

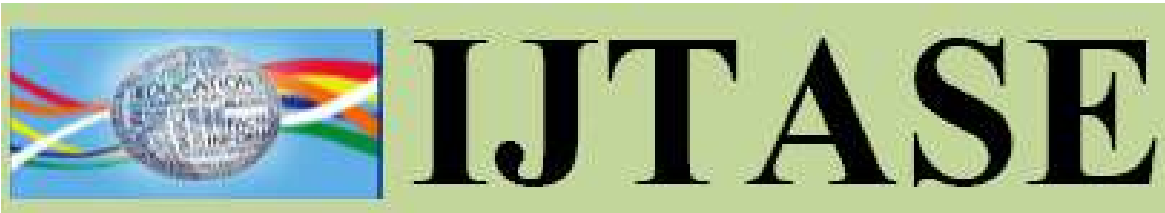
ISSN: 2146-9466

IJTASE



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

Volume 2 Issue 1



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

JANUARY 2013

Volume 2 - Issue 1

Editor in Chief

Prof. Dr. Teoman Kesercioğlu

Editors

Prof. Dr. Salih Çepni

Prof. Dr. Bedri Karayağmurlar

Prof. Dr. Rana Varol

Associate Editors

Prof. Dr. Nergüz Bulut Serin

Assoc. Prof. Dr. Fatoş Silman

Assist. Prof. Dr. Fahriye Atınay

Assist. Prof. Dr. Zehra Altınay

Ms Umut Tekgüç

Message from the Editor

I am very pleased to publish first 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 The articles should be original, unpublished, and not in consideration for publication elsewhere at the time of submission to International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education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

Editorial Team

Editor in Chief

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

Editors

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

PhD. Rana Varol, (Ege University, Turkey)

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

Associate Editors

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 Editors

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

PhD. Nazife Aydınoglu, (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, (Aydin University, Turkey)

PhD. Eda Kargı, (Eastern Mediterranean 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. Ferda Aysan, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Gianni Viardo Vercelli, (Genova University, Italy)

PhD. Gizem Saygılı, (Süleyman Demirel University, Turkey)

PhD. Gökhan İskifoğlu, (European University of Lefke, North Cyprus)

PhD. Gökmen Dağlı, (Near East University, North Cyprus)

PhD. Gülhayat Gölbaşı Şimşek, (Yıldız Technical University, Turkey)

PhD. Gürol Zırlıoğlu, (Yüzüncü Yıl University, Turkey)

PhD. Hakan Kurt, (Selcuk University, Turkey)

PhD. Hakan Sarı, (Selcuk University, Turkey)

PhD. Haluk Soran, (Hacettepe University, Turkey)

PhD. Hasan Avcıoğlu, (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. Myroslaw Tataryn, (St. Jerome's University, Canada)

PhD. Nazife Aydınoglu, (İzmir University, Turkey)

PhD. Nejdett 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. 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. 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, Italy)

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

Research Articles

IJTASE- Volume 2 - Issue 1 2013

KONSER KÜLTÜRÜNÜN GELİŞTİRİLMESİNDE MÜZE EĞİTİMİ KAVRAMI
H. Hakan OKAY

İDEAL DERS KİTABI ARAYIŞINDA SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARININ BAZI
ÖZELLİKLER AÇISINDAN İNCELENMESİ
Ali Ekber GÜLERSOY

THE ANALYSIS OF COGNITIVE EMOTION REGULATION SKILLS OF PRE-SERVICE
MUSIC TEACHERS IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES
Tuba YOKUŞ, Hamit YOKUŞ, Ş. Göktuğ KALAYCIOĞLU

POLITICAL AND CULTURAL PARTICIPATION OF TURKISH WOMEN IN THE
NETHERLANDS SINCE THE MID-1990s
Dinçer ÖZER, Hasan AYDIN

1945 – 1970 ARASI MÜZİKTE AVANGARD AKIM VE AVANGARD BESTECİLER
Gülşen G. ERDAL

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ FEN VE TEKNOLOJİ
OKURYAZARLIĞINA İLİŞKİN ÖZ YETERLİK ALGILARI İLE FENE YÖNELİK
TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
Asuman Seda SARACALOĞLU, Nilgün YENİCE, Barış ÖZDEN

MOTIVATION AND ITS IMPACT ON LABOUR PRODUCTIVITY AT HOTEL
BUSINESS “A CONCEPTUAL STUDY”
İbrahim ÇETİN

ISSN: 2146-9466

KONSER KÜLTÜRÜNÜN GELİŞTİRİLMESİNDE MÜZE EĞİTİMİ KAVRAMI

THE CONCEPT OF MUSEUM EDUCATION IN ENHANCING CONCERT CULTURE

Dr. H. Hakan OKAY

Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Balıkesir-Türkiye

okay@balikesir.edu.tr

ÖZET

Tüm sanat dallarında sanat yapının doğru okunması, büyük önem taşımaktadır. Bu okuma ise sanatçının yaşadığı dönem, eserin sanatçının hangi devresinde yazıldığı, kullanılan malzeme, eserin yaratılma sürecinde benimsenen sanat akımı gibi birçok unsurun beraberce değerlendirilmesinden oluşmaktadır. Sanat eğitimi yürüten öğrenci ve öğretmenler, sanat eserlerinin bulunduğu ortamlarda bulunarak dile getirilen sanatsal unsurları değerlendirme olanağı bulacaklardır. Müze eğitimi özellikle görsel sanatlar eğitimi alanında belli ilkeleri oluşturulmuş, ulusal gereksinimlere göre düzenlenmiş bir eğitsel alan olarak ön plana çıkmaktadır. Bu özellikleri ile müze eğitimi tüm görsel sanatlar eğitimcilerine ve öğrencilere sanatsal ortamlarda bulunmaları ve sanat eserlerinin okuma konusunda gerekli ortamları sunmaktadır. Hatta eğitimciler ve yöneticilere görsel sanatlar dersinin gereklerinden biri olarak, müze eğitiminin düzenlenmesi konusunda sorumluluk yüklemektedir. Müzik dersi programlarına bakıldığında, müze eğitimi gibi ilkeleri belirlenmiş, düzenlenerek öğretim programına entegre edilmiş bir konser eğitimi olmadığı görülmektedir. Bu çalışma, müze eğitiminin ilke ve amaçlarının, eğitimci ve yöneticilere yüklediği sorumlulukların müzik eğitimi alanına da katkılar sunup sunmadığını; müzik eğitimi alanında konser veya konser kültürünün gerekliliğini önerilerle tartışmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Müze eğitimi, müzik eğitimi.

ABSTRACT

The correct reading of a work of art is of great importance in all branches of art. That reading comprises a collective evaluation of many factors such as the period in which the artist lived; the phase of the artist in which the work of art was written; materials used; and the art movement that was embraced during the creation process of the work of art. The students and teachers, who are involved in art education, will have the opportunity to evaluate the mentioned artistic elements by being present at the environments in which the works of art are located. Museum education comes into prominence as an educational domain, certain principles of which have been established particularly in visual arts education, and arranged in accordance with the national requirements. Thanks to these features, museum education provides all visual arts educators and students with the artistic environments and the necessary environments for reading the works of art. When music course curriculums are examined, it is observed that there is no concert education like museum education, the principles of which has been identified, arranged and integrated into the teaching curriculum. The aim of this study is to discuss with suggestions whether or not the responsibilities laid upon the educators and administrators by the principles and objectives of museum education offer contributions to the field of music education; and the necessity of concerts or concert culture in the field of music education.

Keywords: Museum education, music education.

GİRİŞ

Müzik eğitimi, özellikle yapılandırmacı öğretim programıyla öğrencilerin daha çok etkinlikte bulunmasını temel alan bir yapı kazanmıştır. Bu etkinlikler öğrencilerin şarkı söylediği, dans ettiği, Orff çalgılarının da aralarında bulunduğu çalgı çalmaya dayalı etkinliklerdir. Öğretmenin rehber olarak öğrencilerini yönlendirdiği yapılandırmacı müzik eğitimi sürecinde, bu etkinlikler öğrencilerin toplu müzik performansları sergilemeye itmekte, aynı zamanda akranlarıyla iletişim kurarak sosyalleşmelerini hedeflemektedir.

Müzik dersleri sınıf ortamlarında yapılmaktadır. Bu ortamlar müzik yapmak için uygun şekilde düzenlendiği gibi kimi zaman müzik yapmak konusunda yetersiz de kalabilmektedir. Türkiye’de ilköğretim kurumlarında müzik dersinin bir ders saati ile sınırlı olması, dersin sınıf ortamlarında yapılması zorunluluğunu doğuran önemli etkenlerden biri olarak görülmektedir. Bunun yanında müzik dersinin bazı derslerde sınıf ortamlarından çıkartılarak profesyonel müzik performanslarının

izlenebileceği konser ortamlarının da sağlanması, toplumun kültürel sağlığına önemli katkılar sunacaktır.

Bu noktada ilköğretim kurumlarında müzik öğretmenlerinin rehberliğinde nitelikli müzik örneklerinden profesyonel performansların daha çok dinletilmesi ve dinlenilmesine yönelik bazı öneriler gerekmektedir. Böyle bir arayışta, sanat eğitiminin diğer önemli bir kolu olan görsel sanatlar eğitiminde, öğrenme alanı olarak yer alan “müze bilinci”, müzik eğitimine de bir hareket noktası sunabilir. Bu çalışma, müzik eğitiminde müzik kültürünün geliştirilmesinde, müze eğitiminin sunacağı olanakları tartışmayı amaçlamaktadır.

Müze Kültürü

Müze, “sanat ve bilim eserlerinin veya sanat ve bilime yarayan nesnelerin saklandığı, halka gösterilmek için sergilendiği yer veya yapı olarak tanımlanmaktadır. Türk kültür yaşantısında Anadolu Selçuklu Devleti’nden bugüne kadar müzeciliğin değişen niteliklerle yaşadığı bilinmektedir” (Çetin, 2002). Ancak kurumsal örgütlenme açısından konuyu ele alan Keleş, Türk müzeciliğinin Sultan Abdülmecid döneminde başladığına dikkat çekerek, konunun dört tarihsel evrede incelenebileceğini dile getirmiştir (Keleş, 2003). Dolayısıyla Türkiye’de müzecilik, köklü tarihi derinliğe sahip bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Müzecilik geçen zamanla birlikte, eğitsel işlevler kazanarak eğitim sisteminin bir parçası olmuştur. “Müzeler yoluyla sanat eğitimi, Batı’da 19. yüzyılda ortaya çıkmıştır” (Şahan, 2005). Hooper-Greenhill’e göre, “müze ve galerilerin başlıca iki görevi vardır: koleksiyon yapma ve insanların koleksiyonlarla bağlantı kurmasını sağlama” (Hooper-Greenhill, s.24, 1991/1999). Bunun yanında “günümüz modern müzeciliğinde temel amaç, eserleri depolamak ve sergilemek değil, eğitimidir” (Keleş, 2003).

“Müze eğitimi, amacı ve konuları, sergileri, objeleri, ortamı, çevresi, insanı merkez alan ve disiplinler arası yönleriyle müzenin, temel eğitim kuramları ve ilkeleri ışığında aktif bir öğrenme ve gelişme alanı olarak kullanılmasını içermektedir” (Şahan, 2005). Hatta “son yıllarda ABD’de başlayan, sonra İngiltere ve Almanya’da gelişen *müze pedagojisi*, artık bir bilim dalına dönüşmüştür” (Yücel 1999, akt. Çetin, 2002).

“Dünyanın her tarafında bulunan müzelerin, bağlı oldukları topluluklara hizmet edebilme yolunda verdikleri emeklerden biri, okulların çeşitli sınıflarına ait ders programlarının, daha canlı bir şekilde uygulanabilmesi için şehir içinde veya dışında eğitimle ilgili kimselerle işbirliği yaparak özel programlar hazırlama sahasındaki çalışmalarıdır” (Rose, 1958, akt. Şahan, 2005).

Müzecilik ve müze eğitimi, insanlara yaparak/yaşayarak öğrenme yollarını sunan bir olgudur ve bu eğitim olanağı fırsat eşitliğini temel alan bir anlayışın sonucu olarak doğmuştur. Toplumu oluşturan olabildiğince çok bireyi müze ortamlarına çekerek, kuramsal olarak anlatılan ürünlere, doğrudan ulaşmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Müze eğitimi, modern eğitim sistemlerinde, eğitim süreçlerinin önemli bir elemanı olarak dikkat çekmektedir. Öğrenciler sadece sanat eğitimi değil, doğa bilimleri, fen bilimlerine ilişkin önemli yaşantıları da müzelerde yaşayabilmektedirler. Öğrencilerin üzerinde müzelerin etkisini olumlayan çalışmalar (Anderson ve diğerleri, 2002) bu niteliğe dikkat çekmektedir.

Bulgular ve Yorum

Sanat eğitimi, bireyde ve toplumda yaratıcılık yollarını açmak, estetik beğeni düzeyini geliştirmek gibi işlevleriyle, çağdaş toplulukların eğitim sistemlerinde önemli bir unsurdur. Görsel sanatlar eğitimi ve müzik eğitimi sanat eğitiminin iki kolu olmaları açısından, bazı ilkesel benzerlikler taşımaktadırlar. Sanat yapan kişinin yaparak/yaşayarak üretimde bulunması ve daha önceden üretilmiş sanat eserlerine

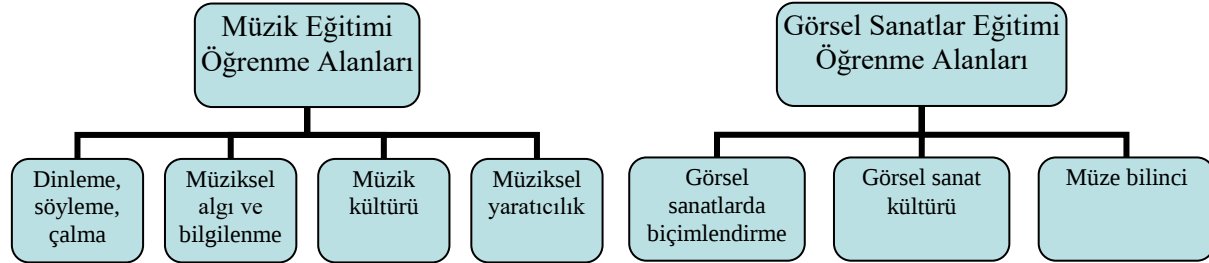
karşı farkındalık geliştirmeleri gibi beklentiler ve bu beklentilerden doğan ilkeler bu kapsamda düşünülebilir.

Yapılandırmacı eğitim anlayışının, 2007-2008 öğretim yılından itibaren (MEB, 2006) yürürlüğe koyulması ile sanat eğitimi ayrı bir anlam kazanmıştır. Yapılandırmacı program anlayışına göre “öğretmen, problemi öğrenenler için çözmek yerine, öğrencinin çözümlemesi için ortam hazırlar ve düşündürücü sorular sorarak, öğrenenleri araştırmaya ve problem çözmeye teşvik eder” (Brooks ve Brooks, 1999). Yapılandırmacı eğitim bu yaklaşımla, müzik eğitiminde de önemli bir yer edinmiştir. Özellikle müzik eğitiminde, öğrenenin kendi kendine yaşayacağı müzikal deneyiminde, eğitim sürecinin, öğretmenin yönlendirmesiyle belirlenen doğru teknik öneriler ve doğru eserlerle yürütülüyor olması, bu kapsamda dile getirilebilir.

Müzik Eğitimi ve Görsel Sanatlar Eğitiminde Öğrenme Alanları

Yapılandırmacı programda eğitim süreci, öğrenme alanlarına göre yürütülmektedir. Yapılandırmacı programda her disiplin, kendi öğretim ilkelerine göre öğretim alanlarına ayrılmaktadır. Görsel sanatlar eğitimi ve müzik eğitimine yönelik olarak öğrenme alanları Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1. Öğrenme Alanları



Şekil 1’de görüleceği gibi öğrenme alanları müzik eğitimi için dört, görsel sanatlar eğitimi için ise üç alana ayrılmaktadır. Müzik eğitimi ve görsel sanatlar eğitimi sanat eğitiminin iki elemanı olarak benzerlikler gösterse de, öğrenme alanları düzenlenirken iki farklı anlayışa göre hareket edildiği söylenebilir.

Müzik eğitimi öğrenme alanları incelendiğinde, solfej, dikte, notasyon bilgisi, ritmik öğeler gibi unsurların eğitime ilişkin “müziksel algı ve bilgilenme” alanı; bu alanın uygulamaya yönelik çalışmalarının yapıldığı “dinleme, söyleme, çalma” alanı ve yine bu iki alanla kesişecek şekilde öğrenenin müziksel yaratıcılığını ortaya koyması beklenen, “müziksel yaratıcılık” alanı gelmektedir. Müzik tarihi, müzik türleri vb. entelektüel konulara ilişkin bilişsel donanım ise “müzik kültürü” alanının kapsamında değerlendirilmektedir.

Görsel sanatlar eğitiminde ise “görsel sanatlarda biçimlendirme” alanı, resim yapılan, yaratıcılığın görsel sanatlara ait teknik becerilerle değerlendirildiği bir anlayışı temsil etmektedir. “Görsel sanat kültürü” alanı, aynı müzik eğitiminde “müzik kültürü” alanında olduğu gibi estetik, sanat eleştirisi, sanat tarihi gibi konuları kapsar. “Müze bilinci” öğrenme alanı ise şu gerekçelerle görsel sanatlar eğitiminde yer edinmiştir:

“Pek çok gelişmiş ülkede müzelerden, etkin bir eğitim ortamı olarak yararlanılmaktadır. Eğitimde aktif olma, tecrübe sahibi olma, çevre, inşa ve etkileşim kavramlarının ön plana çıkmasıyla müzeler, çocuk eğitiminde önem taşıyan kurumlar hâline gelmiştir. Çünkü müzeler çocukların yaparak, yaşayarak, duyuşsal, devinimsel, zihinsel, bilişsel ve sosyal gelişimine katkıda bulunabilecek uygun bir ortam sağlamaktadır. Müzeler, çeşitli kültür varlıklarını tanıtarak, çocuklara o toplumun bir bireyi olduklarını hissettirerek kişiliklerini ve öz güvenlerini geliştirmeye yardımcı olur ve çocukların sanatla bağ kurmalarına katkıda bulunur. Küçük yaşlardan itibaren müzelerdeki eserlerle karşılaşan ve bunlarla

ilgili etkinlikler yapan bir çocuğun sanat anlayışı gelişmekte ve sanata bakış açısı farklılaşmaktadır. Bu durumdan yola çıkarak “Görsel Sanatlarda Biçimlendirme” ve “Görsel Sanat Kültürü” öğrenme alanlarının yanı sıra “Müze Bilinci” adı altında bir öğrenme alanının verilmesine gerek duyulmuştur”. (Peşkersoy, Yıldırım; 2010).

Görüleceği gibi “müze bilinci” alanı, “görsel sanat kültürü” alanının olmasına karşın görsel sanatlar eğitiminde yerini almıştır. Bu anlayış kapsamında, müzeler eğitsel ortamlar olarak değerlendirilmekte; öğrenenin yaparak yaşayarak öğrenmesine, duyuşsal, devinimsel, bilişsel ve sosyal gelişimine katkı sağlayan; öğrenenin yerel kültür varlıklarını tanıyıp öz güvenlerine olumlu etkiye bulunan; öğrenenin sanat anlayışını ve bakış açısını farklılaştıran bir unsur olarak kabul edilmektedir.

Öğrenenlere ise şu katkıları sağlayacağı öngörülmektedir:

- Görsel sanatların birbirinden farklı dallarında verilmiş olan, aynı zamanda birer kültür ve tarih mirası sayılan eserleri tanır. Bu çerçevede öğrenciler, sadece yerel olanı değil aynı zamanda evrensel olanı da gözlemleyebilirler.
- Çok çeşitli ve zengin arkeolojik katmanlardan oluşan Türkiye Cumhuriyeti topraklarını, Anadolu medeniyetlerini tanıyıp ve bu değerlere sahip çıkma bilinci edinirler.
- Müzelerin eğitim yoluyla kişilere sunacağı geniş imkânlar ve bakış açılarının yanı sıra, öğrencilerin yeni yaratımları ortaya çıkarması ve içinde bulundukları toplumu, coğrafyayı ve bunun sonucunda da farklı kültürleri kavraması sağlanır (Peşkersoy, Yıldırım; 2010).

Bu ifadelerle göre, “müze bilinci” alanının, öğrenenin görsel sanatlara ait eserleri tanımaları, yerelden evrensele kültür bilincine sahip olmaları, Türkiye Cumhuriyeti ve Anadolu kültürünü tanıyıp bu kültüre sahip çıkma bilincine sahip olmaları, müzelerin sunduğu geniş bakış açısı ve bundan kaynaklanan olanakları tanımaları gibi kazanımları ortaya koymasının beklendiği söylenebilir.

Müzik eğitiminde dört temel alanın “müzik kültürü” dışında kalan üçü, müzik yapma ile ilgili ilkelere ait görünmektedir. Görsel sanatlar eğitimi ile kıyaslandığında, “görsel sanatlarda biçimlendirme”nin bu üç alanı karşıladığı; “görsel sanat kültürü” ve “müzik kültürü” alanlarının da birbirini karşılar görüldüğü söylenebilir. Ancak görsel sanatlar eğitiminde yeri olan “müze bilinci” alanını karşılayan bir öğrenme alanı, müzik eğitiminde bulunmamaktadır.

Müzik eğitiminde “müze bilinci” alanının yeri

“Müze bilinci” alanı, öğrenenleri sanat eserleriyle birebir karşı karşıya getirmeye yönelik bir uygulama alanı olarak değerlendirilebilir. Öğrenenin, sanat eserleriyle gerçek ortamında karşılaşarak, kendi öz deneyimi ile bu süreci en içsel şekilde yaşadığı söylenebilir. Bu açıdan yaklaşırsa, müze kültürünün müzik eğitiminde karşılığı, öğrenenin bir konser salonunda sanat eseri niteliğinde sanatsal bir performansı, gerçek zamanlı olarak dinlemesi olabilir.

Bir öğrencinin konser izliyor olması, aynı “müze bilinci” alanında olduğu gibi yaşayarak kendi öz deneyimini kazanması, sanat eserini değerlendirmek üzere fırsat bulması, farklı kültürel özellikteki müzik eserlerine karşın farkındalık geliştirmesi gibi olanaklar sağlayabilir. Dolayısıyla, müzik eğitimi alanında da, “konser bilinci” başlığında bir alanın gerekli olup olmadığına yönelik sorulacak bir sorunun varlığı dikkat çekmektedir.

Görsel sanatlar eğitiminde “müze bilinci” alanının müze ziyareti konusunda, öğretmen ve öğrenciye verdiği sorumluluk ikinci sınıf dışında, yedi yıla ayrılmış olarak yedi konu halinde bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle ikinci sınıf dışında öğretmen ve öğrenci, her yıl müze kültürüne ilişkin bir sorumluluk taşımaktadır. Bu yedi konunun ikisinde, öğretmenin öğrencilere, gerekli yasal hazırlıkları yaparak ve gerekirse bir hafta ders süresini uzatarak müzeye götürmesi konusunda sorumluluk verdiği görülebilir. Diğer beş konu ise müze kültürüne ilişkin ve eser analizine ilişkin sunum ve raporlama çalışmaları olarak öne çıkmakta, Internet ortamından faydalanmak da sorumluluk olarak verilmektedir.

Müzik eğitime bakıldığında konser kültürüne ilişkin ayrıntılı ifadenin sadece birinci sınıf düzeyinde “müzik kültürü”ne dahil bir kazanımda, şöyle yer aldığı göze çarpmaktadır:

“Müziğin zaman ve mekana göre uygun volümlerde dinlenilmesi ve yapılması gerektiği vurgulanır. Öğrencilerin konserlerde nasıl davranmaları gerektiği oyunlaştırılıp fark ettirilir. Evde, okulda ve açık havada müzik dinleme ve yapmanın çevreyi rahatsız etmeyecek şekilde olması gerektiği, değişik uygulamalarla kavratılmaya çalışılır”(MEB, 2006).

Bu kazanımın yanında, yine 1. sınıfta “müzik kültürü” alanında ve 5. sınıfta “dinleme/çalma/söyleme” alanına dair iki kazanım, “öğrencilere okullarında ve çevrelerinde düzenlenen müzik etkinliklerine dinleyici veya görevli olarak katılmaları konusunda yönlendirmeler” yapılmasını; 2. sınıfta “müzik kültürü” alanına dahil bir kazanımda da Atatürk’le ilgili bir etkinliğe katılıp katılmadıkları ve katılmışlarsa hangi izlenimleri edindikleri sorulur. Benzer bir etkinliği sınıfta dramatize etmeleri istenir (MEB, 2006).

Yukarıdaki ifadelere göre, görsel sanatlar eğitiminde, müzelerde bulunma konusunda öncelikle eğitimciye sorumluluklar yüklendiği; buna karşın müzik eğitiminde eğitimciye, gerçek bir ortamda olmadan, oyun yoluyla konser eğitimi verme konusunda sorumluluk verildiği söylenebilir. Bunun yanında, öğretmenlere, öğrencilerini konsere götürme sorumluluğu verilmesinden çok yönlendirmelerinin beklendiği ifade edilmektedir.

Benzer şekilde programdaki ağırlık açısından bakıldığında da, müze kültürünün gerçek müze ortamında iki, müze kültürüne yönelik çalışmaların beş konu/yıl itibariyle işlendiği; buna karşın müzik eğitiminde konser kültürüne yönelik birinci sınıfta bir konuda açıkça yer aldığı; ikinci ve beşinci sınıfta dolaylı olarak yer aldığı söylenebilir. Ayrıca altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf düzeylerinde hiç ele alınmadığı da dile getirilebilir. Öğrenme alanları açısından bakıldığında da müzik eğitiminde aynı kazanımın hem “müzik kültürü” hem de “dinleme/söyleme/çalma” alanlarında yer aldığı görülebilir. Benzer şekilde, cd, kaset vb. ortamlardan, sınıf içerisinde yapılması beklenen dinletilerde de bazıları “müzik kültürü” bazıları da “dinleme/söyleme/çalma” alanlarında bulunmaktadır. Bu durum, müzik eğitiminde öğrenme alanlarının düzenlenmesine yönelik yeni görüşlerin ortaya konması fırsatını sağlar görünmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Müzik eğitiminde önemli müzik eserlerinin dinleniyor olması, öğretim programının da gereklerinden biridir. Bununla beraber, gerçek bir konser sırasında müzikal deneyimin daha yüksek olacağı açıktır. Ancak müzik eğitiminde, öğrencilerin konserlerde, gerçek müzik ortamlarında bulunmalarına ilişkin gerek eğitimci gerekse yöneticilere yönelik motivasyon unsurları programda gerektiği gibi yer almamaktadır. Bu noktada model olarak, görsel sanatlar eğitiminde yer alan “müze kültürü” öğrenme alanı önerilebilir. “Konser kültürü” şeklinde bir öğrenme alanı ile konser sorumlulukları eğitim sorumlularına verilebilir; ağırlıklı olarak “müzik kültürü” alanında değerlendirilen dinletiler, sanatsal eserlerin okunduğu bir anlayışla “konser kültürü” alanına kaydırılabilir.

Müzik derslerinde “konser kültürü” gibi bir alanın varlığı, öğretmen ve yöneticileri konser olanakları sağlama konusunda fırsatlar aramaya, olanaklar yaratmaya itebilir. Müzik eğitimi yapılan ilköğretim kurumlarının birçoğunda, müzik sınıfı olmamakla birlikte ses ve görüntü ekipmanı sıkıntısı daha nadir olarak yaşanmaktadır. Şehir veya ilçe merkezlerinden uzaklaştıkça, konser dinlemeye yönelik beklentiler iyimser talepler gibi algılanabilir. Ancak “konser kültürü” gibi bir öğrenme alanının, öğretmen ve yöneticilere sorumluluk vermesiyle, konser yapılması konusunda bazı kaynakları harekete geçirme ve olanaklar yaratma konusunda belli bir motivasyonun ortaya çıkacağı beklenebilir. Sözü geçen kaynaklar şöyle tartışılabilir:

Bugün 70 adet güzel sanatlar ve spor lisesi müzik eğitimi vermektedir (MEB, 2012). Bu okulların yapıları, konserler düzenlenmesi konusunda olanaklar sağlamaktadır. Benzer şekilde 24 sayıda olan eğitim fakültesi müzik öğretmenliği anabilim dalları da, konser yapabilme potansiyelini taşımaktadırlar. Özellikle son yıllarda programlarında yer alan “Topluma Hizmet Uygulamaları” dersiyse, okullara ya da kamu alanlarına giderek müzik etkinlikleri gerçekleştirmek bu kurumların çalışma alanları kapsamına girmiştir (ÖSYM, 2012). Kültür ve Turizm Bakanlığı Güzel Sanatlar Genel Müdürlüğü, Türkiye’nin çeşitli illerindeki profesyonel müzik toplulukları ile çeşitli projeleri illerden illere taşımaktadır; hatta misyonu kapsamında “sanatsal ve kültürel etkinlikleri yaygınlaştırmak ve eğitim faaliyetleri yoluyla toplumda ilgilileri, bilinci ve duyarlılığı arttırmak” ifadesi yer almaktadır (GSGM, 2012). Öncelikli olarak bu kurumlarla iletişime geçilerek belli takvimde il ya da ilçe düzeyinde uygun bir salonda, o salona göre kurulacak bir topluluk ile konserler gerçekleştirilebilir. Müzik öğretmenleri, dört yarıyıl boyunca oda müziği ve orkestra dersini alarak toplu müzik yapma becerileri kazanmaktadırlar. Okullarda konserler düzenlemek amacıyla, yerel düzeyde müzik öğretmenleri bir araya gelerek, küçük oda müziği grupları kurabilirler. Bunların yanında valilikler, MEB Ar-Ge Birimleri, gençlik ve spor il başkanlıkları, üniversitelerin sağlık, kültür ve spor daire başkanlıkları gibi organizasyonlarla beraber, ilgili amaca yönelik ortak çalışmalar düzenlenebilir.

Tüm bu bilgilerin ışığında, müzik eğitiminde öğrenme alanları, sanatsal bir eğitim disiplini olarak büyük benzerlikler taşıyan görsel sanatlar eğitiminde “müze bilinci” alanı model alınarak, öğrencilerin daha çok konser ortamında bulunmalarına yönelik olanak ve motivasyon kaynaklarının, uzmanlarca tartışılması gerektiği ortadadır. Böyle bir alanın uygulanması ise, ulusal müzik eğitiminin işlevinin artması, müzik yapma konusunda görevleri olan kurumların işlevlerinin ve işbirliğinin artması, müzik öğretmenlerine daha müzikal bir çevre yaratma konusunda sorumluluk verilmesi gibi önemli sonuçlar doğuracaktır.

KAYNAKÇA

- Anderson D., Piscitelli B., Weier K., Everett M., & Taylor, C. (2002). Children’s Museum Experiences: Identifying Powerful Mediators of Learning. *Curator: The Museum Journal*, 45(3), 213-231.
- Brooks, G., & Brooks, J. G. (1999). The courage to be constructivist. *Educational Leadership*, 57(3), 18-24
- Çetin, Y. (2002). The role of museum education in modern education. Atatürk University, *Fine Arts Institute Journal*, (8), 57-61.
- Hooper-Greenhill, E. (1999). *Museum and Gallery Education*, (M.Ö. Evren & E.G. Kapçı, trans.), Ankara: Ankara University Printing House, (Original work was published in 1991)
- Keleş, V. (2003). Modern museology and Turkish museology. *Atatürk University Social Sciences Institute Journal*, 2(1-2), 1-17.
- MEB [Ministry of National Education]. (2006). *Elementary Music Course Teaching Curriculum (1st-8th Grades)*. MEB [Ministry of National Education] Yayınları:Ankara.
- MEB [Ministry of National Education] (2006). *Teaching Curriculum for the 1st-8th Grades Music Course*.
- Peşkersoy, E., & Yıldırım O. (2010). *Elementary Visual Arts Course 1st-8th Grades Teacher Guide Book*. Publications of the Ministry of National Education.
- Şahan, M. (2005). Museum and education. *Gazi University Turkish Educational Sciences Journal*, 3(4), 487-501.
- http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/oogm/GuzelSanatlarLis_OgrenciAl.pdf 12.09.2012, 19.32
- <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2012/OSYS/2012OSYSKONTKILAVUZ.pdf> 12.09.2012, 19.41
- <http://www.guzelsanatlar.gov.tr/TR,2133/misyon-ve-vizyon.html> 12.09.2012 20.04

Extended Abstract

The correct reading of a work of art is of great importance in all branches of art. That reading comprises a collective evaluation of many factors such as the period in which the artist lived; the phase of the artist in which the work of art was written; materials used; and the art movement that was embraced during the creation process of the work of art. The students and teachers, who are involved in art education, will have the opportunity to evaluate the mentioned artistic elements by being present at the environments in which the works of art are located. Museum education comes into prominence as an educational domain, certain principles of which have been established particularly in visual arts

education, and arranged in accordance with the national requirements. Thanks to these features, museum education provides all visual arts educators and students with the artistic environments and the necessary environments for reading the works of art. When music course curriculums are examined, it is observed that there is no concert education like museum education, the principles of which has been identified, arranged and integrated into the teaching curriculum. The aim of this study is to discuss with suggestions whether or not the responsibilities laid upon the educators and administrators by the principles and objectives of museum education offer contributions to the field of music education; and the necessity of concerts or concert culture in the field of music education.

