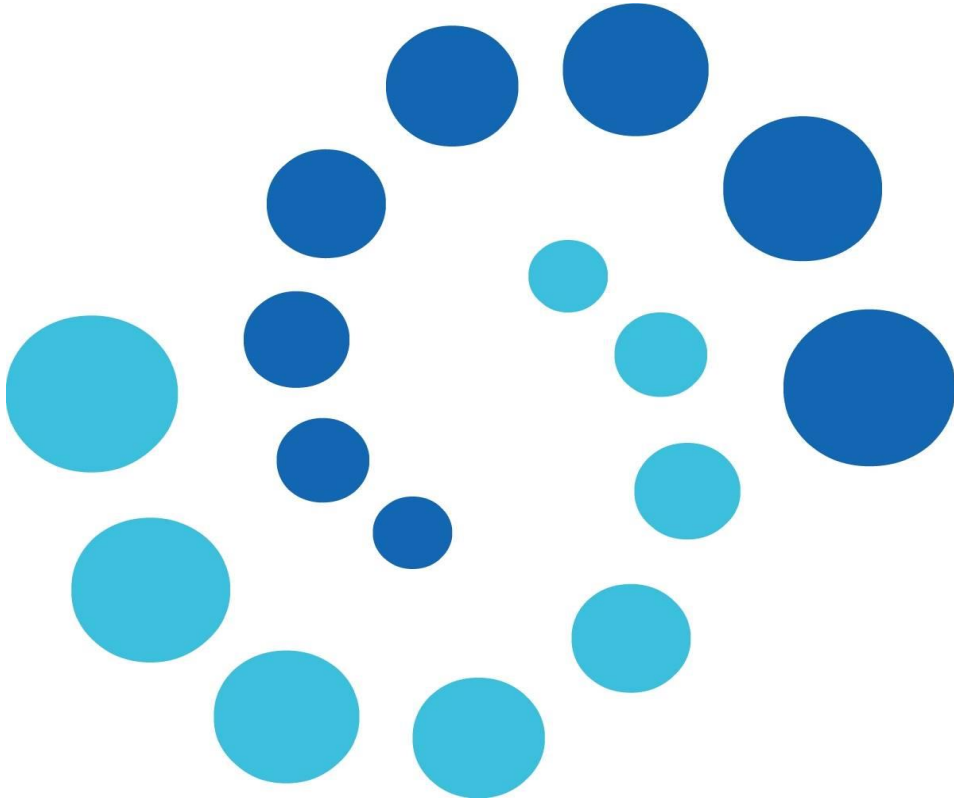




Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi



The Journal of Limitless Education and Research

Temmuz 2019
Cilt 4, Sayı 2

July 2019
Volume 4, Issue 2



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi

Temmuz 2019, Cilt 4, Sayı 2

The Journal of Limitless Education and Research

July 2019, Volume 4, Issue 2

Sahibi

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Owner

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Editör

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK

Editor in Chief

Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK

Editör Kurulu

Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI
Doç. Dr. Ayşe ELİÜŞÜK BÜLBÜL
Doç. Dr. Ayşegül TURAL
Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI
Doç. Dr. Burçin GÖKKURT
Doç. Dr. Gülden TÜM
Doç. Dr. Gülsün ŞAHAN
Doç. Dr. Özlem BAŞ
Doç. Dr. Tanju DEVECİ
Dr. Aysun Nüket ELÇİ
Dr. Burcu ÇABUK
Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU
Dr. Menekşe ESKİCİ
Dr. Oğuzhan KURU
Dr. Serpil ÖZDEMİR
Dr. Süleyman Erkam SULAK
Dr. Yasemin BÜYÜKŞAHİN

Editorial Board

Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI
Assoc. Prof. Dr. Ayşe ELİÜŞÜK BÜLBÜL
Assoc. Prof. Dr. Ayşegül TURAL
Assoc. Prof. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI
Assoc. Prof. Dr. Burçin GÖKKURT
Assoc. Prof. Dr. Gülden TÜM
Assoc. Prof. Dr. Gülsün ŞAHAN
Assoc. Prof. Dr. Özlem BAŞ
Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ
Dr. Aysun Nüket ELÇİ
Dr. Burcu ÇABUK
Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU
Dr. Menekşe ESKİCİ
Dr. Oğuzhan KURU
Dr. Serpil ÖZDEMİR
Dr. Süleyman Erkam SULAK
Dr. Yasemin BÜYÜKŞAHİN

Dil Uzmanı

Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI
Dr. Arzu ÇEVİK
Dr. İbrahim Halil YURDAKAL
Dr. Serpil ÖZDEMİR

Philologist

Assoc. Prof. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI
Dr. Arzu ÇEVİK
Dr. İbrahim Halil YURDAKAL
Dr. Serpil ÖZDEMİR

Yabancı Dil Sorumlusu

Doç. Dr. Gülden TÜM
Doç. Dr. Tanju DEVECİ
Dr. İhsan Çağatay ULUS
Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU

Foreign Language Specialist

Assoc. Prof. Dr. Gülden TÜM
Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ
Dr. İhsan Çağatay ULUS
Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU

İletişim

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği
06590ANKARA - TÜRKİYE
e-posta: editor@sead.com.tr
sead@sead.com.tr

Contact

Limitless Education and Research Association
06590 ANKARA - TURKEY
e-mail: editor@sead.com.tr
sead@sead.com.tr

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi (SEAD), yılda üç kez yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Yazıların sorumluluğu, yazarlarına aittir.

Journal of Limitless Education and Research (J-LERA) is an international refereed journal published three times a year. The responsibility lies with the authors of papers.

İNDEKSLER



Kapak: Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 4, Sayı 2

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 4, Issue 2

Yayın Danışma Kurulu (Editorial Advisory Board)

- Prof. Dr. Ahmet ATAÇ, Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ahmet GÜNŞEN, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ahmet KIRKILIÇ, Ağrı Çeçen Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali MEYDAN, Nevşehir Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali Murat GÜLER, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali Ulvi YILMAZER, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Efe AKBULUT, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Emine KOLAÇ, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erika H. GILSON, Princeton University, USA
Prof. Dr. Erkut KONTER, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ersin KIVRAK, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Esra BUKOVA GÜZEL, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fredricka L. STOLLER, Northern Arizona University, USA
Prof. Dr. Hüseyin KIRAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Jack C. RICHARDS, University of Sidney, Avustralia
Prof. Dr. Liudmila LESCHEVA, Minsk State Linguistics University, Belarus
Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI, Rouen Normandy University, France
Prof. Dr. Mustafa Murat İNCEOĞLU, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Sami TOPÇU, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nurettin ŞAHİN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Perihan YALÇIN, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Selma YEL, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Serap BUYURGAN, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK, TODAİE, Türkiye
Prof. Dr. Todd Alan PRICE, University National-Louis, USA
Prof. Dr. Thomas R. GILLPATRICK, Portland State University, USA
Prof. Dr. William GRABE, Northern Arizona University, USA

Prof. Dr. Turan PAKER, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Carol GRIFFITHS, University of Leeds, UK
Assoc. Prof. Dr. Elza SEMEDOVA, Khazar University, Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Galina MİSKİNIENE, Vilnius University, Lithuania
Assoc. Prof. Dr. Jodene GOLDENRING FINE, Michigan State University, USA
Assoc. Prof. Dr. Könül HACIYEVA, Azerbaijan National Academy of Sciences, Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Salah TROUDİ, University of Exeter, UK
Assoc. Prof. Dr. Sevinc QASİMOVA, Bakü State University, Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Spartak KARDİU, Tiran University, Albania
Assoc. Prof. Dr. Suzan CANHASİ, University of Prishtina, Kosovo
Assoc. Prof. Dr. Şaziye YAMAN, American University of the Middle East (AUM), Kuwait
Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ, Khalifa University of Science and Technology, UAE
Assoc. Prof. Dr. Xhemile ABDİU, Tiran University, Albania
Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Berna Cantürk GÜNHAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Demet GİRGİN, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Duygu UÇGUN, Ömer Halis Demir Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Emre ÜNAL, Ömer Halis Demir Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Esin Yağmur ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Feryal BEYKAL ORHUN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Fulya ÜNAL TOPÇUOĞLU, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gizem SAYGILI, Karaman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gülden TÜM, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Güliz AYDIN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hakan UŞAKLI, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hüseyin ANILAN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. İbrahim COŞKUN, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Kamil İŞERİ, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Melek ŞAHAN, Ege Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Meltem DEMİRCİ KATRANCI, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nazan KARAPINAR, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nil DUBAN, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Orhan KUMRAL, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Özlem BAŞ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Pınar GİRMEN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ruhan KARADAĞ, Adıyaman Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Sevgi ÖZGÜNGÖR, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Sibel KAYA, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Ufuk YAĞCI, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Vesile ALKAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Yalçın BAY, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Dr. Feride HATİBOĞLU, University of Pennsylvania, USA

Dr. Nader AYİŞH, Khalifa University of Science and Technology, UAE

Dr. Nurcan KÖSE, American University of the Middle East (AUM), Kuwait



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 4, Sayı 2

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 4, Issue 2

Hakem Kurulu (Review Board)

Prof. Dr. Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ, Balıkesir Üniversitesi

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın Üniversitesi

Doç. Dr. Ayşe ELİÜŞÜK BÜLBÜL, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi

Doç. Dr. Ayşegül TURAL, Bartın Üniversitesi

Doç. Dr. Gülden TÜM, Çukurova Üniversitesi

Doç. Dr. Gülsün ŞAHAN, Bartın Üniversitesi

Doç. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi

Doç. Dr. Tanju DEVECİ, Khalifa University

Dr. Ceren SAYGI GERÇEKER, Adnan Menderes Üniversitesi

Dr. Menekşe ESKİCİ, Kırklareli Üniversitesi

Dr. Süleyman Erkam SULAK, Ordu Üniversitesi

Değerli Okuyucular,

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisinin Temmuz 2019 sayısını sunmaktan mutluluk duyuyoruz. Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği (SEAD) olarak 2016 yılından bu yana kesintisiz olarak yayınladığımız Dergimizin amacı, eğitim ve araştırma alanına bilimsel katkı sağlamaktır. Bu amaçla kuramsal ve uygulamalı çalışmalarını yayınlama, bilimsel bilgileri ulusal ve uluslararası düzeyde paylaşma, yeni bilgiler üretilmesine ortam hazırlama işlemine öncelik verilmektedir.

Dergimizin Bilim Kurulu yurt içi ve yurt dışında görevli akademisyenlerin katkılarıyla giderek güçlenmektedir. Akademik kalitesinden ödün vermeden yayın hayatına devam eden Dergimizin hazırlanmasına emeği geçen bütün editör, yazar ve hakemlere teşekkür ediyoruz.

Yılda üç sayı olarak yayınlanan Dergimiz çeşitli ulusal ve uluslararası düzeydeki indekslerde taranmaktadır. Bu sayıda eğitimle ilgili 5 bilimsel araştırmaya yer verilmiştir. Dergimiz, eğitim ve araştırma alanına yönelik makalelerin yanı sıra disiplinler arası akademik çalışmaların yer aldığı seçkin bir yayın olarak okuyucularla buluşmaya devam edecektir.

Dergimizin eğitim ve araştırma alanına katkıları getirmesini diliyoruz. Saygılarımızla.

SINIRSIZ EĞİTİM VE ARAŞTIRMA DERNEĞİ



Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 4, Sayı 2
The Journal of Limitless Education and Research, Volume 4, Issue 2

İÇİNDEKİLER

Makale Türü: Araştırma

Firdevs GÜNEŞ

İlk yazma Öğretimi 121-142
Teaching of Primary Writing

Derya GİRĞİN, Çavuş ŞAHİN

Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Öğrencilere İlişkin Özyeterlilik Düzeylerinin
Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi 143-166
Investigation of Pre-service Teachers' Self-Efficacy Levels of Gifted Students in
Terms of Some Variables

Berna YALKIN, Ayşe Derya IŞIK

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programındaki Kazanımların Yaşam Boyu Öğrenme
Yetkinlikleri Açısından İncelenmesi 167-188
An Examination of the Science Curriculum Acquisitions in Terms of Lifelong
Learning Competences

Başak SAYLAM, Demet GİRĞİN

Müzik Performans Kaygısı: Belirtileri, Nedenleri, Baş Etme Stratejileri 189-199
Music Performance Anxiety: Symptoms, Causes, Coping Strategies

Döndü Neslihan BAY, Yalçın BAY

Balkanlardaki Çocuk Oyunları 200-223
Children Games in The Balkans



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi
Cilt 4, Sayı 2, 121 - 142
The Journal of Limitless Education and Research
Volume 4, Issue 2, 121 - 142

DOI: 10.29250/sead.550779

Gönderilme Tarihi: 08.04.2019

Makale Türü: Araştırma

Kabul Tarihi: 14.07.2019

İlkyazma Öğretimi

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi, firdevs.gunes@gmail.com

Özet: Yazma, bireyi geliştiren ve geleceğine yön veren becerilerin başında gelmektedir. Bu nedenle öğrencilerin yazma becerileri erken yaşlardan itibaren geliştirilmeye çalışılmaktadır. Yazma zihinsel, görsel-algısal ve fiziksel olmak üzere üç temel bileşenden oluşmaktadır. Bunlar düz bir çizgi şeklinde değil iç içe geçmiş halkalar halindedir. Yazma sırasında bir taraftan zihindeki bilgi ve beceriler harekete geçirilmekte, bir taraftan görsel-algısal kontrol yapılmakta, bir taraftan da fiziksel beceriler kullanılmaktadır. Yazma sürecinin başlangıcını ilkyazma öğretimi oluşturmaktadır. İlkyazma öğretiminde zihinsel, görsel-algısal ve fiziksel alanlarda çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Zihinsel alanda her harfin görüntüsünü zihne yerleştirme, yazı programı oluşturma ve yönetme işlemlerine yer verilmektedir. Görsel-algısal alanda gözlerin eli ve kalemi izlemesi, yazılanları okuması ve denetlemesi üzerinde durulmaktadır. Fiziksel alanda ise elin kalemi kâğıt üzerinde hareket ettirmesi ve harfleri doğru üretmesine çalışılmaktadır. Etkili bir ilkyazma öğretimi için her alana önem verilmekte ve öğrencilerin yazma becerilerinin gelişim durumu izlenmektedir. Öğretmenlerin üç alanda da geliştirilecek becerileri iyi bilmeleri ve titizlikle uygulamaları beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: İlkyazma öğretimi, Zihinsel-görsel-algısal-fiziksel beceriler.

Teaching of Primary Writing

Abstract: Writing is a very important skill for that develop the individual and a guide for his future. Therefore, it is emphasized that students' writing skills should be developed from an early age. Writing is composed of three components: mental, visual-perceptual and physical. They are not in the form of a straight line, but in nested rings. During the writing, the knowledge and skills in the mind are activated, on the one hand visual-perceptual control is made and on the other hand physical skills are used. The beginning of the writing process is the start with the teaching of writing. There are many studies are done about teaching of writing in three areas as mental, visual-perceptual and motor at the early period. The mental field is the area where letters to be written are placed in memory, the process of motor program is organized and managed. The visual-perceptual field is the area where the eye follows the hand and the pen, and reads and supervises the writings. The physical field is where the hand moves the pen on the paper and the letters are produced. In order to teach an effective pre-writing, every field should be given importance and the development of writing skills should be monitored. Teachers are expected to improve their skills and apply them meticulously.

Key Words: Primary writing, Mental-visual-perceptual-physical skills.

Künyesi: Güneş, F. (2019). İlkyazma Öğretimi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4 (2), 121-142. DOI: 10.29250/sead.550779

Bu makale İntihal.net sistemi tarafından taranmış ve orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

Yazar Orcid No: 0000-0002-9449-8617

1.Giriş

Yazma zihinde başlayan, bilgi, duygu ve düşünceleri işaretlere aktararak paylaşılmasını sağlayan bir süreçtir. Yazma sırasında zihinde bir dizi işlem yapılmakta, düşünceler sıralanarak kelime, cümle ve metinlere aktarılmaktadır. Bu sürece beyin, göz, kulak, dil, el, kol, parmak gibi çeşitli organlar eşlik etmektedir. Yazma ile öğrenci kendini ifade etmekte, başkalarıyla iletişim kurmakta, öğrenmekte ve dünyayı tanımaktadır. Bunun için çoğu gelişmiş ülkede öğrencilerin yazma becerilerinin erken yaşlarda geliştirilmesi üzerinde önemle durulmaktadır. Erken yaşlarda geliştirilen yazma becerileri öğrencilerin dil, zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmeye doğrudan katkı sağlamaktadır.

Yazma konuşma gibi üretime dayalı bir süreçtir. Bilgi, duygu ve düşünceler harflere, kelimelere ve cümlelere aktarılarak metinler oluşturulmaktadır. Yazma sürecinin başlangıç aşamasına ilkyazma öğretimi denilmektedir. Bu aşamada harflerin yazılışı, yazım yönü, başlangıç ve bitiş noktaları, çizgilerin soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru çizilmesi, bir harfi daha az hareketle ve eli kaldırmadan yazma, küçük ve büyük harfleri yazma gibi çalışmalar yapılmaktadır. Hızlı ve güzel yazı yazabilmek için çeşitli yöntem ve teknikler uygulanmaktadır. Metinlerde küçük harfler daha fazla kullanıldığından önce küçük harflerin yazılışı öğretilmekte, ardından büyük harflere geçilmektedir.

