

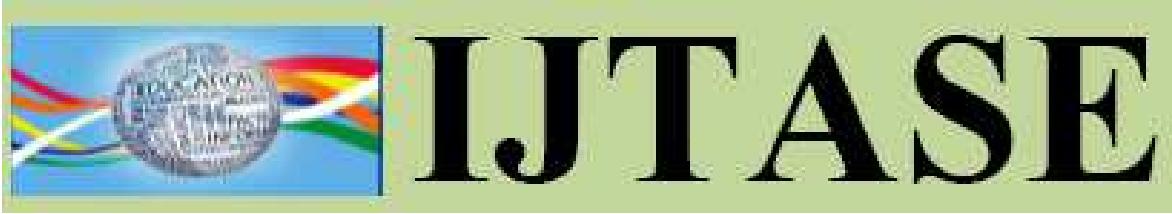
ISSN: 2146-9466

IJTASE



International Journal of New Trends in
Arts, Sports & Science Education

Volume 2 - Issue 2



INTERNATIONAL
JOURNAL OF NEW
TRENDS IN ARTS, SPORTS
& SCIENCE EDUCATION

APRIL 2013

Volume 2 - Issue 2

Prof. Dr. Teoman Kesercioğlu
Editor-in-Chief

Prof. Dr. Salih Çepni
Prof. Dr. Bedri Karayağmurlar
Prof. Dr. Rana Varol
Editor

Assist. Prof. Dr. Zehra Altınay
Assoc. Prof. Dr. Fatoş Silman
Assist. Prof. Dr. Fahriye Atınay
Assoc. Prof. Dr. Nergüz Bulut Serin
Ms Umut Tekgüç
Associate Editor

Message from the Editor-in-Chief

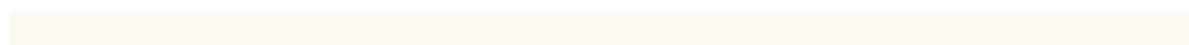
I am very pleased to publish second issue in 2013. As an editor of International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE), this issue is the success of the reviewers, editorial board and the researchers. In this respect, I would like to thank to all reviewers, researchers and the editorial board. The articles should be original, unpublished, and not in consideration for publication elsewhere at the time of submission to International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE), For any suggestions and comments on IJTASE, please do not hesitate to send mail.

Prof. Dr. Teoman Kesercioğlu
Editor-in-Chief

Copyright © 2013 International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education
All rights reserved. No part of IJTASE's articles may be reproduced or utilized in any form or
by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or by any
information storage and retrieval system, without permission in writing from the publisher.
Published in TURKEY

Contact Address:

Prof. Dr. Teoman KESERCİOĞLU - IJTASE Editor in Chief İzmir-Turkey



Editor in Cheif

PhD. Teoman Kesercioğlu, (Dokuz Eylül University, Turkey)

Editor

PhD. Salih Çepni, (Karadeniz Teknik University, Turkey)

PhD. Rana Varol, (Ege University, Turkey)

PhD. Bedri Karayağmurlar, (Dokuz Eylül University, Turkey)

Associate Editor

PhD. Zehra Altınay, (Near East University, North Cyprus)

PhD. Fatoş Silman, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Fahriye Atınay, (Near East University, North Cyprus)

PhD. Nergüz Bulut Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)

Ms Umut Tekgüç, (Cyprus International University, North Cyprus)

Linguistic Editor

PhD. Mehmet Ali Yavuz, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Nazife Aydınöğlü, (İzmir University, Turkey)

PhD. İzzettin Kök, (İzmir University, Turkey)

PhD. Uğur Altunay, (Dokuz Eylül University, Turkey)

Editorial Board

PhD. Abdulkadir Yıldız, (Kilis 7 Aralık University, Turkey)

PhD. Ahmet Adalier, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Ahmet Pehlivan, (Eastern Mediterranean University, North Cyprus)

PhD. Alev Önder, (Marmara University, Turkey)

PhD. Ali Bavik, (Al-Faisal University, Saudi Arabia)

PhD. Ali Doğan Bozdağ, (Adnan Menderes University, Turkey)

PhD. Alim Kaya, (İnönü University, Turkey)

PhD. Andreas Papapavlou, (Cyprus University, South Cyprus)

PhD. Asuman Seda Saracaloğlu, (Adnan Menderes University, Turkey)

PhD. Ayşegül Ataman, (Gazi University, Turkey)

PhD. Aytekin İşman, (Sakarya University, Turkey)

PhD. Azize Özgüven, (Yeni Yüzyıl University, Turkey)

PhD. Banu Yücel Toy, (Gazi University, Turkey)

PhD. Baştürk Kaya, (Selcuk University, Turkey)

PhD. Bedri Karayağmurlar, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Bedri Karayağmurlar, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Behbood Mohammadzadeh, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Benan Çokokumuş, (Ondokuz Mayıs University, Turkey)

PhD. Buket Akkoyunlu, (Hacettepe University, Turkey)

PhD. Burak Basmacıoğlu, (Anadolu University, Turkey)

PhD. Cansevil Tebiş, (Balıkesir University, Turkey)

PhD. Colin Latchem, (Open Learning Consultant, Australia)

PhD. Duygu Çelik, (Aydın University, Turkey)

PhD. Eda Kargı, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Erdoğan Ekiz, (Al-Faisal University, Saudi Arabia)

PhD. Esra Gül, (Anadolu University, Turkey)

PhD. Fahriye Atınay, (Near East University, North Cyprus)

PhD. Fatma Noyan, (Yıldız Technical University, Turkey)
PhD. Fatoş Silman, (Cyprus International University, North Cyprus)
PhD. Fatoş Silman, (Cyprus International University, North Cyprus)
PhD. Ferda Aysan, (Dokuz Eylül University, Turkey)
PhD. Ferda Öztürk, (Cyprus International University, North Cyprus)
PhD. Gianni Viardo Vercelli, (Genova University, Italy)
PhD. Gizem Saygılı, (Süleyman Demirel University, Turkey)
PhD. Gökmen Dağlı, (Near East University, North Cyprus)
PhD. Gülhayat Gölbaşı Şimşek, (Yıldız Technical University, Turkey)
PhD. Gürol Zırılıoğlu, (Yüzüncü Yıl University, Turkey)
PhD. Hakan Kurt, (Selcuk University, Turkey)
PhD. Hakan Sarı, (Selcuk University, Turkey)
PhD. Haluk Soran, (Hacettepe University, Turkey)
PhD. Hasan Avcioğlu, (Cyprus International University, North Cyprus)
PhD. Heli Ruokamo, (Lapland University, Finland)
PhD. Ing. Giovanni Adorni, (Genova University, Italy)
PhD. Irena Stonkuvience, (Vilnius University, Lithuania)
PhD. İbrahim Çetin (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. İzzettin Kök, (İzmir University, Turkey)
PhD. Jerry Willis, (Manhattanville College, USA)
PhD. Larysa M. Mytsyk, (Gogol State University, Ukrainian)
PhD. M. Sabri Kocakulah, (Balıkesir University, Turkey)
PhD. Maria Truchan-Tataryn, (University of Saskatchewan, Canada)
PhD. Mehmet Ali Yavuz, (Cyprus International University, North Cyprus)
PhD. Meryem Nur Aydede, (Niğde University, Turkey)
PhD. Muhittin Dinç, (Konya University, Turkey)
PhD. Mustafa Toprak, (Dokuz Eylül University)
PhD. Müfit Kömleksiz, (Cyprus International University, North Cyprus)
PhD. Myroslaw Tataryn, (St. Jerome's University, Canada)
PhD. Nazife Aydınoğlu, (İzmir University, Turkey)
PhD. Nejdet Konan, (İnönü University, Turkey)
PhD. Nergüz Bulut Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Nezihe Şentürk, (Gazi University, Turkey)
PhD. Nilgün Seçken, (Hacettepe University, Turkey)
PhD. Nuray Yörük, (Hacettepe University, Turkey)
PhD. Oguz Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Olena Huzar, (Ternopil National Pedagogical University, Ukraine)
PhD. Özcan Demirel, (Cyprus International University, North Cyprus)
PhD. Partow Izadi, (Lapland University, Finland)
PhD. Rana Varol, (Ege University, Turkey)
PhD. Rana Varol, (Ege University, Turkey)
PhD. Rengin Karaca, (Dokuz Eylül University, Turkey)
PhD. Rengin Zembat, (Marmara University, Turkey)
PhD. Rozhan Hj. Mohammed Idrus, (University Sains Malaysia, Malaysia)
PhD. Sabahat Özmenteş, (Akdeniz University, Turkey)
PhD. Salih Çepni, (Karadeniz Teknik University, Turkey)
PhD. Salih Çepni, (Karadeniz Teknik University, Turkey)
PhD. Selahattin Gelbal, (Hacettepe University, Turkey)
PhD. Selda kılıç, (Selcuk University, Turkey)
PhD. Sinan Olkun, (Ankara University, Turkey)

PhD. Süleyman Eripek, (Cyprus International University, Turkey)
PhD. Şirin Akbulut Demirci, (Uludağ University, Turkey)
PhD. Şule Aycan, (Muğla University, Turkey)
PhD. Teoman Kesercioğlu, (Dokuz Eylül University, Turkey)
PhD. Tevhide Kargın, (Ankara University, Turkey)
PhD. Uğur Altunay, (Dokuz Eylül University, Turkey)
PhD. Uğur Sak, (Anadolu University, Turkey)
PhD. Valerio De Rossi, (Safety Managemen Research Consultant, İtaly)
PhD. Veysel Sönmez, (Cyprus International University, North Cyprus)
PhD. Yadigar Doğan, (Uludağ University, Turkey)
PhD. Zehra Altınay, (Near East University, North Cyprus)
PhD. Zeynep Ebrar Yetkiner Özel, (Fatih University, Turkey)
PhD. Z. Nurdan Baysal, (Marmara University, Turkey)
Ms Umut Tekgüç, (Cyprus International University, North Cyprus)

Table of Contents

Articles

KKTC'DE OKULÖNCESİ ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ	1-10
<i>Hasan ÖZDER, Güner KONEĐRALI, Pembe SABANCIGİL</i>	
TÜRKİYE'DE MÜZİK SANATI VE EĞİTİMİNDE KEMAN VE VİYOLA KONULU LİSANSÜSTÜ TEZLERİN KONU VE YÖNTEM OLARAK İNCELENMESİ	11-20
<i>Cansevil TEBİŞ, H. Hakan OKAY</i>	
A LOOK AT DISSERTATIONS RELATED TO GIFTED STUDENTS' EDUCATION IN TURKEY BETWEEN THE YEARS 1995–2011	21-26
<i>Handan ÜREK, Gamze ARIKIL</i>	
THE EFFECTS OF COOPERATIVE LEARNING ON CONTINUAL AND STATE ANXIETY AND MUSICAL PERFORMANCE IN TEACHING MUSIC	27-35
<i>Ayfer KOCABAŞ</i>	
USE OF LITERATURE IN LANGUAGE TEACHING COURSE BOOKS	36-44
<i>Nazife AYDINOĞLU</i>	

KKTC'DE OKULÖNCESİ ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

EVALUATION OF THE PRE-SCHOOL TEACHER EDUCATION PROGRAM IN TRNC

Yrd. Doç. Dr. Hasan ÖZDER
Atatürk Öğretmen Akademisi, Lefkoşa-KKTC
hasan.ozder@aoa.edu.tr

Doç. Dr. Güner KONEDRALI
Atatürk Öğretmen Akademisi, Lefkoşa-KKTC
guner.konedrali@aoa.edu.tr

Dr. Pembe SABANCIGİL
Doğu Akdeniz Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Gazimağusa-KKTC
pembe.sabancigil@emu.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmada, uygulanmakta olan Atatürk Öğretmen Akademisi Okulöncesi Öğretmenliği Programı (AÖAOÖP) değerlendirilmiştir. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, AÖAOÖP'de 2010-2011 öğretim yılında 4. sınıfta okuyan ve mezun aşamasında olan 25 öğretmen adayından oluşturulmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anketle elde edilmiştir. Anket genel hedefler ve dersler boyutlarına ilişkin sorulardan oluşturulmuştur. Ayrıca AÖAOÖP'nin geliştirilmesine ilişkin bir açık uçlu soru yer almıştır. Elde edilen nicel veriler ağırlıklı ortalama ile analiz edilmiştir. Nitel verilerin analizinde ise "içerik analizi" yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adayları kendilerini "yabancı dilleri kullanabilme", "okulöncesi dönem çocuğuna uygun eğitim araçlarını geliştirebilme" ve "bilimsel düşünebilme" becerileri açısından yetersiz görmektedirler. Öğretmen adayları duyuşsal alana ilişkin ise "ulusal ve evrensel değerlere ve farklı kültürlerle duyarlı oluş" hedefini yeterince kazanmadıklarını belirtmişlerdir. Psikomotor alanda ise "okulöncesi eğitime ilişkin müzik etkinliklerinde kullanılan bir müzik aletini çalabilme" hedefini yeterince kazanmadıklarına inanmaktadırlar. En az yararlı dersler "Eğitimde Araştırma Teknikleri", "Mezuniyet Projesi", "Aile Eğitimi", "Müzik I-II" ve "Kıbrıs Türk Kültürü" dersleri olmuştur. Öğretmen adayları programın geliştirilmesine yönelik olarak daha fazla uygulamaya ağırlık verilmesini, yeni derslerin eklenmesini, bazı derslerin önkoşullarının sağlanmasını, bazı derslerin ise öğretmenlik uygulamasından önce alınmasını önermişlerdir. Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının alanlarında uzman ve deneyim sahibi olmalarını önermişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen Yetiştirme, Program Değerlendirme, Okulöncesi Eğitim.

ABSTRACT

The present study aims to evaluate the current Atatürk Teacher Academy Pre-School Education Program (ATAPEP). Mixed research method was used in this study. The sample comprised 25 pre-service teachers studying in the fourth year in ATAPEP and who are about to graduate in the 2010-2011 academic year. The research data were collected by means of a questionnaire developed by the researchers. The questionnaire comprised questions on general objectives and course dimensions. In addition, an open-ended question regarding the development of the ATAPEP was included. The quantitative data were analyzed by means of weighted average. As for the analysis of qualitative data "content analysis" was adopted. As a result, pre-service teachers find themselves inadequate in terms of "using foreign languages", "developing educational tools appropriate for the pre-school child" and "scientific thinking" skills. In terms of the affective domain, pre-service teachers stated that they could not require the objective "sensitivity to national and universal values and different cultures" adequately. As for the psychomotor domain, they believe that they have not acquired the objective "playing a musical instrument used in musical pre-school activities" adequately. The least beneficial courses were listed as "Research Techniques in Education", "Graduation Project", "Family Education", "Music I-II" and "Cypriot Turkish Culture". The pre-service teachers suggested focusing on more practice, addition of new courses, providing prerequisites for some courses and taking some courses before the teaching practice. They suggested that instructors should be experts and have experience in the field.

Keywords: Teacher Training, Program Evaluation, Pre-School Education

GİRİŞ

Gelişen bilim ve teknoloji doğrultusunda öğretmen nitelikleri de sürekli değişmektedir. Öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine hazırlayan eğitim programlarına ilişkin program standartlarının geliştirilmesi, kalite güvencesi ve akreditasyona temel oluşturarak kurumların kalite ve verimliliğini artırmaktadır (Adıgüzel ve Sağlam, 2009: 87). Buna bağlı olarak da öğretmen yetiştiren programların

sürekli değerlendirilmesi ve yeniden düzenlenmesi kaçınılmazdır. Aynı zamanda, bir eğitim programının başarılı olabilmesi için tüm öğrencilerin programda öngörülen hedeflere ulaşmış olması gerekir; ancak, bu her zaman gerçekleşmeyebilir. Bu nedenle, programın uygulanması sonucunda, yetersiz kalan ya da ters işleyen öğeleri olup olmadığı; varsa aksaklıkların programın hangi öğelerinden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla programın değerlendirilmesi gerekmektedir (Demirel, 2000: 180). Program geliştirme; bir programın tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarına göre yeniden düzenlenmesi süreçlerini kapsamaktadır (Erden, 1993: 3). Program tasarısında hedefler, eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri vardır (Oliva, 1988; Ornstein ve Hunkins, 1988; Taba, 1962; Tyler, 1973). Program değerlendirme çalışmalarında programın farklı boyutlarını ele alan model ve yaklaşımlar uygulanabilir (Oliva, 1988; Ornstein ve Hunkins, 1988).

Eldeki çalışmada öğretmen adaylarının programda belirlenen genel hedefleri ne derece kazandıklarına ilişkin algılarına bakılarak bir “ürün değerlendirmesi” yapılmıştır. Ayrıca, programda yer alan derslerin ne kadar faydalı oldukları ve programın geliştirilmesine ilişkin öğretmen adaylarının önerileri alındığından süreç değerlendirmesi de yapılmıştır. Bu nedenle, Stufflebeam tarafından geliştirilen Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (BGSÜ-CIPP) modelinde yer alan “süreç” ve “ürün” boyutları ele alınmıştır (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007).

Bugün Türkiye’de tüm eğitim fakültelerinde uygulanan program 2006 yılında geliştirilmiştir. Yeni programda, öğretmen adaylarının çok yönlü gelişmelerinin sağlanması amacıyla genel kültür derslerinin sayısının artırılmış ve “Topluma Hizmet Uygulamaları”, “Araştırma Projesi”, “İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim” dersleri konulmuştur (Gürkan, 2007, Aktaran: Sağlam, 2011:162). Dereobalı ve Ünver (2009) ise yeni programda yer alan derslere ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerini almışlardır. Sonuç olarak öğretim elemanları yeni programdaki dersleri uygun bulmuşlar, çok sayıda ders ekleme, bazı dersleri birleştirme ve adını değiştirme önerilerinde bulunmuşlardır. Özkut ve Kaya (2012) ise yaptıkları bir çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan okulöncesi öğretmenlerinin lisans döneminde aldıkları müzik eğitiminin mesleki yaşantılarına etki etmediğini bulmuşlardır. Turcan ise “okulöncesinde müzik” dersinin öğretmen adayları tarafından yeterince etkili bir ders olarak algılanmadığını bulmuştur. Tuğrul, Üstün, Erkan, Durmuşoğlu ve Boz (2007)’un araştırmasında da öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreçlerinde kendilerini “oldukça yeterli” hissederek müzik, okuma yazma, drama, matematik, fen ve doğa çalışmalarında ise “yeterli” hissetmekte olduklarını bulmuşlardır. Sönmez ve diğerleri (2008)’nin yaptığı çalışmada ise, öğretmenler “temel matematik” ve “çevre bilimi” dersleri onların meslek yaşamlarında “hiç işime yaramadı” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Beden eğitimi, müzik, ülkeler coğrafyası, çocuk edebiyatı ve drama derslerini ise “her zaman faydalı” bulmuşlardır. Öğretmenler ayrıca öğretim elemanlarının hem kuram, hem de uygulamayı bilen kişilerin olmasını önermişlerdir. Kılıç ve Acat (2007) ise araştırmalarında “Öğretmenlik Uygulaması”, “Drama”, “Rehberlik” ve “Sınıf Yönetimi” derslerini çok faydalı bulmuşlardır. Ayrıca, Kılınc ve Altuk (2010) “okul deneyimi” dersine yönelik öğretmen adaylarının tutumlarının olumlu olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Ancak, öğretmenlik uygulamalarında “okul ve üniversite arasında işbirliği eksikliği”, “iletişim ve koordinasyon sağlanamaması”, “denetim eksikliği” ve “uygulama okulu azlığı” yaşanan sorunlar arasında yer almaktadır (Seçer, Çeliköz ve Kaygılı, 2010; Yapıcı ve Yapıcı, 2004).

