

*THE MAKING OF TURKISH MATHEMATICS AND SCIENCE  
CURRICULA: A HISTORICAL STUDY IN AN INTERNATIONAL  
CONTEXT*

**ULUSLARARASI AKIMLAR IŞIĞINDA TÜRK MATEMATİK VE FEN  
PROGRAMLARININ TARİHSEL GELİŞİMİ**

Cengiz ALACACI\*

**ABSTRACT** Factors that affect mathematics and science curricula have long been a topic of interest. One leading theory suggests that curriculum is a product of national socio-political conditions (Apple, 1990). The World model theory on the other hand argues homogeneity in school mathematics and science across nations as evidence of the relative dominance of World-wide forces over local factors (Meyer, 1992). This study provides support for the World model theory in general. We found that there was a general alignment of Turkish mathematics and science curricula with international trends. Findings provide insights into the processes and means that mathematics and science curricula is "attuned" to general world models. Visits by foreign experts, financial support from foreign agencies, and direct translation of foreign textbooks were found to be the three means of alignment. Implications for the future of Turkish mathematics and science curricula are drawn.

**Keywords:** Curriculum Development, Mathematics Curriculum, Science Curriculum, Turkey, Historical Analysis

**ÖZ** Matematik ve fen programlarının değişik ülkelerde gelişimini etkileyen faktörler eğitim bilimcilerin ilgisini çeke gelmiştir. Bu konuda önde gelen bir teori matematik ve fen programlarının ulusal sosyo-politik şartlarla şekillendiğini öne sürer (Apple, 1990). Dünya modeli teorisine göre ise programların ülkeler arasındaki benzerliği Dünya çapında etkinlik gösteren kuvvetlerin yerel-ulusal faktörler üzerindeki baskınlığını gösterir (Meyer, 1992). Bu çalışma Türkiye özelinde Dünya modeli teorisine destek sağlıyor. Biz genel olarak Türkiye’de matematik ve fen programlarının uluslararası akımlarla etkileşim ve uyum içinde olduğunu gördük. Bulgularımız bu uyumu sağlayan süreç ve araçların anlaşılmasını sağlıyor. Yabancı uzmanların ziyareti, yabancı kuruluşlardan gelen parasal destek, yabancı ders kitaplarının doğrudan tercümesi bu sürecin üç önemli basamağını oluşturdu. Bu çalışma Türkiye’nin geleceğe dönük matematik ve fen programları ile ilgili sonuç ve çıkarımları da içeriyor.

**Anahtar Sözcükler:** Program Geliştirme, Matematik Programları, Fen Programları, Türkiye, Tarihsel Analiz

**Introduction**

The factors affecting the curriculum in a subject matter area in developing countries has long been a topic of discussion among curriculum theorists and educators. The school curricula of the developing countries were often structured and restructured after independence in the light of a diverse array of new purposes: forging national unity, training skilled personnel, spreading literacy, promoting "modern" values and attitudes, and advancing the cause of economic development (Benavot, 1992). Merritt and Coombs (1977) suggest that "in most nations virtually all educational decisions, certainly

\* Florida International University

including efforts at major reform, are highly interrelated with concurrent (national) events in the cultural, social, economic, and political realms" (p. 249).

Kamens and Benavot (1992) carried out a cross-national comparison of the place of mathematics and science in school curricula in the twentieth century. They concluded that variation among countries was rather limited in these two subjects. The small variability among the nations has become even smaller in the twentieth century. There are consequently two factors that play a role in the shaping of mathematics and science curricula, world-wide trends, and local cultural and political factors.

In developing countries, change in education comes about mostly from "borrowing" structures and practices from developed nations. Despite some national economic, cultural, and political dynamics that can lead to divergence among nations, there are world-wide pressures toward convergence. These pressures are translated into curricular changes through a consensual world cultural system by representatives of international organizations and industrial nations' bilateral aid agencies. However, there is disagreement over whether the influence of international organizations and bilateral aid agencies operates through "moral force" or through economic and political power (Ginsburg, Cooper, Raghu, & Zegarra, 1991).

There seem to be two major sources of influence on the educational reforms in nation states. On the one hand, national economic, cultural, and political dynamics act as a medium in which educational decisions are made, and on the other hand world trends and the "cultural system" act as a norm towards which nations tend to conform. The world cultural system is dominated by the developed countries and is typically followed by the developing countries. This mechanism was summarized by Wirt and Harman (1986, p. 4) as; "national qualities operate like a prism, refracting and adapting global influences, without blocking all of them" (quoted in Ginsburg, Cooper, Raghu, & Zegarra, 1991, p. 25). Ginsburg and Cooper, (1991) further commented that these processes vary in different societies.

Major experiments in the mathematics and science curricula of modern Turkey were situated in a broader picture of the socio-political framework in this study. By using historical analysis, the national and global factors that affected the development of mathematics and science curricula of the country were investigated. Typical of the studies of this nature, the analysis was guided by a general hypothesis (Tuchman, 1994) that the experiments in mathematics and science curricula were shaped by the domestic "westernization" process and the changes in the international relations of the country. Then the proposed relations were investigated in light of historical documents based on original and secondary sources.

#### **A Political History of Turkey In the Republican Era**

Turkey emerged as a republic in 1923 after the First World War following the disintegration of the Ottoman Empire. The first fifteen years of the Republic is characterized by a number of social and political reforms that gave a definite western identity and outlook to the new state (Gedikoglu, 1985).

First multiparty elections were held in 1946. The ruling Republican People's Party lost power to the Democratic Party in 1950. The establishment of the multiparty system coincided with visible alignment of Turkey with the West in general and the U. S. Following the Second World War, the climate of the Cold War was gradually felt in Turkey. The Turkish government came under the threat of Soviets who were among the



victors of the Second World War. To prove her alignment with the West, Turkey fought in the Korean War (Karpat, 1976).

Turkey became part of a new structure of international relations within the framework of East-West relations. The country received Marshall Aid from 1946 on, from the United States within the provision of the Truman doctrine. In 1949 Turkey joined the Council of Europe; a year previously it had joined the OECD and in 1952 became full member of NATO. From this period on, and following the Turkish military involvement in the Korean war, the political, economic, military, cultural and the educational links with the West increased.

To understand the educational policies of the republican era, broader cultural, legal, and religious changes it brought about should be considered. Education was fundamental to the creation of the new state. The system developed in two phases: The first phase which spanned from 1923 to 1930 was relatively slow. After the 1930s however, there was considerable experimentation with new concepts in education and strategies of rural development (Williamson, 1987).

As the West was chosen for the model of modernization, leading educational theorists of the time from Europe and the U. S. were invited. Further, a delegation of Turkish teachers was sent to Moscow to study the aspects of Soviet mass education which was not perceived as a threat, since the Cold War climate had not yet come into place then. The head of the delegation, Nafi Atuf said in 1926;

The Turkish Ministry of Education thinks it necessary to study the cultural experiences of other countries. The organization of popular education in the USSR is of particular interest to Turkish educators (School and Society, 1926a).

Between 1927 and 1939, 133 men and women were sent to Italy, Switzerland, and Czechoslovakia to become teacher educators (Turan, 1992). Foreign educational experts were invited to advise the government on various aspects of the educational system from vocational education to teacher education. Figure 1 summarizes major visits by leading Western educators of the time who were commissioned to prepare reports for the Turkish Ministry of Education.

#### School Science Curricula in the 1930s

Since there was an urgent need for textbooks written in the new alphabet, a group of science teachers were assigned to write science textbooks by the Ministry in 1929. The result was a series of handbooks for the students on topics such as botany, physics, chemistry, and geology (Özinönü, 1976).

time of visit	Name	country	topic of report prepared
1924	John Dewey	U. S. A	general educational system (2 reports)
1925	Dr. Kuhne	Germany	vocational education
1927	Omer Buyse	Belgium	technical education
1932	Prof. Albert Malche	Switzerland	higher education
1934	Berly Parker	U. S. A.	elementary education
1933-34	Walter Kemerrer and his group	U. S. A.	general educational system
1933-1952	Philip Schwartz	Germany	higher education
1951	W. Dickerman	U. S. A.	adult education
1952	John Ruff	U. S. A.	secondary education
1952-1953	E. Tompkins	U. S. A.	secondary education
1952-1953	L. Beals	U. S. A.	guidance in schools
1953	R. J. Maaske	U. S. A.	teacher education

Figure 1

#### Foreign visitors to Turkey commissioned to prepare reports (Akyüz, 1989).

In 1932, there was an attempt to write a new syllabus (T. C. Maarif Vekaleti, 1933; 1936) for the junior high school level by translating an American textbook, *Everyday Problems in Science* (Pieper & Beauchamp, 1925). The underlying theme of this book was to use science and technology for solving everyday problems of society. Different branches of science were integrated around topics from daily life. The books included sections with topics such as how to obtain good running water, how to remain energetic and healthy, and making use of air and water power. Although there is not much known about the origin of the idea of translating the book, the approach of the book resembles progressive philosophy of education in the U. S.

#### John Dewey's Visit and the Village Institutes

John Dewey (1859-1952) was one of the most prominent figures in the fields of philosophy and education in the twentieth century. His ideas received wide acceptance especially in rural-village development projects of Russian (Soviet) mujiks, Mexican peons (*School and Society*, 1926b) and in Bulgarian villagers (Sakaoglu, 1992) in the 1920s. After World War I, he lectured at the University of Tokyo (1919), and at the National Universities of Peking, and Nanking (1919-1921) (Brickman, 1985). He was at the peak of his professional career and popularity in the 1920s (Basgöz & Wilson, 1968; Brickman, 1985). When Dewey visited Turkey in 1924, he was already known within Turkish education circles, and some of his books on mathematics pedagogy were available in Turkish (Topçu, 1989).

According to Dewey, the solutions of the social and technical problems of life should be sought in science and its applications. He thought that the experiences of students in schools should be based on scientific method and experimentation. Learning experiences should be designed so that they lead to discovery and learning by doing. School should use an "organic" curriculum and pedagogy which seeks an intimate union between school and communal life (*School and Society*, 1926b). These experiences were believed to develop progressive and democratic attitudes in pupils (Marcell, 1974).

John Dewey was formally invited to Turkey by Sefa Bey, Minister of Public Instruction, in 1924. But the idea and the funds came from Charles R. Crane, former U. S. Ambassador to Turkey (Brickman, 1985). Dewey stayed three months in the summer of 1924. On the basis of his observations and work, he prepared two reports. The first one was a preliminary brief document which he penned before he left Turkey. The second one was a more definitive report that he sent directly from New York to the Ministry of Public Instruction. In the report he insisted that better education depended upon improvement in the preparation of teachers and their acquaintance with the most "progressive" and efficient pedagogical methods in use "in other parts of the world" (Brickman, 1985). In the second report, he laid stress on the need to establish the correlation among the aims, activities, program, and resources. The following quotes from his second report illustrate his views of the desired qualities of the Turkish schools in the future (Dewey, 1939).

The accomplishment of the end demands more than that the schools train pupils in academic subjects. It requires that they (schools) be centers of community life, especially in the rural districts which are most likely to be out of touch with the active currents of social life (p. 1-2).

There must be distinct types of normal schools for the training of rural school teachers with special reference to the needs of the tillers of the soil (p. 15).



**As for the curricula of the schools;**

Certain branches of mathematics are of chief significance either in connection with science or with commercial life and should be taught by the same person in affiliation of those topics. Differentiation of the natural sciences is a comparatively late development, and the prevailing separation of physics, chemistry from each other and from botany and zoology is artificial (Dewey, 1939; p. 19-20).

John Dewey's views reflect his convictions that subject matters such as mathematics and science in school curricula should be taught in an integrated manner, and in relation to the problems of real life.

Village Institutes were established to educate elementary school teachers quickly for rural schools. There was an urgent need for a vast number of school teachers who can read and write in the new alphabet. The establishment of village institutes was inspired by John Dewey's report (Akyüz, 1989; Topçu, 1989; Yılmaz, 1977) although the Turkish government of the time did not comment on it openly (Sakaoglu, 1992).

Set up in 1940, the village institutes were designed to provide a five-year training program for those students who graduated from elementary schools to become primary teachers in rural areas. Each village institute was given sufficient land for agricultural cultivation. The students worked collectively in these farms to learn and practice agricultural skills that they would use in establishing model farms in villages. In addition to various kinds of farm work, students were also taught skills needed in rural life such as wood and metal work, leather-making, and spinning (Yalman, 1945). Students attended "cultural courses" (such as Turkish, history, mathematics, science, and music) 22 hours a week, "agricultural courses" (such as field agriculture, garden agriculture, zootechnics, beekeeping, and fishery) 11 hours a week, and "technical courses" (such as motor work, blacksmithing, handcrafting, masonry, and carpentry) 11 hours a week.

It is not known to what degree this "intended" curricula was "implemented," since a systematic evaluation of the project was not done (Topçu, 1989). But it is safe to say that subject matters such as mathematics and science were taught in relation to daily experiences of students in these schools, which showed an interesting resemblance to Dewey's views on "progressive education." Basgöz and Wilson (1968), for example, included comments from the reports of teachers to the Ministry about the education in the village institutes. The following quote illustrates the integration of theory and daily applications in science education:

One of the students had malaria. Salih, the veterinarian took a sample of his blood and showed the malaria microbe under a microscope to other students. It was quite an experience to see these students peering through a microscope for the first time. One of them cried: If anyone had sworn by God and told me such things as microbes existed, I'd never have believed him. But now I can see with my own eyes, and wriggling their tails like tadpoles, too... (Quoted in Basgöz & Wilson, 1968; p. 146).

Village institutes remain one of the most significant and controversial experiments of modern Turkish education. They were formally closed by merging them into normal teacher training programs after 1950 (Williamson, 1987).

It is interesting to note that 10 years before the village institutes project started in Turkey (in 1930), the Progressive Education Association in the U. S. launched its "Eight Years Study." Thirty schools were selected from all over the country to serve as experimental

schools for developing secondary school curricula including science and mathematics in the U. S. The underlying philosophy of the project was to make explicit connections between science, technology, community life, human society and the development of the individual. The purpose was to meet the expectations of adult society with the needs of the youth. The pedagogical philosophies underlying the "Eight Years Study" in the U. S. and the village institutes in Turkey showed interesting similarities (Özinönü, 1976).

#### **The Post World War II Period of Experiments**

The Ataturk Girls' Lycée (High School) Experiment: There were some sporadic experiments in the 1950s in mathematics and science curricula in Turkey. In 1954, an integrated science curriculum was developed by a group of American and Turkish educators which was tested at the Istanbul Atatürk Girls' Lycée. In this project, several scientific disciplines such as physics, chemistry, biology, geology, astronomy, and hygiene were integrated. The effort resembled in philosophy the 1932 project of translation of *Everyday Science* discussed above. A number of tests were translated and adapted from English to evaluate the results of the project. In one of the value questionnaires administered, the students who participated in the project were found to develop "more westernized ideas" compared to those in the control group (Özinönü, 1976). Although the scope of this project was small, it served as the first project where testing and measurement of the results were done based on psychometric techniques.

Ankara Bahçelievler Deneme Lycée Experiment: Another experiment started in an Ankara high school in 1955 with the leadership of a group of American specialists including Dr. Elsworth Tompkins, Dr. Lester Beals, and Dr. Henry Mills. The basic philosophy of the Ankara Bahçelievler Deneme Lycée experiment was similar to the Istanbul Atatürk Girls' Lycée experiment. Science and social sciences curricula were integrated. A systematic evaluation of the new curricula was not done (Özinönü, 1976).

Teaching Physics by Films Experiment: An interesting experiment in science education based on extensive use of multimedia and educational technology (films, textbooks, teacher guides, students' guidebooks, demonstration materials, and a test package) took place in six high schools in Istanbul from 1959 to 1960. The study was funded by the Ford Foundation and the U. S. International Cooperation Agency (I. C. A. ). The project was planned with the help of American experts and put into practice by Turkish educators. Harvey E. Smith's films in teaching physics (162 in total) and the Dull, Metcalfe, and Brooks' (1958) *Modern Physics* including the teacher and student guide books were translated into Turkish (M. E. Bakanlığı, 1959). Experimental methods were used to test the effectiveness of materials. The new textbook and the Harvey films were especially found useful compared to conventional materials in raising student achievement and attitude (Özinönü, 1976). Since the project was dependent on extensive use of foreign educational technology, it was discontinued due to logistical reasons.

The "Alphabet Courses" Movement: By the late 1950s, a movement started in the West in mathematics and science curricula that is mostly known as the "modern" curricula or the "alphabet courses" movement. The movement originated in the U. S. as a response to public perception that the U. S. was lacking in scientific competition with the Soviets. The two characteristics of the curricula developed in this period (1958-1970) were that their underlying philosophy was "more and better science for all," and that the curricula were led by university basic scientists (Miller, 1990). The movement expanded rapidly, which created a chain reaction in curriculum by spreading all over the world (Özinönü, 1976).



According to the Clearinghouse Annual Report, in 1970 there were a total of 246 curriculum projects in school science and mathematics in 36 countries all over the world. One hundred and fifteen of these projects originated in the U. S. alone. Forty-nine projects were in mathematics, 36 in biology, 31 in chemistry, 34 in elementary or general science and 36 in physics (Lockard, 1970). These were basically discipline-centered projects and the teaching activities made extensive use of laboratory experiments. In the case of mathematics, the aim was to give the general (and abstract) concepts, principles, and laws that mathematicians use in problem solving (McNeil, 1985).

The "modern" movement soon reached Turkey through American funding. Eugene Northrop, the representative of the Ford Foundation in Ankara approached the Ministry of Education with a package of suggested projects to help improve education. One of the projects had to do with establishing a high school for gifted students with a special emphasis on basic sciences (mathematics, physics, chemistry, and biology). Within three years a new high school was built in Ankara, which was later known as the Science Lycée (Maybury, 1975). The school served as the adaptation and experiment site of the "modern" mathematics and science curricula into Turkish.

The teachers and the students of the school were specially selected. An advisory committee was formed for the school, comprised of both American and Turkish university basic scientists. The Turkish university basic scientists served to train the secondary science and mathematics teachers who would teach at the high school. The Turkish members of the committee traveled to the U. S. A. in the Summer of 1963 and visited the "modern" curriculum development sites such as Biological Sciences Curriculum Study (BSCS) at Boulder Colorado, Physical Sciences Study Committee (PSSC) at Watertown Massachusetts, University of Illinois Mathematics Program (UIMP) at Champaign Illinois, and American Association for the Advancement of Science (AAAS) Elementary Science Project at Palo Alto California. In the mean time, arrangements were made to translate the "modern" science and mathematics textbooks into Turkish. CHEM Study Chemistry, PSSC Physics, BSCS Biology - From Molecules to Man were translated and a new textbook was written by Turkish mathematicians which very much resembled the SMSG Mathematics (Cahill, 1984). The 30 selected teachers of the school came to the Florida State University in the summer of 1964 for further training (Maybury, 1975; Özinönü, 1976). The Science Lycée was opened in the Fall of 1964. The textbooks were further revised based on the feedback from teaching. By the beginning of the 1967-68 academic year, the "modern" curricula were extended to nine other high schools, and the number increased to 189 schools by 1971. Extensive curriculum evaluation procedures were used to test the effectiveness of the new curricula. Results were disappointing and did not indicate improvements in student achievement (Özinönü, 1976). The "modern" mathematics and science curricula were gradually abandoned by 1984 in Turkey along with a similar trend in the U. S. and the Western nations (Ayas, Cepni, & Akdeniz, 1993). However, the project remains popular among some education circles (Aytuna, 1992; Türk Eğitim Derneği, 1985).

### Summary and Conclusions

After the proclamation of the republic in 1923, Turkey entered into an immense process of cultural reformation that centered in westernization of society and its institutions. From early on, decision makers chose to create an educational system by borrowing ideas from abroad. Mathematics and science curricula were no exception.

After the establishment of the new legal basis of the educational system between 1923 and 1930, American books were translated into Turkish. Between 1930 and 1955, a

number of foreign educators visited Turkey from various European nations and the U. S. who made suggestions for the Turkish educational system. Among them, John Dewey's reports were prominent with implications for mathematics and science curricula. Parallel to his progressive view of the functions of school, village institutes were established to train teachers for rural areas. Mathematics and science curricula of these schools were designed to reflect the everyday needs of students and their future conditions of life in the villages. Istanbul Atatürk Girls' Lycée experiment of 1954 and Ankara Bahçelievler Deneme Lycée experiment of 1955 were also instances of the continuation of the "progressive" movement in Turkey which started with the translation of science textbooks in 1932.

Developments in the internal politics of the country after the Second World War and the developments of international events centered around the Cold War led to Turkey's stronger alignment with the West in general and the U. S. in particular. From 1950s on, strong cultural and educational relations were established between the U. S. and Turkey. Majority of foreign experts who were invited to Turkey after 1950s came from the U. S.

The four major projects after the 1950s, namely The Istanbul Atatürk Girls' Lycée experiment, Ankara Bahçelievler Deneme Lycée experiment, Teaching physics by film experiment, and the "modern" curricula movement, were initiated by American experts. The curricular materials were translated and adapted from American projects. The funding also came from, at least in part, American institutions such as the Ford Foundation, U. S. Agency for International Development (A. I. D. ), or the U. S. International Cooperation Agency (I. C. A. ).

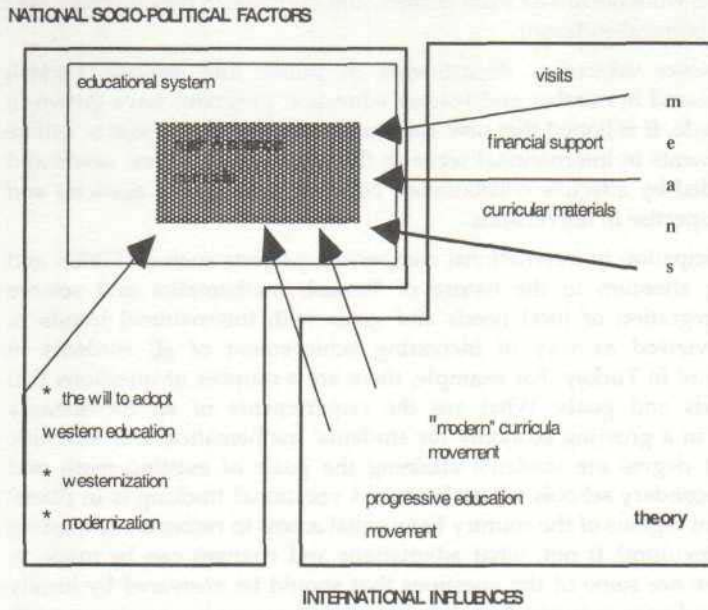
This study lends support in general, to both Wirt and Hartman's (1986) theory of "national qualities acting as a prism" for global influences and to Meyer's (1992) theory of "worldwide" forces of dominant countries in mathematics and science curricula.

In the Turkish case, the dominant national political factors that affected the shape of mathematics and science curricula were the process of westernization and the accompanying cultural reforms that took place in the early period of the Republic. Turkey aligned herself politically with the West after World War II. The political leaders chose to create a new educational system by borrowing expertise from western countries. This trend was evident in invitation of prominent educational theorists from the West, and sending committees and students abroad. So before 1950s, local socio-political factors (westernization) prepared an interesting context for the implementation of international trends (e. g., progressive education and modern curriculum movement) in the educational system of Turkey. For the most part, local, national factors worked in harmony with the international trends of the time.

Worldwide trends were dominant after the Second World War. When the political leaders of the time decided to align Turkey with the West, Turkey established close ties with the U. S. These relations were relatively rich and varied compared to the relations of Turkey with the West in the pre-1950 period.

The national factors and the international influences on the mathematics and science curricula of Turkey are depicted in Figure 2.





**Figure 2**  
A model of factors that affected Turkish mathematics and science curricula.

The mathematics and science curricula in a historical context are situated within the general educational system of the country in this model. The two major factors that affected mathematics and science curricula are internal socio-political conditions and international relations. The major internal socio-political condition was the goal of modernization by way of westernization. The general goal of modernization led to borrowing western philosophies and practices of education for the educational system in general and mathematics and science curricula in particular.

The factors emanating from international relations can be classified into two: theory and the means. In the model, theory represents the philosophies of education borrowed from abroad. The examples are progressive philosophy, the effects of which were seen in the projects up until early 1950s, and the modern curricula movement. The ways in which curricular changes worked included foreign visitors, foreign funding and the translation of foreign curricular materials.

The results of this historical analysis revealed the dominance of world-wide forces in the making of Turkish mathematics and science curricula in the Republican era over internal national factors. National social, political and economic factors worked in ways that facilitate the functioning of international influences. Are there some aspects of the mathematics and science curriculum that were distinctively Turkish? The findings of this study did not find much evidence of this in the Republican era. However, further research is needed on this topic.

What conclusions can be drawn from this analysis? Although Turkey had considerable intellectual tradition and experience in educational thought both before the Republican era and after (Akyüz, 1989; Stone, 1973; Topçu, 1989), this potential did not seem to play a major role in curricular experiments in mathematics and science. Popular educational

movements of the time were borrowed from abroad, and curriculum development was mostly regarded as a technical endeavor.

Mathematics and science education departments in public and private Turkish universities have increased in number and teacher education programs have grown in quality in the last decade. It is hoped that new curriculum development projects will be informed by developments in international scene in the future and by local needs and goals. This can be aided by effective collaboration between government agencies and growing curriculum expertise in universities.

Further, Turkish participation in international comparison projects such as TIMSS and PISA can help bring attention to the nature of Turkish mathematics and science curriculum. Better integration of local needs and goals with international trends in curriculum may be viewed as way of increasing achievement of all students in mathematics and science in Turkey. For example, there are a number of questions that stem from local needs and goals: What are the requirements of an increasingly diversified workforce in a growing economy for students' mathematical and scientific preparation? To what degree are students attaining the goals of existing math and science curricula in secondary schools where increased vocational tracking is in place? Do students in different regions of the country have equal access to resources of existing math and science curriculum? If not, what adaptations and changes can be made to realize this goal? These are some of the questions that should be answered by locally created mathematics and science curriculum. It is hoped that growing expertise in math and science curriculum in universities coupled with international contacts such as TIMSS-R and PISA can bring a healthy discourse on these issues.

#### References

- Akyüz, Y. (1989). *Türk eğitim tarihi* [History of Turkish education]. Ankara, Turkey: Ankara University Press.
- Ayas, A., Cépni, S., & Akdeniz, A. R. (1993). Development of the Turkish Secondary Science Curriculum. *Science Education*, 77(4), 433-440.
- Aytuna, A. (1992). Orta öğretimde matematik eğitimi üzerine bazı düşünceler [Some thoughts on mathematics education in middle schools]. *Matematik Dünyası*. 2(2), 19-21.
- Başgöz, I. L. & Wilson, H. E. (1968). *Educational problems in Turkey, 1920-1940*. Hague, IN: Indiana University Press
- Benavot, A. (1992). Curricular content, educational expansion, and economic growth. *Comparative Education Review*, 36(2), 150-174.
- Brickman, W. W. (1985). The Turkish cultural and educational revolution: John Dewey's report of 1924. *Western European Education*, XVI(4), 3-18.
- Cahill, B. (Ed.) (1984). Turkey. *Bulletin of the UNESCO Regional Office for Education in Asia and the Pacific*, 25, 384-402. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 263 012)
- Dewey, J. (1939). *Report and recommendation upon Turkish education*. Ankara, Turkey: The National Ministry of Education.
- Dull, C. E., Metcalfe, H. C., Brooks, W. O. (1958). *Modern Physics*. New York, NY: Henry Holt and Co.
- Gedikoğlu, T. (1985). *The development of Turkish higher education in the republican period*\_Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh, Pittsburgh, PA.
- Ginsburg, M. B. & Cooper, S. (1991). Educational reform, the state, and the world economy: Understanding and engaging in ideological and other struggles. In M. B. Ginsburg (Ed.)



- Understanding educational reform in global context: Economy, ideology and the state* (p. 369-395). New York, NY: Garland Publishing Inc.
- Ginsburg, M. B., Cooper, S., Raghu, R. & Zegarra, H. (1991). Educational reform: Social struggle, the state, and the world economic system. In M. B. Ginsburg (Ed. ) *Understanding educational reform in global context: Economy, ideology and the state* (p. 3-47). New York, NY: Garland Publishing Inc.
- Kamens, D. H. & Benavot, A. (1992). A comparative and historical analysis of mathematics and science curricula, 1800-1986. In J. W. Meyer, D. H. Kamens, & A. Benavot, (Ed. s). *School knowledge for the masses: World models and national primary curricular categories in the 20th century*. (p. 101-123). Washington, DC: The Falmer Press.
- Karpat, K. H. (1959). *Turkey's Politics*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Lockard, D. J. (Ed. ) (1970). *Seventh report of the international Clearinghouse on science and mathematics curricular developments*\_University of Maryland Science Teaching Center in collaboration with AAAS.
- M. E. Bakanlığı, (1959). *Modern Fizik, I-IV* [Modern Physics I-IV]. İstanbul, Turkey: Maarif Basımevi.
- Marcell, D. W. (1974). *Progress and pragmatism, James, Dewey, Beard and the American idea of Progress*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Maybury, R. H. (1975). *Science education: Technical assistance and innovation*\_New York, NY: John Wiley & Sons.
- McNeil, J. D. (1985). *Curriculum: A comprehensive introduction*\_Boston, MA: Little, Brown and Co.
- Merritt, R., and Coombs, F. (1977). Politics and educational reform. *Comparative Education Review*, 21(3), 247-273.
- Meyer, J. W. (1992). Introduction. In In J. W. Meyer, D. H. Kamens, & A. Benavot, (Ed. s). *School knowledge for the masses: World models and national primary curricular categories in the 20th century*. (p. 1-16). Washington, DC: The Falmer Press.
- Miller, J. W. (1990). Whatever happened to new math? *American Heritage*, 40(8). 76-83.
- Office of the Ambassador for Cultural Affairs, Republic of Turkey. (1981). *Ataturk's Republic of Culture*\_Washington, DC: The author.
- Özinönü, A. K. (1976). *Innovations and changes in secondary school science curricula*\_Ankara, Turkey: Middle East Technical University Press.
- Pieper, C. J., & Beauchamp, W. L. (1925). *Every day Problems in Science*. Chicago, IL: Scott, Foresman and Co.
- Price, E. F. (1970). *A. I. D. Educational assistance to Turkey, 1957-1970*\_Washington, D. C. : Agency For Educational Development (U. S. Dept. of State) (ERIC Document Reproduction Service No. ED 100 793)
- Sakaoglu, N. (1992). *Cumhuriyet dönemi eğitim tarihi*\_[History of education in the Republican era]. İstanbul, Turkey: İletişim Yayınları.
- School and Society*, (1926A), 24 (October, p. 507)
- School and Society*, (1926B), 24 (October, p. 518)
- Stone, F. A. (1973, Summer). The evolution of contemporary Turkish educational thought. *History of Education Quarterly*, 145-161.
- Stone, F. A. (1974). Rural revitalization and the village institutes in Turkey: Sponsors and critics. *Comparative Education Review*, 18(3), 419-429.
- T. C. Maarif Vekaleti, (1936). *Fen Bilgisi* [Knowledge of Science]. İstanbul, Turkey: Devlet Basımevi.
- T. C. Maarif Vekaleti, (1933). *Yeni Biyoloji* [New Biology]. İstanbul, Turkey: Devlet Basımevi.

- Topçu, S. (1989). Türkiye'de cumhuriyet dönemi eğitim hareketlerini etkileyen psikopedagojik cereyanlar [The psycho-pedagogical trends which affected educational movements in Republican Turkey]. *Türk Kültürü*, 318, 580-600.
- Tuchman, G. (1994). Historical social science: Methodologies, methods, and meanings. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Ed. s). *Handbook of Qualitative Research* (p. 306-323). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Turan, K. (1992). *Mesleki teknik eğitiminin gelişmesi ve Mehmet Rüştü Uzel* [The development of vocational-technical education and Mehmet Rüstü Uzel]. Istanbul, Turkey: National Ministry of Education Publications.
- Türk Eğitim Derneği. (1985). *Orta öğretim kurumlarında matematik öğretimi ve sorunları* [Mathematics education and its problems in middle schools]. Ankara, Turkey: The author.
- Williamson, B. (1987). *Education and social change in Egypt and Turkey: A study in historical sociology*. London, UK: The Macmillan Press Ltd.
- Yalman, A. E. (1956). *Turkey in my time*. Norman, OK: University of Oklahoma Press.
- Yalman, A. E. (1945, February 10). Village institutes in Turkey. *The Times Educational Supplement*.
- Yılmaz, O. (1977). Schools for developing countries: The Turkish village institutes. *Educational Planning*, 3(4), 72-80.
- Acknowledgement: The author wishes to thank two anonymous reviewers whose comments improved the quality of this paper



*USING DRAMA IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN  
LANGUAGE*  
**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE'NİN ÖĞRETİMİNDE DRAMANIN  
KULLANILMASI**

Arif SARIÇOBAN\*

**ABSTRACT** Drama helps learners become aware of how they should behave in what situations in the real life context. Therefore, this paper aims at familiarizing teachers of Turkish as a foreign language (relatively a very recent subject in Foreign Language Teaching in Turkey) with the fact that drama improves the learner abilities in problem solving and communicating with others. In this way, foreign language can be used meaningfully and efficiently in classroom situations.

**ÖZ** Drama öğrencileri hangi durumlarda nasıl davranmaları gerektiği konusunda bilinçlendirir. Bu yüzden bu çalışma Türkçe'yi yabancı dil olarak (Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminde çok yeni bir konu) öğreten öğretmenlere dramanın öğrencilerin problem çözme ve diğerleriyle iletişim becerilerini ilerletme konusunda farkında olmalarını amaçlamaktadır. Bu şekilde yabancı dil sınıf ortamında anlamlı ve yararlı olarak kullanılabilir.

#### I. INTRODUCTION

The teaching of foreign languages has always been a very important and global issue. The people in the field of teaching are trying to do their best to make the foreign language teaching more effective. They especially aim at finding methods to facilitate learning, develop communication skills, and make learning a language joyful and pleasant. To help the students wishing to learn a foreign language, language teachers have discovered drama during their search for new and better techniques to be used in the class. The greater emphasis is given to meaningful communicative drills rather than mechanical drills; hence, drama has become a very important technique in language classes. Therefore, it can be claimed that students have the possibility to be engaged in meaningful activities by using drama.

The teachers who want to make language learning more fun, more realistic and more meaningful should search the use of drama to achieve their goals. It is important to set a class curriculum relevant to the needs and expectations of the foreign language learners if the teachers desire to teach the foreign language effectively. However, drama cannot solve all of the language teaching problems, so it can be used as a valuable adjunct in any language class.

To raise the awareness of teachers teaching Turkish as a foreign language and of the teacher trainers, in this paper, the drama activities that can be used in language teaching and learning are presented and some useful techniques are also suggested.

#### PROBLEM

If the students have to learn the rules of grammar, vocabulary and have to memorize paradigms of verb conjugations, learning a language becomes a painful experience for

---

\*Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi

them. It is a fact that, because of this experience, the teachers of today make use of communicative methods to create an effective atmosphere in their classes.

In Turkey, it is observed that most learners learning Turkish as a foreign language can hardly answer the questions in Turkish and cannot speak Turkish fluently though they have been learning Turkish in our country for a certain period.

There may be three underlying reasons for these problems. First, the textbooks emphasize linguistic forms, grammar patterns, vocabulary items and pronunciation drills, so they fail to prepare the students to develop communicative competence and rely on themselves about language forms. The methods are limited to memorization. Most of the class time is spent on grammatical structure and translation. Second, the environment puts obstacles to students for speaking English. Students may still be incapable of being communicative enough in the target language surprisingly though they have opportunity to talk to native speakers of Turkish or use the language in their daily lives. Third problem is that since drama is rich in language and culture, students should be exposed to the culture of the target language ranging from elements of institutional life to shopping, clothing and so on.

In recent years, there is a great interest to use Turkish communicatively in language classes to overcome these problems. It is due to this reason that this paper aims at stressing the effective use of drama in teaching Turkish as a step towards exploring and developing communicative interaction. It is believed that through the use of drama the students' thread that they feel in language classes will be removed.

#### PURPOSE

The teachers should be eclectic in their use of teaching aids and strategies if they are concerned with the progress of their students. They should follow the current technology about the teaching methods to develop the students usage and knowledge of the language.

The purpose of this paper is to support the value of drama and to present teachers the drama techniques that can be used in Turkish language teaching if they want to increase student motivation and provide them with language practice. Moreover, this paper aims at offering teachers practical ideas for incorporating drama into the lessons to practice all language skills because through drama learners are exposed to the culture as well as the social problems a society may be undergoing since drama mirrors everyday life (real life situation), (Mengü, 2002). Therefore, it brings authenticity into the classroom where the target language, Turkish, is the central tool for communication.

#### EXPECTATIONS

Till now drama techniques have not been fully used because of the incapacity of the teachers to put aside some prejudices about it. Teachers in Turkey refused to use the drama just because they thought that drama techniques would take too much of the class time.

This paper provides a useful way of helping teachers to meet students' linguistic needs. Anyone who wishes to teach Turkish through drama will have the opportunity to use the information. In addition to this, some ideas may give teachers the confidence to invent their own activities. While planning their own teaching strategies, teachers will make use of the information given throughout this paper.



## METHOD

To analyze experts' ideas about the use of drama in the teaching of Turkish, library research has been conducted. The findings have been presented in four sections. The first section gives the fundamental reason for the study. The second section is the review of literature in which the way of language learning and teaching, the drama, dramatic elements and activities and the relation of drama with language learning and teaching are given. Some of the views of several professionals are presented to defend the value of drama. The third section makes suggestions for Turkish language teachers, informing drama techniques applicable to Turkish classrooms. The last section is the summary of the study with conclusions.

### DRAMA AS A WAY OF COMMUNICATIVE CHANNEL

Drama is a literary form, structuring human behaviour and speech into art. Possibly originating as ritualised group actions or dance expressing joys and sorrows; thus, depicting the history of people, drama incorporates the generalised behaviour and language of the people. Reflecting behaviour through individual characters, it also makes use of particular differences in behaviour and speech.

Drama, according to Bryne (1980), "is clearly language in action." It focuses on language use and linguistic behaviour. Thus, the use of drama serves two goals of a language program for him:

- a. leading the students to use the language to communicate,
- b. giving them insight into the culture of the native speakers of the language.

Sarıçoban (2001) defines it as an excellent way to make students use the language. It involves using the imagination to make oneself a different character (giving a new identity and/or profession) or the classroom a different place.

Through the use of drama, learners gain an understanding of grammatical structures in contexts and also experience the use of the language to influence, control and inform. The use of drama contributes to learners' being familiar with the target language and culture. At this juncture, the use of drama as a tool rather than an aim in teaching a foreign language is of importance. Cultural imposition, which, in many cases, results in the loss of language ego and native language identity, should be strongly avoided. That is, language learning should be culture free but not culture-biased.

Therefore, the new language and the context of the drama should fuse into a language learning process with high interest, relevance and enjoyment. Learners use drama to expand their understanding of life experiences, reflect on particular circumstances and make sense of their world in a deeper way.

Drama makes the learner project themselves imaginatively into another situation. Students may act in a controlled way or be left free to work. In both cases, they interact with others. Drama can be a form of imaginative play or can be taken from real-life happenings as in the case of "Kaşağı, Forsa" or can be culture specific legends such as "Rip Van Vincle" and "Dede Korkut Stories". That's why students and teachers respond to it with much enthusiasm. Students' imaginations are tapped and oral skills are emphasized. Drama motivates the students and provides different classroom techniques for teachers. Lenore (1993) remarks the educational benefits of drama as follows:

- stimulates the imagination and promotes creative thinking,
- develops critical thinking skills,

- promotes language development,
- heightens effective listening skills,
- strengthens comprehension and learning retention by
- involving the senses as an integral part of the learning process,
- increases empathy and awareness of others,
- fosters peer respect and group cooperation,
- reinforces positive self-concept,
- provides teachers with a fresh perspective on teaching.

Having looked at drama as a tool for communication, it would be useful to examine the specific elements of drama.

#### **ELEMENTS OF DRAMA AND DRAMA ACTIVITIES**

If the language teachers are going to use drama and help children create a play, they must know the structure and fundamental dramatic elements distinguishing the play from other forms of literature.

#### **PLOT**

Plot concerns the story of the play. That is, it indicates the entire structure of the play (Watson, 1983). It requires a natural and inbuilt structuring (Mengü, 2002). It may be simple or complex, internal or external. There are important features of Plot. These are;

##### **1. Exposition**

The opening part of a play presents the main characters. It also gives information about the background to develop the problematic relationships between them,

##### **2. Dramatic Incitement**

It is the action or incident which will prompt, encourage, direct or make necessary the main action of the play,

##### **3. Complication**

It may be a moral dilemma, which the characters try to solve,

##### **4. Crisis**

This is the climax of the play. It is the moment when the full implications and consequences of the dramatic incitement must be faced. Here, the characters will either solve the problem or be defeated by it.

##### **5. Resolution**

The final section of the play; either the success or the failure.

#### **CHARACTERS**

A play involves characters. It is their conflict that holds our attention, and it is through them that the playwrights deliver the message. A character must be believable to the play. A character must have reality. Good characters are at all times consistent. The appearance, movement, physical actions, use of gesture, intonation and tone of voice are in relation to the immediate impact of the characters. As for the type of characters, they are;



1. The Protagonist :The main character
2. The Antagonist :The opponent figure to the protagonist
3. The Confidant(e) :The trusted friend
4. Round Character(s) :Also known as dynamic characters they fall into two groups as
  - a. Flat (minor) Characters :They do not change much in the course of the story, and
  - b. Typed Characters :They do not change at all in the course of the story. They help to create the realistic environment of the paly. They are not given an inner life and the reader does not enter into their minds (Mengü, 2002).

#### **THEME or THOUGHT**

It is the underlying thought or basic idea upon which the play rests. It is the most important element. It is the generalisation of the meaning of the play. There are two basic types;one refers to the ideas, opinions, beliefs and values of the main characters, and the other refers to the themes.

#### **DIALOGUE**

It is the term given to the lines of the play. It should belong to the characters, both in content and manner of speech. Dialogue advances the plot.

#### **CONFLICT**

Conflict is the basis of drama, whether comic or tragic. Without conflict, there is no solution; the interest is sustained to the end with it.

#### **CLIMAX**

It is the high point of the play. There will always be a point at which the interest is the highest. The scene usually comes near the end.

#### **SCENES**

They are divisions within acts and are mostly used to indicate a different time or place. A play does not have a particular number of scenes. The time and the locations determine them.

#### **UNITY**

It is the overall term applied to the integration of the various parts of the drama, making a smooth and consistent whole. It may be achieved in a number of ways as the creation of a hero, a single action, idea or mood.

#### **COMEDY**

It is a play that ends satisfactorily for the hero or heroine. It may be funny, serious or satiric.

#### **TRAGEDY**

It is a play that ends with the death of the leading character.

### DRAMATIC ACTIVITIES

These are activities which give the students an opportunity to use their own personalities in creating the material on which the language class is to be based on (Maley and Duff, 1982). The dramatic activities should be;

- a sense of self,
- a sense of the listener,
- a sense of the relationship between self and listener,
- a sense of setting,
- a sense of goal.

### ROLE PLAY

Among the various dramatic activities, role play is the most commonly used one. Role play is useful in both motivating and managing the drama. It is the classroom activity that gives the students the opportunity to practice the language, the roles they may need outside the class (Livingstone, 1983). In the role play, there is a situation and a character. The problem in the situation allows many possible endings and gives the students a chance to practice real life situation.

Role play makes the students practice communicate in different social contexts and social roles. The role should fit the theme and the teacher's purposes and goals. It should not be the one that takes over, but sometimes learners seem to be stalled. This activity gives learners new choices to consider and ways resolve the problem. During the role play procedure, learners are asked to imagine themselves in a situation that may occur outside the class, to adopt a specific role in this situation and to behave as if the situation really existed.

During the role play in the class, the role cards are the most commonly used language materials. Students act out small scenes using their own ideas or from ideas or information on a role card, (Sarıçoban, 2001). In this activity, two or three students are given cards and asked to come to the front of the class to act out the situation.

For example,

EŞ (BAYAN)

Yeni bir elbise satın aldınız. Aldığınız elbise çok güzel ve hoş. Size de çok güzel yakışmış. Bundan gurur duyuyorsunuz. Elbisenizi kocanıza gösteriniz.

WIFE

"You have just bought a new dress. It's fantastic and beautiful. The dress fits perfectly. You are very proud of it. Show it to your husband."

EŞ (ERKEK)

Eşiniz yeni bir elbise giyiyor. Çok iğrenç olduğunu düşünüyorsunuz. Elbise çok büyük ve rengi berbat. Eşinizi elbiseyi mağazaya geri götürüp vermesi konusunda ikna ediniz.

HUSBAND

"Your wife is wearing a new dress. You think it's awful. The dress is too big and the color is horrible. Get her to take it back to the shop"

BALDIZ

Ablanız yeni bir elbise giyiyor. Elbisesi onu biraz şişman gösteriyor ama rengi güzel. Kardeşinize nazikçe davranın ve eniştenizin ablanıza kaba davranmasına izin vermeyin

WIFE'S SISTER

"Your sister is wearing a new dress. It makes her look a bit fat, but it has a nice color. Be kind to her and don't let your sister's husband be too nasty."



## SCENARIOS

According to Di Pietro (1983), "Role play too has its limitations. " Therefore, he developed scenarios which he defines "as a strategic interplay of roles functioning to fulfill personal agendas within a shared context. "

Through scenario, the students are led to create discourse in the target language. Students learn to make communicative choices and to develop verbal strategies consistent with their own interactional styles. The basic scenario is the one that has two roles suitable for execution within one encounter. Except from the basic scenario, it has some other types, such as ;

### A ) MULTIPLE-ROLE SCENARIOS

It involves more than two roles. Each is given a distinct reason. . The following is an example of a scenario where three different parties interact :

**Senaryo Başlığı : Ne yapmalıyım?**

**Scenario Title : What should I do?**

Rol A :	Yabancı bir ülkede karlı bir iş teklifi aldınız. Oraya üç yıllığına yalnız gitmeniz gerekmektedir ya da evlenirseniz eşiniz de size eşlik edebilir. Nişanlınız (Rol C) ve bir de bakmakla yükümlü olduğunuz hasta/sakat bir ebeveyniz var. Ne yapacaksınız?
Role A :	"You have been offered a lucrative job in a foreign country. You must go there alone for three years, or, if you marry, your wife may accompany you. You have a fiance (role C) and an invalid parent ( role B) who depends on you for help. What will you do?"

Rol B :	Kızı/ya da oğlu (Rol A) olan bir dulsunuz. Kızınız ya da oğlunuz size bakmaktadır. Sizinle birlikte olmak ve emekli maaşlarınızı birleştirip sizinle yaşamak isteyen dul birisiyle karşılaşıyorsunuz. Evlilik ise sadece resimlerde olmaz. Bunu kızınız ya da oğlunuza açıklayıp önerisini istiyorsunuz
Role B :	"You are a widow(er) who has a son /daughter (role A). This son/daughter has been helping you get around. However, you have met a widowed person of the opposite sex who wants the two of you to live together and combine your pension checks. Marriage is not in the picture. Explain this situation to your son / daughter and ask for advice."
Rol C :	Daha yeni terfi aldınız. İşteki yeni pozisyonunuz bir başka şehre göç etmenizi gerektiriyor. Terfiyi kabul edecek misiniz? Bu durumu bakmakla yükümlü olduğu sakat bir ebeveyni olan nişanlınızla (Rol A) tartışınız.
Role C :	"You have just been promoted. Your new position requires you to move another city. Will you accept the promotion? Discuss the matter with your fiance(e) (role A), who has an invalid parent."

### B. GROUP SCENARIOS

In this scenario students are allowed to react in their own ways to an event. An example to be used in the class;

**Senaryo Adı : Çuvaldaki Yılan**

**Scenario Title : The Snake in the Sack.**

**İçra:** Senaryo bir otobüste geçer. Yedi ila sekiz öğrenciden sanki yolcuymuş gibi koltuklarını düzenlemeleri istenir. Öğrencilerden biri şoförü oynaması istenebilir. Öğretmen ise çuvalında bir yılanı taşıyan bir yolcuu oynar. Öğretmen bir süre kucağında çuvalı tuta-

rak oturur. Sonra kalkar ve elindeki çuvalı yeni boşalan bir boş koltuğa koyar. Sanki tam zamanı gibi çuval aniden açılır ve yılanın başı dışarı çıkar. Yolcular yılanı karşı tepkilerini dile getirirken öğretmen de öğrencilerin neler söylemek istediklerine hedef dili kullarımları açısından yardımcı olur.

**Execution :** "The scenario takes place on a bus. Seven to eight students are asked to arrange their seats as if they were passengers. One student can be asked to play the part of the bus driver. The teacher plays a passenger who gets on the bus carrying a sack or a large bag. The teacher sits down for a while holding the bag on his lap. Then he or she rises and places the bag on the seat just vacated. If well-timed, the sack will pop open to reveal the snake extending its head. As the student passengers react to the snake, the teacher provides the target language equivalents for what they 'd like to say. "

### C. OPEN-ENDED SCENARIOS

Life is not a series of disjointed events, some experiences take place over several related episodes and are apt to involve "long-term" roles. With these scenarios, an attempt is made to capture the continuity of such life experiences and make students to use the target language accordingly.

There are two or more episodes. Each episode derives from the events of the previous one. An example;

**Senaryo Başlığı :** İki kişilik akşam yemeği mi?

**Scenario Title :** Dinner for Two?

#### Bölüm 1

##### Episode 1.

Role A :	(Bayan) Önemli bir müşteri şirketinizle ortaklık için görüşmek üzere kasabaya gelir. İşyerinizde terfi alıyor ve patronunuz sizden kendisinin müşterisiyle birlikte çıkacağı akşam yemeğine katılmanızı istiyor. Ama sizin de nişanlınuzla akşam yemeği randevunuz var. Nişanlınuzla telefon edip, başka bir tarihe ertelemesini isteyin.
Role A :	"(Female) An important client came to town to discuss a merger with your firm. You are being groomed for a promotion, so your boss asks you to join him and the client for dinner. But you had a dinner engagement with your fiance. Telephone him to explain the reason to cancel the date. "

ROL B :	(Erkek) Nişanlınuz bu akşamki yemeği ertelemek için telefon ediyor. Onun gösterdiği nedene nasıl tepki gösterirsiniz? Yeni bir tarih verir misiniz?
Role B :	"(Male) Your fiancee phones you to cancel the dinner date for this evening. How do you react to her reason ? Will you reschedule it ?"

#### Bölüm 2

##### Episode 2.

Rol B :	(Devamı) Nişanlınuz telefonu kapattıktan sonra kız kardeşiniz bir ziyaret için daya yeni kasabaya geldiğini ve sizinle akşam yemeği yemek istediğini söyler. Onu akşam yemeğine götüreceksiniz?
Role B :	"(Continued) After your fiancee hangs up, your sister calls you to tell that she has just come into town on a visit, and would like to have dinner with you. Will you agree to take her to dinner? "



Role C :	(Bayan) Erkek kardeşinizin yaşadığı şehirde bir iş seyahatinde bulunuyorsunuz. Uzun süredir onu görmediniz. Telefon açıp özel bir lokantada akşam yemeği yemek isteyip istemediğini öğreniniz.
Role C :	“(Female) You are on a business trip to a city where your brother lives. You have not seen him for a long time. Call him and see if he would like to have dinner with you in a special restaurant.”

#### D. DATA-BASED SCENARIO

The students are given some roles and they are asked to give information according to their roles.

##### Example;

##### Senaryo Başlığı :

Scenario Title: A Diet Gone Astray

Rol A ve Rol B : (Herikisinde aynı bilgi verilir. )

Hekiminiz tarafından rejime başlatılıyorsunuz. Her biriniz 15 kg. vermelisiniz. Hekiminiz her birinizi her iki haftada bir tartar. Bu dönemdeki kilolarınızla ilgili doktorunuza ve arkadaşınıza kilolarınızın nedeni ile ilgili bilgi vermeniz istenir. İşte kilolarınız.

A: İlk kilonuz:150

B. İlk Kilonuz : 152

İlk iki hafta sonu kilonuz : 145

İlk iki hafta sonu kilonuz :143

Role A and Role B : (both supplied with the same information )

You have been put on a diet by your physician. Each must lose 15 pounds. The physician weights each of you every two weeks. You are asked to give a reason to both the doctor and your friend for the weight that you register for that period. Here are your weights:

A : Original weight :150

B : Original weight : 152

First two weeks :145

First two weeks : 143

#### SIMULATION

This is a role play again. It is another dramatic activity. In the definition given by Jones (1982), they are called “realities of function in a simulated and structured environment. “Like scenarios, simulations draw from real-life happenings. They require a greater number of students to perform. Every member of the class may be asked to prepare and perform different roles. The teacher in a simulation plays the role of “controller“. The teacher changes the roles several times. This activity can be done in the while-reading and post-reading stages by asking students to role-play a scene from the play they are reading.

##### For example:

Genel talimat: Pazar öğlenden sonra. Yapacak bir işiniz yok ve canınız sıkılıyor. Bir arkadaşınıza telefon edin. İkili gruplar halinde çalışınız.

Rol A: Kim olduğunuzu söyleyin ve arkadaşınızın meşgul/bir işinin olup olmadığını sorun

Rol B: Telefonu cevaplayın ve adınızı ve meşgul olduğunuzu söyleyin.

General Instruction: It is Sunday afternoon. You have nothing to do and are bored. Telephone a friend. Work in pairs.

Role A: Say who you are and ask if your friend is busy.

Role B: Answer the phone and say your name and you are busy.

### SOCIODRAMA

It is another pedagogical device related to the scenario. "In sociodrama, a story is told in order to build dramatic tension (Pietro, 1983)." The students are asked to give solutions and act out them in front of the class. It provides the opportunity for students to discuss the performance.

#### Example :

ROL A :	Oğlunuz bir başka ülkede bir bayanla evli ve şu ana kadar bu bayanla tanışmadınız. Birbirinizi tanıyabilmeniz için sizi yemeğe davet ediyor. Nasıl tepki gösterirsiniz? Ona ne dersiniz?
Role A :	Your son has married a woman in another country and you have not had the chance to meet her until now. She invites you for a meal so that you can get to know each other. How will you react? What will you say to her ?

Rol B :	Kayınvalidenizi yemeğe davet ettiniz. (Yeni evlisiniz ve bu onun size ilk ziyareti) Oturma odasında otururken kızarttığınız etin yandığını fark ediyorsunuz. Ona ne dersiniz?
Role B :	You have invited your mother-in-law to dinner (you are newlywed and this is her first visit to your house). While she is sitting in the living room, you discover that your roast has burned. What will you say to her ?

### IMPROVISATION

It is the activity where the students are less guided than role-playing. The teacher can start the activity by identifying natural situations that require communication between two or more persons. Then he defines the roles. In these situations one person is preferably in conflict. The students think about their roles in the situations that the teacher prepared and act their roles expressing their own knowledge of English. One example should demonstrate this type of dramatic activity.

ÖĞRENCİ :	Dönem ödevinizi kaybettiniz. Dolayısıyla hocanızı ödevinizi yeniden yazabilmeniz için size extra bir süre vermesi konusunda ikna etmeye çalışınız.
STUDENT :	You have lost your term paper. So you will try to convince the instructor that you need more time to rewrite it.

HOCA :	Öğrencinizin mazeretini dinleyiniz ve ödevi tamamlayamayacağını düşününüz. İkna olacak mısınız?
INSTRUCTOR :	You will listen the excuse of your student and think that he could not finish the assignment. Will you be convinced ?

### SKETCHES

They are short and easily learned activities. According to Rees (1981) they ensure meaningfulness by presenting language in a context that is as realistic as the teacher



wishes to make it, and the language incorporated can be that of life with all its hesitations, repetitions, emphasis rather than language created for the textbook.

### PLAY

It is goal oriented. People with a specific goal achieve more than those with a general goal. A play should be short, contain language that is controlled and be achieved in terms of communication with both words and movement.

### MINIDRAMA

It includes a story. It is a short drama. The students participating a minidrama feel confidence and it prepares them for roleplay.

### SIDECOACHING

Another important activity is the use of sidecoaching. In sidecoaching, the teacher guides students and teaches actions through experience. Students participate with movement and pantomime. Effective sidecoaching requires just the right language, sensory suggestions and powerful action words. It allows individual interpretation and expression. It does not tell the players how they feel but provides circumstances and creates the mood which will elicit feelings. Sidecoaching is not a series of directions. It needs cohesiveness and needs to stimulate the imagination and creative response. The use of the first or second person and present tense intensifies the drama.

Sidecoaching learners through an adventure in a cave could include suggestions like these:

*"Careful of your footing. These rocks are terribly wet and slimy. (Pause ) It's so quiet in here. Dark and quiet. The air smells so damp. Listen ! (Pause) Can you hear that ? Something is moving just ahead. I wonder if we raised our flashlights just a bit higher.... to the left...no, no maybe to our right and down. Oh, dear. BATS ! Duck ! Don't panic, keep your cool. Let's slowly ease to our left. Good, there seems to be a narrow path. Can you stick to it ? It's a pretty squeeze but it leads away from the bats. Keep your flashlight scanning and watch where you walk. (Pause while the players move slowly, squeezing between narrow places. ) Oh good, the air smells fresher. One last tight squeeze between these stalagmites. ( Pause ) Wow, look at this, this chamber is huge and not so spooky. In fact it's very beautiful. Let's find a place to sit for a moment and check our maps. "*

Notice that the action flows. The learners have a good idea of what to do, how to feel and how to move.

### USING DIALOGUES

As a communicative drill dialogues can be used in teaching a foreign language. After the teaching of the dialogues, the students can be provided with similar subjects in order to make them speak with each other and to use the language (Demirel, 2003).

The following steps can be used in teaching dialogues to provide listening and reading aloud and to increase awareness of situational meaning.

**1. Pre-dialogue Activities**

- a. Talk about
  - i. the topic.
  - ii. the characters
  - iii. the scene
- b. review the vocabulary and the structure

\*Here the teacher may use some visuals like pictures or drawings.

**2. Dialogue Activities**

- a. Play the dialogue (at least twice for comprehension and for other such linguistic elements as pronunciation, intonation, stress, etc)

**b. Play it again line by line. Let your students repeat after the lines.**

- c. Ask your students to read it aloud.
- d. Let them practice it.

**3. Post Dialogue Activities**

- a. Ask some comprehension questions.
- b. Ask them to role-play it (Act-out).
- c. Discuss it.
- d. Use some communication games.
  - i. Jumble the dialogue and ask them to order it.
  - ii. Re-construct it.
  - iii. Remove some key words and ask your students to fill-in it (Cloze Dialogue).

**4. Writing**

- a. Ask your students to write a paragraph of comment about it.
- b. Have a dialogue completion exercise with them (The part of one of the characters needs completing).

One example to follow the above drills can be:

**Sample Dialogue**

A: Have you ever been to London?

B: No, I haven't.

A: Have you ever been to Rome?

B. Yes, I have.

A: When did you go?

B: A year ago.

Who is A? Who is B? The characters are not known. Discuss it with your students. Who might they be (the characters)? A couple, friends? Where are they (the scene)? Why are



they there? What are they talking about (the topic)? When everything is settled down, follow the next steps which you think appropriate.

### LEARNING AND TEACHING TURKISH THROUGH DRAMA

With the findings of new teaching methods, teachers become more aware of the importance of oral skills rather than traditional teaching of grammar, pronunciation, reading and writing skills. They want their students to speak without set patterns. The teachers want the students to apply the grammar they learned spontaneously without memorization and drills in which the students speak but understand what they say.

We learn our mother tongue in the spoken form before being introduced to the representation of symbols. It is the form in which all languages first developed. The habits of the language are acquired as other social habits being acquired by children growing up in a particular culture. The teachers now believe the importance of students spending the class time on active oral practice of the target language. To become a competent user of the target language, learners need the chance to practice language without fear and interruption from the teacher. Using it in the classroom provides this opportunity. With the help of drama the teachers of a foreign language can create meaningful context as it forces students to focus on meaning than rules and their usages.

There is a general agreement among the language teachers using drama that important values can be gained from creative playing. Depending on the age of the learners, the situation and the leader, these values may be listed in varying order. The five or six year old needs and enjoys the freedom of large movement and much physical activity, but this should not deny a similar opportunity to older boys and girls. Adult students also gain freedom and pleasure when given an opportunity to move freely in space ( Mc Caslin, 1990). He lists these values as follows :

#### **An opportunity to develop the imagination;**

Imagination is the beginning. It is important to project oneself into another situation or into the life of another person. It is the first step toward satisfying participation. Shakespeare described imagination as the spark that makes humans the "paragon of animals". When the players have fun of hearing (auditory), feeling (kinesthetic), tasting, touching and seeing something (visual), they will become aware of the fact that their capacity grows quickly.

#### **An opportunity for independent thinking ;**

An important value of drama is the opportunity it offers for independent thinking and planning. Drama is composed of the contributions of each individual, so every contribution is important. Each student expresses his / her own ideas. Thinking may be obtained by such questions :

Who are the characters?

What are they like?

Why do they behave as they do?

What scenes are important?

**Freedom for the group to develop its own ideas ;**

With the help of drama an individual has a chance to develop and grow. As a group working together under sensitive and skilled leadership, the members learn to accept, appreciate and stimulate each other.

**An opportunity for cooperation ;**

When a group does something together, the members of it learn a valuable lesson in cooperation. Individual differences may be forgotten while sharing ideas and improvising scenes. Teachers guiding learners in drama cite lots of examples of social acceptance based on respect for a job and the bond which develops from the fun of playing together.

**An opportunity to build social awareness;**

To put somebody in the shoes of another is a way of developing awareness and human understanding. When a player decides who the character is, why s/he behaves so, how s/he relates to others, and the way s/he handles the problems, the player knows a great deal about her. Both literature and original stories provide the player with the opportunity to study human nature.

**A healthy release of emotion**

While the children are growing up, the opportunity for emotional response is too often restricted to television and movies. Here it lacks the active participation of the children. All people feel anger, fear, anxiety, jealousy or negativism. Playing a part in which these emotions are expressed, the player may release them and relieve tension.

**Better habits of speech**

The primary value of drama is the opportunity it offers for training speech. Volume, tempo, pitch and diction are involved in a natural way. There is a built – in – motivation for the player wishing to be heard and. Drama motivates the class activities and develops fluency in the target language.

**Experience with good literature**

The story makes a lasting impression on the part of the learners. For that reason, the opportunity to become well acquainted with good literature is a major value if it is dramatized in class. Every chosen story does not have to be of high literary quality. Folk and modern tales can be used.

**An introduction to the theatre arts**

As drama is primarily participant centered, like theatre, it deals with the basic conflicts in life, and thus offers students their first taste of the magic and makes them trust in the theater for real life experiences.

**Recreation**

Under certain types of circumstances such as camp, community centers, after school activities, the highest priority of drama may be recreation. Drama is fun. It exists for pleasure and expresses free choice.



One of the exciting and useful things about drama is that they give students something to talk about. It helps to overcome silence and boredom in class. Students stand and move while using Turkish and look at each other face to face. They are given ability to think on their feet in a language except from their own. If they use Turkish habitually, students learn quickly and thoroughly.

Turkish through drama is an approach to language learning. It makes use of activities as role play, mime, scenarios, improvisation, sketches, sociodrama and minidrama. The major goals of teaching a foreign language through drama according to Rittenberg and Kreitzer (1981) are as follows

1. To improve the general learning atmosphere in the class by emphasizing a spirit of experimentation, cooperation and mutual trust.
2. To improve students self confidence in speaking a foreign language by training to coordinate physical movement with verbal messages.

Drama provides an opportunity for the students to use Turkish they learned creatively, and it puts them into new situations which require practice in oral communication. With drama, a relaxed atmosphere in the class can be obtained. As students' feelings are more positive about themselves, they will learn more effectively. Students pantomime various jobs or be members of different situations. It is usually fun for all. Learning is made more enjoyable when it is dramatized.

Students will be satisfied and proud of themselves as they can do something by themselves by using Turkish, their foreign/target language, in a more relaxed atmosphere.

#### DRAMA IN OVERCOMING PROBLEMS IN TURKISH LANGUAGE CLASSROOMS

Most of the students know grammar rules very well and they do not have any trouble in doing exercises. When they are put into a situation of speaking, they are unable to put the theory they know very well into practice.

According to Ayril (1989), the existence of this problem is researched by Ekmekçi and İnal in 1984. They found that the subjects which are taught in Turkey are structural, therefore, teachers feel obliged to emphasize grammar through mechanical drills. They use mechanical and communicative drills together in the lesson without making a distinction between them. Moreover, the students like to be given opportunities to use the target language in context rather than focusing on grammar. They complain about the textbooks and the class. In learning a foreign language, the students concentrate on just reading and writing.

The most important problem of teachers of Turkish as a foreign language in Turkey is to stimulate the students with a desire to learn Turkish. In Turkey teachers generally emphasize grammar, linguistic forms and vocabulary items. Most of the class time is spent on analyzing grammar structures. The students learn the target language in crowded classes without motivation and concentration.

It is a fact that students learn the language when they use it in real situations. Teachers should not make the children memorize the structures and rules. They should be concerned with language use rather than language knowledge.

With the use of drama, the degree of these important problems that occur in Turkey may be decreased. The success of any creative work is highly correlated with the degree of trust that exists between the students and the teacher. An appropriate drama climate

both requires and promotes satisfying interpersonal relationships, teacher with students and students with their partners. Its use allows the students to practice the target language without being conscious of grammar and forms.

Some foreign language teachers hesitate to use drama in class as they fear that there is no suitable space for drama work and it requires too much time or reduces the time available for work in the content areas. But, in fact, decision about organizing a drama lesson will be based on several variables, such as, teaching goals and objectives, time and experience and developmental characteristic of the group. When good organizational choices are made, management of the class will be inherently easier.

In teaching Turkish as a second or a foreign language drama allows learners to integrate the four main skills. For the integration of those language skills, in the pre-reading stage introducing and arousing interest in the topic is aimed at and learners are motivated by giving reasons (oral: speaking) for reading. Learners are required to discuss and identify their background knowledge of the topic. They are asked to talk about the title and comment on the visuals (use of picture discussions) to draw their attention on the scene and the event in the play.

At while-reading stage, learners' reading skill is developed. To do this, they are helped to understand the writer's purpose and the text structure and the organization of the text. They are asked to comprehend the text content by using inferencing and judging. They are required to examine the unknown vocabulary items and other contextual clues for the message given in the play. They can be asked to find out cross-cultural differences if there are any. They are asked to explore the theme, characters, plot and language.

At post-reading stage, learners are given the chance to synthesise the play and do deeper analysis which requires critical thinking. They can be asked to relate it to their own knowledge of the world. They are asked if they can apply it to similar real-life situations to integrate in the target culture. They can be asked to summarize it either orally or written. They can be asked to make an outline of the play.

In sum, integrating drama into the language classroom will help overcome the problems of using the target language, in our case Turkish language, in classes in Turkey.

## CONCLUSION

Different learning situations are added when drama is integrated into the language classroom. It is a "useful tool" which can be a part of any language program at intermediate and advanced levels. It is a full semester's work or a five or ten minutes usage at the beginning or end of the lesson.

Drama encourages students to see the language as a tool for communication rather than a subject. Dramatic activities let students see how well they can get along with Turkish in certain situations come up. It brings life and vitality to the classroom. The use of drama will take students beyond verbs and vocabulary that are forgotten as years go by to more lasting insights into language use together with the learning of culture.

In this paper, the use of drama in language teaching, the theoretical basis for using it in Turkish language classrooms have been presented.

In addition, the process for integrating them into the Turkish language classrooms in Turkey has been discussed.



#### As a result it can be claimed that Drama

1. increases creativity, sensivity, fluency, emotional stability, cooperation and examination of moral attitudes,
2. develops commuication skills,
3. fill the gap between receptive and productive skills,
4. stimulates imagination,
5. promotes critical thinking,
6. helps explore ideas and gives the learners the chance to express themselves,
7. motivates students to use the language orally (speaking),
8. strengthens comprehension,
9. helps lowers inhibition, and
10. helps learners develop new understandings.
11. It transfers culture into the context of learning.

In sum, with today' s focus on communicative language teaching, drama seems to be a viable answer and advisable technique for all language teachers. Drama helps foreign language teachers accomplish many of their educational objektivies. It is an authentic material through which learners develop their understanding of real-life of the community in which the target language, in our case Turkish, is spoken.

Under the highlihts of the above discussed issues, the following suggestions can be made.

The definitions and features of drama techniques were given in the previous section. The techniques that can be used in Turkish language classes are *role play, scenario, simulation, sociodrama, plays, improvisation, sidecoaching and minidrama*. Among these techniques, plays, role plays and improvisation are the techniques that are mostly used in the classes. But improvisation and role playing are accepted as similar activities by specialists in the field of foreign language teaching. Firstly the examples of plays and role playing then the scenarios are recommended.

#### PLAYS

When selecting a play the first consideration should be the length. It should not be too long or short, or literary or outdated linguistic forms. The theme and language of the text should be accessible. The subject should be appropriate to the students' interests and levels. Not only should the play provide a context in which communication can occur; its language should merit the hours of memorization required. Plays help students become better prepared to face real-life language situations.

Through plays students imitate adults and they are encouraged to play out with intensity, to dramatize relationships and experiences, to express their own needs, to release unacceptable impulses and to try to solve the problems and to experiment with solutions.

Ayral (1989) suggested " Easy Plays in English " of Malkoc (1985) in which he presents nineteen plays from short/easy to long/more advanced levels to Turkish teachers of English.

The plays that Lenore (1993) presents in 'The Creative Classroom' can be suggested. Except from these the teachers can make the students write their own plays. The teacher

writes the play, title, scene, and characters with their meanings, then makes the student determine the scene of their own plays with a title.

### ROLE PLAY

With role play, language becomes more than a vehicle for conveying ideas. Body movements, gestures, facial expressions, role relationships and social situations that are part of talking come into existence. It makes the students highly motivated. As students communicate verbally and nonverbally, it exploits their knowledge about the language. When students know what kinds of people there are in what situations and they will decide how to act their scenes with what kind of gestures. As they have to use many tenses during the interaction, their use of tenses improves. Role play provides the students the opportunity to speak Turkish in front of the whole class and in time they will act without nervous and excitement. There are different kinds of roles such as ;

- inherent roles, as sex, age roles,
- ascribed roles, as class and nationality roles,
- acquired roles, as a patient, a traveller,
- functional roles, as offering help, expressing regret.

Role cards are used during role playing. One student does not know what the other student will do, what his / her role is. They act quickly without any plan. Two or three students are given cards. Pictures or brochures can be shown during this activity.

An example of role card :

#### Rol Kart Örneği :

Rol A	Bir otobüsü yakalamaya çalışıyorsunuz ve kazaran eli paketlerle dolu yoldan geçen biriyle karşılaşıyorsunuz. Bu kişiye ne dersiniz? Otobüsün kalkmak üzere olduğunu unutmayın.
Role A	You are trying to catch a bus and accidentally run into a passerby loaded down with packages and knocked his packages. What will you say to that person? Do not forget that the bus is about to leave.
Rol B	Daha yeni Çin yiyecekleri aldınız ve biri kazaran size çarpıp yiyeceklerinizi yere döker. Bu duruma kızılıyorsunuz. Ona ne derdiniz?
Role B	You have just bought some delicate Chinese food and someone has run into you and knocked your package to the ground. So you got angry. What will you say to him/ her?

### SCENARIOS

Through scenarios, students should be led to create discourse in the target language that embodies the drama of real life. Among the types of scenarios have been used successfully in several languages and have been executed by different groups of beginning students. As each performance is intense, it is highly motivated. Di Pietro (1983) describes the roles in scenarios as follows :

- Roles that are psychological in disposition, as friend, rival,
- Roles determined by social convention, as shoppers, travelers,
- Overt, as activity or manner of dress, and covert roles,
- Roles functioning in complementary sets, as vendor/ customer,



- Roles that are noncomplementary, as salesperson.

In scenarios, students should be allowed to play within the framework of the role. They are given a situation but not told what to think or do. For the Turkish language teachers who want to create a real communicative situation in class and make the students speak Turkish, the examples of scenarios can be taken.

**An example for scenarios: Title: Surprise ! Surprise!**

**Senaryo Örneği : Başlık: Sürpriz! Sürpriz!**

Rol A

Yarın yapılacak olan final sınavına çalışıyorsunuz. Şu an akşam ve arkadaşınız sizi telefonla arayıp bir süre dışarı çıkmayı teklif ediyor. Ne yaparsınız? Çalışmaya devam mı edersiniz? Bir molaya ihtiyacınız var mı? Biliyorsunuz ki arkadaşınız konuşmaktan çok hoşlanıyor ve sizi saatlerce oyalayabilir.

Role A

You are preparing for a final exam, which will be given tomorrow. It is evening and your friend calls you to invite you over for a while. What will you do? Should you keep studying? Do you need a break? You know that your friend loves to talk and may keep you there for hours.

Rol B

Dönemin sonuna geliniyor ve bugün arkadaşınızın doğum günü. Sen ve arkadaşlarınız ona (ROL A) doğum günü partisi hazırladınız. Biliyorsunuz ki arkadaşınız (ROL A) finalere çalışıyor olabilir, ancak onu arayıp partinin yapılacağı yere davet etmeniz sizin işiniz. Tabi ki davetinizin asıl nedenini sakın söylemeyin.

Role B

It is close to the end of the college semester and today is the birthday of your friend (A). You and your other friends have organized a surprise party for A. You know that A may be studying for finals, but it is your job to call him or her up and invite to your place, where the party will be. Of course, you cannot reveal the real purpose for your invitation.

With respect to the aforementioned points it can be claimed that drama has a lot to contribute to the teaching of Turkish language to foreigners. It helps to improve the four main skills integratively. It also helps foreign language teachers to accomplish their objectives. Since it is vital for foreign language learners to be exposed to the cultural elements of the target language at least since they have to survive in this community and pursue their studies in Turkish language. Another significant issue in this respect is that using dialogues not only develops the capturing of meaning but also the pragmatic competence of the learners.

## REFERENCES

- AYRAL, G. (1989). "Teaching English Through Drama." Unpublished M. A. Thesis. Ankara: Bilkent University.
- B. HEINING, R. (1974). *Creative Drama for the Classroom Teacher*. U. S. A : Prentice - Hall, Inc.
- BYRNE, D. (1980). *English Teaching Perspectives*. England: Longman Group Ltd.
- COTTRELL, J. (1987). *Creative Drama in the Classroom, Grades 1-3*. U. S. A. : National Textbook Company.
- DEMİREL, Ö. (2003). *ELT Methodology*. Ankara: Pegem Publication.
- DI PIETRO, J. (1983). *Strategic Interaction Learning Languages Through Scenarios*. U. S. A Cambridge University Press.
- JONES, K. (1980). *English Teaching Perspectives*. England : Longman Group Ltd.
- LENORE, K. L. (1993). *The Creative Classroom A Guide For Using Creative Drama in Classroom*. U. S. A. : Elsevier, Inc.
- LIVINGSTONE, C. (1983). *Role Play in Language Learning*. Essex: Logman Group Ltd.
- M. BOLTON, G. (1979). *Towards a Theory of Drama in Education*. England: Longman Group Ltd. (1986). *Selected Writings on Drama in Education*. England: Longman Group Ltd.
- MALEY, A., & DUFF, A. (1982). *Drama Techniques in Language Learning*. London: CUP.
- MC CASLIN, N. (1990). *Creative Drama in the Classroom*. England: Wesley Publishing Co., Inc.
- MENGÜ, H. I. (2002). "A Suggested Syllabus for the Drama Teaching Course in ELT Departments." Hacettepe University, The Institute of Social Sciences, Unpublished M. A. Thesis.
- PEKER, B. G. (2004). *What? Drama in the Classroom? To Make Boring Dialogues Come Alive? Are You Joking?* Hacettepe University, School of Foreign Languages, Developing a Teacher-trainer Network Seminar, February 16-18, 2004.
- REES, A. L. (1981). *The English Teaching Forum*. England: Longman Group Ltd.
- RITTENBERG, M. & KREITZER, P. (1981). *English Through Drama*. Hayward : The Alemany Press.
- RUBIN, J. & THOMPSON, I. (1982). *How to be a More Successful Language Learner*. Boston: Heinle & Heinle.
- SARIÇOBAN, A. (2001). *The Teaching of Language Skills*. Ankara: Hacettepe Taş Yayıncılık.



- Roles that are noncomplementary, as salesperson.

In scenarios, students should be allowed to play within the framework of the role. They are given a situation but not told what to think or do. For the Turkish language teachers who want to create a real communicative situation in class and make the students speak Turkish, the examples of scenarios can be taken.

**An example for scenarios: Title: Surprise ! Surprise!**

**Senaryo Örneği : Başlık: Sürpriz! Sürpriz!**

**Rol A**

Yarın yapılacak olan final sınavına çalışıyorsunuz. Şu an akşam ve arkadaşınız sizi telefonla arayıp bir süre dışarı çıkmayı teklif ediyor. Ne yaparsınız? Çalışmaya devam mı edersiniz? Bir molaya ihtiyacınız var mı? Biliyorsunuz ki arkadaşınız konuşmaktan çok hoşlanıyor ve sizi saatlerce oyalayabilir.

**Role A**

You are preparing for a final exam, which will be given tomorrow. It is evening and your friend calls you to invite you over for a while. What will you do? Should you keep studying? Do you need a break? You know that your friend loves to talk and may keep you there for hours.

**Rol B**

Dönemin sonuna geliniyor ve bugün arkadaşınızın doğum günü. Sen ve arkadaşlarınız ona (ROL A) doğum günü partisi hazırladınız. Biliyorsunuz ki arkadaşınız (ROL A) finallere çalışıyor olabilir, ancak onu arayıp partinin yapılacağı yere davet etmeniz sizin işiniz. Tabi ki davetinizin asıl nedenini sakın söylemeyin.

**Role B**

It is close to the end of the college semester and today is the birthday of your friend (A). You and your other friends have organized a surprise party for A. You know that A may be studying for finals, but it is your job to call him or her up and invite to your place, where the party will be. Of course, you cannot reveal the real purpose for your invitation.

With respect to the aforementioned points it can be claimed that drama has a lot to contribute to the teaching of Turkish language to foreigners. It helps to improve the four main skills integratively. It also helps foreign language teachers to accomplish their objectives. Since it is vital for foreign language learners to be exposed to the cultural elements of the target language at least since they have to survive in this community and pursue their studies in Turkish language. Another significant issue in this respect is that using dialogues not only develops the capturing of meaning but also the pragmatic competence of the learners.

## ÇOCUĞUN SANATSAL GELİŞİM SÜRECİ

## THE PROCESS OF CHILDREN'S ARTISTIC DEVELOPMENT

Ali Osman ALAKUŞ\*

**ÖZ** Öğretmen-çocuk ve aile-çocuk arasındaki ilişkiler çocukların sanatsal gelişimlerini düzenlemelerinde çok önemli bir destek işlevi görebilir. Bu durumun hem çocuğun aile ortamında hem de okul çevresinde gerçekleştiği ileri sürülmektedir. Bu makalede insanın sanatsal gelişimi ile insanın geçirmiş olduğu gelişim aşamalarının önemi araştırılmıştır. Çocuklar, tahmin edileceği gibi geniş bir yaş ve düzey içerisinde farklılıklarla büyümekte ve gelişmektedirler. Belirli yaş düzeylerinde çocuklarla ilgilenen başarılı öğretmenler ve bilinçli aileler sözü edilen evrelerde çocukların nasıl davrandıklarına ilişkin birçok bilgiye erişmiş durumdadırlar. Eğitimciler ve aileler bu olgulardan yeterince haberdar oldukları zaman bireysel gelişim ve ülke kalkınması hızla bir biçimde gerçekleşebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Çocuk gelişimi, çocuğun sanatsal gelişimi.

**ABSTRACT** The teacher-child and parent-child relationships may serve important functions for children's artistic development. It is maintained that this situation is realized both in the parental medium and school environment. In this article, the importance of children's artistic development and the stages of human development has been studied. Children grow up and develop in generally predictable ways, with extensive variations within an age norm or stage. Successful teachers and conscious parents who deal with children at particular age have now come to know a great deal about how children behave at those levels. When the educators and parents are aware of these facts sufficiently they may serve to both individual and country level development.

**Keywords:** Child development, children's artistic development

**GİRİŞ**

Çağlar boyu insanoglunun en büyük çabası kendini tanıma yolunda olmuştur. Bilim alanları genişledikçe bilimlerin insanlara bakışlarında da farklılıklar ortaya çıkmış ve her bir bilim dalı bu konularda değişik tanımlamalar getirmişlerdir. İnsanın sanatsal gelişimi bağlamındaki tanımlamalarda görülen çokluk ve insanı inceleme yaklaşımlarındaki bu farklılıklar, insanın sahip olduğu komplike niteliklerinden kaynaklanmaktadır. Gardner, (1990, 25)'a göre son yirmi yıldan beri gelişimciler ve eğitimciler birbirlerini dinlemeye başlamış ve hatta aynı dili kullanır olmuşlardır. Bu anlaşma gerçi çok kolay olmamış ancak, her iki taraf için de eğitici olmuştur. Eğer bu süreç fizikten sanat eğitimine birçok alanlarda etkili eğitim yöntemlerini plânlamada kullanılırsa daha da ileri diyaloglar zorunlu olacaktır.

İnsan, doğuştan bazı görünür ve gizil güçlerle donatılmıştır. Bunların bir bölümü, doğuştan beri var olup kalıtsal olarak soydan gelen biyolojik özelliklerdir. İnsan, doğduğu toplumda bazen kasıtlı olarak bazen de farkında olmadan çevresiyle girdiği etkileşimle kültürel nitelikler kazanır ve o yetenekleri oranında toplum için yeni değerler üretmeye başlar. Çocuğu, araştıran, bulan ve "Ne?, Niçin?", gibi sorularına bir bilim adamı gibi cevap arayan yaratık niteliğiyle tanımlayan Gökaydın (1998, 2), çevre ile

\*Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü



iletişimi böyle bir sorgulamayla kurduğu için çocukların bu özelliklerine yardımcı olacak ve görsel algılarını zenginleştirecek bir ortamın hazırlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Karmaşık ve çok yönlü nitelikler taşıyan insan gelişimi sürecinin, tüm yönleri ile tanınması ve betimlenebilmesi, sürecin sürekliliği bakımından da önemlidir. Bu betimlemenin kolay yapılabilmesi için bilim adamları gelişimi, bazı özellikler açısından bütünlük taşıyan ve birbiriyle etkileşim halinde bulunan "gelişim alanlarına" ayırmışlardır. Bundan dolayı insan gelişimini ". . fiziksel, bilişsel, psiko-sosyal (sosyal ve ahlaki) olmak üzere gruplandırmışlardır " (Senemoğlu, 1998, 26). Gelişim dönemleri, genelde ortak özellikler içeren yaş gruplarıyla sınıflandırılmıştır. İnsanın gelişimini farklı evrelere ayırarak incelemek pratik nedenlerden dolayı gerekli görülmüştür. Bu alandaki bazı yetkin bilim adamları, gelişimi çağlara ayırmada kronolojik yaş sınırlarını esas alırken, bazıları da insanın her çağında görülen temel özellikleri kriter kabul ederek bir ayırma gitmişlerdir.

Gelişim ve öğrenme psikolojisi kuramcılarının ortaya koydukları gelişim evreleri ve bu evrelere ait özellikler incelendiğinde, her otoritenin gelişimin ayrı bir yanı ile ilgilenmiş olduğu görülmektedir. Örneğin: Freud ve Erikson psiko-sosyal; Persons, Bales ve Bandura sosyal; Piaget ve Kohlberg ise zihinsel gelişme üzerinde durmuşlardır (Arı, Üre ve Yılmaz, 1999, 3-14). Günümüz eğitim bilimcileri bütün bu kuramcılarının düşüncelerinden faydalanırken, bu görüşleri "kronolojik" bir çerçevede ele alırlar. Sanat eğitimcilerinin yaklaşımlarına gelince, doğal olarak biraz sanat kaygısı ekseninde ele alınmış ve psikologların öğrenci gelişimine ilişkin söylediklerine paralel bir yol izlenmiştir.

#### İnsandaki Gelişim Gereksinimi

İnsanın sanatsal gelişimine geçmeden önce eğitim açısından fiziksel gelişim sürecine ilişkin bazı saptamalarda bulunmakta yarar vardır. İnsanın bedeninin sağlıklı olmaması durumunda devimsel, bilişsel, duygusal, cinsel, toplumsal ve törel gelişimi de sağlıklı olamaz. Bedensel gelişim için önemli konuların başında, bu süreç boyunca anne, baba ve okul çevresinin üstlerine düşen görev ve sorumluluk bilincini taşımaları ve gereğini de yapmalarıdır. Bu sürecin ilk muhatabı olan anne, sağlıklı bir bebeğe sahip olmasının doğrudan kendi sağlığıyla yakından ilişkili olduğunu bir an için bile olsa unutmama gibi bir görev ve sorumluluğu vardır. "Eğitim doğumdan önce başlar", sözü bu gibi nedenlerden kaynaklanmış olabilir.

Gelişimin her aşamasında eğer bilinçli bir yaklaşımla çocuk gelişimine katkıda bulunulmazsa çok olumsuz sonuçlarla karşılaşılabilir. Doğum öncesinden ergenliğin sonuna kadarki sürecin her gelişim biriminin doğasını bilmek, gelişimi ona göre bilinçli izlemek, çok aceleci ve kaygısız bir yaklaşımdan uzak olarak gelişime uygun zemin hazırlamak başta gelen görev ve sorumluluklardandır. Senemoğlu (1998, 37)'a göre, toplumun her bir bireyi bu dikkat ve özenle yetiştirilebilmesi durumunda çok sağlıklı bir toplum oluşacaktır. Örneğin: Fiziksel gelişimin çok hızlı olduğu ergenlik döneminde, anne-baba ve öğretmenler, ergenlik döneminin bu özelliklerinin farkında olarak, onu beceriksizlikle suçlamamalıdır. Aksi takdirde ergen kendini algılayışını, yaşına uygun gelişimini tamamlamasını kötü etkilemiş olabilirler.

Ergen bireyin bu dönemini olumlu atlatabilmesi için enerjisini olumlu bir biçimde değerlendirilebileceği aktivitelere yönlendirilebilir. Örneğin: Spor, müzik ve resim gibi zihin-kas koordinasyonunu gerektiren devimsel (psiko-motor) etkinlikleri yapabilmeleri için ergen bireye uygun öğrenme-öğretme ortamları sağlanabilir. Başaran (1988: 39)'a göre bedensel gelişimin sağlıklı olabilmesi için eğitim sisteminden beklenen çok büyük görevler vardır. Ana ve çocuğun sağlıklı olmaları, öğrencilerin ilaç (uyuşturucu) bağımlı-



lısı olmamaları, temizlik alışkanlığı edinmeleri, dengeli beslenmeleri, yeterince dinlenmeleri, bedensel cezadan korunmaları ve sağlıklı beden imgesi geliştirmeleri için gerekli önlemlerin alınması gibi durumlar bu sorumluluklardan bazısıdır. Her öğrencinin bedensel gelişimi kendine özgü olduğu için, bedensel yönden aşırı bireysel ayrılık gösteren bedensel engelliler, süregelen hastalar ve beyin özürlü öğrenciler için özel eğitim ve öğretim imkânları sağlanması da sistemin başta gelen görevleri arasındadır.

Fiziksel gelişimin devimsel boyutu eğitim açısından şöyle değerlendirilebilir. Devinim, insan için hem bir gereksinim hem de bu gereksinimi karşılayan bir araçtır. İnsan yaşamak için çalışır, üretir; merakını doyumak için kendine etkinlikler meydana getirir. Devimsel gelişim, insanın amaçlarını gerçekleştirmek için, beden gücünü denetim altına alması ve yönetmesidir. Her öğrenim görevi öğrencinin belli bir düzeyde devinmesini gerektirir. Okul, öğrenim görevlerindeki gerekli devinimleri geliştirmesi için öğrenciye ortam hazırlar. Okul öncesi eğitimde ve temel eğitimde oyun, ev işleri, el işleri; ortaöğretimde de bir iş ya da mesleğin gerektirdiği beceriler devimsel gelişim açısından önemlidir.

### Sanatsal Gelişme Evreleri

İnsanın sanatsal gelişimi bu gibi gerekçelerden ötürü sanat eğitimcisi ve ilgili araştırmacılar tarafından önemsenmektedir. Bu araştırma kapsamında insanın sanatsal gelişimi, grafiksel (çizgisel ya da resimsel) ve estetik gelişim aşamaları olarak iki ana kategoride ele alınmasının yararına inanılmaktadır. Sanattaki gelişim kuramları ile ortaöğretim öğrencilerinin resimsel ve estetik gelişim evreleri, sanat (resim) öğretmenlerinin izleyeceği öğretim stratejileri bakımından önemlidir. Gelişim evrelerinin tarihsel perspektifi, ana çizgileriyle şöyledir.

Sanatsal gelişme evrelerinin sadece kalıpsal kuralları olacağını ve bu evrelerin çoğu kez birbiriyle örtüşeceğini ileri süren Viktor Lowenfeld, bütün öğrencilerin, "*evrenselden tikele*" doğru yani sanatsal yeteneğin doğal olarak oluşması yönünde bir gelişim göstereceklerini varsaymaktadır (Kırıçoğlu ve Strokrocki, 1997b, 2. 6). Lowenfeld de Piaget gibi katı okul öğretimine karşı olup, açık eğitimi savunulardanandır. Lowenfeld, çocuğun algısı ve yaratıcılığını etkileyecek her türlü etmenden kaçınılması gerektiğini düşünenlerdendir. Zihinsel gelişim, kimlik sorunu ve yaratıcılık bu gelişmenin sağlıklı olması ile paraleldir. Kırıçoğlu (1991, 61)'nin belirttiğine göre çocuk resimleri, çocuğun özgür deneyimlerle kendini anlatması anlamında düşünüldüğü için, Lowenfeld, "Bu resimler yaratıcı, estetik, zihinsel, toplumsal, bedensel tüm gelişimlerin hem itici gücü hem de göstergesidir." diye düşünmüştür.

Sanatsal etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı ve zihinsel gelişimini kolaylaştırdığı görüşünde olan Lowenfeld, sanatsal çalışmalardan etkilenen gelişimin altı alanından söz etmektedir. Bu alanlar; duygusal, fiziksel, algısal, toplumsal, estetik ve yaratıcılık alanlarıdır. Gelişim, farklı elemanlarıyla eş zamanlı meydana gelmekte ve çocuğu bütünlük içerisinde etkilemektedir. Onun için nihai ürün yaratıcı süreç ikincil olması gerekir. Yaratıcı süreç çocuğun tüm gelişiminde çok büyük öneme sahiptir. Estetik gelişim bu toplam gelişimin sadece bir parçasıdır (Wilson, 1971, 506-507).

Lowenfeld'in "Resimsel Gelişim Evreleri Kuramı" ve Piaget'in "Zihinsel Gelişim Evreleri Kuramı" ile eşleştirilerek hazırlanmış gelişim evreleri, bireyin hangi yaş aşamasında temel alınan şema, renk ve uzam öğeleri ile bunları nasıl kullanmış olduğunu göstermek için bir tabloya dönüştürülmüştür. Tabloda resimsel gelişim evreleri; *karalama evresi* (2-4 yaş, devimsel-duyusal), *şema öncesi evre* (4-7 yaş, ben merkezci-işlem öncesi), *şematik evre* (7-9 yaş, somut işlem), *gerçekliğin doğuşu evresi* (9-12 yaş, çete çağı) ve *gerçeklik evresi* 13-21



yaş, ergenlik) diye sınıflandırılmıştır (Kırıoğlu ve Strokrocki, 1997: 2. 10). "Şema"da farklı nesnelere, hareket ve ayrıntılar; "renk"te gölgeleme, örüntü, lokal renk ve duygulara bağlı renk; "uzam"da taban, ufuk çizgisi perspektif, hacim, ön-orta ve arka plân aranması esas kabul edilmiştir. Piaget ile eşleşmeli bu yaklaşımın ötesinde Lovenfeld'e özel yaklaşımda ise, ufak bir ayrıntı vardır. Bu ayrıntıda şematik evreden sonra gelen evreler; ergenlik öncesi evre (9-11 yaş), mantık çağı evresi (11-13 yaş) ve ergenlik krizi (13 yaş ve ötesi) olarak adlandırılmıştır.

All Hurwitz ve Michael Day (1995)'in İlköğretim okullarına yönelik olarak "Children And Their Art (Çocuklar ve Sanatları)" adıyla hazırlanmış oldukları bir kitapta, çocukların sanatsal özelliklerine bir bölüm hacminde yer vermişlerdir. Bilindiği gibi, çocukların sanatsal gelişiminden söz edilirken, özel gereksinimi olan bedensel engelli çocuklar ve üstün yetenekli çocukların bile dikkate alınmasında zorunluluk vardır. Çocukların sanatsal gelişimlerini çizgisel gelişim evreleri biçimindeki bir tanımlama ile genel bir sınıflama yaklaşımıyla üç evreye ayırmak mümkündür. Bunlar; el ile karalama anlamında manipülatif aşama (2-5 yaş), sembol yapabilme aşaması (6-9 yaş) ve ergenlik öncesi aşama (10-13) diye adlandırılabilir (All Hurwitz ve Michael Day, 1995, 61-62).