The fact that important musical works are listened in music education is among the requirements of teaching curriculum. On the other hand, it is obvious that musical experience will be higher during a real concert. However, the motivation elements for both the educators and the administrators regarding the fact that the students should be in concerts and real music environments are not given place in the curriculum as required. At this point, “museum culture” learning domain, which is included in the visual arts education, can be suggested as a model. Concert responsibilities can be given to education officials with the learning domain in the form of “concert culture”. Performance examples, which are mainly evaluated in “music culture” domain, can be transferred to “concert culture” domain with an understanding in which artistic works are read. The existence of a domain like “concert culture” in music courses can drive the teachers and administrators to seek opportunities and create means for providing concert amenities. Although there is no music classroom in many of the elementary education institutions, in which music education is given, hardships are less experienced in sound and video equipment. As moving away from city centers or district centers, expectations for listening to concerts can be perceived as optimistic requests. However, it can be expected that a certain motivation will emerge on setting some sources in motion and creating possibilities in organizing concerts when a learning domain like “concert culture” gives responsibilities to the teachers and administrators. The sources in question can be discussed as follows: Today, 70 fine arts and sports high schools provide music education (MEB [Ministry of National Education], 2012). Structures of these schools provide opportunity for organizing concerts. Similarly, 24 departments of music teaching in the faculties of education have the potential to organize concerts. Organizing musical activities by going to the schools and public areas has been included in the study area of these institutions especially with the “Community Service Applications” course that has been given place in their programs in recent years (ÖSYM [Student Selection and Placement Center], 2012). General Directorate of Fine Arts within the Ministry of Tourism carries various projects from province to province with the professional music groups in various provinces of Turkey. As a matter of fact, the following statement is included in its mission: “extending the scope of artistic and cultural activities and increasing interests, awareness and understanding in the society via educational activities” (GSGM [General Directorate of Fine Arts], 2012). Essentially, concerts can be organized in a suitable hall with a certain group, which will be established according to that hall, at province or district level in line with a certain calendar by contacting with these institutions. Music teachers gain collective music performance skills by taking chamber music and orchestra course for four semesters. Music teachers can come together at local level and establish chamber music groups in order to organize concerts in schools. Apart from this, joint activities for the related purpose can be organized for the related purpose with institutions like offices of governors, MEB (Ministry of National Education), R&D Departments, provincial directorates of youth and sports as well as the health, culture and sports directorates of universities.

In view of this information, it is obvious that possibility and motivation sources for the students to be in concert environments more frequently must be discussed by the experts via taking the learning domains as models in music education and taking “museum awareness” domain as a model in the visual arts education that bears great similarities as an artistic education discipline. The implementation of such domain will bring along important results such as increasing the function of national music education; increasing the functions of and cooperation among the institutions that have duties in performing music; and creating a more musical environment for the music teachers.

İDEAL DERS KİTABI ARAYIŞINDA SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARININ BAZI ÖZELLİKLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

THE EXAMINING OF THE SOCIAL STUDIES TEXTBOOKS IN TERMS OF SOME FEATURES IN THE RESEARCH OF THE IDEAL TEXTBOOK

Dr. Ali Ekber GÜLERSOY

DEÜ Buca Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

ali.gulersoy@deu.edu.tr

ÖZET

Öğrencilerin ilgi alanları ve zihinsel gelişimlerinin farklı olduğu bir eğitim ortamında öğretmenlerin en çok kullandığı araçlardan birisi de ders kitaplarıdır. Feodal-Sanayi-Bilgi toplumu katmanlarının iç içe yaşadığı ülkemizde bütün öğrencilerin aynı hazırbulunuşluk düzeyinde olmasını beklemek büyük bir yanılgıdır. Bu çerçevede diğer ders araçlarının yoksunluğuna rağmen, bütün eğitim kurumlarında bulunması mümkün olan ders kitaplarının nitelikli fiziksel, eğitsel, görsel ve dil-anlatım özelliklerine sahip olması gerekmektedir. Bu çalışmada ortaokul 6. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları örnek bir inceleme yoluyla fiziksel, eğitsel, görsel ve dil-anlatım özellikleri açısından incelenmiştir. Yapılan incelemeler ve görüşmeler sonucunda; 6. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında genel olarak öğrencilerin kitabı nasıl kullanacaklarını, kitap içeriğini vb. anlatan bir önsözün, ünite başlarında o üniteye nelerin öğretilceğinin belirtildiği kazanım ifadelerinin, ünite sonunda bir özet kısmının, kitap sonunda indeks ve kullanışlı tarihi-coğrafi haritalardan oluşan küçük bir atlasın olmamasının, metin kısımlarında konu anlatımlarının yetersizliğinin vb. dikkat çeken eksiklikler olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar çerçevesinde mevcut kitapların ideal bir Sosyal Bilgiler ders kitabına dönüşebilmesi için ülkemizdeki ve diğer ülkelerdeki kitaplardan, sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğretmen adaylarının görüşlerinden yararlanarak önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ders kitabı, sosyal bilgiler, fiziksel-eğitsel-görsel-dil ve anlatım özellikleri, ideal ders kitabı.

ABSTRACT

In an environment in which the students' interests and mental development are different, one of the means from which teachers benefit are textbooks. In our country where the layers of Feudal-industry-information society are living nested, it is a great mistake to expect the students to be at the same readiness level. In this frame, despite the lack of other class materials, the textbooks possible to exist in all educational institutions are needed to have qualified physical, educational, visual, and language expression features. In this study, secondary school 6th grade Social Studies textbooks are investigated in terms of features of qualified physical, educational, visual and language-expression through a case study. As a result of investigations and interviews it was observed that in 6th grade Social Studies text books, there isn't a preface describing how students will utilize the book, the content of it and etc., there aren't any expressions of acquisition at the beginning of units in which what is going to be taught is explained, there isn't any summary at the end of the units and an index at the end of the book and a small atlas composed of useful historical-geographical maps, and subject explanations are insufficient. Within these results, some suggestions are made benefiting from the books in our country and other countries, teachers of social studies and teacher candidates in order for the present books to be converted into ideal social studies books.

Keywords: Textbook, social studies, features of qualified physical-educational-visual and language-expression, ideal textbook.

GİRİŞ

Ders kitabı, bir derste kullanılan ve dersin geliştirilmesine esas oluşturan araçlardan birisidir. Başka bir deyişle ders kitabı, belli bir dersin (Sosyal Bilgiler, Matematik vb.) öğretimi için ve belli bir düzeydeki (İlkokul 1, ortaokul 7 gibi) öğrencilere yönelik olarak yazılan; içeriği öğretim programına uygun olan, incelenmesi yapılmış ve onaylanmış temel kaynaktır.

Öğretim programlarının içeriğini öğrenciye aktarabilmek ders kitapları ile mümkündür. Ders kitapları öğrenme-öğretme sürecinde ön planda olan bir ders aracıdır. Birçok öğretmen, öğretim programlarından ziyade, öğrenme-öğretme etkinlikleriyle ilgili çalışmalarını ders kitabına ve öğretmen kılavuz kitabına göre düzenlemektedir. Bu durum ders kitaplarının önemini daha da artırmaktadır. Ders kitaplarının

okullarda en çok kullanılan araç olduğu bilinen bir gerçektir. Bu nedenle ders kitaplarının olumlu yanlarının bilinmesi ve kitapların buna göre düzenlenmesi gerekir.

Ders kitapları öğrenci merkezli olarak yazılmalıdır. Kitapların yazımında program geliştirme ilkelerine uyulmalı, kitaplar her açıdan estetik değerler taşımalıdır. Kitaplardaki bilgi ve yöntemler güncel olmalı, yeni araştırmalara yer verilmelidir. Kitaplar toplumun gerçek sorunlarını yansıtmalı, öğretim yöntemi öğrenci odaklı olmalı, bireye kendini tanıma olanağı vermelidir (Pingel, 2003). Öğrencilerin günlük yaşamından, deneyimlerinden örnekler verilmeli, kitaplarda dil olarak günümüz Türkçesi kullanılmalıdır. Ders kitaplarında etnosantrik (*kendi kültürünü diğerlerinden üstün görme anlayışı*) unsurlar yer almamalıdır. Tarih ünitelerinde savaş tarihinden ziyade toplumsal tarih işlenmeli, bilgiler yanlı ve mutlak doğrular olarak sunulmamalıdır (Bilimsellik ve görelilik ilkelerine uyulmalıdır). Bunlar yanında kitaplarda neden-sonuç ilişkisi net olarak vurgulanmalıdır (Şahin ve Küçükahmet, 2001; Şahin, 2003). Ders kitapları, bütün öğrencilerin ilgi alanları ve zihinsel gelişimlerinin farklı olduğu gerçeği göz ardı edilmeden, okul türlerine ve bölgesel özelliklere göre çeşitlendirilmelidir (Kılıç ve Seven, 2002; Ceyhan ve Yiğit, 2005; Küçükahmet, 2011).

Ders kitapları için geliştirilecek ölçütler şu başlıklar altında incelenebilir (Küçükahmet, 2011):

1. Ders Kitabının Fiziksel Özellikleri
 - 1.1. Görünüş
 - 1.2. Renk
 - 1.3. Ders Kitabında Bulunması Gereken Bilgiler
 - 1.4. Boyut
 - 1.5. Yazı Büyüklüğü
2. Ders Kitabında Eğitsel Tasarım
 - 2.1. Kazanımlar (Amaçlar) Açısından
 - 2.2. Muhteva (İçerik) Açısından
 - 2.3. Öğretme-Öğrenme Süreci Açısından
 - 2.4. Ölçme ve Değerlendirme Açısından
3. Ders Kitabında Görsel Tasarım
4. Ders Kitabında Dil ve Anlatım

SOSYAL BİLGİLER 6. SINIF DERS KİTABININ (Altın Kitaplar) BAZI ÖZELLİKLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Bu bölümde Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'na 2006-2007 öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı (Altın Kitaplar; Adnan ALTUN, Yasin DOĞAN, Efkan UZUN) fiziksel, eğitsel, görsel ve dil-anlatım özellikleri açısından incelenmeye çalışılmıştır.

1. Ders Kitabının Fiziksel Özellikleri:

1.1. Görünüş: 6. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının sayfaları düzgün olup leke, delik, kir, karışıklık, yırtık, buruşukluk, katlanma ve diğer görünüş kusurları yanında baskı hataları da bulunmamaktadır.



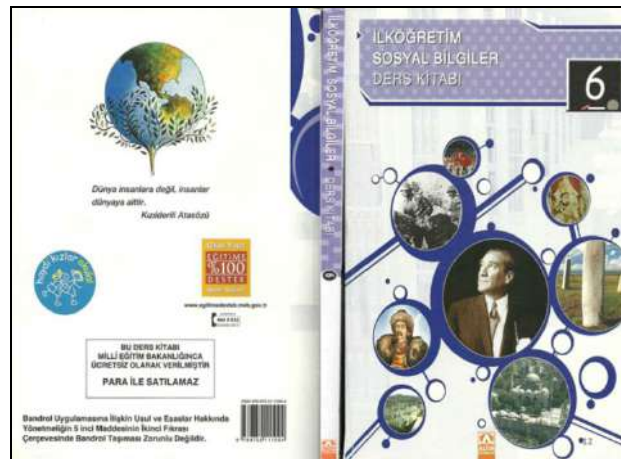
Şekil 1 : 6. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabının (Altın Kitaplar)ön kapağı ve metin kısmından bir sayfa.

1.2. Renk: Ders kitaplarında farklı renklerin kullanımı motive edicidir. Kitap kapağı hariç tutulursa ders kitabında ünite sayfalarının farklı renklerde olması yanında diğer sayfalarda, şekil, resim, tablo ve haritalarda farklı renklerin kullanımı isabetli bir karardır.

1.3. Ders Kitabında Bulunması Gereken Bilgiler ve Bazı Özellikler:

1.3.1. Ön Kapak (Kapak Rengi, Kapak Resimleri): Kapak rengi olarak yalnızca morun kullanımı yanlış bir tercihtir. Kitap kapağında örneğin mor-sarı, mor-turuncu renkler bir arada kullanılabilir. Bilindiği gibi, sıcak renkler motive edici, yakınlaştırmacı bir özelliğe sahipken soğuk renkler uzaklaştırır. Soğuk ve sıcak renklerin birlikte kullanılması görsel açıdan doğru bir uygulamadır (Küçükahmet, 2011). Kapakta kullanılan resimlerin büyük ölçüde tarih disiplinine ait olması sosyal bilgiler mantığına ters düşmektedir. Kitap kapağı disiplinlerarası bir yaklaşıma sahip olan müfredat programına uyum göstermemektedir. Bunlar yanında ön kapakta kitabın adı, kullanılacağı okul türü, sınıf, yayınevinin amblemi yer alırken yazar veya yazarların adı-soyadı yer almamaktadır.

1.3.2. Kitabın Sırtı: Kitabın sırt kısmında yazar veya yazarların adı-soyadı, ayrıca basıldığı yıl ve ay bilgileri yer almamaktadır.

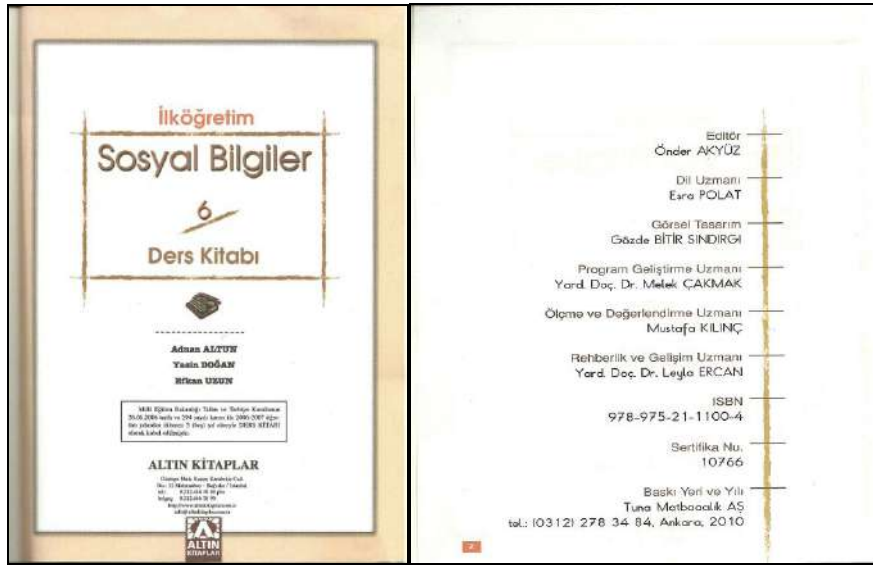


Şekil 2 : 6. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabının (Altın Kitaplar) ön, arka kapakları ve sırt kısmı.
Copyright © International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education

1.3.3. Arka Kapak: Ders kitaplarının arka kapağında; basımevi veya firmanın adı, varsa tescilli markası, adresi yer almalıdır. Ayrıca, kitabın basıldığı yıl-ay ve baskı adedi yer almalıdır. Ancak incelenen ders kitabının arka kapağında bu bilgiler yer almamaktadır.

1.3.4. İç Kapak:

1.3.4.1. İç Kapak Ön Yüzü: Ön kapakta kitabın adı, kullanılacağı okul türü ve sınıf seviyesi, yayınevinin amblemi, yazar veya yazarların adı-soyadı, kitabın 5 yıl süreyle okutulmasının uygun olduğunu belirten talim ve terbiye kurulu kararı yer alırken, ders kitabının basıldığı yıl, ay ve yer bilgileri mevcut değildir.



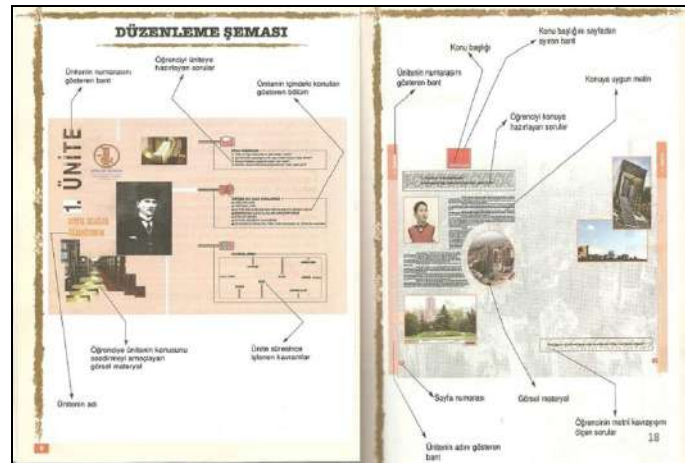
Şekil 3 : 6. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabının (Altın Kitaplar) iç kapak ön ve arka yüzleri.

1.3.4.2. İç Kapak Arka Yüzü: İç kapak arka yüzünde editör, dil, görsel, program geliştirme, ölçme-değerlendirme, rehberlik ve gelişim uzmanlarının yer alması önemlidir. Ancak alan uzmanlarının yer almaması büyük eksikliklerdir. Ayrıca kitabı tanıtıcı, kitabın nasıl ve niçin hazırlandığını anlatan bir önsözün bulunmaması da büyük eksikliklerdir.

Kitapta genel yayın seri ve dizi numaraları, telif hakkı, baskı kararı ve onayı veya onayı, baskı sayısı mevcuttur. Ancak, resimleyen adı-soyadı, baskı adedi ve yazar dışında katkıda bulunanların adı-soyadı yer almamaktadır.

1.3.5. Diğer Yapraklar: Genel olarak değerlendirilirse; içindekiler sayfasının ilk bakışta kitapta neler olduğunu aktarabilen bir niteliğe sahip olduğu ve satır arası boşluklarının tasarım kurallarına uyduğu gözlenmektedir. Ünite başlıkları ise arial yazı tipiyle 12 punto olarak yazılmıştır. Sıcak ve soğuk renklerin bir arada kullanımı dikkat çeken bir özelliktir.

İnterdisipliner bir anlayışı yansıtan düzenleme şeması, ders kitabının nasıl kullanılması gerektiğini ifade etmektedir. Kitaptaki sembollerin, açıklamaların vb. ne anlama geldiklerinin açıklanması kitabın üstün yanlarından biridir.



Şekil 4 : 6. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabı (Altın Kitaplar) düzenleme şeması, kitabı anlamlı kılmaktadır.

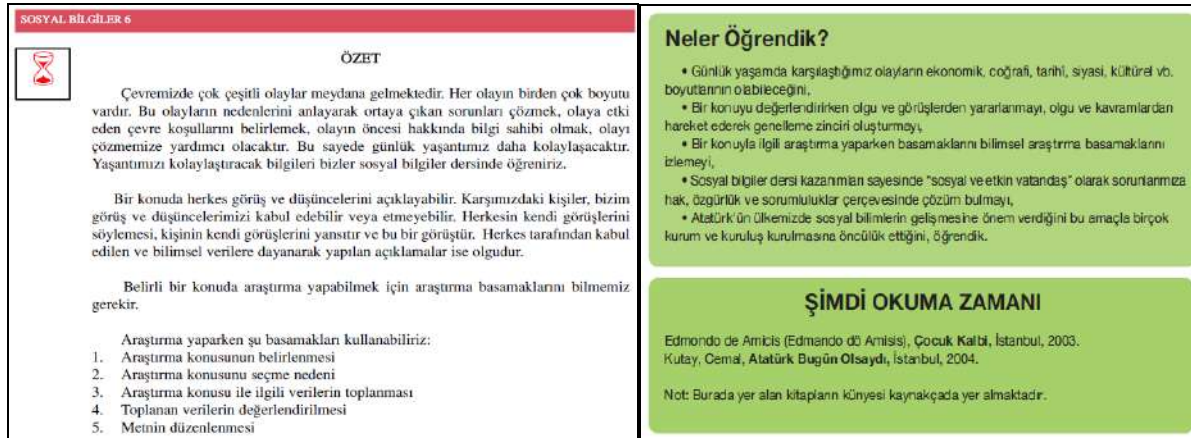
Ünite başlarındaki giriş kısımlarının farklı renklerle gösterilmesi olumlu olsa da ünitelerin muhtevasını (içeriğini) tam anlamıyla yansıtmamaları dikkat çekicidir. Altındaki “sosyal bilgiler öğreniyorum” ünitesinin görselleri incelenirse durum daha iyi anlaşılabilir. Sıcak renklerin ağırlıkta olduğu sayfada soğuk renklerin kullanılması ilgiyi artırabilir (Küçükahmet, 2011; Şahin ve Küçükahmet, 2001; Şahin, 2003).



Şekil 5 : 6. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabı (Altın Kitaplar) “Sosyal Bilgiler Öğreniyorum” ünitesi giriş kısmı.

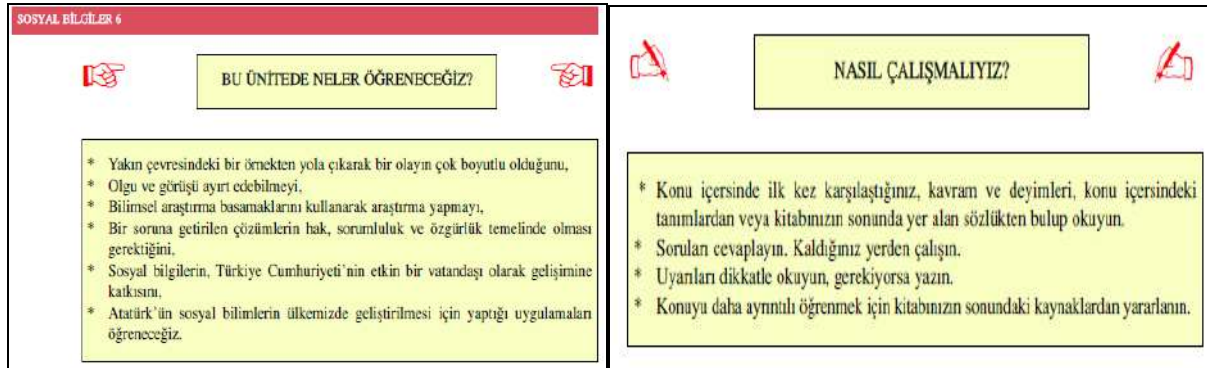
Ünite başlarında yer alan giriş kısmında hazırlık çalışmaları yönergesi ve kavram şeması olması, kitabın anlamlı olmasını sağlamaktadır. Ancak kavramların aynı sayfada açıklanmaması büyük eksikliklerdir. Sözlük kısmı incelendiğinde ise *kurum*, *bilim* ve *sorumluluk* kavramlarının açıklanmadığı görülmektedir.

Öte yandan giriş kısmında veya ünite sonunda ünitenin bir özetinin bulunmaması bu kitabın en büyük eksiklerindendir.



Şekil 6: Solda MEB tarafından Açık İlköğretim Okulu öğrencileri için hazırlanan, sağda yine MEB tarafından örgün ortaokul öğrencileri için uzman bir ekibe hazırlattırılan 6. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı Sosyal Bilgiler Öğreniyorum Ünitesi sonunda yer alan özet bölümleri. Her iki kitabın da ülke sathında az sayıda öğrenciye okutturulması ironik bir durumdur. Bu noktada dikkat çeken bir diğer durum okuma listesinin varlığıdır.

Kitabın en önemli eksiklerinden bir diğeri ise ünite kazanımlarının, öğrenciye verilmek istenen bilgi, değer, beceri, tutumların vb. ünite başlarında yer almamasıdır.



Şekil 7: MEB tarafından Açık İlköğretim Okulu öğrencileri için hazırlanan 6. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı Sosyal Bilgiler Öğreniyorum Ünitesi giriş kısmında yer alan “Bu ünite neler öğreneceğiz?” ve “Nasıl çalışmalıyız?” bölümleri. Söz konusu bölümler istisnasız bütün Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer almalıdır.

Ünite başlarında o ünitenin neleri hedeflediği ve öğrenciye neleri kazandırmak istediği maddeler halinde açık olarak yazılmalıdır.

6. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında tablo, şekil, resim ve haritaların neyi ifade ettiklerinin bunların hemen altında veya üstünde yer almaması yanında; kitabın başında “tablo-şekil ve haritalar listesi”nin olmaması da dikkat çeken diğer eksikliklerdir.

1.3.6. Sayfa Sayısı: Bir kitapta konular müfredat programına göre dengeli dağıtılmalıdır. Bu sayfa sayısını ifade etmektedir. 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı’nda 1. ünite: 22 sayfa (6 kazanım); 2. ünite: 24 sayfa (7 kazanım); 3. ünite: 34 sayfa (9 kazanım); 4. ünite: 20 sayfa (6 kazanım); 5. ünite: 16 sayfa (5 kazanım); 6. ünite: 24 sayfa (5 kazanım); 7. ünite: 14 sayfa (5 kazanım) dan oluşmaktadır. Sayfa sayısındaki farklılık kazanım sayılarına ve ünitenin önem derecesine bağlı olarak değişmektedir.

Kitaptaki diğer sayfalar ele alındığında 100 mm'lik metin kısmında satır sayılarının 16-19 arasında değiştiği görülmektedir. Normalde satır sayısı 22'yi geçmemelidir (Küçükahmet, 2011). Bu çerçevede ders kitabında konuların müfredat programına göre dengeli dağıtıldığı görülmektedir.



Şekil 8 : 6. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında (Altın Kitaplar) 100 mm'lik metin kısmında satır sayıları 16-19 arasında değişmektedir. Bu özelliğiyle kitapta konuların müfredat programına göre dengeli dağıtıldığı görülmektedir.

Yazılar dışında kalacak boşluklar en az 15 mm, en çok 20 mm olmalıdır. Ancak ders kitabında özellikle alt kısımlarda ve iki sayfanın birleşim noktalarında bu kurala pek uyulmamıştır. Bu durum kitabın albenisini düşürmekte, öğrencinin not almasını ve dikkatini metin üzerinde toplamasını engellemektedir.



Şekil 9 : 6. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında (Altın Kitaplar) özellikle alt kısımlarda ve iki sayfanın birleşim noktalarında,yazılar dışında kalacak boşluklar yeterli değildir.

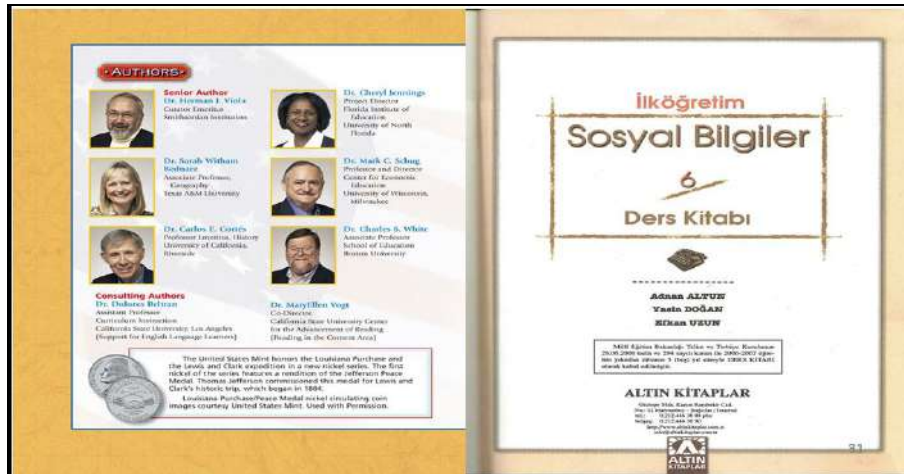
1.3.7. Ders Kitabının Sonunda Yer Alan Yaprakların Düzeni (Kaynakça, Ekler vb.): Kitap sonunda sözlük, kaynakça, kronoloji, Türkiye İdari Haritası, Türk Dünyası Haritası yer almaktadır. Bu sayfaların ardından bir sayfa boş bırakılmıştır. Sözlük, kitabın hacmi ve ünitelerin kazanımları-kavramlarıyla paralel değildir. Sözlük, kitabın içeriği olarak zenginleştirilmelidir. Sözlüğe ek olarak coğrafî, ekonomik vb. terimlerin kitap sonunda yer alması gereklidir.

Kaynakça zengin görünmekle birlikte ünitelerdeki metinlerde kaynakçaya pek atıf yapılmamıştır. Bu durum kaynaklardan yeterince yararlanılmadığını düşündürmektedir.



Şekil 10 : 6. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabı (Altın Kitaplar) sonunda yer alan sözlük, kaynakça ve kronoloji bölümleri.

Kitabın sonunda derin indeksin veya bir yer bulduru kısmının olmaması büyük eksikliklerdir. Ayrıca kitap sonunda öğretmen marşı da yer almamaktadır. Batıdaki ders kitapları incelendiğinde kitabın sonunda tarih ve coğrafya atlaslarının yer aldığı görülmektedir. Bu özellik Türk sosyal bilgiler ders kitaplarında da olmalıdır. Daha önce belirtildiği gibi kitabın alan uzmanlarının belirtilmemesi yanında kitaba katkıda bulunan danışmanların ve öğretmenlerin yer almaması da kitabın eksik yanlarındandır.



Şekil 11: Solda ABD’nde günümüzde okutulan 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı yazarların tanıtıldığı bölüm. Böylesi bir bölüm, incelediğimiz ders kitabı dâhil Türk ders kitaplarının hemen tamamında yer almamaktadır.

References	Resources
Citizenship Handbook	Geographic Terms R48
Pledge of Allegiance R2	Atlas R50
English, Spanish, Tagalog, Russian, Arabic, Chinese	World: Political R50
Character Traits R4	World: Physical R52
Historical Documents R6	Western Hemisphere: Political R54
Mayflower Compact R6	Western Hemisphere: Physical R55
Pitt's Speech to Parliament R7	North America: Physical R56
Burke's Speech to Parliament R7	United States: Political R58
The Declaration of Independence R8	United States: Physical R60
The Constitution of the United States R11	Gazetteer R62
from <i>The Federalist</i> (No. 10) R28	Glossary R67
"The Star-Spangled Banner" R29	Index R78
from John F. Kennedy's Inaugural Address R30	
from Martin Luther King Jr.'s "I Have a Dream" Speech R31	
United States Presidents R32	
History Makers—Biographical Dictionary R36	
Facts to Know—The 50 United States R46	

Şekil 12: ABD’nde okutulan 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı sonunda Vatandaş Elkitabı başlığı altında ülke için önem taşıyan tarihi şahsiyetler ve ülke devlet başkanları hakkında ansiklopedik bilgi verilmektedir. Kaynaklar başlığı altında ise coğrafi terimlerin açıklaması yanında kullanışlı bir atlas bölümü, coğrafi yer adları dizini, kullanışlı bir sözlükve indeks yer almaktadır. Böylesi bölümler ülkemiz sosyal bilgiler ders kitaplarında da yer almalıdır.

1.3.8. Tutarlılık: Bir kitapta sayfaların biçimleri birbirleri ile tutarlı olmalıdır. Kitap incelendiğinde sayfa düzeninin, yazı boyutunun, yazı tipinin, satır-başlıklar ve metin arası boşlukların hemen her sayfada tutarlı olduğu gözlenir. Aynı durum kenar boşlukları için söz konusu değildir. Tutarlılık kullanılan kelimeler için de geçerlidir. Örneğin “veya” kelimesi kitabın sonuna kadar kullanılmalı onun yerine “ya da” kelimesi kullanılmamalıdır.

1.3.9. Sayfa Düzeni: İki ve daha çok sütun üzerine düzenlenen sayfalar gözü daha çok yorduğu, okumayı güçleştirdiği için sayfalar tek sütun üzerine düzenlenmelidir. Ders kitabı tek sütun üzerine düzenlenmiştir. Kitaptaki dikkat çeken bir diğer nokta ise paragraflar arasında boşluk verilmemesidir. Bu durum kitabı hazırlayanların ve basımı üstlenenlerin ekonomik kaygılarıyla ilgili olsa gerektir.

1.3.10. Vurgulamalar: Ders kitabında vurgulamalarda belli bir tutarlılık söz konusu değildir. Sayfa 17’de vurgulanan kısımların altı çizilmiş, sayfa 27’de **kutu** içine alınmış ve **renklendirilmiş**, sayfa 28’de **hem koyu hem italik** yazılmış, sayfa 31’de ise **koyu** yazılmıştır. Vurgulamalarda kitabın başından sonuna kadar aynı vurgulama tipi uygulanmalıdır. Sayfa 28’de olduğu gibi iki vurgu tipinin aynı anda kullanılması yanlış bir uygulamadır.

1.4. Boyut ve Basım Özellikleri: İncelenen ders kitabının kâğıt ebadı: 192 X 276 mm’dir. Bu haliyle kitap A4-A5 arası bir ebada sahiptir. Ders kitabı A4’ten küçük olduğu için A5 büyüklüğündeki kitaplar sınıfına dâhil edilebilir. ISO standartlarına ve dolayısıyla eğitime uygun olduğu söylenebilir. Kapak karton kâğıda basılmış, kitabın içindeki sayfalarda beyaz kâğıt kullanılmıştır. Bunlar yanında baskı kalitesinin iyi olduğunu söylemek mümkündür.

1.5. Yazı Büyüklüğü: Kitaptaki yazı tipi (font) arial, punto 11’dir. Ancak yazı tipinin “Times New Roman”, puntunun “10” olması gereklidir. Satır arası boşluklar ise cümleleri oluşturan küçük harflerin yüksekliği kadar olmalıdır. Kitapta bu kurala uyulduğu görülmektedir. Bir diğer nokta cümledeki kelime sayılarıdır. Bir cümledeki kelime sayısının 6. sınıf ve yukarı sınıflarda 16’yı geçmemesi önerilir. Kitapta bu kurala pek uyulmadığı görülmektedir.



