

**THE RELATIONSHIP BETWEEN PRIMARY SCHOOL (SECOND STAGE)  
STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS THE ART LESSONS AND THEIR  
ACADEMIC ACHIEVEMENT**

**Alpay TAN**

**ABSTRACT**

The aim of this study is to investigate relationships between primary school (second stage) students' attitudes towards the art lessons, and their academic achievement in terms of independent variables.

The research is maintained in 2005-2006 education year, in İzmir (center) Mustafa Reşit Paşa Primary School, Tahir Merzeci Primary School, Meşkure Şamlı Primary School and Ergenekon Primary School with 439 second stage students involving 219 girls and 220 boys.

The attitude scale related to the Art Lesson that is used in the research is developed by the researcher. The scale that is reduced from 52 questions to 28 questions in the result of the factor analysis and applications in the front and last application, 162 scales returned. Three lower dimensions which are "affective", "time" and "importance" were obtained from the scale. Scale reliability is calculated as 0,94 and SPSS package program is used in all analysis procedure.

In the direction of the aims of subject, considering RDYTÖ to determine the primary school (second stage) students' attitudes towards to the art lesson, in terms of better interpretation of the attitudes in the base of the variables, the necessary information related to the students to whom the attitudes belong (sexuality, class level, preschool education, parent togetherness, parent's education, economic level, class attendance, teacher's sexuality, perception towards to the teacher and average of art lesson marks) is gained by the personal mformation form.

Twelve lower problems were tried to be solved in this research that is maintained in the descriptive research model and in the analysis of data collected, depending upon the variety of data gathered (t) and (r) correlation tests and variance

analysis (ANOVA), % enumeration were performed. If F values were significant, Tukey test would be applied to find out the origin of difference among prospective student groups.

In the result of the analysis, in terms of the variables above, the relation at the level of  $p > .05$  and  $p > .01$  is seen. Besides, in the correlation study that is made for the lower dimension of the scale, a meaningful differentiation is found at the level of  $p > .01$  in terms of all lower dimensions.

In the result of the analysis that were made directed to the lower problems which were tried to be solved, a meaningful relation between the attitude towards to the art lesson and economic level isn't encountered. Besides, the difference according to the schools, sexuality, class level, preschool education, parent togetherness, parent's education, class attendance, teacher's sexuality, perception towards to the teacher is seen meaningful. In the consideration of the relation of attitude and academic success, it is seen that students who have low report card marks for the art lesson have a low attitude point average, the students who have high report card marks for the art lesson have a high attitude point average.

Implications of findings were discussed and some suggestions were made for the educator, program developers and advanced researches.

**Key Words:** Attitude Toward To The Art Lesson, Academic Achievement.

**İLKÖĞRETİM II. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN RESİM-İŞ DERSİNE  
YÖNELİK TUTUMLARI İLE AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ  
İLİŞKİLER**

**Alpay TAN**

**ÖZET**

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim II. kademe öğrencilerinin resim-iş dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkileri bağımsız değişkenler açısından incelemektir.

Araştırma 2005-2006 eğitim-öğretim yılında, İzmir merkez Mustafa Reşit Paşa İÖO, Tahir Merzeci İÖO, Meşkure Şamlı İÖO ve Ergenekon İÖO II. kademedeki okuyan (219'u kız ve 220'si erkek olmak üzere) toplam 439 öğrenci ile yürütülmüştür.

Araştırmada kullanılan Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Ölçeği araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Yapılan faktör analizleri sonucunda 52 sorudan 28 soruya düşürülen ölçek, uygulamalar sonucunda ön ve son uygulamada 162 ölçek geri dönmüştür. Ölçekten “Duyuşsal”, “Zaman” ve “Önem” şeklinde üç alt boyut elde edilmiştir. Ölçek güvenirliği 0,94 olarak hesaplanmış ve tüm analiz işlemlerinde SPSS paket programı kullanılmıştır.

Konunun amaçları doğrultusunda RDYTÖ'nin ilköğretim II. kademe öğrencilerinin resim-iş dersine yönelik tutumlarını saptayacağı düşünülerek, tutumların değişkenler bazında daha iyi bir şekilde yorumlanması açısından tutumların ait olduğu öğrencilere yönelik gerekli (cinsiyet, sınıf düzeyi, okulöncesi eğitimi, anne-baba birlikteliği, anne-baba eğitimi, ekonomik düzey, sınıf mevcudu, öğretmen cinsiyeti, öğretmene yönelik algı ve resim-iş dersindeki not ortalamaları) bilgiler kişisel bilgi formu ile elde edilmiştir.

Betimsel araştırma modelinde yürütülen bu araştırmada on iki alt problem cevaplanmaya çalışılmış ve verilerin analizinde, verilerin türüne göre, korelasyon (r), t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), % dökümleri yapılmış, F değerinin

önemli olması halinde farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için Tukey Testi uygulanmıştır.

Yapılan analizler sonucunda yukarıdaki değişkenler açısından  $p>,05$  ve  $p>,01$  düzeyinde ilişkiler görülmüştür. Öte yandan ölçeğin alt boyutları için yapılan korelasyon çalışmasında ise tüm alt boyutlar açısından  $p<,01$  düzeyinde anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır.

Araştırmada cevap aranan alt problemlere yönelik yapılan analizler sonucunda, resim-iş dersine yönelik tutum ile ekonomik düzey arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Öte yandan okullara göre, cinsiyete göre, sınıf düzeyine göre, okulöncesi eğitim durumuna göre, anne baba birliktelik durumuna göre, annenin öğrenim durumuna göre, babanın öğrenim durumuna göre, sınıf mevcuduna göre, öğretmen cinsiyetine göre ve öğretmene yönelik algıya göre farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Tutum ve akademik başarı ilişkisi açısından değerlendirildiğinde; resim-iş dersi karne notu düşük olan öğrencilerin tutum puan ortalaması da düşük, notu yüksek olanların tutum puan ortalamasının da yüksek olduğu görülmüştür.

Elde edilen bulgular, eğitimciler, program geliştiriciler ve ileri araştırmalar açısından ele alınıp tartışılmış ve bir takım önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Resim-iş Dersine Yönelik Tutum, Akademik Başarı,

# İLKÖĞRETİM II. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN RESİM-İŞ DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI İLE AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER\*

Alpay TAN\*\*

## Özet

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim II. kademe öğrencilerinin resim-iş dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkileri bağımsız değişkenler açısından incelemektir. Araştırmaya İzmir merkez Mustafa Reşit Paşa İlköğretim Okulu, Tahir Merzeci İlköğretim Okulu, Meşkure Şamlı İlköğretim Okulu ve Ergenekon İlköğretim Okulu II. kademedeki okuyan 439 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, ilköğretim II. kademe öğrencilerinin resim-iş dersine yönelik tutumlarını saptamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, ilköğretim II. kademe öğrencilerinin resim-iş dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasında pozitif yönde ilişkiler görülmüştür. Elde edilen bulgular, eğitimciler, program geliştiriciler ve ileri araştırmalar açısından ele alınıp tartışılmış ve bir takım önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Resim-iş Dersine Yönelik Tutum, Akademik Başarı,

## Abstract

The aim of this study was to investigate relationships between primary school (second stage) students' attitudes towards the art lessons, and their academic achievement in terms of independent variables. The participants were 439 (219 girls and 220 boys) who study in İzmir (center) Mustafa Reşit Paşa Primary School, Tahir Merzeci Primary School, Meşkure Şamlı Primary School and Ergenekon Primary School second stage students. In the research, the attitude scale related to the art lesson is used which is developed by the researcher in the aim of determining primary school (second stage) students' attitude towards the art lesson. At the result of the analysis, positive relation is seen between primary school (second stage) students' attitudes towards the art lesson and their academic achievement. Implications of findings were discussed and some suggestions were made for the educator, program developers and advanced researches.

**Key Words:** Attitude Toward To The Art Lesson, Academic Achievement.

## **Giriş**

İnsan yaşamı boyunca yakın ve uzak çevresindeki insanlarla ve toplumsal kurumlarla sürekli etkileşim halindedir. Bu etkileşim sürecinde birey birtakım davranışlar geliştirir. Davranış değişikliği rastlantılarla gerçekleşebilmesinin yanı sıra örgün eğitim sayesinde planlı bir biçimde de gerçekleşebilir. Eğitim sürecinde bireyin, sürecin objelerine yönelik olarak geliştirmiş olduğu tutumların bilinmesi de büyük önem taşımaktadır.

Öğrencinin öğrenmesine ve akademik başarısına etki eden faktörlerin çok çeşitli olduğu bilinmektedir. Bunlar; öğrenciye sunulan imkanlar, materyal desteği, kullanılan öğrenme-öğretme yöntemlerinin yeterliliği ve etkililiği, sosyo-ekonomik düzey, öğretmenin tutumu gibi bireyden kaynaklanmayan dışsal faktörler olabileceği gibi, bizzat bireyin kendisinden kaynaklanan tutum, ilgi, motivasyon, olgunlaşma düzeyi vb. gibi içsel faktörler de olabilir. Yukarıda sayılan dışsal faktörler, öğrenciye sunulan öğretim hizmetinin niteliğini gösterir. Günümüzde okullarda yürütülen çalışmaların büyük bir kısmının temelinde öğrenen kişiye nitelikli bir öğretim hizmeti sunulması çabası yatmaktadır. Öğrenenler için öğrenme ortamını daha çekici ve fonksiyonel hale getirme yönündeki bu çabalarla istenilen başarı düzeyine ulaşamaması ya da bu konudaki yetersizlikler, başarı yolunda içsel faktörlerin de dikkate alınmasının gerekli olduğunu göstermiştir. Bu sebeple içsel faktörler içinde tutumlar da araştırmacıların çok ilgisini çekmiş bir konu olmuştur (Keskin, 2003: 1).

Tutum, Bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal konu, nesne ya da olaya karşı deneyim, güdülenme ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir (İnceoğlu, 2000: 15).

Alan yazında tutum kavramı oldukça detaylı bir şekilde incelenmiştir (Coşkun, 2001; Serin, 2001; Ünlü, 2000; Yalvaç ve Sungur, 2000; Üstüner ve Sancar, 1999; Tepe, 1999; Uzuntiryaki, 1998; House ve Prison, 1998; Selçuk, 1997; Yalçın, 1997; Hotaman, 1995; Boran ve Oruç, 1994; Geban ve diğer., 1992; Lewin ve diğer., 1991). Bu araştırmalar tutumun öğrencilerin ders başarısında önemli etken olduğunu göstermesi açısından önemli görülmektedir.

Diğer bir kavram olan Akademik Başarı; Bloom'a göre, öğrenci başarısı not ya da puan gibi sayısal bir göstergeyle belirlenir (Bloom, 1998: 171). Bu açıklama ışığında, akademik başarının eğitim süreci sonunda öğrenci başarısının notla ifade edilmiş hali olduğu söylenebilir. Diğer bir deyişle akademik başarı, öğrencinin bir derste bir dönemlik çalışmasını yansıtan, dersten aldığı sınıf geçme notunun aritmetik ortalamasıdır.

Olumsuz tutumların birden fazla nedenleri olabilir. Gelişim dönemindeki ilköğretim öğrencileri, gerek eğitim sisteminden gerekse bir kısım ders öğretmenlerinin yaklaşımından dolayı beklediğini bulamamakta, derse karşı olumsuz tutumlar sergileyebilmektedirler. Mevcut sistem, okulların fiziki yetersizliği gibi birçok olumsuzluktan dolayı öğrencinin yaratıcılığı köreltmekte ve bu sistemde öğrenci kendini özgürce ifade edememektedir. Öğrenciyi kalıba sokmaya çalışan eğitim sistemi ve öğretmen yaklaşımlarından dolayı, öğrenci baskı altındadır ve öğrenme isteği azalmaktadır. Öğrencinin derse karşı olumsuz tutumlarından dolayı ders işleyişinde yaşanan sorunlar, öğretmeni dolayısıyla öğretmen-öğrenci ilişkilerini de olumsuz etkilemektedir. Dolayısıyla bu durum, öğrencinin dersi sevmesini engelleyen, eğitimde de verimliliği düşüren bir olgudur. Resim-iş dersinin yeterli gelmeyen haftalık ders saati, resim-iş atölyesi (okullarda olmayan ya da olup da ihtiyaca cevap veremeyen) sorunu, öğretim materyalleri yetersizliği, sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu, öğretmen tutumları, öğretmenin ders işleyiş biçimi ve okul idarecilerinin resim-iş dersini önemsiz bir ders şeklinde algılayışları, başarıyı önemli ölçüde etkilemektedir. Ayrıca sözü edilen sıkıntılar, öğrencinin resim-iş dersine karşı olumsuz tutumlar geliştirmesine de yol açmaktadır. Oysa öğrencilerin resim-iş dersine yönelik tutumları resim-iş eğitimi açısından oldukça önemlidir.

İnsan yaratıcılığını ortaya çıkaran, estetik eğitiminin alanlarından biri de resim-iş dersidir. Öğrenci bu derste algılama, düşünme ve bedensel eylemlerle birlikte yaratıcılığını kullanarak kendini ifade eder. Zira öğrenenlerin sorgulayarak, deneyerek, yaşayarak öğrenmelerine olanak veren ve onları etkin kılan, yaratıcı, eleştirel, özgün düşünceden doğan ürünlerin oluşumuna ortam sağlayan başka bir eğitim programı yoktur. Eğitim kalitesinin yükseltilmesi için öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesi, başka etkenlerin yanında sanatı sevdirmeye başka bir

deyişle sanata karşı olumlu tutumlar kazandırılmaya da bağlıdır. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine daha etkili bir resim-iş eğitimi sağlanması, ilgi ve gereksinimlerine göre programlar düzenlenmesi ve öğrencilerin olumlu tutumlar geliştirmeleri ve daha başarılı olmaları için göz önüne alınacak noktaların neler olabileceği sorusuna yanıt bulmak için onların resim-iş dersine yönelik tutumlarını saptamak yararlı olacaktır.

Araştırmanın gerekçesi aşağıda; derste başarı değişkeni olarak niçin tutumların seçildiği, ders olarak niçin Resim-iş'in seçildiği ve araştırma örneklemini olarak niçin ilköğretim II. kademe öğrencilerinin baz alındığı ile açıklanmaya çalışılmıştır.

İnsanların günlük yaşantılarında, olaylara ve diğer insanlara karşı olumlu bir tutum ve davranış içinde olmaları şüphesiz ki çok önemlidir. Bu sayede insanların birbirleriyle olumluluk temeline dayanan ilişkiler kurması ve olası sorunlarını etkili bir iletişimle aşmaları beklenir. Bu noktadan hareketle bireyin eğitim sürecinde de, bu sürecin bir takım nesnelere (okul, ders, öğretmen vb.) yönelik tutumlar geliştirmiş olması ve geliştirmiş olduğu bu tutumların söz konusu nesne ile ilgili etkileşimlerinde bir role sahip olması muhtemeldir. Dolayısıyla öğrencinin herhangi bir derse yönelik tutumlarının, o dersle olan hoşlanma/hoslanmama, çalışma/çalışmama gibi ilişkilerini etkileyeceği ve bunun da doğal olarak bireyin söz konusu derste akademik başarısına çeşitli şekillerde yansıtacağı düşünülmektedir (Keskin, 2003). Bu nedenle tutumun akademik başarı üzerinde, derste başarı değişkeni olarak etkisinin ne derecede olduğu araştırmaya değer bir konudur.

Sanat eğitimi almak bireyin dünyayı algılamasına, özgürleşme yolunda karşısına çıkan engelleri aşmasına, yaşamı anlamasına, hoşgörü edinmesine, yeni öğrenme becerileri kazanmasına ve meslek sahibi olabilmesine imkan vermektedir. Sanat eğitimi almak bu kadar önemliyken, resim-iş dersine yönelik öğrenci tutumlarının onların başarılarını nasıl etkilediğinin saptanmasının da önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü söz konusu olan, öğrencinin resim-işe karşı olan bakış açısıdır ve bunun olumsuz olması durumunda, öğrenme-öğretme sürecindeki bütün çabaların boşa gitme ihtimali vardır.



İlköğretim boyunca resim-iş eğitimi alarak liseye gelmiş olan gençlerin alıcı ve ifade edici becerileri açısından vasatın altında olduğu, Resim dersine karşı olumsuz tutuma sahip olduğu görülmektedir. Bu düzeyde olan öğrencilerin sanat eğitimi almanın öneminin farkında olması gerektiği düşünülürse, bu olumsuz tutumun, o anda olduğu söylenemez. Bu olumsuz tutumların altında yatan çok çeşitli nedenler olabilir. Bunun cevabı muhtemelen daha önceki yıllara dayanan deneyimlerde aranmalıdır. Ergenlik çağından önce resim eğitimi almanın daha kolay olduğu ve bu çağlarda başlayacak olan resim-iş öğretimi çalışmalarından daha iyi sonuçlar alınacağı bilinmektedir. Dolayısıyla bu aşamada resim-iş dersine yönelik tutumların araştırılmasının da faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın örnekleminin ilköğretim II. kademe öğrencilerinden seçilmesinin bir nedeni budur. Diğerleri ise söz konusu örneklem grubundan; Resim-iş dersine yönelik tutumlar konusunda daha sonraki okul yıllarına dönük olmak üzere daha çok veriler alınabileceği ve muhtemel bir olumsuzluk durumunda da henüz, değiştirilebilir (katılaşmamış) tutumlara sahip oldukları düşüncesidir. Şöyle ki, ilköğretim II. kademe öğrencisi, I. kademede tutum objesi ile yani Resim-iş dersiyle doğrudan bir deneyim geçirmiştir. Dolayısıyla Resim-iş dersine karşı oluşturmuş olduğu tutumların I. kademe öğrencisine nazaran biraz daha objektif, kendi içinde tutarlı ve istikrarlı olması beklenir. Öte yandan söz konusu öğrenciler, bu aşamada ergenlik çağıının başlangıcındadır ve tutumları henüz katılaşmamış bir durumdadır. Bu nedenle öğrencilerin söz konusu bu tutumları, Resim-iş dersine karşı olası bir olumsuz bakış açısı durumunda henüz değiştirilebilir bir nitelik arz etmektedir.

Ülkemizin 2000'li yıllarda bilgiyi üreten ve ihraç eden bilim toplumu haline gelebilmesi; eleştiren, yaratıcı, düşüncelerini yansıtan ve geliştirebilen bireyler yetiştirilmesiyle mümkündür. Bu sebeple, özellikle öğrenme alışkanlıklarının kazanıldığı ve kalıcı hale geldiği ilköğretim yıllarının etkili bir biçimde değerlendirilmesi gerekmektedir.

Sözlü iletişimle daha çok düşünceler, sözsüz iletişimle ise duygular ifade edilir (Cüceloğlu, 1995: 33-34). İlköğretim çağındaki çocuğun hayal gücü zengindir ve zeka türlerinden daha çok görsel zekası işin içindedir. Dolayısıyla kendisi ve ailesiyle ilgili ipuçlarını, sözel sunular yerine görsel sunularla, resim yoluyla verir.

Kendini ifade edemeyen çocuk duygularını resimle yansıtabilir. Bu çağda öğrenci, yaşı gereği yaratıcı düşüncesini geliştirebileceği bir dönemi yaşamaktadır. Zira çocuk psikologlarının çoğuna göre, çocuklar 10 yaşında önemli bir gelişimsel aşamaya ulaşır. Oyun çağında olan çocuk için beden eğitimi, müzik, resim-iş gibi derslerin önemi tartışılmaz ve çocuk gelişimini daha çok bu derslerle tamamlar. İlköğretim II. kademe düzeyinde ise, resim-iş öğretimi uzun süreli düzenli öğretimi kapsar. Çalışmalar göstermiştir ki resim-iş eğitiminde öğrenmeye ayrılan zamanla öğrencilerin yaratıcı bir yeterliliğe erişmesi arasında doğrudan bir ilişki vardır. Bununla birlikte, sanatsal öğrenmeye erken yaşta başlayan çocukların daha sonra başlayanlara oranla, daha yaratıcı olduğu görülmektedir. Eğer öğrenciler iyi düzeyde resim yapabilme becerisi kazanıp ve belirli bir sanatsal anlayışa erişirse; resim-iş eğitimi almanın zihinsel, duygusal, bedensel gelişim, sosyal ve ekonomik olmak üzere çoğu durumda faydası vardır.

Ayrıca eğitim öğretim sürecinin temel öğeleri öğrenci, program ve öğretmendir. Öğrenci öğesi, eğitim öğretimin vazgeçilmez parçası olup, öğretmen tarafından yürütülen öğretim programının ne düzeyde gerçekleştiğinin göstergesidir. Bu nedenle ilköğretim II. kademe öğrencilerinin resim-iş dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler incelenerek literatüre ve böylece uygulama alanlarına katkıda bulunmak amaçlanmıştır.

## **YÖNTEM**

### **Araştırma Modeli**

Bu çalışma ile var olan bir durum betimlenmeye çalışılmış, buna bağlı olarak değişkenlerin birbirleriyle ne düzeyde ilişkili olduğu incelenmiştir.

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmaya İzmir merkez Mustafa Reşit Paşa İlköğretim Okulu, Tahir Merzeci İlköğretim Okulu, Meşkure Şamlı İlköğretim Okulu ve Ergenekon İlköğretim Okulu II. kademedede okuyan 219'u kız ve 220'si erkek olmak üzere toplam 439 öğrenci katılmıştır.

## **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada, ilköğretim II. kademe öğrencilerinin resim-iş dersine yönelik tutumlarını saptamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

### **Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (RDYTÖ)**

Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, Tan (2006) tarafından ilköğretim II. kademe öğrencilerinin resim-iş dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu ölçek, toplam 28 sorudan oluşan 3'lü derecelmeli likert tipi bir ölçek olup, duyuşsal, zaman ve önem olmak üzere üç boyutta öğrencilerin Resim-iş dersine yönelik tutumlarını ölçmektedir. Öğrencilerden kendilerini her madde için 1 ile 3 puan aralığında derecelendirmeleri istenmektedir. 1 "Hayır", 2 "Ara sıra", 3 "Evet". Ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı toplamda  $\alpha = .94$  bulunmuştur (Tan, 2006).

Ölçeğin iç tutarlılık güvenirliği; Duyuşsal alt boyutu için  $\alpha = .88$ , Zaman alt boyutu için  $\alpha = .87$ , Önem alt boyutu için  $\alpha = .84$  olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenirliği için yapılan analizlerde ( $n = 162$ ), iki uygulama arasındaki Pearson korelasyon katsayısı, duyuşsal boyutu için  $r = .790$ ,  $p < .001$ ; zaman boyutu için  $r = .797$ ,  $p < .001$  ve önem boyutu için  $r = .752$ ,  $p < .001$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sonuçlar, ölçeğin ölçtüğü davranış alanına ilişkin yüksek bir tutarlılıkta veri sağlanabildiğini göstermektedir.

Ölçeğin faktör yapısı temel bileşenler yöntemiyle analiz edilmiştir. Bulgular toplam varyansın %40.505'ini oluşturan 11.341 özdeğerli (eigenvalue) temel faktör olarak varsayılan bir faktör ile, yine toplam varyansın %7.012'sini oluşturan 1.963 özdeğerli ikinci ve toplam varyansın %5.018'ini oluşturan 1.405 özdeğerli üçüncü bir faktör bulunmuştur. Üç alt boyut birlikte toplam varyansın %52.535' ini açıklamaktadır. Tüm bu sonuçlar, aynı zamanda ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin veriler de sunmaktadır (Tan, 2006).

## **BULGULAR**

Araştırmmanın bu bölümünde, incelenen değişkenler ve kurulan varsayımlar ile ilgili olarak toplanan verilerin istatistiksel analizleri ve bu analizler sonucunda

elde edilen bulgular açıklanmıştır. Bulgular, verilerin türüne göre; grup sayısı 2 olan veriler t testi ile çözümlenmiştir. Grup sayısı 2'den fazla olan veriler varyans analiziyle çözümlenmiştir. Çıkan farkın anlamlı olması halinde, farkın kaynağının tespiti için Tukey testi yapılmıştır.

### **I- İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Resim-iş Dersine Yönelik Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular**

İlköğretim II. kademe öğrencilerinin resim-iş dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiye yönelik olarak bütün grubun toplam puanları üzerinde tek yönlü varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7'de sunulmuştur.

Akademik başarı bağımsız değişkeni üzerinde elde edilen puanlara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo1'de verilmiştir.

**Tablo 1**  
**Öğrencilerin Resim-iş Dersindeki Akademik Başarılarına Göre Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

Tutum Boyutu/ Akademik Başarı	N	$\bar{x}$	Ss
Duyuşsal Boyut			
1	32	25.9688	4.61054
2	28	23.1071	6.87636
3	47	23.3617	5.79139
4	82	26.0366	4.99492
5	249	26.8795	4.90161
Toplam	438	26.0365	5.28618

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin Resim-iş dersindeki akademik başarılarına göre Resim-iş dersine yönelik tutumunun duyuşsal alt boyutu puan ortalamaları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış, analizlerden elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2**  
**Öğrencilerin Resim-iş Dersindeki Akademik Başarılarına Göre Resim-iş Dersine Yönelik Tutumlarının Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	4	753.641	188.410	7.120	.000
Grup İçi	433	11457.774	26.461		Önemli
Toplam	437	12211.416			

P<.01

Tablo 2'deki bu sonuçlar gruplar arasındaki farkın .01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ve dolayısıyla Resim-iş dersine yönelik tutumun duyuşsal alt boyutunun öğrencilerin Resim-iş dersindeki akademik başarılarına göre farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılığın kaynağının tespiti için Tukey testi yapılmış ve analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3**  
**Post Hoc Tukey HSD Testi Sonuçları**

Akademik Başarı	1	2	3	4	5
1					
2					.002*
3				.018*	.000**
4					
5					

\*\*P<.01, \*P<.05

Tablo 3'teki bu sonuçlar gruplar arasındaki farklılaşmanın .01 ve .05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda bu farkın kaynağının Resim-iş dersindeki akademik başarısı düşük olan öğrencilerin Resim-iş dersine yönelik tutumun duyuşsal boyutundaki puan ortalamalarının, bu dersteki akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin bu boyuttaki puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle Resim-iş dersinde akademik başarısı düşük olan öğrencilerin Resim-iş dersine yönelik olumsuz tutumlar geliştirmiş olabilecekleri söylenilebilir.

**Tablo 4**  
**Öğrencilerin Resim-iş Dersindeki Akademik Başarılarına Göre Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

Tutum Boyutu/ Akademik Başarı	N	$\bar{X}$	Ss
Zaman Boyutu			
1	32	22.0625	4.99637
2	28	20.0000	7.64974
3	47	19.0851	6.24789
4	82	20.8902	5.74995
5	250	21.4600	5.59981
Toplam	439	21.0501	5.83739

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin Resim-iş dersindeki akademik başarılarına göre Resim-iş dersine yönelik tutumunun zaman alt boyutu puan ortalamaları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup

olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış, analizlerden elde edilen bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5**  
**Öğrencilerin Resim-iş Dersindeki Akademik Başarılarına Göre Resim-iş Dersine Yönelik Tutumlarının Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	4	289.251	72.313	2.144	.074
Grup İçi	434	14635.647	33.723		Önemsiz
Toplam	438	14924.897			

$P > .05$

Tablo 5’teki bu sonuçlar gruplar arasındaki farkın .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ve dolayısıyla Resim-iş dersine yönelik tutumun zaman alt boyutunun öğrencilerin Resim-iş dersindeki akademik başarılarına göre farklılaşmadığı görülmüştür.

**Tablo 6**  
**Öğrencilerin Resim-iş Dersindeki Akademik Başarılarına Göre Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

Tutum Boyutu/ Akademik Başarı	N	$\bar{X}$	Ss
Önem Boyutu			
1	32	19.8438	4.59389
2	28	17.0000	6.53197
3	47	16.8936	5.12553
4	82	18.4512	4.91948
5	250	18.6800	4.92449
Toplam	439	18.4237	5.07055

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin Resim-iş dersindeki akademik başarılarına göre Resim-iş dersine yönelik tutumunun önem alt boyutu puan ortalamaları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış, analizlerden elde edilen bulgular Tablo 7’te verilmiştir.

**Tablo 7**  
**Öğrencilerin Resim-iş Dersindeki Akademik Başarılarına Göre Resim-iş Dersine Yönelik Tutumlarının Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	4	247.802	61.950	2.441	.046
Grup İçi	434	11013.392	25.376		Önemli
Toplam	438	11261.194			

$P < .05$

Tablo 7'deki bu sonuçlar gruplar arasındaki farkın .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ve dolayısıyla Resim-iş dersine yönelik tutumun önem alt boyutunun öğrencilerin Resim-iş dersindeki akademik başarılarına göre farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılığın kaynağının tespiti için Tukey testi yapılmış ve analizler sonucunda bu farklılığın anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür.

### TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonuçlarına göre, resim-iş dersine yönelik tutum ile ekonomik düzey arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Öte yandan okullara göre, cinsiyete göre, sınıf düzeyine göre, okulöncesi eğitim durumuna göre, anne baba birliktelik durumuna göre, annenin öğrenim durumuna göre, babanın öğrenim durumuna göre, sınıf mevcuduna göre, öğretmen cinsiyetine göre ve öğretmene yönelik algıya göre farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Tutum ve akademik başarı ilişkisi açısından değerlendirildiğinde; resim-iş dersi karne notu düşük olan öğrencilerin tutum puan ortalaması da düşük, notu yüksek olanların tutum puan ortalamasının da yüksek olduğu görülmüştür.

Bu araştırmanın bulgularını destekleyen araştırmalar olduğu gibi, bu araştırmanın bulgularıyla zıtlık gösteren araştırmalar olduğu da görülmektedir. Araştırmalar arasındaki bu farklılığın örneklem farklılığından kaynaklandığı düşünülebilir.

Bütün bulgular doğrultusunda bir değerlendirme yapılacak olunursa, Topluma yaratıcı bireyler yetiştirmede önemli bir işlevi olan Resim-iş dersinde, akademik başarıda öğrenci tutumlarının önemli olduğu öğrencilere uygulanan ölçek sonuçlarından açıkça görülmektedir. Araştırmada elde edilen bulgular birçok açıdan önemli görülmektedir. Bu araştırma, tutumun akademik başarı ile olan ilişkisini ve tutumun bağımsız değişkenlere göre farklılaştığını göstermiştir.

Bu tez içerisinde yapılan çalışmalar sonucunda öğrencilerin resim-iş dersine yönelik genelde olumlu tutum gösterdiği, öğrenci tutumlarının iyi bir sanat eğitimi ile geliştirilebileceğinin, öğrenci tutumlarının geliştirilmesi için kullanılan yöntemin çok yönlü olması gerektiği yargısına varılmıştır. Resim-iş eğitimi uygulaması ve

resim-iş dersine yönelik olumsuz öğrenci tutumlarının olumluya dönüştürülmesinde büyük sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunlar çözümlenmediği sürece mevcut resim-iş eğitimiyle öğrencilerin derse yönelik tutumları geliştirilemeyeceği gibi, aksine var olan olumlu tutumları da engellenebilir. Bu açıdan öğrencilerin resim-iş dersine yönelik tutumlarının önemi kavranarak resim-iş eğitiminde gerekli olan düzenlemeler yapılmalıdır.

Sonuç olarak bu bulgular doğrultusunda, derse yönelik tutum ile akademik başarı arasında pozitif korelasyon olduğu söylenebilir. Öğrencilerin Resim-iş dersinde aldıkları notların, öğrencilerin gerçek başarılarını gösterdiği varsayılmıştır. Ancak nitelikli çalışmaların ortaya çıkması ve gerçek anlamda değerlendirme yapılabilmesi için, ilköğretim II. kademesinde resim-iş dersinin süresinin yeterli olmadığı düşünülmektedir. Okulun fiziksel şartları (donanımlı atölye, kalabalık olmayan sınıf mevcutları, vb.), müzik eşliğinde işlenen resim-iş dersi, okulun öğrenciye sunduğu materyal desteği, teknolojik imkanlar ve öğrenciye sağladığı uzman desteğinin yeterli oluşu öğrencilerin tutumlarını dolayısıyla başarılarını olumlu yönde etkileyecektir.

Ayrıca bütün bu araştırma sonuçlarına göre;

1. Okullarda dersin amaçları doğrultusunda işlenmesine elverişli resim-iş atölyesinin varlığı, gerek sanat eğitimi gerekse olumlu öğrenci tutumları açısından oldukça önemli olduğu,

2. Resim-iş dersi haftalık ders saati, dersin amaç ve hedeflerine ulaşmasında yetersiz kalmakta hatta dersi amaçlarından uzaklaştırmakta olduğu,

3. Resim-iş dersinde konu haftalık ders saatinin yeterli gelmemesinden dolayı ders saatinde yetiştirilememektedir. Dolayısıyla öğrenci çalışmaları tamamlanmak üzere eve kalmaktadır. Burada da anne baba ya da kardeşler tarafından yardım alınabilmekte şeklinde önemli bir sorun meydana gelmekte olduğu,

4. Resim-iş dersinde değerlendirme haftalık ders saatinin yeterli gelmemesinden dolayı sağlıklı yapılamamakta olduğu,

5. Sanat eğitimi hakkında yanlış bilincin olduğu, sınıfların kalabalık olduğu, atölye sorunu, araç-gereç yetersizliği gibi sorunlar olduğu,



6. Resim-iş dersinde öğrenci başarısında, öğretmen-öğrenci ilişkisinin etkili olduğu, öğretmene yönelik algının önemli olduğu ortaya konulmuştur.

Bu veriler ışığında belirlenen öneriler dikkate alınıp değerlendirilerek, konuya ilişkin çaba ve çözüm arayışları, çağdaş sanat eğitiminin bir gereği olarak düşünülmelidir.

Bu açıklamaların ışığında, araştırma bulgularının, ilköğretim II. kademe öğrencilerinin resim-iş dersine yönelik tutumlarının tanınması ve geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılmasına katkılar sağlayacağı, okul idarecilerine ve program geliştirme uzmanlarına konunun önemini dile getirmede, resim-iş eğitimi programları geliştirme çalışmalarında, sanat eğitimi konusunun günümüz şartları ışığında tekrar gözden geçirilmesinde ve var olan eksikliklere yönelik önlemlerin alınması girişimlerine olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buna ek olarak; bir derse yönelik tutum geliştirme anlamında henüz yolun başında sayılabilecek olan ilköğretim II. kademe öğrencilerinin Resim-iş dersine yönelik tutumlarının akademik başarıları ile nasıl bir etkileşim içinde olduğunun özelde alan öğretmenlerine, genelde ise eğitimcilere ve program geliştirme uzmanlarına bu ilişkinin anlamlılık düzeyi gösterilerek, öğrencilere bu derse ilişkin kazandırılması gereken bakış açısının niteliği konusunda rehberlik etmek bu çalışmanın diğer önemli yönüdür. İlköğretim II. kademe öğrencilerinden alınacak dönütlerin, hem Resim-iş dersine yönelik tutumlar konusunda uzun vadeli projeksiyonlar yapmaya imkan tanıyacağı hem de öğrencinin Resim-iş dersine yönelik muhtemel bir olumsuz bakış açısı olması durumunda, daha yolun başında olunması nedeniyle bu durumun ortadan kaldırılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

### **Kaynakça**

Bloom, B. S. (1998). **İnsan Nitelikleri Ve Okulda Öğrenme**. Çev: Durmuş Ali Özçelik. 3. Baskı. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Boran, H. ve Oruç, M. (1994). **İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Fen Ve Fen Derslerine Karşı Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler**. I. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu. Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları. Yayın No: 21.

Cüceloğlu, D. (1995). **Yeniden İnsan İnsana**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Coşkun, N. (2001). Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki Lise Öğrencilerinin Resim Dersine Yönelik Tutumları İle Okul Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Gaziantep Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep: G.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Geban, Ö., Aşkar, P. ve Özkan, İ. (1992). Effects Of Computer Simulated Experiments And Problem-Solving Approaches On High School Students. **Journal of Educational Research**. Vol 86. No 1. (5-10).
- Hotaman, D. (1995). Gülhane Askeri Tıp Akademisi Sağlık Meslek Yüksek Okulu Hemşirelik Bölümü Öğrencilerinin Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- House, J. D. ve Prison, S. K. (1998). Students attitudes and academic background as predictors of achivement in college English. **International Journal of Instructional Media**. Vol 25. No 1. (29-43).
- İnceoğlu, M. (2000). **Tutum Algı İletişim**. Ankara: Verso Yayıncılık.
- Karasar, N. (1994). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Keskin, A. (2003). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lewin, T., Nama, S. ve Ziapora, L. (1991). Achivements and attitudional patterns of boys and girls in Science. **Journal of Research in Science Teaching**. Vol 28. No 4. (315-328).
- Öner, N. (1997). **Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler**. 3. Basım. İstanbul: Boğaziçi Matbaası.
- Selçuk, E. (1997). İngilizce Dersine Karşı Tutum İle Bu Dersteki Akademik Başarı Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: A.İ.B.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Serin, O. (2001). Lisans Ve Lisansüstü Düzeydeki Fen Grubu Öğrencilerinin Problem Çözme, Fen Ve Bilgisayara Yönelik Tutumları İle Başarıları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tan, A. (2006). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Resim-iş Dersine Yönelik Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Tepe, D. (1999). Öğrencilerin Fen Derslerine İlişkin Tutumları İle Başarıları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: M.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Tezbaşaran, A. (1997). **Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu**. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Uzuntiryaki, E. (1998). Effect of Conceptual Change Approach Accompanied With Concept Mapping on Understanding of Solution. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: O.D.T.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Ünlü, S. (2000). The Effect of Conceptual Change Text in Students' Achivement Atom Molecule. Matter Concepts. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: O.D.T.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Üstüner, I. Ş. ve Sancar, M. (1999). Lise Öğrencilerinin Fizik Kavramlarını Anlama Düzeylerini Ve Tutumlarını Etkileyen Faktörlerin Değerlendirilmesi. **D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. Özel Sayı. (339-347).
- Yalçın, P. (1997). Ankara Merkez İlköğretim Okullarındaki 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarıları İle Zeka, Kaygı Ve Tutum Puanları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yalvaç, B. ve Sungur, S. (2000). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Laboratuvar Derslerine Karşı Tutumlarının İncelenmesi. **D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 12. (2000) (56-64).

\* Yüksek Lisans tezinden çıkarılan bir çalışmadır.

\*\* Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi.

T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
RESİM-İŞ ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İLKÖĞRETİM II. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN  
RESİM-İŞ DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI İLE  
AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER**

**Alpay TAN**

**İzmir  
2006**



T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
RESİM-İŞ ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İLKÖĞRETİM II. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN  
RESİM-İŞ DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI İLE  
AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER**

**Alpay TAN**

**Danışman  
Yrd. Doç. Mehmet BOZTAŞ**

**İzmir  
2006**

## **YEMİN METNİ**

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Resim-iş Dersine Yönelik Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

.../ 08/ 2006

Alpay TAN



T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ  
EGİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ



YÜKSEK LİSANS TEZİ SINAV SONUÇ FORMU

.....Alpay TAY..... tarafından Yrd. Doç. Mehmet BORTAŞ yönetiminde  
hazırlanan...İkinci Kademe Öğrencilerinin Resim İş  
Persine Yönelik Tutumları ile Akademik Başarıları  
Arasındaki İlişkiler.....

başlıklı tez tarafımızdan okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından “Yüksek Lisans tezi” olarak  
kabul edilmiştir.

Yrd. Doç. Mehmet BORTAŞ

Danışman

BORTAŞ

Yrd. Doç. M. Fahri SEVEN

Jüri Üyesi

SEVEN

Yrd. Doç. Dr. Halim AKGÖL

Jüri Üyesi

AKGÖL

Prof. Dr. Sedef GİDENER

Enstitü Müdürü

Adres : Uğur Mumcu Cad. 135 Sk. No: 5 35150 Buca/İZMİR  
Tel : +90 (232) 440 09 08 - 440 09 11 Fax: +90 (232) 420 60 45  
e-posta : egitimbil@deu.edu.tr



**YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ**

**TEZ VERİ FORMU**

**Tez No:**

**Konu Kodu:**

**Üniv. Kodu:**

**Tezin yazarının**

**Soyadı:** TAN

**Adı:** ALPAY

**Tezin Türkçe Adı:** ‘‘İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Resim-iş Dersine Yönelik Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler’’

**Tezin Yabancı Dildeki Adı:** ‘‘The Relationship Between Primary School (Second Stage) Students’ Attitudes Towards The Art Lessons And Their Academic Achievement’’

**Tezin Yapıldığı Üniversite:** DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ

**Enstitü:** EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**Yıl:** 2006

**Tezin Türü:** Yüksek Lisans **Dili:** Türkçe **Sayfa Sayısı:** 190 **Referans Sayısı:** 107

**Tez Danışmanının**

**Ünvanı:** Yrd. Doç.

**Adı:** Mehmet

**Soyadı:** BOZTAŞ

**Türkçe Anahtar Kelimeler:**

1. Tutum
2. Akademik Başarı

**İngilizce Anahtar Kelimeler:**

1. Attitude
2. Academic Achievement

## TEŞEKKÜR

Yaptığım bu çalışma boyunca benden yardımlarını esirgemeyen ve her fırsatta destek olan kişilerin isimlerini anmak ve kendilerine teşekkür etmek istiyorum.

Öncelikle; yardımları ve desteği için saygıdeğer danışman hocam Yrd. Doç. Mehmet BOZTAŞ'a teşekkür ediyorum.

Özverili yaklaşımlarıyla, çalışmamın ölçek geliştirme ve ölçme değerlendirme boyutunda her fırsatta bana yardım eden, çalışmama büyük katkılarda bulunan değerli arkadaşım Dr. Murat BALKIS'a çok teşekkür ediyorum. Yabancı dilden Türkçe'ye çevirilerde yaptığı katkıdan dolayı Özge ÖZTOP'a, yardımlarından dolayı dostlarım Adil KESKİN ve Özgür ACAR'a teşekkür ediyorum.

Çalışmamın her aşamasında yanımda olduğu, hoşgörü ve desteğini esirgemediği ayrıca çalışmama yaptığı katkılardan dolayı değerli meslektaşım ve eşim Ayşegül'e sonsuz teşekkürler.

Son olarak, manevi katkılarıyla beni sürekli destekleyen, bu çalışmam esnasında yitirdiğim annemi rahmetle anıyorum.

Alpay TAN

## İÇİNDEKİLER

KAPAK	
YEMİN METNİ	
TUTANAK	
YÖK DÖKÜMANTASYON MERKEZİ TEZ VERİ FORMU	
	<b>Sayfa No</b>
TEŞEKKÜR .....	i
İÇİNDEKİLER .....	ii
TABLO LİSTESİ .....	vi
ŞEKİL LİSTESİ .....	x
ÖZET .....	xi
ABSTRACT .....	xiii

## BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Amaç ve Önem.....	6
Problem Cümlesi.....	8
Alt Problemler.....	8
Denenceler .....	9
Sayıtlılar.....	11
Sınırlılıklar.....	11
Tanımlar.....	11
Kısaltmalar.....	12
KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....	13
1-SANAT EĞİTİMİ .....	13
SANAT EĞİTİMİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER.....	20
Sanat Eğitimi Sürecinde Öğretmenin Rolü ve Önemi.....	20
Öğretmen Tutum ve Davranışları .....	26
Sanat Eğitiminde Fiziksel Ortamın Rolü .....	26
Sanat Eğitiminde Ailenin Rolü .....	29
Okulöncesi Eğitiminin Sanat Eğitimine Etkisi.....	30
2-RESİM-İŞ EĞİTİMİ.....	32
Türkiye’de Resim Öğretiminin Tarihi Gelişimi.....	36
Resim-iş Derslerinin İlköğretim Kurumlarında Yeri Ve Önemi .....	38
Resim-iş Dersinin Amaçları.....	39
Resim-iş Eğitiminin İlkeleri.....	41
RESİM-İŞ EĞİTİMİNİN GEREKLİLİĞİ.....	42
RESİM-İŞ DERSİNİN SORUNLARI .....	46
Haftalık Ders Saatinden Kaynaklanan Sorunlar.....	47
Fiziki Ortamdan Kaynaklanan Sorunlar .....	49
Resim-iş Eğitimi Hakkında Yanlış Bilinç .....	52
RESİM-İŞ DERSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ.....	54
Çalışmaların Eleştirilmesi.....	54

Notla Değerlendirme.....	55
3-TUTUM.....	56
TUTUMUN YAPISI.....	58
TUTUMUN ÖĞELERİ.....	59
Bilişsel Öğe.....	59
Duygusal Öğe.....	60
Davranışsal Öğe.....	60
TUTUM VE DAVRANIŞ ARASINDAKİ İLİŞKİLER.....	61
Çevresel Etkenler .....	65
Tutum Dışı Etkenler .....	65
Ölçme Hataları.....	65
TUTUMLARIN GELİŞİMİ .....	65
TUTUM DEĞİŞİMİNE KURAMSAL YAKLAŞIMLAR.....	66
Tutumların Değişmesi.....	67
Tutum Kuramları.....	67
Öğrenme Kuramları.....	67
İşlevsel Kuramlar.....	68
Sosyal Yargı Kuramı.....	68
Tutarlılık Kuramları.....	69
Heider'in Denge Kuramı.....	69
Rosenberg ve Abelson'un Bilişsel Dengeleme Kuramı .....	69
Festinger'in Bilişsel Çelişki Kuramı.....	70
Tutum Değişimine Algısal Yaklaşımlar.....	71
İkna Edici İletişim.....	71
TUTUMLA İLGİLİ KAVRAMLAR.....	74
İnanç.....	74
Kanı.....	74
Yargı.....	75
Halo Etkisi.....	75
Önyargı.....	75
Basmakalıp Yargı.....	75
Değer.....	75
Anomi (Yabancılaşma).....	76
Motivasyon.....	76
TUTUMLARIN ÖLÇÜLMESİ.....	76
Psikolojik Ölçeklerin Temel Sayıtlıları.....	78
Tutumların Ölçülebilen Boyutları.....	78
Ölçeklerdeki Yaklaşımlar.....	79
TUTUMLARIN ÖĞRENME SÜRECİNDEKİ ÖNEMİ.....	79
4-RESİM-İŞ DERSİNE YÖNELİK TUTUM.....	81
5-AKADEMİK BAŞARI.....	84
6-TUTUM VE AKADEMİK BAŞARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER.....	91

## BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	93
Resim-iş/Sanat Eğitimi İle İlgili Araştırmalar.....	93

Tutum İle İlgili Araştırmalar.....	102
Akademik Başarı İle İlgili Araştırmalar.....	104
Tutum İle Akademik Başarı Arasındaki İlişkileri Sorgulayan Araştırmalar .....	111

### BÖLÜM III

YÖNTEM.....	115
Araştırma Modeli.....	115
Evren ve Örneklem .....	115
Veri Toplama Araçları.....	116
Kişisel Bilgi Formu.....	117
Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (RDYTÖ).....	117
Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin Güvenirlilik Çalışmaları.....	119
Geçerlik Çalışmaları.....	121
Yapı Geçerliği .....	121
İşlem Süreci .....	123
Veri Çözümleme Teknikleri.....	123

### BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR.....	124
Örneklem Grubunu Tanıtıcı Bulgular .....	124
Alt Problemlere İlişkin Bulgular.....	128
Resim-iş Dersine Yönelik Tutum-Okul .....	128
Resim-iş Dersine Yönelik Tutum-Cinsiyet.....	133
Resim-iş Dersine Yönelik Tutum-Sınıf Düzeyi .....	134
Resim-iş Dersine Yönelik Tutum-Okulöncesi Eğitim Durumu... ..	139
Resim-iş Dersine Yönelik Tutum-Anne Baba Birliktelik Durumu .....	139
Resim-iş Dersine Yönelik Tutum-Anne Öğrenim Durumu.....	144
Resim-iş Dersine Yönelik Tutum-Baba Öğrenim Durumu.....	149
Resim-iş Dersine Yönelik Tutum-Sosyo-ekonomik Düzey.....	153
Resim-iş Dersine Yönelik Tutum-Sınıf Mevcudu.....	156
Resim-iş Dersine Yönelik Tutum-Öğretmen Cinsiyeti.....	161
Resim-iş Dersine Yönelik Tutum-Öğretmene Yönelik Algı.....	162
Resim-iş Dersine Yönelik Tutum-Akademik Başarı.....	167

### BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....	171
Resim-iş Dersine Yönelik Tutum-Okul İlişkisi .....	171
Resim-iş Dersine Yönelik Tutum-Cinsiyet İlişkisi.....	171
Resim-iş Dersine Yönelik Tutum-Sınıf Düzeyi İlişkisi .....	172
Resim-iş Dersine Yönelik Tutum-Okulöncesi Eğitim Durumu İlişkisi .....	172

Resim-iş Dersine Yönelik Tutum-Anne Baba Birliktelik Durumu İlişkisi .....	173
Resim-iş Dersine Yönelik Tutum-Anne Öğrenim Durumu İlişkisi....	173
Resim-iş Dersine Yönelik Tutum-Baba Öğrenim Durumu. İlişkisi...	174
Resim-iş Dersine Yönelik Tutum-Sosyo-ekonomik Düzey İlişkisi...	174
Resim-iş Dersine Yönelik Tutum-Sınıf Mevcudu İlişkisi.....	175
Resim-iş Dersine Yönelik Tutum-Öğretmen Cinsiyeti İlişkisi.....	175
Resim-iş Dersine Yönelik Tutum-Öğretmene Yönelik Algı İlişkisi ..	176
Resim-iş Dersine Yönelik Tutum-Akademik Başarı İlişkisi.....	176
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>182</b>

## EKLER

- EK 1. Kişisel Bilgi Formu
- EK 2. Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (RDYTÖ)
- EK 3. Ölçme Araçlarına İlişkin Etik Kurulu Onay Belgesi
- EK 4. Valilik Oluru
- EK 5. İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi

## TABLO LİSTESİ

	<b>Sayfa No</b>
<b>Tablo-1</b> Araştırma Örnekleme .....	116
<b>Tablo-2</b> Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Maddelerinin Alt Boyutlara Dağılımı .....	118
<b>Tablo-3</b> Faktörler ve Toplam Puanlar Açısından Tutum Puanlarının Gruplanması .....	119
<b>Tablo-4</b> Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin Madde-Toplam Korelasyonları Kat Sayıları .....	120
<b>Tablo-5</b> Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin Test-Tekrar Test Güvenirlik Katsayısı .....	121
<b>Tablo-6</b> Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin Faktör Yapısı .....	122
<b>Tablo-7</b> Örnekleme Giren Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımı .....	124
<b>Tablo-8</b> Örnekleme Giren Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı .....	124
<b>Tablo-9</b> Örnekleme Giren Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı .....	125
<b>Tablo-10</b> Örnekleme Giren Öğrencilerin Okulöncesi Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı .....	125
<b>Tablo-11</b> Örnekleme Giren Öğrencilerin Anne Baba Birliktelik Durumlarına Göre Dağılımı .....	125
<b>Tablo-12</b> Örnekleme Giren Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı .....	126
<b>Tablo-13</b> Örnekleme Giren Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı .....	126
<b>Tablo-14</b> Örnekleme Giren Öğrencilerin Ailelerinin Sosyo-ekonomik Düzeyine Göre Dağılımı .....	126
<b>Tablo-15</b> Örnekleme Giren Öğrencilerin Sınıf Mevcutlarına Göre Dağılımı .	127
<b>Tablo-16</b> Örnekleme Giren Öğrencilerin Resim-iş Öğretmenlerinin Cinsiyetine Göre Dağılımı .....	127
<b>Tablo-17</b> Örnekleme Giren Öğrencilerin Resim-iş Öğretmenlerine Yönelik Algılarına Göre Dağılımı .....	127
<b>Tablo-18</b> Örnekleme Giren Öğrencilerin Not Ortalamalarına Göre Dağılımı	128
<b>Tablo-19</b> Farklı Okullarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları .....	129
<b>Tablo-20</b> Farklı Okullarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları .....	129
<b>Tablo-21</b> Farklı Okullarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları .....	130
<b>Tablo-22</b> Farklı Okullarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları .....	130
<b>Tablo-23</b> Post Hoc Tukey HSD Testi Sonuçları .....	131
<b>Tablo-24</b> Farklı Okullarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları .....	131
<b>Tablo-25</b> Farklı Okullarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları .....	132
<b>Tablo-26</b> Post Hoc Tukey HSD Testi Sonuçları .....	132
<b>Tablo-27</b> Cinsiyetlerine Göre Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değerleri .....	133

<b>Tablo-28</b>	Farklı Sınıflarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları .....	134
<b>Tablo-29</b>	Farklı Sınıflarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları .....	135
<b>Tablo-30</b>	Post Hoc Tukey HSD Testi Sonuçları .....	135
<b>Tablo-31</b>	Farklı Sınıflarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları .....	136
<b>Tablo-32</b>	Farklı Sınıflarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları .....	136
<b>Tablo-33</b>	Post Hoc Tukey HSD Testi Sonuçları .....	137
<b>Tablo-34</b>	Farklı Sınıflarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları .....	137
<b>Tablo-35</b>	Farklı Sınıflarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları .....	138
<b>Tablo-36</b>	Post Hoc Tukey HSD Testi Sonuçları .....	138
<b>Tablo-37</b>	Okulöncesi Eğitim Durumlarına Göre Resim İş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değerleri .....	139
<b>Tablo-38</b>	Anne Babaların Birliktelik Durumuna Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları .	140
<b>Tablo-39</b>	Anne Babaların Birliktelik Durumuna Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları .....	140
<b>Tablo-40</b>	Post Hoc Tukey HSD Testi Sonuçları .....	141
<b>Tablo-41</b>	Anne Babaların Birliktelik Durumuna Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları .	141
<b>Tablo-42</b>	Anne Babaların Birliktelik Durumuna Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları .....	142
<b>Tablo-43</b>	Post Hoc Tukey HSD Testi Sonuçları .....	142
<b>Tablo-44</b>	Anne Babaların Birliktelik Durumuna Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları .	143
<b>Tablo-45</b>	Anne Babaların Birliktelik Durumuna Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları .....	143
<b>Tablo-46</b>	Post Hoc Tukey HSD Testi Sonuçları .....	144
<b>Tablo-47</b>	Annenin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları .....	145
<b>Tablo-48</b>	Annenin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları .....	145
<b>Tablo-49</b>	Annenin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları .....	146
<b>Tablo-50</b>	Annenin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları .....	146
<b>Tablo-51</b>	Post Hoc Tukey HSD Testi Sonuçları .....	147
<b>Tablo-52</b>	Annenin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları .....	147
<b>Tablo-53</b>	Annenin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları .....	148
<b>Tablo-54</b>	Post Hoc Tukey HSD Testi Sonuçları .....	148
<b>Tablo-55</b>	Babamın Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları .....	149



<b>Tablo-56</b>	Babannın Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları .....	150
<b>Tablo-57</b>	Babannın Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları .....	150
<b>Tablo-58</b>	Babannın Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları .....	151
<b>Tablo-59</b>	Post Hoc Tukey HSD Testi Sonuçları .....	151
<b>Tablo-60</b>	Babannın Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları .....	152
<b>Tablo-61</b>	Babannın Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları .....	152
<b>Tablo-62</b>	Post Hoc Tukey HSD Testi Sonuçları .....	153
<b>Tablo-63</b>	Sosyo Ekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları .....	154
<b>Tablo-64</b>	Sosyo Ekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları .....	154
<b>Tablo-65</b>	Sosyo Ekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları .....	155
<b>Tablo-66</b>	Sosyo Ekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları .....	155
<b>Tablo-67</b>	Sosyo Ekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları .....	156
<b>Tablo-68</b>	Sosyo Ekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları .....	156
<b>Tablo-69</b>	Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları .....	157
<b>Tablo-70</b>	Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları .....	157
<b>Tablo-71</b>	Post Hoc Tukey HSD Testi Sonuçları .....	158
<b>Tablo-72</b>	Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları .....	158
<b>Tablo-73</b>	Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları .....	159
<b>Tablo-74</b>	Post Hoc Tukey HSD Testi Sonuçları .....	159
<b>Tablo-75</b>	Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları .....	160
<b>Tablo-76</b>	Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları .....	160
<b>Tablo-77</b>	Post Hoc Tukey HSD Testi Sonuçları .....	160
<b>Tablo-78</b>	Resim-iş Dersini Veren Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değerleri .....	161
<b>Tablo-79</b>	Öğrencilerin Resim-iş Dersini Veren Öğretmene Yönelik Algılarına Göre Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları .....	162
<b>Tablo-80</b>	Öğrencilerin Resim-iş Dersini Veren Öğretmene Yönelik Algılarına Göre Resim-iş Dersine Yönelik Tutumlarının Varyans Analizi Sonuçları .....	163

<b>Tablo-81</b>	Post Hoc Tukey HSD Testi Sonuçları .....	163
<b>Tablo-82</b>	Öğrencilerin Resim-iş Dersini Veren Öğretmene Yönelik Algılarına Göre Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları .....	164
<b>Tablo-83</b>	Öğrencilerin Resim-iş Dersini Veren Öğretmene Yönelik Algılarına Göre Resim-iş Dersine Yönelik Tutumlarının Varyans Analizi Sonuçları .....	164
<b>Tablo-84</b>	Post Hoc Tukey HSD Testi Sonuçları .....	165
<b>Tablo-85</b>	Öğrencilerin Resim-iş Dersini Veren Öğretmene Yönelik Algılarına Göre Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları .....	165
<b>Tablo-86</b>	Öğrencilerin Resim-iş Dersini Veren Öğretmene Yönelik Algılarına Göre Resim-iş Dersine Yönelik Tutumlarının Varyans Analizi Sonuçları .....	166
<b>Tablo-87</b>	Post Hoc Tukey HSD Testi Sonuçları .....	166
<b>Tablo-88</b>	Öğrencilerin Resim-iş Dersindeki Akademik Başarılarına Göre Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları .....	167
<b>Tablo-89</b>	Öğrencilerin Resim-iş Dersindeki Akademik Başarılarına Göre Resim-iş Dersine Yönelik Tutumlarının Varyans Analizi Sonuçları	167
<b>Tablo-90</b>	Post Hoc Tukey HSD Testi Sonuçları .....	168
<b>Tablo-91</b>	Öğrencilerin Resim-iş Dersindeki Akademik Başarılarına Göre Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları .....	168
<b>Tablo-92</b>	Öğrencilerin Resim-iş Dersindeki Akademik Başarılarına Göre Resim-iş Dersine Yönelik Tutumlarının Varyans Analizi Sonuçları	169
<b>Tablo-93</b>	Öğrencilerin Resim-iş Dersindeki Akademik Başarılarına Göre Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları .....	169
<b>Tablo-94</b>	Öğrencilerin Resim-iş Dersindeki Akademik Başarılarına Göre Resim-iş Dersine Yönelik Tutumlarının Varyans Analizi Sonuçları	170

**ŞEKİL LİSTESİ**

	<b>Sayfa No</b>
<b>Şekil-1</b> Sanat Ve Dalları.....	18
<b>Şekil-2</b> Resim-iş Çalışmalarının Değerlendirilmesinde Kullanılabilecek Bazı Kriterler .....	56
<b>Şekil-3</b> Basit Tutum Davranış İlişkisi .....	62

## ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim II. kademe öğrencilerinin resim-iş dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkileri bağımsız değişkenler açısından incelemektir.

Araştırma 2005-2006 eğitim-öğretim yılında, İzmir merkez Mustafa Reşit Paşa İÖO, Tahir Merzeci İÖO, Meşkure Şamlı İÖO ve Ergenekon İÖO II. kademe okuyan (219'u kız ve 220'si erkek olmak üzere) toplam 439 öğrenci ile yürütülmüştür.

Araştırmada kullanılan Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Ölçeği araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Yapılan faktör analizleri sonucunda 52 sorudan 28 soruya düşürülen ölçek, uygulamalar sonucunda ön ve son uygulamada 162 ölçek geri dönmüştür. Ölçekten “Duyuşsal”, “Zaman” ve “Önem” şeklinde üç alt boyut elde edilmiştir. Ölçek güvenirliği 0,94 olarak hesaplanmış ve tüm analiz işlemlerinde SPSS paket programı kullanılmıştır.

Konunun amaçları doğrultusunda RDYTÖ'nin ilköğretim II. kademe öğrencilerinin resim-iş dersine yönelik tutumlarını saptayacağı düşünülerek, tutumların değişkenler bazında daha iyi bir şekilde yorumlanması açısından tutumların ait olduğu öğrencilere yönelik gerekli (cinsiyet, sınıf düzeyi, okulöncesi eğitimi, anne-baba birlikteliği, anne-baba eğitimi, ekonomik düzey, sınıf mevcudu, öğretmen cinsiyeti, öğretmene yönelik algı ve resim-iş dersindeki not ortalamaları) bilgiler kişisel bilgi formu ile elde edilmiştir.

Betimsel araştırma modelinde yürütülen bu çalışmada on iki alt problem cevaplanmaya çalışılmış ve verilerin analizinde, verilerin türüne göre, korelasyon (r), t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), % dökümleri yapılmış, F değerinin önemli olması halinde farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için Tukey Testi uygulanmıştır.

Yapılan analizler sonucunda yukarıdaki değişkenler açısından  $p>,05$  ve  $p>,01$  düzeyinde ilişkiler görülmüştür. Öte yandan ölçeğin alt boyutları için yapılan

korelasyon çalışmasında ise tüm alt boyutlar açısından  $p<,01$  düzeyinde anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır.

Araştırmada cevap aranan alt problemlere yönelik yapılan analizler sonucunda, resim-iş dersine yönelik tutum ile ekonomik düzey arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Öte yandan okullara göre, cinsiyete göre, sınıf düzeyine göre, okulöncesi eğitim durumuna göre, anne baba birliktelik durumuna göre, annenin öğrenim durumuna göre, babanın öğrenim durumuna göre, sınıf mevcuduna göre, öğretmen cinsiyetine göre ve öğretmene yönelik algıya göre farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Tutum ve akademik başarı ilişkisi açısından değerlendirildiğinde; resim-iş dersi karne notu düşük olan öğrencilerin tutum puan ortalaması da düşük, notu yüksek olanların tutum puan ortalamasının da yüksek olduğu görülmüştür.

Elde edilen bulgular, eğitimciler, program geliştiriciler ve ileri araştırmalar açısından ele alınıp tartışılmış ve bir takım önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Resim-iş Dersine Yönelik Tutum, Akademik Başarı,

## ABSTRACT

The aim of this study was to investigate relationships between primary school (second stage) students' attitudes towards the art lessons, and their academic achievement in terms of independent variables.

