



EPÖDER

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DERNEĞİ
TURKISH CURRICULUM AND INSTRUCTION ASSOCIATION

ULUSLARARASI EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ÇALIŞMALARI DERGİSİ

*International Journal of Curriculum and
Instructional Studies*

CİLT/VOLUME: 5 SAYI/ISSUE: 10 ARALIK/DECEMBER 2015 ISSN: 2146-3638



ULUSLARARASI EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ÇALIŞMALARI DERGİSİ

Haziran ve Aralık aylarında olmak üzere yılda 2 kez yayımlanan hakemli bir dergidir.

**INTERNATIONAL JOURNAL of
CURRICULUM and INSTRUCTIONAL STUDIES**
is peer reviewed and published semiannually (June and December)

Derginin Akçalı Sponsoru (Sponsor)

EPÖDER

Sahibi (Owner)

Eğitim Programları ve Öğretim Derneği adına

Prof. Dr. Özcan Demirel

Editör (Editor)

Prof. Dr. Özcan Demirel

Editör Yardımcısı (Co-Editor)

Prof. Dr. Ahmet Ok

Prof. Dr. Kıymet Selvi

Doç. Dr. Melek Demirel

Yayın Kurulu (Editorial Board)

Prof. Dr. Berit Karseth

Prof. Dr. Eero Ropo

Prof. Dr. Liliana Ezechill

Prof. Dr. Lynn Davies

Prof. Dr. Nikos Terzis

Prof. Dr. William Doll

Yrd. Doç. Dr. Suat Pektaş

Yrd. Doç. Dr. Esed Yağcı

Yrd. Doç. Dr. Nevriye Yazçayır

Dil Editörleri (Language Editors)

Doç. Dr. Neşe Tertemiz (Türkçe)

Doç. Dr. Cendel Karaman (İngilizce)

Kapak Tasarımı (Cover Design)

Veysel Şaylı

Dizgi (Design)

Selda Tunç

Yönetim Yeri (Address)

Karanfil/2 Sokak No: 45 Kızılay - ANKARA

Tel (phone): +90 0532 361 9318

Belgegeçer (Fax): +90 312 431 3738

e-ortam (Web Page): <http://www.ijocis.org>

e-posta (E-mail): demirel.ozcan@gmail.com

Baskı [Publication]

Vadi Grup Ciltevi A.Ş.

İvedik Organize Sanayi 28. Cadde 2284 Sokak

No:105ISSN/2146-3638

DANIşMA KURULU / ADVISORY BOARD

AKSU	Meral	ODTÜ	Ankara/ Türkiye
BAYKAL	Ali	Bahçeşehir Üniversitesi	İstanbul/Türkiye
DAVIES	Lynn	Birmingham University	İngiltere/ England
DEMİREL	Özcan	Hacettepe Üniversitesi	Ankara/ Türkiye
DOLL	William	Victoria University	Kanada/ Canada
EZECHIL	Liliana	University of Pitești	Romanya/ Romania
GALEVSKA	Natasa Angelosko	Ss. Cyril and Methodius University	Makedonya/ Macedonia
GÜROL	Mehmet	Yıldız Teknik Üniversitesi	İstanbul/ Türkiye
MIRCHEVA	Violeta	Sofia University	Bulgaristan
KARSETH	Berit	University of Oslo	Norveç
KISAKÜREK	M. Ali	Ankara Üniversitesi	Ankara/ Türkiye
ÖZER	Bekir	Doğu Akdeniz Üniversitesi	KKTC
PINAR	William F.	University of British Colombia	Kanada/ Canada
ROPO	Eero	University of Tampere	Finlandiya/ Finland
SAĞLAM	Mustafa	Anadolu Üniversitesi	Eskişehir/ Türkiye
SARACALOĞLU	A. Seda	Adnan Menderes Üniversitesi	Aydın/ Türkiye
SAYLAN	Nevin	Balıkesir Üniversitesi	Balıkesir/ Türkiye
SELVİ	Kıymet	Anadolu Üniversitesi	Eskişehir
SÜNBÜL	A.Murat	Selçuk Üniversitesi	Konya/ Türkiye
TAŞPINAR	Mehmet	Gazi Üniversitesi	Ankara/ Türkiye
TERZİS	Nikos	Aristotels University	Yunanistan/ Greece
TÜRKÖĞLU	Adil	Adnan Menderes Üniversitesi	Aydın/ Türkiye
ÜLTANIR	Gürcan	Ufuk Üniversitesi	Ankara/ Türkiye
YANPAR	Tuğba	Mersin Üniversitesi	Mersin/ Türkiye
YILDIRIM	Ali	ODTÜ	Ankara/ Türkiye

Editörden

“Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi”, 10. sayısı ile yayın hayatına devam etmektedir. Bu sayıda **Doç. Dr. Gülgün BANGİR ALPAN** ve uzman **Meltem ÖZBALCI** “*Mental Aritmetik Eğitimi Çocukların Görsel Algı Gelişimini Destekliyor Mu?*”, **Doç. Dr. Gürcü KOÇ ERDAMAR** ve **Yunus GÜNDÜZ** “*Cumhuriyet Döneminden Günümüze Türkiye’de Müzik Eğitiminin Gelişimi*”, **Yrd. Doç. Dr. Elif ÜNAL BOZCAN** ve **Prof. Dr. Müfit KÖMLEKSİZ** “*Eğitimde Drama Destekli Etkinliklerin Altı Yaş Çocuklarının Duygusal Becerilerine Etkisi*”, **İshak Ersin KIRAÇ** ve **Doç. Dr. Altay EREN** “*Tonal ve Atonal Akor Kullanımının İngilizce Cümle Yapısı Öğrenme Üzerindeki Etkileri*”, **Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL** ve **Arş. Gör. Zehra Sedef KORKMAZ** “*Türkiye’de Medya Okuryazarlığı Üzerine Bir Değerlendirme*” ve **Dr. Recep KAHRAMANOĞLU** ve **Doç. Dr. Erdal BAY** “*A Study on Possible Assessment Methods for Admission Standards for Teacher Education Institutions*” başlıklı makaleleri ile dergimize katkıda bulunmuşlardır. Çalışmalarını dergimizde değerlendiren yazarlara ve makaleleri titizlikle inceleyen hakemlere içten teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Bilindiği gibi 3. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, 22-24 Ekim 2015 tarihleri arasında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi işbirliği ile Adana’da düzenlenmiş ve başarılı bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Kongrede 11 ülkeden yaklaşık 450 akademisyen katılımı ile 350 bildiri sunulmuş ve bildiri özetleri elektronik ortamda ve basılı olarak yayınlanmıştır. Tam metinlerin ise e-kitap, tam metin kitapçığı ve Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi’nde değerlendirilmesi kararlaştırılmıştır. Kongreye katılan ve bildiri sunan araştırmacıların çalışmaları dergimizde hakem değerlendirme sürecine alınmaktadır.

Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile 4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi’nin 29 Eylül-1 Ekim 2016 tarihleri arasında yapılması kararlaştırılmıştır. Bu kongrede de öncekilerde olduğu gibi alanımızdaki çalışmaları uluslararası bir platformda tartışmayı ve sizlerin katkılarınızla paylaşmayı umut etmekteyiz.

Eğitim Programları ve Öğretim alanında çalışan ülkemizdeki ve dünyadaki tüm eğitimcileri dergimize bilimsel niteliği yüksek ve özgün çalışmalar göndermeleri için çağrıda bulunuyor ve tüm eğitimcilere 2016’da sağlık ve başarı dolu bir yıl diliyorum.

Esenlik dileklerimle,

Prof. Dr. Özcan Demirel

From Editor

International Journal of Curriculum and Instructional Studies is now publishing its tenth issue. Included in this issue are the following articles: **Assoc. Prof. Dr. Gülgün BANGİR ALPAN and specialist Meltem ÖZBALCI** *“Does Visual Aritmetics Education Support Visual Perception of Children?”*, **Assoc. Prof. Dr. Gürcü KOÇ ERDAMAR and Yunus GÜNDÜZ** *“The Development of Music Education in Turkey since the Early Republican Period”*, **Assist. Prof. Dr. Elif ÜNAL BOZCAN and Prof. Dr. Müfit KÖMLEKSİZ** *“The Effect of Drama Supported Activities on Six Year Old Children’s Emotional Skills”*, **İshak Ersin KIRAÇ and Assoc. Prof. Dr. Altay EREN** *“The Effects of Using Tonal and Atonal Chords on English Sentence Structure Learning”*, **Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL and Res. Assist. Zehra Sedef KORKMAZ** *“An Assesment of Media Literacy in Turkey”* and **Dr. Recep Kahramanoğlu and Assoc. Prof. Dr. Erdal Bay** *“A Study on Possible Assessment Methods for Admission Standards for Teacher Education Institutions”*. We thank authors who submitted their research studies and the reviewers who carefully reviewed the manuscripts for our journal.

The 3rd International Curriculum and Instruction Congress was held from October 22 to 24, 2015 in Adana with the cooperation of Çukurova University, Faculty of Education and EPÖDER. With nearly 450 attendees from 11 countries and 350 paper presentations, the congress was successfully completed. Abstracts of papers have been published both in electronic form and in print. Complete versions of papers will be considered for inclusion in an e-book, proceedings book, and the International Journal of Curriculum and Instructional Studies. Congress attendees’ papers are evaluated by reviewers for the journal as part of the journal’s review process.

The 4th International Curriculum and Instruction Congress will be held from September 29 to October 1, 2016 with the cooperation of Çanakkale 18 Mart University and EPÖDER. As in previous congresses, we hope to share and discuss studies in our field with an international perspective and participation with your contributions.

I invite all educators working in the field of Curriculum of Instruction, from both our country and from all over the world, to submit original manuscripts with high levels of scientific quality to our journal and wish all educators health and success in 2016.

With best wishes,

Prof. Dr. Özcan DEMİREL

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Editörden.....	v
From Editor.....	vii
 Mental Aritmetik Eğitimi Çocukların Görsel Algı Gelişimini Destekliyor mu? <i>Does Visual Aritmetics Education Support Visual Perception Development of Children</i> Gülgün BANGİR ALPAN, Meltem ÖZBALCI.....	1-16
 Cumhuriyet Döneminden Günümüze Türkiye’de Müzik Eğitiminin Gelişimi <i>The Development of Music Education in Turkey since the Early Republican Period</i> Gürcü KOÇ ERDAMAR, Yunus GÜNDÜZ.....	17-34
 Eğitimde Drama Destekli Etkinliklerin Altı Yaş Çocuklarının Duygusal Becerilerine Etkisi <i>The Effect of Drama Supported Activities on Six Year Old Children’s Emotional Skills</i> Elif ÜNAL BOZCAN, Müfit KÖMLEKSİZ.....	35-56
 Tonal ve Atonal Akor Kullanımının İngilizce Cümle Yapısı Öğrenme Üzerindeki Etkileri <i>The Effects of Using Tonal and Atonal Chords on English Sentence Structure Learning</i> İshak Ersin KIRAC, Altay EREN.....	57-74
 Türkiye’de Medya Okuryazarlığı Üzerine Bir Değerlendirme <i>An Assessment of Media Literacy in Turkey</i> Remzi Y. KINCAL, Zehra Sedef KORKMAZ.....	75-90
 A Study on Possible Assessment Methods for Admission Standards for Teacher Education Institutions <i>Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Öğrenci Seçiminde Kullanılacak Giriş Standartlarının Nasıl Ölçülebileceği Üzerine Bir Araştırma</i> Recep KAHRAMANOĞLU, Erdal BAY.....	91-112
 Bu Sayının Hakemleri.....	113

Mental Aritmetik Eğitimi Çocukların Görsel Algı Gelişimini Destekliyor mu? *

Does Visual Arithmetics Education Support Visual Perception Development of Children

Gülğün BANGİR ALPAN**, Meltem ÖZBALCI***

Öz

Bu araştırmanın amacı mental aritmetik eğitiminin beş yaş çocuklarının görsel algı gelişimlerine etkisini saptamaktır. Araştırma Tarım Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumunda 2013-2014 öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada "öntest sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deney (15) ve kontrol (15) grubunun görsel algı düzeylerini eşitlemek için Frostig Görsel Algı ön test sonuçlarından yararlanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Frostig Görsel Algı Testi, kullanılmıştır. Test; Göz-Motor koordinasyonu, Şekil-zemin algılaması, Şekil sabitliği, Mekan içinde konumun Algılanması ve Mekansal İlişkilerin Algılanması olmak üzere beş alt alandan oluşmaktadır. Bu çalışmada testin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .84 bulunmuştur. Gruplara ön test ve son test olarak uygulanan FGA testinden elde edilen verilerin istatistik açıdan anlamlılığının test edilebilmesi için Mann Whitney U- ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, okul programına ek olarak verilen mental aritmetik eğitimin deney grubu öğrencilerinin görsel algı gelişimini desteklediği söylenebilir. Görsel algı gelişimi ve mental aritmetik eğitiminin güçlendirilmesi yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Görsel algı, mental aritmetik eğitimi, okul öncesi eğitim.

Abstract

The objective of this study is to determine the effect of mental arithmetic education on the visual perception development of five-year old children. The study was conducted at Ministry of Agriculture and kindergartens in the academic year 2013-2014. The study employs control groups with "pre-test, post-test" experimental design. The experiment made use of the results of the FVP pre-test results in order to equate the visual perception levels of the experimental (15) and control (15) groups. FVP Test was employed as the data collection tool. Test comprises five sub-dimensions. The Cronbach's Alpha reliability coefficient was .84. Mann Whitney U- and Wilcoxon Signed Ranked tests were used in order to test the significance of the data obtained from FVP test in statistical terms. The results of the study suggest that mental arithmetic education offered additionally in the curriculum could support the visual perception development of the experiment group students.

Key words: Visual perception, mental arithmetic education, preschool education.

* Bu makale 16-18 Nisan 2015'te Niğde'de düzenlenen 24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan sözlü bildirinin geliştirilmiş halidir.

** Doç.Dr. Gazi Üniversitesi, e-posta: bangir@gazi.edu.tr

*** Uzm. Botaş Tanap Kamulaştırma Direktörlüğü

Giriş

Hayvanların, insanların ve bebeklerin algı dünyası nasıldır? Algısal deneyim ile dış dünya ya da başkaları ile iletişime geçilebilir mi? Felsefeciler, sanatçılar ve bilim adamları, insan beyni için önemli olan bu ve benzeri soruları cevaplamak için yollarını aramaktadırlar (Wade ve Swanston, 1991). Algı dar anlamıyla bir farkındalık durumudur. İnsan algılarının bir çoğu görseldir, görme duyusuyla elde edilir. Algılama tüm duyu ve duyguların etkileşimi ile gerçekleşmesine karşın, algılamada görsel algı, ayrı bir yer kaplamaktadır (Morgan, 1995: 265). Görsel algı, görme duyusunun eyleminden farklıdır. Görsel algı bireyin görsel bilgiyi yorumlama, anlama ve tanımlama yeteneğini içermektedir (Brown, 2008). Frostig (1964) görsel algıyı, görsel uyaranları tanıma, ayırt etme ve daha önceki deneyimlerle ilişkili olarak yorumlama yeteneği olarak tanımlar. Görsel algılama, öğrenme ve yaşantılardan, ayrıca dış dünyayı oluşturan nesnelerin gerçek öz niteliklerinden etkilenen son derece karmaşık bir süreçtir (Bangir-Alpan, 2005; Cüceloğlu, 1994 ; Genç ve Sipahioğlu 1990; Pettersson 1993). Gibson (1954), görsel algının gelişiminde yaşantının önemine vurgu yapmıştır (Akt. Hortin, 1994). Dolayısıyla çok yönlü ve dinamik yaşantı ürünü olan öğrenmelerin görsel algı gelişimini etkilediği düşünülebilir. Bu çalışmanın konusu olan mental aritmetik eğitimi de dinamizm içeren çok yönlü yaşantılardan biridir.

Mental Aritmetik Eğitimi

Mental aritmetik eğitimi, Çin de uygulanan kültürel, geleneksel ve benzersiz zihinsel hesaplamaları gerçekleştirmek için kullanılan abaküs temelli özel bir yöntemdir (Wu ve diğerleri., 2009). Alışılmış biçimi Soroban (Suan Pan) olan Abaküs, M.Ö. 2400 yıllarında Çin’de geliştirilmiştir. Zamanla Girit ve Miken bölgelerinden Avrupa ve Amerika’ya yayılmış, hareketli parçaları bulunan sayı boncuklarından oluşan ilk hesap makinesidir. Her boncuğun değeri, büyüklüğüne değil konumuna bağlıdır; belirli bir tel üstündeki boncuğun değeri 1, iki tanesi birlikte olunca 2 olur. Bundan bir sonraki tel 10, üçüncü sıradaki tel 100 olarak değerlendirilir. Abaküs üzerindeki boncuğun yeri, çok büyük sayıları bile birkaç boncukla gösterilmesini sağlar (Kara, 2013). Abaküs, Uzak Doğu ülkeleri başta olmak üzere bir çok bölgede başta okul öncesi eğitim olmak üzere ilköğretim çağındaki çocukların da matematiksel zekasını desteklemek ve geliştirmek amacıyla kullanılmaktadır (Yerli, 2012). Abaküsün erken yaşta öğrenilmesi beyin gelişiminde etkili olmaktadır (Wu ve diğerleri, 2009). Yetişkinlerin ve daha yaşlı insanların abaküs çalışmalarının beyine bağlı sinir hücrelerini aktive ettiği söylenmektedir (Hayashi, 2000).

Mental aritmetik, sayısal işlemleri zihinden hesaplama yeteneğidir, bu yetenekle faturaları ödeme, otobüsün kaçta geleceğini hesaplama gibi işlemler basitçe yapılabilir (Tsang, Dougherty, Deutsch, Wandell, ve Ben-Shachar, 2009). Mental aritmetik, bilgisayar, hesap makinası, kağıt, kalem gibi hiçbir araç kullanmaksızın, diğer deyişle numaraları yazmadan zihinde çarparak, birbirleriyle toplayarak yapılan aritmetik işlemler yöntemidir (Longman, 2015 ; Yurdakul ve Gülay 2011). Mental Aritmetik Eğitimi 3-13 yaş arası veya 5-12 yaş arası verilmektedir (Yerli, 2012). On iki yaşından sonra beyin gelişiminin %80 ‘ine yakının tamamlandığı düşüncesiyle yaş sınırlamasından söz edilmektedir. Sayısal işlemlerde abaküs kullanımının öğrenilmesi ile başlayan eğitim programı, bir süre sonra abaküsün kaldırılması ve öğrenciler işlemleri çok hızlı bir şekilde tamamen zihinden yapmayı öğrenmeleri ile son bulur. Öğrenenler, abaküs imgesini zihinlerine yerleştirmişlerdir ve hesapları yaparken, sanki ellerinin altında abaküs varmış gibi hayal ettikleri boncukları kullanarak çözerler. Böylece işlemi hızla ve doğrulukla sonuçlandırır (Bhaskaran, Sengottaiyan, Sangeetha, Ranganathan ve Madhu, 2006; Yurdakul ve Gülay 2011). Mental aritmetik eğitimi alanlar, görsel, işitsel ve duyuşal bilgileri koordine etme ve problemleri çözme konusunda da eğitilmiş olurlar (Bhaskaran ve diğerleri 2006). Normal koşullarda zihinden işlem, sol beyinde gerçekleşirken, mental aritmetik eğitimi almış abaküs kullanıcılarında sağ beyinde gerçekleşir. Ortalama olarak insanlar zihinden işlem esnasında kendi iç sesleri ile işlemleri çözerken, abaküs kullanıcıları abaküs imgesini zihinlerinde canlandırarak işlem yapmaktadırlar (Lean ve Lan 2005). Mental aritmetik eğitimi,

çocuğun matematiği sevmesine, özgüveninin artmasına, odaklanmasına, hızlı düşünmesine ve belleğini daha iyi kullanmasına zemin hazırlayan bir programdır. Mental aritmetik öğrenenler matematik işlemleri yaparken çok yönlü ve özgüvenli düşünürler ve problem çözmede birden fazla yaklaşım kullanırlar (Rubenstein, 2001). Kara'nın (2013) araştırmasına göre abaküs mental aritmetik eğitimi ile gerçekleştirilen yaratıcı düşünme programının matematiksel problem çözme becerilerinin geliştirilmesine olumlu yönde ve geniş etkisi bulunmuştur.

Çocuklarda Görsel Algı Gelişimi

Berger'e göre (1988: 7) "Görme, konuşmadan önce gelir. Çocuk konuşmaya başlamadan önce bakıp tanımayı öğrenir." Görsel algı gelişiminin 3-7 yaşları arasında ivme kazandığı düşünülmektedir. Bu yaşlarda çocuklar; çevreyi kulakları ve gözleriyle algılayabilirler, nesneler üzerinde düşünerek, onları kendi düşünceleriyle tartar, sınıflandırır ve sonuçlar çıkarırlar. Örneğin, 3-5 yaş aralığındaki çocuklarda şekil-zemin algısı hızlı gelişim gösterir. Bu dönemde çocukların, dikkat, algı, öğrenme gibi becerilerinin geliştirilmesi önemlidir (Özer ve Özer 2000: 229; Tos, 2001: 54). Çocuklarda görsel algı yetisi, 12 yaşa kadar, artan bir hızla seyreder. 11-12 yaşlarında görsel farkındalık ve ayırt etme becerisi erişkin düzeyine yaklaşmaktadır. Dokuz yaş civarında görsel ve algısal yetilerin, oldukça iyi rafine edildiği söylenebilir. 8-10 yaş arasında şekil-zemin algısı durağan bir hal almaktadır. Uzayda yerleştirme yeteneği, 7- 9 yaş dolaylarında tamamen gelişmektedir. Formların sabitliği yeteneği ise, 6-7 yaş arası gelişmekte, istikrarlı biçimine 8-9 yaşında ulaşmaktadır. Daha karmaşık mekansal ilişkilerin ayırt edilmesi ise 10 yaş dolaylarında, çocukluk çağı üstünde bir iyileşme göstermektedir (Atkinson ve Braddick, 1989; Williams, 1983) Bu kronolojik gelişime bütüncül olarak bakıldığında görsel algı, orta çocuklukta oldukça iyi bir gelişim göstermekte, 12 yaş dolaylarında da erişkin düzeyine ulaşmaktadır.

Çocukluk döneminde ivme kazanan görsel algının, akademik ve motor becerilerin gelişiminde önemli yeri bulunmaktadır (Brown ve Gaboury, 2006; Dankert, Davies ve Gavin, 2003). Gelişmiş görsel algı yetisi, çocuklarda okumayı, yazmayı, hecelemeyi, aritmetik hesapları yapmayı ve okulda başarılı olmaları için gerekli diğer yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Görsel algının okumayı öğrenmekteki rolü üzerine birçok araştırma yapılmıştır ancak, Frostig Merkezi'nde elde edilen klinik verilere göre; görsel algı yetisi, özellikle mekansal ilişkileri algılama becerisi, çocuğun matematikteki başarısını daha olumlu etkilemektedir (Frostig, 1968). Tersî söylemle; görsel algı eksiklikleri ise, çocukların yazma ve çizme etkinliklerine, matematik ve okuma-yazma becerilerine olumsuz olarak yansımaktadır (Demirci, 2010; Gal ve Linchevski, 2010; Mann, 1972; Rosenblum, 2006; Sortor ve Kulp, 2003; Tuğrul, Aral, Erkan ve Etikan, 2001; Volman van Schellen ve Jongmans, 2006). Frostig (1964) görsel algılamayı beş alana ayırarak incelemiştir. Frostig bu alan tanımlamalarına öğrenme güçlüğü olan bireylerle gerçekleştirilen klinik çalışmalar sonucunda ulaşmıştır. Anılan beş görsel algı alanı şöyledir: 1. Göz-motor koordinasyonu 2. Şekil-zemin ayırımı 3. Algılama sabitliği 4. Mekanla konumun algılanması 5. Mekan ilişkilerinin algılanması. Frostig'in görsel algılama alanlarının açıklamalarına makalenin yöntem bölümünde yer verilmiştir.

Çocuklarda görsel algı gelişimine ilişkin araştırmalara (Akdemir, 2006; Demirci, 2010; Kaya, 1989; Koç, 2002; Mangır ve Çağatay, 1987; Mangır ve Çağatay, 1990; Özat-Erdem, 2010; Özhamam, 2007; Reinartz ve Reinartz, 1975; Sağol, 1998; Tsai, Wilson ve Wu, 2008; Yüksel, 2009) bakıldığında, ağırlıklı olarak okul öncesi eğitimi ve ilkökul eğitiminin ilk yıllarında bulunan öğrenciler ve özel eğitime muhtaç öğrenciler üzerinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Araştırmaların çoğunda Frostig görsel algı eğitimi ve ölçeği kullanılmıştır. Alan yazında, görsel algı ile farklı bir eğitim ve gelişim alanının karşılaştırıldığı çalışmalar da bulunmaktadır. Akı, Aral, Bütün-Ayhan ve Mutlu (2008) altı yaş grubundaki çocukların kavram gelişimleri ile görsel algılamaları arasındaki ilişkiyi; Yıldırım, Akman ve Alabay (2012), okul öncesi dönem çocuklarına sunulan Montessori ve Mandala eğitiminin görsel algılama davranışlarına etkisini, Erdem (2006), anaokulu 5-6 yaş çocuklarının matematiksel becerileri

ile görsel algı becerilerinin karşılaştırılmasını incelemişlerdir. Araştırmaların çoğu için çocuklarda görsel algı gelişimini destekleme yönündeki çalışmaların olumlu sonuç verdiği söylenebilir. Bu çalışmada da farklı bir öğrenme yaşantısı örneği olarak mental aritmetik eğitiminin çocukların görsel algı gelişimini destekleme durumu ele alınmıştır.

Mental Aritmetik Eğitimi ve Görsel Algı Gelişimi

Görsel algı gelişimi ve mental aritmetik eğitimi ilişkisine yönelik araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak, alanyazında matematik ve görsel algı ile ilgili olarak; görsel algı ve matematik ilişkisi (Erdem, 2006; Senger, 2010), ilköğretimde görsel matematik okuryazarlığı (Bekdemir ve Duran, 2012; Duran ve Bekdemir, 2013; Duran 2011; Duran, 2013; Şengül, Katrancı ve Gülbağcı 2012), görsel sanatlar dersi ile desteklenen matematik dersi (Özder, 2008), matematik öğretiminde görselleştirme, görsel gösterimler ve ortamlardan yararlanma (Baydaş, 2010; Kutluca ve Zengin, 2011; Özer ve Şan 2013; Tiryaki, 2005) gibi çalışmalar dikkati çekmektedir. Bu çalışmalardan çıkarılabilecek sonuçlar konuyla şöyle ilişkilendirilebilir. Görsel belleği güçlendirici ortam ve etkinliklerle gerçekleşen matematik eğitimi etkilidir. Bu durumda tersi bir yorum yapmak da olasıdır. Görsel uyaranlar açısından zengin koşullarda gerçekleştirilen matematik eğitimi aynı zamanda görsel algı gelişimini de olumlu etkilemektedir.

Önceki bölümde mental aritmetik öğrenenlerin, abaküs imgesini zihinlerine yerleştirdiklerinden ve hesapları yaparken, sanki ellerinin altında abaküs varmış gibi hayal ettikleri boncukları kullanarak işlemi hızlı bir biçimde çözdüklerinden söz edilmişti. Mental aritmetik deneyimi görsel belleği güçlendirmektedir (Bhaskaran ve diğerleri, 2006; Yurdakul ve Gülay 2011). Bu deneyim, görselleştirme, gözünde canlandırma gibi görsel bellek becerilerini güçlendirmenin yanında, gözlem ve öngörü yeteneğini de geliştirmektedir. Ayrıca mental aritmetik eğitiminin okul öncesi eğitim çağındaki çocuklarda, resim yapma yeteneklerini geliştirdiği, yapılan resimlerin ayrıntılarla biçimlendiği gözlenmektedir (Yurdakul ve Gülay 2011). Çocuk resimlerindeki ayrıntıların ifade biçimi, hayal gücünün ve görsel belleğin güçlü olduğunu göstermektedir. Bu araştırmanın genel amacı mental aritmetik eğitiminin beş yaş çocuklarının görsel algı gelişimlerine etkisini saptamaktır. Araştırmanın alt amaçları şunlardır: (1) Deney grubu öntesti ile kontrol grubu öntesti arasında, (2) Deney grubu öntesti ile sontesti arasında, (3) Kontrol grubu ön testi ile son test arasında, (4) Deney grubu son testi ile kontrol grubu son testi arasında görsel algı gelişimi açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada “öntest sontest kontrol gruplu deneysel desen (ÖSKD)” kullanılmıştır. Yaygın olarak kullanılan ÖSKD, deney ve kontrol gruplarına yansız olarak atanan deneklerin deneysel işlemten önce ve sonra ölçüldüğü desen olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2001: 22). Mental aritmetik eğitiminin 5 yaş çocuklarının görsel algı gelişimlerine etkisini inceleme amaçlı araştırma deney ve kontrol grubunu kapsamaktadır. Desende süregelen eğitime ek olarak mental aritmetik eğitimi verilen deney grubu ile süregelen eğitime devam eden kontrol grubu yer almıştır. Okulun sürdürdüğü eğitime ek olarak verilen mental aritmetik eğitiminin görsel algı gelişimine katkısı araştırılmıştır.

Katılımcılar

Araştırma, araştırmacılardan birinin o dönemde çalıştığı, adı Tarım Bakanlığı Kreş ve Gündüz Bakım Evi olan okul öncesi eğitim kurumunda gerçekleştirilmiştir. Beş yaşındaki öğrenci grubu (30) seçkisiz olarak deney (15) ve kontrol grubu (15) olarak atanmıştır. Deney grubunda 8 kız, 7 erkek öğrenci, kontrol grubunda ise 6 kız, 9 erkek öğrenci bulunmaktadır. Çocukların ay olarak yaşları 54 ila

62 ay arasında değişmektedir. Çalışmanın yapıldığı yer kurum kreşi olduğu için, öğrencilerin ailelerinin sosyo ekonomik düzeyleri birbirine yakındır. Deney ve kontrol grubunun görsel algı düzeylerini eşitlemek için Frostig Görsel Algı ön test sonuçlarından yararlanılmıştır. Deney ve kontrol grubu ön test sonuçları arasında ($p=0,867$) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Veri Toplama Araçları

Frostig Görsel Algı Testi: Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Frostig Görsel Algı Testi (FGA Test), kullanılmıştır. Bu test Dr. M. Frostig tarafından 1961 yılında, görsel algıyı belirlemek üzere geliştirilmiştir. Dr. Frostig öğrenme güçlüğü olan çocukların özellikle algısal etkinliklerde başarısızlık sergilediklerini gözlemlemiş ve klinik deneyimlerine dayanarak kendi adını verdiği testi geliştirmiştir (Sağol, 1998: 96). FGA test 3-9 yaşlar arasındaki 2116 normal çocukla yapılan çalışmalar sonucunda standardize edilmiştir. Sökmen (1994: 1-187) FGA testinin 5 yaş çocukları için güvenilirlik çalışmasını yapmış, testin genel ve alt alanlardaki devamlılık katsayısının tümü 0.01 düzeyinde anlamlı olduğunu bulmuştur. FGA testi, Göz-Motor koordinasyonu, Şekil-zemin algılaması, Şekil sabitliği, Mekan içinde konumun Algılanması ve Mekansal İlişkilerin Algılanması olmak üzere beş alt alandan oluşmaktadır. Her alana ilişkin uygulama ve puanlama şekli aşağıda açıklanmıştır:

1. Göz-motor koordinasyonu: Burada el-göz koordinasyonu önemlidir. Çocuk gözü ile elini izlemelidir (Mangır ve Çağatay, 1990: 7). Testte; düz, eğri, köşeli çizgileri belirli bir sınır içinde çizebilme, belli noktaları birleştirebilme gibi maddeler bulunmaktadır (Mangır ve Çağatay, 1990: 18). Göz-motor alt testinde 16 soru bulunmakta, en fazla 30 puan alınmaktadır. Her soru için puanlar 2 ile 0 puan arasında değişmektedir. Dokuzuncu soru 1 puan değerindedir. Çocuğa istenen şekilde çizdiği zaman 2 puan, az hata yaptığında 1 puan, çok hata yaptığında ise 0 puan verilmektedir. Bu bölümde testi uygulayan, belirli düz çizgiler çizmesini ister. Çocuk çizmekte olduğu çizgiyi kesmez ve çizdiği aralık içinde sınır çizgilerine çarpmazsa 2 puan alır. Eğer çocuk çizmeye istenen yerden zamanından önce başlar ya da daha geç başlarsa puan almamaktadır. Çocuğun çizgisi diğer çizgiye değmiş ve aralarında açıklık olacak şekilde çizgiden taşmışsa puan alamaz ancak yalnızca değmişse bir puan alır (Ferah, 1996: 89).
2. Şekil-zemin algılaması: Bu bölümde; bazı şekiller karmaşık desenler demeti olarak verilmektedir. Çocuklardan belli şekilleri bu karmaşık desenler içinden ayırmaları istenmektedir (Sağol, 1998). Bu alt testte kolaydan zora doğru sıralanmış 8 soru vardır. Soruların zorlaşmasıyla birlikte puanlar da artmaktadır. Bu alt testten en fazla 20 puan alınabilmektedir. Bu testte çizilmesi istenen şekillerin düzgün çizilmesi çok önemli değildir. Söylenen şeklin ayırmsanması ve çocuğun çiziminin şeklin kenar çizgilerine yakın olması önemlidir. Her doğru çizim için 1 puan verilmektedir (Ferah, 1996: 89).
3. Şekil sabitliği: Bir nesnenin şekil, durum ve büyüklük gibi özelliklerinin farklı koşullarda değişmeden algılanmasıdır. Şekil sabitliği ile ilgili etkinlikler genelleme yetisinin gelişmesini sağlamaktadır (Mangır ve Çağatay, 1987: 13). Değişik boyutların ve konumların mekanda aynı şekilde korunmasıyla ilgili maddeler bulunmaktadır. Bu amaçla farklı geometrik şekiller kullanılmıştır (Mangır ve Çağatay, 1990: 19). Bu alt testte çocukların bulması istenen 17 şekil vardır. Her doğru yanıt bir puan alır. (Ferah, 1996: 89).
4. Mekan içerisinde konum algılanması: Şeklin bölümlerinin birbirlerine göre konumlarının ayırmsanması için dikkat yoğunluğu isteyen zihinsel işlem gerekmektedir. Şeklin biçimi, yatıklığı, yukarı-aşağı, sağa sola koordinatlarına göre konumu, mekanla konumunun algılanmasında önemlidir (Mangır ve Çağatay, 1987: 14). Mekandaki bir şeklin aynısının, değişik konumlarda döndürülmüş olan benzerleri içinden eş olanının bulunması istenmektedir (Sağol, 1998: 97). Bu alt testte baştakinin aynı olan 4 ve baştakinden farklı olan 4 objeyi çocuğun bulması beklenir. Doğru işaretlediği her bir obje için 1 puan alır. Toplam puan sayısı 8'dir (Ferah, 1996: 89).

5. Mekan ilişkilerinin algılanması: İki veya daha fazla objenin kendisiyle ve birbirleriyle olan ilişkilerini algılamadır (Mangır ve Çağatay, 1990: 9). Eşit aralıklardaki belli noktaların bulunduğu alana örneği verilen, şeklin kopyalanması beklenmektedir (Sağol, 1998: 97). Bu alt testte çocuk çizdiği her doğru şekil için 1 puan alır (Ferah, 1996: 89).

Testin materyali 35 sayfalık test kitapçığı ve 11 karttan (üçgen, dikdörtgen, artı, ay-yıldız, uçurtma, oval, daire, kare, aynı ve farklı olanı bulma kartları) oluşmaktadır. Testin uygulama süresi 45-60 dakika arasındadır. Testin hazırlığı ve test uygulanmasında verilen aralarla bu süre 60 dakikaya uzayabilmektedir. Test özürlü çocuklara bireysel, normal çocuklar küçük gruplar halinde uygulanmaktadır (Mangır ve Çağatay, 1990: 37).

Testin güvenilirliği Frostig, Lefever ve Whittlesey (1961) tarafından test tekrar test yöntemi ile sınanmış ve kararlılık katsayısı 0.98 olarak bulunmuştur. Geçerlilik için; WISC testinin sözel bölümünden elde edilen I.Q (intelligence quotient) diğer deyişle zeka katsayısı testi ile FGA Test arasındaki ilişki incelenmiş; I.Q ile FGA testinin Göz-Motor Koordinasyonu alt testi arasında 0,60; Şekil-Zemin Ayırımı alt testi arasında 0,72; Şekil Sabitliği alt testi arasında 0,53; Mekan-Konum İlişkileri alt testi arasında 0,50 ve Mekan İlişkileri alt testi arasında 0,75 düzeyinde korelasyon elde edilmiştir (Sağol, 1998: 97). Sökmen (1994) FGA testinin Türkçe formunun güvenilirlik çalışmasını yapmış ve test tekrar test yöntemi ile kararlılık katsayılarının sonuçlarını 0,01 düzeyinde anlamlı olarak bulmuştur. Testin tümü ile alt ölçeklerinin iç tutarlılık kat sayısı sonuçlarında ise, bütün alt ölçeklerin ve testin genelinin 0,05 düzeyinde tutarlılığa sahip olduğu bulgulanmıştır. Bu çalışmada testin güvenilirliği için, ön testlerin Cronbach Alpha katsayısına bakılmış ve sonuç, .84 bulunmuştur.

Uygulanan İşlem

Mental aritmetik eğitimi uygulanmasına başlamadan önce deney ve kontrol gruplarının görsel algı düzeylerini ölçmek üzere FGA testi ön test olarak uygulanmıştır. 2013 - 2014 öğretim yılının Eylül ve Ocak aylarında kontrol grubu öğrencileri okul programlarına devam ederken, deney grubuyla okul programının yanı sıra araştırmacı tarafından 18 hafta, haftada 3 gün 60 dakikalık dersler şeklinde mental aritmetik eğitimi programı uygulanmıştır. Uygulama sonucunda deney ve kontrol gruplarına son test olarak FGA testi tekrar uygulanmıştır. Mental aritmetik eğitimi programının uygulamasının aşamaları şu şekildedir:

1. Aşama Abaküs: Eğitimin ilk aşamasında abaküs tanıtılıp, abaküs yardımıyla bir ve iki basamaklı sayılar ile toplama ve çıkarma işlemi gösterilmiştir. Bu aşama 10 hafta sürmüştür.
2. Aşama Sanal Kart: Öğrenciler abaküs ile işlem yapmayı kavradıktan sonra abaküsler kaldırılacak ve abaküsün kağıda basitçe resmedilmiş hali olan sanal kart, ile ileriki aşamada gösterilecek olan parmak yöntemine geçmeyi kolaylaştıran yengeç hareketiyle kağıt üzerinde boncuklar varmış gibi hayal ederek toplama ve çıkarma işlemi yapmaya devam etmeleri istenmiştir. Bu süreç 2 haftadan oluşmaktadır.
3. Aşama Bilgisayar Programı ve Parmak Yöntemi: 6 haftadan oluşan bu aşamada öğrencilere parmaklarını abaküs gibi gözlerinde canlandırmaları söylenerek Japonya da verilen eğitimlerde de kullanılan bilgisayar programının Türkçe örneği olarak hazırlanmış olan programdan belirli saniye aralıklarla gelen sayılar ile toplama ve çıkarma işlemleri yapmaları ve bunun yanı sıra ev ödevi olarak her akşam yatmadan önce on beş dakika bu program yardımıyla çalışmalarını istenmiştir.

Verilerin Analizi

Gruplara ön test ve son test olarak uygulanan FGA testinden elde edilen verilerin istatistik açıdan anlamlılığının test edilebilmesi için bazı önemlilik testleri uygulanmıştır. Hazırlanan program öncesinde uygulanan ön test ve sonrasında yapılan son test arasındaki ilişkiye bakmak için, gruplardaki öğrenci sayısının azlığı nedeniyle parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U-Testi uygulanmıştır. Deney grubunun program öncesinde yapılan ön test ile programın uygulanmasından sonra son test puanları arasındaki ilişkiye bakmak içinse, grup normal dağılım göstermediği ve aynı denekler üzerinde iki farklı zamanda yapılan ölçümlerden elde edilen puanlar söz konusu olduğu için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. İstatistiksel işlemler SPSS Version 22.0 istatistik programı ile yapılmıştır. Farkların sınanmasında elde edilen tüm sonuçlar tek yönlü sınanmış ve anlamlılık düzeyi, $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir. Çıkan sonuçlar tablolara dönüştürülerek mental aritmetik eğitiminin görsel algı gelişimi üzerine etkililiği yorumlanmıştır. FGA testinin alt alanlarında gruplar arasında anlamlı farklılık gözlenmediği için makalede toplam sonuçlara yer verilmiştir.

Bulgular

Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Okul öncesi dönemi öğrencilerinin görsel algı gelişimi bakımından mental aritmetik eğitimi öncesindeki durumlarının karşılaştırılması Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Deney ve Kontrol Grubu FGA Testi Ön Test Toplam Puanlarının Mann – Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	15	15,23	228,50	105,5	0,867
Kontrol	15	15,77	236,50		

Tablo 1’e göre sıra ortalamasına bakıldığında değerlerin birbirine yakınlığı dikkat çekmektedir. Mental aritmetik eğitimi öncesinde deney ve kontrol gruplarının görsel algılama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilere deney öncesi uygulanan FGA testi sonuçlarına göre görsel algı düzeyleri bakımından öğrenciler birbirine yakındır.

İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Okul öncesi dönemi öğrencilerine uygulanan mental aritmetik eğitimi sonrasında öğrencilerin görsel algı gelişimi bakımından deney grubu ön testi ile son testine ilişkin karşılaştırma Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Deney Grubu FGA Testi Ön Test Toplam Puanları ile Son Test Toplam Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test- Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	3	4,50	13,50	2,660*	0,008
Pozitif Sıra	12	8,88	106,50		
Eşit	0				

* Negatif Sıralar Temeline Dayalı

Tablo 2'ye göre deney grubu ön test – son test sonuçlarına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$). Okul programına eklenerek verilen Mental aritmetik eğitimin öğrencilerin görsel algı gelişimini desteklediği söylenebilir.

Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Okul öncesi dönemi öğrencilerine uygulanan mental aritmetik eğitimi sonrasında öğrencilerin görsel algı gelişimi bakımından kontrol grubu ön testi ile son testine ilişkin karşılaştırma Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3

Kontrol Grubu FGA Testi Ön Test Toplam Puanları ile Son Test Toplam Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son Test - Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	6	7,60	46,00		
Pozitif Sıra	8	7,38	59,00	0,423*	0,672
Eşit	1				

* Negatif Sıralar Temeline Dayalı

Tablo 3'de kontrol grubu FGA testi ön test toplam puanları ve son test toplam puanları sonuçlarına bakıldığında 1 öğrenci üzerinde sonucun eşit olduğu, 6 öğrencinin gerileme kaydettiği ve 8 öğrencinin ön test – son test sonuçları arasında artış olduğu görülmektedir. Ancak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$). Kontrol grubu öğrencilerinden 8'i deney sürecinde görsel algı gelişimi bakımından ilerleme kaydetmişlerdir, ancak bu durum tüm öğrenciler açısından bakıldığında anlamlı bir sonuç değildir.

Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Tablo 4'te okul öncesi dönemi öğrencilerine uygulanan mental aritmetik eğitiminin öğrencilerin görsel algı gelişimine etkisi, deney grubu son testi ile kontrol grubu son testine ilişkin karşılaştırma ile verilmiştir.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Grubu FGA Testi Son Test Toplam Puanları Mann – Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	15	17,03	255,50		
Kontrol	15	13,97	209,50	89,5	0,337

Tablo 4'te deney ve kontrol grubu FGA testi son test toplam puanlarına bakıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ($p > 0,05$) bulunmamasına karşın, son test toplam puanlarının sıra ortalamasına bakıldığında kontrol grubunun puanının deney grubu puanına göre düşük olduğu görülmüştür. Kontrol grubunun Tablo 3'de bulunan FGA ön test – son test toplam puanlarına bakıldığında, puanlar arası anlamlı bir sıçrama olmaması da bu bakış açısını desteklemiştir. Kontrol grubu, deney grubunun mental aritmetik eğitimi gördüğü süre boyunca okul programına devam etmiştir. Diğer deyişle, bu sonuca göre kontrol grubu görsel algılama bakımından deney grubuna yakın bir oranda gelişme kaydetmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada mental aritmetik eğitiminin beş yaş çocuklarının görsel algı gelişimlerini destekleyip desteklemediği konusu incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın deney grubu ile ilgili sonuçlarına göre, okul programına ek olarak verilen mental aritmetik eğitimin deney grubu öğrencilerinin görsel algı gelişimini desteklediği söylenebilir. Yurdakul ve Gülay (2011), yayınlarında mental aritmetik deneyiminin görsel belleği güçlendirdiğinden söz etmektedirler. Bhaskaran ve arkadaşları çalışmalarında (2006), 5-12 yaş arası normal zekaya sahip 50 öğrenciden, abaküs eğitimi alanlarla almayanları karşılaştırmıştır ve abaküs eğitimi alan öğrencilerin işitsel ve görsel belleklerinin abaküs eğitimi almayan öğrencilerden daha güçlü olduğunu bulgulamışlardır.

İlgili araştırmalar (Akdemir,2006; Akı ve diğerleri, 2008; Demirci, 2010; Kaya, 1989; Koç, 2002; Mangır ve Çağatay, 1987; Mangır ve Çağatay, 1990; Özat-Erdem, 2010; Özhamam, 2007; Reinartz ve Reinartz,1975; Sağol, 1998; Tsai, Wilson ve Wu, 2008; Yıldırım ve diğerleri 2012; Yüksel, 2009), görsel algının, eğitimle geliştirilebildiğini göstermektedir. Görsel algı gelişiminde zengin yaşantı ve deneyim önemlidir. Mental aritmetik eğitimi de görsel algı gelişimi ile ilişkilendirilebilecek zengin yaşantı ve deneyim içermektedir. Yukay-Yüksel ve Kılıçgün-Yurtsever, (2012) ile Kaya (1989) araştırmalarında dört beş yaşlarındaki ana okulu öğrencilerinin bir kısmına FGA Eğitim Programı uygulamıştır. Sonuçta, FGA Eğitim programını alan ve almayan çocuklar arasında, eğitim programı alan çocukların lehine görsel algı gelişiminde artışlar gözlenmiştir. Mangır ve Çağatay ise (1987), anaokulu eğitimi alan ve almayan çocuklara FGA testi uygulamışlardır. Anaokulu eğitimi alanlar, anaokulu eğitimi almayanlara göre görsel algılama çalışmalarında daha başarılı bulunmuştur. Tuğrul, Erkan, Aral ve Etikan'ın (2001) altı yaş çocukları üzerinde gerçekleştirdikleri benzer araştırma sonuçları da önceki araştırmalarla tutarlıdır. Diğer araştırmalardan farklı olarak; Yıldırım, Akman ve Alabay (2012) okul öncesi dönem çocuklarına sunulan Montessori ve Mandala eğitim programlarının çocukların görsel algı davranışlarına etkisini araştırmışlardır. Montessori ve Mandala eğitiminin her ikisinin de de okul öncesi dönem çocuklarının görsel algı davranışlarına olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Akaroğlu ve Dereli (2012), çalışmalarında okul öncesi çocuklarına görsel olarak eğitici oyuncaklarla görsel algı eğitimi vermişlerdir. Sonuçta, diğer oyuncaklarla eğitim verilen çocuklara oranla eğitici oyuncaklarla etkileşimde bulunan çocukların görsel algı gelişimlerinde artış gözlenmiştir.

Araştırmanın kontrol grubu sonuçlarına göre; kontrol grubunun FGA ön testi ve son testi arasında anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte, grubun sontest puanlarında görsel algı gelişimi yönünde artış gözlenmiştir. Deney ve kontrol grubunun son test toplam puanları arasında anlamlı farklılık olmaması da bu sonucu destekleyici bir bulgudur. Diğer deyişle deney grubu sontest puanları kontrol grubu sontest puanlarından yüksektir, ancak bu yükseklik istatistiksel olarak anlamlı değildir. Okul öncesi eğitim programlarında yer alan etkinlikler dikkate alındığında kontrol grubunun da bu süreçte görsel algı gelişimi yönünden belirli bir oranda yükseliş göstermesi doğal karşılanabilir. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün hazırladığı Okul Öncesi Eğitimi Programında (2013) okuma yazmaya hazırlık etkinliği kapsamında, ilkokula hazırlık temel becerilerin gelişimini desteklemeye yönelik olarak görsel algı, dikkat ve hafıza çalışmaları yer almaktadır. Erdoğan, Altınkaynak ve Erdoğan (2013) okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında görsel algıyı geliştirmeye yönelik olarak örüntü, benzerlik-farklılık bulma, parça-bütün ilişkisi, hafıza oyunları, şekil-zemin ilişkisi etkinliklerine-araştırmacılar tarafından yeterli bulunmasa da- yer verdikleri görülmüştür. Bay, Altun, ve Çetin, (2014) okul öncesinde okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen görüşlerini içeren nitel araştırmalarında öğretmenlerin görsel algıyı destekleyecek çizgi, şekil tamamlama, renk çalışmaları vb. etkinliklere yer verdiklerini saptamışlardır.