Şekil 13 : Bir cümledeki kelime sayısının 6 sınıf ve yukarı sınıflarda 16'yı geçmemesi önerilir. 6. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında (Altın Kitaplar) bu kurala pek uyulmadığı görülmektedir.

2. Ders Kitabında Eğitsel Tasarım

2.1. Kazanımlar (Amaçlar) Açısından: 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı “Sosyal Bilgiler Öğreniyorum” Ünitesi kazanımları şu şekildedir:

- a-Yakın çevresindeki bir örnekten yola çıkarak bir olayın çok boyutluluğunu fark eder,
- b- Olgu ve görüşü ayırt eder,
- c- Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar,
- d- Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur,
- e- Sosyal bilgilerin, Türkiye Cumhuriyeti’nin etkin bir vatandaşı olarak gelişimine katkısını fark eder,
- f- Atatürk’ün ülkemizde sosyal bilimlerin geliştirilmesi için yaptığı uygulamalara örnekler verir.

İncelenen 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğrenci Ders Kitabı“Sosyal Bilgiler Öğreniyorum” ünitesi konuları ile kazanımlar arasında paralellik söz konusudur. Nitekim;

“Yeni Okulum” konusunda “*Yakın çevresindeki bir örnekten yola çıkarak bir olayın çok boyutluluğunu fark eder*”,

“Tartışma Var” ve “Çevre Kirliliği Salgın Hastalıklara Neden Olur” konularında “*Olgu ve görüşü ayırt eder*”,

“Şehrimizle İlgili Olayları Araştırıyoruz” konusunda “*Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar*”,

“Afacan Hasan” konusunda “Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur”,

“Sosyal Bilgiler Sayesinde” konusunda “Sosyal bilgilerin, Türkiye Cumhuriyeti’nin etkin bir vatandaşı olarak gelişimine katkısını fark eder”,

“Atatürk’ün Eserleri: Türk Tarih Kurumu ve Türk Dil Kurumu” konusunda “Atatürk’ün ülkemizde sosyal bilimlerin geliştirilmesi için yaptığı uygulamalara örnekler verir” kazanımları işlenmiştir.

2.2. Muhteva (İçerik) Açısından:

Geçerlik ve Güvenirlik: İncelenen kitap, içeriği kazanımlarla bağlantılı olduğu için “geçerlik”; ünitelerde büyük ölçüde birbirleri ile tutarlı bilgiler sunulduğu için “güvenirlik” özelliklerine sahiptir.

Bilimsellik: Özellikle “Şehrimizle İlgili Olayları Araştırıyoruz” ve “Tartışma Var”, “Çevre Kirliliği Salgın Hastalıklara Neden Olur” konularında bilimsel konu işlenişlerine yer verilmiştir.

Öğrenci İlgisi ve İhtiyaçlarını Karşılama: Bir ders kitabı öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmeli ve merak duygusunu teşvik etmelidir. *Kitapta ilk konuda hikayeleştirilerek anlatılmak istenen olayların çok boyutluluğu, neden-sonuç ilişkisi; köşe yazılarıyla aktarılmak istenen olgu-görüş farklılığı; öğrenciye kendi şehri hakkında neler bildiğinin sorulması vb. kitabın öğrenci ilgi-ihtiyaçlarını dikkate aldığını anımsatmaktadır.*

Faydalılık: Toplumsal ilişkiler açısından ders kitabının faydalı olması oldukça önemlidir. Sosyal Bilgiler dersinin amacı öğrencileri hayata hazırlamaktır. *Nitekim ilk üniteye gerek hazırlık soruları, gerekse etkinlikler ve değerlendirme soruları öğrencinin kendi yaşamını, deneyimlerini işin içine katarak nitelikli vatandaş yetiştirmeyi amaçlamaktadır.*

Öğrenebilirlik: İncelenen kitap, güçlük seviyesi açısından öğrencilerin zihinsel seviyesine uygun görünmektedir. Değerlendirme sorularında bilişsel alan yanında duyuşsal alanın da önemsendiği gözlenmektedir. Ancak bütün sosyal bilgiler ders kitaplarındaki en büyük eksik “öğrencinin hazır kabul edilmesi”, “ülke çapındaki bütün öğrencilerin aynı hazırbulunuşluk düzeyine sahip olduğunun düşünülmesi”dir. Nitekim ünitelerde ön bilgi niteliğinde konu anlatımına pek yer verilmemektedir. Feodal-Sanayi-Bilgi toplumu katmanlarının iç içe geçtiği bir ülkede öğrencilerin aynı bilişsel, duyuşsal ve fiziksel yeteneklere sahip olduğunu kabul etmek, yeni programın görecelik ilkesine ters düşmektedir.

Sosyal Gerçeklerle Tutarlılık: Ders kitabı konularla ilgili en gerekli bilgilerin olması açısından yararlı bilgiler sunsa da yeterli değildir. Bu açıdan *öğrencileri yaşadığı topluma uyumunu kısmen sağlayabilir niteliktedir.*

İçeriğin Lojik (Mantıksal) Yapısı: Ders kitabı *öğretim programına uyumlu olduğu için mantıksal açıdan da uyumlu olduğu* söylenebilir.

İçeriğin Psikolojik Yapısı: Ders kitabı daha önce değindiğimiz nedenlere bağlı olarak görecelik ilkesine kısmen uyum sağlamaktadır. Ancak ders kitabı yanında çalışma kitabının olması; öğretmenin yapabileceği ek etkinlikler sıkıntıyı giderebilir. Açıklık ilkesine göre ise ders kitabında genel olarak açık ve anlaşılır dil üsluplarının kullanıldığı söylenebilir. Ekonomiklik ilkesine göre değerlendirildiğinde ise konuların ön bilgi verilmeden genellikle hikâyeler yoluyla anlatılması, öğrenmeyi güçleştirebilmektedir. Bilimsellik ilkesine göreyse kitabın genel olarak doğru bilgiler içerdiği, nispeten ilgi çekici, öğrenmeyi teşvik edici olduğu

ancak öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyini yeterince dikkate almadığı söylenebilir (Küçükahmet, 2011; Kılıç ve Seven, 2002; Ceyhan ve Yiğit, 2005).

Sosyal Bilgiler öğretim programının genel amaçları açısından ders kitabının incelenmesi ayrı bir çalışmayı gerektirse de ders kitabının;

*Öğrencilerin yaşamlarından örnekler vermesi ve onlara bu yönde sorular sorması,

*Öğrencileri öğretmen ve materyal desteği olmadan 7. sınıfa tam olarak hazırlayamaması,

*Ünitenin başında veya sonunda özet kısmının bulunmaması,

*Konu sayılarının (46), yıllık ders saati (108) ile orantılı olması (*konu başına 2.35 ders saati düşmektedir*), dikkat çeken diğer noktalardır.

2.3. Öğretme-Öğrenme Süreci Açısından:

Ders kitabında görsel malzemelerin bolca kullanılması sözel zekâ dışında *görsel/uzamsal zekâ*; kişisel sorular ve etkinliklerin olması *içsel zekâ*; araştırma ödevlerinin verilmesi ve el kaslarını kullanmasını teşvik etmesi açısından *kinestetik zekâ* tiplerine sahip öğrencilere hitap edildiği izlenimini vermektedir (Küçükahmet, 2011).

Öğrenme ve öğretme etkinlikleri kısmen çocukların yaşantılarına uygundur. Sarmal program çerçevesinde öğrenme alanlarının üst sınıflarda da devam etmesi öğrenme etkinliklerini sürekli kılabilir. Fen Bilgisi (*Yeryüzünde Yaşam, Ülkemiz ve Dünya üniteleri*) ve Medya Okuryazarlığı (*Elektronik Yüzyıl*) dersleri yanında Türkçe (*Sosyal Bilgiler Öğreniyorum*) dersleri ile de yatay geçişler söz konusudur.

Konular tema ve etkinlikler çerçevesinde işlenmektedir. Etkinlikler birden fazla kazanımı gerçekleştirmek istese de *duyuşsal kazanımlar* yeterince ön planda değildir. Ön örgütleyicilerin (hazırlık soruları) daha da geliştirilmesi gerekmektedir.

Geçmiş ders kitaplarına göre öğrencilerden problemlerin belirlemesini, araştırma-inceleme, gözlem ve gerekirse deneyler yapmasını, bunlardan sonuçlar çıkarmasını ve bu sonuçlardan genellemeler yaparak çözümler öne sürmesini kısmen sağlaması dikkat çekicidir.

Örnekler öğrenmeyi kolaylaştırıcı niteliktedir. Görsel malzemeler ise metinle birlikte öğrenmeyi kolaylaştırma eğilimindedir.

Tarih konularında ayrıntıya girildiği görülse de genel olarak açık ve net bir dil kullanılmıştır. *Ünite başında veya sonunda özet olmaması büyük eksiklik*tir.

Çalışma kitabında ve öğretmen kılavuz kitabında proje konuları, gözlem, anket gibi etkinlikler yer almaktadır. Kitapta gerçek yaşam sorunlarına yer yer değinilmesi ise olumlu özelliklerindendir.

2.4. Ölçme ve Değerlendirme Açısından: İncelenen ders kitabının konu giriş ve sonlarındaki sorular, etkinlikler ve ünite sonundaki “ünitemizi değerlendirelim” bölümü dışında öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikler ve öğretmen kılavuz kitabındaki proje, anket ve değerlendirme uygulamaları vb. ölçme-değerlendirmenin ciddi olarak ele alındığını ifade etmektedir.

Ünite girişleri ve konu başlarındaki hazırlık çalışmalarının motive edici olduğu söylenebilir. Konu sonlarındaki sorular ise öğrenci yaşantılarını kısmen içermektedir.

“Ünitemizi Değerlendirelim” bölümünde *doğru-yanlış, eşleştirme, çoktan seçmeli ve açık uçlu soruların* yer alması olumlu bir özelliktir.

Böyle olmakla birlikte duyuşsal kazanımların içselleştirilmesini sorgulayacak açık uçlu, özellikle öğrencinin olası durumlarda ne yapabileceğini irdeleyen (“Bu durumda siz olsaydınız ne yapardınız?” gibi) soruların çoğaltılması gerekmektedir.

6. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabı (Altın Kitaplar) “Sosyal Bilgiler Öğreniyorum” ünitesi sonunda yer alan ölçme-değerlendirme sorularının BloomTaksonomisi’ne göre sınıflandırılması aşağıdaki gibidir (Şahin, 2003 ve Küçükahmet, 2011).

6. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERS KİTABI 1. ÜNİTE “SOSYAL BİLGİLER ÖĞRENİYORUM” ÜNİTESİ ÖLÇME-DEĞERLENDİRME SORULARININ BLOOM TAKSONOMİSİ’NE GÖRE SINIFLANDIRILMASI	
1. ÜNİTE	1. ÜNİTE
A Aşağıdaki cümlelerden doğru olanı (D), yanlış olanı (Y) koyunuz. 1. Bir olayın birden çok nedeni olduğu gibi birden çok sonucu da vardır. () 2. Olaylar, bütün insanları ya olumlu yönde ya da olumsuz yönde etkiler. () 3. Seçim, bir olaydır. () 4. Sosyal bilgiler dersinin en önemli amacı, etkin vatandaş yetiştirmektir. () 5. Atatürk’ün sosyal bilimlerin gelişmesine yönelik çalışmaları azdır. () B Aşağıdaki cümleleri kutucuklardaki kavramlarla eşleştiriniz. 1. Konuşmazın kızı trafik kazası yaptı. Bilgi 2. Vatandaş olarak birçok hakkımız vardır. Bilgi 3. Bilimsel araştırma yapmak için birçok kitabı incelemeliyiz. Kavrama 4. Atatürk, Türk tarihine büyük önem vermiştir. Kavrama C Aşağıdaki sorularda doğru olan seçeneği işaretleyiniz. 1. Herkes tarafından kabul edilen ve farklı görüşlerle ilade edilmeyen genel gerçeklere olgu denir. Buna göre aşağıdaki cümlelerden hangisi bir olgu cümlesidir? A) Güneş bugün çok güzel parlıyor. B) Güneş doğudan doğar. C) Hava bugün çok güneşli. D) Güneşli havaları çok severim. 2. İlgili çeken veya çekilebilecek nitelikte olan, pek çok kişiyi etkileyen her türlü işe olay denir. Bu ifadeye göre aşağıdaki cümlelerden hangisi bir olay cümlesidir? A) Türkiye’nin başkenti Ankara’dır. B) Türkiye’nin en güzel şehri İstanbul’dur. C) Malatya’da seçimler iptal edildi. D) Eröyese Dağı, Kayseri’dedir. 3. “Türkiye’nin en iyi futbol takımı Beşiktaş’tır.” cümlesi, aşağıdaki seçeneklerden hangisine uyar? A) Olgu B) Olay C) Genelleme D) Görüş 4. Kütüphanelerde kullanılan kitap işlerinde kitapta ilgili birçok bilgi yer alır. Bu bilgiler âdetâ kitabın kimliğidir. Aşağıdakilerden hangisi, bu bilgilerden biri değildir? A) Kitabın özeti B) Kitabın adı C) Kitabın yazarı D) Kitabın kütüphane kayıt bilgileri	5. Her dersin farklı amaçları olsa da hepsi iyi vatandaş olarak yetişmemizi hedefler. Sıcco, aşağıdaki derslerden hangisi bu amaca en çok hizmet etmektedir? A) Fen bilgisi B) Sosyal bilgiler C) Matematik D) Türkçe Değerlendirme 6. Herhangi bir sorun karşısında yerine getirmemiz gereken görevler vardır. Aşağıdakilerden hangisi bunlardan biri değildir? A) Yaşanan sorun karşısında sorumluluk duymak B) Bazıların haklarını çiğnemek pahasına da olsa sorunu çözmek C) Sorunu çözerken başkalarının özgürlüğünü kısıtlamamak D) Sorunun zararını herkes için en aza indirmek Kavrama 7. Sıcco, bilimsel kitaplarda bulunan kaynakça bölümünün amacı, aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak vermiştir? A) Kitapta aranan konunun daha kolay bulunması için B) Kitabın hangi kaynaklar kullanılarak yazıldığını göstermek için C) Kitabı süslemek için D) Kitapta aranan önemli kavramların kolay bulunabilmesi için Değerlendirme 8. Aşağıdakilerden hangisi Atatürk’ün sosyal bilimlerin gelişmesi konusunda yaptığı faaliyetlerden biri değildir? A) Türk Tarih Kurumunu kurması B) Türk Dil Kurumunu kurması C) Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesini açması D) İlik taşıyara fabrikasını kurması Bilgi C Aşağıdaki soruları cevaplayınız. 1. Herhangi bir olay, için birçok kişiyi etkiler? Analiz 2. Bir olaydan kimileri olumlu yönde etkilenirken kimileri de olumsuz yönde etkilenir. Neden? 3. Olgu ve görüş birbirinden ayrıran özellikler nelerdir? Kavrama 4. Bir araştırmanın bilimsel olabilmesi için neler gereklidir? Bilgi 5. Yapılan herhangi bir çalışmanın bilimsel sayılabilmesi için neler gerekir? Kavrama 6. Başkalarının hak ve özgürlüklerine zarar vermeden çözüme nasıl ulaşabilirsiniz? Analiz 7. Sosyal bilgiler dersini almamış olsaydınız ne tür sorunlarla karşılaşırınız? Sentez 8. Sosyal bilgiler dersinden yeterince yararlanabiliyor musunuz? Neden? Analiz 9. Atatürk’ün sosyal bilimlerin gelişmesine yönelik faaliyetleri nelerdir? Bilgi 10. Atatürk, neden sosyal bilimlerin gelişmesine büyük önem vermiştir? Analiz

Şekil 14 : 6. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabı (Altın Kitaplar) “Sosyal Bilgiler Öğreniyorum” ünitesi sonunda yer alan ölçme-değerlendirme sorularının Bloom Taksonomisi’ne göre sınıflandırılması.

3. Ders Kitabında Görsel Tasarım:

Ders kitabında başlıklar görsel tasarım ilkelerine uygundur.

İstatistiki veriler nispeten en son bilgileri içermekte (sayfa 98); metinler bütünsellik içerisinde sıralanmaktadır.

Yazı tipi arial, punto 11 olup metinler bu haliyle süsten arınmış ve kolay okunmaktadır.

Resim, harita, grafik ve tablo sayılarının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Genellikle görsel malzemelerin açıklamalarının hemen yanında yapılması olumludur. Böyle olmakla birlikte, söz konusu görsellerin hemen altına veya üzerine neyi ifade ettikleri yazılmalı ve numara verilmelidir.

Kitaptaki resimler daha çok “açıklayıcı (anlam çözücü)” ve “metni tamamlayıcı” resimlerdir.



Şekil 15 : 6. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında (Altın Kitaplar) yer alan görseller geçmiş yıllardaki ders kitaplarındaki görsellere göre üstün özellikler taşımaktadır. Böyle olmakla birlikte bazı sayfalarda karmaşık grafiklerin kullanılması, rakam ve kelimelerin okunamaması vb. gibi sorunlar kitabın albenisini düşürmektedir.



Şekil 16: Solda ABD’nde 5. Sınıflar için hazırlanan Sosyal Bilgiler ders kitabı “Ülkemizin Kaynakları”, sağda ülkemizde 6. Sınıflar için hazırlanan Sosyal Bilgiler ders kitabı “Ülkemizin Kaynakları” ünitelerinde mekânın farklı algılanması. Ülkemiz doğal kaynaklarının soldaki haritada görüldüğü gibi resmedilmesi ders kitaplarımız açısından oldukça anlamlı olacaktır.

4. Ders Kitabında Dil ve Anlatım:

İncelediğimiz ders kitabında dil ve anlatım konusunda bazı sıkıntılar olduğu gözlenmektedir. Türkçe kullanımına bakıldığında satır sonlarında kelimelerin bölündüğünü, paragraflar arasında boşluk bırakılmadığını, yeni terimlerin, kavramların aynı sayfada tanımlanmadığı gibi bazen sözlükte de tanımlanmadığını vb. söylemek mümkündür.

Ancak büyük ölçüde imlâ kurallarına uyulduğunu ve metinlerin günümüz Türkçesiyle aktarıldığını belirtmek gerekir.

Kelime sayısı bakımından uzun cümlelere rastlanmaktadır. Bazı cümlelerde 32'ye çıkan kelime sayısı anlamayı güçleştirmektedir.

Daha önce değinildiği gibi şekillerin, resimlerin, tabloların altına neyi anlatmak istediği numara verilerek yazılmalıdır. Kitapta bu özelliğe sahip görsel malzeme bulunmamaktadır.

Ders kitapları okunaklı, anlaşılır, ilgi çekici, okumayı kolaylaştırıcı, araştırmaya sevk edici, öğrenmeyi ölçücü ve mekanik standartlara sahip olmalıdır. Bu özellikle ders kitabında kısmen mevcuttur.

Dil ve anlatım, öğrenci gelişim basamakları ve kavrama düzeylerine uygun olup kısmen ayrıntıdan uzak ve sadedir.

Dil, nispeten mantık dokusu ve fikir bütünlüğü içinde kullanılmıştır.

Yabancı kelimeler ve özel isimler orijinal şekilde yazılmış ve bunların okunuşları parantez içinde verilmiştir.

Bölümler arasında bağlantı sağlayacak bağlantılara nispeten yer verilmiştir. Ancak paragraflar arasında boşluk verilmemesi yanlış bir uygulamadır.

6. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında muhteva (içerik) sunumu ve düzenlemede daha çok *inceleme, genellemelere varma, harita, grafik, tablo yorumlama, değerlendirme, problem çözme ve alternatif çözüm önerileri sunma, semboller kullanma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, verilen bilgilerle ilgili harita kullanma, grafik çizme, tablo oluşturma, farklı akıl yürütme yollarını kullanma, karşılaştırmalar yapma* türünde etkinlikler yer almıştır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

İdeal bir ders kitabının hazırlanması; ciddi bir ön hazırlık evresi yanında, geniş bir kaynakça taramasına, ilgili kişi ve kurumlarla temasa geçilmesine ve en önemlisi bu sürecin ehil kişilerce yürütülmesine bağlıdır. Sosyal bilgiler öğretim programları büyük ölçüde interdisipliner, tündengelim ve yapılandırmacı bakış açısıyla şekillenmiştir (Semenderoğlu ve Gülersoy, 2005a ve 2005b). Böyle olmakla birlikte Sosyal Bilgiler ders kitapları, öğretim programlarının ruhunu tam olarak yansıtamamaktadır. Bu durumun ortaya çıkmasında ders kitabı hazırlayan ekibin (genellikle 3-4 kişiden oluşmaktadır) sosyal bilgiler içeriğini ve vizyonunu algılayamaması, editörlerin sosyal bilgiler öğretim programı ve disiplinleri hakkında yeterli bilgi ve deneyime sahip olmaması, alan uzmanlarının görüş ve deneyimlerinden yararlanılmaması, yayınevlerinin ekonomik gerekçelerle kitapların içeriklerine, sayfa sayılarına ve baskı kalitelerine müdahale etmeleri vb. gibi nedenler etkili olmaktadır.

Fiziksel, eğitsel, görsel ve dil-anlatım özellikleri açısından incelenen 6. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı (Altın Kitaplar) ideal bir ders kitabı olma niteliklerinden uzak bir görünüm arz etmektedir. Kitap, öğrenci hazırbulunuşluk düzeyini kısmen gözetmeye çalışsa da sınırlı sayıda yazarın, uzmanın ve danışmanın katkısı yeterli görülmemektedir. Feodal-Sanayi-Bilgi toplumu katmanlarının iç içe yaşadığı ülkemizde bütün öğrencilerin aynı hazırbulunuşluk düzeyinde olamayacağı sosyo-ekonomik-kültürel bir gerçektir. Bu açıdan ders kitabı görecelik ilkesinden uzak görünmektedir.

Söz konusu ders kitabı incelemeleri ve öğretmen, öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucunda; 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında genel olarak öğrencilerin kitabı nasıl kullanacaklarını, kitap içeriğini vb. anlatan bir önsözün, ünite başlarında o üniteye nelerin öğretileceğinin belirtildiği kazanım ifadelerinin, ünite sonunda bir özet kısmının, kitap sonunda indeksin ve kullanışlı tarihi-coğrafi haritalardan oluşan küçük bir atlasın olmamasının, metin kısımlarında konu anlatımlarının yetersizliğinin vb. dikkat çeken eksiklikler olduğu görülmüştür. Bunlar yanında ölçme-değerlendirme boyutunda duyuşsal kazanımların yeterince ön planda olmaması; tablo, şekil, resim ve haritaların neyi ifade ettiklerinin bunların hemen altında veya üstünde yer almaması; kitabın başında “tablo-şekil ve haritalar listesi”nin olmaması da dikkat çeken eksikliklerdir. *Değnilmesi gereken bir diğer nokta da ders kitaplarında “kavram öğretimi”nin yetersiz olmasıdır.* Nitekim ünite başlarında verilen kavram şeması kazanımları tam olarak yansıtamamaktadır.

Böyle olmakla birlikte diğer sosyal bilgiler ders kitaplarında “kavram şeması” bölümüne rastlanmaması incelenen kitabın üstün yanlarından. Yine öğrencilerin yaşamlarından örnekler vermesi ve onlara bu yönde sorular sorması; konu sayılarının, yıllık ders saati ile orantılı olması; geçmiş ders kitaplarına göre öğrencilerden problemlerin belirlemesini, araştırma-inceleme, gözlem ve gerekirse deneyler yapmasını, bunlardan sonuçlar çıkarmasını ve bu sonuçlardan genellemeler yaparak çözümler öne sürmesini kısmen sağlaması kitabın olumlu özelliklerindendir.

Toplumu şekillendirme ve ülkeye yön verme vb. gibi misyonları olan sosyal bilimlerin ilkökul ve ortaokul ayağını oluşturan Sosyal Bilgiler ders kitabının nitelikli olması, ülke ve dünya gerçeklerini yansıtan bir görünüme kavuşması kaçınılmazdır. Böylesi bir kitap, akademik deneyimi olan ve öngörüsü yüksek bir editör önderliğinde; alan uzmanları yanında dil, görsel, program geliştirme, ölçme-değerlendirme, rehberlik-gelişim uzmanlarının ve işin mutfağında olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin katkılarıyla hazırlanabilir. Uzun soluklu eğitim-öğretim planlarının siyaseten sekteye uğratılmadan tavizsiz yürütülebilmesi, ideal ders kitaplarının ve eğitim-öğretim ortamının oluşmasında belirleyici bir etkidir.

Bu çalışmada Sosyal Bilgiler ders kitaplarının nitelikli olması gerçeği, örnek bir inceleme ile vurgulanmaya çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar çerçevesinde mevcut kitapların ideal bir Sosyal Bilgiler ders kitabına dönüşebilmesi için ülkemizdeki ve diğer ülkelerdeki kitaplardan, sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğretmen adaylarının görüşlerinden yararlanarak önerilerde bulunulmuştur. Sözü geçen önerilerden dikkat çekenler şöyledir: Ünite başlarında “Bu üniteye neler öğreneceğiz?” ve “Nasıl çalışmalıyız?” bölümleri istisnasız bütün Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer almalıdır. Kitabın başında “tablo-şekil ve haritalar listesi” yer almalı, metin içerisindeki şekil, tablo ve resimlerin altına neyi ifade ettikleri yazılmalı ve numara verilmelidir. Sözlük içerik olarak zenginleştirilmeli, biyografik ve ansiklopedik bölümlerle zenginleştirilmelidir. Sözlüğe ek olarak coğrafi, ekonomik vb. terimlerin kitap sonunda yer alması gereklidir. Duyuşsal kazanımların ön planda olabilmesi için etkinliklerin öğrencinin yaşamına yönelik olarak hazırlanması gerekmektedir.

Ders kitabının öğretmenin en önemli yardımcısı olduğundan hareketle bu tür çalışmaların derinleşerek artması temennimizdir. Bu çerçevede, Milli Eğitim Bakanlığı, ivedilikle ilgili akademisyenlerin, uzmanların ve öğretmenlerin eşgüdümünü ve işbirliğini sağlamalıdır. Söz konusu ekibin hazırlayacağı

ders kitabı, müfredat laboratuvar okullarında en az bir yıl süreyle denenmeli ve bu süre sonunda öğrenci çalışma kitabı, öğretmen kılavuz kitabıyla birlikte yurt genelinde okutulmalıdır.

KAYNAKÇA

Altun, A., Doğan, Y., & Uzun, E. (2010). *Sosyal Bilgiler Ders Kitabı*, Altın Kitaplar, Ankara.

Ceyhan, E., & Yiğit, B. (2005). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*, Anı Yayınları, Ankara.

Kılıç, A., & Seven, S. (2002). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara

Küçükahmet, L. (2011). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu* (Ed. Leyla Küçükahmet), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

MEB 4-5-6-7-8. Sınıflar Öğrenci Ders, Çalışma kitapları ve Öğretmen Kılavuz kitapları.

Pingel, F. (2003). *Ders Kitaplarını Araştırma ve Düzeltme Rehberi*, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul.

Semenderoğlu, A., & Gülersoy, A. E. (2005a). İdeal Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Arayışında Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi, II. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi 26-28 Mayıs 2005 Van, Bildiriler, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, ss. 160-174, Ankara.

Semenderoğlu, A., & Gülersoy, A. E. (2005). Eski ve yeni 4-5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 141-152.

Şahin, C., & Küçükahmet, L. (2001). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Şahin, C. (2003). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler*, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.

Viola, H., Jennings, C., Bednarz, S. W., Cortés, C. E., Schug, M. C., & White, C. S. (2005). *SocialStudies* (5. Class), United States History, Houghton Mifflin, Boston, USA.

Extended Abstract

In an educational environment where students' fields of interest and mental developments are different, one of the materials which teachers use the most is textbooks. The textbook is one of materials that is used in a lesson and that forms a basis for improving the lesson. The textbook is primary resource, which is written for education of a certain lesson (e.g. Social Studies, Mathematics etc.) and for students who are at a certain grade (e.g. Primary School grade 1, Middle School grade 7 etc.); it is the basic resource whose content is suitable for the curriculum and which has been examined and approved. To be able to transfer the contents of curriculums to the student is possible with textbooks. Textbooks are a lesson material that is at the forefront in the process of learning-teaching. Many teachers arrange their studies concerning learning-teaching activities according to the textbook and teacher's guidebook rather than their curriculum. This situation increases the significance of textbooks even more. Preparing for an ideal textbook depends on a wide bibliography review, making contact with relevant institutions and organizations, and above all this process' being conducted by expert persons as well as a serious preliminary preparation phase. Curriculums of Social Studies have greatly taken their forms through a deductive, constructivist and an interdisciplinary point of view. Even so, Social Studies textbooks cannot entirely reflect the spirit of curriculums. The occurrence of this situation is caused by the reasons that the team (generally consist of 3-4 persons) who prepares the textbook cannot perceive Social Studies' content and vision; editors do not have enough information and experience about Social Studies' curriculum and disciplines; no benefit can be

taken from the opinions and experiences of the field experts; publishers intervene in contexts, page numbers and publishing qualities of textbooks etc. Social Studies Textbook for grade 6 (AltınKitaplar) which have been examined in terms of features of physical, educational, visual and language-expression has a perspective that is out of qualities of being an ideal textbook. Although the textbook has partly tried to protect student's readiness level, the contribution of numerous limited writers, experts and consultants is not considered as adequate. In our country where layers of Feudal-Industrial-Information society live one within the other, it is a social-economical-cultural fact that all students would not be at the same readiness level. From this viewpoint, the textbook seems distant from principle of relativity. In consequence of examinations for the said text book and interviews that have been made with teachers, teacher candidates, in Grade 6 Social Studies textbooks, in general, it has been seen that the lacking of a preface that explains the textbook context, how students will generally use the textbook etc. ; of acquisition expressions in which what would be taught in that unit is stated at the beginnings of the unit; of an abstract part at the end of the unit; of the index and a small atlas consisting of useful historical and geographical maps at the end of the book, and the insufficiency of subject lecturings on text parts...etc are attention-grabbing deficiencies. Besides these, the fact that affective skills are not in the foreground enough in the dimension of assessment and evaluation; what the tables, figures, pictures and maps state has not taken part immediately beneath or above of these; list of table-figure and maps are not at the beginning of the book are also attention-grabbing deficiencies. That teachers and consultants who had contributed to the book have not taken part in the book is also one of the noticeable negative features as well as the fact that field experts have not been stated. Another point which should be mentioned is insufficiency of "concept teaching" in textbooks. Nevertheless, concept chart which has been given at the beginnings of units cannot completely reflect acquisitions. Even so, it is one of the superior features of the examined book that the "concept chart" part has not been encountered in other social studies textbooks. Still, that it has given examples from students' lives and asked questions in this direction; that subject numbers are in proportion to annual course hours; that it has partly enabled students to determine problems, to make research-examining, observing and doing experiments if needed, to make inferences from these, and to put forward solutions by generalizing from these results; are amongst the positive features of the book. It is inevitable for Social Studies textbook to be of quality, which constitutes primary and secondary school part of social sciences that have missions such as shaping society and guiding to the country etc. and for it to attain a perspective that reflects the facts of the country and the world. Such a book can be prepared under the leadership of an editor who has academical experience and whose foresight is high; by contributions of experts of language, visual, program development, assessment-evaluation, guidance-development and social studies teachers who are at the coalface. Being able to conduct long-term education programs uncompromisingly without being interrupted politically is a determinant in the formation of ideal textbooks and education environment. In this study, the fact that textbooks of Social Studies should be qualified has been tried to be emphasized by a sample examination. In order to convert the existing books into an ideal Social Studies textbook within the frame of the results obtained, some suggestions have been made by benefiting from books in our country and other countries, from opinions of social studies teachers and teacher candidates. Attention-grabbing ones amongst the said suggestions are as follows: At the beginnings of units, parts-"what shall we learn in this unit?" and "How should we study?" should be in all Social Studies textbooks without exception. At the beginning of the book, the list

of “tables-figures and maps should take part, beneath figures, tables and pictures within the texts, what they state should be absolutely written. Dictionary should be enriched contextually, and by encyclopedical and biographical parts. In addition to dictionary, it is required for geographical, economical etc. terms to take part in the end of the book. It is required for activities to be prepared for student’s life in order that affective acquisitions can be at the forefront. Based on the fact that textbook is teacher’s most important assistant, it is our wish for such studies to deepen and increase. In scope of this, Ministry of National Education should urgently provide coordination and cooperation of relevant academicians, experts and teachers. The textbook which this team will prepare should be tried at least for a period of one year in curriculum laboratory schools, and at the end of this period the student’s textbook should be read throughout the country together with teacher’s guidebook.

THE ANALYSIS OF COGNITIVE EMOTION REGULATION SKILLS OF PRE-SERVICE MUSIC TEACHERS IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES

Tuba YOKUŞ¹, Hamit YOKUŞ¹, Ş. Göktuğ KALAYCIOĞLU¹

¹ Gaziosmanpaşa University, Education Faculty,

Music Education Department

tuba.yokus@gop.edu.tr

ABSTRACT

Regulation skill of emotional situations is seen as an important and necessary initial way to manage problems, anxiety and difficulties. The purpose of this research is to analyze the cognitive emotion regulation skills of pre-service music teachers according to different variables. 278 pre-service music teachers consist of the study group of the research. In accordance of the purpose of the study, the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire which is developed by Garnefski, Kraaij and Spinhoven (2001) and adapted to Turkish by Onat and Otrar (2010), is used as a means of data collection. Socio-demographic characteristics of pre-service music teachers are obtained from personal information form prepared by the researcher. As a result of the analysis on the research data, it is found that the cognitive emotion regulation skills of pre-service music teachers are significantly different in terms of various sub-dimensions as parents' educational level, number of siblings. However, according to the variables of gender and class differences, a statistically significant difference is not found.