The research was maintained in 2005-2006 education year, in İzmir (center) Mustafa Reşit Paşa Primary School, Tahir Merzeci Primary School, Meşkure Şamlı Primary School and Ergenekon Primary School with 439 second stage students involving 219 girls and 220 boys.

The attitude scale related to the Art Lesson that was used in the research was developed by the researcher. The scale that was reduced from 52 questions to 28 questions in the result of the factor analysis and applications in the front and last application, 162 scales returned. Three lower dimensions which are "affective", "time" and "importance" were obtained from the scale. Scale reliability was calculated as 0,94 and SPSS package program was used in all analysis procedure.

In the direction of the aims of subject, considering RDYTÖ to determine the primary school (second stage) students' attitudes towards to the art lesson, in terms of better interpretation of the attitudes in the base of the variables, the necessary information related to the students to whom the attitudes belong (sexuality, class level, preschool education, parent togetherness, parent's education, economic level, class attendance, teacher's sexuality, perception towards to the teacher and average of art lesson marks) was gained by the personal information form.

Twelve lower problems were tried to be solved in this research that was maintained in the descriptive research model and in the analysis of data collected, depending upon the variety of data gathered (t) and (r) correlation tests and variance analysis (ANOVA), % enumeration were performed. If F values were significant, Tukey test would be applied to find out the origin of difference among prospective student groups.

In the result of the analysis, in terms of the variables above, the relation at the level of  $p>,05$  and  $p>,01$  was seen. Besides, in the correlation study that was made for the lower dimension of the scale, a meaningful differentiation was found at the level of  $p>,01$  in terms of all lower dimensions.

In the result of the analysis that were made directed to the lower problems which were tried to be solved, a meaningful relation between the attitude towards to the art lesson and economic level wasn't encountered. Besides, the difference according to the schools, sexuality, class level, preschool education, parent togetherness, parent's education, class attendance, teacher's sexuality, perception towards to the teacher was seen meaningful. In the consideration of the relation of attitude and academic success, it was seen that students who have low report card marks for the art lesson have a low attitude point average, the students who have high report card marks for the art lesson have a high attitude point average.

Implications of findings were discussed and some suggestions were made for the educator, program developers and advanced researches.

**Key Words:** Attitude Toward To The Art Lesson, Academic Achievement.

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

### Problem Durumu

İnsan yaşamı boyunca yakın ve uzak çevresindeki insanlarla ve toplumsal kurumlarla sürekli etkileşim halindedir. Bu etkileşim sürecinde birey birtakım davranışlar geliştirir. Davranış değişikliği rastlantılarla gerçekleşebilmesinin yanı sıra örgün eğitim sayesinde planlı bir biçimde de gerçekleşebilir. Eğitim sürecinde bireyin, sürecin objelerine yönelik olarak geliştirmiş olduğu tutumların bilinmesi de büyük önem taşımaktadır.

Öğrencinin öğrenmesine ve akademik başarısına etki eden faktörlerin çok çeşitli olduğu bilinmektedir. Bunlar; öğrenciye sunulan imkanlar, materyal desteği, kullanılan öğrenme-öğretme yöntemlerinin yeterliliği ve etkililiği, sosyo-ekonomik düzey, öğretmenin tutumu gibi bireyden kaynaklanmayan dışsal faktörler olabileceği gibi, bizzat bireyin kendisinden kaynaklanan tutum, ilgi, motivasyon, olgunlaşma düzeyi vb. gibi içsel faktörler de olabilir. Yukarıda sayılan dışsal faktörler, öğrenciye sunulan öğretim hizmetinin niteliğini gösterir. Günümüzde okullarda yürütülen çalışmaların büyük bir kısmının temelinde öğrenen kişiye nitelikli bir öğretim hizmeti sunulması çabası yatmaktadır. Öğrenenler için öğrenme ortamını daha çekici ve fonksiyonel hale getirme yönündeki bu çabalarla istenilen başarı düzeyine ulaşamaması ya da bu konudaki yetersizlikler, başarı yolunda içsel faktörlerin de dikkate alınmasının gerekli olduğunu göstermiştir. Bu sebeple içsel faktörler içinde tutumlar da araştırmacıların çok ilgisini çekmiş bir konu olmuştur (Keskin, 2003: 1).

Olumsuz tutumların birden fazla nedenleri olabilir. Gelişim dönemindeki ilköğretim öğrencileri, gerek eğitim sisteminden gerekse bir kısım ders öğretmenlerinin yaklaşımından dolayı beklediğini bulamamakta, derse karşı olumsuz tutumlar sergileyebilmektedirler. Mevcut sistem öğrencinin yaratıcılığını da köreltmekte ve bu sistemde öğrenci kendini özgürce ifade edememektedir. Eğitim



sistemimizdeki çarpıklık, okulların fiziki yetersizliği gibi birçok olumsuzluktan dolayı öğrencinin yanı sıra öğretmen de, beklentilerine cevap alamamaktadır. Öğretmenlerden beklenen, yeni nesli yetiştirme fırsatı yakalanamamakta, sanat ve sanatçı da ülkemizde hak ettiği yere gelememektedir.

Öğrenciyi kalıba sokmaya çalışan eğitim sistemi ve öğretmen yaklaşımlarından dolayı, öğrenci baskı altındadır ve öğrenme isteği azalmaktadır. Öğrencinin derse karşı olumsuz tutumlarından dolayı ders işleyişinde yaşanan sorunlar, öğretmen psikolojisini dolayısıyla öğretmen-öğrenci ilişkilerini de olumsuz etkilemektedir. Dolayısıyla bu durum, öğrencinin dersi sevmesini engelleyen, eğitimde de verimliliği düşüren bir olgudur. Resim-iş dersinin yeterli gelmeyen haftalık ders saati, resim-iş atölyesi (okullarda olmayan ya da olup da ihtiyaca cevap veremeyen) sorunu, öğretim materyalleri yetersizliği, sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu, kimi zaman öğretmenlerin olumsuz tutumları, öğretmenin dersi işleyiş biçimi (sevdirerek ya da soğutarak) ve okul idarecilerinin resim-iş dersini önemsiz bir ders şeklinde algılayışları, başarıyı önemli ölçüde etkilemektedir.

Yukarıda sözü edilen sıkıntılar, öğrencinin resim-iş dersine karşı olumsuz tutumlar geliştirmesine de yol açmaktadır. Derse ilişkin sıkıntılar, Resim-iş zümre başkanları ilçe toplantılarında dile getirilmekte ve tartışılmaktadır. Bu sıkıntılar, bakanlığa iletilmesi için müfettişlerle de paylaşılmasına rağmen bir sonuç alınamamaktadır.

İnsan yaratıcılığını ortaya çıkaran, estetik eğitiminin alanlarından biri de resim-iş dersidir. Öğrenci bu derste algılama, düşünme ve bedensel eylemlerle birlikte yaratıcılığını kullanarak kendini ifade eder. Sanat eğitimi çağdaş eğitimin temel gereklerindedir. Eğitim kalitesinin yükseltilmesi için öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesi, başka etkenlerin yanında sanatı sevdirmeye başka bir deyişle sanata karşı olumlu tutumlar kazandırılmaya da bağlıdır. Bunun olması da tutum ve akademik başarıyı etkileyen değişkenlerin araştırılması koşuluna dayanır. Bu araştırma ise, ilköğretim II. kademe öğrencilerinin resim-iş dersine yönelik tutumları ile akademik başarılarının bağımsız değişkenlerle ilişkisini inceleyerek, 'tutum' ile 'akademik başarı' arasındaki ilişkiye ışık tutacağı umulmaktadır.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine daha etkili bir resim-iş eğitimi sağlanması, ilgi ve gereksinimlerine göre programlar düzenlenmesi ve öğrencilerin olumlu tutumlar geliştirmeleri ve daha başarılı olmaları için göz önüne alınacak noktaların neler olabileceği sorusuna yanıt bulmak için onların resim-iş dersine yönelik tutumlarını saptamak yararlı olacaktır. Oysa yapılan alanyazın taramalarında, bu çalışmanın konusuyla doğrudan ilgili olan yani Resim-iş dersine yönelik tutumla akademik başarı arasındaki ilişkiyi sorgulayan ilköğretim II. kademe seviyesinde herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu eksiklik böyle bir araştırmanın gerçekleştirilmesine neden olmuştur.

Tüm bu düşüncelerden yola çıkarak ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin resim-iş dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler incelenmeye değer bir konudur. Bu nedenle ilköğretim II. kademe öğrencilerinin resim-iş dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla bu araştırmaya başlanılmıştır.

Araştırmanın gerekçesi;

1. Derste başarı değişkeni olarak niçin tutumların seçildiği,
2. Ders olarak niçin Resim-iş'in seçildiği,
3. Araştırma örneklemini olarak niçin ilköğretim II. kademe öğrencilerinin baz alındığı ile açıklanmaya çalışılmıştır.

İnsanların günlük yaşantılarında, olaylara ve diğer insanlara karşı olumlu bir tutum ve davranış içinde olmaları şüphesiz ki çok önemlidir. Bu sayede insanların birbirleriyle olumluluk temeline dayanan ilişkiler kurması ve olası sorunlarını etkili bir iletişimle aşmaları beklenir. Apeltauer'a göre, bireyin olumsuz bir bakış açısına sahip olduğu bir nesneye ilişkin olumlu bir davranış sergilemesi zorlama haller dışında pek mümkün görülmemektedir. Bu noktadan hareketle bireyin eğitim sürecinde de, bu sürecin bir takım nesnelere (okul, ders, öğretmen vb.) yönelik tutumlar geliştirmiş olması ve geliştirmiş olduğu bu tutumların söz konusu nesne ile ilgili etkileşimlerinde bir role sahip olması muhtemeldir. Dolayısıyla öğrencinin herhangi bir derse yönelik tutumlarının, o dersle olan hoşlanma/hoşlanmama, çalışma/çalışmama gibi ilişkilerini etkileyeceği ve bunun da doğal olarak bireyin söz

konusu dersteki akademik başarısına çeşitli şekillerde yansıtacağı düşünülmektedir (Keskin, 2003: 31). Bu nedenle tutumun akademik başarı üzerinde, derste başarı değişkeni olarak etkisinin ne derecede olduğu araştırmaya değer bir konudur.

Sanat eğitimi almak bireyin dünyayı algılamasına, özgürleşme yolunda karşısına çıkan engelleri aşmasına, yaşamı anlamasına, hoşgörü edinmesine, yeni öğrenme becerileri kazanmasına ve meslek sahibi olabilmesine imkan vermektedir. Bireyin dünyaya açılabilmesi için sanat eğitiminin gerekliliği tartışılmayacak derecede önemlidir. Sanat eğitimi almak bu kadar önemliyken, resim-iş dersine yönelik öğrenci tutumlarının onların başarılarını nasıl etkilediğinin saptanmasının da önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü söz konusu olan, öğrencinin resim-iş'e karşı olan bakış açısıdır ve bunun olumsuz olması durumunda, öğrenme-öğretme sürecindeki bütün çabaların boşa gitme ihtimali vardır.

İlköğretim boyunca resim-iş eğitimi alarak liseye gelmiş olan gençlerin alıcı ve ifade edici becerileri açısından vasatın altında olduğu görülmektedir. Liselerdeki bir kısım öğrencinin sanata karşı olumsuz tutuma sahip olması gibi bir ihtimale baktığımızda, bu düzeyde olan öğrencilerin sanat eğitimi almanın önemini farkında olmaması zor bir ihtimaldir. Söz konusu bireylerin sanat eğitimi almanın önemini farkında olması gerektiği düşünülürse, bu olumsuz tutumun, o anda oluştuğu söylenemez. Bu olumsuz tutumların altında yatan çok çeşitli nedenler olabilir. Bunun cevabı muhtemelen daha önceki yıllara dayanan deneyimlerde aranmalıdır. Ergenlik çağından önce resim eğitimi almanın daha kolay olduğu ve bu çağlarda başlayacak olan resim-iş öğretimi çalışmalarından daha iyi sonuçlar alınacağı bilinmektedir. Dolayısıyla bu aşamada resim-iş dersine yönelik tutumların araştırılmasının da faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın örnekleminin ilköğretim II. kademe öğrencilerinden seçilmesinin bir nedeni budur. Diğerleri ise söz konusu örneklem grubundan; Resim-iş dersine yönelik tutumlar konusunda daha sonraki okul yıllarına dönük olmak üzere daha yordanabilir veriler alınabileceği ve muhtemel bir olumsuzluk durumunda da henüz, değiştirilebilir (katılmamış) tutumlara sahip oldukları düşüncesidir. Şöyle ki, ilköğretim II. kademe (6. 7. ve 8. sınıf) öğrencisi, I. kademe tutum objesi ile yani Resim-iş dersi ile doğrudan bir deneyim geçirmiştir. Dolayısıyla Resim-iş dersine karşı oluşturmuş olduğu tutumların I. kademe

öğrencisine nazaran biraz daha objektif, kendi içinde tutarlı ve istikrarlı olması beklenir. Öte yandan söz konusu öğrenciler, bu aşamada ergenlik çağıının başlangıcındadır ve tutumları henüz katılaşmamış bir durumdadır. Bu nedenle öğrencilerin söz konusu bu tutumları, Resim-iş dersine karşı olası bir olumsuz bakış açısı durumunda henüz değiştirilebilir bir nitelik arz etmektedir.

Ülkemizin 2000’li yıllarda bilgiyi üreten ve ihraç eden bilim toplumu haline gelebilmesi; eleştiren, yaratıcı, düşüncelerini yansıtan ve geliştirebilen bireyler yetiştirilmesiyle mümkündür. Bu sebeple, özellikle öğrenme alışkanlıklarının kazanıldığı ve kalıcı hale geldiği ilköğretim yıllarının etkili bir biçimde değerlendirilmesi gerekmektedir.

İlköğretim II. kademedede resim-iş çalışmalarına başlamanın mantığı: Sözlü iletişimle daha çok düşünceler, sözsüz iletişimle ise duygular ifade edilir (Cüceloğlu, 1995: 33-34). İlköğretim çağıındaki çocuğun hayal gücü zengindir ve zeka türlerinden daha çok görsel zekası işin içindedir. Dolayısıyla kendisi ve ailesiyle ilgili ipuçlarını, sözel sunular yerine görsel sunularla, resim yoluyla verir. Kendini ifade edemeyen çocuk duygularını resimle yansıtabilir. Oyun çağıında olan çocuk için beden eğitimi, müzik, resim-iş gibi derslerin (öğrenci, bu yolla deşarj olabiliyor) önemi tartışılmaz ve çocuk gelişimini daha çok bu derslerle tamamlar.

İlköğretim II. kademe düzeyinde resim-iş öğretimi uzun süreli düzenli öğretimi kapsar. Çalışmalar göstermiştir ki resim-iş eğitiminde öğrenmeye ayrılan zamanla öğrencilerin yaratıcı bir yeterliliğe erişmesi arasında doğrudan bir ilişki vardır. Bununla birlikte, sanatsal öğrenmeye erken yaşta başlayan çocukların daha sonra başlayanlara oranla, daha yaratıcı olduğu görülmektedir. Eğer öğrenciler iyi düzeyde resim yapabilme becerisi kazanıp ve belirli bir sanatsal anlayışa erişirse; resim-iş/sanat eğitimi almanın zihinsel, duygusal, bedensel gelişim, sosyal ve ekonomik olmak üzere çoğu durumda faydası vardır.

İlköğretim öğrencisi yaşı gereği yaratıcı düşüncesini geliştirebileceği bir dönemi yaşamaktadır. Çocuk psikologlarının çoğuna göre, çocuklar 10 yaşında önemli bir gelişimsel aşamaya ulaşır, bu çağda sınırlı ve dar bir bakış açısını

reddederler. Ortaokul yılları boyunca öğrenciler global anlayış için çeşitli fikirlere açıktırlar. Zira sanat eğitimi öğrencilerin kültürlerarası bakış açısını geliştirir.

### **Amaç ve Önem**

Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim II. kademe öğrencilerinin Resim-iş dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkileri bağımsız değişkenler (cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, okulöncesi eğitim durumları, anne baba birliktelik durumları, anne baba öğrenim durumları, ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyi, sınıf mevcutları, resim-iş öğretmenlerinin cinsiyeti, resim-iş öğretmenlerine yönelik algıları, I. Dönem resim-iş dersi karne notları ) açısından incelemektir.

Bu çalışmada olası bir başarı ya da başarısızlık nedeni olarak tutumlarla akademik başarı arasında var olduğu düşünülen etkileşim sorgulanmaya çalışılacaktır. Araştırmada ilköğretim II. kademe öğrencilerinin Resim-iş dersine yönelik tutumları ile bu dersteki başarıları arasındaki ilişkileri, bu tutumların bazı değişkenlere bağlı olarak farklılaşma gösterip göstermediği ve tutumların ders performanslarını etkileyip etkilemediği saptanacaktır. Buradan elde edilecek verilerle, tutumla akademik başarı arasındaki genel ilişki de ortaya konulmaya çalışılacaktır. Bu amaçla aşağıda alt problemler kısmındaki sorulara yanıt aranmıştır.

Araştırma sonunda elde edilen verilerin;

İlköğretim okulları II. kademe öğrencileri için resim-iş eğitimi programları geliştirme çalışmalarında, ilköğretim okulları II. kademe öğrencilerinin resim-iş dersine yönelik tutumları göz önüne alınarak, uygulamada eğitim gereksinimlerinin belirlenmesinde, ilköğretim okulları II. kademe öğrencilerinin daha etkili bir öğrenme oluşturabilmesi için göz önüne alınması gereken etmenlerin ve etkili pekiştiricilerin belirlenmesinde yararlı olacağı umulmaktadır.

Araştırmanın, sanat eğitimi konusunun günümüz şartları ışığında tekrar gözden geçirilmesi, var olan eksikliklere yönelik önlemlerin alınması girişimlerine katkıda bulunması beklenmektedir. Bu ve benzer çalışmalar sanat eğitiminin, toplumun sosyal ve ekonomik gerçekleriyle ilişkilendirerek, sanatsal etkinliğin

arttırılması yönünde yapılması gerekenleri belirleyecek, ortaya çıkan sonuçların eğitim programlarına yansımaya öncülük edebilecektir.

Bir derse yönelik tutum geliştirme anlamında henüz yolun başında sayılabilecek olan ilköğretim II. kademe öğrencilerinin Resim-iş dersine yönelik tutumlarının akademik başarıları ile nasıl bir etkileşim içinde olduğunun özelde alan öğretmenlerine, genelde ise eğitimcilere ve program geliştirme uzmanlarına bu ilişkinin anlamlılık düzeyi gösterilerek, öğrencilere bu derse ilişkin kazandırılması gereken bakış açısının niteliği konusunda rehberlik etmek bu çalışmanın diğer önemli yönüdür.

İlköğretim II. kademe öğrencilerinden alınacak dönütlerin, hem Resim-iş dersine yönelik tutumlar konusunda uzun vadeli projeksiyonlar yapmaya imkan tanıyacağı hem de öğrencinin Resim-iş dersine yönelik muhtemel bir olumsuz bakış açısı olması durumunda, daha yolun başında olunması nedeniyle bu durumun ortadan kaldırılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Ayrıca ilköğretimde resim-iş dersinde not verilirken, bazı öğretmenlerin objektif davranmadığı, öğrencilerin tutumlarından dolayı düşük ya da yüksek not verdiği düşünülmektedir. Bu yüzden öğrencilerin resim-iş dersine olan tutumlarının, aldıkları notu etkilediği düşünülmektedir. Eğitim ve öğretim sürecinde önemli role sahip olan öğrencilerin resim-iş dersine yönelik tutumlarının saptanması ve akademik başarılarını nasıl etkilediğinin anlaşılması, sanat eğitiminin dolayısıyla eğitim niteliğinin yükseltilmesinde gerekli bilgiyi sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin ders başarılarına etki eden tutumların anlaşılması ve resim-iş öğretmenlerince doğru stratejilerin seçilmesi önemlidir. Bu sebeple, bu araştırmada elde edilecek sonuç resim-iş öğretmenlerine ışık tutabilecek, bu ve yapılacak benzeri araştırmalar; resim-iş branş öğretmenlerinin öğrenciyi daha iyi tanıması için fırsat olabilecektir. Ayrıca okul idarecilerine ve program geliştirme uzmanlarına konunun önemini dile getirmede bir araç görevi görebilecektir.

Eğitim öğretim sürecinin temel öğeleri öğrenci, program ve öğretmendir. Öğrenci ögesi, öğretmen tarafından yürütülen öğretim programının ne düzeyde

gerçekleştirdiğinin göstergesidir. Bu nedenle ilköğretim öğrencilerinin duyuşsal, zaman ve önem alana ilişkin görüşleri, resim-iş dersine yönelik tutumları ile ders başarısı arasında önemli bir ilişkinin olduğu söylenebilir. İlköğretim II. kademe öğrencilerinin resim-iş dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler ile ilgili literatür taramasında bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle bu araştırma ile ilgili elde edilecek bulgular dikkate alınarak öğrencilerin resim-iş dersine yönelik tutumlarının saptanmasına, ders başarıları arasındaki ilişkileri belirlemede önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca tutum ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi sorgulayacak olan bundan sonraki araştırmacılara, hem geliştirilen tutum ölçeği hem de konunun ortaya konulan diğer boyutlarıyla yol gösterici olunacağı umulmaktadır.

Sonuç olarak öğrencilerin resim-iş dersine yönelik tutumları resim-iş eğitimi açısından önemlidir. Öğrencinin resim-iş dersine yönelik tutumlarının, başka etkilerinin yanı sıra akademik başarı üzerinde de etkili olduğu varsayılarak, resim-iş dersine yönelik tutum ve akademik başarı arasındaki ilişki açısından ilköğretim II. kademe öğrencileri üzerine yapılan bu araştırma incelenmeye değer görülmüştür.

### **Problem Cümlesi**

İlköğretim II. kademe öğrencilerinin Resim-iş dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasında ilişkiler var mıdır? İlköğretim II. kademe öğrencilerinin Resim-iş dersine yönelik tutumları bazı bağımsız değişkenlere göre farklılık göstermekte midir? Söz konusu probleme çözüm geliştirebilmek amacıyla aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

### **Alt Problemler**

Yukarıda genel çerçevesi verilen araştırma problemine bağlı olarak, daha özel düzeyde cevap aranan sorular alt problemler halinde aşağıda sunulmuştur.

1. Farklı okullarda okuyan öğrencilerin Resim-iş dersine yönelik tutumları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
2. İlköğretim II. kademe öğrencilerinin Resim-iş dersine yönelik tutum puanı ortalamaları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar var mıdır?

3. İlköğretim II. kademe öğrencilerinin Resim-iş dersine yönelik tutum puanı ortalamaları arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılıklar var mıdır?

4. İlköğretim II. kademe öğrencilerinin Resim-iş dersine yönelik tutum puanı ortalamaları arasında okulöncesi eğitim durumlarına göre anlamlı farklılıklar var mıdır?

5. İlköğretim II. kademe öğrencilerinin Resim-iş dersine yönelik tutum puanı ortalamaları arasında anne babalarının birliktelik durumlarına göre anlamlı farklılıklar var mıdır?

6. İlköğretim II. kademe öğrencilerinin Resim-iş dersine yönelik tutum puanı ortalamaları arasında annelerinin öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılıklar var mıdır?

7. İlköğretim II. kademe öğrencilerinin Resim-iş dersine yönelik tutum puanı ortalamaları arasında babalarının öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılıklar var mıdır?

8. İlköğretim II. kademe öğrencilerinin Resim-iş dersine yönelik tutum puanı ortalamaları arasında ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı farklılıklar var mıdır?

9. İlköğretim II. kademe öğrencilerinin Resim-iş dersine yönelik tutum puanı ortalamaları arasında sınıf mevcutlarına göre anlamlı farklılıklar var mıdır?

10. İlköğretim II. kademe öğrencilerinin Resim-iş dersine yönelik tutum puanı ortalamaları arasında Resim-iş öğretmenlerinin cinsiyetine göre anlamlı farklılıklar var mıdır?

11. İlköğretim II. kademe öğrencilerinin Resim-iş dersine yönelik tutum puanı ortalamaları arasında Resim-iş öğretmenlerine yönelik algılarına göre anlamlı farklılıklar var mıdır?

12. Genel olarak incelendiğinde ilköğretim II. kademe öğrencilerinin Resim-iş dersine yönelik tutumları arasında akademik başarılarına göre anlamlı farklılıklar var mıdır?

### **Denenceler**

1. Öğrenciler okudukları okullara göre gruplandırıldığında, gruplar arasında a) Duyuşsal, b) Zaman, c) Önem düzeyleri bakımından (Resim-iş dersine yönelik tutumları arasında) farklılık olması beklenir.



2. Öğrenciler cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığında, gruplar arasında a) Duyuşsal, b) Zaman, c) Önem düzeyleri bakımından farklılık olması beklenir.

3. Öğrenciler sınıf düzeyi değişkenine göre karşılaştırıldığında, gruplar arasında a) Duyuşsal, b) Zaman, c) Önem düzeyleri bakımından farklılık olması beklenir.

4. Öğrenciler okulöncesi eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırıldığında, gruplar arasında a) Duyuşsal, b) Zaman, c) Önem düzeyleri bakımından farklılık olması beklenir.

5. Öğrenciler anne babalarının birliktelik durumu değişkenine göre karşılaştırıldığında, gruplar arasında a) Duyuşsal, b) Zaman, c) Önem düzeyleri bakımından farklılık olması beklenir.

6. Öğrenciler annelerinin öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırıldığında, gruplar arasında a) Duyuşsal, b) Zaman, c) Önem düzeyleri bakımından farklılık olması beklenir.

7. Öğrenciler babalarının öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırıldığında, gruplar arasında a) Duyuşsal, b) Zaman, c) Önem düzeyleri bakımından farklılık olması beklenir.

8. Öğrenciler ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre karşılaştırıldığında, gruplar arasında a) Duyuşsal, b) Zaman, c) Önem düzeyleri bakımından farklılık olması beklenir.

9. Öğrenciler sınıf mevcudu değişkenine göre karşılaştırıldığında, gruplar arasında a) Duyuşsal, b) Zaman, c) Önem düzeyleri bakımından farklılık olması beklenir.

10. Öğrenciler Resim-iş öğretmeninin cinsiyeti değişkenine göre karşılaştırıldığında, gruplar arasında a) Duyuşsal, b) Zaman, c) Önem düzeyleri bakımından farklılık olması beklenir.

11. Öğrenciler Resim-iş öğretmenine yönelik algı değişkenine göre karşılaştırıldığında, gruplar arasında a) Duyuşsal, b) Zaman, c) Önem düzeyleri bakımından farklılık olması beklenir.

12. Öğrenciler akademik başarı değişkenine göre karşılaştırıldığında, gruplar arasında a) Duyuşsal, b) Zaman, c) Önem düzeyleri bakımından farklılık olması beklenir.

### **Sayıtlılar**

1. Araştırmada, örneklem kapsamındaki öğrencilerin istenilen bilgileri içtenlikle ve nesnel bir şekilde yanıtladıkları kabul edilmektedir.
2. Araştırma kapsamındaki örneklem grubunun kendi evrenini temsil ettiği kabul edilmektedir.
3. Değerlendirmeleri yapan ders öğretmenlerinin verdikleri notlar (Akademik başarı notu olarak kabul edilen I. dönem karne notları), öğrencilerin gerçek öğrenme düzeylerini gösterdiği kabul edilmektedir.
4. Ölçme araçlarının, ölçülmek istenen kavramlarla ilgili güvenilir veriler sağlayacağı kabul edilmiştir

### **Sınırlılıklar**

1. Araştırmada akademik başarı ile ilgili elde edilen bulgular 2005-2006 öğretim yılında öğrencilerin Resim-iş dersine ait I. dönem karne notları ile sınırlıdır.
2. Araştırma İzmir İli Belediye sınırları içinde 2005-2006 öğretim yılında, 4 merkez ilçeden (rastlantısal seçilen) 1'er resmi okul olan Bornova Ergenekon, Buca Meşkure Şamlı, Konak Tahir Merzeci ve Karşıyaka Mustafa Reşit Paşa İlköğretim Okullarının II. kademe öğrencileri ile yürütülmüştür.
3. Resim-iş Dersine Yönelik Tutum, araştırmacı tarafından geliştirilen Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin kapsadığı niteliklerle sınırlıdır.
4. Öğrencilere ilişkin bağımsız değişkenler, araştırmada ele alınanlarla sınırlı tutulmuştur.
5. Araştırma ilköğretim II. kademesinde okuyan toplam 439 öğrenciyle sınırlı tutulmuştur.

### **Tanımlar**

Bu araştırmada kullanılan bazı temel kavramların tanımları aşağıda verilmiştir. Bunlar:

**Sanat:** Kırıçoğlu (1992)'na göre sanat; duygu, düşünce, tasarım ve izlenimleri belli durum, olgu ve olayları belirli bir amaç ve yöntemle, belirli bir güzellik anlayışına göre işlenerek birleştirilmiş gereçlerle anlatan özgün ve estetik bir bütündür (Burçak, 2003: 3).

**Sanat Eğitimi:** Kaplamsal ve genel anlamda, güzel sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan, okul içi, okul dışı yaratıcı sanatsal eğitim (San, 1983: 18-19).

**Resim:** En basit tanımıyla düz bir yüzey üzerindeki bir seri işaretiler topluluğudur (Yavuzer, 2000: 30).

**Resim-iş Kavramı:** Resim-iş iki ve üç boyutlu çalışmaları içeren bir kavramdır. İki boyutlu çalışmalar; resimsel çalışmalar, üç boyutlu çalışmalar da; heykel, kabartma, tasarım çalışmalarını anlatır. Resim-iş dersindeki iş, üç boyutlu çalışmaları yansıtır.

**Resim-iş Eğitimi:** ğrencilerin yaratıcı yönlerini ortaya çıkarmaya, sanatsal bir bilincin oluşturulması amacıyla okullarda uygulanan resim-iş dersine yönelik eğitim.

**Yaratıcılık:** Yaratıcılık kişinin doğuştan var olan bir özelliğidir. Her insanda az ya da çok vardır. Ancak uygun eğitim koşulları sağlandığı sürece gelişebilir (Genç, 2002: 114).

**Tutum:** Bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal konu, nesne ya da olaya karşı deneyim, güdülenme ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duygusal ve davranışsal bir tepki n eğilimidir (İnceoğlu, 2000: 15).

**Akademik Başarı:** ğrencilerin bir dersteki bir dönemlik çalışmasını yansıtan, dersten aldığı sınıf geçme notunun aritmetik ortalamasıdır.

**Eğitim:** Bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürleme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme sürecidir (Demirel, 1996: 1).

**Öğretmen:** Resim-iş eğitimi veren ğretmen, resim-iş ğretmeni.

**Fiziksel Ortam:** Eğitimde fiziksel ortam, öğrenme-öğretme süreçlerindeki iletişim ve etkileşimin oluşturulduğu, araç-gereç, kurum, örgüt, personel gibi öğelerden meydana gelen evre olarak tanımlanabilmektedir (Burçak, 2003: i).

### Kısaltmalar

**RDYT:** Resim-iş Dersine Yönelik Tutum leği.

**İ:** İlköğretim Okulu.

**M.E.B.:** Milli Eğitim Bakanlığı.

## **KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE**

Bu bölümde, öncelikle sanat eğitimi, sanat eğitimini etkileyen faktörler, resim-iş eğitimi, resim-iş eğitiminin gerekliliği, sorunları, değerlendirilmesi gibi başlıklar ele alınmış, sonrasında tutumun ne olduğu, nasıl geliştiği ve öğrenci tutumlarının öğrenme sürecini nasıl etkilediği üzerinde durulmuş daha sonra resim-iş dersine yönelik tutumun resim-iş dersi açısından önemine, akademik başarı, tutum ile akademik başarı arasındaki ilişkilere yer verilmiştir.

### **1-SANAT EĞİTİMİ**

Sanat, Yavuzer (1996)'e göre, çocuklarımızın eğitiminde hayati önem taşıyan önemli bir etkidir. Çizme, boyama, inşa etme gibi etkinlikler karmaşık bir süreç olup, çocuk bu çabaları esnasında çeşitli öğeleri birleştirerek anlamlı bir bütün oluşturur, böylelikle deneyim kazanır (Genç, 2002: 12). Yalnızca katı teorik bilgilerle hazırlanan bir programda yetişen çocuklar ruhsal olarak gıdasız kalmaktadır. Bu boşluk ise ancak sanat tarafından doldurulabilir.

Tanım olarak Sanat eğitimi genel eğitim içerisinde bütünlük sağlayarak bireyin yetenekleri doğrultusunda bireyi yaratıcı kılmak için uygulanan eğitim ve öğretimdir. Sanat eğitimi geniş bir alanı kapsar. Bütün sanat dallarının birbirleriyle ilişkisinin ele alındığı, sanatın düşünsel boyutunun yanı sıra, uygulamalı çalışmalara da yer verildiği bir eğitimidir (Özcan, 2002: 72). Eisner sanat eğitiminin; kişilerarası iletişimi, yaratıcılığı, öğrenme isteğini arttıran "Entelektüel Gereklilik", Kişiye kendini ifade edebilme ve doğruyu seçebilme yeteneği kazandıran "Sosyal Gereklilik", kişinin fiziksel, ahlaksal, estetiksel, heyecansal gelişmesini sağlayan "Kişisel Gereklilik", kişinin boş zamanlarını değerlendiren, meslek edindiren, üretime katkı sağlayan "Üretimsel Gereklilik" gibi bazı gerekliliklerden doğduğunu söyler (Yanık, 2003. 9).

Kırıçoğlu (1991)'na göre, Eğitimin temel bir alanı olarak sanat eğitimi, insan gereksinimlerine dayanır. İnsanın hayatın her alanında sanat eğitimine ihtiyacı vardır. Bireyin kendi kişiliğini bulmasında psikolojik yardımları çok büyüktür. Sanat eğitimi kendi amaçlarına dayalı bir öğretim alanı olduğu gibi, çocuğun yaratıcılığını

geliştiren, çocuğa kendini ifade etme, çevresini tanıma olanağı veren etkili bir eğitim alanıdır. Çevreyle ilk tanışma, görme, algılama, adlandırma ve düzenleme ile başlayan sanat eğitimi daha sonra ürün verme, üründen tat alma olarak gelişir. Okul düzeyinde ise sanatsal bilgi ve deneyimin çocuğa, gence, yetişkine belirli bir düzen içinde, kazandırdığı bir disiplin alanı olur. Artık sanat, ürünü, tarihi, eleştirisi ve estetiği ile öğretilen ve öğrenilen bir ders olma durumundadır (Eşbulan, 2003: 6-7).

Sanat eğitimi denildiğinde aklımıza ilk gelen okullardaki resim dersleridir. Genel ve dar anlamı içinde sanat eğitimini, bireyin sanatın değişik alanlarında, ilgi ve yetenekleri göz önünde tutularak, yaratıcı kılmak için uygulanan eğitim öğretim çabalarının bütünü olarak ele almamız gerekir. Sanat eğitimi genel eğitimin içinde zorunlu olarak bulunması gereken özel eğitim alanıdır. Ancak ülkemiz koşulları ve eğitim programları açısından, sanat eğitiminin yeterli olmadığı görülür (Karayağmurlar, 1990: 182).

Sanat eğitiminin amacına değinilecek olursa; Etike (1995)'ye göre, yaşayarak, düşünerek, tartışarak, yaprak, katılarak öğrenme gerçekleşince, öğrenme kalıcı olmakta ve gerçek yaşama geçirilebilmektedir. Bu tür eğitimde sanat bütün kapsamıyla eğitime girmekte ve eğitim sisteminin ana yapısını oluşturmaktadır (Burçak, 2003: 5). Eğitimin genel amacı, her bireyde kişiliğin gelişmesine yardımcı olmanın yanında kişinin içinde bulunduğu toplumsal grup ile uyumunu da sağlamaktır. Bunu gerçekleştirmek için de sanat eğitimi şarttır. Sanat eğitiminin amacı, çocuğu ve genci sanat yoluyla eğitmektir. Çizek'e göre sanat eğitiminin amacı sanatçılar yetiştirmek değildir. Ancak çocukların yaratıcı güçlerini özgür bırakarak doğal yapıları içinde çiçek açar gibi gelişmelerini sağlamaktır (Genç, 2002: 12). Sanat eğitimi çocuk ve ergeni sanatçı yapmayı amaçlamayan, çağdaşlaşma süreci içinde toplumda yetişmekte olan kuşakları her alanda yaratıcılığa yönelten bir ders içi ve ders dışı etkinlikler bütünüdür (San, 1982: 216). Bugün sanat eğitimi denince, yalnızca bir öğretim dalı değil, eğitim ve öğretimi tümüyle kapsayan ve onları yenileyen bir ilke anlaşılmaktadır. Genel eğitimin bütünleştirici bir bileşeni ve tinsel eğitimin temeli olarak sanat eğitimi, kişiliğin uyumlu, bir bütün olarak gelişimi sürecinde, kişideki yaratıcı, üretici güçlerin gözetilip geliştirilmesini amaçlar (San, 1979: 4-5). Çağdaş sanat eğitiminin görevi ve amacı; bireyi ilgi ve yetenekleri

doğrultusunda yaratıcı kılmak için yönlendirmek ve klasik eğitimde yeteneksiz sayılanların yaratıcı olabilecekleri alanlara yönlendirebilmesidir. Çağdaşlığın koşullarından birisi; yaratıcılığın, sanat eğitimiyle gerçekleştirebilen bir insan özelliği olmasından dolayı, hem genel eğitimde, hem de sanat eğitimde bireyin tanınmasına ilişkin, yaratıcı çabalara destekleyici bir eğitimin uygulanması ve yaygınlaştırılmasıdır.

Kuşkusuz sanat eğitimi tartışılmayacak kadar önemlidir ve tüm toplumlar için gereklidir. Herbert Read'e göre sanat, hayata uygulanan öyle bir mekanizmadır ki onsuз toplumlar dengelerini kaybederler. Fischer'e göre ise sanat, insanın ilk toplu yaşama dönemlerinde doğanın gizli gücüne karşı genç insanın en büyük silahı ve yardımcısı olmuştur (Arısoy, 1994: 4). Sanat eğitimi insanı özgürleştiren, kişinin kendisini ve dış dünyayı tanıyarak yaratıcılığı geliştiren bir eğitim biçimidir. Kişiyi yaratıcı faaliyetlere yöneltmesi, estetik beğeni kazandırması ve hobiler oluşturması ile insanları ruhsal çöküntüden kurtarabileceği bir eğitimidir. Altyapısı hazırlanarak verilecek sanat eğitimi diğer derslerdeki başarıyı da arttırabilir (Karayağmurlar, 1991: 368). Karayağmurlar (1990)'a göre, Sanat eğitimi diğer derslere yardımcı olmasa bile, kendiliğinden alan geçişleri nedeniyle diğer derslerin daha olumlu sonuçlar vermesi açısından da önemlidir (Karayağmurlar, 1990: 184). Önemli görülen Matematik, Türkçe gibi derslerin bile sanat eğitimi dersiyile desteklendiğinde daha başarılı daha kalıcı olduğu görülmektedir. Önemli görülen bu dersler her öğrenciye ulaşamaz ama sanat eğitimi yaşamın her safhasında başarılı, başarısız her öğrencinin karşısına çıkacaktır. Çünkü sanat bireyin yaşamındaki her evrede yer almaktadır İnsan ruhunun nedeni anlaşılmaz bir şekilde sanata ihtiyacı vardır. Sanattaki estetik duygusu insana büyük bir rahatlama ve haz verir. Birey sanattan uzak kaldığında farkında olmadan hırçınlaşır, çevresine ve kendine zarar vermeye başlar. Sanat eseri izlemek ve sanat eseri üretmek bireye sakinlik, mutluluk kazandırır (Eşbulan, 2003: 7).

Sanat eğitimi her birey için gerekli olan bir eğitimidir. Çünkü sanat eğitimiyle duyularını kullanmayı geliştiren birey algılamayı da öğrenir, bu da çevresi ile iletişimi sağlar. Çevresiyle iletişime geçen birey algıladıkları üzerinde düşünür, eleştirir, yorum yapar, kendi öznellik süzgecinden geçirerek ürününü ortaya koyar

(Özcan, 2002: 72-73). Sanat eğitimi bireyin kişilik gelişimi ve topluma uyum sağlamasında etkili olan etmenlerdendir. Ayrıca estetik duyarlılığı geliştiren, düşünme güçlerini arttıran, sosyal alışkanlıklar kazandıran ve yaratıcı bireyler oluşmasını sağlayan bir eğitim biçimidir (Burçak, 2003: i). Dikici (2001)'ye göre, sanat eğitimi çocuğun yaratıcı yetisini olgunlaştıran bir süreçtir. Çocuğun merak duygusunu harekete geçirerek, keşfetmenin heyecanını yaşaması ve böylece yaratıcılığını ortaya çıkarması için sanat eğitimi önemlidir (Öz, 2003: 4). Çocuğun sürekli gelişimi açısından, sanat eğitimi önemlidir. Yaratıcı bireyler, sanat eğitiminin önemsendiği bir eğitim sistemi sayesinde yetişir. Yavuzer (2000)'e göre sanat çalışmaları çocukların geleceğinde çok önemli olacak bazı yeteneklerini kullanmalarını ve geliştirmelerini sağlayan bir faaliyettir (Yavuzer, 2000: 24). Sanat etkinlikleri sırasında çocuk, arkadaşlıklar kurarak konuşmayı, dinlemeyi, paylaşmayı, işbirliğini öğrenerek sosyal becerileri gelişmektedir. Çocuk kendisine olan saygısını duyuları ile ifade ederek kendi varlığını kabul ettirmektedir. Kendini kabul eden ve ettiren çocuk, diğer çocukları da kabul eder ve benimser. Bu bakımdan bu istendik davranışların kazandırılmasında en etkili yol sanat eğitimidir (Artut, 2006b).

Okullarda iyi bir sanat eğitimiyle öğrencinin duygularının eğitilmesinin yanında, zihinsel yetileri, düşünceleri ve zekası da gelişecektir. Öğrencilerin zihinsel yetilerinin gelişmesi uygun ortamdaki sanat eğitimi ile gerçekleşebilir. Öğrenci uygun olmayan bir ortamda çalışması istendiğinde isteksiz davranacak, rahat çalışma imkanı bulunmayacaktır (Burçak, 2003: 149). Özellikle duygusal gelişimi yıpranmış, kötü koşullardan gelen çocuklarda kendilerine olan güven duygusunu geç olmakla birlikte onarma ve geliştirmede sanatsal ortam ve etkinliklerin katkısı büyüktür (Artut, 2006b). Zeka ve yaratıcılığın geliştirilmesinde de sanat eğitiminin payı büyüktür. Sanat eğitiminden yoksun bırakılan birey meslek sahibi olabilmekte ancak çevreye duyarlı olamayabilmektedir. Ersoy (1996)'a göre, sanat eğitimi bireyin çevresini daha iyi algılayıp değerlendirmesini sağlamakta, yalnızca bakmayı değil görmeyi, duymayı değil işitmeyi öğretmektedir (Yanık, 2003: 8).

Eğitim bireyin yaşamı boyunca devam eden bir süreç olduğuna göre, sanat eğitimi de insanın tüm yaşamı boyunca devam eden bir olgudur. Bu süreç içinde sanat eğitimi bireye pek çok olumlu davranış kazandırır. Kişinin moral değeri yüksek

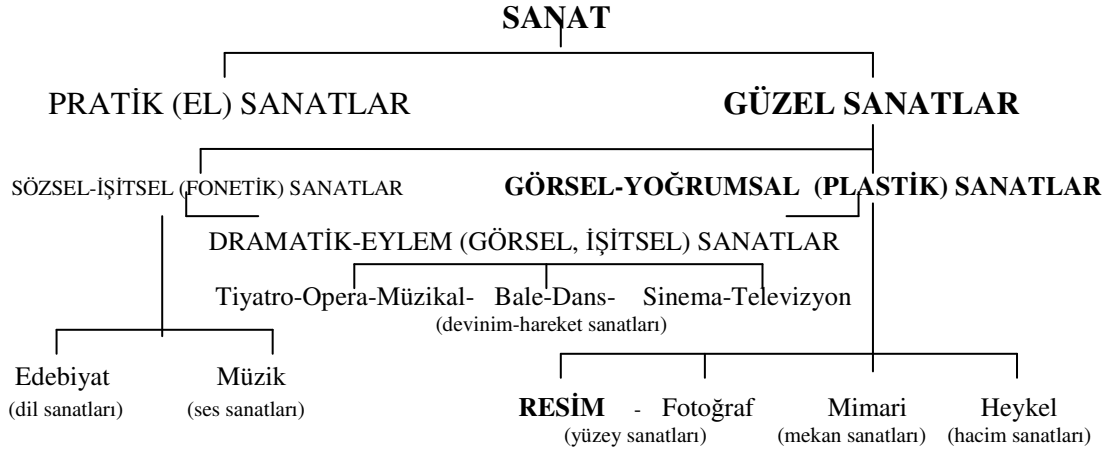
olursa bir şeyler yapma ihtiyacı duyup, toplumun da moral değerini yükseltecektir. Birey kendi kişiliğini geliştirip içinde yaşadığı topluma, çevreye karşı yeterince duyalı olup çok yönlü iletişim ve etkileşimde bulunacaktır (Burçak, 2003: 5).

Günümüzde sanat eğitimi çocuğun teknolojiyle karmaşık hale gelen dünyayı algılaması ve çözümlemesi açısından büyük önem taşımaktadır. Sanat eğitimi ile yorum yapan ve üreten bireylerin yetişmesi sağlanarak toplumların her alanda ilerlemesi gerçekleşir. Sanat ve bilim dalları arasında ilişkiler kurabilen bilimsel ve sanatsal anlamda özgün üretimler gerçekleştiren bireylerin var olduğu bir toplumda ancak gelişmeden bahsedilebilir. Bu açıdan sanat eğitimi dar kalıplara sığdırmadan, önemini kavrayarak genel eğitim içerisinde ele almak gerekmektedir (Özcan, 2002: 72-73). Modern yaşam ve teknolojik gelişmeler, her geçen gün insan yaşamını kolaylaştırmakta aynı zamanda sınırlamakta ve edilgenleştirmektedir. İnsan hayallerini, yaratıcılığını her geçen gün kullanma imkanı bulamamaktadır. Günümüzde yaşam koşulları eskiye oranla daha zordur. Yaşanan teknolojik gelişmeler karşısında yaşam gittikçe karmaşık hale gelmektedir. Günümüz insanı daha mekanik, yorucu bir koşuşturma içindedir, çelişkileri çok, istekleri karmaşıktır. Gençlerimiz dünyanın her yerindeki olay ve gelişmelerle ilgilenmekte, toplumsal oluşumlara, hızlı değişimlere yabancı kalmamak, değişimi yakalamak zorundadır. Bu sebeple, gençlerimiz öncelikle sanat eğitimi içinde, sanatın zengin anlatım olanaklarından yararlanarak, kendini ifade etmeyi, yapıcı ve yaratıcı olmayı öğrenmelidir. Evrenseli yakalamaya çalışmalarına olanak sağlanmalıdır. Sanat eğitimi bu noktada çok önemlidir. Zira sanat eğitimi yoluyla bu olumsuz gidiş engellenebilir. Çünkü sanat eğitimi bireyin imgelemine, yaratıcılığını geliştiren, besleyen, sanatsal duyarlılığı ve yaratıcılığını, estetik beğenisini, sağlayacak eğitimidir. Bu yüzden sanat eğitiminin yerini hiçbir eğitim alamaz. Ayrıca sanat eğitiminin insanın yapıcı, yaratıcı yanını ortaya çıkarmaya dönük olması nedeniyle, sanat dersleri zengin etkinlik olanakları ile birlikte en çok sevilen ve ilgi çeken dersler grubuna girmektedir.

Sanat eğitimi denince resim-iş dersi anlaşılmaktadır. Oysa sanat çok geniş bir alanı kapsarken, resim sadece sanatın dallarından yalnızca biridir. Sanatın ayrıldığı dalları aşağıdaki tablo belirtir niteliktedir.



**Şekil 1**  
**Sanat Ve Dalları**



Ülkemizde sanat eğitimi ilköğretimde Resim-iş derslerinde verilmeye çalışılır. Amaçlarda ifade ve yaratıcılıktan bahsedilmesine rağmen asıl amaç; alışkanlıklar verme, çevre düzenleme, boş zamanları değerlendirme şeklindedir. Bu amaçlar genel eğitim amaçlarıdır. Sanat eğitiminin amacı her şeyden önce kendisi olmak zorundadır. Oysaki ünite planlarına bağlı saptanan konular diğer derslere yardım için amaçlanmıştır. (Karayağmurlar, 1990: 219). Geleneksel eğitim sistemleri yaratıcılığı köreltir. Bu sistemler hem baskıcı, hem evrensel boyutları ihmal eder, sadece ulusal düzeydedir. Test ve sınavlar ezberciliğe dayalı, okullarca, çocuğun ilgi ve yetenekleri göz önünde bulundurulmadan yarışa sokulmaktadırlar. Belli yaşlarda verilmesi gereken yaratıcı dersler, programlara öylesine yerleştirilmiştir. Oysaki bu gibi dersler Batı'nın en önemli dersleridir. Türkiye'deki ilk ve ortaöğretim kurumları, sanat eğitiminin amaçlarından olan yaratıcılığı geliştirmekten uzaktır. Sanat eğitimi ailede, anaokulunda ve çevrede başlar, okulun yanı sıra, okul dışı, kültürle ilişki halindedir. Çocuktaki yaratıcılık ve çeşitlilik ailede başlar, çevre ve okullarda gelişir. Çocuktaki yaratıcı davranışlar, daha ilkokula başlamasıyla ketleniyor. Bu eğitim sistemimizdeki yaratıcılığa imkan tanımayan, ezberci, baskıcı anlayışın getirdiği bir sonuçtur. Okullarımız yoğun programlarla, genellikle, öğrenciye kullanma şansının olmayacağı gereksiz bilgiler yükleyip, sınav ve not baskısıyla öğrenciyi adeta bezdirmektedir. Bu durum eğitimi asıl amaçlarından uzaklaştırmıştır. Ülkemizde sanat eğitimi yeterince önem görmemekte, gereksiz görülmektedir. Ayrıca eğitim kurumlarının alt yapıları yetersiz bu durum da sanat eğitimi çalışmalarını aksatmaktadır. Çağdaş sanat eğitiminde hedeflenen amaçlarla günümüz sanat eğitimi

uygulaması çelişmektedir. İlköğretimde haftada bir saatlik resim-iş dersiyle sözde sanat eğitimi verilmektedir. Ne yazık ki sanat eğitimine ilişkin sorunlar hiçbir zaman istenilen düzeyde çözüme ulaştırılamamıştır. Çocuğa ağır programlar yükleme yerine öncelikle duygu dünyasının gelişmesi gerekir ki yaratıcılığın duygu gelişimiyle büyük ilgisi vardır. Çünkü sanat duyguların dışlaşmasıdır. Aslında tüm dersler çocuğun düşünmesi ve araştırıp yaratıcı olması için vardır. Bizde derslerde öğrenciler yarışa sokulur, sınav kazanmak amacıyla talimden geçirilir. Oysa eğitimde amaç, insanı bedensel ve ruhsal özellikleriyle tanımak, yetenek ve ilgilerine göre yetiştirmektir.

İlk ve ortaöğretimde sanat eğitimi, sadece resim derslerine dayandırılmaya çalışılmaktadır. “Genel eğitim içinde, sanat eğitimi veren derslerde, öğrencileri, yetenekli-yeteneksiz diye ayırmadan o dalın estetik değerleri verilerek, beğeni yargılarının geliştirilmesi amaçlandırılmalıdır.” (Karayağmurlar, 1990: 209). Kırısoğlu (1980)’na göre, aksi takdirde birçok kültürsüz, mutsuz, sevgisiz gencin topluma katılması kaçınılmaz olacaktır. Böylesine yetişmemiş gençlerden, gelecekte toplumu bu anlamda geliştirmelerini beklemek de yerinde bir bekleyiş olmaz (Coşkun, 2001: 27).

Sanat eğitimi ülkemizin çocuk ve gençlerinin başarısı, mutluluğu, refahı açısından önemsenmelidir. Dengeli bir okul programı içinde bu çok yönlü yararı dikkate alınmalı, bu eğitime gerekli yer, önem ve zaman mutlaka verilmelidir. Eğitimin her kademesinde sanat eğitime gerekli zaman ve önem verilirse, toplumun her kesimini duyabilen, görebilen, sezebilen, eleştirebilen ve sorunları çözebilen, yapıcı, yaratıcı, kültürel değerlerini koruyabilen, kısacası her şeye karşı duyarlı olabilen bireyler yetiştirmek olanağı her zaman vardır. Bütün bu görüşler ışığında yaşam boyunca sanata olan gereksinimin her zaman süreceği açıktır.

Sanat eğitimi kavramıyla, salt görsel ve plastik alandaki eğitim değil, tüm ifade biçimlerini kapsayan bir eğitim anlaşılmalıdır. Sanat eğitimi yalnızca sanat dallarına özgü bir eğitim alanı olarak değil, çocuğu hayata hazırlayan bir eğitim olarak düşünülmelidir. Eğitimin her kademesinde öğrenci seviyesine uygun geniş tabanlı, çok yönlü bir sanat eğitimi gerekmektedir. Sanat eğitimi her şeyden önce bir

kişilik eğitimi olduğu düşünülerek eğitimde uygulanan programlar bu ilke doğrultusunda düzenlenmelidir. Sanatın çok yönlü öğretilmesi sanat eğitiminde çağdaş yaklaşımın bir gereğidir. Sanat öğretiminde teori ve uygulama birlikte yürütülmelidir. Her çocuğun yaratıcı bir yetiye sahip olduğu düşünülerek programların çocuk merkezli olarak geliştirilmesine olanak sağlanmalı, sadece beceri ve ustalık amaçlanmamalıdır. Çünkü çocuklar ancak sınıf ve yaş düzeylerine, eğilimlerine uygun bilgi ve ilgili araç-gereçlerle yaratıcılıklarını ortaya koyabilirler.

## **SANAT EĞİTİMİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER**

### **Sanat Eğitimi Sürecinde Öğretmenin Rolü Ve Önemi**

Babacan (1999)'a göre olumlu sınıf çevresinin yaratılması büyük ölçüde öğretmene bağlıdır. Coşku, konu alanında uzmanlık, canlılık, öğrenciye değer verme, onlara dostça davranma esnekliklerini taşıyan ve o doğrultuda davranan öğretmenlerin olumlu sınıf çevresinin yaratılmasında önemli katkıları olacaktır. Çellek (2003)'e göre sanat eğitimi ve yaratıcılık öğretilebilir etkinliklerdir. Ancak burada öğretmenin rolü büyüktür. Önemli olan, öğrenciye doğru yöntemlerle yaklaşılmasıdır (Neşeli, 2003: 16).

Çocuğun sanatsal gelişiminde, ailenin olduğu kadar öğretmenin de sanat etkinliklerine yönelik tutum, davranış ve ilişkileri belirleyici olabilmektedir. Özcan (2002)'a göre, çocuk kişiliğini var etme çabasında anne ve babasından başka öğretmenini de model olarak görmektedir. Çocuğun resimsel anlamda yaratıcılığın gelişmesi üzerinde birçok etkenin rolü vardır. Çocuğun bireysel farklılıkları göz önünde tutulmasının yanı sıra öğretmenin yarattığı uygun eğitim ve öğretim ortamı büyük önem taşır. Çünkü çocuğun eğitimi sırasında özgür bir biçimde etkinlikte bulunması kendi yaratıcılığı açısından önemlidir. Otoriter bir tutuma sahip ders öğretmeni ile özgür bir eğitim ortamı sağlayan öğretmenin yarattığı ortam arasındaki farklılığı öğrencilerin dersteki davranışlarından gözlenebilmektedir. Otoriter ortamdaki öğrenci kaygı ve çekingenliği dolayısıyla düşüncelerini ifade etmekten kaçınır. Öte yandan özgür ortamdaki öğrenciler her şeyi kabul etmekten ziyade eleştirebilen, yorumlayabilen ve düşüncelerini çekinmeden aktarabilen bireyler olabilmektedirler (Özcan, 2002: 89-93).

Öğretmenler birer model olmaları bakımından önemli etkiye sahiptirler. Öğretmenin eğitimde bilgiyi aktaran olmasından dolayı öğrenci ile ilişkisi çok önemlidir. Bu bakımdan öğretmenin bilgiyi aktarmada seçtiği yol öğrencinin yönlendirilmesinde oldukça etkili olacaktır. Baskıcı, eleştiride hassas davranmayan, yeterli alan bilgisine sahip olmayan, gereğinden çok otoriter ya da serbest bir öğretmenin yarattığı bir eğitim-öğretim ortamında çocuğun yaratıcı etkinlikler içerisine girmesi beklenemez. Bunun yerine öğretmenin yol gösteren değil, yön gösteren olması gerekmektedir. Bu şekilde yönü kavrayan öğrenci, o yöne gitmek için gerekli olan yolu seçenekler arasından seçerek kendi yolunu bulacaktır. Öğrencinin ihtiyacı durumunda ona rehberlik edecek birisinin olduğunu bilmesi ona yetecektir. Yaratıcı düşünme yöntemini kavrayan öğrenci bilgilerini derleyip yorumlayacak, özgün görüşünün süzgecinden geçirerek ürününü ortaya koyacaktır (Özcan, 2003: 114).

Belirtilen öğretmen niteliklerine ek olarak öğretmenin alan bilgisine sahip olması da resim-iş eğitimi açısından önem taşımaktadır. Donanımlı öğretmen öğrencilerin estetik anlayışını kuvvetlendirerek sanat yapıtlarına bakış açılarını olumlu yönde etkileyecek, yaratıcı çalışmaların ortaya çıkmasını sağlayacaktır. Ayrıca resim-iş öğretmenlerinin sanat tarihi konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları da öğrencinin tarih bilincini kazanmasında önemlidir. Öğretmenin bilgi aktarımını sevgi dolu bir ortamda yapması da öğrencilerin sağlıklı bir şekilde gelişmesine olumlu yönde katkı sağlayacaktır. Öğretmenin ses tonu ve vücut dili de öğrenci üzerinde etkin model olması bakımından önem taşımaktadır. Ayrıca öğretmenin sanat eğitimini çocuğun seviyesine göre anlatabilmesi açısından çocuğun zihinsel gelişim dönemleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır.

İlköğretim 1. kademedeki resim derslerinin sınıf öğretmenlerince veriliyor olması ise önemli bir sorundur. Konu hakkında ilgi ve bilgiye sahip olmayan kimi öğretmenler bu ders saatinde başka dersleri işlemektedirler. Bu yüzden Çocuğun yaratıcılığı için verilen resim eğitimi daha başından çocuğun yaratıcılığını ortadan kaldırmaktadır. Sistemden kaynaklı bu yanlış uygulama sonucu çocuklar kendi yeteneklerini tanıma ve ortaya çıkarma fırsatı bulamamakta, çocukların resim dersine olan ilgileri de yok olmaktadır. Son zamanlarda 4. ve 5. sınıfların resim dersine branş

öğretmenleri girmeye başladı ancak bu yeterli değil, 1. sınıftan itibaren bu uygulamaya geçmelidir. Ancak o zaman çocuktaki yaratıcılık yeterince ortaya çıkarılabilecek ve ders de gereği gibi işlenebilecektir.

Okulda sanat eğitimcisine düşen görev, her çocukta bulunan yaratıcılığın ders uygulamalarıyla ortaya çıkarılmasını sağlamak olmalıdır. Her öğrencinin zeka türlerinden en çok görsel zekasının gelişmiş olmasını beklemek yanlış olur. Bu sebeple her öğrencinin farklı zeka ve algılama düzeylerine sahip, bireysel farklılıklar taşıyacağı unutulmamalıdır. Sınıf ortamında her öğrencinin aile yapısı, ekonomik düzeyi, ilgisi ve yeteneğinin birbirinden farklı olduğu durumu dikkate alınarak, her öğrenci öğretmen tarafından kendi içerisinde değerlendirilmeli ve her öğrenciye eşit bir yaklaşım sergilenmelidir. Bunun için de öğretmenin iyi yetiştirilmiş olması gerekmektedir.

... Yetersiz eğitimle yetişen sanat eğitimcilerine, yanlış iğne yaparak hastasını sakat bırakan doktorlar, yanlış proje yaparak binayı yakan elektrik mühendisleri, binaları yıkan mimarlar, mühendisler vb. gözle görülür yanlışlarıyla karşılaşmayız kuşkusuz. Kötü sanat eğitimcileri toplumun estetik duyarlılıklarını yok eder. Yaratıcı insan gücümüzü ortadan kaldırır. Yetişecek sanatçıları engeller. Toplumun gelecekte yaratılacak kültürünü zedeler bu kişiler. Çalıştıkları bölgenin kültürel verilerini anlamakta zorlanırlar. Kültür kalıtlarını değerlendiremezler. Bütün bunlar toplumca uğradığımız maddi kayıplarımızdan daha mı önemsiz? (Karayağmurlar, 2002: 72).

Sanat eğitimcisi olmak doğru değerlendirme yapmayı da beraberinde getirecektir. Bunun temelinde de öğrenciyi düşündürmeye alıştırmak, çevreye bakma tarzı oluşturmak, farklı ilişkilendirmeleri gerçekleştirilmesini sağlamak ve bunu bir yaşam biçimi yapmak yatar. Öğretmenler çağdaş, kendini yenileyen, yeterli bilgi ve deneyim düzeyine sahip olmalıdır (Neşeli, 2003: 17-19). Öğretmenler, nitelikleri yanında tutum ve davranışlarıyla da örnek insan olmalıdırlar. Bireysel ayrıcalıklara göre yapılan eğitim amacına ulaşır. Sanatı duyumsayan, sanat yapıtını anlayan, eleştiren insanların yetişmesi gerekmektedir. Bunun için öğretmenin doğru yöntemlerle öğrenciye yaklaşması, eğitim sürecinde öğrencinin duyuşal gelişimini dikkate alması, onu bir birey olarak kabul ederek hareket etmesi gerekmektedir.

Eğitim-öğretim sürecinde öğrenci-öğretmen ilişkisi de oldukça önemlidir. Öğretmenlerin öğrencilere yönelik olumlu davranışları, öğrenci tutumlarını ve dolayısıyla başarıyı da olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca eğitimde öğrencinin öğretmen hakkındaki düşünceleri de büyük öneme sahiptir. İyi bir öğrenci-öğretmen ilişkisi, öğrencinin öğretmene yönelik algısını da belirlemektedir. Öğretmen-öğrenci iletişimini güçlendiren bir durum; ders dışında da öğretmenin öğrenciyle iletişim içinde olmasıdır. Bu iletişim, derste oluşabilecek etkili iletişimin oluşmasına katkı sağlayacaktır. Birey olarak kabul gördüğünün farkına varan çocuk kendi iç otoritesini kurmayı öğreneceğinden, uygun eğitim-öğretim ortamı kendiliğinden oluşabilecektir.

