Cilt 2 Sayı 2 (Temmuz 2012)

ISSN 2146-2879

Kırıkkale Üniversitesi
sosyal bilimler
Dergisi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

Tasarım - Baskı - Düzenleme
Erduran Ofset Matbaacılık
Zafer Cad. Zafer İşhanı No: 35/14
T: 0318 218 09 14 - Kırıkkale
erduran71@hotmail.com

Sayfa Düzenleme : Halil ERDURAN

Sosyal Bilimler Dergisi, ocak ve temmuz aylarında yılda iki sayı olarak yayımlanan, ASOS Index'te taranan çok-disiplinli ulusal hakemli bir dergidir. Yayınlanan makalelerde belirtilen görüşler yazarlarına aittir. Yazıların yayınlanması, derginin ya da üniversitenin bu görüşleri savunduğu anlamına gelmez.

İletişim Adresi: *Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilimler Dergisi 71450 Yahşihan Kırıkkale*

e-mail: sbd@kku.edu.tr

İÇİNDEKİLER

ISSN 2146-2879

Editörün Notu

İlk yayınlandığı Ocak 2011 sayısından bu yana dergimiz önemli bir aşama kaydetti. Başlangıçtan itibaren ana hedeflerimizden biri de indekslerde taranan bir dergi haline gelmekti. Bu sayımızla birlikte ASOS Index'te taranmaya başladık. Dergimizin bundan sonraki hedefi, yer aldığı indekslerin sayısını artırmak ve uluslararası indekslerde de taranan saygın bir konum elde etmektir. Yayın kurulu olarak bu konudaki çalışma ve arayışlarımız devam etmekte, istenen standartlar araştırılmakta ve dergimiz şimdiden bunlarla uyumlu hale getirilmeye çalışılmaktadır.

Hiç kuşkusuz saygın bir dergi konumuna yükselmenin bazı bedelleri olacaktır. Bu bedel, akademik standartlardan ödün vermeyen bir yayın politikası olarak karşımıza çıkar. Akademik standart ve ilkelere bağlılık, ileride dergimize gönderilecek yazıların kalitesini de olumlu yönde etkileyecektir. Bu nedenle dergimiz, akademik denetleme süreçlerinden ve etik standartlardan taviz vermeksizin hedeflerine doğru ilerlemektedir. Hakemlik süreci, etik ilkeler ve yayın politikası, kağıt üzerinde veya görünüşte kalmadığı sürece anlam ifade eder. Bu nedenle akademik yayın ilkelerinin yalnızca dile getirilmesi değil, hayata geçirilmesi temel ilkemizdir.

Özellikle hakemlik süreçlerinde gösterilen titizlik, gönderilen yazıların büyük bir kısmının elenmesine neden olmaktadır. Yayın sürecindeki bu titiz yaklaşım, önümüzdeki yıllarda diğer yerli ve uluslararası indekslere başvurulduğunda olumlu bir özellik olarak karşımıza çıkacaktır. Bu konuyla ilgili olarak, hem bu sayıda hem de daha önceki sayılarımızda makale inceleme aşamasında dergimize katkı yapan tüm hakemlere teşekkür ederiz.

İlerleyen yıllarda çıkarmayı planladığımız özel konulu ve tematik sayılarla giderek daha fazla okunan bir dergi olmak hedefimizdir. Bu yolda ilerlerken gönderdikleri yazılarla bize destek veren ve sonraki sayılarda katkı yapacak tüm akademisyenlere şimdiden teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Haluk Özdemir

ÇOK ÖLÇÜTLÜ KARAR VERME YÖNTEMLERİ İLE SEÇMELİ DERS SEÇİMİ

Batuhan Safa Kutlu[*] *Yusuf Alper Abalı*[**] *Tamer Eren*[***]

Özet

Bu çalışmada amaç çok ölçütlü karar verme yöntemleri kullanılarak öğrencilerin seçmeli derslerini seçmektir. Bunun için iki adet çok ölçütlü karar verme yöntemleri kullanılmıştır: AHP (Analitik Hiyerarşi Süreci) ve TOPSIS yöntemleri kullanılmıştır. Kriterler balık kılçığı ile belirlenmiştir. Yöntemler Kırıkkale Üniversitesi Endüstri Mühendisliği Bölümünde örnek bir uygulama ile gösterilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Seçmeli ders, çok ölçütlü karar verme, AHP, TOPSIS, balık kılçığı diyagramı.

---

[*] Endüstri Mühendisi
[**] Endüstri Mühendisi
[***] Yrd.Doç.Dr, Kırıkkale Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, Endüstri Mühendisliği Bölümü e-mail: teren@kku.edu.tr

1. GİRİŞ

Karar verme, genel olarak seçenek kümesinden, en az bir amaç doğrultusunda ve bir ölçüte dayanarak en uygun, mümkün bir ya da birkaç seçeneği seçme sürecidir. Buna göre karar verme süreci karar verici, seçenekler, ölçütler, çevresel etkiler, karar vericinin öncelikleri ve kararın sonuçları elemanlarını içerir. Süreç, karar vericinin mevcut seçenekler arasından bir seçim, sıralama ya da sınıflandırma yapması şeklinde bitebilir. Bu aşamada en doğru kararı vermek için çok ölçütlü karar verme yöntemleri karşımıza çıkmaktadır. Belirli kriterlerin genel olarak ikili karşılaştırmalarının esas alındığı çok ölçütlü karar verme yöntemleri en doğru kararın verilmesine sayısal verilerle yardımcı olmaktadır(Evren ve Ülengin, 1992).

Üniversite öğretimini alan mühendislik öğrencileri, öğretimlerinin üç ve dördüncü sınıflarında, mesleki bilgilerini geliştirmek adına birçok seçmeli ders seçimi problemiyle karşı karşıya kalmaktadırlar. Ders seçiminde birçok kriter arasında, en uygun seçimi yapmak kriterlerin çakışması nedeniyle her zaman kolay olamamaktadır. Bu çalışmada Kırıkkale Üniversitesi Endüstri Mühendisliği Bölümü 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin kendi belirledikleri kriterler ve ilgili kriterlere verdikleri önemler göz önüne alınarak çok ölçütlü karar verme yöntemleri ile en doğru dersi seçmeleri hedeflenmiştir. İlk önce ders seçimi için kullanılabilecek 18 kriter, 60 öğrencinin yaptığı anket ile belirlenmiş, sonrasında ise bu kriterler balık kılçığı ile 5'e indirilerek AHP yöntemiyle ağırlıklar belirlenmiştir. Daha sonra bu ağırlıklar TOPSIS yöntemi kullanılarak dersler belirlenmiştir.

Çalışmanın planı şöyledir: Çalışmanın ikinci bölümünde çok ölçütlü karar verme yöntemlerinden AHP ve TOPSIS yöntemleri hakkında genel bilgi verilecektir. Üçüncü bölümde literatürde yapılan çalışmalardan bahsedilecektir. Dördüncü bölümde örnek uygulama anlatılacaktır. Son bölüm olan beşinci bölümde ise yapılan çalışma değerlendirilecek ve gelecekte yapılabilecek çalışmalar hakkında öneriler sunulacaktır.

2. ÇOK ÖLÇÜTLÜ KARAR VERME YÖNTEMLERİ

Çok ölçütlü karar verme yöntemleri günümüzde birçok çalışmada kullanılmaktadır. Bu yöntemlerde AHP ve TOPSIS yöntemleri anlatılacaktır.

2.1. AHP (Analitik Hiyerarşi Süreci)

Her bir insan için aynı karar probleminde, karar kriterlerinin önem düzeyi ve karar seçeneklerinin değerlendirilmesinde yargılar farklılık gösterebilmektedir. Bu tür karar problemlerinin çözümünde analitik hiyerarşi süreci (AHP) daha etkin karar verme imkânı sağlayabilmektedir. AHP kompleks kararlar ile başa çıkmak için yapılandırılmış bir tekniktir. AHP karar vericilerin bir kararına yardımcı olduğu en uygun yöntem ve kişinin kararları organize şekilde yapmaya çalıştığı bir süreçtir.

Matematik ve psikolojiye dayanarak AHP, Saaty (1980) tarafından bir model olarak geliştirilerek karar verme problemlerinin çözümünde kullanılabilir hale getirilmiştir. AHP, karar hiyerarşisinin tanımlanabilmesi durumunda kullanılan,

kararı etkileyen faktörler açısından karar noktalarının yüzde dağılımlarını veren bir karar verme ve tahminleme yöntemi olarak açıklanabilir. AHP bir karar hiyerarşisi üzerinde, önceden tanımlanmış bir karşılaştırma skalası kullanılarak, gerek kararı etkileyen faktörler ve gerekse bu faktörler açısından karar noktalarının önem değerleri açısından, birebir karşılaştırmalara dayanmaktadır. Sonuçta önem farklılıkları, karar noktaları üzerinde yüzde dağılıma dönüşmektedir. AHP yönteminin adımları uygulama üzerinde gösterilecektir.

2.2. TOPSIS (Technique for Order Preference by Similarity to Ideal Solution)

Hwang ve Yoon (1981) tarafından geliştirilen bu teknik, pozitif ideal çözümden en kısa mesafe ve negatif ideal çözümden en uzak mesafe alternatiflerinin seçilmesine dayanmaktadır. Pozitif-ideal çözüm; ulaşılabilir bütün en iyi kriterlerin bileşimidir. Negatif ideal çözüm ise ulaşılabilir en kötü ölçüt değerlerinden oluşur. Bu yöntemdeki tek varsayım, her ölçütün ya monoton artan ya da monoton azalan tek yönlü bir faydası olduğu varsayımıdır. TOPSIS yönteminin adımları ele alınan problem üzerinde gösterilecektir.

3. LİTERATÜR TARAMASI

Bu kısımda AHP ve TOPSIS ile yapılan çalışmalar hakkında bilgi verilecektir.

Dağdeviren ve Eren (2001) tedarikçi seçme probleminde ağırlıklı hedef programlama yöntemini kullanmışlardır. Hedeflerin ağırlıklarını AHP ile belirlemişlerdir. Dağdeviren vd. (2004) yaptığı çalışmada AHP yöntemi ile bir iş değerlendirme sistemi tasarlanmış ve geliştirilen sistem bir elektrik işletmesindeki farklı işlerin değerlendirilmesinde kullanılmıştır. Susuz (2005) çalışmasında otomobil sektöründe tedarikçi seçimine yönelik AHP yöntemini kullanmıştır. Eraslan ve Algün (2005) yaptığı çalışmada AHP ile performans değerlendirme yöntemlerini inceleyerek ideal bir performans değerlendirme formu tasarlanmıştır. Büyükselçuk vd. (2005) yaptığı çalışmada özellikle kobilerde çalışma koşulları ve çalışanların memnuniyeti araştırılmıştır. Memnuniyeti etkilediği düşünülen çalışma koşulları düzenlenen bir anket ile gerek göreceli önem, gerekse memnuniyet seviyesi açısından sorgulanmaktadır. Pilot olarak seçilen otomotiv sektöründe faaliyet gösteren bir işletmede anket uygulaması gerçekleştirmişlerdir. Önem seviyelerinin belirlenmesinde ve sayısallaştırılmasında AHP yöntemini kullanılmıştır. Terzi vd (2006) yaptığı çalışmada Türkiye pazarında önemli paya sahip bir otomobil markasının modelleri arasında seçim yapmak amacıyla AHP ve hedef programlama yöntemlerini uygulanmış ve sonuçları değerlendirilmişlerdir. Güven ve Çelik (2007) yaptığı çalışmada Bartın ilinde faaliyet gösteren turizm işletme belgeli üç yıldızlı oteller hizmet kalitesi açısından incelenmiştir. Çok kriterli bir karar verme yaklaşımı olan AHP ile oteller karşılaştırmalı olarak değerlendirilerek en iyi otel alternatifi tespit edilmiştir. Eleren (2007) yaptığı çalışmada AHP tekniğiyle beyaz eşya sektöründe iki aşamalı hesaplama yaparak; birinci aşamada beyaz eşya marka alt gruplarına ait performans değerlendirmesi yapılmakta ve ikinci aşamada tüm grup performanslarının kümülatif bileşkesi

alınarak ana grupların performansına ulaşılmaktadır. Bu şekilde bir markanın alt gruplarından gelen olumlu veya olumsuz performans değerlerinin, genel performansa etkileri görülmektedir. Palaz ve Kovancı (2008) yaptığı çalışmada Türk Deniz Kuvvetleri denizaltılarının seçiminde AHP ile değerlendirme yapılmıştır. Yetim (2008) yaptığı çalışmada Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği programı birinci sınıf öğrencilerinin, bu programı seçmelerinde etkili olan öncelikli faktörlerinin çok kriterli karar verme yöntemlerinden biri olan AHP yöntemiyle değerlendirilmesi ve bir uygulaması ele alınmıştır. Özyörük ve Özcan (2008) yaptığı çalışmada Türkiye'de büyük pazara sahip otomotiv sektöründe faaliyet gösteren bir firmada, AHP yöntemi kullanılarak bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulamada AHP için bir program hazırlanarak tedarikçi seçim kararı verilmiştir. Aydın vd (2009) Ankara için optimal hastane seçiminde AHP yöntemini kullanmışlardır. Erden ve Coşkun (2010) yaptığı çalışmada itfaiye istasyonlarının yeni yerlerinin belirlenmesi aşamasında göz önüne alınabilecek ölçütler saptanmış, AHP kavramından yararlanılarak her bir ölçüt için ağırlıklar belirlenmiş ve belirlenen ölçüt ağırlıklarına dayanarak Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) ortamında en uygun yer analizi yapılmıştır. Arslan ve Güler (2011) yaptığı çalışmada kimyasal tanker işletmeciliğini etkileyen pozitif ve negatif faktörler SWOT analizi yöntemiyle tespit edilmiş ve bu faktörler AHP yöntemiyle ağırlık andırılmıştır. Öztürk vd (2011) yaptığı çalışmada AHP yöntemi ile bir tekstil firmasında tedarikçi seçimi yapılmıştır.

TOPSIS ile yapılan çalışmalar ise; Feng ve Wang (2000), çalışmalarında; havayolu şirketlerinin performansını incelemişlerdir. Beş Tayvan havayolu şirketinin ulaştırma ve finansal göstergeleri olarak toplam 22 değişken kullanarak TOPSIS yöntemini uygulamışlar ve bu işletmelerin performanslarının değerlendirilmesinde finansal göstergelerin daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Küçük ve Ecer (2002), bulanık TOPSIS kullanılarak tedarikçilerin değerlendirilmesi ve Erzurum'da bir uygulamasını yapmışlardır. Bu çalışmada bulanık TOPSIS modeliyle tedarikçileri değerlendirmeye yönelik farklı bir bakış açısı sunulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla bir mağazalar zincirine mal ve hizmet sunan tedarikçiler değerlendirilmiştir. Kaya (2004), çok amaçlı karar verme yöntemlerinden TOPSIS ve ELECTRE yöntemlerinin karşılaştırması yapmıştır. Hao ve Qing-Sheng (2006) çalışmalarında üretim şirketlerinde gerçekleşen ihalelerde en iyi teklifi seçmeye yönelik bir model oluşturmuşlardır. Yine çalışmalarında ihaleye giren dört şirketten hangisinin teklifinin en isabetli olduğunu 12 finansal göstergeyi dikkate alarak TOPSIS yöntemi ile belirlemişlerdir. Küçük ve Ecer (2007) Bulanık TOPSIS yöntemini tedarikçilerin değerlendirilmesinde kullanmışlardır. Ersoy ve Eleren (2007) mermer blok kesim yöntemlerinin değerlendirmesini bulanık TOPSIS yöntemiyle yapmışlardır. Dündar ve Ecer (2007), bulanık TOPSIS yöntemi ile sanal mağazaların web sitelerinin değerlendirilmesini yapmışlardır. Ötkür (2008), yeni ürün geliştirme sürecinde tedarikçi bütünleşmesinin TOPSIS yöntemi ile değerlendirilmesini yapmıştır. Yurdakul ve İç (2008), Türk otomotiv firmalarının performans ölçümü ve analizine yönelik TOPSIS yöntemini kullanan bir örnek

çalışma yapmışlardır. Eleren ve Karagül (2008), çalışmalarında; Türkiye ekonomisinin performansına yönelik 1986-2006 dönemi içinde yedi tane temel ekonomik parametreden hareketle her yıla ait tek bir performans puanını TOPSIS yöntemi ile hesaplamışlardır. Buna göre 1986 yılında Türkiye ekonomisinin en iyi performansa sahip olduğu gözlenmiştir. Abbasi vd. (2008), çalışmalarında; bir İran bankasını incelemişlerdir. Kârlılık açısından en iyi durumun belirlenmesi için TOPSIS yöntemi kullanmışlar ve çalışma sonucunda cari hesabın en iyi hesap olduğu, ikinci sırada ise altı aylık vadeli mevduat hesabının kârlı olduğunu tespit etmişlerdir. Onursal (2009), proje seçiminde bulanık TOPSIS yöntemi ile inşaat sektöründe bir uygulama yapmıştır. Bülbül ve Köse (2009), çalışmalarında; İMKB'de faaliyet gösteren 19 işletmenin finansal performansını sekiz mali oran kullanarak TOPSIS ve ELECTRE yöntemlerini uygulamış ve her iki yöntemin de benzer sonuçlar verdiğini tespit etmişlerdir. Çonkar vd. (2009), İMKB kurumsal yönetim endeksindeki firmaların finansal performanslarının TOPSIS yöntemi ile ölçümü ve kurumsal yönetim notu ile analizini yapmışlardır. Erginel vd. (2010), numara taşınabilirliği uygulaması sonrası Türkiye'de GSM operatör tercihlerinin bulanık TOPSIS yaklaşımı ile belirlenmesini yapmışlardır. Özgüven (2011), kriz döneminde küresel perakendeci aktörlerin performanslarını TOPSIS yöntemi ile değerlendirmişlerdir. Ece ve Özdemir (2011), halka açık finansal kiralama ve faktöring şirketlerinin performans ölçümü ve analizinde kullanılan EVA ve TOPSIS yöntemlerinin hisse senedi değerleri ile karşılaştırmalı analizini yapmışlardır.

AHP ve TOPSIS yöntemlerini birlikte kullanarak; Zanakis vd. (1998) karşılaştırmalı performansda, Han vd. (2003) proses tasarımında, Tzeng vd. (2005) Toplu taşıma araçları için alternatif yakıtlı otobüs seçiminde, Rao, (2006), malzemelerin işlenebilirliği değerlendirmede, Rao ve Davim (2006), malzeme seçiminde Sobczak ve Berry (2007), strateji seçiminde kullanmışlardır. Işıklar ve Büyüközkan (2007), çalışmalarında; cep telefonu kullanıcılarının eğilimlerini belirlemek amaçlı bir anket yapmışlardır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda cep telefonu almaşıklarını değerlendirmede AHP ve TOPSIS yöntemlerini kullanmışlardır. Özkan (2007), personel seçiminde karar verme yöntemlerinden AHP, ELECTRE ve TOPSIS yöntemleri ile belirlemiştir. Kuo vd. (2008) üretim sistemlerinden akış tipi çizelgeleme probleminde, Lin vd. (2008) müşteri odaklı ürün tasarım sürecinde, Sezer ve Saatçioğlu (2008) nakliye müteahhitlerinin çok yönlü olan aracılık sürecindeki gemi operatörü seçiminde, seçim kriterlerinin oluşturulması ve seçim kararı için kriterler ortaya konmaya çalışılmış ve bu kriterlerin karar destek sistemlerinde veri olarak kullanılması ve kriterlerin ağırlıklarının ortaya konması amaçlanmıştır. Ortaya konan kriterler ve ağırlıkları ışığında bir nakliye müteahhidi firma ile gerçek bir problem üzerinde, AHP, ELECTRE ve TOPSIS yöntemleri uygulanmış ve karar verme süreci tamamlanmıştır. Ünal (2008), lojistikte hizmet sağlayıcısı seçiminde AHP ve TOPSIS yöntemlerinin uygulamasını yapmıştır. İç ve Yurdakul (2008) işletme merkezi seçimine yönelik bir karar destek sisteminin geliştirilmesinde,

Ustasüleyman (2009), bankacılık sektöründe hizmet kalitesinin değerlendirilmesinde AHP - TOPSIS yöntemini kullanan bir çalışma yapmışlardır. Kandakoglu vd. (2009) Deniz taşımacılık sektöründe nakliye kayıt seçiminde, Chen vd. (2009) arayüz tasarımında, Wu vd. (2009) bankada strateji seçiminde, Yousefi, ve Vencheh, (2010) İran otomobil sanayinin gelişme alanları konusuna veri zarflama analiziyle birlikte uygulamışlardır. Soltanmohammadi vd. (2010), madencilik sonrası arazi kullanımında, Satapathy vd (2010), malzeme tasarımında, Fazlollahtabar (2010) ergonomik otomobil koltuk konforu tasarımında, Aalami (2010), ekonomide talep tepki program modelleme ve önceliklendirmede, Chang (2010) Üretim ortamında optimal tel kesiminde, Wang vd. (2011) tarım alanında sulama zamanlamasında, Tavana ve Marbini (2011) uzay uçuşu görev planlamasında, Joshi vd. (2011) Perakende sektöründe performans değerlendirmede, Ayala (2011) sulama suyu fiyatlandırma alternatiflerini değerlendirmede, Özcan vd. (2011) ELECTRE yöntemiyle birlikte depo yeri seçiminde, Kocaoğlu vd. (2011) tedarikçi seçimi performans değerlendirmede, Fazlollahtabar vd. (2011) tedarikçi seçiminde, Dinçer ve Görener (2011), performans değerlendirmesinde AHP - VIKOR ve AHP - TOPSIS yaklaşımları ile hizmet sektöründe bir uygulama yapmışlardır. Alp ve Engin (2011) yaptığı çalışmada TOPSIS ve AHP yöntemleri ile trafik kazalarının nedenleri ile sonuçları arasındaki ilişki matematiksel olarak hesaplamış ve analiz etmişlerdir. Ju ve Wang (2012) acil alternatif değerlendirme kullanmışlardır.

4. SEÇMELİ DERS PROBLEMİ

Problemimiz Kırıkkale Üniversitesi Endüstri Mühendisliği Bölümü'nde okuyan 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin belli kriterler doğrultusunda kendileri için en uygun seçmeli dersi seçmeleridir.

4.1. Seçmeli Dersler

3. Sınıfta açılan dersler ve içerikleri şöyledir:

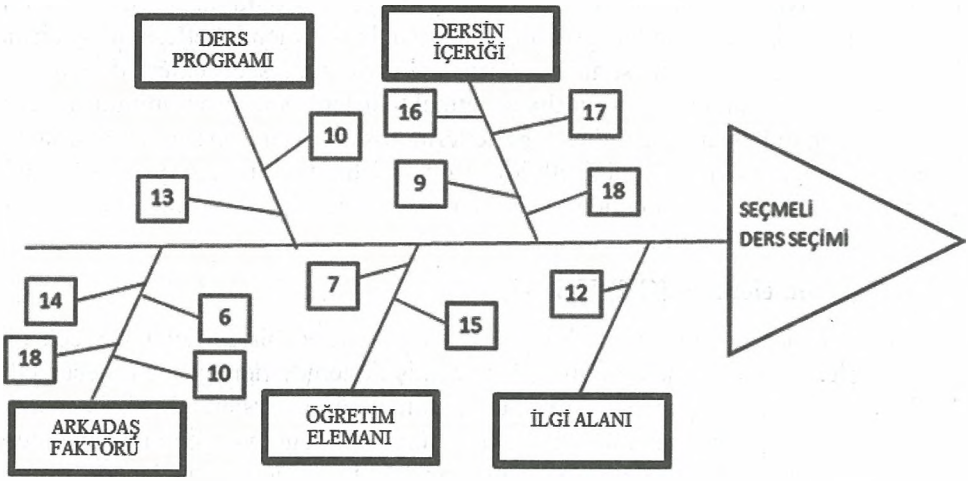
1. Dağıtım ve Pazarlama
2. Geri Dönüşüm Yönetimi
3. Sistem Bilgisi ve Kontrolü
4. Veri Yapıları
5. İstatistiksel Veri Analizi

4. Sınıfta açılan dersler ve içerikleri şöyledir:

1. Bilgisayar Destekli Üretim Tasarımı
2. Endüstri Mühendisliği Güncel Konular
3. Hizmet Sistemleri
4. Karar Analizi
5. Yatırım Yönetimi

4.2. Kriterlerin Belirlenmesi

Seçmeli ders seçiminde etkili olan kriterlerin belirlenmesinde balık kılçığı diyagramı yöntemi kullanılmıştır. Dersi seçecek olan Kırıkkale Üniversitesi Endüstri Mühendisliği Bölümü 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden 30'ar öğrenciden anket yapılarak Şekil 1'deki balık kılçığı diyagramı elde edilmiştir.



Şekil 1. Balık kılçığı diyagramı

Kriterler şunlardır:

- İlgi alanı
- Dersin işleniş tarzı
- Ders Programı
- Öğretim elemanı faktörü
- Arkadaş faktörü
- Dersi almış kişilerin düşünceleri
- Dersi veren öğretim elemanı ile normal hayattaki ilişki
- Öğretim elemanının ders anlatış tarzı
- Ders kapsamında ödev ve proje verilip verilmemesi
- Dersin işleneceği sınıf
- Arkadaşların ders seçim tercihi
- Dersin gerçek hayatta uygulanabilirliği
- Dersin saati
- Dersi seçecek kişi sayısı
- Dersin değerlendirme biçimi(sınav)
-

- Öğretim elemanı tarafından hazırlanan dokümanların öğrencilere verilmesi
- Derse devam zorunluluğu
- Geçmiş dönemlerde dersin geçilme notu

4.2.1. Ders Programı (DP) Kriteri

Kırıkkale Üniversitesinde okuyan öğrencilerin büyük bir bölümü çevre iller ikamet etmektedirler. Bu öğrenciler genelde hafta sonlarını memleketlerinde geçirmek isterler. Bu nedenle hafta sonu tatillerini uzatmak için seçecekleri dersin diğer dersleri ile aynı günde olmasına dikkat etmektedirler. Ders programının bir diğer etkisi ise dersin başlama saatidir. Öğrencilerin alışkanlıkları gereği dersin erken ya da geç başlaması ders seçimini etkileyen önemli bir faktördür. Ayrıca öğrenciler alttan ders almak durumunda kaldıklarında seçecekleri dersin bu derslerle çakışmamasına dikkat etmektedirler.

4.2.2. Öğretim elemanı (ÖE) Kriteri

Öğrencilerin ders seçimlerini etkileyen en faktörlerden biride dersi verecek olan öğretim elemanıdır. Genelde öğrenciler geçmiş dönemde derslerinden geçemediği ya da düşük notla geçtiği öğretim elemanının verdiği dersleri almak istemezler. Bunun yerine normal hayatta iyi ilişkiler içinde olduğu ve geçmiş dönemlerde verdiği derslerde yüksek geçilme oranı olan öğretim elemanının dersini seçerler. Öğretim elemanının ders seçimine bir başka etkisi ise ders kapsamında öğrenciden istedikleridir. Ders kapsamında proje istenmesi veya devam zorunluluğunun aranması öğrencilerin seçimini etkilemektedir.

4.2.3. İlgi Alanı (İA) Kriteri

Kişilerin hayattaki seçimlerinde hep ön planda olan ilgi alanı faktörü, ders seçiminde de önemli bir etmendir. Öğrenciler gelecek planlarını ilgi alanları paralelinde yapmaktadırlar ve ders seçiminde de kendilerine iş hayatında ve gerçek hayatta katkı sağlayacağını düşündükleri dersleri seçmektedir.

4.2.4. Arkadaş Faktörü (AF) Kriteri

Öğrenciler ders seçiminde arkadaşlarının tercihlerinden etkilenirler. Genelde normal hayatta birbirine yakın olan öğrenciler ortak karar alıp aynı dersi seçerler. Ayrıca dersi seçen kişi sayısına göre de öğrencilerin tercihleri değişebilmektedir.