Bu araştırmada ve ilgili diğer araştırmalar, okuru “okul öncesi eğitimi dönemindeki çocuklara verilen olağan ve ek eğitimin çocukların görsel algı gelişimini arttırdığı” yönünde bir çıkarsamaya yönlendirebilir. Ancak, zaten okul öncesi dönem çocuklarının görsel okuryazarlıkları, yazı okuryazarlığından önce gelişmektedir. Çocuklar, doğdukları andan itibaren, çevrelerini ulaşabildikleri nesneleri ağızlarına alarak, görme, dokunma ve tat alma duyusunu birlikte işe koşarak keşfetmektedirler. Bu keşif herhangi bir yüzey ya kağıt üzerinde karalama yaparak sürmektedir. Böylece, çocuklar için öğrenmenin her biçiminde görsel algılarının gelişmesi kaçınılmaz olmaktadır. Mental aritmetik eğitiminin amacı, öğrencilerin beyinlerindeki biyolojik hesap makinesini geliştirmek ve kısa sürede problem çözmelerine yardımcı olmaktır (Rubenstein, 2001). Kara (2013) çalışmasında Abaküs mental aritmetik eğitimi yaratıcı düşünme programının öğrencilerin matematiksel problem çözme becerilerinin geliştirilmesine pozitif yönde etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Beyindeki biyolojik hesap makinesinin “zihindeki resim imgesi” ile diğer deyişle görsel algı yetisiyle ilişkili olduğu anımsanmalıdır. Shafie (2013) mental aritmetik işlemleri esnasında beynin izlediği bilgi yolunu inceleyen deneysel çalışmasında frontal, temporal ve oksipital olmak üzere beynin üç bölümünün etkinliğinden söz etmiştir. Alnın arkasında bulunan frontal lob, amaçları belirleme, plan yapma, geri bildirimi değerlendirme ve görevlere sistemli yaklaşma gibi üst düzey bilinci düzenler. Beynin sağ ve sol taraflarında bulunan sağ ve sol şakak lobları olarak da adlandırılan Temporal lob, dili ve mantıksal bakışı destekler. Özellikle sol şakak lobu bireye özgüdür. Görsel bilgi işleme süreçlerinin bazı yönleri, şakak lobları tarafından gerçekleştirilir. Oksipital lob ise kafanın en arka kısmında yer alır. Ses kısmen beyindeki derin merkezde ve şakak loblarında işlenir. Duyusal gösterim ve hareketin kontrolü loblar arasındaki orta çizginin her iki yanındaki dar bantlarda (yarıkta) gerçekleşmektedir (Korkmaz ve Mahiroğlu, 2007). Kısacası Frontal lob, istemli hareketler ve beynin zihinsel; temporal lob, beynin daha çok işitsel; oksipital lob ise beynin görsel algı merkezi olarak işlem görmektedir. Shafie’nin (2013) deneysel çalışması, bu araştırmanın çocuklara verilen mental aritmetik eğitiminin görsel algı gelişimini destekleme konusundaki tartışmayı temellendirdiği düşünülebilir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak şu önerilerde bulunulabilir: Okul öncesi öğretmen yetiştiren kurumlar, matematik ve görsel sanatları birleştiren disiplinler arası etkinlikleri içeren eğitim programları geliştirebilirler. Görsel algı gelişimi ve mental aritmetik eğitimi ilişkisi düşünülerek, başta okul öncesi olmak üzere çeşitli düzeylerde matematik ve sanat içerikli eğitim etkinlikleri düzenlenebilir. Ayrıca görsel algı ve matematik eğitimi disiplinleri ile ilgilenen araştırmacılar, disiplinler arası ortak çalışmalar yapabilirler.

Kaynakça

- Akaroğlu, G. E. ve Dereli, E. (2012). Okul öncesi çocukların görsel algı eğitimlerine yönelik geliştirilmiş eğitici oyuncakların çocukların görsel algılarına etkisi, *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, (4)1, 201-222.
- Akdemir, B. (2006). 6-12 yaş arası zihinsel engelli çocukların görsel algı becerilerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Akı, E., Aral, N., Bütün Ayhan, A. ve Mutlu, B. (2008). Altı Yaş Grubundaki Çocukların Kavram Gelişimleri İle Görsel Algılamaları Arasındaki İlişkinin İncelemesi, *Uluslararası Türk Halkları Çocuk Edebiyatı Kongresi, 1.Kitap* (pp. 503-507). Bakü: Qafqaz Üniversitesi.
- Atkinson, J. & Braddick, O. J. (1989). 'Where' and 'what' in visual search. *Perception*, 18, 181-189.
- Bangir Alpan, G. (2005). *Görsel iletişim*, İstanbul: YA-PA yayınları.
- Bay, D. N., Altun, S. A., ve Çetin, Ö. Ş. (2014). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 244-263.
- Baydaş, Ö. (2010). Öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının görüşleri ışığında matematik öğretiminde Geogebra kullanımı. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi. Erzurum.
- Bhaskaran, M., Sengottaiyan, A., Sangeetha. M., Ranganathan. V. & Madhu, S. (2006). Evaluation of memory in abacus learners. *Indian Journal Physiol Pharmacol*, 50(3), 225-233.
- Bekdemir, M. ve Duran, M. (2012). İlköğretim öğrencileri için görsel matematik okuryazarlığı öz yeterlik algı ölçeğinin (GMOYÖYAÖ) geliştirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 89-115.
- Berger, J. (1988). *Görme biçimleri* (Y. Salman, Çev.) İstanbul: Metis yayınları.
- Brown, T. (2008). Factor structure of the test visual perception skills- revised (TVPS-R). *Hong Kong Journal of Occupational Theraphy*, 18 (1), 1-11
- Brown, G.T., & Gaboury, I. (2006). The measurement properties and factor structure of the test of visual-perceptual skills-revised: Implications for occupational therapy assessment and practice, *The American Journal of Occupational Therapy*, 60(2): 182-193.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneysel desenler: Öntest sontest kontrol gruplu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cüceloğlu, D. (1994). *İnsan ve davranışı, psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dankert, H.L., Davies, P.L. & Gavin, W.J. (2003). Occupational therapy effects on visual-motor skills in preschool, *The American Journal of Occupational Therapy*, 57(5): 542-549.
- Demirci, A. (2010). *Görsel algı eğitiminin beş-altı yaş çocuklarının görsel algı gelişimlerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara
- Duran, M. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin görsel matematik okuryazarlığı özyeterlik algıları ile görsel matematik başarıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Duran, M., ve Bekdemir, M. (2013). Görsel matematik okuryazarlığı özyeterlik algısı görsel matematik başarısının anlamlı bir yordayıcısı mıdır? *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 27-40.
- Erdem, M. (2006). *Anaokuluna devam eden beş-altı yaş çocuklarının matematiksel becerileri ile görse algı becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erdoğan, T., Altınkaynak, Ş. Ö. ve Erdoğan, Ö. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlığa yönelik yaptıkları çalışmaların incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(4).

- Ferah, A. (1996). *İlk okuma-yazma öğretiminde görsel algılama ve zekânın yeri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Frostig, M. (1968). *Pictures and patterns. teacher's guide*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Pres.
- Frostig, M. (1964). *Developmental test of visual perception*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Frostig, M., Lefever, D. W. & Whittlesey, J. R. (1961). A developmental test of visual perception for evaluating normal and neurologicallyhandicapped children. *Perceptual and Motor Skills*, 12(3), 383-394.
- Gal, H. & Linchevski, L. (2010). To see or not to see: analyzing difficulties in geometry from the perspective of visual perception. *Educational Studies in Mathematics*, 74(2), 163-183.
- Genç, A. ve Sipahioğlu, A. (1990). *Görsel algılama, sanatta yaratıcı süreç*. İzmir: Sergi Yayınevi.
- Hayashi, T. (2000). What abacus education ought to be for the development of the right brain. *Tochiva Journal*, 8(3), 27-28.
- Hortin, J. A. (1994). Theoretical foundations of visual learning. In D. M. Moore & F. M. Dwyer (Eds.) *Visual literacy - A spectrum of visual learning*. (p.5-29). New Jersey 07632: Educational Technology Publications Englewood Cliffs.
- Kara, A. (2013). *Abaküs mental aritmetik eğitimi yaratıcı düşünme programının matematiksel problem çözme becerilerinin geliştirilmesine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Kaya, Ö. (1989). *Frostig görsel algılama eğitim programının anaokulu çocuklarının görsel algılama ve zihinsel gelişmelerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Korkmaz, Ö. ve Mahiroğlu, A. (2007). Beyin, bellek ve öğrenme. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 93-104.
- Koç, E. (2002). *Görsel algı becerilerinin gelişimine yönelik örnek bir program modelinin hazırlanması ve ana sınıfı çocuklarında görsel algı gelişiminin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kutluca, T. ve Zengin, Y. (2011). Matematik öğretiminde Geogebra kullanımı hakkında öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 160- 172.
- Lean, C. B. & Lan, O. S. (2005). Comparing mathematical problem solving ability of pupils who learn abacus mental arithmetic and pupils who do not learn abacus mental arithmetic. International Conference on Science and Mathematics Education. Retrieved September 30, 2015 from <http://www.recsam.edu.my/cosmed/cosmed05/abstractsfullpapers2005/files/subtheme1/cbl.pdf>
- Longman Dictionary of Contemporary English. Retrieved September 01, 2015 from <http://www.ldoceonline.com/dictionary/mental-arithmetic>
- Mangır, M. ve Çağatay, N. (1987). *Anaokuluna giden ve gitmeyen dört-altı yaş çocukların görsel algılamaları üzerine bir araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Fakültesi Yayınları.
- Mangır, M. ve Çağatay, N. (1990). *Anasınıfı ve anaokuluna devam eden beş altı yaş çocukların görsel algılama ve zeka ilişkisinin incelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları.
- Mann, M. (1972). Identify and asist the development of high risk preschool children. *Annual Meeting of the National Association fort he Education of Young Children* (pp. 15-18)Atlanta, Georgia.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitimi programı*, Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Morgan, T.C. (1995). *Psikolojiye Giriş* (H. Arıcı vd. Çev.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Özat-Erdem, N. (2010), *Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarda Frostig görsel algı eğitiminin etkisinin incelenmesi* . Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- Özer, D. S. ve Özer, K. (2000). *Çocuklarda motor gelişim*. İstanbul: Kazancı Yayınları.
- Özer, M. N. ve Şan, İ. (2013). Görselleştirmenin özdeşlik konusu erişimine etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies, International Journal of Social Science*. (6)1 p. 1275-1294.
- Özder, E. (2008). *İlköğretim 6. sınıfta görsel sanatlar dersi ile desteklenen matematik öğretiminin öğrenci tutumları ve başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özhamam, E. (2007). *Az gören öğrencilerin eğitiminde bilgisayar destekli eğitim programının görsel algı becerilerinin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Pettersson, R. (1993). *Visual information*. New Jersey 07632: Educational Technology Publications Englewood Cliffs.
- Reinartz, A. & Reinartz, E. (1975). *Wahrnehmung Gstraining* (Won Frostig, M. David Horne, B.A. und Ann-Marie Miler, M.A.) Dortmund: An Weisung self
- Rosenblum, S. (2006). The development and standardization of the children activity scales (ChAS-P/T) for the early identification of children with developmental coordination disorders. *Child: Care, Health and Development*, 32(6), 619-632.
- Rubenstein, R. N. (2001). Mental mathematics beyond the middle school: Why? What? How? *The Mathematics Teacher*, 94 (6), 442-446.
- Shafie, D. N. B. M. (2013). *Information pathway during mental arithmetic*. (Technical reports: Electrical – Electronics). Malaysia: Faculty of Electrical Engineering, Universiti Teknologi
- Sağol, U. (1998). *Down sendromlu çocukların görsel algı gelişimine Frostig görsel algı programının etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Senger, B. (2010). *Görsel algı ve matematik ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Sortor, J. M. & Kulp, M. T. (2003). Are the results of the Beery- Buktenica developmental test of visual-motor integration and its subtest related to achievement test scores? *Optometry & Vision Science*, 80, p. 758-763.
- Sökmen, S. (1994). *Beş yaş algı gelişimi (Frostig görsel algı testi güvenirlik çalışması)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Şengül, S., Katrancı, Y., ve Gülbağcı, H. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin görsel matematik okuryazarlığı özyeterlik algılarının incelenmesi*. 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sözlü olarak sunulmuştur. İstanbul, Marmara Üniversitesi.
- Tiryaki, S. G. (2005). *Görsel materyal destekli öğretimin geometri öğretimindeki rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Tos, F. (2001). *Çocuğun gelişiminde okulöncesi eğitim*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Tsang, J., Dougherty, R., Deutsch, G., Wandell, B. & Ben-Shachar, M. (2009). Frontoparietal White matter diffusion properties predict mental arithmetic skills in children. *Proceedings of The National Academy of Sciences – PNAS*. 106(52), 1-6. Retrieved June 16, 2014, from <http://www.pnas.org/content/106/52/22546.full>
- Tsai, C. L., Wilson, P. H., & Wu, S. K. (2008). Role of visual-perceptual skills (non-motor) in children with developmental coordination disorder. *Human Movement Science*, 27(4), 649-664.
- Tuğrul, B., Aral, N., Erkan, S. ve Etikan, İ. (2001). Altı yaşındaki çocukların görsel algılama düzeylerine frostig gelişimsel görsel algı eğitim programının etkisinin incelenmesi. *Journal of Qafqaz University*, 8, 67-84.

- Volman, M. J., van Schellend, B. M. & Jongmans, M. J. (2006). Handwriting difficulties in primary school children: a search for underlying mechanism. *American Journal of Occupational Therapy*, 60 (4), 451-460.
- Wade, N. J. & Swanston M.(1991). *Visual perception: An introduction*. London: Routledge.
- Williams, H. (1983). *Perceptual and motor development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Wu, T., Chen, C., Huang, Y., Liu, R., Hsieh, J. & Lee, J. (2009). Effects of long-term practice and task complexity on brain activities when performing abacus-based mental calculations: A pet study. *European Journal of Nuclear Medicine and Molecular Imaging*, 36(3), 436-445.
- Yerli, B. (2012). *Abaküs+matik ve mental aritmetik eğitim kitabı*. İstanbul: Altın Nokta Basım Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, S., Akman, B. ve Alabay, E. (2012). Okul öncesi dönem çocuklarına sunulan montesorri ve mandala eğitiminin görsel algılama davranışlarına etkisinin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 92-103.
- Yukay-Yüksel, M. ve Kılıçgün-Yurtsever, M. (2012). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 4-5 yaş grubu çocukların görsel algı gelişimlerine Frostig gelişimsel görsel algı eğitim programının etkisi, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (36),193-211
- Yurdakul, S. ve Gülay, Ö. (2011). Menar-Mental Aritmetik Eğitimi. 2. *Okul Öncesi Eğitimi Sempozyumu*. İstanbul. 1 Eylül 2015 tarihinde, <http://www.ozelokullardernegi.org.tr/sempozyum.pdf> adresinden alınmıştır.
- Yüksel, Ö. (2009) *Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda frostig görsel algı eğitim programının etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara

Extended Abstract

Does Visual Arithmetics Education Support Visual Perception Development of Children?

Mental arithmetic is a method of arithmetic operations in which numbers are calculated through adding or multiplying in mind without using such means as computer, calculator, paper, and pencil. The educational program starting with the use of abacus in numerical operations ends when students use no abacus and students learn performing operations in mind in a swift manner. Learners have input the image of abacus in their mind and when calculating, they solve as though they have an abacus in their hands and counting the imaginary beads.

It is thought that the visual perception development in children is accelerated between 3 and 7 years of age. Mental arithmetic experience enhances visual memory. This experience develops observation and vision ability as well as enhancing memory skills such as the abilities visualization and impersonation. There have been no studies on the relation of visual perception development and mental arithmetic education to the knowledge of the researchers. The main objective of this study is to determine the effect of mental arithmetic education on the development of the visual perception development of five-year old children. The sub-goals of the study are to test the relationship between (1) the experimental group pre-test and control group pre-test scores, (2) experimental group pre-test and post-test, (3) control group pre-test and post-test, (4) experimental group post-test and control group post-test.

In the study, control group with “pre and post-test” pattern has been used. In the pattern, as well as the on-going education, experimental group receiving mental arithmetic education and control group with on-going regular education exist. The study was conducted in the place where the researcher is also employed, titled Ministry of Agriculture day-care centre, a preschool institution. The five-year old children group (30) was assigned as experimental (15) and control (15) groups. In order to make the visual perception level of the experiment and control group equal, Frostig Visual Perception pre-test scores were made use of. There was no statistically significant result ($p=0,867$) found between the control and the experiment pre-test scores.

In this study as data collection tool, Frostig Visual Perception Test (FGA test) was employed. The test was developed by Dr. M. Frostig in 1961 to determine the level of visual perception. Dr. Frostig observed that children with learning disability fail in activities based on perception and developed the test upon the clinical experiences, which he gave his name. The FGA test was standardized as a result of the studies performed with 2116 children between 3 and 9 years of old. FGA test comprises five sub-dimensions; Eye-Motor coordination, Figure-ground perception, Form Constancy, Perception of Position in Space and Spatial Relationship. The results of the internal validity coefficients of the sub-dimensions of the scale suggest that the sub-dimensions have internal validity at 0,05 level. The Cronbach's Alpha reliability coefficient was found to be .84. Mann Whitney U- and Wilcoxon Signed Ranked tests were used in order to test the significance of the data obtained from FGA test in statistical terms.

According to the results of the experiment group results, it could be held that mental arithmetic education offered extra to regular curriculum might support the visual perception development of the students in the experiment group. Related studies Show that visual education could be improved through education. In the development of visual perception experience and enriched social life is of great importance. Mental arithmetic education includes enriched social life and experience that could be related to visual perception development. According to the results of the control group, there is no statistically significant result between FGA pre-test and post-test, while there is an increase in the post test results towards the visual perception development.

The purpose of mental arithmetic education is to develop the biological calculator in the minds of the students and help solve the problems in relatively shorter times. Shafie (2013) in the experimental study on how the brain tracks the information path in the mental arithmetic operations mentions that the three parts of the brain are influenced, frontal, temporal and occipital. Frontal lobe functions as voluntary movements and cognitive actions, temporal lobe visual aspects and occipital lobe visual perception centre.

The suggestion from the study are as the follows; educational activities with mathematical and art content at differing levels considering the relation between visual perception development and mental arithmetic could be organized. Besides, interdisciplinary studies could be conducted by the researchers interested in visual perception and mathematics education.

*“Hayatta mzik gerekli değildir. nk hayat mziktir.
Eğer sz konusu olan hayat insan hayatı ise mzik mutlaka vardır.
Mzik hayatın neğesi, ruhu, sevinci ve her şeyidir.”*

Atatürk

Cumhuriyet Döneminden Günümüze Türkiye’de Müzik Eğitiminin Gelişimi *

The Development of Music Education in Turkey since the Early Republican Period

Gürcü KOÇ ERDAMAR**, Yunus GÜNDÜZ***

z

Bu araştırmanın amacı, Cumhuriyet döneminden günümüze müzik eğitiminin gelişimini incelemektir. Çalışmada, Cumhuriyet Döneminde politik ve kültürel yapının müzik eğitimine etkileri, müzik eğitimi ile ilgili şura kararları, ilköğretim programlarında müzik eğitimi ve müzik ğretmeni yetiştiren kurumlar incelenmiştir. Araştırmada doküman analizi kullanılmıştır. Bu kaynaklar kitap, dergi, makale, şura kararları, ğretim programları vb. dokümanlardır. Cumhuriyet Dönemi müzik politikaları incelendiğinde, bu dönemde Atatürk’ün düşüncelerinin ve müzik eğitimiyle ilgili fikirlerinin etkili olduğu, müzik eğitiminde yeniliklere gidildiği ve Cumhuriyet Dönemi’nin düşüncelerini yansıtan kurumlar açıldığı grlmştir. Müzik ğretmeni yetiştiren ilk kurum olan Musiki Muallim Mektebi 1938 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü Müzik Bölümü, 1978 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü Müzik Bölümü Gazi Yüksek ğretmen Okulu Müzik şubesi adını almıştır. En son 1997 yılında Eğitim Fakültesi’ne bağlanarak, halen müzik ğretmeni yetiştirmeye devam etmektedir.

Anahtar sözcükler: Mzik eğitimi, tarihi gelişim, Cumhuriyet dönemi.

Abstract

This study aims to investigate and analyze the development of music education in Turkey since the early Republican period up until today. To that end, this study included the effects of political and cultural structure of the early Republican period on music education, national education council decisions about music education, and the nature and structure of music education in primary school curricula and music teacher education institutions. The study used document analysis as a qualitative research method. These materials were resources such as books, journals, articles, and other documents such as national education council decisions and education curricula. As far as music policies in the early Republican period are concerned, it was found that Atatürk’s opinions and suggestions concerning music education were highly influential and that institutions reflecting the general understanding of the era were established as part of innovations in music education. It was also found that some national education council decisions were made about music education. The first music teacher education institution, “Musiki Muallim Mektebi” (Music Teacher Training School), was founded in 1938 and was conjoined with the Faculty of Education in 1997 and has been training music teachers since then.

Key words: Music education, historical development, Republican era.

* Bu alışma, ikinci yazarın “Cumhuriyet Döneminden Günümüze Türkiye’de Mzik Eğitiminin Gelişimi” başlıklı yüksek lisans tezinden retilmiştir.

** Do. Dr., Gazi niversitesi, e-posta: gurkanoc@gazi.edu.tr

*** Öğretmen, MEB, e-posta: yunus562@myynet.com

Giriş

Cumhuriyet döneminde müzik alanında yapılan çalışmalar, Cumhuriyet öncesine göre önemli farklılıklar taşımaktadır. Cumhuriyet döneminde Türk Müziğine getirilen önemli yenilikler bilimsel anlayışa sahip müzik eğitim kurumlarını hayata geçirmek, müzik alanında eğitimciler yetiştirmek, derleme çalışmaları yapmak ve müzik eğitiminde Türk Halk müziğini temele almak konularında olmuştur (Oransay, 1985). Bütün Anadolu'yu kapsayan bir müzik eğitimi hedeflenmiştir. Bu hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için müzik ve müzik eğitiminin bilimsel olarak ele alınması ve müzik eğitimcilerinin bu fikirle yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Müziğin bilimsel olarak yapılanması için, halka açık kurumlara ve eğitilmiş geniş bir kadroya ihtiyaç duyulmuştur.

Cumhuriyetin kuruluş yıllarında Atatürk'ün sanatın tüm alanlarına olduğu gibi müzik alanına yaptığı katkılara değinmek gerekir. Müziğin insan yaşamındaki yeri ve işlevi, Atatürk'ü yakından ilgilendirmiştir (Tarlakazan, 2003). Türk Müziği kesinlikle çağdaş nitelikler taşımalı, müzik eğitimi Türk toplumundaki bireylerin tamamını hedefleyen bir bütünlük içinde ele alınmalıdır. Atatürk bu düşünce doğrultusunda müzik alanında yeniliklerin oluşması gerektiğini sık sık vurgulamış ve Cumhuriyetle birlikte Türk Müziğinde yenilik çalışmalarına gidilmiştir (Kocatürk, 1984; Oransay, 1985).

Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte müzik alanındaki yoğun girişimler ve bunun sonucunda oluşan kurumlaşma, müziğe ve sanata olan önemi göstermektedir (Say, 1998). Sanata verilen önemin bir göstergesi olarak, Cumhuriyetin ilk yıllarında (1924) Musiki Muallim Mektebi kurulmuştur. 1932 yılında Halkevleri açılarak yurt çapında yaygın bir Halkevleri etkinliği başlatılmıştır. Saray Mızıkası Takımı Ankara'ya getirilmiş, Riyaset-i Cumhur Musiki Heyeti adını almıştır (Yayla, 2003). Oldukça ileri düzeyde müzik yapan bu grubun çalışmaları, aynı yıl bir kanunla yeniden düzenlenmiştir. Saray Orkestrası; Cumhurbaşkanlığı Senfoni Orkestrası, Saray Bandosu Cumhurbaşkanlığı Armoni Mızıkası haline getirilirken, Klasik Türk Müziği Topluluğu İstanbul Belediyesi'ne verilmiştir. Yurt dışından besteciler davet edilmiştir. Paul Hindemith, Karl Ebert ve Eduard Zuckmayer adlı bestecilerin katkılarıyla 1936 yılında Devlet Konservatuvarı kurulmuştur. Sistemli bir müzik eğitime geçiş için hazırlıklar tamamlanmış, altyapı oluşturulmuştur. Bu süreçte okullar ve Halkevleri kadar, radyonun işlevi de önem kazanmıştır. Bu dönemde bu düşüncelerin oluşabilmesi için Cumhuriyete uygun çağdaş kurumların açılıp faaliyete geçmesi gerekmektedir. Bunların yanı sıra, kapatılan kurumların yerine çağdaş uygarlık seviyesine uygun ve ulusal müzik anlayışımıza uygun yeni müzik kurumları açılmıştır (Say, 1998). Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında Atatürk önderliğinde müzik alanında önemli gelişmeler olmuş fakat daha sonraları bu gelişimlere paralel olarak bir artış ortaya konamamıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarındaki bu önemli girişimlerden sonra, günümüze kadar müzik eğitimindeki gelişmeler merak edilmiş ve böyle bir araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Bu araştırma, Türk Eğitim tarihinde Cumhuriyet Dönemi Türkiye'sinde müzik eğitimi programlarının incelenmesi ve değerlendirilmesi açısından önemlidir. Müzik eğitimiyle ilgili yapılan araştırmalarda Cumhuriyet döneminden günümüze kadar olan süreç bir bütün olarak ele alınmamıştır. Bazı çalışmalarda şuralar (Gündoğdu, 2006), bazılarında Köy Enstitülerinde müzik eğitimi (Ersil, 2007; Kıvanç, 2008), bazılarında ilköğretim ikinci kademedeki uygulanan müzik eğitimi ve sorunları (Öztürk, 2006) gibi daha sınırlı konular ele alınmıştır. Bundan dolayı bu araştırma müzik eğitiminde Cumhuriyetten günümüze kadar olan süreci merak edenler için kapsamlı bir araştırma niteliğindedir.

Araştırmanın problemi "Cumhuriyetten günümüze Türkiye'de müzik eğitiminin gelişimi nasıldır" olarak belirlenmiştir. Bu amaçla şu alt problemler cevaplandırılmaya çalışılmıştır.

Cumhuriyet döneminde;

- müzik eğitiminde nasıl bir politika izlenmiştir?
- MEB şûralarında müzik eğitimi ile ilgili görüş ve kararlar nelerdir?
- ilköğretimde müzik eğitimi nasıl bir gelişim göstermiştir?
- müzik öğretmeni yetiştiren başlıca programlar nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, Türkiye’de müzik eğitimi Cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze tarihsel gelişimi içerisinde incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Bu amaca uygun olarak tarihsel bir araştırma yapılmıştır (Karasar, 2014). Araştırmada kullanılan yöntem; nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesidir. Nitel araştırma, gözlem görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Nitel araştırmalarda tanımlayıcı ve ayrıntılı verilerden yola çıkılarak probleme ilişkin ana temalar oluşturulması amaçlanır. Bu çalışmada da dokümanlardan elde edilen veriler analiz edilerek belli temalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Doküman incelemesi; bilgi içeren yazılı materyalleri kapsamakta ve birden fazla kaynak kullanarak (kitap, dergi vb.) geniş bir zaman diliminin analizini olanaklı kılmaktadır. Bunun yanı sıra geçmiş dönemde kişi veya kurumlara doğrudan ulaşmak mümkün olmadığından, konu hakkında geniş bir incelemeye fırsat vermekte ve genelleme yapabilmeye olanak sağlamaktadır. Bu özelliklerinden dolayı araştırmada doküman analizi tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışma Evreni

Araştırma, Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de müzik eğitiminin gelişimini kapsamaktadır. Genel değerlendirme yapıldığı için bir örneklem alınmamış, konu ile ilgili her türlü bilgi ve belgeye ulaşılmaya çalışılmıştır. Çalışmada kullanılan başlıca kaynaklar MEB Şura Kararları, İlköğretim Müzik Öğretimi Programları, müzik öğretimi konusunda yazılmış makaleler, tezler ve kitaplardır. Bu dokümanlardan bazıları şunlardır (Müzik Öğretim Programları, Milli Eğitim Şuraları, Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitapçıkları, Cumhuriyet’in İlanından Günümüze Türkiye’de Müzik Eğitimi, Cumhuriyetin Sesli Serüveni gibi kitaplar).

Veri Toplama Teknikleri

Bu araştırmada arşiv taraması yapılmış ve taranan dokümanlar incelenmiştir. Doküman incelemesi özellikle doğrudan görüşme ve gözlem yapmanın mümkün olmadığı durumlarda tek başına bir araştırma yöntemi olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada da müzik eğitimi ile ilgili programlar, kitaplar, dergiler, Milli Eğitim Şuraları, Talim ve Terbiye Kurul Kararları gibi yazılı materyaller incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Arşiv taraması sonucu elde edilen veriler incelenmiş ve doküman analizi yapılmıştır. Doküman analizi metinlerden geçerli ve güvenilir çıkarımlar yapmak için kullanılan bir araştırma yöntemidir (Krippendorff, 2004). Araştırmada doküman analizinin 5 aşaması olan “dokümanlara ulaşma, özgünlüğü kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme, veriyi kullanma” izlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 257-259).

Dokümanların analizinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Verilerin analizi elle yapılmıştır. Öncelikle tüm kaynaklar okunup bir başlangıç kod listesi oluşturulmuştur. Daha sonra seçilen bazı dokümanlar (bir tez, bir makale, bir kitap, şura kararları, müzik öğretim programları) kod listesinden yararlanılarak iki kodlayıcı tarafından kodlanmıştır. Kodlamalar karşılaştırılmış ve “Güvenirlilik=Görüş Birliği/Görüş Ayrılığı+Görüş Birliği x 100” formülüyle görüş birliği yüzdesi hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki güvenirlilik % 87 bulunmuştur. Miles ve Huberman’a (1994) göre, kodlayıcılar arasındaki güvenirliliğin % 80’den fazla olması, güvenirlilik için yeterlidir. İçerik analizi sonucunda veriler araştırma problemleri ile tutarlı olarak müzik eğitimi politikaları, müzik eğitim kurumları, müzik eğitim programları ve müzik öğretmeni yetiştirme temaları altında incelenmiştir. Araştırma süreci boyunca verilerden çıkarılan sonuçlar yıllara göre ardışık olarak hazırlanmış ve elde edilen taslak defalarca farklı kaynaklarla eş zamanlı olarak gözden geçirilerek tutarlılığı kontrol edilmiştir. Bulguların geçerliliğine bakıldığında; araştırmada kullanılan kaynakların kendi içinde tutarlı ve anlamlı olduğu, ortaya çıkan kavramların anlamlı bir bütün oluşturduğu ve araştırma sonuçlarının araştırmanın amacına ve temalarına uygun olduğu görülmektedir.

Bulgular

Çalışmada bulgular, alt problemler doğrultusunda dört temada ele alınmıştır. Bunlar “müzik eğitimi politikaları”, “şura kararlarında müzik eğitimi”, “ilköğretim programlarında müzik eğitimi” ve “müzik öğretmeni yetiştiren kurumlar” temalarıdır. Bulgular bu temalara göre düzenlenmiş ve sunulmuştur.

Müzik Eğitimi Politikaları

Türkiye’de ulusal kimliğin ve kültürün yaratılmasında müzik politikalarına özel bir önem verilmiştir. Ülkenin pek çok yerinde örgün ve yaygın eğitim veren kurumlar açılmış ve bu kurumlar Cumhuriyet Dönemi Türkiye’sinin müzik politikaları doğrultusunda öğrenci ve öğretici yetiştirmeyi amaçlamıştır (Balkılıç, 2009). Cumhuriyet dönemi müzik politikalarını tarihsel olarak iki döneme ayırmak olasıdır. Bu dönemler; 1923- 1934 yıllarını kapsayan birinci dönem ve 1934 yılından sonraki yılları kapsayan ikinci dönemdir. Cumhuriyet döneminde müzik eğitimiyle ilgili gelişmeler aşağıdaki çizelgede sunulmuştur.

Çizelge 1

Deney ve Kontrol Grubu FGA Testi Ön Test Toplam Puanlarının Mann – Whitney U Testi Sonuçları

Tarih	Gelişmeler
1923	İstanbul Musiki Encümeni’nin kaldırılması
1924	T.B.M.M.’den Musiki ve Temsil Akademisi Kanunu’nun geçmesi
1924	Müzik alanında yetenekli öğrencilerin yurtdışına gönderilmesi
1925	Türk Halk Bilgisi Derneği’nin kurulması
1926	Darûlelhan’ın İstanbul Belediye Konservatuvarı olması
1927	Radyoda müzik yayınları
1931	Opera Cemiyetinin kurulması
1934	Ulusal Operanın ilk örneği “Özsoy Operası”nın icra edilmesi
1936	Devlet Konservatuvarının kurulması
1940	Köy Enstitülerinin kurulması ve çalgı eğitiminin ilk kez bir okulda zorunlu olması
1940	3289 sayılı Konservatuar yasasının çıkması
1948	Özel yetenekli öğrenciler için “Harika Çocuk Kanunu” nun çıkarılması
1969	Ankara Kültür Merkezi’nin açılması
1970	İstanbul Devlet Opera ve Sahnesi’nin kurulması
1971	İstanbul Devlet Konservatuvarı’nın açılması
1975	İstanbul Türk Musikisi’nin kurulması

Çizelge 1’de de görüldüğü gibi, 1923-1934 yılları arasındaki en önemli gelişmeler, müzik alanında yetenekli kişilerin (Cemal Reşit Rey, Ahmet Adnan Saygun ve diğerleri) yurt dışına eğitim almak için gönderilmesi, Darulelhan’ın İstanbul Belediyesi Konservatuvarına dönüşmesi ve Opera Cemiyetinin kurulması olmuştur (Paçacı, 1999). Birinci dönemde müzik politikaları halk müziğiyle birlikte batı müziğinin sentezlenerek armonisi yüksek, tek sesli melodik yapıdan uzak, milli müzik oluşturma çabası içerisinde olmuştur. Bu çabayla birlikte ulusal opera yaratılmaya çalışılmış, bu dönemde opera önemli bir yer tutmuş ve batılılaşma anlayışı devam etmiştir. Ancak bu dönemde ulusal opera yaratma çabalarının hayal kırıklığı ile sonuçlanması neticesinde, ikinci dönemde kurumsal ve eğitsel çabaların gerekliliği daha fazla vurgulanmaya başlanmıştır (Ali, 1987).

İkinci dönemde göze çarpanlar ise 1936’da Devler Konservatuvarı’nın, 1970’de İstanbul devlet Opera ve Sahnesi’nin, 1971’de İstanbul Devlet Konservatuvarı’nın ve 1975’de Türk Musikisi’nin kurulmasıdır. Müzik eğitiminde tanınmış yabancı uzmanlar ülkemize gelerek, müzik eğitimi ile ilgili önemli tespitler ve önerilerde bulunmuşlardır. Lico Amor, Paul Lindemith, Bela Bartok bu isimlerden birkaçıdır (Balkılıç, 2009). Halk müziği ve Batı müziği üzerine olan politikaların yanı sıra ilk dönemdeki ulusal opera yaratma çalışmaları bu dönemde de devam etmiştir. Çeşitli halk şarkıları Saygun tarafından çok sesli olarak düzenlenmiş ve Saygun, Yunus Emre Oratoryosu’nu çeşitli halk melodilerini armonize ederek bestelemiştir (Uslu, 2009). Bu çalışmaların yanı sıra üst düzeyde müzik yeteneği olan çocukların eğitimlerini desteklemeye yönelik arayışlara girilmiştir. Yeteneği fark edilen Suna Kan, İdil Biret, Verda Erman, Gülsin Onay, Hüseyin Sermet ve İsmail Aşan yurt dışına müzik eğitimi almak için gönderilmiştir.

Bu dönemde göze çarpan önemli gelişmelerden birisi de Hasan Ali Yücel döneminde gerçekleşen eğitim reformlarıdır. Bunlardan ilk akla gelenler, Eğitim Şuralarının başlaması, Köy Enstitülerinin kurulması, Ankara Devler Konservatuvarının kurulması, üniversite reformu ve Devlet Operasının açılmasıdır (Topuz, 2011). 1940 yılında kurulan Köy Enstitüsü programlarında fen ve matematik bilimleri kadar sanat eğitime de önem verilmiştir. Tahta başında nota öğretimi yerine şarkının, türkünün doğrudan öğretime geçilmiştir. Köy Enstitülerinde sanat eğitiminin amacı sanatçı yetiştirmek değil, bireylerin ve toplumun sanatla sağlıklı gelişmesini desteklemektir. 1-5. Sınıflarda müzik dersi haftada iki saattir. Programa ek olarak, haftanın en az dört gününde 20’şer dakikalık zamanın müzik alıştırmalarına ayrılacağı not olarak düşünülmüştür. Müzik eğitimi ilk kez yaratıcı iş eğitimi ve meslek eğitimi anlayışına dayandırılmış, öğrencilerin yaratıcılığı ön planda tutulmuş, müzik öğretiminde ilk kez çalgı zorunluluğu getirilmiş ve her enstitüde bugün okullar ve üniversitelerde bile bulunmayan pek çok çalgı çeşidi bulundurulmuştur (Ersil, 2007; Kar, 2008; Kocabaş, 2011).

Hasan Ali Yücel’in önemli icraatlarından birisi de 1940 yılında 20.05.1940 tarih ve 3829 sayılı kanunla ülkemiz sanat hayatında büyük etkisi olan Devlet Konservatuvarının kurulmasıdır. Hasan Ali Yücel Türk Musikisi, Batı Musikisi gibi bir ikilik yerine her şeyin milli olması gerektiğini belirtmiş ve müzik eğitimi politikalarının yürütülmesinde çağdaş bir yaklaşım izlemiştir (Uçan, 2011). Kanunda konservatuvarın müzik ve temsil olmak üzere iki bölümden oluşması uygun görülmüştür. Müzik bölümünde yer alan dallar Kompozisyon, Orkestra yönetimi, Piyano, org, harp, Yaylı sazlar, Nefesli ve vurma sazları ve Şandır (Opera, koro ve konserler için yetiştirilecek sanatçılar). Temsil bölümü ise şu dallardan oluşmuştur: Opera, Tiyatro ve Balet (Ankara Devlet Konservatuvarı Otuzuncu Yıl.1966) Ankara Devlet Konservatuvarı ve daha sonra açılan konservatuvarlar, 1982 yılında üniversiteye bağlanana kadar, Kültür Bakanlığı’na bağlı olarak eğitim vermişlerdir (Aydar ve Ömür, 2012).

Şura Kararlarında Müzik Eğitimi

Milli Eğitim Şûraları, 1939, 1943, 1946, 1949, 1953, 1957, 1962, 1970, 1974, 1981, 1982, 1988, 1990, 1993, 1996, 1999, 2006, 2010 ve 2014 yıllarında olmak üzere on dokuz kez toplanmıştır. Yapılan bu şuralarda müzik eğitimi konusunda alınan kararlar ve belirtilen görüşler analiz edilmiştir.

Şura kararları incelendiğinde bugüne kadar yapılan neredeyse bütün şuralarda, katılımcıların müzik eğitimiyle ilgili düşünce ve önerileri yer almış; ancak alınan kararlar kısmında ve uygulamalarda bu düşünce ve önerilerin tamamına yer verilmemiştir. Bu durum okullardaki müzik eğitiminin ve sanatsal eğitimin istenilen düzeye gelememesinde etkili olmuştur. Yalnızca 6. (1957), 8. (1970), 9. (1974), 12. (1988), 15. (1996), 18. (2010) ve 19. (2014) Şuralarda müzik eğitimi ile ilgili doğrudan kararlar alınmıştır. Şura toplantılarında müzik eğitimi ile ilgili alınan önemli kararlar Çizelge-2’de özet olarak sunulmuştur.

1957 yılındaki 6. Şurada Arif Öğüt müzik eğitiminin sanat enstitüleri programında yer alması gerektiğini savunmuş, ayrı bir maddeyle ifade edilerek sanat enstitülerinde müzik derslerinin konulmasını istemiş ve bu önerilerini komisyona sunmuştur (6. Milli Eğitim Şûrası, 1991: 273). Şura kararlarında müzik dersinin sanat enstitülerinde yer alması gerektiği yer almıştır. 1970 yılındaki Şurada ise müzik dersi ilkökul 1-5. Sınıflarda zorunlu ders kapsamına girmiştir. Ortaokullar açısından en önemli gelişme ise ortaokul 1-3. Sınıflarda müzik dersinin hem zorunlu olması hem de ayrıca seçmeli bir ders ile öğrencinin birden fazla müzik dersi alabilmesidir.

Çizelge 2

Cumhuriyetten Günümüze ME Şuralarda Müzik Eğitimiyle İlgili Alınan Önemli Kararlar

Şura	Kademe önerisi	Seçmeli/Zorunlu önerisi	Ders saati önerisi	İçeriğiyle ilgili öneri	Öğretmen yetiştirme ile ilgili öneri	Diğer
1939	-	-	-	-	-	-
1943	Ortaokul	-	-	Ahlakla ilişkilendirme	-	-
1946	Kız Enstitüleri	Zorunlu	2	Müfredat Programı	-	-
1949	İlkokul ve Ortaokul	-	2+2+1	Müfredat Programı	Müzik Aleti Çalması	Okul Şarkıları
1953	İlkokul	Zorunlu	1	1, 2 ve 3. sınıflar	Öğretmen Okulları’nın ayrılması	1948 programının aynen uygulanması
1957	Sanat Enstitüleri	Zorunlu	-	Müfredat Programı	-	Halk Eğitimi Kursları
1962	Kız İş Okulları	Zorunlu	2.yıl 1 saat	Müfredat Programı	-	Devlet Konservatuvarı, Güzel Sanatlar, Opera ve Tiyatro
1970	Ortaokul	Zorunlu+ Seçmeli	1	Müfredat Programı	Önem verilmesi	-
1974	Ortaokul	Ortak Dersler+ Seçmeli	1+Tüm Sınıflar- da 4 saat	Müfredat Programı	-	Liselerde seçmeli toplam 5 saat

1981	İlkokul ve Ortaokul	Zorunlu	2	Müfredat Programı	-	Müzik Dersleri Müzik Öğrt. tarafından
1982	-	-	-	-	-	Sosyal ve kültürel faaliyetleri öğretmeye yönelik
1988	İlköğretim	Zorunlu	-	-	Yetenek Sınavı ile Alınması	-
1990	-	-	-	-	-	-
1993	-	-	-	-	-	-
1996	Temel Eğt. Program-ları	-	-	Yönlendirme	-	Notla Değerlendirme
1999	-	-	-	-	-	-
2006	-	-	-	-	-	Güzel Sanatlar Lisesi Alımı
2010	İlköğretim	Zorunlu	1 saatten fazla	Zekanın Gelişimi	-	Beceri ve Değerler Eğitimi.
2014	İlkokul, Ortaokul	Zorunlu	İlkokulda en az 2 saat, ortaokulda görsel sanatlar ya da Müzik dersin-den birinin seçilerek haftada en az 2 saat olması	Ortaokulda Türk Musikisi makamsal sisteminin bir Türk Halk Müziği saziyla öğretilerek verilmesi	Eğitim fakültelerindeki öğretmenlik programlarına müzik vb. seçmeli genel kültür dersleri konulması	Güzel sanatlar liselerinin programlarında Türk müziğinin makamsal sistemi ve çalgıları ile geleneksel sanatlara (Hat, Ebru, Tezhip ve Minyatür) yer verilmesi

1974 yılındaki Şurada müzik dersi ortaokul 1-3. Sınıflarda 1 saat zorunlu, 4 saat seçmeli olarak düzenlenmiştir. Liselerde seçmeli olan müzik dersi tüm ortaöğretim süresince 5 saat olarak belirlenmiştir. 1988 yılında gerçekleştirilen 12. Şurada Eğitim Fakültelerinin Beden Eğitimi, Resim ve Müzik Eğitimi bölümlerine öğretmen liselerinden mezun olan öğrencilerin ÖSS yetenek sınavı ile alınması gerektiğinden bahsedilmiş ve bu öneri alınan kararlar içerisinde yer almıştır (12. Milli Eğitim Şûrası, 1989: 290-291). 1996 yılındaki Şurada müzik dersinin notla değerlendirilmesine devam edilmesi gerektiği kararı alınmıştır.

2010 yılındaki Şurada ise Spor, Sanat, Beceri ve Değerler Eğitimi komisyonunda görev yapan bir üye Meslek Öğretmeni olmasına rağmen bu komisyonda görev almaktan dolayı rahatsızlığını ifade etmiş ve Talim ve Terbiye Kurulu’nun resim, müzik ve beden eğitimi öğretmenlerinden üye ataması gerektiğini komisyon başkanına iletmıştır. Bu şekilde üye ataması yapılmadığında bu alanların yetim kaldığını ve bu alanlarla ilgili görüş ve düşüncelerin yetersiz olduğunu söylemiştir (18. Milli Eğitim Şûrası, 2010). Bu komisyonda alınan kararlar şöyle özetlenebilir: İki farklı disiplin anlayışı olan güzel sanatlar lisesi ve spor liseleri ayrı okullar olarak faaliyet göstermeli ya da aynı isim altında farklı binalarda faaliyet gösterme zorunluluğu olan bir yapıya dönüştürülmeli; Beş Yıllık Kalkınma Planlarının hazırlanmasında kurulan komisyonlara Sanat Eğitimi İhtisas Komisyonu da ilave edilmeli; İlköğretim düzeyinde görsel sanatlar ve müzik ders saatleri yeni öğretim yöntem ve teknikleri de dikkate alınarak artırılmalı ve bu dersler ortaöğretimde zorunlu ders hâline getirilmeli; İlköğretimin bütün sınıflarında görsel sanatlar, beden eğitimi ve müzik dersleri, not yerine “yeterli, geliştirilebilir”

gibi ifadelerle değerlendirilmelidir. 2014 yılındaki 19. Şurada ise ilkokullarda müzik derslerinin en az 2 saat olması, ortaokullarda Türk müziğinin bir Türk halk Müziği sazı ile verilmesi ve Eğitim Fakülteleri öğretmenlik programlarında müzik dersi gibi seçmeli genel kültür derslerinin olması gerektiği yönünde kararlar alınmıştır (19. Milli Eğitim Şurası, 2014).

İlköğretimde Müzik Eğitimi

Cumhuriyet ilanından günümüze kadar ilköğretimde on bir program uygulanmıştır ve bu programlar sırasıyla 1924, 1926, 1936, 1939, 1948, 1962, 1968, 1997, 2005, 2010 ve 2013 programlarıdır. Cumhuriyetin ilk yıllarındaki programlara ilişkin dokümanlarda yalnızca müzik dersinin saatine ilişkin açıklamalar yapıldığı, müzik derslerinin içeriği ve işleme yöntemlerine ilişkin bilgilerin olmadığı görülmüştür. Bu nedenle ilkokullarda müzik dersinin içeriğine ilişkin açıklama ve yorum yapılmamıştır. Cumhuriyet döneminden günümüze kadar olan süreçte uygulanan programlarda müzik dersinin haftalık ders saatlerindeki gelişimi Çizelge-3’de özetlenmiştir.