Yazma dil, zihin, dikkat, algı, el, kol gibi çeşitli becerileri gerektiren karmaşık bir etkinliktir. Bu becerileri geliştirmek çocuk için uzun ve zor bir süreçtir. Ancak yetişkinlerin çoğu yazmayı öğrenirken neler yaşadığını ve nasıl öğrendiğini hatırlamaz. Yoğun çabaları içeren bu öğrenme süreci öğrencinin el-kol, bilek ve parmak hareketlerini otomatikleştirmesini öngörür. Bu süreçte üst düzey dikkat de gereklidir. Yazarken gözler ele ve kalemlerle çizilenlere odaklanır, harflerin büyüklüğü, yönü, aynı düz çizgide olması gibi işlemleri kontrol eder. Bir süre sonra yorgunluk ortaya çıkar. Bütün bu işlemlerin niçin yapıldığını bilmek ve anlamak ise süreci kolaylaştırmaktadır (Zesiger, 1995; Viviani, 1994). Son yıllarda uluslararası düzeyde yapılan bazı araştırmalar yazılı dili geliştirmede öğrencilerin sorun yaşadıklarını göstermektedir. Bu araştırmalara göre ilkokul öğrencilerinin %10-30'u yazı üretimi gelişimi ile okul başarısında yeterli başarıya ulaşamamaktadır (Chartrel & Vinter, 2006). Bu durum çoğu eğitimcinin dikkatini ilkyazma öğretiminin niteliğine çevirmektedir.

Genel olarak ilkyazma öğretiminde önce çocuğun harfleri görsel olarak tanımasına, ardından harfleri çizerek üretmesine rehberlik edilmektedir. Daha sonra el, kol ve fiziksel hareketlerin geliştirilmesine çalışılmaktadır. Bu süreçte harfleri çizme işlemi otomatikleşmeli,

dikkat becerileri iyi kullanılmalı ve bütün dikkat harf üretim sürecine odaklanmalıdır (Bara & Gentaz, 2006; Vinter & Zesiger, 2008). Bu anlayıştan hareketle ilkyazma öğretiminde öğretilecek yazı biçimi, türü, araçları ve yöntemleri üzerinde önemle durulmaktadır. Dik temel veya bitişik eğik yazı harflerinin nasıl öğretileceğine karar verilmektedir. Yazı öğretimi çalışmalarında daha çok kalem tercih edilmekte ve kalemle yazma öğretilmektedir. Son yıllarda yapılan araştırmalar, kalemle yazma öğretiminin öğrencilerde dil, zihinsel gelişim ve yaratıcılık açısından çok önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

1.1. Yazma Nedir?

Yazma, söz ve düşünceleri özel işaret veya harflerle anlatma, kaydetme, yazıyla anlatma, bildirme, eser oluşturma gibi anlamlarda kullanılmaktadır. Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük' te yazma;

- Söz ve düşünceyi özel işaret veya harflerle anlatmak,
- Yazı ile anlatmak, yazıya dökmek,
- Yazı ile bildirmek, haber vermek,
- Yazar olarak görev yapmak,
- Bir bilim veya edebiyat eseri oluşturmak,
- Sayaç vb. sayılarla niceliği belirtmek,
- Kaydetmek,
- Yazmak işi, tahrir olarak açıklanmaktadır.

Yabancı sözlüklerde yazma, *“Bir dildeki sesleri işaretlerle gösterme, yazı sisteminin işaretlerini çizme, bir yazı sistemi ve işaretleri kullanarak harfler oluşturma, harfleri birleştirerek kelime oluşturma, cümle ve metin oluşturma, düşüncesini yazılı dille ifade etme, bilimsel ve edebi bir eser oluşturma, birine bir mesaj ya da mektup yazma, sözlerini bir makale, yazı ya da eser ile anlatma, bir mesaj ya da mektupla birinden bir şey isteme, uygun işaretleri kullanarak müzik seslerini notalara dökme,* gibi anlamlarda verilmektedir (Larousse, 2018).

Yazma ile ilgili uzmanlar tarafından yapılan bazı tanımlar ise şöyledir:

- Danièle Dumont'a göre yazma harf, hece, kelime gibi çeşitli fiziksel hareketler sonucu gerçekleşen ürünlerdir. Okuyucunun bu ürünleri tanınması ve anlamını

keşfetmesi gerekir (Dumont, 2006). Bu açıklama ilkokuldaki yazma öğretimine yöneliktir.

- Yves Reuter'e göre ise yazma tarihsel süreç içerisinde gelişen sosyal bir uygulamadır. Bu uygulama ile çeşitli bilgiler, olaylar, değerler, girişimler vb. yazılı olarak anlatılmaktadır (Reuter, 1996). Bu açıklamada ise yazma eğitimi vurgulanmaktadır.
- Virginie Fraile-Delon'a göre yazma, birbirine bağlı üç boyuttan oluşmaktadır. Bunlar araç gereç, grafik ve zihinsel boyutlar olmaktadır. Grafik boyutta bireyin parmak, el, kol gibi fiziksel hareketleri ile uzun süreli öğrenme çabaları yer almaktadır. Zihinsel boyutta ise yazılı üretimler ve zihinsel çabalar bulunmaktadır (Fraile-Delon, 2007).
- Liliane Baron'a göre yazma, sadece sesleri harflere çevirme işlemi değildir. Yazma aynı zamanda bir üretim işlemidir. Yazma yoluyla kitap, roman, hikâye gibi çeşitli eserler üretilmektedir. Ayrıca yazma iki yönlü iletişim aracı olmaktadır. Yazma sırasında bir yandan yazılır bir yandan da okuma işlemi gerçekleştirilir. Kısaca öğrencinin başarılı olması için hem grafik işlemleri geliştirmesi hem de yazının temel kurallarını öğrenmesi ve iyi okuyucu olması gerekmektedir (Baron, 2000).
- Vygotsky ve Foucambert, "Yazma, düşünme üzerinde düşünmedir. Yazı, düşünceyi yansıtma aracıdır. Yazı, dil aritmetiğidir." gibi tanımlar yapmıştır. Bu açıklamalarda yazma işlemi bireyin anlama, düşünme gibi çeşitli zihin becerilerini geliştirme aracı olarak ele alınmıştır (Brossard, 2002; Güneş, 2007; Jay, 1996).

Yukarıda verilen tanımlarda yazma işleminin çeşitli yönlerine vurgu yapılmaktadır. Bunlar genel olarak değerlendirildiğinde yazma, sesleri harflere çevirme, harfleri çizme, söz ve düşünceleri işaretlere aktarma, harfleri birleştirerek hece, kelime, cümle ve metin oluşturma, olay ve düşünceleri yazılı olarak ifade etme, bilimsel ve edebi eserler üretme gibi açıklanmaktadır. Bu açıklamalarda yazma sürecinin iki aşaması öne çıkmaktadır.

- Birincisi yazmanın temel düzeyini oluşturan harflerin yazılış yönünü bilme, harfleri çizme, sesleri harflere çevirme, harfleri birleştirme, hece, kelime ve cümleleri kurallara uygun yazmadır. Bu işlemler yazma sürecinin başlangıcı olmakta ve ilkyazma öğretimini kapsamaktadır.
- İkincisi yazmanın üst aşamalarını oluşturan söz ve düşünceleri yazılı metinlere aktarma, mektup, makale, roman gibi farklı metinler üretme, kendini yazılı olarak

ifade etme ve zihinsel becerilerini geliştirmedir. Bu işlemler yazma sürecinin üst düzeyini oluşturmakta ve yazma eğitimini kapsamaktadır.

1.2. Gelişimi

Yazmayı öğrenme okul öncesi dönemden başlamakta ve ilkokul boyunca sürmektedir. Bu sürede öğrenciler çeşitli beceriler geliştirmektedir. Yazmada gelişimsel süreçleri açıklayan bir model 1988 yılında Emilia Ferreiro tarafından geliştirilmiştir. Ferreiro'nun Yazma Gelişim Modeli'ne göre çocuklarda yazmayı öğrenme iki temel aşamada gerçekleşmektedir. Bunlar resim-harf aşaması ile alfabe aşamasıdır. Bu aşamalar çocukların gelişim durumuna göre değişmektedir (Ferreiro,2006; Güneş,2007).

Resim-Harf Aşamasında çocuklar erken yaşlardan itibaren zihin enerjisini yazı sistemini anlamaya harcamakta ve onu taklit etmeye çalışmaktadır. Çocuklar önce resim ve şekilleri tanımaya, onları çizmeye başlamaktadır. Daha sonra kelimeleri fark etmekte ve gördüklerini kopyalamaktadırlar. Giderek hece ve harfleri tanımaktadır. Yani çocuğun yazmayı öğrenme süreci, resim ve şekilleri çizmekle başlamakta, kelime ve heceleri kopyalamakla devam etmekte, harfleri yazmaya kadar sürmektedir. Emilia Ferreiro bu gelişim sürecini "harf öncesi yazı" şeklinde özetlemektedir.

Alfabe Aşaması: Çocuğun yazı sisteminin yapısını iyi anladığı ve yetişkinler gibi yazı yazmaya başladığı aşamadır. Bu aşamada çocuk bir taraftan harflerin şekilleri, boyu, yazılması, birleştirilmesi, satır üzerine yerleştirilmesi, büyük-küçük harfler, yazı yönü, kelime aralarındaki boşluklar, nokta, virgül vb. alfabetik ilkeleri öğrenmekte, bir taraftan da ses bilincinin gelişmesiyle birlikte, seslerle harfler arasındaki ilişkiyi yani alfabetik ilişkileri keşfetmeye çalışmaktadır. Seslerle harfler arasındaki ilişkiyi keşfetmeye başladıkları zaman yazma işlemi kolaylaşmaktadır. Ses bilinci gelişmiş öğrenciler seslerle harflerin ilişkisini daha kolay keşfetmektedir (Güneş, 2007). Çocuk yazıyı öğrenirken okumayı da geliştirmekte, kendi girişimleriyle, kendi hatalarından hareket ederek alfabetik sistemi iyice keşfetmekte ve zihninde yapılandırmaktadır.

Görüldüğü gibi çocuklarda yazmanın gelişimi uzun ve zor bir süreci kapsamaktadır. Bu sürecin başlangıcında çocuk çizgi, rakam ve harf gibi farklı grafik sistemleri ile karşılaşmaktadır. İki yaşından önce resim ile yazı arasındaki farkı ayırt edemezler. Çocukların ilk kopyalayarak çizdikleri harfler genellikle resimlere benzemektedir. Zamanla resim ile yazı ayırt edilmeye başlanmaktadır. Dört yaşından itibaren çocuklar resmin bir objenin özellikleri olduğunu, yazı olmadığını anlarlar. Sağ ve sol ellerini kullanarak bazı harfleri çizerler. Ancak çocuklar altı

yaşından önce düzgün çizgiler üretemezler. İlk harfler çoğunlukla kopyalamaya dayalıdır. Zamanla çizgiler gelişmekte, çeşitlenmekte, daha hızlı ve otomatik üretilmektedir. İlkokul 1. sınıftan 3. sınıfa kadar yazı kalitesi ve hızı aşamalı olarak gelişmektedir. Dördüncü sınıftan itibaren yazı okunaklılığında küçük bir azalma gözlenmekte ancak yazının hızı ve verimliliği artmaktadır (Bara & Gentaz, 2010).

Harfleri yazma işlem ve hareketleri, motor beceri olarak resimden ve çizimden çok farklıdır. Bu nedenle yazının temelini oluşturan harfleri çizme becerilerinin gelişimi üzerinde önemle durulmaktadır. Harfleri üretme, ilkyazma öğretiminin özel bir alanı olmakta ve sistemli bir öğretimi gerektirmektedir. Çocuklarda harfleri yazma hareketinin gelişimi şöyle olmaktadır:

- 18. aydan itibaren, çocuk kendiliğinden karalamalar yapmakta ve belirli özelliklerde çizgiler çizmeye başlamaktadır.
- 30. aya doğru, çocuklarda çizgi çeşitliliği giderek gelişmekte, yazma işlem ve hareketlerini taklit etmektedir. Bu aşamada gözler sadece eli takip etmekle kalmaz aynı zamanda eli yönlendirmeye başlar.
- 3 yaş civarında, çizgiler daha iyi kontrol edilmektedir. Dalgalar, zikzaklar, daireler, çemberler gibi çeşitli çizgiler çizilmektedir.

Çocukların bazı geometrik desenleri kopyalama işlemi de bir gelişim sürecine bağlı ilerlemektedir. Bu konuda çoğu yazar belirli bir gelişimsel sürecin olduğunu kabul etmektedir. Buna göre çocuklar, 3 yaşında daireler, 4 yaşında kareler, 5 yaşında üçgenler, 7 yaşında da prizmaları kopyalayarak çizebilmektedir. Çizgilere paralel olarak çocuklarda kalem tutma da aşamalı olarak gelişmektedir. Bu gelişim süreci şöyledir:

- 12-18 aylık çocuklar kalemi avuç içinde ve sıkı bir şekilde tutarlar.
- 2 yaşlarında, çocuk yazma işlemine ilgi duyar ve kalem başparmak sol tarafında, diğer parmaklar sağ tarafında tutulmaktadır.
- 3 yaşından itibaren çocuk, yetişkinin kalem tutma biçimine yaklaşır, başparmak ve orta parmak uzatılarak kalemi tutar.
- 6 yaşında ise kalem tutma neredeyse yetişkine benzer. Ayrıca yazı yazmak için gerekli parmak ve el bileği hareketleri de gelişmiş olmaktadır.

Bu gelişim süreci, çocuğun 5-6 yaşlarında yazmayı öğrenmek için gerekli becerilerin önemli bir kısmına ulaştığını, yazmaya hazır olduğunu göstermektedir. Bu durum ilkyazma öğretiminde sistemli olarak geliştirilmelidir.

2. İlk yazma Öğretimi

İlkyazma öğretimi ilkokulun temel ve en önemli görevlerinden biridir. Dil, zihinsel, duyuşal, sosyal ve fiziksel becerileri içeren karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte yazma ile ilgili temel beceriler kazandırılmaktadır. Öğrencilerin aktif ve yoğun çabalarını gerektirmektedir. Bu nedenle ilkyazma öğretimi üç aşamada ele alınmaktadır.

- Birincisi harf üretim aşamasıdır. Bu aşamada öğrencilere harfleri tanıma, harf çizgilerinin yönleri ve sırası, büyük ve küçük harfleri yazma, harfleri satırlara yerleştirme gibi bilgi ve beceriler öğretilmektedir.
- İkincisi kelime üretim aşamasıdır. Bu aşamada kelimeleri yazma, harfleri eksiksiz ve doğru sıralama, harf ve kelime boşlukları bırakma, imla kurallarını uygulama, cümle oluşturma gibi bilgi ve becerilere ağırlık verilmektedir.
- Üçüncüsü metin üretim aşamasıdır. Bu aşamada paragraf ve metin oluşturma, metni planlama ve düzenleme, türlerine göre metinler yazma gibi beceriler üzerinde durulmaktadır (Bara & Gentaz, 2010).

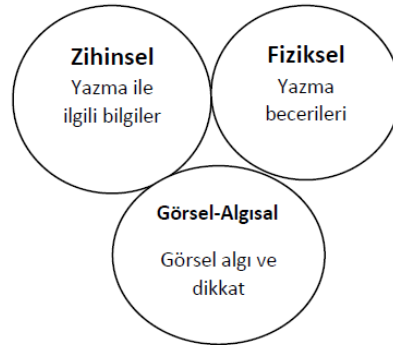
Görüldüğü gibi ilkyazma öğretiminde harf, kelime ve metin gibi basitten karmaşığa doğru gidilmektedir. Yazma işleminin fiziksel boyutuna ayrı bir önem verilmekte ve çalışmaların % 60'ını oluşturmaktadır. Özellikle resim ve çizgileri ayırt etme, kalem tutma, el hareketleri, dik ve eğik çizgiler çizme, harflerin yazılış yönleri, kopyalama, harflere bakarak yazma ve zihinden yazma becerileri üzerinde durulmaktadır. Ardından büyük ve küçük harfleri yazma, harfleri birleştirerek hece, kelime ve cümle oluşturma çalışmalarına ağırlık verilmektedir. Böylece yazma ile ilgili temel becerilerin kazandırılmasına çalışılmaktadır. Bu becerilerin zamanla geliştirilmesi, günlük yaşama aktarılması ve öğrencilerin zamanla iyi yazar olması beklenmektedir.

Bazı kaynaklarda öğrencilere ilkyazma öğretim sürecinde sadece el hareketlerine yer verilmektedir. Oysa gerçek anlamda yazma işlemine parmak, el, kol, bilek, dirsek, göz, kulak, zihin gibi tüm vücut katılmaktadır. Yazı yazmayı öğrenmek için önce okul sıralarında günde 4-5 saat oturulması gerekmektedir. Ardından harflerle ilgili bilgi ve becerilerin öğrenilmesi, zihne yerleştirilmesi ve kullanılması gerekmektedir. Bu süreçte dikkat becerileri de önemli olmakta ve yazma çalışmalarına yoğunlaşmaktadır. Yazma işlemi dil becerileri tarafından da

desteklenmektedir. Böylece ilkyazma çocuk için hareketten çizgiye, çizgiden harfe, harften yazıya giden ardışık işlem ve çabaların ürünü olmaktadır.

3. Temel Bileşenleri

Yazma zihinsel, görsel-algısal ve fiziksel olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır. Bunlara yazmanın alt alanları ya da boyutları da denilmektedir. Bunlar düz bir çizgi şeklinde değil iç geçmiş halkalar halindedir. Karşılıklı olarak birbirini etkilemekte, desteklemekte ve yazma sürecini yönlendirmektedir (D'Ignazio ve Martin, 2018). Yazma becerileri bu bileşenlerin uyum içinde çalışması sonucu geliştirilmektedir. Her alanda geliştirilecek beceriler ve kullanılan teknikler farklıdır. Yazma sırasında bir taraftan zihindeki bilgi ve beceriler harekete geçirilmekte, bir taraftan görsel algısal kontroller yapılmakta, bir taraftan da fiziksel beceriler kullanılarak yazı yazılmaktadır. Kısaca öğretim sürecinde üç alana da önem verilmekte ve hiçbiri ihmal edilmemektedir. Bu süreçte öğrencilerde zihinsel karışıklık olmamasına da dikkat edilmektedir. Yazmanın temel alanları aşağıda şekilde gösterilmektedir.