Çağdaş eğitimde öğretmen sadece öğretici değil, aynı zamanda öğrencilere yol gösterendir. Öğrencinin derse aktif olarak katılımı öğretmenin rehber olacağı eğitim sisteminde olacaktır. Eğitim ve öğretim etkinliklerinin planlanmasından değerlendirilmesine kadar ki süreçte öğrencilerin aktif olarak yer alması, klasik sistemdeki öğretmen-öğrenci ayrımını ortadan kaldıracaktır.

Gelecek için sanat eğitimcileri önemli kişilerdir. Eğitim-öğretimin en önemli öğgelerinden biri olan öğretmenlerin karşılaştıkları problemleri tespit edip ortadan kaldırmak ve eğitimi çağdaş standartlara ulaştırmak gerekmektedir.

İlhan (2004) tarafından yapılan bir çalışmada, 1999 yılında Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi tarafından düzenlenen “Aktif Öğrenme, Öğrenme Stratejileri Ve Materyal Kullanımı” konulu seminere katılan 473 İlköğretim müfettişlerine yöneltilen ”Sizce ilköğretimde resim-iş dersine giren öğretmenlerin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir? Ne tür çözüm önerileriniz olabilir?” sorusuna verilen yanıtlar değerlendirilmiş ve aşağıda sunulmuştur:

İlköğretimde Resim-iş dersine giren öğretmenlerin olumlu yönleri aşağıdaki gibidir. İlköğretimde resim-iş dersine giren resim-iş öğretmenleri;

- Öğrencileri seviyorlar ve dersi sevdirmek için çaba harcıyorlar,
- Gerekli teknik bilgileri almışlar,
- Çocukların hayal güçlerini ortaya çıkarabiliyorlar,
- Çevre imkânlarını iyi kullanıyorlar. Gayretliler,

- Genelde estetik duyarlılığa ve görüntüye sahipler,
- Çalışma ortamlarını temiz ve düzenli tutuyorlar. Öğrenciye özgür bir ortam sağlıyorlar,
- Aktif görünümdeler,
- Hoşgörülüler. Öğrencilerle daha iyi iletişim kuruyorlar,
- Öğrencilerden kalıplaşmış davranışlar istememeleri onları özgür davranışlara kanalize edebiliyorlar,
- Açtıkları sergilerle öğrencilerin ve velilerin katılımını sağlıyorlar ve böylece öğrencilerde özgüven geliyor,
- Bu sergiler aynı zamanda okul ve öğrenci etkinliklerini çevreye tanıtıyor,
- Öğrenciyi soyut düşünceye sevk ediyorlar,
- Yurtiçi ve yurtdışı resim yarışmalarına katılarak kendilerinin ve öğrencilerinin ufuklarını açıyorlar,
- Eğitsel faaliyetlere katkı sağlıyorlar,
- Öğrenciyi okula bağlamada etkililer,
- Öğrencileri sanatsal yönden destekleyerek sanatsal ve estetik beğenilerini geliştiriyorlar,
- Resim yapmaya yetenekli öğrencilere yön veriyorlar,
- Yeni mezun resim öğretmenleri daha üretici,
- Öğrencinin gelişimini gösterir dosya tutuyorlar (İlhan, 2004).

İlköğretimde Resim-iş dersine giren öğretmenlerin olumsuz yönleri ise şöyle belirtilmiştir. İlköğretimde resim-iş dersine giren resim-iş öğretmenleri;

- Sanatçı gibi yetiştirdikleri için çocuğa yaklaşımları olumsuz,
- Resim öğretmenleri iyi resim yapıyorlar ancak resim yaptırmasını veya sanat eğitimi vermesini bilmiyorlar,
- Kendilerini resim öğretmeni olarak değil ressam olarak görüyorlar,
- Resim-iş eğitimi değil, resim yaptırıyorlar,
- Öğrencinin seviyesine inme konusunda başarılı değiller,
- Öğrencileri yönlendiremiyorlar,
- Öğrencinin yaptığı resimlere müdahale ediyorlar.

Ayrıca;

- Haftalık ders saati süresinin azlığından yakınıp var olan süreyi daha iyi kullanmanın yollarını aramıyorlar,
- Dersi (özellikle de kendilerini) kabul ettirmede notu silâh olarak kullanıyorlar,
- Eve ödev veriyorlar. Yapılan resimleri eleştirmiyorlar. Resim atölyesi, malzeme yetersizliği ve zaman sorunundan dolayı öğrencilerin evde resim yapmalarına izin veriyorlar.
- Yılsonu sergilerinde kendi yaptıkları resimleri öğrencinin resmi olarak sergiliyorlar,
- İyi resim yapan öğrencilerin resimlerini geri vermiyorlar,
- Resim-iş dersinin önemini kendileri de yeterince bilmedikleri için çevrelerine yeterince anlatamıyorlar,
- Resim-iş dersinin ikinci sınıf ders olarak görülme kompleksini yaşıyorlar,
- Kendilerini geliştirmedikleri için sürekli tükenmeleri ve geri kalmaları,
- “Resim atölyesi yok. Sınıfta ancak bu kadar yapılır. ” diyerek programın gereğini yerine getirmiyorlar (İlhan, 2004).

İlhan (2004)'ın araştırmasında, ilköğretimde Resim-iş dersine giren öğretmenlere rehberlik yapabilecek Resim-iş alanında yetişmiş müfettişlerin çok az sayıda olduğunu belirtmiştir. Ayrıca ilköğretimde resim-iş dersine giren sınıf öğretmenlerine yönelik birtakım olumsuz görüş te belirtilmiştir.

İlhan (2004) tarafından yapılan bu çalışmada, ilköğretim müfettişleri tarafından, resim-iş öğretmenlerinin olumlu ve olumsuz yönleri maddelendirilmiştir. Belirtilen olumsuz görüşlerin bir kısmı için haklı olduğu düşünülmektedir. Ancak sanatın ve resim-iş eğitiminin ne olduğu ve nasıl olması gerektiği ayrıca nasıl bir ortamda işlenmesi gerektiği göz önünde bulundurulmadan, haksız yere olduğu düşünülen bir kısım eleştiri ise yukarıda verilmiştir. Bu durum; ilköğretimde resim-iş öğretmenlerine rehberlik yapabilecek resim-iş alanında yetişmiş müfettişlerin çok az sayıda olması sebebiyle alan dışı (sanat eğitimi hakkında bilgisi olmayan) müfettişlerce yapıldığının göstergesidir.



## Öğretmen Tutum Ve Davranışları

Variş (1987)'a göre; davranış bilimleri bize, öğrencinin öğretmenin tutum ve davranışlarından etkilendiğini göstermektedir. Öğretmenin düşünsel tutumu, duygusal tepkileri, çeşitli alışkanlıkları öğrenciyi etkilemektedir. Çoğu zaman öğrenci, öğretmenin anlattığı konudan çok, konuya yaklaşımına dikkat etmekte ve olayları yorumlama biçiminden etkilenmektedir. Yeni kuşakların yaratılmasında;

- Öğretim ortamı
- Öğretilen konunun niteliği
- Beklenmedik durumlarda ortaya çıkan soru ve tepkilere karşı öğretmenin tutumu önemli role sahiptir (Neşeli, 2003: 17).

Küçükahmet (1976)'e göre, Öğretmenlerin öğrencileri etkileyen en önemli kişilik özelliklerinden biri, tutumlarıdır. Öğretmenlerin, bir duruma ya da insana karşı tepki göstermeye hazır olmaları öğrencileri etkiler. Özellikle öğretmenlerin öğrencilere ve okul öğrenmelerine karşı tutumları, öğrencilerin gelişimini, öğrenmesini kişiliğini büyük ölçüde etkilemektedir. Öğretmenlerin tutumları sınıf ortamında öğretmen-öğrenci ilişkileri ile anlamlı bir biçimde bağlantılıdır (Neşeli, 2003: 17). Öğretmenlerin bilgili, ilgili, neşeli, mutlu, güven verici, saygılı, anlayışlı, bireysel farklılıkları gözetken, adil, olgun gibi birçok özellik taşıması öğrenci-öğretmen iletişimi ve ilişkisi açısından önemlidir.

Öğrencinin öğretmene yönelik algısı da önemlidir ayrıca ders başarısı üzerinde etkiye sahiptir. Bir dersin öğretmenin öğrenci tarafından sevilmesi, o derse karşı olumlu tutum gösterilmesine ve öğretmen sevgisinin iyi bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin kurulmasına temel hazırlamaktadır. Öğrencilerin genelde sevdikleri öğretmenlerin girdiği dersleri de sevdikleri söylenilebilir. Burada öğrenci-öğretmen ilişkisinin önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere yönelik olumlu davranışları, öğrencinin öğretmene yönelik algısını, öğrenci tutumlarını ve dolayısıyla başarıyı da olumlu yönde etkilemektedir.

## Sanat Eğitiminde Fiziksel Ortamın Rolü

Sanat eğitimi, yapısı ve yöntemleri açısından diğer derslerden farklı olarak eğitim yapılan ortamla sıkı bir etkileşim içindedir. Öğrencinin bol araç-gereçle

uygulamalı etkinliklerde bulunduğu sanat derslerinin, sınıf ortamında değil, atölyede gerçekleşmesi gerekir. Sanat derslerinin başarısı, gerçekleştiği ortamın imkanlarına bağlıdır. Bu nedenle ortamın ve fiziki imkanların yeterliliği ders açısından önemlidir.

Sanat alanlarında bireyin yaratıcılığını göstermesi, gerekli fiziki koşulların sağlanmasına bağlıdır. Öyleyse yaratıcı bireylerin yetiştirilmesi eğitimdeki fiziki koşulların iyileştirilmesiyle mümkündür (Karayağmurlar, 1990: 183). Ancak ülkemizde gerçekleştirilen sanat eğitiminde, fiziki ortamdaki kaynaklı sorunlar yaşanmaktadır. Bu konu ilerde “Fiziki Ortamdan Kaynaklanan Sorunlar” kısmında ele alınacaktır.

Okullarımızda Plastik sanatlar eğitimi için uygun atölyeler oluşturulmalıdır. Atölyelerin sağlıklı ve fiziki özelliklerinin uygun olmasına özen gösterilmelidir. Öğrencilerin sınıf ortamından uzaklaşıp, atölye ortamında çalışma imkanı sağlanmalıdır (Burçak, 2003: 147). Çocuğun kendini rahat ve özgür hissedeceği bir çalışma ortamı bulunması, yaratıcılık açısından önem taşır. Bunun için en uygun mekan içerisinde sıra yerine masaların bulunduğu ayrıca araç-gereç dolapları ile kil sandıklarının yer aldığı, özenle düzenlenmiş, temiz ve bol ışıklı bir atölyedir (Özhan, 1995: 49). Yeni okul binaları tasarlanırken, sanat eğitimi işlevlerinin gerçekleştirilebileceği atölyenin tasarlanması gerekmektedir. Resim atölyeleri oluşturulurken geniş, ferah, bol ışıklı, havadar, temiz, ısı, bakımından yeterli, renk uyumu olan, yeterli araç-gereçle donatılmış olmasına özen gösterilmelidir. Atölyelerin yeri seçilirken, bodrum katlarda olmamasına dikkat edilmelidir. Ayrıca atölyelere mutlaka su-lavabo imkanı sağlanmalıdır. Çünkü, su bazlı boyalar için su ve kirli suyu dökmek için lavabo gerekmektedir.

Somut öğretimin gerçekleşmesi için fiziki ortam (resim atölyesi)’da, araç-gereç gereklidir. Buna göre atölyedeki, araç ve gerecin ne olduğunun bilinmesi gereklidir. **Atölye**, zanaatçıların veya resim, heykel sanatlarıyla uğraşanların çalıştığı yer olarak tanımlanmaktadır. **Araç (alet)**, herhangi bir işi yapmak veya anlatmak için sürekliliği olan bir şeydir. **Gereç (malzeme)** de bir işi yapmakta kullanılmaktadır. Araç ve gereç arasındaki fark, gerecin bir işi yaptıktan sonra tükenmesidir. Örneğin; boya ve kağıt gereç, tahta ise araçtır. Genel olarak öğretim araç ve gereğine “öğretim

materyalleri'' denilmektedir (Burçak, 2003: 2). Kuşkusuz Resim-iş dersi için çeşitli araç-gerece gereksinim duyulmaktadır. Bu gereksinim atölyesi olan okullarda daha da ön plana çıkmaktadır. Özellikle iki boyutlu çalışmalar dışında kalan, üç boyutlu biçimlendirme çalışmaları için gerekli olan alçı, kil, ağaç ve artık malzemelerin atölye ortamında bulunması ve kullanım sonrası korunması gerekir. Gerekli olan bu malzemelerin okullarda demirbaş olarak bulunması sağlanmalıdır.

Sanat eğitiminde önemli unsurlar; sağlık koşullarına uygun resim atölyeleri, sergi için panolar, torso ve büst, rölyefler, haritalar, resimler, grafikler ve afişler, öğretici filmler, slaytlar, radyo-teyp, televizyon, tepegöz, bilgisayar, kaynak kitaplar, röprodüksiyonlar, sanat eğitimiyle ilgili yayınlar, ansiklopediler, dergiler, broşürler, vb. unsurlardır. Resim derslerinde kullanılacak donanım eksiklikleri giderilmelidir. Okul ve atölye içinde yeterince pano bulundurulup öğrenci çalışmalarının sergilenmesine özen gösterilmelidir.

Çocukların yaratıcılık ve estetik yönden gelişimini sağlamak için çevresini düzene sokmak gerekir. Bunun için sınıf levhalarının asılışı, renkleri, okul duvarlarının boyası, ve bahçe düzeni gibi çocuğun çevresinin örnek bir estetik hava içinde düzenlenmesine dikkat edilmelidir (MEB, 1992). Atölyelerde uygun mekanlar oluşturularak öğrencinin çalışmasını orada bırakması sağlanmalıdır. Çünkü öğrenci herhangi bir işe başladığı zaman bitirmeden zaman bitmekte, işi yarım kalmaktadır. Öğrencinin çalışmalarına okulda başlayıp, okulda bitirme imkanı verilmelidir. Her öğrencinin bireysel farklılıklar (Fiziksel, ruhsal, zihinsel, biyolojik yönden ve gelişme hızı olarak bireysel farklılıklar) göstereceği göz önünde tutulmalıdır. Bu farklılıklara göre atölye ortamında çalışma imkanları oluşturulmalıdır (Burçak, 2003: 148-149). Atölyelerde, sınıflardan farklı olarak sanat havası yaratılmalı, atölyeler yapılan eserlerin sergilenebileceği ve korunabileceği bir yer olmalıdır. Öğrencilerin özgür bir ortamda çalışması belirsizlik ve düzensizlik demek değildir. Sanat eğitiminin düzen anlayışı diğer derslerden doğal olarak farklıdır. Çocuğun kendini ifade etmesini, yaratıcılığını ortaya koymasını engellemeyecek bir düzen oturtulmalıdır.

Önemli bir konu da; Resim-iş dersinin sağlıklı işlenmesi için her çocukla tek tek ilgilenilmesidir. Bu yöntem çocuğun özgün yanlarının keşfedilmesi ve geliştirilmesi için önemlidir. Bunun için de sınıf mevcutları 15-20 kişiden oluşmalıdır. Kalabalık okullarda sınıflar en azından ikiye bölünerek, dönüşümlü olarak bir yarısı Resim-iş dersine girerken, öbür yarısı da örneğin müzik dersine girmelidir. Tabii ki bu düzenleme için ders saatlerinin çoğaltılması gerekmektedir.

Okulun fiziksel koşulları (Atölye, atölyede gerekli araç-gereç, sıra yerine masa ve su-lavabonun bulunması, kalabalık olmayan sınıf mevcutları, vb.)'nin uygunluğu, resim-iş dersinin müzik eşliğinde işlenmesi, okulun öğrenciye sunduğu materyal desteği ve teknolojik imkanlar ve öğrenciye sağladığı uzman desteğinin yeterli oluşu öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkileyecektir.

### **Sanat Eğitiminde Ailenin Rolü**

Çocukların eğitiminde ve kişiliğinin şekillenmesinde, hiçbir şey ailenin yerini alamaz. Çocuğun sanatsal gelişiminde, öğretmenin olduğu kadar ailenin de sanat etkinliklerine yönelik tutum, davranış ve ilişkileri belirleyici olabilmektedir.

Çocuğun sanat eğitiminde, ailenin aşağıdaki özellikleri etkili olabilmektedir;

- Anne-babanın öğrenim düzeyinin yüksek olması, ailede sanat eğitimi bilincinin oluşmasında etkilidir.
- Ebeveynlerin birlikte yaşıyor olması, çocuğun ruhsal dengesinin sağlıklı olmasında etkilidir.
- Ailenin ekonomik açıdan rahat olması da, çocuğun ihtiyaçlarının, sanat için gerekli malzemenin rahatça temin edilmesinde etkilidir.

Yukarıda belirtilen özellikleri taşıyan ailelerin çocuklarının sanata ve sanat eğitimine karşı olumlu tutum göstereceği düşünülmektedir. Ayrıca aşağıda Tepe tarafından da vurgulandığı gibi, ailenin çocuğuna rahat bir çalışma ortamı hazırlamalı ve ödevlerinde rehberlik etmelidir.

Öğrencinin çalışma ortamının rahat, düzenli ve problemsiz olması ders çalışma alışkanlıklarını ve tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Ev ödevlerinde,

anne-babalarından yardım ve rehberlik alan öğrencilerin ev ödevlerini daha iyi yaptıkları gözlenmiştir. Bunun tersi olan durumlarda ise söz konusu öğrencilerin sadece ev ödevlerinde değil, okula ilişkin tüm çalışmalarda sorun yaşadıkları saptanmıştır. (Tepe, 1999: 28).

Genel bir düşünce olarak çocuğun sanatsal eğitimi konusunda anne-babaların hiç bir şey bilmedikleri görüşü dikkati çeker. Ancak bazı ailelerin çocuğun ilgisini çekecek sanatsal materyallerin hazırlanmasında duyarlı oldukları, uygun koşulları yarattıkları görülür. Çocukların aile ortamında öğrenme, çevrelerini tanıma ve bir etkileşim içinde yeni davranışlar geliştirme ve bunların artistik ifadesi sanat eğitimi açısından üzerinde durulmaya değer niteliklerdir (Artut, 2006b).

Özellikle karalama döneminde çocuğun hareket gelişimi, devinimsel becerileri, kullandıkları materyaller üzerindeki güç ve denetimi öğretmen tarafından gözlenmesinin yanı sıra anne-baba tarafından da gözlenmelidir. Çocuğun resimdeki ilk işaretleri, çizgilerinin sayısı, sıklığı ve sürekliliği üzerinde durulması, çocuğun sanatsal gelişiminin yanı sıra genel gelişiminin sağlamlılığının saptanması açısından da önemlidir.

### **Okulöncesi Eğitiminin Sanat Eğitimine Etkisi**

Sanat eğitimi, özellikle okulöncesinde çocuğun önceden öğrenmiş olduğu bazı davranış ve sözcüklerden daha güçlü bir anlatım ve iletişim aracı olarak görülmektedir. Çizim, boyama, inşa (üç boyutlu) etkinlikleri çocuğun duyu, düşünce, algı, kavram, tepki ve becerilerinin somut göstergeleridir (Artut, 2006a). Okulöncesinde resim eğitimi çocuğun çizgisel, duygusal ve sosyal gelişimini olumlu yönde etkilemektedir.

Her çocuk çevresini farklı yorumlar. Değişik kültür, yetiştirme koşulları ve bireysel özellikler, çocuk resimlerinde de farklılığa neden olmaktadır. Ancak bu farklılıklar; çocukların ilk kalem tutma becerisinin başladığı “karalama” dönemi (2-4 yaş arası) sonrasında ortaya çıkar ve süreklilik gösterir. “Stereotip” olarak da bilinen karalama döneminde çocuğun çizgisel özellikleri tüm dünyada benzer özellikler gösterir (Artut, 2006a).

Çocuğun sanatsal gelişiminde, öğretmenin ve ailenin sanat etkinliklerine yönelik tutum, davranış ve ilişkileri belirleyici olabilmektedir. Bu açıdan okulöncesi eğitim, ailenin çocuğa veremediği bazı imkan ve istedik koşulları sağlayarak çocuğun sanatsal gelişimini hızlandırabilir (Artut, 2006a). Çocuğun özellikle 4-6 yaş arası ilk etkinliklerine ilişkin yeterli olanaklar, çocuğun bu dönemi uyumlu ve dengeli geçirmesini sağlayacaktır. Kurum olarak okulöncesi eğitim, ailenin yerini alamaz. Ancak okulöncesi eğitim, ailenin çocuğa veremediği uygun koşulları sağlayarak çocuğun artistik gelişimine yönelik bilgi ve beceriler kazandırabilir.

Artut (2006a)'a göre, okulöncesi döneminin ilk yıllarında özellikle 1.5-3 yaş grubu çocuklara resim çizdirmek için özel bir güdüleme gerekli değildir. Zaten bu dönemde yapmış oldukları karalamalar ile içgüdüsel olarak kendilerini ödüllendirip doyuma ulaştırabilmektedirler.

Çocuk altı yaşından itibaren okulöncesinin son döneminde. Genel gelişim düzeyi ile birlikte öğrenme becerisinde de yeni değişkenlikler ve işlevler kazandığından önceki resimlerindeki sembolik özellikler, yerini şematik özelliklere ve somut düşünme becerilerine bıraktığı görülür. Kağıt yüzeyinin doldurulmasında amaçlı ve anlamlı belirtiler fark edilir. Sürekli arayış içerisinde olduklarından oluşturmaya çalıştıkları sembollerde değişkenlikler görülür (Artut, 2006b).

Okulöncesinde öğrenme yetersizliği ve problemlili öğrencilerin eğitiminde planlı ve çok yönlü önlem ve etkinlikler sonrasında sonuç alınabilmektedir. Bu anlamda özellikle resim eğitimi, başvurulabilecek en önemli sanat terapisi olarak görülmektedir. Çocuğun etkinlik sürecindeki ifade biçimleri, duygu ve düşünceleri, kişisel tavır ve davranışları, çocuğu anlamamıza ve tanımamıza ilişkin önemli ipuçları verebilir (Artut, 2006b).

Tüm bu girişimlerin ve koşulların daha sağlıklı gerçekleşebilmesi için okul aile işbirliği gerekmektedir. Çünkü çocuğun sağlığı, sosyal ve duygusal gelişim aşamalarında görülen değişkenlikler, bireysel farklılık ve ilgilerine ilişkin bilgiler anne-babadan öğrenilebilir. Bu bilgiler ışığında gerçekleştirilecek olan sanatsal etkinlikler bir araç olarak çocuğun tümel gelişiminde etkili olabilmektedir. Sanat, bireyin duygusal dışavurumunun, kendisini tanımmasının, kişiliğinin gelişmesinin ve

sosyalleşmesinin en önemli aracıdır. Okul öncesinden başlayarak sanat eğitimiyle desteklenmiş sosyal ve duygusal kazanımlar, istendik sanatsal bilgi ve beceriler; çocuğun yaşamı boyunca olgunlaşıp gelişecek olan yeteneklerinin ve güzel sanatlara ilişkin bakış açısının gelecekteki zenginlikleri olarak düşünülmelidir (Artut, 2006b).

## 2-RESİM-İŞ EĞİTİMİ

Resim Eğitimi, genel eğitimin bütünü içerisinde düşünülmeyle beraber kendine has eğitim yasaları ve yöntemleri olan bir alandır. Öğrenciler bu derste algılama, düşünme ve bedensel eylemlerinde kendilerini ifade ederler. Bundan dolayı resim eğitimi yalnızca boş zamanların iyi değerlendirilmesi gibi süsleyici bir işlevi olan etkinlik değildir (San, 1979). İnsanın yaratıcı güçlerinin ortaya çıkarılması ve estetik eğitimin uygulama alanlarından biri de resim dersidir. Genel öğretimin önemli bir parçası durumundaki resim-iş öğretimi diğer alanlara göre kendine özgü bir takım yasaları, yaratıcı estetik kaygı ve zengin iç dinamiği ile daha anlamlı kılınmaktadır. Çünkü öğrenenlerin sorgulayarak, deneyerek, yaşayarak öğrenmelerine olanak veren ve onları etkin kılan, yaratıcı, eleştirel, özgün düşünceden doğan ürünlerin oluşumuna ortam sağlayan başka bir eğitim programı yoktur.

Kültür tarihi boyunca resim anlatım aracı olarak kullanılmıştır. Eski çağlarda insanlar mağara duvarlarına resimler yaparak duygularını dışa vurmuşlar ve bu yolla bizlere o dönemlere ait bilgiler ulaştırmışlardır (Sezer, 2001: 7-8).

Resim-iş dersi, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini çizgi, biçim ve renkle ifade ettikleri bir anlatım dersi olmasının yanında öğrencilerin öğrendikleri konuları hatırlama tutmalarına yardım eden bir derstir. Bu sebeple resim-iş dersi eğitim için iki yönlü değere sahiptir. Resim-iş dersi çocuğun zihinsel ve duygusal gelişimini sağlamakla birlikte duygu ve düşüncelerini anlatma olanağı verdiği için, bu durum öğretmenlere çocuğu tanıma fırsatı vermektedir. Resim-iş dersi “Güzellik duygusu geliştiren, iş sevgisi aşıl原因an, yöntemli ve planlı çalışarak zamandan ve enerjiden tasarrufu sağlayan bir derstir” (Sezer, 2001: 7-8).

Resim-iş dersi eğitimde öğrenci tarafından, ortaya koyduğu ürünle sonucun açıkça görülebileceği uygulamalı bir derstir (Özcan, 2003: 92). Resim eğitimi; eğitsel

yönü güçlü, çağdaş ve yetkin bir kişilik geliştirme ve kültürlenme aracıdır. İnsana kendini anlatacağı bir dil, bir anlatım yolu kazandırmasında etkilidir (Kurtuluş, 2002). Günümüzdeki ‘‘Yaparak ve yaşayarak öğrenme yöntemi’’ büyük ölçüde resim-iş dersi aracılığıyla gerçekleştirilir. Çocuğun öğrendiğı konularla ilgili resim yapması konuyu somutlaştırmaktadır ki bu da öğrenmeyi büyük oranda kolaylaştırmaktadır (Sezer, 2001: 7).

Götze’ye göre:

- 1- Resim dersi her okulun ana derslerindedir.
- 2- Her öğrenci, doğayı ve kendi çevresindeki nesnelere biçim ve renkleriyle bağımsızca (kendi başına) gözlemlemeyi ve gözlemlerini yalın, açık seçik ortaya koymayı (çizerek, resmederek) öğrenmelidir (Karayağmurlar, 1990: 212).

Ayhan’a göre resim yapan çocuklar, bedenlen ve zihnen faaliyet halindedir. Zihinleri, bedenleri canlılık hallerini diğer derslerde de sürdürür. Kendi başına ve özgürce çalışmalar yapmaya çalışan öğrenciler, kazandıkları güven duygusuyla diğer derslerde de içten gelen katılımlarda bulunurlar. Resim-iş derslerinin bu özelliklerinden faydalanmak için, konuların diğer derslerle ilgi kurularak işlenmesine çalışılmalıdır. Resim-iş derslerinin öğrencide meydana getirdiğı zihin uyanıklığı, muhakeme gücü ve duygu zenginliği ile dinlendiricilik etkisi, diğer ders bilgilerinin öğrenilmesine olumlu katkılar sağlar. Diğer öğretmenler, veli ve yöneticiler, bunu kabul etmeli ve resim derslerine gereken önemi göstermelidirler (Ayhan, 1992: 105,107-108,112).

Öğretimde başarılı olmanın yollarından en önemlisi, öğrencinin tanınmasıdır. Öğrenciler yaptıkları resimlerde kendilerini anlatırlar. Resmi bir dil olarak ele alıp değerlendirdiğimizde, öğrencinin iç dünyasına girmemiz mümkündür. Öğrencilerin yaptıkları resimleri ortadadır, gizli saklı bir yanları yoktur. Yapılan işte çocuğun ahlaki ve diğer sosyal yanlarını görmek mümkündür.

Resim-iş dersleri öğrencilerin iç dünyalarına açılan kapılardır. Okul, her öğrenciyi kendi yetenekleri çerçevesinde ele almalı ve bu şekilde değerlendirmelidir. Okulun öğrencileri tanıması ve onları kapasitelerinin altında veya üstünde çalışmaya zorlamaması için, resim-iş dersi imkanlarından yararlanılmalıdır. Öğretimde değer-



takdir duygusunun kazandırılması için resim çalışmalarından faydalanılır (Ayhan, 1992: 105). Resim dersleri yolu ile, öğrencilerin bilgi derslerine ait bilgileri kavrama-anlama, başka bir deyişle hazmetmeleri sağlanabilmektedir. Hatta, resimler yaptırarak bilgilerin öğrenilme dereceleri tespit edilebilir (Ayhan, 1992: 107).

Çocuk daha çok ilköğretimde, doğası gereği yeniliklere ve duygusal gelişimlere yatkın yapısıyla üretkenliğe ve yaratıcılığa en açık olduğu dönemindedir. Bu sebeple öğrenci için resim-iş dersi; kendini dışavurma, yaşadığı çevreyi tanıma, katılımcı, sorgulayıcı, dinlendirici, geliştirici, eğlenceli, rahatlatıcı, bilgi kazandırıcı, kültürü arttırıcı, sosyal ilişkileri geliştirici olduğu, kendisini yaratıcı potansiyel bir güç olarak görmesi ve geliştirilmesine fırsat tanıyan son derece etkili bir unsurdur.

Çağdaş resim-iş öğretimi; öğrencilerin yaratıcı güç ve kültürel birikimlerini açığa çıkararak onların estetik duygu ve düşünce çizgisinde çok yönlü gelişmelerini esas alır. Çağdaş sanat öğretimi, zihinsel artistik süreçleri canlı tutan uygulamalarla öğrencilerin gelişimleri; sorgulayan, eleştiren, yapıcı, etken, sorumlu, gelecekte sanata yönelik ön yargıları değiştiren, duyarlı, özgür düşünebilen entelektüel, yaratıcı bireyler yetiştirmeyi hedefler.

Çevre sorunlarının arttığı çağımızda, Resim-iş derslerine düşen görevler de artmaktadır. Resim-iş derslerinin, insan-çevre ve insan-toplum ilişkilerine katkıları göz ardı edilmemelidir (Ayhan, 1992: 112). Yöneticiler ve diğer eğitimciler, resim faaliyetinin bir kabiliyet işi olduğu düşüncesinden vazgeçmelidirler. Resim yapmak bir anlatım tarzıdır. Resim, duygu ve düşüncelerin anlatılmasında, kişinin kendi karakterine uygun olarak kullandığı bir dildir. Bu dilin, herkesin anlayabileceği bir yapısı olduğu da bir gerçektir. Saklısı-gizlisi de yoktur. Bütün öğrenciler bu dili kullanabilmelidir (Ayhan, 1992: 110-111).

İlhan (2004)'ın belirttiği, İlköğretimde Resim-iş dersine ilişkin müfettişlerin önerileri'nden önemli olduğu düşünülen bir kısmı aşağıdaki gibidir:

- Resim dersi okulda işlenmeli eve ödev verilmemelidir,
- Resim-iş dersi programları bakanlık tarafından her okula gönderilmeli, öğretmenlerin incelemesi sağlanmalıdır,

- Yönetim karşılığı olarak, resim dersi verecek yöneticiler bu konuda mutlaka hizmet içi eğitimden geçirilmelidir. Böyle bir eğitim almayan resim dersinin önemini ve özelliklerini bilmeyen okul yöneticilerine ve sınıf öğretmenlerine kesinlikle bu ders verdirilmemelidir,

- Sınıf öğretmenlerine resim-müzik-beden eğitimi ve iş eğitimi konusunda yan alan eğitimi verilmelidir,

- Her okulun mutlaka bir resim atölyesi olmalıdır,

- Denetlemede bu ders gündeme getirilmelidir. Teftiş formlarında resim ile ilgili sorular olmalıdır,

- İlköğretimin tüm sınıflarında resim-iş dersi branşı resim olan (ve ya bu konuda sertifikası olan) öğretmenler tarafından verilmelidir,

- Resim dersi ilköğretimin ilk beş sınıfında beden eğitimi ve müzik dersi ile birlikte ana ders hâline getirilmelidir,

- Öğrenci seçme sınavlarında resim-iş dersine ilişkin sorular olmalıdır,

- Öğrenciye malzeme sağlama konusunda okullar destek almalıdır.

Bakanlık özel olarak resim-iş ve iş eğitimi dersleri için kaynak ayırmalı, bu kaynaklar doğru bir biçimde kullanılmalıdır,

- Veliler sanat eğitimi derslerinin önemi konusunda bilinçlendirilmelidir. Sanat eğitiminin öğrencin duygusal alandaki gelişimi ile ilintili olduğu televizyon programları yoluyla anlatılmalıdır. Bu programlarda kültür ve uygarlığın oluşumunda sanat ve sanatçının önemli yeri olduğu vurgulanmalıdır.

- Sanat eğitimi konusunda okullar, fakülteler ve ilköğretim müfettişleri daha fazla iş birliği ve fikir alışverişinde bulunmalıdır. (İlhan, 2004).

Resim-iş dersine gereken önemin verilmesi halinde duyguların eğitilmesi sağlanacak ve öğrenciler sanattan zevk alabileceklerdir (Sezer, 2001: 7-8). Resim-iş dersinin nitelikli, yaratıcı ve üretken bireyler yetiştirilmesine katkı sağlayan bir ders olduğunun algılanabilmesi için öncelikle resim-iş dersinin nitelikli hale getirilmesi gereklidir. Resim-iş eğitimi, okulun atölyelerinde yapılmalı, gerekli araç-gereç mutlaka sağlanmalıdır. Bunun dışında programda resim-iş eğitimi çalışmalarının, akademik derslerle desteklenerek, öğrencilerin sosyal gelişim, zeka ve kişilik gelişimlerine katkıda bulunacak türde yürütülmesi gerekmektedir.

Bilim dersleri, insanın yalnızca akıl ve zekası üzerinde durmakta, duygular ve sezgiler, konu gereği devre dışı kalmaktadır. Oysa yaşantımızın önemli parçasını oluşturan duygu ve sezgilerimiz, yaşantılarımıza yön vermektedir. Bu yönlerimizi ancak, sanat faaliyetleri eğitebilir ve geliştirebilir. Topluma uyumlu ve dengeli kişilikler kazandırmak eğitimin görevidir. Sanat eğitiminin bir bölümünü teşkil eden Resim-iş dersi, bilim dersleriyle birlikte duygu ve düşünce birliğini kuracak şekilde işlenmelidir. Zira bu aynı zamanda sanatın da gayesidir (Ayhan, 1992: 110).

### **Türkiye’de Resim Öğretiminin Tarihi Gelişimi**

Kültür tarihi boyunca resim anlatım aracı olarak kullanılmıştır. Eski çağlarda insanlar mağara duvarlarına bir takım resimler yaparak duygularını dışa vurmuşlar ve bu yolla bizlere o dönemlere ait bilgiler ulaştırmışlardır (Sezer, 2001: 7). 20. yüzyıla kadar resim sadece ressamların bir uğraş alanı durumundaydı. Yeni eğitim hareketleri ile okullara girmiş ancak kopyacılık anlayışı sürmekteydi. Ülkemizde 1926 programı ile “doğadan resim ve gözleme dayalı resim” anlayışı önem kazanmıştır (Sezer, 2001: 7). Türkiye Cumhuriyetinin kuruluş döneminde, resim eğitimi açısından önemli uygulamaların başlatıldığı, eğitim sisteminin bütünlüğü içinde resim eğitime özel bir yer verildiği ve kısa sürede büyük gelişmeler gerçekleştirildiği bilinmektedir.

Pasin (1996)’e göre, batı’da resim eğitiminde önemli hareket 18.yy’ın son yarısında başlamışken, Türkiye’de resim derslerinin okul programlarına girişi askeri ve teknik okullarda; Mühendishane-i Berrii Hümayun’un programına resim, perspektif, desen ve teknik resim derslerinin konmasıyla gerçekleşir. 1883’te Sanayi-i Nefise Mektebi (Güzel Sanatlar Akademisi)’nin açılmasıyla resim sanatının gelişimi daha sağlam temellere dayanmıştır. Türkiye’de orta öğretim kurumlarının ilk resim öğretmenleri de bu kurumlardan yetişmiştir. Batı’da 15. yy’da Rönesans’la başlayan doğaya dönük resim sanatı giderek gelişirken, Türkiye’de bu süreç 19. yy’ın sonlarında yaşanır. Türkiye’de resim eğitimi ciddi anlamda 1930’larda gündeme gelir (Pasin, 1996: 35).

Gezer (1984)’e göre, Cumhuriyetin ilk yıllarında yöneticilerin en büyük sorunu, sanat ve teknik alanlar için gerekli insan gücünün sağlanması olmuştur. Bu

dallarda devlet adına yetiştirilmek üzere Avrupa'ya yetenekli gençleri seçerek göndermek aynı zamanda bu gençler yetişinceye kadar yabancı uzmanlardan yararlanmak için çalışmalar başlatılmıştır (Neşeli, 2003: 10). Resim öğretmeni yetiştirmede etkili olan uzmanlar, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Mustafa Necati, İ. Hakkı Tonguç, ve yabancı uzmanlardan John Dewey, Khne ve Omer Buyse'dir.

İsmail Hakkı Baltacıoğlu İstanbul Erkek Öğretmen Okulu'nda 1908 II. Meşrutiyet'le başlayan öğretmenliği ile resim eğitiminde etkinlik gösterir. 1910'da Avrupa'ya gönderilen Baltacıoğlu yurda dönüşünde çeşitli konferans, toplantı ve yayınlarla öğrendiklerini yaymaya başlar. Baltacıoğlu'nun "Resmin Usulü" adlı kitabı 1915'te "Resim ve Terbiye" adlı kitabı 1931'de yayınlanır. Her iki kitapta yayınlandıkları resim eğitimi konusunda ilk ve önemli sayılmaktadır. Baltacıoğlu kısa bir süre Gazi Eğitim Enstitüsü'nün müdürlüğünü yapmış (1929-1930) bu süre içerisinde bütün bölümlerin programlarına Resim ve El işi derslerinin programa konulmasını sağlamıştır (Pasin, 1996: 35).

Mustafa Necati, Milli Eğitim Bakanlığı görevinde bulunduğu dönemde 1926-1929, resim eğitimi açısından önemli uygulamalar gerçekleştirilir. Yurt dışına öğrenci gönderilir. "Mektep Müzesi", "Sanayi-i Nefise Encümeni" kurulur. Mustafa Necati döneminde; Resim ve El işi öğretmenlerinin katıldığı "İş İlkelerine Dayalı Öğretim Kursu" gerçekleştirilmiştir. İ. Hakkı Tonguç; 1932'de Gazi Eğitim Enstitüsü Resim-İş Bölümü'nü kurmuştur. Köy Enstitülerinin de kurucusu olan Tonguç'un "El İşleri Rehberi" adlı kitabı 1927'de, "Resim-El İşleri ve Sanat Terbiyesi" 1932'de "İş ve Meslek Eğitimi" ise 1933'de yayınlanmıştır (Pasin, 1996: 35-36).

Yılmaz (1998)'a göre, 1924'te John Dewey, 1925'te Khne, 1927'de Omer Buyse ülkemize davet edilmiş, kurulacak yeni eğitim sistemi hakkında görüşleri alınmıştır. Dewey'in "Çocukların Yaşamdaki Gereksinimlerine Uyum Sağlayacak Programlar Ve Öğretim Yöntemleri" önerisi bugün de önemini korumaktadır. Bu dönemde güzel sanatlara da önem verilmiş ve ilk iş olarak saraylar müze haline getirilmiştir. Resim ve Heykel Müzesi kurulmuştur (Özden, 2003: 4).

Türkiye'de resim eğitimi yukarıda tanıtılan kişi ve kurumların katkıları ile gelişmiştir. İstanbul Eğitim Enstitüsü, Gazi Eğitim Enstitüsü ve İzmir Eğitim

Enstitüsü Türkiye'nin resim öğretmeni gereksinimini uzun yıllar karşılamıştır. 1982'de tüm eğitim yüksek okulları fakülteye dönüştürülerek yeni bir statü getirilmiştir (Pasin, 1996: 36).

### **Resim-iş Derslerinin İlköğretim Kurumlarında Yeri Ve Önemi**

20. yüzyılın başlarında J. Piaget'in yaptığı araştırmalar sonucunda çocuk düşüncesi hakkında görüşler (Senkretik algı ve senkretik düşünce) okullarımıza "Toplu Öğretim Sistemi" denilen değişik ülkelerde farklı şekillerde uygulanan bir anlayış getirmiştir. Hangi şekilde uygulanırsa uygulansın toplu öğretimde amaç, çocuğa bilgidен çok, iyi davranışlar iyi alışkanlıklar kazandırmaktır. Sistemde yer alan gündem ve inceleme etkinlikleri sonucunda bilgi kendiliğinden oluşur (Sezer, 2001: 3). Bir ifade aracı olarak resim-iş dersi öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini sağlar. Ayrıca öğretmen bu ders aracılığıyla çocukları daha iyi tanıyabilir. Diğer derslerde öğrendikleri bilgileri çizgi, renk ile canlandırarak konuyu daha iyi anlamalarını yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlar. Böylece resim-iş dersi çocukların hem bilgiyi uygulamalarına hem de duygu düşünce ve hayallerini gelişim durumlarına uygun olarak ifade etmelerini sağlar ki, bu da çocukların bireysel olarak yaratıcı ve yapıcı yeteneklerini geliştirir.

Resim ve iş yapı bakımından tek ders sayılırsa da bu iki etkinlik tek taraflı ele alınmamalıdır. Bir hafta içinde hem resme hem de işe zaman ayrılmalı ve gereğine göre bir ders saati içinde yalnızca resim veya iş ya da ikisi birden ele alınarak her birinin hakkı verilmelidir. Gerektiğinde yıl içinde ders saatleri uygun oranda bütün bir hafta yalnız birine ayrılabilir (Sezer, 2001: 3-4).

Resim-iş dersi ilköğretimde sanatsal anlatım ve beceriyi geliştiren teknik bir derstir. Genel eğitimin tümü içerisinde bir anlatım dersidir; özel ilke ve yöntemleri vardır. Eğitim programlarımızda 1913 yılından sonra yer alan ve çağımızda psikoloji alanında yapılan araştırmalar sonucu önemi daha da artan resim-iş dersi ülkemizde ne yazık ki gereken ilgiyi görememiştir.

Çocuk resim-iş dersi aracılığıyla duygu-düşünce-yaşantılarını çizgi, biçim ve renklerle anlatma olanağı bulur. Bu sırada iyi anlayamadığı konuları öğrenme

ihtiyacı duyar, yaparak yaşayarak öğrenir. Bir yandan öğrenmeyi güçlendirirken diğer yandan duygu, düşünce ve hayalleri ile kişiliğini geliştirir. Resim-iş dersi çocuğun, yeteneklerini geliştirir, yapıcı, yaratıcı etkinliklerde sorumluluk duygusunu kazandırır. Resim-iş dersinin bu görevleri gerçekleştirebilmesi; bu dersin gerektiği gibi işlenmesine, özel alan ilke yöntemlerinin uygulanmasına, araç ve gereçlerin teminine, öğretmenlerin bu dersin önemini benimsemesi ve öğretim tekniklerini bilmesine bağlıdır (Sezer, 2001: 3).

### **Resim-iş Dersinin Amaçları**

M.E.B. (1992)'na göre İlköğretim Resim-iş dersinin Genel ve Özel hedefleri;

Genel Hedefler:

1. Türk Milli Eğitiminin amaçları doğrultusunda güzel sanatlarla ilgili bilgileri kazandırabilme.
2. Sanatı görsel bir iletişim formu olarak kullanmada ve değerlendirmede güven ve yeterlilik kazanmaları için öğrencilerin görsel okur yazarlığını sağlayabilme.
3. Sanatsal yaratıcılığı geliştirebilme.
4. Her alanda kullanılabilecek yaratıcı davranışlar geliştirebilme.
5. Düşünceleri gerçekleştirebilmek ve sanat eserlerini üretebilmek amacıyla bireysel anlayış ve teknik yeteneklerini geliştirebilme.
6. Estetik duyguların geliştirilmesi yoluyla, sanat ve tasarımla ilgili olarak bilinçli estetik hükümler vermelerini sağlayabilme.
7. Özgün düşünme, üretme ve deneme kapasitelerini geliştirebilme.
8. Düzensizliklerden rahatsız olmasını ve çevresini güzelleştirmesini sağlayacak estetik kişilik kazandırabilme.
9. Sanat yoluyla ifade imkanı vererek ruh sağlığına yardımcı olabilme.
10. Öğrencilerin kendilerini ispatlamalarına ve kendilerini bulmalarına imkan tanıyabilme.
11. Öğrencilerin hayatları boyunca sanat yapan üreticiler veya sanatı bilinçli izleyen tüketiciler olarak içinde yaşadıkları kültüre katkıları sağlayabilme.

12. Bireysel veya grup çalışmalarında sorumluluk ve işbirliği, dayanışma anlayışını; birbirleri arasında sevgi, saygı ve yardımlaşma gibi duygu ve davranışları geliştirebilme.

13. Sanatın özgünlük olduğunu ve hayata olan katkısını kavrayabilme.

14. Sanatsal yaratma hazzını duymasını ve sanatçıyı takdir etmesini sağlayabilme.

15. Biçimsel anlatımla ilgili teknik bilgi ve beceriler kazandırabilme.

16. Tasarıma yönelik hayal gücünü geliştirebilme.

17. Tarihi ören yerlerini, anıtları, müzeleri, sanat galerilerini, atölyelerini ve tasarım stüdyolarını tanıyarak, kültür ve tabiat varlıklarına sahip çıkabilme.

#### Özel Hedefler:

1. Öğrencilerin çevreden aldıkları duyumları, kendi düşüncelerini basit araç-gereçlerle elleriyle ifade ederek yeteneklerini gösterebilme,

2. Eşya ve doğadaki güzeli görmeye, bulmaya, betimlemeye ve yaratmaya yönelerek, çocukta estetik duygusunu geliştirebilme,

3. Öğrencilere iyi çalışarak sanat değeri olan eşyayı kusursuzca değersiz eşyadan ayırmak yeterliliğini kazandırabilme,

4. Öğrencilere bu işi sevdirmek amacıyla çevresiyle bağlarını birleştirmek ve sevgi, saygı terimlerini oluşturabilme,

5. Başlarına gelen zorluklarda kendi irade ve güçleriyle yenmenin verdiği güven duygusuyla öğrencilerin kişiliklerinin bağımsızlığını kazanmalarına yapıcı, yaratıcı kişilikte yetişmelerine yardımcı olabileme,

6. Öğrencilerin planlı çalışma, sorumluluk yükleme ve alma, birbirleriyle işbirliği yapacak yardımlaşma, dayanışma alışkanlığı kazandırabilme,

7. Çocukların kendi kendilerini tanımlamalarına gizil güç ve yeteneklerini keşfetmesine yardım edebilme.

8. Çocukların içinde yaşadıkları çevreyi geliştirmek, çevrenin olanak ve yaşayışlarını inceleyerek daha rahat ve güzel hale getirme isteği uyandırabilme,

9. Çocuklara topluluğa uyma, onu geliştirme ve ona hizmet duygusunu geliştirebilme.

## **Resim-iş Eğitiminin İlkeleri**

İlköğretimde uygulanacak Resim-iş eğitiminde belirlenen amaçlara ulaşılması için bazı ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır. Bunlar:

1. Her çocuğun yaratıcı olduğu unutulmamalıdır.
2. Uygulamada bireysel farklılıklar göz önünde tutulmalıdır.
3. Uygulamalar sırasında iki veya üç boyutlu çalışmalara yer verilmelidir.
4. Resim-iş dersi diğer derslerin sürekli uygulama alanı olarak düşünülmemelidir.
5. Dersler ilginç duruma getirilmelidir.
6. Zararlı etkenlerden kaçınılmalıdır.
7. Resim-iş eğitimi çocuğa göre olmalıdır.
8. Teorik bilgiler çalışmalar sırasında verilmelidir
10. Hiçbir zaman tek taraflı ele alınmamalıdır.
11. Türkçe ve müzik gibi Resim-iş' de ifade dersidir.
12. Bu dersin asıl konusu yaşarla beraber Resim-iş dersini birleştirmedir.
13. Öğrencileri serbest bırakmak doğru değil, sadece onları tanımak amacıyla yapılır.
14. Diğer derslerde bir kısım bilgilerin kullanılması, tanınması için bu dersten faydalanılır.
15. Resim-iş duygu ve beceri kazanmanın yanı sıra duygu ve düşünceleri de geliştirir.
16. Çocuklar, yetişkinlerin küçük bir modeli değildir.
17. Çocuklar okullara farklı yeteneklerle gelir.
18. Çocuklar duygu ve düşüncelerini farklı yol ve maddelerle ifade ederler.
19. Öğretmen farklı yöntemleri uygulayabilmelidir.
20. Çocukların ilk resimleri karalamalardan ibarettir.
21. Resim-iş' de yardım engel olmamalı.
22. Öğretmen yardımını dikkatli yapmalı.
23. Bir resmin değeri yapanın fikri ve duygu payı ile ölçülür.
24. Süsleme resimlere her sınıfta yer verilmelidir.
25. Öğrenciler çeşitli resimleri yapmayı öğrenmelidir.



26. 4. ve 5. sınıfta iyi düşüncenin telkini için çocuğa çeşitli resimler yaptırılmalıdır.
27. Resim dersinde göze hoş gelecek çalışmaların yapılmasına özen gösterilmelidir.
28. Madde ile ifadeye her sınıfta yer verilecektir.
29. Kullanılacak malzeme, başvurulacak teknik alet yapılacak işin çeşidini belirler.
30. Yapılacak her iş için sınıfta kullanılacak malzeme ve yapma tekniği sınıflandırılmış değildir.
31. Öğrencilere basit ders araçları yaptırılması onların bakımı, kullanımı öğrenilmelidir.
32. Öğrenci basit ders araçları kullanabilmelidir.
33. İş derslerinin asgari beceri kazanması ve başka derslere ifade açısından yardımcı olması önemlidir.
34. İşe başlamadan önce araç-gereç seçimi konularında bilgi verilmeli, ön hazırlık yapılmalı, programlardan sapılmamalıdır.
35. Resim-iş dersi için okullarda gerekli ortam, derslik ve elbiselik olmalıdır.
36. Çarşıdan satın alınan kağıt örnekleri ve basma gibi çeşitli madde ve etkinliklerle yapılan çalışmaların hazır işlerin hiçbir değeri bulunmamaktadır.
37. Yapılan bir şeyin süslenmesine çok dikkat edilmeli.
38. Malzemenin ziyan olmaması en ufak parçasında bile yararlanılmasının yolları düşünülmelidir.
39. Çevre ve yurt gezilerinde sanatsal değeri olan eski masallara özen gösterilmelidir.
40. Öğrencinin yaptığı resimler okula uygunsa sergilenmelidir.
41. Resim-iş dersi diğer derslerin temellerini teşkil etmektedir (MEB, 1992: 7-9).

### **RESİM-İŞ EĞİTİMİNİN GEREKLİLİĞİ**

Artut (2002)'a göre, okullarda Resim-iş eğitimi genel eğitimin bir parçası olarak görülmesinin yanı sıra kendine özgü, kendine özel eğitim, yöntemi ve

teknikleri olan bir alandır. Bu ders öğrenciler için düşünsel, bilişsel, duygusal ve bedensel etkinliklerde bulunarak kendilerini ifade etmeye olanak sağlayan çok yönlü önemli sanatsal bir araçtır (Ökten, 2005: 21-22).

Kırıçoğlu (1990)'na göre Resim eğitimi, her yaştaki birey için gereklidir ve insan hayatında önemli bir yer tutar. Resim eğitimi ayrıca bireyin yaratıcı güç ve potansiyellerini eğitmek, estetik düşünce ve bilinci örgütlemek için gereklidir. Resim de diğer sanat dalları gibi, bireyin sosyal ilişkilerini ayarlamasını, doğruyu seçmesini ve ifade edebilmesini, bir işe başlayıp bitirme sevincini tatmasını, üretken olmasını sağladığı için gereklidir. ‘‘Resim eğitimi, hayal gücünü çalıştırarak, dramatize edip canlandırarak, güçleri geliştirecek yaratıcı çabayı yönlendirmek için gereklidir.’’ (Özden, 2003: 14).

Gel (1994)'e göre, birey Resim eğitimi etkinlikleri yolu ile;

- Bir taraftan bakma eylemi içerisinde görmeyi öğrenirken, diğer taraftan dokunduğu, biçimlendirdiği değişik malzemeleri tanıma fırsatı bulunur.
- Her türlü yetenek ve gereksinimlerini ortaya çıkarma şansına sahip olur. Bu yolla kendi yetilerinin farkına varır, böylece ileride meslek seçiminde sağlıklı tercihlerde bulunur.
- Duygularını, görüşlerini malzemeye aktırırken yeni deneyimlere girer. Bu yaşantı zenginliği nesnelere arası ilişkileri kurmada ona kolaylıklar sağlar, böylece senteze ulaşmayı başarabilir ve yeni anlatım yolları arayışına girer.
- Doğaya ve çevresinde gelişen ve değişen olaylara farklı bir gözle bakmayı davranışa dönüştürür.
- Kişiliğini geliştirme fırsatını bulur. Duyan, düşünen, yaratan, kendisi ve çevresi ile diyaloga giren bir yapı oluşturur.
- Soyut kavramları algılaması kolaylaşır.
- Karşılaştığı problemleri daha rahat çözümler.
- Zihinsel yetileriyle birlikte duygu yanını da geliştirir.
- İçinde bulunduğu çevreyi algılayarak bu çevreyi daha iyi ve daha güzele doğru geliştirme isteği duyar.
- Grupla çalışma ve birlikte iş bitirme alışkanlığı edinir. Grubun başarısı için sorumluluk üstlenir.

- "Ben" için çalışma isteğini "biz"e dönüştürür.
- Araştırma, bulma, sına ve yeniden kurma gibi yaratıcı süreçte yer alan yetilerini geliştirir.
- Özgüven duygusunun gelişmesine olanak bulur (Özden, 2003: 15).

Resim-iş eğitimi, bireyin içinde yaşadığı dünyayı kavramada, karşılaştığı sorunları çözümede, gördüğü, hissettiği şeylere karşı tepki göstermede önemli rol üstlenen, birey ve toplum için önemli olan bir derstir. Eğitimin hem bilişsel, hem duyuşsal hem de psiko-motor alandaki hedeflerine hizmet verir. Bireyin estetik, fiziksel, zeka, toplumsal gelişimlerine katkıda bulunabilir.

İlkokul çocuğunun bedensel, zihinsel, psikolojik gelişimi ile resimsel gelişimi arasında yakın bir ilişki vardır.

Resim yapma çocukta çözümlenme-karşılaştırma-eleştirme yeteneklerini geliştirir ve kendine güven duygusu kazandırır. Resim-iş dersi;

- Yaratıcı düşünebilme,
- Düşündüğünü çeşitli yöntem ve tekniklerle, estetik bir bütünlük içinde görselleştirebilme,
- Ürün, olay ve olguları estetik, eleştirel bir yaklaşımla değerlendirebilme davranışları kazandırarak, öğrencilerin estetik kişiliklerini geliştirir (Sever, 2005: 10-11; Sezer, 2001: 4).

Çocuk ve resim birbirini tanımlayan devamlı değişen ve gelişen dinamik olgular olup, iletişimin en etkili ve önemli unsurlarıdır. Genel sanat eğitimi içinde hiçbir sanat, resim kadar insanın kendini tanımlaması ve kanıtlanmasında doğadaki varlıkları algılamasında ve betimlemesinde etkili olmamıştır. Resim yapmak; çocuğun özgün ve yalın bir biçimde dile getirdiği duygusal, düşünsel yaşamın en doğal imgelerinin bir görüntüsüdür. Çocukların algılamayla elde ettikleri bazı çizgi, simge ve işaretler, etkinlik süreci açısından son derece anlamlı olup, onların dünyasını dolaysız, yalın, saf bir biçimde yansıtan önemli unsurlar olarak görülebilmektedir (Artut, 2006a).

Çocuk resim yapmakla bir eşyayı, bir olayı veya bir düşünceyi kağıt üzerine çizgi ya da renkle canlandırmaktan hoşlanır. Bu ilginin alışkanlık haline getirilmesi gerekir. Ayrıca çocuk bazı maddelerden üç boyutlu çalışmalar yaparak estetik duygularını geliştirebilir. Çocuk resimleri teknik yönden bir değer taşımamakla birlikte duygu düşüncelerini anlatması açısından önemlidir. Duygu ve düşüncelerini resimle anlatan çocuk daha istekli çalışır ve ilginç bulduğu konuların resmini yapmak ister. Çocuk bu yolla çevresindeki varlık ve olayları görmeye, tanımaya, anlamaya ve onlardan hoşlanmaya başlar. Çocuk gördüklerinin ve hayalinde canlandırdıklarının resmini yaparken, kendi gözlem gücü de artar (Sever, 2005: 10-11, Sezer, 2001: 4).

Çocuğun sanatsal etkinlikleri, Artut (2002)'a göre, kendisini rahatlatmasında, yaratıcı, duygu ve düşüncelerinin gelişiminde etkili olan önemli, sonsuz bir kaynaktır. Resim-iş dersleri yalnızca sanat eğitimiyle sınırlı kalmaz. Doğa ile insan arasındaki ilişkileri tanır, yaşamın zenginliğini görerek kişisel bütünlüğünü ve özgüvenini kazandıran vazgeçilmez bir unsurdur (Ökten, 2005: 21-22).

Steiner (1969) 'e göre örneğin, çocuğun okumayı geç öğrenmesi bir bahtsızlık değil, çocuk önce resim çizmeyi ve yazı yazmayı öğrenmeli, sanatsal öğelerle rahatça ve bolca sindirerek haşır neşir olmalıdır. "Dewey de taze enerjileri en etkili biçimde yönetmek ve örgütlemek için sanat etkinliği tek yoldur demektedir." (Coşkun, 2001: 37,35). Yavuzer (1984)'e göre, çekingen ve sessiz bir çocuk için resim, gözlem yöntemleri en sağlıklı metodlardır. Aynı amaçla dil zorlukları olan çocuklar için de bu yöntem en sağlıklı yoldur. Resim çocuklar tarafından sevilmesinin yanı sıra, sınırlı sözcük bilgisine sahip bir çocuk için kolay bir anlatım aracı olmasından dolayı çocukla dış dünya arasında iletişimi sağlar (Genç, 2002: 12).

Sonuç olarak Resim-iş dersleri boş zamanların değerlendirilmesine ortam sağlayan süsleme amaçlı bir ders değildir. Özellikle okulöncesi ve ilköğretimde resim dersleri çocuğun coşkulu ve canlı, dış etkenlere açık olması nedeniyle bu eğitimi alabileceği en iyi dönemdir. Bu derste çocuk, içinde yaşadığı ortamı tanır, çizdiği resimlerle kendini çevresine kanıtlamaya çalışır, bir değer olduğunun bilincine vararak kendisini tanımlamada önemli bir faktör olarak görülür.

## RESİM-İŞ DERSİNİN SORUNLARI

Yaratıcı bilinç eksikliği; sanat eğitimi önemsememe, haftalık ders saati azlığı, fiziki yapı yetersizliği vb. birçok sorunu beraberinde getirmekte, okullar yaratıcılığı geliştiren kurumlar olmaktan çok, kısıtlayıcı kurumlar olmaktadır.

Okullarımızın fiziki yapısı yetersizdir. Atölyeler yok denecek kadar azdır. Var olan atölyelerde yeterince malzeme, öğretim araç-gereçleri bulunmamaktadır. Sınıflar kalabalıktır. Ders süresi kısıtlıdır. Tüm bu sorunlar yüzünden sanat eğitimi, çağdaş eğitim içinde yerini alamadığı sürece, ülkemizde sürdürülen, eğitimimizi çağdaştırma çabaları, yetersiz ve tek yönlü olacaktır. Bu durum çağdaş dünyanın amaçladığı yaratıcı-üretici bireyler yetiştirmede başarısız olmamıza neden olabilir.

Sanat eğitimi, eğitim politikamızda maalesef olması gereken yere gelememektedir. Mevcut sistem öğrencinin yaratıcılığını köreltmekte ve bu sistemde öğrenci kendini özgürce ifade edememektedir. Eğitim sistemimizdeki çarpıklık, okulların fiziki yetersizliği gibi birçok olumsuzluktan dolayı öğrenci ve öğretmen, beklentilerine cevap alamamaktadır.

Dolayısıyla bu durum, öğrencinin dersi sevmesini engelleyen, eğitimde de verimliliği düşüren bir olgudur. Resim-iş dersinin yeterli gelmeyen haftalık ders saati, resim-iş atölyesi sorunu, ders araç gereçlerinin maddi külfeti, sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu, kimi zaman öğretmenlerin olumsuz tavırları, öğretmenin dersi işleyiş biçimi (sevdirerek ya da soğutarak) ve okul idarelerinin resim-iş dersini önemsiz bir dersmiş gibi algılayışları, başarıyı önemli ölçüde etkilemektedir.

Resim-iş dersine dair en önemli problemlerden biri, ders süresinin dersin amaçlarına ulaşabilmesi, dersi etkili kılacak öğretim yöntemlerinin uygulanması, değerlendirilmesi ve yaratıcılığın geliştirilmesinde yetersiz olmasıdır. Ülkemizde okulların çoğunluğunda nitelikli bir resim-iş eğitimi sağlayabilecek, araç-gereç açısından zengin, uygun atölyelerin bulunmayışı ve ders süresinin yetersiz oluşu, dersin amaçlarına ulaşmasını engellemektedir. Bu durum dersin gereksiz olduğunun düşünülmesine neden olmaktadır.

İlköğretim okullarında atölye olmadığı için çalışma ortamının derse elverişli olmaması, Resim-iş eğitimi hakkında yanlış bilinç ve ders süresi önemli sorunlar olarak belirmektedir. Ancak ders süresinin kısa olması, öğrenciler tarafından en önemli sorun olarak görülmektedir.