KKTC’de sınıf öğretmeni veya okulöncesi öğretmeni olmak için Atatürk Öğretmen Akademisi (AÖA)’dan mezun olmak şarttır (Öğretmenler Yasası, madde: 16). AÖA, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde (KKTC’de) sınıf öğretmeni ile okulöncesi öğretmeni yetiştiren ve öğrenim süresi dört yıl olan devlete bağlı bir yükseköğretim kurumudur. Kurumda, sadece “Öğretmenlik Meslek Eğitimi Bölümü” adı altında bir bölüm bulunmaktadır. Söz konusu bölüm altında ise sınıf öğretmenliği ve okulöncesi öğretmenliği programları yer almaktadır. Bu programların dersleri, YÖK’ün öngördüğü programlara paralel olarak düzenlenmiştir. Sınıf öğretmenliği programı (SÖP) 163, okulöncesi öğretmenliği programı (OÖP) ise 168 krediyi kapsamaktadır. Öğretmen adaylarının AÖA’ya girebilmeleri için, yapılan iki aşamalı giriş sınavında başarılı olmaları gerekmektedir. Her yıl yaklaşık 600 öğrencinin katıldığı sınavdan 25 okulöncesi, 25 de sınıf öğretmenliği programlarına olmak üzere toplam 50 öğrenci alınmaktadır. Giriş sınavı, yazılı ve sözlü olmak üzere iki aşamalıdır. Yazılı sınav Matematik,

Türkçe, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler ve İngilizce alt testlerinden oluşmaktadır. Yazılı sınavda başarılı olan adaylar, daha sonra sözlü sınava alınmakta ve öğretmenlikle ilgili tutum ve davranışları belli kriterlere göre ölçülmektedir (AÖA Giriş Sınavları ve Mülakat Tüzüğü, 2000). Mülakat (görüşme) şeklinde yapılan sözlü sınav sırasında adayın öğretmenliğe yönelik tutumları, belli başlı sorularla ölçülmeye çalışılmaktadır. Seçilen öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları oldukça yüksektir (Özder, Konedralı ve Zeki, 2010).

Okulöncesi öğretmenliği programı 2004-2005 öğretim yılında açılmıştır. Programda öğretmen adaylarının kazanması öngörülen 29 genel hedef vardır. Bu hedeflerin 17 tanesi bilişsel, 4 tanesi psikomotor ve 6 tanesi de duyuşsal alanla ilgilidir (AÖA Okulöncesi Öğretmenliği Programı, 2004). Sözkonusu programın ne kadar başarılı olduğu hangi yönlerde zayıf ve eksik kaldığı konusunda bugüne kadar herhangi bir araştırma yapılmamıştır. Bu nedenle eldeki çalışma büyük bir önem taşımaktadır. Bu çalışmada, uygulamada olan Atatürk Öğretmen Akademisi Okulöncesi Öğretmenliği Programı (AÖAOÖP) değerlendirilmiştir. Programın değerlendirilmesi, okulöncesi öğretmenliği programında öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre yapılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri aşağıdaki gibi oluşturulmuştur:

Problem Cümlesi

AÖA Okulöncesi Öğretmenliği Programı'nda yer alan genel hedefler ve derslere ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

Alt Problemler

1. Programda yer alan genel hedefleri kazanmaları konusunda öğretmen adayları kendilerini ne derece yeterli görmektedirler?
2. Öğretmen adayları programda yer alan dersleri ne derece yararlı görmektedirler?
3. Öğretmen adaylarının programın geliştirilmesine ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Uygulanmakta olan AÖAOÖP'nin değerlendirilmesi için hem nicel hem de nitel verilerden yararlanılmıştır. Bu nedenle araştırmada karma yöntem kullanılmıştır (Patton, 2002: 247).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu AÖAOÖP'de 2010-2011 öğretim yılında 4. sınıfta okuyan ve mezun aşamasında olan 25 öğretmen adayı olmuştur. Dördüncü sınıfta okuyan öğretmen adayları AÖAOÖP'deki tüm dersleri almış olmalarından veya almakta olduklarından dolayı seçilmişlerdir. Araştırma kapsamına alınan öğretmen adayları 4 yıl boyunca aynı sınıfta okuyan ve aynı öğretim elemanlarından dersler almışlardır. Bu nedenle, çalışma grubuna alınan öğretmen adaylarının birçok özellik açısından homojen oldukları söylenebilir. Ayrıca bu öğretmen adaylarında oluşan inançları AÖA'nın aynı programından mezun olan ve olacak olan diğer adaylarda da olma olasılığı yüksektir. Bu nedenle araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan benzeşik ve kritik durum örnekleme yöntemleri kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anketle elde edilmiştir. Anket genel hedefler ve dersler boyutlarına ilişkin sorulardan oluşturulmuştur. Ayrıca AÖAOÖP'nin geliştirilmesine ilişkin bir açık uçlu soru yer almıştır. Anketin geliştirilmesi uzman görüşlerine dayalı olarak yapılmıştır. 29 maddeden oluşan genel hedeflerin 17 maddesi bilişsel, 7 maddesi duyuşsal, 5 maddesi ise psikomotor yeterliklere ilişkindir. Maddeler, "Çok Yeterli, Yeterli, Kısmen Yeterli, Az Yeterli, Yetersiz" şeklinde beşli likert tipinde derecelendirilmiştir. Puanlama, bu dereceye göre sırasıyla 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde yapılmıştır. Dersler boyutunda ise AÖAOÖP'de yer alan dersler maddeler halinde sıralanmış ve öğretmen adaylarından bu dersleri "Çok Yararlı, Yararlı, Kısmen Yararlı, Az Yararlı, Yararsız" şeklinde

değerlendirmeleri istenmiştir. Puanlama, bu dereceye göre sırasıyla 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde yapılmıştır. Açık uçlu soru ise “AÖA Okulöncesi Öğretmenliği Programının geliştirilmesine için görüşleriniz nelerdir?” şeklinde sorulmuştur.

Verilerin Analizi

Birinci ve ikinci alt probleme ilişkin elde edilen nicel veriler ağırlıklı ortalama ile analiz edilmiştir. Ölçme aracının her bir maddesi için, Çok Yeterli (5) Yeterli (4) Kısmen Yeterli (3) Az Yeterli (2) Yetersiz (1) şeklinde puanlanmış ve aritmetik ortalaması hesaplanmıştır.

Üçüncü alt probleme ilişkin verilerin analizinde ise “içerik analizi” yönteminden yararlanılmıştır. İçerik analizinde aşağıdaki aşamalar uygulanmıştır (Miles. ve Huberman , 1994; Bryman, 2012: 289-307):

1. Öğretmen adaylarının verdiği cevaplardan kategoriler belirlendi.
2. Kategorilere ait temalar oluşturuldu.
3. Bu temaların frekansı alındı.

BULGULAR VE YORUM

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen Adaylarının Bilişsel Hedefleri Kazanma Konusundaki İnançları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Bilişsel Hedefleri Kazanma Konusundaki İnançları

Bilişsel Alan	\bar{X}	s
Türkçeyi etkin kullanabilme	4.00	.64
Gelişen teknolojik araçları kullanabilme	4.04	.78
Yabancı dilleri kullanabilme	3.40	1.19
Okulöncesi eğitime ilişkin ilkeleri uygulayabilme	4.24	.87
Okulöncesi dönem çocuğunun gelişimsel özelliklerini analiz edebilme	4.48	.50
Okulöncesi eğitim programını uygulayabilecek alan bilgisini analiz edebilme	4.12	.78
Okulöncesi öğrenme-öğretme ortamlarını düzenleyebilme	4.32	.62
Okulöncesi döneme ilişkin öğretim planı hazırlayabilme	4.44	.65
Okulöncesi dönem çocuğunun gelişimini rehberleyebilme	3.96	1.05
Okulöncesi dönem ortamlarında sağlık ve ilk yardım kurallarını uygulayabilme	4.48	.82
Okulöncesi dönem çocuğuna uygun eğitim araçlarını geliştirebilme	3.52	.70
Okulöncesi eğitime ilişkin etkili öğretim yöntem-teknik ve stratejilerini uygulayabilme.	4.28	.67
Okulöncesi eğitime ilişkin yaratıcı ürünler geliştirebilme	4.32	.69
Okulöncesi eğitimde aile eğitimine ilişkin etkinlikleri yürütebilme	4.36	.77
Bilimsel düşünebilme	3.68	.94
Özel eğitime muhtaç çocukları gözlemleyebilme	4.00	.86
Özel eğitime muhtaç çocukları uygun bütüncü eğitim öğretim etkinliklerini uygulayabilme	4.00	.81

Tablo 1’den de anlaşılacağı üzere, öğretmen adayları AÖAOÖP’de yer alan 19 bilişsel hedefin 16 tanesini “çok yeterli” ve “yeterli” düzeyde kazandıklarına inanmaktadırlar. Üç tanesini ise yeterince kazanmadıklarına inanmaktadırlar. “Bilimsel düşünebilme”, “Okulöncesi dönem çocuğuna uygun eğitim araçlarını geliştirebilme” ve “Yabancı dilleri kullanabilme” becerilerini öğretmen adayları yeterince kazanmadıklarına inanmaktadırlar. Bu bulgulara dayalı olarak AÖAOÖP’de derslerin işleniş boyutunda problem çözme ve buna bağlı olarak bilimsel düşünme süreçleri üzerinde durulmadığı ve aynı zamanda yaratıcılığa dayalı öğretim amaçlı materyal geliştirme etkinliklerinin de yapılmadığı söylenebilir. “Yabancı dilleri kullanabilme” becerisini öğretmen adaylarının yeterince kazanmadıklarına inanmalarının nedeni sadece İngilizce diline ilişkin ders almaları diğer başka yabancı dillere ilişkin derslerin programda olmamasından dolayıdır.

Öğretmen adaylarının psikomotor hedefleri kazanma konusundaki inançları Tablo 2’de görülebilir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Psikomotor Hedefleri Kazanma Konusundaki İnançları

Psiko-motor Alan Hedefleri	\bar{X}	S
Okulöncesi eğitimde el becerilerine dayalı materyaller geliştirebilme	4.56	.58
Okulöncesi eğitime ilişkin spor etkinlikleri yapabilme	4.52	.58
Okulöncesi eğitime ilişkin müzik etkinliklerinde kullanılan bir müzik aletini çalabilme	3.16	1.17
İlk yardım müdahalesinde bulunabilme	4.52	.58
Okulöncesi eğitime ilişkin fen ve doğa etkinliklerinde deney düzeneği hazırlayabilme	4.00	.91

Tablo 2’den de anlaşılacağı üzere, öğretmen adayları AÖAOÖP’da yer alan 5 psikomotor alana ilişkin hedeflerin 4’ü yeterli düzeyde kazandıklarına inanırlarken “Okulöncesi eğitime ilişkin müzik etkinliklerinde kullanılan bir müzik aletini çalabilme” becerisi konusunda ise kendilerini “kısmen yeterli” görmektedirler. Bu bulgu, Özkut ve Kaya (20012) ve Tuğrul ve diğerleri (2007) ’nın bulguları ile paralellik göstermektedir. Bu bulguya dayalı olarak AÖAOÖP’da yer alan “Müzik” ve “Müzik Öğretimi” derslerinin programları yeniden ele alınmalıdır.

Öğretmen adaylarının duyuşsal hedefleri kazanma konusundaki inançları Tablo 3’te görülebilir

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Duyuşsal Hedefleri Kazanma Konusundaki İnançları

Duyuşsal Alan Hedefleri	\bar{X}	s
Okulöncesi çocuğun özellikleri ve davranışlarına sabırlı, esnek, hoşgörülü ve sevecen oluş	4.56	.71
Okulöncesi eğitime ilişkin yenilikleri takip etmekten zevk alışı	4.40	.95
Çevreye karşı duyarlı oluş	4.40	.86
Temel temizlik kurallarına karşı duyarlı oluş	4.48	.87
Sağlıklı beslenme kurallarına karşı duyarlı oluş	4.44	.76
Ulusal ve evrensel değerlere ve farklı kültürlere duyarlı oluş	4.16	.94
Okulöncesi eğitim öğretmenliği mesleğini benimseyen bir kişiliğe sahip oluş	4.36	1.07

Tablo 3’teki bulgulara göre, öğretmen adayları duyuşsal hedeflerin “Ulusal ve evrensel değerlere ve farklı kültürlere duyarlı oluş” hedefi dışındaki hedefleri yüksek düzeyde kazandıklarını belirtmişlerdir. “Ulusal ve evrensel değerlere ve farklı kültürlere duyarlı oluş” hedefini kazanma konusunda öğretmen adaylarının kendikendilerini “kısmen yeterli” algılamalarının nedeni “Kıbrıs Kültürü” dersinin programından kaynaklanabilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının AÖA Okulöncesi Öğretmenliği Programında yer alan dersleri ne kadar yararlı gördükleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının AÖA Okulöncesi Öğretmenliği Programında Yer Alan Dersleri Ne Kadar Yararlı Görmektedirler

Yabancı dil ve yabancı dil öğretimine ilişkin dersler	İngilizce 1 (3.56), İngilizce 2 (3.56), İngilizce 3 (3.56), İngilizce 4 (3.64), İngilizce Öğretimi 1 (3.28), İngilizce Öğretimi 2 (3.32), İngilizce Öğretimi 3 (3.28), İngilizce Öğretimi 4 (3.52)
Öğretmenlik uygulamasına ait dersler	Okul Deneyimi (4.80), Öğretmenlik Uygulaması I (4.84), Öğretmenlik Uygulaması II (4.80), Öğretmenlik Uygulaması III (4.76), Öğretmenlik Uygulaması IV (4.80)

Ülke ve Dünya kültürüne ait dersler	Kıbrıs Türk Kültürü I (3.00), Kıbrıs Türk Kültürü II (2.84), Kıbrıs Türk Kültürü III (2.72), Kıbrıs Türk Kültürü IV (2.84), Kıbrıs Tarihi (3.32), Atatürk İlke ve Devrimleri (3.32), Genel ve Kıbrıs Coğrafyası (3.52)
Türkçe ve Türkçe öğretimine ait dersler	Türkçe I (3.68), Türkçe II (3.44), Çocuk Edebiyatı (4.08), Erken Yaşta Okuma.(4.56)
Bilgisayar dersleri	Bilgisayar I (4.16), Bilgisayar II (4.12)
Araştırmaya yönelik dersler	Eğitimde Araştırma Teknikleri (2.04), Mezuniyet Projesi (2.08), Mezuniyet Projesi (1.30)
Okulöncesi alanına ait dersler	Çocuk gelişimi kuramları (4.64), Okulöncesi eğitim ilke ve yöntemleri (4.36), Çocuk gelişimi kuramları II (4.48), Müzik (2.92), İnsan Anatomisi ve fizyolojisi (3.25), Beden eğitimi (4.12), Çocukta kavram gelişimi (4.37), Oyun gelişimi ve öğretimi (4.44), Okulöncesi eğitimde çocuk şarkıları ve öğretimi (3.24), İş teknik (3.84), Müzik II (3.00), Beden Eğitimi I (3.92), Çocuk Sağlığı ve Beslenmesi (4.52), Resim (3.80), Okulöncesinde Araç Geliştirme (4.28), Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi (4.24), Okulöncesinde Matematik Öğretimi (3.84), Resim İş Öğretimi (3.88), Çocuk Ruh Sağlığı (4.60), Fen ve Doğa Etkinlikleri (3.60), Okulöncesinde Drama (4.48), Aile Eğitimi (2.76), İlk Yardım (4.37)
Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri	Öğretmenlik Mesleğine Giriş (4.32), Öğrenme-Öğretme (3.44), Program Geliştirme (3.56), Ölçme ve Değerlendirme (3.16), Özel eğitim I (4.68), Özel Eğitim II (4.56), Öğretim Teknolojileri (3.52), Sınıf Yönetimi (4.80), Rehberlik (4.16)

Tablo 4'ten de anlaşılacağı üzere “öğretmenlik uygulamasına ait olan dersler”leri öğretmen adayları çok faydalı bulmuşlardır. Bu bulgu diğer araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir (Kılıç ve Acat, 2007; Kılınc ve Altuk, 2010; Sönmez ve diğerleri, 2008). Öğretmen adayları en az yararlı «Eğitimde Araştırma Teknikleri», «Mezuniyet Projesi», «Aile Eğitimi», «Müzik I-II» ve «Kıbrıs Türk Kültürü» derslerini bulmuşlardır. Diğer derslere ise “çok faydalı” ve “faydalı” şeklinde katılmışlardır. Özellikle “öğretmenlik uygulamasına ait dersleri” çok faydalı bulmuşlardır. “Çocuk Gelişimi-I ve II”, “Çocuk Ruh Sağlığı”, “Okulöncesinde Drama”, “Çocuk Sağlığı ve Beslenmesi” en faydalı dersler olarak görülmüştür.

Bu bulgular şöyle yorumlanabilir: Öğretmen adayları öğretmenlik yaşantısı içinde kendilerine en üst düzeyde fayda sağlayabilecek olan “Okulöncesi eğitime ilişkin müzik etkinliklerinde kullanılan bir müzik aletini çalabilme” becerisini kazanamama sebebi olarak, ilgili dersin teorik kısmında öngörülen hedeflere ulaşamamalarını göstermektedirler. Bu bulgu Özkut ve Kaya (2010) ve Turcan (1992)'nin araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Nitekim, öğretmen adayları müzik derslerine ilişkin “*Daha çok uygulama olmalı ve müzik aleti çalma üzerinde durulmalıdır.*” şeklinde görüş belirtmişlerdir (Tablo 5). Öğretmen adaylarının «Eğitimde Araştırma Teknikleri» ve «Mezuniyet Projesi» derslerini az yararlı görmeleri bu derslerin önkoşullarının alınmamış olmasından kaynaklanabilir (Tablo 5). “Kıbrıs Türk Kültürü” ve “Aile Eğitimi” derslerinin az yararlı olmasının nedeni bu derslerin programlarından kaynaklanabilir. Söz konusu programların değerlendirilmesi ve yeniden düzenlenmesi gerekir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 5: AÖA Okulöncesi Öğretmenliği Programının Geliştirilmesine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

KATEGORİ	TEMA	GÖRÜŞ	f
AÖA Programı'nda yer alan derslere yönelik	İlk yardım	<i>Çok faydalı bir ders. Uygulamalı olduğundan kendimizi geliştirme fırsatı bulduk</i>	14
	Anatomi ve Fizyoloji, Çocuk Sağlığı	<i>Uygulama olmalı, örneğin, beslenme saatinde yiyecek listesi hazırlama becerisini kazanmalıyız.</i>	14

	Müzikle ilgili dersler	<i>Daha çok uygulama olmalı ve müzik aleti çalma üzerinde durulmalıdır.</i>	14
	Sınıf Yönetimi	<i>Uygulamaya çıkmadan önce alınmalıdır.</i>	11
	Mezuniyet Projesi	<i>Dersin önkoşul dersleri olan bilimsel araştırma teknikleri ve İstatistik dersleri önceden alınmalıdır</i>	11
	Uluslararası etkinlikler	<i>Konferans, seminer düzenlenmelidir.</i>	4
Hangi dersler eklenmelidir?	Uygulamaya dayalı dersler veya etkinlikler olmalı	<i>Tekerleme, parmak oyunları veya kuklalarla öğretim üzerinde durulmalıdır.</i>	12
		<i>Staj çalışmalarımızda sürekli denetlenmeli ve yönlendirilmeliyiz.</i>	
	Yabancı dil dersleri	<i>İngilizce dışında bir yabancı dil daha öğrenmeliyiz. Yunanca, Rumca, Almanca, Fransızca vb.</i>	11
	Bilgisayar ve Teknoloji ağırlıklı dersler	<i>Akıllı tahta okullarımızda yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu nedenle öğretmen adaylarının bu teknolojiyi tanması ve derslerde kullanması şarttır.</i>	11
Öğretim elemanlarına yönelik	Öğretim elemanlarının yeterlikleri	<i>Alanında uzman öğretmenlerin okulumuza getirilmesini isterim. Okulöncesi okullarda deneyimi olan öğretmenlerin olması gerekir. Alanında profesyonel ve bilgili eğitimciler gerek vardır. Kısmen yararlı olan derslerin yarar eksikliği eğitimcisi yüzünden olmuştur.</i>	14

Tablo 5'ten de anlaşılacağı üzere, öğretmen adayları "ilk yardım" dersinin faydalı olduğunu belirtmişler bazı derslerin geliştirilmesine ilişkin de öneriler geliştirmişlerdir. Özellikle müzik ile ilgili derslerin daha çok uygulamaya yönelik ve bir müzik aletini çalma becerisine dayalı olması istenmiştir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının "Okulöncesi eğitime ilişkin müzik etkinliklerinde kullanılan bir müzik aletini çalabilme" becerisi konusunda kendilerini "kısmen yeterli" görmelerinin nedeni olabilir. Öğretmen adayları ayrıca öğretmenlik uygulaması derslerinin sürekli denetim ve yönlendirme altında olmasını önermektedirler. Bu bulgu diğer araştırma bulguları ile)paralellik göstermektedir (Seçer, Çeliköz ve Kaygılı,2010; Yapıcı ve Yapıcı,2004).