Şekil 1. Yazmanın temel bileşenleri

Şekil 1’de de görüldüğü gibi ilkyazma öğretiminde biri zihinsel, biri görsel-algısal diğeri de fiziksel olmak üzere üç alanda çalışma yapılmaktadır. Bunların başında zihinsel alan gelmektedir. Zihinsel alanda öncelik yazılacak harflerin görüntülerini zihne yerleştirme, yazı programı oluşturma ve yönetme gibi işlemlere yer verilmektedir. Zihinsel sözlüğe yerleştirilen harf, hece ve kelimelerin görüntüleri, yazılış yönü, anlamı vb. bilgiler yazma sürecine yön vermektedir. Bu süreçte dille ilgili bilgiler de önemli olmaktadır. Görsel-algısal alan ise gözün eli ve kalemi izlediği, yazılan yazıları okuduğu ve denetlediği alandır. Kalemle yazarken görsel alan ile motor alan birleşmekte, yazma süreç ve işlemleri daha kolay kontrol edilmektedir. Özellikle

yazma sürecine dikkat yoğunlaştırma ve sürdürme, yazılanları okuma, yanlışları bulma, düzeltme gibi işlemler daha kolay yapılmaktadır. Öğrencilerde kalemle yazarken yazıya dikkat etme, doğru yazma, yazı hatalarını çabuk fark etme, düzeltme gibi beceriler de geliştirilmeye çalışılmaktadır. Fiziksel alan olarak bedensel, materyal ve ortam boyutu üzerinde durulmaktadır. Bu alanda büyük küçük kaslar, el kol hareketleri, sayfada yazı yazılan yerler, yatay ve dikey çizgiler çizme, harf ve kelime boşlukları, kalem tutma, oturma biçimi vb. çalışmalar yapılmaktadır. Bunlar aşağıda sırasıyla açıklanmaktadır.

3.1. Zihinsel Alan

İlk yazma öğretimi zihinsel düzeyde değerli bir etkinliktir. Bu etkinlik dil, görsel-algısal ve fiziksel becerilerin koordinasyonunu gerektirmektedir (Bara & Gentaz, 2010; Zesiger, 1995). Bu beceriler uzun süreli ve karmaşık bir öğrenmeyi, zihinde harflerin yazımını içeren bir program oluşturmayı gerektirmektedir. Yazının mekân, zaman, ölçütleri ve biçimini içeren zihinsel program sayesinde çocuk kesin, doğru ve akıcı bir şekilde harfler ve işaretler üretmeyi başarmaktadır. Bu becerileri geliştirmek için birkaç yıl uygulama yapmak gerekmektedir. Bu uygulamalarla yazı yazma hareketleri geliştirilmekte, ilerlemekte ve otomatik hale gelmektedir (Chanquoy & Alamargot, 2002).

Yazma ile ilgili araştırmalara göre beynimizde sözleri yazıya dönüştüren bir bölge bulunmaktadır. Bu araştırmaları yöneten Démonet'e göre bu bölgedeki nöronlar sesleri harflere, sese dayalı soyut kodlamaları da yazılı somut kodlara dönüştürmektedir. Ayrıca beynimiz yazılacak harflerin şekline göre kol, el ve parmak kaslarının hareketini de sağlamakta ve yazma sürecini yönetmektedir (Démonet, 2009). Bu anlayışla zihinsel alanda üç temel işleme ağırlık verilmektedir. Bunlar zihinde harf görüntüleri deposu oluşturma, zihinsel yazı programı (motor programı) geliştirme ve harf üretim sürecini yönetme olmaktadır.

3.1.1. Zihinde Harf Görüntüleri Deposu Oluşturma: İlk yazma öğretiminin başlangıcı genel olarak, harflerin zihindeki görüntülerini oluşturmakla başlamaktadır. Daha sonra bu bilgiler yazı yazmaya rehberlik etmekte ve elin hareketlerine yön vermektedir. Bilişsel yaklaşıma göre harfleri çizmek için her harfin görüntüsü zihne yerleştirilmeli ve zihinde harf görüntüleri deposu oluşturulmalıdır (D'Ignazio & Martin, 2018). Bunun için öğrencinin harfleri sürekli görmesi, iyi tanınması, seslendirmesi, ses harf ilişkisini kurması ve zihninde yapılandırması gerekmektedir. Bu becerileri geliştirmek için sınıfa veya öğrencinin odasına harfler tablosu asılmalı, harflerin yazım yönü elle ve oklarla gösterilmeli, harflerin adı söylenerek havada

çizilmeli, noktalarla verilen harflerin üzerinden çizme, satır çizgilerine yerleştirme, harflere bakmadan zihinden yazma gibi çalışmalar yapılmalıdır.

3.1.2. Zihinsel Yazı Programı (Motor Programı) Geliştirme: Öğrencinin harfleri doğru ve kurallara uygun yazması için zihninde yazma işlemini yöneten bir yazı(motor) programı geliştirmesi gerekmektedir (Bara & Gentaz, 2010). Zihinsel yazı programı kâğıt üzerinde yürütülen fiziksel motor işleyişinin soyut bir görüntüsü olarak açıklanmaktadır. Bu program bir kas grubunun özel hareketlerini içermez. Bu programda her harfin biçim, boy, hız gibi ölçütleri belirlenmekte ve yazma sürecinde kullanılmaktadır. Bir başka ifadeyle zihinsel yazı programı(motor program)kâğıt üzerinde harf, işaret ve sembolleri üretme işlemlerinin bilgileri içermektedir. Bu program üç aşamalı çalışmaktadır.

1. Harflerin biçimlerini düzgün yazmayı sağlayan, harf çizgilerinin yönü, aşamaları ve sırasını içeren bilgileri harekete geçirme, kullanma,
2. Harflerin boyunu belirleme, ölçme, satır çizgilerine yerleştirme, el kol kaslarının gücünü, esnekliğini ve süreyi kontrol etme,
3. Yazma sırasında harekete geçirilecek kas gruplarını seçme ve yönetme olmaktadır (D'Ignazio & Martin, 2018).

Zihinsel yazı programı hemen bir günde gelişmez. Bu programın gelişimi çeşitli uygulamalara ve yaşa bağlı ilerlemektedir. Bunun için her harfin adı, sesi, seslerle harflerin eşleştirilmesi, harflerin satır üzerine yazılması gibi çalışmalar yapılmaktadır. Genellikle 7 ila 9 yaş arasındaki öğrencilerde zihinsel yazı programının belirli düzeye gelmesi beklenmektedir. Ancak bu yaşlarda geliştirilen yazı programı henüz mükemmel değildir. Harfleri yazma süresi, harfleri oluşturan çizgileri satır üzerine yerleştirme yeterince hızlı değildir. Bir başka ifadeyle erken yaşlarda her harf için bir yazı programı geliştirme işlemi zor olmaktadır. Ancak öğrenilen harflerin sayısı arttıkça zihinsel yazı programı da gelişmektedir. Bu aşamadan sonra bazı sık kullanılan kelimeler ve imza için de yazı programı geliştirilebilmektedir.

İlk yazma öğretiminde zihinsel yazı (motor) programının özelliklerini geliştirme üzerinde de durulmaktadır. Bu amaçla iyi ve kötü yazılmış yazılar arasında karşılaştırma yapmak etkili bir yol olmaktadır. Bu amaçla yazılar;

- Okunabilirlik,
- Harf şekillerinin kesinliği ve netliği,
- Harflerin boyu ve eğim eşitliği,

- Harfler ve kelimeler arasındaki boşluklar,
- Yazının satır üzerine yerleştirilmesi gibi yönlerden karşılaştırılmaktadır.

Bunun için yazılar öğrencilere tek tek gösterilerek incelenmektedir. Böylece öğrencilerin zihinsel yazı programının özellikleri geliştirilmeye çalışılmaktadır.

3.1.3. Yazma Sürecini Yönetme: Yazma sırasında bütün ön bilgi ve becerileri harekete geçirme, harfleri sıralama, hece ve kelimeler oluşturma, dil ve anlama becerilerini kullanma gibi işlemler yapılmaktadır. Kalemle yazmada zihnimizde her harfin şekli, görüntüsü ve yazılış biçimi arasında ilişki kurulmaktadır. Yazı yazarken harflerin zihnimizdeki bu görüntüleri kâğıda çizilmektedir. Bu süreçte dikkati yazmaya yoğunlaştırma, zamanı iyi kullanma, yazıyı satırlar üzerine yerleştirme gibi görsel-algisal ve fiziksel beceriler de gerekli olmaktadır. Bütün bu işlemlerin hepsini zihin yönetmektedir. Kısaca yazı yazmak için gerekli bütün zihinsel, görsel-algisal ve fiziksel becerilerin koordinasyonu yapılmaktadır. Ayrıca öğrenciyi güdüleme, yazmaya ilgisini artırma, yazma işlem ve süreçlerini kolaylaştırma gibi işlemler yapılmaktadır. Dille ilgili bütün bilgiler kullanılmaktadır.

3.2. Görsel-Algisal Alan

İlk yazma öğretim sürecine eşlik eden ikinci temel beceriler görsel algısal beceriler olmaktadır. Bunlar algısal açıdan seslerle harflerin biçimi arasında ilişki kurmayı böylece her harfi tanımayı ve diğerinden ayırt etmeyi sağlamaktadır (Morin, Bara & Alamargot, 2017). Bu beceriler öğrencilerin harfleri görsel olarak tanıma ve keşfetme, harfleri üretme ve her harfe özel motor işlemlerini yönetmeye rehberlik etmektedir.

Görsel algısal beceriler günlük yaşamda sürekli kullanılan becerilerdir. Bunlar resim, çizim, grafik tasarım gibi görsel sanatlarda önemli olmaktadır. Görsel algı, gözlem ve dikkat gerektiren her etkinlik için vazgeçilmezdir. Bu durum ilkyazma öğretimi için de geçerli olmaktadır. İlk yazma öğretiminde görsel algısı zayıf bir öğrenci harfleri ve şekilleri iyi göremeyecek, yazı yazmayı öğrenme süreci uzayacaktır. Bu nedenle okula yeni başlayan öğrencilerde görsel algıyı geliştirme çalışmalarına ağırlık verilmektedir. Bu becerinin yeterince gelişmemesi ya da bozulması okul başarısını etkilemektedir. Harflerin boyu, şekilleri, iki harfin veya kelimenin birbirine ne kadar yakın olduğu, aralarında olması gereken boşluklar, yazı yönü, yazı hızı vb. işlemler zayıf bir görsel algıyla mümkün değildir. Bu nedenle görsel-algisal beceriler çeşitli yönlerden ele alınmaktadır. Bunların başında öğrencinin yazı yazarken oturuş biçimi, el, kol gibi yazı hareketlerinin kontrolünü yapma gelmektedir. Ardından görsel olarak harf çizgilerini

ve görsel alanı kontrol etmeye, göz hareketlerine, göz sıçramalarına, yazıyı gözle izlemeye önem verilmektedir. Bu süreçte dikkat de önemli olmakta, yazı üzerinde yoğunlaşma, zamana hâkim olma, yazı alanını düzenleme, sayfa düzenleme, yazı yönüne ve satırlara yazmaya dikkat etme gibi işlemlere de ağırlık verilmektedir.

Görsel algısal becerileri geliştirmek ve harflerin zihinde görüntülerini oluşturmak için her harfin çizimi tek tek gösterilmektedir. Uygulamada önce yatay ve dikey çizgiler, ardından yuvarlaklardan oluşan şekilleri çizme gibi etkinliklerle yazmaya hazırlık çalışmaları yapılmaktadır. Bu çalışmalar ilkyazma öğretiminde etkili sonuçlar vermektedir. Bazı araştırmalar öğrenme sürecinde öğrencinin aktif olmasının da önemine vurgu yapmaktadır (Bara & Gentaz, 2010).

3.3. Fiziksel Alan

Fiziksel alan ilkyazma öğretiminin bedensel, materyal ve ortam boyutunu içermektedir. Bunlar karşılıklı olarak birbirini etkilemekte ve geliştirmektedir. Bedensel yönde el kol hareketlerine motor beceriler, yazı yazılan alana ise motor alan da denilmektedir. Bu alanda büyük ve küçük kasların gelişimi, el-kol hareketleri, göz-el koordinasyonu, el hareketlerini kontrol etme, yazı hareketleri, yazma işlemi, yazıyı satır çizgilerine yerleştirme, kalem tutma, sırada oturma biçimi gibi bedensel hareketler üzerinde durulmaktadır. Materyal olarak kâğıt, kalem vb. niteliğine, ortam olarak yazı ortamının uygunluğuna ağırlık verilmektedir.

3.3.1. Bedensel Boyut: Bedensel olarak çocuklarda büyük ve küçük kaslar ile el-kol hareketlerinin gelişimi, oturma biçimi ve kalem tutma üzerinde durulmaktadır.

El ve Kol Hareketleri: Buna çoğu kaynakta motor hareketleri de denilmektedir. Çocuklar okul öncesinde karalama, grafik tasarım, çizim, boyama, yazma gibi yazma denemeleri yapmaktadır. Bu aşamada çeşitli becerilerin geliştirilmesini gerektiren yazma hareketlerinin kontrolü henüz yavaştır. Harflerin şeklini üretmedeki zorluklar genellikle ilkokul ortasına kadar devam etmektedir. Harfleri yazmak için ince parmak hareketleri gerekli olsa da yazı bütün vücudu kapsayan bir görevdir. Yazı hareketleri omuz, dirsek, el bileği ve el eklemleri ile gerçekleştirilir. Bu eklemler harfleri yazmak için gerekli olan hareket alanının üç boyutunu içeren sağa sola hareket etme, öne ve arkaya gidip gelme, kalem üzerindeki baskıyı kontrol etme işlemlerinin yürütülmesini sağlamaktadır (Zesiger, 1995). Bu nedenle yazma işleminin gelişimi, çocuğun motor gelişimi ile doğrudan ilişkilidir (Lurçat, 1974). Yazı hareketleri omuz ve dirsek eklemleri (Proksimal) ile el ve bilek eklemlerini (distal) içeren motor sisteminin olgunlaşmasına bağlıdır. Bu olgunlaşma omuz ve dirsek eklemlerinde el ve bilek eklemlerinden daha önce

olmaktadır. Bu durum çocukların küçük yazı karakterlerini üretmedeki zorluklarının nedenini açıklamaktadır (Chartrel & Vinter, 2004).

Harfleri yazmak için özel çizgiler çizme, harfleri biçimine ve boyuna uygun çizme, el hareketlerini kontrol etmek için göz-el koordinasyon becerilerini geliştirmek gerekmektedir. Harfleri çizmek için önceden zihinde yerleştirilmiş harf görüntülerinden yararlanılmaktadır. Bu görüntüler yazı (motor) programına eşlik etmekte ve onunla uyum içinde çalışmaktadır. Yazı programında belirlenen ölçütlere göre harflerin boyu, biçimi ve şekilleri çizilmektedir. Bu programla motor alanda harfleri ve sembolleri yazma işlemleri gerçekleştirilmektedir (Bara & Gentaz, 2010).

Motor beceriler kâğıt çerçevesine, sayfa düzenine dikkat etme, harfleri satır çizgilerine düzgün yerleştirme, harf biçimlerini kurallara uygun çizme, harfler ve kelimeler arasındaki boşluklar, satır sonunda kesme, satır başı yapma gibi işlemlere eşlik ederler (Paillard, 1991). Zihinsel yazı (motor) programı ile el hareketleri ve zihinsel becerilerin birleştirilmesi, uyum içinde çalışması gerçek anlamda 10 yaşına doğru gerçekleşmez. Bir başka ifadeyle üç bileşenin birbirini tamamlaması ve uyum içinde çalışması 10 yaşlarına doğru olmaktadır. Bu durum öğrencinin giderek daha akıcı, hızlı ve doğru yazmasını sağlamaktadır (Chartrel & Vinter, 2006).

Oturma Biçimi: Yazı yazarken oturuş biçimi de önemli olmaktadır. Öğretim sürecinde düşünce akışını artıran, anlama ve öğrenmeyi kolaylaştıran bir oturuş gereklidir. Bunun için öğrencilerin sırada olabildiğince dik ve ayakları yere basan biçimde oturmalarına dikkat edilmelidir. Sıranın ucuna düşecek gibi oturma, arkaya tam yaslanmama, kâğıda gereğinden fazla eğilme gibi durumlara izin verilmemelidir. Oturma sırasında göz ile kâğıt arasındaki uzaklık 25-30 cm olmalıdır. Bu uzaklığa dikkat edilmeli, öne doğru çok eğilmemelidir (Güneş, 2019).

Kalem Tutma: İlk yazma öğretiminde kalem tutmanın ayrı bir önemi vardır. Öğrencilerin bu aşamada edinecekleri alışkanlıklar ömür boyu sürmektedir. Öğrencinin kalemi yanlış tutması, ellerinin çabuk yorulmasına neden olmakta ve güzel yazı yazmasını engelleyici olmaktadır. Öğretmen öğrencilerin kalem tutuşunu izlemeli ve doğru tutma alışkanlığı kazandırmalıdır. Kalem baş, işaret ve orta parmaklar arasında düzgün bir şekilde tutulmalıdır. İşaret parmağı kaleme çok bastırılmamalıdır. Kalem, uç kısmına yaklaşık 2 cm geriden ve 45 derece eğik tutulmalıdır. Kalem uç kısmına çok yakın, dik ve sıkı tutulmamalı, kâğıda bastırmamalıdır. Yazı yazarken el kâğıt üzerinde rahat hareket etmelidir. Sol elini kullanan öğrencilere sol elle kalem tutma gösterilmelidir (Güneş, 2019).