Çizelge 3’e göre 1924 programından günümüze kadar olan süreçte müzik dersi 1924 ilkokul programında 1., 2. ve 3. Sınıfta haftada iki, 4. ve 5. Sınıfta bir saattir. 1936, 1948, 1962 ve 1968 programlarında ise 1-5. Sınıflarda haftada bir saate düşmüştür. 1948 yılına kadar köy ilkokul programlarında yer almayan müzik dersi, bu programda yer almış ve böylece köy ve kent ilkokul programları arasındaki fark giderilmiştir. 1997 yılına kadarki programlarda müzik dersi 1-5.sınıflarda birer saat işlenmeye devam etmiştir. 1997 yılında 8 yıllık kesintisiz ve zorunlu eğitime geçildiğinde ilkokullar ilköğretim kurumlarına dönüşmüş ve bu kurumlarda müzik dersi 1-3. Sınıflarda haftada iki saat, 4-8. Sınıflarda haftada bir saat olarak planlanmıştır. 2005 programında müzik dersi 1997 programında olduğu gibi uygulanmıştır (TTKB, 1997). 2010 programında ders saati azalan müzik dersi tüm sınıflarda haftalık bir saattir. 2012-2013 yılına gelindiğinde ise; 8 yıllık zorunlu eğitim kesintili olarak 12 yıla çıkarılmış ve müzik dersi zorunlu dersler arasında tüm sınıflarda yine haftalık bir saat olarak yeni sistemde yerini almıştır. Bunun yanı sıra seçmeli dersler arasında da yer alan müzik dersi kademeli olarak 5, 6, 7 ve 8. Sınıflarda öğrencilerin isteklerine göre haftada 2 ya da 4 saat olarak işlenmektedir (TTKB, 2013).

Çizelge 3

Müzik Dersinin Cumhuriyet Dönemi İlkokul (İlköğretim) Eğitim Programlarındaki Yeri (Ders Saati Açısından)*

PROGRAMLAR	1.sınıf	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	8.sınıf
1924 programı	2	2	2	1	1	-	-	-
1926 programı	2	2	1	1	1	-	-	-
1936 programı	1	1	1	1	1	-	-	-
1939 köy ilkokul programı	-	-	-	-	-	-	-	-
1948 programı	1	1	1	1	1	-	-	-
1948 köy ilkokul programı	-	-	-	-	-	-	-	-
1962 programı	1	1	1	1	1	-	-	-
1968 programı	1	1	1	1	1	-	-	-
1997 programı	2	2	2	1	1	1	1	1
2005 programı	2	2	2	1	1	1	1	1
2010 programı	1	1	1	1	1	1	1	1
2013 programı	1	1	1	1	1	1	1	1

*: 1924-1968 yılları arasında ilkokul, 1997 ve sonrasında ilköğretim olarak ele alınmıştır.

Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlar

Günümüze kadar olan süreçte Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlar Musiki Muallim Mektebi, Eğitim Enstitüsü, Yüksek Öğretmen Okulu ve Eğitim Fakültesi çatısı altında dört ayrı sistem olarak ele alınmıştır. Bu kurumlar öğretmen yetiştirme politikaları konusunda bir çok değişime uğrayarak günümüze kadar gelmiştir. Cumhuriyetten günümüze müzik öğretmeni yetiştiren programlarda yer alan müzik dersleri özetle aşağıdaki gibidir.

Çizelge 4

Cumhuriyetten Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştiren Programlarda Yer Alan Müzik Dersleri

Kurum	Müzik Eğitimi Programı	Alan Dersleri
Musiki Muallim Mektebi	1925 programı	Musiki Nazariyatı, Armoni, Kompozisyon, Kontrpuvan, Musiki Tarihi, Musiki Kraatı ve Vokal
	1931 programı	Enstrüman (Öğrenci için seçilen bir saz), Musiki Nazariyatı, Musiki İmlası, Solfej, Armoni, Kontrpuvan, Piyano Akompanyaman, Musiki Kıratı, Teganni, Cemi Teganni, Berberlik, Enterpretasyon, Musiki Terbiyesi ve Tarihi, Musiki Tarihi
	1941 programı	Kulak Terbiyesi, Müzik Öğretimi Usulü ve Tatbikatı, Teori, Müzik Tarihi, Şan, Koro ve Koro idaresi, Keman, Piyano, Oda Müziği, Talebe Orkestrası, Akustik, Tamirat
Gazi Terbiye Enstitüsü	1970 programı	Kulak Eğitimi ve Solfej, Müzik Teorisi (Armoni ve Kontrapunt), Müzik Formları, Genel Müzik Bilgileri, Müzik Tarihi ve Stil Bilgisi, Ses Eğitimi (Şan), Toplu Ses Eğitimi ve Hazırlık Korosu, Koro, Koro Eğitimi ve Yönetimi, Esas Çalgı, Toplu Çalışma Çalgıları ve Orkestra, Çalgı Onarımı, Eşlik (Koropetisyon), Müzik Eğitimi İlkeleri
Gazi Yüksek Öğretmen Okulu	1978 programı	Anadal Eğitimi, Temel Piyano Eğitimi, Müziksel İşitme Okuma Yazma, Temel Müzik Bilgileri, Çokseslendirme, Yatay Çokseslendirme, Müzik Tarihi, Ses Eğitimi, Toplu Konuşma Eğitimi, Toplu Ses Eğitimi, Toplu Çalgı Eğitimi, Müzik Toplulukları Yönetimi, Çalgıyla Eşlik, Müzik Biçimleri, Müzik Türleri, Eser Çözümleme, Eğitim Müzikleri Dağarcığı, Geleneksel Türk Sanat Müziği, Halk Bilim, Türk Halk Müziği, Nota Yazıları, Çalgı Düzenleri ve Bakımı, Seçmeli Toplu Müzik, Seçmeli Müzik Özel Alanları, Tını (Selen) Fiziği, Sanata Giriş, Müzik Eğitimine Giriş, Müzik Eğitiminde Yöntemler
Gazi Eğitim Fakültesi	1997 programı	Üç Anabilim Dalı Ortak Dersleri: Piyano, Koro, Müziksel işitme okuma yazma, Müziğe Giriş, Bireysel Söyleme, Koropetisyon, Armoni-Kontrpuvan-Eşlikleme, Müzik Biçimleri, Türk Halk Bilimi, Okul Çalgıları, Geleneksel Türk Halk Müziği, Çalgı Düzen Bakım Onarım Bilgisi, Müzik Toplulukları Yönetimi, Dünya Müzik Tarihi, Türk Müziğinde Çok Seslendirme, Çağdaş Türk Sanat Müziği ve Popüler Müzik, Geleneksel Türk Sanat Müziği, Uluslararası Sanat ve Popüler Müzik, Toplu Çalgı, Okul Çalgıları Seslendirme ve Uygulama, Birlikte Seslendirme, Türk Halk Dansları, Piyano Bakım Onarım Düzen ve Uygulama, Müzik Derleme Teknikleri, Sanat Tarihi, Eğitim Müziği Besteleme Teknikleri dersleri Alan dersleri Kapsamında Bazıları seçmeli olmak üzere yer almıştır. Çalgı Eğitimi ABD: Alan Çalgısı, Orkestra, Çalgı Eğitim İlkeleri Ses Eğitimi ABD: Şan, Ses Eğitimi İlkeleri, Temel Toplu Ses Eğitimi, Ses Organı Yapısı Korunması

Ülkemizde müzik öğretmeni yetiştiren ilk kurum olan Musiki Muallim Mektebi'nden, günümüzdeki adıyla Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalından yetişmiş birçok eğitimci, ülkemizin her köşesinde görev yapmışlar ve müzik eğitimimize katkı sağlamışlardır. 1924 yılında açılan Musiki Muallim Mektebi'nin müdürlüğünü Riyaseti Filarmoni Orkestrası Şefi Osman Zeki Bey yapmıştır. Müzik programında kullanılacak çalgıların, keman, piyano, flüt, viyolonsel olduğu ve bu çalgılardan birinin mecburi olduğu belirtilmektedir (Uçan,1994). 1931 ve 1941 programlarında alan derslerinin çeşidinin ve sayısının arttığı görülmektedir.

Kurum 1938-1939 öğretim yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Enstitüsü'ne bağlanmış ve müdürlüğüne Prof. Eduard Zuckmayer getirilmiştir. Zuckmayer görevini 1970 yılına kadar sürdürmüştür. 1971 programına bakıldığında, alan derslerinin sayısının arttığı ancak 1941 programının genel yapısını koruduğu anlaşılmaktadır. Kurum 1978 yılında Gazi Yüksek Öğretmen Okulu'na dönüşmüştür. 4 yıllık öğretmen okulu olarak yapılan Yüksek Öğretmen Okulu Müzik Bölümü'nün amacı temel eğitimin ikinci kademesine ve orta öğretim kurumlarına müzik dalı öğretmeni yetiştirmektir (Uslu, 2009). Yüksek Öğretmen Okulu, 1982 yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi'ne bağlanmış ve Müzik Eğitimi Anabilim Dalı da Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü olarak bu fakültenin içinde yer almıştır.

Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Bölümü Lisans 1997 programı incelendiğinde Müzik Eğitimi kapsayan alan derslerinin bundan önceki programlarda olduğu gibi teorik ve uygulamalı olarak işlendiği görülmektedir. Müzik bölümü üç ana bilim dalından oluşmuş ve bu anabilim dalları Çalgı Eğitimi, Ses Eğitimi ve Müzik Kuramları olarak belirlenmiştir. Bu üç anabilim dalının ortak dersleri ve alan dersleri yukarıdaki tabloda belirtilmiştir. 2006-2007 öğretim yılından itibaren ise alan dersleri müzik performansı, kompozisyon, müzik teorisi, müzik tarihi, çalgı bakım-onarım, geleneksel Türk müzikleri ve müzik pedagojisi olmak üzere yedi alt alanda toplanmıştır (Berki ve Karakelle, 2009).

Tartışma ve Sonuç

Cumhuriyetin özellikle ilk yıllarında müzik eğitime büyük önem verildiği, müzik eğitime bilimsel bir anlayışla yaklaşıldığı, müzik eğitimcisi yetiştiren kurumların oluştuğu, bu kurumlarda görev alması planlanan kişilerin yurt dışında eğitim almasının sağlandığı görülmektedir. Ancak bu ilerlemeler Cumhuriyetin sonraki yıllarında devam ettirilememiştir. Günümüzde Türkiye'de müzik eğitiminin çok da yaygınlaşmadığı ve sınırlı kaldığı söylenebilir. Bu konuda yapılan bazı çalışmalar da bu yorumu desteklemektedir (Öner, 2012; Şahin ve Duman, 2008). Barış ve Ece (2009), Türk halkının çok sesli müzik ile geleneksel müzik arasında gidip geldiğini belirtmektedir. Atatürk'ün de istediği gibi çok sesli müzik temelinde geleneksel müziğin bütünleştiği bir müzik kültürü oluşturulmalıdır.

Milli eğitim şuraları incelendiğinde, genelde tüm şuralarda müzik eğitimiyle ilgili görüş ve öneriler ifade edilmiştir. Ancak müzik eğitimiyle ilgili doğrudan kararların yalnızca 6., 8., 9., 12., 15., 18. ve 19. Şuralarda alındığı belirlenmiştir. Bu şuralarda alınan kararlarda genel olarak ilkökul ve ortaokul ders dağıtım çizelgesi oluşturulmuş, müzik dersi ortak dersler içerisine dahil edilerek hem zorunlu hem de seçmeli dersler arasında yer almış ve müzik dersinin nasıl değerlendirileceği yönünde kararlar alınmıştır. Müzik eğitimi hiçbir şurada ana gündem maddesi olarak ele alınmamıştır. Yapılan şuralarda müzik eğitimi ile ilgili katılımcı üye sayılarının yetersiz olması ve yeterli şekilde temsil edilememesi müzik eğitimi açısından olumsuz bir durum yaratmıştır.

Müzik derslerinin zorunlu dersler içerisinde olması olumlu bir durum olsa da; bu dersin amaçlarına ve kazanımlarına uygun olabilmesi için fiziki şartların ve müzik eğitimcilerinin var olması gerektiği gerçeği ortadadır. Yazıcı (2012) ve Toraman (2013) liselere geçiş sınavında müzik dersi ile ilgili sorular yer almadığı için, müziğin öğrenci, veli ve hatta idareciler tarafından “eğlence” dersi olarak görüldüğünü belirtmektedir. Birçok ilköğretim ve ortaöğretim okulunda müzik dersinin boş geçmesi ya da farklı branş öğretmenleri tarafından yürütülmesi nedeniyle öğrenciler müzik eğitiminden yoksun kalmakta ve müzik alanında yetenekli bireyler ortaya çıkamamaktadır. Daha da kötüsü müzik, resim, beden eğitimi gibi dersler matematik, fen bilgisi dersleri için feda edilmektedir. Müziğin hak ettiği değere ulaşabilmesi için, Milli Eğitim Şuralarında yer alan Sanatla ilgili komisyonlarda müzik eğitimcilerinin de yer alması ve Şura Kararlarında müzik ve sanat eğitime yer verilmesi gerekmektedir.

İlkokullardaki müzik ders programları incelendiğinde; 1936 yılından 1997 yılına kadar müzik derslerinin ilkokullarda haftada bir saat olduğu, 1997 ve 2007 programlarında 1-3. Sınıflarda haftada iki saat, 4-8. Sınıflarda haftada bir saat ve 2010 ve 2013 programlarında ise 1-8. Sınıflarda haftada bir saat olduğu saptanmıştır. Bu bulgular ışığında ilköğretim düzeyinde müzik ders saatlerinin 1997 yılında arttığı ancak 2010 yılından itibaren yeniden azaldığı görülmektedir. Müzik derslerinin ilköğretim 1-8. Sınıflarda haftada en az 2 ders saati olması ve öğrencilere bir enstrüman çalma eğitiminin verilmesi gerekmektedir. 19. Şurada da bu yönde bir karar alınmış, ilkokul ve ortaokullarda müzik dersinin en az 2 saat olması planlanmıştır. Bunun olumlu bir gelişme olduğu söylenebilir ancak alınan bu karar henüz uygulamaya geçmemiştir. Müzik derslerinin 1-5. Sınıf programlarında halen birer saat olarak yer aldığı görülmektedir (2015 müzik öğretim programı). Bu konuda yapılan bilimsel bir çalışmaya rastlanmamış olmakla birlikte, gözlemlere ve müzik öğretmenleri ile yapılan görüşmelere dayanarak, henüz her öğrencinin bir enstrüman ile tanışmasının pek çok okulda uygulanmadığı söylenebilir. Bunun için öncelikle okullarda yeterli sayıda müzik enstrümanının olması, bir müzik atölyesinin oluşturulması ve müzik ders saatlerinin artırılması gerekmektedir. Gündoğdu (2006), önceki şuralarda müzik eğitimi ile ilgili alınan kararların sonraki şurada tartışılmadığını, Mili Eğitim Şuralarında müzik eğitiminin belirli bir kararlılık ve süreklilik içinde ele alınmadığını belirtmektedir. Günümüzde de pek fazla bir değişiklik olmamıştır.

İlköğretim müzik eğitiminin amacı öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, sosyal gelişimlerini desteklemek ve müzik kültürünü geliştirmektir. Ancak bunun haftada bir saat ile gerçekleştirilmesi olanaklı değildir. Araştırmalarda da müzik öğretmenleri ilköğretimde müzik derslerine ayrılan süreyi ve müzik dersi yaptıkları öğrenme ortamlarını yetersiz bulmaktadır (Kırmızıbayrak, 2012; Umuzdaş ve Levent, 2012; Yazıcı, 2012). Hatırlanacağı gibi, müzik dersi 1-8. Sınıflarda haftada bir saat zorunlu, ortaokul 5-8. Sınıflarda haftada 2/4 saat seçmelidir. Müzik dersinin bireyin gelişimindeki önemi dikkate alınarak seçmeli ders grubunda yer alması yerine, her öğrencinin müziği sevmesini ve bir enstrüman çalmasını sağlayacak biçimde düzenlenmesi gerekmektedir. Karagözoğlu’nun (2015) Yozgat ve Ankara’da seçmeli derslerle ilgili yaptığı bir çalışmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun matematik uygulamaları ve Kuran-ı kerim dersini seçtiği, müzik dersini seçen tek bir öğrencinin bile bulunmadığı bulunmuştur. Bu sonuç, benzer araştırmalarda da aynıdır (Memduhoğlu ve Mazlum, 2013; Yayla ve Kozikoğlu, 2013). Öğrenciler ve velilerin genellikle liselere hazırlık derslerini tercih etmeleri nedeniyle Seçmeli Müzik ders saatinin fazla olması, çok da fazla bir anlam ifade etmemektedir. Bu nedenle seçmeli değil, zorunlu müzik dersinin saati arttırılmalıdır.

İlköğretimde müzik derslerinde gerçekleştirilen uygulamalara bakıldığında, en önemli sorunlardan birisinin 1-3. Sınıflardaki müzik dersinin sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmesi olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenin müziğe yönelik tutumu olumlu değilse ve yeterli bilgisi yoksa, ilkokulun ilk yıllarında öğrencilerin müzikten soğumasına yol açabilmektedir (Tenkoğlu, 2005; Umuzdaş ve Levent, 2012). Ayrıca yapılan araştırmalarda öğretmenlerin müzik dersindeki uygulamalı çalışmaları yeterli bulmadıkları, Türk müziği bestecilerinin yeterince tanıtılmadığı, ders

kitaplarındaki şarkıların yeterli olmadığı, süre azlığı ve kalabalık sınıflar nedeniyle müzik dersinin hedeflerine ulaşmadığını düşündükleri belirlenmiştir (Umuzdaş ve Levent, 2012; Yazıcı, 2012). Yılmaz'ın 1994 yılında gerçekleştirdiği çalışmada da, sınıfların kalabalık, sürenin az olduğu, müzik öğretim programının anlaşılır olmadığı, müzik dersinin ilkokullarda branşı müzik olmayan öğretmenler tarafından yürütüldüğü, müzik odalarının ve enstrümanların bulunmadığı saptanmıştır. Son yirmi yılda ülkemizde ilköğretim müzik derslerinde pek de fazla bir şeyin değişmediği, benzer sorunların devam ettiği görülmektedir.

Ayrıca ders saatlerinin artırılmasının yanında, nitelikli bir müzik eğitimi de verilmelidir. Köy Enstitüsü programlarında olduğu gibi öğrencinin yaratıcılığına ve özgürlüğüne dayalı, sanat, kültür ve sporun yoğun biçimde yer aldığı ilköğretim ve ortaöğretim programlarına ihtiyaç bulunmaktadır. Kocabaş (2010), Köy Enstitüsü programlarında insan, demokrasi ve sanat eğitiminin bir bütünlük içinde ele alındığını vurgulamaktadır. İlköğretim müzik dersinin amacı; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, devinışsel ve sosyal alanlarda gelişimini sağlayarak bir müzik kültürü oluşturmalarını sağlamaktır. Türkmen'in (2010) araştırmasında ilköğretimin birinci kademesinde nitelikli bir müzik eğitimi verilemediği, müzik öğretmeni yetersizliği ve ilkokul-sınıf öğretmenlerinin eksik eğitimlerinden vb. nedenlerden dolayı birçok çocuğun müzik eğitimi alamadan ilköğretimin ikinci kademesine geçtiği belirlenmiştir. Oysa müzik eğitimi öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerini sağladığı gibi, akademik başarılarını da etkilemektedir. Literatürde müzik eğitiminin akademik başarı üzerindeki etkisini ortaya koyan çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Rausher ve Shaw'ın (1997) araştırmasında piyano ve org eğitimi alan öğrencilerin almayanlara göre soyut akıl yürütme becerilerinin; Gardner, Fox, Jeffery ve Knowles'ın (1996) araştırmasında zenginleştirilmiş ve beceriye dayalı müzik eğitim programına katılan öğrencilerin katılmayanlara göre okuma ve matematik başarılarının anlamlı düzeyde arttığı saptanmıştır. Şendurur ve Barış'ın (2002) lise öğrencileri ile gerçekleştirdiği deneysel çalışmada da müzik eğitimi alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre akademik başarı ortalamalarının arttığı görülmüştür.

Cumhuriyet döneminin ilk müzik öğretmeni yetiştiren kurumu Musiki Muallim Mektebi olmuştur. Musiki Muallim Mektebi'nin 1925 yılı programında alan dersleri sadece müzikle ilgilidir. Bunun yanında genel kültür ve öğretmenlik bilgisi dersleri de yer almıştır. 1931 yılı programında 1925 programında olduğu gibi dersler alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik bilgisi derslerinden oluşmuştur. 1931 programında, 1925 yılı programına göre bazı farklı dersler eklenmiştir. 1938-1939 yıllarında Musiki Muallim Mektebi'nin Gazi Terbiye Enstitüsüne bağlanmasıyla birlikte Gazi Eğitim Enstitüsü Müzik Bölümü kurulmuştur. Bu kurumun Musiki Muallim Mektebinden farkı lise mezunlarından öğrenci alması olmuştur. Bu kurumda 1941 ve 1970 programları uygulanmış ve bu programlar alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik bilgisinden oluşmuştur. 1941 yılı programında alan bilgisi dersleri müzikle ilgili olmuş ancak öğretmenlik bilgisi dersleri içerisinde herhangi bir ders yer almamıştır. 1970 programında 1941 programındaki alan bilgisi derslerine müzikle ilgili dersler eklenmiş ve bunun yanı sıra öğretmenlik bilgisi derslerinde değişim olmuştur. 1978 yılından itibaren Gazi Eğitim Enstitüsü Müzik Bölümü Gazi Yüksek Öğretmen Okulu Müzik Şubesi adını almıştır. Bu okulun programı taslak olarak öncekiler gibi olmuş ancak ders içerikleri daha kapsamlı olarak belirlenmiştir.

1997 yapılanmasıyla birlikte kurum Gazi Eğitim Fakültesi bünyesinde Güzel Sanatlar Eğitimi Müzik Eğitimi Anabilim Dalına dönüşmüştür. Şu an müzik öğretmenliği mezunları tek tip eğitim ile okulöncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve güzel sanatlar liselerine müzik öğretmeni olabilmektedir. Bu kurumların hedefleri ve yapıları birbirinden oldukça farklıdır. Bazı ülkelerdeki müzik öğretmeni yetiştirme sistemi ile Türkiye'deki müzik öğretmeni yetiştirme sistemi karşılaştırıldığında, en önemli farklılığın diğer ülkelerde farklı tipte Türkiye'de ise tek tipte müzik öğretmeni yetiştiriliyor olmasıdır (Duru ve Köse, 2012; Tarman, 2009). Örneğin Finlandiya'da okulöncesi ve genel müzik öğretmenliği olmak üzere iki tip; Avusturya'da vokal ağırlıklı müzik öğretmeni ve enstrüman müzik öğretmeni

olmak üzere iki tip; Amerika’nın Texas eyaletinde grup müziği, koro, orkestra ve piyano temel alanlarına yönelik dört tip müzik öğretmeni yetiştirilmektedir. Bu ülkelerde olduğu gibi farklı tipte müzik eğitimi vermek, öğretmen adaylarının daha nitelikli yetişmesine katkı sağlayacaktır.

2006 Müzik Öğretmenliği Lisans Programı ile ilgili pek çok araştırmada yeni düzenlemelere ihtiyaç bulunduğu belirtilmektedir. Tarman (2009) müzik öğretmenliği anabilim dalının yeniden bölüm haline gelmesi gerektiğini, Yurga ve Kaya (2009) lisans programında korrepitasyon (eşlik) dersinin bulunmadığını ve bunun büyük bir eksiklik olduğunu, Durak (2009) piyano derslerinde yaşanan sorunları vurgulamaktadır. Berki ve Karakelle (2009) ise, müzik öğretmenliği lisans programında yer alan bazı derslere ilişkin ders içeriklerinin bulunmadığını, farklı dönemlerde yer alan bazı derslerin içeriklerinin aynı ve derslerde gereksiz konu tekrarlarının olduğunu belirtmektedir. Müzik öğretmenliği lisans programındaki alan derslerinin ve içeriklerinin yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. Öncelikle gerçekleşmesi gereken uygulamalardan birisi de Eğitim Fakültelerindeki müzik eğitimi anabilim dalının eski kimliğine kavuşarak, Müzik Eğitimi Bölümü olmasıdır.

Sonuç olarak Cumhuriyetten günümüze müzik eğitimi politikaları, politikalara yön veren şura kararları, ilköğretim müzik eğitimi programları ve müzik öğretmeni yetiştiren lisans programları bir bütün olarak ele alındığında, müzik eğitiminde hala önemli sorunların yer aldığı görülmektedir. Bu sorunların temelini ise müzik ve sanata verilen değerin azlığı oluşturmaktadır. Müzik ve sanat eğitime hak ettiği değer verildiğinde, müzik eğitimi politikalarında önemli değişikliklerin gerçekleşeceği, bunun da müzik eğitimini olumlu yönde etkileyeceği umulmaktadır.

Kaynakça

- Ali, F. (1987). *Müzik ve müziğimizin sorunları*. (1.Basım). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Aydar, Ç. ve Ömür, Ö. (2012). Devlet konservatuvarlarının atama-yükseltme kriterlerinin değerlendirilmesi üzerine betimsel bir inceleme. *Akademik Bakış Dergisi*, 28, 1-17.
- Balkılıç, Ö. (2009). *Cumhuriyet, halk ve müzik*. (1.Basım). Ankara: Tan Kitabevi Yayınları.
- Barış, D.A. ve Ece, A.S. (2009). Cumhuriyet'ten günümüze toplumsal kültürel değişim sürecinde müzik ve müzik eğitimi. 38. *Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi Bildiriler Kitabı*. (ss. 107-119).
- Berki, T. ve Karakelle, S. (2009). 2006-2007 akademik yılında uygulamaya konulan merkezi müzik öğretmenliği lisans programının incelenmesi. 8. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. No. 131. (ss. 228-234). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yayınları.
- Coşkun, M. (2008). *Türk müzik kültürüne yönelik planlı kalkınma dönemi politikaları ve Türk müzik eğitimine etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Durak, Y. (2009). Yeniden yapılanmada nitelikli bir piyano dersi öğretim programı nasıl düzenlenmelidir? 8. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. No. 131. (ss. 129-138). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yayınları.
- Duru, E.G. ve Köse, H.S. (2012). *Müzik eğitimi öğretmenliği yapılanma modelleri* (Türkiye, Avusturya, Finlandiya, Danimarka ve Texas Örnekleri). E-Journal of New World Sciences Academy, 7(3), 235-245.
- Ersil, Ö.G. (2007). *Cumhuriyet devrimimizin özgün eğitim kurumları köy enstitülerinde müzik eğitimi ve günümüze yansımaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gardiner, M.F., Fox, A., Jeffery, D. ve Knowles, F. (1996). Improves reading and math performance. *Nature*, 381, 284.
- Gündoğdu, Ö. (2006). *Cumhuriyetten günümüze Milli Eğitim şûraları ve müzik eğitimine yansımaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kalyoncu, N. (2005). Eğitim fakültelerinde uygulanan müzik öğretmenliği lisans programının revizyon gerekçeleriyle tutarlılığı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (3), 207-220.
- Kar, T. (2008). *Bir eğitim modeli olarak, köy enstitülerinde müzik eğitiminin incelenmesi ve şarkı dağarcığının kullanılabilirliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karagözoğlu, N. (2015). Ortaokul 5. sınıflarda tercih edilen seçmeli dersler ve tercih nedenlerinin öğrenci ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5 (1), 69-94.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kırmızıbayrak, N. (2012). İlköğretim okullarında müzik ders programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi (Kars ili örneği). *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 91-105.
- Kıvanç, E. (2008). *Köy enstitülerinde müzik eğitimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kocabaş, A. (2010). Müzik eğitiminin çoklu zeka alanlarına etkisi ve Köy Enstitüleri. *Yeniden İmece Dergisi*, 4, 53-57.
- Kocabaş, A. (2011). Hasan Ali Yücel dönemi sanat ve müzik anlayışı, bestelenen eserleri. Bulunduğu eser: Kocabaş, K. (Ed.) *Hasan Ali Yücel*. (ss. 359-405). Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: an introduction to its methodology* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- MEB (1991). *I. Maarif Şurası*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (1991). *II. Maarif Şurası*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (1991). *III. Milli Eğitim Şurası*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (1991). *IV. Milli Eğitim Şurası*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (1991). *V. Milli Eğitim Şurası*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (1991). *VI. Milli Eğitim Şurası*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (1962). *VII. Milli Eğitim Şurası*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (1971). *VIII. Milli Eğitim Şurası*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (1991). *IX. Milli Eğitim Şurası*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (1991). *X. Milli Eğitim Şurası*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (1991). *XI. Milli Eğitim Şurası*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (1989). *XII. Milli Eğitim Şurası*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (1990). *XIII. Milli Eğitim Şurası*. Ankara: Meslekî ve Teknik Açıköğretim Matbaası.
- MEB (1993). *XIV. Milli Eğitim Şurası*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (1996). *XV. Milli Eğitim Şurası*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (1999). *XVI. Milli Eğitim Şurası*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (2006). *XVII. Milli Eğitim Şurası*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (2010). *XVIII. Milli Eğitim Şurası*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (2013). *XIX. Milli Eğitim Şurası*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Memduhoğlu, H.B. ve Mazlum, M. (2013). Seçmeli ders uygulamasının sosyal ve pedagojik temelleri ve uygulamaları. *Kesintili On İki Yıllık Zorunlu Eğitim Modelinde Seçmeli Dersler Sempozyumu*. (ss. 51-61).
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks Sage.
- Oransay, G. (1985). *Atatürk ile Küğ-veriler ve belgeler*. İzmir: Küğ Yayını.
- Öner, A. (2012). Türkiye’de müzik eğitiminin kültürel boyutları. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1), 9-17.
- Öztürk, E. (2006). *İlköğretim okullarındaki ikinci kademe müzik eğitimi ve sorunları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Paçacı, G. (1999). *Cumhuriyetin sesli serüveni, Cumhuriyetin sesleri*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Rauscher, F. & Shaw, G. (1997). *Enhances higher brain function*. *Neurological Research*, 28, 21.
- Say, A. (1998). *Türkiye’nin müzik atlası*. İstanbul: Borusan Kültür ve Sanat Yayınları.
- Şahin, M. ve Duman, R. (2008). Cumhuriyetin yapılanma sürecinde müzik eğitimi. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 16-17, 259-272.
- Tarlakazan, B. (2003). *Atatürk ve sanat kavramı üzerine düşünceler*. *Bilge Dergisi*, 10 (38), 30-34.
- Tarman, S. (2009). Müzik öğretmenliği lisans ve lisansüstü programları için yeniden yapılanma zorunluluğu ve bir model önerisi. 8. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. No. 131. (ss. 82-84). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yayınları.

- Tenkoğlu, T. (2005), *Farklı müzik algılarına sahip sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin müzik tutumlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- TTKB (1997). *Müzik öğretim programı*. 15 Kasım 2014 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- TTKB (2013). *Müzik öğretim programı*. 02 Aralık 2014 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- Topuz, H. (2011). Hasan Ali Yücel ve UNESCO. Bulunduğu eser: Kocabaş, K. (Ed.) *Hasan Ali Yücel*. (ss. 129-134). Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Toraman, M. (2013). *Müzik öğretmenlerinin ilköğretim programında yer alan müzik dersine yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Uçan, A. (1994). G.Ü GEF müzik eğitimi bölümünün açılımları ve 2000'li yıllara doğru atılım projeleri. *Filarmoni Sanat Dergisi*, 128, 28-31.
- Uçan, A. (2011). Hasan Ali Yücel ve Türk müzik eğitimi devrimi. Bulunduğu eser: Kocabaş, K. (Ed.) *Hasan Ali Yücel*. (ss. 325-358). Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Umuzdaş, S. ve Levent, A. (2012). Müzik öğretmenlerinin ilköğretim müzik dersi işleyişine yönelik görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 56-73.
- Uslu, M. (2009). *Cumhuriyet'in ilanından günümüze Türkiye'de müzik eğitimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Şendurur, Y. ve Barış, D.A. (2002). Müzik eğitimi ve çocuklarda bilişsel başarı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 165-174.
- Yayla, A. ve Kozikoğlu, İ. (2013). Seçmeli derslerin işlevselliği ve öğretmen görüşleri. *Kesintili On İki Yıllık Zorunlu Eğitim Modelinde Seçmeli Dersler Sempozyumu*. (ss. 17-28).
- Yayla, F. (2003). *Cumhuriyet dönemindeki müzik öğretmeni yetiştirme sürecinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yayla, F. (2004). Musiki muallim mektebinden günümüze öğretmen yetiştiren kurumlar ve müzik öğretmeni yetiştirme yaklaşımları ışığında genel durum. *1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu*. (ss. 69-77).
- Yazıcı, T. (2012). İlköğretim müzik dersinin uygulanmasında karşılaşılan sorunların, öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi (Trabzon ili örneği). *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (1), 185-200.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurga, C. ve Kaya, Z. Yeniden yapılanma sürecinde müzik öğretmenliği programlarındaki korrepitasyon dersi eksikliği. 8. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. No. 131. (ss. 123-128). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yayınları.
- Yılmaz, N. (1994). *Türkiye'deki ilk ve ortaokullarda müzik eğitimi ile Bulgaristan'daki ilk ve ortaokullarda müzik eğitiminin karşılaştırılarak incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Extended Abstract

The Development of Music Education in Turkey since the Early Republican Period

This study aims to investigate and analyze the development of music education in Turkey since the early Republican period up until today. The study examined music education decisions and policies, national education council decisions concerning music education, primary school music education curricula, and the curricula for music teacher training institutions. The study is a historical analysis of the development of music education in Turkey since the early Republican period. The data collection technique used in the study was document analysis. The document analysis included written informative materials. Considering the framework of the study, such documents as books, articles, e-publications that have been published since the early Republican period and other documents such as Ministry of National Education primary education curricula, and national education council decisions were analyzed.

The data were analyzed through content analysis. In accordance with the research questions and sub-questions, the findings of the analysis were grouped under such themes as music education policies, national education council decisions, primary school music education curricula, and music teacher training institutions. As for the validity of the findings, it was seen that the resources used for the study had internal validity and were significant, that the obtained concepts constituted a meaningful whole, and that the results of the study were in line with the aims and the themes of the study.

The findings of the study revealed that especially in the early years of the Republic, music education was highly valued and music education was approached with a scientific understanding. Also, music teacher training institutions were founded and the prospective trainers to be employed in those institutions were encouraged and supported to get training abroad. However, these did not continue in the later years of the Republic and it would not be wrong to say that in today’s Turkey music education is not widespread and music education provision is rather limited.

As for the national education council decisions, it was found that in almost all of the council meetings, suggestions and proposals were made about music education; however, decisions that directly concerned music education were found to be made only in the 6th, 8th, 9th, 12th, 15th, 18th, and the 19th council meetings. In none of the council meetings was music education on the top of the agenda. It was unfortunate in terms of music education that the number of music education professionals participating in the meetings was rather insufficient and, therefore, music education was underrepresented.

Regarding the primary school curricula for music courses, it was found that between 1936 and 1997 one hour of music course per week was offered in primary schools; in 1997 and 2007, it was two hours for the 1st to 3rd graders and one hour for the 4th to 8th graders, and in 2010 and 2013 it was one hour for all grades, from the 1st through the 8th graders. So, we can see that the number of hours for music courses in the primary education increased in 1997 but from 2010 on it decreased again. It is necessary that there should be at least two hours of music courses per week in primary school programs for the 1st through the 8th graders and students should be trained to play a musical instrument.

The first music teacher training institution in the Republican period was Music Teacher Training School. The 1925 academic year curriculum in the Music Teacher Training School included mostly music related courses. The additional courses were on general knowledge and professional teaching knowledge. The 1931 academic year curriculum included the same type of courses as the 1925

academic year curriculum. In the 1938-1939 academic year Music Teacher Training School was conjoined with Gazi Education Institute and Gazi Education Institute Music Education Department was established. As of 1978, the institution was called Gazi Education Institute Music Department Gazi Teacher Training Academy Music Section. The curriculum for this school was designed in the same fashion as the previous ones but course contents were more comprehensive.

With the reorganization in 1997, the institution was incorporated by Gazi Faculty of Education under the name of Fine Arts Education Music Teacher Education Department. Today, graduates of standardized music teacher education programs can work as music teachers in pre-schools, primary, secondary, or high schools and fine arts high schools. The structures and objectives of these schools are quite different from one another. More competent and more qualified music teachers can be trained when different sections targeting different grade levels are offered in music teacher training departments.

Eğitimde Drama Destekli Etkinliklerin Altı Yaş Çocuklarının Duygusal Becerilerine Etkisi *

The Effect of Drama Supported Activities on Six Year Old Children's Emotional Skills

Elif ÜNAL BOZCAN**, Müfit KÖMLEKSİZ***

Öz

Bu çalışmanın temel amacı, eğitimde drama destekli etkinliklerin altı yaş (60-72 ay) çocuklarının duygusal becerilerine etkisini ortaya koymaktır. Çalışma, deney grubunda 7 kız, 6 erkek, kontrol grubunda ise, 7 kız, 5 erkek olmak üzere toplam 25 çocukla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilkokulun iki anasınıfında gerçekleştirilmiş ve araştırmada öntest-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Duyguları Tanıma ve Anlama Testi (DUTAT) kullanılmıştır. Çalışmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 36 etkinlikten oluşan "Drama Destekli Duygusal Becerileri Geliştirme Etkinlikleri" kullanılmıştır. Etkinlikler, belirlenen 7 duygusal beceriyi geliştirmeye yönelik olarak hazırlanmış ve 12 haftalık bir program dahilinde uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, deney grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların duyguları tanıma ve anlama son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farkların olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bulguları doğrultusunda, deney ve kontrol gruplarındaki farklılaşmaların, drama destekli duygusal becerileri geliştirme etkinliklerinden kaynaklandığı ileri sürülebilir.

Anahtar sözcükler: Duygusal beceri, duyguları tanıma, duyguları anlama, eğitimde drama.

Abstract

The main purpose of this study is to investigate the effects of drama supported educational activities on six year old (60-72 months) children's emotional skills. A total of 25 children participated in this study in two groups. In the experimental group, there were 7 girls and 6 boys, and in the control group, there were 7 girls and 5 boys. The research used a quasi-experimental pretest-posttest control group design and was conducted in two preschool classrooms of the Ministry of Education. As the data collection tool, Recognizing and Comprehending Emotions Test (DUTAT) developed by the researchers of this study was used. Researchers used the "Activities for Drama Supported Emotional Skills" that consists of 36 exercises. These exercises were prepared to develop the designated 7 emotional skills and they were applied over 12 weeks. As a result of analysis, it is observed that there was a meaningful difference, to the advantage of the experimental group when the total points of Recognizing and Comprehending Emotions Test for the experimental and control groups were compared.

Key words: Emotional skill, recognizing emotions, comprehending emotions, drama in education.

* Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Araştırma Enstitüsü'nde Prof. Dr. Müfit Kömleksiz danışmanlığında yapılmış Doktora tezinden özetlenerek hazırlanmıştır.

** Yrd. Doç. Dr., Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okulöncesi Öğretmenliği Bölümü, ebozcan@ciu.edu.tr

*** Prof.Dr., Lefke Avrupa Üniversitesi, Dr. Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü, mkomleksiz@eul.edu.tr

Giriş

Duygu, bireylerin kişiler arası ilişkilerinde, ruh sağlığında, kişilik gelişiminde önemli etkilere sahiptir. Bebeklik ve ilk çocukluk yılları duyguların anlaşılmasının ve ifade edilmesinin öğrenilmesinde kritik öneme sahiptir (Min-ju-tsai, 2008). Birçok çocuk 2 yaşına kadar duygusal sözcük dağarcıklarını geliştirir. Çocuğun, duygusal şifreleri çözme ve sosyal ipuçlarını yorumlamadaki bilgisi büyümesiyle birlikte genişleyerek bir veri tabanına dönüşür. Çocuklar bunu kendilerinin ve diğerlerinin duygusal işaretlerini yorumlamakta kullanırlar (Brassard ve Boehm, 2008).

Duygusal gelişim, duyguların ortaya çıkması, temel duygusal göstergeler (mutluluk, üzüntü, öfke ve korku) ve çocuğun duygusal gelişiminde etkili olan dolaylı etkenlerin varlığı biçiminde karakterize edilmektedir (Min-ju-tsai, 2008). Duygusal gelişimle ilgili son 20 yılda yapılan çalışmalar, temel eğitime kadar olan dönemde çocukların duygusal ifadeleri tanıma ve etiketlendirmelerinin, sınıflarında sosyal uyum ve akademik başarılarıyla olan ilişkilerini ortaya koymaktadır. Pek çok çalışma okul öncesi dönem için benzer bulguları desteklemiştir (Boyd, Steven Barnett, Bodrova, Deborah ve Gomby, 2005; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ve Schellinger, 2011; Min-Ju-Tsai, 2008; Payton ve diğ., 2008; Quin, Kavale, Mathur, Rutherford ve Forness, 1999; Rispoli, 2011; Sigmar, Hynes ve Cooper, 2010). Daha sonra yapılan çalışmalar, duygusal ifadeleri bilmenin ve duygusal durumları anlamanın, orta sınıfta ve ekonomik olarak dezavantajlı ailelerin çocuklarında kendi akranlarına karşı empati kurma ve prososyal davranışlar sergilemeler bağlamında olumlu ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur (Izard ve diğ., 2001).

Raver ve Knitzer (2002, Akt., Denham, 2010) gelişimsel açıdan duygusal-sosyal yetkinliği olmayan çocukların sınıf içindeki katılımının daha az olduğunu, sınıf arkadaşları ve öğretmenleri tarafından daha az kabul edildiklerini belirtmişlerdir. Raver ve Knitzer bunun nedenini çocukların öğretmenleri tarafından daha az olumlu geribildirim almalarına ve daha az ilgi görmelerine bağlamaktadır. Bu durum ilköğretim dönemine uzadığında, bu tür çocukların antisosyal ya da agresif davranışlar sergilemeleri olasılığı devam etmektedir.

Duyguları anlayan ve bundan dolayı arkadaşlarına daha duyarlı davranan okulöncesi dönem çocukları akranları tarafından daha çok beğenilmekte, öğretmenleri de onları sosyal gelişim açısından olumlu olarak nitelendirmektedir. Yüksek sözel yetenek ile duygusal sözcük dağarcığının etkili kullanımı ve negatif duyguların olumsuz etkileriyle baş edebilme becerisi ilişkilidir. Pozitif duygular genellikle ilişkileri güçlendirirken negatif duygular ilişkileri bozabilir (Brassard ve Boehm, 2008).

Genel anlamda bakıldığında yapılan çalışmalarla, çocukların yetişkinlerle ve akranlarıyla sosyal ilişkiler kurmaları ve duygularını düzenleyip ortamın koşullarına göre ifade etmelerine yönelik becerilerinin geliştirilmesinin, çocuğun ailesine ve sosyal çevresine olan uyumunu kolaylaştırdığı, okul başarısına katkıda bulunduğu ve ilerideki sosyal yetkinliğini yordadığı gösterilmiştir (Çorapçı, Aksan, Arslan-Yalçın ve Yağmurlu, 2010). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi raporları, sınıf yönetimi ile ilgili endişeli olduklarını göstermektedir. Çünkü okul yılları boyunca artabilecek olan, saldırganlık, suç ve suça yönelme, davranış sorunları yaşamanın belirtilerinin okul öncesi dönemde fark edildiğine yönelik açıklamalar vardır (Boyd, Steven Barnett, Bodrova, Deborah ve Gomby, 2005).

Bu konuda yapılan çalışmalar dikkate alındığında, sosyal ve duygusal gelişimi destekleyen programlara alınan öğrencilerde birden fazla alanda olumlu değişimler görüldüğü belirlenmiştir. Öğrencilerin kişisel, sosyal ve akademik yaşantıları bu programlardan olumlu etkilenmiştir. Özellikle sosyal-duygusal beceriler, davranış problemleri, duygusal sıkıntılar ve akademik performanslarda değişiklikler gözlenmiştir. Sosyal-duygusal eğitim programları, hem okulda hem

de okul dışında, hem problemi olan hem de olmayan öğrenciler ile kırsal alanlarda ve banliyölerde yaşayan öğrencilerle, etnik açıdan farklı öğrenciler üzerinde başarılı olmuştur (Payton ve diğ., 2008; Durlak ve diğ., 2011). Reynolds (1989) farklı etnik gruptan 1539 çocukla yaptığı çalışmada, okul öncesi eğitim programlarını bitiren çocukların lise bitirme oranlarında artış, resmi çocuk tutuklama oranlarında ise azalma gözlenmiştir. Okul temelli okul öncesi eğitim programları çok yeni olmasına karşın çalışmalar, okul öncesi eğitim olmadığında, ilkokulda gözlenen olumsuz etkilerin bir kısmının kaçınılmaz olduğunu göstermektedir. Duygusal açıdan öğrenciyi destekleyen öğretmenlerin olduğu sınıflarda, duygusal gelişimin desteklendiği görülmektedir (Gormley, Phillips, Newmark ve Perper, 2009).

Duygusal becerilerin gelişimi için okul öncesinin çok önemli bir fırsat olduğu düşünüldüğünde, bu gelişimin eğitim programlarıyla desteklenmesi gerekmektedir. Bu anlamda geliştirilecek eğitim programlarının, okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri, ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda hazırlanması büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla bu anlayışa uygun olarak, "oyun" temeline dayalı etkinlikler öne çıkmaktadır. Eğitimde drama, oyun temeline dayalı tekniklerin başında gelmektedir. "Çocuk oyunları planlı ve programlı etkinlikler şeklinde düzenlenerek dramaya dönüşür (Ömeroğlu, Ersoy, Tezel Şahin, Kandır ve Turla, 2007). Drama, özellikle okul öncesi dönemde çocukların yaratıcılıklarını desteklemek ve kendilerini farklı yollarla ifade etmelerini sağlamak amacıyla kullanılmaktadır. Dramatik etkinlikler olarak ifade edilebilen bu süreç, çocukların bir yaşantıyı, durumu, öyküyü, eşyayı ya da temaları yaşayarak, canlandırarak, oynayarak öğrenmelerini sağlayan eğitsel bir ortamdır. Hayali oyun, dramatizasyon, doğaçlama, pandomim, yaratıcı dans ve hareket, dramatik etkinlikler arasında yer almaktadır (Pervan Karadağ, Ulutaş, Koca, Demiriz ve Koç, 2012).

Drama etkinliklerinde kullanılan özel teknikler vardır. Bunların en önemlileri, iletişim, pandomim, doğaçlama, beden dilini kullanma, gösterip yaptırma, taklit ettirme, empati kurma, rol oynama, hayal kurma, canlandırma ve değerlendirmedir. Ayrıca dramada, eğitim ve öğretimde kullanılan her türlü yöntem ve tekniklerinden de yararlanır. Böylece ortaya bir sanat eseri çıkar (Aris, 1995).

Çocuğun her alanda kendisini daha fazla tanımasına olanak sağlayan drama, çocuğu duygusal olarak rahatlatır. Yapılan etkinliklerle çocuklar kendisinin ve başkalarının duygularının farkına varmayı öğrenirler. Drama etkinlikleri ile çocukların kızgınlık, korku, kaygı, öfke gibi olumsuz duygularını ifade etmelerine fırsat yaratılarak, olumsuz davranışların kazanılmasına da engel olunur. Bir grup etkinliği olan drama, çocuğun kendini tanımasına ve kabul etmesine, bağımsızlık kazanmasına, toplumun kabul ettiği sosyal bir kişilik yapısının gelişmesine, çocuğun paylaşım ve güven duygularının gelişimine olduğu kadar, sağlıklı duyguların sağlıklı boşalmasını ve kontrolünü de sağlar (Aral, Baran, Bulut ve Çimen, 2000).

Eğitici drama çalışmaları okul öncesi dönemde çocukların çevreleri ile daha etkili ve yoğun etkileşime girmelerine destek olabilir. Bunun yanında, duyguları ayırt etme, ifade etme, başkalarının duygularının farkına varma ve onların duygularını dikkate alma gibi, sosyal-duygusal olarak adlandırılacak becerilerin gelişimi de eğitici drama ile desteklenebilir. Dramanın bir öğrenme yolu olarak en önemli varlığı; zihinsel, sosyal ve psikomotor yeteneklerle bütünleşmiş olmasıdır (Önder, 2009; Ömeroğlu ve diğ., 2007).

Drama etkinlikleri çocukların tüm duygularını kullanmalarına olanak sağlar. Çocuklar etkinliklerde rol alarak veya gözlemler yaparak, farklı duyguları deneyimleme fırsatı bulurlar. Drama aynı zamanda grup etkileşimini arttırdığından, çocuğun duygularını başkaları ile paylaşması, başkalarının duygularını anlaması ve çevresi ile rahatlıkla iletişim kurabilmesini sağlamakta, empati becerisini geliştirmektedir. Ayrıca başkalarının duygularının ayırt edilmesi ve adlandırılması, empati sayesinde gelişmektedir. Duygusal gelişim, bireyin kendine dönük yönünü;

sosyal gelişim ise duygusal özelliklerin toplumla ilgili yönünü ifade etmektedir (Özgören, 2011; Aral ve diğ., 2000). Drama etkinlikleri sırasında çocuklar, esas kahramanın ve diğer karakterlerin karşılaştıkları bir durum tasarlayabilirler ve onların nasıl hissettiklerini hayal edebilirler (Mages, 2006).

