinin derecesidir. Kişinin işindeki göreve, fiziki ve sosyal şartlara karşı bir duygusal cevabı olarak ele alınan iş tatmini kavramı, kişinin işinden beklediklerinden ne kadar tatmin olduğunun bir göstergesidir.

İş doyumunu, çok yönlü ve oldukça karmaşık bir kavramdır. Çünkü iş doyumunun kapsamında ücret, iş arkadaşları, örgüt ve yönetim, çalışma koşulları, işin niteliği gibi farklı boyutlar bulunmaktadır. Bu nedenle çalışan bir kişinin, işinin bazı boyutları ile ilgili doyumsuzlukları olsa bile iş doyumunun olduğunu söyleyebilmesi, çok boyutlu olan böyle bir kavramın farklı açıklamaları olması doğal sayılmalıdır (Herr ve Cramer: 1988, Akt. Özgüven, 2003: 128).

İş doyumunu çeşitli noktalarda değişkenlik gösterebilir. Bunun tüm toplumlar için genel bir doğrusu olamaz. Yani, her koşul ve ortamda farklılıklar meydana gelebilir. Dolayısıyla, iş doyumunu etkileyen çok fazla değişkenin olduğunu kabul etmek gerekmektedir. Bunlar bireysel ve örgütsel faktörler olarak gruplandırılabilir.

Yaş, cinsiyet, eğitim durumu ve kıdem, iş doyumunu etkileyen *bireysel faktörlerdir*. Herzberg ve arkadaşları yaş ile iş doyumunu arasındaki ilişkiye değinmişlerdir. Araştırmalar, genellikle yaş ve iş tatmini arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermektedir. Genç çalışanların, işten beklentilerinin yüksek olması, onların tatminsizliğe kapılma olasılıklarını artırmaktadır. Bireylerin yaşlandıkça, işlerinden aldıkları tatminin arttığı görülmektedir. Bunun nedeni, deneyimlerinin güçlenmesinden kaynaklanan uyum artışı olabilir. Ayrıca, yaş ilerledikçe ödülleri artması, mesleki konumun yükselmesi iş tatmininde artış sağlar (Erol, 1998: 133).

Çalışmaların bazılarında, erkeklere göre daha kötü koşullar altında çalışan kadınların, işlerinden daha çok doyum elde ettikleri görülmüştür. Diğer yandan, kadınların iş doyumlarının daha düşük olduğunu belirten araştırmalarda, bu sonuç, kadınların eşlik ve annelik rollerinin öncelikli olması nedenine bağlanmıştır. Kadınlar bu nedenle, çalışma yaşamında üst düzey gereksinimleri gidermeyi amaçlamamakta ve işlerin parasal ya da fiziksel ödülleriyle ilgilenmemektedirler

(Gezer, 1998: 30).Yapılan bazı araştırmalarda ise cinsiyet farklılığının iş doyumuna etkisi olmadığı görölmektedir (Vecchio, 1991: 36).

Yine yapılan araştırmalarda, eğitimle iş doyumunu arasındaki ilişki incelendiğinde her zaman aynı sonuçlara varmak mümkün olmamaktadır. Eğitim seviyesi ile iş tatmini arasındaki ilişki oldukça belirsizdir. Bazı durumlarda eğitimi yüksek çalışanların özellikle ücret beklentilerinin de yüksek olması nedeniyle iş tatminsizliğine düştükleri görölmektedir. Bazen de eğitimi yüksek çalışanların örgütsel ödüllere daha çok ulaşmaları ve daha yüksek ücret almaları söz konusu olduğundan, iş tatminleri yükselmektedir (Ulusoy, 1993: 23). Kişilerin kıdem ve deneyimleri arttıka, iyi mevkilere gelebilme imkânları da artmaktadır. Bu da, işten daha çok tatmin olmalarını sağlamaktadır. Araştırmacılar öncelikle yöneticilerin iş tatmininin, yönetici olmayanlara oranla daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, hiyerarşik yapı içerisinde üst seviyede olanların alt seviyede olanlara göre iş tatminleri daha yüksek olmaktadır (Reitz, 1987: 213).

Hamilton ve Gilmer'in yaptıkları araştırmalarda bireylerin işe başlamalarından hemen sonra iş doyumunu düzeyleri yüksek olmakta, sonra bu düzey düşmektedir. Ancak kişilerin kıdem ve deneyimleri arttıka iyi merkezlere gelebilme imkânları da artmaktadır. Bu da işten daha çok doyum almalarını sağlamaktadır (Akt. Tahta, 1995: 12).

İş doyumunu etkileyen işin niteliği, ücret, çalışma koşulları, terfi olanakları, çalışma arkadaşları, yönetim vb. etmenler *örgütsel faktörlerdir*. İşgörenin, yaptığı işten doyum alması yaptığı işin niteliklerini ne derece benimsediğiyle doğrudan ilişkilidir. İşgörenin, çalıştığı işin niteliğini beğenmesi, işten doyumun başta gelen etkeni olmaktadır. İşgörenin işini beğenmesi de aşağıdaki koşullara bağlıdır (Başaran, 1982: 203):

- İşgörenin yeteneklerini kullanmaya elverişli olması
- Yenilikleri öğrenmeye, gelişmeye olanaklı olması
- İşgöreni yaratıcılığa, değişikliğe ve sorumluluk almaya yönlendirmesi
- İşin sorun çözmeye dayanması

Buna benzer olarak Günbayı (2000: 5) insanların genellikle değişiklik, farklılık ve yeni bir şeyler aradıkları için, işlerinden kolayca sıkılabileceklerini, bu nedenle birçok çalışanın, bazı çabalara değecek mücadelecii bir iş istediklerini belirtmektedir. Saatlerce aynı işi rutin bir şekilde yapmanın, zamanla sıkıcı bir hâle geleceğinden bahsetmektedir.

Bir örgüt, çalışanına bilgi ve becerileri karşılığında ödemedede bulunur. Yeterli bir ücret, çalışanın kendisini işte iyi hissetmesini sağlar. Yetersiz ücret ise, çalışanın örgüte karşı olumsuz bir tutum geliştirmesine yol açar. Bu durum, aynı zamanda çalışanın özbenliğini de olumsuz etkiler (Günbayı, 2000: 5). Çalışanın motivasyonu ve iş doyumunu için ücretin önemini ortaya koyan Günbayı (2000: 5) şöyle devam etmektedir: Ödentiler, çalışanların sunduğu bilgi ve beceriler arttıkça, yükselme eğilimi gösterir. Bu nedenle bir garson için, yüksek olan ücret, bir bilgisayar programcısı için düşük olabilir. Diğer taraftan, insanların yaşam biçimleri de farklılık gösterir ve bu durum da onların paraya olan ihtiyaçlarını etkiler. Aynı işe sahip; ancak yaşam biçimleri farklı olan bir çalışan için yeterli görülen bir ödenti, diğer çalışan için yeterli olmayabilir.

Başaran (1982: 206) genel olarak işgörenlerin, ısısı, nemi, havalandırması, ışığı, sessizliği, rahatlığı, tehlikesiz oluşu gibi yönlerden çalışmaya elverişli koşulları olan işi ve işyerlerini tercih ettiklerini belirtirken şöyle devam etmektedir: “aynı şekilde, çoğu işgören, işyerinin evlerine yakın; çalıştıkları binanın yeni, temiz; işleri için gerekli olan araç gereçlerin iyi, kullanılabilir olmasını ister. İşgörenlerin, fiziksel gereksinimlerini karşılayacak çalışma koşullarını aramaları, amaçlarını gerçekleştirecek araç ve gereç istemeleri, hem verimlilik hem de işte doyum için gerekli görülmektedir”.

Çalışma koşullarının iş doyumunda etkili olmasının nedeni çalışanın fiziksel rahatı için iyi çalışma koşullarını arzulamasından kaynaklanmaktadır. Örneğin, çok sıcak veya az ışık fiziksel rahatsızlığa neden olur, kirli veya yetersiz hava fiziksel bir tehlike yaratabilir. Ayrıca çalışma koşulları çalışanın iş dışındaki yaşamında da etkili olduğundan önem taşımaktadır. Çalışma saatleri uzun olduğunda, çalışanın ailesiyle, arkadaşlarıyla geçireceği iş dışındaki yaşamı için az zamanı kalır. Çalışma saatlerinde bazı esneklikler olduğunda veya çalışılması gereken süreler kısa tutulduğunda iş dışındaki yaşamı daha tatmin edici olabilecektir (Özdayı, 1990: 41).

Diğer iş tatmin kaynakları ile karşılaştırdığımızda çalışma şartları iş tatmini üzerinde daha az etkilidir. Bunun nedeni ise fiziki şartlara karşı çıkan çalışanların daha farklı konulardaki hayal kırıklıklarından dolayı fiziki şartları sembol olarak kullanabilmeleridir. Bu hayal kırıklıkları kişisel ya da yönetime güvensizlik gibi konulardan kaynaklanabilmektedir. Bu hayal kırıklıklarının hallolması ile fiziksel şartlar konusundaki şikayetlerin de yok olduğu gözlenmiştir (Feldman, 1983: 198).

Ücret gibi, yükselme olanağı da, işgörenin doyumunda önemli bir değişken olmaktadır. Yükselme olasılığının en üst seviyede olması, sıklığı, adil olması ile

yükselme isteğinin işgörence duyulması, bu değişkenin doyum sağlayıcılık niteliğini artıran öğelerdir (Başaran, 1982: 203). Sabuncuoğlu (1987: 93) ise birçok kişinin işletmeye girdikten sonra, hatta bazen girmeden önce, kısa zamanda yükselme ve gelişme olanaklarını araştırdığından bahsederken, işgörenlerin, işletme içi ve dışı eğitim olanaklarından yararlanarak veya kişisel deneyim, bilgi ve becerilerine dayanarak daha yüksek mevkilere tırmanma yarışına girdiklerinin altını çizmektedir.

İşgörenin çalıştığı örgütün doğası, yönetiminin niteliği işten doyumunda başlı başına önem taşımaktadır. Toplumca tanınmış, önemli bulunan, hizmet çevresi geniş olan örgütler ile işgörenlerin yaratıcılığına yer veren, takım çalışmasına elverişli olan yönetim biçimleri, işgörene daha yüksek doyum sağlamaktadır (Başaran, 1982: 204-205). Yönetim kademesiyle işgörenler arasındaki iletişim kanallarının açık olması ve işgörenlerin kendilerini ifade etme olanağına sahip olmaları onların iş doyumunu artırma adına önemlidir. Karara katılma sürecinde de etkin bir yer bulan işgören, işini daha çok benimsemeye ve yaptığı işten daha fazla tatmin olmaya başlayabilmektedir. Bölüktepe'nin (1993: 9) de belirttiği gibi; iş doyumunu, yöneticinin işgörene karşı olan tutumuyla yakından ilişkili olup, yöneticinin işgörene karşı olumlu tutumu, onlara değer vermesi, yönetici ve işgören arasındaki olumlu ilişkiler işgörenin yaptığı işten doyum elde etmesini sağlamaktadır.

İş doyumunu ile ilgili araştırmalarda, genel bir eğilim olarak iş doyumunu ya da doyumsuzluğunun bireyin yaptığı işin nitelikleri ile ilgili olduğu, işin iyi ya da olumsuz boyutlarının iş doyumunun kaynağı olduğu kabul edilmektedir (Özgül, 2003: 136).

İş doyumunda önemli olan, bireyin iş kavramını algılayış biçimidir. Bu kavram, kişiden kişiye değişmektedir. Bireyin işten anladığı, işten beklentileri, değer yargıları, inanç ve tutumları, iş doyumunu ölçütlerini belirlemektedir. İşin toplumdaki saygınlığı konusunda, kişilerin verdiği önem ve değerler birbirinden farklıdır. Aynı işte, aynı statüde çalışan bireylerden birini tatmin eden ücret seviyesi, bir diğerini tatmin edemeyebilir. Ayrıca bir birey, işinde ücret bakımından tatmin olurken, eşit durumdaki başka birine fazla ücret ödenmesi de iş tatminsizliğine neden olmaktadır. Bundan da anlaşılacağı gibi, iş doyumunu, sadece kişisel beklentilere bağlı değildir; burada çevresel ilişkiler de etkili olmaktadır (Locke, 1976: 1297).

Diğer örgütlerden farklı özelliklere sahip olan okul ortamında çalışan işgörenler olarak öğretmenlerin; güdülenmiş, üretken, istekli olmaları, beklentilerine uygun bir örgüt ortamında bulunmaları, onların daha verimli çalışmalarını

sağlayabilir. Bu da önemli bir konuyu oluşturmaktadır. Çünkü bir eğitim ve kültür öncüsü rolündeki öğretmenlerin davranışlarının öğrencilere ve çevreye yansıtacağı açıktır. Yeterince güdülenmiş öğretmenler, okulun atılım yapması ve kültürlü, iyi eğitilmiş, kısaca nitelikli öğrenciler ve uzun vadede nitelikli işgücü yetiştirme konularında daha istekli davranabilirler. Güdülenmiş ve doyumlu öğretmenler, öğrencilere örnek olarak, onların da istekli çalışmalarını sağlayabilirler. Sosyal bir girişim olan eğitimde okul örgütünün işgörenleri olan öğretmenlerin göstereceği performans, okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinin ön adımıdır. Performansı etkileyen en önemli etkenler ise işgörenlerin güdülenmesi ve iş doyumudur (Fişek, 1971: 180).

Ülkemiz eğitim sisteminin tam olarak öğrenci merkezli olmayan kapalı yapısı, terfi işlemlerinin iş başarısı dışında başka faktörlere bağlı olması ve ücret politikalarındaki hataların bir sonucu olarak nitelikli ve niteliksiz çalışan personel ayrımının yapılamaması da iş doyumsuzluğunu artırmaktadır (Koç, 1998: 8).

Eğitim örgütlerinin verimliliği ancak öğretmenlerin yaptıkları işten doyum sağlaması ve böylece örgüt amaçları doğrultusunda davranmaya istekli olması ile mümkün olacaktır. Bu da ancak okul yöneticileri ve denetmenlerin öncelikle öğretmenlerde doyumsuzluk yaratan koşulları tespit ederek ortadan kaldırması ve sonra da öğretmenlerin etkin kılınması amacıyla eylemde bulunması ile gerçekleşebilecektir. Bundan dolayı okul yöneticilerinin ve denetmenlerin, işgörenlerin iş doyum düzeyleri ve öğretmenlerin kendilerinden ve örgütten kaynaklanan iş doyum etkenlerine verdiği önemin derecesini bilmesinin son derece önemli olduğu söylenebilir (Erel, 2004: 3).

Okul danışmanları gençlerin mesleki yaşamlarına yön verici konumdadır ve bu nedenle, öğrenciye model teşkil edeceklerin, her şeyden önce kendisinin yaptığı işten hoşnut olmaları beklenir. Yani, bir öğrencinin neler istediği, neler yapabileceği, öğrenci için uygun işin belirlenmesi ve ona uygun mesajların verilebilmesinin, okul danışmanlığından hoşnut kişilerce yapılması gerekliliğinin ortaya koymaktadır (Kocayürek, 2000: 2).

Örgütsel Bağlılık

Örgütsel bağlılık; çalışanın örgüte olan psikolojik yaklaşımını ifade etmektedir ve işgören ile örgüt arasındaki ilişkiyi yansıtan, örgüt üyeliğini devam ettirme kararına yol açan psikolojik bir durumdur (Williams, 2005). Schermerhorn ve arkadaşları (1994: 144) örgütsel bağlılığı “kişinin çalıştığı örgüt ile kurduğu

kuvvetli kimlik birliğinin ve kendisini örgütün bir parçası olarak hissetmesinin derecesidir” biçiminde ifade etmişlerdir. Örgütsel bağlılıkla ilgili literatür incelendiğinde belki de en fazla kabul gören tanımlama Porter, Steers ve Mowday tarafından yapılmıştır. Bu tanıma göre bağlılık; bireyler örgütle özdeşleştiklerinde ve örgütsel amaç ve değerler yönünde çaba sarf ettiklerinde ortaya çıkmaktadır. Bu tanıma dayanarak bağlılığın üç unsurdan meydana geldiği ifade edilmektedir (Akt. Çöl, 2004). Bu unsurlar: örgütsel amaç ve değerleri kabullenme ve bunlara güçlü bir inanç duyma; örgütsel amaçların başarılması yönünde ekstra çaba harcama; örgüt üyeliğini devam ettirme yönünde güçlü bir istek duymadır.

Örgütsel bağlılığı, kişinin örgütüne psikolojik bağlılığı olarak değerlendiren O’Reilly III ve Chatman (1986), bir örgüte bağlılığı üç boyutta ele almaktadırlar (Akt. Balay, 2000: 18):

Uyum: Bu boyutta temel amaç, belli dış ödüllere ulaşmaktır. Bireyler tutum ve davranışlarını, belli kazanımları elde etme ve belli cezaları savuşturma temeline oturarak gerçekleştirirler.

Özdeşleşme: Diğerleriyle yakın ilişkiler kurma isteğine dayanır. Bireyler tutum ve davranışlarını, kendilerini ifade etmek, doyum sağlamak için diğer kişi ve gruplarla ilişkilendirerek gerçekleştirdiğinde özdeşleşme meydana gelmektedir.

İşselleştirme: Tümüyle bireysel ve örgütsel değerler arasındaki uyuma dayanmaktadır. Bu boyuta ilişkin tutum ve davranışlar, bireyler, iç dünyalarını örgütteki diğer insanların değerler sistemiyle uyumlu kıldığında gerçekleşir.

Çalışanların örgüte bağlılıklarıyla ilgili çeşitli değişkenlerden bahsetmek mümkündür. *Kişisel faktörler* ile örgütsel bağlılık arasında güçlü ilişkiler bulunmaktadır. Eldeki bulgular, baba mesleğinin mesleğe bağlılığı etkilediğini ortaya koyarken, Colombotos (1962), ailenin sosyo-ekonomik statüsü ile mesleki normlara bağlılık arasında doğrudan bir ilişki olduğunu görmüştür (Akt. Balay, 2000: 40).

Kişisel özellikler örgütsel bağlılık üzerinde farklılıklar yaratabilir. Örneğin yaş, cinsiyet ve eğitim seviyesindeki farklılıklar örgütte elde edilecek ayrıcalıklar ile örgütsel gücün göstergeleri olabilmektedir. Bu ayrıcalıkların derecesi örgütsel bağlılıkta farklılıklar yaratabilmektedir (Erol, 1998: 71).

Öte yandan kıdem, cinsiyet ve ırk gibi demografik faktörlerin sistematik olarak örgütsel bağlılık faktörleriyle ilişkisi bulunmuştur. Farklı cinsler ve ırktan işgörenler arasında çalışma, bireyin daha düşük düzeyde psikolojik bağlılığı, örgütte kalma isteği ve daha yüksek sıklıkta devamsızlık demektir. Buna karşın kıdem

faktöründeki farklılık, bir başka ifadeyle, bireyin farklı kıdemleri olan işgörenler arasında çalışması, onun daha üst düzeyde psikolojik bağlılık, daha düşük düzeyde bireysel devamsızlık ve örgütte daha fazla kalma isteği ile sonuçlanmaktadır. Kişi, kendisi ve ailesi için başka bir yerde daha iyi fırsatlara kavuşma olanağı varken bir örgütte kalmakta ısrar ediyorsa buradan bağlılık anlaşılabilir. Ne var ki, bir örgütte çalışma süresinin uzun oluşu örgütsel bağlılığa işaret etmek için her zaman yeterli değildir. Ayrıca diğerleriyle karşılaştırıldığında, bireylerin farklı eğitim düzeylerinde olmaları, onların örgütte daha fazla kalma isteğini ortaya çıkarmıştır (Tsui ve diğerleri 1992, 568; Wiener 1982, 421, Akt. Balay, 2000: 40).

İşin kapsamı ve yapısı örgütsel bağlılığı etkileyen önemli bir faktördür. Bu faktör çalışanın değer sistemi ile uyduğu sürece örgütsel bağlılığın olması çok doğaldır. Bu görüş örgütsel bağlılığın ilk incelenmeye başlandığı yıllardan itibaren geçerliliğini korumuştur. İşin çalışan için taşıdığı anlam az ise, toplumsal statü düşük ise (kâpıcılar vb.) örgütsel bağlılığın az olması, toplumsal ve kişisel değeri yüksek ise (doktor, avukat vb.) örgütsel bağlılığın yüksek olması bunu açıklamaktadır. Çalışan anlam bulmadığı işe az bağlılık duyar. Düşük seviyede çalışanlar için yaş, medeni durum, cinsiyet, eğitim gibi kişisel özellikler örgütsel bağlılığı daha çok etkilemektedir. Fakat yüksek statülü çalışanlar için kişisel özelliklerden çok örgütsel özellikler örgütsel bağlılığı etkilemektedir. Üst seviyedeki çalışan profesyoneller için otonomi, rol belirsizliği örgütsel bağlılığı etkileyen çok önemli bir etken olarak araştırmalarda ortaya çıkmaktadır (Erol, 1998: 73).

Araştırmalar, yapılan işin özelliklerinin çalışanın bağlılığını etkilediğini ortaya koymuştur. Genellikle çalışanın sorumluluk duygusunu azaltan işler bağlılığı da azaltabilir. Yapılan işin pek çok özelliği, çalışanın sorumluluk algısını etkileyebilir. Bazı mevkiler daha çok sorumluluk taşırlar ve daha yüksek mevkilerde olan insanlar bağlılığa daha çok yatkındırlar. Benzer olarak, bazı işler çalışanlarına daha çok sorumluluk ve kişisel karar alma imkânı tanır ve bu tür görevlerde bulunan çalışanların, daha az özgürlüğe sahip çalışanlara göre daha uygun yaklaşımlara sahip oldukları belirlenmiştir (Çetin, 2004: 105).

Diğer taraftan, iş arkadaşlarına bağlılığın, örgütsel bağlılığı doğrudan etkileyen bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel bağlılık üzerindeki iş arkadaşlarına bağlılık etkisinin, işe bağlılık kadar güçlü olmamasına karşın, sosyal katılımın kuramsal olarak örgütsel bağlılıkla ilişkili olduğu ileri sürülmüştür. Sosyal bağ, örgütsel bağlılık üzerinde önemli çevresel etkiler yaratmaktadır. Örgütten ayrılma, bir şekilde değerli olan iş arkadaşlarından ayrılma anlamına geldiğinden bireyler, sosyal bağları kesmeyerek örgütte kalmayı yeğlerler. Ayrıca, iş grupları,

örgütsel bağlılık üzerinde bağımsız büyük etkiler de yaratabilirler. Fakat bu etkiler her zaman yararlı olmayabilir. Destekçi bir iş çevresinde grup üyeleri, karşılıklı amaç uygunluğu algısı yoluyla örgütle özdeşleşebilirler. Ne var ki, rekabetçi iş koşulları altında, grup amaçları örgütsel amaçları geriye itebilir. İdeal olarak, iş grubunun amaçları ile örgütsel amaçlar uygun olduğunda, yüksek düzeyde iş grubuna bağlılık daha güçlü bir örgütsel bağlılığa yönelir. İş grubunun amaçları ile örgütsel amaçlar uygun olmadığında ise, gruba bağlılık örgütsel bağlılıkla ilişkisiz olacaktır (Randall ve Cote 1991, 209, Akt. Balay, 2000: 46).

Örgütün organizasyon yapısı, benimsediği iş süreçleri ve yönetim tarzı, çalışanların bağlılık düzeyleri üzerinde etkili olmaktadır. Bağlılık ile doğrusal yönde bir ilişki gösterdiği saptanan yapısal faktörler; karar verme süreçleriyle, şirket politikalarının ve yöntemlerinin yapısal özelliğidir. Örneğin, merkezleşmeyle bağlılık arasında negatif bir ilişki bulunmaktadır. Otonominin yüksek olduğu örgütlerde, bağlılık artarken, otonominin düşük olduğu örgütlerde, bağlılık düşmektedir (Israel, 1998: 28).

Yönetim tarzı örgütsel değerlere ve hedeflere bağlılığı artırmaktadır. Eğer üst yönetim örgütsel kültüre ve değerlere önem verirse, verimlilik ve yenilikçilik artmaktadır. Bu da örgütsel bağlılığı artırmaktadır. Bu nedenle birçok araştırma, liderlik tarzına ya da daha geniş bir kavram olan örgüt kültürüne önem vermiştir. Son yıllarda yapılan araştırmalar ise örgütsel bağlılığın çalışanların bütünsel yönetim algısından ve arkadaşlık grubu algısından daha çok etkilendiğini ifade etmektedir. Esnek ve katılımcı yönetim tarzı örgütsel bağlılığı olumlu yönde etkilemektedir. Çünkü bu tarz yönetim, rol stresini azaltmaktadır. Yönetimin çalışanları insan olarak ele alması, örgütü ise sosyal ve kültürel bir sistem olarak düşünmesi, yönetime esneklik, uyum, örgüte ise istikrar kazandırmaktadır (Rachid, 1994: 980–981, Akt. Erol, 1998: 74–75).

Örgütsel bağlılığı etkileyen bir diğer faktör de *dış faktörlerdir*. Bu faktörlerden biri profesyonelliktir. Profesyonellik söz konusu olduğunda çelişkili bir örgütsel bağlılık kavramı karşımıza çıkmaktadır. Hukuk, tıp, mühendislik ve diğer bazı teknik alanlardaki profesyoneller için ya mesleğine ya da örgütüne bağlılık önem kazanmaktadır. Hem mesleğine hem de örgütüne bağlılık ise bir ikilem doğurabilmektedir. Eğer örgüt mesleki gelişim sağlanmasına katkıda bulunuyorsa ya da kariyer beklentileri meslekleri dışında örgüte bağlı ise bu durumda kişilerin mesleğe bağlılıkları olumsuz etkilenirken örgüte bağlılıkları artabilmektedir. Bu nedenle profesyonellerde üst düzey yönetici olmak ve ücret ile örgütsel bağlılık arasında olumlu bir ilişki görülebilmektedir (Gunz, 1994: 802). Profesyonellerde

karşılaşılan bu çelişki mesleki beklentileri ve değerlerin örgütsel uygulamalarla bütünleştirilmesi ve bir mesleki-örgütsel bağlılık sağlanması ile giderilebilir. Böylece profesyonellerin örgütten ayrılması ve devamsızlık gibi iş davranışlarının önüne geçilebilir (Aryee, 1990:547, Akt. Erol, 1998: 74–75).

Örgütsel bağlılıkla ilgili araştırmaların çoğu bağlılığın erdemlerini över. Bu araştırmalarda örgüte bağlı çalışanın mutlu çalışan olduğunu, örgütün başarısının üyelerin zaman ve çaba harcaması sayesinde gerçekleştiğini ve örgütün değerlerine bağlılığın kişinin yaşantısına bir anlam kattığını okursunuz. Bunlara göre bağlılık verimliliği artırır, üretilen mamulün kalitesini sağlar ve uygulanabilir yeniliklerin ortaya çıkmasını garanti eder (Salancik, 1991: 306, Akt. Çetin, 2004: 90).

Her örgüt, üyelerinin örgütsel bağlılığını artırmak ister. Araştırmalar örgütsel bağlılığı yüksek çalışanların görevlerini yerine getirmede daha çok çaba harcadıklarını göstermektedir. Buna ek olarak, örgütsel bağlılığı yüksek çalışanların örgütte daha uzun süre kaldıkları ve örgüt ile olumlu bir ilişki yürüttükleri ifade edilmektedir. Dolayısıyla örgütsel bağlılık ve iş sadakati arasında olumlu bir ilişki vardır (Gregory, 1990: 464, Akt. Erol, 1998: 63).

Her bağlılık türü bireyi bir şekilde örgüte bağlar; fakat her tür birey iş ortamındaki davranışlarını yönlendirmesi bağlamında farklı etkilere sahiptir. Örneğin, duygusal bağlılığa sahip bir çalışan, kendi pozisyonunun gerektirdiği sorumluluğun üzerine çıkarak örgütün hedeflerine ulaşmasına yardımcı olmaya çalışır. Yüksek duygusal bağlılığa sahip çalışanlar ise iş ortamında daha az devamsızlık ile daha fazla iş motivasyonu ve örgütsel vatandaşlık eğilimindedirler. Fakat devam bağlılığı olumsuz bir etkileşim içerisindedir. Öyle ki çalışanlar yalnız kendinden bekleneni yapar. Yüksek oranlarda devamsızlığa ve düşük motivasyona sahiptirler (Çetin, 2004: 92).

Eğitim örgütleri gibi, bireyleri değiştiren ve üretken hâle getiren örgütler dikkate alındığında, burada görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, asgari düzeydeki çabalarını sağlayan örgütsel denetime tek başına güvenilemez. Bunun için, büyük ölçüde güdülenmiş, ayrıca okulları ve işleriyle üst düzeyde özdeşleşmiş işgörenlere gereksinim vardır (Katz ve Kahn, 1977: 408, Akt. Balay, 2000: 2).

Düşük öğretmen bağlılığı aynı zamanda öğrenci başarısını azaltmaktadır. Tükenmiş öğretmenler öğrencilere karşı daha az sevecen, sınıftaki karışıklığa karşı daha az hoşgörü, daha fazla endişe ve bitkinlik göstermektedirler. Bu tür öğretmenler, öğretimlerinde akademik kaliteyi geliştirme konusunda daha az plan yapmakta ve kendilerini etkili öğretim sunmadan alıkoyan otoritenin kurallarına

karşı çıkmada daha çekingen davranmaktadırlar. Sonucun, öğretmenlerle öğrenciler arasındaki bir anlaşma biçimini aldığı söylenebilir. Buna göre öğretmenler, daha fazla sosyal ilişkilerin olduğu daha düzenli bir sınıfa karşılık olarak, öğrencilerine yönelik entelektüel beklentilerinde azalmaya gitmektedirler (Firestone ve Pennel, 1993: 493, Akt. Balay, 2000: 5).

Evrensel düzlemde ve Türkiye’deki eğitimi geliştirme çabalarına karşın, eğitim sistemimizin nitelik sorunları azalmak bir yana daha da artmaktadır. Niteliğe ilişkin bu sorunların, sistemde görev yapan işgörenlerin bağlılık düzeyi ile ilişkili olduğu söylenebilir. Eğitim işgörenlerimizin işlerine ve okullarına dönük bağlılıklarında artan oranda bir düşmenin olduğu gözlenmektedir. Bağlılıktaki bu azalmanın, sistemdeki insan kaynaklarının etkili biçimde kullanılmaması ve bağlılık geliştirme stratejilerinin yeterince uygulanmamasıyla yüksek düzeyde ilişkisi bulunmaktadır (Balay, 2000: 7).

İş doyumunu ve örgütsel bağlılık ilişkisinin incelendiği çalışmalarda ise, iş doyumunun örgütsel bağlılığı, örgütsel bağlılığın da iş doyumunu anlamlı bir ilişki içerisinde etkilediği tespit edilmiştir (Kömürçüoğlu, 2003; Akmalıtuğ, 2003; Yüksel, 2003; Kırel, 1999). Ancak, Tuncer (1995) işgörenlerin genel olarak işlerinden doyum sağlamalarına karşın, kişisel ve örgütsel değerler sistemindeki farklılıklar nedeniyle örgütsel bağlılık düzeyinde önemli sorunlar yaşadığını tespit etmiştir.

Bu bağlamda, bu çalışmanın temel problemi olarak, öğretmenlik mesleğine alan dışı olarak atanmaların, çalışma ortamlarında neler hissettikleri ve bu hissettiklerinin onların kuruma olan bağlılıklarını nasıl etkilediği sorusu karşımıza çıkmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında çalışan alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin iş doyumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaca bağlı olarak, araştırmada şu sorulara cevap aranacaktır:

1- Ortaöğretim kurumlarında çalışan alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ve örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin dağılım nasıldır?

2- Ortaöğretim kurumlarında çalışan alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin iş doyum düzeyleri cinsiyet, mezun oldukları fakülte, öğretmenlik

mesleğindeki kıdem ve rehber öğretmenlikteki kıdem değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3- Ortaöğretim kurumlarında çalışan alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları uyum boyutu dikkate alınarak cinsiyet, mezun oldukları fakülte, öğretmenlik mesleğindeki kıdem ve rehber öğretmenlikteki kıdem değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4- Ortaöğretim kurumlarında çalışan alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları özdeşleşme boyutu dikkate alınarak, cinsiyet, mezun oldukları fakülte, öğretmenlik mesleğindeki kıdem ve rehber öğretmenlikteki kıdem değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5- Ortaöğretim kurumlarında çalışan alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları içselleştirme boyutu dikkate alınarak cinsiyet, mezun oldukları fakülte, öğretmenlik mesleğindeki kıdem ve rehber öğretmenlikteki kıdem değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

6- Ortaöğretim kurumlarında çalışan alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin iş doyumları ile örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu araştırma, ortaöğretim kurumlarında çalışan alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin iş doyumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışan betimsel bir çalışmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırma evreni, çalışma evrenini oluşturmaktadır. Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları kapsamında bulunan resmî ortaöğretim kurumlarında, 2004–2005 eğitim-öğretim yılında, alan dışından atanarak çalışan rehber öğretmenler, araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

Bu doğrultuda, Ankara'da bulunan sekiz merkez ilçedeki (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle) ortaöğretim kurumlarında çalışan toplam 192 alan dışından atanmış rehber öğretmen araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Bu evrenden anketi cevaplayan rehber öğretmen sayısı 113'tür.

Sınırlılıklar

Bu çalışma, Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisindeki devlet ortaöğretim kurumlarında, 2005–2006 eğitim-öğretim yılında, alan dışından atanarak çalışan rehber öğretmenlerle sınırlıdır.

Hangi okulda alan dışından atanan rehber öğretmenlerin çalıştığı ile ilgili bilgiler Ankara Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan verilerle sınırlıdır.

Ayrıca, araştırma, ankete katılan rehber öğretmenlerin, ankete verdikleri cevapların içtenliği ile sınırlıdır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan ölçme aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde rehber öğretmenlerin kişisel özelliklerini anlamaya yönelik “cinsiyet”, “eğitim durumu” ve “kıdem”le ilgili sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde, iş doyumunu konusunda Türkiye’de ve dünyada en çok kullanılan ölçeklerden olan Minnesota İş Doyum Ölçeği Kısa Formu’na ait 20 soru bulunmaktadır. Ölçme aracının üçüncü bölümünde ise, Balay (2000) tarafından geliştirilen 27 soruluk Örgütsel Bağlılık Ölçeği bulunmaktadır.

Minnesota İş Doyum Ölçeği, işgörenlerin kendi işlerinden aldıkları doyumunu ölçmek için tasarlanmıştır. Üç değişik formu mevcuttur. Bunlardan iki tanesi uzun form ve bir tanesi de kısa formdur.

Minnesota İş Doyum Ölçeği 1967 yılında Weiss, Dawis, England ve Lofquist tarafından geliştirilmiştir. Minnesota İş Doyum Ölçeği 1–5 arasında puanlanan beşli Likert tipi bir ölçektir. Ölçek puanlamasında, hiç memnun değilim; 1 puan, memnun değilim; 2 puan, kararsızım; 3 puan, memnunum; 4 puan, çok memnunum; 5 puan olarak değerlendirilmektedir. Ölçekte ters soru bulunmamaktadır (<http://ab.org.tr/ab06/ozet/104.html>, 02/07/2006).

Bu araştırmada uygulanacak ölçme aracının üçüncü bölümünde ise Balay (2000) tarafından geliştirilen Örgütsel Bağlılık Ölçeği bulunmaktadır. Bu ölçek, bireyin örgütle bütünleşmedeki göreceli gücünü saptamak üzere üç boyutta hazırlanmıştır. Boyutlandırmada her boyut birer alt ölçek olarak düşünülmüştür. Bu amaçla literatür esas alınarak, anket, *uyum*, *özdeşleşme* ve *içselleştirme* olmak üzere üç boyutta-alt ölçeğe ayrılmıştır (Balay, 2000: 123).

Veri toplama aracında, katılımcıların verilen ifadelerle ilişkin tepkilerini belirlemede 1–5 arasında puanlanan Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği

kullanılmıştır. Ölçek puanlamasında, hiç katılmıyorum; 1 puan, az katılıyorum; 2 puan, orta düzeyde katılıyorum; 3 puan, çok katılıyorum; 4 puan ve tam katılıyorum; 5 puan olarak değerlendirilmektedir (Balay, 2000: 123–124).

Ölçek toplam 27 sorudan oluşmaktadır. Bu sorulardan ilk sekiz tanesi (1–8) *uyum* faktörünü, sonraki sekiz tanesi (9–16) *özdeşleşme* faktörünü ve geriye kalan son 11 tanesi de (17–27) *içselleştirme* faktörünü temsil etmektedir.

Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışmaları

Bu araştırmada, güvenilirlik ve geçerliliği tüm dünyada kabul görmüş olan ve şimdye kadar pek çok araştırmada kullanılan “Minnesota İş Doyum Ölçeği” ile yine geçerliği ve güvenirliliği test edilmiş olan Balay (2000) tarafından geliştirilen “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır.

1967 yılında Weiss, Dawis, England ve Lofquist tarafından geliştirilen Minnesota İş Doyum Ölçeği, Baycan tarafından (1985) Türkçeye çevrilip, geçerlilik ve güvenirlilik çalışmaları yapılmıştır (Cronbach Alpha=.77) (<http://ab.org.tr/ab06/ozet/104.html>, 02/07/2006).

Bu sonuçla Minnesota İş Doyum Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu kabul edilmiştir. Ölçekten alınacak yüksek puan, iş doyumunun yüksek olduğunu, düşük puan ise iş doyumunun düşük olduğunu göstermektedir (<http://ab.org.tr/ab06/ozet/104.html>, 02/07/2006).

Üç faktörlü olarak saptanan “Örgütsel Bağlılık Ölçeği”nin her bir alt faktörü için güvenirliliğin bir göstergesi olarak alfa iç tutarlık katsayısı ve bu kapsamda madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonları birinci faktör için .38 ile .68, ikinci faktör için .33 ile .75 ve üçüncü faktör için .53 ile .83 arasında değişmektedir. Buna göre, ölçekte yer alan maddelerin, iyi derecede ayırt edici oldukları söylenebilir. Birinci faktör için hesaplanan alfa katsayısı .79 iken, aynı katsayı ikinci faktör için .89 ve üçüncü faktör için .93'tür (Balay, 2000: 125–126).

Bu bulgulara göre, Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nin üç faktörlü geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu kabul edilmiştir. Buna göre ölçekte üç faktör için faktör puanları üzerinden analizler yapılabilir. Yüksek puan, örgütsel bağlılığın yüksek olduğunu, düşük puan ise bu bağlılığın düşük olduğunu gösterir (Balay, 2000: 125–126).

Ancak, kullanılan bu ölçeklerin araştırma evrenine uygunluğunun test edilmesi için ayrıca güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Bu çalışmada Ankara ili Çubuk ve Elmadağ ilçeleri Rehber Öğretmenleriyle (toplam 40 kişiyle), 3 hafta arayla, test-tekrar test çalışması yapılmıştır. Ön test sonuçları üzerinden faktörlerin madde toplam korelasyonları ve Cronbach Alpha değerleri SPSS programı kullanılarak hesaplanmıştır. Ayrıca test-tekrar test uygulaması sonucunda elde edilen veriler de SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda, iş doyumuyla ilgili yapılan ön test ve son test değerleri arasında çok yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.951$, $p<.01$). Buna göre aynı gruba üç hafta içerisinde değişik zamanlarda uygulanmış olan ölçeğin, her iki uygulamada da ölçüm değerleri çok yüksek bir oranda birbirine benzemektedir. Yani her iki zaman diliminde de yapılan uygulamalarda, benzer ölçüm değerlerine ulaşılmıştır denilebilir.

Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda, örgütsel bağlılıkla ilgili yapılan ön test ve son test değerleri arasında çok yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.858$, $p<.01$). Buna göre aynı gruba üç hafta içerisinde değişik zamanlarda uygulanmış olan ölçeğin, her iki uygulamada da ölçüm değerleri çok yüksek bir oranda birbirine benzemektedir. Yani her iki zaman diliminde de yapılan uygulamalarda, benzer ölçüm değerlerine ulaşılmıştır denilebilir.

Sonuç itibarıyla, araştırmada kullanılacak ölçme aracının çok yüksek bir geçerliliği ve güvenilirliği olduğu tespit edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılacak olan ölçme aracının öğretmenlere uygulanabilmesi için Millî Eğitim Bakanlığında izin alınmıştır. Alınan izin doğrultusunda, ölçme aracı bizzat araştırmacı tarafından okullardaki rehber öğretmenlere ulaştırılmış, gerekli açıklamalar yapılmış ve ölçme araçlarının cevaplandırılması sağlanarak geri alınmıştır.

Araştırma kapsamında gidilen bütün okullardaki rehber öğretmenlerden alan dışı atananlar tespit edilmiş ve sadece onlara anket uygulanmıştır. Bu doğrultuda toplam 113 öğretmen tarafından anket formu doldurulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesi için elde edilen verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama gibi istatistiksel değerler ile t-testi, tek-yönlü varyans analizi ve Pearson Korelasyon Analizi gibi hesaplama yöntemleri kullanılmıştır. Bu işlemler bilgisayarda SPSS programında yapılmıştır.

Alan dışından atanan rehber öğretmenlerin iş doyumları ve örgütsel bağlılıkları aritmetik ortalama kullanılarak betimlenmiştir. Faktör ortalama puanının hesaplanması için önce her maddede alınan puanlar toplanmış ve böylece her bir rehber öğretmen için bir faktör puanı bulunmuştur. Daha sonra bu puanlar, madde sayısına bölünerek beşli derecelendirme ölçeğinden alınacak puan aralıklarına indirgenmiştir. Analizlerde bu puanlar kullanılmıştır. Karşılaştırmalarda $p \leq 0,05$ anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde, araştırmada ele alınan ana problem ve alt problemlerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorum ve tartışma bulunmaktadır.

1- Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Alan Dışından Atanmış Rehber Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri ve Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Dağılım Nasıldır?

Tablo 1

Alan Dışından Atanmış Rehber Öğretmenlerin İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algıları Dağılımı

	n	Minimum	Maksimum	\bar{x}	S
İş Doyumu	113	38,00	96,00	71,82	9,84
Örgütsel Bağlılık	113	39,00	105,00	73,67	12,84
Uyum	113	8,00	32,00	16,26	5,60
Özdeşleşme	113	8,00	34,00	21,97	6,36
İçselleştirme	113	13,00	53,00	35,43	9,02

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin iş doyumunun ($\bar{x}=71,82$), örgütsel bağlılığın ($\bar{x}=73,67$), düzeyinde, bu dağılımların ise ortalamaların üzerinde olduğu

görülmektedir. Örgütsel bağlılığın alt boyutları incelendiğinde içselleştirme ($\bar{x}=35,43$) ve özdeşleşme ($\bar{x}=21,97$), ortalamanın üzerinde bir değer alırken, sadece uyum alt boyutunun ($\bar{x}=16,26$) ortalamasının altında bir değere sahip olduğu görülmektedir. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin iş doyumunu ve örgütsel bağlılıkları orta düzeydedir. Dağılımın standart sapma düzeyi incelendiğinde, en homojen değerlendirmenin örgütsel bağlılığın alt boyutlarından uyum alt boyutunda ($S=5,60$), en heterojen değerlendirmenin ise örgütsel bağlılığın genel dağılımında ($S=12,84$) olduğu görülmektedir.

Erel'in (2004: 71) branş öğretmenleriyle yaptığı iş doyumunu çalışmasında, ücretler dışında diğer tüm boyutlarda öğretmenlerin iş doyum seviyeleri yüksek çıkmıştır. Günbayı'nın (2000: 104) öğretmenlerin iş doyumuna yönelik yaptığı araştırmada, en az doyumun elde edildiği boyut "ödentiler" olarak şekillenmiştir. Varlık (2000: 80) tarafından öğretmenlerin iş doyumunu üzerine yapılan araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ücret dışındaki diğer değişkenlerde yüksek düzeyde iş doyumuna sahip oldukları görülmüştür. Bu durum araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

2- Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Alan Dışından Atanmış Rehber Öğretmenlerin İş Doyum Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

a- Cinsiyete Göre İş Doyum Düzeyi

Tablo 2

Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

CİNSİYET	N	\bar{x}	S	Sd	t	p
Bayan	64	3,61	,48	111	,51	,61
Bay	49	3,56	,51			

Tablo 2'de görüldüğü üzere, alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin iş doyum düzeyleri, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(111)} = .51$, $p > .05$]. Erkek öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ($\bar{x}=3.56$) ile bayan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ($\bar{x}=3.61$) birbirine çok yakındır ve her iki grupta da yüksek bir iş doyumunu gözlenmektedir. Bu bulgu, ortaöğretim kurumlarında çalışan alan

dışından atanmış rehber öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Balay'ın (2000) yaptığı araştırmada cinsiyet değişkeniyle ilgili bulgular hakkında, bu araştırmadakine benzer sonuçlara ulaşılırken, diğer değişkenlerle ilgili bulgular araştırmayı desteklememektedir. Benzer şekilde, Özsoy ve arkadaşları (2004) cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi gibi değişkenlerin örgütsel bağlılıkla ilişkisi olmadığını belirlemiştir. Varoğlu da (1993) çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır.

b- Mezun Oldukları Fakülteye Göre İş Doyum Düzeyi

Tablo 3

Mezun Oldukları Fakülteye Göre t-Testi Sonuçları

FAKÜLTE	N	\bar{x}	S	Sd	T	p
Fen Edebiyat Fakültesi	38	3,63	,53	111	,56	,58
Eğitim Fakültesi	75	3,57	,47			

Tablo 3'te görüldüğü üzere, alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin iş doyum düzeyleri, mezun oldukları fakülteye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(111)} = .56, p > .05$]. Fen Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ($\bar{x}=3.63$) ile Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ($\bar{x}=3.57$) birbirine çok yakındır ve yüksek bir iş doyumunu gözlenmektedir. Bu bulgu, ortaöğretim kurumlarında çalışan alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile mezun oldukları fakülte arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir.

c- Öğretmenlik Mesleğindeki Kıdeme Göre İş Doyum Düzeyi

Tablo 4

Öğretmenlik Mesleğindeki Kıdeme Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	8,40	2	4,20	,04	,96
Gruplariçi	10852,06	110	98,66		
Toplam	10860,46	112			

Tablo 4’teki analiz sonuçları, alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasında, öğretmenlik mesleğindeki kıdemleri bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F_{(2-110)} = .04, p > .05$]. Başka bir deyişle, alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğindeki kıdemleri, onların iş doyumlarına anlamlı bir etki etmemektedir.

d- Rehber Öğretmenlikteki Kıdeme Göre İş Doyum Düzeyi

Tablo 5

Rehber Öğretmenlikteki Kıdeme Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	29,97	2	14,99	,15	,86
Gruplariçi	10830,49	110	98,46		
Toplam	10860,46	112			

Tablo 5’teki analiz sonuçları, alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasında, rehber öğretmenlikteki kıdemleri bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F_{(2-110)} = .15, p > .05$]. Diğer bir deyişle, alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin, rehber öğretmenlikteki kıdemleri, onların iş doyumlarına anlamlı bir etkide bulunmamaktadır.

Bu çalışmada cinsiyet, mezun olunan fakülte ve kıdem gibi değişkenlerin iş doyumuna etki etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunda rehber öğretmenlerin meslekleriyle ilgili bir cinsiyet ayrımcılığı ya da kıdemcilik gibi ayrımcılıkların yapılmamasının etkisi olabilir.

Demir (1998: 63) yaptığı çalışmada cinsiyetin iş doyumunu düzeylerinde bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durum araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Ancak, Bölüktepe (1993: 15) tarafından yapılan çalışmada, kadınların erkeklerden daha yüksek seviyede iş doyumunu sağladıkları tespit edilmiştir. Erel’in (2004: 72) yaptığı çalışmada genel olarak kadınların erkeklere oranla daha yüksek iş doyumuna sahip olduklarını sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, kıdem konusunda da kıdem arttıkça iş doyumunun da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular araştırma bulgularını desteklememektedir.

3- Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Alan Dışından Atanmış Rehber Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Alt Boyutlara Göre İncelenmesi

A- Uyum Boyutu Dikkate Alınarak Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

a- Cinsiyete Göre Uyum Boyutu Düzeyleri

Tablo 6

Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

CİNSİYET	N	\bar{x}	S	Sd	t	p
Bayan	64	1,98	,61	111	-1,02	,31
Bay	49	2,11	,80			

Tablo 6’da görüldüğü üzere, alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri uyum boyutu dikkate alınarak, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(111)} = -1.02$, $p > .05$]. Uyum boyutu gözetilerek, erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ($\bar{x}=2.11$) ile bayan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ($\bar{x}=1.98$) birbirine çok yakındır ve düşük bir örgütsel bağlılık gözlenmektedir. Bu bulgu, ortaöğretim kurumlarında çalışan alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile (uyum boyutu dikkate alındığında) cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

b- Mezun Oldukları Fakülteye Göre Uyum Boyutu Düzeyleri

Tablo 7

Mezun Oldukları Fakülteye Göre t-Testi Sonuçları

FAKÜLTE	N	\bar{x}	S	Sd	t	p
Fen Edebiyat Fakültesi	38	1,97	,74	111	-,75	,45
Eğitim Fakültesi	75	2,07	,68			

Tablo 7’de görüldüğü üzere, alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri uyum boyutu dikkate alınarak, mezun oldukları fakülteye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(111)} = -.75$, $p > .05$]. Fen Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ($\bar{x}=1.97$) ile Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ($\bar{x}=2.07$) birbirine çok

yakındır. Bu bulgu, ortaöğretim kurumlarında çalışan alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile (uyum boyutu dikkate alındığında) mezun oldukları fakülte arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı anlamına gelmektedir.

c- Öğretmenlik Mesleğindeki Kıdeme Göre Uyum Boyutu Düzeyleri

Tablo 8

Öğretmenlik Mesleğindeki Kıdeme Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	106,27	2	53,14	1,71	,19
Gruplarıçi	3417,76	110	31,07		
Toplam	3524,03	112			

Tablo 8'deki analiz sonuçları, alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında, uyum boyutu dikkate alındığında, öğretmenlik mesleğindeki kıdemleri bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F_{(2-110)}=1.71$, $p> .05$]. Başka bir deyişle, alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğindeki kıdemleri, onların örgütsel bağlılıklarına uyum boyutunda anlamlı bir etki etmemektedir.

d- Rehber Öğretmenlikteki Kıdeme Göre Uyum Boyutu Düzeyleri

Tablo 9

Rehber Öğretmenlikteki Kıdeme Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	162,55	2	81,28	2,67	,07
Gruplarıçi	3361,49	110	30,56		
Toplam	3524,04	112			

Tablo 9'daki analiz sonuçları, alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında, uyum boyutu dikkate alındığında, rehber öğretmenlikteki kıdemleri bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F_{(2-110)}=2.67$, $p> .05$]. Diğer bir deyişle, alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin,

rehber öğretmenlikteki kıdemlerinin, onların örgütsel bağlılıklarına uyum boyutunda anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

B- Özdeşleşme Boyutu Dikkate Alınarak Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

a- Cinsiyete Göre Özdeşleşme Boyutu Düzeyleri

Tablo 10

Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

CİNSİYET	N	\bar{x}	S	Sd	t	p
Bayan	64	2,73	,79	111	-,34	,74
Bay	49	2,78	,81			

Tablo 10'da görüldüğü üzere, alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri, özdeşleşme boyutu dikkate alınarak, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(111)} = -.34$, $p > .05$]. Erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ($\bar{x}=2.78$) ile bayan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ($\bar{x}=2.73$) birbirine çok yakındır ve orta düzeyde bir örgütsel bağlılıktan söz edilebilir. Bu bulgu, ortaöğretim kurumlarında çalışan alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile (özdeşleşme boyutu dikkate alındığında) cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

b- Mezun Oldukları Fakülteye Göre Özdeşleşme Boyutu Düzeyleri

Tablo 11

Mezun Oldukları Fakülteye Göre t-Testi Sonuçları

FAKÜLTE	N	\bar{x}	S	Sd	t	p
Fen Edebiyat Fakültesi	38	2,93	,74	111	1,79	,08
Eğitim Fakültesi	75	2,65	,81			

Tablo 11'de görüldüğü üzere, alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri, özdeşleşme boyutu dikkate alınarak, mezun oldukları fakülteye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(111)} = 1.79$, $p > .05$]. Fen Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ($\bar{x}=2.93$) ile

Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ($\bar{x}=2.65$) birbirine çok yakındır ve orta düzeyde bir örgütsel bağlılıktan söz edilebilir. Bu bulgu, ortaöğretim kurumlarında çalışan alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile (özdeşleşme boyutu dikkate alındığında) mezun oldukları fakülte arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı anlamına gelmektedir.

c- Öğretmenlik Mesleğindeki Kıdeme Göre Özdeşleşme Boyutu Düzeyleri

Tablo 12

Öğretmenlik Mesleğindeki Kıdeme Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	103,48	2	51,73	1,28	,28
Gruplariçi	4435,44	110	40,32		
Toplam	4538,92	112			

Tablo 12'deki analiz sonuçları, alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında özdeşleşme boyutu dikkate alındığında, öğretmenlik mesleğindeki kıdemleri bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F_{(2-110)}=1.28$, $p>.05$]. Başka bir deyişle, alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğindeki kıdemleri, onların örgütsel bağlılıklarına özdeşleşme boyutunda anlamlı bir etki etmemektedir.

d- Rehber Öğretmenlikteki Kıdeme Göre Özdeşleşme Boyutu Düzeyleri

Tablo 13

Rehber Öğretmenlikteki Kıdeme Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	147,82	2	73,91	1,85	,16
Gruplariçi	4391,10	110	39,92		
Toplam	4538,92	112			

Tablo 13'teki analiz sonuçları, alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında özdeşleşme boyutu dikkate alındığında, rehber öğretmenlikteki kıdemleri bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F_{(2-110)}=1.85$ $p> .05$]. Başka bir deyişle, alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin, rehber öğretmenlikteki kıdemlerinin, onların örgütsel bağlılıklarına özdeşleşme boyutunda anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

C- İçselleştirme Boyutu Dikkate Alınarak Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

a- Cinsiyete Göre İçselleştirme Boyutu Düzeyleri

Tablo 14

Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

CİNSİYET	N	\bar{x}	S	Sd	t	p
Bayan	64	3,30	,73	111	1,14	,26
Bay	49	3,12	,92			

Tablo 14'te görüldüğü üzere alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri, içselleştirme boyutu dikkate alınarak, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(111)}=1.14$, $p> .05$]. İçselleştirme boyutu gözeticilerle, erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ($\bar{x}=3.12$) ile bayan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ($\bar{x}=3.30$) birbirine çok yakındır ve orta düzeyde bir örgütsel bağlılıktan söz edilebilir. Bu bulgu, ortaöğretim kurumlarında çalışan alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile (içselleştirme boyutu dikkate alındığında) cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

b- Mezun Oldukları Fakülteye Göre İçselleştirme Boyutu Düzeyleri

Tablo 15

Mezun Oldukları Fakülteye Göre t-Testi Sonuçları

FAKÜLTE	N	\bar{x}	S	Sd	t	p
Fen Edebiyat Fakültesi	38	3,29	,75	111	,68	,50
Eğitim Fakültesi	75	3,18	,86			

Tablo 15'te görüldüğü üzere alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri, içselleştirme boyutu dikkate alınarak, mezun oldukları fakülteye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(111)} = .68$, $p > .05$]. Fen Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ($\bar{x} = 3.29$) ile Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ($\bar{x} = 3.18$) birbirine çok yakındır ve her iki grupta da orta düzeyde örgütsel bağlılıktan söz edilebilir. Bu bulgu, ortaöğretim kurumlarında çalışan alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile (içselleştirme boyutu dikkate alındığında) mezun oldukları fakülte arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı anlamına gelmektedir.

c- Öğretmenlik Mesleğindeki Kıdeme Göre İçselleşme Boyutu Düzeyleri

Tablo 16

Öğretmenlik Mesleğindeki Kıdeme Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	192,09	2	96,05	1,18	,31
Gruplarıçi	8931,66	110	81,20		
Toplam	9123,75	112			

Tablo 16'daki analiz sonuçları, alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında içselleştirme boyutu dikkate alındığında, öğretmenlik mesleğindeki kıdemleri bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F_{(2-110)} = 1.18$, $p > .05$]. Başka bir deyişle, alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğindeki kıdemleri, onların örgütsel bağlılıklarına içselleştirme boyutunda anlamlı bir etki etmemektedir.

d- Rehber Öğretmenlikteki Kıdeme Göre İçselleşme Boyutu Düzeyleri

Tablo 17

Rehber Öğretmenlikteki Kıdeme Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	249,81	2	124,91	1,55	,22
Gruplarıçi	8873,94	110	80,67		
Toplam	9123,75	112			

Tablo 17'deki analiz sonuçları, alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde içselleştirme boyutu dikkate alındığında, rehber öğretmenlikteki kıdemleri bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F_{(2-110)}=1.55, p> .05$]. Başka bir deyişle, alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin, rehber öğretmenlikteki kıdemleri, onların örgütsel bağlılıklarına içselleştirme boyutunda anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

4- Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Alan Dışından Atanmış Rehber Öğretmenlerin İş Doyumları İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki

Tablo 18

İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi

		İş Doyumu	Örgütsel Bağlılık
İş Doyumu	Pearson Korelasyon	1	,417 ^(**)
	Sig. (2-yönlü)	.	,000
	N	113	113
Örgütsel Bağlılık	Pearson Korelasyon	,417 ^(**)	1
	Sig. (2-yönlü)	,000	.
	N	113	113

** İlişki 0.01 seviyesinde anlamlıdır (2 yönlü).

Tablo 18 incelendiğinde, alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r= .417, p< .01$). Buna göre çalışanın iş doyumunu yükseldikçe, kurumuna olan bağlılığında da bir artış olacağı söylenebilir.

İş tatmini ve örgütsel bağlılık konusunda yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşan Erol (1998), bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Kömürcüoğlu (2003) ve Akınaltuğ (2003) da, iş doyumunun örgütsel bağlılığı, örgütsel bağlılığın da iş doyumunu anlamlı bir şekilde etkilediğini tespit etmişlerdir. Ancak, Tuncer (1995) işgörenlerin genel olarak işlerinden doyum sağlamalarına karşın, kişisel ve örgütsel değerler sistemindeki farklılıklar nedeniyle örgütsel bağlılık düzeyinde önemli sorunlar yaşandığını tespit etmiştir.

Sonuçlar ve Öneriler

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçları aşağıdaki şekilde maddeler hâlinde ifade etmek mümkündür:

1. İş doyum düzeyleri

Alan dışından atanarak görev yapan rehber öğretmenlerin iş doyumlarına bakıldığında, yaptıkları işten ortalamanın üzerinde bir düzeyde doyum aldıkları görülmüştür. Ücretle ilgili madde dışındaki bütün maddelerde yüksek iş doyumuna sahip oldukları gözlenmiştir.

2. Örgütsel bağlılık düzeyleri

Araştırma sonucunda genel anlamda alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin orta düzeyde bir örgütsel bağlılık düzeyleri olduğu sonucuna varılmıştır. Bu anlamda ne çok yüksek oranda bir okula bağlılıkları bulunduğu ne de okuldan tamamen koptukları söylenebilir. Ayrıca, araştırmaya katılanlar cinsiyet, mezun oldukları fakülte, meslekteki kıdem ve rehber öğretmenlikteki kıdem durumuna göre farklılaşmamaktadır. Alan dışından atanan rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri onların erkek ya da bayan olmaları, meslekteki ve rehber öğretmenlikteki çalışma süreleri ile mezun oldukları kuruma göre bir değişkenlik göstermemektedir.

a. Uyum boyutuna ilişkin örgütsel bağlılık düzeyleri

Örgütsel bağlılığın uyum boyutu dikkate alındığında, orta düzeyde bir bağlılık vardır. Rehber öğretmenler cinsiyet, mezun oldukları fakülte, meslekteki kıdem ve rehber öğretmenlikteki kıdem durumuna göre, bu alt boyutta farklılık göstermemektedir.

b. Özdeşleşme boyutuna ilişkin örgütsel bağlılık düzeyleri

Örgütsel bağlılığın özdeşleşme boyutu dikkate alındığında, orta düzeyde bir bağlılık vardır. Rehber öğretmenler cinsiyet, mezun oldukları fakülte, meslekteki kıdem ve rehber öğretmenlikteki kıdem durumuna göre, bu alt boyutta farklılık göstermemektedir.

c. İçselleştirme boyutuna ilişkin örgütsel bağlılık düzeyleri

Örgütsel bağlılığın içselleştirme boyutu dikkate alındığında, orta düzeyde bir bağlılık vardır. Rehber öğretmenler cinsiyet, mezun oldukları fakülte, meslekteki

kıdem ve rehber öğretmenlikteki kıdem durumuna göre, bu alt boyutta farklılık göstermemektedir.

3. İş doyumunu ve örgütsel bağlılık ilişkisi

Araştırma sonucunda, alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Orta düzeyde ve pozitif bir ilişkinin varlığı ortaya çıkmıştır. Rehber öğretmenlerin iş doyumları arttıkça örgütsel bağlılıkları da artacaktır.

Öneriler

Ortaöğretim kurumlarında çalışan alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde, bu araştırmanın bulgularına dayalı olarak aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

İş doyumunun, işin verimliliği açısından çok önemli olduğu düşünülürse, rehber öğretmenlerin daha da verimli çalışmaları için iş doyumlarını yüksek tutacak, belli bir yaşam standardını yakalayabilecek ekonomik tedbirlerin alınması önerilebilir.

1. Rehber öğretmenlerin, yıllar ilerledikçe, mesleklerine olan ilgilerini ve bağlılıklarını artıracak, mesleki heyecanlarını canlı tutacak bir terfi sisteminin yaratılması önerilebilir.

2. Rehber öğretmenlerin genel anlamda orta düzeyde bir örgütsel bağlılıkları olduğu düşünülürse, yöneticilerin rehber öğretmenlerle daha olumlu ilişkiler kurabilmeleri ve kurumun atmosferini daha olumlu bir duruma getirebilmeleri için gerekli düzenlemelerin yapılması ve idarecilere çağdaş rehberlik anlayışının kazandırılması için hizmet içi eğitimlere ağırlık verilmesi önerilebilir.

3. Araştırmada rehber öğretmenlerin “Bu okulda çalışmaya karar vermekle hata ettiğimi düşünüyorum” maddesine en düşük örgütsel bağlılık puanını verdikleri düşünülürse, rehber öğretmenlere, çalıştıkları okulun bir parçası olduklarını hissettirecek görevler ve kararlarda söz hakkı verilmesi önerilir.

4. Rehber öğretmenlerin iş doyumları arttıkça örgütsel bağlılıklarının da arttığı düşünülürse, rehber öğretmenlerin kendilerini kurumun bir parçası gibi hissetmelerini sağlayacak iş doyumunu enstrümanlarının artırılması önerilir.

Araştırmacılar için ise şu öneriler sunulabilir:

5. Bu çalışmada araştırmacı, alan dışından atanarak görev yapan rehber öğretmenler üzerinde çalışmıştır. Aynı çalışma, alandan mezun rehber öğretmenler üzerinde de yapılabilir.

6. Ayrıca alandan mezun olan rehber öğretmenlerin alan dışından atanana ve mesleklerine karşı tutumları üzerine bir çalışma yapılabilir.

Kaynaklar

- Akıncı, E. (2003). *Yöneticilerde İş Stresi, İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Tedaş Örneği*. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balay, R. (2000). *Özel ve Resmi Liselerde Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Bölüktepe, F. E. (1993). *Kamu Örgütlerinde İş Tatmini*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Çetin, M. Ö. (2004). *Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çöl, G. (2004). *Örgütsel Bağlılık Kavramı ve Benzer Kavramlarla İlişkisi*. İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi. E-Dergi, 6 (2), http://www.isguc.org/arc_view.php?ex=233. 12/08/2005.
- Davis, K. (1984). *İşletmelerde İnsan Davranışı*. (Çev. Kemal Tosun ve Diğerleri). İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fak. Yayın No: 57.
- Demir, Ç. (1998). *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Rehber Öğretmenlerin İş Doyumu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Erel, E. (2004). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Branş Öğretmenlerinin İş Doyumları (Ankara İli Örneği)*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

- Erol, V. (1998). *İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Feldman, R. S. (1992). *Elements of Psychology*. United States of America: McGraw-Hill, Inc.
- Fişek, K. (1971). *Yönetim*. Ankara: A.Ü.S.B.F. Yayınları.
- Gezer, N. (1998). *Muğla İl Merkezindeki Sağlık Kuruluşlarında Çalışan Hemşirelerde İş Doyumu ve Stres*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Günbayı, İ. (2000). *Örgütlerde İş Doyumu ve Güdüleme*. Ankara: Özen Yayıncılık. <http://ab.org.tr/ab06/ozet/104.html>, 02/07/2006
- Israel, E. (1998). *An Investigation of the Antecedent and Consequences of Organizational Commitment in Turkey*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Kirel, Ç. (1999). *Esnek Çalışma Saatleri Uygulamalarında Cinsiyet, İş Tatmini ve İş Bağlılığı İlişkisi*. İ.Ü. İşletme Fakültesi Dergisi, 28(2), 115-136. <http://www.isletme.istanbul.edu.tr/dergi/kasim99/kasim3.htm>. 12/08/2005.
- Kocayürek, E. (2000). *Çeşitli Değişkenlere Göre Rehber Öğretmenlerin Meslek Doyumlarının Karşılaştırılması*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Koç, Z. (1998). *Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde Görev Yapan Rehber Öğretmenlerin İş Doyumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Kömürcüoğlu, H. (2003). *Belirsizlik Ortamında İş Tatmini ve İşe Bağlılık*. İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi. E-Dergi, 5(1), http://www.isguc.org/arc_view.php?ex=36. 12/08/2005.
- Locke, E. A. (1976). *The Nature and Causes of Job Satisfaction*. Chicago: In M.C. Dunnette, Editor.
- Özdayı, N. (1990). *Resmi ve Özel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin İş Tatmini ve İş Streslerinin Karşılaştırmalı Analizi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- Özgüven, İ. E. (2003). *Endüstri Psikolojisi*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özsoy, A. S., Ergül, Ş. ve Bayık, A. (2004). *Bir Yüksekokul Çalışanlarının Kuruma Bağlılık Durumlarının İncelenmesi*. İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan

- Kaynakları Dergisi. E-Dergi, 6 (2), http://www.isguc.org/arc_view.php?ex=221.12/08/2005.
- Reitz, J. H. (1987). *Behavior in Organizations*. Third Edition. Illinois: Richard D. Irwin, Inc., Homewood.
- Sabuncuoğlu, Z. (1987). *Çalışma Psikolojisi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J.G. ve Osborn, R.N. (1994). *Managing Organizational Behavior*, Fifth Edition. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Tahta, F. (1995). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Tuncer, A. (1995). *M.E.B. Bilgisayar Eğitimi ve Hizmetleri Genel Müdürlüğü Personelinin İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık Durumları*. Ankara: TODAİE (Yayımlanmamış Lisansüstü Uzmanlık Tezi).
- Ulusoy, T. (1993). *İşletmelerde İş Tatmini ve Karşılaştırmalı Bir Uygulama Araştırması*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- Varlık, T. (2000). *Devlet ve Özel İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu (Ankara İli Örneği)*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Varoğlu, D. (1993). *Kamu Sektörü Çalışanlarının İşlerine ve Kuruluşlarına Karşı Tutumları, Bağlılıkları ve Değerleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- Vecchio, R. (1991). *Organizational Behavior*. Orlando: The Dreyden Press.
- Williams, J. R. (2005). *Job Satisfaction and Organizational Commitment*. http://www.bc.edu/bc_org/avp/wfnetwork/rft/wfpedia/wfpJSOCent.html.12/08/2005.
- Yüksel, İ. (2003). *Hemşirelerin İş Güçlüğü Faktörlerinin Belirlenmesi, İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisinin Analizi*. Öneri: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Hakemli Dergisi, 5 (20).

Summary

**THE RELATIONSHIP BETWEEN JOB SATISFACTION AND
ORGANIZATIONAL COMMITMENT AMONG GUIDANCE
TEACHERS THAT WERE ASSIGNED OUT OF THEIR
PROFESSIONAL FIELD**

Nezahat GÜÇLÜ*

Oktay ZAMAN**

With developing the student-centered approaches in education, the necessity of Guidance Teacher increased rapidly in our education system. In order to respond this necessity, The Ministry of Education appointed person as a Guidance Teacher not only graduated from the department of Psychological Counseling and Guidance but also graduated from other departments such as; Curriculum and Instruction in Education, Measurement and Evaluation in Education, Psychology, Sociology and Philosophy.

In this point, although the adequacy of the person that is graduated from the department of Psychological Counseling and Guidance is debatable, the adequacy of the person that is graduated from other departments is thought that there is a serious problem. The other problem is that how these persons that are graduated from other departments feel their position in the school as a Guidance Teacher.

Working in an inappropriate position in the school can be worried by the person that is graduated from other departments. Because, they took an education in one discipline about four years, but they are working in other discipline that is not fully appropriate for their education. This situation can cause disappointments. Because of working in not educationally suitable position, Guidance Teachers that were assigned out of their professional field can cause a problem about the point of Job Satisfaction and Organizational Commitment.

Job Satisfaction, generally, is a positive or negative feelings and reactions that are shown to the job environment by the employees. In other word, Job Satisfaction is a positive effects or feelings that are shown towards their job. Organizational Commitment can be expressed by the degree of being the part of their organization and setting up strong relationship with their organization. Organizational Commitment, generally, shows the persons' psychologically commitment to the organization such as; joining the job, loyalty, believing the organizational values.

Özgüven (2003:127) says that “working area is an important place for the people whom spend 1/3 percent of their life. Employees that can satisfy in working place show more orderly relationship with the environment, more willing against their job, more happiness about their working groups. As a result of this, it is shown that they are happy in the working place, are committed to their job with the feelings of proud and success and are more productive in the working place.

Living dissatisfaction about job because of feeling exhausted and losing energy causes negative results both for individual and for organization such as; individuals can depart from their organizations or their productivity can decrease. At the same time, employee that committed to organization is happy and strives for the success of organization. Being committed to organization increases the productivity.

The teachers that work at schools which has different characteristics from other organizations, could be provided more effectively working and more commitment to the organization in the motivated, productive, willing and appropriate organizational situation. Enough motivated, satisfied and commitment teachers could be more willing to educate well-qualified students and well-qualified productive power in a long period of time. This purpose of research is to explain the relationship between Job Satisfaction and Organizational Commitment among Guidance Teachers that were assigned out of their professional field. According to this purpose, the answers of the following questions are looked for in this research;

1-How is the distribution about the level of Job Satisfaction and Organizational Commitment of Guidance Teachers that was assigned out of their professional field?

2-Is there a meaningful difference about the level of Job Satisfaction among Guidance Teachers that were assigned out of their professional field depending on gender, faculty of graduation, seniority status as a teacher and as a guidance teacher?

3-Is there a meaningful difference about the level of Compliance dimension of Organizational Commitment among Guidance Teachers that were assigned out of their professional field depending on gender, faculty of graduation, seniority status as a teacher and as a guidance teacher?

4-Is there a meaningful difference about the level of Identification dimension of Organizational Commitment among Guidance Teachers that were assigned out of their professional field depending on gender, faculty of graduation, seniority status as a teacher and as a guidance teacher?

5-Is there a meaningful difference about the level of Internalization dimension of Organizational Commitment among Guidance Teachers that were assigned out of their professional field depending on gender, faculty of graduation, seniority status as a teacher and as a guidance teacher?

6-Is there a meaningful relationship between Job Satisfaction and Organizational Commitment among Guidance Teachers that were assigned out of their professional field?

Organizational Commitment Scale, which was developed by Balay (2000) and Minnesota Job Satisfaction Questionnaire, has been applied to 113 Guidance Teachers coming out of the professional field and who are already in charge at high schools of eight towns of Ankara. This application investigates not only the level of their Job Satisfaction and Organizational Commitment and the connection of these situations, but also searches the effect of some parameters such as gender, faculty of graduation and seniority status of teachers on to the Job Satisfaction and Organizational Commitment. Besides, there was a reliability working of the questionnaires about the appropriateness for universe of the research. In this reliability working, test-retest method was applied to 40 Guidance Teachers that were working in Çubuk and Elmadağ which are town-ships of Ankara in 3 weeks. At the end of the reliability analyze, there is a strong, positive and meaningful relationship between test and retest values of Job Satisfaction ($r=.951$, $p<.01$). Also, there is a strong, positive and meaningful relationship between test and retest values of Organizational Commitment at the end of the reliability analyze ($r=.858$, $p<.01$). Finally, it is determined that the questionnaire which is used in this research, has high validity and reliability.

This questionnaire was applied only with Guidance Teachers that were assigned out of their professional field in the schools. Totally, 113 such teachers filled the questionnaire.