3.3.2. Materyal: Materyal olarak kâğıt ile kalemin uygun ve nitelikli olması üzerinde durulmaktadır. Bunların niteliği ilkyazma öğretimini etkilemektedir. Kâğıdın yazmaya uygun olmasına, rengine, kalınlık, incelik durumuna, ışığı emmesine, silme ve düzeltme kolaylığına, kalem düzeyinde ise kalemin kalitesine dikkat edilmektedir (D'Ignazio & Martin, 2018). Bunlar aşağıda kısaca açıklanmaktadır.

Kâğıt: İlk yazma öğretiminde kullanılan defterin kâğıt kalitesi çocuk açısından önemlidir. Kâğıt kalın ve sürekli çevirmeye, masa üzerinde hareket ettirmeye uygun ve dayanıklı olmalıdır. Kâğıdın birinci hamur kâğıt olması yazma ve silme işlemleri için kolaylık sağlamaktadır. Öğrenciler sayfaları çeşitli harfler ve işaretler yazmakta, bunları sık sık silmektedirler. Silme sırasında kâğıda aşırı baskı olmakta ve bazen yırtılmaktadır. Defter sayfaları silmeye uygun ve yırtılmayacak nitelikte olmalıdır. Ayrıca kâğıdın ışığı emici türden seçilmesi, ışığın öğrenci gözüne yansımaması açısından önemli olmaktadır.

Kalem: İlk yazma öğretiminde kullanılan kalemin kalitesi, ele uygun uzunlukta ve incelikte olması, dışının yuvarlak veya köşeli olması gibi özellikler üzerinde durulmaktadır. İlk yazma öğretiminde genellikle kurşun kalem kullanılmaktadır. Kurşun kalemin yumuşak olması, kolay yazma ve silmeyi sağlamaktadır. Ayrıca renginin açık veya koyu olması da önemlidir. Bu nedenle yumuşak ve koyu yazan kalemler seçilmelidir. Kalemle yazarken el harfleri üretmek için bir çizgi doğrultusunda çeşitli yönlere gidip gelmektedir. Her harfin kendine özgü biçimi vardır. Bu biçimler oluşturularak yazı yazılmaktadır. Yani el yazısı biçimler üretmeye dayalı bir yazıdır. Bu nedenle kaleme gereken önem verilmelidir. El yazısı, öğrencinin yazma becerilerinin gelişimi, kişiliği, yazıya verdiği önem, temiz ve titiz yazma vb. hakkında ipucu vermektedir. Bu durum öğretmenin öğrencilerin el yazılarını tanınmasına, yapılan ev ödevlerini el yazısından hareketle kontrol etmesine yardım etmektedir (Güneş, 2019).

3.3.3. Ortam: Yazı yazılan ortamın, sınıf ve odanın ışığı, sıra yüksekliği, yazmaya uygunluğu, ayağın yere basması vb. önemli olmaktadır. Bunlar aşağıda açıklanmaktadır.

Işık: Sınıfta uygun bir ışık düzeni ilk yazma çalışmalarını kolaylaştırmakta ve öğrencilerin gözlerini korumaktadır. Gözler, doğal ışıkta, yani gündüz ışığında daha rahat etmektedir. Aydınlatması yetersiz ve karanlık sınıflarda, öğrencilerin gözleri çabuk yorulmaktadır. Öğrenci harfleri görmek ve doğru yazmak için uzun süreli yoğunlaşmaktadır. Bu nedenle sınıflarda gündüz ışığından olabildiğince yararlanılmalıdır. Gündüz ışığının girmesini engelleyen perdeler (ince perdeler dahil) kullanılmamalıdır. Tam tersine doğal ışığın sınıfa daha fazla girmesi sağlanmalıdır. Aşırı güneş alan sınıflarda alınan önlemler ise doğal ışığı engelleyici olmamalıdır.

Sınıfta sıra yerleşimi ışığın öğrencilerin arkasından veya önünden gelecek şekilde değil, solundan veya sağından gelecek şekilde yapılmalıdır. Gündüz ışığının yeterli olmadığı durumlarda aydınlatmaya dikkat edilmelidir. Aydınlatmada sınıfı tavandan aydınlatan sistem kullanılmalıdır. Aydınlatma metrekaresine 10-15 watt olarak hesaplanmalıdır. Örneğin 50 metrekareselik bir sınıf için 500-750 watt ışık kullanılmalıdır. Bu ışıklar sınıf tavanına belirli aralıklarla yerleştirilmelidir. Aydınlatmada beyaz ışık tercih edilmelidir (Güneş, 2019).

Sıra: Öğrencilerin sırada dik oturmaları ve yazı tahtasını rahatça izlemeleri açısından sıra düzeni önem taşımaktadır. Sınıfın sıraları ilkyazma çalışmalarına uygun ve kolaylaştırıcı olmalıdır. Sıra yüksekliği birinci sınıf öğrencisinin boyuna uygun olmalı, oturduğunda ayağı yere değecek yükseklikte seçilmelidir. Sıranın çok yüksek veya alçak olması, öğrencinin kan dolaşımını etkileyeceğinden okuma yazma çalışmalarının verimini düşürebilir. Öğrencinin sırtını yaslayabileceği, el ve kollarını rahat kullanabileceği ve gün boyu oturacağı sıra yüksekliğine dikkat edilmelidir. Sıra aralıkları da önemli olmaktadır. Öğrencilerin oturup kalkmalarını ve sınıf içi hareketlerini kolaylaştıracak aralıkta yerleştirilmelidir. Sıralar sağlam ve temiz olmalı, öğrencilerin eline, ayağına takılan, elbise ve çoraplarını yırtan, çivi ve vidaları çıkmış-oyunmuş, ses çıkartan ve sallanan sıralar tamir edilmelidir.

Gürültü ve Isı: Sınıf içi ve dışı gürültüler birinci sınıf öğrencilerinin dikkatlerinin çok çabuk dağılmasına neden olmaktadır. İlk yazma çalışmalarının sessiz bir ortamda yapılmasına özen gösterilmelidir. Sessiz ortam, hızlı belleğin kayıt yapması ve bilgilerin zihinde yapılandırılması açısından önemli olmaktadır. Gürültü konusunda gerekli önlemler alınmalıdır. Ayrıca sınıfın ısı durumuna da dikkat edilmedir. Sınıfın çok sıcak veya soğuk olması düşünce akışını etkilemektedir. Bu nedenle sınıfın ısı durumu kontrol altına alınmalıdır.

4. Öğretim Süreci

Etkili bir ilkyazma öğretimi için yazmanın zihinsel, görsel-algısal ve motor alanları üzerinde önemle durulmalı, geliştirilecek beceriler dikkatle izlenmelidir. İlk yazma öğretim süreci üç aşamaya ayrılmaktadır. Birincisi yazma öncesi yazmaya hazırlık, ikincisi yazma, üçüncüsü ise yazma sonrası çalışmalar olmaktadır. Yazma öncesi oturma, kalem tutma ve yazmaya hazırlık çalışmaları yapılmaktadır. Yazma öğretimi sırasında öğrencilere çeşitli temel beceriler kazandırılmaktadır. Yazma sonrası ise geliştirilen beceriler arasında koordinasyon sağlama, yazma hızı ve verimliliğini artırma üzerinde durulmaktadır. Aşağıda ilkyazma öğretim sürecinde yürütülen bazı temel etkinlikler verilmektedir.

1) Seslerle Harfleri Eşleştirme: İlyazma öğretiminde alfabetik ilişkileri keşfetmek için öğrencinin dikkati önce harfin şekline çekilmelidir. Öğrenci duyduğu sesin karşılığı olan harfin biçimini tanımalı, gördüğü harfin karşılığı olan sesi çıkarabilmelidir. Yani harfi doğru olarak tanımalı ve okumalıdır. Böylece öğrenci sözlü dil ile yazılı dil arasında vazgeçilmez bir ilişkinin olduğunu, seslerin yazılı karşılıklarının harfler olduğunu öğrenir. Bu amaçla öğretilen seslerle harfler arasında eşleştirme, birleştirme gibi çalışmalar yapılmalıdır. Öğretmen, öğrencilerin göreceği büyüklükte harfin büyük bir şeklini yazı tahtasına çizmelidir. Harfi, önce kendisi sonra da öğrencilerle koro halinde okutmalıdır.

2) Parmakla Çizme: İlyazma öğretiminde işitme, görme gibi bütün duyuşsal alıcıların birlikte çalışmasına dikkat edilmelidir. Bu süreçte sesleri çıkaran ses organlarının hareketi ile harfleri çizen elin hareketi birlikte yürütülmelidir. Bazı sessiz harflerin sesinin iyi seslendirilemediği, bunu bir jestle, bir resimle veya bir hareketle birleştirerek öğretmenin öğrenme sürecini kolaylaştırdığı açıklanmaktadır (Morais, 1999). Bu amaçla alanda genellikle parmakla çizme tekniği uygulanmaktadır. Parmakla çizme tekniğinin çeşitli yararları vardır. Parmak, ilkyazma sırasında gözlere ve ağza yardım eder. Harf önce okunur sonra yazılır. Parmakla çizme tekniğinin bazı yararları şunlardır:

a) Parmakla çizme, sesle harfin şeklini birleştirmeye ve öğrenmeye yardım etmektedir.

b) Parmakla çizme, görsel ve işitsel algıları hareket etkinlikleriyle birleştirmekte, ses, göz ve hareketin birleştirilmesini sağlamaktadır.

c) Parmakla çizme, göze soldan sağa doğru bir yön çizmekte, gözü yönetmekte ve harflerin şeklini karıştırmayı engellemektedir.

d) Başlangıçta harflerin çizilmesi sırasında oldukça yavaş seslendirme yapılmalıdır. Bu durum temel seslerin iyi ayrıştırılmasına ve tanınmasına yardım etmektedir. Ayrıca sesin şekil biçimini yani harfleri doğru algılamaya katkı getirmektedir.

Her sesin yazıdaki anlamını vurgulamak için sesler sürekli seslendirilerek parmakla çizme etkinliği yapılmalıdır. Sesi harfle çizerken harfin sesi sürekli tekrar edilerek ikisi arasında bağ kurmak çok önemlidir. Bu teknik öğrencinin ses-harf ilişkisini zihninde yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Bütün seslerin harfleri çizilirken bu süreklilik içinde öğretmeye dikkat edilmelidir.

Seslerle harflerin ilişkilendirilmesi, duyulan seslerin zihinde görüntüsünün oluşturulması, daha sonra bu görüntülerin okuma sırasında kullanılmasını getirmektedir. Öğrenciye verilecek

etkinliklerde zihinsel görüntünün oluşturulması ve kullanılması için çalışılmalıdır. Ses ve harf öğretimine ileri aşamalarda da bu şekilde devam edilmelidir. Öğrencinin ilerlemesi, her sesi ve harfi öğrenmesine bağlıdır. Yani öğrenci seslerle harfleri gözlemeli, ilişkilendirmeli, kodlamalı ve kodları çözme anahtarları oluşturmalıdır. Bu işlemleri öğrenen öğrenciler, bütün yazıların kapılarını açmaktadır. Bu amaçla;

- Harfi parmakla havada çizme,
- Sırada, toprakta, kumda harfin yazılışını gösterme,
- Parmakla çizerken harfi sürekli seslendirme, okuma gibi etkinlikler yapılabilir.

Öğretmen, harfi öğrencilerle birlikte havada çizmeli, öğrencilerin sol ve sağ el kullanımına dikkat etmeli, sol el için de çizim örnekleri göstermelidir (Güneş, 2019)

3) Harfleri Yazma: İlk yazma öğretiminde dik ve bitişik yazıya göre harflerin şekilleri, yazım yönü ve doğru yazımı öğrencilere öğretilmelidir. Öğrenci hızlı ve doğru bir şekilde, harflerin şekillerini ve nasıl yazılacağını bilmelidir. Harflerin başlangıç ve bitiş noktaları, alt ve üst uzantıları gösterilerek, satır çizgilerini izleyerek yazması sağlanmalıdır. Harflerin yönlerinin bazı hareketlerle birlikte kavratılması, hatırlanmasını kolaylaştırmaktadır. Harfi yazmak için şu etkinlikler yapılabilir:

- Öğretmen tahtaya tanıtılan sesin harfini büyükçe yazmalı ve yazarken öğrencilerin harf yazım yönüne dikkat etmelerini sağlamalıdır. Harfin yazım yönü bilgisayar aracılığıyla da tahtaya yansıtılabilir.
- Öğrencilerin tahtadaki harfin üzerinden defalarca gitmeleri istenebilir.
- Çizgisiz kâğıda renkli kalemlerle harfin defalarca yazımı verilebilir. Üretilenler sınıfta sergilenebilir.
- Alıştırma kitabındaki büyükçe çizilmiş harfin üzerinden ok yönünde yazma çalışması yaptırılır.

Bu çalışmalarda öğrencilerin, yazılış yönüne dikkat ederek harfin üzerinden defalarca gitmeleri sağlanmalıdır. Bunu yaparken keçeli kalem, boya kalemi vb. kalın uçlu kalemler kullanılabilir. Yazma ve okuma çalışmaları birlikte ve iç içe yürütülmelidir.

4) Satır Çizgilerine Yazma: İlk yazma öğretiminde öğretilecek harflerin normal büyüklükte olması, uygun çizgi aralıklarına yerleştirilmesi, çizgi ve bağlantıların iyi yapılması gibi hususlar önem taşımaktadır. Önce harflerin satırlara yazılması, ardından bitişik yazı için

bağlantıları öğretilmelidir. Dik temel yazıda çizgiler, bitişik eğik yazıda harfler arasındaki bağlantılar, yazının açıklığı için zorunlu olmaktadır. Öğrencilere harfler ve harf bağlantı çizgileri iyi öğretilmelidir. Yazı yazarken hangi çizgilerin harf, hangilerinin de bağlantı çizgileri olduğu sık sorularak kontrol edilmelidir. Eğer öğrenci bunu ayıramıyor ya da iki harfi bir harf gibi gösteriyorsa ayrıntıları öğrenememiş demektir. Ayrıca soldan sağa, yukarıdan aşağıya yazım yönleri harflerimizi yazmada temel yönlerdir. Bu konuda da bilgi verilmelidir. Harfleri satır çizgilerine yazma için aşağıdaki çalışma ve etkinliklerden yararlanılabilir.

- Öğretilen harf, tahtadaki satır çizgilerine dik temel ve bitişik yazıya uygun olarak yazılarak öğrencilerin izlemesi sağlanmalıdır.
- Satır çizgilerine harfleri yazarken çizgilere ve harflerin bağlantılarına dikkat çekilmelidir.
- Öğrencilerin, satır aralıklarına (dört çizgi üç aralık) yazılmış harf örneklerinin üstünden kalemleriyle gitmeleri sağlanmalıdır.
- Öğrenciler dört çizgi, üç aralıktan oluşan satır aralarına harfleri yazmalıdır. Yazı defterlerinin satır çizgilerine de yazmaları istenebilir. Harflerin doğru yazılmasına ve seslendirilmesine özen gösterilmelidir.

5) Değerlendirme: Harfin öğrenilme durumunu belirlemek amacıyla bir çalışma kâğıdı düzenlenebilir. Bu çalışma kâğıdına çeşitli semboller ve öğretilen harf yazılır. Öğrencilerden, öğretilen harfi belirlemeleri istenir. Söylenen harfi yazmaları istenir. Ayrıca harflerin büyük küçük yazılışı, yazım yönü, harfin büyüklüğü, satırlara yazılması, sesini ve adını ayırt etme ile seslerle harfleri eşleştirme durumu kontrol edilmelidir.

5. Sonuç

Çocuklar okula başlamadan önce yazmayla ilgili çeşitli bilgi ve becerileri öğrenmektedir. Bunlar çocukların sosyal ve kültürel durumlarına, çevreleriyle etkileşim ve iletişim durumlarına bağlı olarak değişmektedir. Genellikle yetişkinleri model alarak, onları taklit ederek edindikleri bilgi ve becerileri yazmayı öğrenirken kullanmaktadırlar. Çocukların önbilgilerinin nitelikli ve işlevsel olması, yazma çalışmalarının etkili ve kalıcı olmasını getirmektedir. Bu nedenle çocuklara erken yaşlardan itibaren yazı bilinci eğitimi verilmelidir. Araştırmalar ilkyazma sürecine başlamadan önce çocuklara yazı bilinci eğitimi verilmesi gerektiğini göstermektedir (Giasson, 1995). Böylece çocuk okula başlamadan önce yazma ile tanışmış ve ilk bilgileri edinmiş olmaktadır.

İlk yazma öğretimi zihinsel, görsel-algısal ve fiziksel olmak üzere üç alandaki sistemli çalışmalara dayanmaktadır. Geliştirilecek her beceri birbirinden farklıdır. Bunlar uzun süreli ve karmaşık bir öğrenmeyi, zihinde harflerin yazımını içeren bir program oluşturmayı gerektirmektedir. Bunun için birkaç yıl uygulama yapmak gerekmektedir. Bu uygulamalarla yazma hareketleri geliştirilmekte, akıcı, seri ve otomatik hale gelmektedir. Öğretmenlerin ilk yazma öğretiminin alt alanlarını ve ayrıntılarını bilmeleri hem bilimsel hem de uygulama açısından önemli olmaktadır. Ayrıca ilk yazma öğretiminin başarısını belirleyici olmaktadır. Bu nedenle ilk yazma öğretiminin temel bileşenlerine, becerilerine, yöntem ve tekniklerine gereken önem verilmeli, ülkemizin geleceğine yön verecek, düşünen, araştıran, anlayan, sorgulayan, sorun çözen, dilsel, zihinsel ve sosyal yönden gelişmiş bireyler yetiştirilmelidir.

