

İLKÖĞRETİM 4. SINIF BEDEN EĞİTİMİ DİSİPLİNLER ARASI ÖĞRETİM YAKLAŞIMI

Problem Durumu: Dünyada bilim ve teknoloji alanlarındaki gelişmeler, yeni araştırma ve yaklaşımların gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Tüm bu gelişmeler nitelikli ve kaliteli insanların yetişmesinde tek bir alan yerine multidisiplinli alanlarda eğitim almalarını gerektirmektedir. Eğitim sisteminde de gelişen ve değişen dünya şartlarına göre öğrencilerin yetişmelerini sağlayacak planlamalarda bir disiplin alanındaki öğrenme ve öğretme sürecini destekleyecek diğer disiplin alanları da sürecin içerisine katılmalıdır.

Araştırmanın Amacı: Disiplinlerarası öğretim yaklaşımına göre İlköğretim 4. sınıf beden eğitimi dersinde futbolda top sürme beceri öğretiminin diğer disiplin alanları (matematik ve sosyal bilgiler) ile bütünleştirilerek öğretilmesi.

Yöntem: Çalışmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Veri toplama araçları Yeagley Futbol Top Sürme Testi, Futbol Bilgi Testi ve kişisel bilgi formudur.

Bulgular ve Sonuçlar: Disiplinlerarası öğretim yaklaşımına göre futbol temel becerilerinin öğretiminde öğrencilerin beceri ve bilişsel düzeylerinde gelişmeler elde edilmiştir.

Öneriler: Disiplinlerarası öğretim yaklaşımına göre öğretim uygulamalarının tüm sınıf düzeylerinde uygulanması, sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrencilerin bilişsel ve beceri gelişimlerini üst düzeye çıkarmak için ortak ders planlamaları yapmaları önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Disiplinlerarası Öğretim, Futbol Top Sürme Becerisi, İlköğretim,

Keywords: Interdisciplinary Teaching, Soccer Dribble Skill, Primary School

Günümüzde geçerli olan eğitim, bilginin zihinlere yüklendiği bir süreç olmaktan çıkarak, “bilginin hayatta kullanılma sanatının” öğrenildiği bir sürece dönüşmektedir

(Özgüven, 2001: 18). Böylece fiziksel, zihinsel ve duygusal boyutları ile bedensel ve ruhsal açıdan sağlıklı, mutlu, verimli ve üretken bireylerin topluma kazandırabilmesi mümkün olabilmektedir (Yenal ve arkadaşları, 1999: 16). Nitelikli öğrencilerin topluma kazandırılabilmesi için ortak amaçlar doğrultusunda programlar oluşturulmalıdır. Programlar, istenilen amaçlar doğrultusunda, tek bir disiplin içinde, disiplinlerarası ya da öğrenciye (öğrenene) yönelik olarak farklı modeller kullanılarak bütünleştirilebilir (Fogarty, 1991: 61). Bütünleştirilmiş program farklı disiplinlerin (Edebiyat, Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Resim vb.) birbirleriyle ilişkilendirilmesini sağlar (Barab ve Anita, 1997: 52).

Öğretmenlerin, öğrenme-öğretme sürecinde öğretim programı çerçevesinde diğer dersler ile ortak olan konuları da göz önünde bulundurarak ders planlaması yapmaları önem arz etmektedir. Öğretmenler, öğretim dönemi öncesinde bir araya gelerek, sınıf düzeninden günlük plana kadar bütün hazırlıkları birlikte yapmalıdırlar. Bu birliktelik, görüş alış veriş, kaynak dağılımının sağlanması, olanakların ortak kullanımın belirlenmesi, hedeflerden araçlara ders planlarının yapımında işbirliği noktalarında yoğunlaşmalıdır (Başar, 1999: 45). Öğretmenlerimizin bu noktada dikkat etmesi gereken husus programı hazırlayan grubun “eğitimi” bir bütün olarak görmesinin ötesinde, kendi alanını ön plana çıkartması ve içeriğe önem vermesidir (Delier, 2005: 128). Dobbs’a göre (1998: 109–112); farklı disiplinlerin kendi aralarında bağ kurulması ile öğretim, uygulama ve alışkanlıklarında da gelişmeler yaşanmaktadır.

Öğrenirken öğrenmeyi artırmak ve zenginleştirmek için alanlar arasında anlamlı ortaklığa ihtiyaç vardır. Disiplinlerarası bir organizasyon sayesinde öğretim süreci, hem belirli disiplinlere ait bilgi ve becerilerin öğrenilmesine hemde bunların anlamlı bir biçimde bir araya getirilerek kullanılmasına yardımcı olur (Yıldırım, 1996: 89).

Disiplinlerarası öğretim yaklaşımı; Jacops’a göre (1989: 8); “Bir temanın, kavramın, problemin incelenmesi için, birden fazla disiplinin yöntem ve bilgisinden yararlanan program anlayışı”, Erickson’a göre (1995: 96); “Farklı disiplinlerdeki kavramların, kavramsal bütünleşmesi”dir. Yıldırım (1996: 89); “Geleneksel konu alanlarının belirli kavramlar etrafında anlamlı bir biçimde bir araya getirilerek sunulması” olarak tanımlamıştır. Disiplinlerarası öğretim öğrenciye çok yönlü bir düşünme biçimi kazandırır. Bu türlü bir düşünme biçimi de kendini sürekli yenileyen, öğrendiği bilgiyi kullanan ve karar verebilen bireyler yetiştirme yolunda atılacak önemli bir adım

olacaktır (Yıldırım, 1996: 91). Disiplinlerarası öğretim, eğitici bir süreçtir, iki veya daha fazla konu alanını kapsar ve bu disiplin alanlarına ait öğrenmeleri birbirlerini besleyerek geliştirir ve bu alanları bütünleştirir (Cone ve diğerleri, 1998: 4).

Disiplinlerarası öğretim programları çerçevesinde bir konunun diğer alanlar ile ilişkilendirilerek sunulmasında öğrencilerin ifade ettikleri görüşleri, genellikle geleneksel sınıf ortamlarından daha çok zevk aldıklarıdır (Hatch, Smith, 2004: 49). Disiplinlerarası öğretimde öğrenci için düşünülmüş olan merkezi fikir, onların dünyaya bakış açısında doğru olan büyük resmi görmesidir. Disiplinlerarası öğretim, öğrencilerin doğal öğrenme sürecine ve dünyayı algılayış biçimine katkılar sağlayabilmektedir. Disiplinlerarası öğretim, bir yerde değişen ve gelişen bilgi alanlarının doğal bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Yıldırım, 1996: 90).

Disiplinlerarası Öğretim Stratejileri ve Modelleri; Nikitina'ya (2006: 251-271) göre disiplinlerarası üç strateji; Bağlamsal, Kavramsal ve Problem merkezli olarak tanımlanmaktadır. Bağlamsal (İçeriksel) strateji; Bu strateji, zaman, kültür ve personel deneyimini herhangi bir disiplinin yapısında içeriğe yerleştiren bir stratejidir. Aslında, bu metot bağlamın ne olduğuna bakarken farklı içeriklere de sahip olabilir. Bilimin tarihi derken, zaman ve tarihi bütünleştirerek kullanmak bu stratejiye göre bir örnek olabilir(bağlam olarak kullanılan tarihin içeriği). Kavramsal Strateji: İki veya daha fazla disiplin alanını merkez alarak kavramların özünü tanımlamayı içerir ve onların arasında ölçülebilir çok sıkı bağlantılar kurmayı amaçlar. Problem Merkezli strateji: Bu strateji birçok farklı disiplinlerin (biyoloji, kimya, siyasal bilgiler, ekonomi gibi) içerisinde yer alan konuları ve bilgileri kapsayan içerikleri ele alarak gerçek hayattaki dağınık problemleri (su kirliliği, genetik mühendisliği, Afrika'da AIDS hastalığı gibi) inceleyip birden fazla çözümler üretip yardım sağlar. Genel anlamda bu strateji, insanların yaşamsal koşullarının iyileştirilmesini amaçlar.

Disiplinlerarası Öğretim Modelleri: Disiplinlerarası öğretim modelleri için Fogarty'nin oluşturmuş olduğu birçok modelin uygulamaları yapılabilir. Bu uygulamalardan olan Jacops ve Borland'ın (1986: 159-163) disiplinlerarası yaklaşıma göre hazırladıkları program geliştirme modeli oldukça pratik ve etkilidir. Bu model, program geliştirmeciye belirli bir esneklik sağlayarak yaratıcılığı ve aktif öğrenmeyi ön planda tutmaktadır. Ancak, Jacops ve Borland'ın yaklaşımı disiplinlerarası program sürecinde en uygun ve tek yaklaşım olarak algılanmamalıdır.

Yapılan uygulamalar ve deneyimler sonucunda model geliştirenlerden Theresa Purcell Cone ve arkadaşları da disiplinlerarası yaklaşımlara değişik bir bakış açısı sağlamışlardır. Değişik yaklaşımlarının deneyimlenmesinden sonra basitten karmaşığa doğru üç model geliştirmişlerdir (Cone ve diğerleri, 1998: 11). Bu modeller; bağlı, paylaşımlı ve ortaklı modellerdir.

Bağlı Model: Bir alandaki içeriğin, diğer bir alandaki öğrenim deneyimini arttırmak veya desteklemek için kullanıldığı basit bir yaklaşım kullanır. Bir alan temel alındığında o alanı destekleyici diğer alan bilgileri öğretmen tarafından herhangi bir plan veya program yapmadan kullanılabilir (Cone ve diğerleri, 1998: 12). Örnek; (Beden Eğitimi-Fen Bilgisi) Beden eğitimi dersinde egzersizler sırasında kalp-damar sistemimizde meydana gelen değişimler tartışılır. Burada yapılan tartışmalar fen bilgisi dersinde insan ile diğer canlıların (örneğin: inek) kalp sistemlerinin nasıl çalıştıkları, hareketler sırasında nasıl tepki verdikleri ve etkilendikleri işlenerek konular bütünleştirilir.

Paylaşımlı Model: İki veya daha fazla alandaki benzer konular, kavramlar veya becerilerin, işbirliği ile farklı öğretmenlerce farklı disiplinler içinde öğretim bağlantısını vurgular. Bu model, öğretmenler arasında benzer beceri, konu veya kavram öğretimin zamanlamasında anlaşmayı gerektirir. Öğretmenlerin, kendi sınıflarında, ortak beceri, konu veya kavramları aynı ya da birbirine yakın zamanlarda öğretmeleri planlanır (Kasap, 2002: 51). Örnek: (Beden Eğitimi-Biyomekanik-Fizik ve Matematik) Bu disiplin alanları insanların kas ve kemiklerini nasıl kullandıklarını ve çalıştırdıklarını anlatmak için bütünleştirilebilir. Bu alanlar ile birlikte diz ve dirsek eklemlerimizde özel fiziksel aktiviteler sırasında meydana gelen açı formları matematik dersinde ele alınarak bütünleştirilir.

Ortaklı Model: Bu modelde program, iki veya daha fazla alanın eşit temsili ile gerçekleşir. İki veya daha fazla alanın beceri, konu ve kavramları birlikte harmanlanır, böylece öğrenme bütün alanlarda eş zamanlı olarak oluşturulur. Öğretimde prensip işbirliğidir ve bir ekip ile başarılıdır (Kasap, 2002: 52). Örnek: “Hava Akımı ve Boşluk” konusunun ortaklı modele göre işlenişi;

Kaynak: <http://www.faa.gov/education/curric/airidnt4.cfm>

Disiplinlerarası Öğretim Yaklaşımının Avantajları ve Dezavantajları:

Cone'a göre (Cone ve diğerleri, 1998: 4–6) disiplinlerarası öğretimin avantajları; Öğretmenlere, ayrı ayrı okutulan derslerin çevrelerinde oluşturulmuş sınırları kaldırarak bilgi ve becerileri gerçek hayat durumuna uyarlama fırsatı verir.

Farklı zekâ ve farklı öğrenme durumlarına sahip öğrencilerin, bir beceri veya kavramı öğrenirken birçok zekâ türünün, farklı disiplinler içindeki doğal deneyimi kazanırlar. Öğrenmede uygulama öncesi, sırası ve sonrasında, soyut kavramlardan somut kavramlara pratik, aktif öğrenme deneyimleri ile yumuşak geçiş yaparak aradaki boşluğu ortadan kaldırır.

Oyun ve keşif yoluyla, çocuklar kendi dünyalarını öğrenirler. Çocuk oyunları bu öğretim şeklinin doğası gereği planlamanın temel modeli olmalıdır.

Toplulaştırma modelleri öğrencilerin; görme, işitme ve dokunma ile ilgili algılarını birleştirir ve bu güçlerini kullanmalarına fırsat verir.

DEZAVANTAJLARI:

Tek disiplin-odaklı programdan, disiplinlerarası öğrenme programına geçişte bazı önemli içeriklerin terk edilmesine neden olabilir.

Öğretmenler, içerik önceliklerinin paylaşımında gönülsüz ve isteksiz kalabilirler. Kendi alanındaki önemli içeriği kaybetme endişesi bir gerçektir.

Öğretmenlerin sadece, kendileri için önemli gördükleri içeriği daha etkili öğretmeye yönelmelerine neden olabilir.

Disiplinlerarası öğrenme yaklaşımı bir alanın büyük oranda diğerini gölgelemesine izin vermesi kaçınılmaz ve doğal görünmektedir.

Uygulamada esneklik, uzlaşma, güven ve takım çalışmasının geliştirilmesi zorunlu ve başarının temelidir.

Öğretmenler, kendi alanları dışında yeterli bilgiye sahip olmamaktan, kavram ve becerileri ilişkilendirecek yolları bulamayabileceklerinden endişelenebilirler.

ARAŞTIRMANIN AMACI: BU ARAŞTIRMA İLE; SOSYAL BİLGİLER, MATEMATİK VE BEDEN EĞİTİMİ DERSLERİNİN BÜTÜNLEŞTİRİLEREK, FUTBOL TEMEL BECERİLERİNDEN TOP SÜRME BECERİSİNİN ÖĞRETİMİNDE DISİPLİNLERARASI ÖĞRETİM YAKLAŞIMI İLE KLASİK BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETİM YAKLAŞIMI ARASINDA FARKLILIK OLUP OLMADIĞININ BELİRLENMESİ AMAÇLANMIŞTIR.

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ: BU ARAŞTIRMA ELDE EDİLECEK OLAN BULGULAR;

Farklı disiplin alanlarından yapılacak olan bilgi transferleri ile top sürme becerisi öğretimi,
İlgili disiplin alanları arasında bağlantılar kurulması, öğrenmenin öğrencide kalıcılaştırılması,
Öğrencilerin çok yönlü gelişimlerinin ve beceri kazanmalarının sağlanması,
Öğretmenlerin uygulamalarında, disiplinlerarası öğretim yaklaşımı yönteminin katkıda bulunması ve konu ile ilgili yeni araştırmalarına yön vermesi, açısından önem taşımaktadır.

SAYILTILAR VE SINIRLILIKLAR:

Futbol top sürme becerisinin öğretileceği ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin matematik dersi, geometri ünitesinde yer alan “Açı Bilgisi” konusunu bildikleri,
Futbol top sürme becerisinin öğretileceği ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi, yakın çevremizi tanıyalım ünitesinde yer alan “Yön Bilgisi” konusunu bildikleri,

Araştırmaya katılan kontrol ve deney gruplarının daha önce futbol temel becerileri öğretimi ile ilgili herhangi bir eğitim almadıkları,
Örneklemin yansız olduğu ve araştırma evrenini temsil ettiği,
Araştırmada kullanılan testlerin ve etkinlik uygulamalarının araştırmanın amacını ölçecek nitelikte olduğu, varsayılmaktadır.

Araştırma;

İstanbul İli, Sarıyer ilçesi sınırları içerisindeki eğitim veren devlet ilköğretim okullarından Alparslan İlköğretim Okulu ile,
İlköğretim 4.sınıf öğrencilerinin yer aldığı kontrol grupları (4-B ve 4-D sınıfları) ve deney grupları (4-A ve 4-C sınıfları) ile,
İlköğretim 4. sınıf programında yer alan Beden Eğitimi “Futbol Temel Becerileri”, Matematik dersi “Açı Bilgisi” ve Sosyal Bilgiler dersi “Yön Bilgisi” konuları ile sınırlıdır.

Yöntem

Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Araştırma, seçilen ilköğretim okulundaki beden eğitimi ders saatlerinde olmak üzere 4 haftalık bir uygulamayla gerçekleştirilmiştir. Deney grubu için günlük planlar ilgili ilköğretim okulunun sosyal bilgiler ve matematik öğretmenlerinin de katıldığı disiplinlerarası öğretim modellerinden bağlı modele göre hazırlanmıştır.

EVREN VE ÖRNEKLEM: ARAŞTIRMANIN EVRENİNİ İSTANBUL İLİ AVRUPA YAKASI SARIYER İLÇESİ İLKÖĞRETİM OKULLARI, ÖRNEKLEM GRUBUNU İSE ALPARSLAN İLKÖĞRETİM OKULUNDA 4.SINIF ÖĞRENCİLERİNDEN TOPLAM 74 ÖĞRENCİ OLUŞTURMUŞTUR. DENEY GRUBUNDA TOPLAM 37 ÖĞRENCİ, KONTROL GRUBUNDA İSE TOPLAM 37 ÖĞRENCİ BULUNMAKTADIR.

Verilerin Toplanması: Araştırmada futbol temel kavramlarının öğrenciler tarafından ne kadar bilindiğinin tespit edilmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış ve uzman görüşleri alınarak geliştirilmiş olan “Futbol Bilgi Testi” uygulanmıştır. Futbol bilgi testi için Alfa güvenirliği 0.78 bulunmuştur. Futbol bilgi testinde yer alan kişisel bilgiler doğrultusunda daha önce futbol eğitim almış olan öğrenciler araştırma kapsamının dışında tutulmuştur. Böylece araştırma kapsamına hiç futbol eğitimi almamış 4. sınıfta okuyan 74 erkek öğrenci dâhil edilmiştir.

YEAGLEY TOP SÜRME TESTİ: ARAŞTIRMADA DENEY VE KONTROL GRUBUNDA YER ALAN ÖĞRENCİLERİNİN FUTBOL TOP SÜRME BECERİ DÜZEYLERİNİ ÖLÇMEK İÇİN YEAGLEY TOP SÜRME TESTİ (1972) UYGULANMIŞTIR.

Kontrol ve deney gruplarında yer alan öğrencilerin araştırma çerçevesinde matematik dersi geometri ünitesinde yer alan “Açı Bilgisi” konusu ders notları ile sosyal bilgiler dersi yakın çevremizi tanıyalım ünitesinde yer alan “Yön Kavramı” ders notları sınıf öğretmenlerinden elde edilmiştir.

Verilerin Analizi: Verilerin analizi istatistik programı kullanılarak bilgisayar ortamında yapılmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarının futbol bilgisi gelişimlerini ölçmek amacıyla uygulanan futbol bilgi testi değerleri; deney ve kontrol gruplarının futbol bilgisi gelişimlerinde ön test – son test değerlerine göre anlamlı bir artış görülmektedir. Deney grubundaki artış kontrol grubundan $p < .05$ düzeyinde daha fazla anlamlıdır. İlköğretim 4.sınıf ünitesi top sürme konusunda çocuklara verilen futbol bilgisi hem deney hem de kontrol gruplarının futbol bilgi düzeyinde bir artışa neden olmaktadır.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarının bilişsel alan öğrenmelerini ölçmek için uygulanan futbol bilgi testi öntest-sontest sonuçlarına göre deney grubuna uygulanan disiplinlerarası öğretim yöntemi öğrencilerde daha fazla gelişim sağlamıştır.

2- Deney ve kontrol gruplarının açılı bilgisi notları ile top sürme testi ön test son test dereceleri arasında $p < .01$ güven aralığında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p = .001 < .01$) (Tablo 7). Birinci hipotezde belirtilen “Matematik dersi geometri ünitesi açılı bilgisi konusundan yapılan kavramsal bilgi aktarımları futbol temel becerilerinin öğrenimini ve gelişimini artırır” desteklenmektedir. Deney ve kontrol gruplarının top sürme becerilerinde açılı bilgisi alanından yapılan bilgi transferleri etkili olmuştur. Futbol top sürme becerilerinin öğretiminde matematik alanından yapılan bilgi transferleri etkili olmaktadır.

Beceride transfer etkisinin en çok kavramlar bazında olduğu belirtilmektedir (Kasap, 1999: 47). Kavrama düzeyinde, bilgi düzeyinde kazanılan davranışların öğrenci tarafından özümsemesi, kendine mal edilmesi, anlamının yakalanması söz konusudur (Sönmez, 2003: 60). Aybek (2000), Sosyal Bilgiler ve diğer derslerde öğretmenlerin kavramları sadece bir alanda değil, birden fazla alanda ilişkilendirerek açıklanmasının öğrenciye yararlar kazandıracağını ortaya koymuştur. Literatürde yer alan bu bilgilerin bu araştırmadaki birinci hipotezin bulgularıyla örtüştüğü söylenebilir.

4- Deney ve kontrol gruplarının top sürme becerileri son test sonuçları ile yönlendirilmiş bilgisi notları değerlendirildiğinde $p < .05$ düzeyinde bir anlamlılık görülmektedir ($p = .024 < .05$) (Tablo 8). Bu durum ikinci hipotezde belirtilen “Sosyal bilgiler dersi

yakın çevremizi tanıyalım ünitesi yön bilgisi konusundan yapılan kavramsal bilgi aktarımları futbol temel becerilerinin öğrenimini ve gelişimini artırır” hipotezini kısmen desteklemektedir.

5- Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarına araştırma öncesinde ve araştırma sonrasında uygulanan futbol bilgi testi ile futbol top sürme gelişimlerinin değerlendirmesi Tablo 9 ve Tablo 10’da yapılmıştır. Elde edilen verilere göre hem deney grubu ve hemde kontrol grubu futbol bilgi düzeylerinde ve futbol top sürme becerilerinde gelişme görülmektedir. Deney grubundaki bu gelişme $p < .05$ güven aralığında anlamlı bir artış göstermekte iken kontrol grubundaki bu artış $p < .01$ güven aralığında anlamlılık göstermektedir (Tablo 10). Bu veriler “Temel futbol bilgileri, futbolda top sürme becerisini öğrenmeyi etkiliyor mu?” hipotezini desteklemektedir.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin hem futbol bilgisi gelişimleri hemde futbol top sürme becerilerindeki gelişimleri kontrol grubundaki gelişimlerden daha fazladır. Bu sonuç “Disiplinlerarası öğretim yaklaşımı futbol temel becerilerinden top sürme becerisini öğrenmede ve top sürme becerisi kazanmada etkili oluyor mu?” hipotezini desteklemektedir.

Öğrencilerin futbol temel becerilerinden top sürme becerisinin gelişimi için disiplinlerarası öğretime göre futbol bilgisi, açılı bilgisi ve yön bilgisi bilgilerinden kavramsal olarak aktarımları yapılmıştır. Bu aktarımlarda beden eğitimi öğretmeni öğrencinin taktiksel veya teknik farkındalığını geliştirmek için soru sorma yöntemini kullanabilir. Öğretmenin soracağı sorulardaki amacı öğrencinin sadece ne yaptığı / nasıl yaptığı bilgisini öğrenmek değil, ayrıca neden yaptığının da ortaya çıkarılmasıdır. Beceri gelişimi için bilişsel gelişim ve kinestetik farkındalığın önemli olduğudur (Martin, Gaskin, 2004: 61-69).

ÖNERİLER

Elde edilen sonuçlara göre aşağıdakiler önerilmiştir;
İlköğretim okulları beden eğitimi ders programlarında disiplinlerarası öğretim yaklaşımı kullanılmalıdır.

Beden eğitimi programında yer alan konular ile diğer disiplin alanlarındaki konuların disiplinlerarası öğretimleri planlanmalıdır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin diğer disiplin alanlarında görev yapan öğretmenler ile ekip çalışması içerisinde ortak program oluşturmaları, ders planlamaları yapmaları ve bu programları geliştirmeleri.

Farklı sınıf düzeylerinde benzer çalışmanın farklı araştırmacılar tarafından da yapılması.

Beden eğitimi ile matematik, fen bilgisi gibi sayısal ağırlıklı derslerin disiplinlerarası paylaşımlı modele göre öğretim planlamaları yapılmalıdır.

İlköğretime öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarında beden eğitimi öğretiminde disiplinlerarası öğretim yaklaşımları programlarda daha fazla yer almalıdır.

Devlet okulunda yapılan bu çalışmanın özel okulda da yapılması ve sonuçlarının karşılaştırılması.

Genel olarak disiplinlerarası araştırmalarda; beden eğitimi dersi ile diğer disiplin alanları arasındaki araştırmalar artırılarak devam ettirilmelidir.

Kaynakça

- AYBEK, B., (2000), İlköğretim 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminin Sosyal ve Diğer Bilimlerle İlişkisinin Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- BARAB, S.A. VE ANITA, L., (1997), Designing Effective Interdisciplinary Anchors, Educational Leadership, March.
- BAŞAR, H., (1999), Sınıf Yönetimi, Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Kitapları Dizisi, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- CONE, T.P. WERNER, P., CONE, S.L., and WOODS, A.M., (1998), Interdisciplinary Teaching Through Physical Education, Champaign, IL: Human Kinetics Publishing.
- DEĞİER, A., (2005), Sanat Eğitiminde Disiplinlerarası Yaklaşımlar, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- DOBBS, S.M., (1998), Learning In And Through Art, The Getty Education Institue

- For The Arts, p.109–112, USA.
- ERICKSON, H.L., (1995), *Stirring the Head, Heart, and Soul (Redefining Curriculum and Instruction)*, California: Corwin Pres, Inc.
- FOGARTY, R., (1991), *The Mindful School: How to Integrate the Curricula*. Palatine, IL: Skylight Publishing, Inc., October.
- HATCH, G.M. ve SMITH D. R., (2004), *Integrating Physical Education, Math, and Physics*, *Journal of Physical Education, Recreation&Dance*, Jan 2004; 75,1; Health Module, pg.42.
- JACOPS, H.H., (1989), *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- JACOPS, H.H. ve BORLAND, J.H., (1986), *The Interdisciplinary Concept Model: Theory and Practice*. *Gifted Child Quartely*, 30(4), p.159-163.
- KASAP, H., (1999), *Spor Becerilerinin Öğrenme ve Performansında Transfer Etkisi*, Beyaz Yayınları, İstanbul.
- KASAP, H., (2002), *Beden Eğitimi Yoluyla Disiplinler Arası Öğretim*, 7. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, 27-29 Ekim, Antalya.
- MARTİN, J.A., GASKİN, J.C., (2004), *An Integrated Pyhsical Education Model*, *Journal of Physical Education New Zealand*, Aug 2004; 37, 1, ProQuest Education Journals.
- NİKİTİNA. S., (2006), “Three strategies for interdisciplinary teaching: contextualizing, conceptualizing, and problem-centring”, *Journal of Curriculum Studies*, VOL. 38, NO. 3, pp.251–271.
- ÖZGÜVEN, İ.E., (2001), *Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, PDREM Yayınları, 3.Baskı, Ankara.
- SÖNMEZ, V., (2003), *Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı*, Anı Yayıncılık, Geliştirilmiş 10.Baskı, Ankara.
- TÜRKİYE FUTBOL FEDERASYONU, (2000), “Futbol Sözlüğü”, Türkiye Futbol Federasyonu Eğitim Yayınları, Hazırlayan: Asaf Özkara, İstanbul.
- YEAGLEY, J., (1972), *Soccer Skill Test*, Unpublished paper, İndiana University, Bloomington.
- YENAL, T.H., ÇAMLIYER, H. ve SARAÇOĞLU, A.S., (1996), “İlköğretim İkinci Devre Çocuklarında Beden Eğitimi ve Spor Etkinliklerinin Motor Beceri ve Yetenekler Üzerine Etkisi”, *Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, s:16, Ankara.
- YILDIRIM, A., (1996), *Disiplinlerarası Öğretim Kavramı ve Programlar Açısından Doğurduğu Sonuçlar*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 12.

TEMEL MOTOR HAREKETLERİN GELİŞTİRİLMESİNİ İÇEREN BEDEN EĞİTİMİ PROGRAM TASARISININ 5-6 YAŞ ÇOCUKLARIN TEMEL MOTOR HAREKETLERİNİN GELİŞİMİNE ETKİSİNİN ARAŞTIRILMASI

GİRİŞ

Günümüzde uygulanmakta olan okulöncesi programındaki oyun ve beden eğitimi etkinliklerinin yetersiz ve plânsız uygulanması çocukların motor beceri kazanımlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Uygulanacak olan programın eğitim olabilmesi için plânlı olması gerekir. Çünkü eğitimin temelinde plânlılık bulunmaktadır. **“Eğitim, bireyin kendisinin istemli olarak girdiği bir davranış değişikliği sürecidir”**. İstemlilik plânlılıktır. Okulöncesi programında yer alan kendini gerçekleştirme etkinlikleri arasında, oyunla öğretim ve beden eğitimi uygulamaları da yer almalıdır.

Kompleks becerilerin büyük bir bölümünün asıl hareket parçaları, oyunlardan ve hareket parçalarından uyarlanmıştır. Bu temel hareketler çocuğu ileriki dönemlerdeki edineceği spor becerilerinin öğrenilmesinde avantajlı duruma getirecektir. Temel motor hareketler dönemi desteklenen bir çocuk için motor becerileri kazanmak daha kolay ve etkili bir biçimde gerçekleşeceği gibi daha karmaşık becerilere de olumlu biçimde aktarabilmesi düşünülmektedir (Kasap 1999).

Eğitim programlarının önemli unsurlarından biri, çocuğa kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve alışkanlıkların nasıl bir eğitsel örgütlenme içinde gerçekleştirileceğidir. Bu çocuğun öğrenme, eğitiminin öğretme etkinliklerini kapsamaktadır. Eğitimciler bu sürecin daha etkili geçmesi için değişik öğretim yöntemleri kullanmışlardır. Çocuğa hazırlanan eğitim programında çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarının yanında çocuğa sunulan öğretim olanakları ve öğretim yöntemleri de önemlidir. Bunun yanında eğitim programı ne kadar mükemmel olursa olsun eğitimci, programı plânlı olarak, programa uygun şekilde uygulamıyorsa programın başarısızlıkla sonuçlanacağı düşünülmektedir.

Okulöncesi eğitim döneminde uygulanacak olan beden eğitimi programı çocuğun; düzgün duruş alışkanlıkları kazanmasında, temel hareketlerin gelişmesinde, büyük ve küçük kasların motor gelişiminin desteklenmesinde, yaşam boyu fiziksel aktivite

alışkanlığı edinmesinde, problem çözme, yaratıcılık, dikkat etme, düşünceyi bir noktada toplama ve hayal gücünü kullanma gibi birçok yeteneklerini geliştirmede, oyun kurallarına uymada ve arkadaşlarına saygı göstermesinde, başarıyı ve yenilgiyi kabullenmeyi öğrenmede, hoşgörü ve işbirliği davranım alışkanlığını kazanmasında, olumlu benlik gelişimini desteklenmesinde, kendi başarıma yeteneği hakkında bilgi sahibi olmasında, yeteneklerini hissetmesi, bedenini ve gücünü algılaması gibi değişik davranışlar kazanmasında olumlu yönde yardımcı olmaktadır. Yani bu noktada hareket ve beden eğitimi çalışmaları, çocuklar için belli hareketlerin öğretilmesinden çok, sosyal, psikolojik ve duygusal alanlar açısından da önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Eğitim sürecinin okul öncesinden başlayıp yaşam boyu sürdüğü düşünüldüğünde, plânlılığın her dönemde büyük bir önemi bulunur. Yakın zamana kadar çok yaygın olmayan ancak günümüzde gittikçe yaygınlaşan okul öncesi eğitim, gelişimin en hızlı ve en değişken olduğu dönemlerden birine denk gelmektedir. Bu hızlı değişen dönemi kontrol altında tutmak ve değerlendirmek ise ancak çok iyi plânlanmış bir eğitim programıyla gerçekleşebileceği düşünülmektedir. Okulöncesi eğitim döneminde bulunan çocukların iyi tanınması, gereksinimlerinin belirlenmesi, toplumun beklentileri ve ihtiyaçları doğrultusunda bu gereksinimlerin hepsine cevap verecek bir yapıda, uygulanan eğitim programındaki eksiklikler, aksaklıklar ve yanlışlıkların saptanıp, yeni araştırmalar ile desteklenip geliştirilmesine olanak sağlanmalıdır.

Çalışmamızda beden eğitimi dersinde, temel motor hareketlerin geliştirilmesine yönelik beden eğitimi program tasarısını uygulayarak 5–6 yaş okulöncesi programındaki çocukların temel motor hareketlerinin gelişimine etkisini ortaya koymaya çalıştık.

GEREÇ VE YÖNTEM

Araştırma 2005–2006 öğretim yılı İstanbul, Kartal Mustafa Kara Şahin İlköğretim Okulu, okulöncesi programına kayıtlı ve beden eğitimi derslerine katılmasında engeli bulunmayan, 5–6 yaş grubu öğrencilerinden deney ve kontrol grupları, 30’ar kişiden oluşturuldu.

Verilerin Toplanması

Etkinlikler, serbest etkinlik salonu, spor salonuyla okul bahçesinde çalışmaların

özelliklerine uygun olarak düzenlenerek uygulandı. Ölçümler kendim ve bir ölçüm yardımcısı ile testlerden alınan puanları forma işleyen bir kişi tarafından yaptırıldı. Verilerin toplanması dört aşamada gerçekleştirilmiştir.

1.Ön Çalışma

Testlerin çocuklar üzerindeki etkisinin farklı zamanlarda benzer şekilde ölçüp ölçmediğini belirlemek amacıyla 5 gün ara ile iki test uygulanmıştır.

Ön çalışmada,

Test araçları yönergesi uygulanmıştır.

Test araçlarının ölçülme ortamları ayarlanmıştır.

Her test aracı için, çocuk başına harcanan ortalama süre hesaplanmıştır.

Ölçü araçları denenmiştir.

Gerekli görülen düzeltmeler yapılmış ve ölçümler için daha hassas ölçüm aletleri kullanılmıştır.

2.Ön Testlerin Uygulanması

Ön çalışma sonuçlarına göre her iki grubun testleri, birbirini izleyecek şekilde düzenlenerek 5 iş gününe dağıtılarak uygulandı.

1. gün ”flamingo” ve “stabiliometre” (statik ve dinamik) denge testleri,

2. gün ”çeviklik” ve “durarak uzun atlama” testleri,

3.gün “top fırlatma” ve “sürat koşusu” testleri,

4.gün “esneklik”, “kavrama kuvveti” ve “parmak kuvveti” testleri,

5.gün “dikey sıçrama” ve “havada kalma süresi” testleri sırasıyla uygulanmıştır.

Çocuklara test uygulamaları sırasında bazı hareketler öğretileceği açıklanarak, bu hareketler ve kullanılacak test araçları tanıtılmıştır. Test araçları ve yönergelerin uygulanması aşağıdaki gibi uygulanmıştır.

Hareketler araştırmacı tarafından çocuklara bir kez gösterilmiş,

Hareketlerin en önemli özelliklerine dikkat çekilmiş,

Test araçlarının yönergeleri açıklanmış,

Her denemede çocuklara dönüt, düzeltme ve pekiştireçler verilmiştir.

3.Beden Eğitimi Programının Uygulanması

Çalışmamızda;

Kontrol grubuna normal hareket eğitimi programı uygulatılmıştır.

Deney grubuna ise; temel motor hareketlerin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin bulunduğu çeşitliliği çok olan bir program uygulanmış, konular 50 dakikalık beden eğitimi uygulama süresine göre dağıtılmıştır.

Deney grubuna beden eğitimi etkinlikleri, haftada üç gün ve günde 50'şer dakikalık programlar halinde uygulanmıştır.

Deney grubuna beden eğitimi dersleri 15+15 kişiden oluşan iki grup halinde, sabah bir gruba öğleden sonrada diğer gruba olmak üzere uygulanmıştır.

Uygulama alanları o günkü dersin içeriğine uygun olarak düzenlenmiştir.

Ders plânlarında aşağıdaki etkinliklere yönelik olarak çalışmalar yapılmıştır.

Vücut bölümlerini ve hareketlerini tanımaya yönelik etkinlikler.

Düzgün vücut duruşu, yürüme ve koşmaya yönelik etkinlikler.

Genel kas kuvveti ve eklem hareketliliğini geliştirmeye yönelik etkinlikler.

Durarak uzun atlama becerilerine yönelik etkinlikler.

Top atma ve yakalama becerisine yönelik etkinlikler.

Denge becerisine yönelik etkinlikler.

Sıçrama becerisine yönelik etkinlikler.

Yuvarlanma, asılma ve tırmanma becerilerine yönelik etkinlikler.

Çeviklik becerisine yönelik etkinlikler.

Sürekli koşma becerisine yönelik etkinlikler.

Çalışmalarda ipucu, dönüt, düzeltme ve pekiştireçler hem bireysel hem de gruba yönelik kullanılmıştır.

Her çalışmanın giriş bölümünde, önceki çalışmaların genel özeti araştırmacı ve çocuklar tarafından yapılmıştır.

Çalışmalar sırasında çocukların birbirlerini desteklemeleri, işbirliği içinde olmaları, eş ve bir grup gibi davranmaları araştırmacı tarafından kazandırılmaya çalışılmıştır.

4.Son Testlerin Uygulanması

Son testlerde de, ön testlerde uygulanan motor becerilerin gelişip gelişmediğini ölçen test araçları kullanılmıştır. Son testlerde, ön testlerdeki test prosedürleri kullanıldı.

BULGULAR

Tablo 1: Deney grubunun ön test – son test statik ve dinamik denge değerleri

Test	Denek Sayısı	Ortalama $\pm$ SS	T	P	
Statik Denge Ön	30	28,0910 $\pm$ 18,30488	-4,047	,000	p<0,001
Statik Denge Son	30	41,5533 $\pm$ 9,52256			
Dinamik Denge Ön	30	18,5333 $\pm$ 2,61916	-15,431	,000	p<0,001
Dinamik Denge Son	30	25,0027 $\pm$ 1,77623			

Tabloda görülebileceği üzere, deney grubu Eşleştirilmiş t testi ön-son test bulgularına göre Dinamik ve Statik Denge değerleri ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur (**p<0,001**). Söz konusu farklılık **son test lehine** gerçekleşmiştir.

Tablo 2: Deney grubunun ön test – son test parmak kuvveti, kavrama kuvveti ve tenis topu fırlatma değerleri

Test		Denek Sayısı	Ortalama $\pm$ SS	T	P	
Parmak Kuvveti Sağ El	Ö.Test	30	8,417 $\pm$ 1,7456	-5,318	,000	P<0,001
	S. Test	30	10,540 $\pm$ 1,2800			
Parmak Kuvveti Sol El	Ö.Test	30	7,977 $\pm$ 1,8311	-3,730	,001	p<0,01
	S. Test	30	9,413 $\pm$ 1,8673			
Kavrama Kuvveti Sağ El	Ö.Test	30	20,40 $\pm$ 5,537	-2,184	,037	p<0,05
	S. Test	30	23,00 $\pm$ 3,815			
Kavrama Kuvveti Sol El	Ö.Test	30	19,53 $\pm$ 5,488	-1,603	,120	p>0,05
	S. Test	30	21,63 $\pm$ 4,874			
Tenis Topu Fırlatma	Ö.Test	30	6,8975 $\pm$ 2,13254	-10,342	,000	p<0,001
	S. Test	30	11,8391 $\pm$ 2,93533			

Tabloda görülebileceği üzere, deney grubu Eşleştirilmiş t testi ön-son test bulgularına göre Parmak Kuvveti (Pinc Grip) sağ el ve Tenis Topu Fırlatma değerleri ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur (**p<0,001**). Parmak Kuvveti (Pinc Grip) sol el, değerleri ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur (**p<0,01**). Kavrama Kuvveti (Hand Grip) sağ el değerleri ortalamaları

arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Söz konusu farklılıklar değişik düzeylerde **son testler lehine** gerçekleşmiştir.

Yine tabloda görülebileceği üzere, deney grubu Eşleştirilmiş t testi ön-son test bulgularına göre Kavrama Kuvveti (Hand Grip) sol el değerleri ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır ($p>0.05$).

Tablo 3: Deney grubunun ön test – son test çeviklik, esneklik ve sürat koşusu değerleri

Test	Denek Sayısı	Ortalama $\pm$ SS	t	p	
Çeviklik Ön	30	4,4617 $\pm$,44347	14,549	,000	$p<0,001$
Çeviklik Son	30	3,4163 $\pm$,27689			
Esneklik Ön	30	23,4333 $\pm$ 4,41926	-6,352	,000	$p<0,001$
Esneklik Son	30	27,8167 $\pm$ 3,58513			
Sürat Ön	30	3,1804 $\pm$,28277	8,913	,000	$p<0,001$
Sürat Son	30	2,7214 $\pm$,23931			

Tabloda görülebileceği üzere, deney grubu Eşleştirilmiş t testi ön-son test bulgularına göre Çeviklik, Esneklik ve Sürat değerleri ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,001$). Söz konusu farklılık **son test lehine** gerçekleşmiştir.

Tablo 4: Deney grubunun ön test – son test durarak uzun atlama, dikey sıçrama ve havada kalma süresi değerleri

Test	Denek Sayısı	Ortalama $\pm$ SS	t	p	
Durarak Uzun Atlama Ön	30	90,1667 $\pm$ 12,68171	-7,762	,000	$p<0,001$
Durarak Uzun Atlama Son	30	108,7778 $\pm$ 8,64247			
Dikey Sıçrama Ön	30	18,87 $\pm$ 4,644	-8,510	,000	$p<0,001$
Dikey Sıçrama Son	30	24,73 $\pm$ 4,578			
Havada Kalma Süresi Ön	30	387,10 $\pm$ 46,624	-8,423	,000	$p<0,001$
Havada Kalma Süresi Son	30	448,43 $\pm$ 41,678			

Tabloda görülebileceği üzere, deney grubu Eşleştirilmiş t testi ön-son test bulgularına göre Durarak Uzun Atlama, Dikey Sıçrama ve Havada Kalma Süresi değerleri ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,001$). Söz konusu farklılık **son test lehine** gerçekleşmiştir.

Tablo 5: Kontrol grubunun ön test – son test statik ve dinamik denge değerleri

Test	Denek Sayısı	Ortalama $\pm$ SS	t	P	
Statik Denge Ön	30	28,0370 $\pm$ 18,20232	2,927	,007	$p<0,01$
Statik Denge Son	30	23,7913 $\pm$ 17,94351			
Dinamik Denge Ön	30	18,7193 $\pm$ 2,33303	2,431	,021	$p<0,05$
Dinamik Denge Son	30	18,0170 $\pm$ 2,48207			

Tabloda görülebileceği üzere, kontrol grubu Eşleştirilmiş t testi ön-son test bulgularına göre Dinamik Denge değerleri ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Statik Denge değerleri ortalamaları arasında da istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,01$). Söz konusu farklılıklar ortalamaların gerilemesi doğrultusunda **son testler aleyhine** gerçekleşmiştir.

Tablo 6: Kontrol grubunun ön test – son test parmak kuvveti, kavrama kuvveti ve tenis topu fırlatma değerleri

Test		Denek Sayısı	Ortalama $\pm$ SS	t	p	
Parmak Kuvveti Sağ El	Ö. Test	30	8,390 $\pm$ 1,9568	2,724	,011	$p<0,05$
	S. Test	30	7,793 $\pm$ 2,1422			
Parmak Kuvveti Sol El	Ö. Test	30	7,963 $\pm$ 2,1466	3,263	,003	$p<0,01$
	S. Test	30	7,453 $\pm$ 2,3703			
Kavrama Kuvveti Sağ El	Ö. Test	30	20,10 $\pm$ 5,909	2,763	,010	$p<0,05$
	S. Test	30	19,43 $\pm$ 5,811			
Kavrama Kuvveti Sol El	Ö. Test	30	19,47 $\pm$ 5,758	1,439	,161	$p>0,05$
	S. Test	30	19,00 $\pm$ 5,988			
Tenis Topu Fırlatma	Ö. Test	30	6,7578 $\pm$ 1,97575	,236	,815	$p>0,05$
	S. Test	30	6,6749 $\pm$ 1,89911			

Tabloda görülebileceği üzere, Kontrol grubu Eşleştirilmiş t testi ön-son test bulgularına göre Kavrama Kuvveti (Hand Grip) sol el ve Tenis Topu Fırlatma değerleri ortalamaları arasında, istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>0,05$).

Kavrama Kuvveti (Hand Grip) sağ el ve Parmak Kuvveti (Pinc Grip) sağ el değerleri ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Parmak Kuvveti (Pinc Grip) sol el değerleri ortalamaları arasında da istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,01$). Söz konusu farklılıklar ortalamaların gerilemesi doğrultusunda **son testler aleyhine** gerçekleşmiştir.

Tablo 7: Kontrol grubunun ön test – son test çeviklik, esneklik ve sürat koşusu değerleri

Test	Denek Sayısı	Ortalama $\pm$ SS	t	P	
Çeviklik Ön	30	4,4179 $\pm$,45781	-1,084	,287	$p>0,05$
Çeviklik Son	30	4,4869 $\pm$,56766			
Esneklik Ön	30	23,1833 $\pm$ 4,62281	-1,975	,058	$p>0,05$
Esneklik Son	30	24,9333 $\pm$ 5,01675			
Sürat Ön	30	3,1239 $\pm$,27004	,526	,603	$p>0,05$
Sürat Son	30	3,1014 $\pm$,31385			

Tabloda görülebileceği üzere, kontrol grubu Eşleştirilmiş t testi ön-son test bulgularına göre Çeviklik, Esneklik ve Sürat değerleri ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>0,05$).

Tablo 8: Kontrol grubunun ön test – son test durarak uzun atlama, dikey sıçrama ve havada kalma süresi değerleri

Test	Denek Sayısı	Ortalama $\pm$ SS	T	P	
Durarak Uzun Atlama Ön	30	91,2889 $\pm$ 13,23085	,173	,864	$p>0,05$
Durarak Uzun Atlama Son	30	91,0667 $\pm$ 11,68337			
Dikey Sıçrama Ön	30	18,23 $\pm$ 2,956	1,296	,205	$p>0,05$
Dikey Sıçrama Son	30	17,73 $\pm$ 3,300			
Havada Kalma Süresi Ön	30	386,60 $\pm$ 29,452	1,341	,190	$p>0,05$
Havada Kalma Süresi Son	30	380,90 $\pm$ 37,099			

Tabloda görülebileceği üzere, kontrol grubu Eşleştirilmiş t testi ön-son test bulgularına göre Durarak Uzun Atlama, Dikey Sıçrama ve Havada Kalma Süresi değerleri ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>0,05$).

Tablo 9: Deney ve kontrol gruplarının son test statik ve dinamik denge değerleri

Test	Grup	Denek Sayısı	Ortalama $\pm$ SS	t	p	
Statik Denge	Deney	30	41,5533 $\pm$ 9,52256	4,789	,000	$p<0,001$
	Kontrol	30	23,7913 $\pm$ 17,94351			
Dinamik Denge	Deney	30	25,0027 $\pm$ 1,77623	12,536	,000	$p<0,001$
	Kontrol	30	18,0170 $\pm$ 2,48207			

Tabloda görülebileceği üzere, deney ve kontrol grupları Bağımsız t testi son test ortalamaları arasında Dinamik ve Statik Denge değerleri ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,001$). Söz konusu farklılık **deney grubunun lehine** gerçekleşmiştir.

Tablo 10: Deney ve kontrol gruplarının son test parmak kuvveti, kavrama kuvveti ve tenis topu fırlatma değerleri

Test	Grup	Denek Sayısı	Ortalama $\pm$ SS	t	p	
Parmak Kuvveti Sağ El	Deney	30	10,540 $\pm$ 1,2800	6,029	,000	$p<0,001$
	Kontrol	30	7,793 $\pm$ 2,1422			
Parmak Kuvveti Sol El	Deney	30	9,413 $\pm$ 1,8673	3,558	,001	$p<0,01$
	Kontrol	30	7,453 $\pm$ 2,3703			
Kavrama Kuvveti Sağ El	Deney	30	23,00 $\pm$ 3,815	2,810	,007	$p<0,01$
	Kontrol	30	19,43 $\pm$ 5,811			
Kavrama Kuvveti Sol El	Deney	30	21,63 $\pm$ 4,874	1,868	,067	$p>0,05$
	Kontrol	30	19,00 $\pm$ 5,988			
Tenis Topu Fırlatma	Deney	30	11,8391 $\pm$ 2,93533	8,090	,000	$p<0,001$
	Kontrol	30	6,6749 $\pm$ 1,89911			

Tabloda görülebileceği üzere, deney ve kontrol grupları Bağımsız t testi son test ortalamaları arasında Parmak Kuvveti (Pinc Grip) sağ el ve Tenis Topu Fırlatma, değerleri ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur (**p<0,001**). Parmak Kuvveti (Pinc Grip) sol el ve Kavrama Kuvveti (Hand Grip) sağ el değerleri ortalamaları arasında da istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur (**p<0,01**). Söz konusu farklılık değişik düzeylerde olmakla birlikte **deney grubunun lehine** gerçekleşmiştir.

Yine tabloda görülebileceği üzere, deney ve kontrol grupları Bağımsız t testi son test ortalamalarında Kavrama Kuvveti (Hand Grip) sol el değerleri ortalamaları arasında da istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır (**p>0,05**).

Tablo 11: Deney ve kontrol gruplarının son test çeviklik, esneklik ve sürat koşusu değerleri

Test	Grup	Denek Sayısı	Ortalama $\pm$ SS	t	P	
Çeviklik	Deney	30	3,4163 $\pm$,27689	-9,284	,000	p<0,001
	Kontrol	30	4,4869 $\pm$,56766			
Esneklik	Deney	30	27,8167 $\pm$ 3,58513	2,561	,013	p<0,05
	Kontrol	30	24,9333 $\pm$ 5,01675			
Sürat	Deney	30	2,7214 $\pm$,23931	-5,273	,000	p<0,001
	Kontrol	30	3,1014 $\pm$,31385			

Tabloda görülebileceği üzere, deney ve kontrol grupları Bağımsız t testi son test ortalamaları arasında Çeviklik ve Sürat değerleri ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur (**p<0,001**). Esneklik değerleri ortalamaları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur (**p<0,05**). Söz konusu farklılık değişik düzeylerde olmakla birlikte **deney grubunun lehine** gerçekleşmiştir.

Tablo 12: Deney ve kontrol gruplarının son test durarak uzun atlama, dikey sıçrama ve havada kalma süresi değerleri

Test	Grup	Denek Sayısı	Ortalama $\pm$ SS	t	p	
Durarak Uzun Atlama	Deney	30	108,7778 $\pm$ 8,64247	6,675	,000	p<0,001
	Kontrol	30	91,0667 $\pm$ 11,68337			
Dikey Sıçrama	Deney	30	24,73 $\pm$ 4,578	6,793	,000	p<0,001
	Kontrol	30	17,73 $\pm$ 3,300			
Havada Kalma Süresi	Deney	30	448,43 $\pm$ 41,678	6,629	,000	p<0,001
	Kontrol	30	380,90 $\pm$ 37,099			

Tabloda görülebileceği üzere, deney ve kontrol grupları Bağımsız t testi son test ortalamaları arasında Durarak Uzun Atlama, Dikey Sıçrama ve Havada Kalma Süresi değerleri ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur (**p<0,001**). Söz konusu farklılık **deney grubunun lehine** gerçekleşmiştir.