### **Haftalık Ders Saatinden Kaynaklanan Sorunlar**

Resim-iş eğitimindeki önemli bir sorun da ders sürelerinin yetersiz oluşudur. Ders sürelerinde görülen bu yetersizlik, sanat eğitiminin sağlıklı bir biçimde yürütülmesini engellemektedir. Bu derste haftada bir saat öğrencilere vakit ayırabilen öğretmenin eğitim öğretim etkinliklerini başarılı bir şekilde gerçekleştirmesi mümkün değildir.

Haftada bir saat olarak işlenmekte olan derste, ders başlangıcı ve sonunda yapılma durumunda kalınan oyalanmalarla (öğrencinin hazırlık yapması, öğretmenin hazırlığı, bir önceki konunun hatırlatılıp, yeni konu için motivasyonun sağlanması ve son beş dakikayı toplanma olarak düşünürsek) kuramsal ve uygulama için 20 dakika kadar bir süre kalmaktadır. Bu süre ise beklenen sonuçlar alınabilmesi için, “endüstriyel ve teknolojik gelişmenin çağımız insanını yaratıcılık açısından zorladığı günümüzde...” çok yetersiz kalmaktadır (Özhan, 1995: 65, 73).

Sanat eğitiminin yalnızca bir ders saatiyle sınırlanması öğretmenin öğrencileriyle kurduğu iletişimi olumsuz yönde etkileyecektir. Haftada birer saatlik uygulamalarla çocukta yaratıcılığı geliştirecek hiçbir etkinliğin gerçekleşmesi mümkün olmayıp aksine çocukta var olan yaratıcılığın engellenmesi söz konusudur. Kısıtlı sürede sanatın birçok alanının resim-iş dersi adı altında uygulanmaya çalışılmasının altında yatan görüş, sanatın yalnızca boş vakit geçirme olarak algılanmasıdır. Resim-iş dersi adı altında grafik sanatı ve heykel sanatı gibi derslerin yer almasının yol açtığı kavram karmaşası ile sanatın kavramlarının öğrencilere kavratılmaya çalışılması çelişki yaratmaktadır. Teori ve uygulamanın bir arada olduğu derslerde ders süresi dersin her iki alanında da yeterli olacağı bir şekilde düzenlenmelidir. Uygulamalı çalışmalar için öğrencilere önbilginin aktarılması, öğrencinin uygulama çalışmalarına hazırlanması, düşünsel olarak hazırlanması ve uygulama öncesinde taslaklar çizmesi, uygulamaya başlanması, ürünün ortaya

koyulması, ürünün değerlendirilmesi ve sergilenmesi gibi süreçlerin düzenlenmesine imkan verecek bir zaman planlaması yapılarak, dersin haftada kaç saat olması gerektiği sorunu çözüme kavuşturulmalıdır (Özcan, 2002: 90, 114, 117-118).

Okul programlarında günümüze doğru yaşanan her değişiklikte, genel olarak sanat eğitiminin özel olarak Resim-iş derslerinin önem ve önceliğini yitirdiği gözlenmektedir. İlköğretim okullarında ders dağılımı içindeki ağırlığının azalması, dersin amaçlarının gerçekleşmesini önleyecek boyutlara varmıştır. 1926'dan itibaren ilkokullarda/ilköğretim okullarında uygulanan ders dağıtım çizelgelerinde dersin ağırlığı, 12.3'ten başlayarak, günümüzde 4.6'ya indirilmiştir. Cumhuriyet tarihi içinde önceleri önemli bir disiplin alanı olarak yer alan Resim-iş eğitiminin giderek ders saatlerinin azaldığı ve bu durumun derse yönelik öğrenci tutumlarına olumsuz yönde yansıdığı görülmektedir. 1997-1998 öğretim yılından bu yana, ilköğretim okullarının 4-8. sınıflarında Resim-iş dersi haftada bir ders saatidir. Kırk dakika içinde, malzeme hazırlığı ve teknik uygulama gerektiren çalışmaların yapılmasının zorluğu hatta imkansızlığı açıktır. Bu durumun öğretmenleri ev ödevi vermeye zorladığı anlaşılmaktadır ki Resim çalışmalarının ders dışı zamanlarda yapılan ödevlere dönüşmesi ise öğrenci tutumları üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir (Kurtuluş, 2002).

Uzman görüşleri de ders sürelerinin yeniden düzenlenmesi doğrultusundadır. Türkiye'de Güzel Sanatlar Eğitiminin Geliştirilmesine Yönelik Çalışma Grubu Raporu (1983)'nda, Resim-iş dersinin süresi ilköğretim I. ve II. devrede haftada 2 saat olarak öngörülmüştür. Türkiye'de Güzel Sanatlar Eğitimi Geliştirme Özel İhtisas Komisyonu Raporu (1991)'nda da ilköğretimin tüm sınıflarında Resim-iş derslerinin haftada 2 saate çıkarılması önerilmiştir (Kurtuluş, 2002).

Resim-iş derslerinin 1 ders saatine sıkıştırılması sanat eğitiminin öneminin reddedilmesi şeklinde yorumlanabilir. Ancak sanat eğitimbilimi alanında yapılan araştırmalar, sanat eğitiminin çocuk için yaşamsal önemini ve eğitsel değerini doğrulamaktadır (Kurtuluş, 2002).

Okullarımızda uygulanan resim derslerinin süresi, bir konuyu bitirecek kadar olmalıdır. Dersin konusu o anki duygu ve heyecanla bitirilirse, çocukları tanımada gerçek ipuçları yakalanabilir. Yarım kalan resmin evde tamamlanması veya sonraki haftaya bırakılması, duygu ve düşüncelerin etkisini azaltmaktadır. Ancak, beceriye dayalı işler ile serbest resim çalışmaları için evde çalışmaya izin verilmelidir (Ayhan, 1992: 111). Haftada bir saat olan ders süresi dolayısıyla başlanan bir konu ancak 3-4 haftada tamamlanabilmekte, her seferinde araya giren bir haftalık süre çocukta konu ile ilgili motivasyon kopukluğuna neden olmaktadır. Sanat derslerinde her çocukla tek tek ilgilenilmesi gerekmektedir. Çocuğun özgün yanlarının keşfedilmesi ve geliştirilmesi için böyle bir yöntem önemlidir. Sınıflardaki öğrenci sayısı ve ders saati kıyaslandığında bu yöntemi uygulamanın imkansızlığı ortadadır.

Sonuç olarak, ders süresinin yetersiz oluşundan dolayı, öğrenci herhangi bir işe başladığı zaman bitirmeden zaman bitmekte, işi yarım kalmaktadır. Bu durum; yarım kalan resimlerin başkalarına yaptırılması, öğretmenin sağlıklı değerlendirme yapamaması gibi beraberinde birçok sorunlar getirmektedir. Resim-iş dersi haftalık ders saatlerinin süreleri dersin amacına ulaşabilecek uygunlukta düzenlenmelidir. Dolayısıyla derse ayrılan sürenin arttırılmasıyla dersin niteliği artacaktır.

### **Fiziki Ortamdan Kaynaklanan Sorunlar**

İlköğretim kurumlarında sanat (resim-iş) eğitimi dersinde fiziki ortam yetersizliği genel bir sorun olarak görülmektedir. Fiziki ortamın sanat eğitimine etkisi yukarıda “Sanat Eğitiminde Fiziki Ortamın Rolü” kısmında ele alınmıştır.

Ülkemiz sanat eğitiminin, fiziki ortamdan kaynaklanan sorunları;

- Sanat eğitimi için gerekli olan atölyelerin okulların çoğunda olmaması,
- Var olan atölyelerin imkanlarının yetersizliği,
- Araç-gereç yetersizliği,
- Sanat eğitimini destekleyici sanat kitaplığı,
- Öğrenci sayılarının fazlalığı.



Resim-iş öğretiminde etken olan fiziksel sorunlar; bina, atölye, öğrenci sayıları gibi sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Okullarımızın çok azında atölye bulunmakta, bulunan atölyeler de ilk fırsatta derslik haline dönüştürülebilmektedir. Okullarımız ders aracı ve çeşitli kaynaklar bakımından oldukça yetersizdir. Bazı okullarda atölyeler; kitaplık, laboratuvar, dersane yetersizliği yüzünden sınıf haline getirilmiştir. Atölye olmayınca zorunlu olarak dersliklerde işlenen resim-iş dersi karşısına işlevsel bir takım sorunlar çıkmaktadır. Bu sorunlar dersin işleyişini olumsuz yönde etkilemektedir (Özhan, 1995: 64-65). Her okul binası yapılırken, planlamada mutlaka sanat eğitimi (resim) atölyesine de yer ayrılmaktadır. Ancak bu atölyelerin yeri birçok nedenden dolayı sınıfa, kütüphaneye vb. dönüştürülmektedir. Bilinçli okul yöneticileri sanat eğitiminin eğitim ve öğretimdeki önemini kavramadığı için, hiç düşünmeden resim atölyelerini ilk hedef olarak görmekteirler (Burçak, 2003: 148).

İlk ve ortaöğretim kurumlarında, sanat eğitimi çoğunlukla hala sınıf ortamında yapılmaktadır. Sınıf ortamında yapılan çalışmalar fiziki açıdan sanatsal etkinliklerin gerçekleşmesine uygun değildir. Bu sebeple okullarda sanat eğitiminin yapılacağı atölyeler düzenlenmelidir. Resim atölyesi bulunmayan okullarda, resim-iş eğitimi sağlıklı bir biçimde yürütülememektedir. Öğrenci biraz önce işlediği dersin hemen üzerine aynı atmosferde sanat eğitime başlanmakta, öğrenci diğer dersin etkilerini daha üzerinden atamadığından bu derse motive olamamaktadır. Ayrıca sanat eğitiminin amaçlarından olan öğrencilere bol bol röprodüksiyon gösterme, atölyenin bulunmadığı ortamlarda sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilememektedir.

Ülkemizde çoğu okulumuzda Resim-iş dersi için ayrılmış özel bir yer yoktur. Olan okullarda ise bu mekanlar herhangi bir gereksinimde kolayca sınıfa dönüştürülür. Öğrenci kalabalığına ek olarak, derslikler sanat çalışmalarına uygun değildir. Her şeyden önce öğrenci bir işliğe girerken duyduğu sanat havasını derslikte duyamaz. Dahası derslikler sanat için özel mekanlar olmadığı için öğretmenin kuracağı öğretim düzeni öğrencinin tekrar çalışmasına olanak vermez, öğrenme kesintiye uğrar (Kırıçoğlu, 2002: 8).

Çalışma yerleri, bu yerlerin öğretici, eğitici düzeni, görsel-estetik niteliği, fiziksel olanakları sanat eğitiminin öğrenciye en etkili bir biçimde ulaşmasına önemli bir

etmelidir. Programların uygulanabilirliği büyük ölçüde bu koşullara bağlıdır. Dar odalarda, kalabalık sınıflarda sınırlı olanaklarla yürütölmeye çalışılan resim-iş dersleri öğretici olmaktan çok bir yasak savma dersine bu nedenle çok kolayca dönüşebilmektedir. Elbette çok yetenekli öğretmenler her koşulda öğrenciye sanat eğitimi vermeyi başarmaktadırlar. Ancak doğru koşulların sağlanması aynı zamanda daha düzeyli bir eğitim demektir. İnsan yetiştirmenin bu boyutu bu düzeyin en yüksek tutulmasını gerektirdiğine göre sanat eğitimi için çalışma koşullarının her okulda yaratılmasına özen gösterilmelidir (Kırışoğlu, 2002: 164-165).

Ayrıca Resim-iş derslerinin uygulamalı alanları için çeşitli araç-gerece gereksinim duyulmaktadır. Ancak okullarımızda araç-gereç donanımı ve kullanımı ile ilgili sorunlar yaşanmaktadır. Örneğin resim yaparken, su bazlı boyalar için su ve kirli suyu dökmek için lavabo gerekmektedir. Atölyelerde su-lavabo imkanı sağlanmadığında; öğrenci bu durum için sık sık dışarı çıkmak durumunda kalmakta ve bu durum da; zaten bir saat olan dersin işleyişini bozmaktadır. Resim-iş dersi için gerekli araç-gereçler, daha önce ‘‘Sanat Eğitiminde Fiziki Ortamın Rolü’’ kısmında belirtilmiştir.

Bir başka sorun da; okullarımızda, sınıflardaki öğrenci sayılarının genellikle fazlalığıdır. Resim-iş dersinde her çocukla tek tek ilgilenilmesi gerekmektedir. Bu yöntem çocuğun özgün yanlarının keşfedilmesi ve geliştirilmesi için önemlidir. Sınıflardaki öğrenci sayılarına bakıldığında böyle bir yöntemi uygulamak imkansızdır. Hatta öğrenci sayısı, çokluğu nedeniyle ders işleyişini ciddi bir biçimde bozmaktadır.

Okullarda derslerin içeriklerine uygun fiziki ortam sağlamak, çeşitli problemlerden dolayı mümkün görünmemektedir. Plastik sanatlar eğitimi için öğrencilerin rahat çalışabilecekleri geniş, aydınlık, araç-gereç açasından yeterli, estetik, havadar bir ortam gerekmektedir. Okulun genel donanımı ve dekoru öğrencinin yaratıcı yönlerini geliştirici, estetik beğeni düzeyini yükseltici durumda olduğunda öğrenci güdülenerek öğrenme-öğretme süreçlerine etkin katılacak, yaratıcılıkları artacaktır (Burçak, 2003: i).

Sanat eğitimi bol araç-gereçle gerçekteştirilen bir eğitim olduğundan sanat dersleri için gereken bütçe ayrılmalıdır. Ülkemizde sanat derslerine önem

verilmemesi ve maddi yetersizlikler yüzünden sağlıklı bir sanat eğitimi gerçekleştirmeye yetecek araç-gereç bulmak imkansızdır. Ülkemizde hükümetlerin gittikçe bütçeden eğitime ayrılan paranın dilimini küçülttükleri, bu yüzden genel olarak eğitim alanının maddi imkansızlıklar içinde olduğu göz önüne alınırsa, sanat dersleri için imkansız istediğimiz görülür. Oysa Avrupa'da eğitim için teknolojinin tüm imkanları kullanılıyor.

Bu araştırmanın evrenini oluşturan dört okulda da resim-iş atölyesi olmadığı görülmüştür. Oysa okullarda dersin amaçları doğrultusunda işlenmesine elverişli resim-iş atölyesinin varlığı, gerek sanat eğitimi gerekse resim-iş dersine yönelik olumlu öğrenci tutumları açısından oldukça önemlidir.

### **Resim-iş Eğitimi Hakkında Yanlış Bilinç**

Sanat eğitiminin genel eğitimle bezer ve kendi alanına özel pek çok sorunu bulunmaktadır. Bu sorunların nedeni olarak pek çok etken sayılabilir. En önemli etkenlerden biri sanat ve sanat eğitimi adına insanımızda var olan yanlış bilinçtir. Aslında bu sorun, sadece sanat eğitimine mahsus bir sorun değildir ki ülkemizde, genel olarak eğitim adına yanlış bir biçimlenme söz konusudur. Sanat eğitimi de genel eğitimin bir bileşeni olarak bu olumsuz durumdan payına düşeni almaktadır.

Maalesef okullarımızda eğitim, eğitimden ziyade öğretim halini almıştır. Çocuğa bilginin depolandığı yerler haline gelen eğitim kurumlarımızın temel amacı; çocuğu Fen Lisesi, Anadolu Lisesi ve üniversite sınavlarını kazanacak yeterliliğe getirmek olmuştur. Ekonomik koşulların iyi olmadığı, iş bulma imkanının ise çok zor olduğu ülkemizde üniversiteyi kazanmak oldukça önemlidir. Bu sebeple veliler, çocuklarını iyi yetişmesinden ziyade üniversiteyi kazanabilmesi, iyi bir okula yerleşebilmesi amacıyla okula gönderirler. Bu amaç, sınavlara öğrenci hazırlama amacı taşıyan kurumların açılmasına neden olmuştur. Özel girişimlerle açılan bu dershanelerde kişilik gelişimine yönelik hiçbir uygulama olmayıp, sadece; girilecek sınava yönelik bilgi ve yöntem tekniği verilmektedir. Okullarımızda verilen eğitimin dershaneler gibi tek yanlı başarı anlayışına dayanması üzücü bir gerçektir. İyi öğretmen; öğrencilerini bir an önce okumaya geçiren iken, iyi okul da; Fen ve Anadolu Liselerine, üniversiteye en çok öğrenci kazandıran olmuştur.

Okullarımızın amacı yukarıda sözü edilen sınavlara öğrenci yetiştirmek olmasının sonucu, sanat dersleri (Bu sınavlarda sanat eğitiminin çocuğa kazandırdığı hiçbir davranış ve bilgi ölçülmediği için) önemsiz ve gereksiz bir duruma düşmektedir. Ne yazık ki pek çok eğitimcimiz de toplumumuz gibi sanat eğitimi; yalnızca yeteneklileri ilgilendiren, dinlendirici, boş zamanı değerlendirici bir ders olarak görmektedir. Sanat eğitimi ilgilendiren sorunların temel nedeni bu yanlış bilinçtir. Bundan dolayıdır ki sanat dersleri; belli bir amaç ve yöntemden, yeterli zamandan, araç-gereçten, atölye ortamından yoksundur.

Okulöncesi, İlköğretim ve Ortaöğretim kurumlarında temel amaç, çocuğa bilgi aktarmaktan ziyade öncelikli olarak kişilik eğitimidir, çocuğu hayata hazırlamak ve ona birey niteliği kazandıran yeteneklerini geliştirmektir. Toplumumuzda bu yönde bir eğitim anlayışı oluştuğunda, sanat eğitiminin önemi anlaşılacaktır. Çağdaş eğitim anlayışı klasik eğitim anlayışından farklı olarak bireyi ön plana çıkarır. Günümüz modern dünyası; çok yönlü yaratıcı, yetenekli, özgür ruhlu, çağın hızına ve gelişimine ayak uydurabilen, katkı sağlayabilen, üretken bireylere gereksinim duyar. Eğitimimizin amacı bu olmalıdır. Bu sebeple sanat eğitimi, günümüz modern eğitiminde vazgeçilmez olup, çok yönlü yaratıcı ve üretken bireyler yetiştirmeye yapısı itibarıyla oldukça uygundur. Çünkü sanat eğitimi bireyi ön plana çıkaran, onu etkin kılan bir derstir. Atölyelerde gerçekleştirilen uygulamalı eğitim ve teorik bilgi çocuğun çok yönlü eğitimini olanaklı kılar.

Yukarıda ‘‘Sanat Eğitimi Sürecinde Öğretmenin Rolü Ve Önemi’’ kısmında belirtilen; İlhan (2004) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim müfettişleri (sanat ve sanat eğitimi hakkında yeteri bilgiye sahip olmadıkları düşünülen) tarafından, resim-iş öğretmenleri hakkında (bir kısmı haksız yere olduğu düşünülen) bir takım olumsuz görüşler belirtilmiştir. Böyle bir durum karşısında; sanat eğitimcilerini teftiş yetkisi verilen müfettişlerimizin de bir kısmının sanat bilincine sahip olmadıkları düşünülmektedir. Sanat bilincine sahip müfettişlerin sanat eğitimcilerini teftişi sağlanmalıdır.

Sanat eğitimi sorunları genel eğitim sorunlarından tümüyle ayrı görülmemelidir. Sanat derslerinin hakkettiği yeri alabilmesi için bu konudaki yanlış bilincin değiştirilmesi gerekmektedir.

## **RESİM-İŞ DERSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

### **Çalışmaların Eleştirilmesi**

Öğretmenin eleştiri tavrı çok hassas bir yere sahiptir. Öğrencinin kendine olan güvenini kırıcı eleştiriler öğrencinin yaratıcılığını engelleyecektir. Öğrencilerin beğenilme isteğiyle gösterdikleri resimlerinde onaylanmayan bir tavırla karşılaşmaları kendilerini yeteneksiz olarak görmelerine yol açacaktır. Resmin çocuk için bir ifade aracı olduğu bilinciyle yaklaşarak öğrencinin kendini bu yolla ifade etmekte seçtiği biçimi eleştirmeden ona ihtiyaç duyduğu bilgi ve teknikleri sunmak doğru olacaktır. Öğretmenin eleştirisi yıkıcı yönde olmamalı, çocuğun kişiliğini geliştirmesine yardım edecek nitelikte olmalıdır (Özcan, 2002: 91-92).

Sanat eğitimcisi öğrencilerin çalışmalarını eleştirirken “Her çocuk beğenilmek ister” gerçeğinden hareketle bir yol izlemelidir. Kırıcı eleştiri, notla tehdit, sert ve otoriter yaklaşım çocuğun yaratıcılığını yok eder, hem dersten hem de öğretmenden soğumasına neden olur. Bu yüzden yapıcı ve sevecen yaklaşım esirgenmemelidir. Çocuklar her zaman yaratıcılık ve estetik yönden aynı gelişimi göstermez. İlköğretim öğrencilerinin sanatsal becerileri, öğrenme ve düşünme biçimleri, estetik algı, kavrama düzeyleri ve ilgileri aynı yaş ve sınıf düzeylerinde olmalarına rağmen birbirlerinden farklı özellikler gösterebilmektedir. Resim-iş dersi bu yüzden öğrencilerle tek tek ilgilenmeyi gerektirir.

Sergilenmeye önem verilmelidir. Her çocuk çalışmasını sergilenmiş görmekten gurur duyar. Özendirmek açısından, başarısız öğrencilerin çalışmalarının da sergilenmesi gerekir. Her ders sonunda çalışmalar eleştirilmek üzere tahtaya ya da panoya asılmalıdır. Amaç, öğrenciler yaptıklarına bakarak düşünmelerini ve konuşmalarını sağlamak, eksiklerini öğrencinin kendisine buldurmak ve eksiklerini kendisinin düzeltmesini sağlamak aynı zamanda arkadaşlarının çalışmalarını inceleyerek yorumlamalarını sağlamaktır (Sezer, 2001: 26).

‘‘En güzel resim hangisi?’’, ‘‘Kim en güzel resmi yapmış?’’ gibi sorular sorulmamalı, bunun yerine ‘‘Kim özenli çalışmış?’’, ‘‘Resimde anlatmak istediğini anlatabildin mi?’’, ‘‘Daha neler yapmak isterdin?’’ şeklinde soruların sorulması daha isabetli olur (Sezer, 2001: 26).

Eleştiride başarılı olmayan resimlerin de güzel tarafları bulunmalı, daha güzel olması için ne yapması gerektiği üzerinde durulmalı böylelikle öğrenciler cesaretlendirilmelidir. Başarılı resimleri takdir etmede seçilen sözlere dikkat edilmeli, abartılı ifadelerden kaçınılmalıdır.

### **Notla Değerlendirme**

Diğer tüm derslerde olduğu gibi resim-iş dersinde de verilen eğitimin amacına ulaşp, ulaşmadığının ölçülüp değerlendirilmesi gerekmektedir. Ancak sanat eğitiminde değerlendirme, çok önemli olmakla birlikte, diğer derslere göre daha belirsizdir. Çelik (2001)’e göre, sanat eğitiminde değerlendirme çok önemlidir. İlkın kolay gibi görünse de çok zor bir iştir. Ancak öğrenci çok yakından takip edilirse kolay olması mümkündür (Çelik, 2001: 190).

Sanat eğitiminde amaç, yaratıcı birey’in üretkenliğinin geliştirilmesi olduğundan, çalışmaların aritmatiksel kriterlerle ölçülmesi, bireysel farklılıkların göz ardı edilemeyeceği ilkesinden hareket eden sanat eğitimi ve sanat eğitimcisine bir hayli güçlük çıkarmaktadır. Sanat eğitiminde değerlendirmenin amacı, çocuğun gelişmesini gözlemleme amacına dönüktür ve uyarıcı, özendirici, geliştirici niteliksel bir değer taşır. Olumsuz bir değerlendirme, öğrencilerin, yaşadıkları birçok soruna yenisini ekleyecek, sanat eğitiminin ‘her insan yaratıcıdır’ ilkesine karşı durum oluşturabilecek sonuçlar doğuracaktır (Özhan, 1995: 66).

Çocuklar doğayı yetişkin insanlar gibi algılamaz, algılayamadıklarını hayal güçleriyle tamamlarlar. Bu sebeple çocuk resimlerine yetişkin gözüyle bakmak, çocuk resimlerinde gerçeğe uygunluk ve evrensel bir sanat anlayışı aramak yerinde bir davranış değildir.

Öğretmen öğrencinin tek bir çalışmasına bakarak değil, öğrencinin genel gelişimini göz önüne alarak çalışmalarını uygun gördüğü zamanlarda bütün olarak

değerlendirmelidir. Bu yapılırken ayrıca, öğrenci başkasıyla karşılaştırılmamalı, her öğrenci kendi çapında değerlendirilmelidir. Ayrıca not öğrenciyi ürküten bir unsur olmamalı, çocuğun yaratıcılığına ket vuracak davranışlar olan kırııcı, eleştirici, ve otoriter tutumdan kaçınılmalıdır.

## Şekil 2

### Resim-iş Çalışmalarının Değerlendirilmesinde Kullanılabilecek Bazı Kriterler

ÖLÇME İLKELERİ (9-14 yaş)	Evet	Kısmen	Hayır
1. Çalışmaya hazırlıklı geliyor mu?			
2. Araç ve gereci kullanma becerisi yeterli mi?			
3. Özenli çalışmış mı?			
4. Temiz ve düzenli mi?			
5. Etki altında kalmış mı?			
6. İşini zamanında bitiriyor mu?			
7. Çalışanlara saygılı mı?			
8. Verilen konuyu anlamış mı?			
9. Özgün bir iş üretmiş mi?			
10. Resim-iş araç ve gereçleri koruyor mu? Saklıyor mu?			

(Sezer, 2001: 27).

Genelde eğitimin, özelde ise Resim-iş dersinin hedeflerine ulaşmasında büyük öneme sahip olan tutum kavramının ayrıntılı bir şekilde ele alınması gerekmektedir. Aşağıda tutumun ne olduğu, nasıl geliştiği, yapısı gibi konular açıklanmaya çalışılmıştır.

## 3-TUTUM

Arkonaç (2001)'a göre, bilimsel olarak incelenmesi 19 yy'da başlayan tutum, Latince'de "harekete hazır" anlamına gelmektedir. Tutumla ilgili yapılmış çok çeşitli tanımlamalar olmasına rağmen bunların çoğu, tutumun çeşitli farklı boyutlarını vurgular niteliktedir. Baron ve Byren tutumu "... oldukça organize olmuş uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimleridir. Bu eğilimler diğer insanları, grupları, fikirleri ... ya da nesnelere (tutum objesi) konu edinir" şeklinde tanımlamışlardır. (Cüceloğlu, 1996; Keskin, 2003: s. 2-3'teki alıntı).

Fishbein ve Ajzen (1975)'e göre tutum; bir tutum nesnesine yönelik, öğrenilmiş, tutarlı, olumlu ya da olumsuz tepki verme eğilimi olarak tanımlanabilir. Bu tutum nesnesi bir insan, bir durum, politik bir yaklaşım, konu ya da soyut bir düşünce olabilir. Tutumlar, bu tutum nesneleriyle ilgili "hoşlanma-hoşlanmama",

“iyi-kötü”, “onaylama-onaylamama”, gibi boyutlar arasında yapılan değerlendirmelerdir. (Ajzen ve Fishbein, 2000; Altınok, 2004: s. 37’deki alıntı).

Diğer bir tanıma göre, “tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu, ya da olaya karşı deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki öneğilimidir” (İnceoğlu, 2000: 5).

Özgüven (2000) ise tutumu şöyle tanımlamıştır; “bireylerin belirli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluş hali veya eğilimidir” (Özgüven, 2000: 353). Allport (1967)’da tutumu, “yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumudur” şeklinde tanımlamaktadır. Bu da tutumun bireylerin davranışlarını yönlendirici bir unsur olarak ele alındığını göstermektedir (Keskin, 2003: 3).

Freedman, Sears ve Carlsmith (1993) tutumu, “bilişsel ve duygusal öğeleri bulunan ve davranışsal bir eğilim içeren oldukça kalıcı bir sistemdir” şeklinde tanımlamışlardır (Keskin, 2003: 3-4).

Smith (1986)’in tanımına göre de tutum, “bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir.” Kağıtçıbaşı (1988) ise; tutumu bir bireye atfedilen eğilim şeklinde ifade etmiştir (Arıkan, 2002: 28; Keskin, 2003: 4; Serin, 2001: 32).

Baysal (1981) ise tutumu, ön eğilimlerin daha kalıcı ve sürekli bir örgütlenmesi şeklinde niteleyerek, gelip geçici eğilimleri tutum kavramı çerçevesinde ele almanın pek tutarlı bir davranış olmayacağını belirtmiştir (Keskin, 2003: 4).

Tutum bireyin çevresine uyumunu kolaylaştıran bir sistem oluşturmasının yanı sıra, davranışlarını da yönlendirici bir güce sahiptir (İnceoğlu, 2000: 2).



Kısacası denilebilir ki “bireyin tutumu kişiliğinin bir parçası olarak, nefretlerini, sevgilerini ve genel olarak tüm davranışlarını etkiler” (Özgüven, 2000: 353).

Tutumların insan yaşamında fonksiyonel bir önemi vardır. Tutumlar, bireyin kişiliğine devamlılık kattıkları, günlük algı ve eylemlerine anlam kazandırdıkları, çeşitli amaçlara ulaşmada yardım ettikleri için önemli bulunmaktadır.

Tutumların doğrudan gözlenemeyen içsel bir faktör olması ve ancak bireyin davranışlarından çıkarsama yapılabilmesi, tutumun davranışla olan etkileşiminde üstlendiği rolün tüm yönleriyle anlaşılabilmesini zorlaştırmaktadır. Tutum davranışa hazırlayıcı ve yön verici bir güç olduğu varsayıldığından, tutum kavramının daha iyi anlaşılabilmesi; tutumun herhangi bir davranışa neden olma sürecinin daha iyi analiz edilmesi, onun yapısı ve bileşenlerinin (bilişsel, duyuşsal ve davranışsal) ayrıntılı olarak incelenmesiyle mümkün olacaktır (Keskin, 2003: 4).

### **TUTUMUN YAPISI**

Tutumların yapısı, tutumların oluşmasında rol oynayan etkenler açıklanarak anlaşılabilir. Temel tutumlar şunlardır:

- a). İlişkilendirme
- b). Tutum konusu ile doğrudan deneyim
- c). Başkalarından öğrenme

Bu maddeler öğrenme süreçleri ile yakından ilintilidir. Birey belirli bir tutum objesini, o konuya ilişkin farklı bilgilerini kullanarak olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirecek, karşılaştığı obje ile ilgili ya doğrudan deneyim sonucu ya da başkalarından öğrendiği bilgilerle bir tutum geliştirecektir (İnceoğlu, 2000: 12).

Çoğu tutumların kökeni çocukluğa dayanmakta ve genelde doğrudan deneyim, pekiştirme, taklit ve sosyal öğrenme ile edinilmektedir (Kağıtçıbaşı, 1999: 120). Morgan (1995)’a göre, ancak edinilen tutumların kaynağı kişisel deneyimlerden çok, ana-babalardır, ilkokul çocukları çeşitli konulara ilişkin tutumlarını anlatırken sık sık anne veya babalarının sözlerinden örnekler verirler (Keskin, 2003: 5). Bu konuda yapılan birçok araştırma ana-babanın ve çocukların

tutumları arasında yüksek bir korelasyon olduğunu ortaya koymuştur (Munn, Fernald ve Fernald, 1969; Tavşancıl, 2002: s. 80'deki alıntı).

## **TUTUMUN ÖĞELERİ**

Yapılan tanım ve açıklamalardan da anlaşılacağı üzere tutumlar; önceden kazanılmış olan deneyimlerin edinilen bilgilerle örgütlenmesi sonucu oluşmaktadır. Söz konusu deneyim ve bilgiler değiştiğinde tutumların da değişmesi olasıdır (Tavşancıl, 2002: 72). Tutumların üç bileşeni vardır. Bireyin bir konu ile ilgili bildikleri o konuya olumlu bakmasını gerektiriyorsa (**bilişsel öge**), birey o konuya ilişkin olumludur (**duygusal öge**), bunu sözleri ya da davranışları (**davranışsal öge**) ile gösterir. Bu ögeler arasında genellikle iç tutarlılık olduğu varsayılır. (İnceoğlu, 2000: 8). Özellikle güçlü tutumlarda bu tutarlılık daha fazladır. Bir tutumun gücü her üç ögesinin toplamı olarak düşünülebilir. Kağıtçıbaşı (1999)'na göre tutumlar sadece bir davranış eğilimi ya da bir duygu değil, biliş-duygu-davranış eğilimi bütünleşmesidir (Kağıtçıbaşı, 1999: 103). İnsanlar her zaman çeşitli nedenlerle duygularına uygun bir şekilde davranamazlar, ancak duygularına uygun hareket etme eğilimi vardır (Morgan, 1988; Arıkan, 2002: s. 30'daki alıntı).

### **Bilişsel Öge**

Bir tutumun parçası olarak, tutum nesnesine ilişkin sahip olunan düşünce, inanç ve bilgilerin tümüdür (İnceoğlu, 2000: 9). Baysal (1981)'a göre, tutumların bilişsel ögeleri, tutum objeleri (uyarıcıları) hakkındaki bilgi ve inançlardan oluşur. Bunlar bireyin çevredeki tutum objesi (konusu) ile ilgili bilgileridir. Bu bilgiler ya kişinin tutum objesiyle doğrudan deneyim geçirmesiyle ya da farklı kaynaklardan öğrenmesiyle oluşur. Buna göre tutumların, varlığı bilinen ve kabul edilen bir konuya karşı olduğu söylenebilir. Çünkü varlığı bilinmeyen bir konuya yönelik tutum oluşmaz. Tutum objesi ile ilgili bilgiler ne oranda gerçeklere dayanıyorsa onunla ilgili tutumlar o kadar kalıcı olur. Tutum objesi ile ilgili bilgi değiştiğinde tutum da değişir (Keskin, 2003: 7).

Burada dikkat edilecek şey; tutum, düşünce ve inanç kavramlarının birbirine karıştırılmaması gerektiğidir. Tepki göstermek için öğrenilmiş eğilimler olan bu kavramlar eğer bir doğru üzerine yerleştirilecek olursa, düşünceler ve inançlar iki

uca, tutumlar ise ortaya yerleştirilebilir. “Tutumlar düşüncelerden daha uzun ömürlü ve köktencidirler, bununla beraber inançlar kadar derinlerde saklanmamışlardır” (Munn ve diğer, 1969; Tavşancıl, 20002: s. 74’teki alıntı). Eren (2001)’e göre inanç bu haliyle, tutumların bilişsel ögesinde yer almakta ve içerdikleri bilgi ve inanç derecelerine göre tutumları farklılaştırmaktadır (Keskin, 2003: 7).

### **Duygusal Öge**

Baysal ve Tekarslan (1996)’a göre, Tutumun bireyden bireye değişen ve gerçeklerle açıklanamayan, hoşlanma-hoşlanmama yönünü oluşturur (Keskin, 2003: 7). Bireyler çevre ile olan ilişkilerini sınıflandırırken hoş giden/gitmeyen olaylarla, arzulanar/arzulananmayan olaylarla ilişkilendirmesi söz konusudur. Tutum konusuna olumlu/olumsuz duygular beslemek önceki deneyimlere bağlıdır. Eğer önceki deneyimlerine istinaden birey herhangi bir tutum nesnesine karşı olumlu/olumsuz duygular geliştirmişse sonuç olarak bunları kabullenmiş ya da reddetmiştir. Birey ne zaman bu durumu hatırlasa olumluluk/olumsuzluk duygusu içinde olacak ve ilgili tutum nesnesine yönelik tepkileri olumlu/olumsuz olacaktır (İnceoğlu, 2000: 8).

Tutumun duygusal ögesi, zihinsel ögeye oranla daha basittir. Kendini olumlu/olumsuz bir tepki eğilimi olarak gösterir. “Duygusal ögesi ağır basan bir tutumun değişmesi daha güçtür; özellikle bireyin egosunu ilgilendiren konu ya da olaylara karşı tutumu daha yoğun duygu yüklüdür” (İnceoğlu, 2000: 9).

### **Davranışsal Öge**

Bu öge, bireyin belli bir uyarıcı grubundaki tutum konusuna karşı davranış eğilimini yansıtır. Yani duygu ve kaniya uygun olarak hareket etme eğilimidir. İlgili davranış eğilimleri sözler ya da diğer hareketlerden gözlenebilir. Bu davranışlar bireyin alışkanlıkları, normları ve söz konusu tutum nesnesi ile doğrudan ilişkili olmayan tutumlarının da etkisi altındadır. Burada davranışsal ögeden söz ederken öncelikle duygusal ve normatif davranışı birbirinden ayırmak gerekir. Duygusal davranış tutum konusunun hoşlanılan/hoslanılmayan durumlarla olan ilişkisine, normatif davranış ise doğru olan davranışın ne olduğu konusundaki inançlara dayalıdır (İnceoğlu, 2000: 10).

Öte yandan davranışın temelinde olumlu/olumsuz duyguya dayanan ve ilişki kurma/kurmama çabası olmak üzere iki boyut vardır. Bu da üç tip davranış biçiminde ortaya çıkar: Tutum konusuna yaklaşma, karşı koyma ya da kaçınma. Herhangi bir davranışın tutum objesine ilişkin, (a) belirli ölçüde ilişki arama ya da ilişkiden kaçınma eğilimi (b) belirli ölçüde olumlu/olumsuz duygu içerdiği düşünülebilir. En ileri yaklaşma biçimi olumlu ve olumsuz yaklaşma, en az yaklaşma durumu ise tutum objesinden kaçmaktır. Olumlu olumsuz duygu doğrusunun bir ucunda özveri diğer ucunda ise, tutum konusunu ortadan kaldırma isteği olabilir. Her davranışta zihinsel ve duygusal niteliğin değişik ölçülerde birbirini içermesi doğaldır (İnceoğlu, 2000: 11).

Bir tutum, bireyin düşünce, duygu ve davranışlarını birbirleriyle uyumlu kılarak etkiler. Bu üç öge, yerleşmiş güçlü tutumlarda tam olarak bulunur. Zayıf tutumlarda özellikle davranışsal öge zayıf olabilir. Tutum bireyi davranışa hazırlayıcı karmaşık bir eğilimdir. dolayısıyla bireyin çevresindeki çeşitli objelere ilişkin beslediği duyguları, o objelerle ilgili bilgileri, düşünceleri ve onlara yönelik davranışları devamlılık ve düzenlilik gösterir (Kağıtçıbaşı, 1999: 104). “Portakalda bir çok vitamin vardır” (bilişsel), “Portakala bayılırım” (duygusal), “Her sabah bir portakal yerim” (davranışsal) tutarlı ögelerin örnekleridir (Tavşancıl, 2002: 78).

Tutumlar kendisi gözlenemeyen, bazı davranışlara yol açtığı varsayılan bazı eğilimlerdir. Bu yönüyle tutumların, olayları incelemede “ara değişken” olarak kullanılabilceğini unutmamak gerekir. Tutumların ögeleri de gözlenebilen ve ölçülebilen tepkilerden yordandığına göre ögeler de ara değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Özetle, ögeler arasındaki bu etkileşim, ögelerden birinde ortaya çıkan değişikliğin tutarlılığı korumak için diğerlerinde de değişime neden olacağını göstermektedir. Başka bir deyişle, bireyin bir tutum ögesine ilişkin olumlu/olumsuz durumu değiştiğinde, ilgili objeye yönelik bilişsel ve davranışsal ögesini de yeniden düzenleyecektir (Kağıtçıbaşı, 1999: 104).

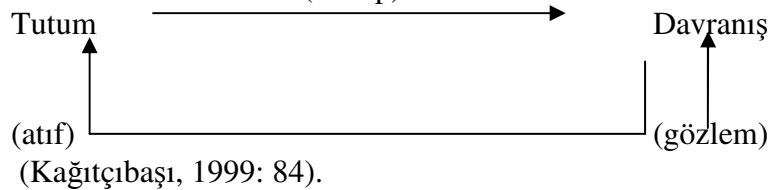
### **TUTUM VE DAVRANIŞ ARASINDAKİ İLİŞKİLER**

Morgan (1981)’a göre, Tutumlar doğrudan doğruya gözlenemezler, ancak bireylerin yaptıklarından onların tutumlarına ilişkin sonuçları çıkarabiliriz.

Kağıtçıbaşı (1988)'na göre, diğer bir ifadeyle tutum gözle görülebilen bazı davranışlara yol açtığından, bu davranışların gözlenmesi sonucu bu tutumun var olduğu ileri sürülebilir (Özkal, 2000: 72).

Tutum kuvvetliyse, bireyin kişisel yaşantısına dayalıysa, birey için önemli olan diğer kişilerce destekleniyorsa ve sık sık kendini ortaya koyma şansı varsa davranışla arasında ilişki var demektir (Cüceloğlu, 1991: 525). Tutumlar davranışa tek başına ve doğrudan değil, ortamsal etkenlerle etkileşim halinde yol açmaktadır. Tutum gözlenebilen bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir. Davranışların gözlenmesi sonucu tutumun var olduğu öne sürülebilir (Arıkan, 2002: 29).

**Şekil 3**  
**Basit Tutum Davranış İlişkisi**  
(Sebeup)



Arkonacı (2001), Baysal ve Tekarslan (1996)'a göre, birçok psikolojik değişken gibi tutumların da doğrudan gözlemlenemeyen kuramsal ya da gizli değişkenler olduğu, bunların ancak bireylerin davranışlarına ya da sözlü dışavurumlarına bakılarak çıkarılabılır. Bu nedenle, tutum ve davranış ilişkisinde kuramsal olarak eş yönlü bir etkileşim olduğu söylenebilir (İnceoğlu, 2000: 113).

- Tutum, tek başına bir davranışı meydana getirebilir mi?
- Bir bireyin bir konudaki tutumu biliniyorsa, o konudaki davranışı önceden tahmin edilebilir mi?

Bu sorular hem kuramsal hem de uygulama açısından büyük öneme sahiptir. Eğer bu sorulara olumlu yanıt verilecek olursa, tutum hakkında bilgi sahibi olmakla davranışları önceden kestirebilme ihtimali doğar ki; bu da sosyal bilimlerin uygulama için önemini artırır. Bunun yanı sıra, tutumların ölçülmesi değerini de ortaya çıkaracaktır (Kağıtçıbaşı, 1999: 107).

Yapılan birçok araştırmada tutum ve davranış arasında bir tutarlılık olduğu ispatlanmaya çalışılmış ancak bu araştırmalardan çelişkili sonuçlar elde edilmiştir. Bu konudaki klasik araştırmayı Amerika’da La Pierre 1930-32 yılları arasında yapmıştır. Araştırmacı, Çinli bir çiftle 66 otel ve motele, 184 lokantaya gitmiş ve üçüncü sınıf bir motel dışında her yerde kabul görmüşlerdir. La Pierre gittikleri her yere posta ile soru formu göndererek Çinli müşteri kabul edip etmeyeceklerini sormuştur. Bu formların ancak yarısına yanıt gelmiş ve bunların %92’si olumsuz yanıt verirken diğerleri de kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Yüz yüze bir iletişimde, iyi giyimli Çinli bir çifti reddedemeyen işyeri sahibi mektup yoluyla gayet net bir tavır koyabilmektedir. Buradaki tutum net bir biçimde uyuşmamaktadır. Benzer bir alışma Minard tarafından 1952’de bir kömür madeninde çalışan zenci ve beyaz işçiler arasında yapılmıştır. Minard araştırmasında ırk ayrımı davranışını incelemiş, işçiler arasında iş başında farklı, iş dışında farklı ilişkiler olduğunu gözlemlemiştir. Beyazların %20’si zencilere karşı hem iş ortamında hem de iş dışında olumlu tutum gösterirken, %20’si her iki ortamda da olumsuz tutum göstermiş, diğer %60’lık kesim ise her iki ortamda farklı tutum sergilemişlerdir. Bu kesim için; iş ortamında işyeri kuralları ve gereklilikleri nedeniyle zencilerle iletişim kurdukları iş dışında ise toplumsal normlar gereği konuşmadıkları söylenebilir. (La Pierre, Minard; Keskin, 2003: s. 10’daki alıntı). Buna göre, tutum her durumda, öngörülen davranışa yol açmaz. Yukarıdaki iki araştırma doğrultusunda iki türlü saptama yapılabilir. Bunlardan ilki tutumla davranış arasındaki korelasyonu kısıtlayan bazı etkenlerin olabileceği, ikincisi ise tutumun, beklenen davranışa yol açabilmesi için gerekli bazı koşulların oluşması gerektiğidir (Tavşancıl, 2002: 88). Öyleyse tutum hangi şartlar altında davranışa yol açar? Ya da tutum ve davranış arasında olduğu varsayılan tutarlılık hangi durumlarda kendini gösterir?

Öncelikle ortamsal engellerle tutumun güçlülük derecesi arasındaki etkileşimin unutulmaması gerekir. Yukarıda Minard’ın örneğinden de görüldüğu gibi olumsuz tutumu (ırk ayrımı tutumu) zayıf olan bireylerin üzerinde herhangi bir baskı olmadığında tutumları daha rahat bir şekilde davranışa dönüşebilmektedir (Hem maden ocağında hem iş dışında zencilerle konuşan işçiler gibi). Olumsuz tutumu (ırk ayrımı tutumu) orta güçlükte olan bireylerin ise, aşabileceği düzeydeki ortam engellerini aştiklarında bu tutumları davranışa dönüşecek (iş dışında zenci işçilerle

konuşmayan işçilerde olduğu gibi), ortam engelini aşamadıkları durumlarda ise (Maden ocağında zenci işçilerle konuşan beyaz işçilerde olduğu gibi) davranışa dönüşmeyecektir. Diğer yandan çok güçlü olumsuz tutumlarsa, her türlü ortam engelini aşarak (Hem maden ocağında hem de iş dışında zencilerle konuşan beyaz işçilerde olduğu gibi) davranışa dönüşebilmektedir (Tavşancıl, 2002: 88). Kısacası çok güçlü tutumlara dayanarak davranışı kestirmek, orta derecede güçlü tutumlardan davranış kestirmesi yapmaktan daha geçerli olacaktır. Özellikle orta derecede güçlü olan tutumlar davranışa yol açarken ortamsal etkenlerle etkileşime girdiği için, ortamsal engellerin önemi unutulmamalıdır (Kağıtçıbaşı, 1999: 128).

Cüceloğlu'nun Regan ve Fazio (1977), Fazio ve Zanna (1980), Fishbein ve Ajzen (1980), Triandis (1980)'den aktardığına göre; tutum ve davranış, aşağıdaki dört koşul yerine geldiği zaman tutarlılık göstermektedir.

1. Tutum kuvvetliyse,
2. Bireyin kişisel yaşantısına dayalıysa,
3. Birey için önemli olan diğer kişilerce de destekleniyorsa,
4. Sık sık kendini ortaya koyma şansı varsa, tutum ve davranış

arasındaki tutarlılıkta daha yüksek korelasyonlar görülmektedir.

Bu faktörlerden biri ya da birkaçı eksik olduğu zaman tutumun bilişsel ve davranışsal yönü arasındaki ilişki aksamaktadır (Cüceloğlu, 1996; Keskin, 2003: 11-12'deki alıntı).

Tutum ve davranış arasındaki ilişkinin aksamasına yol açan bir başka neden de bu konuda yaşanan ölçüm sorunlarıdır. Bu sebeple, tutumla davranış arasında bir ilişki aranırken daha özgül şartlar göz önüne alınmalı, neyin ölçülmek istendiği ve bunun için ne tür sorular sorulması gerektiği iyi saptanmalıdır. Seçilen davranış ölçülen tutumla doğrudan ilişkili olmalıdır (Kağıtçıbaşı, 1999: 111).

Collins (1970), tutumlarla davranışlar arasındaki ilişkiyi kısıtlayan etkenleri aşağıdaki gibi sıralamaktadır;

**Çevresel Etkenler:** Açık bir tepki hem tutumun hem de çevrenin etkisi altındadır. Eğer çevrenin etkisi yani baskısı güçlü ise, tutumun tepkiye katkısı azalır. Bu durumda tutum ile davranış arasındaki ilişki de azalır.

**Tutum Dışı Etkenler:** Tutum ölçme yöntemleri tutumsal tepkiyi etkileyebilir. Ölçme yöntemleri öyle bir ortamda uygulanmalıdır ki bireyde sosyal beğenirliği ön plana çıkaran tepkilere yol açmasın, yalnızca kişisel tutumu yansıtsın. Ancak, bilimsel bir çalışmada test ortamının etkisini bütünüyle ortadan kaldırmak mümkün değildir.

**Ölçme Hataları:** Ölçme yöntemlerinde güvenirliliğin düşük olması (anlaşılmaz sorular, dikkatsiz yanıtlayıcılar, yeterli bilgiye sahip olmayan uygulayıcılar) tutum ve davranış arasındaki ilişkinin yanlış saptanmasına neden olmaktadır. Bu konu ilerleyen bölümlerde ayrıntılı bir şekilde ele alınacaktır.

Özetle, davranış çeşitli etkenlerin karmaşık etkileşimi sonucu ortaya çıkmaktadır. Davranış; tutum, ortam, alışkanlık, beklenti, normlar, öğrenme süreçleri, çevresel faktörler ve ölçme ortamı gibi etkenlerin etkileşimi sonucu oluşan kompleks bir yapıdır. Bu sebeple tutumların kestirici değişkenler olarak kullanılabilmesi için, araştırma bulgularını analiz ederken bu sayılan etkenlerin davranışla olan ilişkilerine bakmak gerekir. Belirtilen bu etkenler birbirleriyle tutarlı ise, davranışın kestirilmesi daha geçerli olacaktır (Kağıtçıbaşı, 1999: 129).

## TUTUMLARIN GELİŞİMİ

Kağıtçıbaşı (1988)'na göre insanlar dünyaya gelirken tutumlara sahip değildirler. Tutumlar sonradan öğrenilirler, zamanla değişme ve gelişme gösterirler. Alport (1989)'a göre çocukların tutumları doğumdan ergenlik dönemine kadar anne ve baba tarafından şekillendirilir. Anne ve babanın bu etkisi çocuklar büyüdükçe azalır. Özellikle ergenlik döneminin başlaması ile birlikte sosyal etkenlerin rolü artar. Tutumların gelişiminde, 12-30 yaş arası kritik dönem olarak tanımlanır. Tutumlarının büyük bir bölümü, bu dönemde son şeklini almakta ve daha sonra çok az değişmektedir. Bu dönemde tutumların oluşmasında üç ana etken rol oynar. Bunlar; akranlar, kitle haberleşme araçları ve diğer kaynaklardan edinilen bilgi ve eğitimidir



(Özkal, 2000: 72). Morgan (1988)'a göre tutumların gelişmesinde ana-baba etkisinden, kritik dönemden, akranların, bilgi ve kitle iletişim araçlarının, eğitimin etkisinden, ergenlik ve ilk yetişkinlik dönemlerinden söz etmek mümkündür (Arıkan, 2002: 30). Yirmili yaşların başlarından itibaren tutumlar hayat boyu devam etmekte ve kişiler daha tutucu olmaktadır.

Tutumların temelinde, tutum nesnelereyle ilgili inanışlar vardır ki bu inanışlar temelde tutum nesnesiyle ilgili yaşantılara ve öğrenmelere dayanır. Bireylerin tutumları, tutum nesnesiyle ilgili öğrenmelerine bağlı olmasının yanı sıra, bireyler çok az bilgi sahibi oldukları tutum nesnelereyle ilgili tutumlara da sahiptir. Henüz okula gitmeyen bir çocuğun, matematik dersine yönelik tutumu olumsuz olan ablasından etkilenerek matematikten nefret ettiğini söylemesi örneğinde olduğu gibi, bu tutumların temelinde bireyin etkileşim içinde olduğu bireylerin inanışlarına ilişkin algıları vardır. Bazı durumlarda bireyin kendi bilgi ve yaşantılarına ters düşmesine karşın diğerlerinin inanışları, bireyin tutum nesnesine yönelik inanışlarına temel olabilir. Bu nedenle tutumların oluşmasında sosyal etkileşim ve model almanın rolü önemlidir. Bir tutum nesnesine ilişkin tutumun değişmesi için bireyin nesneyle ilgili yeni yaşantılar geçirmesi, yeni bilgiler edinmesi gerekir. Ancak öte yandan her bilgi değişimi ya da yaşantı tutum değişimine neden olmaz. Tutumun değişmesi için yeni bilgi ve yaşantıların önce bireyin inanışlarını değiştirmesi gerekir ki bunun gerçekleşmesi büyük ölçüde bireyin tutum nesnesiyle ilgili inanışları ve bu inanışların temelindeki bilgilerin farkında olmasıyla ilgilidir (Ajzen ve Fishbein, 2000; Altınok, 2004: s. 37'deki alıntı). Kısaca tutumlar belirli yaşantılar sonucunda değişme ve gelişme gösterebilmektedir.

### **TUTUM DEĞİŞİMİNE KURAMSAL YAKLAŞIMLAR**

Yukarda, tutum konusunda anlatılanlarla, tutum olgusunun basit bir şekilde ele alınamayacağı, gerek tutum-davranış arasındaki gerekse tutumun öğeleri arasındaki ilişkinin, farklı koşullarda çok yönlü etkileşimlere girmesi nedeniyle tutumların, oldukça girift bir yapısının olduğu görülmektedir. Tutum kavramından hareketle tutum değişiminin bu çok yönlü ilişkiler yumağını incelemek ve bir anlamda, konuyu metodolojik bir zemine oturtmak açısından tutum kuramları geliştirilmiştir (İnceoğlu, 2000: 29).

## **Tutumların Değişmesi**

İnsanlar gözlem, koşullanma ve öğrenme süreçlerinden geçerek, sosyal deneyimlerinin de katkısıyla bir takım tutumlar geliştirmektedir. İnsanlar tutum değişimine genellikle direnç gösterme eğiliminde olmalarına rağmen, yeni bilgi ve deneyimler edindikçe tutumlarını değiştirmektedir. Tutum değişimindeki iki tip süreçten biri tutuma zıt davranışta bulunmak, diğeri ise ikna edici bir iletişime maruz kalmaktır (Tavşancıl, 2002: 81).

Arkonaç (1998)'a göre, insanlar kendi düşüncelerine zıt olan bir düşünceyi söylemeye veya yapmaya zorunlu bırakıldığında tutum değişmesi görülebilir. Tutum konusunda yapılan birçok araştırma 1. Mesajın kaynağını 2. Mesajın kendisini 3. Mesajı alan kişiyi inceleyenler olarak sınıflandırılabilir (Arkonaç, 2001; Keskin, 2003: s. 14'teki alıntı).

Mesajı gönderen kişinin güvenilirliği mesajın ikna edici olmasında çok önemli bir etkidir. Mesajın ilişkilendirildiği kişinin çekiciliği ve mesajı alan kişiye benzer olması da mesajın ikna edici etkisini artırmaktadır. Mesajı alan kişinin kolay ikna edilir oluşu tutum değişimini hızlandırır. Bireyler daha önceki tutum durumlarıyla tutarsız bilgileri gözardı etmek ve çelişkiden uzak durmak eğilimindedirler. Bu nedenle, mesajı alan konumunda olan bireyin daha önceki tutum durumu mesajın ikna etkisinde farklılık yaratabilir (Morgan, 1995; Keskin, 2003: s. 14'teki alıntı).

## **Tutum Kuramları**

Tutum kuramları; Öğrenme Kuramları, İşlevsel Kuramlar, Toplumsal (Sosyal) Yargı Kuramı, Tutarlılık Kuramları, Tutum Değişimine Algısal Yaklaşımlar ve İkna Edici İletişim Kuramı olarak altı grupta toplanabilir.

### **Öğrenme Kuramları**

Genel bir şekilde tutum değişimine uygulanan bu kurama göre tutum değişimi bir öğrenme sürecidir. İnsan hayatında geçirilen hoş deneyimler olumlu bir tutum değişimine işaret ederken, hoş olmayan deneyimlerle ilişkilendirmeler olumsuz olarak değerlendirilmektedir (Tavşancıl, 2002: 82). Örneğin bedava bir

yemek, bir ödevden yüksek bir not ya da övgü almak tutum değişimine yol açan ödüllendirici deneyimlerdir. Bunun tersine, cezalandırıcı deneyimlerde ise tutum olumsuz yönde gelişecektir (İnceoğlu, 2000: 30).

### **İşlevsel Kuramlar**

Bu yaklaşım Smith ve diğer, (1956)'ın "Kişinin tutumları ne işe yarar?" sorusuyla belirlenmiştir. Buna göre kişi, tutumu belirli bir gerekçeyle gerçekleştirmektedir. Bu gereksinme ortadan kalktığında, tutuma da gerek kalmayacak veya yeni bir gereksinme söz konusu olduğunda tutumda da aynı yönde bir değişme görülecektir. İşlevsel tutum değişimi kuramları tutumların ne gibi işlevleri olduğu konusunda farklı öneriler getirmişlerdir. Bunlardan üzerinde durulan üç ana işlev; tutum objesiyle ilgili bilgi sağlayıcı işlev, kişinin başkalarıyla olan iyi ilişkilerini koruma işlevi ve dışa atma ya da ego savunma işlevidir (Smith, Bruner ve White, 1956; Kağıtçıbaşı, 1999: s. 171-173'teki alıntı).

### **Sosyal Yargı Kuramı**

Bir şeyi sevmek/sevmemek, hoşlanmak/hoşlanmamak o şey hakkında yargı sahibi olmayı gerektirir. Bu kurama göre, kuvvetle bağlanılan bir tutumun kendinden farklı görüşleri red alanı kabul alanından daha geniştir. Buna karşılık kuvvetle bağlanılmamış tutumların farklı görüşleri kabul alanı red alanından daha geniştir. Bu durumda da benzetme mekanizmasını kullanarak o görüşleri kendi görüşüne gerçekte olduğundan daha yakın görüp kabul etme olasılığı artmaktadır. Yapılan araştırmalar bu kuramı destekleyici bulgular edinmesine rağmen, sosyal yargı kuramı tutum değişimi ile ilgili ön tahminler yapmaktan çok tutum değişimini anlamak için temel bir çerçeve niteliğinde kullanılmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1999: 147).

Bu kuramla ilgili en çok araştırma yapılan iki konu: 1. Mesajın alıcının tutumuna karşıt olması 2. Mesajın, alıcının egosu için önemi. Birinci durumda kaynağın güvenilirliği ve mesajın ikna edici olup olmaması tutum değişimini etkilerken; ikincide mesajın, alıcı açısından sahip olduğu önem derecesi tutum değişimini etkilemektedir (İnceoğlu, 2000: 40-41).

### **Tutarlılık Kuramları**

Tutarlılık kuramları insanın değişik tutumları arasında tutarlılığı sağlama çabası içinde olduğuna odaklanmıştır. Bu tutarlılık çabası hem tutum öğeleri arasında hem de tutumlar arasında söz konusudur. Hatta, genellikle insan düşüncesinin ve davranışının tutarsızlıktan kaçınıp tutarlı olmaya yöneldiği söylenebilir. Örneğin bireyin, kendisine olumlu özellikler atfettiği kişi hakkında söylenen kötü sözlere direnç göstermesi bu duruma örnektir (Kağıtçıbaşı, 1999: 149).

Baysal ve Tekarslan (1996)'a göre bireylerin bilişsel sistemlerinde çeşitli nedenlerden ötürü tutarsızlıklar olabilmektedir. Bahsedilen La Pierre ve Minard'ın araştırmaları buna verilecek örneklerdir. Bu araştırmalarda tutumlar arasındaki tutarsızlık genel olarak, ortamsal etkenlere ve tutumların ne derece güçlü olup olmadığı konusuyla ilişkilendiriliyordu. Tutarlılık kuramları temel olarak insanların bilişleri arasında tutarlılık sağlamaya çalıştıkları görüşünden hareketle, bireylerin gerek yukarıda belirtilen gerekse başka nedenlerden dolayı oluşacak tutarsızlıkları nasıl giderdiğini incelemektedir. Araştırmacılar bu kurama ilişkin farklı görüşleri ileri sürmüşlerdir. Bunlar arasında en çok ilgi çeken üç temel kuram aşağıda verilmiştir (Keskin, 2003: 16-17).

**Heider'in Denge Kuramı:** Heider'e göre iki birey birbirlerinden hoşlanıyorsa, bu bireylerin üçüncü bir tutum konusuna karşı da hemfikir olmaları beklenir. Bu üç eleman birbirleriyle ya iyi, hoş ve olumlu tutumlarla ya da kötü, hoş olmayan ve olumsuz tutumlarla bağlıdır. Bu ilişkilerle oluşan yapı, ya dengededir ya da değildir. Eğer birey biriyle olumlu diğeriyle olumsuz bir etkileşim içinde ise bir dengesizlik söz konusudur ve bu durum birey için rahatsız edicidir. Dolayısıyla birey, bu dengesizlik durumunu gidermeye çalışacaktır. Denge kuramı, dengesizlik durumunun her zaman giderilmeye çalışılacağını söylemez, yalnızca böyle bir eğilim olduğunu öne sürer (Tavşancıl, 2002: 83).

**Rosenberg ve Abelson'un Bilişsel Dengeleme Kuramı:** Heider'in kuramının biraz daha geliştirilmiş şekli olan bu kuramda bireylerin, bilişsel ve düşünce yapılarındaki elemanlar arasında ahenk ve uyumu sağlama çabasında olduklarını ileri sürer. Uyumsuzluk durumunun oluşması da dengesizlik durumunun oluşması gibi stres

vericidir ve insanı uyum yaratmaya yöneltir. Heider'in kuramında konular sadece olumlu ya da olumsuz olarak ele alınırken burada buna ek olarak nötr ilişki de söz konusudur (Tavşancıl, 2002: 83-84, Kağıtçıbaşı, 1999: 153).

**Festinger'in Bilişsel Çelişki Kuramı:** İnanç ya da tutumlarla açık davranışlar arasında tutarsızlıklar olması bu kuramın en önemli odak noktasıdır. Festinger'e göre herhangi bir tercih durumunda, tercih edilen seçeneğin olumlu yönleri reddedilenin de olumsuz yönleri olabilir. Ancak bunun da ötesinde, tercih edilen seçeneğin bazı kötü özellikleri reddedilenin de bazı iyi özellikleri olabilir. Bunlar verilen kararlar ilgili çelişen bilişleri temsil etmektedir. Böylece, tutumlara ters düşen davranışlarda bulunma, bilişsel çelişki ile sonuçlanmaktadır (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1993; Keskin, 2003: s. 17'deki alıntı).