Öğrencilerin görsel algılarının gelişimini tartışan Rudolf Arnheim, 1970'li yıllarda sanat eğitimi alanında daha çok disiplinli ve zihinsel bir açılım getirmiştir. Arnheim, öğrencilerin bir nesnenin önce parçalarını, sonra aralarındaki farkları ve daha sonra da bir bütün oluşturabilmesi için farklı yönlerini birbiriyle ilişkilendirerek bir "iç görüş"e kavuşacaklarına inanmaktadır. Arnheim'in *figür/fon ve yapısal eşdeğerler kuramında* "Resim hiçbir zaman nesnenin bir tıpkı örneği değil, ancak yapısal eş değeridir. Küçük çocuk kağıt üzerindeki görsel bir nesnenin doğadakinden son derece farklı durabildiğinin gerçeğini kendiliğinden keşfeder ve anlar." (Kırıoğlu ve Strokrocki, 1997b, 2. 7).

Howard Gardner'ın *çoklu zeka kuramı*, son yirmi yıla kadar insanların yeteneklerinin dar bir kalıba sokularak IQ testleriyle sınıflandırılmasına alternatif bir açılım olmuştur. 1983'te ilk olarak yedi zeka türünden söz ederek kuramını açıklayan Gardner, 1999'da insanların daha da fazla zeka alanlarının olabileceği kaydıyla sekizinci bir alanı da tespit edebildiğini söyleyerek çok boyutlu bir sınıflamaya gitmiştir. Bu zeka alanları: "1. Sözel-dil zekası, 2. Mantıksal-matematiksel zeka, 3. Görsel-uzaysal (uzamsal)zeka, 4. Müziksel-ritmik zeka, 5. Bedensel-kinesik zeka, 6. Sosyal zeka, 7. İçsel zeka ve 8. Doğacı zeka." (Saban, 2001, 6). Görüldüğü gibi çoklu zeka teorisi derinlemesine incelendikçe insanın birçok gizemli yönünün daha ortaya çıkacağı anlaşılmaktadır.

Amerikalı psikolog David Feldman ise, Lorna Selfe'nin özellikli öğrencilerden bir Rus kızı olan Nadia'nın olağanüstü resim yeteneği ile ilgili çalışması üzerine kanıtlandığı *tikelden evrensel* doğru gerçekleşen bir gelişim kuramına ilave bir bakış açısı getirmiştir. Üstün yeteneklilerin bile çiraklık, kalfalık ve ustalık evrelerini yaşayarak olgunlaşma düzeyini yakaladıklarını ileri süren Feldman kuramında beş aşama bulunmaktadır. "1. Bilginin kuruluşu, 2. Evreler içinde bilginin denetim altına alınması, 3. Bilginin en uygun ayrımsama olarak kazanılması, 4. Aşama aşama evrelerde geçişin sağlanması, 5. Gelişmenin ileri olduğu kadar geriye doğru da olabileceğinin bilinmesi." (Kırıoğlu ve Strokrocki, 1997b, 2. 8).

Çocukların sanatsal gelişiminde *kopya kuramının* teorisyenleri olan Brent ve Marjorie Wilson, öğrencilerin resim yapmayı öğrenirken doğal olarak kopya yaptıklarını belirten ikonoklastik görüşleri (bilinen görüşleri yıkan bir hareket) ile sanat eğitimi dünyasını şaşkınlığa uğratırlar. Bu gelişme, Lowenfeld ve Brittain'in, öğrencilerin hiçbir şeyi kopya yapmama ve yetişkinlerin bir çocuğun imgesini etkilememesi gerektiği biçimindeki sanat eğitimi kuramına tamamen zıt bir yaklaşımdır. Wilson'lar resim, fotoğraf gibi iki



boyutlu sabit formların çiziminin öğrenciler için daha çok kolay olduğunu keşfettiler. Bu araştırma ile Wilson'lar, Lowenfeld'in "beklenen evrelerde öğrencilerin doğal olarak çizmeyi öğrendikleri ve geliştirdikleri" evresi kuramının aksine, öğrencilerin resim yaparken kopya yaptıkları sonucuna varmışlardır. Ünlü sanat tarihçisi Gombrich'in "acaba hiç kendinden önceki resimlerden, sanat yapıtlarından etkilenmemiş saf bir göz ve bakır bir el var mıdır?" sorgulamasıyla Wilson'ların görüşüne gösterdiği desteğe dikkat çeken Kırıçoğlu (1991, 199), hazır örneklerin gençleri etkilemesinin doğal ve kaçınılmaz bir olgu olduğu görüşündedir.

Estetiği, uzun süre inanılmakta olan düşüncelerin altında bir şeyler keşfetmeye çalıştığımız yerdeki sorgulama merkezli bir konu diye tanımlamak mümkündür. Estetik, elde edilen sonuçlar kadar değerli olan soruşturma-sorgulama sürecinin devam ettiği ortamdaki cevapları araştırma düşüncelerinden vazgeçmemeyi de gerektirmektedir. Bu bakımdan sanat eğitimcileri, öğrencilerinin sanat eserlerini daha doğru değerlendirme ve takdir etmeyi öğretmek durumundadırlar. Öğrencilerin sanatsal çalışmalara karşı verdiği tepkilerin sağlıklı olabilmesi için, öğretmenlerin özellikle Michael Parsons'ın geliştirdiği *estetik evre şemasını* bilmelerinde yarar vardır.

Parsons'ın estetik gelişim evrelerini çözümlene yönteminin Piaget'nin zihinsel işlem ve bireysel tercihleri yaklaşımına dayandırıldığını belirten Kırıçoğlu ve Strokrocki, (1997b, 2. 22-2. 24)'ye göre, Parsons'ın tablosunda kullanılan özellikler; konu, anlatım, araç-gereç ve yargıdır. Bu evreler, *özel yani kendine özgü evre* (2-7 yaş) yani küçük öğrencilerin kişisel duygularıyla sanat eserlerine tepki verdikleri evredir; *akılcı, gerçekçi yani estetik gerçekçilik evresinde* (7-9 yaş) öğrenciler gerçek ya da gerçekçi temalara cevap verirler; *estetik karmaşa* (9-12 yaş), ergenlik öncesi dönemin biçim güzelliğiyle konu güzelliğinin karıştırıldığı bir dönemdir; *estetik bakış açısı*, ergenlik dönemindeki gençler ve ileri yaşlardaki bireylerin sanat eserindeki ana konunun simgesel özelliğine yanıt verdikleri bir evredir; ve son olarak öğrencilerin zor ulaştıkları, ancak eğitilmiş sanatçıların sanat eserinin konusu ile ilgili bilgilerini, belirli standartları nasıl değerlendirileceğine ilişkin bilgileri ile birleştirebildikleri *estetik eleştiri evresidir*.

*Sanat tarihsel anlayış evreleri* diye bilinen bir çalışmada ise Mary Erickson, geliştirdiği bir dizi soru ile sanat eserini anlama ve anlamı yorumlayıp geliştirme süreci oluşturmuştur. Öğrencilerin sanat tarihine ilişkin hazırlanan bu sorulara verdikleri cevaplardan hangi evrede buldukları belirlenmeye çalışılmıştır. Mary Erickson, sorulan sorulara ilişkin hazırladığı listede şu sorulara yer vermiştir: "1. Evre; Bu çalışmanın sizce anlamı nedir?, 2. Evre; Bu eserin sanatçı için anlamı neydi?, 3. Evre; Sanatçı bu eseri neden yaptı?, 4. Evre; Bu çalışmanın seyirci için anlamı neydi?, 5. Evre; Bu eserin yapıldığı kültür için anlamı neydi? ve 6. Evre; Yapılan bizler ve bugün için anlamı nedir?" (Kırıçoğlu ve Strokrocki, 1997b, 2. 27). Alınan cevaplar hakkında da; a. Alınan cevaplardan önceki öznel cevaplar, b. Bilinen kalıp cevaplar, c. Bilinen cevapların ötesinde yeni yorumlar ve örnek cevap türleri diye bir sınıflandırma yapılmıştır.

### Çocukların Sanatsal Yönelimi

Ortaöğretim öğrencilerinin sanatsal yönelimlerine ilişkin sanat eğitimcilerinin yaklaşımlarını günümüzde gerçekçi tespitlerle yapabilen John Arthur Michael'in çalışması araştırmamız açısından önemlidir. Çok alanlı sanat eğitimi yöntemi ile yapılan bu araştırmanın hedef kitlesi olan ortaöğretim öğrencilerinden, 11-14 yaş grubu arasını *ergenlik öncesi* ve 15-18 yaş grubu arasını da *ergenlik çağı* diye iki grupta incelemek mümkündür. Bilindiği gibi bir sanat yönelimi, öğrencinin psikolojik açıdan sanat yapma yoludur. Öğrencilerin bu çağlarda içinde buldukları problemler, kültürden kültüre farklılık göstere-



bilmektedir. Bu öğrencilerin yaşlarından kaynaklanan özelliklerden dolayı sanata yaklaşımlarında bazı farklılıklar gözlemlenebilir.

Michael'in evrensel normlar çerçevesinde hazırladığı dört temel sanat yönelimine ilişkin araştırması, Colombia Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını olarak Art and Adolescence-Teaching Art at the Secondary Level (Sanat ve Ergenlik-Ortaokul Düzeyinde Sanat Öğretimi) adı ile kitaplaşmıştır. Sanatsal yönelimler; 1. Mekânik Yönelim, 2. Şematik Yönelim, 3. Zihinsel Yönelim, 4. Sezgi ve duygusal yönelim diye dört tür olarak belirlenmiştir. Bu yönelimlerin her birini de öğrencinin sanat çalışmalarına yönelik tavırları, kişisel yapısı ve sanat (resim) öğretmenine öneriler biçiminde ayrıntılı olarak açıklamıştır (Michael, 1983, 111-126). Bu eğilimler, öğrencilerin resim anlayışlarına ilişkin bir sınıflandırma gibi görünmekle beraber, aslında sadece birer sanatsal uygulama yöntemi ve yaklaşımı olarak görülmesi daha doğrudur.

**Mekânik eğilimdeki** bir öğrenci, düzenli ve katı yapıda, alışageldiği cetvel silgi gibi mekânik bir destek arayışında, simetrik tasarımı benimser görüntüde olup, genelde tedirgindir. Çalışmalarında cesaret edemedikleri ve çekindikleri konuları yapamazlar. Zihinlerinde önceden belirledikleri statik bir yaklaşımla çalışmalarını bitirir ve öykünme özellikleriyle bilinirler. Yeniliğe dirençli ve sosyalleşmemiş kişisel yapıları vardır. Olumsuz eleştirilere açıktırlar.

**Şematik yönelim**, yalın ve gelişmemiş bir yönelimdir. Alıştıkları imgelere daha çok güvenmeleri, kompozisyonlarındaki konuları anlık duygu ve mizaçlarını sınırlı ve yüzeysel olarak ve oldukça sert biçimdeki resimlerle süslemeleri karakteristik özelliklerindedir. Çizgileri genellikle sayfanın ortasında bulunur. Çalışmalarda öz güvenleri yoktur. Olumsuz eleştirilere açık olup, hata yapmaktan korkmazlar. Çalışmalarından rastlantısal başarılar edindikleri anlaşılmaktadır.

**Zihinsel yönelimde**, son derece analitik bir yaklaşımla birlikte bütüncül olmayan bir sonuç vardır. Bu öğrenciler bir resim çizerken gereksiz ayrıntılarla uğraşırlar. Çalışmalarının bazı bölümlerinde keskin ve açık bir biçimde vurgu yapar ve zıtlıklara da önem verirler. Duyudan çok düşünce terimi, çalışma yöntemlerini tanımlar. Tek bir tavır veya düşünce sergileme eğilimindeki bu öğrencilerin tavırlarını hemen belirlemek kolay değildir. Sanatsal çalışmalarını, dikkatle izledikleri uygulama sürecinin sonunda oluştururlar. Hataları gösterici anlamda olumsuz eleştirilere açıktırlar.

**Sezgisel yönelimde** ise, oldukça içten gelen anlatımsal bir yaklaşım söz konusudur. Öğrenciler çalışmaları çabuk bitirir, çalışmaları tüm sayfayı kaplar, çizgi ve renkler çok çeşitlidir. Çalışmalarını; çeşitlilik, doğruluk, özgünlük, araçlara ve konuya duyarlılık ile iyi organize ederler. Sunum becerileri ve görsel algılama güçlükleri bulunan bu öğrencilerin çalışmaları çoğu zaman etkileyici bir abartı içerir ve ruh yapılarını yansıtır (Kırıçoğlu ve Strokrocki, 1997b, 2. 32).

**Sonuç** olarak; Pablo Picasso'nun dediği gibi, "Her çocuk bir sanatçıdır. Asıl problem çocuğun büyüüp gelişmesi sürecinde bir sanatçı olarak nasıl korunabileceğidir." Yetişkinler olarak yıllardır çocukların yaptıkları iki ve üç boyutlu beceri ürünü çalışmalardan hep etkilenilmiştir. Çocuk ve sanatsal gelişimi, bazen anne-babalar bazen de psikologlar ve eğitimciler olarak ilgi duyulması gereken çok önemli ve güncel bir konu olduğu bilinmektedir. Aileler ve bilim insanlarının işbirliğinde düzeyli master planlar ve projeler yapılmalıdır. Bu çabaların eğitim programlarına da uygun bir biçimde yansıtılması sayesinde, yeni kuşaklar kadar ülkenin de büyük bir gereksinimin karşılanmış olacağı söylenebilir. Ayrıca ilgili araştırmacılar da çocuğun sanatsal gelişimine, farklı yönlerden inceleyebilecekleri çok önemli bir alan olarak bakabilirler.

**KAYNAKÇA**

- Hurwitz, AL ve M. Day (1995), *Children and Their Art* (Methods for the Elementary School), Florida: Harcourt Brace College Publishers.
- Arı, Ramazan ve Ö. Üre ve H. Yılmaz. (1999). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (Eğitimin Psikoloji Temelleri), Konya: Mikro Yayınları.
- Gardner, Howard. (1990). *Art Education and Human Development*, Los Angeles California: The Getty Center for Education in the Arts.
- Gökaydın, Nevide. (1998). *Eğitimde Tasarım ve Görsel Algı*, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Senemoğlu, Nuray. (1998). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim* (Kuramdan Uygulamaya), Ankara: Özsen Matbaası.
- Başaran, İ. Ethem. (1988). *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: P. K. 77.
- Kırıoğlu, O. T. ve M. Stokrocki, (1997a). *İlköğretim Sanat Öğretimi*, Ankara: YÖK/Dünya Bankası MEGP.
- Kırıoğlu, O. T. ve M. Stokrocki, (1997). *Ortaöğretim Sanat Eğitimi*, Ankara: YÖK/Dünya Bankası MEGP.
- Kırıoğlu, Olcay. (1991). *Sanatta Eğitim* (Görmek, Anlamak, Yaratmak), Ankara: Demircioğlu Matbaacılık.
- Michael, Jhon A. (1983). *Art and Adolescence Teaching Art at the Secondary Level*, New York and London: Teachers College Press Columbia University.
- Saban, Ahmet. (2001). *Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Wilson, G. Brent. (1971). "Evaluation of Learning in Art Education, *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, Edited by: Bloom, B. S-J. T. Hastings and G. F. Madons, Newyork: Mc Graw Hill Book Company, 506-507.
- Stokrocki, Mary. (1997). "Qualitive Forms of Research Methods", *Research Methods and Methodologies for Art Education*, Edited by: Enid Zimmerman and Sharon. D. La Pierre, Reston-Virginia: The National Art Education Association: 31-55.



### SUMMARY

The teacher-child and parent-child relationships may serve important functions for children's artistic development. Until recently, many researchers have investigated how human nature are related to children's artistic development and stages of development. Investigators who have explored this question have focused on children's relationships with art. It is maintained that these expectations are realized both in the parental medium and school environment.

In this article, the importance of artistic development of human and generally stages of human development has been studied. To that aim, many references have been scanned and then interpretations have been made as concerning the obtained informations.

Children grow up and develop in generally predictable ways, with extensive variations within an age norm or stage. Just as levels vary widely in an average class of twenty-five or thirty children (and the variation increases with each grade level), so abilities in art vary widely as well. This means that teachers can come to know, generally, what to expect and plan for their preparations of their art programs, but they must be aware of the unique educational needs of each child. As a matter of course, parents also have to be careful about their children.

In this study, information has been given about some important development stages and artistic orientations of children. In the subject-matter absolute development and artistic development have been performed by numerous scientists in different ways. Gardner, Lowenfeld, Piaget, David Feldman, Arnheim, All Hurwitz, Michael Day, Mary Erickson, Parsons, Brent & Marjorie Wilson and John Arthur Michael are only some of these researchers. Important differences in artistic development are noted among the stages, which are also quite broad even if there are not very large distinctions among those authors' views about stages. However, we can present a simplified version of stage theory that describes three general stages of children's graphics development, known in this study as the manipulative stage (ages 2-5), the symbol-making stage (ages 6-9), and the preadolescent stage (ages 10-13).

Successful teachers and conscious parents who deal with children at particular age levels come to know a great about how children behave at those levels. Major proportions of the fields of developmental psychology and cognitive psychoogy are dedicated to the study of these maturational or developmental changes in children. Children's capacities to make and understand art develop in parallel fashion to changes in the cognitive, emotional, social, and physical dimensions of their lives. The notion that children progress through stages of development in these various areas is central to the field of developmental psychology and the writings of Levowenfeld, Piaget, Gardner, and others. Individual development and development of country become true quickly when the educators and parents are aware of these scientific facts sufficiently.

## YARATICI MÜZİKSEL DÜŞÜNME CREATIVE MUSICAL THINKING

Münire AKGÜL\*

**ÖZ** Bu araştırmanın amacı, çocukların yaratılışında var olan, müzikte yaratıcı düşünme yeteneğini ortaya çıkarma ve geliştirmede, alanında uzman bir öğretmenin önemli rol oynadığını ortaya çıkarmaktır.

**Anahtar sözcükler:** Müziksel düşünme, müzik eğitimi, müzik öğretmeni, öğrenci, yaratıcılık

**ABSTRACT:** The purpose of this study is to find out the importance of expert teacher's role in the discovery and development of the children's ability on creative musical thinking which is inherent.

**Keywords:** Musical Thought, Music Education, Music Teacher, Student, Creativity.

### GİRİŞ

Müzik, insan yaşamının her evresinde yer alan, insanın özünü ve güzeli seslerle arayıp bulma ve ifade etme gereksinimidir (Uçan, A. 1997). Aynı zamanda, duygu ve düşüncelerin seslerle anlatıldığı, insanları ortak duygularda birleştiren din, dil, ırkı, ülke ve gelenek gibi özelliklerin üstünde bütün insanların ortak malı ve evrensel dilidir.

Günümüzde, müzik eğitimi alanının hem içinde hem de dışında çok daha fazla bilgi ve yaratıcı düşünce kazanıyoruz. Çocukların artan müzik bilgisini yaratıcı şekilde uygulamaları için teşvik etmek müzik felsefesinin ve uygulamasının en önemli kısmıdır (Peter, W. 2001).

Her insan, bazı özelliklerle donanımlı bir organizma olarak, doğal (fiziksel, kimyasal, biyolojik) toplumsal ve kültürel öğelerden oluşan bir çevre içinde doğmakta; doğduğu çevredeki doğal, toplumsal ve kültürel öğelerle birlikte ve iç içe yaşamakta; çevresindeki öğelerle az yada çok fakat sürekli bir etkileşim içinde bulunmaktadır. Bu etkileşim süreci içinde insan, toplumsallaşıp kültürlenerek gelişmektedir (Ertürk, S. 1972).

Doğduğu çevrede müzik ile etkileşim içinde olan insan, müzik ile ilgili olarak bir takım davranışlar kazanır. Dinleme, söyleme, çalma, yaratma, eleştirme, beğenme bu davranışlardan başlıcaları sayılabilir. Bu davranışlar kazanıldıkça birey, müzik ile ve müzik çevresiyle daha bilinçli bir etkileşim içine girer. Bu davranışlarla bağlantılı olarak müzikle uyuma, müzikle oynama, müzikle dinlenme, müzikle eğlenme, müzikle öğrenme, müzikle çalışma, müzikle kendini gerçekleştirme vb. çok yönlü davranış örüntüleri geliştirir (Uçan, A. 1997).

Müziğin insan yaşamındaki önemi, onun insan yaşamının değişik boyutlarındaki çok yönlü işlevlerinden kaynaklanır. Bu işlevler bireysel, toplumsal, kültürel, ekonomik ve eğitimsel olmak üzere beş grupta toplanır.

\* Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi.



- 1- Müziğin bireysel işlevleri; bireyin dengeli ve doyumlu, sağlıklı ve başarılı, duyarlı ve mutlu olması için bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yapıları üzerinde olumlu izler bırakan müziksel uyarılma ve tepkide bulunma biçimlerini kapsar.
- 2- Müziğin toplumsal işlevleri; bireyler, birey ile toplum, toplumsal kesimler ve toplumlar arasında tanışma, anlaşma, kaynaşma, dayanışma, paylaşma, yaklaşma, işbirliği, birleşme ve bütünleşme sağlanmasında müziğin oynadığı rolleri kapsar.
- 3- Müziğin kültürel işlevleri; kültürü arttırıcı kültürel özellikleri taşıyıcı ve kuşaktan kuşağa aktarıcı, kültürler arası ilişkileri zenginleştirici müziksel birikim ve etkileri kapsar.
- 4- Müziğin ekonomik işlevleri; sanatsal öz korunmakla birlikte müzik alanında giderek belirginleşen, sunu-istem, üretim-dağıtım-tüketim ilişkilerinin ağır bastığı çalışma ve düzenlemeleri kapsar.
- 5- Müziğin eğitimsel işlevleri; bireysel, toplumsal, kültürel ve ekonomik işlevlerin düzenli, sağlıklı, etkili, verimli ve yararlı olması sağlamaya yönelik müziksel öğrenme-öğretme etkinliklerini ve bunlara ilişkin düzenlemeleri kapsar (Uçan, A. 1997).

### Müzik Eğitimi

Müziğin iki eğitimsel işlevi vardır.

- 1- Müzik bir eğitim aracıdır: Müzik eğitimi değişik alan ve düzeylerde öğrenmeyi ve öğretmeyi kolaylaştıran ve sağlamlaştıran bir araçtır.
- 2- Müzik bir eğitim alanıdır: Müziğin insan yaşamındaki diğer işlevlerinin düzenli, etkili ve verimli olarak işlenebilmesi için insanları müzik yoluyla yetiştirmeleri yeterli olmaması; bunun yanında bazı insanların müzik alanının belirli dallarında yetiştirilmeleri zorunlu olmuştur. Böylece binlerce yıl önce ilkel büyücünün kişiliğinde toplandığı kabul edilen başlıca müziksel yetenekler zamanla birbirinden ayrılarak günümüze doğru ayrı birer müziksel uzmanlık dalı durumuna gelmiştir (Uçan, A. 1997).

Müzik eğitimi, temelde bir müziksel davranış kazandırma veya bir müziksel davranış değişikliği oluşturma sürecidir. Bu süreçte daha çok, eğitim gören bireyin, kendi müziksel yaşantısı temel alınır, bu temelden yola çıkılarak belirli amaçlar doğrultusunda planlı ve yöntemli bir yol izlenir ve bu yolla belirli hedeflere erişilir. Müzik eğitimi yoluyla birey ile çevresi, özellikle müziksel çevresi arasındaki iletişim ve etkileşimin daha sağlıklı, daha düzenli, daha etkili ve daha verimli olması beklenir.

Müziğin sıradan bilginin ötesinde yatan gizli bir dünyaya açılan penceresi vardır. Bu pencere öğretmen tarafından işaret edildiğinde çocuk bu pencereyi kendiliğinden aralayabilecek yaratıcı güce sahip olabilir (Cook, N. 1999).

### Çocuğun Müziksel Gelişimi

Çocuğun müziksel gelişimi genellikle çocukluk döneminin ilk yıllarından itibaren kendini belli etmeye başlar. Bu olgu çocukta müziksel oluşum, gelişim, değişim ve biçimlenimin erkenden başladığını gösterir. Çocuklarda müziksel gelişim, diğer sanatsal gelişimlerden farklı bir nitelik gösterir. Müzik, sanat dalları arasında, yeteneğin çocukluk dönemindeyken kendini en çok belli ettiği sanat dalı olarak kabul edilebilir (Uçan, A. 1997).

Bebeklere ve çocuklara günde birkaç saat müzik dinletilmesi gerekmektedir. Bu tip eğitim, çocuğun çok kısa zamanda kollarını, bacaklarını, vücudunu neşeli ve ritmik bir

şekilde hareket ettirmesini sağlayacaktır. Çocuk birkaç aylıkken yalnız müzik dinlemeyi becerebilir. Dinletilen müziği duyması yeterlidir. Çocuk büyüdükçe şarkı söylemesi ve dans etmesi için cesaretlendirilmelidir. Bunun için; müzik ile birlikte el çırpma, yürüme-ye başladıysa ellerinden tutarak döndürme, müzikle yalnız başına ve diğer çocuklarla dans etme, çocuğa şarkı söyletme veya beraberce şarkı söyleme yollarına başvurulabilir (Akkaş, S. 1993).

Bütün bu uygulamalar, çocuğun konuşma becerisini kazanmasına, dil ve hareket yeteneğini geliştirmesine de yardım eder. Ritmik hareketler ve dans kendiliğinden oluşur. Çocuğa; yüksek-alçak, hızlı ve yavaş sesler dinletilmeli ve bunlar arasındaki farka dikkat çekilmelidir. Ayrıca çocuğa çeşitli sesler çıkaracak materyaller verilmelidir. Çingiraklar, tencere kapakları, tahta veya metal kaşıklar, vb.

Okul öncesi dönemde, özellikle anaokullarında bu eğitimin yaygınlaştırılması çok önemlidir ve tüm müzik eğitiminin ilk basamağı olmalıdır. Erken yaşlarda çocuğun müziğe olan ilgisi işlenmelidir. Okul öncesi müzik eğitiminin önemi; iyi, doğru ve zevkle müzik yapması, onlarda bazı müzikal becerilerin geliştirilmesi, şarkı söyleme ve enstrüman çalma gereksinimini ortaya çıkarması, onlara iyi bir kulak, ses eğitimi vererek müzik zevki ve güzel bir müziği anlama kabiliyeti yaratmasıdır. Bu eğitimin ana amacı ise; çocuklardaki yaratıcı gücü ortaya çıkarıp geliştirmelerine yardımcı olmaktır.

Çocukların sesler yoluyla algılama yeteneklerini geliştirmek, algıladıkları sesleri çözümlemelerini sağlamak ve bunu yaşayışlarına katmak, çözümledikleri müziği, hareket, mimik, söz, çizgi ve ses ile anlatmalarını sağlamak, müzik dinleme yeteneğini işlemek, alışkanlığını geliştirmek, dikkati arttırmak, yaratıcılığı geliştirmek, tek ve toplulukla müzik yaptırarak toplumsal davranışlar edinmesini sağlamak, eleştirici bir beğeni geliştirmek, müzik yoluyla kendini, çevredeki insanları, doğayı tanımasını ve yorumlamasını sağlamak, yerel, ulusal ve evrensel çocuk müziği ile ulusal kültürünü ve geleneklerini tanımasını sağlamak, kulak, ses ve çalgı eğitimi ile genel ve özel müzik yeteneğini keşfetmek, ortaya çıkarmak ve işlemek, müzik eğitiminin diğer amaçlarıdır.

Çocuklarda ilk müzik eğitimi "Ritm" çalışmasıyla başlar. Burada ritm çalışmalarına verilecek örnek bir sınıfta öğretmen ve öğrenciler tarafından gerçekleştirilmektedir.

Araştırmacının katıldığı dört derste öğretim elemanı sırasıyla (dersin başında) şu etkinlikleri yapıyor (Akbulut, Y. 1997)

- 1- Önce ellerini eşit ritmik aralıklarla dört kez vuruyor ve sınıfın tekrar etmesini istiyor.
- 2- Sonra sağ ve sol ellerinin parmaklarını eşit ritmik aralıklarla dört kez şıklatıyor ve sınıfın tekrar etmesini istiyor.
- 3- Öğretim elemanı bu aşamada daha önce yaptığı dört kez el vurma ve dört kez parmak şıklatma hareketlerini farklı şekillerde dört kez ard arda yapıyor ve öğrencilerden tekrarlamalarını istiyor.
- 4- Daha önce yapmış olduğu el vurma ve parmak şıklatma hareketlerine dizlerine dört kez vurmaya ekliyor. Bu üç hareketi farklı şekillerde yapıyor ve sınıfın tekrarlamasını istiyor.
- 5- Bu kez ayağını dört kez zemine vuruyor. Daha önce yapmış olduğu üç farklı hareketin farklı şekillerini göstererek sınıfın yapmasını istiyor. Örneğin, el vurmaya E, parmak şıklatmaya P, diz vurmaya D, ayak vurmaya A diyelim.

EPDA – EEEP – PEEE – DDEE – ADPE gibi. Bu son aşamada öğretmen çok daha dikkat isteyen ve oldukça ilginç bir uygulamaya geçiyor.



Kendisi daha önce yaptığı herhangi bir hareketi dört kez yapıp bir başka harekete geçerken öğrencilerden kendisinin yaptığı ilk hareketi yapmalarını ve kendini takip etmelerini istiyor.

Sonuç olarak, öğrenciler bir hareketi yaparken bir sonraki yapacakları hareketi de gözlemek durumunda kalıyorlar. Aynı anda öğretmen başka, öğrenciler başka hareketi yapıyorlar.

Müziğin en önemli öğelerinden "Ritm" kavramının, Eğitim- Öğretim etkinliklerinin en temel gereklerinden "motivasyon", "dikkati bir noktada toplama ve devam ettirme" gibi pek çok davranışın bir arada verildiği ortaya çıkıyor.

Müziğin çocuğun gelişiminde önemli işlevler gördüğü alanlardan biriside "dil" dir. Bunun için hareketle birleştirilip bütünleştirilen dört aşamalı bir "dil öğrenme" süreci geliştirilmiştir. Bu süreçte çocuğa öğretilecek herhangi bir kelime, sözgelimi bu kelime vücudumuzun belli bir bölgesi olan "baş" kelimesi olsun. Önce eşit ritmik aralıklarla dört kez söylenir.

Baş -Baş -Baş -Baş

"Baş" kelimesi dört kez söylenirken iki elle dört kez başa vurulur. Müzik bu aşamada devreye girer. "Baş" kelimesi içten dört kez söylenirken eller aynı anda dört kez başa vurur.

Söyle - Söyle ve yap - Fısılda ve yap - Düşün ve yap

Çocuğa komut vererek iki elini aynı anda bir vücut bölgesine götürmesini sağlıyorsunuz.

Sözgelimi "baş" dediğimiz anda çocuklar iki elini başlarına götürüyor veya "omuz" dediğimiz zaman ellerini omuzlarına götürüyorlar. "Baş -Omuz" dediğimiz anda ise bir elini başına götürürken, diğer elini omzuna götürüyor. Veya "Kulak - Burun" dediğimiz zaman çocuk aynı anda elinin birini kulağına götürürken diğerini burnuna götürüyor.

Bu çalışmayı izleyen ve uygulayan kişi, bu hareketlerin gerek organlar arasında koordinasyonu sağlama ve gerekse zekanın pratikleşmesi açısından son derece yararlı olduğunu belirtiyor.

## MÜZİKTE YARATICI DÜŞÜNME

Müzikte yaratıcı düşünmeyi gerçekleştirmek öğretmene düşmektedir. Öğretmen, çocukları eğitirken onları yaratıcı düşünceye odaklamak yerine, çocukların yaratılışında var olan müzikte yaratıcı düşünebilme yeteneğini besleyerek geliştirmelidir. Örneğin, sınıfta huzuru bozan bir öğrenci en yaratıcı öğrencilerden biri olabilir. Öğretmen bununla nasıl başa çıkabilir?

Her şeyden önce, yaramaz öğrencinin yaratıcı potansiyelinin farkında olmak öğretmenin öğrenciye karşı davranışını değiştirir ki bundan sonra öğrenci de kendini başka türlü görmeye başlar. Kendine güvenen yaramaz öğrenci daha olumlu ve üretken olur. Öğretmenin vereceği müzik ödevleri çocuklarda var olan yaratıcı potansiyeli ortaya çıkaracaktır (Hickey, Maud-Peter, W. 2001).

Öğretmen, çocuğun doğaçlama yapmasına izin vermelidir. . Doğaçlama sadece enstrüman ile yapılmaz. Çocuğun kendi kendine bir ezgi mırıldanması ve bu ezginin ritmine göre dans etmesi de bir doğaçlama olabilir. Doğaçlama yapması için cesaretlendirilen çocuk, yaratıcı gücü ortaya çıkararak müziksel düşünmeyi geliştirebilir (Bailey, D. 2001).

Müzikte yaratıcı düşüncenin "Webster Modeli" vardır. Webster Modelinin merkezinde dört basamaklı yaratıcı işlemi vardır. Bu ilk olarak Graham Wallas tarafından keşfedilmiştir. Bunlar; hazırlık- kuluçka dönemi- aydınlanma ve doğruluğunu kanıtlamadır.

**Hazırlık Dönemi:** Bu aşamada yaratıcı şahıs, yaratacağı ürün için düşünmeye, malzeme ve fikir toplamaya başlar. Alternatif olarak o noktada, üzerinde çalışacağı yaratıcı bir problem düşünmeye ve kendine sorular sormaya başlar. Ben ne bestelemek istiyorum? Hangi çalgıları kullanmalıyım? gibi.

**Kuluçka Dönemi:** Bu safha, genellikle bir insan yaratıcı problemden az uzaklaştıkça başlar ki bu safhada beynin görevini yerine getirmesi için önemli bir süreçtir. Hatta yaratıcı planlara verilecek faal bir düşünce olmadığı zamanlar bile bu safhada düşünceler birbiriyle yoğrulur ve bilinçaltında değerlendirilir. Müzik öğretim terimleriyle düşünme zamanı desteklenmeli ve teşvik edilmelidir. Öğretmenler öğrencilerinin, bazen kısa aralıklarla yaratıcı ödevlerinden uzaklaşabilmeleri için fırsatlar sağlamalıdır ve ödevlerini tekrar gözden geçirip geliştirebilmeleri için yardımcı olmalıdırlar.

**Aydınlanma Dönemi:** Bu büyük bir fikri sık sık "aman, hey, vay...!" diye ifade ettiğimiz andır ki büyük bir fikir aniden aklımıza gelir ve şahane bir melodi aniden zihnimize girer. Müzik yazıya dökülebilir ki (el yazısı, kitap, bilgisayar, vb. ) öğrencileri çoğu kez şaşırtan müziksel düşüncelerin izini sürebilsinler.

**Doğruluğunu Kanıtlama Dönemi:** Yaratıcı düşüncenin son safhasında, bir kişi fikirlerini bir araya getirir ve yaratıcı bir ürün meydana getirmeye çalışır. Bir besteci için bu son dokunuşları yapmaktır. Eser üzerinde işlemlerin yapılması ve bestenin ilk kez baştan sona duyulmasıdır. İster tüm bir orkestra tarafından çalınsın, ister sınıftaki öğrenciler tarafından bütün çalgılar kullanılarak, isterse de tek bir elektro piyano kullanılarak.

Yaratıcı ürünün tamliğini kanıtladıktan sonra tekrar yaratıcı düşünceye başlamak için yaratıcı ürünün tekrar gözden geçirilip, düzeltilmesi ve mükemmelleştirilmesi için fırsat verilmesi gereklidir. Genç öğrenciler, çoğu kez olgunlaşmadan kanıtlama safhasına ulaşırlar. Tekrar gözden geçirmeyi, düzeltmeyi ve proje üzerinde çalışmayı kabul etmek istemezler. Müzik öğretmenin, müziksel büyümeyi dikkatli ve düşünceli yaklaşımlarla cesaretlendirmesi gerekir (Hickey, Maud-Peter, W. 2001).

## SONUÇ

Çocukların yaratılışında var olan müzikte yaratıcı düşünebilme yeteneğini ancak alanında uzman bir öğretmen ortaya çıkarabilir.

Çocukların müziksel yeteneğini geliştirirken, onları yaratıcı düşünmeye odaklamak yerine yaratılışlarında var olan düşünebilme yeteneğini ortaya çıkarmak ve beslemek daha iyi olacaktır. Öğretmen, çocukların enerjisini daha yaratıcı yönde kullanırsa, doğal olarak çocuklarda var olan yaratıcı potansiyeli de ortaya çıkarabilir.

Öğretmen, çocuklardaki müziksel büyümeyi geliştirirken dikkatli ve düşünceli yaklaşımlarla onları yapmış oldukları ve yapacakları çalışmalar konusunda cesaretlendirmelidir.

Müzik gerçek bir güçtür ve mutlaka çocukların eğitiminde kullanılmalıdır (Yıldız, G. 2002).



### KAYNAKÇA

- Akbulut Y. "Müziğin Okul Öncesi Eğitimde Kullanımı" Öğretmen Eğitim Semineri
- Akkaş S. (1993) "Okul Öncesi Eğitimde Müzik" Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Ankara
- Ayparlar F. (1997) "Müzik Eğitiminin Yapılanmasında Sınıf Öğretmeninin Rolü". 3. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Bildirileri, Ç. Ü. Eğitim Fakültesi, Balcalı, Adana.
- Bailey. D (2001) *Doğaçlama* Pan Yayıncılık İstanbul
- Cook N. (1999) *Müziğin ABC'si* Kabalıcı Yayınevi İstanbul
- Ertürk S. (1982) *Eğitimde Program Geliştirme* Yelkentepe Yayınları Ankara
- Hickey, Maud; Webster, Peter (2001) *Creative Thinking in Music*. Music Educatous Journal, Vol. 88, No:1, p19
- Uçan A. (1994) *İnsan ve Müzik, İnsan ve Sanat Eğitimi* Müzik Ansiklopedisi Yayınları Ankara
- Uçan A. (1997) *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar* Müzik Ansiklopedisi Yayınları Ankara
- Ürfioğlu A. *Bebeklik ve Okulöncesi Dönemde Müziğin Gelişimi ve Eğitimi* Ya-Pa yayınları, Ankara
- Yıldız G. (2002) *İlköğretimde Müzik Öğretimi Anı* Yayıncılık Ankara

### SUMMARY

Relationship between the the music and human being is starts at the time of coception. This relationship is progress parallel to the human life and continies.

First academic music education of the child is starts with the preschool education. At this point, teacher starts to develop child's musical behaviors by the application of some specific activities in to real life. In order to develop child's creative musical thinking potential, the person that will give musical education should have sufficient knowledge and experience. Also, he/she should prepare appropriate musical programs by considering the children's age and developmental level, and apply suitable activities according to this grade.

Music is a holder of very important position in human life. This is caused by the multidirectional functions in different dimensions of human life. Functions of music includes; ensuring healthy, successful, and happy individual, contributing individuals' effective communication with order individuals and societies, leading to transfer of cultural features, transmission from generation to generation by cooperation, communion, and association; enriching the inter-cultural relationships; arranging the relationships between production-distribution-consumption, and facilitating musical learning-teaching activities and arranging the necessary exercise related with the learning-teaching environment.

Musical education; is a process of causing individuals intentionally to gain specific musical behavior or behavior modification by his/her own life. During this process, mainly individual's own musical life is taken into account as a base. By considering this base, planned line is taken under the direction of specified objectives, and specific aims are attained. It is expected that, musical education gives rise to healthier and more effective communication between individual and his/her own musical environment.

Musical ability starts to appear in the first years of the childhood period. In order to develop this ability, children should be provided by music one or two hours a day. Such an education will ensure the child's rhythmical movements. Children, in their early

infancy period (one or two months), can only achieve listening to music. It is sufficient for them to hear the music. In the stage of development, it should be provided for children to develop musical abilities like singing a song or dancing by arranging the suitable environments and activities.

All these applications help children to gain speaking skills, and develop language and movement abilities. It would be helpful to have children listen deep tone, low tone, high-speed, low-speed sounds, and attention should be drawn to the differences between these sounds. Furthermore, children should be provided with materials to make variety of sounds such as sleigh-bell, saucepan cap, wooden spoons, etc.

During pre-school period, especially in kindergarten, extension of this type of education is very important and it constitutes the first step of the whole musical education. Child's interest toward music should be processed at early ages.

Teacher should develop the musical skills of the child. During preschool music education, the teacher should develop musical skills, discover the child's needs for singing a song and for playing an instrument, also teacher should develop a behavior of enjoying a music and understanding a good music by providing them with a quality instruction on sounds and ear for music.

During music education of children, it should be better to introduce the innate creative thinking ability on music rather than forcing children to believe on necessity of creative thinking. In order to achieve this, teacher should encourage children by allowing them to improvise the music.

"Webster Model" is a 4 step model in creative musical thinking and it is discovered for the first time by Graham Wallas. These steps are:

- 1- Preparation period: It is started to think on the product that will be created, also it is started to gather related materials and ideas.
- 2- Incubation period: Time is granted for the plans that are prepared for the product
- 3- Enlightenment period: Appearance of a sudden ideas and put into writing.
- 4- Verification period: This is a last period. It is tried constitute a new product by summing up the ideas.

As a conclusion, innate creative thinking potential of children can only be revealed by an expert teacher, and also creative thinking skills in music can be developed by an expert teacher by reinforcing and nourishing the children



## ÇOKLU ZEKA KURAMINDA SANAT EĞİTİMİ YAKLAŞIMI

### THEORY OF MULTIPLE INTELLIGENCES: AN APPROACH TO ART EDUCATION

Abdullah AYAYDIN \*

**ÖZ** Çoklu Zeka Kuramı, yeni "zeka" tanımı ile eğitim alanında köklü değişikliklerin yaşanmasına neden olmuştur. Genel eğitim içinde gelişmelerden en çok etkilenen alanlardan biri sanat eğitimidir. Çünkü, kuramın getirdiği yeni eğitim felsefesi ile sanat eğitiminin kendi içinde yeniden yapılandırılmasına ihtiyaç duyulduğu gibi, eğitim programının tümünün sanatsal aktivitelerle donatılması gerektiği de anlaşılmıştır. Bu çalışmanın amacı; Çoklu Zeka Kuramının sanat eğitimine getirdiği yenilikleri ortaya koymak, dolayısıyla sanat eğitimine yaklaşımını tanıtmak ve değerlendirmektir.

**Anahtar Sözcükler:** Çoklu Zeka Kuramı, Sanat Eğitimi, Resim-İş Öğretimi

**ABSTRACT** The Multiple Intelligences Theory caused fundamental changes in education by its new definition of "intelligence". Art education is one of the educational areas that mostly affected by developments. Since Multiple Intelligences Theory offered a new philosophy in education, it is necessary that art education should be reconstructed. Nevertheless, it is obvious that curriculum should be equipped by artistic activities.

The purpose of this study is to bring up Multiple Intelligences Theory's new ideas in art education, so to present art education's approach and to interpret.

**Key Words:** Multiple Intelligences Theory, Art Education

### GİRİŞ

Son yıllarda, gerek ülkemizde gerekse gelişmiş ülkelerde, eğitim alanında önemli gelişmeler yaşanmaktadır. Bu gelişmeler sonucunda eğitim bilimi yeni anlayışlarla birlikte yeni kavramlar ve yeni öğretim yöntemleriyle tanışmaktadır. Günümüzde yaşanan önemli bir gelişme de, eğitime farklı bir bakış açısı getiren Çoklu Zeka Kuramı'nın (Multiple Intelligences Theory) ortaya çıkmış olmasıdır. Bu kuram aslında zekanın niteliklerini tanımaya yönelik yapılan bir araştırma olmasına rağmen, eğitimciler tarafından diğer kesimlere oranla daha büyük ilgi görmüştür. Kuram, ortaya koyduğu zeka tanımı ile eğitimde bireyselliği ön plana çıkararak eğitimi bütün bireylere indirgemmiştir. Eğitimde, duymaya alışık olduğumuz ve normal kabul ettiğimiz "düşük zekalı" "zeki" "çok zeki" olarak nitelenen bireylerin değil, zekası farklı şekilde işleyen bireylerin var olduğunu vurgulamıştır.

Çoklu Zeka Kuramı'nın getirdiği yeni eğitim felsefesi genel eğitimle birlikte sanat (Resim-İş) eğitimini de yakından ilgilendiren yenilikler sunmaktadır. Daha önce yalnızca sayısal ve sözel zekanın var olduğu bilinirken, Gardner (1983, 1999) tarafından sekiz zeka türünün var olduğu ve bu zeka türlerinden birinin görsel-uzamsal zeka olduğu ileri sürülmektedir. Böylece, zekaya ve diğer bazı kavramlara getirilen yeni yaklaşımlar sanat eğitimine de yeni boyutlar kazandırmaktadır.

\* KTÜ, Fatih Eğitim Fakültesi

Bu çalışmanın genel amacı, Çoklu Zeka Kuramı'nın sanat eğitimi ile ilgili olarak ileri sürdüğü görüşleri incelemek, tartışmak ve sanat eğitimine katkısı açısından değerlendirmektir.

### 1. Çoklu Zeka Kuramı

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

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

Çoklu Zeka Kuramına göre, insan zekası farklı zeka alanlarının bileşiminden oluşmaktadır. Her insanda sekiz zeka alanı bulunduğu halde, bazı alanlar diğerlerine göre daha baskındır. Bu zeka alanları şunlardır (Armstrong, 2000a:1-2; Gardner, 1999:41-53; Saban, 2001:6-14):

1. 1. **Sözel-Dilsel Zeka (Verbal-Linguistic):** Şiir, mizah, hikaye anlatma, gramer, mecazlar, teşbihler, soyut ve simgesel düşünme, kavram oluşturma ve kelime yazma gibi dilin tüm özelliklerini etkili ve güzel kullanabilme yeteneklerini içeren zeka alanıdır.
1. 2. **Mantıksal-Matematiksel Zeka (Logical-Mathematical):** Matematiksel ve mantıksal ilişkilerle kurulan sistemlere karşı duyarlılığı, bilgisayar programlama, matematik, istatistik gibi sayıları etkili kullanmayı kapsayan zeka alanıdır.
1. 3. **Görsel-Uzamsal Zeka (Visual-Spatial):** Yüzey ve onun içinde bilginin kullanımını gerektiren durumları, farklı derinlik ve açılardan formlar tasarlama yeteneğini kapsayan zeka alanıdır.
1. 4. **Bedensel-Kinestetik Zeka (Bodily-Kinesthetic):** Vücudu kullanarak duyguları anlatabilmeyi, oyun oynayarak, ya da yeni bir ürün üretmekle duygularını ifade edebilmeyi kapsayan zeka alanıdır.
1. 5. **Müziksel-Ritmik Zeka (Musical):** Seslere ve müzik aletlerine karşı duyarlılık, ritmik ve tonal kavramları tanıma ve kullanma kapasitelerini içeren zeka alanıdır.
1. 6. **Sosyal Zeka (İnterpersonal):** Bir grup içinde işbirlikli çalışabilme, diğer insanlarla sözel ya da sözsüz iletişim kurma yeteneğini kapsayan zeka alanıdır.
1. 7. **İçsel Zeka (İntrapersonal):** İnsanın kendi duygularını, duygusal tepki derecesini, düşünme sürecini tanıma, kendini yansıtmaya ve öz benliğini anlama yetisini içeren zeka alanıdır.
1. 8. **Doğa Zekası (Naturalistic):** Doğaya ve çevreye duyarlı olabilme, doğadaki ayrıntıları ve ilişkileri fark edebilme yeteneğini içeren zeka alanıdır.



## 2. Zeka ve Yetenek

Gardner, zeka ile yetenek arasında bir ayırım olmadığını, konuşma dilinde "zeka" olarak adlandırılan şeyin, aslında sadece dil ve/veya mantık-matematik anındaki belirli "yetenekler" kümesi olduğunu belirtmektedir (Vickers, 1999:121). Eğitimin de yeteneklere göre olması gerektiği üzerinde durmaktadır ve yeteneğe göre eğitim veren birey-merkezli okulların olması gerektiğinden bahsetmektedir.

Bu okullar öğrencilerin birbirinden çok farklı olduğu öngörüsüyle çalışmalıdır. Bu yapılanmada üç temel unsur vardır. Biri, çocukların yetenek ve beceri gruplarını ve çalışma tarzlarını değerlendiren uzman, diğeri, öğretim programını tanıtıcı rehber kişidir. Görevi, geçerli programı ve seçmeli dersleri takip etmek, öğrencilere yetenekleri ve ilgi alanlarını tanıyıp seçmelerinde yardımcı olmak ve öğretimin onların öğrenme tarzına uygun yapılmasını sağlamaktır. Üçüncüsü de çevre-rehberidir. Onun görevi iş tanımında çevre imkanlarını araştırmak ve öğrenmektir. Böylelikle, öğrencilere çevre imkanları ile temas kurduracak ve her öğrencinin kendi özel yeteneğine uygun yönde ve en üst düzeyde gelişmesini sağlayacaktır. Gardner'a göre; Teori'nin ana çizgisi de budur: Kişilerin yetenekleri olan alanlara yönlendirilmesi (Vickers, 1999:37).

Yukarıda da açıklandığı gibi zeka ile yetenek eşdeğer tutulmaktadır. Böylece, zekayı değil yeteneği göz önünde bulunduran eğitim ortamları, öğrencilerin "zeki" ya da "zeki değil" şeklinde gruplara ayrılamayacağı okullar ortaya çıkmaktadır. Başka bir deyişle, öğrencilerin okuldaki başarılarında yeteneğin belirleyici olması gerektiği anlaşılmaktadır

## 3. Sanatsal Zeka ve Zeka-Sanat İlişkisi

Gardner'a (1989:170) göre; sekiz zeka alanı dışında ayrıca bir sanatsal zeka alanı ya da farklı sanatsal zekalar söz konusu değildir. Aksine, bahsedilen zeka biçimleri, artistik sonuçlara yönlendirilebilir; böylece o bilgi türünün gerektirdiği semboller estetik tarzda düzenlenebilir. Örneğin, dilini kullanma bilgisi sıradan konuşmada veya kanuni talimatları ortaya koymada kullanılabildiği gibi, estetik amaçlarda da kullanılabilir. Aynı zeka, dilin estetik olarak düzene sokulduğu şiir ve roman yazımında da kullanılabilir. Aynı şekilde, astronomi alanındaki zeka, denizciler ve heykeltıraşlar tarafından; bedensel yetenek dansçılar, pandomim sanatçıları, atletler veya cerrahlar tarafından kullanılabilir. Hatta müzikal zeka estetik olmayan bir alanda (boru sesi kullanan haberleşme sistemleri) kullanılabildiği gibi, mantıksal-matematiksel zeka estetik bir alana (bir ispatın diğerrinden daha şık bulunması durumu) yönlendirilebilir. Bir zeka türünün estetik mi yoksa estetik olmayan bir alan için mi harekete geçirildiği ya bireysel ya da kültürel bir karar olarak ortaya çıkar.

Gardner (1999:108-109) başka bir yazısında ise şu açıklamaları yapmaktadır: Zekalar sanatın sembol sistemini kullanacak biçimde işlemektedir. Birisi dilini sıradan bir şekilde izah için kullanıyorsa o dil zekasının estetik olarak kullanılması anlamına gelmez. Eğer dil mecazlı, manalı olarak veya onun yapısal inceliklerine veya duygular okşayıcı özelliklerine dikkat edilerek kullanılırsa o zeka sanatsal olarak kullanılmış olur. Aynı şekilde görsel zeka heykeltıraş ressam vs tarafından estetik olarak kullanıldığı gibi bir geometri-ci ya da cerrah tarafından estetik dışı amaçlarla da kullanılabilir. Örneğin, müziksel zeka bile estetik dışı işlevlerle kullanılabilir. Askerlerin yemeğe ya da bayrak yarışına çağrıl-ırken borazanın kullanıldığı gibi. Aksine matematikçilerin matematiksel amaçlarla tasarladığı örnekler de sanat galerilerinde sergilenerek de son bulabilmekte, M. C. Escher'in anlaşılması (enigmatic) çizimlerini hatırlanabilir. Zekanın estetik amaçlarla kullanılıp kullanılmayacağı kişisel ve kültürel kararları temsil eder. Örneğin dil zekasını bir avukat, satıcı olarak kullanıldığı gibi şair ve konuşmacı da kullanır. Ayrıca, kültürler zeka-



nun sanatsal kullanımını destekleyebilir ya da engelleyebilir. Bazı kültürlerde neredeyse herkes şiir yazar, dans eder, enstrüman çalar. Örneğin, Stalin her şiiri diplomatik bir mektup gibi incelerken, Plato ise şiiri Cumhuriyetinden silmeye çalışmıştır.

Sekiz zeka alanı dışında ayrıca "sanatsal zeka" diye bir kavram olmadığı gibi, bu zeka alanlarından birinin de sanatsal zeka olarak düşünülmemeyeceği görülmektedir. Ancak, bütün zekalar kullanım şekline göre sanatsal zeka görevi yapabilir. Konuya sanat eğitimi açısından bakıldığında, her öğrenciye -hangi zeka alanı baskın olursa olsun- sanatsal çalışmalar yaptırılabilir ve her öğrenciden sanatsal ürünler alınabileceğini anlaşılmaktadır. Böylece, Türkiye'de sanat (Resim-İş) eğitimi sorunlarından biri olan "Sanat eğitimi yalnızca yeteneklilere hitabeder" yanlış anlayışının (Özsoy, 1998:60, Kırıçoğlu, 2002:6) ne kadar yersiz olduğu da daha iyi anlaşılmaktadır.

#### 4. Görsel-Uzamsal Zeka Alanı

Görsel uzamsal zeka, insanın bir avcı, izci ya da rehber gibi görsel ve uzaysal dünyayı doğru bir şekilde algılaması veya bir dekoratör, mimar ya da ressam gibi dış dünyadan edindiği izlenimler üzerine değişik şekiller uygulaması kapasitesidir. Bireyin çevresini objektif olarak gözlemlemesi, algılaması ve değerlendirmesi ve bunlara bağlı olarak da dış çevreden edindiği görsel ve uzamsal fikirleri grafiksel olarak sergilemesi kabiliyetlerini içerir. Görsel uzamsal zekaya sahip insanlar, yer, zaman, renk, çizgi, şekil, biçim ve desen gibi olgulara ve bu olgular arasındaki ilişkilere karşı aşırı hassas ve duyarlıdır. Dolayısıyla, görsel-uzamsal zekası güçlü olan kişiler, varlıkları, olayları ve olguları görselleştirerek ya da resimlerle, çizgilerle ve renklerle çalışarak en iyi öğrenirler (Saban, 2001:8).

Bu zeka alanı sadece sanatçıların sahip olduğu bir zeka alanı değildir. İnsanları bu zeka alanını ayrıca, harita okumada, bir odayı düzenlemede, bir eşyayı nereye koyduğunu hatırlamada, bir adresi bulmada, bir başkasının beden dilini yorumlamada, bir taslak çıkarmada ya da kendini sözel olmayan bir şekilde ifade etmede kullanırlar.

Görsel uzamsal zeka sadece nesnelere görsel uzamsal olarak kavrama yeteneği ile sınırlı değildir. Kör bir insan yüksek düzeyde görsel-uzamsal zekaya sahip olabilir. Bu alanın ana elemanı, zihinsel imajlar yaratma yeteneğidir. İmajlar şeklinde düşünme yeteneğine sahip olma, diğer zeka alanlarını da geliştirir. Hayal gücü yeteneği, bireylerin eğitimsel kariyerini doğrudan etkilemektedir. Üniversite, Fen Lisesi, Anadolu Lisesi sınavlarını görsel öğrencilerin kazanma olasılığı daha yüksektir. Çünkü görseller görüntülerle düşünme, resimsel okuma, geleceği kestirme gibi özelliklere sahiptir.

Bu zeka alanı için hayal gücü önemlidir. Beyin hayal edilen zihinsel imgelere anında karşılık verir. Dünya çapında bir çok sporcu ve artist, fiziksel antrenmanlarını arttırmak için hayallerinde tekrar tekrar atlarlar ya da rolünü oynarlar. Bu tür çok sayıda sınıf içi görsel stratejiler bulunmaktadır. Görsel stratejiler, çoklu zeka kuramını sınıfta kullanmak için son derece değerli araçlardır. Çünkü bu tür etkinlikler, sekiz zeka alanını zaten içermektedir. Uzamsal ve görsel imgeler problem çözmede genellikle anahtar olarak kullanılırlar. "Bir resim bin kelimedenden daha değerlidir" sözü öğretimin etkili kılınması için de geçerlidir (Selçuk ve Ark, 2002:53).

Ancak, eğitimde hayal gücü bir araç yada motivasyon unsuru olarak kullanabilmekte midir? Aksine, aileler veya öğretmenler bazen hayalci olan çocuklar için üzülebilmeindedir. Hayal kuran çocuklar henüz eğitimde hayal gücü kuvvetli çocuklar olarak değerlendirilmemektedir. Okullar milyonlarca hayal gücü geniş çocuğun hayalci olarak kalmasına sebep olmaktadır. Ve onların bu yeteneklerinin eğitimde kullanılmasına olanak tanıyamamaktadır. Çünkü öğretmenler bütün dikkatlerini sayılara, kelimelere ve soyut kavramlar



üzerine odaklamakta; imgeleri, resimleri ve metaforları yeterli görmemektedirler. Bu çocukların çoğu normal eğitim düzeninde harcanabilmektedir. Kimse onların bu hünerlerinin farkında değildir ve eğitimde nasıl kullanılacağına bilincinde da değildir (Armstrong, 2000b:100).

Durum böyle iken, yani hayal gücüne gerekli önemi verilmediği halde, dünya tarihinde görsel şekillerin dilden daha etkili ifade aracı olduğuna ilişkin yorumlara ve belgelere rastlanmaktadır. Örneğin, hayal gücü geniş birisi olarak Leonardo Da Vinci görsel zekanın dahilerindedir (Yavuz, 2001:109). Bir çok özelliğinin yanında Atatürk de görsel zekası baskın bir lider olarak düşünülmektedir (Selçuk ve Ark, 2002:53).

Birçok önemli icat da izlenim, görebilme veya hayal gücüyle oluşan anlamayla başlamıştır. Örneğin, Einstein, İzafiyet Teorisi'ne ışın demetine bindiğini hayal ederek başlamıştır. Alman kimyacı Fredrich August Kekule bir bilimsel problemi akşamleyin ateşi seyrederken bir yılanı kuyruğu diğer yılanın ağzında kıvrılmış olarak hayal ederek çözmüştür. Bu hayal sonucu Benzen molekülünün kimyasal yapısını ortaya çıkardı. Leonardo Da Vinci teknoloji harikası helikopterleri icat edilmeden yüzlerce yıl önce hayal etti ve çizdi. İnsanların çeşitli alanlardaki gayretleri hayallerde elde edilen bilgiler yoluyla ilerledi (Campbell, Campbell and Dickinson, 1999:111).

Yukarıdaki bilgiler ışığında hayal gücünün dolayısıyla görsel-uzamsal zekanın eğitimde ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Bunun sonucu olarak sanat eğitimin önemi de giderek daha çok belirginleşmektedir.

##### 5. Project Zero ve Arts Propel nedir?

Project Zero (Sıfır Projesi), Nelson Goodman tarafından 1967 yılında Harvard Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde (Harvard Graduate School of Education) başlatılmış olan ve öğrenme, düşünme ve sanatta yaratıcılık gelişimini anlamak amacıyla sürdürülen bir eğitim araştırmaları grubudur ([www.pz.harvard.edu](http://www.pz.harvard.edu)).

Arts Propel ise 1985 yılında Rockefeller Vakfına bağlı Sanat ve İnsani Bilimler Bölümü'nün teşviki ile Harvard Üniversitesinde Sıfır Projesi tarafından sanatsal öğrenmeyi dokümanlaştıracak değerlendirme araçları oluşturmaya yönelik bir projedir. Bu proje kapsamında; müzik, görsel sanatlar ve yaratıcı yazım sanat dalında çalışmaya ve üç tür yeterliliğin incelenmesine karar verilmiştir. Bunlar: düzenleme yapma, müzik icra etme, resim yapma veya çizim, yaratıcı veya hayali yazımı içeren üretim; bir sanat dalı içinde artistik düşünmeyi içeren algılama; insanın kendi ya da diğer sanatçıların algılamasından ve ürettiklerinden uzaklaşıp, elde edilen etkileri, zorlukları metotları ve hedefleri anlamayı içeren yansıtma'dır. PROPEL kelimesi de bu üç yeterliliğin İngilizce karşılıklarından (production-perception-reflection) ve öğrenme (learning) kelimesinin İngilizce karşılığının ilk harfinin eklenmesinden türetilmiştir (Altan, 1999:115). Gardner ve arkadaşları tarafından yıllar boyunca yürütülen bu çalışmalarda elde edilen önemli bulgulardan bazıları şöyledir (Gardner, 1989:169, 175):

1. Çocuklarda görülen birçok gelişme yaşa bağlıdır. Birçok sanat dalında çocuklar erken dönemde yüksek yetenek göstermesine rağmen, çocukluğun orta dönemlerinde bu yetenek gücünü yitirmektedir. Gelişimde görülen bu sivri veya U şeklindeki eğri, kavrayışın belli alanlarında ve bilhassa sanatsal yaratıcılığın belli kısımlarında açıkça ortaya çıkmaktadır.
2. Başarılarındaki belli eksikliklere rağmen, okul öncesi çocuklar sanat alanlarında çok geniş miktarda bilgi ve yetenek kazanırlar. Örneğin, doğal dil öğrenimindeki durum gibi. Bu bilgiyi kazanma aile ve öğretmenlerin yardımına ihtiyaç

duyulmadan gerçekleşebilir. Çocukların çizimlerindeki gelişim de kendi kendine öğrenme ve geliştirmeye kuvvetli bir örnektir. Bu bakımdan sanat öğrenimi, birçok geleneksel ders konularına göre kesin farklılıklar göstermektedir.

3. Bireyin kavrama veya anlayış kapasiteleri -neredeyse tüm alanlarda- yaratıcılık kapasitelerine bağlı olarak gelişmektedir. Çocuklara deneyerek ve yaparak öğrenmeleri için yeterince şans verilmesi önemlidir.

California Üniversitesi'nde yapılan bir araştırmada da yukarıdakilere paralel sonuçlar çıkmıştır. Bu araştırma sonucunda çocukların her dönemde aynı şekilde öğrenmediği ortaya çıkmıştır. Örneğin, dilsel zeka, anaokulundan 3. sınıfa dek öğrenmede güçlü bir alandır. Sonra kullanımı azalmaktadır. Mantıksal-matematiksel zeka 1. ile 4. sınıflar arasında çok güçlüdür. Görsel/alansal ve bedensel/kinestetik zeka ise ilköğretim süresi boyunca etkindir. Bu demektir ki ilkokullarda bilgiyi görsel, aktif öğrenme yolu ile iletmek en doğrusudur (Vickers, 1999:39).

Gardner, bu araştırmalar sonucuna dayanarak sanatsal öğrenmenin tamamen bilişsel aktiviteler olduğunu belirtmiştir (Zessoules ve ark., 1993:122). Bu açıklama sanat eğitimi alanında yenidir. Ve bu konuda süregelen tartışmalara belirli kanıtlara dayanarak açıklık getirmesi açısından önemlidir. Kırıçoğlu'na göre; kuramın sanat eğitimi açısından en önemli bulgusu budur. Duygu, düşünce ve imgelerin bir anlatım formuna dönüşmesi olan sanat artık salt yeteneklerle ilgili bir usdışı alan ürünü olarak değil, zihnin bir başka boyutta işlemesi olarak düşünülmektedir (www. mimoza. marmara. edu. tr).

## SONUÇ

Çoklu Zeka Kuramı'nın öncesinde yapılan araştırmaların bir çoğu sanatsal gelişim ve zeka üzerine yapılan incelemelerden oluşmaktadır. Bu incelemeler sonucunda ortaya çıkan bulgular sanat eğitimini doğrudan ilgilendiren önemli noktalar içermektedir.

Bunlardan biri görsel-uzamsal zekanın tanımlanmış olmasıdır. Daha önce sözel ve sayısal zekayı hedef alarak düzenlenen eğitim programlarının bu zeka türünü de göz önüne alarak düzenlenmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Böylece, sanat eğitiminin bütün bireyler için gerekli olduğu anlayışı daha belirgin olarak açıklığa kavuşmuştur.

Sanat eğitiminde bazı kavramlar yeni anlamlar kazanmıştır. Zekanın yeteneğe eşdeğer olduğu ve eğitimde yeteneğin belirleyici olması gerektiği gündeme gelmiştir. Ayrıca, sanatsal öğrenmenin sadece duylara değil bilişsel öğrenmeye bağlı olduğunun anlaşılması ise sanat eğitimine yeni bir boyut kazandırmıştır.

## KAYNAKÇA

- Altan, M. Z. (1999). *Çoklu Zeka Kuramı*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Sayı 17, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Armstrong, T. (2000a). *Multiple Intelligences In The Classroom*, ASCD Publishing Alexandria, USA.
- Armstrong, T. (2000b). *In Their Own Way: Discovering and Encouraging Your Child's Multiple Intelligences*, New York: Penguin Putham Inc.
- Bümen, N. T. (2002). *Okulda Çoklu Zeka Kuramı*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Campbell, L., B. Campbell and D. Dickinson. (1999). *Teaching and Learning Through Multiple Intelligences*, Printed in The States of America.
- Gardner, H. (1983) *Frames of Mind: The Rheory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.



- Gardner, H. (1989). Project Zero: An Introduction to Arts Propel, *Journal of Art & Design Education*, Vol. 8, No. 2
- Gardner, H. (1993) *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York:Published by Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences For The 21st Century*. New York, NY:Basic Books.
- Kırıçoğlu, O. T. (2002). *Sanatta Eğitim, Görmek Öğrenmek Yaratmak*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özsoy, V. (1998). "Yetmişbeşinci Yılda Sanat Eğitimi ve Öğretimi (Resim-İş Eğitimi)", *Milli Eğitim*, Sayı:139, Ankara: MEB Yayınları.
- Saban, A. (2001). *Çoklu Zeka Teorisi Ve Eğitim*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Selçuk, Z., H. Kayılı ve L. Okut. (2002). *Çoklu Zeka Uygulamaları*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Vickers, C. J. (1999). *Çoklu Zeka : Görüşmeler Ve Makaleler* (Çev. Meral Tüzel), İstanbul: BZD Yayıncılık.
- Yavuz, K. E. (2001). *Eğitim-Öğretimde Çoklu Zeka Teorisi ve Uygulamaları*, Ankara: Özel Ceceli Okulları Yayınları.
- Zessoules, R., D. P. Wolf, H. Gardner. (1993). "A Better Blance: Arts Propel as an Alternative to Discipline-Based Art Education", *Discipline-Based Art Education and Cultural Diversity*, Printed in United States of America.

#### SUMMARY

The Multiple Intelligences Theory caused fundamental changes in education by its new definition of "intelligence". With the last findings and developments connected with intelligence, came out some new comprehensions normally. The theory, which developed same as long studies by Howard Garner and his friends, isn't only a description of intelligence, a new education as well. According to the Multiple Intelligence Theory intelligence has eight sorts. These are: Verbal/Linguistic, Logical/Mathematical, Visual/Spatial, Bodily/Kinesthetic, Musical, Intrapersonal, Interpersonal and Naturalistic intelligence and every people has the all kind of intelligence but they developed in different degrees in every person. This theory defense that to be used all sort of the intelligence period of learning-teaching and to appraise of learning materials. Thus, except for numeral and verbal intelligence, which had had a big importance in traditional method, developed people in the other sort of intelligence can be successful these sort of intelligence. This theory has changed the aim of general education system as implicit and method. Also it brought a new visual angle to art education. Especially, this theory discovered general characteristic of visual representation lesson, which called art education.

The purpose of this study is to bring up Multiple Intelligences Theory's new ideas in art education, so to present art education's approach and to interpret.

At this study, researching method was used to reach findings about the Multiple Intelligences Theory and its applications.

As the result of this study, art education is one of the educational areas that mostly affected by developments. Since Multiple Intelligences Theory offered a new philosophy in education, it is necessary that art education should be reconstructed. Nevertheless, it is obvious that curriculum should be equipped by artistic activities. Furthermore it is certain that art education is serious cognitive activities

## ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI: GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜMÜ RESİM-İŞ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI ÖRNEĞİ

### TEACHING PRACTICE: THE CASE OF GAZI EDUCATION FACULTY FINE ARTS EDUCATION DEPARTMENT, DRAWING-WORK EDUCATION

Güzin Altan AYRANCIOĞLU\*

#### ÖZ

YÖK tarafından Üniversitelerin yeniden yapılanması çerçevesinde Eğitim Fakülteleri için hazırlanan yeni programlar da yer alan Okul Deneyimi I Dersinin uygulanmasına, 1998-1999 öğretim yılının II. Yarıyından itibaren Eğitim Fakültelerinin birinci sınıflarında başlanmıştır. Yine yeni programlarda yer alan ve Okul Deneyimi I Dersinin devamı olan Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması derslerini alan ilk öğrencilerse 2001-2002 öğretim yılı mezunlarıdır. Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencilerine 14'er haftalık uygulaması sonucunda elde edilen veriler ve izlenimler bu makalenin konusunu oluşturmaktadır. Bu makalenin amacı Fakülte-okul işbirliği koordinasyonu çerçevesinde gerçekleştirilen 3 dersin amacına uygun olarak işlenip işlenmediğini irdelemek uygulama esnasında karşılaşılan güçlükleri çözüm yollarını tartışmaktır. Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Fakülte-okul işbirliği, Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması

#### ABSTRACT

School Experience I Class is a part of the "New Developments in Universities" Program which was created by YÖK for Education Faculties. School Experience I class was first exercised in the second semester of 1998-1999 in education faculties, presented to the freshmen of that year. The students who took School Experience II the following course of School Experience I, and the practice of teaching class have graduated in 2001-2002. Fine Art Education Department and Drawing education Subdepartment student have taken the 14 week courses of School Experience I & II and the practice of teaching classes. This article is composed of what's experienced during that 14 week courses, along with our observations. The purpose of this article is to determine whether the three courses were taught according to their purpose, what difficulties were experienced and what are the suggested solutions. Characteristical and numeral searching technics were used in this research.

**Keywords :** Faculty-University coordinated work, School Experience, Practice of Teaching

#### Giriş

Yeniden yapılanmayla birlikte Eğitim Fakültelerinde tüm anabilim dallarının yeni lisans programlarında yer alan Fakülte-okul işbirliği koordinasyonu çerçevesinde gerçekleştirilen 3 dersten ilki olan Okul Deneyimi I dersinin birincisi, Gazi Eğitim Fakültesinde 1998-1999 akademik yılı itibariyle başlatılmış ve bir dekan yardımcısının başkanlığında üç kişilik bir "Fakülte-Uygulama Okulu işbirliği koordinasyon birimi" oluşturulmuştur (Özsoy ve Dündar, 2000) ve halihazırda Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması



Derslerinin genel koordinasyonu yine üç kişilik birim tarafından gerçekleştirilmeye devam edilmektedir.

Her dönem başlangıcından evvel bu Birim, Bölüm ve Anabilim Dalı Koordinatörleri ile toplantılar gerçekleştirmekte ve Öğretmenlik Uygulaması Yönergesiyle ilgili yeni koordinatörleri bilgilendirmektedir. Toplantılar akabinde anabilim dalı koordinatörleri de belirlenen Uygulama Okul Müdürlerine Fakültenin üst yazısıyla birlikte başvurular ve Uygulama Okullarının listelerini öğrenci sayılarını, uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni, uygulama okulu müdürü, uygulama okulu koordinatörünün isim listelerini "genel koordinasyon birimi" ne uygulama okul müdürlerinin imzalı olurlarıyla birlikte bildirirler.

Okul Deneyimi I ve Okul Deneyimi II dersi 4 saati okullarda gözlem, 1 saati fakültede seminer olarak 14 hafta boyunca devam etmektedir.

Gruplar her uygulama öğretmenine 7-8 öğrenci düşecek şekilde oluşturulmakta, dersin 1 saatlik seminer dersi bölümü için ise 2 grubun birleştirilmesi yoluna gidilmektedir.

Uygulamanın ilk yılında uygulama öğretmenlerine haftada 4 saat üzerinden okutman ücreti tahakkuk ettirilmiş ve iki dilim halinde 14 haftalık ücretleri ödenmiştir. (Özsoy ve Dündar, 2000)

Fakat Sayıştay okutman ücreti ödemesinin doğru olmadığını rapor ederek Gazi Eğitim Fakültesine ceza uygulamıştır. (2000 yılı Fakülte koordinatörünün açıklaması)

Öğretmenlik uygulaması dersi ise 6 saati uygulama okullarında, 2 saati fakültede seminer olarak 14 hafta boyunca devam etmektedir.

Fakülte- Okul işbirliği koordinasyonu çerçevesinde gerçekleştirilen 3 dersin 6 yıllık uygulaması sürecinde karşılaşılan güçlüklerin çözüm yolları, elde edilen deneyim ve veriler ışığı altında Resim-İş Eğitimi Anabilim dalı örnekleri ile bu makalede tartışılmaya ve aktarılmaya çalışılacaktır.

#### Amaç

Bu çalışmanın amacı, Fakülte-Okul işbirliği koordinasyonu çerçevesinde gerçekleştirilen 3 dersin amacına uygun olarak uygulanıp uygulanmadığını irdelemek, uygulama sırasında karşılaşılan güçlükleri, sebeplerini ve çözüm yollarını tartışmaktır.

#### Yöntem

Makaleye konu olan bu araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır.

#### Evren ve Örneklem

1999-2000 öğretim yılı ikinci yarısında Okul Deneyimi I dersini, 2002-2003 öğretim yılı birinci yarısında Okul Deneyimi II dersini ve 2002-2003 öğretim yılının ikinci yarısında Öğretmenlik Uygulaması dersini alan Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencileri (toplam 120) araştırmanın evrenini; Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı 4. sınıflardan 80 öğrenci araştırmanın örneklerini oluşturmaktadır.

#### Verilerin Toplanması ve Çözümü

Öğretmen adaylarının 14 hafta boyunca yazdıkları etkinlik gözlem raporları ve genel izlenimlerinin yer aldığı Okul Deneyimi I ve II süreç dosyaları, haftalık 1 saatlik seminer derslerinde öğretmen adayları ile yapılan görüşme ve tartışmalar, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adayı değerlendirme raporları ve onlarla yapılan görüşmeler nitel

verileri; Öğretmen adaylarına uygulanan anketlerden elde edilen sonuçlarda nicel verileri oluşturmuştur.

Araştırmada derse devam eden 120 öğrenciye ait süreç dosyalarında yer alan etkinlik raporları ve öğretmen adaylarının genel değerlendirmeleri incelenmiş, etkinliklerin kılavuz kitapta yer alan sayı ve içerikte yapılıp yapılmadığı irdelenmiştir. Bu öğretmen adaylarına 15 soruluk bir anket uygulanmıştır. Elde edilen verilere destek olarak uygulama öğretmenlerinin görüş ve önerileri alınmış ve çözümlenmeye çalışılmıştır.

Tüm rapor, görüşme ve anket sonuçları, YÖK, M. E. G. P kapsamında Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri için hazırlanan Fakülte –Okul İşbirliği kitabı, M. E. Bakanlığı'nın ilgili yönergesi ve uygulamalar sürecinde elde edilen bilgilere dayalı olarak tartışılmış ve değerlendirilmiştir.

### Bulgular

Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı 4. sınıfının birinci yarıyılı boyunca toplam 56 ders saatlik sürede 14 etkinlik öğretmen adayları tarafından gözlemlenmiş, yarı aktif olarak derslere iştirak etmişler ve 14 ders saatlik seminerlerde de bu gözlemler tartışılarak değerlendirilmiştir. Yine 4. sınıfın ikinci yarıyılı boyunca toplam 84 ders saatlik sürede uygulama okullarındaki derslere aktif olarak katılmışlar, ders planı hazırlamış ve sunmuşlardır. 28 ders saatlik süre dahilinde de uygulama öğretim elemanları ile görüşmeler yapmışlardır.

Bu eğitim öğretim etkinliği sürecinde ve sonucunda elde edilen bulgular aşağıda özetlenmektedir. Öğretmen adaylarının tamamı 14 hafta boyunca Okul Deneyimi II dersine devam ederek etkinliklerini gerçekleştirmeye çalışmıştır. 1 öğretmen adayı dışında yine öğretmen adaylarının tamamı 14 hafta boyunca Öğretmenlik Uygulaması dersine devam etmiştir. Okul Deneyimi II dersi Öğretmenlik Uygulaması ile ilgili ankete 80 öğretmen adayı cevap vermiştir. Bu ankette yer alan çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulara verilen cevapların değerlendirilmesiyle aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

"Okul Deneyimi II dersi genel olarak yararlı olmuştur." sorusuna adayların % 98 i bu dersin genel olarak yararlı olduğu düşüncesindedir.

"Öğretmenlik Uygulaması dersi genel olarak yararlı olmuştur." sorusuna adayların % 98 i bu dersin genel olarak yararlı olduğu düşüncesindedir.

"Okul Deneyimi II dersi Öğretmenlik mesleğini tanımamızı sağlamıştır. " sorusuna adayların %97 si katılıyorum.

"Öğretmenlik Uygulaması dersi Öğretmenlik mesleğini tanımamızı sağlamıştır." %97 si katılıyorum

"Okul Deneyimi II dersi okul ve etkinliklerini tanımamızı sağlamıştır." % 80 katılıyorum

"Öğretmenlik Uygulaması dersi okul ve etkinliklerini tanımamızı sağlamıştır." %80 katılıyorum

"Okul Deneyimi II dersi için okulun kapasitesi ve diğer şartları uygundu." %75 katılıyorum

"Öğretmenlik Uygulaması dersi için okulun kapasitesi ve diğer şartları uygundu." %75 katılıyorum

"Her etkinlik için rapor yazmak uygun ve yararlı olmuştur." % 74 katılmıyorum

"Uygulama Öğretim Elemanının İlgisi ve rehberliği nasıldı?" % 85 iyiydi



"Uygulama Öğretmeninin İlgisi ve rehberliği nasıldı? " Uygulama Öğretmeninin rehberliğinden memnun olanlar % 55

"Uygulama Okulu Koordinatörünün İlgisi ve rehberliği nasıldı?" koordinatörü hiç tanımayanlar % 30, yeterli diyenler % 25, memnun olanlar % 20, memnun olmayanlar % 25

"Okul Deneyimi II dersi ve Öğretmenlik Uygulaması dersinde size göre karşılaştığınız en güzel şey nedir?" sorusuna verilen cevaplarda aşağıdaki şu görüşlerin ağırlıkta olduğu tespit edilmiştir.

- Birkaç yıl önce öğrenci olarak gittiğimiz okullara, öğretmen adayı olarak gitmek çok güzel bir duygu
- Öğrencilerden sıcaklık, saygı, ilgi, sevgi görmek
- Öğrencilerin öğretmenim diye hitap etmesi
- Öğretmenlik mesleğinin ne kadar zor ve kutsal bir iş olduğunu bir kez daha görmek
- Okulun işleyişini görmek
- Öğretmenlerle meslektaş ilişkisinde olmak
- Mesleğe başlamadan evvel tecrübe edinmek
- Mesleğe başlamadan evvel bizi nelerin beklediğini görmek
- Uygulama Okulunun imkanlarının genişliği ( Yalnızca TED'e gidenler)
- Hiçbir şey (3 kişi)
- 9 Öğretmen adayı soruyu cevaplamamıştır.
- "Okul Deneyimi II dersi ve Öğretmenlik Uygulaması dersinde kesinlikle olmasını istediğiniz şey nedir?"
- Staj okullarının ilköğretim okullarından seçilmesi
- Staj okullarını herkesin kendisinin seçmesi
- Daha düzenli olunması
- Uygulama Öğretmenlerinin daha ilgili ve bilgili olması
- Uygulama okullarında sınıfların kalabalık olmaması ve imkanların daha geniş olması
- Okul idarecileri ve öğretmenlerden daha fazla ilgi görmek
- Ciddiye alınmak, saygı görmek
- Etkinliklerin bizim alanımıza daha uygun olması
- Uygulama hem ilköğretim hem de ortaöğretim düzeyinde yapılması
- Grup sayılarının azaltılması
- "Okul Deneyimi II dersi ve Öğretmenlik Uygulaması dersinde kesinlikle olmamasını istediğiniz şey nedir?" sorusuna verilen cevaplarda aşağıdaki şu görüşlerin ağırlıkta olduğu tespit edilmiştir.
- Grupların kalabalık olması, sınıflarda etkinliklerin gerçekleştirilmesinin zorluğu
- Öğretmen adaylarının ilgisiz ve disiplinsizliği
- Uygulama öğretmenlerinin ilgisizliği, yardımda bulunmayışı

- Okul idarecilerinin öğretmen adaylarına angarya muamelesi yapması
  - Öğretmen adayları arasındaki iletişimsizlik
  - Kalabalık gruplar
  - Öğretmen adaylarının devamsızlığı, ders saatlerine vaktinde gelinmemesi, ciddiyetsizlik,
- cevabını alırken
- Uygulamalarda olmasını istediğiniz şey nedir " sorusuna ise,
  - Her öğretmene en fazla 2 öğrenci verilmesi
  - Eski stajda olduğu gibi belli bir dönem kesintisiz uygulama yapılarak, nöbet, idari işler gibi belli bir zaman diliminde gerçekleşen olayların yaşatılması
  - Hazırlanan projelerin uygulanabilir olması ve zaten saati az olan dersimizde çok uzun zaman almaması
  - Üniversite ve Eğitim Fakülteleriyle daha sıkı diyalog
  - Uygulama Öğretim Elemanlarının uygulama okullarını daha fazla ziyaret etmesi
  - Böyle devam edilmesi
  - Öğretmen adayları ile daha iyi iletişim ve paylaşım

#### SONUÇ VE ÖNERİLER

Programda görevli kişi ve kurumların görev ve sorumlulukları nettir, fakat resim-iş eğitimi ders saatlerinin azlığı, dolayısıyla diğer branşlarla kıyaslandığında (Matematik, Türkçe, tarih, fizik, kimya v.b.) öğretmen sayısının da azlığı nedeniyle çok sayıda ve farklı okullarla çalışılmak durumunda kalınmaktadır. Bu durum görevlileri farklı imkanlara ve farklı sınıflarla çalışmaya mecbur kılmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı mensuplarına sağlanan ders ücreti imkanı bahse konu işbirliğini hem olumlu hem de olumsuz etkilemektedir. Ders ücreti imkanı idareci ve öğretmenleri daha istekli kılarak bir uygulama öğretmene Okul Deneyimi Derslerinde en az 7 Öğretmenlik Uygulaması dersinde de en az 6 öğretmen adayının bulunması derslerin kalabalık geçmesine ve uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yeterli ilgiyi gösterememesine sebep olmaktadır...

Uygulama öğretmenleri etkinliklerle kendilerinin gözlendiğini ve örnek olmaları gerektiğini anlamaları nedeniyle hazırlıklı olma ihtiyacı duymuşlardır.

Fakültenin amacını öğretmen adayları daha birinci sınıfta okul deneyimi I dersinde kavramışlar ve durum Okul Deneyimi II dersi ve Öğretmenlik Uygulaması dersinde daha bilinçli davranmalarını sağlamıştır.

Öğretmen adaylarının farklı okul ve öğretmenlerle işbirliği yapması kendilerine daha fazla tecrübe sağlamıştır.

Fakülte ve Okul İşbirliğinin, dolayısıyla Okul Deneyimi dersleri ve Öğretmenlik Uygulaması dersinin verimliliğinin artırılması uygulamaların iyileştirilmesi ve başarılı olarak sürdürülmesi için;

Genelde Eğitim Fakültesi -Uygulama okulu işbirliği programının tam anlamıyla yürütülebilmesi için, özellikle büyük fakültelerde, bir dekan yardımcısının başkanlığında, ihtiyaca göre artırılması kaydıyla en az üç öğretim üyesinden "Fakülte-Uygulama Okulu işbirliği koordinasyon birimi oluşturulmalıdır" Okul Deneyimi dersleri ve Öğretmenlik Uygulaması dersinin tümünün koordinasyonunun ve izlenmesinin kapsayacağı süre dikkate alınarak, bu kurul



resmüleştirilmeli ve birim üyelerinin zorunlu ders yüklerinde indirim yapılmalıdır. (Özsoy ve Dündar 2000)

Dönem içersinde, uygulama öğretim elemanlarının ve uygulama öğretmenlerinin ders programlarının yoğunluğu nedeniyle, "uyulama öğretmeni eğitimi"nin yaz tatilinde Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Daire Başkanlığı tarafından ve sadece bu amaca yönelik olarak düzenlenmesi yararlı olacaktır.

Gerekli araç, gereç ve uygun bir eğitim ortamı bulunmayan okullarda yapılan uygulama çalışmaları, öğretmen adayları açısından caydırıcı nitelik taşıyabilmektedir. Bu nedenle okulların fiziki donanımını en iyi bilen kurum olarak M. E. B.'nin uygun okulları belirlemesi gerekmektedir. Yığılmaları engellemek için branşlar itibariyle okulların kabul edebileceği öğretmen adayı sayılarının M. E. B. Koordinatörlerince tespit edilmesi çalışmalarının önceden başlatılması kontenjanların açıklanması son derece yararlı olacaktır.

M. E. B. Öğretmen atama ve tayinlerinin de genellikle dönem başladıktan sonra gerçekleşmesi, uygulama okullarındaki programların sık sık değişmesine neden olmakta ve iki farklı kurumun programlarının büyük güçlüklerle denkleştirildikten sonra bozulmasına neden olmaktadır.

Mevcut Öğretmenlik uygulamaları alan öğretim elemanları arasında gruplar paylaşarak gerçekleştirilmektedir. Bölümde ve Anabilim Dalında farklı derslerinde yürütüldüğü düşünüldüğünde bölümdeki ve uygulama okulundaki derslerin çakışma durumları olasılığının da oldukça yüksek olduğu göz önünde bulundurulursa ders süre ve planlarının aksaması olasıdır. Bu durum uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı iletişimini de olumsuz etkilemektedir. Bu durum yerine 14 hafta boyunca işi tüm öğrencileri deneyime ve uygulamaya çıkararak onlara rehberlik ve danışmanlık yapmak, süreç ve sonuçları uygulama öğretmenleri ile birlikte değerlendirmek olacak öğretim elemanlarının görevlendirilmeleri uygun olacaktır. (Özsoy 1998)

#### KAYNAKÇA

Özsoy, V. ve Dündar, M. "Okul Deneyimi Dersi Uygulaması: Gazi Eğitim Fakültesi Örneği", II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 10-12 Mayıs 2000, Çanakkale.

Özsoy, V. "Hizmet Öncesi Eğitimde Bir Öğretmenlik Uygulaması Modeli", III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon, 23-25 Eylül 1998. s. 301-306.

YÖK/DB Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Eğitim Fakültesi Uygulama Okulu İşbirliği Kılavuzu, Ankara 1998 ve MEB Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamalarına İlişkin Yönerge Taslağı, 1998.

YÖK/Eğitim Fakülteleri Resim Öğretmenliği Lisans Programı.

. Stokrockim ve Kırıçoğlu, O. (1997) *Orta Öğretim Sanat Öğretimi*, YÖK/DB MEGP, Ankara

### SUMMARY

School Experience I Class is a part of the "New Developments in Universities " Program which was created by YÖK for Education Faculties. School Experience I class was first exercised in the second semester of 1998-1999 in education faculties, presented to the freshmans of that year. The students who took School Experience II the following course of School Experience I, and the practice of teaching class hare graduated in 2001-2002 In guidance of the assistant dean "Faculty-School Practice Collaboration" unit of three people was developed. School Experience and the practice of teaching classes continue to be coordinated by this unit. The coordinators of the unit, the department and head-science branch have meetings before every semester begins and they inform the new coordinators of the practice of teaching directives. ine Art Education Department and Drawing education Subdepartment student have taken the 14 week courses of School Experience I & II and the practice of teaching classes. This article is composed of what's experienced during that 14 week courses, along with our observations. The purpose of this article is to determine wether the three courses were taught accaording to their purpose, what difficulties were experienced and what are the suggested solutions. Characteristical and numeral searching technics were used in this research. In this research qualitative and quantitative searching techniques were used.

Qualitative datas contain school experience I&II process files that include general impressions and the activity reports that the candidate teachers have experienced in 14 weeks, meetings and discussions with teacher candidates during one hour a week seminar lessons, the reposts and interviews that the applicant teachers have done about the teacher candidates. Quantitative datas are composed of the questionnaires that are applied to the teacher-to be`. Candidate teachers were surveyed with 15 questions during the research. Nine of the survey questions were close-end, three of them were open-end questions. Applicant teachers`point of views and suggestions were taken as supporting data. The collected data points out that if the school ezperience and practice of teaching classes are handled accourdingly, seriously and continued within a program, they would reach their purpose. Some of the suggestions offer ideas that would make the classes more effective and productive. A "Faculty-Practice School Collaboration" unit should be formed by at least three lecturer, or more if needed, with the guidance of an assistan dean in order to work "Education Faculty- Practice School collaboration" accourdinly. The period that's spent to observe and coordinate the school experience lessons and practice of teaching lesson should be taken into consideration and this committee should become official. There should also be reduction in mendatory classes of the unit members. The schools that are not well-equipped have deterrent effect on the candidate teachers. For that reason the minister of Education should determine which schools best suit this program. To prevent the gap between the number of teachers needed and the number of teachers graduating, the Minister of Education should have the knowledge of the number of candidate teachers. The ministry should also tell their quota for the teachers needed beforehand.



## DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİMDE BİLİME KATKI LİSANSÜSTÜ EĞİTİM SEMPOZYUMU SÜRECİNDE BİR ÖRNEK OLAY DEĞERLENDİRMESİ

### A SAMPLE EVENT EVALUATION DURING THE GRADUATE EDUCATION SYMPOSIUM OF THE UNIVERSITY OF DOKUZ EYLUL ON CONTRIBUTION TO SCIENCE IN EDUCATION

Aygül AYKUT\*

ÖZ

Araştırmasında araştırmacı deneyim ve tecrübenin sağlayacağı değere inanarak, yüksek lisans tezi olarak hazırladığı konunun yukarıda adı geçen sempozyum için bildiri konusu olarak seçilmesiyle, bildiri metni hazırlama sürecinde yaşanan güçlüklerin neler olabileceği ve etkin bir bildiriye kazandırılacak nitelikler ve süreçte araştırmacıya kazanılacağı niteliklerin neler olabileceği ile bunların nasıl kazanılabileceği konusunda bir örnek olay değerlendirilmesi yapılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Bildiri Metni Hazırlama/Görsel Sanatlar Eğitimi/Bir Sempozyum Bir Örnek Olay Değerlendirmesi/

ABSTRACT

With the selection of the subject on which I worked for the preparation of my M. A. thesis, believing in the value that the research experiences during its research process would provide, as a presentation theme for the above mentioned symposium, I make a sample event evaluation on what could be the difficulties encountered during the process of the preparation of the presentation report, and what could be the qualities that should be given to an efficient report, and the other qualities that a researcher could acquire during the process, and also how to acquire all of these.

**Key Words:** Presentation Report Preparation / Instruction of Visual Arts / A Symposium the evaluation of a sample event/

Giriş

Türkiye’de Görsel Sanatlar Eğitimi konusunda araştırmaların yapılması oldukça yeni tarihlere rastlanmaktadır. 1982 yılında YÖK yasası ile öğretmen yetiştirme işinin üniversitelere verilmesiyle birlikte öğretmen yetiştirme programlarında meydana gelen yapısal ve program değişiklikleri ile diğer alanlarda olduğu gibi Resim-İş Öğretmenliği programlarında da akademik araştırmalara ve çalışmalara başlanmıştır (Özsoy, 2003, 1).

Bilimin evrenselliğinden yola çıkarak günümüzde resim-iş öğretmenliği yerine Görsel Sanatlar Eğitimi ve Resim-İş Öğretmeni yerine Görsel Sanatlar Eğitimsi (G. S. E) isminin kullanılması gerekmektedir. Bu isimlendirmenin çağdaş ve gerçekçi bir tavır göstermek olduğuna inanarak, genç sanat eğitimcilerinin sanatçımı, eğitimcimi veya sanatçı-eğitimci gibi tartışmalardan uzak kalarak, sanat ve eğitime verilecek ağırlıkların dengelenmesi, eğitimin gereklerine uygun olarak sanat ve eğitimin kaynaştırılması G. S. Eğitimcilerine bilim adamı ve eğitimci tavrı kazandırabilmek için gerekmektedir.

Türkiye’nin görsel sanat eğitimi konusunda ki problemleri tespit edebilecek ve bunların çözümünü uygun yollarla tartışabilecek, deneyimlerini aktarabilecek, yeterlikte yetişmiş öğretmen kadrosuna ihtiyacı vardır.

\* Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi

Görsel Sanatlar Eğitimcisine araştırmacı öğretmen tavrı kazandırabilme görevi üniversitelere düşmektedir. Bu programlarda, eğitimin her safhasında eğitimciyi içinde bulunduğu sorunların çözümünde etkili kılacak ve bu sonuçları hayata geçirebilecek koşulların oluşturulmasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu nitelikleri kazandırabilme için araştırma faaliyetlerini destekleyen programlar hazırlanmalı bunlar lisans eğitiminden başlayarak uygulanmalıdır. Bu programlar G. S. eğitimcilerine araştırma yapabilmeyi öğrenmek kadar, onu uygun dille makale ya da bildiri gibi akademik alana ve kullanılan yöntemle uyarlayabilme becerilerini de kazandırabilmelidir.

Lisans ve Lisansüstü içeriklerinin sadece ders konuları ve anlatımı ile sınırlı kalmaması, G. S. Eğitimcilerine araştırmalarını sunabilecekleri kaynakların gösterilmesi, tekrar araştırmaya teşvik edilmesi ve akademik düzeyde tecrübe kazandırılması, çağdaş eğitimci yetiştirebilmek için şart gözükmektedir.

Araştırma sürecinde ve sunuşunda bilgi ve teknoloji çağının nimetlerinden faydalanabilmenin yolları gösterilmelidir. G. S. Eğitimcisine araştırmacı öğretmen niteliği kazandırabilmek hedef olmalıdır.