TARTIŞMA

Araştırmaya, 5-6 yaş arasında bulunan, 30 deney ve 30 kontrol grubu olarak toplam 60 öğrenci gönüllü olarak alınmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının ön test değerleri arasında, arasında anlamlı farklılığa rastlanmazken, son test değerleri arasında, Kavrama Kuvveti sol el değerleri haricindeki değerlerde değişik düzeylerde istatistiksel olarak **deney grubu lehine** anlamlı farklılık bulunmuştur.

Statik denge, deney grubu ön-son test değerleri arasında, (**p<0,001**) düzeyinde **son test lehine** anlamlı farklılık bulunurken, kontrol grubunda (**p<0,01**) düzeyinde **son test aleyhine** anlamlı farklılık bulunmuştur. Bayraktar (2005) çalışmasında Cimnastik sporcularının statik denge değerleri, Atletizm ve Yüzme sporcularınıninkinden (**p<0,001**) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu araştırma sonuçları ile bulgular benzerlik göstermektedir. Tüfekçioğlu (2002) algısal motor gelişim programının, çocuklardaki statik denge becerisinin çabukluk becerilerine etkisini incelemiş ve anlamlılık bulamamıştır. Bu araştırma sonucu ile bulgular farklılık göstermektedir.

Dinamik denge, deney grubu ön-son test değerleri arasında, (**p<0,001**) düzeyinde **son test lehine** anlamlı farklılık bulunurken, kontrol grubunda, (**p<0,05**) düzeyinde **son test aleyhine** anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Tüfekçioğlu (2002) algısal motor gelişim programının, çocuklardaki dinamik denge becerisinin çabukluk becerilerine etkisinde

anlamlılık bulamamıştır. Bu araştırma sonucu ile bulgular farklılık göstermektedir.

Dikey sıçrama, deney grubu ön-son test değerleri arasında, ($p<0,001$) düzeyinde **son test lehine** anlamlı farklılık bulunurken, kontrol grubunda, anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Saygın ve arkadaşları (2005) hareket eğitimi programı uygulamış ve çocuklarda dikey sıçramaya etkisini ($p<0,01$) düzeyinde anlamlı bulmuşlardır. Katie ve arkadaşları (2003) masa eğitimi alan ilkokul çocuklarıyla, spor eğitimiyle masa eğitimi dengeli alan çocuklar arasında dikey sıçrama açısından anlamlı farklılık bulmuşlardır. Saygın (2003) aktivite düzeyi hafif olan çocuklarla orta şiddetli olanlar arasında dikey sıçrama açısından anlamlı farklılık bulmuştur. Hoffman ve arkadaşları (1995) hareket eğitimi alan 12-14 yaş çocuklarında, dikey sıçrama puanları arasında ($p<0,05$) düzeyinde anlamlı farklılık bulmuşlardır. Bu araştırmaların sonuçları ile bulgular benzerlik göstermektedir.

Havada kalma süresi, deney grubu ön-son test değerleri arasında, ($p<0,001$) düzeyinde **son test lehine** anlamlı farklılık bulunurken, kontrol grubu ön-son test değerlerinde, anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

Esneklik, deney grubu ön-son test değerleri arasında, ($p<0,001$) düzeyinde **son test lehine** anlamlı farklılık bulunurken, kontrol grubunda, anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Saygın ve arkadaşları (2005) hareket eğitimi programının, çocuklarda esnekliğe etkisini ($p<0,01$) düzeyinde anlamlı bulmuşlardır. Yenal ve arkadaşları (1999) 10-11 yaş çocuklarında, esneklik açısından anlamlı farklılıklar bulmuşlardır. Kerkez ve arkadaşları (2001) 11 yaşındaki çocukların esnekliklerini 13,73 olarak bulmuşlardır. Saygın (2003) aktivite düzeyi hafif olan çocuklarla orta şiddetli olanlar arasında esneklik açısından anlamlı farklılık bulmuşlardır. Bayraktar (2005) Cimnastik sporcularının esneklik değerlerini Atletizm ve Yüzme sporcularınıninkinden ($p<0,001$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu araştırmaların sonuçları ile bulgular benzerlik gösterirken anlamlılık düzeylerinde farklılıklar bulunmuştur.

Durarak uzun atlama, deney grubu ön-son test değerleri arasında, ($p<0,001$) düzeyinde **son test lehine** anlamlı farklılık bulunurken, kontrol grubunda, anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Bayraktar (2005) Yüzme sporcularının uzun atlama değerlerini Cimnastik ve Atletizm sporcularınıninkinden ($p<0,001$) düzeyinde anlamlı bulmuştur. Morris ve arkadaşları (1982) 6 yaşındaki çocukların durarak uzun atlama becerisinin

ön test değerlerini 97,06 cm, Sevimay (1986) 80,92 cm bulmuştur. Bu çalışmaların sonuçları ile çalışmamızın ön test değerleri birbirinden farklıdır. Moris ve arkadaşları (1982), 3-6 yaş arasındaki çocukları, Keogh (1965) 5-11 yaş çocukların uzun atlama performanslarının yaşa bağlı olarak arttığını saptamışlardır. Çalışmamızda ise okulöncesi çocuklarıyla ilgili herhangi bir yaş performansı ilişkisi bulunmamıştır.

Tenis topu fırlatma, deney grubu ön-son test değerleri arasında, ($p<0,001$) düzeyinde **son test lehine** anlamlı farklılık bulunurken, kontrol grubunda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Dursun (2004) hareket eğitimi programının çocuklarda, tenis topu fırlatmaya etkisini ($p<0,05$) düzeyinde anlamlı bulmuştur. Bu çalışmanın sonucu ile bulgularımız benzerlik göstermektedir. Morris ve arkadaşları (1982) çalışmalarında 6 yaşındaki çocukların top fırlatma becerini 9,26m, Sevimay (1986) 4,68 m bulurken, Dursun (2004) deney grubunda 5,00m kontrol grubundaysa 4,93m bulmuşlardır. Çalışmamızdan elde ettiğimiz sonuç ile bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar birbirlerini desteklemektedir

Kavrama kuvveti, deney grubu sağ el kavrama kuvveti ön-son test değerleri arasında, ($p<0,05$) düzeyinde **son test lehine** anlamlı farklılık bulunurken, sol elde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Kontrol grubunda, sağ el kavrama kuvveti ön-son test değerleri arasında, ($p<0,05$) düzeyinde **son test aleyhine** anlamlı farklılık bulunurken, sol elde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Saygın ve arkadaşları (2005) hareket eğitimi programının çocuklarda, kavrama kuvvetine etkisini ($p<0,01$) düzeyinde anlamlı bulmuşlardır. Katie ve arkadaşları (2003) çoğunlukla masa eğitimi alan ilkökul çocuklarıyla, spor eğitimiyle masa eğitimini dengeli alan çocuklar arasında kavrama kuvveti açısından farklılık bulmuşlardır. Bayraktar (2005) Yüzme sporcularının kavrama kuvveti değerlerini Cimnastik ve Atletizm sporcularınıninkinden ($p<0,001$) düzeyinde anlamlı bulmuştur. Ziyagil ve arkadaşları (1996) 11 yaşındaki sporcu olmayan çocuklarla sporcu olan çocukların kavrama kuvveti arasında anlamlı farklılığa rastlamışlardır. Bu çalışmaların sonuçları ile bulgularımız benzerlik göstermektedir.

Parmak kuvveti, Deney grubu ön-son test değerleri arasında, sağ el parmak kuvveti ($p<0,001$) düzeyinde, Sol eldeyse ($p<0,01$) düzeyinde **son testler lehine** anlamlı farklılık bulunmuştur. Kontrol grubundaysa, sağ el parmak kuvveti ($p<0,05$) düzeyinde, Sol el ($p<0,01$) düzeyinde **son testler aleyhine** anlamlı farklılık bulunmuştur.

Çeviklik, deney grubu ön-son test değerleri arasında, ($p<0,001$) düzeyinde **son test lehine** anlamlı farklılık bulunurken, kontrol grubunda anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Sevimay (1986)'da durum tespiti yaptığı çalışmasında 6 yaş grubu çocuklarında çeviklik süresi ortalama 4,73 sn, Morris ve arkadaşları (1982) 4,00 sn olarak bulmuşlardır. Çalışmamızda bulunan değerler daha iyi bulunmuştur. Bunun nedeniyse çocuklara uygulanan beden eğitimi programından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sürekli koşma, deney grubu ön-son test değerleri arasında, ($p<0,001$) düzeyinde **son test lehine** anlamlı farklılık bulunurken, kontrol grubunda anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Morris ve arkadaşları (1982) koşu performansını 6 yaş çocuklarda 2,69 sn, Sevimay (1986) ortalama 3,32 sn olarak bulmuştur. Bu sonuçlar çalışmamızda elde ettiğimiz sonuçlardan farklıdır. Dursun (2004) çalışmasında ön test bulgularına göre, kontrol grubu ortalama 3,17 sn, deney grubu ortalama 3,19sn'de bulmuştur. Dursun'un bulmuş olduğu sonuçla çalışmamızdaki sonuç benzerdir.

KAYNAKLAR

- Bayraktar, L.: **11-12 Yaş Grubu Yüzme Cimnastik ve Atletizm Sporları Yapan Bayan Sporcuların Fiziksel ve Motorsal Gelişim Özelliklerinin Karşılaştırılması**, M.Ü.Sağ.Bil.Ens. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 2005
- Dursun, M.Z.: **Temel Becerileri İçeren Özel Beden Eğitimi Program Tasarısının Okulöncesi 6 Yaş Çocukların Motor Beceri Erişimleri Üzerine Etkisi**, Hacettepe Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi, Ankara 2004
- Frost, J. L., B. Klein : **Children's Play and Playgrounds**, Allyn and Bacon. Boston 1979
- Gallahue, D. : **Understanding Motor Development in Children**, Jhon, W., Sons, Inc. Canada 1982
- Gallahue, D. : **Understanding Motor Development**, Benchmark Pres., Carmen, Indiana 1989
- Gallahue, D. L. : **Understanding motor development in children**, John Wiley and Sons. New York. 1982
- Gallahue, D.L., Ozmun, J.C. : **Understanding Motor Development Infants, Children, Adolescents, Adults** McGraw- Hill, New York 1995
- Gökmen, H. , Karagül, T. , Aşçı, F. H. : **Psikomotor gelişim**, GSGM Yayınları, No: 139 s. 3, Ankara. 1995

Gönültaş, E. : **İlköğretim Tüm Sınıflar İçin Beden Eğitimi**, 1. baskı, Bu Yayıncılık İstanbul 2003

Haktanır,: **3-4 yaş çocukların motor gelişim özelliklerinin incelenmesi**, Ya-Pa Semineri, Okulöncesi Eğitimi Yaygınlaştırılması Ankara 1994

Hofman, J.R.,Stavsky,H.,Falk,B.: **The Effect Of Water Restriction Anaerobik Pover And Vertical Jumping Height İn Basketball Players**, Int J Sport Med, 16s.214-8,1995.

Kasap, H.: **Spor Becerilerinin Öğrenme ve Performansında Transfer Etkisi**, Beyaz Yayınları, İstanbul 1999

Katie, M.M.,Brad, S.M.,Joanne, K.,Linda, D.V.,Terence, J.W.: **Contribution Of Timetabled Physical Education To Total Physical Activity In Primary School Children**, Cross Sectional Study. BMJ Volume, 327, 13 September 2003

Keogh, J.: **Motor Performance of Elementary School Childeren**, Department of Physical Education. University of California. Los Angeles 1965

Kerkez F.,Kalkavan A.,Öztürk A.: **Bazı Psikomotor Ve Fiziksel Özellilerin Koordinatif Yeteneğe Etkisinin Van'lı 9-11 Yaş Grubu Erkek Çocukların Üzerinde Araştırılması**, Spor Araştırmaları Der.,Cilt:5,Sayı:1,S: 19-27, İstanbul 2001

Morris, M.,Williams, M.,Atwater, E.,Wilmore, H.: **Age and sex differences in motor performance of 3 through 6 year old childeren**, Research Quarterly For Exercise and Sport.,Vol.53,No.3,214-221 1982

Müniroğlu, S.: **Anaokullarına Devam Eden 4-5 Yaş Çocukların Motor Gelişimlerine Etki Eden Faktörler Üzerine Bir İnceleme**, A.Ü.FenBil.Ens. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara 1995

Saygın, Ö.: **10-12 Yaş Çocukların Fiziksel Aktivite Düzeyleri Ve Fiziksel Uygunluklarının İncelenmesi**, M.Ü.Sağ.Bil.Ens.Bed.Eğt. ve Spor ABD. Yayımlanmamış Doktora Tezi.S:60, İstanbul 2003

Saygın, Ö.,Polat,Y., Karacabey, K.: **Çocuklarda Hareket Eğitiminin Fiziksel Uygunluk Özelliklerine Etkisi**, F.Ü.Sağ.Bil.Der.S.205-212 2005

Sevimay,D.: **3-6 Yaş Çocuklarının Motor Performanslarının İncelenmesi**, Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü Bilim Uzmanlığı Tezi, Ankara 1986

Tüfekçioğlu, E.: **Okul Öncesi 4-6 Yaş Çocuklarında Algısal Motor Gelişim Programlarının Denge ve Çabukluk Üzerine Etkisi**, M.Ü.Sağ.Bil.Ens.Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 2002

Yenal T.H.,Çamlıyer H.,Saraçoğlu A.S.: **İlköğretim İkinci Devre Çocuklarında Beden Eğitimi Ve Spor Etkinliklerinin Motor Beceri ve Yetenekler Üzerine Etkisi**,

G.Ü. BESBD, Cilt 4s.15-24, Ankara 1999

Ziyagil, M.A., Tamer, K., Zorba, E., Uzuncan, S., Uzuncan, H.: **Eurofit Test Bataryası Vasıtasıyla 10-12 yaşları arasındaki Erkek İlkokul Öğrencilerinin Fiziksel Uygunluk ve Antropometrik Özelliklerinin Yaş Gruplarına ve Spor Yapma Alışkanlıklarına Göre Değerlendirilmesi**, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, S.1-S.20-28, 1996.



May, 11-12 - 2007

THE INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS TEACHING IN EU-BOLOGNA PROCESS



POSTER PRESENTATIONS



ÖĞRETMEN ADAYLARININ, UYGULAMA ÖĞRETMENLERİNİN VE UYGULAMA ÖĞRETİM ELEMENLARININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI ETKİNLİKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, uygulama öğretmenleri, öğretmen adayları ile uygulama öğretim elemanlarının okullarda gerçekleştirilen öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Çalışma, betimsel türde bir araştırmadır. Araştırma grubunu; Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü öğretmenlik uygulamasına katılan son sınıf öğrencileri, öğretmenlik uygulamasında görevli uygulama öğretim elemanları ve ilk ve ortaöğretimde beden eğitimi ve spor dersini veren uygulama öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmada verilerin toplanması; öğretmen adayı, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulaması etkinlikleriyle ilgili, üç gruba da ortak olarak uygulanan bir anketle elde edilmiştir. Verilerin çözümünde frekans (f) ve yüzde (%)’ler kullanılmış, sorular arası ilişkiler iki yönlü tablolarda ki-kare yöntemi ile incelenmiştir.

Sonuç olarak; alan bilgisi ve meslek bilgisi yeterlilik verimleri, ders plan ve yeterliliği, malzeme verimliliği, öğrencilerle iletişim ve etkileşim, uygulama yaptıkları okulun fiziksel kapasite yeterlilikleri, gösterilen ilgi, uygulama yaptıkları okullardaki işbirliği, denetim, mevcut yönetmelik ve kurallardan memnuniyetleri konularında, uygulama öğretim elemanları, uygulama öğretmenleri ve öğretmen adayları görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik uygulaması, öğretmen adayı, uygulama öğretmeni, uygulama öğretim elemanı.

CANDIDATE TEACHERS', PRACTISE TEACHERS' AND PRACTISE TEACHING PERSONNELS' IDEAS ABOUT THE ACTIVITIES OF APPLICATION OF BEING A TEACHER

ABSTRACT

The purpose of this research is to indicate the practise teachers', candidate teachers' and practise teaching personnels' ideas about the activities of application of being a teacher at schools.

The study is a descriptive researchment. The researchment consists of three groups: The final class students of Physical Education and Sports Department, practise teaching personnels who are attendant for the application of being a teacher and the physical education and sports teachers of primary and secondary schools.

The data of the researchment was collected after a common survey applied through these three groups: The candidate teachers, practise teachers and practise theaching personnels. During the solution of the data, frequences(f), percents(%) were used, and the relation between the questions are examined by the ki-square method on two-sided tables.

As a result, there exists a meaningful difference between the practise teaching personnels', practise teachers' and teacher candidates' ideas about the field (branch) and the profession knowledge and capacity, lesson plans and their suffeciency, material capacity, communication and efficiency with students, the physical capacity efficiency of the school (which they applied in), the interest (concern), the colloboration of the applied schools, control and its personnels.

Key Words: Teachers' practise, candidate teacher, supervising teacher, practise teaching personel.

GİRİŞ

Öğretmen eğitimi her yönüyle ciddiye alınarak titiz bir çalışmayı gerektirmektedir. Bu çalışma aday seçiminden, öğretim programı, fiziki mekanlar, öğretim ortamının düzenlenmesi, dış çevre ve eğiticiye kadar bir çok faktörü kapsamaktadır. Çağdaş eğitimin başta gelen hedefi yaratıcı, eleştirel düşünebilen, problem çözme becerisi gelişmiş, grupla çalışabilen insan yetiştirmektir (Rıza, 1999).

Uygulamaların ancak gerçek ortamda yapılmasıyla öğretmen adaylarına amaçlanan deneyimi kazandıracağı ve mesleğe atılmadan önce çalışacakları ortamı iyi bir şekilde tanımalarına olanak sağlayacağı belirtilmektedir (YÖK/Dünya Bankası, 1998). Bu bağlamda, öğretmenlik uygulamaları, öğretmen yetiştirme programlarında yer alan bilgi, beceri ve tutumların gerçek ortamda kullanılabilmesine uygulama olanağı sağlayarak öğretmen adaylarını mesleğe hazırlamayı amaçlanmaktadır.

Öğretmenlik uygulaması dersi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğretmen yetiştirme programında haftada 2 saatlik seminer ve 6 saatlik öğretmenlik uygulamasından oluşan dönemlik bir derstir. Öğretmenlik uygulaması dersinde öğretmen adayı seminer dersinde okullarda yaptığı çalışmaları, uygulamaları tartışır ve değerlendirmelerde bulunur. Bu süreçte uygulama öğretim elemanı öğretmen adayına rehberlik yapar, öğretmen adayının, okullarda ders planı hazırlayarak verdiği dersler gerek üniversite öğretim elemanı gerekse okul uygulama öğretmenince izlenir. Uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeninden aldığı gerekli dönüt-düzeltilmeleri yaparak deneyim kazanması sağlanır (Deniz ve diğ., 2006).

Long (1995) uygulama öğretmenliğini “öğretmen ve öğretmen adayı arasında anlamlı ve etkili bir öğrenmeye ve tarafların gelişmesine yarayacak bir ilişkiyi tesis eden ortak deneyim olarak” tanımlamıştır. Ayrıca Butt (1994) da öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinden öğrendikleri bilgi, beceri ve davranışların ve aldıkları yardımın, üniversitede verilen eğitimin çok önemli bir tamamlayıcısı olduğunu iddia etmektedir. Daha da önemlisi uygulama öğretmenleri, öğretmen adaylarının öğrenimini, öğretmenlikle ilgili düşünce, inanış ve uygulamalarının şekillenmesini etkileyen kritik kişiler olarak görülmektedirler (Cochran-Smith, 1991; Zanting ve diğ., 2001).

Uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının eğitimi ve mesleki olarak gelişmelerinde, üniversitelerle birlikte ortak sorumluluklara sahip oldukları söylenmektedir (Goodlad, 1994). Etkili bir “uygulama öğretmenliği” için gerekli olan husus, uygulama öğretmenlerinin öğretme, öğrenme ve okullaşmanın bütün yönlerine

karşı bilinçli, eleştirel, düşünen, sorgulayan bir tavır göstermek için kararlı ve istekli tavır sergilemeleridir (Tomlinson, 1995).

Literatürde son yıllarda, okulla işbirliğine dayalı öğretmen eğitimi; uygulama öğretmenlerinin kendi görevleri hakkındaki görüşleri (Dunne ve Bennett, 1997; Maynard, 2000; McLyntre ve diğ., 1993; Wright & Bottery, 1997; Jones, 2001; Villani 2002; Zachary 2000) ve uygulama öğretmenlerinin öğretmen adayları üzerine etkisi (Borko ve Mayfield, 1995; McNamara, 1995) gibi konularda oldukça fazla sayıda araştırmanın yapıldığı tespit edilmiştir. Bu çalışmalar; öğretmen adaylarının okul sistemine, okul kültürüne uyumunun ve öğrenci öğrenmesini desteklemede etkililiğin artırılmasında uygulama öğretmeni-öğretmen adayı ilişkilerinin olumlu etkisini göstermiştir (Edwards ve Collison, 1996; Villani, 2002). Ayrıca Weaver ve Stanulis (1996)'e göre, öğretim elemanı ile uygulama öğretmeni arasında işbirliğine dayalı bir ilişkinin geliştirilmesi öğretmen adayları için oluşturulabilecek uygun bir ortamın köşe taşıdır.

Uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı ile çalışmaları süresince bu ilişkiden doğrudan olumlu veya olumsuz olarak etkilenen öğretmen adayının öğretmenlik uygulaması sürecine ilişkin görüş ve önerilerinin alınması önemli ve gerekli görülmüştür. Uygulama öğretmenleri ve öğretim elemanlarının istekli ve ilgili olmaları, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterliklere üst düzeyde sahip olmaları ve kendilerini sürekli geliştiriyor olmaları öğretmen adaylarının nitelikli bir biçimde yetiştirilmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Yapılan bu çalışma ile öğretmenlik uygulaması sürecinin geliştirilebilmesi ve hedeflenen verimliliğe ulaşabilmesine katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

YÖNTEM

Araştırma grubunu, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında, Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda okuyan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü 68 son sınıf öğrencisi ve bu bölümde öğretmenlik uygulamasında görevli 14 uygulama öğretim elemanı ile sınıfına uygulama çalışmaları için öğretmen adayı alan ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 27 beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından anket geliştirilmiştir. Anket soruları hazırlanırken öğretmenlik uygulaması çalışmalarının programı ve hedef davranışlar incelenmiş ve uygulama öğretim elemanlarından uzman olarak

yararlanılmıştır. Anket daha sonra küçük bir grup üzerinde denenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak son şekli verilmiştir. Anket toplam 23 sorudan (amaçlar, konular, öğrenme ve öğretme süreçleri ve değerlendirilmesi) oluşmuştur. Anketin güvenilirlik çalışması sonucunda cronbach alpha: .938 olarak bulunmuştur.

Verilerin çözümünde frekans ve yüzdelere kullanılmış, sorular arası ilişkiler iki yönlü tablolarda ki-kare yöntemi ile incelenmiştir. İstatistiki değerlendirmelerde SPSS for windows (15.0) paket programı kullanılmıştır.

BULGULAR

Tablo 1. Alan Bilgisi ve Meslek Bilgisi Yeterlilikleri Konusunda Öğretmen Adayı (ÖA), Uygulama Öğretmeni (UÖ) ve Uygulama Öğretim Elemanının (UÖE) Görüşleri Arasındaki İlişki

ANKET SORULARI		YÜZDE ve N DAĞILIMLARI											
		Pekçok		Çok		Orta		Az		Hiç		Toplam	
		F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
ÖÜ'na başlamadan önce öğretmen adayına verilen alan bilgisi yeterlidir	ÖA	-	-	2	2,9	32	47,1	28	41,2	6	8,8	68	100
	UÖ	1	3,7	7	25,9	10	37,0	7	25,9	2	7,4	27	100
	UÖE	1	7,1	3	21,4	8	57,1	2	14,3	-	-	14	100
	GT	2	1,8	12	11,0	50	45,9	37	33,9	8	7,3	109	100
ÖÜ'na başlamadan önce öğretmen adayına verilen mesleki bilgiler yeterlidir.	ÖA	-	-	2	2,9	34	50,0	26	38,2	6	8,8	68	100
	UÖ	1	3,7	6	22,2	12	44,4	7	25,9	1	3,7	27	100
	UÖE	1	7,1	6	42,9	5	35,7	2	14,3	-	-	14	100
	GT	2	1,8	14	12,8	51	46,8	35	32,1	7	6,4	109	100
ÖÜ esnasında öğretmen adaylarının eğitim ortamını ve öğrencileri derse hazırlamadaki alan bilgisi yeterlidir.	ÖA	2	2,9	12	17,6	38	55,9	14	20,6	2	2,9	68	100
	UÖ	1	3,7	2	7,4	13	48,1	7	25,9	4	14,8	27	100
	UÖE	1	7,1	4	28,6	7	50,0	1	7,1	1	7,1	14	100
	GT	4	3,7	18	16,5	58	53,2	22	20,2	7	6,4	109	100
ÖÜ esnasında öğretmen adaylarının eğitim ortamını ve öğrencileri derse hazırlamadaki mesleki bilgisi yeterlidir.	ÖA	2	2,9	10	14,7	44	64,7	10	14,7	2	2,9	68	100
	UÖ	-	-	3	11,1	14	51,9	6	22,2	4	14,8	27	100
	UÖE	1	7,1	3	21,4	7	50,0	2	14,3	1	7,1	14	100
Öğretmen adayı ders planı yaparken yeterlidir.	ÖA	-	-	8	11,8	40	58,8	12	17,6	8	11,8	68	100
	UÖ	1	3,7	4	14,8	14	51,9	7	25,9	1	3,7	27	100
	UÖE	1	7,1	2	14,3	4	28,6	7	50,0	-	-	14	100
	GT	2	1,8	14	12,8	58	53,2	26	23,9	9	8,3	109	100
Ders verme aşamasında öğretmen adayı verilen süreyi yeterince doldurur.	ÖA	4	5,9	18	26,5	32	47,1	12	17,6	2	2,9	68	100
	UÖ	1	3,7	3	11,1	19	70,4	4	14,8	-	-	27	100
	UÖE	-	-	5	35,7	8	57,1	1	7,1	-	-	14	100
	GT	5	4,6	26	23,9	59	54,1	17	15,6	2	1,8	109	100
UÖ, ÖA ve UÖE'nin öğrenciye kazandırılması gerekli davranışlar konusunda görüşleri aynıdır.	ÖA	6	8,8	8	11,8	18	26,5	34	50,0	2	2,9	68	100
	UÖ	-	-	4	14,8	5	18,5	10	37,0	8	29,6	27	100
	UÖE	-	-	3	21,4	7	50,0	3	21,4	1	7,1	14	100
	GT	6	5,5	15	13,8	30	27,5	47	43,1	11	10,1	109	100

ÖA: Öğretmen Adayı, UÖ: Uygulama Öğretmeni, UÖE: Uygulama Öğretim Elemanı, GT: Genel Toplam İçindeki Yeri

Tablo 1’de alan bilgisi ve meslek bilgisi yeterlilikleri konusunda öğretmen adayı, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının görüşleri arasındaki ilişki görülmektedir.

Tablo 2. Öğrencilerle İletişim ve Etkileşim Konusunda ÖA, UÖ ve UÖE’nin Görüşleri Arasındaki İlişki

ANKET SORULARI		YÜZDE ve N DAĞILIMLARI												
		Pekçok		Çok		Orta		Az		Hiç		Toplam		
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğrencilerle anlaşma konusunda öğretmen adayı yeterlidir.	ÖA	6	8,8	28	41,2	28	41,2	4	5,9	2	2,9	68	100	$\chi^2=17,937$ sd = 8 p=0,022
	UÖ	1	3,7	6	22,2	13	48,1	7	25,9	-	-	27	100	
	UÖE	2	14,3	2	14,3	10	71,4	-	-	-	-	14	100	
	GT	9	8,3	36	33,0	51	46,8	11	10,1	2	1,8	109	100	
Öğretmen adayı öğrencilere kendilerini yeterince ifade ediyor.	ÖA	-	-	22	32,4	36	52,9	8	11,8	2	2,9	68	100	$\chi^2=18,004$ sd = 8 p=0,021
	UÖ	-	-	3	11,1	15	55,6	5	18,5	4	-	27	100	
	UÖE	1	7,1	2	14,3	8	57,1	3	21,4	-	-	14	100	
	GT	1	0,9	27	24,8	59	54,1	16	14,7	6	5,5	109	100	
Öğrencilerin öğretmen adayının anlattıklarından yeterince yararlanır.	ÖA	6	8,8	8	11,8	36	52,9	16	23,5	2	2,9	68	100	$\chi^2=10,937$ sd = 8 p=0,205
	UÖ	-	-	4	14,8	12	44,4	7	25,9	4	-	27	100	
	UÖE	1	7,1	4	28,6	6	42,9	3	21,4	-	-	14	100	
	GT	7	6,4	16	14,7	54	49,5	26	23,9	6	5,5	109	100	

ÖA: Öğretmen Adayı, UÖ: Uygulama Öğretmeni, UÖE: Uygulama Öğretim Elemanı, GT: Genel Toplam İçindeki Yeri

Tablo 2’de öğrencilerle iletişim ve etkileşim konusunda öğretmen adayı, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının görüşleri arasındaki ilişki görülmektedir.

Tablo 3. Uygulama Okullarındaki Denetim Konusunda, ÖA, UÖ ve UÖE’nin Görüşleri Arasındaki İlişki

ANKET SORULARI		YÜZDE ve N DAĞILIMLARI												
		Pekçok		Çok		Orta		Az		Hiç		Toplam		
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
ÖÜ'ları sırasında öğretmen adayları uygulama öğretim elemanlarınca yeterince ölçüldü.	ÖA	-	-	6	8,8	26	38,2	26	38,2	10	14,7	68	100	$\chi^2=16,893$ sd = 8 p=0,031
	UÖ	-	-	6	22,2	8	29,6	5	18,5	8	29,6	27	100	
	UÖE	1	7,1	2	14,3	7	50,0	3	21,4	1	7,1	14	100	
	GT	1	0,9	14	12,8	41	37,6	34	31,2	19	17,4	109	100	

		Yeterli		Yetersiz		Yeterli ama denetlenmiyor		Toplam		
		F	%	f	%	f	%	f	%	
Uygulama çalışmalarını denetleyecek öğretim elemanı sayısı yeterli	ÖA	24	35,3	42	61,8	2	2,9	68	100	$\chi^2=5,845$ sd = 4 p=0,211
	UÖ	14	51,9	13	48,1	-	-	27	100	
	UÖE	9	64,3	5	35,7	-	-	14	100	
	GT	47	43,1	60	55,0	2	1,8	109	100	
Uygulama çalışmalarına danışmanlık edecek öğretim elemanı sayısı yeterli	ÖA	26	38,2	38	55,9	4	5,9	68	100	$\chi^2=3,815$ sd = 4 p=0,432
	UÖ	12	44,4	15	55,6	-	-	27	100	
	UÖE	8	57,1	6	42,9	-	-	14	100	
	GT	46	42,2	59	54,1	4	3,7	109	100	
Uygulama çalışmasında öğretmen adayına yol gösteren ve denetleyen uygulama öğretmeni sayısı yeterli	ÖA	20	29,4	42	61,8	6	8,8	68	100	$\chi^2=7,403$ sd = 6 p=0,285
	UÖ	15	55,6	11	40,7	1	3,7	27	100	
	UÖE	5	35,7	9	64,3	-	-	14	100	
	GT	40	36,7	62	56,9	7	7,4	109	100	

ÖA: Öğretmen Adayı, UÖ: Uygulama Öğretmeni, UÖE: Uygulama Öğretim Elemanı, GT: Genel Toplam İçindeki Yeri

Tablo 3’de uygulama okullarındaki denetim konusunda, öğretmen adayı, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının görüşleri arasındaki ilişki görülmektedir.

Tablo 4. Uygulama Okullarındaki İşbirliği ve Yönetmelik-Kurallar Konusunda, ÖA, UÖ ve UÖE’nin Görüşleri Arasındaki İlişki

ANKET SORULARI		YÜZDE ve N DAĞILIMLARI												
		Pekçok		Çok		Orta		Az		Hiç		Toplam		
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Uygulama çalışması yapılan okullardaki mevcut yönetmelik kurallarından öğretmen adayları memnundur.	ÖA	2	2,9	2	2,9	36	52,9	20	29,4	4	2,7	68	100	$\chi^2=13,685$ sd = 8 p=0,090
	UÖ	-	-	4	14,8	19	70,4	3	11,1	1	3,7	27	100	
	UÖE	-	-	3	21,4	8	57,1	2	14,3	1	7,1	14	100	
	GT	2	1,8	9	8,3	63	57,8	25	22,9	10	9,2	109	100	
UÖ, ÖA ve UÖE yeterli iş birliği kurarlar.	ÖA	4	5,9	16	23,5	34	50,0	14	20,6	-	-	68	100	$\chi^2=5,556$ sd = 6 p=0,475
	UÖ	4	14,8	7	25,9	14	51,9	2	7,4	-	-	27	100	
	UÖE	-	-	3	21,4	8	57,1	3	21,4	-	-	14	100	
	GT	8	7,3	26	23,9	56	51,4	19	17,4	-	-	109	100	
		Evet		Hayır		Kısmen		Toplam						
Okullardaki mevcut yönetmelik ve kurallar öğretmen adayları tarafından yeterince biliniyor.		f	%	f	%	f	%	f	%					
	ÖA	20	29,4	38	55,9	10	14,7	68	100	$\chi^2=10,315$ sd = 4 p=0,035				
	UÖ	5	18,5	22	81,5	-	-	27	100					
	UÖE	7	50,0	6	42,9	1	7,1	14	100					
	GT	32	29,4	66	60,6	11	10,1	109	100					

ÖA: Öğretmen Adayı, UÖ: Uygulama Öğretmeni, UÖE: Uygulama Öğretim Elemanı, GT: Genel Toplam İçindeki Yeri

Tablo 4’de uygulama okullarındaki işbirliği ve yönetmelik-kurallar konusunda, öğretmen adayı, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının görüşleri arasındaki ilişki görülmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlik Uygulaması Etkinliğine Kurumlarda Gösterilen İlg Konusunda, ÖA, UÖ ve UÖE’nin Görüşleri Arasındaki İlişki

ANKET SORULARI		YÜZDE ve N DAĞILIMLARI												
		Pekçok		Çok		Orta		Az		Hiç		Toplam		
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretmen adayının okuduğu okulun uygulama çalışmasına gösterdiği ilgi yeterlidir.	ÖA	-	-	6	8,8	16	23,5	38	55,9	8	11,8	68	100	$\chi^2=23,697$ sd = 8 p=0,003
	UÖ	-	-	8	29,6	10	37,0	8	29,6	1	3,7	27	100	
	UÖE	1	7,1	5	35,7	1	7,1	7	50,0	-	-	14	100	
	GT	1	0,9	19	17,4	27	24,8	53	48,6	9	8,3	109	100	
Uygulama çalışması yapılan okulun uygulama çalışmalarına gösterdiği ilgi yeterlidir.	ÖA	-	-	6	8,8	38	55,9	20	29,4	4	5,9	68	100	$\chi^2=22,481$ sd = 8 p=0,004
	UÖ	1	3,7	10	37,0	13	48,1	2	7,4	1	3,7	27	100	
	UÖE	1	7,1	-	-	8	57,1	5	35,7	-	-	14	100	
	GT	2	1,8	16	14,7	59	54,1	27	24,8	5	4,6	109	100	

ÖA: Öğretmen Adayı, UÖ: Uygulama Öğretmeni, UÖE: Uygulama Öğretim Elemanı, GT: Genel Toplam İçindeki Yeri

Tablo 5’de öğretmenlik uygulaması etkinliğine kurumlarda gösterilen ilgi konusunda, öğretmen adayı, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının görüşleri arasındaki ilişki görülmektedir.

Tablo 6. Uygulama Okullarındaki Malzeme ve Fiziksel Kapasite Verimliliği Konusunda, ÖA, UÖ ve UÖE’nin Görüşleri Arasındaki İlişki

ANKET SORULARI		YÜZDE ve N DAĞILIMLARI												
		Pekçok		Çok		Orta		Az		Hiç		Toplam		
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Uygulama esnasında yararlanılan malzeme, araç ve gerecin durumu iyi ve yeterlidir.	ÖA	6	8,8	16	9,5	36	52,9	6	8,8	4	5,9	68	100	$\chi^2=17,388$ sd = 8 p=0,026
	UÖ	-	-	10	37,0	13	48,1	4	14,8	-	-	27	100	
	UÖE	-	-	3	21,4	5	35,7	6	42,9	-	-	14	100	
	GT	6	5,5	29	26,6	54	49,5	16	14,7	4	3,7	109	100	
		Kalabalık				Normal				Toplam				
Sınıflardaki öğrenci sayısını dersin verimliliği bakımından nasıl buldukları		f		%		f		%		f		%		
	ÖA	34		50,0		34		50,0		68		100		$\chi^2=2,060$ sd = 2 p=0,357
	UÖ	11		40,7		16		59,3		27		100		
	UÖE	9		64,3		5		35,7		14		100		
	GT	54		49,5		55		50,5		109		100		

ÖA: Öğretmen Adayı, UÖ: Uygulama Öğretmeni, UÖE: Uygulama Öğretim Elemanı, GT: Genel Toplam İçindeki Yeri

Tablo 6’da uygulama okullardaki malzeme ve fiziksel kapasite verimliliği konusunda, öğretmen adayı, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının görüşleri arasındaki ilişki görülmektedir.

Tablo 7. Uygulama Süresi ve Uygulama Okullarında Başka Görevlerin Verilip Verilmediği Konusunda ÖA, UÖ ve UÖE’nin Görüşleri Arasındaki İlişki

ANKET SORULARI		Evet		Hayır		Toplam		
		f	%	f	%	f	%	
Öğretmenlik uygulama süresini yeterli olup olmadığı	ÖA	26	38,2	42	61,8	68	100	$\chi^2=6,204$ sd = 2 p=0,045
	UÖ	17	63,0	10	37,0	27	100	
	UÖE	4	28,6	10	71,4	14	100	
	GT	47	43,1	62	56,9	109	100	
Uygulama çalışması yapılan okullarda öğretmen adaylarına ders verme çalışmaları dışında başka görev verilip verilmediği konusunda	ÖA	9	26,5	25	73,5	34	100	$\chi^2=3,028$ sd = 2 p=0,145
	UÖ	7	25,9	20	74,1	27	100	
	UÖE	7	50,0	7	50,0	14	100	
	GT	23	30,7	52	69,3	75	100	

ÖA: Öğretmen Adayı, UÖ: Uygulama Öğretmeni, UÖE: Uygulama Öğretim Elemanı, GT: Genel Toplam İçindeki Yeri

Tablo 7’de uygulama süresi ve uygulama okullarında başka görevlerin verilip verilmediği konusunda öğretmen adayı, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının görüşleri arasındaki ilişki görülmektedir.

TARTIŞMA SONUÇ

Öğretmenlik mesleği için gerekli olan genel kültür, alan bilgisi ve mesleki bilgi eğitiminden sonra, öğretmen adaylarınca kazanılan bilgi, tutum ve alışkanlıkların davranış haline dönüştürülmesi ve uygulanabilir yeterliliğe kavuşması uygulama çalışmaları sırasında sağlanır.

Öğretmenlik uygulamasına başlamadan önce öğretmen adayına yüksekokulda verilen alan bilgisinin yeterli olup olmadığı konusunda verilen cevaplar değerlendirildiğinde genel toplam içinde katılımcıların (öğretmen adaylarının, uygulama öğretmenlerinin ve uygulama öğretim elemanları) yarıya yakını (%45,9) öğretmen adaylarına okuduğu yüksekokulda verilen alan bilgisinin “orta” düzeyde olduğu düşüncesindedirler. Öğretmen adaylarını % 50,0’si “az” ve “hiç” görüşlerini belirtirken “pek çok” seçeneğiyle ilgili görüş belirtmemişlerdir. Uygulama öğretmenleri, %66,6 “orta”, “çok” ve “pek çok” ve %33,4 “az” ve “hiç” olarak görüş bildirmişlerdir. Uygulama öğretim elemanları “hiç” seçeneklerine ilişkin görüş belirtmezken, uygulama öğretim elemanlarından % 85,6’sı “orta”, “çok” ve “pek çok” olarak görüş bildirmişlerdir. Bu

durum özellikle uygulamaya yeni başlayan öğretmen adaylarının bu konuda yeterli bir deneyime sahip olmamaları ile açıklanırken, uygulama öğretmenlerinin ve uygulama öğretim elemanlarının bu görüşleri mesleki deneyimlere dayanarak ifade ettiklerini söyleyebiliriz. Ancak uygulama öğretim elemanlarının bu yüksek tutumunun nedeninin bağlı bulundukları yüksekokuldaki eğitim ve öğretimin bir parçası olmalarından kaynaklanabilir. Öğretmenlik uygulaması esnasında öğretmen adaylarının eğitim ortamını ve öğrencileri derse hazırlamadaki alan bilgisi yeterliliği, genel toplam içinde (%3,7 “pek çok”, %16,5 “çok” ve %53,2 “orta”) %73,4 oranında yeterli bulunmuştur. Bu ders süresince öğrencilerin beden eğitimi alanı ile ilgili bilgi düzeylerinin arttığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının uygulamaya başlamadan önce kendilerini farklı, uygulama esnasında farklı değerlendirdikleri görülmektedir (Tablo 1). Bu durumun öğretmen adayının uygulama çalışmalarına başlamadan önce tedirgin, kaygılı, kendine güvensiz, heyecanlı ve önyargılı olmasından kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Öğretmenlik uygulamasına başlamadan önce öğretmen adayına yüksekokulda verilen mesleki bilginin yeterli olup olmadığı konusunda verilen cevaplar değerlendirildiğinde her üç grubun da yarıya yakınının “orta” düzeyde öğretmenlik meslek bilgisinin verildiği görüşünü belirtmesi, akıllara aslında bu alandaki bilgilerin de yeterli olmadığını getirmektedir. Zira “az” verildi diyenlerin oranına bakıldığında %38,2, %25,9 ve %14,3 rakamları karşımıza çıkmaktadır ve bu cevaplar “orta” düzeyde diyenlerle birleştiğinde hemen hemen %80 dolaylarında bir oran görülmektedir (Tablo 1).

Böylece öğretmen adaylarının, mesleki bilgilerinde yetersiz ve Milli Eğitim Bakanlığının amaç ve beklentileri doğrultusunda programlanmadığını söyleyebiliriz. Bu durumun Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarındaki öğrencilerin derslerin işlenişleriyle ilgili beklentilerinin daha çok uygulama ağırlıklı olması, bu derslerinde kuram ağırlıklı işlenmesi, diğer uygulama gruplarına göre daha kalabalık işlenmesi, ders öğretim görevlilerinin genellikle bölüm dışı öğretim görevlilerinden olması da bu sonuçlarla ilişkilendirilebilir. Beden eğitimi öğretmenlerinin meslekle ilgili görüşlerini inceleyen bir araştırmada; öğretmenler lisans programında beden eğitimi öğretmeni olmak için mesleki bilgi bakımından yetersiz olduklarını ve lisans eğitiminde daha fazla mesleki formasyon, mesleki teorik ve uygulamalı dersler olması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir (Kalkavan ve diğ., 2001-a; Kalkavan ve diğ., 2001-b).

Öğretmen adayının ders planı yaparken kendini yeterli olarak gördüğü belirlenmiştir. Oran olarak genel toplam içerisinde %53,2 “orta” ve %23,9 “az” şeklinde olduğu

görülmüştür (Tablo 1). Öğretmen adayı ile uygulama öğretmeni arasındaki görüş ayrılığı, öğretmen adaylarının bu konudaki beklentilerinin farklılığından kaynaklanabilmektedir. Kiraz (2002) ile Talvitie ve diğerleri'nin (2000) yaptıkları araştırmalarda öğretmen adayları, uygulama öğretmenlerinin kendilerine özellikle ders planları ve materyallerle ilgili olarak rehber olmalarında ve uygulama öğretmenleriyle bu konuda etkileşime girmelerinde sorun yaşandığını belirtmişlerdir.

Ders verme aşamasında öğretmen adayları verilen süreyi yeterince doldurduklarını belirtmişlerdir. Bu soruya öğretmen adayları %47,1 (32) oranında “orta”, %26,5 (18) oranında “çok” biçiminde görüş bildirirken, uygulama öğretmenleri % 70,4 (19) “orta”, %14,8 (4) “az” ve uygulama öğretim elemanları ise %57,1 (8) “orta”, %35,7 (5) “çok” şeklinde görüş bildirmişlerdir (Tablo 1). Öğretmen adayının bir derste bir konuyu öğretmeye başlamadan önce sınıftaki koşullarda ve derse ayrılan zaman içerisinde ders planı hazırlaması gerekir (YÖK/Dünya Bankası, 1998). Ders planı yaparken yeterli olması ve süreyi yeterince kullanması sonuçlarından anlaşılacağı üzere uygulama öğretmenleri ve öğretim elemanlarının arasında bu iki soruya verilen yanıtların objektif olduklarını söylemek mümkün değildir. Öğretmenlik uygulaması etkinliğinde uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim elemanlarının değerlendirmeleri önem arz etmektedir. Bu deneyim sahibi öğretmenler arasındaki değerlendirme farkı, uygulama öğretim görevlilerinin, öğretmen adaylarını uygulama çalışmalarında takiplerini istenilen düzeyde yapmaması, uygulama öğretmenlerinin de bu konuda yeterli bilince sahip olmadıkları ve öğretmen adaylarını sadece derslerine girip kendilerinin ders dışı faaliyetlere zaman ayırmaları suretiyle yeterli düzeyde ilgilenmedikleri sonucunu da doğurabilmektedir. Gündüz ve diğerleri (2004)'nin 274 beden eğitimi ve spor öğretmeni adayının öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüşleri ve öğrenme-öğretme ortamında karşılaştıkları sorunları araştırdığı çalışmasında, danışman öğretim elemanının, staj okulu öğretmeni ile işbirliği ve iletişimlerinin sürekli ve yeterli olmadığını bildirmiştir. Uygulama öğretmenlerinin bu uygulama sonuçlarındaki değerlendirmelere ders öğretim elemanının da fazla irdelenmeden katılmaları da bu sonuçlara ulaşmada etkili olabilir.

Öğretmen adaylarının, uygulama öğretmenlerinin ve uygulama öğretim elemanlarının öğrencilere kazandırılması gereken davranışlar konusunda “az” ve “hiç” görüşünün çoğunlukta olması, öğretmen adaylarının genel öğretim yöntem ve tekniklerini iyi kazandıklarını göstermektedir. Ancak diğer “orta”, “çok” ve “pek çok” oranlarının

%47'ye yakın olması (Tablo 1) öğretmen adaylarının bu yöntem ve teknikleri iyi kavrayıp uygulayamadıklarından veya uygulama öğretmenlerinin yıllarca benimsedikleri yöntem ve tekniklerin dışında yeni gelişmelerden yeterince yararlanamadıklarından kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Öğretmen adayları ile öğrenciler arasında kurulacak olumlu bir iletişim olumlu bir anlaşmanın temelini oluşturacaktır. Öğrencilerle anlaşma konusunda genel toplam değerlendirildiğinde “çok”, “orta” anlaşma düzeyi belirlenmiştir (Tablo 2). Bu sonuçtan anlaşılacağı üzere öğretmen adaylarının uygulama çalışmaları sırasında öğrencilerle anlaşabildiklerini söyleyebiliriz. Burada öğretmen adaylarının anketin bu sorusuna karşı diğer araştırma gruplarından daha üst düzeyde anlaştıklarını belirtmeleri, öğretmen adaylarının halen öğrenci olmaları kendilerinin de öğretmenlerinden bekledikleri davranışları öğrencilere uygulamaya çalıştıklarını ve kendi öğretmenlerinden istemedikleri davranışları öğrencilere uygulamadıklarını söyleyebiliriz.

Öğretmen adayının öğrencilere kendini yeterince ifade edebilmesi için herkesin duyabileceği biçimde konuşması, çok yavaş veya çok hızlı konuşmaması (Alkan, 1987), öğrencilere açık ve anlaşılır yönergeler vermesi, sözel dili ve beden dilini etkili biçimde kullanması (YÖK/Dünya Bankası, 1998) gerekir. Araştırmada öğrencilerin öğretmen adayının anlattıklarından yeterince yararlandıkları ve öğretmen adaylarının öğrencilere kendilerini yeterince ifade ettikleri düşünülse de (Tablo 2), öğretmen adayları, tanıdık olmadıkları öğrencilerin kişilik özellikleri ve hazır bulunuşluk düzeyleri konusunda yardıma ihtiyaç duyabilirler. Bu tür durumlarda öğrenci davranışlarını yanlış yorumlayabilirler. Bu aşamada uygulama öğretmenleri, öğrencilerle iletişim kurma, onları anlama ve tanıma tekniklerini öğretmen adaylarına öğretmelidir (Villani, 2002).

Uygulama öğretim elemanının görev ve sorumluluğunun; öğretmen adaylarını, öğretmenlik uygulaması etkinliklerine hazırlamak, öğretmen adaylarının uygulama çalışmaları kapsamındaki etkinlikleri uygulama okulu koordinatörü ve uygulama öğretmeni ile planlamak, öğretmen adayının çalışmalarını, uygulama öğretmeni ile birlikte düzenli olarak izlemek ve denetlemek ve uygulama sonunda öğretmen adayının çalışmalarını uygulama öğretmeni ile birlikte değerlendirip sonucu not olarak fakülte yönetimine bildirmek (YÖK/Dünya Bankası, 1998) olduğunu görmekteyiz. Buna göre uygulama öğretim elemanının üzerine düşen görev ve sorumlulukların öneminin büyük olduğunu söyleyebiliriz.

Öğretmen adayları, öğretmenlik uygulamasında kendilerinin uygulama öğretim elemanlarınca ölçülüp değerlendirilme oranlarını %38,2 oranında “az” ve %14,3 oranında “hiç” olarak görmekte-dirler. Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretim elemanlarınca ölçülüp değerlendirilmelerinde ise bu oran %18,5 oranında “az” ve %29,6 oranında “hiç” olarak görülmektedir (Tablo 3). Bu sonuçlardan uygulama çalışmalarını denetleyecek (%55 “yetersiz”) ve danışmanlık edecek (%42 “yetersiz”) öğretim elemanı sayısının ve uygulama çalışmasında öğretmen adayına yol gösteren ve denetleyen (%56,9 “yetersiz”) uygulama öğretmeni sayısının “yetersiz” olduğu görülmektedir.

Uygulama çalışmaları planlanırken uygulama öğretim elemanlarına düşecek öğretmen aday sayısı, öğretim elemanının kendi okulundaki ders programı ve uygulama okullarına ulaşım ve diğer etkenlerin göz önüne alınmadığı, dolayısıyla uygulama öğretim elemanlarının koordinatörlerce yeterince denetlenmediğini söyleyebiliriz. Böylece denetim konusunda görülen eksiklik danışmanlık konusunda da söz konusudur.

Bu sonuçlara göre uygulama öğretim elemanlarının öğretmen adaylarını yeterince ölçüp değerlendirdiğini düşünmemiz mümkün değildir. Bu durumda bütün sorumluluğun uygulama öğretmenlerince karşılandığını söyleyebiliriz. Her ne kadar uygulama öğretmenleri deneyimli olsalar dahi birçok nedenden dolayı değerlendirmelerde objektif olabileceklerini söylemek zordur.

Öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki mevcut yönetmelik ve kurallara uymaları gerektiği bilinen bir gerçektir. Ancak öğrenciliğin verdiği rahatlıktan sıyrılmış öğretmenlik mesleğinin disiplinine dahil olması yönünden memnuniyetsizlikler oluşmuş olabilir. Bu açıdan bakıldığında genel toplam içinde “az” ve “hiç” oranı %35’e yaklaşmaktadır (Tablo 4). Bu sonuca göre mevcut yönetmelik ve kurallar öğretmen adayına belli disiplin getirirse de bunun öğretmenlik mesleği açısından şart olduğu, ancak öğretmen adayını rahatsız edici düzeyde olmadığını söyleyebiliriz.

Öğretmen adayının görev ve sorumluluklarına baktığımızda, öğretmen adayının uygulama okulunun kurallarına uymak zorunda olduğunu, bu konuda bilgilendirme görevinin de uygulama öğretim elemanına düşmekte olduğunu görüyoruz (YÖK/ Dünya Bankası, 1998). Öğretmen adaylarının %55,9’u mevcut yönetmelik ve kuralları bilmediğini belirtirken, bu görevden sorumlu olan uygulama öğretim elemanlarının %50’si öğretmen adaylarının yönetmelik ve kuralları bildiklerini belirtmiştir (Tablo 4).

Bunun sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına gelmeden önce okullarda uyulması gereken kurallar ve mevcut yönetmelikler hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıklarını söyleseler de, daha özgür davranmak adına bunu ifade ettiklerini düşünebiliriz. Ancak uygulama öğretmenlerinin de aynı görüşe sahip olması, uygulama öğretim elemanlarının bu konu hakkında öğretmen adaylarına önceden bilgi vermemiş olmasından kaynaklandığını akla getirmektedir.

Uygulama Öğretmenleri, Öğretmen Adayları ve Uygulama Öğretim Elemanları arasında iş birliği kurulma oranı orta düzeyde çıksa da (Tablo 4), öğretmen adayları ile uygulama öğretmenlerinin işbirliği kurmalarında öğretmenlik uygulaması çalışmalarına yaklaşımları da önemlidir. Uygulama çalışmalarının gereklerini yerine getirmek yerine birbirlerini idare etmekte işbirliği oranını arttırıcı bir etmen olabilir. Uygulama öğretim elemanlarının ise okullarındaki ders yükünden dolayı denetlemelerdeki eksiklikler de bu yaklaşımı destekleyebilir.

Hizmet öncesi eğitim sürecinde, uygulama öğretmenleri ile öğretmen adayları arasındaki iletişime özellikle önem verilmektedir. Hazırlama, tartışma (görüşme), imkan verme ve kapanış öğelerinin her uygulama öğretmeni-öğretmen aday ilişkisinde yer alması gerekir. Hazırlama unsuru, bir keşif sürecidir. Uygulama öğretmeni, bu aşamada beklenen uygulama öğretmeni-öğretmen aday ilişkisinin durumunu değerlendirir. Öğretmen adayıyla yapılan ilk konuşma ilişkinin uyumunu, genel havasını hazırlar. Yapılan görüşmeler sonucunda, öğrenme amaçları üzerinde anlaşmaya varılır ve hangi etkinliklerin nasıl gerçekleştirileceği belirlenir.

Buna göre, özellikle öğretim elemanları ile uygulama öğretmenleri arasında etkili bir iletişim ve işbirliğinin sağlanması, öğretmen adaylarının eğitiminde teorik bilgilerin yanı sıra gerçek yaşama dayalı, somut uygulamalara önem verilmesi öğretmenlik uygulaması etkinliklerinin etkililiği açısından önemli görülmektedir. Öğretmen aday, uygulama öğretmeni ve üniversitede uygulamadan sorumlu öğretim elemanı arasında etkili bir iletişim ve işbirliği sağlanmalıdır. Bu amaçla, her öğretim yılı başında ilgili tüm tarafların katılacağı etkinlikler gerçekleştirilmelidir.

Uygulama çalışmalarına gösterilen ilginin genel toplamda %50 gibi bir oranda kalması yüksekokulun uygulama çalışmalarına gerekli ilgiyi göstermediğini ortaya koymaktadır (Tablo 5). Nitekim uygulama çalışmalarının önemini YÖK 1994-1998 yılları arasında eğitim fakülteleri ile uygulama okullarının öğretmen yetiştirme konusundaki ortak

alışmaları sonucunda ortaya koymuştur.

Uygulama alışması yapılan okulun uygulama çalışmalarına gösterdiği ilgiyi katılımcılar genel toplamda “orta” ve “az” olarak değerlendirmişlerdir (Tablo 5). Çok sayıda ğretmen adayının aynı anda sınıfa girmeleri zaten çok olan ğrenci sayısını daha da arttırarak uygulama çalışmalarını çekilmez kılabilir. Bununla beraber öğretmenler odası ve spor odası öğretmenlere ancak yeterken, birde ğretmen adaylarının buralarda bulunmaları, okulun fiziki kapasite yetersizliğini arttırmakta ve okul yöneticileri ile uygulama ğretmenlerinin istenilen uygulama çalışmalarını yerine getirmede anlayışlı bir tavır içinde bulunmalarını oldukça zorlaştırmaktadır.

Her üç grupta, uygulama esnasında yararlanılan malzeme, araç ve gerecin durumu değerlendirildiğinde, genel toplamdaki yanıtların %49,5’i “orta” ve %26,6’sı “ok” olarak belirtilmiştir (Tablo 6).

Her üç grubun sınıflardaki ğrenci sayısını, dersin verimliliği bakımından nasıl buldukları değerlendirildiğinde, genel toplamdaki yanıtların %49,5’i sınıftaki ğrenci sayısını “kalabalık, % 50,5’i “normal” bulmuşlardır (Tablo 6). Öğretmenlik uygulaması etkinliği ulaşım, tesis gibi nedenlerden dolayı merkeze yakın okullarda uygulanmaktadır. Ancak merkeze yakın okullarda sınıflardaki ğrenci sayısı artmakta, merkeze uzak okullarda ise ğrenci sayısının normale daha yakın olduğu görülmektedir. Doğal olarak kalabalık sınıflardaki derslerin verimliliğinin de normal sayıdaki öğrencili sınıflardaki derslerin verimliliğine göre daha düşük olabileceğini söyleyebiliriz.

Öğretmenlik uygulama süresini ğretmen adayı (%61,8) ve uygulama ğretim elemanı (%71,4) yetersiz bulurken, uygulama ğretmeni (%63) bu süreyi yeterli bulmuştur (Tablo 7). Öğretmen adayı ve uygulama ğretim elemanları için öğretmenlik uygulaması çalışmalarının önemini benimsemiş olanların bu süreyi yetersiz bulduklarını söyleyebiliriz. Çünkü ğrencilikte öğrenilen teorik bilgiler, uygulama çalışmaları sırasında pratiğe geçmekte, davranış şeklini almada ilk basamağı oluşturmaktadır.

Uygulama alışması yapılan okullarda ğretmen adaylarına ders verme çalışmaları dışında başka görev verilip verilmediği konusu genel toplam içinde %30,7 “evet” başka görevler veriliyor, %69,3 “hayır” ders verme çalışmaları dışında başka görevler verilmiyor şeklinde bulunmuştur (Tablo 7). Öğretmen adayının uygulama çalışmaları sırasında uygulama okulunda öğretmenlik mesleği ile ilgili her türlü etkinliği tanıması

ve uygulaması gerekir. Öğretmen adayları sadece derslere katılma ve ders verme etkinliklerini öğretmenlik uygulamaları sırasında yerine getirebilmektedir. Bu durum yüksekokul-okul koordinasyon eksikliğinden kaynaklandığı gibi zaman darlığından da kaynaklanabilmektedir. Ayrıca uygulama okulunun öğretmen adaylarına fazlaca sorumluluk vermek istememesinden, öğretmen adaylarının isteksiz davranmalarından ya da uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının yaptıkları etkinlikleri tekrar kontrol etme sorumluluğundan kaçmalarından kaynaklanabilir.

Sonuç olarak; bu ders süresince öğrencilerin beden eğitimi alanı ile ilgili bilgi düzeylerinin arttığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının alan ve mesleki bilgi algılarını uygulamaya başlamadan önce farklı, uygulama esnasında farklı değerlendirdikleri görülmektedir. Ancak mesleki ve alan bilgisi derslerine yeterince önem verilmediği, uygulama çalışması yapılacak okulların müfredatlarına dikkat edilmediği, öğretmenlik uygulama süresinin yeterli olmadığı, kurumlar arası ve kişiler arası işbirliği ve kontrol mekanizmasının çalıştırılmadığı ve kapsamlı-planlı bir uygulama çalışması yapılmadığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının ders verecekleri sınıfın seviyesine uygun ders verme hazırlıkları yapmaya ve öğrencilerle daha iyi anlaşabilme gayreti içinde olmaya çalıştıkları, ancak uygulama yapılan sınıfların kısmen kalabalık bulunmasından dolayı uygulama çalışmalarından olumsuz etkilendikleri, öğrencilerin de öğretmen adayının anlattıklarından istenilen düzeyde yararlanamadıkları görülmüştür.

Öğretmen adaylarına gösterilen ilginin yeterli olmadığı, öğretmen adaylarına ders verme çalışmaları dışında başka görevler verilmediği belirlenmiştir. Öğretmen adayına uygulama çalışmalarında danışmanlık edecek, onları denetleyecek ve değerlendirecek uygulama öğretim elemanının yeterli olmadığı ve uygulama çalışmasında öğretmen adayına yol gösteren ve denetleyen uygulama öğretmenin istenilen sayıda olmadığı da görülmektedir. Mevcut kural ve yönetmeliklerin öğretmen adayı tarafından yeterince bilinmediği, ancak bu kural ve yönetmeliklerin rahatsız edici düzeyde olmadığı görülmektedir.

ÖNERİLER

- Öğretmen adayı eğitim ve öğretimin tamamladığı okullarda üst düzeyde alan ve mesleki bilgi almalı ve uygulayabilmelidir.
- Öğretmen adayları uygulama çalışmalarının başlamasından itibaren tüm derslere hazırlıklı gelmeli ve ders planı yapmalıdır.
- Uygulama çalışmalarının koordineli, planlı, programlı, etkili ve verimli yürütülebilmesi için her kurum üzerine düşen hazırlıkları yapmalı, kontrolü sağlamalı ve sağlıklı bir işbirliği gerçekleştirmelidir. Bu amaçla, her öğretim yılı başında ilgili tüm tarafların katılacağı etkinlikler gerçekleştirilmeli; sorumluluklarına ilişkin yaşadıkları sorunlar ve yenilikler tartışılmalıdır.
- Uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenleri uygulama çalışmaları sırasında öğretmen adayını izlemeli, danışmanlık yapmalı, denetlemeli ve uygulama çalışmaları sonucunda değerlendirmelidir.
- Öğretim elemanı, işbirliği yapılacak konularda kendi üstüne düşen sorumlulukları yerine getirerek diğerlerine (uygulama okulu yöneticisi, uygulama öğretmeni ve öğretmen adayı) örnek olabilmelidir.
- Uygulama çalışması öncesi öğretmen adaylarına uygulama okullarındaki mevcut yönetmelik ve kurallar uygulama öğretim elemanlarınca anlatılmalı ve uygulamaları sağlanmalıdır.
- Öğretmenlik uygulamasının süresi uzatılmalıdır. Öğretmenlik uygulaması etkinlikleri haftada bir gün yerine haftada iki gün şeklinde gerçekleştirilebilir.
- Uygulama öğretmenleri, öğretmenlik uygulaması etkinlikleri ve kendilerinden beklenen görev ve sorumluluklar hakkında, üniversitede uygulamadan sorumlu öğretim elemanları tarafından bilgilendirilmelidir.

KAYNAKLAR

BORKO, H. and MAYFIELD, V., 1995, The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach, *Teaching and Teacher Education*, 11(5)501-518.

BUTT, G., 1994, *The role of the higher education tutor*. In: A. Williams (Ed.) *Perspectives on Partnership: Secondary Initial Teacher Training*. London, Falmer Press.

COCHRAN-SMITH, M., 1991, Learning to teach against the grain, *Harvard Educational Review*, 61 (3), 279 -304.

DENİZ, S., GÖRGEN, İ. ve ŞAHİN, N., 2006, Beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının okullarda ders anlatımına yönelik görüşleri üzerine etkisinin incelenmesi, *9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, 3-5 Kasım 2006*, Muğla.

DUNNE, E., and BENNET, N., 1997, Mentoring process in school-based training, *British Educational Research Journal*, 23 (2) 225-237.

EDWARDS, A., and COLLION, J., 1996, *Mentoring and developing practice in primary schools: supporting student teacher learning in schools*, Buckingham-Philadelphia: Open University Press.

GÜNDÜZ, N., SUNAY, H., DALKIRAN, O. ve GÖKYÜREK, B., 2004, Türkiye’de beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin etkinliğine ilişkin görüşleri, *The 10th Ichper SD Europe Congress & The TSSA 8th International Sports Science Congress, November 17-20, 2004*, Antalya.

GOODLAD, J., 1994, *Educational Renewal: Better Teachers, Better Schools*, San Francisco; CA, Jossey Bass.

KALKAVAN, A., KEREZ, F., SUIÇMEZ, H. ve BEKTAŞ, F., 2001-a, KTÜ Beden eğitimi bölümü öğretim elemanları ve öğrencilerin beden eğitimi öğretmenliği ile ilgili görüş ve önerileri, *II. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu*, 21-23 Aralık, Bursa.

KALKAVAN, A., KEREZ, F., BEKTAŞ, F., MÜLAZIMOĞLU, O. ve CİVİL, Y., 2001-b, Trabzon’da görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin meslekle ilgili görüş ve önerileri, *II. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu*, 21-23 Aralık, Bursa.

LONG, J., 1995, The challenge for change: mentoring for school based teacher education. *Paper presented at the ATEA Conference Australian Catholic University, North Sydney*.

JONES, M., 2001, Mentors' perceptions of their roles in school-based teacher training in England and Germany, *Journal of Education for Teaching*, 27 (1) 75-94.

KIRAZ, E., 2002, Öğretmen adaylarının hizmet öncesi mesleki gelişiminde uygulama öğretmenlerinin işlevi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, (1), 2, 183-196.

MAYNARD, T., 2000, Learning to teach or teaching to manage mentors? Experience of school-based teacher training, *Mentoring and Tutoring*, 8 (1) 17-30.

McLNTYRE, D., Hagger, H. ve Wilkin, M. (Ed.) (1993). *Mentoring. Perspectives on School-Based Teacher Education*. London, Kogan Page.

McNAMARA, D., 1995, The influence of student teachers' tutors and mentors upon their classroom practice: an exploratory study. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1): 51-61.

TALVITIE, U., PELTOKALLIO, L., and MANNITO, P., 2000, Student teachers' views about their relationships with university supervisors, cooperating teachers and peer student teachers, *Scandinavian Journal of Educational Research*, (64), 1, 79-88.

TOMLINSON, P., 1995, *Understanding Mentoring: Reflective Strategies for School-Based Teacher Preparation*, Buckingham: Open University Press.

VİLLANI, S., 2002, *Mentoring programs for new teachers: models of induction and support*, California: Corwin Press Inc. A Sage Publications Company.

WEAVER, D. ve STANULIS R.N., 1996, Negotiating Preparation and Practice: Student teaching in The Middle. *Journal of Teacher Education*. 47 (1), 27-35.

WRIGHT, N., and BOTTERY, M., 1997, Perceptions of professionalism by the mentors of student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 23 (3) 235-252.

YÖK/DÜNYA BANKASI, 1998, *Fakülte-Okul İşbirliği*, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Öğretmen Eğitimi Dizisi, Ankara.

ZACHARY, L.J., 2000, *The mentor's guide: facilitating effective learning relationships*. San Francisco: Jossey-Bass.

ZANTING, A., VERLOOP, N., and VERMUNT, J.D., 2001, Student teachers' beliefs about mentoring and learning to teach during teaching practice. *British Journal of Educational Psychology*, 71: 57-80.

LOUGHBOROUGH ÜNİVERSİTESİ VE PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ'NİN BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ

Çalışmanın amacı; Pamukkale Üniversitesi ile İngiltere'nin spor eğitimindeki en önemli üniversitelerinden biri olan Loughborough Üniversitesi'nin Beden Eğitimi Öğretmeni yetiştiren yüksekokullarının yüksek lisans programlarını karşılaştırarak, derslerin ağırlıklarını analiz etmektir.

Giriş

İngiltere'deki birçok programdan, 3 yıllık lisans eğitimini takiben 1 yıllık çalışma sonucunda Master derecesi alınabilmektedir (www.yok.gov.tr/egitim/ab/avrupa.doc). Loughborough Üniversitesi'nde bir yıl olan yüksek lisans programı, Pamukkale Üniversitesi'nde iki yıl olarak belirlenmiştir. Ülkemizde yüksek lisans eğitiminin ilk yılı ders olarak ikinci yılı ise tez yazarak tamamlanması Yüksek Öğretim Kurumu tarafından belirlenmiştir. Ancak İngiltere'de tez yazımı dersler ile birlikte bir yıl içinde tamamlanmaktadır.

Türkiye'de Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi yüksek lisansına başvurabilmeleri için adayların; yurt içindeki en az dört yıllık fakülte veya yüksekokuldan 100 tam not üzerinden en az 60 ile aldıkları mezuniyet diplomasına sahip olmaları, LES'nden (Lisans Üstü Eğitim Sınavı) en az 50 standart puan almış olmaları ve ÜDS (Üniversiteler Arası Dil Sınavı) ve benzeri ulusal ve uluslararası geçerliliği olan bir dil sınavında en az 40 puan almış olmaları gerekir (<http://sbe.pamukkale.edu.tr/yonetmelik.htm>). Loughborough Üniversitesi'nde ise başvuruda; beden eğitimi öğretmenliği programından mezun olmak, IELTS'den ([International English Language Testing System](http://www.englishlanguagelearning.org.uk/)) en az 6,5 almış olmak, en az üç yıllık öğretmenlik deneyimine sahip olmak gerekmektedir. Görüldüğü gibi Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi yüksek lisansına başvurularında Türkiye'de sadece yabancı dil ile ilgili yeterlilikler değil LES ile istenen bilimsel becerilerde de yeterli olmak gerekmektedir.

Yöntem

Araştırmada, bir Avrupa Birliği ülkesi olan İngiltere’de Beden Eğitimi ve Spor öğretiminde öncü üniversite olan Loughborough Üniversitesi ile Pamukkale Üniversitesi’nin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği yüksek lisans programları yordamsal olarak incelenmiştir. Müfredat programı; öğretmenlik meslek bilgisi ile ilgili olan dersler, beden eğitimi ve spor alanı ile ilgili olan alan dersler ve genel kültür dersleri olarak gruplandırılmış ve kredilerinin toplamının müfredat programı içindeki yüzdeleri ayrı ayrı hesaplanmıştır. Bu işlem iki üniversite için de yapılmış ve iki üniversitenin yüzdeleri birbiri ile karşılaştırılmıştır. İki üniversitenin ilgili anabilim dalına öğrenci kabul etme koşulları karşılaştırılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Tablo 1: Pamukkale Üniversitesi ve Loughborough Üniversitesi’nin, beden eğitimi ve spor, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür derslerinin yıllara göre dağılımlarının oranları.

Ders Tipi	Pamukkale Üni.	Loughborough Üni.
Alan Dersleri	66	60
Eğitim Dersleri	16	20
Bilim Dersleri	17	20

İki üniversitede de Beden Eğitimi ve spor alan dersleri, eğitim dersleri ve genel kültür derslerinin tüm ders programı içindeki oranları birbirine benzerdir. Ancak programlar, giriş koşulları, amaçları ve süreleri açısından birbirinden farklıdır. Türkiye’de iki yıl olarak belirlenen Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi yüksek lisans programı İngiltere’de bir yıl olarak uygulanmaktadır. Türkiye’de doktora eğitimine geçişteki bir basamak olarak görülen yüksek lisans, İngiltere’de öğretmenlerin kendilerini daha verimli hale getirmek için aldıkları bir yıllık eğitim olarak görülmektedir. Ayrıca Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi yüksek lisansına başvurularında Türkiye’de adayların bilimsel becerilerini Lisans Üstü Sınavı ile ispatlamaları gerekirken, İngiltere’de bilimsel beceriler yerine öğretmenlik tecrübesi gerekmektedir. İngiltere’de bir yıl olan yüksek lisans programının amacının, akademisyen yetiştirmek yerine, daha verimli öğretmenler

yetiştirmek olduğu sonucuna varılabilmektedir

Kaynaklar

Pamukkale Üniversitesi <http://sbe.pamukkale.edu.tr/yonetmelik.htm> [Ziyaret Tarihi: 20 Mart 2007].

Yüksek Öğretim Kurumu, www.yok.gov.tr/egitim/ab/avrupa.doc [Ziyaret Tarihi: 30 Mart 2007].



AVRUPA BİRLİĞİ'NDE BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME PROGRAMLARININ TÜRKİYE İLE KARŞILAŞTIRILMASI

Çalışmanın amacı, Avrupa Birliği'ne girmiş ülkelerden Fransa, İtalya ve Romanya ile girme hazırlıkları yapan Türkiye'nin Beden Eğitimi Öğretmeni yetiştirme programlarını karşılaştırılarak analiz etmektir.

Giriş

Avrupa Birliği ülkelerindeki yükseköğretim sistemleri oldukça fazla çeşitlilik göstermektedir. Ancak, bu sistemleri iki ana başlık altında toplamak mümkündür:

Birleşik Yükseköğretim Sistemi: Bu sistemde, ülkemizde de uygulandığı gibi, tüm yükseköğretim kurumları aynı çatı altında toplanmıştır.

İkili Yükseköğretim Sistemi: Bu sistemde, geleneksel üniversiteler ile yükseköğretim düzeyindeki programlara sahip diğer kurumlar, iki ayrı çatı altında toplanmışlardır.

Her iki sistemde de, doktora derecesinden önce ve sonra verilen dereceler açısından da farklılıklar bulunmaktadır:

Tek Basamaklı Derece Yapısı: Bu eğitim sonunda alınan diploma ile doğrudan doktora programına başvurmak mümkündür.

İki Basamaklı Derece Yapısı: Ülkemizde de olduğu gibi, bu eğitim iki aşamalıdır. Her aşama sonunda alınan diploma ile doğrudan meslek hayatına başlanabildiği gibi, bir üst derecedeki eğitime de devam edilebilir. Doktoraya başlayabilmek için, ikinci aşamanın tamamlanması gerekmektedir (www.yok.gov.tr/egitim/ab/avrupa.doc).

Bu sistemler dahilinde Avrupa Birliği ülkelerinden Fransa incelendiğinde; doktora düzeyinden önceki yükseköğretim sistemi ikilidir ve iki basamaklı olduğu görülmektedir.

Fransız yükseköğretim sisteminin özelliği, kendilerine özgü giriş koşulları uygulayan ve çok geniş bir yelpazede programlar sunan değişik yapıdaki birçok yükseköğretim kurumuna sahip olmasıdır (www.yok.gov.tr/egitim/ab/avrupa.doc).

İlk iki yıllık eğitim genel eğitim ve sosyal bilimlere giriş olarak adlandırılır ve deug (genel dersler eğitimi) almanın ilk aşamasıdır. Üniversitede öğretilen tüm derslerin yapısı aynıdır. Deug, üçüncü yılın eğitimini almak için zorunlu bir basamaktır. Üçüncü yılın eğitiminde dört seçenek içeren son bir seçmeli alan kararını gerektirir (Yönetim, Engelliler için Bedensel Etkinlikler, Antrenörlük ve Öğretim). Üçüncü yıl başarılı olma durumunda (en az ortalama not 10/20) öğretim alanında alınan seçeneği ile birlikte lisans alınır. Dördüncü yılda ortalama aynı ders saatleri ile seçmeli alanlardan birinde uzmanlaşmayı kapsar. Öğretim alanını seçmek ulusal düzeyde Eğitim Bakanlığı tarafından yönetilir ve yüksek oranda başarısızlıkla sonuçlanır. Beden Eğitimi Öğretmenleri, Fransız hukukuna göre yüksek bir seçilme sistemine göre seçilmiş sivil çalışanlardır. Beden Eğitimi Öğretmenleri lisans alana kadar (üç yıl) üniversite eğitimi aşamasından geçerler. Dördüncü yıl ulusal seçime antrenörlük ile öğretmenlik arasındaki seçime göre hazırlanmakla geçer.

İtalya’da ise akademik değerlendirme amacıyla yeni oluşturulan kurumun, eskiden beri yapılan araştırmanın değerlendirmesi yanında eğitim-öğretimin değerlendirmesini de yapması kararlaştırılmıştır. İtalya’daki tüm programların beş ana alan altında sınıflandırılmıştır. Akademik değerlendirme yapacak kuruma yardımcı olması amacıyla, her ana alan için bir uzman kuruluş oluşturulmuştur. Yüksek öğretimde ikili ve tek basamaklı sistem uygulanmaktadır. Oldukça gelişmiş olan İtalyan üniversitelerinin yapısı, temelde İspanyol üniversitelerine benzerdir.

Romanya’da yüksek lisans, üniversite çatısı altında, 1 yıllık bir çalışmayı kapsar. Fransa’da ve İtalya’da ise ilk üç yıl sabit bir programa göre ders alan adaylar dördüncü yılda seçmeli alanlardan birinde uzmanlaşırken Romanya’da, Türkiye’de olduğu gibi dört yıllık program sabittir ve öğrenciler belirli bir alanda uzmanlaşmamaktadırlar (www.yok.gov.tr/egitim/ab/avrupa.doc).

Yöntem

Araştırmada Fransa, İtalya, Romanya ve Türkiye’deki Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni yetiştirme müfredat programları incelenmiştir. Ülkelerin müfredat programları; öğretmenlik meslek bilgisi ile ilgili olan dersler, beden eğitimi ve spor alanı ile ilgili olan alan dersler ve genel kültür dersleri olarak gruplandırılmış ve kredilerinin toplam yüzdeleri ayrı ayrı hesaplanmıştır. Bu işlem incelenen tüm ülkeler için yapılmış ve müfredat programı içindeki yüzdeler birbiri ile karşılaştırılmıştır. Ayrıca teorik derslerin kredilerinin toplamının müfredat programı içindeki yüzdesi hesaplanmış aynı işlem uygulamalı dersler için de yapılmıştır.

Bulgular

	FRANSA			İTALYA			ROMANYA				TÜRKİYE			
	Sınıf			Sınıf			Sınıf				Sınıf			
Ders Kategorisi	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	4
Bed.Eğt.Spor	26	52	37	60	72	91	88	86	90	86	64	44	51	39
Genel Kültür	32	23	33	30	18	8	12	9	5	7	28	31	17	14
Öğretmenlik Meslek Bilgisi	40	24	30	10	9	0	0	4	45	7	8	24	31	46

Fransa’da öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yüzdelerinin genel dağılım içinde tüm sınıflar için de fazla olduğu görülürken, İtalya’da ve Romanya’da beden eğitimi ve spor alanına ait derslerin genel ders dağılımları içindeki yüzdelerinin fazlalığı ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yüzdelerinin azlığı dikkat çekmektedir. Türkiye’de de öğretmenlik meslek bilgisi dersleri diğer derslere oranla daha az, ancak İtalya ve Romanya’ya göre daha fazladır.

	FRANSA			İTALYA			ROMANYA				TÜRKİYE			
	Sınıf			Sınıf			Sınıf				Sınıf			
Ders Tipi	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	4
Teorik Ders	73	47	73	72	72	41	32	27	35	40	35	30	61	72
Uygulama Ders	26	52	26	27	27	58	68	72	65	60	65	70	39	28

Fransa ve İtalya’da uygulamalı derslerin yüzdesi teorik derslere göre daha az iken Romanya ve Türkiye’de uygulamalı derslerin, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür derslerine oranının fazlalığı dikkat çekmektedir.

Tartışma ve Yorum

Romanya’da ve Türkiye’de uygulamalı derslerin toplam kredi oranlarının teorik derslerden fazla olmasının bu iki ülkede çoğu Beden Eğitimi Öğretmeninin Beden Eğitimi Derslerinde, basit etkinlikler yerine sportif antrenman yaptırması, yeteneksiz çocuklar için anlayış ve sabırdan yoksun olmaları sorununu yaratmaktadır. Beden eğitimi öğretmenlerinin çocuklardan yapabileceklerinden fazlasını istemeleri onların rapor alarak Beden Eğitimi Derslerine girmelerine tıbben engel bulunduğunu kanıtlamalarına sebep olarak, yaşamları boyunca bedensel aktiviteden uzak durmalarını sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu sorunların kaynağının, ayrıca öğretmen yetiştirme müfredatlarındaki beden eğitimi ve spor alan derslerinin oranının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine oranından fazla olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlik meslek bilgisi derslerini yeterince almayan adaylar öğrencilerin gelişim dönemlerinin özelliklerini yeterince bilmemelerini ve gereken özeni göstermemelerini doğurabilmektedir. Aynı problemin, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin oranının fazlalığı ile dikkat çeken İtalya ve Fransa’daki eğitim sisteminde oluşmaması bu hipotezi desteklemektedir.

Kaynaklar

Yüksek Öğretim Kurumu, www.yok.gov.tr/egitim/ab/avrupa.doc [Ziyaret Tarihi: 30 Mart 2007].

Yüksek Öğretim Kurumu, http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/yeni_programlar.htm [Ziyaret Tarihi: 25 Şubat 2007].



BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

ÖZET

Bu çalışmanın amacı; Beden Eğitimi öğretim programlarının çeşitli değişkenler açısından öğretmen adaylarının görüşlerine göre yansıtıcı değerlendirmeler yapılarak program geliştirmecilere bilgi vermek ve bu bağlamda programın zayıf ve başarılı yönlerini ortaya koymaktır.

Araştırmanın evrenini; Selçuk Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesinin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeliği bölümünde öğrenim gören 105'i erkek, 95'i kız toplam 200, 3. ve 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırma tarama modelindedir. İlk olarak araştırmanın amacına ilişkin mevcut bilgiler, literatürün taranmasıyla sistematik bir şekilde verilmiştir. Böylece konu hakkında teorik bir çerçeve oluşturulmuştur. İkinci olarak araştırmanın amacına ulaşmak için Tekin (2005) tarafından geliştirilen anket tesadüfi örneklem yoluyla öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır.

Ayrıca; öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre; Beden Eğitimi öğretim programlarına ait 15 soruya (2X2) *Kİ KARE* testi, Sınıf ve cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının öğretim programları hakkındaki görüşlerine t testi uygulanırken, Öğrenim Gördükleri Üniversite Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Öğretim Programları Hakkındaki Görüşlerine one way (tek yönlü varyans analizi) testi kullanılmış ve gruplar arası farkları belirleyebilmek içinde tukey testi kullanılarak manidarlık (P) 0,05 alınmıştır.

Verilerin değerlendirilmesinde ve hesaplanmış değerlerin bulunmasında SPSS (Statistical package for social sciences) paket programı kullanılmış ve ölçeğin güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alpha) 0.93 bulunmuştur.

Sonuç olarak; öğretmen adaylarına göre en düşük ortalama değere sahip olan görüş;

programda beden eğitimi öğretiminin etkili olarak verilebilmesine ilişkin öğrenme ve öğretme stratejileri yöntem ve teknikleri ile ilgili açıklamalara yeterince yer verilmiştir görüşü iken, en yüksek ortalama değere sahip olan görüş ise beden eğitimi öğretim programının çağdaş gelişmelere açık olduğu görüşüdür. 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 3.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına göre, erkek öğretmen adaylarının bayan öğretmen adaylarına göre, Selçuk üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adayları Atatürk ve Pamukkale üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre ve Akdeniz üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının da Atatürk ve Pamukkale üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre öğretim programı hakkındaki görüş ve istekleri yüksek çıkmıştır.

Genel olarak; öğretmen adaylarına göre, Beden eğitimi öğretim programında ciddi eksikliklerin olduğu özellikle, öğrencinin temel ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte olmadığı, Öğrencilerin Seviyesine Uygun olmadığı, Programda Beden Eğitimi Öğretiminin Etkili Olarak Verilebilmesine İlişkin Öğrenme Ve Öğretme Stratejileri Yöntem ve Teknikleri İle İlgili Açıklamalara Yeterince Yer Verilmediği, Öğrencide Yapıcı Üretici Ve Eleştirel Düşünme gücünü geliştirmede eksikliklerinin olduğu ve beden eğitimi ders programının kazanımlarıyla diğer derslerin kazanımları arasında bağ kurulamadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Adayı, Beden Eğitimi, Öğretim Programı

GİRİŞ

Toplumun gelişen koşullara ayak uydurabilmesini sağlamak ve çağdaş insan profilini yaratabilmek için eğitim, öğretim, ve ders programlarının sürekli olarak yeniliklere açık olması ve günün şartlarını yakalayabilmesi, hatta ileriye yönelik olması gerekmektedir. Eğitimi programlarının dinamizmine uygun süreçlere yönlendirmek suretiyle insan gücünü toplumun ihtiyacına uygun nitelikte yetiştirmek mümkün olacaktır. Bilimsel ve teknolojik gelişmelere hergün bir yenisinin eklendiği çağımızda bu gelişmelerin ve sonuçlarının insanlara aktarılması ve daha önceden var olan bilgilerin bazılarının yenileriyle yer değiştirilmesi gerekmektedir (Varis 1994).

Çağı yakalama amacıyla olan Türk toplumunun da bireylerden beklentileri dünyadaki gelişmelere paralel olarak artmaktadır. Bireylerin toplumun ve çağın ihtiyacı olan beklentilere cevap verebilecek şekilde yetişmeleri için bazı süreçlerden geçmeleri

gerekmektedir (Özçelik 1981).

Beden eğitimi programının bütün alanlarda pozitif duyguların gelişimini artırmaya çalışarak, yaşam boyu öğrenme aracılığıyla çocukların programdaki hedefleri başarmalarına yardım etmesi beklenir.

Okullarımızda öteden beri beden eğitimi programları 19.y.y.'da İsveçte P.H.Ling (1776-1839) tarafından ortaya konulan cimmastik sistemiyle yine kökleri 19. yüzyılda Almanya'da A.Spiess (1810-1850) tarafından ortaya konulan bir sistemin sentezini taşıya gelmiştir. Günümüzde okullarımızın beden eğitiminde bu sistemlerin belli bir ölçüde etkinliği gözlenmektedir.

Beden eğitiminin ortaya çıkması ve bedene yeni bir anlam verilmesiyle birlikte 19. yüzyıldan bu yana okul programlarında yer alan “ cimmastik”, “Turnen”, “Fiziksel Eğitim” ve “Spor” gibi kavramlar bir üst kavram olan beden eğitiminin kapsamında bir bütünlük kazanmıştır. Yeni beden eğitimi kavramını kendilerine temel alan Avustralyalı pedagooglardan hem büyük eğitim reformunun getirdiği görüşlerden esinlenerek okul beden eğitimi alanında yepyeni bir sistem geliştirerek bir çıkır açmışlardır. İkinci Dünya savaşından sonra Dr. H. Grooll tarafından daha da bilimselleştirilerek, Avrupa ülkelerinde okul beden eğitimi sistemleri ve okul dışı sporun öğretim yöntemleri üzerinde etkin rol oynamıştır (Orhun 1993).

Ülkemizde ilk ve ortaokulların 1960'lı programlarında sadece biçimsel yanları ile yansıyan bu özgün sistemin içerik yapısı şöyle özetlenebilir:

- 1.Beden eğitimi, beden yoluyla yapılan genel bir eğitimidir. Beden, eğitimsel eylemin bir çıkış noktasıdır. Amaç insanın tüm kişiliği ve bütünlüğüdür.
- 2.İnsanın doğasına, kişiliğinin gelişmesine aykırı bedensel becerilerin ve hareketlerin hiçbir eğitimsel değeri yoktur, bu nedenle beden eğitimi derslerinde kalıpsal ve yapay hareketlerden kesinlikle kaçınılmalıdır.
3. Tüm beden ve hareketleri insanın etkinliklerine dayanmalıdır. Bu nedenle çocuk ve gençleri tek bir biçime sokan düzen alıştırmaları; ritim ve estetik öğeler taşıyan toplu

ve biçimsel hareketler çocuğun kişiliğinin gelişmesine ve doğasına aykırıdır.

4..Öğretme ve öğrenme etkileşiminde yaparak ve yaşarak öğrenme ilkesine uyularak çocuğa nasıl yapacağı görev ve ödevler verilerek geliştirilen bir öğretim sürecinin yöntemleri kullanılmalıdır.

Avrupa ülkelerinde geniş yaygınlık kazanan bu antropolojik ve reform pedagojisi dayanıklı beden eğitimi, eğitimde evrensel ilkeler koymasına karşın çağımız toplumları çocuk ve gençlerin istek ve beklentilerini yeterince karşılayamamaktadır. Çünkü çağımızda spor toplumsal bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Gallahue 1982).

Beden eğitimi ve spor programları bugün modern eğitim programını benimsemiş olup daha çok hümanistik bir anlayışa dayanır. Hümanistik yaklaşımda bütün programlar;

- Öğrenci merkezlidir. Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını tanır, toplumun ihtiyaçlarını dikkate alır.

- Çocuğun tüm gelişimini destekleyen fiziksel, duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını bütünleştiren ve zihinsel ihtiyaçlarını karşılamaya çalışan bir anlayış hakimdir.

- Kendi kendine çalışan uygun yaratıcı faaliyetler gösteren , sosyal problem çözme yeteneği olan denemeye istekli v.b. özelliklere değer verir. Bireysel çalışma araçları sunar.

- Okul dışı çevreyle ilişkili ve ailelerle işbirliği içindedir. İç disiplini geliştirir.

- Esnek programlar hazırlanır (Bucher, Wuest 1987).

Problem Durumu

Bu çalışma; Beden Eğitimi öğretim programlarının çeşitli değişkenler açısından öğretmen adaylarının görüşlerine göre yansıtıcı değerlendirme yapılarak program geliştirmecilere bilgi verilmek ve bu bağlamda programın zayıf ve başarılı yönlerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Amaç

Bu çalışmanın temel amacı; Beden Eğitimi öğretim programlarının çeşitli değişkenler açısından öğretmen adaylarının görüşlerine göre yansıtıcı değerlendirmeler yapılarak program geliştirmecilere bilgi vermek ve bu bağlamda programın zayıf ve başarılı yönlerini ortaya koymak. Bu genel amaca bağlı olarak aşağıda yer alan amaçlara ulaşılmaya çalışılmıştır:

- Beden Eğitimi öğretim programlarını tüm yönleriyle ele almak
- İlk ve orta öğretim kurumlarında uygulanan beden eğitimi derslerinde bireylere kazandırılmak istenen içerik ve davranışları öğretim programı vasıtasıyla geliştirmek
- Öğretim programlarının hazırlanması esnasında ulaşılmak istenen hedefler ve gerçekleşmesi düşünülen davranış değişikliklerini ortaya çıkarmak
- Öğretim programlarının başarılı ve eksik yönlerini ortaya çıkarmak.

Sınırlılıklar

- 1- Çalışma Beden Eğitimi öğretim programlarının değerlendirilmesine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri ile sınırlıdır
- 2- Çalışmanın uygulanması kısmı Selçuk Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesinin ile sınırlıdır
- 3- 105'i erkek 95'i kız toplam 200 3. ve 4.sınıf Beden Eğitimi Öğretmen adayı ile sınırlıdır.
- 4-Çalışmanın uygulama kısmı öğretim programlarına ait 15 soru ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini; Selçuk Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesinin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini; Selçuk Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesinin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeliği bölümünde öğrenim gören 105'i erkek, 95'i kız toplam 200, 3. ve 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma tarama modelindedir. İlk olarak araştırmanın amacına ilişkin mevcut bilgiler, literatürün taranmasıyla sistematik bir şekilde verilmiştir. Böylece konu hakkında teorik bir çerçeve oluşturulmuştur. İkinci olarak araştırmanın amacına ulaşmak için Tekin (2005) tarafından geliştirilen anket tesadüfî örneklem yoluyla öğretmen adaylarına uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Ayrıca; öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre; Beden Eğitimi öğretim programlarına ait 15 soruya (2X2) *Kİ KARE* testi, Sınıf ve cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının öğretim programları hakkındaki görüşlerine t testi uygulanırken, Öğrenim Gördükleri Üniversite Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Öğretim Programları Hakkındaki Görüşlerine one way (tek yönlü varyans analizi) testi kullanılmış ve gruplar arası farkları belirleyebilmek içinde tukey testi kullanılarak manidarlık (P) 0,05 alınmıştır.

Verilerin değerlendirilmesinde ve hesaplanmış değerlerin bulunmasında SPSS (Statistical package for social sciences) paket programı kullanılmış ve ölçeğin güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alpha) 0.93 bulunmuştur.

BULGULAR

Tablo 1 Öğretmen Adaylarının Öğretim Programları Hakkındaki Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerlerine Göre Dağılımı

	$\bar{x}$	Ss
Beden Eğitimi Öğretim Programının Dili Açık Ve Anlaşılır Niteliktedir	3,340	1,273
Beden Eğitimi Öğretim Programı Çevre Koşullarına Uyarlanabilir Niteliktedir	3,095	1,246
Beden Eğitimi Öğretim Programı Çağdaş Gelişmelere Açıktır	3,340	1,261
Beden Eğitimi Öğretim Programı Öğrencilerin Seviyesine Uygunudur	3,185	1,280
Beden Eğitimi Öğretim Programı Milli Eğitimin Genel Amaçlarına Hizmet Edecek Niteliktedir	3,015	1,331
Beden Eğitimi Öğretim Programı Üniteler ve Sınıflar Arasında Geçiş İçin Basamak Teşkil Edecek Şekilde Düzenlenmiştir	2,910	1,208
Programda Beden Eğitimi Öğretiminin Etkili Olarak Verilebilmesine İlişkin Öğrenme Ve Öğretme Stratejileri Yöntem ve Teknikleri İle İlgili Açıklamalara Yeterince Yer Verilmiştir	2,590	1,252
Beden Eğitimi Öğretim Programı Öğrencide Planlı Ve Programlı Çalışmayı Teşvik Edecek Niteliktedir	2,790	1,373
Beden Eğitimi Öğretim Programı Öğrencide Yapıcı Üretici Ve Eleştirel Düşünmeyi Geliştirici Niteliktedir	2,775	1,419
Beden Eğitimi Öğretim Programı Konuların Dengeli Dağılımı Açısından Yeterlidir	2,605	1,227
Beden Eğitimi Öğretim Programına Ayrılan Ders Saati Yeterlidir	2,925	1,462
Beden eğitimi öğretim programı öğrencinin temel ihtiyaçlarına cevap verebilecek niteliktedir	2,775	1,289
Beden eğitimi öğretim programı öğrenciden beklenen davranışların gelişmesine yardım edebilecek niteliktedir	3,105	1,346
Beden eğitimi öğretim programı beden eğitimi ders programının kazanımlarıyla diğer derslerin kazanımları arasında bağ kurarak desteklemektedir	2,750	1,329
Beden eğitimi öğretim programı öğrencilerin yaşamlarında kullanabilecekleri temel özleşmiş spora özgü hareket becerilerini geliştirebilecek niteliktedir.	3,105	1,478

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının öğretim programları hakkındaki görüşlerinin ortalama ve standart sapma değerlerine göre dağılımı incelendiğinde; ortalama değerleri $\bar{X}=3,340$ ile 2,590 arasında olduğu görülmektedir. buda bize öğretmen adaylarına göre en düşük ortalama değere sahip olan görüş; programda beden eğitimi öğretiminin etkili olarak verilebilmesine ilişkin öğrenme ve öğretme stratejileri yöntem ve teknikleri ile ilgili açıklamalara yeterince yer verilmiştir görüşü iken, en yüksek ortalama değere sahip olan görüş ise beden eğitimi öğretim programının çağdaş gelişmelere açıktır görüşüdür.

Tablo 2 Sınıf Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Öğretim Programları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin T Testi Karşılaştırılmasını Gösteren Dağılım

	N	Ortalama	Std. Sapma	t	P
3.sınıf	94	44,339	14,645	0,281	0,352
4.sınıf	106	44,904	13,674		

Tablo 2’de görüldüğü gibi; sınıf değişkenine göre öğretmen adaylarının öğretim programları hakkındaki görüşlerine ilişkin t testi karşılaştırılmasını gösteren dağılım incelendiğinde;

Sınıf değişkenine göre öğretmen adaylarının öğretim programı hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. [t değeri =0,281 P=0,352>.05]. fakat 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretim programı hakkındaki görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=44,339$) iken 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretim programı hakkındaki görüşlerinin ortalaması ise ($\bar{X}=44,904$) Bu da bize 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 3.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına göre öğretim programı hakkındaki görüşlerinin yüksek olduğu sonucu ortaya çıkarmaktadır.

Tablo 3 Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Öğretim Programları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin T Testi Karşılaştırılmasını Gösteren Dağılım

	N	Ortalama	Std. Sapma	t	P
Erkek	105	45,600	12,709	1,052	0,011*
Bayan	95	43,478	15,702		

Tablo 3’de görüldüğü gibi; cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının öğretim programları hakkındaki görüşlerine ilişkin t testi karşılaştırılmasını gösteren dağılım incelendiğinde;

Cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının öğretim programı hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. [t değeri =1,052 P=0,011<.05]. bayan. öğretmen adaylarının öğretim programı hakkındaki görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}$ =43,478) iken erkek öğretmen adaylarının öğretim programı hakkındaki görüşlerinin ortalaması ise ($\bar{X}$ =45,600) Bu da bize erkek öğretmen adaylarının bayan öğretmen adaylarına göre öğretim programı hakkındaki görüşlerinin yüksek olduğu sonucu ortaya çıkarmaktadır.

Tablo 4 Öğrenim Gördükleri Üniversite Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Öğretim Programları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin One-Way Anova Testi Karşılaştırılmasını Gösteren Dağılım

	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Selçuk üniversitesi Atatürk üniversitesi Pamukkale üniversitesi Akdeniz üniversitesi	Gruplar arası	18918,978	3	6306,326	58,762	0,000
	Grup içi	21034,817	196	107,320		

Tablo 4’de görüldüğü gibi; Öğrenim Gördükleri Üniversite Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Öğretim Programları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin One-Way Anova Testi Karşılaştırılmasını Gösteren Dağılım incelendiğinde; öğretmen adaylarının

öğretim programları hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. [F değeri=58,762 P=0,000 < .01]

Tablo 5 Öğrenim Gördükleri Üniversite Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Öğretim Programları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Tukey Testi Karşılaştırılmasını Gösteren Dağılım

	Üniversite değişkenleri	Ortalamalar farkı	P
Selçuk üniversitesi	Atatürk üniversitesi	20,9167*	0,000*
	Pamukkale üniversitesi	18,7500*	0,000*
	Akdeniz üniversitesi	0,5667	0,993
Atatürk üniversitesi	Selçuk üniversitesi	20,9167*	0,000*
	Pamukkale üniversitesi	2,1667	0,735
	Akdeniz üniversitesi	20,3500*	0,000*
Pamukkale üniversitesi	Selçuk üniversitesi	18,7500*	0,000*
	Atatürk üniversitesi	2,1667	0,735
	Akdeniz üniversitesi	18,1833*	0,000
Akdeniz üniversitesi	Selçuk üniversitesi	0,5667	0,993
	Atatürk üniversitesi	20,3500*	0,000*
	Pamukkale üniversitesi	18,1833*	0,000*

Tablo 5’te görüldüğü gibi; Öğrenim Gördükleri Üniversite Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Öğretim Programları Hakkındaki Görüşleri Tukey Testi ile analiz edilmiş bu analiz sonucunda; Selçuk üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adayları Atatürk ve Pamukkale üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre Akdeniz üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adayları Atatürk ve Pamukkale üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarına öğretim programı hakkındaki görüşleri yüksek çıkmıştır.

Tablo 6 Sınıf Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Öğretim Programları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin dağılım

		3.sınıf		4.sınıf		X ²	Sd	P
		f	%	f	%			
Beden Eğitimi Öğretim Programının Dili Açık Ve Anlaşılır Niteliktedir	Tamamen katılıyorum	7	7,4	9	8,5	3,505	4	0,477
	Katılıyorum	20	21,3	31	29,2			
	Kararsızım	11	11,7	11	10,4			
	Katılmıyorum	39	41,5	32	30,2			
	Hiç katılmıyorum	17	41,5	23	21,7			
Beden Eğitimi Öğretim Programı Çevre Koşullarına Uyarlanabilir Niteliktedir	Tamamen katılıyorum	8	8,5	10	9,4	1,747	4	0,782
	Katılıyorum	32	34,0	31	29,2			
	Kararsızım	13	13,8	17	16,0			
	Katılmıyorum	30	31,9	30	28,3			
	Hiç katılmıyorum	11	11,7	18	17,0			
Beden Eğitimi Öğretim Programı Çağdaş Gelişmelere Açıktır	Tamamen katılıyorum	8	8,5	8	7,5	2,424	4	0,658
	Katılıyorum	20	21,3	28	26,4			
	Kararsızım	15	16,0	13	12,3			
	Katılmıyorum	35	37,2	33	31,1			
	Hiç katılmıyorum	16	17,0	24	22,6			
Beden Eğitimi Öğretim Programı Öğrencilerin Seviyesine Uygunudur	Tamamen katılıyorum	9	9,6	14	13,2	6,223	4	0,183
	Katılıyorum	26	27,7	22	20,8			
	Kararsızım	15	16,0	14	13,2			
	Katılmıyorum	35	37,2	34	32,1			
	Hiç katılmıyorum	9	9,6	22	20,8			
Beden Eğitimi Öğretim Programı Milli Eğitimin Genel Amaçlarına Hizmet Edecek Niteliktedir	Tamamen katılıyorum	13	13,8	18	17,0	3,239	4	0,519
	Katılıyorum	19	20,2	29	27,4			
	Kararsızım	24	25,5	18	17,0			
	Katılmıyorum	21	22,3	24	22,6			
	Hiç katılmıyorum	17	18,1	17	16,0			
Beden Eğitimi Öğretim Programı Üniteler ve Sınıflar Arasında Geçiş İçin Basamak Teşkil Edecek Şekilde Düzenlenmiştir	Tamamen katılıyorum	12	12,8	12	11,3	3,440	4	0,487
	Katılıyorum	28	29,8	35	33,0			
	Kararsızım	20	21,3	20	18,9			
	Katılmıyorum	28	29,8	25	23,6			
	Hiç katılmıyorum	6	6,4	14	13,2			

Programda Beden Eğitimi Öğretiminin Etkili Olarak Verilebilmesine İlişkin Öğrenme Ve Öğretme Stratejileri Yöntem ve Teknikleri İle İlgili Açıklamalara Yeterince Yer Verilmiştir	Tamamen katılıyorum	18	19,1	25	23,6	8,080	4	0,089
	Katılıyorum	33	35,1	34	32,1			
	Kararsızım	13	13,8	24	22,6			
	Katılmıyorum	23	24,5	12	11,3			
	Hiç katılmıyorum	7	7,4	11	10,4			
Beden Eğitimi Öğretim Programı Öğrencide Planlı Ve Programlı Çalışmayı Teşvik Edecek Niteliktedir	Tamamen katılıyorum	22	23,4	27	25,5	2,736	4	0,603
	Katılıyorum	23	24,5	20	18,9			
	Kararsızım	17	18,1	15	14,2			
	Katılmıyorum	24	25,5	29	27,4			
	Hiç katılmıyorum	8	8,5	15	14,2			
Beden Eğitimi Öğretim Programı Öğrencide Yapıcı Üretici Ve Eleştirel Düşünmeyi Geliştirici Niteliktedir	Tamamen katılıyorum	27	28,7	28	26,4	1,464	4	0,833
	Katılıyorum	13	13,8	21	19,8			
	Kararsızım	21	22,3	20	18,9			
	Katılmıyorum	19	20,2	22	20,8			
	Hiç katılmıyorum	14	14,9	15	14,2			
Beden Eğitimi Öğretim Programı Konuların Dengeli Dağılımı Açısından Yeterlidir	Tamamen katılıyorum	15	16,0	24	22,6	4,718	4	0,317
	Katılıyorum	37	39,4	36	34,0			
	Kararsızım	13	13,8	18	17,0			
	Katılmıyorum	24	25,5	18	17,0			
	Hiç katılmıyorum	5	5,3	10	9,4			
Beden Eğitimi Öğretim Programına Ayrılan Ders Saati Yeterlidir	Tamamen katılıyorum	24	25,5	20	18,9	4,314	4	0,365
	Katılıyorum	12	12,8	22	20,8			
	Kararsızım	18	19,1	16	15,1			
	Katılmıyorum	25	26,6	26	24,5			
	Hiç katılmıyorum	15	16,0	22	20,8			
Beden eğitimi öğretim programı öğrencinin temel ihtiyaçlarına cevap verebilecek niteliktedir	Tamamen katılıyorum	17	18,1	23	21,7	7,807	4	0,099
	Katılıyorum	25	26,6	23	21,7			
	Kararsızım	20	21,3	16	15,1			
	Katılmıyorum	28	29,8	29	27,4			
	Hiç katılmıyorum	4	4,3	15	14,2			

Beden eğitimi öğretim programı öğrenciden beklenen davranışların gelişmesine yardım edebilecek niteliktedir	Tamamen katılıyorum	14	14,9	20	18,9	0,860	4	0,930
	Katılıyorum	15	16,0	19	17,9			
	Kararsızım	22	23,4	22	20,8			
	Katılmıyorum	26	27,7	27	25,5			
	Hiç katılmıyorum	17	18,1	18	17,0			
Beden eğitimi öğretim programı beden eğitimi ders programının kazanımlarıyla diğer derslerin kazanımları arasında bağ kurarak desteklemektedir	Tamamen katılıyorum	17	18,1	27	25,5	3,174	4	0,529
	Katılıyorum	23	24,5	20	18,9			
	Kararsızım	26	27,7	26	24,5			
	Katılmıyorum	17	18,1	18	17,0			
	Hiç katılmıyorum	11	11,7	15	14,2			
Beden eğitimi öğretim programı öğrencilerin yaşamlarında kullanabilecekleri temel özleşmiş spora özgü hareket becerilerini geliştirebilecek niteliktedir.	Tamamen katılıyorum	16	17,0	26	24,5	1,716	4	0,788
	Katılıyorum	19	20,2	20	18,9			
	Kararsızım	9	9,6	9	8,5			
	Katılmıyorum	29	30,9	29	27,4			
	Hiç katılmıyorum	21	22,3	22	20,8			

Tablo 6’da görüldüğü gibi; sınıf değişkenine göre öğretmen adaylarının öğretim programları hakkındaki görüşlerine ilişkin dağılım incelendiğinde;

Beden Eğitimi Öğretim Programının Dili Açık Ve Anlaşılır Niteliktedir sorusuna 3.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının %41,5’i 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarında %30,2’si katılmıyorum diye belirtmişlerdir. Hesaplanan P değeri 0,477 > 0,05 olduğu için gruplar arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık yoktur.