Keywords: Emotion regulation, music education, pre-service music teacher.

INTRODUCTION

Emotions are generally defined as senses with physiologic and cognitive elements, which affect behavior (Morgan, 1993: as cited in Onat & Otrar, 2010). Emotions are one of the important psychological components accompanying our lives which affect and are affected from our lives (Sarp & Tosun, 2011). Contemporary functional perspectives emphasize that emotions play an important role in giving necessary behavioral reactions, decision-making and memory enhancement and also in interpersonal interaction. However, emotions can be harmful when they appear at a wrong time or when they cannot be controlled. Emotion regulator functions might be automatic or controlled, conscious or unconscious. Additionally, emotion regulation can intensify or can only be preserved depending on the objectives of the individual. The degree of emotion regulation can be changed depending on substantial changes about emotion experiences (Gross & Thompson, 2007).

According to Richard and Gross (2000), if the function of emotion regulation is to affect emotions, the first thing to do should be to understand whether emotion regulation really changed empirical, behavioral and physiologic emotion reaction components. However, feeling and looking good is not the priority of the individuals at their emotionally depressed times. Individuals also want to operate their cognitive functions at the optimum manner. Thinking that emotions often appear or are more intensively experienced when important objectives are the case, this is not a surprise. Emotional and cognitive processes are known to be strictly related in daily life and humans often regulate their emotions through cognitive protection function (Damasio, 1994: as cited in Richard & Gross, 2000).

Garnefski, Kraaij and Spinhoven (2001) developed cognitive emotion regulation to include nine conceptual sub-dimensions. These sub-dimensions can be summarized as follows: self-blame sub-dimension refers to blaming oneself for the situation he/she experiences. They are considerably emotion-focused thoughts and behaviors (feeling angry or anxious etc.) Other-blame refers to blaming other people for the situation an individual experiences. Acceptance refers to accepting what the individual have experienced and the opinion of reality and what he/she experienced. In many situations acceptance can be considered as a functional coping. Refocus on planning refers to thinking of how to react or what steps to take against negative events. Carver et al., (1989: as cited in Garnefski et al., 2001) reported that using planning as a coping strategy was related positively related with optimism and self-esteem and negatively related with anxiety. Positive refocusing is associated with thinking in a more optimistic, nice and cheerful manner instead of thinking about the reality of events.

Positive refocusing can be considered as a form of mental catharsis about the events and means thinking more about positive things and less about real events. Rumination refers to thinking about emotions and opinions about negative events. It was reported that rumination is highly correlated with tendency to high level of depression as a coping strategy (Nolen, Hoeksema, Parker & Larson, 1994: as cited in Garnefski et al., 2001). Positive reappraisal is related to combination of events in a positive manner. Carver et al., (1989: as cited in Garnefski et al., 2001) reported that, similar to refocus on planning, positive reappraisal as a coping strategy is positively correlated with optimism and self-esteem and negatively correlated with anxiety. Putting into perspective refers to the opinions about trivialization of the seriousness or relativity of the event when compared to other events. Catastrophizing sub-dimension refers to the opinions caused by a bad experience. Generally catastrophizing is considered to be associated with maladjustment, emotional pain and depression (Garnefski et al., 2001).

According to Gross (2002), managing emotion regulation is one of the greatest challenges of life and emotions play an important role in communication, interpersonal relationships and personal satisfaction. This study was designed to investigate cognitive emotion regulation skills of pre-service music teachers according to various variables. The significance of the study is that it determines whether cognitive emotion regulation skills of pre-service music teachers varied according to various variables.

The following questions were tried to be answered in the study:

1. Do cognitive emotion regulation skills of pre-service music teachers vary according to the university they are enrolled in?
2. Do cognitive emotion regulation skills of pre-service music teachers vary according to gender variable?
3. Do cognitive emotion regulation skills of pre-service music teachers vary according to grade level?
4. Do cognitive emotion regulation skills of pre-service music teachers vary according to educational level of parents?
5. Do cognitive emotion regulation skills of pre-service music teachers vary according to number of siblings?

METHOD

Study Model

This study used survey method. Survey studies include defining the characteristics of a group through a series of tools such as question forms or tests (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2009). Cognitive emotion regulation skills of pre-service music teachers were analyzed in terms of socio-demographic variables.

Study Group

Study group of the study consisted of 1. (n=86), 2. (n=75), 3. (n=66) and 4. grade (n=51) students (N=278) enrolled in Gaziosmanpaşa University (GOU) Faculty of Education (EF) Department of Fine Arts Teaching (DFAT) Program of Music Teaching (PMT) (N= 70), Uludag University (UU) EF DAT PMT (N= 113) and Inonu University (IU) EF GSEB MEABD (N=95) who voluntarily participated in the study in 2011-2012 academic year. A total of 165 (59.4%) of pre-service music teachers were female while 113 (40.6%) were male. As for the educational level of mothers, mothers of 100 (36.0%) of the participants were primary education graduates; mothers of 119 (42.8%) of the participants were secondary school graduates and mothers of 59 (21.2%) participants were higher education graduates. On the other hand, fathers of 64 (23.0%) participants were primary education graduates; fathers of 104 (37.4%) participants were secondary education graduates and fathers of 110 (39.6%) participants were higher education graduates. As for the number of siblings, 119 (42.8%)

of the participants has 0-1 siblings; 134 (48.2%) had 2-4 siblings and 25 (9.0%) had 5 and more siblings.

Data Collection Tools

Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ) which was developed by Garnefski et al., (2001) and was adapted into Turkish by Onat and Otrar (2010) and Personal Information Form were used for data collection. CERQ is a five-item Likert type scale [(1) Strongly Unfavorable (2) Slightly favorable (3) Partially Favorable (4) Highly Favorable (5) Strongly Favorable] consisting of 36 items and nine sub-dimensions. The first sub-dimension is self-blame; the second sub-dimension is acceptance; the third sub-dimension is rumination; the fourth sub-dimension is positive refocusing; the fifth sub-dimension is refocus on planning; the sixth sub-dimension is positive reappraisal; the seventh sub-dimension is putting into perspective; the eighth sub-dimension is catastrophizing and the ninth sub-dimension is other-blame. Each sub-dimension contained four items. Internal consistency coefficient calculated for the general of items was found to be .78. Consistency coefficients of sub-dimensions of CERQ were found to be as follows: self-blame sub-dimension (items 1, 10, 19, 28.) .56; acceptance sub-dimension (items 2, 11, 20, 29.) .56; rumination sub-dimension (items 3,12,21,30.) .62; positive refocusing sub-dimension (items 4, 13, 22, 31.) .42; refocus on planning sub-dimension (5,14,23,32) .68; positive reappraisal sub-dimension (items 6, 14, 24, 33.) .66; putting into perspective sub-dimension (items 7, 16, 25, 34.) .51; catastrophizing sub-dimension (items 8, 17, 26, 35.) .71; other-blame sub-dimension (items 9, 18, 27, 36.) .71.

α value of cognitive emotion regulation scale was found to be .81. Personal information form developed by the researcher was used to collect information on various variables about demographic characteristics of pre-service music teachers. This form contained questions such as the universities pre-service music teachers are enrolled in, gender, grade levels and educational level of parents. Scores of personal information and data collection tools were coded and data was entered and evaluated in SPSS package program.

Data Analysis

“Frequency and percentage” calculations were made to determine demographic characteristics of pre-service music teachers according to variables. One factor “Anova” was used to determine whether there was a significant difference in terms of “cognitive emotion regulation skills” according to university, grade level, parents education level, number of siblings variables. Independent group “t” test was used to determine whether there was a significant difference in terms of “cognitive emotion regulation skills” according to gender variable.

FINDINGS

In this section, results of the study were analyzed in line with the sub-problems of the study.

Table 1. One Factor Anova Results for Cognitive Emotion Regulation (CER) Skills of Pre-Service Music Teachers According to The University They Are Enrolled In.

Subscales		Sum of squares	df	Mean square	F	p	Significant difference
Self-blame	Between groups	72.829	2	36.415	4.933	.008	3-2
	Within groups	2030.153	275	7.382			
	Total	2102.982	277				
Acceptance	Between groups	34.522	2	17.261	2.162	.117	
	Within groups	2195.809	275	7.985			
	Total	2230.331	277				
Rumination	Between groups	27.920	2	13.960	1.449	.236	

Subscales		Sum of squares	df	Mean square	F	p	Significant difference
	Within groups	2648.541	275	9.631			
	Total	2676.460	277				
Positive refocusing	Between groups	5.627	2	2.814			
	Within groups	1891.787	275	6.879	.409	.665	
	Total	1897.414	277				
Refocus on planning	Between groups	51.420	2	25.710			
	Within groups	2144.022	275	7.796	3.298	.038	2-1
	Total	2195.442	277				
Positive reappraisal	Between groups	25.867	2	12.933			
	Within groups	2295.846	275	8.349	1.549	.214	
	Total	2321.712	277				
Putting into perspective	Between groups	19.488	2	9.744			
	Within groups	1810.023	275	6.582	1.480	.229	
	Total	1829.511	277				
Catastrophizing	Between groups	45.901	2	22.950			
	Within groups	2966.962	275	10.789	2.127	.121	
	Total	3012.863	277				
Other-blame	Between groups	9.119	2	4.560			
	Within groups	2087.791	275	7.592	.601	.549	
	Total	2096.910	277				

1:GOU, 2: IU, 3: UU

As indicated in Table 1, according to one factor Anova results for “cognitive emotion regulation skills” according to university variable, there was a significant difference between cognitive emotion regulation skills of pre-service music teachers in self-blame [$F_{(2-275)}=4.93$, $p<.05$] and refocus on planning sub-dimensions [$F_{(2-275)}=3.30$, $p<.05$] at the level of .05. According to Scheffe results, cognitive emotion regulation scores of pre-service music teachers in IU ($\bar{X}= 10.78$) were lower than those of pre-service music teachers in UU ($\bar{X}= 11.97$) in self-blame sub-dimension. According to Scheffe results for refocus on planning sub-dimension, cognitive emotion regulation scores of pre-service music teachers in IU were found to be lower than those of pre-service music teachers in GOU ($\bar{X}= 16.17$) On the other hand, there was no significant difference in acceptance [$F_{(2-275)}=2.16$, $p>.05$], rumination [$F_{(2-275)}=1.45$, $p>.05$], positive refocusing [$F_{(2-275)}=.40$, $p>.05$], positive reappraisal [$F_{(2-275)}=1.55$, $p>.05$], putting into perspective [$F_{(2-275)}=1.48$, $p>.05$], catastrophizing [$F_{(2-275)}=2.12$, $p>.05$] and other-blame [$F_{(2-275)}=.601$, $p>.05$] sub-dimension in terms of university variable.

Table 2. Independent Group “T” Test Results for “CER” Skills of Pre-Service Music Teachers According to Gender Variable

Subscales	Gender	N	$\bar{X}$	S	df	t	p
Self-blame	Female	165	11.4788	2.75767			
	Male	113	11.4248	2.76394	276	.160	.873
Acceptance	Female	165	11.9455	2.82034			
	Male	113	11.4956	2.85396	276	1.300	.195
Rumination	Female	165	14.6485	2.98330			
	Male	113	14.1327	3.27192	276	1.361	.175
Positive refocusing	Female	165	13.0364	2.57069			
	Male	113	12.7611	2.68685	276	.861	.390
Refocus on planning	Female	165	15.5697	2.58094			
	Male	113	15.4336	3.13641	276	.395	.693
Positive reappraisal	Female	165	15.3030	2.75952			
	Male	113	14.9823	3.08505	276	.907	.365
Putting into perspective	Female	165	13.4545	2.41806			
	Male	113	12.8142	2.74366	276	2.052	.041
Catastrophizing	Female	165	10.0242	3.42329			
	Male	113	10.7611	3.06849	276	-1.837	.067
Other-blame	Female	165	10.9333	2.66672			
	Male	113	11.1416	2.87808	276	-.619	.536

As indicated in Table 2, according to independent “t” test results performed for cognitive emotion regulation skills sub-dimension scores of pre-service music teachers according to variable, there was no statistically significant difference; cognitive emotion regulation scores of female and male students did not show a difference.

Table 3. One Factor Anova Results for “CER” Skills of Pre-Service Music Teachers According to Grade Level Variable

Subscales		Sum of squares	df	Mean square	F	p	Significant difference
Self-blame	Between groups	17.306	3	5.769			
	Within groups	2085.676	274	7.612	.758	.519	
	Total	2102.982	277				
Acceptance	Between groups	27.066	3	9.022			
	Within groups	2203.265	274	8.041	1.122	.341	
	Total	2230.331	277				
Rumination	Between groups	44.466	3	14.822			
	Within groups	2631.995	274	9.606	1.543	.204	
	Total	2676.460	277				
Positive refocusing	Between groups	30.094	3	10.031			
	Within groups	1867.320	274	6.815	1.472	.222	
	Total	1897.414	277				
Refocus on planning	Between groups	52.306	3	17.435			
	Within groups	2143.136	274	7.822	2.229	.085	
	Total	2195.442	277				
Positive reappraisal	Between groups	77.806	3	25.935			
	Within groups	2243.907	274	8.189	3.167	.025	
	Total	2321.712	277				
Putting into perspective	Between groups	19.315	3	6.438			
	Within groups	1810.196	274	6.607	.975	.405	
	Total	1829.511	277				
Catastrophizing	Between groups	79.530	3	26.510			
	Within groups	2933.333	274	10.706	2.47	.062	
	Total	3012.863	277				
Other-blame	Between groups	3.658	3	1.219			
	Within groups	2093.252	274	7.640	.160	.923	
	Total	2096.910	277				

As indicated in Table 3, according to “one factor Anova” results for grade level variable, there was a statistically significant difference between cognitive emotion regulation scores of pre-service music teachers in terms of sub-dimensions.

Table 4. One Factor Anova Results for “CER” Skills of Pre-Service Music Teachers According to Mothers’ Educational Level

Subscales		Sum of squares	df	Mean square	F	p	Significant difference
Self-blame	Between groups	5.543	2	2.771			
	Within groups	2097.440	275	7.627	.363	.696	
	Total	2102.982	277				
Acceptance	Between groups	9.128	2	4.564			
	Within groups	2221.203	275	8.077	.565	.569	
	Total	2230.331	277				
Rumination	Between groups	20.557	2	10.279			
	Within groups	2655.903	275	9.658	1.064	.346	
	Total	2676.460	277				
Positive refocusing	Between groups	18.820	2	9.410			
	Within groups	1878.593	275	6.831	1.378	.254	
	Total	1897.414	277				

Subscales		Sum of squares	df	Mean square	F	p	Significant difference
Refocus on planning	Between groups	2.396	2	1.198	.150	.861	
	Within groups	2193.047	275	7.975			
	Total	2195.442	277				
Positive reappraisal	Between groups	5.843	2	2.922	.347	.707	
	Within groups	2315.869	275	8.421			
	Total	2321.712	277				
Putting into perspective	Between groups	27.793	2	13.896	2.121	.122	
	Within groups	1801.718	275	6.552			
	Total	1829.511	277				
Catastrophizing	Between groups	116.545	2	58.273	5.533	.004	3-1, 3-2
	Within groups	2896.318	275	10.532			
	Total	3012.863	277				
Other-blame	Between groups	26.018	2	13.009	1.728	.180	
	Within groups	2070.892	275	7.531			
	Total	2096.910	277				

1: Primary Education, 2: Secondary Education, 3: Higher Education

It is understood from Table 4 that according to “one factor Anova” results for “cognitive emotion regulation skills” according to the mothers’ educational level variable, cognitive emotion regulation scores of pre-service music teachers significantly varied in catastrophizing sub-dimension at the significance level of .05 [$F_{(2-275)}=5.53$, $p<.05$]. Scheffe results showed that in catastrophizing sub-dimension, pre-service music teachers, whose mothers were graduates of higher education ($\bar{X}=9.08$), had lower cognitive emotion regulation scores than those whose mothers were graduates of primary education ($\bar{X}=10.75$) and secondary education ($\bar{X}=10.57$). There was no statistically significant difference in terms of other dimensions.

Table 5. One Factor Anova Results for “CER” Skills of Pre-Service Music Teachers According to Fathers’ Educational Level

Subscales		Sum of squares	df	Mean square	F	p	Significant difference
Self-blame	Between groups	13.756	2	6.878	.905	.406	
	Within groups	2089.226	275	7.597			
	Total	2102.982	277				
Acceptance	Between groups	14.269	2	7.135	.885	.414	
	Within groups	2216.062	275	8.058			
	Total	2230.331	277				
Rumination	Between groups	23.898	2	11.949	1.239	.291	
	Within groups	2652.562	275	9.646			
	Total	2676.460	277				
Positive refocusing	Between groups	5.900	2	2.950	.429	.652	
	Within groups	1891.514	275	6.878			
	Total	1897.414	277				
Refocus on planning	Between groups	10.961	2	5.481	.690	.502	
	Within groups	2184.481	275	7.944			
	Total	2195.442	277				
Positive reappraisal	Between groups	5.090	2	2.545	.302	.740	
	Within groups	2316.623	275	8.424			
	Total	2321.712	277				
Putting into perspective	Between groups	4.537	2	2.269	.342	.711	
	Within groups	1824.974	275	6.636			

Subscales		Sum of squares	df	Mean square	F	p	Significant difference
	Total	1829.511	277				
Catastrophizing	Between groups	99.539	2	49.769	4.698	.010	3-1
	Within groups	2913.325	275	10.594			
	Total	3012.863	277				
Other-blame	Between groups	24.633	2	12.317	1.634	.197	
	Within groups	2072.277	275	7.536			
	Total	2096.910	277				

1: Primary Education, 2: Secondary Education, 3: Higher Education

It is understood from Table 5 that, according to One factor Anova results for “cognitive emotion regulation skills” according to father’s education level variable, there was a significant difference between cognitive emotion regulation scores of pre-service music teachers in catastrophizing sub-dimension at the significance level of .05 [$F_{(2-275)}=4.69$, $p<.05$]. Scheffe results showed that in catastrophizing sub-dimension, pre-service music teachers whose fathers were graduates of higher education ($\bar{X}=9.80$) had lower cognitive emotion regulation skills than those whose fathers were the graduates of primary education ($\bar{X}=11.35$). There was no statistically significant difference in terms of other dimensions.

Table 6. One Factor Anova Results for “Cer” Skills of Pre-Service Music Teachers According to Number of Siblings Variable

Subscales		Sum of squares	df	Mean square	F	p	Significant difference
Self-blame	Between groups	5.722	2	2.861	.375	.688	
	Within groups	2097.260	275	7.626			
	Total	2102.982	277				
Acceptance	Between groups	7.311	2	3.655	.452	.637	
	Within groups	2223.020	275	8.084			
	Total	2230.331	277				
Rumination	Between groups	.155	2	.078	.008	.992	
	Within groups	2676.305	275	9.732			
	Total	2676.460	277				
Positive refocusing	Between groups	6.048	2	3.024	.440	.645	
	Within groups	1891.366	275	6.878			
	Total	1897.414	277				
Refocus on planning	Between groups	9.951	2	4.976	.626	.535	
	Within groups	2185.491	275	7.947			
	Total	2195.442	277				
Positive reappraisal	Between groups	14.021	2	7.010	.835	.435	
	Within groups	2307.692	275	8.392			
	Total	2321.712	277				
Putting into perspective	Between groups	8.361	2	4.181	.631	.533	
	Within groups	1821.150	275	6.622			
	Total	1829.511	277				

Subscales		Sum of squares	df	Mean square	F	p	Significant difference
Catastrophizing	Between groups	111.479	2	55.740	5.283	.006	3-1
	Within groups	2901.384	275	10.550			
	Total	3012.863	277				
Other-blame	Between groups	30.006	2	15.003	1.996	.138	
	Within groups	2066.905	275	7.516			
	Total	2096.910	277				

1: 0-1, 2: 2-4, 3: 5 and more

It is understood from Table 6 that according to one factor Anova results for “cognitive emotion regulation” skills according to number of siblings variable, in catastrophic sub-dimension, cognitive emotion regulation scores of pre-service music teachers showed a difference at the level of .05 [$F_{(2, 275)}=5.28$, $p<.05$]. Scheffe results showed that in catastrophizing sub-dimension, pre-service music teachers who had 0-1 siblings ($\bar{X}=9.72$) had lower cognitive emotion regulation skills than those who has 5 or more siblings ($\bar{X}=11.88$). There was no statistically significant difference in terms of other dimensions.

RESULT AND DISCUSSION

Based on a review of the literature on the strategies in cognitive dimension about emotion regulation, it can be stated that previous research mainly focused on the relationship of cognitive emotion regulation with negative life events such as depression, anxiety and concern (Garnefski, Boon, & Kraaij, 2003; Garnefski & Kraaij 2006; Garnefski et al., 2001; Martin & Dahlen 2005). Garnefski et al., (2001) investigated negative life events, emotional problems and cognitive emotion regulation situations of high school students and reported that cognitive coping strategies played an important role in symptom situations of negative life experience, depression and anxiety. In another study titled cognitive emotion regulation in prediction of depression, anxiety, stress and anger, Martin and Dahlen (2005) investigated the relationship between cognitive emotion regulation skills and depression, anxiety, stress and anger and reported that cognitive emotion regulation was one of the most important determinants of negative emotions in self-blame, rumination, catastrophizing positive reappraisal sub-dimensions.

In the present study, in self-blame and refocus on planning sub-dimensions, cognitive emotion regulation skills of pre-service music teachers according to university variable significantly varied at the significance level of .05. In self-blame sub-dimension, it was found that cognitive emotion regulation scores of pre-service music teachers in IU were lower than those of pre-service students in UU. As for the refocus on planning sub-dimension, it was found that cognitive emotion regulation scores of pre-service music teachers in IU were lower than those of pre-service teachers in GOU. There was no statistically significant difference in other sub-dimensions according to university variable. Based on recent studies, (Garnefski et al., 2001; Garnefski et al., 2003; Garnefski, Legerstee, Kraaij, Kommer, & Teerds 2002; Garnefski, Rieffe, Jellesma, Terwogt, & Kraaij, 2007; Kraaij, Garnefski, Wilde, et al., 2003; Kraaij, Pruymboom, & Garnefski, 2002) Garnefski and Kraaij (2006) reported that there was a significant relationship between cognitive emotion regulation skills and emotional problems and stated that the individuals who generally used cognitive emotion regulation strategies such as rumination, catastrophizing and self-blame might experience more emotional problems while the use of strategies such as positive reappraisal, positive refocusing might reduce emotional problems or lack of defense. In this framework, based on obtained data, it can be stated that pre-service music teachers in IU cope with emotional problems better than those in UU; while pre-service music teachers in GOU cope with emotional problems better than those in IU.

There was no statistically significant difference in cognitive emotion regulation scores of pre-service music teachers according to gender variable. Unlike the findings of the present study, Martin and Dahlen (2005) reported that females had higher cognitive emotion regulation scores than males in rumination, catastrophizing positive refocusing, refocus on planning, positive reappraisal sub-dimensions; while males had higher scores in other-blame sub-dimension. On the other hand, Garnefski, Teerds, Kraaij, Legerstee, and Kommer (2004) analyzed the differences between females and males in terms of cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms and found that females used cognitive emotion regulation skills higher than males in rumination, catastrophizing positive refocusing sub-dimensions. It was reported that self-blame, rumination and catastrophizing strategies were highly correlated with depression scores in both groups; while there was a low correlation between positive reappraisal and depression scores.

Cognitive emotion regulation scores of pre-service teachers significantly varied (.05) in catastrophizing sub-dimension according to educational level of parents. It was found that pre-service teachers, whose mothers were higher education graduates, had lower cognitive emotion regulation scores than those whose mothers were primary education or secondary education graduates. In addition, it was found that pre-service teachers, whose fathers were higher education graduates, had lower cognitive emotion regulation scores than those whose fathers were primary education or secondary education graduates. There was no statistically significant difference in terms of educational level of parents' variable in other sub-dimensions. In conclusion, considering that catastrophizing sub-dimension is related with emotional problems or depression (Garnefski et al., 2004; Garnefski & Kraaij 2006) it can be stated that pre-service music teachers, whose parents were higher education graduates, coped with emotional problems better and had a lower level of tendency for depression. A review of the literature found no study on the relationship of parents' educational level within the scope of cognitive emotion regulation and socio-demographic variables. It was found that cognitive emotion regulation scores of pre-service music teachers sufficiently varied (.05) according to number of siblings variable in catastrophizing sub-dimension. It was observed that cognitive emotion regulation score of pre-service music teachers who has 0-1 siblings were lower than those who had 5 and more siblings. Based on this result, it can be stated that as the number of siblings decreases, pre-service music teachers become more successful in coping with emotional problems. A review of the literature found no studies on number of siblings within the scope of cognitive emotion regulation and socio-demographic variables. Considering that catastrophizing sub-dimension is related with emotional problems or depression, unlike the findings of the present study, Öznel et al., (2002) investigated the relationship between depression symptoms and socio-demographic characteristics and found that as number of siblings increased, ratio of showing depressive symptoms decreased. The researchers reported that while ratio of showing depressive symptoms was 46.2% in single children, this ratio was 24.6% in children with 3 or more siblings. There was no statistically significant difference in other sub-dimensions according to number of sibling variable. In addition, cognitive emotion regulation scores of pre-service music teachers showed a statistically significant difference according to grade level variable.

In conclusion, in our study group cognitive emotion regulation scores of pre-service music teachers showed a significant difference in various sub-dimensions according to "university they are enrolled in", "parents' educational level" and "number of siblings" variables. A review of the literature found no study in Turkey to determine cognitive emotion regulation skills of university students and pre-service music teachers. Conducting similar studies in general of Turkey in such a way to include pre-service music teachers in other music teaching departments can provide more generalizable or different results. In addition, considering that cognitive emotion regulation skills are strongly related with emotional problems (anxiety, concern, depression etc.) studies which use relational screening model can be carried out.

REFERENCES

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (10th ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Garnefski, N., Boon, S., & Kraaij, V. (2003). Relationships between cognitive strategies of adolescents and depressive symptomatology across different types of life events. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 401–408.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples, *Personality and Individual Differences*, 40, 1659–1669.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311–1327.
- Garnefski, N., Legerstee, J., Kraaij, V., Kommer, V. D. T., & Teerds, J. (2002). Cognitive coping strategies and symptoms of depression and anxiety: A comparison between adolescents and adults. *Journal of Adolescence*, 25, 603–611.
- Garnefski, N., Rieffe, C., Jellesma, F., Terwogt, M. M., & Kraaij, V. (2007) Cognitive emotion regulation strategies and emotional problems in 9–11-year-old children. *Eur Child Adolesc Psychiatry* 16, 1–9. doi: 10.1007/s00787-006-0562-3
- Garnefski N., Teerds, J., Kraaij, V., Legerstee, J., & Kommer, V. D. T., (2004). Cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: Differences between males and females. *Personality and Individual Differences* 36, 267–276. doi:10.1016/S0191-8869(03)00083-7
- Gross, J. J (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39 281–291. doi: 10.1017/S0048577201393198
- Groos, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation conceptual foundations guilford publications. J. J. Gross (Eds.), *Handbook of emotion regulation* (1-24). Guilford Publication. Retrived July 17, 2012, from <http://spl.stanford.edu/pdfs/2007%20Gross%20Emotion%20Handbook%20Chapter%201.pdf>
- Kraaij, V., Garnefski, N., Wilde, E. J. D., Dijkstra, A., Gebhardt, W., Maes, S., et al. (2003). Negative life events and depressive symptoms in late adolescence: Bonding and cognitive coping as vulnerability factors? *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 185–193.
- Kraaij, V., Pruymboom, E., & Garnefski, N. (2002). Cognitive coping and depressive symptoms in the elderly: A longitudinal study. *Aging & Mental Health*, 6 (3), 275–281. doi: 10.1080/1.3607860220142387
- Martin, R. C., & Dahlen, E. R. (2005). Cognitive emotion regulation in the prediction of depression, anxiety, stress, and anger. *Personality and Individual Differences*, 39, 1249–1260. doi: 10.1016/j.paid.2005.06.004
- Onat, O., & Otrar M. (2010). Bilişsel duygu düzenleme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları [Adaptation of cognitive emotion regulation questionnaire to Turkish: Validity and reliability studies], *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31, 123-143.
- Özdel, L., Bostancı, M., Özdel, O., & Oğuzhanoglu, N. K. (2002). Üniversite öğrencilerinde depresif belirtiler ve sosyodemografik özelliklerle ilişkisi [The relationship with sociodemographic characteristics and depressive symptoms in university students]. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 3, 155-161.
- Richards, J. M., & Gross, J. J. (2000). Emotion regulation and memory: The cognitive costs of keeping one's cool. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79 (3), 410-424. doi: 10.1037/0022-3514.79.3.410
- Sarp, N., & Tosun, A. (2011). Duygu ve otobiyografik bellek [Emotion and autobiographical memory]. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 3 (3). 446-465.

POLITICAL AND CULTURAL PARTICIPATION OF TURKISH WOMEN IN THE NETHERLANDS SINCE THE MID-1990s

Dinçer ÖZER

Graduate (PhD) Student in Department of Sociology,
University of Porto, Porto, Portugal
dincerozer@windowslive.com

Hasan AYDIN

Assistant Professor of Multicultural Education and Instruction Department at Yildiz Technical
Unvieristy, Istanbul, Turkey
hasan9a@yahoo.com

ABSTRACT

Today, women of Turkish origin who form a heterogeneous structure related to the socio-economic, political, ethnical and religious positions have become active social and decisive actors of the Netherlands. Particularly, second and third generation women of Turkish origin have achieved the integration with the social, political, economical and cultural life in the Netherlands. The traditional life-style of the second and third generation of Turkish women has changed and developed in the modern Western society in Europe. The goal of this study is to examine the political participation of second and third generation Turkish women in the Netherlands and to analyze the concrete data obtained from the inquiries and questionnaires in the light of existing observations. The reason for the evaluation of the period after 1990s of the nearly 45-year-old integration process is to demonstrate that immigrant Turkish women have shown a more tendency for the adaptation to the rules and norms of society, its social and political life in which they live in this period. Consequently, in this study, political and legal developments of Turkish women are analyzed in terms of their participation to local and national policies in the Netherlands. This study aims to research for the participation of women of Turkish origin to the public and political life; as the method of collecting data, an inquiry of 47 questions performed by 239 women participants has been preferred.

Keywords: Women of Turkish Origin, the Netherlands, political participation, integration, integration policies.

INTRODUCTION

Turkish migration which began in 1961 to Europe has become one of the important realities of social, economical, and political life of Europe with over 5,2 million mass today despite the certain measures in certain periods. Among the immigrants, Turks¹ constitute the most crowded national community with this population. In the member states of the European Union (EU), the European Turks with their current population took place 19th and have passed eight the members of the European Union (Estonia, Ireland, South Cyprus, Latvia, Lithuania, Luxemburg, Malta, and Slovenia). 53,0 percent of 5,2 million Turks, living in the boundaries of EU have the citizenship of the country in which they live (TAM, 2007: 18)². Today, immigrants of Turkish origin and their children in Europe form a heterogeneous structure in relation to social, economical, political, ethnic and religious manners. On the other hand, it is essential to say that immigrants of Turkish origin and their children of second and third generation became integrated with the social, political, economical and cultural life of the country in which they live. Particularly, second generation Turkish immigrants have become today active social and decisive actors. As a natural consequence of this, many Turkish citizens have achieved to be selected to the national and international parliamentary by succeeding in the elections in local and national level.

Today, the political identity of Turkish immigrant that entered into the party programs of big political parties with a serious voter mass and began to be felt in the Netherlands political life started to make

¹‘Turks’ (or ‘women of Turkish origin’) refers to first, second and third generation immigrants or women of Turkish origin, regardless of their nationality. This terminology follows that of the Dutch administrative definition (also see website of Statistics Bureau (CBS) www.cbs.nl).

² The objectives of the Turkish Research Center (TAM) on Turkey are to promote German-Turkish relations and the level of knowledge and information about Turkey and Turkish migrants in Europe, to advance the cooperation between Turkey, Germany and other European countries and also to support research and public relations’ (also see website of TAM: <http://www.zft-online.de/index.php?site=43>).

the Netherlands political outlook gain variety. It is important to pay attention to especially the achievements of second and third generation women of Turkish origin among Turkish society that add colorfulness and variety to the Netherlands political life recently. The increase in the education level of women in Turkish society has made politics attractive for women and has increased the political representative power of Turkish society in the Netherlands. Consequently, the interest in socio-economical and political problems of these second and third generation women of Turkish origin who know two cultures well, completed their education in this country and were brought up in the Netherlands is increasing day by day. In this respect, women of Turkish origin express the social and political problems in different political platforms with the socialization and increasing education level and they struggle for the production of concrete solutions. Besides, women of Turkish origin struggle with social ailments like racism, discrimination, Islamic phobia that trigger revenge and hatred, do harm on communitarian peace and prosperity. On the other hand, Turkish women who have these qualities are the nominees for the break of some prejudices with an approach to society through a gentle and protective vantage point and her openness for all the cultures and world views. In conclusion, the modern roles of women that change and develop with the education in the traditional Turkish family structure and her social and political participation that develops with her possession of equality values are the peak points of this study.