Eğer birey, belirli bir şeye inanıyorsa ve inandığı şeyin zıt yönünde davranışlar içindeyse, bu uyumsuzluğu azaltmak isteyecek ya da daha da artmasını önlemeye çalışacaktır. Bu tutarsızlık 'çelişki' olarak adlandırılır ve iki zihinsel unsur arasında çelişkili bir durum varsa biri diğzerinin tersidir denilebilir. Bu zihinsel unsurlar arasında üç türlü ilişki olabileceği öngörülür: Çelişkili, uyuşumlu ya da ilgisiz. Örneğin birey sigara içmenin zararlı olduğunu bilmesine rağmen içiyorsa bu iki bilme arasında çelişki vardır; sigaranın zararlı olduğunu bilip içmekten vazgeçerse uyuşumlu bir ilişki vardır. Ancak bireyin sigara içme davranışı ile her sabah işe gitme davranışı arasında ise ilgisiz bir ilişki vardır. Birey bu tür çelişkileri azaltmak için şu yollara başvurabilir:

1. Davranışla ilgili zihinsel yapılanmasını değiştirebilir; sigarayı bırakabilir ya da "içen de ölüyor içmeyen de" biçiminde düşünerek çelişkiden kaçınabilir.

2. Çevresi ile ilgili zihinsel yapılanmasını değiştirebilir; sigara içmek zararlı olduğu halde çevresindeki insanların oldukça fazla içtiğini, oysa kendisinin az içtiğini düşünebilir.

3. Çelişki miktarı büyük oranda zihinsel yapılanmaların önem derecesine bağlı olduğundan, birey bir ya da birkaçının, daha az önemli olduğuna karar verebilir. Örneğin, sigaranın zararının önemli olmadığını, hızlı yaşayıp genç ölmenin daha iyi olduğunu düşünebilir (İnceoğlu, 2000: 36-38).

Bu kuramın önemli yönlerinden biri de, bireyin zihinsel yapılanmasından değil, davranışlardan hareketle tutum değişimini incelemiş olmasıdır. Tutumun bilişsel ve duygusal ögesinin, davranışsal ögeden etkilendiğini ilk defa Festinger ortaya atmıştır (İnceoğlu, 2000: 38).

### **Tutum Değişimine Algısal Yaklaşımlar**

Tutum değişimi kuramlarından atıf kuramları bu yaklaşım içinde değerlendirilir. Bu yaklaşımla tutum değişimi sürecini, inanç ya da kanılarda bir değişim değil de, tutum konusunun algılanmasında bir değişim olarak açıklamaktadır. Örneğin bir birey güler yüzlü bir televizyon sunucusunu; çok içten ve samimi bir insan şeklinde değerlendirirken, aynı insan için başka bir birey, kamera önünde gülümsemek zorunda olduğunu düşünebilir. Burada birinci durum, bireyin davranış nedenlerinin kişisel eğilimlerine bağlı olması nedeniyle “içsel atıf”ın, ikinci durumsa, bireyin davranış nedenlerinin birey dışında bir etkene bağlı olması nedeniyle “dışsal atıf”ın örneğidir (İnceoğlu, 2000: 39).

### **İkna Edici İletişim**

Tutumların gelişmesi kadar değişmesi de önemli bir noktadır. Cüceloğlu (1991: 522-524), tutumların değişmesinde ikna edici iletişimin ve gönüllü tutum değişmesinin etkili olduğunu belirtmektedir. Hovland’ın ikna edici iletişim modeli de tutum değişimi konusunda rol oynayan önemli bir kuramsal yaklaşımdır. Bu model etkili bir iletişimi aşağıdaki beş bağımsız değişkene bağlar. Bunlar; kaynak, mesaj, araç, alıcı (hedef ögesi) ve erektir (Keskin, 2003: 19).

1. Kaynakla (mesajı veren kişi) ilgili etkenler, kaynağın inanılır, saygın, güvenilir ve güçlü oluşudur. Yani kaynak kişi bu özelliklere sahip olduğu takdirde karşısındaki grup veya bireyde görülmesi muhtemel bir tutum değişimine sebep olabilir ve bu değişimi hızlandırabilir (Kağıtçıbaşı, 1999: 184-190).

2. Mesajla ilgili etkenlerse, görüş farklılığı, mesajın bilişlere ve duygulara hitabeden boyutlarının olması, tek/iki yönlü olması ve iletişimin sunum sırasıdır. Kaynak kişiyle alıcı arasındaki görüş farklılığının derecesi (büyüklüğü) tutum değişim süreciyle yakından ilişkilidir. Bu konuda araştırmacılar (Hovland ve diğer,

1957), orta derecede olan görüş farklılıklarında tutum değişiminin mümkün olabileceğini, çok büyük görüş farkları olması durumunda alıcı durumundaki bireylerin tutum değişimine direnç göstereceğini, küçük farklılıklarda ise zaten herhangi bir tutum değişimi durumunun söz konusu olmadığını belirtmektedirler. Mesajın bilişlere ve duygulara hitap etmesi ise, konuşmacının duygusal ya da ussal konuşma üsluplarından birini seçmesi ile ilgilidir. Konuşmacı, duygusal konuşarak mı yoksa mantıksal bir sistematik yaklaşımla mı dinleyicilerini daha çok etkiler? Şeklindeki soruya verilen cevap çoğu zaman, her ikisinin de bir arada kullanılması şeklinde olmuştur (İnceoğlu, 2000: 143-145, Kağıtçıbaşı, 1999: 198-200).

İletişimin en önemli özelliklerinden biri de, “tek ya da çift yönlü” oluşudur. Tek yönlü iletişimde sadece ileri sürülen görüş açıklanır, karşıt görüşe yer verilmez. Çift yönlü iletişimde ise her iki görüşe de yer verilerek, genellikle karşıt görüş çürütülür. Bu konuda yapılan araştırmalar çift yönlü iletişimin daha etkin olduğunu göstermiştir (İnceoğlu, 2000: 145-146, Kağıtçıbaşı, 1999: 194-197).

İletişimin “sunum sırası” da iletişimde bir diğer önemli unsurdur. İletişimin sunum sırası nasıl olmalıdır? Örneğin, karşıt görüşlerin bir karara varmak üzere tartışıldığı bir toplantıda, dinleyiciler üzerinde etkili olabilmek için başta mı yoksa sonda mı konuşmak daha etkili olur? Konuyla ilgili araştırmalar bu konuda bir karara varabilmek için zaman faktörünün dikkate alınması gerektiğini ortaya koymuştur. Şöyle ki, eğer sunumlar ard arda yapılıyor ve sunumlarla karar verme arasında biraz zaman geçiyorsa, konuşmayı ilk yapan olmak daha avantajlıdır. Çünkü verilen ilk mesaj esnasında, dinleyicilerin dikkati (henüz başka bir uyarana maruz kalmadığından) daha açık ve yoğundur. Ancak mesajlar farklı zamanlarda verilecek ve dinleyiciler ikinci mesajı dinledikten sonra bir karara varacaklarsa, son konuşmacı olmakta yarar vardır (Kağıtçıbaşı, 1999: 201-202).

3. Araçla ilgili etkenlerde, doğrudan deneyim, sözlü-yazılı iletişim, yüz yüze iletişim veya televizyon, radyo gibi kitle iletişimleri olarak sıralanabilir. Yani iletişimin ne tür araçlar kullanılarak yapıldığı da ikna edici iletişimde önemli bir faktördür. Bu konuda hangi aracın etkili bir iletişim sağlayarak tutum değiştirme sürecini başlatıp hızlandırabileceği konusunda bir genellemeye varmak oldukça

güçtür. Kitle iletişim araçlarının bu konuda her zaman yüksek performans gösteremediği ya da bunun çok farklı değişkenlere bağlı olduğu bilinmektedir. Bunun yanı sıra yüz yüze iletişimin, alıcı durumunda olan bireye iletişime katılma imkanı vermesi nedeniyle daha etkili olduğu bilinmektedir. Bu düşünceden hareketle interaktif iletişim teknolojilerinin de etkili bir iletişim açısından daha yararlı olacağı düşünülebilir (İnceoğlu, 2000: 147-148).

4. Alıcı (hedef ögesi) ile ilgili etkenlerse, alıcının kişilik özellikleri (bağlanma, kendine güven), cinsiyet farkları, yaş, zeka ve eğitim gibi unsurlardan etkilenir. Bağlanma, bir dinleyici olarak bireyin, tutumuyla kendini ne kadar bağladığıdır. Bu bağlanma ne kadar kuvvetli ise tutum değişimi de o kadar güç olacaktır (Kağıtçıbaşı, 1999: 202-203).

Kişilik özelliklerinde bir başka unsur ‘‘kendine güven’’dir. Araştırmalarda yüksek düzeyde kendine güven duyan bireylerle yapılan iletişimle tutum değişimi yaratmanın oldukça güç olduğu görülmektedir (Kağıtçıbaşı, 1999: 204).

‘‘Cinsiyet farkları’’ ise, kadın ve erkek arasında ikna edilebilirlik açısından bir fark olup olmadığının sorgulanmasıyla ilgilidir. Bu konudaki araştırmalardan çelişkili sonuçlar elde edilmiştir. Etkilenebilirlikte bulunan cinsiyet farkı bir taraftan toplumsal rol beklentileriyle ilişkiliyken, diğer taraftan bazı yönetsel nedenler de burada etkili olmaktadır. Kadın ve erkek rolleri kültürel etkilerle şekillenmektedir. Yönetsel nedenlerse, yapılan anket çalışmalarında iki cinse de uyarıcı olarak (anket cümlesi) daha çok kendilerini ilgilendiren konularda (erkeklere otomobil, politika; kadınlara kozmetik, yemek yapımıyla ilgili uyarıcıların) cümleler sunulmasıdır. Oysa her iki cins ilgilendiren eşit sayıda cümleyi içeren anketlerle yapılan araştırmalarda ikna olmak bakımından iki cins arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (Kağıtçıbaşı, 1999: 206-207).

‘‘Yaş’’ konusunda ise; İnsanlar genellikle ergenlik ve erken gençlik dönemlerinde daha kolay ikna edilebilir olduklarını kabul ederler (Kağıtçıbaşı, 1999: 209).



“Zeka ve eğitim düzeyi”nin, etkili bir iletişimde tutum değiştirme süreciyle ne gibi etkileşimlere girdiği ve bu süreçte belirleyici bir faktör olup olmadığına dair yapılan araştırmalar kesin bir sonuca ulaşmamıştır. Zeka ve eğitim düzeyi yüksek olan bireyler tutarsız, mantıksız ve basit bir iletişimden, düşük bireylere göre muhtemelen daha az etkileneceklerdir. Bunun tersi bir durum olarak da yüksek zeka ve eğitime sahip bireyler tutarlı, mantıklı ve karmaşık bir iletişim biçiminden düşük bireylere göre daha fazla etkilenebilecekleri düşünülebilir (Kağıtçıbaşı, 1999: 205).

5. Erekle (hedeflenen iletişim etkisi) ilgili değişkenlerse, önerinin kabulü, tutum değişimi ya da tutum değişimine karşı direnç olarak sıralanabilir. Etkili bir iletişim süreci sonunda, hedef ögesi ya kendisine sunulan öneriyi kabuk ederek tutumunu değiştirecek ya da ilgili tutum objesine karşı zıt bir tavır içinde olacaktır. Karmaşık mesajlarla sağlanan tutum değişimi, açık ve yalın mesajlarla sağlanana oranla daha kalıcı olmaktadır. Alıcı, iletişim sürecine aktif olarak katıldığında tutum değişimi, pasif olana göre daha kalıcı olmaktadır (İnceoğlu, 2000: 152-153).

### **TUTUMLA İLGİLİ KAVRAMLAR**

Tutum, bir kavram olarak günlük yaşam içinde çoğu zaman başka kavramlarla karıştırılır. Tutum kavramı yerine kullanılan ya da kimi zaman tutumla eş anlamlı olarak düşünülen bu kavramlar, temelde tutum kavramıyla ilişkili olmakla birlikte, aslında tutum kavramıyla karıştırılan kavramlardır (İnceoğlu, 2000: 116).

**İnanç:** Bir konu ile ilgili olarak bireyin zihinsel yapılanmasının tümüdür. Bu yönüyle inançlar, tutumların zihinsel ögesinde yer alır. İnanç kavramına olay ya da nesnelerin niteliklerine ilişkin duygusal öge katıldığında, inançlar tutuma dönüşür. Her tutumda inançlar varken, her inanç tutum oluşturmaz (İnceoğlu, 2000: 117, Tavşancıl, 2002: 75). “Tutumlar, tutumun konusu olan objeye yönelik inançlardan kaynaklanır. Tutumlarla inanç daima birlikte bulunur” (Özgüven, 2000: 353).

**Kanı:** Tutumların sözel ifadeleri olarak kabul edilebilir. Fakat tutumların oluşmasında rol oynamaz, daha çok tutumları yansıtan bir tarafları vardır. Tutumun inanç ve kanı yönleri birbirlerini etkiler. Bireyin bir olaya yönelik kendinden kattığı yorumlar kanıları oluşturur (İnceoğlu, 2000: 117, Özgüven, 2000: 353).

**Yargı:** Nesnelere belirli sınıflamalara göre nitelendirilme süreçleridir. Yargıları yönlendiren etkenler inançlar ve tutumlardır. Tutumların etkisiyle kanılar, kanıların etkisiyle de yargılar oluşur. Kısaca yargıların, kanılara dayanarak bir anda ortaya çıkan, uyarıcı hakkında verilen kararlar olduğu söylenebilir (İnceoğlu, 2000: 117).

**Halo Etkisi:** Bireyin, insanlara ilişkin izlenimleri çoğu zaman kendi eğilimlerinden kaynaklanır. Diğer insanlara yönelik olarak yapılan iyilik, kötülük ya da çirkinlik şeklindeki yüklemeler bireyin kişisel değerlendirmeleridir. Buna paralel olarak, o bireyle ilgili yapılan bütün diğer nitelendirmeler bu değerlendirmelerden çıkar. Bu eğilime “halo etkisi” denir. İyi olarak algılanan bir bireye, diğer tüm olumlu özelliklerin yüklenmesi ve bütünüyle olumlu bir çerçeveye oturtulması buna örnektir (İnceoğlu, 2000: 117).

**Önyargı:** Herhangi bir konuda yeterli bilgi edinilmeden yetersiz kanıtlara dayanılarak varılan yargılardır. Önyargının üç belirgin özelliği vardır. Önyargı bir tutum olup, çoğunlukla olumsuz yönlüdür. Bireyler veya gruplararası bir olgu olarak değerlendirilir. Özellikle çocuklarda görülen önyargının eğitim süreci sonucu oluşan bir tutum olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla, eğitim sürecinin yönü ve yoğunluğu ayarlanarak önyargılı tutum azaltılabilir veya artırılabilir (İnceoğlu, 2000: 117-119).

**Basmakalıp Yargı:** Bireyin, herhangi bir olaya ilişkin anlamlandırmalarını bilgi ve gözlemlerine dayandırmadan, önyargıları sonucu yapmasıdır. Basmakalıp yargılar yeni bilgi ve deneyimler edinilse dahi değişime direnç gösterir. Basmakalıp yargıyla önyargıyı tam anlamıyla birbirinden ayırmak zordur. Basmakalıp yargıda daha geniş bir sınıflama olduğu, bireyin algılarının doğru da olabileceği kabul edilir. Oysa önyargıda ise daha olumsuz bir eğilim vardır (İnceoğlu, 2000: 121-122).

**Değer:** Hemen herkes için ortak bir anlamı olan ve bireyin içinde yaşadığı toplumun yönlendirmesi sonucu ortaya çıkan kavramlardır. Aynı şeylerin toplumdaki herkes tarafından aynı şekilde değerlendirilmesi beklenir. Bu sebeple değerler, ulaşılması gereken ideal hedeflerin ideal göstergeleri olarak kabul edilir. Değerler ve tutumların benzerliği ya da farklılığı konusunda sosyal psikologların tam bir fikir birliği yoktur. Değerler, inanç ve tutumlara temel oluşturur ve tutumların gerisinde bir değerler sistemi vardır (İnceoğlu, 2000: 122).

**Anomi (Yabancılaşma):** Toplumsal kuralların gücünün ve geçerliliğinin ortadan kalkması, toplumsal değer ve normlar hiyerarşisinin bozulmasıdır. Kuralsızlığın kural olduğu, toplumsal bir düzensizlik ortamıdır (İnceoğlu, 2000: 123-124).

**Motivasyon:** Bu kavram temel olarak üç anlam (güdüleme, güdülenme ve güdülenme) içerir. İç veya dış uyarıcının etkisiyle bireyin eylem yönünü, gücünü ve öncelik sırasını belirlemesi, harekete geçmesidir. Harekete geçiren ise motiv (güdü) dir. Hem tutum hem de motiv davranışın kendisini değil davranış yönelimi ya da eğilimini ifade eder. Tutumun yapısı, güdülerden iki yönüyle farklılaşır. Bunların ilki, tutumda bir güdünün varlığı söz konusu değildir, yalnızca belirli bir güdünün ortaya çıkma ihtimalini gösterir. İkinci farklılık ise tutumlar belirli konulara yöneliktir yani kendine hastır. Güdüler ise belirli amaçlara yöneliktir dolayısıyla güdülere, amaca has tutumlar da denebilir. Ayrıca tutumlar güdülerden daha kalıcı bir yapıya sahiptir (İnceoğlu, 2000: 121-25).

### TUTUMLARIN ÖLÇÜLMESİ

Tutumlar, davranış bilimlerinde ölçme ve araştırmalara konu olmasından dolayı doğru bir şekilde ölçülmesi gereken psikolojik değişkenlerdendir. Tutumların ölçülebilmesi öncelikle, nasıl tanımlandığıyla ilişkili bir durumdur. “Tutum, belirli bir nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara yönelik olan, öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimidir” (Tezbaşaran, 1997: 1). Bu tanımlamada olduğu gibi Bloom’da tutumları duyuşsal giriş özellikleri olarak ele almaktadır (Bloom, 1998: 87). Dolayısıyla tutumlar soyut kavramlardır ve ölçülmesinin bilişsel alan davranışlarıyla aynı olan yönleri olabileceği gibi bazı farklı yönlerinin de olması kaçınılmazdır.

Özçelik (1988)’e göre bilişsel ve duyuşsal alan yeterlikleri dolaylı yollarla yani bir ankete ya da başarı testine (yazılı yoklama, gözlem, mülakat vb.) verilen cevaplar aracılığıyla saptanmakta ve elde edilen verilerle bireyin yeterlikleri konusunda değerlendirmeler yapılmaktadır. Ancak bunlar arasındaki asıl fark, ölçmede değişik yöntemlerden yararlanılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu fark, duyuşsal özelliklerin, bilişsel yeterlikler gibi kişinin ne yapabildiği (maksimum performansı) ile ilgili olmayıp, onun belli koşullarda ne yaptığı (tipik davranışı) ile

ilgili olmasından kaynaklanmaktadır. Thurstone (1967)'a göre de tutumlar gizli ya da varsayılan değişkenlerdir. Bu nedenle doğrudan ölçülemezler (Keskin, 2003: 25).

İnsanlar bazı durumlarda doğruyu söylemekten kaçınır. Bu durum bireyin subjektif yaşantısı ile dışa açık yaşantısındaki farklardan kaynaklanmaktadır. Fakat, bireylerin davranışının onların tutumlarından kaynaklandığı kanısı oldukça yaygındır. Tutumların ölçülmesi de bu temele dayanmaktadır (Özguven, 2000: 353).

Baysal (1981) tutum ölçme yöntemlerini aşağıdaki gibi gruplandırmıştır;

1. Bireylerin kendi ifadelerine dayanan ölçümler (ölçekler),
2. Görünen davranışın gözlemlenmesine dayanan ölçümler,
3. Bireyin kısmen yapılandırılmış bir uyarıcıyı yorumlama şekline göre tutum ölçümü (yansıtımlı yöntemler),
4. Bireylere verilen bazı objektif iş ya da görevleri yerine getiriş biçiminin gözlemlenmesine dayanan ölçümler,
5. Bireylerin fizyolojik tepkilerine dayanan ölçümler (fizyolojik ölçme yöntemleri) (Keskin, 2003: 25).

Tutumlara ilişkin bilgi toplamada çok farklı yaklaşımlar kullanılabilir. Tutumların ölçülmesinde gözlem, soru listeleri, tamamlanmamış cümleler ve hikaye anlatma şeklinde yöntemlerle birlikte, yanlış seçme tekniği, içerik analizi gibi çeşitli teknikler de kullanılmaktadır. Tutum ölçümü ile ilgili çalışmalar Arul (2002) ve Anderson (1988)'e göre üç kategoride toplanabilir. Bunlar;

1. Bireylerin gözlenebilir davranışlarından çıkarsamalar yapmaya izin veren yöntemler. Bu yöntemlerde gözleme dayalı olarak veri toplanır ve tutum davranış ilişkisi kurulur.
2. Bireylerin fizyolojik tepkilerine dayalı olarak yapılan çıkarsamalar.
3. Bireylerin bir diz ifade, madde ya da sığata verdikleri tepkilere dayanarak çıkarsamalar yapmaya imkan veren yöntemler. Bu yöntemlere ölçekleme yöntemleri denir. Bu yaklaşıma göre tutum ölçeği, bir dereceleme ölçeğidir (Keskin, 2003: 25).

### **Psikolojik Ölçeklerin Temel Sayıtları**

Tutumların ölçülmesinde de tüm psikolojik değişkenlerde olduğu gibi kullanılan ölçek ve ölçülen özelliğe ilgili bazı temel sayıtlar vardır. Bu ölçeklerden elde edilen ölçme sonuçlarının bu sayıtlar karşılanabildiği ölçüde geçerli olabileceği söylenebilir. Bu sayıtlar; süreklilik, tek boyutluluk ve doğrusallıktır (Tavşancıl, 2002: 107-110, Özgüven, 2000: 355-356).

*Süreklilik:* Psikolojik ölçeklerde ölçülen özelliğin kategorik değil, sürekli bir değişken olduğu kabul edilmektedir. Tutum ölçekleriyle de ölçülen tutum nesnesiyle ilgili en olumsuzdan en olumluya kadar uzanan boyutta, giderek küçülen sonsuz dereceleme yapılabileceği kabul edilmektedir.

*Tek Boyutluluk:* Ölçme aracı olarak kullanılacak ölçeğin, tek bir boyutta uzanan bir özelliği ölçmesi gerektiğini bildirir. Örneğin bir cetvel 1sı ya da hacim ölçmeye değil yalnızca uzunluk ölçmeye yarar. Bu, bir tutum ölçeğiyle ölçülen bir özelliğin de başka özelliklerden bağımsız olarak, başka özelliklerle karıştırılmadan tek başına tanımlanabileceği ve ölçülebileceği anlamındadır. Ancak tek boyutluluğu sağlamak oldukça zordur. Bu durum, ölçekteki maddelerin ve alt boyutlarının iç tutarlılık dereceleri araştırılarak aşılmaya çalışılmaktadır.

*Doğrusallık:* Bir psikolojik ölçekle ölçülen psikolojik özelliğin tek bir boyutuyla ilgili ölçülerinin, ağırlık, uzunluk gibi fiziksel bir özelliğin ölçüleri gibi bir doğru üzerinde gösterilebileceği anlamındadır.

### **Tutumların Ölçülebilen Boyutları**

Tutumların ölçülebilmesi tanımlanabilmesine bağlıdır. Özgüven'e göre tutumların çeşitli yönlerinin ölçü ve niceliğe vurulması gerekir. Ölçme tekniği açısından tutumların bazı boyutları (yönü, derecesi, yoğunluğu) daha çok öneme sahiptir. Tutumun yönü, tutumun hoşlanma-hoşlanmama, olumlu-olumsuz oluş gibi duygusal niteliğidir. Tutumun derecesi, tutumun kabul ya da reddetme boyutlarının duygusal tonunun düzeyine işaret etmektedir. Tutumun yoğunluğu ise, dışa yönelik bir davranışa dönüşebilme olasılığı, diğer tutum alanları içindeki güçlü ya da zayıf olma yönündeki durumunu belirtmektedir (Özgüven, 2000: 354).

## Ölçeklerdeki Yaklaşımlar

Kağıtçıbaşı (1976)'na göre; ölçme çalışmalarının çoğunda veriler bir takım uyaranlara verilen tepkilerden oluşur. Genellikle birden çok denek, birden çok uyarana tepki gösterir. Bir durumun ölçeklenmesi çeşitlilik gösterir. Bunlar;

1. Uyarıların ön plana alındığı yaklaşım: Bu yaklaşımın amacı uyarıların ölçeklenmesidir. Bu yaklaşımda hakemler kullanılır ve uyarılara sayılar verilir, hakemler tarafından uyarılarda belirli bir özelliğin bir dereceye kadar var olup olmadığının karar verilmesinden dolayı karar verme yaklaşımı da denilmektedir. Bu yaklaşımın bilinen örneği **“Thurstone Eşit Görünen Aralıklar Ölçeği”**dir.

2. Deneklerin ön plana alındığı yaklaşım: Bu yaklaşımın amacı deneklerin ölçeklenmesidir. Burada yalnızca deneklere sayılar verilir. **“Likert'in Dereceleme Toplamları Tekniği”** bu yaklaşımın bilinen örneğidir.

3. Tepkilerin ön plana alındığı yaklaşım: Bu yaklaşımda amaç ya uyarıların ya deneklerin ya da her ikisinin birden ölçeklenmesidir. Uyarılara gösterilen tepkideki değişkenlik, hem deneklerdeki hem de uyarılardaki değişkenliğe atfedilir. **“Guttman Yığılımlı Ölçekleme Tekniği”**de bu yaklaşımın tipik bir örneğidir (Tavşancıl, 2002: 111).

Ayrıca ilk ölçme tekniklerinden biri olması nedeniyle **“Bogardus'un Toplumsal Uzaklık Ölçeği”** de literatürde önemli bir yer tutmaktadır. Bu ölçekte ise insanların, çeşitli dine, ırka ve milliyete mensup grupları kabul ya da red dereceleri sorgulanır (Tezbaşaran, 1997: 5).

Likert tipi tutum ölçeği tutumların ölçülmesinde oldukça yaygın olarak kullanılmaktadır. Çünkü bu model, ölçek oluşturmadaki işlemler bakımından diğer modellerden daha ekonomiktir (Tezbaşaran, 1997: 5). Bu araştırma kapsamında da yukarıdaki nedene dayanarak, öğrencilerin Resim-iş dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Likert tipi ölçek geliştirilmiştir.

## TUTUMLARIN ÖĞRENME SÜRECİNDEKİ ÖNEMİ

Öğrencilerin okula ve derslere yönelik tutumları, öğrenme sürecinde önemli etkisi olan öğrenci özelliklerinden birisidir.

Boylan (1996)'ın aktardığı Koballa'ya göre tutum; görece sabit olduğu, öğrenilmiş olduğu ve en önemlisi davranışla ilişkili olduğu için üzerinde çalışılması gereken bir konudur. Fishbein ve Ajzen (1975)'in aktardığı Butler (1999)'e göre, davranış tutum ilişkisini açıklayan farklı yaklaşımlar (Kağıtçıbaşı, 1996) olmakla beraber, eğitim alanında yapılan çalışmalar, Ajzen ve Fishbein tarafından geliştirilen Mantıklı Eylem Kuramı'nın bu ilişkiyi başarılı biçimde açıkladığını ortaya koymuştur. Bu kurama göre bireylerin mantıklı eylemlerinin nedeni, tutumları ve öznel normlarıdır. Ajzen ve Fishbein (2000)'e göre, daha sonra bu kuram, Ajzen tarafından geliştirilerek Planlı Davranış Kuramı adını almış, belli bir davranışın altındaki neden; o davranışa yönelik tutum, öznel norm ve algılanan kontrol olarak gösterilmiştir. Bir başka deyişle, bireyin bir davranışı göstermesindeki neden, tutumun yanı sıra o davranışı göstermesi yönünde algıladığı sosyal baskı ve o davranışı göstermeyle ilgili yetenek algısıdır. Öznel normların temelinde, bireyin çevresindeki birey ve grupların beklentileri, algılanan kontrolün temelinde ise davranışı yerine getirmesini olumlu ya da olumsuz etkileyebilecek etkenler vardır (Altınok, 2004: 37-38).

Bu sebeple üniversite okumak için branş seçmek durumunda olan bir lise son sınıf öğrencisinin resimle ilgili bir mesleğe yönelmesinin sebebi resim dersine karşı tutumu ve ailesinin, arkadaşlarının seçimiyle ilgili beklentilerine ilişkin algısı olabilir. Resim dersine yönelik tutumu olumlu olmasına rağmen, öğrenci ailesinin ve arkadaşlarını onun başka alana yönelmesini beklediklerini düşündüğü için bu alanı seçmeyebilir. Aynı biçimde resim dersine yönelik tutumu olumsuz olmasına rağmen, öğrenci, ailesinin ressam ya da resim öğretmeni olmasını istediğini düşündüğü ve resim alanında başarılı olduğuna inandığı için resim branşını seçebilir.

Öğrencilerin öğrenme sürecindeki bütün davranışları ve seçimleri ile tutumları arasındaki ilişki benzer şekilde açıklanabilir. Öğrencinin etkin katılımı olmadan öğrenme gerçekleşmez. Öğrencinin bir öğrenme etkinliğine katılmasında da hem o alana hem de söz konusu etkinliğe yönelik tutumları, önemli birer etkidir (Butler, 1999). Öğrenci belli bir etkinliğe yönelik tutumu olumlu olduğu için onu diğer etkinliklere tercih edebilir. Sınava hazırlanan bir öğrenci, öğrenmeye çalıştığı konuda daha etkili olabilecek farklı bir öğrenme stratejisini denemek yerine, özet yazmaktan hoşlandığı için bu stratejiyi tercih edebilir. Sınıf içinde öğrenci, etkinliğe, öğretmenin beklentisini karşılamak amacıyla

katılabileceği gibi o etkinlikten hoşlanmadığı için katılmayabilir. Öğrencilere seçim yapma şansı verilmeyen geleneksel öğretim sınıflarında olumsuz tutum ve algılanan kontrolün düşüklüğü nedeniyle katılmadığı halde katılıyormuş gibi yapan öğrencilere sıklıkla rastlanır (Altınok, 2004: 38).

Özetle öğrencilerin öğrenme sürecindeki kararlarının ve gösterdiği davranışlarının oluşmasında önemli bir etken olduğu için, öğrenmenin gerçekleşmesinde tutumun rolü büyüktür. Öğrencilerin okula ilişkin tüm öğelere yönelik tutumlarının çok önemli olmasının yanı sıra resim-iş öğretiminde öğrenci tutumlarının önemi açıkça görülmektedir.

#### **4-RESİM-İŞ DERSİNE YÖNELİK TUTUM**

Öğrencilerin resim-iş dersi hakkında tutumlara sahip olduklarını, bu tutumların ortaya çıkmasında okulun, fiziki ortamın (sınıf mevcudu, atölye), sınıf düzeyinin, ders süresinin, ailenin, sosyo-ekonomik düzeyin, okulöncesi eğitimin, ders öğretmeninin, dersteki başarı durumunun, sosyal çevrenin ve eğitim sürecinin etkili olabileceğini varsaymak mümkündür. Öğrenenlerin resim-iş dersine karşı tutumları üzerinde bu etkenlerin büyük etkileri vardır. Bu etkiler olumlu ya da olumsuz olabilir. Öğretmen ve öğrencilerin bu tutumları inceleyip gözden geçirmesi hayati öneme sahiptir. Öğrencilerin özgeçmişlerinin, ihtiyaçlarının ve hedeflerinin farklılık gösterebileceği unutulmamalıdır. Sanat öğretiminde farklılıkları gözetmek ve bireyselliği ön plana çıkarmak çok önemlidir. Öğrenci ve öğrenme süreci dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin resim-iş dersine yönelik tutumları bilişsel, duygusal ve davranışsal açıdan incelendiğinde derse karşı isteğini, düşüncesini ve gösterilen performansı etkileyeceği söylenebilir. Bu nedenle bu çalışmada, ilköğretim II. kademe öğrencilerinin zorunlu bir ders olarak aldıkları resim-iş dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları (I. dönem sonunda aldıkları resim-iş dersi notları) arasındaki ilişkiler bağımsız değişkenler açısından incelenmiştir. Literatür taramasında Resim-iş derine yönelik tutumu konu alan (lise düzeyinde yürütülen) yalnızca bir çalışma (Coşkun, 2001)'ya rastlanmıştır.

Öğrencilerin Resim-iş dersine yönelik olumlu tutum geliştirebilmelerini sağlamak konusunda şunlar söylenebilir:



1. Öğrencilerin; Resim-iş dersinin önemini ve kişiliklerinin oluşumu üzerindeki etkisini doğru olarak algılayabilmeleri sağlanmalıdır. Bunun gerçekleşebilmesi için sayıca kalabalık olmayan öğrenci gruplarına gereksinim duyulmakla birlikte öğrencilerin resim-iş derslerini aktif, eleştirel davranabilecekleri ve işbirliğinde bulunabilecekleri araç-gereç açısından da donanımlı bir atölye ortamında işlemelidirler.

2. Resim-iş öğretmenlerinin daha yaratıcı davranmaları, değişik materyallerle dersi keyifli hale getirmeleri, farklı öğretim stratejileri kullanmaları Resim-iş dersine ilişkin olumlu tutum oluşmasını kolaylaştıracaktır.

3. Sınıflar arası yaratıcılığı tetikleyici yarışmalar düzenlenmelidir.

4. Resim-iş dersi yalnızca müfredatta belirlenmiş şekliyle işlenmemelidir.

5. Resim-iş dersinde, katılımlı aktif eğitim öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde rol oynayacaktır.

6. Resim-iş dersinde kişisel farklılıklar göz ardı edilmemeli ve her öğrenciden yaratıcı olunması beklenmemelidir. Aksi durum yaratıcı olamayan öğrencilerde derse yönelik olumsuz tutuma yol açabilecektir.

7. Olumsuz öğrenci tutumlarından dolayı ders öğretmeni öğrencilere karşı olumsuz tutum sergilememelidir.

8. Resim-iş dersinin işlenişinde; klasik veya enstrümantal müzik, vcd ile sanat içerikli film, örnek gösteriminde Powerpoint sunuları vb. gibi teknolojiden yararlanılması dersi daha çok ilgi çekici hale getirecektir. Resim-iş derslerinin müzik eşliğinde işlenmesine bakılacak olursa;

Sanatların birbirini etkilemeleri ve birbirine yardımcı olmalarından yola çıkılarak, müziğin etkisi resimsel çalışmalarda kullanılmaya başlanmıştır. Müziğin desteği öğrencinin sınıfta rahatlamasını, duygu ve düşüncelerini daha rahat bir biçimde kağıda aktarmasını sağlamaktır. Müziğin tınıları resimdeki hareket, kompozisyon, renk gibi öğeleri büyük oranda etkilemektedir. Resim-iş dersinde yaratıcılığın geliştirilmesi hedeflenmektedir. Hedeflenen yaratıcılık öğrencinin ileriki yaşamını da olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir. Yaratıcılığı geliştirmesine yardımcı olma amaçlı çalışmalardan biri de müzik (işitsel sanat)'ten faydalanma denemeleridir. Müziğin resme etkisi Paul Klee, Kandinsky tarafından çok daha önceleri fark edilip denenmiştir. Resim-iş derslerinde müziğin dinletilmesi hem

yaratıcılığı geliştirir hem de öğrencinin kişilik gelişmesinde, özgüven kazanmasında yardımcı olur. Bu nedenle resim-iş derslerinde müzik dinletilmelidir. Ancak dinletilen müzik rahatlatıcı ve huzur verici olmalıdır. Klasik ve enstrümantal müzikler tercih edilmelidir (Eşbulan, 2003: 65-66).

Artut (2000)'a göre "Bu yöntem daha çok Avrupada (özellikle Almanya ve Avustralya) uygulanmıştır. Sesler çocuğun yaratıcı gücünü zorlar ve öğrenci müzikle derse motive olur." (Ökten, 2005: 24). Bu yöntem sanat eğitiminde tercih edilen yöntemlerdendir. Müzikle yapılan çalışmalarla yaratıcılık ve hayal gücünün gelişmesine yardımcı olunur. Müzikli yöntemin uygulanmasında, ortam elverişli olmalıdır. Sanat eğitiminde müziğin öğrenciyi motive edici etkisi vardır (Çelik, 2001: 22-23). Resim ve müzik arasında oldukça büyük bir yakınlık vardır. Renkler ve tınılar insanlar üzerinde psikolojik bir etkiye sahiptir.

Halıçınarlı (1988)'ya göre, bir resme bakarken, resimdeki dokuyu, bize anımsattığı tadı, kokuyu hissedebilir ve resmi izlerken onun müziğini de duyabiliriz. Resimde hareket ve renkler bize duymamız gereken müziği açıkça duyurmaktadır. Resimde müzik hissedilirken, müzik de resmi yönlendirebilir. Yani müzik, resim yapan kişinin yaratıcılığının daha kolay ortaya çıkmasını, hayal gücünün rahatlamasını sağlar. Birey resim yaparken dinlediği müziğin ritm ve hareketini, renk, doku ve kompozisyona istemli ya da istemsiz yansıtacaktır. Müziğin ona hissettirdiği duygular resminde daha yaratıcı bir havaya neden olacaktır (Eşbulan, 2003: 31).

Müzik eşliğinde ders işleyen öğrencilerin resimleri, kompozisyon, çizgi kullanımı, renk kullanımı, oran-orantı kullanımı, doku kullanımı ve leke kullanımı açısından müzikle ders işlemeyen öğrencilere göre daha başarılıdır (Eşbulan, 2003: 65-69). Ders esnasında öğrencinin rahatlatılması ve yaratıcılıklarının daha kolay ortaya çıkarılması için müzik dinletilmelidir. Müziğin kompozisyon, çizgi, renk, oran-orantı, doku ve leke kullanımında yaratıcılığı olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Ayrıca müzik sadece yaratıcılık açısından değil, öğrencinin derse karşı tutumunu da olumlu yönde etkilemektedir.

Öğrenci tutumları üzerinde etkili olan bir başa etken, çalışma ortamı (Öğrencinin okul dışında okula ilişkin etkinliklerini sürdürdüğü fiziki ve psikolojik ortam) dır. Öğrencinin çalışma ortamının rahat, düzenli ve problemsiz olması ders çalışma alışkanlıklarını ve tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir.

Özçelik'e göre bir dersteeki öğrenci başarısını belirleyen ana faktörlerden biri duyuşsal giriş davranışlarıdır. Bunlar arasında, öğrencinin derse ilişkin ilgi ve tutumu ayrı bir öneme sahiptir (Aşçı, 2004: 36). Resim-iş dersi öğretimiyle ilgili sorunlardan olan öğrenci tutumları, öğrencilerin duyuşsal giriş özelliklerindedir. Bu sebeple öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin Resim-iş dersine yönelik tutumları olumlu yönde geliştirilebilirse, akademik başarıları da o oranda yükselecektir.

## 5-AKADEMİK BAŞARI

Öğrenci tutumlarının bir derse yönelik akademik başarıyı ne ölçüde etkilediğine, ilgili yayın ve araştırmalar bölümünde değinilecektir. Bu bölümde derste başarıyı etkilemesi muhtemel bir unsur olarak tutumların dışında kalan hangi faktörlerin başarıyı etkilediği üzerinde durulacaktır.

Ercan (1997)'a göre başarma, çözüm olanaklarını, gerekli araç ve gereçleri, uygun yöntemlerle, verimli bir şekilde kullanarak beklenen sonuçları alabilmektir. Başarı ise Koç (1981)'a göre istenilen bir sonuca ulaşma yönünde gösterilen ilerlemedir. Başarı en genel anlamıyla uyumlu ve doyumlu yaşamaktır. Birey için anlamlı amaçların, yapılmış olan günlük programlarla adım adım gerçekleşmesidir (Suner, 2000: 32). Baltaş (1998), başarılı kişilerin kendini tanıma, zamanı iyi kullanama, durumunu objektif değerlendirebilme, dinleme ve gözleme, yardım isteme, amaç belirleme, susmasını bilme gibi özelliklere sahip olduklarını belirtmektedir (Suner, 2000: 32).

Başarılı olan bireyler, şartlarından şikayet etmek, pişmanlık duymak yerine önlerindeki problemi nasıl çözeceklerine bakmaktadırlar. Nedenleri kendi dışlarında değil, kendi içlerinde ararlar ve sonucu değiştiremeyecekleri durumları kabul edip problemi çözecek yeni alternatif yollara yönelmektedirler (Suner, 2000: 32).

Cüceloğlu başarı'yı; insanın mükemmellik standartlarına ulaşp bu standartları aşmayı amaçlaması olarak tanımlamakta ve insan ihtiyaçları kapsamında yer alan başarı dürtüsünün davranışı etkilediği, başarı gereksinimi yüksek olan bireylerin yaptıkları işe daha dikkat ettikleri ve herkesten daha iyi yapmaya çalıştıklarını ifade etmektedir (Cüceloğlu, 1991: 251-254).

Aslan (1996)'a göre psikanalitik kurama dayandırılarak açıklanan "başarı" kavramı, 20. yüzyılın ikinci yarısında eğitimde deneysel araştırmaların dikkat çekici bir boyuta ulaşmasıyla birlikte, giderek psikososyal ve sosyal ağırlıklı açıklanmaya başlamıştır. Böylece, okul başarısını salt zeka etkenine bağlayan görüş yerini, psikososyal ve sosyal etkenlere dayandıran görüşe bıraktığı görülmektedir.

Öğrencinin ders başarısı üzerinde etkili olan pek çok değişken vardır. "Öğrenme değişkeni" olarak da adlandırılan bu değişkenler tümüyle fizyolojik, psikolojik ve toplumsal durum ve koşullarla ilgilidir. Okul, çoğunlukla bunlardan sadece biri ya da birkaçı üzerinde durabilmektedir (Açıkalm, 1999: 13-17). Ancak okullarda öğrenci başarısı, bu değişkenler yeterince dikkate alınmaksızın not sistemine göre ölçülmektedir (Aydiner, 2004: 24).

Bu boyutuyla, günümüzde not verme sistemi hala tartışılmaktadır. Bazıları öğrenciyi çalışmaya zorlamak, başarı standartlarını yüksek tutmak, çok çalışanları ödüllendirmek, öğrencilerin kendi gerçek düzeylerini bilme hakkı ve ihtiyacına cevap vermek, öğrencinin kendini değerlendirmesi için referans yaratmak için derecelendirmenin gerekli olduğunu düşünürken, karşı görüşte olanlar ise, not vermenin öğrenmeyi engellediğine, kendine güveni sarstığına, okul ortamında zararlı yarışmayı özendirdiğine, üretken öğrenme yerine iyi not almak için çalışıldığına, yaratıcı düşünenlerden çok bağımlı bireyler yetiştirmeye neden olduğuna inanırlar. Kısacası not vermenin ödül olarak önemsiz, güdüleyici olarak etkisiz, değerlendirme olarak ise açıklayıcı olmaktan çok saklayıcı olduğunu düşünürler (Lysne; Aydiner, 2004: s. 25'teki alıntı).

Uluğ (2000)'a göre öğrenme değişkenleri, öğrencinin öğrenme durumunu, dolayısıyla da başarı düzeyini olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir. Öğrencinin derslere karşı öğrenme, ilgi, merak ve isteği; uygun çalışma ortamı ve

verimli çalışma alışkanlıklarının bulunması; başarı için çevresinden yakınlık ve destek görmesi ve sağlıklı bir fiziksel yapıya sahip olması gibi özellikler, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırıp başarısını arttırmakta, öte yandan tersi durumlar öğrenmesini güçleştirmektedir.

Açıkgöz, derste başarı değişkeni olarak öğrenci özelliklerinin dikkate alınmasının gerekliliğine işaret etmiştir. Öğrenci özelliklerini; zeka, benlik kavramı, yaratıcılık, öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri olarak beş başlık altında toplayan Açıkgöz'e göre bu özellikler iyi saptanmalı, nasıl geliştiği ve öğrenmeyi nasıl etkilediği belirlenmelidir. Ters durumda öğrenciye ne şekilde ve ne derecede yardım edileceğine karar verilemeyeceğinden, bazı öğrenciler başarılı olurken bazılarının başarısız olarak nitelendirilmesi kaçınılmaz olacaktır (Açıkgöz, 1996: 32-33).

Yavuzer (1993)'e göre, öğrencinin akademik potansiyelini kullanabilmesi için, çalışmaya teşvik edilmesi gerekmektedir. Başarılı öğrenci, öğrenmeye ilgi duymakta, yüksek notlar aldıkça, bu ilgisi artmaktadır. Öte yandan, akademik amaçlara yönlendirilmemiş öğrencinin, okul ortamında kendini gerçekleştirme motivasyonu ya düşük ya da hiç olmamaktadır.

Stratton'a göre, bir kişi öfkeye ve korkuya ne kadar az eğilimli olursa genellikle okul başarısı o denli yüksek olur. O'na göre bu durum zeka düzeyinden değil, heyecan halinden kaynaklanır (Aydiner, 2004: 26-27).

Dersi cazip kılacak yöntemleri kullanan, öğrencilerin bireysel özelliklerini ve psikolojisini iyi bilen, anne-baba ile işbirliğinde bulunan, bilgi ile eğitim-öğretim tekniklerini birleştirebilen, öğrencilere çalışma alışkanlığı kazandırmaya dönük olumlu öğretmen davranışları öğrencinin akademik başarısının artmasında önemli bir unsurdur (Uluğ, 1993, Ertuğrul, 1999, Turgut, 2002; Aydiner, 2004: s. 27'deki alıntı). Akademik başarı, okul yönetimi, öğretim yöntemleri ve öğretmenden büyük ölçüde etkilenir. Bireysel farklılıklar dikkate alınarak yapılan, ezberciliğe yol açmayan öğretim, akademik başarıya olumlu yönde etki etmektedir. Kayes'e göre sınıfta kalanların yalnızca % 21'i sonraki yıl daha başarılı, % 30'u önceki yıla göre daha kötü olmaktadır. Hurlock ve Gilchrist'de çalışmaları övülen öğrenci gruplarının yerilenlerden daha fazla ilerleme kaydettiklerini buldular (Aydiner, 2004: 27-28).

Öğrenci başarısının desteklenmesi ve öğrencinin cesaretlenmesi okul başarısının süreklilik göstermesi açısından önem arz etmektedir.

Purkey'e göre, başarısızlığın nedenleri ve etkileri oldukça karmaşıktır, ancak öğrencinin kendisiyle barışık ve yeteneklerinin farkında olması ile başarıya daha yakın olduğuna inanılmaktadır. Tam tersine kendilerini bulamayanların ise iyi puan almaktan uzak oldukları belirtilmektedir (Purkey, 1970; Suner, 2000: s. 32-33'teki alıntı).

Eğitimsel başarıdaki farklılığın genellikle alınan notlardaki farklılıkla bağdaştırıldığını ve bu notların eğitimsel başarı olarak açıklandığını dile getiren Parelius ve Parelius (1987), öğrenci tutum ve değerlerinin eğitimde başarıyı etkileyen başlıca faktörlerden biri olduğunu belirtmiştir (Keskin, 2003: 28). Aynı düşünceye paralel olarak Bloom'da öğrenci başarısının puan ya da not gibi sayısal bir göstergeyle ortaya konduğunu belirtmektedir (Bloom, 1998: 171). Yukarıdaki açıklamalardan yola çıkılarak denilebilir ki; bir derse yönelik akademik başarı ya da başarısızlık doğal olarak öğrencinin, o derste ve okuldaki başarı ya da başarısızlığı olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla eğitim süreci sonunda öğrenci başarısının notla ifade edilmiş haline akademik başarı denilebilir.

Başarıyı etkileyen bir faktör olarak öğretmenin öğrenciye yönelik tutumlarının önemli olduğunu vurgulayan Sprinthall ve Sprinthall (1990)'na göre öğretmenin başarısız bir öğrenciye yönelik tutumuyla, başarılı bir öğrenciye yönelik tutumu arasında farklılıklar vardır. Bu farklılık başarısız öğrenciye karşı daha negatif bir bakış açısı ve daha olumsuz bir yaklaşım olarak kendini gösterirken başarılı bir öğrenci için de bunun tam tersi bir durum söz konusudur. Öğretmenin öğrenciye yönelik olumsuz tutumlarının, öğrencinin derse yönelik olumsuz ya da olumlu tutum geliştirmesi üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir (Keskin, 2003: 28). Ancak Bloom'a göre tutumlar da dahil olmak üzere öğretmen niteliklerinin, öğrenci başarısındaki değişkenliğinin nadiren % 5'i geçtiği görülmektedir. Aynı genelleme IEA (Eğitimde Uluslararası Başarıyı Değerlendirme Kuruluşu) araştırmalarına bakılarak, okul ve sınıf nitelikleriyle (sınıftaki öğrenci sayısı, öğrenci başına harcanan para miktarı, tesisler ve donanım, örgüt ve yönetim) öğrenci başarısı arasındaki korelasyonlar için

de yapılabilir. Fakat burada genellikle kalabalık sınıfların gözlenmiş olmasından dolayı bu gibi araştırmalardaki gözlemlerden çoğunun, öğretmenin öğrenmeyi değil de öğrencileri yönetme çabaları ile ilgili olduğunu göz ardı etmemek gerekir (Bloom, 1998: 131-133).

Başarıyı etkileyen bir başka faktör olarak öğrencinin kendisine ilişkin algılarından da söz edilmelidir. Bir öğrencinin bir derse ilişkin elde ettiği başarılar ve bu başarılarla ilgili algılar zaman içinde birikerek kararlılık kazanır. Bu da öğrencinin, aynı türden olan daha sonraki öğrenmelere ve derse yönelik kendine olan güvenini artıracaktır. Başarısız öğrenme yaşantılarında da muhtemelen bu durumun tersi olacaktır. Dolayısıyla öğrencinin kendisine ilişkin başarı ya da başarısızlık algıları da akademik başarıya etki eder (Bloom, 1998: 173).

Yukarıdaki bilgiler ışığında, öğrencinin karşılaştığı yeterlik ya da yetersizliğin yıllar boyunca gösterdiği sıklık ve kararlılığın akademik özkavramını da etkileyeceği, dolayısıyla akademik özkavramının da başarıyı etkileyen değişkenler arasında olduğu söylenebilir. Akademik özkavramı; kişinin akademik yönü baskın olan bir işte başarılı olacağına inanma ve güvenme derecesi olarak tanımlanabilir (Bloom, 1998: 182).

Yukarıda akademik başarı ile ilgili anlatılanlar, bir başarı değişkeni olarak “duyuşsal giriş özellikleri”ni tanımlar niteliktedir. Bloom duyuşsal giriş özelliklerini; ilgiler, tutumlar ve kendi kendini görüşlerin karmaşık bir bileşkesi olarak ele almaktadır. Bu özellikler, öğrencinin hangi şartlarda öğrenme ünitesini öğrenmeye girişeceğini belirlemekte ve okul başarısında gözlenen değişkenlik üzerinde %25 kadar etkili olduğu kabul edilmektedir. Dersle, okulla ve akademik özkavramıyla ilgili duyuşsal özelliklerle başarı arasındaki ilişkilerin sorgulandığı araştırmalarda üç kavramı da birlikte kullanarak, başarı ile bu özellikler arasında 0,50’lik bir çoklu korelasyon elde edilebilmiştir (Bloom, 1998: 87,202,115).

Başarıyı etkileyen faktörler arasında “Öğretim hizmetinin niteliği” de yer almaktadır. Bu konudaki araştırmalar; işaret, pekiştirme, katılma dönüt ve düzeltme şeklinde dört öğeyi kapsamaktadır. Dolayısıyla bu öğelerin etkileşimi okuldaki öğretim hizmetinin niteliğini de belirlemektedir. Bu öğeleri kapsayan tam öğrenme

araştırmalarının sonuçlarına göre öğrenci başarısı ile öğretim hizmetinin niteliği arasındaki korelasyon 0,50 dolayındadır. Ayrıca başarıyı etkileyen faktörler arasında öğrencinin daha önceki dönemlere ait öğrenmeleri de yer alır. Yani öğrencinin, aynı derse ilişkin geçmişteki öğrenme deneyimleri ona yeterli bilgi birikimini kazandırdıysa, mevcut duruma ilişkin başarı göstergelerinin de olumlu olması beklenir. Bir başarı değişkeni olarak öğretim hizmetinin niteliği, öğrencinin bir öğrenme ünitesini başarmada göstereceği etkililik ve verimi belirler. Bu niteliğin okul başarısı üzerinde göreceli olarak %25 kadar etkili olduğu kabul edilir (Bloom, 1998: 153-162,202).

Ön öğrenmeler de önemli bir başarı değişkeni olarak belirtilmelidir. Ön öğrenmelerin başarı üzerindeki etkilerinin vurgulandığı araştırmalarda, ön öğrenmelerle daha sonraki başarı düzeyi arasındaki korelasyon alt sınırının 0,60 üst sınırının da 0,90 olduğu görülmektedir. Ayrıca derste başarı değişkenlerinden biri olarak yetenek kavramına da değinmek gerekir. Bu konuda yapılan araştırmalar, aritmetik, matematik, okuma ve yabancı dil derslerinden alınan notlarla bu derslere ilişkin yetenek testinden elde edilen puanlar arasındaki düzeltilmiş korelasyonun 0,70 dolayında olduğunu göstermektedir (Bloom, 1998: 48-54).

Derste başarı değişkeni olarak ele alınan bir unsur da okuduğunu anlama gücüdür. Yapılan araştırmalarda, okuduğunu anlama gücüyle ders başarısı (Dil ve Edebiyat, Matematik, Fen Bilimleri) ortanca korelasyon 6-8. sınıflarda 0,70; 9-12. sınıflarda ise 0,56 olarak saptanmıştır. Ayrıca, diğer bir başarı değişkeni olarak genel zeka ile ders başarısı arasında görülen tipik korelasyonlarda 0,50 dolayındadır (Bloom, 1998: 61-63).

Yukarıdaki iki paragrafta bahsedilen özellikler, okul başarısında gözlenen bir başarı değişkeni olarak; belli bir öğrenme ünitesinin öğrenilebilme derecesini belirleyen, öğrencinin gerekli giriş davranışlarına (ön şart öğrenmeler) sahip oluş düzeyini gösteren “bilişsel giriş davranışları”dır ve başarı değişkenliğinin %50’si kadarını açıklama gücüne sahiptir (Bloom, 1998: 202).

Caroll (1963)’a göre her öğrencinin öğrenme hızı birbirinden farklıdır. Dolayısıyla öğrencilere optimum öğrenme fırsatları için yeterli zaman verilirse bütün



öğrencilerin öğretimin hedeflerine erişebileceğini savunur (Keskin, 2003: 30). Ayrıca öğrenme hızına uygun şekilde öğrenciye sağlanacak olan zaman faktörü de bir başarı değişkeni olarak ele alınmalıdır.

Öğrencinin okul ortamında mutlu olması, dersi sevmesi, çalışma alışkanlığı kazanmasının yanı sıra benimseyeceği değer yargıları, tutumları ve alışkanlıkları açısından öğretmenin rolü büyüktür. Öğrencinin sınıf içi bireysel ve grupla çalışmalarda kendini gerçekleştirebilmesi, yetkin ve yetersiz olduğu alanların farkına varması ve gelişebilmesi için öğretmen etkileyici ve yönlendiricidir. Öğretmenin her öğrenciyi, kişilik oluşumu ve akademik başarısı yönünden bireysel özelliklerine göre tanınması önemlidir. Öğrencinin okul başarısını ve okul ortamından maksimum düzeyde yararlanmasını sağlayan ya da engelleyen etkenler hem öğretmene, hem öğrenciye, hem de çevreye bağlıdır (Suner, 2000: 31).

Derslerdeki başarının sadece zihinsel yeterliliklerinin bir sonucu olmadığı, okul yaşantısının yarattığı motivasyonun ve ergenin okul ortamına getirdiği bireysel özelliklerinin etkisi olduğu düşünülmektedir (Origlia ve Ouillon, 1987; Suner, 2000: s. 32'deki alıntı).

Öğrencinin derste gösterdiği yeterliliğe ilişkin algısı ile onun öğrenme ile ilgili duygusal özellikleri arasında ilişki olduğu düşünülmektedir. Okul öğrenmelerindeki başarı ya da başarısızlık öğrencinin, okula ve okulda öğrenmeye karşı nasıl bir duyguya sahip olduğunu ve okulda, üniversitede, yetişkinlik yıllarında daha ileri öğrenmelere istek duyup duymadığını belirleyen başlıca etken olmaktadır (Bloom, 1982; Suner, 2000: s. 32'deki alıntı).

Ergenlerin kişilik arama çabasına girdiği dönemde karşılaştığı kaygı verici değişimler ve etkileşimler onun okul yaşamına zarar verebilmektedir. Okul öğrenmelerindeki kendi yeterliliğine ilişkin algısı onun bir öğrenci olarak kendi kendini görüşü üzerinde rol oynamaktadır. Başarı ya da başarısızlıkla ilgili deneyimlerin ergenin derse olan tutumları ile de ilişkili olduğu beklenmektedir. Bu araştırmada öğrencilerin akademik başarı ölçütü olarak birinci dönem resim-iş dersi karne not ortalamaları alınmıştır.

## 6-TUTUM VE AKADEMİK BAŞARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin, öğrenme ve başarı üzerindeki etkisi eğitimcilerin üzerinde önemle durdukları bir konudur. Bloom (1995), okul öğrenmelerinin % 25'inin öğrencinin duyuşsal özellikleriyle açıklanabileceğini, öğrencilerin öğrenebilmesi için öğrenilecek bilgiye açık olması ve o bilgiyi öğrenmek için istek duyması gerektiğini belirtmiştir. Tocci ve Engelhard, duyuşsal değişkenlerin öğrenme ürünleri üzerindeki etkisinin bilişsel değişkenler kadar önemli olduğunu belirlemiş, Oliver ve Simpson, öğrencilerin duyuşsal özellikleri ile başarı arasında güçlü bir ilişki olduğunu saptamıştır (Papanastasiou, 2002; Altınok, 2004: s. 36'daki alıntı).

Aşçı'ya göre, eğitimde başarıya pek çok etken etki etmektedir. Bunların içinde öğrencinin okula, öğretmene ve derse yönelik tutumları ve öğretmenin öğrencilere karşı tutumları sayılabilir. Bu yüzden olumlu tutumlar öğrencilerin başarılarına olumlu yönde etki edecektir (Aşçı, 2004: 37).

Parelius ve Parelius (1987)'a göre eğitimsel başarıdaki farklılık genellikle alınan notlardaki farklılıkla bağdaştırılıyor ve bu notlar eğitimsel olarak adlandırılıyor. Ayrıca öğrenci tutum ve değerlerinin eğitimde başarıyı etkileyen başlıca faktörlerden biri olduğunu belirtmiştir (Aşçı, 2004: 38).

Bloom'a göre de, öğrenci başarısı not ya da puan gibi sayısal bir göstergeyle belirlenir (Bloom, 1998: 171). Bu açıklama ışığında, akademik başarının eğitim süreci sonunda öğrenci başarısının notla ifade edilmiş hali olduğu söylenebilir.

Bloom'a göre, öğretmenin öğrenciye ilişkin tutumları başarıya etki eden bir faktör olarak görülmektedir. Öğretmenlerin başarılı öğrenci ile başarısız öğrenciye yönelik tutumları arasında farklılıklar söz konusudur. Bu farklılıkla başarılı öğrenciye karşı pozitif bir bakış açısı ve olumlu bir yaklaşım söz konusuysen, başarısız öğrenciye karşı bunun tam tersi bir durum söz konusudur. Öğretmenin başarısız öğrenciye karşı bu tarzdaki olumsuz tutumlarının, öğrencinin derse yönelik olumlu ya da olumsuz tutum geliştirmesinde etkilidir (Bloom, 1998: 131-133).

Öğrencinin kendisine ilişkin algıları eğitimde başarıyı etkileyen başka bir etkidir. Öğrencinin bir ders ya da öğrenme ünitesine karşı edindiği başarıları ve bu başarılarıyla ilgili algıları zamanla birikerek kararlılık kazanır. Bu da öğrencinin kendine olan güvenini arttıracaktır. Başarısız öğrenme yaşantılarında ise, bu durumun tersi söz konusu olacaktır. Sonuç olarak, öğrencinin kendisine ilişkin başarı ya da başarısızlık algıları akademik başarılarını etkileyecektir (Bloom, 1998: 173).

Yine Bloom'a göre, başarıyı etkileyen faktörler arasında öğrencinin önceki dönemlere ait öğrenmeleri de vardır. Yani öğrencinin, aynı derse ilişkin önceki öğrenme deneyimleri ona yeterli bilgi birikimi kazandırmışsa, mevcut duruma ilişkin başarı göstergelerinin de olumlu olması beklenir. Ayrıca ön öğrenmeler, yetenek, okuduğunu anlama gücü ve öğrenme hızı da başarıya etki eden başka faktörler olarak düşünülebilir. Ön öğrenmeler, yetenek ve okuduğunu anlama gücü, okul başarısında gözlenen bir başarı değişkeni olarak; belli bir öğrenme ünitesinin öğrenilebilme düzeyini belirleyen, öğrencinin gerekli giriş davranışlarına sahip oluş düzeyini gösteren bilişsel giriş davranışlarıdır ve başarı değişkenliğinin % 50'sini açıklayıcı niteliktedir (Bloom, 1998: 153-162, 48-63, 202).

Öğrenciler, olumsuz baktıkları bir konuyu çok zor olsa da yeterli bir seviyede öğrenebilirler. Başarının arttırılmasında öğrencilerin okula, derse ve öğrenmeye ilişkin olumlu duyuşsal özellikler geliştirmelerinde eğitimcilerin desteği çok önemlidir.

Mager tutum ve benimsemenin öğrenci başarısında kilit rol oynadığını belirtmiştir. Bir ders ya da öğretmene yönelik olan tutum başarıyla ilişkilidir (Chiodo ve Byford, 2004; Ateş, 2005: s. 53'teki alıntı).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşıldığı üzere tutumun akademik başarı üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir. Başarıyla tutum arasında pozitif korelasyon olduğu bilinmektedir. Sonuç olarak öğrenci bir derse yönelik olumlu tutumlara sahipse o derse ilişkin başarısı da yüksek olur. Bunun tersi olarak öğrenci eğer bir derste başarılıysa o derse yönelik tutumu da olumlu olacaktır.