Beden Eğitimi Öğretim Programı Çevre Koşullarına Uyarlanabilir Niteliktedir sorusuna 3.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının %34,0’ı 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarında %29,2’si katılıyorum diye belirtmişlerdir. Hesaplanan P değeri 0,782 > 0,05 olduğu için gruplar arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık yoktur.

Beden Eğitimi Öğretim Programı Çağdaş Gelişmelere Açıktır sorusuna; 3.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının %37,2’si 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarında %31,1’i katılmıyorum diye belirtmişlerdir. Hesaplanan P değeri 0,658 >

0,05 olduğu için gruplar arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık yoktur.

Beden Eğitimi Öğretim Programı Öğrencilerin Seviyesine Uygundur sorusuna; 3.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının %37,2'si 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarında %32,1'i katılmıyorum diye belirtmişlerdir. Hesaplanan P değeri 0,183 > 0,05 olduğu için gruplar arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık yoktur.

Beden Eğitimi Öğretim Programı Milli Eğitimin Genel Amaçlarına Hizmet Edecek Niteliktedir sorusuna; 3.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının %25,5'i kararsızım diye belirtirken 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının da %27,4'ü katılmıyorum diye belirtmişlerdir. Hesaplanan P değeri 0,519 > 0,05 olduğu için gruplar arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık yoktur.

Beden Eğitimi Öğretim Programı Üniteler ve Sınıflar Arasında Geçiş İçin Basamak Teşkil Edecek Şekilde Düzenlenmiştir sorusuna; 3.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının %29,8'i 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının da %33,0'ı katılıyorum diye belirtmişlerdir. Hesaplanan P değeri 0,487 > 0,05 olduğu için gruplar arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık yoktur.

Programda Beden Eğitimi Öğretiminin Etkili Olarak Verilebilmesine İlişkin Öğrenme Ve Öğretme Stratejileri Yöntem ve Teknikleri İle İlgili Açıklamalara Yeterince Yer Verilmiştir sorusuna; 3.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının %35,1'i 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının da %32,1'i katılıyorum diye belirtmişlerdir. Hesaplanan P değeri 0,089 > 0,05 olduğu için gruplar arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık yoktur.

Beden Eğitimi Öğretim Programı Öğrencide Planlı Ve Programlı Çalışmayı Teşvik Edecek Niteliktedir sorusuna; 3.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının %25,5'i 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarında %27,4'ü katılmıyorum diye belirtmişlerdir. Hesaplanan P değeri 0,603 > 0,05 olduğu için gruplar arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık yoktur.

Beden Eğitimi Öğretim Programı Öğrencide Yapıcı Üretici Ve Eleştirel Düşünmeyi Geliştirici Niteliktedir sorusuna; 3.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının %28,7'si

4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının da %26,4'ü tamamen katılıyorum diye belirtmişlerdir. Hesaplanan P değeri $0,833 > 0,05$ olduğu için gruplar arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık yoktur.

Beden Eğitimi Öğretim Programı Konuların Dengeli Dağılımı Açısından Yeterlidir sorusuna; 3.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının %39,4'ü 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının da %34,0'ı katılıyorum diye belirtmişlerdir. Hesaplanan P değeri $0,317 > 0,05$ olduğu için gruplar arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık yoktur.

Beden Eğitimi Öğretim Programına Ayrılan Ders Saati Yeterlidir sorusuna; 3.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının %26,6'sı 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarında %24,5'i katılmıyorum diye belirtmişlerdir. Hesaplanan P değeri $0,365 > 0,05$ olduğu için gruplar arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık yoktur.

Beden eğitimi öğretim programı öğrencinin temel ihtiyaçlarına cevap verebilecek niteliktedir sorusuna 3.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının %29,8'i 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarında %27,4'ü katılmıyorum diye belirtmişlerdir. Hesaplanan P değeri $0,099 > 0,05$ olduğu için gruplar arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık yoktur.

Beden eğitimi öğretim programı öğrenciden beklenen davranışların gelişmesine yardım edebilecek niteliktedir sorusuna; 3.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının %27,7'si 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarında %25,5'i katılmıyorum diye belirtmişlerdir. Hesaplanan P değeri $0,930 > 0,05$ olduğu için gruplar arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık yoktur.

Beden eğitimi öğretim programı beden eğitimi ders programının kazanımlarıyla diğer derslerin kazanımları arasında bağ kurarak desteklemektedir sorusuna; 3.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının %27,7'si 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarında %24,5'i kararsızım diye belirtmişlerdir. Hesaplanan P değeri $0,529 > 0,05$ olduğu için gruplar arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık yoktur.

Beden eğitimi öğretim programı öğrencilerin yaşamlarında kullanabilecekleri temel özleşmiş spora özgü hareket becerilerini geliştirebilecek niteliktedir sorusuna; 3.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının %30,9'u 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen

adaylarında %27,4'ü katılmıyorum diye belirtmişlerdir. Hesaplanan P değeri 0,788 > 0,05 olduğu için gruplar arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık yoktur.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada; Beden Eğitimi öğretim programlarının çeşitli değişkenler açısından öğretmen adaylarının görüşlerine göre yansıtıcı değerlendirmeler yapılarak program geliştirmecilere bilgi vermek ve bu bağlamda programın zayıf ve başarılı yönlerini ortaya koymak. Bu genel amaca bağlı olarak aşağıda yer alan amaçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Öğretmen adaylarının öğretim programları hakkındaki görüşlerinin ortalama ve standart sapma değerlerine göre dağılımı incelendiğinde; ortalama değerleri $\bar{X}=3,340$ ile 2,590 arasında olduğu görülmektedir. buda bize öğretmen adaylarına göre en düşük ortalama değere sahip olan görüş; programda beden eğitimi öğretiminin etkili olarak verilebilmesine ilişkin öğrenme ve öğretme stratejileri yöntem ve teknikleri ile ilgili açıklamalara yeterince yer verilmiştir görüşü iken, en yüksek ortalama değere sahip olan görüş ise beden eğitimi öğretim programının çağdaş gelişmelere açıktır görüşüdür.

Sınıf değişkenine göre öğretmen adaylarının öğretim programı hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($P>.05$). fakat 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretim programı hakkındaki görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=44,339$) iken 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretim programı hakkındaki görüşlerinin ortalaması ise ($\bar{X}=44,904$) Bu da bize 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 3.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına göre öğretim programı hakkındaki görüşlerinin yüksek olduğu sonucu ortaya çıkarmaktadır.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının öğretim programı hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. ($P<.05$). Bayan. öğretmen adaylarının öğretim programı hakkındaki görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=43,478$) iken erkek öğretmen adaylarının öğretim programı hakkındaki görüşlerinin ortalaması ise ($\bar{X}=45,600$) Bu da bize erkek öğretmen adaylarının bayan öğretmen adaylarına göre öğretim programı hakkındaki görüşlerinin yüksek olduğu sonucu ortaya çıkarmaktadır.

Öğrenim Gördükleri Üniversite Değişkenine Göre öğretmen adaylarının öğretim programları hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. ($P=0,000 < .01$).

Bu farklılık; Selçuk üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adayları Atatürk ve Pamukkale üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre Akdeniz üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adayları Atatürk ve Pamukkale üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarına öğretim programı hakkındaki görüşleri yüksek çıkmıştır.

Sonuç olarak; öğretmen adaylarına göre en düşük ortalama değere sahip olan görüş; programda beden eğitimi öğretiminin etkili olarak verilebilmesine ilişkin öğrenme ve öğretme stratejileri yöntem ve teknikleri ile ilgili açıklamalara yeterince yer verilmiştir görüşü iken, en yüksek ortalama değere sahip olan görüş ise beden eğitimi öğretim programının çağdaş gelişmelere açık olduğu görüşüdür. 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 3.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına göre, erkek öğretmen adaylarının bayan öğretmen adaylarına göre, Selçuk üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adayları Atatürk ve Pamukkale üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre ve Akdeniz üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının da Atatürk ve Pamukkale üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre öğretim programı hakkındaki görüş ve istekleri yüksek çıkmıştır.

Genel olarak; öğretmen adaylarına göre, Beden eğitimi öğretim programında ciddi eksikliklerin olduğu özellikle, öğrencinin temel ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte olmadığı, Öğrencilerin Seviyesine Uygun olmadığı, Programda Beden Eğitimi Öğretiminin Etkili Olarak Verilebilmesine İlişkin Öğrenme Ve Öğretme Stratejileri Yöntem ve Teknikleri İle İlgili Açıklamalara Yeterince Yer Verilmediği, Öğrencide Yapıcı Üretici Ve Eleştirel Düşünme gücünü geliştirmede eksikliklerinin olduğu ve beden eğitimi ders programının kazanımlarıyla diğer derslerin kazanımları arasında bağ kurulamadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Öneriler

- 1.Beden Eğitimi öğretim programları yeni araştırmalara ve gelişmelere açık olmalı
- 2.Beden Eğitimi öğretim programlarını etkili hale getirebilecek yöntem ve teknikler geliştirilmeli
- 3.Araç- gereç ve materyal kullanımı yönünden çağdaş teknoloji ürünlerinden yararlanmayı teşvik edecek programlar geliştirilmeli
- 4.Eğitim, öğretim ve ders programları sürekli olarak yeniliklere açık olmalı
- 5.Beden eğitimi programı bütün alanlarda pozitif duyguların gelişimini arttırmaya çalışmalı

KAYNAKÇA

Bucher CA and Wuest DA (1987) Foundations Of Physical Education and Sport, Times Mirror/Mosby Collage Publishing S.T. Louisizs.

Gallahue DL (2003) Motor Ability: Protective or Risk For School Injuries? February; Pages: 358-370, Elsevier Siciencedirect Com.

Orhun A (1980) Eğitimde Bilimsel Yaklaşımlar Beden Eğitimi Kuramına Giriş ve Temel Kavramlar, Ege Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Yayını, İzmir.

Özçelik D.A.(1981) Okullarda Ölçme Ve Değerlendirme Ösym- Eğitim Yayınları 3.Baskı Ankara

Tekin M (2005) Öğretim Programlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 28-30 Eylül 2005 Denizli

Varis F (1994) Eğitimde Program Geliştirme “Teori Ve Teknikler” Alkim Kitapçılık Yayıncılık Ankara

ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİM YAKLAŞIMI VE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME ÜZERİNE BİR İNCELEME

Ö Z E T:

Eğitim ve öğretimin en önemli unsuru **öğretmen**dir. Öğretmen eğitimi, eğitimde yeni arayışların odağında yer almaktadır. Nasıl bir eğitim verilmesi gerektiği hususundaki soruların odağında, bu eğitimi verecek öğretmenin nasıl yetiştirilmesi gerektiği hususu öne çıkmaktadır. Yani, verilecek eğitimin niteliği, onu verecek öğretmenin eğitimiyle doğrudan ilişkilidir.

Eğitim sorunlarının tartışıldığı her yerde, öğretmen eğitimi ve yetiştirilmesi hususunun öncelikli olarak yerini koruduğu ve özel bir önem verildiği bilinmektedir. İncelemede, öğretmen ve öğretmenlik mesleği, geleneksel yaklaşımdaki “**Öğretmen Merkezli Eğitim**” yerine, çağdaş eğitim anlayışındaki “**Öğrenci Merkezli Eğitim**” yaklaşımı çerçevesinde ele alınmıştır. Bu kapsamda, öğretmen eğitimi ele alınırken, öğretmen ve öğrenci rollerinde değişimler, öğrenci tanıma yönlendirme ve değerlendirme, öğrenmede hazır oluş, rehberlik ve öğrenciyi öğrenmeye hazırlama, disiplin anlayışı, araştırma eğitimi, eğitimde takım çalışmalarına ve yaratıcılığa verilen önem ve diğer etkenler açısından ele alınarak değerlendirmeye çalışıldı.

Araştırmanın öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı çerçevesinde ele alınarak, öğretmen yetiştirilmesi yönünde yapılan çalışmalara katkı sağlanması amaçlanmıştır. Araştırmada doğal deney ve arşiv araştırması yöntemi izlenmiştir. Toplanan nitel veriler değerlendirilerek yorumlanmıştır.

Sonuç olarak, eğitim öğrenci merkezli bir süreçtir. Öğrenci bu süreçte aktiftir. Öğretmenler, öğretici çözümlerin yaratıcı görevlileri olarak; öğrenme sürecinde her öğrenci için en uygun öğrenme koşullarının sağlanması, geliştirilmesi ve koruması ile gerekli iletişim ortamının oluşturulmasının sorumluları olarak bakmanın öğretmenlik mesleğinin en önemli boyutlarından biri olduğu kabul edilmelidir. **Nasıl eğitim yapıldığı?** sorusuna cevap aranırken asıl önem arz eden husus “**öğretim yöntemleri**” sorunu ve öğretimin “**hangi ruh içinde yapıldığı**” ile ilgilidir.

Anahtar sözcükler: Eğitim, Öğretim Yöntemleri, Rehberlik.

STUDENT CENDERED EDUCATION APPROACING AND A FIELD STUDY ON THE EDUCATIG OF THE TEACHER

ABSTRACT

Teacher is the best function of education and learning. Therefore, Teacher education is main focused all the times innovative ideas. How is one of the educational question? How is teacher educational systems we need it's came answering. As a shortly; given educational qualification is related with whom is given directly.

It has gote special ideas, when are discussed any are teacher educated and trained system. It was made field study on the teacher occupation “*student centered education*” of contemporary educational approaching. In those contents are teachers and students rolls, changes, how to know the students- directed study, measuring, structuring method, guidance, discipline, research education, group study, educational innovativation creativity are given on those areas.

It is purposes this researche students centered and parallel was structured teacher educational model. There are given in those research natural experimental and (archives) literature socerehsing. The documents were collected and content analysed and their interpreted.

As conclusion; education is a learner process. The students have got actively rolls. The teacher solutions creativiter- productiviter, and they are made the best contional learning, developing and preventing needed. Communication is one of the establishing and functionalysing as a diamond of the teacher occupation.

Key Words: *Education, teaching methods, guidance.*

1. GİRİŞ

Bir milletin 21. yüz yılda dünya milletleri arasında saygın bir yere sahip olması, çocuklarına bugün verilen eğitimin nitelik ve niceliğine bağlı olacaktır. Bu bakımdan, bunun gereklerini yerine getirmek, bir milletin istikbalinin şekillenmesi amacı, eğitim sistemine yüklediği kutsal bir sorumluluktur. Tek başına milli eğitim bu sorumluluğun altından kalkamaz. Bilim adamları, yöneticiler, politikacılar, sanayiciler, öğretmenler, anneler, babalar kısaca top yekun toplum olarak bu sorumluluğu paylaşmak ve gereklerini yapmalıdır (Bilgen 1993,7).

Eğitim ve öğretimin en önemli unsuru **öğretmen**dir. **Öğretmenin nasıl yetiştirilmesi gerektiği** hususu eğitimde arayışların odağında yerini korumaktadır. Bütün bunlar, öğretmen eğitiminin özel bir önemi olduğunu ortaya koymaktadır.

Toplumumuzu geleceğe taşıyacak, modern, çağdaş gelişmiş Türk toplumu misyonunun sorumluluğunu omuzlarında taşıyan öğretmeni yetiştirme büyük bir öneme sahiptir.

Araştırma, öğretmen yetiştirme yaklaşımları, ‘**öğrenen merkezli**’ eğitim yaklaşımı çerçevesinde ele alınarak incelenmiştir. Bu hususta çağdaş öğretmenden beklentileri ve yapılması gerekenleri bilimsel verilere dayalı olarak ortaya koyma ve bu hususta yapılacak çalışmalara katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Araştırmada doğal deney ve arşiv araştırması yöntemi izlenmiştir.

TANIMLAR

Eğitim: “*Bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci*” (Ertürk 1974, 12).

Öğretmen: “*Eğitim ortamında istendik davranışları kazandıran profesyonel kişi*” (Sönmez 2000,2) olarak tanımlanabilir.

Genel çizgilerle eğitim: “*Bireyin içinde bulunduğu toplumda davranış biçimleri edindiği süreçler toplamı*” (Varış 1993,3). Benzer ifadeyle; “*Bireyin yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu değerlerdeki diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçler toplamı*”, (Tezcan 2000,64).

Eğitim kavramı, uluslararası sözleşmelerden birisi olan **Çocuk Hakları Sözleşmesi**’nde

(mad. 28,29) yer alan **“İnsan Kişiliğinin Tam Gelişmesine Yardım”** şeklinde ifade edilmiştir. (MEB 15. ME Şurası, 1996, 102).

Öğretim: **“Bilenin bilmeyene bilgi, beceri, alışkanlıklar ve değerler kazandırmak amacıyla yapmış olduğu etkilerin tümüdür. Başka bir ifadeyle öğretim, bir kimsenin bazı bilgi, beceri ve değerler kazanmasına veya bunları geliştirmesine yardım etmektir”** (Alıcıgüzel 1975, 13).

Öğretim: **“Öğrenim yaşantılarının hazırlanarak öğrencinin etkileşimine sunulması”** (Bilgen 1993, 51).

Öğrenme: **“Organizmanın çevresiyle etkileşimi sonucu, belleğinde meydana gelen kalıcı davranış değişiklikleri”** (Bilgen 1993, 51 ; Senemoğlu 2000,102), şeklinde tanımlanmıştır.

Öğretmenlik mesleği Milli Eğitim Temel Kanunu’nda aşağıdaki şekildedir:

Madde 43- “Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan bir ihtisas mesleği’dir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitimi ’nin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler.

Prof. Herbert N. CASSON, kitabında, öğretmenlik mesleğini şöyle ifade etmektedir: *Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan bilgisi ve pedagojik formasyon ile sağlanır.”*

“Öğretmenlik mesleği, özel türde beceri gerektiren bir iştir. Bu özel türde beceri belki de öğretilemez, geliştirilir (Casson 1999, 21).

2.BULGULAR

2.1. EĞİTİMDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR

Günümüzde çeşitli eğitim sorunlarının varlığı bilinmektedir. Ancak, eğitim sorunlarının temelinde okul binalarının eksikliği, derslik sayısı, ders araç ve gereçlerinin azlığının da önemi olmakla birlikte, önem sırasında son sıralarda yer almaktadır. Asıl sorun, okul binaları içerisinde bulunan dersliklerde **“Nasıl eğitim yapıldığı?”** ile ilgilidir.

Öğretmen eğitimi ile ilgili olarak;

Eğitim reformuyla ilgili çalışmalarda, eğitim reformuyla öğretmen eğitiminin birlikte ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Akyol 1991, 36).

Öğretmenlik mesleği her yönüyle özveri isteyen bir meslektir. Öğretmenlik mesleğini “*çok rahat bir meslek*” olarak dönüşüp bu mesleğe girenlerin, gelecek nesillere verecek fazlaca bir şeyleri olmadığını düşünüyorum (Bilgen 1993,39).

Eğitimcimiz İsmayıl Hakkı BALTACIOĞLU kitabında; “*Öğretimde amacımız, bilgisi geniş fakat pasif bir insan yetiştirmek değil, bilgisi sınırlı (bile olsa) ancak girişimci ve azimli bir insan yetiştirme olmalıdır (Baltacioğlu 1995, 113)*” diyordu. Baltacioğlu girişimci ve azimli bir insan yetiştirmeyi geniş bilgili ancak pasif bir insana tercih ediyor.

Diğer taraftan, birçok eğitimci, eğitimde disiplinin önemine değinerek, bu hususta görüşlerini ifade etmişlerdir:

RUSSEL(1996,25): “*Çağdaş eğitimci disiplini yeni yöntemlerle sağlar. Doğru disiplin dışarıdan zorlama ile değil, istenmeyen etkinlikler yerine, istenilen etkinliklere yol açan zihinsel alışkanlıklarla olur*” diyor.

NEİLL (1996, 185): Eğitimde **mizaha** yer verilmesi gerektiğini vurgular:

“*Okullarımızda ve eğitsel yayınlarımızda mizaha hiç yer yoktur. İster anne baba olsun, ister öğretmen, çocuklarla iyi geçinebilmemiz için onların düşünce ve duygularını anlayabilmek zorundasınız. Ve ayrıca bir mizah duygusunun da olması gerekir, çocukça bir mizah duygusu. Bir çocukla şakalaşmak, onda sizin kendisini sevdiğiniz duygusunu uyandırır. Bununla birlikte mizah, hiçbir zaman kırıcı ve eleştirel olmamalıdır*” diyor.

Eğitimde suç yaratan yasaklar olduğunu düşünüyorum. Bunlar, açıklanmadan, faydası ne olduğu belirtilmeden konan yasaklar. Ders esnasında sınıftan dışarı çıkmak yasak, sırada otururken arkadaşınla konuşmak yasak vb. yasaklar. Oysa kalıplaşmış emirler şeklinde sunulan bu yasaklar yerine “**kurallar herkesin menfaati içindir**” duygusundan hareketle, bu ve benzeri kuralları açıklamak suretiyle öğrencinin riayet etmesini sağlayabiliriz.

Diğer bir sorun çocuğun öğrenme çevresiyle ilgilidir.

Eğer çocuğun gelişim ve öğrenmesi daha geniş bir kavramda düşünülürse, öğrenme çevresinin bir dershaneden çok daha geniş olduğunu kabul etmek gerekir. Bu durum adeta okul duvarlarının ortadan kalkıp, sınıfların kendilerini dışarıda, yakın çevre hayatı içinde bulabilmeleri demektir. Bu takdirde öğrenme, sadece öğretmenin kontrolü altında, sırasında büzülüp kalan çocuğun durumu olmaktan çıkar. Gerek öğretmen, gerekse öğrenciler toplum içinde yaşamaktadırlar ve önemli ölçüde bu hayatın adetleri, tavırları ve yaşayış tarzlarının tesiri altındadırlar. (Pressey ve Robinson 1991, C.: I, 5).

Eğitimcilerimiz genel olarak her şeyin sadece okulda öğretilceği kanaatindeyler. Bu düşünce ülkemize pahalıya mal olmuştur. Bu anlayış sonucu okul dışı eğitim faaliyetleri önemli ölçüde engellenmiştir. Halbuki **okul eğitimi** ile **okul dışı eğitim** birbirinin tamamlayıcısıdır. Birinin geri kalması diğerinin gelişmesini engeller. Bugün üniversite mezunları bile, bilgi maharet ve alışkanlıklarının yarısından fazlasını okul dışı eğitimle kazanmaktadırlar. İster genel ister mesleki eğitim olsun değişmez (Ekinci 1990, 98).

Modern öğretmen en iyi öğrenme durumunun okul dışında olduğunu görmelidir. Bugün, gelişmiş birçok ülkede olduğu gibi, bizde de tartışılan konu, geleneksel okul programının, okuldan sonraki iş ve çalışma hayatına hazırlamadığı, okul programı ile iş ve çalışma hayatı arasında uyum olmadığıdır.

Prof. CASSON, bu hususta kitabında; (1999, 27):

“Hepimiz, öğretim sistemimizin bizi hayatta yapacağımız işlere hazırlamadığını, kazancımızı arttırmaya yönelik pratik bilgiler öğretmediğini biliyoruz. Bu nedenle öğrenimimiz okuldan sonra başlıyor” diyor. Bu ifade ile okul öğreniminin yeterli olmadığını belirtirken, aynı zamanda okul dışında bir **“öğrenme ortamı”**nı işaret etmektedir.

Diğer taraftan, öğretmenlerimizin çok okuyan, araştıran, yeni gelişmeleri takip eden ve inceleyen bireyler olmalıdırlar. Buna bağlı olarak sürekli gelişim sağlanabilir. Hangi meslekten olursa olsun kitap ile ilişkisini kesen kimse başarılı olamaz. Çünkü kitapsız hayat, kör-sağır ve dilsiz yaşamaktır. Zira kitap bütün dünyaya hakimdir (Casson 1999, 57).

Eğitim sorunlarının çözümü için çaba harcanırken, diğer taraftan, öğretmen açığını kapatmak amacıyla alakasız kadrolardan yapılan öğretmen atamaları, eğitimde yeni ve çözümü zor sorunların eklenmesine neden olmuştur.

2.2. BAŞARILI BİR ÖĞRETMEN

Başarılı bir öğretmenin sahip olduğu ve öğrencilerin hayran olduğu özellikler nelerdir?

... **Bir araştırmacı, sempati; muhakeme, nefsinin kontrol, iştiaak, teşvik edici kudret ve çalışkanlığı** en önemli unsurlar olarak bulunmuştur.

Başarılı ve başarısız öğretmenin mukayese edildiği bir araştırmada, iki grup arasındaki esas fark birinci olarak **“yaratıcılık”**, ikinci olarak da **“heyecansal istikrar”** bulunmuştur. Diğer bir araştırmada ise, çalışmalarda yardım eden, neşeli, dostane ve öğrencileri anlayıp onlara alaka gösteren öğretmen başarılı bulunmuştur. (Pressey ve Robinson 1991, C.:II, 48).

Başarılı bir öğretmenin gayet aşıkarak fakat ekseriya gözden kaçırılan son derece önemli özelliği sosyal faaliyetin en temel unsuru olan **“sevgi”** ve genel olarak sınıftaki **“psikolojik atmosfer”**dir. Eğer öğretmen sabırsız, sert disiplinli, tenkitçi ve alaycı değil de **samimi, adil, teşvik edici** bir öğretmen ise, iyi bir **“sosyal liderliğin”** ilk şartına sahip demektir. Bu suretle yaratılan sosyal atmosfer, her çocukta teşekkül edecek şahsiyeti, geniş mikyasta tayin edecektir.

Her öğretmen kendi sınıfının **“psikolojik atmosfer”**ini lâtifeci, samimi ve mülayım yapmaya çalışmalıdır. Bundan başka sınıfı idare ediş tarzı, demokratik ve işbirliği esasına dayanan bir şekilde olmalıdır. Bu hal, yapıcı herhangi bir sosyal adımın temel şartı, ilk merhalesidir. (Pressey ve Robinson 1991, C.:I. 206-222).

ABD’de lise öğrencileri arasında yapılan bir araştırmaya göre en çok sevilen ve en az sevilen öğretmenlerin en çok zikredilen dört (4) özelliği 3725 lise son sınıf öğrencisinin fikri:

En çok sevilen öğretmen:

* Çalışmalara yardım eder. Dersleri açık anlatır	1950
* Neşeli, hoş, şakaya gelir	1429
* İnsani, samimi, arkadaşça, bizden biri	1024
* Öğrencilerle alakadar ve onları anlar	1024

En az sevilen öğretmen:

* Asık, ekşi suratlı, hata bulucu, alaycı, itidalini kaybedici	1708
* Çalışmalara yardım etmez, dersleri plansız	1025
* Bazılarını kayırır, kanca takıcıdır	859
* Kibirli, mütehakkim, öğrenciyi hariçte tanımaz	775

(Pressey ve Robinson 1991, C.:I, 181).

2.3. ÖZEL ALAN BİLGİSİ

Özel alan bilgisi yeterli olmayan öğretmenin, mesleki formasyonu ve diğer vasıfları ne kadar güçlü olursa olsun, branşında başarılı olması mümkün olamayacaktır. Bu nedenle öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının **özel alan bilgisi** programları geliştirilenken, Milli Eğitim Bakanlığındaki program değişikliklerini dikkate almak; ilköğretim ve ortaöğretim programlarında yapılacak değişikliklere paralel olarak düzenlemeler yapılması, öğretmenlerin branşlarındaki başarılarını arttıracaktır (MEB. Öğrt. Yetiştirmede Koordinasyon, 1992, 34).

Diğer taraftan, öğretmen eğitiminde '**özel alan bilgisi**' önemli olmakla beraber, gelecekte üretken nesillerin yetiştirilmesinden sorumlu olan öğretmen eğitiminde, mesleki formasyonun sağlanmasındaki derslerin programları büyük önem arz eder. Öğretmen adayları kendilerinden beklenen vasıfları ortaya koyabilmeleri için uygun, formasyon derslerinin konulmasıyla sağlanabilecektir.

Bugün, **araştırma eğitimi**ni tam olarak gerçekleştirebilmiş değiliz. Üniversiteler, bilim yuvaları olarak bunun sorumluluğunu sırtlarında taşımaktadırlar. Ancak bunu henüz gerçekleştirebilmiş değillerdir. Öncelikle, öğretmen yetiştiren öğretim kurumlarının programları yeniden gözden geçirilmeli ve günümüz toplumunun ihtiyaçlarına göre planlanmalıdır.

3. TARTIŞMA

3.1. EĞİTİMDE ROLLER YENİDEN BELİRLENMELİDİR.

Geleneksel eğitim felsefesi eğitimi, kişilerin istendik bilgi, beceri, tutum ve davranışlar kazanması biçiminde tanımlıyor. Buradaki anahtar sözcük “**istendik**” sözcüğüdür. Çağdaş eğitimin tanımında ise bu sözcüğün yerine “**kendi gereksindikleri**” sözcüğü gelmiştir (Titiz 2000, 81).

Okulda yapılması gereken iş “**öğretme**” değil “**öğrenme**”dir. Öğretmen denilen meslek adamının tanımı ise, “**öğrenme ortamının hazırlayıcısı, koruyucusu ve geliştiricisidir**” (Titiz 2000, 79).

Öğrenme, öğrenci merkezli bir süreçtir. Bu süreçte öğrencinin ilgileri, ihtiyaçları ve yetenekleri söz konusudur. Hiç kimse ilgi ve ihtiyaçlarına karşılık gelmeyen ve kendi yeteneğinin üstünde bir şeyi öğrenemez. Öğrenmeye de zorlanması doğru değildir. Öğretmenler, öğrenme etkinliklerini düzenlerken öncelikle, konuları ilginç hale getirmelidirler. Çocuğun ilgisini çeken konunun öğrenilmesi kolaylaşacaktır. Eğer konuya herhangi bir şekilde ilgi duymamışsa, daha doğrusu öğretmen bunu sağlayamamışsa, bu bilgiler gerekli olsa dahi çocuklar tarafından öğrenilmesi güçleşecektir.

Öğrenmeyi bilmek, öğrenmeyi öğrenmek, bireysel olarak öğrenmek, takım halinde ve örgüt olarak öğrenmek, eğitimin “başat öğeleri” olarak kabul edilmektedir. Unesco Eğitim Komisyonu bunlara “birlikte öğrenmek” ilkesini de eklemiştir (Akçay 2003, 35).

Bugün, eğitimde küreselleşmede bahsedilen dört ilke de, “**Öğrenmeyi bilmek, öğrenmeyi öğrenmek, bireysel olarak öğrenmek ve birlikte öğrenmektir**”(Doğan 2002, 91).

3.1.1. Öğrenci Tanıma, Değerlendirme ve Yönlendirme

Öğretmen, çocuğun davranımı hakkında, sınıfta, oyun sahasında ve benzeri yerlerde elde ettiği bilgilere, malumata dayanarak bu çocuğun diğerleriyle ve bilhassa akranlarıyla **münasebet tarzını değerlendirmelidir.** Bu çeşit bir değerlendirme, çocuğun aritmetik

bilgisini veya hareketlerini notlandırmaktan çok daha önemlidir. Eğer bir öğretmen, öğrencilerinin sosyal problemlerini bu şekilde incelemese, **çocukları gerçekten hiç anlayamayacaktır**. Dolayısıyla bu problemlerin birçoklarını, basiretsiz bir katiyetle ve ters yönde ele alacaktır (Pressey ve Robinson 1991, C.: I, 123).

Çeşit çeşit çocuğun arz ettiği muhtelif problemlerin iç yüzünü anlamak, çocukların sosyal imkan ve etkinliklerini, evlerinde, oyun gruplarında ve okuldaki mevkilerini öğrenmeyi gerektirir. Bilhassa sessiz ve silik tiplere özel bir alaka gösterilmelidir. Çünkü bu çocukların alakayı üzerlerine çekecek hiçbir özelliği yoktur. Ne çok cazibeli, ne çok canlı olan, kötü evlerden gelen, sosyal bakımdan tecrit edilmiş bu çocuklar, sosyal yönden yarı aç bir hale düşerler (Pressey ve Robinson 1991, C.: I, 223).

Değerlendirme, ölçme yada gözlem verilerini, uygun ölçütlerle karşılaştırmak suretiyle, bazı değer hükümlerine (**yargı**) ulaşmaktır. (Gümüş 1975, 32) diyebiliriz. Değerlendirme, öğretmenin rehberlik yapmasını kolaylaştırır. Bunun yapılabilmesi için de öğrencinin tanınmasına ihtiyaç vardır. Bireyi tanımak da büyük oranda ölçme ve değerlendirme ile olmaktadır.

Her öğretmen ve okula mensup her resmi şahsiyet, kendisini ilgilendiren öğrencilerinin farklı kabiliyetlere sahip olduğunu unutmamalıdır. Onları yönlendirirken de, öğrenci kabiliyetlerini tamamen tanıdıktan sonra yönlendirmelidir.

3.1.2. Öğrenmede Hazır Oluş

“Öğrenme işini yapan öğrencidir. Öğretmen öğrenciyi teşvik etmeyi kolaylaştırmaya çalışır. Fakat ne yaparsa yapsın her şey öğrenen kimsenin ihtiyaçları ve özellikleri ile sınırlanmıştır” (Pressey ve Robinson 1991, C.: II, 34).

Öğrenecek şeye karşı öğrencideki hazır oluşun öğrenilecek materyalin ilgililik derecesinin rolü öğrenmeyi kolaylaştırır.

Çocuğun kabiliyeti; sahip olduğu temel ve alakaları, verilecek materyali anlama ve öğrenmesine müsaid olmalıdır. Yani, ele alınan iş için çocuk **amade (hazır)** olmalıdır. Eğer öğrenme vuku bulacaksa, aynı şekilde öğrenilecek materyal çocuğun alaka ve ihtiyaçlarıyla ilgili olmalı ve çocuğun kavrama yetenekleri çerçevesi içinde bulunmalıdır.

Öğrenmeye hazır oluş kolayca öğrenmeyi mümkün kılar.

Öğrencilerin çalışmalarını verimlileştirmek için öğretmenin ilk atacağı adımlar:

* Sınıfta bir “sağlık taraması” (surveyi) yapılmalıdır. Son derece mutsuz bir çocuk okul çalışmalarını verimli bir şekilde yürütemez.

* Atılacak ikinci adım “ruh sağlığı” surveyi yapmaktır.

* Üçüncü adım, çocuklarla dersleri birbirine intibak ettirebilmek için bir “genel kaabileyet surveyi” yapmaktır. Bir ders için gerekli zekaya sahip olmayan bir çocuk, o dersi öğrenmede müşkülât çekecektir. (Pressey ve Robinson 1991, C.:II. 37).

3.1.3. Öğretmenin Rehberliği

Rehberlik, çoğu kez bireyin problemlerini çözme olarak kabul edilmektedir. Fakat bu düşünce yanlıştır. *Rehberlikten esas amaç, onun problemlerini çözmek değil, onun kendi problemlerini çözmesine yardımcı olmaktır* (Gümüş 1975, 57).

Öğretmenler, öğretici çözümlerinin yaratıcı görevlileridirler. Öğrenme sürecinde her çocuk için uygun öğrenme koşullarının sağlanması anlamında **bir grup teknik işlevin oluşturulduğu bir iletişim ortamı** biçiminde bakmanın, öğretmenlik mesleğinin en önemli boyutlarından biri olduğu bilinmelidir. Araştırmalar, öğrenilecek konuların kendilerine cansız ve sıkıcı bir şekilde anlatıldığında, öğrencilerin tembel olma eğiliminde bulunduklarını ortaya çıkarmıştır (Bilgen 1993, 39-41).

Öğretmen, öğrencilerinin alakalarını bulmayı ve okul faaliyetlerini bu alakalara göre düzenlemeyi arzu etmelidir. Öğretmen, öğrencilerin okul faaliyetlerinde aktif olmalarını ister. Eğer onları usandırır veya onlara tabii gelmeyen şeyleri yaptırırsa, hatta daha kötüsü bu ele avuca sığmaz insan yavrularını sessiz ve hareketsiz oturtmaya çalışırsa işte o zaman güçlükler baş gösterecektir. Öğrenciler öğrenmeyeceklerdir. Muhtemelen idare edilmeleri de mümkün olmayacaktır. İşte bunlar, öğretmenleri çok yaygın olarak başarısızlığa düşüren güçlüklerdir. (Pressey ve Robinson 1991, C.: I., 108).

Bundan dolayıdır ki çocukların **alakaları** ve **tabii** faaliyetlerine ait ampirik fakat dikkatli bir soruşturma çok faydalı olacaktır. Bunun için çocuklara ne yapmaktan hoşlandıkları sorulabilir. Ya da arzu edecekleri şeyleri yapmaları için serbest bırakıldıkları zaman müşahade edilebilirler. Ne okuduklarına ait kaynak malzeme toplanabilir veya çocukların neleri okumaktan hoşlandıklarına ait sözleri kaydedilebilir. (Pressey ve Robinson 1991, C.: I, 108).

Çocuklar oynarken oyun ortamında neler yaptıklarını görmek için gözlem altına alınabilirler. Bu hususta oyunun veya oyun ortamının, öğrenci tanımada değerlendirilmesi faydalı olur. Üstelik oyun ve oyunsal hareket formları, değerli bir tanıma ve öğrenme biçimi olarak görülür (Başaran 1992, 5). Hiçbir kitap veya ders, çocuğa hayatı oyun kadar öğretmez. Çünkü oyunla çocuk üstlendiği rolle özdeşleşir ve bu rolün gereklerini yerine getirmeye çalışır (Yıldırım 2002, 101).

“Okul çalışmalarının çocuklara önemli gelmesini sağlayın, çok çalışacaklardır. Fakat, yapacakları çalışmayı fazla kolaylaştırırsanız neredeyse iç güdüsel olarak bileceklerdir ki, siz onlara gerçekten öğrenmeye değer bir şey vermiyorsunuz. Zeki çocuklar, zorluklar karşısında beyinlerini sınamayı severler. İyi bir öğrenim ve korkuların ortadan kaldırılması ile bugün aptal ve uyuşuk görünen birçok çocuğun zeki olduğu görülecektir. Tüm eğitim süresine, mümkün olduğunca insiyatif öğrenciden gelmelidir” (Russel 1996, 199).

Bir sınıfta müşterek biz duygusunun ve müşterek gaye birliğinin artışı, tabiatıyla öğrenmeyi de geliştirecektir.

Sonuç olarak, “Sosyalleştirilmiş bir sınıf faaliyetinde öğretmen, sadece bir hakem değil, o, dostça hareket eden çekimser bir rehberdir. O, sadece öğrenme arzusunu arttırmak ve teşvik edici durumlar yaratmakla kalmayıp öğrencilerin, meselenin ana noktalarını görmesine yardım etmeli ve araştırmaların tespit ettiği hataların zuhuruna mani olmalıdır (Russel 1996, 71).

3.1.4. Doğru Disiplin ve Disiplini Anlamak

“Adam yetiştirmenin en büyük sırrı, okulun vereceği bilgiden ziyade hür ve vicdana dayanan disiplinde gizlenmiştir. Milletın eğitiminin geleceği okulların iyileştirilmesinde, bu da öncelikle iki kelimedede toplanıyor ‘disiplini anlamak’ ” Baltacıoğlu 1995, 65).

Çağdaş eğitimci disiplini yeni yöntemlerle sağlar. **Doğru disiplin dışarıdan zorlama ile değil, istenmeyen etkinlikler yerine istenilen etkinliklere yol açan zihinsel alışkanlıklarla oluşur.** Şaşırtıcı olan, bu düşüncenin eğitime uygulanması yolunda teknik yöntemlerin bulunmasındaki büyük başarıdır. Dışarıdan zorlanıyormuş gibi bir

duygu taşımadan, kuralları, bir oyun kuralı, bir eğlence aracı gibi benimsemek ve ona uymak. Eski görüşe göre çocuklar öğrenmek istemezlerdi, ancak korkuyla öğrenmeye zorlanabilirlerdi. Bu tutum tümüyle Eğitim Biliminin beceriksizliğinden ortaya çıktığı anlaşıldı (Russel 1996, 25).

Öğretmen yetiştirme sürecinin belki de en zayıf boyutu, okul veya sınıf disiplinine uymayan davranışların düzeltilmesi için gereken eğitim yöntem ve uygulamalarının programda bulunmayışıdır. ***Norm dışı davranış gösteren çocuğa öğretmenin nasıl davranması gerektiği***, eğitim geleneğinde örneklenen dayak, ceza verme gibi yollarla çocukları eğitmeye çalışırlar (Bilgen 1993, 15). Sert bir disiplin uygulamak suretiyle sınıfı kontrol altına alan ve gerektiğinde dövebileceği endişesini veren öğretmen, bazen okul müdürlerince de; ***“sınıfa hakim bir öğretmendir!”***, ***“derse girdiğinde onun sınıfından çıt çıkmaz”*** diyerek teşvik edilmektedir. Oysa öğretmenlik mesleğinin yaptırım gücü korku değil ***“sevgi ve saygı”*** olmalıdır.

Eğitim Psikolojisine göre, aşırı yasaklar ve baskı bazı öğrencileri sapık eğilimli davranışlara yönlendirir ve onların özgürlüklerini hem yasaklar, hem de sapık eğilimli davranışların yarattığı suçluluk duygusundan doğan ***kaçış mekanizmaları*** ile kısıtlar (Morgan 1977, 79).

NEİLL’e göre(1996,287);“Sert disiplinli okul, çocuğu sessiz, saygılı, boynu bükük yetiştirme geleneğini sürdürür. Bu tutum çocuğu hayatın diktatörlerine karşı boynu eğik bir kişi olarak yetiştirir. Çocukta başlayan korku, katı disiplinleri kendi güçlerini de aşan sert öğretmenler tarafından daha da arttırılır.

Öğretmen, öğrencilerle olan münasebetlerinde, çocukların ihtiyaçlarından ziyade, kendi duygularını tatmin için hissiyatını başı boş bırakmaması, çok büyük önem taşır. Bir öğrencinin dikkatsizliği, inatçılığı, tabiatıyla rahatsızlık yaratır ve öğretmenin mukabelesiyle karşılaşır. Fakat, bu hal gerginliği arttırmaktan başka bir işe yaramaz. ***Öğretmen subjektif olarak kendi hissiyatı ile hareket edeceği yerde, objektif bir sükunet tavrını, samimi bir geniş görüşlülükle, gerçek sebebin ne olduğunu anlama arzusunu muhafaza etmelidir. Bir disiplin durumunu başarıyla idare etmekte ekseriya hoş bir tabiat ve bir parçacık olsun heyecana kapılmaktan sakınmak kadar müessir bir şey yoktur*** (Pressey ve Robinson 1991, C.: 1,183).

3.1.5. Takım (Grup) Çalışmaları

Takım çalışmaları, bireylerin tartışmayı, uzlaşmayı, ikna etmeyi ve grupla iletişim becerisini geliştiren ve bunlara bağlı olarak yönetim becerilerini geliştirmelerini destekleyen, cesaretlendiren bir yöntemdir (Akçay 2003, 35).

Akıllı bir öğretmen, sınıfta iyi bir manevi birlik yaratır. Grup maneviyatı üyelerinin beraber çalışmayı arzu etmelerine yetecek ve eğer çalışmazlarsa arkadaşlarının kendilerini ayıplayacağını hissettirecek kuvvettedir. Sınıftaki faaliyet bu grup alakalarını yaratacak ve destekleyecek şekilde canlı olmalıdır. Birçok öğretmen bunda muaffak olamamaktadır.

Grup rekabetine veya işbirliğine dayanan sosyal muharriklerden hangisinin daha ileri gelişmiş olduğunu tayin için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Ancak, şimdiden anlaşılan odur ki; **grup rekabeti ferdi verimi arttırmaktadır.** (Pressey ve Robinson 1991, C: II., 44).

Grup çalışmaları, insanın günlük iş ve çalışma hayatıyla paralellik arz eden bir çalışma, öğrenme biçimi olarak; birlikte iş yapma, yardımlaşma, karşılıklı etkileşim ve iletişim kurma gibi birçok faktörün gelişmesine ve böylece okuldan sonraki iş ve çalışma hayatına hazırlayan ve uyum sağlamasına yardım eden bir yöntemdir.

Grup çalışmaları ile ilgili örnek uygulama; Beden Eğitimi Derslerinde, İbrahim KURT tarafından 1999-2000 öğretim yılında, kendi bulunduğu lisede yapılmıştır. Sonucu raporlaştırıldı.

3.1.6. Araştırma Eğitimi

İnsan hayatında, öğrenmenin ve her türlü planlı gelişmenin özü olan “araştırma” yeterliliklerinin kazanılmasıyla ilgili temel politikaların belirsizliği Türk Eğitim Sisteminin başta gelen eksikliklerindendir.

Araştırma, her türlü öğrenmenin ve gelişmenin özüdür. Bu yönüyle araştırma çabaları, toplumların sosyal ve ekonomik gelişmelerini sağlayan ve onu hızlandıran önemli bir değişkendir (DPT 1973, 685).

Araştırma, bir “süreç” olup amaç “problemlere güvenilir çözümler bulmak”tır. Bunun için planlı ve sistemli olmak gerekmektedir (Karasar 1994, 4).

Diğer bir ifadeyle **araştırma**, “karşılaşılan bir güçlüğü giderilmesi için bilimsel yöntemin kullanılması” ya da “**planlı ve sistemli olarak verilerin toplanması, çözümlenmesi (analizi), yorumlanarak sonucunun raporlaştırılması ile problemlere güvenilir çözümler bulma süreci**” (Mouly, 1963; Best, 1959), olarak tanımlanır.

Bir taraftan “**öğrencilerimiz ezberci değil, araştırmacı olarak yetiştirilmelidir**” derken, öte yandan onlara araştırmacı, gözlemci, yaratıcı olmanın yollarını öğretmememiz edemeyiz (Kaptan 1995,1).

Eğitimde, **etkili öğrenmenin** gerçekleştirilmesinde “**araştırma eğitimi**”nin önemi bilinmesine rağmen, bunu sağlayacak ve eğitim kurumlarında yaygınlaştıracak uygulamalar bir türlü gerçekleşmemiştir.

Gelişmiş ülkelerde araştırmaların ilköğretimin ilk sınıflarına kadar indiğini görmekteyiz. Eğitimin bu temel değişkeninden yararlanarak çocuk ve gençleri, ilk gençlik yıllarından itibaren araştırmaya sevk etmek, öğretmenin yol göstericiliğinde öğrencinin güç ve yeteneklerinin geliştirilmesine ve ortaya konulmasına yardımcı olmak. Bu, bir bakıma, bilgi aktarmacılığı yerine, bilgi edinme yollarının, daha doğru bir deyimle “**öğrenmenin**” gerçekleştirilmesine yardımcı olmaktır.

Bilimsel gelişmenin temelinde ‘**araştırma!**’ ve araştırmacılığın temelinde de ‘**merak**’ olduğunu biliyoruz. Düşünürlerimiz, insanlarımızın meraklarını uyarmak ve uyarılmış olanları da öldürmemek için yollar düşünmelidirler.

3.1.7. Yaratıcılık ve Eğitim

Yaratıcılık son 20-25 yıldır üzerinde çokça durulan, dikkat çeken konulardan biridir. Okullar, bir yandan yaratıcılığı öldürmekle suçlanırken diğer taraftan da okulun yaratıcılığı geliştirme işlevi önem kazanmış ve bu yöndeki çalışmalarda bir hızlanma görülmüştür (Açıkgöz 1998, 47).

Yapılan tanımlamalara göre:

Yaratıcılık hem bir süreç, hem de bu sürecin sonunda ortaya özgün bir ürün koyma

becerisidir (Sönmez 1993, 145-154).

Yaratıcılığı, yeni seçenekler üretme olarak da tanımlayabiliriz(Yıldırım 2002,123).

John Freeman’a göre “yaratıcı olmak demek dünyaya yeni bir ürün veya düşünceler sunabilmek demektir” (Noyanalpan 1993,39-40).