Some statistical values such as; frequency, percentage, arithmetical average and, some calculating methods such as; t-test, one-way ANOVA, and Pearson Correlation are used in order to evaluate the datum of the research.

These are the results of the research;

1-Guidance Teachers that were assigned out of their professional field have high Job Satisfaction level. According to the answer of the each item of Job Satisfaction Questionnaire, only the salary item has been chosen at the low level by Guidance Teachers.

2-At the end of this research, average level of Organizational Commitment were seen among Guidance Teachers that were assigned out of their professional field. Also, sub-groups of Organizational Commitment such as Compliance, Identification and Internalization have an average level.

3-There is a meaningful, positive and average level of relationship between Job Satisfaction and Organizational Commitment among Guidance Teachers that were assigned out of their professional field.

There are suggestions by leading against the result of research;

Some economical measures need to be taken to prevent the willing of Guidance Teachers for high level of job satisfaction.

The item “I’m thinking that I had a mistake about deciding to work in this school” is given the lowest Organizational Commitment point by Guidance Teachers. So, these teachers must be joined some decisions and jobs in order to feel they are the part of the organization.

When the positive and strong relationship between Organizational Commitment and Job Satisfaction is taken into consideration, Job Satisfaction variables that provide Guidance Teachers to feel themselves the part of organization must be increase.

TÜRKİYE'DEKİ KARAYOLU TAŞIMACILIĞINDA MESLEKİ YETERLİLİK EĞİTİMİNİN KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ¹

Ayşegül ERCAN*

Süleyman PAMPAL**

Öz

Karayolu Taşımacılığında Mesleki Yeterlilik Eğitimi, AB ülkelerinde ilk kez 16 Aralık 1976 tarihinde 76/914/EEC sayılı direktifle uygulanmaya başlanmıştır. Bu uygulama 15 Temmuz 2003 tarihinde 2003/59/EC sayılı direktifle geliştirilerek daha kapsamlı hâle getirilmiştir. Türkiye'de ise, kamuya açık karayolunda motorlu taşıtlarla yolcu ve eşya taşımacılığı yapılan ticari araçları kullanan sürücülerin, Avrupa Birliği Uyum Yasası çerçevesinde ve 10 Temmuz 2003 tarihli 4925 sayılı Karayolu Taşıma Kanunu gereğince, meslek ve hizmet kalitesini arttırmak amacıyla Mesleki Yeterlilik Belgesi sahibi olması zorunluluğu getirilmiştir. Çalışmanın amacı, AB ülkelerindeki Karayolu Taşımacılığında Mesleki Yeterlilik Eğitimi ve Türkiye'deki Karayolu Taşımacılığında Mesleki Yeterlilik Eğitiminin karşılaştırılarak, Türkiye'nin bu konudaki eksikliklerini nasıl gidereceğine dair çözümler ortaya koymaktır.

Anahtar Sözcükler: Mesleki yeterlilik, mesleki yeterlilik eğitimi, karayolu taşımacılığı, ulaştırma, Avrupa Birliği, Türkiye.

Abstract

In Turkey the drivers driving commercial vehicles carrying passengers and commodities by vehicles in the roads open to the general public have to get professional competence certificate to improve vocational and service quality within the framework of the European Union adjustment law and according to land transportation on 10/07/2003. Professional competence education in land transportation was firstly enforced in EU Countries in 16/12/1976 and was made more comprehensive in 15/07/200. The aim of this article is to make a comparison of professional competence education in land transportation in the EU Countries and in Turkey and by revealing the differences to come up with some solutions about Turkey's copying with his defects on the subject.

Keywords: Professional competence, professional competence education, road transportation, transportation, European Union, Turkey.

¹Bu çalışma Ayşegül Ercan tarafından hazırlanan, danışmanlığını Prof. Dr. Süleyman Pampal'ın yaptığı Yüksek Lisans Tezinden derlenmiştir.

Yazışma adresi: *İnş. Müh., Ulaştırma Bakanlığı, DLH Genel Müdürlüğü, aysercan@gazi.edu.tr

** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi

Karayolu Taşıma Kanunu'nda yer alan mesleki yeterlilik kavramı, Avrupa Birliği'nin ulaştırma sektörüne giriş için zorunlu tuttuğu temel kriterlerden biridir. Avrupa Birliği üyesi tüm ülkelerde karayolu taşımacılığında faaliyet gösteren sürücülere “Mesleki Yeterlilik Eğitimi” verilmektedir. Henüz aday ülke statüsünü koruyan Türkiye de konunun önemini kavrayarak karayolu taşımacılığında faaliyet gösteren şoförlere yönelik “mesleki yeterlilik” uygulamasını başlatmıştır.

Türkiye’de özellikle yurtiçi ulaştırma sektörü bu güne kadar mesleki eğitim ve buna bağlı mesleki yeterlilik eğitimi yönünden Avrupa Birliği ülkelerine nazaran yetersiz durumdaydı. Ancak karayolu taşımacılığı pazarındaki gelişmelerle birlikte, ulaştırma alanında yeni teknolojilerin uygulanmaya başlanması neticesinde sektörün ve firmaların yeniden yapılanması, hizmet kalitesinin artırılması, gelişmesi ve kurumsallaşması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu aşamada en önemli ihtiyaçlardan birinin karayolu taşımacılığında faaliyet gösteren şoförlere mesleki yeterlilik kriterinin kazandırılmasını sağlayacak olan mesleki yeterlilik eğitimleri olduğu görülmüştür. Aynı zamanda ve en önemlisi trafik güvenliği sorununun biraz olsun çözümüne katkıda bulunmak için trafikte daha bilinçli ve eğitilmiş insanların olmasıyla trafik kazalarının en aza indirgenmesi amaçlanmıştır. Türkiye geleneksel olarak Asya ve Avrupa arasında özellikle karayolu olarak bağlantı noktası konumundadır. Yolcu ve yük taşımacılığının % 95’ inin karayolu üzerinden yapıldığı, 63 899 km karayolu ağına sahip, nüfusu 70 milyonun, motorlu araç sayısı 13 milyonun, sürücü sayısı 18 milyonun üzerinde olan Türkiye’de, 2009 yılının ilk yedi ayında toplam 101 359 maddi hasarlı kaza, 89 617 yaralanmalı kaza, 1634 ölümlü kaza meydana gelmiştir (KGM, 2008; TÜİK, 2008; EGM, 2009). Trafik kazalarına neden olan unsurların başında % 98 sürücü kusuru gelmektedir (EGM, 2009). Bu sebepler, şoförlüğün profesyonel ve saygın bir meslek olarak kabul edilmesi için ilave bir eğitim alınmasını gerektirmekte, Türkiye’de de Karayolu Taşımacılığında Mesleki Yeterlilik Eğitiminin önemini ortaya çıkarmaktadır. Bunların yanı sıra, Avrupa Birliği uyum yasaları bu süreci hızlandırmıştır.

Karayolu Taşımacılığında Mesleki Yeterlilik Eğitimi, Avrupa Birliği ülkelerinde ilk kez 16 Aralık 1976 tarihinde 76/914/EEC sayılı direktifle uygulanmaya başlanmış, 15 Temmuz 2003 tarihinde 2003/59/EC sayılı direktifle geliştirilerek daha kapsamlı hâle getirilmiştir.

Türkiye’de ise ilk olarak 17 Ekim 1996 tarihli 4199 sayılı Trafik Kanunu gereğince Ticari Taşıt Kullanma Belgesi kursu adı altında, 20 Ekim 1993 tarihinden sonra mesleğe başlamış şoförlere verilen eğitim olup, bu eğitim sonrasında uygulanacak sınavda başarılı olan şoförlere verilen Mesleki Yeterlilik Belgesinin adı

“Ticari Taşıt Kullanma Belgesi”dir. Bu belgenin yürürlükten kaldırılmasından sonra 03 Eylül 2004 tarihli 4925 sayılı Karayolu Taşıma Kanunu gereğince Mesleki Yeterlilik Eğitimi Yönetmeliği uygulamaya konulmuştur. Bu eğitim sonrasında uygulanacak sınavda başarılı olan şöforlere verilen Mesleki Yeterlilik Belgesinin adı “SRC Belgesi”dir.

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’deki şoför eğitimi ihtiyacını ortaya koymak ve Avrupa Birliği ülkelerindeki Karayolu Taşımacılığında Mesleki Yeterlilik Eğitimi ile Türkiye’deki Karayolu Taşımacılığında Mesleki Yeterlilik Eğitiminin karşılaştırılması ve aralarındaki farkların ortaya çıkarılarak, Türkiye’nin bu konudaki eksikliklerini nasıl gidereceğine dair bir takım çözümler ortaya koymaktır. Bu bağlamda araştırmada cevabı aranan sorular şunlar olmuştur:

- Avrupa Birliği Ülkeleri ve Türkiye’de sürücü belgesine nasıl sahip olunmaktadır?
- Avrupa Birliği Ülkeleri ve Türkiye’de sürücü belgesi eğitimi ve sınavları nasıldır?
- Avrupa Birliği Ülkeleri ve Türkiye’de mesleki yeterlilik kavramı nasıldır?
- Avrupa Birliği Ülkeleri ve Türkiye’de mesleki yeterlilik eğitimi nasıldır?
- Türkiye’deki şoförlerin ehliyet sınıfı ve öğrenim durumları nedir?

Yöntem

Bu çalışma betimsel bir araştırma niteliği taşımaktadır ve tarama modeli kullanılmıştır. Araştırılan konu hakkında yapılan literatür taraması sonuçlarına bakıldığında, özellikle ulusal yazında karayolu taşımacılığında mesleki yeterlilik eğitimi ile ilgili benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Literatüre katkıda bulunmak amacıyla bu çalışmada Avrupa Birliği ülkeleri ve Türkiye’de karayolu taşımacılığında mesleki yeterlilik eğitimlerinin değerlendirilmesi ve Türkiye’deki karayolu taşımacılığında mesleki yeterlilik eğitimi programının eksiklerinin giderilebilmesi için öneriler üzerinde çalışılmıştır. Mesleki yeterlilik konusu ile ilgili veriler ilgili devlet kurumları ve özel kuruluşlardan temin edilmiştir, mesleki yeterlilik eğitimi veren özel eğitim merkezlerinde yerinde gözlem yapılmıştır. Ayrıca Türkiye’deki şoförlerin ehliyet sınıflarına göre eğitim durumlarının incelenmesine yönelik bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışma kapsamında 2007 yılının Haziran-Eylül ayları arasında İstanbul, Ankara, İzmir, Bursa, Diyarbakır, Manisa, Muğla, Mardin, Trabzon illerinde 3770 şoföre EK-1’de yer alan kişisel bilgi formu

uygulanmıştır. Kişisel bilgi formunda kişinin ehliyet sınıfı, öğrenim durumu ve faaliyet alanı bilgileri yer almaktadır. Form, uygulamaya katılan şoförlerle bire bir görüşülerek doldurulmuştur. Uygulama sonucunda toplanan veriler “SPSS 15.0 for Windows Evaluation Version” istatistik programına aktarılarak, araştırmaya katılan şoförlerin ehliyet sınıfları ve öğrenim durumlarının grafiği elde edilmiştir. Bu uygulama Türkiye’deki şoförlerin genel eğitim durumu hakkında bilgi vermektedir.

Bulgular ve Yorumlar

1.1. Avrupa Birliği Ülkeleri ve Türkiye’de Sürücü Belgesi Sahibi Olma Durumlarının ve Sürücü Belgesi Sınıflarının Karşılaştırılması

1.1.1. Avrupa Birliği Ülkelerinde Sürücü Belgesi Sahibi Olma Durumu ve Sürücü Belgesi Sınıfları

91/439 EEC sayılı Avrupa Birliği direktifinin gerekliliklerine uygun olarak, Avrupa Birliği’ne üye ülkelerde, topluluk modeline dayanan ulusal sürücü belgesi kullanılmaktadır. Üye ülkeler tarafından verilen sürücü belgeleri karşılıklı olarak tanınmaktadır. Geçerli bir ulusal sürücü belgesi sahibi, sürücü belgesini almış olduğu ülke haricinde başka bir ülkede ikamet etmeye başlarsa bu ülke sürücü belgesi sahibine sürücü belgesinin geçerlilik süresince tıbbi kontroller, vergi düzenlemeleri gibi konularda kendi ulusal kurallarını uygulayabilir ve idare tarafından sürücü belgesine gerekli görülen bilgi girilebilir. Sürücü belgesinin üzerinde, belgeyi veren Avrupa Birliği’ne üye ülkeyi ayırt edecek bir işaret yer almaktadır (EU, 1991). Avrupa Birliği ülkelerinde ise A1, B1, A, B, C, C1, D, D1, C+E, C1+E, D+E sınıflarında sürücü belgesi türü bulunmaktadır.

Çizelge 1. Avrupa Birliği ülkelerinde sürücü belgesi sınıfları

Ehliyet Türü	Minimum Yaş	Kullanılabilen Araç
A1	16	11 kw gücünü ve 125 cm ³ kapasiteyi geçmeyen hafif motosikletler
B1	16	Motorlu 3 ve 4 tekerlekli
A	18	Yanında yolcu taşıma yeri bulunan ve bulunmayan motosikletler
B	18	İzin verilen maksimum ağırlığı 3500 kg’ı geçmeyen ve sürücü koltuğuna ilaveten 8 koltuğu geçmeyen motorlu araçlar

D1	21	Yolcu taşımak için kullanılan, sürücü koltuğuna ilaveten 8 koltuktan fazla 16 koltuktan az koltuğu bulunan motorlu araçlar
C	18	İzin verilen maksimum ağırlığı 3500 kg'ın üzerinde olan ve D sınıfı dışında olan motorlu araçlar
C1	18	C sınıfındaki izin verilen maksimum ağırlığı 3500 kg'ın üzerinde ve 7500 kg'ın altında olan araçlar hariç motorlu araçlar
C+E	18	İzin verilen maksimum ağırlığı 750 kg'ı geçen römorklar ve çekici araç sınıfı C olan araçlar
C1+E	18	C1 alt sınıfında bulunan ve römorkunun izin verilen maksimum ağırlığı 750 kg'ın üzerinde olan çekici araçlarla olan araç kombinasyonları
D	21	Yolcu taşıma amaçlı kullanılan sürücü koltuğu hariç 8 koltuktan fazla koltuğa sahip motorlu araçlar
D+E	21	Çekici aracı D kategorisinde olup, izin verilen maksimum römork ağırlığı 750 kg'ın üzerinde olan motorlu araçlar
B, C, D, C1, D1 sınıfı sürücü belgesi sahipleri, araçlarına en çok yüklü ağırlığı 750 kg olan hafif römork takarak da kullanabilirler.		
C+E, D+E, C1+E, D1+E sınıfı sürücü belgesi sahipleri, araçlarına yüklü ağırlığı 750 kg'dan fazla römork takarak da kullanabilirler.		

1.1.2. Türkiye'de Sürücü Belgesi Sahibi Olma Durumu ve Sürücü Belgesi Sınıfları

Kazaların azaltılması ve önlenmesi için sürücü adaylarının aracı tanıma, sürebilme ve sürerken trafik kurallarına uyma alışkanlığı kazanarak can ve mal güvenliği ile trafik güvenliği sağlamak için 2918 sayılı Karayolları Trafik Kanunu ile Motorlu Taşıt Sürücü Kursları açılması ve sürücü adaylarının eğitilmesi esas alınmıştır. Bu sebeple bu programlar, sürücü adaylarının eğitimi için 2918 sayılı Karayolları Trafik Kanunu ile Motorlu Taşıt Sürücü Kursu Yönetmeliğine göre, Millî Eğitim Bakanlığı ve diğer Kamu Kurum ve Kuruluşlarınca açılacak motorlu taşıt sürücüleri kurslarında uygulanmak üzere hazırlanmıştır (MEB, 1993). Türkiye'de A1, A2, B, C, D, E, F, G, H ve K sınıflarında sürücü belgesi türü bulunmaktadır.

Çizelge 2. Türkiye’de sürücü belgesi sınıfları

Ehliyet Türü	Minimum Yaş	Kullanılabilen Araç
A1	17	Motorlu bisikletler
A2	17	Motosikletler
B	18	Otomobil, minibüs ve kamyonetler
C	22	Kamyonlar
D	22	Çekiciler
E	22	Otobüsler
F	17	Lastik Tekerlekli Traktör
G	18	İş Makineleri
H	17	Özel tertibatlı olarak imal, tadil veya teçhiz edilmiş motosiklet veya otomobil türünden araçlar
B, C, E sınıfı sürücü belgesi sahipleri, araçların yüklü ağırlığı en çok 750 kg olan hafif römork takarak da kullanabilirler.		

Ehliyet sınıfları konusunda AB ülkeleri ve Türkiye arasındaki en belirgin farklılık, AB ülkelerinde ehliyet sınıfları alt sınıflara ayrılmıştır. Türkiye’de ise ehliyet sınıfları araç sınıflarına göre daha yüzeysel olarak sınıflandırılmıştır.

1.2. Avrupa Birliği Ülkeleri ve Türkiye’deki Sürücü Belgesi Eğitim ve Sınavlarının Karşılaştırılması

Türkiye’de sürücü belgesi sahibi olmak için sürücü eğitimi almak, bu eğitim içinde pratik eğitime başlayabilmek için teorik eğitimi bitirmek zorunludur. 1999 yılının Haziran ayında sürücülerin % 93’ünü oluşturan B, C ve E sınıfı sürücü belgesi sahipleri ortalama 65 ders saatinde teorik eğitimlerini tamamlamaktadırlar. Yalnızca B sınıfı sürücülerinin aldıkları teorik eğitim 63 ders saatinde verilmektedir. Bu rakam diğer Avrupa ülkelerinde ortalama olarak daha düşüktür. Örneğin genel olarak B sınıfının teorik ders saati ortalaması Avusturya’da 40, Almanya’da 24, Bulgaristan’da 25, Estonya’da 50, Finlandiya’da 20, Fransa’da 5, Hırvatistan’da 30, İngiltere’de 5-10, İsveç’te 20-25, Lüksemburg’da 12, Macaristan’da 30, Monako’da 6, Portekiz’de 30, Belçika’da ise 4 ders saatinde verilmektedir (Guide on Driver Licencing, 1998).

Bunun yanı sıra pratik eğitim teorik eğitime göre oldukça az sayıdaki ders saatinde verilmektedir. Örneğin B sınıfının pratik eğitim ders saati sayısı 20’dir. Bu

rakam 5-10 saat teorik eğitim veren İngiltere'de 30-35, 20 saat teorik eğitim veren Finlandiya'da 30, 5 saat teorik eğitim veren Fransa'da 20, 6 saat teorik eğitim veren Monako'da 28, evde de teorik ders alma imkanı bulunan Hollanda'da ise 35 saattir. Avrupa ülkeleri pratik eğitimlerine, teorik eğitimlerinden ortalama 2 kat daha fazla ders saati ayırmışlardır (Guide on Driver Licencing, 1998). Kısaca sürücü eğitiminde teorik eğitime nazaran pratik eğitime daha fazla ağırlık verilmesi gerekirken, Türkiye'de örneğin B sınıfı sürücü eğitiminin ders saatleri içinde eğitimin % 76'sı teorik eğitime, yalnızca % 24'ü pratik direksiyon eğitimine ayrılmıştır.

Pratik eğitime gelince, Türkiye'de direksiyon eğitimi iki aşamada verilmektedir. Örneğin B sınıfı sürücü belgesi almak isteyen adaylar 20 saatlik direksiyon eğitimine tabi tutulmaktadır. 10 saat temel becerilerin anlatılıp uygulanmasıyla, kalan 10 saatte de trafiğe açık alanlarda verilen pratik eğitimle tamamlanan eğitim, sürücü adaylarının yeterli derecede sürücülük yeteneği kazanmalarına olanak vermemektedir. Türkiye'de verilen pratik eğitimin AB ülkeleriyle yapılan karşılaştırılmasında ders saati sayısında farklılıkların olduğu görülmektedir. Çizelge 3'de bazı AB üyesi ülkelerin teorik ve pratik sürücü eğitimlerinin ders saati sayıları ve teorik/pratik eğitim oranları belirtilmiştir:

Çizelge 3. Ülkelere göre teorik ve pratik sürücü eğitimi süreleri

Ülkeler	Pratik Eğitimin Süresi	Teorik Eğitimin Süresi	Pratik /Teorik Eğitim Oranı
Almanya	10 Saat	24 Saat	0,42
Avusturya	20 Saat	20 Saat	0,50
Belçika	10 Saat	4 Saat	2,50
Cezayir	25 Saat	12 Saat	2,08
Finlandiya	30 Saat	20 Saat	1,50
Fransa	20 Saat	5 Saat	4,00
Hırvatistan	30 Saat	30 Saat	1,00
Hollanda	35 Saat	-	-
İngiltere	30-35 Saat	5-10 Saat	4,33
İsveç	25-30 Saat	20-25 Saat	1,22
Portekiz	30 Saat	30 Saat	1,00
Türkiye	20 Saat	63 Saat	0,30

Çizelge 3’te verilen değerlere göre AB ülkeleri genellikle teorik eğitime nazaran pratik direksiyon eğitimine fazla sayıda ders saati ayırarak daha çok önem vermektedirler. Avrupa Birliğine üye ülkelerden sırasıyla Almanya, Avusturya, Belçika, Bulgaristan, Finlandiya, Fransa, İngiltere, İsveç, Lüksemburg, Macaristan ve Monako’dan oluşan 12 ülke baz alındığında, bu ülkelerin pratik eğitim ders saati sayısının, teorik eğitimlerinin ders saati sayısından 2,01 kat daha fazla olduğu görülmektedir. Türkiye’de ise durum farklıdır.

Türkiye’de teorik eğitime daha fazla ders saati ayrılmıştır. Örneğin B sınıfı sürücü belgesi almak isteyen adaylar 63 saat teorik eğitim alırken, adayların pratik eğitimleri yalnızca 20 ders saatiyle sınırlıdır. Diğer bir deyişle adaylar teorik olarak pratik eğitimlerinden 3,15 oranında daha fazla eğitilmektedirler. Avrupa’nın 12 ülkesinde pratik eğitime ayrılan süre yaklaşık olarak 2 kat daha fazla iken, Türkiye’de teorik eğitim pratik eğitimden 3,15 kat daha fazla ders saatinde sürücü adaylarına verilmektedir (Türkoğlu, 2002).

Avrupa Birliği ülkelerinde sürücü belgesi eğitimi kurslarında verilen teorik dersler “İlk Yardım Bilgisi, Trafik Kuralları ve Cezalar, Çevre ve Şehir Bilgisi, Güvenli Sürüş Teknikleri, Araç Bilgisi ve Ekonomik Araç Kullanımı, Davranış Psikolojisi, Yasal Sorumluluklar ve Sigorta, Düzenli Yolcu Taşımacılığı, Düzenli Yük Taşımacılığı, Çalışma ve Dinlenme Süreleri” olarak adlandırılarak bilmektedir. Türkiye’de ise “İlk Yardım Bilgisi, Trafik ve Çevre Bilgisi, Motor ve Araç Tekniği Bilgisi” olarak gruplandırılmaktadır. Çizelge 4’te de bu farklılıklar gösterilmektedir:

Çizelge 4. Avrupa Birliği ülkeleri ve Türkiye’deki sürücü belgesi eğitimi derslerinin karşılaştırılması

Avrupa Birliği Ülkelerinde Verilen Dersler	Türkiye’de Verilen Dersler
İlk Yardım Bilgisi	İlk Yardım Bilgisi
Trafik Kuralları ve Cezalar	Trafik ve Çevre Bilgisi
Çevre ve Şehir Bilgisi	
Güvenli Sürüş Teknikleri	
Araç Bilgisi ve Ekonomik Araç Kullanımı	Motor ve Araç Tekniği Bilgisi
Davranış Psikolojisi	Türkiye’de verilmemektedir.
Düzenli Yolcu Taşımacılığı	Türkiye’de verilmemektedir.
Düzenli Yük Taşımacılığı	Türkiye’de verilmemektedir.
Çalışma ve Dinlenme Süreleri	Türkiye’de verilmemektedir.
Harita Okuma Bilgisi	Türkiye’de verilmemektedir.
Yasal Sorumluluklar ve Sigorta	Türkiye’de verilmemektedir.
Uygulamalı araç kullanımı	Uygulamalı araç kullanımı

Avrupa Birliği ülkelerinde verilen sürücü belgesi eğitiminde Türkiye'den farklı olarak sürücü adaylarına “Davranış Psikolojisi, Yasal Sorumluluklar ve Sigorta, Düzenli Yolcu Taşımacılığı, Düzenli Yük Taşımacılığı, Çalışma ve Dinlenme Süreleri, Harita Okuma Bilgisi” dersleri verilmektedir. Bunun dışında verilen teorik eğitimlerde ve sonrasında uygulanan araç kullanmaya yönelik pratik eğitimde bir farklılık yoktur.

Tüm bu eğitimlerden sonra, Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye'de önce teorik eğitim derslerinde anlatılan konuları içeren teorik sınav yapılır, teorik sınavda başarılı olan adaylara beceri ve davranışları içeren, motorlu araç kullanma bilgisini ölçen pratik sınav yapılır.

1.3. Avrupa Birliği Ülkeleri ve Türkiye'de Mesleki Yeterlilik Kavramı

Meslek, bir kişinin hayatını idame ettirebilmek için uyguladığı ve genellikle eğitim, deneyim, bilgi birikimi ve yetenek gerektiren bir iş koludur. Yeterlilik ise, çalışan kişinin mesleki veya profesyonel becerilerinin tescilidir. Burada ele alınan konu, Karayolu Taşımacılığında Mesleki Yeterlilik kavramıdır, icra edilen meslek ise şoförlüktür. Kişi ilk önce sürücü belgesi sahibi olur. Eğer sürücülüğü para kazanacağı bir meslek olarak icra etmek isterse şoför olur. Ancak son yıllarda bu durum bu kadar kolay olamamaktadır. Yolcu veya yük taşımacılığı yapmak isteyen her kimse sürücü belgesinin yanı sıra, mesleki yeterlilik belgesi sahibi olmak zorundadır. Bunun için de mesleki yeterlilik eğitimi alıp, yapılacak olan sınavda başarılı olması gerekmektedir. Bu durum, biraz olsun şoförlük mesleğini icra edenlerin kalitesini arttıracaktır.

1.4. Avrupa Birliği Ülkelerinde Karayolu Taşımacılığında Mesleki Yeterlilik Kavramı

Avrupa Topluluğu Konseyi talimatlarına göre, Karayolu Taşımacılığında Mesleki Yeterlilik Eğitimi, ilk olarak 76/914/EEC sayılı karayollarında taşımacılık yapan şoförler için asgari seviyede eğitim içeren konsey talimatı ile 16 Aralık 1976 tarihinde hayata geçirilmiştir. Sonrasında bu eğitim programı geliştirilerek yeniden düzenlenmiş ve 15 Temmuz 2003 tarihinde 2003/59/EC sayılı Avrupa Parlamentosu ve Konseyi Talimatı ile yasalaştırılmıştır.

1.5. Türkiye’de Karayolu Taşımacılığında Mesleki Yeterlilik Kavramı

Çalışan sayısının çok miktarda olduğu taşımacılık sektöründe faaliyet göstermek üzere, sektöre girişin mali ve mesleki yeterlilik şartlarına bağlı olduğu görülmektedir. Amaç ve hedeflere uygun bir hizmet sunulabilmesi için, kara ulaştırması alanında çalışacak her meslek grubunun ulaştırma temel bilgilerine ve diğer meslek grupları hakkında yeterli düzeyde bilgiye sahip olması gerekir. Sektörde çalışanlara kazandırılacak olan mesleki yeterlilik bu alanda çalışacak olanların daha nitelikli olmasını sağlayacak ve hali hazırda çok düşük ücretlerle çalışan çoğu zaman sigortaları bile yapılmayan bu insanlarımızın artık nitelikli ve aranan kişiler olması nedeniyle daha iyi ücretlerle çalışmalarının yolu açılacaktır. Mesleki eğitimlerini tamamlamış kişilerin oluşturacağı bu sektör toplam kalite bakımından da arzu edilen seviyeye gelecektir.

Türkiye ekonomi politikası hedeflerine uygun olarak, kara ulaştırması alanında faaliyet gösteren sektör kuruluşlarının gerek ulusal, gerekse uluslararası alandaki rekabet gücü, mesleki yeterliliğe sahip nitelikli uzman kadroların yetiştirilmesiyle artacaktır. Böylelikle eğitimlerden mezun olanlar, kara ulaştırması alanında bölgesel ve uluslararası hizmeti veren işletmelerde olduğu kadar, işlevlerini kendi bünyelerinde gerçekleştiren işletmelerde de görev alabileceklerdir. Karayolu ulaştırması ile ilgili hususlarda teknik ve idari kapasite bakımından güçlü, yetkili, yeterli ve karayolu ulaştırması alanında vizyon sahibi bir işgücü profilinin oluşması sağlanacaktır. Ulaştırmanın temel unsuru ve en büyük paya sahip olan karayolu ulaştırması, istihdam açısından da mesleki yeterlilik eğitimleri sayesinde layık olduğu yüksek standartlı ve saygın konuma gelecektir.

Yukarıda belirtildiği üzere; dünya standartlarında modern bir mevzuat çerçevesinde ve ülke ekonomisinin gerektirdiği şekilde düzenleme yapılarak, çevreye duyarlı, rahat, verimli, mesleki yeterlilik açısından altyapısı sağlam ve rekabet gücü yüksek bir karayolu taşımacılık sektörünün oluşturulması amaçlanmıştır. Bu eğitimlerin mesleki yeterliliğe sahip, yüksek kalite ve standardı ile daha verimli, daha düzenli, güvenli bir taşımacılık sektörü oluşturulmasında çok önemli bir yeri vardır (KUGM, 2008).

1.6. Avrupa Birliği Ülkeleri ve Türkiye’de Mesleki Yeterlilik Eğitiminin Karşılaştırılması

Avrupa Birliği ülkelerinde uygulanmakta olan CPC eğitimi ve Türkiye’de uygulanmakta olan SRC eğitimi arasındaki farklılıkları görmek açısından Çizelge 5’te eğitimlerde yer alan dersler gösterilmiştir:

Çizelge 5. CPC ve SRC eğitiminde yer alan dersler

Dersler	AB Ülkeleri (EU, 2003)	Türkiye
	CPC	SRC
Güvenli Sürüş Teknikleri	-	+
Ulaştırma Mevzuatı	+	+
Trafik Kuralları ve Cezalar	-	+
Trafik Kazalarının Önlenmesi	+	+
Çalışma ve Dinlenme Süreleri	+	+
Davranış Psikolojisi	-	+
İletişim Teknolojileri	-	+
Tehlikeli Madde Taşımacılığı	-	+
Gümrük, Tır ve Kaçakçılık Mevzuatı	+	+
Turizm Taşımacılığı	-	+
Düzenli Yolcu Taşımacılığı	+	+
Düzenli Yük Taşımacılığı	+	-
Yasal Sorumluluklar ve Sigorta	-	+
Harita Okuma Bilgisi	-	+
Güzergah ve Geçiş Belgeleri	+	+
İlk Yardım	+	+
Araç Bilgisi ve Ekonomik Araç Kullanımı	+	+
Toplam Ders Saati	280 Saat	32 Saat
Araç Kullanmaya Yönelik Pratik Eğitim	20 Saat	-
Periyodik Eğitim	5 yılda bir 35 saat	-

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi, Avrupa Birliği ülkelerinde mesleki yeterlilik eğitimi programında “Ulaştırma Mevzuatı, Trafik Kazalarının Önlenmesi, Çalışma ve Dinlenme Süreleri, Gümrük, Tır ve Kaçakçılık Mevzuatı, Düzenli Yolcu

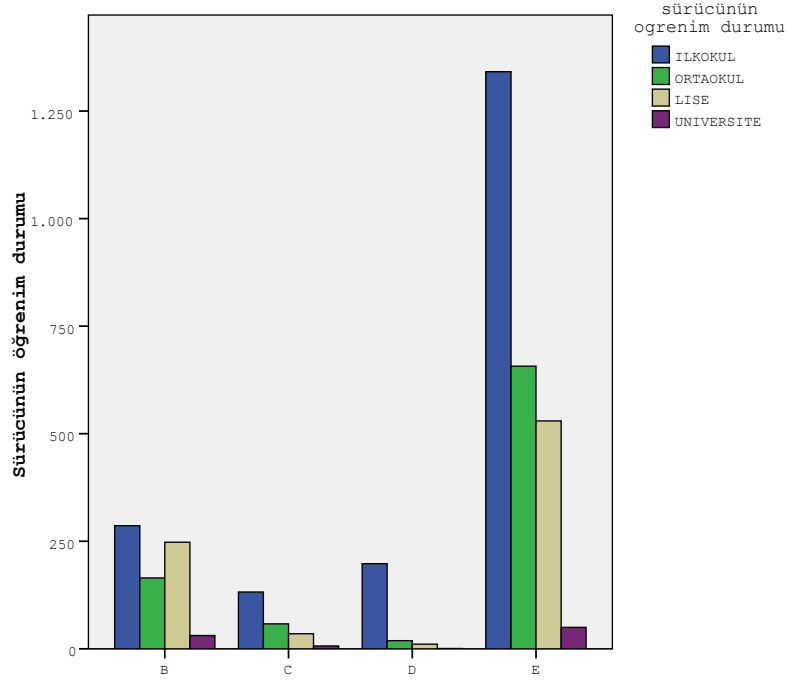
Taşımacılığı, Düzenli Yük Taşımacılığı, Güzergah ve Geçiş Belgeleri, İlk Yardım, Araç Bilgisi ve Ekonomik Araç Kullanımı” dersleri yer almaktadır. Türkiye’deki mesleki yeterlilik eğitimi programında bunlara ek olarak “Trafik Kuralları ve Cezalar, İletişim Teknolojileri, Tehlikeli Madde Taşımacılığı, Turizm Taşımacılığı, Harita Okuma Bilgisi, Yasal Sorumluluk ve Sigorta, Davranış Psikolojisi, Güvenli Sürüş Teknikleri” dersleri yer almaktadır. Avrupa Birliği ülkelerinde mesleki yeterlilik eğitimi toplam 280 saatte tamamlanmakta olup, Türkiye’de bu toplam 32 saattir. Ayrıca Avrupa Birliği ülkelerinde 280 saatlik teorik eğitimden sonra 20 saatlik araç kullanmaya yönelik pratik eğitim verilmektedir. Türkiye’deki eğitim programında pratik eğitim yer almamaktadır. Avrupa Birliği ülkelerinde şoförlere, her 5 yılda bir toplam 35 saat olmak üzere zorunlu periyodik eğitim verilmektedir. Ne yazık ki bu zorunlu periyodik eğitim de Türkiye’de uygulanmamaktadır.

1.7. Türkiye’deki Araştırmaya Katılan Şoförlerin Ehliyet Sınıfları ve Eğitim Durumları

Türkiye’deki şoförlerin ehliyet sınıflarına göre eğitim durumlarının incelenmesine yönelik yapılan çalışmadan toplanan verilerin “SPSS 15.0 for Windows Evaluation Version” istatistik programında analizinden sonra elde edilen değerlendirme sonuçları tablo ve grafik hâlinde aşağıda gösterilmiştir.

Çizelge 6. Kişisel bilgi formu değerlendirme sonuçları

		Öğrenim Durumu									
		İlkokul		Ortaokul		Lise		Üniversite		Toplam	
		Kişi Sayısı	%	Kişi Sayısı	%	Kişi Sayısı	%	Kişi Sayısı	%	Kişi Sayısı	%
Ehliyet Sınıfı	B	286	7,6	165	4,4	248	6,6	31	0,8	730	19,4
	C	132	3,5	58	1,5	35	0,99	7	0,2	232	6,2
	D	198	5,3	19	0,5	11	0,3	1	0,03	229	6,1
	E	1342	35,6	657	17,4	530	14,1	50	1,33	2579	68,4
Toplam		1958	51,9	899	23,8	824	21,9	89	2,4	3770	100



Sürücünün ehliyet sınıfı

Şekil 1. Sürücülerin ehliyet sınıfına göre öğrenim durumu dağılımı

Kişisel bilgi formu uygulamasına katılan kişi sayısı toplam 3770 kişidir. Araştırmaya katılan grup içerisinde en çok kişi sayısı E sınıfı ehliyete sahip ve ilkokul mezunu olan şoför grubunda yer almaktadır. E sınıfı ehliyete sahip ilkokul mezunu kişi sayısı 1342'dir. Elde edilen sonuçlara göre, Türkiye'de ankete katılan kişiler arasında E sınıfı ehliyete sahip kişi sayısı % 68,4 ile en büyük dilimi oluşturmaktadır. Arkasından % 19,4 ile B sınıfı, % 6,2 ile C sınıfı ve % 6,1 ile D sınıfı ehliyet türü gelmektedir. Ticari maksatla bu işi yapan üniversite mezunu şoförler toplamda % 2,4'lük, lise mezunu şoförler % 21,9'lük, ortaokul mezunu şoförler % 23,8'lik, ilkokul mezunu şoförler % 51,9'lük bir dilim oluşturmaktadır. Kişisel bilgi formu değerlendirme sonuçlarına göre Türkiye'deki şoförlerin asli eğitim seviyelerinin düşük olduğu görülmektedir. Mesleki yeterlilik eğitimi sayesinde altyapısal bir sorun olan bu eğitim eksikliği de kısmen giderilmiş olacaktır diye düşünülmektedir.