In this study of the political development of Turkish women in the Netherlands; it is impossible for us to make a generalization by ignoring the differences between the generations. Since the first, second and despite its limited area the third generations have so much difference in them that to express them in the same line and mutual share is not a good approach. The point in the existing situation with the great analysis of the change between the generations will supply the targets that will be reached with an explicit vision. In nearly 45 year-old migration process, the manner and degree of the young generations that are replaced with each other to be influenced by the elements of communitarian life have varied. Thus, the positions, living standards and futurity visions of the second generation women that are born, brought up and get educated in the Netherlands will be different from those of the first generation women. Before all the evaluations that will be made on the situation of the socio-economical positions of Turkish women in the Netherlands, which generation she belongs to, the environment she is brought up, her education level, her adaptation grade with the environment should be scrutinized. The majority of mass that this study focuses on consists of these second generation and the third generation women.

In general, in the first parts of this empiric study the demographic structure of Turkish community and the historical process of migration have been surveyed briefly in the Netherlands. In the second part of study political participations that change in the 45 year-old migration process of second generation women of Turkish origin have been analyzed with the statistical data. While surveying the political participations of the women of Turkish origin, the subject has been deeply surveyed by making use of the term of political participation, its definition and the changing factors that determine the political participation. In the third part of this empiric study, the political participation of the second and third generation Turkish women that become a source for this study have been discussed with the theoretical and empiric results of standard questionnaire study that has been done with the participant subjects. In general, in this part, the participation of women of Turkish origin in the Netherlands into local and national policies and their political and legal development have been analyzed.

1. Demographic Characteristics of Turkish Women in the Netherlands

In the wake of the Second World War, the demand of foreign labor came out in the Western European countries where the industrialization process gained speed, yet the need for labor was not supplied by the native resources. As an answer to this demand; Turkey in 1961 to Federal Germany, in 1964 to Austria, the Netherlands, and Belgium, in 1967 to France and in 1968 to Australia exported labor to these countries by signing mutual treaties (Doyuran, 2006). While Western European countries went on their enterprises to get labor from foreign countries, an interior migration activity was experienced towards the cities from the rural areas thanks to the sudden change in agriculture sector in Turkey.

With the effect of interior migration, to create a decrease in the increasing unemployment rate and to make contribution to the solution of employment problem; sending employers abroad became an activity which was controlled by the government. According to Statistics Netherlands (CBS, 2004),³ the labor treaty between Turkey and the Netherlands in 1964 constantly increased, until 1973, the working Turkish. Yet, after the energy crisis that was influential around the world in 1973, the mutual migration treaties between the governments were ceased one sided by the Western European countries. Until the date in which the mutual treaties were cancelled, a great part of 775 thousand people who went to the Western Europe mostly from Turkey kept on this migration process by taking their families to these countries. Turkish migration to Europe that began in 1961 is one of the most important realities of economic, social and political life of Europe with a mass over 4, 2 million today despite all the measures that were taken in certain periods. Today, nearly 1, 5 million of 4, 2 million Turks that live in European countries have become the citizens of Europe (ÇSGB, 2007).

According to Statistics Netherlands (CBS, 2006), while the number of Turks who have workpermit in the Netherlands was 22 in 1960, this reached 200 in 1961 and increased to 4.300 in 1964. The labor treaty that was signed between Turkey and the Netherlands in 1964 had an important role in this increase in the population; and the migration activity continued upto 1974. Known as the second wave of migration between 1976 and 1981, the immigration movement had increasingly continued in the form of family unification that has particularly the youth and women. In 1974 and after then, the Netherlands and other European countries came up against economic crises brought the serious limitations that related to migration and there was a partial decrease in the migration to the Netherlands. Just after the crisis, the migration was almost at a standstill begun again with the move of the partners and children in Turkey to the Netherlands. Especially between 1980 and 1990, this process went on with the marriages under the name of imported bride and groom and with the political migrations (Küçükcan and Güngör, 2004). After 2000s, the applications between two countries like adaptation exam and the efficiency in language changed the migration vision in a broad sense. Today there is an increase in the number of returns to Turkey, the increase rate in population of Turkish community in the Netherlands have been shaped according to the demographic structure of the permanent population. The immigrants of Turkish origin in the Netherlands form the biggest immigrant group of the Netherlands with a population of nearly 372 thousand.

2. Political Participation

According to Martiniello (2005: 2-3), the political integration has four dimensions. The first dimension of political integration is the guarantee of the rights that are given to immigrants by the host society. The goal in the protection of the rights that belong to immigrants by political organs is the adaptation of immigrants to the society in a good way. The second dimension of political integration is the definition of the identities of immigrants within the identity of the host society. According to this, the existence of the immigrants who define their identities with that of the host society have been shown as an achievement of political integration. The third dimension of political dimension is the acceptance of democratic norm and values by immigrants. In a report that has been published by Block Commission in the Netherlands, it is stated that; "Group or an individual will supply the adaptation to the Netherlands with the possession of equal legal position, to take part in socio-economical space equally, to speak Dutch, to respect existing norms, values, and behaviors" (UETD, 2006).⁴ The last and fourth dimension of political integration is the guarantee of the main rights like activity, political participation that belong to immigrants. Of all the dimensions that the political

³Statistics Netherlands (CBS) is responsible for collecting and processing data in order to publish statistics to be used in practice, by policymakers and for scientific research. In addition to its responsibility for (official) national statistics, Statistics Netherlands also has the task of producing European (community) statistics.

⁴Union of European Turkish Democrats is short name UETD, was founded to and encouraging active participation immigrants living Turkey origin for political, economic and social life in the Western European countries. In addition, aim of the UETD has been established to activities for the purpose the in the European Union-Turkey process of integration.

integration has, the last one is one of two main titles that this study focuses on political participation. Political participation takes part in literature as an active dimension of citizenship. On the other hand, practically, political participation means that immigrant individuals take part in the administration works of the host society in different ways as a political community. Thus, political participation includes to be a candidate and to vote that are the traditional forms of participation as well as less traditional types like boycott, to be in hunger strikes, to participate in demonstrations, and to protest the political facilities.

2.1. Definitions and Scope

From the second half of 20th century on, ‘political participation’ that is one of the concepts that is often used in the field of politics is one of the most important features of the participant modern government. Because of this feature, many politics scientists said that the most important discrimination between the participant modern community and traditional community was the participation of the public into the politics (Huntington, 1968: 36-37). In the last century when the public and democratic institutions related to modernization and urbanization, the term “political participation” has been defined in different terms. For instance; Kapani defines political participation as a term, ‘that determines the attitudes, matters and behaviors of individuals and (citizens), being member of community against the political system’ in the seventh chapter of his book titled “The Entrance into Politics Science” (Kapani, 2003: 130-131). The participation in a political system is defined as a changing process to influence the administrators by being administrated, to change their mutual decisions in relation to their profits and choices. Eroğul also defines political participation ‘as having the right in administration through the ones being administrated’. Thus, the participation depends on the existence of those who govern and those being governed. The active and passive matters of the ones being governed can be accepted as political participation to get the existing aims by making use of the ways of the existing political participation (Eroğul, 1991: 13-14). Consequently, political participation involves not only voting in the elections but also joining in political activities in different ways and types.

On the other hand, Robert Dahl divides the dimensions of political participation in his book, “Modern Political Analysis” into four categories. In his work, the author mentions four different political participation levels, to be interested in, to give importance, to be informed and action (Dahl, 1963: 57). Most of the citizens that form the basic object of the participation are contented with their interest in politics in a limited way. In the phase of giving importance that is the second dimension of participation, the citizens take the political events as a responsibility besides being interested in them. In the informing dimension that is one of the political participation phases in these different levels, connected closely; there is the pursuit of political events from massive means, attendance in demonstrations as a listener and discussion of political subjects in privacy. Beyond these three participation phases, there are activities against problems and political incidents both by behaving in favor or against. Thus, in the phase of action that is the active dimension of the political participation, the citizens play an active role in the incidents and become a direct side by being influenced from the political incidents (Milbrath, 1965: 18-20).

In democratic regimes, the political participation emerges in three levels in general. First of all, it is an individual leveled participation in which the citizens are interested in political incidents and vote in elections. This level in which the participation ways are not various is more limited than the other participation levels. In the participation that emerges in group, the individuals try to direct and influence the political decision makers in groups where they activate within the mutual profits. In this participation level, the political life becomes a part of the lives of the group members. In the third leveled political participation that comes out with the political parties, the individuals try to influence the whole political system with the participation in political parties (Çaha, 2004: 54-55).

In this respect, the usage of the term, citizenship for bigger and more economic political communities by getting beyond the national states makes another truth come out. Nowadays, to become a citizen, a nation loses its validity to become a member for the government. The participation into the mutual

projects that foresee the political mechanisms such as EU becomes an inevitable necessity of citizenship. Thus, getting over the boundaries of national identity of the term, citizenship makes the participation of the ethnic minorities into local, regional, national and over national institutions legal. For instance, if a citizen who is from Dutch origin and a Dutch citizen from Turkish origin express their ideas related to EU Law through referendum freely, it means that the participation gets an important unification aspect. In other words, the participation of the adults of Turkish origin, living in the Netherlands into national and over national institutions is a necessity to become a citizen. Shortly, from the aspect of minorities, political participation is the precondition to become a citizen.

2.2. Factors Influencing the Political Participation

Modernist approach that develops from the beginnings of 1960s on handles political participation as the result of the factors such as massive communication means, socio-economic matter, vocation, education, urbanization and political participation. Besides these factors that determine the level of political participation, 'gender' and 'age' factors are the determiners of the participation (Çaha, 2004: 58). One of the factors that influence the political participation is "city life" related to "modernization" (Özbudun, 1976: 217-218; Kalaycıoğlu, 1983: 27-29). In other words, urbanization, a dimension of modernism forms a space where the communitarian and grouping interaction are intense; this also influences the political participation positively in grouping. In this sense, in traditional and patriarchal Turkish family structure; we can say that social and political participation of the women increase in the Netherlands with the modernization and socio-economic development. The results that are obtained about the women of Turkish origin in the Netherlands reveal that there is a positive relation between modernization and political participation.

A few politics scientists that see urbanization as a reflection of modernization argue that the factors that complete the city life such as grouping organization, access to massive communication means, and access to education opportunities increase political participation (Lerner, 1958: 111; Milbrath, 1965: 113-114). Another factor that influences political participation is 'education'. Education, that provides ability, knowledge and capability to comment on and follow the events for the individuals, supplies the development of the conscience of duty. The educated individuals who see the political participation as the inevitable part of the citizenship internalize political culture much more than the ones who do not get enough education (Baykal, 1970: 53-55).

The cities are the places where people have an access to education, thus, an opportunity to have a profession. 'Profession' comes first of all the factors that influence the political participation. For Kalaycıoğlu (1983: 230-231), profession and social status that are obtained with education level and urban conditions are among the communitarian factors that influence political participation. The variety of the communication network that depends on profession and socio-economic situation make valuable the public opinion that develop by political decisions and social events in the way of political powers. On the other hand, the communitarian classes that develop with profession and the organized level of the politicians' mutual affairs make political participation much intense and conscious.

Apart from political parties, in participant democracies; a means that provides the political participation is social groups (Sarıbay, 1994: 118-119). Social organizations that cause the political culture to develop in communities is one of the most dynamic and vivid existences that mobilize the individuals within the common targets. Social activities that organize the actions in groups and social organizations cause the notion of political participation to settle and develop with the opportunities that the democracy supplies. These organizations contribute to the development of political culture and provide the variety in the ways of political participation at the same time. Social groups try to influence the political power by demanding a policy on behalf of their own profits and get suitable decisions for their own norm and values. The social, cultural, economical and political organizations that Turkish community organizes in Western Europe increase their activities day by day on behalf of opposition parties and powers.

For Kalaycıoğlu (1983), the personal factors that influence the political participation are 'gender' and 'age'. Nowadays, in the analysis of political behavior based on field studies; women attend politics less than men (Tekeli, 1981: 128-129). The causes of this difference in political participation are gender, marital status, employment, education and ages (Yuva, 2005: 45). The women who do not get enough education, who do not work, who are married and who have children attend politics less than the women in the opposite side. Since the women who get education and have a high economic income feel freer, they are more interested in political activities (Alkan, 1981: 48-49). On the other hand, the political participation of the groups such as women, teens and the old-the ones who do not involve in social life actively- have less political participation (Çam, 1995: 171).

In conclusion, income, education level, profession, gender, age, the house and personality structure, psychological, cultural and environmental factors influence the behavior of the individuals to the political systems (Kapani, 2003: 132-133). In this study, a field study reveals that there are affairs in certain levels among the factors that influence the political behaviors of the individuals regarding the political participation. So, it has been observed that the ones who have a high education level and income related to profession among the participants are much more interested in political activities than the ones who have a low socio-economical status. On the other hand, the ones who have a high economical level have a tendency to direct and influence their environments and behaviors and their own actions.

2.3. Political Participation of Turkish Women in the Netherlands

There are four different elections in four different levels in the political system of the Netherlands. In municipalities, 150 chaired the House of Representatives and the States- Provincial elections that are made four times a year, the deputies and members are elected by parties or directly by the public. The elections of European Parliament are made five times a year. In the European Parliament, consisting of 27 nations, the Netherlands is represented by 27 deputies. Everyone who is a citizen of the Netherlands is an EU citizen at the same time. The most important political aspect of EU citizenship is the possession of the right to vote and be voted for in the local elections as in European Parliament. The most important regulation of EU citizenship that is enlarged with 1997 Amsterdam Treaty and accepted with 1982 Maastricht Treaty brought in political space is the right to participate in Parliamentary elections. In this respect, the immigrants who get EU citizenship as the other native citizens obtain the opportunity to participate in regulations that will be made and in the decisions that will be made about the future of EU. Emine Bozkurt who is the member of Labor Party (PvdA) is one of the 27 deputies who represent the Netherlands in European Parliament. She is one of two women of Turkish origin who get this opportunity. The other woman member in AP is Filiz Hüsmenova, being elected in July, 2009 from Bulgarian Movement for Rights and Freedoms (MRF). In conclusion, everyone who is a citizen of the Netherlands has the right for these four different elections in different four levels. Yet, the ones who dwell in the Netherlands for five years, but who are not a citizen of the Netherlands just join in the elections of Municipality Assembly.

According to the laws of the Netherlands, everyone who is 18 year-old and has proficiency in voting is accepted as a voter. In the Netherlands, only in 1985, the foreigners had the right to vote and to be voted with the changes in the law (Waldrauch, 2003: 17). Turkish community that had the right to vote and to be voted for the foreigners went to the voting box for the first time in 1986. After this date, the voters from Dutch citizens and of Turkish origin who went to the voting box in 1990, 1994, 1998, 2002, 2006 and 2010 voted seven times in the elections. Thus, the immigrants of Turkish origin, being the citizen of the Netherlands could vote as a voter in the elections, the House of Representatives (Tweede Kamer), the States- Provincial (Provinciale Staten) and Municipalities (Gemeenteraden) that are made once in every four years. The voters who are foreign or native citizens of the Netherlands in the multicultural Dutch community determine 150 members of the National Assembly, the members of the States-Provincial and through these assemblies; they determine 75 members of chamber (Eerste Kamer) and the members of municipalities which form the other wing of the parliament. In the Netherlands the foreigners with a settlement permit and five-year-legal-stay in the country have an

important role in the local elections. Turkish community in which the women form the half of it has a considerable number of voters. According to 2005 year-data by Central Statistics Netherlands Department (CBS), in the Netherlands where 358.846 of Turkish origin live, there were 240.460 people who have theright to vote and to be voted in local level. For the voter mass, in the classification, the first one is Turks; the second one is Surinamese, 237.546 voters; Moroccans with 154.664 voters in the third turn.⁵

In general, in local elections, the voters of foreign voters attend less than those of Dutch origin. The reason of this is that there is a low education level and less interest in local election campaigns. The only group in the participation into local elections is Turkish voters. In Amsterdam and Rotterdam where Turkish population is intense, the voting rate of Turkish voters in local elections is the highest one among the other ethnic groups. In thelast local elections, the participation rates of Turkish voters were %51 and %56 in Amsterdam and Rotterdam, the two big cities (See; Table 1.1). On the other hand, in the local elections in Amsterdam, Labor Party (PvdA), in ideology left side, managed to get the votes of Turkish voters (Turks 87%, Moroccans 77%, Surinamese 82%). In 1998, in local elections in Amsterdam, 18% votes of Turkish voters were for GroenLinks (GL) and 18% for Christian Democrats. After Amsterdam, in Rotterdam where Labor Party (PvdA) is powerful, 83% of Turkish voters voted for this party (Heelsun, 2008).

Table 1.1. Turnout Rates of Five Ethnic Groups at the Local Elections, 1994-2006

	Amsterdam				Rotterdam**				The Hague		Utrecht	
Background of Origin of Voter	1994	1998	2002	2006	1994	1998	2002	2006	1994*	1998	1994	1998
Turks	67 (%)	39	30	51	28	42	53	56	-	36	55	39
Moroccans	49	23	22	37	23	33	39	58	-	23	44	26
Surinamese/Antilleans	30	21	26	26	24	25	27	41	--	27	-	22
Cape Verdeans	-	-	-	-	34	33	33	39	--	-	-	-
Overall turnout	56,8	45,7	47,8	50,8	56,9	48,4	55	57,8	57,6	57,6	59,8	56,5

Source: Tillie, 1994; Tillie and Van Heelsun, 1999; refer also to Tillie, 1998; Michon and Tillie 2003; Michon, Tillie and Van Heelsun 2007.

* The Hague 1994: no data, ** Data from COS

After 2006 national elections in the Netherlands Parliament, 3 of 5 deputies of Turkish originare women and 2 of them are men. Of these 5 deputies in Representative Assembly, 2 of them are the members of Christian Democrat Party (CDA), 1 of them is the Labor Party (PvdA), and the other 2 belong to People's Party For Freedom and Democracy (VVD) and Democrats 66 (D66), the party of Fatma Koşer Kaya. The States-General of the Netherlands, Emine Bozkurt is another woman of Turkish origin who obtains a place for herself in the political arena. Generally, in local elections, Emine Bozkurt, a member of Labor Party (PvdA) who is supported by Turk voters was in charge in European Parliament, representing the Netherlands. On the other hand, after the general elections of November 22, 2006; Nebahat Albayrak was appointed to the post of Government Secretary in coalition government that was established by PvdA, CDA and CU parties in February, 2007.

The ethnic communities who are living in the Netherlands and the other Western European countries had increased their interests in the politics; one of the most important reasonsof this interest is being

⁵Doğan, Basri "Hollanda yerel seçimlere hazırlanıyor", *Zaman Hollanda*, (06.05.2009)

succeeded of individuals. In the term 1998 and 2002, the three deputies from Turkish community increased the interest in the local and national politics of the Netherlands. Turkish community, today with 240 thousand voters mass, is a candidate to bring up politicians who are active. Turkish community started to pick up the interest of big political parties which entered into the power contest especially after 2002 elections with the successful examples both of its own and of its potential voters mass. In this respect, despite the negative communitarian atmosphere that September 11, 2001 terrorist attacks created, the parties gave moreplace for Turk candidates than that of the first in the deputy candidate lists in 2002 general elections. Albayrak, Çörüz and Örgü, three candidates of Turkish origin who were elected in 1998 and 2002 periods also succeeded in being elected directly in the general elections in 2002. From the substitute lists of parties in 2002 general elections, Fatma Koşer Kaya from Democrats 66 (D66), Nihat Eski from Christian Democratic Appeal (CDA) and Nevin Özütok from Green Left entered into the Dutch Assembly. Thus, after 1998, 2001, 2002 elections, the number of deputies of Turkish origin who entered into the House of Representatives of the Netherlands increased to six. Therefore, there are six deputies of Turkish origin in the House of Representatives of the Netherlands, 4 of those are women and 2 of those are men. Beside the 6 deputies of Turkish origin, 4 women and 2 men, Saadet Karabulut from Socialist Party (SP) which raised swiftly in November 2006 elections entered into the House of Representatives.⁶ Of 7 deputies who managed to enter the House of the Representatives, 5 of those are women; this illustrates the interest of woman in the politics in Turkish community of the Netherlands. These numbers show that the political participation and interest in politics of the women in Turkish community is so high.

The right to vote and to be voted for in local elections given to foreigners in the Netherlands, 1985 made the politicians of Turkish origin had seen frequently in the Municipalities (Waldrach, 2003: 17). The ones of Turkish origin who took part in local administrations with a few members from Rotterdam and Amsterdam in the Netherlands in 1986 for the first time began to enter into the Municipalities more frequently from 1990s on. From 2000s on, the number of the members, entering into the assemblies was over 100. For instance, in 2002 elections, over 145 Dutch citizens of Turkish origin gained theright to enter into the town and central municipalities. In November 2006 elections after four years, the number of the members reached 180 in States-Provincial by adding 30 members to this number. Except the normal membership, the members of assembly of Turkish origin in many local administrations raised up to the assistantship of mayor.⁷

Table 1.2. Number of Councilors of Foreign Origin in The Netherlands, 1994-2006
Year of Elections

Country of Origin	1994	1998	2002	2006
Turkey	32	74	113	157
Morocco	7	21	26	66
Surinam	21	33	36	38
Dutch Antilles	1	8	5	6
Other	12	14	24	35
Total	73	150	204	302

Source: IPP, 2006:8/Michon at al., 2007

In Table 1.2, the numbers show that the most participant and active group in local politics among ethnic groups of the Netherlands is Turkish community. The half of assembly members of foreign origin consists of assembly members of Turkish origin. Yet, the number of assembly members of foreign origin is not sufficient in all the national parties of the Netherlands. A large part of assembly members of foreign origin gathered in Labor Party (PvdA) (IPP, 2006: 9; ISS, 2002; Heelsum, 2008).

⁶“Avrupa siyasetine yön veren Türkler”, *Zaman*, (10.01.2008)

⁷“İşte Avrupa siyasetine yön veren Türkler”, *Zaman*, (10.01.2008)

To sum up, as in the whole world, in Turkish community of the Netherlands, the women have a less interest than the men do in every level of participation. Particularly, exclusion in social, cultural and economic fields that are applied to the first generations show itself in political decision makers and elections. Turkish women who do not get enough and qualified education and who do not have economic independence did not take part in public spheres until 1990s. Besides, the duty to be a wife and a mother, as a part of traditional Turkish family structure keeps Turkish woman away from politics. Thus, the number of women in Dutch politics is insufficient even though there is equality between men and women. Socio-economic status of Turkish women which develops with education and profession makes her be in a close relation with political system. Turkish women within ethnic origin have been replaced as the most intense group of participants, because they see vote as one of the most important responsibilities of citizenship for the local, regional and national elections. Turkish woman who does not refine the political participation with voting gets the representative power in every phase of politics.

In conclusion, Turkish woman is being represented well day by day in the political arena in the multicultural Dutch community. Today, in the House of Representatives of the Netherlands with 150 members, the examples like Sevilay Akkaş, Songül Akkaya, Nebahat Albayrak, Fatma Koşer Kaya, Fatma Örgü and Emine Bozkurt who took charge in the States-Provincial and European Parliament as the member of assembly and deputy are the ones for the existence of Turkish woman in the political life. In addition to this, 180 local politicians of Turkish origin take charge in city and provincial assemblies (Pilancı, 2004: 1-3). In conclusion, the participation and interest of the second generation women of Turkish origin who gained the citizenship of European Union and the Netherlands in the general and local administrations of the Netherlands increase day by day.

3. Political Participation of Turkish Women in the Netherlands: Research Findings

This study has been prepared in order to make use of primary and secondary resources in European languages. The secondary resources consist of articles and books firstly on the Netherlands country reports, various national statistical reports and EU reports. The primary resources are based on the analysis of the supported interviews and semi-structured questionnaires. Firstly, in the big cities such as Amsterdam, Rotterdam, The Hague and Utrecht in many settlement regions, there are studies of semi-structured questionnaire with women of different socio-economical status. Among the women being interviewed, there are civil servants working in public and private spaces, personnel in service sector and women in self employment branches besides ordinary person from the public. In our field work that aims to research the political and social participation of women of Turkish origin, the data was collected by means of face to face interviews. Women interviewed face to face have been selected from the participants who have different education levels, demographic features and socio-economical status. In the interviews which are applied through questionnaire form and face-to-face method, two different exemplification models have been employed. In the first one, questionnaires are for the head of the family, his partner and daughters. In the second one, questionnaires are for the women who work in formal and informal institutions in open and closed areas. In the both cases, visits were performed with advance notice to the participants.

3.1. Political Participation and Voting & Voting Behavior

The interest of the voters of Turkish origin who gained the citizenship of the Netherlands in the political life of the Netherlands increases day by day. As the socio-economical status and education level of the women among Turkish community increase, the sensibility on their political participation and representation also increases. 94 percent of 239 women participants mutually interviewed have the right to vote in local and national elections. 6 percent of the participants are women of Turkish origin who did not complete their fifth year in the Netherlands and are not the citizens of the Netherlands. We can easily say that awareness of citizenship on the representation and participation of the women who have the right to vote. To our question, "What does it mean to vote in local and general elections to you?" Halime N. who works in a private cooperation as an accountant reveals the importance of the issue with this original answer:

... I voted in both of the elections in March and November 2006. Since voting is a citizenship responsibility. Besides, this is a responsibility at the same time. Some Turkish friends who are around me remain insensitive to vote, because they claim that nothing changed for many years. If we want to change something for ourselves, we should catch the attention of the politicians and league together against politicians and political parties. In time, achieving of these goals will be possible with the active participation of us as voters and selected politicians. I should say that: some politicians we choose forget the expectations of the community and they leave the community on its own way. Our own politicians who do not protect our profits make us alienated, yet, we should go to the front of the voting box by being powerful...

From the aspect of the number of voters, the high participation of Turkish community that forms the second big mass of the Netherlands in local and national elections keeps on attracting the public and parties. In the Netherlands where the multicultural integration policies are laid aside, the minorities come face to face with the exclusion policies that reach serious dimensions. In such kind of a place, the votes that are used actively and the high participation in the elections are seen as an answer to the exclusion policies. The most effective example of this is that 75 percent of Turkish voters have supported the candidate from the same ethnic origin in 2002 elections after September 11 attacks. Undoubtedly, the struggle with the exclusion, discrimination in social, political, economic area is not with only voting. First of all, the construction of the civil community organizations that teach the collective action and increase the socialization should be common and the subsidiary organizations that will be effective around the country should be founded. Thus, in the determination and introduction of the candidates that will represent Turkish community, the civil institutions will function significantly. Party memberships and increase of non-governmental organizations are increasing awareness of civil. The membership for parties among minority groups is not common. The reason for this is that the trust for parties and politicians has decreased by less than 50 percent. In the last ten years, the political discussions on minority groups and the discussions of the coalition partners have decreased this trust. However, according to a study made in Amsterdam, the immigrants of Turkish origin among ethnic origins have the lowest rate on the issue of political distrust. Only 36 percent of the population of Turkish origin does not trust the political institutions of the Netherlands, this rate is 41 percent in the ones of Dutch origin, 60 percent in Moroccans, 61 percent in Surinamese, and 75 percent in Antilleans. Thus, in many countries including Amsterdam, Turkish voters participate in local elections much more than the other ethnic minorities and trust local political institutions (Fennema and Tillie, 1999: 7). These results show that the development of multicultural democracy and the increase in the quality are possible with the high political participation and trust.

According to our latest research data, while 18 percent of the women participants state that they are members of a party, 82 percent of them state that they are not members of any party. In modern democracies, the rate of the efficiency in party and the number of members in political parties are accepted as the indication of political participation. In conclusion, the political participation is one of the important indications of the adaptation. Currently, Turkish community has representatives in municipality, province, national parliament and the European Parliament can increase number of representatives and get legal position with an active participation much higher than the previous ones.

“Which party will you vote for in the next election?” question to participants revealed the answer of another question at the same time. This question is “will you vote in the next election?” 179 of the participant answered that they voted for a party. 32% of the participant women are not interested in elections and voting and 28 women have not decided yet. For the participants, in the next election, the rate of voting changes according to age groups. For this, 22% of 2-20 age group participants would not vote and 22% of those would not know. 56% of women participant in this age group stated that they would vote in next election. On the other hand, 12% of the participants in 20-43 age groups stated that they did not want to vote and 8% of those stated that they were indecisive and 80% of those stated that they wanted to vote. 26% of the woman participants over 43 age group said that they did not want to vote and 74% of those said that they wanted to vote in the next election. These rates show that the

participants in 43 year-old group are more interested in politics and the rate of the indecisive ones has decreased. Another result from these rates is that the woman participants in middle age group are more active in voting compared to old and young.

I have stated that there is a close relation between the education level of the individuals and political participation. This is the most important hypothesis. Education supplies the active participation in political activities by developing citizenship of individuals. Accordingly, as for that education level of the women participants; propensity to vote of the women participants is in turn primary school graduates is 70%, high school graduates is 73%, college graduates is 87%. These results show that as the education level of the women increases, the rate of political participation increases. On the other hand, as the income level of the individual increases, there appears to be a political participation in every level. Thus, there is a positive correlation between the income level and voting behavior of the individual, in short; as the income level increases, we can say that the tendency to vote and the advantage for political representation increase. In conclusion, it is clear that there is a close relation between income level related to profession and the tendency to vote. Besides, the ones who have a high income level also are the members of the parties. Also, it is noticed that the participants who follow media are interested in every level of the participation and they do not support a party for a long time.

The policies of the parties that were successful in November 22, 2006 elections and the behaviors of the women of Turkish origin for these policies show variety. Labor Party (PvdA) defends the demanded price is violation of human rights for the adaptation course for foreigner. On the other hand, it defends that all the schools based on religion must accept all the native and foreign students. Labor Party (PvdA), the partners of the government is against European Constitution. On the other hand, it demands that the retirement law and the subvention business opportunities be modernized. For its policies, subvention should be provided of the salary outcome by the employers that will recruit the unemployed for a long time. It defends the limitation of mortgage interest of the ones of high income and the provision of the subvention for the ones who will buy house for the first time. On the other hand, it defends that the young who have tendency to commit a crime should be regained for the community and in some occasions, the young should be punished with a stay in prison only for the nights. According to the result of the interview, the primary sources of this study, 37 percent of 239 participants said that they would vote for Labor Party (PvdA) in the next elections because they included the rights of minorities into their programs (See; Figure 3.22).

According to the interview results, 6 percent of 239 women participants will vote for Christian Democratic Appeal (CDA). It defends the harsh policies for the minorities and it is not supported by the minorities. According to a study, 7,5 percent rate of participants in local elections supported Christian Democratic Appeal (CDA), the party got 13 percent of the votes (Fennema and Tillie, 1999). On the other hand, in 1994 Amsterdam municipality elections, 37 percent of Turkish origin, in 1998 18 percent, in 2002 2 percent and in 2006 1 percent supported Christian Democratic Appeal (CDA). By years supporting of Turkish voters has decreased to Christian Democratic Appeal (CDA), but supporting of Turkish voters has increased as much as to Labor Party (PvdA) (Tillie, 2000; Michon and Tillie, 2003; van Heelsum and Tillie, 2006). Democrats 66 (D66), the partners of the 2nd Balkenende government, defends the protection of the workers' rights. It wants all the foreigners to learn Dutch. In family unification, the contribution money should be given including the course prices if they pass adaptation exam. 5 percent of 239 women participants that consist of the sample group of this study will vote for Democrats 66 (D66).

People's Freedom and Democratic Party (VVD) defends that the migration and family unification should be stopped especially for the ones who come from non-western countries. It wants everybody to know Dutch and to enter an exam that will show their acceptance of norms and rules of the Netherlands. On the other hand, for Green Left Party (Groen Links), there should be a general amnesty for the refugees who have not committed any crime, living in the Netherlands for five years and they

should be given the right of citizenship for the foreigners. According to the party policies, the ones who do not get the income condition should take their families if they have not committed any crimes. For Socialist Party, the Netherlands citizenship should be made easier and free. The foreigners should participate in municipality elections in 3 years instead of 5 years and this right should be given in the provincial elections. The obstacles should be removed for the ones who return and the current return application should be expanded. The participation into course should be compulsory and the attendance should be observed. For Socialist Party (SP), 100.000 retired should return to business market and the incomes should be balanced and the social funds should be increased. The soft drugs should be legal, yet hard drug commerce should be banned.⁸In this study, 8 percent of 239 women participants said that they would vote for Green Left Party (Groen Links), and 20 percent of women participants for Socialist Party (SP) in next elections. On the other hand, 5 percent of the women participants will vote for People's Freedom and Democracy. Two parties Labor Party and Socialist Party that are supported by Turkish voters defend the democratic rights and remove the minority votes due to the support of social state applications.

Christian Democratic Appeal, Labor Party and Christian Union were scored positively by the participants with their three year-old policies. 38 percent of 239 women participants score the policies of the state positively, 26 percent score negatively. The rate of the ones who find the government policies to be good are much more than the ones who find them to be bad. The policies in favor of minorities and discrimination issues are the reason of the positivism to the policies. Secondly, the support of the steps in housing sector and struggle with the unemployment is the reason. The policies of the coalition government for the minorities are less appreciated by women participants. On the other hand, the rate of the ones who evaluate the general policies and minority policies of the government is almost the same. The rate of the ones who see the policies of government for the minorities worse is much than the rate of the ones who see the general policies worse. One of the reasons of that difference is Christian Democratic Appeal (CDA) does not defend the minority rights and request strict rules and policies against them.