Ayrıca, “**yaratıcılık, önceden olmayan yeni bir şeyi meydana getirme veya üretebilme yeteneği**” olarak tanımlanmıştır.

Öğretmenler, öğrencilerin yaratıcı düşünme potansiyellerini ortaya çıkarıp geliştirebilecekleri, uygun eğitim ortamı oluşturma gayreti içerisinde olmalıdırlar.

Yaratıcılık ve eğitim arasındaki ilişkiyi eğitim tarzı oluşturur. Eğitim dalı ve düzeyi ne olursa olsun sadece “**mantıksal düşünceyi**” yani sadece “**mevcut olanları değerlendirmeye**” dayalı eğitim, yaratıcılığın gelişimini engeller. Bunun daha da kötüsü mantıksal düşüncenin “**ezbere**” dayanılarak öğretilmesidir(Yıldırım 2002,119). Eğitim ve genel olarak bilim sistemimiz, zekanın sözlü olmayan biçimini ihmal etme eğilimi taşır. Sonuç olarak, işin temelleri **mantık** ve **imgelem** yeteneklerinin uyum içinde öğretilmesidir (Gelb 2002,51). Eğitim sistemi ve sosyal çevre, mantıksal düşünceyi destekleyip, yaratıcı düşünceyi bilim adamları ve sanatçılara bırakır. Halbuki yaratıcı düşünceye sadece büyük eserler vermek için değil, günlük yaşamda da ihtiyaç vardır (Yıldırım 2002,7).

Eğitimde sorgulamadan değerlendirme eğilimimiz, yaratıcılığın önündeki en büyük engeldir. Yaratıcılık üzerine bir eğitim programı ya da ders, bu becerinin gelişmesine katkı yapabilse de, her beceride olduğu gibi yaratıcılığımızı yaşamımızın doğal bir parçası haline getirmediğimiz ve yaşamın her alanında teşvik etmediğimiz sürece eğitimden kazanacaklarımız sınırlıdır(Yıldırım 2002, 119).

Problem Çözme

Problem nedir? “Bir kimse istenilen bir amaca varmak maksadıyla topladığı mevcut güçlerinin karşısına dikilen engele **problem** denir. Bir kimse ne zaman belli bir amaca ve anlayışa erişmek için çaba harcarken bazı engellerle karşılaşıyorsa onun için **bir problem var** demektir (Bingham 1998, 18).

Problem çözme, bir amaca erişmek için karşılaşılan güçlükleri yenme sürecidir. Problem çözme, öğrenilmesi ve elde edilmesi gereken bir yetenektir. Sürekli olarak geliştirilmesi gereken bir şeydir. Zaman, çaba, enerji ve çalışma isteyen bir iştir. Yardımı gerektirir. Çok yönlü olması bakımından **yaratıcı (rekleftif)** düşünme ile aynı zamanda zekayı, duyguları, iradeyi ve eylemi kendinde birleştirir. İhtiyaç, maksat, değer, inanç, beceri alışkanlık ve tutumla ilgilidir (Bingham 1998, 25).

Çocukların problem çözme yönünden gelişmeleri için **öğretmen ana kaynaktır**. Öğretmen çevrede bulunan kuvvetleri, kayda değer öğrenme durumları haline getirebileceğini görmek ve bunlara yeni unsurların katılmasına rehberlik etmekle sorumludur. Günlük etkileşimlerin, canlı tecessus konularının, çeşitli ilgilerin ve kuvvetli duyguların gizli gücünü (potansiyelini) bilmek sorumluluğunda olan öğretmendir (Bingham 1998, 41).

Öğretmenin görevi çocuklarda mevcut kendine güven ve bağımsızlık duygularını teşvik etmektir. Çocuklar için problem çözme ile çocukların problem çözmesi ayrı ayrı şeylerdir. Öğretmenler öğrencinin problemlerini kendi kendilerine çözecek yolları bulmada çocuklara yardımcı olmalıdır. Onlara güçlükleri yenmek için içlerinde bir şeyler bulunduğunu anlamaları hususunda uygun ortamı sağlamalıdır. **Bırakınız, çocuklar araştırsın ve çözümünü de kendileri bulsun.**

Problem çözmeye uygun ortamları da çoğu zaman öğretmen yaratmalıdır. Öğretmen, değerli öğrenmelerin **problem çözme** sayesinde gerçekleşebileceğine inanmalıdır. Başlı başına bir konu olan **problem çözme** konusunda bu inceleme ile bu kadarıyla yetinmek ve sınırlandırmak istiyoruz.

Kol Çalışmaları

Bir taraftan, öğrencilerin problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesindeki ortam sağlama etkisi, diğer taraftan grup faaliyetlerine, imkan tanınması, öğrencilerin yönetime katılması vb. etkili olabilecek kol çalışmaları öğretmenlerce başvurulacak çalışmalar arasındadır.

Diğer yandan, demokrasinin anlamının, ilkelerinin ve kurallarının öğretilmesinde, benimsenmesinde okullarımıza görev verilmiştir. Bu görev gereği, demokrasi eğitimi,

okullarımızda bazı derslerde konu olarak ele alınmakla birlikte, öğrencilere demokratik davranışlar kazandırma görevi ağırlıklı olarak eğitici kollara düşmektedir. Gerçekten de demokrasi eğitimi, konusunda en iyi ortam, eğitici kol etkinliklerinde bulunmaktadır (Yılmaz 1999,2).

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. SONUÇ

Öğretmenler, Türk toplumunu geleceğe taşıyacak, modern, çağdaş ve gelişmiş bir toplum olma misyonunun sorumluluğunu omuzlarında taşıyan meslek sahipleridirler. Bu misyonu gerçekleştirecek öğretmen Milli Eğitim Temel Kanunu’nda tanımlandığı üzere **“Bir İhtisas Mesleği”**ne sahip olma başarısına nail olacaktır.

Günümüzde, eğitim sorunlarının bulunduğu malumdur. Eğitim sorunlarının temelinde ise, öğretmen eğitimi ile ilgili sorunlar ilk sırada yer almaktadır. Bu sorunların çözümünde, nasıl bir eğitim? sorusuna cevap aranırken, asıl önem arz eden husus, **Nasıl eğitim yapıldığı? Öğretim yöntemleri sorunu ve öğretimin hangi ruh içinde yapıldığı** ile ilgilidir.

İncelemede, geleneksel eğitim anlayışındaki **“öğretmen merkezli eğitim** yerine, çağdaş eğitim anlayışındaki, **“öğrenci merkezli eğitim”** anlayışı esas alınmakta ve bu anlayışa göre öğretmen yetiştirilmesi gerektiği öngörülmektedir. Buna göre, öğretmenlik mesleğinde, öğrenci ve öğretmen rollerinde değişmeler ile birlikte, öğretmenin ihtisasının gereği olarak görevini yerine getirirken rolü, etkinliği, rehberliği, kullanmakta olduğu yöntemler ve bu yöntemleri kullanmaktaki genel yaklaşımı ele alınması gerektiği görüşü güçlenmiştir.

4.2. ÖNERİLER

Birinci Grup Öneriler

1. Her öğretmen ve okula mensup her resmi şahsiyet, kendisini ilgilendiren öğrencilerin kabiliyetçe farklı olduklarını daima hatırlatmalıdır. Öğrencilerinin yönlendirilmesinde, onların kabiliyetlerini tamamen tanıdıktan sonra yönlendirmelidir.

2. Öğretmenlik mesleği her yönüyle özveri isteyen bir meslektir. Bu mesleği bir gelir ve prestij aracı olarak görenler öğretmen olmamalıdır. Özellikle yüreği sevgi dolu, çocukları seven ve onların büyüüp gelişmesinden zevk alan, mutlu olan sabırlı insanlar öğretmen olmalıdır.
3. Bütçeden, öğretmen yetiştirmeye daha çok kaynak ayrılmalı, öğretmenlik mesleği maddi ve manevi olarak layık olduğu yere getirilmelidir.
4. Hepimizce bilinen husus, bilgilendirme ayrı, davranış kazandırma ayrı şeydir. Modern eğitim anlayışı, bilgi aktarımlarını en belirleyici özellik olarak gören öğretim metotlarını reddeder. Yeni yaklaşımda bilgiyi yönetmenin ve örgütlemenin gerekli olduğu her fırsatta vurgulanır.
5. Eğitim, okul duvarları dışına çıkarılmalı, okul dışında oldukça geniş ve önemli bir öğrenme ortamı olduğu görülmelidir.
6. Eğitimin başat öğeleri ; **öğrenmeyi bilmek, öğrenmeyi öğrenmek, bireysel ve takım olarak öğrenmek, takım ve örgüt olarak öğrenmektir.**

İkinci Grup Öneriler

1. Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının öğretim elemanlarının mesleki formasyonu için, öğretmen kökenli olanlardan öğretim elemanları seçilmeli, bu hususta yeni düzenlemeler yapılmalıdır.
2. Üniversitelerin Eğitim Fakülteleri ve diğer öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının öğretim programları yeniden değerlendirilmelidir. Bu programlar yeni öğretmen yetiştirme anlayışına göre düzenlenmelidir.
3. Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının öğrenci kontenjanları, Milli Eğitim Bakanlığının öğretmen ihtiyacı göz önünde bulundurularak planlanmalıdır.
4. Öğretmen seçiminde halen uygulamada bulunan sınavın içeriği değiştirilmeli, özel alan bilgisi ve öğretmenin ihtisas niteliklerini ölçmeye yönelik olarak düzenlenmelidir. Mümkün olan en kısa zamanda da kaldırılmalıdır. Öğretmen adayları doğrudan atanmalıdır.
5. Halen, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde çalışmakta olan öğretmenlerin meslek içi eğitimleri sağlanmalıdır. Hizmet içi eğitim faaliyetleri yaygınlaştırılarak çok sayıda eğitici personel (uzman-öğretmen) ihtiyacının karşılanması için bir proje hazırlanarak uygulanmalıdır.
6. Öğretmen adayları, lisans programlarında 2. sınıftan itibaren öğretmenlik stajına alınmalı, bu uygulamalara gerekli özen gösterilmelidir.

7.Eğitimde, “*çocuğun kendi kendini eğitme kapasitesi*” üzerinde durulmamış “*bir eğitim alanı*” olarak, üzerinde durulmaya ve araştırılmaya değer bir konu olarak vurgulamak istiyoruz.

8.Öğretmen adayları için *öğrenci merkezli* sosyal faaliyetlere ağırlık verilmelidir. Bu adaylar öğretmen olduktan sonra da, sosyal kollar ve faaliyetlerin önemini kavramış bireyler olarak okullarında bunun gereklerini yerine getirmelidirler.

9.Öğretmenlerin teftiş ve denetiminde mekanizmalar yeniden düzenlenerek, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği potansiyele eğitim ve hazırlığa sahip olup olmadığının, görevini gerektiği gibi yapıp yapamadığının tespiti “*değerlendirme*” adı ile yapılmalıdır. Öğretmenler çalışmaların sonuçlarından sorumlu tutulmalıdır.

10.Eğitim de endüstri gibi daha verimli çalışma kollarını bulmak için çaba harcamalıdır.

Bunun için de modern öğretmen en iyi öğrenme durumunun ekseriya *okul dışında* olduğunu görmelidir.

KAYNAKLAR

AÇIKGÖZ, K. Ü. : “*Etkili Öğrenme ve Öğretme*”. İzmir 1998 (Bulunduğu Kaynak: Milli Eğitim 2003, Mustafa Akdağ ve Hasan Güneş, Öğretmen Rolünün Yaratıcı Bir Sınıf Oluşturmadaki Rolü). ALICIGÜZEL, İ. : *İlk ve Orta Dereceli Okullarda Öğretim*. Yelken Matbaası. İstanbul, 1975.

AKÇAY, R.C. : “*Küreselleşme, Eğitimsel Yoksulluk ve Yetişkin Eğitimi*”, (Bulunduğu Kaynak, Milli, Eğitim Yaz 2003, Milli Eğitim Yayınları, 171), Ankara.

AKYOL, A.: *Amerikan Eğitim Sistemi Üzerine Bir İnceleme*. M.E.Yayınevi, Ankara, 1991.

BALTACIOĞLU, İ. H. : *Talim ve Terbiyede İnkılap*. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1995.

BAŞARAN, M. : *Oyunlarla Spora Hazırlık*. MEB Yayınları:2335, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1992.

BEST, J.W. : “*Research in Education*” Engle wood cliffs, Pren tice-Hall, new Jersey, 1959. (Bul. Kaynak: Niyazi Karasar, Araştırmalarda Rapor Hazırlama s.13 Ankara, 1994).

BİLGİN H.N. : *Çağdaş ve Demokratik Eğitim*. Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1993.

- BİNGHAM, A. :** *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi.* (Çeviren: A. Ferhan Oğuzkan) Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1998.
- CASSON, H. N. :** *Hayatta İlerle ve İlerlet,* Hayat Yayıncılık, İstanbul 1999.
- DOĞAN, E. :** “*Eğitim Araştırmaları, Eğitimde Küreselleşme.*” Sayı:6, UNESCO, Milli Eğitim, 2003.
- DPT. :** *Araştırma Yazma Tekniği.* Eğitim Merkezi Müdürlüğü, Ankara, 1972.
- EKİNCİ, Y. :** *Ahilik ve Meslek Eğitimi.* Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1990.
- ERTÜRK, S. :** *Planlı Eğitim ve Değerlendirme:* Ankara, 1966.
- _____. : *Eğitimde Program Geliştirme.* Hacettepe Üniversitesi Basımevi, Ankara, 1974.
- GELB, M. J. :** *Düşünmenin Tam Zamanı,* Arion Yayınevi, İstanbul, 2002.
- GÜMÜŞ, B. :** *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.* Hacettepe Üniv. Basımevi, Ankara, 1974.
- KAPTAN, S. :** *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri.* Ankara, 1995.
- KARASAR, N. :** *Araştırmalarda Rapor Hazırlama.* Ankara, 1994.
- MEB. :** 15. *Milli Eğitim Şurası.* Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1996.
- MEB. TTKB.:** *Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon.* Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1992
- MORGAN, C. T. :** *Psikolojiye Giriş.* (Çev.: Hüsni Arıcı ve Diğerleri). Hacettepe Üniv. Yayınları Ankara, 1998.
- MOULY, G. J.:** *The Science of Educational Research.* Amerikan Book Company New York, 1963. (Bul. Kaynak Niyazi Karasar, Araştırmalarda Rapor Hazırlama, Ankara, 1994).
- NEİLL, A. S. :** *Bir Eğitim Mucizesi.* Baki Kitabevi, Çev.: Güler Dikmen Nalbantoğlu, Adana, Ekim 1996.
- NOYANALPAN, N. :** “*Eğitimde Yaratıcılığa Genel Bir Bakış*” *Yaratıcılık ve Eğitim.* TED Yayınları. Ankara, 1993.
- PRESSEY, S. L, ROBINSON, F.D. :** *Psikoloji ve Yeni Eğitim.* C. : I. ve II (Çeviren: Hasan Tan) Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1991.
- SENEMOĞLU, N. :** “*Eğitimin Psikolojik Temelleri*”, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Anı Yayıncılık, Ankara, Eylül 2000.
- SÖNMEZ, V.:** “*Yaratıcı okul, Öğretmen-Öğrenci*” *Yaratıcılık ve Eğitim,* TED Yayınları, Ankara, 1993.
- _____. : *Öğretmenlik Mesleğine Giriş.* Anı Yayıncılık, Ankara, Eylül, 2000.
- TEZCAN, M. :** “*Eğitimin Toplumsal Temelleri*”, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Anı

Yayıncılık, Ankara, Eylül,2000.

TİTİZ, M. T. : *Okulda Yeni Eğitim.* Beyaz Yayınları, 117, İstanbul, 2000

VARİŞ. F. : *Program Geliştirme I.*” *Eğitim Bilimlerinde Çağdaş Gelişmeler.* Anadolu
Ünv. Yayını: 444, Eskişehir, 1993.

YILDIRIM, R. : *Yaratıcılık ve Yenilik.* Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2002.

YILMAZ, T. : *Eğitici Kol Çalışmaları.* 2. Basım. Şarköy, 1999.



AB - BOLOGNA SÜRECİNDE EĞİTİMDE YARATICILIK GELİŞİMİ : YENİ OKUL, ÖĞRETMEN - ÖĞRENCİ

Ö Z E T

Eğitimin amacı, “*doğruyu bulma kapasitesi olan*” insanlar yetiştirmek olmalıdır. Yaratıcı ve mantıksal düşünceyi geliştirmek ve toplumda yenilik getirme kapasitesini artırmak ancak böyle bir yaklaşımla mümkündür. Yaratıcılık, toplumsal açıdan olduğu kadar, bireylerin kendi yaşamlarını etkili bir şekilde sürdürebilmeleri açısından da büyük önem taşımaktadır.

Yaratıcılık, genel bir tanımlama ile; “*önceden olmayan yeni bir şeyi meydana getirme veya üretebilme yeteneği*” veya “*yeni seçenekler üretmek*” olarak tanımlanabilir.

Bu araştırma ile eğitim sistemlerinin, öğrencilere potansiyellerini geliştirme fırsatı vermesi ve ülke kalkınmasında etkin rol oynayabilmesi için, eğitimin içerik ve yöntemlerinde *eleştirel düşünme, bilimsel düşünme, ilişkisel düşünme, akıl yürütme ve yaratıcı düşünme* gibi becerileri kazandıracak şekilde düzenlenmesine katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Eğitim sistemi içinde kurumsal ve bireysel olarak, yaratıcılığı geliştiren bir ortamın oluşturulmasına katkı sağlayarak, öğrencilerimizin ve dolayısıyla gelecek nesillerin üretken ve yaratıcı yetenekleri geliştirilebilir.

Araştırma ile arşiv incelemesi ve doğal deney yöntemi izlenmiştir. Elde edilen nitel veriler analiz edilerek değerlendirilmiştir. **Sonuç olarak**, yaratıcılık gelişimi, temel olarak öğretmenlerin öğretim ortamında pedagojik açıdan uygun koşulların sağlanmasıyla sürdürülebilir ve geliştirilebilir. Eğitimde yaratıcılığın önündeki en büyük engelin, “*mantıksal düşüncenin baskın olması*” veya zamanından önce devreye girmesidir. Bunun da nedeni, eğitimin öğrencilere “*belirli doğruları*” aktarmak olarak algılanmasından kaynaklanmaktadır.

Eğitimde yaratıcılığı geliştirip yaygınlaştırmak için, yaratıcılığı engelleyen faktörleri

eğitimden uzak tutmak, okulda yaratıcılığın gelişimine imkan veren öğretim ortamı ve diğer (fiziksel ve sosyal) koşulların oluşturulması ve oluşturulan bu koşullarda yaratıcı tutum ve davranışların ortaya konulup benimsenmesi, bunun bir yaşam biçimi olarak seçilmesi ile mümkündür.

Anahtar sözcükler: Eğitim, yaratıcılık, mantıksal düşünce, yaratıcı düşünce, pedagoji.

EDUCATIONAL CREATIVITY DEVELOPING ON EUROPEAN UNION – BOLOGNA'S PROCESS : NEW SCHOOL, TEACHER-STUDENT

ABSTRACT

Education purposes is educating human and they have got capacities rightly finding. They have to make creativity and logical, ideas to develop and extra making innovative capacity get more in community.

It is explained creativity, as generally it has given any thing but it is not known before and it's ability productive capability or new productively is described.

It is very important creativity, on the community as individual self life effectively to continually educational system make to develop as institutional and individually, creativity environment is mad extra supporting on the other hand the students are going to develop new generation on the future.

There are given on those research field study as archive and natural experimental methods. Results finding are measuremented and interpreted.

Conclusion: Creativity developing, as background will be continued in the environment teacher learning pedagogy needed contions, and make to development. The big barrier of before of the educational creativity is logically thinking the first time or it has got first position before that time.

It is result so; it is transfered the one side reality to the students.

Key Words: Education, creativity, logical thinking, logical reflection, pedagogy.

AB - BOLOGNA SÜRECİNDE EĞİTİMDE YARATICILIK GELİŞİMİ: YENİ OKUL, ÖĞRETMEN - ÖĞRENCİ

1.GİRİŞ:

Türkiye’de *yaratıcılık* konusu, son 20-25 yıldır üzerinde çokça durulan ve dikkat çeken konulardan biridir. Okullar, bir taraftan yaratıcılığı öldürmekle suçlanırken, diğer taraftan *okulun yaratıcılığı geliştirme* işlevi giderek daha fazla önem kazanmış ve bu yöndeki çalışmalarda bir hızlanma görülmüştür (Açıkgöz 1998, 47).

Araştırmanın Amacı:

Eğitim sistemi, yaratıcılığı olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilir. Bir toplumun yaratıcı düşünme becerisi veya yenilik getirme kapasitesi *birey* veya *kurum*larına bağlıdır. Kurumlarda belli yönetim ve yöntemlerle yaratıcılığı sistemleştirmek mümkündür. Eğitim sistemi, kültürel değerler ve devlet yönetimi yaratıcılığı olumlu veya olumsuz yönde etkiler (Yıldırım 2002, 240). Araştırma ile, yaratıcılığın okullarda bireysel ve kurumsal olarak gelişimine yönelik çalışmalara katkı sağlanması hedeflenmektedir.

Araştırmanın Önemi:

Toplumlar açısından olduğu kadar, bireylerin kendi yaşamlarını etkili bir şekilde sürdürebilmeleri açısından da yaratıcılık büyük önem taşımaktadır. Bireylerin yaşamlarını sürdürebilmeleri için sürekli olarak bir yaratıcılık süreci içinde olmaları zorunludur. Bireyler bu yaratıcılıklarını ne denli özgür kullanabilirlerse o denli uyumlu olmaları mümkündür (Kırlı 1999,1309). Çünkü yaratıcı davranışlar sadece bilimdeki ilerlemeleri etkilemekle kalmaz, aynı zamanda bütün bir toplumu da büyük ölçüde etkiler (Arık 1990,4).

Eğitim sistemlerinin öğrencilere, potansiyellerini geliştirebilme fırsatı vermesi ve ülke kalkınmasında etkin rol oynayabilmesi için öğretimin içerik ve yöntemleri *eleştirel düşünme, bilimsel düşünme, akıl yürütme* ve *yaratıcı düşünme* gibi becerileri kazandırabilecek şekilde yeniden düzenlenmelidir (Özden 1997,22).

Yöntem: Araştırmada literatür incelenmesine dayalı olarak toplanan nitel veriler analiz edilerek değerlendirildi ve yorumlandı.

Tanımlar:

Yaratıcılık: Yaratıcılık hem bir süreç, hem de bu süreç sonunda ortaya özgün bir ürün koyma becerisidir (Sönmez 1993, 145).

Yaratıcılık yeni yeni seçenekler üretebilmektir (Yıldırım 2002, 123).

Zeka: Gardner, zekayı “*bir kişinin bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi, gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi ve çözüme kavuşturulması gereken yeni veya karmaşık yapı problemleri keşfetme yeteneği*” (Gardner ve Hatch 1989, 145).

Bellek: Yaratıcı problem çözme sürecinin bileşenleri için bir **depodur**. Bir sorun ya da problemi etkili bir şekilde ifade edebilmek için bellekte araştırma yapmak üzere daha fazla bilgi depolamak gerekir. Veri, bilgi ve olgular, izlenimler, kavrayış, ilişkiler, istatistikler, kavramlar ve teoriler, her yaratıcı reçetenin temel bileşenleridir (Gelb 2002, 154).

Gelişim: Organizmanın, döllenmeden başlayarak bedensel, zihinsel, dil, duygusal ve sosyal yönden belli koşulları olan son aşamasına ulaşmaya kadar sürekli ilerleme kaydeden değişimdir. **Gelişme,** olgunlaşma ve öğrenme etkileşiminin bir ürünüdür (Senemoğlu 2000, 88).

Genel bir tanımlama ile yaratıcılık, “*önceden olmayan yeni bir şeyi meydana getirebilme veya üretebilme yeteneği ; veya yeni seçenekler üretmek*” (Yıldırım 2002,145) şeklinde tanımlayabiliriz.

2.BULGULAR

2.1. YARATICI DÜŞÜNCE VE MANTIKSAL DÜŞÜNCE

Bu bölümde yaratıcılık ve mantıksal düşünce kavramları üzerinde mukayeseli olarak

durmak istiyoruz:

Mantıksal düşünce geçmişin, **yaratıcılık** geleceğin ifadesidir.

Yenilik ise yaratıcı düşüncenin ürünüdür.

Yaratıcılık, beynimizdeki bazı düşünce merkezleriyle ilişkilidir.

Yaratıcılık, **yenilik** ve **değişimin** kaynağıdır.

Mantıksal Düşünce: “*bilgi birikimi*” ve “*deneyim*” in kullanılmasıdır. Mantıksal düşünce, aynı şeyi, bilinen ve kabul gören yöntem ve kurallara dayanılarak yerine getirir.

Yaratıcı Düşünce: Kavramlar ve olaylar arasındaki “*yeni*”, “*orijinal*” veya “*bilinmeyen*” ilişkiler kurmaya dayanır.

Yaratıcı düşünce: “*gözlem, bilgi, deneyim veya düşüncelerimizi yeni düşünce veya kavramlar oluşturacak şekilde ilişkilendirmek,*” (Yıldırım 2002, 38) olarak tanımlanabilir.

Bunu hangi ölçülerde gerçekleştirebileceğimiz belli başlı üç faktöre bağlıdır:

1. **Doğuştan gelen yeteneklerimiz,**
2. **Daha önceki deneyimlerimiz ve yaşam tarzımız,**
3. **Uygun yöntem ve yaklaşımları kullanmamız.**

Düşünsel fonksiyonlarımız açısından yaratıcılık; “*mevcut kavramların aralarındaki ilişkilerden, yeni kavramlar ve düşünceler üretmek*” şeklinde tanımlanabilir. Yaratıcı düşünce “*yenilik*” ve “*farklılık*” getirmekle ilgilidir.

Yaratıcılığımızı Neden Kullanırız?

Aşağıdaki nedenlerden dolayı yaratıcılığımızı kullanırız:

**Mevcuttan hoşnut olmamak,
Mevcut olanın daha iyisini yapabileceğini düşünmek,
Mevcudu yetersiz bulmak,
Başkalarının mevcuttan daha iyi yapıyor olmaları,
Mevcuttan sıkılıp kanıksamamız (Yıldırım2002,121).**

2.2.YARATICI FİKİR ÜRETME SÜRECİ

“Başarı hazırlıklı akıldan yanadır”

Louis Pasteur

Yaratıcı fikirler, bir anda ortaya çıkmazlar. Belli bir sürecin tamamlanmasıyla ortaya çıkarlar. Bu süreç, bazen çok kısa sürdüğü gibi, bazen de bilinç altında tamamlanmasıyla ortaya çıkarlar. Bu süreç dört aşamada gerçekleşir. (Gelb 2002 145 ; Yıldırım 2002 41):

Hazırlık

Kuluçka

Fikrin doğması

Fikrin geliştirilmesi, aşamalarından oluşur.

Bu aşamaları kısaca açıklayalım;

HAZIRLIK: Yaratıcı eylem beynimizin konu üzerine odaklanmasıyla başlar. Önce problem veya sorunu tanımlayın, önyargıları sorgulayın, araştırma yapın ve kendinizi sürece adayın. Konuyla ilgili bilgilerimiz ne kadar çoksa, yaratıcı bir fikir üretebilmemiz o kadar kolaydır.

KULUÇKA: Dikkat altı zekanın çözümler üretmesine olanak tanıyın, bu zekanın üzerine yatın. Kuluçka devresi çok kısa sürebileceği gibi çok uzun da sürebilir. Beynimiz konuyla ilgili ilişkileri hemen kuramayabilir. Ancak, unutulmaması gereken, araya başka düşünceler girse, hatta uyusak bile beynimiz konu üzerinde çalışmasını sürdürür.

Çözümü zor konular üzerinde sürekli olarak çalışmak yerine, zaman zaman ara vererek kuluçka evresini bilinçli bir şekilde oluşturmamız büyük yararlar sağlar.

FİKRİN DOĞMASI: Beynimiz bilinçli veya bilinçaltında konuyu düşünürken, bir “*uyarı*” aranan ilişkinin doğmasını sağlar. Artık resmin son parçası tamamlanmış, aranan fikir doğmuştur. Bazen yeni fikrin doğuşunu sağlayan uyarının ne olduğunu bile fark edemez, birden aklımıza geldiğini sanırız.

FİKRİN GELİŞMESİ: Yaratılan her fikir hemen uygulanacak kadar iyi olmayabilir. Çoğu zaman bunun nedenli iyi bir çözüm olduğunu bile açıklayamayız. Sadece “*aradığımı bulduğumu*” hissederiz. Sonra bu fikri geliştirir ve uygulanabilir hale getiririz. Bu esnada çok zayıf bir noktayı keşfeder ve fikrimizi yeni biçimlere sokarız. Mantıksal düşünce bu aşamada devreye girer.

Yukarıda dört aşama halinde tartıştığımız model, yeni bir fikri nasıl bir süreçten geçerek ortaya çıktığını göstermesi açısından son derece yararlıdır.

2.3. YARATICI TUTUM VE DAVRANIŞLAR

“Yeteneklerini saklama, onlar kullanmak içindir.

Güneş saati gölgede ne işe yarar?”

B. Franklin

Oldukça kolay olan bu yöntem ve yaklaşımları aşağıdaki başlıklar altında toplayabiliriz;

Farklı olmayı göze alabilmek

Yargılamayı geciktirebilmek

Esnek düşünebilmek

Çabuk düşünebilmek (spontanlık)

Kavram oluşturabilmek

Kavramları ilişkilendirebilmek

Hayal gücü

Konuya odaklanabilmek

Bu tutum ve davranışlar birbirinden bağımsız değildir. Örneğin esnek düşünebilmek için yargılamayı geciktirebilmek, kavramları birbiriyle ilişkilendirebilmek için de hem esnek olmak, hem de kavram oluşturabilmek gerekir.

Bu tutum ve davranışlar üzerinde kısaca duralım:

FARKLI OLMAYI GÖZE ALABİLMEK

Birçok yaratıcı insanın “*umursamaz*”, “*aykırı*” veya “*uyumsuz*” görünmesinin nedeni farklı olmayı göze alabilmeleridir. Ancak bu insanlar kendi kendileri motive ve takdir edebilmeyi de bildikleri için çabalarını inatla sürdürürler ve bir gün başkalarından da takdir görmeye başlarlar.

YARGILANMAYI GECİKTİREBİLMEK

*“Büyük düşünceler daima sıradan düşünenlerin
şiddetli tepkisine hedef olur”*

Albert Einstein

Yaratıcı insanın en önemli özelliği fikirleri yargılamadan, değerlendirmeden veya sonuçlandırmadan akıllarında tutabilme, yani bekletebilme becerisidir. Mantiğin çok erken sırası gelmeden devreye girmesi, yaratıcılığın en büyük engellerinden birisidir.

Yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmasında **belirsizliğe tahammül edebilmek** önemli bir davranıştır. Yaratıcı fikirler hemen ortaya çıkmazlar. Bunun için bir süre de olsa belirsizliğe katlanabilmeyi bilmemiz gerekir. Aksi halde ilk aklımıza gelen fikirleri uygulamaya koyar ve konuyu kapatırız. “**Düzenli olma**” ve “**her şeyi kuralına göre ve olması gerektiği gibi yapma**” çabası yaratıcılığı engeller.

ESNEK DÜŞÜNEBİLMEK

Yaratıcı insanlar, düşünce ve inançlarında daha esnektir. Kural ve sınırları diğer insanlar kadar katı değildir. Önceden belirlenmiş kabul edilmiş ve bilinen ilişkiler yeni fikirlere yol açmaz. Dolayısıyla bu sınırların dışına çıkabildiğimiz ölçüde yaratıcı oluruz. Bu da esnek düşünebilmekle mümkündür.

Esneklik, temel ilke ve kurallarımızın olmayacağı anlamına gelmez. Kural ve inançlar

genelde düşüncemizi kolaylaştırır, tutum ve davranışlarımızın sonuçlarını önceden tahmin edebilmemizi sağlar, yaşamımıza süreklilik kazandırır. Ancak bunlar “*tek ve değişmez doğru*” haline gelmemelidir.

Esnek düşünebilmek yaratıcılık açısından üç açıdan önemlidir.

Birincisi, esneklik yeni koşullara uyum sağlamamızı yeni durumları düşünmemizi kolaylaştırır. İkincisi, esneklik çözümsüzlük durumlarından daha kolay çıkarak yeni kavrayışlara girebilmemizi ve olaylar ve başka seçenekler üretebilmemizi sağlar. Üçüncüsü ve en önemlisi de olaylar ve kavramlar arasında önceden kurduğumuz ilişkileri kırabilir, çıkardığımız sonuçlardan vazgeçebilir veya bunları yenileriyle değiştirebiliriz.

Görüldüğü üzere *esnek düşünebilmek* adeta yaratıcılığın tanımı gibidir.

ÇABUK DÜŞÜNEBİLMEK (SPONTANLIK)

Çabuk düşünmenin yaratıcılığa etkisini üç ana grup altında inceleyebiliriz;

Birincisi, hızlı fikir üretebilmemiz belirli bir süre içinde daha çok fikir sahibi olmamız demektir. Elbette ki bir tek iyi fikre sahip olmak, çok sayıda kötü fikre sahip olmaktan daha önemlidir. Ancak çoğu zaman “*birkaç iyi*” fikri ortaya koyabilmek için “*birçok kötü*” fikri üretmek gerekebilir. Her şeyden evvel fikir sayısı arttıkça istatistiksel olarak doğruyu bulma şansımız da artar.

İkincisi, çok hızlı biçimde düşünmeye ve düşüncelerimizi ifade etmeye çalışırsak mantıksal düşüncemizin baskısından daha kolay kurtulabiliriz.

Üçüncüsü, çabuk düşünmek üzerinde çalıştığımız konuya odaklanmamızı sağlar. Nitekim çok yavaş bir konuşmayı dinler, çok yavaş okur veya düşük tempolu bir filmi seyrederken sıkılırız. Çünkü beynimiz çok hızlı çalıştığı için, gelen uyarılar arasındaki boşluğu başka düşüncelerle doldurur. Bir süre sonra konudan koptuğumuzu hissederiz. Beyin hücrelerimiz arasındaki etkileşim hızlıdır.

KAVRAM OLUŞTURABİLMEK

Düşünmek, çeşitli kavram ve sembolleri birbiriyle ilişkilendirebilmek; yaratıcılık ise,

bu ilişkilerden yeni ve farklı sonuçlar elde etmektir. Dolayısıyla, kavramlar arasında ne kadar çok sayıda ve farklı ilişki kurabiliyorsak o kadar yaratıcı oluruz. Ancak bunun için öncelikle “*zihnimizde kavram oluşturma becerimizi oluşturmamız*” gerekir.

KAVRAMLARI İLİŞKİLENDİREBİLMEK

“Yaratıcılık bağlantısız gibi görünen şeyleri birbirine bağlayabilmektir.”

W. Plomer

Ne kadar yaratıcı olduğumuz, kavramlar arasında kurabildiğimiz “*yeni*” ilişkilerin “*çeşitliliği*”ne bağlıdır. “*Yeni*” olması o ilişkiye nasıl ulaşacağımızı bilmediğimiz anlamına geldiğine göre, yapabileceğimiz tek şey mümkün olduğunca çok seçeneği değerlendirebilmek ve dolayısıyla yeniyi ulaşabilme şansımızı artırmaktır.

HAYAL GÜCÜ

“Kendimi ve diğer yeteneklerimi incelediğimde, bilgiye ulaşabilmek için hayal gücümün diğer yeteneklerimden çok daha önemli olduğu sonucuna varıyorum.”

Albert Einstein

Bu bölümde konu edilen hayal gücü, gerçeği yakalayabilmek için kurduğumuz hayalleri ihtiva eder. Bir işe başlar, önemli kararlar alır veya geleceğimizi planlarken olasılıkları zihnimizde canlandırır, coşkulanır veya kaygılanırız.

Yaratıcılığımızın temel taşlarından birisi olan bu yeteneğimiz olmayı bile ‘*zihinde canlandırabilmek*’ demektir. Bu becerimiz (*imagination*) teriminden gelen imgeleme olarak ifade edilmektedir. İmgeleme ile “*olmayan*” seçeneklerin zihinde canlandırılması, yani zihinde farklı senaryolar yaratmaktan bahsediyoruz.

Neil’e göre, hayalleri yıkmak hayatı sıkıcı yapar. Her yaratıcı hareket mutlaka hayalle başlamıştır. O, çocuğun hayalleri hakkında konuşması yolunda yüreklendirilmesini öneriyor (Neil 1996,130).

KONU YA ODAKLANABİLMEK

Yaratıcı düşünce kendiliğinden oluşmaz. Bilim ve sanat alanlarında büyük başarı kazanan kişilerin enerjilerinin büyük bölümünü uğraştığı konuya harcadıkları görülür.

Üzerine yoğunlaşırsak okuduğumuz, duyduğumuz veya gördüğümüz birçok şeyi uğraştığımız konuyla ilişkilendirebilir, yeni çağrışımlar yapabiliriz. Bu tutumu “*nereye bakarsa aynı şeyi görmek*” şeklinde ifade edebiliriz. Böylece yeni ilişkiler ve benzetmeler bulmamız kolaylaşabilir.

2.4. YARATICILIK VE EĞİTİM ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yaratıcılık ve eğitim arasındaki ilişkiyi dört açıdan inceleyebiliriz:

Eğitim düzeyi

Eğitim dalı

Eğitim tarzı

Yaratıcılık eğitimi

1.Eğitim düzeyi: Araştırmalar eğitim düzeyinin yaratıcılığı fazla etkilemediğini göstermektedir. Diğer taraftan, birikimlerimiz arttıkça daha köklü yenilikler getirebileceğimiz de açıktır. Ancak, ilk bakışta çelişkili görülen bu durumu “*yaratıcılık becerisi*” ile “*bu becerimizi kullanma etkinliğimizi*” ayırarak açıklayabiliriz.

Eğitim düzeyimiz ne olursa olsun, yaratıcı olabilir ve bu becerimizi geliştirebiliriz.

2.Eğitim dalı: Eğitim dalı yaratıcılığımızı biraz daha doğrudan etkileyebilir. Resim, müzik ve mimarlık alanlarında eğitim görenler “*yaratıcı becerilerini*” daha çok kullanmak zorunda olduklarından, bu becerilerini daha fazla geliştirebilirler. Çünkü, bu mesleklerde yaratıcı olmadan başarılı olmak mümkün değildir. Diğer taraftan, yaratıcılık her alanda geliştirilebilir.

3.Eğitim tarzı: Yaratıcılık ve eğitim arasındaki “*en önemli*” ilişkiyi eğitim tarzı oluşturur. Eğitim düzeyi ve dalı ne olursa olsun, sadece “*mantıksal düşünceye*” yani sadece “*mevcut olanları*” değerlendirmeye dayalı olan eğitim, yaratıcılığın gelişimini engeller. Bunun daha kötüsü, mantıksal düşüncenin “*ezbere*” dayandırılarak

öğretilmesidir.

4.Yaratıcılık eğitimi: Yaratıcılık eğitimi üzerine bir eğitim programı veya ders, bu becerinin gelişimine katkı sağlayabilirse de, her beceride olduğu gibi, yaratıcılığımızı yaşamımızın doğal bir parçası haline getirmedığımız sürece eğitimden kazanacaklarımız sınırlı olacaktır.

3.TARTIŞMA (YORUM)

3.1. YARATICILIĞIN GELİŞİMİ

3.1.1. YARATICILIĞIN ÖNÜNDEKİ ENGELLER:

“Gözünüzü amacınızdan ayırdığınız zaman engeller korkunç şeyler olarak görülür”

Anonim

Yanlış yapma, yanlış yanıt alma korkusu, birçok insanın gerçek düşünceye giden, **belirsizliğe karşı hoşgörüsüzce davranmaya** zorlar. Bu hoşgörüsüzlük ise yüksek zihinsel çalışmanın anahtar bir unsuru olan yaratıcılığı ilişkilendirici tahmini zedeler (Gelb 2002,160). Bunun sonucunda yakalanan birçok fırsat kaçırılmış olur. **Yaratıcılığın önündeki en büyük engel, “mantıksal düşüncenin baskın olması”** veya **“zamanından önce devreye girmesi”**dir (Yıldırım 2002,45).

Yaratıcılığımızı engelleyen diğer faktörlere aşağıdaki örnekleri verebiliriz.

1. Olayları çok dar bir sınıra hapsederek farklı bakış açısı ve boyutları görememek veya tam tersine konuya çok geniş sınırlar içinde ele alarak dikkati toplayamamak.
2. Sadece mantıksal düşünmeye dayanan eğitim sistemi.
3. Çabucak yargılama veya sonuca gitme eğilimi. Belirsizliğe veya düzensizliğe tahammül edememek.
4. Aşırı baskı veya bunun tam tersine disipline olmamak. Baskı ve öz disiplini birbirine karıştırmak.
5. Aşırı ciddiyet. Hayal gücü, mizah veya hobileri, küçümsemek.
6. **“Bilimsellik”** adına sevgi veya hoşgörüyü küçümsemek.

7. *Özgüven eksikliği, farklılığı göze alamamak, sosyal uyum kaygıları ve korku.*
8. *Tek taraflı uzmanlaşma, iş veya yaşam biçimi.*
9. *Olayları veya kavramlı zihinde canlandıramamak, temel duyuları ihmal etmek.*
10. *Farklılığa tahammül edemeyen bir aile, iş veya sosyal ortam.*
11. *Dikkatli dağıtan veya iç karartan fiziksel ortamlar (Yıldırım 2002, 48).*

3.1.2. EĞİTİMDE YARATICILIK GELİŞİMİ

Eğitimin amacı, “doğruyu bulma kapasitesi olan” insanlar yetiştirmek olmalıdır. Yaratıcı ve mantıksal düşüncüyü geliştirmek ve toplumda yenilik getirme kapasitesini artırmak ancak böyle bir yaklaşımla mümkün olabilir (Yıldırım 2002,241).

Bir taraftan, “**öğrencilerimiz ezberci değil araştırmacı olarak yetiştirilmelidir**” derken, öte yandan onlara araştırmacı, gözlemci, yaratıcı ve üretken olmanın yollarını öğretmememiz edemeyiz (Kaptan 1995, 1).

Eğitimde, hepimizde bilinen husus, bilgilendirme ayrı, davranış kazandırma ayrı şeydir. *Modern eğitim anlayışı bilgi aktarımını en belirleyici özellik olarak gören öğretim metodlarını reddeder* (Russel, 1996). Öğrenme işini yapan öğrencidir. Öğretmen, öğrenciyi teşvik etmeye ve öğrenmeyi kolaylaştırmaya çalışır. Fakat ne yaparsa yapsın her şey öğrenen kişinin ihtiyaçları ve özellikleri ile sınırlandırılmıştır (Pressey ve Robinson 1991, 34).

Bugün birçok işte maalesef verimden hatta üründen çok emeğe önem verildiği görülüyor. Örneğin, daha çok okul açılabilmiş, daha çok öğretmen yetiştirilebilmiş, eğitime daha çok para ayrılabilmiş ise eğitimde daha başarılı olunacağı sanılmaktadır. Okul temiz ise okulda malzeme (araç-gereç) varsa, öğretmenler derslere zamanında giriyorsa o okulda eğitim-öğretim işinin iyi yürüdüğü düşünülmektedir. Bu ise doğru değildir (Kaptan 1995, 70).

Birçok durumda eğitim özgünlüğü belirsizlikten keyif almayı veya kendini ifade etmeyi geliştirmez. Bunun yerine ödüllendirilen düşünce yeteneği “**doğru yanıtı**” yani etkili kişi olan öğretmenin yanıtını bulmaktır. Bu durum, üniversite ve lisans üstü eğitime kadar devam eder (Gelb 2002, 38). Okullar, özgürlük ve bağımsız düşüncüyü teşvik

ederken diğer yandan da bizi kurallara uyma ve otoritenin gereklerine hazırlamak için eğitmektedir. Dahası, hiyerarşik bir yapıda yetişen ve onun içinde başarı kazanan bireyler anlaşılır bir şekilde onca çabayla kazandıkları denetim duygusundan ve alışkanlıklarından kolay kolay vazgeçemezler (Gelb 2002, 22).

3.1.3.OKULDA YARATICILIK GELİŞİMİNİ SAĞLAYAN KOŞULLAR

Genel olarak, yaratıcı tutum ve davranışları, birer alışkanlığa, düşünme biçimine ve yaşam tarzına dönüştüremediğimiz sürece onlardan gerektiği gibi yararlanamayız (Yıldırım 2002, 114).

Yaratıcılık, temel olarak öğretmenlerin öğretim ortamında pedagojik açıdan uygun koşulların sağlanmasıyla sürdürülebilir ve geliştirilebilir. Bu koşullar:

**Öğrencilerle rahat ‘‘iletişim’’ kurmak.*

**Disiplini bozmayacak şekilde öğrencilere “hata yapma” hakkının tanınması (Budak 1998, 90).*

**Öğretmenlerin açık fikirliliğe önem vermesi, cesaretlendirici ve açıklayıcı olması (Bently 1999, 29).*

**Öğretmenlerin farklılığa karşı hoşgörölü ve saygılı olmaları. En kolay adım demokratikleşme (Yıldırım 2002, 241).*

**Karar verme sürecine artan oranda öğrenci katılımı ve demokratik ortamın sağlanması (Ergeneli ve Özyurda 1996, 133).*

**Eşitlik ve adalet ilkesinin uygulanması ile demokrasiyi uygulayan bir sınıfta daha çok yaratıcılık vardır (Cüceloğlu 1997, 15).*

3.1.4. YARATICILIK GELİŞİMİNDE ÖĞRETMENİN ROLÜ

Sosyalleştirilmiş bir sınıf faaliyetinde öğretmen sadece bir hakem değil, dostça hareket eden “**çekimser bir rehber**”’dir. O, yalnız öğrenme arzusunu artırmak ve öğrenmeyi teşvik edici durumlar yaratmakla kalmaz, öğrencilerin, meselenin ana noktalarını görmesine yardım etmeli ve araştırmaların tespit ettiği hataların zuhuruna mani olmalıdır (Pressey ve Robinson 1991, 71).

Öğretmen, yeni fikirlere açık olmalı ve bunu da davranışları ile bizzat göstermeli ve

hissettirmelidir. Öğrencilerin kendisiyle doğrudan konuşabileceği, ulaşabileceği bir sınıf ortamı oluşturmalıdır. Öğrenci bir fikir ortaya attığında açık fikirlilikle kabule hazır olmalıdır (Sungur 1997, 91). Öğretmenler, katı kurallar dışına çıkarak, çocuklara belli sınırlar içinde özgürlük tanıyarak ve uyarıcıları düzenleyerek onların **yaratıcı güçlerini** ortaya koymalarına ve istedikleri denemelerden geçmelerine fırsat verilirse daha yaratıcı ve mutlu çocuklar yetiştirmemiz mümkün olacaktır (Kamaraj ve Aktan 1998, 56).

Demokratik davranan bir öğretmen, her öğrencinin görüşlerine önem verir. Eleştirilerinde acımasız değildir. Yapıcı görüşlerde bulunan öğrencileri takdir eder. Daima onları cesaretlendirici bir tutum içindedir. Öğrencilerinin her an ilerlemekte olduğunu görmek ona mutluluk verir. Öğrencilerinin türlü etkinliklerde bulunmaları ve kendilerini ortaya koyabilmeleri, öğrenci buluşlarına yer vermesi onun en temelli görevidir. Ancak, bütün bunlar öğretmenin gerektiğinde işe karışarak doğru zaman ve yerde rehberliğini yapmasına mani bir durum olmamalıdır (Binbaşoğlu 2000, 16)..

Korkular ve utangaçlık duygusu, yaratıcılığı ve bir işi başarma ve bir etkinliğe katılma yeteneğini köreltir. İyi bir problem çözme iklimi için yumuşak rahat bir öğretmen-öğrenci ilişkisi şarttır (Bingham 1998, 74). Bunu sağlamak öğretmenin görevidir.

Diğer taraftan öğretmen, çevrede bulunan kuvvetlerin kayda değer öğrenme durumları haline getirilebileceğini görmek ve bunlara yeni unsurların katılmasına **liderlik** etmekte sorumludur (Bingham 1998, 41)..

Yeni bir şeyi denemekten çekinmemeli, yeteneklerimizi öne çıkarmak, sınırlarımızı sınamaktan, ufuklarımızı genişletmekten çekinmemelidir. Başarısızlığa uğramaktan çekinmemelidir. Denemeden başarılı olma, yeni bir şey ortaya koyma olasılığı yoktur (Smith 1998, 206).

3.1.5. YARATICILIĞI ETKİLYEN FİZİKSEL ve SOSYAL ORTAMLAR

Yaratıcılığımızı hem fiziksel hem de sosyal çevre etkiler. Fiziksel çevrenin etkini çok çabuk bir şekilde görürüz.

Sosyal çevrenin yaratıcılığımıza etkisi ise daha büyüktür. Tutumlar ve davranışlar çevremizdeki insanlardan destek gördüğümüz ölçüde gelişir. Yenilik ve farklılığa izin

verilmeyen bir ortamda ne kadar yetenekli olursak olalım yaratıcılığımızı geliştiremeyiz. İyi motive olabilmemiz için yenilik ve farklılığın engellenmesi bir tarafa, teşvik ve takdir edilmesi gerekir.

Takım çalışmaları ile yaratıcı fikirler geliştirmek daha kolaydır. Düşünmek ve dolayısıyla “*yaratıcılık*” bireysel olsa da, işbirliği ve güvene dayalı bir takım ortamında daha çabuk gelişir. Başkalarının fikirlerinden çağrışım yaparak yeni fikirler üretebilmek mümkündür. Nitekim “*beyin fırtınası*” tekniği özellikle takım çalışmaları için geliştirilmiştir. Bunun yanı sıra işbirliği ve destek, yeni fikirler üretebilmemizi ve ortaya koyabilme cesaretimizi artırır (Yıldırım 2002, 117).

Yaratıcılığımızı destekleyen sosyal koşullara aşağıdaki örnekler verilebilir:

**İşbirliği ve güven ortamı,*

**Fikirlerin eyleme geçirilebileceği koşullar,*

**Herkesin fikrine değer verilmesi, statü veya yetkinin düşünce üretimine yansıtılmaması,*

**Yeniliğe ve öğrenmeye destek,*

**Farklılığa tahammül etme,*

**Yanılığa hoşgörüyle bakma,*

**Takdir ve fark edilme. Fikri sahibine mal etme,* sayılabilir(Yıldırım 2002, 118).

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. SONUÇ:

Eğitim sisteminin yalnızca “*mantıksal düşünceye*” önem vermesi yaratıcılığın önündeki en büyük engeldir. Mevcut eğitim sistemi bunu yapmaktadır. Bunun en büyük

nedeni, eğitimin “**belirli doğruları**” öğrencilere aktarmak olarak algılanmasından kaynaklanmaktadır. Doğru ya da yanlışları uygulamayı amaçlayan bir sistem, doğal olarak mantıksal düşünceye önem verecektir. Hatta doğru önceden belliyse, mantıksal düşüncenin “**akılcılığa**” dayanmasına bile gerek yoktur. Nitekim, eğitim sistemi, yaratıcılık bir yana, mantıksal düşüncenin en önemli özelliği olan “**sorgulama**” becerisini bile yeterince geliştirememiştir.