4.2.5. Dersin İçeriği (Dİ) Kriteri

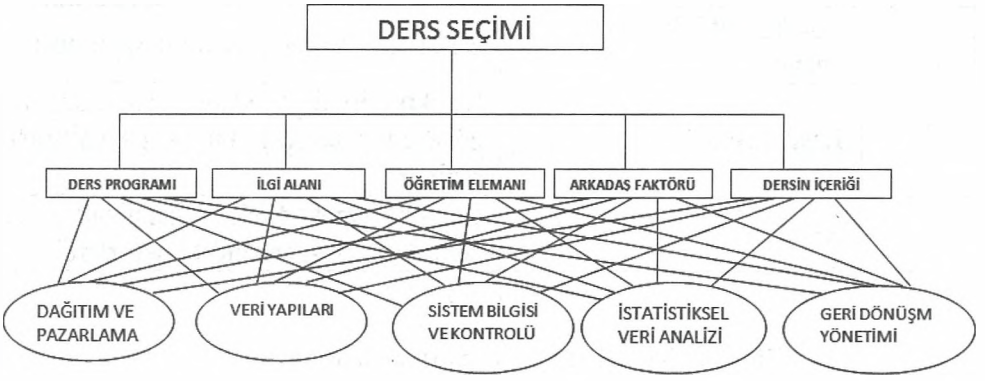
Öğrencilerin seçeceği seçmeli derslerden bazıları uygulama ağırlıklı olabilir. Seçilecek olan bu derslerin içeriği ve işleniş tarzı genellikle değişmediğinden seçim öğrencinin isteğine bağlıdır.

4.3. Üçüncü Sınıfta Seçmeli Ders Seçimi

4.3.1. Kriterlerin AHP ile ağırlıklarının bulunması:

Adım 1: Hiyerarşik Yapının Oluşturulması:

Kırıkkale Üniversitesi Endüstri Mühendisliği Bölümü'nde öğrencilerin ders seçimlerinde etili olan faktörler, ders programı, ilgi alanı, öğretim elemanı, arkadaş faktörü ve dersin içeriğidir. Bu kriterler dikkate alındığında karar hiyerarşi modeli Şekil. 2'deki gibi oluşturulur.



Şekil 2. Ders seçimi probleminin hiyerarşik yapısı

Adım 2: Nisbi Önem Ölçeğinin Belirlenmesi:

Problemi hiyerarşik bir model olarak ifade ettikten sonra mevcut hiyerarşiyi oluşturan elemanlar birbirleriyle karşılaştırılır ve ağırlıkları belirlenir. Bu aşama bir sonraki aşamada yapılacak olan ikili karşılaştırma matrislerinin oluşturulmasına zemin hazırlamaktadır. Yani kriterlerin önem derecelerini belirlemek için bir ölçek belirlenir. Bu karşılaştırma işleminde kullanılan rakamların yorumlanmasındaki karmaşıklığı gidermek için Saaty (1980) tarafından ortaya atılan, "1 – 9 ölçeği" olarak önem skalası Tablo.1'de gösterilmiştir.

Adım 3: Kriterlerin İkili Karşılaştırma Matrisinin Oluşturulması:

Problemimizde ders seçimine etkisi olan ders programı, ilgi alanı, öğretim elemanı, arkadaş ve dersin içeriği faktörlerinin ikili karşılaştırılmaları ders seçecek olan öğrenciler tarafından yapılmaktadır. Karşılaştırma sonuçları her öğrenci için farklı olacağından karşılaştırma matrisinin oluşturulması işlemi MS Excel'de yapılarak her bir öğrenci için karşılaştırma matrisin oluşturulması sağlanmıştır (Tablo.2).

Tablo 1. AHP ölçeğinin dereceleri ve açıklamaları

Önem ölçeği	Tanım	Açıklama
1	Eşit derecede önemli	İki seçenek eşit derecede öneme sahiptir
3	Orta derecede önemli	Tecrübe ve yargı bir kriteri diğerine karşı biraz üstün kılmaktadır
5	Kuvvetli derecede önemli	Tecrübe ve yargı bir kriteri diğerine karşı oldukça üstün kılmaktadır
7	Çok kuvvetli derecede önemli	Bir kriter diğerine göre üstün sayılmıştır
9	Kesin önemli	Bir kriterin diğerinden üstün olduğunu gösteren kanıt çok büyük güvenilirliğe sahiptir
2,4,6,8	Ara değerler	Uzlaşma gerektiğinde kullanılmak üzere iki ardışık yargı arasındaki değerlerdir

Tablo 2. Kriterlerin karşılaştırma matrisi

	DP	İA	ÖE	A	Dİ
DP	1,00	1,00	3,00	9,00	6,00
İA	1,00	1,00	3,00	9,00	6,00
ÖE	0,33	0,33	1,00	3,00	2,00
A	0,11	0,11	0,33	1,00	0,50
Dİ	0,17	0,17	0,50	2,00	1,00
Toplam	2,61	2,61	7,83	24,00	15,50

Kriterlerin ikili karşılaştırma matrisi oluşturulduktan sonra bu kriterlerin her bir seçim faktörüne etkisini incelemek için ikinci aşama karşılaştırma matrisleri oluşturulur.

Adım 4: Öncelik Vektörünün Oluşturulması:

Bu aşamada ilk olarak ilişki matrisleri normalleştirilir. Normalleştirme işlemi, her bir sütun değerinin ayrı ayrı ilgili sütun toplamına bölünmesi ile elde edilir. Daha önce elde ettiğimiz karşılaştırma matrisleri normalize edilir.

Normalleştirilmiş karşılaştırma matrisleri oluşturulduktan sonra matrisin satır değerlerinin ortalaması alınarak ağırlıkları belirlenmiş olur. Ardından bu ağırlık

matrisleri ilgili olduğu kriterin karşılaştırma matrisi ile çarpılarak öncelik vektörü elde edilir.

Adım 5: Tutarlılık Analizi:

$CR = \frac{CI}{RI}$ ve $CI = \frac{n_{max} - n}{n-1}$

Tablo 3'de n sayılarına göre rasgele sayılar gösterilmiştir. Bu formüllere dayanarak yapılan duyarlılık analizlerinin sonuçları Tablo 4'de ki gibidir. Tablolardan da görüldüğü gibi CR değerlerinden hiç biri 0.01 değerinden büyük değildir yani karar vericinin kararları tutarlıdır.

Tablo 3. Rastgele indeks sayıları:

n	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Rassallık Göstergesi	0	0	0,58	0,9	1,12	1,24	1,32	1,41	1,45	1,49	1,51	1,48	1,56	1,57

Tablo 4. Duyarlılık analizleri

	DP	İA	ÖE	A	DP	Kriterlerin Karşılaştırılması
CI	0,00	0,0032	0,07	0,0041	0,12	0,0034
RI	1,19	1,19	1,19	1,19	1,19	1,19
CR	0,00	0,0027	0,06	0,0034	0,0974	0,0028

Adım 6: Nihai Sıranın Belirlenmesi:

Tablo 5'de alternatiflere göre ağırlık matrisi verilmiştir. Kriterlerin ağırlık matrisi ise Tablo 6'da verilmiştir. Derslerin ismi yerine numara kullanılmıştır.

Tablo 5. Alternatiflerin kritere göre ağırlık matrisi

Dersler	DP	İA	ÖE	A	DP
Ders-1	0,06	0,51	0,04	0,05	0,50
Ders-2	0,18	0,05	0,04	0,05	0,04
Ders-3	0,18	0,09	0,26	0,28	0,13
Ders-4	0,06	0,17	0,13	0,15	0,21
Ders-5	0,53	0,17	0,53	0,47	0,13

Tablo 6. Kriterlerin ağırlık matrisi

Kriterler	Ağırlık
DP	0,38
İA	0,38
ÖE	0,13
A	0,04
Dİ	0,07

Bu ağırlıklar kullanılarak TOPSIS yöntemi uygulanacaktır.

4.3.2. Problemin TOPSIS yöntemi ile çözümü

Adım 1: Karar Matrisinin Oluşturulması:

Karar matrisi oluşturulurken satırlarda üstünlükleri sıralanmak istenen karar noktaları (dersler), sütunlarda ise karar vermede kullanılacak değerlendirme faktörleri(kriterler) yer alır. Örnek için karar matrisi Tablo.5'deki veriler kullanılmıştır.

Adım 2: Standart Karar Matrisinin Oluşturulması:

Karar matrisindeki kriterlere ait puan veya özelliklerin kareleri toplamının karekökü alınarak aşağıdaki formüle göre matris normalize edilir.

$$r_{ij} = \frac{a_{ij}}{\sqrt{\sum_{k=1}^{m} a_{kj}^2}}$$

Örnek için standart karar matrisi Tablo 7'deki gibidir.

Tablo 7. Standart karar matrisi

$$\mathbf{R}= \begin{bmatrix} 0{,}1010 & 0{,}8898 & 0{,}0659 & 0{,}0875 & 0{,}8710 \\ 0{,}3030 & 0{,}0872 & 0{,}0659 & 0{,}0875 & 0{,}0697 \\ 0{,}3030 & 0{,}1570 & 0{,}4282 & 0{,}4898 & 0{,}2265 \\ 0{,}1010 & 0{,}2966 & 0{,}2141 & 0{,}2624 & 0{,}3658 \\ 0{,}8922 & 0{,}2966 & 0{,}8730 & 0{,}8222 & 0{,}2265 \end{bmatrix}$$

Adım 3: Ağırlıklı Standart Karar Matrisinin Oluşturulması:

Ağırlıklı standart karar matrisini oluşturmak için öncelikle değerlendirme faktörlerine ilişkin ağırlıklar hesaplanmalıdır. Örnek uygulamadaki değerlendirme faktörlerinin ağırlık değerleri, AHP yöntemiyle bulunan Tablo 6'daki veriler kullanılmıştır.

Değerlendirme faktörlerinin ağırlıkları belirlendikten sonra standart karar matrisinin her bir sütunundaki elemanlar ilgili ağırlık değeri ile çarpılarak ağırlıklı standart matris oluşturulur. Örneğimiz için ağırlıklı standart matris Tablo 8'deki gibidir.

Adım 4: İdeal (A^*) ve Negatif İdeal (A^-) Çözümlerin Oluşturulması:

Tablo 8. Ağırlıklı standart matris

$$V_{ij}=\begin{bmatrix} 3{,}8380 & 33{,}8132 & 0{,}8565 & 0{,}3499 & 6{,}0973 \\ 11{,}5141 & 3{,}3150 & 0{,}8565 & 0{,}3499 & 0{,}4878 \\ 11{,}5141 & 5{,}9670 & 5{,}5672 & 1{,}9592 & 1{,}5853 \\ 3{,}8380 & 11{,}2711 & 2{,}7836 & 1{,}0496 & 2{,}5609 \\ 33{,}9026 & 11{,}2711 & 11{,}3486 & 3{,}2886 & 1{,}5853 \end{bmatrix}$$

TOPSIS yöntemi, her bir değerlendirme faktörünün monoton artan veya azalan bir eğilime sahip olduğunu varsaymaktadır.

İdeal çözümün oluşturulabilmesi için ağırlıklı standart matristeki değerlendirme faktörlerinin yani sütun değerlerinin en büyükleri seçilir. İdeal çözüm setinin bulunması aşağıdaki formülde gösterilmiştir.

$$A^* = \left\{ (\max_i v_{ij} \middle| j \in J), (\min_i v_{ij} \middle| j \in J') \right\}$$

Negatif ideal çözüm seti ise, ağırlıklı standart matristeki değerlendirme faktörlerinin yani sütun değerlerinin en küçükleri seçilerek oluşturulur. Negatif ideal çözüm setinin bulunması aşağıdaki formülde gösterilmiştir.

$$A^- = \left\{ (\min_i v_{ij} \middle| j \in J), (\max_i v_{ij} \middle| j \in J') \right\}$$

Örnek için A_{max} ve A_{min} değerleri Tablo 9.'daki gibidir.

Tablo 9. İdeal ve negatif ideal çözüm

A*maks	33,90265	33,81319	11,34858	3,288644	6,097339
A*min	3,838036	3,315018	0,856497	0,349856	0,487787

Adım 5: Ayırım Ölçülerinin Hesaplanması:

TOPSIS yönteminde her bir karar noktasına ilişkin değerlendirme faktörü değerinin İdeal ve negatif ideal çözümlerden sapmalarının bulunabilmesi için Euclidian Uzaklık Yaklaşımından yararlanılmaktadır. İdeal Ayırım (S_i^*) ve Negatif İdeal Ayırım (S_i^-) aşağıdaki formüllerle hesaplanmaktadır.

$$S_i^* = \sqrt{\sum_{j=1}^{n}(v_{ij} - v_j^*)^2} \qquad S_i^- = \sqrt{\sum_{j=1}^{n}(v_{ij} - v_j^-)^2}$$

Örneğimiz için S_i^* ve S_i^- değerleri Tablo 10'daki gibidir.

Tablo 10. İdeal ayırım değerleri ve negatif ideal ayırım değerleri

S^*_1=	31,97814	S^-_1=	31,00976
S^*_2=	39,76899	S^-_2=	7,673072
S^*_3=	36,49938	S^-_3=	9,588575
S^*_4=	38,76734	S^-_4=	8,473472
S^*_5=	22,98925	S^-_5=	32,97127

Adım 6: İdeal Çözüme Göreli Yakınlığın Hesaplanması:

Her bir karar noktasının ideal çözüme göreli yakınlığı (C_i^*) ya da diğer bir ifadeyle Pozitif-ideal çözüme olan benzerlikler; aşağıdaki formül yardımıyla hesaplanır.

$$C_i^* = \frac{S_i^-}{S_i^- + S_i^*}$$

Burada C_i^* değeri $0 \le C_i^* \le 1$ aralığında değer alır ve $C_i^* = 1$ ilgili kararnoktasının ideal çözüme, $C_i^* = 0$ ilgili karar noktasının negatif ideal çözüme mutlak yakınlığını gösterir. Örnek için C_i^* değerleri Tablo 11'deki gibidir.

Tablo 11. Karar noktalarının ideal çözüme yakınlıkları

C^*_1=	0,492313	
C^*_2=	0,161789	
C^*_3=	0,208049	
C^*_4=	0,179368	
C^*_5=	0,589188	**

Tablo 11'deki tabloya göre en büyük değeri alan C_5 (*Ders-5*) noktası en iyi alternatif olarak belirlenir.

4.4. Dördüncü Sınıfta Seçmeli Ders Seçimi

3. sınıf seçmeli dersler için uygulanan adımlar, 4. Sınıf seçmeli dersleri için de aynı şekilde uygulanmıştır. 4. Sınıfta iki ders seçilmesi gerektiğinden en yüksek ağırlık değeri olan iki ders seçilmiştir. Sonuç Tablo.12'deki gibidir.

Tablo 12. Karar noktalarının ideal çözüme yakınlıkları

C^*_1=	1,00	**
C^*_2=	0,386804	*
C^*_3=	0,116689	
C^*_4=	0,127565	
C^*_5=	0,087536	

Tablo 12'de görüldüğü gibi en yüksek ağılık olan C1 (Ders-1) ve C2 (Ders-2) kullanılan yöntemlere göre eniyi çözümdür.

5. SONUÇ

Proje kapsamında Kırıkkale Üniversitesi Endüstri Mühendisliği Bölümü'nde okuyan 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin seçmeli ders seçimleri konusu ele alınmıştır. Öncelikle bu seçimde etkili olacak kriterler toplam 60 öğrencinin anketiyle belirlenmiş ve bu kriterler balık kılçığı diyagramı ile 5'e indirilmiştir. Çözüme ulaşmak amacıyla önce AHP yöntemi ile kriterlerin ağırlıkları bulunmuştur. Bu ağırlıklar TOPSIS yönteminde kullanılarak sonuca ulaşılmıştır.

Bundan sonraki çalışmalarda diğer çok ölçütlü çalışmalar kullanılabileceği gibi, bulanık mantıkla yapılan çalışmalar literatüre katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Abbasi, M. (2008). "Analysis and Prioritizing Bank Account with TOPSIS Multiple-Criteria Decision A Study of Refah Bank in Iran", 21st Australasian Finance and Banking Conference, Sydney, Australia.

Aalami, H.A., Moghaddam, M.P., Yousefi, G.R. (2010). "Modeling And Prioritizing Demand Response Programs In Power Markets", *Electric Power Systems Research,* 80 (4), 426-435.

Alp, S., Engin, T. (2011). "Trafik Kazalarının Nedenleri ve Sonuçları Arasındaki İlişkinin TOPSİS ve AHP Yöntemleri Kullanılarak Analizi ve Değerlendirilmesi", *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi,* 10 (19), 65-87.

Arslan Ö., Güler N. (2011). "Kimyasal tanker İşletmeciliği İçin Stratejik Yönetim Modellemesi", *İTÜ Mühendislik Dergisi,* 10 (1), 55-67.

Ayala, J.G. (2011). "Selecting Irrigation Water Pricing Alternatives Using A Multi-Methodological Approach", *Mathematical and Computer Modelling,* (basımda).

Aydın Ö., Öznehir S., Akçalı E. (2009). "Ankara İçin Optimal Hastane Yeri seçiminin Analitik Hiyerarşi Süreci İle Modellenmesi", *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 14 (2), 69-86.

Bülbül, S., Köse, A. (2009). "Türk Gıda Şirketlerinin Finansal Performansının Çok Amaçlı Karar Verme Yöntemleriyle Değerlendirilmesi", *10. Ekonomi ve İstatistik Sempozyumu, Erzurum.*

Büyükselçuk Ç.E., Üner Ö., Özkan Ç. (2005). "Kobilerde Çalışma Koşulları – Çalışan memnuniyeti İlişkisi", *V. Ulusal Üretim Araştırmaları Sempozyumu,* İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul.

Chang, C.W. (2010). "Collaborative Decision Making Algorithm For Selection Of Optimal Wire Saw In Photovoltaic Wafer Manufacture", *Journal Of Intelligent Manufacturing,* (Basımda).

Chen, M.S., Lin, M.C., Wang, C.C., Chang, C.A. (2009). "Using HCA And TOPSIS Approaches In Personal Digital Assistant Menu–Icon Interface Design", *International Journal of Industrial Ergonomics,* 39 (5), 689-702.

Çonkar, M. Elitaş, C., Atar, G. (2009). "İMKB Kurumsal Yönetim Endeksi'ndeki Firmaların Finansal Performanslarının TOPSIS Yöntemi İle Ölçümü ve Kurumsal Yönetim Notu ile Analizi", *İktisat Fakültesi Mecmuası,* 61 (1), 81-115.

Dağdeviren M., Eren T. (2001). "Tedarikçi firma seçiminde analitik hiyerarşi prosesi ve 0-1 hedef programlama yöntemlerinin kullanılması," *Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi,* 16 (1-2), 41-52.

Dağdeviren M., Akay D., Kurt M. (2004). "İş Değerlendirme Sürecinde Analitik Hiyerarşi Prosesi ve Uygulaması", *Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Dergisi,* 19 (2), 131-138.

Dinçer H., Görener A. (2011). "Performance Evaluatıon Usıng AHP - VIKOR And AHP - TOPSIS Approaches: The Case Of Servıce Sector", Journal Of Engineering And Natural Sciences *Sigma*, 29, 244-260.

Dündar, S., Ecer, F. (2007). "Fuzzy Topsis Yöntemi İle Sanal Mağazaların Web Sitelerinin Değerlendirilmesi", *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi,* 21 (1), 1-19.

Ece, N., Özdemir F. (2011). "Halka Açık Finansal Kiralama Ve Faktöring Şirketlerinin Performans Ölçümü Ve Analizinde Kullanılan Eva Ve Topsis Yöntemlerinin Hisse Senedi Değerleri İle Karşılaştırmalı Analizi", Finans Politik & Ekonomik Yorumlar, 48 (561), 83.

Eleren A. (2007). "Markaların Tüketici Tercih Kriterlerine Göre Analitik Hiyerarşi Süreci Yöntemi ile Değerlendirilmesi: Beyaz Eşya Sektöründe Bir Uygulama", *Yönetim ve Ekonomi,* 14 (2), 47-64.

Eleren, A., Karagül, M., (2008). "1986-2006 Türkiye Ekonomisinin Performans Değerlendirmesi", *Yönetim ve Finans,* 15 (1), 1-14.

Erginel, N., Çakmak, T., Şentürk S. (2010). "Numara Taşınabilirliği Uygulaması Sonrası Türkiye'de GSM Operatör Tercihlerinin Bulanık TOPSIS Yaklaşımı İle Belirlenmesi", Anadolu Unıversıty Journal Of Scıence And Technology – a, Applied Sciences and Engineering, 11 (2), 81-93.

Eraslan E., Algün O. (2005). "İdeal Performans Değerlendirme Formu Tasarımında Analitik Hiyerarşi Yöntemi Yaklaşımı", *Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Dergisi,* 20 (1), 95-106.

Erden T., Coşkun M.Z. (2010). "Acil durum servislerinin yer seçimi: Analitik Hiyerarşi Yöntemi ve CBS entegrasyonu", İTÜ Mühendislik Dergisi, 9 (6), 37-50.

Ersoy M., Eleren A. (2007). "Mermer Blok Kesim Yöntemlerinin Bulanık Topsis Yöntemiyle Değerlendirilmesi", *Madencilik,* 46 (3), 9-22.

Evren, R., Ülengin, F. (1992). Yönetimde Çok Amaçlı Karar Verme, İTÜ Yayınları, İstanbul.

Fazlollahtabar, H. (2010). "A Subjective Framework For Seat Comfort Based On A Heuristic Multi Criteria Decision Making Technique And Anthropometry", *Applied Ergonomics,* 42 (1), 16-28.

Fazlollahtabar, H., Mahdavi, I., Ashoori, M.T., Kaviani, S., Amiri, N.M. (2011). "A Multi-Objective Decision-Making Process Of Supplier Selection And Order Allocation For Multi-Period Scheduling In An Electronic Market", The International Journal Of Advanced Manufacturing Technology, 52 (9-12), 1039-1052.

Feng, C.M., Wang R.T, (2000). "Performance Evaluation for Airlines Including the Consideration of Financial Ratios", *Journal of Air Transport Management,* 6, 133-142.

Güven M., Çelik N. (2007). "Analitik Hiyerarşi Süreci Yöntemi ile Otel İşletmelerinde Hizmet Kalitesini Değerlendirme: Bartın Örneği", *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 3 (6), 1-20.

Hao, L., Qing-sheng, X. (2006). "Application of TOPSIS in the Bidding Evaluation of Manufacturing Enterprises", 5th International Conference on e-Engineering&Digital Enterprise Technology, 16th-18th August, Guiyang, China,184-188.

Han, F.Y., Jia, X.P., Tan, X.S. (2003). "Two key support tools for environmentally friendly process optimal synthesis", *Computer Aided Chemical Engineering,* 15, 1274-1279.

Hwang, C.L., Yoon, K. (1981). Multiple Attribute Decision Making Methods and Applications, Springer, Berlin Heidelberg.

Işıklar, G., Büyüközkan G. (2007). "Using A Multi-Criteria Decision Making Approach To Evaluate Mobile Phone Alternatives", *Computer Standards & Interfaces,* 29 (2), 265-274.

İç, Y.T., Yurdakul, M. (2008). "İşleme Merkezi Seçimine Yönelik Bir Karar Destek Sisteminin Geliştirilmesi", *Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi,* 23 (1), 85-95.

Joshi, R., Banwet, D.K., Shankar, R. (2011). "A Delphi-AHP-TOPSIS based benchmarking framework for performance improvement of a cold chain", *Expert Systems with Applications,* 38 (8), 10170-10182.

Ju, Y., Wang A. (2012). "Emergency Alternative Evaluation Under Group Decision Makers: A Method Of Incorporating DS/AHP With Extended TOPSIS", *Expert Systems with Applications*, 39 (1), 1315-1323.

Kandakoğlu, A., Çelik, M., Akgün, İ. (2009). "A Multi-Methodological Approach For Shipping Registry Selection In Maritime Transportation Industry", *Mathematical and Computer Modelling,* 49 (3-4), 586-597.

Kaya Y. (2004). *Çok Amaçlı Karar Verme Yöntemlerinden TOPSIS ve ELECTRE Yöntemlerinin Karşılaştırılması,* Yüksek Lisans Tez. Havacılık ve Uzay Teknolojileri Enstitüsü, İstanbul.

Kocaoğlu, B., Gülsün, B., Tanyaş, M. (2011). "A SCOR Based Approach For Measuring A Benchmarkable Supply Chain Performance", *Journal Of Intelligent Manufacturing* (Basımda).

Kuo, Y., Yang, T., Cho, C., Tseng, Y.C. (2008). "Using Simulation And Multi-Criteria Methods To Provide Robust Solutions To Dispatching Problems In A Flow Shop With Multiple Processors", *Mathematics and Computers in Simulation,* 78 (1), 40-56.

Küçük, O., Ecer, F. (2007). "Bulanık Topsıs Kullanılarak Tedarikçilerin Degerlendirilmesi Ve Erzurum'da Bir Uygulama", *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 3 (1), 45-65.

Lin, M.C., Wang, C.C., Chen, M.S., Chang C.A. (2008). "Using AHP And TOPSIS Approaches In Customer-Driven Product Design Process", *Computers in Industry,* 59 (1), 17-31.

Onursal, B. (2009). *Proje Seçiminde Bulanık TOPSIS Yöntemi İle Bir Model Önerisi: İnşaat Sektörü Uygulaması,* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Bilim ve Teknoloji Enstitüsü, İstanbul.

Ötkür, F. (2008). *Yeni Ürün Geliştirme Sürecinde Tedarikçi Bütünleşmesinin TOPSIS Yöntemi İle Değerlendirilmesi,* Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.

Özcan, T., Çelebi, N., Esnaf, Ş. (2011). "Comparative analysis of multi-criteria decision making methodologies and implementation of a warehouse location selection problem", *Expert Systems with Applications,* 38 (8), 9773-9779.

Özgüven, N. (2011). "Kriz Döneminde Küresel Perakendeci Aktörlerin Performanslarının TOPSIS Yöntemi İle Değerlendirilmesi", *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi,* 25 (2), 151-162.

Özkan, Ö. (2007). *Personel Seçiminde Karar Verme Yöntemlerinin incelenmesi AHP, ELECTRE ve TOPSIS Örneği,* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Öztürk, A., Erdoğmuş, Ş., Arıkan, V.S. (2011). "Analitik Hiyerarşi Süreci (AHS) Kullanılarak Tedarikçilerin Değerlendirilmesi: Bir Tekstil Firmasında Uygulama", *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 26 (1), 93-112.

Özyörük B., Özcan C.E. (2008). "Analitik Hiyerarşi Sürecinin Tedarikçi Seçiminde Uygulanması: Otomotiv Sektöründe Bir Örnek", *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi,* 13 (1), 133-144.

Palaz H., Kovancı A. (2008). "Türk Deniz Kuvvetleri Denizaltılarının Seçiminin AHP il Değerlendirilmesi", *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi,* 3 (3), 53-60.

Rao R.V. (2006). "Machinability evaluation of work materials using a combined multiple attribute decision-making method", *The International Journal Of Advanced Manufacturing Technology,* 28 (3-4), 221-227.

Rao, R.V., Davim, J.P. (2006). "A decision-making framework model for material selection using a combined multiple attribute decision-making method", *The International Journal Of Advanced Manufacturing Technology,* 35 (7-8),751-760.

Saaty, T.L. (1980). The Analytic Hierarchy Process, McGraw-Hill International Book Company, New York.

Satapathy, B.K., Majumdar, A., Tomar, B.S. (2010). "Optimal Design Of Flyash Filled Composite Friction Materials Using Combined Analytical Hierarchy Process and Technique for Order Preference by Similarity to Ideal Solutions approach", *Materials & Design,* 31 (4), 1937-1944.

Sezer, H., Saatçioğlu Ö.Y. (2008). "Düzenli Hat Deniz Taşımacılığında Nakliye Müteahhidinin Gemi Operatörü Seçimine Çok Kriterli Karar Destek Yaklaşımı", *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 10 (4), 19-46.

Sobczak, A., Berry, D.M. (2007). "Distributed Priority Ranking Of Strategic Preliminary Requirements For Management Information Systems In Economic Organizations", *Information and Software Technology,* 49 (9-10), 960-984.

Soltanmohammadi, H., Osanloo, M., Bazzazi, A.A. (2010). "An analytical approach with a reliable logic and a ranking policy for post-mining land-use determination", *Land Use Policy,* 27, 364-372.

Susuz Z. (2005) *Analitik Hiyerarşi Prosesine Dayalı Optimum Tedarikçi Seçim Modeli,* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Fen Bilimleri Enstitüsü, Adana.

Tavana, M., Marbini, A.H. (2011). "A Group AHP-TOPSIS Framework For Human Spaceflight Mission Planning At NASA", *Expert Systems with Applications,* 38 (11), 13588-13603.

Terzi Ü., Hacaloğlu S.E., Aladağ Z. (2006). "Otomobil Satın Alma Problemi İçin Bir Karar Destek Modeli", *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi,* 7 (10), 43-49.

Tzeng, G.H., Lin, C.W., Opricovic, S. (2005). "Multi-Criteria Analysis Of Alternative-Fuel Buses For Public Transportation", *Energy Policy,* 33 (11), 1373-1383.

Ustasüleyman, T. (2009). "Bankacılık Sektöründe Hizmet Kalitesinin Değerlendirilmesi: AHP-TOPSIS Yöntemi", *Bankacılık Dergisi,* 69 (1), 33-43.