Öğretmen adayları AÖAOÖP'de tekerleme, parmak oyunları veya kuklalarla ilgili, İngilizce dışındaki yabancı dillere ilişkin ve akıllı tahta ile ilgili derslerin olmasını istemektedirler. Ayrıca, öğretim elemanlarının alanlarında uzman ve deneyim sahibi olmalarını önermişlerdir. Bu bulgu Sönmez ve diğerleri (2008)'in araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Özet olarak, öğretmen adayları AÖAOÖP'de öngörülen 29 genel hedefin büyük çoğunluğunu kazandıklarına inandıklarını belirtmişlerdir. En yüksek düzeyde "Türkçeyi etkin kullanabilme" ve "Okulöncesi dönem çocuğunun gelişimsel özelliklerini analiz edebilme" yeterliklerini kazandıklarını belirtmişlerdir. En düşük ise "yabancı dilleri kullanabilme", "Gelişen teknolojik araçları kullanabilme" ve "okulöncesi eğitimde el becerilerine dayalı materyaller hazırlayabilme" olmuştur. Öğretmen adayları, "Yabancı Dil" dersinin kredisinin artırılması ve diğer dillerin de öğretiminin de eklenmesini istemektedirler. Öğretmen adayları AÖAOÖP'de okul yaşantılı derslerini, özel öğretim ve meslek derslerini çok gerekli bulunmuşlar ve bu derslerin kredisinin artırılması önerisini getirmişlerdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

1. Öğretmen adayları kendilerini «yabancı dilleri kullanabilme» , «okulöncesi dönem çocuğuna uygun eğitim araçlarını geliştirebilme» ve «bilimsel düşünebilme» becerileri açısından yetersiz görmektedirler.
2. Öğretmen adayları duyuşsal alana ilişkin ise «ulusal ve evrensel değerlere ve farklı kültürlerle duyarlı oluş» hedefini yeterince kazanmadıklarını belirtmişlerdir.
3. Psikomotor alanda ise «okulöncesi eğitime ilişkin müzik etkinliklerinde kullanılan bir müzik aletini çalabilme» hedefini yeterince kazanmadıklarını inanmaktadırlar.
4. En az yararlı dersler «Eğitimde Araştırma Teknikleri», «Mezuniyet Projesi» , «Aile Eğitimi», «Müzik I-II» ve «Kıbrıs Türk Kültürü» dersleri olmuştur.
5. Öğretmen adayları programın geliştirilmesine yönelik olarak daha fazla uygulamaya ağırlık verilmesini, yeni derslerin eklenmesini, bazı derslerin önkoşullarının sağlanmasını, bazı derslerin ise öğretmenlik uygulamasından önce alınmasını önermişlerdir.
6. Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının alanlarında uzman ve deneyim sahibi olmalarını önermişlerdir.

Öneriler

1. İngilizce dili yanında en az bir yabancı dil dersinin programa eklenmesi gerekir.
2. Teknoloji kullanımı sınıf ortamlarında artırılmalıdır.
3. Eğitim araç gereçlerinin yapımı ve sınıf ortamında kullanımı artırılmalıdır.
4. Müzik ve Müzik öğretimi derslerinde bir müzik aleti kullanma becerisinin geliştirilmesi üzerinde durulmalıdır.
5. «Eğitimde Araştırma Teknikleri» «Aile Eğitimi» ve «Kıbrıs Türk Kültürü» derslerinin programları yeniden gözden geçirilmelidir.
6. Öğretmen adaylarının diğer ülke kültürlerini tanımaları için uluslararası etkinliklere önem verilmelidir.
7. Mezuniyet Projesi dersinin önkoşul dersleri 4. sınıftan önceye alınmalıdır.
8. Anatomi ve Fizyoloji ve Çocuk Sağlığı derslerinin eğitim durumlarının uygulamaya yönelik olmasına özen gösterilmelidir.
9. Sınıf Yönetimi dersi öğretmenlik uygulaması derslerinden önceye alınmalıdır.
10. Öğretim elemanlarının niteliklerinin artırılması yönünde çalışma yapılmalıdır.

Kaynakça

- Adıgüzel, A. ve Sağlam, M. (2009). Öğretmen eğitiminde program standartları ve akreditasyon, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı, Cilt. 10, Sayı. 3, 83-103.
- Atatürk Öğretmen Akademisi (2004). *AÖA okulöncesi öğretmenliği programı*, Lefkoşa.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th edition). Oxford University Press.
- Dereobalı, N. Ve Ünver, G. (2009). An evaluation of the courses in curriculum of undergraduate preschool teacher training by instructors in general perspective, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı/ Cilt. 10, Sayı. 3, ss. 161-181.
- Demirel, Ö. (2000). *Eğitimde program geliştirme* (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayınları.
- Erden, M. (1993) *Eğitimde program değerlendirme* . Ankara: Pegem, Personel Eğitim Merkezi Yayın No: 6.
- Kılıç, A., ve Acat, M. B. (2007). Öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerin gereklilik ve işe vuruluk düzeyi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 21-37.
- Kılınc, A. ve Altuk, Y. G. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının okul deneyimi derslerine yönelik tutumları, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl 10, Sayı 19, 41-70
- Miles M. B. and Huberman A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Sage Publications Inc.
- Oliva, P.F. (1988). *Developing the curriculum*, Boston: Scott, Foresman and Co.
- Ornstein, C. A. & Hunkins O. F. (1988). *Curriculum: foundations, principles, and issues*, New Jersey: Prentice Hall.
- Özder, H., Konedralı, G. ve Zeki, P. C. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2):253-275.

Özkut, ve Kaya. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan okulöncesi öğretmenlerinin Lisans döneminde aldıkları müzik eğitiminin mesleki yaşantılarına olan etkilerinin incelenmesi, *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, v 1, Issue 1, 167-179.

Patton, M.Q.(2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3. Baskı). Thousand Oaks, CA:Sage.

Sağlam, M. (2011). Türk Eğitim Sisteminde ve Öğretmen Eğitiminde Yapısal Düzenlemeler ve Program Geliştirme Çalışmaları, *Türkiye’de öğretmen yetiştirme* (Editör: Songül A. Kilimci). Ankara: PegemA Yayınları.

Seçer, Z., Çeliköz, N. ve Kayılı, G. (2010). Okul öncesi öğretmenliği okul uygulamalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt:VII, Sayı:I, 128-152.

Sönmez, V. ve diğerleri. (2008) Öğretmenlikte karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri (1). *Gelecekte olası eğitim sistemleri*. (genişletilmiş 3. Baskı). Ankara: Anı yayıncılık.

Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, J. A. (2007). *Evaluation, theory, models and applications*, San Fransisco, Published by Jossey Bass.

Taba, H. (1962). *Curriculum development theory and practice*, New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Tuğrul, B., Üstün, E., Erkan, S, Durmuşoğlu, M., ve Boz, M. (2007). Okul öncesi öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin mesleki bilgi ve becerileri açısından kendilerini değerlendirmesi, *Uluslar arası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu*, 12-14 Mayıs 2007, Azerbaycan: Bakü.

Turcan, İ. (1992). Okulöncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları programlarının yeterliği, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:1, 153-162.

Tyler, R. W.(1973). *Basic principles of curriculum and instruction*, Chicago: University of Chicago Press.

Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, Ş. Ve Yapıcı, M. (2004). Öğretmen adaylarının okul deneyimi 1 dersine ilişkin görüşleri, *İlköğretim-Online*, 3(2),54-59.13.12.2012 tarihinde <http://ilkogretim-online.org.tr/vol3say2/v03s02m6.pdf> adresinden alınmıştır.

Yıldırım A., Şimşek H., (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayınevi, Ankara.

Extended Abstract

The present study aims to evaluate the current AÖA Pre-School Education Program. Program evaluation was performed by taking into consideration senior pre-school education students' views. In this regard, the problem statement of the research was determined as "What are the students' views on the general objectives of ATA Pre-School Education Program and the courses? Mixed research method was used in this study. The sample comprised 25 pre-service teachers studying in the fourth year in AÖA Pre-School Education department and who are about to graduate in the 2010-2011 academic year. The research data were collected by means of a questionnaire developed by the researchers. The questionnaire comprised questions on general objectives and course dimensions. In addition, an open-ended question regarding the development of the ATA pre-school education program was included. The questionnaire was developed on the basis of expert opinion.

The quantitative data were analyzed by means of weighted average. As for the analysis of qualitative data "content analysis" was adopted. The results obtained in the research were as follows:

1. Pre-service teachers find themselves inadequate in terms of "using foreign languages", "developing educational tools appropriate for the pre-school child" and "scientific thinking" skills
2. In terms of the affective domain, pre-service teachers stated that they could not require the objective "sensitivity to national and universal values and different cultures" adequately.
3. As for the psychomotor domain, they believe that they have not acquired the objective "playing a musical instrument used in musical pre-school activities" adequately.
4. The least beneficial courses were listed as "Research Techniques in Education", "Graduation Project", "Family Education", "Music I-II" and "Cypriot Turkish Culture".
5. The pre-service teachers suggested focusing on more practice, addition of new courses, providing prerequisites for some courses and taking some courses before the teaching practice.
6. They suggested that instructors should be experts and have experience in the field.

On the basis of the research results, the following can be recommended:

1. Another foreign language in addition to English should be incorporated to the program.
2. Technology use in the classroom should be increased.

3. Production of educational tools and their use in the classroom environment should be increased.
4. In Music and Music education courses, playing a musical instrument should be emphasized.
5. "Research Techniques in Education", "Family Education" and "Cypriot Turkish Culture" courses should be revised.
6. International activities should be organized for learning about the cultures of different countries.
7. The prerequisites for the graduation project course should take place before the 4th year.
8. Anatomy and Physiology and Child Health courses should be practical.
9. The Class Management course should precede the teaching practicum courses.

TÜRKİYE’DE MÜZİK SANATI VE EĞİTİMİNDE KEMAN VE VİYOLA KONULU LİSANSÜSTÜ TEZLERİN KONU VE YÖNTEM OLARAK İNCELENMESİ

EXAMINING POSTGRADUATE THESES ON THE VIOLIN AND THE VIOLA IN MUSIC ART AND EDUCATION IN TURKEY IN TERMS OF SUBJECT AND METHOD

Doç. Dr. Cansevil TEBİŞ
Balıkesir Üniversitesi
Necatibey Eğitim Fakültesi
ctebis@balikesir.edu.tr

Dr. H. Hakan OKAY
Balıkesir Üniversitesi
Necatibey Eğitim Fakültesi
okay@balikesir.edu.tr

ÖZET

Bilimsel raporlama geleneği içerisinde tez, bilimsel yazın yaşantısının önemli bir unsurudur. Türkiye’de müzik sanatı ve eğitimi alanında araştırma yöntemlerinin, konu ve içeriklerin giderek çeşitlilik gösterdiği dikkat çekmektedir. Bugüne kadar yapılan lisansüstü çalışmalara dönük araştırmaların çeşitli yönleriyle incelenmesi, takip edecek yeni çalışmalarını destekleyecek ve araştırmacılara yeni bakış açıları sunabilecektir. Bu araştırmanın problem cümlesini, Türkiye’de müzik sanatı ve eğitimi alanında yapılmış keman ve viyola temalı lisansüstü tezlerin konu ve yöntem olarak incelenmesi oluşturmaktadır. Lisansüstü tezlerin yüklü olduğu veri tabanında yapılan tarama sonucu, tespit edilen ilgili çalışmalar, konu ve yöntem olarak incelenmiştir. Çalışma alanlarının kapsadığı konular, 12 temel madde başlığı altında sınıflandırılarak, tablolaştırılmış ve yığılma oranları, yorumlarıyla birlikte okuyucuya sunulmuştur. Araştırma sonuçlarından elde edilecek verilerin, yapılacak yeni araştırmalara da ışık tutacağı varsayılmaktadır. Yapılacak keman ve viyola temelli çalışmalarda sıklıkla seçilmiş konular, kullanılan temel araştırma yöntemleri hakkında başvuru kaynağı olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, araştırma probleminde seçilmiş olan çalgılara ilişkin, bilimsel çalışma konu alanlarına ve yöntemlerine dönük öneriler yapılmıştır.

Anahtar kelimeler: Keman, viyola, müzik, yöntem

ABSTRACT

Thesis is a significant component of scientific literature experience within the scientific reporting tradition. It is an attention-grabbing fact that the research methods, subjects and contents in the field of music art and education in Turkey increasingly show variety. Examining the researches on postgraduate studies, which have been conducted so far, from various aspects will support the upcoming new studies and present new viewpoints for researchers. The problem statement of this research comprises examining postgraduate theses on the violin and the viola in music art and education in Turkey in terms of subject and method. In view of the survey performed on the database where postgraduate theses are stored, related studies, which have been identified, have been examined in terms of subject and method. Subjects covered by the fields of study have been classified under 12 basic headings, rendered into tables, and presented to the reader with accumulation ratios and interpretations. It is presumed that the data obtained from research results will also shed light to the new researches that will be conducted later. It is considered that this research will be a reference guide for the subjects, which are frequently selected in the violin-based and the viola-based studies, and utilized basic research methods. In this regard, suggestions have been made, which were oriented towards scientific study subject areas and methods regarding the musical instruments selected in the research problem.

Keywords: Violin, viola, music, methodology

GİRİŞ

Yaylı çalgı sanatı ve eğitimi, sanatsal ve bilimsel temelleriyle iki önemli kültürel olguyu beraberce temsil eden bir disiplindir. Eserlerin seslendirilmesine yönelik estetik kaygılar sanatsal hedefleri oluştururken, entelektüel kaynak ve gerekli stilin ortaya çıkmasında etkili olacak devinimsel teknikler, bunların araştırılıp geliştirilmesi ve uygulanması bilimsel temelleri ortaya koymaktadır. Gerek bilimsel

gerekse sanatsal yönü itibariyle yaylı çalgı sanatı ve eğitimine yönelik yapılan araştırmalar, bilimsel raporlama tekniklerinin uygulanmasıyla kendine özgü bilimsel literatürünü oluşturmuştur. Bilimsel raporlama geleneğinde tez yazımı, birçok araştırmacı için bilimsel yazın yaşantısının başlangıcını oluşturmaktadır. Yaylı çalgı sanatı ve eğitiminde öncelikle yüksek lisans, sonrasında doktora ve sanatta yeterlik alanlarında yapılan çalışmalar, bu konularda çalışan araştırmacıların ağırlıklı olarak ilk bilimsel raporlarını oluşturmaktadır. Bundan dolayı lisansüstü çalışmalara başlangıç sürecinde konunun ve yöntemin belirlenmesi araştırmacılar için önemli bir aşamadır.

Bilimsel raporlama yaşantısının eğilimlerini belirleyerek ilgili bilim dalında zaman içinde değişen/dönüşen/gelişen durumunun saptanması, araştırmacılarca çalışmalarına yöntem ve konu belirlemede temel teşkil etmektedir. Farklı disiplinlere bakılacak olursa; eğitim bilimleri, eğitim teknolojileri, sosyal bilimler eğitimi, okul öncesi eğitimi, coğrafya eğitimi, fen eğitimi gibi alanlarda tez konularının eğilimlerinin, tezlerde kullanılan yöntemlerin veya çeşitli tanımsal dağılımların değerlendirildiği çalışmalar görülebilir (Karadağ, 2010; Öksüz, Barut, Dicle, 2011; Şimşek ve diğerleri, 2008; Şahin, Yıldız, Duman, 2011; Yaşar, Aral, 2011; Geçit, Şeyihoğlu 2010; Bozkaya, Aydın, Kumtepe, 2012).

Yaylı çalgı sanatı ve eğitimini kapsayan sanat ve müzik konusunda da eğitsel ve sanatsal alanları irdeleyen lisansüstü tezlerin araştırmacılarca benzer anlayışla taranıp raporlandığı bilinmektedir. Sanat ve sanat eğitimi konu alan tez tarama çalışmaları olduğu gibi (Altınkurt, 2007; Şen, 2005) müzik bilimleri alanında da Güzel Sanatlar Fakülteleri Müzik Bilimleri alanına dönük 2010 yılına kadar yapılmış lisansüstü çalışmaların incelendiği Karkın'ın çalışması (Karkın, 2011) göze çarpmaktadır. Yaylı çalgı sanatı ve eğitimi kapsamında ise Demirbatır'ın 1987-1999 yılları arasında yapılmış lisansüstü tez bibliyografya çalışması ve Orhan'ın benzer bir yaklaşımla 1992-2011 yılları arasında yapılmış viyolonsel konulu lisansüstü tezleri araştırdığı çalışmalar önem taşımaktadır (Demirbatır, 2001; Orhan, 2011). Çalgı yapımı bibliyografyasını ortaya koyan Işık ve Uslu'nun çalışması (Işık, Uslu 2012) yanında Gencil Ataman'ın flüt ve flüt eğitimi üzerine yaptığı tez tarama araştırması da (Gencil Ataman, 2009) bu araştırma kapsamında ilgili olarak değerlendirilebilir.

Yaylı çalgı sanatı ve eğitiminde keman ve viyola benzer disiplinler olması sebebiyle performans, teknik, yöntem ve metot olarak aynı yolları takip ederler. Hatta bilimsel olarak da onaylanan bu görüşe ilişkin, bazı lisansüstü araştırmaların iki çalgıyı beraberce konu aldığı bilinmektedir (Bilginer, 2001; Varış, 2002; Başdan, 2008; Okay, 2011).