Eğitimde yaratıcılığı geliştirmek, aynı zamanda toplum içinde yaratıcılığın geliştirilmesinde de bir ivme oluşturacaktır. Bunu yaparken, yaratıcı tutum ve davranışları okulda ve yaşamda benimseyerek, bu davranışları bir alışkanlığa düşünme biçimine ve yaşam tarzına dönüştürmelidir. Yaratıcı tutum ve davranışların kendiliğinden gelişebileceği bir okul ortamı, eğitim yaklaşımı ve ortamı oluşturulmalıdır. Öğretim yöntemleri ve öğretmen, yaklaşımları ile öğretim programları öğrencinin yaratıcılık becerisini ortaya çıkarıp geliştirebilmesine yardımcı olacak nitelikte düzenlenmeli ve ortaya konulmalıdır.

4.2. ÖNERİLER

*Yaratıcı eğitim yaklaşımının en önemli özelliklerinden biri “**esnek**” oluşudur. Öğretmenler, öğrencilerinin esnek düşünebilmelerine yardımcı olmalıdır.

**Öğrenmeyi bilmek, öğrenmeyi öğrenmek, bireysel ve takım olarak öğrenmek* yöntem ve yaklaşımlarına eğitimde yer verilmelidir. Özellikle takım çalışmalarının, grup içinde yaratıcılığın gelişimine uygun bir ortamın oluşturulmasına yardımcı olduğu unutulmamalıdır.

*Öğretimin içerik ve yöntemleri, *eleştirel düşünme, bilimsel düşünme, ilişkisel düşünme, akıl yürütme ve yaratıcı düşünme* gibi becerileri kazandıracak şekilde planlanmalıdır.

*Öğretmenler, öğrencilerinin yaratıcılık potansiyellerini ortaya çıkarıp geliştirebilmelerine yönelik yöntem ve yaklaşımları kullanma gayreti içinde olmalıdırlar.

*Öğretmen açık fikirliliğe önem vermeli, öğrencilerini cesaretlendirmeli ve

onlara kendi problemlerini kendilerinin çözebilmelerine yardımcı olacak nitelikte rehberlikte bulunmalıdır.

*Yaratıcılık gelişimine uygun davranan öğretmen, çocuğun kendi mantığına uymayan düşünceleri karşısında alaycı bir tutum göstermemeli, kendine aykırı bile gelse, öğrenciyi teşvik edici söz ve davranışlarda bulunmalıdır.

*Gerçekçi değişimlerin yaşanabilmesi için içeri bakmalı dünyaya hiyerarşik bir perspektiften yanıt verme alışkanlığımızı sorgulamalıyız. Kurumlarımızı dönüştürmeden önce kendimizi dönüştürmeliyiz.

KAYNAKLAR

- AÇIKGÖZ, K. Ü. : *“Etkili Öğrenme ve Öğretme”* İzmir, 1998.
- ARIK, A. : *Yaratıcılık*, Kültür Bakanlığı Yayını, Ankara, 1990.
- BENTLY, T. : *Yaratıcılık* (Çev. Onur Yıldırım) Hayat Yayınevi, İstanbul 1999.
- BİNBAŞIOĞLU, C. : *Okulda ders dışı etkinlikler*. ME Basımevi, İstanbul, 2000.
- BİNGHAM, A. : *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*. (Çev. :A.Ferhan Oğuzkan) ME Basımevi, İstanbul 1998.
- BUDAK, G. : *Yenilikçi Yönetim, Yaratıcı Birey*, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 1988.
- CÜCELOĞLU, D. : *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. Sistem Yayıncılık İstanbul, 1997.
- ERGENELİ, A. , ÖZ YURDA, M. : *“Çalışanların Yaratıcılıklarına İmkan Veren Liderlik Stili Algıları ile Yöneticinin İraksak Düşünce Becerisinin İlişkisi”* Amme İdaresi Dergisi. 29(1) S:133-144, Ankara, 1996.
- GARDNER, H. , and HATCH, T. : *Multiple Intelligences go to school. Educational implications of theory of multiple intelligences Educational Research*, 18,45,1989. (Akt: Necati Bağcı, Öğretim sürecinde öğrenciye ve öğretim amacına yönelik yaklaşımlar) Milli Eğitim Yaz 2003, (Ankara) s.145.
- GELB, M. J. : *Düşünmenin Tam Zamanı*. Arion Yayınevi İstanbul, Ekim, 2002.
- KAMARAJ, I. ve AKTAN, E. : *“Okul Öncesi Eğitimde Yaratıcılık ve Problem çözme Becerisi”* Çağdaş Eğitim, Sayı:224 Haziran 1998.
- KAPTAN, S. : *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Yöntemleri*. İstanbul 1995.
- KIRLI, S. : *Psikiyatri Temel Kitabı*, (Ed: Cengiz Güleç, Ertuğrul Koroğlu) Hakimler Birliği Yayını, Ankara, 1999.
- M.E.B. Milli Eğitim Yaz Ankara, 2003.

-
- NEİL, A. S. :** *Bir Eğitim Mucizesi*. Baki Kitabevi. (Çev. : Güler Dikmen Nalbantoğlu), Adana, Ekim, 1996.
- NOYANALPAN, N. :** *‘Eğitimde Yaratıcılığa Genel Bir Bakış’ Yaratıcılık ve Eğitim*. TED Yayınları, Ankara, 1993.
- ÖZDEN, Y. :** *Öğrenme ve Öğretme*. Pagem Yayıncılık, Ankara, 1997.
- PRESSEY, S. L. ve ROBINSON, F. D. :** *Psikoloji ve Yeni Eğitim*. (Çev.: Hasan Tan) ME Basımevi, İstanbul, 1991.
- RUSSEL, B. :** *Eğitim Üzerine*. Say Yayınları. 3. Basım. (Çev. : Nail Bezel), İstanbul, 1996.
- SMITH, H. W. :** *Hayatı ve Zamanı Yönetmenin On Doğal Yasası*. Sistem Yayıncılık. (Çev: Adalet Çelbiş) İstanbul, 1998.
- SENEMOĞLU, N. :** *“Eğitimin Psikolojik Temelleri”*. (Akt.: Veysel Sönmez, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*). Ankara, 2000.
- SÖNMEZ, V. :** *“Yaratıcı Okul, Öğretmen-Öğrenci”, Yaratıcılık ve Eğitim*. TED Yayınları, Ankara, 1993
- SUNGUR, N. :** *Yaratıcı Düşünce*. Evrim Yayınevi, İstanbul, 1997.
- YILDIRIM, R. :** *Yaratıcılık ve Yenilik*. Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2002.

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN HAZIRLADIKLARI OKUL TAKIMLARININ, SPOR YARIŞMALARINA KATILIMIN KARŞILAŞTIRILMASI - MANİSA İL ÖRNEĞİ-

ÖZET

Okul sporları, ülkemiz sporu için vazgeçilmez bir kaynaktır. Birçok başarılı sporcu, okul sporları ile keşfedilmiştir. Birincisi 1993 yılında yapılan bu çalışmada dikkati çeken, öğrenci sayılarının artmasına rağmen, okullar arası spor yarışmalara katılımın, okul ve öğrenci sayılarına paralel artış göstermemesidir. 1993 yılı ile 2005 yılını karşılaştırıldığında, 12 yıl geçmesine rağmen, katılımda çok önemli bir artışın olmadığı, bazı dallarda katılımın azaldığı görülmektedir. Araştırmada, okullar arası spor karşılaşmalarına katılan okulların genelde aynı okullar olduğudur. Diğer bir bulguda ülkemiz sporunun uluslar arası yarışmalarda elde ettiği başarıların okul sporlarına olumlu yansımasıdır. Bayan voleybol takımının 2003 yılındaki başarısı bu dalda katılımı arttırmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Sporları, Spor Müsabakaları, Eğitim ve Spor.

ABSTRACT

School sports are crucial source for the sport in our country. Many of the successful players come into public sight firstly in school sport competitions. In our study after our first study on this subject in 1993, the most apparent result is that the number of the school sport competitions have not changed where as the total number of the schools has increased significantly in the period from 1993 to 2005. In these 12 years, there is no significant increase in the competitions in many of the branches; instead, some branches reductions have been recorded. In addition, it is apparent that the participant schools do not change over the years. Another finding of our study is that the successes in the International sport tournaments of our country also contribute the school sports. For example, the success of our National Women Volleyball Team has increased the participation in this field.

Key Words: School Sports, Sport Competition, Education and Sport.

GİRİŞ

Okullarda şiddet olaylarının sık konuşulduğu bir zamanda, okullar arası spor karşılaşmalarına katılımın irdelenmesi gerekli hale gelmiştir. Çünkü bu çalışmanın ilkinin 1993 yılında yapmıştık. Aradan uzun zaman geçmesine rağmen, olumlu bir gelişmenin olmadığı görülmektedir.

Yapılan araştırmalarda sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerin azlığı, okullardaki şiddetin artmasının nedenleri arasında gösterilmektedir (İnal, 2006). Milli Eğitim Bakanlığı, şiddeti önlemek için alınacak tedbirler arasında Spor ve Sanat etkinliklerinin arttırılmasını önermektedir (Karatay, 2006). Televizyon ve bilgisayar oyunlarının çocuklar üzerindeki etkilerinin artmasıyla, hareketsiz bir yaşama itilen çocukların genel fiziksel gelişimi olumsuz olarak etkilenmektedir. Çocuklar televizyon izleme yerine sporsal faaliyetlere, okumaya, uğraş gerektiren hobilere ve arkadaşlarıyla oyun oynamaya yönlendirilebilirler (Arslan, 2006). Okullara yeterli mali destek ile her okula spor salonları ve sahaları, tiyatro salonları, kültür, sanat, fikir kulüpleri gibi gençlerin fiziksel ve düşünsel enerjisini harcayabileceği alanların yaratılması, şiddet sorununun çözümü için yapılması gerekenler arasındadır (Gümüş, 2006).

Son yıllarda okullarda beden eğitimi dersleri azaltılmış ve ders saati 1 saate indirilmiştir. Bunun yanında lise 10. ve 11. sınıflarda beden eğitimi seçmeli hale getirilmiştir. Seçmeli ders oluşu, kimi kötü niyetli okul idarecileri tarafından kasıtlı olarak seçmeli dersler arasında bile gösterilmeyerek seçtirilmemektedir. Bunun yerine, bilgisayar ve benzeri dersler seçtirilmek istenmektedir.

Yukarıda belirttiğimiz bu olumsuzluklar nedeni ile son yıllarda yapılan okullar arası spor yarışmalarına katılımın giderek azaldığını görmekteyiz. Okullar arası spor karşılaşmalarının en önemli özelliği olan heyecan ve coşku kaybolmuştur (Turhan, 1993). Sadece takımlarda yer alan oyuncuların ve görevlilerin olduğu bir organizasyon olmuştur. Seyirci ve sporcu sayılarındaki azalmalar, hızla devam etmekte ve ülkemiz sporunun gelişmesinde çok önemli yeri olan Okullar arası spor karşılaşmaları giderek önemini yitirmektedir. Hâlbuki okul sporları ülke sporunun önemli bir sporcu kaynağıdır. Ulusal sporcuların çoğu, okullar arası spor karşılaşmalarında gösterdikleri başarıları ile keşfedilmiştir (Gümüş, 2006).

Ülke genelindeki okul sayısı ve öğrenci sayısı artmasına rağmen, yarışmalara katılan sporcu ve okul sayıları da günden güne azalmaktadır. Bu durum, ülkemiz sporu açısından endişe vericidir. Okullar arası yarışmalara katılan sporcu sayılarındaki düşüş, ulusal düzeyde başarılı sporcu yetiştirme sıkıntılarını da beraberinde getirmektedir (Turhan, 2003). Okullarda spor tesislerinin az oluşu, derslik ihtiyacının giderilmesi nedeniyle yapılan ek binalar, spor alanlarındaki daralmalar, mevcut tesislerin amacına uygun kullanılmayışı, okul sporlarını olumsuz etkilemektedir. Bunun yanında, idarecilerin spora olumsuz yaklaşımları, en önemlisi seçmeli hale getirilen beden eğitimi derslerinin okul müdürleri tarafından seçmeli dersler arasında bile gösterilmek istenmemesi, yarışmalarda okullardan katılım ücreti alınması azalma sebeplerindendir (Gümüş, 2006).

YÖNTEM

1992–1993, 2003–2004, 2004–2005, 2005–2006 yılları verileri yüzdelik değerleri alınarak karşılaştırılmış ve kaynak taraması yapılmıştır. 1993 yılında İzmir ilinde yapılan 2.Uluslararası Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumunda Bildiri olarak Sunulan Manisa İli Okullar arası Spor Karşılaşmalarına Katılım ve Sorunları adlı araştırma ile 2003 yılında Manisa ilinde yapılan okullar arası spor karşılaşmalarına analitik yaklaşım adlı çalışmanın, 2004–2005 ve 2005–2006 yılları ile karşılaştırılması yapılmıştır. Yarışmalara katılan okul takım sayılarına ilişkin veriler, Manisa İli Milli Eğitim Spor Şubesinden alınmıştır. Alınan yıllara ait veriler karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Okul takımlarının spor dallarına göre katılımı, yüzdelik değerler üzerinden yapılmıştır. İstatistiksel değerlendirmelerde SPSS 10.0 versiyonları programı kullanılmıştır.

BULGULAR

Çizelge 1. Yıllara göre Küçük Bayanlar kategorisinde yarışmalara katılan okul ve okul takım sayılarını gösterir çizelge (Manisa MEB, 1993.2003.2004.2005.2006)

	1993–1994		2003–2004		2004–2005		2005–2006	
Branşlar	Takımlar	%	Takımlar	%	Takımlar	%	Takımlar	%
Hentbol	4	23,52	3	13,04	3	10,34	3	1,53
P.Atletizm	2	11,76	6	26,08	8	27,58	6	23,07
Basketbol	11	64,70	6	26,08	5	17,24	3	11,53

M. Tenisi	1	5,88	3	13,04	5	17,24	4	5,38
Voleybol	0	0	5	21,73	8	27,58	10	38,46
Futbol	0	0	0	0	0	0	0	0
Judo	0	0	0	0	0	0	0	0
Güreş	0	0	0	0	0	0	0	0
Toplam	17	100	23	100	29	100	26	100

Çizelge 2. Yıllara göre Küçük Erkekler kategorisinde yarışmalara katılan okul ve okul takım sayılarını gösterir çizelge.

	1993–1994		2003–2004		2004–2005		2005–2006	
Branşlar	Takımlar	%	Takımlar	%	Takımlar	%	Takımlar	%
Hentbol	5	13,51	3	5,76	5	10,63	4	3,84
P.Atletizm	3	8,10	6	11,53	7	14,89	6	5,76
Basketbol	25	67,56	5	9,61	4	8,51	8	7,69
M. Tenisi	1	02,70	6	11,53	8	17,02	2	1,92
Voleybol	3	8,10	4	7,62	7	14,89	6	5,76
Futbol	0	0	28	53,84	16	34,04	78	75
Judo	0	0	0	0	0	0	0	0
Güreş	0	0	0	0	0	0	0	0
Toplam	37	100	52	100	47	100	104	100

Çizelge 3. Yıllara göre Yıldız Bayanlar kategorisinde yarışmalara katılan okul ve okul takım sayılarını gösterir çizelge.

	1993–1994		2003–2004		2004–2005		2005–2006	
Branşlar	Bayanlar	%	Bayanlar	%	Bayanlar	%	Bayanlar	%
Hentbol	7	18,42	6	7,79	6	8,69	4	5,88
P.Atletizm	3	7,89	5	6,49	7	10,14	6	8,82
Basketbol	7	18,42	16	20,77	10	14,49	7	10,29
M.Tenisi	4	10,52	4	5,19	3	4,34	3	4,41
Voleybol	14	36,84	41	53,24	39	56,52	43	63,23
Futbol	0	0	0	0	0	0	0	0
Judo	3	7,89	5	6,49	4	5,79	5	7,35

Güreş	0	0	0	0	0	0	0	0
Toplam	38	100	77	100	69	100	68	100

Çizelge 4. Yıllara göre Yıldız Erkekler kategorisinde yarışmalara katılan okul ve okul takım sayılarını gösterir çizelge.

	1993–1994		2003–2004		2004–2005		2005–2006	
Branşlar	Takımlar	%	Takımlar	%	Takımlar	%	Takımlar	%
Hentbol	8	11,94	4	2,91	5	3,96	4	3,30
P.Atletizm	4	5,97	9	6,56	7	5,55	7	5,78
Basketbol	9	13,43	15	10,94	14	11,11	18	14,87
M. Tenisi	8	11,94	13	9,48	7	5,55	10	8,26
Voleybol	11	16,41	15	10,94	13	10,31	11	9,09
Futbol	26	38,80	73	53,28	71	56,34	57	47,10
Judo	1	1,49	4	2,91	5	3,96	6	4,95
Güreş	1	1,49	4	2,91	4	3,17	8	6,61
Toplam	67	100	137	100	126	100	121	100

Çizelge 5. Yıllara göre yılları Genç Bayanlar kategorisinde yarışmalara katılan okul ve okul takım sayılarını gösterir çizelge.

	1992–1993		2003–2004		2004–2005		2005–2006	
Branşlar	Bayanlar	%	Bayanlar	%	Bayanlar	%	Bayanlar	%
Hentbol	9	25	3	6,38	4	8,51	3	5,76
P.Atletizm	1	2,77	3	6,38	3	6,38	3	5,76
Basketbol	8	22,22	8	17,02	6	12,76	11	21,15
M. Tenisi	2	5,55	6	12,76	6	12,76	5	9,61
Voleybol	11	30,55	24	51,06	26	55,31	28	53,84
Futbol	0	0	0	0	0	0	0	0
Judo	5	13,88	3	6,38	2	4,25	2	3,84
Güreş	0	0	0	0	0	0	0	0
Toplam	36	100	47	100	47	100	52	100

Çizelge 6. Yıllara göre Genç Erkekler kategorisinde yarışmalara katılan okul ve okul takım sayılarını gösterir çizelge.

	1993–1994		2003–2004		2004–2005		2005–2006	
Branşlar	Erkekler	%	Erkekler	%	Erkekler	%	Erkekler	%
Hentbol	6	6,97	3	2,20	4	3,80	3	2,70
P.Atletizm	1	1,16	7	5,14	3	2,85	6	5,40
Basketbol	11	12,79	22	16,17	23	21,90	24	21,62
M. Tenisi	16	18,60	11	8,08	12	11,42	18	16,21
Voleybol	8	9,30	13	9,55	18	17,14	15	13,51
Futbol	33	38,37	48	35,29	34	32,38	40	36,03
Judo	4	4,65	6	4,41	3	2,85	3	2,70
Güreş	7	8,13	13	9,55	8	7,61	2	1,80
Toplam	86	100	136	100	105	100	111	100

Çizelge13. Manisa İli Öğretim Kurumları Toplam Öğrenci Sayıları

2003	2004	2005	2006
201354	218525	228957	211599

Çizelge14. Manisa İli Öğretim Kurumları Toplam Okul Sayıları

2003	2004	2005	2006
848	856	716	799

TARTIŞMA VE SONUÇ

Okullar arası spor karşılaşmalarına katılım spor dalına göre yıllar itibarı ile farklılıklar göstermektedir.

- Yarışmalara katılan okul takımlarının çoğunun aynı okullar olduğu ve genelde kız ve erkek takımları ile katıldıkları tespit edilmiştir.
- Hentbolde küçükler, yıldızlar, gençler dalında 1993 yılında toplam 41 takım katılırken, 2003 de toplam 22 takım, 2004 de 27 takım, 2005 de 21 takım, 2006 da katılmıştır. Son yıllarda okul ve öğrenci sayısının artmasına rağmen bir düşüş söz konusudur.
- Atletizm de; küçükler, yıldızlar, gençler dalında 1993 yılında toplam 14 takım katılırken, 2003 de toplam 36 takım, 2004 de 35 takım, 2005 de 34 takım katılmıştır. Son yıllarda okul ve öğrenci sayısının artmasına rağmen bir artış söz konusu değildir.
- Basketbol da; küçükler, yıldızlar, gençler dalında 1993 yılında toplam 71 takım katılırken, 2003 de toplam 72 takım, 2004 de 62 takım, 2005 de 71 takım katılmıştır. Son yıllarda okul ve öğrenci sayısının artmasına rağmen belirgin bir artış yoktur.
- Masa Tenisinde; küçükler, yıldızlar, gençler dalında 1993 yılında toplam 32 takım katılırken, 2003 de toplam 45 takım, 2004 de 41 takım, 2005 de 42 takım katılmıştır. Son yıllarda okul ve öğrenci sayısının artmasına rağmen bir düşüş söz konusudur.
- Voleybolda, küçükler, yıldızlar, gençler dalında 1993 yılında toplam 65 takım katılırken, 2003 de toplam 102 takım, 2004 de 111 takım, 2005 de 113 takım katılmıştır. Geçmiş yıllara oranla katılım sayısı artmıştır.
- Futbolda; küçükler, yıldızlar, gençler dalında 1993 yılında toplam 59 takım katılırken, 2003 de toplam 149 takım, 2004 de 121 takım, 2005 de 175 takım katılmıştır. Dünyada da ön planda olan futbola katılımında söz konusu dönemde ciddi bir artış gözlenmiştir.
- Judoda; küçükler, yıldızlar, gençler dalında 1993 yılında toplam 13 takım katılırken, 2003 de toplam 18 takım, 2004 de 14 takım, 2005 de 16 takım katılmıştır. Son yıllarda okul ve öğrenci sayısının artmasına rağmen bir düşüş

söz konusudur.

- Güreş dalında, küçükler, yıldızlar, gençler dalında 1993 yılında toplam 8 takım katılırken, 2003 de toplam 17 takım, 2004 de 12 takım, 2005 de 10 takım katılmıştır. Son yıllarda okul ve öğrenci sayısının artmasına rağmen bir düşüş söz konusudur.

- 1993 yılı ile 2004 yılında yapılmış olan okullar arası spor karşılaşmalarında karşılaştırma yapıldığı zaman genel olarak çok önemli bir artışın olmadığı ve birçok dalda azalma olduğu saptanmıştır.

- Küçük erkeklerde katılım 1992–1993 yılında 37 takım, 2003-2004’de 52 takım, 2004-2005’de 47 takım, 2005-2006’da 104 takım olmuştur.

- Küçük Erkeklerde 1992–1993 yılında en fazla katılım %67,56 ile Basketbol, 2003-2004’de %53,84 futbol, 2004-2005’de %34,04 ile futbol, 2005-2006’da %75 ile futbolda olmuştur.

- Küçük kızlarda 1992–1993 yılında toplam 18 takım katılırken, 2003–2004 yılında bu sayı 23, 2004-2005’de 29, 2005-2006’da 26 olmuştur. Aradan 13 yıl geçmesine ve öğrenci sayılarının artışına rağmen, katılım sayısında, 6 takımın artışı düşündürücüdür.

- Küçük kızlarda 1992–1993 yılında en fazla katılım %64,70 ile Basketbol, 2003-2004’de %26,8 Basketbol, 2004-2005’de %27,58 ile voleybol, 2005-2006’da %38,46 ile voleybolda olmuştur.

- Yıldız erkeklerde katılım 1992–1993 yılında 38 takım, 2003-2004’de 137 takım, 2004-2005’de 126 takım, 2005-2006’da 121 takım olmuştur.

- Yıldız Erkeklerde 1992–1993 yılında en fazla katılım %38,80 ile futbol, 2003-2004’de %53,28 futbol, 2004-2005’de %56,34 ile futbol, 2005-2006’da %47,10 ile futbol olmuştur.

- Yıldız kızlarda katılım 1992–1993 yılında 38 takım, 2003-2004’de 77 takım, 2004-2005’de 69 takım, 2005-2006’da 68 takım olmuştur.

- Yıldız Kızlarda 1992–1993 yılında en fazla katılım %36,84 ile voleybol, 2003-2004’de %53,24 voleybol, 2004-2005’de %56,52 ile voleybol, 2005-2006’da %63,23 ile voleybolda olmuştur

- Genç erkeklerde katılım 1992–1993 yılında 86 takım, 2003-2004’de 136 takım, 2004-2005’de 105 takım, 2005-2006’da 111 takım olmuştur.

- Genç Erkeklerde 1992–1993 yılında en fazla katılım %38,37 ile futbol, 2003-2004’de %35,29 futbol, 2004-2005’de %32,38 ile futbol, 2005-2006’da

%36,03 ile futbol olmuştur.

- Gençler kategorisinde kızlarda 1992–1993 yılında toplam 36 takım katılırken, 2004–2005 yılında bu sayı 47 2005–2006 yılında 52 olmuştur.
- Genç kızlarda 1992–1993 yılında en fazla katılım %36,30 ile voleybol, 2003-2004’de %51,06 voleybol, 2004-2005’de %55,31 ile voleybol, 2005-2006’da %53,84 ile voleybolda olmuştur.
- Dikkati çeken sayısal verilerden birisi Hentbol dalındaki katılımın sürekli düşüş göstermesidir.
- Yıllara ait verilere bakıldığında; en az katılımın Küçükler kategorisinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç spor altyapımız hakkında önemli mesajlar vermektedir.
- Kayda değer bir gelişme de 8 yıllık eğitime başlanmasıyla, birçok okul kapatılmış ve taşınalı eğitime geçilmiştir. Bu nedenle okul sayılarında bir azalma tespit edilmiştir. 1993 yılında toplam okul sayısı 1098 iken, 2006 yılında bu sayı 799’a düşmüştür.

Okul sporlarına katılımda önemli bir rolü olan beden eğitimi öğretmenleri ile yüz yüze yapılan görüşmeler neticesinde, öğrencilerin öğrenim yaşantıları boyunca değişik ve farklı adlardaki sınavlara (OKS, DPY, ÖSS) hazırlık için zaman ayırmak istemeleri, ailelerinin ve okul yöneticilerinin bu sınavlarda başarılı olmayı sportif etkinliklerden daha önemli gördüğü ve bu nedenle çocuklarını spor, rekreasyon vb. ortamlarından uzak tutmak istemeleri, tesis ve araç-gereç eksiklikleri gibi nedenlerle öğrencilerin spora katılım motivasyonlarının oldukça düşük olduğunu belirtmişlerdir. Beden eğitimi öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, öğrencileri spora katılım konusunda bilinçlendirmeye yönelik çabalar harcadığını, bu konuda rehberlik hizmeti verdiklerini ancak yine de spora katılımın istenen ölçüde olmadığını belirtmişlerdir. Lise 10. ve 11. sınıflarda beden eğitimi dersinin seçmeli hale getirilmesi de bu derslere katılımın azalmasında etkin olmuştur.

İlköğretim ve lise öğrencilerinin okul sporlarına katılımı, bu kişilerin yarışmalarda elde edecekleri başarılarından çok, spor yapma bilincinin ve alışkanlığının kazandırılması amaç edilmektedir. Bu amaçlara ulaşılabilmesi için, beden eğitimi öğretmenlerinin yetenekli sporcuların yanında spora ilgi duyan ve spor yapma isteği olan öğrencilerin katılımının sağlanması, beden eğitimi derslerinin seçmeli değil zorunlu hale getirilmesi

ve ders saatinin arttırılması, ilköğretim kademesinde derslerin sınıf öğretmenleri değil beden eğitimi öğretmenleri tarafından verilmesi ve bunlar sağlandığı takdirde daha fazla beden eğitimi öğretmenin istihdam edilmesi gerekecek ve böylece mezunlara iş olanağı artacaktır.

KAYNAKLAR

Gümüş, A. (2006). “Şiddetin Nedenleri”. Toplumsal Bir Sorun Olarak Şiddet Sempozyumu. Eğitim Sen Yayınları.

İnal, Kemal. (2006). “Ekonomik ve Sosyal Sistemin Okullardaki Şiddete Etkileri”. Toplumsal Bir Sorun Olarak Şiddet Sempozyumu. Eğitim Sen Yayınları.

Karatay, G. (2006). “Çocuk Televizyon ve Şiddet”. Toplumsal Bir Sorun Olarak Şiddet Sempozyumu. Eğitim Sen Yayınları.

Arslan, H. (2006). “Çözüm Gençliğin Elleriindedir”. Toplumsal Bir Sorun Olarak Şiddet Sempozyumu. Eğitim Sen Yayınları.

Turhan, B. (1993) İkinci Uluslararası Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu. Bildiri. “Manisa İli Eğitim Kurumlarında Okul Spor Karşılaşmalarına katılım ve Sorunları” İzmir.

Turhan, B. (2003) Spor Felsefesi Sempozyumu. Bildiri “Okullarda Yarışmalı Sportlara Analitik Yaklaşım” Manisa.

1993 Yılı Manisa Milli Eğitim Spor Şubesi Lig Heyeti fikstürü.

2003 Yılı Manisa Milli Eğitim Spor şubesi Lig Heyeti Fikstürü.

2004 Yılı Manisa Milli Eğitim Spor şubesi Lig Heyeti Fikstürü.

2005 Yılı Manisa Milli Eğitim Spor şubesi Lig Heyeti Fikstürü.

2006 Yılı Manisa Milli Eğitim Spor şubesi Lig Heyeti Fikstürü.

2003, 2004, 2005, 2006 yılı okul sayılarını gösteren çizelge. Manisa MEB. İstatistik birimi. 2006.



LOUGHBOROUGH ÜNİVERSİTESİ VE PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ'NİN BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENİ YETİŞTİREN LİSANS PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ

Çalışmanın amacı; Pamukkale Üniversitesi Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu ile bir Avrupa Birliği ülkesi olan İngiltere’de Beden Eğitimi Öğretmeni eğitiminde öncü üniversite olan Loughborough Üniversitesi Spor ve Egzersiz Bilimleri Yüksekokulu’nun Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği lisans programlarının derslerini karşılaştırarak analiz etmektir.

Giriş

Ülkemizde öğretmen yetiştirme işi, Yüksek Öğretim Kurumu tarafından düzenlenmektedir. Öğretmen yetiştirme programları oransal olarak, % 50-60 alan bilgisi ve becerileri, % 25-30 öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri, % 15-20 genel kültür derslerini içermektedir (www.yok.gov.tr/egitim/ab/avrupa.doc).

Müfredat programının en önemli özelliklerinden biri, genel kültür derslerinin oranlarının fazlalığıdır. Bunun amacı, üniversite düzeyinde yetiştirilen öğretmen adayına aydın bir kişide bulunması gereken entelektüel donanımı kazandırmaktır. Belli düzeyde genel kültüre ve bilişim teknolojilerine ilişkin bilgi ve becerilere sahip olan, bilimsel araştırma yapabilen ve yapılan araştırmalardan yararlanabilen, çok yönlü bir öğretmen adayı, çağdaş eğitimin gereklerini yerine getirmede daha başarılı olacak, öğretmenin bu niteliği, yetiştirdiği öğrencilerin geleceğe hazırlanmasında olumlu yansımalar sağlayacaktır. Genel kültür dersleri olarak, Bilim Tarihi, Türk Eğitim Tarihi, Felsefeye Giriş gibi dersler konulmuştur. (http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/yeni_programlar.htm). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni eğitimi ise eğitim fakülteleri ya da yüksekokullar tarafından 4 yıl süren bir eğitim ile yürütülmektedir.

Avrupa’da ise Yükseköğretim programlarının süreleri konusunda “Yükseköğretimde Avrupa Modeli Raporu” izlenmiş, sistemin 3-5-8 modeline uygun olarak düzenlenmesinin önerilmiştir. Bu modele göre, lisans düzeyindeki programların 3 yılda, bunu takip eden yüksek lisans programlarının ise iki yılda tamamlanması

önerilmektedir (www.yok.gov.tr/egitim/ab/avrupa.doc). Bu modele en yakın ülke olan İngiltere'deki lisans programlarının çoğunlukla 3 yılda tamamlanmasına karşılık, daha uzun süreli (genellikle dört yıl) programlar da bulunmaktadır (http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/yeni_programlar.htm). Beden Eğitimi öğretmeni lisans programı da üniversiteler tarafından yürütülür ve 3 yıllık bir çalışmayı kapsar. Ülkemizde Yüksek Öğretim Kurumunun görevi olan öğretmen adaylarının eğitimini düzenleme işini İngiltere'de Eğitim Bakanlığı yapmakta ve üniversiteler ile yakın iş birliği içindedir (Cheltenham Group, 2005).

Yöntem

Araştırmada, Loughborough Üniversitesi ile Pamukkale Üniversitesi'nin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği lisans programları yordamsal olarak incelenmiştir. Teorik derslerin kredilerinin toplamının müfredat programı içindeki yüzdesi hesaplanmış aynı işlem uygulamalı dersler için de yapılmıştır. Müfredat programı; öğretmenlik meslek bilgisi ile ilgili olan dersler, beden eğitimi ve spor alanı ile ilgili olan alan dersler ve genel kültür dersleri olarak gruplandırılmış ve yüzdeleri ayrı ayrı hesaplanmıştır. Bu işlem iki üniversite için de yapılmış ve iki üniversitenin yüzdeleri birbiri ile karşılaştırılmıştır.

Bulgular

Yapılan yordamsal analizlere göre ortaya çıkan bulgular aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 1: Pamukkale Üniversitesi ve Loughborough Üniversitesi'nin, beden eğitimi ve spor, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür derslerinin yıllara göre dağılımlarının oranları.

	Yıl	Pamukkale Üni. (%)	Loughborough Üni. (%)
Beden Eğitimi ve Spor Alan Dersleri	1	60	77
	2	44	63
	3	51	63
	4	40	-
Öğretmenlik Meslek bilgisi Dersleri	1	15	11
	2	24	11
	3	31	6
	4	44	-
Genel Kültür Dersleri	1	25	11
	2	31	25
	3	17	30

Yıllar ayrı ayrı değerlendirildiğinde, Loughborough Üniversitesi'nde beden eğitimi ve spor alan derslerinin kredilerinin oranının, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür derslerinin kredilerinin oranından fazla olduğu görülmektedir. Beden eğitimi ve spor alan derslerinin kredilerinin oranlarının müfredat içinde en yüksek orana sahip olduğu da söylenebilir. Pamukkale Üniversitesi'nde de alan derslerinin kredilerinin oranı, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür derslerinin oranından fazladır. Ancak bu üç alanın oranları birbiri ile dengelidir.

Tablo 2: Pamukkale Üniversitesi ve Loughborough Üniversitesi'nin, teorik ve uygulamalı derslerin yıllara göre dağılımlarının oranları.

Üniversite	Uygulamalı Dersler (%)				Teorik Dersler (%)			
	Yıl				Yıl			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Loughborough Üni.	0	0	0		100	100	100	
Pamukkale Üni.	39	31	20	7	61	69	80	93

Yıllar ayrı ayrı değerlendirildiğinde, Loughborough Üniversitesi'nde derslerin tamamının teorik olduğu ve öğretmen adaylarının hiçbir spor branşını uygulamalı olarak almadığı görülürken Pamukkale Üniversitesi'nde teorik ve uygulamalı ders oranının dengeli olduğu söylenebilir.

Tartışma ve Yorum

Loughborough Üniversitesi'nde öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin oranının düşük olması, öğretmenliğin gerektirdiği pedagojik eğitime verilen önemin yeterli olmadığını gösterebilir. Ayrıca beden eğitimi ve spor alan derslerinin kredilerinin oranlarının müfredat içinde en yüksek orana sahip olmasının bazı sorunlar yaratabileceği düşünülmektedir. Böyle bir eğitim sisteminden geçen Beden Eğitimi Öğretmeni adaylarının; küçük yaşta okul çatısı altında spor ile tanışan öğrencilerden yapabileceklerinden fazlasını isteyebilecekleri, öğrencilerin gereksinimlerini anlamada ve karşılamada zorluk yaşayabilecekleri ya da basit fiziksel etkinlikler yerine sportif antrenmanlar yaptırarak öğrencilerin spordan küçük yaşta soğumalarına neden olabilecekleri düşünülmektedir.

Pamukkale Üniversitesi'nde öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin oranının diğer alan dersleri ile dengeli olmasının, öğretmen adaylarının, eğitim psikolojisini anlama ve uygulamaya aktarma konusunda kolaylık sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu üç alanın birbiri ile dengeli olması, öğretmen adaylarının çok yönlü olarak yetişmesini sağlayabilir.

Loughborough Üniversitesi'nde derslerin tamamının teorik olması ve Beden Eğitimi Öğretmeni adaylarının hiçbir spor branşını uygulamalı olarak almamasının, meslek hayatına atıldıklarında, çeşitli branşları öğretirken büyük sıkıntılar yaşamalarına sebep olabileceği düşünülmektedir. Pamukkale Üniversitesi'nde ise teorik ve uygulamalı ders oranının dengeli olmasının, öğretmen adaylarının, teoride öğrendiklerini uygulamaya aktarmada kolaylık sağlayabileceği böylece de Beden Eğitimi Derslerinde spor branşlarını nasıl öğreteceklerini öğrenmelerini sağlayabilmektedir.

Sonuç olarak, genel eğitimin bir parçası olan Beden Eğitimi okullarda öğrencilerle tanıştıran Beden Eğitimi Öğretmenlerinin, öğrencilerin ömür boyu spor ve fiziksel aktiviteye bakış açılarını etkilemede önemli bir rolü olduğu bilinmektedir. Beden

Eğitimi Öğretmenlerinin yetiştirilmesinde ise uygulanan müfredat programı derslerinin dengeli olmasının, adayların meslek hayatlarındaki başarıda büyük bir paya sahip olduğu düşünülmektedir.

Kaynaklar

Cheltenham Group, Sports Pedagogy: The Training of Physical Education Teachers and Sports Coaches in Europe, *European Module Organisation and Structure of Sport in Europe, 2005*, Fransa.18-21

Loughborough University, <http://www.lboro.ac.uk/departments/sses/undergrad/undergradprogs/modules1.html> [Ziyaret Tarihi: 15 Mart 2007].

Pamukkale Üniversitesi, <http://sbe.pamukkale.edu.tr/> [Ziyaret Tarihi: 15 Mart 2007].

Yüksek Öğretim Kurumu, http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/yeni_programlar.htm [Ziyaret Tarihi: 10 Şubat 2007].



THOUGHTS OVER EARLIER GETTING OF HIGH QUALITY IN SKILLS AND COMPETENCIES OF FUTURE PE TEACHERS

I. Introduction

Eight years separate us from the beginnings of Bologna process in 1999 and five years from the Copenhagen process in 2002, both of them having the main purpose in synergy to seek co-operation in European Higher Education Area. The determined main priorities in the educational area are three:

- 1) The degree system to be introduced.
- 2) Quality assurance in the training of the future specialists to be secured, and
- 3) Recognition of degrees and study periods to be carried out.

Total result must come in 2010 when a single European Higher Education Area will exist, giving opportunity to the young citizens for choice, competitiveness, and mobility when employed. Meanwhile, a number of reforms designed to make easier these processes has been introduced. Most of the reforms are in the laws and depend on the authorities. Nevertheless the greatest number of scholars will give their contribution in the areas of curricular reform and/or in quality of education.

Purpose of our material is to give its modest contribution in this attitude but having in mind the educational conditions concerning physical education in Bulgaria, on the first hand, and some good practices throughout or somewhere in the world, on the second hand.

II. Methods and procedures

In this occasion our subject area are physical culture and physical education. Main methods of our study are general observation, self-experience, logic comparison and transduction. Our concrete scientific pursuit is the realization in due time of high quality training of students that will be future PE teachers. At the same time an attempt is also done concerning the tasks and some gaps during the two stages of education (Bachelor's

and Master's) of the students. The tasks have to be determined and actualized, while the gaps have to be filled but having in mind traditions, preferences and choice.

III. Findings and conclusions

1) In the initial selection for the admission of the students, there are differences in the criteria at the different higher schools.

This finding is natural as schools including higher schools have their freedom in the decisions they take. In our occasion we will give an example with the criteria for selection at the National Sports Academy in Bulgaria and at the university in Freiburg (Germany). We will emphasize on the differences between them. The first impression is that Freiburg University's criteria are much more defined and detailed, but at the same time they give a quite broad picture over the general motor culture of the candidates.

In both higher schools the practical examines are in 1) gymnastics (for both higher schools very complex combinations in floor and apparatus gymnastics), 2) track-and-field events, 3) sports games (handball, football, basketball and volleyball). Swimming (100 m crawl or breast stroke by choice) presents only in the list roll of Freiburg University. Somewhere 20 years ago swimming was available in the list roll of the NSA but it has dropped off.

Next table will help the readers to orient themselves easier in the differences:

Table 1

Differences in examinations in track-and-field events and in sports games

	Track-and-field events	Sports games
NSA (Sofia)	By choice 800 m running or putting the shot (males and females)	Combination only of elements from the techniques in the following sequence: football, handball, volleyball, basketball

F r e i b u r g University	Obligatory: 100 m dash, long jump, putting the shot or throwing of a ball, 2000 m running (females)/3000 m running (males)	Technique and tactic abilities during an improvised game separately in: basketball (3:3) football (4:4), volleyball (4:4), handball (4:4)
-------------------------------	---	--

By comparing the use of the practical tests we find two different kinds of philosophies (logically strategies) in the two higher schools. In Freiburg University one has to be capable to do all these demands to the necessary level and no recompense is possible. You can be a God in all disciplines but you cannot cover the demands in 100 m dash for instance. Then no admission in this subject as a student in the university is possible for you.

But rules are not so cruel. You have the chance to come in front of the board of examiners and to show what you can do at least two times per everyone session. And no compromise is possible. Furthermore, first semester for the students in Germany can start in the autumn but in spring as well. Only you have to have the necessary strong wish and will to deal in the sphere of sports and physical education. And surely this is one wonderful system for true and honest selection of future PE teachers.

The system for selection of future PE teachers at the National Sports Academy in Sofia is organized on another principle. Admission of a concrete number of students is always defined (how many female and how many males). A rating is done on the basis of mean values of three marks: 1) school-leaving certificate, 2) mean value of the practical abilities (the above mentioned 3 sports), and 3) test for correct Bulgarian language. This system allows compensating among the different marks and admission in the higher school of students that can have problems in some of the sports disciplines more often because of constructional restriction.

2) All successful candidate-students because of constructional data and/or different personal experience have different capabilities in their future development as specialists.

This problem stays in front of the professors and the curriculum of the NSA because of its system for the initial selection of students. Nevertheless from all students at the end of their education (still 4 years of study for the bachelors, though in many countries thanks to the Bologna process this course of study is 3 years) commonly is expected exit of high level. Education at higher school must meet the individual necessities of students. Some of them will need help in gymnastics, others in track-and-field events, etc. Students are old enough to be conscious and oriented in their wishes and motivation. Filling of gaps is personal deed and choice but curricula have to give them opportunity for the purpose. The picture will be full if the professors are enough respondent and able to work in team in order to control and direct the development of the abilities of the students. And here things are too many-sided and flexible approach is needed. The flexible approach, on the other hand, is connected with the necessary freedom where responsibility for the boundaries of this freedom at the same time is also necessary.

Richness of motor skills helps future PE teachers to be good demonstrators in front of their pupils. Automatically this ability reflects over the prestige of the teacher and the wish to be like him/her. Told in other words to be a good practitioner as your teacher is. Nowadays is the kingdom of technologies. Teachers can use electronic/computer technologies even to demonstrate the new exercises. But something else is the live contact with the pupils and PE teachers must be the good examples for the purpose. The time bachelors spend at the academy/ PE faculty must be time for feeling the way in which the different exercises influence the body. At the same time it has to be time for accumulation of logically developed stages and methods for help in education which constantly are embedded in the motor memory of students. And here the qualitative indices are very important. Schedule has to secure this time for training. Sometimes later when students are already teachers in PE their motor memory will be their first advisor in teaching. The personal experience can be easily transferred on other people when it is necessary.

There are exceptions but main rule/purpose is getting of excellent movement self-control, high technique of sports skills and due to the circumstances methods of teaching.

3) Balance between movement education and mental knowledge must be sought during the Bachelor's stage and more real practice during the Master's stage.

Mental knowledge (biological and social subjects, etc.) has to support movement and practical knowledge. This is the way own experience by the students to be gathered and used in content and method choice when it is necessary.

IV. Discussions

1) Do future PE specialists exercise themselves enough and so much as future musician-students at the conservatoires do? 2) Is choice of curricula subjects some formal deed or it seeks fulfillment of concrete personal gaps or interests? 3) What are the core competencies and what are the individual competencies in PE? How to master them?

References

Bologna Declaration, June 1999.

Copenhagen Declaration, December 2002.

Peneva, B. Competencies in Physical Education and how to Understand them, The 9th International Sports Sciences Congress in Mugla University, Turkey, 3 – 5 November, 2006.

http://www.sport.uni-freiburg.de/studium/st_ep.php



EUROPEAN DIMENSIONS IN THE MASTER'S DEGREE EDUCATION AT THE NATIONAL SPORTS ACADEMY IN BULGARIA

Key words: European dimensions, Master's degree, curricula, adapted physical activity and sport

Abstract

In 1998 the Master's degree of education was established and three educational structure at the National Sports Academy in Bulgaria was worked out (Bachelor's, Master's and Doctor's degree). At the moment exist various Master's programmes that give specialized knowledge and competences in different area of physical education, sports, recreation and kinesitherapy.

Influenced by the Bologna process the National Sports Academy works hard for approving the European dimensions in Master's education. Since the 2005 year Master's programmes were included in the AEHESIS thematic network project data bases. The information in concrete criteria was given.

A special interest from the side of the foreign students provoked the Master's programmes in adapted physical activity and sport at The Faculty of Kinesitherapy, Tourism and Sports Animation. The major has interdisciplinary character and includes scientific knowledge and practices as well from many different subjects. Positive moment of the programme is the teaching practice and the Black sea's water courses. They give opportunity for integration between theoretical knowledge and sports pedagogical practice.

Future development of Master's education degree at the National Sports Academy supposes improvement, actualization and renovation of the curricula. The tendency for new Master's programmes and courses stays open.

The National Sports Academy (NSA) is the only specialized higher school in Bulgaria

in the area of Physical Education, Sport, Recreation and Kinesitherapy. During the last years the educational structure, organization and content of the education there is influenced in by the Bologna process, by the including of Bulgaria in the European area of higher education and in incorporation of NSA to the European educational structures (Mileva, Mutafova-Zaberska, 2005). Changes and new trends in development of the higher sports education in Bulgaria are result of the democratic processes in the country since 1989 and of acceptance of the new Educational Act in 1995. So, since that time and after the reform three educational structures there started to work out (Bachelor's, Master's and Doctor's degree).

At the National Sports Academy in Sofia, Bulgaria the Master's degree of education was established in 1998. The first Master's programme was initiated in October 1998. Nine years later at the Academy have been graduated more than 1000 masters in different programmes. At the moment there exist various Master's programmes that give specialized knowledge and competences in different area of physical education, sports, recreation, kinesitherapy and sports management. They are: *Sport for high achievements, School sports and sports in the leisure time (with 7 spezialisations), Sports Management, Sports Psychology, Sports Animation in Tourism, Sports Journalism, Kinesitherapy, Adapted Physical Activity and Sports, Olypmism and Olympian movement*. The duration of every one full-time Master's programme is minimum two semesters and it entails 60 credits (ECTS).

Philosophy of the Master's degree education is to combine the good practices of the tradition in the physical and sports education with the new knowledge of the processes and tendencies in the world today (Weidenfeld, Wessels, 2002). It is based on the freedom of choise of credits and independant work (Leci et al., 2000). The results are indicated by a mobile self-control on given parameters and represent a new direct function of the activity of the specialist in the mastery of the teacher's team.

Mission of the Master's degree education at the National Sports Academy in Bulgaria concerns (NSA: www.nsa.bg):

-
- Organization of education of competitive specialists.
 - Internationalization of education by applying the international standards of education and scientific research activity.
 - Formation of new knowledge about the application of modern technologies in sports, physical education, animation, kinesitherapy on the basis of management methods and mass media coverage.
 - Putting the bases of the national perspective in accordance with the European models and standards.
 - Contribution for the highly skilled and competent graduants of the Master's qualification with competitive power on the national and international labour market.
 - Offer of possibilities to aligning of our Master's degree education with the European models and standards.

The Master's degree programmes of the NSA extend the fundamental, wide-profiled and specialized training acquired in the Bachelor's programmes. In this programmes the accent is put on the theoretical and practical scientific knowledge of the students, ability to work in a team, the suitability for realisation in the different sports structures and sports activity, organization of the training process in sports clubs, schools, etc., organization of sports competitions for different age groups. The Master's programmes extend the methodological knowledge for independent scientific research and projects and help students with their orientation towards the Doctor's programmes at the National Sports Academy.

Influenced by the Bologna process the National Sports Academy works hard for approving the European dimensions in Master's education (Mileva, 2007). **The following initiatives have been worked out.** In 2005 European credit transfer system (ECTS) has been finally introduced in accordance with the European requirements. The number and the transfer of credits within the ECTS is co-ordinated by the Centre for European Integration. This process will support the recognition of Bulgarian diploma for higher sports education in different European countries, acknowledgement of a part of the study abroad and intensive exchange of Bulgarian and European students

and lecturers (Mileva, Mutafova-Zaberska, 2005).

Other important activities are elaboration of the European diploma supplement, courses in foreign languages, external and internal evaluation systems, etc. Special methods for permanent evaluation of the professional qualities of the lecturers on concrete criteria have been worked out. The idea is to introduce a whole system for student's satisfaction of their teachers in the Master's degree education. These activities are one of the main requirements for improving of the educational quality.

Since the 2005 year Master's programmes at the National Sports Academy were included in the data bases of the AEHESIS thematic network project (Aligning a European Higher Educational Structure in Sport Science) (AEHESIS: www.aehesis.com). About them detailed information along concrete criteria was given. The special questionnaire was filled in. Purpose of the educational network is to harmonize the different programmes on European level and to work out European curriculum in PE, Sports Coaching, Sports Management and Health and Fitness.

Adopting and occurrence of **Adapted Physical Activity and Sport** in the curricula of the specialized academic institutions for PE and sport in Europe leads to working out of separate Master's programmes and courses at the National Sports Academy. In 2003-2004 educational year was approved a specialization in Adapted Physical Activity and Sport at school at The Faculty of Kinesitherapy, Tourism and Sports Animation. It was included in the Master's programme "Sport for high achievements". Since the educational year 2004-2005 exists a separate Master's programme in Adapted Physical Activity and Sport - full and part time education with 60 ECTS in two semesters. It was synchronized with the European dimensions and standards.

The emphasis of the Master's courses reflects the newest achievements and tendencies in this field. Programme was proposed after investigating and analyzing of many European Master's programmes and curricula in APA and Sport.

Programme training and educational process extend the fundamental theoretic and methodic knowledge, skills and abilities in Adapted physical activity and sport and form specialized preparedness. The major has interdisciplinary character and includes scientific knowledge and practices as well from many different subjects. For example

special psychology, special pedagogy and didactic, medico-biological sciences, biomechanics, PE and sports, recreation, rehabilitation and therapy and different kinds of sports activities with disabled people.

Graduation in this Master's programme gives opportunity to work and realize yourself in all levels of adapted sport - school sport, elite sport, recreative sport, sport for all, etc. Specialists could work in APA and sport in special and general schools, kindergartens, sports and school clubs, special centers for disabled, etc.

The curriculum of Master's programme of Adapted Physical Activity and Sport at the National Sports Academy in Bulgaria is divided into the following modules: *general theoretic, specialized, elective and facultative* (table 1). The greatest is the part of the specialized modules, and the specialized methods of training and education in different kinds of sport, as well (gymnastic, aerobic, sports games, sitting volleyball, tennis, aquatic sports, track-and-field events, etc.). They last 17 ECTS (table 1).