Kaynaklar

- Bara, F. & Gentaz, E. (2006). Comment les enfants apprennent-ils à écrire et comment les aider? In: Dessus, P., Gentaz, E. (Eds.), *Apprendre et enseigner à l'école*, Paris:Dunod.
- Bara, F.& Gentaz, E. (2010). Apprendre à tracer les lettres : une revue critique, Société française de psychologie. Publié par Elsevier Masson SAS. doi:10.1016/j.psfr.2010.01.001
- Baron, L. (2000). *Du graphisme à l'écriture en Grande Section*. Tournai: Magnard.
- Brossard, M. (2002). Construction des Connaissances et Pratiques d'écrit, Perspectives, vol. XXXI, no 2, juin, UNESCO.
- Chanquoy, L. & Alamargot, D. (2002). Mémoire de travail et rédaction de textes: évolution des modèles et bilan des premiers travaux. In: *L'Année Psychologique*, 102, 363–398.
- Chartrel, E. & Vinter, A. (2004). L'écriture: une activité longue et complexe à acquérir. In: A.N.A.E, 78, 174–180.
- Chartrel, E.& Vinter, A. (2006). Rôle des informations visuelles dans la production de lettres cursives chez l'enfant et l'adulte. *L'année psychologique* 106, 45–66.
- D'Ignazio, A. & Martin, J. (2018). *100 idées pour développer la psychomotricité des enfants*, Paris: EditionsTom Pousse
- Démonet, J-F. (2009). *Du cerveau à la pointe du crayon*, *LeNouvel Observateur*,28.08.2009.
- Dumont, D. (2006). *Le geste d'écriture: Méthode d'apprentissage Cycle 1-Cycle 2*. Paris :Hatier.
- Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*, Paris : Hachette éducation.
- Fraile-Delon, V. (2007). *Ecrire pour mieux lire: pratique des jeux d'écriture en regroupement d'adaptation*. Mémoire professionnel pour l'obtention VCAPA-SH option E.
- Gentaz, E. (2009). *La main, le cerveau et le toucher*. Paris: Dunod.
- Giasson, J. (1995). *La lecture : De la théorie à la pratique*, Montréal: Éditeur Gaëtan Morin.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2019). *İlkokuma yazma öğretimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem A Yayınları

- Jay, B. (1996). Quelles pistes pour la formation du lecteur de textes littéraires au CM2 ? Une approche par la nouvelle MEMOIRE C.A.F.I.M.F
- Lurçat, L. (1974). *Etudes de l'acte graphique*. Paris: Mouton.
- Ministere De L' Education Du Quebec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise – Enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Morais, J. (1999). *Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux*. Paris: éditions Odile Jacob / CNDP.
- Morin, M.-F., Bara, F. & Alamargot, D. (2017). Apprentissage de la graphomotricité à l'école: Quelles acquisitions? Quelles pratiques? Quels outils? *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 54 (1-2), 47-84.
- Morin, M.-F., Lavoie, N. et Montesinos-Gelet, I. (2011). Enseigner l'écriture scripte-cursive au primaire: une pratique pédagogique questionnée. In: *Vivre le primaire*, 24, 2, 9-15.
- Paillard, J. (1991). Les bases nerveuses du contrôle visuomanuel de l'écriture. In C. Sirat, J. Irigoin, et E. Poule (Eds.), *L'écriture, le cerveau, l'oeil et la main* (pp. 23–52). Paris: Brepolis
- Paoletti, R. (1999). *Education et motricité de l'enfant de 2 à 8 ans*. Montréal: Gaétan Morin.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire-Construire une didactique de l'écriture*. Paris: ESF.
- Rigal, R. A. (1976). Efficience manuelle et vitesse d'écriture. In: *Revue de Neuropsychiatrie Infantile*, 25, 391–400.
- Vinter, A. & Zesiger, P. (2008). L'activité d'écriture: Acquisition, évaluation et troubles. In: Lautrey, J. (Ed.), *Psychologie de Développement et de l'Éducation*, Paris: IED.
- Viviani, P. (1994). Les habiletés motrices. In: Richelle, M., Requin, J., Robert, M. (Eds.), *Traité de Psychologie Expérimentale*, Paris: PUF.
- Zesiger, P. (1995). *Écrire: approches cognitive, neuropsychologique et développementale*. Paris: PUF.

Teaching of Primary Writing

EXTENDED SUMMARY

Today's research shows that students have problems in developing written language. According to these researches, 10-30% of primary school students do not achieve sufficient success in school success with their writing skills. This situation turns the attention of most educators into the quality of first writing education. The first step is the teaching of first writing of the writing process. At this stage, writing letters, writing direction, starting and ending points, lines from left to right and top to bottom, drawing a letter with less movement and without lifting the hand, writing small and large letters are done. Various methods and techniques are applied in order to write fast and beautiful. Since lowercase letters are used more frequently in the texts, lowercase letters are taught first and then uppercase letters are taught.

Writing, translating sounds into letters, drawing letters, transferring words and thoughts to signs, combining letters to form syllables, words, sentences and text, expressing events and thoughts in writing, producing scientific and literary works are explained. In these statements, two stages of the writing process come to the front. The first is to know the spelling direction of the letters that make up the basic level of writing, draw letters, convert sounds to letters, merge letters, syllables, words and sentences in accordance with the rules. These procedures include first writing instruction. The second is transferring the words and thoughts that form the upper stages of writing to written texts, producing different texts such as letters, articles, novels, expressing oneself in writing and improving their mental skills. These include writing education. This article focuses on teaching of first writing.

Teaching of first writing is one of the basic and most important tasks of primary school. Language is a complex process involving mental, sensory, social and physical skills. In this process, basic skills related to writing are gained. It requires active and intensive efforts of the students. Therefore, the teaching of first writing is handled in three stages.

- The first is the letter production stage. At this stage, the students are taught the knowledge and skills such as recognizing the letters, the direction and order of the letter lines, writing the upper and lower case letters, placing the letters on the lines.
- The second is the word production stage. At this stage, knowledge and skills such as writing words, complete and correct sorting of letters, leaving letter and word spaces, applying spelling rules, forming sentences are emphasized.

- The third is the text production stage. At this stage, skills such as creating paragraphs and text, planning and editing text, writing texts according to their types are emphasized.

Teaching of first writing consists of three components: mental, visual-perceptual and physical. They are not in the form of a straight line but but in nested rings. The skills and techniques to be developed in each field are different.

In the mental field, processes such as placing the images of the letters to be written in the mind, creating and managing writing programs are included. Images, letters, syllables and words placed in mental dictionary, spelling direction, meaning etc. informs the writing process. Information about language is also important in this process.

The visual-perceptual field is the area where the eye watches the hand and the pen, reads and controls the written texts. When writing with the pen, visual field and motor field are combined and writing processes and operations are controlled more easily. In particular, it is easier to concentrate and maintain attention to the writing process, read the written, find the wrongs, and correct them. The students also try to develop skills such as paying attention to writing, correct writing, recognizing and correcting mistakes quickly.

Physical, physical and material dimensions are emphasized as physical field. In this area, big and small muscles, hand and arm movements, writing on the page, drawing horizontal and vertical lines, letter and word spaces, pencil holding, sitting style and so on. With these applications, writing movements are developed and become fluent, serial and automatic.

It is important for teachers to know the subfields and details of first writing teaching both in scientific and practical terms. In addition, it determines the success of the teaching of first writing. For this reason, necessary attention should be given to the basic components, skills, methods and techniques. The individuals should be educated about thinking, research, understanding, questioning, solving problems, developing their linguistic and mental and social aspects.

Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Öğrencilere İlişkin Özyeterlilik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi¹

Dr. Öğr. Üyesi Derya GİRGİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, deryagirgin@comu.edu.tr

Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, csahin25240@yahoo.com

Özet: Öğretmen nitelikleri üstün yetenekli bireylerin eğitiminde önemli bir unsurdur. Bu çalışmanın amacı, 2017-2018 öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi, Türkçe Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı 4. Sınıf öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterlilik düzeylerinin bazı değişkenler açısından tespit etmektir. Araştırmada nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ve Tortop (2014) tarafından geliştirilen “Öğretmenler İçin Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitimine İlişkin Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verileri SPSS 21.0 programı ile analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin analizinin yüzde, frekans, aritmetik ortalama, bağımsız örneklem için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterlilik ölçeğinin “Akademik Yeterlilik”, “Mentörlük (Danışmanlık) Yeterlilik” “Sorumluluk”, “Uygun Kişilik Özellik Yeterlilik” ve “Yaratıcılığı Teşvik Etme” boyutlarında öğrenim görülen anabilim dalı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Üstün yetenekli öğrenci, Öğretmen adayı, Üstün yetenekliler eğitimine ilişkin öz-yeterlilik.

Investigation of Pre-service Teachers' Self-Efficacy Levels of Gifted Students in Terms of Some Variables¹

Abstract: Teachers' qualifications are an important aspect in the education of gifted individuals. The primary concern of the present study is to determine the self-efficacy levels of the preservice teachers in relation to gifted students in the fourth year of their undergraduate education in the departments of Early Childhood Education, Elementary Education, Turkish Language, and Science Teaching in the College of Education at Çanakkale Onsekiz Mart University in the 2017-2018 academic year. This is a correlational study based on the quantitative research model. Data were collected using a Demographic Information Form, created by the researchers, and “Gifted Education Self-Efficacy Scale for Teachers”, developed by Tortop (2014). Data were analyzed using SPSS 21.0. Percentages, frequencies, and mean scores were considered and Independent samples t-test and One-Way Analysis of Variance (ANOVA) were employed for the analyses of the data. The results revealed a significant department-based difference in the domains “Academic Qualification”, “Mentorship (Advisorship) Qualification”, “Responsibility”, “Personality Traits”, and “Creativity Fostering Qualification”.

Keywords: Gifted students, Preservice teacher, Self-efficacy concerning gifted education.

¹ Bu çalışma, 11-14 Nisan 2018 tarihlerinde Ankara’da gerçekleştirilen 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1. Giriş

21. yüzyılın ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak için öğretmen adaylarının eğitim programları üzerinde çalışmak ve öğretmen adaylarının öğretimsel uygulamalarında anlamlı etki yaratmak gerekmektedir. Sosyal bilişsel teori, biyolojinin ve çevrenin yalnızca insan davranışını yönlendirmediğini öne sürer. Bireysel inanç sistemleri ile yaşam seçimleri sosyal bilişsel kuram için temel dayanaktır (Capa, 2005; Vasquez, 2008). Bandura'nın (1997) sosyal bilişsel kuramında öz-yeterlik yapısını bir mercek altında tutarlı bir şekilde tanımlanmaktadır (Henson, 2001). Bandura (1997:3) algılanan öz-yeterliği; "bireylerin belli bir edimi gerçekleştirmek için gerekli eylemleri düzenleme ve yürütme gücüne ilişkin yargısı olarak tanımlamaktadır.

Öğretmenlerin sınıf içindeki düşünce süreçlerinin ve davranışlarının temel kaynaklarından birisini oluşturan öğretmen öz-yeterlik algısı, alan yazında birçok değişkenle ilişkilendirilmiştir. Öğretmen öz-yeterlik algısı öğretmenlerin eğitim yoluyla istedik sonuçları oluşturmak için sahip oldukları yeterliklerine ilişkin yargılarıdır (Dembo ve Gibson, 1985). Yine öğretmen öz yeterliği farklı kaynaklarda öğretmenin öğrenci öğrenimini etkileme ve teşvik etme becerisine olan güveni olarak da tanımlanmaktadır (Hoy, 2000; Bandura, 2007). Yapılan araştırmalarda öz-yeterlik, öğretmenlere öğrencilerine potansiyellerini gerçekleştirmeleri için ilham verme ve kendi öğretim isteklerini artırma konusunda güven verdiği belirlenmiştir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Yapılan çalışmalar göstermektedir ki öğretmenlerin yüksek öz yeterlik düzeyleri, öğrenci başarısı ile pozitif olarak ilişkilidir (Dembo ve Gibson, 1985). Öğretmen öz-yeterliliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi, "kişinin eylemlerinin başarıya yol açabileceği ve diğerleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabileceğine dair bir güven ifadesi olarak" açıklanabilir (Bandura, 2007). Lunenburg'a (2011) göre, öz-yeterlik özgüvenin kendine özgü bir versiyonudur. Özyeterlilik ana prensibi insanların yaptıkları eylemleri gerçekleştirme olasılığının olduğunu gösterir. Gecas'a (2004) göre, öz-yeterlik insanların kendini kanıtlayacak şekilde davrandığında kendini gerçekleştirmesini sağlayan ilk aşamadaki inançlarıdır.

Hoy (2000), öğretmen adaylarında kalıcı bir etki duygusu geliştirmenin, gelecekteki öğretmen kariyerleri açısından olarak geleceğe yön verdiğini öne sürmektedir. Öğretmen adaylarının özgüvenleri, zor şartlarla karşılaştıklarında, başarı kazandıklarında artar ve bu da öz-yeterliliklerini olumlu yönde etkiler. Öğretmen yetiştiren kurumların ve kişilerin, öğretmen adaylarının öğretimdeki yeterlilikleri konusunda kendilerini iyi hissetmelerini sağlamaktan daha fazlasını yapmaları gerekmektedir. Redmond (2015) öğretmen eğitiminde öz yeterlilik kazandırmak için şunu önermektedir: "çeşitli bağlamlarda yeterlik kazandırmak (onlara ne

yapmaları gerektiğini öğretmek) ve özgüvenin (nasıl başarılı bir şekilde yapılması gerektiğini öğretmek) temel olarak başarılı ustalık deneyimleri yoluyla yapılmalıdır". Öz-yeterlilik inançları insanın üretken sisteminde önemli bir faktördür. Öz-yeterlilik; "kişinin yeteneklerini düzenleme ve yürütme kabiliyetindeki inançlar" olarak tanımlanır (Bandura, 2007). Öğretmenlerin öğrencilerin genel etkinliği üzerinde güçlü bir etkisi olduğu düşünülmektedir. Etkin, kararlı ve hevesli olmaları için öğretmenlerin öz yeterlilikleri esastır. Aynı zamanda öğretmen öz-yeterliliği, öğretim çıktılarını doğrudan etkileyen bir motivasyon yapısı olarak belirtilmektedir.

Öğretmen öz-yeterliliğinin kendisi dört kaynaktan etkilenir: ustalık deneyimleri (hizmet kabiliyetin bir göstergesi olarak); sözlü ikna (algılanan üzerinde sözlü etki bırakan kabiliyet); vicdani deneyimler (tekniklerin modellenmesi ve gözlemlenmesi); ve duygusal uyarılma (süreç ve sonuçları etkileyen algılanan yetenek ile ilişkili görevler). Belirtilen bu dört kaynak bilişsel süreç becerilerini belirlemektedir. Bir öğretmen tarafından başarılı bir performans, öz yeterliliğin artmasına neden olur. Başarısızlık ise öz-yeterlilikte bir azalma yaratır. Bu araştırma, öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere ilişkin öz yeterliliklerinin öğretmen eğitimi sırasında, yani hizmet öncesinde durumlarını ortaya koymak ve bazı değişkenler altında incelemek için gerçekleştirilmiştir (Bandura, 1997).

Alan yazında üstün yetenekli ve üstün zekâlı öğrenci ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında ortak ve tek bir tanım yer almamaktadır. Yapılan tanımlar birbirini tamamlayan bir bütün içerisinde değerlendirildiğinde; üstün yetenekli olan birey; belli alanlarda yaşıtlarına göre daha yüksek düzeyde yaratıcı özelliklere sahip olan, üstün beceriler sergileme potansiyeline sahip olan kişi şeklinde tanımlanmaktadır. En yaygın olarak kabul görülüp nitelendirilen üstün yetenekli birey tanımı ise; akranlarından daha üst düzey performans gösteren, gizil güce sahip olan, yaratıcılık kapasitesi güçlü olan birey şeklindedir (Renzulli, 1986; Kirk ve Gallagher, 1989, Winner, 1996). Dünya sağlık örgütünün tanımladığı ve alanlarda araştırma yapan araştırmacılara göre ise zeka potansiyelinin 130 IQ üstü zihinsel yeterliliğe sahip olan bireyler üstün yetenekli olarak tanımlanmaktadır (Uzun, 2004). Üstün yeteneklilerin eğitimleri özel yetenek ifadesiyle bu alanda hizmet veren Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi' nde şu şekilde yer almaktadır: "Özel yetenekli birey: Yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey şeklinde tanımlanmaktadır" (MEB, 2016).

Öğretmenler öğretim sürecini geleneksel yaklaşımlar yerine; çağdaş eğitim yaklaşımlarını benimsemeli, değişime ve gelişime uyum sağlayıp, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini temel alacak şekilde öğretimlerini planlayarak farklılaştırmalıdır. Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterlilikleri, değişen koşullara yalnızca ulusal düzeyde değil uluslararası düzeyde de uyum sağlaması, küresel anlamda ve toplumsal anlamda sorunlara duyarlı olup çözüm üretebilecek kitleler yetiştirmesi büyük önem arz etmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin bireysel farklılıklarını odak noktasına alan, onların bireysel anlamda öğrenme yollarına, ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğretimini şekillendiren öğretmenlerin de farklı öğretimsel yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Bu nedenle üstün yetenekli öğrencilerin var olan potansiyellerini geliştirmelerini sağlamak, var olan öğretim programları, araç-gereçler ve eğitimcilerle karşılaşmak zor olduğu için bu öğrenciler için nitelikli şekilde yetişmiş eğitimcilerle, araç-gereçlere ve en önemlisi uygun öğretim programları ve eğitim ortamlarına ihtiyaç vardır. Öğretmenlerin niteliksel olarak bazı bilgi eksikliklerinden dolayı üstün yetenekli öğrencilerin sosyal, psikolojik vb. çeşitli ihtiyaçlarını karşılamakta zorlandıkları yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (Sak, 2011; Kunt & Tortop, 2013; Aksoy, 2014). Özel eğitim bireylerin kendine özgü farklılıklarını temele aldığından dolayı farklı uygulamaları ve yeterlilikleri gerektirmektedir. Ülkemizde bunun en güzel uygulama örnekleri ise Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne bağlı hizmet veren Bilim ve Sanat Merkez'lerinde (BİLSEM) gerçekleştirilmektedir. Özel yetenekli bireyler BİLSEM'e devam ederken aynı zamanda örgün eğitim kurumlarına da devam etmektedirler. Bu öğrencilere sunulan eğitim ile bu öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması konusunda öğretmenlerle ve öğretmen adayları ile yapılan çalışma sonuçlarında temel nitelikte birtakım eksikliklerin olduğu ortaya konmuştur (Gross, 1994; Gallagher, 2003).