Ünal,G. (2008). *Lojistikte Hizmet Sağlayıcısı Seçiminde AHP ve TOPSIS Yöntemlerinin Uygulanması,* Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.

Wang, F., Kang, S., Du, T., Li, F., Qiu, R. (2011). "Determination Of Comprehensive Quality Index For Tomato And Its Response To Different İrrigation Treatments", *Agricultural Water Management,* 98 (8), 1228-1238.

Wu, C.R., Lin, C.T., Lin, Y.F. (2009). "Selecting the preferable bancassurance alliance strategic by using expert group decision technique", *Expert Systems with Applications,* 36 (2), 3623-3629.

Yetim S. (2008). "Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı Birinci sınıf Öğrencilerinin Bu Programı seçmelerinde Etkili Olan Öncelikli Faktörlerin AHP Metodu ile Analizi", *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 16 (2), 589-606.

Yousefi, A., Vencheh, A.H. (2010). "An Integrated Group Decision Making Model And Its Evaluation By DEA For Automobile Industry", *Expert Systems with Applications,* 37 (12), 8543-8556.

Yurdakul, M., İç Y. (2008). "Türk Otomotiv Firmalarının Performans Ölçümü ve Analizine Yönelik TOPSIS Yöntemini Kullanan Bir Örnek Çalışma", *Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi,* 18, 1-18.

Zanakis, S.H., Solomon, A., Wishart, N., Dublish, S. (1998). "Multi-attribute decision making: A simulation comparison of select methods", *European Journal of Operational Research,* 107 (3), 507-529.

MÜZİK BÖLÜMÜNDE OKUYAN ÖĞRENCİLERİN AİLE PROFİLLERİ VE MESLEK TERCİHLERİNDE AİLENİN ROLÜ : KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ GÜZEL SANATLAR FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ

*Gülden Filiz Önal**

Özet

Sahip olduğumuz bütün özellikler, doğuştan getirilen özelliklerin çevre ile etkileşiminin ürünüdür. Ancak, bazı özelliklerin oluşumunda çevrenin etkisi diğerlerine oranla daha fazla olabilir. Çevre denince de ilk akla gelen, en yakın ve doğal çevremizi oluşturan ailedir.

Hiçbir ailenin çocuğunu bilinçli olarak yanlış yönlendirebileceği düşünülemez. Ancak çocuğun sağlıklı bir ortamda gelişimini sağlayabilmek için, öncelikle aile fertlerinin kendi davranış biçimleri üzerinde bilinçlenmelerini gerekli kılar. Bu durumun öğrencinin akademik ve kültürel gelişiminin yanısıra mesleki tercihlerini de etkilediği görülmektedir.

Araştırmanın amacı, Kırıkkale Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü Müzik Bilimleri Anabilim Dalı'nda okuyan öğrencilerin aile profillerini ve meslek tercihlerinde ailenin rolünü ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma evrenini, Kırıkkale Üniversitesi GSF Müzik Bölümü Müzik Bilimleri Anabilim Dalı öğrencileri, örneklemini ise 2011-2012 akademik yılında öğrenim gören 120 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan anket yoluyla toplanmış, cevaplardan elde edilen bulgular, frekans (f) ve yüzde (%) dağılımlarına bakılarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın sonucunda; ülkemizde bireylerin meslek tercihlerini belirleme aşamasında özellikle aile etkisinin beklenen seviyede olmadığı gözlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Müzik, Aile Profili, Meslek Tercihi, Ailenin Rolü.

---

* Öğr. Gör. Dr. Gülden Filiz ÖNAL, Kırıkkale Üniversitesi G.S.F. Müzik Bölümü,e-mail: filizonal07@hotmail.com

GİRİŞ

Bilindiği gibi aile toplumun çekirdeği ve temel yapı taşıdır. Her aile genel olarak o ülkenin kültürünü taşısa da sosyo-ekonomik yönden birbirlerinden belirli ayrılıklar gösterirler. Bu durum ise her ailede farklılıklar olacağı gibi aynı aile içindeki bireylerin bile farklı özellikler göstermelerine neden olur.

Eğitimciler aileyi ilk ve en etkili eğitim kurumu olarak kabul ederler. Çocuk, temel davranışları, iyiyi- kötüyü, doğruyu-yanlışı ailede öğrenir. Kişiliğinin temelleri ailede atılır. Kültürel değerler ve toplumsal kurallar ailede benimsenir. Aile bu yönüyle, gerçek bir eğitim kurumu niteliğindedir. Ailede yaşanılan ilk yıllar çocuğun geleceği açısından önem taşır.

"Bireyin toplumdaki statüleri öncelikle aileleri tarafından belirlenir. Ailenin soyu, ekonomik durumu, eğitim düzeyi, oturduğu yer, çocuğun statüsünün ilk belirleyicileridir. Ailenin sunduğu olanaklarla çocuk daha ileriki yıllarda kendi çabasını da katarak yeni statüler kazanır" (Ünlü: 8).

> Sahip olduğumuz bütün özellikler, doğuştan getirilen gizilgüçlerin ve bu özelliklerin çevre ile etkileşiminin ürünüdür. Ancak, bazı özelliklerin oluşumunda çevrenin etkisi diğerlerine oranla daha fazla olabilir. Örneğin, kişilik özellikleri, bedensel özelliklere göre çevrenin etkisini daha fazla yansıtmaktadır. Çevre denince de öncelikle akla bireyin ilk ve en yakın çevresini oluşturan aile gelmektedir. Çocuklarına, sosyalleşme süreci boyunca istenilir davranışlar kazandırmaya çalışırlar. Ailenin "istenilir davranış" kavramı ise, onların tutumlarını ve değer yargılarını yansıtmaktadır. Unutulmamalıdır ki, yetişkin bile olsalar anne-babalar da aslında, kendi yetiştirildikleri kültürün ve ait oldukları sosyal sınıfın değer ve tutumlarını temsil etmektedirler (Fisher, 1948 - akt: Kuzgun).

Her çocuk, kendine özgü biyolojik, zihinsel ve psiko-sosyal özelliklere sahiptir. Buna bağlı olarak ilgi, yetenek ve beceriler de birçok çocukta farklılıklar gösterir. Aile ile çocuk arasındaki iletişim, çocuğun ruhsal ve duygusal gelişimini etkileyen en önemli faktörlerden birisidir. Hiçbir ailenin çocuğunu bilinçli olarak yanlış yönlendirebileceği düşünülemez. Ancak çocuğun sağlıklı bir ortamda gelişimini sağlayabilmek için, öncelikle aile ferlerinin kendi davranış biçimleri üzerinde bilinçlenmelerini gerekli kılar. Bu durumun öğrencinin akademik ve kültürel gelişiminin yanısıra mesleki tercihlerini de etkilediği görülmektedir.

Birey yaşantısında en fazla hangi alana ilişkin faaliyetlerde bulunuyorsa o alana ait konuları daha çabuk algılar. Yetenek ve ilgiye yönelik farkındalıklar ise okullarda seçmeli dersler sayesinde sağlanabilir. Bireyler bu dersler sayesinde gizli kalmış yönlerini ortaya çıkartabilirler. Bu nedenle bireylerin meslek tercihlerini belirlemede aile-okul işbirliğinin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

> Kelepçeoğlu'na (1994) göre, mesleki seçim yapma, zaman içinde oluşan uzun bir süreç olarak düşünülmelidir. Kişinin devamlı gelişen ve bir ölçüde de olsa değişen kişilik özellikleri, öte yandan yine her an değişen ve yeni boyutlar kazanan mesleklerin durumu bu ikisi arasında bağlantı kurmayı zorlaştırmaktadır. Özellikle bireyin kişilik özelliklerinin sürekli olarak gelişmesi mesleki seçim yapma sürecinin hangi öğrenim ve yaş düzeyinde karar verme aşamasına ulaşması gerektiğini belirlemede de sıkıntılar yaratmaktadır. Bu durumlar karar verme işini zorlaştırdığı için birey zamana ihtiyaç duyabilir (Özgün- a, 2007:3).

Son yıllarda yapılan çalışmalarda, mesleğe yönelme ve meslek seçimiyle ilgili olarak üzerinde durulan önemli değişkenlerden en önemlisinin aile olduğunu ortaya koymaktadır. Meslek seçiminde rol oynayan sosyal etkenler arasında aile ile ilişkili olarak özellikle ana-baba ilişkisi ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi önemli rol oynamaktadır.

> Keser (2002), doğru meslek tercihinin her ne kadar bireyin kişisel özellikleri ile ilgili olduğu iddia edilse de bu konuda pek çok subjektif faktörün (aile, arkadaş vb. çevre baskısı, mesleğe biçilen toplumsal değer, mesleğin ekonomik itibarı v.b.) bireyin doğru seçim yapmasını engellediğini belirtmektedir. Çoğu zaman üniversitede tercih edilecek programı ya da fakülteyi bireyler yerine ebeveynleri seçmektedir. Gerek ekonomik imkânları, gerekse toplumsal saygınlıklarını dikkate alan ebeveynler, çocuklarının ilgi alanlarını dikkate almaksızın onlar adına karar verebilmektedirler.Sosyalleşme sürecinin tam anlamıyla yaşanmadığı toplumlarda, bireysel karar alabilme yeteneğinin gelişmemesi ve çoğunlukla kendisi adına alınan kararları onaylama yetisiyle yetinen bireyler, kendileri adına yapılan tercihler konusunda duyarsız kalabilmektedirler. Dolayısıyla kendi adına tercih yapılmasına karşı çıkmayan bireylerin bu seçimi kabullenmeleri sıkça görülmektedir. Bu noktada, bireyin kendi seçimlerinin gerek alacakları eğitim gerekse seçecekleri mesleğin kendi kararlarıyla alınmasının önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır (Özgün- b, 2007:3-4).

Bireylerin kendi özelliklerine uygun mesleki karar vermelerine yardımcı olmak amacıyla, ailesel özelliklerine ilişkin profillerinin (cinsiyet, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim düzeyi, algılanan anne ve baba tutumu) belirlenerek bir nevi "doğal mesleki rehberlik hizmeti" yerine geçebilecek ailenin işlevleri ve rolü araştırılmalıdır. Bu bağlamda aile yapısı ve aile yapısının işlevsel olması, ülkelerin gelecekleri için büyük önem taşımaktadır.

"Ailenin işlevleri konusunda birçok görüş öne sürülmektedir. İşlevsel bir ailede olması gereken özellikler genellikle şu şekilde belirtilmektedir: Ekonomik

ihtiyaçları karşılamak, çocukların eğitimini planlamak, din eğitimi vermek, boş zaman faaliyetlerini gerçekleştirmek, statü sağlamak, aile üyelerinin birbirini koruması ve karşılıklı sevgi ortamı yaratmak gibi işlevlerdir" (Işık ve Güven: 2007: 1290).

Sağlıklı aile ilişkileri içinde yetişen bireylerin, diğer bireylere, nesnelere ve tüm yaşama karşı aldığı tavırların, benimsediği tutum ve davranışların temelini sağlıklı oluşturduğu; huzursuz aile ortamının ise çocuğu olumsuz etkileyerek uyum ve davranış sorunlarına yol açtığı gözlenmektedir. Ayrıca, sağlıksız aile ortamında büyüyen çocuklar; kapasitesini, yeteneklerini, doğal eğilimleri ve farklı ilgilerinin olabileceğini düşünemeyen, özgüveni gelişmemiş kendine özgü bir kişilik oluşturmaktadır.

> Çağdaş bir toplumda özgür bir bireyin önemli gelişim görevlerinden biri de mesleğini seçmesidir. Bir kimsenin herhangi bir konuda doğru bir seçme işlemi yapabilmesi, ya da başka bir deyişle, sağlıklı karar verebilmesi için, her şeyden önce, neler istediğini ve bunları elde edebilmek için ne gibi olanaklara sahip olduğunu bilmesi gerekir. Bu işlemden sonra, daha iyisi bununla beraber yapacağı işlem, çeşitli seçenekleri inceleyip, her birinin isteklerine ve koşullarına ne derece uygun olduğunu değerlendirmektir. Bu yaştaki seçimlerin çoğu ana babaların yönlendirmesi ile gerçekleşmektedir. Onların da birçok seçenekten habersiz olarak bu işlemi yürüttükleri gözlenmektedir. Oysa gençlerin, geleceklerini yakından ilgilendiren bir konuda karar vermeden önce, kendilerine açık olanakları araştırmaya girişmeleri, eğitim ve meslek seçenekleri hakkında bilgi edinme çabası göstermeleri gerekir (Kuzgun b: 7).
>
> İnsan, yaşamı boyunca çeşitli seçimler yapar. Mesleğini, yiyeceğini, giyeceğini, evini, eşini, arkadaşlarını vb. seçer. Meslek seçimi, insanın yaptığı bu seçimler arasında belki de en önemlisidir. Çünkü insan mesleğini seçerken bir bakıma gelecekteki yaşamını da belirlemektedir. Hatta meslek seçimi, bir kişinin kiminle evleneceğini, dünya görüşünü, günlük yaşam biçimini ve alışkanlıklarını belli bir biçime sokan etkilere de sahiptir. İnsan yaşamında böylesine çok yönlü etkileri olan bir uğraşı alanının seçimi günümüzde güçleşen bir olgu haline gelmiştir. Çünkü çağımızda teknoloji ve endüstri alanındaki değişme ve gelişmeler toplumlarda yeni iş gruplarının ve mesleklerin ortaya çıkmasına, bunlar ise iş ve meslek yaşamında seçeneklerin artmasına, karmaşıklaşmasına neden olmaktadır (Kuzgun, 2000) .

Meslek seçimi, hayat boyu yaşam şartlarınızı, nerede ve nasıl yaşayacağınızı, hayata bakışınızı, kimlerle zaman geçireceğinizi belirleyen çok önemli bir karardır. Meslek seçimi aşamasında kararsızlık yaşayan gençlerin bu kararsızlıkla başa

çıkmalarına yardımcı olmak hem bireyin kendine uygun bir meslek seçmesi hem de kendine karşı tutumların olumlu olması sayesinde mutlu olma seviyesini artıracak ve toplumun kalkınmasına olumlu katkıda bulunacaktır. Bu konuda en büyük görev de bireyin ilk ve en yakın çevresi olan ailede başlar ve eğitim kurumlarında devam ederek devlet desteği ile de şekillenir. Bu süreci etkileyen unsurlar ise; tutumlar, ilgi alanları, davranışlar, çevre kaynakları, sınırlılıklar, gereksinimler ve fırsatlardır. Meslek seçiminde bireyin yetenekleri, ilgileri, nelere değer verdiği ve akademik başarıları çok önemlidir.

Ülkemizde genel lise öğrenimine devam eden öğrenciler 8. sınıftan sonra ilgi, yetenek, istek, mesleki değerleri ve gereksinimleri doğrultusunda ileride yönelecekleri meslek alanını ve gelecekteki mesleklerinin ne olacağına karar vermek zorundadırlar. Öğrenciler ilgi, yetenek ve meslek değerlerinin yanı sıra başka etmenlerin de etkisinde kalarak bu alanlardan birini seçmektedirler. Bu seçimler aynı zamanda ileride gireceği yüksek öğretim programlarını ve mesleklerini de büyük ölçüde belirlemektedir. Lise öğreniminde seçilen alana uygun yükseköğretim programlarını seçme işlemleri ise lise IV. sınıfta yapılmaktadır. Seçilen alan dışında farklı yüksek öğretim programlarına girmek hemen hemen olanaksız gibidir. Bu nedenle öğrencilerden mesleki tercihlerini yaklaşık 13-14 yaşlarında billurlaştırmaları istenmektedir. Bu dönemdeki öğrencilerden gerçekçi birtakım kararlar vermelerini beklemek oldukça zordur. Yine de bazı öğrenciler gerçekçi birtakım mesleki kararlar vererek tercihlerini yapıp eğitim-öğretim hayatına devam ederlerken, birçoğu mesleki kararsızlık içinde bocalamaktadırlar. Kişinin henüz hazır değilken bir alan seçimi yapması, o kişinin ileride daha olumsuz yaşantılarla karşılaşmasına neden olabilecektir. Bu nedenle meslek seçimi aşamasında kararsızlık yaşayan öğrencileri tespit ederek bu öğrencilerin kararsızlıkla başa çıkmalarına yardımcı olmak hem mutlu bir nesil yetiştirmek hem de iş verimi açısından önemlidir.

"Bir mesleki tercihin uygulamaya konulma zamanı geldiğinde, bazı bireyler kendileri hakkındaki bilgilerin yetersiz olduğu durumlarda, meslekler hakkında bilgi eksikliğinden, kendileri için önemli diğer kişilerden gelen baskılar ve bir takım işlevsel olmayan düşünceler sebebiyle kararsız kalabilmektedirler" (Çakır, 2004: 3).

Meslek, bireyin belli bir eğitim sonucu hayatını kazanmak üzere yapacağı/yaptığı, kuralları olan bilgi ve beceriler olarak tanımlanabilir. Bu nedenle birey; hayatının önemli bir kısmında yapmak zorunda olacağı meslek tercihini yaparken, ilgi duyduğu, yorgunluk veya bıkkınlık yerine zevk aldığı faaliyetlerin neler olduğunu düşünmelidir. Bu nedenle de, yarının gençleri geleceğimizin teminatı çocuklarımızda var olan özgüveni ortaya çıkartmak ve kendilerine güvenen bireyler olarak yetişmelerini istiyorsak; onlara bir şeyler yapması için imkân tanımalı, kendi performansını keşfedip hangi alanda yeterli olduklarını anlamalarına yardımcı olmalıyız. Böylece bireyler, yetenekli oldukları ve

başarabilecekleri hedefleri belirler ve yapamayacakları işleri üstlenip hayal kırıklığı yaşamazlar. Unutulmamalıdır ki, yanlış meslek seçimi mutsuzluğa neden olabilir.

Profil, bir bireyi veya öğeyi içsel ve dışsal etkenlerin tümünü göz önüne alarak irdeleme, bir kişi ya da eşya için ayırt edici özelliklerin tümü, profil araştırmaları ise araştırmanın evrenini oluşturan hedef kitlenin mevcut durumunu çeşitli değişkenler açısından betimleme olarak tanımlanmaktadır. Profil araştırmalarında bu bireylerin içinde yer aldığı kültürel ortam, sosyo-ekonomik özellikler hakkında önemli veriler elde edilmektedir (Özdemir, vd.: 2003, TDK:2010. Erkan ,vd.: 2002: 23- akt: Keskin, 2010). Profil araştırmaları sayesinde bireyin yaşantısına etki eden birçok faktör hakkında bilgi toplanabilir.

Profil belirlemeye yönelik araştırmalar yoluyla, özel yeteneğe dayalı müzik alanını tercih eden öğrencilerin daha iyi tanınacağı ve eğitim kalitesinin arttırılabileceği düşünülmektedir. Bu yönde yapılacak çalışmaların müziğin diğer alanlarına da anlamlı katkılar sağlayacağı açıktır

Yukarıdaki bilgiler ışığında;

1. Araştırmada, öğrencilerin mesleki tercihlerinin oluşmasında; cinsiyet, ailenin durumu, ailedeki çocuk sayısı, anne-babanın eğitim seviyesi, ailenin gelir seviyesi, ailenin sağlık güvencesinin olup olmadığı, ailedeki başka bireylerin müzik alanında meslek sahibi olup olmadığı, müzik yeteneğini öncelikli olarak kimin/kimlerin fark ettiği, müzik kursuna kimin/kimlerin yönlendirdiği, evde müzik aleti olup olmadığı gibi konularda özellikle ailenin rolünü belirlemeye yönelik çeşitli unsurların ne derece etken olduğunun ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

2. Ayrıca bu araştırmanın, diğer üniversiteleri de kapsayacak bir çalışma için zemin oluşturması açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Önemi

Araştırma;

- Müzik özel yetenek sınavı ile güzel sanatlar fakültesini tercih eden adayların cinsiyet dağılımının belirlenmesi,

- Müzik özel yetenek sınavı ile güzel sanatlar fakültesini tercih eden adayların aile profillerinin belirlenmesi,

- Bu alana yönelmelerinde etkili olan kişisel ve çevresel faktörlerin belirlenerek karşılaşılan sorunların çözümlenmesine olanak sağlaması bakımından önem taşımaktadır.

Yöntem

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması genel hatlarıyla açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma tarama yönteminin kullanıldığı betimsel bir nitelik taşımaktadır ve anket tekniği kullanılmıştır.

"Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır" (Karasar, 1999: 77).

Varsayımlar

Araştırmada;

- Bireylerin meslek tercihlerini belirlemede ailenin sosyo - ekonomik durumları, bireysel farklılıkları, öğrenim hayatları boyunca kazandıkları veya kazanamadıkları bilgi ve becerilerin dayattığı koşullara bağlı olarak elde ettikleri kazanımların etkili olduğu varsayılmaktadır.
- Seçilen örneklem evreni temsil etmektedir.
- Örneklem grubundaki öğrencilerin ankette verdikleri yanıtlar gerçeği yansıtmaktadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, K.Ü. GSF Müzik Bölümü, örneklemini ise, 2011-2012 akademik yılında K.Ü. GSF Müzik Bölümü'nün 1.2.3.ve 4. sınıflarında öğrenim gören ve anketin uygulandığı gün fakültede bulunan 120 öğrenci oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Araştırmadaki veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan anket yoluyla toplanmıştır. Anketin güvenilirliğini sağlamak amacıyla 2 uzman görüşü alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu süreç sonunda hazırlanan anket soru sayısı 31'den 15'e düşürülmüştür. Öğrencilerin aile profillerini ve meslek tercihlerinde ailenin rolünü belirlemeye yönelik sorulara verilen cevaplardan elde edilen veriler tablolaştırılarak frekans (f) ve yüzde (%) şeklinde yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda aşağıda verilmiştir.

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin, **cinsiyet özelliklerine göre dağılımları;** %40'ının (48) kadın, %60'ınınn (72) ise erkek olduğu yönündedir. Cinsiyet bakımından kadın erkek eşitliği gibi görünse de alana ilişkin tercihin özellikle erkek öğrenciler üzerinde yoğunlaştığı gözlenmektedir.

Tablo 1. Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	48	40
Erkek	72	60
Toplam	**120**	**100**

2. Araştırmaya katılan öğrencilerin, **yaşadıkları yerleşim birimine göre dağılımları;** %65'inin (78) il merkezinde, %30'unun (36) ilçe merkezinde, %5'inin (6) ise köyde yaşadıkları yönündedir. Bu da şunu gösteriyor ki, müzik alanını tercih edenlerin önemli kısmının kentsel alanda yaşayan öğrencilerden oluştuğu gözlenmektedir.

Tablo 2. Yaşadıkları Yerleşim Birimine Göre Dağılım

Yerleşim Birimi	f	%
İl Merkezi	78	65
İlçe Merkezi	36	30
Köy	6	5
Toplam	**120**	**100**

3. Araştırmaya katılan öğrencilerin, **aile durumuna göre dağılımları ;** %80'inin (96) anne-babasının birlikte olduğu, %20'sinin (24) ise anne-babasının boşanmış ya da ayrı yaşadığı yönündedir. Müzik alanını tercih eden öğrencilerin aile içi düzenin olumlu katkıları olduğu yönündedir.

Tablo 3. Aile Durumuna Göre Dağılım

Aile Durumu	f	%
Birlikte	96	80
Ayrı	24	20
Toplam	**120**	**100**

4. Araştırmaya katılan öğrencilerin, **ailenin gelir düzeyine göre dağılımları;** %25'inin (30) gelir düzeylerinin iyi, %75'inin (90) ise orta düzeyde olduğu yönündedir. Gelir düzeyinin kötü olduğunu belirten öğrenci olmamıştır. Müzik alanını tercih eden öğrencilerin önemli bir kısmının orta gelir grubu ailelerden oluştuğu, bu durumun ise gelir seviyesi ile özel ilgiye yönelik meslek tercihi konusunda pozitif ilişkiyi onaylar niteliktedir.

Tablo 4. Ailenin Gelir Düzeyine Göre Dağılım

Gelir Düzeyi	f	%
İyi	30	25
Orta	90	75
Kötü	0	0
Toplam	**120**	**100**

5. Araştırmaya katılan öğrencilerin, **ailenin sağlık güvencesi durumuna göre dağılımları;** %90'ının (108) sağlık güvencesinin olduğu (evet), %10'unun (12) ise olmadığı (hayır) yönündedir.

Tablo 5. Ailenin Sağlık Güvencesi Durumuna Göre Dağılım

Sağlık Güvencesi	f	%
Evet	108	90
Hayır	12	10
Toplam	**120**	**100**

6. Araştırmaya katılan öğrencilerin, **kardeş sayısına göre dağılımları;** %30'unun (36) bir kardeşi, %30'unun (36) iki kardeşi, %25'inin (30) üç kardeşi, %15'inin ise (18) dört ve daha fazla kardeşleri olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 6. Kardeş Sayısına Göre Dağılım

Kardeş Sayısı	f	%
Bir (1)	36	30
İki (2)	36	30
Üç (3)	30	25
Dört (4) +	18	15
Toplam	**120**	**100**

7. Araştırmaya katılan öğrencilerin, **babanın eğitim durumuna göre dağılımları;** %25'inin (30) üniversite , %35'inin (42) lise, %25'inin (30) ortaokul, %15'inin (18) ise ilkokul mezunu olduğu yönündedir.

Tablo 7. Babanın Eğitim Durumuna Göre Dağılım

Babanın Eğitim Durumu	**f**	**%**
Üniversite	30	25
Lise ve Dengi	42	35
Ortaokul	30	25
İlkokul	18	15
Toplam	**120**	**100**

8. Araştırmaya katılan öğrencilerin, **babanın gelir durumuna göre dağılımları;** %90'ının (108) düzenli bir gelirinin olduğu (evet) , %10'unun (12) ise düzenli bir gelirinin olmadığı (hayır) yönündedir.

Tablo 8. Babanın Gelir Durumuna Göre Dağılım

Babanın Gelir Durumu	**f**	**%**
Evet	108	90
Hayır	12	10
Toplam	**120**	**100**

9. Araştırmaya katılan öğrencilerin, **annenin eğitim durumuna göre dağılımları;** %5'inin (6) annesinin üniversite mezunu, %15'inin (18) lise mezunu, %25'inin (30) ortaokul mezunu, %40'ının (48) ilkokul mezunu, %10'unun (12) ilkokul terk, %5'inin (6) ise okur-yazar olmadığı yönündedir. Bu da şunu gösteriyor ki, araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim düzeyleri annelerinin eğitim düzeylerinden yüksektir. Ancak genel anlamda anne-baba eğitiminin "düşük" düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 9. Annenin Eğitim Durumuna Göre Dağılım

Annenin Eğitim Durumu	**f**	**%**
Üniversite	6	5
Lise ve Dengi	18	15
Ortaokul	30	25
İlkokul	48	40
İlkokul Terk	12	10
Okur-Yazar Değil	6	5
Toplam	**120**	**100**

10. Araştırmaya katılan öğrencilerin, **annenin gelir durumuna göre dağılımları;** %65'inin (78) annesinin bir gelirinin olmadığı (hayır), %35'inin (42) ise düzenli bir gelirinin olduğu (evet) yönündedir.

Tablo 10. Annenin Gelir Durumuna Göre Dağılım

Annenin Gelir Durumu	f	%
Evet	42	35
Hayır	78	65
Toplam	**120**	**100**

11. Araştırmaya katılan öğrencilerin, **müzik yeteneğini ilk olarak kimin fark ettiği durumuna göre dağılımları;** %45'inin (54) kendisinin, %30'unun (36) anne-baba ya da diğer aile yakınlarının, %25'inin (30) ise öğretmenlerinin fark ettiği yönündedir.

Tablo 11. Müzik Yeteneğini İlk Olarak Kimin Fark Ettiği Durumuna Göre Dağılım

Müzik Yet. İlk Kim Fark.	f	%
Kendisi	54	45
Anne-Baba /Yakınları	36	30
Öğretmenleri	30	25
Toplam	**120**	**100**

12. Araştırmaya katılan öğrencilerin, **müzik kursuna kimin yönlendirmesiyle gittikleri durumuna göre dağılımları;** %65'inin (78) kendi isteği ile, %20'sinin (24) babasının yönlendirmesi ile, %5'inin (6) öğretmenlerinin yönlendirmesi ile, %10'unun (12) ise herhangi bir yönlendirme yapılmadığı için kursa gitmediği yönündedir.

Tablo 12. Müzik Kursuna Kimin Yönlendirdiği Durumuna Göre Dağılım

Müzik Yet. İlk Kim Fark.	f	%
Kendisi	78	65
Babası	24	20
Öğretmenleri	6	5
Gitmemiş	12	10
Toplam	**120**	**100**

13. Araştırmaya katılan öğrencilerin, **ailelerinde müziği meslek olarak seçenlerin olup olmadığı durumuna göre dağılımları;** %60'ının (72) olduğu, %40'ının (48) ise olmadığı yönündedir.