Table 1. Curriculum of Master's programme Adapted Physical Activity and Sport

Subject fields	Ending	Credits
1. Obligatory common theoretical modules	Examination	9
2. Obligatory special modules	Examination	17
3. Modules by choice	Examination	6
4. Facultative modules	Examination	
5. Teaching practice	Examination lesson	8
6. Water course	Current score	5
7. Preparation and defence of graduation work (diploma)	Defence	15
	Sum	60

Positive moment of the programme is the teaching practice. Of specific importance is the Black sea's water course during the summer. This two moments (teaching practices and summer water course) give possibility for integration between theoretical knowledge and sports pedagogical practice and are one of the main advantages of the programme. Specialists solve concrete situations and tasks in real sport environment. Relation between theory and practice is required for successful professional realization of students. Positive practice is to combine the teaching practice during the water course with the exchange ERASMUS students in Adapted Physical Activity.

Students that finish the Master's programme acquire learning outcomes for: working out and putting into practice of specialized methods in different kind of sport for education and training of disabled people; planning, control and evaluation of effectiveness of specialized trainings; working out of sports-educational projects in APA and Sport; applying of therapeutically effect of adapted sports in rehabilitation of disabled people, etc. (M. Nikolova et al., 2006, p. 81). To our programme have interest Bulgarian and foreign students - especially from Cyprus and Greece.

Future development of Master's education degree at the National Sports Academy supposes improvement, actualization and renovation of the curricula. The tendency for new Master's programmes and courses stays open.

REFERENCES

Leci Soares de Moura e Dias, Rita de C. A. Brauna, Angela Maria de Carvalho Maffia & Marina Pereira Gomes. Pedagogic Innovations: from proposal to effectiveness for science teaching in classroom, Lisboa: Dom Quixote, Brazil, 2000.

Mileva, El., J. Mutafova-Zaberska, Actual problems of sports pedagogical education in Bulgaria in the context of the European perspectives. Report at the Scientific Conference in Physical Culture, April 2005, Rzeszov, Poland.

Mileva, El. Internationalization of the higher sports pedagogical education – European dimensions, - In: Personality. Motivation. Sport, Vol. 12, Sofia, NSA, 2007 (in Bulgarian).

Nikolova, M., El. Mileva, B. Peneva, The European Education policy and the Bulgarian model of Higher education and professional preparation on Adapted Physical Activity and Sport for disabled people, -In: Sport and science, 2006, 2 (in Bulgarian).

Weidenfeld, W., W. Wessels (Hrsg.), Taschenbuch der europäischen Integration, Bonn, 2002.

Thematic Network Project AEHESIS (**Aligning a European Higher Educational Structure in Sport Science**), www.aehesis.com

Education of qualification degree “Master” at the National Sports Academy, www.nsa.bg



Optimising primary-school physical education programmes through the introduction of exercises in FIT-BALL

It is a well-known fact that children in our modern society get less and less exercise and movement. Hence the need for primary school pupils to have their physical education programmes attuned not only to the children's age characteristics and stage of development, but also designed to motivate them for active participation in classes of physical education. One such form that could be of exceptionally high efficiency for improving mobility of the spinal column, strengthening the muscles of the spine, seat and abdomen, and building a sturdy girdle of muscles, as well as for preventing spinal deformations, is exercise with the big therapeutic ball - FIT-BALL [1, 2, 5]. Sitting on a large ball of 45 to 65 cm in diameter is instrumental to the adoption of a correct posture by the child. It allows children to shift their posture at will in accordance with their desire for movement. In many schools of Europe they are used as an alternative for chairs or benches in classrooms for primary-school age pupils [1, 2].

Exercises with fit-ball have a beneficial effect also on the children's cardiovascular and respiratory systems, as well as on metabolism. Fit-ball exercise improves their co-ordination, equilibrium and agility; it enriches their mobility culture, which is the main purpose of physical education [4, 3, 5]. Most important of all is the exceptionally emotional and entertaining character of fit-ball games [2, 3] that encourages young pupils to participate actively in physical education classes.

The inclusion of fit-ball into physical education school curricula on a more massive scale could result in optimisation of the teaching process, owing to the proven effectiveness that therapeutic fit-ball exercise has on the overall mental and physical development of children.

We set ourselves the **goal** of investigating how primary-school children would accept such a form of motive activity in classes of physical education at a school in Sofia.

Methodology

We introduced fit-ball exercise hours with some second-to-fourth grade classes for a period of one month, as a separate hour in physical education. The participants in the survey numbered a total of 50 pupils, 26 girls and 24 boys. The fit-ball classes were scheduled as the third hour of the physical education programme for primary-school pupils at the beginning of the school year.

In the hours of fit-ball we set ourselves the same basic goals as the ones of physical education for the primary course in school; they were aimed at the structural building and functional perfection of the child's body. They boil down to the following:

1. Acquisition of a correct posture and habits of correct deportment of the body.
2. Building vitally necessary habits of movement.
3. Developing physical abilities, strength of the muscles of the abdomen, the back and the seat, as well as agility, co-ordination and balance.
4. Developing psychological abilities such as concentration and divisibility of attention and perception, motivation for taking part in physical education classes and other forms of physical activity.
5. Pedagogical tasks related to the building of will-power and moral qualities such as a sense of collectivism, precision, discipline, etc.

We introduced a polling card in order to investigate how the pupils accept and conceive this new form of motive activity. The survey comprised four questions on how the pupils accept the inclusion of large therapeutic balls and games therewith into the pupils' physical education classes.

Fit-ball methods

Fit-ball lessons begin with a **ten-minute preparatory part** which is intended as preparation of the pupils' system for greater loads. This has a duration of ten minutes.

The preparatory part comprises exercises from initial position of sitting on

the ball, and posture- and deportment-correction in initial position of sitting on the ball. It also includes exercises for the neck, the shoulder frame (girdle) and the arms, exercises for stretching the set of lateral muscles of the trunk, forward and sideways inclination, exercising the legs and feet, and it ends with stretching the set of muscles of the lower limbs.

The main part (25 min.) of the lesson is saturated with force exercises for the abdominal, seat and dorsal sets of muscles, with balance and co-ordination exercises from various starting postures, seating, lying supine over the ball, supine lying posture on the floor, lying over the ball, supported kneeling, kneel-based seating and standing. Also included are exercises by pairs (couples), and training for the competition games.

The main part of the lesson finishes with competitive games including rolling the ball under the legs, passing the ball above the head, flexing one's knees in a spring-like manner and slalom between stands and exercises by pairs with coverage of definite distances. The games with therapeutic ball comprehensively develop all young pupils' qualities such as stamina and strength, speed, balance, endurance, agility, coordination, as well as the sense of teamwork, concentration of attention, resourcefulness, initiative, etc. Competitive games create a very high degree of emotional charge with the children and motivate them for active participation in class.

The winding-up part is of 5 minutes' duration. It comprises exercises of stretching various groups of muscles from starting position: lying supine, seating and standing postures.

The fit-ball lesson proceeds in observance of all the principles of a physical education lesson. The method of training is a group one. The children were divided into 3 or 4 groups, and each group was assigned specific tasks and exercises to perform. We took into consideration the size of balls in accordance with the children's height; most frequently we used balls of diameter 55 cm. coloured, and that created additional good cheer with the pupils. The introductory part was often accompanied with music.

Results

The results from the survey are given in Table 1 and the graphic figures (1- 8). We established the fact that there was not one single pupil to dislike the classes with the big therapeutic ball. On the contrary, all gave positive responses to the first question, stating that they liked it to have fit-ball exercises included in the classes of physical education.

From Table 1 and the graphic figures it also becomes evident that 87.5 per cent of the girls have indicated that they like it to have big-ball because in this way the lessons become very entertaining; with the boys the percentage is equally high - 76.92 %. There also appear responses which refer to the colour diversity or the size of the balls, but as a whole, the leading feature is the positive emotional effect from fit-ball lessons. To the question “what is the thing you like in big-ball exercises?” 29.16 % of the boys responded: “the competitive games”. The boys linked big-ball games predominantly with the emotion they generate; they preferred the element of game, which is easy to explain with their penchant for competition and for proving themselves. The majority of boys responded that they like it all (58.33 %). Analogous are also the responses of the girls. Of them 65.38 % have responded “I like the whole of it”, which means that a large part of the pupils have felt the overall impact of exercising with fit-balls and the effectiveness of that exercising, not only in terms of the emotional intensity or charge, but also in terms of the functional load they exert on the human frame. To the question “how often do you want to have hours of big-ball weekly” both the girls and the boys opted for three times; this means that exercises with fit-ball arouse the pupils’ desire to include fit-ball in all three compulsory weekly hours of physical education. This spontaneous emotional response indisputably proves the impact made on the pupils by fit-ball exercises.

Conclusion

The survey of opinion conducted among primary-school pupils proves their positive attitude to the inclusion of fit-ball into physical education hours. The children accept the exercises very well, and are motivated by them to active participation therein. From our observations, the hours of fit-ball are of quite intensive attendance - and that is likely to improve the pupils’ physical ability for action. This will be the subject of a

following survey. We consider that fit-ball exercises, by generating a highly positive emotional charge with the pupils, will successfully find its place in school curricula of physical education and sport.

Bibliography

Bardini C, Cauz U Studio su differenti metodiche di apprendimento motorio con e senza uso dellafit-ball, .III Convegno di aggiornamento in Scienze Motorie e Sport, Gemona del Friuli, 22-23 NOVEMBRE 2003

Spalding A. and all Kids on the ball , Human Kinetics, 168-175, 1999

Corsicato N – Ma che palla- Essere & Benessere 9, 66-69, 2002

Dehant A. Playing and learning ,On the move, – Ledraplastic – spa, Ritmobil srl,28-31,1999

Hodel P. Mobile at school and at work On the move, – Ledraplastic – spa, Ritmobil srl, 32-33 , 1999



Evdokia Tzeneva

Sofia, National Sports Academy

Peculiarities of the Motivation for Education of University students – Athletes

Key words: Motivation, Sport, Success, Achievement, Expectation, Behavior.

The problem of the motivation is one of the main in the pedagogical science. It is worked out by philosophers, psychologists, pedagogues, sociologists and other specialists. In this concern different conceptions are known different ways towards the problems, all of them with greater or smaller assistance for clearing of this complex phenomenon. The efforts of the investigator to explain the nature of the motives, sometimes in various and different, are obligated by the time and are based on the achievements until now in the certain area.

Despite the numerous trails for investigation of the motivations, according us, it still misses united psychological and pedagogical conception in the explanation of this complex phenomenon. It can not be explained by the lack of interest toward the problem, because even in deepest ancient times the question of the inner engines of the human activities heal excited the minds and had led towards building of a chain of mind sighting conclusions. The discussion is before all for theoretical vagueness in this direction. It is enough that in the special literature there is not united and confirmed understanding for the nature of the movies and the ways of their appearance. Something more, in numerous investigations the sense of the word motive is equal to some “pure sports categories” – for instance sports results, records, prices, will wish for achievements, braveness, firmness, etc.

The motives are first degree opportunity for successful following of the process of educational training, competitive and recreational activity of those who deal with sports. Every choice is motivated. At the same time the motivated person is in such condition for optimal presentation of its intellectual and physical strengths for achievement of the marked aims and wishes. And something more – without the knowledge of the peculiarities of the motivation, it is impossible to predict the success in the educational and the training activities.

All this confirms the necessity of permanent investigation of the motives, which are in the base of the study of physical education and sports. The investigation of these motives, according to the complicity of the penetration in the inner world of the person is a very complex task. With increased difficulty is the question for the contents and hierarchy of the shown motives which is only able to bring for their total discovery. But this is one of the most perspective directions in the modern sporting and pedagogical science.

Our aim direction towards the discussed problem is convicted by the interests for

establishing the main or leading motives that define the relation of the students from the National Sports Academy towards the process of education. We consider that it is necessary to show the following:

First, using the term motive we have in mind the inner engines main consciously, by the force of which the students study and train. Briefly the motives that are in the base of certain act or behavior are conscious.

Second, in the base of the motives are the necessities and the closely connected with them interests' longings ideals sense of responsibility and other urging forces that are at the base of the human behavior.

Third, conditioner separation of two groups of motives, that define the motivational structure of the person – “leading”, “dominating”, “nuclear”, that express the stronger necessities, interests and expectations of the person and “no leading”, “additional” at the certain circumstances and situations, but always closely connected with the first. In the context of the discussed we held a special physiologic-pedagogical investigation, the main task of which is to establish the contents and the structure of the motives that determinate the educational and training activity of the students from the sporting university and on this base to find the leading or dominating motives that define in highest degree the quality and the results of their activity to achieve the aim we use the questioner method done with 372 students of the NSA – Teachers and Trainers Faculties, during the school year 2005-2006. A discussion has been held with a part of the investigated contingent, and also the method of expert evaluation was used. The obtained results are worked out by modern, punctual mathematical-statistical methods.

The arrangement of the motives on the basic if their relative part gave us a chance to do the following hierarchic or degree range.

1. Interest in sports and desire for training.
2. Longing for growing ad a goat sporting pedagogues.
3. Longing of continuous improvement and self-confirming by the profession.
4. Longing to receive by all university education.
5. Family traditions.
6. The relatively long holidays and free time that offers the profession.

According to us, a special interest expresses the question of the connection between the motivation and the realization of the people who has chosen the profession sports pedagogues. We mean an extraordinary complex, long-lasting multifunctional process realized in the system community – person. For the aim we did asking investigation with trainers and teachers in physical education and sports.

The certain investigation and also the rich sporting and pedagogical practiced show that the man who choice the profession of sporting pedagogues has before all to fit to this kind of activity. It is defined mainly by the following features:

- Psychological and physiological peculiarities and personal qualities, that response to the necessities of the profession and support the achievement of the desired and useful results.
- The relation towards the profession, it means the existence of definite personal intention as a system of relatively firm motives.
- The qualification of the sporting pedagogy, etc.

The difficulties that the sporting pedagogues meet according to the led investigation are:

- The complex process of education and breading
- The necessity of special pedagogical abilities.
- The confrontation with colleagues, especially the elder.
- Insufficiency in the theoretical and practical reliable preparation.
- Exploring abilities of the sporting equipment.
- The place of the lesions in physical education and sports in daily classes program.

These difficulties are in the base of the increasing tendency the sporting pedagogues, especially the younger who worked up to five years as teachers, to refuse to deal with the chosen profession. It can be remarked something else – with the increase of the practice training the percent of those who do not want to work as a sporting pedagogical decreases.

As a conclusion we consider that it is necessary to mark the following:

- 1.The motives that define the choice of the profession of a sporting pedagogues – a teacher in physical education and sports of trainer (coach) are different and various.
- 2.The motivational sphere of the students who study in the sporting university is too complex and it is determined by different factors. It includes in it a whole system of motives. We have in mind a “polyvalential” motivation. The motives are situated in a certain dependence and hierarchic subordination between each other. But in this dynamic and variable system of motives a structure with a nucleons of leading motives and these motives influence in greatest degree over the results of the activity and such a borderline of additional motives, which at certain circumstances and status of the person can appear also at advance plane.

3.The motives are extraordinary dynamic. At the same time with the development of the personality in its motivational sphere some choices become mainly in the direction of the creation endurable and adequate engines in concern with the activity with definitely brighter hierarchic directory.

4.Motivational sphere of the students – athletes is characterized by relatively endurable stability, but except this it remains one of the most dynamic personal creatures.

5.The choice of the profession sporting pedagogues and the self-confirmation due to it is an extraordinary complex process. It draws forward the question of the professional ability; it means the fitness between the abilities of the personality and the demands of the profession.

6.The professional fitness of the sporting pedagogues is determined by a number of demands. Between all of them, a peculiar matter have the psycho-physiological features, individual abilities and qualities of the person that can ensure the desired results and achievements, the relation towards the profession, pedagogical directory as a system of stable dominating motives, the level of qualification of the person necessary for successful application of the profession, etc.

7.The motives are formed and developed in the process of the activity and communication, in this concern they can not be apart their influence. In same direction the question for the contents of the educational and sporting activities, its character, organization, and communication in the system, university teacher – students about the style of the pedagogical management, professional – personal qualities of the sporting pedagogues and about high level of the educational and training process is a greatest importance. The every-day sporting and pedagogical practice shows in a confirming way with numerous examples that when one have chosen its profession by “soul” and “heart”, than he is able to feel the pleasure of the hard creative labor and the reached high achievement.

Literature:

Duda, J. L., & Nicholls, J. G., (1992) Dimensions of Achievements Motivation in Schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychichology*, 3, 290-299.

Duda, J. L., (1992) Motivation in sport setting: A goal perspective approach. In Roberts, G. C. (Eds.). *Motivation in Sport and Exercise* (pp. 57-91). Champaign, Illinois: Human Kinetics.

Tzeneva, E. *Sports Pedagogy*, Sofia, 2002



PECULIARITIES OF THE SPORTS MOTIVATION

The understanding that motives are first-degree psychological predisposition for high sports results and achievements is widely confirmed. It is direct psychological regulator of sports activity. That is why it is necessary to know the peculiarities and laws of sports motivation. So this is the aim of the present research. The motives are overlooked most often like conscious and unconscious stimuli, that force people to engage actively with sports activity or to retire from it. They are connected with the idea and personal appreciation of the activity. They are personal basics for decisions (actions), efforts, part of willing process, main determinant of the human behavior, they direct it and give it certain inner psychological idea and significance. In connection with it their idea-forming function follows to be main subject of the pedagogical influences in the sport.

The motives, that are in the base of the sports activity have extremely complex structure. We consider on the foundation of personal investigation and watches, that it is possible to draw up two conditionally formed groups of sports motives. They are: First, personal motives, in the ground of which are the personal necessities of:

- sports skill and presentation
- material and financial assurance
- overcoming stressing status, pessimistic, non-sureness;
- ecology, it means health and purity of spirit and body;
- beauty, gracility, perfection exquisite of the body;
- natural way of life, overcoming of addiction to narcomania, alcohol, sexual diversions;
- increasing the intelligence coefficient - it is shown in the checking books, that regular physical load or systematic sports activates increase the intelligence coefficient with almost 15-20 %
- development of personal qualities etc.

Second, social motives, connected with the necessities of:

- spiritual and physical development of the nation
- reproduction of healthy nation
- the sport as advertisement
- the sport as business etc.

Sports motives most rare appear, in “pure” kind. They are united most often in individual complexes of continues acting motives and towards its relative part in the motivation system built up the suitable range or hierarchic order. That is why it is necessary to take in mind the upper shown motives, with their inter-dependence and inner connection when we appreciate every of the acts of the competitors in the circumstances of the sports activity.

Key words: motivation, sport necessities values, expectations, behavior

References:

1. Duda, J. L., H. L. Hom (1993). Interdependences between the perceived and self-reported goal orientations of young athletes and their parents. *Pediatric exercise sciences*, 5.
2. Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologists*, 41.
3. Lochbaum, M. R., G. C. Roberts. (1993). Goal orientations and perceptions of the sport experience. *Journal of sport and exercise psychology*, 15.
4. Theneva, Evdokia, *Sports Pedagogy*, Sofia, 2002.



MISSES IN LEARNING & TRAINING PROCESS OF MOUNTAIN BIKING SPORTISTS

Mountain biking is a barely new sport for Bulgaria, which have more and more fans, because it's very attractive sport, but still it's not so popular.

It is comparably small number of kids, teenagers, men and women, who practice it. The reasons are many and different. We think that important place takes management of the process of sport preparation.

Keywords: mountain biking, preparation, training process

Methodology

The purpose of research is to reveal some important gaps in learning and training process of mountain biking cyclists which deep analysis could support for more effective results.

The main method for the research was questionnaire. The questionnaire card contains 8 questions. 16 male mountain biking cyclists were interviewed. Their age was between 16 and 24 years. Almost everybody have good inside and interbalkan race experience. The research was made in January.

Analyzing the results

First question in questionnaire card was: What makes you to do mountain biking?"

The biggest percent 43,8% said : "It has attracted my attention after I watched mountain biking race. 37,5% joined the sport by advise of some their friends, and 28,7% by idea of their parents.

"How many days a week you spend in training?"

Exactly 50% said that train 2-3 a week, 36,5% give even more negative answer, telling that they practice only when they have free time for this and only 13,5% are those who do seriously training process, which means daily.

Similar was the answer of the next question, which was what period of time they prepare themselves for important races.

More than half (56,3%) do this in a period of 1-2 weeks, which is not enough. There is 6,3% which even don't do that kind of special preparation.

The next question was a continuation of the present one: “ What do you do for your special preparation before important race?” 56% tell: “Together with other cyclists, changing experience” (fig. 1); 19% responded: “On my own with my own methodology”, and 25% use the support of coach.

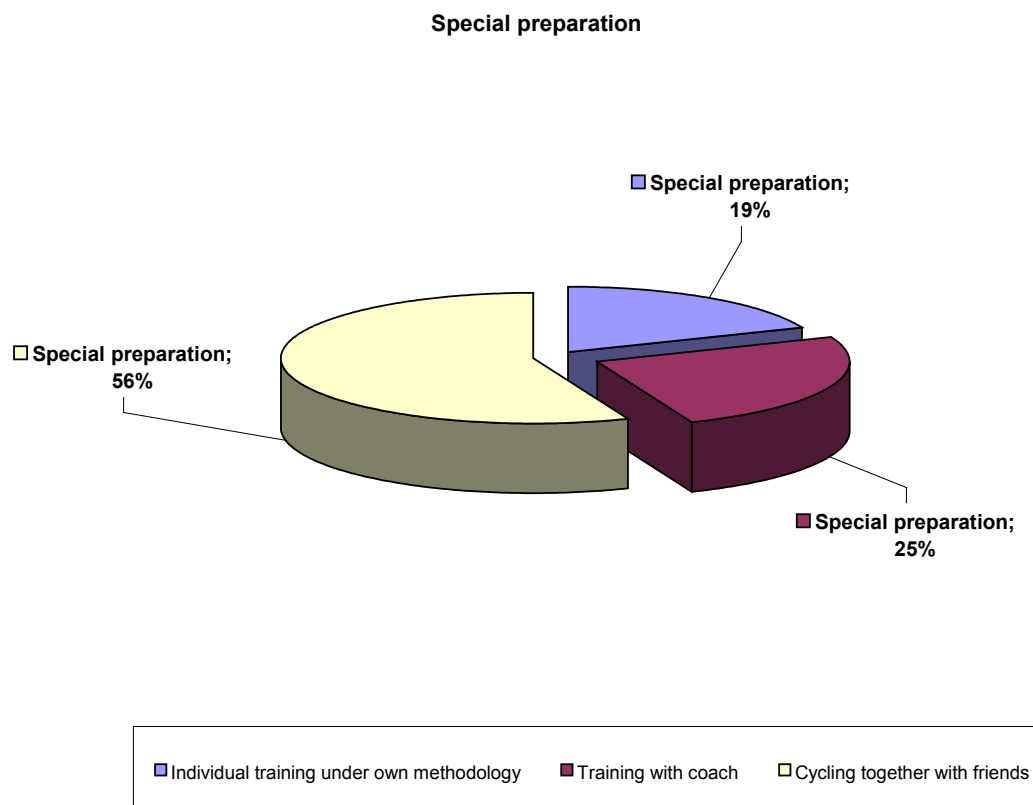


fig.1. How do you prepare for competitions?

The fifth question was to acquire their own judgment, is their own preparation until now reasonable in methodical ways. Only 25% said “yes” (fig.2). 13% said “no”, and other 62% said “not exactly”. These results once more confirm our opinion that learning & training process is far away from desired levels.

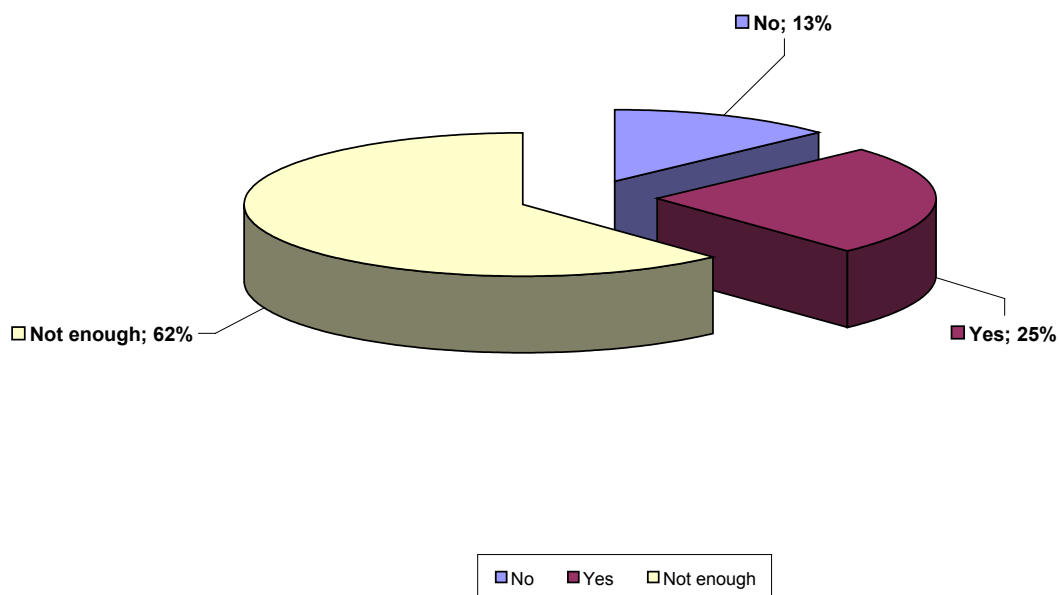


fig.2. Does your preparation correspond to the standard methodology?

Some of the reasons for this are found in the next question by the cyclists: “We don’t have the right methodic; don’t have coach; don’t have material structure; don’t have time”.

The next question was “Do you know what is the preparation of famous cyclists?”. Here the results were also bad, less than half (36,5%) said “yes”, 25% said “with some parts” and other 38,5% said “no”.

Similar are the answers of the last question: “Do you know any special literature for preparation of mountain biking?” Only 17,7% of respondents said “yes”, 82,3% answer “no”, and said that the reason is that there is only in foreign languages, and in Bulgarian it’s almost missing.

Conclusions

1. The greater part of the competitors (fig. 1) conducts their preparation without direct methodological support of a trainer. Of course, there is an objective reason for this – insufficient for the needs of the sport specially prepared trainers able to effectively manage the learning and training process.

2. There is lack of convincingly used in practice scientifically developed training methodology for competitors of mountain bike. A significant part of the respondents assert that their preparation is not on the required level and one of the reasons for this is “I do not have methodology”.

3. There are quite few sources of specialized literature (including translated material) to get the competitors acquainted with foreign methodological and practical experience.

4. Specialized tracks for the needs of this sport are also insufficient and their construction is too costly.

References:

1. Doitchev, P. Cycling, S. 1982
2. Mateev P., Cycling. S. 1991
3. Wilfram binder - Ciclismo en luta, 1995 г.
4. сп. “Bike” 2005 г.
5. Velonews - Training Diary



Peculiarities of the Sports Motivation

The understanding that motives are first degree psychological predisposition for high sports results and achievements is widely confirmed. It is direct psychological regulator of sports activity. That is why it is necessary to know the peculiarities and laws of sports motivation. So this is the aim of the present research. The motives are overlooked most often like conscious and unconscious stimuli, that force people to engage actively with sports activity or to retire from it. They are connected with the idea and personal appreciation of the activity. They are personal basics for decisions deals (actions), efforts, part of willing process, main determinate of the human behavior, they direct it and give it certain inner psychological idea and significance. In connection with it their idea forming function follows to be main subject of the pedagogical influences in the sport.

Key words: motivation, sport necessities values, expectations, behavior

The motives are expression and appearance spiritual necessities, of the realities of material and spiritual world.

The necessities most often are overlooked as passed from the athlete need insufficiency of something important (valuable) from him for his life being, a statues of non satisfaction, non comfort, accompanied by features of tension, and in some cases even stress making feelings.

Motives express not simply on or other necessity and closely connected with them interests, valued foundations, expectations, emotions, feelings, personal thoughts, ideals. But most of it their “system”, the connection between them, the degree of significance, and the place, they take in motivation complect. Every one of this components is connected by a specific way with the behaving act of the athlete. In concern with it they are closely connected in-between. The unity between them is a sure guarantee for successful realization of the basic functions

of the motivation.

There is different hierarchical structure of the motives in the different athletes, and it is well known. The following motives can dominate in some athletes: receiving appreciation, a chance for presentation, selfconfirm in material and financial relation; for other athletes - following achievement of success, receiving or giving love, following social contacts; for third group - achievement of success by all means using permeated or nonpermeated ways, to be sure in material and financial relation, influence over other people and etc.

There is not objection that the behavior of the athletes with different hierarchy it means substitution of the motives, is different. That is why it is obligatory to be done continues investigation and control of all the variety of the motives in the educational, training and competitive process. We mean as the personal profile of sports motivation, and also the most meted kind of motivation in the group or team as a whole. The best strategies for influence can be chosen, on this base.

The motives, that are in the base of the sports activity heave extremely complex structure. We consider on the foundation of personal investigation and watches, that it is possible to draw up two conditionally formed groups of sports motives. They are:

First, personal motives, in the ground of which are the personal necessities of:

- sports skill and presentation
- material and financial assurance
- overcoming stressing status, pessimistic, non-surence;
- ecology, it means health and purity of spirit and body;
- beauty, gracility, perfection exquisite of the body;
- natural way of life, overcoming of addiction to narcomany, alcohol, sexual diversions;
- increasing the intelligence coefficient - it is shown in the checking books, that regular physical load or systematic sports activates increase the intelligence

coefficient with almost 15-20%.

- development of personal qualities etc.

Second, social motives, connected with the necessities of:

- spiritual and physical development of the nation
- reproduction of healthy nation
- the sport as advertisement
- the sport as business etc.

Sports motives most rare appear, in “pure” kind. They are united most often in individual complexes of continues acting motives and towards its relative part in the motivation system built up the suitable range or hierarchic order. That is why it is necessary to take in mind the upper shown motives, with their inter-dependence and inner connection when we appreciate every of the acts of the competitors in the circumstances of the sports activity.

In the context of the shared the problem for the logical connections of sports motivation achieves a special interest according to us. So, it is established, that:

- The motives form and development in the process of the activity, the contact, the upbringing.

It means that and the self education. This means that the building up of the designed motivation is in close dependence of the influence of the social environment, of the organized influences, and also from the personal activity.

- The motivation discovers the main necessities, interests, dreams, expectations and feelings of the athlete in their hierarchy.

The change of the real position of the person in the system of social relations brings toward changes in the motivation.

- The special sports situation is connecting part between the same motives at different situations can be a cause for different behavior. For example, at athletes with strong motivation for achievement, often a decrease of the results is overlooked after a success, and an increase of them after nonsuccessful presentation. On the contrary, at athletes with decreased motivation for success, higher results are watched after a successes and lower after nonsuccessful presentation.

•It is most often watched at athletes with high motivation for success the following:

- longing towards high standard at the realizing of the activity.
- high master class and excellence;
- strong emotional reactions of success or failure;
- feeling of responsibility, slightly increased, but realistic designs.
- high activity, longing toward development and appearance of the abilities.
- selfimprovement, insistence and will.

•Different motives can stay in the basics of one and the same behavior. For example, will and insistence in the studding and training process can be demonstrated by a competitor with high motivation for success, and also this one, whose behavior is defined by the wish to escape from difficulties and conflicts.

•The personal motivation is in closest connection with the group's one, it is a part from the team motivation.

•The personal motivation is in closest dependence form the degree of development of the team as a whole.

•A team, achieved relatively high level of development as rule benefits forming of strong motivation for success in the separate competitors and on the contrary - sporting teams with lower level of development suppress the strength of the individual motivation.

•The personal peculiarities (sex, social status and etc.) influence over the motivation too. It is established that female in comparison with male athletes often show, lower values of the necessity of achievement, but definitely higher of the necessity of contact.

•Motivational selfregulation is a factor, that can make stronger or weaker the influence of the different motives, which are the ground of the sports activity.

References:

Duda, J. L., H. L. Hom (1993). Interdependences between the perceived and self-reported goal orientations of young athletes and their parents. *Pediatric exercise sciences*, 5.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologists*, 41.

Lochbaum, M. R., G. C. Roberts. (1993). Goal orientations and perceptions of the sport experience. *Journal of sport and exercise psychology*, 15.

Tzeneva, Evdokia, *Sports Pedagogy*, Sofia, 2002.



COMPARATIVE ANALYSIS IN THE CORRELATION OF THE MOTIVE QUALITIES OF FEMALE STUDENTS WITH HARMFUL HABITS, PARTICIPATING IN THE PHYSICAL EDUCATION CLASSES

Abstract: In this paper is described the results of the research of the comparative analysis in the correlation of the motive qualities of female students with harmful habits.

Key words: students, correlation

The lifestyle includes the conditions for work and rest, the conditions of life and the psychosocial ones, the degree of motive activity, the high level of urbanization, the educational and cultural level, the diet, the presence or absence of determined behavioural reactions (harmful habits) - smoking, alcohol addiction, drug use, reduced duration of sleep, etc. In most cases these components are interrelated and act simultaneously which result in deteriorating of life quality on the one hand, and, deteriorating of the status of physical development and fitness, on the other.

The motive qualities are a basic factor for the physical fitness. However, the dependence between the separate motive qualities of female students with harmful habits has not been well studied yet.

The purpose of the present study is to compare the correlation of the motive qualities of female students with harmful habits, participating in physical education classes.

The tasks of the study are the following:

1. To carry out a survey for registering the harmful habits.
2. To carry out a pedagogical experiment.
3. To supply empirical data on the test-battery, made before and after the experiment.
4. Statistical treatment and analysis of the data.

Methodology

The study has been carried out with 62 female students from the Agrarian Faculty, the Faculty of Veterinary Medicine and the Bulgarian-German College of Trakia University - Stara Zagora.

A pedagogical experiment and a survey in order to find out the presence of harmful habits in female students were carried out. During 28 weeks we worked with the persons studied following a program, made by us. Before and after the pedagogical experiment we carried out measuring according to a test battery, including 7 tests for measuring the motive qualities - Tapping test for a convenient hand, standing long jump, flexibility, 50m dash, push- ups, sit-ups, 300m shuttle run. Three of them (Taping test, standing long jump and flexibility) were measured according to the EUROFIT requirements and the rest - according to a standard methodology.

The results obtained have been systematized and treated through K.Pirson's correlation analysis by using the coefficient of the ordinary linear correlation(r). A comparative analysis of the established correlation connections before and after the experiment has been made.

Results and analysis

The data obtained from the correlation analysis for 2005 (before the pedagogical experiment) are presented in a correlation matrix.(Table 1). Out of 21 coefficients obtained 7 are of moderate importance, 2 of significant and 1 of big importance.

Correlation table for the physical fitness indices for 2005

	Taping-test	Bending forward from a	50m	Push ups	Standing long jump	Sit ups	300 m.
Taping-test	1,000						
Bending forward from a sitting position	-0,037	1,000					
50m	-0,054	-0,047	1,000				
Push- ups	-0,017	0,096	-0,446	1,000			
Standing long jump	0,175	0,186	-0,584	0,463	1,000		
Sit -ups	0,114	0,039	-0,302	0,392	0,473	1,000	
300 m.	-0,026	0,018	0,768	-0,359	-0,655	-0,424	1,000

Table 1

One can get a more precise idea about the significant connections of the physical fitness indices from the correlation-structural model on figure 1. Only the connections at the level of statistical significance $P > 95\%$ are included in it. From the implemented model it is obvious that the correlation strength registered varies between moderate to big.

In the present study (before the experiment) a big correlation ($r=0.768$) has been established between 300m dash and 50 m dash..

A significant correlation has been established between:

- 300 m dash and standing long jump ($r=0,655$).
- Standing long jump and 5 m dash ($r = -0,584$).

Seven connections are of moderate strength of dependence, out of which in four it is the opposite:

- 300 m dash and push-ups ($r = -0,359$).
- 300 m dash and sit-ups ($r = -0,424$).
- Push-ups and 50 m dash ($r = -0,446$).
- Sit-ups and 50 m dash ($r = -0,302$).
- Sit-ups and push-ups ($r=0,392$).
- Sit-ups and standing long jump ($r=0,473$).
- Standing long jump and push-ups ($r=0,463$).

The fact that the highest strength of correlation connections has been established between the dashes of 50m and 300 m characterizing the speed and endurance, and the standing long jump, giving information about the explosive strength of the lower limbs of the persons studied, makes an impression.

The lowest strength of correlation connections has been registered at the indices for strength endurance of upper limbs and shoulder girdle (push-ups) and strength endurance of the indices for the physical fitness, included in the test battery.

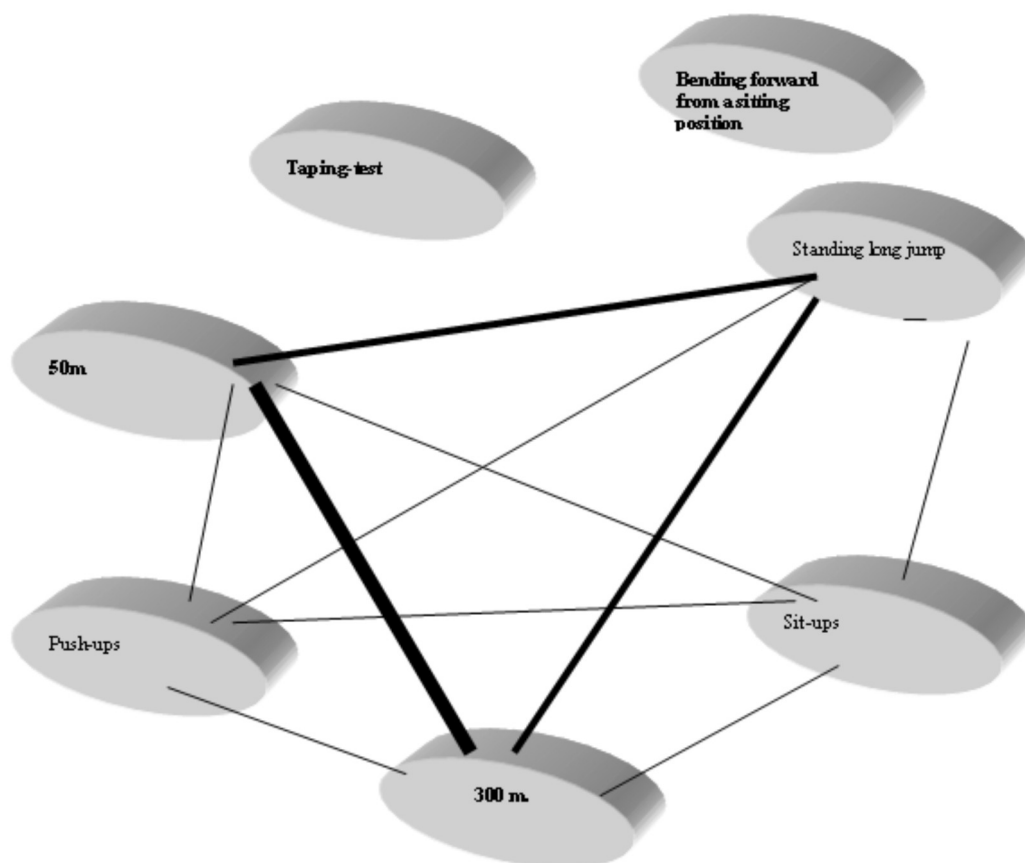


Figure 1

A correlation-structural model of motive qualities of female students before the experiment /2005

g2005

- a moderate correlation
- a significant correlation
- a big correlation

Data, obtained from the correlation analysis of the physical fitness indices of students with harmful habits, measured after organized physical education classes according to a specially prepared complex methodology, are presented in a correlation matrix (Table 2).

Out of 21 coefficients obtained 5 are with moderate importance and 4 with significant importance.

A Correlation table of the physical fitness indices for 2006

	Taping-test	Bending forward from a sitting positing	50m	Push-ups	Standing long jump	Sit-ups	300 m.
Taping-test	1,000						
Bending forward from a sitting positing	-0,114	1,000					
50m	0,149	0,179	1,000				
Push-ups	-0,151	0,372	0,007	1,000			
Standing long jump	-0,070	0,085	-0,399	0,288	1,000		
Sit-ups	0,044	0,067	-0,415	0,318	0,638	1,000	
300 m.	0,176	0,136	0,507	-0,343	-0,504	-0,574	1,000

Table 2

The correlation-structural model of the motive qualities of female students after the experiment (2006) is presented on figure 2. The correlation strength registered varies between moderate to significant.

Two connections are of significant strength - in two of them the dependences are ascending, and in the other two-descending:

- Sit-ups and standing long jump ($r=0,638$).
- 300m dash and 50 m dash ($r=0,507$).
- 300m dash and sit-ups ($r=-0,574$).
- 300m dash and standing long jump ($r=-0,504$).

A moderate correlation has been established in 5 connections, in two of them it is positive, and in 3 - negative:

-
- Push-ups and bending forward from a sitting position ($r = 0,372$).
 - Sit-ups and push-ups ($r = 0,318$).
 - Standing long jump and 50 m dash ($r = -0,399$).
 - Sit-ups and 50 m dash ($r = -0,415$).
 - 300 m dash and push-ups ($r = -0,318$).

The presence of a significant correlation at 300 m dash to 50 m dash, sit-ups and standing long jump makes an impression. This suggests that the 300 m dash does not reflect the total endurance but rather the speed endurance. The correlation coefficients illustrate significant dependencies of the speed endurance on the speed, the explosive strength of the lower limbs, and the strength endurance of the abdominal muscles.

The connections registered between strength endurance of upper limbs and shoulder girdle and flexibility, strength endurance of abdominal muscles and strength endurance of upper limbs and shoulder girdle; the explosive strength of lower limbs and speed; strength endurance of abdominal muscles and speed: speed endurance and strength endurance of upper limbs and shoulder girdle of the persons studied are important and logical.

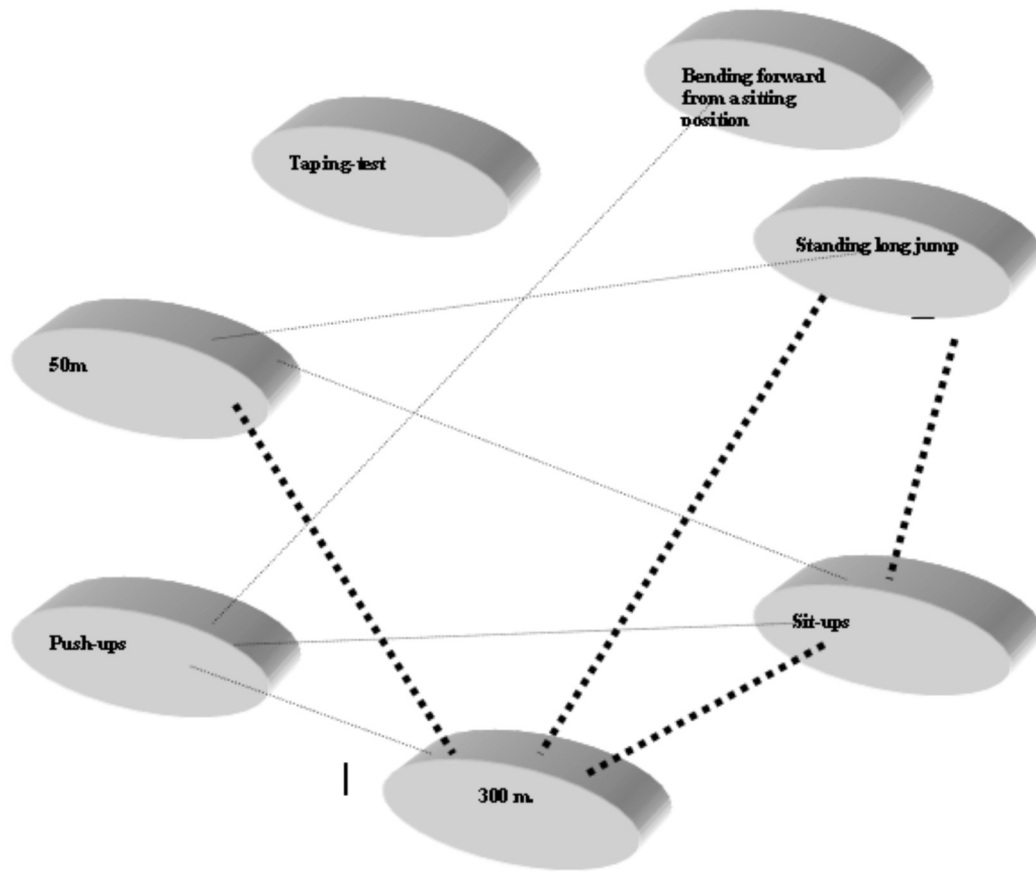


Figure 2

A correlation-structural model of motive qualities of female students after the experiment /2006

Key:

2006

- a moderate correlation
- a significant correlation
- a big correlation

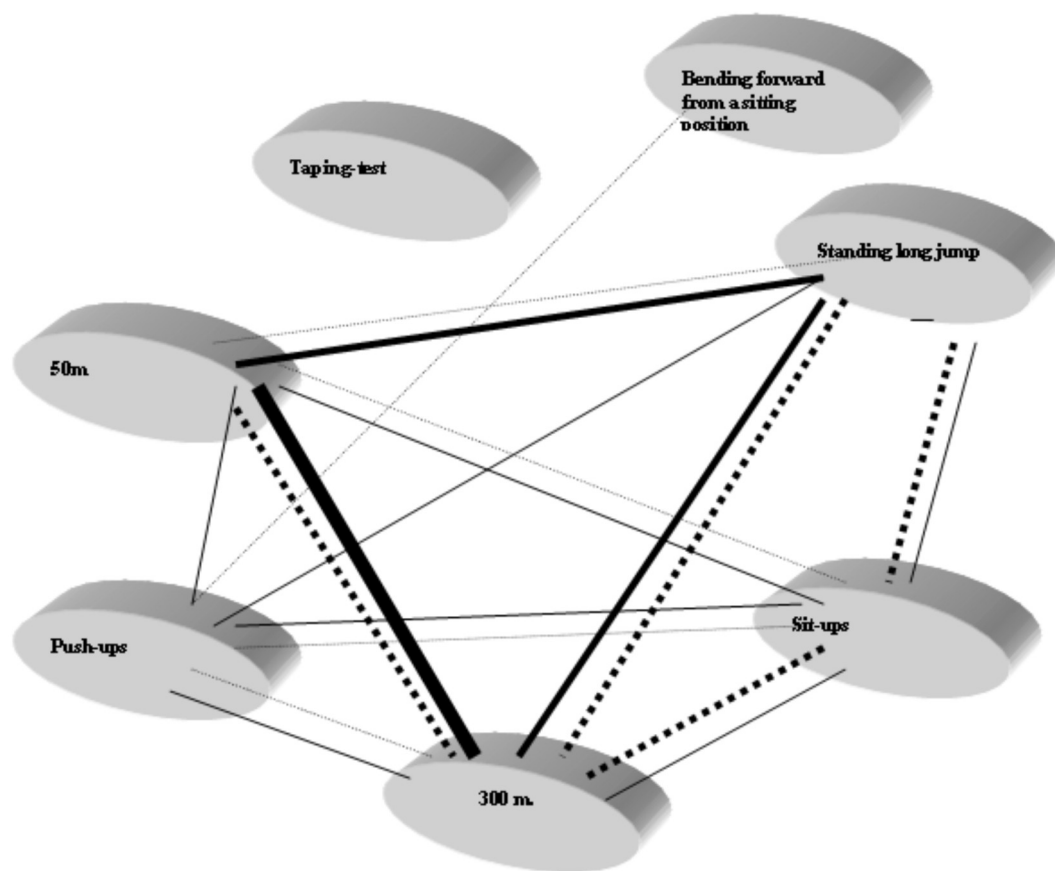


Figure 3

A correlation -structural model of comparison of the physical fitness more significant connections of female students with harmful habits

Key:
2005

a moderate correlation
a significant correlation
a big correlation

2006

a moderate correlation
a significant correlation
a big correlation

From the correlation-structural model for comparison of the physical fitness more significant connections of female students with harmful habits we can draw several conclusions (Fig.3)

1.Four connections with the same strength of dependence are preserved: they are between:

- 300 m dash and push-ups /a moderate negative dependence/.
- Sit-ups and push-ups /a moderate positive dependence/.
- Standing long jump and push-ups /a moderate positive dependence/.
- Sit-ups and 50 m dash /a moderate negative dependence/.

2. The correlation between 300 m dash and standing long jump is preserved as strength (significant) but changes as direction /from positive to negative/.

3.The strength of dependence increases at:

- 300 m dash and sit-ups-from moderate to significant.
- Sit-ups and standing long jump-from moderate to significant.

4.The strength of dependence decreases at:

- 50 m dash and 300 m dash- from significant to moderate.
- 50 m dash and standing long jump- from big to moderate.

5.There are no connections between:

- push-ups and 50 m dash /moderate/.
- Push-ups and standing long jump /moderate/.

6.A connection between push-ups and bending forward from a sitting positions / moderate/ has arisen.

We can draw the following **conclusions**:

1. The correlation of the motive qualities of female students with harmful habits, participating in physical education classes is dynamic.
2. In most of the connections before and after the pedagogical experiment considerable changes have occurred.

References:

Гилова, В., Статистическа обработка и анализ на данни.Ръководство за студенти от магистърска степен на НСА, 1999.

Гилова, В., Статистически графични изображения, изд."Колбис",С.,2000.

Гилова В., Статистическа обработка и анализ на данни,С., 2006.

Флайшман, Е., Структура и измерване на физическата годност, С., 1970.

Контостатис А., Физическа годност на студентите от Факултета по физическо възпитание и спорт в Университета "Демокритос", Комотини, Гърция (Състояние и система за контрол по "ЕВРОФИТ"), Дис. 2001.



OPTIMIZING OF TRAINING PRESSURE DURING THE PREPARATION OF 1000 M IN CYCLING SPORT

One of the main ways for increasing of sport results is elaboration of the phenotype factor, which include increasing of effectiveness of training process. This means that converting in controlling process, by using of science and technical progress in the area of cycling.

During the last years there was created systems for control, judgment and optimizing of sport preparation. (P. Mateev, P. Doichev).

These systems have the same defect. Through them absolutely by the same way is making of the results, creating during the different middle cycles, stages and periods of year-training process, because their standardized testing, organized during the competition period. This is the reason that standardized judgment is not correct for the competition period, but also it is not possible to be created different judgment by periods and stages.

Optimizing of sport preparation require correct ruling decisions in the face of the sport pedagogue in study-training process.

Keywords: cycling, pressure, middle cycles, testing, period, cycle.

Purpose and problems of the research

Main purpose is to increase the effect of ruling of training process during the preparation of 1000 m through optimizing and controlling of training pressure in the process in sport training.

There was looked these problems:

1. Researching condition of the problem in data facts.
2. Assignment of training pressures by capacity, intensity and direction.
3. Assignment of optimal tools for tests for sport-pedagogy control and judgment for preparation of the athletes.
4. Processing of information achieved from training pressures through variation analyze.
5. Creating of graphic model for pressure by middle cycles in percents.

Methods of the research

Target of our research was cyclist specialist in 1000 m. Correct and exact was registered training pressures by capacity, intensity and direction.

Percent proportion between general and special preparation through the first stage of the preparation period.

№	Orientation of the training process means	First stage of the preparatory period /%/	
		November	December
1.	Improving of the endurance quality a/ racing b/ skiing	70% 70%	70% 20%
2.	Improving of the strength quality a/ exercises for strength	10%	10%
3.	Improving of other qualities a/ agility, velocity, coordination	10%	15%
4.	Rebuilding of motor qualities a/ training-machine, bike-riding	10%	5%

tabl.1

Percent proportion between general and special preparation in the second stage of the preparation period.