1.1.Araştırmanın Amacı ve Önemi

Alan yazında yapılan araştırmalarda genellikle öğretmenlerin öz yeterlilikleri incelenmiştir (Ekici, 2008; Coşkun, Gelen, Öztürk, 2009; Kurtulmuş ve Çavdar, 2010; Sağ, 2011). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öğretmen adayları ile ilgili yapılmış çok fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Öğretmen adaylarının mezun olduklarında sınıflarında üstün yetenekli öğrenci olma olasılığına ilişkin bu öğrencilerin eğitimine yönelik öz yeterliliklerini belirlemek oldukça önemlidir. Öğretmen adayları henüz hizmet öncesi dönemde üstün yetenekli bireylere yönelik farkındalık kazanmış olursa öğretmen olarak göreve başladıklarında sınıflarında bu üstün yetenekli öğrencilere yönelik öğretim faaliyetlerini daha nitelikli düzenleyebilirler. Yapılan son çalışmalarda üstün yetenekli bireylerin eğitimi incelenirken, bu bireyleri yetiştirecek

olan öğretmen adaylarının performanslarını etkileyecek olan öz yeterlilikleri ile ilgili çalışmalar oldukça azdır. Bu nedenle, öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Böylelikle bu öğretmen adayları mezun olduklarında üstün yetenekli çocukların sınıf içinde ihtiyaçlarına cevap verebilir, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimleri hakkında farkındalık sahibi olabilir.

Bu bağlamda aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterlilikleri hangi düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterlilik düzeyleri;
 - a) Cinsiyet,
 - b) Program türü,
 - c) Öğretim biçimi,
 - d) Üstün yetenekli öğrencilere ilişkin herhangi bir kitap, dergi okuyup-okumama durumu,
 - e) İleride üstün yetenekli öğrencilerin eğitim aldığı Bilim ve Sanat Merkez'lerinde çalışıp çalışmama isteği, değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2.Yöntem

2.1.Araştırma Modeli

Bu araştırma tarama modeli üzerine kurulmuştur. Tarama modelleri, yaklaşımsal olarak geçmişte var olan bir durumu ya da şu an halen var olan bir durumu var olduğu hali ile betimleyerek ortaya koymaktadır. Bu bağlamda çalışmaya konu olan birey, nesne kendi var olduğu ortamda olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. İlişkisel tarama modelinde iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ya da derecesini belirlemeyi hedefleyen bir araştırma modelidir (Karasar, 2012).

2.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi, Sınıf Eğitimi, Türkçe Eğitimi ve Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Evrenden örneklem seçkisiz örneklem yoluyla belirlenmiştir. Bu örneklemede evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahip olmaktadır (Büyüköztürk vd., 2009). Araştırmanın örneklemini

Okul Öncesi Eğitimi, Sınıf Eğitimi, Türkçe Eğitimi ve Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalının 4.sınıfında öğrenim gören toplam 500 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Tablo 1.

Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Demografik Özellik	(f)	%
Cinsiyet	Kadın	409	82
	Erkek	91	18
Öğrenim Görülen Program Türü	Sınıf E.	156	31
	Okul Öncesi E.	188	38
	Türkçe E.	82	16
	Fen Bilgisi E.	74	15
Öğretim Biçimi	Birinci Ö.	354	71
	İkinci Ö.	146	29
Üstün yetenekli öğrencilere ilişkin herhangi bir kitap, dergi okuyup-okumama durumu	Okudum	119	24
	Okumadım	381	76
Üstün yetenekli öğrencilerin eğitim aldığı bir Bilim ve Sanat Merkezi'nde öğretmen olarak çalışıp çalışmama isteği	Çalışmak isterim	379	76
	Çalışmak istemem	121	24
Toplam		500	100

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının cinsiyetleri bakımından %82'sinin kadın, %18'nin erkek olduğu görülmektedir. Öğrenim görülen program türlerine bakıldığında %31'inin Sınıf Eğitimi, %38'inin Okul Öncesi Eğitimi, %16'sının Türkçe Eğitimi ve %15'inin de Fen Bilgisi Eğitimi olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarına öğretim biçimleri açısından bakıldığında %71'inin birinci öğretim %29'unun ikinci öğretim olduğu görülmektedir. Üstün yetenekli öğrencilere ilişkin herhangi bir kitap, dergi okuyup-okumama durumuna bakıldığında %76'sı okumadığını, %24'ü ise okuduğunu belirtmiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitim aldığı bir Bilim ve Sanat Merkezi'nde öğretmen olarak çalışıp çalışmama istekleri ise öğretmen adaylarının %76'sı çalışmak istediğini, %24'ü ise çalışmak istemediklerini belirtmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Kişisel Bilgi Formu: Öğretmen adaylarının cinsiyeti, öğrenim gördükleri program türü, öğretim biçimi, üstün yetenekli öğrencilere ilişkin herhangi bir kitap, dergi okuyup-okumama durumu, ileride üstün yetenekli öğrencilerin eğitim aldığı Bilim ve Sanat Merkez'lerinde çalışıp çalışmama isteğine ilişkin sorular yer almaktadır.

Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Öz-Yeterlik Ölçeği (ÜYEÖÖ): Öğretmenlerin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin öz-yeterliklerini belirlemek amacıyla. Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Öz-Yeterlik Ölçeği (ÜYEÖÖ) kullanılmıştır. ÜYEÖÖ, Tortop (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 26 maddeden oluşmaktadır. 26 maddeden oluşan ölçek beşli Likert tipi derecelendirme ölçeği olup "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Orta Derecede Katılıyorum",

“Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçek altı alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin birinci alt boyutu “Akademik Yeterlik” 3 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin ikinci alt boyutu olan “Mentörlük (Danışmanlık) Yeterlik” ise 4 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin üçüncü alt boyutu olan “Sorumluluk” ise 3 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin dördüncü alt boyutu olan “Uygun Kişilik Özellik Yeterlik Boyutu” ise 7 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin beşinci alt boyutu olan “Yaratıcılığı Teşvik Etme” ise 6 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin son alt boyutu olan “Öğretimsel Planlama Yeterlik” 3 maddeden oluşmaktadır. Ölçek ile ilgili faktör analizi Tortop (2014) tarafından yapıldığından bu araştırmada ölçeğin alt boyutları ve tamamı için güvenirlik katsayısı belirlenmiştir. Bu çerçevede araştırmada ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı, sırasıyla 0.86, 0.93, 0.77, 0.91, 0.94 ve 0.94 iken ölçeğin bütünü için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ise 0.90 olarak belirlenmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi aşamasında uygulanan tüm istatistiksel analizlerde SPSS 21.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmada öncelikle verilerin normal dağılıma uygunluğu, mevcut grup sayısı ve grupların birbiri ile ilişkisi incelenmiştir. Veri setinin normal dağılım gösterip göstermediği basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) ölçüleri ile gözlemlenebilir (Kalaycı, 2009). Araştırmada Kolmogorov-Smirnov normalite testi yapılmıştır. Verilerin normal dağılıma uyması nedeniyle istatistiksel analizlerde, parametrik testler olan yüzde ve frekans dökümleri alınmış ve t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve farkların hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Tukey HSD testi uygulanmıştır (George ve Mallery, 2001). Tablo 2’de araştırmaya katılan ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterlilik ölçeğini cevaplayan öğretmen adaylarının aldıkları puanlara ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri verilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Öz Yeterlilik Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Kurtosis ve Skewness Değerleri

	N	Kurtosis	Skewness
Ölçek Puanları	500	0.110	-0.210

Tabachnick ve Fidell (2013) puanların (+1.5) – (-1.5) aralığında olursa normal dağılım gösterdiğini belirtilmektedir. Araştırma verilerine bakıldığında öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterlilik ölçeğinden aldıkları puanları normal dağılım göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ölçeğin tüm alt boyutlarında aldıkları puanlara ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Öz Yeterlilik Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Kurtosis ve Skewness Değerleri

	N	Kurtosis	Skewness
Akademik Yeterlik Boyutu	500	0.472	0.124
Mentörlük (Danışmanlık) Yeterlik Boyutu	500	-0.217	0.19
Sorumluluk Boyutu	500	0.442	-0.381
Uygun Kişilik Özellik Yeterlik Boyutu	500	0.418	-0.550
Yaratıcılığı Teşvik Etme Boyutu	500	0.372	-0.495
Öğretimsel Planlama Yeterlik Boyutu	500	-0.253	0.036

Tablo 3'e göre öğretmen adaylarının üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin öz-yeterlilik ölçeği'nin alt boyutlarından elde edilen puanların normal dağılım gösterdiği ortaya çıkmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu araştırmada ölçeğin tamamı ve alt boyutları için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı, sırasıyla 0.59, 0.84, 0.80, 0.88, 0.942 ve 0.86 iken ölçeğin bütünü için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise 0.94 olarak bulunmuştur Kalaycı'ya (2009) göre ölçeğin tamamı için bulunan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı yüksek düzeyde güvenilir (Tavşancıl, 2009; Kalaycı, 2009).

3. Bulgular

3.1. Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Öz Yeterlilik Bulguları

Yapılan analizler, çalışmadaki iki araştırma sorusuna paralel olarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen analiz sonuçları tablolaştırılarak sunulmuştur. Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterlilikleri tüm alt boyutlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterliliklerinin düzeyini belirlemek amacıyla yapılan betimsel analiz sonuçları ise aşağıda Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Öz Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri

Boyut	N	Min.	Mak.	\bar{X}^*	Ss
Akademik Yeterlik Boyutu	500	1.00	5.00	2.61	0.69
Mentörlük (Danışmanlık) Yeterlik Boyutu	500	1.00	5.00	2.80	0.80
Sorumluluk Boyutu	500	1.00	5.00	3.56	0.80
Uygun Kişilik Özellik Yeterlik Boyutu	500	1.29	5.00	3.62	0.73
Yaratıcılığı Teşvik Etme Boyutu	500	1.00	5.00	3.63	0.77
Öğretimsel Planlama Yeterlik Boyutu	500	1.00	5.00	3.33	0.84

*1.00-1.80=Çok düşük; 1.81-2.60=Düşük; 2.61-3.40=Orta; 3.41-4.20=Yüksek; 4.21-5.00=Çok yüksek

Tablo 4'deki verilere göre "Yaraticılığı Teşvik Etme" Boyutu yüksek düzeyde (\bar{X} =3.63; ss=.77) olduğu görülmektedir. Benzer şekilde. Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik öz yeterliliklerinin "Uygun Kişilik Özellik Yeterlik" (\bar{X} =3.62; ss=.73) ve "Sorumluluk" (\bar{X} =3.56; ss=.80) boyutlarındaki yeterlikleri de yüksek düzeydedir. Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik öz yeterliliklerinin "Akademik Yeterlik" (\bar{X} =2.61; ss=.69). "Mentörlük (Danışmanlık) Yeterlik" (\bar{X} =2.80; ss=.80) ve "Öğretimsel Planlama Yeterlik" (\bar{X} =3.33; ss=.84) boyutlarındaki yeterlikleri de orta düzeydedir.

3.2. Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Öz Yeterlilik Algılarının Cinsiyet Değişkeni İçin T-Testi Bulguları

Öğretmen adaylarının cinsiyet türü değişkenine göre üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterlilik algıları puanları arasında, anlamlı düzeyde fark olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi bulguları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Öz Yeterlilik Algılarının Cinsiyet Değişkeni için t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Akademik Yeterlik Boyutu	Kadın	409	2.59	.671	498	-1.865	.063
	Erkek	91	2.73	.766			
Mentörlük (Danışmanlık) Yeterlik Boyutu	Kadın	409	2.80	.808	498	.174	.862
	Erkek	91	2.79	.800			
Sorumluluk Boyutu	Kadın	409	3.58	.789	498	.933	.351
	Erkek	91	3.49	.865			
Uygun Kişilik Özellik Yeterlik Boyutu	Kadın	409	3.59	.719	498	-2.235	.026*
	Erkek	91	3.78	.773			
Yaraticılığı Teşvik Etme Boyutu	Kadın	409	3.62	.790	498	-.793	.428
	Erkek	91	3.69	.730			
Öğretimsel Planlama Yeterlik Boyutu	Kadın	409	3.33	.845	498	.203	.839
	Erkek	91	3.31	.849			
Özyeterlilik Algıları Toplam	Kadın	409	3.33	.586	498	-1.017	.310
	Erkek	91	3.40	.612			

*p<.05

Tablo 5'de incelendiğinde öğretmen adaylarının öz yeterlik algı düzeyleri cinsiyete göre "Akademik Yeterlik" Boyutunda [t (498) = -1.865, p <.05]. "Mentörlük (Danışmanlık) Yeterlik" Boyutunda [t (498) = .174, p <.05]. Sorumluluk Boyutunda [t (498) = .933, p <.05]. Yaraticılığı Teşvik Etme Boyutunda [t (498) = -.793, p <.05] ve "Öğretimsel Planlama Yeterlik" Boyutunda [t (498) = .203, p <.05] anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir. Öğretmen adaylarının öz yeterlik algı düzeyleri cinsiyete göre "Uygun Kişilik Özellik Yeterlik" Boyutunda [t (498) = -2.235,

p <.05] erkek öğretmen adaylar lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu çerçevede erkek öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterlilik düzeylerinin “Uygun Kişilik Özellik Yeterlik” Boyutunda (\bar{X} =3.78) kadın öğretmen adaylarına (\bar{X} =3.59) göre daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmaktadır.

3.3.Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Öz Yeterlilik Düzeylerinin Öğrenim Görülen Program Türüne Göre Farklılaşmasının Anova Bulguları

Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterlilik düzeylerinin öğrenim görülen anabilim dalı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve Tablo 6’da ortaya konmuştur.

Tablo 6.

Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Öz Yeterlilik Düzeylerinin Öğrenim Gördükleri Program Türlerine Göre ANOVA Sonuçları

	Öğrenim Görülen Anabilim Dalı	N	\bar{X}	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
Akademik Yeterlik Boyutu	Sınıf E.	156	2.72	.641	Gruplar arası	6.288	3	2.096	4.477	.004*	A-B
	Okul Öncesi E.	188	2.50	.698							
	Türkçe E.	82	2.54	.657	Gruplar içi	232.195	496	.468			B-D
	Fen Bilgisi E.	74	2.77	.760							
	Toplam	500	2.61	.691	Genel	238.482	499				
Mentörlük (Danışmanlık)	Sınıf E.	156	3.01	.794	Gruplar arası	10.345	3	3.448	5.449	.001*	A-B
	Okul Öncesi E.	188	2.70	.799							
	Türkçe E.	82	2.70	.720	Gruplar içi	313.858	496	.633			A-C
	Fen Bilgisi E.	74	2.72	.864							
	Toplam	500	2.80	.806	Genel	324.202	499				
Sorumluluk Boyutu	Sınıf E.	156	3.72	.668	Gruplar arası	11.197	3	3.732	5.945	.001*	A-C
	Okul Öncesi E.	188	3.60	.822							
	Türkçe E.	82	3.41	.874	Gruplar içi	311.400	496	.628			A-D
	Fen Bilgisi E.	74	3.30	.856							
	Toplam	500	3.56	.804	Genel	322.596	499				
Uygun Kişilik Özellik	Sınıf E.	156	3.66	.696	Gruplar arası	6.586	3	2.195	4.174	.006	B-C
	Okul Öncesi E.	188	3.72	.699							
	Türkçe E.	82	3.44	.762	Gruplar içi	260.839	496	.526			B-D
	Fen Bilgisi E.	74	3.47	.802							
	Toplam	500	3.62	.732	Genel	267.424	499				
Yaratıcılığı Teşvik Etme	Sınıf E.	156	3.72	.689	Gruplar arası	8.640	3	2.880	4.843	.002*	A-C
	Okul Öncesi E.	188	3.72	.754							
	Türkçe E.	82	3.43	.813	Gruplar içi	294.930	496	.595			B-C
	Fen Bilgisi E.	74	3.45	.916							
	Toplam	500	3.63	.779	Genel	303.570	499				
Öğretimsel Planlama	Sınıf E.	156	3.46	.817	Gruplar arası	6.608	3	2.203	3.120	.026	---
	Okul Öncesi E.	188	3.35	.857							
	Türkçe E.	82	3.17	.748	Gruplar içi	350.168	496	.706			
	Fen Bilgisi E.	74	3.17	.933							
	Toplam	500	3.33	.845	Genel	356.776	499				

*p<.05. (A): Sınıf Eğitimi, (B): Okul Öncesi Eğitimi, (C): Türkçe Eğitimi, (D): Fen Bilgisi Eğitimi

Tablo 6’da görüldüğü üzere göre öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterlilik ölçeğinin “Akademik Yeterlik Boyutu” (I.Boyut) [$F_{(3-496)}= 4.477$; $p<. 05$], “Mentörlük (Danışmanlık) Yeterlik Boyutu” (II.Boyut) [$F_{(3-496)}= 5.449$; $p<. 05$], “Sorumluluk Boyutu” (III.Boyut) [$F_{(3-496)}= 5.945$; $p<. 05$], “Uygun Kişilik Özellik Yeterlik Boyutu” (IV.Boyut) [$F_{(3-496)}= 4.174$; $p<. 05$] ve “Yaratıcılığı Teşvik Etme Boyutu” (V.Boyut) [$F_{(3-496)}= 4.843$; $p<. 05$] öğrenim görülen anabilim dalı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterlilik ölçeğinin son boyutu hariç diğer ilk beş boyutu öğrenim görülen anabilim dalına bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

Alt boyutlar arasında anlamlı farklılaşmaya yönelik gerçekleştirilen Tukey HSD testi sonuçlarında, “Akademik Yeterlik” Boyutunda Okul Öncesi Eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{X}=2.5053$); Sınıf Eğitimi ($\bar{X}=2.7222$) ve Fen Bilgisi Eğitimi ($\bar{X}=2.7703$) anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha düşük düzeydedir. “Mentörlük (Danışmanlık) Yeterlik” Boyutunda Sınıf Eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adayları ile Okul Öncesi ve Türkçe Eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adayları arasında sınıf eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık görülmektedir.