Tablo 13. Ailelerinde Müziği Meslek Olarak Seçenlerin Olup Olmadığı Durumuna Göre Dağılım

Ailede Müz. Mes. Seç.	**f**	**%**
Evet	72	60
Hayır	48	40
Toplam	**120**	**100**

14. Araştırmaya katılan öğrencilerin, **evde müzik aleti olup olmadığı durumuna göre dağılımları;** %65'inin (78) evet, %35'inin (42) ise hayır dediği yönündedir.

Tablo 14. Evde Müzik Aleti Olup Olmadığı Durumuna Göre Dağılım

Evde Müzik Aleti Olup Olmadığı	**f**	**%**
Evet	78	65
Hayır	42	35
Toplam	**120**	**100**

15. Araştırmaya katılan öğrencilerin, **Müzik Bölümü'nü tercih etmede kimin etkili olduğu durumuna göre dağılımları;** %75'inin (90) kendi isteğinin, %10'unun (12) öğretmenlerinin yönlendirmesi, %15'inin (18) ise boşta kalmamak için olduğu yönündedir.

Tablo 15. Müzik Bölümü'nü Tercih Etmede Kimin Etkili Olduğu Durumuna Göre Dağılım

Müzik Bölümünü Tercih	**f**	**%**
Kendisi	90	75
Öğretmenleri	12	10
Diğer (boşta kalmamak için)	18	15
Toplam	**120**	**100**

Sonuçlar

Elde edilen bulgulara göre şu sonuçlara ulaşılmıştır.

- Müzik Bölümü'nü tercih eden öğrenciler, cinsiyet yönünden önemli bir farklılık göstermemektedirler. Bu dağılım, bireylerin daha bilinçli bir şekilde cinsiyet faktörünü düşünmeden başarılı olabileceğine inandıkları alanlara yöneldiklerini işaret etmektedir. Ancak yine de 21. yy.da meslek edinme ve eğitim fırsatları

konusunda kadın erkek eşitliği imajı her ne kadar değişmiş görünse de istatistikler yine de kadınların eğitimde ve meslek seçiminde kadın işleri olarak adlandırılan kategorilerde yoğunlaştığını göstermektedir (Tes-Ar, 1993 : 225).

- Öğrencilerin çoğunluğunun (%65) il merkezlerinde yaşadıkları sonucuna göre; il merkezlerinde yaşayan çocukların, daha fazla imkânlara sahip olmaları sayesinde kendilerini yeteneklerini keşfedip daha başarılı olacaklarına inandıkları alanlarda üniversite eğitimine devam edebildikleri düşünülebilir. Özellikle özel ilgiye yönelik müzik veya sanatın diğer alanlarına ilişkin meslek tercihlerinde kentsel alanlarda yaşayan kesimin daha yüksek olduğu gözlenmektedir.

- Öğrencilerin önemli bir kısmının (%80) ailelerinin parçalanmamış oldukları sonucu; uyumlu ailelerin çocuklarını sadece bir meslek sahibi olup sorumluluğundan kurtulma çabasına girmeden, başarabileceği ve mutlu olacağı bir alanda meslek sahibi olmalarını istedikleri ve bu şekilde yönlendirdikleri şeklinde düşünülebilir. Bu durum ise aile bütünlüğünün, bireylerin her konuda olduğu gibi meslek tercihinde de önemli bir etken olduğunu göstermektedir.

- Müzik Eğitimine yönelen öğrencilerin çoğunluğunun (%75) orta gelire sahip ailelerden geldiği sonucu; gelecek için başka güvenceleri olmadığını düşünen çocukların, kendilerini ancak okuyarak güvence altına almak istedikleri görüşüne sahip oldukları şeklinde düşünülebilir. Müzik alanını tercih eden öğrencilerin önemli bir kısmının orta gelir grubu ailelerden oluşması, gelir seviyesi ile özel ilgiye yönelik meslek tercihi konusunda pozitif ilişkiyi onaylar niteliktedir.

- Ailelerin tamamına (%90) yakınının sağlık güvencesinin olması, başka bir yaklaşımla sosyal güvencelerinin olması anlamına da gelir. Bu durum ise gelişmekte olan ülkemiz şartlarında, sağlık problemlerini çözebilmenin rahatlığının aynı zamanda da sağlıklı bir beyin ve bedenle doğru kararlar verebilmeyi de sağlayacağından, ailelerin ve bu ortamda yetişen bireylerin pek çok tercihin belirlenmesinde olduğu gibi meslek seçiminde de sağlıklı karar verebilecek yetkinlikte oldukları anlamına gelmektedir.

- Kardeş sayısında ortaya çıkan sonuçlar (%85 üç kardeşe kadar), ailelerin yüksek bilinç düzeyine sahip olduğu fikrini verebilir. Bu sonuca göre, çocuk sayısı fazla olmayan ailelerin, çocuklarının eğitimine önem verdikleri, hatta özel bir ilgiyle ortaya çıkabilecek müzik eğitimi konusunda imkân sağladıkları düşünülebilir. Başka bir ifadeyle çocuk sayısının az oluşunun ailelerde daha iyi eğitim alma ve geleceğe hazırlama olanaklarının yüksek olacağı söylenebilir.

- Babanın eğitim durumuna göre dağılımda, üniversite mezunu (%25) olanların oranının az olması, çoğunluğun lise ve dengi okul mezunu olması, kendileri okumadıkları / okuyamadıkları için rahat imkânlara sahip olamadıklarından, çocuklarını üniversitede okutmak isteyen sorumlu ebeveyn olduklarının göstergesi olabilir. Eğitim seviyesi yüksek olmayan anne-babaların da çocuklarının mesleki tercihlerinde daha etkili oldukları, eğitime ve eğitimli olmaya önem verdiklerinin

bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu durum, Türkiye'de özellikle sanat alanında yaygın olarak kabul görmüş olan çekirdekten yetişme ya da tezgâhtan yetişme kavramının yerini ikinci nesilde daha üst düzeyde eğitimli olmaya bırakmaya başlaması olarak da ifade edilebilir.

- Tamamına yakınının babalarının düzenli gelirlerinin olması, çocukların maddi açıdan kısmen de olsa daha rahat şartlarda olduğunu ve istediği mesleğe yönelmesini kolaylaştırdığını düşündürebilir. Ancak önemli bir kısmının da orta gelirli olduğu unutulmamalıdır. Kişinin mesleğini belirleyen etkenler arasında babanın mesleği ve eğitim düzeyinin önemli bir etken olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

- Üniversite mezunu annelerin (%5) yok denecek kadar az olması, 21. yüzyılda kadınların erkeklere oranla eğitim konusunda hala geride kaldıklarını göstermektedir. Ancak yine de araştırma yapılan grubun cinsiyet dağılımında oranın çok farklı olmaması bu durumun günümüzdeki görünümü itibariyle sevindiricidir.

- Öğrencilerin çoğunun (%65) annelerinin gelirinin olmaması, öğrenci profilinin orta gelir seviyesinde olduğunu destekler niteliktedir. Bu durum, geliri olmayan annelerin de artık çocuklarının ilgi alanlarının belirlenmesi ve mesleki tercihlerinin sanat eğitimini kapsaması konusunda daha dikkatli ve bilinçli olduklarını göstermektedir.

- Öğrencilerin yarıya yakınının (%45) müzik yeteneklerini ilk olarak kendilerinin fark etiklerini belirtmeleri, kendini tanıyan ve daha bilinçli gençliğin yetiştiğini, ailelerin ve öğretmenlerin bu konuda geride kaldığını göstermektedir. Bu durum, mesleki yönlendirme konusunda özellikle ailelerin ve eğitim kurumlarının daha destekler ve yönlendirici donanıma kavuşturulmaları gerekliliğini ortaya koymaktadır.

- Müzik kursuna kendi isteği ile gidenlerin (%65) bu kadar yüksek olması, öğrencilerin yeteneklerini fark edebildikleri bilince sahip olduklarını göstermesi bakımından oldukça olumludur. Ancak, bu durumun maddi imkânlarla da doğru orantılı olduğu önemli bir gerçektir. Birçok öğrencinin maddi imkânsızlıklar nedeniyle yönelmek istediği alanlara ulaşamadıkları da unutulmamalıdır.

- Ailede, kendilerinden başka bireylerin de (%60) meslek edinmek üzere aynı alana yönelmiş olmaları, öncelikli olarak bu tür yeteneklerin hem kalıtsal olduğunu hem de gelişimleri sürecinde model olarak seçtikleri bireylerden olumlu etkilendikleri anlamına gelebilir.

- Öğrencilerin yarıdan fazlasının (%65) evinde müzik aletinin olmasının bir taraftan bu alana yönelmelerinde destekler nitelik olduğunu, diğer taraftan ise bir önceki maddede yer alan ailedeki başka bireylerin de müzik alanına yönelmiş olduğunun doğal bir getirisi olarak ta düşünülebilir.

- Müzik Bölümü'nü tercih eden çoğunluğun (%75) öğrencilerin kendilerinin olması, müzik yeteneklerini ilk fark edenlerin yine kendileri olduğu maddesini destekler niteliktedir. Bu durum ise aile ve eğitim kurumlarının öğrenciyi sistemli şekilde yönlendirmesinde etkinsinin istenilen seviyede olmadığı sonucunu göstermektedir.

Öneriler

- İlköğretim düzeyinden itibaren eğitimi yapılan müzik dersleri, mesleki müzik eğitimine yönelme olasılığı bulunan öğrencilere sağlam bir temel oluşturacak şekilde sadece şehir merkezlerinde değil daha küçük yerleşim birimlerinde de sağlıklı yürütülmesine olanak sağlanmalıdır.

- Özellikle müzik öğretmenleri; öğrencilerini iyi tanımalı, onlar için önemli bir model olduğunun farkında olmalı, ileride mesleki müzik eğitimini seçme olasılığı bulunan öğrencilerini gözlemlemeli ve bu öğrencilere rehberlik etmelidir.

- Cinsiyet farklılığı, yaşanan yerleşim birimi, aile bütünlüğü, ailenin gelir düzeyi, ailenin sağlık güvencesi, kardeş sayısı, babanın ve annenin eğitim durumu, babanın ve annenin gelir durumuna ilişkin bulgulardan, bireyin eğitimi ve meslek tercihinin doğrudan ve dolaylı olarak etkilendiği sonucundan yola çıkarak; ailelerin bu tür konularda daha bilinçli olmalarının sağlanması amacıyla devlet politikaları oluşturulmalıdır.

- Özellikle ailenin geliri çocuğun eğitimini doğrudan etkilemektedir. Bu alana yönelmiş ancak maddi imkânları sınırlı olan yetenekli çocuklar özellikle eğitimciler ve eğitim kurumları tarafından desteklenmelidir. Bu durum ise ancak bu çocukları desteklemek amacıyla yeni bütçeler oluşturulması ile sağlanabilir.

- Öğrencilerin seçecekleri lisans eğitimleri için belirleyecek oldukları eğitim kurumlarının hedeflerini önceden görebilmeleri amacıyla bu konuda bilinçlenmeleri sağlanmalıdır.

- Özellikle müzik öğretmenleri, öğrenci velileriyle de görüşerek çocuklarının neler yapabileceklerinden haberdar etmeli ve velilerin de bu konuda daha bilinçli olmaları sağlanmalıdır.

- Meslek seçimi aşamasında kararsızlık yaşayan öğrencilerin kararsızlıklarıyla başa çıkmalarına yardımcı olunmalıdır. Gerek iş verimi açısından gerekse mutlu bir nesil yetiştirmek için aile destek hizmetlerinin, cinsiyet, bölgesel farklılıklar ve bireyin içinde bulunduğu her türlü durum göz önünde bulundurularak, eğitimde yürütülen mesleki rehberlik hizmetlerinin, öğrencilerin özelliklerine uygun mesleki karar vermelerine yardımcı olacak donanımda olması sağlanmalıdır.

- Bu alanda lisans eğitimi veren kurumlar, programları ve mezuniyet sonrası istihdam alanlarına ilişkin bilgilendirme toplantıları düzenlemelidirler.

KAYNAKÇA

Çakır, M. Ali (2004). "Mesleki Karar Envanterinin Geliştirilmesi", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, cilt, sayı: 2: 3.

Erkan, Semra- Tuğrul, Belma- Üstün, Elif- Akman, Berrin- Şendoğdu, Mine-Kargı, Eda-Boz, Menekşe-Güler, Tülin (2002). "Okulöncesi Öğretmenliği Öğrencilerine Ait Türkiye Profil Araştırması", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 23, 108-116.

Fisher, S.C.(1948). "*Relationship of attitudes opinions and values among family members*". Berkeley, Calif: Univ of California Precss.

Işık, B., Güven, Y. (2007). "An investigation of Preschool Children"s Family Functions: A General Outlook on the Family from the Mother"s Perspective" *Educational Sciences: Theory and Practice*, Volume 7, No- 3, p. 1287–1300

Karasar, Niyazi (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara*: Nobel Yayın Dağıtım.

Keskin, Nuray-Koraltan, Asiye-Öztürk, Özcan (2010). "Pamukkale Üniversitesi Buldan MYO Öğrenci Profili". *Ulusal Meslek Yüksekokulları Öğrenci Sempozyumu*. Aydın.

Kuzgun, Yıldız (2000). *Meslek Danışmanlığı Kuramlar Uygulamalar*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.

Kuzgun, Yıldız -a. "Ana Baba Tutumlarının Bireyin Kendini Gerçekleştirme Düzeyine Etkisi". *Hacettepe Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*. http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/518/6474.pdf (erişim tarihi: 25.09.2012).

Kuzgun, Yıldız -b. Meslek Seçiminde Bilinmesi Gerekenler. http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=3&ved=0CC4QFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.sosyalhizmetuzmani.org%2Fmesleksecimi.doc&ei=XXHRTrHfCceZ8QO_3KDw&usg=AFQjCNE6Hc8lI06Yg9dXxDg7VnjoVuXOww. (erişim tarihi: 27.09.2012).

Özdemir, Ç., Yüksel, G., Cemaloğlu, N., Akbaş, O., Arı, A., Doğan, O., ve diğerleri, "Gazi Üniversitesi Öğretim Elemanları Profili" (2002). *Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi*, Ankara.

Özgün- a, M. Salih, (2007). *Okul Psikolojik Danışmanlarının Kişilik Özellikleri İle Mesleki Yetkinlik Beklentileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, 3, Adana.

Özgün -b, M. Salih, (2007). *Okul Psikolojik Danışmanlarının Kişilik Özellikleri İle Mesleki Yetkinlik Beklentileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, 3-4, Adana.

TDK, *"Türk Dil Kurumu Sözlüğü"* (2010). http://www.tdk.gov.tr (erişim tarihi: 16.04.2011).

TES-AR, (1993). "Türkiye' de Kadın Girişimcilik". *Türkiye Esnaf-Sanatkâr ve Küçük Sanayi Araştırma Enstitüsü*, Ankara: 225.

Ünlü, Sezen. books.google.com: 8 (erişim tarihi: 20.11.2012).

SORU SORMA BECERİSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ SORULARINI GELİŞTİRMEDEKİ ETKİSİ*

D. Neslihan Bay ** *Fatma Alisinanoğlu* ***

Özet

Araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının sordukları soruların bilişsel taksonomisinin ve yapısının (açık, kapalı) ortaya konulması ve okul öncesi öğretmen adaylarının soru sorma becerilerinin öğretim ile geliştirilmesidir. Araştırmada nitel araştırma çeşidi olan örnek olay incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre 6 öğretmen adayı katılımcı olarak belirlenmiştir. Araştırmanın uygulamasında öğretmen adalarına soru yazmaları için "Soru Oluşturma Formu 1" verilmiştir. Daha sonra öğretmen adaylarının soru sorma becerilerini geliştirme amacıyla, bir hafta ve 12 saatten oluşan "Soru Sorma Becerisi Öğretim Programı" uygulanmıştır. Öğretim sonrasında öğretmen adaylarına "Soru Oluşturma Formu 2" verilerek tekrar soru yazmaları istenmiştir. Öğretimin öğretmen adaylarının soruları üzerindeki etkisini belirlemek için, yüzde frekans tabloları verilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretim uygulanmadan önce öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak bilgi ve kapalı uçlu soru sordukları, öğretim sonrasında ise öğretmenlerin analiz, sentez değerlendirme sorularının oranları ile açık uçlu sorularının oranlarında artış sağladıkları görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi, Soru Sorma, Açık-Uçlu Sorular, Kapalı- Uçlu Sorular, Bilişsel Taksonomi

---

* Bu makale araştırmacı tarafından Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında 2011 yılında kabul edilen doktora tezinden uyarlanmıştır..

** Yrd. Doç. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü neslihanbay@gazi.edu.tr

*** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümüalisinan@gazi.edu.tr

GİRİŞ

Soru sorma çocukların bilişsel açıdan zorlayıcı konuşmalara katılımını geliştirmek için kullanılan önemli bir stratejidir. Soru sorma özellikle çocuğun öğrenmesini değerlendirmede ve bilgiyi yapılandırmasında kullanılmaktadır (Kintsch, 2005). Öğretmen-çocuk etkileşimi sırasında çocuklar sorularla aktif olarak katılım göstermektedir. Soru tiplerindeki değişkenlik ise çocukların cevaplarının daha karmaşık olmasına aracılık etmektedir (Massey, Pence ve Justice, 2008).

Soru tiplerinde çeşitliliği sağlayabilmek için çocukların var olan bilgileri önemlidir (Hunkins, 1972). Öğretmenler, çocukların önceden sahip oldukları bilgi miktarını ve bir cevaba ulaşmak için kullanacakları zihinsel süreçleri bilmelidir (Sanders, 1966). Bu nedenle öğretmenler çocuğun şemalarını göz önünde bulundurmalıdır. Şema, şu anki öğrenme ortamına taşınan geçmiş yaşantıların ve bilgilerin tümüdür. Şema, yeni bilgilere nasıl bakıldığını anlatmaktadır. Örneğin bir okul öncesi öğretmeninin, cisimlerin suda batmaması üzerine planladığı bir etkinlik, çocukların bazı cisimler batarken diğerlerinin neden batmadığına dair kendilerince bir anlam çıkarmalarını ya da kafalarında bir şekil oluşturmalarını sağlar. Çocuklar çeşitli maddeleri suya bıraktıktan sonra okul öncesi öğretmeni, "Niçin bazı cisimler batarken diğerleri batmıyor?" diye sorar. Eğer çocuk bu konuda bir hazır bulunuşluluğa ya da cisimlerin batmaması üzerine bir şemaya sahipse, sadece önceki bilgilerini hatırlayacak ve uygun cevabı tekrar edecektir. Bu nedenle, geniş şemalara sahip bir çocuğa sorulan soru, bir analiz basamağı sorusu olmaktan ziyade o çocuğa göre gerçekte bir bilgi basamağı sorusudur (Storey, 2004). Var olan şemaya göre üst düzeyde yeni bir öğrenmeye ise çocuğun uyum sağlaması daha zordur. Bu nedenle çocuğun öğrenmesinin farklı düşünme seviyelerinde olacağının farkında olmak çok önemlidir (Wood ve Anderson, 2001).

Öğretmen eğer çocukların bilgilerini objektif bir şekilde test etmek istiyorsa, bilme seviyesinde soru sormalıdır (Storey, 2004; Dağlıoğlu ve Çakır, 2007). Çocukların başlangıçtaki bilgilerini incelerken "Bardakta neler oluyor? Daha önce bunun gibi bir şey gördünüz mü? Burada şaşırtıcı olan nedir? Nasıl bir açıklama yapmalıyız? Kuru üzümlerin suda yükselmesinin nedeni nedir? Neden onlar batmıyorlar?" gibi sorular sorulabilir. Bu şekilde sorulan sorulara çocukların verdikleri cevaplar, onların önceden bildikleri şeyler ile ilgili öğretmene bilgi verecek ve öğretmenin bir sonraki eğitim planlamasında ne yapması gerektiğine karar vermesine yardımcı olacaktır (Carın, Bass ve Contant, 2005). Ancak sorular sadece çocukların bilgilerini kontrol etmek amaçlı kullanılmamaktadır. Sorular, bilgilerin daha iyi bir şekilde anlaşılması için de araç olmalıdır (Hunkins, 1972). Örneğin metin ya da resimler hakkında sorulan sorular analiz etme, çıkarımda bulunma, tahmin etme, kelime tartışma ve genel bilgileri kullanmayı gerektirmelidir (De Temple ve Snow, 2003). Bu nedenle okul öncesi eğitimin planlarının içinde yüksek seviyede soru sorma becerileri yer almalıdır (Storey, 2004). Çünkü yüksek seviyeli soruların sorulması, çocukların cevapları hakkında düşünmelerini sağlamaktadır (Cotton, 1989; Brown ve Wragg, 1993; Storey, 2004; Warner ve Sower, 2005).

Diğer bir ifade ile yüksek seviyeli sorular, mantık yürütmeyi geliştirdiği için çocukları Piaget'in dengesizlik olarak tanımladığı duruma düşürmektedir. Eğer çocuk sorulan sorularla halihazırda sahip olduğu bilgilerle çatışan yeni bilgilerle karşılaşırsa, o zaman mevcut bilgi ya da düşüncelerini değiştirerek onları uyumsamalıdır. Dengesizlik, çocuğun yeni bilgileri ya özümsemesinin ya da uyumsamasının gerektiği yerdir. Çocuk yeni bilgileri özümsediği ya da uyumsadığı zaman, bilgiler yeni bir denge durumuna ulaşacaktır. Yeni bilgilerle karşılaşana kadar çocuk bu denge evresinde kalacaktır. Denge ya da dengesizlik durumlarının değişmesi, okul öncesi öğrenmelerinde gerçekleşen bir süreçtir (Storey, 2004).

Bu ifadelerden yola çıkarak soru sormanın, çocukların etkileşimini, düşünmesini ve öğrenmesini sağlayan etkili bir yetenek olduğu görülmektedir. Soru sormada öğretmenin başarısı ise, bu yeteneğini pekiştirilmesiyle ilgilidir (Wood ve Anderson, 2001). Öğretmenler soracakları soruları planlarken çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına karşı duyarlı ve esnek olmalıdırlar (Hunkins, 1972; Dantonio ve Beisenherz, 2001). Bu nedenle soruları hazırlamaya geçmeden önce "Onlara ne sorabilirim?" sorusuna yönelik olan sorular düşünülmelidir. Ne sorulacağı konusunda düşünceyi geliştirmek için öğretmenlerin soruları yazmaları gerekmektedir. Bunun için boş bir kâğıt alıp on dakika içerisinde yazılabildiği kadar çok soru yazılmalıdır. Bu aşamada soruların uygunluğu veya seviyesi hakkında endişelenilmemelidir. Bunu yaptıktan sonra sorular elenmeye başlanabilir ve hangi soruların çocuklara soracağı belirlenebilir. Bu şekilde öğretmenler amaçlarının neler olduğunu ve çocukların neleri bildiğini ya da bilmediğini düşünmüş olurlar (Brown ve Wragg, 1993). Yapılan bu soru geliştirme, ders planı içerisinde etkinliklerle bağlantılı olarak oluşturulmalıdır (Storey, 2004).

Soru yazarken sade bir dil kullanmak önemlidir (Ellis, 1993; Bradtmueller ve Egan, 1983). Çocuklara cevaplamaları için uzun süre vermek, soruları fazla uzatmak ya da karmaşık sorular sormak, soru sormanın amacına ulaşılmasını engellemektedir (Storey, 2004). Mills ve diğerleri (1980) araştırmalarında, öğretmenlerin sorularındaki açıklık ve belirliliğin, öğrencilerin cevaplarının açıklığını, belirliliğini ve amaca uyumunu etkilediği sonucuna varmışlardır (Akt: Dantonio ve Beisenherz, 2001). Bu nedenle öğretmenler amaca yönelik soru hazırlamada dikkatli olmalı ve sorularını açık ve net olarak ifade etmelidir (Hunkins, 1972; Dantonio ve Beisenherz, 2001; Taşpınar, 2009).

Ayrıca öğretmenin karmaşık sorularda soruyu izah etmek zorunda kalması, sorunun çocuk için gerektirdiği düşünme süresini azaltır (Storey, 2004). Çünkü okul öncesinde çocuklar kısa cümleleri, uzun olan cümlelerden daha çabuk kavrarlar ve bu tür cümleler çocukların ilgisini çekmekte daha etkilidir. Ardı ardına iki ya da daha fazla soru sormak ise çocukların kafasını karıştırabilir. Bu nedenle soruların tek tek sorulması gerekir (MacNaughton ve Williams, 2004).

Örneğin yoğun bir liman manzarasının büyük bir posterini gösteren öğretmenin sorularının planı, taksonomiye göre aşağıdaki şekilde olabilmektedir:

Soru 1 (Bilgi)

Bu resimde ne görüyorsunuz?

Soru 2 (Kavrama)

Bunun gibi yerleri biz nasıl adlandırıyoruz?

Soru 3 (Uygulama)

Bu resme benzeyen herhangi başka bir yer biliyor musunuz?

Soru 4 (Analiz)

Resimde niçin bu kadar çok polis var?

Soru 5 (Sentez)

Polisler olmasa ne olurdu?

Soru 6 (Değerlendirme)

Bu büyüklükteki bir şehirde mi yoksa küçük bir kasabada mı yaşamayı tercih ederdiniz, Niçin? (Morgan ve Saxon, 1991).

Çocukların bilgilerini ifade edebilecekleri soruların yerine onların yüksek seviyede düşünmelerini sağlayacak yorum sorularının sorulması önerilmektedir (van Kleck, 2003). Bunun yanında yüksek bilişsel düzeydeki sorular, çocukların amaç ve kazanımları daha fazla edinmesini sağlamaktadır (Cotton, 1989). King (2005), okul öncesi çocuklarının diyaloglarına yönelik yaptığı araştırmada, soru sormanın gerekli öğrenme amaçlarını kazandırmaya yardım edebileceği sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenleri nasıl sorular soracaklarını amaçlarına göre belirlemelidir (Hunkins, 1972; Dantonio ve Beisenherz, 2001; Savage, 1998). Amaçların düşünülmesi, soru sorulması açısından çok önemlidir. Amaçları ve kazanımları düşünürken belirlenen amaçları çocukların kazanmasını kolaylaştıracak sorular planlanmalıdır (Hunkins, 1972).

Öğretmenin eğitim planında yer alan amaç kazanımları, kavrama ve daha üst düzeylerde ise sorulacak olan soruların niteliğine ve niceliğine dikkat edilmelidir. Çünkü kavrama ve daha üst düzeylerde çocuklardan örnek vermeleri, neden ve sonuçları belirlemeleri, benzer ve farklılıkları bulmaları, ilişkileri açıklamaları, özetlemeleri gibi davranışlar istenir. Bu tür davranışları çocuklara kazandırırken ve kazanıp kazanmadıklarına bakarken açık uçlu sorular sorulmalıdır. Örneğin, nasıl soruları karşılaştırma yapma ve zıtlıkları ortaya koymayı sağlarken niçin soruları olay, olgu ve nesnelerin nedenlerini bulmaya yardımcı olur. "Eğer böyle ise" şeklinde başlayan açık uçlu sorular ise çocukların tahmin etmelerini sağlamaktadır (Sönmez, 2007). Açık uçlu sorular diğer stratejilerle karşılaştırıldığında çocukların cevaplarını ortaya koymada daha güçlü bir etkiye sahiptir (Justice, Weber, Ezell ve Bakeman, 2002).

Çocukların açık uçlu bu sorulara verdikleri cevaplar, evet hayır soruları gibi sınırlayıcı sorulara göre içerik açısından daha uzun ve daha değişken olma eğilimindedir (Johnston, Halocha, Chater, 2007; De Rivera, Girolametto, Greenberg ve Weitzman, 2005). Paterson ve diğerleri (1999) araştırmalarında çocukların "bilmiyorum" cevabını vermeleri açık uçlu sorulara verilen cevapların güvenirliğini arttırmış ve açık uçlu soruların okul öncesi çocuklar için daha uygun bir soru biçimi olduğu sonucuna ulaşmıştırlar. "Bunun neden böyle olduğunu düşünüyorsun?" gibi sorulan açık uçlu sorularla çocuklar, doğru cevaptan çok düşünme eylemine odaklanır. Bu soru sorma yaklaşımı, çocukları bir şeyin niçin meydana geldiğini önceden bilme yükünden de kurtarır. Çocukları, şaşırtıcı bir olayın nedenleriyle ilgili mümkün olan sebepleri düşünmeye yönlendirir ve olayla ilgili teoriler ya da öneriler oluşturmaya teşvik eder (Carın ve diğ., 2005). Bu nedenle yalnızca "Evet" ya da "Hayır" cevabını gerektiren sorulardan kaçınılmalıdır (Bradtmueller ve Egan, 1983; MacNaughton ve Williams, 2004; Açıkgöz, 2006; Taşpınar, 2009). Çocuklar bu tür soruları kapalı uçlu sorular olarak görürler ve öğrenmeyi gerçekleştiremezler (MacNaughton ve Williams, 2004).