Lisansüstü çalışmaların derlenmesi, bilimsel raporlama teknikleri ve bilimsel araştırma kültürüne ait kavramlarla yeni tanışan araştırmacılara; genel eğilimler, kullanılan yöntemler ve konu seçimi gibi unsurlara ilişkin önemli bilgiler verebilir. Disiplini izleyen araştırmacılar ise bu tür çalışmalar ile kendi araştırmalarına yönelik yaklaşımlarını değiştirme ya da geliştirme konusunda bazı izlenimler edinebilirler. Dolayısıyla özellikle keman ve viyola konulu tezlerin seçilerek çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesinin, bu konuda çalışan araştırmacılara katkı sağlayacağı söylenebilir.

Bu kapsamda araştırma, Türkiye'de müzik sanatı ve eğitiminde keman ve viyola konulu lisansüstü tezlerin konu ve yöntem olarak incelenmesini amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Araştırmada veriler tarama yöntemiyle, tezlerin sayısal olarak elektronik ortama aktarılmasıyla oluşturulmuş olan, YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden elde edilmiştir. Tezleri belirlemek için “keman” ve “viyola” anahtar kelimeleri ile tarama gerçekleştirilmiş, tarama sonucunda 218 tez belirlenmiştir. Ancak, çalışma alanı olarak keman ve viyolanın belirlendiği, fakat başlığında bu çalgılara ilişkin ifade bulunmayan tezlerin de olabileceği düşüncesiyle, araştırma konusuna dönük, tüm bilim ve anabilim dallarında tekrar tarama yapılmıştır. Bu tarama sonucunda 6 tez daha belirlenmiş ve bu tezlerle araştırmada değerlendirilen nihai tez sayısı 224 olarak belirlenmiştir. Çalışmada betimsel yöntem kullanılmıştır.

Elde edilen veriler yıl, üniversite, enstitü, çalışma derecesi, tema, yöntem gibi çeşitli değişkenlere göre yüzdeleri alınarak şekil ve tablolar haline getirilmiş, bulgular bölümünde okuyucunun da yorumuna açık olacak şekilde sunulmuştur. Bulgular da ortaya konanlar doğrultusunda sonuç bölümünde saptanan yargılara dönük önerilerin sunulmasıyla, çalışma tamamlanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

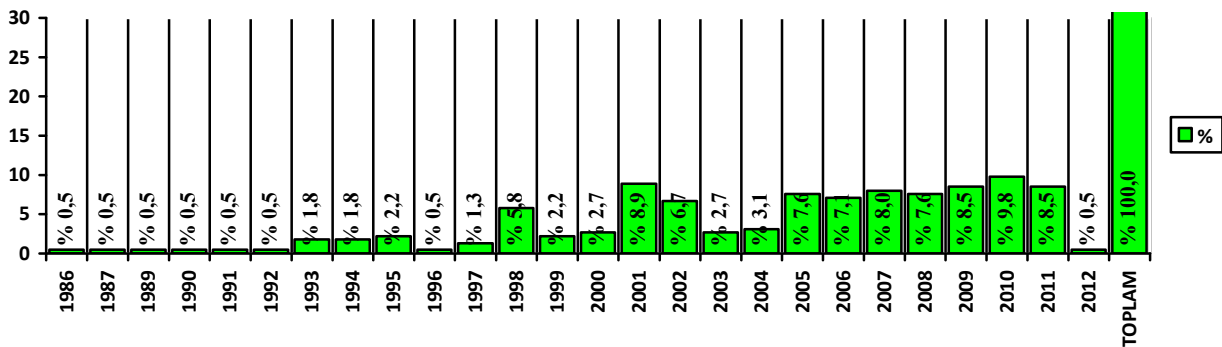
Tablo 1. Lisansüstü tezlerde keman ve viyolanın çalışma alanı olarak dağılımı

Değişken	n	%
keman	166	74,1
viyola	53	23,7
keman/viyola	5	2,2
Toplam	224	100

Tablo 1’den de gözlenebileceği gibi, çalışma alanı olarak “keman” ve “viyola”nın yer aldığı lisansüstü tezler, en yüksek oran olan % 74,1 ile “keman” üzerinde yığılma göstermektedir. Sırasıyla % 23,7 ile “viyola”, % 1,8 oranıyla iki çalgının beraberce çalışma alanı olarak belirlendiği “keman/viyola” seçeneği izlenmektedir.

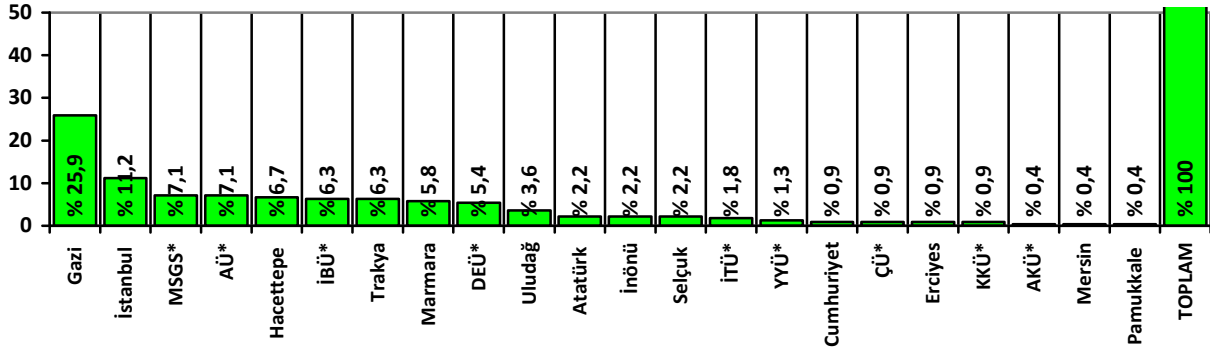
Bu duruma göre, araştırmacılar tarafından lisansüstü çalışmalarda, keman ve viyola disiplinlerinin birlikte çalışma konusu olarak çok nadir tercih edildiği, genel anlamda araştırmacıların kemani ve viyolayı ayrı disiplinler şeklinde kabul ederek çalıştıkları söylenebilir.

Şekil 1. Keman ve viyola konulu lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı



Keman ve viyola alanlarının çalışıldığı lisansüstü tezlerin yıllara göre yığılma oranlarının incelendiği Şekil 1’de, “1986”dan bugüne kadar, “1988” yılı hariç, diğer yıllarda çalışmaların belli oranlarda yapıldığı gözlemlenmektedir. Tablodaki oranlar incelendiğinde, 2000’li yıllardan sonra yapılan çalışmaların, 2000’li yıllara kadar yapılan çalışmalara göre hızla artış gösterdiği genel yorumuna ulaşılabilir.

Şekil 2. Keman ve viyola konulu lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı



*MSGÜ: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, AÜ: Anadolu Üniversitesi, İBÜ: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, DEÜ: Dokuz Eylül Üniversitesi, İTÜ: İstanbul Teknik Üniversitesi, YYÜ: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, ÇÜ: Çukurova Üniversitesi, KKÜ: Kırıkkale Üniversitesi, AKÜ: Afyon Kocatepe Üniversitesi

Keman ve viyola konulu lisansüstü çalışmaların yapıldığı üniversitelerin oranlarının izlenebileceği Şekil 2’de de görüldüğü gibi en yüksek oran olan % 25,9 ile “Gazi Üniversitesi” ve % 11,2 ile “İstanbul Üniversitesi” sıralanmıştır. Bunun yanında “Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi” ve “Anadolu Üniversitesi” % 7,1 ile keman ve viyola konulu lisansüstü çalışmaların yapıldığı diğer üniversitelerdendir. Tablodan da takip edilebileceği gibi giderek azalan oranlarla bunu diğer üniversiteler izlemektedir.

Yalnızca keman ve viyola konulu lisansüstü tezlerin araştırıldığı bu çalışmada, sınırlılık gereği sadece araştırmaya konu olan üniversiteler tabloda yer almakta; bunun dışında lisansüstü çalışmaların başka üniversitelerde de sürdürüldüğü bilinmektedir.

Tablo 2. Keman ve viyola konulu lisansüstü tezlerin yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik derecelerine göre dağılımı

Değişken	n	%
yüksek lisans	172	76,8
sanatta yeterlik	28	12,5
doktora	24	10,7
Toplam	224	100

Tablo 2’de görüleceği gibi keman ve viyola konulu lisansüstü tezlerin dağılımı % 76,8 ile “yüksek lisans” derecesi, % 12,5 ile “sanatta yeterlik” ve buna yakın bir oran olarak % 10,7 ile “doktora” derecesi şeklinde takip edilmektedir. Tablodan, lisansüstü eğitim yaşantısının ilk basamağı olan “yüksek lisans” derecesinde, akademik yaşantının doğal bir sonucu olarak önemli bir yığılmanın olduğu gözlemlenir. Bunun yanında keman ve viyola konulu lisansüstü tez çalışması yapan yaklaşık

her 3 kişiden 1'inin, doktora ve sanatta yeterlik düzeyinde araştırma yaparak bilimsel yaşantısına devam ettiği yorumuna da varılabilir.

Tablo 3. Keman ve viyola konulu lisansüstü tezlerin yapıldığı enstitülere göre dağılımı

Enstitü	n	%
sosyal bilimler enstitüsü	131	58,5
eğitim bilimleri enstitüsü	50	22,3
fen bilimleri enstitüsü	34	15,2
güzel sanatlar enstitüsü	9	4
Toplam	224	100

Keman ve viyola konulu lisansüstü tezlerin yapıldığı enstitülere göre dağılımı, Tablo 3'te de görüleceği gibi % 58,5 ile “sosyal bilimler enstitüsü”, %22,3 ile “eğitim bilimleri enstitüsü”, % 15,2 ile “fen bilimleri enstitüsü” ve % 4 ile “güzel sanatlar enstitüsü” şeklinde yer almaktadır. Buna göre, yapılan lisansüstü tez çalışmalarının yarısından fazlasının, “sosyal bilimler enstitüsü”nde yürütüldüğü söylenebilir.

Bu dağılımdan, müzik disiplininin sosyal bilimler içinde değerlendirildiği izlenimi ortaya çıkmaktadır. Eğitim bilimleri ve güzel sanatlar enstitülerinin 2000’li yılları takiben açılması ve yapılması, dolayısıyla bu kurumların yeni olmaları bu izlenimin nedeni olarak görülebilir. Başka bir ifadeyle enstitülerin tür çeşitliliğinin 2000’li yıllardan önce az olması, araştırmacıları sosyal bilimler enstitüsüne yönelten nedenlerden biri olarak görülebilir.

Tablo 4. Keman ve viyola konulu lisansüstü tezlerin tematik dağılımları

Tema	n	%
Eser analizi ve eser karşılaştırması	54	19,9
Keman ve viyolada sağ/sol el tekniği	35	12,9
Keman ve viyolanın tarihçesi (yorumcular, müzik dönemleri, repertuar, kültür)	24	8,8
Müzik öğretmenliği programları lisans öğrencilerine yönelik çalışmalar	19	7,0
Geleneksel müzik	16	5,9
Bibliyografik çalışmalar	16	5,9
Anadolu Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinde keman eğitimi	15	5,5
Kemanda ve viyolada ifade	15	5,5
Keman ve viyola öğretim yöntemleri	15	5,5
Çocuk keman ve viyola eğitimi	10	3,7
Metot incelemesi	7	2,6
Keman ve viyola eğitiminde hedef, hedef/davranış ve gerçekleştirilme durumları	7	2,6
Keman eğitimine yönelik model önerisi	6	2,2
Keman eğitiminde karşılaşılan sorunlar	6	2,2
Viyola ve kemanda ekoller	5	1,8
Keman ve viyola yapımı	4	1,5
Viyola ve keman tekniklerinin karşılaştırılması	3	1,1
Organolojik çalışmalar	3	1,1
Keman/viyola ve orkestra	2	0,7
Biyofiziksel yapı	2	0,7
Anadolu Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinde viyola eğitimi	2	0,7
Türkiye’de müzik sanatında yabancı uyruklu öğretim elemanları	1	0,4
Keman eğitimcilerinin kullandığı kaynaklar	1	0,4
Keman ve viyola eğitiminde öğrenci seçimi	1	0,4
Program karşılaştırması	1	0,4
Performans ölçümü	1	0,4
Mental pratik	1	0,4
Toplam	272	100

Lisansüstü tezlerde seçilen ana temaların irdelendiği Tablo 4’te, en büyük oran olarak % 19,9 ile “eser analizi ve eser karşılaştırması” konularında çalışıldığı gözlemlenmektedir. Bunu takip eden diğer önemli bir yığılma % 12,9 oranıyla “keman ve viyolada sağ/sol el tekniği” konusunda olmuştur. Bu iki konuyu izleyen diğer yığılmalar sırasıyla % 8,8 ile “keman ve viyolanın tarihçesi (yorumcular, müzik dönemleri, repertuar, kültür)”, % 7 ile “müzik öğretmenliği programları lisans öğrencilerine yönelik çalışmalar”, % 5,9 gibi benzer oranlarla “geleneksel müzik” ve “bibliyografik çalışmalar”, yine % 5,5 oranın benzerlik gösteren “Anadolu Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinde keman eğitimi”, “kemanda ve viyolada ifade” ve “keman ve viyola öğretim yöntemleri” temalarında dağılım göstermektedir. Ortaya çıkan bu temalar yanında, yukarıda sözü edilen konularla birlikte daha az oranla temsil edilen diğer temalar tablodan oranlarıyla birlikte izlenebilir.

En az oran olan % 0,4 ile temsil edilen “Türkiye’de müzik sanatında yabancı uyruklu öğretim elemanları”, “keman eğitimcilerinin kullandığı kaynaklar”, “keman ve viyola eğitiminde öğrenci seçimi”, “program karşılaştırması”, “performans ölçümü” ve “mental pratik” temaları da araştırmacılar tarafından tercih edilen diğer konular olmuştur.

Tablo 4’deki bulgularda öne çıkan “eser analizi ve eser karşılaştırması” temasında görülen yığılma, gerçekte müzik sanatında bestecilik alanına dönük görünmekle birlikte, burada daha çok çalgı teknikleri ve yorumculuğu açısından ele alınmış olarak değerlendirilebilir. Bunun yanında “keman ve viyolada sağ/sol el teknikleri” temalarının tercih edilmesi de çalgı çalmaya yönelik en önemli konuların başında geldiğinden, ikinci önemli yığılmayı göstermesi doğal bir sonuç olarak yorumlanabilir.

Tablo 5. Keman ve viyola konulu lisansüstü tezlerin yöntemlerine göre dağılımları

Yöntem	n	%
betimsel	204	91,1
deneysel	20	8,9
Toplam	224	100

Lisansüstü tezlerin yöntemlerine göre dağılımlarının incelendiği Tablo 5’de, çok önemli bir oran olarak % 91,1 ile “betimsel” yöntemlerin öne çıktığı izlenmektedir. “Deneysel” yöntemlerin kullanıldığı çalışmaların ise çok daha az bir oran olan % 8,9 ile temsil edildiği görülmektedir. Buna göre keman ve viyola konulu tezlerde “deneysel” yöntemin “betimsel” yöntemle göre çok az oranla tercih edildiği söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, verilerin işlenmesi ve yorumlanmasıyla elde edilen bulguların sonuçları ve bu sonuçlara göre öngörülen öneriler sunulmuştur. Buna göre;

- Çalışma alanı olarak keman ve viyolanın belirlendiği lisansüstü tezlerde, “keman”ın (%74,1) ve “viyola”nın (% 23,7) yoğunlukla ayrı ayrı disiplinler olarak ele alınmasının yanında, “keman/viyola”nın (% 2,2) birlikte yer aldığı çalışmaların daha az sayıda olduğu saptanmıştır.
- Keman ve viyola konulu lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımlarının incelendiği Şekil 1’den elde edilen bulguya göre, 2000’li yıllardan itibaren tez sayılarında hızlı bir artış saptanmıştır. Tabloya göre diğer önemli bir bulgu da, 1988 yılında keman veya viyola konulu herhangi bir tezin yapılmamış olmasıdır.

- Keman ve viyola konulu lisansüstü tezlerin en sık yapıldığı kurumların “Gazi Üniversitesi” ve “İstanbul Üniversitesi” olduğu tespit edilmiş, bunun her iki kurumun da köklü üniversiteler olmasından kaynaklandığı düşüncesiyle birlikte, diğer takip eden kurumlarda lisansüstü programların yakın dönemlerde açılmasından ortaya çıktığı düşünülmüştür.
- Keman ve viyola konulu lisansüstü tezlerin yapıldığı derecelerin değerlendirildiği Tablo 2’ye göre, en yoğun yığılmanın % 76,8 oranıyla “yüksek lisans” derecesinde olduğu saptanmış; “sanatta yeterlik” (% 12,5) ve “doktora“ (% 10,7) çalışmalarının birbirine yakın oranlarla yapıldığı belirlenmiştir.
- Keman ve viyola konulu lisansüstü tezlerin yapıldığı enstitülerin incelendiği Tablo 3’e göre, tezlerin en yüksek oran olan % 58,5 ile “sosyal bilimler enstitüsü”nde yapıldığı saptanmış; bunu sırasıyla % 22,3 ile “eğitim bilimleri enstitüsü”, % 15,2 ile “fen bilimleri enstitüsü” takip etmiştir. Bunun yanında % 4 oranıyla “güzel sanatlar enstitüsü”nde yapıldığı da belirlenmiştir. “Güzel sanatlar enstitüsü” ve “eğitim bilimleri enstitüsü”nde daha sıklıkla yapılması beklenen tezlerin, “sosyal bilimler enstitüsü”nde daha fazla yapıldığının saptanması, bu iki enstitünün son yıllarda açılmaları ve yapılanmaları nedeniyle açıklanabilir.
- Keman ve viyola konulu lisansüstü çalışmaların başlıklarının yanında özet ve içeriklerinin incelenmesiyle oluşturulan Tablo 4’e göre, çeteleme yöntemiyle belirlenen tema dağılımlarında en yüksek oranla (% 19,9) “eser analizi ve eser karşılaştırması” konusunun tercih edildiği belirlenmiştir. Bunu takip eden diğer önemli bulguya göre “keman ve viyolada sağ/sol el tekniği” (% 12,9) konusu da dikkat çekici bir yığılma göstermiştir. Oran sırasıyla takip eden temalar da “keman ve viyolanın tarihçesi (yorumcular, müzik dönemleri, repertuar, kültür)”, “müzik öğretmenliği programları lisans öğrencilerine yönelik çalışmalar”, “geleneksel müzik”, “bibliyografik çalışmalar”, “Anadolu Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinde keman eğitimi”, “kemanda ve viyolada ifade” ve “keman ve viyola öğretim yöntemleri” şeklinde dağılım göstermektedir.

Tablo 4’deki bulgularda öne çıkan “eser analizi ve eser karşılaştırması” temasında görülen yığılma, gerçekte müzik sanatında bestecilik alanına dönük görünmekle birlikte, burada daha çok çalgı teknikleri ve yorumculuğu açısından ele alınmış olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun yanında “keman ve viyolada sağ/sol el teknikleri” temasının tercih edilmesi de çalgı çalmaya yönelik en önemli konuların başında geldiğinden, ikinci önemli yığılmayı göstermesi doğal bir sonuç olarak ortaya çıkmıştır.