## BÖLÜM II

### İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Başarıya ulaşmak, her bireyin eğitim öğretim sürecindeki hedef ve beklentilerindedir. Bu süreçte aktif rolü olan öğrenci ve öğretmenler başarıyı yakalama yolunda yoğun çaba harcarken, süreçten dolayı olarak etkilenen anne ve babaların da beklentisi bu sürecin maksimum düzeyde başarıyla bitirilmesidir. Sanat eğitimi, tutumlar, akademik başarı ve bu iki kavram arasındaki ilişkiyi inceleyen pek çok araştırma yapılmıştır. Aşağıda bu konularla ilgili araştırmalara değinilmektedir.

#### Resim-iş/Sanat Eğitimi İle İlgili Araştırmalar

Sever (2005)'in ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin Resim-iş dersine ilişkin görüşlerinin tam öğrenme modeline göre incelediği araştırmada, öğrencilerin cinsiyetlerine, okullarına, ebeveyn öğrenim durumlarına, gelir düzeylerine ve 1. dönem karne notları ile resim-iş dersine ilişkin bilişsel, psikomotor, duyuşsal, öğrenme stratejileriyle ilgili görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca, Özel okulda okuyan, ebeveyn öğrenim düzeyi, gelir düzeyi ve karne notu yüksek olan öğrencilerin resim-iş dersine yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmış ve kızların erkeklere göre daha istekli, yeterli ve başarılı olduklarını vurgulamıştır.

Ökten (2005), ilköğretim 1. kademe öğrencilerinin Resim-iş derslerindeki yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi ve bu öğrencilere uygulanabilecek yaratıcı etkinlikler adlı araştırmasında, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi uygulanmış ve araştırma sonucunda şu sonuca ulaşılmıştır;

1. Öğrenci yaratıcı düzeyleri (akıcılık, esneklik, özgünlük) belirlenmiş,
2. Öğrencilerin yaşlarının akıcılık, esneklik ve özgünlük düzeyinde önemli farklar göstermediği,
3. Öğrenci cinsiyetlerinin farklılığının akıcılık, esneklik ve özgünlük düzeyinde önemli farklılıklar oluşturmadığı,

4. Öğrencilerin Resim-iş dersini sevip sevmeme durumlarının akıcılık, esneklik ve özgünlük düzeylerinde önemli farklılık yarattığı,

5. Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerinin akıcılık, esneklik ve özgünlük düzeylerinin anne-baba eğitim durumuna göre farklılık göstermediği saptanmıştır.

Ünlü (1999), ilköğretim okullarında sınıf öğretmenlerinin resim-iş dersi programını uygulamada karşılaştıkları güçlükler üzerine araştırma yapmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin Resim-iş dersi hedef ve davranışlarında, öğretme ortamı düzenleme ve eğitim durumu gerçekleştirilmede, değerlendirme faaliyetlerini gerçekleştirilmede güçlüklerle karşılaştıkları görülmektedir.

Ünlü, sınıf öğretmenlerinin resim-iş ders hedeflerini okul ve bölge şartlarına uyarlamada, hedef ve davranışları sınıf seviyesi ve bireysel farklılıkları gözetenek planlamada, dersi süresinde bitirmede, uygun araç-gereci, yöntem-teknikleri ve değerlendirme ölçütleri bulmada güçlüklerle karşılaştıklarını ifade etmiştir. Araştırmada ayrıca hedef ve davranışların işe vuruklaştırılmasında, resim-iş dersinde öğretme ortamı düzenleme ve eğitim durumlarını gerçekleştirme ve değerlendirme faaliyetlerini gerçekleştirme ile ilgili olarak karşılaşılan güçlüklerin büyük çoğunluğunun cinsiyete ve deneyime göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Ünlü çalışmasının sonunda, sanat eğitiminin bir bölümünü oluşturan Resim-iş derslerine ilişkin öğretmenlerin tutularını, bakış açılarını inceleyen araştırmaların yapılması gerektiğini önermiştir.

Kurtuluş (2002)'un yaptığı, ilköğretimde Resim-iş derslerinin haftalık ders dağıtımını içindeki yeri ve öğrenciler üzerindeki etkileri adlı araştırma, ilköğretimde sanat eğitiminin önemli bir bileşeni olan Resim-iş derslerinin süresinin değişimi ve bu konudaki öğrenci tutumlarının belirlenmesi ile sınırlandırılmıştır. Denekler, anketin uygulanmasından sonra yapılan görüşmede en çok ders süresinin kısalığı üzerinde durmuşlar ve “bu sorunun ders konularının ev ödevi olarak işlenmesine yol açtığını ve ders dışı zamanlarını kullandıklarını” açıklamışlardır. Ailelerin resim ödevlerini hoş görmemeleri de öğrencileri rahatsız etmektedir.

Kurtuluş'a göre, ilköğretim okullarında çocukların eğitiminde büyük önem taşıdığı görülen Resim-iş derslerinin ders dağılımı içindeki ağırlığının azalması, dersin amaçlarının gerçekleşmesini önleyecek boyutlara varmış, 1926'dan itibaren ilkokullarda/ilköğretim okullarında uygulanan ders dağıtım çizelgelerinde Resim-iş dersinin ağırlığı, 12.3'ten başlayarak gerilemiş, günümüzde 4.6'ya indirilmiştir. İlköğretim okulları ders dağıtımında Resim-iş dersinin ağırlığını yitirdiği açıktır. Araştırmada Cumhuriyet tarihi içinde ilkokullarda/ilköğretim okullarında önceleri önemli bir disiplin alanı olarak yer alan Resim-iş eğitiminin giderek ders saatlerinin azaldığı ve bu durumun derse yönelik öğrenci tutumlarına olumsuz yönde yansıdığı vurgulanmıştır. Yine Kurtuluş'a göre, 1997-1998 öğretim yılından bu yana, ilköğretim okullarının 4-8. sınıflarında Resim-iş dersi haftada 1 ders saatidir, kırk dakika içinde, malzeme hazırlığı ve teknik uygulama gerektiren çalışmaların yapılmasının zorluğu ve hatta olanaksızlığı açıktır. Bu durumun öğretmenleri ev ödevi vermeye zorladığı anlaşılmaktadır. Resim çalışmalarının ders dışı zamanlarda yapılan ödevlere dönüşmesi ise öğrenci tutumları üzerinde olumsuz bir etkiye sahip görülmektedir. Araştırmada, sanat eğitimi alanına gerekli önem verilerek ders dağıtım çizelgeleri çağdaş bir anlayış içinde yeniden düzenlenmelidir şeklinde öneride bulunulmuştur.

İlköğretim okullarında atölye olmadığı için çalışma ortamının derse elverişli olmaması ve öğretmenlerin baskılı bir tutum takınması sorun olarak belirmektedir. Ancak ders süresinin kısa olması, öğrenciler tarafından en önemli sorun olarak görülmektedir. Öğrencilerin tamamına yakın bir bölümü, ders süresinin kısa olmasını en önemli sorun olarak görmektedir.

Özcan (2002)'ın yaptığı, çocuk resimlerinde yaratıcılık, resim-iş eğitimi ile geliştirilmesi yöntemleri adlı araştırmasında, Çocuk resimlerinde yaratıcılığın olduğu, çocuğun yaratıcılığının sanat eğitimi ile geliştirilebileceğinin, ancak çocuğun yaratıcılığının geliştirilmesi için kullanılan yöntemin çok yönlü olması gerektiğini vurgulamıştır.

Özden (2003), ilköğretim ikinci kademe resim-iş eğitiminde karşılaşılan temel sorunlar üzerine yaptığı araştırmada, resim-iş öğretmenlerinin çalıştığı kurum

ve kurumun bulunduğu ilçelere göre resim-iş dersinin sorunlarına ilişkin görüşleri arasında tüm faktör gruplarında anlamlı bir farklılık saptamıştır. Öte yandan resim-iş öğretmenlerinin cinsiyetlerine, kıdemlerine, mezun olduğu fakültenin bulunduğu illere göre, resim dersinin sorunlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığını belirtmiştir.

Etike (1991), Türk sanat eğitiminin tarihsel gelişim süreci içinde ortaokul resim eğitimi ve resim öğretmeni yetiştirmeyi sorguladığı araştırmada, Türkiye’de 1923-1950 arası dönemde yaşanan tüm tarihsel ve toplumsal gerçeklere koşut olarak resim eğitiminde de bir coşkunun yaşandığını belirtmektedir.

Ayhan (1992), orta öğretimde resim dersinin diğer derslere etkisini araştırmıştır. Ayhan’a göre, resim ve iş yapan çocuklar, bedenlen ve zihnen faaliyet halindedir. Zihinleri, bedenleri canlılık hallerini diğer derslerde de sürdürür. Kendi başına ve özgürce çalışmalar yapmaya çalışan öğrenciler, kazandıkları güven duygusuyla diğer derslerde de içten gelen katılımlarda bulunurlar. Resim derslerinin bu özelliklerinden istifade edebilmek için, konuların diğer derslerle ilgi kurularak işlenmesine çalışılmalıdır.

Arısoy (1994), ilkokullarda resim-iş eğitimi ve karşılaşılan sorunlarla ilgili araştırmasında, resim-iş eğitiminde birçok sorunla karşılanıldığını vurgulamıştır. Bunlar: Genel eğitim anlayışından, öğretmen yetiştirme yönetimimizden, okul müdürü ve müfettişlerden, okulların yapısından, müfredat programından kaynaklanan sorunlardır. Bunun yanında diğer sorunlar olarak ta; eğitsel kol çalışmaları, öğretmenin hizmetiçi eğitimi, ders kitaplarının dizaynı, yetişkinlerden kaynaklanan sorunlar, resim yarışmaları, kitle iletişim araçları sorunu şeklinde bir dizi sorunu dile getirmiştir. Arısoy ayrıca okuldan kaynaklanan aşağıdaki problemlerin olduğunu dile getirmiştir. Bunlar, okulların fiziki yapısının yetersizliği, Resim-iş atölyelerinin olmayışı, sınıfların kalabalık oluşu, yeterli malzeme bulunmayışıdır. Bu sorunlarla Türkiye’de sanat eğitiminin çağdaş eğitim kavramı içinde yer alamayacağını vurgulamıştır.

Genç (2002) çalışmasını, ilköğretim okullarında görev yapan resim-iş öğretmenlerinin uygulamada karşılaştıkları problemleri tespit etmek ve bu

doğrultuda çözüm önerileri geliştirmek amacı ile yürütmüştür. Genç, araştırma bulgularına dayanarak, ilköğretim okullarında görevli resim-iş öğretmenlerinin hedeflenen amaç ve davranışları kazandırmalarını engelleyecek pek çok problemlerin (ders öğretim programı, araç-gereç kullanımı ve donanımı, çevrenin sosyo-kültürel yapısından kaynaklanan sorunlar, fiziksel sorunlar) olduğunu vurgulamıştır.

Genç'e göre, sanat eğitimine ayrılan süre az, sınıflar kalabalık, konular ise yoğundur. Bunun yanında okullar çağdaş standartlardan uzaktır, resim-iş dersleri gerektiği gibi uygulanamamaktadır. Çocuk resim dersini resim atölyesinde, uygun ortamda (görsel unsurlarla zenginleştirilmiş) yapmalı, hem görerek hem de yaşayarak öğrenmelidir.

Genç ayrıca, resim-iş branşından olmayan ve gerekli bilgi birikimine sahip olmayan müfettişlerin yaklaşımlarının öğretmen üzerinde olumsuz etkiler yaptığını dile getirmektedir. Çözüm önerileri ise şöyledir:

1. Ders öğretim programı yeniden gözden geçirilmeli, bölgesel farklılıklar göz önüne alınmalıdır.
2. Ders önemli gün ve haftaların, özel yarışmaların hegemonyasından kurtarılmalı ve kendi amaçları doğrultusunda yeniden düzenlemelere gidilmelidir.
3. Resim-iş dersine ayrılan zaman çok kısa, konular ve hedeflenen davranışlar çoktur. Ders saati arttırılmalıdır.
4. Ders mutlaka uygun koşullar sağlanmış bir atölyede yapılmalıdır. Işık almayan, köhne, kullanılmayan alanlar atölye olarak ayrılmamalıdır.

Bal (1993) araştırmasında, orta dereceli okullarda sanat eğitimini 1924-1993 arası olarak ele almıştır. Araştırmada, cumhuriyetin ilanıyla ülkeye davet edilen yabancı uzmanların raporlarının bir kısmı uygulama alanı bulduğu ve programın izlerinin 1938 öğretim programında görüldüğü dile getirilmiş, 1949 öğretim programlarına iş derslerinin girdiği ve 1953'te sanat ve iş derslerindeki en yüksek düzey program geliştirme çabalarının yoğunlaştığı belirtilmiştir. Ayrıca ortaokul ve lise programlarının ayrı yıllarda yapılması nedeniyle bütünlük içinde olmadığı ve öğrencinin çağdaş davranış geliştirmesini engellediğini, bunun yanında sanat



eğitimcisine yol göstermesi gereken ğretim programlarının eğitimciyi yanılttığı Şeklinde sonuca varılmıştır.

EŞbulan (2003), bir yöntem olarak müzik dinletilerek işlenen resim-iş derslerinin ğrenci çalışmalarını nasıl etkilediği konusunda yaptığı deneme modelindeki çalıŐmayı, resim-iş eğitimi derslerinde kullanılan yöntemlerin etkilerine yönelik sorunları ortaya koyma amacıyla gerçekleŐtirmiŐtir. EŞbulan resim-iş derslerinde müziğin çizgi, renk, leke, doku kullanımın ve oran-orantıyı etkileyip, etkilediğini araştırmıştır. Veri toplama aracı olarak ğrenci resimleri kullanılan çalışmada; resimler, müzik eşliğinde ders iŐlemiŐ ve iŐlememiŐ ilköğretim ğrencilerinin resimleri arasından seçilmiştir. Müzik eşliğinde ders işleyen öğrencilerin resimleri; kompozisyon, çizgi kullanımı, renk kullanımı, oran-orantı kullanımı, doku kullanımı ve leke kullanımı açısından müzikle ders işlemeyen öğrencilere göre daha başarılıdır.

EŞbulan'a göre, müzik eşliğinde ders işleyen öğrencilerin resim-iş dersinin niteliğini belirlemede yardımcı olan ölçütlerde müzik eşliğinde ders iŐlemeyenlere oranla daha başarılı ve daha yaratıcı düşünceye sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca müzik eşliğinde ders işleyen öğrencilerin, derse daha fazla ilgi gösterdikleri gözlemlenmiştir. Müziğin sınıf içinde kullanılması öğrenciyi keyiflendirmiŐ ve derse karşı isteklendirmiŐtir. Öte yandan müzikle ders iŐlemeyenlerin kısa sürede sıkıldıkları ve derse daha isteksiz geldikleri gözlenmiştir. Müzik eşliğinde ders işleyen sınıfta müzik dinletilmesi bırakıldığında, öğrenciler tepki göstermiŐ ve verimlerinin düŐtüđü görülmüştür.

Yukarıdaki çalıŐmadan yola çıkararak, müziğin kompozisyon, çizgi, renk, oran-orantı, doku ve leke kullanımında yaratıcılığı olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Ayrıca müzik sadece yaratıcılık açısından değil, öğrencinin derse karşı tutumunu da olumlu yönde etkilemektedir.

Arıkoğlu (1995), genel liselerde ders geçme ve kredi sisteminde sanat alanına ilişkin bir durum değerlendirmesi adlı araştırmasında, okullarda fiziksel yetersizlik ve yeter sayıda ğretmen olmadığı, sanat eğitimi derslerinin seçmeli olması ve sanat alanına gereken önemin verilmediği Şeklinde problemler saptamıştır.

Bayram (1993), ortaokul çağı çocuklarının resim-iş dersine bakış açısını belirleyen çeşitli etkenleri incelediği araştırmasında, genel eğitim anlayışından, müfredat programından, süre darlığından, okulların fiziksel yapılarından, resim-iş dersinin önemszenmemesinden, anne-babaların sanat kültürü birikimlerinin olmamasından kaynaklanan sorunların, deneklerin resim-iş dersine yönelik yaklaşımlarını olumsuz yönde etkilediğini vurgulamıştır.

Burçak (2003), orta öğretim okullarında resim-iş dersinde fiziki ortam yetersizliğinin yarattığı sorunlar adlı araştırmasında, sınıflarda öğrenci sayısının çok fazla olması, resim atölyesi eksikliği, sağlıksız resim atölyeleri, araç-gereç eksikliği gibi nedenlerle resim dersi uygulamalarında problemler yaşandığını ve dersin amaçlarından uzaklaştığını vurgulamıştır.

Burçak'a göre, ortaöğretim okullarında atölye yetersizliği görülmüştür. Anket uygulanan 10 okulun sadece 4'ünde atölye bulunmaktadır. Atölyesi olan 2 okulda ise atölye uygun şartlarda olmadığından dolayı dersler sınıfta yapılmaktadır.

Yine Burçak'a göre okullarda mevcutların kalabalık olmasından dolayı fiziksel mekanların bir kısmı sınıflara dönüştürülmektedir. Bunda da ilk göze çarpan resim atölyelerinin değiştirilip sınıf, kütüphane vb. yapıldığını dile getirmiştir.

Yukarıdaki araştırmadan da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin yeni gelişen teknolojik araç-gereçleri kullanabilmeleri için şartların yetersiz olduğu görülmüştür.

Özhan (1995)'in yaptığı, ortaöğretim kurumlarında sanat eğitime eleştirel bir yaklaşım adlı çalışmasında, sanat eğitimcisi yetiştiren kurumların programlarının, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okullarda ve derslerde karşılaştıkları sorunları dikkate alacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Buna ek olarak okullarda sanat eğitimcilerini denetleyen müfettişlerin konunun uzmanlarından seçilmesi, öğrenci-veli-okul arasında iletişim sağlanması ve sanat eğitiminin vurgulanması ve sanat eğitimi çalışmalarında gelişim izleme kayıtlarının tutulması gerektiğini vurgulamıştır.

Öz (2003), ilköğretim II. kademesinde, resim-iş dersine ayrılan sürenin, dersin niteliğine etkisini araştırmıştır. Resim-iş dersi için egzersiz programı alan öğrencilerle almayan öğrencilerin resimlerinin karşılaştırılması yoluyla, resim-iş dersinin süresinin, dersin niteliğine etkisinin olup olmadığının belirlenmesi amaçlanan bu araştırmasında Öz, derse ayrılan süreyle çalışmaların niteliği arasında bir ilişki olduğunu gözlemlemiştir. Buna dayanarak, derse ayrılan sürenin arttırılmasıyla dersin niteliğinin de artacağını vurgulamıştır.

Öz, araştırma sonunda, yapılan çalışmanın özgünlüğü açısından, verileni alma, uygulama ve çözümlenme yetisi açısından, araç ve gereci kullanma yeterliliği açısından, çocuğun içinde bulunduğu gelişim basamağında ileri ya da geri olması açısından, kompozisyon açısından, estetik elemanlar arasındaki uyum açısından egzersiz programı almış öğrencilerin resimleri, egzersiz programı almamış öğrencilerin resimlerinden daha başarılı olduğunu saptamıştır.

Öz'e göre, resim-iş derslerinin istenilen niteliklere ulaşması için, resim-iş derslerinin süresi arttırılmalı, tüm yeni neslin bu eğitim süzgecinden geçmesi sağlanmalıdır. Türkiye genelinde, resim-iş derslerinin uygun atölye ortamlarında ve gerekli materyallerle işlenmesi sağlanmalıdır. Ayrıca dersin isminin resim-iş olması dersin süresinin belirlenmesinde bir etken olabilir. Dersin içeriği incelendiğinde resim, heykel, grafik alanlarında da bilgi verildiği görülmektedir. Bu nedenle dersin isminin plastik sanatlar eğitimi, görsel sanatlar eğitimi ya da sanat eğitimi olarak değiştirilmesi dersin önemini ve niteliğinin anlaşılmasına olanak sağlayabilir ve dersin süresi de buna bağlı olarak arttırılabilir.

Yaratıcı bireylerin yetişmesi açısından sanat eğitiminin yeri ve önemini inceleyen Taşkiran (1994)'in araştırma bulgularına göre, ülkemizde sanata ve sanat eğitimine gereken önem verilmemektedir. Ayrıca sanat faaliyetlerinin önemine inanan öğretmen ve yöneticiler çok az olduğu için, sanat dersi öğretmenleri desteksiz kalmaktadır.

Kütükçüler (1990)'in yaptığı, tarihsel süreç içinde resim eğitimi ve İzmir ilinde resim eğitimine eleştirel yaklaşım adlı araştırmada; ülkemizde sanat eğitiminin değişmeden otuz yıl öncesinin bilgileri ve yöntemleri ile sürdürüldüğü ve sanat

eğitimi derslerinin büyük bir çoğunluk tarafından sevilmediği, müfredat programının günün koşullarına uymadığı belirtilmiştir. Ayrıca eğitim ortamımızın sanat eğitimi için uygun olmadığı, müfettişlerin eski ve yanlış bilgilenmelerinden dolayı yanlış önerilerde buldukları, pek çok okulda yöneticiler ve öğretmenler tarafından sanat eğitiminin önemsenmediği ve sanat eğitimine ilişkin derslerin ailede ve çevrede yetenekli olanların başardığı dersler olarak görüldüğü saptanmıştır.

zm nerileri ise şoyledir:

1. Resim dersi liselerde zorunlu hale getirilmeli,
2. M.E.B. ‘‘Plastik Sanatlar’’ eğitimi komisyonu oluşturulmalı,
3. Okul yapımında atölye zorunlu kılınmalı,
4. Teftiş mekanizmaları gözden geçirilmelidir.

Coşkun (2001)’un yaptığı, farklı sosyoekonomik düzeydeki lise ğrencilerinin resim dersine yönelik tutumları ile okul başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi adlı araştırmanın bulguları şoyledir;

1. Ailelerin gelir düzeyleriyle okul başarı durumları arasında anlamlı bir bağlantı saptanamamış,
2. Yayınları takip eden öğrencilerin başarı durumunun daha yüksek olduğu,
3. Baba mesleğiyle okul başarısı arasında ilişki bulunmamış,
4. Resim dersine yönelik tutumla (duyuşsal nitelikte) okul başarısı arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Araştırma sonunda Coşkun bir dizi önerilerde bulunmuş, bu önerilerin bir kısmına aşağıda yer verilmiştir:

- a). Ulusal ve yerel televizyonlarda bilinçli ve sistematik sanat (resim) programlarına yer verilmeli,
- b). Yazılı basında eğitici sanat (resim) yazılarına yer verilmeli,
- c). Sanatçılar ve MEB tarafından sanat kitapları ve dergileri bağlamında yayınlar arttırılmalı,
- d). Öğrenci, veli ve okul arasında daha etkili iletişim sağlanarak, sanat eğitiminin önemi vurgulanmalı,
- e). Toplumsal açıdan olumsuz koşullarda bulunan çocukların, toplumsal uyumunun geçekleştirilmesi için sanat eğitimine önem verilmeli ve sanat eğitimi bu yönde düzenlenmeli,

f). Sanat ve sanatçının ekonomik durumlarının iyileştirilerek sanatın özendirici hale getirilmesi gerekmektedir.

g). Resim dersi temel dersler kapsamına alınmalı, eğitim programları ve resim dersi programı bu amaçlara hizmet edecek şekilde ve çağın koşullarına uygun olarak yeniden düzenlenmeli,

h). Okullarda, malzeme temininde zorlanan öğrenciler ve sanat faaliyetleri adına belirli bir bütçe ayrılmalı,

ı). Sanat eğitiminin daha etkin şekilde hayata geçirilerek toplumsal yaşama ve ekonomiye canlılık getirilmesi ve konuyla ilgili olarak sanat eğitimcileri, sanatçılar ve Milli Eğitim Bakanlığındaki yetkililerle işbirliği sağlanması yoluna gidilmeli,

i). Resim dersi ortaöğretim kademesinde zorunlu dersler kapsamına alınmalı ve ders saati sayısının artırılması yoluna gidilmelidir.

Ünsal (1992), ortaöğretimde çocuğun sosyal gelişiminde sanat eğitiminin önemi adlı araştırmasında, olumsuz toplumsal koşullardan en az düzeyde etkilenebilmek için, ortaöğretim çocuğunun sosyal gelişiminin yani toplumsal uyumunun gerçekleştirilebilmesi için sanat eğitime önem verilmesi ve sanat eğitiminin bu yöndeki olumsuzlukları gidermek için düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Yapılan bilimsel araştırmalardan anlaşılacağı üzere ilköğretimde çocuğun yaratıcılığını geliştirmede önemli bir yere sahip olan sanat derslerinin bugünkü durumunun beklenen düzeyde olmadığı söylenebilir.

Ayrıca bu çalışmada yurtdışı literatür taranmış ancak çalışma ile ilgili doğrudan ilgili yayınlara ulaşılamamıştır.

### **Tutum İle İlgili Araştırmalar**

Kılınç (1997), öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin yaptığı çalışmasında öğretmenlik mesleğinin çoğunlukla bilinçli bir tercih olduğunu ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olumlu olduğunu belirtmektedir.

Parıltı (1998), sınıf öğretmenliği bölümleri dışındaki bölümlerden mezun oldukları halde ilköğretimin birinci kademesine sınıf öğretmeni olarak atanan öğretmenlerin mesleki tutum ve davranışlarının bazı özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğini sorguladığı araştırmasında sözkonusu öğretmenlerin, sınıf öğretmenliği bölümü mezunlarına kıyasla kendilerini ve öğrencileri derse hazırlamada ve ders sürecindeki etkinliklerde, kendilerini yetersiz hissettiklerini belirtmektedir (Keskin, 2003).

Tunalıoğlu (1999)'nun yaptığı, ilköğretim ikinci kademedeki yapılan müzik eğitiminin, öğrenciye, müziksel biliş, tutum ve müzik yaşantısının oluşumu yönünden etkisi konulu çalışmasında öğrencilerin, müziksel bilgi, müziksel tutum ve müzik yaşantısı yönünden istenilen düzeyde olmadığını ve yapılan müzik eğitimi uygulamalarının yanlışlıklar içerdiğini ifade etmektedir (Keskin, 2003).

Koydemir (2001)'in yaptığı, erken yaşta yabancı dil öğretiminin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi adlı çalışmasında, öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumları ile öğretmenlerin cinsiyet ve eğitim durumu arasında anlamlı bir fark bulunmadığını, öğretmenlerin deneyim sürelerine göre öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olduğunu belirtmiştir. Buna ek olarak öğrencilerin yabancı dile yönelik tutumlarının öğretmenin etkili, etkisiz olması durumuna göre de anlamlı bir fark gösterdiğini saptamıştır.

Çelenk (1988), bir öğretmen adayı olarak Eğitim Yüksek Okulu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarını bazı değişkenler açısından incelemiştir. Eğitim yüksek okullarını ilk sıralarda ve severek tercih eden öğrencilerin tutum puanları diğerlerinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Kız öğrencilerin daha yüksek puanlar aldığını, ayrıca öğretmen lisesi mezunu öğrencilerin de diğerlerinden oldukça yüksek puanlar aldığını saptamıştır.

Francis ve Greer (1999), ortaokul öğrencilerinin fen bilgisine karşı tutumlarını ölçmek için yaptıkları çalışmalarında, erkek öğrencilerin kızlara göre, yaşı küçük olanların da yaşı büyük olanlara göre daha olumlu tutumlara sahip olduklarını ortaya çıkarmışlardır.

Yine fen bilgisine yönelik olarak 1970'ten 1991'e kadar yaptığı meta-analiz çalışmasında Weinburg (1995)'de erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla fen bilgisinin her alanında daha olumlu tutumlara sahip olduklarını belirlemiştir.

Diğer bir çalışma olan Morrel ve Lederman (1998)'in çalışmasında ise öğrenci tutumlarında cinsiyet farklılıklarının görülmediğini fakat küçük yaştaki öğrencilerin büyüklere oranla fen bilgisine karşı daha olumlu tutumlar içinde olduklarını saptamışlardır.

Howard (2003), dile karşı tutumu o dilin bireye sağlayacağı prestijle yakından ilgili olduğunu belirtmiştir. Ona göre, bu noktada öğrenci yetenek ve performansları, öğrencilerin fonoloji ve gramer açısından ne durumda oldukları dikkate alınmalı, tam ifade edilemeyen sesler ve harfler için sistematik gözlemler yapılmalı ve dudaksız ses çalışmaları yapılmalıdır.

Gazotti (2000) dil öğretiminde duyuşsal faktörlerin; yabancı dil öğrenmeye yönelik tutum, motivasyon ve öğrencilerin kaygı düzeyi olarak adlandırılabilirdiğinden bahsederek bu faktörlerin bireyin kültür seviyesi ve kişilik özelliklerinden etkilendiğine dikkat çekmektedir. Eğer öğrenenler yabancı dilden ve onu konuşanlardan hoşlanıyorsa yabancı dile karşı olumlu bir tutum geliştirirler, tersi durumda negatif bir tutum geliştirecek ve öğrenme süreci de bozulacaktır. Gazotti'ye göre Öğretmen yabancı dil öğrenmeye karşı muhtemel bir olumsuz tutumu önlemek için, olumlu bir öğrenme atmosferi yaratmalı ve öğrenciler arasında işbirliği sağlamalıdır. Öğretmen, öğrenciye öğrenme fırsatları sunarken sadece yeni deneyimler ve fırsatlar sunmak değil, öğrenci özgeçmişindeki farklı bilgi birikimlerini de dikkate almalıdır.

Tutumla da ilgili olan Coşkun (2001)'un çalışması "Resim-iş/Sanat Eğitimi İle ilgili Araştırmalar" kısmında ele alınmıştır.

### **Akademik Başarı İle İlgili Araştırmalar**

Koç (1981), lise öğrencilerin akademik başarılarının değerlendirilmesine ilişkin araştırmasında, öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen en önemli etkenlerden birinin zihinsel yetenekler olduğu saptanmıştır. Okula ve derslere

yönelik tutumlar, beklentiler, yetersizlik duyguları, aile yaşantıları, motivasyon, benlik algısı ve uyum, cinsiyet ve kişilik özellikleri gibi diğer etkenlerin de başarıyı etkilediği, fakat akademik başarı ile bu etkenler arasındaki korelasyonların akademik başarı ile zihinsel yetenekler arasındaki korelasyonlardan daha düşük olduğu bulunmuştur.

Öztürel (1987), ortaokul 3. sınıf öğrencileriyle matematik dersine yönelik yaptığı araştırmasında, bilgisayar destekli eğitimin geleneksel eğitime kıyasla akademik başarıyı yükselttiğini saptamıştır. Buna paralel olarak Hızal (1989) araştırmasında, bilgisayar destekli eğitimin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir.

Özçelik'in (1988), özel İngilizce kurslarına devam eden kursiyerlerin bireysel özelliklerini, kursa katılım amaçlarını, kurs hakkındaki görüşlerini ve bu unsurlarla başarı durumları arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmasında, ilgili kursiyerlerin başarısında kursa katılma amaçlarının, bireysel özelliklerinden çok daha etkili olduğu ve başarı oranının eğitim seviyeleriyle paralel arttığını saptamıştır.

Berber (1990)'in lise I ve II. Sınıflar üzerinde yaptığı, sosyo ekonomik faktörlerin, ana baba tutumlarının ve öğrencilerin özlük niteliklerinin okul başarısına etkisini incelediği araştırmasının sonucunda, kız öğrenciler erkek öğrencilere göre; yaşça küçük öğrenciler büyük olanlara göre; anne babasının eğitim seviyesi yüksek olanlar düşük olanlara göre; ailesinin gelir düzeyi yüksek olan öğrenciler düşük olanlara göre; ailesindeki birey sayısı düşük olan öğrenciler yüksek olanlara göre; ailesinin yanında kalan öğrenciler ayrı kalanlara göre daha başarılı bulunmuştur. Köy ya da şehir doğumlu olmak, ana babanın mesleği ve babanın eğitim seviyesi başarıyı etkilememektedir.

Güngörmüş (1992), babanın çocuğun zekası, akademik başarısı ve kendini algılayışı üzerindeki rolünü araştırmıştır. Babasının kendisini reddettiğini düşünen çocukların zekası, akademik başarısı ve benlik kavramının olumsuz yönde etkilendiği görülmüştür. Babası ile daha fazla etkileşim yaşayan çocuklar, yaşamayanlara göre daha başarılı bulunmuştur.



Can (1992) yaptığı araştırmada, yetersiz akademik özgeçmiş, ailenin sosyal, ekonomik, kültürel düzeyleri, bireyin kişisel özellikleri, öğrenciye sunulan eğitim hizmetinin niteliği ile psikolojik özelliklerin öğrenci başarılarında farklılaşmaya neden olduğunu vurgulamıştır.

Soner (1995), akademik başarı ve aile uyumu, öğrenci özgüveni arasındaki ilişkileri incelemiştir. Uyumlu ailede yetişen çocukların akademik başarıları ve özgüvenleri, uyumsuz ailede yetişen çocuklara göre belirgin düzeyde yüksek bulunmuştur. Özgüven ve uyum başarı üzerinde etkili olduğu gibi, akademik başarı ve uyum da özgüven üzerinde etkilidir.

Topuz'un (1995) yaptığı araştırmada, popülerlik, mizah duygusu ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Akademik başarı yüksek olan öğrencilerin akranları tarafından daha popüler algılandıklarını ve öğrencilerin mizah duygusu ile akademik başarıları arasında pozitif bir ilişki olduğunu saptamıştır.

Lise düzeyinde akademik başarı düzeyleri farklı öğrenciler üzerinde araştırma yapan Yıldırım (1997), akademik başarı yüksek olan öğrencilerin düşük olanlara göre aile ve öğretmenlerden daha fazla destek aldıkları sonucuna varmıştır. (Yıldırım, 2000).

Solmaz (2002), ilköğretim öğrencilerinin başarısını etkileyen etkenler üzerine yaptığı araştırmada, cinsiyete, anne babaların aylık gelir durumuna göre, anne ve babaların öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark olduğunu saptamıştır.

Erdinç (1995)'in yaptığı araştırmada, akademik özgeçmişlerini başarılı algılayan öğrencilerin başarısız algılayanlara göre daha yüksek benlik kavramına sahip olduklarını tespit etmiştir.

Şemin (1975), 8-12 yaş grubunda başarısızlık gösteren 2.300.000 öğrenci üzerinde (1965) araştırma yapmıştır. Varılan sonuca göre, sosyo-ekonomik düzeyi düşük aile çocuklarının % 73 oranında başarısız, orta aile çocuklarının % 24, yüksek sosyo-ekonomik düzeyde ise bu oranın % 3 olduğu belirtilmiştir. Ayrıca düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerde kardeş sayısı arttıkça, başarısızlığın azaldığı

görülmüştür. Bu durum, ev ortamında anne-babanın sağlayamadığı olanakları abla ve ağabeylerin kardeşlerine sağladığı şeklinde açıklanmıştır.

Şengönül (1995) çalışmasında, alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki ortaöğretim öğrencileri arasında başarı seviyesi açısından farklılık aramış, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının okul başarı seviyelerinin alt düzeye sahip aile çocuklarınınkine göre daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Ailenin sosyo-ekonomik durumu ile çocuğun zeka, kişilik gelişimi ve okul başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen Aslan (1996), okul başarısının okul ve öğretmenlerin niteliğinden çok, çocuğun ailesinin sosyo-ekonomik düzeyi ile ilgili olduğunu saptamış, ayrıca cinsiyet, doğum yeri, mezun olduğu okulların bulunduğu yerleşim birimi, mezun olunan lise türü ve ortaöğretim başarı puanının da başarı ile ilişkili olduğunu vurgulamıştır.

Cantez (1986), ön ergenlik dönemindeki çocukların kişilik kazanma ve okul başarısında farklı kişilik özelliklerine sahip ebeveyn gruplarının etkisi'ni araştırmıştır. Araştırma bulgularına göre, farklı kişilik özelliğine sahip ebeveynler ile çocuklarının okul başarısı arasında bağlantı olduğu saptanmıştır

Sayın (1982), yeteneğin ve sosyo-ekonomik kökenlerin başarı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya göre, öğretim üye ve yardımcılarının % 50'sinin baba mesleğinin toplumdaki etkin nüfusun sadece % 6'sını temsil eden sanayici, tüccar, müdür ve üst kademe yöneticileri, subay, öğretmen, serbest meslek sahipleri olduğunu; % 22'sinin ise baba mesleğinin etkin nüfusun % 78'ini temsil eden işçi, topraksız tarım işçisi veya toprak sahipleri olduğunu ortaya koymuştur. Başarı üzerinde yetenek ve uygun sosyo-ekonomik kökene sahip olmanın önemli iki etken olduğu ve bunların birbirlerini bütünlemesi gerektiği, ancak ülkemizde bu dengenin iyi kurulmadığını savunmuştur.

Ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri ve çocuklarının akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen, Ülküer (1986)'in aktardığı pek çok araştırmacı (Terman, 1947; Austin, 1964; Nichols, 1965; Frankel, 1968; Metfessel ve Seng, 1970), araştırmalarında sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan aileler ile çocuklarının

akademik başarıları arasında pozitif ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır (Aydiner, 2004).

Yine Aydiner'e göre, Zimmerman ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş olan "Çalışma Tutumları ve Yöntemleri" (Study Attitudes and Method Survey) isimli araç, 1972 yılından bu yana kullanılmaktadır. Bu aracı uygulayan araştırmacıların pek çoğu, öğrencilerin bu araçtan elde ettikleri puanlarla okul başarıları arasındaki ilişkiyi aramışlardır. Örneğin, Knapp (1973), bir grup biyoloji öğrencisi üzerinde bir inceleme yapmış, öğrencilerin akademik ilgi ve yönelmeleri, çalışma yöntemleri ve sistemleri ile okul başarıları arasında oldukça yüksek bir ilişki bulunmuştur. Aynı bulguyu Miller ve Michael bir grup psikoloji öğrencisi üzerinde yaptıkları incelemeyle desteklemişlerdir (Aydiner, 2004).

Dornbusch ve diğer, (1987)'nin araştırması, ebeveyn çocuk ilişkisi ile çocuğun okul başarısı arasındaki ilişkiyi belirleyen bir çalışmadır. Araştırmada, otoriter ve izin verici ebeveyn tutumu ile çocuğun okul başarısı arasında olumsuz, demokratik ebeveyn tutumu ile olumlu ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Yeşilyaprak (1988)'in aktardığı, Mc Chee ve Crandall (1968), ilkokuldan liseye kadar sınıflarda, içsel-dışsal denetimlilik ile akademik başarı arasındaki ilişki incelenen çalışmada, başarı konusunda içsel denetimli öğrencilerin diğerlerine göre, kendilerine daha fazla güven duyduklarını bulmuşlardır (Aydiner, 2004).

Ganestrari, okul başarısıyla zeka arasındaki ilişkileri saptamak amacıyla her iki cinsten denekler üzerinde yaptığı araştırmada, zeka, Terman testiyle ölçülmüş ve okul başarısı bütün yıl sonu notlarının ortalamasıyla belirlenmiştir. Bu iki etken arasında çok düşük bir korelasyon saptanmıştır. Okul başarısının, çok düşük bir oranda gerçek zekaya bağlı olduğu ve zekayı, çevre koşullarının ve özellikle ergenliğe özgü kaygı, güvensizliklerin etkilediği ortaya konmuştur (Aydiner, 2004).

Rosenberg (1965), New York'ta çok sayıda kolej öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada, okul başarısı düşük olan öğrencilerin, anne-babalarının kendilerine karşı ilgisiz, hoşgörüsüz ve cezalandırıcı olduklarını belirtmiştir. Ayrıca yüksek benlik saygısına sahip olanların okulda daha iyi olmaya eğilimli olduğunu, düşük benlik

saygısına sahip olanların, daha küçük amaçları olduğunu, başarı için umutlarının daha düşük olduğunu vurgulamıştır. Başarılı olmaya yönelik düşük beklentileri olan insanların, genellikle nevrotik eğilim olarak değerlendirilen kişilik özelliklerini gösterdiği, sosyal ilişkilerde zorluk çektiği ve düşmanlık yaşadığı, düşük benlik saygısı olduğunu ileri sürmüştür.

Eğer bir derse yönelik olumsuz tutumlar akademik başarıya zarar veriyorsa ve eğer öğretmenler derse yönelik düşük tutum sergileyen öğrenciyi ayırt edemiyorsa ve olumlu tutum geliştirmeleri için adımlar atmıyorlarsa, olumsuz tutum sergileyen çocuğun ileride olumlu tutum geliştirmesinin mümkün olmayacağı düşünülmektedir.

Meece, Parsons, Kaczala, Goff ve Futterman (1986), matematik başarısı ve matematik benlik kavramında cinsiyet farklılıklarını araştırdıkları çalışmalarında, ilkokulda kızların ve erkeklerin hem başarı hem de benlik kavramında az ve küçük farklılıklar gösterdiğini ancak kızların hem başarı hem de benlik kavramında daha düşük düzeylere sahip olma eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir (Suner, 2000).

Öğrencinin akademik başarısı ile sosyal destek arasında manidar ilişki olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Osseiran-Waines ve Almadian, 1994; Cutrona ve diğer, 1994; Lewitt, 1994). Morrison ve diğer, 'ne göre de anne babalar ve öğretmenler 7. ve 8. sınıf öğrencileri için en önemli bilgi ve destek kaynaklarıdır (Yıldırım, 2000).

Cuts, Mosely (1953) ve Wilson (1964) üstün yetenekler üzerine yaptıkları araştırmada, çocuğun başarısı üzerinde olumlu etkisi olan faktörler arasında, evde çocuğu yüksek düzeyde ebeveynsel kuşatma, kısıtlayıcı ve sert tutumlar yerine daha çok ailesel güven, uygunluk, öğretmenler, okul, entelektüel aktivitelere yönelik pozitif tutumlarla güçlenen bir aile morali olduğunu vurgulamıştır (Solmaz, 2002).

Terman, Gasgh, Morgen, Gowen ve Borislow çeşitli yıllarda yaptıkları araştırmalarla, başarılı öğrencilerin benliklerine daha güvenli benlik algısına sahip oldukları, daha işin başında bir işi başarma yönünden iyimser, başarısız olanların ise daha karamsar olduklarını belirtmişlerdir (Solmaz, 2002).

Solmaz (2002)'in aktardığı başka araştırma, Morrow ve Wilson'ın lise öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, başarılı öğrencilerin anne ve babalarının çocuklarına karşı daha anlayışlı davrandıkları, onları daha çok övdükleri ve daha çok kabullendikleri, başarısız öğrencilerin aile ortamlarında gerilimli bir hava olduğu, anne ve babaların çocuklarına karşı daha otoriter ve kısıtlayıcı davranışlar sergiledikleri belirtilmiştir.

Byrne (1984)'ye göre, akademik benlik kavramının güdüsel özellikler içermesi akademik başarıyı arttırıcı bir etkidir. Marsh (1989)'ın yaptığı çalışmada, akademik benlik kavramının akademik başarı üzerinde etkili olduğu yönünde bulgulara rastlanmıştır. Marsh, Byrne ve Shavelson (1988)'un yaptıkları çalışmada, başarı ölçümleri ve akademik benlik kavramı ölçümleri arasında anlamlı ilişkilere rastlandığını belirtmişlerdir (Açıkgöz, 1996).

Ryan ve Prinrich (1997)'in yaptığı çalışmaya göre, eğer öğrenci öğretmen ve arkadaşlarından yardım alabileceğine inanırsa, onlarla birlikte çalışırsa daha da başarılı olabilmektedir. Çünkü böyle bir öğrencinin yardım almaya yönelik davranış tutumları ve güdüsel faktörlerle ilgili olduğu görülmüştür. (Yetim, 2002).

Terman, Frankel, Austin ve Nichols'ın çalışmasında, öğrencilerin sosyo-ekonomik seviyesi ile akademik öğrenim derecesi yönünden yüksek ailelerden olmasının başarılarını olumlu, bu iki etmen yönünden düşük olanların ise, başarılarını olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir (Durmuş, 2004).

Bir derse yönelik tutum aralığı yüksek olan öğrencilerin o derste başarılı, düşük olanların başarısız olmaları muhtemeldir. Ayrıca akademik öğrenmedeki başarı derse yönelik tutumların gelişmesinde önemli olumlu etkiye sahiptir.

Akademik başarıyla da ilgili olan Coşkun (2001)'un çalışması "Resim-iş/Sanat Eğitimi İle İlgili Araştırmalar" kısmında ele alınmıştır.

### **Tutum İle Akademik Başarı Arasındaki İlişkileri Sorgulayan Araştırmalar**

Tepe (1999), öğrencilerin fen derslerine karşı tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkileri ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite düzeyinde

incelemiştir. Korelasyonlar; İlköğretim I. kademedede 0,32; ilköğretim II. kademedede 0,48; lise düzeyinde 0,61; üniversite düzeyinde 0,44 şeklindedir. Sonuçlar 0,01 seviyesinde anlamlıdır. Derste başarıyı etkileyen bir unsur olarak öğrenci tutumlarından bahseden Tepe, öğrenci tutumlarını etkileyen faktörlerden de bahsederek bunların, başarıya giden yolda önemli olduğunu vurgulamıştır. Bunlar: *Öğrenci-Öğretmen İlişkisi*: Öğretmenlerin öğrencilere yönelik olumlu davranışları, öğrenci tutumlarını ve dolayısıyla başarıyı da olumlu yönde etkilemektedir.

*Okuldaki Çalışmalar*: Okulun fiziksel şartları, materyal desteği ve teknolojik imkanlar, kütüphane, laboratuvar ve uzman desteğinin yeterli oluşu öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir.

*Çalışma Ortamı*: Çalışma ortamı (ev-yurt) ile öğrencinin okul dışında okula ilişkin etkinliklerini sürdürdüğü fiziki ve psikolojik ortam kastedilmektedir. Öğrencinin çalışma ortamının rahat, düzenli ve problemsiz olması ders çalışma alışkanlıklarını ve tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir.

*Ev Ödevleri*: Ev ödevlerinde, anne-babalarından yardım alan öğrencilerin ev ödevlerini daha iyi yaptıkları gözlenmiştir. Bunun tersi olan durumlarda ise söz konusu öğrencilerin okula ilişkin tüm çalışmalarda sorun yaşadıkları saptanmıştır.

Serin (2001), üniversite düzeyinde yürüttüğü, Fen ve Bilgisayar derslerini kapsayan çalışmasında tutumlarla başarı arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Selçuk (1997), üniversite düzeyinde yürüttüğü İngilizce derslerine yönelik tutumla bu derse ilişkin akademik başarı arasındaki ilişkiyi sorguladığı çalışmasında, tutumla akademik başarı arasında pozitif yönde bir ilişki saptamıştır. Bir diğer çalışma olan Uzuntiryaki (1998), kavram haritalarının 8. sınıf öğrencilerinin çözümler konusunu anlamalarına olan etkisini, fen bilgisi dersine yönelik tutumlarını inceleyerek ve geleneksel metotla karşılaştırmak için yaptığı araştırmada, tutum ve başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu vurgulamıştır.

Yalvaç ve Sungur (2000), üniversite düzeyinde yürüttükleri çalışmalarında, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının, laboratuvar derslerine yönelik tutumları ve dersteki başarıları arasında anlamlı bir ilişki saptamışlardır. Ünlü (2000) de atom molekül ve madde kavramlarının anlaşılmasında kavram değiştirme metinlerinin etkisini inceleyen araştırmasında öğrenci tutumlarıyla başarı arasında anlamlı ilişkiler

olduğunu ortaya koymuştur. Üstüner ve Sancar (1999) ise öğrencilerinin fizik kavramlarını anlama düzeylerini ve tutumlarını etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi konulu araştırmalarında tutum ve başarı arasında anlamlı bir ilişki saptamışlardır.

Aksakarya (1981), ortaokul öğrencilerinin Fen Bilgisine karşı tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelediği çalışmasında, tutum ile akademik başarı aralarında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır (Keskin, 2003). Aynı bulguya rastlayan Geban, Aşkar ve Özkan (1992), bilgisayar destekli eğitim ve problem çözme yaklaşımının lise öğrencilerinin Fen Bilgisi dersindeki başarısı üzerine etkilerini sorguladıkları araştırmada, öğrenci tutumları ile başarıları arasında anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür.

Boran ve Oruç (1994), ilköğretim II. kademe öğrencilerinin fen ve fen derslerine karşı tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkileri inceledikleri araştırmada pozitif bir korelasyon saptamışlardır.

Hotaman (1995)'ın Gülhane Askeri Tıp Akademisi Sağlık Meslek Yüksek Okulu Hemşirelik Bölümü öğrencilerinin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi sorguladığı çalışmasında, derse yönelik tutumla akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirtirken, öğrencilerin öğretmenlerine, arkadaşlarına ve bölümlerine yönelik tutumlarıyla akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını vurgulamaktadır.

Yalçın (1997) araştırmasında, öğrencilerin matematik başarısı ile kaygı ve tutum puanları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu faktörler arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Tüm öğrenciler için matematik başarısını etkileyen en etkili faktör zeka iken, matematik kaygısının da matematik başarısını etkilediği görülmektedir. Kız öğrencilerde matematik başarısını açıklamada en etkili faktör matematiğe yönelik tutum iken, erkek öğrencilerde zeka olarak gözlemlenmiştir.

Çapar (2001), ilköğretim II. kademe üzerine yürüttüğü din öğretiminde duyuşsal giriş özelliklerinin başarıya etkisi konulu çalışmasında, okulla ve Din Kültürü Ahlak Bilgisi dersi öğretmeniyle ilgili duyuşsal özellikleri olumlu, dini

tutumu olumlu çevrede yetişen ve akademik özkavramı güçlü öğrencilerin, tüm bu sayılan özellikleri olumsuz öğrencilere kıyasla bu derste daha başarılı olduklarını saptamış ayrıca din öğretiminde başarıyı en çok etkileyen faktörlerin, akademik özkavramı ve çevrenin dini tutumu olduğunu vurgulamıştır (Keskin, 2003: 44).

Gürel (1986)'in üniversite düzeyindeki araştırmasında, öğrencilerin İngilizce öğrenme başarısı ile akademik benlik tasarımı ve tutumları arasındaki ilişkiler sorgulanmış, derse yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki korelasyon sıfıra yakın çıkmıştır. Okula karşı tutumun da başarıyı yordayıcı gücünün olmadığı görülmüştür (Keskin, 2003). Benzer bulgular saptayan Tekindal (1988) yaptığı çalışmada, Amasya Eğitim Yüksekokulu öğrencilerinin akademik başarıları ile okula yönelik tutumları arasındaki ilişkileri incelemiş ve aralarındaki korelasyonun sıfır olduğunu saptamıştır. Okula ilişkin tutumların da akademik başarıyı hemen hiç etkilemediği sonucuna varmıştır (Keskin, 2003).

Aytürk (1999) lise düzeyindeki çalışmasında, bilgisayar destekli öğretimin, İngilizce derslerindeki öğrenci başarısını artırmada geleneksel yöntemle oranla daha etkili olduğunu saptamıştır. İngilizce derslerine yönelik tutumla akademik başarı arasında ise anlamlı bir ilişkiye rastlanamamıştır (Keskin, 2003).

İflazoğlu (1999) çalışmasında, akademik başarı açısından, küme destekli bireyselleştirme tekniğinin tüm sınıf öğretimi yöntemine göre daha etkili olduğunu, ancak matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme açısından, işe koşulan yöntemler arasında anlamlı bir düzeyde farklılaşma olmadığını belirtmiştir.

Yetim (2002), Matematik ve Türkçe derslerine yönelik olarak ilköğretim seviyesinde yürüttüğü çalışmasında, tutumla akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki saptayamamıştır. Araştırma bulgularına göre, aylık gelir ile Matematik ders başarısı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanılırken; aylık gelir ile Türkçe ders başarısı arasında ve anne babanın öğrenim düzeyi ile Türkçe ve Matematik başarısı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanılmamıştır.

Saracaloğlu ve Kaşlı (2001) da çalışmalarında, öğrencilerin bilgisayar kullanım deneyiminin tutumları ve başarıyı olumlu etkilediğini belirtmişler ancak



bilgisayara yönelik tutumla bilgisayar başarısı arasında anlamlı bir farklılaşma saptayamamışlardır. Benzer bulgu Orhun (1999)'un, Matematik derslerine yönelik olarak üniversite seviyesinde yürüttüğü çalışmasında, tutumla akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirtilmiştir.

Tutum ve akademik başarı ilgili olan Coşkun (2001)'un çalışması "Resim-iş/Sanat Eğitimi İle ilgili Araştırmalar" kısmında ele alınmıştır.

Oliver ve Simpson (1988) yaptıkları çalışmada, fen bilgisine karşı tutum, başarı motivasyonu ve fen akademik benlik kavramının fen başarısı üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Sonuçta duyuşsal davranışların fen başarısıyla güçlü bir ilişki içinde olduğunu saptamışlardır. Yapılan analizlerde fen bilgisine karşı tutumun başarıyı anlamlı bir şekilde yordamadığını, buna karşılık başarı motivasyonu ve akademik benlik kavramının başarıyı anlamlı şekilde yordadığını saptamışlardır.

Diğer bir çalışma olan House ve Prison (1998), üniversite birinci sınıf öğrencileri üzerinde İngilizce dersi için yaptıkları çalışmada, tutumlarla öğrenci başarısı arasında anlamlı korelasyonlar saptamışlar. Lewin, Nama ve Ziapora (1991) da fen eğitimi üzerine yaptıkları çalışmada tutumların başarıyı anlamlı şekilde yordadığını belirtmişlerdir.

Tutum ile akademik başarı arasındaki ilişki açısından yukarıdaki çalışmalara bakılacak olursa; Gürel, Aytürk, Tekindal, İflazoğlu, Yetim, Saracaloğlu ve Kaşlı, Orhun, Oliver ve Simpson'ın çalışmalarında her hangi bir ilişkiye rastlanamamıştır. Öte yandan, Coşkun, Serin, Ünlü, Yalvaç ve Sungur, Üstüner ve Sancar, Tepe, Uzuntiryaki, House ve Prison, Selçuk, Yalçın, Hotaman, Boran ve Oruç, Geban ve diğer., Lewin ve diğer., Aksakarya, Çapar'ın yaptıkları araştırmalarda ise tutum ile akademik başarı arasında ilişkilerin saptandığı görülmektedir.

Yukarıdaki araştırmalardan da yola çıkarak sanat eğitimi, tutum ve akademik başarının, eğitim sürecinde önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın konusu açısından bakılırsa; resim-iş eğitimi, sanat eğitimi konusunda yapılacak bu gibi çalışmalar arttıkça sanat eğitimi daha sağlam temeller üzerinde gelişme ortamı bulabilecektir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan veri çözümleme teknikleri açıklanmıştır.

#### **Araştırma Modeli**

Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Var olan durum betimlenmekte ve buna bağlı olarak değişkenlerin birbiriyle ne düzeyde ilişkili olduğu incelenmektedir.

#### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini, 2005-2006 öğretim yılında İzmir İl Merkezinde yer alan resmi, ilköğretim okulları II. kademesinde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleme, rastlantısal (tesadüfi) örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olan (Bornova, Buca, Konak ve Karşıyaka) ilçelerden rastlantısal olarak seçilen toplam dört okul, evrenden seçilmiştir. İzmir merkez ilçeden rasgele seçilen Ergenekon İlköğretim Okulu, Meşkure Şamlı İlköğretim Okulu, Tahir Merzeci İlköğretim Okulu ve Mustafa Reşit Paşa İlköğretim Okulu II. Kademe (6. 7. ve 8. sınıf) öğrencileri çalışma örneklemini oluşturmaktadır. Örnekleme ulaşılabilen ve değerlendirme için geçerli yanıtlar veren öğrenci sayısı  $n=439$ 'dur. Tablo 1.

**Tablo 1**  
**Araştırma Örneklemi**

Okul	Öğrenci Sayısı	Kız	Erkek
Mustafa Reşit Paşa İ.Ö.O			
6/C SINIFI	39	21	18
7/C SINIFI	35	13	22
8/A SINIFI	39	19	20
Tahir Merzeci İ.Ö.O			
6/D SINIFI	39	14	25
7/A SINIFI	32	12	20
8/A SINIFI	22	10	12
8/B SINIFI	19	10	9
Meşkure Şamlı İ.Ö.O			
6/C SINIFI	39	15	24
7/C SINIFI	37	18	19
8/A SINIFI	45	24	21
Ergenekon İ.Ö.O			
6/A SINIFI	28	14	14
7/B SINIFI	28	21	7
8/A SINIFI	37	28	9
Toplam	439	219	220

Tablo 1. incelendiğinde toplam 439 öğrenci olduğu, bunun 219'unun kız 220'sinin de erkek olduğu görülmektedir. Öğrenci sayılarının okullara ve sınıflara dağılımı ise tabloda ayrıntılı olarak görülmektedir. Bu dağılıma göre örneklemin %49.88'ini kız öğrenciler, %50.11'ini da erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada belirlenen amaçlara ulaşmak üzere gerekli olan bilgileri toplamak için iki ayrı araç kullanılmıştır. İlköğretim II. kademede okuyan öğrencilerin Resim-iş dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilip, güvenilirlik geçerlik çalışması yapılan “**Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (RDYTÖ)**” ve ayrıca belirtilen bağımsız değişkenler ile ilgili bilgiler de “**Kişisel Bilgi Formu**” adıyla geliştirilen bir anket ile elde edilmiştir.

Yukarıda belirtilen veri toplama araçlarıyla ilgili bilgiler ayrıntılı olarak aşağıda sunulmuştur.

### Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin bilgiler elde etmek ve bu bilgileri araştırmada kullanmak amacıyla araştırmacı tarafından “Kişisel Bilgi Formu” geliştirilmiştir.

Kişisel bilgi formu 10 ayrı maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler araştırmanın bağımsız değişkenleri olarak işlev görmüşlerdir. Elde edilen bilgiler öğrencilerin; Cinsiyeti, Sınıf Düzeyi, Okulöncesi Eğitim Durumu, Anne Baba Birliktelik Durumu, Anne Baba Öğrenim Durumu, Ailelerinin Sosyo-ekonomik Düzeyi, Sınıf Mevcudu, Resim-iş Öğretmeninin Cinsiyeti, Resim-iş Öğretmenine Yönelik Algı, I. Dönem Resim-iş Dersi Karne Notu ile ilgilidir.

### Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (RDYTÖ)

Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Ölçeği araştırmacı tarafından ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Resim-iş dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu ölçek, duyuşsal, zaman ve önem olmak üzere üç boyutta öğrencilerin Resim-iş dersine yönelik tutumlarını ölçmektedir.

Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin I. Alt boyutu olan “**Duyuşsal**” faktörü ile; öğrencinin derse yönelik hoşlanma/hoslanmama, nefret/sevme duyguları ve derse bakış açısı saptanmaya çalışılmıştır. Bu konunun, öğrencinin derse yönelik tutumunun anlaşılması ve yorumlanması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. II. Alt boyut olan “**Zaman**” faktörü ile; öğrencinin derste ya da ders dışında neler yaptığı, gerek ilerde meslek yaşamına dönük olarak gerekse boş zamanlarını değerlendirmek açısından okul içi veya okul dışı zamanını kullanmasının etkileri sorgulanmaya çalışılmıştır. Bu sayede öğrencinin, Resim-iş dersine ilgisi açısından istekli olup olmadığı, bunun için zamanını etkili kullanıp kullanmadığının belirlenebileceği umulmaktadır. III. Alt boyut olan “**Önem**” faktörü ile; öğrencinin Resim-iş dersinin önemine ve gerekliliğine inanıp inanmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu yolla öğrencinin resim-iş'e ait yeni bilgiler öğrenmeye istekli olup olmadığının saptanabileceği düşünülmektedir.

Ölçeğin geliştirilmesine temel olması bakımından İzmir Konak Tahir Merzeci İlköğretim Okulu II. Kademe öğrencilerinden oluşan yeter sayıda gruba Resim-iş dersi hakkındaki görüşlerini açıkladıkları bir kompozisyon yazdırılmıştır. Bu kompozisyonlardan, ölçülmek istenen tutumla ilgili olumlu-olumsuz çok sayıda ifade elde edilerek maddelenmiştir. Ancak bu maddeler sayıca yeterli olmadığından uzman görüşü alınarak ve alanyazın taramaları yapılarak artırılma yoluna gidilmiştir. Belirlenen maddeler olabildiğince yalın hale getirilmiştir. Bu şekilde 42 olumlu 40 olumsuz olmak üzere 82 madde hazırlanmış ve yeter sayıda uzman (İzmir ilinde çeşitli ilköğretim okullarında çalışan 7 resim-iş öğretmenin görüşleri alındıktan sonra 3 program geliştirme uzmanının) görüşüne sunulmuştur. Bu uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda ortaya çıkan 28’i olumlu 24’ü olumsuz 52 maddelik deneme formu oluşturulmuştur. Bu deneme formunda birbirini tekrarlayan ve alt boyutları ölçmeye yönelik olmayan maddeler çıkarılarak deneme formundaki madde sayısı 28’e indirgenmiş ve Güvenirlik çalışmaları kısmında belirtilen okullara uygulanmıştır.

Öğrencilerden, kendilerini her madde için 1 ile 3 arasında değişen puan aralığında değerlendirilmeleri istenmektedir. Ölçekte 3 “Evet”, 2 “Ara sıra” ve 1 “Hayır” olmak üzere üçlü Likert tipi bir değerlendirme vardır. Ölçekte tüm sorulara yanıt verildikten sonra olumsuz ifadeler tersten hesaplanmaktadır. Ölçek maddeleri ve alt ölçekler aşağıda sıralanmıştır Tablo 2.

**Tablo 2**  
**Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Maddelerinin Alt Boyutlara Dağılımı**

Ölçeğin Boyutları	Madde Numaraları
1. Duyuşsal (Derse Yönelik Duygular)	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
2. Zaman	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20
3. Önem	21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28

Ölçekten edilen puan aralığı, duyuşsal ve zaman boyutu için 30, önem boyutu için ise 24 tür. Yüksek puanlar öğrencinin Resim-iş dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğunu gösterir. Tutum puanı ortalamalarını düşük, orta ve iyi derecede niteleyebilecek puan aralıkları Tablo 3’te belirtilmiştir.

**Tablo 3**  
**Faktörler ve Toplam Puanlar Açısından Tutum Puanlarının Gruplanması**

Dereceleme	Duyuşsal	Zaman	Önem	Toplam
Düşük	10-16	10-16	8-13	28-46
Orta	17-23	17-23	14-19	47-66
Yüksek	24-30	24 -30	20-24	67-84
Toplam	10-30	10-30	8-24	28-84

Tablo 3'te hem faktörler hem de toplam puanlar açısından, var olan puan aralıkları ile öğrencilerin tutum ölçeğinden aldıkları puanların hangi aralıklarla düşük, orta ve yüksek olarak nitelenebileceğini gösteren veriler sunulmuştur.