2. Sonuç ve Öneriler

Yapılan çalışmada aşağıdaki sonuçlar ortaya çıkmıştır:

Sürücü belgesi sınıflandırması açısından; AB ülkeleri ve Türkiye arasındaki en belirgin farklılık, AB ülkelerinde ehliyet sınıfları alt sınıflara ayrılmıştır. Türkiye’de ise ehliyet sınıfları daha yüzeysel olarak sınıflandırılmıştır.

Sürücü belgesi eğitimi açısından; AB ülkeleri ve Türkiye arasında eğitimin niteliği ve süreleri konularında farklar vardır. AB ülkelerinde sürücü belgesi eğitimi programı, üye ülkelere göre saat olarak farklılık gösterse de pratik eğitim teorik eğitime oranla iki kat daha fazla ders saati içermektedir. Yani AB ülkelerinde pratik eğitime daha çok önem verilmektedir. Türkiye’de ise teorik eğitim ders saati pratik eğitim ders saatinden ortalama üç kat daha fazladır. Sürücü eğitiminde verilen teorik derslerden “İlk Yardım Bilgisi, Trafik ve Çevre Bilgisi, Motor ve Araç Tekniği Bilgisi” dersleri AB ülkeleri ve Türkiye’de ortak derslerdir. Bu derslere ek olarak AB ülkelerinde “Davranış Psikolojisi, Düzenli Yük Taşımacılığı, Düzenli Yolcu Taşımacılığı, Çalışma ve Dinlenme Süreleri, Harita Okuma Bilgisi, Yasal Sorumluluklar ve Sigorta” dersleri verilmektedir.

Sürücü belgesi sınavları açısından AB ülkeleri ve Türkiye arasında prosedür olarak farklılık yoktur. Önce teorik eğitim derslerinde işlenen konuları içeren teorik sınav yapılır. Teorik sınavda başarılı olan adaylara beceri ve davranışları içeren, motorlu araç kullanma bilgisini ölçen pratik sınav yapılır.

Mesleki yeterlilik eğitimi açısından AB ülkeleri ve Türkiye arasında bariz farklar vardır. AB ülkelerinde mesleki yeterlilik eğitimi teorik eğitim ve pratik eğitim olmak üzere iki aşamada verilmektedir. Türkiye’de ise sadece teorik eğitim verilmektedir. Avrupa Birliği ülkelerinde teorik eğitim 280 saat, periyodik eğitim 20 saat sümektedir. Ayrıca pratik eğitim her 5 yılda bir tekrarlanmaktadır. Türkiye’de ise teorik eğitim 32 saat sürmektedir.

Yukarıdaki sonuçlara dayalı olarak aşağıda bazı öneriler verilmiştir:

1. Uygulanan SRC mesleki yeterlilik eğitimine yönelik öneriler:

1.1. Türkiye’de mesleki yeterlilik eğitimi programında ders saatleri artırılmalıdır.

1.2. Derslerin daha yararlı olması açısından İlk Yardım, Araç Bilgisi ve Ekonomik

Araç Kullanımı ve Güvenli Sürüş Teknikleri dersi uygulamalı bir şekilde işlenmelidir.

1.3. Mesleki yeterlilik belgesi almış sürücüler için periyodik eğitim uygulamasına geçilmelidir. Avrupa Birliği ülkelerinde olduğu gibi bu eğitim 5 yıl arayla verilebilir.

1.4. Türkiye'de SRC eğitimini daha standart bir hale getirmek için SRC eğitimi kapsamındaki derslerin amaç, içerik ve kazandırdığı yeterlilikler belirlenmelidir.

1.5. SRC mesleki yeterlilik belgesi almayı hak etmek için yapılan yazılı sınavları aşabilen adaylar, uygulamalı bir sınava tabi tutulmalıdır.

2. Şoförlük mesleğine ilişkin öneriler:

Mesleki yeterlilik kavramı, bir mesleği profesyonel olarak yapan kişilerin işte ehil olmaları gerektiğinin altını çizmektedir. Özellikle, herhangi bir okul bitirmeksizin yerine getirilebilen mesleklerdeki yeterlilik, bazı ölçütlere göre değerlendirilmekte, bilgi ve becerisinde eksiklik olduğu tespit edilen profesyoneller ilave eğitime tabi tutulmaktadır. Bu eğitimler yapılan sınavlarla yeniden değerlendirilmektedir. Türkiye'de "hiçbir şey olamayan şoför oluyor" imajını değiştirebilmek ve şoförlük mesleğine saygınlık ve nitelik kazandırmak açısından aşçılık, kuaförlük meslek okulları gibi ilköğretim mezunlarının kayıt yaptırabileceği şoförlük okullarının açılmasıyla erken yaşlarda eğitim alınması ve böylece daha ehil şoförlerin yetişmesi sağlanacaktır.

3. Mesleki yeterlilik eğitiminde gelecek aşamalarla ilgili öneriler:

Türkiye'de verilen SRC türü mesleki yeterlilik eğitimi şehirlerarası ve uluslar arası karayollarında ticari araç kullanan şoförlere verilmektedir. Ancak kent içinde ticari araç kullanan taksi, dolmuş, minibüs, halk otobüsü şoförlerine de mesleki yeterlilik eğitimi verilmelidir.

Dolmuş, minibüs ve özel halk otobüsü ile (standart, körüklü ve iki katlı) belediye otobüslerinden oluşan bu gruptaki toplu taşıma ve araçları Türkiye'deki şehir içi yolculuklarının büyük bölümüne cevap vermektedir. Bu grupta araç türlerinin işleticileri ve örgütleri arasında yaşanan pek çok problem doğrudan toplu taşıma kullanıcılarına ve şehir içi yolculuk yapan kişilere yansımaktadır. Kentsel yaşam kalitesini önemli ölçüde belirleyen toplu taşıma hizmetinin kalitesi ve trafik güvenliğinin, bu mesleği icra eden kişilerin mesleki yeterliliğinin artırılmasıyla kazanılacağı düşünülmektedir.

Günümüzde taksi şoförlerinin yaşadıkları kent ile ilgili temel turistik bilgilere sahip olması beklenmektedir. Özellikle kentin yabancıları olan kişiler ve turistler için taksi şoförü, kentin ve kentlinin bir temsilcisi niteliğindedir. Bindiği taksinin şoföründen beklemediği olumsuz bir davranış gören taksi müşterisi, bu olumsuzluğu tüm kente mal edebilmektedir. Bu nedenle; kentin diğer toplu taşıma türlerinde şoförlük mesleğini icra eden profesyonellerden farklı olarak, taksi şoförlerinin farklı bir eğitimden geçme zorunlulukları bulunmaktadır.

Türkiye’de karayollarında tehlikeli madde taşımacılığı yapan şoförlere SRC eğitim programında verilen iki saatlik “Tehlikeli Madde Taşımacılığı” dersinin dışında, bu sürücülere yönelik mesleki yeterlilik eğitim programı geliştirilmelidir.

Kaynaklar

- Babaoğlu, A. N. (2008). *Yollar fatihi turco*. (Kim Bu Çılgın Türkler? 1. Baskı) İstanbul: Okyanus Us Yayın.
- CIECA. (1998). *Guide on driver licensing, commission of european communities*. Brussell: CIECA.
- Emniyet Genel Müdürlüğü Trafik Hizmetleri Başkanlığı (2009). (<http://www.trafik.gov.tr/>).
- Emniyet Genel Müdürlüğü. (2008). Trafik güvenliği. *Trafik İstatistik Bülteni*, 1,1–9. Ankara: EGM.
- Emniyet Genel Müdürlüğü (2008). (http://www.egm.gov.tr/tuddb/Trafik_Uygulama_Denetleme/surucu%20belgesi%20islemleri.htm).
- European Union (2003). Directive 2003/59/EC of the European Parliament and of the Council of 15 July 2003 on the Initial Qualification and Periodic Training of Drivers of Certain Road Vehicles for the carriage of Goods or Passengers. *European Parliament Official Journal L 237*, 4–17.
- European Union (1991). Council directive 91/439/EEC of 29 July 1991 on driving licences. *European Parliament Official Journal L 237*, 1–24.
- Karayolları Genel Müdürlüğü (2008). (<http://www.kgm.gov.tr/fr5.asp?tt=0005>).
- Milli Eğitim Bakanlığı (1993). *Motorlu taşıt sürücüleri kursları programı*. 1–16. Ankara: MEB.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2008) (http://www.tuik.gov.tr/Pretablo.do?tb_id=39&ust_id=11).
- Türkoğlu, M. (2002). *Özel sürücü kurslarında verilen eğitimin trafik kazalarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ulaştırma Bakanlığı Kara Ulaştırması Genel Müdürlüğü (2008) (<http://www.kugm.gov.tr/dosyalar/diger/y22.doc>).

Ek-1. Kişisel Bilgi Formu

Sayın sürücü,	
Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Trafik planlaması ve Uygulaması Ana Bilim Dalı yüksek lisans tez çalışması için aşağıdaki soruları cevaplamanıza ihtiyaç duyulmuştur. Verdiğiniz bilgilere dayalı olarak elde edilecek olan sonuçlar bu tezin geliştirilmesi çalışmalarında kullanılacaktır. Sizden istenilen, aşağıdaki her soruya doğru cevap vermenizdir. Katılarınız için teşekkür ederim.	
Araş. Gör. Ayşegül ERCAN	
Sürücünün;	
Ehliyet Sınıfı.....	<input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E
Öğrenim Durumu.....	<input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Üniversite
Faaliyet Alanı.....	<input type="checkbox"/> Ticari Taksi <input type="checkbox"/> Minibüs/Dolmuş <input type="checkbox"/> Otobüs <input type="checkbox"/> Kamyonet <input type="checkbox"/> Kamyon/Tır <input type="checkbox"/> Tanker

Summary

A RESEARCH AS COMPARATIVE ON PROFESSIONAL COMPETENCE EDUCATION IN ROAD TRANSPORT SECTOR IN TURKEY

Ayşegül ERCAN*

Süleyman PAMPAL**

Introduction

In The Road Transport Law for the concept of professional competence for entry into The European Union requires that the transport sector is one of the basic criteria. All member countries of European Union, in road transport drivers operating in the "Professional Competence Training" are provided. Yet, Turkey which is candidate country status, maintains that the subject understand the importance for road transport drivers operating in the "professional competence" application launched.

In Turkey especially domestic transport sector, to this day, vocational training and in terms of that Professional competence education are in sufficient compared to European Union Countries. However, with developments in road transport market, transport in the field of new technologies and companies began to apply to be a result of the restructuring of the sector, to increase service quality, development and institutionalization requirement has emerged. At this stage one of the most important needs for road transport drivers operating in the vocational qualification criteria which will ensure it is the winner is deemed to be professional competence training. At the same time and most importantly, get a bit of traffic safety issues to contribute to the solution for the traffic to be more aware and educated people aimed to minimize the traffic accidents. Turkey is location as transition point between Asia and Europe. Passenger and freight transport 95% of the road was over, 63 899 km of road network, a population of 70 million, motor vehicles by 13 million, the number of drivers over 18 million are in Turkey, in 2009 the first seven months of 101 359 in total material damage accidents, 89 617 injury

Address for correspondence: *İnş. Müh., Ulaştırma Bakanlığı, DLH Genel Müdürlüğü, aysercan@gazi.edu.tr

** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi

accidents, 1634 mortal accident has occurred. Traffic accidents cause 98% at the beginning of the factors that drive comes from defect. These reasons, driving the adoption of professional and respected as a profession requires additional receiving an education, Professional Competence in Road Transport in Turkey reveals the importance of education. Besides these, the European Union harmonization laws has accelerated this process.

Professional Competence Training in Road Transport, the first time in the European Union Directive No. 76/914/EEC on December 16, 1976 started to be applied, 15 July 2003 by Directive No. 2003/59/EC has been made by developing more comprehensive.

In Turkey, the first dated October 17, 1996 No. 4199 under the Traffic Act Commercial Vehicle Use Certificate course under the name, 20 October 1993, after the occupation began in driver training is given, and this training will be applied after the test is successful given to drivers Vocational Qualification Certificate of the name "Commercial Vehicle Use Certificate" dir. After the repeal of this document No. 4925 and dated 03 Eylül 2004 Highway Transport Act implemented in accordance with the Regulation on Education Vocational Qualifications are. This training will be applied after the successful test data to the driver the name of the Vocational Qualification Certificate "SRC Document" dir.

The purpose of this study, the comparison of Professional Competence Training in The European Union Countries and the differences between them can be revealed, Turkey's shortcomings in this regard on how it will resolve a number of solutions is revealed.

Method

To the results of the literature about the topic surveyed are considered, especially in the state of national vocational qualification training for road transport to a similar study has been found. To contribute to the literature with the aim of this study, being evaluated of Professional Competence Training for the road transport in The European Countries and Turkey and for being eliminated shortcomings of Professional Competence Training Program for the road transport suggestions have been working on.

In addition, the training needs of drivers in Turkey in terms of revealing classified according to the driver's license of a work made for educational status to be reviewed. Within the scope of this study in 2007 between the months of June and September in Istanbul, Ankara, Izmir, Bursa, Diyarbakır, Manisa, Muğla, Mardin, Trabzon province in the 3770 driver's license class and educational status to determine the Addition-1 were applied to the personal information form. Data

collected as a result of the application "SPSS 15.0 for Windows Evaluation Version" will be transferred to statistical programs were evaluated.

Inferences and Comment

Personal information form to apply the total number of participants is 3770. Maximum number of people with Class E driver's license and have graduated from elementary school is located in the driver group. Class E driver's license number of people have graduated from primary school 1342'dir. According to the results obtained in Turkey participating in the survey among people with Class E driver's license with 68.4% number of people constitute the largest zone. 19.4% from behind the B class, C class and 6.2% and 6.1% comes with a D class license type. Commercial reason to do this work for the university graduates drivers in total 2.4%, high school graduates 21.9%, secondary school graduates 23.8%, primary school graduates 51.9% create a slice. Personal information forms according to the evaluation results of the primary drivers in Turkey indicate low education levels. Professional competence through education is a problem infrastructural deficit in this training, which he thought would be partially resolved.

Result, Discussion and Suggestions

The results of maden study is as follows: In European Union Countries, the theoretical education and practical training in the vocational qualification training to be given in two stages. In Turkey, the only theoretical training is given. In European Union Countries, theoretical training is given 280 hours, periodic training is given 20 hours .In addition, practical training is repeated every 5 years. In Turkey, the theoretical training takes 32 hours.

Based on the above results, some suggestions are given below:
Applied to professional competence training for SRC recommendations:

a) Professional Competence Training program in Turkey should be increased in the course of time.

b) Courses to be more useful in terms of First Aid, Vehicle Information and Economic and Safe, Driving Techniques should be taken practically.

c) Must be given periodic training application for drivers who is taken Certificate of Professional Competence. As in the European Union countries, this training can be given in 5 years.

d) For SRC training to make more standard in Turkey, purposes within the scope of the courses, content and competencies should be determined.

GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİ ALAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ALANLARINA YÖNELİK ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇ VE YAKLAŞIMLARINA İLİŞKİN YETERLİKLERİ

Nuray MAMUR*

Öz

Bu araştırmada, görsel sanatlar eğitimi alan öğretmen adaylarının sanat eğitiminde ölçme ve değerlendirme ile yenilenen ilköğretim programının öngördüğü ölçme ve değerlendirme araç ve yaklaşımlarına ilişkin yeterlik algılarını saptamak amaçlanmıştır. Araştırma, Pamukkale Üniversitesi Resim Öğretmenliği Bölümünden 12 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen bu çalışmada, araştırma verileri odak grup görüşme tekniğiyle elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonunda, öğretmen adaylarının görsel sanatlar dersini yapısı itibarıyla diğer disiplinlerden farklı gördüğü, bu alanın kendine has ölçme değerlendirme tekniklerinin olduğu ve üniversite öğretmenlik programında alınan ölçme ve değerlendirme dersini kendi alanlarına yönelik olarak algılamadıkları saptanmıştır. Öğretmen adayları ölçme ve değerlendirme araç ve yaklaşımlarına ilişkin olarak kendilerini çok da yeterli görmemişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Görsel sanatlar eğitimi, öğretmen yeterlikleri, ölçme ve değerlendirme araçları

Abstract

In this study, the purpose is to determine the proficiency perceptions about visual arts education's teacher candidates' assessment and evaluation in art education, and assessment and evaluation tool and approaches which are stipulated by renewed primary program. This research is carried out with 12 teacher candidates from Pamukkale University art education department. In this study which is implemented with qualitative research method, research's datas are gained with focus group interviews technique. The data was examined with the help of content analysis technique. At the end of the study, it is stated that the teacher candidates consider visual arts course different than the other disciplines in terms of structure, this field has specific assessment and evaluation methods, don't perceive that assessment and evaluation course which is taken at university teacher training program is intended for their own courses. Besides, the teacher candidates don't regard themselves as sufficient about measurement and evaluation tools that are stipulated by new program.

Keywords: Visual art education, teacher competencies, assessment instruments

Görsel sanatlar eğitiminde değerlendirme, öğretme ve öğrenmenin en önemli bileşenlerindedir. Değerlendirme aşaması, çocuğun bilişsel, duyuşsal, psiko-motor ve sosyal gelişimine katkıda bulunan önemli bir süreçtir. Çünkü değerlendirme yoluyla sanat etkinliğinin düşünüyü boyutu harekete geçmekte ve çocuğun her seferinde biraz daha ilerleyip yeni düşünme ve uygulama teknikleri geliştirmesi söz konusudur. Fakat ölçme ve değerlendirme sanat eğitiminin en tartışmalı kavramları arasındadır. Bunun nedeni sanatın doğası ile ilgilidir. Sanatta her olgu, her eylem, ayrı kişilerde, ayrı ortamlarda, ayrı tepkilerle ortaya çıkmakta ve kendini uygulama sonucunda bir ürün ile göstermektedir (Kırıçoğlu 2009). Yani bireysellik, özgün olma ve yaratıcı süreç sanat eğitiminin temel özelliği olarak ele alınmaktadır. Dolayısıyla güzeli belirleyen beğeni ve ölçütler kişilere göre farklılık göstermektedir. Bu durum sanat eğitiminde sayısallaştırmayı güçleştirmektedir. Ölçme değerlendirmenin diğer disiplinlerde kolaylıkla kullanılabilen alışlagelmiş kuralları sanat eğitiminde kısmen geçerliliğini kaybetmektedir. Kimi zaman öğretmenin beğenisi ve sanat anlayışı öne çıkmakta öğrencinin gelişimi ve yapmak istedikleri ikinci plana atılabilmektedir. Öyle ki geçmişte sanat eğitimcileri sanatta öğrenmenin salt yeteneklerle ilişkisini öne çıkararak, ya da özgür anlatım söylemleri ile sanatı öğretim ve değerlendirmeden uzak tutmuşlardır (Kırıçoğlu 2009). Hatta çocuk resimlerindeki içtenliğin kaybolacağı korkusuyla her türlü öğretimden uzak durulması söz konusu olmuştur (Özsoy 2003). Tüm bu durumlar sanatsal öğrenmenin ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde sorunlara yol açmaktadır. Nitekim sanat eğitimi sürecindeki yansımalarına bakıldığında; öğrencilerin sanatsal anlamda kazanmış olduğu tüm becerilerin ölçülemediği, değerlendirmenin bilgi verici yönde olmadığı (İleri 2002, Mermer 2006, Mamur 2009), süreç ve ürün değerlendirmelerinin ayrı ayrı düşünüldüğü, (Wilson 1971, Mermer 2006, Mamur 2009) uygulamada görülen sanatsallığın öğretisel olanı dışlamaya yönelttiği (Kırıçoğlu 2002), sınıfların kalabalık oluşu ve ders saatlerinin azlığı nedeniyle ölçme değerlendirmeye sınırlı zaman ayrıldığı araştırmacılar tarafından dile getirilmektedir.

Eğitimde olduğu gibi görsel sanatlar eğitiminde de etkili değerlendirme yaklaşımları öğrencinin motivasyonunu ve ilgisini artıran öğretimi yönlendiren, öğrenci gelişimi hakkında bilgi veren rolleri içermektedir. Yani değerlendirmenin odağında öğrencinin öğrenmeye dönük davranışları yer almaktadır. Bu bağlamda öğrencinin öğrenip öğrenmediğini anlamak, gelişimini saptamak ya da zorlandığı yerleri öğrenmek için sanat yoluyla elde ettiği kazanımlarının bilinmesi önem taşımaktadır.

Lowenfeld 1959'da (Akt: Wilson 1971) sanatsal aktiviteler yoluyla çocukların duyuşsal, fiziksel, algısal, sosyal, estetik ve yaratıcı yönde gelişme

gösterdiğini ifade etmiştir. Wilson ise 1971’de sanat alanındaki kazanımları; değer biçme, algılama, bilgi edinme, yargılama, ürün oluşturma kategorileri altında sınıflandırmıştır. Armstrong 1994’te davranış hiyerarşisindeki ve sanat alanındaki davranışları incelemiş ve görsel sanatlar alanıyla ilgili yedi temel davranış alanı belirlemiştir. Bunları; bilmek, algılamak, organize etmek, araştırmak, değer vermek, beceriyle kullanmak ve etkileşime girmek olarak adlandırmıştır.

Görsel sanatlar alanındaki bu davranış kategorilerinin öğretmenler ve öğretmen adayları tarafından bilinmesi değerlendirme işlemlerini kolaylaştırmak, daha geçerli ve güvenilir kılmak, değerlendirmeye veri sağlayacak ölçme araçlarını hazırlayabilme açısından önemlidir. Çünkü ölçme değerlendirme amacın belirlenmesi ile başlamaktadır. Örneğin; öğrencinin estetik duyarlılığına veya estetik yargılarındaki gelişime dair öğretmenin sınıf içersinde kaydettiği bir gözlem kaydı ya da portfolyosunda yazdığı bir değerlendirme yazısı belirleyici bir unsur olabilir. Bu nedenle ölçme değerlendirme araçlarının sanat alanındaki hangi davranışların değerlendirilmesinde kullanılabileceğinin, çeşitlerinin, yapısal özelliklerinin öğretmenler tarafından bilinmesi oldukça önemlidir.

Ülkemizde 2005-2006 öğretim yılı itibariyle ilköğretim 1-5 sınıfları ile 2006-2007 öğretim yılından itibaren kademeli olarak diğer sınıflar için hazırlanan öğretim programları uygulanmaya başlanmıştır (Gelbal ve Kelecioğlu 2007). Bu programlar yapılandırmacı yaklaşım temelinde oluşturulmuştur. Bu yaklaşımın bir gereği olarak davranışsal ve öğretmen merkezli eğilimlerden uzaklaşarak öğrencinin bilgiyi kendisinin keşfettiği ve yapılandırdığı öğrenci merkezli yaklaşımlar benimsenmiştir. Eğitimde gerçekleştirilen bu yenilikler ders içeriklerini, öğretim yöntemleri ile birlikte ölçme- değerlendirme tekniklerini etkilemiştir.

Geleneksel ölçme değerlendirme anlayışında öğrenci başarısının değerlendirilmesi genellikle öğretim sürecinden ayrı, daha çok sonuca (ürün) ağırlık verecek şekilde ele alınmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında ise ölçme değerlendirme öğretim sürecinin bir parçası olarak ve sadece öğrenmenin başında ve sonunda değil, öğrenme süreci boyunca her önemli noktada ele alınmaktadır (Gelbal ve Kelecioğlu 2007). Daha çok öğrencinin öğrenirken ölçülmesi, ölçülürken de öğrenmesi hedeflenmektedir (Adams, Cooper, Jonhson ve Wojtyasiak 1996). Bu nedenle öğrencinin bilgiyi hatırlaması değil, uygulaması, analiz etmesi, değerlendirmesi beklenmektedir. Dolayısıyla amaçtan bağımsız değerlendirme, özgün (authentic) görevler, bilginin yapılandırılması, ortam odaklı değerlendirme ve çoklu bakış açıları yapılandırmacı değerlendirmede öne çıkan unsurlar olmuştur.

Yapılandırmacı anlayışta amaçtan bağımsız değerlendirme, değerlendirmecinin programdan beklediği sonuçları kendisinin ortaya koyması ve

değerlendirmeyi buna göre yapmasıdır. Bu yaklaşımda doğal olma üzerine odaklanan özgün (authentic) görevlerle sınıf uygulamalarına gerçek dünyanın yansıtılması esas alınmaktadır (Semerci 2001). Diğer bir anlatımla, okulda öğrenilen bilgi ile gerçek dünyadaki olaylar arasında bir ilişki kurulması hedeflenmektedir (Çepni 2006). Bilginin yapılandırılması ölçütüne göre, değerlendirmeci zihinsel süreci yansıtan ürünler üzerine odaklanmaktadır. Bununla birlikte problemlerin oluşturduğu ortamla birlikte verilmesi ve değerlendirme ölçütlerinin ortamın kendisinden çıkarılması gerekmektedir. Bu yaklaşımda öne çıkan bir diğer unsur ise çoklu gerçeklerdir. Buna göre ürün değerlendirmede bir tek ölçütün göz önüne alınması kabul edilmemektedir. Öğrenmenin pek çok davranışla gerçekleştiği savunulmaktadır. Ayrıca, değerlendirmecinin sadece kendi bakış açısını dikkate almaması önemlidir (Semerci 2001).

Görsel sanatlar eğitiminde öğrenci duygu, düşünce ve imgelerini bir ürüne dönüştürebileceği bir süreçten geçmektedir. Bu süreç içerisinde bireyin algısal, estetiksel nitelikleri ile kendini ifade etme becerilerinde gelişme olmaktadır. Bu nedenle öğrenme süreci ve öğrenme sürecini değerlendirme ürün (sonuç) değerlendirme kadar önem taşımaktadır. Çünkü öğrencinin ödevinin sonunda ortaya koyduğu ürünün dışında onun çabalarının, yani sanatsal deneyimlerinin de değerlendirilmesi gerekmektedir (Eisner 1997, Walker 2003, Mamur 2009). Bu nedenle yeni öğretim programlarının öngördüğü öğrenme sürecini yoklayan alternatif değerlendirme yaklaşımları görsel sanatlar öğretiminde daha kabul edilebilir görülmektedir. Çünkü görsel sanatlar eğitiminde değerlendirme öncelikle çocuğun gelişimini gözlemleme amacına dönüktür. Uyarıcı, özendirici, geliştirici nitelikte olması, eğitimsel bir nitelik taşıması açısından önemlidir (Gel 1990). Fakat üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerde ölçme değerlendirme dersinin daha çok geleneksel araç ve yöntemlerle sınırlı kaldığı, hatta görsel sanatlar dersini yapısı itibarıyla karşılamadığı söylenebilir. Sanat alanının bireyselliği ve özgünlüğü ön planda tutan kendine has bazı özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler ise daha esnek, kapsamlı, farklı becerileri ölçebilen süreç temelli alternatif ölçme-değerlendirme araçlarını gerekli kılmaktadır.

Alternatif ölçme araçları içinde; oyunlar, bulmacalar, günlükler, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup tartışmaları, performans ölçme ve portfolyolar gibi araçlar yer almaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda ortaya çıkan bu ölçme değerlendirme teknikleri öğretmenlere ortam düzenleme, tasarlama, yönlendirme gibi roller yüklemiştir (Yurdakul 2004, Mamur 2009). Fakat yapılan araştırmalar öğretmenlerin öğretim programlarındaki ölçme değerlendirme araçlarını kullanma ve hazırlama konusunda bilgi eksiklikleri ve eğitim ihtiyaçlarının olduğunu ortaya koymaktadır (Gelbal ve Kelecioğlu 2007, Yapıcı ve Demirdelen

2007, Mamur 2009). Peki sisteme yeni katılan öğretmen adayları ölçme değerlendirme araçlarının geliştirebilme konusunda kendilerini ne kadar yeterli görmektedir. Karaca'nın (2004) 1190 öğretmen adayı ile yapmış olduğu bir çalışmada öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme araçlarını geliştirme konusunda yeterlikleri yeterince kazanamadıkları saptanmıştır. Kilmen, Kösterelloğlu ve Kösterelloğlu (2007) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmen adaylarının ölçme aracı geliştirme konusundaki yeterlik algılarının öğrencilerin kayıtlı oldukları programa göre değiştiği tespit edilmiştir. Araştırma, Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği programlarında gerçekleştirilmiş ve sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının Türkçe öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarına göre kendilerini daha yeterli olarak algıladıkları belirlenmiştir. Bu nedenle bu araştırmanın problemini görsel sanatlar eğitimi öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterlik algılarını saptamak ve özellikle süreç temelli alternatif değerlendirme tekniklerine yönelik farkındalıklarını ortaya koymak amaçlanmaktadır. Çünkü sanat programlarının öğrenci üzerinde ne tür etkiler bıraktığını anlamak oldukça güçtür ve hassas ölçümler gerektirir. Gerçek bir değerlendirme ise zaman alır. Her değerlendirme tekniği sanatsal öğrenmenin farklı boyutlarını ölçmektedir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının sanatsal öğrenme sürecinde bu farklılıkları bilmesi ve uygun teknikleri seçebilmesi gerekmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, görsel sanatlar eğitimi alan öğretmen adaylarının sanat eğitiminde ölçme ve değerlendirme ile yenilenen ilköğretim programının öngördüğü ölçme ve değerlendirme araç ve yaklaşımlarına ilişkin yeterlik algılarını saptamaktır. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1- Öğretmen adayları görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını nasıl algılamaktadırlar?

2- Öğretmen adayları, görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirme araç ve yaklaşımlarına ilişkin yeterlikleri açısından kendilerini nasıl algılamaktadırlar?

Araştırmanın Önemi

Araştırmanın öğretmen adaylarının görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ile ölçme ve değerlendirme araç ve yaklaşımlarına ilişkin yeterlik algıları hakkında bilgi edinilmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Bu

araştırmadan elde edilen bulguların öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanında mesleki donanımlarının artırılması için yapılacak çalışmalara yol göstereceği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma, Güzel Sanatlar Eğitimi, Resim Bölümü öğrencilerinin sanat eğitiminde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yeterlikleri ile yeni ilköğretim programının ön gördüğü ölçme değerlendirme araç ve yaklaşımlarına ilişkin yeterliklerini saptamaya yönelik bir çalışmadır. Bu çerçevede var olan durumun derinlemesine betimlenmesine ve kişilerin bakış açılarını anlama amaçlanmıştır. Bu yönüyle araştırmada durum çalışması (case study) kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma, Pamukkale Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Resim Bölümü 4. sınıf öğrencilerinden oluşan 12 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde “*tipik durum örnekleme*”nden yararlanılmıştır. Güzel Sanatlar Eğitimi Resim Bölümü öğrencileri bu araştırma yapıldığında öğretmenlik uygulamasının büyük çoğunluğunu tamamlamışlardır. Öğretmenlik uygulamasında hem kendileri öğretmen konumunda olmuş, hem de görsel sanatlar eğitimi öğretmenlerini gözleme olanağı elde etmişlerdir. Bu nedenle kendilerini ölçme değerlendirme yönünden değerlendirebilecekleri düşünülmektedir.

Verilerin Toplanması

Öğretmen adaylarının sanat eğitiminde ölçme ve değerlendirme ile ölçme-değerlendirme araç ve yaklaşımlarına ilişkin yeterlik algılarını saptamaya yönelik bu araştırmada görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde “Odak Grup Görüşme” tekniği kullanılmıştır.

Odak grup görüşmeleri 12 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler altışar adayın katıldığı iki grup şeklinde, Pamukkale Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümünde araştırmacıya ait odada gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde veri kaybını önlemek amacıyla ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmelere başlamadan önce öğretmen adaylarına “sanat derslerinde ölçme değerlendirmeyle dair algıları ve ölçme-değerlendirme araç ve yaklaşımlarına yönelik yeterlik algıları” üzerine görüşlerinin alınacağı belirtilmiştir. Ayrıca

öğretmen adayı olarak görüş ve önerilerinin önemli olduğu kısaca açıklanmıştır. Görüşmelerde öğretmen adayına araştırma raporunda isimlerinin şifreleneceği belirtilerek güven oluşturuca bir tutum sergilenmiştir. Görüşmeler sırasında görüşmenin daha etkili ve verimli olabilmesi için yer yer soruların akışı değiştirilmiş, konuşma tarzında yansız ve empatik olunmaya çalışılmıştır.

Ödak grup görüşme sorularının hazırlanmasında soruların açık uçlu, öz ve tek hedefli olmasına dikkat edilmiştir. Soruların daha kolay anlaşılabilmesi için alternatif sorular hazırlanmış ve sondalarla desteklenmiştir.

Öğretmen adaylarına 1. alt amaca yönelik aşağıdaki sorular yöneltilmiştir.

1- Görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirme üzerine bir ders aldınız mı?

3- Aldığınız ölçme-değerlendirme dersinin görsel sanatlar eğitiminin yapı ve içeriğine uygunluğu konusunda neler düşünüyorsunuz?

4- Sanatsal öğrenmenin hangi boyutları değerlendirilmektedir/ değerlendirilmelidir?

5- Ölçme-değerlendirmenin öğrenme ve öğretme sürecinde ne tür etkileri olduğunu düşünüyorsunuz?

Araştırmanın 2. alt amacına dair yöneltilen sorular ise şöyledir.

6- Görsel sanatlar eğitiminde daha objektif değerlendirme için ne tür değerlendirme teknikleri tercih edilmelidir?

7- Alternatif değerlendirme yaklaşımlarını nasıl tanımlarsınız?

8- Yeni öğretim programının öngördüğü ölçme ve değerlendirme (portfolyo, puanlama ölçeği, dereceli puanlama anahtarı, kavram haritaları, gözlem formu, akran değerlendirme, öz değerlendirme vb.) tekniklerini kullanabilme ve bu araçları ders kazanımlarına göre hazırlama konusunda kendinizi değerlendirir misiniz?

9- Ölçme değerlendirme sonuçlarını değerlendirmede kendinizi ne kadar yeterli görüyorsunuz? Açıklayınız.

10- Bu konuda belirtmek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz var mı?

Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerden birincisi 50 dk. ikinci ise 55 dk. sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada yapılan görüşmeler sonucunda katılımcıların ve yönlendiricinin söylediği her şey söylediği şekliyle kâğıda aktarılmıştır. Görüşme yoluyla elde edilen bu nitel verilerin analizi “içerik analizi” tekniği ile çözümlenmiştir. Bu amaçla araştırmada elde edilen veriler defalarca okunmuş ve olası temalar çıkartılarak bir liste oluşturulmuştur. Temalar oluşturulurken araştırmanın alt amaçları ve araştırmada kullanılan görüşme soruları göz önüne alınmıştır. Daha sonra temalar ve kodlar olası satırlara ve paragraflara yerleştirilmiştir. Güvenirlik sağlamaya yönelik olarak görsel sanatlar eğitimi alanında bir uzmana veri seti incelettirilmiş, oluşturduğu tema ve kodlar araştırmacının tema ve kodlarıyla karşılaştırılmıştır. Görüş birliği olan bölümler aynen kalırken, görüş ayrılığı yaşanan bölümler tartışılarak uzlaşmıştır. Araştırmada dış güvenilirliği sağlamak amacıyla araştırma veri kaynaklarından elde edilen bulgular yorum katılmadan, doğrudan alıntılarla özgün bir biçimde sunulmuş, daha sonra araştırmacının yorumlarına yer verilmiştir.