- Keman ve viyola konulu lisansüstü tezlerde tercih edilen yöntemin % 91,1 oranıyla ağırlıklı olarak betimsel yöntem olduğu, deneysel yöntemin ise % 8,9 oranında kullanıldığı saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler sunulmuştur.
- Lisansüstü tezlerde benzer disiplinler olduğu anlayışıyla, keman ve viyolanın aynı çalışma içerisinde konu olarak seçilmesi önerilmektedir. Böylelikle özellikle viyola alanı için tezlerde nitelik ve nicelik olarak daha geniş örneklem grubuna ulaşılabilir.

- Lisansüstü düzeyde müzik sanatı ve eğitimi çalışmalarının yürütüldüğü enstitülerden “güzel sanatlar enstitüsü” ve “eğitim bilimleri enstitüleri”nin yeni gelişmekte olan üniversitelerce de benimsenip açılmaları önerilmektedir.
- Lisansüstü tez çalışmalarında keman ve viyola konulu çalışmaların “yüksek lisans” derecesinde olduğu gibi “doktora” ve “sanatta yeterlik” derecelerinde de sıklıkla tercih edilmeleri konusunda, genç araştırmacıların yüksek lisans öğrencilikleri sırasında bilgilendirilmeleri/ yöreklendirilmeleri/yönlendirilmeleri önerilmektedir.
- Lisansüstü tezlerde çalışılan konuların uluslar arası literatürü de takip ederek tema açısından giderek çeşitlendirilmesi önerilmektedir. Bunun yanında özellikle disiplinler arası çalışmaların, araştırmacılara yeni fikirler ve olanaklar sağlayacağı düşüncesiyle, farklı çalışma alanlarının beraberce kullanılması önerilmektedir.
- Keman ve viyola çalgıları performans dayalı yoğun uygulamaların yapıldığı alanlardır. Bu özelliklerinden dolayı, yapılan lisansüstü çalışmaların uygulamaların denendiği bir yöntemle yapılması beklenebilir. Bu bağlamda, keman ve viyolanın doğasından kaynaklanan uygulama olanakları, “deneysel” yöntemin doğasına daha uygun görülmektedir. Bundan dolayı ulusal düzeyde son derece yüksek bir oranı temsil eden “betimsel” (% 91,1) yöntemin kullanımının, “deneysel” (% 8,9) yöntem lehine dönüştürülmesi önerilir. Bu dönüşüm için lisansüstü tez çalışmalarını yürüten danışman ve genç araştırmacıların, keman ve viyolanın performans yönelik özelliklerini ve uygulama olanaklarından kaynaklanan araştırma fırsatlarını akıllarında tutarak, “deneysel” yönetime ilişkin unsurları tanıtmaları ve tanımları önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Altinkurt, L. (2007). Sanat eğitimi ile ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 105-113.
- Başdan. F. (2008). *Keman eğitimi ve viyola eğitimi arasındaki benzerlikler ve farklılıkların karşılaştırmalı araştırması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bilginer, M. (2001). *Çalgı eğitiminde keman eğitimi ile viyola eğitiminin özdeşleştirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Bozkaya, M., Aydın, İ.E., Kumtepe, E.G., (2012). Research trends and issues in educational technology: A content analysis of TOJET. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(2), 264-277.
- Demirbatır, R.E. (2001). Yaylı çalgılar yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik tez bibliyografyası. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 143-150.
- Evrekli, E., İnel, D., Deniz, H., Balım, A.G. (2011). Fen eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerdeki yöntemsel ve istatistiksel sorunlar. *İlköğretim Online*, 10(1), 206-218.
- Geçit, Y., Şeyihoğlu, A. (2011). Türkiye’de bilgisayar destekli coğrafya öğretimi konusunda yapılan çalışmaların incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23, 327-351.
- Gencil Ataman, Ö. (2009). Ülkemizde flüt ve flüt eğitimi alanlarında yapılan lisansüstü tezler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 341-352.
- Işık, S.T., Uslu, R. (2012). Türk müziğinde ağaç ve çalgı yapım bibliyografyası. *Çevrimiçi Tematik Türkoloji Dergisi: Kültürümüzde Marangozluk teması*. 2(2), 24-41.
- Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelemesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 75-87.
- Karadağ, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: Nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), 49-71.
- Karkın, A.M. (2011). Müzik bilimleri alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi, *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 1(2), 143-149.

- Okay, H.H. (2011). *Eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı yaylı çalgı eğitiminde şarkımsı çalışma bağlı olarak müzikal ifadenin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Orhan, Ş.Y. (2011). Türkiye’de viyolonsel alanında yapılmış yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlilik tezleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 701-716.
- Öksüz, Y., Barut, Y., Dicle, A.N. (2011). Eğitim bilimleri enstitüsünde yapılan tezlerin çeşitli yönleriyle incelenmesi. *Samsun Sempozyumu: Samsun’a Bir Parantez Açıyoruz*, (13-16 Ekim 2011), Samsun.
- Şahin, M., Yıldız, D.G., Duman, R. (2011). Türkiye’deki sosyal bilgiler eğitimi tezleri üzerine bir değerlendirme. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 96-121.
- Şen, Ü.S., (2005). Sanat eğitiminde bilimsel araştırma yöntemlerinin kullanılması, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 5(1), 343-360.
- Şimşek, A., Özdamar, N., Becit, G., Kılıçer, K., Akbulut, Y., & Yıldırım, Y. (2008). Türkiye’deki Eğitim Teknolojisi Araştırmalarında Güncel Eğilimler [Current trends in educational technology research in Turkey]. *Selçuk University Journal of Social Sciences Institute*, 19, 439-458.
- Varış., A.Y. (2002). *Viyola ve kemanın benzer ve farklı özelliklerinin fiziki ve teknik kullanım açısından incelenmesi ve bu özelliklerin ortaya çıkardığı ilişkilerin viyola eğitimine yansması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yaşar, M.C., Aral, N. (2011). Türkiye’de okul öncesinde drama alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22,70 – 90.

Extended Abstract

Thesis is a significant component of scientific literature experience within the scientific reporting tradition. It is an attention-grabbing fact that the research methods, subjects and contents in the field of music art and education in Turkey increasingly show variety. Examining the researches on postgraduate studies, which have been conducted so far, from various aspects will support the upcoming new studies and present new viewpoints for researchers.

The problem statement of this research comprises examining postgraduate theses on the violin and the viola in music art and education in Turkey in terms of subject and method. In view of the survey performed on the database where postgraduate theses are stored, related studies, which have been identified, have been examined in terms of subject and method. Subjects covered by the fields of study have been classified under 12 basic headings, rendered into tables, and presented to the reader with accumulation ratios and interpretations.

It is presumed that the data obtained from research results will also shed light to the new researches that will be conducted later. It is considered that this research will be a reference guide for the subjects, which are frequently selected in the violin-based and the viola-based studies, and utilized basic research methods. In this regard, suggestions have been made, which were oriented towards scientific study subject areas and methods regarding the musical instruments selected in the research problem.

The following suggestions have been presented according the research results.

- It is suggested that the violin and the viola should be selected as subjects in the same study considering that they are similar disciplines in postgraduate theses. By doing so, a larger sample group can be reached in theses particularly in viola area in terms of quality and quantity.
- It is suggested that “fine arts institutes” and “educational sciences institutes”, which are among the institutes where studies on the art and education of music are conducted in postgraduate level, should be embraced and opened by the developing universities.
- It is suggested that young researchers should be informed/encouraged/guided during their postgraduate education so that the studies on the violin and the viola are frequently preferred in postgraduate thesis studies during “doctorate” and “competence in art” degrees just like during “postgraduate” degree.

- It is suggested that the subjects studied in postgraduate theses should be gradually diversified in terms of themes by also following up the international literature. Moreover, it is suggested that different fields of study should be used together considering that particularly interdisciplinary studies will provide the researchers with new ideas and opportunities.
- The violin and the viola instruments are fields in which comprehensive performance-based applications are performed. Due to such features, it can be expected that the postgraduate studies will be performed via a method with which the applications have been tested. In this regard, application opportunities resulting from the nature of the violin and the viola is considered more suitable for the nature of “experimental” method. For that reason, it is suggested that the use of “descriptive” (91.1%) method, which represents an extremely high ratio in national level, should be transformed in favor of “experimental” (8.9%) method. In order to fulfill this transformation, it is suggested that the advisors and young researchers, who perform thesis studies, should introduce and familiarize themselves with the factors regarding “experimental” method by keeping in mind the performance-oriented features of the violin and the viola and research opportunities that result from application possibilities.

A LOOK AT DISSERTATIONS RELATED TO GIFTED STUDENTS' EDUCATION IN TURKEY BETWEEN THE YEARS 1995–2011

Handan ÜREK

Necatibey Education Faculty
Elementary Science Education Department
handanurek@balikesir.edu.tr

Gamze ARIKIL

Necatibey Education Faculty
Elementary Science Education Department
gtekin@balikesir.edu.tr

ABSTRACT

Gifted education is a challenging area for educators since it is recently developing all over the world. Due to its developing aspects, gifted education policies of the countries and also researches about this issue are continuing to improve its deficiencies. This situation is also valid for Turkey. Hence, this paper aims to examine the graduate studies dedicated to gifted education in Turkey. For this reason, a total of 64 masters and PhD dissertations between the years 1995 and 2011 in the web site of The Council of Higher Education with the key word *gifted* in their titles were analyzed in term of document analysis. In data analysis process, dissertations were examined under four headings: (a) researcher patterns, (b) supervisor patterns, (c) topic patterns and (d) methodological patterns with their sub-titles. The results will be helpful to illustrate the present situation in Turkey and provide further ideas for future studies about this topic.

Keywords: Gifted students, dissertations in Turkey, document analysis.

INTRODUCTION

Gifted education has been considered as a challenging area for educators since it has developing aspects. There are different applications for gifted students' education in the world as described by Akarsu (2004). To illustrate, in Europe, Holland, Germany and England are the main countries which conduct gifted education with the help of special schools, centers and associations. In England, in addition to special schools and centers, parents encourage supportive groups which organize summer schools and working opportunities with mentors for the enrichment of the gifted students. Russia is another country which has got prosperous outcomes since 1950s with special schools for the gifted and talented students. One group of those schools gives education in term of natural sciences and mathematics whereas the rest considers literature, music, foreign language, folklore and philosophy education. Also, Israel considers this situation's both governmental and practical sides by providing serious efforts to gifted education. It conducts identification process and gives education with special schools and programs.

In Turkey, the most dominant trend for gifted students' education is Science and Arts Center model which provides after school activities to identified gifted and talented students. In those centers, students are grouped according to their abilities such as mathematics, science, music, art and they are given project based learning opportunities to enhance their potentials. Yasemin Karakaya Science and Art Center in İstanbul is the first one opened in 1995. According to the reports of Turkish Republic National Ministry of Education, by the year 2010, the number of Science and Art Centers has reached 61 in 55 different districts of Turkey and the total number of students registered to those centers has been reported to transcend 9000. In addition, there is a governmental elementary school in İstanbul named as T.C. Beyazıd Ford Otosan Elementary School which has been conducted due to the protocole signed between İstanbul University and Ministry of National Education in 30.06.2002. In here, intellectually gifted ones are educated with their non-gifted peers. In some cases, gifteds are educated with special instructions for themselves whereas in some cases they get teaching with the others. Furthermore, there is a private foundation for the education of gifted and talented high school level students in Gebze, Turkey named as Turkish Education Foundation, İnanç Foundation.

As well as educating such students in schools and centers, the efforts in this area need to be supported by academic studies. And it is seen that gifted education has been considered as a significant research topic by the academic areas recently. By considering the significance of gifted students and their education, this paper aims to analyze the research conducted by graduate students in Turkish Universities from 1995 to 2011 and find out the trends about gifted students' education.

METHOD

A qualitative study was conducted by means of document analysis in the research. Document analysis includes the examination of written materials related to the aim of the study (Yıldırım & Şimşek, 2009). For this reason, dissertations in the National Dissertation Center with the term *gifted* in their title at the web site of the Council of Higher Education (<http://tez2.yok.gov.tr>) were searched. As a result of the simple search option of the web site, a total of 64 dissertations were reached. Dissertations whose researcher did not put any restrictions on them were downloaded in order to make necessary investigations. Restricted dissertations' investigation resulted in limited consequences.

Document analyses of the dissertations were collected under 4 themes (Çakıcı & Ilgaz, 2011). Firstly, researcher patterns were analyzed in term of researchers' dissertation type, research year and gender. Secondly, supervisor patterns were analyzed in term of their gender and title. Thirdly, topic patterns were analyzed. Finally, methodological patterns were analyzed in term of study design and sample type. The frequency and percentage distributions were provided for each case to see the trends on the researches about gifted education area.

RESULTS

(a) Researcher Patterns

Researcher patterns were analyzed in term of dissertation type, gender and study year of the researcher. According to Table 1, 82.8 % (53) of the dissertations consist of masters degree dissertations whereas 17.2 % (11) of them are PhD level dissertations. Since taking doctoral degree is more specific, dissertations at this level are far less.

Table 1. Distribution of the types of dissertations.

Type	n	%
<i>PhD</i>	11	17.2
<i>Masters</i>	53	82.8
Total	64	100.0

As demonstrated in Table 2, when the genders of the researchers are considered, 71.9 % (46) of the researchers are female whereas 28.1 % (18) are male.

Table 2. Distribution of the gender of researchers.

Gender	n	%
<i>Male</i>	18	28.1
<i>Female</i>	46	71.9
Total	64	100.0

Distribution of the dissertations with respect to their submission years are collected under 3 groups each of which elapse 5 year periods in Table 3. The results indicate that 10.9 % (7) of the dissertations belong to the years 1995-2000. 17.2 % (11) of the dissertations belong to the years 2001-2005. 71.9 % (46) of them belong to the years 2006-2011. The last group 2006-2011 covers 6 years. The reason for this one more year is that only two dissertations has been seen to submit in 2011.

Table 3. Distribution of the dissertations with respect to years.

Years	n	%
1995–2000	7	10.9
2001–2005	11	17.2
2006–2011	46	71.9
Total	64	100.0

(b) Supervisor Patterns

Supervisor patterns were investigated in term of gender and title. Three dissertations have been found to have co-supervisors which make the total number of supervisors different than the number of dissertations. Similar to researchers' gender results, female supervisors constitute 57.6 % (38) of the supervisors whereas male supervisors constitute 42.4 % (28) as can be seen in Table 4.

Table 4. Distribution of the gender of the supervisors.

Gender	n	%
Male	28	42.4
Female	38	57.6
Total	66	100.0

According to Table 5, 40.9 % (27) of the supervisors are titled as Prof.Dr.; 40.9 % (27) are Assist.Dr. and 18.2 % (12) are Assoc.Dr.

Table 5. Distribution of the titles of supervisors.

Title	n	%
Assoc.Prof.Dr.	12	18.2
Assist.Prof.Dr	27	40.9
Prof.Dr.	27	40.9
Total	66	100.00

(c) Topic Patterns

Distribution of the topics studied in the dissertations is demonstrated in Table 6. According to Table 6, most of the dissertations deal with psychological concerns of gifted students whereas few consider their special needs in specific subject areas.

Table 6. Distribution of the dissertations with respect to topics.

Topic	n	%
1. Psychological approaches	20	31.2
2. Identification processes	11	17.2
3. Science and technology education	9	14.1
4. Giftedness and gifted education	8	12.5
5. Creativity/problem solving skills/critical thinking skills	4	6.2
6. Mathematics Education	3	4.7
7. Parents' views	3	4.7
8. Teachers' and administrators' views	2	3.1
9. Program studies	1	1.6
10. Social sciences education	1	1.6
11. Foreign language education	1	1.6
12. Art Education	1	1.6
Total	64	100.0

31.2 % (20) of the dissertations have been found to focus on psychological issues such as achievement, moral issues, motivation, self efficacy, life satisfaction, emotional intelligence. Next, identification processes of gifted students have been studied with a percentage of 17.2 (11). For example, tests such as Cognitive Assessment System with pre-norm studies for different age level students have been investigated. Dissertations which have dealt with science and technology education constitute 14.1 % (9) of all. Topics which include giftedness and gifted education as a whole make 12.5 % (8) of total. Dissertations which focus on skills such as problem solving, critical thinking and creativity make 6.2 % (4) of all. 4.7 % (3) of the dissertations deal with mathematics education. 4.7 % (3) consider parents' views and 3.1 % (2) consider teachers' and administrators' views. Frequency of the dissertations related to art education, foreign language education, social sciences education and program development is 1 for each making 1.6 % of the total.

(d) Methodology Patterns

Methodological patterns were investigated in term of study design and sample type. According to Table 7, qualitative studies make 9.4 % (6) of the total whereas quantitative studies constitute 40.6 % (26) of them. The dissertations which conducted with mixed methods have been seen with a percentage of 17.2 (11). 32.8 % (23) of the dissertations were restricted by their researchers. Hence, they were not included in the analysis.

Table 7. Distribution of the study types.

Study Design	n	%
<i>Quantitative</i>	26	40.6
<i>Restricted</i>	21	32.8
<i>Mixed</i>	11	17.2
<i>Qualitative</i>	6	9.4
Total	64	100.0

The samples of the dissertations were presented in Table 8. According to the findings; 7.8 % (5) of them focus on preschool level students. 43.8 % (28) of them investigate elementary level and 7.8 % (5) investigate high school level students. On the other hand, 4.7 % (3) of them deal with parents and 3.1 % (2) deal with the teachers, administrators. 10.9 % (7) of the dissertations have been conducted with more than one of those mentioned groups. And 3.1 % (2) have been conducted with documents. 18.8 % (12) were not analyzed due to restrictions.

Table 8. Distribution of the samples.

Sample	n	%
<i>Elementary level students</i>	28	43.8
<i>Restricted</i>	12	18.8
<i>More than one group</i>	7	10.9
<i>Pre-school level students</i>	5	7.8
<i>High School level students</i>	5	7.8
<i>Parents</i>	3	4.7
<i>Teachers /administrators</i>	2	3.1
<i>Document</i>	2	3.1
Total	64	100.0

DISCUSSION AND CONCLUSION

According to the results, females are seen to be more interested in this issue than males both in term of researcher and supervisor. When the study years are considered, there is an increasing trend from 1995 to present in this area. It can be concluded that gifted education has becoming more popular among educators with the significance of such people's education in today's conditions. On the other hand, due to the specificity of doctoral thesis, fewer dissertations are encountered in term of PhD level with respect to master's thesis. It can be suggested that conducting more doctoral theses in gifted education may result in more contributions to it. In addition, expansion of gifted students' education departments in education faculties may support the development of well qualified teachers and experts as in İstanbul University and Akdeniz University.

From the research topics, it has seen that there aren't enough investigations on several areas. To illustrate, specific learning areas for gifted students such as maths, arts, science have not been investigated sufficiently. According to the findings of the study, the total of dissertations related to physics, chemistry, biology and computer technologies education is nine whereas there is one dissertation for each of arts, foreign language and social sciences education. The reason for this may be explained that educators who are expert at one subject area do not have sufficient knowledge for the gifted. On the other hand, people who are familiar with gifted do not have enough knowledge for physics, chemistry etc. Therefore; educators, scientists in both areas may work collaboratively to enhance and improve gifted education. By this way, the quality and quantity of the works at this field can grow. Also, studies related to career perceptions of gifted students is another point of issue to consider at this respect. No study is present in the literature in Turkey regarding this issue. That topic's investigation may be contribute to shape guidance and counseling activities and also school instruction type for the gifted.

Another limitation in gifted students' education in Turkey is in the program development for gifted students. There is only one study among the dissertations which considers program development for developing emotional intelligence of the gifted children. Also, there is need for specific programs which can be utilized in term of school courses. With the help of such programs, gifted students learning can be supported with the instructional activities which are designed especially for them.