Drama etkinlikleri aynı zamanda, özgüven ve benlik saygısının artmasında, kendilik algısının gelişmesinde, farklı roller aracılığıyla pek çok duygunun yaşanmasında, çekingenlik gibi duygularla baş edebilmede, grup etkileşimleri sayesinde karşılıklı güven ve dayanışmanın geliştirilmesinde de son derece etkili görülmektedir (Cömertpay, 2006; Kocayörük, 2004; Önder, 2009; San, 1990; Üstündağ, 2002).

Gerek Türkiye’de gerekse diğer ülkelerde drama ve oyun temeline dayalı programların çok boyutlu etkilerini araştıran çalışmalar vardır (Ceylan, 2009; Ceylan ve Ömeroğlu, 2012; Cömertpay, 2006; Durmuşoğlu Saltalı, 2010; Gormley ve diğ., 2009; Güven Metin, 1999; Min-Ju-Tsai, 2008; Uysal, 1996). Çalışmalar, çocukların okul öncesi dönemde duygusal gelişimlerinin desteklenmesinde anne-baba, öğretmen, kardeş ve akran gruplarının önemli etkilerine vurgu yapmaktadır. Bunun yanında özellikle drama, rol oynama, canlandırma, prova etme (deneme) gibi aktif öğretim yöntemlerine dayalı programların olumlu etkileri ile bu programların çocukların kendi öğretmenleri veya en azından okul personeli tarafından gerçekleştirilmesinin alınacak olumlu sonuçları desteklediğine ilişkin bilgilere de yer verilmiştir. Çalışmanın bu veriler doğrultusunda, okul öncesi program temelli, oyun ve drama destekli aktif öğrenme yöntemlerine dayalı, çocukların kendi öğretmenleri tarafından uygulanan bir çalışma olması, daha çok dezavantajlı çevrelerden gelen çocukların duygusal becerilerinin desteklenmesi bağlamında önemli katkılar sağlayacağını düşündürmektedir.

Duyguların sağlıklı bir biçimde tanınması ve yaşanmasında, duygusal gelişimin önemli bir yeri vardır. Duygusal gelişimin desteklenmesinde okul öncesi eğitimin önemli bir fırsat olduğu düşünüldüğünde, bu konuda geliştirilecek eğitim programlarına gereksinim duyulması doğaldır. Okul öncesi eğitim programları geliştirilirken çocukların yaşları, gereksinimleri ve temel özellikleri dikkate alınarak, oyun temeline dayalı etkinlikler öne çıkmaktadır. Çünkü çocuklar, oyun yoluyla eğlenir, dinlenir, gözlem yapar, öğrenir ve problemlerini çözerler. Çocuklar oyunlarında taklit ederek, rol oynayarak, diyalog kurarak ve dramatize ederek; kendilerini ve diğerlerini tanır, anlar, yeni ve değişik bilgiler edinirler. Böylece gerçek yaşam deneyimlerini prova etme şansını yakalarlar. İşte bu nedenle çocukların duygusal gelişimlerini destekleyen, oyun temelli etkinlikleri içeren eğitim programlarının önemli bir yeri vardır. Bu önem çerçevesinde, alan yazında ulaşılan kaynaklar incelendiğinde, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde (KKTC) drama destekli olarak hazırlanan ve duygusal becerilerin gelişimini desteklemeyi amaçlayan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, KKTC anaokullarında, duygusal becerilerin gelişimini desteklemek için hazırlanan, aktif öğretim yöntemlerine dayalı olarak düzenlenmiş etkinliklere ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Drama Destekli Duygusal Becerileri Geliştirme Etkinliklerine dayalı olarak yapılan bu çalışmanın, KKTC’de ve Türkiye’de 6 yaş (60-72 ay) çocuklarının duyguları tanıma ve anlama becerilerini geliştirme ve desteklemeye yönelik hazırlanmış öncü çalışmalardan biri olacağı düşüncesiyle önemli olduğu söylenebilir. Bu çalışma çerçevesinde hazırlanacak, Drama Destekli Duygusal Becerileri Geliştirme Etkinlikleri, öğretmenlere verilecek olan hizmet içi eğitim çalışmalarında kullanılabilir. Araştırmada, çalışılması düşünülen çocukların özellikleri dikkate alındığında, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı çevrelerden gelen çocukların duygusal becerilerinin desteklenmesine yönelik olarak yapılacak çalışmalara katkı sağlayabilir. Ayrıca, araştırma, duygusal beceriler üzerinde çalışacak diğer araştırmacılara yol gösterici olabilir.

Bu araştırmanın temel amacı; eğitimde drama destekli duygusal becerileri geliştirme etkinliklerinin, okul öncesi eğitime devam eden altı yaş (60-72ay) çocuklarının duygusal becerileri (duyguları tanıma, duyguları anlama) üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki denenceler test edilmiştir.

1. “Eğitimde drama destekli duygusal becerileri geliştirme etkinliklerine katılan deney grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların “Duyguları Tanıma Testi” puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. “
2. “Eğitimde drama destekli duygusal becerileri geliştirme etkinliklerine katılan deney grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların “Duyguları Anlama Testi” puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. “

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, öntest-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır (Cohen ve Manion, 1994). Bu desende yansız atama kullanılmaz. Desende hazır gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011) Eğitim bilimlerinde deney ve kontrol grubunun seçkisizce atanmasının mümkün olmadığı durumlarda bu model kullanılabilir. Araştırma, Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilkokulun iki anasınıfında gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle çocukların hali hazırda belirli sınıflara devam etmesinden dolayı tekrar seçkisiz olarak yeni sınıflara atanması söz konusu olmamış ve bu desen tercih edilmiştir.

Bu çalışmada bağımsız değişken (deneysel işlem), deney grubuna bir dönem uygulanan “Drama Destekli Duygusal Becerileri Geliştirme Etkinlikleri”dir. Araştırmada etkinliklerin, çocukların duygusal becerilerinin (duyguları tanıma ve anlama) gelişimine olan (bağımlı değişkenler) etkisine bakılmıştır.

Çalışma Grubu

Deney ve kontrol grupları, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Lefkoşa’da bulunan ve Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir ilkokulun iki anasınıfı oluşturmuştur. Ana sınıflarından biri deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Deney grubunu oluşturan sınıfta, hazırlanan etkinlikler özel eğitime gereksinme duyan çocuklara yönelik olmadığından, kaynaştırma eğitimi çerçevesinde grupta yer alan bir çocuk deney grubuna alınmamıştır. Bunun yanı sıra, bir çocuk da uygulamalar başladıktan sonra kayıt olduğu için çalışmaya dahil edilmemiştir. Ayrıca kontrol grubundan bir çocuk okuldan kayıt sildirdiği için, bir veli de çocuğunun çalışmaya dahil edilmesini istemediği için çalışma grubuna alınmamıştır. Ayrıca, deney grubundan bir çocuk, kontrol grubundan iki çocuk, “Duyguları Tanıma ve Anlama Testi” (DUTAT) öntestinden sıfır (0) puan aldıkları için çalışma grubundan çıkartılmışlardır. Sonuçta deney grubunda 7 kız, 6 erkek olmak üzere toplam 13, kontrol grubunda ise, 7 kız, 5 erkek olmak üzere toplam 12 çocuk yer almıştır. Böylece deney ve kontrol grupları toplam 25 çocukta oluşmuştur.

Tablo 1

Deney ve Kontrol Gruplarının “Duyguları Tanıma ve Anlama Testi” Alt Testlerine İlişkin Öntest t-Testi sonuçları

	Alt Testler	Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	t*
Duyguları Tanıma Testi	Şaşkınlık	Deney	13	1.38	.86	23	-.10
		Kontrol	12	1.41	.66		
	Kızgınlık	Deney	13	1.00	.40	23	-.38
		Kontrol	12	1.08	.66		
	Tiksinme	Deney	13	.84	.55	23	-1.53
		Kontrol	12	1.25	.75		
	Utanma	Deney	13	.76	.59	23	-.78
		Kontrol	12	1.00	.85		
	Korku	Deney	13	.76	.59	23	-.95
		Kontrol	12	1.00	.60		
Duyguları Anlama Testi	Mutluluk	Deney	13	.69	.63	23	-1.50
		Kontrol	12	1.08	.66		
	Üzüntü	Deney	13	.69	.75	23	-1.12
		Kontrol	12	1.00	.60		
	Kızgınlık	Deney	13	.61	.65	23	-1.52
		Kontrol	12	1.00	.60		
	Şaşkınlık	Deney	13	.69	.75	23	-1.50
		Kontrol	12	1.08	.51		
	Utanma	Deney	13	.76	.59	23	-1.96
		Kontrol	12	1.25	.62		

* $p > .05$ düzeyinde anlamlı fark görülmemiştir.

Tablo 1’de deney ve kontrol grubundaki çocukların “Duyguları Tanıma ve Anlama Testi” alt testlerine ilişkin öntest bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına bakıldığında, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farkların olmadığı görülmektedir. Diğer bir deyişle deney ve kontrol grubundaki çocuklar, DUTAT alt test ortalamaları açısından birbirlerinden farklılaşmamaktadırlar.

Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin bazı özelliklerinin ve uygulamalarının benzer olması çalışmaların daha sağlıklı yürütülmesine olanak tanımıştır. Öğretmenlere ait bilgiler aşağıda verilmiştir:

- Deney grubunun öğretmeni çocuk gelişimi ve eğitimi alanında lisans, okul öncesi eğitimi alanında yüksek lisans derecesine sahiptir.
- Kontrol grubunun öğretmeni çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitimi alanında lisans, okul öncesi eğitimi alanında yüksek lisans derecesine sahiptir.
- Her iki grubun öğretmeni drama alanında kapsamlı bir eğitim almışlardır. Deney grubunun öğretmeni “drama formatörlük” eğitimi adı verilen kapsamlı drama eğitimini 3 kur düzeyinde bitirmiştir. Kontrol grubunun öğretmeni “drama formatörlük” eğitimi adı verilen kapsamlı drama eğitimini bitirerek, “drama formatörü” ünvanını almıştır. Drama formatörlüğü eğitimi drama alanında teorik ve uygulamalı becerileri geliştiren toplam 5 kurdan ve proje sürecinden oluşan kapsamlı bir eğitimi içermektedir. Bu çalışma sonucunda verilen sertifika ile kontrol grubunun öğretmeni drama alanında eğitim verebilecek yeterliliğe sahip kabul edilmektedir.

- Her iki grubun öğretmeni, yıllık, aylık, haftalık ve günlük planlarını birlikte yapmaktadırlar. Bu nedenle öğretmenler her sabah karşılıklı olarak, kendi planlarını konuşmakta ve o gün içinde neler yapacaklarına dair fikirlerini paylaşmaktadırlar.

Her iki grubun öğretmeni yüksek lisans eğitimi aldıkları için, tez hazırlama, araştırma yapma, deneysel çalışma süreçleri, verilerin toplanması, uygulamaların yapılması gibi kavramlara yabancı değildir. Bu bağlamda, öğretmenlerin araştırma sürecini destekleyici yaklaşımlarının, çalışmanın verimini arttırdığı söylenebilir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve KKTC’de geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan Duyguları Tanıma ve Anlama Testi (DUTAT) kullanılmıştır. DUTAT “Duyguları Tanıma” ve “Duyguları Anlama” olmak üzere toplam iki ayrı testten oluşmaktadır. Testin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 60-72 aylık 49’u kız, 59’u erkek olmak üzere toplam 108 çocuktan oluşan bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir.

DUTAT’ın geliştirilme aşamasında, testin yapı geçerliği için “Principal Component Analysis” (PAC) yöntemiyle faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizinde varimax dönüşümü kullanılmıştır. Bir maddenin içinde yer aldığı faktör içindeki faktör yüküne ve diğer faktörlerdeki faktör yüklerine bakılarak, faktör yükleri arasında en az .20’lik bir farkın olmasına dikkat edilmiştir. Madde analizi bağlamında madde-alt test, madde-test korelasyonlarına, madde ortalaması (madde güçlüğü) ve madde standart sapmalarına bakılmıştır. Test ve alt testler arasındaki korelasyon katsayıları da hesaplanmıştır. Güvenirlik için KR 20 iç tutarlılık katsayıları bulunmuştur.

“Duyguları Tanıma Testi” (24 madde) ile ilgili maddelere “Principal Component Analysis” (PAC) yöntemi ve varimax dönüşümü kullanılarak faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda 5 faktörlü bir yapının oluştuğu görülmüştür. Bu beş faktör toplam varyansın % 75,52’sini açıklamaktadır. Faktörlere ilgili oldukları duygular çerçevesinde, sırasıyla “şaşkınlık, kızgınlık, iğrenme, utanma, korku” adları verilmiştir. Mutluluk ve üzüntü duygularını tanımaya yönelik maddeler faktör analizinde bir araya gelmemiştir. Faktörlerin KR20 iç tutarlılık katsayıları, sırasıyla .83 (şaşkınlık), .73 (kızgınlık), .62 (tiksinme), .56 (utanma) ve .45’dir (korku). Duyguları Tanıma testi ile ilgili olarak Kaiser-Meyer-Olkin “Örneklem Yeterliği Ölçümü” değeri (.45) ortalamanın altında bir uygunluk değeri göstermektedir. Barlett “Sphericity” testi sonucunun ($\chi^2=217.44$) .0001 anlamlılık düzeyinde olduğu bulunmuştur.

Duyguları Tanıma Testi için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indexleri değerleri incelendiğinde, $\chi^2=19.995$, $sd=25$ olarak bulunmuştur. χ^2/sd oranının ise 0.800 olduğu görülmektedir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2010, 377) bu oranın 3’ün altında olması gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda uyumun mükemmel olduğu söylenebilir. RMSEA uyum indeksi 0.00 bulunmuştur. Ayrıca, GFI (.97) ve AGFI’nin (.92) iyi bir uyuma sahip olduğu görülmektedir. SRMR değerinin .05 civarında olması ve CFI değerinin .90’ın üzerinde olmasının iyi bir uyuma karşılık geldiği ifade edilebilir. Bu veriler doğrultusunda kurgulanan modelin doğrulandığı söylenebilir.

“Duyguları Anlama Testi” (22 madde) ile ilgili maddelere “Principal Component Analysis” (PAC) yöntemi ve varimax dönüşümü kullanılarak faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda 5 faktörlü bir yapının oluştuğu görülmüştür. Bu beş faktör toplam varyansın % 76.89’unu açıklamaktadır. Faktörlere ilgili oldukları duygular çerçevesinde, sırasıyla “mutluluk, üzüntü, kızgınlık, şaşkınlık ve utanma” adları verilmiştir. İğrenme ve korku duygularını anlamaya ilişkin maddeler, faktör analizinde bir araya gelmemiştir. Faktörlerin KR20 iç tutarlılık katsayıları, sırasıyla .79 (mutluluk), .66 (üzüntü), .68 (kızgınlık), .58 (şaşkınlık) ve .48’dir (utanma). Duyguları Anlama testi ile ilgili olarak Kaiser-Meyer-Olkin “Örneklem Yeterliği Ölçümü” değeri (.51) ortalama bir uygunluk değeri göstermektedir. Barlett “Sphericity” testi sonucunun ($\chi^2=211.88$) .0001 anlamlılık düzeyinde olduğu görülmüştür.

Duyguları Anlama Testi için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indexleri değerleri incelendiğinde, $\chi^2=8.58$, $sd=25$ olarak bulunmuştur. χ^2/sd oranının 0.34 olduğu görülmektedir. Bu oranın 3'ün altında olması nedeniyle, uyumun mükemmel olduğu söylenebilir. RMSEA uyum indeksinin (0.00) .05'ten küçük olması nedeniyle uyum mükemmel olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, GFI (.98) ve AGFI'nin (.97) iyi bir uyuma sahip olduğu görülmektedir. SRMR (.044) değerinin .05 civarında olması ve CFI (1.00) değerinin .90'ın üzerinde olmasının iyi bir uyuma karşılık geldiği ifade edilebilir. Bu veriler çerçevesinde kurgulanan modelin doğrulandığı söylenebilir.

Sonuçta, Duyguları Tanıma Testinde, “kızgınlık, korku, şaşkınlık, utanma ve tikslenme” duygularına ilişkin yüz ifadelerinden oluşan 10 fotoğraf yer almıştır. Duyguları Anlama Testinde ise çocukların günlük hayatta karşılaşılabilecekleri duygusal durumları anlatan, “mutluluk, üzüntü, kızgınlık, şaşkınlık ve utanma” duygularına ilişkin 10 madde bulunmaktadır. Testte her doğru yanıt 1, yanlış yanıt ise 0 puan verilmektedir.

Genel olarak bakıldığında DUTAT'ın hem Duyguları Anlama hem de Duyguları Tanıma boyutlarında psikometrik özellikler açısından yeterli olduğu söylenebilir.

Drama Destekli Duygusal Becerileri Geliştirme Etkinlikleri

“Drama Destekli Duygusal Becerileri Geliştirme Etkinlikleri” oluşturulmadan önce konu ile ilgili kaynaklar incelenmiş, etkinlikler gözden geçirilmiş, ayrıca KKTC Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Dairesine bağlı Okul Öncesi Eğitim Programının “Duygusal Gelişim” ile ilgili hedefleri ve kazanımları incelenmiştir. Bununla birlikte “deneme” uygulamasının yapılacağı anaokul başta olmak üzere, Lefkoşa ilçesine bağlı 4 farklı anaokulunun yıllık planları incelenmiştir. Tüm bu hazırlıklardan sonra etkinlikler oluşturulmaya başlanmıştır.

Drama Destekli Duygusal Becerileri Geliştirme Etkinlikleri, belirlenen amaç ve kazanımlar doğrultusunda, çocukların bireysel farklılıkları ve gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Etkinlikler hazırlanırken, çocukların ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda doğrudan kendi yaşamsal deneyimleri ele alınarak, onların beş duyusunu kullanabilmeleri dikkate alınmıştır. Bu sayede çocukların sahip olduğu deneyimleri daha rahat ortaya koyabilmeleri, tartışabilmeleri, duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebilmeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

Etkinlikler hazırlanırken, kazandırılması gereken amaçlar eğitim ortamının genel yapısı dikkate alınarak planlanmıştır. Etkinliklerde, duygusal becerilerin kazanılması için amaca uygun basit materyaller hazırlanmış veya sınıfta hazırlanması için gerekli olan malzemeler temin edilmiştir. Değerlendirme aşaması için, çocukların duygu ve düşüncelerini içtenlikle paylaşabilmeleri amacıyla açık uçlu sorular hazırlanmıştır.

Tablo 2*Her Hafta İçin Belirlenen Temalar ve İlgili Duygular*

Haftalar	Temalar	Duygular
1	Ben ve ailem	Mutluluk
2	Evimiz, ailemiz	Üzüntü
3	Ev kazaları	Kızgınlık
4	Sosyal çevremiz	Korku
5	Sağlığımız	Şaşkınlık
6	Sonbahar	Tiksinme
7	Atatürk ve 10 Kasım (KKTC'nin kuruluşu ve Fazıl Küçük)	Mutluluk, üzüntü, kızgınlık, korku, şaşkınlık ve tikslenme
8	Vücudumuz	Mutluluk, üzüntü, kızgınlık, korku, şaşkınlık ve tikslenme
9	Duyu organlarımız	Mutluluk, üzüntü, kızgınlık, korku, şaşkınlık ve tikslenme
10	Sağlığımız	Mutluluk, üzüntü
11	Kış mevsimi	Utanma
12	Yeni yıl	Mutluluk, üzüntü, kızgınlık, korku, şaşkınlık, utanma ve tikslenme

Etkinlikler, ders dışı faaliyeti olmaktan ziyade, ders içinde, öğretmenin normal ders programının akışında kullanabileceği şekilde planlanmıştır. O nedenle etkinlikler oluşturulurken, öğretmenin haftalık planı dikkate alınmıştır. Bununla birlikte, öğretmenin haftalık planında öne çıkan temalar dikkate alınmış ve sosyal-duygusal gelişim amaç ve kazanımlarıyla olan ilişkisi kurulmaya çalışılarak etkinliklere yansıtılmıştır (Tablo 2). Her etkinlik ortalama 40 dakikayı geçmeyecek şekilde oluşturulmuştur. Hazırlanan etkinlikler alan uzmanı 2 kişiye gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak “deneme” uygulaması öncesi etkinliklere son şekli verilmiştir.

Deneme Uygulaması: Drama Destekli Duygusal Becerileri Geliştirme Etkinlikleri'nin “deneme” uygulaması 2012-2013 öğretim yılı güz döneminde Lefkoşa'da bulunan ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilköğretim okulu'nun anaokulu bölümündeki bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Deneme uygulaması 2012 Ekim ayının 2. haftası başlamış, 2013 Ocak ayı 2. haftası sona ermiştir. Toplam 36 etkinliktен oluşan uygulamalar, 12 hafta sürmüştür. Deneme uygulamaları 10'u erkek, 12'si kız olmak üzere, 60-72 ay arası 22 çocukla gerçekleştirilmiştir. Deneme uygulamaları “Pazartesi-Çarşamba-Cuma” günleri haftada üç gün 08:00-12:00 saatleri arasında, grup öğretmeni ile birlikte, belirlenen uygun zamanlarda gerçekleştirilmiştir.

Deneme uygulamasında etkinliklerin, uygulama basamakları, uygulama sürecinde karşılaşılabilecek sorunlar, kullanılacak araç ve gereçler denenmiştir. Her bir etkinlik, uygulandıktan sonra, grubun öğretmenin değerlendirmeleri ve önerileri ile etkinlik sırasında yapılan gözlemler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Sonuçta 7 duygusal beceriyi (mutluluk, üzüntü, kızgınlık, korku, şaşkınlık, utanma, tikslenme) tanıma ve anlama boyutlarında geliştirmeye yönelik olarak toplam 36 etkinliğe son biçimi verilmiştir. 36 etkinliğin 21 tanesi drama temel teknikleri kullanılarak, 15 tanesi de grup çalışmaları, sanat çalışmaları, gösterip yaptırma, oyun oynama, dinleme, müzik etkinlikleri gibi farklı yöntem ve teknikler kullanılarak planlanmıştır.

Deneyisel İşlem

Drama Destekli Duygusal Becerileri Geliştirme Etkinlikleri'nin 2013-2014 eğitim yılı güz döneminde Lefkoşa'da bulunan ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilköğretim okulu'nun anaokulu bölümündeki iki grupta gerçekleştirilmiştir. Bir grup deney grubu, bir grup kontrol grubu olarak alınmıştır.

Deneyisel uygulama öncesinde hem deney hem kontrol grubunun velilerine bilgilendirici bir toplantı yapılmıştır. Ayrıca her iki grubun öğretmenleriyle etkinlikler ve drama yöntemiyle ilgili bilgilendirme amaçlı toplantı gerçekleştirilmiştir.

Deneyisel uygulama 2013 Ekim ayının 3. haftası başlamış, 2014 Ocak ayı 3. haftası sona ermiştir. Haftada üç gün "Pazartesi-Çarşamba-Cuma" günleri olmak üzere toplam 36 etkinlikten oluşan uygulamalar, 12 hafta sürmüştür. Bir araştırmacı etkinliklerin uygulanması sırasında sınıfta gözlemci olarak bulunmuş, ancak uygulamalara hiçbir müdahalede bulunmamıştır. Etkinliklerde çocukların kendilerini ifade etmelerini kolaylaştıracak araç-gereçlerin kullanılmasına özen gösterilmiştir. Sadece hazır araç-gereçler değil daha çok çocukların kendi yaptıkları araç-gereçlere yer verilmiştir. Öğretmen tüm etkinliklerde çocukların kendi yaşantılarına uygun örnekleri kullanmaya özen göstermiştir. "deneme" uygulaması bu amaçla gerçekleştirilmiş, uygun olmayan örnekler değiştirilerek yeniden düzenlenmiştir.

Öğretmen drama destekli tüm etkinliklere "ısınma" çalışmalarıyla başlamıştır. Isınma çalışmaları ortalama 3-5 dakika sürmüş ve genellikle günün temasına ve duygusal becerisine yönelik dikkat çekme ve hazırbulunuşluğu sağlama çalışmalarını kapsamıştır. Isınma çalışmalarında mümkün olduğunca çocukların yerlerinden kalkarak, hareket etmeleri, bedenlerini kullanmaları, iletişim kurmaları, ifade etmeleri, gözlem yapmaları, taklit etmeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

Öğretmen, her etkinlikten önce, etkinliğin başlayacağını haber vermek için çok renkli bir "def" kullanarak grubu uyarmıştır. Bu uyarıyı alan çocukların tümü yerlerine geçerek, etkinliğe başlama için hazır olduklarını göstermişlerdir. Çocukların her etkinlikten önce verilen bu uyarıcıyı duyduklarında büyük bir hızla yerlerine geçtikleri ve o günün etkinliğini merakla bekledikleri dikkati çekmiştir.

Öğretmen drama destekli çalışmalara "oyun" aşamasıyla devam etmiştir. Bu aşamada genellikle o günün temasına ve duygusal becerisine yönelik oyun etkinlikleri yapılmıştır. Etkinliklerde tüm grubun aktif olması, ifade etmesi ve paylaşmasına yönelik bir ortam yaratılmasına özen gösterilmiştir. Bu aşamada çocukların belirlenen duygusal beceri doğrultusunda basit materyaller yapmaları ve kullanmalarına yönelik faaliyetlere ağırlık verilmiştir. Drama etkinliklerinde duygusal ifadeler ile ilgili görsellerin (örneğin; duygu yüzleri, duygu panosu) kullanılmasına özen gösterilmiştir.

Drama destekli etkinlikler "rahatlama ve değerlendirme" aşamasıyla bitirilmiştir. Bu aşamada grubu dinlendirecek ve eğlendirecek rahatlatma çalışmalarına yer verilmiştir. Şarkılar söylenmiş, şiirler veya tekerlemeler okunmuştur. Bazı çalışmalarda ise öğretmen grubun dinlenebilmesi için bedensel gevşeme çalışmalarını eğlenceli bir biçimde uygulamıştır. Oyun aşamasında gerçekleştirilen etkinliklerin değerlendirilmesinde genel olarak çocukların etkinliklere ilişkin duygu ve düşünceleri alınmış, bazı çalışmalarda resimler veya duygusal durumlara uygun maskeler yaptırılarak, sınıftaki duygu panosuna asılmıştır.

Hedeflenen yedi duyguya ilişkin, aile katımlı çalışmalara da yer verilmiştir. Bu çalışmalar kısa zamanda gerçekleştirilebilecek, oldukça basit ve eğlenceli düzeyde seçilmeye çalışılmıştır. Bunlar örneğin; sınıfta yapılan bir materyalin aile ile paylaşılması, duygusal beceriye ilişkin canlandırılan bir hikayenin evde paylaşılması, duygusal ifadeye ilişkin resimlerin gazete ve dergilerden birlikte araştırılması veya öğretmenin gün sonunda, duygu panosunu veliler ile paylaşması gibi çalışmalardır.

Hazırlanan etkinliklerde çocukların duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine yönelik çalışmalar seçilmiştir. Çocukların yaptıkları resimler mutlaka kendilerine yorumlatılmış ve sınıf içinde hazırlanan duygu panosunda sergilenmiştir. Etkinliklerde, ele alınan konulara uygun şarkı, şiir, tekerleme veya parmak oyunlarına yer verilmesine özen gösterilmiştir. Bir etkinlik örneği EK'de verilmiştir.

Deney grubuna, Drama Destekli Duygusal Becerileri Geliştirme Etkinlikleri uygulanırken, kontrol grubunun öğretmeni de kendi planı dahilinde faaliyetlerine devam etmiştir. Araştırmacı zaman zaman kontrol grubunun etkinliklerine de girerek, grubu gözlemlemiştir. Kontrol grubu öğretmenin faaliyetlerinde genel olarak, soru-yanıt, gösterip yaptırma, boyama, kesme, yapıştırma, deneme-yanılma, bireysel ve grup çalışmaları, eşli çalışmalarla, sanat etkinlikleriyle bütünleştirilmiş çalışmaları kullandığı gözlenmiştir.

Drama Destekli Duygusal Becerileri Geliştirme Etkinlikleri başlamadan, Ekim ayının ilk haftası içinde deney ve kontrol grubunu oluşturan çocuklara “Duyguları Tanıma ve Anlama Testi (DUTAT)” uygulanmıştır. Testin uygulaması araştırmacı ile çocuğun başbaşa olduğu sakin bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Uygulama, her çocukla bire bir yapılmış ve ortalama olarak 10-15 dakika sürmüştür. Aynı test 2014 Ocak ayının dördüncü haftasında sontest olarak uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde bağımsız gruplar t-testi, kovaryans analizi (ANCOVA) ve Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların öntest ve sontestten “Duyguları Tanıma ve Anlama Testi” alt testlerinden aldıkları puanlara ilişkin varyansların homojenliği için Field ‘in (2005) önermiş olduğu küçük gruplar için varyans homojenliği testi kullanılmıştır. Varyans homojenliğini hesaplama için, önce deney ve kontrol grubunun standart sapma değerleri bulunur. Bu değerlerden büyük olan, küçük olan değere bölündüğünde, çıkan sonuç <2,00 olmalıdır. Bu çerçevede sontestte “Korku Duygusunu Tanıma” ve “Şaşkınlık Duygusunu Tanıma” alt testleri dışında diğer 8 alt testin varyanslarının homojen olduğu görülmüştür. Varyansın homojen çıkmadığı durumlarda Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular “Duyguları Tanıma” ve “Duyguları Anlama” alt başlıkları altında aşağıda verilmiştir.

Duyguları Tanıma

Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların duyguları tanıma testi alt testlerinden aldıkları öntest-sontest puanlarına ilişkin ortalamaları, düzeltilmiş sontest ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Çocukların Duyguları Tanıma Testi Alt Test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Alt Testler	Gruplar	N	Öntest		Sontest		Düzeltilmiş Sontest	
			$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Kızgınlık	Deney	12	1.00	0.40	1.92	0.27	1.92	0.27
	Kontrol	13	1.08	0.66	1.33	0.49	1.32	0.49
Utanma	Deney	12	0.76	0.59	1.38	0.76	1.38	0.76
	Kontrol	13	1.00	0.85	0.91	0.79	0.91	0.79
Tiksinme	Deney	12	0.84	0.55	1.92	0.27	1.92	0.27
	Kontrol	13	1.25	0.75	1.66	0.49	1.66	0.49
Korku	Deney	12	0.76	0.59	1.92	.27	-	-
	Kontrol	13	1.00	0.60	1.16	.83	-	-
Şaşkınlık	Deney	12	1.33	0.88	2.00	0.00	-	-
	Kontrol	13	1.46	0.66	1.69	0.48	-	-

Tablo 3'e bakıldığında, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Duyguları Tanıma Testi Alt Testlerine ilişkin sontest ortalamalarının, öntest ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney grubunun alt testlere ilişkin sontest ortalamaları da, kontrol grubunun sontest ortalamalarından yüksektir. Grupların gözlenen ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını test etmek için her alt test için kovaryans analizleri (ANCOVA) yapılmıştır.

ANCOVA sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının "Utanma Duygusunu Tanıma" alt testi puanlarının sontest düzeltilmiş ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur, $F(1,22)=1.233$, $p>.05$. Bununla birlikte deney ve kontrol gruplarının "Kızgınlık Duygusunu Tanıma" [$F(1,22)=13.828$, $p<.05$] ve "Tiksinme Duygusunu Tanıma" [$F(1,22)=4.212$, $p<.05$] alt testlerine ilişkin sontest düzeltilmiş ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

Korku ve Şaşkınlık Duygularını Tanıma alt testleri için de kovaryans analizi yapılmak istenmiştir. Ancak, Field'in (2005) önermiş olduğu küçük gruplar için varyans homojenliği hesaplaması sonuçlarına göre Korku ve Şaşkınlık Duygularını Tanıma Alt Testleri puanlarına ilişkin sontest verilerinde grupların homojen olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Korku Duygusunu Tanıma [$t(23)=.95$, $p>.05$] ve Şaşkınlık Duygusunu Tanıma [$t(23)=.10$, $p>.05$] alt testi öntest ortalamaları arasında da anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bunun üzerine, ilişkisiz ölçümlerin söz konusu olduğu az denekli deneysel çalışmalarda puanların dağılımının normallik varsayımını karşılamadığı deneysel çalışmalarda sıklıkla kullanılan "Mann Whitney U-Testi"nden yararlanılmıştır (Büyüköztürk, 2011). Mann Whitney U-Testi sonuçları Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Korku ve Şaşkınlık Duygularını Tanıma Alt Testleri Sontest Puanlarına İlişkin U-Testi Sonuçları

Alt Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Korku	Deney	13	16.15	210.00	37.00	.007
	Kontrol	12	9.58	115.00		
Şaşkınlık	Deney	13	15.00	195.00	52.00	.026
	Kontrol	12	10.83	130.00		

Tablo 4'deki veriler, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Korku Duygusunu Tanıma alt testi sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $U=37.00$, $p<.05$. Sıra ortalamalarına bakıldığında, deney grubunun sıra ortalamasının (16.15) kontrol grubundan (9.58) daha yüksek olduğu görülmektedir. Aynı biçimde, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Şaşkınlık Duygusunu Tanıma alt testi sontest puanları arasında da deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir, $U=37.00$, $p<.05$. Sıra ortalamalarına bakıldığında, deney grubunun sıra ortalamasının (16.15) kontrol grubundan (9.58) daha yüksek olduğu gözlenmektedir.

Duyguları Anlama

Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların duyguları anlama testi alt testlerinden aldıkları öntest-sontest puanlarına ilişkin ortalamaları düzeltilmiş sontest ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Duyguları Anlama Testi Alt Testlerine ilişkin sontest ortalamalarının, öntest ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney grubunun alt testlere ilişkin sontest ortalamaları da kontrol grubunun sontest ortalamalarından yüksektir. Grupların gözlenen ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını test etmek için her alt test için kovaryans analizleri (ANCOVA) yapılmıştır.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Çocukların Duyguları Anlama Testi Alt Test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Düzeltilmiş Sontest Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Testler	Gruplar	N	Öntest		Sontest		Düzeltilmiş Sontest	
			$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Mutluluk	Deney	12	0.69	0.63	1.61	0.50	1.63	0.50
	Kontrol	13	1.08	0.66	1.41	0.51	1.39	0.51
Üzüntü	Deney	12	0.69	0.75	1.69	0.48	1.69	0.48
	Kontrol	13	1.00	0.60	0.83	0.71	0.83	0.71
Kızgınlık	Deney	12	0.61	0.65	1.69	0.63	1.69	0.63
	Kontrol	13	1.00	0.60	1.16	0.71	1.16	0.71
Şaşkınlık	Deney	12	0.69	0.75	1.84	0.55	1.84	0.55
	Kontrol	13	1.08	0.51	1.33	0.49	1.33	0.49
Utanma	Deney	12	0.76	0.59	1.84	0.37	1.84	0.37
	Kontrol	13	1.25	0.62	1.50	0.52	1.50	0.52

ANCOVA sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının “Mutluluk Duygusunu Anlama” alt testi puanlarının sontest düzeltilmiş ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur, $F(1,22)=1.23$, $p>.05$. Bununla birlikte deney ve kontrol gruplarının “Üzüntü Duygusunu Anlama” [$F(1,22)=17.08$, $p<.05$], “Kızgınlık Duygusunu Anlama” [$F(1,22)=5.06$, $p<.05$], “Şaşkınlık Duygusunu Anlama” [$F(1,22)=9.36$, $p<.05$], “Utanma Duygusunu Anlama” [$F(1,22)=8.68$, $p<.05$] alt testlerine ilişkin sontest düzeltilmiş ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Yapılan kovaryans analizleri ve Mann Withney U testleri sonucunda, deney grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların “utanma” duygusu dışında “kızgınlık”, “tiksinme”, “korku” ve “şaşıklık” duygularını tanıma son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farkların olduğu bulunmuştur. Bu anlamda, Drama Destekli Duygusal Becerileri Geliştirme Etkinlikleri’nin, deney grubunu oluşturan çocukların duyguları tanıma becerilerine olumlu etkisinin olduğu söylenebilir.

Russel ve Bullock’a (1986; Akt., Min-Ju-Tsai, 2008) göre üç yaşından önce çocuklar, çevrelerindeki yetişkinleri gözleyerek üzüntü, mutluluk, korku, gibi duyguları, jest, mimik, yüz ifadesi ve ses tonu gibi sözel olmayan ipuçları ile ayırt edebilir ve isimlendirmeyi öğrenirler. Bu açıdan bakıldığında çocuklar erken yaşlardan itibaren korku, öfke, şaşırma gibi duyguları tanıyabilmektedirler. Bu bilgiler doğrultusunda hem deney hem de kontrol grubunu oluşturan çocukların bu tür duyguları tanıyabilecekleri beklenmektedir. Ancak bulgulara göre korku, öfke, şaşırma ve tiksinme duygularını tanımada, kontrol grubunu oluşturan çocuklar, deney grubunu oluşturan çocuklardan daha düşük bir başarı göstermişlerdir. Bu durumun, deney grubuna uygulanan Drama Destekli Duygusal Becerileri Geliştirme Etkinlikleri’nin olumlu etkileri olduğunu düşündürmektedir. Widen ve Russell’in (2003) okul öncesinde yüz ifadelerinin etiketlenilmesi ve duyguları anlama ile ilgili yaptıkları çalışmada çocuklar, en az başarıyı korku ve tiksinme duygusunu tanımada göstermişlerdir. Bu açıdan bakıldığında deney ve kontrol grubu arasındaki anlamlı farklılığın etkinliklerden kaynaklanmış olabileceği ileri sürülebilir.

Bazı çalışmalarda duyguları tanıma becerisinde birincil kaynak olarak anne-baba veya bakım veren kişiler gösterilmektedir (Berk, 2013; Dunsmore, Halberstadt, Eaton ve Robinson, 2005; Martin ve Green, 2005; Rispoli, 2011). Bu bağlamda, deney ve kontrol grupları arasında ortaya çıkan anlamlı farklılığın nedenlerinden birinin anne-baba veya bakım veren kişilerden kaynaklı etmenlerden etkilendiğini ileri sürmek mümkündür. Ancak bu çalışmada, deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların sosyo-ekonomik düzeyleri dikkate alındığında, bu çocukların dezavantajlı bölgelerden gelmiş oldukları görülmektedir. Bu durumun, çocukların farklı duygusal süreçleri deneyimleme fırsatlarını yakalamalarında bir engel oluşturabileceği söylenebilir. Nitekim Payton ve diğ., (2008) sosyal-duygusal eğitim programlarının 8. sınıfa kadar olan etkilerini araştıran 3 büyük çaplı çalışmanın sonuçlarını değerlendirdiklerinde, bu tür programların kırsal alanda, banliyölerde ve etnik açıdan farklı öğrencilerde başarılı olduğunu söylemektedirler. Dolayısıyla deney ve kontrol grupları arasında gözlenen farklılaşmaların, uygulanan etkinliklerden kaynaklandığını söylemek mümkün görünmektedir.

“Utanma” duygusunu tanıma anlamında deney ve kontrol grubunu oluşturan çocuklar birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılaşmamışlardır. Bunun en önemli nedeni olarak, utanma duygusunun daha çok sosyal kaynaklı olması ve okul öncesi dönemde bu duygunun gelişim özellikleri nedeniyle yoğun olarak yaşanması gösterilebilir. Nitekim, “Utanma” duygusu daha çok sosyal duygular kategorisinde yer almaktadır (Given, 2002).

Duyguları tanımaya ilişkin bu çalışmanın bulgularının Uysal (1996), Durmuşoğlu Saltalı (2010) ve Öztürk Samur’un (2011) yaptıkları çalışmalarla örtüştüğü söylenebilir. Uysal’ın (1996) yaptığı çalışmada anaokuluna devam eden beş-altı yaş grubu çocuklara uygulanan yaratıcı drama eğitim programının, çocukların sosyal gelişim alanlarına olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür. Durmuşoğlu Saltalı’nın (2010) hazırlamış olduğu duygu eğitimi programının anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal becerilerinde; Öztürk Samur’un (2011) değerler eğitimi programının anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal duygusal gelişimlerinde etkili olduğu gözlenmiştir.

Kovaryans analizi sonuçları, deney grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların “mutluluk” duygusu dışında “üzüntü”, “kızgınlık”, “şaşkınlık” ve “utanma” duygularını anlama son test düzeltilmiş puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farkların olduğunu göstermektedir. Bu anlamda, Drama Destekli Duygusal Becerileri Geliştirme Etkinlikleri’nin, deney grubunu oluşturan çocukların duyguları anlama becerilerine olumlu etkisinin olduğu söylenebilir.

Izard tarafından 1993 yılında tanımlanan Differential Emotions Theory, insanlarda yaşanan 6 temel duygudan biri olan mutluluğun, yaşamın ilk yıllarından başlayarak gelişmeye başladığını ifade etmiştir. Yaşamın ilk günlerinde bebekler örneğin, yüzleri ayırtedebilmekte ve mutlu, üzgün ve şaşkın yüz ifadelerini taklit edebilmektedirler. Ancak duyguları anlama becerileri bilişsel gelişim ve dil gelişimine paralel olarak artmaktadır (Pons, Lawson, Harris ve Rosnay, 2003; Bosacki ve Moore, 2004; Akt., De haan, 2004). Duyguların gelişiminde 3-4 yaşla birlikte duyguların nedenleri anlaşılmaya başlanmaktadır (Russell ve Bullock, 1986). Bu bağlamda, çocukların bu duyguyu anlamada yeterli oldukları düşünüldüğünde, mutluluk duygusunu anlamada gruplar arasında anlamlı bir farklılığın çıkmamasının şaşırtıcı olmadığı söylenebilir.

Pons ve diğ., (2003), Bosacki ve Moore (2004), yaptıkları çalışmalarda üzüntü duygusunu anlamının dil ve bilişsel becerilerle doğru orantılı olarak gelişim gösterdiğini belirtmişlerdir. Widen ve Russel (2003) araştırmalarında, okul öncesi dönem çocuklarının en az hatayı mutlu ve üzgün olma duygularını anlamada yaptıklarını ortaya koymuşlardır. Oysa bu çalışmada, üzüntü duygusu bakımından deney ve kontrol grubundaki çocuklar birbirlerinden farklılaşmışlardır. Diğer bir deyişle iki çalışmanın sonuçları üzüntü duygusu bakımından birbirleriyle çelişmektedir. Bu çelişmenin, deney grubundaki çocukların dil ve bilişsel gelişimlerinin, duygusal becerileri destekleme etkinlikleriyle desteklenmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Rosenqvist, Lahti-Nuuttila, Laasonen ve Korkman'a (2013) göre, okul öncesi çocuklar için duygusal ifadeleri tanıma, anlamadan daha kolaydır. Duygusal ifadelerin sözlü olarak doğru adlandırılması 10 yaşına kadar gelişmeye devam etmektedir. 3-4 yaşındaki çocuklar korku, şaşırma ve tiksime duygularına yönelik adlandırmaları bilmelerine ve kullanmalarına karşın mutluluk, üzüntü ve kızgınlık duygularına yönelik ifadeleri daha sıklıkla kullanmaktadırlar. Bu bilgiler bağlamında, deney grubu çocuklarının duyguları anlama becerileri uygulanan etkinliklerle geliştirilmiş olabilir.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda, deney ve kontrol gruplarındaki farklılaşmaların, drama destekli duygusal becerileri geliştirme etkinliklerinden kaynaklandığı ve etkinliklerin, çocukların duyguları tanıma ve duyguları anlama becerilerini arttırdığı ileri sürülebilir. Bir başka deyişle, drama destekli duygusal becerileri geliştirme etkinliklerine katılan çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma düzeyleri ile hangi olaylar karşısında hangi duyguları yaşayacaklarını anlama becerilerine ilişkin ipuçlarını tanıma düzeylerinde olumlu yönde artışlar görülmüştür. Bu bulgu Min-Ju-Tsai'nin (2008), 5-6 yaş anaokulu çocuklarının duyguları anlama ve düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik planlanan faaliyetlerin olumlu etkilerine yönelik bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Bununla birlikte, drama destekli duygusal becerileri geliştirme etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki çocukların duygusal becerilerinin, normal eğitime devam eden çocuklardan daha yüksek olması, uygulanan etkinliklerin bazı niteliklerden kaynaklanıyor olabilir. Buna göre,

- Çocukların, drama destekli duygusal becerileri geliştirme etkinliklerinde duygusal davranışlarını yaparak-yaşayarak ifade etme olanağı bulmalarının,
- Etkinliklerin, 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın "Duygusal Gelişim" ile ilgili hedefleri ve kazanımları doğrultusunda hazırlanmış olmasının,
- Etkinliklerin, araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen 7 temel duyguya (mutlu, üzgün, kızgın, korku, şaşırma, utanma, tiksime) ilişkin becerileri geliştirme ve desteklemeyi amaçlamasının,
- Etkinliklerin grubun kendi öğretmeni tarafından uygulanmış olmasının,
- Etkinliklerin, çocukların bireysel farklılıkları ve gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurularak hazırlanmış olmasının,
- Etkinliklerde, duygusal becerilerin kazanılması için amaca uygun basit materyaller hazırlanmasının ya da sınıfta hazırlanması için gerekli olan malzemelerin sağlanmasının,
- Değerlendirmede, çocukların duygu ve düşüncelerini paylaşabilmeleri amacıyla sınıf içi etkileşimlerin ve değerlendirmelerin önemsenmesinin,

duygusal becerileri önemli ölçüde etkilediği ileri sürülebilir. Bununla birlikte okul öncesinde duygusal gelişimi desteklemek amacıyla uygulanan drama etkinliklerine dayalı programların da olumlu ve önemli etkilerini vurgulayan çalışmalar (Ahn, 2005; Ceylan, 2009; Ceylan ve Ömeroğlu, 2012; Güven Metin, 1999; Uyar, 1995; Uysal, 1996; Yazar, Çelik ve Kök, 2007) bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Bunların yanı sıra, etkinliklerde sıklıkla pekiştireçlerin kullanılması, öğretmenin çocuklara model olması, kullanılan veya çocuklarla birlikte yapılan materyaller beceri öğrenme düzeyini artırmış olabilir. Öğretmenin sınıfta bir olay yaşandığında, çocukları olayın duygusal etkileri üzerinde konuşmaya teşvik etmesi gibi fırsat eğitimleri de becerilerin öğrenilmesini arttırmış olabilir. Okul öncesi öğretmenin drama alanına yönelik kapsamlı bir eğitim almış olması ve bu konuda sahip olduğu mesleki gelişiminin uygulamalara olan etkisi de çocukların öğrenme düzeylerini artırmış olabilir. Bu tür programların olumlu etkilerine vurgu yapan çalışmalar bulunmaktadır (Uysal, 1996; Güven Metin, 1999; Payton ve diğ., 2008; Ceylan, 2009).

Ayrıca, Drama Destekli Duygusal Becerileri Geliştirme Etkinlikleri uygulanmadan önce ve sonra ailelerle yapılan veli bilgilendirme toplantıları ile etkinlik programı konusunda ailelerin de bilgilendirilmesi, etkinliklerin birçok boyutunda ailelerin katılım ve desteklerinin sağlanması, başarıya katkıda bulunan faktörler arasında yer alıyor olabilir. Jennings ve Greenberg (2009), öğretmenin sosyal duygusal yeteneklerinin, sınıf içi sağlıklı öğretmen öğrenci ilişkilerinin, etkili sosyal ve duygusal öğrenme uygulamalarının, sağlıklı sınıf ortamının, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimleri ve akademik başarıları üzerindeki etkilerini vurgulamaktadırlar. İlgili çalışmalar incelendiğinde, ailenin duygusal gelişime olan çok yönlü etkileri görülmektedir. Dunsmore ve diğ., (2005), Martin ve Green (2005), Rispoli (2011) yaptıkları çalışmalarda, duygusal gelişimi destekleyen en önemli etken olarak aileyi ve özellikle anne etkilerini vurgulamışlardır. Arı ve Seçer Şahin (2004), yaptıkları çalışmada, ana sınıfına devam eden çocukların duyguları tanıma ve anlama becerilerinin gelişiminde anne ve babanın anlamlı etkilerini ortaya koymuşlardır. Eryılmaz (2010), ailesi yanında yaşayan 6 yaş çocukları ile yetiştirme yurdunda kalan çocukların duyguları tanıma, anlama ve ifade etme becerilerinde ailesinin yanında kalanlar lehine anlamlı farklılıklar olduğunu bulmuştur. Sözü edilen bu çalışmalar veli katılımının sağlanmasının duygusal becerileri olumlu yönde etkileyebileceğine ilişkin ipuçları vermektedir.