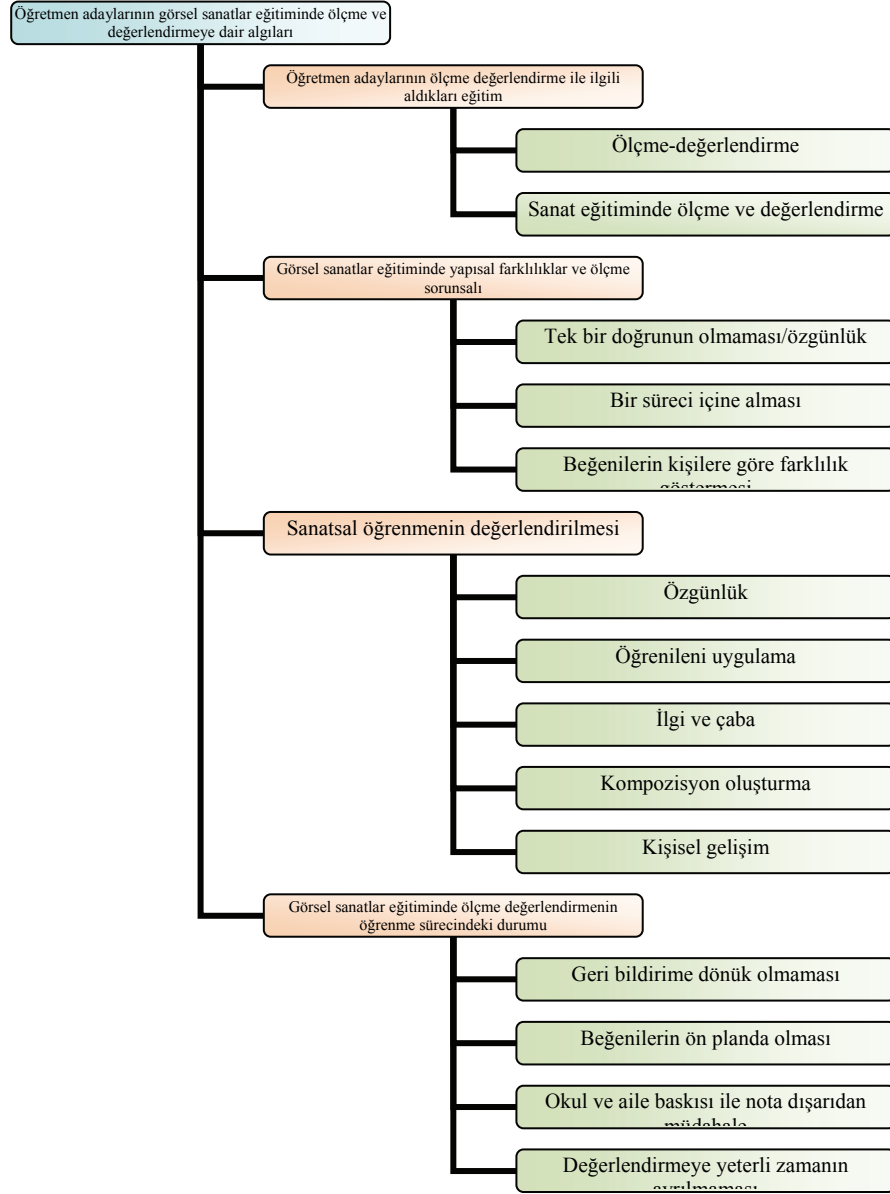
Bulgular ve Yorum

Görsel sanatlar eğitimi öğretmen adaylarının ölçme değerlendirmeye dair yeterlik algıları araştırmanın amacı doğrultusunda iki ana tema altında toplanmıştır. Bunlar: 1. Öğretmen adaylarının görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirmeye dair algıları ve 2. Öğretmen adaylarının görsel sanatlar eğitiminde ölçme-değerlendirme araç ve yaklaşımlara dair yeterlik algıları olarak ele alınmıştır.

1. Öğretmen Adaylarının Görsel Sanatlar Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirmeye Dair Algıları

Öğretmen adaylarının görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirmeye dair algıları dört tema altında toplanmıştır. Bunlar; 1) *Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme ile ilgili aldıkları eğitim*, 2) *Görsel sanatlar eğitiminde yapısal farklılıklar ve ölçme sorunsalı*, 3) *Sanatsal öğrenmenin değerlendirilmesi*, 4) *Görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin öğrenme-öğretme sürecindeki durumu*. Şekil 1’de oluşturulan tema ve alt kategoriler verilmiştir.

Şekil 1: Öğretmen adaylarının görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirmeye dair algıları



1.1. Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Aldıkları Eğitim

Görüşmeye katılan 12 öğretmen adayı ölçme değerlendirme üzerine eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları bu eğitimi lisans programı içerisinde bir ders süresinde almışlar ve bu eğitimin görsel sanatlar eğitimi kapsamında olmadığını belirtmişlerdir. Bulgular aşağıda sunulmuştur;

“Aslında biz sadece ölçme değerlendirmeyi bir ders olarak aldık, genel olarak aldık, bunun görsel sanatlar haline uyarlanmış halini görmedik”(1. Öğr)

“Ölçme değerlendirme dersi aldık, fakat aldığımız bu dersin içeriği diğer bölümlere göre hazırlanmış, sınav için 10 soruluk test hazırlama, test sorularına 5 farklı şık hazırlama gibi. Ama bizim bölümümüzde böyle bir durum olmadığı için biz okullara gittiğimizde öğrencileri şu an sınav yapsak o sınavı nasıl bir puanlamaya göre değerlendireceğimizi bilmiyoruz. O yüzden bizim bölümümüze göre hazırlanmış bir ders olmadığını düşünüyorum” (2. Öğr)

“Yani aslında aldığımız ders KPDS açısından iyi, orda işimize yarayacak ama, asıl derslerde işe yarar mı şüpheli” (3. Öğr)

“Yani aldık, ama bizi pek kapsamıyor gibiydi. Bizim alan arkadaşlarımızın da söylediği gibi çok farklı....”(4. Öğr)

Görsel sanatlar eğitiminde ölçme sanatın yapısı itibariyle diğer derslerden ayrı bir özellik taşımaktadır. Sanatın çalışma biçimi, yöntemi onu diğer disiplinlerden farklılaştırmaktadır. Kırıçoğlu (2002) bu alanın değerlendirmesinin zorluğundan ve öğretmenin değerlendirmede kolayca öznelliğe düşebileceğinden bahsetmekte ve öğretmenin kendi beğenisini çoğu kez söz ve hareketlerle belli ettiği gibi nota da yansıttığını ifade etmektedir. İşte görsel sanatlar eğitimi sürecinin nesnellikten kolayca uzaklaşabilmeye dair yapısı sanat eğitimine yönelik ölçme ve değerlendirme eğitimi gerekli kılmaktadır. Nitekim öğrencilerden biri bu süreci şöyle ifade etmiştir:

“Sonuçta bizim dersimiz görsel bir ders olduğu için benim beğendiğimi arkadaşım beğenmeyebiliyor, arkadaşımın beğendiğini siz beğenmeyebiliyorsunuz. Hocanın beğenmemesi beni etkiliyor. Bizim aldığımız

ölçme değerlendirme dersi ile hiç alakası yok. Bizim öğrendiğimiz $2 \times 2 = 4$ bunu bileceksiniz. Yani kesin sonuçları veriyor. Bizim dersimizle çok da alakalı değil anlayacağınız. Onun için ilerde öğretmen olduğumuzda sıkıntısını çekeceğiz” (5. Öğr)

Görsel sanatlar eğitiminde öznellik değerlendirmeyi zorlaştıran etkenlerdendir. Etkinlik sürecinde yapılan değerlendirmelerde kişisel beğeni ve tercihlerin ön planda tutulması değerlendirmenin güvenilirliğini etkileyen bir durumdur. Özellikle öğrenci kendini ifade etmek yerine öğretmenin isteklerini ortaya koyabilmektedir. Öğretmen adayları görsel sanatlar eğitiminde kesin doğruların olmayışı nedeniyle ölçme değerlendirme işlemlerinde sıkıntı çekebileceklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca elde edilen bulgulara göre öğretmen adayları sanat eğitiminde ölçme-değerlendirmeye ilişkin sınırlı bilgiye sahip olduklarının farkındadırlar.

1.2. Görsel Sanatlar Eğitiminde Yapısal Farklılıklar ve Ölçme Sorunu

Sanatın yapısı, sanat derslerinin uygulama ağırlıklı olması ve yaratıcılığın önelliği sanat eğitimi değerlendirmelerinde farklı teknikleri kullanmayı gerektirmektedir. Bu farklılık salt uygulamada ve ürün değerlendirmede ortaya çıkmamaktadır. Sanat eğitiminde eleştirinin yorumsal boyutu, estetik farkındalığın sezgiyle ve özdeşleyme ilişkisi de farklı değerlendirme yaklaşımlarının nedenleri arasındadır (Kırıçoğlu 2009). Bu farklılıklar görsel sanat derslerinde nesnel bir değerlendirme yapılmasını güçleştirmektedir. Nitekim öğretmen adayları da görsel sanatlar eğitiminde ölçmeye dair sorunların alanın özel yapısından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarına göre sanat eğitiminin; a) *tek bir doğrunun olmaması/özgünlük*, b) *bir süreci içine alması*, ve c) *beğenilerin kişilere göre farklılık göstermesi* nedeniyle diğer disiplinlerden farklılık gösterdiği düşünülmektedir. Kategorilere ait bulgular aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen adaylarından biri görsel sanatlar eğitiminin sunduğu esnekliği (tek bir doğrunun olmaması) şöyle ifade etmiştir:

“Diğer derslerde elinde bir kâğıt oluyor ve doğrusu yanlışı var. Ama resimde tek bir doğru yok. Daha göreceli. Tamam, belki kompozisyon olsun, oran-orantı olsun, renk değerleri olsun, anatomi olsun, bunlar tamam bir unsur ama resim başlı başına bir bütün. Herkese aynı konu verilse bile herkes bambaşka şeyler yapıyor, yani çok fazla doğrusu var. Ucu çok açık onun için

kâğıtlardan çok farklı bunun bizim alanda değerlendirmenin öğretmen için çok zor olduğunu düşünüyorum” (6. Öğr)

“Yani bu alanda hep farklı bir şey oluşturma zorunluluğu var, aynı sonuca ulaşma yok” (9. Öğr)

“Yazılı sınavlarda düşüncenizi anlamak için birisine ait bir sözü kullanabilirsiniz, ama sanatta bu yok, özgün çalışmalar yapmak ya da yaptırmak zorundasınız, asla kopya olamaz” (1. Öğr)

Bireysel ifade görsel sanatların temel özelliğidir. Bireysellik ya da özgün ifade standart yargılara dayandırılmaz ve görsel sanatlar eğitiminin temel prensibidir (Sabol 2004). Nitekim öğretmen adayları özgün ifadenin ölçme-değerlendirmede göz ardı edilemeyecek bir özellik olduğunu ve klasik kâğıt-kalem testleri ile karşılığının bulunamayacağını ifade etmişlerdir. Ayrıca özgünlüğü görsel sanatlar değerlendirmelerini etkileyen ve zorlaştıran en önemli özellik olarak değerlendirmişlerdir.

Görsel sanatlar eğitiminde öğrenme, süreç ve bu sürecin sonunda ortaya çıkan ürünlerden oluşmaktadır (Mamur 2009). Öğrenci süreç boyunca pek çok seçenek düşünmekte, yeni fikirler geliştirmektedir. Buda öğrenme sürecini önemli bir etken haline getirmektedir. Bulgular aşağıda sunulmuştur:

“Resim dersinde öğretmenin sınıf içinde öğrenciyi gözlemlemesi önemlidir mesela. Ama onun dışında yani diğer derslerde yani yazılı sınavlarda çalışıp gelebiliyorsunuz, başarıyorsunuz mesela. Ama resim dersinde öyle değil. Bir anda çıkmıyor hiç bir şey. Resimde hem bilgini hem ilgini aktarıyorsun, hem de yaratıcılık değerlendiriliyor, çalışıp çalışmadığın, ilgin, çaban değerlendiriliyor, önemseyip önemsemediğine bakılıyor, ama başka derste buna bakılmıyor onun bir doğru cevabı var ve puanları bellidir. Yapamadıysan yapamamışsındır. Ama resim dersinde öyle değil, önemli bir süreç var.” (1. Öğr)

“Resim dersinde öğrenci bir anda ya da bir saatlik performansla değerlendirilmez. Sürekli olmalı. Sadece sonuç değerlendirmesi yapılamaz. Sürece de bakıp hangi aşamadan hangi aşamaya geldiği yani neydi ne olduğu çok önemli” (7. Öğr)

“Yani öğrencinin geliştiğini süreçte daha çok görüyorsunuz. Neler denediğini” (4. Öğr)

Walker (1998) öğrencinin çalışmasını değerlendirirken çalışmayı tamamlayıncaya kadar geçen sürecin çok önemli olduğunu belirtir. Bulgularda öğretmen adayları öğrencinin sadece tek bir anla, ya da tek bir ürünle ölçülemeyeceğini belirtmişlerdir. Onlar sanat eğitiminin bir süreç içerisinde gerçekleştiğini ifade ederek, öğrencinin gelişiminin, ilgisinin, çabasının göz ardı edilemeyecek unsurlar olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının alanın yapısal değişikliğine dair bir diğer ifadesi de beğenilerdeki farklılıklar ve güzele dair yargılar üzerinedir:

“Bizim dersimiz görsel bir ders olduğu için benim beğendiğimi arkadaşım beğenmeyebiliyor, arkadaşımın beğendiğini siz beğenmeyebiliyorsunuz.... Alan çok göreceli bir yapıya sahip kişiden kişiye değişiyor beğeniler”(8. Öğr)

“Beğenilere göre değerlendirme yapılabilir” (2. Öğr)

“Staja gittiğimiz okullarda derslerde o kadar zamanda hiç değerlendirme yapıldığını görmedik henüz. Yapılıyorsa bile öğretmenin beğenileri doğrultusunda oluyor.”(9. Öğr)

“Yani anladığımca öğretmenler bakıp not veriyor”(11. Öğr)

Zimmerman’a (1997) göre öğretmenler öğrencilerin sanatsal çalışmalarını değerlendirirken üç ölçütü temel almaktadır. Bunlar; 1) temayı geliştirmede ve yorumlamada öğrencinin yeteneği, 2) farklı teknikleri ve süreçleri kullanarak öğrencin kendini ifade etmesi, 3) teknik beceri düzeyidir. Bu ölçütlerden özellikle ilk ikisi öğretmeni öznelliğe düşürebilecek yapılardır. Nitekim öğretmen adayları sanatın öznel yönleri nedeniyle beğenilerinin kişilere göre farklılık gösterdiğini belirtmektedir. Dolayısıyla yapılan çalışmaların değerlendirilmesinde öğretmenin kendi beğenisinin ön planda olabileceği belirtilmektedir.

1.3. Sanatsal Öğrenmenin Değerlendirilmesi

Öğretmen adaylarının belirledikleri hedefleri başarma sorumluluğu taşımaları açısından kendilerini nasıl gördükleri ölçme değerlendirme biçimlerini yorumlamak açısından önemlidir. Öğretmen adayları görsel sanatlar eğitiminde öğrenciyi değerlendirmede kullanılması gereken ölçütleri; *özgünlük, öğrenileni uygulama, ilgi ve çaba, kompozisyon oluşturma ve kişisel gelişim* olarak belirlemişlerdir.

“Mesela bir resme bakarken kompozisyon var, renk öğeleri var, mekân var. Perspektif var, yani bunlara göre değerlendirme yapmalıyız” (6. Öğr)

“Özgünlük, yaratıcılık, çalışma disiplini, zamanında bitirme” (Hatice)

“Işığı, rengi nasıl kullanılmış” (3. 11. Öğr)

“Özgünlük” (11. Öğr)

“İstekliliği, ilgisi var mı” (5. 9. 12. Öğr)

“Ben mesela atıyorum, bir konu olsun geometrik şekillerle kompozisyon oluşturma” Öğrenciye konuyu anlatmak için öğretmenler örnekler gösterebilir, öğrenci o örneklerle mi bağlı kalıyor, yoksa kendi araştırmalara yöneliyor mu. Bu çok önemli.” (1. Öğr)

“Süreç içerisinde bakılır, öğrenci verilen sürede ilgili mi, ne kadar sürede tamamladı, bunlara bakarım” (4. Öğr)

“Gelişim var mı”. (10. Öğr)

“Tabi değerlendirmede 4 yıllık eğitim aldıysa Örneğin öğrenciler bu dört yılda ne kadar ilerleme, gelişme sağlamış buda çok önemli” (7. Öğr)

“Düzeyine bakılmalı, yani 18 yaşında bir çocuktan beklenenler çok farklıdır. Ya da çocuk güzel sanatlar lisesindeyse ona oran-orantı, anatomi anlatılmıştır, öğretilmiştir. Öğretileni uyguluyor mu, yani verilenin altında mı üstünde mi, ona bakarım” (8. Öğr)

Elde edilen bulgularda öğretmen adayları ilk ve ortaöğretimdeki görsel sanatlar derslerinin hedeflerinin farklılık gösterdiğinin bilincindedirler. Öğretmen adayları görsel sanatlar eğitiminde biçimlendirme çalışmalarına yönelik süreç ve sonuç temelli ölçütlerin farkındadırlar. Ancak öğretmen adayları öğrencinin sanatsal öğrenmesini değerlendirmede sadece uygulama çalışmalarına dair ölçütlere yönelmişlerdir. Oysa sanatsal öğrenme sürecinde öğrenciden sanat tekniklerini kullanma yeterliliği kadar belli bir sanat kültürüne ulaşması da beklenmektedir. Örneğin; sanat ve sanatın hayattaki önemine dair pozitif davranışlar göstermesi, sanat hakkında fikirlerini ifade edebilmesi gibi.

Dobbs’a (1998) göre tek bir alandaki yeterliliği değil, farklı alanlardaki yeterliliği ölçebilecek araçlar geliştirilmesi önemlidir. Bu nedenle öğrencilere kapsamlı bir eğitim verecek olan öğretmenlerden beklenenler oldukça fazladır.

Öğretmen adayları yapılan değerlendirmelerde göz ardı edilemeyecek en önemli unsuru “çocuğun ilgi ve çabası” olarak değerlendirmişlerdir. Bulgular aşağıda sunulmuştur:

“Yani aslında burada şöyle bir durum var. Tamam resim dersi bir yetenek dersi yapan var, yapamayan var. Her şeyi yapamayabilir. O çocuk yapamıyor diye ona 1 veremezsin. Ben buna da karşıyım. Yani o gayret sarf ediyorsa, çabası varsa, bunlarda önemli. Çalışıyorsa derse ilgiliyse bunlarda bire ölçüttür. Bakılmalıdır. Ama şunu da söylemek istemiyorum. Çocuğun resmi 4, ama neye göre 4 bununda karşılığı olmalı” (1. Öğr)

“İstekliliği, ilgisi var mı, çok önemli”(5. 9. 12. Öğr)

Öğretmen adayları öğrencilerin yapmış oldukları çalışmaların teknik ve niteliksel özelliklerini değerlendirmenin yanı sıra öğrencinin o çalışmayı oluştururken harcadığı çaba ve istekliliğinin de değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmişlerdir. Yani öğrencinin sanatsal etkinliklere aktif olarak katılması, meraklı ve yaratıcı olması da öğretmen adayları için önem taşımaktadır.

1.4. Görsel Sanatlar Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirmenin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Durumu

Öğretmen adayları görsel sanatlar eğitiminde yapılan ölçümleri; *geri bildirim dönük olmaması, beğenilerin ön planda olması, okul ve aile baskısı ile değerlendirmeye müdahale ve yeterli zamanın ayrılmaması* nedenleriyle yeterli olarak görmemektedirler.

Öğretmen adaylarından üçü yapılan değerlendirmelerin ardından öğrenciye dönüt verilmediğini şöyle ifade etmiştir:

“Ya aslında bizim alanda sadece notlandırma şeklinde oluyor. Aslında öğrenciye geri dönüt yok. Geri dönüt olursa etkili olur. Mesela geçen bir derste süreç dosyası yaptık, orda gördük bir şeyler. Mesela atıyorum, bir konunun 4 ölçüte göre değerlendirilmesi vardı. Değerlendirmeden sonra bana bir puan veriliyor. Puandan sonra senin eksikğin şurada, bunları telafi edip gelebilirsin gibi bir şey yok. Kimseye dönüt verilmiyor., sadece not var” (1. Öğr)

“Yani bize yapılan değerlendirmelerde biz asla hatalarımızı doğrularımız görmedik, sadece notumuzu gördük, okullarda da öyle.” (5. Öğr)

“Yani genelde sen şurada iyisin, sen burada kötüsün şeklinde, geri dönüt yok ya da çok az” (2. Öğr)

Değerlendirme öğrencinin yönlendirilmesi açısından önemlidir (Gel 1990). Armstrong (1994) değerlendirme sonuçlarını bildirmenin sanatın değerini anlaşılır şekilde gösterdiğini vurgulamaktadır. Öğretmenin değerlendirmesi öğrencilere neleri çalışmaları gerektiği konusunda yardımcı olmaktadır. Elde edilen bulgular öğrencilerin iyi bir değerlendirmede dönütlerin önemi konusunda farkındalığını ortaya koymaktadır. Yapılan değerlendirmelerin, gelişmeye dair ipuçları vermesi, özellikle öğrencilerin öğrenmeye dair kendine özgü olumlu fikirler geliştirmesi açısından da önemlidir.

Öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme uygulamalarına dair diğer bir endişesi ise öğretmenlik uygulamalarında şahit oldukları bazı durumlardır. Bulgular aşağıda verilmiştir:

“Okullarda, ailelerde resim dersinin hep 4-5 olması gibi bir yargı var. Bunun için öğretmene baskı bile yapılıyor, özellikle özel okullarda resim dersinin 100 olması gerekiyormuş Bu nedenle öğrencinin dersle alakası yok. Öğrenci öğretmeni dinlemiyor bile.”(10. Öğr)

“Aileler bu dersin hep 4-5 olması gerektiğini düşünüyorlar, yetenek dersi diye”(12. Öğr)

Özsoy’a (1998) göre sanat dersleri toplumda sadece bir yetenek dersi olarak algılanmaktadır. Bu nedenle yetenekli yeteneksiz ayrımı birçok öğrencinin sanatı öğrenmesini engellediği gibi, öğretmeni de dersini öğretmekten alıkoymaktadır. Nitekim öğretmen adaylarının gözlemleri, bulgulara aileler tarafından öğretmen notuna müdahale olarak yansımıştır. Oysa araştırmalar genel kanının aksine sanat eğitiminin fazla düşünmeyi gerektirmeyen el becerisine dayalı bir uğraş olduğu görüşünün yerine, zihinsel bir uğraş olduğunu ortaya koymakta ve öğretilebilirliği üzerinde durulmaktadır (Gökay 1998).

“Yani okullarda bu iş biraz geçiştiriliyor gibi. Çünkü gittiğimizde pek rastlamıyoruz” (5. Öğr)

“Staja gittiğimiz okullarda derslerde o kadar zamanda hiç değerlendirme yapıldığını görmedik henüz. Yapılıyorsa bile öğretmenin beğenileri doğrultusunda oluyor.”(9. Öğr)

“Yani sistem yüzünden birazda, dersin 1 saatlik olması, sınıfların kalabalık oluşu değerlendirmenin yapılmasını önleyici bence”(10. Öğr)

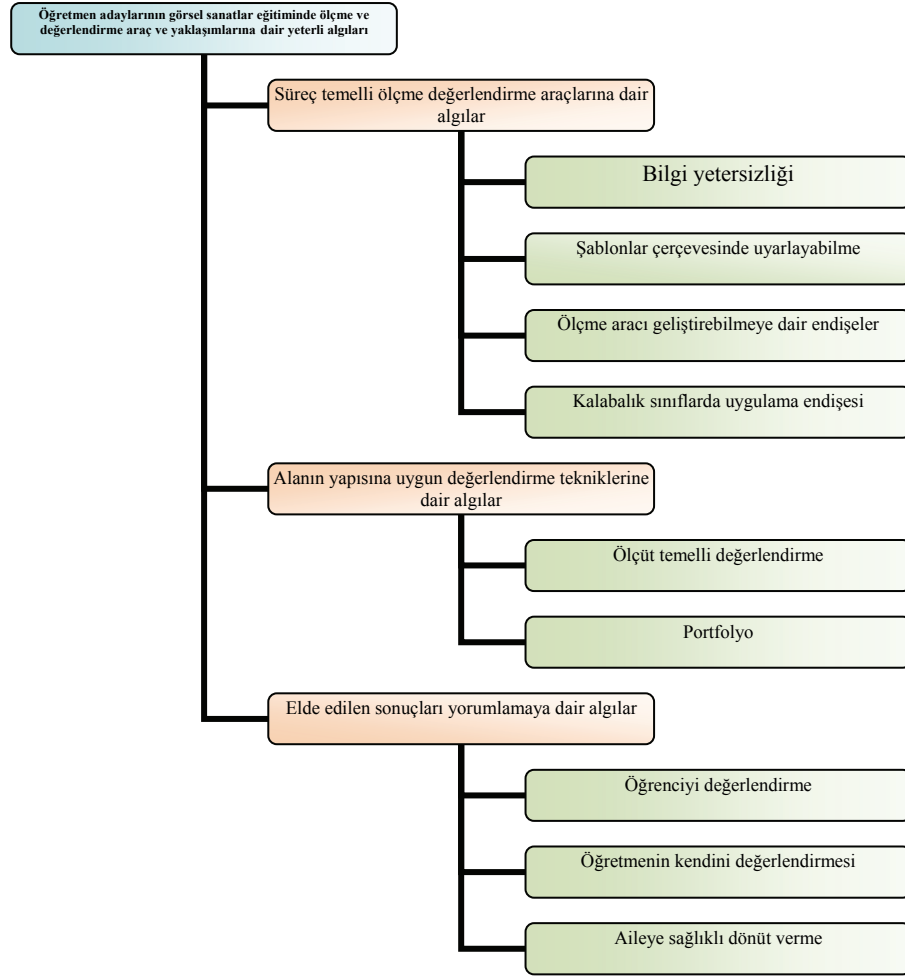
Zimmerman (1997) sanat eğitimde gerçek bir değerlendirmenin zaman alıcı olduğunu belirtmektedir. Oysa öğretmen adayları sanat derslerinde değerlendirmeye hiç zaman ayrılmadığını ifade etmişlerdir. Fakat bu durumu ders saatlerinin azlığı ve sınıfların kalabalık oluşu ile ilişkilendirmişlerdir.

Öğretmen adaylarının gözlemleri ve algıları okullarda ölçme ve değerlendirmenin gereği gibi yapılamadığı yönündedir. Öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması sürecinde ölçme- değerlendirmeye yönelik etkinliklere zaman ayrılmadığını, özel okullar başta olmak üzere velilerin görsel sanatlar dersinde öğretmen notuna müdahale ettiğini belirtmişlerdir. Oysa dışarıdan müdahale ve de kısa zamanda yapılan değerlendirmeler veya öğrenciye kısacık anlarda verilen dönütler öğrencinin kendi öğrenme hedefini belirlemesi için yeterli değildir. Ayrıca yapılan değerlendirmelerin geçerliliği ve güvenilirliğini etkilemektedir.

2. Öğretmen Adaylarının Görsel Sanatlar Eğitiminde Ölçme-Değerlendirme Araç ve Yaklaşımlara Dair Yeterlik Algıları

Görsel sanatlar dersinde içeriğin değişmesi, genişletilmesi beraberinde karakterize edilmiş yeni öğretim yaklaşımlarının geliştirilmesi ve buna bağlı olarak değerlendirmede farklı yöntemlerin kullanılmasını gerektirmektedir (Armstrong 1994). Araştırmada öğretmen adaylarının yeni ilköğretim programının öngördüğü ölçme değerlendirme araç ve yaklaşımlarına ilişkin yeterlik algıları; *süreç temelli (alternatif) ölçme-değerlendirme araçlarına dair algılar, alanın yapısına uygun değerlendirme tekniklerine dair algılar ve elde edilen sonuçları yorumlamaya dair algılar* temaları altında çözümlenmiştir. Şekil 2’de oluşturan tema ve alt kategoriler sunulmuştur.

Şekil 2: Öğretmen adaylarının görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirme araç ve yaklaşımlarına dair yeterli algıları



Öğretmen adaylarının süreç temelli (alternatif) ölçme-değerlendirme araçlarına dair algıları; *bilgi yetersizliği*, *şablonlar çerçevesinde uyarlayabilme*, *ölçme aracı geliştirebilmeye dair endişeler*, *kalabalık sınıflarda uygulamaya dair endişeler* olarak kategorize edilmiştir.

Öğretmen adayları süreç temelli ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin olarak kendilerini yeterli görmemektedirler.

“Yani rubrik, kontrol listesi, portfolyo, akran değerlendirmeyi falan çok bilmiyoruz, yani derste gördük ama bu şudur, şu şudur şeklinde gördük o kadar”(5. Öğr)

“Yani portfolyo, öz değerlendirme, kontrol listesi vs. Bunların hepsi bize gösterildi, öğretildi ki bunların hazır şablonları var. Bu şablonlar üzerinden okulun bulunduğu bölgeye göre değişiklikler yapılabilir. Ama bir akran değerlendirme, bir öz değerlendirme olsun, portfolyodan çok farklı, yani bunları öğretmenin uygulaması için sınıfın en az 20 kişi olması lazım bence. Çünkü bir çocuğun öz değerlendirmesini benim yapıyor olmam için o çocuğu birebir tanıyıp olmam gerekiyor ki keza akran değerlendirme içinde o geçerli yani kalabalık sınıflarda akran değerlendirmesinin olamayacağını düşünüyorum. Bende yapamam bunu.” (1. Öğr)

“Ben öz değerlendirme formu hazırlayamam, sanmıyorum. Akran değerlendirme de. Zaten onunda çok sağlıklı olduğunu düşünmüyorum kişisel ilişkilerden dolayı sağlıklı olmuyor bence.” (3. Öğr)

“Portfolyo hazırlayabiliriz ama çünkü bir dersimizde portfolyo hazırladık ve de değerlendirdik, o konuda bilgiliyiz, yani aslında diğerleriyle ilgilide sadece kavramsal olarak bilgimiz var. Ama uygulama anlamında herhangi bir bilgimiz yok. Yani aslında bize sizin alanda şu teknikler ideal olabilir şeklinde bir bilgide verilemedi. Aslında bizde çok araştırmadık. Sorgulamadık. Öğretmen olunca bakarız diye düşündük herhalde. Ama siz sorunca resim öğretmeni nasıl değerlendirme yapmalı, hangi ölçme araçlarını kullanmalı, biz bunları bilmeliyiz aslında. Ama mezun olmak üzereyiz bilmiyoruz. Yeterli miyiz hayır.” (6. Öğr)

“Ya hocam bu formları hazırlarız da tabi yaş seviyesine uygunluk çok önemli Ama üniversite öğrencileri akran değerlendirme yaptırılabilir. Ama ilköğretimdeki çocuğa ben bunu yaptırمام, bunda çok da yeterli sayılmam. Yani o kadar alt seviyeye inemem. Akran değerlendirmede arkadaşı kırma endişesi olur. Yani bunlar daha üst kademeye yönelik şeyler.”(11. Öğr)

Araştırmanın bulgularına göre görsel sanatlar eğitimi öğretmen adayları yeni ilköğretim programının ön gördüğü ölçme- değerlendirme araç ve yaklaşımlarına ilişkin yeterlilik algılarının düşük olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adayları bu araçların şablonları olduğunu ve kullanabilecekleri belirtmişlerdir. Fakat bu araçları öğrenci düzeyine göre düzenlemede ve uygulamada zorluk yaşayabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu tekniklerin kalabalık sınıflarda uygulanamayacağı ve özellikle akran değerlendirmelerinin güvenilir sonuçlar vermeyeceği belirtilmiştir. Oysa öğrencilerin öğretmenlerinden olumlu sözler duyması kadar arkadaşlarından gelen dönütlerde öğrencinin sanatsal gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Guenter'a (1999) göre akran değerlendirmelerinde eğer beklentiler ve yönergeler belirlenmişse öğrencilerin çalışmalarını arkadaşları ile tartışması etkili bir yöntemdir.

Öğretmen adaylarının alanın yapısına uygun değerlendirme tekniklerine dair algıları; portfolyo değerlendirmesi ile ölçüt temelli değerlendirme tekniklerine yöneliktir. Bulgular aşağıda verilmiştir:

“Portfolyo hazırlayabiliriz ama, çünkü bir dersimizde portfolyo hazırladık ve de değerlendirdik, o konuda bilgiliyiz.....”(6. Öğr)

“Ama süreç dosyası(portfolyo) bizim alan için uygun. Hatta bu dosyanın 1. Sınıftan 5. Sınıfa kadar gitmesi çok sağlıklı olur. Her yıl yaptıkları konular ve gelişimi rahatlıkla görülür.” (1. Öğr)

“Yani şöyle bir şeyde olabilir. Öğrencinin konusuna göre yani o konuya yönelik kriterler hazırlanıp kriterlere göre değerlendirme yapılabilir” (2. Öğr)

“Ben öz değerlendirme formu hazırlayamam, sanmıyorum. Akran değerlendirme de. Zaten onunda çok sağlıklı olduğunu düşünmüyorum kişisel ilişkilerden dolayı sağlıklı olmuyor bence.” (3. Öğr)

“Ama bir akran değerlendirme, bir öz değerlendirme olsun, portfolyodan çok farklı, yani bunları öğretmenin uygulaması için sınıfın en az 20 kişi olması lazım bence. Çünkü bir çocuğun öz değerlendirmesini benim yapıyor olmam için o çocuğu birebir tanıyor olmam gerekiyor ki keza akran değerlendirme içinde o geçerli yani kalabalık sınıflarda akran değerlendirmesinin olamayacağını düşünüyorum. Bende yapamam bunu.” (1. Öğr)

“Ya hocam bu formları hazırlarız da tabi yaş seviyesine uygunluk çok önemli Ama üniversite öğrencileri akran değerlendirme yaptırılabilir. Ama ilköğretimdeki çocuğa ben bunu yaptırمام, bunda çok da yeterli sayılmam. Yani o kadar alt seviyeye inemem. Akran değerlendirmede arkadaşı kırma endişesi olur. Yani bunlar daha üst kademeye yönelik şeyler.”(11. Öğr)

Öğretmen adayları görsel sanatlar eğitimi için ölçüt temelli değerlendirme ile portfolyo değerlendirmelerinin etkili olacağını belirtmişlerdir. Bunun nedeni ise üniversite lisans programındaki bir derste bu teknikleri kullanmaları ve uygulama olanağı yakalamalarıdır. Bu tekniklerin avantaj ve dezavantajlarını sınama olanağı elde etmeleridir. Bulgular diğer teknikleri henüz kullanmadıkları yönündedir. Öz değerlendirme ve akran değerlendirmelerini sadece üniversite gibi üst düzeyde uygulanabilecek teknikler olarak değerlendirmişlerdir.

Değerlendirme öğrenciyi notla değerlendirmenin ötesinde öğretmeni, öğretimin hedeflerini, programın başarısını değerlendirmeyi kapsamaktadır (Armstrong 1994). Yani yapılan ölçümlerin daha geniş yorumlanmasına ihtiyaç vardır. Nitekim öğretmen adayları ölçme ve değerlendirme araçları ile elde ettikleri bilgileri; a) öğrenciyi değerlendirmede b) öğretmenin kendini değerlendirmesinde, c) aileye sağlıklı dönüt vermede kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Bulgular aşağıda sunulmuştur:

“Bir öğretmenin kendini geliştirmesi için bir adımdır. Hem öğretmenin, ikinci planda da öğrencinin. Çünkü eğer herkesin aynı yerde eksiği varsa burada bir sorun var demektir. Ama sadece birkaç kişinin varsa o zaman öğrenciye yönelik bir dönüt anlamındadır. Herkeste varsa öğretmenin kendini değiştirmesi gerekir” (1. Öğr)

“Eğer kendi eksikliğimiz fark edersek direkt öğretim yöntemini sorgularım, neden böyle oldu diye. Ona göre önlem alırım” (4. Öğr)

“Ben kendimi geliştirmeye bakarım, nerde hatalıyım nerde eksikim var bakarım” (12. Öğr)

Bulgulara göre öğretmen adayları yapılan değerlendirmelerin basit bir nottan daha fazlası olduğu kanısını taşımaktadırlar. Onlar elde edilen değerlendirme sonuçları yardımıyla öğrenciyi değerlendirmenin ötesinde bir öğretmen olarak kendilerini değerlendirebileceklerini, gerekirse öğretim yöntemini değiştirmeye yönelebileceklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin aynı tür konuda, aynı düşünme düzeyinde, aynı kavram alanlarında hata yapması, öğretmene aynı konuyu tekrar farklı yoldan anlatmaya ve de hedeflere yönelik farklı uygulamalara yönlendirecektir (Armstrong 1994).