There are two factors that influence the elections. These are ideological choices and the choices that are shaped according to the party's position in the coalition. In the first occasion, the ideological choice is forefront in the right and left parties. The left parties are the middle-left parties and liberal parties (Tillie, 1995). The behaviors of the minorities in the Netherlands are determined according to ideological and strategical choices. The choices of the minorities are determined by the policies of the parties that protect the socio-economical rights and profits. The strategical choices are determined by the existence of the candidates of the same ethnic origin in the cities. The most vivid example for this is the candidacy of Albayrak and Çörüz by their parties in several terms. In 2006 elections, four deputies including three women were elected by the votes of Turkish citizen. Turks also support Labor Party. The Moroccans' approach is more ideological, and they prefer the parties of the left. The voting choice of Surinamese and Turkish is not determined by the ideological attitudes. The party policies of central parties concerning people of Turkish and Surinamese origin and the current political developments are the determining factors. Thus, the strategical and ideological attitudes determine the voting color of the women of Turkish origin. Whether there is a candidate from the same ethnic origin or not is also a determining factor.

3.2. Political Participation and Representation

Labor Party (PvdA) who decreased its deputy number to 33 by losing 9 chairs in November 2006 elections is the party which Turkish voter gave great support in local elections. Nebahat Albayrak who is the second candidate of Labor Party from Rotterdam in November 2006 elections got 122.779 votes

⁸'Hollanda'da seçim macerası başlıyor', *Gurbetport İnternet Gazetesi*, www.turkiye-avrupa.net (21.05.2009)

including Turkish voters. Nebahat Albayrak goes on her duty as a Government Secretary of the Ministry of Justice as the member of the Netherlands cabinet. Saadet Karabulut who is the third candidate from Amsterdam got 17.333 votes that Turkish voters gave in majority in November 2006 elections. Coşkun Çörüz who is the 35th candidate from Haarlem of Christian Democratic Appeal (CDA) got 1.076 votes those almost all Turkish voters. Lastly, Fatma Koşer Kaya who is the sixth candidate from The Hague of Democrats 66 (D66) got 34.564 votes including Turkish voters. On the other hand, for the elections of 2004 European Parliament elections, Bozkurt who joined from the eighth place of the list from the Labor Party (PvdA) became the woman candidate of Turkish origin for European Parliament for the first time with 25.000 votes she got instead of the candidate in the seventh turn. Emine Bozkurt became the spokesman of Labor Party against the discrimination by passing to Justice Commission from Social Duties and Employment Commission. At the same time, in Turkey, she worked as the member of culture and education commission, areporter on the women issues in Turkey. Bozkurt protected her place in AP by being elected again and joined as the second candidate of Labor Party for AP elections in 2009.

After the Representative Assembly, another political organ where the politicians of Turkish origin became successful is the Provincial Assemblies. From 2006 on, in Provincial Assemblies, there are 15 members of Turkish origin who takes in charge. There are six members of Turkish origin in different provinces including 3 women from Social Democrat Labor Party, the partners of coalition. In total there are three male members of Turkish origin from Christian Democrat Party that big partner of the government in Provincial Assemblies. There is one male member from Green Left Party and Democrats 66 (D66); there are two men members from Socialist Party and Liberalist Party in Provincial Assemblies. Thus, there are 15 members of Turkish origin representing Turkish community including 3 women in 12 the Provincial Assembly.

In March 7, 2006, in the Netherlands, the Municipality Assembly elections for the membership of assembly of 458 local municipalities were held. In these elections, 178 of 403 candidates of Turkish origin were successful and they were elected for the assembly membership to take charge in four years in towns, cities and districts. With a legal regulation in 1983, the minorities, the citizen of the Netherlands were given the right to vote. In 1986, the minorities who dwelled for at least 5 years in the Netherlands- they are not the citizen of the Netherlands- were given the right to vote in local elections. The voters of Turkish origin showed an increase in local, national and regional political mechanisms from in 1986 elections they joined for the first time just after this regulation. In 1986, while 10 of 60 candidates of Turkish origin were elected, this number increased to 37 in 1994; to 108 in 1998 and to 140 in 2002. In addition to the national parties, which the local parties joined, in the Municipality Assembly elections that were held in March, 2006, about 180 municipality assembly members represent a successful to Turkish community in their regions. In Amsterdam where Turkish population is dense, from 1990 to our day there are 19 councilors of Turkish origin including 11 men and 5 women. On the other hand, in 2002 and 2006 elections, there were 48 councilors of Turkish origin, consisting of 11 women and 37 men related to 9 sub-municipalities dependent on Amsterdam. Before 2006, there were 61 councilors of Turkish origin of sub-municipalities and Amsterdam city whose 31 councilors were also the members of Turkish civil community institutions (Michon and Vermeulen, 2009). These results show that the interest in politics and the socialization with the civil organization increases.

In March 2006 elections, around the country, Labor Party (PvdA) got the great part of the votes and also as first party was obtained the number of Turkish candidates and support of Turkish voters. 111 candidates of Turkish origin that take part in Labor Party achieved to be elected in local elections. 22 candidates from Green Left Party (Groen Links) lists and 19 from Christian Democratic Appeal (CDA) lists were elected as a candidate. On the other hand, in these elections, 10 candidates of Turkish origin from local parties, 8 from Socialist Party, 7 from People's Freedom and Democracy Party (VVD) and one from Stabilized Netherlands Party (DN) became successful in the elections.

Conclusion

According to the data of this study, the Turkish community in the Netherlands is the most active group among the other ethnic minorities on the political and civil organization participation. The interest of the women of Turkish origin in local and national elections is a good indication of political participation. In 2006 general elections, the rate of the participation of the women of Turkish origin approaches to that of the Netherlands. This shows that Turkish community is a group that defends the democratic rights and joins in the decision making processes. From the aspect of political participation, the women of Turkish origin is the group mostly trusted by the governmental organs and the political system of the Netherlands, among the ethnic minority groups. As a matter of fact, the political participation and trust of the minorities of the Netherlands is an indication of the socialization level. The most important indicators of this level are the common organization networks in the host country and the number of civil institutions. Today, the number and prevailing situation of Turkish civil organizations around the Netherlands is the most common among the ethnic groups.

In the Western European countries, Turkish women try to get a place in half a century migration history. The Turkish woman rejects to be assimilated and she criticizes her own cultural elements. Culture, as a dynamic and changing phenomenon, experiences a revolution. Surely, the traditional cultural elements are also criticized.

Recently, the representation and political participation of the women show themselves in every part of the community. In democratic communities, the status of the women is a symbol of development and improvement. The data of the survey show that the women of Turkish origin in the Netherlands do not reach the desired level of participation in economic and social life, but their participation in political life and representation shows that they are all successful. As a matter of fact, the political representation of the women is a new event for Turkish community. The political representation of women is higher in the Netherlands, yet, their perception of politics as a duty of men decreased their existence in politics. To show many candidates in the regions in limited numbers is not an easy path for the women to participate in the elections as a candidate. The discrimination, political concept, ethnic participation and political organization influence the women negatively in their participation in the city administration. In conclusion, Turkish civil institutions and the governmental organs in the Netherlands should take measures to remove the obstacles and to focus on the structural obstacles.

REFERENCES

- Alkan, T. (1981). *Kadın Erkek Eşitsizliği Sorunu*, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Yayınları.
- Baron, S., Field, J., & Tom S. (Eds.) (2001). *Social Capital: Critical Perspectives*, Oxford: Oxford University Press.
- Baykal, D. (1970). *Siyasal Katılma: Bir Davranış İncelemesi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- CBS Statistics Netherlands (2004). *The Dutch Virtual Census of 2001. Analysis and Methodology*, Voorburg / Heerlen, (Internet: www.cbs.nl).
- (2006), *Statistical Yearbook of the Netherlands 2006*, Voorburg / Heerlen.
- Çaha, Ö. (2004). *Seçmen Davranışı ve Siyasal Partiler*, İstanbul: Fatih Üniversitesi.
- Çam, E. (1995). *Siyaset Bilimine Giriş*, İstanbul: Der Yayınları.
- ÇSGB Yurtdışı İşçi Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2007), *2005-2006 Raporu: Yurtdışındaki Vatandaşlarımıza İlişkin Gelişmeler ve Sayısal Bilgiler*, Ankara.
- Dahl, R. (1963), *Modern Political Analysis*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Doyuran, B. (2006), *Batı Avrupa'da Türk Dış Göç Sürecinin Güncel Boyutları*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Duverger, Maurice (1953), *Political Parties: Their Organization and Activity in the Modern State*, London: Methuen.
- Eroğul, C. (1991), *Devlet Yönetimine Katılma Hakkı*, Ankara: İmge Kitabevi.

- Fennema, M., & Tillie, J. N. (1999). Political participation and political trust in Amsterdam: Civic communities and ethnic networks, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 24(4), 703-726.
- Heelsun, A. J., & Tillie, J. N. (2006). Opkomst en partijvoorkeur van migranten bij de gemeenteraadsverkiezingen van (Göçmenlerde Yerel Seçimlere Katılım ve Parti Tercihleri). Amsterdam: Instituut voor Migratie-en Etnische Studies (IMES).
- Huntington, S. P. (1968). *Political Order in Changing Societies*, New Haren and London: Yale Universty Press.
- Kadioğlu, A. (2008). *Vatandaşlık ve Siyasal Katılım (Citizenship and Political Participation)*, İstanbul: YetkinYayınları.
- Kalaycıoğlu, E. (1983). *Karşılaştırmalı Siyasal Katılım: Siyasal Eylemin Kökenleri Üzerine Bir İnceleme*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Kapani, M. (2003). *Politika Bilimine Giriş*, Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Kışlalı, T. A. (2002). *Siyaset Bilimi*, Ankara: İmge Kitapevi Yayınları.
- Martiniello, M. (2005). Political Participation, Mobilisation and Representation of Immigrants and their Offspring in Europe, Willy Brandt Series, Working Paper in International Migration and Ethnic Relations 1/05, Malmö: School of International Migration and Ethnic Relations.
- Michon, L., & Vermeulen, F. (2009). Organizing for Access? The Political Mobilization of Turks in Amsterdam, *Turkish Studies*, 10(2), 255-275.
- Milbrath, L.W. (1965). *Political Participation. How and Why Do People Get Involved in Politics?*, Chicago: Rand McNally Publishing.
- Özbudun, E. (1975). *Türkiye’de Sosyal Değişme ve Siyasal Katılma*, Ankara: Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları.
- (1976). *Social Change and Political Participation in Turkey*, Pinceton and New Jersey: Princeton University Press.
- Öztekin, A. (2001). *Siyaset Bilimine Giriş*, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Pıllancı, H. (2004). *Türk Dış Göç Sürecinde Türkçe: Hollanda Örneği*, Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi, Eskişehir.
- Sarıbay, A. Y. (1994). *SiyasalSosyoloji*, İstanbul: Der Yayınları.
- Tekeli, Ş. (1981). *Kadınlar ve Siyasal Toplumsal Hayat*, İstanbul: Birikim Yayınları.
- (1990). *1980’ler Türkiye’sinde Kadın Bakış Açısından Kadınlar*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Tillie, J. (1998). Explaining Migrant Voting Behaviour in the Netherlands. Combining the Electoral Research and Ethnic Studies Perspective, *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 14(2), 71-95.
- (2004). Social Capital of Organizations and their Members: Explaining the Political Integration of Immigrants in Amsterdam, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 30(3), 529-542.
- Van Heelsun, A. (2008). *Political Participation and Associations of Immigrants in the Netherlands*, policy brief for the information platform ‘Migration Citizenship Education’, Berlin.
- Waldrauch, H. (2003). *Electoral rights for foreign nationals: A comparative overview of regulations in 36 contries*, Canberra: Australian National University, National Europe Centre Paper, and No: 73, pp. 1-24.
- http://www.anu.edu.au/NEC/waldrauch_paper.pdf (10.05.2009)
- Yuva, G. (2005). *Kadınların Toplumsal ve Siyasal Katılımının Bir Göstergesi Olarak Antalya’da Kadın Dernekleri ve Üye Yapılarının Sosyo-Ekonomik Analizi* (YayınlanmamışYüksekLisansTezi). Antalya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- “AvrupasiyasetineyönverenTürkler”, *ZamanGazetesi* (15.06.2009)
- “Hollanda’da seçim macerası başlıyor”, *Gurbetport İnternet Gazetesi*, www.turkiye-avrupa.net (21.05.2009)
- InstituutvoorPubliek en Politiek (IPP) (2006), “Meer diversiteit in de gemeenteraden”, http://www.publiekpolitiek.nl/bestanden/diversiteit_gemeenteraden_2006 (22.07.2009)
- “İşteAvrupasiyasetineyönverenTürkler”, *Zaman*, (10.01.2008)
- Küçükcan, T., & Güngör, V. (2004). Toplumsal Sermaye Kuramı Açısından Avrupa’daki Türk Sivil Toplum Kuruluşları ve AB-Türkiye İlişkileri”, http://www.uetd.nl/index.php?option=com_content&task=view&id=33&Itemid=40&lang= (15.05.2009)

Türkiye Araştırmalar Merkezi (2007). *Hollanda ve Avrupa Birliği'ndeki Türk Nüfus, Hane Verileri ve Girişimcilerin Ekonomik Gücü*.

http://kunde6.juli.bimetal.de/UserFiles/File/Tuerkisch/Hollanda_Arastirmasi-TR_.pdf (29.05.2009)

UETD, (2006). *Değişen ve Gelişen Avrupalı Türkler*

http://www.uetd.nl/index.php?option=com_content&task=view&id=18&Itemid=29&lang= (12.04.2009)

1945 - 1970 ARASI MÜZİKTE AVANGARD AKIM VE AVANGARD BESTECİLER

AVANT - GARDE TREND IN MUSIC AND AVANT-GARDE COMPOSERS BETWEEN 1945 AND 1970

Gülşen G. ERDAL

Kocaeli University State Conservatory/Department of Musicology

glsnerdal@gmail.com

ÖZET

Avangard, günün onaylanmış ve geçerli sanat anlayışlarını yadsıyan deneyci sanatçıları ve onların yapıtlarını niteler. Fransızca kökenli avangard terimi, 19.yy.dan itibaren genel ölçütlerin önünde giden ve yapılmayanı yapan yaratıcılar için kullanılmaktaydı. 1950'li yılların sonlarından başlayarak 1960'lı yılların Avangard müziğinin önemli temsilcilerinden olan Berio, Nono, Maderna serbest 12 ton müziğine yöneldiler ve 1960'lı yılların avangard müziğinin İtalyan ekolünü oluşturdular. 2. dünya savaşının sonrasında 1945 – 1970 arası 25 yılı içeren bu dönemi Boulez, Stockhausen, Berio, Nono, Maderna, Cage, Carter, Babitt ile biçimlenen çağdaş müzik hareketi Avangarde adıyla tanındı.

Anahtar Sözcükler: 20.yy müziği, Avangard akım, avangard besteciler.

ABSTRACT

Avant-garde qualifies the experimenter artists who deny the approved and valid sense of art of the day and their works. The French-origin term avant-garde was used for the creators who preceded the general criteria and did things which hadn't been done before as of the 19th century. Berio, Nono, Maderna, who were the important representatives of avant-garde music in 1960s beginning in the late 1950s, turned towards free 12-tone-music and formed the Italian school of avant-garde music of 1960s. The contemporary music movement, which was shaped by Boulez, Stockhausen, Berio, Nono, Maderna, Cage, Carter, Babitt during the period including 25 years between 1945 and 1970 after the World War II, went under the name of Avant-garde.

Keywords: Music of the 20th century, avant-garde music, the avant-garde composers.

GİRİŞ

Avangard teriminin anlamı tam olarak öncü, önde giden olarak açıklanabilir. 'Avangard' terimi, sanata verilen öncü rolü ifade etmek için , özellikle 20. yüzyılın başında ortaya çıkan, alışılmış anlatım biçimlerini dışlayıp yeni bir sanatsal dil oluşturmak amacındaki sanatçılar ve sanat akımlarını tanımlamak için kullanılmaktadır. Aynı zamanda toplumsal, siyasal ve kültürel anlamdaki değişimlerin farkında olan ve buna taraf olan sanatçı tipi için de avangard terimi kullanılmaktadır.

Avangard Sanat

Avangart sanat, yerleşik, geçerli ve egemen olana karşı siyasi, felsefi, sosyal, dinsel vb. karşı çıkışın sahibi, öncü ve devrimci tutuma işaret eder. Ortaya çıkış nedeni mevcut düzene karşı tepkiyle beraber alternatif de sunmasıdır¹. 1950'li yıllardan itibaren, 1960'ların sonuna hatta 1970'lerin ortalarına kadar “hiç yapılmamış olanı yapmak/yapabilmek” düşüncesi tüm sanat alanlarında yaygın bir kullanım alanı bulmuş, deneysel sanatına ilişkin hemen hemen her tür bu dönemde uygulanma alanı bulmuş ve deneyselliğin sınırları sanatçılar tarafından hayli genişletilmiştir. Çağın ötesinde olma ve “hiç denenmemişi deneme” düşüncesiyle birleşerek avant-garde akımı başlatmıştır (nüveforum.net). Sanat alanındaki ilk kullanımından 100 yıl kadar sonra, avant-garde terimi, 1950'li yılların sanatına mal edildi ve somut bir akımı tanımlayan bir kavram anlamı kazandı. 1950 - 1960'lı yıllarda müzik dünyasında, avant-garde besteciler olarak Stockhausen, Ligeti, Berio, Nono, Maderna, Lutoslavski, Penderecki gibi önemli isimler önde gelmektedir. Tüm bu besteciler arasında, avant-garde sanatın önde gelen isimlerinde John Cage (1912-1992) yaptığı tanımda dünyada var olan her türlü sesi

¹ <http://www.msxlabs.org/forum/sanat/238691avangardsanat.html#ixzz24PhLRhmp>.

müzikal ses olarak kabul edilebilir, algılanabilir olarak tanımlamıştır. Cage'in bu bütünüleyici yaklaşımına eleştiriler getirilmekle beraber, bestecilerin çok çeşitli düşünsel ufuklara yönelmelerine olanak sağlıyordu. Bu bağlamda besteci her türlü malzemeyi müzik materyali olarak kullanma şansını elde ediyordu.²

20. Yüzyılda Müzik ve Avangard Akım

20. yy da müzik akımlarının tümüne çağdaş müzik denilmektedir.³ Çağdaş müzik kavramı içinde birbirinden farklı akımları barındırdığından, dönem için çoğunlukla kullanılan bir terimdir. 20. yy bestecileri, akım ve eğilimlerinin çok yönlü olanaklarından faydalanarak aynı yapıt içinde çeşitli eğilimlerin tekniklerini kullanmaktan geri durmamışlardır. Üslup içinde çoğulculuğu (stilpluralizmus) kullanma burada ortaya çıkar.⁴ Dolayısıyla 20. yy müziğinin devrimin, sosyalizmin ve ulusal kurtuluşun müziği ve aynı zamanda karşı devrimin, faşizmin emperyalizmin de müziği olmuştur. 20. yy çok sayıda akımın yer aldığı bir dönem olup, genel anlamıyla 300 yıldan beri kullanılan (1600 – 1900) tonal müzik ile tüm bağları kopartmak ve müzik tarihinde ton dışı dönemin başlaması anlamına gelir. 20. yy bilim teknoloji ve toplumsal yaşamda değişimler çağıdır.⁵

II.Dünya Savaşı Sonrası Müzikte Gelişmeler ve Avangard Akım

20. yy müziği değerlendirildiğinde 3 dönem elde edilmesi olasıdır.

1. 1900 – 1918 (Birinci Dünya Savaşı sonuna kadar geçen arayışlar dönemi)
2. 1919 – 1945 (İki Dünya Savaşı arası dönem klasizme dönüş, dizisel yazının gelişmesi)
3. 1946 ve Sonrası (Yeni arayışlar dönemi) olarak sınıflanabilir.

Fransızca kökenli avangard terimi, 19.yy.dan itibaren genel ölçütlerin önünde giden ve yapılmayanı yapan yaratıcılar için kullanılmaktaydı. 2. dünya savaşının sonrasında 1945 – 1970 arası 25 yılı içeren bu dönemi Boulez, Stockhausen, Berio, Nono, Maderna, Cage, Carter, Babitt ile biçimlenen çağdaş müzik hareketi Avangarde adıyla tanındı.⁶ Avangard, günün onaylanmış ve geçerli sanat anlayışlarını yadsıyan deneyci sanatçıları ve onların yapıtlarını niteler.⁷

1950'li yılların sonlarından başlayarak 1960'lı yılların Avangard müziğinin önemli temsilcilerinden olan Berio, Nono, Maderna serbest 12 ton müziğine yöneldiler ve 1960'lı yılların avangard müziğinin İtalyan ekolünü oluşturdular. Serbest 12 tonda müziğin ritmik dokusu belli bir düzen oluşturmamakta ve düzenli nabız duygusunu bilinçli olarak ortadan kaldırmaktadır. Ritmik dokuda yer alan asimetrik oranlar yapıtın tam değerinde icra edilmesini zorlaştırıyordu. Armonik açıdan serbest 12 ton müziği Webern ilkelerine bağlıdır ve tonal tınlayacak her türlü ses birleşiminden kaçınan bir yapıya sahiptir. Webern müziğinden farkı, Webern'in aksine yoğun bir armonik tını içermesidir⁸

İtalyan Avangarde Besteciler

BRUNO MADERNA (1920 – 1973): Avrupa'nın çeşitli merkezlerinde ünlü bir orkestra şefi olarak konserler veren Maderna, 1951'de Darmstadt müzik kurslarına katıldı. 1954'ten itibaren bu kurslarda sürekli ders verdi.⁹ Besteciler 12 ton tekniğinin İtalya'daki öncülerinden olan Maderna, İtalya'da İtalyan televizyonu RAI'nın Milano'daki müzik stüdyosu olan Studio di Fonologia'yı yönetti ve bu

² ilkeboran.blogspot.com/.../639-ylk-avant-garde-.

³ Kaygusuz, 2004, s. 255

⁴ Say, 2006, s. 471

⁵ Say, a.g.e., s. 468

⁶ Boran, Şenürkmez, 2007, s. 264 – 265

⁷ Sözen, Tanyeli, 1999, s.31

⁸ Boran, Şenürkmez, a.g.e., s. 266

⁹ Selanik, 1996, s. 342

yıllarda pek çok yapıt verdi. Venedik, Milano ve Darmstadt'ta dersler veren Bruno 1963'te Alman uyruğuna geçti.¹⁰ 1960'ların sonuna doğru ünlenen Bruno'nun eserlerinden bazıları şöyledir: Kafka'nın davasına etütler, Sinataxis, Fantaisie ve Fugue vs.dır.¹¹

LUİGİ NONO (1924 – 1990): Venedik konservatuvarında öğrenciyken Seriyalizm ile tanışan Nono, L. Dallapiccola'yla birlik İtalya'da 12 ses tekniğinin temsilciliğini yapmış, ayrıca enstrümantal ve elektronik müziğinde önde gelen bestecilerinden olmuştur.¹² Yapıtlarının kökenini Webern'den alan Nono siyasi ve sosyal görüşlerini bestelerinde belirtmekle beraber, zaman zaman elektronik sestende yararlandığı yapıtları da vardır. Nono, Berio, Stockhausen ve Boulez'le birlikte serel hareketin önde gelen isimlerindendir. 1950'de Darmstadt'ta seslendirilen orkestral çeşitlemelerle ilk önemli başarısını elde eden Nono, bu başarısından sonra Avrupa'da hızla tanındı. İntolleranza operası 1961'de Venedik Bienalin'de sahnelenen Nono, Darmstadt Darlington Gravesano kentlerinde ileri tekniğini öğretip elektro – akustik imkanları eserini halka yakınlaştırmak amacıyla kullanmıştır.¹³

LUCIANO BERİO (1925): 1. Dallapiccola'nın yanında çalışmaya başlaması Berio'nun elektronik müziğe duyduğu ilgiyi arttırdı. 1954'te Maderna ile Milano radyosunun elektronik müzik stüdyosunu kurdu. 1955 – 1961 arasında yönetiminde bulunduğu bu stüdyoda laboratuvarlarda elde edilen efektler yerine doğa sesleri lirik ve anlatımcı müzik öğeleriyle birleştirilerek avangart müziğin önde gelen örneklerini vermiştir. 1954 – 1959 arası Darmstadt'ta, 1965 – 1972 arası New York'ta öğretmenlik yaptı.¹⁴ Nones ve Alleljah gibi başlangıç yapıtlarında seriel yazıyı kullanan Berio, sonraları çeşitli çalgı grupları ve insan sesiyle beraber elektro-akustik olanakları kullanmıştır. Kişiyi psikonolitik gerçeklerle yüzleştiren, algımanla bilinçaltı arasında kavranan bir bağ kuran Berio çalışmaları cesurca sergilenmiştir. Eserlerinden bazıları şöyledir: Thema, Visage, Chemins dizisi, Leborintus, vs.) dir.

John Cage, Milton Babitt ve Avangarde Müzik

J. CAGE VE AVANGARDE MÜZİK

1949'da Paris'e giderek Boulez ile ortak çalışma yapma olanağını yakalayan Cage sesin perde, süre, gürlük ve tını gibi parametrelerden oluştuğunu ve bu nedenle seriyalizmin temel ilkelerinin bütün boyutlarıyla uygulanabilir olduğu görüşlerine Boulez'le birlikte tartışmaya açmıştır.¹⁵ 1930 – 1950 sonlarına dek tınısal yenilikler ve arayışlar içeren besteler yapan Cage bu dönemde yapıtlarını Uzakdoğu kültürüyle ilişkilendirdi.¹⁶ . 1950 ve 60'lı yılların çağdaş müzik bestecilerinin çoğu gibi, John Cage'de Uzak Doğu kültürüne meraklıydı ve bu kültürün öğelerini yapıtlarının özüne yerleştirmeyi ihmal etmiyordu. Uzak Doğu kültüründe ve felsefesine yer alan zaman kavramı ve zamanın algılanması konuları, bestecileri cezbeden konulardı. John Cage ve birçok avant-garde besteci müzikal zamanın algılanış biçimleri üzerine yoğunlaşan yapıtlarını bu dönemde ortaya koymuşlardır . Bu yapıtlar arasında John Cage'in en radikal yaratılarında biri olan “4 dakika 33 saniye” isimli yapıttır ve bu yapıt, 4 dakika 33 saniye süren sessizlikten ibarettir. İlk bakışta “saçmalık” etiketini hemen yapıştırmanın mümkün olduğu bu yapıt özünde çok boyutlu bir düşünsellik barındırmaktadır. Cage'e göre sessizlik de bir müzikal materyaldir ve bu dört buçuk dakikalık sessizlik süresince duyulan dış seslerin de performansın bir parçası olması yapıtın temel amaçlarından. Diğer yandan, 4'33'' yapıtının performansına şahit olan her bir birey için farklı bir dört dakika otuz üç saniye algılanması da söz konusudur.

¹⁰ Sözer, (A. Sözlük)1996, yeni kitap s. 440.

¹¹ Selanik, a.g.e., s. 342.

¹² Hürel, 2008, s. 315

¹³ Selanik, a.g.e., s.342

¹⁴ Sözer, a.g.e., s. 100).

¹⁵ Griffits, 2010, s.265

¹⁶ Boran, Şenürkmez, a.g.e., s. 269

MİLTON BABİTT VE AVANGARDE MÜZİK

Darmstadt'ta dersler veren Babitt, 12 ton müziğinde seslerin kullanımına ilişkin yapıt örnekleri verdi.¹⁷ Bir anlamda Babitt, total seriyalizmin Amerikan versiyonu oluşturdu.¹⁸ Piyano için üç beste adlı yapıtta seriyalizmin zaman parametresini oluşturan Babitt, toptan diziselliğe tüm örgütlenmeye ve işitme yetilerinin araştırılmasına yönelik çalışmalarda bulunmuştur.¹⁹ New York Üniversitesinde öğrenciyken, Schönberg 12 ton tekniğiyle tanışan Babitt, matematikteki başarısını bestelerine de taşıdı. Bu arada elektronik müzikle de ilgilenmeye başladı. Babitt, Schönberg konseptini Amerika'da temsil eden kişiydi. 12 ton tekniğinin Total Seriyalizm, seriyalizm ya da serial teknik olarak adlandırılan türleriyle ilgilendi. Bazı parçalarında perdeler birbirleriyle matematiksel olarak ilgiliyken, diğerlerinden bağımsızdır. 12 ton tekniğindeki bu serbest durum Total seriyalizm, seriyalizm ya da serial tekniktir.²⁰

SONUÇ

1950'lerin sonlarında ve 60'larda gelişen her yeni akım avangart müzik literatüründe bir dal oluşturmaktaydı. Bu yüzden avangart kavramını da birkaç üslupla tanımlamak mümkün değildir. Çünkü pek çok kavram düşünce ve akım farklı ortamlarda birbirine paralel biçimde eş zamanlı olarak gerçekleştiriliyordu. 1950'li yılların sonunda Doğu Avrupalı besteciler içinde rastlamsal öğeleri barındıran müziğin dokusu üzerinde yoğunlaşan bir yapı geliştirdiler. Besteciler açık ve serbest form düşüncelerini değişik olanlarla paralel olarak geliştirme tavrını benimsediler.

KAYNAKÇA

Boran, İ., & Şenürkmez, K. (2007). *Kültürel Tarih Işığında Çoksesli Batı Müziği*. YKY İstanbul, s. 266.

Erol, L. (2008). *Müziğin Sırrı*, Yurt Renkleri Yayınları. Ankara, s. 216.

Ferris, J. (1990). *America's Music Landscape*. Wm. C. Brown Publishers 1990, s. 160.

Griffits, P. (2010). *Batı Müziğinin Kısa Tarihi*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları İstanbul, s.265.

Hürel, F. (2008). *Klasik Müzik Rehberi*. Say Yayınları. Müzik Dizisi , İstanbul, s. 315.

Kaygusuz, M. (2004). *Müzik Tarihi*. Kaynak Yayınları İstanbul, s. 255.

Mimaroglu, İ. (1999). *Müzik Tarihi*. Varlık Yayınları İstanbul, s. 165.

Say, A. (2006). *Müzik Tarihi*. Say Yayınları, s. 471.

Selanik, C. (1996). *Müzik Sanatının Tarihsel Serüveni*. Doruk Yayıncılık. Ankara, s. 342.

Sözen, M., & Tanyeli, U. (1994). *Sanat Kavram ve Terimleri Sözlüğü*. Remzi Kitabevi. İstanbul, s.31.

Sözer, V. (1996). *Müzik Ansiklopedik Sözlük*, Remzi Kitabevi. İstanbul, s. 440.

[http://www.msxlab.org/forum/sanat/238691avangardsanat.html#\(27.8.2012\)](http://www.msxlab.org/forum/sanat/238691avangardsanat.html#(27.8.2012)).

ixzz24PhLRhmp. ilkeboran.blogspot.com/.../639-yıllık-avant-garde-.(27.8.2012)

¹⁷ Sözer, a.g.e., s. 657,

¹⁸ Erol, 2008, s. 216

¹⁹ Mimaroglu, 199, s. 165

²⁰ Ferris, 1990, s. 160

Extended Abstract

Avant-garde qualifies the experimenter artists who deny the approved and valid sense of art of the day and their works. The French-origin term avant-garde was used for the creators who preceded the general criteria and did things which hadn't been done before as of the 19th century. Avant-garde music is a term used to characterize music which is thought to be ahead of its time. Historically speaking, musicologists primarily use the term "avant-garde music" for the radical, post-1945 tendencies of a modernist style in several genres of art music after the death of Anton Webern in 1945. In the 1950s the term avant-garde music was mostly associated with serial music. Today the term may be used to refer to any other post-1945 tendency of modernist music not definable as experimental music, though sometimes including a type of experimental music characterized by the rejection of tonality. Most of the avant garde geniuses may have not shined during their lifetimes since their consciousness was too expanded or futuristic to receive praise from their contemporaries. Berio, Nono, Maderna, who were the important representatives of avant-garde music in 1960s beginning in the late 1950s, turned towards free 12-tone-music and formed the Italian school of avant-garde music of 1960s. The contemporary music movement, which was shaped by Boulez, Stockhausen, Berio, Nono, Maderna, Cage, Carter, Babbitt during the period including 25 years between 1945 and 1970 after the World War II, went under the name of Avant-garde. Throughout the twentieth century, many trends developed. The music of the 20th century is a series of 'isms' and 'neo-isms'. Some common examples are atonality, expressionism, neo-Romanticism, and neo-Classicism. All of these labels came as an attempt at orientation in the heterogeneous world of music in the 20th century. The twentieth century broke all the musical rules of the past. For example, tone color became more important than ever before. Composers also wrote polyrhythmic music, where more than one rhythm would be played at the same time by different sections. With all the different tone colors, tonal systems, and varied rhythms, melodies of the twentieth century became unpredictable. In addition to, the range of musical style in the 20th century is vast. Radical style does not only differ from one composer to another. Changes of sound even occurred in one composer as he progresses. In 20th century musical styles traditional forms and structures were broken up and recreated or composed using non-Western musical techniques and abstract ideas. Technology also became an extremely important factor in the music making during this time period. During the 20th century there were many innovations on how music was, created, performed and appreciated. Composers were more willing to experiment on new music forms and used technology to enhance their compositions. Musicians and composers had their inspirations from not only Western folk music but their focus shift from that of the Western world to the Orient.