Araştırma bulguları çerçevesinde aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Bu çalışmada, Drama Destekli Duygusal Becerileri Geliştirme Etkinlikleri'nin alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların duygusal becerileri üzerindeki etkilerine bakılmıştır. Genel olarak araştırma bulguları, bu etkinliklerin duygusal becerileri geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu etkinlikler, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda da uygulanabilir ve etkinliklerin bu sosyo-ekonomik düzeylerdeki etkililiği sınanabilir.
- Drama Destekli Duygusal Becerileri Geliştirme Etkinlikleri okul öncesi eğitim programının kazanımları dikkate alınarak hazırlanmış ve bu çalışmayla etkili olduklarına ilişkin kanıtlar elde edilmiştir. Dolayısıyla bu etkinlikler haftalık planlar içine alınıp okul öncesi öğretmenleri tarafından kullanılabilir.
- Drama Destekli Duygusal Becerileri Geliştirme Etkinlikleri'ne, aile katılımlı çalışmalar genişletilerek eklenebilir. Böylelikle, ailenin aktif katılımıyla, uygulamaların etkisi artırılabilir. Ayrıca, bu etkinliklerin etkililiğini sınanan deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada duyguları tanıma ve anlama becerilerine ilişkin yedi duygu (mutluluk, üzüntü, kızgınlık, korku, şaşkınlık, utanma, tikslenme) üzerinde çalışılmıştır. Ancak geliştirilen Duyguları Tanıma ve Anlama Testinin, yapılan analizler sonucunda beşer duyguyu ölçebildiği görülmüştür. DUTAT'ın yedi temel duyguyu da ölçebilecek biçimde yeniden yapılandırılması ve daha geniş bir örneklem üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması uygun olabilir. Ayrıca teste "duyguları ifade etme" ile ilgili maddeler eklenip, bu boyutun da ölçülmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada DUTAT 60-72 aylık çocuklar için geliştirilmiştir. 48-60 aylık çocuklar için bu testin geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılabilir ve yaş grupları duygusal beceriler açısından karşılaştırılabilir.

Kaynakça

- Ahn, H.J. (2005). Child care teachers' beliefs and practices regarding socialization of emotion in young children. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26, 283-295.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen, S. (2000). *Eğitimde drama*. Ankara: Ya-Pa Yayınları.
- Arı, R. ve Seçer Şahin, Z.(2004). Okulöncesi dönemdeki çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 67-84.
- Aris, C. John. (1995). *Taking time to act a guide to cross: Curricular drama*. New Hampshire: Heizemann Porstmouth.
- Berk, L. E. (2013). *Çocuk gelişimi* (Ali Dönmez, Çev.) Ankara: İmge Kitabevi.
- Bosacki, S. L., & Moore, C. (2004). Preschoolers' understanding of simple and complex emotions: Links with gender and language. *Sex roles*, 50(9-10), 659-675.
- Boyd, J., Steven Barnett, W., Bodrova, E., Deborah J. L., & Gomby, D. (2005). Promoting children's social and emotional development through preschool education. *National Institute for Early Education Research*, 1-21.
- Brassard, M. R., & Boehm, A.E. (2008). *Preschool assessment: Principles and practice*. New York: Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (12.baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (8.baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ceylan, Ş. (2009). *Vineland sosyal- duygusal erken çocukluk ölçeğinin geçerlik-güvenirlik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ceylan, Ş. ve Ömeroğlu, E. (2012). Yaratıcı drama eğitimi alan ve almayan 60-72 aylar arasındaki çocukların sosyal-duygusal davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 20 (1), 63-80
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010) *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cömertpay, B. (2006). *Dramanın beş-altı yaş grubu çocuklarının dil edinimine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan Yalçın, D. ve Yağmurlu, B. (2010). Okul öncesi dönemde duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taraması: Sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme ölçeği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17 (2), 63-74.
- De Haan, M., Belsky J, Reid V, Volein A., & Johnson M.H. (2004). Maternal personality and infants' neural and visual responsivity to facial expressions of emotion. *The journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(7), 1209-1218. PMID:15335341
- Denham, S.A. (2010). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57–89. DOI: 10.1207/s15566935eed1701_4
- Dunsmore, J. C., Halberstadt, G. A., Eaton, K. L., & Robinson, M. L. (2005). *Mothers'typical and event-specific positive expressions influence children's memory for events*. Oxford: Blackwell Publishing.

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–32. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Durmuşoğlu Saltalı, N. (2010). *Duygu eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının duygusal becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Eryılmaz, N. (2010). *Çocuk yuvasında ve ailesinin yanında kalan 6 yaş çocuklarının duygusal becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (Second Edition). Sage Publication.
- Gormley, T. W., Phillips, A. D., Newmark, K., & Perper, K. (2009). Social-emotional effects of early skill interventions for students with emotional or behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7(1), 54-64.
- Güven Metin, G. (1999). *Dramanın 5-6 yaş çocuklarının sosyal-duygusal gelişimlerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *American Psychological Society*, 12 (1), 18-23
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79 (1), 491.
- Kocayörük, A. (2004). *Duygusal zeka gelişiminde drama etkinlikleri*. Ankara: Nobel Yayınevi
- Mages, W. (2006). Drama and imagination: A cognitive theory of drama's effect on narrative comprehension and narrative production. *Research in Drama Education*, 11 (3), 329-340.
- Martin, R., & Green, J. (2005). The use of emotion explanations by mothers: relation to preschoolers' gender and understanding of emotions. *Social Development*, 14(2), 229-249.
- Min-ju Tsai. (2008). *Guiding Taiwanese kindergarteners' emotional understanding and emotion regulation: The effects of children's picture books*. Unpublished PhD Thesis, The Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- Ömeroğlu, E., Ersoy, Ö., Tezel Şahin, F., Kandır, A. ve Turla, A. (2007). *Okul öncesi eğitimde drama: Teoriden uygulamaya*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Önder, A. (2009). *Okul öncesi çocukları için eğitici drama uygulamaları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Özgören, N.,(2011). Okul öncesi dönemde yaratıcı dramanın gelişim alanları ile ilişkisi. *Eğitimde Yansımalar*, (29), 20-21. İstanbul: Arel Eğitim Kurumları Yayınları.
- Öztürk Samur, A. (2011). *Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students: Findings from Three Scientific Reviews. Technical Report. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (NJ1).
- Pervan Karadağ, A., Ulutaş, İ., Koca, E., Demiriz, S. ve Koç, F. (2012). *Erken çocukluk döneminde dramatik etkinlik uygulamaları ve kostüm tasarımlar*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Pons, F., Lawson, J., Harris, P. L., & De Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44(4), 347-353.

- Quinn, M. M., Kavale, K. A., Mathur, S. R., Rutherford, R. B., & Forness, S. R. (1999). A meta-analysis of social skill interventions for students with emotional or behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7(1), 54-64.
- Rispoli, K. M. (2011). *Parent-child interaction in the formation of emotional and social competence: The impact of individual differences and cultural variability*. Duquesne University.
- Rosenqvist, J., Lahti-Nuuttila, P., Laasonen, M., & Korkman, M. (2013). Preschoolers' recognition of emotional expressions: Relationships with other neurocognitive capacities. *Child Neuropsychology*, 20(3). <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09297049.2013.778235>
- Russell, J. A., Bullock, M. (1986). On the dimensions preschoolers use to interpret facial expressions of emotion. *Developmental Psychology*, (22), 97-102.
- San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 573-582.
- Sigmar, L., Hynes, G. E., & Cooper, T. (2010). Emotional intelligence: Pedagogical considerations for skills-based learning in business communication courses. *Journal of Instructional Pedagogies*, 3, 1-11.
- Uyar, N. (1995). *Anaokuluna devam eden 60-72 aylık çocuklarda destekleyici olarak uygulanan eğitimde drama programının çocukların dil gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Uysal, F. N. (1996). *Anaokuluna giden 5-6 yaş grubu çocuklarda yaratıcı drama çalışmalarının sosyal gelişim alanına olan etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Üstündağ, T. (2002). *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü* (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2003). A closer look at preschoolers' freely produced labels for facial expressions. *Developmental psychology*, 39(1), 114.
- Yazar, A., Çelik, M. ve Kök, M. (2007). Okul öncesi eğitimde yaratıcı dramanın çocuğun gelişim alanlarına etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 16, 15-21.

EK: BİR ETKİNLİK ÖRNEĞİ**Duygusal Beceri:** Mutluluk**Haftanın Konusu:** Ben ve Ailem**Etkinlik Adı:** Mutlu olmak ne güzel**Süre:** Bir ders saati (40 dakika)**Yaş grubu:** 60-72 ay**Kavramlar:** Şekil, daire**Malzemeler:** Boya kalemleri, çeşitli kaynaklardan alınmış “mutlu” yüz resimleri, çocuk sayısı kadar “daire” şeklinde kesilmiş kartonlar, duygu panosu**Amaç ve Kazanımlar;**

Amaç 2: Duygularını fark edebilme

Kazanım 1: Duygularını söyler

Kazanım 2: Duygularının nedenlerini söyler

Kazanım 4: Duygularını müzik, dans, drama vb. yollarla ifade eder

Amaç 5: Başkalarının duygularını fark edebilme

Kazanım 1: Başkalarının duygularını ifade eder.

Amaç 6: Başkalarıyla ilişkilerini yönetebilme

Kazanım 2: Grup etkinliklerine kendiliğinden katılır.

Isınma

Öğretmen önceki etkinlikte istediği aile fotoğraflarını çocuklarla birlikte inceler. Fotoğraflardaki yüz ifadeleri ile ilgili konuşur. Yüz ifadelerindeki “**mutluluk**” duygusuna dikkat çeker. Öğretmen çocuklara hangi durumlarda mutlu olduklarını sorarak paylaşımlarını alır;

- Mutlu olan birinin yüz ifadesi nasıldır? düşünelim ve yüzümüzde yapmaya çalışalım.
- Yüz ifademizi yanımızdaki arkadaşımıza gösterelim.
- Onun da yüzünü inceleyelim. Bizim yüzümüzle benzer mi?

Daha sonra öğretmen mutlu olan bir insanın yüzünün nasıl olabileceğini (*gülümser, gözleri küçülür*) anlamaları için bir el aynasını alarak sıra ile tüm çocuklara verir. Her çocuğun mutlu yüz ifadesini elindeki aynaya bakarak ve kendisini aynada inceleyerek yapmasını ister. Diğer çocukların bu uygulamayı izlemelerini sağlar (İsterse konu ile ilgili çeşitli kitap, gazete ve dergilerden kesilmiş resimleri de daha sonra gösterebilir).

Oyun (Canlandırma)

Öğretmen gruba “*mutlu kurbağa*” isimli hikayeyi anlatacağını ve kendisini dikkatle dinleyerek, daha sonra bu hikayeyi canlandıracaklarını söyler.

Mutlu Kurbağa

“*Kurbağa ailesinin en küçük bireyi olan Cano bir gün okuldan eve mutsuz bir şekilde gelir. Cano’nun anne ve babası Cano’ya neden üzgün olduğunu sorar. Cano’da “en hızlı zıplama yarışmasına katılacağını ama nasıl çok hızlı zıplayacağını bilmediğini” söyler.*”

Öğretmen hikayeyi okuduktan sonra çocuklara aşağıdaki soruları sorar;

- Cano okuldan eve nasıl bir durumda gelmiş?
- Cano neden üzgünmüş?
- Anne babası acaba Cano’nun anlattıklarına karşılık ne söylemiş olabilir?
- Anne babası, Cano’nun mutlu olması için neler yapabilirler?
- Haydi hep beraber bu ailenin neler yapabileceklerini canlandıralım.

Öğretmen canlandırmayı çocukların verdikleri yanıtlar doğrultusunda gerçekleştirmelerini sağlar. Daha sonra öğretmen canlandırma yapan ve izleyen çocuklara çeşitli sorular sorar;

- Canlandırmada neler izlediniz?
- Canlandırmalarda Cano neler yaşadı?
- Cano nasıl mutlu oldu? Annesi-babası ona nasıl yardımcı oldular?

Rahatlama ve Değerlendirme

Öğretmen gruba “mutluluk” duygusunu içeren birçok yüz resmi getirir. Bunlar çeşitli dergi, gazete ve elektronik kaynaklardan alınmış resimlerdir. Öğretmen resimleri masalara dağıtarak, çocukların bu yüzleri incelemelerini sağlar. Öğretmen resimlerle ilgili çeşitli sorular sorar;

- “Mutlu” olan yüzlerdeki ortak özelliklerin nelerdir? (gözler, ağız, dişler vb. dikkat çeker).
- Bu resimlerdeki “mutlu” yüzlerin, mutlu olmalarının nedenleri neler olabilir?
- “Mutluluk” duygusunu içeren bir yüz maskesi yapmaya ne dersiniz?

Rahatlama ve Değerlendirme

Öğretmen gruba “mutluluk” duygusunu içeren birçok yüz resmi getirir. Bunlar çeşitli dergi, gazete ve elektronik kaynaklardan alınmış resimlerdir. Öğretmen resimleri masalara dağıtarak, çocukların bu yüzleri incelemelerini sağlar. Öğretmen resimlerle ilgili çeşitli sorular sorar;

- “Mutlu” olan yüzlerdeki ortak özelliklerin nelerdir? (gözler, ağız, dişler vb. dikkat çeker).
- Bu resimlerdeki “mutlu” yüzlerin, mutlu olmalarının nedenleri neler olabilir?
- “Mutluluk” duygusunu içeren bir yüz maskesi yapmaya ne dersiniz?

Öğretmen, her çocuğa renkli kartonlar dağıtır ve bunları daire şeklinde kesmeleri için teşvik eder. Çocuklar kestikleri kartonlara mutlu yüz maskeleri yaparlar. Yüz maskelerine isimler yazılır ve özel olarak hazırlanmış olan “duygu panosu”na asılır. Öğretmen “duygu panosu”nun dönem sonuna kadar pek çok duygumuzu içeren etkinliklerle dolacağına vurgu yapar.

Extended Abstract

The Effect of Drama Supported Activities on Six Year Old Children’s Emotional Skills

Emotions are very effective in interpersonal interactions, emotional health and personality development. Infancy and early childhood are critically important years of learning to understand and express emotions (Min-Ju-Tsai, 2008). Majority of children do not develop their vocabulary in terms of emotions until the age of 2. A child’s database is formed as his knowledge in deciphering emotional coding and interpreting social cues increases. Children use this in interpreting the signs of emotions of their own and others’ (Brassard & Boehm, 2007).

Preschool children that comprehend emotions and behave more sensitively to their friends are liked more by their peers, and teachers qualify them as favorable children in terms of social development. Competency in verbal skills and in using emotional vocabulary effectively is related to skills that require coping with the adverse effects of negative emotions (Brassard & Boehm, 2007).

Overall, studies predict that developing skills that will enable children to build relationships with peers and adults and manage their skills in order to express themselves competently in each environment makes it easier for the child to be in harmony with his/her family and social environment, hence influencing their academic success positively and as well as indicate future competence (Çorapçı, Aksan, Arslan Yalçın & Yağmurlu, 2010).

When it is assumed that preschool education is a great opportunity for emotional skill development, it becomes clear that such development should be supported by educational programs. In this context, it is of utmost importance that such programs are prepared by taking into consideration the developmental traits, interests and needs of children. Thus “play” based activities come to the forefront. Drama in education is one of the primary play-based techniques. Children’s games transform into drama by becoming planned and scheduled activities (Ömeroğlu, Ersoy, Tezel Şahin, Kandır & Turla, 2007). Drama, especially during the preschool years, is utilized in supporting children’s creativity and self-expression in new ways.

The main purpose of this study is to investigate the effects of drama supported educational activities on the emotional skills of six-year-old children (60-72 months). The research was conducted in two preschool classrooms of the Ministry of Education. Therefore, researchers preferred this model as it was not possible to randomly assign children to new classrooms (as they were already registered in their preexisting classes).

The experimental and control groups were two preschool classrooms of the Ministry of Education in Nicosia in Turkish Republic of Northern Cyprus. The experimental group consisted of a total of 13 children; 7 girls and 6 boys and the control group consisted of 12 children; 7 girls and 5 boys.

In this study, "Recognizing and Comprehending Emotions Test" (RCET) was developed by the researchers. RCET consists of two separate tests of "Recognizing Emotions" and "Comprehending Emotions". Validity and reliability studies for the test were conducted on a total sample size of 108 children who fall between 60 months to 72 months of age. Gender wise, the children comprised of 49 girls and 59 boys. In order to assess the construct validity of these tests, a "Principal Component Analysis" using the varimax rotation was preferred during exploratory factor analysis. As a result of factor analysis of "Recognizing Emotions" and "Comprehending Emotions" tests, five-factor structures were obtained. These structures were confirmed by confirmatory factor analysis. Recognizing Emotions test included ten photographs consisting of facial expressions of anger, fear, bewilderment, shame, and disgust; and in Comprehending Emotions test, ten items pertaining to everyday emotional states children may encounter, such as happiness, sadness, anger, bewilderment and shame were present. For reliability, KR-20 internal consistency coefficients are calculated. Data from the analysis provided evidence to the fact that Recognizing and Comprehending Emotions Test is a valid and reliable test.

As per predetermined goals and gains, Activities for Drama Supported Emotional Development was prepared by taking into consideration the individual and the developmental differences of children. Activities were planned as in-class (as opposed to extracurricular) activities so that the teacher could integrate such into the flow of class work. For this particular reason, weekly plans of teachers were taken into consideration. Also, themes that stood out in the teachers' weekly plan were reflected on the activities after having related the themes to the predetermined socio-emotional goals and gains. Each activity was planned so as not to exceed 40 minutes.

The setting for the "trial" run for Activities for Drama Supported Emotional Development program was a classroom in the preschool department of a Ministry of Education primary school in Nicosia and the trial run took place for over 12 weeks during the course of the Fall semester of 2012-2013 academic year.

As a result of the Analysis of Covariance and the Mann-Whitney U tests, children in the experimental group appear to have an advantage in terms of significant difference, over the control group in the posttest scores of recognizing the emotions of "anger", "disgust", "fear", and "bewilderment", but except for the emotion of "shame". In this sense, it is possible to state that Activities for Drama Supported Emotional Development has a positive effect on the test group's skills of recognizing emotions.

The covariance analysis results indicate a significant difference to the advantage of the experimental group when the corrected posttest results of recognizing emotions test on the emotions of "sadness", "anger", "bewilderment", "shame", (but not "happiness") for children in the experimental and the control groups are studied. In this sense, it is possible to claim that Activities for Drama Supported Emotional Development program has a positive effect on the skills of the experimental group in recognizing emotions. According to the study's findings, the significant difference between the experimental and the control groups is caused by the activities for emotional skill development and these activities develop children's skills in recognizing and comprehending emotions.

Tonal ve Atonal Akor Kullanımının İngilizce Cümle Yapısı Öğrenme Üzerindeki Etkileri

The Effects of Using Tonal and Atonal Chords on English Sentence Structure Learning

İshak Ersin KIRAÇ*, Altay EREN**

Öz

Bu çalışmada, tonal ve atonal akor dizilimleri kullanımının, ilkökul öğrencilerinin İngilizce cümle yapısını öğrenmeleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışmaya toplam 42 ilkökul üçüncü sınıf öğrencisi gönüllü olarak katılmıştır. Çalışmanın desenini, ön-test ve son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen oluşturmuştur. Deney gruplarında ve kontrol grubunda, İngilizce geçmiş zaman konusunu içeren toplam dört ders işlenmiştir. Dersler kontrol grubunda, tekrar ve boşluk doldurma gibi İngilizce dersi öğretim programındaki mevcut etkinliklerle gerçekleştirilirken, deney gruplarında bunlara ek olarak ya atonal, ya da tonal akorlarla oluşturulmuş bir şarkı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin İngilizce cümle yapısına ilişkin öğrenmeleri, bu araştırmada geliştirilen “İngilizce Cümle Yapısı Testi” aracılığıyla ölçülmüştür. Bulgular, öğretimin atonal akorlarla hazırlanmış bir şarkı aracılığıyla gerçekleştirilmesinin, hem aynı şarkının tonal akorlarla hazırlanmış bir versiyonuyla gerçekleştirilmesine, hem de yalnızca mevcut etkinliklere dayalı olarak gerçekleştirilmesine göre anlamlı düzeyde daha etkili olduğunu göstermiştir. Bulgular ayrıca, öğretimin tonal akorlarla hazırlanan şarkı ile gerçekleştirilmesinin, yalnızca mevcut etkinliklere dayalı olarak gerçekleştirilmesine göre daha etkili olmadığını da göstermiştir.

Anahtar sözcükler: Atonal akor, tonal akor, müzik, armoni, yabancı dil öğretimi.

Abstract

The effects of using tonal and atonal chord sequences on elementary schools students' English sentence structure learning were examined in the present study. A total of 42 third-grade elementary school students voluntarily participated in the study. A pre-test and post-test with control group quasi-experimental design formed the design of the study. In experimental groups and control group, students were taught past tense structure during four-lesson phases. Lessons were taught through the current activities in English language lesson curriculum such as repeating and fill in the blanks in control group; whereas, in addition to these, they were taught either through a song played with atonal-chord or a song played with tonal-chord in experimental groups. Students' learning rates regarding the sentence structure in English were assessed via the “Sentence Structure in English Multiple-Choice Test”, originally developed in the study. Findings showed that teaching the topic through a song played with atonal-chord was significantly more effective than teaching the topic both through tonal-chord version of the song and the current curricular activities only. Findings also showed that teaching English sentence structure to students through a song played with tonal-chord was not more effective than teaching the same topic through the current curricular activities only.

Key words: Atonal chord, tonal chord, music, harmony, foreign language teaching.

* Doktora Öğrencisi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, e-posta: guitarist_9065@hotmail.com

** Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, e-posta: eren_a@ibu.edu.tr

Giriş

Yabancı dil öğretiminin niteliğini etkileyen, yaş (Anşin, 2006; Mayo ve Lecumberri, 2003), öğrenci motivasyonu (Deci ve Ryan, 1985), yazılı ve görsel materyaller (Jensen, 2000), öğretmen yeterlilikleri (Moon, 2009) gibi pek çok önemli değişkenden söz edilebilir. Ayrıca, kullanılan yöntemlerin ve gerçekleştirilen etkinliklerin yabancı dil öğretiminin niteliğini anlamlı düzeyde etkilediğinden de söz edilebilir (Fabon, 2013). Bunlar arasında, özellikle müzik aracılığıyla gerçekleştirilen etkinlikler (İngilizce şarkılar söyleme vb.) önemli bir konumdadır. İngilizce kullanımındaki tonlama ve vurgunun, müzikle daha kolay hatırlanabilme olanağı sağladığı, müzik aracılığıyla öğretilen cümle ve kelimelerin belirli tonlama ve vurgu kurallarının kalıcılığını artırdığı düşünüldüğünde (Graham, 2011; Medina, 1990), müziğin İngilizce öğretiminde kullanılmasının önemi ve gereği anlaşılabilir (Eken, 1996). Nitekim çocukları ve ergenleri kapsayan araştırmalarda müziğin yabancı dil öğretiminde etkili olduğu saptanmıştır (Batdı ve Semerci, 2012; Denk, 2000; Modiri, 2010). Ancak bu ve benzeri araştırmalarda, daha çok anadilin belirli kurallarının müzik aracılığıyla öğretimine (Lambertz ve diğ., 2010; Medina, 1990), ritim aracılığıyla öğrenilenleri hatırlama durumuna (Geist, Geist ve Kuznik, 2012) ve/veya sözel bilgilerin müzik eşliğinde verildiğinde ne kadar öğrenildiğine odaklanılmıştır (Medina, 1990). Üstelik konuyla ilgili literatürde, müziğin ritmik öğeleri (Graham, 2011; Medina, 1990), armoni yapısı ve ahengi (Cook ve Fujisawa, 2006; Costa, Bitti ve Bonfiglioli, 2000; Jensen, 2000) gibi bazı önemli bileşenlerinin, oldukça az sayıda araştırmada dikkate alındığı gözlenmektedir.

Oysa özellikle psikoloji alanında gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen bulgular, müziğin söz konusu ve benzeri bileşenlerinin yabancı dil öğrenmeyi anlamlı düzeyde etkilediğine yönelik çok sayıda kanıt sağlamaktadır. Örneğin, Ludke, Ferreira ve Overy (2014) tarafından gerçekleştirilen ve 60 yetişkini içeren bir çalışmada, tonal akorlarla oluşturulmuş şarkı ile bir yabancı dildeki (Macarca) cümleleri öğretmenin, cümleleri hatırlamada anlamlı düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Rautenberg (2015), 159 ilkökul öğrencisini kapsayan araştırmasında, ritmik ve tonal akorlarla oluşturulmuş müzikler ile sözsüz zekâ (akıcı zekâ olarak da adlandırılan ve önceki becerilerin katkısının sınırlı olduğu yeni durumlara uyum sağlamayı ifade eden bir zekâ türü; bkz. Cattell, 1963) arasındaki ilişkiyi incelemiş ve tonal akorlu müziklerin ritimleri ile sözsüz zekâ arasında anlamlı ve olumlu yönde ilişkiler olduğunu saptamıştır. Köksal, Yağışan ve Çekiç (2012) tarafından 56 beşinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilen bir deneysel çalışmada ise, 12 hafta boyunca müzik eşliğinde İngilizce kelime öğretimi yapılmış ve sonuç olarak müzik ile kelime öğretimi yapılan grubun İngilizce dersine karşı, mevcut yöntemin kullanıldığı gruba göre anlamlı düzeyde daha olumlu tutum geliştirdikleri saptanmıştır. Fonseca-Mora, Toscano-Fuentes ve Wermke (2011), 49 altıncı sınıf öğrencisini içeren araştırmalarında, derslerin başında ve sonunda atonal akor içerikli müzikler, süreç esnasında ise tonal akor içerikli müzikler dinletmenin, akademik yılın sonunda öğrencilerin yabancı dil öğrenme (İngilizce) ile ilgili motivasyonunu artırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Özetlenen araştırmalardan ve benzerlerinden (bkz. Dewi, 2013) çıkarılabilecek önemli bir sonuç, atonal ve tonal akorlar gibi müziğin önemli bileşenlerinin, öğrenme sürecinin hem bilişsel, hem de duyuşsal boyutları üzerinde anlamlı ve seçici etkileri olduğudur. Bu bileşenlerin yabancı dil öğrenme üzerindeki etkileri, ilkökul evresi gibi bireylerin gelişimlerinin erken bir evresinde, lise ve üniversite gibi diğer evrelere göre daha belirgin olabilir (Schellenberg, Nakata, Hunter ve Tamoto, 2007). Nitekim konuyla ilgili literatürde tonal ve atonal akorlarla yapılan müziğin, ilkökul öğrencilerinin İngilizce cümle yapısını öğrenmeleri üzerindeki etkilerinin deneysel bir desenden hareketle sorgulandığı bir çalışma bulunmamasına rağmen, müziğin eğitim sürecinin görece erken evrelerinde (ilkökul ve ortaokul) hem anadilin, hem de bir yabancı dilin öğrenilmesi üzerindeki olumlu etkilerinin rapor edildiği bazı çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Moreno ve arkadaşları

(2009), 32 ilkököl üçüncü sınıf öğrencisini kapsayan araştırmalarında, müzik dersi alan öğrencilerin, bu dersi almayan öğrencilere göre, anadillerindeki (Portekizce) sesbirimlerini ve kelime yapılarını daha kolay algıladıklarını saptamışlardır. Fonseca-Mora ve arkadaşları (2011), müziğin yabancı dil öğretiminde (İngilizce) kullanıldığı sınıflarda yazma ve dil bilgisi yeterliliklerinin, müziğin kullanılmadığı sınıflara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Yukarıda yapılan açıklamalar ışığında, müziğin yabancı dil öğrenmeyle ilişkisini incelemeyi hedefleyen bir araştırmanın (a) ahenk, ritim gibi çeşitli bileşenleri dikkate almasının, (b) eğitim sürecinin erken evresinde yer alan öğrencileri kapsamının ve (c) genelleme riskinin azaltılması için yabancı dil derslerinin içeriğinde yer alan belirli bir konuya odaklanmasının, genelde yabancı dil öğrenme ve müzik arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılması açısından, özelde ise müziğin hangi bileşenlerinin bu ilişkinin sağlanmasında belirgin rol oynadıklarının saptanması açısından son derece önemli olduğu ifade edilebilir. Bu noktada vurgulanması gereken bir diğer önemli konu ise, müzik ve yabancı dil öğrenme arasındaki ilişkinin incelenmesine odaklanan bir araştırmanın, nedensellik çıkarımına olanak sağlaması nedeniyle, deneysel bir desenden hareketle gerçekleştirilmesinin gerekli olduğudur (Büyüköztürk, 2007).

Konuyla ilgili literatürde müzik ve yabancı dil öğretimi ilişkisinin incelendiği pek çok araştırma mevcutken (Denk, 2000; Graham, 2011; Medina, 1990; Modiri, 2010), müziğin bileşenleri (örneğin, perde, ritim, ahenk vb.) ve yabancı dil öğretimi arasındaki ilişkiyi, nedensel bir bakış açısıyla inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Daha açık bir ifadeyle, konuyla ilgili literatürde, bileşen (örneğin, tonal ve atonal akorlar), erken evre (örneğin, ilkököl evresi) ve spesifik içerik (örneğin, İngilizce cümle yapısı) unsurlarının bir arada ele alınarak, müzik ve İngilizce öğrenme arasındaki ilişkinin deneysel bir desenden hareketle incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa böyle bir çalışma ‘hangi konu/konular?’ ve ‘müziğin hangi bileşeni/bileşenleri?’ gibi sorularla birlikte, ‘nasıl’ sorusuna ilişkin yanıtlar ortaya koyma potansiyeli de içermesi nedeniyle, İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecini daha etkili biçimde planlamalarına katkı sağlayabilir. Dolayısıyla, bu araştırma deneysel bir desene dayalı olarak gerçekleştirilmiş (ayrıntılı açıklamalar için bkz. yöntem bölümü) ve çerçevesi de bileşen (atonal ve tonal akorlar), erken evre (ilkököl öğrencileri), spesifik içerik (İngilizce cümle yapısı) unsurları dikkate alınarak çizilmiştir. Bu çerçeve kapsamında araştırmanın amacı, ilkököl öğrencilerinin İngilizce dersinde cümle yapılarını öğrenirken, tonal veya atonal akor dizilimlerinden hareketle oluşturulmuş bir şarkıyı dinlemelerinin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Deney (atonal veya tonal şarkının dinletildiği gruplar) ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin İngilizce cümle yapılarına ilişkin başarı ön-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin İngilizce cümle yapılarına ilişkin başarı son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin İngilizce cümle yapılarına ilişkin başarı ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Eğer varsa, deney ve kontrol gruplarının başarı ön-test ve son-test puanları arasında gözlemlenen farklar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tonal ve Atonal Akorlar

İnsanlık tarihi boyunca müzik, hastalıkların tedavisi, eğitim, dini törenler, savaşlar gibi birçok alanda kullanılmıştır (Graham, 2011). Müziğin bu ve benzeri alanlardaki kullanımı ezgi ve ritim gibi çeşitli unsurlarına göre farklılıklar göstermiştir. Nitekim bazı alanlarda hızlı ritimli, bazı alanlarda ise yavaş ritimli müzikler kullanılmıştır. Ritim dışında müziği oluşturan başka bileşenler de

bulunmaktadır. Örneğin, Liegeois-Chauve, Peretz, Babai, Laguitton ve Chauvel (1998) müziği, perde (titreşim frekansı), nota (notaların bulunduğu perdeler), aralık (notalar arasındaki müzikal aralık), kontur (melodinin yükseliş ve düşüş biçimi), ritim (notalar arasındaki göreceli uzunluk ve boşluklar) ve hız (melodinin çalındığı hız) olarak altı bileşen aracılığıyla tanımlamışlardır. Buna göre, müziğin tek boyutlu bir ses dizisi olmadığı, aksine çok boyutlu ve kapsamlı bir ses örüntüsü olduğu ifade edilebilir. Bu örüntünün omurgasını ise perde bileşenleri oluşturmaktadır (Krumhansl, 1991).

Perde bileşenlerinden batı müziğinde 12 adet bulunmaktadır (Do, Do#, Re, Re#, Mi, Fa, Fa#, Sol, Sol#, La, La#, Si). İki ses arasındaki mesafe aralık olarak adlandırılmakta ve aralıklar 'uyumlu' ve 'uyumsuz' olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Bununla birlikte, uyumlu aralıklar, 'tam uyumlu' (1'li, 8'li, 5'li, 4'lü) ve 'yarı uyumlu' (3'lü ve 6'lı) olarak ikiye ayrılmaktadır. Uyumsuz aralıklar bunların dışında kalan aralıklardır (2'li, 7'li, 9'lu, 11'li, 13'lü). Bir akoru oluşturan perdeler en alttaki perdeye göre (bas): 'üçlü', 'beşli', 'yedili', 'dokuzlu' aralıklarla oluşturulduğunda 'kök' akor konumundadır (Tezel, 2011). Bir kök perde, bir üçlü ve bir beşli aralıkla oluşturulan akorlara 'üçlü' (üç sesli, triad) akorlar denir. Üçlü akorlar, kendilerini oluşturan aralıkların türüne ve düzenlenişine göre 'majör', 'minör', 'eksik' ve 'artık' olarak adlandırılırlar. Bir büyük üçlü ile bir tam beşliden ya da bir büyük üçlünün üzerine bir küçük üçlü konulmasından meydana gelen akorlara 'majör akor' (tam beşli majör akor) denilmektedir. Bir küçük üçlü ile bir tam beşliden ya da bir küçük üçlü üzerine bir büyük üçlü konulmasından oluşan akorlar ise 'minör akor'lardır (tam beşli minör akor) (Korsakof, 1996; aktaran: Tezel, 2011). Akorların birbiri ile bağlantılarının organizasyonu armoniyi oluşturur. Armoni, eş zamanlı nota birleşimleri ya da dikey müzikal yapıya verilen addır. Söz konusu müzik sistemindeki perde seçimini yöneten özel kuralların kullanımı ise 'tonalite' olarak tanımlanır (Gagnon ve Peretz, 2000; aktaran: Tezel, 2011). Tonal armonide içerdikleri aralıkların tümü uyumlu ve yarı uyumlu aralıklardan oluşan akorlar, majör ve minör akorlardır. Majör ve minör akorlar tonal (uyumlu) akorlar olarak adlandırılırken, majör ve minör akorların dışında kalan akorlar atonal (uyumsuz) akorlar olarak adlandırılır.

Yukarıda yapılan açıklamalar doğrultusunda, müziğin perde bileşeninin, tonal ve atonal aralıklar içerdiği ve tonal akorların majör ve minör akorlardan oluştuğu söylenebilir. Dolayısıyla, bu çalışmada İngilizce cümle yapısının öğretiminde kullanılan ve araştırma kapsamında bestelenen şarkının tonal akorlar içeren versiyonu için, bir büyük üçlünün üzerine bir küçük üçlü konularak oluşturulan toplam dört adet tam beşli majör akor seçilmiştir (la major; mi majör; fa majör; re majör). Aynı şarkının atonal akorlarla oluşturulan versiyonu içinse, aralıkların en az bir tanesinin uyumsuz olması gerekliliğinden hareketle, majör ve minör akor aralıkları dışında kalan ve en az bir tane uyumsuz aralık içeren, üç sesli, toplam sekiz atonal akor seçilmiştir (do, fa#, si – fa#, sol, do – fa, si, do – mi, sol, re – sol, la, si – do#, si, do – fa#, sol#, re – re, sol#, do#).

Müzik ve Dil Öğretimi

Müziğin genelde dil öğrenmeyi, özelde ise dil yapılarını akılda tutmayı olumlu yönde etkilediği çok sayıda çalışmada rapor edilen bir bulgudur (Dewi, 2013; Fabon, 2013; Israel, 2013; Salcedo, 2010). Bu nedenle, yabancı dil derslerinin öğretim programlarında müziğin önemli bir öğretim tekniği olarak kullanılması önerilmektedir (Batdı ve Semerci, 2012). Benzer önerinin diğer derslerin (matematik, müzik, edebiyat, tarih vb.) öğretim programları için de söz konusu olduğunu söylemenin yanı sıra (Ogletree, 1997), müziğin bir okuldaki tüm derslerin öğretim programlarının omurgasını oluşturduğu önemli örneklerin bulunduğunu ifade etmekte mümkündür (Waldorf Okulları, bkz. Ogletree, 1997).

Müziğin bir öğretim programının önemli bir bileşeni olarak benimsenmesinin dışında, yabancı dil öğretiminde çeşitli yöntemlerle (direkt yöntem, telkin yöntemi, tüm fiziksel cevap yöntemi, kulak-dil alışkanlığı yöntemi vb.) birlikte kullanıldığına yönelik çok sayıda örnek de bulunmaktadır (Bancroft, 1975; Fabon, 2013; Richards ve Rodgers, 2002). Örneğin Bancroft (1975), 12 üniversite

öğrencisiyle, bir ay boyunca ve haftada altı gün, dörder saatlik süreyle gerçekleştirdiği araştırmasında, tonal akorla oluşmuş müzik dinlemeyi, yeni bilgiyi gerçekçi diyalog yoluyla sunmayı ve rahatlamayı içeren ders planını uygulamış ve sonuç olarak öğrencilerin yabancı dil öğrenme (İngilizce, Rusça, İtalyanca, Almanca) hızlarının arttığını saptamıştır. Müzik, özellikle okulöncesi ve ilköğretim düzeylerinde dil öğretiminin önemli bir aracı konumundadır (Denk, 2000; Fisher, 2001; Graham, 2011; Köksal ve diğ., 2013; Lambertz ve diğ., 2010; Medina, 1990; Moreno ve diğ., 2009; Modiri, 2010; Rautenberg, 2015). Örneğin Fisher (2001), 80 ilkokul birinci sınıf öğrencisi ile 19 ay boyunca gerçekleştirdiği deneysel bir çalışmada, müzik ile iki dilli dil öğretiminin (İngilizce ve İspanyolca), müziksiz dil öğretimine göre, konuşma ve okuma becerileri açısından anlamlı düzeyde daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, Köksal ve arkadaşları (2013), beşinci sınıflarda öğrenim gören toplam 56 öğrenci ile 12 hafta süren deneysel bir araştırma gerçekleştirmiş ve müzik ile yabancı dil öğretiminin (İngilizce) uygulandığı deney grubunun tutum, hatırlama ve kelime bilgisi son-test puanlarının, mevcut yöntemin uygulandığı kontrol grubunun puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bunlarla birlikte, müzik ve dil öğretimi ilişkisinin incelendiği çalışmalarda, yaşı önemli bir faktör olarak belirginleştiği de görülmektedir. Nitekim kritik dönem hipotezine göre (Critical Period Hypothesis; bkz. Lenneberg, 1967), sağ veya sol yarım küre baskınlığı iki yaşında başlamakta ve 10-12 yaşlarına kadar devam etmektedir. Bu yaşlar arasında, dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerileri kalıcı olarak sağ veya sol yarım kürede işlevselleşmekte (sağ elini kullananların sol yarım küreye, sol elini kullananların sağ yarım küreye) ve en geç 13 yaşında tamamlanmaktadır. Dolayısıyla, bu dönemin dil öğrenme açısından kritik evreyi oluşturduğu ve 2-13 yaşları arasındaki çocukların, yetişkinlere göre, yabancı bir dili çok daha kolay öğrendiği vurgulanmaktadır (Camerun, 2001). Gerek kritik dönem hipotezinin öngörülleri doğrultusunda, gerekse bilinçli ve/veya bilinçsiz biçimde edinilen ipuçlarının yalnızca dinleme ve konuşma açısından değil, okuma ve yazma etkinlikleri açısından da söz konusu olması nedeniyle (Mayo ve Lecumberri, 2003), bu araştırmanın bağlamını ilkokul üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur.

Giriş bölümünde yapılan açıklamalar ve özetlenen çalışmalardan hareketle, tonal akorlar ile oluşturulmuş şarkıların yabancı dil cümle bileşenlerinin (sesbirim, kelime, dilbilgisi, cümle yapıları) öğrenilmesini, anlamlı düzeyde etkileme potansiyeline sahip oldukları ifade edilebilir. Ancak, daha önce belirtildiği gibi, tonal ve atonal akorlarla oluşturulmuş şarkıların, İngilizce cümle yapısının öğrenilmesini nasıl etkilediğinin deneysel bir desenden hareketle ve karşılaştırmalı bir yaklaşımla henüz sorgulanmamış olması, hangi akor türüyle hazırlanmış şarkıların İngilizce cümle yapısı öğretiminde daha etkili olduğuna ilişkin güvenilir bir çıkarımda bulunmayı olanaksız hale getirmektedir. Bunun anlamı, bu iki akor türünün karşılaştırmalı bir yaklaşımla incelenmesinin yalnızca önemli olmadığı, aynı zamanda mantıklı ve gerekli olduğudur.

Yöntem

Katılımcılar

Bu çalışmada ön-test, son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmış ve çalışma grupları buna göre oluşturulmuştur. Çalışmaya İç Anadolu bölgesinde yer alan bir ildeki özel bir ilkokulun üçüncü sınıflarında öğrenim gören toplam 42 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Öğrenciler bir kontrol ve iki deney grubuna bazı değişkenler açısından (yaş, cinsiyet, özel okul geçmişine sahip olma) denk olacak şekilde atanmışlardır (Büyüköztürk, 2007). Kontrol ve deney gruplarının dağılımına Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1*Çalışma Grupları*

Grup	n	Kız	Erkek
Deney 1	14	8	6
Deney 2	14	9	5
Kontrol	14	8	6
Toplam	42	25	17

Tablo 1’de görüldüğü gibi, tüm gruplar eşit sayıda öğrenci içerecek şekilde oluşturulmuştur. Bunun nedeni, görece az sayıda katılımcının yer aldığı deneysel çalışmalarda, grupların içerdiği öğrenci sayıları arasında gözlemlenen küçük farklılıkların bile, istatistiksel analizler aracılığıyla elde edilen sonuçları etkileyerek hata oranını artırabilmesidir (Sheskin, 2004). Aynı nedenden dolayı, gruplardaki cinsiyet dağılımının da görece dengeli olmasına özen gösterilmiştir (bkz. Tablo 1). Öğrencilerin yaş ortalaması dokuz olarak hesaplanmıştır ($SS = .41$). Bu açıklamalar ışığında, deney ve kontrol gruplarının, öğrenci sayısı, cinsiyet ve yaş değişkenleri açısından birbirlerine denk oldukları söylenebilir.

İşlem Yolu

İngilizce cümle yapısının öğretiminde tüm gruplarda eşleştirme, tekrar, soru-cevap yöntem ve teknikleri kullanılmış, ancak deney gruplarında söz konusu yöntem ve tekniklere ek olarak, birinci yazar tarafından bestelenen bir şarkının ya atonal ya da tonal versiyonu dinletilmiştir. Dolayısıyla, aynı şarkının atonal ve tonal akorlarla seslendirilen versiyonları deney gruplarındaki müdahale değişkenini oluşturmuştur. Atonal akorlar seçilirken uyumsuz aralıklardan oluşmasına (2’li, 7’li, 9’lu, 11’li, 13’lü vb.) dikkat edilmiştir. Tonal akorlar ise, “La majör, Mi majör, Fa majör, Re majör” olmak üzere, majör akorlardan oluşturulmuştur. Akorların oluşturulmasında müzik eğitimi alanından bir uzmanın görüşü de alınmıştır. Tonal ve atonal akor dizilimleriyle, bu akorların seslendirildiği enstrümana ilişkin bilgilere Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2*Tonal ve Atonal Akor Dizilimleri*

	Şarkı Süresi (sn.)	Dinletilme süresi (dk.)	Akorları Oluşturan Notalar		Enstrüman
Tonal Şarkı	40	30	• La, do#, mi • Mi, sol#, si	• Fa, la, do • Re, fa#, la	Klasik Gitar
Atonal Şarkı	45	30	• Do, fa#, si • Fa#, sol, do • Fa, si, do • Mib, sol, re	• Sol, la, si • Do#, si, do • Fa#, sol#, re • Re, sol#, do#	Klasik Gitar

Tablo 2’de görüldüğü gibi, atonal akorlar ile bestelenen şarkının uzunluğu 45 saniye, tonal akorlar ile bestelenen şarkının uzunluğu ise 40 saniyedir. Süre farklılığı, tonal akorlu şarkıda yapılabilen akor tekrarının, atonal akorlu şarkıda yapılamamasından kaynaklanmaktadır. Şarkılar deney gruplarına yaklaşık 30 dakika dinletilmiştir. Atonal ve tonal şarkı versiyonları klasik gitar eşliğinde, birinci yazar tarafından seslendirilmiş (bas) ve Cubase SX 5 stüdyo programı kullanılarak kaydedilmiştir.

Uygulamalar, 2014-2015 öğretim yılında, iki haftada ve toplam dört ders saati (bir ders saati 40 dakikadır) içerisinde tamamlanmıştır. İngilizce cümle yapısı öğretimi, İngilizce öğretmenliği lisans derecesine sahip, bir tanesi 5 yıllık (birinci deney grubu), iki tanesi de 4 yıllık (ikinci deney grubu ve kontrol grubu) deneyime sahip öğretmenler tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere deney ve kontrol grupları ile ilgili herhangi bir bilgi verilmezken, şarkılarla öğretimin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin kapsamlı açıklamalar yapılmış ve örnekler verilmiştir. Üç gruba da geçmiş zaman (past tense) ile ilgili görsel ve sözel öğeler içeren bir slayt verilirken, deney grubu ile çalışacak öğretmenlere ya şarkının atonal versiyonu ya da tonal versiyonu Windows medya ses dosyası formatında teslim edilmiştir. Çalışmanın ilk gününde (08.12.2014) “İngilizce Cümle Yapısı Testi” (bkz. veri toplama aracı bölümü) her üç gruba da ön-test olarak uygulanmıştır. Deney gruplarında İngilizce cümle yapısının öğretiminde slayt gösterimiyle paralel olarak tonal ya da atonal şarkı dinletilmiş ve öğrencilerden bu şarkıları söylemeleri istenmiş, kontrol grubunda ise slayt gösterimiyle paralel olarak cümle tekrarı, yazma etkinlikleri, boşluk doldurma çalışmaları gerçekleştirilmiş ve daha çok soru-cevap yöntemi ile ders işlenmiştir. İki hafta süren çalışmanın son gününde (17.12.2014), “İngilizce Cümle Yapısı Testi” her üç gruba da son-test olarak uygulanmıştır. Mevcut programda öngörüldüğü gibi, toplam dört ders saatinin geçmiş zaman cümle yapısı konusunun kapsamlı bir biçimde işlenmesi açısından yeterli olduğu gözlenmiştir. İşlem yoluyla ilgili detaylı açıklamalara EK-1’de yer verilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Öğrencilerin İngilizce geçmiş zaman cümle yapısıyla ilgili öğrenme düzeylerinin saptanması amacıyla bir başarı testi (İngilizce Cümle Yapısı Testi) geliştirilmiştir. Testin geliştirilmesinde, öncelikle konuyla ilgili literatür taranmış, İngilizce dersi öğretim programında yer alan ilgili kazanımlar incelenmiş ve toplam 20 soru oluşturulmuştur. Kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla, sorular dokuz İngilizce öğretmenin ve iki alan uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Öğretmenlerin ve uzmanların görüşleri doğrultusunda iki soruya ilişkin çeldiriciler gözden geçirilmiş ve yeniden yazılmıştır. Hazırlanan soruların ayırt edicilik geçerliklerinin ve iç tutarlılık güvenilirliklerinin incelenmesi amacıyla, çalışma gruplarında yer almayan 72 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin katıldığı bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmaya katılan öğrenciler hem cinsiyet değişkeninin dağılımı açısından (kız = 38; erkek = 34), hem de yaş ortalaması açısından ($\bar{X} = 9.00$; $SS = .44$) bu araştırmanın çalışma gruplarını oluşturan öğrencilerle oldukça benzerdir.