Araştırmanın Amacı

Çocukların düşünme becerilerini geliştirmek ve öğrenmelerini sağlamak için okul öncesinde soru sormanın ve bu becerinin öğretmenler tarafından kullanılmasının önemi ilgili literatürde yer almaktadır. Bu araştırmada öncelikle okul öncesinde soru sorma becerisinin önemini vurgulamak amaçlanmıştır. Ayrıca, okul öncesi öğretmen adaylarının soru sorma becerilerini ortaya koyan herhangi bir çalışma olmadığı göz önüne alınacak olursa, öncelikle bu çalışmanın öğretmen adaylarının bu becerilerinin ne düzeyde olduğu ortaya koyma, daha sonrada soru sorma becerisini geliştirmeye yönelik verilen öğretimin öğretmen adaylarının sorularını ne düzeyde geliştirdiği belirlenme açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yapılan araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının soru sorma becerilerinin bilişsel taksonomi ve yapısına göre ortaya konulması, okul öncesi öğretmen adaylarının soru sorma becerisi öğretim programının uygulanmasıyla soru sorma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada, nitel araştırma çeşidi olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada da doküman olarak öğretmen adaylarının yazmış oldukları sorular incelenmiştir.

Katılımcılar

Araştırmada katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme zengin bilgi vereceği düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına

olanak vermektedir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ise araştırmaya hız ve pratiklik katan bir örneklemedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu nedenle araştırmada katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmaya Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği son sınıf öğrencileri arasından gönüllü olan 6 öğretmen adayı katılmıştır.

Araştırmada İzlenen Süreç

Soru Oluşturma Formu 1

Öğretmen adaylarının bir gün içerisinde gerçekleştirecekleri etkinliklere yönelik amaç kazanım ve materyallerin belirlendiği "Soru Oluşturma Formu 1" verilerek çocuklara sorabilecekleri soruları bu forma bireysel olarak yazmaları istenmiştir.

Soru Sorma Becerisi Öğretimi

Öğretmenlere yönelik verilen eğitim, kısa bir süre içerisinde kalabalık bir gruba aynı anda eğitim imkanı sağladığı için okul öncesi öğretmenlerini eğitmede yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir (Storey, 2004). Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin soru sorma becerilerini arttırmaya yönelik eğitim almaları sonucunda, öğretmenlerin soru sorma becerilerinin olumlu yönde geliştiği ortaya konulmuştur (Barnette, Orletsky, Sattes, 1994; Savage, 1998; Büyükalan Filiz, 2002; Storey, 2004; Wong, 2006).

Araştırmada soru sorma becerisi öğretimi, üç durumu kapsayacak şekilde planlanmıştır. Bunlar:

a) Teorik bilgi ve örnek verme,

c) Örnek isteme,

d) Uygulama basamaklarından oluşmaktadır.

İlgili araştırmalarda, Barnette ve diğerleri (1994) öğretmenlere verdikleri soru sorma becerisi öğretimini 7 saat, Büyükalan Filiz (2002) ve Wong (2006) ise 12 saat olarak uygulamıştır. Bu araştırmalardan yola çıkarak öğretmen adaylarına verilecek soru sorma becerisi öğretiminin süresi toplam 5 gün ve 12 saat olarak planlanmıştır. Aşağıdaki tabloda soru sorma becerisi öğretim programının süreci verilmiştir.

Tablo 1: Soru Sorma Becerisi Öğretim Programının süreci

GÜNLER	SÜRE	ÖĞRETİM	AÇIKLAMA
Pazartesi	2 saat	**Teorik Bilgi ve Örnek Verme**	Okul öncesi eğitimde soru sorma becerisinin önemi ile Bloom'un Taksonomisinin bilgi, kavrama, uygulama basamaklarına yönelik teorik bilgi ile her basamağa yönelik örnekler verilmesini içermektedir
Salı	3 saat		Bloom'un Taksonomisinin analiz, sentez, değerlendirme basamakları ile ilgili teorik bilgi ve örnekler verilmesini içermektedir
Çarşamba	2 saat		Soruların yapısına yönelik teorik bilgi ve örnekler ile soru geliştirmeye yönelik teorik bilgi verilmesini içermektedir.
Perşembe	2 saat	**Örnek İsteme**	Öğretmen adaylarının soru sorma becerilerine örnek vermeleri için öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında hazırladıkları günlük planlarını getirmeleri istenmiştir. Günlük planları içerisinde tüm etkinliklerde sorabilecekleri soruları öğretmen adaylarından yazmaları istenmiştir. Yazılan soruların öğretmen adayları ile birlikte bilişsel taksonomi ve yapı yönünden analiz edilmesini içermektedir.
Cuma	3 saat	**Uygulama**	Öğretmen adaylarının, analiz edilen soruları bilişsel taksonomiye göre daha üst seviyede nasıl sorabileceklerini yazarak geliştirmeleri istenmiştir. Soruların geliştirilmesi çalışmalarında öğretmen adaylarına geri bildirimler verilmiştir. Uygulama çalışmalarının ardından öğretmen adayları ile birlikte öğretim süreci ve sorulardaki gelişmelerin tartışılmasının yapılmasını içermektedir.

Soru Oluşturma Formu 2

Öğretmen adaylarına bir gün içerisinde gerçekleştirecekleri etkinliklere yönelik amaç, kazanım ve materyallerin belirlendiği "Soru Oluşturma Formu 2" soru sorma becerisi öğretiminden sonra verilmiş ve öğretmen adaylarından çocuklara sorabilecekleri soruları bu forma yazmaları istenmiştir.

Verilerin Toplanması

Daha önce soru sorma becerisine yönelik herhangi bir eğitim almadıklarını belirten öğretmen adaylarına öğretim, kampus içerisindeki derslik binasında yer alan boş bir sınıfta öğretmen adaylarının uygun oldukları zamana göre ayarlanarak verilmiştir.

Öğretmen adaylarına eğitim öncesinde "Soru Oluşturma Formu 1", eğitim sonrasında ise "Soru Oluşturma Formu 2" verilerek onlardan soru yazmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının soru oluşturma formlarına yazdıkları sorular bilişsel taksonomisi (bilgi basamağından değerlendirme basamağına kadar) ve yapısı (açık uçlu-kapalı uçlu) yönünden kodlanmıştır.

Öğretmen adaylarının sorularının bilişsel taksonomiye göre analizinde Bloom'un (1956) her bilişsel düzey için belirlediği anahtar kelimeler ve ilgili literatürde yer alan bilişsel düzeylerin aşağıdaki tanımları kullanılmıştır.

Değerlendirme	Çocukların, özel standartlar kullanarak bir yargıda bulunmalarını veya bir kanıya varmalarını gerektirir.
Sentez	Çocukların, bilgi parçalarını yeni bir bütün oluşturacak şekilde birleştirmelerini gerektirir. Aynı problemi çözmek için farklı çözüm yolları düşünmelerini gerektirir.
Analiz	Çocukların bir şeyin karmaşık parçalarını ve bu parçaların bir bütün olarak nasıl bir araya geldiğini anlamalarını gerektirir.
Uygulama	Çocukların, bilgilerini yeni bir duruma uygulamalarını ya da transfer etmelerini gerektirir.
Kavrama	Çocukların önceki öğrendiklerine dayanarak materyalleri yeniden ifade etme, dönüştürme, başka kelimelerle açıklama, tercüme etme ya da tahmin etme yeteneğidir.
Bilgi	Çocukların, önceki öğrendiklerini hatırlamalarını ya da bildikleri hareketleri göstermelerini gerektirir.

Açık uçlu sorular, genellikle çocuğun düşünce süreçlerini araştırır ve çocuğun varsayımlarını, bilgilerini, hayal ürünlerini, duygularını yetişkinlerle veya diğer çocuklarla paylaşmasını gerektirir (Klein ve diğ., 2000). Diğer bir ifade ile çocuğun açıklamasını gerektiren sorulardır (Sönmez, 2007). Bu nedenle okul öncesi eğitimcileri, açık uçlu soruyu birçok cevabı olabilen soru olarak düşünmelidir (Morgan ve Saxton, 1991; Carın ve diğ., 2005). Bloom'un taksonomisine göre yüksek seviyeli sorular (analiz, sentez, değerlendirme) ve birden çok cevabı olabilecek açıklama gerektiren sorular açık uçlu olarak değerlendirilecektir. Kapalı uçlu sorular, genelde evet-hayır şeklinde yanıtlanan özel olgu ve bilgileri tespit etmek amacıyla sorulan hatırlama sorularıdır (Storey, 2004, MacKay, 1997). Bu nedenle kapalı uçlu soruların yanıtı tek bir sözcükten oluşmaktadır (Sönmez, 2007).

Öğretmen adaylarının sordukları soruların yapısının analizinde, literatüre dayanılarak oluşturulan aşağıdaki tablodan yararlanılacaktır.

Açık Uçlu Sorular	Açıklama gerektiren sorular, analiz, sentez, değerlendirme soruları
Kapalı Uçlu Sorular	Tek kelimelik cevabı olan soruları ve evet/hayır cevaplı sorular

Nitel araştırmalarda, özellikle durum incelemelerinde tablo ve grafiklere yaygın olarak yer verilmelidir. Tablo ve grafikler araştırmacının keşfedemediği bazı ilişkileri görmesini sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu nedenle katılımcı öğretmen adaylarının nasıl soru sorduklarının bütün olarak değerlendirilebilmesi için, sorulan soruların bilişsel taksonomisi ve yapısı yönünden yüzde frekans tablo ve grafikleri verilmiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarına verilecek olan soru sorma becerisi öğretim programının geçerliliği için, 5 uzmandan uzman görüşü alınmıştır. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak program uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Bulgular

Öğretmen adaylarının yazdıkları sorular bilişsel taksonomi ve yapı yönünden analiz edilmiştir. Aşağıda öğretmen adaylarının SOF1 ve SOF2 sorularının bilişsel taksonomi ve yapılarını gösteren frekans ve yüzdelik dağılım tabloları aşağıda verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının SOF1 ve SOF2'de Yer Alan Sorularının Bilişsel Taksonomi Yönünden Frekans ve Yüzde Dağılımı

Bilişsel Taks.	**1. Öğrenci**				**2. Öğrenci**				**3. Öğrenci**			
	SOF1		**SOF2**		**SOF1**		**SOF2**		**SOF1**		**SOF2**	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Bilgi	11	**37**	2	**7**	19	**50**	7	**22**	4	**16**	5	**16**
Kavrama	4	**13**	6	**21**	6	**16**	3	**9**	5	**20**	2	**7**
Uygulama	3	**10**	2	**7**	6	**16**	1	**3**	4	**16**	6	**19**
Analiz	2	**7**	4	**14**	2	**5**	6	**19**	7	**28**	6	**19**
Sentez	4	**13**	9	**32**	4	**11**	10	**31**	4	**16**	11	**36**
Değerlen.	6	**2**	5	**18**	1	**3**	5	**16**	1	**4**	1	**3**
Top.	30	**100**	28	**100**	38	**100**	32	**100**	25	**100**	31	**100**

Bilişsel Taks.	**1. Öğrenci**				**2. Öğrenci**				**3. Öğrenci**			
	SOF1		**SOF2**		**SOF1**		**SOF2**		**SOF1**		**SOF2**	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Bilgi	11	**37**	2	**7**	19	**50**	7	**22**	4	**16**	5	**16**
Kavrama	4	**13**	6	**21**	6	**16**	3	**9**	5	**20**	2	**7**
Uygulama	3	**10**	2	**7**	6	**16**	1	**3**	4	**16**	6	**19**
Analiz	2	**7**	4	**14**	2	**5**	6	**19**	7	**28**	6	**19**
Sentez	4	**13**	9	**32**	4	**11**	10	**31**	4	**16**	11	**36**
Değerlen.	6	**2**	5	**18**	1	**3**	5	**16**	1	**4**	1	**3**
Top.	30	**100**	28	**100**	38	**100**	32	**100**	25	**100**	31	**100**

1. öğretmen adayının SOF1'de %37 olan bilgi düzeyi sorularının SOF2'de %7'ye, kavrama düzeyinin %13'den %21'e, uygulama düzeyinin %10'dan %7'ye düştüğü, diğer bilişsel düzeylerden olan analiz düzeyinin %7'den %14'e, sentez düzeyinin %13'den %32'ye ve değerlendirme düzeyinin %2'den %18'e yükseldiği görülmektedir.

2. öğretmen adayının SOF1'de %50 olan bilgi düzeyi sorularının SOF2'de %22'ye, kavrama düzeyinin %16'dan %9'a, uygulama düzeyinin %16'dan %3'e düştüğü, diğer bilişsel düzeylerden olan analiz düzeyinin %5'den %19'a, sentez düzeyinin

%11'den %31'e ve değerlendirme düzeyinin %3'den %16'ya yükseldiği görülmektedir.

3. öğretmen adayının SOF1'de %16 olan bilgi düzeyi sorularının SOF2'de değişmediği, kavrama düzeyinin %20'den %7'ye, analiz düzeyinin %28'den %19'a, değerlendirme düzeyinin %4'den %3'e düştüğü, diğer bilişsel düzeylerden olan uygulama düzeyinin %16'dan %19'a, sentez düzeyinin %16'dan %36'ya yükseldiği görülmektedir.

Tablo 2'in devamı

Bilişsel Taks.	**4. Öğrenci**				**5. Öğrenci**				**6. Öğrenci**			
	SOF1		**SOF2**		**SOF1**		**SOF2**		**SOF1**		**SOF2**	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Bilgi	8	**28**	4	**17**	19	**51**	6	**25**	21	**53**	3	**9**
Kavrama	7	**24**	3	**13**	9	**24**	5	**21**	9	**23**	5	**16**
Uygulama	1	**3**	1	**4**	2	**5**	2	**8**	2	**5**	2	**6**
Analiz	3	**10**	2	**8**	1	**3**	1	**4**	1	**3**	1	**3**
Sentez	5	**17**	4	**17**	5	**14**	8	**33**	5	**13**	11	**34**
Değerlen.	5	**17**	10	**48**	1	**3**	2	**8**	2	**5**	10	**31**
Top.	29	**100**	24	**100**	37	**100**	24	**100**	40	**100**	32	**100**

4. öğretmen adayının SOF1'de %28 olan bilgi düzeyi sorularının SOF2'de %17'ye, kavrama düzeyinin %24'den %13'e, analiz düzeyinin %10'dan %8'e düştüğü, diğer bilişsel düzeylerden olan uygulama düzeyinin %3'den %4'e, değerlendirme düzeyinin %17'den %48'e yükseldiği ve sentez düzeyinin (%17) oranını değişmediği görülmektedir.

5. öğretmen adayının SOF1'de %51 olan bilgi düzeyi sorularının SOF2'de %25'e, kavrama düzeyinin %24'den %21'e, düştüğü, diğer bilişsel düzeylerden olan uygulama düzeyinin %5'den %8'e analiz düzeyinin %3'den %4'e, sentez düzeyinin %14'den %33'e ve değerlendirme düzeyinin %3'den %8'e yükseldiği görülmektedir.

6. öğretmen adayının SOF1'de %53 olan bilgi düzeyi sorularının SOF2'de %9'a, kavrama düzeyinin %23'den %16'ya, düştüğü, diğer bilişsel düzeylerden olan uygulama düzeyinin %5'den %6'ya, sentez düzeyinin %13'den %34'e, değerlendirme düzeyinin %5'den %31'e yükseldiği ve analiz düzeyinin (%3) oranını değişmediği görülmektedir.

Öğretmen adaylarının SOF1'de yüksek oranda sordukları bilgi düzeyindeki soruları SOF2'de düşürdükleri ve analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerinde ki soruların oranlarını arttırdıkları görülmektedir.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının SOF1 ve SOF2'de Yer Alan Sorularının Yapı Yönünden Frekans ve Yüzde Dağılımı

Yapı	**1. Öğrenci**				**2. Öğrenci**				**3. Öğrenci**			
	SOF1		**SOF2**		**SOF1**		**SOF2**		**SOF1**		**SOF2**	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kapalı	13	**43.3**	4	**14.3**	21	**55.3**	3	**9.4**	4	**16**	4	**12.9**
Açık	17	**56.7**	24	**85.7**	17	**44.7**	27	**90.6**	21	**34**	27	**87.1**
Toplam	30	**100**	28	**100**	38	**100**	32	**100**	25	**100**	31	**100**

1. öğretmen adayının SOF1'de kapalı uçlu sorularının oranı SOF2'de %43.3'den %14.3'düşmüş, açık uçlu sorular ise %56.7'den %85.7'ye yükselmiştir.

2. öğretmen adayının SOF1'de kapalı uçlu sorularının oranı SOF2'de %55.3'den %9.4'e düşmüş, açık uçlu sorular ise %44.7'den %90.6'ya yükselmiştir.

3. öğretmen adayının SOF1'de kapalı uçlu sorularının oranı SOF2'de %16'dan %12.9'a düşmüş, açık uçlu sorular ise %34'den %87.1'e yükselmiştir.

Tablo 3'ün devamı

Yapı	**4. Öğrenci**				**5. Öğrenci**				**6. Öğrenci**			
	SOF1		**SOF2**		**SOF1**		**SOF2**		**SOF1**		**SOF2**	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kapalı	9	**31**	5	**20.8**	22	**59.5**	2	**8.3**	27	**61.4**	3	**9.4**
Açık	20	**69**	19	**79.2**	15	**40.5**	22	**91.7**	17	**38.6**	29	**90.6**
Toplam	29	**100**	24	**100**	37	**100**	24	**100**	44	**100**	32	**100**

4. öğretmen adayının SOF1'de kapalı uçlu sorularının oranı SOF2'de %31'den %20.8'düşmüş, açık uçlu sorular ise %69'den %79.2'ye yükselmiştir.

5. öğretmen adayının SOF1'de kapalı uçlu sorularının oranı SOF2'de %59.5'den %8.3'e düşmüş, açık uçlu sorular ise %40.5'den %91.7'ye yükselmiştir.

6. öğretmen adayının SOF1'de kapalı uçlu sorularının oranı SOF2'de %61.4'den %9.4'e düşmüş, açık uçlu sorular ise %38.6'dan %90.6'ya yükselmiştir.

Öğretmen adaylarının SOF1'de sordukları kapalı uçlu soruların oranını SOF2'de düşürdükleri ve açık uçlu soruların oranlarını arttırdıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının bilişsel taksonomi yönünden de analiz, sentez ve değerlendirme

sorularının oranlarında artış görülmesiyle programın amacına uygun olarak geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma, okul öncesi öğretmen adaylarının soruların bilişsel taksonomisinin, yapısının ortaya konulması ve okul öncesi öğretmen adaylarının soru sorma becerilerinin soru sorma becerisi öğretimi ile geliştirilmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliğinde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinden gönüllü olan 6 öğretmen adayı araştırmaya katılmıştır.

Araştırma sürecinde bir günlük planı kapsayacak şekilde etkinliklere yönelik amaç kazanımların ve materyallerin belirlendiği soru oluşturma formları hazırlanmıştır. "Soru Oluşturma Formu 1" öğretmen adaylarına soru sorma becerisi öğretimi öncesinde, "Soru Oluşturma Formu 2" ise öğretimden sonra öğretmen adaylarına verilmiş ve sorabilecekleri soruları bu formlara yazmaları istenmiştir.

Öğretmen adaylarının SOF1'de sordukları kapalı uçlu soruların oranını SOF2'de düşürdükleri ve açık uçlu soruların oranlarını arttırdıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının bilişsel taksonomi yönünden de analiz, sentez ve değerlendirme sorularının oranlarında artış görülmesi, programın okul öncesi öğretmen adayları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Öğretmenlerin soru sorma becerileri üzerine yapılan araştırmalara bakıldığında öğretmenlerin sınıf içerisinde kullandıkları sözlerinin sadece üçte birinin soru içerdiğini ortaya koymaktadır (De Rivera ve diğ., 2005, Gest, Holland-Coviello, Welsh, Eicher-Catt ve Gill, 2006). Massey ve arkadaşları (2008) araştırmalarında öğretmenlerin 1:30- 2 saat içerisinde ortalama 120 soru sorulduğunu belirlemişlerdir. Bu araştırmada da öğretmen adaylarının bir günlük etkinlik planı içerisinde sayı olarak 24-44 arasında soru yazabildikleri görülmüştür.

Araştırmanın boyutlarından birisi, öğretmen adaylarının soru sorma becerilerinin bilişsel taksonomiye göre belirlenmesi ve geliştirilmesidir. Sultana ve Klecker (1999) öğretmenlerin planlarındaki amaç kazanımları inceledikleri araştırmalarında en fazla bilgi düzeyinde, en az ise değerlendirme düzeyinde amaç kazanımlara yer verildiğini belirlemişlerdir. Planlanan soruların farklı bilişsel düzeylerde düşündürebilmesi açısından amaç kazanımlar, etkinlikler ve materyallerin farklı bilişsel düzeylere göre göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Hunkins, 1972). Van Kleeck (2003) yaptığı araştırmada öğretmenlerin %70 oranında düşük bilişsel seviyede sorular sorduklarını belirlemiştir. Yapılan bu araştırmada da öğretmen adaylarının benzer şekilde yüksek oranda düşük bilişsel sevide sorular yazdıkları görülmüştür.

Sultana ve Klecker (1999), yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenlerin çocuklardaki düşünce becerilerini geliştirebilmeleri için uygun soru sormaya yönelik eğitim almaları gerektiğini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin soru sorma

seviyelerini geliştirmeye yönelik öğretim veren bazı araştırmalara bakıldığında, (Barnette ve diğ., 1994; Savage, 1998; Wasik ve Bond, 2001; Büyükalan Filiz, 2002; Storey, 2004; Wasik ve diğ.,2006; Wong 2006) verilen eğitimin öğretmenlerin soru sorma becerileri üzerine olumlu yönde etkisi olduğu ortaya konulmuştur. Soru sorma becerisi öğretimi sonrasında, öğretmen adaylarının sordukları soruların oranlarında öğretim öncesine göre yüksek bilişsel seviyedeki sorularda artış göstermeleri öğretimin olumlu etkisini göstermektedir.

Araştırmanın diğer bir boyutunu oluşturan açık uçlu ve kapalı uçlu sorular, çocuklar üzerinde farklı etkiler yaratmaktadır (MacNaughton ve Williams, 2004). Araştırmalarda açık uçlu soruların çocukların dil gelişimi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Arnold, Lonigan, Whitehurst ve Epstein, 1994; Dale, Crain-Thoreson, Notari-Syverson ve Cole, 1996, Valdez-Menchaca ve Whitehurst, 1992). Ayrıca çocukların açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar, içerik açısından daha uzun ve daha değişken olma eğilimindedir (Johnston ve diğ., 2007; De Rivera ve diğ., 2005). Bu nedenle çocukların cevaplarını kısıtlayan sorulardan ziyade çocukların cevaplarının daha uzun ve çeşitli olmasını sağlayan, daha az sınırlayıcı olan açık uçlu soruların kullanımı gerekmektedir (De Rivera ve diğ, 2005). Wasik ve Bond (2001) 4 yaşında düşük sosyo-ekonomik koşullardaki 127 çocuk ve 4 öğretmenle yaptığı araştırmalarında açık uçlu sorular sorarak çocukların yeni kelimeler öğrenmeleri öğretmenler tarafından desteklendiğinde, çocukların dil becerilerinin geliştiği ortaya konulmuştur. Ayrıca açık uçlu sorular, yüksek seviyede düşünme becerilerini kullanmayı sağlamakta ve çocuğun problem çözme becerisinin gelişimini desteklemektedir (Duster, 1997, Johnston ve diğ., 2007; Klein ve diğ., 2000). Bu nedenle öğretmen adaylarının soru sorma becerisi öğretimi sonrasında, açık uçlu sorularının oranlarının artması olumlu olarak değerlendirilmekte ve soru sorma becerisi öğretim programının da etkililiğini göstermektedir.

Daha önce yapılmış okul öncesi öğretmen adaylarının soru sorma becerilerine yönelik herhangi bir araştırma ve okul öncesi eğitime göre hazırlanmış soru sorma becerisi öğretim programı bulunmamasından dolayı araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının soru sorma becerisi öğretimi ile öğretmen olmadan önce bu becerilerini geliştirmeleri gerektiği, bu sayede onların öğretmen olduklarında bu becerileri ile çocukların eğitiminde daha etkili olabilecekleri düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak okul öncesi öğretmenlerinin yetişmelerinde ve atanmalarında görevli olan kurum ve kuruluşlara;

- Okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında soru sorma becerisi öğretiminin dersler içerisinde yöntem olarak daha ayrıntılı verilmesi
- Öğretmen adaylarının soru sorma becerilerini geliştirebilmeleri için öğretmenlik uygulamalarında desteklenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., & Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to a videotape training format. Journal of Educational Psychology, 86, 235–243.

Barnette, J.; Orletsky, S.; Sattes, B. (1994). Evaluation of Teacher Classroom Questioning

Behaviors. *Office of Educational Research and Improvement. Washingto, ERIC Education Resources Information Center.* (ED 377 188)

Bloom, B.S. (Ed.), Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill,W.H., & Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of*

Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain. America: Longman.

Bradtmueller, W. G.; Egan, J. B. (1983). To Question or Not to Question: That Seems to Be the Question. *ERIC Education Resources Information Center.* (ED248492).

Brown, G., Wragg, E. C. (1993). *Questioning.* New York: Routledge.

Büyükalan Filiz, S. (2002). *Soru-Cevap Yöntemine İlişkin Öğretimin Öğretmenlerin Soru Sorma*

Düzeyi ve Tekniklerine Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Carın, A.; Bass, J.; Contant, T. (2005). *Methods for Teaching Science as Inquiry.* New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

Cotton, K. (1989). Classroom Questioning. *School İmprovement Research Series III, ERIC Education Resources Information Center.* (ED 312 030).

Dağlıoğlu, H.E.; Çakır, F. (2007). Erken Çocukluk Döneminde Düşünme Becerilerinden Planlama ve Derin Düşünmenin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 32, Sayı:144.

Dale, P. S., Crain-Thoreson, C., Notari-Syverson, A., & Cole, K. (1996). Parent-child book reading as an intervention technique for young children with language delays. Topics in Early Childhood Special Education, 16, 213–235.

Dantonio, M.; Beisenherz, P. (2001). *Learning to Question, Questioning to Learn.* America: Allyn and Bacon.

De Rivera, C., Girolametto, L., Greenberg, J., & Weitzman, E. (2005). Children's Responses to

Educators'questions in Day Care Play Groups. *American Journal of Speech-Language Pathology,* Vol:14, pp:14–26.

De Temple, J., & Snow, C. E. (2003). Learning words from books. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B.Bauer (Eds.), On reading books to children: Parents and teachers (pp. 16–36). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Duster, S. (1997). *Classroom Questioning How Teacher Use it to Promote Creativity And Higher*

Level Thinking. Master of Art Education, The Faculty of Pacific Lutheran University, America.

Ellis, K. (1993). Teacher questioning behavior and student learning: What research says to teachers.

Paper presented at the 1993 Convention of the *Western States Communication Association, ERIC Education Resources Information Center.* February, pp:13-16. (ED 359 572).

Gest, S.D.; Holland-Coviello, R..; Welsh, J.A.; Eicher-Catt, D.L.; Gill, S. (2006). Language

Development Subcontexts in Head Start Classrooms: Distinctive Patterns of Teacher Talk

During Free Play, Mealtime, and Book Reading. *Early Education And Development,* Vol:17(2), pp:293–315.

Hunkins, F.P. (1972). *Questioning Strategies and Techniques.* America: Allyn & Bacon.

Johnston,J.; Halocha, J.; Chater, M. (2007). *Developing Teaching Skills in the Primary School.* America: Open University Press.

Justice, L. M.,Weber, S. E., Ezell, H. K., & Bakeman, R. (2002). A sequential analysis of children's responsiveness to parental print references during shared book-reading interactions. American Journal.of Speech-Language Pathology, 11, 30–40.

King, D. (2005). *Inquiry Dialogue in the Kindergarten: A Teacher Action Research Study.* Doctor of Philosophy, Capella University.

Klein, E.; Hammrich, P.; Bloom, S.; Ragins, A. (2000). Language Development and Science

Inquiry: A Child- Initiated and Teacher- Facilitated Program. *American Educational Research Association, ERIC Education Resources Information Center.* New Orleans, April. (ED 440 756).