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ FEN VE TEKNOLOJİ OKURYAZARLIĞINA İLİŞKİN ÖZ YETERLİK ALGILARI İLE FENE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ¹

RELATIONSHIP BETWEEN SELF EFFICACY PERCEPTIONS TOWARDS SCIENCE AND TECHNOLOGY LITERACY WITH ATTITUDES TOWARDS SCIENCE OF SCIENCE TEACHERS'

Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU

Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Aydın - Türkiye

sedasaracal@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Nilgün YENİCE

Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Aydın - Türkiye

nyenice@gmail.com

Barış ÖZDEN

Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencisi, Aydın - Türkiye

barisozdn@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algıları ile Fen'e yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2011-2012 akademik yılında Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 159 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada, Caymaz (2008) tarafından geliştirilen "Fen ve Teknoloji Okuryazarlığına İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği" ile Benli (2010) tarafından geliştirilen "Fen'e Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde, bağımsız örneklem için t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), tukey testi ve korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algı düzeylerinin "oldukça yeterli" düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca fen bilgisi öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte, fen bilgisi öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji okuryazarlığı öz yeterlik algısı puanları ile Fen'e Yönelik Tutumları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Fen Bilgisi Öğretmen Adayları, Fen ve Teknoloji Okuryazarlığına İlişkin Öz Yeterlik Algısı, Fen'e Yönelik Tutum.

ABSTRACT

The aims of the study are to determine the self-efficacy perceptions of the science teachers' regarding the science and technology literacy, to analyse it based on different variables and to investigate the potential correlation between their self-efficacy perception and attitude towards science. The participants of the study are 159 prospective teachers attending Adnan Menderes University during the academic year 2010-2011. Self-efficacy and attitudes of the participants were determined through the use of the self-efficacy scale developed by Caymaz (2008) and the attitude scale developed by Benli (2010), respectively. Data were analysed through descriptive statistics. In addition, for the independent samples, t-tests, ANOVA, the Tukey test and correlational analysis were employed. In short, the participants' self-efficacy perception is positive and satisfactorily high. Some of the factors are found to have significant effect on their self-efficacy perceptions. The correlation between their self-efficacy perception and attitude towards science is found to be moderate, positive and significant

Keywords: Science Teachers', Self Efficacy Perceptions Towards Science and Technology Literacy, Attitude Towards Science.

GİRİŞ

Teknoloji ve bilimin hızla ilerlediği son yıllarda ülkeler için Fen ve Teknoloji derslerine verilen önem artmakta, bununla birlikte uygulanan öğretim programlarının çağın şartlarına uygun olması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle ülkemizde 2004 yılında fen bilgisi öğretimi programında köklü bir değişikliğe gidilmiştir. Ülkeler programlarını hazırlarken küreselleşme ve hızlı bilimsel ve teknolojik

¹ Bu çalışma, 27-30 Haziran 2012 tarihinde Niğde Üniversitesi tarafından düzenlenen, X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulan sözlü bildirinin geliştirilmiş şeklidir.

gelişmeleri dikkate alarak, güçlü bir gelecek oluşturmak için her bireyin Fen ve Teknoloji okuryazarı olarak yetişmesini öngörmüşlerdir. Bu nedenle ülkemizdeki Fen ve Teknoloji öğretim programı da “Bireysel farklılıkları ne olursa olsun bütün öğrencilerin Fen ve Teknoloji okuryazarı” olarak yetişmesini amaçlamıştır (MEB, 2006).

Abd-El-Khalick vd. (1998)’ne göre, Fen ve Teknoloji okuryazarı olan birey, Fen ve Teknoloji bağlamında bilimsel bilgi, kavram, yasa ve süreçleri kullanarak bilinçli kararlar verebilen birey olarak tanımlanmaktadır. Benzer şekilde, Fen ve teknoloji okuryazarı bireyler bilgiye ulaşmada ve bilgiyi kullanmada, problemleri çözmede, Fen ve Teknoloji ile ilgili sorunlar hakkında olası riskleri, yararları ve eldeki seçenekleri dikkate alarak karar vermede ve yeni bilgi üretmede daha etkin bireyler olarak tanımlanmıştır (MEB, 2006:5).

Öğrencilerin Fen ve Teknoloji okuryazarı bireyler olarak yetişmeleri için gereken bilgi, beceri, tutum, anlayış ve değerleri geliştirebilmelerini etkileyecek önemli faktörlerden biri öğretmendir. Bir öğretmenin eğitimde istenilen başarıyı yakalaması için, bunu yapabileceğine ilişkin inanca sahip olması gerekmektedir. Bu inançların hangi düzeyde olduğuna ise, öz yeterlik algısına bakılarak karar verilebilir.

Bireylerin öğrenmede motive olmalarını ve kendilerine güvenmelerini sağlayan etkenlerden biri öz-yeterliktir. Sosyal Bilişsel Kuramın önemli değişkenlerinden biri olan öz-yeterlik algısı Bandura tarafından “Bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, yerine getirme kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı” olarak tanımlanmıştır (Bandura, 1986; Akt: Gülten, Poyraz, & Soytürk, 2012). Siegle (2000) ise öz yeterliği “bir kişinin bir işi yapabileceğine ilişkin yargısı” olarak tanımlamıştır. Öz yeterlik, bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine, kapasitesine ilişkin kendini algılayışıdır, inancıdır, kendi yargısıdır (Senemoğlu 2005).

Fen ve Teknoloji Okuryazarlığına İlişkin Öz Yeterlik Algısı, Caymaz (2008) tarafından “Bireyin, fen ve teknoloji ile ilgili gerekli beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilere sahip oluş düzeyleri hakkındaki algıları” olarak tanımlamıştır. Bandura yaptığı çalışmalarda öz yeterlik algısının davranışlarla birlikte güdülemeyi ve başarıyı etkilediğini ortaya koymuştur (Henson 2001). Tschannen-Moran & Hoy ise (2001) öğretmenlerin öz yeterlik algılarının, öğrencilerin başarıları, güdülenmesi ve öğrencilerin kendi öz yeterlik algıları ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla, Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin iyi birer Fen ve Teknoloji okuryazarı olması ve bunun yanı sıra Fen ve Teknoloji okuryazarı bireyler yetiştirebileceğine dair öz yeterlik algılarının yüksek olması gerekmektedir. Fen ve teknoloji okuryazarı bireylerin yetiştirilmesindeki tek etken elbette ki öz yeterlik algısı değildir; fakat yapılan araştırmalar öz yeterliğin etkisinin küçümsenmeyecek kadar büyük olduğunu göstermiştir (Caymaz, 2008).

Öz yeterlik algısının yanı sıra, Fen ve Teknoloji okuryazarlığının alt boyutlarından biri olan Fen’e yönelik tutum ve değerlerin öğrencilerde geliştirilmesi Fen ve Teknoloji eğitiminin temel amaçlarından biridir (Lee, 2004). Şüphesiz, Fen ve Teknoloji okuryazarlığının alt boyutlarından biri olan Fen’e yönelik tutum ve değerlerin öğrencilerde geliştirilmesinde de Fen Bilgisi öğretmenleri anahtar rol oynamaktadır (Akbudak, 2005).

Tutum kavramı farklı şekillerde tanımlanmakla birlikte; Oppenheim (1992) göre, “Tutum, belirli bir uyarıyla karşılaşıldığı zaman kişinin bu duruma karşı belli bir şekilde tepki gösterme eğilimidir” (Akt: Türkmen, 2002). “Tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir” (Smith, 1968: Akt; Kağıtçıbaşı, 2006). Zint’e (2002) göre tutumlar öğrenilebilir ve öğretilir. Bu da fen öğretiminde öğrencilerin Fen’e yönelik tutumlarını olumlu bağlamda geliştirme çabasını haklı çıkarmaktadır. Fen’e yönelik tutumu Munby (1983) nesnellik, merak, sorgulama, kanıtlama gibi genellikle bilim insanlarının özellikleri olan düşünme biçimleri olarak tanımlamaktadır.

Öğrenciler okula başladıklarında oldukça meraklıdırlar ve öğrenmeye karşı heyecan ve ilgi gösterirler. Bu durum eğitimcilere çok avantajlı bir başlangıç noktası sunmaktadır. Çünkü merak, heyecan ve ilgi fen alanına yönelik olumlu tutum ile fen ve teknoloji okuryazarlığının geliştirilmesi için hayati öneme sahip unsurlardır (Wolfinger, 2000). Ancak buna rağmen, yapılan birçok çalışma, öğrencilerin orta öğretimi bitirdiklerinde Fen'e yönelik tutumlarında bir farklılaşma ve azalma olduğunu ortaya koymaktadır (Simpson & Oliver, 1990; George, 2000; Wolfinger, 2000). Bu durumu Wolfinger (2000) Fen ve teknoloji öğretim programlarının çocukların dünyasıyla ilgisi olmayan veya öğrencilerin ilgisini çekmeyen konuları ve olguları vurgulaması ve bunun yanında öğretmenlerin fen ve teknoloji okuryazarlığının geliştirilmesi açısından uygun olmayan tutumlar sergilememesi olarak açıklamaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin uygun tutumlar sergilememesinin çocukların tam olarak birer fen ve teknoloji okuryazarı olmalarını olanaklı kılacaktır. Bu durumun öğrencilerde fen alanına yönelik olumlu tutum ve bilimsel zihin alışkanlıkları geliştirememelerine neden olabileceği söylenebilir.

Fen alanına yönelik olumlu tutumlara sahip Fen bilgisi öğretmen adaylarının bu alanla ilgili daha fazla materyalle etkileşmesi, alandaki yenilikleri, tartışmaları ilgiyle takip etmesi beklenmektedir. Fen alanındaki tartışmaları ve yenilikleri takip etmek, kaçınılmaz olarak, bunları kendi yaşamında kullanmayı da beraberinde getirecektir. Bu durumda da Fen ve Teknoloji okuryazarlığına yönelik öz yeterlik algısında bir artış olması beklenmektedir (Yetişir, 2007). Buradan hareketle, Fen ve Teknoloji okuryazarlığına yönelik öz yeterlik algısı ile Fen'e yönelik tutumlar arasında bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

İlgili literatür incelendiğinde, fen öğretimine yönelik öz yeterlik algısı konusunda çok sayıda çalışma yapıldığı; ancak 2004 yılında yenilenen programda önemle vurgulanan Fen ve Teknoloji okuryazarlığına yönelik öz yeterlik algısı konusunda sınırlı sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir (Caymaz, 2008; Bulut, Altunbey, & Çekiç, 2010). Örneğin; Caymaz (2008) fen bilgisi ve Sınıf öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmada, Fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının Fen ve Teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algı düzeylerinin “Oldukça Yeterli” düzeyde olduğunu, aynı zamanda öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından anlamlı farklılıklar gösterdiğini tespit etmiştir. Bulut ve ark. (2010) tarafından yapılan çalışmada da sınıf öğretmeni adaylarının Fen ve Teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algı düzeylerinin “Orta Düzeyde Yeterli” olduğu, öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algılarının cinsiyet ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Ülkemizde fen bilgisi öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algıları ile Fen'e yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanılamaması, çalışmaya özgünlük katmaktadır.

İlköğretim öğrencilerinin Fen ve Teknoloji eğitiminde önemli bir role sahip olan geleceğin fen bilgisi öğretmen adaylarının, Fen ve Teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algı düzeyinin belirlenmesinin, çeşitli değişkenler açısından incelenmesinin ve öğretmen adaylarının öz yeterlik algısı ile Fen'e Yönelik tutumları arasında ilişkinin irdelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle çalışmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algılarını belirlemek, öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemek ve öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algıları ile Fen'e yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi irdelenmek olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın problem cümlesi “Fen bilgisi öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algıları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu problem cümlesi temelinde aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır.

- ◆ Fen bilgisi öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algıları ne düzeydedir?
- ◆ Fen bilgisi öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algı düzeyleri

- Cinsiyet,
- Sınıf düzeyi,
- Mezun olunan lise türü,
- İlköğretim okulunu okuduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- ◆ Fen bilgisi öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algı düzeyleri ile Fen'e yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma modeli

Betimsel nitelikte olan bu araştırma, tarama modellerinden ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2007).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören toplam 159 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışma grubunun dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Cinsiyet	f	%
Kız	109	68.6
Erkek	50	31.4
Sınıf düzeyi		
1. sınıf	40	25.2
2.sınıf	42	26.4
3.sınıf	38	23.9
4.sınıf	39	24.5
Mezun Olunan Lise Türü		
Genel Lise	82	51.6
Öğretmen Lisesi	10	6.3
Süper Lise/Anadolu Lisesi	67	42.1
İlköğretim Okulunun Bulunduğu Yerleşim Yeri		
İl	73	45.9
İlçe	68	42.8
Köy	18	11.3

Veri toplama araçları

Öğretmen adaylarının, Fen ve Teknoloji okuryazarlığına ilişkin özyeterlik algıları ile Fen'e yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Caymaz (2008) tarafından geliştirilen "Fen ve Teknoloji Okuryazarlığına İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği" ile Benli (2010) tarafından geliştirilen "Fen'e Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır.

Caymaz (2008) tarafından fen ve teknoloji okuryazarlığı ve öz yeterlilikle ilgili alan yazın taraması yapılarak geliştirilen ölçek, 5'li Likert tipinde olup, toplam 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesi sırasında Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .95 bulunmuştur. Bu çalışma için yapılan güvenirlik analizi sonucunda, Fen ve Teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algısı ölçeği Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .94 bulunmuştur.

Benli (2010) tarafından geliştirilen Fen'e Yönelik Tutum ölçeği 5'li Likert tipinde olup, toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesi sırasında Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .94 bulunmuştur. Bu çalışma için yapılan güvenirlik analizi sonucunda, Fen'e yönelik tutum ölçeği Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .92 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin analizi

Çalışmada verilerin çözümlenmesinde SPSS 17.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, betimsel istatistikler (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Frekans ve Yüzde) kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel istatistiklere ek olarak, Bağımsız Örneklemeler için t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Tukey testinden yararlanılmıştır. Ayrıca, adayların "Fen ve teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algıları" ile "Fen'e yönelik tutumları" arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla da Pearson momentler çarpımı korelasyonu uygulanmıştır.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesinde 1.00-1.79 "Hiç Yeterli Değilim", 1.80-2.59 "Biraz Yeterliyim", 2.60-3.39 "Orta Düzeyde Yeterliyim", 3.40-4.19 "Oldukça Yeterliyim" ve 4.20-5.00 "Tamamen Yeterliyim" sınırları kullanılmıştır.

BULGULAR

Fen bilgisi öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algı düzeylerinin belirlenmesine yönelik yapılan analiz sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen ve Teknoloji Okuryazarlığına İlişkin Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Madde ve Toplam Puan Ortalamaları

	n	$\bar{X}$	Ss		n	$\bar{X}$	Ss
M 1	159	4.03	.80	M 18	159	3.45	.89
M 2	159	3.90	.67	M 19	159	3.61	.80
M 3	159	3.68	.71	M 20	159	3.74	.69
M 4	159	3.71	.82	M 21	159	3.60	.74
M 5	159	3.87	.76	M 22	159	3.65	.82
M 6	159	4.17	.69	M 23	159	3.73	.70
M 7	159	4.17	.79	M 24	159	3.71	.76
M 8	159	4.02	.80	M 25	159	3.62	.84
M 9	159	4.05	.76	M 26	159	3.94	.84
M 10	159	3.59	.78	M 27	159	4.01	.82
M 11	159	3.83	.77	M 28	159	3.82	.86
M 12	159	3.88	.71	M 29	159	3.77	.89
M 13	159	3.77	.75	M 30	159	3.31	.96
M 14	159	3.52	.88	M 31	159	3.26	1.05
M 15	159	3.59	.76	M 32	159	3.00	1.06
M 16	159	3.55	.79	M 33	159	3.03	1.09
M 17	159	3.73	.79	Toplam	159	3.71	.46

Tablo 2’de görüldüğü gibi ölçekte yer alan maddelerin ortalaması 3.71 olup öğretmen adaylarının öz yeterlik algı düzeylerinin “Oldukça Yeterli Düzeyde” olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin tüm maddelerine verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde, 4 maddeye orta düzeyde yeterliyim, 29 maddeye ise oldukça yeterliyim cevabı verildiği görülmektedir.

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının her birinin ölçeğe verdiği cevaplar ayrı olarak puanlandırılıp ortalamaları incelendiğinde, öğretmen adaylarından 1 katılımcının “Biraz Yeterli”, 33 katılımcının “Orta Düzeyde Yeterli”, 101 katılımcının “Oldukça Yeterli”, 24 katılımcının ise “Tamamen Yeterli” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının % 0.7’si “Biraz Yeterli”, % 20.7’si “Orta Düzeyde Yeterli”, % 63.6’sı “Oldukça Yeterli”, % 15.1’i “Tamamen Yeterli” şeklinde kendini görmektedir. Katılımcıların verdiği cevaplar içinde en düşük ortalama 2.52; en yüksek ortalama ise 4.82 olarak bulunmuştur.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algısı puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Bağımsız Örneklem için t-testi analiz sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen ve Teknoloji Okuryazarlığına İlişkin Öz Yeterlik Algısı Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan Analiz Sonuçları

	Cinsiyet	n	X	sd	t	P
Fen ve Teknoloji okuryazarlığına Yönelik Öz Yeterlik Algısı	Kız	109	3.69	.44	-.855	.394
	Erkek	50	3.75	.50		

Tablo 3 incelendiğinde erkek öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algısı puan ortalamasının ($X=3.75$), kız öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algısı puan ortalamasının ise ($X=3.69$) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>.05$). Başka bir ifadeyle, fen bilgisi öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine bağlı olmadığı söylenebilir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algısı puan ortalamalarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Tek Yönlü Varyans analizi sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen ve Teknoloji Okuryazarlığına İlişkin Öz Yeterlik Algısı Puan Ortalamalarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Yapılan Analiz Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Fen ve Teknoloji okuryazarlığına Yönelik Öz Yeterlik Algısı	1. sınıf	40	3.51	.47	158	4.252	.006*	1-3, 1-4
	2.sınıf	42	3.70	.37				
	3.sınıf	38	3.85	.39				
	4.sınıf	39	3.79	52				

* $p<.01$

Tablo 4 incelendiğinde Fen Bilgisi öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji okuryazarlığı öz yeterlik algısı puan ortalamalarının sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($F=4.252$, $p<.01$). Başka bir ifadeyle, öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algı düzeyleri, sınıf düzeylerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Sınıf düzeyleri arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre elde edilen fark, 1. sınıfta öğrenim gören fen bilgisi öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algısı puan ortalamaları ($X=3.51$) ile 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören fen bilgisi öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algısı puan ortalamaları ($X=3.85$; $X=3.79$) arasında ve 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları lehine bulunmuştur.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algısı puan ortalamalarının mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen ve Teknoloji Okuryazarlığına İlişkin Öz Yeterlik Algısı Puan Ortalamalarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Yapılan Analiz Sonuçları

	Mezun Olunan Lise Türü	n	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Fen ve Teknoloji okuryazarlığına Yönelik Öz Yeterlik Algısı	1.Genel Lise	82	3.64	.45				
	2.Öğretmen Lisesi	10	4.01	.34	158	3.498	.033*	1-2
	3.Süper Lise/Anadolu Lisesi	67	3.75	.47				

Tablo 5 incelendiğinde Fen Bilgisi öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algısı puan ortalamalarının mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($F=3.498$, $p<.05$). Başka bir ifadeyle, öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algı düzeyleri, mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Mezun olunan lise türleri arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, genel liseden mezun olan öğretmen adayları ($X= 3.64$) ile öğretmen lisesinden mezun olan öğretmen adayları ($X= 4.01$) arasında ve öğretmen lisesinden mezun olan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algısı puan ortalamalarının İlköğretim Okulunu Okuduğu Yerleşim Yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen ve Teknoloji Okuryazarlığına İlişkin Öz Yeterlik Algısı Puan Ortalamalarının İlköğretim Okulunu Okuduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Yapılan Analiz Sonuçları

	İlköğretim Okulunu Okuduğu Yerleşim Yeri	n	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Fen ve Teknoloji okuryazarlığına Yönelik Öz Yeterlik Algısı	İl	73	3.70	.47				
	İlçe	68	3.70	.43	158	.021	.979	-
	Köy	18	3.73	.53				

Tablo 6 incelendiğinde Fen Bilgisi öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji okuryazarlığı öz yeterlik algısı puanlarının İlköğretim Okulunu Okuduğu Yerleşim Yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F=0.021$, $p>.05$). Başka bir ifadeyle, öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algı düzeyleri, İlköğretim Okulunu Okuduğu Yerleşim Yerlerine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algısı puan ortalamaları ile Fen'e yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı, yapılan Korelasyon analizi sonucunda tespit edilmiş ve sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen ve Teknoloji Okuryazarlığına İlişkin Öz Yeterlik Algısı Puan Ortalamaları İle Fen'e Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

	Fen'e Yönelik Tutum		
	n	Pearson Korelasyon katsayısı (r)	P
Fen ve Teknoloji okuryazarlığına Yönelik Öz Yeterlik Algısı	159	.333	.000**

** $p < .001$

Tablo 7 incelendiğinde Fen Bilgisi öğretmen adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığı öz yeterlik algısı puanları ile Fen'e Yönelik Tutumları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .333$, $p < .001$). Bu sonuca göre Fen Bilgisi öğretmen adaylarının Fen'e yönelik tutumları olumlu yönde yükseldikçe, Fen ve Teknoloji okuryazarlığı öz yeterlik algısı puan ortalamalarının da yükseldiği söylenebilir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırma sonucunda, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının, Fen ve Teknoloji okuryazarlığı açısından kendilerini “Oldukça Yeterli” (3,71) düzeyde gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, ölçekte yer alan her bir maddenin ortalaması incelendiğinde, en yüksek ortalamaya sahip ilk 4 maddenin 1., 6., 7. ve 9. maddeler olduğu görülmektedir. Bu maddelere göre öğretmen adayları, bilimsel bilginin doğasını kavrama ve bunu yaşama aktarma konusunda kendilerini oldukça yeterli görmektedirler. Bu durumda öğretmen adaylarının “Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Bilimin Doğası ve Bilim Tarihi” gibi aldıkları derslerin, onların bu konudaki öz yeterlik algısını güçlendirdiği söylenebilir. Ayrıca maddelerin ortalaması incelendiğinde, en düşük ortalamaya sahip ilk 4 maddenin de 30., 31., 32. ve 33. maddeler olduğu görülmektedir. Bu maddelere göre, öğretmen adaylarının fen ve teknoloji alanındaki gelişmeleri takip etmede, toplumsal sorunları içeren projelere katılma ve katılmayı teşvik etme gibi uygulamaya dönük çalışmalarda kendilerini orta düzeyde yeterli gördükleri söylenebilir. Bu durum, öğretmen adaylarının aldıkları dersler sayesinde konu hakkında bilgi sahibi olmalarından; ancak uygulamaya dönük çalışmaların yetersizliğinden dolayı uygulamada kendilerini yetersiz hissetmelerinden kaynaklı olabilir. İlgili literatür incelendiğinde, genellikle sınıf öğretmeni adaylarının Fen ve Teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algılarının incelendiği (Hamurcu, 2006; Caymaz, 2008; Bulut, Altunbey ve Çakır, 2010) görülmekle birlikte, Fen bilgisi öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji okuryazarlığına yönelik öz yeterlik algılarının incelendiği sınırlı sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. Caymaz (2008) tarafından yapılan çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji okuryazarlığına ilişkin özyeterlik algılarının “Oldukça Yeterli” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, sözü edilen araştırma bulgularının örtüştüğü ve genel olarak fen bilgisi öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algılarının olumlu düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algı puanlarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, erkek öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algısı puan ortalamaları, kız öğretmen adaylarının puan ortalamalarından yüksek bulunmuştur. Toplumsal norm ve değerler göz önüne alındığında erkek öğrenciler kız öğrencilere göre birçok konuda kendilerine daha fazla güvenmektedirler. Fen ve Teknoloji okuryazarlığı konusunda da erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre kendilerine daha fazla güvenmeleri bu durumun nedeni olarak verilebilir. Caymaz (2008) tarafından yapılan çalışmada, fen bilgisi öğretmeni adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bulut, Altunbey ve Çekiç (2010) tarafından sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen çalışmada da öğretmen adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Dolayısıyla, elde edilen araştırma bulguları ile sözü edilen çalışma bulgularının birbirini desteklediği söylenebilir.

Sınıf düzeylerine göre fen bilgisi öğretmen adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algı puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği ve elde edilen bu farklılığın 1. sınıfta öğrenim gören fen bilgisi öğretmen adaylarının ile 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören fen bilgisi öğretmen adaylarının arasında ve 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre aritmetik ortalamaları incelendiğinde, 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının öz yeterlik algısı puan ortalamalarının 1. ve 2. sınıfta öğrenim gören adaylara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının öz yeterlik algı puan ortalamalarının yüksek bulunması, alan eğitimine ilişkin aldıkları derslerden (Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Bilimin Doğası ve Bilim Tarihi, Topluma Hizmet Uygulamaları, Okul Deneyimi, Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları vb.) kaynaklanıyor olabilir. Caymaz (2008) çalışmasında fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre fen ve teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algılarının anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Söz konusu çalışma bulgusu ile elde edilen araştırma bulgusunun çelişkili olması, farklı örneklem grupları üzerinde çalışılmış olmasından kaynaklanabilir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algı puanlarının Mezun olunan lise türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen farklılığın, genel liseden mezun olan öğretmen adayları ile öğretmen lisesinden mezun olan öğretmen adayları arasında ve öğretmen lisesinden mezun olan öğretmen adayları lehine olduğu bulunmuştur. Bu durumun nedeni olarak, öğretmen lisesinde öğrenim gören öğrencilere alan derslerinin yanında öğretmenlik mesleğine yönelik dersler verilirken, genel lisede öğrenim gören öğrencilere sadece alan derslerinin verilmesi ve dolayısıyla, öğretmen lisesi mezunlarının öğretmenliğe, kendilerine daha fazla güvenerek gelmeleri verilebilir. Caymaz (2008) tarafından yapılan çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının mezun olunan lise türü değişkenine göre fen ve teknoloji okuryazarlığı öz yeterlik algılarının anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Bulut, Altunbey ve Çekiç (2010) tarafından sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen çalışmada da öğretmen adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algılarının mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Çelişkili görülen bu durum, örneklem gruplarının farklı olmasından kaynaklanabilir.

İlköğretim Okulunu Okuduğu Yerleşim Yeri değişkenine göre fen bilgisi öğretmen adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algı puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının İlköğretim Okulunu Okuduğu Yerleşim Yeri değişkeninin alt boyutlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde, ilköğretimi il ve ilçede okuyan öğretmen adaylarının puan ortalamalarının eşit olduğu, ilköğretimi köyde okuyan öğretmen adaylarının ortalamasının ise, ilköğretimi il ve ilçede okuyan öğretmen adaylarından yüksek olduğu belirlenmiştir. İlgili literatür incelendiğinde, fen bilgisi öğretmen adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algılarının ilköğretim okulunu okuduğu yerleşim yeri değişkenine göre incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Ancak, Yetişir (2007) tarafından fen bilgisi

öğretmenliği 1. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin temel fen ve teknoloji okuryazarlığı düzeylerinin ilköğretim okulunun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Temel alan bilgisi ile öz yeterlik algısının ilişki olduğu düşünüldüğünde, Yetişir (2007) tarafından elde edilen bu sonuca öğrencilerin öz yeterlik algılarının da anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir. Bu bağlamda, araştırma bulguları birbirini desteklemektedir.

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığı öz yeterlik algısı puanları ile Fen'e Yönelik Tutumları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre, Fen bilgisi öğretmen adaylarının Fen'e yönelik tutumları olumlu yönde arttıkça Fen ve Teknoloji okuryazarlığına yönelik öz yeterlik algılarının da arttığı söylenebilir. Aslında fen ve teknoloji okuryazarlığı ile fen'e yönelik tutumlar birbirini destekler niteliktedir. Fen ve Teknoloji Müfredat Programı'nda fen ve teknoloji okuryazarlığının yedi boyutundan biri fen'e yönelik geliştirilen tutum ve değerlerdir (MEB, 2005). Fen alanına yönelik olumlu tutumlara sahip Fen bilgisi öğretmen adaylarının bu alanla ilgili daha fazla materyalle etkileşmesi, bu alandaki yenilikleri, tartışmaları ilgiyle takip etmesi beklenmektedir. Fen alanındaki tartışmaları ve yenilikleri takip etmek, kaçınılmaz olarak, bunları kendi yaşamında kullanmayı da beraberinde getirecektir. Bu durumun Fen ve Teknoloji okuryazarlığına yönelik öz yeterlik algısı ile Fen'e yönelik olumlu tutumlar arasındaki ilişkinin kaynağı olduğu söylenebilir (Yetişir, 2007). İlgili literatür incelendiğinde, fen bilgisi öğretmen adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algıları ile fen'e yönelik tutumlarını bir arada inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Dolayısıyla, çalışmanın literatüre katkı sağlaması noktasında özgün bir araştırma olduğu söylenebilir.

Genel bir sonuç olarak, fen bilgisi öğretmen adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algı düzeylerinin olumlu ve oldukça yeterli düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca fen bilgisi öğretmen adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algılarının cinsiyet ve ilköğretim okulunu okuduğu yerleşim yeri değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü değişkenleri açısından ise anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Elde edilen bu sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Doğrudan yaşantıların öz yeterlik algısı üzerinde büyük etkisi olduğu düşünülürse, öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarında, Fen bilgisi öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algı düzeylerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalara yer verilebilir. Örneğin, Eğitim Fakültelerinde “Okul deneyimi” dersine daha fazla zaman ayrılabilir, öğretmen adaylarının staj yaptıkları okullarda daha çok derse girip yaşantı geçirmeleri, bu sayede öğretmenlik konusunda daha deneyimli hale gelmeleri sağlanabilir.
- Cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen, erkek öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının, kız öğretmen adaylardan yüksek olmasının nedenleri nitel bir çalışmayla araştırılabilir.
- Kız öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji okuryazarlığına yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi ile öz yeterlik algıları ve Fen'e yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda çalışma bulunmasından dolayı, daha büyük örneklem gruplarında bu iki değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen nicel veya nitel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akbudak, Y. (2005). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersine ve öğretimine ilişkin tutumları ve önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, New Jersey: Prentice Hall.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (ss. 71-81). New York: Academic Press.

Benli, E. (2010). *Probleme dayalı öğrenmenin fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarılarına, bilgilerin kalıcılığına ve fene karşı tutumlarına etkilerinin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bulut, F., Altunbey, H., & Çakır, Ö. (2010, Mayıs). *Sınıf öğretmeni adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algıları: samsun ili örneği*. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunulmuş sözlü bildiri. Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Caymaz, B. (2008). *Fen ve teknoloji ve sınıf öğretmeni adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

George, R. (2000). Measuring change in students's attitude toward science over time. *Journal of Science Education and Technology*, 9(3), 213-225.

Gülten Ç. D., Poyraz, C., & Soytürk, İ. (2012). Öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterliklerinin “ders çalışma alışkanlıkları” açısından incelenmesi, *Journal of Research in Education and Teaching*, 1(2), 143-149.

Hamurcu, H. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 112-122.

Henson, K. R. (2001). *Teacher self efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas*. Paper Presented at The Annual Meeting of The Educational Research Exchange, Texas A&M University.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2006). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Yayınları.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

MEB. (2006). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı ve kılavuzu (6., 7. ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Munby, H. (1983). Thirty studies involving the “scientific attitude inventory”: What confidence can we have in this instrument? *Journal of Research in Science Teaching*, 20, 141-162.

Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. London: Pinter Publishers.

Pajares (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. 27 Mart 2012’de <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html> adresinden alınmıştır.

Senemoğlu, N.(2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Siegle, D. (2000). *An Introduction to Self-efficacy*. 18 Mart 2012’de <http://www.gifted.uconn.edu/siegle/self-efficacy/section1.html> adresinden alınmıştır.

Simpson, R. D., & Oliver, J. S. (1990). A summary of major influences on attitude toward and achievement in science among adolescent students. *Science Education*, 74(1), 1 – 18.

Tschannen- Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

Türkmen, L. (2002). Sınıf öğretmenliği 1.sınıf öğrencilerinin fen bilimleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 218-228.

Yetişir, İ. M. (2007). *İlköğretim fen bilgisi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği birinci sınıfında okuyan öğretmen adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlık düzeyleri*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Wolfinger, D. M. (2000). Science in the Elementary and Middle School. Longman, U.S.

Zint, M. (2002). Comparing three attitude – behaviour theories for predicting science teachers’ intention. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(9), 819-844.