Pilot çalışma aracılığıyla elde edilen verilere ilişkin analiz sonuçlarına Tablo 3’te yer verilmiştir. Pilot çalışma sonucunda, ayırt edicilikleri düşük olduğu görülen ($d < .30$) 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17 ve 18. sorular testten çıkarılmıştır. Kalan 12 sorunun ise gerek ayırt edicilik düzeyleri, gerekse güçlük düzeyleri açısından kabul edilebilir oldukları saptanmıştır. Tablo 3’te görüldüğü gibi, söz konusu 12 sorunun güçlük indeksleri dağılımının .27 (zor soru) ile .94 (kolay soru) arasında değişen değerlerle dengeli olduğu, ayırt edicilik indekslerinin ise .30 ile .64 arasında değişen değerlerle yeterli olduğu saptanmıştır. Testin ortalama güçlüğü .63, ortalama ayırt ediciliği ise .51 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, İngilizce cümle yapısı başarı testinin görece kolay bir test olmasına rağmen, ayırt edicilik geçerliğine sahip bir test olduğu ifade edilebilir. Testin iç tutarlılık güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alpha katsayısı ise .72 olarak hesaplanmış ve yeterli bulunmuştur. Başarı testinde yer alan sorulardan bazılarına EK-2’de yer verilmiştir.

Tablo 3*Madde Analizi Sonuçları*

Madde numarası	Madde güçlük indeksi (P)	Madde ayırt edicilik indeksi (d)
1	0.60	0.59
2	0.29	0.52
3	0.71	0.46
4	0.65	0.48
5	0.89	0.57
6	0.94	0.49
7	0.71	0.64
8	0.27	0.46
9	0.65	0.29
10	0.40	0.23
11	0.89	0.49
12	0.65	0.59
13	0.17	0.10
14	0.19	0.01
15	0.79	0.14
16	0.33	0.16
17	0.17	0.25
18	0.21	0.22
19	0.79	0.59
20	0.65	0.30

Veri Analizi

İngilizce Cümle Yapısı Testi ile elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilks normallik analizi gerçekleştirilerek incelenmiştir. Sonuç olarak, hem birinci ($\bar{X} = 5.14$, $SS = 1.95$; Shapiro-Wilks = .95, $p = .558$) ve ikinci deney gruplarına ($\bar{X} = 4.92$, $SS = 1.49$; Shapiro-Wilks = .90, $p = .100$), hem de kontrol grubuna ($\bar{X} = 4.50$, $SS = 1.16$; Shapiro-Wilks = .91, $p = .153$) ait ön-test puanlarının normal dağılım varsayımını karşıladığı saptanmıştır. Bunun anlamı, veri analizinin parametrik testler aracılığıyla gerçekleştirilmesinin mümkün olduğudur (Sheskin, 2004). Spesifik olarak, araştırmanın birinci sorusunun cevaplanması amacıyla kovaryans analizi (cinsiyet değişkeni ortak değişken, grup üyelikleri bağımsız değişken ve başarı ön-test puan ortalamaları bağımlı değişken olarak belirlenmiştir), araştırmanın ikinci sorusunun cevaplanması amacıyla kovaryans analizi (cinsiyet ve başarı ön-test puan ortalamaları ortak değişken, grup üyelikleri bağımsız değişken ve başarı son-test puan ortalamaları ise bağımlı değişken olarak belirlenmiştir) ve araştırmanın üçüncü sorusunun cevaplanması amacıyla da bağımlı gruplar için t testi gerçekleştirilmiştir. Dördüncü sorunun cevaplanması amacıyla, öncelikle başarı ön-test ve son-test puanları arasında gözlemlenen farklara yönelik güvenilir fark ortalamaları hesaplanmıştır. Güvenilir fark ortalamaları, son-test puanlarının ön-test puanlarından çıkarılmasıyla elde edilen değerlerin, standart hata değerlerine oranlanmasıyla elde edilmiştir (Jacobson ve Truax, 1991). Bu aşamadan sonra, güvenilir fark ortalamalarının bağımlı değişken, grup üyeliklerinin bağımsız değişken, cinsiyet değişkeninin ise ortak değişken olarak belirlendiği bir kovaryans analizi gerçekleştirilmiştir.

Örneklem büyüklüğüne çok daha az hassas olmaları nedeniyle, söz konusu analizler sonucunda elde edilen bulgular yalnızca anlamlılık düzeylerine göre değil ($p < .05$), aynı zamanda etki büyüklüklerine göre de yorumlanmıştır. Dolayısıyla, t testleri için Cohen'in (1988) d katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre, .30'dan küçük olan katsayılar "zayıf", .30 ve .60 arasındaki yer alan katsayılar "orta" ve .60'dan büyük olan katsayılar ise "güçlü" etki olarak yorumlanmıştır. Kovaryans analizleri içinse kısmi eta-kare (η^2_p) katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre, .01 ile .06 arasındaki katsayılar "zayıf etki", .06 ile .14 arasındaki katsayılar "orta düzeyde etki", .15 ve üzeri değerlere sahip katsayılar ise "güçlü etki" şeklinde yorumlanmıştır (Richardson, 2011). Araştırma verilerinin normal dağılım varsayımını karşıladığının saptanmasına rağmen, çalışma gruplarının görece az sayıda öğrenciden oluşması nedeniyle veri analizleri parametrik olmayan testler (Mann Whitney U testi, Kruskal-Wallis H testi vb.) kullanılarak da gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak, parametrik testler aracılığıyla elde edilen sonuçların, parametrik olmayan testlerden elde edilen sonuçlarla benzer olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla, araştırmada yalnızca parametrik testler aracılığıyla elde edilen analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu için gerçekleştirilen kovaryans analizi sonucu, birinci deney grubu ($\bar{X} = 5.14$), ikinci deney grubu ($\bar{X} = 4.93$) ve kontrol grubunun ($\bar{X} = 4.50$) başarı ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunmadığını göstermiştir [$F(1,38) = .60$, $p = .55$, $\eta^2_p = .03$]. Ayrıca, başarı ön-test puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı da saptanmıştır [$F(1,38) = 1.28$, $p = .275$, $\eta^2_p = .03$]. Buna göre, kontrol ve deney gruplarının başarı ön-test puanları açısından birbirlerine denk oldukları söylenebilir.

Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu için gerçekleştirilen kovaryans analizi sonucunda, birinci deney grubu (atonal grup), ikinci deney grubu (tonal grup) ve kontrol grubu başarı son-test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır [$F(1,37) = 7.80$, $p < .05$]. Üstelik bu fark, cinsiyet ve ön-test puanlarının etkilerinden bağımsız olarak, güçlü bir etki büyüklüğüyle de temsil edilmektedir ($\eta^2_p = .29$). Söz konusu farkın hangi grup lehine olduğunun incelenmesinde, her bir gruptaki öğrenci sayısının az olması nedeniyle, Fisher LSD testi kullanılmıştır. Test sonuçları, birinci deney grubunun başarı son-test puan ortalamasının ($\bar{X} = 7.42$), hem ikinci deney grubunun ortalamasından ($\bar{X} = 6.07$), hem de kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X} = 5.21$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir ($p < .05$). Sonuçlar ayrıca, ikinci deney grubunun başarı son-test puan ortalamasının, kontrol grubunun ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu da göstermiştir ($p < .05$).

Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusunun cevaplanması amacıyla gerçekleştirilen bağımlı gruplar için t testi sonuçları, birinci deney grubunun başarı son-test puan ortalamasının, ön-test puan ortalamasından hem anlamlı ($t(13) = -4.82$, $p < .001$), hem de önemli düzeyde ($d = 1.40$) daha yüksek olduğunu göstermiştir. Benzer düzeyde anlamlı ve önemli bir artış ikinci deney grubu için de söz konusudur ($t(13) = -4.50$, $p < .01$, $d = .77$). Ancak, kontrol grubunun başarı ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında ne anlamlı, ne de önemli bir artış gözlenmiştir ($t(13) = -1.73$, $p = .10$, $d = .46$).

Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu kapsamında gerçekleştirilen kovaryans analizi sonucunda, çalışma gruplarının son-test ve ön-test puanları arasındaki farklılıkları yansıtan güvenilir fark ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu saptanmıştır [$F(1,38) = 4.27, p < .05$]. Üstelik bu fark güçlü bir etki büyüklüğüyle temsil edilmektedir ($\eta^2_p = .18$). Farklılığın hangi grup lehine olduğunun saptanması amacıyla gerçekleştirilen Fisher LSD testi sonuçları, birinci deney grubunun güvenilir fark ortalamasının ($\bar{X} = 9.40$), hem ikinci deney grubunun ($\bar{X} = 4.70$), hem de kontrol grubunun ($\bar{X} = 2.93$) güvenilir fark ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir ($p < .05$). Sonuçlar ayrıca, ikinci deney grubunun güvenilir fark ortalamasının, kontrol grubunun güvenilir fark ortalamasından, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmamasına rağmen ($p = .44$), daha yüksek olduğunu da göstermiştir. Bu sonuçlar, birinci deney grubundaki öğrencilerin son-test ve ön-test puan ortalamaları arasında gözlemlenen ve araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında değinilen artışın, hem ikinci deney grubunun, hem de kontrol grubunun aynı bağlamdaki artış düzeylerinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın birinci sorusunun yanıtlanması amacıyla gerçekleştirilen analiz sonuçları, deney (atonal veya tonal müziğin dinletildiği gruplar) ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin İngilizce cümle yapılarına ilişkin başarı ön-test puanları arasında anlamlı farklılıkların olmadığını göstermiştir. Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş ve aynı kademedeki tüm okullar için geçerli olan İngilizce dersi öğretim programındaki etkinlikler etrafında biçimlenen bir öğretim sürecinde yer almalarıyla açıklanabilir. Öğrencilerin ön-test başarı puan ortalamalarının görece düşük olması ise, aynı okulda bulunmalarıyla ve/veya A1 seviyesi (Avrupa Birliği Ortak Çerçeve Metni başlangıç seviyesi) olarak kabul edilen ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin (MEB, 2013), henüz “geçmiş zaman” konusunu görmemeleri ile açıklanabilir.

Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin olarak yapılan analizler aracılığıyla elde edilen sonuçlar, cinsiyetin ve ön-test başarı puanlarının etkilerinden bağımsız olarak, atonal müziğin dinletildiği grubun başarı son-test puan ortalamasının, tonal müziğin dinletildiği gruba ve mevcut yöntemin kullanıldığı gruba göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca, tonal müziğin dinletildiği grubun başarı son-test puan ortalamasının, mevcut yöntemin kullanıldığı grubun başarı son-test puan ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen bu bulgular, müziğin yabancı dil öğrenme üzerindeki olumlu etkilerinin rapor edildiği araştırmalarla tutarlıdır (Batdı ve Semerci, 2012; Fabon, 2013; Lambertz ve diğ., 2010; Medina, 1990). Atonal müziğin dinletildiği grubun başarı son-test puan ortalamasının, tonal müziğin dinletildiği grubun başarı son-test puan ortalamasından daha yüksek olması, atonal akorların devamlı tekrar etmeyen sesler içermesinin ve içerdiği seslerin uyumsuz aralıklardan oluşmasının, dikkat ve hatırlama gibi bilişsel süreçler üzerindeki olumlu etkilerine bağlı olarak açıklanabilir. Nitekim atonal akor dizilimleri içeren müziklerin (jazz vb.), tonal akor dizilimlerine sahip müziklere göre, yabancı dil öğretiminde daha etkili olduğunun rapor edildiği araştırmalar bu yorumu destekler niteliktedir (Fay, 2010; Graham, 2011).

Araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında gerçekleştirilen analiz sonuçları ise, tonal müzik aracılığıyla yapılan öğretimin, öğrencilerin İngilizce cümle yapısına ilişkin öğrenme düzeylerini anlamlı düzeyde artırdığını göstermiştir. Bu bulgu, daha önce gerçekleştirilen araştırmaların bulguları ile tutarlıdır (Denk, 2000; Batdı ve Semerci, 2012; Modiri, 2010). Araştırmanın bu bulgusu, tonal akorlarla seslendirilen şarkının; sürekli tekrar eden ve uyumlu sesler içermesinden

kaynaklanan, bilişsel yükü görece azaltıcı, rahat bir öğrenme ortamı sağlayıcı, akılda tutmayı kolaylaştırıcı ve motivasyonu artırıcı etkilerine bağlı olarak açıklanabilir. Araştırmanın üçüncü sorusuna ilişkin analiz sonuçları, benzer bir artışın birinci deney grubu (atonal grup) için de söz konusu olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, içeriğinde atonal akor dizilimlerine sahip jazz müziği ile gerçekleştirilen dil öğretimine ilişkin bazı araştırmalardan elde edilen bulgularla uyumludur (Fay, 2010). Araştırmanın bu bulgusu, atonal akorlarla seslendirilen şarkının, bilişsel uyarılmayı artırması ve bununla birlikte, öğrencilerin İngilizce cümle yapısına ilişkin olarak öğrendiklerini daha kolay hatırlamalarını sağlaması ile açıklanabilir (Graham, 2011). Kontrol grubunda yapılan öğretimin, uygulama öncesine kıyasla, önemli ölçüde artış göstermemesi ise araştırmanın bir diğer dikkat çekici bulgusudur. Bu bulgu, İngilizce cümle yapısının İngilizce dersi öğretim programında yer alan etkinliklerle öğretilmesinin, öğrencilerin öğrenme düzeylerinde dikkate değer bir artış yaratmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu yorum, birçok araştırmadan elde edilen bulgularla da tutarlıdır (Fisher, 2001; Fonseca-Mora ve diğ., 2011; Köksal ve diğ., 2012; Moreno ve diğ., 2009).

Yukarıda tartışılan bulgulardan hareketle, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarında İngilizce öğretmeni adaylarına/öğretmenlerine, tonal ve özellikle de atonal akor dizilimlerine sahip müziklerle yabancı dil öğretiminin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin kapsamlı bilgi verilmesinin ve bu bağlamda mikro öğretim vb. yöntemlere dayalı olarak çeşitli uygulamalar yaptırılmasının, İngilizce cümle yapısının öğretiminin daha etkili biçimde gerçekleştirilmesine katkı sağlayacağı ifade edilebilir. Bu bağlamda, müziğin bir öğretim yöntemi olarak kullanıldığı ve/veya kullanılmasının planlandığı İngilizce derslerinde, öğretmenlerin şarkı seçme veya oluşturmada atonal ve tonal akorlar konusunda bir farkındalığa sahip olmalarının, İngilizce cümle yapısının öğretimi gibi önemli bir konuda öğrencilere yeterlik kazandırılması açısından son derece önemli olduğu da ifade edilebilir. Söz konusu farkındalık ve bu farkındalık ışığında edinilen bilgiler, İngilizce öğretmenlerinin İngilizce cümle yapısının öğretiminde müzikle yapılan çeşitli etkinlikleri (boşluk doldurma, eşleştirme vb.) çok daha etkili biçimde gerçekleştirmelerine olanak sağlayabilir.

Araştırmanın dördüncü sorusu kapsamında gerçekleştirilen analizler aracılığıyla elde edilen sonuçlar ise, atonal müziğin dinletildiği gruptaki öğrencilerin ön-test ve son-test başarı puan ortalamaları arasında gözlemlenen artışın, hem tonal müziğin dinletildiği grubun, hem de mevcut yöntemin kullanıldığı grubun aynı bağlamdaki artış düzeylerinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Araştırmanın bu bulgusu, atonal akorların genelde psikolojik, özelden de nöropsikolojik açıdan meydana getirdiği olumlu değişimlerin, dil öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkilerine bağlı olarak açıklanabilir. Nitekim Tezel (2011), profesyonel bir müzik geçmişi olmayan bireyleri kapsayan araştırmasında, atonal akorları dinleyen bireylerin beyinlerinin sol lobunda, tonal akorları dinleyen bireylere göre daha fazla sayıda ve anlamlı değişimler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Beynin sol yarım küresinde gerçekleşen önemli işlevlerden birisinin dil becerisiyle ilgili işlevler olduğu düşünüldüğünde (Levitin, 2006, 2014), atonal akorların beynin dil ile ilgili işlevlerini daha etkin hale getirmesi ve bununla birlikte, öğrencilerin İngilizce cümle yapısını öğrenmelerini olumlu yönde etkilemesi beklenebilir. Araştırmanın bu bulgusu, atonal akorların olumsuz duygular üzerindeki etkilerine bağlı olarak da açıklanabilir. Nitekim Zatorre ve Blood (2001), atonal akorlarla oluşturulmuş müzik parçalarını dinleyen öğrencilerin olumsuz duygularla ilintili olan beyin bölgelerinin (örneğin, parahipokampal bölge) daha fazla aktive olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre, atonal akorlarla oluşturulan müziklerin (jazz vb.), öğrencilerde meydana getirdiği olumsuz duygularla bu duyguların düzeylerinin, şarkıda yer alan ve derste öğretilmesi hedeflenen İngilizce cümlelerin hatırlanmasını kolaylaştıracağı söylenebilir. Bu öngörü, olumsuz duyguların (kaygı vb.) eşlik ettiği yaşantıların, hem nötr, hem de olumlu duyguların (umut vb.) eşlik ettiği yaşantılara göre daha iyi hatırlandığını gösteren araştırmalarla da uyumludur (Kensinger, 2007). Ancak bu noktada, olumsuz duyguların hem türüne (örneğin, aktive edici olumsuz duygular, bkz. Pekrun, 2006), hem de düzeylerine (örneğin, yüksek düzeyde kaygı) odaklanılmasının öğrenme

s re i açısından önemli olduğu, olumsuz ve/veya olumlu duyguların düzeyleri ve türü anlaşılmaksızın, öğrenme ve duygular arasındaki ilişkinin güvenilir bir biçimde açıklanmasının mümkün olmadığı dikkatten uzak tutulmamalıdır. Bu ve benzeri olası nedenlere dayalı olarak yapılan açıklamalar gelecekte yapılacak araştırmaları gerektirmesine rağmen, bu araştırmada atonal akorların İngilizce cümle yapısının öğrenilmesinde meydana getirdiği artışın, hem yalnızca mevcut etkinliklerin, hem de mevcut etkinliklerle birlikte tonal akorların meydana getirdiği artışa kıyasla çok daha belirgin olduğunun saptanmasından hareketle, ilkokul üçüncü sınıf  ğrencilerine İngilizce cümle yapısının  ğretiminde mevcut etkinliklerle birlikte, atonal akorlar içeren müziklerin de kullanılmasının etkili bir yaklaşım olacağı ifade edilebilir.

Özetle, bu araştırmanın bulguları    önemli sonuç ortaya koymuştur. Birincisi, atonal ve tonal akor dizilimlerine sahip müziğin ilkokul üçüncü sınıf  ğrencilerine İngilizce cümle yapısının  ğretiminde kullanılmasının, öğrencilerin öğrenme düzeylerini olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilediğidir. İkincisi, atonal akor dizilimlerine sahip müziğin, tonal akor dizilimlerine sahip müziğe ve yalnızca İngilizce dersi  ğretim programındaki mevcut yöntem ve etkinliklere göre, ilkokul üçüncü sınıf  ğrencilerine İngilizce cümle yapısının  ğretiminde, öğrencilerin cinsiyetleri ve önceki başarıları kontrol edildiğinde bile daha etkili olduğudur. Üçüncüsü ve daha önemlisi, atonal akor dizilimlerine sahip müziğin İngilizce cümle yapısının  ğretiminde kullanılmasının, önceki başarı puan ortalaması ile sonraki başarı puan ortalaması arasında meydana getirdiği olumlu yöndeki değişimin, hem tonal akor dizilimlerine sahip müziğin, hem de mevcut yöntem ve etkinliklerin meydana getirdiği değişimden çok daha belirgin olduğudur.

Bu sonuçlar, tartışma bölümünde detaylı olarak değinilen konular açısından önemli olmalarına rağmen, araştırmanın bir özel okuldaki az sayıda öğrenciyi kapsaması, yalnızca ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinden hareketle gerçekleştirilmiş olması, sınırlı atonal ve tonal akorların kullanıldığı bir şarkıyı müdahale değişkeni olarak kullanması, öğrenmeyi yalnızca sonuç odaklı bir yaklaşımla değerlendirmesi, şarkının tonal ve atonal versiyonlarının araştırmacı tarafından bestelenmesi ve yalnızca gitar kullanarak seslendirilmesi gibi sınırlılıkları nedeniyle, gelecekte yapılacak araştırmalarda dikkatle yorumlanmalıdır. Dolayısıyla, gelecekte, ilkokulların yalnızca üçüncü sınıflarında değil, diğer sınıflarında da öğrenim gören çok sayıda öğrenciyi içeren, daha farklı ve çeşitli atonal ve tonal akorlar ile bestelenmiş, gitar dışındaki enstrümanlar aracılığıyla ( rneğin keman) seslendirilen şarkıların kullanıldığı, öğrenmenin hem sonuç, hem de süreç odaklı ( ğrenci ürün dosyaları vb.) yaklaşımlarla değerlendirildiği ve yalnızca İngilizce cümle yapısının öğrenilmesine değil, İngilizce kelime bilgisinin öğrenilmesine de odaklanan araştırmaların gerçekleştirilmesi, ‘müzik’ ve ‘bir yabancı dil olarak İngilizce  ğrenme’ arasındaki bağlantının anlaşılmasına yönelik daha kapsamlı katkılar sağlayabilir. Bu araştırmadan elde edilen bulguların, değinilen bu ve benzeri konulara ilişkin olarak gelecekte yapılacak araştırmalar için sağlam bir zemin oluşturacağı  mit edilmektedir.

Kaynakça

- Anşın, S. (2006). Çocuklarda yabancı dil  ğretimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 9-20.
- Bancroft, W. J. (1975, May). *The Lozanov language class*. Paper presented at the International Symposium on Suggestology. Washington, DC, U.S.A.
- Batdı, V. ve Semerci,  . (2012). şarkıların yabancı dil becerilerini geliştirmedeki etkililiğine ilişkin öğrenci g r şleri. *Eğitim ve  ğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 15-22.
- Büyüköztürk, ř. (2007). *Deneyssel desenler:  ntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi* (2. Baskı). Ankara: Pegem.

- Camerun, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54(1), 1-22.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd edition). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Costa, M., Bitti, P. E. R., & Bonfiglioli, L. (2000). Psychological connotations of harmonic musical interval. *Psychology of Music*, 28(1), 4-22.
- Cook, N. D., & Fujisawa, T. (2006). The psychophysics of harmony perception: Harmony is a three-tone phenomenon. *Empirical Musicology Review*, 1(2), 106-126.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M., (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York, NY: Plenum.
- Denk, D. (2000). *Anaokuluna devam eden 6 yaş grubundaki çocukların alıcı dil gelişim düzeylerine müzik eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dewi, N. P. (2013). *Using English song memorization technique to improve the seventh graders' mastery of vocabulary at SMP Negeri7 Malang*. Master thesis, State University of Malang, Indonesia.
- Eken, D. K. (1996). Ideas for using songs in the English language classroom. *English Language Forum*, 34(1), 46-47.
- Fabon, A. B. (2013). *"Take it easy": Use songs to teach English as a second language in primary school*. La Rioja: University of La Rioja Publications.
- Fay, K. (2010). Connecting jazz improvisation to second language learning. 07.06.2015 tarihinde <http://www.elon.edu/docs/e-web/administration/president/lumenprize/jazzarticle.pdf> adresinden alınmıştır.
- Fisher, D. (2001). Early language learning with and without music. *Reading Horizons*, 42(1), 39-49.
- Fonseca-Mora, M. C., Toscano-Fuentes, C., & Wermke, K. (2011). Melodies that help: The relation between language aptitude and musical intelligence. *Anglistik International Journal of English Studies*, 22(1), 101-118.
- Geist, K., Geist, E. A., & Kuznik, K. (2012). The patterns of music: Young children learning mathematics through beat, rhythm, and melody. *Young Children*, 67(1), 74-79.
- Graham, C. (2011). *Creating chants and songs resource books for teachers*. London: OUP.
- Israel, F. H. (2013). Language learning enhanced by music and song literacy. *Information and Computer Education Journal*, 2(1), 1269-1275.
- Jacobson, N. S., & Truax, P. (1991). Clinical significance: A statistical approach to defining meaningful change in psychotherapy research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59, 12-19.
- Jensen, E. (2000). *Music with the brain in mind*. San Diego, CA: The Brain Store.
- Kensinger, E. A. (2007). Negative emotion enhances memory accuracy behavioral and neuroimaging evidence. *Current Directions in Psychological Science*, 16(4), 213-218.
- Köksal, O., Yağışan N. ve Çekiç, A. (2013). The effects of music on achievement, attitude and retention in primary school English lessons. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1897-1900.
- Krumhansl, C. L. (1991). Music psychology: Tonal structures in perception and memory. *Annual Review of Psychology*, 42, 277-303.
- Lambertz, G. D., Montavont, A., Jobert, A., Alliol, L., Dubois, J., Hertz-Pannier, L., & Dehaene, S. (2010). Language or music, mother or Mozart? Structural and environmental influences on infants' language networks. *Brain & Language*, 114, 53-65.

- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York, NY: John Wiley and Sons.
- Levitin, D. J. (2006). *This is your brain on music: Understanding a human obsession*. London: Atlantic Books.
- Levitin, D. J. (2014). *The organized mind: Thinking straight in the age of information overload*. London: Viking.
- Liegeois-Chauvel, C., Peretz, I., Babai, M., Laguitton, V., & Chauvel, P. (1998). Contribution of different cortical areas in the temporal lobes to music processing. *Brain*, 121, 1853-1867.
- Ludke, K. M., Ferreira, F., & Overy, K. (2014). Singing can facilitate foreign language learning. *Memory & Cognition*, 42(1), 41-52.
- Mayo, M. P. G., & Lecumberri, M. L. G. (2003) (Eds.). *Age and the acquisition of English as a foreign language*. London: Cromwell.
- Medina, S. L. (1990). The effects of music upon second language vocabulary acquisition. *ERIC Document* (ED 352 834).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *İlk ğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) İngilizce dersi  ğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Modiri, I. G. (2010). Okul  ncesinde müzik aracılığı ile yabancı dil  ğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 505-516.
- Moon, J. (2009). The teacher factor in early foreign language learning programmes: The case of Vietnam. In M. Nikolov (ed.), *the age factor and early language learning* (pp. 311-336), Berlin: Mouton de Gruyter.
- Moreno, S., Marques, C., Santos, A., Santos, M., Castro, S. L., & Besson, M. (2009). Musical training influences linguistic abilities in 8-year-old children: More evidence for brain plasticity. *Cerebral Cortex*, 19(3), 712-723.
- Ogletree, E. J. (1997). Waldorf education: Theory of child development and teaching methods. *ERIC Document* (ED 420 418).
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Rautenberg, I. (2015). The effects of musical training on the decoding skills of German-speaking primary school children. *Journal of Research in Reading*, 38(1), 1-17.
- Richards J. C., & T. S. Rodgers (2002). *Approaches and methods in language teaching* (2nd Edition). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Richardson, J. T. E. (2011). Eta squared and partial eta squared as measures of effect size in educational research. *Educational Research Review*, 6(2), 135-147.
- Salcedo, C. S. (2010). The effects of songs in the foreign language classroom on text recall, delayed text recall and involuntary mental rehearsal. *Journal of College Teaching & Learning*, 7(6), 19-30.
- Schellenberg, E. G., Nakata, T., Hunter, P. G., & Tamoto, S. (2007). Exposure to music and cognitive performance: Tests of children and adults. *Psychology of Music*, 35(1), 5-19.
- Sheskin, D. J. (2004). *Handbook of parametric and nonparametric statistical procedures* (3rd edition). New York, NY: Chapman & Hall.
- Tezel, N. (2011). *Akor yapısındaki tonal ve atonal ayırmamada n rokognitif yaklaşım*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Zatorre, R., & Blood, A. (2001). Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 98(20), 11818-11823.

EK-1:*İşlem Yolu*

Tarih	Süre	Gruplar		
		Atonal grup	Tonal grup	Kontrol grubu
08.12.2014	1 ders (40 dk.)	Atonal şarkının tamamı 10 dk. boyunca dinletildi. Her cümleyi anlamlandıran görseller slayt içinde şarkı ile birlikte verildi. Öğrencilere şarkının sözleri dağıtıldı. Her cümle okunarak tekrarlar yapıldı. Ardından 5 defa daha dinletildi ve öğrencilerin içlerinden, sessizce, tekrar etmeleri istendi.	Tonal şarkının tamamı 10 dk. boyunca dinletildi. Her cümleyi anlamlandıran görseller slayt içinde şarkı ile birlikte verildi. Öğrencilere şarkının sözleri dağıtıldı. Her cümle okunarak tekrarlar yapıldı. Ardından 5 defa daha dinletildi ve öğrencilerin içlerinden, sessizce, tekrar etmeleri istendi.	Resimler ile geçmiş zaman cümleleri birlikte gösterildi. Öğrencilerden cümleleri tekrar etmeleri ve yazmaları istendi. Cümlelerin anlamlandırılması için resimlerle cümleler sınıf içinde oluşturulan gruplarca eşleştirilerek tekrar edildi.
10.12.2014	1 ders (40 dk.)	Atonal şarkının tamamı 5 dk. boyunca, slayt ile birlikte, dinletildi. Öğrencilerin ilk kütadaki her cümleyi atonal melodide söyleyebilmeleri için tekrar çalışmaları yapıldı.	Tonal şarkının tamamı 5 dk. boyunca, slayt ile birlikte, dinletildi. Öğrencilerin ilk kütadaki her cümleyi tonal melodide söyleyebilmeleri için tekrar çalışmaları yapıldı.	Cümleler ile resimler öğrenciler tarafından bireysel olarak eşleştirildi. Yanlış yapan öğrencilere dönütler verildi. Öğrencilere geçmiş zaman cümle yapısı ve düzenli-düzensiz fiiller örneklerle anlatıldı.
15.12.2014	1 ders (40 dk.)	Atonal şarkının tamamı 5 dk. boyunca, slayt ile birlikte, dinletildi. Öğrencilerin ikinci kütadaki her cümleyi atonal melodide söyleyebilmeleri için tekrar çalışmaları yapıldı.	Tonal şarkının tamamı 5 dk. boyunca, slayt ile birlikte, dinletildi. Öğrencilerin ikinci kütadaki her cümleyi tonal melodide söyleyebilmeleri için tekrar çalışmaları yapıldı.	Düzensiz-düzenli fiiller ile "Could" cümle yapısı, mevcut cümleler ve resimler kullanılarak anlatıldı.
17.12.2014	1 ders (40 dk.)	Atonal şarkının tamamı 5 dk. boyunca, slayt ile birlikte, dinletildi. Öğrencilerin şarkının tamamını atonal melodide söyleyebilmeleri için tekrar çalışmaları yapıldı.	Tonal şarkının tamamı 5 dk. boyunca, slayt ile birlikte, dinletildi. Öğrencilerin şarkının tamamını tonal melodide söyleyebilmeleri için tekrar çalışmaları yapıldı.	Boşluk doldurma ve eşleştirme etkinlikleri yapıldı.

EK-2:

İngilizce Cümle Yapısı Testinde Yer Alan Sorulara İlişkin  rnekler

- **Which sentence is correct?**
- a) She could game a play
 - b) She play could a game
 - c) She game a play could
 - d) She could play a game
- **I could drive a car _____ I was a child.**
- a) who
 - b) when
 - c) which
 - d) that
- **I _____ a picture and I _____ breakfast**
- a) with/of
 - b) saw/had
 - c) a lot of/with
 - d) friends/child

Extended Abstract

The Effects of Using Tonal and Atonal Chords on English Sentence Structure Learning

It has long been acknowledged that musical activities (singing English songs etc.) play crucial roles in teaching foreign languages (e.g., English) to students. The importance of using musical activities in teaching English language can be easily recognized, if one considers the roles of music in learning, memorizing, and cognitive coding. These roles are particularly evident at the initial steps of formal schooling (e.g., elementary schools). Furthermore, previous studies reveal that the components of music (e.g., tonal and atonal chord sequences), specific content (e.g., English sentence structure), and early levels of development (e.g., elementary school phase) are important factors to consider in a research which aims to examine the effects of musical activities on foreign language learning. Intriguingly, the mentioned aspects elements have not been examined in a single study to date. Thus, the present study aimed to examine the effects of using music as a medium for teaching English sentence structure to third-graders by taking into account one of the crucial components of music (i.e., tonal and atonal chord sequences). To achieve this aim is not only important to provide a more complete picture regarding the relationships between musical activities and English language learning, but also important to develop a greater insight regarding the roles of music in educational settings such as elementary schools.

A total of 42 third-graders from a private elementary school voluntarily participated in the study. A pre-test and post-test with control group quasi-experimental design formed the design of the study. Students were assigned to two experimental groups (atonal group/tonal group) and one control group in a non-random manner. All groups included equal number of students ($n = 14$), with an average age of nine ($SD = .41$). The groups were matched with one another in terms of size, age, and gender in order to reduce possible error rates in statistical analyses, which may appear as a result of unequal group size in experimental studies when each group contains a small number of students ($n < 30$).

All students were taught past tense structure during the four-lesson phases, each of which lasted in 40 minutes. Course content (i.e., English sentence structure) was taught through the current activities in English language curriculum such as repeating, fill in the blanks, writing, ask-and-answer in the control group; whereas the same content was taught either through a song played with atonal-chord or tonal-chord in experimental groups. Student learning was assessed via the "Sentence Structure in English Multiple Choice Test". The test was originally developed in the current study by conducting a pilot study based on which an item selection procedure was utilized through item analyses. A series of covariance analyses and t-test routines were conducted to analyze the data properly. Also, a reliable change index was computed to investigate whether the observed differences between pre-test and post-test scores of the groups significantly differed from one another.

To summarize, the results showed that teaching English sentence structure to third-graders through a song played with atonal-chord was significantly more effective than teaching the same topic both through tonal-chord version of the song and the current curricular activities only. The results also demonstrated that teaching English sentence structure to third-graders through a song played with tonal-chord was not more effective than teaching the same topic through the current curricular activities only. Notably, these results were free from the intervening effects of gender and pre-test scores on post-test scores. Overall results of the study suggest that English language teachers should conduct current curricular activities by using musical activities which contain songs played

with atonal chords instead of songs played with tonal chords or using the current curricular activities only. Nevertheless, results of the current study should cautiously be interpreted due to the small sample size, containing only third-graders, and utilizing a musical activity consisted of one song played either with atonal-chord or tonal-chord. Thus, future research in which these limitations are addressed appropriately may shed more light on the current topic. It is also worthwhile to call for further studies in which the diverse instructional methods are examined together with various musical activates in order to understand the relationship between ‘music’ and ‘foreign language learning’ more comprehensively.

Türkiye’de Medya Okuryazarlığı Üzerine Bir Değerlendirme

An Assessment of Media Literacy in Turkey

Remzi Y. KINCAL*, Zehra Sedef KORKMAZ**

Öz

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de medya okuryazarlığı konusunun çalışıldığı makalelerin içerik analizini yapmak ve bu yolla medya okuryazarlığı konusunun nasıl ele alındığını ortaya koymaktır. İnternet üzerinden tam metin olarak ulaşılabilen toplam 66 makalenin içerik analizi yapılmıştır. Makaleler içerik analizi yapılarak, makalelerin yılları, konu alanları, yöntemi, veri toplama araçları, örnekleme, veri analiz yöntemi boyutlarını kapsayacak şekilde incelenmiştir. Elde edilen veriler, yüzde ve frekansa dayalı bir şekilde yorumlanıp tablolaştırılarak sunulmuştur. Elde edilen verilere dayalı olarak en fazla yayının 2013 yılında yapıldığı tespit edilmiştir. En fazla çalışılan konuların ülkelerdeki uygulamaların incelenmesi ve disiplinler arası çalışmalar olduğu tespit edilmiştir. Nitel ve derlemeye dayalı araştırmaların en fazla yayın olarak tespit edildiği çalışmada daha çok doküman incelemesinin veri toplama aracı olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. Örneklem düzeyi olarak ilköğretim öğrencileri ve 101-300 kişilik bir örneklem aralığında çalışmaların yoğunlaştığı görülmüştür. Verilerin analizinde ise daha çok betimsel analizlerin yapıldığı, frekans yüzde dağılımlarının çalışmalarda yoğun bir şekilde kullanıldığı tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Medya okuryazarlığı, medya, içerik analizi.

Abstract

The aim of this study is to analyze the contents of the articles on media literacy in Turkey and explore how media literacy is handled. The content of 66 articles in total, of which full texts could be obtained on the internet, were analyzed. Data obtained were interpreted based on percentage and frequency and presented in tables. Based on the data obtained, it was determined that the highest number of publications were in 2013. It was further determined that the subjects that were most studied on were the investigation of the practices in countries and inter-disciplinary works. It was established that document review was used as the principal data collection tool in the study where qualitative methods and research reviews were most common elements in publications. As for the sample level, it was observed that studies focus on primary school students and within a range of a sample of 101-300 people. It was determined that in data analysis, descriptive analysis is dominating and frequency percentage distribution is frequently used in the studies.

Key words: Media literacy, media, content analysis.

* Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, rkincal@atauni.edu.tr

** Arş. Gör., Artvin Çoruh Üniversitesi, sedefcoskun@artvin.edu.tr

Giriş

Medya okuryazarlığı, kavram olarak yeni olmasına rağmen, bir ilgi, çalışma ve disiplin olarak 20. yüzyılın başlarına kadar uzanan bir geçmişe sahiptir. Gazete, telefon, radyo, televizyon gibi iletişim araçlarının kitleleşmesiyle birlikte bu araçlardan eğitim materyali olarak yararlanılabileceği düşüncesi, özellikle 1920'li ve 1930'lu yıllarda Avrupa ve ABD'de yoğun olarak dillendirilmiştir (İnal, 2009: 15). Başta Amerika olmak üzere İngiltere, Kanada ve Avustralya gibi ülkelerde kitle iletişim araçlarının insan hayatına girmesi ile birlikte yaklaşık 50 yıldır bilinen ve eğitim programlarında yer alan bir kavramdır.

İletişim alanında bilim adamı ve teorist olan Marshall McLuhan'a göre medya bilgisi olmadan içinde yaşadığımız ve etkileşim kurulan dünyaya ilişkin bilinçli bir farkındalık düzeyine ulaşmamız zordur (Carpenter ve McLuhan, 1960). Onun bu fikrinin içeriği dikkate değer bir ölçüde değişmesine rağmen bugün hala geçerliliğini korumaktadır (Baker, 2010: 133).

Medya okuryazarlığı kavramını farklı insanlar -akademisyenler, eğitimciler, vatandaş savunucuları, genel kamu- farklı tanımlarla açıklamaktadırlar (Potter, 2011). 1989 yılında medya okuryazarlığı bir grup Kanadalı medya eğitimcileri tarafından şöyle tanımlanmıştır: "Medya okuryazarlığı öğrencilerin medyanın nasıl çalıştığını, ne ortaya koyduğunu, nasıl organize edildiğini ve gerçekleri doğru yansıtır yansıtmadığına ilişkin verilen bir eğitimidir" (Duncan vd., 1989).

İngiltere'nin medya düzenleme kurulu olan ve medya okuryazarlığı alanında önemli çalışmaları bulunan Ofcom (Office of Communication) ise medya okuryazarlığını genel olarak medya erişimi, medya ve medya içeriklerine farklı bakış açılarını eleştirel değerlendirme ve çeşitli içeriklerde iletişim yaratma yetenekleri olarak tanımlamaktadır. Aynı zamanda medya okuryazarlığının hem geleneksel hem de yeni iletişim hizmetleri tarafından sunulan fırsatlardan tam olarak yararlanmak için bilgi, beceri ve anlayışa sahip insanların yetişmesi için fırsat sağladığını belirtmektedir (Ofcom, 2014).

Thoman (1999)'a göre ise "Medya okuryazarlığı adından da anlaşılacağı üzere, gündelik hayatta karşı karşıya olduğumuz televizyon, gazete, radyo, bilgisayar, dergi ve reklamlardan görsel ve sözel semboller çıkarma yeteneğidir." 21. yüzyılda metinler ve okuryazarlık sadece sayfalar üzerindeki kelimelerle sınırlı olmayıp anlatılmak istenen şeyler fotoğraflarla, resimlerle televizyon ve filmlerle de anlatılabilmektedir. İçinde bulunduğumuz bu günde okuryazarlık farklı özellikleri olan sosyal ağlar, dijital medya ve diğer yeni teknolojik araçlarla birlikte anılmaktadır. Medyanın 21. yüzyıldaki gelişimine rağmen öğretmenlerin birçoğu medyanın öğrenciye sağladığı avantajların ve dezavantajların farkında değildirler. Dolayısıyla öğretmenlerin ve okulların medya okuryazarlığının içinde yaşadığımız yüzyıl için gerekli olduğunun farkına varması gerekmektedir (Baker, 2010).

Medya okuryazarlık düzeyinin yüksek olması üç alanda önemli avantajlar sağlamaktadır. Birincisi medya okuryazarlığı medya aracılığıyla aktarılan bilgilerin genişlemesine yardım eder. Örneğin; internet siteleri her geçen gün insanların taleplerine ve medya okuryazarlık düzeylerine göre artmakta; yayımlanan kitap ve dergilerin sayısı ve içeriği her geçen gün genişlemektedir. İkincisi medya okuryazarlık seviyesinin artması insanların sahip oldukları bilgileri zihinlerinde nasıl kodlayacağına yön vermektedir. Üçüncüsü ise insanlar medya okuryazarlık düzeylerini artırarak medyayı kontrol edebilmektedirler (Potter, 2011).

Medya okuryazarlığına ilişkin AB politikaları çok sayıda ve birbiriyle bağlantılı olup geniş çapta bir etkinlik yelpazesi alanına girer. Uluslararası antlaşmalar bazen medya okuryazarlığı kavramlarıyla özümmlenebilir genel fikirlerle ilgilidir ve gittikçe artan sayıda evrakta ve yasada medya okuryazarlığı daha yeni yeni ele alınmaya başlanmıştır (Taşkıran ve Öncel, 2012: 13).

Yirminci yüzyılda İngiltere, ABD, Avustralya ve Kanada’da belirli bir yönde oluşan medya eğitimi, okul çağındaki çocukların dünya medyasının kültürüne daha iyi bir şekilde uyum sağlaması ve medyanın dilini öğrenmeleri ile medya mesajlarını ve analizlerini öğrenmeye yardımcı olmaları için tasarlanmıştır (Güneş, 2013). 1990'larda ABD’de medya eğitimi, TV reformu için bir strateji olarak kullanılmıştır. Uzun bir aşılama modeli olarak, TV ortamının zararlı etkilerinden seyirciyi korumak için çaba göstermektedir. Amerika’da 2004 yılı itibari ile medya okuryazarlığı eğitim programının bir parçası olarak 50 eyalet tarafından uygulamaya koyulmuştur. Medya eğitimi, bazı eyaletlerde İngilizce ve Sanat Eğitimi ile birlikte verilirken, bazı eyaletlerde Sosyal Bilimler, Tarih, Vatandaşlık Eğitimi, Ekoloji, Sağlık gibi disiplin alanlarıyla birlikte verilmektedir (Fedorov, 2007: 10).

ABD’de günümüzde her iki yılda bir ulusal konferans düzenleyen iki ulusal medya okuryazarlığı üyelik örgütü vardır, medya okuryazarlığını çeşitli aktiviteler ile desteklemektedirler ve bu iki örgütün yaklaşık 400 üyesi bulunmaktadır. İki örgütten biri 2001 yılında kurulan The Alliance for a Media Literate America (AMLA), diğeri ise 2002 yılında kurulan The Action Coalition for Media Education (ACME)’dir (Kellner ve Share, 2005).

Kanada’da ise medya okuryazarlığı faaliyetleri ilk defa 1960 yılında Kanada Derneği tarafından Ekran Eğitimi adıyla film çabalarının yükselişi ile başladı (Heins ve Cho, 2003: 33). Kanada’da medya eğitimi ‘bireylerin medya okuryazarı olabilmek doğayı, teknolojiyi ve medya mesajlarının etkilerini anladıkları süreç’ olarak tanımlanır (Media Literacy Week, 2010: 1). Her şeyden daha fazla, medya eğitiminde "bir anlam arayışı" olduğunu söyleyen Chris Worsnop’a göre Kanada medya okuryazarlığında lider ülkelerden biridir (Thomas ve Jolls, 2003).

Ontario, Kanada’da, öğretmenler akademik çalışmaların yanı sıra kültürel çalışmaları İngiliz ve Avustralyalı medya okuryazarlığı programları ve uygulamaları üzerine inşa ederler. Ontario Eyaletinde 1987’den bu yana dil eğitimi programları içinde olmak üzere, yedinci sınıftan on ikinci sınıfa kadar zorunlu bir medya eğitimi dersi vardır. Ontario eyaletinde eğitim fakülteleri tarafından öğretmenler için medya okuryazarlığı kursları düzenlenmektedir (Grizzle ve Calvo, 2013).

Avustralya’da medya okuryazarlığına bakıldığında; medya eğitimi deneyiminin uzun bir geçmişinin olduğu ve medya ve kültürel çalışmalar ve yenilikçi pedagojik uygulamalar konusunda uluslararası bir lider olduğu görülür (O’Neill ve Barnes, 2008). Avustralya’da 1980’li yıllarda medya okuryazarlığının biçimlendiği görülmektedir. Medya eğitimi, İngilizce, Sanat ve Teknoloji gibi derslere entegre edilerek ilköğretim ve lise eğitiminde verilmektedir.

Avustralya eğitim sisteminde medya eğitimi oldukça ilerlemiş durumdadır. Sadece medya eğitimi konusunda eğitilen öğretmenler, medya eğitimi dersi verebilmektedirler. Bu durum Avustralya’daki medya deneyimini tek başına benzersiz kılar. Medya üreticileri ve medya eğitimcileri arasında işbirliği kurulmuştur (Domaille ve Buckingham, 2001). Avustralya’da güçlü bir akademik ilgi kaydı ve medya okuryazarlığı için pratik destek vardır (Barnes, Corcorany, Brianz ve O’Neill, 2007).

Avustralya ve Yeni Zelanda’da da medya eğitimcilerini ve endüstriden temsilcileri bir araya getiren bağımsız, çıkar eksenli olmayan bir meslek örgütü bulunmaktadır: Adı ATOM (The Australian and New Zealand Teachers of Media) olan bu kuruluş düzenledikleri konferanslar aracılığıyla medya eğitimini tartışmaya açmıştır. Medya okuryazarlığı için kritik bir ses olan ATOM ayrıca bir dergi yayımlamakta ve dersliklerde kullanılmak üzere kaynaklar geliştirmektedir (Heins ve Cho, 2003). Özellikle çocukların medya okuryazarlığını geliştirmek için kar amacı gütmeyen bu kuruluş haricinde Genç Avustralya Medyası ve Avustralya Çocuklarının Televizyon Vakfı bulunmaktadır (Penman ve Turnbull, 2007).

İngiltere’de ise 1929 yılında çocukları medyanın yanlış ve olumsuz etkilerinden koruma çabalarıyla başlayan (Heins ve Cho, 2003, 35) medya eğitimi uzun tarihiyle eşsiz bir yere sahiptir. (Buckingham, 1998, 33–34). 1933 yılında edebiyat eleştirmeni F.R. Leavis medya okuryazarlığı lideri David Buckingham’ın şu sözlerini “kitle iletişim araçlarının yanlış ve yozlaştırıcı etkisine karşı çocukları korumak için edebi mirasın değerlerini doğru ve iyi bir şekilde gelecek nesillere aktarmalıyız” yayımladı (Heins ve Cho, 2003: 35).

İngiltere’nin medya düzenleme kurulu olan ve medya okuryazarlığı alanında önemli çalışmaları bulunan Ofcom, İngiltere Medya Okuryazarlığı Çalışma Grubunun bir gözlemcisidir. Buna ek olarak Ofcom’un, BBC de medya okuryazarlığını teşvik etmek için yasal bir görevi de vardır (O’Neill ve Barnes, 2008). İngiltere’de, medya çalışmaları ayrı bir uzmanlık konusu olarak hala genişlemeye devam etmektedir (Domaille ve Buckingham, 2001).

Türkiye’de medya okuryazarlığına bakıldığında ise batılı ülkelerde medya okuryazarlığına verilen önemin ve yapılan sistematik çalışmaların geçmişi 1930’lü yıllara dayandırılırken, ülkemizde bu süreç 2004 yılından sonra başlamıştır (Çakmak, 2010). Ülkemizde, medya okuryazarlığı dersi Milli Eğitim Bakanlığı ile Radyo ve Televizyon Üst Kurulu arasında yapılan protokol uyarınca, 2007–2008 öğretim yılından başlayarak, seçmeli ders olarak ülke genelinde okutulmaya başlanmıştır (Asrak ve Hasdemir, 2009). Medya okuryazarlığı dersi öğretim programı ilköğretim okullarının 6, 7 ve 8. sınıflarında haftada bir ders saati üzerinden toplam 36 saatlik bir süre öngörülerek hazırlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2007). 2006–2007 öğretim yılında beş pilot ilde okutulmaya başlanan Medya okuryazarlığı dersi 2007–2008 öğretim yılından itibaren ülke genelindeki altı, yedi ve sekizinci sınıflarda bir saatlik seçmeli ders olarak okutulmaya başlanmıştır.