Ayrıca araştırma faaliyetlerini desteklemek için meslek birlikleri veya ilgili meslek dernekleri etkin hale getirilebilmelidir. Bu etkinlikler için hazırlanan makale, bildiri v. b. gibi akademik anlamdaki bilgi paylaşımının da bilimsel tavır geliştirme konusunda G. S. E' ne fayda sağlayabileceği düşünülmelidir.

Araştırmasında araştırmacı deneyim ve tecrübenin sağlayacağı değere inanarak, yüksek lisans tezi olarak hazırladığı konunun yukarıda adı geçen sempozyum için bildiri konusu olarak seçilmesiyle başlayan bildiri metni hazırlama sürecinde yaşanan güçlüklerin neler olabileceği ve etkin bir bildiriye kazandırılacak nitelikler ve bu nitelikleri tespit edebilme süreci ile bunların nasıl kazanılabileceği konusunda bir örnek olay değerlendirilmesi yapılmaktadır. Bunun araştırmacılara fayda sağlayabileceği düşünülmektedir.

### Problem

Sempozyum için bildiri metninin hazırlanması ve bildirinin sunulma sürecinde yaşanan güçlükler nelerdir ve bunların giderilebilmesi için nasıl bir yol izlenebilir?

### Amaç

Bu araştırmanın genel amacı G. S. Eğitimcilerinin araştırmalarını bildiri metni haline getirebilme ve onu sunabilme aşamalarında gerçekleştirecekleri faaliyetlerin tümünde karşılaşılabilecekleri güçlükleri tespit edebilmek ve genç sanat eğitimcileri için süreçte ve sonuçta *nitelikli bir bildiri sunabilme* yolunun nasıl olabileceğine ilişkin öneriler oluşturabilmelidir. Araştırmanın genel amaçları çerçevesinde başlıca şu sorulara cevap aranmıştır.

1. Araştırma içeriğinin bildiri metni çerçevesinde uygun ve nitelikli hale getirilebilmesi için nasıl bir yol izlenmelidir?
2. Bildiri metninin sunuşu için gerekli fiziki şartlar nasıldır ve uygulamada yaşanabilecek güçlükler nelerdir ve bu güçlükler karşı nasıl önlemler alabiliriz?
3. Örnek olayda gerçekleşen güçlüklerin aşılabilmesi için neler yapılmıştır, yeterlidir?
4. Bildiri metninin sunuşunda yaşanan güçlükler ve bu güçlüklerin aşılabilmesi için yapılan çalışmalar araştırmacıya ne yarar sağlamıştır?



5. Bildiri sunuşuna katılan ve bildiri sunan katılımcıların, bildirimleri ve onu sunuş yöntemleri ve kullandıkları teknikler nelerdir ve izleyiciler üzerinde etkisi nasıl olmuştur?

#### Sınırlılıklar

Bu araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde 01-04 ekim 2003 tarihleri arasında İzmir Payamlı da gerçekleştirilen *Eğitimde Bilime Katkı Lisansüstü Eğitim Sempozyumu* sürecinde gerçekleştirilen sempozyumda araştırmacının bildirisini sunuma hazırlaması ve sunuşu süresindeki aşamalar ile araştırmacının konusu ile ilgili diğer bildiri sunuşları, bu sunuşları izlerken tuttuğu gözlem notları, tartışma konuları ve bildiri sunuşları süresince gerçekleştirilen bazı gözlemler ile sınırlıdır.

#### Yöntem

##### Araştırma Deseni

Bu araştırma bir durum çalışması(örnek olay) niteliğinde olup durum çalışmalarında, amaç, ortam içerisinde analiz edilen birimin incelenerek bütüncül bir sonuç elde etmektir(Yıldırım ve Şimşek, 1999:196). Araştırmadaki analiz birimi Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitimde Bilime katkı Lisansüstü Eğitim Sempozyumu için kabul gören yüksek lisans tez araştırmasının bildiri metni haline getirilmesi ve sunuşu ile bu süreçte gerçekleşen olaylar araştırmanın konusunu oluşturmaktadır.

##### Veri Toplama araçları

1. **Katılımcı Gözlem:** Araştırmacı aynı zamanda sempozyumda bildiri metnini hazırlayıp sunmaktadır. Konu gereği, araştırmaya ilişkin gerçekleştirilen gözlemlerde ve bildirinin hazırlanma süreci ile sempozyum sürecinde araştırmacının bu süreçte gerçekleştirdiği eylemler üzerinde yoğunlaşmaktadır.
2. **Gözlem Notları:** Nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen araştırmada, gözlem, araştırmaya konu olan olay, olgu yada durumla ilişkili bilgileri kapsayacak şekilde süreç içerisinde gerçekleştirilerek olayların bir değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirme kapsamına, araştırmacının kendi bildiri metnini hazırlama süreci, bildirinin sunuşu, diğer bildirilerin sunuşları ile birlikte karşılaştırmalı bir değerlendirme ve araştırmacının sempozyumla ilgili fiziki şartlara yönelik gözlem sonuçları ile son olarak tartışma konuları ve gruplarındaki gözlem notları dahil edilmiştir.
3. **Doküman incelemesi:** Nitel araştırma yönteminin amacına uygun olarak sempozyum öncesinde, sempozyumla ilgili yazışmalara ilişkin, sempozyum sürecinde sempozyum program ve bildiri özetleri ile araştırmacının izlediği bildirimlerin metinleri değerlendirilmiştir.
4. **Konu ile ilgili literatür incelenmesi:** Yapılan araştırmalar neticesinde Türkiye genelinde bir sempozyum süreci ile ilgili olarak, bildiri metni hazırlama ile ilgili olarak yapılan herhangi bir araştırmaya ya da bir örnek olay incelemesine rastlanmamaktadır.

#### Bulgular ve Yorum

##### A-Katılımcı Gözlem sonuçlarından elde edilen bulgular:

**1- Bildiri metninin hazırlanması sürecinden elde edilen bulgular:** Bir araştırma konusunun (Yüksek lisans tezinin) bildiri metni özeti haline getirebilmek için öncelikle diğer sempozyumlardaki bildiri metinlerinin incelenmesi yolunu izlemektedir. Genellikle bildiri metinlerinin tez içeriğinde araştırma desenine uygun ana başlıklarla biçimlendi-

rildiği görülmüştür. Buna göre; araştırmacı bildiri metnini özetleyerek; sempozyuma başvuran bildiri özetlerinin 250 kelimedenden fazla olmama şartına uygun olarak bildiri metni özetini hazır hale getirmiştir.

Bildirinin kabul edilmesinden sonra bildiri metinlerinin şekil olarak nasıl olması gerektiği konusunda bilgi eksikliği olduğunu gören araştırmacı, konu ile ilgili dokümanları araştırmaya başlamıştır. Bunun için çoğunlukla sempozyum bildiri kitapları ve çeşitli makaleler incelenmiştir.

Bu süreçte bildirinin kabulü ve bildiriyle katılım için gerekli ücretin yatırılması ve kalacak yerlere ilişkin bilgiler posta aracılığı ile ulaştırılmıştır. Bu belge içerisinde bildirinin şekline ilişkin bilgiye yine yer verilmediği izlenmiştir. Daha sonra sempozyum yetkilisi ile telefon görüşmesi yapılmış ve bildirinin on sayfayı geçmeyecek şekilde oluşturulması gerektiği öğrenilmiştir. Bu yapıya uygun olarak taslaklar hazırlanmış ve araştırmacı hazırladığı bildiri metinlerinin yeterliliğini kontrol etmeye, bildiri metni hazırlama konusunda deneyimine inandığı bir öğretim elemanından yardım istemiş ve yapılan eleştirilere göre gerekli düzeltmeler yapmıştır. Ancak yapılacak olan düzeltmeler göz önüne alınmadığı için zamanın araştırmacı tarafından iyi kullanılmadığı, özellikle son anda oluşabilecek teknik aksaklıklar göz önüne alınarak, bildiri metninde yapılacak değişiklikler üzerinde uzun süre çalışılması daha iyi olacaktır. Bu süreçte özellikle yol gösterici öğretim elemanı ile internet üzerinden kurulacak bağlantının zaman kazanma açısından önemli olduğu gözlenmiştir. Ayrıca bildiri metni için ayrılan sürenin tespit edilebilmesi için, sempozyum yetkilisi ile bağlantı kurmanın daha sonra bildiri metninin sunuşunda zamanı nasıl kullanmak gerektiği ve araştırmayı etkin olarak sunabilmenin koşulu olarak görülmektedir.

Araştırma istenen ölçütlere göre bildiri metni haline getirildikten sonra, sunuşta kullanılacak görsel kaynakların tespiti ve buna yönelik çalışmalarında sempozyum tarihinden önce bitirilmiş olması şarttır. Bu teknolojilerin yada olanakların neler olabileceği sempozyum katılım sürecinde katılımcıya bildirilmektedir.

## 2- Sempozyum sürecinden elde edilen bulgular:

**a-Bildiri metni ile ilgili olarak;** Bildiri metninin tümü, hazırlanması gerekli formatta hazırlansa bile, bildiri metninin sunulması için gereken zaman dilimine göre, özellikle araştırmanın bulgularına ağırlık verecek şekilde özetlenmesi daha iyi olacaktır. Araştırma deseninde problem cümlesini açık ve anlaşılır bir şekilde vurgulamak yine basit ve anlaşılır bir sistemle amaçları, sonuçları özetleyebilmek, bunun için ise daha çok şema yada madde im'lerinde faydalanmak, konunun anlaşılmasında etkili olacaktır. Özellikle size ayrılan sürenin on beş dakika civarında olduğu düşünülürse hem diğer araştırmacıları süresinden almamak, hem de sorulacak sorulara veya eleştirilere yanıt verecek zamanın kazanılmasında fayda sağlayacaktır. Ek olarak sunuş sırasında görsel materyaller kullanma yolları ve bunların hazırlanmasında yeterli bilgi ve donanıma sahip olabilmekte gerekmektedir.

**b-Sempozyumun yapılacağı yerin fiziki şartları:** Sempozyumun yapılacağı yere ilişkin fiziki şartların önceden öğrenilmesi, sempozyum alanına ulaşım, kalınacak yer, yemek ve kullanılacak teknolojilerin yeterliklerinin gözden geçirilmesi konusundaki bulguları içermektedir. Gidecek yerin iklim koşulları, seyahat süresinde hava ve yol durumu, ulaşım olanaklarını herhangi yanlış anlamaya yer vermemek için teyit ettirmekte fayda vardır. Sizi götürecekt araçların yerinde ve zamanında orada olmama ihtimalini düşünerek, eğer bilmediğiniz bir bölgede iseniz açık ve net bilgilere ulaşmanın yollarını aramalıdır. Seyahat süresince karşılaşılabilecek aksaklıklara göre valizlerin, hafifletilmesi katılımcı-



ları gereksiz yükten kurtarabilir. Ayrıca sempozyumun yapıldığı coğrafyaya uygun kılık kıyafetin, bildiri sunmanın ciddiyetiyle örtüşecek şekilde seçilmesi gerekmektedir.

**c-Tartışma:** Sempozyum sürecinde yapılan tartışmalara katılmak faydalı olacaktır. Özellikle tartışmaya katılma kararlarının yeni katılımcıların, (araştırmacı dahil olmak üzere) kaygı düzeylerini arttırdığını söyleyebiliriz. Nasıl tartışılacağı konusunda, yeterli veya eksik bilgiye sahip olmanın kaygı düzeyinin artmasında etkili olduğunu söyleyebiliriz. Tartışmaya katılma sürecinde, konuların katılımcının ilgi duyduğu alanla ilgili olması tartışmacıyı daha etkin kılabilir. Araştırmacı gözlemleri neticesinde katılımcıların tartışma konularını özel ilgi alanlarında yada bilgi sahibi oldukları, araştırma yaptıkları konulardan seçme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Araştırmacı dört tartışma grubunda da konu başlıkları öneren katılımcıların, araştırma alanlarını incelediğinde de gözlem sonuçları değişmemiştir. Ayrıca görsel sanatlar eğitimcilerinin özellikle alan bilgisi konusunda deneyime sahip olanlarının, konu seçiminde sanatın uygulama alanına yönelik konuları, buna karşılık eğitim yöntem ve bilimleri ile ilgili araştırmalara ağırlık veren katılımcıların ise; daha çok görsel sanatlar eğitimi konusundaki problemler konusundaki tartışmalara katılmayı tercih ettikleri anlaşılmaktadır.

Tartışmanın fikirlerin cesurca paylaşılabilirdiği bir ortam haline gelebilmesi için, karşı görüşlerin belirtilmesindeki nezaket ve tavır değer kazanmaktadır. Ayrıca araştırmacı tartışma konusunda, katılımcının akademik derecesinin onun konuya ilişkin tecrübesi konusunda belirleyici olmadığını gözlemlemiştir. Yinede görüş bildirmekte akademik derece hiyerarşisinin öncelik sırasına göre, büyükten küçüğe ilerlediği görülmektedir. Söyleyecek şey ne olursa olsun bilimsel temellere ve kaynağa dayalı olmalı, deneyimlerin aktarılmasında da bilimsel üslup ve dil terk edilmemelidir. Tartışma yöntemiyle kazanılacak deneyimlerinin değerinin oldukça fazla olacağı anlaşılmaktadır.

**B-Bildiri Metinlerinin Süreçte Değerlendirilmesi:** G. S. Eğitimcileri sempozyum sürecinde on bildiri sunmuş, araştırmacı bunların tümüne katılmıştır. Sunulan bildirilerin niteliği konusunda sonuçlara varabilmek için, bildiriler araştırmacının adı, araştırmacının akademik derecesi, araştırmanın konusu, içeriği, yöntemi, bildiri sürecinde zamanın, uygun anlatım yöntemi ve teknolojilerin kullanılması gibi konularda karşılaştırmalı olarak değerlendirilmektedir.

#### Bildirilerle ilgili bulguların yorumlanması:

Bildiri sunumlarının % 15'inde serbest ve etkili anlatım kullanılmıştır. Bunların %80'ininde görsel kaynaklardan ve teknolojiden faydalanılmıştır. % 10'ununda Power Point kullanılmıştır. % 40'ı araştırmalarında kullandıkları yöntem ve tekniklerden söz etmemişlerdir. % 50' si araştırma formatı dışında kalabilecek yöntemle bilgi aktarmışlardır.

#### Sonuç ve Öneriler

Bildiri metni hazırlama ve bildiri sunuşu süresinde sürecin nasıl işlediği araştırma bulgularının değerlendirilmesiyle sıkı sıkıya bağlıdır. Bilimsel araştırmaya kaynak oluşturabilecek konunun problem olarak ifade edilebilmesinde süreç oldukça önemlidir. Bir araştırma her ne kadar yönetsel ve içerik olarak uygun formatta olursa olsun, bildiri metni veya makale haline dönüştürmesi, ona gerekli niteliklerin kazandırılması süresindeki bilgi ve deneyimin uygun yolla paylaşılmasıyla mümkün olabilir.

Araştırmanın niteliğini, araştırma bulgularını zenginleştirecek, farklı sunuş yolları güçlendirmektedir. Sunuş yolunu süreye, konuya, sürece ve araştırma kapsamına uygun hale getirebilme becerisine ve donanımına sahip olabilmenin yolları aranmalıdır. Gereken tecrübenin kazanılması için, kişisel deneyim yolunun lisans düzeyindeki mikro

uygulamalarla pekiştirilmesi gerekmektedir. Özellikle yüksek lisans düzeyinde bu bilgi ve donanıma sahip olabilmek şarttır. Araştırma sonuçlarının değerlendirilmesi için, G. S. Eğitimcisinin alanda yapılan araştırmalarının sempozyum, tartışma veya süreli yayınlarda bunlara yer verilerek desteklenmesi gerekmektedir. G. S. Eğitimcisinin mesleki alanda yaşadıkları tecrübelerle ilişkin araştırmaların yayınlanabilmesi, sunulabilmesi veya tartışılabilmesi, görsel sanatlar eğitimi konusunda bakış açısını değiştirebilecek ve onu bilimsel platforma yöneltebilecek olanakları sağlayabilir.

Günümüzde bilime ve araştırmacıya verilen önem, eğitimciler açısından oldukça yetersiz olarak değerlendirilebilir. Eğitimcilerin alanlarındaki bilgi ve donanımları ile tüm bu güçlükleri aşabilecek faaliyetlerde bulunmaya hazır olduğunu izlenmektedir. Çağımızın gereği, sanat eğitimcilerinin sadece uygulama alanına yönelik faaliyetlerde bulunmadıkları onlarında hem eğitmen hem de bilim adamı olarak kendilerini ifade edebilme çabası içerisinde oldukları görülmektedir. Onların bu konuda yeterliklerini sınavabilecekleri olanakları sağlama görevi üniversitelere düşmektedir. Sadece akademik eleman olarak değil, G. S. Eğitimcilerinin her kademedeki topyekün olarak araştırmaya ve bu bulguları paylaşmaya daha doğrusu öğrenmeye, kendilerini geliştirmeye ihtiyaçları vardır.

Bilim söz konusu olduğunda, onun dili, olanakları, kaynaklarından olabildiğince faydalanmanın yollarını bulabilmek için, diğer bilim dallarında olduğu gibi G. S. E'lerinin de türlü etkinlikleri gerçekleştirebilecek yeterlikleri kazanması oldukça önemlidir.

Onların alanla ilgili her türlü tecrübeyi yaşamalarına olanak sağlanmalıdır. Bunun için, G. S. Eğitimcileri araştırma yapmaya yönlendirilmeli, cesaretlendirilmeli ve desteklenmelidirler. Yapılan araştırmanın sunulma sürecinde, araştırma yöntemleri yanında, makale veya bildiriye uygun dille yazabilme, Türkçe'yi iyi kullanabilme, sunuş yapabilme, teknoloji kullanabilme gibi yeterlikleri kazanabilmesi için, ilgili lisans veya lisansüstü programlarda mikro uygulamalara yer verilebilir.

Ayrıca G. S. Eğitimcilerine örnek teşkil edecek şekilde öğretim elemanları liderliğinde akademik çalışmalara ağırlık verilmeli, üniversitelerce ulusal ve uluslar arası bağlamda yapılacak araştırma ve eğitim çalışmalarında işbirliğine gidilerek G. S. Eğitimcilerinin deneyimlerini paylaşabilmenin yolları aranmalı, bunun için onlara maddi ve manevi destek verilmelidir.

Sonuç olarak yukarıda bildiri metni hazırlama ve sempozyum sürecine yönelik örnek olay değerlendirmesi, yaşanan güçlüklerin nasıl aşılabileceğine ilişkin bulguları içermektedir. Araştırma sonuçları, sanat eğitimcisine katkı sağlayabilecek önemli kaynaklardan birinin de, Sempozyum etkinliğine katılabilmek olduğudur. Sanat Eğitimcisi yetiştirme sürecinde, sanat eğitimcilerine, bildiri metni veya makale hazırlanması ve uygun yolla sunuş yapabilme yeterliklerini kazandırabilmenin yolları aranmalıdır. Ayrıca bu araştırmanın mesleki alanda araştırma sonuçlarını değerlendirme yanında, bilginin ve deneyimin uygun dille paylaşımına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### KAYNAKLAR

- ÖZSOY, Vedat (2003) Dökuz Eylül Üniversitesi Eğitimde Bilime Katkı Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildirisi, S. 1
- YILDIRIM, A-ŞİMŞEK, H(1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yay.



## SUMMARY

Nowadays the type of a researcher instructor that is aware of the importance of the usage of every resource and method in accordance with the needs of the 21st century, draws attention especially with his / her scientist behavior by attributing to the educator a new concept of a scientist teacher. It is thought that there is some need for the universities, and programs that can attribute this behavior to the Instructors of Visual Arts, and also for the formation of the conditions for applying this to each field of education. Some programs, supporting research activities must be organized in order to inject these qualities, and these must be applied departing from undergraduate education. During these programs one must teach to the Instructors of Visual Arts how to conduct researches, and make them capable of applying this to the field and method they will use, such as preparing articles and presentations using an appropriate language. It seems to be necessary for the contemporary instructors to organize undergraduate and graduate programs which are not restricted to the lesson topics and their explanations, but in which they show the resources in which they can present their studies, encourage them to make researches, and make them have academic experiences.

With the selection of the subject on which I worked for the preparation of my M. A. thesis, believing in the value that the research experiences during its research process would provide, as a presentation theme for the above mentioned symposium, I make a sample event evaluation on what could be the difficulties encountered during the process of the preparation of the presentation report, and what could be the qualities that should be given to an efficient report, and the other qualities that a researcher could acquire during the process, and also how to acquire all of these.

The problem of the research is about what the difficulties encountered during the preparation of a presentation report for a symposium, and how to develop a method in order to deal with them. Its scope is to identify the difficulties that the Visual Art Instructors (VAI) may encounter during the activities in the process of transforming researches into reports, and presenting them, and to propose a way of presenting a qualified paper for the young art instructors during the process and the result.

The research method is in the form of an event study (sample event), the analysis unit in the research consists of the process of transforming the M. A. thesis of the researcher accepted for the University of Dokuz Eylul's Graduate Symposium of Contributions to Science in Education into a presentation report. All the events developed during this process form the subject of the researcher. The data sources of the researcher are the participant's observation notes, documents and literature review.

As a result; the preparation of the report, and the progress of the process during the presentation are extremely related to the evaluation of the research findings. It is also very important to express the source topic of the research as a problem during this process. Although a research is methodological and its inclusive patterns are convenient, it is only possible by the process of giving it the necessary qualities for transforming it into a report or an article, and during this process by sharing the necessary knowledge and experience. Only different methods of presentation, which can enrich the research findings can strengthen the quality of the research. During this process it becomes invaluable to look for the ways of having the capacity and the hardware of making the way of presentation convenient to the time, subject, process and the research's topic. It becomes important to publish, present and discuss the researches about the experiences

that the VAI had professionally with a work done in this way. The possibilities of changing the point of view about the visual arts instruction, and transforming it into the field of science can be provided in this way. In Turkey the importance given to science and to the researchers, can be regarded as absolutely insufficient by the educators. But it is observed that the researcher educators with their knowledge and experiences, have started up activities that can win these difficulties. It is seen that the art instructors, our contemporary needs, have been making efforts in order to express themselves not only as educators, but also as scientists, by not just making practicing activities. The universities are responsible for providing them the possibilities of evaluating their proficiency in this field. The Visual Art Instructors (VAI) need to make researches not only as academic faculty, but at each level, and to share these data, better to say, to learn and to develop themselves.



## PLATON FELSEFESİNDE EĞİTİM VE YARATICILIK EDUCATION AND CREATIVITY IN PHILOSOPHY OF PLATO

Merih Tekin BENDER\*

**ÖZ** Araştırmamız kapsamında, felsefeye tartışmayı getiren ve sistemleştiren Klasik Yunan Felsefesi'nin ünlü filozofu Platon'un, sanata, sanatçıya ve yaratıcılığa bakışıyla birlikte, eğitimci yönü ele alınmıştır. Devlet ve şölen adlı eserleri okunmuş, konu ile ilgili Türkçe ve İngilizce kaynaklardan yararlanılmıştır.

Platon 40 yaşında iken yaklaşık İ. Ö. 388'de Atina'da Akademi'yi kurmuş ve kalan yaşamını (40 yıl boyunca) orada eğitim vererek geçirmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin birlikte eğitim aldığı bu kurum, Batı'da çağdaş eğitimin öncüsü olarak kabul edilir. Bu okulun en ünlü öğrencisi ise şüphesiz Aristoteles'tir.

Platon, idealar felsefesinin bir uzantısı olarak, sanatın, zaten gerçek olmayan nesnelere dünyasını taklit ederek, taklidi durumuna düştüğü görüşündedir. Sonuç olarak sanatın yaratıcı bir eylem olmadığını düşünmektedir. Yansıtmacı Sanat Kuramı'nın başlangıcı kabul edilen bu görüşü, kendi içinde tartışmaya açık olsa da, döneminin koşulları çerçevesinde değerlendirildiğinde Platon, sanat felsefesinde de yerini alacaktır.

**Anahtar Sözcükler:** Platon, Akademi, Eğitim, Sanat, Sanatçı, Mimesis, Yaratıcılık.

**ABSTRACT** In our study, Plato, who is very famous philosopher of Classic Greek Philosophy and who brings discussion to philosophy and systematized, has been taken up by his opinion about art and artist as an educator. His works, Republic and Symposium has been read and, the Turkish and English literature related to the subject has been studied.

At the age of forty, he set the Academy in almost BC 388. He spent the rest of his life with education there. The Academy, in where girls and boys were taught together, has been called innovator of contemporary education. Obviously, the most famous student of the Academy was Aristoteles.

According to his philosophical idea, art is the imitation of imitation of the unreal world. Consequently, he considers that art was not a creative action. This idea accepted as starting of Mimesis Theory and, even if it has been a controversial issue in itself, when this issue is considered in his own age condition, Plato will take his own place in Philosophy of Art.

**Keywords:** Plato, The Academy, Education, Art, Artist, İmitation, Creativity.

### Giriş:

Geçmişten günümüze, sanata ve sanatçıya bakışta, eğitimin bir disiplin olarak ele alınışında kaçınılmaz bir değişim ve gelişim olduğu herkes tarafından bilinen bir gerçektir. Klasik Yunan Felsefesi'nin önemli filozoflarından olan Platon, sanat ve sanatçı ile ilgili görüşleri bakımından, tarihte bilinen ilk sistemli eğitim kurumunun kurucusu olarak eğitimci yönü ile, araştırmamızın konusudur.

Çalışmamız kapsamında, Platon'un eğitimle ilgili yaklaşımları, Akademi'nin kuruluşu ve Platon'un eğitimci yönünün açığa çıkarılışı, sanata, sanatçıya ve yaratıcılığa bakışının değerlendirilmesi yer alacaktır.

\* Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi,

## 1. Eğitim

### Platon'un Eğitim İle İlgili Yaklaşımları

Bilindiği gibi Platon eserlerini sor+u-cevap yöntemini kullanarak diyaloglar şeklinde ortaya koymuştur. Bu sebeple bugün bir eğitim yöntemi olan "diyalektik" in kurucusu kabul edilir. Eğitim konusundaki düşüncelerini de yine bu yöntemi kullanarak yazmış olduğu "Devlet" ve "Kanunlar" adlı eserlerinde açıklar.<sup>1</sup>

Başlangıçta devlet adlı eserinde ütopyik bir toplum düzeni çizer ve aynı paralelde bir eğitim düzeni tasarlar. Öncelikle toplumu üç sınıfa ayırır. 1. sınıf, idareciler sınıfıdır ve bunlar filozoflar olmalıdır. 2. sınıf, devleti koruyacak olan askerler sınıfı, 3. sınıf ise zanaatkarlar ve işçileri barındıran köylüler sınıfıdır. Bu düzende Platon 3. sınıfa idari, askeri ve siyasi bir hak vermediği için, eğitimi sadece 1. ve 2. sınıflara öngörür.

Platon'un hayalindeki "Devlet"i toplumcu, disiplinli ve devletçi bir eğitim görüşünü önermekte, toplumda köylüler ve zanaatkarlar sınıfı hariç bütün insanların devletin denetiminde eşit bir eğitimden geçmesini istemektedir. Bu yolla kişiler arasındaki farklar silinecek ve devletin idealine göre yetiştirileceklerdir. Bireyci, özgürlükçü görüşe zıt olan bu düşünce "eğitim felsefesi" belirlemek adına girişilen bir çaba olarak düşünülebilir. Aslında Devlet'in diyalogları incelendiğinde Platon kendi ideal toplumunda insanın nasıl yetişmesi gerektiğini açıklarken yaptığı iş, bir bakıma Hilmi Ziya Ülken'in<sup>2</sup> de belirttiği gibi "pedagoji"dir.

Yaşlılık döneminde Platon'un tüm fikirlerinde görülen yumuşama, eğitimle ilgili fikirlerine de yansır ve Kanunlar adlı eserinde öncekinden farklı olarak monarşik denilebilecek bir anlayışla yeniden ele alınır. Bu kez de eskiden olduğu gibi her şey devlet için olmakla birlikte, sınırlı bir şekilde olsa da, eğitimi etkileyen bir unsur olarak aileye yer verilmektedir.<sup>3</sup>

Buraya kadar sözünü ettiğimiz görüşleri, yalnızca teoride ele alınmış fanteziler gibi görünse de, Platon'un ciddi bir eğitim kurumu olan Akademi'yi kurarak gerçekleştirdiği bireysel eylem gözden kaçırılmamalıdır. O halde Akademi'yi ve Platon'un pratiğe geçirmiş olduğu eğitimi yönünü ele alalım.

### 1.2 Akademinin Kuruluşu ve Bilinen İlk Eğitici Platon

Arkadaşı, dostu Sokrates'i idam etmek cinnetini işleyen demokrat idareye duyduğu öfkedir belki de onun Akademisini kurmasında etken olan ilk neden.

Platon, Sokrates' in kaybının ardından şu düşünceye varır: Öncelikle bir rehber zümrenin yetişmesi lazımdır. Bedenen ve manen en iyi şekilde yetiştirilmiş, hem uygulama bilgileri olan, hem de matematik, felsefe bakımından adanmış insanlar olmadan, Atina Devleti aydınlığa erişemez.<sup>4</sup> Bu düşüncelerle, sözü edilen rehber zümreyi meydana getirmek için, 40 yaşında iken yaklaşık M. Ö. 388' de geri kalan neredeyse

<sup>1</sup> Kemal AYTAÇ, *Avrupa Eğitim Tarihi*, A. Ü. Basımevi, Ankara, 1972, s. 38

<sup>2</sup> Hilmi Ziya ÜLKEN, *Eğitim Felsefesi*, M. E. Basımevi, İstanbul, 1967, s. 29

<sup>3</sup> Bkz. Ayrıntılı bilgi için: Kemal AYTAÇ, *A. g. e.*, s. 38-43 ; Hasan Ali KOÇER, *Eğitim Tarihi*, Sevinç Matbaası, Ankara, 1971, s. 220-223

<sup>4</sup> Walther KRANZ, "Eflatun ve Devlet", *Felsefe Arktivi*, Cilt: 1, No: 1, İstanbul, 1945, s. 162



40 yıllık yaşamını işgal edecek olan okulu, Akademi'yi kurdu.<sup>5</sup> Akademi, Batı Dünyası'nda yüksek öğrenimin ilk enstitüsüydü ve 900 yıldan uzun sürdü; ta ki M. Ö. 529 yılı içinde Bizans İmparatoru Justinian tarafından dinsizliğin kalesi olduğu gerekçesiyle kapatılana dek.

Burada Platon ciddi bir öğrenci halkası oluşturdu ve onları topluma kazandırdı. Grek Dünyası'nın dört bir yanından gelen gençler, edebiyat, tarih, müzik, matematik, geometri ve felsefe içeren eğitim programına adeta kendilerini adadılar. Bu eğitim için öğrencilerin herhangi bir ücret ödemeleri söz konusu olmamakla birlikte, ailelerinin cömert hediyeleri ile okul birkaç yıldan sonra yoğun bir şekilde vakfedildi. Entelektüel ve moral gelişimleri ile içlerinden devletin kaliteli liderleri çıkacak olan öğrenciler, Eski Yunanistan'ın en iyi gençleriydi ve Akademi'de yıllarca, hatta yaşam boyu kalanlar oldu.

Geniş bir vizyona sahip olan Platon, gençleri, kadın-erkek ayırt etmeksizin doğruları araştırıp gerekli noktalarda öncü pozisyonlarını alabilecek bir bilinç kazandıracak şekilde eğitmeye çalıştı.

Akademi'nin girişine bizzat kendisi şu yazıtı yazdı: "Buraya geometri bilmeyen hiç kimsenin girmesine izin verilmez. "Bu yazıt edebi manasından daha fazlasını ifade etmektedir. Matematik içeren geometri evrensel bir bilimdir. Dolayısıyla Platon'un mecazı evrensel gerçeği araştırmak olmalıdır. Böylece Platon rasyonel felsefenin kurucusu olmuştur. O emindir ki, insanoğlu "şey"lerle ilgili gerçekleri anladığında, savaşmayı durduracaktır. Bu felsefenin görevi, eğitimin amacıdır.<sup>6</sup>

Akademi'nin, ilk bakışta dünyaya uzakmış gibi gelen hayatını Platon'un daha çok politik anlamda anlamış olması ve vereceği eğitimle belki de eski düzeni yeniden kurmaya hazırlanmak için uygun anı beklemeye çalışıyor olmasının<sup>7</sup> yanı sıra, çok önemli ilkleri barındırıyor olma özelliği dikkat çekicidir.

Sözünü ettiğimiz ilklerin başında Batı'nın bilinen ilk disiplinli eğitim kurumu olma özelliğini taşıyor olması gelir. Buraya gelen gençler okula sabah gelip, akşam evlerine dönecek şekilde bir eğitim sistemi ile değil, bütünüyle kompleks bir eğitim programı ile karşılaşır. Bu özelliği ile belki günümüzün yatılı eğitim veren kurumlarına benzetilebilir. Yalnız az önce de belirttiğimiz gibi, içlerinde bir ömür boyu kalan ve kendilerini bu kuruma adayın öğrencilerin bulunması, bizi bu düşüncenin ötesinde bir eğitim verilmiş olduğu sonucuna götürür. Şöyle ki, burada eğitim belirlenmiş süreç içerisinde değerlendirilecek görünümünden çıkıp, adeta yaşamın bir parçası gibi düşünülmekte, hatta belki de yaşamın ta kendisi olmaktadır. Böyle bakıldığında Akademi yaşamı oldukça heyecan verici bir görünüm kazanır. Eğitim sistem ve programlarını yenileyerek çağdaş yaşama uygun bir hale getirmek adına düzenli olarak yapılmakta olan pek çok değişimin amacı, aslında eğitimi yaşamın ayrılmaz bir parçası yapmaya çalışmak değil midir?

Akademi'nin içinde, bilimin yanı sıra şiir ve müzik eğitimi ile sanat eğitimine, spor faaliyetleri ile de beden eğitimine yer verilmektedir. Sözünü ettiğimiz programların günümüz eğitimi için son derece doğal olduğu açıktır. Asıl etkileyici olan, Platon'un bunları

<sup>5</sup> L. James CHRISTIAN, *Philosophy an Introduction to the Art of Wondering, Fourth Edition*, CBS College Publishing, The Dryden Press, Newyork, 1986; R. ROBINSON- J. D. DENNISTON, "Platon", *Platon'un Felsefesi Üzerine Araştırmalar*, Cilt: 1, Derleyen: Ahmet CEVİZCI, Gündoğan Yayınları, Ankara, 1989, s. 1

<sup>6</sup> L. James CHIRISTIAN, *A. g. e.*, s. 48-50

<sup>7</sup> Joachim RITTNER, "Aristoteles ve Sokrates'den Öncekiler", Çeviren: Hüseyin BATUHAN, *Felsefe Arkivi*, Cilt:III, Sayı: 2, İstanbul Matbaası, İstanbul, 1955, s. 6

milattan önce uygulamış olduğu gerçeğidir. Aslında sanat ve beden eğitimine önem veriş, onun ruh-beden ikiliği görüşü doğrultusunda açıklanabilir. Sanat eğitimi ile, seçilmiş müzik, şiir ve masallarla ruh beslenirken, jimnastik eğitimi ile de beden zinde tutulur. Böylece bilişsel eğitim ve vücudun eğitilmesinin belli bir dengeye oturtulması amaçlanmaktadır.

Her şey bir yana, Akademi'nin belki en önemli özelliği, kurum içerisinde kadın-erkek ayrımı yapılmaksızın eğitim veriliyor olmasıdır. Ne yazık ki, Türkiye dahil pek çok ülkede kadın-erkek eşitliği konusu hala zaman zaman üzücü tartışmalarla gündeme gelmekte, çoğu yerde kadınlar, sırf cinsiyetlerinden ötürü birtakım haksız uygulamalara maruz kalmaktadırlar. "Aradan geçen bunca zamana rağmen durumun aksine kötüye gitmesini neyle açıklayabiliriz?" sorusunun cevabını yorumlarınıza bırakıyoruz. Açığa çıkan bir şey var ki, Orhan Hançerlioğlu'nun da dediği gibi<sup>8</sup>, Platon erkeklerin yaptığı her işi kadınların da yapabileceğini savunarak ilk toplumcu adına ilk kadıncılığı da katmıştır.

Çağın (amacı her ne olursa olsun) eğitim ihtiyacını karşılamak adına yapılan bu bireysel katkı, Platon'a eğitimci sıfatını yakıştırmamız için yeterlidir. Şüphesiz Akademi' den verilen eğitimi özümseyerek hocalarının görüşünü benimseyecek yada bu görüşlere alternatif bakış açıları kazandıracak olan pek çok değerli öğrenciler yetişmiştir. Fakat onların içinde biri, en az hocası kadar büyük üne kavuşacaktır. Hepimizin bildiği gibi bu kişi Aristoteles'ten başkası değildir.

Bu ünlü okuldan bizlere, bugün sıkça kullanmaya devam ediyor olduğumuz akademi ve akademisyen sözcükleri miras kalmıştır.

## 2. Yaratıcılık

### 2.1 Platon'un Sanata Sanatçıya ve Yaratıcılığa Bakışı

Diyebiliriz ki sanatçı, yaşama bakışı, onu yorumlayışı ile, eserini somut dünyaya sunmadan önce zihninde bir fikir olarak var edişi ile, kendi kendisinin filozofu olmak durumundadır. Yani felsefesiz bir sanatın varolamayacağı açıktır. İşte burada felsefe ile sanatın yolları kesişmektedir ki; zaman zaman sıkı çatışmalara varabilen bu yoğun diyalogun başlangıcında, karşımıza ilk olarak Platon çıkar.

Platon'un özellikle ilk dönem eserlerindeki diyalogları sanatlı sahnelerle süslenmiştir. Bu özelliği ile Platon'u aynı zamanda bir sanatçı, şair olarak kabul edenler<sup>9</sup> olmasının da ötesinde Hans Reichenbach'a göre: "İdealar teorisi, yaşadığı dönemin, evrenin yapı ve işleyişine ilişkin teorileri gibi bilim değil, şiirdir; diyalogları dünya edebiyatının baş tacı yapıtları sayılsa yeridir. Sokrates'in delikanlı köleye soru olarak geometrik ispatı öğretmesi, didaktik şiirin güzel bir örneğidir. Platon'un felsefesi şaire dönüşen bir filozofun felsefesidir."<sup>10</sup>

Her ne kadar Platon'un sanatçı yönünü ortaya çıkaran bir giriş yapsak da, bundan onun sanata dair olumlu yaklaşımları olduğu sonucu çıkarılmamalıdır. Zira filozoflar içinde

<sup>8</sup> Orhan HANÇERLİOĞLU, *Düşünce Tarihi, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1970, s. 66*

<sup>9</sup> Irvin EDMAN, *Sanat ve İnsan, Çeviren: Turhan OĞUZKAN, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 1966, s. 68*; Macit GÖKBERK, *Felsefe Tarihi, 6. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1990, s. 58*

<sup>10</sup> Hans REICHENBACH, *Bilimsel Felsefenin Doğuşu, Çeviren: Cemal YILDIRIM, 1. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul, s. 25-26*



yazıları en şairane olan Platon, başta şairler olmak üzere ressamı ve müzisyenleri ahlaki sebepler yüzünden suçlu bulanların ilkidir. Kendinden sonra gelen ahlakçıların durmadan tekrar ettikleri fikri o ortaya atar: Sanat, insan düşünüş ve faaliyetlerinin yerleşmiş düzenini bozabilir. Bir şairin hayal edip söylediği şeyler, insanları hayatın zorlayıcı günlük gerçeklerinden uzaklaştırabilir. Bundan başka müziğin yumuşak ve rahat nağmeleri, insanların savaş isteklerini hafifletip onları yatıştırabilir. Ressamların acayip "taklitleri" insanları ağır gerçeğin inkar edilemez şekillerinden ayırabilir.<sup>11</sup> Tabii filozofun bu görüşlerinin arkasındaki en önemli etmen olarak yine onun hayalindeki ideal devletine, idealar felsefesine ve mimesis (yansıma veya öykünme) anlayışına dönmek durumundayız.

İdeal devleti için başta tanrıları öven ve iyi insanların yaşamlarını ele alarak iyi örnekler sunan, deyim yerindeyse sansürlü bir sanata evet diyen Platon, sonradan sanatçıya verdiği o güdümlü yeri de çok görece ve büsbütün devletten uzaklaştıracaktır. Bunun temelinde iki görüş vardır. Birincisi, sanatçının yaptığı iş gerçek değil, zaten gerçek ideaların birer kopyası durumunda olan nesnelere yansıtılmasıdır. Dolayısıyla kopyanın kopyası olan bir şey, gerçek formların dünyasından insanları uzaklaştırma tehlikesi doğuracaktır. İkincisi ise, sanat eserinin insanın doğasındaki zayıflığa olan etkisinde yatar. Sanat ruhlarımızın zayıf yönlerini cezbeder ve böylece adalet için gerekli olan ruhsal armoniyi bozma eğilimindedir.

Platon sözünü ettiğimiz ilk tür eleştirisinden ilkinde açıklık getirmek için, bir sediri boyayan ressamı örnek alır. Sedirin formu tanrı yapımıdır. Bir marangoz o formun gölgesi niteliğinde bir kopyasını yapar; bir artist ise, marangozun kopyasını kopyalar.<sup>12</sup> Aynı görüşü destekleyen diğer bir diyalogda, Sokrates Glaukon'a ressamın yaptığı işi anlatmaya çalışırken, "İstersen bir ayna al eline dört bir yana tut. Bir anda yaptın gitti güneşi, yıldızları, dünyayı, kendini, evin bütün eşyasını, bitkileri, bütün canlı varlıkları" diyerek ressamın yaptığı işin dünyaya bir ayna tutmak olduğunu söyler.<sup>13</sup> Sonuç olarak sanatçı, bizim gerçeğin bilgisine ulaşmamız için yardımlara da engel olur. Benzer şekilde şairleri de ele alan Platon, görüşlerini şiir sanatının kınanmasıyla genişletir.

Bu görüşlerin ardından Platon'un sanatta yaratıcılığın varlığını kabul ettiğini söylememiz ne kadar imkansız ise, kendinden sonraki yüzyıllarda sanatı sistematik bir biçimde açıklamaya çalışacak sanat kuramlarından birisi olan Yansımacı Sanat (Mimesis) Kuramı'nın temelini ortaya atan ilk düşünür olduğunu söylememiz de, o denli mümkündür.

Platon'un özellikle sanatı ve sanatçıyı aşağılamaya çalışması ve ideal devletten uzaklaştırmak isteğinin temelinde altını çizmemiz gereken önemli bir nokta vardır. Bu tepki gerçekte, Platon'un sanatın ve sanatçının toplum üzerindeki etkisini fark edip, kabul edişinin, ciddi bir şekilde önemseyişinin göstergesidir ki, üzerine gitme gereğini duymuştur.

Bilindiği gibi Platon bize fiziksel nesnelere başka idealar adını verdiği ikinci tür nesnelere varlığından söz etmektedir. Ona göre, kağıt üzerine çizilen üçgen, paralel çizgiler yada çember şekillerinden ayrı olarak bunların birer ideası vardır. İdealar ilişkin oldukları şekillerden üstündür. Bu nedenle fiziksel nesnelere en iyi idealarını inceleyerek öğ-

<sup>11</sup> Irvin EDMAN, A. g. e., s. 21-22

<sup>12</sup> Nigel Warburton, *Philosophy the Classics*, by Routledge, London, 1998, s. 12 ; Bertrand Russell, *Batı Felsefe Tarihi*, 1. Cilt, Çeviri: Muammer SENCER, Say Yayınları, İstanbul, 1997, s. 233

<sup>13</sup> İhsan TURGUT, *Sanat Felsefesi*, Karınca Matbaacılık, İzmir, 1990, s. 17

reniriz. Doğrudan o nesnelere incelemek bize ancak yüzeysel bilgi verir.<sup>14</sup> Bu görüşler her ne kadar Platon'un bunları söylerkenki amacı ve ilgisi farklı da olsa, bugün sanat eseri incelemesinde göz önüne aldığımız "biçim-öz" ilişkisini akla getirmektedir. Zira sanat eserinin de görünen yönünün, bize sunulan görünümünün ardında varlığını kabul ettiğimiz bir düşünsel özü olmak durumundadır.

Platon felsefesinde "algı"yı ele almış, onu, algılayan birey ile çevresi arasındaki mekanik ilişkilerin bir sonucu olarak ortaya koymuştur. Bunu, Herakleitosçu Akış Teorisi'nin<sup>15</sup> gündeme getirilmesi izlemektedir. Bize göre sanatsal anlamda bugün de değerini koruyan algı sorununun ele alınışı ve değerlendirilmeye çalışılması da oldukça dikkat çekicidir.

### Sonuç ve Değerlendirme

Sporcu kimliğini sürdürüp, felsefeye merak sarmasaydı, dostu, hocası Sokrates'i tanımasaydı, ne yüzyıllardır bilinen idealar öğretisi felsefe kitaplarının konusu olacak, ne eğitim tarihçilerinin ilgisini uyandıracak, ne de Yansıtmacı Sanat Kuramı'na paralel görüşlerinden ötürü kendisine atıfta bulunulacaktı. Ama o seçimini felsefeden, bir bakıma da siyasetten yana yaptı.

Döneminin politik yapılanması, birtakım siyasi ve askeri karmaşaların devletin sisteminde oluşturduğu çatlakların topluma yansımaysıydı belki de Platon'un ütöpik görüşlerine ilham veren. Her şey zihninde kurduğu ideal devlet fikriyle başladı. Bu öyle bir devletti ki, sağlamlığı için hiç bir ayrıntı şansa bırakılamazdı ve titizce planlanan sistemin ayakta durması için, toplumu sınıflara ayırmaktan çekinmedi. Doğrusu bugün bu ayrımı mümkün olduğunca hissettirmeden yapmaya çalışanlardan farkı, sadece açıkça ortaya koymasıydı. Anladı ki, sağlam bir düzeni kurup sürdürebilmek için, eğitim en temel ihtiyaçtı. İlgili sınıfa kadın-erkek ayırmadan eşit bir eğitim istedi. Tabii sistemin kendini koruyabilmesi adına, devletçe yürütülmek kaydıyla.

Bu arada toplum üzerinde sanatçıların son derece etkili olabileceğini fark etti. Bu tespit mi onun düşüncelerini şairane ifadelerle metne dökmesinde etken oldu bilinmez. Ama o sanata önce sansür getirdi. Ardından da taklitçi diye nitelendirdiği sanatçıyı devletten uzaklaştırmakla, gelebilecek herhangi bir tehlikeyi baştan önledi.

Buraya kadar her şey zihin-kurgusal bir düzenin metne dökülmesinden ibaretmiş gibi görünse de, sözü edilen eserler, ele alınan görüşleriyle eğitim tarihçi ve sanat felsefecilerin ilgi kaynağı oldu. Üstelik Platon'un Akademi gibi siyasal bilgiler okulu olarak da niteleyebileceğimiz bir kurum pratikte gerçekleştirmesi, eğitimci yönünü daha da belirginleştirdi. Akademi'ye adadığı yaşamı ve hocası Sokrates'e gösterdiği büyük saygı, onun gerçek bir eğitimci olduğunun göstergesi oldu.

Sanata pek çok yönden olumsuz bir yaklaşımı olmasına karşın, günümüz sanatında bile zaman zaman tartışılabilen; güzel, iyi, mutluluk, gerçeklik, algı, algılayan birey ve çevresi, sanatta sansür, sanat eserinin içeriği, sanat toplum ilişkisi, taklit, yansıtma gibi konulara değinmesi ve birtakım açıklamalar getirmiş olması, Platon'u önemli bir filozof olmasının yanında, sanat felsefesi düşünürü de yaptı. Sanatı yansıtmacı bir anlayışla ele alışı, onun temel felsefesi olan idealar öğretisi içerisinde değerlendirildiğinde yadsınamayacak bir görünüm kazanır. Kaldı ki, modern çağın, sanatı, bugün ele aldığı şekliyle yaratıcılığın önemini ortaya koyarak açıklayabilmesi, farklı görüşlerin birlikte değerlendirilmesiyle mümkün olabilmıştır.

<sup>14</sup> Hans REICHENBACH, A. g. e., s. 22

<sup>15</sup> Bkz. Ayrıntılı bilgi için: Ahmet CEVİZCİ, "Platon'un Algıyı Eleştirisi", *Felsefe Dergisi*, Sayı: 87/3, Kent Basımevi, İstanbul, 1987, s. 26-45



**KAYNAKÇA**

- AYTAÇ, Kemal, *Avrupa Eğitim Tarihi*, A. Ü. Basımevi, Ankara, 1972
- CEVİZCİ, Ahmet, "Platon'un Algıyı Eleştirisi", *Felsefe Dergisi*, Sayı: 87/3, Kent Basımevi, İstanbul, 1987
- CHRISTIAN, James, *Philosophy an Introduction to the Art of Wondering*, Fourth Edition, CBS College Publishing The Dryden Press, New York, 1986
- EDMAN, Irvin, *Sanat ve İnsan*, Çeviren: Turhan OĞUZKAN, M. E. Basımevi, İstanbul, 1966
- GÖKBERK, Macit, *Felsefe Tarihi*, 6. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1990
- HANÇERLİOĞLU, Orhan, *Düşünce Tarihi*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1970
- KOÇER, Hasan Ali, *Eğitim Tarihi*, Sevinç Matbaası, Ankara, 1971
- KRANZ, Walter, "Eflatun ve Devlet", *Felsefe Arşivi*, Cilt: 1, No: 1, İstanbul, 1945
- PLATON, *Devlet*, 7. Basım, Çevirenler: Sabahattin EYÜBOĞLU - M. Ali CİMCOZ, Remzi Kitabevi, 1992
- REICHENBACH, Hans, *Bilimsel Felsefenin Doğuşu*, 1. Basım, Çeviren: Cemal YILDIRIM, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1981
- RITTNER, Joachim, "Aristoteles ve Sokrates'ten Öncekiler", Çeviren: Hüseyin BATUHAN, *Felsefe Arşivi*, Cilt:III, Sayı: 2, İstanbul Matbaası, İstanbul, 1955
- ROBINSON, R. - DENNISTON, J. D., "Platon", *Platon'un Felsefesi Üzerine Araştırmalar*, Cilt: 1, Derleyen: Ahmet CEVİZCİ, Gündoğan Yayınları, Ankara, 1989
- RUSSELL, Bertrand, *Batı Felsefesi Tarihi*, 1. Cilt, Çeviren: Muammer SENCER, Say Yayınları, İstanbul, 1997
- TURGUT, İhsan, *Sanat Felsefesi*, Karınca Matbaacılık, İzmir, 1990
- WARBURTON, Nigel, *Philosophy the Classics*, by Routledge, London, 1998
- ÜLKEN, Hilmi Ziya, *Eğitim Felsefesi*, M. E. Basımevi, İstanbul, 1967

### SUMMARY

Plato, who is very famous philosopher of Classic Greek Philosophy, has been the founder of the Academy that has been known as the first formal education institution and, he has been also the founder of dialectic that is an education method. He suggested the vision of education that is collectivist and partisan of state control. Therefore, people could have been educated equally for the ideal republic. These opinions had moderated his old age period and, had been arranged again.

He educated the young who had come on all sides of Greek World at the Academy during his last 40 years. The education, which had been given the young equally for girls and boys by Plato, is the indication of his broad-vision. He had displayed a pretty contemporary approach with his idea about the equality between men and women.

When we thought that the Academy which was an institution before Christ, Being present art lessons as poem and music at the curriculum of Academy has been seen so impressive.

Plato had also studied over perception. Perception is still carrying on its importance in the meaning of art. For this reason his effort has been remarkable.

His philosophy is almost a philosophy that has belonged to a philosopher being transformed into a poet. In spite of his artist side, He has the first philosopher to find guilty artists, owing to ethical reasons.

According to Plato, Artists works aren't real. They are reflections from the copies of the objects that are the copies in reality. Thus, the objects that are copies of the copies imperil reaching to reality for the people. For this reason, he had taken artists away from his ideal republic. But is this action the indication of an acceptance of artists' impression over society?

Consequently, Plato had not accepted existence of creativity on art. Yet, we must not forget that he has been the first thinker to throw Mimesis Theory out for consideration.

If he had not had curiosity about philosophy, and he had not met Socrates who was his best friend and teacher, we couldn't have known his philosophy of ideas; we couldn't have read his opinions from the philosophy books. But he chose philosophy and politics.

Maybe, He gave inspiration from the bad conditions on the military profession and politics in his century to create his utopian republic. Everything started with his idea of ideal republic. That was the republic that its security couldn't leave to chance even a minor detail and, he had not avoided classifying people. He understood that the education was the basic necessity establishing and going on a strong system. The most important thing was the security of his ideal republic for Plato. That's why he took artists away from there. Because, he realized that artists could influence society. So, he prevented his republic from the potential risk.

Everything can be seen as writing of a brain-theoretical system. That isn't all. His books have still been interesting for educators and philosophers of art. Because he had never left thinking and, he was a real teacher



## SANAT VE DÜŞÜNME ŞEKİLLERİ ART AND FORMS OF THINKING

Hakan DEMİR\*

### ÖZ

Bu çalışmanın amacı, düşünme şekillerinin neler olduğunu incelemek, öğrenme ve zeka ile ilgili kuramları inceleyerek düşünme ile bağlantısını açıklamak, sanatsal düşünmeye ilişkin kuramsal yaklaşımları irdelemek, görsel düşünmenin sanatsal anlatımlardaki önemine değinmek, yaratıcı düşünme şekillerine ilişkin çeşitli yaklaşımları inceleyerek sanatın, kimi zaman farklı disiplinlerdeki düşünme şekilleriyle ne kadar yakınlaştığını ortaya koyabilmek ve sanatsal yaratıcı düşünme yeteneğinin öğretilebilirliğini açıklamaktır.

**Anahtar Sözcükler:** Sanatsal Düşünme, Görsel Düşünme, Yaratıcı Düşünme

### ABSTRACT

The aim of this study is to investigate what the forms of thinking are; examining learning and intelligence theories, explain their connection with thinking; research theoretical approaches related to artistic thinking; mention the importance of visual thinking in artistic expression; investigating various approaches on creative thinking forms, bring up how art and different ways of thinking in various disciplines get close; and explain that artistic creative thinking ability can be taught.

**Key words:** Artistic Thinking, Visual Thinking, Creative Thinking

### GİRİŞ

Bu çalışmada "Düşünme", "Yaratıcı Düşünme" ve "Sanatsal Düşünme" kavramlarına ilişkin farklı bakış açıları derlenerek, sanatın öğretilebilir bir düşünme şekli olduğu açıklanmak istenmiştir. Düşünme, üzerinde çokça durulmuş, araştırılmış bir kavramdır, tanımı konusunda ortak bir görüş yoktur, daha çok akıl ve zeka ile ilgili görülür; yaratıcı fikirler, eleştiriler, çeşitli davranışlar düşüncenin sonucu ortaya çıkar. Yaratıcılık da düşünme gibi belirsiz bir kavramdır, olağanüstü bir davranış şekli olarak düşünülmemektedir.

İnsan düşünen bir varlıktır. Her gün, günün her anında aklımız, deneyimlerimizden ve gördüklerimizden anlam çıkarmaya çalışır, bu hepimizin bildiği bir süreç ise de psikolojik yapımızın anlaşılması en zor olan durumlardan biridir (Carlson, 2001:3).

Düşünmek, kavramlar ve ya olaylar arasında anlamlı bağlantılar kurmaya ve sonuçlar çıkarmaya dayanır (Yıldırım, 1998:6). Bireyde düşünme etkinliğini yaratan durum duyu organları ile algılanan uyaranlardır. Bunun sonucunda öğrenme dediğimiz etkinlik ortaya çıkar. Öğrenme ile düşünme arasında önemli ilişkiler vardır. Genel anlamda öğrenme, çevresi ile etkileşimi sonucu oluşan düşünce, duyuş ve davranış değişikliğidir. Ancak bu değişikliğin nasıl oluştuğu konusunda farklı görüşler vardır. Öğrenmenin doğasını ve sonuçlarını açıklamaya çalışan bu kuramlar; (Akt. Özden, 1998:21).

1. Davranışçı(Klasik koşullanma) Skinner, Thorndike, Pavlov
2. Bilişsel (Gestalt) Piaget, Bruner,
3. Duyuşsal; Maslov, Bloom, Jordon, Rogers
4. Nörofizyolojik Temelli Öğrenme Kuramları

\* Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Beynimizdeki zihinsel işlemlerin ve düşüncenin uyarıcı ile oluştuğunu biliyoruz, dolayısıyla zeka düşünmenin önemli bir göstergesidir. Zeka; kazanılmış ve öğrenilmiş bilgileri değişik durumlara uyum sağlama yetisidir.

Guilfort zekayı üç boyutlu ele almıştır;(Akt. Artut, 2002:139). İçerik: Görsel-işitsel, figüral (kassal), sembolik, sözel, davranışsal. İşlevsel (Bilişsel alan):Bilgi, hatırlama, iraksak düşünme, yakınsak düşünme, değerlendirme. Ürünsel: Sınıflama, ilişkiler, sistem, çevirme ve doğrular.

Sanatın hangi türü olursa olsun bir düşünme ürünü olduğu anlatılmak istenir. Ayrıca; yaratıcılık ve zeka üzerinde yapılan araştırmalar I-Q ile ölçülen zeka türü dışında bir çok zeka karakteristiklerinin özel yetenek diye tanımlandığını göstermektedir. Sanatın düşünce ve zeka ile olan ilişkisini anlamamıza yardımcı olacak yaklaşım Gardner'in olsa gerek. İnsanın öğrenme, düşünme ve anlatım biçimlerine ilişkin ussal-usdışı, söylemsel-görsel gibi ayrı ayrı kavramları eşit önemde bir düzeye getirme çabalarına en köktenci yaklaşımı Gardner getirmiştir. Amaç yalnız bu kavramlara açıklık getirmek değil, nörobiyolojik ve kültürel anlamda, bilişsel alana ilişkin bir çok bulguyu bir araya toplamak ve de salt kaleme ve kağıda dayalı tek zeka formuna karşın daha başka bir çok düşünme biçimleri olduğunu kanıtlamaktır (Kırıçoğlu, 2002:39 ). Howard Gardner'in çoklu zeka kuramı, insanın zihinsel işlemlerinin, ne kadar karmaşık ve potansiyelinin sınırsızlığı konusunda biraz bilgi veriyor. Gardner'e göre zeka türleri; (Yurdakul, 2002:100).

1. Sözel zeka
2. Mantıksal-matematiksel zeka
3. Doğa zekası
4. Görsel zeka
5. Hareket zekası
6. Müzik zekası
7. Kişiler arası zeka
8. Özedönük zeka
9. Varoluş zekası; Halen bu zeka türü üzerinde çalışmalarını sürdürmektedir. Sanat eğitimi programları, yaratıcılığın geliştirilmesi ve sanatsal düşünme şekillerinin öğretilmesi için hazırlanmaktadır.

"Sanat" ve "Düşünme" kavramları ile ilgili olarak sanat eğitimi tarihi incelendiğinde, bu konuya ilişkin pek çok kavramın sanat eğitimi literatüründe çok önceden yer aldığı görülür. Bunlar; Resimsel Düşünme (Britsch, 1914), Sanatsal Biliş (Simmern, 1961), Görsel Düşünme (Arnheim, 1969), Değerlerle Düşünme(Ecker, 1966), Düşünen Göz (Klee, 1964), İmgesel Düşünme (San, 1983). (Kırıçoğlu, 2002:32).

### Sanatsal Düşünme

Sanat bir düşünme biçimidir, sanat düş ya da hayal görmek değildir. Sanatçının düşüncesini anlatma biçimidir (Gençaydın, 2002:VII). Bir sanat eserinden bahsedebilmemiz için onun düşünme, kavrama ve bir ifade sonunda ortaya çıkmış olması lazımdır (Erinç, 2002:6). Sanatın, sanat eğitiminin düşünsel alanın dışında, teknik ve faydacı yanla (Fonksiyonel) ilgili gibi göstermenin bir yanlışlık olduğu bilinmektedir (Genç, 2002:12). Görsel yetiye sahip olmadan düşünmenin zor olduğunu düşünürsek ve yaratıcılığın, düşünsel boyutu olan kendini ifade etmek olduğunu göz önüne alırsak sanat ve düşünme biçimi



arasında sıkı bir bağlantı olduğu kabul edilebilir. Sanatçı düşünsel boyutu olan kendini ifade etme tavrı içerisinde.

Rudolf Arnheim'e göre sanat yapıtlarının oluşumunda ve değerlendirilmesinde, sanatsal yaratının bir bilgi edinimi ve sanat yoluyla bir düşünce üretimi olduğu kabul edilmektedir (Akdeniz, 1998:10). Sanata yakıştırılan bir çok amaç aslında görsel düşünmenin ortaya çıkmasını sağlayan araçlardır. Düşünmek için imgelere ihtiyaç vardır, imgeler ise düşünce üretirler. Bu nedenle görsel sanatlar; "Görsel Düşünme" dediğimiz olgununda bir anlamda anayurdudur diyebiliriz (Genç, 1990:155).

### **Görsel Düşünme**

Sanatsal yaratıcı süreç, imgelerle düşünmeyi içine alır. İnsan algılarının doğal gereği olarak bu imgeler, sanatçının zihninde dış dünya yoluyla meydana gelir. Sanat eserlerinde, özellikle plastik sanat dallarında, gerçeklikten nesnel olarak edinilmiş, anlaksal (intellectual), duyuşsal ve görsel izlenim öğeleri yer alır (San, 1985:19).

Sanatta görsel düşünce, görme duyusu ile ilgilidir. Dikkatini belirli bir noktada yoğunlaştıran kişi öncelikle nesneyi görür, nesnenin dış çizgileri, biçimi, rengi göz merceğinden geçerek beyinde bir "imge" olarak kaybolur. Bu süreçte beynin kaydettiği yalnızca nesnenin görünümüdür. Ancak deney ve yaşantılarımıza dayanarak biliriz ya da sonradan öğreniriz ki, o nesnenin göze görünmeyen kimi özellikleri vardır. Bu o nesnenin içeriğidir ve algılama ile ilişkilidir. Algılamada nesnenin görünümünün tüm bilincine ereriz. Görüş alanımıza giren bir çok başka nesnelere arasında bu nesneye biz bir çeşit ayırma, seçme işlemi yapmışızdır (San, 1985:19). " Sanatı anlamak " üzerinde pek çok tartışılan bir konudur. Yaklaşımlardan biri de sanattaki ya da sanatın dilindeki düşünme biçimini ortaya koymaktadır. Bu felsefik yaklaşımlarda başlıca; **Susanne Langer, Hans Daucher, R. Pfennig, Wilhelm Ebert, Güter Otto'nun** düşünceleri önemlidir;(Akt. Kırışoğlu, 2002:52).

#### **1. Langer'in "Söylemsel – Görüsel" Kavram çifti:**

Langer'e göre, dil ancak arka arkaya gelebilen, eklemlili düşünme için bir araç olabilir; dille anlatılabilen ve söze dökülebilen düşünülerin dışında kalan her şey ise duygudur, çünkü gerçek düşünme simgeseldir. Görme aslında, kendisi bir formüle edilmiş sürecidir, "Görülür" dünyanın kavranması daha gözle başlamaktadır.

#### **2. Daucher ve Seitz'in Sanatsal ve Ussallaştırılmış Görme – İmgesel düşünme ve Kavramsal Düşünme Biçimleri:**

Gereçleri zihinsel resimler, yani imgeler olan "İmgesel Düşünme" bilgi alma işlemi de imgesel yoldan yapmaktadır. Bu anlamda bilgi alma gereci de imgeseldir. Yöntemi ise kıyaslamadır.

#### **3. R. Pfennig ve Görsel Yoğrumsal Düşünme Biçimi Eğitimi:**

Pfennig'e göre sanat derslerinin amacı, biçimlendirici düşünme biçimlerine ulaşmaktır. Şimdiye dek bu tür bir amacın daha çok görüsel ve sanatsal düşünme biçimini içeren alana ilişkin olarak ele almaktadır.

### Wilhelm Ebert, Kılışsal ve Düşünsel Üretkenlik:

En çok ilkokullardaki sanat eğitimi üzerinde duran Ebert, Otto'nun tersine ağırlığı çocuğun üretici etkinliğine verir. Ancak sözel iletişim ve üzerinde düşünme, önce somut ilişkiler, malzeme, form, renk üzerinde adlandırma ve tanımlardan başlayarak, doku, form ilişkileri ve biçimlendirme sorunlarına kadar kullanılır. Ebert, boş sözcüğe karşı çıkar.

### Güter Otto, Sanat Üretimi ve üzerinde Düşünme:

Sürekli olarak ve çağdaş sanatın çözümlenmesi, güncel resim dilinin öğrenilmesinin ve kullanımının sağlanması sanatın yaygın biçimde anlaşılabilmesi ile ilgilidir. Sanat yapısını ortaya koyan düşünme şekli; Eleştirel, Kültürel ve Estetik boyutlarda sanat üzerinde düşünmedir, eğer bunlar yoksa geriye sadece biçim ve ustalık (işçilik) kalacaktır. Sanatta öğrenmenin uygulama boyutu ile düşünme boyutu arasında bağ sağlayan estetik algı, sanatta yaratıcı sürecin her aşamasında yer alır. Düşünme etkinliği diğer alanlarda olduğu gibi sanatta temel sorunsaldır, ve sanatsal düşünce yaratıcı düşünceden farklı olmayan bir düşünce şeklidir, bireylerin sanatsal düşünme şekillerinin geliştirilmesi de günümüzde sanat eğitimi alanıyla daha çok ilgilidir.

### Sanat ve Yaratıcı Düşünme

Yaratıcı süreçlerde karmaşık ve yoğun oluşumlar bulunduğu gerçektir. Kişisel yetenekleri, bilinç öncesi, bilinç altı, zihinsel yetiler, duygu, duyum, duygular ile izlenimlerini içeren yaratıcı sezgi ve zeka, algı, bilgi, usavurma, denetim, yargılama, değerlendirme gibi bilişsel alanlar sonunda değişik düşünme biçimleri içeren sanatsal yaratma süreci sonunda, ürünler ortaya çıkacaktır (Güven, 2002:219). Sanatsal yaratıcı düşünce; sanatsal bir sorun karşısında farklı düşünme biçimlerini, kimi zaman, aynı anda kullanma zorunluluğu, sanatsal düşünme şeklinin biraz karmaşık görünmesine neden olmaktadır. Sanatın, çözmek için sorunlar ortaya attığı veya bir sorun çözmek için olduğu düşünüldüğünde yaratıcılıkla ne kadar örtüştüğü kabul edilebilir, sanatın bu yanı, farklı düşünme şekillerini de içerisinde besleme zorunluluğunu gösterebilir.

### Yaratıcı Düşünme Kuramları

#### 1. Psikoanalitik Kuram:(Ernst Kris, Lawrence Kubie)

Psikoanalitiklere göre yaratıcılık içgüdüsel dürtülerle atılganlığın ürünüdür. Bu tür davranışlar, kişinin iç çatışmaları ve saldırgan enerjisinin toplumca benimsenen ürünlere dönüşmesiyle ortaya çıkar.

#### 2. Gestaltçı Kuram: (Max Wertheimer)

Gestaltçılar yaratıcılık yerine daha çok "üretken düşünce" ve "sorun çözme" kavramlarını kullanırlar. Bir sorunun yapısal yönleri, sonunda çözüme götürünce yeniden yapılandırma sürecini kararlaştırır.

#### 3. Çağrışım (Association) Kuramı:(Hume, J. S. . Mill, Sarnoff Mednick)

Düşünceler arasındaki çağrışım düşünmenin temelini şekillendirir. Yaratıcılık, bu çağrışımın sayısına ve alışılmamış olmasına bağlıdır.

#### 4. Algısal Kuram :(Ernest Schachel)

Yaratıcılık için güdülenme, dış dünyayla ilişki kurma gereksiniminde yatar. Yaratıcılık bir objeye değişik ve farklı görüş açılarından yaklaşabilmeye olanak sağlayan algısal bir açıktan doğar. Bu algısal eylem yoğun ilgiyle bir arada bulunur ve geleneksel düşünceyi yöneten kurallar tarafından sınırlandırılmaz.



### 5. İnsancıl Kuram :(Carl Rogers, Abraham Maslow

Rogers, yaratıcı süreci bir taraftan bireyin bir tekliği dışında gelişen, karmaşık ilişkisel ürünün ortaya çıkışı; öte yandan maddelerin, olayların, insanların ya da onun yaşantısının koşullarının ortaya çıkışı olarak tanımlar. Rogers, diğerlerinin aksine yaratıcı düşüncenin yararlılığı ya da uygunluğu ile ilgilenmemiştir. Maslow ise yaratıcılığı bir süreç ve tutum olarak düşünür.

### 6. Bilişsel- Gelişimsel Kuram: (Dawit Feldman)

Feldman, yaratıcılığı Piaget'in aşamalarının öngördüğü gelişmeleri de içeren genel zihinsel gelişmenin özel bir durumu olarak görür. Feldman, zihinsel gelişmelerle yaratıcı başarıyı temsil eden bir düşünce ve eylem alanının yeniden örgütlenmeleri arasında bir süreklilik ileri sürmüştür.

### 7. Karmaşık Kuramlar: (Jaques Hadamard)

Yaratıcı süreçte 4 adım önermiştir. 1. Hazırlık, 2. Kuluçka, 3. Aydınlanma,

### 4. Sonuç (Akt. Tarman, 1999).

### Süreç Olarak Yaratıcı Düşünme

Yaratıcılık ve özgür anlatım olarak sanat (Lowenfeld ve Brittain, 1947) 1950'li yıllarda, sanat eğitimindeki düşüncelerin başında geliyordu. Lowenfeld, öğretmenleri, öğrencilere kendi düşüncelerini zorla kabul ettirmemeleri için uyararak, sorgulama yoluyla güdüleyici rol oynamalarını savunuyordu. Psikologlarda yaratıcılığın eğitsel rolünü ve bununla ilgili özellikleri incelemişlerdir. Guilford (1950) dört yaratıcı özellik saptamıştır;

### 1. Akıcılık, 2. Esneklik, 3. Özgünlük, 4. Ustalık.

Torrance (1966- 1974) bu özellikleri yaratıcılığı zenginleştirmek ve ölçmek için deneyler tasarlamada kullanmıştır (YÖK, 1997:2. 15). Edward De Bono ve Alex Osborn ise yakın zamanlarda; yaratıcı fikirlerin doğuşuna ortam hazırlayan bazı yöntemler geliştirmişlerdir. Sanat alanında da çok kullanılan, bazı yaratma yöntemleri şöyle sıralanabilir (Becer, 2002:127-128) ;

- Dikey ve Kapsamlı (Lateral) düşünme (Edward De Bono).
- Beyin Fırtınası Yöntemi (Alex Osborn).
- Not Alma Yöntemi; Sanatçı ve tasarımcıların en çok tercih ettiği yaratıcı düşünme tekniği budur.
- Görsel İncelemeler; Müzeler, kütüphaneler, sanat galerileri, internet ortamı, sinema, tiyatro ve konserler de beynin veri bankasını zenginleştirerek, yeni fikirlerin gelişmesine yardımcı olur.
- Kışkırtma yöntemi; var olan bir bilginin bir bireye ya da gruba kışkırtıcı bir şekilde aktarılması, yeni bir bilginin üretilmesine ortam sağlayabilir. Araştırmalar şunu göstermiştir: Öğrenilen ve üzerinde yoğun olarak durulan eski bilgiler, bilinmeyene doğru genişletilebilir, yeniden düzenlenebilir ya da bütünüyle yeni bir bilginin üretiminde kullanılabilir.

### SONUÇ

Düşünmek, dünyayı algılama ve anlama şeklimizdir, olaylar karşısında tavır alma ya da olaylar ve kavramlar arasında bağlantı kurmadır. Düşünmek, genetik ve çevre faktörlerine göre şekillenen ve öğretilebilen, geliştirilebilen bir durumdur.

Düşünmenin, sanat alanında öğretilmesi sanat eğitimiyle mümkündür. Sanatsal düşünme biçiminin tanımı yapılmış olsa bu yaratıcı süreçlerle aynı anlamda kullanılabilir.

Günümüzde yaşamın her boyutunda, düşünebilmenin, yaratıcılığın, yeniliğin önemi bilinmektedir, bunun için çeşitli programlar, yöntemler geliştirilmektedir. Sanat öğretiminde de benzer programlar geliştirilebilir veya farklı disiplin alanlarında uygulanan düşünme programları kimi durumlarda sanat öğretimine uyarlanabilir.

Sanatsal düşünme biçiminin geliştirilmesi, sanat eğitiminin önemli amaçlarından da birisidir, bu yüzden sanat eğitimi programlarında bu konuyla ilgili yeniliklerin yapılması, farklı yöntemler, tekniklerin uygulanması sanat öğretiminde daha nitelikli sonuçlar ortaya koyabilir.

#### KAYNAKÇA

- Carlson, R. (2001). Ne Olursa Olsun Mutlu Olabilirsiniz. (Çev: Burcu Tümer) Ankara:HYB
- Yıldırım, R. (1998). Yaratıcılık ve Yenilik. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Yıldırım, R. (1998). Öğrenmeyi Öğrenmek. İstanbul:Sistem Yayıncılık.
- Özden, Y. (1998). Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Artut, K. (2002). Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri. (2. Baskı)Ankara:Anı Yayıncılık.
- Kırışoğlu, O. T. (2002). Sanatta Eğitim. (2. Baskı). Ankara:Pegem Yayıncılık.
- Yurdakul, İ. (2002). "Postmodernist Evren Tasarımı, Bilişim Toplumu ve Güzel Sanatlar Fakülte-  
lerinde Sanat ve Yaratıcılık Eğitimi " Ankara:H. Ü. Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları  
No:10.
- Gençaydın, Z. (1989). " Temel Sanat Eğitiminin Düşünsel Temelleri" Ankara: Güzel Sanatlar Fakül-  
tesi Yayınları:10.
- Yurdakul, İ. Ve Sarıkavak, N. K. (1989). "Temel Sanat Eğitimine Bir Yaklaşım Önerisi" Ankara: H.  
Ü. Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları:10.
- San, İ. (1985). Sanat ve Eğitim. Ankara:A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları:151.
- Gençaydın, Z. (2002). Ankara:H. Ü. Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları: 20.
- Erinç, M. S. (2002). Ankara:H. Ü. Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları NO:20.
- Akdeniz, H. ve Aksel, E. (1989). "Güzel Sanatlar Fakültelerinde Temel Sanat Eğitimi Üzerine Düşün-  
cüler ve Bir Bakış Açısı" Ankara: H. Ü. Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları:10.
- Genç, A. ve Sipahioğlu, A. (1990). Görsel Algılama. İzmir:Sergi Yayınevi.
- San, İ. (1983). Sanat Eğitimi Kuramları. Ankara:Tan yayınları.
- Kırışoğlu, O. T. (2002). "Sanatta Öğrenme:Bilgi, Ustalık, Yaratıcılık" Ankara:H. Ü. Güzel Sanatlar  
Fakültesi Yayınları:20.
- Güven, N. (2002). "Sanat Eğitiminde Temel Bazı Sorunlara Yaklaşım" Ankara: H. Ü. Güzel Sanatlar  
Fakültesi Yayınları:20.
- Tarman, S. (1999). "Yaratıcılık" Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sanat Eğitimi ve Sorunları  
Sempozyumu Bildirisi.
- Yök/Dünya Bankası(1997). İlköğretim Sanat Öğretimi. Ankara.
- Becer, E. (2002). "Yaratıcılık ve Sanat Eğitimi Üzerine Temel Sorular" Ankara:H. Ü. Güzel Sanatlar  
Fakültesi Yayınları: 20.
- Erbay, M. (1997). Plastik Sanatlar Eğitiminin Gelişimi. İstanbul:B. Ü. Yayınları No:624.



### SUMMARY

The aim of this study is to explain that art is a teachable form of thinking by gathering different perspectives relating to the concepts of "thinking", "creative thinking" and "artistic thinking". And it's also aimed to explain that art has a relation with thinking by examining the concepts of learning and intelligence.

It can be seen that art is a thinking form and the way of artistic thinking of the individual is the dominant factor in formation of a work of art.

Concerned with the subject; it has been tried to explain the thinking forms of art by the theoretical approaches of the followings; Susanne Langer, Hans Daucher, R. Pfenning, Wilhelm Ebert, Güter Otto.

The similarity between artistic thinking and creation has been investigated by examining various theories on the forms of creative thinking.

Here are the theories that mentioned above:

Psychoanalytic theory: (Ernst Kris, Lawrence Kubie)

The theory of gestalt: (Max Wertheimer)

The association theory: (Hume, J. S. Mill, Sarnoff Mednick)

The apperceptional theory: (Ernest Schachel)

Humanistic theory: (Carl Rogers, Abraham Maslow)

Cognitive theory: (Dawit Feldman)

Various theories: (Jaques Hadamard)

In art education, the approaches relating the subject have been explained by touching on the importance of the form of creative thinking as a duration.

Concerned with the subject; Guilford (1950) brought up four creative aspects:

1-Fluency, 2-Flexibility 3-Originality 4-Mastery.

Tarranced used these aspects in designing experiments to enrich and measure creativity.

Lately, Edward De Bono and Alex Osborn have developed some new techniques that provide a suitable situation for creative ideas to come out.

These techniques are:

Techniques of lateral thinking

Brainstorming technique.

Variis programmes and techniques should be practiced for the existence of innovation, imagination and thinking in every aspect of life. The need of improving art teaching programmes and the forms of artistic thinking have been increasing day by day.

Briefly, in this study, it's suggested that thinking is a learnable concept and also an inevitable must that you can't ignore throughout the preparation of art teaching programmes.

## İLKÖĞRETİM MESLEKİ REHBERLİK ETKİNLİKLERİNDE OYUN VE YARATICI DRAMA YÖNTEM VE TEKNİKLERİNİN KULLANIMI

### APPLICATION OF PLAY AND CREATIVE DRAMA METHODS AND TECHNIQUES AT MIDDLE SCHOOL VOCATIONAL GUIDANCE ACTIVITY

Emine DURMUŞ\*

#### ÖZ

Mesleki rehberlik bir gelişim sürecidir. Okul öncesi dönemde başlar ve değişik evrelerden geçerek yetişkinlik dönemine kadar sürer. Bu çalışmada ilköğretim mesleki rehberlikte kullanılan teknikler gözden geçirilmiş. Kullanılan yöntem ve tekniklerin avantaj ve dezavantajlarına değinilmiş ve yeni bir yöntem olarak Oyun ve Yaratıcı Drama yöntem ve tekniklerinin kullanımı bir öneri olarak getirilmiştir. Yönlendirici olması için yaratıcı drama yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı bir etkinlik örnek olarak verilmiştir.

**Anahtar Sözcükler :** Mesleki Rehberlik, Yaratıcı Drama, İlköğretimde Mesleki Rehberlik

#### ABSTRACT

Vocational guidance is a developmental process. It starts at preschool level and continues through different phases up to the adolescent level. In this study, vocational guidance techniques were reviewed. Used methods and techniques were analyzed regarding their advantages and disadvantages. Also, as a new method consideration, implication of play and creative drama methods and techniques was referred. Regarding this proposal an activity about play and creative drama was given as an example.

**Key Words :** Vocational Guidance, Creative Drama, Vocational Guidance at Middle School

#### Giriş

Demokrasi ile yönetilen toplumlarda, bireylerin sahip olması gereken özelliklerin başında doğru karar verebilme gücü gelir. Bu güç, bireylere tanınan seçme özgürlüğünün doğal bir sonucudur. Özgür insan yaşamı boyunca, çok çeşitli konularda bir çok kararlar vermekte, tercihler belirtmektedir. (Kuzgun, 1994, 50). Bu özgürlük bireye aynı zamanda kararın sonuçlarını kabul etme sorumluluğu da yükler. Bir kimsenin hayatını kazanmak için yaptığı etkinliklerin bütünü olarak bilinen meslek, her şeyden önce yetenekleri kullanma, kendini geliştirme ve kendini gerçekleştirmenin de yoludur. Bireyin gününün üçte birini mesleki faaliyetler doldurur. Bu faaliyetlerin bireyin özüne; yetenek ve ilgilerine uygun olması halinde mutluluk ve doyum yaşanabilir. Meslekteki doyum da genel yaşama yansdığından kişinin kendine uygun bir meslek seçmesini, yaşam boyu mutluluğunun önemli bir koşulu olarak düşünülebilir (Kuzgun, 1999, 51).

Seçilen meslek bireyin kendini toplumda ifade etmesinin sağlayan yöntemlerden biridir. Birey meslek seçimi kararı ile bir şekilde yaşayacağı hayatı, etkileşimde bulunacağı bireyleri de belirlemiş oluyor. Yine seçilen meslek kişinin değer yargılarının, dünya görüşünün, günlük yaşam tarzını ve alışkanlıklarını biçimlendiren faktörlerin başında gelir.

\* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi



Hızlı teknolojik gelişmeler, mesleklerin gerektirdiği niteliklerin hızla değişmesi, meslek çeşitliliğinin artması meslek seçimini, endüstrileşmiş toplumların sorunu haline getirmiştir. Bu toplumlarda gençlerin görerek, yaşayarak meslekleri tanıma olanağı çok sınırlıdır. Artık gençlerin baba mesleğini sürdürmesi geçmişe göre daha ender görülmektedir. Baba ve ana çok ender hallerde kendi işinin sahibi olabilmekte, genellikle yüzlerce, binlerce kişinin çalıştığı bir fabrika ya da örgütün elemanı olarak görev yapmaktadır ve üretim sürecinin bütününe göremeden kendi işlerini yürütmektedirler. Böyle olması ana babanın çocuğuna çeşitli işleri ve meslekleri tanıtmaya olanağını da sınırlamaktadır (Kuzgun, 2000. s. 6).

### Meslek Gelişim Süreci

Mesleki gelişim süreci, çocuklukta bir meslek fikrinin oluşmaya başlamasından itibaren, yetişkinlikte bir meslek sahibi oluncaya kadar geçen gelişim evrelerini kapsar. Artık günümüzde, bireyin bir meslek seçmesinin bir anda verilen bir karar olmadığı, mesleki gelişim süreci içinde biçimlenip ortaya çıktığı kabul edilen bir anlayıştır. Bu anlayış mesleki rehberlik hizmetlerinin sadece gençlik döneminde belli bir anda mesleki tercih yapmaya yardımcı olmak değil, bireyin mesleki gelişim sürecini sağlıklı bir şekilde yaşaması için çeşitli dönemlerde yapılan sürekli bir yardım hizmeti olarak kabul edilmesine yol açmıştır (Yeşilyaprak, 2003. 193).

Meslek seçimi süreci; okul öncesi dönemde başlar ve değişik evrelerden geçerek yetişkinlik dönemine kadar sürer. Bireyin mesleki gelişim görevlerini sağlıklı tamamlaması için yaşamın her döneminde kazandırılması gereken yeterlikler vardır. Bu yeterliklerin uygun zamanda kazandırılması meslek seçimi aşamasına gelen bireyin doğru karar vermesini kolaylaştırır

Isaacson'a göre mesleki gelişim süreci 5 aşamada yaşanır (Yeşilyaprak, 2003);

**Uyanış ve Farkında Olma (Awareness)** Çocukta meslek bilincinin oluşmaya başladığı dönemdir. Okul öncesi dönemde başlar ilköğretim dönemini de kapsar (5-12 yaş).

**Meslekleri Keşfetme ve Araştırma (Exploration)** İlköğretimin ikinci kademesini kapsayan (12-15 yaşları) bu dönemde çocuk kişilerin ve mesleklerin ortak olan yönlerini farklı nitelikleri üzerinde daha çok bilgi sahibi olmaya, yeni yönleri keşfetmeye ve anlamaya başlar.

**Karar Verme (Decision Making)** Gencin lise yıllarını, 15-18 yaşlarını kapsayan bir dönemdir. Birey artık kendisi ve meslekler hakkında oluşturduğu algılara dayanarak, bilgileri değerlendirerek eşleştirmeye, birbirine uydurmaya ve geleceğine ilişkin idealler oluşturmaya başlar.

**Hazırlık (Preparation)** 18-23 yaşları arasında kapsayan bu dönemde, seçtiği alan, okul veya yaptığı etkinliklerle mesleğe hazırlanmaya başlar.

**İşe Yerleştirme (Employment)** Bireyin iş dünyasında yerini alarak çalışmaya başladığı dönemdir.

### Sınıf Öğretmeninin Mesleki Gelişim Sürecindeki Rolü

Öğretmenler öğrencileri hakkındaki yargılarının bir kısmını sistemsiz gözlemler, tesadüfen ortaya çıkan alışılmamış davranışları fark ederek bir kısmını da yazılı, sözlü sınavlar ve sınıf tartışmaları gibi, belli bazı davranışların ortaya çıkması için özel olarak düzenledikleri ortamlarda yaptıkları gözlemlerle edindikleri bilgiye dayanarak oluştururlar (Yeşilyaprak, 1999, 29).

Temel eğitimde görevli sınıf öğretmenleri, öğrencilerin meslek seçimini etkileyecek bazı gelişim görevlerinin gerçekleşmesinde önemli rol oynarlar. Özellikle, çocuğun kendi özelliklerinin farkına varması, öğrendiklerinin mesleki gelişimdeki rolü, çalışmanın toplum yaşamındaki önemini kavrama gibi hedeflere ulaşması sınıf öğretmenlerinin bu konudaki bilinçli çabalara bağlıdır. Bir okulda rehberlik uzmanı olsun ya da olmasın, özellikle temel eğitimde mesleki rehberlik hizmetlerinde en etkili rolü oynayacak kişi sınıf öğretmenidir (Yeşilyaprak, 2003, 213).

Sınıf öğretmenin benimsemesi gereken genel yaklaşımı Yeşilyaprak (2003) aşağıdaki maddelerde sıralamıştır

- Meslek gelişimin bir süreç olduğu anlayışı dikkate alınarak çocuğun okul öncesi eğitim döneminde mesleki gelişim açısından kazandığı yeterlikler değerlendirilmeli ve yeni kazanımlar bu yeterliklerin üzerine inşa edilmelidir.
- Hedeflere ulaşılması için gerekli öğrenme yaşantıları ders programları ve ders dışı etkinlikler içine entegre edilmelidir.
- Bu dönemde çocuğa yönelik uygulamalarda aileyi de kapsamına alan bir program izlenmelidir.
- Mesleki gelişim görevlerinin başarılmasın da, bu dönemde çocuğun daha fazla aktif olma fırsatı sağlayacak etkinlikler düzenlenmesine çalışılmalıdır.
- Temel eğitim boyunca öğretmenin mesleki rehberlik açısından önemli bir görevi çocuğun gelişimini izlemesi ve onu tanımaya yönelik çalışmalarını sürdürmesidir.
- Bu dönem boyunca çocuğa eğitim, iş ve meslek dünyası hakkında bilgi edinme, keşfetme ve tanıma fırsatları sağlanmalıdır.
- İlköğretim dönemi çocuğun öğrenmeye en açık olduğu dönemdir. Temel eğitimde çocuğun kişisel, sosyal, eğitimsel ve mesleki ihtiyaçlarının karşılanması beklenir. Bu dönemde çocuğun gelişim özellikleri de göz önüne alınarak, uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması büyük önem taşır. Bu dönemde Çocuğa ulaşmanın en etkili yolu oyundur.

#### Oyun; Özellikleri ve Çocuk İçin Anlamı

Oyun, fiziksel ve zihinsel yeteneklerle sosyal uyum ve duygusal olgunluğu geliştirmek amacıyla, gerçek hayattan farklı bir ortamda yapılan, sonunda maddi bir çıkar sağlamayan, kendine özgü belirli kurallara sahip, sınırlandırılmış yer ve zaman içinde süren, gönüllü katılım yoluyla toplumsal grup oluşturan ve katılanları tümü ile etkisi altında tutan eğlenceli bir etkinliktir (Akandere, 2003, 1)

Millar'a (1980) göre Çocuk oyunu; içsel olarak güdülenen belirli bir amacı olmayan, yetişkinler tarafından değil, çocuğun koyduğu kurallara bağlı olarak kendiliğinden gelişen ve zevk unsuru taşıyan davranışlardan oluşan etkinliktir. Oyun çocuğun bir çok alandaki gelişimi için gereklidir. Çocuk oyun sayesinde yetişkinlerin dünyasını keşfetmeye başlar. Oyun çocuğun ait olma, güç, özgürlük ve eğlence ile ilgili psikolojik ihtiyaçlarını karşılayabilir (Önder, 2000, 48)

Oyun faaliyetleri içerik olarak aşağıdaki özellikleri içerir.

Oyun kendiliğinden ortaya çıkar, mutluluk ve rahatlık oyununa eşlik eder.

Oyun duyu organlarında, sinir ve kaslarda, zihinsel düzeyde oluşur ve bu üç düzey birlikte işler.



Oyunda deneyimler tekrarlanır, çevreyi taklit görülür, yeni şeyler denenir, keşfedilir.

Oyun zaman ve mekanı kendi sınırlar

Oyun çocuğun iç dünyasını dıştaki sosyal dünya ile birleştirmesine yardım eder.

Oyun düzenli gelişim aşamaları gösterir(Özdoğan, 2000, 101).

Çocuk zamanının ve enerjisinin büyük bir kısmını oyun oynayarak harcar. Oyun çocuk için sevgi, barınma, beslenme kadar hayati öneme sahiptir. Çocuk Oyunlarında ; Hall'e (1906) göre insanlığın kültürel gelişimini yaşamaktadır. Freud 'a (1920) göre bilinç dışı istek ve zorluklarını yaşar. Ellis'e (1973) göre deneyimlerini tekrarlayarak, yeni şeyleri deneme, keşfetme, kendi iç dünyası ile dıştaki sosyal dünyayı birleştirir. Michaelles'a (1974) göre eğer kişi kendisi ya da onun yerine geçecek kişi, duygularını yansıtacak bir oyun oynarsa, kişi bu duygularından kurtulur, yani katarsis olur. Özdoğan'a (2000) göre rol oyunları genellikle çocuğu geleceğe hazırlar. Gelecekte üstleneceği rolleri çocuk rol oyunlarında dener. Rolü üstlenen çocuk üslendiği rol açısından çevresini görür. Piaget'e (1954) göre ise çocuk kurallı oyunları en iyi şekilde 8 yaşından sonra uygular (Özdoğan, 2000)

Çocukların oyun sırasında farklı rolleri taklit etmeleri, davranış hazinelerini geliştirmekte, bir çok rol normlarını tanımlarına olanak sağlamaktadır. Çocukların oyun sırasında değişik konumlarda olmaları, kendilerini başkalarının yerine koymayı öğrenmesine neden olmaktadır. Rol üstlenme yeteneği geliştikçe iç denetim de artmaktadır. Oyunlarda arkadaşlar model rolünü üstlenirler. Özellikle büyük çocukların küçüklerin davranışlarına olumlu yada olumsuz tepki vererek o davranışın yerleşmesine ya da değişmesine yardım ederler. Grup içinde çocuk kendi görüşlerini, yaşam felsefesini diğer çocuklarla karşılaştırma olanağı, ayrıntılı olarak tartışır ve düzeltme şansı elde eder(Özdoğan, 2000).

Her ne kadar, oyunun çocuğun gelişmesindeki önemi açıkça bilinse de, her alanda eğitim için oyunun tek başına yeterli olacağı düşünülemez. Özellikle günümüzde çocuğun edinmesi gereken sosyal davranışlar, sosyal ve fiziksel ortama ilişkin bilgiler oldukça karmaşık ve fazla olduğundan, bazı yönlerden oyuna benzeyen, bu nedenle de çocuğun ilgisini çekemeye "hazır" olduğu, ancak oyunla sağlayabileceğinden fazlasını sağlamaya elverişli drama benzeri etkinliklere de ihtiyaç olduğu kabul edilmelidir (Önder, 2000, 53)

#### **Oyun Yolu İle Öğrenmenin Gerçekleştiği Süreç : Yaratıcı Drama**

**Yaratıcı Drama (Creative Drama)** Doğaçlama, rol oynama vb. tiyatroya dayalı drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı, eski biliş örüntülerinin yeneden düzenlemesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği "oyunsu" süreçlerde anlamlandırılması, canlandırılmasıdır (San, 2002).

Önder (2000) konu ile ilgili uzmanların görüşlerinden yola çıkarak Eğitici Dramanın sağlayabileceği yararları şöyle sıralamıştır ;

**Çocukta Yaratıcılığı ve Hayal Gücünü Geliştirmesi** : Darama ve drama etkinlikleri, her çocukta potansiyel olarak bulunan yaratıcı güçleri, fantazileri serbest hale getirir, açığa çıkarır, geliştirir, çocukta yaratıcılığı ortaya çıkarma konusunda geniş olanaklar sağlamaktadır.

**Zihinsel Kapasiteyi Geliştirmesi** : Yaparık ve yaşayarak öğrenme süreci olduğundan, drama çocuğun genel zihinsel kapasitesini geliştirebilir. Drama yolu ile bir çok konu daha canlı, yaşantısal hale gelir.

**Kendilik Kavramının Gelişmesine Katkı :** Eğitim sürecinde çocuğun yalnızca zihinsel gelişiminin değil, bilişsel, duygusal ve sosyal bir bütün olarak gelişiminin amaçlandığı düşünülürse, eğitici dramının da kişilik gelişiminin önemli bileşeni olan kendilik kavramının oluşmasına yardımcı olduğundan, kişilik gelişiminde önemi daha anlaşılır olduğu görülmektedir.