In addition, qualitative studies are still in the minority when compared to the quantitative ones. As the post paradigm highlights holistic look and qualification (Yıldırım & Şimşek, 2008), researches such as case studies may be conducted to get more efficient and detailed outcomes.

When the study samples are compared, elementary level students are the most popular sample whereas few studies focus on pre-school and high school level studies. Preschool studies are significant since the determination of gifted students can be meaningful when handled as early years possible. However, no college students were considered in such studies in Turkey. Olszewski-Kubilus (2010) discussed the secondary schools in the USA which focus on the education of science, technology, engineering and mathematics (STEM) considering college education of gifted and concluded that such schools were eligible for the students who desired careers in the related areas. Robinson (1997) discussed the effect of universities in gifted students' education in term of the interface between high school and college (programs that shorten high school and college, special college admissions, early identification and merit-based scholarships for entering students), advising highly able students, (academic advising, career planning, teaching the gifted undergraduate), special programs for highly able college students (honors programs, graduate classes and combined degrees, mentorships and research opportunities, recognition for high achievement), and described the reflections of K 12 controversies at the undergraduate level (identification, focus on highly versus moderately gifted, full time versus part time models and acceleration versus enrichment). The writer concluded with the accentuation of the significance of gifted students' post-secondary education. The deficiency of investigations in Turkey at the undergraduate level may be due to the limitations of follow up

activities of gifted students when they graduate from high school. On the other hand, investigations which deal with different groups of people such as students, teachers, parents altogether may utilize better findings because they consider different aspects of the topic and diversify the data gained. To sum, the followings can be suggested to consider for the future gifted education studies:

- Program development studies for gifted learners for specific learning areas
- Gifted students' career selections and interest areas
- Follow up activities for gifted students after high school
- College level gifted students

We believe that gifted education studies in Turkey will benefit from the findings of the present study. By this way, the deficiency and limitations can be assisted to be eliminated.

REFERENCES

- Akarsu, F. (2004). "Üstün Yetenekliler". In M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu & A. E. Bilgili (Eds.), *I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı*, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, pp. 142-146.
- Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulu (nd). Retrieved October 28, 2011 from the web site: <http://www.beyazit.k12.tr/Tarihce.aspx>
- Çakıcı, Y. & Ilgaz, G. (2011). An Analysis of Dissertations about 2004 Primary Science and Technology Curriculum in Turkey, from 2005 through 2010. Poster presented at the World Conference on New Trends in Science Education, 19-23 September, Kuşadası, Turkey.
- Olszewski-Kubilius, P. (2010). Special Schools and Other Options for Gifted STEM Students. *Roeper Review*, 32, 61-70.
- Robinson, N. M. (1997). The Role of Universities and Colleges in Educating Gifted Undergraduates. *Peabody Journal of Education*, 72 (3&4), 217-236.
- T.C Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri. (nd). Retrieved October 28, 2011 from the web site: http://orgm.meb.gov.tr/ozel_yet/bilsemmler.html
- Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesi (nd). Retrieved October 28, 2011 from the web site: <http://www.tevitok.k12.tr/hakkimizda/Sayfalar/Tarihce.aspx>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 6. Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi. (nd). Retrieved November 01, 2011 from the web site: <http://tez2.yok.gov.tr/>

THE EFFECTS OF COOPERATIVE LEARNING ON CONTINUAL AND STATE ANXIETY AND MUSICAL PERFORMANCE IN TEACHING MUSIC

Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ

Dokuz Eylül University,

Faculty of Education, Department of Class-Teacher Training, Buca-Turkey

ayfer.kocabas@deu.edu.tr

ABSTRACT

Students' learning is affected negatively by anxiety. The most important variable that affects performance & academic success of a student in a field like music which requires performance is the level of anxiety. Anxiety is defined as a reaction that occurs against a special danger whose source is unknown. In music education, whatever the methods are, learning is an individual activity that should be done and evaluated by playing and singing personally and this causes anxiety that affects the success negatively. The aim of this research is to determine if there are significant differences between anxiety level of the students who are learning through cooperative learning method and those learning through whole classroom teaching method (Teacher-centered method). The sample of the research consist of second year students at the Department of Class-Teacher Training at Buca Faculty of Education who are taking Music lesson. The research was experimental and conducted with an experimental group and control group. There were 104 students in experimental group and 106 students in control group. Anxiety Scale, which was developed by Spielberger and his colleagues and adapted in Turkish by Necla Öner & Ayhan Le Comte, was used to collect data. Observation form was used which was developed by Kocabaş (1998) for playing instrument skills and it's correlation coefficient was to be found as 0.92. In statistical analysis mean, t-test, variance analyses, correlation were used. According to findings, before performance examination the state anxiety level increased in the control group; it decreased just before performance examination in the experimental group.

Keywords: Cooperative learning, continual and state anxiety, music education

INTRODUCTION

Cooperative learning is a learning method which is based on theory, research and practice in education. In the last decades cooperative learning has become a widely used technique from pre-school to graduate school levels in all subject fields as well as in music. Cooperative learning is a learning strategy in which pairs or groups of students work together and learn from each other. Also students learn and develop their academic and social skills working in a positive atmosphere.

Johnson, Johnson & Smith (1991) synthesized over 375 studies on the effects of cooperative learning. They found that cooperative learning is more influential than competitive and individual learning. Cooperative learning offers student-student and student-teacher interaction besides having a lot of benefits for students. For example; it develops higher level thinking skills (Webb, 1982), increases student retention (Astin, 1997; Treisman, 1985) builds self-esteem in students (Johnson & Johnson, 1989) promotes positive attitudes toward subject matter, develops oral communication skills (Yager, 1985) and social interaction skills, creates an active class environment on problem solving skills, fosters individual responsibility (Johnson, Johnson & Holubec, 1984). It also involves students curriculum, stimulates critical thinking skills, supplies constructive and productive thinking, promotes higher achievement and solves discipline problems, reduce test anxiety significantly (Johnson & Johnson, 1989). In addition to the benefits of cooperative learning on students' learning, teachers can also benefit from it. Teachers who apply cooperative learning techniques, spend their time more effectively and win positive attitudes towards their colleague and jobs. Cooperative learning has many sub-techniques. For example; Academic Controversy (AC), Student-Team-Achievement-Divisions (STAD), Teams-Games-Tournaments (TGT), Group Investigation (GI),

Jigsaw, Learning Together (LT). In music education cooperative learning theory would also be applicable to general music instruction in performance classes as well as in collegiate musicianship and method classes (Kaplan, Stauffer; 1994). Cooperative learning does not replace current music

teaching methods but it supplements them. Students who are studying in cooperative learning groups develop musical thinking and communication skills, solve musical problems and enhance their performance ability. In performance classes, such as reading rhythmic notation to perform different percussion instruments and improvisation, students are involved in active learning activities (Friedman, 1989: 54). Competitive and individual music education causes students to become less talented, less confident and less motivated (Austin,1990: 25). According to the research done in classes where cooperative learning method is applied, learning music in addition to academic, psychomotor and social areas (Austin,1990; Bland,1993; Bullen,1993; Kocabaş, 2001; Kaplan & Stauffer,1994) has been proved to have positive effect on learning to play musical instruments, creativity, success, self-concept, positive class-room atmosphere. The power of cooperation can improve the quality of life and education for teachers as well as for their students. In addition these, cooperative learning supports collaborative relationships among teachers, administrators, other professionals and staff. Singing a song and playing an instrument are the most important dimensions in music education. Exam anxiety in the phase of evaluation affects and reduces student's achievement and performance (Asmus,1986; Austin&Vispoel,1986; Chandler&Chiarella; 1988; Clark& Agras,1991). Anxiety is the basic emotion which Spielberger and his colleagues tried to explain as anxiety theory with two factors. Continual anxiety is a kind of unhappiness and dissatisfaction in the objective criteria. Normally, an individual feels unhappy, dissatisfactory and pessimistic all the time. State anxiety is a subjective fear and temporary case that an individual feels due to the stressful condition he/she is in. The purpose of the study was to compare the effects of whole classroom teaching method and cooperative learning method on the continual and state anxiety and playing instrument skills.

METHOD

This study is a comparative and experimental study that is applied with control group and experimental group. Intermediate test and post-test design were applied to these groups. In this study "Learning Together Technique" was applied which was developed by Johnson&Johnson. "Learning Together Technique" was applied in the experimental group and whole classroom teaching method (Teacher-centered teaching method) was used in the control group. The effects of whole classroom teaching and learning together methods on the continual and state anxiety and playing instrument skills were compared.

Table I. Design of the Research

Group	Applied techniques	Inter-mediate -test	Post- test	Instrument of evaluation
Control Group	Whole Class-Room Teaching Method	Scale of Continual Anxiety	Scale of State Anxiety	Observation form for playing skills
Experimental Group	Learning Together Technique (Cooperative Learning Method)	Scale of Continual Anxiety	Scale of State Anxiety	Observation form for playing skills

Universe & Sample

The sample of the research consists of second year students at the Department of Class-Teacher Training at Buca, Faculty of Education in İzmir, taking Music lesson. This study was carried on during 8 weeks. The research was comparative and experimental, and included an experimental group and a control group. There were 104 students in experimental group and 106 students in control group.

Instruments of Collecting Data

In collecting the data of this research, the Continual & State Anxiety Scale, which has been translated into their district languages in European and Asian countries after being developed in the USA and which has been used since 1972-1978, was used. These scales were developed in English by C.D.Spielberger, R.L.Gorsuch and R.Lushene. Turkish adaptation and standardisation of the scales was done by Necla Öner and Ayhan Le Comte at the Hacettepe University. For Continual Anxiety Scale,

KR-Alpha reliability coefficient was found 0.86; for State Anxiety Scale KR-Alpha reliability coefficient was found 0.92. Each of the scales is a likert type scale which consists of 20 items. The most high point is 80 point in each of the scale. Correlation coefficient of Observation Form for Playing Instrument Skills is 0.92. It was developed by the researcher herself.

Applied Methods and Techniques

In the control group, teaching technique based on rhythm of the melody was used in whole classroom teaching method. During the application of this technique after the introduction to the class triggered the teacher attached attention to the song, motivated the students and sampled the song by singing and playing an instrument. The whole class rhythm (with bona method) and instrument exercises were done by giving hints, feedback and correction of the song or melody. At the end of the lesson the whole class played and sang the melody or song without the help of the teacher. The students who wanted were graded individually triggered.

In experimental group 9 application stages were applied in “Learning Together Technique ”.

1. Forming the heterogeneous groups randomly
2. Arrangement of the class-room
3. Forming group identity by finding name of the group, song of the group, slogan of the group, logo of the group
4. Giving the group members the roles of researcher, motivator, speaker and writer
5. Directing group members towards solving rhythm of the song/melody by bona method on a song sheet
6. Directing group members to resolving melody on the rhythm
7. Providing product of the group as a melody by instruments of the group members
8. Presenting melody of each group to whole class
9. Evaluating the group process & individual performance.

In this research guitar, org and generally recorder were used in all the class.

Collection and Analysis of Data

The data of this research have been collected according to the following stages:

1. In the forth week of the research, continual anxiety scale was applied in order to measure their continual anxiety level associated with how the students generally perceive themselves in music lesson.
2. As the eighth week of the research was intermediate exam week, state anxiety scale was applied to students just before their exams.
3. After state anxiety scale was applied, students were individually given instrumental exam.
4. Obtained data were solved in the computer programme of SPSS 8.0
5. During the solution of the data frequency, mean, percentage, standart deviation, -t test and corelation coefficients were calculated.

FINDINGS AND INTERPRETATIONS

In this study, the data and the findings which were based on applied learning techniques are shown below.

Table 2. Comparison of Continual Anxiety Scores Between the Control Group And the Experimental Group with t- Test

Gruop	N	x	Sd	t- value	Significant level
Control Group	106	44.77	5.40	0.56	P<0.05 No difference
Experimental Group	104	44.32	5.92		

In Table 2, it is seen that average score of the control group ($X=44.80$) and the experimental group ($X=44.30$) are very close in terms of continual anxiety. The t- test value shows that there is not a significant difference ($t=0.56$) between two groups.

Table 3. Comparison of State Anxiety Scores Between the Control Group And the Experimental Group with t- Test

Group	N	x	Sd	t- value	Significant level
Control Group	106	48.18	5.65	10.85	$P<0.002$ Difference is significant
Experimen-tal Group	104	40.51	4.63		

In Table 3, State anxiety means of the control group and the experimental group has been shown. Before the performance examination, state anxiety mean of the control group ($X=48.18$) is higher than state anxiety mean of the experimental group ($X=40.50$). Having done t- test analyzing whether there is a significant difference between the control group and the experimental group or not a significant difference was found between two groups average. It can be said that the source of significant difference is due to cooperative learning method. While whole classroom-teaching method increased state anxiety, cooperative learning method decreased state anxiety.

Table 4. Analysis of t- Test Continual Anxiety Scores of the Control Group According to Gender

Variable	N	x	Sd	t- value	Significant level
Female	68	45.17	5.64	1.71	No difference
Male	38	43.74	4.67		

Having done t- test analyzing of continual anxiety, Table 4 has shown the average of the control group according to gender. Between continual anxiety average of female students of the control group ($X=45.17$) and male students of the control group ($X=43.74$); there is not any significant difference ($t=1.71$). It has been understood from the Table 4, that whole classroom teaching method has not constituted significant difference in terms of continual anxiety according to gender.

Table 5. Analysis of t- Test State Anxiety Scores of the Control Group According to Gender

Variable	n	x	Sd	t- value	Significant level
Female	68	48.50	6.09	0.88	No difference
Male	38	47.37	4.35		

State anxiety average of the control group has been seen in Table 5. Average of female students ($X=48.50$) is higher than male students ($X=47.37$). But having done t- test analyzing there is not significant difference ($t=0.88$). Although before the performance examination both female and male students average have increased, significant difference were not found between average of female and male students.

Table 6. Analysis of t- Test Continual Anxiety Scores of the Experimental Group According to Gender

Variable	N	x	Sd	t- value	Significant level
Female	72	44.71	6.07	1.77	No difference
Male	32	43.25	5.44		

Table 6, has shown that continual anxiety average of female and male students of the experimental group to which cooperative learning method was applied. Although female students ($X=44.71$) have high average, male students have low average ($X=43.25$). But according to t- test analyzing there was not significant difference between two average ($t=1.77$). In this situation continual anxiety whose source is unknown has not changed whether they are female or not in cooperative group.

Table 7. Analysis of t- Test State Anxiety Scores of the Experimental Group According to Gender

Variable	N	x	Sd	t- value	Significant level
Female	72	39.70	4.20	3.24	$P<0.002$ Difference is significant
Male	32	42.74	5.07		

Table 7, has shown state anxiety average of female and male students of the experimental group to which cooperative learning method was applied. Average of male students ($X=42.74$) is higher than female students ($X=39.70$). Significant difference was checked with t- test analyzing. Having done $-t$ test analyzing $-t$ value ($t=3.24$) was found significant. Just before the performance examination, it can be said that male students had higher state anxiety than female students in cooperative groups.

Table 8. Analysis of t- Test Between the Control Group and the Experimental Group Scores in Playing an Instrument

Group	N	x	Sd	t- value	Significant level
Control Group	106	80.93	12.05	2.56	$P<0.011$ Difference is significant
Experimental Group	104	86.02	16.0		

Table 8, has shown the score of playing an instrument average of the control group to which traditional whole classroom teaching method was applied and the experimental group to which cooperative learning method was applied. Playing instrument average of the experimental group ($X=86.02$) is very higher than the control group average ($X=80.93$). According to having done t- test analyzing significant difference was found in favor of experimental group ($t=2.56$). In cooperative groups explanations, playing and listening to an instrument, reading notation, questioning and answering discussions, observing an instrument while others playing enhanced students performance in the experimental group.

Table 9. Analysis of t- Test for Scores in Playing an Instrument in the Control Group According to Gender

Variable	N	x	Sd	t - value	Significant level
Female	68	81.88	12.37	1.23	No difference
Male	38	78.51	11.07		

Table 9, has reflected the scores of playing instrument average of the control group according to gender. Playing instruments average of female students who took music lesson via whole classroom method ($X=81.88$) is higher than male students ($X=78.51$). But having done t- test analyzing there was not significant difference ($t=1.23$). It can be said that traditional methods did not affect student performance whether they are female or not.

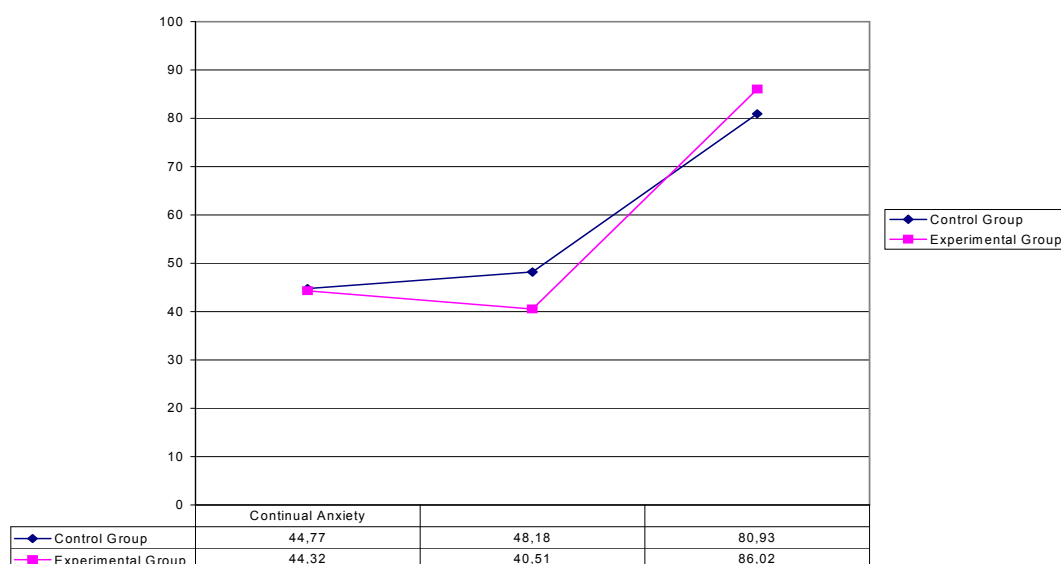
Table.10

Analysis of t- Test for Scores in Playing an Instrument in the Experimental Group According to Gender

Variable	n	x	Sd	t- value	Significant level
Female	72	88.61	14.63	2.97	Difference is significant
Male	32	78.93	17.65		

Table10, has shown the scores of t- test analyzing between playing instrument average of the experimental group in which “Learning Together Technique” applied from one of the cooperative learning techniques according to gender. In the experimental group, playing instrument average of female students ($X=88.61$) is very higher than male students ($X=78.93$). Difference was found significant ($t=2.97$). It can be said that female students who have shared common objectives in cooperative groups have shown more learning effort than male friends. Their performance were affected from these effort.

Correlation Grafics Among Continial, State Anxiety and Performance Sucses of Playing Instrument



Whereas just before the performance examination, the state anxiety level increased in the control group to which whole classroom teaching method was applied, it decreased just before performance examination in the experimental group.

CONCLUSION AND DISCUSSION

The results obtained from this research are presented below.

1. There is not any meaningful difference between control group to which whole classroom teaching method was applied and experimental group to which cooperative learning method was applied from the point of continual anxiety level. Continual anxiety level of both groups are a little higher from the average level for the two groups. In this case students are not generally anxious, unhappy, dissatisfactory and do not have pessimistic feelings in Music lesson.