Kintsch, E. (2005). Comprehension theory as a guide for the design of thoughtful questions. Topics in Language Disorders, 25, 51–64.

Mackay, I. (1997). *Soru Sorma Sanatı.* (Çev: A. Bora, O. Cankoçak). Ankara: İlkkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri.

MacNaughton, G.; Williams, G. (2004). *Teaching Young Children Choices in Teory and Practice.* Australia: Ligare Pty. Ltd.

Massey, S.L.; Pence, K.L.; Justice, L.M. Bowles, R.P. (2008). Educators' Use of Cognitively

Challenging Questions in Economically Disadvantaged Preschool Classroom Contexts. *Early Education And Development*, Vol;19(2), pp:340–360.

Morgan, N.; Saxton, J. (1991). *Teaching, Questioning and Learning.* New York: Routledge.

Paterson, C; Dowden, C; Tobin, J. (1999). Interviewing Preschoolers: Comparisons Of Yes/No and Wh- Questions. *Law and Human Behavior*, Vol. 23, No. 5.

Sanders, N.M. (1966). *Classroom Questions: What Kinds.* New York: Harper & Row.

Savage L. (1998). Eliciting Critical Thinking Skills Through Questioning. *Clearing House.* Vol:71, No:5, pp:291-93. (EJ568469).

Sönmez, Veysel (2007). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı.* Anı Yayıncılık. Ankara.

Storey, S. (2004). *Teacher Questioning to İmprove Early Childhood Reasoning.* Doctor of Philosophy, Department of Teaching and Teacher Education, Arizona University.

Sultana, O.; Klecker, B. (1999). Evaluation of First Year Teachers Lesson Objectives by Bloom's Taxonomy. *Educational Research Association. Point Clear AL, ERIC Education Resources Information Center,* November, Vol, 17-19. (ED 436 524).

Taşpınar, M. (2009). *Öğretim İlke ve Yöntemleri.* Ankara: Data Yayınları.

Valdez-Menchaca, M. C.,&Whitehurst, G. J. (1992). Accelerating language development through Picture book reading: A systematic extension to Mexican day care. Developmental Psychology, 28, 1106–1114.

Van Kleeck, A. (2003). Research on book sharing: Another critical look. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), On reading books to children: Parents and teachers (pp. 271–320). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Yıldırım, A.; H., Şimşek. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: SeçkinYayınları.

Warner, L.; Sower, J. (2005). *Educating Young Children.* America: Pearson Education.

Wasik, B. A., Bond, M. A. (2001). Beyond the Pages of a Book: Interactive Book Reading and Language Development in Preschool Classrooms. *Journal of Educational Psychology,* Vol:93, No.2, pp.243-250.

Wasik, B. A., Bond, M. A., Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, Vol:98, pp.63–74.

Wong, A. (2006). *Dialogue Engagements: A Space for Early Childhood Educators to Talk, Listen and Study Documentation.* The Thesis Submitted to The Faculty of Graduate Studies, Graduate Program in Education York Universty, Toronto.

Wood, A.; Anderson, C. (2001). The Case Study Method: Critical Thinking Enhanced by Effective

Teacher Questioning Skills. *ERIC Education Resources Information Center.* (ED 455 221).

ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLARIN, ÇOK ALANLI SANAT EĞİTİMİ YÖNTEMİNİ KULLANARAK SANAT TARİHİ ALANINDA GERÇEKLEŞTİRDİKLERİ MÜZE GEZİSİNİN SANATSAL UYGULAMALARINA ETKİSİ

Hüda Sayın Yücel[1]

Özet

Bu araştırmanın amacı, Bilim ve Sanat Merkezlerinde eğitim gören çocukların Çok Alanlı Sanat Eğitimi Sanat Tarihi alanında "Manzara Resmi" konusunda müze gezilerinin ne kadar etkili olup olmadığının araştırılmasıdır. Bu kapsamda bu araştırmada müze gezisinin onların başarılarına ve sanatsal uygulamalarına etkisinin olup olmadığına bakılmıştır. Bu araştırmada deneysel desen yönteminden yararlanılmıştır. Bu kapsamda Yasemin KARAKAYA Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinden random yoluyla atanan gruplardan deney (13 öğrenci) ve kontrol grubu (13 öğrenci) belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak Ön Test ve Son Test kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada nitel araştırma yöntemlerinde başvurulmuştur. Araştırmacının gözlemleri ve sonuçların yüzde ve frekanslara göre yorumlanması betimsel analiz ile yapılmıştır. Gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda deney grubu, kontrol grubuna karşı anlamlı bir şekilde fark göstermiştir. Araştırmanın sonucunda üstün yetenekli çocukların bulundukları kurumlarda klasik eğitim olarak sanatsal uygulamalara katılmalarının öğrenmeleri ve uygulamaları üzerinde yetersizlik gösterdiği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: *Çok Alanlı Sanat Eğitimi, Müze Eğitimi, Üstün Yetenekliler, Bilim ve Sanat Merkezi*

---

[1] Dr., Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezinde Resim Öğretmeni

GİRİŞ

Üstün yetenekli çocukların farklı sanat nesnelerine karşı yoğun bir ilgi ve merakları vardır. "*Neden*" ve "*nasıl*" sorularını sorarak öğrenmeye bayılırlar. Sanat Eserinin ne zaman, nerede ve nasıl yapıldığı, onlar için merak konusudur. Bu sorular, onları gördükleri sanat eseri karşısında sanat tarihi yorumu yapmaya götürür. Sanat Tarihi bilgisi yapıtın yaratıldığı ortama ve zamana bağlıdır. Yaşanan sosyal ve kültürel ortam içinde yaratma sürecini ve sanat yapıtının ortaya çıkışını ortaya koyar. Bu durumda öğretmenin en önemli amacı, belli bir kültürde ve zaman diliminde oluşan bilgiyi aktarmaktır. Böylece bir sanat yapıtının önemini vurgulamayı hedefler. Çağdaş sanat eğitimcileri günümüzde sanat tarihi alanını, bir disiplin yani konu alanı olarak öğretmektedirler. Bu kapsamda oluşan *Çok Alanlı Sanat Tarihi* eğitiminin amacı kişide temel sanat bilgisini, yaratıcı düşünce ile davranışlarını geliştirerek onların bir sanat anlayışı edinmelerini sağlayacaktır. Çok Alanlı Sanat Eğitimi temelinde dört sanat alanı içermektedir. Bunlar sanat tarihi, estetik, eleştiri ve uygulamalı çalışmalardır (Buyurgan ve Mercin, 2005). Sanat Eleştirisi alanı içerisinde, Betimleme (yapıt ne zaman, nerede, kim tarafından yapıldı?....vb), Çözümleme (sanat yapıtının özelliklerini karşılaştırma; biçim, doku, renk... vb), Yorumlama (işlev, biçem, simgeler, gereçler üzerindeki kültürel etkiler), Yargı süreci aşamaları yer alır (Kırışoğlu ve Stokrocki, 1997).

Üstün Yetenekli Çocuk/Öğrenci; zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen çocuk/öğrencileridir (MEB, 2007). Baykoç Dönmez (2010) ise "üstün yetenekliliği bireyin, genetik özelliklerle var olan ve çevresel uyaranlarla gelişen; fiziksel büyüme ve gelişim, hareket gelişimi, algı, dikkat kontrolü, analiz, sentez, problem çözme gibi bilişsel gelişim, dil anlama ve ifade etme yeteneği, sosyal, duyuşsal ve estetik gelişim alanlarında birinde ve/veya birkaçında ya da hepsinde çeşitli gözlem ve ölçme araçlarıyla uzman kişiler tarafından gözlenen ve/veya ölçülebilen, yaşıtlarından ileri düzeyde olma durumu" olarak tanımlamaktadır. Bunlar, kendilerine ve topluma katkıda bulunabilmeleri için, normal okul programlarının ötesinde farklılaştırılmış eğitim programlara ve hizmetlerine gereksinim duyarlar. Bu çocuklar aşağıdaki saptanan alanların biri, birkaçı veya bunların birleşmesinden oluşan bir bütünlük içinde; yüksek başarı gösterirler ve gizil güçlere sahiptirler. Bu yetenek alanları şunlardır:

1. *Üstün zekalı,*
2. *Üstün yetenekli,*
3. *Yaratıcı veya üretken düşünme yeteneği,*
4. *Liderlik yeteneği,*
5. *Görsel ve sanat yapma yeteneği,*
6. *Psiko-devinimsel (motor) yetenek*
7. *Dahi (Ataman, 2011).*

Konunun karmaşık ve çok yönlü olması, son şeklini almış bir "üstün yetenekli çocuk" tanımına ulaşmayı güçleştirmektedir. Bu konuda çalışmalar hala sürmekte, tanımlamalarda yeni yaklaşımlar ortaya çıkmaktadır. Konuya ilk olarak yaklaşan ve araştırmalar yapan Sir Francis Galton olmuştur (Enç, 1987). 1925'te Terman tarafından ileri sürülen sadece yüksek zekâ bölümü gibi tek ölçüte dayalı tanımlar zamanla yerini çoklu ölçüte dayalı tanımlara bırakmıştır. 1972 yılında A.B.D.'inde Marland raporuyla ortaya atılan tanımın böyle bir geçişin gerçekleşmesindeki önemi büyüktür. Clark'ın bu rapordan aktardığına göre, Üstün zekâlı ve özel yetenekli çocuklar, seçkin yeteneklerinden dolayı, yüksek seviyeli iş yapmaya yeterli oldukları, bu alanda, profesyonel olarak bilinen kimseler tarafından belirlenmiş olan çocuklardır. Çağlar (1987), 1977 yılında A.B.D.'deki Eğitim Komisyonu'nun (U.S. Office of Education) ileri sürdüğü tanım, çeşitli yetenek alanlarına dikkat çekmiş ve ABD'de geniş kabul görmüştür.

Renzulli (1986) bu tanıma eleştiriler getirmiş ve eklemeler yapmıştır. Özellikle, isteklendirme gibi zihinsel olmayan öğelere yer verilmemiş olmasını eleştirmiştir. Renzulli, yaratıcı hizmetler sunarak başarılı olan bireyler üzerinde yapılan incelemelerin, birbiriyle etkileşim içinde olan 3 özellik kümesine sahip olduklarını gösterdiğini belirtmektedir. Bu kümelerden birincisi, genel ve özel yetenek düzeyi; ikincisi, yaratıcılık, yani yeni düşünceler oluşturup, bunları yeni sorunların çözümünde uygulayabilme yeteneği; üçüncüsü de isteklendirme, yani, bir işi başından sonuna kadar götürecek görev anlayışıdır. Herhangi bir alanda gerçek üstün bir başarının sağlanması için yukarıda belirtilen bu üç özellik kümesi arasındaki etkileşim gereklidir. Bireyin, bu ölçütlerin hepsinde yaşıtlarının % 85'inden ve en azından birinde %98'inden daha başarılı olması halinde, üstün biri olarak kabul edilebilir (Ataman, 1989; Davaslıgil, 1990; Hallahan ve Kaufman, 1978; Özsoy, 1984; Renzulli,

1986). Renzulli'nin (1986), birinci kümede yer aldığını belirttiği genel yetenek'ten kastettiği şey; yüksek düzeyde soyut düşünebilme, sözel ve sayısal usa varma, uzamsal ilişkiler, bellek ve sözcük akıcılığı, dış çevrede karşılaşılan yeni durumlara uyum gösterme ve onları şekillendirme ve bilgi işleminin otomatikleşmesi, yani bilgilerin hızlı, sağlıklı ve seçici olarak anımsanması ile ilgili kapasitelerdir.

Yine birinci kümede yer aldığını ileri sürdüğü özel yeteneklerden ise, yukarıda belirtilen genel yeteneklerin çeşitli birleşimlerini özel bilgi alanlarına veya sanat, liderlik, yönetim vb. gibi performans alanlarına uygulayabilme kapasitesini kast etmektedir. Yaratıcılık olarak nitelendirdiği ikinci küme özelliklerini ise Renzulli: düşüncenin akıcı, esnek ve özgün olması, deneyime açık olma; kendinin ve diğerlerinin düşüncelerindeki, aksiyonlarındaki ve ürünlerindeki yeniliğe ve değişikliğe karşı alıcı olma, ayrıntıya, düşünce ve maddelerin estetik niteliklerine duyarlı olma şeklinde sıralanabileceğim belirtmiştir (Renzulli, 1986).

Zihinsel olmayan özellikler olarak nitelendirdiği ve üçüncü kümede yer aldığını ileri sürdüğü üstün motivasyonu ise; belirli bir problem, çalışma alanı veya herhangi bir ifade şekline karşı yüksek düzeyde ilgi, heves, hayranlık, bağlılık duyma kapasitesi, sebatkâr, azimli, sabırlı, kararlı olma, çok çalışabilme ve kendini belirli bir işe adayabilme kapasitesi, önemli bir işin üstesinden gelebileceğine ilişkin bireyin kendisine olan inancı, güveni, aşağılık duygusundan arınmış olması, başarma dürtüsüne sahip olması, belirli alanlardaki önemli sorunları görebilme ve gelişmelere ayak uydurabilme yeteneği, bireyin çalışmalarına yüksek standartları hedeflemesi ve dıştan gelen eleştirilere açık olması, kendi ve diğerlerinin çalışmalarına estetiğe dayalı zevk, kalite ve mükemmellik anlayışı ile yaklaşması şeklinde açıklamaktadır. Renzulli (1986), ayrıca, kişilik ve çevresel öğelerin de bireyin üstün olma niteliğini kazanmasında etkili olduğunu da ileri sürmüştür.

A.B.D.'de 1994 yılında ileri sürülen daha yeni bir tanım olan, "*üstün ve yetenekli*" terimi öğrenciler, çocuklar veya gençlerle ilgili olarak kullanıldığında, zihinsel, yaratıcı, artistik veya liderlik kapasitesiyle ilgili alanlarda yüksek performans yeterliliği gösteren ve yeterliklerini tam olarak geliştirebilmeleri için genellikle okul tarafından sağlanmayan hizmetler veya etkinliklere gereksinim duyan öğrenciler, çocuklar veya gençler anlamına gelir şeklindedir. Görüldüğü üzere, tek ölçütlü zekâ düzeyine dayalı tanımlardan, çoklu yeteneğe ve performansa dayalı tanımlara doğru bir geçiş vardır. Yüksek zekâ düzeylerini belirlemek için

gözlenebilir davranış gereklidir, ancak bu üstünlüğün anlaşılmasını kapsamlı bir temele oturtmak için yeterli değildir. Daha kapsamlı bir tanım beyin araştırmalarına dayanarak yapılmaya çalışılmıştır. 1960'ların ortasından beri yapılan beyin üzerine son araştırmaları çok zeki bireylerin biyolojik olarak farklı olduklarını ve bu farklılığın tamamen doğuştan gelmeyip daha çok genetik örüntü ve çevre olanaklarının karşılıklı etkileşim sonucu beyinde oluşan hücresel değişimlerden kaynaklandığını göstermiştir. Ayrıca araştırma verileri yüksek z e k a düzeyinin, beynin başlıca işlevlerinin gelişiminin bir sonucu olduğunu da ortaya koymaktadır. Bu bulgulara dayanan Clark'a göre, yüksek zekâ düzeyi, bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sezgisel olarak adlandırılan beynin 4 işlevinin; ileri düzeyde ve hızlandırılmış gelişmesinin bir sonucudur. Ona göre, "zekâ" kavramı ve üstünlük artık sadece beynin bilişsel işleviyle kısıtlandırılamaz; tüm beyin işlevlerini ve onların etkin ve bütünleştirilmiş kullanımını içermelidir (Atamam, 1984).

Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi

Üstün yetenekli çocukların eğitiminde kullanılan öğretim yaklaşımları; *gruplama, hızlandırma, zenginleştirme ve özel çevreler* olmak üzere dört bölümde incelenmektedir (Enç, 1979).

Üstün yetenekli çocukların sanat eğitiminde; çocuklara ilginç gelecek nitelikteki temalar seçilmeli, temalara uygun olabilecek materyaller ve bunların nasıl temin edileceği üzerinde durulmalı, programda üzerinde önemle durulması gereken noktaların neler olduğu belirlenmeli (geliştirilmek istenen davranışlar), eğitime nereden ve nasıl başlanacağı planlanmalı ve tüm bunlar göz önünde bulundurularak programın hedefleri belirlenmelidir (Clark ve Zimmerman, 2004). Üstün yetenekli çocuklar için geliştirilen Sanat Eğitimi Programlarında; çocukların üst düzey düşünme becerilerine sahip olduğu göz önünde bulundurulmalı ve program bu doğrultuda planlanmalıdır. Ancak üstün yetenekli çocukların bazıları üst düzeyde yaratıcılık ve sanatsal beceriler sergilerken, diğerlerinin bu özellikleri sergilemeyebilecekleri göz önünde bulundurulmalıdır. Üstün yetenekli çocuklar farklı alanlarda üst düzey beceriler gösterebilmektedirler ancak Sanat Eğitimi uygulamaları hepsi için faydalı olacaktır. Program hazırlanırken; üstün yetenekli çocukların sanat etkinliklerine yönelik becerilerinin aynı düzeyde olmayacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Program sadece sanat alanında üst düzey beceriler gösteren çocuklara yönelik olarak planlanmıyorsa, tüm okul öncesi üstün yetenekli çocuklara hitap edecek ve tümünün eğitimsel ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte geliştirilmelidir (Clark ve Zimmerman, 2004).

Çok Alanlı Sanat Eğitimin Yönteminde Sanat Tarihi Alanı

Sanat tarihi, sanatın evrimi inceleyen bir akademik disiplin olarak 19. yüzyıl Almanya'sında ortaya çıkmıştır. Sanat tarihi, sanat ve sanatçılar hakkındaki belli bir dönemi ele alarak hem bağlam (çevre vb.) içerisinde, hem de eser üzerinde yoğunlaşarak araştırma yapan bilim dalıdır. Sanat Tarihsel Anlayışın Gelişimi, Sanat eğitimcisi Mary Ericson (1994) öğrencilerin sanat tarihine ilişkin sorulara verdikleri yanıtlardan bir 'Sanat tarihi anlayış' evreleri oluşturmaya çalışmıştır. "Sanat tarihsel" anlayış bir yorum ya da anlam verme sürecidir. Bütün gerçekler aslında yorumdur, ancak burada tarihsel bulgulara dayanan özel bir tür tartışılarak tarihsel gelişme evreleri saptanmaya çalışılmıştır. Gerçekler söz konusudur. Bu kapsamda Sanat Tarihsel Anlayış evreleri şunlardır;

1. Evre ; "Bu çalışmanın sizce anlamı nedir?" Öğrenciler genellikle 'O bana bir (... top ...) gibi görünüyor' gibi yanıtlar verirler; öznel yanıt. Öğrencilerin sanat yapıtındaki nesneler ya da yerlere ilişkin yanıtları, sevdikleri eşyalar ve yaşantıları ile olan deneyimleri ile sınırlıdır ve öznel yanıtlardır.

2. Evre ; "Bu yapıtın sanatçı için anlamı neydi ?" Öğrenci genellikle sanatçının yaratıcı süreci ile özdeşleşir. Duygu paylaşımı bir başkası ile özdeşleşme yeteneğidir. Öznel yanıt; 'o bunu ne kadar güzel yaptığını göstermek için yaptı' dır.

3. Evre ; Aynı soruya verilen geleneksel yanıt. Sanatçı ile özdeşleşme (Bilinen kalıp yanıtlar) Öğrenci sanatçı ile özdeşleşir. Tipik yanıt; 'o bunu hatıra olsun diye ya da odayı süslemek için yaptı' dır.

4. Evre ; "Bu çalışmanın seyirci için anlamı neydi?" Öğrenci bir başka zaman ya da yerle ilgili bilgi sahibidir. Tipik yanıt; 'o bunu öğrencilere öğretmek ya da rakiplerine üstün olmak için yapmıştır. *O zamanki izleyicilerle ilgili kimi bilgiler* yorumlanır.

5. Evre ; "Bu yapıtın kültür için anlamı neydi?" *Çalışmanın yapıldığı kültüre ilişkin bilgiler* değerlendirilir. Öğrenci bir başka kültür yapısı ve değerleri üzerinde bilgi sahibidir. Tipik alışılmış yanıt; 'o idealizmi yansıtıyor' dur.

6. Evre ; "Yapıtın bizler ve bugün için anlamı nedir?" Öğrenciler, kendi algı ve eğilimlerinin bilincindedirler. Alışılmışın dışında yanıt; 'Gücü ya da zengin sınıfı sürdürmeye yardım etmiştir. *Sanat tarihsel bilgilerini* içerir (Kırışoğlu, 2007).

Elbette her bireyin müzelerden faydalanması gerektiği gibi üstün yetenekli öğrencilerinde bu mekânlardan beslenmesi önemlidir. Özellikle sanat eserlerini meraklı sorularla irdeleyen, araştıran bu çocuklar tüm bu meraklarını müzelerde özel ilgi alanlarına çevirebilmektedir. Müzelerde Eğitim gönümüzde birçok disiplin tarafından kullanılmaktadır ve yaratıcılığı geliştirerek kişide yeni düşünce sistemleri oluşturmaktadır. Bu kapsamda müze ve Müze Eğitimi kavramlarına kısaca bakmak faydalı olacaktır.

Müzeler, zamanda ve mekânda dağınık bir takım objeleri, kolaylık olsun diye, bir tek çatı altında toplamak ve bu objeleri inceleme, etüt etme ve zevk alma amacıyla yerleştirmek için düşünülmüş mekânlar ve ortamlardır. Değerli nesneleri satın alan, koruyan, araştıran ve sergileyen bu kurumlar başlangıçta müzeler kişilerin koleksiyonlarını korumaktaydı. Günümüzde ise müzeler, eğitim amaçlı kullanılmakta çeşitli eğitim programlarıyla çocuklara sanatsal etkinlikler sunmaktadır. Çeşitli sanatçı ve kültürler konusunda kataloglar düzenlemekte ve eğitici rehberler hazırlamaktadır. Farklı türlerde müzeler vardır.

Müzeler, tarihin eski dönemlerinde yaşamış toplumları bilim ve sanat açısından inceleyerek, hem günümüzü hem de geleceği aydınlatmak amacını taşıyan kurumlardır. Böylece sanat tarihi alanını zenginleştiren en önemli mekânlardır. Müzelerde bulunan nesnelerin anlam ve önemi müze içinde ve dışında yazılı ve sözlü olarak, ayrıca rehber eşliğinde yapılan gezilerle açıklanmakta böylece ziyaretçilerin müzede yer alan eserler hakkında ayrıntılı bilgi edinmeleri sağlanmaktadır. Sergiledikleri geçmişe ait eserlerle, ülkelerin ulusal değerlerinin oluşmasına önemli katkılarda bulunan müzeler, aynı zamanda etkin katılım ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan eğitim kurumlarıdır (Buyurgan ve Mercin, 2009).

Bilim Sanat Merkezlerinde Çok Alanlı Sanat Eğitiminin (Sanat Tarihi, Eleştiri Yorumlama, Yargı) kullanılmaması bir problem olarak görülmüş ve Sanat Tarihi alanlarının Bilim Sanat Merkezlerinde uygulanabilirliği irdelenmiştir. Bu kapsamda bu araştırmada Üstün Yetenekli Çocukların Çok Alanlı Sanat Eğitimi Sanat Tarihi alanında "Manzara Resmi" konusunda, Müze Gezisi gerçekleştirmelerinin onların başarılarına ve sanatsal uygulamalarına etkisinin olup olmadığına bakılmıştır. Bu araştırmanın amacı, Bilim ve Sanat Merkezlerinde eğitim gören çocukların Çok alanlı Sanat Eğitimi Sanat Tarihi Alanında eğitim alarak, "Manzara Resmi" konusunda Müze gezilerinin ne kadar etkili olup olmadığının araştırılmasıdır. Araştırma, Sanat eserleri sanat tarihi alanında üstün yetenekli öğrencilerin tanınmış sanatçılardan etkilenerek müze gezisi

gerçekleştirmesinin bu tür eğitim kurumlarında gelecekte yeni uygulamalar oluşturabilmesine örnek teşkil etmesi açısından önemlidir.

Bu araştırmada deneysel desen yönteminden yararlanılmıştır. Bu kapsamda Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinden random yoluyla atanan gruplardan bir deney, diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın evren ve örneklemini; 2008-2009 eğitim öğretim yılı bahar dönemi Ankara ili Yasemin Kararakaya Bilim ve Sanat Merkezindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Deney grubunda 13 öğrenci kontrol grubunda 13 öğrenci bulunmaktadır. Bu kapsamda "Manzara Resmi" konusunda kontrol grubu klasik yöntemle ders anlatılmış, deney grubu öğrencilerine ise Çok Alanlı Sanat Eğitimi Sanat Tarihi Alanı kullanılarak müze gezisi düzenlenmiştir.

Veri Toplama aracı uzman görüşleri alınarak oluşturulan Ön Test, Son Testidir. Deney ve Kontrol gruplarına her ikisine de ön test uygulanmış, daha sonra kontrol grubuna "Manzara Resmi" konusunda sadece *anlatım yöntemi* kullanılmış, deney grubuna ise Sanat Tarihi Alanı uygulaması yapılarak bir müze gezisi gerçekleştirilmiştir. Bu sürecin bitiminden sonra her iki gruba son test uygulanmıştır. Ayrıca araştırmada nitel araştırma yöntemlerine de başvurulmuştur. Araştırmacının gözlemleri ve sonuçların yüzde ve frekanslara göre yorumlanması betimsel analiz ile yapılmıştır. Verilerin analizi bilgisayar ortamında yapılmış, elde edilen ön test, son test sonuçları yüzde ve frekans tabloları kullanılarak betimlenmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test ve son test soruları sırasıyla yüzde ve frekans olarak aynı tabloda yer verilmiştir.

Tablo 1 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test 1. Soruya Verdiği Cevapların Yüzdelik ve Frekansları

Soru 1: Müze ne demek?	**Kontrol Grubu**				**Deney Grubu**			
	Ön Test		Son Test		Ön Test		Son Test	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Biliyor	3	23,1	9	69,2	2	15,4	13	100,0
Kısmen biliyor	8	61,5	2	15,4	8	61,5		
Bilmiyor	2	15,4	2	15,4	3	23,1		
Toplam	13	100,0	13	100,0	13	100,0	13	100,0

Ön testin "Müze ne demektir?" birinci sorusuna klasik anlatım yöntemi uygulanan kontrol grubu öğrencileri %23,1'i biliyorum, %61,5'i kısmen biliyorum, %15,4'ü bilmiyorum cevabını vermişlerdir. Anlatım yöntemi sonunda son teste, cevaplar, %69,2'si biliyorum, %15,4'ü kısmen biliyorum ve %15,4 bilmiyorum olarak ortaya çıkmıştır. Müze gezisi gerçekleştiren deney grubu öğrencileri ön test için de %15,4 ü biliyorum, %61,5'i kısmen biliyorum, %23,1 bilmiyorum yanıtlarını vermişler. Gezi sonundaki teste, deney grubu öğrencilerinin %100 müzenin ne olduğunu bilmiş ve olumlu sonuç alınmıştır. Müze kavramının deney grubu öğrencileri tamamı tarafından bilinmesi gerçekleştirilen uygulamanın etkili olduğunu göstermiştir.

Tablo 2 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test 2. Soruya Verdiği Cevapların Yüzdelik ve Frekansları

Soru : Bildiğiniz müze türleri nelerdir?	**Kontrol Grubu**				**Deney Grubu**			
	Ön Test		Son Test			Ön Test		Son Test
	f	%	f	%	f	%	f	%
Biliyor	5	38,5	11	84,6	4	30,8	13	100,0
Kısmen biliyor	8	61,5	2	15,4	7	53,8	-	-
Bilmiyor	-	-	-	-	2	15,4	-	-
Toplam	13	100,0	13	100,0	13	100,0	13	100,0

Ön testin "Bildiğiniz müze türleri nelerdir?" ikinci sorusuna anlatım yöntemi uygulanan kontrol grubu öğrencileri %38,5 biliyorum, %61,5 ise kısmen biliyorum cevabını vermişlerdir. Anlatım yöntemi sonunda son teste, cevaplar; %84,6'sı biliyorum ve %15,4'ü kısmen biliyorum olarak ortaya çıkmıştır. Müze gezisi gerçekleştiren deney grubu öğrencileri ön test için de %30,8'i biliyorum, %53,8'i kısmen biliyorum, %15,4 'ü bilmiyorum yanıtlarını vermişler. Gezi sonundaki deney grubu öğrencilerin %100 *müze türlerinin* neler olduğunu bilmiş ve olumlu sonuç alınmıştır. Müze türlerinin neler olduğu deney grubu öğrencilerinin tamamı tarafından bilinmesi gerçekleştirilen uygulamanın etkili olduğunu göstermiştir.