**Bağımsız Düşünme ve Karar Verme :** Küçük yaşlardan itibaren çocuğa bağımsız düşünme becerisinin kazandırılmasında dramının etkili olduğu söylenebilir. Etkinlikler sırasında düşüncelerinin yargılanmadan, eleştirilmeden kabul edildiğini gören çocuk bağımsız düşünme ve karar verme becerisini geliştirebilir.

**Duyguların Farkına Varılması ve İfade Edilmesi:** Drama, çocuğa kendi yaşantıları ve duygularını başkaları ile paylaşmayı öğrettiğinden, hem kendisinin hem de başkalarının duygularına duyarlılık geliştirmesi yardımcı olur. Özellikle rol oynama etkinlikleri, olaylara başkaları açısından bakabilme, becerisini kazandırmada yani empati kurmada etkili olabilir.

**İletişim Becerilerine Olumlu Katkı :** Drama çocuğa grubu ve kendini, gruptaki yaşantılar aracılığı ile araştırma inceleme fırsatı sağlar, Çocuğa iletişimde bulunmayı öğrenmek için yaşantılar sunar. Diğer insanlarla iletişim kurma konusunda alıştırmaya yapma fırsatları verir.

**Sosyal Farkındalığın Artması ve Problem Çözme Yeteneğinin Gelişmesi:** Drama yolu ile çocuk, günlük olayları anlamlandırarak, çevresinde olup bitenleri daha iyi anlar. Anlam kazanan bir sosyal çevre, kaygıyı azaltır ve öğrenme güdüsünü yükseltir. Drama yolu ile çocuk olayları, duyguları, ilişkileri dışına çıkıp irdelemeyi öğrenmeyi sağlar(Önder. 2000, 71-78)

Yaratıcı drama eğitimde kullanılan bir yöntem olarak, kişinin kendini tanıması, sağlıklı ve gerçekçi kararlar verebilmesi, kendi güven duyması, kendine yönelik farkındalığı arttırarak, kendini doğru bir şekilde ifade edebilme becerisini kazandırmasıyla kişilerde empati becerisini geliştirme ve kişiler arası ilişkilerde istekli hale gelmesini sağlayan bir yöntemdir (Bozdoğan, 2002, 47).

**Sağlıklı Meslek Gelişimi ve Seçimi İçin Yerine Getirilmesi Gereken Gelişim Görevleri**

Kuzgun (2000) İlköğretim döneminde meslek rehberliğinin amaçlarını ve çocukları çalışma hayatına hazırlamak için yapılacak yardımın amaçlarını şöyle sıralamıştır:

Güçlü ve zayıf yönlerini tanıma, eksik veya yetersiz olduğu yönlerini geliştirme isteği ve bununla ilgili fırsatları kullanma

Kendini doğru, gerçekçi bir biçimde algılama ve kendine saygı duyma

Kendini tanıma merakına sahip olma, kendine uygun eğitim, meslek ya da iş olanaklarını araştırma, inceleme çabası gösterme

Tüm mesleklere karşı olumlu tutum gösterme, tüm meslek üyelerine saygı duyma

Çalışma yaşamının gerektirdiği, başkaları ile işbirliği yapabilme, iletişim kurabilme, sorumluluk alabilme gibi kişilik özelliklerine sahip olma.

**Milli Eğitim Bakanlığı Drama Programının Yararlarını Şöyle Sıralıyor**

- Çocukta rollerini veya canlandıracağı konuları düşünürken, seçiciliği ve karar verme gücünü arttırır
- Çocuk iletişim kurmayı, derdini anlatmayı, duygu ve düşüncelerini ifade etmeyi öğrenir

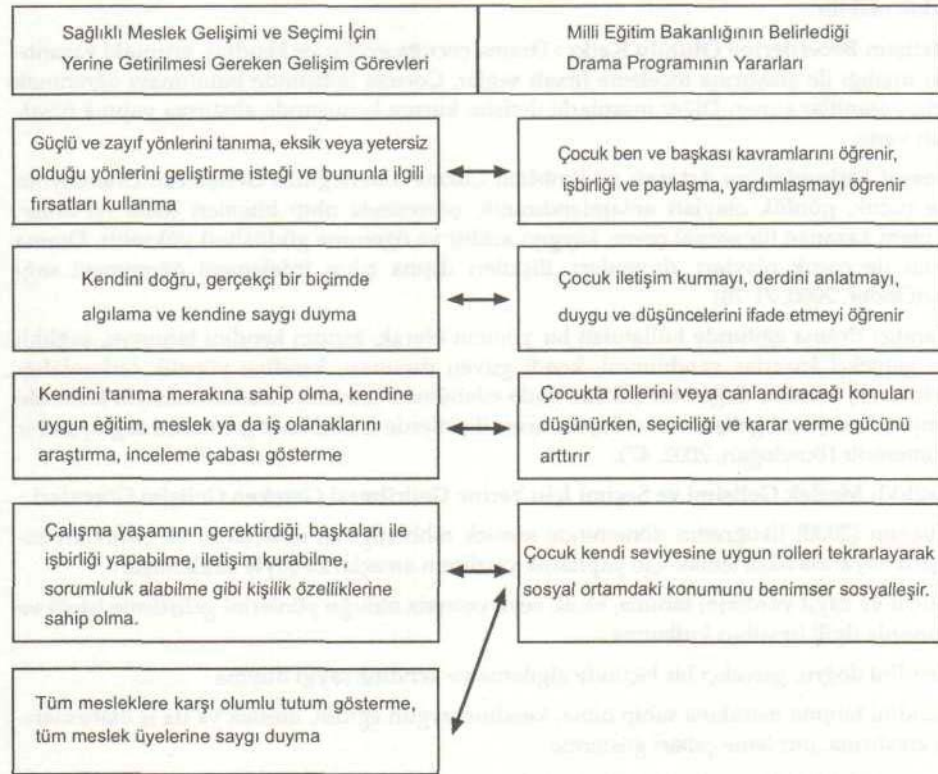


- Çocuk kendi seviyesine uygun rolleri tekrarlayarak sosyal ortamdaki konumunu benimser sosyalleşir.
- Çocuk ben ve başkası kavramlarını öğrenir, işbirliği ve paylaşma, yardımlaşmayı öğrenir

### Rehberliğin ve Yaratıcı Dramanın Örtüşen Amaçları

“Yeni kuşakların toplum yaşamında yerlerini almak üzere hazırlanmaları ve bunun için gerekli bilgi, beceri ve davranışları geliştirmeleri ve kazandırılması süreci” olarak tanımlanan amaç Rehberlikte ve Yaratıcı Dramada yer alarak her iki disiplinin de ortak amacı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Şekil 1



Yukarıdaki şekilde de görüldüğü gibi sağlıklı meslek gelişimi ve seçimi için yerine getirilmesi gereken gelişim görevleri ile, Yaratıcı Drama programlarının gerçekleştirilmesi beklenen yararları büyük benzerlikler göstermektedir.

### Mesleki Rehberlik Etkinliklerinde Yaygın Olarak Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Soru-Cevap : Bacanlı. F. (1996). Kuzgun. (1997), Erkan. (2000), Selçuk&Güner, (2000) Eroğlu&Bilge, (2001. )

Bilgi Verme Bacanlı. F, (1996), Kuzgun, (1997), Erkan, (2000), Selçuk&Güner, (2000)  
 Eroğlu&Bilge, (2001), MEB (2002)  
 Anket (Bilgi Toplama Formları vb) Kuzgun, (1997) Erkan (2000), Eroğlu&Bilge, (2001)  
 Hazırlanmış Örnek durumları Grupta Tartışma Bacanlı. F, (1996) Kuzgun (1997)  
 Erkan, (2000).  
 Ödevler Verme Bacanlı. F(1996). Erkan (2000) Bulmaca Çözmeye Yönelik Oyunlar (meslek  
 adı ve yapılan işle ilgili verilen cümlelerin  
 eşleştirilmesi, saklı mesleki sözcüklerin bulunması vb) Bozdoğan (2002)  
 Grupta Görüş ve Düşünceleri Tartışma ve Paylaşma Bacanlı. F(1996). Kuzgun (1997).  
 Eroğlu&Bilge, (2001) Selçuk&Güner, (2000 ). Erkan, (2000).  
 Pantomim (Sessiz Film) Erkan(2000), Selçuk&Güner (2000)  
 Rol Oynama Bacanlı. F(1996), Kuzgun, (1997), Bozdoğan (2002)  
 Derecelendirme Ölçeği (Kuzgun, 1997).  
 Görüşme (Anne babası ya da çevresinde gördüğü çeşitli meslek gruplarındaki insanlarla  
 görüşmeler yapmak) Kuzgun, (1997), Erkan (2000)

#### **Kullanılan Yöntem ve Tekniklerle Mesleki Rehberlikte Ulaşmayı İstedığımız Hedefler Bireylerin (Çocukların)**

- Kendi özelliklerini fark etmelerini
- İlgi - becerileri ve yeteneklerini fark etmelerini
- Geleceğe yönelik planlarını sınamalarını
- İş ve meslekleri analiz etmelerini
- Meslek seçimi kararı üzerine düşünmelerini
- Meslek değerlerini tanımalarını
- Toplumdaki iş ve mesleklere önyargılı bakmamalarını
- Bir meslek seçmesi gerektiği fikrine alıştırmalarını
- Çalışma hayatı için gerekli tutumları kazanmalarını sağlamaya yardımcı olmaktadır.
- Eksik Kalan Yönler
- Çocuğun en iyi öğrenme yolu olan oyun yolu ile öğrenme yeterince kullanılmıyor.
- Çocuğun yaratıcılığı ön planda değil
- Çocuğun meslek rollerini deneme fırsatı az
- Yöntemler genellikle ders anlatılırken kullanılan yöntem ve teknikler ile benzeşiyor.
- Etkinlikler çocuk tarafından değil, öğretmen tarafından yönlendiriliyor
- En etkin öğrenme yöntemi olan yaparak öğrenme süreci az yaşanıyor.



### Mesleki Rehberlik Etkinliklerinde Kullanılabilecek Yaratıcı Drama Yöntem ve Teknikleri

- Doğaçlama
- Dedikodu Halkası Sıcak sandalye
- Rol oynama
- Rol Kartları
- Telefon Görüşmeleri
- Donuk İmge
- Mektuplar
- Toplantı Düzenleme
- Bilinç Koridoru
- Öykü Tiyatrosu
- Geriye Dönüş
- Pandomim

Sonuç olarak; son yıllarda özellikle mesleki rehberlikte yapılan etkinliklerde yaratıcı dramanın kullandığı yöntem ve tekniklerden doğaçlama, canlandırma ve rol oynama sıkça kullanılmaktadır. Fakat yaratıcı drama bu anlamda daha zengin yöntem ve teknikler sunmaktadır. Yaratıcı dramanın bir çok yöntem ve tekniği rehberlik etkinliklerinde kullanıldığında etkinliklerin, kazandırılması gereken mesleki gelişim görevlerini gerçekleştirmesini kolaylaştıracağı söylenebilir.

Son olarak yaratıcı drama yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı ve ilköğretim mesleki rehberlik çalışmalarında kullanılmasının önerilebileceği bir etkinlik örneği verilmiştir.

#### Örnek

**Düzey :** İlköğretim 2. Sınıf ve Üstü.

**Süre :** 1 Ders Saati

**Amaç :** Çevremizde varolan meslekleri ve bu meslek elemanlarının yaptığı ve bu mesleklere karşı duygularını, yaklaşımları fark edebilmelerini sağlama.

**Kullanılan Teknikler : Isınma, Canlandırma, gazete çıkarma**

<b>Isınma</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Hepiniz ele ele tutuşarak çember oluşturun.</li> <li>➤ Müzik eşliğinde mekanda serbestçe dolaşın. Müzik durduğunda en yakınınızdaki arkadaşınızın eline avuç içi ile vurarak ve adınızı söyleyerek selamlaşın.</li> </ul> <p>Başlıyoruz. .</p>
<b>İşlem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 2 ve 3 diye sayın.</li> <li>➤ 1'ler bir araya, 2'ler bir araya 3'ler bir araya gelerek 2 grup oluşturun.</li> <li>➤ Sizden "şirinler" çizgi filmini canlandırmanızı istiyorum.</li> <li>➤ Her grup ayrı ayrı canlandırmalarını hazırlayacaktır.</li> <li>➤ Hazırlık için 10 dak. Süreniz var.</li> </ul>
<b>Paylaşım ve Değerlendirme</b>	<p>Canlandırmalardan sonra,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Çember halinde oturalım ;</li> <li>➤ Canlandırdığınız şirin neler yapıyordu?</li> <li>➤ Bu rolde neler hissettiniz. ?</li> <li>➤ Benzeştığınız özellikler nelerdi?</li> <li>➤ Son olarak bu gün yaptığımız çalışmalarını konu alan bir gazete çıkarmanızı istiyorum.</li> <li>➤ Gazeteler için gerekli renkli kalem ve kağıtları alınca gazetelerinizi oluşturmaya başlayabilirsiniz</li> </ul>

**KAYNAKÇA**

- Adıgüzel, Ömer (2002) *Yaratıcı Drama*. Naturel yayınevi. Ankara.
- Akandere, Mehibe (2003) *Eğitici Okul Oyunları* Nobel yayın-dağıtım. Ankara.
- Akkök, Füsün (1996). *İlköğretimde Sosyal Becerilen Geliştirilmesi (Anne-Baba El Kitabı)*. Millî Eğitim basımevi İstanbul
- Akbalık, Gül. (1991) *Ortaokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Düzeyleri*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Ankara üniversitesi. Ankara
- Akman, Yasemin (1992) *İlköğretim Düzeyindeki Öğrencilerin Rehberlik Gereksinimleri* PDR dergisi. Cilt 1 Sayı 3. Aralık 1992
- Aslan, Naci (2001) *Dramaya Çok Yönlü Bakış*. Türkiye 2. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri. Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları. Ankara
- Aslan, Naci (2002). *İlköğretimde Drama ve Tiyatro*. Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları, No : 6 Fersa Matbaacılık. Ankara.
- Bacanlı, Feride (1996) *Bir Mesleki Grup rehberliği Programı ve Uygulama Kılavuzu*. MEB yayınları. Ankara.
- Bozdoğan, Zülal (2002). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinde Yaratıcı Dramanın Yeri* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. Ankara.
- Bozdoğan, Zülal (2003) *Okulda Rehberlik Etkinlikleri ve Yaratıcı Drama*. Nobel Yayın-Dağıtım. Ankara.



- Erkan, Sedar (2000). *Örnek Grup Rehberliği Etkinlikleri*. Pegem Yayıncılık. Genişletilmiş 4. baskı. Ankara.
- Eroğlu, Çiğdem & Bilge, Filiz (2001) *Sınıfta Rehberlik Etkinlikleri*. Nobel Yayın-Dağıtım. Ankara.
- Kuzgun, Yıldız (1982) *Mesleki Rehberliğin Bireylerin Yetenek ve ilgilerine Uygun Meslekleri Tanımlarına Etkisi*. Doçentlik Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fak. Yayınları N0: 118
- Kuzgun, Yıldız (1987) *Meslek Seçiminde Kararsızlık A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 19. sayı Ankara.
- Kuzgun Yıldız (1994) *Çağdaş İnsanın En Önemli Kararı Meslek Seçimi*. Bilim ve Teknik. Cilt 27 Sayı 325. Ankara.
- Kuzgun, Yıldız (1997) *Grup Rehberliği El Kitabı*. MEB. Ankara
- Kuzgun, Yıldız (2000) *Meslek Danışmanlığı Kuramlar Uygulamalar*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Kuzgun, Yıldız (2000) *İlköğretimde Rehberlik*. 2. Baskı. Nobel Yayın-Dağıtım. Ankara.
- Michele, Naylor (1985) *Jobs Of The Future. Overview. Adult Carrer and Vocational Education*. Columbus.
- MEB. (2002) *Rehberlik Etkinlikleri*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. Ankara.
- Öner, Alev (2000) *Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama*. 2. Baskı. epsilon. İstanbul.
- Özdoğan, Berka (2000) *Çocuk ve Oyun*. Geliştirilmiş 3, Baskı. Anı yayıncılık. Ankara.
- Phillips, Susan & Gravino, Kristine (2001) *Makin Career Decisions In A Relational Context The Counseling Psychologisit*. Vol 29. No 2
- San, İnci (1995). *Drama Maske Müze*. VI. Uluslararası Eğitimde Drama Semineri. Ankara.
- Selçuk, Ziya & Güner, Nedret (2000) *Sınıf İçi Rehberlik Uygulamaları*. Pegem yayıncılık. Ankara.
- Trenholm, Joy (1990) *Preparing Learning DisablendStudents For Post-Secondary education What Counsellors Con Do To Help Guidance&Counselin*. Nov. 90. vol 6.
- Usluer, Erdal (1998) *Grup Rehberliği Programı Meslek İnceleme Kılavuzu*. MEB yayınları. Ankara.
- Usluer, Erdal (1996) *Meslek İnceleme yaşantısının Mesleki Olgunluğa Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Üstündağ, Tülay (2002) *Yaratıcı Drama Öğretmenimin Günlüğü*. Pegem yayıncılık. Ankara.
- Vural, Ruken (2002). *Eğitimde Dramada Dorothy Heathcote ve "Uzman Rolü Yaklaşımı"*, Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Bülteni. Sayı 20. Ankara.
- Yananer, Çiğdem Eroğlu & Bilge, Filiz (2001). *Sınıfta Rehberlik Etkinlikleri*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Yeşilyaprak, Binnur (1999) *Sınıf Öğretmenlerinin Rehberlik Açısından Rol ve İşlevleri*. Milli Eğitim Dergisi. Sayı 114. MEB basımevi Ankara.
- Yeşilyaprak, Binnur (2003) *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Yenilenmiş 6. Baskı. Nobel Yayın-Dağıtım. Ankara.

### SUMMARY

Recent living conditions give individuals independence for preference that requires right decision-making skills. Occupation is defined as what a person does for living. Besides that occupation is a way for using skills and ability, improving and accomplishing self. Chosen occupation is a tool for individual to express himself/herself in the community. When a person chooses an occupation, he/she defines his/her what kind of a life will live, perception of life, life style and habits.

Vocational development process begins at starting to develop an idea of an occupation. It continues up to choosing an occupation in adolescent. Vocational development process includes awareness, exploration, decision-making, preparation and employment steps.

Classroom teachers' role is very important in vocational development process. Observation, classroom discussions, written and oral exams give opportunity to teachers to gain inside for children. When classroom teachers use theater based creative drama techniques, classroom based activities will be more effective.

Creative drama develops ability, creativity, imagination, capacity of intelligence, independent thinking and decision making, expressing feelings, communication skills and solving problems in children.

Order of creative drama goals and vocational education goals in national curriculum made by Turkey Ministry of Education Department state the effectiveness of the creative drama. In Turkey, Question-Answer, information survey, discussion of ideas in groups, pantomimes role-play, scales and interviews general techniques have been used in vocational guidance activities. In this study, these techniques' advantages are stated and creative drama methods and techniques are suggested regarding to below reasons. a) Children learns through play. In creative drama frequently uses play methods and techniques. b) Creative drama methods and techniques focus on children's creativity. c) In creative drama, children can try occupational roles through imitation or role-playing. d) Creative drama methods and techniques are different from teaching methods and techniques. e) In creative drama activity are determined by children. f) In creative drama, children learn by doing and living.

Some of these techniques in creative drama process, gossip ring, hot seat, role playing, role carts, phone calls, writing letters, knowledge corridor, story theater, flash-back, pantomime and many others. In conclusion of these study, it is suggested that in vocational guidance activities these techniques should be administered.

In recent years, especially creative drama methods and techniques such as improvising, imitation and role-playing are used in vocational guidance activities. On the other hand creative drama offers more effective methods and techniques besides improvising, imitation and role-playing. When these methods and techniques are used in vocational guidance activities, it makes easier to provide vocational guidance tasks.

In this article, a suggested sample activity in which creative drama methods and techniques were applied in elementary vocational guidance studies was given in last.



## İLKÖĞRETİM 6 ve 7. SINIFLAR RESİM-İŞ DERSLERİNDE SEÇİLEN ARAÇ GEREÇLERİN YERİNDELİĞİ VE SANAT ETKİNLİKLERİNDE ALINAN SAĞLIK VE GÜVENLİK ÖNLEMLERİ

### THE HEALTH AND SECURITY MEASURES AT PRIMARY SCHOOLS IN THE 6. AND 7. CLASSES AT THE ART LESSONS FOR CHOOSING ART MATERIALS TO BE USED AND IN THE APPLIED ARTISTIC ACTIVITIES

Ayşe Özbaki GÜLER\*

#### ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında 6. ve 7. sınıflarda Resim-İş derslerinde, araç gereçlerin seçilmesinde ve sanatsal etkinliklerde alınması gerekli sağlık ve güvenlik önlemlerinin, yeterince uygulanıp uygulanmadığını incelemektir. Ayrıca bu araştırma resim-iş öğretmenlerinin ve öğrencilerinin gerekli sağlık ve güvenlik önlemlerini alma yeterliklerini ortaya çıkarmayı da amaçlamaktadır.

Bu araştırmaya, Ankara'daki iki ilköğretim okulundan iki Resim-İş öğretmeni ve 4 sınıf katılmıştır. Bu araştırmada hem nicel (anket), hem de nitel (gözlem, görüşme) teknikleri kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde yüzde(%) tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın nicel sonuçları resim-iş derslerinde öğretmenlerin yeterince sağlık ve güvenlik önlemi almadıklarını ortaya koymuştur. Nitel veriler ise, öğretmen ve öğrencilerin tercih ettikleri sanatsal malzemeler ve tehlikeleri hakkında bilgisiz olduklarını göstermiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Araç-gereç, sağlık ve güvenlik önlemleri

#### ABSTARCT

The aim of this research study is to find out if the health and security measures which must be taken are applied or not at primary schools in the sixth and seventh classes at the art lessons for choosing materials to be used and in the applied artistic activities. On the other hand, this study aims to manifest the competency of the art instructors and students for taking the necessary health and security measures.

Two art instructors and the fourth class from in this research, quantitative (survey) and qualitative (observation, interview) methods were used the Primary Schools participated to this study. The quantitative results of the research demonstrated that at the art lessons the instructors and the students were not taking health and security measures, choosing materials and in artistic activities. And the qualitative data demonstrated that the instructors and the students had no knowledge about the artistic materials that they were using and their dangers.

**Key Words:** Materials, health and security measures

#### Giriş

İnsan her açıdan değerli bir varlıktır. Bugünkü ortamda sağlıklı ve dengeli bireyler yetişebilmesi, onların ruhsal ve fiziksel sağlıklarının yerinde olması ile mümkündür. Bugün görsel sanatlar eğitiminde kullanılan bir çok sanatsal araç gerecin çeşitliliğine adeta yetişilememektedir. Çocukların yaş ortalamalarının 7-15 olduğu göz önüne alındığında, güvenlik önlemlerinin alınmasının ne derece önemli olduğu da ortaya çıkmaktadır. Günümüzde kimyasal içerikli (yağlıboya, yapıştırıcılar, tiner, çeşitli yağlar...) bir çok sanatsal malzemenin, ileride kalıcı rahatsızlıklar meydana getirdiği ve kişilerin sağlığını

\* G. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü

etkilediği göz ardı edilmektedir. Çocuklar bu tip materyallerin tehlikelerine üç şekilde maruz kalırlar;1-Solunum Yoluyla, 2-Deri Temasıyla, 3-Yeme-içme ile. Örneğin toz boyalar, toz kil, sprey boyalar, tiner gibi organik çözücüler, gazlar, vernik ve yapıştırıcılar solunabilir ve ciğerlere zarar verebilir. Yanlışlıkla yenilen, yutulan ya da içilen maddeler hastalık bulaştırabilir veya zehirleyebilir. Bazı sıvılar doğrudan deri altından kana karışmakta ve diğer organlara zarar vermektedir. Çalışırken bir şeyler yemek ve içmek zararlıdır. Genellikle çocuklar ellerini ağızlarına sokarlar. Tırnaklarını yeme alışkanlığına sahiptirler. Güzel kokulu ve görünümlü, gerçek gibi görünen bazı yapay araç ve gereçler çocuklarda yeme ve içme isteği uyandırabilir. (Kokulu silgiler, farklı maddelerden örneğin polyester, silikon gibi yapılmış model meyveler. vs. . ) Türkiye’de bu tür sanatsal malzemeler çocuklar tarafından satın alınmaktadır. Ülkemizde bir çok ilköğretim okulunda sanat dersi için bir oda ayrılmamıştır.

“Okulların çoğunda yeterince resim öğretmeni olmasına rağmen çok az okulda ayrı bir resim (sanat) atölyesi veya sınıfı vardır. Öğretmenlerin çoğu derslerini normal dersliklerde yapmaktadır ki bunun anlamı araç ve gereçlerin bir derslikten diğerine taşınması demektir.” (Özsoy, 1998:103)

#### Problem Cümlesi

Öğretmenlerin ve öğrencilerin Resim-İş derslerinde araç gereç seçiminde ve sanatsal etkinliklerde sağlık ve güvenlik önlemlerini alma yeterlikleri nelerdir?

#### Yöntem

Nitel araştırma desenlerinden “Durum Örneklemesi” ve Nicel araştırma desenlerinden “Betimsel İstatistik” deseni kullanılmıştır. Nitel veriler için gözlem formu ve görüşme formu, Nicel veriler içinde “öğrenci anket”i uygulanmıştır. Nicel bölümün evrenini ilköğretim okulları, örneklemini de 6 ve 7. sınıflar oluşturmuştur.

#### Bulgular ve yorum

Problem Cümlesi: Resim-İş öğretmenlerinin ve öğrencilerinin Resim-İş derslerinde araç ve gereç seçiminde ve sanat etkinliklerinde sağlık ve güvenlik önlemlerini alma yeterlikleri nelerdir?

Bu probleme ilişkin nicel bulgulardan en çarpıcı bulgular T. 1 ve T. 2’de sunulmaktadır. Bunlar öğrencilere uygulanan anket ile elde edilmiştir. Bu anketten elde edilen veriler Betimsel İstatistik Yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.



**Tablo 1. Öğretmenlerin ve Öğrencilerinin Araç Gereç Seçiminde ve Uygulamalarda Sağlık ve Güvenlik Önlemlerini Alma ile İlgili Görüşleri**

Öğretmenlerin ve öğrencilerin Araç Gereç Seçimi ve Uygulamalarda Aldıkları Sağlık ve Güvenlik Önlemleri ile ilgili anket sonuçlarından bazıları	(A) 6. SINIF	(B) 6. SINIF
Sınıfta uymamız gereken kuralları gösteren uyarı panoları yok	%82	%88
Resim Derslerinde yağlıboya kullanıyorum	%24	%6
Resim derslerinizde tiner kullanıyorum	%18	%0
Resim derslerinde vernik kullanıyorum	%15	%21
Resim derslerinde iş önlüğü kullanma zorunluluğu yok	%47	%56
Resim derslerinde yapıştırıcı olarak Derby kullanıyorum	%9	%0
Resim derslerinde alacağımız malzemeleri öğretmenimiz söyler	%100	%93
Kesmek için maket bıçağı kullanırım	%47	%38
Derste toz kil kullanırken maske takarım	%0	%0
Öğretmen araç gereç temizliğimizi kontrol etmez	%35	%47
Malzemeler üzerindeki uyarıların anlamını öğretmenim anlatmadı	%41	%69

**Tablo 2. Öğretmenlerin ve Öğrencilerinin Araç Gereç Seçiminde ve Uygulamalarda Sağlık ve Güvenlik Önlemlerini Alma ile İlgili Görüşleri**

Öğretmenlerin ve öğrencilerin Araç Gereç Seçimi ve Uygulamalarda Aldıkları Sağlık ve Güvenlik Önlemleri ile ilgili anket sonuçlarından bazıları	(A) 7. SINIF	(B) 7. SINIF
Sınıfta uymamız gereken kuralları gösteren uyarı panoları yok	%93	%100
Resim derslerinde yağlıboya kullanıyorum	%7	%46
Resim derslerinizde tiner kullanıyorum	%4	%54
Resim derslerinde vernik kullanıyorum	%0	%68
Resim derslerinde iş önlüğü kullanma zorunluluğu yok	%61	%61
Resim derslerinde yapıştırıcı olarak Derby kullanıyorum	%4	%25
Resim derslerinde alacağımız malzemeleri öğretmenimiz söyler	%100	%93
Kesmek için maket bıçağı kullanırım	%32	%54
Derste toz kil kullanırken maske takarım	%4	%4
Öğretmen araç gereç temizliğimizi kontrol etmez	%64	%61
Malzemeler üzerindeki uyarıların anlamını öğretmenim anlatmadı	%36	%68

Sınıflar gözlemlendiğinde, dolapların bulunmayışı çoğu öğrencinin malzemelerini unuttuğunda, dersi hiç bir şey yapmadan geçirmelerine neden olmaktadır. Malzemelerin ortada durmasının, uygulama sırasında kullanılan sıvıların dökülmesine sebep olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin, tehlikeli malzemeleri çocukların kullanmalarına izin vermemeleri, araştırma problemlerinden biri olarak görülmüştür. Bulgular sonucunda, mevcudun yarından fazlasının iş önlüğü giyinme konusunda zorunluluk olmadığını belirtmesi bir sorundur. Gözlemler sonucunda, sınıfın tamamının iş önlüğü kullanmadığı görülmüştür. Özellikle pastel boya ve guaj boya ile çalışan 6. sınıflarda öğrencilerinin ellerinin ve kıyafetlerinin kirlendiği görülmüştür. Ayrıca küçük yaşlardaki çocukların, Derby gibi

bağımlılık yapan yapıştırıcı türleriyle tanışmış olmaları büyük problemidir. "Öğretmenimiz malzemelerin en ucuzunu almamızı söyler." seçeneklerine verilen yanıtlardan ortaya çıkan sonuç, çoğu öğrencinin araç gereçleri alırken belli kriterler olmadığı için en ucuz malzemeleri seçtikleri şeklindedir. Öğrencilerden birinin kesme işini bıçakla yaptığını belirtmesi, mevcut tehlikenin bir göstergesidir. Her iki okulda da öğretmenlerin malzemeler üzerindeki uyarıcı işaretler ile ilgili açıklama yapmadıkları ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin derse girer girmez uygulamaya başladıkları görülmüştür. Bu arada markasız, yırtık ya da amaca uygun olmayan malzemeler gözden kaçmıştır. Ayrıca suluboya ve guaj boyanın uygulanması sırasında, öğrencilerin su kaplarının nerede durmalarının gerektiği ya da su kaplarının dökülmemeleri için ne tür önlemler almaları gerektiği söylenmemiştir. Öğrenciler kağıtlarının altına koruyucu bir poşet sermeden çalıştıklarından su kapları devrilererek, yapılan çalışmayı bozmuştur. Derslerin atölyeler yerine sınıflarda yapılması sıkıntı yaratmıştır. Örneğin, çalışan ortamlarda lavabonun bulunmaması, öğrencilerin ellerinin temizliğinin yapılamamasına neden olmuştur. Okul tuvaletlerindeki lavaboların, hijyenik olması gereklidir. Çünkü öğrenciler araç gereç ve ellerinin temizliklerini bu mekanlarda yapmaktadırlar. Okul tuvaletlerinde sabun bulunmamaktadır.

Resim-İş öğretmenlerinin sanatsal etkinlikler sırasında ve araç gereç seçiminde aldıkları güvenlik ve sağlık önlemleri ile ilgili görüşme sonuçlarına ilişkin nitel bulgular T 3'de yer almaktadır. Tablo 3

Resim-İş öğretmenlerine, araç ve gereç seçiminde aldıkları sağlık ve güvenlik önlemlerine ilişkin sorulan sorular	A İ. Ö. O. Resim-İş Öğretmenin Yanıtları	B İ. Ö. O. Resim-İş Öğretmenin Yanıtları
Okulda sizin için ayrılmış bir sanat odası yok mu?	Evet bir sanat odası var fakat orayı kullanırmıyorum. Boş duruyor.	Maalesef yok sınıfta yapmak durumundayız
Resim derslerinde kullandığınız araç ve gereçleri hangi kriterlere göre seçiyorsunuz?(yaşa göre, ucuzluğuna ya da pahalılığına göre. .)	Zaman faktörüne göre seçiyorum Çabuk bitmeli başkaları önemli değil zaten	Sınıf ortamına ve öğrencilerin isteklerine göre seçiyorum. Çoğunluk ne isterse onu seçiyorum. Yaş ve ucuz olması da çok önemli. Ucuzunu almak daha iyi tabii.
Resim Araç ve gereçlerinin üzerindeki uyarıcı işaretlerin ve yazıların ne anlama geldiğini biliyor musunuz?	Hayır hiçbir fikrim yok. Bakmadım zaten. Sadece pastel çalıştığımız için gerekte yok.	Hayır bakmadım ve ne anlama geldiğini de bilmiyorum zaten.
Sınıfta çocuklara bu uyarıcı işaretler ve yazılar hakkında bilgi veriyor musunuz?	Hayır ben bilmiyorum ki	Bilmeden açıklayamam kendileri alıp geliyor zaten benim dememe gerek yok.
Hangi markaların üzerinde bu tür uyarıcı işaretlerin ve yazıların olduğuna dikkat ettiniz mi?	Hiç etmedim. Öğrenciler alıp sınıfa getirir ben pek bakmam zaten	Hiç dikkat etmedim. Ama pahalılarda oluyor galiba, Talens gibi falan Emin değilim.
Sınıfınızda öğrencilerin uygulamaları sırasında kullandıkları araç ve gereçlerle ilgili ne tür önlemler alıyorsunuz?	Sınıfta gerek yok çünkü güvenlik benim ama dışarıda zaten gerek yok. Her yönden güvenceler merak etme	Hiç
Uygulama öncesi isteyeceğiniz araç ve gereçler için bir ön araştırma yapıyor musunuz?Nelere dikkat edersiniz?	Gerek yok 20 yıllık hocayım ben bilirim hepsini. Pastel kullandırdığım için gerek yok neyini araştıracağını ki?	Hayır
İlk yardımla ilgili bir bilginiz var mı?	Biraz	Hayır hiç yok



Ayrıca öğrencilerin pastel boya yaparken çıplak elle çalıştıklarını düşündüğümüzde, pastel boyanın tırnakların içine girdiği göz önüne alınmalıdır. Yeme ve içme sırasındaki dikkat edilecek kurallara, yetişkinler kadar dikkat edemeyen çocuklar, bu tür maddelerin kırıntılarını yiyerek vücutlarına sokabilirler. İncelenen her okulundaki 6. ve 7. sınıflara anket uygulanmıştır. Ulaşılan bulgulardan bazıları aşağıda sunulmaktadır.

Tablo4

Öğrencilerin Araç gereç Seçimi ve Uygulamalarda Sağlık ve Güvenlik Önlemleri Alma Yeterliklerine İlişkin Görüşleri	A 6 SINIF	B 6 SINIF
Resim derslerini yaptığım sınıfta öğretmen görmeden yiyorum	%6	%9
Resim derslerinde kullandığımız boya, yapıştırıcı veya kokulu silgilerden herhangi birinin tadını merak edip tadına baktım	—	%28
Aldığım boya, yapıştırıcı ya da kalemlerin üzerindeki uyarıcı işaretlere bakmam	%10	%28
İşim bittikten sonra ellerimi sadece suyla yıkarım	%10	%44
Malzemelerimi alırken üretim tarihine hiç bakmam	%15	%25
Resim derslerinde yanlışlıkla yuttuğum şeyler(ataç, uhu, silgi, kalem ucu, pastel...)oldu	%12	%22
Tırnaklarımı yeme alışkanlığım var	%10	%13
Sıkıldığım zaman elime ya da avucumun içine yapıştırıcı sıkıp kuruyunca soymak hoşuma gider	%21	%13
Kokulu silgi, kalem, boya ve yapıştırıcıların kokusu hoşuma gider	%65	%60
Resim dersinde bir yerimi yaralayıp kestikten sonra hiçbir şey yapmadan çalışmaya devam ederim	%10	%13
Resim malzemelerinin en ucuzunu alırım	%31	%18
Boya yaparken kalem ya da fırçanın arkasını ağızma alma alışkanlığım var	%30	%43

Bir çok yapıştırıcı, boya, kil, hamur yada diğer farklı malzemelerin kullanıldığı ortamlarda, tırnakların temizliğinin sağlanması şarttır. Yapılan ankette, öğrenciler tırnaklarına yapışan yapıştırıcıları ağızlarıyla soyduklarını ve bu yapmaktan zevk aldıklarını ifade etmişlerdir. Hatta bazıları zevk olsun diye, avuçlarına uhu sıkarak kuruduktan sonra yapıştırıcıyı soyduklarını söylemektedirler. Sınıf ortamının sürekli tozlu, rutubetli ya da karanlık olması, öğrenciler için sağlıklı bir ortam yaratmaktadır. Özellikle kış aylarında bir çok hastalığın havasız, soğuk ve pis ortamlardan bulaştığını unutmamalıyız. Öğrenciler, farklı yapıştırıcı ve boyaların kullanıldığı sınıf ortamında 40 dakika boyunca ders işlemektedirler. Ayrıca tuvaletler temiz görünmemektedir. Okul tuvaletlerinde sifonun ya da maşrapa türü bir kabın bulunmadığı ve tuvalet temizliğinde kullanılan paspasların açıkta bulunduğu görülmektedir. Sanat derslerinin yapılması için ayrılmış bir oda olmasına rağmen A okulunda odanın kullanılmaması, öğrencilerin sürekli oturdukları, küçük sınıflarda uygulama yaptıklarını göstermiştir. B İ. Ö. O. 'nda, gözlem sırasında, İş Teknik atölyesinde etüt yapan 4 öğrenciye rastlanmıştır. Öğrenciler, boş zamanlarında, bu odada yağlıboya yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, her biri yağlıboya çalışmayı çok sevdiklerini ifade etmişlerdir. Yağlıboya çalışmalarını, öğretmenlerinin önerdiğini söylemişlerdir. Ortamın çok küçük olması pencerenin açık olmaması içeride çok yoğun bir tiner kokusunun oluşmasına neden olmuştur. Öğrencilerin ellerinde çok yoğun boyalar olduğu görülmüştür. Ellerindeki boyalarla ilgili soru yöneltildiğinde, boyaya dokunmaktan hoşlandıklarını ifade etmişlerdir. Çalışma esnasında, ortamda bulunan meyve suları ve ayran dikkati çekmektedir. Ayrıca öğrenciler-

den birinin elindeki kesik dikkat çekmiştir. Öğrenciye elindeki kesğin nedeni sorulduğunda, öğrenci elini boya tüpünün kestiğini söylemiştir. Fakat açık yara ile yağlı boya ve tinerle çalışmaya devam etmektedir.

### Sonuçlar ve Öneriler

Nicel bulgulara göre elde edilen bulgular sonucunda, öğretmenlerin araç ve gereç seçiminde dikkat edilmesi gereken sağlık ve güvenlik önlemlerinin uygulanması aşamasında bilinçsiz oldukları anlaşılmıştır.

Nitel bulgulara göre, öğretmenler Resim-İş derslerinde ne tür sağlık ve güvenlik önlemleri alacakları konusunda bilgisizdir. Bir çok sanatsal malzemenin içeriği ve zararı öğretmenler tarafından bilinmemektedir.

Yukarıda verilen sonuçlardan yola çıkarak sanat eğitimi ile ilgili tüm kişi ve kuruluşlara yönelik başlıca öneriler aşağıda verilmektedir.

Resim-İş derslerinde, öğretmenlerin araç ve gereç listesi önerirken öğrencilerden yardımcı malzemeleri de eksiksiz istemeleri daha sağlıklı ve güvenli olabilir. Örneğin sulu-boya ve guaj boya kullanacak öğrencilerden sadece fırça ve boya istemek yerine önlük, kötü bir bez parçası, naylon poşet, kirli ve temiz su kabı gibi onların rahat çalışmalarını sağlayacak malzemeler istenmelidir.

Sanat uygulamalarının yapıldığı ortamlarda araç ve gereçlerin nasıl kullanılacağına dair net ve açıklayıcı panolar bulundurulmalıdır.

Mümkün olduğunca kesici araçların sınıf ortamında kullanılmaması tercih edilmelidir. Çünkü bu yaştaki çocukların genellikle öğretmen sınıftan çıktıktan sonra kendi aralarında şakalaşacakları düşünülerek, her hangi bir kazaya sebebiyet vermemek için bu tür malzemeler okula ve sınıfa sokulmamalıdır.

Öğrencilerin malzemelerini saklayabilecekleri bir dolap ya da deponun temin edilmesiyle, öğrenciler araç ve gereçlerini taşımakta zorlanmayacak ve bunları sınıfa getirmeyi unutmayacaklardır.

Ders öğretmenlerinin sentetik boya ve kimyasal sıvıları çocuklara tavsiye etmemeleri ve sınıf ortamına bu malzemeleri getirmelerine izin vermemeleri gerekmektedir.

Alerjisi olan öğrenciler risk altına girmektedir. Örneğin toz alçı ve toz kil gibi malzemelerin, solunduğunda akciğerlere ve diğer organlara çok büyük zararları olduğu bilinmektedir. Tiner, terebentin, vernik, yağlıboya, kumaş boyası ya da cam boyası gibi malzemelerin bağımlılık yapabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır.

El temizliğinin öğretmenler tarafından bu tür malzemeler kullanıldıktan sonra kontrolü gerekmektedir.

Öğretmenlerce çocuklar için hazırlanmış kokusuz yapıştırıcıların önerilmesi gerekir.

Uygulamalar sırasında tırnaklar kısa olmalıdır.

Maket bıçağının ucunun kırılıp göze kaçmaması için koruyucu gözlük takılması önerilmelidir.

Araç ve gereçlerin öğretmen tarafından düzenli kontrol edilmemesi öğrencilerde gevşeklik yaratır ve bu tür malzemelerin temizliğine dikkati azaltır. Bu davranış onlara kazandırılana kadar bu tür kontroller sık sık uygulanmalıdır.

Özellikle etkinlik sonunda ya da başlangıcında araç ve gereçlerin temizlik kontrolü yapılmalıdır. Kontrol sırasında paslanmış, kırık ve amaca uygun olmayan araç gereçlerle karşılaşıldığında bu malzemeler kullanılmamalıdır.



Ders öğretmeni sınıfta oluşabilecek iş kazalarında, ilkyardım dolabı bulundurmalıdır.

Sabunların kaybolmasını önlemek için lavabolarda sıvı sabun tercih edilmelidir.

Malzemelerin üzerindeki, uyarıcı işaretlerin anlamlarını öğrenmeli ve ona göre sanatsal araç ve gereçlerini seçmelidir.

Dışarıda her hangi bir yiyeceğin her zaman üretim ve son kullanma tarihine bakmak kişinin kendi sağlığını korumak için aldığı bir tedbirdir. Boya ve yapıştırıcı türü malzemelerin zamanın geçmiş olması çok daha tehlikelidir.

Öğrencilerin çalıştıkları ortamlarda tozdan korunmak için süpürge yerine ıslak paspas tercih edilmelidir.

Kullanılacak malzemeler yiyecek ve içeceklerle birlikte aynı çantada taşınmamalıdır.

Çalışma yapılan sınıflarda yeme içme yasaklanmalıdır.

Sanatsal etkinlikler sırasında öğrencilerin evlerindeki mutfaklarında kullandıkları kapları sınıf ortamlarında kullanmaları yasaklanmalıdır.

Sanat odalarının seçilmesinde ışığın doğal ve yeterli olması göz önünde bulundurulmalıdır.

Nemli, rutubetli ve soğuk sınıflar tercih edilmemelidir.

Her okulda bir hemşire bulunmalıdır.

Organik çözücüler, toz boyalar, duman ve gaz oluşturabilecek malzemeler, sprey boyalar, toz kil, yakıcı ve yanıcı maddeler, kurşun içeren maddeler, mum, parafin, kumaş boyaları, tebeşir, kokulu materyaller, tiner, terebentin, yağlıboya, vernik, bally ve Derby türünde kimyasal içerikli malzemeler küçük yaşlardaki çocuklara sanatsal etkinliklerde kullanılmamalıdır.

Bu araştırma sınırlılıkları içinde bir durum çalışması olarak, bazı bulguları ortaya koymuştur. Ancak konunun önemi dikkate alındığında daha ayrıntılı bilgi ve deneyimleri ortaya koyacak ileri araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmanın bu konuyla ilgilenecek araştırmacılara temel bir kaynak oluşturması amaçlanmıştır. Arzu edilir ki, sanat eğitiminde sağlık ve güvenlik önlemleri her düzeyde eğitimci tarafından önemsensin ve ciddi düzenlemeler yapılarak, zararlar en az düzeye indirgensin. Araştırmacı bunun çok da zor olmadığına inanmaktadır.

## KAYNAKÇA

EDUCATION CODE SECTION 32060-32066

<http://www.oeaha.ca.gov/education/art> HEALTH HAZARDS IN THE ARTS

<http://wally2.rit.edu/pubs/guides> SAFETY IN THE ART CLASSES

<http://www.psba.org/trust> SAFETY IN THE CHILDREN'S ART AND CRAFTS PROJECTS

<http://www.ianr.uni.edu/pubs> LEAD

<http://www.atsdr.cdc.gov/tfacts>

PAINTING&REHAB

<http://www.aecfp.org/main> HIRING A PAINTER OR CONTRACTOR

<http://www.aecfp.org/main> EXPOSING OURSELVES TO

<http://ehpnet1.niehs.nih.gov/docs> SAFETY

<http://www.acminet.org/safety.htm> HEALTH AND SAFETY

<http://dickblick.com/info> YOUTH ART MONTH

<http://www.acminet.org> GUIDELINES FOR THE SAFE USE OF ART AND CRAFT MATERIALS ART MATERIALS USE WITH CAUTION

<http://nccc.org/health> ART HAZARDS İN THE CLASSROOM

<http://www.arts.ufl.edu/art/LAW> REQUIRES REVIEW AND LABELLING OF ART MATERIALS

<http://kidsource.com/kidsource> NEWS FROM CPSC

<http://www.cpsc.gov> MEASURES TO ENSURE SCHOOL SAFETY

<http://eric-web.tc.columbia.edu> HEALTH AND SAFETY

<http://www.curtin.edu.au> ARTS AND CRAFTS CAN BE HAZARDOUS

<http://www.ianr.unl.edu/>

<http://www.netscape.com>

ÖZSOY, Vedat (1998) Türkiye ve A. B. D. 'de Sanat Eğitimi ve Sanat Öğretmeni Yetiştirme Yöntemlerinin Bir Karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*.

### SUMMARY

Some art materials contain toxic or harmful chemicals, yet products often lack adequate information about ingredients or precautions of which the user should be aware. Artists may lack training in safety procedures for chemical use, even though they are using chemicals. Some types of chemical exposures are cumulative, meaning chemicals entering the body are not flushed out and larger amounts may accumulate in the body. Another hazard is the risk of multiple chemical exposures. Some chemicals may be relatively safe when used singly, but can be dangerous when combined with other materials.

The aim of this research study is to find out if the health and security measures which must be taken are applied or not at primary schools in the sixth and seventh classes at the art lessons for choosing materials to be used and in the applied artistic activities. On the other hand, this study aims to manifest the competency of the art instructors and students for taking the necessary health and security measures.

Two art instructors and the fourth class from the Primary Schools participated to this study. Only one sixth class from each school was observed and survey was applied to these classes. Besides, to only one seventh class chosen from each school, just a survey about the subject was applied.

In this research, quantitative (survey) and qualitative (observation, interview) methods were used. For collecting the quantitative data, a survey for learning the instructors and students competency at taking necessary health and security measures choosing materials and in the activities and the influence of the physical conditions on health and security measures to be taken in the art lessons, was applied. Qualitative data resources consist of the interview questions and observation forms to learn the instructors competency at taking health and security measures choosing materials, in the artistic activities. In both schools the art lessons of the sixth classes had been observed for a semester. The observation part of the research lasted 8 weeks in the Primary School of A and 4 weeks in the Primary School of B during observation the instructors and the students were observed and registered according to the qualities on the observation form. At the analysis of the quantitative data percentage technique was used. The quantitative results of the research demonstrated that at the art lessons the instructors and the students were not taking health and security measures, choosing materials and in artistic activities. And the qualitative data demonstrated that the instructors and the students had no knowledge about the artistic materials that they were using and their dangers. For this reason, it will be better, if sufficient health and security measures are taken at the art lessons, in which artistic activities are applied, for choosing materials and in the physical conditions



## GÖRSEL ALANIN ARINDIRILMASINDA TEKNOLOJİNİN ETKİSİNE KARŞI OTANTİK MALZEMEDEN YARARLANMA

### MAKING USE OF THE TRADITIONAL MATERIAL IN PURIFICATION OF VISUAL AREA THE OPPOSITION OF TECHNOLOGY IN ART EDUCATION

Nur GÖKBULUT\*

ÖZ:

Sanat eğitimi, sanat olayının geliştiği ve içinde sanatçı, sanat ürünü ve izleyicinin yer aldığı fiziksel ve toplumsal çevreyi dikkate almak zorundadır. Bu çalışmada; kitle iletişim araçlarının, fiziksel ortamın ve psikolojik yapının etkisiyle, bireyin renk ve biçim seçimlerinde görülen olumsuz yansımaları; doğal organik nesnelerin ve bilinen öğretim yöntemlerinin yanı sıra; ülke kültürüne dayanan, otantik malzemelerden geleneksel tasarım ürünlerinden, tarihi ve kültürel nitelik taşıyan objelerden yararlanılarak en aza indirilmesi mümkün müdür? Bu uygulamayla, görsel alanın arındırılmasında ve özgün bir görsel anlatım diline ulaşılmada, etkin ve doğrudan katkılar sağlanabilir mi? sorularına olumlu ya da olumsuz bir cevap oluşturulabilmesi amaçlanmıştır. Sanat eğitiminde uygulanmak üzere belirlenmiş, değişmez bir yöntem yoktur. Teknolojinin etkisiyle giderek artan sosyal ve psikolojik kimlik bunalımını dikkate alarak; görsel alanın arındırılması ve plastik elemanlardan rengi kavratılması amacıyla, geleneksel tasarım ürünlerinden yararlanılarak yapılan ve alışılmışın aksine; etütten yola çıkarak, karışım renklerden ana renklere yönelen bir temel sanat eğitimi uygulaması önerilmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Sanat Eğitimi, Geleneksel Tasarım Ürünleri, Renk, Teknoloji

ABSTARCT

The artistic environment that is constituted by the art, artist and the spectator is a variable structure that bears also the general properties of the society. Art education, within this structure, follows a program that turns towards the universal values, taking into consideration the physical and cultural properties of the society. There are seen distinct differentiations between the developed societies and the societies that could not complete its development process technically. This process reflects negatively on the tastes of form and colour, as a result of the changes of the mass media, physical environment and psychological structure. Here, support and strength can be searched in art education. For example, besides the natural organic objects that are known as one of the methods of making one understand the colour that is one of the basic concepts of art, by making use of the authentic materials based on the culture of the country, of the traditional products of design, and of the objects that have a historical and cultural characteristic, this negativity can be reduced to a minimum. It is necessary to oppose with a conscious aesthetic taste to all the unqualified products that are put before the masses as if real art works. This paper includes a practice that makes use of the traditional products of design and of authentic materials.

**Key words:** Traditional Material, Visual area, Colour, Technology, Art Education

**Uygulamanın Amacı:**

Sanat eğitimi, sanat olayının geliştiği ve içinde sanatçı, sanat ürünü ve izleyicinin yer aldığı fiziksel ve toplumsal çevreyi dikkate almak zorundadır.

\*Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi

Bu çalışmada; kitle iletişim araçlarının, fiziksel ortamın ve psikolojik yapının etkisiyle, bireyin renk ve biçim seçimlerinde görülen olumsuz yansımalarını; doğal organik nesnelere ve bilinen öğretim yöntemlerinin yanı sıra; ülke kültürüne dayanan, otantik malzemelerden, geleneksel tasarım ürünlerinden, tarihi ve kültürel nitelik taşıyan objelerden yararlanılarak en aza indirilmesi mümkün müdür; bu uygulamayla, görsel alanın arındırılmasında ve özgün bir görsel anlatım diline ulaşılmasında, etkin ve doğrudan katkılar sağlanabilir mi; sorularına olumlu ya da olumsuz bir cevap oluşturulabilmesi amaçlanmıştır.

**Uygulamanın Kapsamı:** Nokta, çizgi, leke, biçim gibi diğer plastik elemanların yanısıra ağırlıklı olarak renkler ve renk ilişkileridir, öğrencilere, öncelikle doğal-organik objelerdeki, ya da geleneksel tasarım ürünlerindeki renk ilişkileri sezdirilerek, daha önce kendi çalışmalarında kullandıkları renklerle karşılaştırmalarına olanak sağlanmıştır.

**Uygulamanın Yöntemi:** Betimsel yöntemidir.

Yaratıcılık konusunda bilinen şudur ki, yaratıcılık, bilgi ve yaşantılara, deneyimlere dayalı olarak, yeni'ye, belirsiz'e, bilinmeyen'e doğru bir atılımdır (San, 1985:11). Yaratıcılık eğitimi amaç olduğunda, tek ve değişmez bir yöntemden söz edilemez. (Samurçay, 1985:30). Uygulanacak yöntemlerin çeşitliliği ve tüm yöntemlerin uygulayan ve uygulatan açısından yaratıcılığa açık olması, verilecek sanat eğitimini de zenginleştirir.

Uygulama sırasında, gözlem, araştırma, yorumlama, inceleme, karşılaştırma, deneme-yenilme, yaparak öğrenme, problem çözme, örnekleme, tartışma, gibi yöntemler, konuya, zamana ve öğrencinin kapasitesine göre uygulanmıştır. Öğrenci çalışma sırasında çıkan sorunları kendi yaşamalı, kesinlikle, öneriler ve çözümler direkt söylenmemelidir. Bu nedenle alışmalar genellikle sentez aşamasına ulaşan, aktif atölye ortamında gerçekleştirilmiştir.

Ancak, uygulama ilkeleri vardır. İlkelerde bütünlük ve süreklilik olduğu zaman, yöntem farklılıkları başarıyı engellemez. Sanat eğitimi uygulayıcısı, yöntemini konuya, öğrencinin ilgisine, sanat anlayışına ve uygulama koşullarına göre belirleyebilir. Bu uygulamada kullanılan temel düşünsel yöntem tümevarım yöntemidir. Ana renklerden, karışım renklere değil, karışım renklerden, ana renklere doğru bir yol izlenmiştir. Öğrenciler, bireysel olarak yaptıkları çalışmaları renk açısından değerlendirirken, karışım renklerden yola çıkarak, renk çemberindeki asal renklere ulaşacaklardır, böylece farklı renk çemberleri örneklenerek, renk konusunu daha iyi kavranmış olacaktır.

**Uygulanan Teknik ve Malzeme:** Sanat eğitimi derslerinde her türlü teknik ve malzeme kullanılabilir. Malzemenin azlığı gibi aşırı çeşitliliği de, yaratıcılığı kısıtlayacağından çalışma ortamında, fazla malzeme değil malzeme hatırlatıcı nesnelere bulunmalıdır. Bu uygulamada da, iki boyutlu çalışmalara uygun, tüm boyama teknikleri kullanılabilir.

**Uygulamanın Süresi:** Uygulamanın süresi dört haftadır. Bu süre haftada sekiz saat olmak üzere, toplam otuz iki saati kapsar.

**Sınırlılıklar:** Bu çalışma, lisans düzeyinde Temel Sanat Eğitimi Dersi alan 32 öğrencinin uygulamalarıyla sınırlandırılmıştır.

#### **Alt problemler, Toplumsal, Sanatsal ve Kültürel Endişeler**

Türkiye'de değişmekte olan sosyal ve ekonomik yapıya paralel olarak günlük yaşamın hızı ve sorunları nedeniyle, "çoğu kez seçme hakkını dahi kullanamayan insanların" (Çekil,



1981:43); gelecek kuşaklara, bu günden çok daha zevksiz ve yapay bir birikim aktaracakları düşünülürse; durumun sanatta kimlik bunalımına yol açacağını ve sanatsal aşamaya engel olacağı, rahatlıkla söylenebilir.

Toplumlar, "Çağdaş uygarlığa yetişirken, ulusal kültür, kendi öz varlığını koruyacaktır. Çünkü ulusal toplumlar, ötekilerine benzeyen yönleriyle, 'uygar'laşırken kendilerine özgü varlık değerleriyle de 'milli' kalabiliyorlar. Uygarlık evrenseldir, fakat kültür millidir. Çağdaş toplum, genel öğelerin değil, birbirinden farklılaşmış birey aile ve toplulukların organik dayanışmasıdır." (Güvenç, 1982:9). Sanayileşme sürecinin getirdiği hızlı ve de değişimler içinde ulusal ve uluslararası düzen 'çoğulculuk' ilkesiyle korunabilmiştir. Sanayileşen ülkelerin çoğu, yapısal sorunların çözümünü 'çokluk içinde birlik' ilkesinde aramış 'birlik içinde çokluk' ilkesinde bulmuşlardır. "Öyle ise ulusal kültürümüzün güncel sorunların yalnızca devletin, sanat ve dil politikasından, ya da yabancı kültür saldırısından değil, ulusal iktisadi kalkınma ve refah politikasından da doğuyor olabilir. Resmi verilere göre orta sınıftan vatandaş sayımızın % 40'dan % 20'ye doğru düştüğü izlenimi doğru ise, 'ulusal kültür'den söz etmek güçleşebilecektir. Çünkü Atatürk Türkiye'si 50 yılda üç kat büyüyerek nüfus kırk beş milyona çıkarken, kentsel yerleşmeler on kat büyümüştür. Oysa kentsel nüfusun yarısı bile, bugün artık ulusal 'orta sınıf sınırları içinde bulunmuyor." (Güvenç, 1982:9).

Bu konuda uyarıcı ve denetleyici görev üstlenmiş kurumların; görsel eğitimle sanatsal eylemin bir arada gelişmesini sağlayıcı önlemler alması kaçınılmazdır. Sağlıklı bir adaptasyon için sorunların tek tek ve yeniden ele alınarak etkin ve geçerli çözümler üretilmesi gereklidir (Özayten, 1984:9).

Özetle temel sorun, kişilikli bir toplum olarak çağdaşlaşmaktır. Yaşamın beğeniye, beğenin'inin yaşama yansıması, toplumsal kimliğimizin bir parçası olan geleneksel tasarım ürünlerinden sanat eğitimi uygulamalarında yararlanması ve bunların plastik elemanlar açısından incelenmesi ile belirlenen renk ve biçim tercihleri; düş kırıklığına uğramış bireyler için sürekli gelişme ortamı bulan zevksizlik karşısında uyarıcı olabilir. Taşra duygusallığı, sanayi çağı koşulları yoğunlaştıkça artan kimlik eriyişine direnerek; sanat eğitiminin katkısıyla kent potasında özgün bir estetik biçime ulaşabilir düşüncesi güç kazanmaktadır.

Kısaca, uygulamanın birinci dayanağı, toplumsal gereksinimdir. Bu nedenle kitle iletişim araçlarına da egemen olan endüstrinin, yatay baskısına ve bireylerin sıradanlaşması olgusuna karşı toplum olarak önlem almak zorunluluğu vardır.

İkinci dayanak, sanat eğitiminin estetik duyarlılık kazandırma görevidir. Çünkü sanat eğitimi alan bireylerin çoğu, sanatçı, sanat eğitimci veya sanatçı-sanat eğitimci olmaya aday bireylerdir. Kitlelere gerçek sanat ürünü gibi sunulan niteliksiz tüm ürünlere, bilinçlendirilmiş estetik beğeniyle karşı koymak gereklidir. Kitlelerin kendiliğinden doyum noktasına gelip, olumsuzlukları reddetmesini beklemek, sanatçının ve sanat eğitimcisinin gereksizliğine inanmak anlamına gelir (Gökbulut, 1987:14).

Üçüncü dayanak ise "sanat eğitiminde çevreden ve kültürel birikimlerden yararlanmanın, yaratıcılığı geliştirmedeki katkısıdır" (Gençaydın, 1984:13). Uygulamanın konusunu oluşturan otantik ve kültürel nesnelere, kolektif deneyimlerin yansımasıdır. O halde bunların, bireysel tasarımlarda kullanılıp kullanılmamasına, bilinçli karar verilebilmesi için; tanınması, plastik özelliklerinin kavranılması, görsel elemanların ilişkilerindeki prensiplerden, yaratıcılığı geliştirmede yararlanması son derece doğal ve gereklidir.

Duyguları, güzelliğe ilişkin değerlerle beslenen insan, doğayı ve sanat yapıtlarını sevmekle kalmayacak, bu yolla kazandığı sevgi, öğrenmenin de kaynağını oluşturacaktır.

"Özgür insan yetiştirmenin yolu, insanı, yalnızca akıl ve irade değil, aynı zamanda duygu varlığı olarak geliştirmektir. 19. yy'dan beri, insan-teknoloji karşıtlığını dengeleyebilmek için uğraşan sanat eğitime, çağımızda her zamankinden daha fazla ihtiyaç vardır" (Tunalı, 1981).

Savaşlardan, doğa kirliliğine dek, önemli önemsiz sorunlar içinde gömülerek, gerginleşen bireylerin, sanat eğitimiyle rahatlamaları mümkündür. "Bu günkü insan tipi, yığın insanı olarak özgür insana yabancıdır. Özgür insan, duyan, düşünen, yaratan, kendisi ile barışık, doğayı ve insanları seven bir varlıktır. Oysa toplumumuz, yaşamın zenginliklerini tanımayan, doğaya uzak, doğa-insan ilişkilerini tanımada yetersiz; yeni kültür değerleri üretemeyen, ilişki ve çelişkileri öğrenmeyen insanlarla doludur. Onlar bulduğu ve bildiği ilk çözümle yetinen, eleştiriyi unutmuş birer varlıktır" (Gençaydın, 1987:33). Yaşamın anlamını kavrayamadığı için yaşamdan haz duymaz, günlük yaşama tutsak olduğundan, ilgisiz, mutsuz ve umutsuzdur.

Kuşkusuz, "Bütün görsel sanatlarda olduğu gibi, resim sanatında da sanatçının görevi, ürünlerinin sadece biçimsel ve renksel yanının sağlamlığı ve yüceliği değildir. Resim sanatının biçimsel renksel yanı, tekniği, sanat tarihinin evrimine uygunluğu; ancak sağlam bir hayat görüşü ve insancıl bir felsefe ile topluma dönük duygusallık ve heyecana dayanan bir hüner, bir ustalık olmalıdır" (Kalkan, 1982). Kesinlikle zeka izi ve yaratıcılık endişesi taşımayan el becerileri de sanat eğitiminin dışında değerlendirilmelidir.

#### Uygulamanın Aşamaları

**Hazırlık:** Örnek uygulama üç aşamadan oluşmaktadır. Uygulama öncesi hazırlık aşaması, öğrencilerin renk konusunda, rengin ilişkilerine, renk seçimlerine ilişkin motivasyonu; geleneksel tasarım ürünlerindeki renk yaklaşımlarını kavramayı sağlamak amacıyla araştırmalar gözlemler yapılarak ve tartışmalar yapılmıştır. Bu, sanat eğitimcisinin, öğrenci kapasitesini, iç ve dış ortamları göz önünde bulundurarak yapacağı bir görsel ve düşünsel yönlendirmedir.

**Uygulama:** Diğer atölye çalışmalarında da olduğu gibi, hazırlık, (motivasyon), uygulama ve değerlendirme olmak üzere üç aşamadan gerçekleştirilmiştir.

Her biri sekiz saatten oluşan dört haftalık sürenin kullanımı aşağıdaki şekilde gerçekleştirilmiştir.

#### Uygulamanın Aşamaları

Hazırlık	Uygulama	Değerlendirme
1) Araştırma	1) Etüt ve Renk Çemberi	1) Sergileme
2) İnceleme	2) Detaydan Kompozisyon	2) Tartışma
3) Tartışma	3) Özel Alan Çalışması	
4) Obje Seçimi		

#### I-Hazırlık aşaması:

Sanat eğitimi derslerinde, etüt konusu, yıllık programının bir bölümünü oluşturmaktadır. Plastik elemanlardan renk konusu ise, genellikle siyah-beyaz ağırlıklı çalışmaların ardından işlenmektedir. Renk çalışmaları, sulu boya, guaj, pastel ve kuru boya, mürekkepler, renkli kağıt ve kartonlar, dergi sayfaları ve çeşitli kumaşlar kullanılarak gerçek-



leştirilmektedir Uygulamaların sağlıklı ve bilinçli yönlendirilebilmeleri için teorik bilgilerle de desteklenmesi gerekmektedir.

Renk eğitimi için yaptırılacak olan etüt çalışmalarında, genellikle organik objelerin seçilmesi, daha yararlı olmaktadır. Ancak bu uygulama da geleneksel tasarım ürünleri kullanılacaktır

## II. Uygulama aşaması:

Geleneksel tasarım ürünlerinden yararlanarak yaptırılan uygulama örneği de hazırlık aşamasında olduğu gibi üç bölümden oluşmak üzere planlanmıştır.

### 1-Etüt ve Renk Çemberi

### 2-Detaydan Kompozisyon

### 3-Özel Alan Çalışması

## III. Değerlendirme Aşaması

Çalışmalar öğrencilerle birlikte değerlendirilecektir.

**I. Hafta.** Etüt çalışması için obje seçimi aşamasında öğrencilerin ilgisinin yapay veya organik objelerden çok, geleneksel tasarım ürünlerine çekilebilmesi amacıyla, araştırma, inceleme ve tartışma ortamları yaratılmıştır.

Öğrencilerin dikkatleri, sanayi ürünleri ile otantik malzemeler arasındaki farkı algılamaları için, etnografya müzelerindeki objelere çekilmiş ve insan duyarlılığının, maddede yansımalarının önemi kavratılmaya çalışılmıştır. Kendi kültürlerine ve çevreye karşı duyarlı ve ilgili olmaları konusunda yönlendirilmişlerdir.

Öğrencileri, konuya motive etmek için, renk konusunda ve geleneksel tasarım ürünlerinden getirilen örnekler üzerinde tartışma açılmış, yaşadıkları yöre ve ortamlarda gözlemledikleri renk ilişkilerini betimlemeleri istenmiştir. Bu amaçla kaynak taraması yapılmış ve geleneksel tasarım ürünlerinin yer aldığı yayınlar, kataloglar ve slaytlar incelendikten sonra Ankara Etnografya Müzesi'nde incelemelere devam edilmiştir.

Yapılan gözlemler ve edinilen bilgiler sunucunda ve kendi eğilimlerin doğrultusunda, etüt etmek için seçtikleri objeleri belirlemişlerdir.

Her öğrenci, daha önce araştırıp etüt etmek üzere getirdiği objeyi tanımlayarak, biçimi ve fonksiyonu hakkında, diğer öğrencilere bilgi vermiştir. Seçilen geleneksel tasarım ürünlerinin niteliği ve biçimsel özellikleri ile yapılan seçimin nedenleri açıklanmıştır.

Değerlendirmede bütünlük olması açısından kullanılan malzeme ve teknik öğrencilerle tartışılarak önceden belirlenmiştir.

**II. Hafta:** Belirlenen malzeme ve tekniğin gerektirdiği hazırlıklar tamamlanmış ve seçilen objeler 50x35 boyutundaki bristol kartona, guaj tekniği ile etüt edilmek üzere çalışmalara başlanmıştır.

Objenin maddesel karakterinin, ışığın obje üzerinde yansımalarının, disiplinli bir çalışma ve dikkatli bir gözlemlerle ele alınması amaçlandığı için çalışma sırasında ışığın aynı yönden gelmesine ve objenin aynı konumda bulunmasına dikkat edilmiştir. Etüt sırasında, öğrencilerin çalışmaları, periyodik olarak izlenerek gerekli uyarılarda bulunulmuştur. Etüt çalışması, kağıdın üçte birlik bölümünde, yaklaşık 15-20 santimetrekarelik bir alanı kaplayacak bir biçimde yerleştirilmiştir.

II. Haftanın son yarısında etüdün devamı olarak, aynı kağıt üzerinde çalışılmıştır. Objede kullanılan renklerin bir şerit üzerinde dökümü yapılmıştır. Yaklaşık iki santimetre kalınlığında, ikinci bir şerit halinde sıralanan renkler, tonlarına ayrıştırılarak bir renk skalası oluşturulmuştur. Bu skalada, renklerin obje üzerindeki miktarları da dikkate alınmıştır. Objede kullanılan renklerin verdiği imkanlar oranında, koyudan açığa veya sıcaktan soğuğa gibi bir ton sıralaması da yapılmaya çalışılmıştır.

Yine aynı kağıtta, dökümü yapılan ve tonlarına ayrıştırılan renklerle, bir renk çemberi oluşturulmuştur. Her öğrenciden, kendi kullandığı renklerin, siyah ve beyazla ilişkilerini de, bu çemberde araştırması istenmiştir. Bu aşamada, Itten'in renk teorisi ve renk küresi hakkında bilgi verilmiştir. Etütten hareketle oluşturulan çemberin, on ikili renk çemberi ile karşılaştırılması sağlanmıştır. Böylece, iç içe halkalar oluşturularak, renk ilişkilerinin tümünün görülmesi mümkün olmuştur. Kimi öğrenciler bu çalışmada, ayrı bir kağıda boyayıp kestikleri on ikili renk çemberini, kendi çemberleriyle karşılaştırarak, hareketli bir ilişki elde etmişlerdir. Böylece, etüde bağlı renk çemberinin merkeziyle, on ikili renk çemberinin merkezi toplu iğne yardımıyla tutturularak, renklerin birbirleriyle olan tüm ilişkilerini deneme imkanı doğmuştur.

Bu çalışma, kromatik renklerle akromatik renklerin karşılaştırılmasına ve birbirine komşu olan renklerin ilişkilerinin gözlenmesine de fırsat vermiştir. Onikili renk çemberinin, özel çeşitlemeleri görüldükten sonra, üç ana renge indirgenen renk sistemi vurgulanmıştır. Burada amaç, herhangi bir akademik eğitimden geçmemiş bireylerin oluşturduğu renk uyumlarını, renk duyarlılıklarını şematize etmek; rengi bağımsız hale getirdikten sonra, yalın olarak algılamaktır. Bu objelerdeki kültür birikimini, renk boyutunda ortaya konan beğeniyi, özgün sanat yapıtları ile karşılaştırabilmek de, amaçlardan biridir. Bu çalışmalar doğrultusunda, evrensel renk değerleri ile, yöresel renk ilişkilerini araştırmacı tavırlarla değerlendirilmesine zemin hazırlanmıştır.

**III. Hafta:** Uygulamanın ikinci bölümü için de, 50x35 boyutunda bristol kartonu ve guaj boya kullanılmıştır. Yirmi beş santimetre karelik bir alanda, etütten alınan bir detayla yapılacak düzenleme ile, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmeleri ve bakış açılarını zenginleştirmeleri hedeflenmiştir. Her öğrenci, objesinin fonksiyonunu ve formunu ikinci planda bırakarak; renk, doku, çizgi karakteri, leke düzeni gibi plastik elemanların dikkate alındığı bir detay seçmişlerdir. Bu detaydan oluşturdukları kompozisyon, soyut bir renk-biçim ilişkisine dönüşmüştür. Seçtikleri detayı kompozisyonlarının diledikleri yerinde kullanmak, diledikleri renk ve biçimlerle bağdaştırmak konusunda tamamen özgür bırakıldıkları için, öğrencilerin yaratıcılıklarını ve yeteneklerini değerlendirmede harcadıkları çabanın boyutu da bu çalışmada gözlemlenebilmiştir. Çalışma süreci, tekniğe ve malzemeye hakim olma amacının yanı sıra, plastik öğelerin kullanımına ilişkin teorik bilgilerle de desteklenmiştir. Bu aşamada, renk psikolojisi ile ilgili teorik bilgi verilip sanat eserlerinden örnekler gösterilmiştir. Röprodüksiyonların bu açıdan değerlendirilerek tartışılması sağlanmıştır.

**IV. Hafta:** Yapılan uygulamanın süreçleri ve ortaya çıkan ürünler, daha önceki çalışmalarla karşılaştırılarak, tartışılıp sergilenmiştir.

#### SONUÇ

Bilincin ve ruhun biçimlenmesinde rol oynayan doğal ve yaratıcı sanatsal uğraşın, bilimin, teknolojinin ve iletişim ağının etkisiyle; doğal ve yaratıcı boyutu hız kazanmış; her sanatsal çıkış, aynı hızla art arda tüketilmeye başlanmıştır.

Sanatçının bireysel seçimi olan sanatsal ürünler biçimsel açıdan toplumun ortak beğenisinin yansıma olan yerel, folklorik ve otantik malzemeyle benzeştirilirse; sanatla teknoloji ilişkisinin uzağında kalmak, şans olarak değerlendirilebilir. Geleneksel tasarım ürünle-



ri bakımından son derece zengin ve renkli bir coğrafya olan Türkiye’de, sanat eğitiminde özgün bir dil oluşturmada ve sanatın temel ilke ve elemanlarını kavratmada bu alandan yararlanma önemli ve anlamlı bir katkı sağlanabilir.

Teknolojinin tüm olanaklarından sanat eğitiminin her aşamasında gerektiği oranda ve biçimde yararlanırken; özgür yaratımın ve insanın duygu ve duyarlılığından güç aldığı- nı unutmamak gerekmektedir. Sanat eğitiminin süreç ve ürün olmak üzere iki bileşeni olduğu gibi (Kırıçoğlu, 1991:181) toplumsal yaratım sonucu olan doğa ve yaşam deneyiminin izlerini taşıyan ve toplumsal belleğin unutulmazlarından süzülen tasarım örneklerinin oluşumundaki süreç ve ürün boyutunu gözardı etmemek gerekmektedir. Böylece giderek standardizasyona uğrayan toplumsal beğeniye alternatif oluşturulabilir.

#### KAYNAKÇA

- AVCI, Nabi, *Kitle Kültürü ve Enformatik Cehalet*, Rehber Yayınları, Ankara, 1990.
- BOZKURT, Nejat, *Sanat ve Estetik Kuramları*, 2. Baskı, Sarmal Yayınevi, İst. 1995, s. 18.
- ÇEKİL, Cengiz, *Üniversitelerimizde Plastik Sanatlar Eğitimi*, H. Ü. Temel Sanat Eğitimi Sempozyumu, Ankara, 1987, s. 43.
- GENÇAYDIN, Zafer, "Pop Sanatı Gençliğin Sanatı ve Kültürü", *Boyut 3/24*Haziran 1984, s. 13.
- GENÇAYDIN, Zafer, *Temel Sanat Eğitimi Sempozyumu*, H. Ü., Ankara, 1987, s. 33.
- GÖKBULUT, Nur, "Kitle Sanatı, Popüler Sanat" *Mavi Dergisi*, S. 260, (Aralık 1987), Ank., s. 14-23.
- GÜVENÇ, Bozkurt, "Kültür mü, Uygarlık mı?", *Cumhuriyet Gazetesi*, 18 Aralık 1982, s. 9.
- KALKAN, Şenay, Mumtaz Yener'in, Bodrum'daki 2. sergisi Üzerine, *Cumhuriyet Gazetesi*, Ankara, 16 Ağustos 1982,
- KIRIŞOĞLU, Olcay Tekin, *Sanatta Eğitim, Eğitim Kitabevi*, Ankara, 1991.
- ÖZAYTEN, Kadri, "Çevrede Resmin Sağlıksız Değişimi" *Boyut 3/24*, Ankara 1984, s. 9.
- SAMURÇAY, Neriman, "Yaratıcılığı Geliştirme Yöntemleri", *Eğitim ve Bilim Dergisi*, S: 30.
- SAN, İnci, *Sanat ve Eğitim*, A. Ü. E. B. F. Yay., Sayı: 151, Ankara, 1985, s. 11.
- TUNALI, İsmail, *Felsefenin Işığında Modern Resim*, Remzi Kitabevi, İstanbul 1981.
- WILLIAMS, Raymonde, *Kültür*, ( Çev. Suavi Aydın), İmge Kitabevi, Ank. 1993.

#### SUMMARY

The artistic environment that is constituted by the art, artist and the spectator is a variable structure that bears also the general properties of the society. Art education, within this structure, follows a program that turns towards the universal values, taking into consideration the physical and cultural properties of the society.

There are seen distinct differentiations between the developed societies and the societies that could not complete its development process technically. This process reflects negatively on the tastes of form and colour, as a result of the changes of the mass media, physical environment and psychological structure. Here, support and strength can be searched in art education. For example, besides the natural organic objects that are known as one of the methods of making one understand the colour that is one of the basic concepts of art, by making use of the authentic materials based on the culture of the country, of the traditional products of design, and of the objects that have a historical and cultural characteristic, this negativity can be reduced to a minimum.

It is necessary to oppose with a conscious aesthetic taste to all the unqualified products that are put before the masses as if real art works. This paper includes a practice that makes use of the traditional products of design and of authentic materials.

This study is limited to the works of thirty two students that have the course of Basic Art Education at the level of studies for bachelor's degree. The model practice consists of three phases. The preparation phase before the practice; the motivation of the students as to the subject of colour, the relations between the colours and the choices of colour. There were made discussions on the subject of colour and on the examples of traditional products of design that were brought, and they are asked for to define the relations between the colours in the regions and environments they live in. For this purpose there was carried out a search for sources and after the publications, catalogues, and slides in which the traditional products of design take place were examined, the examinations were carried on in the Ankara Ethnography Museum.

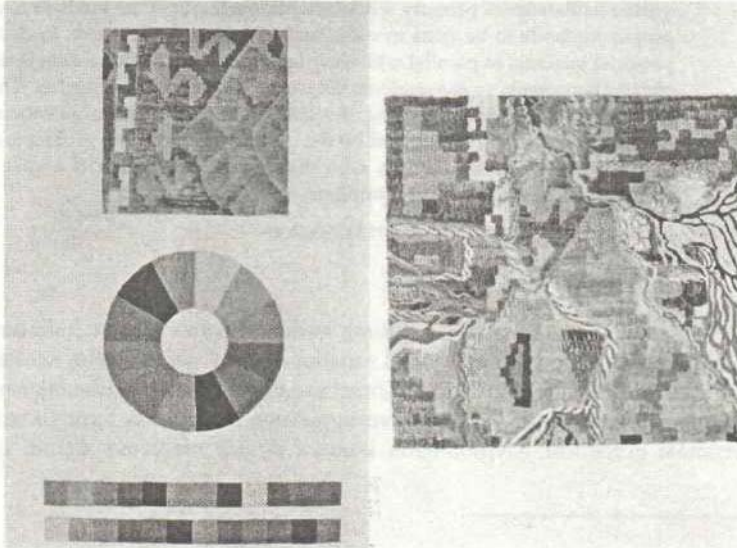
The studies as to colour, with the water colour, pastel, and dry colour, is carried out with inks, coloured card boards, handwork papers, coloured magazine pages and various cloths. This materials are also made use of in three dimensional works.

It has been planned that also in this practice the traditional products of design should be made use of. And the model of practice that is the subject of this study is a study in which the subjects of etude and colour are carried out together.

The model of practice, which is carried out by making use of the traditional products of design, has also been planned, as in the phase of preparation, to consist of three parts.

- 1- The Etude and Colour Cycle
- 2- Composition From Detail
- 3- Special Field Study

In Turkey, which is an extremely rich and colourful geography in terms of traditional products of design, in formation of an original language in art education in making people comprehend the basic principles and elements of art there can be obtained important contributions by making use of this field.





İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN SANATSAL YÖNELİMLERİNİN  
BELİRLENMESİ  
THE DETERMINATION OF AERTISTIC TENDENCIES IN PRIMARY  
SCHOOL STUDENTS

Meltem DEMİRCİ KATIRANCI \*

ÖZ

İlköğretim öğrencilerinin Görsel Sanatlar alanındaki çalışmalarında başarı ve başarısızlık kişisel olarak başarıma veya başarısızlık olarak algılanacağı için öğretmen eleştiri yaparken dikkatli olmalıdır. Bu aşamada görsel sanatlar öğretmenlerine yardımcı olabilecek uygun öğretim yöntemlerine ulaşmaları için farklı zamanlarda bilim adamlarının geliştirdikleri yönelim ve stratejilerden faydalanılmıştır. Elde edilen bulgular Michael'in tavsiyeleri doğrultusunda ve dört yönelim açısından yorumlanmıştır. Bunlar: İlkel (basit) Yönelim, Zihinsel Yönelim, Sezgisel Yönelim, Mekanik Yönelim. Sonuç olarak, öğrencilerin sanatsal yönelimlerinin tespitlerinin yapılması öğretmeni kullanacağı teknik seçiminde rahatlatıcak ve öğrencilerin farklı yönelimlerine göre bireysel ilgilerini geliştirmesini ve gözlem yapmasını kolaylaştıracaktır. Bunun için öğrenciler araştırmaya yönlendirilmelidir. Konu, yöntem ve uygulama seçiminde daha özgür bırakılmalı ve resim ( sanat ) öğretmenleri öğrencilerin problemleri ve ihtiyaçları konusunda rehber öğretmenler tarafından bilgilendirilmelidirler. Bu araştırmada yöntem olarak, nitel araştırma desenlerinden bir tür durum çalışması (örnek olay) olan Eğitsel Eleştiri kullanılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sanatsal Yönelimler, Görsel Sanatlar Eğitimi

ABSTRACT

The primary school teacher is supposed to be careful while criticizing his/her students Works in the field of Visual Arts since success and failure in this field are to be perceived individually by them. This study includes different tendencies and strategies improved by scientists in different periods in order to provide the teachers with appropriate teaching methods in the determination of success and failure. The results are evaluated within the framework of four main tendencies in accordance with Michael's suggestions namely naive tendency, mental tendency, intuitive tendency, mechanical tendency. Consequently, the determination of artistic tendencies of primary school students will direct the teachers to choose the proper methods to be used in class, and will help the students to develop their personal interests in parallel with their tendencies while motivating them to make observation easily, so the students should be led to make researches. The teachers should feel free while choosing the subject, method, and application, and the teachers of art should be guided by the counselors about the problems and needs of the students. In this study, educational criticism which is a case study on qualitative research patterns is applied.

**Keywords:** Art Orientations, Art Education

GİRİŞ

Ülkemizde ilk ve orta öğretimde sanat eğitimi, kutlanan belirli gün ve haftaların tasviri olarak tanımlanmakta ise de aslında görsel sanatlar eğitimi, genel eğitim içinde kendine özgü yöntem ve ilkeleri olan bir alandır. Görsel sanatlar eğitimi uygulamalarında etkinliğe hazırlanma, uygulamanın yapılması ve uygulama sonrasında temizlik için yeterli zaman ayrılması gereklidir. Uygulamada konuya uygun malzeme seçimi, uygulama

\* G. Ü. G. E. F. Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü.

teknğinde karşılaşılan problemler ve öğrencilerin iç dünyalarını görsel olarak ifade edebilmede ortaya çıkabilecek özgüven problemlerinin giderilebilmesinde, öğretmenin öğrencilerle iletişimi çok önemlidir. Çünkü öğrenciye istediği etkinliği seçme şansı verilebilse de öğrencilerinin yönelimlerini tespit etmiş bir öğretmenin motivasyonu, başarıyı olumlu yönde etkileyebilir. Bu nedenle öncelikle öğrenci profillerinin belirlenmesi ve öğrencilerin tanımlanması gerekmektedir. Sanat dersini, öğrencilerin profilleri ve gerçekleştirdikleri etkinlikler açısından irdelemek, öğretmenin performansını ölçümlemeye katkı yapmaktadır (Özsoy, 2001). Sanat deneyimine ilişkin çalışma ve yaklaşımın basit yolları olan sanatsal yönelimler bilim adamları tarafından farklı zamanlarda çeşitli şekillerde ele alınmıştır. Bu makalede görsel sanatlar öğretmenin öğrenci düzeyine uygun öğretim yöntemlerine ulaşmasına yardımcı olabilmek için onlara yardımcı olabileceğine inanılan bir araştırma sonuçlarına ve bazı önerilere yer verilmiştir.

### Problem Cümlesi

"Öğrencilerin Sanatsal Yönelimleri Nasıl Belirlenmelidir?"

### Alt Problemler

1. Araştırma sırasında uygulamada yer alan öğrenci profilleri nasıldır?
2. Araştırma sırasında uygulamada yer alan öğrencilerin sanatsal yönelimleri nedir?

### Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan "durum çalışması" (örnek olay) deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma türlerinden olan "durum çalışması" (örnek olay); araştırmaya konu olan ortam veya olayların bütüncül bir yorumunu hedefler (Yıldırım ve Şimşek, 1999:190). Durum çalışması yöntemine dahil edilebilecek olan eğitsel eleştiri ise, bir günlük okul etkinliğinin daha iyi ve tam anlamıyla anlaşılabilmesi için tanımlanması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesine yönelik araştırma işlemidir. Yöntemi geliştiren Elliot Eisner bu metodolojisini betimsel, tematik ve çözümsel (analitik) öğelerden oluşan estetik eleştiriye dayandırmaktadır. Değerlendirmeci tutumuyla Eisner, sadece okul sorunlarının çıkış nedenlerini değil, aynı zamanda bu sorunların doğurduğu sonuçları da sorgulamaktadır. (Özsoy, 2001). Araştırmaya dahil edilen üç öğrenci ise seçkisiz (random) yöntemi ile seçilmiştir.

Ders gözlemleri sırasında öğretmen ve öğrencilerin doğal davrandıkları varsayılmıştır. Verilerin toplanmasında görüşme, gözlem ve doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Araştırma, Ankara'da bir devlet okulundaki 6. sınıf öğrencilerinden üç öğrenci ile sınırlıdır.

### Kavramsal Çerçeve

John Michael (1983:110-127)'e göre "sanat, düşünme, duyumsama ve algılama olarak insana özgü üç temel süreç içermektedir". Bunlar deneyimin görsel organizasyonu kapsamında olup görsel sanatlar öğretmenlerinin ilgisini zorunlu kılmaktadır. Birçok sanat ifadesinde bu üç olaydan biri üzerinde durulmaktadır. Örneğin Empresyonizmde (İzlenimcilik) vurgu görme üzerinedir (görsel algılama). Ekspresyonizmde (dışavurumculuk) vurgu hissetme üzerinedir. Algılama, özellikle görme ve dokunmada, vurgu ise düşünme veya duyumsama üzerine olabilir fakat birçok görsel sanatlar da bunların etkisi altındadır. İşte sanat eğitimi bu üç temel insanî sürecin sanat deneyiminde gelişmesini kapsamaktadır. Sanat üretim süreci kişinin kendi özel ve kişisel tarzını, sezgilerine güvenmeyi, düzenlemeyi ve iletişimi sağlamaktadır. Bunlar öğretmenin rollerindedir ve



öğrenciler de bu üç ana süreç hakkında bilgilendirilmelidir. Kaliteli sanat çalışması, zaman içerisinde öğrencilerin kendi yeteneklerinin elverdiği en üst seviyede düşünme, hissetme ve algılamayı başardıklarında elde edilmekte ve doyuma ulaşılmaktadır. Bir gencin sanatı, profesyonel bir sanatçının çalışmasından önce ve çocuğun bilinçsiz anlattımlarından sonra yaptığı çalışmalardır. Gençler sanat yapmaya çalıştıklarının ve estetik deneyimi sahibi olduklarının bilinçli ve ciddi olarak farkındadırlar.

Birçok bilim adamının farklı zamanlardaki çalışmaları sonucunda, sanat yapılması için çeşitli (gençlik) yönelimleri ve stratejileri geliştirmişlerdir. Burada amaç sınıflandırma ve kategorize etmek değildir. Amaç öğretmenin uygun öğretim yöntemlerine ulaşmasına yardımcı olmaktır.

İlkel (basit) Yönelim; İlkel yönelimli öğrencilerin sanat çalışmalarının belli başlı nitelikleri, duyguların basitçe ifadesi ve doğal formların naif bir şekilde yansıtılmasıdır. Basit ve şematik biçimleri simetrik düzenlemelerde tekrarlama eğilimindedirler. Kompozisyonlar oldukça sert sembollerden, konuyla ilgili duyguların basit ve üstünkörü gösterimine kadar uzanmaktadır. Bu öğrenciler kişisel duygularını ve ruh hallerini basitçe ifade ederler ve konu hakimiyetleri yüzeyseldir. Çalışmalarını kaybetmeyi göze alırlar ve hata yapmaktan korkmazlar. Bu tip öğrencilere negatif eleştiriler yapmak mümkündür.

Zihinsel Yönelim: Bunların çalışmalarında vurgu durgun (statik) yerleşim üzerinedir. Çoğu kez köşeler temiz ve keskindir. Onlar için zıtlıklar (kontrast) konusu önemlidir. Tek bir tavır veya düşünce sergileme eğilimindedirler. Çalışma yöntemlerini "düşünenler" olarak tanımlamaktalar. Genellikle yapacaklarını önceden düşünür ve kararlaştırırlar. Bu öğrenciler için yaratıcılık sürecin sonunda, tüm bölümler tamamlandığında ve nesne ilk kez bir bütün olarak görüldüğünde ortaya çıkmaktadır. Onlar amacı değiştirirler ve zihinsel bir araştırma yapmak amacıyla süreci kontrol ederler ve keşfe özen gösterirler. Amaç çalışmayı zenginleştirmektir. Onlara çalışmalarını hakkında negatif eleştiride bulunmak mümkündür. Genellikle kolay teşvik edilmezler. Defalarca kendi kritiklerini yaparlar.

Sezgisel Yönelim: Bu yönelimde olan öğrencilerin çalışmalarını konulara ilişkin büyük farklılık, özgünlük, hassasiyet, doğrudan oluş ve iyi organizasyon şeklinde karakterize etmek mümkündür. Bazıları sunuş (takdim) becerileri ve görsel algılama konusunda güçlük çekerler. Zorunlu olmayan ayrıntılar ortadan kaldırılır.

Mekânik Yönelim: Bu tip öğrencilerin heyecanlarını ve duygularını olumsuz yönde etkilemeden yaptıkları çalışmalar hakkında sert ve negatif eleştiriler yapmak mümkündür. Herhangi bir negatif eleştiride yaptıkları çalışmanın iyi olmadığını hemen kabul edeceklerdir.

Kişilik yapıları; Bu öğrenciler genellikle sosyal olarak olgunlaşmamış, deneyimsiz, bağımlı ve düşük algılama yeteneğine sahiptirler. Onlar için başarı, otoriter biri tarafından fark edilmek veya kabul edilmektir. Güvenliklerini bu şekilde sağlarlar. Bu öğrenciler boşuna uğraşma, zaman harcama konusunda büyük hoşgörüyü sahiptirler ve kendilerini ilgili, esnek, özgür, akılcı, takdir edici ve araştırmacı olarak tanımlarlar. Kendi deneyimlerine dayalı olarak kişisel ifadeyi ortaya koyma ile ilgilenirler.

Görsel sanat öğretmeni öğrencisinin, onun sanat tecrübesini ve ihtiyaçlarını algılaması ve bu ihtiyaçları karşılaması için öngörülen sanat araçları, süreçleri ve kavramlarını anlamalıdır. İçerisinde gençlerin çoğunun gruplandırılabilceği dört sanat yöneliminin anlaşılması sanat öğretmenin öğrencilerin bireysel olarak sanat ve estetik gelişimlerini açığa çıkarmada daha etkindir. Öğrenciler bir yönelimden diğerine geçiyor olabilecekleri için bazıları anlatılan yönelimlerden birinin tüm özelliklerini taşıyabilir ve iki yönelim arasında kalabilir. Bu durumda, sanat öğretmeni belirlenmiş bu dört yönelimle bağ-

lantılı olarak öğrencilerin buldukları yeri bilmeli ve sanatı öğretme yöntemini bu duruma uygun bir şekilde belirlemelidir.

## Bulgular ve Yorum

### 1. Uygulamada Yer Alan Öğrenci Profilleri Nasıldır?



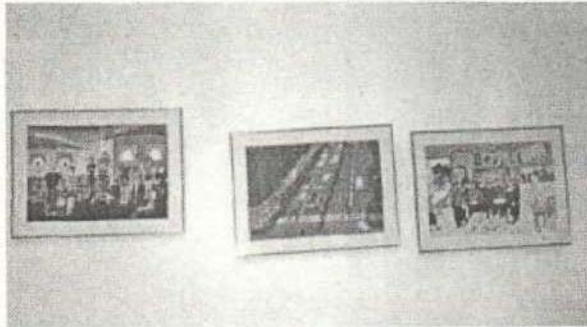
Fotoğraf no. 1-Sanat dersliğinde öğretmen, öğrencileri ile resim dersini işliyor.

Seçilen iki kız öğrenciden biri olan Öğrenci A zeki, çalışkan, duygusal; Bir diğeri öğrenci B neşeli, coşkulu; Erkek öğrenci C ise sessiz, sakindir.

Üç öğrenciden yalnızca Öğrenci A'nın annesi memur, diğer iki öğrencinin anneleri ev hanımıdır. Her üç öğrencinin babaları da yönetici konumundadırlar. Öğrencilerin dış görünüşleri temiz ve ütülü kıyafetleri, temiz, bakımlı saç ve tırnakları, her an cilalı ayakkabıları ile dikkat çekicidir. Öğrenci A ve B Emek, öğrenci C ise Balgat mahallesinde oturmaktadır. Öğrencilerden A ve B resim uygulamalarında aşk konularını işlemeyi, öğrenci C ise hayvan sevgisini ele almayı seviyor.

### 2. Uygulamada Yer Alan Öğrencilerin Sanatsal Yönelimleri Nedir?

Bu bölümde ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinden biri zihinsel ve mekânîk arasında, biri sezgisel, biri de zihinsel yönelim sergilemişlerdir. Eğer Michael'ın tavsiyeleri öğretmenler tarafından dikkate alınır, öğrencilerin ifade yetenekleri ve sanatsal çabaları desteklenir ve izlenirse, erken yaşlarda gözlemlenen bu öğrencilerin gelecekte değişme ihtimalleri bulunmaktadır. Aşağıda her bir öğrencinin sanatsal yönelimine, yönelimleriyle ilişkili olarak kişilik yapısına dönük bir tartışma ve geliştirmelerine yardımcı olabilecek bazı tavsiyeler yer almaktadır.