Extended Abstract

Courses of science and technology has become significant due to the rapid advances in technology and science. However, the instructional programs seem not to reflect the significance of these courses. In Turkey, the science program was radically modified to accommodate such changes. The science programs in different countries have been developed taking into consideration the need of producing science and technology literate students. In the similar vein, Turkish program also aims at producing individuals who are science and technology literate whatever their individual differences. Teachers are one of the important agents that could affect the development science and technology literacy. Firstly, teachers themselves should have science and technology literacy and their self-efficacy in this regard should be high. It is certain that students attitudes approach science should be positive. It is one of the goals of the course. Improvement of students' attitude towards science is again based on that of teachers. The aims of the study are to determine the self-efficacy perceptions of the science teachers regarding the science and technology literacy, to analyse it based on different variables and to investigate the potential correlation between their self-efficacy perception and attitude towards science. The participants of the study are 159 prospective teachers attending Adnan Menderes University during the academic year 2010-2011. Self-efficacy and attitudes of the participants were determined through the use of the self-efficacy scale and the attitude scale, respectively. Internal consistency of the self-efficacy scale is found to be .95, while it is found to .94 for the attitude scale. Data were analysed through descriptive statistics. In addition, for the independent samples, t-tests, ANOVA, the Tukey test and correlational analysis were employed. The mean score for self-efficacy scale is found to be 3.71, indicating that the participants have "very satisfactorily high" self-efficacy perceptions. Four items in the scale were mostly answered by the option that "I am moderately competent." 29 items in the scale were mostly answered by the option that "I am highly competent." It is found that gender do not have any significant effect on the participants' self-efficacy perceptions ($p > .05$). Grade level was also found to have significant effects on the participants' self-efficacy perceptions ($F=4.252$, $p < .01$). This difference is between the first grade participants ($X=3.51$) and third and fourth grade participants ($X=3.85$; $X=3.79$). The differences is in favor of third and fourth grade participants. High school is also found to be a factor affecting the participants' self-efficacy perceptions ($F=3.498$, $p < .05$). This difference is between those participants who are the graduates of regular high schools ($X= 3.64$) and those who are the graduates of vocational teacher high schools ($X= 4.01$). The differences is in favor of those who are the graduates of vocational teacher high schools. It is found that the settlement where the participants graduated from primary school does not have any significant effect on their self-efficacy perceptions ($F=0.021$, $p > .05$). The correlation between their self-efficacy perception and attitude towards science is found to be moderate, positive and significant ($r = .333$, $p < .001$). In short, the participants' self-efficacy perception is positive and satisfactorily high. Gender and the settlement where the participants studied from primary school do not have any significant effect on their self-efficacy perceptions. However, the high school and the grade level have significant effect on their self-efficacy perceptions. Based on these findings the following suggestions are developed:

- Given that direct experience has effects on the self-efficacy perceptions, teacher training institutions any try to improve this perception through certain activities. For instance, the course "school experience" can be more emphasized.
- Although gender does not have any significant effect on the self-efficacy perceptions, male participants have higher levels of self-efficacy perceptions. It can be further studied through qualitative research.
- Self-efficacy perceptions of the female student teachers can be improved through various activities.
- The study can be repeated with a larger sample.

MOTIVATION AND ITS IMPACT ON LABOUR PRODUCTIVITY AT HOTEL BUSINESS “A CONCEPTUAL STUDY”

PhD. İbrahim ÇETİN

European University of Lefke,

School of Tourism Management and Information Sciences, Lefke – North Cyprus

icetin@eul.edu.tr

ABSTRACT

Human resources especially for the hotel business play a crucial role for the success of the business. At the hotel business, people do the service for the people and it is not excellent service production expectation is done the motivation of staff. Motivating staff can be used a tool for increasing productivity. Top level management should properly analyse the staff and their economical, social and psychosocial needs. Motivation tools may differ as economical, psychosocial, organizational and organizational-administrative motivation tools. The purpose of the study was to understand the importance of work motivation at hospitality industry and to stress on the differential effects of each motivation tool when the organizations choose to implement. The study also aims to show the importance of choosing appropriate form of motivation tool at hotel business to increase productivity. For the written world the study provides to understand both the intricacies and the similarities and differences of common motivation tools for the hotel organizations when needed to use. As a conclusion the study suggest an “organization motivation model” fostered from explanation at the literature.

Keywords: Hotel business, motivation tools, employees and productivity.

INTRODUCTION AND LITERATURE

The changes in the industrial area have also caused the changes in the importance of the resources used for the economic development with in the process (Taban and Kar; 2006/1, P. 160-161). The importance given to the concrete and physical assets by enterprises in the industrial society and economy such as facilities and equipment has been replaced by the importance given to the abstract values such as knowledge and competence possessed by the workers of those enterprises as a result of the transition to information society and economy.

Although this value, which provides advantage to enterprises in competition, has been expressed by various concepts such as intellectual capital and human capital, it stands for the qualified, knowledgeable and skilful human resources that add value to the enterprise they work for. Tangible assets always create value in the hotel industry, but an even greater part of the value in the hotel industry for which customers are willing to pay now is being created through the human capital also known as intellectual capital (Rudez and Mihalic; 2007, p. 189).

In spite of their different spheres of activity, the common point is to make the best use of this resource for most of the enterprises. As for the hotel and hospitality establishments, human resources, which are crucial for most of the enterprises within the industry, may have a direct impact on the enterprise's ontology as the product is abstract and the quality of that product is determined by the qualifications of the distributor. Reflecting the quality of this resource to the products of the enterprise or ensuring the productivity for the best interest of the enterprise can only be achieved through motivation.

The ultimate product in hospitality industry exhibits abstract features after being added concrete ingredients and then offered as a service. To this end, the quality of service offered as a whole has been used as a competition element in the market by enterprises. Within this sector where human serves human, quality - as a whole offering by service providers- is assured by the human resources that decide on service delivery. Employee work motivation more important in a customer service oriented business such as the hospitality and tourism industries (Lundberg, Gudmundson And Andersson; 2009, P.891). This factor, which creates a value within the competition by affecting the quality of enterprises, may lead to “reluctance”, “unproductiveness” and “employee turnover rate” when it is not properly managed. The challenges for the top managers here is the creation of a context

within which employees feel motivated and will act in order to achieve the goals of the organization. (Lundberg, Gudmundson And Andersson; 2009, P.891)

Moreover, it may also be witnessed that enterprises fail to make the best use of intellectual capital they possess in such a case. Ensuring the effectiveness of this factor in productivity can only be attainable if needs and expectations of the workers are met. Therefore, getting the optimum benefit from the knowledge and competence of the human resources in hotel establishments depends on how psychological and material needs of the workers, who constitute the intellectual capital, are analysed, met and eventually how they are motivated. In this study, the importance of labour motivation for hotel business is stressed and the tools for employee motivation are analysed.

Theoretical Framework

The term “motivation” means “encouragement” or “stimulus” (retrieved from <http://tdkterim.gov.tr/bts/>, access:10.11.2012). Stimulus or motivation is defined as a driving force which sets individuals into motion (Mescon, Bovee and Thill; 1999, p.258). Motivation is referred as to any efforts to set an individual or individuals into action for a definite purpose. As stated by Eren, what makes an individual to take an action and leads them is their thoughts, beliefs, needs and fears (Mescon, 1999).

Pinder (1998) describes motivation as “a set of energetic forces that originate both within as well as beyond an individual’s being, to initiate work-related behavior, and to determine its form, direction, intensity, and duration”. (Lundberg, Gudmundson and Andersson 2009, p. 891) Motivation has two important characteristics as a form of energy which directs and determines human behaviours. Firstly, motivation is a form of energy that directs people to behave in a certain way. Secondly, motivation is effective in inclining towards aims. The common point in these definitions is that the motivation affects individual behaviour and it encourages individuals to take action to a certain end. Motivation as a term can be expressed as “exposing an individual to various effective factors in order to ensure that s/he acts in a different way”. In accordance with the definitions mentioned, it can be concluded that motivation is comprised of (Şimşek, Akgemici and Çelik, 2001, p.115):

- Needs and expectations,
- Behaviours,
- Aims,
- Feedback.

For an organization, motivation is a process of triggering individuals by creating an environment to meet their needs, influencing and encouraging them. Everyone has certain needs which are neglected. Stimulating these needs results in motivation. Motivation is a driving force for action. After being motivated, the individual takes action. As a result of this action the need is met. Motivation process starts after defining the needs of an individual. These needs can be psychological or social needs which are neglected at any one time.

The fact that the products offered at hotel establishments are abstract and created by a lot of people by its very nature thrusts the behaviours of workers to the forefront. These behaviours leave an impression on consumers’ perception in accordance with the motivation levels of the workers. Not being the only factor, morale is highly important in human relations and workers with high morale are more enthusiastic, joyful, committed and productive (Mescon, Bovee and Thill; 1999, p.259). They are the workers who are in constant contact with customers, but not the enterprise owners or managers. Today they are not the enterprise owners or managers who represent the enterprise or its brand name, but the workers when encountered with a customer (retrieved from <http://arge.com/Yayinlarimiz/Makaleler/IsDunyasi/MarkaniziKimTemsilEdiyor.aspx>, access: 20.12.2012)

Importance of personnel motivation at hotel business

A service is eventually offered at hotel establishments. Quality becomes more important than the quantity as the service outcome is not physical and it cannot be measured by quantitative tools. Therefore, besides inputs, we should take management, organization, creativity, intelligence, attitude and behaviours of the workers into consideration; that is to say, qualitative and quantitative outputs should also be dealt within defining productivity for service establishments (Yılmaz and Yıldırım, 2008, p.61). Besides the actual value of the service quality at hotel establishments, perception of this fact by the consumer is important in determining the output quality. According to Gronroos service quality has two components:

Technical quality is related with what is offered to the consumer. As for the functional quality, it is related with the behaviours of the service provider and the way the service is offered. The consumer is impressed more by the way how a service is presented than the scope of it at a hotel establishment. Within this context, a bad presentation of quality food to a customer has no value; moreover, it negatively affects the perception of the real quality of hotel facilities. It is assumed that when the quality level of labour factor is high, the value reflected to customers by the hotel establishment is also high. Although the service quality is determined by consumers, it is created by workers. Therefore, human factor controls the balance of final service quality. Service providers are not only considered as service distributors or creators, but also the equivalent of the company in the eyes of the consumers (Kandampully and Hu, p.435). In this sense, they are the consumers who assess their general and vocational knowledge and competence, their elegance and sincerity towards touristic consumers and their success in meeting consumers' needs. Creating a value through motivating the workers is explained as follows: (Kotler, Bowen and Makens, p. 46):

- Service quality within an enterprise: this stage refers to selection of quality employees, a good working environment, boosting the employees who are constant contact with consumers, and the support of the management in meeting the needs and expectations of employees and the consumers. To sum up, motivating the personnel to ensure the service quality within the enterprise is fundamental.
- Motivated and productive service personnel: motivation is achieved as a result of satisfying the employee needs in the previous stage. By this means, motivated and more enthusiastic employees are possessed.
- Higher service value: employees who are motivated for certain purposes have the opportunity to add an extra value to the enterprises they are identified with through a more enthusiastic and successful service.
- Consumers attached to the enterprise: thanks to additional values gained in the previous stage, a group of consumers whose attachments to the enterprise have been achieved and who also suggest the enterprise to others are created. Within this context, it is witnessed that the employee is effective in the decision of the touristic consumers on their next holiday plan and when they have an intention to go to a touristic attraction place, they actually choose the hotel establishments whose personnel create an additional value. Furthermore, satisfied touristic consumers have a positive effect on other consumers.
- Healthy growth rate and profit: having satisfied and loyal consumers will provide a greater rate of profit and an advantage in competition.

Lack of motivation among the employees of hotel establishments or the employees working at organizational level has many possible adverse outcomes. Effects such as not enjoying the works assigned, reluctance, discontent, failure to complete a work in time and even the desire to quit may be seen. Even it is not noticeable at first sight, the existence of motivational problems can be revealed after reviewing the performances of the employees. It is possible that the lack of motivation may be

effective in work performance and even in the desire to quit. When an employee has an intention to quit, below mentioned signs can be observed: (Kappa, Nitschk and Schappert; 1990, p. 52)

- Rise in the rate of absenteeism,
- Decrease in the productivity,
- Unpunctuality,
- Negative attitude towards the enterprise and other employees,
- Tendency to avoid top administrators and
- Increase in disciplinary incidents.

Administrators are supposed to detect the reasons when they observe low-productivity. Then, employees should be motivated in accordance with the reason revealed.

The Role of Organization for Motivating Employees

Organizational behaviour theories investigate the behaviour patterns of sub-organizational elements such as different aspects of organizational behaviours, internal structure of the organization, working groups and sections of the organization (Halis and Uğurlu, 2008, p.108-109).

It is apparent that organizational foundation for motivation and productivity of employees is provided in Taylor, Mayo and Weber's modern theory of government.

In D. Gregor's researches, another theory which suggests that due to the different characteristics of two different individuals and employees, with so-called profiles of x and y, they should be motivated in different ways and organizational structure should be formed accordingly was put forward (Mescon, Bovee and Thill; 1999, p.263).

Working in a healthy organizational structure is a desirable situation for any employees. Hotel establishments are supposed to offer a form of organization in order to meet consumers' needs for accommodation, catering, entertainment and rest in a healthy, secure and enjoyable atmosphere. The employees at a hotel establishment also have personal goals within the organization. As for the organizations, they are both a result of these individual goals and a means to reach these goals. When it is assumed that there are organizations in which individual and organizational goals are achieved, and there is cooperation and harmony between the employers and employees, it can also be assumed that an individual whose needs are met will contribute in productivity (Serpil Aytac, 2003; p. 8-9).

Even if the attitudes of the administrators are not the only factor in motivating the employees, they have a direct influence. Administrators who are effective in ensuring the motivation should take the needs of the employee into consideration and they should also consider how these needs are perceived within the organization and be aware of the fact that the employee needs will be satisfied. Administrators can increase the motivation and morale of the employee by adopting a communication technique which is based on elegance and respect. Motivation affects the productivity by ensuring the loyalty of the employee to the job and the organization as a result of a successful combination of leadership role and an appropriate communication technique (Mescon, Bovee and Thill; 1999, p.259).

As a matter of fact that motivation is an important factor in productivity in the information age, an employee centred understanding should be adopted both at organizational and national level. Nations contribute in professional life by motivation-boosting regulations. Involving the employees in the decision-making process together with the employers is included in the social policies by most of the European countries. For instance, being beyond a business policy, this issue takes its place in everyday life as a compulsory state policy in the EU nations (Uslu, 2000, p.950, İKV, 2000, p.3). The importance given to the concrete entities - as a characteristic of industrial economy and society - has now given its place to intellectual capital which is regarded as abstract entities such as knowledge, competence and communication (<http://entelektuel.com/entelektuel-sermaye/> access. 10.04.2012). To be able to use the knowledge effectively in accordance with the aims of the enterprise can be

considered to be directed to motivation of the employees who possess this knowledge. Below mentioned points regarding the motivation within these organizations come to the fore (İpçioğlu and Tunca, 2002, p. 11);

- A viewpoint which encourages and improves employees,
- Being an authority in their jobs,
- Emotional attachment which depends on guiding,
- Rewarding which depends on knowledge sharing,
- Human-centeredness,
- Emotional environment.

Some of the indicators which determine the satisfaction level of the employees at tourism establishments - in other words, indicators that are used to measure the level of motivation of the employees by enterprises are as follows (Tavmergen, 2002, p. 84-89):

a. Factors for job satisfaction:

- Education and capacity to improve personal competence
- Adopting the individuals and groups
- Absenteeism and illness rates
- employee discontent
- Turnover rate
- Rate of job accidents
- Additional benefits and social opportunities offered to the employees such as healthcare, education and resting

b. Factors for employee involvement:

- Involvement in improvement groups,
- Involvement in suggestion sessions and measurable contribution of group works directly affect the motivation in a positive way.

Motivation tools and methods

It is observed that in order to increase the productivity of the employee, employers use some encouragement tools. Organizational motivation tools can differ as individual needs are different and they may change over time. On the other hand, it should be accepted that an individual may be struggling to meet more than one need at a time and the satisfaction of these needs may depend on multiple motivation tools at the same time.

Factors motivating individuals can be categorized in nine groups. These are (Bingöl, 1998, p.269): instinctive, physiological, social, psychological, socio-psychological, success, energy, attachment, belief and attitude factors. These factors can easily be used by others in motivating individuals. For each individual, a different factor can be adopted as a motivation tool.

In general, it is possible to increase the number of motivation tools for most of the enterprises and specifically for hotel establishment. Encouraging tools which play a motivating role for employers can be mentioned as sufficient income, secure workplace, job security, promotion opportunities, attractiveness of the job, a job identity worth possessing, status, personal authorization, respect for private life, opportunity to be involved in decision-making process, existence of a fair and sustainable disciplinary system (Batmaz, 2002, p.47). It is possible to categorize motivation tools into three groups (Bingöl, 1998, p.273):

- Economic motivation tools,
- Psychosocial motivation tools,
- Organizational-administrative motivation tools.

Economic motivation tools

It is a common knowledge that the reason for working is basically economic concerns both for employers and employees. While the employees try to meet the expectations of the employer in order not to lose their jobs which is their main source of income, employers may use some economic motivation tools to make the best use of their employees. These tools can be higher income, increase in salaries, premium pay, participation in the profit, and economic reward (Bingöl, 1998, p.274, Şimşek, Akgemici and Çelik, 2001, p.117-118).

Higher income: in some organizations, the more efforts put by the employers, the more income they gain and thus further motivating the employees. Salary rises approved by the unions increase the motivation. It can also be observed that the motivation increases if the employer distributes a portion of the income to employees in accordance with the participation-in-the-profit system. Rewarding system, on the other hand, requires granting various awards to the employees in order to encourage them to work and ensure the attachment to their jobs. It is important to give appropriate awards to employees for a lot of enterprises.

Psychosocial motivation tools

In general (usually) most of the organizations see only the economic motivation tools to motivate the staff. In the other hand staff may be motivated by the psychosocial motivation tools. According to Bingöl, 1998 and Şimşek, Akgemici and Çelik indicates some of the primary psychosocial motivation tools as autonomous working, personal power and carrying authority, social status, respect for personality and life, job and psychological security.

Organizational-administrative motivation tools

Just like at hotel establishments, success of an establishment is closely related with the productivity of employees. Structure of the organization can be a factor in ensuring this productivity. The organizational and administrative understanding of the enterprises should be in a way that enables the contribution to employee motivation. Administrative understanding of the organization, organizational relations, rewarding systems and the job itself may be effective in this sense (Yılmaz and Yıldırım, 2008, p.62).

One of the fundamental aspects of employee motivation is to build an organizational structure based on mutual trust between the administrators and the employees (Çiftçi, 2009, p. 60-61). When employees are regarded as trusted individuals as they contribute in the organization they work for, they find the working atmosphere more satisfactory, and as a result, motivation is achieved (Çiftçi, 2009, p. 61-62). Moreover, as an indicator of the trust for the employees, making the employees gain personal authority and power through function deployment is an important tool in motivating employees. Within this context, thanks to the function deployment, at Ritz Hotels, each employee has the authority to spend 2000\$ on behalf of the consumers without the approval of a higher unit taking the satisfaction of consumers into consideration. This not only provides an extraordinary experience to consumers, but it also makes a positive contribution to the motivation of the employees (Kandampully and Hu, 2007, p. 436-447).

It can be considered as a fundamental set-up for motivation to set goals within the organization, explain how to reach them, ensure goal congruence, distribute authority and responsibility in a balanced manner and create educational and promotional opportunities. General organizational and administrative tools are as follows (Şimşek, Akgemici and Çelik, 2001, p. 119):

Goal congruence: Organizations are founded to achieve common goals and there are mutual expectations between the employees and organization. While individuals work for organizational

goals, organization contributes in meeting the needs of individuals. This fact result in motivation for the individual, and the mutual expectations are met. Within needs hierarchy, which take part in scope theory, a working individual takes action according to internal motives to gain physical success and financial income (Daft, 2000, p.538).

Manpower planning: Offering promotional and educational opportunities with the help of job performance detection and development planning. **Authority and responsibility equivalence:** Administrators should be able to transfer some of their authority and responsibilities to their subordinates. Being in charge can also be considered as a part of vocational training. This responsibility will eventually help the employee find his/her identity and boost her/his morale

Loyalty to job and involvement in decision-making process: Employees usually find it more satisfactory if they are offered the opportunity to contribute in the organization (Çiftçi, 2009, p. 61-62). Employee contribution can also be through involvement in decision-making process. Otherwise, if the employee is not allowed to be a part of this process as an individual, s/he feels alienated and hidden dissatisfaction may arise. When involvement is adapted to organizational structures from political systems within the enterprise (www.aku.edu.tr access: 24.04. 2012), it can be witnessed that decision-making authority becomes monopolized by professionals or experts, which result in an imbalance between the individual demands and organizational system. If an individual realizes that this sphere of the organization is not allowed to set foot in, it creates value conflict and may result in depression and finally resignation.

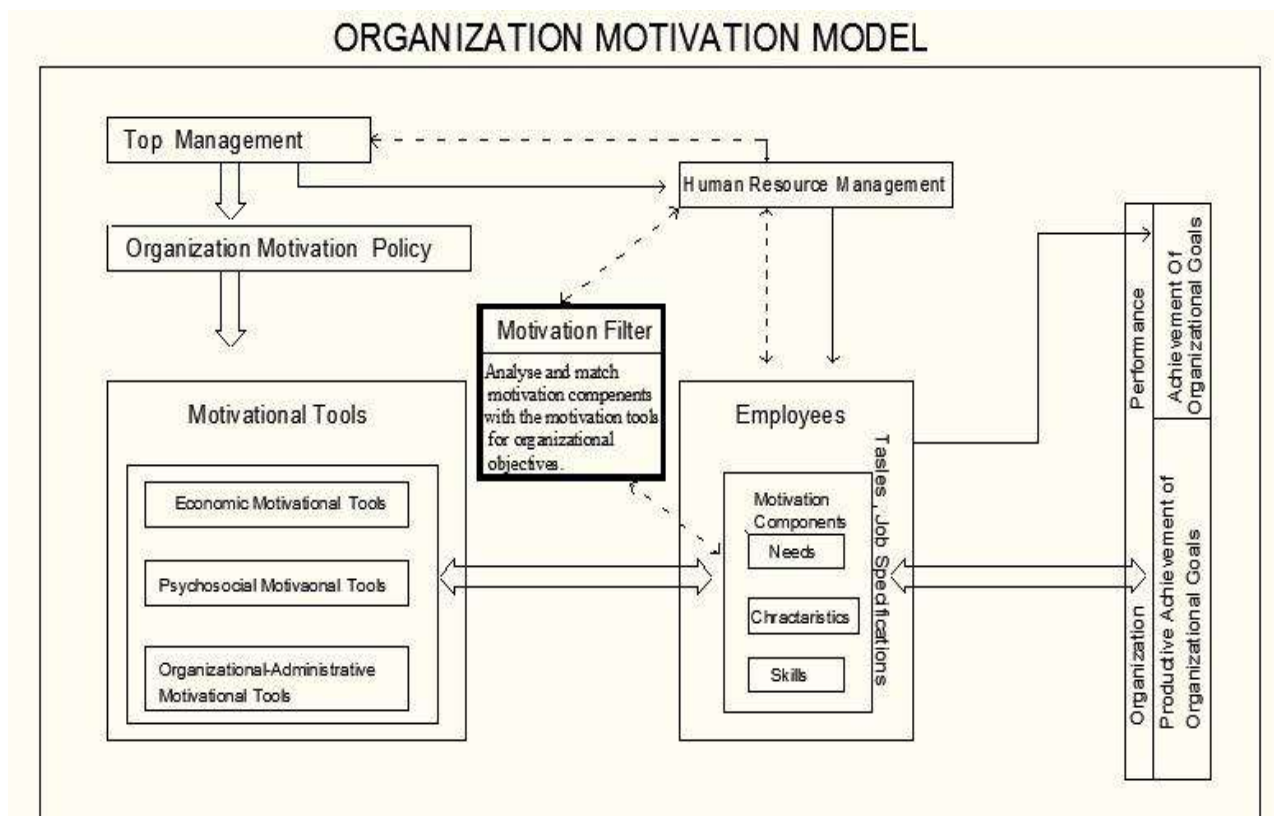
A well-established communication network within the organization motivates both employees and administrators. While having information about the matters related with the organization and being able to discuss on various topics make it possible to structure a strong communication network, these facts also help employees create the perception that they are actually valued and also create and develop attachment to the job. Furthermore, it can be observed that with the motto "We are Ladies and Gentlemen serving Ladies and Gentlemen", Ritz Hotels offer a positive image for its customers and it also shows that they use a motivation tool for internal organizational communication (Kandampully and Hu, 2007, p. 436-347). By this means, it can be estimated that employees are affected positively as they are given equal value with customers/guests.

Conclusion and Recommendations

Economic and social changes have brought about the changes in the use and evaluation of business sources. While concrete entities used to be of great importance for enterprises in industrial society, this fact has left its place to abstract entities such as knowledge and competence of employees as a result of the transition to information society and age. Issues such as being able to possess, use and manage abstract entities which are regarded as intellectual capital have aroused with this change. As for the hotel establishments, after this change, surviving in national and international markets has become extremely depended on being able to create an advantage in competition, gaining additional value and being able to use this capital. Problems such as absenteeism, low productivity, non-attachment to job, reluctance, high turnover rate, and low service quality can be overcome by motivation. Not being the only factor in increasing the productivity, it is one of the important factors which has a direct impact on it. Therefore, hotel establishments should create an employee-centred motivation system. Administrative understanding of the organization, organizational relations, rewarding systems and the job itself may be effective on staff motivation (Yılmaz and Yıldırım, 2008, p.62). One of the most considerable aspects of employee motivation building an organizational structure (Çiftçi, 2009, p. 60-61).

As a conclusion, this study suggest Organization Motivation Model to the hotel organizations which is shown on the figure 1. The model is fostered from the concepts mentioned and explained in the literature, brings the motivation tools with the motivation components at the same platform of organization structure and the model is also supported with the motivation filter as originally or differentially even brings the antecedents related to motivation. The model, contains three different form of lines shows, and explains the strongly support of top management for employee motivation and considerable productive achievement of goals. Shows or explains routine work process without setting any motivation policy and weak work performance. <- - - -> shows very, tight and close relation amongst, top management, human resource management and employees.

Figure1: Organization Motivation Model



In this study, Organization Motivation Model explains the structure of the relations amongst top management, organizations policy of motivation, human resource management, employees and motivation tools. The model contains a unit named as motivation filter and has unique role between employees and motivational tools. The model suggests productive achievement of organizational goals through the implementation of motivation policy with the support of motivation filter. The contribution of motivation filter to motivation model here plays a critical and unique role. Mainly, motivation filter is the organizer, embedder and distributor of the roles to the motivation tools according to the motivation components with the scientific approach of human resource management in an intellectual manner. The differences in motivational tools and the differences in employees motivation components are balanced with the scientific support of analysed results of employees' needs, characteristics and skills. Motivation filter loads on human resource management to acquire of each of employees' psychological, sociological, psychosocial and other related characteristics during the work process. Hotel establishments, like other establishments, should develop an organizational structure to achieve their goals. In this study "organization motivation model" facilitates achievement of organization's goals. Organization at a hotel establishment is created by hotel employees and it has a structure which takes action in accordance with a common goal with the hotel establishment. The

role of the organization structure at a hotel establishment in motivation is to create an environment where organizational goals can be achieved and needs of employees are met. Behaviours of individuals working in this structure are formed by organizational behaviour and needs of the employees are met as a result of successful motivation and as a result of individual satisfaction, organizational goals are also achieved. This structure should be based on mutual trust between the administrators and the employees (Çiftçi, 2009, p. 60-61). Organizational form of hotel establishments should be created in a way that includes many concrete and abstract elements which can assure individual satisfaction and increase organizational productivity.

It is primarily required that management should understand the importance of motivating working staff to increase the overall motivation level of staff. In this content at the top level decision makers at should set an organization structure which enable and support staff motivation. After that, the organization structure should define appropriate motivation policy. Choosing the best motivation policies it is vital analysing the characteristics, skills and needs of staff. It may not be possible to get the expected success of staff motivation without analysing and determining characteristics of staff. Tools used to motivate individuals may have the different effect on person to person because of the differencies of personal value judgments, environmental factors, and social-educational status.

Achieving the expected success in motivation depends on the leader administrator and his/her selection of appropriate motivation tools after analysing the employees. In some cases economic tools may become more important than the psychological elements. Organizations leaders should chose the right tool by considering those factors which effect on staff. For the possibilities of decrease of effect or loosing the importance of motivation in a time period it is suggested that the same motivation tool should not be used repeatedly and organizations should use those tools flexibly; a motivation tool may be replaced by the other.

Organization culture and leaders should enable a team and a team player ambiance and contain every personnel. Motivation system should give successful personnel opportunity and to promote themselves. Right time, right ambiance and right form of motivation should be choosen. In the hotel the departments as naturally different skilled employee hired and each should be treated equally and continually be trained. Setting a network system and informing them about their success or failure and when the problems encountered leaders dealt with it. Moreover, as an indicator of the trust for the employees, making the employees gain personal authority and power through function deployment is an important tool in motivating employees. Within this context, thanks to the function deployment, not only provides an extraordinary experience to consumers, but it also makes a positive contribution to the motivation of the employees (Kandampully and Hu, 2007, p. 436-347).

REFERENCES

- Adak, N., & Hançer, M. (2002). Otel Personelinde Gdleme Faktrleri: Kuşadası rneęi. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 13(2), 155-161.
- Akın, B., Çetin, C., & Erol, V. (1998). *Toplam Kalite Yönetimi ve ISO 9000 Kalite Gvence Sistemi*, Uygulamadan rnekler, İstanbul.
- Aytaç, S. (2003). Çalışma psikolojisi alanında yeni bir yaklaşım: Örgütsel sağlık. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 5(2).
- Batmaz, Ş. (2002). Örgütlerde Motivasyonun nemi, *Standart Dergisi*, Sayı 491, Kasım.
- Bingöl, D. (1998). *İnsan Kaynakları Yönetimi*, İstanbul.
- Çiftçi, B. (2009). Çalışma İlişkileri ve Güven, *Finans Politik veEkonomik Yorumlar*, 46(530).
- Daft, R. L. (2000). *Management*, Fifth Edition, Vanderbilt University, USA 2000
- Efil, İ. (1996). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*, Bursa,1996.
- Eren, E. (2003). *Yönetim ve Organizasyon Çağdaş ve Küresel yaklaşımlar*, İstanbul, 2003.
- Gallagher, K., Rose, E., Mccelland, B., Reynolds, J., & Tombs, S. (1997). *People In Organizations*, Massachusettes.

- Gordon, J. R. (1993). *A Diagnostic Approach to Organizational Behavior*, Fourth Edition, Boston.
- Halis, M., & Uğurlu, Ö. Y. (2008). Güncel Çalışmalar Işığında Örgüt İklimi. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 10(2), 101123.
- İncir, G. (2002). Motivasyon Modellerinde Son Gelişmeler, *Verimlilik Dergisi*, 2002/2.
- Kappa, M. M., Nitschke, A., & Schappert P. B. (1990). *Managing Housekeeping Operations*, Michigan.
- Kandampully, J., & Hu, H. H. (2007). Do hoteliers need to manage image to retain loyal customers?. *International journal of contemporary hospitality management*, 19(6), 435-443.
- Kottler, P., John, T. B., & Makens, J. C. (2007). *Marketing for Hospitality & Tourism Pearson Education International: Pearson Prentice Hall*.
- Lundberg, C., Gudmundson, A., & Andersson, T. D. (2009). Herzberg's Two-Factor Theory of work motivation tested empirically on seasonal workers in hospitality and tourism, *Tourism Management*, 30, 890–899.
- Mescon, M. H., Bovee, C. L., & Thill, J. V. (1999). *Business Today*, Prentice Hall.
- Mitchell, T. R. (1987). *People In Organizations*, Singapur.
- Oral, S. (2001). *Otel İşletmeciliği ve Otel İşletmelerinde Verimlilik Analizleri*, İzmir, 2001
- Şimşek, M. Ş., Akgemici, T., & Çelik, A. (2001). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*, Ankara.
- Tavmergen, İ. P. (2002). *Turizm Sektöründe Kalite Yönetimi*: Ankara.
- Uslu, S. (2000). AB Sosyal Politikası ve Türkiye; Yeni Türkiye Avrupa Birliği Özel Sayısı II Yıl 6, sayı 36, Kasım Aralık.
- İpçioğlu, İ., & Tunca, M. Z. (2002). Entelektüel Sermayenin Yönetilmesi, Ölçülmesi ve Firma Dengesine Etkisi, *Verimlilik Dergisi*.
- Rudez, H. N., & Mihalic, T. (2007). Intellectual capital in the hotel industry: A case study from Slovenia, *Hospitality Management*, 26, 188–199.
- Taban, S., & Kar, M. (2006). Beseri Sermaye ve Ekonomik Büyüme: Nedensellik Analizi, 1969-2001, *Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Yılmaz, A., & Yıldız, R. (2008). Konaklama İşletmelerinde Verimlilik Kapsamında İş Doyumu ve Personel Devri İlişkisine Yönelik bir Araştırma. III. Balıkesir Ulusal Turizm Kongresi, 17-19 Nisan.

Internet :

Retrieved from: <http://www.aku.edu.tr/AKU/DosyaYonetimi/SOSYALBILENS/dergi/III1/11.pdf>,

access: 24.04. 2012

retrieved from <http://entelektuel.com/entelektuel-sermaye/> access: 10.04.2012

<http://www.isgucdergi.org/?p=article&id=163&cilt=5&sayi=2&yil=2003>, access: 10.04.2012

Retrieved from <http://www.isgucu.org>

Retrieved from [http:// insankaynaklari.gokceada.com/motivasyon.html](http://insankaynaklari.gokceada.com/motivasyon.html) access

Retrieved from <http://isletme.istanbul.edu.tr/dergi/dergiler>

Retrieved from <http://isguc.org/index> access: 10.01.2008

Retrieved from <http://mpm.org.tr> access: 10.01.2008

“Markanızı Kim Temsil Ediyor”, retrieved from

<http://arge.com/Yayinlarimiz/Makaleler/IsDunyasi/MarkaniziKimTemsilEdiyor.aspx>, access: 20.12.2012