Tablo 3 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test 3. Soruya Verdiği Cevapların Yüzdelik ve Frekansları

Soru3: Müzelere eserler nerelerden gelir?	**Kontrol Grubu**				**Deney Grubu**			
	Ön Test		Son Test		Ön Test		Son Test	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Biliyor	5	38,5	11	84,6	3	23,1	13	100,0
Kısmen biliyor	4	30,8	2	15,4	5	38,5	-	-
Bilmiyor	4	30,8	-	-	5	38,5	-	-
Toplam	13	100,0	13	100,0	13	100,0	13	100,0

Ön testin "*Müzelere eserler nerelerden gelmektedir*?" üçüncü sorusuna anlatım yöntemi kontrol grubu öğrencileri %38,5 'i biliyorum, %30,8'i kısmen biliyorum, %30,8'i bilmiyorum cevabını vermişlerdir. Anlatım yöntemi sonunda son teste, cevaplar, %84,6 biliyorum, %15,4'ü kısmen biliyorum olarak ortaya çıkmıştır. Müze gezisi gerçekleştiren deney grubu öğrencileri ön test için de %23,1'i biliyorum, % 38,5'i kısmen biliyorum, %38,5'i bilmiyorum yanıtlarını vermişler. Gezi sonundaki teste deney grubu öğrencilerin % 100 müzelere eserler nerelerden gediğini bilmiş ve olumlu sonuç alınmıştır. Müzelere eserlerin nasıl geldiğini, deney grubu öğrencileri tamamı tarafından bilinmesi gerçekleştirilen uygulamanın etkili olduğunu göstermiştir.

Tablo 4 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test 4. Soruya Verdiği Cevapların Yüzdelik ve Frekansları

Soru 4: Müzeler ne işe yarar?	**Kontrol Grubu**				**Deney Grubu**			
	Ön Test		Son Test		Ön Test		Son Test	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Biliyor	5	38,5	9	69,2	3	23,1	13	100,0
Kısmen biliyor	5	38,5	4	30,8	7	53,8	-	-
Bilmiyor	3	23,1	-	-	3	23,1	-	-
Toplam	13	100,0	13	100,0	13	100,0	13	100,0

Ön testin "*Müzeler ne ise yarar?*" dördüncü sorusuna anlatım yöntemi kontrol grubu öğrencileri %38,5'i biliyorum, %30,8'i kısmen biliyorum, %23,1'i bilmiyorum cevabını vermişlerdir. Anlatım yöntemi sonunda son teste, cevaplar, %69,2'i biliyorum, %30,8'i kısmen biliyorum olarak ortaya çıkmıştır. Müze gezisi gerçekleştiren deney grubu öğrencileri ön test için de %23,1'i biliyorum, %53,8'i kısmen biliyorum, %23,1'i bilmiyorum yanıtlarım vermişlerdir. Gezi sonundaki teste, deney grubu öğrencilerin %100 müzelerin ne işe yaradıklarını bilmiş ve olumlu sonuç alınmıştır. Müzelerin ne işe yaradıklarını deney grubu öğrencileri tamamı tarafından bilinmesi gerçekleştirilen uygulamanın etkili olduğunu göstermiştir.

Tablo 5 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test 5. Soruya Verdiği Cevapların Yüzdelik ve Frekansları

Soru 5: Sanat tarihi nedir?	**Kontrol Grubu**				**Deney Grubu**			
	Ön Test		Son Test		Ön Test		Son Test	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Sanatın dünyadaki yeri ve önemini anlatan bir kavram.	3	23,1	1	7,7	4	30,8	-	-
Sanatın tarihle ve insanla ilişkisini anlatan bir bilim dalı.	4	30,8	1	7,7	4	30,8	-	-
Sanat tarihi, sanat ve sanatçılar hakkındaki belli bir dönemi ele alarak hem çevre içerisinde, hem de eser üzerinde yoğunlaşarak araştırma yapan bilim dalıdır.	6	46,2	11	84,6	5	38,5	13	100,0
Toplam	13	100,0	13	100,0	13	100,0	13	100,0

Ön testin "*Sanat Tarihi nedir?*" beşinci sorusuna anlatım yöntemi kontrol grubu öğrencileri %23,1 "sanatın dünyadaki yeri ve önemini anlatan bir kavram", %30,2 "sanatın tarihle ve insanla ilişkisini anlatan bir bilim dalı" ve %46,7 "sanat tarihi, sanat ve sanatçılar hakkındaki belli bir dönemi ele alarak hem çevre içerisinde, hem de eser üzerinde yoğunlaşarak araştırma yapan bilim dalıdır" cevaplarını vermişlerdir. Anlatım yöntemi sonunda son testte cevaplar, %7,7' si "sanatın dünyadaki yeri ve önemini anlatan bir kavram" %7,7'si "sanatın tarihle ve insanla ilişkisini anlatan bir bilim dalı" ve % 84,6' i "sanat tarihi, sanat ve sanatçılar hakkmdaki belli bir dönemi ele alarak hem çevre içerisinde" olarak ortaya çıkmıştır. Müze gezisi gerçekleştiren deney grubu öğrencileri ön test için %30,8' i "sanatın dünyadaki yeri ve önemini anlatan bir kavram", %30,8' i "sanatın tarihle ve insanla ilişkisini anlatan bir bilim dalı" ve %38,5' i ise "sanat tarihi, sanat ve sanatçılar hakkındaki belli bir dönemi ele alarak hem çevre içerisinde, hem de eser üzerinde yoğunlaşarak araştırma yapan bilim dalıdır"

cevaplarını vermişlerdir. Gezi sonundaki teste deney grubu öğrencilerin % 100 "Sanat Tarihi nedir?" sorusunu %100 bilmişler ve olumlu sonuç alınmıştır. Müzelerin ne işe yaradıklarını deney grubu öğrencileri tamamı tarafından bilinmesi gerçekleştirilen uygulamanın etkili olduğunu göstermiştir.

Tablo 6 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test 6. Soruya Verdiği Cevapların Yüzdelik ve Frekansları

Soru 6: Sanat Tarihi Eğitimi önemli midir? Neden?	**Kontrol Grubu**				**Deney Grubu**			
	Ön Test		Son Test		Ön Test		Son Test	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet, bir ülkenin kültürünü yansıtır.	5	38,5	2	15,4	6	46,2		-
Evet. Kültürümüzü anlatan, medeniyet ve uygarlıkları tanıtan, sanat eserlerini anlatan ve bunların gelecek nesillere aktarılmasını sağladığı için.	8	61,5	11	84,6	7	53,8	13	100,0
Evet, hayatımız zenginleştiren kavramdır.	-	-	-	-	-	-	-	-
Hayır. Gereksiz önemini yitiren şeylerdir.	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam	13	100,0	13	100,0	13	100,0	13	100,0

Ön testtin *"Sanat tarihi eğitimi önemli midir? Neden?"* altıncı sorusuna anlatım yöntemi kontrol grubu öğrencileri %38,5'i, "evet, bir ülkenin kültürünü yansıtır", %61,5 "evet, kültürümüzü anlatan, medeniyet ve uygarlıkları tanıtan, sanat eserlerini anlatan ve bunları gelecek nesillere aktarılmasını sağladığı için" cevaplarını vermişlerdir. Anlatım yöntemi sonunda son testte cevaplar, %15,4'ü "evet, bir ülkenin kültürünü yansıtır" ve % 84,6'sı "evet, kültürümüzü anlata, medeniyet ve uygarlıkları tanıtan, sanat eserlerini anlatan ve bunları gelecek nesillere aktarılmasını sağladığı için" olarak ortaya çıkmıştır. Müze gezisi gerçekleştiren deney grubu öğrencileri ön test için %46,2'i "evet, bir ülkenin kültürünü yansıtır" ve

%53,8' i "evet, kültürümüzü anlata, medeniyet ve uygarlıkları tanıtan, sanat eserlerini anlatan ve bunları gelecek nesillere aktarılmasını sağladığı için" cevaplarını vermişlerdir. Gezi sonundaki teste, deney grubu öğrencilerin %100 "Sanat tarihi eğitimi önemli midir? Neden?"sorusunu %100 bilmişler ve olumlu sonuç alınmıştır. Sanat tarihi eğitiminin neden gerekli olduğuna deney grubu öğrencileri tamamı tarafından bilinmesi gerçekleştirilen uygulamanın etkili olduğunu göstermiştir.

Tablo 7 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test 7. Soruya Verdiği Cevapların Yüzdelik ve Frekansları

Soru 7: Bildiğin bir sanatçı veya bir sanat eseri var mı?	**Kontrol Grubu**				**Deney Grubu**			
	Ön Test		Son Test		Ön Test		Son Test	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet, biliyorum	11	84,6	12	92,3	11	84,6	13	100,0
Evet, hatırlamıyorum	2	15,4	1	7,7	2	15,4	-	-
Hayır, bilmiyorum.	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam	13	100,0	13	100,0	13	100,0	13	100,0

Ön Testtin *"Sanat Tarihinde bildiğiniz bir sanatçı ve eseri var mı?"* yedinci sorusuna anlatım yöntemi kontrol grubu öğrencileri %84,6' sı evet, biliyorum, %15,4 hayır, hiç bilmiyorum cevaplarını vermişlerdir. Anlatım yöntemi sonunda son testte cevaplar %92.3' ü evet, biliyorum ve %7.7' si hayır, hiç bilmiyorum olarak ortaya çıkmıştır. Müze gezisi gerçekleştiren deney grubu öğrencileri ön test için %84,6' sı evet, biliyorum, %15,4' ü hayır, hiç bilmiyorum cevaplarını vermişlerdir. Gezi sonundaki teste, deney grubu öğrencilerin % 100 "Sanat Tarihinde bildiğiniz bir sanatçı ve eseri var mı?" sorusunu %100 bilmişler ve olumlu sonuç alınmıştır. Müze gezesi sonucunda en az bir sanatçı ve eserini tanımaları deney grubu öğrencileri tamamı tarafından bilinmesi gerçekleştirilen uygulamanın etkili olduğunu göstermiştir.

Tablo 8 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test 8. Soruya Verdiği Cevapların Yüzdelik ve Frekansları

Soru 8: Daha önce bir müzeye gittiniz mi? Hangi tür müzeydi?	**Kontrol Grubu**				**Deney Grubu**			
	Ön Test		Son Test		Ön Test		Son Test	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet, okulla veya ailemle Anadolu Medeniyetler Müzesine gittim.	2	15,4	2	30,8	2	30,8	-	-
Evet, okulla veya ailemle Etnografya Müzesine gittim.	2	15,4	1	7,7	1	7,7	-	-
Evet, okulla veya ailemle Devlet Resim ve Heykel Müzesine gittim.	-	-	-	-	-	-	13	100,0
Evet, okulla veya ailemle Türk Hava Kurumu Müzesine gittim.	2	15,4	2	15,4	2	15,4	-	-
Evet, okulla veya ailemle MTA müzesine gittim.	-	-	-	-	-	-	-	-
Evet, okulla veya ailemle Çengelhan Rahmi Koç müzesine gittim.	-	-	-	-	-	-	-	-
Hayır, hiç müzeye gitmedim.	7	53,9	8	61,5	8	61,5	-	-
Toplam	13	100,0	13	100,0	13	100,0	13	100,0

Ön testtin *"Daha önce bir müzeye gittiniz mi? Hangi tür müzeydi?"* sekizinci sorusuna anlatım yöntemi kontrol grubu öğrencileri %15,4' ü Evet, okulla veya ailemle anadolu medeniyetler müzesine gittim, %15,4' ü evet, okulla veya ailemle etnografya müzesine gittim, %15,4' ü evet, okulla veya ailemle Türk Hava Kurumu Müzesine gittim ve %53,9' u hayır, hiç müzeye gitmedim cevaplarını vermişlerdir. Anlatım yöntemi sonunda son testte cevaplar, %15,4' ü evet, okulla veya ailemle Anadolu medeniyetler müzesine gittim, %7,7' si evet, okulla veya ailemle etnografya müzesine gittim, %15,4' ü evet, okulla veya ailemle Türk Hava Kurumu Müzesine gittim ve %61,5' i hayır, hiç müzeye gitmedim olarak ortaya çıkmıştır. Müze gezisi gerçekleştiren deney grubu öğrencileri ön test için %15,4' ü evet, okulla veya ailemle Anadolu medeniyetler müzesine gittim, %7,7' si evet, okulla veya ailemle etnografya müzesine gittim, %15,4' ü evet, okulla veya ailemle Türk Hava Kurumu Müzesine gittim ve %61,5' i hayır, hiç müzeye gitmedim cevaplarını vermişlerdir. Gezi sonundaki teste, deney grubu öğrencileri % 100 müzeye gittiklerini ifade etmiştir ve müzeye ilişkin olumlu sonuç alınmıştır. Ne tür müzelerin olduğuna ilişkin deney grubu öğrencileri tamamı tarafından bilinmesi gerçekleştirilen uygulamanın etkili olduğunu göstermiştir.

Tablo 9 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test 9. Soruya Verdiği Cevapların Yüzdelik ve Frekansları

Soru 9: Turner. Monet, Jan von Goyan, Zeki Faik İzer ve Nazmi Ziya kimdir? Hiç duydunuz mu?	**Kontrol Grubu**				**Deney Grubu**			
	Ön Test		Son Test		Ön Test		Son Test	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Hayır, hiç duymadım	12	92,3	1	7,7	12	92,3	-	-
Evet, duydum, müzisyen.	-	-	-	-	-	-	-	-
Evet, duydum, aktör.	-	-	1	7,7	-	-	-	-
Evet, duydum, ressam.	1	7,7	11	84,6	1	7,7	13	100,0
Toplam	13	100,0	13	100,0	13	100,0	13	100,0

Ön testtin "Turner. Monet, Jan von Goyan, Zeki Faik İzer ve Nazmi Ziya kimdir?" " Hiç duydunuz mu?" dokuzuncu sorusuna anlatım yöntemi kontrol grubu öğrencileri %92,3' ü hayır, hiç duymadım ve %7,7'i evet, duydum, ressam cevaplarını vermişlerdir. Anlatım yöntemi sonunda son testte cevaplar, %7,7' si hayır, hiç duymadım, %7,7' si evet, duydum, aktör ve %84,6' sı evet, duydum, ressam olarak ortaya çıkmıştır. Müze gezisi gerçekleştiren deney grubu öğrencileri ön test için %92,3' ü hayır, hiç duymadım ve %7,7'i evet, duydum, ressam cevaplarını vermişlerdir. Gezi sonundaki teste, deney grubu öğrencilerin % 100 sanatçıların isimlerini eserlerini bilmişler ve olumlu sonuç alınmıştır. Sanatçıları ve sanat eserlerini deney grubu öğrencileri tamamı tarafından bilinmesi gerçekleştirilen uygulamanın etkili olduğunu göstermiştir.

Tablo 10 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test 10. Soruya Verdiği Cevapların Yüzdelik ve Frekansları

Soru 11: Manzara resmi nedir? Daha önce duydunuz mu?	**Kontrol Grubu**				**Deney Grubu**			
	Ön Test		Son Test		Ön Test		Son Test	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Biliyor	4	30,8	11	84,6	3	23,1	13	100,0
Kısmen biliyor	4	30,8	1	7,7	4	30,8	-	-
Bilmiyor	5	38,5	1	7,7	6	46,2	-	-
Toplam	13	100,0	13	100,0	13	100,0	13	100,0

Ön Testtin "Manzara Resmi ne daha önce duydunuz mu?" onuncu sorusuna anlatım yöntemi kontrol grubu öğrencileri %30,8' i biliyor, %30,8' i ü kısmen biliyor, %38,4' u bilmiyor cevaplarını vermişlerdir. Anlatım yöntemi sonunda son testte cevaplar, %84, 6' sı biliyor, %7,7' si kısmen biliyor ve %7,7' si bilmiyor olarak ortaya çıkmıştır. Müze gezisi gerçekleştiren deney grubu öğrencileri ön test için %23,1' i biliyor, %30,8' i ü kısmen biliyor, %46,2' si cevaplarını vermişlerdir. Gezi sonundaki teste, deney grubu öğrencilerin % 100 "Manzara Resmi ne daha önce duydunuz mu?" sorusunu %100 bilmişler ve olumlu sonuç alınmıştır. Manzara resminin ne olduğunu deney grubu öğrencileri tamamı tarafından bilinmesi gerçekleştirilen uygulamanın etkili olduğunu göstermiştir.

Tablo 11 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test 11. Soruya Verdiği Cevapların Yüzdelik ve Frekansları

Soru11:Tablo teriminin anlamını biliyor musunuz?	**Kontrol Grubu**				**Deney Grubu**			
	Ön Test		Son Test		Ön Test		Son Test	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Hayır, bilmiyorum.	2	15,4	2	15,4	2	15,4	-	-
Bir çeşit resimdir.	5	38,5	1	7,7	6	46,2	-	-
Bir ressam tarafından bez üzerine yapılmış özgün iki boyutlu eserdir.	5	38,5	10	76,9	5	38,5	13	100,0
Her hangi bir malzemenin boyanmış halidir.	1	7,7	-	-	-	-	-	-
Toplam	13	100,0	13	100,0	13	100,0	13	100,0

Ön testtin *"Tablo kavramının anlamını biliyor musunuz?"* on birinci sorusuna anlatım yöntemi kontrol grubu öğrencileri %15,4' ü hayır, bilmiyorum, %38,5' i bir çeşit resimdir, %38,5' i bir ressam tarafından bez üzerine yapılmış özgün iki boyutlu eserdir ve %7,7' si her hangi bir malzemenin boyanmış halidir cevaplarını vermişlerdir. Anlatım yöntemi sonunda son testte cevaplar, %15,4' ü hayır, bilmiyorum, %38,5' i bir çeşit resimdir, %79,9' u bir ressam tarafından bez üzerine yapılmış özgün iki boyutlu eserdir olarak ortaya çıkmıştır. Müze gezisi gerçekleştiren deney grubu öğrencileri ön test için %15,4' ü hayır, bilmiyorum, %46,2' si bir çeşit resimdir, %38,5' i bir ressam tarafından bez üzerine yapılmış özgün iki boyutlu eserdir cevaplarını vermişlerdir. Gezi sonundaki teste, deney grubu öğrencilerin "Tablo kavramının anlamını biliyor musunuz?"sorusunu %100 bilmişler ve olumlu sonuç alınmıştır. Tablonun ne olduğunu deney grubu öğrencileri tamamı tarafından bilinmesi gerçekleştirilen uygulamanın etkili olduğunu göstermiştir.

Tablo 12 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test 12. Soruya Verdiği Cevapların Yüzdelik ve Frekansları

Soru 12: Daha önce hiç tablo gördün mü? Gördüysen nerede?	**Kontrol Grubu**				**Deney Grubu**			
	Ön Test		Son Test		Ön Test		Son Test	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Hayır, hiç görmedim.	6	46,2	2	15,4	6	46,2	-	-
Evet, sergide gördüm.	2	15,4	2	15,4	3	23,1	-	-
Evet, televizyonda gördüm.	2	15,4	2	15,4	-	-	-	-
Evet, bir kitapta gördüm.	-	-	5	38,5	-	-	-	-
Evet, Müzede gördüm.	3	23,1	2	15,4	4	30,8	13	100,0
Toplam	13	100,0	13	100,0	13	100,0	13	100,0

Ön Testtin "Sanat Tarihi nedir?" on ikinci sorusuna anlatım yöntemi kontrol grubu öğrencileri 46,2' si hayır, hiç görmedim, %15,4' ü evet, sergide gördüm, %15,4'ü evet, televizyonda gördüm ve %23,1' i evet, müzede gördüm cevaplarını vermişlerdir. Anlatım yöntemi sonunda son testte cevaplar, %15,4' ü hayır, hiç görmedim, %15,4'ü evet, sergide gördüm, %15,4'ü evet, televizyonda gördüm,%38,5' i evet, bir kitapta gördüm ve %15,4' ü evet, müzede gördüm olarak ortaya çıkmıştır. Müze gezisi gerçekleştiren deney grubu öğrencileri ön test için 46,2' si hayır, hiç görmedim, %23,1' İ evet, sergide gördüm ve %30,8' i evet, müzede gördüm cevaplarını vermişlerdir. Gezi sonundaki teste, deney grubu öğrencilerin % 100 tablo gördükleri yer olarak müzeyi bilmişler ve olumlu sonuç alınmıştır. Tabloların nerelerde olabileceğine dair deney grubu öğrencileri tamamı tarafından bilinmesi gerçekleştirilen uygulamanın etkili olduğunu göstermiştir.

Tablo 13 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test 13. Soruya Verdiği Cevapların Yüzdelik ve Frekansları

Soru 13: Reprodüksiyon nedir? Daha önce duydunuz mu?	**Kontrol Grubu**				**Deney Grubu**			
	Ön Test		Son Test		Ön Test		Son Test	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Hayır, hiç duymadım	13	100,0	-	-	13	100,0	-	-
Bir resimdir	-	-	1	7,7	-	-	-	-
Bir resmin tıpkıbasımıdır	-	-	10	76,9	-	-	13	100,0
Bir resmin orijinalidir.	-	-	2	15,4	-	-	-	-
Toplam	13	100,0	13	100,0	13	100,0	13	100,0

Ön testtin *"Reprodüksiyon nedir?* Daha önce duydunuz mu?" on üçüncü sorusuna anlatım yöntemi kontrol grubu öğrencileri %100 hayır, duymadım cevaplarını vermişlerdir. Anlatım yöntemi sonunda son testte cevaplar, %7,7' i bir resimdir, %76,9' u bir resmin tıpkıbasımıdır ve %15,4' ü bir resmin orijinalidir olarak ortaya çıkmıştır. Müze gezisi gerçekleştiren deney grubu öğrencileri ön test için %100 hayır, duymadım cevaplarını vermişlerdir. Gezi sonundaki teste, deney grubu öğrencileri %100 olarak reprodüksiyonu bilmiştir ve olumlu sonuç alınmıştır. Reprodüksiyonun ne olduğunu deney grubu öğrencileri tamamı tarafından bilinmesi gerçekleştirilen uygulamanın etkili olduğunu göstermiştir.

Tablo 14 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test 14. Soruya Verdiği Cevapların Yüzdelik ve Frekansları

Soru 14: Resim dersinde daha önce hiç Reprodüksiyon yaptınız mı?	**Kontrol Grubu**				**Deney Grubu**			
	Ön Test		Son Test		Ön Test		Son Test	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Hayır, böyle bir çalışma yapmadık.	13	100,0	2	15,6	13	100,0	-	-
Evet, çalıştık.	-	-	10	84,4	-	-	13	100,0
Toplam	13	100,0	13	100,0	13	100,0	13	100,0

Ön testtin *"Resim dersinde daha önce hiç Reprodüksiyon yaptınız mı?"* on dördüncü sorusuna anlatım yöntemi kontrol grubu öğrencileri ve deney grubu öğrencileri %100' ü hayır, böyle bir çalışma yapmadık cevaplarını vermişlerdir. Anlatım yöntemi sonunda son testte cevaplar, %15,6' sı hayır, böyle bir çalışma yapmadık ve %84,4' ü evet, çalıştık cevaplarını vermişlerdir. Gezi sonundaki teste, deney grubu öğrencilerin %100'ü evet, çalıştık cevabını vermişlerdir. Deney grubu öğrencilerin tamamı tarafından sorunun bilinmesi gerçekleştirilen uygulamanın etkili olduğunu göstermiştir.

Deney Grubu Öğrencilerinin Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi Sanat Tarihi Alanı Uygulamasıyla Gerçekleştirdikleri Müze Gezisinin Bulgularının Yorumlanması

Okulların müzelere düzenlediği gayesiz gezilerin, müzelerdeki tüm eserleri görmeye yönelik olması ya da bir günde birkaç müzenin gezilmesi yapılan ziyaretin amacına ulaşmasını engellemektedir. Bu sebeple müzelere yapılan gezilerde bir günde sadece bir müzeye odaklanılmalıdır. Ve o müzenin içerisinde önceden planlanan eserler ile amaca uygun etkinlikler gerçekleştirilmelidir (Güler, 2009). Üstün yetenekli öğrencilerle Çok Alanlı Sanat Eğitimi yöntemi sanat tarihi-alanı kapsamında kaç yılında yaz Ankara Devlet Resim ve Heykel Müzesine müze gezisi yapılmıştır. Müze gezisi için önceden öğrenciler müze ziyaretinde yapılacaklar konusunda ayrıntılı olarak bilgilendirilmiştir. Müze gezisine yönelik araştırma, inceleme ve bilgilendirme ziyaret planı hazırlanmıştır. Müzeyi ziyareti ile ilgili bilgilendirme ve müzede dikkat edilmesi gereken kurallar kâğıdı öğrencilere dağıtılmıştır. Ankara Devlet Resim ve Heykel Müzesi ziyaretinden sonrasında resim çalışması yapılacağı söylenmiştir. Önceden bu tür bir planlama ve hazırlık yapılması öğrencilerde olumlu davranışlar oluşmasını sağlamıştır. Deney grubu öğrencilerin müze gezisine motive olmuş, hazırlıklı ve araştırma yaparak geldikleri gözlemlenmiştir. İlköğretimin her kademesinde müze gezileri düzenleyen öğretmenler, öğrencileriyle birlikte müze ortamında uygulamaya (drama, eğitim atölyelerinin kullanılması, resim yapma, eser inceleme, çeşitli oyunlar...) yönelik çalışmalar yapmalıdır (Güler, 2009)

Öğrenciler müzeye geldiklerinde öğretmenin ön bilgilendirme açıklamalar yapması, yapılacakların tekrar hatırlatılması öğrencilerin dikkatlerini toplamasını sağlamıştır. "Müzede Hazine Avı" ve "Yeni Boyutların Keşfi" olmak üzere iki etkinlik yapılmıştır. Bu iki etkinliğe de öğrencilerinin tamamının istekli olarak katıldıkları gözlemlenmiştir. Özellikle çocukların müze hazine avında Ankara Devlet Resim ve Heykel Müzesinin

salonlarında yer alan sanatçıların resimlerinde bulunan "Siyah bir şapka", "Bir deniz feneri", "Mavi tüylerle dolu bir şapka", "Nilüferler" gibi nesnelerin resimleri bulmaktan büyük zevk aldıkları gözlemlenmiştir. En beğendikleri resimle ilgili müzede çizim ve boyama yapılmasına izin verilmesi, çocukların daha da motive edici olmuştur. Öğrencilerle müzede bulunan bir sanat eserini, tanımlama, çözümleme, yorumlama ve yargı basamaklarının yer aldığı "Yeni Boyutların Keşfi" etkinliği ile ilk defa eser değerlendirme yapmışlardır. Bu süreç içerisinde oldukça farklı fikirler ortaya koymuşlardır. Resimleri anlama, bilgilendirme, düşünme ve fikir üretme boyutlarında yaratıcılığını geliştirdikleri gözlemlenmiştir.

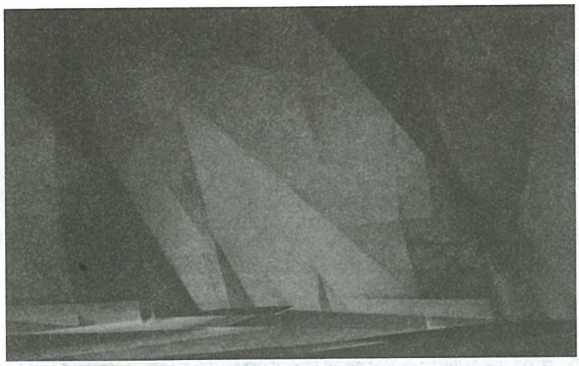
Müzede bulunan eserlerden bazılarının nerede, ne zaman, hangi zamana ait olduğu, nasıl, hangi amaçla yapıldığı hakkında bilgi sahibi olmaları onları mutlu etmiş ve bilgi sahibi olmuşlardır. Müzedeki eserleri değerlendirebilmek, müzedeki en çok beğendiğin eseri söyleyip, nedenleri ile açıklamaları, onların estetik beğenilerini geliştirmede katkı sağladığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin birbirlerine ve öğretmenin öğrencilere resimlerle ilgili planlı olarak sorduğu sorular estetik beğenilerini ortaya koymalarında önemli olduğu gözlemlenmiştir. Özellikle eserin biçimsel, içerik, kompozisyon açısından değerlendirebilme becerisi kazandıkları da gözlemlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin uygulamaları bakıldığında müze gezisi sonrası yapılan resimlerde gözle görülür bir farkla müzedeki resimlerden yola çıkılarak manzara resimleri gerçekleştirildiği görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin yaptığı resim çalışmaları incelendiğinde motivasyon, özgünlük, yaratıcılık, resimlerdeki estetik kaygılar, teknik beceri ve verilen bilgilerin alıp kullanma, uygulama ve değerlendirme gibi öğrenci becericileri bakıldığında müze gezisi sonrası yapılan çalışmaların daha verimli olduğu, anlatım yönteminden sonra sınıf içerisinde yapılan uygulama çalışmaların ise verimsiz olduğu görülmüştür.