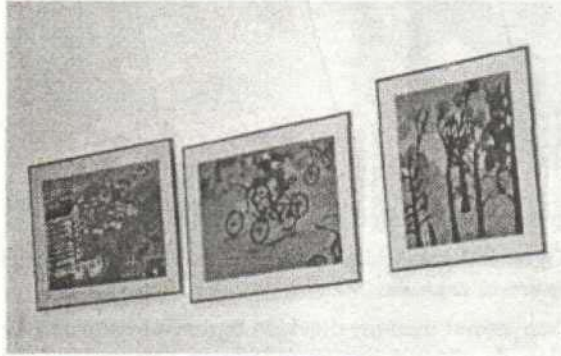


Fotoğraf no. 2- Öğrenci uygulama örnekleri



Öğrenci A' nın yaklaşımı sezgisel yönetime girmektedir. Çalışmasında özgünlük, hassasiyet ve iyi organizasyon gibi bazı önemli özellikler sergilenmiştir. Kendi çalışmalarında yaratıcı bir kişisel anlatım ortaya koymuştur. Özellikle yaptığı bu çalışma başta olmak üzere tüm sanatsal projelerde katılımcı olmuş ve yaptığı her işten zevk almıştır. Öğretmeninden eseri ile ilgili övgü dolu sözler duyunca oldukça gururlanmış ve mutlu olmuştur.

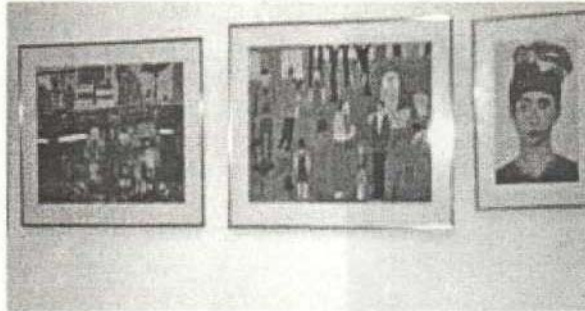
Sezgisel kişilik sergileyenlere derinlemesine bir uygulama yaptırmak faydalı olacaktır. Böylece hislerini ifade etmeye ve ayrıca uygulayarak ortaya koymaya devam edebilir. Öğrenci A' nın kişilik yapısı: Çalışırken ara sıra gergin ama çoğunlukla rahat bir görünüş sergilemiştir. En önemli yanı ise sanat dersinde sınıfın en başarılısı olmasıdır.



Fotoğraf no. 3- Öğrenci uygulama örnekleri

Öğrenci B ve C mekanik yönelimde olan öğrencilerdir. Çalışmaları taklide yöneliktir ve kendilerine verilen ödevi mekanik bir biçimde kopya etmekten öteye bir şeyler gerçekleştirememişlerdir. Çalışmaları diğerlerinininki kadar ifadeci bir özellik kazanamamıştır, ancak renk kontrastları ve tonları elde ederken teknik yeterlilik sergilemişlerdir. Çalışmalarının nasıl görünmesi gerektiği konusundaki sabit bir fikirle kendilerini sanatçı olarak düşünmemişlerdir. Okulda, bilgisayar dersi yerine bu dersi seçmek zorunda kalmışlardır. Bu nedenle, resim dersine ilgi duymamakta ve uygulamaları zorunluluktan dolayı yapmaktadırlar.

Kişilik yapıları da bu profile uymaktadır. Sanat dersinden hoşlanmadıkları her hallerinden belli idi (yeni konulara karşı kapalılık, isteksizlik). Bu nedenle Öğrenci B ve C' ye mekanik bir biçimde kopya edecekleri spesifik bir çalışma yaptırılmamalıdır.



Fotoğraf no. 4- Öğrenci uygulama örnekleri

### Sonuç

Michael, sezgisel kişilik sergileyenlere derinlemesine bir uygulama yaptırılması gerektiğini belirtmektedir. Böylece öğrenci B gibi bu gruptaki tüm öğrenciler hislerini ifade etmeye ve ayrıca uygulayarak ortaya koymaya devam edebilirler. Bu da daha büyük beceri ve yetiler geliştirmelerinde onlara yardımcı olacaktır. Öğrenci A, bu derste çok çeşitli sanatsal deneyimler elde edecektir. Michael'ın kitabında bu tip öğrencilerin, açıklık ve yaratıcılıklarını oluşturmak için sanatın sadece bir alanı veya yöntemi ile sınırlandırılmaması gerektiği vurgulanmaktadır. Öğrenci B ve C'ye sanatsal açıdan kendilerini geliştirmeleri için mekânîk bir biçimde kopya edilecekleri çalışmalardan ziyade farklı konularda farklı malzemelerle ve çeşitli sanatsal araçlar kullanılarak etkinlikler yaptırılmalıdır. Bu tür çalışmalar yaratıcılıklarının gelişmesini sağlayacağı gibi onlara cesaret de verecektir.

Sonuç olarak, öğrencilerin sanatsal yönelimlerinin tespitlerinin yapılması öğretmeni, kullanacağı teknik seçiminde rahatlatacak ve öğrencilerin farklı yönelimlerine göre bireysel ilgilerini geliştirmesini ve gözlem yapmasını kolaylaştıracaktır.

### Öneriler

Öğrenme sürecinin hızlandırılması, sanat öğretmenin öğrencilerle bire bir diyalog sağlamasıyla doğrudan ilgilidir.

Ünite konularının işleniş aşamasında öğrenciler araştırmaya daha çok yönlendirilmelidir.

Resim (sanat) öğretmenleri konu, yöntem ve uygulama seçiminde daha özgür bırakılmalıdır.

Özgüven ve yaratıcılık gelişimi bakımından sanatsal yönelimlerin tespit edilmesi ve bu doğrultuda uzun vadeli bir eğitim uygulaması olumlu sonuçlar verebilir.

Resim (sanat) öğretmenleri öğrencilerin problemleri ve ihtiyaçları konusunda rehber öğretmenler tarafından bilgilendirilmelidirler.

### KAYNAKÇA

- MICHAEL, John A. (1983). *Art and Adolescence Teaching Art at the Secondary Level*, Teachers College Press Columbia University, New York and London.
- ÖZSOY, Vedat. (2001). *Sanat (Resim) Eğitiminde Bir Nitel Araştırma Yöntemi: Eğitsel Eleştiri*, Eğitim ve Bilim/ Education and Science, 26, (122), 41-51.
- YILDIRIM, Ali ve H. ŞİMŞEK. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayınevi, Ankara.

### SUMMARY

Although art education in our country is considered as the description of celebrating specific days and weeks, it is a field that has unique methods and principles in itself. In this study a qualitative research design was employed by utilizing a case study method and educational evaluation methods.

It is essential that in the implementation of art education, sufficient time is provided before the implementation for preparation, and after the implementation for cleaning purposes. The selection of suitable materials for the implementation, and to cope and overcome with the issues that emerge during the implementation of the technique and the expressions of learners' visual images of their inner world, the interactions between the learner and the teacher emerge as crucial. Even though the student is given the opportunity to choose the activity he



or she wants, the motivation of a teacher who is able to determine his or her students' tendencies, can affect their achievement positively. Many scientists have developed various (youth) approaches and strategies at different periods as a result of their work. The purpose is not to group or categorize certain orientations. The purpose is to help the teachers to select appropriate educational methods. These are Primitive ( simple) Orientation; certain characteristics of primitive-oriented students' artistic work, and the simple expression of feelings, and the reflection of natural forms in an innocent way. Cognitive-Oriented : In these studies the stress is on stagnant ( static ) settlement. For these students, creativity appears at the end of the process when all the parts are finished and when the object is regarded as holistic for the first time. They change the aim, and in order to do a cognitive study, they control the process and give importance to discovery. Intuitive Orientation : It is possible to characterize the studies as follows: the huge difference related to the subjects, originality, sensitivity, direct formation and good organization. Mechanical Orientation : With this kind of students it is possible to make harsh and negative criticism about their work without affecting the students' excitement and feelings negatively.

Of the two female students chosen, student A is clever, hardworking, and emotional; student B is cheerful, enthusiastic; student C, a male student, is quiet and calm. Of the three students only student A's mother is a public servant, the others are housewives. All three students' fathers are managers. These students attract attention with their clean and ironed outfits, well-cared hair and fingernails, and always polished shoes. Students A and B live in the district of Emek and student C lives in Balgat. While students A and B like dealing with subjects about love during art practice, student C likes dealing with animal love.

Student A's approach goes into the group of intuitive orientation. She shows certain peculiarities like originality, sensitivity, and good organization. In her studies she puts forward a creative, and personal expression. She has been a good participant in all art projects, primarily in this study, and enjoyed all the work she practised. She felt proud and happy when her teacher praised her on her work. It would be very useful to do an in-depth study on students who show intuitive personality. In this way they can continue to express and expose their feelings during implementation. Student A's personality : a bit tense from time to time while working, but in general comfortable. The most important point is that she is the most successful student in art class. Student B and C are students with a Mechanical Orientation. Their practice is based on imitation, and they have not been able to realize anything further than just to copy their homework mechanically. Their work could not gain as much expressive a peculiarity as the others; however, they have shown sufficiency in attaining contrasting colors and variations of the same color. They have not considered themselves as artists with the fixed idea of how their work should look like. At school they were obliged to elect this class instead of the computer class. Consequently, they are not interested in art classes, and the implementations are done because they are obliged. Their personality also fits in this profile. It could be understood that they did not like art classes (unwilling and reserved towards new subjects). Therefore, students B and C should not be given any specific assignments that they can copy mechanically.

Michael indicates that for students like A, who show an intuitional personality, it is necessary that an in-depth implementation be done. Thus, students belonging to this group can continue to express and expose their feelings during implementation. In Michael's book, it is stressed that in order to form the openness of such students, it should not be limited with only one field or method of art. Student B and C should be subjected to different subjects under diverse activities by using different resources and various art tools. Such kind of activities will help them to develop their creativity as well as encourage them.

As a result, determining students' art tendencies will facilitate the techniques the teacher will select and these will require individual interest and observation of learner's diverse orientations.

## GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİNDE KURAM

## THEORY IN FINE ARTS EDUCATION

Çiçek KUMRAL\*

**ÖZ** Sanat eğitimi yakın zamana kadar, kökenleri Romantik sanat kuramına kadar uzanan, öğrenciye kendi sanatsal özerkliğini aramayı ve geliştirmeyi hedefleyen bir perspektife sahipti. Toplum yapılarındaki değişimler sanat eğitimini de kaçınılmaz olarak değiştirmiştir. Bu gerçekler bizi estetik değer ne olduğunu sorgulamaya zorlamıştır. Sanat eğitimi kavramlarını yeniden tanımlama gereksinmesini güdüleyen faktörlerden birisi de izleyicinin deneyimine verilen öncelikte ortaya çıkmıştır. Bu arada yeni sanat eseri değerlendirme teknikleri de önerilmiştir. Çağdaş kültür kuramı, özerkliğini kazanmış bireyin sanat çalışmasının anlamını belirleyen tek taşıyıcı olduğu görüşünü reddeder. Bu çalışmanın amacı, bir anlam yaratma süreci olarak sanat çalışmasının günümüzde geçirdiği evrimi ve özellikle bunun sanat eğitimine yansımalarını incelemektir. Bu çağdaş değerler temeline sanat eğitimi kalitesinin artırılmasına yardımcı olabilir.

**Anahtar Sözcükler:** Güzel Sanatlar Eğitimi, Görsel Okuryazarlık, Sanat Eğitimi-nde Kuram

**ABSTRACT** Until recently, aim of the art education was to seek and develop student's artistic autonomy originated from Romantic art theory. New facts emerging in the characterisation of societies have affected the art education inevitably. The new facts have forced us to question about what the aesthetics value is. One of the significant motivations to redescribe art education concepts is on priority of viewer in the assessment of artwork. In the meantime, new artwork assessment regimes have also been recommended. The contemporary culture theory has refused notion of autonomous individual as single agent determining meaning of the art study. The objective of this study is to investigate evolution and implication in art education of art study as a meaning creation process. This may serve to improve the quality of art education in the light of contemporary values.

**Key Words:** Fine art education, visual literacy, theory in art education

## GİRİŞ

1960'larda ortaya çıkmaya başlayan yeni olgular, kaçınılmaz olarak sanat eğitimi paradigmasını etkilemiştir. Bunlardan ilki, çok kültürlülüktür. Kitle iletişim araçlarının artan etkisi, gezi olanaklarının genişlemesi, daha çok ekonomik gerekçelerle ortaya çıkan göç, kültürel çeşitliliği artırırken sanatta uluslar arasılaşma da belirginleşti.

İkinci olgu sanatsal yaratma süreci ve estetiksel haz üzerine disiplinlerarası etkileşimin artarak somutlaşmasıdır. Disiplinlerarası etkileşimle, Batı kültüründe baskın olan felsefi düşünce oluşumlarının ve sanatın diğer bilimlerle etkileşiminin ortaya koyduğu yeni durum kastedilmektedir. Kantçı estetik, Hegelci idealizm, diyalektik maddecilik, yorumbilim (hermenütik), yapısalılık ve Habermasçı eleştirel kuram bu etkileşimin temel referanslarıdır. Diğer taraftan uygulama, malzeme, kavram ve teknik beceri çeşitliliğindeki artış sanat sınıflamaları ve tanımlarını kökten sarsmıştır.

Üçüncü olgu ise sanat çalışmalarının piyasa tarafından yönlendirilen görsel üretim ile yoğun olarak karşılaşma noktasında ortaya çıkmıştır. Bu karşılaşma, Ortaçağ'da yaşanan sanat ve zanaat ayırımına benzer şekilde güzel sanatlar ve diğer görsel üretim türleri

\* İnönü Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü



arasındaki ayrımı ortaya çıkarmıştır. Bu ayrımın temeli güzel sanatların öğrenme, bilgi ve eğitim ile görsel üretim türlerinin daha çok piyasa değerlerine vurgu yapmasında bulunabilir. Aslında bu tartışmanın kökenleri çok eskilere dayanmaktadır. Ortaçağın dinsel sanat bakış açısından, Rönesansın insanı da içine alan sanat anlayışına dönüşmesinin en önemli temsilcilerinden sanat kuramcısı Alberti (1404-1472) yüzyıllar önce yazılarında bilimsel doğalcılığı vurgularken, sanatçının konumunu sorgulayarak sanatçının kendisinin bir el işçisi olmadığını, liberal sanatların<sup>16</sup> bir yorumlayıcısı olduğunu ileri sürmüştü. İlk humanistlerden olan Alberti, sanatçının tarih, şiir ve matematik gibi "bilimler" konusunda bilgi sahibi olması gerektiğini savunmuştur. Resim sanatını, dini işlevinden ayırarak, sınırsız bir doğalcılıkla ele almaya başlayan Alberti, güzelliği doğada tipik olanda tanımlarken, güzel yorumu matematiksel simetri ve orantıyı da içeriyordu. Özetle Alberti, el işçisinden sanatçının kopuşunu temsil etmektedir. Benzer bir gelişme 60'lı yıllarda sanat eğitimi kurumlarında bir kez daha yaşanmıştır. Gelişmiş ülkelerde daha önce sadece sanatçıların bulunduğu eğitim kurumları, zorunlu kuramsal sanat derslerinin eğitim programlarına konmasıyla yeni bir biçim kazanmaya başladı. Bu yenilik sanat eğitimi kurumlarında oldukça sancılı bir sürece yol açmış, kurumda baskın olan sanatçılar tarafından benimsenmemiştir. Düşünme ve yapma arasındaki çatışma belirgin bir şekil alarak bugünlere kadar uzanmıştır. Bunlara benzer bir ikilem, güzel sanatlar ile diğer görsel üretim türleri arasındaki ayrımın tanımlanmasında önem kazanmıştır. Bu tanım için en önemli ipucu; görsel üretim meta ortaya koyarken, güzel sanat uğraşının, görsel üretim uğraşından daha seçkin bir öğrenme, bilgi ve eğitim gerektirdiği bilgisidir.

Tüm bu gelişmeler doğal olarak sanatın anlatım olanaklarını zenginleştirdi. Sanatın farklı kültürel, siyasal, düşünsel ve cinsel duyarlılıkları içermesi ile artan malzeme ve kavram çeşitliliği bu zenginliği belirgin hale getirmiştir. Diğer taraftan sanatın öznesi, tanımı, sınıflandırılması, işlevi ve sınırları yeni açılımları gerekli kılmıştır. Doğal olarak bu arayışların sanat eğitimi paradigmasını da etkilemesi kaçınılmazdır. Bu gelişmelerin bir sonucu olarak sanat kuram (düşünme) ve pratik (yapma) arasındaki bağın sanat eğitiminde yeniden tartışılması zorunlu hale gelmiştir.

Bu tartışmanın anahtarı belki de estetik değer ne olduğu üzerinedir. Atkinson (1999) yeni sanat pratiğinin geleneksel estetik anlayışın reddedilmesiyle başarılabacağını ileri sürmüştür. Geleneksel estetik anlayış, Kantçı bir etkiyle sanat yapıtını zamandan bağımsız değer taşıyan, sosyal gerçekliği ve ahlaki amaca olan ilgisizliği ile tanımlar. Buradan yola çıkan Atkinson kökenlerini Kantçı estetikte bulan "sanat için sanat" görüşünün yeni görsel kodlarla yer değiştirilmesi gerektiğini savunmuştur. Atkinson'un radikal çıkışının tersine Hein (1993) Kant estetiğini tamamen reddetmek yerine onu yeniden formüle etmeyi önerir. Atkinson'dan farklı bir yaklaşım koyan Hein bu estetiğin kendisine mesafe koyarak hala Kant'tan öğrenebilecekleri olduğunu ileri sürer. Bu anlayışın savunucuları Kant'ın estetiksel hazın sürekli değişen karakterini ortaya koyuşunun önemine değinmişlerdir. Onlara göre, bu sürekli değişim deneyimli bir izleyicinin bile kafasını karıştırabilir. Çünkü değişimden kaynaklanan yeninin şoku ile eskinin değer anlayışı arasında önemli bir gerilim varolur. İzleyicinin estetik beklentileri ile sanat nesnesi arasında bir uzlaşma olanaklı olmayabilir. Bu noktada sanat eğitimi sürekli değişim karşısında öğrenciyi arayışlara; sağlıklı tepkilere yönlendirmesi gerekir. Bu probleme bilimdeki ve sanattaki yaklaşım ayrımını yaparak başlayabiliriz. Bilimsel yaklaşımda eldeki

<sup>16</sup> El becerisi ve hüner gerekliliğinden çok aklın kullanımına öncelik veren sanatlara vurgu yapmak için kullanılır. Bu tanım çerçevesinde yapılan liberal ve vulgar sanat arasında ayrım klasik döneme kadar uzanmaktadır (Chilvers et al., 1987). Kuşkusuz bu aklın niteliği ayrı bir tartışma konusudur



veri, yanlışlığı kanıtlanana kadar doğru kabul edilir; yani kesikli bir karakteri vardır. Oysa sanatsal değişim süreklilik gösterir. Sanat eğitim paradigmasının bu devamlılığı içselleştirecek bir kuramsal çerçeveyi vermesi zorunludur. Oysa bilim adamları tarafından yapılan geleneksel sanat tarihçiliği, problemlerin kaynağı olarak ayaktadır.

Diğer bir sonuç izleyicinin deneyimine verilen öncelikte ortaya çıkar. Bu öncelik sanata bakış konusunu yeniden biçimlendirir. Bu çerçevede Barthes (1977) ve Foucault (1977) sanatın izleyici ile varolduğu ve izleyicisiz yapının ölü olduğunu söylediler. Sanatçının özgeçmişinin incelenmesi ile yapıta ilişkin bilgi ortaya koyma yerine, izleyicinin değerlendirilmesi öncelik kazandı. Bir yapının okunması kimin, ne zaman ve nerede olduğuna bağlıdır. Bu anlayışa göre sanatçının yapıtı yaratma sürecindeki niyetinin anlamı yoktur. Çalışmaya yaşam veren sanatçıdan çok izleyicidir. Sanatçı sadece yorumlama olanaklarını sunar. İzleyicisiz çalışma ölüdür. Bu çerçevede Parsons (1999) izleyiciye de önemli sorumluluklar yükler. Ona göre sanat eseri düşünmeden içselleştirilen bir ürün olmaktan çok etkin bir şekilde okunmalıdır. Bu okuma bilgisi öğrenciye kazandırılmalıdır. Bunun için bu anlayışın temelleri anlaşılmalıdır. Deneysel sanat anlayışı olarak adlandırılan süreç "kendini" merkezi konuma oturtur. Kendini anlama ve kurmanın bir aracı olarak sanat yorumlaması bireyin günlük yaşamda biriktirdiği deneyimlerin yarattığı izdüşümlerine dayanır. Bu birikim üstlenilen toplumsal roller ve ilişkiler ile kültürel kimlik aracılığıyla bir bütün oluşturur. Deneysel sanat yorumlama süreci izleyicinin geçmiş ve şimdiki deneyimlerinin yeni bir bilginin oluşumunu temellendirdiği olaylar dizisi olarak anlaşılır. Bu noktada farklı kavrama ve dönüşüm biçimleri üzerinden kişisel ve toplumsal bilgi arasındaki diyalektik oluşur. Yorumlama sanat tarihi, estetik ve eleştiriyle stratejik bir bütünlüşme gereksinimi gösterirken, deneysel karakteri olan gözlemler, kavramlaştırmalar ve üretimle de bağlantılıdır. Burada temel kavram, bilgi ve deneyimler aracılığıyla bir durumdan diğer duruma geçişi sağlayan aktarımdır. Bu aktarım bilinç ve özümseme yeteneğinde artışa neden olacaktır. Bu süreç hem kendi, hem de başkalarının sanat yapıtlarına uygulanabilmelidir. Böylece sanatçı kavramından daha kapsayıcı izleyici - sanatçı kavramına geçiş ortaya çıkacaktır.

Çeşitliliğe ve aykırılığa olan yaklaşım da kökten değişmiştir. Diğer bir deyişle, çelişkili olan ya da geleneksel anlayışımızla uyumlu olmayan düşünceler ifade olanaklarını bulmalıdır düşüncesi yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu sanatı değerlendirmede ideal gözlemcilerin dışındakilerin katılımlarını sağlayacaktır. Bu katılım yeni görme biçimlerini ve yeni olanakların ortaya çıkmasında yarar sağlayacaktır. Buradan hareketle sanat eğitiminin "geleneksel" olanın dışında kalanı da içerme sorunu vardır.

Yapısalcılıktan beri sanat yapıtları özel işaretler aracılığıyla anlamlı biçimler yaratan bir çerçevenin yaratılması süreci olarak algılanmış ve kuramın bu çerçevenin şifrelerinin çözülmesinin bir aracı olduğu düşünülmüştür. Güzel sanatlar eğitiminde kuramsal bir çerçeve kazandırılmaz ise sanatçının yapıtları çalışılan geleneği yansıtamaz. Bundan dolayı da ne kadar yetenekli olursa olsun yapılan çalışmalar türev işler olmaktan öteye gidemeyecektir. Peters (2001) buraya kadar çizilen çerçeve etrafında sanat eğitiminin amaçlarını çözümlenme, yorumlama, bir çerçeve içerisine oturtma ve meşrulaştırma olarak özetlemiştir. Radford (2000) bu amaçlara ulaşma yolunda sözlü ve yazılı dil modeline dayanan bir görüş ortaya koymuştur. Dilin konuşmacının iletişim gereksinimine yardım eden sözcükler ve söz dizimiyle bir yapı oluşturmasının sanata uygulanabileceğini söyler. Öğrenmeyi dilin sözcükleri ve söz dizimiyle oluşturduğu yapıya benzer şekilde simgelerle gösterilen formal bir yapının oluşturulması süreci olarak tanımlar. Bu süreç "görsel okuryazarlık" olarak tanımlanmıştır. Aynı kavramı "sanatsal gramer" olarak tanımlayan Abbs (1996) sanat eğitiminin bu gramerin öğrenilmesi süreci olarak



tanımlar. Öğrencinin yaratıcılığının ve özgünlüğünün derecesi bu dilin yaratılması düzeyine bağlıdır.

Bununla beraber Wilde (1999) sanat eğitiminde kuramın, uygulama üzerinde olumsuzluklar getirebileceğini de ileri sürmüştür. Bu olumsuzlukları anlayabilmek için güzel sanatlar alanında yaşanan önemli çatışmaların açılması gerekmektedir. Bazılarına göre güzel sanatlar uygar bir kültürün yüksek idealleri ve değerlerini temsil ederken, karşı görüşe göre de; bu kültürün içinde ve karşısında yenilikçi ve değişimci muhalefeti ifade eder. Diğer tartışma alanı yaratma sürecinde madde ve düşünce arasındaki ilişkidir. Her ne kadar güzel sanatlar pratiği bir madde pratiği olsa da salt yapma ve şekillendirme süreci değildir. Bu malzemeye taşınan bazı düşünce ve değerler aracılığıyla özel ve ayırdedici bir dönüşüm sürecidir. Burada can alıcı problem eğer sanat asil ideallerin ve aristokrat geleneğin bir taşıyıcısı ise sanat çalışması bu geleneğin yeniden üretilmesi dışında bir işe yaramayacaktır. Bu durumda kuramsal donanımın öğrencinin eleştirel yetkinliğinin gelişmesine katkıda bulunacağı kuşkuludur. Diğer bir bakış açısından bakıldığında çağdaş sanat eğitimi asil ideallerden çok romantizm kavramlarından yoğun olarak etkilendiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Romantizm bireysel deneyimin öneminde olan inanç, Aydınlanma geleneğinin akılcılığına ve Neo - klasikizm düzenine bir tepki olarak karakterize edilebilir. Romantizm kesin ifadelerden çok belirsiz ifadeler kullanır. Yine de sanat eğitimi kurumları artan kuramsal etkiyle tutucu geleneğin asil ideallerinin beslendiği kurumlar haline dönme eğilimi göstermiştir. Kuramın güzel sanatlar eğitiminin amaçlarının altını oymasına karşı önlem alınmalıdır. Diğer taraftan Ricouer (1981) yorumlamanın niteliğini tartışırken, yorumlamanın yapıtın ardında saklı olan niyetlerin ortaya çıkarılması değil, "kabul edilen" gerçekliğe karşı gerçekliğin bir boyutunu açma ve gerçeğin eleştirisini yapabilme yeteneğine sahip olması gerektiğini söylemiştir. Güzel sanatlar eğitimi kurumlarında kuram bir "alma" süreci olarak tasarlanmıştır. Bu süreç öğrencinin sanat pratiğindeki belirsizlikleri yorumlayabilecek entelektüel donanım ile sanatın "güçlükleri" ile başedebilecek bir konuma ulaşmalarını sağlayacaktır. Bu ister istemez öğrenci üzerinde bir okuma rejiminin oluşmasına yolaçacaktır. Başkaları kadar, kendi çalışmaları üzerinde eleştirel çözümleme yeteneği geliştirilmek istenirken öğrenci sanat yapıtı "okuyucusu" haline dönüşebilir. Kuramın bu şekilde öğrenciyi edilgin bir okuyucu haline dönüştürmesi sık gözlemlenen bir tehlikedir. Diğer bir tehlike çok kültürlülüğün sanat aracılığıyla kültürlerin karşılıklı etkisinin ötesinde kültür sömürüsünün meşrulaşma aracı olarak kullanma eğilimidir.

"İdeal" öğrencinin kuramın azlığı ya da çokluğundan çok, alışılmış söylemlerin dışında kalan, meşruiyeti kabul edilmemiş farklı düşünüş biçimlerini anlama çabasına yardımcı olacak bir kuramsal çerçeveye gereksinimi vardır. Geleneğin köreltici etkileri yerine sanatın sürekli karakterini kavrayan, sanatı kuralları sorgulayan, muhalif bir bağlamda ele alan, aktif ve katılımcı bir yapıt okuyucusu bireylerin yetişmesi gereklidir. Sanatta anlamlandırma süreci kültürel ve geleneksel olarak belirlenmiş alışkanlıkların, kuralların ve simgelerin ötesine taşınabilmelidir. Çünkü gelenekleri ve kuralları hedef alan, simgelerin muğlak bir şekilde kullanarak anlamın sınırlarının ve ötesinin araştırıldığı bir yapıt, geleneksel okuma rejimleriyle anlamlandırılmaz. Sanat eğitiminde kuram bunun aracı olmalıdır.

#### KAYNAKLAR

- Abbs, P. (1996), *The new paradigm in British Art Education*, Journal of Aesthetic Education, Vol. 30, No 1.
- Atkinson, T., (1999), *Phantoms of the studio*, The Oxford Journal, Vol. 13, No. 1 pp. 49-62.
- Barthes, R., (1977), *Death of author*, Image, Music, Text, Fontana.

- Chilvers, I., Osborne, H. & Farr, D., (1987), *The Oxford Dictionary of Art*, Oxford University Press, 548 p.
- Foucault, M., (1977), *What is an author*, Language, Counter-memory, Practice Blackwell.
- Parsons, L. (1999), *Critical Theory and Visual Practice in the Art School*, Journal of Art and Design Education (NSEAD), pp. 149-153.
- Peters, G., (2001), *Against Integration: Distinguishing Art Theory and Aesthetics*, Journal of Art and Design Education (NSEAD), Vol. 20, No 2, , pp. 180-194.
- Radford, M., (2000), *Making Sense in Art Lessons*, Journal of Art and Design Education (NSEAD), Vol. 19, No. 13, pp. 280-287
- Ricouer, P., (1981), *Hermeneutics and the Human Sciences*, Cambridge Press.
- Wilde, C., (1999), *Theory in the Education of the Fine Artist*, Journal of Art and Design Education (NSEAD), pp. 49-53

#### SUMMARY

Until recently, aim of the art education was to seek and develop student's artistic autonomy. New facts emerging in the characterisation of societies have affected the art education inevitably. First of all, increasing communication and travelling means and immigration have given a rise to multi-cultural societies. Second, the interdisciplinary interaction has an influence on artistic creativity and aesthetical receipt. Finally, the artistic work has met visual production that is oriented by market forces. These facts may have enriched artistic expression opportunities, and material and conceptual variety. However, these have significant implications on fine arts education. On the basis of new facts, fundamental task arising in this point is to question about what the aesthetics value is. In this context, many authors have criticised traditional aesthetic values, especially Kant Aesthetics. Because artwork has continuous character rather than discrete one. Therefore, conventional art historicism has caused important problems due to wrong characterisation. One of the significant motivations to redescribe art education concepts is on priority of the viewer in the assessment of artwork. An artwork can exist with the viewer. Therefore, an artwork can be evaluated by the viewer interpretations rather than artist history and biography. Artist's intention has no importance on artwork evaluation. This, of course, dictates some responsibilities to the viewer. As the viewer perceives these responsibilities, the artwork will be enlarged in the context of meaning process of art. Fine arts education aims to analysis, interpretation and legitimise the artwork. For this reason, a model based on linguistics structure is proposed, namely visual literacy or artistic grammar. In the meantime, new artwork assessment regimes have also been recommended. Inconsistent and unsystematic non-ideal art observers can participate to assess the artwork. This participation can lead new seeing ways. Some authors asserted that theory in fine art education could have negative influence on art practice as long as art has reproduced high, elitist or noble values. According to these authors, art should reflect opposition and innovation. This study has investigated evolution and implication in fine arts education of art study as a meaning creation process.

To sum up, the student should recognise continuous character of art and should be active artwork reader. The contemporary culture theory has refused notion of autonomous individual as single agent determining meaning of the art study. The theory can provide a trade-off between being reader and artist to the student because she/he is a social entity. The theory in fine arts education should also give strength to the student to question traditional art values and the legitimized thinking ways on art. This may serve to improve the quality of fine arts education in the light of contemporary values



## İLKÖĞRETİM OKULLARINDA SANAT (RESİM) EĞİTİMİ DERSLERİNDE MÜZELERDEN YARARLANILMASINA İLİŞKİN UYGULAMALAR

### APPLICATIONS CONNECTED WITH MUSEUMS ON ART EDUCATION LESSONS IN ELEMENTARY SCHOOLS

Levent MERCİN\*

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, müzede sanat (resim) eğitimi uygulamaları konusunda örnekler verebilmektir. Araştırma genel tarama modeli ile yapılmıştır. Veriler, "Müze Eğitimi ve Uygulamaları Dersi"ndeki uygulama gözlemlerinin sonuçlarından elde edilmiştir. Ayrıca bu çalışmada, makalenin yazarı tarafından daha önce yapılmış araştırma sonuçlarından da yararlanılmıştır. Verilerin sonuçları kısaca aşağıdaki gibi belirlenmiştir: 1. Müzede sanat (resim) eğitiminin, sanat eğitimi açısından ihmal edilmemesi gereken unsurlardan biri olduğu görülmüştür. 2. Bazı araştırmalara göre Türkiye'de müzelerin sanat eğitimi amacıyla tam anlamıyla kullanılmadığı söylenebilir. Sebeplerinden biri, sanat (resim) öğretmenlerinin çok önemli olan bu konu hakkında bilgilerinin olmamasıdır. Bu araştırmada elde edilen öneriler: 1. İlköğretim okullarındaki sanat öğretmenlerinin, müzede sanat eğitimi hakkında bilgi edinmeleri gerekir. 2. İlköğretim okullarındaki programın tanımlamaları, sanat (resim) eğitimi dersinin avantajlarını açık bir şekilde izah etmesi gerekir. Bu ders ve derslerdeki örnek uygulamalar gerekli olduğu için ders öğretim programının içerisine konması zorunludur.

**Anahtar Sözcükler:** Sanat Eğitimi, Müzede Sanat Eğitimi, Müzede Sanat Eğitimi Uygulamaları

ABSTRACT

The purpose of this research is to give knowledge exemplars on the applications of the art education in museum. The study was carried out by survey method. Data were collected from the results obtained in the "The Lesson of Museum Education and Practice". Besides, In this research the results of the research and observation made earlier by the article's writer were used. The results of the data were determined to be as follows: 1. The art education in museum is one of the factors that should not be neglected in terms of art education 2. According to some studies, it can be said that the museums are not entirely used in the art education in Turkey. One of the reasons is that the art teachers do not have knowledge on this very important subject. Recommendations obtained from the research are as follow: 1. Art teachers in the elementary schools should acquire knowledge about art education in the museum. 2. Definitions in the present schedule in the elementary schools should be explained very clearly for the advantage of art education lessons. Since these courses and practical examples in the lessons are necessary, they should be included into the curriculum.

**Key Words:** Art Education, Art Educationin in Museum, Applications Art Education in Museum

GİRİŞ

Sanat (resim) eğitiminde genel olarak, diğer alanlarda olduğu gibi, birçok öğretim tekniği yanında gezi-gözlem, gösteri (demonstrasyon), yaparak-yaşayarak öğrenme, rol oynama (drama), oyun tekniği, kopya tekniği ve eleştiri tekniği kullanılmaktadır. Sanat

\*Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi

(resim) eğitimcileri bunları tek tek kullanabildikleri gibi birçoğunu bir arada da kullanabilmektedirler. Sanat (resim) eğitiminde müzeleri kullanmak, genel anlamda gezi-gözlem yöntemi içerisinde yer aldığı görünse de, öğretim tekniklerinin birçoğunu uygulama imkanı verir.

Müzeler, Stenberg'inde (1989:155) belirttiği gibi, müzede çeşitli öğretim teknikleri vasıtasıyla orijinal sanat çalışmaları hakkında ziyaretçilere öğrenme, değerlendirme, karşılaştırma ve yorumlama fırsatları kadar kişisel hisleri ve duyarlılığı geliştirme ve araştırma fırsatlarını sağlar".

### Problem Durumu

Çağımızda Erbay'ında belirttiği (2000:200) gibi, sanat eğitimi veren okullar, müzelerle ortak programlar oluşturmak zorundadır. Bugün artık geçmiş değerlerle ilgili ansiklopedik bilgiler, öğrencilere yetmemekte görerek, yaşayarak öğrenme daha kalıcı olmaktadır. Buna bağlı olarak resim öğretmenleri, "bildiğini aktarmacı bir anlayışla değil, sanatın dilini kullanarak, yaparak-yaşatarak ve eğlendirerek öğretmeyi denemelidirler" (Atan, 2002:88) denilebilir.

Müzelerin ilgili alan öğretmenlerine olanaklar sundukları, avantajlar sağladıkları da söylenebilir. "Müzeler ve galeriler, bireyleri kapsamlı araştırmalar yapabilmeye, farklı izleyicilere farklı fırsatlar sunmaya, onları sanat'a yoğunlaştırarak algılamalarını sağlamaya ve öğretmenlerin kariyerlerini, mesleki tutkularını olumlu etkilemeye yardım eder" (Walker, 2003:37). "Ayrıca ilköğretim çağındaki bireylerin müzelere eğitim amaçlı götürülmesi, onların erken yaşlarda müzeye gitme alışkanlığı kazanmalarını ve geleceğin potansiyel ziyaretçileri olabilmelerini sağlayacaktır. Böylece müze eğitimi sadece okul çağındaki eğitim etkinlikleri ile sınırlı kalmayacak, hayat boyu eğitimin yolunu da açmış olacaktır (Özsoy ve Mercin, 2003:308, c)."

Ancak yapılan araştırma ve gözlem sonuçlarına göre, müzelerin sanat (resim) eğitimcileri tarafından pek kullanılmadığı anlaşılmaktadır. Bu durumun nedenlerinin bazılarının, ilköğretimdeki sanat (resim) ders saatlerinin yetersizliğinden, Resim-İş Öğretim Programlarının açık ifade edilememesinden ve özellikle de sanat (resim) öğretmenlerinin konu hakkında yeterli deneyimlerinin olmamasından olduğu belirtilebilir. Mercin' in (2002:136) yaptığı bir araştırma sonucuna göre, öğretmenler müzelerin kullanılmamasının nedenlerinden ikinci sırada ve birinci derecede "konu ile ilgili deneyimlerinin olmamasını" göstermişlerdir.

Bu dezavantajların giderilmesi için son yıllarda konu ile ilgili bilimsel yayınlar yapıldığı görülmüştür. Bu bilimsel yayınlara Özsoy'un (2000:83-93; 2001:24-33; 2002:59-74a; 2002b; 2003:25-34a), Buyurgan'ın (2002:105-118) ve Onur'un (1999) yayınları örnek olarak verilebilir.

Bu araştırmanın da bu yöndeki çabalara katkı yapması umulmaktadır. Bu nedenle bu araştırma özellikle müzelerin sanat (resim) eğitimi amacıyla kullanılmasını etkileyen unsurlardan biri olan, sanat (resim) eğitimcilerinin konu hakkındaki deneyim eksikliklerinin giderilmesine ışık tutabilmesi için hazırlanmıştır.

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı müzede sanat (resim) eğitimi konusunda örnek uygulamalar verebilmektir. Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

- 1- Müzede sanat (resim) eğitimi nerede verilir?
- 2- Müzede sanat (resim) eğitimi nasıl ve hangi öğretim teknikleri kullanılarak verilir?



### Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, genel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir.

### Verilerin Toplanması

Veriler, ilgili öğretim programları ile yurt içi ve dışında yayınlanmış eserlerin incelenmesi, bu çalışmayı gerçekleştiren araştırmacı tarafından daha önce yapılmış anket sonucunda elde edilen verilerden ve araştırmacı tarafından "Müze ve Uygulamaları Derisi"ndeki uygulamaların gözlemlerinden yararlanılarak elde edilmiştir.

### Bulgular ve Yorum

Müzedede sanat (resim) eğitimi, birbirini tamamlayacak biçimde 1. Müze Dışında ve 2. Müze İçinde gerçekleştirilebilir.

Müze dışında sanat (resim) eğitimi uygulamaları

a. Müze ziyareti öncesi ön hazırlıklar (müze ziyareti etme, izin dilekçeleri hazırlama, yetkililerle ön görüşme, oyunlar, eser eleştiri uygulamaları için eser belirleme, zaman çizelgesi hazırlama), b. Müze ziyareti öncesi öğrencileri gidecekleri müze hakkında bilgilendirilme (Bu uygulama teknolojik araçlarla desteklenmeli ve mümkünse müze yetkilileri ile birlikte verilebilir) ve c. Müze ziyareti sonrası test uygulaması ve eser çizimi (müzedede yer alan bir eserden esinlenerek bir uygulama çalışmasının yapılması).

Müze içinde sanat (resim) eğitimi uygulamaları

a. ) Akılda Tutulması Gereken Yayarlı Bilgiler ve Müze Rehberi, b). Rehberli Tur, c) Oyunlar, d). Eser Eleştirisi, e). Bir Eserin Çizimi ve f). Test Uygulamaları.

Müze dışında sanat (resim) eğitimi uygulamaları

a- Müze ziyareti öncesi ön hazırlık:

Müzedede sanat (resim) eğitimi öncesi yapılması gerekenlerin ilki, öğretmenin eğitim amaçlı düşündüğü müzeyi önceden ziyaret etmesidir. Öğretmenin müzeyi önceden ziyaret etmesinin nedenleri: Müze hakkında bilgi edinmek, müze yöneticileri ile ön görüşmeler yapmak, müze yöneticilerinden gerekli olan yasal izni almak, zaman konusunda bilgi alışverişi sağlayarak planlama yapmak, hangi etkinliklerin gerçekleştirileceği konusunda müze yöneticilerini bilgilendirmek ve onlardan bazı konularda (rehberli müze turları gibi) yardımlarını talep etmektir. Ayrıca, öğretmenin müzedede öğrencilerine uygulayacağı oyunlar, testler, eser eleştirisi vb. etkinlikler için koleksiyonları gezmek, notlar almak, seçilecek eserler hakkında bilgi toplamaktır.

Öğretmen müze ile doğrudan ilgili olan ön hazırlıkları yaparken, diğer taraftan velilerden ve okul yönetiminden de yasal izinleri almalıdır.

Öğretmenin müzeyi ilk ziyaretinde, diğer yapılması gereken unsurları tamamladıktan sonra, müzenin genel durumu, eser profili ve eserlerin sergileniş biçimleri ile müzenin genel planını çıkartmalıdır. Daha sonra bunları müzedede sanat (resim) eğitimi ziyareti planlaması içerisinde kullanmalıdır. Çünkü, iyi bir planlama, verilecek eğitimin amacına ulaşmasında etkili olacaktır. Planlı çalışma öğretmen ve öğrencileri dağınıklıktan kurtarır, onlara güven kazandırır. Planlama öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre yetiştirilmesini sağlar (Küçükahmet, 2003: 129).

b. Müze ziyareti öncesi öğrencileri gidecekleri müze hakkında bilgilendirilme

Müze ziyareti öncesinde öğrenciler, müze ve eserler hakkında öğretmenin sunacağı bir derste veya müze yöneticileri tarafından verilecek bir konferans ile bilgilendirilebilir. Bu

uygulama öğrencilerin güdülenmesi bakımından önemlidir. Çünkü, öğrencilerin gidecekleri müzedeki eserleri meydana getiren medeniyetler, kültürler ve insanlar hakkında işittikleri hikayeler, tarihi olaylar, onlarda müzeye gitme isteği uyandıracak ve öğrenmeye güdüleyecektir. "Müze Eğitimi ve Uygulamaları Dersi"ndeki uygulama esnasında öğrenciler üzerinde uygulanan bu etkinlik sonucunda, öğrencilerin çok heyecanlandıkları, müzeye bir an önce gitmek istedikleri gözlemlenmiştir. "Güdülenme, öğrenme için gerekli ön koşullardan biri olmaktadır. Yeterince güdülenmemiş bir öğrenci öğrenmeye hazır hale gelmemiştir (Ulusoy ve diğerleri, 2002:270). Bu uygulama imkanlar ölçüsünde teknolojik araçlarla (CD Yansıtıcı, slayt makinası, epidiaskop vb. ) desteklenerek verilir ise etki daha da artabilir.

### c. Müze ziyareti sonrası test uygulaması ve eser çizimi

1. Müze sonrası uygulamaların en önemli hedefi, müzede yapılan uygulamalarda kazanılan davranışların yaparak-yaşayarak öğrenme ile kalıcılığını sağlamak ve sanatsal becerileri geliştirmektir. Müze sonrası uygulamalardan biri "Görsel Tamamlama Testi"dir. Bu test, alt alta sıralanmış iki kısımdan oluşmaktadır (Ek2). Birinci kısımda müze koleksiyonları arasından seçilen üç eserin tamamlanmamış çizimleri yer almaktadır. Öğrencilerden, bu eserleri gerçeklerine uygun biçimde tamamlamaları istenmektedir. Bu uygulamanın amacı, öğrencilerin dikkat yeteneklerini (bellek eğitimi) saptamak ve geliştirmelerini sağlamaktır. Testin ikinci bölümünde ise birinci kısımda yer alan eserler aynı şekilde yer alır. Ancak bu kısımdaki yarım olarak verilen eser çizimlerini kendi hayal ettikleri gibi tamamlamaları istenir. Bu uygulamadaki amaç ise, öğrencilerin tasarım ve hayal güçlerini ölçmek ve geliştirmektir (Ek3).

Bu test, araştırmacı tarafından Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalı 2002-2003 öğretim yılı 1. Sınıf Öğrencilerinden 64 kişi üzerinde uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda yapılan gözlem ve test uygulama sonuçlarına göre, öğrencilerin uygulamaya karşı çok ilgili oldukları, çok eğlenceli tasarımlar yaptıkları (Ek3) söylenebilir. Bu uygulamanın öğrencilerde, büyük bir heyecanla tamamlanan bir test olduğu ve uygulamanın yaratıcılık ve tasarım güçlerini geliştirmelerine katkı sağladığı söylenebilir.

2. Müze sonrası yapılacak ikinci uygulama ise, öğrencilerin müze ziyareti esnasında belirledikleri bir eserden esinlenerek yeni bir eser ortaya koymalarını sağlamaktır. Bundaki amaç, öğrencilerin kopya yöntemi ile yeni bir ürün ortaya koyabilmelerini sağlamak ve sanat eserlerinin ne kadar güç oluşturulduğu bilincini kavratarak, o eserlere duyulan ilginin artmasını ve koruma bilincinin gelişmesini sağlamaktır. "Kopya yöntemi kişiye pratik yapma imkanı vermesi ve daha sonra yapacağı sanatsal çalışmalara fayda sağlaması bakımından önemlidir" (Erbay, 2000:43). Bu yöntem araştırmacı tarafından Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalı 2002-2003 öğretim yılı 3. Sınıf Öğrencilerinden 64 kişi üzerinde uygulanmıştır. Uygulama sonucunda öğrencilerin, müzedeki koleksiyonlardaki eserlerden çok etkilendikleri gözlenmiştir. Müzedeki eserlerin çoğunluğunun seramik eserlerden oluşması onların ilgi ve tercihlerinin bu yönde olmasını sağlamıştır. Ayrıca seramik çalışmaları yanında mozaik, takı tasarımları vb. eserler yaptıkları da gözlenmiştir. Bu eserlerin önce çizimleri yaptırılmış ve daha sonra da bunların asıllarını ortaya koymaları sağlanmıştır.

### Müze içinde sanat (resim) eğitimi

a. Akılda tutulması Gereken Yararlı Bilgiler Yaprağı ve Müze Rehberi: Bu bilgiler özellikle müze ziyareti esnasında eğitimin amacına ulaşmasına ve müzedeki belli kurallara uyulmasına yardımcı olabilir. Örneğin akılda tutulması gereken yararlı bilgiler yaprağın-



daki "Eserleri incelemeye yeteri kadar zaman ayırın, yavaş yavaş bakın, yakından gözlemleyin, gördükleriniz üzerinde uzun uzun düşünün ve notlar alın, sessiz olun, fotoğraf çekimi yapmayın, eserlere dokunmayın" gibi hatırlatmalar, öğrencilerin bir müze gezilirken eserler nasıl incelenir ve nelere dikkat edilir? sorularına cevap bulmalarını sağlar. Bu hem müzenin kurallarını yerine getirebilmek hem de dersten alınacak verimi arttırmak içindir.

Müze rehberi, öğrencileri önceden bilgilendirmenin bir parçası olarak hazırlanabilir. Müze rehberi, müzenin tarihi, içerisinde barındırdığı eserlerden bir kısım örnekleri, eserlerin genel özelliklerini, müzenin eser teşhiri planını fotoğraflarla destekleyerek sunan yazılı materyal olarak düşünülebilir. Müze rehberinde müzelerin yerlerini gösteren yön haritanın olması ve müze içi plânların yer alması öğrenme açısından avantaj sağlayabilir. "Yazılı materyaller görsel özelliklere (resim, grafik, tablo, vb) sahip olduğunda düz metinlere göre daha etkili olur" (Halis, 2002:50).

**b. Rehberli Tur:** "Tur tekniği, anaokulu ile ilköğretim çağındaki çocuklar için mükemmel öğretme tekniğidir" (Stenberg, 1989:166). Rehberli tur, müze rehberi tarafından öğrencilerle birlikte müze koleksiyonunun belli bir sıraya göre gezilmesi ve bu esnada eserler hakkında bilgi verilmesidir. Bu uygulama genellikle gelişmiş bazı batı ülkelerinde (USA, UK, vb. ) müze eğitimcileri ve müze rehberleri tarafından yürütülmektedir. Türkiye'de ise bu uygulama Mercin'in (2002:136) yaptığı bir araştırmaya göre, (Anadolu Medeniyetleri Müzesi, Antalya Arkeoloji Müzesi, İstanbul Arkeoloji Müzesi, vb. ) birkaç müze dışında tam anlamıyla gerçekleştirilememektedir. Bu nedenle rehberli tur uygulaması sanat eğitimcisinin ya kendisi ya da müze müdürü veya yardımcıları tarafından gerçekleştirilebilir. Rehberli tur gezisi esnasında öğrencilerin mutlaka not tutmaları istenmelidir. Ayrıca öğrencilerin soru sormaları teşvik edilmelidir. Müzede eserleri yer alan kültürler ve medeniyetler hakkındaki bilgiler tatmin edici bir şekilde verilmelidir. Aksi takdirde bu uygulama amacına ulaşamaz.

Yapılan müze gezileri bir plan çerçevesinde yapılmalıdır. Koleksiyonlar belli bir plan dahilinde, önceden belirlenmiş eserler üzerinde daha ayrıntılı ve hatta varsa efsaneleri aktararak yapılmalıdır. Böylece öğrencilerin eserler üzerine odaklaşmaları sağlanabilir.

**c. Oyunlar:** "Oyun, bireylerin fiziksel zihinsel yeteneklerini geliştirici, yaşantıyı zevkli kılıcı, sanatsal ve estetik nitelikleri ve beceriyi geliştirici etkinlikler olarak tanımlanabilir (Bilen, 2002:203).

Müzede oyunlar öğretmenin konuya olan ilgi ve potansiyeline; öğrencinin ve müzenin durumuna, koleksiyonların özelliklerine göre çeşitlilik gösterebilir. Örneğin özellikle müzelerde "Koleksiyon Avı Oyunu", "Harita Oyunu" ve "Kimlik Kartı Oyunu" bir öğretim tekniği olarak kullanılabilir.

*Koleksiyon Avı Oyunu:* Bu uygulama ile öğrenciler araştırmaya ve incelemeye teşvik edilmiş ve oyunlaştırarak öğrenmeyi gerçekleştirmiş olacaktır. "Müzeler sanat hakkındaki bilgiyi elde etmeyi sağlar.... Onlar okuma ile öğretmekten ziyade görerek öğrenmeyi teşvik eder. Ancak görerek öğrenmek tek amaç değildir. Ayrıca uygulama ve araştırma da bir amaçtır" (Zeller, 1989:48).

Bu uygulama şöyle yapılabilir: Önce müze koleksiyonlarından bir eser belirlenir. Bu eser hakkında, içerisinde yazılmış bilgiler yer alır. Öğretmen bu bilgilere dayalı olarak öğrencilerden bu eseri en kısa sürede müze içerisinden bulmaları ve çalışma yaprağının alt kısmında yer alan eserle ilgili soruları cevaplandırarak getirmeleri istenir. Oyun bu şekilde tamamlanmış olur. Verilecek bilgiler: Eser kil ve madenden yapılmış, üzerinde çok renkli bezemeler olan, işlevsel; eserde sıcak renkler hakim; çalışma yağlı boya tekniğinde yapılmış, eserde üçgen kompozisyon kullanılmış, eser daha çok kübizm tarzında sayılır,

dönemi 19. yy başları olabilir, eser hem fırça hem de ıspatula ile yapılmış, çalışmada perspektif anlayışı yok, vb. bilgiler olabilir.

**Kimlik Kartları Oyunu:** Öğretmen tarafından önceden hazırlaması zorunlu olan ve hangi sorunun hangi sıraya göre ve hangi öğrencinin soracağı hesaplanarak yapılan bir oyundur. Kimlik kartlarının ön yüzüne müzedeki bir eserin bir resmi yerleştirilir. Kartın arka tarafına eserin belirgin özellikleri yazılır. Kartların ön yüzüne birer numara verilir. Öğretmen oyunu başlatmak için örneğin "4 numara kim" sorusunu yöneltilir. Numara sırası gelen öğrenci kartın arka yüzündeki bilgileri aktarır. Ve buna göre bu eserin ne olduğu sorularak cevap istenir. Cevap vermek isteyen öğrencilere söz hakkı verilir. Eğer öğrenci doğru ifadeler kullanıyorsa öğretmen bu bilgileri pekiştirir, değilse düzeltmeler yapabilir veya başkasına söz hakkı verebilir. O sorunun cevabı alınmışsa o kart sahibi kartının ön yüzündeki bilgileri aktarır ve mesela "5 numara kim" sorusu sorularak oyun devam eder.

**Harita Oyunu:** Bu oyun farklı kavramlar ve bilgileri kazandırmak için kullanılabilir. Örneğin bir Türkiye haritası çizilir. Harita üzerinde belli noktalar işaretlenir ve numara verilir. Bu işaretlenen yerler ziyaret edilen müzedeki eserleri oluşturan kavimlerin yerleştiği yerler olabilir. Daha sonra haritanın alt kısmına harita üzerindeki numaralar sıra ile alt alta yazılır. Öğrencilerden bu işaretli yerlerde hangi kavimlerin yaşadığı sorulur. Cevaplarını numaraların karşısına yazmaları istenir.

**d. Eser Eleştirisi:** Müzede eleştiri, sanat eğitiminde öğrencilere öğretimde yardımcı olması yanında, onların algılarının gelişmesini, kavramları öğrenmelerini, sanat eğitimi çalışmalarında medeniyetlere verilmesi gereken değeri ve bilgiyi elde etme ihtiyacına olan inancı anlatmaktadır (Ott, 1989: 173).

Eleştiri, sanat bağlamında bir sanat eserini, yani estetik objeyi anlamaya yönelik bir çalışma, dolayısıyla sanata karşı duyarlı tepki verme sürecidir. Başka bir şekilde ifade edilirse, sanatçının ve sanat eserinin yaratıldığı entelektüel çevrenin aydınlatılması, genişletilmesidir denilebilir (Boydaş, 2003:1).

Müzede eleştiri sanat eğitiminin amacına uygun olarak yapılmalıdır. Bu, 1. Tanımlama, 2. Çözümleme, 3. Yorumlama ve 4. Yargı bölümlerinden oluşabilir.

1. Tanımlama aşamasında, sanat eserinde görülen bilgi objeleri belirlenmeye çalışılır. Bunu için eser hangi sanat formudur (seramik, yağlı boya vb. ), eserdeki ana dokular ve çizgiler nelerdir, hangi maddeden yapılmıştır, vb. gibi sorular sorulabilir.
2. Çözümleme aşamasında, görsel nitelikler araştırılır. Bunun için eser daha çok sıcak, soğuk renklerin hangisinden oluşmaktadır, eser daha çok düz, eğri, kırık çizgilerin hangisinden oluşmaktadır? gibi sorular yöneltilir.
3. Yorumlama aşamasında, genel olarak eserdeki semboller araştırılır. Bunun için eserde hangi semboller var, eser ne gibi kokuyor, eser ne gibi tad veriyor ve renkler size ne anlatıyor? gibi sorular yöneltilir.
4. Yargı aşamasında, estetik kuramlar araştırılır. Bunun için bu öğrencilere verilen çalışma yaprağında onlara eseri niçin beğendiniz? Taklitçi olduğu için mi, biçimci olduğu için mi, anlatımcı olduğu için mi ve işlevsel olduğu için mi ? soruları yöneltilir (Özsoy, 2002:73-74a). Bu kısım ile ilgili öğrenciler mutlaka önceden bilgilendirilmelidir. Çünkü bu bölüm, öğrencilerin mevcut potansiyellerine göre, ayrıntılı ifadeler olabilir. Bu nedenle bu bölümde eser hakkında daha açıklayıcı bilgiler aktarılabilir.

Çağdaş eğitimin en önemli amaçlarından biri de, öğrencilerin iyi karar verebilmeleri için eleştirel düşünmeyi geliştirmek ve onları bilgiye dayalı düşünce üretebilmelerini sağla-



maktır. Sanat eserleri üzerinde yapılacak tartışmalarda yeni düşünceler, görüşler paylaşılmış olacaktır (Kırıçoğlu-Stokrocki, 1997:1. 26).

e. **Bir eserin çizimi:** Görme ve uygulama birbirini tamamlayan unsurlardır. "Müzedede sadece plastik ve el sanatlarıyla uğraşmak için toplanan gruplar, eğer sergilenen eşyayı çalışmalarına temel olarak almazlarsa, müzenin eğitici faaliyetine gerçekten katılmamış olurlar" (Harrison, 1963:118). Müze ziyaretlerinde öğrencilere sanat (resim) eğitimi sonucunda mutlaka uygulama yaptırılmalıdır. Eğer müzelerde uygulama yaptırma imkanı bulunmazsa, sanat (resim) eğitimcisi, öğrencilerine bu uygulamayı sonradan ya atölyede yada ödev vererek yaptırılmalıdır. Çünkü uygulamasız bir sanat (resim) eğitimi eksik kalacak ve kalıcı öğrenme gerçekleşmeyecektir. Arizona Çocuk ve Gençlik Sanat Müzesi'nde incelemeler yapan Özsoy (2001:26) konuyla ilgili olarak şunları belirtir: "Arizona Çocuk ve Gençlik Sanat Müzesi'nin misyonlarından biri de sanat eğitimine yapacağı katkıdır. Bu amaçla müzedeki okul turlarında uzman eğitimcilerin görevli olduğu ve bu görevlilerin okul gezilerinin üçte birinde sanat eserleriyle ilgili konuşma, diğer üçte birlik bölümde sanat eserlerini anlamayı ve takdir etmeyi geliştirmek amacıyla galeri etkinlikleri yapma, kalan son bölümde de sanat uygulama odasında bir sanatsal çalışması yaptırmaktadır."

Bu öğretim tekniği şu şekilde uygulanabilir: Müze gezisi esnasında, öğrencilere müze ziyareti sonrası en çok beğendikleri bir sanat eserinin taslak çizimini yapmaları söylenir. Sonra bu çizimden yola çıkarak kendi eserlerinin taslaklarını oluşturmaları ve daha sonra onları yeni bir eser haline dönüştürmeleri belirtilir (Resim1). Bu çalışmalar ile yıl sonunda bir sergi düzenleneceği belirtilerek öğrencilerin uygulamaya karşı istekliliği artırılabilir.

f- **Test Uygulama:** "Söz Dağarcığı Bilgi Testi", "Bu Nedir Testi": Testlerin amacı, "Çok Alanlı Sanat Eğitimi"nin bir bölümünü oluşturan "Sanat Tarihi" konusunda özellikle ziyaret edilecek müzedeki koleksiyonları oluşturan medeniyetler yada milletler, kültürler ve sanatçılar ile ilgili kavramları böyle bir teknikle verebilmektir. "Sanat tarihi çalışması, kişinin kendi kültürü ve dünya kültürel mirası hakkında bilgi ve inceleme yapmasının, öğrencinin sanata değer vermesinin ve anlamasının yanı sıra, karmaşık görüş açlarına hoşgörüyü geliştirir" (Özsoy, 2003:173b).

*Söz Dağarcığı Bilgi Testi:* Söz dağarcığı testi iki kısımdan oluşmaktadır. Testin üst kısmında müze koleksiyonlarında yer alan eserler ile ilgili bazı teknik kavramlar yer almakta; ikinci kısımda müzedeki koleksiyonları oluşturan medeniyetler, kavimler, milletler ya da sanatçıların adları veya eserleri bulmaca şeklinde verilmektedir (EK1).

Birinci kısımdaki kavramların başlarında numaralar yer almaktadır. Bu kavramların karşısında ise boşluk ve hemen yanında da karşıdaki kavramlar ve kelimelerle ilgili açıklamalar yer almaktadır. Burada istenen şey, öğrencilerin sol tarafta yer alan numaraları, karşısında ve ilgili olan açıklamaların yanına yerleştirmeleridir. Bu uygulama ile öğrencilerin hem öğrenilmiş bilgileri sınanmış olacak hem de olan bilgiler pekiştirilecektir. Bu teknik ile bilgilerin yeniden hatırlanması da sağlanmış olacaktır.

Test'in ikinci kısmında yer alan bulmaca, kavram ve sözcük öğretimi için etkili bir teknik olabilir. Bulmacalarda müze koleksiyonlarındaki müze koleksiyonunda eserleri olan medeniyetler, kavimler, milletle ya da sanatçıların ve eserlerin adları, onların hikayeleri ile ilgili terimleri, eserlerin özellikleri, yapılış dönemleri vb. birçok konuyu içeren sözcüklere yer verilebilir. Bunların bulmaca içerisinde bulunup kutucuklar içerisine alınması istenir. Bu sayede sözcük ve kavram öğretimi eğlenceye dönüştürülebilir.

*Bu Nedir Testi:* "Bu Nedir Testi" müze koleksiyonlarında yer alan bazı eserler hakkında bilgi edinilmesi sağlar. Bu test için, A4 kağıdına sığabilecek şekilde 7 adet eser belirlenir. Bu eserlerin fotoğrafları kataloglardan bulunabilir veya müze yöneticilerinden alınacak izin ile fotoğrafları çekilebilir. Sonra bunlar A4 kağıdının sol tarafına alt alta gelecek şekilde yerleştirilir (Bu işlem bilgisayar, scanner yardımı ile veya el yordamıyla yapılabilir). Eserlerin hemen yanına (hepsine yönelik aynı sorular getirilebilir), sırasıyla: Eserin yapıldığı madde nedir, eserin yapılma amacı nedir, hangi dönemde kimler tarafından yapılmıştır ve nerede bulunmuştur? gibi sorular yöneltilir. Bu test ile eser hakkında kısa ve öz bilgiler verilmeye çalışılır. Ayrıca görme ve algılama becerileri de sınanmış olur.

### Sonuç

Müzelerin İlköğretim kurumlarındaki sanat (resim) derslerinde kullanılması, öğrenmeyi teşvik etmesi ve öğrenmenin kalıcılığını arttırması bakımından önemli olduğu görülmektedir.

Türkiye'de yapılan araştırma sonuçlarına göre müzelerin sanat (resim) eğitimi amacıyla yeteri kadar kullanılmadığı söylenebilir. Bunu etkileyen unsurlardan birinin sanat (resim) eğitimcilerinin konu hakkındaki deneyim eksikliklerinin olduğu anlaşılmaktadır. Bu dezavantajı giderebilmek için sanat (resim) eğitimcilerinin konu hakkında bilgilendirilmeleri zorunluluk olmuştur.

Müzedede gerçekleştirilen öğretim teknikleri uygulamaları sonucunda, öğrencilerin öğrenmeye sınıf ortamlarından daha istekli oldukları gözlemlenmiştir. Etkinliklere katımları tam olmuştur. Ayrıca araştırmaya, incelemeye ve soru sormaya ilgilerinin arttığı saptanmıştır.

### Öneriler

Bu araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. İlköğretim kurumlarında görev yapan sanat (resim) eğitimcileri müzedeki sanat (resim) eğitimi konusunda mutlaka Milli Eğitim Bakanlığı tarafından daha kapsamlı olarak bilgilendirilmelidir.
2. Müze yöneticileri ve okullar işbirliği yapmalı, bu çerçevede konferanslar, seminerler ve eğitim amaçlı ziyaretler düzenlenmelidir.
3. Araştırmada örnek olarak aktarılan testler ve diğer öğretim teknikleri, öğrencilerin yaş durumuna, potansiyellerine ve buldukları yerdeki müzelerin özelliklerine göre değiştirilebilir.
4. Araştırmada verilen öğretim teknikleri örneklerinin niceliği sanat (resim) eğitimi ders saatlerine göre fazla olabilir. Bu nedenle bu örneklerin bir kısmı genel amaçları bozmayacak biçimde uygulamadan çıkartılabilir.
5. Müzedeki sanat (resim) eğitimi açısından ilköğretimdeki sanat (resim) ders saatlerinin arttırılması avantajlar sağlayabilir.
6. İlköğretim okullarında müzelerin sanat (resim) eğitimi derslerinde daha etkin kullanılabilmesi için, mevcut programda yer alan konu ile ilgili ifadelerin daha açıklayıcı olması ve örnek ders işleniş uygulamalarının müfredat programlarına konmasının bir zorunluluk olduğu söylenebilir.



**KAYNAKÇA**

- Atan, A. (2002). Resim Öğretmeni Yetiştirme. Ankara. Gazi Üniversitesi Sanat Eğitimi Sempozyumu Bildirileri İçinde, s. 81-89.
- Bilen, M. (2002). Plandan Uygulamaya Öğretim. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Boydaş, N. (2003). Sanat Eğitiminde Eleştiri ve Bir Eleştiri Denemesi. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi. Gazi Üniversitesi, 16-18 Ekim Antalya
- Buyurgan, S. (2002). Programlı Bir Müze Ziyareti Ve Sonrasında Uygulama Örneği. Ankara. Gazi Üniversitesi Sanat Eğitimi Sempozyumu Bildirileri içinde, s. 105-114.
- Erbay, M. (2000). Plastik Sanatlar Eğitiminin Gelişimi. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Halis, İ. (2002). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara. Nobel Yayıncılık.
- Harrison, M. (1963). Eğitim ve Müzeler. Müzelerin Teşkilatlanması- Pratik Öğütler. UNESCO ICOM Türkiye Milli Komitesi Yayınları. s. 109-119.
- Küçükahmet, L. (2003). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Ankara. Nobel Yayıncılık.
- Mercin, L. (2002). İlköğretim Kurumlarında Müze Eğitiminin Sanat Eğitimi İçerisindeki Rolü. Ankara. Gazi Üniversitesi Sanat Eğitimi Sempozyumu Bildirileri İçinde, s. 341-349.
- Onur, B. (1999). Müze ve Galeri Eğitimi. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Ott, R. W. (1985). The History of Art Education, Publisher: National Art Education Association.
- Özsoy, V. (2000). Müzelerin Geçmişi, Bugünü ve Geleceği. Sanat Dünyamız Dergisi, (80), 83-93.
- Özsoy, V. (2001). Başarılı Bir Çocuk ve Gençlik Sanat Müzesi. Türkiye'de Sanat Dergisi, (40), 24-33.
- Özsoy, V. (2002a). Resim-İş (Sanat) Öğretmeni Eğitimine Yönelik Lisansüstü Programlarda Müze Eğitiminin Yeri ve Önemi. Ankara. Gazi Üniversitesi Sanat Eğitimi Sempozyumu Bildirileri içinde, s. 59-74.
- Özsoy, V. (2002b). Sanat (Resim) Eğitiminde Müze ve Müzeye Dayalı Bazı Öğretim Yöntemleri. Milli Eğitim, Kış-Bahar, 153-154.
- Özsoy, V. (2003a). İlk Ve Ortaöğretim Sanat (resim) Eğitiminde Müzelerden Ve Sanat Galerilerinden Yararlanma. Milli Eğitim, Bahar, 158.
- Özsoy, V. (2003b). Görsel Sanatlar Eğitimi. Ankara. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Özsoy, V. Ve L. Mercin (2003c). Sanat (Resim) Eğitiminde Müzelerin Kullanılmasında İlgili Kurum ve Kuruluşların Karşılıklı Görev ve Yükümlülükleri. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Yaz Cilt:1, Sayı: 3. S: 303-318.
- Stenberg, S. (1989). The Art of Participation. Museum Education History. Theory\_ and Practice. (Editors: Nancy BERRY and Susan MAYER). Virginia. : National Art Education Association, s. 154-169.
- Stokrocki, M. ve O. T. Kırıoğlu. (1997). Ortaöğretim Sanat Öğretimi. Ankara: YÖK Dünya Bankası Yayınları.
- Ulusoy, A. Ve Diğerleri (2002). Gelişim ve Öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Walker, K. And L. Smith. (2003). Going Dutch: The Development of Collaborative Practices Between Higher Educatin and Museums and Galleries. Museum International, Unesco. September, Vol: 54, No: 3
- Zeller, T. (1989). The Historical and Philosophical Foundaions of Art Museum Education in America. Museum Education History. Theory\_ and Practice. (Editors: Nancy BERRY and Susan MAYER). Virginia. : National Art Education Association, s. 10-89.

**SÖZ DAĞARCIĞI BİLGİ TESTİ**

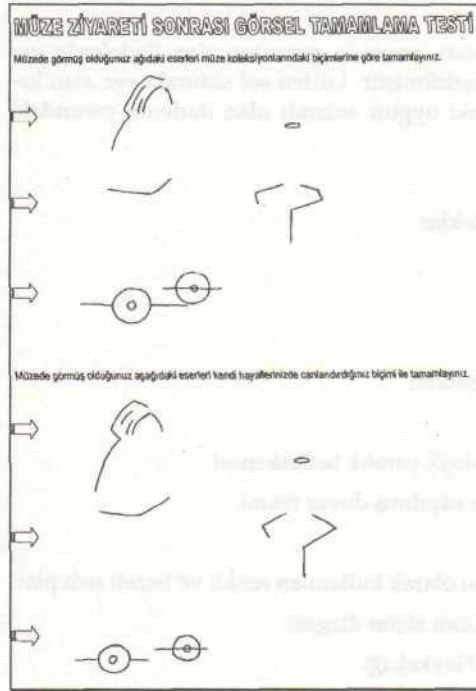
Sayfanın sol kısmındaki kelimelerin anlamları, yanında parantez olan ifadelerde yer almaktadır. Ancak bu ifadelerin yerleri değiştirilmiştir. Lütfen sol sütunda yer alan kelimelerin yayındaki numaraları karşılardaki uygun anlamlı olan ifadenin yanındaki parantez içersine yerleştiriniz.

- |                    |  |
|--------------------|--|
| 1- Kybele          | ( )Taş kabartma bloklar  |
| 2- Güneş Kursu     | ( )Resimli yazı  |
| 3- Ortostat        | ( )Ana tanrıça   |
| 4- Sfenks          | ( )Kil   |
| 5- Çayönü          | ( )Hitit törensel sembolü  |
| 6- Hiyeroglif      | ( )Diyarbakır  |
| 7- Seramik         | ( )Aslan başlı mitolojik yaratık betimlemesi                     |
| 8- Opsidien        | ( )Yaş siva üzerine yapılmış duvar resmi                         |
| 9- Fresk           | ( )Çatalhöyük  |
| 10-İdol            | ( )Duvar kaplaması olarak kullanılan renkli ve bezeli sırlı plak |
| 11-Amphora         | ( )Bezemeyi oluşturan biçim dizgesi                              |
| 12-Bezek           | ( ) Küçük Tanrıça Heykelciği                                     |
| 13-Çini            | ( )İki kulplu, sivri dipli, büyük boyutlu antik testi            |
| 14-Üçtepe          | ( )Altında mezar olan yığma tepe                                 |
| 15-Tümülüs         | ( )Bismil  |
| 16-Etnografik eser | ( )Ahşap   |
| 17-Kakma           | ( )Yöresel kültür ürünleri                                       |

Aşağıdaki bulmacada Diyarbakır Arkeoloji Müzesi koleksiyonlarındaki eserleri oluşturan kavimlerin adları yer almaktadır. Bunlar yatay ve dikey olarak dağıtılmışlardır. Lütfen bunları kutucuklar içersinde gösteriniz.

O Z I İ M A L P R S T U B V
A K L S E L Ç U K L U S İ İ
H İ T İ T U R A R T U Z R
M N O T İ Ö P S S K Y Y İ A O
A F R İ Ç A R T U A B D N M
A R T U K O Ğ U L L A R İ S A





EK 2: Hazırlanmış Test Örneği



EK 3: Öğrenci Çalışması

### SUMMARY

Museum is one of the factors that should not be neglected in terms of art education. Because, the art education in museum makes it possible for art lesson to be meaningful, as well as to encourage creativity through direct learning. Museums establish a link between the past and future. Furthermore, art education in the museum help learning by enjoy and perceive. Applications of Art Education in Museum are not confined to classrooms or subjects. Instead, Students have the opportunity to explore and learn on their own. For example, the art museum visitor is free to obtain information from a variety of sources: instructional labels, museum guides, brochures, lecture presentations, recorded tours, instructional tests, drawing, or guided tours.

Learning in a museum setting can be an exciting and stimulating way to connect with original objects. After all, contact with original works of art not only offers students the opportunity to acquire new information but also stimulate their visual awareness of the world around them. Although objects and information are the foundation on which learning experiences are built, these fortifications alone do not provide an educational experience as a whole. Unless ideas and objects are related to the visitor's experiences, feelings, and imaginative skills, the objects and ideas alone will have little meaning for the museum visitor. Learning about original works of art, through a variety of teaching techniques and applications, provides the students with the opportunity to evaluate, compare, and interpret information as well as develop and explore personal feelings and sensitivities. This is why, knowledge about how people learn and how best to communicate information to them is paramount in the planning and implementation of these teaching techniques.

The purpose of this research is to give knowledge exemplars on the applications of the art education in museum. The study was carried out by survey method. Data were collected from the results obtained in the "The Lesson of Museum Education and Practice". Besides, In this research the results of the research and observation made earlier by the article's writer were used.

The results of the data were determined to be as follows:

1. The art education in museum is one of the factors that should not be neglected in terms of art education 2. According to some studies, it can be said that the museums are not entirely used in the art education in Turkey. One of the reasons is that the art teachers do not have knowledge on this very important subject. This research is expected to satisfy this need.

Recommendations obtained from the research are as follow:

1- Art teachers in the elementary schools should acquire knowledge about art education in the museum. 2- Art teachers can arrange the courses according to the museums in his location. (Art Museum, Archaeology Museum). 3- Art lessons should be reviewed for applications of the art education in the elementary schools; this can provide some advantages. 4- Definitions in the present schedule in the elementary schools should be explained very clearly for the advantage of art education lessons. Since these courses and practical examples in the lessons are necessary, they should be included into the curriculum.



## BİR EĞİTİM ALANI OLARAK MÜZİK MUSIC AS A FIELD OF EDUCATION

Ülkü Sevim ŞEN\*

**ÖZ** Eğitim, insanın varolduğu günden, yaşamının sonuna kadar süren serüvenin her aşamasında onunla birliktedir. İnsan olmanın gereklerini eğitim yoluyla kavrayan, yerine getiren birey; yaşantısını bu şekilde sürdürür.

Eğitim her alanda olduğu gibi, güzel sanatların bir dalı olan müzik alanında da etkin bir şekilde uygulanmaktadır. Çeşitli müziksel davranışlar kazanarak müzikten yararlanmak, müzik eğitimi yoluyla sağlanır.

Müzik eğitiminin temelinde kulak, ses ve çalgı eğitimi yer almaktadır. Kısaca kulak eğitimi; müzikal sesleri birbirinden ayırt edebilme, ses eğitimi; sesini güzel ve etkili kullanabilme; çalgı eğitimi ise bir müzik aletini tanıyarak çalma becerisine sahip olmaktır.

Müzik eğitimi genel kapsamı itibarıyla oldukça zengin bir eğitim alanıdır. Genel eğitimden özel eğitime; okulöncesi dönemden, yetişkin döneme kadar her dönemde müzik eğitiminden yararlanılmaktadır.

Bu çalışmanın amacı; eğitim ve müzik ilişkisini ortaya koyarak, müzik eğitimi kapsamında yer alan kulak, ses ve çalgı eğitimi gibi temel konuları ele almaktır. Yöntem olarak literatür tarama yönteminden yararlanılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Eğitim, müzik, müzik eğitimi,

**ABSTRACT** Education is always near, indeed indispensable to, the man from the day he was created to the end of his life. Acquiring and fulfilling the essentials of being a human through education, man leads his life in this way.

Education, as in every field, is effectively applied in music, a branch of fine arts. Making use of the music by acquiring some musical behavior is ensured through music education. The training of ear, voice and instrument lies at the basis of musical education. Ear-training requires the ability to distinguish between the musical sounds; voice-training requires the ability to use one's voice effectively and well; and instrumental training requires the ability to recognize and play a musical instrument.

Music education is, on the whole, quite a rich field of education. Music education is made use of in every field from public to private education, from pre-school to school education, and so on.

The purpose of this study is to reveal the relation between music and education, focusing on such basic subjects in this field as ear, voice and instrumental training. The method of literature review is made use of for the study.

**Key words:** Education, music, music education.

### GİRİŞ

Eğitim; toplumsal yaşamın, kültürel etkinliğin içeriğinde yer alan önemli bir olgudur. Bilgi ve beceri yönünden olumlu tavır geliştirme, kişinin ilgi, eğilim ve yetilerine, toplumun geleceğe dönük beklentilerine uygun gelişmeler eğitimin geniş kapsamında yer alan etkinliklerdir (Yıldırım, 1987: 42).

\* Atatürk Üniversitesi, K. Karabekir Eğitim Fakültesi.

Eğitim, insanın bilinçli ya da bilinçsiz olarak her türlü iletişim ve etkileşimle edindiği düşünce ve davranış şekillerinin birikimidir. Bu nedenle eğitim, sadece belli ve idealize edilmiş disiplinler içinde sağlanabilecek bir olgu değildir. Böylece, anne karnında başlayan ve yaşamın sonuna kadar süren her türlü olumlu ve olumsuz edinimler eğitim kavramı içinde düşünülebilecek olgulardır (Pekmezci, 2001:72).

Ertürk'e göre "eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme sürecidir" (Ertürk, 1998: 12).

Belli amaçlara göre insanların davranışlarının planlı olarak değiştirilmesi ve geliştirilmesinin yasa ve ilkelerini bulmaya ve bu amaçla teknikler geliştirmeye çalışan bir bilim dalı olan eğitim; büyük ölçüde uygulamalı bir bilimdir ve birçok bilim alanı ile etkileşim içindedir (Erden, 1997: 14).

Eğitim çok değişkenli deneysel bir bilimdir ve pek çok bilimi temele almak zorundadır. Bu bilim dalları biyoloji, kimya, fizik, bilgisayar, psikoloji, sosyoloji, ekonomi v. b. olabilir. Bu durum hem eğitimin hammaddesi olan insandan hem de onun açık bir sistem olmasından kaynaklanabilir; çünkü "biyo-kültürel- sosyal bir varlık olarak" tanımlanabilecek insanın davranışlarını "istedik" yönde değiştirmek eğitimde hedef olmaktadır (Sönmez, 1987: 15).

Eğitimdeki temellerden biri de insanın estetik duygularıdır. Teknik ve mekanik işleyişe karşı insan hürriyetini, şahsiyetini, eğitimin psikolojik ve pedagojik temellerini güçlendirmek lâzımdır. İnsanlar bir bütün olarak içten şekillendirilmelidir ve bunu da ancak güzel sanatlar sağlar (Ergün, 1996: 84).

Güzel sanatlara ilişkin etkinlikler bütünü olan sanat eğitimi, duygu ve zevk eğitimine, güzel biçimlere duyarlık kazanmaya ve her türlü anlatım biçiminde estetik yaşantılar yaratmaya yöneliktir. Sanat eğitimi yalnızca sanatı meslek edinmek için özel yeteneği olanlara yönelik olmayıp, okulöncesinden başlayarak yaşam boyunca çeşitli aşama ve basamaklarda sürdürülecek bir eğitsel süreç olarak görülmelidir (Aral, 1999:11).

Güzel sanatların en önemli dallarından biri olan müzik, eğitim ile yakından ilişkilidir. Geçmişte yaşamış bir çok ulusun tarihine bakıldığında müziğe ayrı bir önem verdikleri ve onu eğitimde kullandıkları açıkça görülmektedir.

Müzik, insanların ve toplumların yaşamında içsel bazı duyguları, düşünceleri, görüşleri, arzuları sözcüklerin ötesinde ifade eden, eğitici, öğretici, yaratıcı, paylaştıracı v. b. öğelerin bireylerce hissedilmesinde rol oynayan, oldukça geniş etkileme yanı bulunan, içeriği ve iş görüleriyle yaşamsal anlam taşıyan, seslerin hisler dünyasıyla buluşarak oluşturduğu, çeşitli kuramları içerisinde bulunduran, belirgince sanat olma özelliğine sahip bir çalışma ve eğitim alanıdır.

Müzik, insan eğitiminde kullanılması yönüyle insanın görülmeyen duygu dünyasının en güçlü anlatım araçlarından biridir.

Bireyi toplumsallaştırırken aynı zamanda onun yeteneklerinin geliştirilmesine kaynaklık eden, insan ilişkilerinde dayanışma ve paylaşma gibi değerli sayılan davranışlar kazanma ve sergilemesine yardımcı olan, ayrıca onu, toplumsal gelişmede sürekli olarak etkin rolü bulunan sanat yoluyla bir aydın konumuna getiren kültürel bir etkinliktir.

Her toplum, kendi özelliklerine ve koşullarına göre müziği geliştirmiş ve ona verdiği değer oranında ise sürekli yararlanmaya çalışmıştır. Müziğin işlevleri ve iş görüleri tarih içerisinde onun gelişim çizgisiyle, eğitimdeki düzeyle ve toplumda eğitime, sanata verilen önemle yakından ilişkili olmuştur (Uslu, 1999: 32, 33).



Müzik, bir eğitim aracı, diğeri eğitim yolu yöntemi, ötekisi eğitim alanı niteliğinde olmak üzere üç önemli eğitsel işleve sahiptir. Müziğin eğitimin değişik alan ve düzeylerinde öğrenmeyi ve öğretmeyi kolaylaştıran ya da sağlamlaştıran bir araç olduğu öteden beri bilinmektedir.

Müzik bir eğitim yoludur-yöntemidir. Müzik yapmanın belli öğrenme ve öğretmeleri sağlayan, kolaylaştıran, pekiştiren bir yöntem olduğu öteden beri bilinmektedir.

Müzik bir eğitim alanıdır. Eğitim düzenleme ve etkinliklerinde önemli bir yeri olan müzik için eğitim, müzikte eğitim kavram ve uygulamaları, temelde, müziğin önemli bir eğitim alanı olmasından kaynaklanır. Müziğin insan yaşamındaki öteki işlevlerinin düzenli, etkili ve verimli olarak işleyebilmesi için, insanların müzik yoluyla yetiştirilmeleri yeterli olmaması; bunun yanında bazı insanların müzik alanının belirli dallarında uzmanlaşmaları da zorunlu olmuştur (Uçan, 1997: 13-14).

Müzik eğitimi temelde bir müzikal davranış kazandırma veya bir müzikal davranış değişikliği oluşturma sürecidir.

Müzik eğitimi; öğrencinin müzikal algılama yeteneğini farklılaştırıp çeşitlendirmeli. Öğrenciyi, belli şartlandırmaların ürünü olan tek yanlı müzik yapma ve dinleme alışkanlıklarından kurtarmalı. Öğrenciyi müziğin çeşitli, çok yönlü tını özelliklerine ve etki alanlarına açmalı. Öğrenciyi müzik ilişkilerinde yüksek düzeyde bir bilinçlilik ve eleştirme gücü kazandırmalı. Müzikle ilgili bir kitap ya da kaynak seçiminde ve bir müzik eserini ya da etkinliğini eleştirip değerlendirmesinde öğrenciyi yardımcı olacak bireysel müzik yeteneklerini geliştirmelidir.

Müzik eğitiminin genel kapsamı şu şekilde belirtilebilir; Müzikal işitme, okuma ve yazma eğitimi, ses ve şarkı söyleme eğitimi, çalgı ve çalgı çalma eğitimi, müzikal ritm eğitimi, müzik bilgisi eğitimi, müzik dinleme eğitimi, müzikal beğeni geliştirme eğitimi, müzikal yaratıcılık eğitimi, müzikal kişilik kazanma eğitimi, Müzikal iletişim ve etkileşimde bulunma eğitimi, müzikten yararlanma eğitimi (Akkaş, 1999: 15-16).

#### **Müzikal İşitme, Okuma ve Yazma Eğitimi:**

Kulağın eğitimine müzikal işitmenin eğitimiyle başlanır. Çünkü müzikal işitmesi yeterli olmayan bir kişinin, duyduklarını yazması, yazdıklarını okuması ve bu yolda da yaratması beklenemez.

#### **İki türlü müzikal işitme vardır:**

1. Absolut (mutlak) işitme
2. Rölatif (bağıntılı) işitme

Absolut (mutlak) işitenlerin sayısı, rölatif (bağıntılı) işitenlere oranla çok azdır. Absolut (mutlak) işitme, müzik seslerini ve bir arada tınlayan birden fazla müzik sesini kusursuz ve eksiksiz duymadır.

Rölatif (bağıntılı) işitme yaygın olan müzikal işitmedir. Bu tür müzikal işitenler, bilinen bir sese göre, diğer sesleri ve çok seslilikleri oranlayarak bulan kişilerdir.

Müzikal işitmenin gelişimi için, kolaydan zora doğru giden basamaklar sabırla izlenmelidir. Örneğin, tek sesi iyi duymayan bir kulak, bir motif ya da armonik bir aralığı duyması için zorlanmamalıdır.

Yazmanın (müzik imlâsının) çekirdeğini ve tohumunu müzik belleği oluşturur. En küçük bir müzik motifini ya da cümlesini yazabilmek için, her şeyden önce onu belleğimizde tutmamız gerekecektir (Egüz, 1981: 52-54).

Okuma; müzik yazısının ya müzik seslerinin adlarıyla, solfej olarak ya da doğrudan ses ve sözleriyle okunmasıdır.

Müzik eğitiminde Müzikal işitme, okuma ve yazma eğitimi, diğer bir adıyla "kulak eğitimi" çok temel ve önemli bir yere sahiptir.

**Ses ve Şarkı Söyleme Eğitimi:** İnsan sesi, müzik enstrümanlarının en güzeli ve en soy-lusudur. O, kelimelerle birleşerek dinleyenleri etkileyen ve büyüleyen erişilmez bir anla-tım gücü kazanır. Hiçbir enstrümanın oluşturamadığı çeşitli renkleri içeren insan sesi, konuşmak ve müzik yapmak gibi iki önemli becerisini bir araya getirerek şarkıyı yarat-mış, dilden de aldığı güçle hep ön plânda kalmayı başarmıştır.

Ses eğitimi denilince akla iki türlü eğitim gelmektedir. Bunlardan ilki, seslerin tek tek eğitilmesi (solo ses eğitimi) ikincisi ise, seslerin bir arada, topluca eğitilmesi olan (toplu ses eğitimi)dir.

**Solo Ses Eğitimi :** Bu eğitim sesi doğuştan güzel, müzikalitesi üstün nitelikte, ses rengi, tınısı ve gücü solist olmaya uygun kişilere uygulanır. Bunlar oldukça uzun ve güç bir eğitimin sonucunda solist olurlar.

**Toplu Ses Eğitimi:** Toplu ses eğitiminin genel amacı, bir topluluğa uygulanan bi-reysel ve grup çalışmaları ile birlikte şarkı söylemeye uygun, ülkede konuşulan di-lin özelliklerini içeren yumuşak etkili ve kaynaşabilen tek bir sesin elde edilmesidir.

Kısaca şarkı söyleme sanatı alanı olarak algılanan "şan" sanatı müzikte ilk sistemleştiril-en sanat dallarındandır.

Şan sanatında, sesin eğitim aracı ile güçlendirilmesi, iyi nefes alma tekniğinin geliştiril-mesi, yansıtıcıların doğru kullanılması ele alınmıştır (Kolçak, 1998: 9-12).

**Çalgı ve Çalgı Çalma Eğitimi:** En ilkel yaşam biçiminden bu yana insan, çevresinde olup bitenleri anlamada, kendini anlatmada; doğayla, toplumsal çevresiyle ve kendisiyle iletişim ve etkileşim kurmada; toplu ya da bireysel olarak müzik yapmada; genellikle, ilkin kendi sesini kullanır. Sonraları kendi sesiyle yetinemeyen insan, başka araçlar bu-lup geliştirir, onları kullanmaya başlar bu araçlardan müzik yapmada kullanılanlara çalgı denir. Bu tanımlamaya göre, müziksel sesler çıkarması amacıyla yapılmış araç çalgıdır.

Çalgılar binlerce yıldan bu yana üretilir, kullanılır, geliştirilir, değiştirilir; çalınır, öğreni-lir, öğretilir. Çalgı, insan sesiyle birlikte kullanıldığı gibi ayrı da kullanılır (Günay ve Uçan, 1980: 12).

Çalgı çalma, çalgı çalmakla ilgili davranışların öğrenilmesi ve öğrenilen bu davranışların beceriye dönüştürülmesi işidir. Çalgı çalma güç ve karmaşık bir iştir. Çalgıyı öğretecek iyi bir öğreticinin öğrenmeye hazır, yetenekli bir öğrencinin ve uygulanacak düzenli bir programın olması gerekir (Çilden, 2001: 27).

Çalgı eğitimi, insanların ve toplumların yaşamında müziksel, dolayısıyla sanatsal bir takım duyuların alınması ve hissedilmesi sonucu, bazı önemli etkiler yaratan bir eği-tim alanıdır. Çalgı eğitimi yoluyla insanlar, kendilerini daha yakından tanıyabilirler, gerçekleştirebilirler ve yeteneklerini değerlendirebilirler. Çalgı eğitimi, bireyin sağlıklı, başarılı ve mutlu olmasında rol oynar. Çalgı eğitimi, bir öğrenme ve öğretme etkileşimi olduğu için, çalgı eğitimi alan bireyin farklı konularda eğitilmesine katkı sağlayabilir. Bu eğitim ile özellikle toplu çalgı eğitimi yapılan ortamlarda (okulda, akran gruplarında, müzik dershanelerinde v. b) çalgısal eğitim yapılan yerlerdeki çalışmaların etkinlik ola-rak yakın ve uzak çevrede sergilenmesiyle, toplumda sanatsal anlamı olan bazı gelişme-ler yaşanabilir. Çalgı eğitimi sonucu elde edilen birikimlerle var olan ve yaşayan toplu



çalgı gruplarının (oda orkestraları, oda müziği grupları, çalgı takımları) yapacakları canlı konser etkinlikleriyle (ulusal-uluslararası), hem bireysel ve toplumsal kaynaşma-dayanışma, hem de uluslararası ilişkiler ve etkileşimlerde artırılabilir. Oldukça geniş işlevleri bulunan çalgı eğitimi, günümüzde, özellikle kültürel alanda gelişmiş olan ve gelişmeye çalışan ülkelerde önemsenmektedir.

Çalgı eğitimi, uygar insan ve toplum olabilme yolunda etkin rolü bulunan temel sanat eğitimi alanlarından biridir (Uslu, 1999: 42).

**Müzikal Ritm Eğitimi :** Müzik yapıtlarının iskeletini oluşturan ritm, müziğin en önemli öğelerinden biridir. Ritm çalışmalarına belirgin ritm motiflerinin duyurulması ve algılanmasıyla başlanmalıdır. İlk çalışmaları, dörtlük ve sekizlik değerlerle sürdürülmeli, giderek bu değerlere yenileri eklenmelidir. Ritm çalışmalarını, daha ilginç ve yararlı hale getirmek için anadilin ritminden yararlanılmalı, ritm çalışmaları sözcüklerin ritimleriyle de birleştirilmelidir. Ritm çalışmalarını daha yararlı ve ilgi çekici hale getirmek için ritm araçlarından büyük ölçüde yararlanılmalıdır (Egüz, 1981: 48).

**Müzik Bilgisi Eğitimi:** Müzik bilgisi denildiğinde müzik kavramları, tanımları, türleri, çeşitleri, dönemleri, bestecileri gibi çok geniş bir yelpaze anlaşılmaktadır.

**Müzik Dinleme Eğitimi:** Dinleme genelde rasgele ve sistematik olarak iki temelde incelenebilir.

Programı bilmeden bir konsere gitmek, yaygın iletişim araçlarını açtığında karşısına çıkan herhangi bir müziği dinlemek gibi bu çeşit dinleme biçimi "rasgele müzik dinleme" olarak nitelendirilir.

Uzmanların yazdığı kaynaklardan bilgilenme, eseri tanımak için üst üste veya belli aralıklarla dinleme, sürekli olarak bu çeşit çabaları sürdürme, eseri bilgi açısından olduğu kadar, duygusal açıdan da özümleme ve bütün bu davranışları kişisel olarak kendi olanaklarına göre planlayıp programlandığı biçimde sürdürmeye de sistematik müzik dinleme denir (Günay, 2001: 239).

Müzik eğitimi alan insanların müziği; anlayışlı, hoşgörülü bir tutum içerisinde, çeşitliliklere açık, severek, sindirerek dinlemesi ve müzik ufkunu geniş tutması, dinlediği müzikten zevk alması, ilham alması, beklenen davranışları arasındadır.

Müzikal beğeni geliştirme, müzikal yaratıcılık, müzikal kişilik kazanma, müzikal iletişim ve etkileşim, müzikten yararlanma gibi alanlar da yine etkili ve sağlam bir müzik eğitimi sonucunda ortaya çıkan; çalgı çalma veya ses eğitimi, kulak eğitimi gibi temel eğitimler doğrultusunda gelişen müzikal davranışlardır denilebilir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bir eğitim alanı olarak müzik; insan davranışlarını değiştirmede, ona olumlu davranışlar kazandırmada, toplumun etkin, sorumluluk sahibi, sağlıklı, mutlu bireyleri olmasında çok önemli bir yere sahiptir.