“Sorumluluk” Boyutunda Türkçe Eğitimi ($\bar{X}=3.4187$) ile Fen Eğitimi ($\bar{X}=3.3063$); anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalamaları Sınıf Eğitimi ($\bar{X}=3.7286$) anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha düşük düzeydedir. Fen Bilgisi Eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalamaları ($\bar{X}=3.3063$), Okul Öncesi Eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarına ($\bar{X}=3.6064$) göre daha düşük düzeydedir. Okul Öncesi Eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmenler ile Fen Bilgisi Eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adayları arasında Okul Öncesi Eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık görülmektedir. “Uygun Kişilik Özellik Yeterlik” Boyutunda Okul Öncesi Eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adayları ile Türkçe Eğitimi ve Fen Bilgisi Eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adayları arasında Okul Öncesi Eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık görülmektedir.

“Yaratıcılığı Teşvik Etme” Boyutunda Türkçe Eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adayları ($\bar{X}=3.4329$) ile Sınıf Eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adayları ($\bar{X}=3.7244$) arasında Sınıf Eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adayları

lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Bununla birlikte; Okul Öncesi Eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adayları ile Türkçe Eğitimi ve Fen Bilgisi Eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adayları arasında Okul Öncesi Eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık görülmektedir.

Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterlilik ölçeğinin “Öğretimsel Planlama Yeterlik” Boyutunda ise, Tukey HSD testi ile öğrenim görülen anabilim dalı değişkenine göre farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

3.4.Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Öz Yeterlilik Algılarının Öğretim Biçimi Değişkeni için t-Testi Bulguları

Öğretmen adaylarının öğretim biçimi değişkenine göre üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterlilik algıları puanları arasında, anlamlı düzeyde fark olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi bulguları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Öz Yeterlilik Algılarının Öğretim Biçimi Değişkeni için t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Öğretim Biçimi	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Akademik Yeterlik Boyutu	Birinci Ö.	354	2.66	.682	498	2.560	.011*
	İkinci Ö.	146	2.49	.700			
Mentörlük (Danışmanlık) Yeterlik Boyutu	Birinci Ö.	354	2.88	.799	498	3.322	.001*
	İkinci Ö.	146	2.61	.793			
Sorumluluk Boyutu	Birinci Ö.	354	3.60	.780	498	1.588	.011*
	İkinci Ö.	146	3.47	.854			
Uygun Kişilik Özellik Yeterlik Boyutu	Birinci Ö.	354	3.60	.726	498	-.873	.383
	İkinci Ö.	146	3.67	.747			
Yaratıcılığı Teşvik Etme Boyutu	Birinci Ö.	354	3.63	.771	498	-.267	.790
	İkinci Ö.	146	3.65	.803			
Öğretimsel Planlama Yeterlik Boyutu	Birinci Ö.	354	3.31	.835	498	-.499	.618
	İkinci Ö.	146	3.36	.870			
Özyeterlilik Algıları Toplam	Birinci Ö.	354	3.35	.594	498	.839	.404
	İkinci Ö.	146	3.31	.586			

*p<.05

Tablo 7’de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının öz yeterlik algı düzeyleri öğretim biçimlerine göre “Akademik Yeterlik” Boyutunda [t (498) = 2.560, p <.05], “Mentörlük (Danışmanlık) Yeterlik” Boyutunda [t (498) = 3.322 p <.05], “Sorumluluk” Boyutunda [t (498) = 1.588, p <.05] anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Bu çerçevede “Akademik Yeterlik”, “Mentörlük (Danışmanlık) Yeterlik” ve “Sorumluluk” Boyutunda birinci öğretimde okuyanlar lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. “Uygun Kişilik Özellik Yeterlik” Boyutunda [t (498) = -.873,

$p < .05$], Yaratıcılığı Teşvik Etme Boyutunda [$t(498) = -.267, p < .05$] ve “Öğretimsel Planlama Yeterlik” Boyutunda [$t(498) = -.499, p < .05$] anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir.

3.5. Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Öz Yeterlilik Algılarının Üstün Yetenekli Öğrencilere İlişkin Herhangi Bir Kitap, Dergi Okuyup-Okumama Durumu Değişkeni için T-Testi Bulguları

Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere ilişkin öz yeterlilik algıları puanları arasında üstün yetenekli öğrencilere ilişkin herhangi bir kitap, dergi okuyup-okumama durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde fark olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi bulguları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Öz Yeterlilik Algılarının Üstün Yetenekli Öğrencilere İlişkin Herhangi Bir Kitap, Dergi Okuyup-Okumama Durumu Değişkeni için t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Üstün Yeteneklilerle İlgili Kitap Okuma Durumu		N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
	Okudum	Okumadım						
Akademik Yeterlik Boyutu	Okudum	119	3.02	.696	498	7.849	.000*	
	Okumadım	381	2.48	.638				
Mentörlük (Danışmanlık) Yeterlik Boyutu	Okudum	119	3.12	.774	498	5.039	.000*	
	Okumadım	381	2.70	.790				
Sorumluluk Boyutu	Okudum	119	3.45	.901	498	1.756	.080	
	Okumadım	381	3.60	.768				
Uygun Kişilik Özellik Yeterlik Boyutu	Okudum	119	3.76	.865	498	2.068	.040*	
	Okumadım	381	3.58	.680				
Yaratıcılığı Teşvik Etme Boyutu	Okudum	119	3.68	.945	498	.681	.497*	
	Okumadım	381	3.62	.721				
Öğretimsel Planlama Yeterlik Boyutu	Okudum	119	3.46	.886	498	2.023	.044*	
	Okumadım	381	3.28	.828				
Özyeterlilik Algıları Toplam	Okudum	119	3.49	.723	498	2.685	.008*	
	Okumadım	381	3.29	.536				

* $p < .05$

Tablo 8’de görüleceği üzere öğretmen adaylarının öz yeterlik algı düzeyleri üstün yetenekli öğrencilere ilişkin herhangi bir kitap, dergi okuyup-okumama durumuna göre “Akademik Yeterlik” Boyutunda [$t(498) = 7.849, p < .05$], “Mentörlük (Danışmanlık) Yeterlik” Boyutunda [$t(498) = 5.039, p < .05$], “Uygun Kişilik Özellik Yeterlik” Boyutunda [$t(498) = 2.068, p < .05$], “Yaratıcılığı Teşvik Etme” Boyutunda [$t(498) = .681, p < .05$] ve “Öğretimsel Planlama Yeterlik” Boyutunda [$t(498) = 2.023, p < .05$] anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. “Akademik Yeterlik”, “Mentörlük (Danışmanlık) Yeterlik”, “Uygun Kişilik Özellik Yeterlik”, “Yaratıcılığı Teşvik Etme”, “Öğretimsel Planlama Yeterlik” Boyutunda kitap-dergi vb. okuyanlar

lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. “Sorumluluk” Boyutunda [t (498) = -1.756, p <.05] ise anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

3.6.Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Öz Yeterlilik Algılarının İleride Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitim Aldığı Bilim Ve Sanat Merkez’lerinde Çalışıp Çalışmama İsteği Değişkeni T-Testi Bulguları

Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere ilişkin öz yeterlilik algıları puanları arasında ileride üstün yetenekli öğrencilerin eğitim aldığı Bilim ve Sanat Merkez’lerinde çalışıp çalışmama isteği değişkenine göre anlamlı düzeyde fark olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi bulguları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Öz Yeterlilik Algılarının İleride Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitim Aldığı Bir Bilim Ve Sanat Merkezi’nde Çalışıp Çalışmama İsteği Değişkeni İçin t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	BİLSEM’de Çalışma İsteği	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Akademik Yeterlik Boyutu	Çalışmak isterim	379	2.72	.640	498	6.288	.000*
	Çalışmak istemem	121	2.28	.742			
Mentörlük (Danışmanlık) Yeterlik Boyutu	Çalışmak isterim	379	2.93	.773	498	6.923	.000*
	Çalışmak istemem	121	2.38	.761			
Sorumluluk Boyutu	Çalışmak isterim	379	3.60	.805	498	1.982	.048*
	Çalışmak istemem	121	3.44	.788			
Uygun Kişilik Özellik Yeterlik Boyutu	Çalışmak isterim	379	3.76	.688	498	8.001	.000*
	Çalışmak istemem	121	3.18	.692			
Yaratıcılığı Teşvik Etme Boyutu	Çalışmak isterim	379	3.76	.743	498	6.493	.000*
	Çalışmak istemem	121	3.25	.769			
Öğretimsel Planlama Yeterlik Boyutu	Çalışmak isterim	379	3.47	.813	498	6.993	.000*
	Çalışmak istemem	121	2.88	.789			
Özyeterlilik Algıları Toplam	Çalışmak isterim	379	3.46	.553	498	8.592	.000*
	Çalışmak istemem	121	2.96	.550			

*p<.05

Tablo 9’a göre öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ileride üstün yetenekli öğrencilerin eğitim aldığı Bilim ve Sanat Merkez’lerinde çalışıp çalışmama isteğine tüm alt boyutlarda çalışmak istemeleri lehine anlamlı fark yaratmaktadır. Bu bağlamda "Akademik Yeterlik" Boyutunda [t (498) = 7.849, p <.05], "Mentörlük (Danışmanlık) Yeterlik" Boyutunda [t (498) = 5.039, p <.05], "Sorumluluk" Boyutunda [t (498) = -1.756, p <.05], "Uygun Kişilik Özellik Yeterlik" Boyutunda [t (498) = 2.068 p <.05], "Yaratıcılığı Teşvik Etme" Boyutunda [t (498) = .681, p <.05] ve "Öğretimsel Planlama Yeterlik" Boyutunda [t (498) = 2.023, p <.05] anlamlı şekilde farklılık göstermektedir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Üstün yetenekli öğrencilere yönelik eğitimde en temel belirleyici unsur onlara eğitim verecek olan öğretmenlerin sahip olduğu niteliklerdir. Öğretmenlerin bu öğrencilere yönelik bakış açısı ve yaklaşımları onlar üzerinde etki yaratacağından dolayı oldukça önemlidir.

Üstün yetenekli öğrenciler bireysel özellikleri nedeniyle diğer öğrencilerden farklılaşmaktadır. Bu öğrencilere örgün kurumlarında normal gelişim gösteren öğrencilere yönelik hazırlanan öğretim programları yeterli gelmemektedir. Öğretmenler üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerine uygun olarak eğitim sunmalı ve onların eğitim ihtiyaçlarını karşılamalıdır. Üstün yeteneklilerin özellikleri konusunda hizmet öncesinde öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilerin var olan potansiyellerini geliştirecek, onlar için zenginleştirilmiş etkinlik içerikleri oluşturacak temel becerilere sahip olması gerekmektedir. Üstün yetenekli olarak tanımlanan ama örgün eğitim kurumlarında sınıf içinde diğer öğrencilerle birlikte öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerin branş öğretmenlerinin bu öğrencilerin eğitimine göstereceği yaklaşım ve felsefi bakış açısı da oldukça önemlidir. Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin yapılan uygulamalar, verilen eğitimler, öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere ilişkin farkındalık düzeyinde artış sağladığını ortaya koymuştur (Şahin ve Kargin, 2013). Öğretmenlerin farkındalık kazanmaları sonucunda bu öğrencilerin sosyal, akademik, duygusal desteklenmesi de sağlanmıştır (Erişen, Yavuz-Birben, Yalın ve Ocak, 2015).

Sınıf öğretmeni adaylarının ve Fen Bilgisi öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterlilik ölçeğinin akademik yeterlilik boyutunun Okul Öncesi öğretmen adaylarına göre anlamlı farklılaştığı ortaya konmuştur. Bu bağlamda üstün yetenekli öğrencilerin erken tanınması büyük önem arz ederken okul öncesi öğretmen adaylarına üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin akademik yeterlik kazanmaları sağlamak amacıyla program bileşenlerine uygun olarak farklılaştırılmış uygulamalı öğretimsel çalışmalar önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterlilik ölçeğinin Mentörlük (Danışmanlık) Yeterlik Boyutunda Sınıf Öğretmeni adaylarının, Okul Öncesi Öğretmen adaylarının ve Türkçe öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde farklılaşması sonucuna ilişkin olarak; üstün yetenekli öğrencilere gerekli danışmanlığın yapılabilmesi için Okul Öncesi ve Türkçe öğretmen adaylarına öğrencilerin bireysel gelişimi izleme ve etkili mentörlük eğitimi verilmelidir. Sorumluluk boyutunda ise Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe ve Fen Bilgisi öğretmen adaylarına göre anlamlı fark ortaya koyması sınıf öğretmenin sahip olduğu mesleki kimlik yapılarıyla

örtüşmektedir. Girgin (2016) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin sosyal bağlamında öğretim süreci etkileşimlerinde ele alınarak vurgulanmıştır. Sınıf öğretmenleri diğer branşlardan farklı olarak sınıfını çok daha fazla sahiplenen, sınıf ile ilgili her alanda sorumluluk alabilen öğretmenler olarak belirtilmiştir. Okul Öncesi öğretmen adaylarının Fen Bilgisi öğretmen adaylarına göre daha anlamlı düzeyde farklılaşması; çocukların çok daha erken yaşlarda gelişimsel ihtiyaçlar odağında her türlü alanda desteklemesinin sorumluluğunun alındığını göstermektedir.

Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterlilik ölçeğinin Uygun Kişilik Özellik Yeterlik Boyutunda Okul Öncesi öğretmen adaylarının Fen Bilgisi ve Türkçe öğretmen adaylarına göre daha anlamlı fark oluşturmuştur. Bu sonuç oldukça önemlidir. Çünkü üstün yetenekli öğrencilerin özellikle gelişimsel özellikleri bakımından ergenlik dönemlerinde derslerine girecek olan Fen Bilgisi ve Türkçe öğretmen adaylarının onlara karşı sabırlı olması, hoşgörülü davranması ve onlarla iyi iletişim kurulması gerekmektedir. Bu öğrenciler hızlı öğrendikleri için derslerde sıkılıp, derse motivasyonları düşmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin özellikle bilişsel gelişim alanları ile sosyal ve psikolojik gelişim alanları farklı hızlarda gelişim kaydetmektedir, bu farklılıkta farklı duygusal, sosyal ve psikolojik ihtiyaçları ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda Fen Bilgisi ve Türkçe öğretmen adaylarının öğrencilerin bu ihtiyaçlarını karşılayacak öz yeterliliklerinin uygun kişilik yeterlilik boyutunun gelişmiş olması gerekmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterlilik ölçeğinin Yaratıcılığı Teşvik Etme Boyutunda Türkçe öğretmen adaylarına göre anlamlı fark oluşturması önemlidir. Aynı zamanda okul öncesi öğretmen adaylarının Türkçe ve Fen Bilgisi öğretmen adaylarına göre yaratıcılığı teşvik etme düzeyi anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Çünkü okul öncesi yaratıcılık gelişiminde önemli bir evredir. Yaratıcı gelişme için en uygun dönem 3-6 yaş arasındaki dönem olduğu yapılan araştırmalarla belirlenmiştir. Leggett'in (2017) erken çocukluk döneminde yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine ilişkin öğretmen rollerinin çok önemli olduğunu belirtmiştir. Yaratıcılığın beslenmesi için özellikle bu dönemde çocukları yaratıcı düşünmeye teşvik edecek ortamların sunulması gerekir. Bu ortamlarda üstün yetenekli öğrencinin ilgilerine, meraklarına göre öğretim etkinliklerinin düzenlenmesi önemlidir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlilik alt boyutlarında anlamlı düzey farklılaştığı görülmüştür. Bu sonuçta üstün yetenekli öğrencilerin tanınması desteklenmesi konusunda önemli bir konuma sahip olan Sınıf öğretmenleri istenen bir sonuçtur. Özellikle Türkçe ve Fen Bilgisi öğretmen adaylarının üstün yetenekliler eğitimine ilişkin öz yeterlilik düzeyleri genellikle düşük çıkmıştır. Bu bağlamda özellikle ikinci kademedeki öğretmen olacak

öğretmen adayları için hizmet öncesinde farklılığın yaratılması ve özyeterlilik düzeylerinin artırılması için çeşitli eğitim programlarının içeriğinde üstün yetenekli öğrencilere yönelik nasıl zenginleştirme ve farklılaştırma yapılacağına ilişkin eğitimler verilmelidir. Üstün yetenekli bireylerin eğitimine ilişkin öğretmen ya da öğretmen adaylarının öz yeterliklerini belirlemeye yönelik Tortop (2014) tarafından yapılan çalışmada ve üstün yetenekli bireylerin eğitimine ilişkin öğretmenlere bir eğitim hazırlanmış ve eğitim sonucunda üstün yetenekli bireylerin eğitimine ilişkin öğretmenlerin öz yeterlik algılarında anlamlı bir fark olduğu, öğretmenlerin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin öz yeterlilik algılarının arttığı görülmüştür. Bu bulgu üstün yetenekli bireylerin eğitimine ilişkin bir seminere ya da eğitime katılım gösteren katılan öğretmen adaylarının üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin öz yeterlilik algısının daha yüksek olmasını sağlar niteliktedir.