Öğretmen adaylarından biri çocuk resimlerinin projektif özelliklerine dikkat çekmiştir:

“Aslında öğrencide psikolojik açıdan bir şeylerde gözlemleniyorsa bunun aile açısında da bir dönütü olur. Belki bu pek çok ders için geçerli değil ama resim dersi için geçerli. Çünkü çocuklar resimlerinde psikolojik gelişimlerinin daha fazlasını gösterebiliyorlar. Bunları fark edip çocuğun ailesiyle işbirliğine girmek için bir dönüt sağlayabilir.” (2. Öğr)

Nitelikli ve kapsamlı bir değerlendirme basit bir puan dışında öğrencinin zayıf ve güçlü yönlerini gösteren bir resim çizer. Öğrencinin başardıklarını göstermede ve özgüvenini artırmada önemli rol oynar. Öğretmen adayı görsel sanatlar dersinin çocuğa kendini ifade etme olanağı verdiğini dolayısıyla çocukların psikolojik gelişimlerinin bu derste izlenebileceği ve aileye sağlıklı dönütler vermede önemli olduğunu vurgulamıştır.

Öğrenmeyi saptamaya dair yapılan değerlendirmeler her öğrenci için başarının puanlanması yolu ile derecelendirme sürecini kapsar. Öğretmen bu sonuçlardan yararlanarak öncekilerle yeni bulguları kıyaslayarak öğretimi öğrencinin gereksinimlerine göre düzenleyebilir (Kırıçoğlu 2009). Nitekim öğretmen adayları yapılan ölçüm ve değerlendirmeleri sadece öğrencinin bilgisini ölçen ve gereksinimlerini saptayan bir olgudan ziyade kendi öğretim yöntemlerini gözden geçirip düzenleyebilecekleri bir araç olarak değerlendirmişlerdir. Ayrıca öğrencinin

başarı ve başarısızlığı hakkında bilgilenecek ve bilgilendirmek için önemini vurgulamışlardır.

Tartışma

Araştırmanın birinci alt amacına dair bulgular (Şekil 1), öğretmen adaylarının üniversite lisans programlarında ölçme-değerlendirme dersi kapsamında öğrenmiş oldukları ölçme-değerlendirme tekniklerinin görsel sanatlar dersini yapısı itibarıyla karşılamadığı yönündedir. Bu durum, sanat alanının bireysel, yorumsal ve sezgisel içeriğiyle açıklanabilir. Nitekim öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular, alanda tek bir doğrunun olmaması, beğenilerin kişilere göre farklılık göstermesi ve bir süreç sonunda yeni ve özgün bir ürün ortaya koyulması olarak ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Armstrong (1994), Kırıçoğlu (2002), ve Ayaydın (2002) sanat eğitiminin kendine has özellikleri nedeniyle değerlendirme işlemlerinde kesin ölçütlerin olmayışı yüzünden yaşanan sıkıntılara değinmişler ve başarı standartlarının açıkça ortaya konması gerektiğini önermişlerdir.

Bu araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının görsel sanatlar dersinde biçimlendirme çalışmalarına yönelik süreç ve sonuç temelli ölçütlere dair farkındalıklarını ortaya koymuştur. Fakat öğretmen adayları öğrencinin sanatsal öğrenmesini değerlendirmede sadece uygulama çalışmalarına ve onların ölçümlerine yer vermişlerdir. Özellikle süreç içerisinde eleştirel düşünme, araştırma-sorgulama, estetik duyarlılık ve sanatsal bilgi gibi becerilerin ölçülmesine dair görüş belirtmemişlerdir. Elde edilen bu bulgu görsel sanatlar öğretmenlerine yönelik yapılan Mermer (2006) ve Mamur'un (2009) araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bu durum öğretmen ve öğretmen adaylarının sanatsal öğrenmeyi sadece uygulama becerileri ile sınırlandırdığını göstermektedir. Fakat görsel sanatlar eğitiminin yapılan ürün (uygulama çalışması) dışında göz ardı edilemeyecek önemli yapıları bulunmaktadır. Wilson (1971) bu yapıları; değer biçme, algılama, bilgi edinme, yargılama kategorileri altında sınıflandırmaktadır. Armstrong (1994) ise bunları; bilmek, algılamak, organize etmek, araştırmak, değer vermek ve etkileşime girmek olarak adlandırmaktadır.

Araştırmanın ikinci alt amacına dair bulgular (Şekil 2), yapılandırmacı öğrenme anlayışı ile ortaya çıkan süreç temelli/alternatif değerlendirme yaklaşımları (portfolyo, dereceli puanlama anahtarı, özdeğerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme, kavram haritaları, yapılandırılmış grid vs.) konusunda sınırlı bilgiye sahip oldukları yönündedir. Öğretmen adayları bu araçları sınıf düzeyinde ve

öğrenme alanına göre hazırlama, geliştirme konusunda kendilerini yeterli görmedikleri gibi kalabalık sınıflarda da uygulanamayacağını belirtmişlerdir. Nitekim bu araştırmanın bulgularının Karaca (2004), ve Kilmen, Kösterellioğlu ve Kösterellioğlu'nun (2007) araştırma sonuçları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Söz konusu araştırmalarda diğer öğretmenlik programlarındaki öğretmen adaylarının ölçme aracı geliştirmek konusundaki yeterlikleri yeterince kazanamadıkları ve kendilerini yeterli olarak algılamadıkları tespit edilmiştir. Dolayısıyla, bu araştırmalardan elde edilen bulguların çeşitli araştırmacılar tarafından elde edilen bulgularla örtüştüğü söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adayları görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirme işlemlerini diğer derslerden farklı olarak nitelendirmektedirler. Sanatın doğası ve çalışma biçimi onu diğer disiplinlerden farklılaştırmaktadır. Üniversite lisans programında almış oldukları ölçme- değerlendirme dersinin içeriğini kendi alanları için uygun görmemektedirler. Bu nedenle öğretimin önemli bir kolu olan değerlendirme konusunda kendilerini yeterli olarak algılamamaktadırlar. Fakat öğretmen adaylarının sanat eğitimindeki yapısal farklılıklara aşina olduğu ve öğrencinin sanatsal öğrenmesinin değerlendirilmesinde bu farklılıkların bilincinde oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması sürecinde yapmış oldukları gözlemlerde yapılan değerlendirmenin geçerliliği ve güvenilirliğini etkileyen beğenilerin ön plana alınması, öğretmen notuna aileler tarafından müdahale ve öğrenciye dönüt verilemesi gibi durumlardan rahatsız edici olarak nitelendirmişlerdir.

Öğretmen adaylarına daha çok geleneksel yöntemler olarak adlandırılan ölçme türlerinde eğitim verilmiştir. Diğer (alternatif) yöntemler de kendilerine teorik olarak öğretilmiştir. Fakat öğretmen adayları geleneksel değerlendirme tekniklerini sonuca ve tek bir doğruya odaklanması nedeniyle kendi alanları için uygun görmemişlerdir. Sürece odaklanan alternatif değerlendirme yöntemleri konusunda ise kendilerini yeterli görmedikleri gibi bunların özellikle ilköğretimde bir saatlik görsel sanatlar eğitimi dersinde kalabalık sınıflarda uygulanamayacağını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları öz değerlendirme, akran değerlendirme gibi teknikleri öğrenci düzeylerine göre hazırlama zorluğunu bir sorun olarak görmektedirler.

Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmada şu önerilerde bulunulabilir.

- Eğitim fakültelerinde yer alan ölçme-değerlendirme dersinin içeriğinin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yenilenen programlara göre güncellenmesi uygun olabilir.
- Eğitim fakültelerinde yer alan ölçme ve değerlendirme dersi öğretmenlik programlarının özelliğine göre yapılandırılabilir, özellikle sanat eğitimi alanında, bu derste alan eğitimcilerinden yararlanılabilir.
- Öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini keşfetmeleri, içselleştirebilmelerine yönelik üniversite lisans programındaki derslerde kullanılmaları ile tekniklerin avantaj ve sınırlılıklarını görmeleri sağlanabilir.

Kaynaklar

- Adams, N., Cooper, G., Jonhson, L. ve Wojtysiak, K. (1996). *Improving Students Engagement in Learning Activities*. ERIC Dokümanı Servis Numarası: ED400076
- Armstrong, C. (1994). *Designing assessment in art*. Reston: NAEA.
- Ayaydın, A. (2004). *İlköğretim görsel sanatlar (resim-iş) eğitiminde değerlendirme sorunu*. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 4, Sayı 7.
- Çepni, S. (2006). *Öğretimde plânlama ve değerlendirme* (Editör: Ahmet Doğanay, Emin Karip), Ankara: Pegam A Yayınları.
- Dobbs, S.M. (1998). "Learning in and Though Art", *The Getty Education Institute for The Arts*. Los Angeles, California.
- Eisner, E. (1997). *Educating artistic vision*. Macmillon, New York.
- Gel, Y. (1990). "Türkiye'de Resim-iş Öğretiminde Yöntem ve Değerlendirme" Ortaöğretim Kurumlarında Resim-iş Öğretimi ve Sorunları. Ankara: TED Yayınları.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). *Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar*. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı, 33.

- Gökay, Y. M. (1998). *Birleştirilmiş sanat eğitimi yöntemine göre ilköğretim 2. basamağında sanat eleştirisinin uygulanması ve sonuçları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Guenter, C. (1999). *Portfolio and assessment techniques*. Glencoe/Mc-Graw-Hill, New York.
- Karaca, E. (2003). *Öğretmen Adaylarının Ölçme-Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İleri, Y. (2002). *Resim-iş derslerinde başarının ölçülmesi ve değerlendirmenin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kırıoğlu, O. (2002). *Sanatta eğitim; Görmek anlamak yaratmak*. (2. Baskı) Ankara: Pegem A Yayınları.
- Kırıoğlu, O. (2009). *Sanat kültür yaratıcılık görsel sanatlar ve kültür eğitimi-öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Kilmen, S. Kösterelloğlu, M. ve Kösterelloğlu, İ. (2007). *Öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme araç ve yaklaşımlarına ilişkin yeterlik algıları*. AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 7, Sayı 1, 129–140.
- Mamur, N. (2002). *Çok alanlı sanat eğitiminde ölçümleme ve değerlendirme yöntemleri ve bir uygulama önerisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mamur, N. (2009). *Anadolu güzel sanatlar lisesi resim bölümü öğrencilerinin sanatsal yeterliliğini ölçme ve değerlendirmede EGD'nin (portfolyo) rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Mermer, C. Ö. (2006). *İlköğretim 2. kademe resim-iş (sanat) eğitimi derslerinde sunama, ölçümleme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özsoy, V. (1998). Yetmiş beşinci yılda sanat eğitimi ve öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı, 139 (58–65).
- Özsoy, V. (2003). *Görsel sanatlar eğitimi resim-iş eğitiminin tarihsel ve düşünsel temelleri*. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.

- Sabol, R. (2004). *The assessment context: Part one*. *Arts Education Policy Review*, Cilt 105, Sayı 3.
- Semerci, Ç. (2001). Oluşturmacılık kuramına göre ölçme ve değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 1, Sayı 2.
- Walker, J. (1998). Process portfolios as a means for formative and summative evaluation of student work in the visual arts. *Paper Presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association*. Chicago.
- Wilson, B. (1971). "Evaluation of learning in art education", In Bloom, J. Hastings, G. Madous (Ed) *Handbooks on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York, Mc Grow, Hill.
- Yapıcı, M. ve Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4. sınıf programına ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online* 6(2), (204–212).
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkısı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zimmerman, E. (1997). "Authentic assessment research in art education" An introduction/standardized testing and authentic assessment research in art education. *Research Methods and Methodologies for Art Education*.

Summary

PROFICIENCY ABOUT VISUAL ARTS EDUCATION'S TEACHER CANDIDATES' ASSESSMENT- EVALUATION TOOL AND APPROACHES IN ART EDUCATION

Nuray MAMUR*

In our country, teaching programs have been implemented at first during the academic year 2005-2006 for primary classes from 1to 5 and then in 2006-2007 academic year, for other classes (Gelbal and Kelecioğlu 2007). These programs were created based on structural approach. As a requirement of this approach, these curriculums are away from behavioral and teacher centered tendencies. Instead, structural approach accepts student centered approaches in which information is discovered and structured by the student. Realized improvements in education have affected course contents, teaching methods, and assessment and evaluation techniques as well. In traditional assessment and evaluation, student's success is evaluated apart from the teaching process. Besides, generally not the process but the product is important. In structural learning approach assessment and evaluation are handled as a part of learning during the whole learning process (Gelbal and Kelecioğlu 2007).

In visual art education, student follows a process in which he can transform his thoughts, feelings and images into a product. Within this process, student's cognitive, artistic and self expression qualifications develop. For this reason, learning process and the assessment of the process itself is as important as the product. Because, except the product presented at the end of the task, it is essential to assess student's experiences and efforts (Mamur 2009). Therefore, alternative assessment approaches which are introduced by new teaching curriculums seem more practical. In visual art education, assessment primarily refers to observing learner's improvement and it is important in terms of being stimulative, incentive and enhancive (Gel 1990). However at teacher training departments of universities,

Address for correspondence: *Öğr. Gör. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü DENİZLİ, nmamur@pau.edu.tr

assessment and evaluation courses are mostly restricted with traditional methods and tools. Moreover, it can be stated that assessment and evaluation courses do not serve the purpose because this field has some features that give importance to individualism and authenticity. These features point us to process based alternative assessment and evaluation tools that are more flexible, comprehensive and capable of assessing different skills.

Games, puzzles, journals, self evaluation, group discussions, performance assessment and portfolios can be mentioned as alternative assessment tools. Above mentioned techniques, which stem from structural approach, bring about new responsibilities for teachers in classroom arrangement, designing and guidance (Yurdakul 2004, Mamur 2009). However, studies have stated that teachers need training in using and preparing assessment and evaluation tools (Gelbal and Kelecioğlu 2007, Yapıcı and Demirdelen 2007, Mamur 2009). What is the competency level of candidate teachers in the improvement of assessment and evaluation tools? According to Karaca's study (2004) which was carried out with 1190 teacher candidates, it was identified that they were not competent enough in improving assessment and evaluation tools. Furthermore, in similar researches, it is stated that teachers' perceptions in developing an assessment tool differ according to the departments that students are enrolled (Kilmen, Kösterelloğlu ve Kösterelloğlu 2007). For this reason, the problem of this study is identifying visual arts education teacher candidates' perception in the field of assessment and evaluation.

This research is designed in order to determine the competencies of Faculty of Education Fine Arts Department Students' in assessment and evaluation and their competency towards new assessment and evaluation tools and approaches proposed by new primary education curriculum. In this context, it is intended to understand and describe the existing situation thoroughly and interpret people's perspectives in detail. From this aspect, case study was used. This research was carried out with the participation of 12 teacher candidates at Pamukkale University, Education Faculty of Fine Arts Education Department. Research data were collected with interview techniques. "Focus Group Interview" technique was used during the interviews. The data were gathered by the help of two separate focus groups consisting of senary students. The analysis of the qualitative data, obtained through interviews, has been resolved with "content analysis" technique. In order to ensure reliability, another expert has reviewed the data set and also his supports were taken into consideration during the formation process of codes and categories.

In the study, it is identified that teacher candidates consider assessment and evaluation process in visual arts education different from other courses depending on the nature of the art and its characteristics. Teacher candidates consider the content of the assessment and evaluation course, taken during their university degree program, inappropriate for their own areas. Therefore, they do not feel competent in assessment that is an important branch of teaching. However, it was determined that teacher candidates were familiar with the structural differences in the assessment of art education and they have this awareness in students' art learning. In addition, during the process of teaching practice observations, teacher candidates have complained about giving weight to appreciations which affect the reliability and validity of evaluation, intervening students from outside and not giving feedback to students.

Thanks to interviews it has been identified that teacher candidates are trained in traditional assessment types. Other methods were just taught on the basis of theory. But candidates did not find traditional techniques suitable for their areas because those techniques focus on result and only one truth. They also pointed out that they do not feel competent in alternative assessment techniques of this process. Also, they mentioned that it is impossible to practice these techniques just in an hour especially in primary education visual arts courses and large classes. Furthermore, preparing self evaluation and peer evaluation techniques according to level of students is viewed as problems by candidate teachers. In accordance with these findings, it can be concluded that it is necessary to update the content of assessment and evaluation courses (visual art education) at Faculties of Education according to the curriculum which was revised by Ministry of Education. Moreover it will be appropriate to structure assessment and evaluation courses depending on the characteristics of departments.

Boş Sayfa

TÜRKİYE'DE SPOR EĞİTİMİ SEKTÖRÜNÜN GÖRÜNÜMÜ

Sebahattin DEVECİOĞLU*

Bilal ÇOBAN**

Yunus Emre KARAKAYA***

Öz

Bilgi toplumunun en önemli özelliği, eğitim sektörü ve bu sektörün diğer alanlarla olan ilişkileri olarak değerlendirilmektedir. Günümüz dünyasında spor ve eğitim bütünleşmiş iki kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Spor eğitimi, sektörel anlamda farklı özellikler taşımaktadır. Türkiye'de spor eğitimi çeşitli isimler altında ve farklı kurumlar tarafından verilmekte olup, uygulamalarda problemler ve kurumlar arasında koordinasyon eksikliklerinin olduğu yakından incelendiğinde görülmektedir. Spor eğitimi sunan kurumların, yeni gelişmelere uygun hareket etmeleri açısından Avrupa Eğitim Yönergesi benzer temel referansların ve standart meslek tanımlarının yapıldığı uygulamaların dikkate alınması gerekmektedir. Bu çalışmada, spor eğitimi sektörünün yapısal özellikleri dökümantasyon metodu ile incelenerek Türkiye'deki spor eğitimi sektörüne yönelik çözüm önerileri geliştirilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, spor, sektör

Abstract

The most important feature of the information society, education sector and its relationship with other areas of this sector, as evaluated. In today's world the two concepts as integrated sports and education has come to our counter. Sports training, bearing different properties are sectoral sense. Under various names in sports education in Turkey and are given by different institutions, practices and problems of lack of coordination between institutions that are seen on close examination. Offering sports training institutions, in terms of new developments to comply with similar European Training Guidelines and standards of basic reference on the practices of job descriptions must be taken into account. In this study, structural features of sports education sector analyzed and solution recommendations about sports education sector in Turkey are tried to be produced.

Keywords: Education, sport, sector

Yazışma adresleri: *Yrd. Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Öğretim Üyesi, sdevecioglu@firat.edu.tr

** Yrd. Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Öğretim Üyesi;

*** Doktora Öğrencisi, Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor A.B.D.

Giriş

Günümüzde spor, kişisel ve toplumsal sağlığı koruyucu ve geliştirici özellikleriyle önemli bir hizmet sektörü olarak kabul edilmektedir. Günümüzün kitle iletişim araçları ve özellikle de medyanın etkisiyle kârlı bir reklam ve tanıtım aracı hâline gelen spor, bir taraftan geniş kitlelerin yoğun ilgisini çeken bir gösteri ve eğlence faaliyeti olarak tüketim sektörüne dönüşürken, diğer taraftan müteşebbisler için önemli miktarda finans hareketlerinin yaşandığı cazip bir ekonomik faaliyet alanı hâline dönüşmüştür (Can ve ark., 2000: 183). Çağdaş toplumlarda, bireylerin refahı bir bakıma beden ve ruh sağlığının tam ve devamlı olmasına bağlıdır. Spor, ferdin tabii çevresini beşerî çevre hâline getirirken elde ettiği kabiliyetleri geliştiren, belirli kurallar altında araçlı veya araçsız, ferdi veya toplu olarak, boş zaman faaliyeti kapsamı içerisinde veya tam zamanını alacak şekilde bütünleştirici, beden ve ruh sağlığını geliştiren, rekabetçi, dayanışmacı ve kültürel bir olgudur (Erkan, 1992: 199). Spor, belli bir disipline ve kurallara uyarak yöntemli çalışmalara dayanan, eğlenme, güç harcama, mücadele yollu yapılan beden uğraşları (Türk Dil Kurumu, 1992: 598) veya isteğe bağlı olarak yapılan egemen değerler ve normların damgasını vurduğu bedensel hareketler (Voigt, 1998: 122–123) şeklinde tanımlanabilmektedir.

Spor teşkilat ve organizasyonlarının hedeflerine ulaşabilmesi büyük ölçüde yönetim biliminin kural, ilke ve metotlarının uygulanmasına bağlıdır. Bunun sağlanabilmesi ise, spor yönetiminin sistemli, etkin ve verimli bir şekilde yürütülmesi ile mümkündür. Spor yönetiminde başarı, sporu yönetenlerin performansına bağlıdır. Spor yöneticisi, pratik tecrübelerini sürekli yenileyerek, bu tecrübelerini teorik bilgilerle destekleyerek, spor gibi karmaşık bir olguyu ve onun organizasyonunu kazanmış olması gerekir. Çünkü spor alanında bir yandan bilimsel ve teknolojik spor yöneticilerini daha nitelikli, çok yönlü, dikkatli ve başarılı olmaya zorlamaktadır (Yetim ve şenel, 2001: 150).

Eğitim kavramı ise bireyin ve toplumun refah ve mutluluğunun sağlanmasında önemli bir yere sahiptir. Son yıllarda ülkelerin kalkınmışlık düzeyleri ifade edilirken, kişi başına düşen millî gelir yanında, ülkelerin sahip olduğu insan gücü oranları da önemli bir gösterge olarak dikkate alınmaya başlanmıştır (Hoşgörür ve Gezgin, 2005). Eğitimin amacı nitelikli insan gücü yetiştirmektedir. Nitelikli insan gücü de beden, ruhen, zihnen ve sosyal anlamda sağlıklı ve yeterli olmayı gerektirir. Nitelikli insan yetiştirmenin en önemli aracı da beden eğitimi ve spordur. Beden eğitimi ve spor da, genel eğitimin çok önemli bir parçasıdır. İnsanın mükemmel hâle gelmesinde en büyük katkıyı beden eğitimi ve spor olgusu sağlar

(Yetim, 2000: 128–131). Bir ülkenin geleceği, bilgi donanımlı, verimli, üretken, kısaca nitelikli olarak yetiştireceği genç nesillere bağlıdır. Bu niteliğin sadece eğitimle kazandırılacağı bir gerçektir. Eğitimin temel amacı, bireyi mümkün olan en yüksek mükemmeliyet düzeyine ulaştırmaktır (Alkan ve ark., 1991: 9). Eğitimin temel amacının, eğitilen bireye içinde yaşadığı toplumun değerlerinin aktarılması ve öğretilmesi, uzun vadede onu toplumun yeterli, saygın, dengeli ve üretken bir üyesi hâline getirmek, dolayısıyla da sosyal entegrasyonu sağlamak ve sürdürmek olduğu açıktır (Öztürk, 1998: 80). Bu alan, ülkelerin yatırım yapmak zorunda oldukları bir alandır. Eğitime ayrılan kaynak ise bir harcama değil, ülkeler için oldukça gerekli ve hatta en kârlı yatırımdır (Ünal, 1985: 32- 41). Eğitimin kalitesi, eğitimin amaç ve işlevlerini gerçekleştirme veya başarıma biçimi ve derecesi olarak kabul edilmektedir (Karşlı, 1997: 20-21). Günümüzde eğitim kavramı değişik şekillerde tanımlanmaktadır. Eğitim, bireyleri ve toplumları amaçlı, düzgün bir yaşam biçimine ulaştırma ve sahip olunan bilgi, beceri ve değerleri planlı bir şekilde bir sonraki kuşağa aktarmada ve bu arada insan davranışlarında yaşantılar yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Yolcu, 1992: 69; Ertürk, 1972). Eğitim, bireyin tüm niteliklerini geliştirerek ve onun üretim süreci içinde daha verimli ve üretken olmasını olanaklı kılan, yaşamı ve içinde bulunduğu süreci sorgulayan bilgi ve beceri kazandırma süreci olup, yaşama hakkı gibi bireyin en temel haklarından biridir (Eğitim Sistemi ve Bütçe, 1997: 33). Çünkü eğitim insanlara toplumda iş gören kurumsal, ekonomik, sosyal, politik ve teknolojik güçlerle ilgili bir anlayış kazandırır. Bu anlayış da durağan ve geri kalmış sosyo-politik yapıların ve sistemlerin yıkılarak dinamik, sağlıklı büyüyen bir ekonominin ortaya çıkarılabilmesi için gerekli bir koşuldur (Sarıçay, 2009). Ayrıca okullar, eğitim sistemi içerisinde eğitim öğretim faaliyetlerinin organize bir şekilde yürütülmesi amacıyla yapılandırılmış yerlerdir (İmamoğlu ve Yerlisu, 2003: 61-71).

Sporu, eğitim ile ilişkilendirirken beden eğitimi kavramıyla beraber düşünmek doğru bir yaklaşım olarak kabul görmektedir. Çünkü beden eğitimi ile spor birbirini tamamlayan olgulardır (Yetim, 2000: 128-131). Spor insanların sosyalleşmesi ve toplumsallaşma sürecinde önemli bir rol oynamakla birlikte, spor eğitimi sektörel anlamda farklı özelliklerini de kendi bünyesinde barındırmaktadır. Türkiye’de spor eğitimi çeşitli isimler altında ve farklı kurumlar tarafından verilmekte olup yakından incelendiğinde uygulamalarda, problemler ve kurumlar arasında koordinasyon eksikliklerinin olduğu görülmektedir. Spor eğitimi sunan kurum ve kuruluşların gelecekteki açılımlara hazırlıklı olabilmeleri bağlamında,

Avrupa Eğitim Yönergesi benzeri temel referansların ve standart meslek tanımlarının yapıldığı spor sektörlerinin dikkate alınması gerekmektedir.

Türkiye’de eğitim sektörü incelendiğinde bu eğitimin sadece üniversitelerde sınırlı kalmadığı, bunun yanında Milli Eğitim Bakanlığı, Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü, spor federasyonları ve diğer spor eğitimi veren kurum ve kuruluşlarda da (spor medyası, spor eğitim kursları, web tabanlı eğitim vb.) etkin olarak spor eğitiminin verildiği görülmektedir.

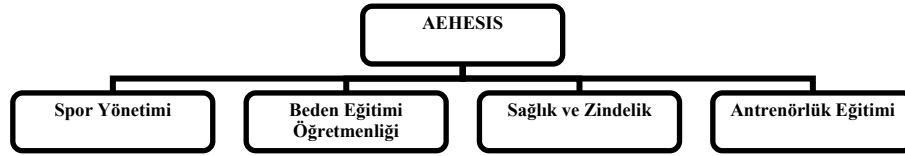
Bu araştırmada, spor eğitimi sektörünün yapısal özellikleri dokümantasyon metodu ile değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda Türkiye’de bütün sektörlerde verilen spor eğitiminin standartların uluslar arası standartlara yükseltilmesi ve dünya ile rekabet edebilecek düzeye gelmesi için öneriler sunulmuştur.

Türkiye’de Spor Eğitimi Sektörü

Türkiye’de spor eğitimi konusunda bir değerlendirme yapıldığında, spor politikalarının genel ilkelerinde yer alan spor eğitimi ile ilgili; ilmî eğitim ilkesi, spor eğitiminin zorunlu ve yeterli olması ilkesi vb. ilkeler karşımıza çıkmaktadır (Devlet Planlama Teşkilatı, 1983). Türkiye’nin sporda kalkınma politikaları incelendiğinde ise 1963 yılından bugüne 9 tane beş yıllık kalkınma planı hazırlanmış olup, Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda (1963–1967) spora, eğitim sistemi içerisinde yer verilmiştir. Planlı kalkınma dönemine girildikten sonra, spora kısmen İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda (1968–1972) yer verilmiş, spor eğitimcisi yetiştirme çalışmalarının da bu dönemde başladığı görülmektedir (Kerimoğlu, 1982). Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1973–1977) ve Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda (1979–1983) spor eğitimcisine olan ihtiyaç ve yükseköğretimlerde spor eğitimi veren kurumların kurulması gerektiğine işaret edilmiştir. Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-1989), Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990-1994), Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000) ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda (2001-2005) spor belli başlıklar altında değerlendirilmiş ve Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda (2007-2013) spor, tam anlamıyla yer almamakta, eğitim ve sağlık alanlarında bu konulara değinilmektedir (Şimşek ve ark., 1999: 2-5; Karakaya, 2007: 96).

Türkiye’de spor eğitimi veren yükseköğretim kurumlarının amacına bakıldığında, kamu ve özel eğitim kurumlarına beden eğitimi öğretmeni, kamu sektörünün ve özel sektörün spora ilişkin yönetim kademelerine spor yöneticisi, turizm sektörüne spor animatörü, çeşitli spor branşlarına ise antrenör yetiştirmek

gibi amaçları vardır (Yıldız, 2005; Yıldız ve Özdağ, 2008). Avrupa Birliği’nde yükseköğretim düzeyinde spor eğitimi düzenlemelerine bakıldığında, Spor Bilimleri Eğitimi Avrupa Ortak Müfredatı (AEHESIS) 2001 yılında Prag’da Bologna sürecini değerlendiren Avrupa Birliği ülke bakanları, yüksek öğretimde ulaşılan Avrupa boyutunun öğrenci ve akademisyen değişiminin artırılarak daha da geliştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Üst düzeyde akademik nitelik ile uzun vadeli eğitim çalışmalarının birleştirilmesi, Avrupa ortak yüksek öğretim alanını güçlendirecektir. Bologna süreci bağlamında spor bilimleri eğitiminin Avrupa çapında uyumlu hâle getirilmesi amacıyla, 2003 yılında Erasmus Tematik Ağı (AEHESIS) adlı program yürürlüğe konulmuştur (Şekil:1). Bu projede spor ile ilişkili dört alan olarak “Spor Yönetimi”, “Beden Eğitimi Öğretmenliği”, “Sağlık ve Zindelik” ile “Antrenörlük Eğitimi” tanımlanmıştır (Petry ve Froberg, 2006).



Şekil 1: Erasmus Tematik Ağı Projesi Kapsamında, Avrupa Yükseköğretiminde Spor Alanları

Bu projenin ana amaçlarından biri Avrupa’da spor eğitimi programları ile bunları sunan kurumları taramak ve değerlendirmektir. Proje kapsamında mevcut durumda ülkelere göre programların dağılımı ele alındığında Almanya (73 program), Fransa (60 program), Türkiye (53 program) ve İngiltere (52 program) başı çekmektedir. Veri bankasında 165 adet Sağlık ve Zindelik, 156 adet Beden Eğitimi Öğretmenliği, 145 adet Antrenörlük Eğitimi ve 131 adet Spor Yöneticiliği programı mevcuttur. Veri bankasında bulunan programların çoğunluğu (264 adet) lisans mezuniyeti ile sonlanan Düzey IV sınıfındadır. Yüksek Lisans düzeyinde (Düzey V) 172 adet, Doktora düzeyinde (Düzey V+) 67 adet program kaydı görülmektedir (Petry ve Gutt, 2006). Yükseköğretim kurumlarının ve spor eğitimi sunan diğer kurumların gelecekteki açılımlara hazırlıklı olabilmeleri bağlamında, Avrupa Eğitim Yönergesi benzeri temel referansların ve standart meslek tanımların yapıldığı spor sektörlerinin dikkate alınması gerekmektedir. Ancak bu şekilde ortak bir stratejinin belirlenebileceği zemin oluşturulabilir; bu strateji spor ve ilişkili alanların eğitim boyutunu kapsamalı ve spor eğitimi sunan kurumlara rehberlik etmelidir (Camy ve ark., 2006).

Bu doğrultuda spor eğitimi veren kurum ve kuruluşların gelecekte şu dört eylem planını öncelikle hayata geçirmelidirler (Camy ve ark., 2006);

- Spor sektörlerinde yetkinlik bağlamında bir “bilgi toplumu” oluşturulmalıdır.
- Yükseköğretim ve eğitim müfredatları Avrupa Komisyonu’nun Yaşam Boyu ğrenme programları bağlamında yapılandırılmalıdır.
- Altı-Adım-Modeli spor bağlamındaki tüm müfredat geliştirme çalışmalarına dâhil edilmelidir; tüm spor sektörlerinde standart meslekler belirlenmeli ve ilişkili görev, işlev ve yetkinlik tanımlanmalıdır.
- Spor ile bağlantılı alanlarda eğitim veren kurumlara ciddi anlamda rehberlik etmek ve sektörde ileri iş birliğini geliştirmek için bir “Avrupa Bilgi Platformu” kurulmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığının spor eğitimi konusundaki faaliyetlerine bakıldığında, spor konusundaki temel amacı; “sporu yaşam için vazgeçilmez bir ihtiyaç olarak benimseyen ve gören bir toplum yetiştirmek, sadece şampiyonlar yetiştirmek değil, sağlıklı bir topluma sahip olmak için spora erken yaşlarda başlamının gereğine inanarak çalışmalarını sürdürmektir” şeklinde belirtilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı Mevzuat ve Yönetmelikleri, 2009, www.meb.gov.tr).

Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü (GSGM), Türkiye’de spor faaliyetleri konusunda merkezde yer almakta olup birçok görev ve sorumluluklarının yanında en önemli görevleri arasında spor eğitimi faaliyetleri gelmektedir. Ayrıca zerk spor federasyonları ve diğer spor eğitimi veren kurum ve kuruluşların da spor eğitimi konusunda faaliyetleri mevcuttur. Bu bağlamda aşağıda, spor eğitimi veren spor kurum ve kuruluşlarının amaçları ve mevcut durumu açıklanmaya çalışılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı

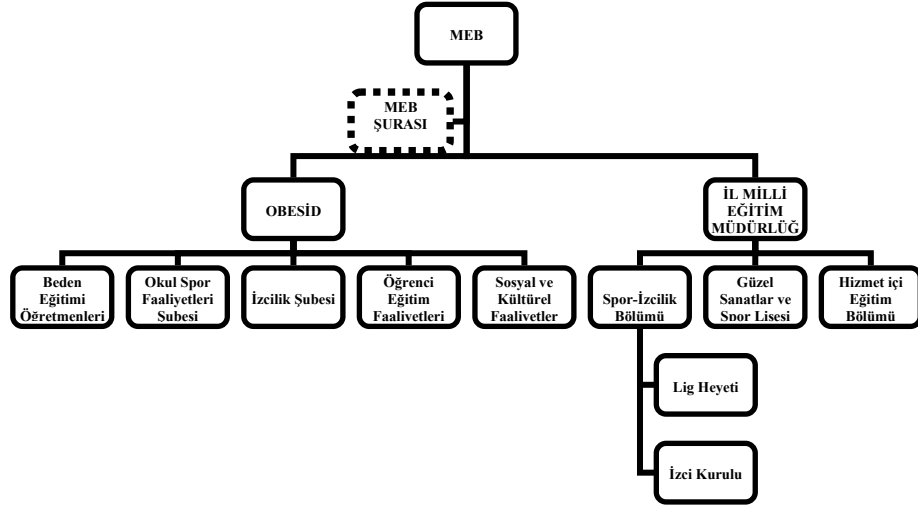
Spor eğitim faaliyetleri, Bakanlık bünyesinde Okulii Beden Eğitimi Spor ve İzcilik Dairesi Başkanlığı (OBESİD) tarafından yürütülmektedir. OBESİD, 23.10.1989 gün ve 385 Sayılı Kanun Hükmündeki Kararname ile kurulmuş olup, bakanlığa bağlı örgün ve yaygın eğitim kurumlarındaki beden eğitimi, spor ve izcilik faaliyetleri ile ilgili bütün görev ve hizmetleri yürütmekle görevlidir. OBESİD’in spor eğitimi konusundaki görevleri (Milli Eğitim Bakanlığı Mevzuat ve Yönetmelikleri, 2009);

- Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki gelişmesi için kurs, seminer, sempozyum ve benzeri eğitim faaliyetlerini düzenlemek,
- Örgün ve Yaygın Eğitim Kurumlarında izcilik faaliyetlerini yürütmek, geliştirmek için her türlü tedbirleri almak (kamp, kurs, seminer, uluslar arası faaliyetler ve topluma hizmet çalışmaları),
- Okulların tatilde bulunduğu dönemlerde spor, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılan öğrencilere eğitim ve gelişim kampları düzenlemek,
- Beden eğitimi, spor ve izcilik hizmet ve faaliyetlerinin esaslarını tespit ederek yürütmek,
- İzcilik, spor, sosyal ve kültürel faaliyetlerde görev alacak lider, hakem, jüri üyesi ve benzeri uzman kişilerin yetiştirilmesi için kurslar, seminerler, toplantılar düzenlemek şeklinde belirtilmiştir.

OBESİD’in spor eğitimi konusunda eğitim vb. faaliyetleri veren alt birimleri ve bakanlığın il teşkilatı düzeyinde spor eğitimi veren kurum-kuruluş ve birimleri Şekil 2’de verilmiştir.