Müzik eğitimine başlama yaşı gelişmiş ülkeler de dört-beş yaş iken ülkemizde henüz bu konuya gereken önem verilmemektedir. Bu sonuç eğitimin kalitesini etkilemektedir. Uygulamalar, müzik eğitimine küçük yaşlardan itibaren başlamanın çok daha etkili ve verimli olacağını ortaya çıkarmaktadır. Bu; eğitim alanlarının birçoğu için geçerlidir.

Eğitim fakültelerinin müzik bölümlerinde okuyan öğretmen adayları; dört yıllık eğitim süreçlerini çok iyi değerlendirmeli; kulak, ses ve çalgı eğitimi alanlarının hepsine gereğinden fazla önem vererek, ciddi bir biçimde mesleklerine hazırlanmalılar.

Toplumunu etkilemede, bilinçlendirmede müzik eğitimcilerine büyük görevler düşmektedir. Bu görevlerini yerine getirebilecek eğitimci; öncelikle ne yaptığını ve ne yapması gerektiğini bilen, kendini alanında gerçek anlamda yetiştirmiş, sürekli gelişime açık olmalıdır.

Eğitim sistemi ve programlarında okulöncesi dönemden itibaren müzik eğitimine gereken önem verilmeli, yetenekli öğrencileri geliştirici fırsatlar tanınmalıdır. Eğitim fakültelerine öğrenci seçimlerinde kalite kaygısı taşınması bir zorunluluk olarak algılanmalıdır.

#### KAYNAKÇA

- AKKAŞ, Salih, "Müzik ve Müziğin Eğitimdeki Yeri ve Önemi", Çağdaş Eğitim Dergisi, S:257, Tekişik yay., Ankara, 1999.
- ARAL, Nermin, "Sanat Eğitimi-Yaratıcılık Etkileşimi", Hacettepe Üni. Eğit. Fak. Dergisi, S: 15, Bizim Büro Basımevi, Ankara, 1999.
- ÇILDEN, Şeyda, "Bireysel Çalgı Eğitiminde Temel İlkeler ve Etkili Faktörler", Çağdaş Eğitim Dergisi, S: 272, Tekişik Yay., Ankara, 2001.
- EGÜZ, Saip, Koro Eğitimi ve Yönetimi, Ayyıldız Matbaası A. Ş., Ankara, 1981.
- ERDEN, Münire ve AKMAN, Yasemin, Eğitim Psikolojisi, Gelişim-Öğrenme-Öğretme, Arkadaş Yayınevi, Ankara: 1997.
- ERGÜN, Mustafa, Eğitim Felsefesi, Ocak Yayınları, Ankara: 1996.
- ERTÜRK, Selahattin, Eğitimde Program Geliştirme, Meteksan A. Ş., Ankara: 1998.
- GÜNAY, Edip ve UÇAN, Ali, Çevreden Evrene, Keman Eğitimi 1, Yeni Dağarcık Yayınları, Ankara: 1980.
- GÜNAY, Edip, "Müzik Dinleyicisinin Sorumlulukları", Müzikte 2000 Sempozyumu, T. C. Kültür Bakanlığı Yay., Ankara: 2001.
- KOLÇAK, Olcay, Ses Eğitimi ve Şarkı Sanatı, Esin Yayınevi, İstanbul: 1998.
- PEKMEZCİ, Hasan, "Nitelikli İnsan Eğitimi, Sanat Eğitimi", 21. Yüzyılda Polisin Eğitimi Sempozyumu Bildirileri, Ankara: 2001.
- SÖNMEZ, Veysel, Sevgi Eğitimi, Şafak Matbaası, Ankara: 1987.
- UÇAN, Ali, Müzik Eğitimi, Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar, Müzik Ans. Yayınları, Ankara: 1997.
- USLU, Mustafa, "Müziğin Yaşamımızdaki Yeri ve Önemi", Çağdaş Eğitim Dergisi, S: 250, Tekişik Yayıncılık, Ankara: 1999.
- USLU, Mustafa, "Türkiye'de Çalgı Eğitiminin Yaygınlaştırılmasında ve Geliştirilmesinde İyi Çalgı Eğitimcisi Yetiştirilmenin Önemi ve Gerekliliği", 5. İstanbul Türk Müziği Günleri, Türk Müziğinde Eğitim Sempozyumu, T. C. Kültür Bakanlığı Yay., Ankara: 1999.
- YILDIRIM, Cemal, Eğitim Felsefesi, Anadolu Üni. Yay., Ankara: 1987.

#### SUMMARY

Music is one of the most important branches of the fine arts and closely related to education. An investigation into the histories of many nations shows that they each attached particular importance to music and employed it for education.

Music has three important functions; the first being as a means of education; the second as a method of education; and the last as a field of education.



Music is a field of education. Music plays an important role in the regulation and activities of education. Education for music, the concept of education in music and its practices are all the result of the fact that basically music is an important field of education. For the other functions of music in human life to operate well, regularly and effectively, it has not been adequate to bring them up with music, so some men have had to specialize in certain branches of music. The purpose of this study is to reveal the relation between music and education, focusing on such basic subjects in this field as ear, voice and instrumental training. The method of literature review is made use of for the study.

In general, musical training has a rich structure. On the basis of the musical training is the ear-training, vocal training and instrumental training.

Ear-training is a step necessary in every stage of music, namely in musical hearing, reading, writing, playing the instrument and singing.

The training of the ear is initiated with the training of musical hearing. For anyone with an adequate level of musical hearing is not expected to write down whatever he hears, to read whatever he writes down and to compose then.

Just as a painter is supposed to recognize any color he sees, so a musician is expected to recognize any sound he hears. A musician is bound to stay behind if unable to recognize and distinguish the sounds.

Hearing can be explained in two types:

1. Relative hearing (audition)
2. Absolute hearing (audition)

Relative hearing means the ability to recognize any sound with the help of another sound that one has already heard and with the help of a familiar sound.

There is no place of comparison or resemblance in absolute hearing. Any sound is immediately recognized as soon as it is heard.

The way of reaching the skill for absolute hearing makes it necessary to master the relative hearing.

Reading means reciting the musical writing either by giving the names, namely the notes, of the musical sounds or by reading them in its sound and words directly.

Writing means transferring the musical sounds heard into the notes.

At the end of a good ear-training, one may begin to study his training for musical creation, namely composition, playing the instrument and vocal training.

The music made with the human sound is called vocal music. If a musical piece of work is performed by a soloist, it is called a solo. And the group of sounds made up from the human sounds is called the chorus.

The way of singing a song well and accurately is only possible with the vocal training. It is hardly possible for anyone without a vocal training to sing well.

The primary purpose of basic collective vocal training is to acquire a complete vocal sound tinkling and uniting in a collective group who are trained in terms of the basic elements of this training, which are breath, tongue, speech, body comfort and flexibility.

Not content with the sounds he himself has created, man has invented some musical instruments to create new musical sounds in the course of time. These are called musical instruments.

Playing a musical instrument is a hard and complex task. Through instrumental training can one recognize himself better and more closely, realize and evaluate himself.

Whatever the order, level, duration and content of a musical training may be, it is complete within its own framework. Yet it is divided into three types in terms of the purpose for which it is given: 1. General Musical Training, 2. Amateur Musical Training, 3. Professional Musical Training.

General musical training is necessary to everybody whatever link he has with music. Amateur musical training is aimed at those who have a special interest in and desire for and inclination towards music, and who deal with music as a hobby. Professional musical training, however, is directed at those who have a high talent for music and who choose the music as a serious and continuous job for themselves or as a profession to live by.

As a result of all these definitions and illustrations, it can be judged that musical training is important for the character and personality development of the individual.

It is, therefore, the duty of the musical trainers and teachers to remind and convince the parents that it is not true and right to equip and supply the children and the young with information and knowledge only, but it is also necessary to develop their talents, if any, for their absolute happiness and success. It is observed in today's society that as a result of the ignorance of the training of aptitude and talent in recent years, an unhappy and discontent generation have been brought up, who only manage to memorize some pieces without any creative capability.



## TÜRKİYE'DE İLKÖĞRETİM DERS KİTAPLARINDA GRAFİK TASARIM SORUNLARI VE ÇOCUĞUN EĞİTİMİNE YANSIMALARI

### THE PROBLEMS OF GRAPHIC DESIGN IN PRIMARY SCHOOL COURSEBOOKS AND IT'S REFLECTIONS TO CHILD'S EDUCATION IN TURKEY

Erol TURGUT\*

ÖZ

Eğitimde, çocuğun düşünsel, ruhsal gelişimini biçimlendiren en önemli araçlardan biri de kitaplardır. Kitaplar, çocuğun nesne ve olguları kavramasında çok yönlü katkı yapar, bilmediklerini bilir, görmediklerini görünür kılar. Çocuğun dünyasının biçimlenmesinde ders kitaplarının içeriği ve tüm görsel öğelerin çocuğun algı düzeyine göre ele alınması önem taşımaktadır. Tasarımı açısından bakıldığında, genelde, ders kitaplarında göze çarpan en önemli eksiklik tüm bilgi ve içeriği yansıtan görsel öğelerin bütünlükten yoksun, birbirinden kopuk ve dağınık olarak ele alınmasıdır. Bu nedenle bir ders kitabının tasarımında atılacak ilk adım, kitabın tamamında geçerli olacak bir 'görsel kimliğin' belirlenmesidir. Diğer bir deyişle içeriğe ve çocuğun algı düzeyine göre ele alınacak resim, yazı, metin ve renklerin kurgusu belli bir görsel kimliği, duyguyu yansıtacak biçimde tasarlanmalıdır.

**Anahtar sözcükler:** Görsel Kimlik, Sezgi, Düşgücü, Ders Kitapları, Açık Form, Estetik Duyarlık, Biçim

ABSTRACT

The books are one of the most important materials that shape the child's mental and psychological development in primary and secondary school education. The books help child to conceive the facts and objects in many aspects. They make the things visible and known, which the child has not seen and known yet. It is important to consider the visual elements and the content of the coursebooks, forming the child's world, in accord with the perception level of the child. The coursebooks usually lack visual elements presenting a unity, relating each other in respect to it's design, which is the most striking matter. For the first step to design a coursebook is to create a visual identity that is relevant throughout the book. In other words, it has to be designed according to a particular visual identity or sense reflecting the pictures, the typography, the text and the colors that are organized with respect to the child's perception level and the content.

**Keywords:** visual identity, coursebooks, intuition, imagination, open form, aesthetic sensitivity, authentic style

Giriş

Eğitimi sırasında, çocuğun düşünsel, ruhsal gelişimini biçimlendiren en önemli araçlardan biri de kitaplardır. Kitaplar, çocuğun nesne ve olguları kavramasında çok yönlü katkı yapar, bilmediklerini, görmediklerini görünür kılar. Ders kitaplarında, yaş düzeyine uygun içerik ve görsel nitelikler çocuğun kavrama ve dünyasını biçimlendirme sürecini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle bir ders kitabının verimli olması, içeriğinin

\* Mersin Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi

alanın uzmanları, eğitimciler, ruhbilimcilerle, görsel yanı sıra yazı ve sayfa tasarımında yetkin grafik tasarımcı, resimlemecilerle eşgüdümlü olarak çalışan bir kurulca hazırlanmasına bağlıdır. Tüm bu hazırlıklar sonrasında ortaya çıkan bir kitap ise, çocuğun ilgisine, dünyasına seslenebildiği oranda yararlı olacak ve bu bağlamda etkili kullanılmış olacaktır.

İlköğretim ve ortaöğretimde çocuğun düşünsel, ruhsal, fiziksel gelişimini temel alan genel bir eğitim programı söz konusudur. Bu genel eğitimde, aynı zamanda, çocuğun ilgi ve yetenekleri de ortaya çıkarılarak düşünsel gelişimi tamamlanır. Genel eğitimi içinde eşzamanlı olarak çocuğa kazandırılması gereken en önemli yetiler arasında yaratıcılık, düşüncü, sezgi ve duyarlıkların geliştirilmesi de bulunmaktadır. Çocuğa tüm bu yetilerin kazandırılmasında ders programları, eğitimcilerin ders işleyiş yöntem, yaklaşımları ve dersin uygulanışını destekleyecek uygun araç, gereç donanımı, belirleyici olacaktır. Ders içerikleri, çocuğun düşünsel ve ruhsal gelişimine uygun olarak programlarda belirlenirken, eğitimciler de bunu uygun yöntemlerle uygulayarak öğrencilere aktarırlar. Böylelikle çocukta beklenen davranış değişiklikleri, kazandırılacak yetiler, ilgi ve yeteneklerin belirmesi süreci ivme kazanmış olacaktır.

Diğer yandan, eğitim süreci içinde çocuğun dünyasını biçimlendiren araçlardan biri de ders kitaplarıdır. Eğitim içinde çocuğun yüz yüze geldiği kitaplar, onun gelişiminde başat rollerden birini oynar. Bu, bir ders kitabının içeriğinin ve tüm görsel öğelerinin çocuğun düzeyine göre ele alınmasını gerekli kılar. Bu noktada, ders kitaplarının eğitimcilerce çocuğun yaş, algı düzeyine uygun hazırlanan içerikleri ve bu içeriği görünür kılacak tüm görsel öğelerin tasarımı önem kazanmaktadır. Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı'nun olumlu bir girişimi olmuş, 2000 yılında ilköğretim ders kitaplarının içerikleri yeniden yazılmış ve buna uygun olarak görsel tasarımları da yeniden ele alınmıştır. Bu girişimi olumlu kılan yan, kitapların içeriklerinin yazılışında üniversitelerde alanında uzmanların denetiminde, eşzamanlı olarak çalışan kurullar oluşturulmasıdır. Bu kurullar her bir branşta ayrı ayrı oluşturulmuş, yoğun bir çalışmayla ilgili kitapların içerikleri yazılmıştır.

Bu ders kitaplarının görsel tasarımları, yine üniversitelerin grafik bölümünden uzmanların denetiminde gerçekleştirilmiştir. Tüm bu olumlu yaklaşımlarla kitapların nitelikleri yükseltilmeye çalışılmış, eksiklikler ve olumsuzluklar bir oranda giderilmiştir. Böyle bir çalışmanın yinelenmesi durumunda, verimin daha yüksek oranda alınabilmesi için, tasarım ile uygulama arasındaki farkların en aza indirgenmesi ve eşgüdümlü çalışma koşullarının sağlanması gerekmektedir. Bilgiyi öğrenciye ileten araçlar olması yanında kitaplar, aynı zamanda sanat eğitiminin bir parçası olarak yaratıcılığın, estetik duyarlıkların, sezgi ve düşüncünün gelişmesini sağlayan araçlardan birisi konumundadır. Bu nedenle kitap yalnızca bilgi verici bir nitelikte donatılmayıp, okuyucusunun duygu ve ilgilerini uyandırmalı, köreltmemelidir. Tüm bu sözedilen noktalar, bir ders kitabının profesyonel bir yaklaşımla hazırlanması gerektiğinin ve bunun ancak grup çalışmasıyla üstesinden gelinebileceğinin altını çizer. Bu aşamada bir ders kitabının hazırlanışında aşağıdaki noktaların daha da önemle üzerinde durulmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

### 1. Ders kitaplarının tasarımında Görsel Kimlik

Tasarımı açısından bakıldığında, genelde ders kitaplarında göze çarpan en önemli eksiklik tüm bilgi ve içeriğin sunulmasında resim, yazı, metin ve diğer görsel öğelerin 'belli bir kimliği' yansıtacak bir bütünlükten çok, birbirinden kopuk ve dağınık olarak sayfalarda yer almasıdır. Başlık, metin, resim ve çizelgelerin her biri sayfa içinde ayrı bir görsel karakter yansıtmakta, bu yüzden okuma sırasında yarattığı duygu dağınık ve birbi-



rinden kopuk olmaktadır. Örneğin, ders kitaplarının kapakları ile iç kapak, sayfa tasarımları, çoğunlukla birbirinden habersiz, ayrı ayrı tasarımcılar tarafından ele alınmakta, bu nedenle kitapta uyumsuzluklar çıkmakta, görsel açıdan her bir ögede birbirinden kopuk duygular yaşanmaktadır.

Aynı biçimde, renk tasarımının, çoğunlukla, belli bir görsel kimliğin yansımaları olarak değil, yalnızca birden çok uyumun bir arada kullanıldığı bir renklilik üzerine kurulduğu gözlenmektedir. Tüm bu görsel öğelerin yarattığı karmaşık duygularla kitap, okuyucusunun gözünde değerini ve anlamını yitirmektedir. Kitabın içeriğinin çocuğun dünyasına ve algı düzeyine göre tasarlanması için daha özenli ve duyarlı bir çalışmaya gereksinim vardır. Bunun için atılacak ilk adım kitabın tamamında geçerli olacak bir 'görsel kimliğin' yaratılmasıdır. Diğer bir deyişle, içeriğe ve çocuğun algı düzeyine göre ele alınacak resim, yazı, metin ve renklerin kurgusu belli bir görsel kimliği, duyguyu yansıtacak biçimde tasarlanmalıdır. Bu 'görsel kimlik' hiç kuşkusuz o kitabın içeriği, özü ilgili yaşta çocuğun dünyasıyla birleştirilerek ortaya çıkarılmalıdır. Bu açıdan bakıldığında, resimlemelerde yaratılan görsel kişilik ve duygunun yazı ve metinlere de yansıtılması gerekmektedir. Ya da tam tersi olarak, yazı ve metinlerde kurgulanmış olan kişiliğin resim, çizelge ve harita gibi öğelere de yansıtılması beklenmelidir. Eğer, kapağundan iç sayfalarına dek kitabın tamamında belli bir görsel kimlik yaratılabilirse, bu, öğrenciyi sarmalayacak, ilgi ve okuma isteğini en üst düzeye getirecektir.

## 2. Ders kitaplarının tasarımında grup çalışması

Kitabın tamamında gözetilmesi gereken bu görsel kimlik yaklaşımı, resimleme, yazı ve sayfa tasarımının birden çok tasarımcı tarafından ele alınması durumunda daha da önem kazanır. Çünkü her biri alanında yetkin grafik tasarımcı ve çizer, kitap tasarımında görev almak üzere bir araya geldiklerinde ortaya çıkacak tasarımı dağınık ve kopuk olmadan, tek bir görsel kimlikte buluşturması gerekir. İşte, birden çok tasarımcı ve çizerin bir arada çalışması durumunda, tasarımın tamamının belli bir görsel kimlikte biçimlendirilebilmesi için bir sanat yönetmenine gereksinim duyulmaktadır. Sanat yönetmeni, birbirinden bağımsız çalışan tasarımcılar arasında görsel dil birliği yaratır ve kitabın bir görsel kimlik çatısı altında toplanmasını sağlar.

Şimdi, bir sanat yönetmeni ile bir araya gelen yazı, sayfa tasarımcısı ve çizerlerin çalışmalarını ele alışlarında göz önünde bulunduracağı noktaları belirtmek yararlı olacaktır.

1. Başlık, ara başlık, metin gibi yazısal öğelerin sayfa tasarımı içindeki uyumu, belli bir görsel kimliğe dayandırılmalıdır.
2. Ünite no, ünite adı, başlıklar, bölüm adları ve metin kutularının büyüklükleri okumada bir sıradüzen (hiyerarşi) yaratmalıdır. Bu konuda, metin dışındaki yazısal öğelerin neredeyse tamamının etkili ve büyük tutulmasıyla karmaşa ve çatışmanın egemen olduğu örnekler sıkça rastlanılmaktadır.
3. Önemli metinler vurgu yapmak için çerçeve içine alınmakta, ancak bir çerçeve içine sınırlandırılmış metin sunuşu, öğrencinin özgür gelişimine engel olmakta, belli bir kalıp içinde düşünmesine neden olmaktadır. Bu köşeli çerçeveler yerine, sınırları eritilmiş renkli zeminler tasarlanıp, kullanılabilir. Kesin sınırlarla çerçevelenmiş alanlar çocuğun düşgücünü olumsuz etkilemekte, dünyasını genişletmesine engel oluşturmaktadır.
4. Sayfa tasarımında görsel yinlemelerden olabildiğince kaçınılmalı, görsel öğeler tekdüzelik duygusu yaratmamalıdır. Bunun için tüm yazısal öğeler bir bütünün parçası olarak belli bir görsel etki sırasıyla okunabilecek, izlenebilecek biçimde tasarlanmalıdır.

5. Kitaplarda tasarlanan resimler metni görünür, kavranır kılmalı, ancak özgün yorumuyla çocuğun düşüncünü geliştirmeli, genişletmelidir.
6. Resimleme, çizelge, fotoğraf, harita gibi öğeler dikdörtgen, kare ve benzeri kesin alanların içine hapsedilmemelidir. Genellikle merkezi, kapalı form kompozisyon anlayışıyla ele alınan bu resimlerde konu ve nesnelere yalnızca görünen sınırlar içinde geçer ve resmin dışındakilerle bağları kopar. Böylelikle, bu tür alanlar içinde kesin sınırlarla biten resimler, çocuğun düşüncünü geliştirmeyip dünyasını daraltmaktadır.

Kapalı form yerine açık form kompozisyon anlayışında konu ya da nesnelere resmin dışıyla da ilgi kurulabilir bir yönü bulunur. Wölflin'in de belirttiği gibi resmi kendi içinde sınırlı bir görüntü haline koyan, her tarafı hep kendisini işaret eden ve belirten kapalı bir tasvirdir. Bunun tersi olan açık form, her tarafı kendi dışını işaret eden, sınırsız olarak görünmek isteyen bir anlayıştır. Açık form anlayışıyla yapılan bir resimde, kendi sınırlarının dışındakilerle de ilgi kurulabilir ve böylelikle resmin dışında kalan kısımlarının düşünülmesi izleyiciye bırakılır. Resmin bakışımı (simetrik) olarak ele alınışı da yine kapalı form kompozisyon anlayışıyla ilgilidir ve izleyicide serbest ilişkilendirme, düşünme söz konusu olamaz.

### 3. Yaratıcılık eğitimine katkısı açısından ders kitapları

Bu bilgilerin ışığında, çocuğun dünyasını geniş bir bakışla biçimlendirirken, bakışımı ve merkezi kompozisyonların yararlı olmadığını belirtmek doğru olacaktır. Açık form anlayışına göre resim ve fotoğrafların sayfa içindeki yer alışı da önemlidir. Resmin bitiş yerlerinde kesin sınırlar eritilip, yumuşatılarak sayfaya geçmesi sağlanırsa dışında kalan alanlar da içindeki görünüşlerle ilişkiye sokulmuş olur. Bu durumda resim, sürekliliği olan bir dünyanın yalnızca bir parçası olarak algılanacak, öğrencinin görmedikleri, yaratıcı düşüncüne bırakılacak, yine aynı zamanda, edilgen bir tutumdan çok, etkin katılımı izlenmesi sağlanmış olacaktır. Bu yaklaşımla ele alınan tasarımlar öğrencinin düşüncü, sezgi ve duyarlıklarının geliştirilmesinde etkili olacak, algıyı boyutlandıracaktır. Düşüncü okul öncesinde M. İcmeli'nin de belirttiği gibi 3-6 yaş gurubunda anaokulda başlar ve ilköğretim 1. ve 2. sınıflarda sürmektedir. Bu yaklaşım şu noktayı da aydınlatmaktadır: Bu yaş gurubunu içine alan evrelerde çocuğun düşüncü ve duyarlıklarının gelişebilmesi için fotoğraf görüntüleri ve gerçekçi resimlemeler kullanılmamalıdır. Bu yaşlar için, resimlemelerde yer alan kişi ve uzamlar (mekanlar) varolan gerçek bir yerden çok, özgün ve düş ürün olmalıdır. Resimlerin böylelikle ele alınışıyla ki, çocukların, estetik duyarlıkları, sezgi, düşüncü ve kişisel yargıları gelişme gösterecek, yaratıcılık eğitiminin bir parçası olarak kitabın tasarımı etkili kullanılmış olacaktır.

Ders kitaplarında karşılaşılan diğer bir nokta ise resimlemelerin ele alınış tekniği ile ilgilidir. İlköğretim için okutulan kitapların büyük bir çoğunluğunda, resimlemelerde özensizlik gözlenmektedir: Nesnelere önce siyah kontur içine alınmakta ve bu alanlar bir düzlem olarak hacimsiz ve duygusuz olarak boyanmaktadır. Resimlemeler özgün bir yaklaşımla var olanlardan farklı olarak ele alınmalı, çocuğa bir duygu vermeli, dünyasını geliştirmelidir.

Resimlemelerde açık perspektif yanlışları işlenmiş, ufuk çizgisinin üzerindeki nesnelere üstü rahatlıkla gösterilebilmiştir. Bu, şunu göstermektedir: Kitapların resimlemesinin bu alanda uzman kişilerce yapılması gerçeği göz ardı edilmiş, bu çizimler seçilmeden çalışmaya katılmıştır.

Bir başka özensizlik ise ilköğretim Hayat Bilgisi 3. sınıf ders kitabında görülmüştür. Bu kitapta, iki ayrı biçim ve türde resimleme kullanılabilmemiş, farklı yaş guruplarına seslenen anlayışlar bir araya getirilmiştir. Bu resimlemelerden biri düş ürünü ve serbest bi-



çemde yapılırken, aynı kitabın içinde bir diğer resim ise oldukça gerçekçi bir yaklaşımla ele alınmıştır. Daha da kötüsü bu farklı iki yaş gurubuna seslenen resimlemeler aynı kitabın karşılıklı iki sayfasında bile bulunmaktadır. Bu örnek gerçekten ilginçtir ve Hayat Bilgisi 3. sınıf ders kitabınının 36. ve 37. sayfalarında karşılıklı olarak yer almaktadır. Bu durum, özensizlik yanında resimlemenin, alanında uzman tasarımcılar tarafından ele alınmadığını da göstermektedir. Kitap resimlemesi, herhangi bir resim bölümü mezunu tarafından gerçekleştirilemeyeceği gibi, herhangi bir grafik bölümü mezunu tarafından da çizilemeyecek bir özel alandır.

Kitaplarda tasarıma verilen önemin bir başka göstergesi ise sayfa tasarımı, grafik tasarımcı, çizer adlarının çoğu zaman belirtilmemesidir.

### Sonuç

Ders kitaplarında göze çarpan en önemli eksiklik tüm bilgi ve içeriğin sunulmasında resim, yazı, metin ve diğer görsel öğelerin birbirinden kopuk ve dağınık ve bir bütünlükten yoksun olarak sayfalarda yer almasıdır. Bunun için atılacak ilk adım kitabın tamamında geçerli olacak bir 'görsel kimliğin' yaratılmasıdır. Diğer bir deyişle, içeriğe ve çocuğun algı düzeyine göre ele alınacak resim, yazı, metin ve renklerin kurgusu belli bir görsel kimliği, duyguyu yansıtacak biçimde tasarlanmalıdır.

Birden çok tasarımcı ve çizerin bir arada çalışması durumunda, tasarımın tamamının belli bir görsel kimlikte toplanabilmesi için bir sanat yönetmenine gereksinim duyulur. Sanat yönetmeni, birbirinden bağımsız çalışan tasarımcılar arasında görsel dil birliği yaratır ve kitabın bir görsel kimlik çatısı altında toplanmasını sağlar.

Yaratıcılık eğitiminin bir parçası olarak kitabın tasarımı çocukların, estetik duyarlılıkları, sezgi, düşgücü ve kişisel yargılarını geliştirmesine katkı sağlar.

Tüm bunlara ek olarak, kitabın eğitimde gerçek işlevini yerine getirebilmesi için tasarımdan baskıya kadar geçen sürecin denetlenmesi üzerinde durulmalıdır. İçeriğin bilgisayara aktarılması, resimleme ve sayfa tasarımlarının renk ayrımı ve basım sırasındaki olası kayıpları, kağıt seçimi, ciltleme gibi konuları denetleyip, tasarımcılar arasında bağlantı ve eşgüdümü sağlayacak elemanlara gereksinim vardır. Kitabın gerçek işlevlerinin gerçekleştirilmesi sağlanarak verimli kılınabilmesi için M. E. B. bu nokta üzerinde önemle durmalı ve belki de 'tasarım / baskı denetimi' gibi uzmanlaşmış birimler kurulmalıdır.

### KAYNAKÇA

- İçmeli, Mürşide. Türkiye'de İlköğretim Kitaplarında Fiziksel yapı, Tasarım ve İllüstrasyon Sorunları. Türkiye ve Almanya'da İlköğretim Ders Kitapları Sempozyumu Hacettepe Ü. ve Alman Kültür Merkezi Yayını, Ankara, 1996.
- Kaya, İsmail. İlköğretim Ders Kitaplarında Tasarım Sorunları. Türkiye ve Almanya'da İlköğretim Ders Kitapları Sempozyumu Hacettepe Ü. ve Alman Kültür Merkezi Yayını, Ankara, 1996.
- Kırıçoğlu, Olcay. Sanat Eğitimi Açısından Çocuk Resimlemelerinin Anlamı Sanat Yazıları 7, Hacettepe Ü. G. S. F. Yayınları, Ankara, 1998.
- Pektaş, Hasip. Ders Kitaplarında Tipografi ve Tasarım Sorunları Sanat Yazıları 7, Hacettepe Ü. G. S. F. Yayınları, Ankara, 1998.
- Sauer, Inge. İlköğretim Ders Kitaplarında Resimlemenin 'Çocuğa Uygun Resim dili'. Konusundaki Düşünce ve Önyargular. Türkiye ve Almanya'da İlköğretim Ders Kitapları Sempozyumu. Hacettepe Ü. ve Alman Kültür Merkezi Yayını, Ankara, 1996.
- Sayın, Zülfikar. Tasarım Açısından Türkiye'de okutulan Abece Kitapları Türkiye ve Almanya'da İlköğretim Ders Kitapları Sempozyumu Hacettepe Ü. ve Alman Kültür Merkezi Yayını, Ankara, 1996.
- Wölfflin, Heinrich. Sanat Tarihinin Temel Kavramları Remzi Kitabevi, İstanbul, 1985.

### SUMMARY

The books are one of the most important equipments that shape the child's mental and psychological development in primary and secondary school education. The books help child to conceive the facts and objects in many aspects. They make the things visible and known, which the child has not seen and known yet. The age-levelled visual character and the content of the book directly effects the process of forming the child's world and perception. It is important to consider the visual elements and the content of the coursebooks, forming the child's world, in accord with the perception level of the child. At this point, it gets immediacy to design all the visual elements prepared by instructors that make visible the age-and-perception-levelled contents of the coursebook. The coursebooks usually lack of visual elements presenting a unity, relating each other in respect with it's design, which is the most striking matter.

For the first step to design a coursebook is to create a visual identity which is relevant throughout the book. In other words, it has to be designed according to a particular visual identity or sense reflecting the pictures, the typography, the text and the colors which are organized with respect to the content and the child's perception level. This visual identity, of course, must present the content and the core of the book, uniting with the world of the child concerning his age. The typographer, page designer and illustrator must co-work for a qualified and productive book. An art director provides a common visual language among designers who works free from each other and obtains the book's visual character. These are some of the points that consider the art director in the coursebooks: Pictures, schema, photographs, text sites, maps and other elements must not be confined by sharp fields like square and rectangle. In the pictures ruled by a close form composition, themes and objects live just in the limited area and narrowen the child's imagination that develop it.

It is possible to establish relations with anything outside the borders of the picture which is executed by the conception of open-form and thus it is up to the spectator to imagine the outside of the picture. The colored grounds with dissolved edges rather than angular frames can be designed and used. The picture fields or framed texts which are designed with sharp edges effect the imagination negatively and does not help the child to improve it. When the page design is the case, visual repetitions must be reduced to minimum and visual elements mustn't be replaced in a monotonous way. To make this, all the textial elements must be designed in such a way that they can be read and seen as part of a whole including a visual effect.

Besides conducting information to the students, the coursebooks are also considered to be an equipment providing an improvement for the creativity, aesthetic sensitivity, intuition and imagination being a part of art education. Because of this reason, the book must not wust illuminate some piece of information but also awaken it's reader's sensation and interest with visual supporter reflecting the content. It is seen that some of the books contain imaginary and freely styled pictures as well as extremely realist ones at the same time. It is wrong to unite two different styles or to address to different age groups in the same book. The place and the people in the pictures must be authentic and imaginary rather than referring to the real. Therefore, the pictures in the book design will be used effectively being a part of the creativity so that the student will be led by their own aesthetic sensitivity, intuition, imagination and personal judgements without limitations.



## İTERAKTİF ÖĞRETİM TEKNİKLERİNİN ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE KULLANILMA DÜZEYİ

### THE APPLICATION DEGREE OF THE INTERACTIVE INSTRUCTIONAL METHODS AT TEACHER TRAINING

Hakan Şevki Ayvaci,\*

Ahmet Bacanak\*\*

#### ÖZ

Bu makalenin amacı, interaktif öğretim tekniklerinin K. T. Ü. Fatih Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Anabilim Dalında uygulanma derecesi ve öğretmen adaylarının bu tekniklerin mevcut uygulamalarına yönelik görüşlerini belirlemektir.

Çalışma, 2001-2002 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında 4. sınıf fen bilgisi öğretmen adayları arasından rasgele seçilmiş 100 öğretmen adayı ile anket ve ilgili 10 öğretim üyesi ile mülakatlar yapılarak yürütüldü.

**Anahtar Sözcükler:** İnteraktif Yöntemler, Fen Bilgisi, Öğretmen Eğitimi

#### ABSTRACT

The purposes of this article are to determine the application degree of the interactive instructional methods at Primary Science Teacher Training Program at Fatih Faculty of Education in the Karadeniz Technical University and to determine the science student teachers' views toward these teaching methods applications.

In the study, the survey was implemented with a hundred fourth-class science student teachers who randomly selected and the interviews was implemented with ten lecturers during spring semester of 2001-2002 academic years.

**Keywords:** Interactive methods, Science, Teacher Education

#### GİRİŞ:

Dünya üzerinde güçlü bir ülke olma yolunda, toplumda eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, öğrendiklerini karşılaştığı yeni problemleri çözmek için kullanabilen, toplumda fenle ilgili bir problem karşısında karar verebilen, bilimsel bir tartışmaya katılıp fikirlerini söyleyebilen, bilimsel bir çalışmayı okuyup yorumlayabilen, fen, teknoloji ve toplumun birbirleri üzerine olan etkisini anlayabilen, içinde bulunulan yer ve zaman için gerekli ve yeterli bilgilere sahip bilimsel okuryazar bireylerin sayısının artırılması büyük bir önem taşımaktadır (Bacanak, 2002).

Eğitimin en önemli amacı insan yaşamının kalitesini artırmak olmalıdır (Longbottom, 1999). Fen eğitimi ise örgün eğitim içerisinde önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda bilimsel okuryazarlık, dünyanın çeşitli ülkelerinde özellikle Amerika'da 1960'lerden itibaren çağdaş fen eğitiminin en önemli amaçlarından biri haline gelmiştir (AAAS, 1989; AAAS, 1993; NRC, 1993). Ülkemizde ise son yıllarda önem kazanmaya başlamıştır (YÖK, 1997).

Dünyada 1980'li yıllardan itibaren geleneksel derslerin etkisizliği üzerine tartışmalar yapılmaya başlanmıştır (Longbottom, 1999). Geleneksel eğitim anlayışında eğitim-öğretim sürecinin merkezinde yer alan öğretmen, çağdaş eğitim anlayışında öğrenmeyi kolaylaştıran, rehberlik eden bireyler haline gelmişler ve öğrenci merkezli bir eğitime doğru yönelme başlamıştır.

\*KTÜ Fatih Eğitim Fak. İlköğretim Böl

\*\*KTÜ Fatih Eğitim Fak. İlköğretim Böl

kolaylaştıran, rehberlik eden bireyler haline gelmişler ve öğrenci merkezli bir eğitime doğru yönelme başlamıştır.

Bununla birlikte, eğitim-öğretim sürecinin en önemli unsurlarından biri hala öğretmenlerdir (Sözer, 1996; Ayvaci, Çepni ve Akdeniz, 1999; Saylan ve Karamate, 1999; Demircioğlu, Kadıoğlu, ve Ayas, 2000). Etkili bir eğitim verebilecek nitelikli bir öğretmen geniş bir alan bilgisine sahip olmalı, meslekle ilgili yeterli bilgi beceri ve teknikleri kazanmış olmalı, dersi nasıl canlı ve çekici hale getireceğini bilmeli (Büyükkaragöz, 1996), öğrencileri derse karşı güdülemeli, motive etmelidir (Solomon, 2001; Hobson, 2001). Bu özelliklerin öğretmeni etkin ve nitelikli kıldığı düşünülmektedir.

Bilimsel okuryazar bir bireyin veya öğrencinin kendi fikirlerini söylemeye ve yazmaya ihtiyacı vardır (Solomon, 2001). Bu, öğrencilerin fen derslerindeki sözel ifadelerini geliştirecektir. Bu nedenle öğretmenler öğrencilerin kendi fikirlerini ifade edecek ortamlara sokmalıdır. Bu ise interaktif yöntemleri kullanmayı gerektirmektedir.

Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasının en önemli amaçlarından bir tanesi öğretmen adaylarını öğrencilerine daha fazla yardımcı olabilecek seviyede yetiştirmektir (YÖK, 1997). Öğretmenlere bu özellikleri kazandırabilmek için eğitim fakültelerinde alan ve branş derslerinde hedeflere yönelik uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmalıdır. Bu teknikler kullanılırken öğretim ortamında öğretmen adayının aktif olduğu bir ortamın sağlanması gerekmektedir.

İnsanların nasıl öğrendiğini öğrenmeye çalışmak eğitimde olumlu bir öğretim ortamı yaratarak öğrenmeyi kolaylaştırmak anlamına gelir (Özvarış, 1997). Çağdaş öğrenme kuramlarının uygulamalarından beklenen verimin elde edilmesi ve öğrenmenin kolaylaştırılması görsel işitsel olanaklardan yararlanılmasına bağlıdır. Bireyin kalıcı öğrenmesi okulda dış dünyaya benzer ortamlar ve gerçek yaşam kesitlerinin kendilerine sunulması ile mümkündür (Yiğit, Akdeniz ve Kurt, 2001). Bunun sağlanabilmesi için öğrencilerin öğrendikleri bilgileri sorgulayabildikleri, deneyebildikleri, yeni bilgileri keşfedebildikleri, dikkatlerinin konuya çekilebildiği, kavram yanlışlarını gidermeye ve soru sormaya teşvik edildiği aktif öğretim yöntemleri kullanılmalıdır.

Deney, tecrübe ve uygulama gerektiren fen bilimleri eğitiminde, öğrencilere "nelerin" öğretileneğinden ziyade öğretilmesi gereken şeylerin "nasıl" öğretileneği konusu ön plana çıkmaktadır (Çakmak, 1999). Bu düşünceye paralel olarak öğrencinin aktif ve katılımcı olarak rol aldığı interaktif öğretim tekniklerini öğrenme ortamlarında kullanma düşüncesi gündeme gelmiştir. Eğitimci ve katılımcı arasında çok yönlü iletişimi sağlayan bu interaktif öğretim tekniklerini şu şekilde sıralayabiliriz;

**a-Görsel işitsel araçların kullanılması** ile öğrencilerin henüz bilmedikleri konu ve bilgileri keşfetmeleri çeşitli yollar ile kazanılan bilgilerin doğruluğunu açık olarak göstermeleri ve yaparak yaşayarak öğrenmeleri sağlanmaktadır. Araç-gereç deneylerin yapı taşlarıdır (Kartal, Okur ve Yanmaz, 2001). Böylece öğrenciler kavramların ne olduğunu, nereden geldiğini ve onları kullanma yollarını öğrenirler. Çünkü öğrenci ne kadar çok duyu organını kullanırsa bilgiyi çok yönlü olarak kotlayabilir ve bilgiyi o derece getirmesi kolay olur (Bakaç, Özgiresun ve Kete, 2001).

**b-Küçük grup tartışması** fikirlerin, düşüncelerin soruların ve yanıtların katılımcılar tarafından geliştirildiği bir tekniktir (Özvarış, 1997). Bilgilerini, fikirlerini ve düşüncelerini açıkça ortaya koyma imkanına kavuştukları bu yöntemde öğrenciler sorunları daha iyi anlar, tanımlar ve çözüm yolları önerirler. Bu yöntem sayesinde öğrenciler konunun neden sonuç ilişkisini kurarlar, çok yönlü düşünebilirler. Söz ustalığı, çabuk cevap hazırlama ve kendi kendine disipline etme becerileri kazanırlar (Küçükahmet, 1997).



**c-Grup çalışması** sınıftaki öğrenci sayısına göre en az 2 en çok 8-10 kişinin bir araya gelerek aynı konu üzerinde ortak amaçlarla yaptıkları çalışmalardır (Demirel, 1994). Etkin katılımın sağlanması, ekip çalışması ortamı oluşturması, katılımcıların birbirinden öğrenmesine imkan vermesi ve farklı bakış açılarını ortaya koyabilmesi gibi faydaları nedeniyle öğretmenler tarafından kullanılmaktadır (Özvarış, 1997).

**d-Soru cevap tekniği** ile ders uygulama sürecinde yapılması gerekenlerden biri öğrencilerin zihninde cevabını başlangıçta bulamayacağı bir soru işaretinin oluşturulmasıdır (Yiğit ve Akdeniz, 2001). Bu teknikle öğrencilere düşünme, konuşma alışkanlıkları kazandırma, sınıf içi etkileşimi sağlama, kendine güven duygusunu kazanma ve problemlerin çözümüne yönelik önerilerde bulunabilme becerileri kazandırılmış olur. Kullanım kolaylığı ve her konuya uygun bir yöntem olması sebebi ile sıkça kullanılır.

**e-Oyunlaştırma** katılımcıların eğitimin amaçları ile ilgili bir durumu gerçeğe uygun olarak oynadıkları bir eğitim tekniğidir (Özvarış, 1997). Oyunlaştırma ile öğrencilerin yaratıcılığı güçlenir, sosyal beceri kazanılır, gerçek durumlar için hazırlanırlar, durumu kavrama yerine hissetme becerisi kazanırlar (Küçükahmet, 1997).

**f-Örnek olay** gerçekleri, değerleri ve durumları yansıtan öykü ve hikayelerin etrafında organize edilir (Çakır, Berberoğlu ve Alpsan, 2001). Öğrencinin karar verici, problem çözücü ve olayları günlük hayat ile ilişkilendirebilme becerisi kazandırır.

**g-Beyin fırtınası**, konuya çözüm getirmek, karar vermek, hayal yolu ile düşünce ve fikir üretmek için kullanılan yaratıcı bir tekniktir (Demirel, 1994). Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirir.

**h-Proje çalışması**, tek tek ya da gruplar halinde öğrenilen bir konunun eğitimi sonunda bir problemin çözümüne yönelik bildirimlerin sunulduğu bir çalışmadır. Eğitime geri bildirim sağladığı, kişiye araştırmacı ruh kazandırdığı için önemlidir.

**ı-Gösterim**, izleyici bir grubun önünde bir işin nasıl yapılacağını göstermek ya da ilkele-ri açıklamak için baş vurulan bir tekniktir. Öğrencilerin görerek ve gösteriye katılarak öğrendikleri için kalıcı öğrenme sağlanmış olur.

Öğretmenlerin meslek yaşamlarına başladıkları ilk yıllardan itibaren mesleklerinde daha etkili olabilmeleri için branş bilgilerini uygulamada nasıl bir yöntem kullanacaklarına karar verme ve araç-gereç kullanımı konusunda uygun bir yöntem seçme gibi konularda yetersiz oldukları görülmektedir (Korkmaz, 2000).

Bilgiyi aktarmak kadar ne şekilde aktarılacağı da önemlidir (Saka ve Akdeniz, 2000). İnteraktif öğretim tekniklerini kullanılması ile genel anlamda öğrencilerin zihinsel gelişiminin sağlanması, öğretimin kolaylaştırılması, kalıcı ve kaliteli eğitimin verilmesi, temel bilgi ve becerilerin kazandırılmasını amaçlanmaktadır (Kalaça, 2001). Bu amaçlar dikkate alındığında amaçların kazandırılmasına yönelik öğretmen yetiştirilmede eğitim fakültelerinde bu yöntem ve tekniklerin ne derece uygulandığı sorusu araştırılması gereken bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca, bu tekniklerin uygulanmasına yönelik olarak öğretmen adaylarının nasıl bir yaklaşım içinde oldukları da araştırılması gereken bir konudur.

Bu makalenin amacı, interaktif öğretim tekniklerinin K. T. Ü. Fatih Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Anabilim Dalında uygulanma derecesi ve öğretmen adaylarının bu tekniklerin mevcut uygulamalarına yönelik görüşlerini belirlemektir.

#### YÖNTEM:

Bu çalışmada özel durum metodolojisi uygulandı (Çepni, 2001). Çalışma, 2001-2002 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında, K. T. Ü. Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

Fen Bilgisi Öğretmenliği programında okumakta olan son sınıf öğretmen adayları arasından rasgele seçilen 100 öğretmen adayı ve bu programda ders veren 10 öğretim üyesi ile birlikte yürütüldü. Araştırmada veri toplama yöntemlerinden mülakat ve anket metodu kullanıldı. Dördü açık uçlu, biri 9 maddelik sıralama sorusu olmak üzere toplam 5 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış mülakat öğretim üyeleri ile ayrı ayrı gerçekleştirildi. Mülakatlar yaklaşık 25 dakika sürmüştür. Mülakattan elde edilen verilere ve ilgili literatüre paralel olarak hazırlanan, dördü açık uçlu toplam 7 sorudan oluşan bir anket geliştirildi ve öğretmen adaylarına uygulandı.

#### BULGULAR:

Yapılan mülakat ve anketlerden elde edilen bulgular iki başlık altında incelenmiştir.

#### 1-Öğretim üyeleri ile yapılan mülakatlardan elde edilen bulgular:

Yapılan mülakatlar sonucunda öğretim üyelerinin verdikleri eğitim dersleri ve bu derslerde kullandıklarını belirttikleri öğretim yöntemleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo-1. Öğretim Üyelerinin Derslerinde Kullandıklarını Söyledikleri Öğretim Yöntemleri

Ders Adları	a	b	c	d	e	f	g	h	ı	i
Öğretmenlik Mesleğine Giriş		√		√					√	√
Gelişim ve Öğrenme		√		√		√	√			
Öğretimde Plan. ve Değerlendirme		√	√	√	√		√	√	√	
Özel Öğretim Yöntemleri		√	√	√	√	√	√	√	√	
Fen Bilgisi Lab. Uygulamaları	√	√	√	√		√	√	√	√	
Öğretim Tekno. ve Materyal Geliş.		√		√			√		√	
Matematik Öğretimi				√			√		√	
Sınıf Yönetimi				√					√	
Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme		√	√	√						√
Fen, Teknoloji ve Toplum	√		√	√			√			√

a-Görsel-işitsel araçlarla

b-Grup tartışması

c-Grup çalışması

d-Soru-cevap

e-Örnek olay

f-Oyunlaştırma

g-Beyin fırtınası

h-Gösterim

ı-Anlatım

i-Proje çalışması

*Kullandığınız öğretim teknikleri ile öğretmen adaylarının mesleki açıdan ne tür davranışlar kazanacağını düşünüyorsunuz?* sorusuna öğretim üyelerinin % 90'ı etkili iletişim becerisi, etkin



sınıf yönetimi ve etkili ders anlatım becerilerini kazanacaklarını ayrıca öğretmen adaylarının teknikleri tanıma ve yöntemleri seçebilme yetisine sahip olabilecekleri düşüncesinde olduklarını belirtmişlerdir. Yine öğretim üyelerinin % 60'ı öğretmen adaylarının araç-gereç kullanma becerisi kazanacaklarını, % 40'ı ise öğretmen adaylarının varolan bilgilerini farklı açılardan keşfetme ve olaylara farklı yaklaşabilme, düşüncelerini açıkça ifade edebilme becerilerini geliştirebileceklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretim üyelerinin % 20'si öğretmen adaylarının öğrenci davranışlarını yorumlayabilme, bilimsel okuryazar olma, etkinlik üretme-yapma, rol yapabilme, dersi planlama, mesleğe hazırlanma ve araştırmacı öğretmen kimliğine sahip olma şeklindeki davranışları da kazandırılacağını ifade etmişlerdir.

Öğretim üyelerinden "verilen 9 öğretim yöntemini kullanma derecelerine göre sıralamaları" istenmiştir. Elde edilen sıralama şu şekildedir;

1. Anlatım
2. Soru-cevap
3. Beyin fırtınası
4. Gösterim
5. Görsel işitsel araçla
6. Küçük grup tartışması
7. Proje çalışması
8. Grup çalışması
9. Oyunlaştırma

*İnteraktif (Akif katılımcı) öğretim tekniklerinin önemine inanıyor musunuz?* sorusuna öğretim üyelerinin tamamı interaktif öğretim tekniklerinin önemine inandıklarını belirtmişlerdir. Öğretim üyelerinin %80'i mesleki deneyim kazandırması, %60'ı edinilen bilgilerin kalıcı olacağına inanması, %50'si öğrenci merkezli öğretimin gerçekleşmesi, %40'ı dersin zevkli, ilgi çekici hale gelmesi ve yöntem belirlemeyi kolaylaştırması açısından interaktif öğretim tekniklerin yararına inandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, bir kısım öğretim üyesi öğrencileri çok yönlü düşünmeye yönelttiği, birçok duyu organına hitap ettiği ve yaparak-yaşayarak öğrenmenin etkili olacağına inandıklarını için bu teknikleri önemli görmekte idiler.

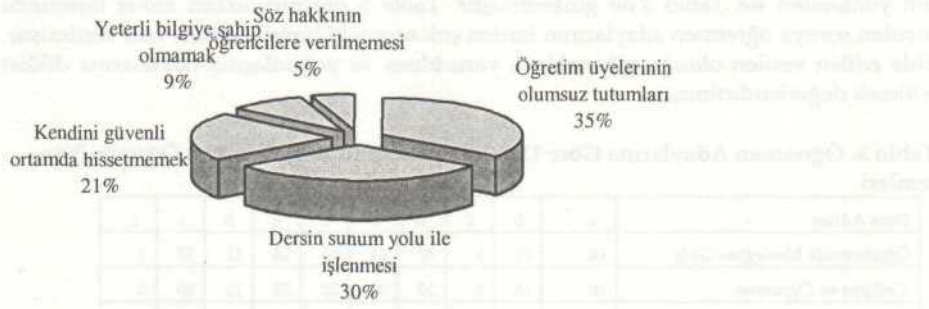
*Öğretmen adaylarının derslere aktif katılımını azaltan nedenler nelerdir?* sorusuna öğretim üyelerinin büyük çoğunluğu öğretmen adaylarının derse hazırlıksız gelmelerini, ilgisizliklerini ve çoğu bilginin meslek yaşamında gereksiz olduğunu düşünmelerini en önemli nedenler arasında göstermişlerdir. Ayrıca, öğretim üyelerinin %50'si konularla ilgili araç-gereç ve fiziksel ortam yetersizliğinin, bazı öğretim üyelerinin olumsuz tutumlarının ve konuya uygun yöntem seçememelerinin, %20'si ise ders geçme sistemindeki olumsuzlukların, sınıf içi değerlendirme eksikliğinin, öğretmenlik mesleğinin öğretmen adaylarınca benimsenememiş olmasının öğretmen adaylarının derse katılımı azaltan nedenler olduğunu belirtmişlerdir.

## 2-Öğretmen adayları ile yapılan anketten elde edilen bulgular:

Anketteki "*Derslere aktif olarak katılıyor musunuz?*" sorusuna örnekleme yer alan 100 öğretmen adayından 67'si derse aktif olarak katılmadıklarını, 33'ü ise aktif olarak katıl

maya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının derse aktif olarak katılmama veya katılmalarını azaltan nedenler ise Grafik 1'de gösterilmiştir.

Grafik 1. Öğretmen adaylarının derslere aktif katılımını azaltan nedenler



Öğretmen adaylarına göre, derslerde öğretim üyelerinin kullandıkları öğretim yöntemleri Tablo 2'de verilmiştir. Tablo 2 oluşturulurken anket formunda sorulan soruya öğretmen adaylarının birden çok seçeneği işaretlemesine izin verilmiştir. Elde edilen verilerin olduğu gibi tabloya yansıtılmış ve yoğunlaşma noktalarına dikkat edilerek değerlendirilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarına Göre Derslerde Kullanılan Öğretim Yöntemleri

Ders Adları	a	b	c	d	e	f	g	h	ı	i
Öğretmenlik Mesleğine Giriş	6	24	7	46	5	4	9	8	77	1
Gelişim ve Öğrenme	16	21	6	42	11	4	11	12	63	0
Öğretimde Plan. ve Değerlendirme	5	27	26	46	6	3	20	7	60	15
Özel Öğretim Yöntemleri	23	20	32	48	13	18	17	21	47	30
Fen Bilgisi Lab. Uygulamaları	52	11	22	44	20	33	24	42	36	8
Öğretim Tekno. ve Materyal Geliş.	61	8	15	32	19	6	15	34	44	43
Matematik Öğretimi	11	2	2	35	5	8	9	17	77	7
Sınıf Yönetimi	18	17	6	30	16	13	14	7	53	7
Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme	15	29	44	32	9	4	16	8	44	41
Fen, Teknoloji ve Toplum	37	19	15	54	17	8	51	24	47	7

a-Görsel işitsel araçlarla

b-Grup tartışması

c-Grup çalışması

d-Soru-cevap

e-Örnek olay

f-Oyunlaştırma

g-Beyin fırtınası

h-Gösterim

ı-Anlatım

i-Proje çalışması



Tablo 2'ye göre öğretmen adaylarının üzerinde ortak olarak birleştikleri öğretim yöntemi anlatma yöntemi olarak görülmektedir. Bunun yanında öğretmen adayları belirlenen derslerde interaktif öğretim tekniklerini de değişik oranlarda uygulamalarını gördüklerini belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının bazı eğitim derslerinde kullanılması gerektiğine inandıkları öğretim yöntemleri ise Tablo 3'de gösterilmiştir. Tablo 3 oluşturulurken anket formunda sorulan soruya öğretmen adaylarının birden çok seçeneği işaretlemesine izin verilmiştir. Elde edilen verilerin olduğu gibi tabloya yansıtılmış ve yoğunlaşma noktalarına dikkat edilerek değerlendirilmiştir.

**Tablo 3. Öğretmen Adaylarına Göre Derslerde Kullanılması Gereken Öğretim Yöntemleri**

Ders Adları	a	b	c	d	e	f	g	h	ı	i
Öğretmenlik Mesleğine Giriş	14	29	9	37	14	14	15	11	30	1
Gelişim ve Öğrenme	10	15	8	30	32	22	25	12	40	2
Öğretimde Plan. ve Değerlendir.	15	21	20	28	12	5	6	4	22	31
Özel Öğretim Yöntemleri	26	12	14	24	29	14	16	20	20	20
Fen Bilgisi Lab. Uygulamaları	28	6	19	13	12	16	15	28	10	14
Öğretim Tekno. ve Materyal Geliş	40	5	18	12	4	6	9	25	12	31
Matematik Öğretimi	10	6	0	31	4	25	8	14	42	4
Sınıf Yönetimi	22	5	8	31	30	3	28	20	15	0
Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme	8	16	22	13	2	1	5	4	10	40
Fen, Teknoloji ve Toplum	31	33	11	28	6	3	37	16	4	8

a-Görsel işitsel araçlarla

b-Grup tartışması

c-Grup çalışması

d-Soru-cevap

e-Örnek olay

f-Oyunlaştırma

g-Beyin fırtınası

h-Gösterim

ı-Anlatım

i-Proje çalışması

Tablo 3'den elde edilen veriler göre öğretmen adaylarının beklentileri interaktif öğretim yöntemleri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Ancak, yinede anlatma yönteminin Gelişim ve Öğrenme, Matematik Öğretimi gibi derslerde ön plana çıktığı görülmektedir.

*İnteraktif (Aktif-katılımcı) öğretim tekniklerinin derslerde kullanılmasının önemine inanıyor musunuz? Açıklayınız.* sorusuna öğretmen adaylarının tamamı aktif-katılımcı öğretim yöntemlerinin derslerde kullanılmasının önemine inandıklarını belirtmişlerdir. Bu inançlarına neden olarak öğretmen adaylarından %43'ü etkili, kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmesini, %30'u derslerde öğrencinin aktif olmasını sağlamasını, %11'i dersi sıkıcılıktan kurtarmasını ve ilgiyi arttırmasını, %9'u bilgileri somutlaştırma ve yorum yapabilme becerisi geliştirmesini, %7'si ise mesleki deneyim ve kendilerine örnek teşkil etmesini göstermişlerdir.

Öğretim üyelerinin kullandıkları aktif öğretim tekniklerinin mesleki açıdan size ne tür davranışlar kazandırdığını düşünüyorsunuz? sorusuna öğretmen adaylarının %44'ü yöntemleri tanıma ve yöntem seçimini doğru yapabilme, %17'si araç-gereçleri kullanma, tanıma ve oluşturabilme, %14'ü aktif ve demokratik sınıf ortamı oluşturabilme, %13'si toplum içerisinde rahat konuşabilme ve düşüncelerini ifade edebilme, %12'si ise mesleki tecrübe ve deneyim kazanma şeklinde cevap vermişlerdir.

*Bilgi ve beceri kazanmanız açısından derslerde kullanılan öğretim teknikleri yeterli midir? Neden?* sorusuna ankete katılan öğretmen adaylarının %58'i yetersiz, %23'ü kısmen yeterli ve %19'u ise yeterli olduğunu düşünmektedirler. Kullanılan öğretim tekniklerinin öğretmen adaylarınca yeterli görülmemesi sebepleri arasında; derslerin büyük çoğunluğunun sunum yolu ile işlenmesi, uygun öğretim yönteminin seçilememesi ve derslerde uygulamalara yer verilmemesi yer almaktadır.

## SONUÇLAR

Öğretim üyeleri ile yürütülen mülakatlarda öğretim üyeleri derslerde soru-cevap ve anlatım yöntemlerini sıklıkla kullanmakta (Tablo 1), grup çalışması, oyunlaştırma ve gösterim yöntemlerini dersin akışına göre tercih etmekte, görsel işitsel araçlarla, örnek olay, proje çalışması yöntemlerini ise çok az veya hiç uygulamadıklarını ifade etmişlerdir. Tablo 1'deki bulgularda bu ifadeleri desteklemektedir. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda öğretim üyelerinin daha çok geleneksel öğretim yöntemlerini tercih ettikleri, interaktif teknikleri ise çok fazla kullanmadıkları anlaşılmaktadır.

Özel öğretim yöntemleri, öğretimde planlama ve değerlendirme, fen bilgisi laboratuvar uygulama derslerinde hemen hemen bütün interaktif tekniklerin kullanıldığı görülmektedir (Tablo 1). Bu derslerde farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmasının sebebi bu derslerin içeriğinin uygulama ağırlıklı olması ve derste hedeflenen davranışların kazandırılması için öğretmen adayının aktif olarak katıldığı, farklı yöntemlerin uygulanmasının gereğine inanılmasıdır. Öğretmenlik mesleğine giriş, gelişim ve öğrenme, matematik öğretimi, sınıf yönetimi derslerinde ise farklı öğretim tekniklerine yer verilmediği ve genellikle anlatım tekniğinin kullanıldığı belirtilmiştir. Bu derslerde yalnızca anlatım yönteminin kullanılmasının dersin içeriği açısından yeterli olduğu düşünülmektedir.

Öğretim üyeleri kullandıkları öğretim teknikleri ile öğretmen adaylarının çok farklı mesleki ve bireysel davranışlar kazanacağını düşünmektedir. Araç-gereç kullanma becerisi, etkili sınıf yönetimi sağlama, aktif ders ortamı oluşturma gibi davranışların kazandırılabilmesi için öğretim üyelerinin büyük çoğunluğunun ortak fikri olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca değişik teknikleri fark etme bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceriler kazanma, etkinlik yapma ve üretebilme gibi davranışları da uygulanan öğretim teknikleri ile kazandırılabilmesi dersleri yürüten öğretim elemanları tarafından düşünülmektedir. İnteraktif (aktif-katılımcı) öğretim tekniklerinin öğretmen adaylarını çok yönlü geliştirdiği ve nitelikli öğretmen olma yolunda ilk adımı atmış olmaları görüşü de haklıdır. Tablo1, Tablo 2 ve Tablo 3 verileri ışığında öğretim üyelerinin kullandıkları tekniklerin derslere göre değişimi aşağıdaki gibidir;

Öğretmenlik mesleğine giriş--Soru cevap

Fen bilgisi laboratuvar uygulamaları--Gösterim Konu alanı ders kitabı inceleme--Proje çalışması

Fen, teknoloji ve toplum Beyinfırtınası Öğretim teknikleri hem öğretim üyeleri hem de öğretmen adaylarının tercih ettikleri yöntemlerdir. Bu durum bu derslerde interaktif tekniklerinin uygulandığının bir göstergesi olduğu gibi etkili iletişimin sağlandığının ve öğretmen adaylarının derslerden beklentilerine cevap verildiğinin bir kanıtıdır.



Öğretim üyelerinin ve öğretmen adaylarının interaktif öğretim tekniklerinin önemine inandıkları belirlenmiştir. Öğretim üyelerinin % 80'i bu tekniklerle mesleki deneyim kazandırılmasını düşünürken öğretmen adaylarının ise yalnızca %7'si aynı fikri savunmaktadır. Böylece öğretim üyelerinin interaktif teknikleri kullanmalarının en önemli amacının mesleğe hazırlama olduğu, öğretmen adaylarının ise dersin sıkıcılıktan kurtulup aktif ders ortamının sağlanması nedeniyle bu teknikleri istedikleri düşünülmektedir.

Öğretim üyeleri en fazla anlatım ve soru-cevap, en az oyunlaştırma ve grup çalışması yöntemlerini kullanmaktadırlar. Anlatım yönteminin interaktif öğretim tekniklerinden olmaması interaktif tekniklerin fazla tercih edilmediği sonucunu göstermektedir. Ayrıca ankete katılan öğretmen adaylarından % 58'i kullanılan öğretim tekniklerini bilgi ve beceri kazandırma açısından yeterli olmadığını, % 23'ü kısmen yeterli olduğunu düşünmektedir. Bu tekniklerin yeterli görülmemesinin en önemli sebebi dersin sunum yolu ile işlenmesi olduğu şeklinde ifade edilmektedir. Bu bulgular doğrultusunda K. T. Ü. Fatih Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Programında interaktif öğretim tekniklerinin kısmen uygulandığı fakat uygulanma düzeyinin öğretmen adayları tarafından yeterli derecede görülmediği sonucuna varılmıştır.

#### ÖNERİLER:

Öğretmen adayları eğitim fakültelerindeki öğrenmeleri sırasında edindikleri bilgi, ilke ve kavramları meslek hayatlarında uygulama ile birleştirme becerisini kazandırmış nitelikli öğretmen olarak yetiştirilmelidir (Büyükkaragöz, 1996). Bunun için öğretmen adaylarının gerekli bilgi ve becerileri edinmelerinin yanında bilgileri nasıl aktaracağını öğrenmesi amacıyla derste aktif olarak rol aldığı katılımcı öğrenme ortamının sağlandığı öğretim teknikleri kullanılmalıdır.

Öğretmen yetiştirme sürecinde kendi öğrencilerini nasıl yetiştireceğini de adım adım ona yaşatmak ve onu bu yönde motive etmek, öğretmen yetiştiren öğretim üyelerinin en önemli görevlerinden biridir. Morgil, ve Yılmaz'ın (1999) yaptıkları bir çalışmada belirttikleri gibi bu görevi gerçekleştirirken kullanılan öğretim tekniklerinin zenginleştirilmesi için öğretmenlik formasyonu derslerinde bazı yeniliklerinin yapılması ve çağdaş öğretim modellerine yer verilmesi zorunludur.

Eğitim fakültelerinde derslerin etkili bir biçimde yürütülmesi, aktif sınıf ortamının oluşturulması ve kalıcı bilginin edinilmesi amacıyla araç-gereç ve fiziki imkanların geliştirilmesine önem verilmelidir. Ayrıca, eğitim araçlarının öğrenme amacına ve ortamına uygun bir biçimde seçilmesi ve kullanılmasında öğretmen adaylarına mesleki yardım ve rehberlik yapılmalıdır.

Katılımcı tekniklerin etkili şekilde yapılabilmesi için öğretim üyeleri öğretmen adaylarının kendisini güvende hissedebileceği, söz hakkı alabileceği ve merkezde öğretmen adayının olduğu aktif sınıf ortamı oluşturulmalıdır.

Tüm derslerde yeri geldiğinde farklı öğretim tekniklerinin kullanılması ile dersi monotonluktan kurtarıp zevkli ve ilgi çekici hale getirilmelidir. Böylece kalıcı ve anlamlı öğrenmenin ilk şartı sağlanmış oluşacak ve geleceğimizi emanet edeceğimiz öğretmenler daha etkili ve daha öğretmenlik performansına bağlı bir biçimde yetişeceklerdir. Bu çalışma aktif katılımcı tekniklerin uygulanmasında yeterlilik derecesini belirlemek amacıyla deneysel yöntemler kullanılarak farklı boyutlarda yapılmalıdır.

Benzer bir çalışma interaktif öğretimin uygulanma derecesini ölçmek amacıyla öğretim görevlilerinin derslerini gözlemlemek suretiyle farklı örneklem gruplarında da kullanılabilir. Ayrıca araştırmada yer alan tekniklerin birbirlerine göre üstünlükleri karşılaştırılmalıdır.

**KAYNAKLAR:**

- American Association for the Advancement of Science (AAAS), Project 2061-Science For All Americans, Washington, DC: 1989.
- American Association for the Advancement of Science (AAAS), Benchmarks for Science Literacy, New York: Oxford University Press, 1993.
- Ayvacı, H. Ş., Çepni, S., Akdeniz, A. R., Fizik Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi, III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, 1999, Trabzon, Bildiri Kitabı, 129-136.
- Bacanak, A., "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Okuryazarlıkları İle Fen-Teknoloji-Toplum Dersinin Uygulanışını Değerlendirmeye Yönelik Bir Çalışma", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, KTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon, 2002.
- Bakaç, M., Özgiresun, A. Kete, R. "Fen Bilgisi Öğretiminde Etkili Öğretim", F. Ü. Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi, sayı:13. sy. 231-236, 2001.
- Büyükkaragöz, S. Savaş, Genel Öğretim Metotları Kitabı, İstanbul, Aydın Yayınları, 1996.
- Çakır, Ö. S., Berberoğlu, G. Alpsan, D. 'Örnek Olaya Dayalı Öğretim Yönteminin 10. Sınıf Öğrencilerin Sinir Sistemi Ünitesindeki Başarılarına Etkisi', Maltepe Üniversitesi Fen Bilimleri Eğitim Sempozyumu, sy. 126-130, 2001.
- Çakmak, O. "Fen Eğitiminin Yeni Boyutu: Bilgisayar – Multimedya-İnternet Destekli Eğitim", D. E. Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı:11, sy. 116-125, 1999.
- Çepni, S., Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş, Erol Ofset, Trabzon, 2001.
- Demirel, Ö. Genel Öğretim Yöntemleri Kitabı, Ankara, Usem Yayınları-II, 1994.
- Demircioğlu, G., Kadioğlu, Ö., Ayas, A., Türkiye ve İngiltere'deki Kimya Öğretmeni Yetiştirilmesinin Karşılaştırılması, IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, 2000, Ankara, Hacettepe Üniversitesi, Bildiri Kitabı, 445-450.
- Hobson, A., Teaching Relevant Science for Scientific literacy: Adding Cultural Context to the Sciences, Journal of College Science Teaching, 30, 4, (2000/2001), 238-243
- Kalaça, S. "Büyük Sınıflarda İnteraktif Yöntemlerin Kullanılması", Tıp Eğitimi Dünyası Dergisi, sayı:5, sy. 1-6, 2001.
- Kartal, S., Okur, M., Yanmaz, N. "Fen Öğretiminde Materyallerin Etkin Kullanımlarının Öğrenmeye Etkisi", Maltepe Üniversitesi Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, sy. 550-555, 2001.
- Korkmaz, H. 'Fen Öğretiminde Araç Gereç Kullanımı ve Laboratuar Uygulamaları Açısından Öğretmen Yeterlilikleri', sayı:19. sy. 242-252, 2000.
- Küçükahmet, L, Eğitim Programları ve Öğretim İlke ve Yöntemleri Kitabı, Ankara, Gazi Kitapevi, 1997.
- Longbottom, J. E., Butler, P., Why Teach Science? Setting Rational Goals for Science Education, Science Education, 83, (1999), 473-492.
- Morgil, F. İ., Yılmaz, A. 'Fen Öğretimin Görevleri ve Nitelikleri, Fen Öğretmeni Yetiştirilmesine Yönelik Öneriler', Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı:15. sy. 181-186, 1999.
- National Research Council (NRC), National Science Education Standards, Washington, DC: National Academy Press, 1996.
- Özvarış, Ş. B. "İnteraktif Eğitim Teknikleri", Hacettepe Toplum Hekimliği Bülteni Dergisi, sayı:3. sy. 1-5, 1997.
- Saka, A. Z., Akdeniz, A. R. "Fizik Uygulama Öğretmenlerin Öğretmen Adaylarına Uygulamakta Oldukları Etkinliklerin Adayların Beklentilerini Karşılama Düzeyi", IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, sy. 328-333, 2000.
- Saylan, N., Karamate, A., Ortaöğretim Fen ve Matematik Öğretmen Eğitimi Alan Bilgisi Programlarının Değerlendirilmesi, D. E. Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel sayı, 10, (1999), 181-191.



- Solomon, J., Teaching For Scientific Literacy: What Could It Mean?, *School Science Review*, 82, 300, (2001), 93-96
- Sözer, E., Üniversitelerde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 2, (1996), 7-21.
- Yiğit, N., Akdeniz, A. R. "Manyetizma Ünitesi İle Dikkat Çekme Etkinlikleri", Maltepe Üniversitesi Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, sy. 166-171, 2001.
- Yiğit, N., Akdeniz, A. R., Kurt, Ş. "Fizik Öğretiminde Çalışma Yapraklarının Değerlendirilmesi", Maltepe Üniversitesi Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, sy:151-157, 2001.
- YÖK/Dünya Bankası, İlköğretim Fen Öğretimi, Milli Eğitim Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara, 1997.

### SUMMARY

In these days, to become a strong country in the world, we need to increase scientifically literate individuals who think critically and creatively, use his/her knowledge to solve new problems, read and understand a scientific article or a book, understand interactions between science, technology and society (Bacanak2002).

A scientifically literate individual needs to say and to write his/her own ideas (Solomon, 2001). Thus, a teacher should insert for his/her students an appropriate and an interactive environment. This is achieved by using interactive methods in a class or learning environment.

Nowadays, how can we teach is more popular than what can we teach to the students in science classes (Çakmak, 1999). For this reason, using interactive teaching/learning techniques those encourage students to have an active and participate role in learning environment became a current issue. We arranged interactive teaching/learning techniques as following;

- a- Using visual-auditory tools
- b- Small group discussion
- c- Group work
- d- Questioning
- e- Dramatization
- f- Case study
- g- Brainstorming
- h- Project study
- i- Demonstration

Interactive teaching/learning techniques are aimed to mental development for students, to facilitate teaching, to give permanent and quality education, and to gain basic knowledge and skills is aimed (Kalaça, 2001).

When take into consideration that aims question of how interactive teaching/learning methods and techniques applied in education faculties should be study. Also student teachers' views toward that methods and techniques should be researched.

The purposes of this study are to find out the application degree of the interactive instructional methods for Primary Science Teacher Training Program at Fatih Faculty of Education in the Karadeniz Technical University, and to determine the views of science student teachers toward these teaching methods.

Case study approach was used in the study (Çepni, 2001). In the study, a survey was implemented with a hundred science student teachers selected randomly and are at their fourth years in the program and also interviews were implemented with ten lecturers who work at the Department of Primary Science Education in Karadeniz Technical University, during spring semester of 2001-2002 academic years. Lecturer interview forms and student teacher survey forms were used in order to gather data. Interview forms, including nine questions, were implemented to the lecturers who are at the sample group during twenty-five minutes period. The survey forms, developed based on the interview data and literature, were implemented to the student teachers.

It was conducted based on the interview findings that the lecturers generally used question-answer (questioning) and explorative methods, they only prefer using group works, dramatization and demonstration methods if they felt necessary, and they rarely or did not use case and project study methods in their courses. Based on all the data, it can be explained that lecturers generally prefer traditional teaching methods, but they did not use interactive teaching/learning methods and techniques sufficiently in their courses. However, the dominant views from the data are interactive teaching/learning methods can develop student teachers from many aspects and let them become qualified teachers. Interactive teaching/learning methods and techniques should be used more in faculties of education. Education faculties needs to improve their physical context for constructing active learning environment and implement courses more effectively. Lecturers should create a student teacher centered interactive teaching/learning environment where student teachers can feel themselves within confidence



## SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MATEMATİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

### THE STUDY OF CLASSROOM TEACHING CANDIDATES' ATTITUDES TOWARDS MATHEMATICS

Mehmet Kaan DEMİR\*

**ÖZ** Bu çalışmanın amacı, üniversite 3. sınıf öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumlarını saptayan bir ölçek geliştirmek ve matematik tutumlarının çeşitli değişkenlerle ilişkisini ortaya çıkartmaktır. Tutumun farklı boyutlarını içeren 32 maddelik taslak ölçek, Gazi Üniversitesi ve Çanakkale 18 Mart Üniversitesindeki 132 sınıf öğretmeni adayına uygulandı. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin 3 boyuttan oluştuğu ortaya çıkmıştır. Uygulama sonucunda, öğretim türü (birinci öğretim-ikinci öğretim) ile matematik tutumları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Tutum, Tutum ölçeği, Matematik tutum ölçeği

**ABSTRACT** The purpose of this study is to develop a scale that determines the attitudes of third year university students toward mathematics and to bring to light the connection of their mathematics attitudes with various variables. Draft scale that has 32 items including different dimensions of the attitude was applied to 132 candidates of class teacher in Gazi University and Canakkale 18 Mart University. Analyses showed that the scale consists of 3 dimensions. Results of application revealed significant difference between mathematics attitudes and education type (first education-second education).

**Key Words:** Attitude, Attitude scale, Mathematics attitude scale

## GİRİŞ

Severek, olumlu tutumlar besleyerek işlenen bir derste, öğrencilerin de öğretmenin olumlu tutumundan etkilenmesi ve o derste başarılı olmaları beklenir. Sevdiği bir derste öğretmenin başarılı olması kadar doğal bir olay yoktur, öğretmenin başarısı da öğrencinin başarısıdır şüphesiz. Bu yüzden geleceğin eğitim kadrosunu oluşturacak öğretmen adaylarının matematik tutumları önemlidir. Birkaç yıl sonra ülkenin eğitim ordusuna katılacak olan bu gençlerin de tüm bilimlerin anası olarak kabul edilen matematiğe karşı olumlu tutumlar içinde olmaları gerekir. Yoksa buna neden olan sebepler ortaya konulup çözüm üretilmelidir. Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe karşı olan tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediği ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır ve bu amaçla Gazi Üniversitesi ile Çanakkale 18 Mart Üniversitesi'nin ilköğretim bölümü sınıf öğretmenliği ana bilim dalında öğrenim gören, matematik dersi almış-olan öğretmen adaylarına (3. sınıf lisans öğrencilerine) araştırmacı tarafından hazırlanan üniversite matematik tutum ölçeği uygulanmıştır. Tutum ölçeğin 3. sınıf öğrencilerine

\* Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi

uygulanma sebebi, bu öğrencilerin 1. sınıfta 'Temel Matematik' dersini almış ve 3. sınıfta da 'Matematik Öğretimi' dersini almakta olmalarıdır. Bu uygulamayla sınıf öğretmeni adaylarının matematik tutumlarının üniversite, öğretim türü ve öğrenci cinsiyeti ile ilişkisi incelenmiştir.

#### PROBLEM

İnsanların zevk aldıkları ve sevdikleri işlerde daha başarılı olduğu gerçeğinden yola çıkarak matematiğe karşı olan tutum önemli bir konu durumuna gelir. İlköğretim dönemi, insanların hayatlarında önemli temellerin atıldığı bir dönemdir. Matematiğe olan olumsuz tutumların temellerinin ilkokul yıllarında başlayabildiğini düşünmek yanlış olmaz. Bunun nedenleri matematik programından, sınıf öğretmeninden, öğretim yönteminden, ders kitabından, öğrenciden vb. çeşitli sebeplerden kaynaklanabilir.

Tutumun tanımı birçok araştırmacı tarafından yapılmıştır. Kağıtçıbaşı'na (1977: 2) göre tutum; bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilimdir. Demirel ve Ün'e (1987: 173) göre ise tutum; bireyi, belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında, belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimlerdir. Turgut'a (1983: 154-155) göre tutum; bir kimsenin herhangi bir olay, eşya ve insan grubuna karşı olumlu ya da olumsuz davranış gösterme eğilimidir...Tutumlar, doğrudan doğruya gözlenemez. Fakat tutumlar, insanın diğer davranışlarıyla açığa vurulur. Tezbaşaran'a (1997: 1) göre ise tutum, belirli nesne, durum, kurum, kavram ya da değer, insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimidir.

Öner'e (1993: 7) göre, insanlar olay ve olgular karşısında daima bir tutum içinde bulunurlar. İnsanlara bir tutum kazandıran, varolanlar hakkındaki bilgileridir. Yani, öğrenimdir. Öğrenimi büyük ölçüde sağlayan öğretimdir. Eğitim ise, insanı şu veya bu tutum içine sokar. Öyle ise eğitimin, bir amacı olur. Bu da ferde istenilen tutumu kazandırmaktır. Duatepe ve Çilesiz'e (1999: 45) göre eğitim, tutumları değiştirmede önemli bir araç olduğundan, öğretmenlerin gerek kendi derslerine, gerekse sosyal yaşamdaki diğer olgulara yönelik öğrenci tutumlarının ne olduğunu, nasıl ölçüleceğini bilmeleri eğitimin niteliğini arttırmada önemli bir etken olabilir. İnceoğlu'na (2000: 2) göre ise tutum konusunda bu denli önem verilmesinin nedeni; bireyin çevresine uyumunu kolaylaştıran bir sistem oluşturmalarının yanı sıra, davranışlarını da yönlendirici bir 'güç'e sahip olmalarından kaynaklanır. Şen ve Çeziktürk'e (1996: 400) göre ise bilinen bir gerçek olarak matematikteki başarısızlık, eğitim sistemimizdeki en önemli sorunlardan biridir. Bu sorunun çözülmesi konusunda bilimsel araştırmaların yapılması bir zorunluluktur.

Günümüz dünyasında matematiğin önemi gün geçtikçe daha çok anlaşılmaktadır. "İnsan etkinliklerinin hepsinde, matematiğe duyulan ihtiyacın son derece arttığı bir gerçektir. Matematik bilgi ve becerisine dayanan fiziksel bilimlerin, mühendislik ve teknolojinin önemi artmıştır. Sosyal bilimlerde matematiğin yeni uygulamaları artmıştır" (Sağlamer, 1980: 5). Altunbulak'a (1996: 34) göre, her dereceli okullarımızda 'sıkıcı' görülüp kolay kolay 'sevilmeyen' ve 'soyutluğu' bilinen matematik derslerinin önemi ve öğretimi devamlı olarak güncelliğini koruyan bir konudur (Aktaran: Sarıtaş, 1999: 88).

Tutumların eğitimdeki önemi, onun etkisiyle ortaya çıkabilen davranışların önemli olmasındandır. Matematik dersine karşı öğretmen, aile, arkadaş vb. kaynaklı olumlu tutumlar öğrencinin o derste daha fazla gayret göstermesine, aksi bir durum da öğrencinin dersten uzaklaşmasına neden olabilir. "Tutumun, bireyin bilişsel, duyuşsal ya da devinışsel davranışlarının biçimlenmesinde ya da bu davranışların hangi yönde, nasıl gösterileceğinde belirleyici bir niteliği olduğu söylenebilir" (Gömleksiz, 1993: 79).



Çakmak'a (2000: 127) göre matematik, ilköğretim programlarında çekirdek derslerden biri olup, matematiğin öğrenimi ve öğretimi oldukça önemli bir süreçtir. Matematik, bireyin yaşantısında ilk yıllardan itibaren önem kazandığından çocuk, bu ilk yıllarda matematiğe yönelik olumlu tutum ve davranışlar kazandığında, bu, ileri yıllarda da yüksek bir olasılıkla aynen devam edecektir. Klausmeier ve Goodwin (1966: 357), tutumların öğrenilmesinin kolaylaştırılması için şunların yapılması gerektiğini belirtir: örnek oluşturacak modeller sunulmalı, tutum objesiyle ilgili hoş duygusal yaşantılar hazırlanmalı, bilgi verici yaşantılar artırılmalı, bağlılığı artırıcı grup etkinlikleri uygulanmalı ve uygun pratik olanakları hazırlanmalıdır.

Öğretmen niteliği ile öğretmenlerin ders tutumları arasında önemli bağlantılar vardır. Olumlu tutum öğretmenlerin başarısına doğru orantılı olarak etki edebilecek bir unsurdur. Pektaş'a (1989: 225) göre eğitim sistemimizde uzun yıllar birbirine paralel olarak süregelen öğretmen eğitiminin nicelik ve nitelik boyutu, günümüzde nitelik boyutunun ağırlık kazandığı bir kavşak noktasına gelmiş bulunmaktadır. Paulos'a (1998) göre de matematiğe balta vuran, etkisiz ya da yetersiz eğitimden çok psikolojik unsurlardır. Kart'a (1999: 3) göre, eğitim ve öğretimin en önemli varlığı olan öğretmen o kadar önemlidir ki dersi öğrenciye yaşama biçimi haline getirebilir, ondan nefret ettirebilir!.. Matematik zevkine vardırılmayı sağlayan öğretmendir. Dersin zevkine varan öğrencide giderek daha çok öğrenme arzusu başlar... Düşünce üretilmeden toplumlar kalkınamaz, düşünce üretmenin başında matematik gelir. Bu yüzden matematiksiz kalkınma olmaz.

Erken yaşlarda oluşan tutumların sonradan değiştirilmesi güç olmaktadır. Bu da sınıf öğretmeni adayları için önemli bir noktadır. Matematik gibi temel bir derse karşı öğrencilerde olumlu tutumlar oluşturmaları gerekli ve önemlidir. Bu olumlu tutumu öğrencilere aktarabilmek için öncelikle öğretmen adaylarının matematiğe karşı olumlu tutumları olmalıdır. Ayrıca öğretmenlik mesleğine adım atmakla birlikte, matematik dersinde ödüllendirmeler, olumluya yöneltme, başarının desteklenmesi öğrencileri olumlu tutumlara sevk edebilirken, cezalandırmalar, aşağılamalar, ağır ev ödevleri öğrencileri derse küstürebilmekte olumsuz tutumlara yönelebilmektedir. "Öğretmenlerin tutumlara ilişkin sonuç alabilmesi için, onların öğrenme süreci ile bağlantılı olduğunu, değiştiğini ve biçimlendiğini bilmeleri gerekir. Bu nedenle, eğitim sürecinin öğrencilere olumlu tutum kazandırıcı bir biçimde yapılandırılması gerekmektedir" (Pehlivan, 1997: 47).

## EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu çalışmanın evrenini Gazi Üniversitesi ve Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalında öğrenim gören toplam 587 öğretmen adayı (3. sınıf öğrencisi) oluşturmaktadır. Bu evrenin içinden evrenin özelliklerini yansıtacak düzende 455 öğretmen adayı seçilip örneklem oluşturulmuştur.

## YÖNTEM

Bu çalışmada kullanılan tutum ölçeği, tutum ölçmede yaygın olarak kullanılan likert tipi bir ölçektir. Sınıf öğretmeni adaylarının matematik tutumlarını ölçmek amacıyla likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 'hiç katılmıyorum', 'katılmıyorum', 'kararsızım', 'kısmen katılıyorum', 'tamamen katılıyorum' seçeneklerinden oluşmaktadır. Verilen cevaplar, olumlu ifadeler için 'hiç katılmıyorum' dan 'tamamen katılıyorum'a 1' den 5'e doğru puanlar verilerek, olumsuz ifadeler için ise tam tersi bir puanlama ile kodlanmıştır. Daha önceki çalışmalar incelenerek ve bu çalışmalardan da faydalanılarak araştırmacı tarafından matematik tutum ölçeği hazırlanmıştır. Kapsam geçerliğinin sağlanması için uzman kanısı alındıktan sonra, ortaya çıkan ilk ölçme aracı, 132 öğretmen adayına uygulanarak ön uygulaması yapılmış ve uygulama sonucu yapı

geçerliği için yapılan faktör analizinde, toplam varyansın % 68' ini açıklayan 3 faktör ortaya çıkmış ve 4 maddenin düşük faktör yüküne (.30 den az) sahip olması sebebiyle ölçme aracından çıkartılması uygun görülmüştür. Ölçme aracının güvenilirliği de Cronbach Alfa katsayısına göre 0.83 çıkmıştır. Faktör analizi sonucu ortaya çıkan faktörler 'sevgi', 'önem' ve 'ilgi' olarak adlandırılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanıp geçerlik-güvenirlik çalışması yapılan ölçme aracı öğretmen adaylarına uygulandıktan sonra veriler, SPSS Programı yardımıyla çözümlenmiştir. Verilere aritmetik ortalama, standart sapma, frekans, yüzde ve t-testi uygulanmıştır.

#### BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın örneklemini oluşturan 455 öğrencinin 213 tanesi (% 46.8) Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi (ÇOMÜ) öğrencisi, 242 tanesi (% 53.2) Gazi Üniversitesi (GÜ) öğrencisi, öğretim türü açısından bu öğrencilerin 201 tanesi (% 44.2) normal öğretim öğrencisi, 254 tanesi (% 55.8) ikinci öğretim öğrencisi iken cinsiyet açısından bakıldığında 344 tanesi (% 75.6) kız öğrenciden, 111 tanesi (% 24.4) erkek öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo-1. Değişkenlerin Frekans ve Yüzde Oranları

DEĞİŞKEN		f	%
Üniversite	ÇOMÜ	213	% 46.8
	GAZİ Ü	242	% 53.2
	TOPLAM	455	%100
Öğretim Türü	Normal Öğr	201	% 44.2
	İkinci Öğr	254	% 55.8
	TOPLAM	455	%100
Öğrenci Cinsiyeti	Kız	344	% 75.6
	Erkek	111	% 24.4
	TOPLAM	455	%100

Sevgi boyutu içindeki ifadelerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde (max: 5, min: 1) en düşük aritmetik ortalamanın 3.61 olduğu, en yüksek aritmetik ortalamanın ise 4.40 olduğu dikkat çekmektedir. Toplam 9 ifade bulunan bu boyuttaki tutum puanlarının tamamının aritmetik ortalaması ise 3.99' dur. Sevgi boyutu içinde öğretmen adaylarının matematik tutumlarının yüksek bir aritmetik ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Tablo-2. Sevgi Boyutu İçindeki İfadelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

SEVGİ	$\bar{X}$	s
1. Matematik sevdiğim dersler arasındadır.	4.29	1.01
2. Matematiğin adını duymak beni huzursuz eder.	4.40	.99
6. Başka matematik dersi almak istemiyorum.	3.67	1.29
11. Matematik çalışmaya başlayınca bırakmak zor gelir.	3.61	1.20
13. Derste çözümü yarım kalan matematik sorularıyla uğraşmak bana zevk verir	3.76	1.18
21. Karşılaştığım problemleri matematik kullanarak çözmek hoşuma gider.	3.77	1.13
23. Matematik anlatmaktan zevk alıyorum.	4.08	1.01
24. Öğretmen olduğumda matematik dersi vermek istemiyorum.	4.25	1.17
27. Öğrencilere matematik öğretecek olmak beni heyecanlandırıyor.	4.10	.95



Önem boyutu içindeki ifadelerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde (max: 5, min: 1) en düşük aritmetik ortalamanın 3. 48 olduğu, en yüksek aritmetik ortalamanın ise 4. 59 olduğu dikkat çekmektedir. Toplam 10 ifade bulunan bu boyuttaki tutum puanlarının tamamının aritmetik ortalaması ise 4. 14' dür. Önem boyutu içinde öğretmen adaylarının matematik tutumları da yüksek bir aritmetik ortalamaya sahiptir.

**Tablo-3. Önem Boyutu İçindeki İfadelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

ÖNEM	$\bar{X}$	S
3. Matematiği öğretme konusunda kendime güveniyorum.	4. 07	. 87
4. Matematiği anlamaya çalışmak zaman kaybıdır.	4. 55	. 82
8. Matematik çalışmanın teşvik edici bir yanı yok.	4. 26	. 98
12. Zorunlu olmasam matematik derslerine girmezdim.	4. 00	1. 18
14. Keşke diğer derslerde matematik kullanmam gerekmeseydi.	3. 84	1. 20
15. Matematik derslerinde iyi notlar alabilirim.	4. 14	. 93
17. Matematiği iyi bilmek çalışma olanaklarımı arttıracaktır.	4. 37	. 83
19. Matematiğe diğer bütün derslerden daha fazla önem veririm.	3. 48	1. 15
25. Matematik derslerinde başarılı olmak benim için önemlidir.	4. 59	2. 58
26. Matematik çalışmak gerektiğinde kendime güvenmem.	4. 10	2. 69

İlgi boyutu içindeki ifadelerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde (max: 5, min: 1) en düşük aritmetik ortalamanın 3. 53 olduğu, en yüksek aritmetik ortalamanın ise 4. 18 olduğu dikkat çekmektedir. Toplam 9 ifade bulunan bu boyuttaki tutum puanlarının tamamının aritmetik ortalaması ise 3. 89' dur. İlgi boyutu içinde öğretmen adaylarının matematik tutumlarının yüksek bir aritmetik ortalamaya sahip olduğu belirtilebilir.

**Tablo-4. İlgi Boyutu İçindeki İfadelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

İLGİ	$\bar{X}$	S
5. Yeni bir matematik problemiyle uğraşırken kendimi rahat hissedirim.	3. 77	1. 15
7. Bazı insanların matematikten nasıl bu kadar hoşlandıklarını anlamıyorum.	3. 99	1. 22
9. Matematik öğrenmek zahmete değer.	4. 18	1. 16
10. Matematik problemlerini çözmeye çalışmak bana çekici gelmiyor.	3. 96	1. 18
16. Matematik çalışırken kendimi çok çaresiz hissediyorum.	4. 12	1. 07
18. Matematik dersinde çok sıkılırım.	3. 96	1. 15
20. Matematiksel düşünme yeteneğine sahip değilim	3. 73	1. 17
22. Matematiği anlayamadığımı düşünüyorum.	3. 77	1. 13
28. Başkalarıyla matematik hakkında konuşmaktan hoşlanmam.	3. 53	1. 29

Boyutların aritmetik ortalamalarına bakıldığında (max: 5, min: 1) ise aritmetik ortalamanın en yüksek bulunduğu boyut 'önem' boyutu  $\bar{X}$ : 4. 14 (toplam 10 ifade) olurken 'sevgi' boyutunda (toplam 9 ifade) bu değer 3. 99 olmuştur. En düşük değer ise 'ilgi'

boyutunda (toplam 9 ifade) olup 3. 89 aritmetik ortalamaya sahiptir. Bütün tutum ifadeleri (28 ifade) için ise aritmetik ortalama 4. 01 olduğundan yalnızca 'önem' boyutundaki ortalama değer genel aritmetik ortalamanın üstünde kalmıştır. 'Sevgi' boyutu ile 'ilgi' boyutunda ise bu değer genel ortalamanın altında kalmıştır.

**Tablo-5. İlköğretim Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Tutumlarının 'Üniversite' Değişkenine Göre Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları**

Boyut	Üniversite	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
SEVGİ	1. GAZİ Ü.	242	4. 00	. 80	. 554	453	. 580
	2. ÇOMÜ.	213	3. 96	. 78			
ÖNEM	1. GAZİ Ü.	242	4. 17	. 71	1. 025	453	. 306
	2. ÇOMÜ.	213	4. 10	. 71			
İLGİ	1. GAZİ Ü.	242	3. 98	. 71	1. 914	453	. 056
	2. ÇOMÜ.	213	3. 84	. 78			

p>. 05

Sınıf öğretmeni adaylarının matematik tutumları 'sevgi', 'önem' ve 'ilgi' boyutlarında 'Üniversite' değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $t_{(453)} = . 554$ ; p>. 05]. Gazi Üniversitesinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının matematik tutum puanlarının ortalaması 'sevgi' boyutunda 4. 00 iken, bu değer Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarında 3. 96 olarak gerçekleşmiştir. Gazi Üniversitesinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının matematik tutum puanlarının ortalaması 'önem' boyutunda 4. 17 iken, bu değer Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarında 4. 10 olarak gerçekleşmiştir. Gazi Üniversitesinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının matematik tutum puanlarının ortalaması 'ilgi' boyutunda 3. 98 iken, bu değer Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarında 3. 84 olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal farklar, istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu bulgular, Gazi Üniversitesinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının matematik tutumlarının, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının tutumlarıyla matematiği sevmeye, matematiğe önem vermede ve matematiğe ilgi duymada birbirine yakın olduğu şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo-6. İlköğretim Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Tutumlarının 'Öğretim Türü' Değişkenine Göre Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları**

Boyut	Öğretim türü	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
SEVGİ	1. Normal Ö.	201	4. 11	. 75	3. 122	453	. 002
	2. İkinci Ö.	254	3. 88	. 81			
ÖNEM	1. Normal Ö.	201	4. 24	. 70	2. 572	453	. 010
	2. İkinci Ö.	254	4. 07	. 71			
İLGİ	1. Normal Ö.	201	4. 03	. 68	3. 024	453	. 003
	2. İkinci Ö.	254	3. 82	. 78			

p<. 05

Sınıf öğretmeni adaylarının matematik tutumları 'sevgi', 'önem' ve 'ilgi' boyutlarında 'öğretim türü' değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [ $t_{(453)} = 3. 122$ ; p<. 05].