### **Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin Güvenirlilik Çalışmaları**

Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin güvenirliliği iç tutarlık katsayısı hesaplanarak belirlenmiştir. Ölçek İzmir Karşıyaka Mustafa Reşit Paşa İlköğretim Okulu ve Konak Tahir Merzeci İlköğretim Okulunda 6, 7, 8. sınıflarda öğrenim gören 162 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin tamamına dört hafta sonra güvenirlilik için test-tekrar test uygulaması yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı toplamda  $\alpha = .9425$ , duyuşsal alt boyutu için  $\alpha = .8811$ , zaman alt boyutu için  $\alpha = .8742$  ve önem alt boyutu için ise  $\alpha = .8481$  olarak bulunmuştur.

Öner (1997)'e göre ölçeğin toplanabilirlik özelliğinin bozulmaması için, madde-toplam korelasyonlarının negatif olmaması ve hatta .25 değerinden yüksek olması gerekir, ancak bu da kesin kural değildir. Bir maddenin ölçekten çıkarılabilmesi için, madde silinirse alfa katsayısındaki ve ölçek ortalamasındaki değişime bakmak gerekir. Bu yüzden ölçek içindeki her maddenin resim-iş dersine yönelik tutumu ölçüp ölçmediğini ayırt etmek için madde toplam (item-total) korelasyonlarına bakıldığında, .46 ile .73 arasında bir değişim olduğu görülmüştür Tablo 4.

**Tablo 4**  
**Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin Madde-Toplam Korelasyonları Kat Sayıları**

Maddeler	$\bar{x}$	ss	Madde Toplam Korelasyon Kat Sayısı (r)
M1	2,6111	,6231	,6155
M2	2,6852	,6153	,6349
M3	2,5432	,7317	,6285
M4	2,1543	,7606	,6135
M5	2,5802	,6662	,5484
M6	2,6667	,6499	,5638
M7	2,7716	,5377	,6056
M8	2,7037	,6093	,6483
M9	2,5617	,7132	,5053
M10	2,7778	,5791	,7384
M11	1,9938	,8951	,5951
M12	2,4753	,7493	,6454
M13	2,3272	,7545	,6904
M14	2,3148	,7996	,6632
M15	2,4877	,7660	,5388
M16	1,8086	,7684	,5059
M17	2,2716	,7724	,5824
M18	2,1358	,8670	,4760
M19	2,5370	,7061	,6122
M20	2,4259	,7625	,6439
M21	2,7284	,6307	,6370
M22	2,5185	,7820	,6591
M23	2,5556	,7802	,5771
M24	2,6728	,6855	,6067
M25	2,6420	,6652	,6250
M26	2,1358	,8076	,5456
M27	2,7654	,5173	,5310
M28	2,3951	,7506	,4696
Toplam			$\alpha = .9425$

Test-tekrar test güvenilirliği için yapılan analizlerde Pearson korelasyon katsayısı duyuşsal boyutu için  $r = .790$ ,  $p < .001$ ; zaman boyutu için  $r = .797$ ,  $p < .001$

ve önem boyutu için  $r = .752$ ,  $p < .001$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sonuçlar, ölçeğin ölçtüğü davranış alanına ilişkin yüksek bir tutarlılıkta veri sağlanabildiğini göstermektedir. Tablo 5.

**Tablo 5**  
**Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin Test-Tekrar Test Güvenirlik Katsayısı**

Alt Boyutlar	I. Uygulama		II. Uygulama		r
	$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss	
Duyuşsal	26.0556	4.53181	25.6667	5.05989	.790**
Zaman	22.7778	5.38228	22.0123	5.77098	.797**
Önem	20.4136	3.94472	19.8580	4.53539	.752**
N = 162					** $p < .001$

### Geçerlik Çalışmaları

**Yapı Geçerliği:** Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin yapı geçerliğini belirlemek amacı ile faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin faktör yapısı temel bileşenler yöntemiyle analiz edilmiştir. Bulgular toplam varyansın %40.505'ini oluşturan 11.341 özdeğerli (eigenvalue) temel faktör olarak varsayılan bir faktör ile, yine toplam varyansın %7.012'sini oluşturan 1.963 özdeğerli ikinci ve toplam varyansın %5.018'ini oluşturan 1.405 özdeğerli üçüncü bir faktör bulunmuştur. Üç alt boyut birlikte toplam varyansın %52.535' ini açıklamaktadır. Tablo 6.



**Tablo 6**  
**Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin Faktör Yapısı**

Madde No	I. Faktör Yüğü	II. Faktör Yüğü	III. Faktör Yüğü
M1	<b>,655</b>	,242	,172
M2	<b>,616</b>	,257	,246
M3	<b>,632</b>	,241	,230
M4	<b>,244</b>	<b>,642</b>	,232
M5	<b>,606</b>	,374	-7,199E-02
M6	<b>,663</b>	,130	,188
M7	<b>,745</b>	,117	,183
M8	<b>,679</b>	,153	,307
M9	<b>,425</b>	,248	,251
M10	<b>,720</b>	,182	,406
M11	,303	<b>,673</b>	7,840E-02
M12	,458	<b>,633</b>	1,091E-02
M13	,416	<b>,587</b>	,220
M14	,475	<b>,520</b>	,165
M15	,381	<b>,425</b>	,164
M16	3,622E-02	<b>,759</b>	,154
M17	,284	<b>,584</b>	,186
M18	-1,147E-02	<b>,657</b>	,292
M19	<b>,618</b>	<b>,210</b>	,249
M20	,455	<b>,475</b>	,213
M21	,474	,205	<b>,513</b>
M22	,345	,425	<b>,464</b>
M23	,359	,168	<b>,594</b>
M24	,374	,188	<b>,607</b>
M25	,502	9,535E-02	<b>,582</b>
M26	5,316E-02	,496	<b>,545</b>
M27	,378	6,906E-02	<b>,588</b>
M28	3,291E-03	,315	<b>,680</b>

Ölçeğin geçerlik çalışmaları için ikinci olarak alt boyutlar arasındaki korelasyona bakılmış. Toplam puanlar üzerinde yapılan korelasyon analizleri sonucunda, Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin Duyuşsal alt boyutu ile Zaman alt boyutu arasında  $r = .760$ ,  $p < .001$ , Duyuşsal alt boyutu ile Önem alt

boyutu arasında  $r = .737$ ,  $p < .001$  ve ölçeğin Zaman alt boyutu ile Önem alt boyutu arasında,  $r = .706$ ,  $p < .001$  düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bütün bu bulgular Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin veri toplamada güvenilirli ve geçerli bir araç olarak kullanılabilceğini göstermektedir.

28 sorudan oluşan ölçeğin orijinal hali EK\_2'de verilmiştir.

### **İşlem Süreci**

Araştırma kapsamına alınan ilköğretim okullarında, valilik oluruyla okul idarecileriyle iletişim sağlanarak, rehberlik servisinin yardımıyla öğrencilere ulaşılmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının uygulamaları 2005-2006 öğretim yılında, Mustafa Reşit Paşa, Konak Tahir Merzeci, Meşkure Şamlı ve Ergenekon İlköğretim Okulları II. kademe öğrencilerine, belirlenen sınıflarda, sınıf ortamında ve ders saatinde sınıfta var olan öğrencilerden gönüllü olanlara yapılmıştır. Uygulama süresi yaklaşık olarak 20 dakika sürmüştür.

### **Veri Çözümleme Teknikleri**

Ölçek üzerinde elde edilen veriler tek tek incelenerek her katılımcının aldığı puanlar belirlenmiş ve bilgi formundaki bilgilerle birlikte SPSS veri giriş sayfalarına işlenerek dosyalanmıştır. Sonra bu veriler, SPSS paket programlarda kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlerde, veri grupların türüne göre  $r$  (korelasyon),  $F$  (varyans analizi),  $t$  testi çözümlenmeleri ve yüzdellik hesaplamaları yapılmıştır.  $F$  değerinin önemli çıktığı analizlerde ayrıca anlamlı farkların kaynağını tespit etmek için Tukey Testi uygulanmıştır. Çözümlerde istatistiksel anlamlılık düzeyi olarak .05 önem düzeyi benimsenmiş ve daha yüksek önem düzeyleri (.01, .001 gibi) de ayrıca belirtilmiştir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, incelenen değişkenler ve kurulan varsayımlar ile ilgili olarak üçüncü bölümde açıklanan tekniklerle toplanan verilerin istatistiksel analizleri yapılmış ve bu analizler sonucunda elde edilen bulgular tablolaştırılmıştır.

#### Örneklem Grubunu Tanıtıcı Bulgular

Bu bölümde örneklem grubuna ilişkin verilere yer verilmiştir.

**Tablo 7**  
**Örnekleme Giren Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımı**

Okul	n	%
Mustafa Reşit Paşa İ.Ö.O	113	25.74
Tahir Merzeci İ.Ö.O	112	25.51
Meşkure Şamlı İ.Ö.O	121	27.56
Ergenekon İ.Ö.O	93	21.18
Toplam	439	100

Araştırma örneklemini 113 öğrenci ile %25.74'ünü Mustafa Reşit Paşa İÖO, 112 öğrenci ile %25.51'ini Tahir Merzeci İÖO, 121 öğrenci ile %27.56'sını Meşkure Şamlı İÖO ve 93 öğrenci sayısı ile %21.18'ini Ergenekon İÖO oluşturmaktadır.

**Tablo 8**  
**Örnekleme Giren Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı**

Cinsiyet	n	%
Kız	219	49.88
Erkek	220	50.11
Toplam	439	100

Araştırma örneklemini 219 öğrenci ile % 49.88'ini kızlar, 220 öğrenci ile % 50.11'ini erkekler oluşturmaktadır.

**Tablo 9**  
**Örnekleme Giren Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı**

Sınıf	n	%
6	145	33.02
7	132	30.06
8	162	36.90
Toplam	439	100

Araştırma örnekleminin 145 öğrenci ile %33.02'sini 6. sınıf, 132 öğrenci ile %30.06'sını 7. sınıf ve 162 öğrenci ile %36.90'ı da 8. sınıftır.

**Tablo 10**  
**Örnekleme Giren Öğrencilerin Okulöncesi Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı**

Okulöncesi Eğitim	n	%
Evet	212	48.29
Hayır	227	51.70
Toplam	439	100

Araştırma örnekleminin 212 öğrenci ile % 48.29'u okulöncesi eğitim almışken, 227 öğrenci ile % 51.70'i okulöncesi eğitim almamıştır.

**Tablo 11**  
**Örnekleme Giren Öğrencilerin Anne Baba Birliktelik Durumlarına Göre Dağılımı**

Anne-baba Birliktelik Durumu	n	%
Birlikte Yaşıyor	403	91.80
Boşanmış	25	5.70
Biri ya da Her İkisi Hayatta Değil	11	2.50
Toplam	439	100

Araştırma örnekleminin 403 öğrenci ile % 91.80'inin anne-babaları birlikte yaşıyor, 25 öğrenci ile % 5.70'inin boşanmış ve 11 öğrenci ile % 2.50'sinin ise biri ya da her ikisi hayatta değil.

**Tablo 12**  
**Örnekleme Giren Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı**

Öğrenim Durumu	n	%
Okuryazar Değil	36	8.20
İlköğretim Mezunu	175	39.86
Ortaöğretim (Lise) Mezunu	71	16.17
Üniversite Mezunu	157	35.76
Toplam	439	100

Araştırma örneklemindeki öğrencilerin anneleri 36 kişiyle % 8.20 oranında okur yazar değil, 175 kişiyle % 39.86'sı ilköğretim mezunu, 71 kişiyle % 16.17'si ortaöğretim (lise) mezunu ve 157 kişiyle % 35.76'sı da üniversite mezunu durumundadır.

**Tablo 13**  
**Örnekleme Giren Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı**

Öğrenim Durumu	n	%
Okuryazar Değil	1	0.22
İlköğretim Mezunu	158	35.99
Ortaöğretim (Lise) Mezunu	162	36.90
Üniversite Mezunu	118	26.88
Toplam	439	100

Araştırma örneklemindeki öğrencilerin babaları 1 kişiyle % 0.22 oranında okur yazar değil, 158 kişiyle % 35.99'u ilköğretim mezunu, 162 kişiyle % 36.90'ı ortaöğretim (lise) mezunu, 118 kişiyle % 26.88'i de üniversite mezunu durumundadır.

**Tablo 14**  
**Örnekleme Giren Öğrencilerin Ailelerinin Sosyo-ekonomik Düzeyine Göre Dağılımı**

Sosyo-ekonomik Düzey	n	%
Düşük	37	8.43
Orta	340	77.45
Yüksek	62	14.12
Toplam	439	100

Araştırma örneklemindeki öğrencilerin aileleri, sosyo-ekonomik düzeylerine göre 37 kişiyle % 8.43'ü düşük, 340 kişiyle %77.45'i orta ve 62 kişiyle % 14.12'si de yüksek gelir grubuna dahildir.

**Tablo 15**  
**Örnekleme Giren Öğrencilerin Sınıf Mevcutlarına Göre Dağılımı**

Sınıf Mevcudu	n	%
15 - 25	41	9.34
26 - 35	88	20.04
36 - üstü	310	70.62
Toplam	439	100

Araştırma örneklemini 41 öğrenciyle % 9.34'ü 15-25 kişilik sınıflarda, 88 öğrenciyle % 20.04'ü 26-35 kişilik sınıflarda ve 310 öğrenciyle % 70.62'si de 36 ve üstü kalabalık sınıflarda öğrenim görmektedir.

**Tablo 16**  
**Örnekleme Giren Öğrencilerin Resim-iş Öğretmenlerinin Cinsiyetine Göre Dağılımı**

Öğretmen Cinsiyeti	n	%
Kadın	368	83.83
Erkek	71	16.17
Toplam	439	100

Araştırma örnekleminin resim-iş derslerine 368 öğrenciyle % 83.83'ünün kadın ve 71 öğrenciyle % 16.17'sinin erkek öğretmen girmektedir.

**Tablo 17**  
**Örnekleme Giren Öğrencilerin Resim-iş Öğretmenlerine Yönelik Algılarına Göre Dağılımı**

Öğretmene Yönelik Algı	n	%
Çok İyi	153	34.85
İyi	131	29.84
Orta	107	24.37
Kötü	22	5.01
Çok Kötü	26	5.92
Toplam	439	100

Araştırma örneklemini öğrencileri resim-iş öğretmenlerini 153 öğrenci ile % 34.85'i çok iyi, 131 öğrenciyle % 34.84'ü iyi, 107 öğrenci ile % 24.37'si orta, 22 öğrenci ile % 5.01'i kötü ve 26 öğrenci ile % 5.92'si çok kötü olarak değerlendirmiştir.

**Tablo 18**  
**Örnekleme Giren Öğrencilerin Not Ortalamalarına Göre Dağılımı**

Karne Notu	n	%
5	250	56.95
4	82	18.68
3	47	10.70
2	28	6.38
1	32	7.29
Toplam	439	100

Araştırma örneklemini öğrencilerinin 1. dönem resim-iş dersi karne notları 250 öğrenci ile % 56.95'inin 5, 82 öğrenci ile % 18.68'inin 4, 47 öğrenci ile % 10.70'inin 3, 28 öğrenci ile % 6.38'inin 2 ve 32 öğrenci ile % 7.29'unun 1 şeklindedir.

### **Alt Problemlere İlişkin Bulgular**

#### **Resim-iş Dersine Yönelik Tutum-Okul**

Araştırmanın birinci alt problemi "Farklı okullarda okuyan öğrencilerin resim-iş dersine yönelik tutumları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?" şeklinde belirtilen alt problemi test etmek için bütün grubun toplam puanları üzerinde tek yönlü varyans analizi yapıp elde edilen bulgular Tablo 19, Tablo 20, Tablo 21, Tablo 22 Tablo 23, Tablo 24, Tablo 25 ve Tablo 26'da sunulmuştur.

**Tablo 19**  
**Farklı Okullarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

Tutum Boyutu/ Okul	N	$\bar{x}$	Ss
Duyuşsal Boyut			
Mustafa Reşit Paşa İÖO	113	26.7080	4.62656
Tahir Merzeci İÖO	112	25.7589	5.82669
Meşkure Şamlı İÖO	121	25.5455	5.30880
Ergenekon İÖO	92	26.1957	5.31686
Toplam	438	26.0365	5.28618

Tablo 19 incelendiğinde öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre Resim-iş dersine yönelik duyuşsal boyut puan ortalamaları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış, analizlerden elde edilen bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

**Tablo 20**  
**Farklı Okullarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	3	91.083	30.361	1.087	.354
Grup İçi	434	12120.332	27.927		Önemsiz
Toplam	437	12211.416			

$P > .05$

Tablo 20’deki bu sonuçlar gruplar arasındaki farkın .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ve dolayısıyla Resim-iş dersine yönelik tutumun duyuşsal alt boyutunun öğrencilerin öğrenim gördükleri okula göre değişmediği görülmüştür.



**Tablo 21**  
**Farklı Okullarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

Tutum Boyutu/ Okul	N	$\bar{x}$	Ss
Zaman Boyutu			
Mustafa Reşit Paşa İÖÖ	113	21.1327	5.42729
Tahir Merzeci İÖÖ	112	22.8482	5.88357
Meşkure Şamlı İÖÖ	121	19.7438	5.79444
Ergenekon İÖÖ	92	20.4839	5.85627
Toplam	439	21.0501	5.42729

Tablo 21 incelendiğinde öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre Resim-iş dersine yönelik zaman alt boyut puan ortalamaları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış, analizlerden elde edilen bulgular Tablo 22’de verilmiştir.

**Tablo 22**  
**Farklı Okullarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	3	599.185	199.728	6.065	.000
Grup İçi	435	14325.712	32.933		Önemli
Toplam	438	14924.897			

P <.001

Tablo 22’teki bu sonuçlar gruplar arasındaki farkın .01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ve dolayısıyla Resim-iş dersine yönelik tutumun zaman alt boyutunun öğrencilerin öğrenim gördükleri okula göre farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılığın kaynağının tespiti için Tukey testi yapılmış ve analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 23’te sunulmuştur.

**Tablo 23**  
**Post Hoc Tukey HSD Testi Sonuçları**

Okullar	Mustafa Reşit Paşa İÖO	Tahir Merzeci İÖO	Meşkure Şamlı İÖO	Ergenekon İÖO
Mustafa Reşit Paşa İÖO				
Tahir Merzeci İÖO			000**	.018*
Meşkure Şamlı İÖO				
Ergenekon İÖO				

\*P<.05. \*\*P<.01

Tablo 23 incelendiğinde öğrencilerin Resim-iş dersine yönelik tutumunun zaman alt boyutu puan ortalamalarındaki farklılıkların okullara göre .001 ve .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu farklılığın ise Tahir Merzeci İÖO öğrenim gören öğrencilerin zaman alt boyutunda puan ortalamalarının ( $\bar{x}=22.8482$ ) Meşkure Şamlı İlköğretim Okulunda ( $\bar{x}=19.7438$ ) ve Ergenekon İlköğretim Okulunda ( $\bar{x}=20.4839$ ) öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda Tahir Merzeci İlköğretim Okulunda öğrenim gören öğrencilerin Resim-iş ile ilgili faaliyetlere daha fazla zaman ayırdıkları, buna karşın Ergenekon İlköğretim Okulunda öğrenim gören öğrencilerin Resim-iş ile ilgili faaliyetlere daha az zaman ayırdıkları söylenilebilir.

**Tablo 24**  
**Farklı Okullarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

Tutum Boyutu/ Okul	N	$\bar{x}$	Ss
Önem Boyutu			
Mustafa Reşit Paşa İÖO	113	18.8761	4.45239
Tahir Merzeci İÖO	112	19.6071	5.04994
Meşkure Şamlı İÖO	121	17.5372	5.06794
Ergenekon İÖO	92	17.6022	5.50719
Toplam	439	18.4237	5.07055

Tablo 24 incelendiğinde öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara Resim-iş dersine yönelik önem alt boyut puan ortalamaları arasında farklılıklar olduğu

görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış, analizlerden elde edilen bulgular Tablo 25'te verilmiştir.

**Tablo 25**  
**Farklı Okullarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	3	337.852	112.617	4.485	.004
Grup İçi	435	10923.342	25.111		Önemli
Toplam	438	11261.194			

P < .05

Tablo 25'teki bu sonuçlar gruplar arasındaki farkın .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ve dolayısıyla Resim-iş dersine yönelik tutumun önem alt boyutunun öğrencilerin öğrenim gördükleri okula göre farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılığın kaynağının tespiti için Tukey testi yapılmış ve analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 26'da sunulmuştur.

**Tablo 26**  
**Post Hoc Tukey HSD Testi Sonuçları**

Okullar	Mustafa Reşit Paşa İÖO	Tahir Merzeci İÖO	Meşkure Şamlı İÖO	Ergenekon İÖO
Mustafa Reşit Paşa İÖO				
Tahir Merzeci İÖO			.009*	.023*
Meşkure Şamlı İÖO				
Ergenekon İÖO				

\*P < .05.

Tablo 26 incelendiğinde öğrencilerin Resim-iş dersine yönelik tutumunun önem alt boyutu puan ortalamalarındaki farklılıkların okullara göre .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu farklılığın ise Tahir Merzeci İlköğretim Okulunda öğrenim gören öğrencilerin önem alt boyutunda puan ortalamalarının ( $\bar{x}=19.6071$ ), Meşkure Şamlı İlköğretim Okulunda ( $\bar{x}=17.5372$ ) ve Ergenekon İlköğretim Okulunda ( $\bar{x}=17.6022$ ) öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamalarından daha

yüksek olmasından kaynaklandığı görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda Tahir Merzeci İlköğretim Okulunda öğrenim gören öğrencilerin Resim-iş ile ilgili faaliyetlere daha fazla önem verdikleri buna karşın Ergenekon İlköğretim Okulunda öğrenim gören öğrencilerin Resim-iş ile ilgili faaliyetlere daha az önem verdikleri söylenilebilir.

Tablo 19, Tablo 20, Tablo 21, Tablo 22, Tablo 23, Tablo 24, Tablo 25 ve Tablo 26'daki bulgular genel olarak değerlendirildiğinde farklı okullarda öğrenim gören öğrencilerin Resim-iş dersine yönelik tutumlarının zaman ve önem alt boyutlarında farklılık gösterdikleri, duyuşsal alt boyutunda ise anlamlı düzeyde bir farklılık göstermedikleri söylenilebilir.

### **Resim-iş Dersine Yönelik Tutum-Cinsiyet**

Araştırmanın ikinci alt problemi "İlköğretim II. kademe öğrencilerinin resim-iş dersine yönelik tutum puanı ortalamaları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi test etmek için grubun genel puanları üzerinde t testi analizleri yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 27'de sunulmuştur.

**Tablo 27**  
**Cinsiyetlerine Göre Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değerleri**

Tutum/ Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss.	t Değeri	Önem Düzeyi
Kız	219	26.8082	4.73226		.002*
Duyuşsal Boyut				3.085	
Erkek	219	25.2648	5.69429		Önemli
Kız	219	21.7717	5.69588		.010*
Zaman Boyutu				2.601	
Erkek	220	20.3318	5.90054		Önemli
Kız	219	19.1689	4.62579		.002*
Önem Boyutu				3.103	
Erkek	220	17.6818	5.38632		Önemli

\* P<.05

Tablo 27 incelendiğinde öğrencilerin Resim-iş dersine yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı ve bu farklılaşmanın da .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda kız öğrencilerin Resim-iş dersine yönelik tutum düzeylerinin erkek öğrencilerin tutum düzeylerinden daha yüksek olduğu söylenilebilir.

### **Resim-iş Dersine Yönelik Tutum-Sınıf Düzeyi**

Araştırmanın üçüncü alt problemi “İlköğretim II. kademe öğrencilerinin resim-iş dersine yönelik tutum puanı ortalamaları arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılıklar var mıdır?” şeklinde belirtilen alt problemi test etmek için bütün grubun toplam puanları üzerinde tek yönlü varyans analizi yapıp elde edilen bulgular Tablo 28, Tablo 29, Tablo 30, Tablo 31, Tablo 32, Tablo 33, Tablo 34, Tablo 35 ve Tablo 36’da sunulmuştur.

**Tablo 28**  
**Farklı Sınıflarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

Tutum Boyutu/ Sınıf Düzeyi	N	$\bar{x}$	Ss
Duyuşsal Boyut			
6.Sınıf	144	27.6944	3.89239
7.Sınıf	132	27.8030	4.38150
8. Sınıf	162	23.1235	5.76320
Toplam	438	26.0365	5.28618

Tablo 28 incelendiğinde öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre Resim-iş dersine yönelik duyuşsal alt boyut puan ortalamaları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış, analizlerden elde edilen bulgular Tablo 29’da verilmiştir.

**Tablo 29**  
**Farklı Sınıflarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	2	2182.450	1091.225	47.331	.000
Grup İçi	435	10028.965	23.055		Önemli
Toplam	437	12211.416			

P <.001

Tablo 29'daki bu sonuçlar gruplar arasındaki farkın .01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ve dolayısıyla Resim-iş dersine yönelik tutumun duyuşsal alt boyutunun öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılığın kaynağının tespiti için Tukey testi yapılmış ve analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 30'da sunulmuştur.

**Tablo 30**  
**Post Hoc Tukey HSD Testi Sonuçları**

Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	8. Sınıf
6.Sınıf			.000**
7.Sınıf			.000**
8. Sınıf			

\*P<.05.

Tablo 30 incelendiğinde öğrencilerin Resim-iş dersine yönelik tutumunun duyuşsal alt boyutu puan ortalamalarındaki farklılıkların sınıf düzeyine göre .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu farklılığın ise 6. sınıfta ( $\bar{x}=27.6944$ ) ve 7. sınıfta ( $\bar{x}=27.8030$ ) öğrenim gören öğrencilerin duyuşsal alt boyutundaki puan ortalamalarının 8. sınıfta ( $\bar{x}=23.1235$ ) öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda 6 ve 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin Resim-iş dersine yönelik duyuşsal tutum düzeylerinin 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin tutum düzeylerinden daha yüksek olduğu söylenilebilir.

**Tablo 31**  
**Farklı Sınıflarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

Tutum Boyutu/ Sınıf Düzeyi	N	$\bar{x}$	Ss
Zaman Boyutu			
6.Sınıf	145	23.2483	4.85417
7.Sınıf	132	22.3485	5.40989
8. Sınıf	162	18.0247	5.73315
Toplam	439	21.0501	5.83739

Tablo 31 incelendiğinde öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre Resim-iş dersine yönelik tutumunun zaman alt boyutu puan ortalamaları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış, analizlerden elde edilen bulgular Tablo 32’de verilmiştir.

**Tablo 32**  
**Farklı Sınıflarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	2	2405.964	1202.982	41.897	.000
Grup İçi	436	12518.933	28.713		
Toplam	438	14924.897			

P < .001

Tablo 32’deki bu sonuçlar gruplar arasındaki farkın .01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ve dolayısıyla Resim-iş dersine yönelik tutumun zaman alt boyutunun öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılığın kaynağının tespiti için Tukey testi yapılmış ve analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 33’te sunulmuştur.

**Tablo 33**  
**Post Hoc Tukey HSD Testi Sonuçları**

Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	8. Sınıf
6.Sınıf			.000**
7.Sınıf			.000**
8. Sınıf			

\*P<.05.

Tablo 33 incelendiğinde öğrencilerin Resim-iş dersine yönelik tutumunun zaman alt boyutu puan ortalamalarındaki farklılıkların sınıf düzeyine göre .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu farklılığın ise 6. sınıfta ( $\bar{X}=23.2483$ ) ve 7. sınıfta ( $\bar{X}=22.3485$ ) öğrenim gören öğrencilerin zaman alt boyutundaki puan ortalamalarının 8. sınıfta ( $\bar{X}=18.0247$ ) öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda 6. ve 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin Resim-iş dersi ile ilgili faaliyetlere 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden daha fazla zaman ayırdıkları söylenilebilir.

**Tablo 34**  
**Farklı Sınıflarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

Tutum Boyutu/ Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss
Önem Boyutu			
6.Sınıf	145	19.7586	4.68193
7.Sınıf	132	19.7652	4.31730
8. Sınıf	162	16.1358	5.17940
Toplam	439	18.4237	5.07055

Tablo 34 incelendiğinde öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre Resim-iş dersine yönelik tutumunun önem alt boyutu puan ortalamaları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış, analizlerden elde edilen bulgular Tablo 35'te verilmiştir.



**Tablo 35**  
**Farklı Sınıflarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	2	1343.910	671.955	29.542	.000
Grup İçi	436	9917.284	22.746		
Toplam	438	11261.194			

P <.001

Tablo 35'teki bu sonuçlar gruplar arasındaki farkın .01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ve dolayısıyla Resim-iş dersine yönelik tutumun önem alt boyutunun öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılığın kaynağının tespiti için Tukey testi yapılmış ve analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 36'da sunulmuştur.

**Tablo 36**  
**Post Hoc Tukey HSD Testi Sonuçları**

Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	8. Sınıf
6.Sınıf			.000**
7.Sınıf			.000**
8. Sınıf			

\*P<.05.

Tablo 36 incelendiğinde öğrencilerin Resim-iş dersine yönelik tutumunun zaman alt boyutu puan ortalamalarındaki farklılıkların sınıf düzeyine göre .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu farklılığın ise 6. sınıfta ( $\bar{x}=19.7586$ ) ve 7. sınıfta ( $\bar{x}=19.7612$ ) öğrenim gören öğrencilerin önem alt boyutundaki puan ortalamalarının 8. sınıfta ( $\bar{x}=16.1358$ ) öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda 6. ve 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin Resim-iş dersi ile ilgili faaliyetlere 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden daha fazla önem verdikleri söylenilebilir.

### Resim-iş Dersine Yönelik Tutum-Okulöncesi Eğitim Durumu

Araştırmanın dördüncü alt problemi “İlköğretim II. kademe öğrencilerinin resim-iş dersine yönelik tutum puanı ortalamaları arasında okulöncesi eğitim durumlarına göre anlamlı farklılıklar var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi test etmek için grubun genel puanları üzerinde t testi analizleri yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 37’de sunulmuştur.

**Tablo 37**  
**Okulöncesi Eğitim Durumlarına Göre Resim İş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değerleri**

Tutum / Okul Öncesi Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	ss.	t Değeri	Önem Düzeyi
Okul Öncesi Eğitim Almamış	227	26.3128	5.26753		.257
Duyuşsal Boyut				1.135	
Okul Öncesi Eğitim Almış	211	25.7393	5.30259		Önemsiz
Okul Öncesi Eğitim Almamış	227	22.0088	5.58521		.000**
Zaman Boyutu				3.609	
Okul Öncesi Eğitim Almış	212	20.0236	5.93922		Önemli
Okul Öncesi Eğitim Almamış	227	19.2379	4.81294		.000**
Önem Boyutu				3.527	
Okul Öncesi Eğitim Almış	212	17.5519	5.20409		Önemli

\* P<.05

Tablo 37 incelendiğinde öğrencilerin Resim-iş dersine yönelik tutumlarının okulöncesi eğitim alma durumlarına göre farklılaştığı ve bu farklılaşmanın da zaman ve önem alt boyutlarında .01 düzeyinde anlamlı olduğu, buna karşın duyuşsal alt boyutta ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda okulöncesi eğitimi almayan öğrencilerin Resim-iş dersine yönelik tutum düzeylerinin okulöncesi eğitimi alan öğrencilerin tutum düzeylerinden daha yüksek olduğu söylenilebilir.

### Resim-iş Dersine Yönelik Tutum- Anne Baba Birliktelik Durumu

Araştırmanın beşinci alt problemi “İlköğretim II. kademe öğrencilerinin resim-iş dersine yönelik tutum puanı ortalamaları arasında anne babalarının

birliktelik durumlarına göre anlamlı farklılıklar var mıdır?’’ şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi test etmek için bütün grubun toplam puanları üzerinde tek yönlü varyans analizi yapıp elde edilen bulgular Tablo 38, Tablo 39, Tablo 40, Tablo 41, Tablo 42, Tablo 43, Tablo 44, Tablo 45 ve Tablo 46’da sunulmuştur.

**Tablo 38**

**Anne Babaların Birliktelik Durumuna Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

Tutum Boyutu / Anne Baba Birliktelik Durumu	N	$\bar{x}$	Ss
Duyuşsal Boyut			
Biri ya da Her İkisi Hayatta Değil	11	21.1818	7.01168
Boşanmış	25	27.7600	3.82187
Birlikte Yaşıyor	402	26.0622	5.24593
Toplam	438	26.0365	5.28618

Tablo 38 incelendiğinde öğrencilerin anne babalarının birliktelik durumuna göre Resim-iş dersine yönelik duyuşsal alt boyut puan ortalamaları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış, analizlerden elde edilen bulgular Tablo 39’da verilmiştir.

**Tablo 39**

**Anne Babaların Birliktelik Durumuna Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	2	333.774	166.887	6.112	.002
Grup İçi	435	11877.642	27.305		Önemli
Toplam	437	12211.416			

P <.05

Tablo 39’daki bu sonuçlar gruplar arasındaki farkın .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ve dolayısıyla Resim-iş dersine yönelik tutumun duyuşsal alt boyutunun öğrencilerin anne babalarının birliktelik durumlarına göre

farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılığın kaynağının tespiti için Tukey testi yapılmış ve analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 40'ta sunulmuştur.

**Tablo 40**  
**Post Hoc Tukey HSD Testi Sonuçları**

Birliktelik Durumu	Biri ya da Her İkisi Hayatta Değil	Boşanmış	Birlikte Yaşıyor
Biri ya da Her İkisi Hayatta Değil		.002*	.007*
Boşanmış			
Birlikte Yaşıyor			

\*P<.05

Tablo 40 incelendiğinde öğrencilerin Resim-iş dersine yönelik tutumunun duyuşsal alt boyutu puan ortalamalarındaki farklılıkların anne babalarının birliktelik durumuna göre .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu farklılığın ise ebeveynlerinden biri ya da her ikisinin hayatta olmadığını belirten öğrencilerin duyuşsal alt boyuttaki puan ortalamalarının ( $\bar{X}=21.1818$ ), ebeveynlerinin birlikte yaşadığını ( $\bar{X}=26.0622$ ) ve ebeveynlerinin boşandığını belirten öğrencilerin ( $\bar{X}=27.7600$ ) puan ortalamalarından daha düşük olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda ebeveynlerinden biri ya da her ikisinin de hayatta olmadığını belirten öğrencilerin tutum düzeylerinin, ebeveynlerinin birlikte yaşadığını ya da ebeveynlerinin boşandığını belirten öğrencilerin Resim-iş dersine yönelik tutum düzeylerinden düşük olduğu söylenilebilir.

**Tablo 41**  
**Anne Babaların Birliktelik Durumuna Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

Tutum Boyutu/ Anne Baba Birliktelik Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
Zaman Boyutu			
Biri ya da Her İkisi	11	17.6364	7.68470
Boşanmış	25	23.3200	4.76725
Birlikte Yaşıyor	403	21.0025	5.80165
Toplam	439	21.0501	5.83739

Tablo 41 incelendiğinde öğrencilerin anne babalarının birliktelik durumuna göre Resim-iş dersine yönelik zaman alt boyut puan ortalamaları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış, analizlerden elde edilen bulgular Tablo 42’de verilmiştir.

**Tablo 42**  
**Anne Babaların Birliktelik Durumuna Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	2	257.915	128.957	3.833	.022
Grup İçi	436	14666.983	33.640		Önemli
Toplam	438	14924.897			

P <.05

Tablo 42’deki bu sonuçlar gruplar arasındaki farkın .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ve dolayısıyla Resim-iş dersine yönelik tutumun zaman alt boyutunun öğrencilerin anne babalarının birliktelik durumlarına göre farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılığın kaynağının tespiti için Tukey testi yapılmış ve analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 43’te sunulmuştur.

**Tablo 43**  
**Post Hoc Tukey HSD Testi Sonuçları**

Birliktelik Durumu	Biri ya da Her İkisi Hayatta Değil	Boşanmış	Birlikte Yaşıyor
Biri ya da Her İkisi Hayatta Değil		.019*	
Boşanmış			
Birlikte Yaşıyor			

\*P<.05.

Tablo 43 incelendiğinde öğrencilerin Resim-iş dersine yönelik tutumunun zaman alt boyutu puan ortalamalarındaki farklılıkların anne babalarının birliktelik durumuna göre .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu farklılığın ise ebeveynlerinden biri ya da her ikisinin hayatta olmadığını belirten öğrencilerin zaman alt boyuttaki puan ortalamalarının ( $\bar{X}=17.6364$ ), ebeveynlerinin boşandığını

belirten öğrencilerin ( $\bar{x}=23.3200$ ) puan ortalamalarından daha düşük olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda ebeveynlerinden biri ya da her ikisinin de hayatta olmadığını belirten öğrencilerin, ebeveynlerinin boşandığını belirten öğrencilere oranla Resim-iş faaliyetlerine daha az zaman ayırdıkları söylenilebilir.

**Tablo 44**  
**Anne Babaların Birliktelik Durumuna Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

Tutum Boyutu/ Anne Baba Birliktelik Durumu	N	$\bar{x}$	Ss
Önem Boyutu			
Biri ya da Her İki Hayatta Değil	11	14.1818	6.43146
Boşanmış	25	20.0800	3.74077
Birlikte Yaşıyor	403	18.4367	5.04831
Toplam	439	18.4237	5.07055

Tablo 44 incelendiğinde öğrencilerin anne babalarının birliktelik durumuna göre Resim-iş dersine yönelik önem alt boyut puan ortalamaları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış, analizlerden elde edilen bulgular Tablo 45'te verilmiştir.

**Tablo 45**  
**Anne Babaların Birliktelik Durumuna Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	2	266.581	133.290	5.286	.005
Grup İçi	436	10994.613	25.217		Önemli
Toplam	438	11261.194			

P < .05

Tablo 45'teki bu sonuçlar gruplar arasındaki farkın .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ve dolayısıyla Resim-iş dersine yönelik tutumun önem alt boyutunun öğrencilerin anne babalarının birliktelik durumlarına göre

farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılığın kaynağının tespiti için Tukey testi yapılmış ve analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 46’da sunulmuştur.

**Tablo 46**  
**Post Hoc Tukey HSD Testi Sonuçları**

Birliktelik Durumu	Biri ya da Her İkisi Hayatta Değil	Boşanmış	Birlikte Yaşıyor
Biri ya da Her İkisi Hayatta Değil		.004*	.016*
Boşanmış			
Birlikte Yaşıyor			

\*P<.05.

Tablo 46 incelendiğinde öğrencilerin Resim-iş dersine yönelik tutumunun zaman alt boyutu puan ortalamalarındaki farklılıkların anne babalarının birliktelik durumuna göre .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu farklılığın ise ebeveynlerinden biri ya da her ikisinin hayatta olmadığını belirten öğrencilerin önem alt boyuttaki puan ortalamalarının ( $\bar{X}=14.1818$ ), ebeveynlerinin boşandığını belirten öğrencilerin ( $\bar{X}=20.0800$ ) ve ebeveynlerinin birlikte yaşadığını belirten öğrencilerin ( $\bar{X}=18.4367$ ) puan ortalamalarından daha düşük olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda ebeveynlerinden biri ya da her ikisinin de hayatta olmadığını belirten öğrencilerin, ebeveynlerinin birlikte yaşadığını ve ebeveynlerinin boşandığını belirten öğrencilere oranla Resim-iş faaliyetlerine daha az önem verme eğiliminde oldukları söylenilebilir.

### **Resim-iş Dersine Yönelik Tutum-Anne Öğrenim Durumu**

Araştırmanın altıncı alt problemi ‘‘İlköğretim II. kademe öğrencilerinin resim-iş dersine yönelik tutum puanı ortalamaları arasında annelerinin öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılıklar var mıdır?’’ şeklinde ifade edilmiştir. Bu belirtilen alt problemi test etmek için bütün grubun toplam puanları üzerinde tek yönlü varyans analizi yapıp elde edilen bulgular Tablo 47, Tablo 48, Tablo 49, Tablo 50, Tablo 51, Tablo 52, Tablo 53 ve Tablo 54’te sunulmuştur.

**Tablo 47**  
**Annenin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

Tutum Boyutu / Annenin Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}$	Ss
Duyuşsal Boyut			
Okuryazar Değil	36	27.2222	4.62361
İlköğretim	175	25.8057	5.45799
Orta Öğretim	149	26.4631	5.02362
Üniversite	78	25.1923	5.58537
Toplam	438	26.0365	5.28618

Tablo 47 incelendiğinde öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre Resim-iş dersine yönelik duyuşsal boyut puan ortalamaları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış, analizlerden elde edilen bulgular Tablo 48’de verilmiştir.

**Tablo 48**  
**Annenin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	3	142.637	47.546	1.710	.164
Grup İçi	434	12068.779	27.808		Önemsiz
Toplam	437	12211.416			

$P > .05$

Tablo 48’deki bu sonuçlar gruplar arasındaki farkın .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ve dolayısıyla Resim-iş dersine yönelik tutumun duyuşsal alt boyutunun öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre değişmediği görülmüştür.



**Tablo 49**  
**Annenin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

Tutum Boyutu / Annenin Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}$	Ss
Zaman Boyutu			
Okuryazar Değil	36	23.1111	4.74960
İlköğretim	175	21.6171	5.79900
Orta Öğretim	150	20.7333	5.84896
Üniversite	78	19.4359	5.98611
Toplam	439	21.0501	5.83739

Tablo 49 incelendiğinde öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre Resim-iş dersine yönelik zaman alt boyut puan ortalamaları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış, analizlerden elde edilen bulgular Tablo 50’de verilmiştir.

**Tablo 50**  
**Annenin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	3	427.481	142.494	4.276	.005
Grup İçi	435	14497.417	33.327		Önemli
Toplam	438	14924.897			

$P < .05$

Tablo 50’deki bu sonuçlar gruplar arasındaki farkın .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ve dolayısıyla Resim-iş dersine yönelik tutumun zaman alt boyutunun öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılığın kaynağının tespiti için Tukey testi yapılmış ve analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 51’de sunulmuştur.

**Tablo 51**  
**Post Hoc Tukey HSD Testi Sonuçları**

Annenin Öğrenim Durumu	Okuryazar Değil	İlköğretim	Orta Öğretim	Üniversite
Okuryazar Değil				.009*
İlköğretim				.029*
Orta Öğretim				
Üniversite				

\*P<.05.

Tablo 51 incelendiğinde öğrencilerin Resim-iş dersine yönelik tutumunun zaman alt boyutu puan ortalamalarındaki farklılıkların annenin öğrenim durumuna göre .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu farklılığın annelerinin okuryazar olmadığını ( $\bar{X}=23.1111$ ) ve ilköğretim mezunu ( $\bar{X}=21.6171$ ) olduğunu belirten öğrencilerin zaman alt boyutundaki puan ortalamalarının, annelerinin üniversite mezunu ( $\bar{X}=19.4359$ ) olduğunu belirten öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda anneleri okuryazar olmayan ya da ilköğretim mezunu olan öğrencilerin Resim-iş ile ilgili faaliyetlere daha fazla zaman ayırdıkları, buna karşın anneleri üniversite mezunu olan öğrencilerin Resim-iş ile ilgili faaliyetlere daha az zaman ayırdıkları söylenilebilir.

**Tablo 52**  
**Annenin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

Tutum Boyutu / Annenin Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
Önem Boyutu			
Okuryazar Değil	36	20.0833	4.40373
İlköğretim	175	18.6400	5.10596
Orta Öğretim	150	18.6133	4.91647
Üniversite	78	16.8077	5.25717
Toplam	439	18.4237	5.07055

Tablo 52 incelendiğinde öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre Resim-iş dersine yönelik önem alt boyut puan ortalamaları arasında farklılıklar

olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış, analizlerden elde edilen bulgular Tablo 53'te verilmiştir.

**Tablo 53**  
**Annenin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	3	316.435	105.478	4.192	.006
Grup İçi	435	10944.759	25.160		Önemli
Toplam	438	11261.194			

P <.05

Tablo 53'teki bu sonuçlar gruplar arasındaki farkın .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ve dolayısıyla Resim-iş dersine yönelik tutumun önem alt boyutunun öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılığın kaynağının tespiti için Tukey testi yapılmış ve analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 54'te sunulmuştur.

**Tablo 54**  
**Post Hoc Tukey HSD Testi Sonuçları**

Annenin Öğrenim Durumu	Okuryazar Değil	İlköğretim	Orta Öğretim	Üniversite
Okuryazar Değil				.007*
İlköğretim				.038*
Orta Öğretim				
Üniversite				

\*P<.05.

Tablo 54 incelendiğinde öğrencilerin Resim-iş dersine yönelik tutumunun önem alt boyutu puan ortalamalarındaki farklılıkların annenin öğrenim durumuna göre .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu farklılığın annelerinin okuryazar olmadığını ( $\bar{X}=20.0883$ ) ve ilköğretim mezunu ( $\bar{X}=18.6400$ ) olduğunu belirten öğrencilerin önem alt boyutunda puan ortalamaların, annesinin üniversite mezunu olduğunu belirten öğrencilerin ( $\bar{X}=16.8077$ ) puan ortalamalarında daha

yüksek olmasından kaynaklandığı görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda anneleri okuryazar olmayan ya da ilköğretim mezunu olan öğrencilerin Resim-iş ile ilgili faaliyetlere daha fazla önem verdikleri buna karşın anneleri üniversite mezunu olan öğrencilerin Resim-iş ile ilgili faaliyetlere daha az önem verdikleri söylenilebilir.

### **Resim-iş Dersine Yönelik Tutum-Baba Öğrenim Durumu**

Araştırmanın yedinci alt problemi “İlköğretim II. kademe öğrencilerinin resim-iş dersine yönelik tutum puanı ortalamaları arasında babalarının öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılıklar var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi test etmek için bütün grubun toplam puanları üzerinde tek yönlü varyans analizi yapıp elde edilen bulgular Tablo 55, Tablo 56, Tablo 57, Tablo 58, Tablo 59, Tablo 60, Tablo 61 ve Tablo 62’de sunulmuştur.

**Tablo 55**  
**Babanın Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

Tutum Boyutu / Babanın Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}$	Ss
Duyuşsal Boyut			
İlköğretim	159	26.1069	5.26583
Orta Öğretim	161	26.4783	5.05975
Üniversite	118	25.3390	5.58113
Toplam	438	26.0365	5.28618

Tablo 55 incelendiğinde öğrencilerin babalarının öğrenim durumuna göre Resim-iş dersine yönelik duyuşsal boyut puan ortalamaları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış, analizlerden elde edilen bulgular Tablo 56’da verilmiştir.

**Tablo 56**  
**Babanın Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	2	89.619	44.809	1.608	.201
Grup İçi	435	12121.797	27.866		Önemsiz
Toplam	437	12211.416			

P > .05

Tablo 56'daki bu sonuçlar gruplar arasındaki farkın .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ve dolayısıyla Resim-iş dersine yönelik tutumun duyuşsal alt boyutunun öğrencilerin babalarının öğrenim durumuna göre değişmediği görülmüştür.

**Tablo 57**  
**Babanın Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

Tutum Boyutu / Babanın Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}$	Ss
Zaman Boyutu			
İlköğretim	159	22.1447	5.70680
Orta Öğretim	162	21.1790	5.55705
Üniversite	118	19.3983	6.05691
Toplam	439	21.0501	5.83739

Tablo 57 incelendiğinde öğrencilerin babalarının öğrenim durumuna göre Resim-iş dersine yönelik zaman alt boyut puan ortalamaları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış, analizlerden elde edilen bulgular Tablo 58'de verilmiştir.

**Tablo 58**  
**Babanın Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	2	515.136	257.568	7.793	.000
Grup İçi	436	14409.761	33.050		Önemli
Toplam	438	14924.897			

P < .01

Tablo 58'deki bu sonuçlar gruplar arasındaki farkın .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ve dolayısıyla Resim-iş dersine yönelik tutumun zaman alt boyutunun öğrencilerin babalarının öğrenim durumuna göre farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılığın kaynağının tespiti için Tukey testi yapılmış ve analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 59'da sunulmuştur.

**Tablo 59**  
**Post Hoc Tukey HSD Testi Sonuçları**

Babanın Öğrenim Durumu	İlköğretim	Orta Öğretim	Üniversite
İlköğretim			.000**
Orta Öğretim			.029*
Üniversite			

\*\*P<.01. \*P<.05.

Tablo 59 incelendiğinde öğrencilerin Resim-iş dersine yönelik tutumunun zaman alt boyutu puan ortalamalarındaki farklılıkların babanın öğrenim durumuna göre .01 ve .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu farklılığın babalarının ilköğretim mezunu ( $\bar{X}=22.1447$ ) ve orta öğretim mezunu ( $\bar{X}=21.1790$ ) olduğunu belirten öğrencilerin zaman alt boyutundaki puan ortalamalarının, babalarının üniversite mezunu ( $\bar{X}=19.3983$ ) olduğunu belirten öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda babaları ilköğretim mezunu ya da orta öğretim mezunu olan öğrencilerin Resim-iş ile ilgili faaliyetlere daha fazla zaman ayırdıkları, buna karşın babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin Resim-iş faaliyetlerine daha az zaman ayırdıkları söylenilebilir.

**Tablo 60**  
**Babanın Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

Tutum Boyutu / Babanın Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}$	Ss
Önem Boyutu			
İlköğretim	159	19.2075	5.05173
Orta Öğretim	162	18.5679	4.75601
Üniversite	118	17.1695	5.31134
Toplam	439	18.4237	5.07055

Tablo 60 incelendiğinde öğrencilerin babalarının öğrenim durumuna göre Resim-iş dersine yönelik önem alt boyut puan ortalamaları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış, analizlerden elde edilen bulgular Tablo 61’de verilmiştir.

**Tablo 61**  
**Babanın Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	2	286.679	143.340	5.695	.004
Grup İçi	436	10974.514	25.171		Önemli
Toplam	438	11261.194			

P < .05

Tablo 61’deki bu sonuçlar gruplar arasındaki farkın .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ve dolayısıyla Resim-iş dersine yönelik tutumun önem alt boyutunun öğrencilerin babalarının öğrenim durumuna göre farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılığın kaynağının tespiti için Tukey testi yapılmış ve analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 62’de sunulmuştur.

**Tablo 62**  
**Post Hoc Tukey HSD Testi Sonuçları**

Babanın Öğrenim Durumu	Okuryazar Değil	İlköğretim	Orta Öğretim	Üniversite
				.003*
İlköğretim				
Orta Öğretim				
Üniversite				

\*P<.05.

Tablo 62 incelendiğinde öğrencilerin Resim-iş dersine yönelik tutumunun önem alt boyutu puan ortalamalarındaki farklılıkların babanın öğrenim durumuna göre .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu farklılığın babalarının ilköğretim mezunu ( $\bar{X}=19.2075$ ) olduğunu belirten öğrencilerin önem alt boyutunda puan ortalamalarının, babalarının üniversite mezunu olduğunu belirten öğrencilerin ( $\bar{X}=17.1695$ ) puan ortalamalarından daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda babaları ilköğretim mezunu olan öğrencilerin Resim-iş ile ilgili faaliyetlere daha fazla önem verdikleri buna karşın babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin Resim-iş ile ilgili faaliyetlere daha az önem verdikleri söylenilebilir.

### **Resim-iş Dersine Yönelik Tutum-Sosyo-ekonomik Düzey**

Araştırmanın sekizinci alt problemi “İlköğretim II. kademe öğrencilerinin resim-iş dersine yönelik tutum puanı ortalamaları arasında ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı farklılıklar var mıdır?” şeklinde ifade edilen bu alt problemi test etmek için bütün grubun puanları üzerinde tek yönlü varyans analizleri yapılmış ve analizlerde elde edilen bulgular Tablo 63, Tablo 64, Tablo 65, Tablo 66, Tablo 67 ve Tablo 68’de sunulmuştur.



**Tablo 63**  
**Sosyo Ekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

Tutum Boyutu / Sosyo Ekonomik Düzey	N	$\bar{x}$	Ss
Duyuşsal Boyut			
Düşük	37	23.9730	6.90204
Orta	339	26.0944	5.10336
Yüksek	62	26.9516	4.93043
Toplam	438	26.0365	5.28618

Tablo 63 incelendiğinde öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre Resim-iş dersine yönelik duyuşsal boyut puan ortalamaları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış, analizlerden elde edilen bulgular Tablo 64'te verilmiştir.

**Tablo 64**  
**Sosyo Ekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	2	210.608	105.304	3.817	.023
Grup İçi	435	12000.807	27.588		Önemli
Toplam	437	12211.416			

P<.05.

Tablo 64'teki bu sonuçlar gruplar arasındaki farkın .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ve dolayısıyla Resim-iş dersine yönelik tutumun duyuşsal alt boyutunun öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılığın kaynağının tespiti için Tukey testi yapılmış ve analizler sonucunda elde edilen bulgulardan gruplar arasındaki bu farklılığın önemli olmadığı görülmüştür.

**Tablo 65**  
**Sosyo Ekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

Tutum Boyutu / Sosyo Ekonomik Düzeyi	N	$\bar{x}$	Ss
Zaman Boyut			
Düşük	37	21.1622	6.48294
Orta	340	20.9794	5.88655
Yüksek	62	21.3710	5.21107
Toplam	439	21.0501	5.83739

Tablo 65 incelendiğinde öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyine göre Resim-iş dersine yönelik zaman alt boyut puan ortalamaları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış, analizlerden elde edilen bulgular Tablo 66'de verilmiştir.

**Tablo 66**  
**Sosyo Ekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	2	8.547	4.273	.125	.883
Grup İçi	436	14916.351	34.212		Önemsiz
Toplam	438	14924.897			

P > .05

Tablo 66'daki bu sonuçlar gruplar arasındaki farkın .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ve dolayısıyla Resim-iş dersine yönelik tutumun zaman alt boyutunun öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

**Tablo 67**  
**Sosyo Ekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

Tutum Boyutu / Sosyo Ekonomik Düzeyi	N	$\bar{x}$	Ss
Önem Boyutu			
Düşük	37	17.8378	5.97455
Orta	340	18.3735	5.07163
Yüksek	62	19.0484	4.47004
Toplam	439	18.4237	5.07055

Tablo 67 incelendiğinde öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyine Resim-iş dersine yönelik önem alt boyut puan ortalamaları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış, analizlerden elde edilen bulgular Tablo 68’de verilmiştir.

**Tablo 68**  
**Sosyo Ekonomik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	2	37.750	18.875	.733	.481
Grup İçi	436	11223.444	25.742		Önemsiz
Toplam	438	11261.194			

P >.05

Tablo 68’deki bu sonuçlar gruplar arasındaki farkın .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ve dolayısıyla Resim-iş dersine yönelik tutumun önem alt boyutunun öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

### **Resim-iş Dersine Yönelik Tutum- Sınıf Mevcudu**

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “İlköğretim II. kademe öğrencilerinin resim-iş dersine yönelik tutum puanı ortalamaları arasında sınıf mevcutlarına göre anlamlı farklılıklar var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi test etmek için bütün grubun puanları üzerinde varyans analizi yapılmış ve

analizlerde elde edilen bulgular Tablo 69, Tablo 70, Tablo 71, Tablo 72, Tablo 73, Tablo 74, Tablo 75, Tablo 76 ve Tablo 77’de sunulmuştur.

**Tablo 69**  
**Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

Tutum Boyutu/ Sınıf Mevcudu	N	$\bar{x}$	Ss
Duyuşsal Boyut			
36 ve üstü	310	25.9710	4.90714
26-35 arasında	87	28.0920	4.59431
15-25 arasında	41	22.1707	7.02461
Toplam	438	26.0365	5.28618

Tablo 69 incelendiğinde öğrencilerin sınıf mevcutlarına göre Resim-iş dersine yönelik duyuşsal boyut puan ortalamaları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış, analizlerden elde edilen bulgular Tablo 70’de verilmiştir.

**Tablo 70**  
**Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	2	981.608	490.804	19.012	.000
Grup İçi	435	11229.808	25.816		Önemli
Toplam	437	12211.416			

P<.01

Tablo 70’teki bu sonuçlar gruplar arasındaki farkın .01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ve dolayısıyla Resim-iş dersine yönelik tutumun duyuşsal alt boyutunun öğrencilerin sınıf mevcuduna göre farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılığın kaynağının tespiti için Tukey testi yapılmış ve analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 71’de sunulmuştur.

**Tablo 71**  
**Post Hoc Tukey HSD Testi Sonuçları**

Sınıf Mevcudu	36 ve üstü	26-35 arasında	15-25 arasında
36 ve üstü		002*	000*
26-35 arasında			000*
15-25 arasında			

\*P<.05.

Tablo 71 incelendiğinde Resim-iş dersine yönelik tutumun duyuşsal alt boyutu puan ortalamalarındaki farklılıkların sınıf mevcuduna göre .01 ve .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu farklılığın sınıf mevcudunu 36 ve üstü ( $\bar{x}=25.9710$ ) ve 26-35 arasında ( $\bar{x}=28.0920$ ) olarak belirten öğrencilerin duyuşsal alt boyutundaki puan ortalamalarının, sınıf mevcudunu 15-25 arasında ( $\bar{x}=22.1707$ ) olarak belirten öğrencilerin duyuşsal alt boyut puan ortalamalarından daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmüştür.

**Tablo 72**  
**Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

Tutum Boyutu/ Sınıf Mevcudu	N	$\bar{x}$	Ss
Zaman Boyutu			
36 ve üstü	310	20.6903	5.69684
26-35 arasında	88	23.0341	5.43604
15-25 arasında	41	19.5122	6.78646
Toplam	439	21.0501	5.83739

Tablo 72 incelendiğinde öğrencilerin sınıf mevcutlarına göre Resim-iş dersine yönelik zaman alt boyutu puan ortalamaları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış, analizlerden elde edilen bulgular Tablo 73'te verilmiştir.

**Tablo 73**  
**Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Varyans Analizi**  
**Sonuçları**

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	2	483.485	241.742	7.298	.001
Grup İçi	436	14441.413	33.123		Önemli
Toplam	438	14924.897			

P<.01

Tablo 73'teki bu sonuçlar gruplar arasındaki farkın .01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ve dolayısıyla Resim-iş dersine yönelik tutumun duyuşsal alt boyutunun öğrencilerin sınıf mevcuduna göre farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılığın kaynağının tespiti için Tukey testi yapılmış ve analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 74'te sunulmuştur.

**Tablo 74**  
**Post Hoc Tukey HSD Testi Sonuçları**

Sınıf Mevcudu	36 ve üstü	26-35 arasında	15-25 arasında
36 ve üstü		002*	
26-35 arasında			004*
15-25 arasında			

\*P<.05.

Tablo 74 incelendiğinde Resim-iş dersine yönelik tutumun zaman alt boyutu puan ortalamalarındaki farklılıkların sınıf mevcuduna göre .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu farklılığın sınıf mevcudunu 36 ve üstü ( $\bar{X}=20.6093$ ) ve 26-35 arasında ( $\bar{X}=23.0341$ ) olarak belirten öğrencilerin zaman alt boyutundaki puan ortalamalarının, sınıf mevcudunu 15-25 arasında ( $\bar{X}=19.5122$ ) olarak belirten öğrencilerin zaman alt boyuttu puan ortalamalarından daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmüştür.

**Tablo 75**  
**Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

Tutum Boyutu/ Sınıf Mevcudu	N	$\bar{x}$	Ss
Önem Boyutu			
36 ve üstü	310	18.2355	4.85779
26-35 arasında	88	19.7386	5.02292
15-25 arasında	41	17.0244	6.18663
Toplam	439	18.4237	5.07055

Tablo 75 incelendiğinde öğrencilerin sınıf mevcutlarına göre Resim-iş dersine yönelik önem alt boyutu puan ortalamaları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış, analizlerden elde edilen bulgular Tablo 76'da verilmiştir.

**Tablo 76**  
**Sınıf Mevcuduna Göre Öğrencilerin Resim-iş Dersine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	2	243.420	121.710	4.816	.009
Grup İçi	436	11017.774	25.270		Önemli
Toplam	438	11261.194			

P<.05

Tablo 76'daki bu sonuçlar gruplar arasındaki farkın .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ve dolayısıyla Resim-iş dersine yönelik tutumun önem alt boyutunun öğrencilerin sınıf mevcuduna göre farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılığın kaynağının tespiti için Tukey testi yapılmış ve analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 77'de sunulmuştur.

**Tablo 77**  
**Post Hoc Tukey HSD Testi Sonuçları**

Sınıf Mevcudu	36 ve üstü	26-35 arasında	15-25 arasında
36 ve üstü		.036*	
26-35 arasında			.012*
15-25 arasında			

\*P<.05.

Tablo 77 incelendiğinde Resim-iş dersine yönelik tutumun önem alt boyutu puan ortalamalarındaki farklılıkların sınıf mevcuduna göre .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu farklılığın sınıf mevcudunu 36 ve üstü ( $\bar{x}=18.2355$ ) ve 26-35 arasında ( $\bar{x}=19.7386$ ) olarak belirten öğrencilerin önem alt boyutundaki puan ortalamalarının, sınıf mevcudunu 15-25 arasında ( $\bar{x}=17.0244$ ) olarak belirten öğrencilerin önem alt boyutu puan ortalamalarından daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmüştür.

### Resim-iş Dersine Yönelik Tutum-Öğretmen Cinsiyeti

Araştırmanın onuncu alt problemi ‘‘İlköğretim II. kademe öğrencilerinin resim-iş dersine yönelik tutum puanı ortalamaları arasında resim-iş öğretmenlerinin cinsiyetine göre anlamlı farklılıklar var mıdır?’’ şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi test etmek için grubun genel puanları üzerinde t testi analizleri yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 78’de sunulmuştur.

**Tablo 78**  
**Resim-iş Dersini Veren Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Değerleri**

Tutum/ Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss.	t Değeri	Önem Düzeyi
Bayan	367	25.6894	5.47637		.002*
Duyuşsal Boyut				-3.157	
Erkek	71	27.8310	3.70708		Önemli
Bayan	368	20.3315	5.82898		.000**
Zaman Boyutu				-6.111	
Erkek	71	24.7746	4.27684		Önemli
Bayan	368	17.9076	5.16403		.000**
Önem Boyutu				-4.985	
Erkek	71	21.0986	3.52199		Önemli

\*\* P<.01, \* P<.05

Tablo 78 incelendiğinde öğrencilerin Resim-iş dersine yönelik tutumlarının Resim-iş dersini veren öğretmenin cinsiyeti değişkenine göre farklılaştığı ve bu farklılaşmanın da .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda Resim-iş dersini veren öğretmenin cinsiyetini erkek olarak belirten öğrencilerin Resim-iş dersine yönelik tutum düzeylerinin, bu dersi bayan



öğretmenden aldığı belirten öğrencilerin Resim-iş dersine yönelik tutum düzeylerinden daha yüksek olduğu söylenilebilir.