Bakanlık faaliyetlerini yürütmek için il millî eğitim müdürlüğü bünyesinde spor eğitimi, spor organizasyonları ve izcilik faaliyetlerini yürüten spor-izcilik bölümü (lig heyeti ve izci kurulu) ve spor eğitimi ve izcilik konusunda kurs, seminer vb. faaliyetleri yürüten hizmet içi eğitim bölümü mevcuttur (Şekil 2).

Ayrıca il düzeyinde spor eğitimi veren spor liseleri 2004–2005 eğitim ve öğretim yılında, Erzurum, Malatya, Uşak ve Sivas illerinde, ülke sporunun geliştirilmesi ve yetenekli öğrencilerin daha sağlıklı ve bilimsel ortamlarda yetiştirilmeleri amacıyla, 24.08.2004 tarih ve 8260 sayılı onayı ile spor liseleri açılmış ve uygulamaya konulan bu pilot iller, 2004 yılında eğitim ve öğretim için öğrenci almaya başlamıştır (MEB, OGM, Spor Liselerinin Açılması).



Şekil 2: Millî Eğitim Bakanlığında Spor Eğitimi Veren Birimler

2009 yılında Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi adını alarak eğitim-öğretim faaliyetlerine devam eden ve bütün illerde eğitim hizmeti vermeye başlayan bu eğitim-öğretim kurumlarının amaçları; “Öğrencilerin beden eğitimi ve spor alanında temel bilgi ve becerileri kazanmaları için ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim-öğretim görmelerini ve başarılı sporcular olarak yetiştirilmelerini, alanı ile ilgili dünyadaki gelişmeleri dikkate alarak Türk sporunu geliştirecek ve temsil edebilecek gençler olarak yetişmelerini, iş birliği içinde çalışma ve dayanışma alışkanlığı kazanarak takım ruhu ile hareket etmelerini, spor disiplini ve centilmenliğini özümsemiş, örnek bireyler olarak yetişmelerini, beden eğitimi ve sporla ilgili yüksek öğretim programlarına hazırlanmalarını ve spor alanında araştırmaya yönelmelerini ve bu alanda yetenekleri doğrultusunda uygulama yapabilecek kişiler olarak yetişmelerini sağlamaktır.” şeklinde belirtilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı Mevzuat ve Yönetmelikleri, 2009, www.meb.gov.tr).

Yükseköğretim Kurulu

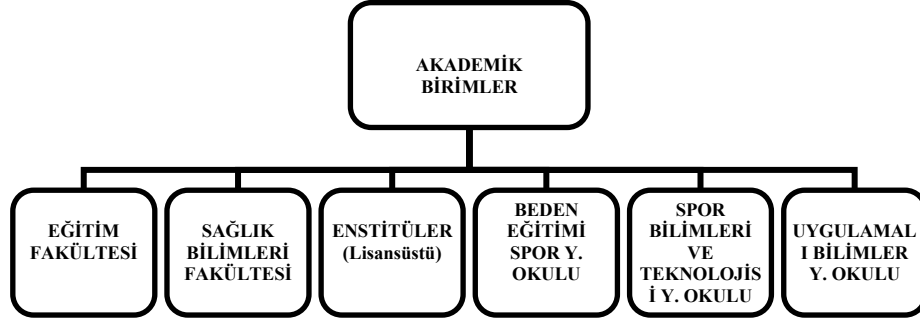
Yüksek eğitim, eğitim sisteminin en üst kademesidir. Ülke kalkınmasında gereksinim duyulan mesleklerle en yüksek düzeyde öğrenci hazırlamaktadır. Ayrıca

seminer, kurs, gezici ekipler, yaz okulları, araştırma merkezleri vb. aracılığıyla topluma hizmet vermekle yükümlüdür (Türkoğlu, 1997).

Türkiye’de kuramsal anlamda spor eğitiminin örgütlenmesinin tarihsel sürecine bakıldığında, öncülük eden kişinin Selim Sırrı Tarcan olduğu görülmektedir. Cumhuriyet’in kuruluşundan sonra 1927 yılında Beden Eğitimi öğretmeni yetiştirmek için özel, bir yıl süreli kuramsal ve uygulamalı olarak eğitim yapan “Jimnastik Muallimleri Kursu” açılmıştır. Bu kursta Tarcan, kurs yöneticisi olmuş ve bazı derslerin yürütücülüğünü üstlenmiştir. Bu kurs için yurt dışından alanla ilgili öğretmenler getirilmiştir. Bu kursa beden eğitimi ve spor eğitimi almış yetenekli ve gönüllü ilkökul öğretmenleri çağrılmış, üç aylık periyotlarla eğitimler verilmiş ve kurslar sonunda başarılı olanlar (148 erkek, 63 bayan) orta dereceli okullarda beden eğitimi öğretmeni olarak görevlendirilmişlerdir. Bu dönemde kurslarda başarılı olanlardan bazıları yurt dışına eğitime gönderilmeye başlanmıştır. Bilimsel yapıya uygun olarak spor eğitimcisi ve sporcu yetiştirmenin dünyada yapılan uygulamaları Türkiye’ye yansıtılmaya başlanmıştır. Artan beden eğitimi öğretmeni ihtiyacından dolayı, 1932 yılında Ankara’da “Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü Beden Terbiyesi Bölümü” açılmıştır. 1967 yılında İstanbul’da “Atatürk Eğitim Enstitüsü”, 1974 yılında İzmir’de, 1978 yılında Diyarbakır’da beden eğitimi öğretmeni yetiştiren bölümler açılmıştır. Ayrıca 1974, 1975, 1976 yılında Ankara, İstanbul ve Manisa’da antrenör ve spor yöneticisi yetiştirmek amacıyla “Gençlik ve Spor Akademileri” kurulmuştur. 1976 yılında Ege Üniversitesi, 1979 yılında Ortadoğu Teknik Üniversitesinde beden eğitimi ve sporun yaygınlaştırılması ve lisansüstü eğitim vermek amacıyla “Beden Eğitimi Spor ve Rekreasyon Bölümü” açılmıştır. 1992 yılına gelindiğinde ise kurum sayısının 14’e yükseldiği görülmektedir. Bugün ise spor eğitimi veren yükseköğretim kurumları farklı programlar adı altında eğitim vermektedirler (Açıkada, 1997: 17-42; Şimşek ve ark., 1999: 2-5; Demirhan, 2008: 249-251).

Günümüzde hızla ilerleyen teknoloji ile birlikte, bedensel aktivitelerin toplum üzerindeki öneminin arttığı günümüzde daha da önem kazanan, sporcu ve spor eğitmenlerinin yetiştirildiği, spor biliminin üretilip ve geliştirildiği ve aynı zamanda üniversitelerin akademik bir birimi olan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarını da kalite olgusundan ayrı düşünmek mümkün değildir (Yıldız, 2005). Beden Eğitimi ve Spor eğitimi veren yüksek öğretim kurumları genel olarak, ülkemiz sporunun ve bireylerinin sağlıklı gelişimine katkıda bulunmak ve bu alana nitelikli eleman kazandırabilmek için gençlerimize üstün nitelikte akademik/pedagojik formasyon bilgi ve becerisini kazandırmayı hedeflemektedir

(Yıldız, 2007: 451–462). Üniversitelerde spor alanında lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim veren akademik birimler Şekil 3’te belirtilmiştir.



Şekil 3: Üniversitelerde Spor Eğitimi Veren Akademik Birimler

Bu akademik birimlerde yer alan bölümler / programlar ise Enstitüler (Doktora/Yüksek Lisans), Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Antrenörlük Eğitimi, Spor Yöneticiliği, Rekreasyon, Spor Bilimleri olarak eğitim vermektedirler.

Türkiye’de 2009 yılı sonu itibarıyla üniversitelerde faaliyetlerini sürdüren akademik birimlerin sayısı Tablo 1’de verilmiştir (YÖK, www.osym.gov.tr).

Tablo 1

Üniversitelerde Spor Eğitimi Veren Akademik Birimlerin Dağılımı

Akademik Birimler (2009-2010)	Akademik Birim Sayısı
Eğitim Fakültesi	10
Sağlık Bilimleri Fakültesi	3
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu	42
Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu	2
Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu	1
Toplam	58

2009 yılsonu itibarıyla akademik birimlerdeki bölüm sayısı ve 2009–2010 ders yılında 1. öğretim ve 2. öğretim düzeyinde aldıkları öğrenci sayıları Tablo 2’de verilmiştir (YÖK, www.osym.gov.tr);

Tablo 2

Spor Eğitimi Veren Bölüm Sayıları ve Öğrenci Sayılarının Dağılımı

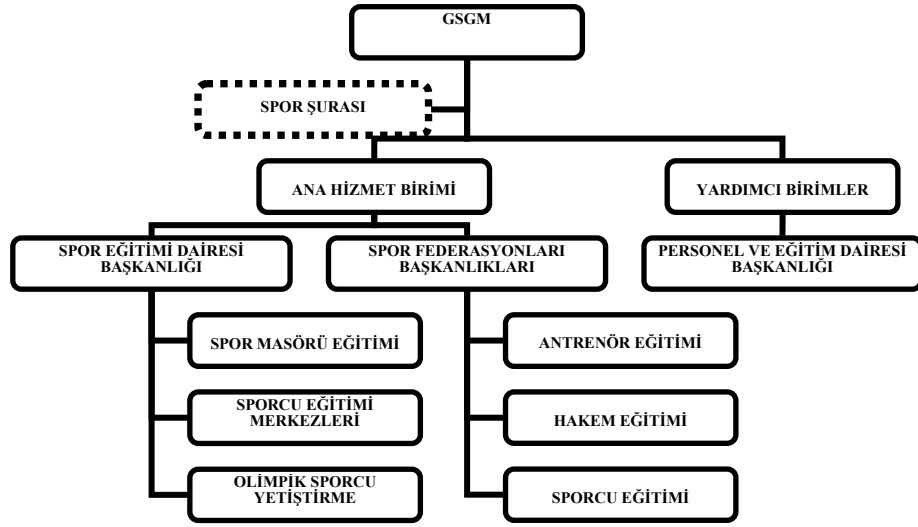
Programlar / Bölümler 2009-2010	1. Öğretim		2. Öğretim	
	Bölüm Sayısı	Öğrenci Sayısı	Bölüm Sayısı	Öğrenci Sayısı
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	50	2 238	2	80
Antrenörlük Eğitimi Bölümü	35	1 530	17	750
Spor Yöneticiliği Bölümü	28	1 110	13	610
Rekreasyon Bölümü	11	430	3	150
Spor Bilimleri Bölümü	5	178	1	40
Toplam	129	5486	36	1630

2009-2010 eğitim-öğretim yılında spor eğitimi veren bölüm sayıları ve öğrenci sayıları Tablo 2’de verilmiştir. Tablo 2’de yer alan beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümlerinde, genel kültür, öğretmenlik formasyonu ve alan bilgisine yönelik eğitim-öğretim verilmekte, kamu ve özel kurumlar için beden eğitimi öğretmeni yetiştirilmektedir. Antrenörlük eğitimi bölümlerinde, ağırlıklı olarak antrenman eğitimi alanında eğitim-öğretim verilmekte, kamu ve özel spor örgütlerinin çeşitli branşlarına antrenör yetiştirilmektedir. Spor yöneticiliği bölümlerinde, spor yönetimi ve organizasyonu ile spor işletmeciliği alanlarında eğitim öğretim verilmekte, kamu ve özel sektörün spora ilişkin yönetim kademeleri için eleman yetiştirilmektedir. Rekreasyon bölümlerinde, alan bilgisi ve genel kültür alanlarında eğitim öğretim verilmekte ve spor animatörü ile çeşitli spor branşlarına lider yetiştirilmektedir. Spor bilimleri bölümü ise temel olarak turizmde rekreasyon, rekreatif spor yöneticiliği, spor animatörlüğü, sağlık bilgileri ile yoğunlaştırılmış spor bilimleri, fiziksel uygunluk uzmanlığı, liderliği ve ikincil olarak ise antrenörlüğe yönelik lisans eğitimi verilmektedir (Yıldız, 2008: 653-654). Yine Yükseköğretim kurumlarında Enstitülere bağlı lisans üstü eğitimi veren anabilim dalı başkanlıklarında spor eğitimi veren yüksek lisans ve doktora programları mevcuttur.

Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü

Devlet Bakanlığına bağlı olarak faaliyet gösteren Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü’nün (GSGM) temeli 1922 yılında atılmıştır. GSGM spor eğitimi konusunda ana hizmet birimi altında bulunan spor eğitimi dairesi ve spor

federasyonları ve yardımcı birimler adı altında eğitim vermektedir. Bu birimler Şekil 4’te görülmektedir.



Şekil 4: Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü Bünyesinde Spor Eğitimi Veren Birimler

GSGM’ye bağlı ana hizmet birimleri adı altında yer alan Spor Eğitimi Dairesinin spor eğitimi konusundaki görevlerini aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (GSGM, <http://www.gsgm.gov.tr>):

- Genel müdürlüğün spor eğitimi ile ilgili hizmet ve faaliyetlerini yürütmek,
- Genel müdürlük bünyesinde bulunan spor federasyonları ile ftbol hariç olmak üzere talepleri halinde, özerk federasyonların spor eğitimi faaliyetlerini koordinasyon ve iş birliği içerisinde planlamak, programlamak ve yürütmek,
- Spor yöneticisi, antrenör, spor masörü ve diğer spor elemanlarını yetiştirmek, sayılarını arttırmak ve bu elemanların gelişimini sağlamak,
- Spor eğitimi faaliyetlerini günün Şartlarına uygun hâle getirmek,
- Spor eğitim merkezlerinin kurulması ile ilgili çalışmaları yürütmek,

- Sporcu eğitim merkezleri hizmetlerinin yürütülmesinde ilgili il müdürlüğü ve federasyonlarla iş birliği yapmak,
- Sporcu kamp ve eğitim merkezleri ile ilgili tahsis hizmetlerini yürütmek,
- Sporla ilgili eğitim amaçlı yayınlar çıkartmak, satın almak ve dağıtımını yapmak,
- Spor eğitimi hizmetlerinin yürütülmesinde spor federasyonları, üniversiteler ve sporla ilgili diğer kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapmak,
- Uluslararası spor kuruluşlarıyla iş birliği yaparak, spor eğitim hizmetlerini geliştirmek,
- İl spor merkezleri ile ilgili çalışmaları yapmak,
- Yeni spor eğitim projeleri hazırlamak ve uygulamaya koymak,
- Spor eğitimi faaliyetleri ile ilgili bütçeyi hazırlamak,
- Millî Eğitim Bakanlığı ile ilgili işlemleri yapmak,
- Genel müdürlük makamınca verilecek diğer görevleri yerine getirmek.

GSGM Spor Eğitimi Daire Başkanlığına bağlı şube müdürlüklerinin spor eğitimi konusunda görevleri ise şunlardır (GSGM, <http://www.gsgm.gov.tr>):

- Program hazırlama ve geliştirme şubesi müdürlüğünün, her yıl spor eğitim ile ilgili genel plan ve program hazırlamak,
- Spor elemanları eğitimi şubesi müdürlüğünün federasyonlar, il müdürlükleri, sporla ilgili diğer kurum ve kuruluşlar ile iş birliği yapmak,
- Spor eğitimi planı dahilinde antrenör, monitör, spor masörü, spor yöneticisi ve diğer spor elemanlarının yetiştirilmesi ve gelişimlerinin sağlanması ile ilgili kurs, seminer, panel, konferans, sempozyum gibi spor eğitim faaliyetlerini düzenlemek,
- Antrenör ve diğer spor elemanları ile ilgili istatistiki çalışmaları yapmak, yurt içi ve yurt dışından alınmış olan antrenörlük belgelerinin denklik işlemlerinin yapmak,
- Sportif yayım ve yayımlar şubesi müdürlüğünün beden eğitimi ve spor alanında teknik bilgi ve spora ilgiyi artırıcı yayınlar yapmak, satın almak, bastırmak, ilgili kişi ve kuruluşlara dağıtımını yapmak,

- Dış kaynaklı yayınları tercüme ettirmek ve bastırmak,
- Spor alanında ihtiyaç duyulan eğitici, öğretici, öğretici film, slayt, video bantları hazırlamak, satın almak, bastırmak, ilgili kişi ve kuruluşlara dağıtımını yapmak,
- Spor alanında ihtiyaç duyulan eğitici, öğretici, film, seminer, konferans ve benzeri faaliyetlerle ilgili dokümanları tanzim etmek,
- Televizyon ve basınla iş birliği yaparak halkı eğitici ve spora özendirici programlar hazırlanmasını sağlamak,
- Genel müdürlüğe ait kütüphaneyi düzenlemek ve isteyenlerin kullanımına hazır hâle getirmek,
- İl müdürlüklerinde ve sporla ilgili kurum ve kuruluşlar bünyesinde kütüphane veya kitaplık kurulmasını teşvik etmek,
- Spor dallarına göre yetenekli çocukları tespit ederek eğitim ve öğretimlerini aksatmadan elit sporcu olarak yetişmeleri amacıyla çeşitli spor dallarında hizmet vermek üzere açılan sporcu eğitim merkezleri ile ilgili hizmetleri yürütmek,
- Teşkilata ait kamp ve eğitim merkezlerinin tahsisi ile ilgili hizmetleri yapmak,
- Sporla ilgili diğer kurum ve kuruluşların benzer merkezler kurması yönünde çalışmalar yapmak ve il spor merkezleri ile ilgili hizmetleri yürütmek,
- Beden eğitimi ve spor bölümleri ve yüksekokulları ile ilgili hizmetleri yürütmek,
- Öncelikli spor dallarıyla ilgili hizmetleri yürütmekle görevli ve sportif eğitim uzmanlarının görevi başkanlığın kısa, orta ve uzun vadeli spor eğitim plan ve programlarının hazırlanması ve uygulanmasında çalışmak şeklinde özetlenebilir.

Spor Eğitimi Daire Başkanlığı, alt birimleri arasında yer alan spor masörü eğitimi için spor masörü eğitimi kursları düzenlemektedir. Spor masörü eğitim kursları, gençlik ve spor il müdürlükleri ile spor kuruluşlarının, eğitim ve öğretim kurumları ve spor alanında hizmet veren diğer kurum ve kuruluşların istek ve ihtiyaçları dikkate alınarak üniversitelerin iş birliği ve teknik desteği ile spor eğitimi dairesi başkanlığınca düzenlenmektedir (Yönetmelik Madde: 5). Spor masörü

kursunu başarı ile bitirenlere genel müdürlük tarafından spor masörü belgesi verilmektedir (Yönetmelik Madde 10). Ayrıca 2008 yılında yönetmelikte yapılan değişiklikle (Yönetmelik Değişikliği: RG 20 Ocak 2008 tarih ve 26762), üniversitelerin beden eğitimi ve spor eğitimi veren yüksek okullarında, uzmanlık alanında spor masajı dersini pratik ve uygulamalı olarak aldığı belgeleyen mezunlara spor masörü belgesi verilmektedir (Spor Masörü Yönetmeliği, Madde: 17) (GSGM, <http://www.gsgm.gov.tr>).

Spor Eğitimi Daire Başkanlığının alt birimleri arasında yer alan sporcu eğitim merkezleri; il müdürlüğü ya da ilgili federasyon başkanlığının teklifi doğrultusunda, daire başkanlığı, ilgili federasyon başkanlığı ve il müdürlüğünden en az birer üyenin katılımıyla oluşturulacak komisyonun kurulması istenen merkezi yerinde görüp tesisin yeterliliği, sporcu potansiyeli gibi hususlarda incelemeler yaptıktan sonra vereceği uygun görüş doğrultusunda genel müdür onayıyla sporcu eğitim merkezi kurulmaktadır (Yönetmelik Madde: 5). Yine sporcu eğitim merkezlerinde yetişen sporcu öğrencilerin kulüplere transferlerine imkân sağlamak amacıyla, ilgili federasyonlar tarafından hazırlanıp genel müdürlükçe uygun görülen talimatlara göre işlem yapılmaktadır (Sporcu Eğitim Merkezleri Yönetmeliği, Madde: 28) (GSGM, <http://www.gsgm.gov.tr>).

Spor Eğitimi Daire Başkanlığının alt birimleri arasında yer alan olimpik sporcu yetiştirme merkezinin spor eğitimi konusunda amacı; olimpiyat, dünya, Avrupa ve diğer uluslar arası yarışmalarda olimpik spor branşlarında ülkemizi en iyi şekilde temsil edecek ve istenilen hedeflere ulaştıracak üst düzeyde sporcular yetiştirmektir (Olimpik Sporcu Yetiştirme Merkezi Yönergesi, Madde: 1., GSGM, <http://www.gsgm.gov.tr>).

Genel müdürlüğün antrenör eğitimi konusunda görevi, antrenör eğitim kursları bütün spor dalları için beş kademe yapılacağı (Yönetmelik Madde: 9) belirtilmektedir. Kurs düzenlemenin, antrenör eğitim kursları, federasyonların, gençlik ve spor il müdürlükleri ile sporla ilgili kurum ve kuruluşların ihtiyaçları esas alınarak ilgili spor federasyonunun iş birliği ve teknik desteği ile daire başkanlığınca düzenlenmektedir (Yönetmelik Madde: 5). Ayrıca gelişim seminerlerinin her kademedeki antrenör eğitim kurslarına ilaveten ilgili spor federasyonu, daire başkanlığının koordinesini alarak genel müdürlük makamından alacağı onaydan sonra antrenör gelişim seminerleri düzenlenmektedir (Yönetmelik Madde: 13). Her kademe açılan antrenör eğitim kurslarını başarı ile bitirenlere antrenör belgesi verilmektedir (GSGM Antrenör Yönetmeliği, Madde: 14) (GSGM, <http://www.gsgm.gov.tr>).

Üniversitelerin beden eğitimi veya spor eğitimi veren yüksek öğrenim kurumlarından mezun olanlar kademeler itibarıyla sadece bir branşta olmak kaydıyla talep ettikleri antrenör belgesi alabilmesi için, ilgili branşta ders aldığı öğretim elemanının en az dengi antrenör belgesine sahip olduğunu belgelemeleri şartıyla I. Kademe Antrenörlük Belgesi, eğitim gördükleri spor dalındaki ihtisasları ile ilgili olarak durumlarını belgelemeleri şartıyla seçmeli (uzmanlık) spor dalında II. Kademe Antrenör Belgesi ve antrenör eğitimi bölümü mezunlarına III. Kademe Antrenör Belgesi (Antrenör Eğitim Yönetmeliği, Madde: 20) (GSGM, 21 Ocak 2003 tarih ve 25000 sayılı R.G) verilmektedir. Ayrıca, daire başkanlığı ile ilgili federasyonun koordinasyon ve iş birliği içerisinde uluslararası antrenör seminerleri düzenlenebilmektedir (GSGM Antrenör Yönetmeliği, Madde: 24., 16 Ağustos 2002 gün ve 24848 sayılı R.G).

Ayrıca, Spor Eğitimi Dairesi Başkanlığının spor eğitimi faaliyetleri arasında, program hazırlama ve geliştirme, spor elemanları eğitimi, sportif yayım ve yayımlar, sportif eğitim merkezleri, sportif eğitim koordinasyonu, sportif eğitim uzmanları gibi eğitim faaliyetleri yer almaktadır.

Spor Federasyonları

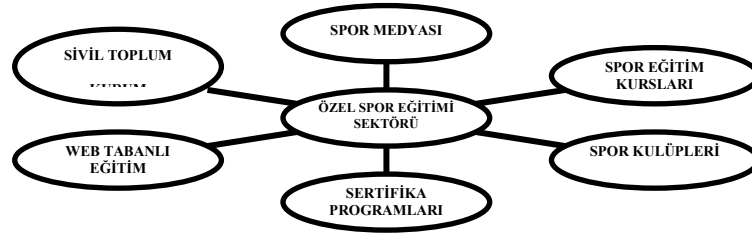
Türkiye’de spor federasyonlarının ülke genelinde her yaş grubundaki bireylerin spor branşlarına ilgilerini artırmak, yurtiçinde ve yurt dışında teşkilatlanmak, spor branşlarının ülke genelinde gelişimini artırmak, ilgili kurum ve kuruluşlarla iş birliğine gitmek vb amaçlarının olduğu görölmektedir.

Türkiye Futbol Federasyonunun spor eğitimi konusunda görevlerine bakıldığında; futbol faaliyetlerini yürütmek, futbolun gelişmesini ve yurt sathına yayılmasını sağlamak, bu konularda birleştirici, eğitici, kültürel ve insani değerler ışığında ve özellikle de gençlik ve geliştirme programları aracılığıyla her türlü düzenlemeyi yapmak, kararlar almak ve uygulamak (TFF Ana Statüsü, Amaçlar, Madde: 2, h bendi) şeklinde belirtilmiştir. Futbol Federasyonun hakem ve antrenörlük eğitimi konusunda sorumluluğu UEFA kriterleri doğrultusunda ve ilgili yönetmelikler doğrultusunda açıklanmıştır. Ayrıca futbol federasyonun alt birimi olarak yer alan Futbol Geliştirme Merkezinin spor eğitimi konusunda görevi; Türk futbolunun gençlik geliştirme programının Türkiye’deki tüm genç nüfusu okullardaki öğrencileri kucaklayacak ve yetenekli futbolcuları belirleyerek çağdaş futbol eğitiminden yararlandırılacak şekilde yeniden yapılandırılması amaçlanmaktadır (<http://www.tff.org>). Futbol Federasyonunun dışındaki (özerk

yapıdan dolayı), federasyonların spor eğitimi konusundaki eğitim faaliyetleri incelendiğinde, GSGM ile iş birliği içerisinde ve ilgili yönetmelikler doğrultusunda hakem eğitimi, antrenör eğitimi ve sporcu eğitimi (sporcu eğitim merkezlerinin kurulması) başlıkları adı altında açıklanmıştır.

Spor Eğitimi Veren Diğer Sektörler

Türkiye’de spor sektöründe spor eğitimi veren diğer kurum ve kuruluşlar incelendiğinde, web tabanlı eğitim, sivil toplum kuruluşları, spor medyası, spor eğitim kursları, spor kulüpleri, sertifika programları eğitimi veren kurum ve kuruluşlar adı altında verilebilir (Şekil 5). Özellikle spor medyası, sporla ilgili gelişmeleri spor severlere ulaştırırken, spor branşlarının kitlelere ulaşmasında önemli bir rol üstlenmektedir. Ayrıca çeşitli medya kuruluşları yazılı ve görsel olarak tüm branşlarda spor eğitimi konusunda eğitici ve tanıtıcı faaliyetlerde bulunmaktadır.



Şekil 5: Diğer Spor Eğitim Sektörleri

Ayrıca son yıllarda spor eğitimi, internet kullanımının artmasıyla birlikte, önemli ölçüde mesafe kat etmiştir. Bir çok spor eğitim kurumu faaliyetlerini internet üzerinden yürütürken, spor ile ilgili veri tabanlarının oluşturulması, web tabanlı eğitimlerin spor eğitimi alanında da uygulanması spor eğitimi sektörünün gelişimine önemli ölçüde katkıda bulunmuştur. Ayrıca sporda eğitici faaliyetlerin CD'lere taşınarak dağılımının yapılması da, spor eğitimi sektörüne ayrı bir boyut kazandırmıştır. Sporda çeşitli sivil toplum kuruluşları (dernek, strateji merkezleri, meslek kuruluşları, tematik ağ uygulamaları) sporun eğitimi ile ilgili olarak dergi,

kitap, bülten gibi yayınlarının yanı sıra, düzenlemiş oldukları, ulusal ve uluslar arası kongre, seminer, panel alıştay, kurs ve seminer ve sertifika eğitimlerinin de tüm dünyada önemli ölçüde artarak devam etmesi spor eğitimi sektörünün gelişimine katkıda bulunmaktadır. Spor kulüplerinin spor eğitimi adı altında yapmış oldukları sporcu, yönetici, taraftar ve personellerine yönelik çalışmaları spor eğitimi sektöründe yer alan faaliyetler olarak değerlendirmek mümkündür. Yine spor yaygınlaşması ile birlikte çeşitli isimler altında faaliyet gösteren spor eğitim kursları gittikçe profesyonelleşerek bu sektörün önemli unsurları haline gelmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Günümüzde hızla gelişen bilim ve teknoloji, insan gücüne duyulan gereksinmeyi giderek azaltmış ve bunun sonucu olarak boş zaman kültürünün gelişmesinin yanı sıra, insanın doğal yapısına uymayan bir yaşam biçimi ve hastalıklarının artmasına neden olmuştur. Spor, çağdaş insanın karşısına dikilen bu tehlikeye karşı dinamik, güncel yaşamın getirdiği streslerden uzak bir ortam yaratarak çözüm getirmekte ve kazandırdığı sağlıklı yaşam biçimiyle de koruyucu tıbbı yardımcı olmakla birlikte, boş zamanların değerlendirilmesine de büyük ölçüde katkıda bulunmaktadır. Bu nedenle gelişmiş ülkelerde spora büyük önem verilmekte ve spor sağlık giderlerinin azalması, hastalıklar nedeniyle işgücü kaybının önlenmesi ve sağlıklı insanlardan oluşan mutlu ve barışçı bir toplum yaratılmasında umut vermektedir.

Modern yaşamın çok yönlü fonksiyonlarına sahip olan spor aktiviteleri ve organizasyonları toplumu oluşturan bireylerin yararlanması noktasında insan haklarının bir parçasını oluşturmaktadır. Spora duyulan ilgi artıkça; toplumsal sevgi, barış ve kardeşlik kendine daha zengin bir alan oluşturacaktır. Spor denen bu yaşam hakkının çok yönlü geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması toplumu oluşturan tüm kurumların öncelikli görevlerinden birini oluşturmaktadır.

Toplumlar sağlıklı kuşaklar yaratmak için beden eğitimi ve sporu genel eğitimin ayrılmaz ve tamamlayıcı bir parçası olarak görmekte ve olayı bir devlet politikası olarak benimseyip insan yaşamının her devresini kapsayacak biçimde yürütmektedirler (Bilge, 1989: 3).

Dünyada spor eğitimi yapan gelişmiş ülkelerin bugün ulaşılmış oldukları nokta bilinmektedir. Sporcu ve spor eğitimcisi ihraç eder konuma gelmiş olmaları da bilimsel anlamda, profesyonel anlamda çalışmalar içinde bulduklarının birer göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Şimşek ve ark., 1999: 2-5). Spor

örgütlenmesi ve hizmetlerin halka ulaştırılması birçok ülkede genellikle kamu hizmeti olarak yürütülmektedir. Birçok örgütte olduğu gibi spor örgütlerinde de kendini gösteren bu değişim, ülkelerin benimsemiş oldukları siyasi ve ekonomik sistemlere bağlı olarak gerçekleşebildiği gibi çağın getirdiği yeni ihtiyaçlara paralel olarak da şekillenmektedir. Gelişmiş birçok ülkede sporun toplumsal hayattaki fonksiyonlarının çok yönlü olması spor sistemlerinin; eğitim, sağlık, güvenlik, kültür ve ekonomi gibi diğer sistemlere paralel olarak değer kazanmasına ve işlem görmesine neden olmaktadır.

Son yıllarda spor Avrupa’da hızla gelişmiş ve sporun artan ekonomik ve ticari eğilimi gerçek bir değişim yaratmıştır. Avrupa Birliği işsizliği azaltmak için mücadele yürütürken, spor sektörü, yeni işlerin yaratılabileceği ve AB’nin alt yapı yatırımları, yeni teknoloji, eğitim ve karşılıklı değişim programlarının olumlu etkileri için destekleneceği alanlardan biri olmuştur. Sporun hemen her Avrupa ülkesinde her yaş grubunda ve toplumun her kesiminde etkili bir sosyal olgu olduğu ifade edilmektedir (Balci, 2003: 53-66). Bu doğrultuda Avrupa’nın en genç nüfusuna sahip olan Türkiye’nin spor eğitimi konusunda gelişimini sürdürebilmesi noktasında önemli ölçüde tedbirler alma zorunluluğu vardır. Böylece toplumu oluşturan herkesin spor eğitimine büyük ölçüde destek olması ve bu eğitimi teşvik etmesi gerekmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşundan günümüze kadar kurslar, enstitüler, akademiler, yüksekokullar ve üniversiteler faaliyet göstermesine rağmen, istenilen kalite yakalanamamış ve hâlen gelişmiş ülkeler düzeyinde nitelikli spor adamları yetiştirilememiştir. Spor politikalarının yetersizliği, sahipsiz ve ilgisiz sporcular ve bilimsel çalışmalardan uzak olma başarısızlığa yol açmaktadır (Güçlü, 2001).

Günümüzde spor alanındaki birçok uygulama ve hizmet, tamamen bilimsel metotlar ışığında, spor sistemlerinde de insan kaynaklarına yönelik yapılmaktadır. Sağlıklı bir spor ortamının oluşturulması yönetim ve organizasyonların yanında bu sistemi yönlendirecek ve geliştirecek bilgi birikimine sahip uzman kişilerin olmasını gerektirmektedir. Spor alanında insan kaynağı olarak nitelendirilen; sporcu, antrenör, monitör, yönetici, mühendis, eğitimci, doktor, işletmeci, vb. uzmanların tamamen spor alanındaki kurum ve organizasyonlara yönelik eğitilip istihdam edilmesi, sporda kalite ve verimliliği artırarak, sporun gelişmişlik ve yaygınlık düzeyine olumlu etkisi ile birlikte sportif başarılarla da önemli ölçüde yansıtacağı bir gerçektir.

Sonuç olarak, yukarıda da belirtildiği üzere eğitimle ilişki içerisinde olan sporun, toplum içerisinde kaynaşmayı, bireyler arasında birlikteliği sağladığı ve en başta insanın gelişimine etkileri olduğunu unutmamak gerekir. Bu sebeple Türkiye’de verilen spor eğitiminin standartlarının yükseltilmesi için aşağıdaki öneriler sıralanabilir;

- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ocuk ve gençlerin özel ilgi ve yeteneklerini daha iyi geliştirebilmelerine yönelik kaliteli bir spor eğitimi için plan ve programların (ğretmen açığının kapatılması, ders sayısının artırılması, spor salonlarının yapılması vb.) uluslar arası standartlara çekilmesi gerekmektedir.
- Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü sporla ilgili kurum ve kuruluşlar ile işbirliği içerisine girerek toplum için spor eğitimi sağlayacak projeler üretmelidir. Farklı spor dallarına özgü olarak toplumu bilinçlendirici sporu tanıtıcı pankartlar hazırlanmalı, halka görsel medya ile spor bilinci aşılanmaya çalışılmalıdır.
- Spor eğitimi veren kurum ve kuruluşlar, spor eğitimi alan bireylere etkin ve verimli bir eğitim olanağı sağlayacak imknlar sunması için çalışmalarını artırmalıdır.
- Spor yayını yapan medya kuruluşlarının her yaş grubundaki bireylere yönelik eğitici, objektif vb. standartlarda olması sağlanmalıdır.
- Spor kurum ve kuruluşları kendi aralarında iş birliğine giderek uluslararası standartlarda olacak spor eğitimi verme yoluna gitmelidir.
- Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğünün spor eğitimi ve uygulaması yönünden daha faal hâle getirilmesi sağlanmalıdır.
- Millî Eğitim Bakanlığı, spor eğitimi ile ilgili politikalarıyla ilgili konu hakkında kurum ve kuruluşlarla alıştay düzenlemelidir.
- Türkiye genelinde kaliteli sporcu çıkarılmasının iyi eğitim almış, bilgili ve deneyimli antrenörlerle olacağı göz ardı edilmemelidir.
- Spor eğitim hizmetleri toplam kalite olgusundan ayrı olmamalıdır. Bu olgu çağın gereksinimlerine göre devamlı yenilenmelidir.
- Herkes için Spor Federasyonu, faaliyetlerini tabana yayarak spor eğitimi konusunda faaliyetlerini sürdürmelidir.

- Bilgilerin hızla değiştiği günümüzde beden eğitimi öğretmenleri her dönem Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından mutlaka spor eğitimi konusunda hizmet içi eğitim kurslarına alınmalıdır.
- Spor eğitimi veren bireylerin sporun ülke geneline yaygınlaştırılmasında etkin rolünün olduğu kesinlikle göz ardı edilmemelidir.
- Spor eğitimi için bütçe kaynaklarının artırılma yoluna gidilmelidir.
- Spor eğitimine ayrılan finansal kaynaklar etkin, verimli ve objektif ölçütlere dayalı olarak kullanılmalıdır.
- Türkiye’de spor eğitimi kurum ve kuruluşları ile işletmelerin spor eğitimine gelir getiren sektörel boyutlarının ekonomik açıdan değerlendirilmesi yapılmalıdır.