Normal öğretimde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının matematik tutum puanlarının ortalaması 'sevgi' boyutunda 4. 11 iken, bu değer ikinci öğretimde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarında 3. 88 olarak gerçekleşmiştir. Normal öğretimde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının matematik tutum puanlarının ortalaması 'önem' boyutunda 4. 24 iken, bu değer ikinci öğretimde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarında 4. 07 olarak gerçekleşmiştir. Normal öğretimde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının matematik tutum puanlarının ortalaması 'ilgi' boyutunda 4. 03 iken, bu değer ikinci öğretimde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarında 3. 82 olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal farklar, istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu bulgular, normal öğretimde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının matematik tutumlarının, ikinci öğretimde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarından matematiği sevmeye, matematiğe önem vermede ve matematiğe ilgi duymada daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu da üniversiteye girişte normal öğretim öğrencilerinin ikinci öğretim öğrencilerinden daha yüksek puan almalarından kaynaklanabilir.

**Tablo-7. İlköğretim Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Tutumlarının 'Öğrenci Cinsiyeti' Değişkenine Göre Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları**

Boyut	Öğrenci cinsiyeti	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
SEVGİ	1. Kız	344	3. 99	. 78	. 404	453	. 687
	2. Erkek	111	3. 95	. 82			
ÖNEM	1. Kız	344	4. 14	. 67	. 274	453	. 784
	2. Erkek	111	4. 16	. 82			
İLGİ	1. Kız	344	3. 89	. 77	1. 469	453	. 143
	2. Erkek	111	4. 00	. 68			

p>. 05

Sınıf öğretmeni adaylarının matematik tutumları 'sevgi', 'önem' ve 'ilgi' boyutlarında 'Öğrenci Cinsiyeti' değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $t_{(453)} = . 404$ ; p>. 05]. Kız sınıf öğretmeni adaylarının matematik tutum puanlarının ortalaması 'sevgi' boyutunda 3. 99 iken, bu değer erkek sınıf öğretmeni adaylarında 3. 95 olarak gerçekleşmiştir. Kız sınıf öğretmeni adaylarının matematik tutum puanlarının ortalaması 'önem' boyutunda 4. 14 iken, bu değer, erkek sınıf öğretmeni adaylarında 4. 16 olarak gerçekleşmiştir. Kız sınıf öğretmeni adaylarının matematik tutum puanlarının ortalaması 'ilgi' boyutunda 3. 89 iken, bu değer erkek sınıf öğretmeni adaylarında 4. 00 olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal farklar, istatistiksel olarak anlamlı değildir. Buna göre kız sınıf öğretmeni adaylarının matematik tutumları, erkek sınıf öğretmeni adaylarının matematik tutumlarıyla matematiği sevmeye, matematiğe önem vermede ve matematiğe ilgi duymada birbirine yakındır.

#### SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının matematik tutumlarında 'sevgi', 'önem' ve 'ilgi' boyutlarında üniversite ve öğrenci cinsiyeti değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gözlenmezken, öğretim türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık söz konusudur. Normal öğretim öğrencilerinin ikinci öğretim öğrencilerine kıyasla matematik tutumlarının her üç boyut için de daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte her üç boyut için de sınıf öğretmeni adaylarının tutum puanlarının aritmetik ortalamaların yüksek düzeyde olduğu, en yüksek aritmetik ortalamaların 'önem' boyutu-

nun aritmetik ortalaması ( $\bar{X}$ : 4. 14) olduğu, en düşük aritmetik ortalamanın ise 'ilgi' boyutu aritmetik ortalamasının ( $\bar{X}$ : 3. 89) olduğu bulunmuştur.

Derslere karşı öğrencilerde oluşan olumlu tutumların okula, diğer derslere ve öğrenci başarısına olumlu olarak yansiyabileceği unutulmamalıdır. Sınıf öğretmeni adaylarının olumlu matematik tutumlarını sürdürmek ve arttırmak için lisans programlarındaki 'Temel Matematik' ve 'Matematik Öğretimi' derslerine giren öğretim elemanlarının bu dersleri öğrenciler için daha çekici hale getirmeleri gerekmektedir.

#### KAYNAKÇA

- ÇAKMAK, Melek. (2000). *İlköğretimde Matematik öğretimi ve Aktif Öğrenme Teknikleri*. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20. (3), 119-131.
- DEMİREL, Özcan ve K. ÜN. (1987). *Eğitim Terimleri*. Ankara: Şafak Matbaası.
- DUATEPE, Asuman ve Ş. ÇİLESİZ. (1999). *Matematik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. (16-17), 45-52.
- GÖMLEKSİZ, Müfit. (1993). *Kubaşık Öğrenme Yöntemi ile Geleneksel Yöntemin Demokratik Tutumlar ve Erişime Etkisi*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Doktora Tezi).
- İNCEOĞLU, Metin. (2000). *Tutum-Algi İletişim*. Ankara: İmaj Yayınevi.
- KAGITÇIBAŞI, Çiğdem. (1977). *İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş*. İstanbul: Duran Ofset Matbaacılık.
- KART, Cevat. (1999). *Matematik Dersinin Önemi*. Çağdaş Eğitim. (252), 3-6.
- KLAUSMEIER J. ve W. GOODWIN. (1966). *Learning and Human Abilities*. New York: Harper and Row.
- ÖNER, Necati. (1993). *Öğretim ve Eğitime Bir Bakış*. Eğitim Programları ve Öğretim. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- PAULOS, J. ALLEN. (1998). *Herkes İçin Matematik*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- PEHLİVAN, Hülya. (1997). *Tutumların Doğası ve Öğretimi*. Çağdaş Eğitim. (233), 46-48.
- PEKTAŞ, Suat. (1989). *Sözel Olmayan Öğretmen Davranışlarının Öğretime Etkileri*. Çağdaş Eğitim, (148), 225.
- SAĞLAMER, Emin. (1980). *İlkokulda Matematik Öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- SARITAŞ, Emel. (1999). *İlköğretim 1. Devrede İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ile Geleneksel Öğrenme Yöntemlerinin Başarılı ve Başarısız Öğrenciler Üzerindeki Etkisi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. (6), 87-93.
- ŞEN, P. ve O. ÇEZİKTÜRK. (1996). *Öğrencilerin Matematik Dersinde Okul-Aile İşbirliği Önerisine Karşı Tutumları*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi 2. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri. 400.
- TEZBAŞARAN, A. Ata. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Ankara: Türk Psikoloji Derneği Yayınları.
- TURGUT, M. Fuat. (1983). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. Ankara: Saydam Matbaacılık.



### SUMMARY

Primary Education is a period, when important foundations in human life has been laid. It is not totally a mistake to think that the negative attitudes towards mathematic starts during the primary education. The reason may be the programme of maths, the classroom teacher, the methods of teaching, the official book of that lesson or the student him/herself. Early gained attitudes, in other words prejudices, may get harder to improve later. And this is why it gets more important for candidates. To prevent this negative manners, the classroom teaching candidates must gain a positive attitude towards maths.

There is nothing more normal than a teacher's being successful at a lesson he/she likes. Besides there is no doubt that a teacher's success is his/her students'. For this reason, the attitudes of future's teachers, who will form the educational stuff, toward maths is very important. And these youngsters who will shape our country's army of education in a few years, must be in positive attitudes towards maths which is considered to be the source of all kinds of science. If they are not, the reasons must be found and solutions for the reasons must be produces.

With this work it is tried to find out wheather the attitudes of classroom teaching candidates towards maths, changes according to various factors or not. And for this aim, maths attitude scale is applied, by the researcher, to the teacher candidates receiving education at Gazi University and 18 Mart University Classroom Teaching Department and who were thought mathyematics.

The results show that the scale is formed of three dimensions. The items of the result of factorial analyse are named as "love, giving importance and caring. The universe of the work is composed by 587 candidates studying at Classroom Teachin Departmens of Gazi and 18 Mart universities. However only 455 of the candidates, who reflect the features of this universe, are chosen.

The research shows that while university and sex of students do not cause a variation at the dimensions of "love, giving improtance, caring", the education types causes an important variation. Normal education students seem to haver more positive attitudes for all three dimensions than secondary education students. The highest avarage point (x: 4. 14) of attitudes of teacher candidates is found to be dimension of " giving importance" and the lowest (x: 3. 89) is found to be the dimension of "caring".

It must not be forgotten that positive attitudes of students towards lessons may reflect the school, the other lessons and the success of the student positively. Lectures, who gives the "Basic Mathematics" and "Teaching Mathematics" lessons of licence programmes to the Classroom Teaching Candidates, should make the lessons more attractive for the candidates, improve and keep up their positive intentions, to increase their positive attitudes towards mathematics.

## DÜŞÜNME STİLLERİ : KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

## THINKING STYLES: THEORETICAL AND CONCEPTUAL FRAMEWORK

Erdiñ DURU\*

## ÖZ

Son yıllarda bireysel farklılık değişkeni olarak stiller ve düşünme stilleri üzerine yapılan çalışmalarda görece bir artış gözlenmektedir. Yurt dışında, stillerin ne olduğu ve eğitim süreçlerinde neden önemli olduğu konusunda çok fazla araştırma, model ve teori olmasına karşın, ülkemizde yapılmış yeterli araştırma veya geliştirilmiş kavramsal çalışmalar bulunmamaktadır. Bu nedenle, bu çalışmanın amacı, eğitimle ilgili tüm taraflara düşünme stilleri ile ilgili araştırma, kavram ve kuramların genel bir çerçevesini sunmaktır. Bu amaçla; düşünme stili kavramı açıklanmış, kavram ile ilgili çalışmalar özetlenmiş, araştırma sonuçları kuramlarla ilişkisi açısından tartışılmış ve ileride yapılacak çalışmalar için bazı öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Stil, Düşünme Stilleri, Kişilik, Yaratıcılık, Öğretim Metodları.

## ABSTRACT

Styles and thinking styles, as an individual difference variable in human performance, have been studied increasingly by many scholars in recent years. Although there are many more researches, models, and theories abroad which try to explain what styles are and why they are so important in educational setting, there is not adequate research made and conceptual studies developed in our country. The purpose of this study is to present a general perspective of research findings, concepts and theories related to thinking styles. For this purpose, depending on literature review, the concept of thinking styles was described, the results of the research regarding with this concept were summarized, and the results of research was discussed in terms of their relationships with theories in this context. In additions, some suggestions for further research were offered.

**Key Words:** Style, Thinking Styles, Creativity, Personality, Teaching Methods.

## GİRİŞ

Eğitim psikolojisinde bireysel farklılıkların analizi daima ilgi çekici olmuştur. Bu ilgi, Snow (1977) ve Gagne'nin (1987) çalışmalarından sonra hız kazanmış (Yates, 1999), araştırmacılar öğrenme stilleri, bilişsel stiller, düşünme stilleri ve karar verme stilleri gibi biliş, aktivite ve kişilik merkezli stilleri bu süreçte araştırmışlardır (Cano ve Hughes, 2000; s., 414). Bir kişiyi tipik şekilde yansıtan stil düşüncesi ilk olarak Alport (1937) tarafından ileri sürülmüştür. Daha sonra araştırmacılar, stil gerçeğini anlama çabaları sonucu, stil kavramını geliştirmişlerdir (Duru, 2002).

Stil, bireyin becerilerini kullanmada (Sternberg, 1997) ve bilgiyi işlemede (Zhang, 2002) tercih ettiği yol olarak tanımlanır. Bu açıdan stil kendi başına beceri ya da yetenek değil, becerileri kullanmada bireyin yaptığı tercih olarak düşünülür. Stilin bir tercih olarak tanımlanması, onun becerilerden farkının altını çizer. Çünkü, beceriler kişinin bir şeyi yapabilirliği ile ilgiliyken, stiller, bireyin neyi, nasıl yapmayı tercih ettiği ile ilgilidir. Bu nedenle çeşitli stiller iyi ya da kötü değil, sadece farklıdır.

Literatürde öğrenme stilleri, bilişsel stiller ve düşünme stilleri gibi, stil adı altında çeşitli kavramlara rastlanılsa da, bunlar kavramsal açıdan birbirlerinden farklı olmalarına rağmen, stillerin beceri olmadığı konusunda benzerlik gösterirler (Zhang, 2002, s. 36).

Son yıllarda stil çalışmalarına yenilenmiş bir ilgi vardır. Bu ilgi iki nedenden kaynaklanmaktadır. Birincisi daha önceki stil çalışmaları üstüne kavramsal bir bütünleşme

\*Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi



sağlanmıştır ve ikincisi stil olarak tanımlanan farklı yapılar arasında ilişkileri araştırmayı amaçlayan ampirik çalışmalar artmıştır (Zhang, 2000). Sternberg (1997) literatürde stillerle ilgili çalışmaları en kapsamlı şekilde, gelişim ve orijinlerine bağlı olarak analiz etmiş ve üç farklı şekilde sınıflamıştır. Bunlar □ Biliş merkezli stiller, kişilik merkezli stiller ve aktivite merkezli stillerdir. Biliş merkezli stil yaklaşımları, biliş ve algılama gibi bireysel farklılıklar üzerine odaklanmıştır. Konu ile ilgili çalışmalarda bazı stiller tanımlanmış ve biliş kavramı, biliş süreci ile ilişkili genel anlamının yanında, biliş durumu ve bilişsel değer farklılaşması gibi daha spesifik boyutları da içerecek şekilde genişletilmiştir. Kişilik merkezli stil yaklaşımları, bireysel özellikler ile ilgili diğer stil çalışmalarını içerir. Bu gelenek içinde adı geçen model ve kuramlar daha çok, kişilik ve bilişin benzer görünüşleri açısından stillere yaklaşır ve stili, bireyin kişilik özelliklerinin bir fonksiyonu olarak değerlendirirler. Üçüncü stil yaklaşımı aktivite merkezlidir ve doğrudan sınıf içi durumlara, öğrenme-öğretme sürecine ve çevrenin farklı görünüşlerine odaklanmıştır. Bu çalışmalar sonucu "öğrenme stilleri" kavramı geliştirilmiştir.

Farklı teorik perspektife sahip çalışmalar stillerle ilgili çalışmaları etkilemiştir. İlk olarak Torrance ve ark. (1977) beyin hemisferinin bir fonksiyonu olarak düşünme stilleriyle ilgilenmişlerdir (Armstrong, 2000). Daha sonra Sternberg (1997) uyum, seçim ve çevreyi paylaşmada, entellektüel olarak dünyayı araştırmanın karakteristik yollarını, kişinin düşünme stilleri dağılımını oldukça geniş bir şekilde tartışmıştır (Dai ve Fedhusen, 1999, s., 302).

Kalıtımsal eğilimler ve özellikle ilk yaşantılar sonucu her birey dünya ile ilişkisinde, onu algılamada, hedeflediği amaçlara ulaşmada ve problem çözmede belirli metodlar ve yaklaşımlar geliştirir. Bu süreçte birey, gerçeğin farklı yönlerine dikkat çeker, farklı türde veri toplar, bu verileri farklı şekilde düzenler, bunlardan farklı sonuçlar çıkarır, farklı kararlara ulaşır ve bu kararları da farklı biçimde uygular. Böylece farkında olsun veya olmasın, her bireyde farklı bilgi işleme biçimleri (stilleri) oluşur (Parlette ve Rae, 1993, Akt. Buluş, 2001).

Düşünme stilleri uzayı çok boyutludur. Farklı stiller, form grafikleri ve korelasyonel eğilimleri açısından doğrusal bir ilişki içinde değildirler. Bunun bir nedeni, düşünme stillerinin her birinin, farklı bireyler tarafından farklı derece ve düzeylerde kullanılıyor olmasıdır. İnsanlar tercih ettikleri düşünme stillerine bağlı olarak bir stil profiline sahiptirler. Stil profili her bireyin hangi düşünme stilini ne düzeyde kullandığı ile ilişkilidir. Bu nedenle her birey stil profili açısından diğer bireylerden farklılaşır.

Kullanılan düşünme stilleri yaşam boyunca değişebilir, çeşitlenebilir veya gelişimsel değişimlere uğrayabilirler. Örneğin yaşamın erken dönemlerinde yargı ve yasama gibi düşünme stilleri işlevsel olarak kullanılamazken, zihinsel gelişimle birlikte sonraki dönemlerde daha etkili kullanılabilir veya bir stil bazı durumlarda daha etkili olabilir. Örneğin, soyut kavramlar arasındaki ilişkileri inceleyen bir makaleyi anlamak için gerekli olan stille, önceliklere bağlı olarak yapılacak işlerin listelenmesi için gerekli olan stil aynı değildir. Benzer şekilde, birey değişik stillerin her birini, durum ve koşullara bağlı olarak farklı düzeyde de kullanabilir. Örneğin, fizik derslerinde bir öğrenci, yeni şeyler öğrenme merakıyla yasama düşünme stilini kullanırken, aynı öğrenci oyun oynarken liberal stili ve evde kişisel görevleriyle ilgili olarak yürütme stilini kullanıyor olabilir. Bu nedenle düşünme stillerini kullanmada bir esneklik ve tercih gücünden söz edilebilir, değişmez katı bir düşünme stiline söz edilemez (Sternberg, 1997). Düşünme stilleri bireyin çevre ile etkileşimi sonucunda ve büyük ölçüde öğrenme ve sosyalizasyon süreçlerinde edinilmişlerdir. Bu nedenle içinde yaşanan kültür, anne-baba tutumları, çocuk yetiştirme yöntemleri, toplumda kullanılan baskın düşünme biçimleri gibi faktörler düşünme stillerinin oluşumunu etkiler.



Yapılan araştırmalar incelendiğinde, düşünme stillerinin öğretim ve değerlendirme metodları ( Sternberg ve Grigorenko, 1993), yaş, iş ve seyahat yaşantısı (Zhang, 1999), zeka, sosyal sınıf ve başarı (Oliver, 1972), benlik saygısı (Jaber ve Qutami, 1998; Zhang, 2001), okul dışı deneyimler (Zhang, 2001), rol belirsizliği ve rol çatışması (Abraham, 1997), kavramsal düşünme ve cinsiyet (Epstein ve ark., 1996), depresyon kaygı, stress (Epstein ve ark., 1996), uyum düzeyi, kategorik düşünme, açık fikirlilik ve ego gücü (Epstein ve Pacini, 1999) nevrozizm ve ilişkiye açıklık (Sadowski ve Cogburn, 1997; Zhang ve ark., 2001), akademik başarı ( Grigorenko ve Sternberg, 1997; Buluş, 2000), yaş, eğitim ve evlilik statüsü (Walters ve Eliot, 1998), iş doyumunu (King ve Robert, 1993), bilişsel tutarlılık ve yüklenme karmaşıklığı (Buluş, 2000), öğrenme stilleri ( Zhang, 2000; Cano ve Hughes, 2000), empati ve yardım etme davranışı (Duru, 2002), yaratıcılık (Junghee ve Michael 1995; Grigorenko ve Sternberg, 1993; Sternberg, 1985), bilişsel gelişim (Zhang, 2002), kişilik tipleri (Zhang, 2001), öğretmen karakteristikleri (2002) ve yaşam yönetimi stratejileri (Freund ve Baltes, 2002) gibi bazı demografik ve psikososyal değişkenlerle değişik düzeylerde ilişkili olduğu görülmektedir. Bu değişkenlerin bir kısmı akademik yaşam ile ilişkiliyken, diğer bir kısmı günlük yaşam ile ilişkilidir.

Düşünme stilleri ile ilgili çalışmalara bakıldığında, literatürde dört farklı yaklaşım olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda, Sternberg (1994) beş boyutta birbirinden farklı on üç, Epstein ve ark (1992) rasyonel-analitik ve sezgisel-yaşantısal düşünme stili olmak üzere farklı iki düşünme stili tanımlamıştır. Majed ve Nayfeh (1998) düşünme stillerini somut, soyut ve sembolik olmak üzere üç farklı alt başlıkta toplamışlardır. Parlette ve Rae (1993) bir başka sınıflamaya gitmiş ve beş farklı kişilik tipine bağlı olarak düşünme stillerini tanımlamışlardır. Bunlar: Sentezci, İdealist, Pragmatist (faydacı), Analist ve Realist kişiliktir. Bununla birlikte ilk iki yaklaşımın dışındakilerin düşünme stilleri alanına katkıları oldukça sınırlı olmuştur.

Literatürde düşünme stillerini tartışan ve alanla ilgili çalışmalara kavramsal ve kuramsal çerçeve sağlayan çeşitli kuramlar bulunmaktadır. Bu nedenle bundan sonraki kısımda düşünme stilleriyle ilgili, oldukça detaylı bir şekilde çalışılmış iki önemli kuram üzerinde durulacaktır.

### ZİHİNSEL BENLİK YÖNETİMİ KURAMI (The Theory of Mental Self-Government)

Zihinsel Benlik Yönetimi Kuramı, Sternberg tarafından geliştirilmiştir (1988, 1994). Kuramda okul içinde ve dışında, bireylerin günlük bilişsel aktivitelerini nasıl düzenleyip, yönettikleri oldukça önemli bir yer tutar. Bu açıdan kuram akademik ve akademik olmayan her iki durum üzerine de odaklanır. Kuramın temel çıkış noktası, insanların da toplumlar gibi kendi kendilerini yönetmeye ve günlük aktivitelerini düzenlemeye gereksinim duydukları düşüncesine dayanır. İnsanlar günlük aktivitelerini düzenlemede, kendileri için en uygun olan ve kendilerini en rahat hissedebilecekleri düşünme stillerini tercih etme eğilimindedirler. Kuram beş farklı boyutta 13 düşünme stilini tartışır. Bu boyutlar fonksiyonlar, formlar, düzeyler, konular-alanlar ve eğilimlerdir. İlk boyut, Zihinsel Benlik Yönetiminin fonksiyonudur ve yasama (legislative), yürütme (executive) ve yargı (judicial) düşünme stillerini içerir. Fonksiyon boyutu; yeni düşünceler yaratma, verilmiş düşünceleri düzenleme ve yönetme, analiz ve değerlendirme süreçleri ile ilgilidir. İkinci boyut zihinsel kendilik yönetiminin formlarıdır; hiyerarşik (hierarchical), oligarşik (oligarchic), monarşik (monarchic) ve anarşik (anarchic) düşünme stillerini içerir. Form boyutu; bireyin tek bir amaca yönelik motive olup olmadığı, gereksinim hiyerarşisi ve sistematik olmayan düşünceleri ile ilgilidir. Üçüncü boyut, zihinsel kendilik yönetiminin alanlarını kapsar; içsel (internal) ve dışsal (external) düşünme stillerini içerir. Alan boyutu; bireyin ilgilerinin kendi üzerine ya da çevreye odaklanması ile ilgi-



lidir. Dördüncü boyut, zihinsel kendilik yönetimin düzeyidir; genel (global) ve yerel (local) düşünme stillerini kapsar. Son boyut, Zihinsel Benlik Yönetimi'nin eğilimleriyle ilgilidir ve liberal ve muhafazakar (conservative) düşünme stillerini içerir.

Zhang (2001), düşünme stillerini iki boyut altında da sınıflandırılabileceğini önermektedir. Bu bakış açısına göre, düşünme stillerinin birinci boyutu yasama, yargı, global, hiyerarşik ve liberal düşünme stillerinden oluşmaktadır. Bu düşünme stilleri genel olarak kompleks bilgi işlemeyi gerektirir ve yaratıcılık ağırlıklıdır. İkinci tip düşünme stilleri yürütme, lokal, muhafazakar stiller gibi daha az bilişsel çaba gerektiren bilgi işleme süreçlerini içerir.

*Zihinsel Benlik Yönetimi Kuramı*, bir önceki bölümde incelediğimiz biliş, kişilik ve aktivite merkezli yaklaşımların her üçünü de dikkate alır. Bir yandan kişilik ve beceri gibi içsel karakteristiklere, diğer yandan durum ve çevre gibi dışsal karakteristiklere geniş perspektiften bakar. Dolayısıyla kuram, bir yandan kişisel bir şekilde düşünmenin tercih edilen yollarına içgörüyü geliştirilmesini sağlarken, diğer yandan bilişsel stil yaklaşımlarına benzer olarak bazı ayrımlara gider. Örneğin "bir kişi, lokal ve global stilin her birini kullanabilir" gibi. Ek olarak yasama, yürütme ve yargı stillerinde olduğu gibi kutuplaşmaya gidilmemesi açısından da aktivite merkezli stillere benzer. Maksimum performans testleri tarafından değerlendirilmemesi ise, düşünme stillerini bilişsel stillerden ayırır.

Benlik Yönetimi Kuramı genel olarak, entellektüel stilleri (yasama, yürütme, yargı stili gibi) ve benlik yönetimi stillerini (Hiyerarşik, monarşik stil gibi) değerlendirir. Bu stiller kişilerarası ilişkilerden ziyade öğrenme ve performansla ilgilidir. Sadece içsel ve dışsal düşünme stili kişiler arası ilişkileri içerir (Dai ve Fedhusen, 1999).

Buraya kadar, kuramın genel çerçevesini çizdik. Şimdi kuramın boyutlarını inceleyelim.

#### **Zihinsel Benlik Yönetiminin Fonksiyonları**

Yönetimlerin üç fonksiyonundan sözedilebilir Yasama, Yürütme ve Yargı. Yönetim ile ilgili işlerde yasama birimi, yürütme birimi tarafından yerine getirilecek kanunları ve politikaları belirler. Yargı birimi kanunların doğru bir şekilde yerine getirilip getirilmediğini ve kanunların çiğnenip çiğnenmediğini denetler. İnsanların da bir iş veya bir konu ile ilgili düşüncelerinde, bu fonksiyonların yerine getirilmesine gereksinimleri vardır. Bu nedenle kuramda, toplumların kendilerini yönetmeleri ile, bireyin kendini yönetmesi arasındaki analogiden yararlanılmıştır. Zihinsel Benlik Yönetimi'nin Yasama fonksiyonu yaratıcılık ve planlama ile, Yürütme fonksiyonu yerine getirme ve uygulama ile, Yargı fonksiyonu ise yargılama, analiz etme, değerlendirme ve karşılaştırma ile ilgilidir.

Yasama stili, sahip oldukları düşünme yollarını geliştirmekten ve neyi, nasıl yapacakları hakkında karar vermektен hoşlanan insanlarda görülür. Bu bireyler kendi kurallarını yaratmaktan hoşlanırlar ve yapılandırılmamış problemleri tercih ederler. Örneğin yaratıcı kompozisyon yazma, yenilikçi projeler dizayn etme yasama düşünme stilini sahip bireylerin hoşlandıkları aktivitelerdir. Bu düşünme stilini kullanan öğrenciler, okulda bilinen hikayelere alternatif sonuçlar geliştirme, bilimsel projeler dizayn etme, olası durumlar hakkında öngörüde bulunma ve düşünceler üzerine konuşmaktan hoşlanırlar. İşte ise, işin nasıl yapılacağına ve şirket politikasına karar verme, yapılacak işler için sistem dizayn etme gibi görevlerden hoşlanırlar. İşle ilgili rasyonel kararlar alabilir, proje geliştirebilirler.

Yürütme stili, bir görevi yerine getirme ve uygulama ile ilgilidir. Bu stili kullanan insanlar varolan kurallara uymayı ve yapılandırılmış problemleri tercih ederler. Kendi kendilerine bir yapı yaratmaktan ziyade, bilinen, varolan yapı ve yöntemleri kullanmayı se-



verler. Çözümü bilinen bir matematik problemi, bu stile sahip bireylerin hoşlandıkları bir etkinliktir.

Yargı stili, kuralları ve prosedürleri değerlendirmekten, olay ve olguları karşılaştırmaktan ve analiz etmekten hoşlanan bireylerde görülür. Yargı stiline kullanan insanlar, düşüncelerini açıklama, eleştiri yazma ve program değerlendirmede başarılı olurlar. Danışmanlık ve sistem analistliği bu düşünme stiline sahip bireylerin tercih ettikleri bazı mesleklerdir. Yargı stilini kullanan bireyler okulda bir romandaki karakterleri karşılaştırma, hikayenin temasını analiz etme, bir hipotezin doğru ve yanlışlığını test etme gibi etkinliklerden hoşlanırlar. İki bakış açısını ya da çoklu bakış açısını değerlendirebilecekleri problemler içeren test sorularını, ezber gerektiren test sorularına tercih ederler. İşle ilgili olarak, satış stratejileri için analiz yapma, şirket için rasyonel politikalar oluşturma gibi görevlerden hoşlanırlar. Üst düzeyde soyutlama yetenekleri, düşünme stillerine uygun işlerde başarılı olmalarını sağlar.

#### Zihinsel Benlik Yönetiminin Formları

Zihinsel Benlik Yönetimi'nin dört formu vardır. Bunlar Monarşik, Hiyerarşik, Oligarşik ve Anarşik stildir. Her bir form, problemlere farklı yaklaşımları içerir.

Monarşik düşünme biçiminde, çoklu bakış açısı yerine bir şeyleri yapmanın bir tek yolu baskındır. Bu nedenle monarşik düşünme stiline kullanan insanlar tek bir amaç üzerine yoğunlaşırlar. Problemlerin çözümlerinde önlerinde bir engelin olmasına izin vermez, engellere ya ilgisiz kalır ya da onları görmezden gelirler. Bu stili stilini kullanan çocuklar, okulda tek bir problemle uğraşır, tek bir şey üzerine yoğunlaşırlar. Öğretmeni dinliyor görünen monarşik düşünme stilini kullanan bir öğrenci, gerçekte kafasındaki problemle uğraşıyor olabilir. Ya da bir proje üzerinde çalışan yine aynı düşünme stiline sahip bir başka öğrenci, diğer çalışma etkinliklerine kendini yeterince veremeyebilir. Bir kaç işi aynı anda yürütmeye çalışmak bu düşünme stiline sahip öğrenciler ve insanlar için oldukça zordur.

Hiyerarşik düşünme biçimi farklı görev ve alanlarla ilişkili olarak, bir çok amacı aynı anda dikkate alma eğilimini ifade eder. Bu stilin kullanan insanlar, öncelikli ihtiyaçlarının öneminin farkında oldukları için, durumları ve problemleri daha iyi organize etme eğilimindedirler. Sistemli çalışma becerileri büyük ölçüde bu düşünme stili ile ilişkilidir. Bu nedenle ders ve sosyal etkinlikler için ayrı zaman ayırmak isteyen bir öğrenci, bu düşünme stilinden yararlanacaktır.

Oligarşik stil, aynı anda birden çok amaca motive olma eğilimiyle ilişkilidir. Bu stili kullanan bireyler, genellikle yarışmacı amaçları tercih etme eğilimindedirler. Bu düşünme biçiminin hiyerarşik düşünme biçiminden farkı, bu stili kullanan bireylerin her şeyi eşit önemde algılama eğiliminde olmalarıdır. Yarışmacı amaçları ve her şeyi eşit önemde algılamaları gibi nedenlerle, sık sık kendilerini baskı altında hissedebilir, düşük düzeyde rehberliğe ihtiyaç duyabilirler.

Anarşik düşünme stili, bir konuya dağınık yaklaşma ve sistemli olmama eğilimiyle ilişkilidir. Bu nedenle bu stili tercih eden insanlar, sistemli ve organize bir motivasyona sahip değildirler ve problemlere gelişigüzel yaklaşma eğilimi gösterirler. Sistemleri dikkate almama, kural ve prosedürlere uymama, katı tutum ve otoriteye direnç gösterme eğilimindedirler. Anarşik düşünme stiline sahip öğrenciler, okul kuralları ve çevreye uyum sağlamada sık sık sıkıntı yaşarlar. Diğer yandan çevre esnek tutuma sahipse, yaratıcı çözümler için yüksek potansiyele sahiptirler. Çünkü ilgi alanları dağınıktır ve yaratıcı düşünceleri biraraya getirebilirler.



### Zihinsel Benlik Yönetiminin Düzeyleri

Yönetimlerin merkezi ve yerel işlev gören kurumlara sahip olması gibi, insanlar da yerel (lokal) ve genel (global) olmak üzere iki farklı düzeyde işlev gören düşünme stillerine sahiptirler.

Global düşünme stili, bir konuya tepeden bakabilme, birbiriyle ilişkili öğeleri görebilme eğilimiyle ilişkilidir. Bu stili kullanan insanlar, görelilik olarak daha geniş boyutlu ve soyut konularla ilgilenme, onlarla uğraşma eğilimindedirler. Üst düzeyde kavramsallaştırma ve soyutlama gerektiren çalışmalarda oldukça başarılıdır. Bununla birlikte detaylarla uğraşmaktan hoşlanmaz ve detaylara ilgi göstermezler. Ağaçlardan ziyade ormanı görme eğilimindedirler. Bu nedenle sık sık ormanda ağaçların işaretlerini kaybederler.

Lokal düşünme biçimi, genel ve kapsamlı bakış açısından ziyade, detaylara ilgi gösterme, detaylarla uğraşma eğilimi ile ilişkilidir. Bu stili kullanan bireyler detaylarla ilgili çalışma gerektiren görevleri ve somut problemlerle uğraşmayı, soyut konulara tercih ederler. Genellikle faydacı amaçlara yönelme eğilimindedirler. Bu düşünme stiline sahip bireyler için tehlike, ağaç için ormanda kaybolmaktır. Küçük detaylar oldukça önemli düzeyde zaman kaybetmelerine neden olur. Parçayla uğraşırken bütünü göremezler. Bu nedenle önemli ve önemsiz birbirinden ayırmada oldukça zorlanırlar. Bu açıdan Lokal ve Global düşünme stiline sahip bireylerin birlikte çalışmaları bazen bir çözüm olabilir. Her biri için belli bir boyutuna yoğunlaşacağı için, birlikte çalışmada daha etkili olabilirler.

### Zihinsel Benlik Yönetiminin Konu ve Alanları

Toplum yönetiminde iç ve dış konularla ilgilenen birimlerin olması gibi, Zihinsel Benlik Yönetimi Kuramı'nda da içsel ve dışsal düşünme stilleri birbirinden ayrılmıştır.

İçsel düşünme biçimi içedönük, bireysel ilgi ve amaçlar geliştirme eğilimiyle ilişkilidir. Bu stili kullanan bireyler, genellikle konu merkezli, soğuk, ilgisiz ve daha az sosyaldirler. Yalnız çalışmayı tercih etme eğilimindedirler. Temel tercihleri, diğer insanlardan izole ilgi ve amaçlar geliştirmektir (Buluş, 2000). Dışsal düşünme stilini kullanma eğiliminde olan bireyler, daha dışa dönüktürler. İlgileri genelde insan ilişkileri merkezlidir. Sosyal konulara daha duyarlı olma ve sosyal problemlerin farkında olma eğilimindedirler. Mümkün olan durumlarda, diğer insanlarla çalışmaya ve işbirliğine daha yatkındırlar. Bu nedenle işbirlikli öğretim metodları bu stile sahip öğrenciler için oldukça etkili olabilir. Çünkü dışsal düşünme stiline sahip öğrenciler grup içinde çalışmayı tercih eder ve diğerleriyle birlikteyken daha iyi öğrenirler. İçsel düşünme stiline sahip bireyler genelde, tek başlarına çalışmayı tercih eder ve grup içinde daha kaygılı olabilirler. Fakat bu içsel düşünme stilini kullanan bireylerin asla grupla çalışmadığı, ya da dışsal düşünme stilini kullanan bireylerin asla tek başına çalışmada başarılı olamadıkları anlamına gelmez. Bunun için, öğretim ortamları öğrencilerin her iki düşünme stilini de geliştirecek şekilde düzenlenebilir.

### Zihinsel Benlik Yönetiminin Eğilimleri

Kuramda iki farklı düşünme stili eğiliminden söz edilir: Liberal ve Muhafazakar Stil. Bununla beraber, Sternberg'e (1997) göre, bu stiller politik anlamda liberallik ve muhafazakarlıkla ilişkili değildir. Örneğin politik olarak muhafazakar bir birey, durum ve koşullara bağlı olarak, liberal düşünme stiline kullanmayı tercih edebileceği gibi, liberal bir birey de muhafazakar stili kullanmayı tercih edebilir. Benzer şekilde "muhafazakar düşünme stili yasama düşünme stilini engeller nitelikte de değildir. Eğer kişi, temelde muhafazakar özelliğe sahip olan yeni fikirlerden ve farklı davranış biçimlerinden hoşla-

nyorsa, hem yasama hem de muhafazakar düşünme stilini bir arada barındırabilir“ (Buluş, 2001, s. 4).

Liberal düşünme stiline kullanan bireyler varolan kural ve prosedürleri geliştirmeyi, üzerinde maksimum değişiklik yapmayı, belirsiz ve yapılandırılmamış durumlardan hoşlanırlar. Bu düşünme stili kullanan insanlar, değişimin olmadığı ya da çok yavaş olduğu durum ve işlerden sıkılırlar. Yaratıcılıklarını kullanabilecekleri iş ve görevler onlar için oldukça uygundur.

Muhafazakar düşünme stiline kullanan bireyler, varolan prosedür ve kurallara uymaktan hoşlanır ve en az değişiklikle işlerini yapma eğilimindedirler. Belirsiz ortam ve görevler onlar için uygun değildir. Değişime direnmeyi ve öngörebilecekleri bir çevrede olmayı tercih ederler.

Sternberg ayrıca (1997) kuramında bazı düşünme stili ilkeleri de tanımlamıştır.

#### Düşünme Stillерinin İlkeleri

1. Stillер kendi başlarına beceri değil, becerilerin kullanılmasında yapılan bir tercihtir.
2. Stil ve becerileri karşılaştırma, onları bir araya getirmekten ziyade çatışma yaratır.
3. Beceriler kadar stiller de prova edilebilirler.
4. İnsanlar tek bir stilden ziyade, bir stil profiline sahiptirler.
5. Stillер durum ve koşullara göre değiştirilebilir ve yaşam boyunca çeşitlenebilirler.
6. İnsanlar düşünme stili esnekliği ve gücü açısından birbirlerinden farklılaşırlar.
7. Stillер sosyalizasyon süreçlerine bağlı olarak edinilmişlerdir.
8. Stillер öğretilir ve uygun çevre ve laboratuvar koşullarında ölçülebilirler.
9. Bir dönemde işlevsel ve değerli olan bir stil, bir diğer dönemde tercih edilemez.
10. Bir alan içinde etkili olan bir stil, bir diğer alanda etkili olmayabilir.
11. Stillер kendi başlarına iyi ya da kötü değildirler.

#### BİLİŞSEL YAŞANTISAL BENLİK KURAMI (Cognitive-Experiential Self Theory)

Düşünme stilleriyle ilgili bir diğer önemli kuram, Bilişsel Yaşantısal Benlik Kuramıdır. Kuram birbirlerinden bağımsız, fakat birbirleriyle etkileşim halinde olan iki tür bilgi işleme sistemi önerir: Yaşantısal-Sezgisel ve Rasyonel-Analitik Sistem (Epstein ve Kirkpatrick, 1992; Epstein ve Teglası, 1998; Klacynski, 1998). Rasyonel sistem, yerleşik mantık kural ve kanıtlarına bağlı bilgi işleme süreçleri ile ilişkilidir. Yaşantısal sistem, rasyonel sisteme göre daha temel ve otomatik bir süreçtir. Kurama göre, yaşantısal sistem, aynı zamanda geçmişe dönük tarihsel değerlendirme sürecini de içerir. Soyut sembollerden ziyade, somut yaşam durumları ile ilgili formları temsil eder. Bilinçli farkındalıktan ziyade otomatik olarak işler. Hızlı ve eylem yönelimli bir sistemdir. Bununla birlikte bilgi işleme, rasyonel sisteme göre sınırlıdır. Birey bu stille motive olduğu zaman, düşünmenin mantıklı modlarına yönelebilir, bu yaşantısal sistemden analitik sisteme geçişi temsil eder (Epstein ve ark., 1992, 1996). Rasyonel sistem birincil olarak bilinçli düzeydedir ve analitik, sözel ve duygulardan bağımsızdır. Yaşantısal sistem bilinçsiz, otomatik, sözel ve duygularla ilişkilidir. Rasyonel düşünme stili, oldukça ağır



bir şekilde ego gücü, yaşantıya açıklık, bilinçlilik/ duyarlılık (conscientiousness) ve bireyin kendi ve dünya hakkındaki baskın temel inançlarıyla doğru, nevroitiklik ve muhafazakarlıkla (conservatism) ters ilişkilidir. Yaşantısal düşünme stili dışa dönüklük, yaşantıya açıklık, hem fikirlilik ile doğru, toleranssız olma ve kategorik düşünmeyle ters ilişkilidir (Pacini ve Epstein, 1999).

Bilişsel-Yaşantısal Benlik Kuramı iki boyutlu süreç öneren kuramlarla temelde tutarlıdır. Öte yandan, yaşantısal bilgi işleme süreçleri açısından duyguların üzerinde odaklanılması benzer diğer kuram ve modellerden ayrılır. Yaşantısal sistem bilinçsiz ve otomatik olduğundan, önce bu sistem işlem yapar ve kendinden sonra gelen rasyonel bilgi işleme sürecini etkiler. Rasyonel sistemin işleyişindeki hataların, yaşantısal sistemden kaynaklandığı varsayılır. Çünkü analitik-rasyonel sistemin içine değerlendirme için alınan veriler, farkında olunmadan yaşantısal sistem ile ilgili aktif olan şemalardan etkilenir. Şemalardan etkilenen rasyonel sistem, ilgili duyguları da harekete geçirir. Dolayısıyla rasyonel sistem sıklıkla, yaşantısal sistemdeki bilinçdışı işleyen hatalı eğilimleri kontrol etmede yetersiz kalır. Yetersiz kalır, çünkü, birey kontrol etmesi gereken bir şeylerin olduğunu bilemez. Yaşantısal sistem görece olarak ham ve acemicedir, fakat aynı zamanda bilgiyi otomatik, hızlı ve çabasız işlemede etkili bir sistemdir. En alt düzeyde bilişsel işlem gerektirir. Yaşantısal sistem bilgiyi somut, bütüncül, temelde sözsüz biçimde depolar, bireyin duygusal içerikli yaşantılarıyla ilişkilidir ve dolayısıyla doğuştan oldukça zorlayıcıdır. Yaşantısal sistem doğrudan somut olaylarla ilişkili olmasına rağmen, prototipler, benzetmeler ve öyküler kullanımı yoluyla soyutlama yapma kapasitesine de sahiptir. Yaşantısal sistemin bu özellikleri, rasyonel sistemle etkileşimi de dikkate alınca, bilgelik ve özellikle yaratıcılığın da bir kaynağı olma özelliğine sahiptir (Epstein ve Teglası, 1998; Buluş, 2000; Duru, 2002). Diğer yandan her iki bilgi işleme sistemi birbirlerinden farklıdır ve kendilerine özgü kurallarla işlerler. Bu iki sistemden hangisinin kullanılacağı, durumun özgül koşullarına bağlı olarak, farklı parametrelerce belirlenir. Örneğin düşünme stili tercihindeki bireysel farklılıklar, problemin özgül doğası, başat düşünme stili, duruma duygusal katılım ve duygusal etkilenme derecesi gibi değişkenler hangi düşünme stiline kullanılacağını belirler.

Sonuç olarak, Epstein (1992) iki farklı bilgi işleme sistemi üzerine temellendirilen kişiliğin sosyal bilişsel teorisini geliştirmiştir. Yaşantısal sistem bilinçsiz, otomatik, bütüncül, duygusal ve sık sık stereotiptir. Tersine Rasyonel sistem bilinçli, çabalı, analitik, ampirik veri ve karar almak için mantıksal yargılamaya gereksinim duyan, daha yavaş bir sistemdir. Bilişsel Yaşantısal Benlik Kuramı'na göre her iki sistem birbirlerinden bağımsızdır, fakat yaşam sürecinde birlikte çalışırlar. Davranış her iki sistemin birlikte çalışmasıyla üretilir (Buluş, 2000; Duru, 2002). Bilişsel-Yaşantısal Benlik Kuramı, bir önceki bölümde incelediğimiz biliş, kişilik ve aktivite merkezli yaklaşımların her üçünü de dikkate alır. Bilgi işleme süreçlerinin içsel karakteristiklerine yoğunlaşması açısından biliş ve kişilik merkezli yaklaşımlara benzer. Her iki bilgi sisteminin de kullanılabilmesini öğrenmesi ve tipik performansını değerlendiren testlerle ölçülmesi açısından ise aktivite merkezli stillere yaklaşır.

Bundan sonraki bölümde konu ile ilgili önemlerinden dolayı, düşünme stillerinin bazı değişkenlerle ilişkisine yönelik çalışmalara değinilecektir.

#### a) Düşünme Stilleri, Öğretim ve Değerlendirme Metodu İlişkisi

Düşünme stilleri büyük ölçüde bireyin çevre ile etkileşimi doğrultusunda öğrenilir. Daha işlevsel olan ve çevre tarafından pekiştirilen stiller birey tarafından daha yüksek oranda kullanılır. Bu nedenle düşünme stillerinin gelişiminde okulların oldukça önemli etkisinden sözedilebilir. Öğretmenler bu açıdan, belli tip düşünme stillerinin gelişmesine

neden olabilirler. Örneğin, bireysel proje hazırlama metodunu çok yoğun kullanan bir öğretmen, öğrencinin içsel, hiyerarşik ve yasama stilinin geliştirirken, ezber metodunu kullanan bir başka öğretmen, öğrencinin yürütme ve lokal düşünme stilini geliştirir. Sternberg (1997) öğretmenlerin çalışmalarına katkı sağlamak amacıyla, düşünme stillerine uygun öğretim metodlarının neler olabileceği ile ilgili genel bir çerçeve sunmuştur (Sternberg, 1994, Akt., Buluş, 2001; Sternberg, 1997, Akt., Duru, 2002).

**Tablo-1 Düşünme Stilleri - Öğretim Metodu İlişkisi**

Öğretim Metodu	Uygun Düşünme Stili
-Sunu	Yürütme / Hiyerarşik
-Düşünmeye Dayalı Sorgulama	Yargısal / Yasama
-İşbirlikli Öğrenme	Dışsal
-Problem Verme ve Çözme	Yürütme
-Proje Hazırlama	Yasama
-Küçük Grup Etkinliği	Dışsal / Yürütme
-Küçük Grup Tartışması	Dışsal / Yargısal
-Okuma Etkinliği	İçsel / Hiyerarşik
-Detaylar için	Lokal / Yürütme
-Ana Tema için	Global / Yürütme
-Analiz için	Yargısal
-Ezber Çalışmaları	Yürütme / Lokal / Muh.

Sternberg (1994, 1997) düşünme stilleri ile ilgili öğrenciler üzerinde yaptığı araştırma sonuçlarına bağlı olarak, hangi değerlendirme metodunun hangi düşünme stilini değerlendirmede daha etkili olacağını da belirtmiştir. Örneğin, geniş analiz içeren kompozisyonlar global ve yargı stiline sahip öğrenciler için avantajlıyken, dar analiz kompozisyonları, yargı ve lokal düşünme stiline sahip öğrenciler için avantajlıdır. Stiller ve değerlendirme metodu ilişkisini aşağıdaki gibi özetlenebilir (Sternberg 1994, Akt., Buluş, 2001; Sternberg, 1997, Akt., Duru, 2002).



**Tablo-2 Düşünme Stilleri - Değerlendirme Metodu İlişkisi Değerlendirme Metodu Gerekli Temel Beceri Uygun Düşünme Stili**

-Kısa Yanıtlı Sorular	Belleğe Dayalı Ezberleme	Yürütme / Lokal
-Çoktan Seçmeli Sorular	Analiz	Yargısal / Lokal
	Zamanı Düzenleme	Hiyerarşik
	Kendi Başına Çalışma	İçsel
-Kompozisyon Yazma	Bellek	Yürütme / Lokal
	Makro Analiz	Yargısal / Global
	Mikro Analiz	Yargısal / Lokal
	Yaratıcılık	Yasama
	Metni Düzenleme	Hiyerarşik
	Zamanı Düzenleme	Hiyerarşik
-Proje Hazırlama	Tek Başına Çalışma	İçsel
	Analiz	Yargısal
	Yaratıcılık	Yasama
	Küme Çalışması	Dışsal
	Tek Başına Çalışma	İçsel
-Görüşme	Düzenleme-Yapılandırma	Hiyerarşik
	Sosyal Rahatlık	Dışsal

Bazı çalışmalarda ise öğretmenlerin düşünme stilleri, öğretimle ilgili değişkenler açısından incelenmiştir (Sternberg ve Grigorenko, 1993; Sternberg, 1997; Zhang, 2001; Zhang ve Sternberg, 2002). Bu araştırmaların sonuçlarına göre öğretmenler, öğretim alanı, öğretmen karakteristikleri ile ilişkili olarak, düşünme stilleri açısından farklılaşmışlardır. Sonuçlara göre, iş tecrübesi arttıkça öğretmenler, yargı ve liberal düşünme stilini tercih etmektedirler. Yasama ve yargı stilini kullanan öğretmenler, öğretimlerinde yeni materyaller kullanma ve yasama stili düzeyi yüksek öğretmenler, grup ve proje çalışmalarına daha ağırlık vermektedirler. Okul çevresini çok daha özgür algılayan öğretmenler, öğretim ve öğrenme süreçlerinde aktif rol alma, öğretecekleri şeyin detayları ile ilgilenme ve konu alanını incelemede kural ve prosedürleri takip etme eğilimindedirler. Kendine güveni yüksek öğretmenler, öğretim süreçlerinde global stili daha yüksek oranda kullanma ve öğrencilerinden daha yüksek beklenti içerisinde oldukları (Zhang ve Sternberg, 2002, s., 8-9) ve bu öğretmenler öğrencilerine neyi, nasıl yapacaklarını dikte ettirmeye, onların sahip oldukları bilgileri yapılandırmalarına izin verme ve destekleyici olma eğilimindedirler (Zhang, 2001, s., 558). Ayrıca öğretmenlerin kendilerine benzer düşünme stillerini kullanan öğrencileri, daha yüksek notla değerlendirme eğiliminde oldukları bulunmuştur (Sternberg, 1997). Yaşça büyük öğretmenler genç olanlara göre yürütme, lokal ve muhafazakar stili daha yüksek oranda tercih etmektedirler. Fen alanı öğretmenleri lokal, Sosyal alan öğretmenleri liberal stili öğretim süreçlerinde daha yüksek oranda kullanmak eğilimindedirler (Sternberg ve Grigorenko, 1993).

#### b) Düşünme Stilleri - Yaratıcılık İlişkisi

Sternberg (1985, 1997, 2001) yaratıcılık ve düşünme stilleri ilişkisini tartışmış, Micholko (1998) tarihte önemli kişilerin düşünme stratejilerini incelemiştir. Literatürde düşünme stilleri- yaratıcılık ilişkisi bazı çalışmalarda doğrudan incelenmiş (Harnad, 1972; Tan-Wilmann, 1981; Obayasaki ve Torrance, 1984, Akt., Zhang, 2002; Junghee ve Michael 1995), bazı çalışmalarda ise doğrudan ya da dolaylı olarak tartışılmıştır (Grigorenko ve Sternberg, 1993, 1997; Sternberg, 1985; Zhang, 1999, 2001). Yapılan çalışmalarda, düşün-

me stilleri ile organizasyonlarda yaratıcılığı kullanma arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (Agar, 1991; Jacobson, 1993, Akt., Zhang, 1999). Zhang (2001) iş dışı tecrübeleri fazla, özsaygıları yüksek bireylerin daha çok yaratıcılık ve kompleks bilgi işleme gerektiren düşünme stillerini tercih ettiklerini bulgulamıştır. Grigorenko ve Sternberg'in (1993, 1997) çalışmalarında, yasama ve global stili tercih eden öğrenciler yaratıcılık ölçümleriyle ilgili sınav ve final projeleri üzerinde daha iyi performans göstermişlerdir. Junghee ve Michael (1995) Kore'li lise öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, cinsiyet, düşünme stilleri ve yaratıcılık arasında anlamlı ilişki bulmuşlardır. Hannad (1972) yüksek derecede yaratıcı matematikçilerin, Tan-William (1981) üstün zekalı öğrencilerin daha yüksek düzeyde bütüncül (holistic) düşünme eğiliminde olduklarını bulmuşlardır (Akt., Zhang, 2002). Benzer olarak Zhang'ın (2002) çalışması, yaratıcılık temelli ve kompleks düşünme stillerinin bütüncül, norm yönelimli düşünme stillerinin düşünmenin analitik biçimleri ile pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir.

Yukarıdaki çalışmalara bir bütün olarak baktığımızda, yaratıcılığın düşünmenin analitik formlarından ziyade, bütüncül formları ile ilişkili olduğu ve bütüncül düşünmenin ise yasama, yargı ve global stil gibi daha kompleks düşünme stilleri ile ilişkili olduğu görülmektedir.

### c) Düşünme Stilleri - Öğrenme İlişkisi

Düşünme stilleri ve öğrenme ilişkisi bazı çalışmalarda test edilmiştir. (Grigorenko ve Sternberg, 1993; Sternberg ve Zhang, 2000; Zhang, 2002; Cano ve Hughes, 2000). Sternberg ve Zhang (2000), Biggs'in (1987) Öğrenme Yaklaşımları ve düşünme stilleri arasındaki ilişkiyi iki farklı örnekleme test etmişlerdir. Araştırmada düşünme stilleri ve öğrenme yaklaşımları arasında çok yüksek olmamakla beraber, anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Sonuçlara göre, öğrenmelerinde, yüzeysel araştırmayı tercih eden öğrenciler, daha kolay ve kompleks olmayan düşünme stillerini kullanma eğilimindedirler. Örneğin, local düşünme stili gibi. Diğer yandan, öğrenmelerinde derin araştırma yaklaşımını kullanan öğrenciler yasama, yargı ve hiyerarşik düşünme stilleri gibi daha kompleks stilleri tercih etme eğilimindedirler. Ayrıca konu ile ilgili diğer bir çalışmada (Zhang, 2001), öğrencilerin okul dışında hangi tür öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri de araştırılmıştır. Sonuçlara göre, öğrenciler okul dışında, derin öğrenme yaklaşımı ve yaratıcılık gerektiren kompleks düşünme stillerini daha yüksek oranda tercih etme eğilimindedirler. Benzer şekilde Cano ve Hughes'in (2000) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmalarında da, düşünme ve öğrenme stillerinin değişik düzeyde birbirleriyle ilişkili olduğu bulgulanmıştır. Grigorenko ve Sternberg' in (1993) konu ile ilgili bir diğer çalışmasında, öğrencilerden bir konuyu çalışmaları istendiğinde, üstün yetenekli öğrencilerin, diğer öğrenci grubuna göre yasama ve yargı düşünme stillerini daha yüksek oranda kullandıkları görülmüştür.

Zhang (2002) bir başka çalışmasında, öğrencilerin eğitim ve kişiler arası ilişki durumlarındaki akıl yürütme biçimleri ve düşünme stilleri ilişkisini araştırmıştır. Sonuçlara göre, bilişsel gelişimin iki yönlülük (dualistic) düzeyinde olanlar, basit bilgi işleme süreci gerektiren, norm yönelimli düşünme stillerini kullanırken, bilişsel gelişimin görecelilik (relativistic) düzeyinde olanlar, daha karmaşık düşünme stillerinin geniş bir çeşidini kullanma eğilimindedirler. Ayrıca regresyon analizleri, yürütme stili ve dışsal stilin iki yönlü akıl yürütme biçimini, yargı stiline göreli akıl yürütme biçimini öngörebildiğini göstermiştir. Yürütme stiline beta yükü pozitifken, dışsal stiline beta yükü negatiftir. Bir diğer deyişle, öğrencilerin diğerleriyle birlikte çalışabilecekleri ve analiz, sentez, değerlendirme ve karşılaştırma yapabilecekleri öğrenme ortamları onların bilişsel gelişimlerine olumlu yönde etkilemektedir.



#### d) Düşünme Stilleri - Kişilik Tipleri İlişkisi

Düşünme stilleri ve kişilik tipleri arasında da yukarıdakine benzer bir ilişkilerin var olabileceği varsayımına dayanarak, kişilik tipleri ve düşünme stilleri arasında ilişki olup olmadığı Zhang (2000) tarafından test edilmiştir. Kişilik tipleri ölçümleri Holland'ın (1973) kuramı ve envanteri üzerine temellendirilmiştir. Sonuçlara göre, kişilik tipleri ve düşünme stilleri arasında çok yüksek olmamakla beraber ilişki bulunmuştur. Örneğin sosyal ve girişken bireyler, yargısal düşünme stilini daha çok tercih etme eğilimindedirler. Artistik tip yürütme, lokal, muhafazakar düşünme stiliyle negatif, yasama ve liberal stille pozitif ilişkili bulunmuştur. Bir diğer deyişle verilen yönergelere uyma, rutin görevleri yapma ve detaylarla ilgilenme eğilimindeki bireyler, yapılandırılmamış ve yaratıcılık gerektiren görevlerden hoşlanmamaktadırlar.

Benzer şekilde, Zhang ve Huang (2001) Çin ve Şangay' da konu ile ilgili yaptıkları ilişkili iki çalışmada, düşünme stillerinin kişilik özellikleri ile ilişkisini araştırmışlardır. Sonuçlara göre, nevrozizm yürütme ve muhafazakar stil ile, dışa dönüklük dışsal stil ile, yaşantıya açıklık yasama, yargı ve liberal stille, hem fikirlilik dışsal stille, duyarlılık hiyerarşik stille pozitif ilişkili bulunmuştur. Bir diğer deyişle, nevrozik eğilimleri yüksek bireyler, daha az kompleks ve norm yönelimli düşünme stillerinin tercih ederken, daha sosyal, dışadönük ve yeni ilişkilere açık bireyler üst düzey bilgi işleme gerektiren, daha karmaşık stilleri tercih etme eğilimindedirler.

#### SONUÇ

Bu çalışmada düşünme stilleri ile ilgili spesifik bir konu üzerine odaklanılmamış, düşünme stilleri ile ilgili genel ve bazı noktalarda kapsamlı bir resmin ortaya konulması amaçlanmıştır.

Bu genel çerçeve, düşünme stillerinin, gerek akademik yaşamda (akademik performans, öğrenme ve yaratıcılık gibi) gerekse iş hayatı (iş doyumu, rol belirsizliği ve rol çatışması gibi) ve kişiler arası ilişki süreçlerine bağlı olarak günlük yaşamda (empati, stress ve depresyon gibi) oldukça etkili bir değişken olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Bu nedenle düşünme stillerinin gerek eğitim ortamlarında, gerekse bireyin çevreye uyum ve kişiler arası ilişki süreçlerinde, ne tür etkisinin olduğunu anlaşılmasına yönelik çalışmalara gereksinimimizin olduğu düşünülmektedir.

Benzer çalışmalar, psikologların bireylerin hangi iletişim biçimini kullandıklarını anlamalarında da yarar sağlayacaktır. Örneğin, bilgiyi temelde sezgisel bir şekilde işleyen bireyler için duygular üzerinde durulması, kişisel yaşantıların aktarımı ve somut örnek kullanımı daha etkili olurken; gerçekler ve olgular üzerinde durulması, mantıklı argümanların sunulması, bilgi işlemede analitik olanlar için daha yararlı ve etkili olur (Epstein, 1996, Akt., Buluş, 2001).

Ayrıca, iş hayatı ve meslek seçimi sürecinde, bireyin ilgi ve yeteneklerinin yanında düşünme stillerinin de incelenmesi, bireyin sağlıklı meslek tercihi yapmasında olumlu yönde katkılar sağlayacaktır. İlgi, yetenek ve düşünme stillerine uygun işlerde çalışmak ise, hem bireyin doyumunu hem de işletmenin verimliliğini etkilemesi açısından önemli görünmektedir.

Konu ile ilgili diğer bir önemli nokta, düşünme stillerinin gelişiminde etkili olan psikososyal ve çevresel faktörlerin anlaşılmasına yönelik çalışmalara ihtiyacımızın olduğudur. Bu tür çalışmalarla, hangi tür düşünme stillerinin, ne tür çevresel koşulların ürünü olduğunun anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Dolayısıyla yukarıdaki çerçevede yapılacak yeni çalışmalar;

- Öğrencilerin Düşünme Stillерinin Tanınması, Bu Stillere Uygun Öğretim Programları ve Öğrenme Ortamlarının Oluşturulmasında, Öğretmenlere ve Eğitim ile İlgili Tüm Tarafllara,
- Bireyin Sosyal İlişkileri ve Çevreye Uyum Süreçlerinde, Düşünme Biçiminin Etkisinin Anlaşılması Açısından Ruh Sağlığı Çalışanlarına,
- Meslek Tercihinde Bireyin İlgi ve Yeteneğinin Yanında, Düşünme Stillерinin De İncelenmesi Açısından Psikolojik Danışmanlara,
- Bireyin Bilgi İşleme Süreçlerindeki Bozulma ve Sapmaların Anlaşılması ve Terapi Yönteminin Seçilmesinde, Terapistlerin Çalışmalarına Katkı Sağlayacaktır.

#### KAYNAKÇA

- Abraham, R., (1997). "Thinking Styles as Moderators of Role Stressor-Job Satisfaction Relationships", *Leadership and Organization Development Journal*, 18 (3), s. 123.
- Armstrong, J., Steven, (2000). "The Influence of Individual Cognitive Style on Performance in Management Education ", *Educational Psychology*, 20 (3), s. 323-339.
- Buluş, M., (2000). "Öğretmen Adaylarında Yükleme Karmaşıklığı, Düşünme Stilleri ve Bilişsel Tutarlılık Tercihi İlişkisinin Akademik Başarı ve Bazı Psikososyal Değişkenler Açısından İncelenmesi ", *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, D. E. Ü. E. B. E., İzmir.
- Buluş, M., (2001). " Eğitimde Gözardı Edilen Bir Konu: Düşünme Stilleri ". Yaşadıkça Eğitim.
- Cano, G. F. and Hughes H. E., (2000). "Learning and Thinking Styles", *Educational Psychology*, 20 (4), s. 414-430.
- Dai, D. Y. and Fedhusen F. J., (1999). " A Validation Study of The Thinking styles Inventory; Implications for Gifted ", *Educational Roeper Review*, 21(4), s. 302-304.
- Duru, E., (2002) "Öğretmen Adaylarında Kişi-Durum Yaklaşımı Bağlamında Yardım Etme Davranışı Eğilimi, Empati ve Düşünme Stilleri İlişkisi ve Bu Değişkenlerin Bazı Psikososyal Değişkenler Açısından İncelenmesi " *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, D. E. Ü. E. B. E., İzmir.
- Epstein, S. and Pacini, R., (1996). "Individual Differences in Intuitive-Experiential and Analytical-Rational Thinking Styles", *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), s. 390-405.
- Epstein, S and Kirkpatrick A. L., (1992). "Cognitive -Experiential Self Theory and Subjective Probability; Further Evidence for Two Conceptual Systems", *Journal of Personality and Social Psychology*, 63 (4), s. 533-544.
- Freund, M. A. and Baltes B. P. (2002). " Life-Management of Selection, Optimization, and Compensation ", *Journal of Personality and Social Psychology*, 82 ( 4).
- Grigorenko, E. L. and Sternberg R. J. (1997). "Styles of Thinking, Abilities, and Academic Performance", *Exceptional Children*, Spring, Vol. 63 (3), s. 295-312.
- Grigorenko, E. L. and Sternberg R. J. (1993). "Thinking Styles and Gifted ", *Roeper Review*, 16.
- Jaber, A. M. and Qutami N. (1998). "Students' Self Efficacy of Computer through The Use of Cognitive Thinking Style ", *International Journal of Instructional Media*. 25 (3), s. 263-276.
- Junkhee, K. and Michael, W. A., (1995). " The Relationship of Creativity Measures to School Achievement and to Preferred Learning and Thinking Style in a Sample Korean High School Students", *Educational & Psychological Measurement*, 55 (1), s. 60.
- King, W. L. and Holtfretter R. H. (1993). "Effects of Thinking Style on the Job Satisfaction of Retail Store Employees ", *Journal of Applied Business Research*, 9 (4), s. 123.
- Klaczynski, P. A., Fauth, J. and Swanger, A. (1998). " Rational vs. Experiential Processing, Formal Operations, and Critical Thinking Beliefs ", *Journal of Youth and Adolescence*, 27 (2), s. 185.



- Majed, A. J. and Nayfeh Q. (1998). "Students' self efficacy of Computer through the Use of Cognitive Thinking Styles" *International Journal of Instructional Media*, 28 (3), s., 263-277.
- Michalko, M. (1998). "Thinking Like A Genius :Eight Strategies Used by The Super Create, from Aristotle and Leonardo to Einstein and Edison ", *The Futurist*, 32, s. 21.
- Oliver, H., (1972). "The Relationship of Divergent Thinking to Intelligence, Social Class, and Achievement in High-School Students", *The Journal of Genetic Psychology*, 121, s. 110.
- Pacini, R. and Epstein S., (1999). "The Relating of Rational and Experiential Information Processing Styles to Personality ", *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (6), s. 172.
- Parlette, N. and Rae R. (1993). "Thinking about Thinking: Thinking Styles of People ", *Association Management*, 45 (3), s. 361-370.
- Sadowski, J. C. and Cogburn E. H. (1997). " Need of Cognition in The Big Five Factor Structure ", *The Journal of Psychology*, 131 (3), s. 307-313.
- Sternberg, J. R., (1994). "Allowing for Thinking Styles ", *Educational Leadership*, 52, s. 36.
- Sternberg, J. R., (1997). "Thinking Styles ", Cambridge University Press, New York, 1997.
- Sternberg, J. R., (1988). "Mental Self Government: A Theory of Intellectual Styles and Their Development ", *Human Development*, 31, s. 197-224.
- Sternberg, J. R., (1985). " Implicit Theories of Intelligence, Creativity, and Wisdom ", *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, s. 607-628.
- Sternberg, R., (2001). " What is The Common Thread of Creativity ?: Its Dialectical Relation to Intelligence and Wisdom", *American Psychologist*, 56 (4).
- Teglasi, H. and Epstein S., (1998). "Temperament and Personality Theory: The Perspective of Cognitive-Experiential Self-Theory ", *School Psychology Review*, 16, s. 234-245.
- Yates, C. G. R., (1999). "Cognitive Styles and Learning Strategies: Understanding Style Differences in Learning and Behavior/ Thinking Styles ", *Educational Psychology*, 19, s. 103.
- Zhang, L. F., (1999). "Further Cross-Cultural Validation of The Theory of mental Self-Government ", *The Journal of Psychology*, 133 (2), s. 165-182.
- Zhang, L. F., (2000). " Are Thinking Styles and Personality Types Related ?", *Educational Psychology*, 20 (3), s., 271-283.
- Zhang, L. F., (2001). "Thinking Styles, Self -Esteem, and Extra Curricular Experiences ", *International Journal of Psychology*, 36 (2), s., 100-107.
- Zhang, L. F. and Sternberg J. R., (2000). " Are Learning Approaches and Thinking Styles Related ? A Study in Two Chinese Population", *The Journal of Psychology*, 134 (5), s. 469-501.
- Zhang, L. F. and Huang J., (2001). "Thinking Styles and the Five -Factor Model of Personality", *European Journal of Personality*, 15, s. 465-476.
- Zhang, L. F. and Sternberg, R. J. " Thinking styles and Teacher Characteristics", *International Journal of Psychology*, 37 (1), s. 3-13. 2002.
- Zhang L. F., (2002). " Thinking Styles in Cognitive Development", *The Journal of Genetic Psychology*, 163 (2) s. 21-36.
- Zhang, L. F., (2002). " Thinking Styles: Their Relationship with Modes of Thinking and Academic Performance". *Educational Psychology*, 22 (3).
- Zhang, L. F., (2001). " Approaches and Thinking Styles in Teaching". *The Journal of Psychology*. 135 (5). s. 547-561.
- Walter, D. G. and Elliott N. W., (1998). "Use of The Psychological Inventory of Criminal Thinking styles in A Group of Female Offenders ", *Criminal Justice and Behavior*, 25 (1), s., 124-134.

### SUMMARY

In educational settings, there has always been great interest in the analysis of individual differences. This interest was given impetus in Cronbach and Snow (1977) and in Gagne's (1987) work. Thinking styles is another subject which has attracted the attention of researchers as it relates to individual differences.

Educational psychologists have long understood that an important key to facilitating student's thinking is the reflection of the individual differences in cognitive functions and styles. Current cognitive psychology states that in order to learn and think, it is necessary to have an active commitment to the information and the process in this active way. It is necessary to have a set of goals to handle, to manage, and to build up knowledge for oneself, and to think and use strategies.

The concept "style" represents a distinct notion of coherent singularity- in a variety of contexts- and might well reflect the need for a sense of identity which is arguably the essence of individuality (Riding & Rayner, 1997, pp. 28). A consequence of the extensive research into "styles" has been the development of numerous models that offer strikingly different conceptualizations: cognitive styles, learning styles and thinking styles. However, we need to find differences among these concepts.

Grigorenko & Sternberg (1993) analyzed the concepts of style, their origins, their development and different explicative theoretical models, and classified these different conceptualizations. According to these authors, three distinct approaches in the conceptualization of styles can be described as cognitive centered, personality centered and activity centered (Sternberg, 1997; Zhang 2001, 2002). The cognitive centered approaches focused upon individual differences in cognition and perception, resulting in the identification and description of several styles, abilities, and dimensions of cognitive processing. Secondly, the personality centered approaches focused the study of styles in relation to other individual personality characteristics. Finally, activity centered approaches focus on styles in relation to various activities, settings, and environments. Researchers have especially emphasized the educational perspective and came up with a new concept, the "learning style" (Cano & Hughes, 2000, pp. 414).

According to Sternberg (1993, 1997) styles are related to the self government of intelligence. They are characteristic ways of thinking, preferences about how we utilize the abilities we have. Styles refer to what a person prefers to do, and how they like to do it. Because of that the styles are not good and bad in themselves.

Sternberg (1997) defines thinking style as a preferred way of thinking. It is not ability, but a preferred way of expressing or using one or more abilities. Two or more people at the same level of ability may nevertheless have very different styles. Sternberg bases that styles, like abilities are in large part of a function of the environment and they can be developed. They are also fluid in the sense that different styles may be used in different situations as styles seem to be partly a function of tasks and situations. Preferred styles may also change over the lifespan.

The theory of mental self government (Sternberg, 1993) describes people's thinking styles. The essential notion of this theory is that people need somehow to govern or manage their everyday activities and that there are many ways of doing so. People tend to make use of styles and try, with varying degrees of success, to adapt themselves to the stylistic demands of a given situation. Thus, an individual with one stylistic preference in one situation may have a different preference in another situation. Moreover, thinking styles are at least partially socialized (Sternberg, 1997), suggesting that, to some extent, they can be modified by the environment with which people interact. The theory of mental self government argues that 13 thinking styles fall along five dimensions of mental self government: (a) **functions** (legislative, executive and judicial thinking styles), (b) **forms** (monarchic, hierarchic, oligarchic, and



anarchic thinking styles), (c) **levels** (global and local thinking styles), (d) **scopes** (internal and external thinking styles), (e) **Leanings** (liberal and conservative thinking styles).

Another important theory relating to thinking styles developed by Epstein, cognitive-experiential self-theory, is a theory of personality that posits two information-processing systems that are independent but interactive (Epstein, 1994, 1998). An automatic, intuitive experiential system often accompanied by affect is contrasted with a primarily conscious, deliberative rational system that processes information dispassionately. Experiential and rational beliefs about the self, the world, and the relations between them constitute schemas that direct behavior in different ways. A fundamental difference between the two processing systems is that the experiential system is influenced by affect and adapts to the word by learning directly from experience, whereas the rational system uses culturally transmitted knowledge and inferential rules (Epstein, 1998). The experiential system is a relatively crude, but efficient system for processing information automatically, rapidly, effortlessly, and with a minimal demand on cognitive resources. The experiential system encodes information in a concrete, holistic, primarily nonverbal manner, is intimately associated with the experience of affect, and is highly compelling (Epstein, 1994). Adaptive behavior is considered to be a joint function of both systems.

Styles, as an individual difference variable in human performance, have long occupied the minds of many scholars (Zhang, 2001, pp. 245). Nowadays, it was observed an increasing relatively studies about thinking styles. Although there are many more research, model, and theory, abroad, which try to explain what styles are and why they are so important in educational settings, there is not many research and conceptual studies in our country. However, researchers shows that styles are related to academic performance (Epstein & Pacini, 1993; Zhang, 2001; Bulus, 2000; Grigorenko & Sternberg, 1997), academic evaluation methods (Sternberg, 1997), learning and teaching methods (Sternberg & Grigorenko, 1993), learning styles (Zhang, 2001; Zhang, 2000; Cano & Hughes, 2000), creativity (Junghee & Michael 1995; Grigorenko & Sternberg, 1993; Sternberg, 1985), cognitive development (Zhang, 2002), teacher characteristics (Sternberg, 1997; Sternberg & Zhang, 2002; and so on. Not only thinking styles are related to educational setting and academic environment, but also the are related to personality and social adjustment variables as depression, stress and anxiety (Epstein and et al., 1995), personality types and traits as extraversion and agreeableness and neuroticism, (Zhang, 2001; Dai & Feldhusen, 1999; Pacini & Epstein, 1999), empathy and helping behavior (Duru, 2002), role stressor and job satisfaction (Abraham, 1997).

This general frame shows that thinking styles are a very effective variable for both academic carrier (academic performance, learning and creativity, etc. ), and occupational life (occupational satisfaction, role confusing and role confliction, etc. ) and daily life regarding with the process of interrelationship (empathy, stress, and depression, etc. ). As a result of that, it is thought that making research related to thinking styles is necessary for understanding of thinking styles' effects on educational and occupational environments, and also one's environmental adaptation and interrelationship with others.

The purpose of this study is to present a general perspective of research findings, concepts and theories related to thinking styles. For this purpose, depended on literature review, the concept of thinking styles was described and thinking styles principles, the results of the research regarding with this concept were summarized, and the results of research was discussed in terms of their relationships with theories. In addition, some suggestions for further research were offered.

## ÜNİVERSİTELERİMİZ ARASINDAKİ DİJİTAL BÖLÜNME VE PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ DIGITAL DIVIDE BETWEEN OUR UNIVERSITIES AND PAMUKKALE UNIVERSITY

Ali Rıza ERDEM\*

**ÖZ** İçinde yaşadığımız dünya özellikle 20 yüzyılın son çeyreğinde çok hızlı bir değişime sahne olmuştur. Bu değişim üniversite açısından diğer alanlara göre daha yoğun meydana gelmiştir. Kellner'e (2002: 110-111) göre bilgi ve teknolojiye sahip olanlar ile olmayanlar arasında "dijital bölünme (digital divide)" ortaya çıkmıştır. "Digital divide", bilgi ve teknolojiye sahip olan ve olmayan üniversiteleri birbirinden ayıkmaktadır. İncelenen 1998-2001 yılları arasında Pamukkale Üniversitesi hem "Fen Bilimleri Katalog İndeksine (SCI)" ve "Sosyal Bilimler Katalog İndeksine (SSCI)" girmede hem de teknolojilerini yenilemede ilerlemeler elde etmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Dijital Bölünme, Pamukkale Üniversitesi

**ABSTRACT** The world has changed very rapidly in the last quarter of the 20th century. These changes affected the university more than other areas. Accordingly to Kellner (2002: 110-111) there is a "digital divide" between the institutions that have information and technology and others that lack of information and technology. As a term "digital divide" separates universities that have information and technology and others do not have them Pamukkale University has shown great progress by the inclusion in the Science Citation Index Expanded (SCI), "Social Sciences Citation Index (SSCI)" and advanced technology.

**Key words:** Digital divide, Pamukkale University

### GİRİŞ

Yeni bin yılın en büyük değişikliği dünyanın küreselleşmesidir. Küreselleşen dünya da üretilen bilgi tüm kullanıcılar arasında paylaşılmaktadır. Paylaşma ortamları hızla basılı kağıt materyallerden manyetik ortamlara doğru kaymaktadır. Manyetik ortamlardaki bilgilere erişim de bilgisayar ve bilgisayar ağları (özellikle İnternet) yardımı ile olmaktadır. Küreselleşmeden tüm sistemler etkilenmektedir. Toplumu oluşturan bireylerin ve kurumların da bu değişimden etkilenmemesi mümkün değildir. Küreselleşmeyle birlikte dijital bölünme daha net olarak ortaya çıkmıştır.

İçinde yaşadığımız dünya özellikle 20 yüzyılın son çeyreğinde çok hızlı bir değişime sahne olmuştur. Bu değişim üniversite açısından diğer alanlara göre daha yoğun meydana gelmiştir.

### DİJİTAL BÖLÜNME VE ÜNİVERSİTELER

Kellner'e (2002: 110-111) göre bilgi ve teknolojiye sahip olanlar ile olmayanlar arasında "dijital bölünme (digital divide)" ortaya çıkmıştır. Dijital bölünme (digital divide), modern ekonomi ve toplum içinde, bilgi teknolojilerine sahip olanlar ve olmayanlar

\* Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.



arasındaki bölünmeleri ifade etmek için, bu konuyla ilişkili olarak ortaya konmuş bir terimdir. ABD Ticaret Bakanlığı, Temmuz 1999 içinde dijital bölünmenin belirgin bir biçimde artan rekabet ile ilişkili olduğunu iddia eden raporlar sunmuştur. Stanford Üniversitesi, Cheskin Araştırmaları ve Forester Enstitüsü'nün iddialarıyla ortay konan son çalışmalar eğitim ve sınıfın, ırk bölünmelerinin yapılanmasından daha önemli bir faktör olduğunu ortay koymuştur. Her şekilde bilgi teknolojisine sahip olanlar ve olmayanlar arasında farklı bir bölünmenin varlığı açıktır

**Dijital bölünme küreselleşmeyle birlikte daha net olarak ortaya çıkmıştır.** Karlson (2002: 98-99) ve McBurnie (2002: 172-176) göre küreselleşmenin özünde, dünya çapında ekonomik faaliyetlerle oluşan yeni pazar ekonomisi yatmaktadır. Küreselleşme aynı zamanda, modern bilimin ve yeni teknolojilerin bir sonucu olarak yorumlanmaktadır. Küreselleşme ekonomik güce dayalı tek yönlü bir olgu olmayıp siyasi, kültürel, teknolojik ve ekonomik olmak üzere dört boyutu vardır

**Küreselleşmeyle birlikte bölgesel işbirliği hız kazanmıştır.** Bölgesel işbirlikleri, ekonomi başta olmak üzere eğitim ve özellikle yükseköğretimde değişmelere neden olmuştur. Didou'ya (2002: 81) göre Meksika, Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada arasında imzalanan ve 1 Ocak 1994 yılında yürürlüğe giren NAFTA (Kuzey Amerika Serbest Ticaret Antlaşması) Meksika Yüksek Öğretim Sistemi'nde değişimin itici gücü olmuştur. NAFTA çerçevesinde başlatılan programların en önemli etkileri Amerika Birleşik Devletleri modeline uygun bir akreditasyon sistemi, akademik diplomaların karşılıklı tanınması, uluslararası profesyonel rekabetin gelişmesi şeklinde olmuştur.

Yükseköğretim bir ülkenin gerek duyduğu nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, bilginin üretilmesinde ve topluma hizmette önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Gürüz (2001: 1) ve Versan (1988: 3) göre yükseköğretimin kökenleri Eflatun'un Academia'sına (M. Ö. 400), Aristo'nun Lyceum'una (M. Ö. 387), Roma'nın özellikle retorik ve tartışma usul ve esaslarını öğreten okullarına ve hatta bir araştırma kurumu niteliğini taşıması nedeniyle İskenderiya Müzesi'ne (M. Ö. 330-200) kadar gitmektedir

Güler'e (1994: 9) göre yükseköğretim denince akla üniversite gelmektedir. Üniversite kavramı Latince "Üniversitas" kavramından türetilmiştir. Ortaçağda kullanılmaya başlanan bu kelime o zaman herhangi bir birlik anlamına geliyordu. Güçlüol'a (1996: 1) göre yükseköğretim kurumları üst düzey nitelikli insan gücü yetiştirme, bilimsel araştırma, bilimsel birikimi koruma, yayma ve geliştirme işlevinin yanında toplumun ve insanlığın sorunlarına ilişkin çözümler üretme işlevini de üstlenmiş bulunmaktadır. Oktik'e (1996: 111) göre bugün üniversiteler endüstri ve iş pazarı için eleman yetiştiren ve endüstrinin gereksinimleri doğrultusunda araştırma faaliyetlerini sürdüren kuruluşlar haline gelmişlerdir.

"Dijital uçurum" olarak da adlandırılan "digital divide", bilgi ve teknolojiye sahip olan ve olmayan olarak üniversiteleri de birbirinden ayırmaktadır. Scott'a (2002: 204) göre üniversitenin değişme hızı ve yenilik temposu hiçbir zaman son on yılda olduğu kadar hızlı olmamıştır. Üniversitelerde yaşanan dönüşümde yeni teknolojiler, yeni öğrenci biçimi (gittikçe çeşitlenen yaş grupları, geri dönen ve çalışan öğrenciler, yaşam boyu öğrenme ideali), yeni yükseköğretim sağlayıcıları, kar amaçlı şirket üniversiteleri, sanal üniversiteler, yeni ve gittikçe küreselleşen öğrencilerin beklentileri, gittikçe artan pazar odaklı rekabetçilik ve başarı hırsıyla dolu toplumsal çevre gibi etkenler etkin olmakta ve sonuçları hissedilmektedir.

Yang ve Vidovich'e (2002) göre küreselleşmenin yükseköğretime etkisi ekonomik faydacılık (yaptıkları ekonomik katkı açısından üniversitelerin pek çok ülkede yakın takibe alınması), bütçe azalması ve mali baskılar, teknoloji destekli öğretim ve uluslara-



rası öğrenci pazarı hacminin genişlemesiyle birlikte bu hizmeti sunanlara yönelik kural- ların belirlenmesi olmak üzere dört alanda görülmektedir.

**Küreselleşme üniversiteler için bir takım fırsatlar sunmaktadır.** Aktay (2002: 18-19) göre üniversite öğrencilerine, akademisyenlere eğitimde internet erişimiyle birlikte küre- sel imkanlar sağlamaktadır. Kellner'e (2002: 107-108) göre 21. yüzyılın eşliğindeki değiş- meler yeni teknolojiler (bilgisayar, bilgi, haberleşme ve multimedya) sağlamaktadır.

**Küreselleşme beraberinde üniversite için birçok tehdidi de beraberinde getirmektedir.** Scott'a (2002: 197) göre üniversite üç önemli hususta küreselleşmenin meydan oku- masıyla karşı karşıyadır. :

1. Üniversitelerin ulusal kültürü belirleyip yayma misyonu ile küreselleşme ara- sında bir uyumsuzluk gelişmektedir.
2. Gerek iletişim ve bilişim teknolojisinin etkisiyle, gerekse küresel araştırma kül- türü ağların etkisiyle öğretimini homojenleşmesi ulusal kültürler şeklinde ifade edilen "farklılıkları" eritmektedir.
3. Kamu üniversitelerinin mali açıdan bağlı olduğu devletin sosyal yönünün kü- reselleşmeyle zayıflatılması gelirinin azalmasına yol açmaktadır.

Apple'a (2002: 28-43), Aktay'a (2002: 13-18) göre küreselleşme düşük ve orta sınıflardan gelenler için ortaöğretim ve yükseköğretimde "eğitimde fırsat eşitsizliği" yaratmaktadır. Lee'ye (2002: 165) göre bir başka tehdit ise, devletin yükseköğretime ayırdığı fonların- payların pek çok ülkede azaltılmasıdır. Kellner'e (2002: 110-111) göre yükseköğretimde de olmak üzere bilgi ve teknolojiye sahip olanlar ile olmayanlar arasında "dijital böl- lünme (digital divide) " ortaya çıkmıştır. "Dijital uçurum" olarak da adlandırılan "digital divide", bilgi ve teknolojiye sahip olan ve olmayan üniversiteleri birbirinden ayırmaktadır. Bu da bir tehdit olarak nitelendirilebilir.

### PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

Pamukkale Üniversitesi 3. Temmuz 1992 tarihinde 3837 sayılı kanunla, çoğu daha önce o illerde mevcut olan birimlerin bağlı olduğu üniversiteden ayrılarak 21 ilde kurulan (Af- yon, Aydın, Balıkesir, Bolu, Çanakkale, Denizli, Hatay, Kars, Isparta, Kahramanmaraş, Kırıkkale, Kocaeli, Kütahya, Manisa, Mersin, Muğla, Niğde, Sakarya, Şanlıurfa, Tokat ve Zonguldak) üniversitelerden birisidir. Aynı kanunla İzmir ve Kocaeli' inde (Gebze) 2 ileri teknoloji enstitüsü de kurulmuştur. Pamukkale Üniversitesi (PAÜ 2001:5-7) 3 Tem- muz 1992 tarihinde İzmir Dokuz Eylül Üniversitesinden ayrılarak Tıp ve Mühendislik Fakülteleri ile Eğitim ve Meslek Yüksekokulları şeklinde iki fakülte ve iki yüksekokul halinde Denizli'de kurulmuştur. Pamukkale Üniversitesi 6 fakülte, 8 yüksekokul ve 3 enstitüsündeki normal ve ikinci öğretim programları ile eğitim-öğretim, araştırma, da- nişmanlık ve uygulama işlevlerini yürütmektedir

Kurulduğu il olan Denizli tarihi, kültürel ve ekonomik açıdan fırsatları olan bir yerdir. Denizli Ege, İç Anadolu ve Akdeniz Bölgeleri arasında bir geçit noktası oluşturmaktadır. Değişik iklim, bitki örtüsü ve tarıma elverişli alanlarıyla Denizli, tarih boyunca büyük medeniyetlere beşiklik etmiştir. Bu nedenle Denizli insanlık tarihi kadar eski ve köklü- dür. Denizli ilinin ekonomik çıktıları, ülke ekonomisine katkısı açısından bakıldığında ilk 10 il arasındadır. Denizli ekonomisi hızla gelişen illerin başında gelmektedir. Sanayi yatırımları özel sektör tarafından yapılmıştır. Tarihsel miras olarak gelen dokumacılık, bugün tekstil sanayisine dönüşmüş ve ihracata yönelik rekabet gücü yüksek modern teknoloji ile üretime kavuşmuştur. Bugün yurt dışına yapılan havlu tipi pamuklu doku- ma ihracatının %50-70'i Denizli'den yapılmaktadır.



## ÜNİVERSİTELERİMİZDE DİJİTAL BÖLÜNME VE PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

Üniversiteler bilim ve bilgi yuvası, bilgi ve teknolojinin üreticisi konumundadır.

### Pamukkale Üniversitesi'nin "Uluslararası Bilimsel Atıf Endeksleri"ne Giren Yayın Açısından Diğer Üniversitelerimizle Karşılaştırılması

Üniversitelerimizin sahip olduğu bilgiyi değerlendirmede ölçüt olarak "Uluslararası Bilimsel Atıf Endeksleri" kullanılmaktadır. Bu endeksteki kategoriler ise:

1. Fen bilimleri alanında "Science Citation Index Expanded" (SCI): SCI kapsamındaki disiplinlerden bazıları şunlardır: Astronomi, Bilgisayar, Bitki Bilim, Biyoloji, Biyokimya, Biyoteknoloji, Eczacılık, Fizik, hayvan Bilimleri, Kimya, Matematik, Nöroloji, Tarım, Pediatri, Psikiyatri, Onkoloji, Tıp, Veterinerlik, Farmakoloji, Hayvan Hastalıkları
2. Sosyal bilimler alanında "Social Sciences Citation Index (SSCI) SSCI kapsamındaki disiplinlerden bazıları şunlardır: Antropoloji, Siyaset Bilimi, Tarih, Toplum Sağlığı, Endüstriyel İlişkiler, Enformasyon Bilimi, Kütüphane Bilimi, Dil Bilimi Felsefe, Kent Çalışmaları, Psikoloji, Hukuk, Sosyoloji, Eğitim, Kadın Çalışmaları
3. Sanat ve kültür alanında "Arts & Humanities Citation Index" (AHCİ) AHCİ kapsamındaki disiplinlerden bazıları şunlardır: Arkeoloji, Mimari, Edebiyat, Müzik, Dans, Şiir, Tiyatro, Radyo, Televizyon, Film,

"Uluslararası Bilimsel Atıf Endeksleri" ne giren bilimsel makale sayısına göre üniversitelerin gelişmişliğini rahatlıkla söyleyebiliriz.

#### 1. Fen Bilimleri Alanında "Science Citation Index Expanded (SCI)" Karşılaştırma

1998-2001 yılları arasında Pamukkale Üniversitesi'nin Fen Bilimleri Alanında "Science Citation Index (SCI)" "Uluslararası Bilimsel Atıf Endeksleri" ne giren bilimsel makale sayısına göre ülkemizdeki üniversiteler arasındaki yeri tablo 1 de gösterilmiştir.\*

\* Bu veriler ULAKBİM tarafından 26 Kasım 2001 tarihinde Web of Science' ın Science Citation Index veri tabanı kullanılarak hazırlanmıştır. ULAKBİM tarafından her yıl yapılan ülke ve Türkiye'deki üniversitelerin yıllık yayın sayılarına ilişkin taramalar, daha kesin sonuçlara ulaşabilmek için, takip eden yılda Mayıs-Haziran aylarında ISI tarafından kümülatif indeksin yayınlanması sonucunda gerçekleştirilmektedir.

**Tablo 1**  
Pamukkale Üniversitesi'nin "Uluslararası Bilimsel Atf Endeksleri" ne Giren Fen Bilimleri Alanında "Science Citation Index (SCI)" da 1998- 2001 Yıllarındaki Durumu

Sıra no	1998*		1999*		2000***		2001****	
	Üniversite Adı	Sayı	Üniversite Adı	Sayı	Üniversite Adı	Sayı	Üniversite Adı	Sayı
1	Hacettepe Üniversitesi	743	Hacettepe Üniversitesi	901	Hacettepe Üniversitesi	894	Hacettepe Üniversitesi	913
2	Ankara Üniversitesi	438	Ankara Üniversitesi	547	Ankara Üniversitesi	514	Ankara Üniversitesi	608
3	İstanbul Üniversitesi	395	İstanbul Üniversitesi	438	İstanbul Üniversitesi	469	İstanbul Üniversitesi	576
4	İstanbul Teknik Üniversitesi	321	İstanbul Teknik Üniversitesi	389	İstanbul Teknik Üniversitesi	394	Orta Doğu Teknik Ün	471
5	Orta Doğu Teknik Ün	321	Orta Doğu Teknik Ün	341	Orta Doğu Teknik Ün	380	İstanbul Teknik Üniversitesi	462
6	Gazi Ün	242	Ege Üniversitesi	308	Gazi Ün	277	Gazi Ün	331
7	Ege Üniversitesi	235	Gazi Ün	290	Ege Üniversitesi	252	Ege Üniversitesi	324
8	Boğaziçi Üniversitesi	156	Marmara Üniversitesi	186	Dokuz Eylül Üniversitesi	181	Dokuz Eylül Üniversitesi	253
9	Dokuz Eylül Üniversitesi	155	Dokuz Eylül Üniversitesi	161	Marmara Üniversitesi	172	Boğaziçi Üniversitesi	193
10	Marmara Üniversitesi	152	Bilkent Üniversitesi	147	Boğaziçi Üniversitesi	143	Atatürk Üniversitesi	183
11	Bilkent Üniversitesi	147	Başkent Üniversitesi	144	Bilkent Üniversitesi	139	Marmara Üniversitesi	178
12	Çukurova Üniversitesi	138	Boğaziçi Üniversitesi	140	Çukurova Üniversitesi	129	Selçuk Üniversitesi	156
13	Karadeniz Teknik Ün	115	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	133	Erciyes Üniversitesi	125	Çukurova Üniversitesi	149
14	Atatürk Üniversitesi	108	Karadeniz Teknik Ün	128	Fırat Üniversitesi	107	Erciyes Üniversitesi	149
15	Erciyes Üniversitesi	104	Çukurova Üniversitesi	127	Karadeniz Teknik Ün	107	Bilkent Üniversitesi	141
16	Başkent Üniversitesi	98	Erciyes Üniversitesi	121	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	106	Akdeniz Üniversitesi	136
17	Uludağ Üniversitesi	92	Fırat Üniversitesi	116	Uludağ Üniversitesi	104	Fırat Üniversitesi	134
18	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	90	Uludağ Üniversitesi	115	Başkent Üniversitesi	101	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	126
19	Akdeniz Üniversitesi	77	Atatürk Üniversitesi	106	Selçuk Üniversitesi	99	Başkent Üniversitesi	122
20	Selçuk Üniversitesi	74	Akdeniz Üniversitesi	82	Atatürk Üniversitesi	96	Karadeniz Teknik Ün	115
21	Kocaeli Üniversitesi	64	İnönü Üniversitesi	75	Akdeniz Üniversitesi	95	İnönü Üniversitesi	110
22	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	59	Osmangazi Üniversitesi	75	İnönü Üniversitesi	95	Trakya Üniversitesi	106
23	İnönü Üniversitesi	58	Kocaeli Üniversitesi	73	Gaziantep Üniversitesi	78	Gaziantep Üniversitesi	92
24	Osmangazi Üniversitesi	56	Selçuk Üniversitesi	72	Anadolu Üniversitesi	75	Anadolu Üniversitesi	88
25	Fırat Üniversitesi	53	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	70	Dicle Üniversitesi	71	Uludağ Üniversitesi	87
26	Yıldız Teknik Üniversitesi	53	Cumhuriyet Üniversitesi	68	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	69	Kocaeli Üniversitesi	86
27	Dicle Üniversitesi	51	Yıldız Teknik Üniversitesi	61	Kocaeli Üniversitesi	64	Dicle Üniversitesi	80
28	Koç Üniversitesi	42	Gaziantep Üniversitesi	54	Osmangazi Üniversitesi	64	Mersin Üniversitesi	80
29	Cumhuriyet Üniversitesi	41	Trakya Üniversitesi	54	Cumhuriyet Üniversitesi	62	Cumhuriyet Üniversitesi	74
30	Pamukkale Üniversitesi	38	Anadolu Üniversitesi	46	Trakya Üniversitesi	61	Osmangazi Üniversitesi	72
31			Pamukkale Üniversitesi	40	Celal Bayar Üniversitesi	59	Kırıkkale Üniversitesi	71
32					Kırıkkale Üniversitesi	46	Süleyman Demirel Ün	68
33					Pamukkale Üniversitesi	46	Pamukkale Üniversitesi	66
34							Yüzüncü Yıl Üniversitesi	66



\* ULAKBİM Üniversitelerin Yayın Sıralaması SCI-1998 <http://www.ulakbim.gov.tr/servisler/yayinveatiftarama/siralama/univsci1998.uhtml> 23. 12. 2002

\*\* ULAKBİM Üniversitelerin Yayın Sıralaması SCI-1999 <http://www.ulakbim.gov.tr/servisler/yayinveatiftarama/siralama/univsci1999.uhtml> 23. 12. 2002

\*\*\* ULAKBİM Üniversitelerin Yayın Sıralaması SCI-2000 <http://www.ulakbim.gov.tr/servisler/yayinveatiftarama/siralama/univsci2000.uhtml> 23. 12. 2002

\*\*\*\* ULAKBİM Üniversitelerin Yayın Sıralaması SCI-2001 <http://www.ulakbim.gov.tr/servisler/yayinveatiftarama/siralama/univsci2001.uhtml> 23. 12. 2002

#### Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Alanında "Science Citation Index Expanded (SCI)":

- 1998-2001 yılları arasında yayın sayısı açısından büyük ilerlemeler kaydetmiştir.
- 1998 yılında 38 yayınlı 30. sırada olup birlikte kurulduğu üniversitelerden 64 yayınlı 21. sırada olan "Kocaeli Üniversitesi" ve 56 yayınlı 24. sırada olan "Osmangazi Üniversitesi" hariç diğerlerinden daha çok yayın üretmiştir.
- 1999 yılında 40 yayınlı 31. sırada olup birlikte kurulduğu üniversitelerden 75 yayınlı 22. sırada olan "Osmangazi Üniversitesi" ve 73 yayınlı 23. sırada olan "Kocaeli Üniversitesi" hariç diğerlerinden daha çok yayın üretmiştir. Yayın sayısındaki artışa rağmen 1998 yılına göre bir sıra düşmüştür.
- 2000 yılında 46 yayınlı 33. sırada olup birlikte kurulduğu üniversitelerden 64 yayınlı 26. sırada olan Kocaeli Üniversitesi" ve 64 yayınlı 27. sırada olan "Osmangazi Üniversitesi" hariç diğerlerinden daha çok yayın üretmiştir. Birlikte kurulduğu üniversitelerden 46 yayınlı 32. sırada olan "Kırıkkale Üniversitesi" alfabetik sıra olarak önde gözükmektedir. Yayın sayısındaki artışa rağmen 1999 yılına göre iki sıra düşmüştür.
- 2001 yılında 66 yayınlı 33. sırada olup birlikte kurulduğu üniversitelerden 86 yayınlı 26. sırada olan "Kocaeli Üniversitesi", 80 yayınlı 28. sırada olan "Mersin Üniversitesi", 72 yayınlı 30. sırada olan "Osmangazi Üniversitesi", 71 yayınlı 31. sırada olan "Kırıkkale Üniversitesi" ve 68 yayınlı 32. sırada olan "Süleyman Demirel Üniversitesi" hariç diğerlerinden daha çok yayın üretmiştir. Yayın sayısındaki artışa rağmen 2000 yılına göre sırası aynı kalmıştır.