Deney Grubu Öğrencilerinin Müze Gezisi Sonrası Sanat Tarihi Alanı Uygulamasına Yönelik Gerçekleştirdikleri Manzara Resimlerinden Örnekler

Ankara Devlet Resim ve Heykel Müzesinde Bulunan Sanatçıların Resimlerinden Bazıları

Nazmi Ziya GÜRAN, Langa Bostanı

Zeki Faik İzer, Ormanda Güneş II



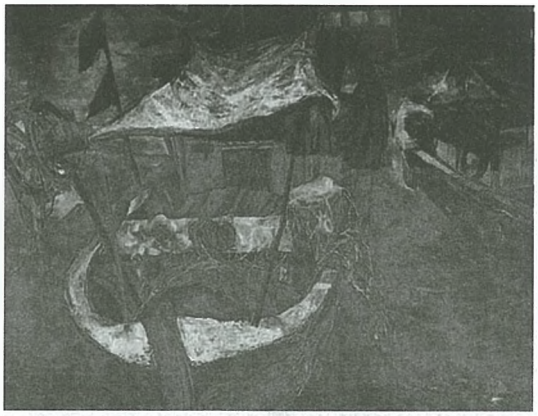
Lyonel Feininger, Yelkenliler

Turan Erol, Ağrı Dağı

Avni LİFİŞ, Manzara Resmi

Bedri Rahmi EYÜPOĞLU, Manzara Resmi

Namık İSMAİL; Manzara Resmi

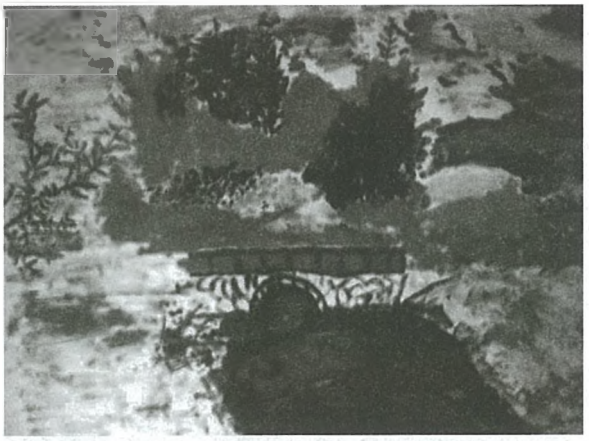


Şefik Bursalı, manzara resmi

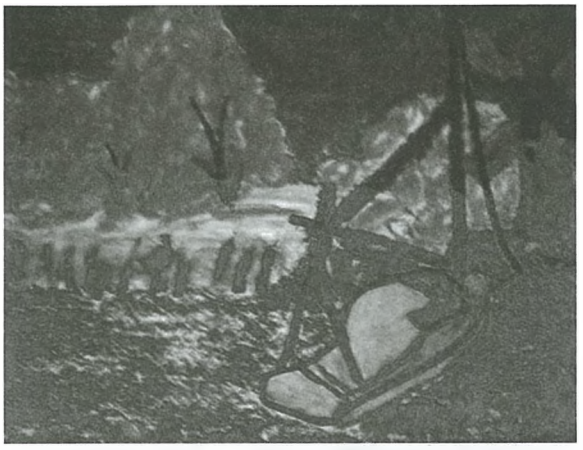
Deney Grubu Öğrencilerinin Müze Gezi Sonrası Yaptıkları Manzara Resimleri

C.D., 11 Yaş, Kız

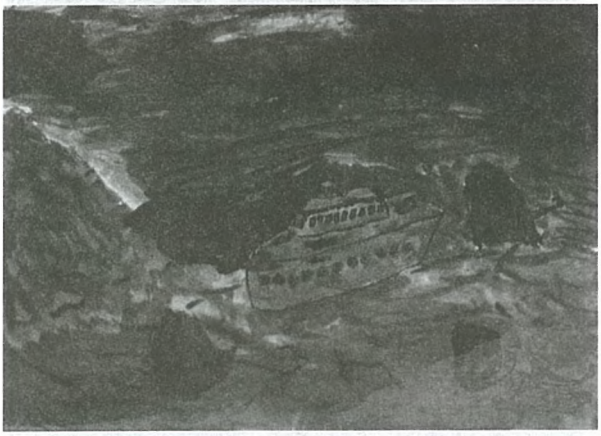
B. Ö. 11 Yaş, Kız



Z. A., 12 Yaş, Kız

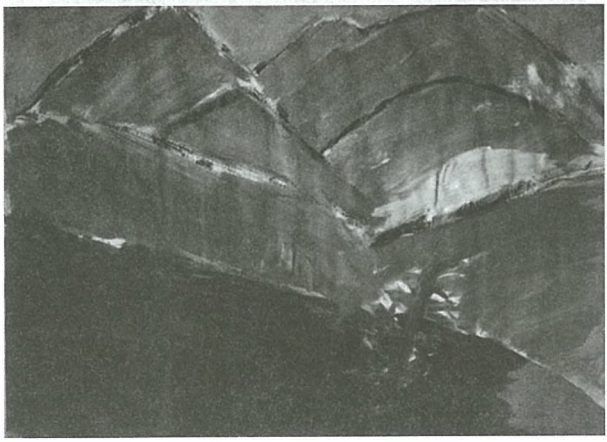


E. B. 12 Yaş, Kız

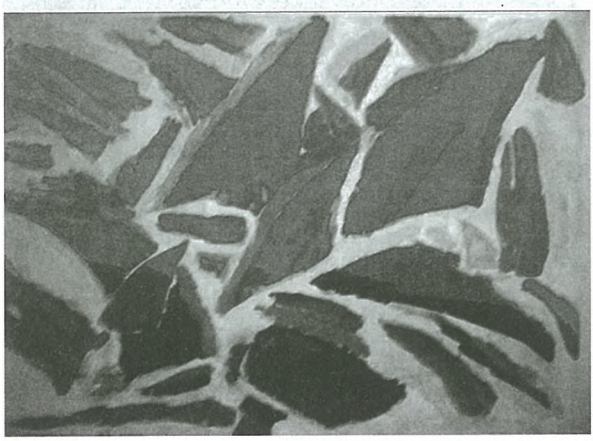


G. A, 11 Yaş, Erkek

B.P., 11 Yaş., Erkek



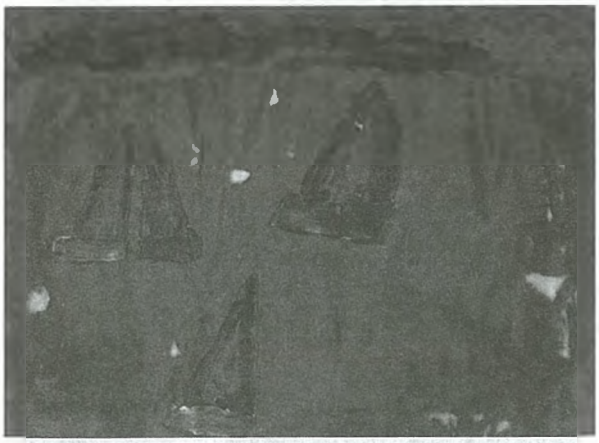
F. B.B. 11Yaş, Kız



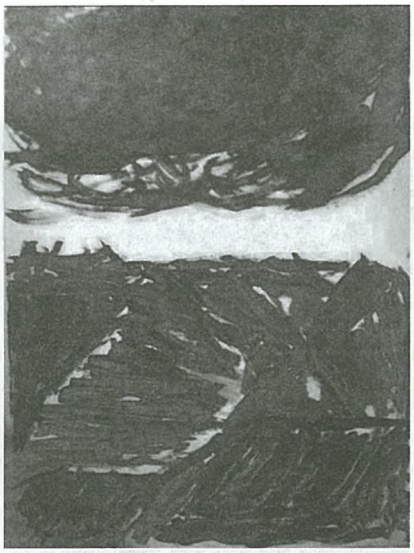
G. P., 11Yaş, Kız

D. S. S., 11 Yaş, Erkek

P.A. G., 11 Yaş, Kız



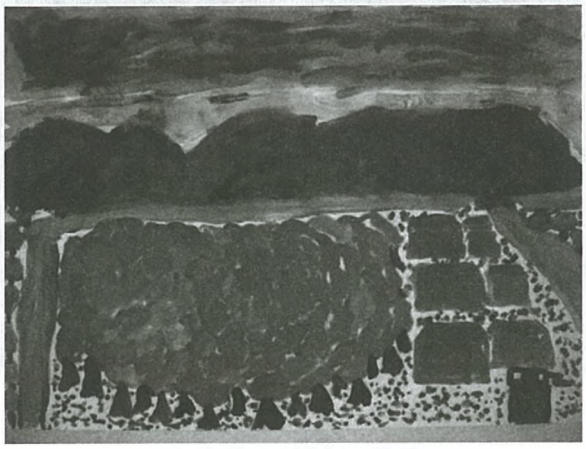
B.E., 11 Yaş, Erkek



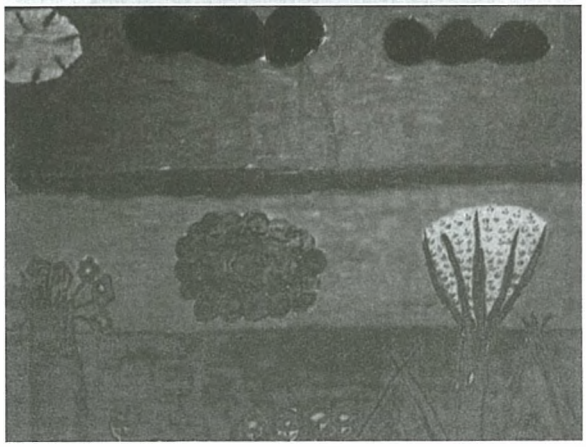
D. U., 11 Yaş, Kız

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin yaptığı resim çalışmaları incelendiğinde motivasyon, özgünlük, yaratıcılık, resimlerdeki estetik kaygılar, teknik beceri ve verilen bilgilerin alıp kullanma, uygulama ve değerlendirme gibi öğrenci becericileri bakıldığında müze gezisi sonrası yapılan çalışmaların daha verimli olduğu görülmüştür.

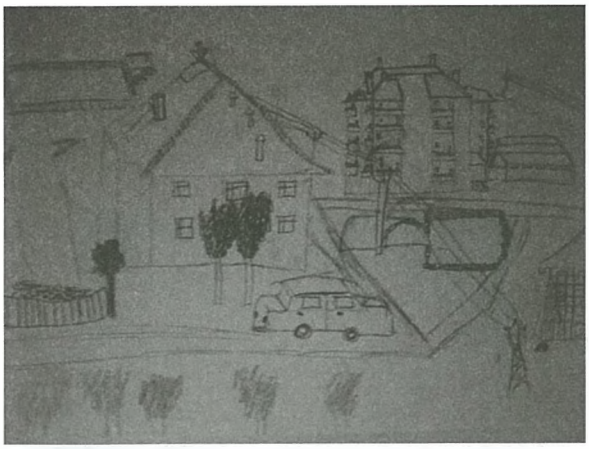
Kontrol Grubunun Anlatım Yöntemi Sonrası Yaptığı Resimler



M. K. , 11 Yaş, Kız



C. E., 11 Yaş, Kız

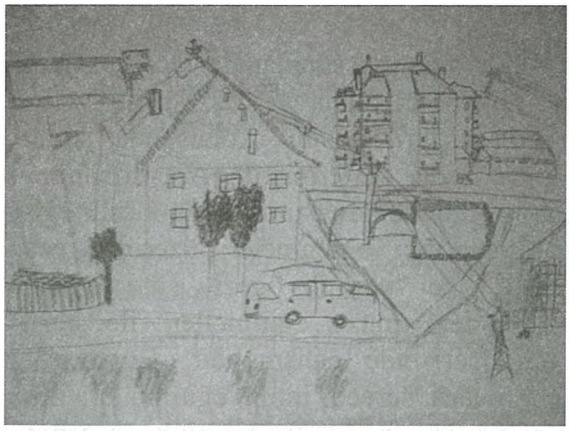


U. D., 11 YAŞ, Erkek

C. O.,12 Yaş, Kız

E.D., 11 Yaş, Erkek

M. İ., 11Yaş, Kız



B. P., 11Yaş. Erkek

U. D., 11Yaş, Kız

Araştırmada kontrol grubu öğrencilerinin yaptığı resim çalışmaları incelendiğinde motivasyon, özgünlük, yaratıcılık, resimlerdeki estetik kaygılar, teknik beceri ve verilen bilgilerin alıp kullanma, uygulama ve değerlendirme gibi öğrenci becericileri bakıldığında anlatım yönteminden

sonra sınıf içerisinde yapılan uygulama çalışmaların ise verimsiz olduğu görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda Çok Alanlı Sanat Eğitimi yönteminde Sanat Tarihi alanında gerçekleştirilen müze gezisiyle deney grubu öğrencileri "Manzara Resmi" konusunda, kontrol grubuna karşı anlamlı bir şekilde fark göstermiştir. Araştırmanın sonucunda üstün yetenekli çocukların bulundukları kurumlarda klasik eğitim olarak sanatsal uygulamalara katılmalarının öğrenmeleri üzerinde yetersizlik gösterdiği görülmüştür. Planlı ve verimli gezi süreçlerinin programlanması kapsamında, müzelerdeki müze eğitimcileri ile her kademedeki ders öğretmeni işbirliği içerisinde çalışmalıdır. Böylece sınıf öğretmenleri müzede gerçekleştirilecek sürece, müze eğitimcileri ile aynı oranda etkin olarak katılabilmelidir (Güler, 2009). Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin resim çalışmaları incelendiğinde motivasyon, özgünlük, yaratıcılık, öğrencilerin üründeki estetik kaygıları, teknik beceri ve verilen bilgilerin irdelenerek ve uygulama becericileri bakımından müze gezisi sonrası yapılan çalışmaların daha verimli olduğu, anlatım yönteminden sonra sınıf içerisinde yapılan uygulama çalışmaların ise verimsiz olduğu görülmüştür. Tezcan (2003) müze gezileri için çok sayıda nesne seçerek bilgilendirme yapmak yerine, az sayıda nesne seçerek onlarla ilgili derinlemesine eğitim çalışmaları yaptırmanın çok daha faydalı olduğunu belirtmiştir. Tezcan, çocukların seçilen nesneleri daha iyi anlayacak ve geziye olan ilgileri artacaktır diyerek, gezi sürecinin çok iyi planlanması gerektiğini ve yapılacak etkinliklerin hazırlanan plan dahilinde süreye uygun olarak yürütülmesinin önemini vurgulamıştır.

KAYNAKÇA

Ataman, A. (1984). *Ankara İli Resmi Şehri İlkokullarındaki Üsttün Yetenekli Çocukların Fiziksel Gelişim Özelliklerinin Değerlendirilmesi,* No:132. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları. No:132.

Ataman, A. (2011). Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocuklar, A. Ataman (Editör). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş.* 10. Basım. Ankara, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Baykoç Dönmez, N. (2010). *Öğretmenlik Programları için Özel Eğitim.* (1.Basım). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Bernard, E. (2000). *Cezanne Üstüne Anılar.* (Çev. Kaya Özsezgin), Ankara: İmge Kitapevi.

Buyurgan, S. ve Mercin L. (2005) *Görsel Sanatlar Eğitiminde Müze Eğitimi ve Uygulamaları.* Vedat Clark, G. ve Zimmerman E. (2007). Meeting The Needs Of Artistically Talented Students Who Reside in Real and Virtual, Rural Communities in The United States. *Gifted Education Internationa*l. Vol. 23(3), 319-329.

Özsoy (Editör). (1. Basım) Ankara: GÖRSED Yayınları:2

Enç, M., Çağlar, D. ve Özsoy, Y. (1987). *Özel Eğitime Giriş,* (3. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Gasset, y. O. (1998). "Manzara Eğitimi". *Üniversitenin Misyonu.* (Çev: Nevriye Gül Işık).İstanbul: Y.K.Y.

Güler, A. (2009). *Programlı Ve Etkili Bir Müze Gezisi İçin Geliştirilen Müze Eğitim Paketinin Etkililiğinin Ölçülmesi (Ankara İli İlköğretim I. Kademe 3. Sınıf Sanat Etkin.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kırışoğlu, O. T. ve M. Stokrocki.(1997). *İlköğretimde Sanat Öğretimi*, Ankara: Yök/Dünya Bankası, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi

Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). *Bilim ve Sanat Merkezler Yönergesi,* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. Web:http://orgm.meb.gov.tr/ adresinden 12 Şubat 2007'de alınmıştır.

Özsoy, V. (2003). *Görsel Sanatlar Eğitiminde Tarihi ve Düşünsel Temelleri.* Ankara: Ümit Ofset Matbaası.

Renzulli, J.S. (1986). *The Tree Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity*, Cambridge: University of Cambridge Press.

Rilke, R. M. (2000). *Sanat Üstüne Denemeler.(*Çev. Kamuran Şipal). İstanbul: Cem Yayınevi.

Tezcan, K. (2003). *Eğitim Ortamı Olarak Müzeler.* Yıldız Teknik Üniversitesi Müzecilik Yüksek Lisans Programı Eğitim Ortamı Olarak Müzeler Konferansı içerisinde. 26-28 Mayıs 2001. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi

ABSTRACTS

Application Of Multicriteria Decision Making Methods In Elective Courses Selection, *by Batuhan Safa Kutlu, Yusuf Alper Abalı, Tamer Eren*

The aim of this study is to propose multi-criteria decision making (MCDM) approachs to evaluate the elective courses to the students' preferences order. Two MCDM methods are then used in the evaluation procedure: Analytic Hierarchy Process (AHP) and Technique for Order Preference by Similarity to Ideal Solution (TOPSIS) are applied to rank the elective courses alternatives. The criteria are determined with Ishikawa diagram. A case study illustrates the effectiveness of the proposed approach at Kırıkkale University Industrial Engineering departmant.

Keywords: Elective course, multicriteria decision making, AHP, TOPSIS, Ishikawa diagram.

Family Profiles Of Students In The Music Department And The Role Of The Family On Their Career Preferences: Example Of Kırıkkale University, Faculty Of Fine Arts, *by Gülden Filiz Önal*

That we have all properties, interaction with the environment is the product of innate features introduced. However, the effect of the environment in the formation of some of the features may be more than others. The first that comes to mind at the mention of the environment, natural environment and creates the closest family.

No family, the child can not be considered deliberately misleading. However, the development of the child to ensure a healthy environment, you must first become conscious of the family members require their own behavior. This situation affects the student's academic and cultural development, as well as occupational preferences observed.

The aim of this study, Kırıkkale University, Faculty of Fine Arts students in the Department of Music, Department of Music Studies reveal the role of family in family profiles and occupational preferences. The population of the study, Kırıkkale University, Faculty of Fine Arts Department of Music Department of Music Science 120 samples are studying in the school year 2011-2012. Data were collected through a questionnaire prepared by the researcher, the findings of the answers, the frequency (f) and percentage (%) is interpreted considering the actual distribution. As a result of the study, career preferences of individuals in our country under the effect of the family did not appear at the expected level.

Keywords: Music, Family Profile, Professional Choice, The Role of the Family.

Impact of Question Skills Education Programme on the Pre-Scholl Teacher Candidate's Technique of Developing Good Questions *by D. Neslihan Bay, Fatma Alisinanoğlu*

The aim of this research is to identify the cognitive taxonomy and the structure of the questions asked by the candidate of preschool teachers and to develop the questioning skills of the candidate of preschool teachers by teaching. In this research, we used document review, a kind of qualitative research technique. The candidates of preschool teachers were determined according to easily accessible case sampling method, which is a kind of intentional sampling methods. 6 The candidate of preschool teachers were determined as attendants according to measure sampling in easily accessible case sampling. In the application of the research, the candidates of preschool teachers were asked to write questions on "Question Formation Form 1". Then, in order to develop the candidate of preschool teachers' questioning skills, "Teaching Asking Questions Skill Program" was conducted 12 hours and a week. After teaching, the candidate of preschool teachers were asked to write questions on "Question Formation Form 2". Percent tables and frequency was given to identify the effect of teaching. In the results of the research, we concluded that before the application of program, the candidate of preschool teachers generally asked knowledge questions and closed-ended questions. However, after the application of the program, the candidate of preschool teachers asked more questions on the level of analysis, synthesis, and evaluation and open-ended.

Keywords: Preschool, Questioning, Open-Ended Questions, Closed-Ended Questıons, Cognitive Taxonomy

Museum Trips of Art History Held for Giftef Children Based on the Multiple Discipline-Based Art Education Method, and the Impact of These Visits on Their Artistic Applications, *by Hüda Sayın Yücel*

The purpose of this study is to investigate the effectiveness of museum visits, about "View Image" within the field of Art History, on the children studying in Science and Art Centers, In this research, it is examined that whether the tour of the museum has been successful on the experimental group and the effect of artistic practices or not. Experimental design was used for this study. The experimental group (13 students) and the control group (13 students) were determined randomly among the students at Yasemin Karakaya Science and Art Center. Pre-test and Post-test was used as a tool for data collection. In addition, qualitative research methods were applied. By using the descriptive analysis, the researcher's observations and interpretation of the results were made with the percentages and frequencies. As a result of the research carried out by the experimental group showed a significant difference from the control group. It was shown that gifted children, at Science and Art Center, participating Art Applications with classical education are unable to achieve enough learning and practicing.

Keywords: *Discipline-Based Art Education (DBAE), Museum Education, Gifted/Talented Children Art Education, Science and Arts Center.*

YAYIN İLKELERİ

Sosyal Bilimler Dergisi, Ocak ve Temmuz aylarında yılda iki sayı olarak yayımlanan hakemli bir dergidir. Yayın kurulunun kararıyla dergide farklı dillerde yazılmış çalışmalara da yer verilebilir. Derginin amacı, sosyal bilimler alanında bilimsel araştırma ve incelemeleri yayımlamaktır. *Sosyal Bilimler Dergisi*'nde, çeşitli alanlarda yeni çıkmış bilimsel eserlerin tanıtımına ilişkin kitap değerlendirmeleri de yayımlanır. Makalelerin daha önce başka bir yerde yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere gönderilmemiş olması gerekir. Daha önce bilimsel bir toplantıda sunulmuş bildiriler, yayımlanmamış olmak ve sunulduğu toplantı ve tarihi açıkça belirtilmek şartıyla kabul edilebilir.

Yazıların Değerlendirilmesi

Yazım kurallarına uygun olduğu Yayın Kurulu'nca tespit edilen yazılar iki hakeme gönderilir. Hakem raporlarından biri olumlu, diğeri olumsuz olduğu takdirde, Yayın Kurulu yazıyı üçüncü hakeme gönderilebilir veya hakem raporları çerçevesinde nihai kararı verebilir. Yayın Kurulu, esasa yönelik olmayan editoryal düzeltmeler yapabilir. Yazarlar, raporlarda katılmadıkları hususlar varsa, gerekçeli ve yazılı itiraz hakkına sahiptir. Yayına kabul edilmeyen eserler, yazarlarına iade edilmez. Yayımlanması kabul edilen yazıların telif hakkı Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne devredilmiş sayılır. Makalelerdeki görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Yazım Kuralları

Makalenin başında 100-150 kelimelik Türkçe ve İngilizce özet (Times New Roman, 10 punto, tek satır aralığında) ile 4-6 kelimeden oluşan yine Türkçe ve İngilizce anahtar sözcükler bulunmalıdır. Makalenin İngilizce başlığı da "abstract"la birlikte verilmelidir. Ana metin, MS Word programında, Times New Roman yazı karakteri ile, 12 punto, 1.5 satır aralığıyla yazılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Makalelerin en az 5.000 en çok 10.000 kelime civarında olması beklenmektedir. Kelime sayısının yetersiz olması halinde, makale değerlendirmeye alınmaz. Tabloların numarası ve başlığı bulunmalıdır. Tablo numarası üste ortalı olarak yazılmalı, tablo adı ise tablo numarasının karşısına her sözcüğün ilk harfi büyük olmak üzere metinden 1 punto küçük yazılmalıdır. Tablo içindeki metinlerin yazı puntosu 10 punto olmalıdır. *Şekiller siyah beyaz baskıya uygun hazırlanmalıdır.* Şekil numaraları ve adları şeklin hemen altına ortalı şekilde yazılmalıdır. Resim adlandırmalarında, şekil ve tablolardaki kurallara uyulmalıdır. Şekil, tablo ve resimler, sayfa sayısı olarak makalenin üçte birini aşmamalıdır. Doğrudan alıntılar tırnak içinde verilmeli, dört satırdan uzun alıntılar ise tırnak içine alınmaksızın satırın sağından ve solundan 1.5 cm içeride, blok hâlinde ve tek satır aralığıyla 1 punto küçük yazılmalıdır. Atıflar, metin içinde aşağıdaki şekilde yazılmalı, eserin tarihinden sonra iki nokta üst üste koyularak, s. ya da ss. gibi kısaltmalar kullanılmadan sayfa numarası veya aralığı yazılmalıdır. Birden çok yazarlı yayınlarda, metin içinde ilk yazarın soyadı ve sonuna 'vd.' yazılmalıdır. Metin dışında açıklama gereksinimi duyulan hallerde dipnot yerine metin sonunda "Notlar" başlığı altında sonnot sistemi kullanılmalıdır.

Atıf örnekleri: (Köprülü, 1944), (Köprülü, 1944: 15); (Brown, vd., 1998); (Usta ve Mahiroğlu, 2008: 11). Kaynakçada, birden fazla yazarlı yayınların tüm yazarları belirtilmelidir. Yazarların ad ve soyadı yer değiştirerek belirtilmelidir. Eğer birden fazla yarzar varsa ilk yazardan sonrakiler için ad ve soyad yer <u>değiştirilmemelidir</u>. Yayım tarihi olmayan eserlerde ve yazmalarda sadece yazarların adı, yazarı belirtilmeyen ansiklopedi vb. eserlerde ise eserin ismi yazılmalıdır. Kaynakça soyadına göre alfabetik sırayla ve aşağıdaki formatta verilmeli, ilk satır en baştan, izleyen satırlar 1.5 cm içeriden yazılmalı,

her eser arasında bir satır boşluk bırakılmalıdır. Kaynakça 11 puntoda yazılmalıdır. Eserlerin başına sayı, tire ya da madde işaretleri konulmamalı, ilk satır en baştan sonraki satırlar içeriden olacak şekilde yazarın soyadına göre alfabetik olarak sıralanmalıdır. İnternet kaynaklarında tüm bilgiler verilmeli, ardından tam adres ve kaynağa erişim tarihi belirtilmelidir:

Kaynakça örnekleri:

Kitap örneği
Huntington, S. P. (2002). Medeniyetler Çatışması ve Yeni Dünya Düzeninin Yeniden Kurulması. İstanbul: Okyanus Yayınları.

Makale örneği
Reich, W. (1984). Psikanalizin Tarihsel Araştırmalara Uygulanması. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, 39 (1-4), 191-203.

Kitap bölümü örneği
Gibler, D. (2000). Alliances. Why Some Cause War and Why Others Cause Peace. John A. Vasquez (ed.), What
Do We Know About War? New York: Rowman and Littlefield.

İnternet kaynağı örneği
Olsen, J. P. "Organizing European Institutions of Governance," ARENA Working Papers, No 2, 2000. http://www.arena.uio.no/publications/wp00_2.htm (erişim tarihi: 17 Aralık 2007).

Tez örneği
Erkuş, L. (2009). Eğitim Fakültelerinin Akreditasyon Sürecine Hazır Olma Durumuna İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Yazıların Gönderilmesi
Yazılar hem elektronik ortamda (dergi e-mail adresine veya cd'ye kaydedilmiş olarak), hem çıktı olarak 2 kopya şeklinde yazar ismi ve iletişim bilgileri olmadan dergiye gönderilmelidir. Yazarların isim ve iletişim bilgileri dijital kopyada mutlaka bulunmalıdır.
Makalenin ilk sayfasında yazarın adı ve soyadı verilmeli, yazarın unvanı, görev yaptığı kurum ve iletişim bilgileri ise ile ilgili bilgiler (e-mail ve telefon gibi) sayfanın altında yıldızlı (numaralı değil) dipnot şeklinde verilmelidir. Hakem sürecinden sonra, varsa istenen düzeltmeler yapılarak makale, en geç bir ay içinde hem dijital ortamda hem de çıktısıyla birlikte dergiye ulaştırılır.