Kaynaklar

- Açıkada, C. (1997). Türkiye’de spor eğitimi veren kurumların yeniden yapılanması ve hakemli çalışmaların gelişimi. *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, (8), 1, 17-42.
- Alkan, C., Doğan, H. ve Sezgin, İ. (1991). *Mesleki ve teknik eğitimin esasları*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayını, No: 170, 9.
- Balcı, V. (2003). Avrupa birliği ve spor. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, Cilt: 8, 2, 53-66.
- Bilge, N. (1989). *Türkiye’de beden eğitimi öğretmenin yetiştirilmesi*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, Sayfa: 3.
- Can, Y., Soyer, F. ve Güven, H. (2000). Spor hizmetlerinde verimliliği etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. *Sporda Psiko-Sosyal Alanlar, Spor Yönetim Bilimleri 1. Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Kongresi*, 26-27 Mayıs 2000. Ankara: 183.
- Camy, J., Klein, G., Madella, A. ve Petry, K. (2006). *Final Conclusion & Perspectives*. In: Petry, K., Froberg, K. & Madella, A. (2006). Thematic Network Project AEHESIS - Report of the Third Year. Cologne.
- Demirhan, G. (2008). *İlköğretim beden eğitimi dersi (1-8. sınıflar) öğretmen kılavuz kitabı (Türkiye’de beden eğitiminin gelişimi)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Müdürlüğü, Sayfa: 249–251.

- Devlet Planlama Teşkilatı. (1983). *Beşinci beş yıllık kalkınma planı gençlik ve spor özel ihtisas komisyonu. Spor Komisyonu Raporu*. Ankara: DPT.
- Eğitim Sistemi ve Bütçe. (1997). Ağustos-Eylül Birlik Haberleri. Ankara: TMMOB Yayın Organı. 33.
- Erkan, M. (1992). *Sosyolojik açıdan spor*. İstanbul: Kutsun Matbaacılık. Sayfa: 199.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelken Tepe Yayınları.
- Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü (2010). İnternet'ten 05 Ocak 2010'da elde edilmiştir. <http://www.gsgm.gov.tr>.
- Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü. 21 Ocak 2003 tarih ve 25000 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan Antrenör Eğitim Yönetmeliğinin 20. maddesinde yapılan değişiklik.
- Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü. *GSGM Antrenör Eğitim Yönetmeliği*. 16 Ağustos 2002 gün ve 24848 sayılı Resmi Gazete.
- Güçlü, M. (2001). Avrupa, Amerika Birleşik Devletleri, Çin ve Türkiye'de beden eğitimi ve sporun gelişimi. *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı, 150.
- Hoşgörür, V., ve Gezgin, G. (2005). *Ekonomik ve sosyal kalkınmada eğiti*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Dergisi, Cilt: 2, Sayı: 2, İnternet'ten 05 Ocak 2010'da elde edilmiştir. www.efdergi.yyu.edu.tr.
- İmamoğlu, A. F. ve Yerlisu, T. (2003). Spor eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin yöneticilik ve liderlik becerilerinin değerlendirilmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8 (1), 61-71.
- Karşlı, M. D. (1997). Teknik eğitimin yönetimi ve kalite. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, Ankara: 20-21.
- Karakaya, Y. E. (2007). *Cumhuriyet'in 100. yılında Elazığ ilinin spor stratejisi: stratejiden geleceğe 2023*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Elazığ. Sayfa: 96.
- Kerimoğlu, N. (1982). *Spor sektör raporu*. Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Hazırlık Çalışmaları. Yayın No. Ankara: DPT Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı Mevzuat ve Yönetmelikleri. (2009). İnternet'ten 30 Aralık 2009'da elde edilmiştir. www.meb.gov.tr.
- Millî Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, *Spor Liselerinin Açılması*, Sayı: B.08.OGM.0.09.03.03.

- Öztürk, F. (1998). *Toplumsal boyutlarıyla spor*. Ankara: Bağırğan Yayınevi, Sayfa: 80.
- Petry, K. ve Froberg, K. (2006). *Overview of the project*. In: Petry, K., Froberg, K., Madella, A. (2006). Thematic Network Project AEHESIS - Report of the Third Year. Cologne.
- Petry, K. ve Gutt, M. (2006). *Mapping European Sport Education Providers & Programmes*. In: Petry, K., Froberg, K., Madella, A. (2006). Thematic Network Project AEHESIS - Report of the Third Year. Cologne.
- Sarıçay, N. (2009). *Türkiye’de eğitim sektörünün sorunları, eğitimin ekonomik boyutu ve çözümleri*. İnternet’ten 05 Ocak 2010’da elde edilmiştir. http://www.izto.org.tr/NR/rdonlyres/7475BDA195B74855B3519ADCE4362AFE/5399/nesrin_egitim.pdf
- Şimşek, S., Göde, O. ve Erdem, A. R. (1999). Spor eğitimi ve geleceğin sporcularını yetiştirecek spor eğitimcilerinin yetiştirilmesi. Pamukkale Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 5, 2-5.
- Türk Dil Kurumu. (1992). *Türkçe sözlük*. İstanbul: Milliyet Yayınları. 598.
- Türkiye Futbol Federasyonu Ana Statüsü. TFF Amaçları. Madde: 2, h bendi. İnternet’ten 15 Ocak 2010’da elde edilmiştir. <http://www.tff.org>.
- Türkiye Futbol Federasyonu. İnternet’ten 05 Ocak 2010’da elde edilmiştir. <http://www.tff.org/default.aspx?pageID=222>.
- Türkoğlu, A. (1997). *99 soruda eğitim bilimine giriş*. İzmir: Memleket Gazetecilik ve Matbaacılık.
- Ünal, I. (1985). Eğitimin ekonomik değeri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 57, 32- 41.
- Voigt, D. (1998). *Spor sosyolojisi* (Çev. Ayşe Atalay). İstanbul: 122-123.
- Yetim, A. A. (2000). *Sosyoloji ve spor*. Ankara: Topkar Matbaacılık, 128-131.
- Yetim, A. A. ve Şenel, Ö. (2001). Türkiye’de spor yöneticisi yetiştirme faaliyetlerinin görünümü. *Millî Eğitim Dergisi*, Ankara: 150.
- Yıldız, S. M. (2005). *Beden eğitimi ve spor yüksekokullarında insan kaynaklarının eğitim hizmetleri kalitesine yönelik algıların değerlendirilmesi*, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Yıldız, S. M. (2005). Beden eğitimi ve spor yüksekokullarında algılanan hizmet kalitesi düzeyini ölçmeye yönelik kalite ölçęęi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, Cilt: 10, Sayı: 4.
- Yıldız, S. M. (2007). Beden eğitimi ve spor yüksekokullarında eğitim hizmetleri kalitesini etkileyen faktörler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 451-462.
- Yıldız, S. M., Özdağ, S. ve Yaman, . (2008). Beden eğitimi ve spor eğitimi veren yükseköğretim kurumları ve istihdam durumlarına yönelik öğrenci algılamaları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Sayfa: 4-5.
- Yıldız, S. M. ve Özdağ, S. (2008). Student opinion about higher education institution which gives physical education and sport education. *International Journal of Human Science*. 5 (1). İnternet'ten 23 Ocak 2009'da elde edilmiştir. <http://www.insanbilimleri.com>.
- Yıldız, S. M. (2008). Beden eğitimi ve spor öğretimi veren yükseköğretim kurumları ve istihdam durumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt: 16, No: 2, 653-654.
- Yükseköğretim Kurulu, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi. İnternet'ten 20 Ocak 2010'da elde edilmiştir. ftp://dokuman.osym.gov.tr/2009/2009_OSYS_TERCIH_KILAVUZU/tablo5.pdf.
- Yolcu, İ. (1992). *Eğitimin bütünlü içinde beden eğitimi ve sporun yeri ve önemi*. 1. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu, 19–21 Aralık 1999, Ankara: Millî Eğitim Basımevi, 69.

Summary

**AN OUTLOOK OF SPORT EDUCATION SECTOR IN
TURKEY**

Sebahattin DEVECİOĞLU*

Bilal ÇOBAN**

Yunus Emre KARAKAYA ***

A country's future is briefly depends on educating knowledge-equipped, efficient, productive, qualified younger generation. This is a fact that properties can only gained by education . The main purpose of training the individual is to make individuals reach the highest possible level. Therefore, globalized world, the most important feature of information society, education sector and its relationship with other areas of these sectors are considered.

While physical education is associated with sports along with the concept of thinking is accepted as a correct approach. Because physical education and sports are mutually complementary cases.

Many modern applications and services in the sports field, in the light of all scientific methods, human resources for the sport system are made. Creating a healthy environment, management and sports organizations as well as to guide and develop this system with people who will be experts with knowledge. Sports field, is described as human resources, athletes, coaches, monitors, managers, engineers, educators, doctors, operators, etc. Entirely of experts in the field of sports for institutions and organizations are trained to be employed, in sport by increasing the quality and efficiency, and the prevalence of sports to the level of development with positive effects on athletic performance significantly is a fact to be reflected.

In developed countries great importance are given to sports and sports gives hope to create peacefull society consists of healty people by reducing health

Address for correspondence: *Yrd. Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Öğretim Üyesi, sdevecioglu@firat.edu.tr

** Yrd. Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Öğretim Üyesi;

*** Doktora Öğrencisi, Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor A.B.D.

expenditure and loss of labor due to illness. Modern life has versatile functions and organization of sports activities that make up the society to take advantage of individuals constitutes a part of human rights . The higher interest in sports, social, love, peace and brotherhood will create a larger area for itself .

Development and dissemination of this right to live which is called sports, constitutes one of the primary role of all institutions and organizations forming the society. Communities see sports and physical education as an integral and complementary part to create healthy generations. Therefore they adopt the case as a state policy and run it that covers every period of human life. Sports play an important role in the process of socialization and social integration of people, in addition to this; sports education carries different sectoral properties on its own.

The point is known that the developed countries which do the sports education in world. Athletes and sports trainers have come to the location of the exports in the scientific sense, they are working in a professional manner, that have been encountered as an indicator. Sport in Europe in the last half century, developed rapidly and the sport's growing economic and trade trends, has created a real change.

While European Union is struggling to reduce unemployment, sports industry, where the new jobs can be created and EU investment in infrastructure, new technology, training and the positive impact of exchange programs has been one of the areas to be supported.

In Turkey, the sports training industry is analyzed, this study not only in universities limited or not, as well as the Ministry of Education, Youth and Sports General Directorate, sports federations and other sports education institutions and organizations (the sports media, sports training courses, web-based training etc) are seen as active sports training is given.

When a brief overview about sports education in Turkey is made, the general principles contained in the sports policy for sports education, science, education policy, sports, education, etc. The principle of the necessary and sufficient has been encountered.

When analysing Sports taught in Turkey the higher education institutions and at public and private educational institutions, the aims are to train physical education teachers, public and private sports-related management positions, the sports manager, the tourism sector, sport animator, and coach for variety of sports . European Union regulations at the level of higher education examined at the level of the sport in 2003, the Erasmus Thematic Network (AEHESIS) was launched. In this

regard, sports science, the European higher education to align in order to force the question in this project, sport associated with the four areas as "Sports Management", "Physical Education Teacher Education", "Health and Fitness" and "Coaching Education" is defined. However it is seen that Turkey has fallen behind the Project. Therefore, institutions of higher education institutions and sports organizations, urgently need to raise their standarts to European Unions sports educations standarts.

The basic aim about sports education of Ministry of Education, "sport for life an indispensable requirement to adopt and see a society to grow,not only champion to train but also continue working with the belief of starting sports at early ages to have a healthy society is stated. Inschool Physical Education Sports Department and Scouting Department (OBESİD) runs the training activities of the Ministry of Education. Sports and sports training activities which is made by (OBESİD) can't give proper sports education due to the inadequate budget of the ministry (The first group of schools at the provincial level contests, can't go to the semi-final and final causes inability etc). Lack of appropriations causes fine arts and sports schools not have enough equipment and gym salon. As a result of this, this schools doesnt have a good sports training. Moreover the manager related with the sports and sports training dont have adequate vision what causes many problems. Therefore the relevant institutions and ministries of sports training by collaborating with organizations in certain periods of sports training workshop should be organized. Youth and Sports General Directorate (GSGM), in sports activities in Turkey are located in the center and besides many duties and responsibilities, one of the most important duty of them is, sports training activies. In addition, sports federations and other autonomous organizations and institutions providing education in sports training in sports activities are available. Youth and Sports General Directorate structure is decentralized, international standards can not access them in consequence of such a result, brings with it various problems. Necessary legislative changes must be made immediately from the headquarters building activity center should be given to the responsibility of local governments.

By being autonomous, Sports federations couldn't reach the desired target in sports education. Federations must produce new projects about referee education and training of coaches to reach international standards in such matters. Also providing sports training institutions and organizations well trained in sports should submit themselves to the responsibility of well trained sports managers.

As a result in this study; structural features of sports education sector in Turkey is analyzed and evaluated by documentation method. The data in sports education in Turkey was examined issues such as the above mentioned sports training applications problems, lack of coordination between institutions and organizations that have been seen. There fore, in Turkey, which offer sports training institutions and organizations can be prepared for future expansion in the context of the European Training Directive and other basic reference on the sports sector of the standard definition of the profession must be taken into account, recommendations are presented about the standard of sports training given in Turkey, and upgrading to international standards to compete with the world to come to the level.

Türk Eğitim Bilimleri Dergisi (TEBD) Yazım Kuralları

Türk Eğitim Bilimleri Dergisi (Türk EBD), yılda dört kez (Kış, Bahar, Yaz ve Güz) Gazi Üniversitesi tarafından yayınlanan hakemli bir dergidir. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi'nde, eğitim alanında disiplinler arası bir yaklaşımla, görgül çalışmalara ve derleme türü yayınlara (en son literatürü kapsamlı bir şekilde kapsayan yazılar, meta-analiz çalışmaları, model önerileri, olgu sunuları, tartışmalar vb.) yer verilmektedir.

Gönderilen yazılar daha önce hiçbir yerde yayımlanmamış olmalıdır. Herhangi bir sempozyum ya da kongrede sunulan yazılarda kongrenin adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Bir araştırma kurumu ya da fonu tarafından desteklenen çalışmalarda, desteği sağlayan kuruluşun adı ve proje numarası verilmelidir.

Editörlerin ön değerlendirmeye tabi tuttuğu yazılar içerik ve biçim bakımından incelenmek üzere en az iki hakeme gönderilir. Hakemler tarafından düzeltme istenen yazılar gerekli değişiklikler için yazarına geri gönderilir. Düzeltilmiş metni belirtilen süre içinde dergiye ulaştırmak yazarın sorumluluğundadır. Düzeltilmiş metin, gerekli olduğu hâllerde değişiklikleri isteyen hakemlerce tekrar incelenir.

Yazarlar metinleri, Amerikan Psikologlar Birliği tarafından yayınlanan APA's 'Publication Manual of American Psychological Association (5. Baskı), 2001' adlı kitapta belirtilen yazım ilkelerine uygun olarak yazılmalıdırlar.

Yayımlanması için dergiye gönderilen yazıların, kabul edildikten sonraki yayın hakkı, yayımlandıktan sonraki her türlü telif hakkı Türk Eğitim Bilimleri Dergisi'ne aittir.

Yayımlanan yazıların her türlü sorumluluğu yazarlara aittir.

Dergiye gönderilen yazıların incelenmeye alınması için aşağıdaki şartların yerine getirilmiş olması gerekmektedir:

1. Yazı IBM uyumlu bilgisayar ve Microsoft Word yazılım programı ile Times New Roman 10 punto ile 1,5 satır aralıklı ve 2,5 cm. lik kenar boşlukları bırakılarak ve 20 sayfayı geçmeyecek şekilde yazılmalıdır.

2. Tablo, şekil, resim, grafik ve benzerlerinin derginin sayfa boyutları dışına taşmaması amacıyla 10 x17 cm'lik alanı aşmaması gerekir. Bundan dolayı, tablo, şekil, resim, grafik vb. daha küçük punto ve tek aralık kullanılarak yazılmalıdır. Resim, grafik ve benzerlerinin ayrı bir dosya hâlinde ve jpg formatında kaydedilmesi baskı kalitesi açısından gereklidir.

3. Yazı 4 kopya ve 3.5 inç'lik bir diskete ya da CD'ye kaydedilerek posta ile gönderilmelidir.

4. Yazılarda Türk Dil Kurumunun imlâ (yazım) kılavuzu örnek alınmalı, yabancı sözcükler yerine olabildiğince Türkçe sözcükler kullanılmalıdır. Türkçe’de pek alışılmamış sözcükler yazıda kullanılırken ilk geçtiği yerde yabancı dildeki karşılığı parantez içinde verilmelidir (Türkçe ve İngilizce).

5. Makalelerde Türkçe kaynakların öncelikle yer alması esastır.

6. Yazılar, başlık sayfası, öz (Türkçe ve İngilizce), anahtar sözcükler, ana metin, kaynaklar, ekler, tablolar, şekil başlıkları, şekiller, yazar notları, yazışma adresi, e-posta adresi ve genişletilmiş İngilizce özet (summary) bölümlerini içermelidir.

a) Başlık sayfası:

En fazla 10-12 kelimedenden oluşan makale başlığı, kısa başlık (kelimeler arasındaki boşluklar ile beraber en fazla 50 karakter), yazarların adı ve soyadı, unvanı ve çalıştığı kurumu içermelidir. Araştırmanın adı araştırmanın temel konusunu, eğer varsa bağımlı ve bağımsız değişkenleri kapsayacak iyi seçilmiş ve sıralanmış en çok beş ya da altı sözcükten oluşmalıdır.

b) Öz ve anahtar sözcükler:

Araştırmanın Türkçe ve İngilizce öz’leri araştırmanın amacını, araştırmanın yöntemini, araştırmada varılan sonucu ve yapılan başlıca önerileri kapsamalıdır. Öz, Türkçe ve İngilizce olmak üzere her iki dilde ‘Öz’ ve ‘Abstract’ başlıkları altında 100 kelime olmalıdır. Anahtar sözcükler (3 ile 10 arasında) Türkçe öz’ün altında ‘Anahtar sözcükler’ ve İngilizce öz’ün altında ‘Keywords’ başlığı kullanılarak verilmelidir. Türkçe ve İngilizce öz’ün her biri yeni bir sayfadan başlamalıdır.

c) Ana metin:

Yeni bir sayfadan başlamalıdır. Görgül makalelerde metin, sırasıyla giriş, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuç bölümlerinden oluşmalıdır. Derleme türü makalelerde, makalenin içeriğine bağlı olarak bu sıra izlenmeyebilir. Kısa başlık her sayfanın sağ köşesinde, yanında sayfa numarası olacak şekilde tekrarlanmalıdır. Ana metnin ilk sayfası makalenin başlığı ile başlamalıdır. Başlıktan sonra, “Giriş” alt başlığı yazılmadan paragraf ile metne başlanmalıdır. Yöntem, Bulgular, Tartışma ve Sonuç bölümleri yeni bir sayfadan başlamaz. Bir bölüm bittikten sonra, aynı sayfada diğeri onu izler. Diğer bölümlerde mutlaka bölüm başlıkları kullanılmalıdır.

Bu bölümde, gerekçeleri ile birlikte problem ve araştırmanın kuramsal ya da kavramsal çerçevesi ortaya konulmalıdır. Test edilecek hipotezler ve dayanakları belirtilmeli ya da araştırmanın amacı ifade edilmelidir. Bunlar yapılırken başka kaynaklardan paragraflar hâlinde alıntuların yapılması yerine araştırmacı kendi sözcükleri ile yazının mantığını oluşturmalı, dolaylı aktarma yoluyla görüşleri ifade etmeli, bir görüşü destekleyen, bu görüşe karşı çıkan ya da tarafsız kalan kaynaklar

verilmelidir. Şüphesiz gerektiğinde doğrudan aktarma da yapılabilir. Genelden özele, geçmişten bugüne doğru ya da daha başka ama mutlaka mantıkî bir sıra izlenmelidir. Tanımlar, kısaltmalar, varsayımlar ve sınırlılıklar, eğer varsa, bu bölümde gerekçeleri ile birlikte sunulmalıdır. Araştırmanın bu bölümü bir bütün olarak verilebileceği gibi gerektiğinde alt başlıklar altında da verilebilir.

Yöntem bölümü örneklem, veri toplama araçları ve işlem olmak üzere 3 alt bölümden oluşmalıdır.

Yöntem bölümünde, araştırmada izlenecek yöntem araştırmanın tekrarına imkân verecek şekilde açık ve anlaşılır bir dille ifade edilmelidir. Bu bilgiler araştırmanın türünü, desenini, evren ve örneklemini, veri toplama araçlarını, veri toplama biçimini ve verilerin nasıl analiz edileceğini içermelidir. Eğer izlenecek yöntemin gerekçeleri problem bölümünde tartışılmamış ise burada mutlaka tartışılmalıdır. Veri toplama araçlarının özellikleri, geliştirilmesi, geçerliliği ve güvenilirliği konusunda bilgi verilmelidir. Verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler, kullanılma amacı, kullanılan anlamlılık düzeyleri belirtilmelidir.

Bulgular araştırmanın denencelerini test etmek amacı ile kullanılan istatistiksel analizleri, her değişkene ait ortalama ve standart sapma değerlerini içermelidir. Tablolar ve şekiller ayrı bir sayfada yazının en sonunda verilmelidir. Ayrıca verilecek olan tablolarda ortalamalar " \bar{X} " şeklinde, standart kaymalar da "S" şeklinde gösterilmelidir.

Bulgular ve yorum bölümünde bulgular, araştırmanın amacına uygun olarak sıra ile sunulmalıdır. Tablolarda verilen bilgiler bir de yazı ile tekrar edilmemeli ancak tabloda dikkati çeken özel durumlara işaret edilmelidir.

Gerçeklerle yorumlar kesinlikle birbirine karıştırılmamalı, istatistiksel değerlendirmeler gerçekler içinde sunulmalıdır. Yorumlar diğer araştırma sonuçları ile birlikte değerlendirilmeli, destekleyen, farklı çıkan bulgulara işaret edilmeli, bunlardan ne anlaşılması gerektiğine işaret edilmeli, gerektiğinde bulgulara ilişkin tahminlere de yer verilmelidir. Bulgular ve yorum bir bütün hâlinde verilebileceği gibi alt amaçlar ya da ona işaret eden farklı başlıklar altında, sırası ile sunulabilir. Makalelerde, özne olarak belirsiz üçüncü tekil şahıs kullanılmalıdır.

Sonuç ve öneriler bölümünde araştırmanın amacına uygun, ona cevap niteliğinde bir sonuç ortaya konulmalıdır. Sonuç mutlaka bulgulara dayalı ve onlarla açıklanabilen bir yapıda olmalıdır. Bu araştırmanın bulguları ve ulaşılan sonucun ışığı altında uygulama ve araştırma önerilerine yer verilmelidir.

Sıklıkla kullanılan istatistiksel teknikler metin içinde rapor edilirken aşağıda belirtilen şekilde olmalı ve italik yazılmalıdır.

Varyans analizi:

....SED değişkeninin temel etkisi anlamlıdır, $F(1,123) = 5.43, p < .05$.

Korelasyon ve kay-kare değerleri rapor edilirken denek sayısı (n) ve t, F çoklu karşılaştırmalar (Tukey testi gibi) rapor edilirken serbestlik derecesi (sd) mutlaka verilmelidir. Regresyon analizleri rapor edilirken $R, R^2, F, Beta, t$ ve p değerleri; faktör analizi rapor edilirken ise her bir faktör altındaki maddelerin faktör yükleri (factor loadings) ve her bir faktörün açıkladığı varyans bilgileri verilmelidir.

Tartışma bölümü, araştırma bulgularının literatür ışığında açıklanmasını, tartışılmasını içermelidir.

d) Kaynaklar:

Yeni bir sayfadan başlamalıdır. Metin içinde belirtilen tüm kaynaklar 'Kaynaklar' listesi içinde yer almalıdır.

Metin içinde kaynağın belirlenmesi dipnot şeklinde değil, yazarın soyadı, yayın tarihi, doğrudan aktarmalarda sayfa numarası verilerek yapılmalıdır. Örnekler:

Küçükahmet, (2002) ..., Küçükahmet'e (2002:15) göre ...,

Gysbergs ve Henderson (1997) ..., Gysbergs ve Henderson'a (1997) göre ...

Kavcar, Oğuzkan ve Sever (2002)...

Yazar sayısı 3 ile 5 arasında ise, metin içinde geçtiği yerde yukarıda olduğu gibi verilir, daha sonra ise Kavcar ve arkadaşları (2002) ... olarak verilmelidir.

Yazar sayısı 6 veya daha fazla ise metin içinde ilk geçtiği yerden itibaren Kavcar ve arkadaşları (2002) olarak verilmelidir.

Cümle sonunda, parantez içinde birden fazla esere atıfta bulunuluyor ise, kaynaklar yayın tarihi sırası ile verilmelidir.

Paragraf sonunda kaynaklar, parantez içinde yazar soyadı ve yayın tarihi ile verilmelidir (Yalın, 2002).

Kaynaklar bölümünde kaynaklar alfabetik sıra ile verilmelidir. Birden fazla yazarlı Türkçe ve yabancı kaynaklar için son yazarın soyadından önce 've' yazılmalıdır.

Kitaplar

Küçükahmet, L. (2002). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (Gözden geçirilmiş 13. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Dergiler

Bacanlı, H. (2001). Eş tercihleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(15), 7-16.

Tezler

Ataman, A. G. (1976). *Üstün zekâlı öğrencilerin eğitsel sorunları: Ankara Fen lisesinde bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi, A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bildiriler

Akkoyun, F. ve Bacanlı, H. (1988). ACL-Sıfat tarama listesinin Türkçeye uyarlaması: TA ego durumları ölçekleri ile bir çalışma. *V. Ulusal Psikoloji Kongresine Sunulmuş Bildiri*.

Editörlü kitaplar

Güçlü, N. (2000). İletişim. İçinde: L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

El Kitapları

Özgüven, İ. E. (1992). *HKE Hacettepe kişilik envanteri el kitabı* (İkinci revizyon) Ankara: Odak Ofset.

Çeviri kitaplar

Hellman, H. (2001). *Büyük çekişmeler: Bilim tarihinden seçilmiş on tartışma* (Çev. Füsun Baytok). Ankara: TÜBİTAK.

Anonim

The Chicago manual of style: Fourteenth edition. (1993). Chicago: The University of Chicago Press.

Gazete Makalesi

Ekşi, O. (2002, 03, 23). İstenen bu muydu? *Hürriyet Gazetesi*. 21.

Kurum yayınları

Devlet Planlama Teşkilatı. (2000). *Uzun vadeli strateji ve sekizinci beş yıllık kalkınma planı 2001-2005*. Ankara: DPT.

WEB Sitesine Atıfta Bulunma

Bir Web sitesinin tümüne (sitedeki belli bir sayfaya değil) atıfta bulunmak için, sitenin adresini vermek yeterli olacaktır. Örneğin,
Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği
(<http://www.pdr.org.tr>).

Duyuru

Children's Defense Fund. (2000, Şubat 25). Urge Congress to Support Increase Investments in Child Care, Head Start and After-School in the FY2001 Budget [Duyuru]. Washington, DC: Autor. İnternet'ten 13 Mart 2000'de elde edilmiştir: <http://www.childrensdefense.org/takeaction/childcare.html>

Özet

Irak, M. (1998). Uyku ve bilgi işleme süreçleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 1(1), 17-30. İnternet'ten 08 Ocak 2000'de elde edilmiştir: <http://www.psikolog.org.tr/tpy/1/metehan.htm>

Bir Web sitesinde belirli bir sayfa

Türk Psikologlar Derneği Deprem Özel Çalışma Grubu Basın Bildirisi: Deprem Bölgesi Eğitim Öğretim Yılına Hazır mı? (22 Eylül, 1999) Ankara: Türk Psikologlar Derneği. İnternet'ten 08 Ocak 2000'de elde edilmiştir. <http://www.psikolog.org.tr/deprem/basinbildiri5.htm>

Elektronik dergiler

VandenBos, G., Knapp,S., & Doe, J. (2001). Role of reference elements in the selection of resources by psychology undergraduates [Electronic version]. *Journal of Bibliographic Research*, 5, 117-123.

Elektronik Veri Tabanlarından Alınan Makale ve Özetlere Atıfta Bulunma

Elektronik veri tabanları için tarih (CD-ROM'lar için belirtilmez), kaynak (örn.,SSCI, ERIC) ve veritabanının adı ile diğer ek bilgiler (madde numarası gibi) belirtilmelidir. Web kaynakları için ise, o veritabanına giriş sayfasının adresi (URL) verilmelidir. (örnek; <http://www.ebscho.com>).

Örnekler

1) Saracho, O. N.(1999). A Factor analysis of preschool children's play strategies and cognitive style. *Educational Psychology*, 19(2), pp 165+ İnternet'ten 08 Ocak 2000'de EBSCO veri tabanından (Academic Search Elite) alınmıştır: <http://www.ebsco.com>

2) EBSCO web sitesi, Academic Search Elite, Business Search Elite, ERIC gibi onlarca veri tabanını bünyesinde bulundurmaktadır. Bu nedenle atıfta bulunurken EBSCO web sitesinden alındığı ifadesine ek olarak ilgili veri tabanının adı da (yukarıdaki örnekte Academic Search Elite) belirtilmelidir

e) Ekler: Yeni bir sayfadan başlamalıdır. Araştırmada kullanılan ölçekler gibi ek bilgileri içerir.

f) Tablolar: Metin içerisinde yerleri belirtilerek yeni bir sayfadan başlamalıdır ve her bir tablo ayrı bir sayfada verilmelidir. Tablo numarası ve tablo başlığı tablonun üstünde yer almalı ve *italik* yazılmalıdır.

g) Şekil başlıkları ve şekiller: Yeni bir sayfadan başlamalıdır. Şekil numarası ve şekil başlıkları aynı sayfada alta verilmelidir. Şekillerin her biri ise ayrı sayfalarda verilmelidir. Şekil numarası ve şekil başlığı şeklin altında yer almalıdır. Özel baskı gerektiren şekil ve fotoğraflarla ilgili giderler, yazar tarafından karşılanır.

h) Yazar notları: Yeni bir sayfadan başlamalıdır. Eğer araştırma bir tez çalışmasının özeti ise veya araştırmayı destekleyen kurum(lar) var ise bu bölümde belirtilmelidir. Ayrıca araştırmacının, araştırmaya katkılarından dolayı teşekkür etmek istediği kişiler de bu sayfada belirtilmelidir.

i) Yazışma adresi: Yeni bir sayfadan başlamalıdır. Yazarın veya yazarlardan bağlantı kurulabilecek olan kişinin adresi, telefon numarası ve varsa belgegeçer numarası ile e-posta adresi bu bölümde yer almalıdır. Tek kopya olması yeterlidir.

i) Genişletilmiş İngilizce özet (summary): Yeni bir sayfadan başlamalıdır. 1000-1200 kelime arasında olmalı, başlık, giriş, yöntem, bulgular ve tartışma bölümlerini içermelidir.

7. Yazılarda ifade edilen düşüncelerden yazarları sorumludur.

8. Türk EBD’de yayımlanan yazılardan ancak kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir. Yazının içeriğinde olabilecek çarpıtmalardan, alıntıyı yapan ve yayımlayan kişi ya da kuruluşlar yasalar karşısında sorumludur.

9. Türk EBD’ye gönderilen yazılar yayımlansın ya da yayımlanmasın geri gönderilmez.

10. Yayın Kurulu, yazıda gerekli gördüğü sözcükleri değiştirebilir.

11. Kurallara uymayan yazılar yayımlanmaz.

12. Türk EBD’de yayımlanan yazılar için herhangi bir ücret ödenmez.

13. Yayımlanan her araştırmanın verilerinin 5 yıl süre ile araştırmacı tarafından saklanması zorunludur. Yayın politikamız gereğince zaman zaman bazı yazıların verileri ve analiz programları yazarlarından istenebilecektir.

Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Derleme Yazıları İlkeleri

Dergimizde yer alacak yayınlar iki ana grupta toplanmaktadır. İlk grupta geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ile sınırlı kalmayacağı umulan görgül çalışmalar, ikinci grupta ise aşağıda dört grupta toplanan gözden geçirme, model önerme ve olgu sunuları çalışmaları yer alacaktır. Yurt içinde ve dışında yaygın olarak üzerinde durulan ya da ilgi gören konularda en son literatürün kapsamlı bir şekilde sunulduğu derlemeler.

1. Okuyucu kitlesinin yararlanabileceği konulardaki görgül çalışmaların derlenmesi ya da gözden geçirilmesi.

Birinci grupta yer alan yazılardaki esas, okuyucuya bir alanı değişik boyutları ile tanıtmak ve geniş bir perspektif sunabilmektir. Hedef, çoğunluğunu akademisyen, uygulayıcı ve öğrencilerin oluşturduğu okuyucu kitlesini kuramsal ve görgül literatürdeki farklı sorular, yaklaşımlar ve bulgularla tanıştırmak ve bu konuda güvenilir, zengin bir kaynak oluşturmaktır. Bu yazılarda yapılmış olan çalışmaların, yaklaşımların ve bulguların tekdüze bir şekilde sunulmasının önüne geçilmesi amaçlanmaktadır. Diğer bir deyişle, bu yazılarda iki boyutlu literatür özetlemeleri yerine, yeni sorular ve çalışmalara zemin hazırlayabilecek nitelikte akademik ürünlerin oluşturulması hedeflenmektedir.

2. Okuyucu kitlesinin yararlanabileceği konularda meta-analitik değerlendirmeler.

İkinci grup yazılarda, belirli bir alanda yayımlanmış olan çalışmaların niceliksel olarak yorumu ve gözden geçirilmesi hedeflenmektedir. Bu gruptaki yazıların birinci gruptakilerden farkı, gözden geçirilen yazıların görgül çalışmalar ile sınırlandırılmış olmasıdır.

3. Kuramsal literatürlerdeki birikimlerin neden-sonuç ilişkilerini içeren model önerileri şeklinde sunulması.

Bu grupta yer alan çalışmalar ise, belirli bir konuda yayımlanmış olan görgül çalışmaların niceliksel değil istatistiksel ya da meta-analitik yöntemlerle gözden geçirilip özetlenmesi olarak tanımlanmıştır. Bir konuda yapılmış görgül çalışmaların bulgularının istatistiksel olarak birikimli bir şekilde ifade edilmesinde kullanılan bir teknik olan metaanalizi, olayları ve ilişkileri anlamak için, tek bir çalışmada gerçekleşmesi olası olmayan geniş bir perspektif sağlar.

4. Olgu sunuları ve tartışmalar:

Olgu sunularının temel hedefi ise, uygulamalı alanda çalışanlar arasındaki bilgi alışverişini geliştirmek ve uygulamalı alanlardakiler için iyi bir kaynak oluşturmaktır. Amaç, olguların sadece aktarılması değil, içsel tutarlığı olan belirli bir kuramsal çerçeveye içerisinde sunulup tartışılması ve hatta farklı kavramlar açısından irdelenmesidir.

THE JOURNAL OF TURKISH EDUCATIONAL SCIENCES

Submission Guidelines

Focus and Scope

The Journal of Turkish Educational sciences (JTES) is a refereed journal published quarterly (Autumn, Winter, Spring, Summer) by Gazi University. The journal seeks to serve the professional interests of individuals working in various educational disciplines. Preferences are given to articles that report educational research, suggested models, reviews of recent literature and discussions that are relevant to educational concerns and issues.

Manuscript Style and Format

APA Style (the style set by the American Psychological Association, fifth edition) is used for text references and notes. To be considered for publication, manuscripts should be written in Times New roman, 10 pt., 1.5 spacing throughout with margins of 2.5cm. and should not exceed 20 pages.

Submission Requirements

JTES publishes only original works that have not been previously published and that are not under consideration by any other publication. Manuscripts will be sent to at least two referees and they will be sent back to the authors for any corrections when necessary.

Each submission must contain the following components: Title page, abstract (Turkish and English), key words, main text, references, summary (extended summary) appendices, tables, figure titles, figures, notes and correspondence addresses. Tables, figures, pictures and graphics should not exceed margins. For this reason, they can be written with a smaller pt. and with single spacing.

Four copies of the manuscript and one 3.5" diskette or CD should be posted.

Authors are responsible for opinions expressed in the article. Articles published in the JTES should only quote by showing references. Manuscripts submitted to the JTES will not be returned whether they are published or not. Publishing committee may change words if necessary. Articles that do not comply with the rules will not be published.

No fee will be given to the authors publishing in the JTES. All rights are reserved after manuscripts are published.

It is obligatory for the researchers to keep the data for 5 years. Due to our publishing policies, from time to time some of the data and analysis programmes may be requested from the authors.