#### Ayrıca :

- "Uluslararası Bilimsel Atıf Endeksleri" ne giren yayında üniversitelerimiz genelinde en çok yayını "fen bilimleri" alanında yapmaktadır.
- 1998-2001 yılları arasında fen bilimleri alanında ilk 10 üniversite Ankara, İstanbul ve İzmir'deki devlet üniversiteleridir. Atatürk Üniversitesi 2001 yılında 183 yayınlı 10. sıraya yükselmiştir. Özel üniversitelerden sadece Bilkent 1999 yılında 147 yayınlı 10. sıraya girebilmiştir.
- 1998'de 743, 1999'da 901, 2000'de 894, 2001'de 913 yayınlı Hacettepe Üniversitesi birinciliği almıştır.

#### 2. Sosyal Bilimler Alanında "Social Sciences Citation Index (SSCI)" Karşılaştırma

1998-2001 yılları arasında Pamukkale Üniversitesi'nin Sosyal Bilimler Alanında "Social Sciences Citation Index (SSCI)" "Uluslararası Bilimsel Atıf Endeksleri" ne giren bilimsel makale sayısına göre ülkemizdeki üniversiteler arasındaki yeri tablo 2 de gösterilmiştir.

Tablo 2 Pamukkale Üniversitesi'nin "Uluslararası Bilimsel Atıf Endeksleri" ne Giren Sosyal Bilimler Alanında "Social Sciences Citation Index (SSCI)" da 1998- 2001 Yıllarındaki Durumu

Sıra no	1998*		1999*		2000**		2001****	
	Üniversite Adı	Sayı	Üniversite Adı	Sayı	Üniversite Adı	Sayı	Üniversite adı	Sayı
1	Bilkent Ün	41	Bilkent Ün	43	Bilkent Ün	55	Bilkent Ün	55
2	Orta Doğu Teknik Ün.	33	Boğaziçi Üniversitesi	26	Hacettepe Üniversitesi	33	Orta Doğu Teknik Ün.	45
3	Boğaziçi Üniversitesi	22	Orta Doğu Teknik Ün.	25	Orta Doğu Teknik Ün.	29	Boğaziçi Üniversitesi	33
4	İstanbul Ün.	12	İstanbul Ün.	20	Koç Üniversitesi	22	Hacettepe Ün.	27
5	Ankara Ün	11	Hacettepe Ün	19	Boğaziçi Ün	16	Ankara Ün	21
6	Hacettepe Ün	10	Koç Üniversitesi	16	Ankara Ün	14	İstanbul Ün	18
7	Koç Üniversitesi	8	Ankara Ün	14	İstanbul Ün.	8	Koç Ün	15
8	İstanbul Teknik Üniversitesi	6	İstanbul Teknik Üniversitesi	7	İstanbul Teknik Üniversitesi	8	İstanbul Teknik Üniversitesi	10
9	Atatürk Ün	4	Gazi Ün	6	Ege Üniversitesi	6	Çukurova Ün	9
10	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	4	Ege Üniversitesi	5	Marmara Ün	5	Dokuz Eylül Üniversitesi	9
11	Anadolu Ün	3	Sabancı Ün	4	Sabancı Ün	4	Sabancı Ün	9
12	Ege Üniversitesi	3	Atatürk Ün	3	Dokuz Eylül Ün	3	Ege Üniversitesi	8
13	Erciyes Üniversitesi	3	Çukurova Üniversitesi	3	İstanbul Kültür Üniversitesi	3	Gaziantep Üniversitesi	8
14	Osmangazi Üniversitesi	3	Dokuz Eylül Üniversitesi	3	Osmangazi Üniversitesi	3	Başkent Üniversitesi	7
15	Uludağ Üniversitesi	3	Erciyes Üniversitesi	3	Akdeniz Üniversitesi	2	Marmara Üniversitesi	7
16	Dicle Üniversitesi	2	Gaziantep Üniversitesi	3	Dicle Üniversitesi	2	Atatürk Üniversitesi	5
17	Dokuz Eylül Üniversitesi	2	İstanbul Bilgi Üniversitesi	3	Erciyes Üniversitesi	2	Gazi Üniversitesi	5
18	Marmara Üniversitesi	2	İstanbul Kültür Üniversitesi	3	Gazi Üniversitesi	2	İnönü Üniversitesi	5
19	Selçuk Üniversitesi	2	Marmara Üniversitesi	3	Gaziantep Üniversitesi	2	Harran Üniversitesi	4
20	Yeditepe Üniversitesi	2	Mersin Üniversitesi	2	İstanbul Bilgi Üniversitesi	2	Karadeniz Teknik Ün	4
21	Abant İzzet Baysal Ün	1	Celal Bayar Üniversitesi	1	Kocaeli Üniversitesi	2	Mersin Üniversitesi	4
22	Akdeniz Ün	1	Cumhuriyet Üniversitesi	1	Uludağ Üniversitesi	2	Adnan Menderes Üniversitesi	3
23	Celal Bayar Üniversitesi	1	Fatih Üniversitesi	1	Adnan Menderes Üniversitesi	1	Erciyes Üniversitesi	3
24	Çukurova Üniversitesi	1	Karadeniz Teknik Ün	1	Anadolu Üniversitesi	1	Fatih Üniversitesi	3
25	Fatih Üniversitesi	1	Muğla Üniversitesi	1	Atatürk Üniversitesi	1	İstanbul Bilgi Üniversitesi	3
26	Fırat Üniversitesi	1	Sakarya Üniversitesi	1	Başkent Üniversitesi	1	Afyon Kocatepe Üniversitesi	2
27	Gaziantep Üniversitesi	1	Trakya Üniversitesi	1	Beykent Üniversitesi	1	Akdeniz Üniversitesi	2
28	İstanbul Bilgi Üniversitesi	1	Yeditepe Üniversitesi	1	Çukurova Üniversitesi	1	Dicle Üniversitesi	2
29	İstanbul Kültür Üniversitesi	1	Yıldız Teknik Üniversitesi	1	Doğuş Üniversitesi	1	Dumlupınar Üniversitesi	2
30	Karadeniz Teknik Ün	1	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1	Fatih Üniversitesi	1	Muğla Üniversitesi	2
31	Mustafa Kemal Üniversitesi	1	Abant İzzet Baysal Ün	0	İnönü Üniversitesi	1	Osmangazi Üniversitesi	2
32	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1			Kadir Has Üniversitesi	1	Pamukkale Üniversitesi	2
33	Pamukkale Üniversitesi	1			Karadeniz Teknik Ün	1	Süleyman Demirel Ün	2
34	Sabancı Ün	1			Sakarya Ün	1	Yıldız Teknik Üniversitesi	2
35	Trakya Ün	1			Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1	Abant İzzet Baysal Ün	1
36	Adnan Menderes Ün	0			Abant İzzet Baysal Ün	0		
63					Pamukkale Ün	0		
64								
65			Pamukkale Ün	0				



- \* ULAKBİM Üniversitelerin Yayın Sıralaması SSCI-1998 <http://www.ulakbim.gov.tr/servisler/yayinveatiftarama/siralama/univssci1998.uhtml> 23. 12. 2002
- \*\* ULAKBİM Üniversitelerin Yayın Sıralaması SSCI-1999 <http://www.ulakbim.gov.tr/servisler/yayinveatiftarama/siralama/univssci1999.uhtml> 23. 12. 2002
- \*\*\* ULAKBİM Üniversitelerin Yayın Sıralaması SSCI-2000 <http://www.ulakbim.gov.tr/servisler/yayinveatiftarama/siralama/univssci2000.uhtml> 23. 12. 2002
- \*\*\*\* ULAKBİM Üniversitelerin Yayın Sıralaması SSCI-2001 <http://www.ulakbim.gov.tr/servisler/yayinveatiftarama/siralama/univssci2001.uhtml> 23. 12. 2002

#### Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Alanında "Social Sciences Citation Index (SSCI)":

- 1998-2001 yılları yayın sayısı açısından az ilerleme elde etmiştir.
- 1998 yılında 1 yayımla 33. sırada olup birlikte kurulduğu üniversitelerden 1'er yayımla alfabetik olarak 21. sırada "Abant İzzet Baysal Üniversitesi", 23. sırada "Celal Bayar Üniversitesi", 31. sırada "Mustafa Kemal Üniversitesi" hariç diğerlerinden daha çok yayın üretmiştir.
- 1999 yılında hiç yayın üretmemiştir. Birlikte kurulduğu üniversitelerden 2 yayımla 20. sırada "Mersin Üniversitesi", 1'er yayımla 25. sırada "Muğla Üniversitesi", 26. sırada "Sakarya Üniversitesi" yer almaktadır.
- 2000 yılında hiç yayın üretmemiştir. Birlikte kurulduğu üniversitelerden 3 yayımla 14. sırada "Osmangazi Üniversitesi", 2 yayımla 21. sırada "Kocaeli Üniversitesi", 1'er yayımla 23. sırada "Adnan Menderes Üniversitesi", 34. sırada "Sakarya Üniversitesi" yer almaktadır.
- 2001 yılında 2 yayımla 32. olup birlikte kurulduğu üniversitelerden 4 yayımla 21. sırada "Mersin Üniversitesi", 3 yayımla 22. sırada "Adnan Menderes Üniversitesi" hariç diğerlerinden daha çok yayın üretmiştir. Birlikte kurulduğu üniversitelerden 2'şer yayımla 26. sırada "Afyon Kocatepe Üniversitesi", 29. sırada "Dumlupınar Üniversitesi", 30. sırada "Muğla Üniversitesi" ve 31. sırada "Osmangazi Üniversitesi" alfabetik sıra olarak önde gözükmediler.

#### Ayrıca:

- "Uluslararası Bilimsel Atıf Endeksleri" ne giren yayında üniversitemiz fen bilimleri alanına göre "sosyal bilimler" de daha az yayın yapmaktadır.
- 1998-2001 yılları arasında sosyal bilimler alanında ilk 10 üniversite Ankara, İstanbul ve İzmir'deki devlet ve özel üniversitelerdir. Atatürk Üniversitesi 1998'de 4 yayımla 9. sırada yer almıştır.
- 1998'de 41, 1999'da 43, 2000'de 55, 2001'de de 55. yayımla Bilkent Üniversitesi birinciliği almıştır.

#### Sanat ve Kültür Alanında "Arts & Humanities Citation Index (AHCI)" Karşılaştırma

1998-2001 yılları arasında Pamukkale Üniversitesi'nin Sanat ve Kültür alanında "Arts & Humanities Citation Index" (AHCI) Uluslararası Bilimsel Atıf Endeksleri" ne giren bilimsel makale sayısına göre ülkemizdeki üniversiteler arasındaki yeri tablo 3 de gösterilmiştir.

Tablo 3

Pamukkale Üniversitesi'nin "Uluslararası Bilimsel Atf Endeksleri" ne Giren Sanat ve Kültür alanında "Arts & Humanities Citation Index" (AHCI) da 1998- 2001 Yıllarındaki Durumu

Sıra no	1998*		1999*		2000***		2001****	
	Üniversite Adı	Sayı	Üniversite Adı	Sayı	Üniversite Adı	Sayı	Üniversite Adı	Sayı
1	Bilkent Üniversitesi	15	Bilkent Üniversitesi	11	Bilkent Üniversitesi	15	Bilkent Üniversitesi	16
2	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	9	Boğaziçi Üniversitesi	3	Boğaziçi Üniversitesi	6	Boğaziçi Üniversitesi	5
3	Hacettepe Üniversitesi	2	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	3	Hacettepe Üniversitesi	4	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	3
4	Boğaziçi Üniversitesi	2	Erciyes Üniversitesi	2	İstanbul Teknik Üniversitesi	4	Yıldız Teknik Üniversitesi	3
5	Çukurova Üniversitesi	1	Ankara Üniversitesi	1	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	4	Ankara Üniversitesi	1
6	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	0	Gazi Üniversitesi	1	Başkent Üniversitesi	2	İstanbul Teknik Üniversitesi	1
7			İstanbul Teknik Üniversitesi	1	Ankara Üniversitesi	1	İstanbul Üniversitesi	1
8			Abant İzzet Baysal Üniversitesi	0	Erciyes Üniversitesi	1	Marmara Üniversitesi	1
9					Gazi Üniversitesi	1	Erciyes Üniversitesi	1
10					Selçuk Üniversitesi	1	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	0
11					Yıldız Teknik Üniversitesi	1		
12					Abant İzzet Baysal Üniversitesi	0		
59	Pamukkale Üniversitesi	0	Pamukkale Üniversitesi	0				
60								
61					Pamukkale Üniversitesi	0		
62							Pamukkale Üniversitesi	0

\* ULAKBİM Üniversitelerin Yayın Sıralaması AHCI-1998 <http://www.ulakbim.gov.tr/servisler/yayinveatiftarama/siralama/univart1998.uhtml> 23. 12. 2002

\*\* ULAKBİM Üniversitelerin Yayın Sıralaması AHCI-1999 <http://www.ulakbim.gov.tr/servisler/yayinveatiftarama/siralama/univart1999.uhtml> 23. 12. 2002

\*\*\* ULAKBİM Üniversitelerin Yayın Sıralaması AHCI-2000 <http://www.ulakbim.gov.tr/servisler/yayinveatiftarama/siralama/univart2000.uhtml> 23. 12. 2002

\*\*\*\* ULAKBİM Üniversitelerin Yayın Sıralaması AHCI-2001 <http://www.ulakbim.gov.tr/servisler/yayinveatiftarama/siralama/univart2001.uhtml> 23. 12. 2002

#### Pamukkale Üniversitesi Sanat ve Kültür Alanında "Arts & Humanities Citation Index" (AHCI):

- 1998-2001 yılları yayın sayısı açısından hiçbir ilerleme elde edememiştir.
- Birlikte kurulduğu üniversitelerden hiçbiri yayın üretememiştir.

#### Ayrıca:

- "Uluslararası Bilimsel Atf Endeksleri" ne giren yayında üniversitelerimiz genelde en az yayını "sanat ve kültür" alanında yapmaktadır.
- 1998-2001 yılları arasında sanat ve kültür alanında ilk 10 üniversite 1992'den önce kurulan üniversitelerdir.
  - 19998'de Bilkent 15, ODTÜ 9, Hacettepe ve Boğaziçi 2'şer ve Çukurova 1;
  - 1999'da Bilkent 11, Boğaziçi ve ODTÜ 3'er, Erciyes 2, Ankara, Gazi ve İstanbul Teknik Üniversiteleri 1'er;
  - 2000'de Bilkent 15, Boğaziçi 6, Hacettepe, İstanbul Teknik ve ODTÜ 4'er, Başkent 2, Ankara, Erciyes, Gazi, Selçuk ve Yıldız Teknik Üniversiteleri 1'er;



- 2001'de Bilkent 16, Boğaziçi 5, ODTÜ ve Yıldız Teknik Üniversiteleri 3'er, Ankara, İstanbul Teknik, İstanbul, Marmara ve Erciyes Üniversiteleri 1'er yayın yapmışlardır.
- 19998'de 15, 1999'da 11, 2000'de 15, 2001'de 16 yayında Bilkent Üniversitesi birinciliği almıştır.

#### Pamukkale Üniversitesi'nin Sahip Olduğu "Teknoloji" Açısından Diğer Üniversitelerimizle Karşılaştırılması

Üniversiteler üstlendikleri misyonlarını yerine getirebilmek için çeşitli teknolojiler kullanılmaktadır. Eğitim-öğretim işlevini yerine getirmek için "araştırma teknolojileri", topluma hizmetleri işlevini yerine getirebilmek için başta "sağlık teknolojileri" olmak üzere çeşitli teknolojileri kullanılmaktadır.

Üniversitelerimizin öncelikle yerine getirmeye çalıştığı işleve göre kullandığı teknolojiyi ön plana çıkarmaktadır. Bu açıdan baktığımızda ülkemizdeki üniversiteler çoğunlukla eğitim-öğretim işlevini gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Fakat üniversitelerimizin yerine getirdiği eğitim-öğretim işlevi de farklıdır. Örneğin Hacettepe Üniversitesi teknik bilgileri yanında, geniş kültürlü, pratiğe ağırlık veren, sosyal sorunları bilen doktorlar yetiştirecek eğitimi vermek amacıyla Ankara'da kurulmuştur. Bazı üniversitelerimizi araştırma işlevini yerine getirme ağırlıklı kurulmuştur. ODTÜ Orta Doğu'nun kaynaklarını geliştirmek ve ekonomik sorunlarına çözüm getirmek, Türk ulusuna ve başka uluslara yarar sağlayacak uygulamalı araştırmalar yapmak, İngiliz dilinde ileri öğretim vermek amacıyla Ankara'da kurulmuştur. 3 temmuz 1992 'de 3837 sayılı Kanunla sadece araştırma amaçlı İzmir ve Kocaeli' inde (Gebze) 2 ileri teknoloji enstitüsü de kurulmuştur.

Pamukkale Üniversitesi eğitim-öğretim, araştırma ve topluma hizmet işlevlerini yürütmekte ve bu alanlardaki teknolojilerini yenilemektedir. Pamukkale Üniversitesi öncelikli olarak "eğitim-öğretim" işlevini yerine getiren bir üniversite olarak "öğretim teknolojileri" ne ağırlık vermektedir. Otomasyon hizmetlerine geçişte önemli mesafeler elde etmiştir. Pamukkale Üniversitesindeki mevcut otomasyonlar ise şunlardır: Öğrenci işleri otomasyonu, personel otomasyonu, tahakkuk otomasyonu, demirbaş-aynıyat otomasyonu

#### SONUÇ

Pamukkale Üniversitesi'nin "Uluslararası Bilimsel Atıf Endeksleri" ne giren SCI, SSCI ve AHCI da 1998- 2001 yıllarında bilimsel makale sayısı ve sırası itibarıyla durumu tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4

#### Pamukkale Üniversitesi'nin "Uluslararası Bilimsel Atıf Endeksleri" ne Giren SCI, SSCI ve AHCI da 1998- 2001 Yıllarındaki Durumu

ATIF ENDEKSİ	1998		1999		2000		2001	
	sıra	sayı	sıra	sayı	sıra	sayı	sıra	sayı
SCI	30	38	31	40	33	46	33	66
SSCI	33	1	65	0	63	0	32	2
AHCI	59	0	59	0	61	0	62	0

Kaynak: ULAKBİM Üniversitelerin Yayın Sıralaması <http://www.ulakbim.gov.tr/servisler/yayinveatiftarama/siralama/>

Pamukkale Üniversitesi:

- Özellikle fen bilimleri alanında "Science Citation Index" (SCI) 1998-2001 yılları arasında yayın sayısı açısından büyük ilerlemeler kaydetmiştir.
  - "Uluslararası Bilimsel Atıf Endeksleri" ne giren yayında üniversitelerimiz genelde en çok yayını "fen bilimleri" alanında yapmaktadır.
  - 1998-2001 yılları arasında fen bilimleri alanında ilk 10 üniversite Ankara, İstanbul ve İzmir'deki devlet üniversiteleridir. Atatürk Üniversitesi 2001 yılında 183 yayınlı 10. sıraya yükselmiştir. Özel üniversitelerden sadece Bilkent 1999 yılında 147 yayınlı 10. sıraya girebilmiştir.
  - 1998'de 743, 1999'da 901, 2000'de 894, 2001'de 913 yayınlı Hacettepe Üniversitesi birinciliği almıştır.
- Sosyal bilimler alanında "Social Sciences Citation Index (SSCI) 1998-2001 yılları yayın sayısı açısından az ilerleme elde etmiştir.
  - "Uluslararası Bilimsel Atıf Endeksleri" ne giren yayında üniversitelerimiz fen bilimleri alanına göre "sosyal bilimler" de daha az yayın yapmaktadır.
  - 1998-2001 yılları arasında sosyal bilimler alanında ilk 10 üniversite Ankara, İstanbul ve İzmir'deki devlet ve özel üniversitelerdir. Atatürk Üniversitesi 1998'de 4 yayınlı 9. sırada yer almıştır.
  - 1998'de 41, 1999'da 43, 2000'de 55, 2001'de de 55. yayınlı Bilkent Üniversitesi birinciliği almıştır.
- Sanat ve kültür alanında "Arts & Humanities Citation Index" (AHCI) 1998-2001 yılları yayın sayısı açısından hiç ilerleme elde edememiştir.
  - "Uluslararası Bilimsel Atıf Endeksleri" ne giren yayında üniversitelerimiz genelde en az yayını "sanat ve kültür" alanında yapmaktadır.
  - 1998-2001 yılları arasında sanat ve kültür alanında ilk 10 üniversite 1992'den önce kurulan üniversitelerdir.
  - 1998'de 15, 1999'da 11, 2000'de 15, 2001'de 16 yayınlı Bilkent Üniversitesi birinciliği almıştır.

İncelenen 1998-2001 yılları arasında Pamukkale Üniversitesi hem "Fen Bilimleri Katalog İndeksine (SCI)" ve "Sosyal Bilimler Katalog İndeksine (SSCI)" girmede hem de teknolojilerini yenilemede ilerlemeler elde etmiştir.

Pamukkale Üniversitesi eğitim-öğretim, araştırma ve topluma hizmet işlevlerini yürütmekte ve bu alanlardaki teknolojilerini yenilemektedir. Pamukkale Üniversitesi öncelikli olarak "eğitim-öğretim" işlevini yerine getiren bir üniversite olarak "öğretim teknolojileri"ne ağırlık vermektedir. Otomasyon hizmetlerine geçişte önemli mesafeler elde etmiştir. Pamukkale Üniversitesindeki mevcut otomasyonlar ise şunlardır: Öğrenci işleri otomasyonu, personel otomasyonu, tahakkuk otomasyonu, demirbaş-ayniyat otomasyonu

#### KAYNAKÇA

- AKTAY, Yasin. (2002). "Eğitimde Küresel İmkanlar- Küreselleşen Dünyada Fırsat Eşitsizliği ve Özgürleşim Fırsatları Üzerine", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Yıl: 2, Sayı: 1, s: 7-22
- APPLE, Michale W. (2002). "Küresel Tehlikeler: Eğitimdeki Eşitsizlikler ve Neo-Liberal Politikaların Mukayesesi", (Çeviren M. Hilmi Baş), *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Yıl: 2, Sayı: 1, s: 23-46
- DİDOU-AUPETİT, Sylvie. (2002). "Küreselleşme, NAFTA ve Meksika'da Yüksek Öğretim Sistemi: Konular, Tehditler ve Reformlar", (Çevirenler: Haşim Koç, Gülçin Tunalı-Koç), *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Yıl: 2, Sayı: 1, s: 81-92



- GÜÇLÜOL, Kemal. (1996). "Üniversitelerin Temel Sorunları", *Üniversitelerin Temel Sorunları, Çağdaş Eğitim-Çağdaş Üniversite, Üniversitelerimizin Gelişmişlik Durumu* Ankara: T. C. Cumhurbaşkanlığı Yayınları
- GÜLER, Ali. (1994). *Türkiye'de Üniversite Reformları*, Ankara: Adım Yayınları, No: 34
- GÜRÜZ, Kemal. (2001). *Dünyada ve Türkiye'de Yükseköğretim (Tarihçe ve Bugünkü Sevk ve İdare Sistemleri)* Ankara: ÖSYM Yayınları 4
- KARLSEN. E. Gustav (2002) "Eğitim Yönetişimi, Küreselleşme ve Demokrasi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Yıl:2, Sayı: 1, s: 98-99
- KELLNER Douglas. (2002). "Yeni Teknolojiler /Yeni Okur-Yazarlıklar: Yeni Binyılda Eğitimin Yeniden Yapılandırılması", (Çeviren: Ayşe Taşkent), *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Yıl:2, Sayı: 1, s: 110-112
- LEE, Molly N. N. (2002). "Eğitimde Küresel Eğilimler" (Çeviren M. Hilmi Baş), *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Yıl: 2, Sayı: 1, s: 155-168
- MCBURNİE, Grant. (2002). "Küreselleşme, GATS ve Ulus-aşırı Eğitim", (Çevirenler: Haşim Koç, Gülçin Tunalı-Koç), *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Yıl: 2, Sayı: 1, s: 172-176
- OKTİK, Nurgün (1996) "The Development of Higher Education", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 12
- PAÜ (2001). *Pamukkale Üniversitesi Tanıtım Katalogu*, Denizli : Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığı,
- SCOTT, Peter (2002). "Küreselleşme ve Üniversite: 21. Yüzyılın Önündeki Meydan Okumalar" (Çeviren: Seda Çiftçi), *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler*, Yıl:2, Sayı:1, s: 191-208
- ULAKBİM Üniversitelerin Yayın Sıralaması SCI-1998 <http://www.ulakbim.gov.tr/servisler/yayinveatiftarama/siralama/univsci1998.uhtml> 23. 12. 2002
- \_\_\_\_ Üniversitelerin Yayın Sıralaması SCI-1999 <http://www.ulakbim.gov.tr/servisler/yayinveatiftarama/siralama/univsci1999.uhtml> 23. 12. 2002
- \_\_\_\_ Üniversitelerin Yayın Sıralaması SCI-2000 <http://www.ulakbim.gov.tr/servisler/yayinveatiftarama/siralama/univsci2000.uhtml> 23. 12. 2002
- \_\_\_\_ Üniversitelerin Yayın Sıralaması SCI-2001 <http://www.ulakbim.gov.tr/servisler/yayinveatiftarama/siralama/univsci2001.uhtml>
- VERSAN, Vakur (1988). "Tarihsel Gelişimi İçinde Üniversite ve Yükseköğretim Kavramı", *Yükseköğretimde Değişmeler*, (Yayına Hazırlayanlar: Özcan Demirel, Nizamettin Koç), Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları
- YANG, Rui & Lesley Vidovich (2002)"Üniversiteleri Küreselleşme bağlamında Konumlandırmak"(Çeviren: Murtaza Bedir), *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Yıl: 2, Sayı: 1, s: 209-222

## SUMMARY

### Introduction

The biggest change of the new millennium is the globalization. The information produced in the global world has been shared by all users. The sharing media is also moving from paper materials to the electronic resources. The gathering of information from electronic resources is only possible via computers (especially with internet).

### Digital Divide and Universities

The digital divide were occurred between the institutions that having science and technology and those not (Kellner, 2002: 110-111). The digital divide is termed in order to express the gap between those having science and technology and those not in modern and economical lives. The digital divide was also termed as digital gap and differentiates the universities with and without science and technology.

### Digital Divide at Our Universities and Pamukkale University

The Universities are in duty of both producer and host of the science and technologies. The level of the Universities in production of science and technology were determined as International Science Citation Indexes.

- There were remarkable improvements between 1998 and 2001 years especially in Natural Sciences in terms of publications in Science Citation Index (SCI).
- There were relatively less improvements between 1998 and 2001 years in Social Sciences in terms of publications in Social Science Citation Index (SSCI).
- There were no improvements between 1998 and 2001 years in Arts and Humanities in terms of publications in Arts and Humanities Citation Index (AHCI).

The universities have been used different technologies in performing different responsibilities. The university uses the teaching technologies for teaching and education, research technologies for research activities, different technologies such as health technologies for providing public facilities. Pamukkale University has been updating the technologies in providing the teaching, research and public services.

### Results

There were improvements in terms of publications at Pamukkale University between 1998 and 2001 years in Natural Sciences as indexed in Science Citation Index (SCI) and in Social Sciences indexed in Social Science Citation Index (SSCI) as well as updating technologies. Pamukkale University is and institute which has been giving priority in teaching technologies as providing education and teaching.



İLKÖĞRETİM OKULLARININ ÖZELLİKLERİ VE ÖRGÜTSEL  
ÇATIŞMA DÜZEYLERİ (İZMİR ÖRNEĞİ)  
THE LEVELS OF ORGANIZATIONAL CONFLICT AND FEATURES OF  
THE PRIMARY SCHOOLS (İZMİR SAMPLE)

İlknur ÇALIŞKAN MAYA\*

ÖZ

Bu araştırmada, ilköğretim okullarında algılanan örgütsel çatışmaların düzeylerinin, ilköğretim okullarının özelliklerine göre önemli farklılık gösterip göstermediğinin ve 16. 08. 1997 tarihinde 4306 sayılı Kanun ile eğitim sistemimizde meydana gelen değişimin, ilköğretim okullarında yönetici ve öğretmenler arasında ne düzeylerde örgütsel çatışma yarattığının saptanması amaçlanmaktadır. Araştırma, 1998-1999 öğretim yılında örnekleme 20'si merkez ve 36'sı diğer ilçelerde olmak üzere 56 ilköğretim okulu alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, örgütsel çatışma düzeylerinin; okulların 16. 08. 1997 tarihinden önce ya da sonra ilköğretim okulu olmasına, okullarda iki kademenin birlikte bulunup bulunmamasına, okulun türüne (resmi ya da özel), okulun bulunduğu yere, okuldaki eğitim-öğretim şekline ve okulda görevli toplam öğretmen sayısına göre 0. 05 düzeyinde önemli farklılık gösterdiği bulunmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Örgütsel çatışma düzeyleri, ilköğretim okullarının özellikleri, 4306 sayılı Kanun.

ABSTRACT:

In this research, the levels of perceived organizational conflicts at primary schools and the matter of whether they show differences according to the features of the primary school and what kind of organizational conflicts have been caused, among the administrators and teachers by the great change in our primary education system which is a result of the Law, accepted on 16<sup>th</sup> August in 1997 and numbered as 4306 are tried to be determined. The research was made in 1998-1999 educational year. 56 primary schools 20 of which are in city center and 36 of which are in other countries have been taken as samples. Finding derived from analysis of the data are summarized below:1. In this research, the levels of the organizational conflict perceived at primary schools shows at 0. 05 level significant difference according to; their situation the that they became a primary school before or after 16<sup>th</sup> August 1997, situation that whether two grade are together or not, the type of education and teaching implement in these schools, number of teachers who are employed in that school.

**Keywords:** Level of organizational conflict, Features of primary schools, The Law numbered as 4306.

## GİRİŞ

Okul, insan ögesinin ve insan ilişkilerinin en yoğun olduğu örgütlerden biridir. Bu nedenle okullarda insan ilişkilerinin yeri büyük önem taşır (Bursalıoğlu, 1998, s. 33). Ancak, insanların etkileşimde bulunduğu her ortamda çatışma kaçınılmaz bir olgudur. Bireyler, gruplar ve örgütler bir yandan amaçlarını gerçekleştirmeye çalışırken; bir yandan da diğer bireyler, gruplar ve örgütlerle sürekli bir etkileşim halinde bulunurlar. Bu etkileşim sürecinde taraflar arasında ilişkilerde ve etkinliklerde uyumsuzluk veya tutarsızlıklar, taraflar arasında çatışmayı doğurur. Çatışma; kaynaklar, güç, statü, inançlar,

\*. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

çıkarlar ve diğer isteklere sahip olma çekişmesi olarak görülebilecek toplumsal bir süreç olup, anlamı üzerinde evrensel bir uzlaşma yoktur (Karip, 1999, s. 2-3).

Çatışma ile ilgili yapılan tanımlara yer verecek olursak; Bennis ve Benne (1969, s. 150)'ye göre, "çatışma"; şiddeti, yok etmeyi, insanlıktan uzaklaşmayı (animality), barbarlığı, uygar düzeydeki kontrolün kaybedilişini, mantıksızlığı gösterdiği gibi; macerayı, yeniliği, gelişmeyi, açıklamayı, yaratmayı ve diyalektik düşünmeyi de gösterebilir. Hicks (1972, s. 139) de, çatışmanın derecesi ile ilgili olarak, bir ya da daha fazla katılımcının huzursuzluğu ile küçük derecede ya da etkileşimin temelini oluşturan bazı durumlarda daha ciddi olabileceğini belirtmektedir.

Robbins, çatışmaya yol açan etmenleri iletişime, yapıya ve kişisel davranış etmenlerine ilişkin nedenler olarak üç ana başlık altında toplamaktadır. Yapıya ilişkin nedenleri de; büyüklük, bürokratik nitelikler, üye farklılıkları, denetim biçimi, katılım, ödül sistemlerinin farklılığı, karşılıklı görev bağımlılığı, tek yönlü görev bağımlılığı, çıkar ve değerlerin çelişmesi, sorumlulukların yetersiz tanımlanması, örgüt atmosferi, kıt kaynaklar için rekabet ve değişim olarak belirtmektedir (Baysal;Tekarslan, 1996, s. 309).

Örgütsel çatışma, örgüt içerisindeki üyelerin çıkar farklılıklarından ya da örgütün amaçları ile üyelerin gereksemeleri arasındaki aykırılıklardan kaynaklanabilir. Örneğin; okullarda öğretmen-öğretmen çatışması çıkar farklılıklarının, yönetim-öğrenci çatışmaları ise, genellikle amaç-gerekseme dengesizliğini yansıtır. Diğer yandan, yönetici-öğretmen çatışmaları hiyerarşi-uzmanlık sürtüşmesinin sonuçları olabilir. Çünkü ileri uzmanlaşma, rolleri ve rol beklentilerini alt üst ettiği gibi, bu rollerin gerektirdiği görevlerden yararlanan kimseleri de ürkütür (Bursahoğlu, 1998, s. 157-158).

Örgütün alt sistemlerinde, alt sistemlerin birbiriyle, örgüt ve çevresiyle geliştirdiği ilişki ve etkileşim kalıplarında; örgütün çevresiyle olan ilişki ve etkileşim biçimlerinde algılanan her türlü değişim olarak tanımlanan örgütsel değişim (Alıç, 1990, s. 42), çatışmalara neden olur. Çünkü örgütsel değişim ile, geçici de olsa örgütün dengesinde meydana gelen bozulma, örgütte bir tehlike yaratır (Bursahoğlu, 1998, s. 147).

Bilindiği gibi, 16. 08. 1997 tarihinde kabul edilen 4306 sayılı Kanun ile eğitim sistemimizde önemli bir örgütsel değişim yaşanmıştır. Adı geçen Kanun'un 1. maddesi ile, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun ilgili maddeleri değiştirilmiş ve "İlköğretim kurumları sekiz yıllık okullardan oluşur. Bu okullarda kesintisiz eğitim yapılır ve bitirenlere ilköğretim diploması verilir"(İlköğretim ve Eğitim Kanunu 222, Resmi Gazete, 23084; 18 Ağustos 1997, s. 2-3) hükmü getirilmiştir.

Ülkemizde büyük tartışmalara yol açan bu önemli reformla birlikte; halen var olan sekiz yıllık ilköğretim okullarına ek olarak, kimi yerlerde üç yıllık ortaokullar ile beş yıllık zorunlu ilkokullar birleştirilmiştir; kimi yerlerde ise halen varlığını sürdüren ilkokullar, ilköğretim okullarına dönüştürülerek öğrenim süreleri 8 yıla uzatılmıştır.

Bu önemli yenilik ya da örgütsel değişimin kendisiyle beraber ilköğretim okullarında bazı belirsizlikleri getirebileceği, okullarda çalışanların kaygı ve endişe düzeylerini artırmayabileceği (Çelik, 1997, s. 7) ve buna bağlı olarak okullarda çatışmalara yol açabileceği düşünülebilir. Zira, değişim sosyal bir sistem olan örgütlerde yeni alışkanlıklar ya da özveriler gerektirdiğinden, ilgili bireyler bu değişime tepki gösterebilmektedirler (Davis, 1982, s. 215). Hatta bu değişim, yeni bir kanunun ya da üst yönetimin aldığı bir kararın örgüte empoze edilmesi şeklinde olduğunda örgüte karşı direnmeler bile meydana gelebilmektedir (Özdemir, 1998, s. 72-73). Kaldı ki, böyle bir önemli değişim yaşanmasa bile, her örgütte bazı sorun ve çatışmaların ortaya çıkacağını bu konuda yapılan araştırmalar göstermektedir (Bursahoğlu, 1998, s. 155).



Türkiye'de örgütlerde çatışma alanındaki yapılan araştırmalara bakıldığında; araştırmaların, örgütlerde çatışmaların nedenleri, çözüm yolları ve çatışma yönetimi gibi konular üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu araştırmaların bir kısmı konuyu örgütsel yapı ile ilgili görev, yetki ve emirler açısından incelemiş (Aydın, 1998), bir kısmı konuya hangi durumların ve nedenlerin örgütte çatışmaya neden olabileceğine ilişkin görüşlerini belirleme biçiminde yaklaşmış (Demirbolat, 1997; Korkmaz, 1994) ve bir kısmı da çatışma yönetimi stratejileri üzerinde durmuştur (Gümüşeli, 1994; Karip, 1999). Bu araştırmada; başta değişme olgusu olmak üzere, örgütün özellikleri ile örgütsel çatışma düzeyleri arasındaki ilişkilerin araştırılması ile bu alanda algılanan boşluğun, bir ölçüde doldurulması amaçlanmaktadır.

#### Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, 16. 08. 1997 tarihli 4306 sayılı yasa ile ilköğretimin sekiz yıllık ve kesintisiz hale gelmesinin ilgili ilköğretim okullarında ayrıca bir örgütsel çatışmaya neden olup olmadığını ve var olan örgütsel çatışma düzeylerini saptamaktır. Araştırmada, ilköğretim okullarının özellikleri bağımsız değişkenler olarak yer almaktadırlar. Böylece bir yandan belirtilen kanunun getirdiği yeni uygulamanın yapıldığı okullarla, eski ilköğretim okulları arasında örgütsel çatışma düzeyleri açısından fark olup olmadığına bakılırken, bir yandan da örgütsel çatışma düzeylerinin ilköğretim okullarının özellikleri ile ilişkili olup olmadığına bakılmaktadır. Araştırma ile hem ilköğretim okullarının birinci ve ikinci kademesinin bir bütün olarak hizmet görmesi, hem de çatışma düzeylerini azaltmak için önlemler alınmasına katkıda bulunulması amaçlanmaktadır.

#### YÖNTEM

##### Evren, Örneklem:

Araştırmanın evrenini 1998-1999 öğretim yılında İzmir İli sınırları içindeki (merkez ilçeler ve diğer ilçeler) toplam 1201 ilköğretim okulu oluşturmaktadır. Araştırmada oranlı küme örnekleme yoluna gidilerek, % 5 örnekleme oranına göre, örnekleme 60 okul alınması hedeflenmiştir. Ancak, 1998-1999 tarihinden itibaren 5959 sayılı Taşınabilir İlköğretim Yönergesi'nin uygulanması ve köy okullarının büyük çoğunluğunun kapanması sonucunda örnekleme 56 ilköğretim okulu alınmıştır. Araştırmada; örnekleme öğretim şekli normal 40 ve ikili 16 ilköğretim okulu ile 12 özel ilköğretim okulu alınmıştır. Özel ilköğretim okulları, sayıca az olması nedeniyle evrende buldukları orandan daha fazla yer almıştır. Öte yandan, örnekleme 1997'den önce kurulmuş 12, 1997'den sonra kurulmuş 13 ve yeni kurulmuş olarak 31 ilköğretim okulu alınmıştır. Araştırma evreninde öğretmen sayısı 15. 145 olup, örnekleme 757 öğretmen alınmış, ancak, kimi okullarda öğretmenlerin emekli olması, kimi okullarda araştırma anketini yanıtlamak istememeleri nedeniyle, örneklem %4. 5 oranına göre 688 olmuştur.

##### Veri Toplama ve İstatistiksel Çözümleme Teknikleri:

Araştırmanın bağımsız görünümlü değişkeni olan "ilköğretim okullarının özellikleri" ile ilgili değişkenler, "İlköğretim Okullarının Özellikleri Anketi" ile ölçülmüştür. Okulun 1997'den önce ve sonra ilköğretim okulu olması, ilköğretim birinci ve ikinci kademesindeki öğretimin aynı ya da ayrı binalarda yapılması, ilköğretim okulunun resmi ya da özel oluşu, öğretimin şekli (ikili ya da normal), okulun bulunduğu yer ve okuldaki toplam öğretmen sayısı değişkenleri ilköğretim okulunun özellikleri başlığı altında yer alan değişkenler olarak araştırmada yer almışlardır. Araştırmanın bağımlı görünümlü değişkeni olan ilköğretim okullarında algılanan örgütsel çatışma düzeyleri Ayşe Demirbolat tarafından geliştirilen "Örgütsel Çatışma Düzeyleri Envanteri" ile ölçülmüştür.

(Demirbolat, 1997, s. 61-62). Araştırmada toplam 56 sorudan oluşan Envanterin 39 soruluk öğretmenlerin yöneticilerle olan çatışma düzeyleri ile ilgili Birinci Bölümü kullanılmıştır. Soruları likert tipi ölçekle ölçülen Envanterin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ve iki ayrı uygulama arasındaki güvenilirlik katsayıları Demirbolat tarafından aynı değerde 0.96 olarak hesaplanmıştır (Demirbolat, 1997, s. 63). Envanterde bulunan yargı cümlelerinin karşısında yer alan seçenekler, puanları ve puan aralıkları aşağıdaki gibidir:

#### Puan Aralığı

- Her Zaman Çatışma Yaratıyor 5 4. 21- 5. 00
- Çoğu Kez Çatışma Yaratıyor 4 3. 41- 4. 20
- Bazen Çatışma Yaratıyor 3 2. 61- 3. 40
- Nadiren Çatışma Yaratıyor 2 1. 81- 2. 60
- Hiçbir Zaman Çatışma Yaratmıyor 1 1. 00- 1. 80

Araştırmanın bağımsız görünümlü değişkenleri (ilköğretim okullarının özellikleri), süreksiz değişken cinsinden olduğundan ya da sınıflamalı ölçekle ölçüldüğünden, bağımlı görünümlü değişkeni de likert tipi ölçekle ölçüldüğünden, verilerin bu özellikleri göz önüne alınarak araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesinde ortalama hesaplamaları yapılmış, t testi, F testi ve Tukey Anlamlılık Testi teknikleri kullanılmıştır.

#### BULGULAR

1998-1999 öğretim yılı bahar yarı yılında İzmir İli sınırları içindeki ilköğretim okullarında bulunan öğretmenlerin algıladıkları ortalama örgütsel çatışma düzeyleri  $\bar{x} = 2.1$  olarak hesaplanmıştır. Bu sayı "nadiren" seçeneğine karşılık gelmekte ve belirtilen örgütsel değişime rağmen örgütsel çatışma düzeyi ortalamasının 2 civarında çıkması olumlu bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Çağdaş örgüt yaklaşımları, geleneksel görüşlerin aksine örgütlerde çatışmanın kaçınılmaz ve hatta örgütsel gelişme için belli bir düzeyde gerekli olduğunu savunmaktadırlar (Balcı, 1995, s. 145-146; Bumin, 1990, s. 8). Bu gerekçelerle, "nadir" düzeydeki örgütsel çatışmanın, ilköğretim okullarındaki verimliliği ve niteliği de olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir.

Tablo 1'de eskiden ilköğretim okulu olan okullarla, 1997'den sonra ilköğretim okuluna dönüştürülen ve 1997'den sonra kurulan yeni okullarda algılanan örgütsel çatışma düzeyleri arasında önemli farklılık bulunup bulunmadığını sınamak üzere yapılan F testi ile ilgili Tukey Anlamlılık Testi sonuçları birlikte sunulmaktadır.

**TABLO 1 (F Testi ve Tukey Anlamlılık Testi Sonuçları)**

Önceki İlköğretim Okullarıyla 1997'den Sonra İlköğretim Okuluna Dönüşen Okullarda Örgütsel Çatışma Düzeyleri

F Testi
Kaynak Sd K. T. K. O. Önem denetimi
Grup içi 2 38. 1 19. 0 p= .000
Gruplar arası 685 696. 4 1. 0 p<0. 05
TOPLAM 687 734. 5 Fark önemli
F=18. 74
Tukey Anlamlılık Testi
$\bar{x}$ 1997'den önce 1997'den sonra Yeni
2. 8 1997'den önce
2. 1 1997'den sonra *
1. 7 Yeni **
2. 2



Tablo 1'de görüldüğü gibi önceki ilköğretim okulları ile 1997'den sonra ilköğretim okuluna dönüşen ve yeni kurulan okullarda algılanan örgütsel çatışma düzeyleri arasında 0.05 düzeyinde ( $Sd=687$ ) önemli farklılık bulunmaktadır. Aynı tabloda sunulan Tukey Anlamlılık Testi'ne göre bu farklılık eskiden ilköğretim okulu olan okullarda algılanan örgütsel çatışma düzeylerinin, sonradan ilköğretim okuluna dönüştürülenler ile yeni kurulan ilköğretim okullarında algılanan düzeylerden daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Yani beklenenin tersine yeni kurulan ve sonradan ilköğretim okuluna dönüşen okullarda algılanan örgütsel çatışma düzeyleri, eski ilköğretim okullarına göre daha düşüktür.

Burada söylenebilecek ilk şey, 1997 yılında gerçekleştirilen Sekiz Yıllık Kesintisiz İlköğretim uygulamasının neredeyse örgütsel çatışmaya yol açılmadan uygulandığı, sancısız hayata geçirildiği ve bunun da olumlu bir bulgu olduğudur. Bunun nedeni, yeni açılan okulların eskilere göre daha sağlıklı örgütsel kültüre sahip olması, eski okulların örgüt kültürünün daha geç oluşmuş olması ve bu okulların kurumsal yaşlılığına bağlanabilir.

İlköğretim okullarında algılanan örgütsel çatışma düzeylerinin, her iki kademenin aynı/ayrı binalarda öğretim yapmasına, okul türüne (resmi / özel olması) ve öğretim şekline (ikili öğretim / normal öğretim) göre önemli farklılık gösterip göstermediğini sınamak üzere yapılan t testi sonuçları Tablo 2'de sunulmaktadır.

**TABLO 2 (t Testi Sonuçları)**

**İlköğretim Okullarının Çeşitli Özellikleri Ve Örgütsel Çatışma Düzeyleri**

İlköğretim Okulunun Özellikleri n	$\bar{x}$	Sd	t	Önem	denetimi
Her iki kademenin aynı binalarda öğretim yapması	454	2	1		
Her iki kademenin ayrı binalarda öğretim yapması	234	2	14.29	1.50	Fark önemsiz
<b>TOPLAM</b>	<b>688</b>	<b>2</b>	<b>1</b>		
Resmi İlköğretim Okulları	431	2	3		
Özel İlköğretim Okulları	257	1	9.6	0.09	6.25 Fark önemli
<b>TOPLAM</b>	<b>688</b>	<b>2</b>	<b>1</b>		
İkili öğretim	213	2	6		
Normal öğretim	475	2	0.4	0.02	12.36 Fark önemli
<b>TOPLAM</b>	<b>688</b>	<b>2</b>	<b>3</b>		

Tablo 2'de görüldüğü gibi, iki kademenin aynı ya da ayrı binalarda öğretim yaptığı ilköğretim okullarında algılanan örgütsel çatışma düzeyleri arasında önemli bir farklılık bulunmamaktadır. Buna karşın, özel ilköğretim okullarında algılanan örgütsel çatışma düzeyleri ile resmi ilköğretim okullarında algılanan örgütsel çatışma düzeyleri arasında önemli bir fark bulunmaktadır. Bu durum çeşitli koşullar bakımından özel okulların daha iyi durumda bulunmasından kaynaklanıyor olabilir. Benzer şekilde örgütsel çatışma düzeyleri ikili öğretim yapılan ilköğretim okulları ile normal öğretim yapılan ilköğretim okulları arasında önemli farklılık göstermektedir. Örgütsel çatışmanın ikili öğretim yapan ilköğretim okullarında daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum da yine örgütsel koşulların daha kötü olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 3'te ilköğretim okullarında algılanan örgütsel çatışma düzeylerinin, ilköğretim okulunun bulunduğu yere göre önemli farklılık gösterip göstermediğini sınamak üzere yapılan F testi sonuçları ve ilgili Tukey Anlamlılık Testi sonuçları birlikte sunulmaktadır.

**TABLO 3 (F Testi ve Tukey Anlamlılık Testi Sonuçları)****İlköğretim Okullarının Bulunduğu Yere Göre Örgütsel Çatışma Düzeyleri**

F Testi
Kaynak Sd K. T. K. O. Önem denetimi
İlköğretim okulunun bulunduğu yer
Grup içi 3 57. 30 19. 1 p = .000
Gruplar arası 684 677. 13. 98 19. 30 p < 0. 05
TOPLAM 687 734. 43 Fark önemli
F=18. 74
Tukey Anlamlılık Testi
n $\bar{x}$ İl merkezi İl gecekondulmuş İlçe merkezi Köy
217 2. 1 İl merkezi
20 3. 1 İl gecekondulmuş *
274 2. 1 İlçe merkezi *
177 1. 9 Köy *
688 2. 3

Tablo 3'te görüldüğü gibi, ilköğretim okullarında algılanan örgütsel çatışma düzeyleri, okulun bulunduğu yere göre 0. 05 düzeyinde (Sd=687) önemli farklılık göstermektedir. En fazla örgütsel çatışma düzeylerinin il gecekondulmuş ilköğretim okullarında ve en az örgütsel çatışma düzeylerinin ise köy ilköğretim okullarında olduğu görülmektedir. İlçe merkezleri ile il merkezlerinde bulunan ilköğretim okullarında algılanan örgütsel çatışma düzeylerinin ise eşit düzeyde olduğu görülmektedir.

Gecekondulmuş bölgelerinde bulunan okullarda algılanan örgütsel çatışma düzeylerinin, diğer yerleşim yerlerine göre daha fazla olmasının

nedeni bu bölgelerin kentleşme ve bu bölgelerde yaşayanların da kentleşme ve kente uyum süreçleri içinde olmaları (Kabadayı, 1996, s. 220-222), sorunlarının okullara yansımalarından kaynaklanıyor olabilir.

Öte yandan, köy ilköğretim okullarında algılanan örgütsel çatışma düzeylerinin en az olmasının nedeni, örgütün büyüklüğü ile ilişkilendirilebilir. Nitekim, bir sonraki bulguda da görüleceği gibi, öğretmen sayısı arttıkça örgütsel çatışma düzeyleri artmaktadır. Corwin'e göre, okullar büyüdükçe hem yetki düzeyleri hem de çatışmanın varlığı ve yoğunluğu da artmaktadır (Aydın, 1984, s. 25).

Tablo 4'te ilköğretim okullarında algılanan örgütsel çatışma düzeylerinin, bu okullarda görev yapan toplam öğretmen sayısına göre önemli farklılık gösterip göstermediğini sınamak üzere yapılan F testi ve Tukey Anlamlılık Testi sonuçları birlikte sunulmaktadır.

**TABLO 4 (F Testi ve Tukey Anlamlılık Testi Sonuçları)****İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmen Sayısına Göre Örgütsel Çatışma Düzeyleri**

F Testi
Kaynak Sd K. T. K. O. Önem denetimi
İlköğretim okulunda görev yapan toplam öğretmen sayısı
Grup içi 3 72. 70 24. 23 p = .000
Gruplar arası 684 661. 74. 97 p < 0. 05
TOPLAM 687 734. 44 Fark önemli
F= 25. 05
Tukey Anlamlılık Testi
n $\bar{x}$ 0-25 26-50 51 ve üzeri
302 1. 9 0-25
217 2. 1 26-50 *
169 2. 4 51 ve üzeri *
688 2. 3

Tablo 4'te görüldüğü gibi, ilköğretim okullarında algılanan örgütsel çatışma düzeyleri bu okullarda görev yapan toplam öğretmen sayısına göre 0. 05 düzeyinde (Sd=687) önemli farklılık göstermektedir. Tablo 4'ten toplam öğretmen sayısı 51 ve daha fazla olan ilköğretim okullarında algılanan örgütsel çatışma düzeylerinin, öğretmen sayısı 26-50 arasında olanlarla, 0-5 arasında olanlardan daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, örgütsel çatışma düzeylerinin köy ilköğretim okullarında en düşük düzeyde olduğu şeklindeki önceki bulguyu desteklemektedir.

Tablo 3 ve 4'ün bulguları, örgütlerin büyüklüğü değişkeni ile ilişkilendirilebilir. Zira örgüt büyüdükçe başta iletişim olmak üzere çeşitli problemlerin ortaya çıktığı ve bunun da örgütsel çatışma düzeylerini artıran etmenlerden olduğu bilinmektedir (Aydın, 1984, s. 25).



Aynı şekilde Moore de, iletişim bozukluğu ya da zayıflığını çatışma kaynağı olarak görmektedir. (Karip, 1999, s. 16).

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda yer alan eğitim alanındaki hedeflerin en önemlilerinden biri, zorunlu temel eğitimin süresinin sekiz yıla çıkarılmasıdır (DPT, 1995, s. 25). Bu hedef 16. 08. 1997 tarihinde kabul edilen 4306 sayılı yasa ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmadan, ilköğretim okullarında algılanan örgütsel çatışma düzeyleri ile onların özellikleri arasında doğrudan ilişkiler bulunduğu anlaşılmaktadır. Araştırmanın en önemli bulgusunun 1997 yılında gerçekleştirilen Sekiz Yıllık Kesintisiz İlköğretim Kanunu'nun araştırma evreni olan İzmir İli'ndeki ilköğretim okullarında önemli derecede örgütsel çatışmalara yol açmadığı bulgusu olduğu ve Kanunu'nun sancısız olarak hayata geçirilebildiği söylenebilir.

Öte yandan, araştırma bulgularına dayalı olarak; ilköğretim okullarındaki örgütsel çatışma düzeylerinin belirlenmesinde; ilgili okulların fiziki koşullarının, eğitim-öğretim şeklinin (normal veya ikili), okulun bulunduğu yerin (il veya ilçe merkezi, gecekondü, köy) ve okulda görev yapan toplam öğretmen sayısının, buna bağlı olarak; okulun büyüklüğünün önemli etkisi olduğu söylenebilir. Bu nedenle İlköğretim okullarında ikili öğretim uygulamasından vazgeçilmelidir. Nitekim, Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı da bu doğrultuda olup, Plân'da "Eğitimde sağlanan sayısal gelişmelere rağmen, nüfus artışı ve iç göçler nedeniyle başta büyük kentlerde olmak üzere ikili ve kalabalık sınıflarda öğretim yanında tüm kademelerde eğitime ayrılan kaynakların yetersizliği gelişmeleri sınırlandırmaktadır" (DPT, 1995, s. 25) ifadesi yer almaktadır. Öte yandan, gecekondü bölgelerinde bulunan ilköğretim okulları, üzerlerinde en çok durulması gereken okullar olarak görünmektedir. Zira, bu ilköğretim okullarındaki velilerin, hem sosyo-ekonomik düzeylerinin düşüklüğü hem de, kentleşme sorunlarının varlığı nedeniyle eğitim-öğretimi yeterince destekleyememeleri sonucunda öğretmen-okul müdürü ilişkileri olumsuz yönde etkilenebilmektedir. Bilindiği üzere, bazı çatışmalar da çevresel koşulların etkileşiminin sonucunda oluşmaktadır (Karip, 1995, s. 2).

Özellikle konuya eğitimde niteliğin ve verimliliğin yükseltilmesi açısından bakıldığında, okulun yukarıda belirtilen koşullarının önem taşıdığı ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışmada ortaya çıkan önemli bir bulgu da, büyüklükleri ve toplam öğretmen sayısı arttıkça ilköğretim okullarında algılanan örgütsel çatışma düzeylerinin arttığıdır. O nedenle, çeşitli araştırmalarla, en az örgütsel çatışmanın hangi büyüklük ve sayıda öğretmenlerin olduğu okullarda gerçekleştiği konusunda okulun verimli ve nitelikli çalışması ilkesiyle de ilişki kurularak araştırmalar yapılmalıdır. Böylece büyüklük (öğretmen-öğrenci sayısı, dersane v. b.) bakımından standartlar da geliştirilmesi sağlanabilir.

**KAYNAKÇA**

- ALİÇ, Mehmet. Genel Liselerde Örgütsel Değişme İhtiyacı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi, 1990.
- AYDIN, Mustafa. **Örgütlerde Çatışma**. Ankara: Bas-Yay Matbaası, 1984. **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi, 1998.
- BALCI, Ali. **Örgütsel Gelişme**. Ankara: Pegem Yayın No: 18, 1995. BAYSAL, Can ve Erdal Tekarslan. **İşletmeciler İçin Davranış Bilimleri**. İkinci Bası. İstanbul: Avcıol Basım-Yayın, 1996.
- BENNİS, Warren ve Kenneth D. BENNE, R. CHİN, **The Planning of Change**. Holt Rinehart and Winston, Inc., 1969.
- BUMİN, Birol. **Organizasyonlarda Çatışmanın Yönetimi**. Ankara: Bizim Büro Basımevi, 1990.
- BURSALIOĞLU, Ziya. **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Onbirinci Basım. Ankara: Pegem Yayın, 1998.
- ÇELİK, Vehbi. **Okul Kültürü ve Yönetimi**. Birinci Baskı Ankara: Pegem Yayını, 1997. DAVİS, Keith. **İşletmede İnsan Davranışı**. Çeviren: Kemal Tosun ve Diğerleri. Beşinci Baskudan Çeviri. İstanbul : İ. Ü. İşletme Fakültesi Yayını No: 136, 1982.
- DEMİRBOLAT, Ayşe. "İlköğretim Okullarında Çatışmaya Neden Olabilecek Durumların Çatışma Yaratma Dereceleri Hakkında Yönetici ve Öğretmen Görüşleri" (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi SBF, 1997.
- DPT, Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1996-2000, Ankara: DPT, 1995. "İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Milli Eğitim Kanunu, Çıraklık ve Mesleki Eğitimi Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanun ile 24. 3. 1998. Tarihli ve 3418 Sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması ve Bazı Kâğıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkında Kanun (4306)". (Resmi Gazete, 23084; 18 Ağustos 1997.
- GÜMÜŞELİ, A. İlker. "İzmir Ortaöğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretmenler İle Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Biçimleri" (Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi SBE, 1994.
- HICKS, Herbert G. **The Management of Organizations: A System and Human Resources Approach**. New York: Mc. Graw-Hill, 1972
- KABADAYI, Reşide. "Kente Gelenlerin Eğitim İhtiyaçları". **Sosyoloji Derneği İkinci Sosyoloji Kongresi**. Mersin: Kasım 1996.
- KARİP, Emin. **Çatışma Yönetimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 1999. KOÇEL, Tamer. **İşletme Yöneticiliği**. İstanbul: Evrim Ofset Matbaacılık, 1982.
- KORKMAZ, Mehmet. "Örgütlerde Çatışma ve Nedenleri". (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi SBE, 1994.
- ÖZDEMİR, Servet. **Eğitimde Örgütsel Yenileşme**. Üçüncü Basım. Ankara: Pegem Yayını, 1998.



### SUMMARY

School is one of the places where individuals and their relations' highly seen. Thus, human relation is one of the most significant elements of school environment (Bursalioğlu, 1998, p. 33). In human relations, to see conflict is an inevitable action. Individuals, groups and organizations are trying to reach their goals. On the other side, the other individuals, groups and organizations have a continuous relation between each other. The incompatibilities and inconsistencies bring conflict to the relation between parties. Although there is no a reconciled definition of conflict, it could be defined as the disagreements beared by any competition between parties to gain superiority against competitor (Karip, 1999, pp. 2-3). Organizational conflict could be caused by the different demands, expectations of the members in the organizations and individual or systematic changes in the organizational structure.

The report describes a project that researches the levels of organizational conflict in the primary schools, and whether the primary schools differentiate through examining their features or not, and the changes in the education system following the 4306 numbered education act in August 16<sup>th</sup>, 1997, and the level of organizational conflict between supervisors and teachers in the primary schools.

### METHODOLOGY

#### Population, Sample:

The research was conducted in 56 primary schools (20 Province-36 County Primary schools) during 1998-1999. The sample was 688, when 4.5% rate was based.

#### Statistical Solution and Data Gathering Techniques:

The variables about the autonomous variable of the research, which is "the features of the primary schools" were measured by using the "the features of the primary schools survey". The dependent variable of the research, which is the levels of organizational conflict in the primary schools, was measured by the "Organizational conflict inventory", which was found out by Ayse Demirbolat (Demirbolat, 1997, p. 63). In the inventory scores describes in the following:

#### Point Gap

- Always causes conflict 5 4. 21- 5. 00
- Mostly causes conflict 4 3. 41- 4. 20
- Sometimes causes conflict 3 2. 61- 3. 40
- Rarely causes conflict 2 1. 81- 2. 60
- Never causes conflict 1 1. 00- 1. 80

In addition, to solve the sub-problems, their averages were calculated and also, t, F tests and Tukey meaning test were used.

### FINDINGS

The perceived rate of the level of average organizational conflict at primary schools by teachers was found as;  $x = 2.1$ , so the rate of  $x$  matches rarely conflict gap.

TABLE 1

(Results of F Test and Tukey Meaning Test)

The Organizational Conflict Levels At Previous Primary Schools And The Primary Schools, Which Have Been Changed To A New Format By 1997

F Test
Resource Sd K. T. K. O. <b>Importance control</b>
Inside the group 2 38. 1 19. 0 p=. 000
Between Groups 685 696. 4 1. 0 p<0. 05
TOTAL 687 734. 5 Difference is important
F=18. 74
Tukey Meaning Test
$\bar{x}$ Before 1997 After 1997 New
2. 8 Before 1997
2. 1 After 1997 *
1. 7 New **
2. 2

The current primary and the primary schools, which have been changed to their new format after 1997 show differences, when the organizational conflict levels are examined. A significant rate at 0. 05 level (Sd=687) between these two different models were realised. This difference could be explained in Tukey Meaning test as the perceived levels of organizational conflicts in the previous model of the primary schools to be greater than the newer model of primary schools.

The 1997 "8 years blocked" primary school model, which present the 5 year primary school and 3 year secondary school educations under one name, processing without causing any organizational conflict. The success of the model could be put down to the new primary school model to have healthier organizational culture and fresher content.

By using t test, it was studied whether the perceived levels of organizational conflicts at primary schools show any big difference or not. The difference was examined between the to be schooled in the (same/different) buildings, school type (government/private) and education style (dual/single education). The results of t test are presented in the following table;

TABLE 2

(Results of t Test )

The Several Features Of The Primary Schools And The Levels Of Organizational Conflicts

The Features of the Primary school n $\bar{x}$ Sd t <b>Importance control</b>
Both model students are taught at the same buildings 454 2. 1
Both model students are taught at the different buildings 234 2. 1 4. 29 1. 50 <b>Difference not important</b>
TOTAL 688 2. 1
Government Primary Schools 431 2. 3
Private Schools 257 1. 9 6. 09 6. 25 <b>Difference important</b>
TOTAL 688 2. 1
Dual education 213 2. 6
Single education 475 2. 0 4. 02 12. 36 <b>Difference important</b>
TOTAL 688 2. 3

No organizational conflict level difference was found between both models to be processed at same or different buildings. However, organizational conflict level has been showed a significant difference, when the government and private school variables are examined. The difference could be beared by the private schools to be in better conditions and positions. Also, the organizational conflict levels showed a significant difference between dual and single education providers. It was found out that the level of organizational conflict was higher in the dual education providers.



**TABLE 3**  
**(Results of F Test and Tukey Meaning Test)**  
**The Location's Effect On The Level Of Organizational Conflict**

F Test
Resource Sd K. T. K. O Importance control
The location of the Primary School
Inside the group 3 57. 30 0 19. 1 p =. 000
Between the groups 684 677. 13. 98 19. 30 p < 0. 05
TOTAL 687 734. 43 Difference important
F=18. 74
Tukey Meaning Test
n $\bar{x}$ Province centre Province low
development area Town Centre Village
217 2. 1 Province centre
20 3. 1 Province low development area *
274 2. 1 Town Centre *
177 1. 9 Village *
688 2. 3

Between the levels of organizational conflict through considering where the schools located, another important difference, which is at 0. 05 level (Sd=687), was derived. The least level of the organizational conflict was calculated in the village settlement. Between the primary schools in the town and province centres, the levels equated. The reason why the level of organizational conflict to be higher than the other settlements is the people who live in these areas to be in transition process to the city life. The size of the organization in the villages causes the level of the organizational conflict to be the least in the village primary schools

Province centre	217	2.1
Province low development area	20	3.1
Town Centre	274	2.1
Village	177	1.9
Total	688	2.3

The organizational conflict level difference was found between the levels of organizational conflict in the village settlement. The reason why the level of organizational conflict to be higher than the other settlements is the people who live in these areas to be in transition process to the city life. The size of the organization in the villages causes the level of the organizational conflict to be the least in the village primary schools

**SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE  
YÖNELİK TUTUMLARI VE OKUL TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**  
*THE RELATIONSHIP BETWEEN PRE-SERVICE CLASSROOM TEACHERS'  
ATTITUDES TOWARD TEACHER OCCUPATION AS A SUBJECT  
AND THEIR ATTITUDE TOWARD THEIR SCHOOL*

**Kevser BAYKARA PEHLİVAN\***

**ÖZET:** Bu çalışma, Hacettepe Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve okul tutumları arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin sınıf düzeylerine göre dağılımını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma 468 kız, 124 erkek toplam 592 aday öğretmen üzerinde yapılmıştır. Bu çalışmada, var olan durumu ortaya koymak amacıyla betimsel yöntem kullanılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Tutum, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, okula yönelik tutum

**ABSTRACT:** This study was carried out to determine the relationship between the attitudes of pre-service classroom teachers attending to Department of Elementary Education, Classroom Teacher Division in Hacettepe University toward teaching occupation and toward their school. The study was also carried out to identify this relationship in terms of pre-service classroom teachers' grade level. The study was carried out on 468 female and 124 male students. The present research was a descriptive study aimed to illuminate the attitudes of pre-service classroom teachers.

**Keywords:** Attitudes, teachers' attitudes toward teacher occupation as a subject, attitude toward to school

## GİRİŞ

Öğrenci, eğitim ihtiyacı olan ve bu ihtiyacını karşılamak üzere formal eğitim kurumlarına devam eden bireydir. Okullar, toplum içinde yaşayan bireylere, kendi fiziksel ve toplumsal ihtiyaçlarını, toplumun beklentilerine göre ve uyumlu olarak karşılayabilmek için gerekli bilgi, beceri, yetenek, tutum ve değerleri kazandırmaya çalışır. Okul içinde düzenlenen tüm etkinlikler öğrencilere yöneliktir (Fidan ve Erden, 1983). Değişen toplumsal yapı ile birlikte, öğrencilerin ihtiyaçları da değişmiştir. Bu durum toplumun yeniden yapılanması süreci ile birlikte, toplumsal yapı üzerindeki etkisi büyük olan eğitimin de yapılanmasını gerekli kılmıştır.

Toplumsal yapının şekillendirilmesinde, eğitim önemli bir rol oynamaktadır. Eğitimin kendisinden beklenen rolü yerine getirmesi okullar aracılığı ile gerçekleştirilir. Bilgi birikiminin hızla arttığı toplumlarda, bireylerin belli hedefler doğrultusunda planlı ve programlı bir biçimde yetiştirilmesi gerekir. Bu da ancak okullarda sağlanabilir. Eskiden öğrenciler 'mutlak' bilgiyi okullardan alırken, bugün bilgilerinin büyük çoğunluğunu bilgi erişim kanallarından, okul dışı etkileşimlerden öğrenmektedirler. Okulun ve öğretmenin toplumsal dönüşüm ve değişimdeki rolünde bir artış olmuştur. Bu durumda okul 'bilgi tekeli' olma özelliklerinin yanı sıra, 'düzenleme', işlevsel kılma' gibi özellikleri kazandıracak rolleri de var olan rolleri arasına katmıştır. (Fidan ve Erden, 1983; Bayrak, 2001).

\*Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi



Okul toplumsal bir sistemdir. Kendine özgü bir kültürü, amaç ve yapısı vardır. Yeni öğrenme anlayışı okulların yapı ve işleyişinde köklü değişikliklere neden olmuştur. Drucker 'e (1993) göre, bilgi toplumu, bütün üyelerinin sadece okuma-yazma ve aritmetik becerileri ile değil, temel bilgisayar becerileri ile donatılmış ve siyasal, sosyal, tarih sistemleri ile tanışık olmalarını şart koşturmaktadır. Bununla birlikte, belli bir bilgi stokuna erişmiş insanın yerini, bilgi elde etme yöntemlerini bilen insanlar alacaktır (Akt. :Yalın ve Özdemir, 1998). Bu durum, okulların niteliklerini de büyük ölçüde değiştirecektir.

Eğitimin, bireylere 'bilgiler, beceriler, tutumlar, ilgiler, alışkanlıklar v. b. gibi istediğimiz belli özellikleri taşıyacak şekilde yetiştirme aracı ' (Ertürk, 1979) olduğu düşünülürse, okulları da bu araca hizmet eden kurumlar olarak tanımlamak yanlış olmaz. Ancak okulların da özellikleri açısından bireyleri yeni çağın gereklerine göre hazırlaması, öğrencilerinin niteliklerine ve kendi aralarındaki ilişkiye bağlıdır. 'Öğrenci, öğretmen, eğitim programı, bina-araç gereç, yönetici, çevre' (Fidan ve Erden, 1986), olarak sayılan öğelerin birinde ya da bir kaçında olabilecek değişiklikler bütün öğeleri de etkiler. Bu değişimlerin olumsuz olması durumunda, okul, hedeflerine ulaşma konusunda sorunlar yaşar.

Sistemde oluşacak değişikliklerden etkilenen diğer bir öğe, öğrencidir. Özellikle, öğretmen-öğrenci-yönetici iletişimi, okulun olanakları ve donanımı ve çevresel koşullarla ilgili sorunlar öğrencinin okula yönelik olumsuz tutum beslemesine neden olabilir. Bu durum ise, öğrencinin performansını olumsuz yönde etkileyebilir.

Okula yönelik olumlu tutum, etkili, verimli, sağlıklı bir öğrenme elde etmekle yakında ilgilidir. Öğrencilerin okula ve öğrenmeye karşı oluşan duygusal özelliklerinin öğrenme düzeyine etkisi toplam değişkenlerin dörtte biri kadardır. Okula yönelik olumlu tutum geliştiren öğrenciler; konu öğelerini, öğretmen ya da öğretmenleri, sınıf arkadaşlarını, genelde okulu severler (Özçelik, 1987; Pehlivan, 1997).

Tutum, bireyin karşıtını kabul ya da reddetmesidir. İnsanoğlu, kendi dışına çıkıp, kendini hayal edebilir. Hangi ruh halinde olduğunu, zihnin nasıl çalıştığını gözlemleyebilir. Kendini gözleme ya da kendinin bilincinde olması olarak adlandırılan bu durum, bireyin tutum geliştirme ve değiştirmesinin temelinde yer alır. Tutumlar kendileri gözlenemeyen fakat gözlenebilir bazı davranışlara yol açtığı varsayılan eğilimlerdir. Tutumlar, diğer tutumlarla ilişkileri bakımından farklılıklar gösterir. Bazı tutumlar diğerleri ile sıkı sıkıya bağlı oldukları halde, bazıları diğerinden kopuk, adeta tek başlarına bulunabilirler. Bazı bireylerde bir tutumun merkezileşmesi çok belirgin bir hal alır ve o bireyin pek çok tutumunu da etkisine alır ve bir çok davranışına yön verir. (Kağıtçıbaşı, 1985; Başaran, 1990; Cüceloğlu, 1996).

Okulların hedefleri ile ilgili olarak, meslek elemanı yetiştiren okullarda okuyan öğrencilerin okula yönelik oluşturdukları tutumlar, sistemin tüm öğelerini de etkileyecektir. Özellikle, okula yönelik tutum, öğrenme sürecinin verimliliğini, başarıyı, sınıf-içi ve dışı iletişim süreçlerini...vb etkileyebilir. Bununla birlikte, tutumların diğer tutumlarla ilişkili olabileceği düşünüldüğünde, akla "öğrencilerin okula yönelik tutumları ile mesleklerine yönelik tutumlarının birbirini etkilemekte midir" sorusu gelmektedir. Okulun donanımı, öğrencilerin temel ihtiyaçlarını karşılama düzeyi, öğretmen-öğrenci-yönetici-personel ilişkileri, sosyal etkinlik ve olanakların düzeyi, fiziksel özellikleri, öğrencilerin okula ve ilgili unsurlara olumlu ya da olumsuz tutum oluşturmalarına neden olabilir. Bununla birlikte, mesleğe ilişkin olarak, bireyin, mesleğin gerektirdiği bilişsel, duyuşsal ve devinşsel alan için gereken bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklara sahip olması gerekir. Bu özelliklerin kazandırılması meslek adaylarına sunulan ortamlara ve olanaklara bağlıdır. Buna göre, okul ve okulun hedefleri birbiriyle ilişkisi düşünüldüğü zaman, meslek adaylarının bu iki duruma yönelik geliştirdikleri tutumları birbirini etkilediği taktirde,

bu durum mesleğe atıldıklarında, mesleğin gerektirdiği becerilerin verimlilik düzeyini de etkileyebilir.

İşte bu çalışma ile, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarının, okula yönelik tutumları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında ilişki ortaya konmaya çalışılmıştır.

### 1. 1 Problem Cümlesi

Sınıf Öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile okula yönelik tutumları arasında, sınıf düzeylerine göre anlamlı bir ilişki var mıdır?

## 2. YÖNTEM

Bu çalışmada, var olan durumu ortaya koymak amacıyla betimsel yöntem kullanılmıştır.

### 2. 1 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2002-2003 Öğretim Yılı Güz Döneminde, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda 1., 2., 3. ve 4. sınıfta okuyan toplam 592 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin sınıfları ve cinsiyet açısından dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1: Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi ve Cinsiyet Açısından Dağılımları**

Gruplar	Kız	Erkek	Toplam
1. Sınıf	127	34	161
2. Sınıf	126	39	165
3. Sınıf	112	21	133
4. Sınıf	103	30	133
Toplam	468	124	592

### 2. 2 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri aşağıdaki araçlar yoluyla toplanmıştır:

**Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği:** Aşkar ve Erden tarafında geliştirilen bu ölçek, 10 maddeden oluşmakta ve beşli likert tipine uygun olarak puanlanmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0, 82 olarak bulunmuştur (1987).

**Okul Tutum Ölçeği:** Bu çalışmada, öğrencilerin okula yönelik tutumlarını ortaya koymak için Gürel (1986) tarafından geliştirilen ölçek, beşli likert tipi 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte, okulu sevme ve hoşlanma, okulu benimseme, okul ile ilgilenme, okulun kendisine katkısına inanma, okulu ile gurur duyma, okul ile ilgili etkinliklerde bulunma boyutlarına yönelik maddelerden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliği  $r_{12}=0,90$ ,  $r_{xx'}=0,95$  olarak bulunmuştur.

Yukarıda belirtilen veri toplama araçlarına ek olarak, bulgulara neden göstermek ve desteklemek amacıyla, öğretmen adaylarına 'öğretmenlik mesleğini seviyor musunuz /sevmiyor musunuz, neden; öğretmenlik mesleğine yönelik hissettiğiniz olumlu ya da olumsuz duyguları gerekçeleri ile açıklayınız; okulunuzu (bölümünüzü) seviyor musunuz/sevmiyor musunuz, neden; Bölüme yönelik tutumunuz ile öğretmenliğe yönelik tutumunuz birbirini etkiliyor mu?

Bu ilişkiyi nasıl ifade edersiniz?' şeklinde açık ve kapalı uçlu sorular yönlendirilmiştir.



### 2.3 Verilerin Çözümlemesi

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının, okula yönelik tutumları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla, yüzde, frekans, ortalama, korelasyon ve Fischer z' teknikleri kullanılmıştır.

### 3. BULGULAR VE YORUM

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ve okula yönelik tutum puanlarına ilişkin elde edilen sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2: Öğretmenlik Mesleğine Ve Okula Yönelik Tutum Puanları Ortalamaları**

Değişkenler	N	X	SS
Öğrt. Mes. Yön. Tut.	592	43.19	5.84
Okula Yön. Tut.	592	106.45	17.06

Tablo 2'de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanı ortalamaları 43.19, okula yönelik tutum puanı ortalamaları 106.45'tir. Her iki ölçeğin madde puanlarının çoklu puanlan-

masından (5 üzerinden) öte, toplam puanlarla analizler yapılacağı için, korelasyon katsayıları Pearson Momentler Çarpımı Tekniği ile hesaplanmıştır.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile okula yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi gösteren değerler Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği İle Okul Tutumları Arasındaki İlişki**

Sınıf	n	r	p
1	161	0.56	<.0001
2	165	0.53	<.0001
3	133	0.59	<.0001
4	133	0.38	<.0001
Tüm Sınıflar	592	0.52	<.0001

p=.95

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile okul tutumları arasında. 52 düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre, öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutuma sahip olan öğrencilerin okula yönelik tutumlarının da olumlu olduğu söylenebilir. Ayrıca, öğretmen adaylarına verilen anket formundan elde edilen yanıtlarla karşılaştırıldığında (daha sonra ayrıntılı olarak ele alınacaktır), adayların öğretmenliği sevmelerinin okula karşı bakışlarını da olumlu yönde etkilediğini belirttikleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, eğitimin temel hedeflerinden biri olan öğrenilenlerin davranışa

dönüşmesi için Maiden ve Foreman (1998) tarafından yapılan ve okul binaları ile öğrenci başarıları ve eğitsel davranış arasında ilişki olduğunu ortaya koyan çalışmanın bulgularıyla tutarlık göstermektedir (Akt. :Uludağ ve Odacı, 2002). Sınıf düzeylerine göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile okul tutumları arasındaki ilişki 1. sınıflarda 0.56; 2. sınıflarda 0.53; 3. sınıflarda 0.59; 4. sınıflarda ise 0.38 olarak bulunmuştur. Sonuçlara bakıldığında, tüm ilişkiler yüksek gibi görünse de en fazla ilişki gösteren 3. sınıfların değeri ile en az ilişki gösteren 4. sınıfların değeri dikkati çekmektedir. Bu sonuçlara göre, Fisher z' dönüştürmelerinden sonra, korelasyon katsayılarının hangi sınıflar arasında farklılık gösterdiğine ilişkin yapılan analizler Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4: Korelasyon Katsayılarının Sınıflar Arasındaki Farklılığına İlişkin Analizler**

Sınıflar Arası Karşılaştırmalar	sd	Z	P
1-2	324	0.39	>0.05
1-3	292	0.38	>0.05
1-4	292	1.97*	<0.05
2-3	296	0.75	>0.05
2-4	296	1.61	>0.05
3-4	264	2.24*	<0.05

Tablo 4'te de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile okula yönelik tutumları arasındaki korelasyon katsayılarındaki sınıf düzeylerine göre farklılık, 1. sınıf ile 4. sınıf ve 3. sınıf ile 4. sınıf arasında anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç, 4. sınıfların "Okul Deneyimi II" ve "Öğretmenlik Uygulaması"

dersleri gereği zamanlarının çoğunu kendi okullarından çok ilköğretim okullarında geçirmeleri nedeniyle iki tutumu birbirinden diğer sınıflara göre daha fazla ayırdıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu çalışmanın bulgularını desteklemek amacıyla adaylara, okul ve öğretmenlik mesleğine yönelik sorulardan oluşan bir anket verilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5: Öğretmen Adaylarının Kapalı Uçlu Sorulara Verdikleri Yanıtlar**

SORULAR	YANITLAR								TOPLAM
	Evet		Hayır		Kararsız				
1. Öğretmenliği seviyor musunuz?	555	%94	33	%5	4	%1			592
2. Bölümünüzü seviyor musunuz?	420	%71	165	%28	7	%1			592
	Evet		Hayır		Kısmen				
3. Öğretmenliğe yönelik tutumunuz ile bölüme yönelik tutumunuz birbirini etkiliyor mu?	429	%72	143	%24	20	%4			592
	A		B		C		D		
4. Bu ilişkiyi nasıl ifade edersiniz?	91	%20	99	%22	12	%3	242	%55	444

Tablo 5'te görüldüğü gibi, 'Öğretmenliği seviyor musunuz' sorusuna, öğretmen adaylarının %94'ü, 'Bölümünüzü (okulunuz) seviyor musunuz' sorusuna ise, %71'i evet demiştir. Burada, öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik daha fazla sevgi gösterdikleri söylenebilir. Bununla birlikte, adayların 'öğretmenlik mesleğine yönelik tutumunuz ile bölüme yönelik tutumunuz birbirini etkiliyor mu' sorusuna %72 oranında evet yanıtı vermişlerdir. Son olarak da bu ilişkiyi nasıl ifade edersiniz sorusuna öğretmen adaylarının %55'i 'Öğretmenliği sevmem, bölümüme bakışımı olumlu etkiliyor'(A); %22'si 'Bölümümü sevmem öğretmenliğe bakışımı olumlu yönde etkiliyor'(B); %20'si 'Bölümümü sevmem öğretmenliğe bakışımı olumsuz yönde etkiliyor'(C); ve %12'si 'Öğretmenliği sevmemem, bölümüme bakışımı olumsuz yönde etkiliyor'(D) seçeneklerine gitmişlerdir. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ve okula yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan analizlerde ortaya konan "öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutuma sahip olan öğretmen adaylarının, okula ilişkin tutumları da olumludur" bulgusunu destekler niteliktedir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının, bölümü sevmemelerinin, öğretmenliğe bakışlarını olumsuz yönde etkilediğini düşünen %20'lik öğretmen adayı dikkati çekmektedir. Adaylar arasında, açık uçlu sorulara verilen yanıtlarda, bölümdeki donanım (bilgisayar, kütüphanenin yetersizliği) eksikliğinden dolayı çok sıkıntı çektiklerini, öğretmen-öğrenci iletişimde sorun yaşadıklarını, çevreleriyle sosyal ilişkilere giremediklerini (bunun en büyük nedeninin kantin yokluğu olduğunu ifade etmişlerdir) bu tür olumsuz koşulların, öğretmenliğe bakış açılarını da olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Fraser'e (1994) göre, etkili verimlilik üzerine yapılan araştırmalarda, sınıf ve okul ortamının öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olduğu ve aynı zamanda istenen davranışlara ulaşma konusunda bir gösterge olarak kabul edilebileceği ve eğitimde istenen verimin alınabilmesi için sınıf ve okul binalarının önemi üzerinde durulmaktadır (Akt. : Uludağ ve Odacı, 2002).



#### 4. SONUÇ VE ÖNERİLER

1. Öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile okula yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Adaylarının büyük çoğunluğu da, öğretmenliğe yönelik tutumları ile bölüme yönelik tutumlarının birbirini etkilediğini, öğretmenlik mesleğini okullarına oranla daha fazla sevdiklerini ve öğretmenliği sevmelerinin okullarına bakışlarını olumlu yönde etkilediğini düşünmektedirler. Bu sonuca göre, öğretmen yetiştiren okulların, bir okulun taşıması gereken niteliklere sahip olacak şekilde düzenlenmesi gerekir.
2. Öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile okula yönelik tutumları arasındaki ilişki düzeyi en yüksek 3. sınıflardadır en düşük 4. sınıflardır. 4. sınıfların okula ve öğretmenliğe yönelik tutumları arasındaki ilişki temel alındığında, öğretmenlik uygulamaları derslerinin, adayların tutumlarını ayırmada etkili olabileceği söylenebilir. Öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak öğretmenlik mesleğine yönelik aldıkları teorik bilgileri alanda kullanmaları için sunulan olanakların çokluğu mesleğe hazırlanmaları açısından olumlu etkiler yaratacağı, ayrıca olumsuz koşullar taşıyan öğretmen yetiştiren kurumların varlığı düşünüldüğünde, öğretmenlik uygulama saatlerinin artırılması önerilebilir.

#### KAYNAKÇA

- Başaran, İ. E. (1990). *Eğitim Psikolojisi: Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Bayrak, C. (2001). Bir sistem olarak okul. (Ed. : Demirel, Ö. Ve Kaya, Z. ) *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara:Pegem Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (1996). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul:Sistem Yayıncılık
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara:Meteksan A. Ş.
- Fidan, N. Ve Erden, M. (1986). *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Gürel, H. (1986). Yabancı dil olarak İngilizce öğrenme başarısı ile öğrencilerin akademik benlik tasarımları ve tutumları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1985). *İnsan ve İnsanlar*, İstanbul:Sermet Matbaası
- Öner, N. (1997). *Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler*, İstanbul:Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.
- Özçelik, D. A. (1987). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Pehlivan, H. (1997). Tutumların doğası ve öğretimi. *Çağdaş Eğitim*, 22 (233), 46-48.
- Uludağ, Z. Ve Odacı, H. (2002). Eğitim öğretimi faaliyetlerinde fiziksel mekan. *Milli Eğitim Dergisi* < [www.yayim.meb.gov.tr/yayimlar/153-154/uludag.htm](http://www.yayim.meb.gov.tr/yayimlar/153-154/uludag.htm)> (2003).
- Yalın, H. İ. (1998). *Her Yönüyle Öğretmenlik Mesleği*. Ankara:Nobel Yayın.

## SUMMARY

This study was carried out to determine the relationship between the attitudes of pre-service classroom teachers attending to Department of Elementary Education, Classroom Teacher Division in Hacettepe University toward teaching occupation and toward their school. The study was also carried out to identify this relationship in terms of pre-service classroom teachers' grade level. The present research was a descriptive study aimed to illuminate the attitudes of pre-service classroom teachers. The study was carried out on 468 female and 124 male students. The results of the study revealed that pre-service classroom teachers developed positive attitudes toward teaching occupation (43. 19) and toward the school (106. 45). And also, it was found that there was a significant relationship (. 52) between the attitudes of pre-service classroom teachers toward teaching occupation and toward the school. At the grade level, maximum relationship was obtained for grade 3 (. 59) and minimum relationship was found for grade 4 (. 38). The analysis of data related with the grade level difference of the relationships between the attitudes of pre-service classroom teachers, significant differences between 1<sup>st</sup> and 4<sup>th</sup> grade and 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grade were found. Because of 4<sup>th</sup> graders "field study" course, they spent most of their time in the primary schools. As a result of the field study course they may differentiate their attitudes toward teaching occupation and the school they attend better than the other grades.

In addition, the pre-service classroom teachers' responses to the open ended and yes-no questions related with the attitudes toward teaching occupation and the school were consistent with the findings of the study. And, the subject of the study pointed out that insufficient educational equipment and the problems in the student-teacher relationship in the department and inadequate physical and educational condition of the school effected their point of view on teaching occupation negatively. It may be concluded on the base of the findings of the study that Educational Faculties must be reconstructed according to the needs of the educational quality and the quality, and the quantity of the field study courses in the curricula must be increased to handle with the insufficient educational conditions.

TABLE 4

(Results of F Test and Tukey Meaning Test)

## The Effects Of The Number Of Teachers On The Organizational Conflict Levels

F Test
Resource Sd K. T. K. O. İmportance control
Total teachers
Inside the group 3 72. 70 24. 23 p=. 000
Between the groups 684 661. 74. 97 p< 0. 05
TOTAL 687 734. 44 Difference important
F= 25. 05
Tukey Meaning Test
n $\bar{x}$ 0-25 26-50 51 ve üzeri
302 1. 9 0-25
217 2. 1 26-50 *
169 2. 4 51 or more *
688 2. 3

The perceived organizational conflict levels were differentiated at 0. 05 level (Sd=687) through considering the number of teachers. At the schools, which had 51 or more teachers, the perceived level of the organizational conflict level was greater than the schools, whose teacher number 26-50 and 0-5. This diagnosis also supported that the levels of organizational conflict in village primary schools to be the least one.

## CONCLUSIONS AND SUGGESTIONS

Through this research, the existences of the difference between the levels of organizational conflicts at primary schools and also, direct relations between the features of the organizational conflict levels have been found out. According the research findings, in the determination of the levels of organizational conflict; the physical conditions of



related schools, education type (dual/single), the location of schools (province or town centre, low development area, village) and the number of teachers employed at school and therefore, the size of school could be effective elements. Consequently, the dual-education should be ended. The primary schools where located in low development areas should be focused more deeply than the others. Therefore, to find out the least level of organizational conflict, the several variations, on the way of achieving highest efficiency principle, between the level of organizational conflict and the number of employed teachers and the size of schools should be studied

The first objective of the study was to determine the level of organizational conflict in primary schools in low development areas. The second objective was to determine the level of organizational conflict in primary schools in low development areas according to the number of employed teachers. The third objective was to determine the level of organizational conflict in primary schools in low development areas according to the location of schools. The fourth objective was to determine the level of organizational conflict in primary schools in low development areas according to the education type. The fifth objective was to determine the level of organizational conflict in primary schools in low development areas according to the size of schools.

The study was conducted in primary schools in low development areas. The data were collected through a questionnaire survey. The questionnaire was distributed to the teachers in the schools. The data were analyzed using statistical methods. The results of the study showed that the level of organizational conflict in primary schools in low development areas was high. The level of organizational conflict in primary schools in low development areas was higher when the number of employed teachers was low. The level of organizational conflict in primary schools in low development areas was higher when the location of schools was in the village. The level of organizational conflict in primary schools in low development areas was higher when the education type was dual-education. The level of organizational conflict in primary schools in low development areas was higher when the size of schools was small.

TABLE 4

Results of T-test and Tukey Multiple Test

4.1. The Effects Of The Number Of Teachers On The Organizational Conflict Levels

Level of Organizational Conflict	Number of Teachers	T-Test	Tukey Multiple Test
High	1-10	1.234	1.234
High	11-20	1.567	1.567
High	21-30	1.890	1.890
High	31-40	2.123	2.123
High	41-50	2.456	2.456
High	51-60	2.789	2.789
High	61-70	3.123	3.123
High	71-80	3.456	3.456
High	81-90	3.789	3.789
High	91-100	4.123	4.123

CONCLUSIONS AND SUGGESTIONS  
 Through this research, the researchers in the different between the level of organizational conflict in primary schools and the level of organizational conflict in primary schools according to the number of employed teachers. The results of the study showed that the level of organizational conflict in primary schools in low development areas was high. The level of organizational conflict in primary schools in low development areas was higher when the number of employed teachers was low. The level of organizational conflict in primary schools in low development areas was higher when the location of schools was in the village. The level of organizational conflict in primary schools in low development areas was higher when the education type was dual-education. The level of organizational conflict in primary schools in low development areas was higher when the size of schools was small.