2. There is a meaningful difference in favor of experimental group, to which cooperative learning method was applied from the point view of the state anxiety level. Whereas just before the performance examination, the state anxiety level increased in the control group to which whole classroom teaching method was applied, it decreased just before performance examination in the experimental group. In other words, students who are in the experimental group do not have any examination anxiety. It is because of cooperative learning groups in which group members share their objectives with each other, playing skills by observation, tapping rhythm, listening melody, explanations, questioning and answering among the students. Adding group rewards to individual evaluation seems to affect their low-state anxiety level.

3. According to gender, there is not a meaningful difference from the point of continual and state anxiety level in the control group to which whole classroom teaching method was applied. Although there is not a meaningful difference from the point of continual anxiety level according to gender; in state anxiety, there is a meaningful difference between female and male students in the experimental group. We can conclude that male students have higher state anxiety level in musical performance than female students do. It can be said that female students strive for their group and individual performance in music.

4. There is a meaningful difference in favor of experimental group in playing instrument skills. Whereas there is not any meaningful difference in playing instruments skills according to gender in the control group. Mean scores of female students is higher than male students in experimental group, so female students are more successful than male students in playing instruments skills. The students, who have studied and practiced all together giving feedback to each other and correcting their errors, giving concerts to the whole class and group members, have decreased their state anxiety in exams and this led to a higher performance. It can be said that Cooperative Learning is an effective method in teaching music and decreasing state anxiety.

Results of this research supported by the results of the research having done by Johnson, Johnson&Smith (1991) and showed towards that cooperative learning enhanced academic success, positive attitudes, productivity and reduce test anxiety (Johnson&Johnson,1989). The results towards musical performance and playing skills are consistent with the researches and practices having done by Bland (1993), Bullen (1993), Hoffman (1991), Speake (1993), Kocabaş (1998a, 1998b, 2001), Kaplan&Stauffer (1994)

Neither method was superior, but it should be used as a supporting method together private teaching music method such as Orff, Kodaly and Dalcrose Methods. By considering Cooperative Learning which is one of the active education methods we can establish its contribution to the other areas of music education primarily in the education of class-teachers and then in the education of the students in elementary education. But we need further research for cooperative learning in music and teacher education.

REFERENCES

- Asmus; EP (1986). Students Beliefs about the Causes of Sucees and Failure in Music: A Study of Achievement Motivation. *Journal of Research in Music Education*, 34:262-278
- Austin, JR; Vispoel ,WP (1986). How American Adolescents Interpret Success and Failure in Classroom Music .*Psychology of Music and Music Education*, 26:26-45
- Austin, JR (1990). 'Competition: Is Music Education the Loser?' ,*Music Educators Journal*, 76:21-25
- Bullen, N (1993). Making Opera Part of The Curriculum, *Music Educators Journal*,79:35-39
- Bland , A (1993). Original Opera In Middle Schools, *Music EducatorsJournal*; 79:27-30
- Byrne, B (1984). 'The General/Academic Self-Concept Nomological Network: A Review of Construct Validation *Research: Review of Educational Research*, 54,427-456
- Chandler, D.B; Chiarella ,D; Auria ,C (1988). Performance Expectancy, Success,Satisfactory and Attributions as Variables in Band Challenges. *Journal of Research in Music Education*,35:249-258
- Clark, D.B; Agras, W.S (1991). The Assesment and Treatment of Performance Anxiety in Musicians: *American Journal of Psychiatry*, 148:598-605
- Durrant,J.E, Cunningham, C.E, Voaker S. (1990). "Academic, Social and General Self– Concept of Behavioral Subgroups of Learning Disabled Children", *Journal of Educational Psychology* Vol.82, No.4,657-663
- Davidson,N,O'Leary, P.W (1990). "How Cooperative Learning Can Enhance Mastery Teaching", *Educational Leadership*, February, 30-33
- Friedmann, M (1989). "Stimulating Classroom Learning with Small Groups", *Music Educators Journal*,76:53-56
- Hoffman, J.A (1991). "Computer –Aided Collaborative Music Instruction", *Harvard Educational Review*, 61:270-278
- Kaplan, P R; Stauffer, S (1994). *Cooperative Learning in Music*, MENC
- Kocabaş, A (1998a)."The Effects of Cooperative Learning on Recorder Teaching and Learning Strategies", Ankara, Hacettepe University, *Journal of Education*, 14:117-123
- Kocabaş, A (1998b)."The Effects of Traditional and Cooperative Learning Method on Attitudes Towards Music" Ankara, TED, *Journal of Science and Education*, 22:340
- Kocabaş, A (1996). "The Effects of Traditional and Cooperative Learning Method on Musical Knowledge "İstanbul, Marmara University, Atatürk Education Faculty, II.th . National Education Symposium, September. 18-20
- Kocabaş, A (2001).The Effects Of Cooperative Learning on Students' Self-Concept : An Aplication on Fifth Graders Students in Music Education; *Interkulturel* ,1/2Pn: 241-251, FOMI; Forhungstelle Migration undIntegration Pagogishe Hochshshule,Freiburg.Germany
- Mouly, G. L. (1973). *Psychology for Effective Teaching*. New YORK: Holt, Reinhart and Winston. Inc.
- Main, J (1991). "Blast Off", *Science and Children*, April,11-1
- Reynolds J. W (1992)". Music Education and Student Self Concept": A review and synthesis of literature: Unpublished master's thesis, University of South Florida , Tampa, FL
- Slavin, R. E (1980). Cooperative Learning, *Review of Educational Research* 50:315-342
- Slavin, R.E (1983). "When Does Cooperative Learning Increase Student Achievement", *Psychological Bulletin*, 94: 429-445
- Summerlin, L.M, Hammett, V.L. Payne, M.L (1983). "The Effect of Magic Circle Participation on a Child's Self Concept JN: *School-Counselor*, V.31, n.1p.49-52
- Johnson, D, Johnson, R, Holubec, E (1994). *The Nuts&Bolts of Cooperative Learning* , Interaction Book
- Johnson, D., Johnson, R., Stanne .M (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta Analysis* 159 Pillsbury Drive, S.E. Minneapolis, Minnesota 55455

Le Compte, W.A and Öner, N (1976). Development of the Turkish Edition the State-Trait Anxiety Inventory. C. D. Spilberger and D.Guero, Cross Culturel Anxiety, Washington, D.C Hemisphere Publishing Corporation, 51-69

Panitz, T (1997). Benefits of Collaborative Learning Western Oregon University

Speake, C. J (1993). Create an Opera with Elementary Students, *Music Educations Journal*, 79:22-26

Zülemyan, A. (1979). A Comparison of Cognitive Therapy. Modified Desensitization Cognitive and Control Groups for Reducing Anxiety, Boğaziçi University, İstanbul

USE OF LITERATURE IN LANGUAGE TEACHING COURSE BOOKS

Nazife AYDINOĞLU

İzmir University,

Faculty and Arts and Sciences, ELT Department İzmir-Turkey

nazife.aydinoglu@izmir.edu.tr

ABSTRACT

In recent years the number of proponents of literature use in language classes has been considerably increasing due to increased awareness of benefits of including literature into language programs. A number of books have been published to help guide language teachers on how to use literature in their lessons, and publishers have begun to investigate ways of including literature into their language teaching course books. The aim of this paper is to examine to what extent and how literature has been integrated into course books specially prepared for language teaching. To this end, three sets of course books used at the preparatory schools of four state and four private universities in İzmir have been scanned. According to the results of the study, there is a noticeable effort to increase learners' awareness of literature. Even though literary texts are rarely used, there are frequent references to the names of authors and the titles of literary works and fictional characters. When the advantages of integrating literature in language teaching are considered, it can be strongly recommended that many more attempts are needed for more use of literature in more effective ways in language course books.

Keywords: Literature, Language Teaching, Course Books, University Preparatory Classes

INTRODUCTION

The importance of integrating literature into second language learning programs has been discussed for years, and literature has begun to return into language classes in recent years at an increasing rate. In fact, literature was included into language teaching from the very beginning when modern languages began to appear in the curriculum of schools in Europe in the 18th century. Grammar Translation Method was the first method of teaching foreign languages; and this method was used for the longest period of time in the history of language teaching from the beginning until early 20th century. The aim of this method was “to learn a language in order to read its literature in order to benefit from the mental discipline and intellectual development that result from foreign language study” (Richard and Rodgers, 2001:5). Kramsch and Kramsch explained “The study of language in those days meant the study of literature” (2000:554).

The beginning of the 20th century witnessed efforts to “emancipate modern languages from grammar/translation pedagogy” (Kramsch and Kramsch, 2000:556). Literature began to be excluded from the syllabuses of language teaching programs with the use of the Direct Method. With the replacement of the Direct Method by the Situational Language Teaching and Audiolingualism after WW1, literature was completely taken out of the realm of language teaching. This continued till the rise of Communicative Language Teaching in 1970s and 1980s. The use of authentic texts as teaching materials in communicative teaching opened the way for literature to be considered in language teaching again. In spite of the doubts about literature because of its notorious connection with grammar translation method, literary works began to make “a welcome comeback within a communication-oriented methodology” (Kramsch, 1985: 356).

Since then literature has commonly been considered to be a way of having access to authentic materials although the ways and frequency of using literature have shown a great range of variety. Some people view literature as supplementary material for entertainment and motivation, some as central material because “literature is language” (Moody 1986:2). Some people use it for close linguistic analysis, and some “as a starting point for creative activities (Widdowson, 1992). This paper aims to examine to what extent and how the establishment of literature in second language learning is reflected in the course books for English language teaching.

Reasons for Using Literature in Language Teaching

There are several reasons for using literature in Language Teaching. Collie and Slater (1987) group those under four headings in their book *Literature in the Language Classroom*:

- a- Valuable authentic material,
- b- Cultural enrichment,
- c- Language enrichment,
- d- Personal involvement.

While explaining authentic material value of literary texts, Collie and Slater emphasize not only the richness of literary texts in quantity but also their content having a great variety of linguistic use and being related to issues that are crucial for human beings (1987:3, 4):

... literature offers a bountiful and extremely varied body of written material which is important in the sense that it says something about fundamental human issues, and which is enduring rather than ephemeral...In reading literary texts, students have also to cope with language intended for native speakers and thus they gain additional familiarity with many different linguistic uses, forms and conventions of the written mode, with irony, exposition, argument, narration, and so on.

In cultural enrichment part, it is explained that for learners of a second language who do not have the opportunity to go to the country where that language is spoken, literature is an invaluable source to get a quick “feel for the codes and preoccupations that structure a real society” (Collie & Slater, 1987:4)

Although Collie and Slater argue that “...literature does not always give learners the kind of vocabulary, they need” and “the language of literary works ...is not typical of the language of daily life...” (1987:4). They agree that it certainly helps learners to enrich their receptive vocabulary, and “...also provides a rich context in which individual lexical or syntactical items are made more memorable.” (1987:5). One of the benefits of reading literary texts is that it improves reader’s reading and writing skills as it involves making inferences from linguistic clues and deducing meaning from context and familiarizing them with many functions of written language. In addition, studying with literary works improves learner’s listening and speaking skills as it is “an excellent prompt for oral work” (Collie & Slater: 5).

The last benefit Collie and Slater mention is personal involvement. Literary texts involve the readers not only because of their linguistic value, but “... the fiction summons the whole person into their own world” as well (1987:6); it arouses their interest in following the plot development and readers identify with the characters and learn to have empathy with them and tolerate them.

Gillian Lazar, in her book *Literature and Language Teaching* (1993), mentions similar benefits of using literature in language classes with some slight modifications and additions. She classifies those under six headings:

- a- Motivating material,
- b- Access to cultural background,
- c- Encouraging language acquisition,
- d- Expanding students’ language awareness,
- e- Developing students’ interpretive abilities,
- f- Educating the whole person.

Lazar says literature is motivating for several reasons. First of all, as “... literature is highly valued..., students of English may experience a real sense of achievement at tackling literary materials in the classroom” (1993:15). The second factor is the fact that “literature exposes students to complex

themes and fresh, unexpected uses of language”. It is gripping because “...it involves students in the suspense of unraveling the plot”. It also elicits “... a powerful emotional response from students” (1993:15).

Under the subtitle “Access to Cultural Background”, she explains that “...reading literature in English does encourage students to become broadly aware of the social, political and historical events which form the background to a particular play or novel” (1993:17). By means of reading literature, students learn “...how a member of a particular society might behave or react in a specific situation” (1993:17).

Lazar points out that literary texts supplement the “...restricted input of the classroom” in addition to providing “...meaningful and memorable contexts for processing and interpreting new language” (1993:17).

Under the subtitle “Expanding Students’ Language Awareness”, Lazar accepts that literary language sometimes differs from common usage. However, this is not a handicap; readers may find out what the differences are and how they affect the meaning, thus they become “more sensitive to some of the overall features of English” (1993:19). Lazar here supports her argument by making a reference to Widdowson (1975), who argues that by exposing learners to stylistic differences, we encourage them to think about the norms of English.

Lazar also focuses on the role of literature in developing interpretive abilities, “forming hypotheses and drawing of inferences” (1993:19). By referring to Rossner’s interview with Widdowson in *ELT Journal* 37/1, she writes that literature develops learners’ interpretative abilities because “...they are rich in multiple levels of meaning, and demand that the reader/learner is actively involved in ‘teasing out’ the unstated implications and assumptions of the text” (1993:19). Lazar also agrees that literature educates the whole person as “...it can help to stimulate the imagination of our students, to develop their critical abilities and to increase their emotional awareness” (1993:19).

In their book titled *Literature*, Alan Duff and Alan Maley (2007) focus on three main benefits of literature in language learning; these are:

- a- Linguistic value,
- b- Cultural value,
- c- Affective value.

Firstly, Duff and Maley mention the authenticity and richness of variety of literary texts at various levels of difficulty and claim that literature provides “an unrivalled richness of input” (2007:5) to enhance “vocabulary acquisition, extending the range of syntactic patterns, developing a feel for textual cohesion and coherence and a sense of linguistic appropriacy” (2007:5). Secondly, they state “that we can’t learn the culture of a language through its literature”; however, “literary texts are in a very real sense the vehicle for culture” (2007:5). As a third point they discuss the affective value of literature and claim literary texts leave more traces than ordinary texts in the memory because reading and interpreting them “involves a deeper level of mental processing, a greater personal involvement and response” (2007:6). Literary texts require critical, emphatic and creative reading.

In their book *Teaching Literature in Second Language* (2000), Parkinson and Thomas try to list the benefits of using literature by making references to F. R. Leavis (1943), Maley and Moulding (1985), Collie and Slater (1987), and Duff and Maley (1990). Their list includes the following items:

- a- Cultural enrichment (Collie and Slater 1987);
- b- Rhetoric, a model for good writing (Collie and Slater 1987);
- c- Mental training (F. R. Leavis 1943);
- d- Authenticity (Duff and Maley 1990);

- e- Being memorable (Maley and Moulding 1985);
- f- Assimilating the rhythms of a language (Maley and Moulding 1985);
- g- Involving affect and thus motivating (Duff and Maley 1990);
- h- Open to multiple interpretations and thus leading to genuine interaction (Duff and Maley 1990).

Parkinson and Thomas add two new benefits to their lists although they express doubt at their being as strong as the aforementioned ones:

- a- Literature is difficult. After “learners come to the end of language”, they experience a sense of achievement by reading “difficult” literary texts (2000:10),
- b- It is convenient. Literary texts are “easily available” (2000:11).

Geoff Hall’s book, *Literature in Language Education* (2005) aims at giving “an account of existing research and practice” and “to stimulate further research and informed pedagogic innovation in the field of literature and language teaching (2005:1). They give a detailed list of the benefits of literature in language teaching mainly by summarizing the previous studies in the field. Here is their list given under the title of “Claims for value of literature in second language teaching.” (2005:48):

- Affective arguments (pleasurable, motivating and personalizing);
- Cultural arguments (cultural knowledge, intercultural experience);
- Psycholinguistic arguments (‘focus on form’, discourse processing skills – inferencing, processing of non-literal language, tolerance of ambiguity and others);

More miscellaneously:

- Expands vocabulary;
- Aids language acquisition in specified but general ways;
- ‘gives a feel for’ the language;
- Develops more fluent reading skills;
- Promotes interpretative and inferential skills;
- Contributes to cultural and intercultural understanding;
- Literary texts are supposedly particularly linguistically memorable;
- above all, literature is claimed to be pleasurable.

Research Questions:

This research aims to find answers to the following questions:

- 1- To what extent is literature integrated into language course books used in university preparatory classes?
 - 1a. What is the rate of the units with literature in them to the total number of units in language course books?
 - 1b. What is the rate of pages with literature in them to the total number of pages in language course books?
- 2- What is the distribution of types of literature (short story, novel, play, poem, auto/biography) in language course books used in university preparatory classes?
- 3- What is the distribution of components of language (grammar, lexis and skills- reading writing, listening and speaking) related to literature in language course books used in university preparatory classes?
- 4- What is the distribution of male and female writers of literary texts in language course books used in university preparatory classes?

5- What is the distribution of the nationalities of the writers of literary texts in language course books used in university preparatory classes?

6- What are the ways of integrating literature into language course books used in university preparatory classes?

Scope of the Research

The universe of the study is the preparatory classes of universities in Turkey. Four state universities and four private universities in İzmir and the course books they used in the academic year 2011-2012 were taken as the sample.

METHODOLOGY

In this descriptive research, all the books in these three sets were scanned for the use of literature in them. The findings were classified according to the distribution of types of literature (short story, novel, play, poem, auto/biography), the distribution of components of language (grammar, lexis and skills- reading writing, listening and speaking), the distribution of male and female writers of literary texts, the distribution of the nationalities of the writers of literary texts and the various ways literary texts are integrated into course books. The results were shown in tables with percentages.

Data

Three different sets of the course books and workbooks (total 32 books) were taken as the data of the research. These sets are *Success* Series by Pearson and Longman, *Language Reader* Series by Pearson and Longman, and *face2face* Series by Cambridge.

ANALYSIS OF THE FINDINGS

Table 1: The rate of the units with literature in them to the total number of units

Course Books	Total Number of Units	Number of Units with Literature	Rate
Set A	156	50	33.3 %
Set B	120	36	30.0 %
Set C	116	35	30.2 %
Total	392	121	30.1 %

When the rate of units with literary texts in them to the total number of units is considered, it is found out that there is almost no difference in the rates among the three sets. In one third of the units literature is used in one way or another.

Table 2: The rate of pages with literature in them to the total number of pages

Course Books	Total Number of Pages	Total Number of Pages with Literature	Rate
Set A	1452	103	7.1 %
Set B	1424	74	5.1 %
Set C	1244	64	5.1 %
Total	4120	241	5.8 %

As it is seen, the rates are low and they vary between 5.8 and 7.1. The rate of pages with literary texts in them to the total number of pages (5.1) is considerably lower than the rate of units with literary texts in them to the total number of units (30.1).