№	Orientation of the training process means	First stage of the preparatory period /%/	
		January	February
1.	General physical preparation	50%	30%
2.	Special preparation /km./ in % a/ volume of the training under intensity of 50-60% b/ volume of the training under intensity of 75-85% c/ volume of the training under intensity of 90-100%	1600 km. 50% 40% 9% 1%	2500 70% 48.8% 20% 1,2%

tabl.2

The total number of the tested cyclist is separated in 2 categories -succeeded and non-succeeded in the most important competitions for the year.

Percent proportion between general and specialized preparation in the third stage of the preparation period.

	Orientation of the training process means	Third stage of the preparatory period March
1.	General physical preparation	23%
2.	Special preparation /%/ in km. a/ volume of the training under intensity of 50-60% b/ volume of the training under intensity of 75-85% c/ volume of the training under intensity of 90-100% Number of the start processes	77% 2000-2200 30-32% 30% 15-17% 5-6
3.	In km.	Over 500

tabl.3

ANALYSIS OF THE RESULTS

The data from the research of training pressure for the general and specific index was processing through variation analyses. That's how was found average quantity (X) for the group and standard deviation in summary global yearly pressure and pressure by general and specific parameters for each middle cycle.

For each middle cycle and for each common and specific index is calculated coefficient "C". That coefficient represent attitude of complete work about common capacity of the weeks in the middle cycle. By this way calculated percents shows gave exact information for average capacity of complete work in week by each index for each middle cycle. This is the most integral index which is used in coach practice. Each coach is interested in the week capacity (km) for each of the cycling leaders in Europe and the whole world.

The results from first cultivation of information for the structure of study-training process shows that in the sprints and in 1000 m the advanced sportiest is required two cycles periodization for yearly preparation. With these athletes there is two preparation and two competition periods.

Analyses of the structure of common index (fig.1) of training pressure, wave effect of distribution of the numbers of the trainings and also training hours in yearly study-training process.

Percent part of number of the trainings and training hours is biggest during the main middle cycles and smallest during the competition middle cycles.

Analyze of the structure and the capacity of development of quality and speed (starts in sprint 100 - 200 m) shows this (fig 2.)

Distribution of the general indexes of the preparation during the yearly cycle in the 1000 m. event

Fig.1

	First cycle					Second cycle				
	Preparatory			Preparatory			Competitive			
MIDDLE CYCLES										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12	2									
11										
10										
9										
8										
7										
6										
5										
4										
3										
2	1									
1										

1.Number of the trainings;

2. Number of the training hours;

Distribution of the different qualities during the year cycle in the 1000 m event

Fig.2

	First cycle					Second cycle				
	Preparatory			Preparatory			Competitive			
MIDDLE CYCLES										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12	3 <									

1. Velocity

2. Speed endurance

3. General physical preparation

1. Work for development of the quality speed is included in training programs per whole year, but with different part in different middle cycles.

2. Work for development of speed agility is included in training programs in 6th to 8th weeks from the beginning of preparation, which is from the middle of the base middle cycle.

3. Work for general physical preparation is included in training programs in 1st, 2nd, and 3rd weeks for the first middle cycle and 6th and 7th week from the second middle cycle.

Parallel with registration of training pressures was found optimal number of sport-pedagogy tests:

1. For controlling the level of quality speed.
 - a) Start acceleration - 100 m flying start
 - b) Maximum speed 100 m flying start.
2. For controlling the level of speed-strength qualities
 - a) Speed acceleration - 1 track (250 - 333m) by place
 - b) One lap flying start
 - c) Start acceleration 500 m by place

To avoid useless double in the text and recommendations for shortness, based on analyses of the structure and capacity of the training pressures in yearly study-training process, can be made these conclusion:

CONCLUSION

1. Work for development of main agility to be included in the yearly, but in wave mode but with different percent part in week during different middle cycles.
2. During the pre-competition and competition middle cycles, work for main agility to be with supported meaning or to be done like compensating training.
3. Work for development of force and speed-force qualities to be included yearly, but in wave mode but with different percent part in week during different middle cycles.
4. During pre-competition and competition middle cycles, force work to be with supported meaning or to have tonus effect before speed pressure.

REFERENCES

- Dasheva D. 2004
Doichev P. Koloezdene, S., 1982
Jeliazkov Tzv., Dasheva D. 2006
Mateev P., Koloezdene, S. 1991
Poliuk D. A. Podgotovka velosipedistov. Kiev. Zdorovia, 1986



COMPARATIVE ANALYSIS OF THE PULSE FREQUENCY OF FEMALE STUDENTS WITH A DIFFERENT BMI AT RUNNING ON A TREAD BAN

Abstract: In this paper is described the results of the comparative analysis the adaptation changes, occurring in the pulse frequency of female students with a different BMI, at running on a tread ban.

Key words: students, BMI, pulse frequency.

The problem with the overweight is closely related to the sedentary way of life. It is a problem of all ages.

Keeping the balance between the energy input and energy consumption is becoming more and more difficult in the contemporary developed society. The physical activity is decreasing and people use their muscles less and less in everyday life because of mechanization and automation of the production and the conditions of life.

For practice purposes the evaluation of body weight is the most frequently made by the Body mass index.

The running on a tread ban is well known but up to now in Bulgaria there is no extensive research on the influence which it has on the cardio-vascular system of female students with a different BMI.

The **purpose** of the present study is to compare the adaptation changes, occurring in the pulse frequency of female students with a different BMI, at running on a tread ban according to a program, made by us.

In order to implement the purpose set it was necessary to solve the following tasks:

- 1.To measure the height and the body mass of the persons studied.
- 2.To calculate the BMI and to form three groups according to it- a standard one, above the standard one and an obesity one.
- 3.To make a pulsometry of each person.

4.To compare the adaptation changes, occurring in the pulse frequency of the three groups-with a standard BMI, above the standard BMI and with an obesity BMI..

Methodology

The study was carried out with 44 female students from the Agrarian Faculty, the Faculty of Veterinary Medicine and the Bulgarian-German College at Trakia University, Stara Zagora.

The height and the body mass of the persons studied were measured through the anthropometry method. The BMI was calculated and according to it the students were divided into 3 groups - with a standard BMI, above the standard BMI and with obesity BMI.

The female students ran on a thread ban during 15 min. following a program, made by us, in which during the first 4 min the loading intensity increased gradually, kept a plateau “level during 7 min and then decreased gradually during 4 min.

We applied the pulsometry method - we registered, memorized and reproduced the values of the pulse frequency of the persons studied by means of an automatic pulse reading device Pulstester-PE-3000.

Adaptation changes occurring in the pulse frequency of female students with a standard BMI, above the standard BMI and with obesity, were compared through the comparative method.

Analysis of results

On average, the persons studied are 20 years old.

According to the BMI calculated the persons studied were grouped as follows:

- 22 female students with a standard BMI
- 14 female students with a BMI above the standard
- 8 female students with obesity

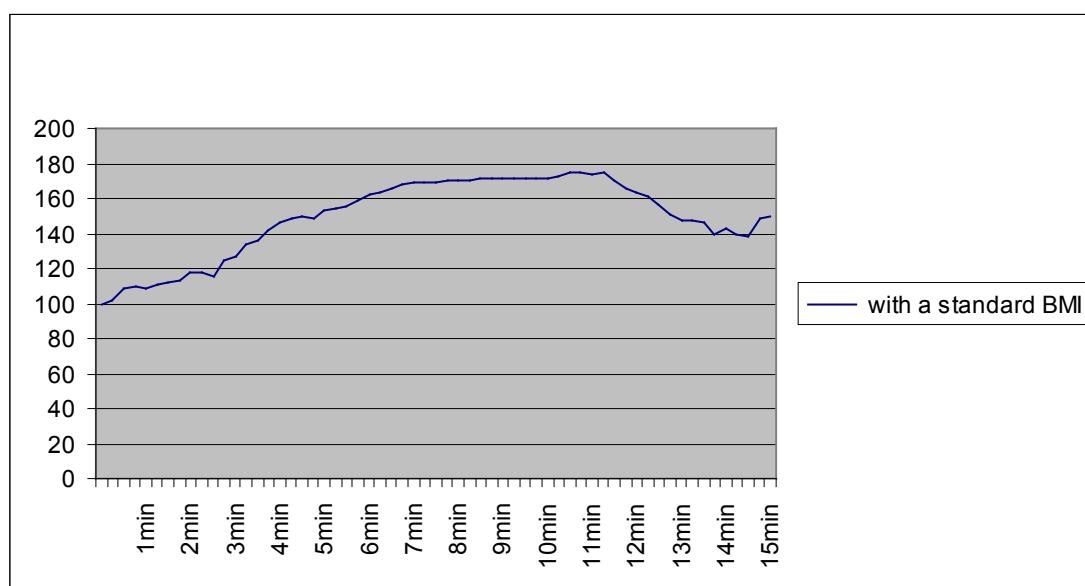


Figure 1. Pulse frequency average values of the persons studied with a standard BMI

Figure 1 illustrates the pulse frequency dynamics in female students with a standard BMI. A gradual increase in the pulse frequency is observed which is logical, having in mind the intensity increase. The lowest pulse frequency – 99 beats/min was registered at the experiment beginning. The average values of the pulse frequency in the first stage of running (at terrace- like intensity increase from the 1st to 4th min) are 117 beats/min. At the second stage (“plateau”- from the 5th to 11th min./ is 165 beats/min, and at the 3rd stage of running/at terrace-like intensity decrease-from the 12th to 15th min/ is 148 beats/min. The highest values (175 beats/min) are registered about the 12th minute of the study.

The pulse frequency average values for the group studied is 149 beats/ min.

Figure 2 is the graphic representation of the pulse frequency changes in female students with a BMI above the standard. The lowest pulse frequency, registered for this group of persons studied, is 112 beats/min. During the first stage of the running the pulse frequency average values are 121 beats/min, during the second one-169 beats/min and during the third one-158 beats/min. The highest values are established at the 8th and 11th min.-187 beats/min. The pulse frequency average values for female students with a BMI above the standard are 157 beats/min.

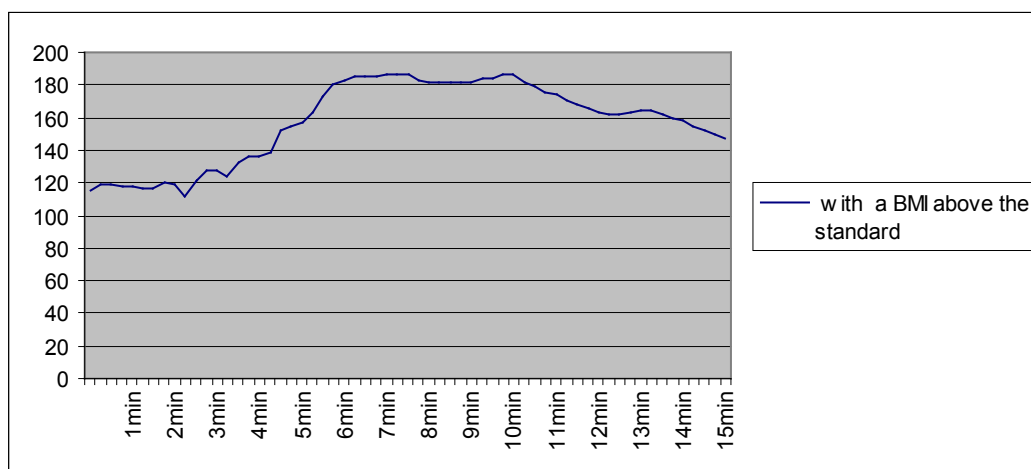


Figure2. Pulse frequency average values of the persons studied with a BMI above the standard

Figure 3 shows the pulse frequency curve of female students with obesity BMI. It increases sharply in the 1st min and from the lowest values- 105 beats/min reaches its highest values in the 5th min - 184 beats/min. During the first stage of running the pulse frequency average values are 148 beats/min, during the second one - 172 beats/min, and during the 3rd one - 149 beats/min.

The pulse frequency average values of female students with obesity BMI are 161 beats/min

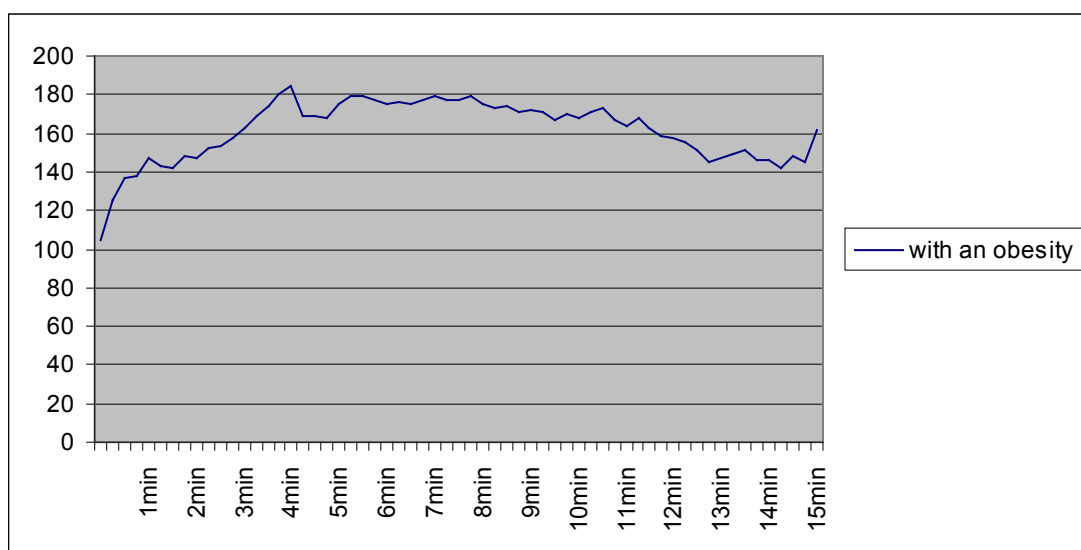


Figure 3. Pulse frequency average values of the persons studied with an obesity BMI

Table 1 shows the study parameters for pulse frequency comparison in female students with a different BMI. Figure 3 gives a more precise idea about the differences of the pulse curves in the persons studied with a standard BMI, with a BMI above the standard and with obesity BMI. It is obvious that the average values increase following the BMI increase, 149 beats/min, 157 beats/min, 161 beats/min respectively. When comparing the minimum and the maximum values the things are different. In female students with obesity BMI the average values are lower than these of their colleagues with a BMI above the standard, 105 beats/min and 184 beats/min respectively against 112 beats/min and 187 beats/min.

Study parameters for pulse frequency comparison in female students with a different BMI

Indices	Pulse frequency values Beats/min			Percentage correlation of pulse frequency in the energy supply zone			
	X	min	max	120-140 beats/min	140-165 beats/min	165-180 beats/m	180-195 beats/m
Standard	149	99	175	25,7%	34,3%	40%	-
Above standard	157	112	187	27%	19,7%	53,3%	-
Obesity	161	105	184	5,6%	40%	54,4%	-

Table 1

A big difference in regard of the percentage correlation of the PF in the energy supply zones in the three groups studied can be seen. In female students with a standard BMI -34,3%, with a BMI above the standard -19.7% and with obesity BMI 40% of the PF moves in the zone of the “stable status” – aerobic-anaerobic with a pulse frequency of 140-165 beats/min. The differences are big, especially for female students with obesity BMI, but this happens at the expense of the PF which is in the aerobic supply zone where the percentage is low. A difference in the uncompensated tiredness zone/ anaerobic-aerobic supply)-165-180 beats/min in female students with a standard BMI can be seen, in comparison with their colleagues with a higher BMI. On the other hand the pulse frequency percentage of the persons studied with a BMI above the standard and obesity BMI is too close.

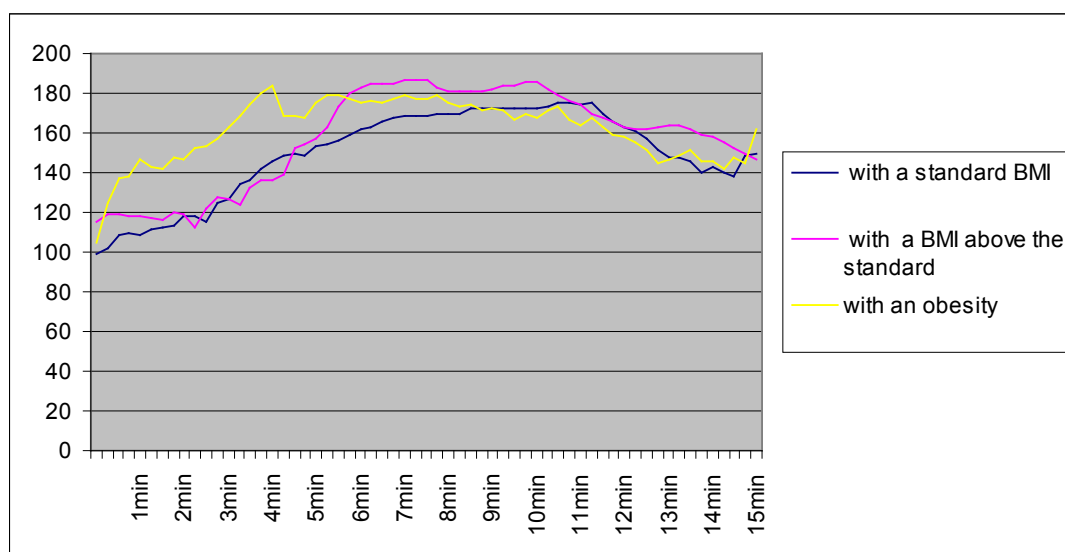


Figure 4. Pulsometry of persons studied with a different BMI: standard, above the standard, obesity

Conclusions:

1. Differences in the pulse frequency adaptation changes in female students with a standard BMI, a BMI above the standard and obesity BMI have been established.
2. The body mass index influences the changes occurring in the cardio-vascular system. And this fact has to be taken into consideration in elaborating syllabi for running on a tread ban for female students with a different a BMI.

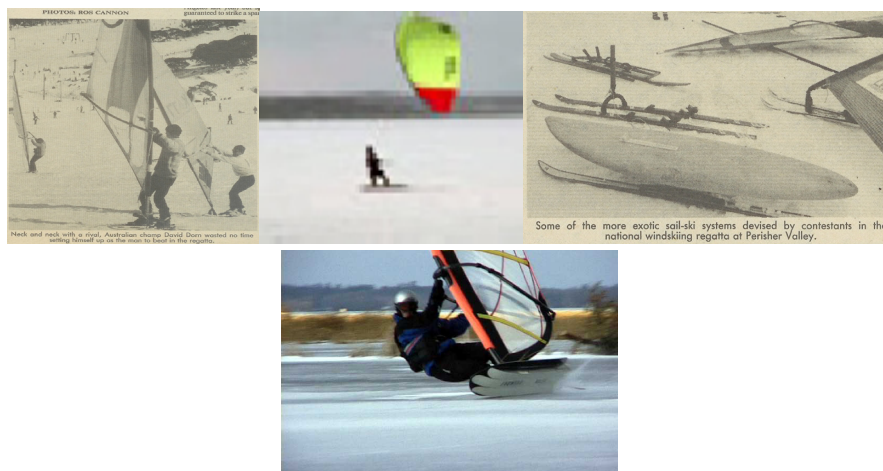
References:

- Гилова, В., Статистическа обработка и анализ на данни, Ръководство за студенти от магистърска степен на НСА, 1999.
- Гилова, В. Статистически графични изображения, изд. "Колбис", С., 2000
- Гилова В., Статистическа обработка и анализ на данни, С., 2006
- Гърков, В., Д. Дашева, П. Бонов. Относно изграждането на аеробните функции на състезателите в някои циклични спортове за издръжливост, СН, бр. 2, 2003
- Желязков, Цв., Д. Дашева, Тренировка и адаптация в спорта, С., 2000
- .Минева, М., Л. Байчева, Сравнителен анализ на пулсовата честота при различен вид фитнес-занимания, СН, Изв. бр. 1, 2005

SNOWSAIL IN BULGARIA

Introducing

In the end of January 2006 a group of enthusiasts from the National Sports Academy – I. Kolev, O. Tishinov, L. Mitev, B. Doychev, together with lecturers from the Technical University – V. Demirev and V. Lozanov, made the first testing in Bulgaria on equipments for the newest sport, known in the foreign countries as Snowfer. Snowfer is a brand of Canadian company for sport equipment. This new sport came from a combined use of a platform joined of alpine ski and standard fan set for windsurfing. The weight intensity of the sail is transmitted through a flexible hinge that fits together mast and the platform. The speed during operation exceeds 60 km per hour in good wind, according to information from Internet. That's why it is recommended using a guarding cap. Now in the world very popular is the kite – a modification of fan set with a sail position of a few meters height toward the snow surface where the weight intensity of the sail transmits in direction to ruling ropes, upper extremities and trunk, and from lower extremities to the board without using of mast and geek.



(Part of the represented photo and text material are borrowed from the Snowfer Inc. Canada WEB-site – a company for sports equipment).

The Snowfer is a patented sled for boardsailing on snow and ice, using a conventional windsurfing rig. The basic techniques are quite similar on water but considerably easier since the “tipping effect” is eliminated.

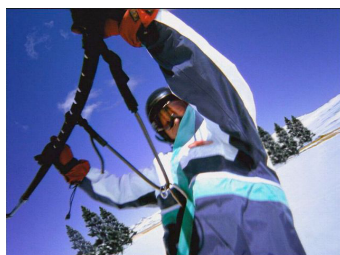


Charles Chepregi, inventor and designer of Snowfer speeding across the frozen water of Lake Simcoe, Ontario, Canada. Snowfering.....a sensation of speed and motion. The dream of man to move at high speed while utilizing and enjoying nature's free energy becomes very much a reality while Snowfering on snow and ice. What makes Snowfering so much fun is the continual play with the forces of the wind. The continual and direct balance between the body weight and the pull on the sail induces a tremendous sensation of speed and motion. Snowfering gives us a positive approach to winter, making it not just bearable but a welcome season.

Getting started on Snowfer

If you are a windsurfer, you probably have all the equipment needed to sail on Snowfer. Generally, we use 1 meter smaller sail on snow and ice what you use on water in the same wind conditions. The most common sail size is 3.5 - 4.5 - 5.5 (m²), these sail sizes gives you a good wind range. To install the sail on the Snowfer you need a standard 8 mm short board star base connection (like Neil Pryde or something similar to it). All new sails seems to handle cold temperature quite well.





The purpose is to acquaint the audience with a new kind of sport known abroad as Snowfer, which now is popularizing in Bulgaria.

Tasks:

1. Historical review.
2. Development and perspective of Snowfer in Bulgaria.
3. The future of Snowfer.

The History of Snowfer

Since Windsurfing was invented around 1960. There was a great challenge and demand all-around the world to create a product that can simulate Windsurfing on snow and ice. Charles Chepregi, inventor and designer of Snowfer achieved that challenge. His concept is not just the best in the world but the only one that can satisfy all the demands as a sport. He started windsurfing in 1985, loved the sport so much that at the end of the season, he tried to find a product that can sail on snow and ice using the same windsurfing rig as on water. There was nothing available on the market to buy so he decided to build his own. His creation of the Snowfer originated by combining the two words of **snowboard** and a **windsurfer** thus the name Snowfer became and the sport of **Snowfering** came to be by uniting the excitement of windsurfing and the thrills of snowboarding.

Charles sailing on the first Snowfer prototype in 1985. So the history has begun. The research and development of Snowfer started in 1985. He filed a patent protection in Canada in 1989 and 1990 in USA and Europe. All applications were approved by 1994. The first production board was introduced in 1991, almost immediately he went to the **USSR in Estonia (see pictures)** for his first race in a world class competition on ice and snow sailing where he finished in the top four on his class with no racing experience at all. It was an instant hit as the most promising product for the sport. Two years in a row the Snowfer was presented with the **Most Outstanding Design Award** in 1992 Canada and **1993 Poland (see pictures)** in the World Ice/Snow Sailing Championship. Doing further research and development with the board, Charles won his first world race title in **Madison, Wisconsin, USA in 1995 (see pictures)**. Also that year, he introduced the first North American Snowfer Sailing Championship in Lake Couchiching, Orillia, Ontario, Canada. It has tripled in size by 1996 and since

then moved the race in Lake Simcoe Jacksons' Point, Ontario. In 1997, a hot, new design of Snowfer was introduced called the Snowfer KC 3X Race. It was well-received. Everyone loved the new look and performance of the board. After a very satisfying result two years in a row of the Snowfer KC 3X, Snowfer Inc. introduced towards the end of 1999 a new board which is the same design as the KC 3X but a lighter, stronger construction made of Epoxy V.E.R. Balsa sandwich. A new generation of Snowfer board was born called the KC4 EX. The 1997 World Ice/Snow Sailing Championship was held in Canada. Over 70 participants from 14 countries came to Orillia. The Snowfer again was recognized internationally not just the best all-around board in the world but a true racing board, finishing overall in the top three in its class. It was suggested that the Snowfer board should be recommended as a future Olympic Ice Sailing sport and the best one design board that can represent the standards of the committee by an Olympic Sailing Team member from Poland. Snowfer's very own web page **www.snowfer.com** was launched on the internet in December 1996. It has drawn worldwide attention, as a result, boards has been sold and shipped to Japan, Germany, Norway, Sweden, Switzerland, New Zealand, Russia, Argentina, Czech Republic, Belarus, Serbia, Belgium, Canada and USA. Countless e-mails has been received for interest on Snowfer.

No more confusion which Snowfer design you should purchase. Snowfer Inc. will make an easy decision for you. After a long consideration, we have agreed that one board that gives the best performance at all around condition from beginners to pro level is all we need. The only decision you need to make is if you need any optional blades or not. We took the best design up-to-date, the Snowfer KC4 EX and make it even better. So the sixth generation of Snowfer board was born called the Snowfer KC5. Started up with a new mould that allowed us to make some major changes like re-shaping the front end of the board for smoother exceleration, gliding and easy turning on most surface condition. We rounded-up and re-enforced the upper deck, outside edge for higher impact resistance and less chance of chipping the edge. Added a non-skid surface on the front end of the board for more stable control of tacking. Exchanged the mast base connections from zinc plated to stainless steels insert. Using a wider and easy adjustable upgraded foot-straps with stainless steel mounting. One of the greatest improvement we made is on the running surface (the most important feature of the board) by using the latest advanced technology, we achieved a higher impact resistance and smoother surface on the P-Tex base by using a double sandwich construction. We are very proud of this new design and we are sure that you are going to like it too. Get one as soon as you can and be part of this fast, growing new sport of Snowfering. Last year, we had one of the best winter condition. We sold out all the stock we have before end of the season. This winter looks very promising too for Snowfering.

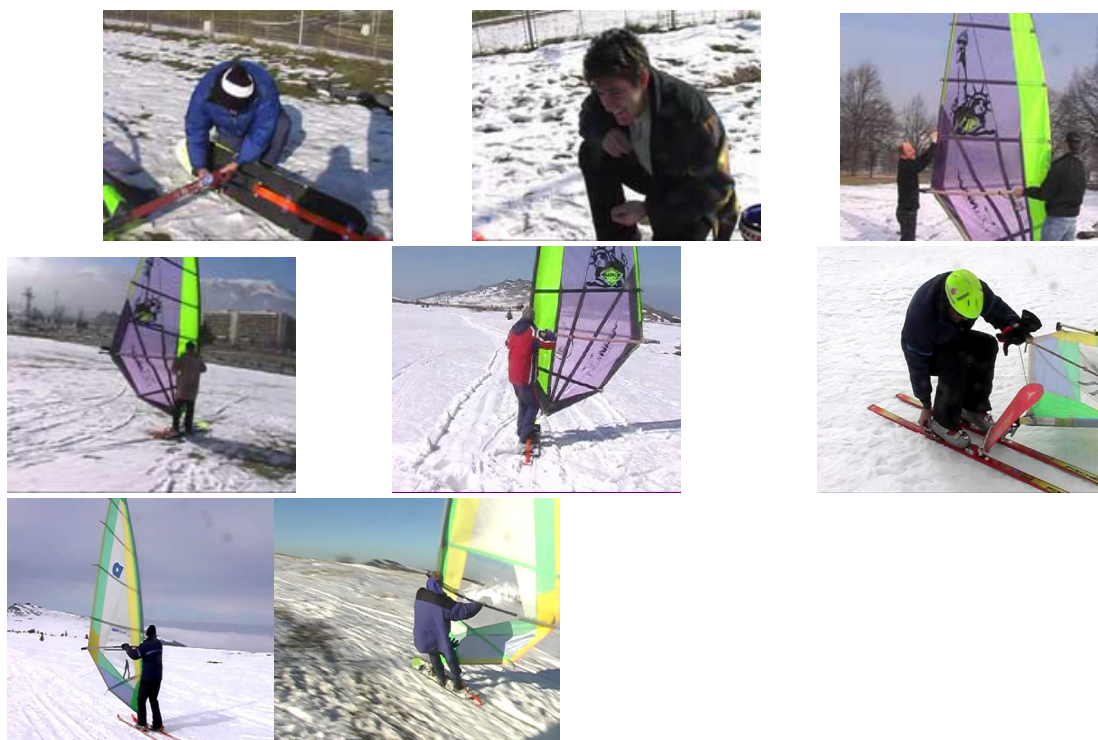
Snowfer UniBoard

New England Windsurfing Journal.....Hot Stuff Section.....September 2003 Edition

After 3 years of research and development Snowfer Inc., the manufacturer of Snowfer winter windsurfing board, introduced a brand new concept in winter kite boarding, the Snowfer Uniboard. A universal board that works on both snow and ice. Designer Charles Chepregi adapted the main features from his patented Snowfer design to make the Uniboard easy to get on edge and keep there. The board is a twin tip and thanks to the fact that it has only one sharp edge-on the heel side-it can also slide downwind without the fear of catching the downwind edge and face-planting. It has epoxy/balsa construction with a P-Tex bottom. Chepregi says it excels not just on the smooth ice but in deep snow as well. With great maneuverability for turns and jumping.

Development and perspective of Snowfer in Bulgaria

The experimented prototype is a handmade construction with some modification toward the classical models. That's why we named it "snowsail". We made the first experiments at the territory of NSA over sport terrenes with snow surface. Around can be seen the Vitosha mountain, situated 20 km from the center of the capital. There are many suitable terrenes for training and competitions, placed on the high plane part of the mountain, where the strong and steady winds are typical at the ridge part. We transported the equipment to the "Aleko" hut.



We used in our experiments sliding “snowsail” platforms built in two variants. A wide ski for skiing in deep snow is attached to a snowboard at fixed distance till 0,05 m in the first case. The ski is placed symmetric to the length of the snowboard. In the back part of the wide ski are fixed skates to stabilize the motion. At the stand area in front part of the snowboard is the hinge which combines the mast and the board. The platform “snowsail” could bend during the sliding, when the ski and snowboard edges fall back simultaneous on it. Skates haven’t been attached at the back part of the ski during the first test and the snowsail was turning of the wind influence, the sail was standing opposite the wind – “leventik”. Use of skates stabilizes the movement of the snowsail. During our experiment the wind direction was lateral the board and we could say it corresponded to halfwind. We used standard methods for changing the movement direction as we are at the beginning of commanding the technique of maneuvering. In the second variant of prototype we used skis with standard width. The sportsman with ski-shoes and ski-automats is stiff tied. There is a third ski between them on which is fixed the root of the mast and the fan set. That ski has flexible tie with the standard ski at two points, positioned in front of the ski-automats and on the ski top. The weight force of the sail transmits by the flexible ties. According to the authors opinion, in the second variant with the skis to pass over the “Aleko” hut can be used ski-trails.

The Future of Snowfer

It is widely believed that Snowfering is the hottest, latest and fastest growing most enjoyable winter sport to come. Reasons are:

It is very easy to learn and can be used anywhere around the world where there are winter conditions, on snow-covered fields, mountains and frozen lakes. There are no limitations like mountains, hills or open bodies of water unlike other sports. Anyone can do Snowfering from the very young to the late seventies or so. You only need a marginal wind to sail a Snowfer.

In the future we intend to invent a platform with small wheels for practicing this sport in other seasons of the year.

13th Annual SnowferFest

Lake Simcoe, Ontario, Canada.....January 26, 27 and 28, 2007

Conclusions:

1. The experimented prototypes have similar properties as in the two variants is used the weight force of the wind.
2. The difference is that the skis variant has a higher sliding at the start.
3. The tests made convinced us that the sport Snowfer could be practiced in Bulgaria.
4. It is more suitable to practice Snowfer on snow surface as the climatic features stop forming of stable ice cover on the water areas in Bulgaria. The kite-modification of fan set would be applicable also.

Literature:

Tishinov, O. Technical resources for visualization of the sportspedagogical activity. TIPTOPPRES, Sofia, 2006.

www.snowfer.com

www.sport-multimedia-dvd.dir.bg

May, 11-12 - 2007

THE INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS TEACHING IN EU-BOLOGNA PROCESS



APPENDIX



Tematik Ağ Projesi

AEHESIS

'Aligning a European Higher Education Structure In Sport Science'

Spor Bilimleri Eğitimi Avrupa Yükseköğretiminde Uyumlaştırma

3. Yıl Proje Raporu

- Özet -

2006

<http://www.aehesis.com>

May, 11-12 - 2007

THE INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS TEACHING IN EU-BOLOGNA PROCESS



PROJE HAKKINDA GENEL BİLGİ¹

01 Ekim 2003 tarihinde AEHESIS adlı Erasmus Tematik Ağı hayata geçirilmiştir. Spor Bilimlerinde Avrupa Yükseköğretiminin uyumlu hale getirilmesi amacıyla yürürlüğe konulan bu projede spor ile ilişkili dört alan olarak “Spor Yönetimi”, “Beden Eğitimi Öğretmenliği”, “Sağlık ve Zindelik” ile “Antrenörlük Eğitimi” tanımlanmıştır.

Bu tarihten itibaren 28 ülkeden ve 70 ortak kurumdun (bkz. Şekil 1) gelen spor eğitim uzmanları, çeşitli toplantı ve konferanslarda oluşturdukları metinlerle, spor eğitiminde yeni müfredatların geliştirilmesine yönelik ortak standartlar belirlemeye çalıştılar. Bu çalışmalarda Bologna Deklarasyonu, Lizbon Kriterleri, 2010 Eğitim & Öğretim Ajandası ve Avrupa Mesleki Sınıflandırma Çerçevesi rehber alındı.

Projenin yürütücüsü “Avrupa Spor Bilimleri, Eğitimi ve İstihdamı Birliği (ENSSEE)” adına Köln Alman Spor Üniversitesi bünyesindeki Avrupa Spor Gelişimi & Serbest Zaman Çalışmaları Enstitüsü'dür. Projenin sürdürülmesinde bir yönetim grubu, bir uzman grubu ve spor bilimleri eğitiminin yukarıda tanımlanan alanlarında dört araştırma grubu kurulmuştur.



Şekil 1: AEHESIS Ortakları

1

Kaynak: Petry, K. & 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.

<http://www.aehesis.com>

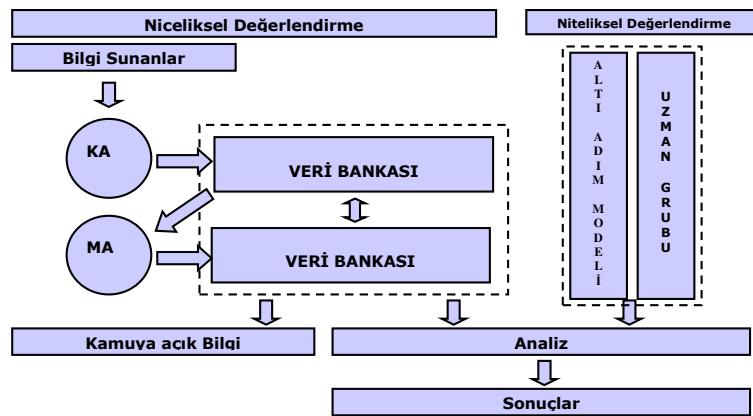


Üçüncü yılın sonuna (30 Eylül 2006) kadar elde edilen sonuçlar şunlardır:

- (1) Ortak müfredatların geliştirilmesinde öncelik taşıyan hususlar hakkında özgül bilgi toplamaya yarayan bir veri tabanı;
- (2) Tanımlanan dört spor alanında mevcut Avrupa programları hakkında bilgi toplamaya yarayan bir müfredat anketi;
- (3) Uyumlaştırma yöntemini (bkz. www.unideusto.org/tuning) kullanarak Bologna sürecinin temel ilkelerini (bkz. www.dfes.gov.uk/bologna) gözetken ve proje yöntemi olarak kavramlaştırılan Altı-Adım-Modeli;
- (4) İleride lisans ve yüksek lisans eğitiminde referans modelleri olarak kullanılabilecek, tanımlanan spor alanlarına özgü dört spesifik müfredat modeli.

Bunun ötesinde, Avrupa'da spor eğitimi sunan ve spor bilimleri araştırmaları yürüten kurumların taranması ve değerlendirilmesi amaçlandı; projenin ana hedeflerinden birisi de "doğru uygulama modellerinin" belirlenebilmesi için rehber kuralların geliştirilmesiydi.

Geliştirilen yeni rehber kurallar ve kalite güvence sistemlerinde asıl hedef, akademik kalite ile Avrupa boyutunu birleştirerek istihdam bağlantısını kurmaktır. Benimsenen temel eğitim yaklaşımı, Yaşam Boyu Eğitimidir (bkz. www.ec.europa.eu/education/policies/III/III_en.html); bu bağlamda spor eğitimi ve çalışmaları sunan kurumlar ile işverenler arasında etkileşim büyük önem kazanmaktadır. Hedef gruplar öncelikle spor eğitimi müfredatı geliştiren uzmanlar, spor bilimlerinde çalışan akademisyenler, spor eğitimi alan öğrenciler ile tanımlanan spor alanlarında eğitim veren üniversite ve kurumlarda yönerge hazırlayan uzmanlardır.



Şekil 2: AEHESIS Proje Modeli

<http://www.aehesis.com>



Şekil 2 genel proje modelini göstermektedir. Geliştirilen iki elektronik anket sayesinde uygulamadaki deneyim hakkında bilgi toplanmış, bunun yanı sıra spor eğitimi uzmanları kuramsal olarak Altı-Adım-Modelini uygulamışlardır. Her iki yoldan toplanan bilgiler bir araya getirilerek tanımlanan spor alanları için özgül referans modelleri ortaya konulmuştur.

AVRUPA'DA SPOR BİLİMLERİ EĞİTİMİ SUNAN KURUM & PROGRAMLARIN TARANMASI²

AEHESIS projesinin ana amaçlarından birisi Avrupa'da spor eğitimi programları ile bunları sunan kurumları taramak ve değerlendirmektir. Bu amaçla iki elektronik anket geliştirilmiştir: Kurum Anketi (KA) ile sadece temel bilgiler toplanmıştır; Müfredat Anketi (MA) ile sorgulanan müfredat hakkında daha ayrıntılı bilgi edinilmiştir.

Eylül 2006 itibarıyla, veri tabanında (KA) 32 ülkeden 156 kurum tarafından sunulan yaklaşık 540 spor eğitimi programı mevcuttur. Veri tabanı hakkında temel bilgilere www.aehesis.com/database veya öğrenci girişinden www.aehesis.com/StudentArea ulaşılabilir.

Özetle, programlarını veri bankasına kaydeden kurumların çoğunun “kar amaçlamayan kamu kurumu” olarak ve “spora özgü” olmadan sundukları başlıca hizmet “eğitimidir”. Programların çoğunluğu üniversiteler tarafından kaydedilmiştir; programların ancak % 5'i (28 program) üniversite olmayan ve çoğu performans sporu bağlamında eğitim veren 11 kuruma aittir.

Ülkelere göre programların dağılımı ele alındığında Almanya (73 program), Fransa (60 program), Türkiye (53 program) ve İngiltere (52 program) başı çekmektedir. Disiplinler arası özelliğiyle 186 programla en çok kayda ulaşan “Spor Bilimleri” dışında, tanımlanan dört spor alanında önemlerini vurgulayan oranda program kaydı mevcuttur: veri bankasında 165 Sağlık & Zindelik, 156 Beden Eğitimi Öğretmenliği, 145 Antrenörlük Eğitimi ve 131 Spor Yöneticiliği programı mevcuttur.

Veri bankasında bulunan programların çoğunluğu (264) lisans mezuniyeti ile sonlanan Düzey IV sınıfındandır. Yüksek Lisans düzeyinde (Düzey V) 172, Doktora düzeyinde (Düzey V+) 67 program kaydı görülmektedir.

2

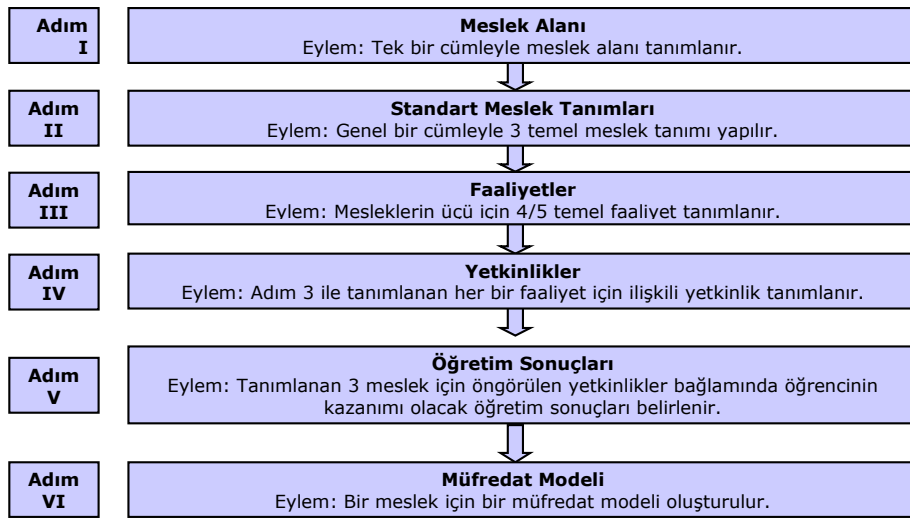
Kaynak: Petry, K. & Gütt, M. (2006). *Mapping European Sport Education Providers & Programmes*. In: Petry, K., Froberg, K. & Madella, A. (2006). *Thematic Network Project AEHESIS - Report of the Third Year*. Cologne.

<http://www.aehesis.com>



Altı-Adım-Modeli: Modelden Sürece³

AEHESIS'de, Avrupa Uyumlaştırma Projesi izlenerek Altı-Adım-Modeli geliştirilmiştir. Bu bağlamda sivil toplumda benimsenen *yetkinlik* kavramı, yükseköğretim alanında Avrupa yönergeleri ve Bologna Deklarasyonunun rehber kuralları bu yaklaşımla bağdaştırılmıştır (bkz. Şekil 3). Bu anlamda Altı-Adım-Modeli istihdam ile ilişkili sosyal ihtiyaçları ve ilgili "akademik müfredatları" yakınlaştırmaktadır.



Şekil 3: AEHESIS Altı-Adım-Modeli

2006 yılında aşılması gereken engellerden önceliklisi, bir öğretim programında asıl amaçlanan ve öğrencinin kazanımı olan yetkinlik şeklinde ifade edilen eğitim sonuçlarına ulaşmayı sağlayan, alanlara özgü müfredat modelleri önermekti. Altı-Adım-Modelinin işlerlik kazanması ve somut verilerin dahil edilmesi her bir alanın kendi sorumluluğunda gerçekleştirildi. Bu şekilde oluşturulan müfredat modelleri ve genel yöntemin alanlara özgü olarak uygulanması hakkında ayrıntılı bilgi www.aehesis.com web sitesinde ve AEHESIS Üçüncü Yıl Raporunda bulunmaktadır. Bu anlamda Altı-Adım-Modeli ortak bir yaklaşıma izin vermektedir, ancak taklit edilecek veya tekrarlanacak bir olgu olarak değil, gelişmeye ve yoruma açık bir kategoriler bütünü veya işlevsel bir çerçeve olarak ele alınmalıdır. Bu nedenle ve hiç şaşırtıcı olmayan bir şekilde alanların özgüllüğüne, modelin yorumundaki farklara ve çalışma grubunun stratejilerine bağlı olarak model farklı şekilde ele alınmıştır.

3

Kaynak: Camy, J., Madella, A. & Klein, G. (2006). *The Six-Step-Model: From Model to Process*. In: Petry, K., Froberg, K. & Madella, A. (2006). *Thematic Network Project AEHESIS - Report of the Third Year*. Cologne.

<http://www.aehesis.com>

May, 11-12 - 2007

THE INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS TEACHING IN EU-BOLOGNA PROCESS



Çalışma grupların bu farklı yorumlarını özetlemek gerekirse şu başlıklar verilebilir:

- Antrenörlük Eğitimi: *Genel bir modelden özgül bir modele*
- Sağlık & Zindelik: *Genel bir modelden bir sektör ağacına*
- Beden Eğitimi Öğretmenliği: *Tek bir standart meslek için genel bir model*
- Spor Yönetimi: *Yetkinliği sınıflamak ve geleceği çözümlemek için uyarlanmış bir model*

Müfredat modellerinin içermesi gerektiğine inanılan hususlar şunlardır: standart meslek tanımı, zaman dilimi, öğretim sonuçları, müfredat hedefleri, temel içerikler, programlar, öğretim yükü, yöntem, değerlendirme ve öğretim şekilleri. Dört alan için aşağıdaki standart meslek tanımları yapılmıştır:

Sağlık & Zindelik

- Zindelik için İleri Çalıştırıcı/ Bireysel Çalıştırıcı
- Sağlık için Egzersiz Lideri/Uzmanı
- Halk Sağlığı Lideri
- Sağlık ve Zindelik Yöneticisi

Beden Eğitimi Öğretmenliği

Tek bir standart meslek tanımı altında üç görev tanımlanmıştır:

- Öğretmenlik
- Okullarda müfredat dışı sporu da içeren; bilgi, beceri ve kavramayı destekleyen, geniş ve dengeli bir müfredatın verilmesine odaklanan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği
- Sağlıklı yaşam tarzına yönelten Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği

Antrenörlük Eğitimi

Bu mesleki alanda her biri iki bileşkesi olan iki standart meslek tanımı yapılmıştır:

- a) Spora yaygın katılım odaklı bireyin antrenörü
 - Yeni başlayanların (çocuk, genç, yetişkin) antrenörü
 - Spora katılma odaklı bireyin (çocuk, genç, yetişkin) antrenörü
- b) Performans odaklı sporcunun antrenörü
 - Seçilmiş yetenekli sporcunun (çocuk, genç, yetişkin) antrenörü
 - Tam zamanlı yüksek performans sporcusunun antrenörü

Spor Yönetimi

- Şehir veya belediyelerde yerel Spor Yöneticisi veya Müdür
- Spor kulübünde Yönetici veya Müdür
- Ulusal spor federasyonlarında Yönetici veya Müdür
- Sağlık için spor kulübünde Yönetici

<http://www.aehesis.com>



Gelecekte atılması gereken öncelikli adım, spor ile ilişkili tüm meslek alanlarında bu tanımlamaları tamamlamak ve bu 11 standart meslek için müfredat modellerini Avrupa Mesleki Sınıflandırma Çerçevesi ile uyumlu hale getirmektir. Bu yolda karşılaşılabilecek zorlukların kaynağı, Avrupa Birliği ülkelerinde insan kaynaklarının geliştirilmesinden sorumlu yükseköğretim ve eğitim sistemlerinin, sosyal ve ekonomik ihtiyaçlara cevap verebilme düzeyidir.

Sonuç & Açılımlar⁴

Üniversitelerin ve spor eğitimi sunan diğer kurumların gelecekteki açılımlara hazırlıklı olabilmeleri bağlamında, Avrupa Eğitim Yönergesi benzeri temel referansların ve standart meslek tanımlarının yapıldığı spor sektörlerin dikkate alınması gerekmektedir (AEHESIS Üçüncü Yıl Raporu). 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.

Gelecekte şu dört eylem öncelikle hayata geçirilmelidir:

- (1) Spor sektörlerinde yetkinlik bağlamında bir “bilgi toplumu” oluşturulmalıdır;
- (2) Yükseköğretim ve eğitim müfredatları Avrupa Komisyonunun Yaşam Boyu Öğrenme programları bağlamında yapılandırılmalıdır;
- (3) Altı-Adım-Modeli spor bağlamındaki tüm müfredat geliştirme çalışmalarına dahil edilmelidir; tüm spor sektörlerinde standart meslekler belirlenmeli ve ilişkili görev, işlev ve yetkinlik tanımlanmalıdır.
- (4) Spor ile bağlantılı alanlarda eğitim veren kurumlara ciddi anlamda rehberlik etmek ve sektörde ileri işbirliğini geliştirmek için bir “Avrupa Bilgi Platformu” kurulmalıdır.

Özellikle, belirtilen bu son husus AEHESIS projesinin devamı olacak şekilde, “Avrupa Spor Bilimleri, Eğitimi ve İstihdamı Birliğinin” (ENSSEE = European Network of Sport Science, Education and Employment) gelecekteki öncelikli görevi olacaktır.

4

Kaynak: Camy, J., Klein, G., Madella, A. & Petry, K. (2006). *Final Conclusion & Perspectives*. In: Petry, K., Froberg, K. & Madella, A. (2006). *Thematic Network Project AEHESIS - Report of the Third Year*. Cologne.

<http://www.aehesis.com>

May, 11-12 - 2007

THE INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS TEACHING IN EU-BOLOGNA PROCESS



AUTHOR INDEX

ORAL PRESENTATIONS

Hamit ERSOY	014-018
Ken HARDMA	019-042
Gıyasettin DEMİRHAN	043-047
Birol ÇOTUK	048-053
Murat TEKİN - Kemal FİLİZ	054-077
Zekai PEHLİVAN	078-088
Cengiz ARSLAN	089-110
AKINER B. - YILDIZ Y. - TÜRKMEN M. - ÇETİNÖZ F.	111-121
Seyhan HASIRCI	122-129
Göran PATRIKSSON	130-142
Matthias GÜTT	143-149
D. DASHEVA	150-158
Ken HARDMAN	159-175
Murat GÖKALP - Seda ŞAHENK	176-188
Nurettin KONAR	189-206
Bülent ARSLANTAŞ	207-217
Mustafa ALTINKÖK	218-233

POSTER PRESENTATIONS

E. F. ŞİRİN - H. S. ÇAĞLAYAN - M. Ç. ÇETİN - R. EKENLER	236-254
A. Gökçe ERTURAN - Osman GÖDE	255-257
A. Gökçe ERTURAN - Osman GÖDE	258-261
M. TEKİN - M. YILDIZ - M. AKYÜZ - O. Ali UĞUR	262-279
İbrahim KURT	280-301
İbrahim KURT - M. K. KURT	302-321
B. TURHAN - N. MUTLUTÜRK - Y. YILDIZ - N. ER	322-331
Elif BOZYİĞİT - Gökçe ERTURAN	332-336
Boyanka PENEVA - Karolina LAZAROVA	337-341
Eleonora MILEVA - Daniela DASHEVA - Maya NIKOLOVA	342-348
N. GENCHEVA - K. GENCHEV - L. KREIDJIKOVA	349-353
Evdokia TZENEVA	354-357
Tzeneva EVDOKIA - Kolev IVAN	358-359
Kolev IVAN - Petar DOYCHEV	360-363
Tzeneva EVDOKIA - Kolev IVAN	364-368
Galina DYAKOVA	369-378
Doychev P. - Kolev I.	379-384
Galina DYAKOVA - Penka PEEVA - Anna BOJKOVA	385-390
Iavn KOLEV - O. TISHINOV - L. MITEV - B. DOYCHEV	391-397