11.12.2013 tarihli ve 239 sayılı karar ile 2014–2015 Öğretim Yılından itibaren Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programında değişiklik yapılarak; derslerde ders kitabı kullanılmaması ve ilgili genel müdürlük tarafından öğretim materyali hazırlanması, kararlaştırılarak 11.09.2006 tarihli ve 354 sayılı kararı ile kabul edilen İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programının, 2014–2015 Öğretim Yılından itibaren uygulamadan kaldırılması kararlaştırılmıştır (MEB, 2013).

Yukarıda açıklandığı üzere ülkemizde ve yurt dışında medya okuryazarlığı bir ders olarak görüldüğü gibi aynı zamanda akademik bir çalışma alanıdır. Bu çalışmada Türkiye’de medya okuryazarlığı konusunun çalışıldığı makalelerin araştırma eğilimlerini içerik analizi yöntemi ile inceleyerek alanyazına katkıda bulunulması hedeflenmektedir. Bu sebeple bu çalışmada Türkiye’de internetten ulaşılan eğitim dergilerinde, 2006-2014 yılları arasında yayımlanan makalelerin yayımlandığı yıl, konu alanları, yöntemleri, makalelerde kullanılan veri toplama araçları, örneklemi ve veri analiz yöntemleri açısından eğilimlerinin hangi yönde olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda cevabı aranacak araştırma soruları şunlardır:

1. Medya okuryazarlığı konusunda yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Medya okuryazarlığı konusunda yapılan çalışmalarda sıklıkla çalışılan konu alanlarının dağılımı nasıldır?
3. Medya okuryazarlığı konusunda yapılan çalışmalarda sıklıkla kullanılan araştırma yöntemleri nelerdir?
4. Medya okuryazarlığı konusunda yapılan çalışmalarda sıklıkla kullanılan veri toplama araçları nelerdir?
5. Medya okuryazarlığı konusunda yapılan çalışmalarda sıklıkla kullanılan örneklem ve örneklem büyüklüğü nedir?
6. Medya okuryazarlığı konusunda yapılan çalışmalarda sıklıkla kullanılan veri analiz yöntemleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada, Türkiye’de medya okuryazarlığı konusunun çalışıldığı makaleler içerik analizi ile incelenmiştir. İçerik analizi, metinlerin düzenlenmesi, sınıflandırılması, karşılaştırılması ve metinlerden teorik sonuçlar çıkarılması süreçlerinden oluşan bir araştırma yöntemidir. İçerik analizi, aslında sadece yazılı verilerin ve onların mesajlarının özetlenip yorumlanmasıdır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Newby, 2010).

Veri Kaynakları

Medya okuryazarlığıyla ilgili internet üzerinden ulaşılabilen ilk makaleye 2006 yılından rastlandığı için, bu araştırma kapsamında 2006-2014 yılları arasında internet üzerinden tam metin olarak ulaşılabilen 66 makale bu araştırmanın veri kaynağını oluşturmaktadır.

İçerik Analizi Yönergesinin Oluşturulması

Türkiye’de medya okuryazarlığıyla ilgili yayımlanan makalelere ulaşıldıktan sonra her bir makale “Makale inceleme formu” kullanılarak içerik analizine hazır hale getirilmiştir. Sözbilir, Kutu ve Yaşar (2012) tarafından geliştirilen ve araştırmacılar tarafından bu çalışma için yeniden düzenlenen bir form kullanılmıştır. Makale inceleme formu; makalenin yayımlandığı yıl, makalelerin konu alanları, yöntemi, veri toplama araçları, örnekleme, veri analiz yöntemi olmak üzere altı bölümden oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde yapılan işlem, birbirlerine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek okuyucunun anlayacağı biçime dönüştürmektir (Fraenkel ve Wallen, 2003). Araştırmacılar tarafından formda yer alan her bir maddeye göre 66 makalenin içerik analizi bağımsız olarak yapılarak analizler karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalar sonucu makale inceleme formunda yer alan 6 bölüme göre kategorilerin oluşturulmasına karar verilmiştir. Bu kategoriler makalenin yayımlandığı yıl, makalelerin konu alanları, yöntemi, veri toplama araçları, örnekleme ve veri analiz yöntemidir. İncelenen makalelerin belirlenen kategoriler altında yer alan farklı değişkenler açısından analizlerini yapabilmek için tek tek her bir makale uygun olan değişkenin altında gruplandırılmıştır. Sonuçlar frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir.

Nitel çalışmalarda, verilerin analizi için kodlayıcı güvenilirliğinin sağlanması gerekmektedir. Araştırmada kodlayıcı güvenilirliği için Miles ve Huberman’ın (1994) “Güvenilirlik= Görüş Birliği / (Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)” güvenilirlik formülü kullanılmıştır.

Kodlayıcı güvenilirliği sonucunun %70 ve üzerinde çıkması araştırmanın analizlerinin güvenilir olduğu anlamına gelmektedir (Miles ve Huberman, 1994). EPÖ alanında uzman 2 öğretim elemanı tarafından gerçekleştirilen kodlamalar sonucunda araştırmanın kodlayıcı güvenilirliği %95 bulunmuş ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bulgular bölümünde, Türkiye’de medya okuryazarlığıyla ilgili yayımlanan makalelerin farklı değişkenler açısından yapılan analizleri ve elde edilen bulgular bulunmaktadır. Bu bağlamda sırasıyla; makalelerin yayın yılları, konu alanları, kullanılan yöntemler, veri toplama araçları, örneklem ve veri analizi yöntemleri açısından araştırma bulgularına bu bölümde yer verilmiştir. Araştırma bulguları, frekans ve yüzde sonuçları şeklinde tablolastırılmış ve tablo yorumları yapılmıştır.

Makalelerin yayımlanma yılına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 1*Medya Okuryazarlığıyla İlgili Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı*

Yıl	Frekans (f)	Yüzde (%)
2006	2	3.03
2007	2	3.03
2008	7	10.60
2009	7	10.60
2010	8	12.12
2011	5	7.58
2012	9	13.64
2013	14	21.21
2014	12	18.19
Toplam	66	100

Tablo 1’de Türkiye’de medya okuryazarlığıyla ilgili yapılan makalelerin yıllara göre dağılımı görülmektedir. Bu makalelerin yıllara göre dağılımına bakıldığında makalelerin % 21.21’si 2013 yılında; % 18.19’u 2014 yılında; % 13.64’ü 2012 yılında; % 12.12’si 2010 yılında; % 10.60’ı 2009 yılında; % 10.60’ı 2008 yılında; % 3.03’ü 2007 yılında ve % 3.03’i 2007 yılında yayımlandığı görülmektedir. Ülkemizde, medya okuryazarlığı dersi Milli Eğitim Bakanlığı ile Radyo ve Televizyon Üst Kurulu arasında yapılan protokol uyarınca, 2007–2008 öğretim yılından başlayarak, seçmeli ders olarak ülke genelinde okutulmaya başlandığı için akademik yayınların sayısı da bu uygulamaya paralel olarak 2008 yılından itibaren bir artış gösterdiği söylenebilir.

Makalelerin konu alanı çerçevesinde ortaya çıkan dağılımlarına aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 2*Medya Okuryazarlığıyla İlgili Makalelerin Konu Alanı Dağılımı*

Konu Alanı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Ülkelerdeki uygulamaların incelemeleri	12	18.19
Disiplinler arası çalışmalar	11	16.67
Medya okuryazarlığı-teorik	9	13.64
Medya okuryazarlığının ölçülmesi	7	10.60
Medya okuryazarlığı dersi	7	10.60
Öğretim programlarının incelenmesi	4	6.07
Öğretmen adayı eğitimi	4	6.07
Çoklu okuryazarlık	3	4.55
Medya kullanımı	2	3.03
Medya okuryazarlığı-uygulama	2	3.03
Okul öncesi eğitim	1	1.51
Kütüphanecilik	1	1.51
Medya İletileri	1	1.51
Bibliyografya	1	1.51
Halk eğitimi	1	1.51
Toplam	66	100

Tablo 2’de Türkiye’de medya okuryazarlığıyla ilgili yapılan makalelerin konu alanı dağılımı görülmektedir. Bu makalelerin konu alanlarına göre dağılımına bakıldığında makalelerin % 18.19’u ülkelerdeki uygulamaların incelemeleri; % 16.67’si disiplinler arası çalışmalar; % 13.64’ü medya okuryazarlığıyla ilgili teorik çalışmalar; % 10.60’ı medya okuryazarlığının ölçülmesi; % 10.60’ı medya okuryazarlığı dersi; % 6.07’si öğretim programının incelenmesi; % 6.07’si öğretmen adayı eğitimi; % 4.55’i çoklu okuryazarlık; % 3.03’ü medya kullanımı; % 3.03’ü medya okuryazarlığıyla ilgili uygulamalı çalışmalar; % 1.51’i okul öncesi eğitim; % 1.51’i kütüphanecilik; % 1.51’i medya iletileri; % 1.51’, bibliyografya ve % 1.51’i halk eğitimi olduğu görülmektedir. Tablo 2 incelendiğinde en fazla çalışılan konu alanının ülkelerdeki medya okuryazarlığı uygulamalarının incelendiği çalışmalar olduğu görülmektedir. Medya okuryazarlığı ülkemizde 2007–2008 öğretim yılından başlayarak, seçmeli ders olarak ülke genelinde okutulmaya başlandığı için akademik çalışmalarda medya okuryazarlığı konusunun diğer ülkelerdeki durumunu inceleyen çalışmaların sayısının fazla olduğu söylenebilir.

İncelenen makalelerin yöntemlerine ilişkin dağılım Tablo 3’te açıklanmaktadır.

Tablo 3

Medya Okuryazarlığıyla İlgili Makalelerin Yöntem Dağılımı

Yöntem	Frekans (f)	Yüzde (%)
Nitel	16	24.24
Nicel	17	25.76
Karma	2	3.04
Alanyazın Derleme	31	46.96
Toplam	66	100

Tablo 3’de Türkiye’de medya okuryazarlığıyla ilgili yapılan makalelerin yöntem dağılımı görülmektedir. Bu makalelerin yöntem dağılımlarına bakıldığında makalelerin % 46.96’sında alanyazın derleme; % 25.76’sında nicel yöntem, %24.24’ünde nitel yöntem ve % 3.04’ünde karma yöntemin kullanıldığı görülmektedir. Makalelerde çoğunlukla alanyazın derleme araştırma yönteminin kullanıldığı görülmektedir.

Makalelerde kullanılan yönteme ilişkin açıklamalara Tablo 4’de yer verilmiştir.

Tablo 4

Medya Okuryazarlığıyla İlgili Makalelerin Yöntem Açıklamalı Dağılımı

Yöntem	Açıklama	Frekans (f)	Yüzde (%)
Nitel	Durum Çalışması	12	18,19
	Olgu Bilim	2	3.04
	Gömülü Desen	1	1.51
	Etnografik	1	1.51
Nicel Deneysel Olmayan	Betimsel	17	25.77
Karma	Açıklayıcı	1	1.51
	Keşfedici	1	1.51
Alanyazın Derleme	Alanyazın	31	46.96
Toplam		66	100

Tablo 4’de Türkiye’de medya okuryazarlığıyla ilgili yapılan makalelerde kullanılan yöntemlerin açıklamalı dağılımı görülmektedir. Bu makalelerin yöntemlerinin açıklamalarına bakıldığında % 46.96’ında alanyazın; % 25.76’ında betimsel; % 18.19’unda durum çalışması; % 3.04’ünde olgu bilim; % 1.51’inde gömülü desen; % 1.51’inde etnografik; % 1.51’inde açıklayıcı ve % 1.51’inde keşfedici karma yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Makalelerde çoğunlukla alanyazın derleme araştırma yöntemlerinden alanyazın çalışmalarının tercih edildiği görülmektedir.

Bu çalışmada incelenen makalelerin veri toplama aracı açıklamalı dağılımına ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5

Medya Okuryazarlığıyla İlgili Makalelerin Veri Toplama Aracı Açıklamalı Dağılımı

Veri Toplama Aracı	Açıklama	Frekans (f)	Yüzde (%)
Doküman		34	49.28
Görüşme	Yarı Yapılandırılmış	15	21.74
Anket	Açık Uçlu	2	2.90
	Likert	18	26.08
Toplam		69	100

Tablo 5’de Türkiye’de medya okuryazarlığıyla ilgili yapılan makalelerde kullanılan veri toplama araçlarının açıklamalı dağılımı görülmektedir. Makalelerdeki toplam veri toplama aracı sayısının fazla olmasının sebebi bazı yayınlarda birden fazla veri toplama aracı kullanılmasıdır. Makalelerin veri toplama araçlarına bakıldığında % 49.28’i doküman; % 21.74’ü yarı yapılandırılmış görüşme; % 26.08’inde likert tipi anket ve % 2.90’ında açık uçlu anket kullanıldığı görülmektedir. Makalelerde veri toplama aracı olarak görüşme türlerinden sadece yarı yapılandırılmış görüşmelerin kullanıldığı ve anket türlerinden çoğunlukla likert tipi anketlerin tercih edildiği görülmektedir.

Makalelerin örneklem dağılımı aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 6

Medya Okuryazarlığıyla İlgili Makalelerin Örneklem Dağılımı

Örneklem	Frekans (f)	Yüzde (%)
İlköğretim(6-8)	14	36.84
Öğretmen adayı	12	31.58
Öğretmen	4	10.53
Okul müdürü	3	7.90
Öğrenci velisi	2	5.26
Lisans	1	2.64
Ön lisans	1	2.64
Diğer	1	2.64
Toplam	38	100

Tablo 6’da Türkiye’de medya okuryazarlığıyla ilgili yapılan makalelerin örneklem dağılımı görülmektedir. Makalelerdeki toplam örneklem sayısının az olmasının sebebi sadece nitel ve nicel araştırmalarda örneklem kullanılmasıdır. Bu makalelerin örneklem dağılımına bakıldığında % 36.84’ünde İlköğretim (6-8) öğrencilerinin; % 31.58’inde öğretmen adaylarının; % 10.53’ünde öğretmenlerin; % 7.90’ında okul müdürlerinin; % 5.26’sında öğrenci velilerinin; % 2.64’ünde öğretmen adayları hariç diğer lisans öğrencilerinin; % 2.64’ünde ön lisans öğrencilerinin ve % 2.64’ünde diğer grupların örneklem olarak kullanıldığı görülmektedir. Makalelerde çoğunlukla örneklem olarak ilköğretim (6-8) öğrencilerin ve öğretmen adaylarının kullanıldığı görülmektedir.

Makalelerin örneklem büyüklüğü dağılımına ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Medya Okuryazarlığıyla İlgili Makalelerin Örneklem Büyüklüğü Dağılımı

Örneklem Büyüklüğü	Frekans (f)	Yüzde (%)
1-10	5	13.89
11-30	8	22.22
31-100	4	11.11
101-300	9	25
301-1000	8	22.22
1000’den fazla	2	5.56
Toplam	36	100

Tablo 7’de Türkiye’de medya okuryazarlığıyla ilgili yapılan makalelerin örneklem büyüklüğü dağılımı görülmektedir. Makalelerdeki toplam örneklem büyüklüğünün sayısının da az olmasının sebebi sadece nitel ve nicel araştırmalarda örneklem büyüklüğü kullanılmasıdır. Bu makalelerin örneklem büyüklüğüne bakıldığında % 25’i 101-300; % 22.22’si 11-30; % 22.22’si 301-1000; % 13.89’u 1-10; % 11.11’i 31-100 ve % 5.56’sında 1000’den fazla örneklem kullanıldığı görülmektedir. Makalelerde çoğunlukla 101-300 arasında örneklem büyüklüğünün tercih edildiği görülmektedir.

Makalelerin veri analiz yöntemi dağılımına ilişkin frekans ve yüzde değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 8

Medya Okuryazarlığıyla İlgili Makalelerin Veri Analiz Yöntem Dağılımı

Veri Analiz Yöntemi	Frekans (f)	Yüzde (%)
Nicel Betimsel	18	22.79
Nicel Kestirimsel	26	32.91
Nitel	35	44.30
Toplam	79	100

Tablo 8’de Türkiye’de medya okuryazarlığıyla ilgili yapılan makalelerin veri analiz yöntem dağılımı görülmektedir. Makalelerdeki toplam veri analiz yöntemi sayısının fazla olmasının sebebi bazı makalelerde birden fazla veri analiz yöntemi kullanılmasıdır. Bu makalelerin veri analiz yöntemlerine bakıldığında % 44.30’unda nitel; % 32.91’inde nicel kestirimsel ve % 22.79’unda nicel betimsel veri analiz yöntemi kullanıldığı görülmektedir. Makalelerde çoğunlukla veri analiz yöntemi olarak nitel analizin tercih edildiği görülmektedir.

Makalelerin veri analiz yöntemi açıklamalı dağılımına ilişkin frekans ve yüzde değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 9

Medya Okuryazarlığıyla İlgili Makalelerin Veri Analiz Yöntemi Açıklamalı Dağılımı

Veri Analiz Yöntemi	Açıklama	Frekans (f)	Yüzde (%)
Nicel Betimsel	Frekans-Yüzde	14	17.72
	Ortalama	4	5.07
Nicel Kestirimsel	T Testi	11	13.92
	Ki Kare	3	3.79
	Korelasyon	2	2.54
	Anova	9	11.39
	Faktör Analizi	1	1.27
	İçerik Analizi	13	16.45
Nitel	Betimsel Analiz	13	16.45
	Diğer	9	11.40
Toplam		79	100

Tablo 9’de Türkiye’de medya okuryazarlığıyla ilgili yapılan makalelerin veri analiz yöntemi açıklamalı dağılımı görülmektedir. Makalelerdeki toplam veri analiz yöntemi sayısının fazla olmasının sebebi bazı makalelerde birden fazla veri analiz yöntemi kullanılmasıdır. Tablo 9’da yer verilen makalelerin veri analiz yöntemi açıklamalarına bakıldığında % 17.72’sinde frekans-yüzde; % 16.45’inde içerik analizi; % 16.45’inde betimsel analiz; % 13.92’sinde t testi; % 11.39’unda anova; % 5.07’sinde ortalama; % 2.54’ünde korelasyon ve % 1.27’sinde faktör analizi yöntemi kullanıldığı görülmektedir. Makalelerde çoğunlukla veri analiz yöntemi olarak nicel betimsel yöntemlerden frekans-yüzde; nitel yöntemlerden içerik analizi ve betimsel analizin tercih edildiği görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada medya okuryazarlığı alanında Türkiye’de yayımlanan makaleler çeşitli açılardan incelenmiştir. İncelemeler makalenin yayımlandığı yıl, makalelerin konu alanları, yöntemi, veri toplama araçları, örnekleme ve veri analiz yöntemi şeklinde yapılmış ve toplam altı araştırma sorusuna cevap aranmıştır.

Türkiye’de medya okuryazarlığı konusunun çalışıldığı makalelerin içerik analizini yapmak ve bu yolla medya okuryazarlığı konusunun nasıl ele alındığını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmanın sonucunda, medya okuryazarlığı konusunun çalışıldığı internet üzerinden ulaşılabilen ilk makaleye 2006 yılında rastlandığı görülmektedir. 2006-2014 yılları arasında tam metin olarak toplam 66 makaleye ulaşılmıştır. Medya okuryazarlığıyla ilgili makalelerin en çok 2013 yılında (%)

21.21); en az 2006 ve 2007 yılında (% 3.03) yapıldığı görülmektedir. Altun (2014) medya okuryazarlığıyla ilgili tüm yayınların sadece yıllara göre ve konulara göre dağılımının incelendiği bibliyografya çalışmasında da en çok 2013 yılında yayın yapıldığını tespit etmiştir.

Bu çalışmanın sonucunda içerik analizi yapılan 66 makalenin konu alanı dağılımına bakıldığında farklı birçok konunun çalışıldığı görülmektedir. En fazla çalışılan konunun ülkelerdeki uygulamaların incelemeleri (% 18.19) olduğu görülmektedir. Onu medya okuryazarlığının farklı disiplinlerle beraber incelendiği disiplinler arası çalışmalar (% 16.17) izlemektedir. Daha sonra sırasıyla en fazla çalışılan konular medya okuryazarlığıyla ilgili teorik (% 13.64) ve medya okuryazarlığının ölçüldüğü (% 10.60) çalışmalardır. Altun (2014) çalışmasında en fazla çalışılan konunun medya okuryazarlığıyla ilgili teorik çalışmalar olduğunu tespit etmiştir. Medya okuryazarlığı konusunda önemli araştırmaları bulunan Hobbs (2004) Amerika Birleşik Devletleri’nde medya okuryazarlığı eğitimi, okul içinde ve dışında, ilk ve orta dereceli okul öğrencileri üzerinde uygulayan çeşitli eğitimci, eylemci ve akademisyen grupları arasında hâlâ süregelen tartışmaların altında yatan sorunlardan bazıları gözden geçirdiği tarama modelindeki araştırmasında medya okuryazarlığı hareketindeki yedi büyük tartışma konusu üzerinde durarak geniş çaplı bir araştırma yapmıştır. Ülkemizde de bundan sonraki çalışmalarda teorik çalışmalardan ziyade medya okuryazarlığının farklı boyutlarının ele alındığı bu tip kapsamlı çalışmaların yapılması ilgili literatüre katkı sağlaması açısından önemli olacaktır.

Medya okuryazarlığıyla ilgili makalelerin yöntemlerinin içerik analizi yapıldığında büyük bir çoğunluğun alanyazın derleme (% 46.96) araştırma yöntemi kullanılarak yapıldığı, nicel çalışmaların oranının % 25.76 olduğu, nitel çalışmaların oranının %24.24 olduğu ve karma yöntem kullanılarak yapılan çalışmalarının % 3.03 oranında olduğu görülmektedir. Makalelerde kullanılan yöntemler açıklandığında; nicel araştırmalarda sadece deneysel olmayan betimsel modelin kullanıldığı, tam deneysel veya yarı deneysel çalışmaların ise hiç kullanılmadığı yöntemlerden olduğu söylenebilir. Nitel araştırma yöntemleri incelendiğinde ise en fazla durum çalışması çalışmaların yayımlandığı görülmektedir. Karma desenle yayımlanan çalışmaların sayısının oldukça az olduğu söylenebilir. İncelenen çalışmalar içinde meta analizi çalışmalarının yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ülkemizde diğer ülkelerdeki çalışmaların ve disiplinler arası çalışmaların incelendiği alanyazın derleme çalışmaların çoğunlukla tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Medya okuryazarlığı çalışacak araştırmacıların ülkemizdeki ve diğer ülkelerdeki medya okuryazarlığı konusundaki uygulamaların durum tespiti çalışmalarından ziyade, medya okuryazarlığının öğrencilere ve öğretmen adaylarına yapacağı katkıların incelendiği uygulamalı çalışmaların yapılmasının yararlı olacağı söylenebilir. Nitekim Tan (2015) ilköğretim okullarında seçmeli ders olarak okutulan medya okuryazarlığı dersini kapsamı, etkisi ve aktörleri bağlamında öğrenci, öğretmen ve aile üçgeni çerçevesinde incelediği, söz konusu aktörlerin medya kullanım alışkanlıklarının teknik ve eleştirel düşünme yeterliklerine nasıl yansıdığını ortaya koymaya çalıştığı nitel araştırmasında, medya okuryazarlığı dersinin; medya kullanıcı bireylerin ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda program geliştirme, öğretmen yetiştirme, veli işbirliğini sağlama, okulların teknolojik altyapısını oluşturma alanlarındaki eksiklikler nedeniyle medya kullanıcılarının teknik ve eleştirel yeterliklerinin geliştirilmesinde amacına uygun işlev göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan içerik analizinde makalelerde kullanılan veri toplama araçlarının türleri incelendiğinde; en fazla dokümanların kullanıldığı, bu araçlardan sonra ise en fazla yarı yapılandırılmış görüşme ve likert tipi anketlerin kullanıldığı görülmektedir. Yapılan içerik analizinde en az gözlenen veri toplama araç türünün ise açık uçlu anket olduğu görülmektedir. En fazla kullanılan veri toplama araçlarının dokümanlar ve yarı yapılandırılmış görüşmenin kullanılmasının alanyazın derleme ve nitel çalışmaların bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışma konuları çeşitlendikçe yöntem ve veri toplama araçlarının da değişmesi kaçınılmaz olacaktır. Nitekim Powell (2014) karma yöntem kullanarak yaptığı araştırmasında sağlıklı gıdalarla mücadele için medya okuryazarlığını

müdahale olarak kullanarak araştırmasının nicel kısmında deneysel model, nitel kısmında odak görüşmeler yaparak, sonucunda nitel ve nicel bulguları bütünleştirip bundan sonraki araştırmalara tavsiyelerde bulunmuştur. Powell araştırmasında veri çeşitlemesi yaparak sonuçların güvenilirliğini artırmayı amaçlamıştır. Bu bağlamda ülkemizde de araştırmacıların medya okuryazarlığıyla ilgili çalışılmamış konuları tercih ederek yöntem ve veri toplama aracı çeşitlemesi yapması ilgili alanyazına katkı sağlayacaktır.

İncelenen makalelerde örneklem seçimlerine bakıldığında en fazla ilköğretim öğrencileri (% 36.84) ile çalışıldığı görülmektedir. Daha sonra öğretmen adaylarıyla (% 31.58) ve öğretmenlerle (% 10.53) yapılan çalışmaların olduğu görülmektedir. Görmez (2014), Özay (2014), Cangin (2014) ve Semiz(2013)'in yaptıkları araştırmalarında örneklem grubu olarak ilköğretim öğrencilerini seçmeleri bu sonucu destekler niteliktedir. Yapılan içerik analizinde, örneklem seçiminden sonra örneklem büyüklüğü de incelenmiştir. Çalışmalarda örneklem büyüklüğü ile ilgili olarak en fazla 101-300 kişilik bir örneklem aralığı (% 25) ve 11-30 ve 301-1000 kişilik birer örneklem aralığında (% 22,22) örneklem grupları ile çalışıldığı görülmektedir. Örneklem büyüklüğü ile ilgili olarak sayısı az da olsa 1000'den fazla (% 5.56) kişilik örneklem seçimi ile gerçekleştirilen çalışmalarının da olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, büyük bir grupta verilere daha kolay ulaşma konusunda; öğrenciler ve öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmaların daha rahat ve kolay yürüdüğü şeklinde yorumlanabilir.

Yapılan içerik analizinde, yayımlanan çalışmalarda kullanılan veri analiz yöntemleri de değerlendirilmiştir. Kullanılan veri analiz yöntemleri noktasında en fazla nicel veri analizlerinin yapıldığı (% 55.70) ve bu analizlerden yaklaşık % 32.91'i nicel kestirimsel, % 22.79'u nicel betimsel analiz olduğu görülmektedir. Nitel veri analizleri ise toplam % 44.30 oranındadır. Nicel veri analiz yöntemlerinden en fazla kullanılanları ise frekans-yüzde, t-testi ve anova olarak sıralanmaktadır. Nitel veri analiz yöntemlerinde ise en fazla içerik analizi ve betimsel analizin yapıldığı görülmektedir. İncelenen makaleler içinde karma yöntem araştırma deseni de kullanıldığı için aynı çalışma içerisinde hem nitel hem nicel veri analizlerinin de yapıldığı görülmektedir. İncelenen çalışmalarda araştırma problemlerine ilişkin uygun veri analiz yöntemi seçilmiştir, araştırma problemleri çeşitlendiğinde farklı istatistik tekniklerinin de kullanılması kaçınılmaz olacaktır. Nitekim Jeong, Cho ve Hwang (2012) yaptıkları araştırmalarında medya okuryazarlığı girişimlerini meta analiz yöntemini kullanarak incelerken, Schmid (2012) üniversite düzeyinde medya okuryazarlığı eğitimi incelediği araştırmasında tarama yönteminde nicel betimsel veri analiz yöntemini kullanırken; Ashley, Poepsel ve Wills (2010) ise medya okuryazarlığı bilgisine sahip olmanın yazılı haberleri değerlendirmeye olan etkisini deneysel yöntem kullanarak verileri nicel kestirimsel veri analiz yöntemlerini kullanarak analiz etmişlerdir. Bu durum araştırma problemlerine göre veri analiz yöntemlerinin çeşitlendiğinin kanıtı niteliğindedir.

Yapılan bu araştırma sonucunda elde edilen bulguların medya okuryazarlığı konusunda çalışacak araştırmacılara rehber olması beklenmektedir. Medya okuryazarlığı alanında çalışan araştırmacılar için medya okuryazarlığı alanında kullanılan araştırma konularının, yöntemlerin ve veri analiz yöntemlerinin bilinmesi yeni yapılacak olan çalışmalara ışık tutacaktır. Ayrıca medya okuryazarlığı alanında yapılan bu içerik analizi araştırmasının sağlayacağı bir diğer önemli fayda ise bu alanla ilgilenen tüm araştırmacıları yeni araştırmalara yönlelmesidir. Bu araştırma bulguları sayesinde medya okuryazarlığı alanında hangi konuların daha sıklıkla çalışıldığı açıkça görülmektedir. Bu çerçevede, çalışmanın, araştırmacıların yeni konulara ve yöntemlere yönelmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu sonuçlara yönelik olarak aşağıdaki öneriler getirilebilir:

1. Araştırma problemlerine göre nitel ve nicel yaklaşımların bir arada kullanıldığı karma yöntemli çalışmaların sayısı artırılabilir.
2. Nicel betimsel araştırmalardan ziyade nicel deneysel ve nicel deneysel olmayan karşılaştırmalı, korelasyonel ve tarama çalışmaların sayısı artırılabilir.
3. Nitel çalışmalarda durum çalışmalarından ziyade, derinlemesine inceleme olanağı sağlayan etnografik, olgubilim, kuram oluşturma, eylem araştırması, kavram analizi, tarihsel analiz ve meta analizi gibi çalışmaların sayısı artırılabilir.
4. Öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencileri dışında ilkokul öğrencileri, okul müdürleri, öğretim elemanları, öğretmenler ve veliler gibi örneklem gruplarına yönelik çalışmaların sayısı artırılabilir.
5. Çalışma konusu olarak medya okuryazarlığının farklı boyutları ele alınabilir.
6. Türkiye ve yurtdışında, medya okuryazarlığı konusundaki makaleler karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

Kaynakça

- Altun, A. (2014). Medya okuryazarlığı eğitime yönelik Türkçe yayınlar: Bir bibliyografya denemesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 5-15.
- Ashley, S., Poepel, M. & Willis, E. (2010). Media literacy and news credibility: Does knowledge of media ownership increase skepticism in news consumers? *The National Association for Media Literacy Education's Journal of Media Literacy Education*, 2(1), 37.
- Asrak Hasdemir, T. (2009). Medya okuryazarlığı ve insan hakları: Türkiye örneği. Bulunduğu eser: Tüzün, G. (Ed.) *Ders kitaplarında insan hakları II: Tarama sonuçları* (ss.313-336). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Baker, F. W. (2010). Media literacy: 21st century literacy skills. In Jacobs, H. H. (Ed.) *Curriculum 21 essential education for a changing world* (ss.133-153). ASCD: Alexandria, Virginia USA.
- Barnes, C., Brian, F., Corcoran, F. & O'Neill, B. (2007). *Critical media literacy in Ireland*. (Final Report). The Radharc Trust, Dublin.
- Buckingham, D. (1998, Winter). Media education in the UK: Moving beyond protectionism. *Journal of communication*, 48(1), 33-43. 10.06.2014 tarihinde http://namle.net/wp-content/uploads/2011/06/Buckingham_1998.pdf adresinden alınmıştır.
- Cangin, S. Ş. (2014). *İlköğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı dersine bakış açıları* (Ankara - Keçiören örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York, NY: Routledge.
- Çakmak, E. (2010). *İngiltere ve Türkiye’deki ilköğretim medya okuryazarlığı eğitimi program ve uygulamalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Domaille, K. & Buckingham, D. (2001). *Youth media education survey 2001*. (Final Report). London University, England.
- Duncan, B. et al. (1989). *Media literacy resource guide*, Ontario Ministry of Education, Toronto, ON. Canada.
- Fedorov, A. (2007). *Media education: A historical perspective*. Moscow: Ministry of Education and Science of the Russian Federation.

- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill, Boston, MA.
- Görmez, E. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeyleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Grizzle, A. & Calvo M. C. T. (2013). *Media and information literacy, policy and strategy guidelines*. Retrieved June 20, 2014 from <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225606e.pdf>.
- Güneş, A. (2013). Medya pedagojisi. I. *Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi*. (ss.83-99). İstanbul.
- Heins, M. & Cho, C. (2003). *Media literacy an alternative to censorship*. Retrieved June 09, 2014 from <http://www.fepproject.org/policyreports/medialiteracy.pdf>.
- Hobbs, R. (2004). Medya okuryazarlığı hareketinde yedi büyük tartışma (çev: Bağlı, M. Türkan), *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (1), 122-140.
- Jeong, S. H., Cho, H. & Hwang, Y. (2012). Media literacy interventions: a meta-analytic review. *Journal of Communication*, 62 (3), 454-472.
- İnal, K. (2009). *Medya okuryazarlığı el kitabı*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Kellner, D. (1998). Multiple literacies and critical pedagogy in a multicultural society. *Educational Theory*, 48 (1), 103 -122.
- Kellner, D. (2001). New technologies/new literacies: reconstructing education for the millennium. *International Journal of Technology and Design Education*. 11, 67-81.
- Kellner, D. & Share J. (2005). Toward critical media literacy: core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse: Studies in The Cultural Politics of Education*, 26(3), 369-386.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). İlköğretim medya okuryazarlığı dersi öğretim programı ve kılavuzu. 06.04.2014 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu medya okuryazarlığı dersi öğretim programı. 14.03.2014 tarihinde http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/programlar/ilkogretim/medyaokuryazarligi_ortaokul.pdf adresinden alınmıştır.
- Newby, P. (2010). *Research methods for education*. England: Pearson.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Calif.: Sage Publication
- O'Neill, B. & Barnes, C. (2008). *Media literacy and the public sphere: a contextual study for public media literacy promotion in Ireland*. Retrieved June 20, 2013 from <http://www.dit.ie/cser/media/ditcser/images/Final%20Report%20BCI%20Media%20Literacy.pdf>
- Ofcom, (2014). *Office of communication*. Retrieved May 10, 2014 from <http://stakeholders.ofcom.org.uk/market-data-research/other/media-literacy/?a=0>.
- Özay, C. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin medya okuryazarlığına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Penman, R. & Turnbull, S. (2007). *Media literacy-concepts, research and regulatory issues*. Retrieved June 20, 2013, from http://www.acma.gov.au/webwr/_assets/main/lib310665/media_literacy_report.pdf.
- Potter, W. J. (2011). *Media literacy* (5. Ed.) London: Sage Publication.
- Powell, R. M. (2014). *Food for thought: a mixed methods media literacy intervention on food marketing*. A Dissertation Submitted to the Graduate Faculty of The University of Georgia in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree, Doctor Of Philosophy Athens, Georgia.

- Schmidt, H. (2012). Media literacy education at the university level. *The Journal of Effective Teaching*, 12(1), 64-77.
- Semiz, L. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin medya okuryazarlığı yeterlikleri ve medya okuryazarlığı dersini yürüten öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Sözbilir, M., Kutu, H., & Yaşar, M. D. (2012). Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of papers published. In J. Dillon & D. Jorde (Eds). *The world of science education: handbook of research in europe* (pp.341-374). Rotterdam: Sense Publishers.
- Tan, O. (2015). *Medya okuryazarlığı eğitimi: öğrenci, öğretmen, aile bağlamında örnek bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Taşkıran Öncel, N. (2012). *Medya okuryazarlığı: Avrupa profili*. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- Thoman, E. (1999). Media literacy education can address the problem of media violence. In B. Leone (Ed.), *Media violence: Opposing viewpoints*, (pp.131–136). San Diego, CA: Greenhaven Press.
- Thoman, E. & Jolls, T. (2003). *Literacy for the 21st century, an overview & orientation guide to media literacy education*. Retrieved June 20, 2014, from http://www.medialit.org/sites/default/files/mlk/01_MLKOrientat.pdf.

Extended Abstract

An Assesment of Media Literacy in Turkey

The concept of literacy is commonly defined as the effective usability of communicative symbols construed by the society (Kellner 2001; Kress 2003). According to Kellner (1998), today's human being should have "Multi-literacy" containing printed material literacy, visual literacy, auditory literacy, media literacy, computer literacy, cultural literacy and environmental literacy. W. James Potter generally associates the literacy term with the printed media; however, he associates the visual literacy term with film and television. Computer literacy term is associated with the computer and the Internet. However, according to Potter, media literacy term includes all of these terms and even more. According to Potter, media literacy is "exposure to media, and the interpretation of the meaning of the messages faced" (Potter, 2011).

Media Literacy is a field of an academic study as well as it is studied as a course both in our country and abroad. The purpose of this study is to make a contribution to the body of literature by evaluating research trends of the articles in which media literacy is studied in Turkey, along with a content analysis. So it is aimed to determine the direction of research trends in terms of the years of publications, subject matters, methods, data collection procedures used in the articles, sampling and data analysis techniques of the articles published between 2006 and 2014 in the journals of education accessed through the Internet in Turkey. The questions below will be investigated for this purpose:

1. How is the distribution of the studies done in the field of media literacy based on the years of publication?
2. How is the distribution of subject matters employed frequently in the studies on media literacy?
3. What are the research methods that are frequently used in the studies on media literacy?

4. What are the data collection procedures that are frequently employed in the studies on media literacy?
5. What are the frequently used samples and their sizes in the studies on media literacy?
6. What are the data analysis techniques that are frequently applied for the studies on media literacy?

The objective of this study is to analyze the contents of the articles on media literacy in Turkey and reveal how media literacy is handled. In line with this main objective, first the definition and importance of media literacy, and media literacy practices in various countries were discussed. Then the content of 66 articles in total, of which full texts could be obtained on the internet, were analyzed. "Article Examination Form" was used for the analysis of the articles obtained in this context. The contents of the articles were analyzed, and the articles were investigated, including by their year, subject areas, method, data collection tools, sample, and data analysis method. Data obtained were interpreted based on percentage and frequency and presented in tables. Based on the data obtained, it was determined that the highest number of publications were in 2013. It was further determined that the subjects that were most studied on were the investigation of the practices in countries and inter-disciplinary works. It was established that document review was used as the principal data collection tool in the study where qualitative and review studies were determined as the most common publication types. As for the sample level, it was observed that studies focus on primary school students and within a range of a sample of 101-300 people. It was determined that in data analysis, descriptive analysis is dominating and frequency percentage distribution is intensively used in the studies.

The findings obtained as a result this research are expected to be a guide for the researchers who will study media literacy. For researchers working in the field of media literacy, the recognition of the research topics, methods and data analysis methods used in the field of media literacy will offer an insight into the new studies to be conducted. Moreover, another important benefit of this content analysis research conducted in the field of media literacy is that this will direct all researchers interested in this field to the new research studies. Through these research findings, subjects that are more frequently studied in the field of media literacy are clearly seen. In this context, it is believed that the study will help researchers turn towards new subjects and methods.

In this framework, the study is thought to be useful for leading the researchers to new subjects and methods. According to the results, the suggestions below can be made:

1. Depending on research problems, the number of mixed methods studies, in which qualitative and quantitative approaches are employed, can be increased.
2. Rather than descriptive quantitative research studies, the number of quantitative experimental and non-experimental, comparative, correlational and survey studies can be increased.
3. Rather than just qualitative case studies, the number of the studies like ethnography, phenomenology, grounded theory, action research, concept analysis, historical analysis and meta-analysis, which enable us to investigate deeply, can be extended.
4. The number of studies aimed at the sample groups like primary school students, head teachers, instructors, teachers and parents except for teacher candidates and elementary school students can be increased.
5. Different dimensions of media literacy as a subject matter can be addressed.
6. The articles about media literacy in Turkey and abroad can be examined comparatively.

A Study on Possible Assessment Methods for Admission Standards for Teacher Education Institutions*

Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Öğrenci Seçiminde Kullanılacak Giriş Standartlarının Nasıl Ölçülebileceği Üzerine Bir Araştırma

Recep KAHRAMANOĞLU**, Erdal BAY***

Öz

Araştırmanın amacı, Kahramanoğlu (2014) tarafından belirlenen giriş standart alanlarında yer alan performans göstergelerinin nasıl ölçülebileceğini belirlemektir. Bu performans göstergelerinin çalışma için kullanılmasındaki amaç, öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçiminde kullanılabilecek düzeyde kabul edildiği içindir. Belirli kriterleri taşıyan 34 uzman araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Performans Göstergelerinin Nasıl Ölçülebileceğinin Belirlenmesi Formu" kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde yüzde ve sıklıktan yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan öğretim elamanlarının büyük çoğunluğu kişisel özellik standart alanında yer alan performans göstergelerinin kişilik testleri, mülakat sınavı ve öğretmen gözlem raporları ile ölçülebileceğini ifade etmişlerdir. İlgili standart alanında yer alan performans göstergelerinin ölçülmesinde mülakat sınavı ve ilgi envanteri ön plana çıkarken, sağlık standart alanında psikolojik testler ön plana çıkmıştır. Alan bilgisi standart alanında yer alan performans göstergelerinin ölçülmesinde ise ön plana çıkan uygulama başarı testleridir. Entelektüel düzey standart alanında mülakat sınavı; tutumda, beceride ve teknoloji standart alanında ise öğretmen gözlem raporları ön plana çıkan alternatif uygulamadır.

Anahtar sözcükler: Öğretmen Yetiştirme, Standart, Giriş Standartları, Bilişsel ve Duyuşsal Alan, Ölçme ve Değerlendirme.

Abstract

The purpose of the study was to determine how to measure the performance indicators in admission standards developed by Kahramanoğlu (2014). These performance indicators were utilized in the study, since they were accepted as fit for use in student selection for teacher education institutions.. Sample of the research consisted of 34 specialists who have some certain criteria. A survey form to determine how Performance Indicators could be measured was used as data collection tool. Percentage and frequencies were used in data analysis. As a result of research, a majority of teaching professionals participating in the study has stated that the performance indicators designated for personality traits standard area could be measured via personality tests, interviews and teacher observation reports. While interviews and interest inventory were considered as significant in measuring the performance indicators designated for the interest standard area, psychological tests came into prominence in the health standard area. The most prominent implementation in measuring the performance indicators for the field knowledge standard area, however, was that of achievement tests. Other prominent alternative implementations were interviews in the intellectual level standard area, and teacher observation reports in the attitude, skills and technology standard areas, respectively.

Key words: Teacher education, standard, admission standards, cognitive domain and auditory space, measurement and evaluation.

* This study is a part of the dissertation "A Study on The Acceptance Standards for The Selection of Students for Teacher Education Institutions and How to Assess these Standards."

** Dr, Mustafa Kemal University, Faculty of Education, Hatay, Türkiye, e-posta: recepkahramanoglu@gmail.com

*** Assoc. Prof. Dr. Gaziantep University, Faculty of Education, Gaziantep, Türkiye, e-posta: erdalbay@hotmail.com

Introduction

Basic dimensions of teacher education are the selection of teacher candidates, education and in-service training. There is a dynamic relationship between these dimensions and selection of pre-service teachers is the most significant dimension affecting the other dimensions (Özder, 2012: 156-157). In this respect, the qualification of the pre-service teachers to be trained might affect the other dimensions directly. Selection of candidates, who are with high levels of interest, attitude and motivation for the occupation, for teacher education institutions is the first and the most significant step in training qualified teachers.

Candidates should be evaluated in several dimensions during the selection process for teacher education institutions. Candidates should be evaluated for their affective and psychomotor traits in addition to their cognitive traits. Thus, there are countries where the candidates are evaluated in a multidimensional manner during their selection process for teacher education institutions. For example, in countries such as the USA, UK and Sweden, related institutions determine the acceptance standards to be utilized during the acceptance process in teacher education institutions based on the region or the state, and the teacher education institutions use these standards for student acceptance purposes (George and Kathryne, 1996; Jacobowitz, Delorenzo and Adirim, 2000; Günay and Gür, 2009: 6). In Finland, for acceptance in teacher education programs, students have to succeed in a matriculation exam upon graduation from high school, followed by a special written exam, skill test and an interview (Çobanoğlu and Kasapoğlu, 2010). In Japan, teacher candidates should take a central written examination. Only the students that achieved passing grades in this exam are accepted in the interviews. In the interview, candidates' character traits, their general perspectives on education and students and their politeness and sophistication – two required traits to be a teacher – are evaluated (Demirel, 2000; Başkan, Aydın and Madden, 2006). It was observed that these countries comprised the applications that would assess various candidate traits during the evaluation process. Table 1 displays the relationship between the teacher education institutions' acceptance criteria and the minimum requirements as determined in a study by Casey and Childs (2007):

Table 1

Possible Relationships Between Acceptance Criteria And Minimum Requirements

Acceptance Criteria	Minimum Requirements		
	Content Info	Readiness to learn Pedagogical Knowledge and Skills	Attitudes
GPA	+	+	*
Coursework in subject area	++	+	*
CV Preparation (Answering questions on interests and experiences about	*	++	++
Interview		++	++
Letters of Reference	+	++	++
Standard Test Results	++	*	*
Performance in Certification Programs related to Education	*	++	+

(Casey and Childs, 2007, p. 24). **Note:** (+) weak relationship; (++) strong relationship; (*) no relationship

Table 1 demonstrates that when teacher education institutions select candidates based on grade point average and standardized tests, the process becomes inadequate in assessing candidates' attitudes towards the occupation. These criteria assesses only the cognitive behavior of the candidates, and are insufficient in assessing their affective traits. Various other criteria aim to assess the affective traits of teacher candidates.

In Turkey, students are accepted in teacher education institutions based on centralized exam results, which is implemented by Student Selection and Placement Center (OSYM), and secondary education GPA. In Turkey, like in some countries (e.g. People's Republic of China, Russia), teacher education institutions accept students based solely on points in exams that only assess cognitive behavior (Haberman and Post, 1998; YÖK, 2007). Studies show that this is a relatively undesirable and academic knowledge of teacher candidates could not solely effectively predict their achievements as teachers (Baskin, Ross and Smith, 1996; Mikitovics and Crehan, 2002; Olstad, Beal and Marrett, 1987; Özsoy and Ünal, 2010; Riggs and Riggs, 1990; Salzman, 1991; Vaughn et al., 2000; Guyton and Farokhi, 1987; Haberman, 1987; Shechtman and Godfried, 1993). Furthermore, the ignorance of the interests and skills of the students in related fields were stressed as another problem (Kaya, 1984; Godlad, 1990; Haberman, 1987; Russel, Persing, Dunn and Rankin, 1990). As a result, it could be concluded that acceptance criteria established by teacher education institutions in Turkey for teacher candidates are inadequate. Thus, it is necessary for the teacher education institutions to consider affective traits when selecting their prospective students and to diversify their acceptance criteria to include affective traits. With these requirements in mind, the cognitive and affective traits that teacher candidates should possess were stated in the dissertation by Kahramanoğlu (2014) as standard fields and performance indicators. Standard fields and performance indicators were determined by 3-round Delphi technique with the participation of 34 specialists. That study established 8 standard fields and 56 performance indicators. These standard fields and the number of performance indicators in each field were as follows:

1. Personal traits standard field – 10 indicators
2. Interests standard field – 7 indicators
3. Health standard field – 1 indicator
4. Field knowledge standard field – 3 indicators
5. Intellectual level standard field – 8 indicators
6. Attitude standard field – 8 indicators
7. Skills standard field – 9 indicators
8. Technology standard field – 10 indicators.

Performance indicators related to standard fields were given individually in the findings section of the present study. Acceptance criteria for teacher education institutions were only scrutinized in the studies by Ok (1991) and Kahramanoğlu (2014) in the literature. Ok (1991) identified acceptance criteria as traits that the candidates should have, but not as performance indicators. On the other hand, Kahramanoğlu (2014) defined the characteristics that would be used in acceptance criteria for teacher education institutions as performance indicators. Thus, it was decided to use performance indicators in the present study for they were observable and measurable. Thus, the objective of the present study is to determine the assessment of the performance indicators of acceptance standard fields to be used in acceptance of the students in teacher education institutions. Research question was determined as "How could the performance indicators that teacher candidates should possess be assessed?" Considering the related purpose, the levels of these indicators that the teacher candidates have could be measured with performance indicators. Thus, strengths and weaknesses of candidates could be determined and programs to improve/complete these weaknesses of the candidates could be developed in teacher education institutions.