### Resim-iş Dersine Yönelik Tutum-Öğretmene Yönelik Algı

Araştırmanın onbirinci alt problemi “İlköğretim II. kademe öğrencilerinin resim-iş dersine yönelik tutum puanı ortalamaları arasında resim-iş öğretmenlerine yönelik algılarına göre anlamlı farklılıklar var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu belirtilen alt problemi test etmek için bütün grubun toplam puanları üzerinde tek yönlü varyans analizleri yapılmış ve analizlerde elde edilen bulgular T ablo 79, Tablo 80, Tablo 81, Tablo 82, Tablo 83, Tablo 84, Tablo 85, Tablo 86 ve Tablo 87’de sunulmuştur.

**Tablo 79**  
**Öğrencilerin Resim-iş Dersini Veren Öğretmene Yönelik Algılarına Göre Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

Tutum Boyutu/ Öğretmene Yönelik Algı	N	$\bar{x}$	Ss
Duyuşsal Boyut			
Çok Kötü	26	18.5000	5.92790
Kötü	21	19.1905	6.55453
Orta	107	24.8037	4.91904
İyi	131	26.7328	4.18022
Çok İyi	153	28.5229	3.63116
Toplam	438	26.0365	5.28618

Tablo 79 incelendiğinde öğrencilerin Resim-iş dersini veren öğretmene yönelik algılarına göre Resim-iş dersine yönelik tutumunun duyuşsal alt boyutu puan ortalamaları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış, analizlerden elde edilen bulgular Tablo 80’de verilmiştir.

**Tablo 80**  
**Öğrencilerin Resim-iş Dersini Veren Öğretmene Yönelik Algılarına Göre**  
**Resim-iş Dersine Yönelik Tutumlarının Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	4	3632.980	908.245	45.844	.000
Grup İçi	433	8578.435	19.812		Önemli
Toplam	437	12211.416			

P<.01

Tablo 80'deki bu sonuçlar gruplar arasındaki farkın .01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ve dolayısıyla Resim-iş dersine yönelik tutumun duyuşsal alt boyutunun öğrencilerin bu dersi veren öğretmene yönelik algılarına göre farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılığın kaynağının tespiti için Tukey testi yapılmış ve analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 81'de sunulmuştur.

**Tablo 81**  
**Post Hoc Tukey HSD Testi Sonuçları**

Öğretmene Yönelik Algı	Çok Kötü	Kötü	Orta	İyi	Çok İyi
Çok Kötü			.000**	.000**	.000**
Kötü			.000**	.000**	.000**
Orta				.008*	.000**
İyi					.007*
Çok İyi					

\*\*P<.01, \*P<.05

Tablo 81'deki bu sonuçlar gruplar arasındaki farklılaşmanın .01 ve .05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda bu farkın kaynağının dersi veren öğretmene yönelik algısını olumsuz olarak belirten öğrencilerin Resim-iş dersine yönelik tutumun duyuşsal boyutundaki puan ortalamalarının, derse giren öğretmene yönelik algısını olumlu olarak belirten öğrencilerin bu boyuttaki puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle, derse giren öğretmene yönelik algıları olumsuz öğrencilerin Resim-iş dersine yönelik duyuşsal tutumları da olumsuz olabileceği söylenilebilir.

**Tablo 82**  
**Öğrencilerin Resim-iş Dersini Veren Öğretmene Yönelik Algılarına Göre Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

Tutum Boyutu/ Öğretmene Yönelik Algı	N	$\bar{x}$	Ss
Zaman Boyutu			
Çok Kötü	26	14.7308	5.74496
Kötü	22	15.0909	5.04182
Orta	107	19.0374	5.17054
İyi	131	20.8092	5.25813
Çok İyi	153	24.5948	4.40908
Toplam	439	21.0501	5.83739

Tablo 82 incelendiğinde öğrencilerin Resim-iş dersini veren öğretmene yönelik algılarına göre Resim-iş dersine yönelik tutumunun zaman alt boyutu puan ortalamaları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış, analizlerden elde edilen bulgular Tablo 83'te verilmiştir.

**Tablo 83**  
**Öğrencilerin Resim-iş Dersini Veren Öğretmene Yönelik Algılarına Göre Resim-iş Dersine Yönelik Tutumlarının Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	4	4183.009	1045.752	42.251	.000
Grup İçi	434	10741.889	24.751		Önemli
Toplam	438	14924.897			

P<.01

Tablo 83'teki bu sonuçlar gruplar arasındaki farkın .01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ve dolayısıyla Resim-iş dersine yönelik tutumun zaman alt boyutunun öğrencilerin bu dersi veren öğretmene yönelik algılarına göre farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılığın kaynağının tespiti için Tukey testi yapılmış ve analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 84'te sunulmuştur.

**Tablo 84**  
**Post Hoc Tukey HSD Testi Sonuçları**

Öğretmene Yönelik Algı	Çok Kötü	Kötü	Orta	İyi	Çok İyi
Çok Kötü			.001**	.000**	.000**
Kötü			.007**	.000**	.000**
Orta				.	.000**
İyi					.000**
Çok İyi					

\*\*P<.01,

Tablo 84'teki bu sonuçlar gruplar arasındaki farklılaşmanın .01 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda bu farkın kaynağının dersi veren öğretmene yönelik algısını olumsuz olarak belirten öğrencilerin Resim-iş dersine yönelik tutumun zaman boyutundaki puan ortalamalarının, derse giren öğretmene yönelik algısını olumlu olarak belirten öğrencilerin bu boyuttaki puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle derse giren öğretmene yönelik algıları olumsuz olan öğrencilerin Resim-iş faaliyetlerine daha az zaman ayırdıkları söylenilebilir.

**Tablo 85**  
**Öğrencilerin Resim-iş Dersini Veren Öğretmene Yönelik Algılarına Göre Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

Tutum Boyutu/ Öğretmene Yönelik Algı	N	$\bar{x}$	Ss
Önem Boyutu			
Çok Kötü	26	11.9231	4.86558
Kötü	22	13.3636	5.08542
Orta	107	16.5327	4.98738
İyi	131	18.8473	4.29575
Çok İyi	153	21.2157	3.46968
Toplam	439	18.4237	5.07055

Tablo 85 incelendiğinde öğrencilerin Resim-iş dersini veren öğretmene yönelik algılarına göre Resim-iş dersine yönelik tutumunun önem alt boyutu puan ortalamaları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış, analizlerden elde edilen bulgular Tablo 86'da verilmiştir.

**Tablo 86**  
**Öğrencilerin Resim-iş Dersini Veren Öğretmene Yönelik Algılarına Göre**  
**Resim-iş Dersine Yönelik Tutumlarının Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	4	3260.792	815.198	44.222	.000
Grup İçi	434	8000.401	18.434		Önemli
Toplam	438	11261.194			

P<.01

Tablo 86'daki bu sonuçlar gruplar arasındaki farkın .01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ve dolayısıyla Resim-iş dersine yönelik tutumun önem alt boyutunun öğrencilerin bu dersi veren öğretmene yönelik algılarına göre farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılığın kaynağının tespiti için Tukey testi yapılmış ve analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 87'de sunulmuştur.

**Tablo 87**  
**Post Hoc Tukey HSD Testi Sonuçları**

Öğretmene Yönelik Algı	Çok Kötü	Kötü	Orta	İyi	Çok İyi
Çok Kötü			.001**	.000**	.000**
Kötü			.015*	.000**	.000**
Orta				.000**	.000**
İyi					.000**
Çok İyi					

\*\*P<.01, \*P<.05

Tablo 87'deki bu sonuçlar gruplar arasındaki farklılaşmanın .01 ve .05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda bu farkın kaynağının dersi veren öğretmene yönelik algısını olumsuz olarak belirten öğrencilerin Resim-iş dersine yönelik tutumun önem boyutundaki puan ortalamalarının, derse giren öğretmene yönelik algısını olumlu olarak belirten öğrencilerin bu boyuttaki puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle derse giren öğretmene yönelik algıları olumsuz olan öğrencilerin Resim-iş ile ilgili faaliyetlere daha az önem verdikleri söylenebilir.

### Resim-iş Dersine Yönelik Tutum-Akademik Başarı

Araştırmanın onikinci alt problemi “İlköğretim II. kademe öğrencilerinin resim-iş dersine yönelik tutum puanı ortalamaları arasında akademik başarılarına göre anlamlı farklılıklar var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi test etmek için bütün grubun toplam puanları üzerinde tek yönlü varyans analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 88, Tablo 89, Tablo 90, Tablo 91, Tablo 92, Tablo 93 ve Tablo 94’te sunulmuştur.

**Tablo 88**  
**Öğrencilerin Resim-iş Dersindeki Akademik Başarılarına Göre Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

Tutum Boyutu/ Akademik Başarı	N	$\bar{x}$	Ss
Duyuşsal Boyut			
1	32	25.9688	4.61054
2	28	23.1071	6.87636
3	47	23.3617	5.79139
4	82	26.0366	4.99492
5	249	26.8795	4.90161
Toplam	438	26.0365	5.28618

Tablo 88 incelendiğinde öğrencilerin Resim-iş dersindeki akademik başarılarına göre Resim-iş dersine yönelik tutumunun duyuşsal alt boyutu puan ortalamaları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış, analizlerden elde edilen bulgular Tablo 89’da verilmiştir.

**Tablo 89**  
**Öğrencilerin Resim-iş Dersindeki Akademik Başarılarına Göre Resim-iş Dersine Yönelik Tutumlarının Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	4	753.641	188.410	7.120	.000
Grup İçi	433	11457.774	26.461		Önemli
Toplam	437	12211.416			

P<.01

Tablo 89'deki bu sonuçlar gruplar arasındaki farkın .01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ve dolayısıyla Resim-iş dersine yönelik tutumun duyuşsal alt boyutunun öğrencilerin Resim-iş dersindeki akademik başarılarına göre farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılığın kaynağının tespiti için Tukey testi yapılmış ve analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 90'da sunulmuştur.

**Tablo 90**  
**Post Hoc Tukey HSD Testi Sonuçları**

Akademik Başarı	1	2	3	4	5
1					
2					.002*
3				.018*	.000**
4					
5					

\*\*P<.01, \*P<.05

Tablo 90'deki bu sonuçlar gruplar arasındaki farklılaşmanın .01 ve .05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda bu farkın kaynağının Resim-iş dersindeki akademik başarısı düşük olan öğrencilerin Resim-iş dersine yönelik tutumun duyuşsal boyutundaki puan ortalamalarının, bu dersteki akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin bu boyuttaki puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle Resim-iş dersinde akademik başarısı düşük olan öğrencilerin Resim-iş dersine yönelik olumsuz tutumlar geliştirmiş olabilecekleri söylenilebilir.

**Tablo 91**  
**Öğrencilerin Resim-iş Dersindeki Akademik Başarılarına Göre Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

Tutum Boyutu/ Akademik Başarı	N	$\bar{x}$	Ss
Zaman Boyutu			
1	32	22.0625	4.99637
2	28	20.0000	7.64974
3	47	19.0851	6.24789
4	82	20.8902	5.74995
5	250	21.4600	5.59981
Toplam	439	21.0501	5.83739

Tablo 91 incelendiğinde öğrencilerin Resim-iş dersindeki akademik başarılarına göre Resim-iş dersine yönelik tutumunun zaman alt boyutu puan ortalamaları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış, analizlerden elde edilen bulgular Tablo 92’de verilmiştir.

**Tablo 92**  
**Öğrencilerin Resim-iş Dersindeki Akademik Başarılarına Göre Resim-iş Dersine Yönelik Tutumlarının Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	4	289.251	72.313	2.144	.074
Grup İçi	434	14635.647	33.723		Önemsiz
Toplam	438	14924.897			

P>.05

Tablo 92’deki bu sonuçlar gruplar arasındaki farkın .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ve dolayısıyla Resim-iş dersine yönelik tutumun zaman alt boyutunun öğrencilerin Resim-iş dersindeki akademik başarılarına göre farklılaşmadığı görülmüştür.

**Tablo 93**  
**Öğrencilerin Resim-iş Dersindeki Akademik Başarılarına Göre Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları**

Tutum Boyutu/ Akademik Başarı	N	$\bar{x}$	Ss
Önem Boyutu			
1	32	19.8438	4.59389
2	28	17.0000	6.53197
3	47	16.8936	5.12553
4	82	18.4512	4.91948
5	250	18.6800	4.92449
Toplam	439	18.4237	5.07055

Tablo 93 incelendiğinde öğrencilerin Resim-iş dersindeki akademik başarılarına göre Resim-iş dersine yönelik tutumunun önem alt boyutu puan ortalamaları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup



olmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış, analizlerden elde edilen bulgular Tablo 94’te verilmiştir.

**Tablo 94**  
**Öğrencilerin Resim-iş Dersindeki Akademik Başarılarına Göre Resim-iş Dersine Yönelik Tutumlarının Varyans Analizi Sonuçları**

Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Gruplar Arası	4	247.802	61.950	2.441	.046
Grup İçi	434	11013.392	25.376		Önemli
Toplam	438	11261.194			

P<.05

Tablo 94’teki bu sonuçlar gruplar arasındaki farkın .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ve dolayısıyla Resim-iş dersine yönelik tutumun önem alt boyutunun öğrencilerin Resim-iş dersindeki akademik başarılarına göre farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılığın kaynağının tespiti için Tukey testi yapılmış ve analizler sonucunda bu farklılığın anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür.

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, elde edilen bulgular literatür ışığında tartışılarak ve bu bulgular doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur. Araştırmada sorgulanan alt problemlere ilişkin aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir;

#### 1. Resim-iş Dersine Yönelik Tutum-Okul İlişkisi

Öğrenciler okudukları okullara göre gruplandırıldığında, gruplar arasında duyuşsal, zaman, önem düzeyleri bakımından farklılık olacağı öne sürülmüştü. Yapılan analizlerde, Tahir Merzeci İ.Ö.O öğrencilerinin zaman ve önem boyutlarındaki tutum puan ortalamaları Ergenekon İ.Ö.O'na göre daha yüksek olduğu, farkın zaman boyutunda .01, .05 ve önem boyutunda .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Denencemiz bulgularca desteklenmiştir.

Bu denence kurulurken, farklı okullarda okuyan öğrencilerin gerek okulun fiziki yapısı gerekse ders öğretmeninin tutumu ve öğrencilerin kişisel farklılıkları dolayısıyla farklı tutumlar gösterebilecekleri düşüncesinden hareket edilmiştir.

#### 2. Resim-iş Dersine Yönelik Tutum-Cinsiyet İlişkisi

Öğrenciler cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığında, gruplar arasında duyuşsal, zaman, önem düzeyleri bakımından farklılık olacağı öne sürülmüştü. Yapılan analizlerde, kız öğrencilerin erkeklere göre daha yüksek tutuma sahip olduğu, her üç boyuttaki bu farklılaşmanın .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Denencemiz bulgularca desteklenmiştir.

Bu bulgu, Üstüner ve Sancar (1999), Francis ve Greer (1999), Selçuk (1997), Weinburgh (1995)'ın çalışmalarında derse yönelik tutumlar ve başarı arasındaki ilişki, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaştığından, söz konusu çalışmalar ile örtüşmektedir. Öte yandan Yetim (2002), Serin (2001),

Saracaloğlu ve Kaşlı (2001), Yalvaç ve Sungur (2000), Orhun (1999), Morrell ve Lederman (1998) çalışmaları ile örtüşmemektedir.

Bu denence kurulurken, kız öğrencilerin erkeklere oranla daha çok sorumluluk bilinci taşıdığı ve resim-iş dersini erkeklere oranla daha çok önemsedikleri düşüncesinden hareket edilmiştir.

### **3. Resim-iş Dersine Yönelik Tutum-Sınıf Düzeyi İlişkisi**

Öğrenciler sınıf düzeyi değişkenine göre karşılaştırıldığında, gruplar arasında duyuşsal, zaman, önem düzeyleri bakımından farklılık olacağı öne sürülmüştü. Yapılan analizlerde, 6. ve 7. sınıfların 8. sınıflara oranla daha yüksek tutuma sahip olduğu görülmüştür. Her üç boyutta da .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Denencemiz bulgularca desteklenmiştir.

Bu denence kurulurken, öğrencilerin son sınıfta genellikle mezun olma havasına girdiklerinden ve lise hazırlık sınavlarına çalıştıklarından dolayı 6. ve 7. sınıflara oranla resim-iş derslerini daha az önemsedikleri düşüncesinden hareket edilmiştir.

### **4. Resim-iş Dersine Yönelik Tutum-Okulöncesi Eğitim Durumu İlişkisi**

Öğrenciler okulöncesi eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırıldığında, gruplar arasında duyuşsal, zaman, önem düzeyleri bakımından farklılık olacağı öne sürülmüştü. Yapılan analizlerde, okulöncesi eğitim alan öğrencilerin tutum puan ortalamaları almayanlara oranla daha düşük olduğu, zaman ve önem boyutlarında .01 düzeyinde farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Denencemiz bulgularca desteklenmiştir ancak okulöncesi eğitim alan öğrencilerin tutum puan ortalamaları almayanlara oranla daha yüksek olacağı yönünde tersi bir ilişki beklenmişti.

Bu denence kurulurken, okulöncesi eğitimin çocuk gelişimi üzerindeki etkisinin büyük olması, çocukların okulöncesinde resimle tanışmış olmaları ve genelde bu dönemde çocuğun resim yapmayı çok sevdiği düşüncesinden hareket edilmiştir.

## 5. Resim-iş Dersine Yönelik Tutum-Anne Baba Birliktelik Durumu İlişkisi

Öğrenciler anne babalarının birliktelik durumu değişkenine göre karşılaştırıldığında, gruplar arasında duyuşsal, zaman, önem düzeyleri bakımından farklılık olacağı öne sürülmüştü. Yapılan analizlerde, zaman boyutunda anne-babasından biri ya da her ikisinin öldüğünü belirten öğrencilerin tutum puan ortalaması boşanmış olanlara oranla daha düşük olduğu, duyuşsal ve önem boyutlarında anne-babasından biri ya da her ikisinin öldüğünü belirten öğrencilerin tutum puan ortalaması boşanmış ve birlikte yaşayanlara oranla daha düşük olduğu, her üç boyutta .05 düzeyinde farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Denencemiz bulgularca desteklenmiştir.

Bu denence kurulurken, bölünmüş aile çocukları ile anne-babasından birini ya da her ikisini yitiren çocukların düzenli bir aile yapısı olmadığı gibi, bu durum çocukların ruhsal yapısını da olumsuz bir şekilde etkilediği, sağlıklı ve doyumlu bir aileye sahip olmayan öğrenciler bir boşluk ve bir takım problemlerle yüz yüze geldiği için, bu durumda öğrenci problemleri öğrenci olabildiği aynı zamanda okula ve derslere karşı da ilgisiz kalabildiği, özetle burada aile birlikteliğinin, sağlıklı bir ailede yaşamının çocuk açısından öneminin büyük olduğu düşüncesinden hareket edilmiştir.

## 6. Resim-iş Dersine Yönelik Tutum-Anne Öğrenim Durumu İlişkisi

Öğrenciler annelerinin öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırıldığında, gruplar arasında duyuşsal, zaman, önem düzeyleri bakımından farklılık olacağı öne sürülmüştü. Yapılan analizlerde, annesinin okuryazar değil ve ilköğretim mezunu olduğunu belirten öğrencilerin tutum puan ortalaması, üniversite mezunu olarak belirtenlere oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Zaman ve önem boyutlarında .05 düzeyinde farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Denencemiz bulgularca desteklenmiştir. Ancak annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin tutum puan ortalamalarının diğerlerine oranla daha yüksek olacağı yönünde tersi bir ilişki beklenmişti.

Bu denence kurulurken, eğitimin bireyi bilinçlendirdiği, bilinçli bireyin de sanat eğitiminin önemini kavradığı ve bunu çocuklarına da kavratılabileceği düşüncesinden hareket edilmiştir.

Bu bulgu Selçuk (1997) çalışması ile örtüşmektedir. Öte yandan Yetim (2002), Üstüner ve Sancar (1999)'ın çalışmalarında anne eğitimine göre anlamlı farklılıklar elde edilmemiştir.

### **7. Resim-iş Dersine Yönelik Tutum-Baba Öğrenim Durumu İlişkisi**

Öğrenciler babalarının öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırıldığında, gruplar arasında duyuşsal, zaman, önem düzeyleri bakımından farklılık olacağı öne sürülmüştü. Yapılan analizlerde, zaman boyutunda babalarını ilköğretim ve ortaöğretim mezunu olduğunu belirten öğrencilerin tutum puan ortalaması üniversite mezunu olanlara oranla daha yüksek, önem boyutunda ilköğretim mezunu olduğunu belirten öğrencilerin tutum puan ortalaması üniversite mezunu olanlara oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Zaman ve önem boyutlarında .01 ve .05 düzeyinde farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Denencemiz bulgularca desteklenmiştir. Ancak babası üniversite mezunu olan öğrencilerin tutum puan ortalamalarının diğerlerine oranla daha yüksek olacağı yönünde tersi bir ilişki beklenmişti.

Bu denence kurulurken de bir önceki alt problemde belirtilen düşünceden hareket edilmiştir.

Bu bulgu Üstüner ve Sancar (1999), Selçuk (1997) çalışmaları ile örtüşmektedir. Öte yandan Yetim (2002) çalışması ile örtüşmemektedir.

### **8. Resim-iş Dersine Yönelik Tutum-Sosyo-ekonomik Düzey İlişkisi**

Öğrenciler ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre karşılaştırıldığında, gruplar arasında duyuşsal, zaman, önem düzeyleri bakımından farklılık olacağı öne sürülmüştü. Yapılan analizlerde, her üç boyutta da anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu bulgular denencemizi desteklememiştir.

Bu denence kurulurken, ekonomik sıkıntılarla boğuşan bireylerin sanattan daha önemli önceliklerinin olacağı, ekonomik düzeyi düşük öğrenciler açısından resim-iş dersi külfetli olacağından derse yönelik tutumlarının düşük olacağı ve ekonomik düzeyi iyi öğrencilerin derse yönelik tutumunun daha yüksek olacağı düşüncesinden hareket edilmiştir.

Bu bulgu Coşkun (2001), Yetim (2002), Selçuk (1997)'un çalışmaları ile paralellik gösterirken, Üstüner ve Sancar (1999)'ın çalışmaları ile zıtlık göstermektedir.

### **9. Resim-iş Dersine Yönelik Tutum-Sınıf Mevcudu İlişkisi**

Öğrenciler sınıf mevcudu değişkenine göre karşılaştırıldığında, gruplar arasında duyuşsal, zaman, önem düzeyleri bakımından farklılık olacağı öne sürülmüştü. Yapılan analizlerde, saptanan farkın her üç boyutta da sınıf mevcudunu 36 ve üstü ile 26-35 arasında olarak belirten öğrencilerin tutum puan ortalaması sınıf mevcudu 15-25 olanlara oranla daha yüksek olmasından kaynaklandığı belirlenmiştir. Buna göre bu farkın duyuşsal boyutta .01 ve .05 düzeyinde, zaman ve önem boyutlarında .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Denencemiz bulgularca desteklenmiştir. Oysa bu alt probleme ilişkin farkın tam tersi bir ilişkiden ötürü olması beklenilmiştir. Yani mevcudu az olan sınıflarda okuyan öğrencilerin tutum puan ortalamalarının daha yüksek olması beklenilmiştir. Bu yanılgıya sebep olarak, örnekleme mevcudu düşük sınıfların az olması nedeniyle evrenini temsil edemeyeceği varsayılmıştır.

Bu denence kurulurken, mevcudu az olan sınıflarda, kalabalık sınıflara oranla ders daha iyi işlenebildiği ve öğretmenin her öğrenciyle daha fazla birebir ilgilenme şansı bulabildiği ve bunun da öğrenci tutumlarına yansımalarının muhtemel olduğu düşüncesinden hareket edilmiştir.

### **10. Resim-iş Dersine Yönelik Tutum-Öğretmen Cinsiyeti İlişkisi**

Öğrenciler Resim-iş öğretmenin cinsiyeti değişkenine göre karşılaştırıldığında, gruplar arasında duyuşsal, zaman, önem düzeyleri bakımından farklılık olacağı öne sürülmüştü. Yapılan analizlerde, saptanan farkın resim-iş

öğretmeni erkek olan öğrencilerin tutum puan ortalaması öğretmeni kadın olanlara oranla daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmüştür. Buna göre her üç boyutta da .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Denencemiz bulgularca desteklenmiştir.

Bu denence kurulurken, öğrencilerin genelde kadın öğretmenlere oranla daha hoşgörülü olduklarını düşündükleri için erkek öğretmenleri daha çok sevdikleri düşüncesinden hareket edilmiştir.

### **11. Resim-iş Dersine Yönelik Tutum-Öğretmene Yönelik Algı İlişkisi**

Öğrenciler Resim-iş öğretmenine yönelik algı değişkenine göre karşılaştırıldığında, gruplar arasında duyuşsal, zaman, önem düzeyleri bakımından farklılık olacağı öne sürülmüştü. Yapılan analizlerde, her üç boyutta da resim-iş öğretmenine yönelik algısı yüksek olan öğrencilerin tutum puan ortalamaları da yüksek, algısı düşük olanların tutum puan ortalamaları da düşük olduğu görülmüştür. Buna göre her üç boyutta da anlamlı fark olduğu, bu farkın duyuşsal ve önem boyutlarında .01 ve .05 düzeyinde, zaman boyutunda ise bu farkın .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Denencemiz bulgularca desteklenmiştir.

Bu denence kurulurken, öğrencinin öğretmene yönelik algısının ders başarısını etkilediği, bir dersin öğretmenin öğrenci tarafından sevilmesi, o derse kaşı olumlu tutum gösterilmesi ve öğretmen sevgisinin de iyi bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin kurulması ile ilgili olduğu düşüncesinden hareket edilmiştir. Öğrencilerin genelde sevdikleri öğretmenlerin girdiği dersleri de sevindikleri söylenilebilir. Burada öğrenci-öğretmen ilişkisinin oldukça önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere yönelik olumlu davranışları, öğrencinin öğretmene yönelik algısını, öğrenci tutumlarını ve dolayısıyla başarıyı da olumlu yönde etkilemektedir.

### **12. Resim-iş Dersine Yönelik Tutum-Akademik Başarı İlişkisi**

Öğrenciler akademik başarı değişkenine göre karşılaştırıldığında, gruplar arasında duyuşsal, zaman, önem düzeyleri bakımından farklılık olacağı öne sürülmüştü. Yapılan analizlerde, resim-iş dersi karne notu düşük olan öğrencilerin

tutum puan ortalaması da düşük, notu yüksek olanların tutum puan ortalamasının da yüksek olduğu saptanmıştır. Ancak sadece duyuşsal boyutta .01 ve .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Denencemiz bulgularca desteklenmiştir.

Bu denence kurulurken, öğrencinin bir derse yönelik tutumunun olumlu olması dolayısıyla derse önem vereceği ve bunun da ders başarısını yükselteceği, tersi durumda ise; derse yönelik tutumu düşük olması halinde derse önem veremeyeceği ve ders başarısının da düşük olacağı, öte yandan derste başarılı olan öğrencinin, derse yönelik olumlu tutum göstereceği tersi durumda da; ders başarısı düşük olan öğrencinin derse yönelik olumsuz tutum geliştireceği düşüncesinden hareket edilmiştir.

Bu bulgu, Yetim (2002), Saracaloğlu ve Kaşlı (2001), Orhun (1999), Tekindal (1988), Aytürk (1999), Gürel (1986), İflazoğlu (1999), Oliver ve Simpson (1988)'ın çalışmaları ile örtüşmemektedir. Öte yandan Coşkun (2001), Serin (2001), Ünlü (2000), Yalvaç ve Sungur (2000), Üstüner ve Sancar (1999), Tepe (1999), Uzuntiryaki (1998), House ve Prison (1998), Selçuk (1997), Yalçın (1997), Hotaman (1995), Boran ve Oruç (1994), Geban ve diğer., (1992), Aksakarya (1981), Çapar (2001), Lewin ve diğer., (1991) araştırmalarında tutum ile akademik başarı arasında anlamlı ilişkiler saptamışlardır.

Yukarda alt problemlere ilişkin verilen araştırmalara bakıldığında, bu araştırmanın bulgularını destekleyen araştırmalar olduğu gibi, bu araştırmanın bulgularıyla zıtlık gösteren araştırmalar olduğu da görülmektedir. Araştırmalar arasındaki bu farklılığın örneklem farklılığından kaynaklandığı düşünülebilir.

Topluma yaratıcı bireyler yetiştirmede önemli bir işlevi olan Resim-iş dersinde, akademik başarıda öğrenci tutumlarının son derece önemli olduğu öğrencilere uygulanan ölçek sonuçlarından açıkça görülmektedir.

Bu tez içerisinde yapılan çalışmalar sonucunda öğrencilerin resim-iş dersine yönelik genelde olumlu tutum gösterdiği, öğrenci tutumlarının iyi bir sanat eğitimi ile geliştirilebileceğinin, öğrenci tutumlarının geliştirilmesi için kullanılan yöntemin çok yönlü olması gerektiği yargısına varılmıştır. Resim-iş eğitimi uygulaması ve



resim-iş dersine yönelik olumsuz öğrenci tutumlarının olumluya dönüştürülmesinde büyük sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunlar çözümlenmediği sürece mevcut resim-iş eğitimiyle öğrencilerin derse yönelik tutumları geliştirilemeyeceği gibi, aksine var olan olumlu tutumları da engellenebilir. Bu açıdan öğrencilerin resim-iş dersine yönelik tutumlarının önemi kavranarak resim-iş eğitiminde gerekli olan düzenlemeler yapılmalıdır.

Sonuç olarak bu bulgular doğrultusunda, derse yönelik tutum ile akademik başarı arasında pozitif korelasyon olduğu söylenebilir. Öğrencilerin Resim-iş dersinde aldıkları notların, öğrencilerin gerçek başarılarını gösterdiği varsayılmıştır. Ancak nitelikli çalışmaların ortaya çıkması ve gerçek anlamda değerlendirme yapılabilmesi için, ilköğretim II. kademesinde resim-iş dersinin süresinin yeterli olmadığı düşünülmektedir. Okulun fiziksel şartları (donanımlı bir atölye, kalabalık olmayan sınıf mevcutları, vb.), müzik eşliğinde işlenen resim-iş dersi, okulun öğrenciye sunduğu materyal desteği, teknolojik imkanlar ve öğrenciye sağladığı uzman desteğinin yeterli oluşu öğrencilerin tutumlarını dolayısıyla başarılarını olumlu yönde etkileyecektir.

Ayrıca bütün bu araştırma sonuçlarına göre;

1. Araştırma evrenini oluşturan dört okulda da resim-iş atölyesi olmadığı görülmüştür. Oysa okullarda dersin amaçları doğrultusunda işlenmesine elverişli resim-iş atölyesinin varlığı, gerek sanat eğitimi gerekse olumlu öğrenci tutumları açısından oldukça önemli olduğu,

2. Resim-iş dersi haftalık ders saati, dersin amaç ve hedeflerine ulaşmasında yetersiz kalmakta hatta dersi amaçlarından uzaklaştırmakta olduğu,

3. Resim-iş dersinde konu haftalık ders saatinin yeterli gelmemesinden dolayı ders saatinde yetiştirilememektedir. Dolayısıyla öğrenci çalışmaları tamamlanmak üzere eve kalmaktadır. Burada da anne baba ya da kardeşler tarafından yardım alınabilmekte şeklinde önemli bir sorun meydana gelmekte olduğu,

4. Resim-iş dersinde değerlendirme konusu haftalık ders saatinin yeterli gelmemesinden dolayı sağlıklı yapılamamakta olduğu,

5. Sanat eğitimi hakkında yanlış bilincin olduğu, sınıfların kalabalık olduğu, atölye sorunu, araç-gereç yetersizliği gibi sorunlar olduğu,

6. Resim-iş dersinde teknolojiden yeterince yararlanılmadığı,
7. Resim-iş dersinde öğrenci başarısında, öğretmen-öğrenci ilişkisinin etkili olduğu, öğretmene yönelik algının önemli olduğu ortaya konulmuştur.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle ilköğretim II. kademe resim-iş dersi öğretimine katkısı bakımından aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Program geliştiricilere, M.E.B.'na yönelik öneriler:

- Bu ve benzeri araştırmalar incelenmeli, araştırma sonuçlarının ve önerilerinin göz önünde bulundurulması program geliştirmede yararlı olacaktır.
- Sanat eğitiminin, resim ve müzik adı altında verilen derslerin içeriklerinin yeniden ele alınması gerekmektedir. Sanatın bütün dallarını içeren bir eğitim anlayışı ile programlar düzenlenmelidir. Ayrıca program oluşturulurken gelişmiş ülkelerin programları da göz önünde tutulabilir.
- Resim-iş ders programı oluşturulurken ders saatinden kaynaklanan sorunlar göz önünde bulundurulup, haftalık ders saati yeniden düzenlenmelidir. Resim-iş dersi haftalık ders saatlerinin süreleri dersin amacına ulaşabilecek uygunlukta düzenlenmelidir. Haftalık ders saati mutlaka arttırılmalı çünkü derse ayrılan sürenin arttırılmasıyla dersin niteliği artacaktır.
- Her okul bünyesinde mutlaka sanat eğitiminin yapılacağı atölye bulunmalıdır.
- Sanat eğitimi için gerekli araç-gereç sağlanmalıdır.
- İlköğretim resim-iş öğretmenlerinin ortak sorunları saptanmalı ve çözüme kavuşturulmalıdır.
- Anne-baba ve eğitimciler sanat eğitimi konusunda bilgilendirilmelidir.
- Sanat eğitimcilerini teftiş eden müfettişlerin sanat eğitimi bilincine sahip olanlardan olmasına dikkat edilmelidir.
- Sanat eğitimi çocukların, gençlerin ve toplumun mutluluğu, yaratıcılığı ve başarısı açısından önemle ele alınmalı ve gereken destek verilmelidir.

Eğitimcilere ve uygulamaya yönelik öneriler:

- Öğrenci-öğretmen ilişkisinin önemi kavranarak, etkili iletişim kurulmalıdır. Öğretmenin, öğrencinin derse ilişkin tutumları üzerindeki etkisi

büyüktür. Bu sebeple öğretmen, dersi sevmeyen ve başarısız öğrencilere olumsuz tavır takınmamalı, öğrencilerin olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlamalıdır. Öğretmenlerin öğrencilere yönelik olumlu davranışları, öğrenci tutumlarını ve dolayısıyla başarıyı da olumlu yönde etkileyecektir.

- Resim-iş öğretmenlerinin öğretme-öğrenme ortamında öğrenciyi aktif hale getirerek bilgiyi anlamlı olarak kazanmalarına, yaratıcı, üretici düşünmelerine, öğrenmeyi öğrenmelerine, öğrencilerin bireysel gelişim özelliklerini dikkate alınarak rehberlik etmelidir. Öğrenciler yeni, özgün, yaratıcı, bireysel düşünmeye ve bunu görselleştirmeye yöneltilmelidir.

- Öğrencilerin Resim-iş dersine yönelik olumsuz tutumlarının değişmesi ve olumlu tutumların gelişmesi için uygun ortam ve çevre koşullarının sağlanması gerekir. Sanat eğitiminin verileceği ortam, eğitim materyalleri ve kaynaklar bakımından zengin ortamlar olmalıdır.

- Resim-iş derslerinin müzik eşliğinde yapılmasına çalışılmalıdır. Bunun için uygun çevre koşulları oluşturularak bu yolla öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri geliştirilmelidir.

- Öğretmen ve idarecilerin yeniliklere açık, hoşgörülü, genel ve sanat kültürüne sahip olması gerekmektedir.

- Özgürlük ve disiplinin dengelendiği bir sınıf, atölye atmosferi oluşturulmalıdır.

- Öğrencilerin güdülenerek, istekli ve severek çalışmaları sağlanmalıdır.

- Öğrencilerin, kendi çalışmalarını eleştirebilmeleri sağlanmalıdır.

İleri araştırmalara yönelik öneriler:

- Resim-iş dersine yönelik öğrenci tutumları ve akademik başarının başka değişkenlerle ilişkileri daha kapsamlı olarak ele alınıp incelenebilir.

- Bu araştırma ile ilgili olarak, elde edilecek verilerin başka araştırmalarla desteklenmesi için benzer çalışmaların yapılması önerilebilir.

- İlköğretim resim-iş öğretim programlarının yeterliliği ve etkililiği konusunda araştırmalar yapılabilir.

- İlköğretim resim-iş dersinin gerekliliği üzerinde araştırma yapılabilir.

- İlköğretim resim-iş dersindeki öğretim ortamları üzerinde araştırma yapılabilir.
- İlköğretim okulları okul yöneticilerinin resim-iş dersine yönelik tutumları araştırılabilir.
- Öğrenci velilerinin resim-iş dersine yönelik tutumları araştırılabilir.
- İlköğretimde çalışan resim-iş öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar araştırılabilir.

Resim-iş öğretiminde başarıyı artırmak için geliştirilen diğer öneriler:

- Her öğrenciye, bütün yeteneklerini geliştirmek ve resim yapmayı öğrenmek için gerekli deneyim, eğlence ve fırsatlar verilmelidir. Öğrenciler bu sayede yeteneksel potansiyellerini ve bu konudaki başarılarını, görsel iletişim becerilerini geliştirebilirler.
- Sanat hakkında öğrenmeye karşı öğrencilere pozitif tutumlar kazandırılmalı ve öğrenciler bu konuda cesaretlendirilmelidir. Her öğrencinin bağımsız çalışması ve takım çalışması için fırsatlar yaratılmalı, öğrenme ve ilerlemeleri izlenmeli, bu şekilde kapasiteleri geliştirilebilir.
- Öğrencilerin bilgilerini geliştirebilmesi için onlara yardım edilmeli, motivasyonları körüklenmeli, materyalce zenginleştirilmiş ortam desteği sunulmalıdır. Farklı kültür ve ülkelere ait sanat eserlerini anlama, değerlendirme yapabilme imkanı sağlanmalıdır. Başka kültürler ürünü sanat eserlerine karşı pozitif tutumlar desteklenmeli ve sanatın evrenselliği düşüncesi geliştirilmelidir.
- Öğrencilerin sanat ve sanatsal öğrenmenin doğasının farkına varmaları sağlanmalıdır. Ayrıca yeni öğretim becerileri de geliştirilmelidir.
- Öğrencinin çalışma-ev ortamının rahat, düzenli ve problemsiz olması ders çalışma alışkanlıklarını ve tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Bunun için ailenin, çocuğa gereken ortamı sağlaması önerilebilir.

Bu veriler ışığında belirlenen öneriler dikkate alınıp değerlendirilerek, konuya ilişkin çaba ve çözüm arayışları, çağdaş sanat eğitiminin bir gereği olarak düşünülmelidir.

## KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (1999). Çocuklarımızın Okul Başarıları. **Ülker Gıda Sanayi A.Ş. Ana-Baba Okulu El Kitabı**. İstanbul: Mavi Çizgi Reklamcılık Ltd. Şti.
- Açıkgöz, K. (1996). **Etkili Öğrenme Ve Öğretme**. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Altınok, H. (2004). İşbirlikli Öğrenme, Kavram Haritalama, Fen Başarısı, Strateji Kullanımı Ve Tutum. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arıkan, D.Y. (2002). Sınıf Öğretmen Adaylarının Bilgisayara Yönelik Tutumları, Bilgisayar Kaygı Düzeyleri Ve Bilgisayar Dersine İlişkin Değerlendirmeleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arıkoğlu, M. (1995). Genel Liselerde Ders Geçme Ve Kredi Sisteminde Sanat Alanına İlişkin Bir Durum Değerlendirmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arısoy, A. (1994). İlkokullarda Resim-iş Eğitimi Ve Karşılaşılan Sorunlar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: G.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Artut, K. (2006a). Okulöncesi Resim Eğitiminde Çocukların Çizgisel Gelişim Düzeylerine İlişkin Bir İnceleme. <http://egitim.cukurova.edu.tr/myfiles/> (08 Mayıs.2006).
- Artut, K. (2006b). Okulöncesinde Resim Eğitiminin Çocuğun Duygusal Ve Sosyal Gelişimine Etkisi. <http://egitim.cukurova.edu.tr/myfiles/> (08 Mayıs.2006).
- Aslan, L. (1996). **Ailenin Sosyo-ekonomik Durumunun Çocuğun Okul Başarısına Etkisi**. İzmir: E.Ü. Edebiyat Fakültesi Yayınları. Yayın No: 85.
- Aşçı, S. (2004). Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Öğrenci Tutumları Ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ateş, S. (2005). İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumları İle Bu Derste Kullandıkları Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkiler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Dönem Projesi. İzmir: D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydiner, A. A. (2004). 13 Ve 16 Yaşlarındaki Öğrencilerin Ana-baba Tutumlarını Algılamaları İle Çalışma Alışkanlıkları Ve Okul Başarıları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Ayhan, M. (1992). Orta Öğretimde Resim Dersinin Diğer Derslere Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: M.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bal, M. (1993). Orta Dereceli Okullarda Sanat Eğitimi (1924-1993). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: G.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bayram, A. (1993). Ortaokul Çağı (12-15 yaş) Çocuğunun Resim-iş Dersine Bakış Açısını Belirleyen Etkenler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: G.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Berber, Ş. (1990). Sosyo-Ekonomik Faktörlerin ve Ana-Baba Tutumlarının Okul Başarısına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: G.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bloom, B. S. (1998). **İnsan Nitelikleri Ve Okulda Öğrenme**. Çev: Durmuş Ali Özçelik. 3. Baskı. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Boran, H. ve Oruç, M. (1994). **İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Fen Ve Fen Derslerine Karşı Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler**. I. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu. Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları. Yayın No: 21.
- Burçak, N. (2003). Orta Öğretim Okullarında Resim-iş Dersinde Fiziki Ortam Yetersizliğinin Yarattığı Sorunlar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Can, G. (1992). **Akademik Başarısızlık Ve Önlenmesi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. Yayın No: 550.
- Cantez, E. (1986). **Ön Adolesans Dönemindeki Çocukların Kişilik Kazanma Okul Başarısında Farklı Kişilik Özelliklerine Sahip Ebeveyn Gruplarının Etkisi**. XXI. Ulusal Psikiyatri Ve Nörolojik Bilimler Kongresi Bilimsel Çalışmaları. İstanbul: Organon-Medika İlaç A.Ş.
- Coşkun, N. (2001). Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki Lise Öğrencilerinin Resim Dersine Yönelik Tutumları İle Okul Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Gaziantep Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep: G.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cüceloğlu, D. (1991). **İnsan Ve Davranışı**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (1995). **Yeniden İnsan İnsana**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelenk, S. (1988). Eğitim Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: S.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Çelik, T.M. (2001). İlköğretimde Resim Eğitimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İ.T.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (1996). **Genel Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Usem Yayınları-11.
- Dornbush, S.M., Ritter, P.L., Leiderman, P.H., Roberts, D.F. ve Frailigh, M.J. (1987). **The Relation Of Parenting Style To Adolescent School Performance**. Child Development. 58.
- Durmuş, N. (2004). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin İletişim Çatışmalarına Girme Eğilimlerinin Akademik Başarıları Üzerine Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdinç, A.G. (1995). İzmir İli Lise Öğrencilerinde Benlik İmajı-Başarı İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eşbulan, G. (2003). Resim-iş Derslerinin Müzik Eşliğinde Yapılmasının Öğrenci Çalışmalarına Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Etike, S. (1991). Türk Sanat Eğitiminin Tarihsel Gelişim Süreci İçinde Ortaokul Resim Eğitimi Ve Resim Öğretmeni Yetiştirme (1923-1950). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Francis, L. J. ve Greer, J. E. (1999). Attitude Toward Science Among Secondary Pupils İn Northern Ireland: Relationship With Sex, Age And Religion. **Research in Science & Technological Education**. Vol 17. No 1. (65-75).
- Gazotti, M. A. (2000). Affective Factors and Foreign Language Learning: How Can We Deal With Them İn The Classroom? <http://askeric.org/plweb-cgi/obtain.pl> (02 Şubat 2006).
- Geban, Ö., Aşkar, P. ve Özkan, İ. (1992). Effects Of Computer Simulated Experiments And Problem-Solving Approaches On High School Students. **Journal of Educational Research**. Vol 86. No 1. (5-10).
- Genç, H. (2002). Resim-iş Öğretmenlerinin Uygulamada Karşılaştıkları Problemler ve Çözüm Önerileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güngörmüş, O. (1992). Babanın Çocuğun Zekası, Akademik Başarısı ve Benlik Kavramı Üzerine Etkisinin Araştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İ.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Hızal, A. (1989). Bilgisayar Eğitimi Ve Bilgisayar Destekli Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Eskişehir: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları. Yayın No:11.
- Hotaman, D. (1995). Gülhane Askeri Tıp Akademisi Sağlık Meslek Yüksek Okulu Hemşirelik Bölümü Öğrencilerinin Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- House, J. D. ve Prison, S. K. (1998). Students attitudes and academic background as predictors of achivement in college English. **International Journal of Instructional Media**. Vol 25. No 1. (29-43).
- Howard, I. A. (2003). The role of attitudes about language in the learning of foreign language. University of Chicago. Copyright © 2003 Ebsco Publishing. [www.ebscohost.com](http://www.ebscohost.com) (02 Şubat 2006).
- İflazoğlu, A. (1999). Küme Destekli Bireyselleştirme Tekniğinin Temel Eğitim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarısı Ve Matematiğe İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İlhan, A.Ç. (2004). İlköğretim Resim-iş Dersinin İlköğretim Müfettişleri Tarafından Değerlendirilmesi. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı 161.(Kış 2004).
- İnceoğlu, M. (2000). **Tutum Algı İletişim**. Ankara: Verso Yayıncılık.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). **Yeni İnsan Ve İnsanlar**. 10. Baskı. Sosyal Psikoloji Dizisi: 1, İstanbul: Evrim Basım Yayım ve Dağıtım Yayıncılık.
- Karasar, N. (1994). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Karayağmurlar, B. (1990). Sanatta Yaratıcılık Ve Eğitim. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karayağmurlar, B. (1991). Yaratıcı Bireylerin Yetiştirilmesi Açısından Genel Eğitim İçerisinde Sanat Eğitiminin Yeri. **Dokuz Eylül Üniversitesi 1. Eğitim Kongresi Bildiriler Kitabı**. İzmir.
- Karayağmurlar, B. (2002). **Günümüz Türkiye'sinde Sanat Eğitimi Ve Eğitimde Yeniden Yapılanma**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. Yayın No: 31.
- Keskin, A. (2003). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.



- Kılınç, M. (1997). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları (Kırşehir Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: S.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kırıçoğlu, O. T. (2002). **Sanatta Eğitim**. Ankara: Pegem Yayıncılık Tic. Ltd. Şti.
- Koç, N. (1981). **Liselerde Öğrencilerin Akademik Başarılarının Değerlendirilmesi Uygulamalarının Etkiliğine İlişkin Bir Araştırma**. Eskişehir: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları. Yayın No: 104.
- Koydemir, F. (2001). Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kurtuluş, Y. (2002). İlköğretimde Resim-iş Derslerinin Haftalık Ders Dağılımı İçindeki Yeri Ve Öğrenciler Üzerindeki Etkileri. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı 153-154.(Kış-Bahar 2002).
- Kütükçüler, L. (1990). Tarihsel Süreç İçinde Resim Eğitimi Ve İzmir İlinde Resim Eğitimine Eleştirel Yaklaşım. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lewin, T., Nama, S. ve Ziapora, L. (1991). Achivements and attitudional patterns of boys and girls in Science. **Journal of Research in Science Teaching**. Vol 28. No 4. (315-328).
- M.E.B. (1992). **İlköğretim Kurumları Resim-İş Dersi Öğretim Programı**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- M.E.B. (1997). **Resim-iş Öğretmen Klavuzu**. İstanbul:
- Morrel, P. D. ve Lederman, N. G. (1998). Students' attitudes toward school and classroom Science: Are they independent phenomea?. **School Science & Mathematics**. Vol 98. No 2. (76-84).
- Neşeli, N. (2003). Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde Resim Bölümü Alan Dersi Öğretmenlerinin Tutum Ve Davranışlarının Başarısının Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Oliver, J. S. ve Simpson, S. D. (1988). Influences of attitude toward Science, achivement motivation and Science self concept on achivement in Science: A longitudinal study. **Science Education**. Vol 72. No 2. (143-155).
- Orhun, N. (1999). Anadolu Üniversitesi Fen Fakültesi Matematik Bölümü 1. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Benlik Kavramları, Matematiğe Yönelik Tutumları, Matematik Yeteneklerinin Bazı Değişkenler Açısından

- Karşılaştırılması. **D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 11. (1999) (49-53).
- Ökten, İ. (2005), İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Resim-iş Derslerindeki Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi Ve Bu Öğrencilere Uygulanabilecek Yaratıcı Etkinlikler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öner, N. (1997). **Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler**. 3. Basım. İstanbul: Boğaziçi Matbaası.
- Öz, F. (2003). İlköğretim II. Kademesinde, Resim-iş Dersine Ayrılan Sürenin, Dersin Niteliğine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özcan, H. (2002). Çocuk Resimlerinde Yaratıcılık, Resim-iş Eğitimi İle Geliştirilmesi Yöntemleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özçelik, F. (1988). Özel İngilizce Kurslarına Devam Eden Kursiyerlerin Bireysel Özellikleri, Kursa Katılma Amaçları Kurs Hakkındaki Görüşleri Ve Başarı Durumlarına İlişkin Bazı Faktörler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özden, Ö. (2003). İlköğretim İkinci Kademe Resim-iş Eğitiminde Karşılaşılan Temel Sorunlar Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özgüven, İ. E. (2000). **Psikolojik Testler**. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özhan, A. (1995). Ortaöğretim Kurumlarında Sanat Eğitimine Eleştirel Bir Yaklaşım. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkal, N.Ş. (2000). İşbirlikli Öğrenmenin Sosyal Bilgilere İlişkin Benlik Kavramı, Tutumlar Ve Akademik Başarı Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürel, L. (1987). Bilgisayarlı Öğretimin Matematik Erişimine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pasin, G. (1996). Çağdaş Sanat Eğitimi Kuramları ve Sanat Eğitimi. Ders Notları. (35-36).
- Rosenberg, M. (1965). **Society And Adolescent Self-İmage**. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

- San, İ. (1979). **Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık**. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- San, İ. (1982). Sanat Eğitimi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. Sayı: 15(1).
- Saracaloğlu, S. ve Kaşlı, A. F. (2001). Öğretmen Adaylarının Bilgisayara Yönelik Tutumları İle Başarıları Arasındaki İlişki. **Ege Eğitim Dergisi**. Sayı 1. (110-126).
- Sayın, Ö. (1982). Başarı Yetenek Ve Sosyo-ekonomik Köken. E.Ü. Seminer (Felsefe, Sosyoloji, Psikoloji, Eğitim, Antropoloji Araştırmaları) 1982-1987. Cilt: 1, Sayı: 1. İzmir: Ticaret Matbaacılık.
- Selçuk, E. (1997). İngilizce Dersine Karşı Tutum İle Bu Dersteki Akademik Başarı Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: A.İ.B.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Serin, O. (2001). Lisans Ve Lisansüstü Düzeydeki Fen Grubu Öğrencilerinin Problem Çözme, Fen Ve Bilgisayara Yönelik Tutumları İle Başarıları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sever, B. (2005). İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Resim-iş Dersine İlişkin Görüşlerinin Tam Öğrenme Modeline Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sezer, H. (2001). **İlköğretimde Resim-iş Eğitimi**. Ankara: T.C. MEB. Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.
- Solmaz, N. (2002). İlköğretim Öğrencilerinin Başarılarını Etkileyen Faktörler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Soner, O. (1995). Aile Uyumu, Öz güveni ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: M.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Suner, F.E. (2000). Farklı Liselerdeki Ergenlerin Benlik Saygısı, Akademik Başarı Ve Sürekli Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şemin, R. (1975). **Okulda Başarısızlık, Sosyo-Kültürel Açından Şanssız Çocuklar**. İstanbul: İ.Ü. Edebiyat Fakültesi Yayınları. Yayın No: 2035.
- Şengönül, T. (1995). İzmir'de Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenci Başarısını Etkileyen Sosyo-ekonomik Faktörler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Taşkıran, P. (1994). Yaratıcı Bireylerin Yetiştirilmesi Açısından Sanat Eğitiminin Yeri Ve Önemi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir:
- Tavşancıl, E. (2002). **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Tepe, D. (1999). Öğrencilerin Fen Derslerine İlişkin Tutumları İle Başarıları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: M.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Tezbaşaran, A. (1997). **Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu**. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Topuz, S. (1995). The Relationships Among Popularity, Sense of Humor and Academic Achievement. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: O.D.T.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uluğ, F. (2000). **Okulda Başarı**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Uzuntiryaki, E. (1998). Effect of Conceptual Change Approach Accompanied With Concept Mapping on Understanding of Solution. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: O.D.T.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Ünlü, H. K. (1999). İlköğretim Okullarında Sınıf Öğretmenlerinin Resim-iş Dersi Programını Uygulamada Karşılaştıkları Güçlükler Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünlü, S. (2000). The Effect of Conceptual Change Text in Students' Achievement Atom Molecule. Matter Concepts. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: O.D.T.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Ünsal, E. (1992). Ortaöğretimde Çocuğun Sosyal Gelişiminde Sanat Eğitiminin Önemi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir:
- Üstüner, I. Ş. ve Sancar, M. (1999). Lise Öğrencilerinin Fizik Kavramlarını Anlama Düzeylerini Ve Tutumlarını Etkileyen Faktörlerin Değerlendirilmesi. **D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. Özel Sayı. (339-347).
- Weinburg, M. (1995). Gender differences in students' attitudes toward Science: A meta-analysis of the literature from 1970 to 1991. **Journal of Research in Science Teaching**. Vol 32. No 4. (387-398).
- Yalçın, P. (1997). Ankara Merkez İlköğretim Okullarındaki 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarıları İle Zeka, Kaygı Ve Tutum Puanları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Yalvaç, B. ve Sungur, S. (2000). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Laboratuvar Derslerine Karşı Tutumlarının İncelenmesi. **D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 12. (2000) (56-64).
- Yanık, K. (2003). Anadolu Güzel Sanatlar Bünyesinde Bulunan Sanat Eğitimi Danışma Ve Program Geliştirme Kurulunun Önemi Ve İşlerliği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yavuzer, H. (1993). **Ana-Baba Ve Çocuk**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2000). **Resimleriyle Çocuk**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yetim, H. (2002). İlköğretim Öğrencilerinin Matematik ve Türkçe Derslerindeki Akademik Başarıları Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Yalnızlık, Sınav Kaygısı Ve Sosyal Destek. **H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 18. (2000) (167-176).

## EKLER

### EK\_1. Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler, aşağıda sizinle ilgili bilgi içeren sorular sorulmuştur. Vereceğiniz cevaplar yalnızca bir bilimsel araştırmada kullanılacaktır. Cevaplarınızın ve kimliğinizin kesinlikle gizli tutulacağından emin olunuz. Lütfen tüm maddeleri cevaplayınız ve her bir madde için tek şık işaretleyiniz.

Bilimsel bir çalışmaya yaptığınız katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Alpay TAN

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Yüksek Lisans Öğrencisi

### KİŞİSEL BİLGİLER

Adınız-soyadınız:

Okulunuz:  Ergenekon İÖO

Meşkure Şamlı İÖO

Tahir Merzeci İÖO

Mustafa Reşit Paşa İÖO

1. Cinsiyetiniz:

Kız  Erkek

2. Sınıf Düzeyiniz:

6  7  8

3. Okul Öncesi Eğitim Aldınız mı:

Evet  Hayır

4. Anne-Babanız:

Birlikte yaşıyor

Boşanmış

Biri ya da her ikisi hayatta değil

5. Anne - Baba'nızın Öğrenim Durumu:

a) Okuryazar değil

b) İlköğretim mezunu

c) Ortaöğretim (Lise) mezunu

d) Üniversite mezunu

6. Ailenizin Sosyo-ekonomik Düzeyi:

Düşük  Orta  Yüksek

7. Sınıf Mevcudunuz:

15-25  26-35  36 ve üstü

8. Resim-iş Öğretmeninizin Cinsiyeti:

Kadın  Erkek

9. Resim-iş Öğretmeninizi Nasıl Buluyorsunuz (Öğretmene Yönelik Algınız):

Çok iyi  İyi  Orta  Kötü  Çok kötü

10. I. Dönem Resim-iş Dersi Karne Notunuz:

1  2  3  4  5

## EK\_2. Resim-iş Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (RDYTÖ)

<b>RESİM-İŞ DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ</b>				
Sevgili Öğrenciler;				
Bu ölçek sizin Resim-iş dersi ile ilgili düşüncelerinizi saptamak amacıyla geliştirilmiştir. Bu araştırmanın geçerliği için gerçek düşüncelerinizi belirtmeniz özel bir önem taşımaktadır. Lütfen tüm maddeleri cevaplayınız ve her bir madde için uygun gördüğünüz değeri, ifadenin sağında yer alan üç seçenekten size en uygun olanını işaretleyiniz.		<b>E V E T</b>	<b>A R A S I R A</b>	<b>H A Y I R</b>
1	Resim-iş dersi çok sıkıcı bir derstir			
2	Resim-iş dersinden hiç hoşlanmam			
3	Resim yapmaktan zevk almam			
4	Resim-iş dersi olduğu gün okula sevinerek geliyorum			
5	Resim-iş dersinde kendimi rahat hissederim			
6	Resim-iş dersine girmek istemem			
7	Resim-iş dersi olduğu gün okula üzülerek geliyorum			
8	Resim-iş dersi beni huzursuz eder			
9	Resim-iş dersinde verilen ev ödevlerini yapmak istemem			
10	Resim-iş dersi programdan kaldırılırsa çok mutlu olurum			
11	Yıllarca resim yapsam bıkmam			
12	Resim yapmak beni dinlendirir			
13	Resim-iş dersinde canlanırım			
14	Boş zamanlarımda resim yapmayı severim			
15	Resim-iş dersinde zamanın nasıl geçtiğini anlamam			
16	Çalışma zamanımın çoğunu resim-iş dersine ayırmak isterim			
17	Resim konusunda her şey ilgimi çeker			
18	Resim-iş dersinden öğrendiklerimin gelecek yaşantımı kolaylaştıracağına inanırım			
19	Resim-iş dersinde zilin çalmasını dört gözle beklerim			
20	Resim-iş dersi ödevlerini sıkılmadan yaparım			
21	Resim-iş dersi gereksiz bir derstir			
22	Resim-iş dersinin günlük yaşamda bir önemi yoktur			
23	Mümkün olsa resim-iş yerine başka bir ders alırım			
24	Resim yapmayı sadece sınıf geçmek için yaparım			
25	Resim-iş dersi olmazsa öğrencilik daha zevkli olur			
26	Resim-iş dersi bence çok önemli bir derstir			
27	Resim dersinde elimden gelenin en iyisini yapmaya gayret ederim			
28	Resim-iş dersinden daha çok öğrenmek için öğretmenimden daha çok yararlanmak isterim			

### EK\_3. Ölçme Araçlarına İlişkin Etik Kurulu Onay Belgesi



T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ  
ETİK KURUL KARAR ÖRNEĞİ



TOPLANTI TARİHİ : 23/03/2006  
SAYI : 2006/05

#### KARAR-5-:

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı 1999950118 numaralı öğrencisi Alpay TAN'ın 13/03/2006 tarihli dilekçesi ve ekleri görüşüldü.

#### Yapılan görüşmeler sonucunda,

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı 1999950118 numaralı öğrencisi Alpay TAN'ın araştırmada kullanmak istediği ölçme araçlarının etik açıdan bir sakıncasının olmadığına, oy birliği ile karar verildi.

Prof. Dr. Teoman KESERCİOĞLU  
BAŞKAN

Prof. Dr. Yusuf KUMLUTAŞ  
ÜYE

Yrd. Doç. Dr. İrfan YURDABAKAN  
ÜYE

Yrd. Doç. Dr. Mehmet AKKAYA  
ÜYE

Yrd. Doç. Dr. Şüheda ÖZBEN  
ÜYE



**EK\_4. Valilik Oluru**

T.C.  
İZMİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.35.00.03.1/12911  
KONU: Tez Çalışması.

11 NISAN 2006

VALİLİK MAKAMINA  
İZMİR

İLGİ: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 29.03.2006 tarih ve 500-670 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün ilgi yazısında, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Yüksek Lisans programı öğrencisi Alpay TAN'ın, "İlköğretim II.Kademe Öğrencilerinin Resim-İş Dersine Yönelik Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler" konulu tez çalışmasıyla ilgili olarak Konak Tahir Merzeci İÖO, Karşıyaka Mustafa Reşit Paşa İÖO, Buca Meşkure Şamlı İÖO ve Bornova Ergenekon İÖO'daki öğrencilere anket uygulamak istediği belirtilmektedir.

Söz konusu çalışmanın 2005-2006 öğretim yılında, eğitim öğretimi aksatmadan okul müdürünün gözetiminde yapılması, araştırma sonucunun bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmesi kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

  
Şahan ÇÖKER  
Müdür a.  
Şube Müdürü

OLUR

.../04/2006

M.Fâhri AYKIRI  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek:  
1-Yazı  
2-Anket

**EK\_5. İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi**

T.C.  
İZMİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.35.00.03.1/ 13804  
KONU: Tez Çalışması.


17.04.2006

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne)

İLGİ: a) 29.0.32006 tarih ve 500-670 sayılı yazınız.  
b) Valilik Makamı'nın 11.04.2006 tarih ve 12911 sayılı oluru.

İlgi (a) yazınızda belirtilen, Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Yüksek Lisans programı öğrencisi Alpay TAN'ın, "İlköğretim II.Kademe Öğrencilerinin Resim-İş Dersine Yönelik Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler" konulu tez çalışmasıyla ilgili olarak Konak Tahir Merzeci İÖO, Karşıyaka Mustafa Reşit Paşa İÖO, Buca Meşkure Şamlı İÖO ve Bornova Ergenekon İÖO'daki öğrencilere anket uygulaması Valilik Makamı'nın ilgi (b) oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırma sonucunun bir örneğinin Müdürlüğümüze gönderilmesini arz ederim.

  
Şahan ÇÖKER  
Müdür a.  
Şube Müdürü

Ek:  
1-Olur

GELİR EVRAK	
Tarih:	26.04.06
Kayıt No:	1126
Derece:	