Table 3: The distribution of types of literature

Course books	Short Story	Novel	Drama	Poetry	Biography	Others
Set A	8 (7.2 %)	77(60.1 %)	15 (11.7%)	16 (12.5%)	4 (3.1%)	8 (7.2%)
Set B	1 (0.8 %)	82 (65 %)	14 (11.1%)	1 (0.8%)	6 (4.7%)	22 (17.4%)
Set C	4 (4.7 %)	45 (52.9 %)	11 (12.9%)	1 (1.1%)	4 (4.7%)	20(23.5%)
Total	13 (3.8 %)	204 (60.1%)	40 (11.7%)	18 (5.3%)	14 (4.1%)	50 (14.7%)

According to the findings, the novel is by far the type which is used or referred to most frequently; this may be because the writers who write both novels and short stories are classified in novel group. Short story, poetry and biography have similar lower rates. Drama's relatively higher rate of frequency must be due to the frequent references to Shakespeare in all three sets.

Table 4: The distribution of language components related to literature

Course books	Grammar	Vocabulary	Reading	Writing	Speaking	Listening
Set A	32 (24.8%)	25 (19.3%)	38 (29.4%)	12 (9.3%)	12 (9.3%)	10 (7.7%)
Set B	19 (24.3%)	18 (23%)	14 (17.9%)	4 (5.1%)	14 (17.9%)	9 (11.5%)
Set C	32 (31%)	22 (21.3%)	26 (25.2%)	9 (8.7%)	6 (5.8%)	8 (7.7%)
Total	83 (26.7%)	65 (20.9%)	78 (25.1%)	25 (8%)	32 (10.3%)	27 (8.7%)

Among the components of language for which literature is used or referred, the highest rate belongs to grammar; next comes reading and vocabulary. The lowest ones are writing and listening.

Table 5: The distribution of male and female writers

Course books	Male	Female
Set A	58 (79.4%)	15 (20.6%)
Set B	59 (84.2%)	11 (15.8%)
Set C	31 (75.6%)	10 (24.4%)
Total	148 (80.4%)	36 (19.6%)

The dominance of male writers over female ones is worth noting (80.4 to 19.6); unfortunately gender inequality in almost all fields all over the world is also reflected to the use of literature in language course books.

Table 6: The distribution of the nationalities of the writers

Course book	British	American	Others
Set A	44 (60.2%)	21 (28.7%)	8 (10.9%)
Set B	31 (44.2%)	19 (27.1%)	20 (28.5%)
Set C	23 (56%)	11 (26.8%)	7 (17%)
Total	98 (53.2%)	51 (27.7%)	35 (19%)

The results display that more than half of the writers are British (53.29); 27.7 % of them are American and the rest are from different countries.

Table 7: The ways of integrating literature into language course books

Course books	Set A	Set B	Set C	Total
Full text	12	-	1	13 (3.3 %)
Extract	20	12	1	33 (8.3 %)

Simplified forms	2	-	-	2 (0.5 %)
Brief information	9	16	8	33 (8.3 %)
Short biographies	6	7	4	17 (4.3 %)
Cover page	-	4	5	9 (2.2 %)
Book review	3	2	7	12 (3 %)
Film version	5	3	2	10 (2.4 %)
Quotations	15	17	5	37 (9.1 %)
Photos	1	4	-	5 (1.2 %)
References	69	68	59	195 (48.2 %)
Recommended readers	6	-	1	7 (1.7 %)
General information	1	5	13	19 (4.6 %)

In these three sets of course books, literature is integrated into the units in a rich variety of ways. These can be listed as follows: Full texts, extracts, simplified forms, summaries, brief information about the books, short biographies, cover pages, book reviews, film versions, quotations, photos of the writers, references to the titles of the books, references to the names of writers, references to fictional characters, recommended readers, and general information about literature.

The findings reveal that references make up 48.2 % of the use of literature in the course books; brief information (8.3), quotations (9.1 %) and extracts (8.3 %) are noticeable in the list. All the rest have rather lower rates.

DISCUSSION AND CONCLUSION

The results of the research show that literature is used in all the course books; the rates (30%-33.3%) and the ways of using it vary slightly from book to book. The use of full texts and extracts is very rare in the course books (3.3%); instead, there are frequent references to literature in various forms which aim to increase learners' literature awareness (48.2%). By making learners familiar with the names of the writers and the titles of literary works, the course books arouse an interest to learn more about them.

When the types of literature in the course books are considered, it is found out that novel has the priority (60.1%). It is really surprising to see that poetry is neglected to a large extent (5.3%). In fact, poetry is the easiest to integrate into the course books because of its brevity. In addition, a suitable poem can be found related to any topic and at any level of difficulty, and it doesn't take up much room.

In some course books simplified texts are preferred to original ones with the logic that learners have a sense of achievement at their own language levels where original texts might lead to hopelessness because of the complexity of the language. This is a controversial issue because literature covers texts at all levels; it is only a matter of making the right choice for each level. On the other hand, the use of readers at the level of learners motivates them to read more and gives them the habit and joy of reading. Some course books give the level of the readers- even recommend titles of readers- to be read together with the course book. This way of using readers as supplementary materials is an introductory step in initiating learners into language-rich world of literature.

Some course books allocate a whole unit to literature and use literature in all the activities and make references to as many writers and works as possible in this unit whereas some course books prefer to scatter literature into all the units in the book. Both ways are effective in their own ways; however scattering literature seems to be more effective in increasing literature awareness.

The distribution of components of language related to literature use reveals that full texts, extracts, and book reviews are generally used for reading, vocabulary and writing; references to literature are

mainly in grammar parts; and speaking activities take part in pre and post activities for texts. When the strong relation between poetry and the sounds and rhythms of language is considered, it is definitely a pity not to use poetry more often in listening activities of course books.

The results of the distribution of the nationalities show that the writers of the course books were careful enough to be comprehensive in their choices. It is quite logical that the British (53.2%) and American (27.7%) writers hold higher percentages, as one of the purposes of using literature is to familiarize learners with the culture of the language. However, it can't be said the writers of the course books showed the same care in the distribution of male and female writers. The preference of male writers (80.4%) to female writers (19.6%) is quite obvious.

Another important point among the findings of the research is the fact that the names of the writers and the titles of the works are sometimes ignored; that is, there are poems of which neither the title nor the name of the poet is given; there are extracts from novels and short stories of which the titles and the authors are not given. This, in a way, reflects the importance and respect given to literature; therefore; the titles and the writers of literary texts should always be given. However, it should be noted that in the references made to literature this isn't necessary.

This study has some limitations. It covers the course books used in the preparatory classes of the universities in İzmir. Further studies can be done to cover the course books at all levels of education and in different parts of Turkey. In addition, this study covers the academic year 2010-2011. Course books written in different decades can be scanned to trace the historical development of literature use in them.

It can be concluded that in the course books published in the first decade of the second millennium there is a tendency to integrate literature into language teaching mainly in the form of references to increase learners' awareness about literature. This is an important step in making use of the best examples of language use for language learning; however, many more attempts are needed for more use of literature in more refined and effective ways in language teaching course books.

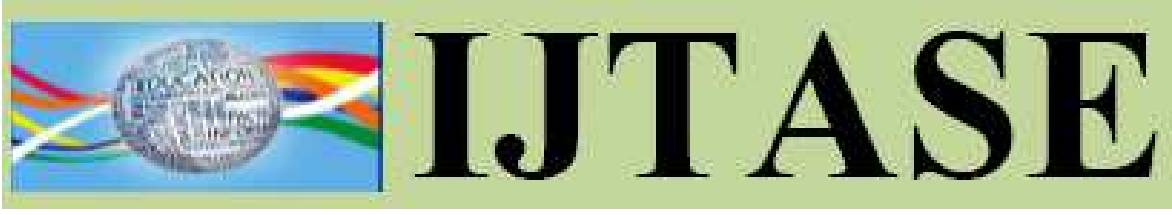
REFERENCES:

- Collie, J., Slater, S. (1987). **Literature in the Language Classroom**, Cambridge University Press, Cambridge
- Duff, A. & Maley, A. (2007). **Literature**, Oxford University Press, Oxford
- Hall, G. (2005). **Literature in Language Education**, Palgrave Macmillan, New York
- Kramsch, C. (1985). "Literary Texts in the Classroom: A Discourse" *The Modern Language Journal* /6. pp.356-366
- Kramsch, C., Kramsch.O. (2000). "The Avatars of Literature in Language Study", *The Modern Language Study*/84. pp. 553-573
- Lazar, G. (1993). **Literature and Language Teaching**. Cambridge University Press, Cambridge
- Leavis, F. R. (1943). **Education and the University**, Chatto and Windus, London
- Maley, A. Molding, S. (1985). **Poem into Poem**, Cambridge University Press, Cambridge
- Moody H. L. B. (1986). **Literary Appreciation**, Longman, London
- Parkinson, Brian; Thomas, H.R. (2001). **Teaching English in a Second Language**, University Press, Edinburgh
- Richards, J. Rodgers, T. (2001). **Approaches and Methods in Language Teaching**, Cambridge University Press, Cambridge
- Widdowson, H. G. (1975). **Stylistics and Teaching of Literature**. Longman, Harlow
- Widdowson, H. G. (1992). **Practical Stylistics**, Oxford University Press, Oxford

COURSE BOOKS USED AS DATA

- Carr, J. C., Parsons, J. (2009). **Success, Upper Intermediate Student's Book**, Pearson Longman, China

- Carr, J. C., Parsons, J. (2009). **Success, Elementary, Student's Book**, Pearson Longman, China
- Cotton, D., Falvey, D., et al. (2010). **Language Leader, Advanced Coursebook**, Pearson Longman, Romania
- Cotton, D., Falvey, D., Kent, S.(2009). **Language Leader, Upper-Intermediate Coursebook**. Romania: Pearson Longman
- Cotton, D., Falvey, D., Kent, S.(2010). **Language Leader, Intermediate Coursebook**, Pearson Longman, China
- Cunningham, G. and Bell, J. (2009). **face2face, Advanced Student's Book**, Cambridge, Italy
- Fricker, R. (2008). **Success, Upper Intermediate, Workbook**, Pearson Longman, Malaysia
- Hughes, J. (2008). **Language Leader Intermediate Workbook**, Pearson Longman, Malaysia
- Kempton, G., (2009). **Language Leader, Upper-intermediate Workbook**, Italy, Pearson Longman
- Kempton, G., (2010). **Language Leader, Advanced Workbook**, Pearson Longman, Slovakia
- Lebeau, I., Rees, G. (2011). **Language Leader, Pre-intermediate Coursebook**, Pearson Longman, China
- Lebeau, I., Rees, G. (2010). **Language Leader, Elementary Coursebook**, Pearson Longman, China
- Lebeau, I., Rees, G. (2010). **Language Leader, Pre-intermediate Workbook**. Pearson Longman, Malaysia
- McKinlay, S., Hastings, B. (2009). **Success, Advanced, Student's Book**, Pearson Longman, Slovakia
- McKinlay, S., Hastings, B. (2009). **Success, Pre-Intermediate, Student's Book**, Pearson Longman, Slovakia
- McKinlay, S., Hastings, B. (2010). **Success, Intermediate, Student's Book**, Pearson Longman, China
- McKinlay, S., Parsons, J. (2008). **Success, Beginner, Student's Book**, Pearson Longman, Spain
- Parsons, J. (2008). **Success, Beginner, Work Book**, Pearson Longman, Spain
- Redston, C., Cunningham, G., (2007). **face2face, Upper-Intermediate Student's Book**. Cambridge University Press, Italy
- Redston, C., Cunningham, G., (2008). **face2face, Elementary A1&A2 Student's Book**, Cambridge University Press, China
- Redston, C., Cunningham, G., (2008). **face2face, Elementary Work Book**, Cambridge University Press, China
- Redston, C., Cunningham, G., (2008). **face2face, Intermediate Student's Book**, Cambridge University Press, China
- Redston, C., Cunningham, G., (2008). **face2face, Pre-intermediate Student's Book**, Cambridge University Press, China
- Riley, D., Fricker, R. (2008). **Success, Elementary, Work Book**, Pearson Longman, China
- Tims, N., Bell, J. (2007). **face2face, Upper-Intermediate Workbook**, Cambridge University Press, UK
- Tims, N., Cunningham, G., Bell, J. (2009). **face2face, Advanced Workbook**, Cambridge University Press, Dubai
- Tims, N., Redston, C., Cunningham, G., (2007). **face2face, Intermediate Workbook**, Cambridge University Press, United Kingdom
- Tims, N., Redston, C., Cunningham, G., (2008). **face2face, Pre-Intermediate Workbook**, Cambridge University Press, China
- Vallance, D. A. (2010). **Language Leader, Elementary Workbook**, Pearson Longman, Malaysia
- White, L., Fricker, R. (2007). **Success, Pre-Intermediate, Workbook**, Pearson Longman, Slovakia
- White, L., Fricker, R. (2008). **Success, Intermediate, Workbook**, Pearson Longman, Malaysia
- White, L., Fricker, R., Nixon, R. (2009). **Success, Advanced, Workbook**, Pearson Longman, Slovakia



INTERNATIONAL JOURNAL OF NEW TRENDS IN ARTS, SPORTS & SCIENCE EDUCATION

Genel Kurallar (Guidelines For Manuscript Preparation)

Makaleler, A4 sayfa düzeninde olmalıdır. Yazılar düz metin olarak tek sütun halinde yazılmalıdır. Sayfa düzeni yapılırken üst, sağdan, alt ve soldan **2,5 cm boşluk** bırakılmalıdır. Yazı karakteri "**Times New Roman**" olmalı ve **yazılar 11 punto** büyüklüğünde **tek satır** aralığı kullanılarak iki yana yaslanmış formatta düzenlenmelidir. Başlıklar arasında iki satır aralığı bulunmalıdır. **Tablolar ve referanslar 9 punto** olmalıdır.

Manuscripts should be typed on A4 paper. Manuscripts must be written in the form of a single column as plain text. For the page set up, the margins must be 2,5 cm from top, right, bottom and left. Manuscripts must be written in "Times New Roman" with font size 11; justified and single line spacing. There must be two lines in space between titles. Tables and references must be prepared in font size 9.

Dergimiz sanal olduğundan metin uzunluğu konuya göre değişebilir. Sayfa sınırlaması yoktur.

Because our journal is on-line, the length of the manuscript can change in accordance with the subject. There is no page limit for the manuscript.

I. Başlık (Title)

Makalenin başlığı 14 punto büyüklüğünde, büyük harf ve ortalanmış biçimde yazılmalı, kısa ve konu hakkında bilgi verici olmalıdır. Başlığın uzunluğu, makalenin yayınlandığı dilde **12 kelimeyi geçmemelidir.**

The title of the manuscript must be written in font size 14, in upper case and must be centered. It should be concise and informative. The title must not exceed 12 words.

Türkçe yazılmış makalelerde **Türkçe** başlığın altında **İngilizce** başlığa yer verilmelidir.

For manuscripts written in Turkish, the Turkish title must be followed by the English title.

Yazar(lar)'ın adı ve soyadı 10 punto, ilk harfi büyük ve ortalanmış olarak başlığın altında verilmelidir.

The name(s) of the author(s) should be typed in font size 10. The first letter of the name(s) must be given in uppercase and centered below the title.

Yazar(lar)'ın unvanı, çalıştığı yer, varsa araştırmanın yapıldığı üniversite, laboratuvar ya da kuruluşun açık adı ve e - posta adresi yazar başlığının altında belirtilmelidir.

The titles and work places of author(s), and if any, the names of the university, laboratory or the institution, where the study was conducted, and the e-mail address(s), should be placed below the name(s) of the author(s).

II. Özet (Abstract)

Her makalenin başında **İngilizce** özet bulunmalıdır. Türkçe makalelerde hem İngilizce hem de Türkçe özet bulunmalıdır. Özet, 9 punto büyüklüğünde, "iki yana yaslı (justified)" ve 75-200 sözcük arasında olacak şekilde yazılmalıdır.

Each manuscript must be preceded by an abstract written in English. In manuscripts written in Turkish, abstract, written both in Turkish and English, should be provided. The abstract must be written in font size 9, justified and limited to 75-200 words.

Her makalede özeti alt kısmında 3-5 anahtar sözcük bulunmalıdır. Türkçe makalelerde İngilizce anahtar sözcüklere de yer verilmelidir. Anahtar sözcükler küçük harflerle yazılmalıdır.

The abstract must be followed by 3-5 key words. In manuscripts written in Turkish, key words written in English should also be provided. The key words must be written in lowercase.

Türkçe makalelerde 'Kaynaklar' kısmından sonra 750-1000 sözcükten oluşan İngilizce geniş özet bulunmalıdır. Geniş özet, 11 punto büyüklüğünde, "Times New Roman" karakteri kullanılarak hazırlanmış olmalıdır. Bu özet alt başlıklar (örneğin, Introduction) **içermemeli** ve tek sütun halinde belirtilen uzunlukta olmalıdır.

In manuscripts written in Turkish, an EXTENDED ABSTRACT (750-1000 words) should be placed after REFERENCES. The extended abstract should be typed in font size 11 and "Times New Roman". This abstract should not include subtitles (Introduction, etc) and must be written in the form of a single column.

III. Bölümler ve Alt Bölümler (Chapters and Subchapters)

Bölüm başlıkları büyük harfle, alt başlıklar küçük harfle, koyu olarak yazılmalıdır.

Chapter titles must be written in bold uppercase, and subchapter titles must be written in bold lowercase.

IV. Şekiller (Figures)

Diyagram ve grafikler beyaz bir kağıt üzerine basılabilecek nitelikte, 13 x 18 cm'den büyük olmayacak şekilde çizilmiş olmalıdır. Her şeklin bir numarası ve alt yazısı olmalı, kaynak kullanılmış ise parantez içinde şekil altına yazılmalıdır.

Diagrams and graphics must be drawn in such a way that they can be printed on white paper. The size should not exceed 13x18. Each figure must have a number and a subtitle. If any source was used, it must be given in paranthesis below the figure.

Şekiller soldan 3 cm girintili olacak şekilde sağına ve soluna başka bir yazı gelmeksizin uygun yerlere yerleştirilmelidir. Sayfa sonuna sığmayan resimler bir sonraki sayfaya yerleştirilmeli ya da EK olarak Kaynaklar'dan sonra verilmelidir.

Figures must be indented 3 cm from the left margin and should be placed appropriately not to allow any text to the left or right. Pictures that do not fit in to the end of a page should be placed on the following page or given after the REFERENCES section as an APPENDIX

V. Tablolar (Tables)

Tablo yazısı ve tablo numarası, tablonun üstüne ve sola dayalı olarak verilmeli; içeriği tablo numarasının yanında başlık olarak açıklanmalıdır. Tablo başlığındaki her sözcüğün ilk harfi büyük olmalıdır.

The table caption and table number must be placed above the table (left alligned); The content of the table should be stated in the title, next to the table number. The first letter of each word in the title should be typed in uppercase.

Tablo içeriği 9 punto büyüklükte olmalı ve satırların öncesinde ve sonrasında boşluk verilmeksizin ayarlanmalıdır. Tablolarda kullanılan çizgiler 1,5 nk olmalı ve tablolarda satır ve sütun başlarındaki kategori adlandırmaları dışında; satır, sütun aralarında çizgi olmamalıdır.

The table contents should be written in font size 9 and arranged in such a way that no space is left before and after the lines. Lines used in tables must be 1,5 pt and there must be no line between rows except for in categorizations on row and column headings.

VI. Kaynakların Belirtilmesi (References)

Kaynaklar APA 5 (American Psychological Association) standartlarına uygun olarak verilmelidir. Kaynak gösterme kuralları ile ilgili ayrıntılı bilgi <http://www.apastyle.org/learn/index.aspx> sitesinden edinilebilir.

References must be given in APA 5 (American Psychological Association) standards. Detailed information on reference style can be found in the following web site:

<http://www.apastyle.org/learn/index.aspx>.