Methodology

Research Method

The study is a descriptive research where group of experts stated their opinion on the method of assessment for the performance indicators.

Study Group

Criterion sampling, one of purposive sampling methods, was utilized in the study. The criteria for the selection of the participant academicians were as follows:

- Volunteer participation
- PhD degree
- Member of a Faculty of Education
- At least one publication on teacher education.

34 experts were selected based on the above mentioned criteria. However, only 23 experts provided feedback at the end of the process. Table 2 displays the personal information on the expert group.

Table 2

Personal Information on Study Expert Group

PhD Program Graduate	CI	EMIEP	Turkish Education	Special Education	CT		
	13	4	3	1	2		
Scientific Department	CI	EMIEP	Turkish Education	Special Education	CT	PCG	CITE
	9	4	3	1	2	1	3
Academic Title	Assoc. Prof.	Assist. Prof.					
	6	17					
Tenure (years)	4-10 years	12-19 years	22-26 years				
	7	14	2				
MOE Assignment as a teacher	Yes	No					
	14	9					

Abbreviations: CI: Curriculum and instruction"; EMIEP: Education Management, Inspection, Economy and Planning; CT: Classroom teaching; PCG: Psychological Counseling and Guidance; CITE: Computer and Instructional Technologies Education)

Design of the Data Collection Tool

“Form to determine how to assess performance indicators” was utilized as data collection tool in the study. The form consisted of two sections and an appendix list. Questions aimed to collect personal information for the academicians were included in the first section. Second section contained 54 performance indicators determined by Kahramanoğlu (2014). Alternative applications were provided as an appendix list for the participating expert group to determine how to assess the established performance indicators. For ease of use of the form during the process, each alternative application was assigned a separate number. To enable the experts to state their own choices apart from the predetermined applications, a fourth option named “other” was provided. The expert, then, was able to note an alternative application of his or her choice and state his or her comments in the related field. The experts were able to make their choices and state their opinion by filling any number of choices up to 4 provided fields. For example in the sample below, the expert could enter the number of the corresponding application in the fields provided for A1 and A2 performance indicators to express his or her opinion. Table 3 displays a sample section of a randomly filled out form.

Table 3

Example of a Randomly Filled Form Section

PI NO		1st Choice	2nd Choice	3rd Choice	Other (Use the space provided.)
A.1.	Stays clear of prejudices.	[_8_]	[_11_]	[_12_]	
A.2.	Uses a respectful language in-class and out-of-class discussions.	[_4_]	[__]	[__]	Standard Acceptance Tests

Form draft was presented to four academicians for review; two from Educational Sciences Department, one from Sciences and one from Turkish Education Departments. The expert opinion confirmed that the form was suitable for the application. A preliminary application was conducted with 6 academicians from Faculties of Education in Gaziantep and Mustafa Kemal Universities. These experts were asked to evaluate the level of understanding the purpose, instructions and the implementation of the application provided. The form was established as clear and intelligible as a result of the preliminary implementation.

Data Collection Tool Implementation

It was the aim of the study to implement the form with 34 experts. It was implemented with 15 experts in face-to-face interviews and with the remaining 19 experts via e-mail. 8 experts responded to e-mailed surveys. A total of 23 experts provided their opinion and feedback.

Data Analysis

Percentages and frequencies were used in the analysis of the data collected via the forms. In other words, the frequencies of the alternative applications for the performance indicators as denoted by the experts were determined. All three applications proposed by the experts were considered and the top three most prevalent applications were established in order. Since the expert responses were reflected in the study directly, a reliability study was not conducted.

Findings

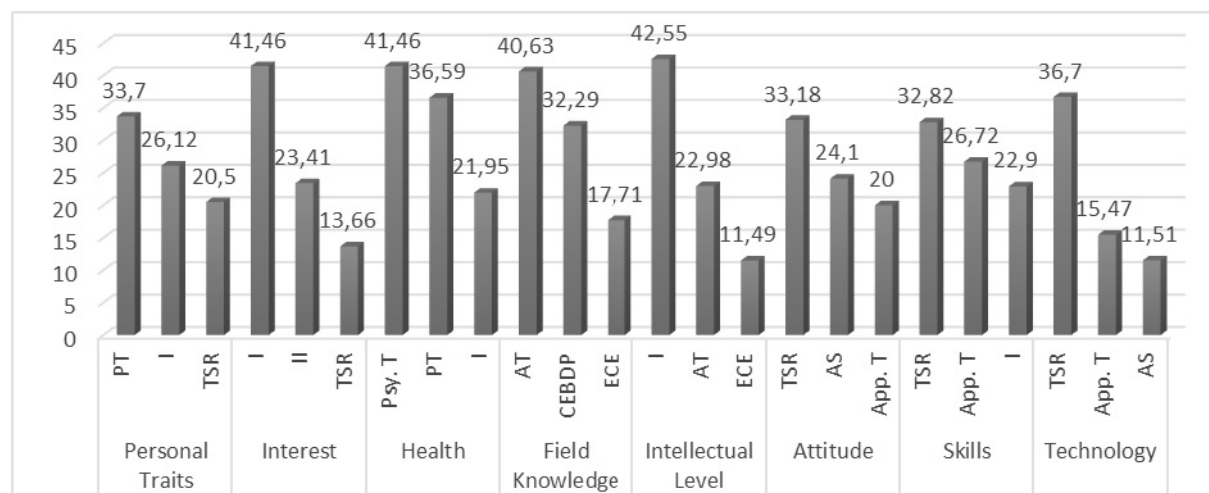
The data of this study was presented based on the standard fields and performance indicators within these standard fields in this section.

Data on Standard Fields

The most prevalent three alternative applications for each standard field are displayed in Graph 1.

Graph 1

The Most Stressed Applications As Methods Of Assessments For Performance Indicators Based On Standard Fields



Abbreviations: PT (Personality Test); I (Interview); TSR (Teacher Survey Reports); II (Interest Inventory); Psy. T (Psychological Tests); AT (Achievement Tests); CEBDP (Central Exam Based on Department Preference); ECE (Existing Central Exam); AS (Attitude Scales); App. T (Applied Tests)

The percentages displayed in Graph 1 reflect the proportion of the replies preferring one specific application to the total replies related to that particular standard field. For example, total frequency of the replies on the assessment of the performance indicators for interest standard field was 205. Total number of replies that preferred the Interview application was 85. Thus, the percentage of the data was reflected as 41.46%.

The applications of preference of the experts on the assessment of performance indicators in the standard fields were as follows as displayed in Graph 1:

- The most frequently emphasized applications for the standard indicators for personal traits standard field were PT, I and TSR;
- The most frequently emphasized applications were Interview, Interest Inventory and TSR in interest standard field; Psy. T, PT and Interview in health standard field;
- The most frequently emphasized applications were AT, cebdp and ECE in field knowledge standard field;
- The most frequently emphasized applications were interview, AT and ECE in intellectual level standard field;
- The most frequently emphasized applications were TSR, AS and App. T in attitude standard field;
- The most frequently emphasized applications were TSR, App. T and Interview in skills standard field; and finally TSR, App. T and AS in technology standard field.

An overview of the responses provided by the experts would demonstrate that different alternative applications were prevalent in different standard fields. If these recommendations were strictly followed a multi-dimensional assessment and evaluation would be necessary for the selection of students in teacher education institutions.

Findings on performance indicators in standard fields

This section presents the data based on the responses for the performance indicators in standard fields. Thus, the findings for the performance indicators in the standard fields of personal traits, interest, health, field knowledge, intellectual level, attitude, skills and technology are presented in the tables below. Findings for the personal traits standard field are indicated in Table 3:

Table 3

Expert Opinion on the Assessment of Performance Indicators in Personal Traits Standard Field

No	Performance Indicators	Alternative Applications	Frequency (f)	Percentage (%)
A.1.	Stays clear of prejudices.	Personality Test	19	82,6
		Interview	17	73,9
		Teacher Survey Reports	15	65,2
A.2.	Uses a respectful language in-class and out-of-class discussions.	Personality Test	13	56,5
		Teacher Survey Reports	11	47,8
		Interview	10	43,5
A.3.	Accepts that each individual has unique traits.	Personality Test	19	82,6
		Psychological Tests	10	43,5
		Attitude Scales	9	39,1
A.4.	Suggests innovative ideas and designs innovative products.	Teacher Survey Reports	11	47,8
		Skill Tests	8	34,8
		Achievement Tests	7	30,4
A.5.	Is aware of his (her) own strengths and weaknesses.	Personality Test	17	73,9
		Interview	10	43,5
		Teacher Survey Reports	9	39,1
A.6.	Speaks comfortable in the presence of others.	Interview	18	78,3
		Teacher Survey Reports	9	39,1
		Applied Exam	8	34,8
A.7.	Adopts a culture based on consensus not on conflict.	Personality Test	16	69,6
		Interview	14	60,9
		Attitude Scales	10	43,5
A.8.	Enjoys teaching things to others.	Personality Test	10	43,5
		Applied Exam	9	39,1
		Attitude Scales	9	39,1
A.9.	His (her) behavior correspond to universal values.	Interview	12	52,2
		Personality Test	12	52,2
		Teacher Survey Reports	10	43,5
A.10.	Perceives individual and social differences as wealth.	Personality Test	14	60,9
		Interview	12	52,2
		Teacher Survey Reports	8	34,8

Table 3 demonstrates that participating experts expressed that “stays clear of prejudices” performance indicator could be assessed using personality tests, interview and teacher survey reports. Experts primarily assigned personality tests as the assessment method ($f=19$). 17 experts stated that the mentioned performance indicator could be assessed using interviews, while 15 experts stated that teacher survey reports could be used. Second performance indicator for the related standard field was “uses a respectful language in-class and out-of-class discussions” indicator. Experts mentioned personality tests as the primary assessment method for this performance indicator ($f=13$). This application was followed by teacher survey reports ($f=11$) and interviews ($f=10$). Experts stated that the third performance indicator, “accepts that each individual has unique traits,” could be assessed using personality tests, psychological tests and attitude scales. The most prevalent application was personality tests ($f=19$). 10 experts stated that the mentioned performance indicator could be assessed using psychological tests, while 9 experts stated that attitude scales could be used. Experts stated that “Suggests innovative ideas and designs innovative products” performance indicator could be assessed using teacher survey reports, skill tests and achievement tests. The most prevalent application was teacher survey reports ($f=11$). It was followed by skill tests ($f=8$) and achievement tests ($f=7$).

On the assessment of the fifth performance indicator, “is aware of his (her) own strengths and weaknesses,” 17 experts suggested using personality tests, 10 suggested interviews and 9 suggested using teacher survey reports. Experts stated that to assess “speaks comfortable in the presence of others” performance indicator, interviews, teacher survey reports and applied exams as part of a 3-6 month pre-undergraduate program involving a teaching experience could be used. According to expert opinion, the most relevant application was interviews ($f=18$). It was followed by teacher survey reports ($f=9$) and applied exams ($f=8$). On the assessment of “adopts a culture based on consensus not on conflict” performance indicator, 16 experts suggested using personality tests, 14 suggested interviews and 10 suggested using attitude scales. Eighth performance indicator for the related standard field is “enjoys teaching things to other people.” The application most referred by the experts for this indicator was again personality tests ($f=10$). It was followed by applied exams ($f=9$) and attitude scales ($f=9$). The experts stated that “his (her) behavior correspond to universal values” performance indicator could be best assessed by interviews, personality tests and teacher survey reports. 12 experts indicated assessment via interviews and personality tests, while 10 experts preferred teacher survey reports. The last performance indicator in personal traits standard field, “perceives individual and social differences as wealth” should be assessed using personality tests according to 14 experts, using interviews according to 12 experts, and using teacher survey reports according to 8 experts.

Table 4*Expert Opinion on the Assessment of Performance Indicators in Interest Standard Field*

No	Performance Indicators	Alternative Applications	Frequency (f)	Percentage (%)
B.1.	Makes an educated vocational choice for teaching.	Interview	14	60,9
		Personality Test	7	30,4
		Applied exam	7	30,4
B.2.	Has the habit of reading books.	Interview	13	56,5
		Teacher Survey Reports	10	43,5
		Interest Inventory	6	26,1
B.3.	Follows developments on education and the occupation of teaching.	Interview	11	47,8
		Interest Inventory	11	47,8
		Central Exam about the Field of Choice	6	26,1
B.4.	Reads different types of books (literature, scientific journals, sociology, etc.).	Interview	12	52,2
		Interest Inventory	11	47,8
		Attitude Scales	8	34,8
B.5.	Is sensitive towards social issues.	Interview	12	52,2
		Interest Inventory	12	52,2
		Personality Test	7	30,4
B.6.	Participates in social activities (arts, sports, etc.).	Interview	11	47,8
		Teacher Survey Reports	11	47,8
		Skill Tests	9	39,1
B.7.	Is interested in learning.	Interview	12	52,2
		Interest Inventory	8	34,8
		Teacher Survey Reports	7	30,4

First performance indicator in interest standard field is “makes an educated vocational choice for teaching.” Experts participating in the study determined that this performance indicator could be assessed using interviews, personality tests and applied exams. The most frequently selected application by the experts was interviews (f=14). This was followed by personality tests (f=7) and applied exams (f=7) respectively. For the second performance indicator in the interest standard field, “has the habit of reading books,” the experts proposed interviews (f=13), teacher survey reports (f=10), and interest inventory (f=6) as assessment methods. For the next performance indicator, “follows developments on education and the occupation of teaching,” it was determined that interviews, interest inventory, and central exam on the desired field of education could be used for assessment. 11 participating experts stated that this performance indicator could be assessed by interviews and interest inventory, while 6 stated that it could be assessed using a central exam on the field of choice. On “reads different types of books (literature, scientific journals, sociology, etc.)” performance indicator, 12 experts stated that it could be assessed using interviews, 11 stated that interest inventory could be used and 8 stated that it could be assessed by attitude scales. Experts preferred interviews, interest inventory and personality tests in assessment of “is sensitive towards social issues” indicator. While 12 participating experts determined that this indicator could be assessed using interviews and interest inventory, 7 said it could be assessed using personality tests. Sixth performance indicator in interest standard field is “Participates in social activities (arts, sports,

etc.).” The most frequently selected applications by the experts participating in the study were application interviews, and teacher survey reports (f=11). This was followed by skill tests (f=9). The last performance indicator in interest standard field, “is interested in learning,” could be assessed by interviews according to 12 experts, by interest inventory according to 8 experts and by teacher survey reports according to 7 experts.

Table 5

Expert Opinion on the Assessment of Performance Indicators in Health Standard Field

No	Performance Indicators	Alternative Applications	Frequency (f)	Percentage (%)
C.1.	Has no psychological problem that deeply affects daily life.	Psychological Tests	17	73,9
		Personality Tests	15	65,2
		Interview	9	39,1

Table 5 demonstrates that the experts preferred psychological tests, personality tests and interviews as assessment applications for the sole performance indicator, “has no psychological problem that deeply affects daily life,” of the health standard field. 17 experts indicated psychological tests, 15 indicated personality tests and 9 interviews.

Table 6

Expert Opinion on the Assessment of Performance Indicators in Field Knowledge Standard Field

No	Performance Indicators	Alternative Applications	Frequency (f)	Percentage (%)
D.1.	Has basic knowledge in the field of study.	Achievement Tests	14	60,9
		Centralized exam in the desired field of study	11	47,8
		Existing central exam	9	39,1
D.2.	Has basic level knowledge in learning and developmental psychology.	Achievement Tests	15	65,2
		Centralized exam in the desired field of study	10	43,5
		Existing central exam	8	34,8
D.3.	Could relate own field with others within interdisciplinary context.	Achievement Tests	10	43,5
		Centralized exam in the desired field of study	10	43,5
		Interview	9	39,1

First performance indicator in field knowledge standard field is “has basic knowledge in the field of study.” Experts participating in the study determined that this performance indicator could be assessed using achievement tests, centralized exam in the desired field of study and existing central exam. The most frequently selected application by the experts was achievement tests (f=14). This was followed by centralized exam in the desired field of study (f=11) and existing central exam (f=9) respectively. On the second “has basic level knowledge in learning and developmental psychology” performance indicator, 15 experts stated that it could be assessed using achievement tests, 10 stated that centralized exam in the desired field of study could be used and 8 stated that it could be assessed by the existing central exam. The last performance indicator for the field knowledge standard field was “could relate own field with others within interdisciplinary context.” Participating experts indicated that it could be assessed by achievement tests (f=10), by a centralized exam in the desired field of study (f= 10), and by interviews (f=9).

Table 7*Expert Opinion on the Assessment of Performance Indicators in Intellectual Level Standard Field*

No	Performance Indicators	Alternative Applications	Frequency (f)	Percentage (%)
E.1.	Is fluent in Turkish grammar.	Achievement Tests	12	52,2
		Existing Central Exam	10	43,5
		Interview	7	30,4
E.2.	Has adequate general knowledge.	Interview	15	65,2
		Achievement Tests	9	39,1
		Existing Central Exam	8	34,8
E.3.	Has knowledge on the features of own culture.	Interview	13	56,5
		Achievement Tests	7	30,4
		Attitude Scales	6	26,1
E.4.	Apprehends the effects of cultural differences on education and utilizes this apprehension on daily life.	Interview	12	52,2
		Teacher Survey Reports	10	43,5
		Applied Exams	8	34,8
E.5.	Has knowledge on daily events (social, political, economic, educational, technological, etc.).	Interest Inventory	12	52,2
		Interview	11	47,8
		Achievement Tests	8	34,8
E.6.	Has knowledge on the basic concepts of related disciplines in social sciences (philosophy, sociology, psychology, etc.).	Interview	12	52,2
		Achievement Tests	10	43,5
		Existing Central Exam	9	39,1
E.7.	Explains the concepts such as the present and future status, role and responsibilities of the teaching profession.	Interview	16	69,6
		Achievement Tests	8	34,8
		Applied Exams	6	26,1
E.8.	Explains the importance of life-long learning.	Interview	14	60,9
		Interest Inventory	6	26,1
		Applied Exams	6	26,1

Table 7 demonstrates that the experts preferred achievement tests, existing central exam and interviews as assessment applications for the performance indicator, “is fluent in Turkish grammar,” of the intellectual level standard field. The most frequently selected application by the experts was achievement tests (f=12). This was followed by the existing central exam (f=10) and interviews (f=7) respectively. On the second “has adequate general knowledge” performance indicator, 15 experts stated that it could be assessed using interviews, 9 stated that achievement tests could be used and 8 stated that it could be assessed by the existing central exam. Experts participating in the study determined that “has knowledge on the features of own culture” performance indicator could be assessed using interviews, achievement tests, and attitude scales. While 13 participating experts indicated that the related indicator could be assessed by interviews, 2 proposed achievements tests and 6 proposed attitude scales. For the “apprehends the effects of cultural differences on education and utilizes this apprehension on daily life” performance indicator in the intellectual level field, the experts proposed interviews (f=12), teacher survey reports (f=10), and applied exams (f=8) as assessment methods. Furthermore, the participating experts indicated that “has knowledge on daily events (social, political, economic, educational, technological, etc.)” performance indicator could be assessed using interest inventory (f=12), interviews (f=11) and achievement tests (f=8).

The sixth performance indicator in intellectual level standard view was “has knowledge on the basic concepts of related disciplines in social sciences (philosophy, sociology, psychology, etc.).” The most frequently selected application by the experts for this performance indicator was interviews (f=12). This was followed by achievement tests (f=11) and existing central exam (f=9). For the “explains the concepts such as the present and future status, role and responsibilities of the teaching profession” performance indicator, the experts indicated the applications of interviews, achievement tests and applied exams. The most frequently selected application by the experts for this performance indicator was interviews (f=16). This was followed by achievement tests (f=8) and applied exams (f=6). The last performance indicator for the intellectual level standard field was “explains the importance of life-long learning.” While 14 participating experts indicated that the related indicator could be assessed by interviews, 6 proposed interest inventories and applied exams.

Table 8

Expert Opinion on the Assessment of Performance Indicators in Attitude Standard Field

No	Performance Indicators	Alternative Applications	Frequency (f)	Percentage (%)
F.1.	Makes sacrifices to perform better in the occupation.	Teacher Survey Reports	11	47,8
		Applied Exam	9	39,1
		Attitude Scales	7	30,4
F.2.	Does not discriminate students based on any issue (religion, language, race, belief, socioeconomic level, gender, etc.).	Attitude Scales	11	47,8
		Applied Exam	9	39,1
		Teacher Survey Reports	9	39,1
F.3.	Enjoys talking about education and learning.	Interview	12	52,2
		Teacher Survey Reports	9	39,1
		Applied Exam	7	30,4
F.4.	Prevents ideological attitudes to be reflected in the classroom.	Interview	9	39,1
		Teacher Survey Reports	8	34,8
		Attitude Scales	8	34,8
F.5.	Makes decisions based on scientific rules, not based on religion or nationality.	Attitude Scales	9	39,1
		Interview	8	34,8
		Teacher Survey Reports	6	26,1
F.6.	Is sensitive towards the individuals with special education needs.	Teacher Survey Reports	11	47,8
		Attitude Scales	10	43,5
		Applied Exam	10	43,5
F.7.	Establishes positive relationships with people around.	Interview	9	39,1
		Teacher Survey Reports	8	34,8
		Attitude Scales	8	34,8
F.8.	Pays attention to what people say.	Interview	12	52,2
		Teacher Survey Reports	11	47,8
		Applied Exam	9	39,1

Table 8 demonstrates that participating experts expressed that “makes sacrifices to perform better in the occupation” performance indicator could be assessed using teacher survey reports, applied exams and attitude scales. The most frequently selected application by the experts for this performance indicator was teacher survey reports (f=11). There were 9 experts who stated that this performance indicator could be assessed using applied exams and there were 7 experts who stated that it could be assessed by attitude scales. The second performance indicator for the related standard field is “does not discriminate students based on any issue (religion, language, race, belief, socioeconomic level, gender, etc.).” The indicator mostly indicated by the experts was attitude scales (f=11). This was followed by applied exams (f=9) and teacher survey reports (f=9). Experts suggested interviews, teacher survey reports and applied exams for the third performance indicator of “enjoys talking about education and learning.” The application mostly indicated by the experts was interviews (f=12). There were 9 experts who stated that this performance indicator could be assessed using teacher survey reports and there were 7 experts who stated that it could be assessed by applied exams. Experts suggested interviews, teacher survey reports and attitude scales for the performance indicator of “prevents ideological attitudes to be reflected in the classroom.” The indicator mostly indicated by the experts was interviews (f=9). 8 experts indicated teacher survey reports and attitude scales.

On how to assess the fifth performance indicator of attitude standard field, “makes decisions based on scientific rules, not based on religion or nationality,” 9 experts preferred attitude scales, 8 preferred interviews and 6 said teacher survey reports could be utilized. Experts participating in the study suggested teacher survey reports, attitude scales, and applied exams for the performance indicator of “is sensitive towards the individuals with special education needs.” The most frequently selected application by the experts for this performance indicator was teacher survey reports (f=11). It was followed by attitude scales (f=19) and applied exams (f=10). On “establishes positive relationships with people around” performance indicator, 9 experts stated that it could be assessed using interviews, 8 stated that teacher survey reports and attitude scales could be used. The last performance indicator for the attitude standard field was “pays attention to what people say.” While 12 participating experts indicated that the related indicator could be assessed by interviews, 11 proposed teacher survey reports and 9 suggested applied exams.

Table 9*Expert Opinion on the Assessment of Performance Indicators in Skills Standard Field*

No	Performance Indicators	Alternative Applications	Frequency (f)	Percentage (%)
G.1.	Has a fluent, clear and comprehensible diction.	Applied exams	14	60,9
		Interview	11	47,8
		Teacher Survey Reports	8	34,8
G.2.	Uses body language effectively.	Interview	12	52,2
		Applied exams	12	52,2
		Teacher Survey Reports	9	39,1
G.3.	Expresses feelings and thoughts effectively using written and oral expressions.	Interview	15	65,2
		Applied Exams	11	47,8
		Teacher Survey Reports	8	34,8
G.4.	Plans and writes employable knowledge.	Applied exams	11	47,8
		Achievement Tests	8	34,8
		Teacher Survey Reports	8	34,8
G.5.	Has teamwork skills.	Teacher Survey Reports	13	56,5
		Applied exams	8	34,8
		Personality Tests	7	30,4
G.6.	Questions stereotypical solutions on issues.	Teacher Survey Reports	11	47,8
		Interview	8	34,8
		Personality Tests	7	30,4
G.7.	Focuses on the real reasons for communication issues and finds solutions.	Teacher Survey Reports	12	52,2
		Applied exams	7	30,4
		Skill Tests	6	26,1
G.8.	Updates knowledge as a result of scientific developments.	Teacher Survey Reports	9	39,1
		Centralized exam on the preferred field of study	7	30,4
		Applied exams	7	30,4
G.9.	Utilizes inquiry process in actions.	Interview	14	60,9
		Skill Tests	11	47,8
		Teacher Survey Reports	8	34,8

Table 9 demonstrates that according to the participating experts “has a fluent, clear and comprehensible diction” performance indicator could be assessed using applied exams, interviews and teacher survey reports. The most frequently selected application by the experts for this performance indicator was applied exams (f=14). There were 11 experts who stated that this performance indicator could be assessed using interviews and there were 8 experts who stated that it could be assessed by teacher survey reports. On the second “uses body language effectively” performance indicator, the experts stated that it could be assessed using interviews (f=12), applied exams (f=12), and teacher survey reports (f=8). Experts preferred interviews, applied exams and teacher survey reports in assessment of “expresses feelings and thoughts effectively using written and oral expressions” indicator. While 15 participating experts determined that this indicator could be assessed using interviews, 11 said it could be assessed using applied exams and 7 said it could be assessed using teacher survey reports. The participating experts indicated that “plans and writes employable knowledge” performance indicator within the skills standard field could be assessed using applied exams (f=11), achievement tests (f=8) and teacher survey reports (f=8). Furthermore, participating experts preferred teacher survey reports, applied exams and personality tests in assessment of “has teamwork skills” indicator. The most frequently selected application by the experts for this performance indicator was teacher survey reports (f=13). It was followed by applied exams (f=8) and personality tests (f=7).

The sixth performance indicator for the related standard field is “questions stereotypical solutions on issues.” The indicator mostly indicated by the experts was teacher survey reports (f=11). This was followed by interviews (f=8) and personality tests (f=7). On the assessment of “focuses on the real reasons for communication issues and finds solutions” performance indicator, experts indicated teacher survey reports, applied exams and skill tests. The most frequently selected application by the experts for this performance indicator was teacher survey reports (f=12). It was followed by applied exams (f=7) and skill tests (f=6). Experts indicated teacher survey reports, centralized exams on the desired field of study and applied exams in assessment of “updates knowledge as a result of scientific developments” indicator. While 9 participating experts determined that this indicator could be assessed using teacher survey reports, 7 said it could be assessed using centralized exams on the desired field of study and applied. The last performance indicator for the skills standard field is “Utilizes inquiry process in actions.” 14 participating experts determined that this indicator could be assessed using interviews, 11 said it could be assessed using skill tests and 8 said it could be assessed using teacher survey reports.

Table 10

Expert Opinion on the Assessment of Performance Indicators in Technology Standard Field

No	Performance Indicators	Alternative Applications	Frequency (f)	Percentage (%)
H.1.	Follows innovations in main communication technologies.	Interest Inventory	14	60,9
		Attitude Scales	10	43,5
		Teacher Survey Reports	7	30,4
H.2.	Uses main communications technologies.	Teacher Survey Reports	11	47,8
		Applied Exams	8	34,8
		Skill Tests	6	26,1
H.3.	Follows innovations in educational technologies.	Teacher Survey Reports	13	56,5
		Interest Inventory	9	39,1
		Attitude Scales	7	30,4
H.4.	Uses educational technologies.	Teacher Survey Reports	10	43,5
		Applied Exams	7	30,4
		Skill Tests	7	30,4
H.5.	Supports career development by using information and communication technologies.	Teacher Survey Reports	11	47,8
		Attitude Scales	8	34,8
		Centralized Exam Related to the desired Field of Study	8	34,8
H.6.	Selects and utilizes the appropriate technology.	Teacher Survey Reports	14	60,9
		Applied Exams	11	47,8
		Skill Tests	8	34,8
H.7.	Follows daily events (especially educational) using technological tools and selects the valuable content for himself (herself).	Applied Exams	9	39,1
		Teacher Survey Reports	8	34,8
		Centralized Exam Related to the desired Field of Study	6	26,1
H.8.	Questions the reliability of information resources accessible via technological tools.	Teacher Survey Reports	13	56,5
		Interviews	10	43,5
		Attitude scales	7	30,4
H.9.	Is willing to learn how to use technological tools.	Teacher Survey Reports	15	65,2
		Applied Exams	8	34,8
		Interest Inventory	8	34,8
H.10.	Could make technological contact and uses the related tools (such as e-mail).	Teacher Survey Reports	11	47,8
		Skill Tests	8	34,8
		Achievement Tests	6	26,1

Table 10 demonstrates that according to the participating experts “follows innovations in main communication technologies” performance indicator could be assessed using interest inventory, attitude scales and teacher survey reports. The most frequently selected application by the experts for this performance indicator was interest inventory ($f=14$). There were 10 experts who stated that this performance indicator could be assessed using attitude scales and there were 7 experts who stated that it could be assessed by teacher survey reports. The second performance indicator for the related standard field is “uses main communications technologies.” The indicator mostly indicated by the experts was teacher survey reports ($f=11$). This was followed by applied exams ($f=8$) and skill tests ($f=6$). According to the participating experts, the third indicator, “follows innovations in educational technologies” could be assessed using teacher survey reports, interest inventory and attitude scales. The most frequently selected application by the experts for this performance indicator was teacher survey reports ($f=13$). There were 9 experts who stated that this performance indicator could be assessed using interest inventory and there were 7 experts who stated that it could be assessed by attitude scales. Experts stated that “uses educational technologies” performance indicator could be assessed by teacher survey reports, applied exams and skill tests. The most frequently selected application by the experts for this performance indicator was teacher survey reports ($f=10$). 7 experts mentioned applied exams and skill tests.

“Supports career development by using information and communication technologies,” the fifth performance indicator for technology standard field, 11 experts indicated that it could be assessed using teacher survey reports, 8 experts indicated attitude scales and centralized exam on the desired field of study applications. Participating experts preferred teacher survey reports, applied exams and skill tests in assessment of “selects and utilizes the appropriate technology” indicator. The most frequently selected application by the experts for this performance indicator was teacher survey reports ($f=14$). It was followed by applied exams ($f=11$) and skill tests ($f=8$). For “follows daily events (especially educational) using technological tools and selects the valuable content for himself (herself)” performance indicator, 9 participating experts determined that this indicator could be assessed using applied exams, 8 said it could be assessed using teacher survey reports and 6 said it could be assessed using centralized exam on the desired field of study. The eighth performance indicator for the related standard field is “questions the reliability of information resources accessible via technological tools.” The application mostly indicated by the experts was teacher survey reports ($f=13$). This was followed by interviews ($f=10$) and attitude scales ($f=7$). For “is willing to learn how to use technological tools” performance indicator for technology standard field, 15 experts indicated that it could be assessed using teacher survey reports, 8 experts indicated applied exams and interest inventory. For the final performance indicator for technology standard field, “could make technological contact and uses the related tools (such as e-mail),” 11 experts indicated that it could be assessed by teacher survey reports, 8 indicated skill tests and according to 6 experts, it could be assessed using achievement tests.

Discussion and Result

Vast majority of the experts participating in the study indicated that the performance indicators in the personal traits standard field should be assessed by personality tests, interviews and teacher survey reports. Among these alternative applications, personality tests were stressed the most. The objectives of personality tests were determined as to obtain systematic information about students, to determine the problems of individuals, to determine the developments and changes in behavior, to predict behavior, selection and placement of an individual that suits the requirements of an occupation (Kuzgun, 2009: 77-78). The objectives of the personality tests show that they could be appropriate in assessing whether the teacher candidates possess the predetermined performance indicators. Thus, personality tests could be used to determine if any candidate has the determined

qualifications for the profession of teaching. Another application stressed for the assessment of performance indicators in the personality traits standard field was interviews. Interview process is a technique used in certain countries (such as the US and the UK) in teacher education systems (Jacobowitz, Delorenzo and Adirim, 2000; Eurydice, 2006). One of the main objectives of the interview technique is to obtain sufficient information about the candidate (Altun and Kovancı, 2004: 56). Hence, it is required to determine the areas of interest prior to the interview. Thus it could be argued that interview could be a suitable technique to determine the personal traits of teacher candidates or the personal traits of the candidate are suitable for the profession of teaching. Another application stressed for the assessment of performance indicators in the related standard field was teacher survey reports. Teacher survey reports could be an effective application for the determination of personal traits of teacher candidates. Furthermore, appraisal and reporting of candidates' behavior in their previous educational life by a teacher could be a valuable source of information. Especially evaluation and reporting of these behavior within the framework of the teaching vocation could enable their use as an efficient source of information.

Majority of the experts stated that performance indicators in interest standard field could be assessed by interviews and interest inventory. The most stressed application by the experts for the assessment of seven performance indicators in interest standard field was interviews. It was indicated that traits such as educated choice of teaching, having the habit of reading, participating in social activities, following developments in education and teaching, reading different types of publications, being sensitive to social issues could be assessed by interviews. Whether the teacher candidates possess the mentioned traits could only be determined via face-to-face interviews. According to the participating experts, another application that could be used to assess performance indicators in interest standard field was interest inventory. Interest does not reflect in the quality of the performance that an individual undertakes in a field of study, but in the preference of that field of interest (Kuzgun, 2009: 76-77). In other words, the interest of a teacher candidate towards the established performance indicators do not predict achievement in the occupation of teaching, but it could contribute in selecting the profession.

On "has no psychological problem that deeply affects daily life" performance indicator in health standard field, 74% of the participating experts indicated psychological tests, 65% indicated personality test and 39% indicated interviews should be used for assessment. Thus, majority of the experts stressed that the related standard field could be assessed using psychological tests and personality test. Psychological tests assess conditions in a wide area of traits such as intelligence, abilities, skills, language development, personality, character, interest, habits, psychological health, values and priorities (Flin and Slaven, 1996). Thus, they could be used as powerful assessment tools to assess whether a teacher candidate is in good mental health. In the standard field of field of study knowledge, it was stated that the performance indicators could be assessed by achievement tests, centralized exam on the desired field of study and the existing central exam being implemented in Turkey. In this standard field achievement tests could be a significant assessment tool. Furthermore, the related indicators express academic knowledge and achievement tests were designed to assess the academic knowledge that students gain in learning activities. Another application that could be used to assess the performance indicators in this standard field could be a centralized exam in the desired field of study. Assessment of the related performance indicators by a centralized exam within the program that the candidate wishes to attend could bring about better results. Certain participating experts stated that the existing centralized exam could be used to assess the performance indicators.

Interviews and achievement tests were the most preferred applications by the experts in the assessment of the performance indicators in intellectual level standard field. Interviews were stated as the application that could be used in the assessment of all performance indicators in this field. This is due to the fact that in interviews these performance indicators could be assessed with face-to-face question and answer sessions. It was also stated that these performance indicators could be assessed by achievement tests. Especially, being fluent in Turkish grammar, having knowledge on basic concepts in social sciences and having sufficient level of general knowledge performance indicators could successfully be assessed by achievement tests. Participating experts indicated that the performance indicators in the standard field of attitude could be assessed using teacher survey reports, attitude scales and applied examinations. In determination of the attitude of a teacher candidate towards the occupation of teaching, knowledge about his or her educational background is significant. In this application, the reports by teachers on the candidate's attitudes towards the profession of teaching should be considered. Another application that could be used in the assessment of the related performance indicators is applied exams. Applied exams are the participation of the teacher candidate in an educational program for 3 or 6 months in any school, prior to admittance in a teacher education institution. The assessment could be realized via the evaluation of the report written by the teacher in that school about the candidate. Eventually it would not be fair to expect a good teaching performance from the candidate in this application. Nonetheless, it could provide insights into the behavior and attitudes of the candidate towards the profession of teaching.

Participating experts most frequently stressed teacher survey reports, applied exams and interviews in the assessment of the performance indicators in skills standard field. Similar applications were proposed for the performance indicators in technology standard field. Thus, it was considered significant that the performance indicators in skills and technology standard field should be assessed using teacher survey reports. This is because the skills and technology use of the candidate could be assessed by their behavior in their educational past. Teacher reports on these issues could provide a foresight about the skills and technology use of the candidates.

Suggestions

Assessment of only cognitive traits via the existing university placement exam is not efficient in the acceptance of teacher candidates in teacher education institutions, since it fails to assess affective level traits. Teacher education institutions should consider alternative applications that take into account certain traits (personality traits, interest, health, field knowledge, intellectual level, attitude, skills and technology) that the centralized examination fails to assess.

Teacher education institutions could use personality tests, interviews, teacher survey reports as alternative applications when accepting teacher candidates. Interviews and interest inventory to assess students' interests; psychological tests and personality tests to assess students' traits in the issues of health; achievement tests and field-specific exams to assess their field knowledge; interviews and achievement tests to assess their intellectual traits; teacher survey reports, attitude scales and applied exams to assess teacher candidates' attitudes; teacher survey reports, applied exams and interviews to assess their skills; and finally teacher survey reports, applied exams, attitude scales and skill tests to assess their traits related to technology could be utilized as alternative applications.

References

- Altun, A. ve Kovancı, A. (2004). Personel seçiminde mülakat ve mülakat yöntemleri. *Havacılık Ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 1(3), 55-61.
- Baskin, M. K., Ross, S. M., & Smith, D. L. (1996). Selecting successful teachers: The predictive validity of the urban teacher selection interview. *The Teacher Educator*, 32, 1-21.
- Başkan, G. A., Aydın, A., ve Madden, T. (2006). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1), 35- 42.
- Casey, E. C. & Childs, A. R. (2007). Teacher education program admission criteria and what beginning teachers need to know to be successful teachers. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 67, 1-24.
- Çobanoğlu R. ve Kasapoğlu, K. (2010). Pisa’da Fin başarısının nedenleri ve nasılları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 39, 121-131.
- Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Eurydice (2006). The information database on education systems in europe. England: The Education System. <http://www.eurydice.org> adresinden 09.10.2014 tarihinde indirilmiştir.
- Flin, R. & Slaven, R. (1996). Personality and emergency command ability. *Disaster Prevention and Management*, 5(1), 40-46.
- George, P. & Kathryne, M. S. (1996). An examination of admission criteria to programs of teacher education *Paper presented at the annual meeting of the Mid-Western Educational Research Association*, 278-401.
- Godland, J. I. (1990). *Teachers for our nation’s schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guyton, E & Farokhi, E. (1987). Relationships among academic performance, basic skills, subject matter knowledge and teaching skills of teacher education graduates. *Journal of Teacher Education*, 37-42.
- Günay, D. ve Gür, B. S. (2009). Dünyada üniversiteye giriş sistemleri ve ÖSS. *Türkiye’nin 2023 Vizyonunda Üniversiteye Giriş Sistemi Kongresi*, Atılım Üniversitesi, Ankara.
- Haberman, M. (1987). *Recruiting and selecting teachers for urban schools*. Reston, VA: Association of Teacher Educators.
- Haberman, M. ve Post, L. (1998). Teachers for multicultural schools: the power of selection. *Theory into Practice*, 37 (2), 96-104.
- Jacobowitz, T., Delorenzo, L. & Adirim, M. (2000). Incorporating concerns for diversity and social justice in admissions decisions. *A paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*. (ED 477735).
- Kahramanoğlu, R. (2014). *Öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçiminde kullanılacak giriş standartları ve bu standartların nasıl ölçülebileceği üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Kaya, Y. K. (1984). *İnsan yetiştirme düzenimiz* (Genişletilmiş 4. Baskı), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve İdari Bilimler Döner Sermaye İşletmesi.
- Kuzgun, Y. (2009). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Mikitovics, A. & Crehan, D. K. (2002). Pre-professional skills test scores as college of education admission criteria. *The Journal of Educational Research*, 95(4), 215-223.
- Olstad, R.G. Beal, J. L., & Marrett, A. V. (1987). Predictive validity of GPA, CAT and NTE science specialty tests on scores of a performance based student teaching evaluation instrument (Teacher Education Research Center Report No. 87-1). Seattle, WA: University of Washington.
- Özder, H., (2012), Öğretmen adaylarının seçiminde uygulanan mülakat sınavının geçerlik ve güvenirliği: KKTC Örneği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37 (166), 155-169.
- Özsoy, S. ve Ünal, I. L. (2010). Türkiye’de eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme: Bir yol ayrımı öyküsü. Bulunduğu eser: Ünal, I. L. ve Özsoy, S. (Ed) *Eğitim bilimleri felsefesine doğru*, Ankara: Tan Kitabevi Yayınları.
- Riggs, I. M., & Riggs, M. L. (1990, February). A test of the validity of selected predictors of student success in a teacher education program. *Paper presented at the annual meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Chicago*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED324324).
- Russel, J.S., Persing, D.L., Dunn, J.A. & Rankin, R.J. (1990). Focusing on the selection process: A field study of the measures that influence admission decisions. *Educational and Psychological Measurement*, 50,901-913.
- Salzman, S. A. (1991). Selecting the qualified: Predictors of student teacher performance. *Paper presented at the annual meeting of the Association of Teacher Educators*. New Orleans, LA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED330672)
- Shechtman, Z. & Godfried, L. (1993). Assessing the performance and personel traits of teacher education students by a group assesment procedure: A study of concurrent and consruct validity. *Journal of Teacher Education*, 44(2), 130- 138.
- Vaughn, M.; Everhart, B.; Sharpe, T. & Schimmel, C. (2000). Incorporating a multisource ssessment approach in a teacher education program. *Education*, 121 (2), 339-347.
- Yeşilyaprak, B. (2000). Eğitimde Rehberlik Hizmetleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011), Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007). Ankara: Yükseköğretim Kurumu.

Geniş Özet

Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Öğrenci Seçiminde Kullanılacak Giriş Standartlarının Nasıl Ölçülebileceği Üzerine Bir Araştırma

Öğretmen yetiştiren kurumlara adayların seçimi yapılırken adaylar çok boyutlu değerlendirilmelidir. Adayların sadece bilişsel özellikleri değil, duyuşsal ve psikomotor özellikleri de seçme sürecine dâhil edilmelidir. Bu açıdan bakıldığında adayların çok boyutlu değerlendirilerek öğretmen yetiştiren kurumlara seçiminin yapıldığı ülkeler görebiliriz. Örneğin, ABD, İngiltere, İsveç, Finlandiya, Japonya gibi ülkeler öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci alımı yaparken adayların farklı özelliklerini ölçebilecek uygulamaları sürece dâhil ettikleri görülmektedir.

Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenciler merkezi sınav sonuçlarına ve ortaöğretim başarı puanına göre alınmaktadır. Türkiye’de ve bazı ülkelerde (Çin Halk Cumhuriyeti, Rusya gibi) öğretmen yetiştirme programına sadece bilişsel davranışları ölçen sınavlardan elde edilen puanlara göre öğrenci alınmaktadır. Ancak yapılan araştırmalar bu durumun oldukça sakıncalı olduğunu ifade etmekte ve öğretmen adaylarının sadece akademik bilgilerinin öğretmenlikte başarıyı kestirmede düşük bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumların öğretmen olmak isteyen adaylar için belirledikleri kabul kriterleri yetersiz olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu nedenle, öğretmen yetiştiren kurumların öğrencilerini seçerken duyuşsal özellikleri dikkate almasına ve uyguladıkları kabul kriterlerini duyuşsal özellikleri de ölçebilecek şekilde çeşitlendirmesine gereksinim vardır. Bu gereksinimler dikkate alınarak öğretmen olmak isteyen adayların sahip olması gereken bilişsel ve duyuşsal özellikler giriş standart alanı ve performans göstergesi olarak Kahramanoğlu (2014) tarafından yapılan doktora tezinde ortaya konmuştur. Bu çalışma sonucunda 8 standart alanı ve 56 performans göstergesi belirlenmiştir. Bu bağlamda yapılan çalışmanın amacı, öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçiminde kullanılacak giriş standart alanlarında yer alan performans göstergelerinin nasıl ölçülebileceğinin belirlenmesidir. Belirtilen amaç çerçevesinde araştırma sorusu “Öğretmen olmak isteyen adaylarda bulunması gereken performans göstergeleri nasıl ölçülebilir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden eylem araştırmasıdır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırma için araştırmacılara yönelik belirlenen ölçütler ise; gönüllü olarak araştırmaya katılma, doktora eğitimini herhangi bir eğitim alanında tamamlama, eğitim fakültelerinde görev yapma, öğretmen eğitimi alanında en az bir makale yayınlamadır. Belirlenen ölçütlere uygun 34 uzmanla çalışmaya başlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Performans Göstergelerinin Nasıl Ölçülebileceğinin Belirlenmesi Formu” kullanılmıştır. Form iki bölüm ve bir ek listeden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmaya katılan öğretim elemanlarını tanımaya yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise, öğretmen olmak isteyen adaylarda bulunması gereken standart alanlarına yönelik performans göstergeleri bulunmaktadır. Araştırmaya katılan uzman grubun, belirlenen performans göstergelerinin nasıl ölçülebilmesi gerektiği konusundaki görüşlerini belirlemek için alternatif uygulamalar ek liste şeklinde verilmiştir. Hazırlanan formun 34 uzmana uygulanması hedeflenmiştir. Uzmanlardan 15’i ile yüz yüze, geriye kalan 19 uzmana ise e-posta yoluyla gönderilerek uygulanmıştır. E-posta yoluyla uygulamaya 8 uzman dönüt vermiştir. Toplamda 23 uzman forma görüşlerini belirterek dönüt vermişlerdir. Form aracılığıyla toplanan verilerin çözümlenmesinde yüzde ve sıklıktan yararlanılmıştır.

Araştırmaya katılan uzmanların büyük çoğunluğu, kişisel özellik standart alanında yer alan performans göstergelerinin kişilik testleri, mülakat sınavı ve öğretmen gözlem raporları ile ölçülebileceğini ifade etmişlerdir. İlgi standart alanında yer alan performans göstergelerinin ise mülakat sınavı ve ilgi envanteri ile ölçülebileceğini vurgulamışlardır. Sağlık standart alanında yer alan performans göstergesinin psikolojik testler, kişilik testleri ve mülakat sınavı ile ölçülebileceği belirtilmiştir. Ayrıca alan bilgisi standart alanında yer alan performans göstergelerinin ise araştırmaya katılan uzmanların büyük çoğunluğu tarafından başarı testleri, seçmek istediği alana özgü merkezi sınav ve mevcut merkezi sınav ile ölçülebileceği ifade edilmiştir. Entelektüel düzey standart alanında yer alan performans göstergelerinin mülakat sınavı ve başarı testleri ile; tutum standart alanında yer alan göstergelerin ise öğretmen gözlem raporlarıyla, tutum ölçekleri ile ve uygulamalı sınavla ölçülebileceği uzmanların büyük çoğunluğu tarafından vurgulanmıştır. Araştırmaya katılan uzmanların büyük çoğunluğu, beceri standart alanında yer alan performans göstergelerinin öğretmen gözlem raporları, uygulamalı sınav ve mülakat sınavı ile ölçülebileceğini ifade etmişlerdir. Son standart alanı olan teknoloji alanında ise performans göstergelerinin öğretmen gözlem raporları, uygulamalı sınav, tutum ölçekleri ve yetenek testleri ile ölçülebileceğini belirtilmiştir.

BU SAYININ HAKEMLERİ

Prof. Dr. Meral Aksu	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Nuray Senemoğlu	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Sağlam	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Bekir Özer	Doğu Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Müfit Gömleksiz	Lefke Avrupa Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Gürol	Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet Ok	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Cennet Demir	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Ayfer Kocabaş	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Günseli Oral	Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Gültekin	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. İzzet Görgen	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Raşit Özen	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Hanife Akar	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Erdoğan	Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Cendel Karaman	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Kerim Gündoğdu	Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Meral Güven	Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Melek Çakmak	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Makbule Başbay	Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Alper Başbay	Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Şükran Tok	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Oktay Cem Adıgüzel	Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Altay Eren	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Feyza Doyran	Bahçeşehir Üniversitesi
Doç. Dr. Rüçhan Özkılıç	Bursa Uludağ Üniversitesi
Doç. Dr. Eda Gürten	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Gülgün Bangir Alpan	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. İsmail Yüksel	Osmangazi Üniversitesi
Y. Doç. Dr. Gülçin Tan Şişman	Hacettepe Üniversitesi
Y. Doç. Dr. Banu Yücel Toy	Yıldız Teknik Üniversitesi