Çalışmada diğer önemli bir sonuç öğretimsel planlama yeterlilik boyutunda tüm öğretmen adaylarında bir farklılaşma olmamasıdır. Öğretimsel planlamaya ilişkin farklılaşmanın olmamasının nedeni; öğretim programlarından, hizmet öncesinde derslerin uygulamaya dayalı olmasından çok genellikle teorik olarak işlenmesinden, üstün yeteneklilerle ilgili öğretmen adaylarının okul deneyimi ya da ders gözlemi yapmamlarından kaynaklandığı düşünülebilir. Bu çerçevede her branş türünde Üstün Yetenekliler için Farklılaştırılmış Öğretim veya Değerlendirmenin Farklılaştırılması: Üstün Yetenekliler için Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları dersleri seçmeli ders olarak eklenebilir. Böylelikle öğretmen adayları hizmet öncesi dönemden itibaren üstün yetenekli öğrenciler için program içeriklerini nasıl farklılaştırabileceklerini, onlara yönelik nasıl değerlendirme yapacaklarını öğrenerek mezun olacaktır. Çalışmada belki de en önemli sonuçlardan biridir çünkü öğretimsel planlama konusunda öğretmen adaylarının yetkin olması gerekmektedir.

Öğretmen adaylarının öz yeterlik algı düzeyleri üstün yetenekli öğrencilere ilişkin herhangi bir kitap, dergi okuyup-okumama durumuna göre Sorumluluk boyutu hariç tüm alt boyutlarında anlamlı fark göstermiştir. Öğretmen adaylarının öz yeterlik algı düzeyleri ileride üstün yetenekli öğrencilerin eğitim aldığı bir Bilim ve Sanat Merkezi'nde çalışıp çalışmama isteğine tüm alt boyutlarda çalışmak istemeleri lehine anlamlı fark yaratmaktadır. Öğretmen adayları öğretmenlik yaşantılarında bu öğrencilerle çalışma istemekte birlikte bu öğrencilerin eğitimine ilişkin öz yeterlilik düzeylerinin tüm alt boyutlarında bu öğrencilerin eğitimine tam olarak hakim olmadıkları görülmektedir.

Öğretmen öz yeterliği ile öğrencilerde meydana gelen öğrenme ürünleri arasında önemli bir ilişki vardır. Öğretmenlerin sahip olduğu öz-yeterlilik ile öğrenci başarısı, motivasyonu ve öğrenci öz-saygısı arasında ilişki olduğu da alan yazında yapılan çeşitli araştırmalarla (Gibson ve Dembo, 1985; Goddard ve diğ. 2000) ortaya konmuştur (Akt:Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer , 2009). Bu durumda üstün yetenekli bireylerin eğitiminde önemli bir faktör olan öğretmen ya da öğretmen adaylarının öz yeterliklerine ilişkin çalışmaların arttırılması önem arz etmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak şu öneriler geliştirilebilir:

- Hizmet öncesinde yer alan farklı branşlardaki öğretmen adaylarının üstün yetenekliler eğitimine ilişkin öz-yeterliklerini arttırıcı eğitimler verilmelidir. Bu eğitimler özellikle uygulama ağırlıklı olup, programın temel öğelerinde içerikte, süreçte ve değerlendirmede nasıl farklılaştırma yapacakları konusunda öğretmen adaylarında farkındalık yaratmalıdır.
- Öğretimsel planlamada yeterlilik kazanılması için sınıf içerisinde önemli bir uygulayıcı olacak olan öğretmen adayları için lisans derslerinde çeşitli seçmeli dersler konulabilir ya da çeşitli pedagojik derslerde öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim tasarımı modelleri yapmaları sağlanabilir.
- Hizmet öncesinde yer alan farklı branşlardaki öğretmen adaylarının üstün yetenekliler eğitimi üzerine nitel araştırmalar yapılabilir.
- Hizmet öncesinde yer alan farklı branşlardaki öğretmen adaylarının üstün yetenekliler eğitimine ilişkin öz-yeterlikleri ve üstün yetenekliler eğitimine ilişkin tutumları arasındaki ilişki araştırılabilir.
- Öğretmen adaylarının öz yeterlik algı düzeyleri; üstün yetenekli öğrencilere ilişkin herhangi bir kitap, dergi okuyup-okumama durumuna göre incelendiğinde, öğretmen adaylarından üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin kitap-dergi vb. okuyan öğrencilerin öz yeterlilik algıları daha yüksek çıkmıştır. Çalışma bu açıdan ele alındığında sonuçta üstün yetenekli bireylerin eğitimine ilişkin tüm öğretmen adaylarına bilgilendirici seminerler verilmesi ve onların üstün yetenekli öğrencilerle ilgili kitap, dergi vb. okuması önerilebilir.
- Öğretmen adaylarının öz yeterlik algı düzeyleri ile ileride üstün yetenekli öğrencilerin eğitim aldığı bir Bilim ve Sanat Merkezi'nde çalışıp çalışmama isteği tüm alt boyutlarda çalışmak istemeleri yönünde anlamlı fark çıkması güzel sonuçtur. Bu durumda üstün

yetenekli bireyleri eğitecek olan öğretmen adaylarına üstün yetenekli bireyler konusunda özel eğitim dersi kapsamında daha bilgilendirici ve üstün yetenekli öğrencilere yönelik öz yeterlilik düzeylerini arttırıcı eğitimler hazırlanabilir.

- Öğretmen adaylarının üstün yetenekli bireylerin eğitimine ilişkin farkındalık düzeylerinin arttırılması için öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında üstün yetenekli bireylerin eğitim gördükleri Bilim ve Sanat Merkezlerinde gözlem ve uygulama yapmaları sağlanmalıdır.

Kaynaklar

- Aksoy, Ö. (2014). Üstün zekalı ve normal öğrencilerin algılanan akademik öz-yeterliliklerinin karşılaştırılması. *Üstün Zekalılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 1(1), 1-6. DOI: <http://dx.doi.org/10.18200/JGEDC.2014110880>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bandura, A. (2007). Much ado over a faculty conception for perceived self-efficacy grounded in faculty experimentation. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(6), 641–658.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem A Akademi.
- Capa, Y. (2005). *Factors influencing first-year teachers' sense of efficacy*. (Unpublished doctoral dissertation). The Ohio State University, Ohio.
- Coşkun, E., Gelen, İ., ve Öztürk, E. P. (2009). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirme Yeterlilik Algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (12).
- Dembo, M. H. and Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86(2), 173–184. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1086/461441>
- Demirhan, E. , Uyanık, G., Güngören, Ö. ve Erdoğan, D. (2016). An Examination of Pre-service Classroom Teaching Programs in terms of Gifted Education in Turkey. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 4(2) 15-28. DOI: <http://dx.doi.org/10.17478/JEGYS.2016221898>
- Ekici, G. (2008). Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretmen Özyeterlilik Algı Düzeyine Etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98–110.
- Erişen, Y., Yavuz - Birben, F., Yalın, H.S., ve Ocak, P. (2015). Üstün Yetenekli Çocukları Fark Edebilme ve Destekleme Eğitiminin Öğretmenler Üzerindeki Etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), s.586-602. DOI: <http://dx.doi.org/10.14686/buefad.v4i2.5000137872>
- Gallagher, J. J. (2003). *Issues and challenges in the education of gifted students*. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed.) (pp. 11-23). Boston: Pearson Education

- Gecas, V. (2004). Self-agency and the life course. In J. T. Mortimer & M. J. Shanahan (Eds.), *Handbook of the life course* (pp. 369-390). New York: Springer Science + Business Media, LLC.
- George, D. ve Mallery, P. (2001). *SPSS for Windows: Step by step* (3rd edition). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Gibson, M. H., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Education Psychology*, 76(4), 569–82. DOI: 10.12691/education-2-4-9
- Girgin, D. (2016). *Öğrenme ve Öğretme Dünyasını Oluşturan Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale
- Gross, M. U. M. (1994). Changing teacher attitudes to gifted students through inservice training. *Gifted and Talented International*, 9(1), 15-21. DOI: <https://doi.org/10.1080/15332276.1994.11672784>
- Güneş, A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin tutum ve öz yeterliklerinin incelenmesi. *Üstün Zekalılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 2(1), 12-16. DOI: <http://dx.doi.org/10.18200/JGEDC.2015111169>
- Henson, R. K. (2001). *Teacher efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas*. Paper presented at the annual meeting of the Educational Research Exchange, University of North Texas, Denton, TX.
- Hoy, A. W. (2000). *Changes in teacher efficacy during the early years of teaching*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Kalaycı, Ş. (2009) *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikler*, 4. Baskı, Ankara: Asil Yayın Dağıtım
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kirk. S. A., & Gallagher, J. J. (1989). *Educating exceptional children* (6th Ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Kunt, K. ve Tortop, H. S. (2013). Türkiye'deki üstün yetenekli öğrencilerin bilim ve sanat merkezlerine ilişkin metaforik algıları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 1(2), BİLSEM Özel Sayısı, 117-127.
- Kurtulmuş, N., Çavdar, O. (2010). Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Öz yeterlikleri. *Ejournal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1302-1315.
- Leggett, N. (2017). Early Childhood Creativity: Challenging Educators in Their Role to Intentionally Develop Creative Thinking in Children. *Early Childhood Education Journal*, 6(45), 845-853. DOI: 10.1007/s10643-016-0836-4
- Lunenburg, F. C. (2011). Expectancy theory of motivation: Motivating by altering expectations. *International Journal Of Management, Business, And Administration*, 15 (1).
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2016). *Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf
- Redmond, B. F. (2015). Self-Efficacy Theory: Do I think that I can succeed in my work? *Work Attitudes and Motivation*. The Pennsylvania State University; World Campus.

- Renzulli, J. S. (1986) *The Three-Ring Definition of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity*. In R. J. Sternberg ve J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Sağ, R. (2011). Birleştirilmiş Sınıf Öğretmeni Olmaya Yönelik Öz yeterlik Ölçeği Geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 386-397.
- Sak, U. (2011). Prevalence of Misconceptions, Dogmas, and Popular Views about Giftedness and Intelligence: A Case From Turkey. *High Ability Studies*, 22(2), 179-197. DOI: 10.1080/13598139.2011.622942
- Şahin, F. ve Kargın, T. (2013). Sınıf Öğretmenlerine Üstün Yetenekli Öğrencilerin Belirlenmesi Konusunda Verilen Bir Eğitimin Öğretmenlerin Bilgi Düzeyine Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi*, 14(2) 1-13.
- Tabachnick, B.G. and Fidell L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. USA: Pearson Education.
- Tavşancıl, E. (2009). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tortop, H.S. (2014). Examining the Effectiveness of the In-service Training Program for the Education of the Academically Gifted students in Turkey: A Case Study. *Journal for the Education of the Young Scientist and Giftedness*, 2(2), 67-86
- Tschannen-Moran, M. and Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Uzun, M. (2004), *Üstün Yetenekli Çocuklar El Kitabı*, I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi 4, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları. Secondary School Teachers' Self-Efficacy Beliefs. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Vasquez, A. (2008). *Teacher efficacy and student achievement in ninth and tenth grade reading: A multilevel analysis*. Unpublished doctoral dissertation, University of South Florida, Tampa, FL.
- Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*. New York, NY: Basic Books
- Woolfolk Hoy, A.E. (2000). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching. Paper presented at the annual meeting of the *American Educational Research Association*, New Orleans.

Investigation of Pre-service Teachers' Self-Efficacy Levels of Gifted Students in Terms of Some Variables

EXTENDED SUMMARY

In the literature, there are not many studies with teacher candidates about the education of gifted students while studying teacher self-efficacy (Ekici, 2008; Coşkun, Gelen, Öztürk, 2009; Kurtulmuş and Çavdar, 2010; Sağ, 2011). It is very important to determine the self-efficacy of teacher candidates for the education of these students regarding the possibility of being a gifted student in their classrooms when they graduate. Therefore, it is very important to determine self-sufficiency levels related to the education of gifted students of pre-service teachers.

For this purpose, the answers to the following questions were sought:

1. What is the self-sufficiency level of teacher candidates for the training of gifted students?
2. Is there a significant difference in the self-sufficiency levels of teacher candidates regarding the education of gifted students in terms of the following variables?
 - a) Gender,
 - b) Program type,
 - c) Teaching style,
 - d) Any book about gifted students,
 - e) Willingness to work in Science and art centers where gifted students are trained in the future.

Current research is a relational survey model of the types of survey models, because it tries to identify the current situation. It is a research model aimed at determining the existence or degree of peer change between two or more variables in the relational scanning model (Karasar, 2012). The population of the research was composed of pre-service teachers of the Department of Ppreschool education, Primary education, Turkish education and Science Education at Çanakkale University, Faculty of Education in the 2017-28 academic year. The sample in the universe was determined by random sampling. In this example, all the units in the universe have equal and independent chance for the sample (Büyüköztürk et al., 2009). The

sample of the study consists of 500 teachers who were educated in the 4th year of the Department of Preschool education, Primary education, Turkish education and Science education.

The results of this study showed that the level of self-efficacy subscales of teacher candidates differ significantly. This is mainly due to primary school teachers who have an important position to support the identification of gifted students. In particular, the levels of self-efficacy of Turkish and Science teacher candidates for gifted education were generally low. Girgin's (2016) doctoral thesis was discussed in the social context of the professional identity of primary school teachers during the teaching process. It has been shown that Pre-school teacher candidates differ significantly from Science teacher candidates, and that children have a responsibility to support them in every field by their developmental teachers.

Especially the areas of cognitive, social and psychological development of gifted students are developing at different speeds, and this difference causes various emotional, social and psychological needs. Therefore, Science teacher candidates and Turkish teacher candidates should have appropriate personality competence to meet these needs of students. It is important that pre-service teachers' self-efficacy scale regarding the education of gifted students make a significant difference in terms of encouraging creativity. Also, the level of encouraging Pre-school teacher candidates' creativity is significantly different according to Turkish and Science teacher candidates. This is because preschool is an important phase in the development of creativity.

A study was carried out by Tortop (2014) to determine the self-sufficiency of teacher candidates for the education of gifted individuals. In the study, a training was prepared for teachers on education of gifted individuals. As a result of the training, a significant difference was observed between teachers ' self-efficacy perceptions regarding education of gifted individuals. As a result of the training, teachers ' perceptions of self-sufficiency about gifted education have increased. This finding ensures that prospective teachers participating in a seminar or training for gifted individuals will have a higher perception of self-efficacy for gifted individuals. The relationship between teachers ' self-efficacy and student achievement, motivation and student self-esteem was demonstrated in various studies in the literature (Gibson and Dembo, 1985; Goddard et al., 2000). Accordingly, it is important to increase the self-efficacy of teachers or teacher candidates who play an important role in the education of talented individuals.

Based on the results of the study, the following suggestions may be submitted:

- Pre-service teacher candidates in different branches should be trained in order to increase their self-sufficiency related to gifted education.
- In order to gain qualification in instructional planning, various elective courses can be offered in the undergraduate courses for teacher candidates who will be important practitioners in the classroom, or teacher candidates in different pedagogical courses can make differentiated instructional design models.
- In order to increase the awareness of the trainee teachers about the education of the gifted individuals, the observation and practice should be provided at the Science and Art Centers where the gifted individuals are trained
- It is important to note the result that pre-service teachers' self-efficacy perception levels and the willingness to work in Science and Art Centers where the gifted students are trained in the future.



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi
Cilt 4, Sayı 2, 167 - 188
The Journal of Limitless Education and Research
Volume 4, Issue 2, 167 - 188

DOI: 10.29250/sead.549235

Gönderilme Tarihi: 04.04.2019

Makale Türü: Araştırma

Kabul Tarihi: 21.05.2019

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programındaki Kazanımların Yaşam Boyu Öğrenme Yetkinlikleri Açısından İncelenmesi

Berna YALKIN, Ezine İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, bernayalkin@hotmail.com

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın Üniversitesi, aysederyaisik@gmail.com

Özet: Bu araştırmanın amacı Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2018 yılında yayınlanan ilkököl (3-4.sınıflar), Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu (5-8.sınıflar) fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde belirlenen yaşam boyu öğrenme anahtar yetkinliklere göre incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma deseni içerisinde yer alan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler ise betimsel analizi ile çözümlenmiştir. Fen bilimleri öğretim programında yer alan kazanımlarda Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde belirlenen yaşam boyu öğrenme anahtar yetkinliklerinin görülme sıklığı frekans (f) ve yüzde (%) değerleriyle ortaya koyulmuştur. Bu araştırmayla fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının en fazla matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler alanına ait yetkinlikle eşleştiği, daha sonra sırasıyla öğrenmeyi öğrenme yetkinliği, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, anadilde iletişim yetkinliği, insiyatif alma ve girişimcilik yetkinliği alanları ile eşleştiği belirlenmiştir. Yabancı dillerde iletişim yetkinliği ile eşleşen herhangi bir kazanıma rastlanmamıştır. Dijital yetkinliğe 8. sınıftaki sadece bir alt kazanımda, kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğine ise 8. sınıftaki 2 alt kazanımda yer verildiği görülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlar çerçevesinde fen bilimleri öğretim programındaki kazanımların Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde belirlenen yaşam boyu öğrenme anahtar yetkinliklere daha iyi hizmet edebilmesi için çeşitli öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fen bilimleri dersi öğretim programı, Yaşam boyu öğrenme, Türkiye yeterlilikler çerçevesi.

An Examination of the Science Curriculum Acquisitions in Terms of Lifelong Learning Competences

Abstract: The purpose of this research is to examination the science curriculum acquisitions of Primary School (3-4th grades), Middle School and Imam Hatip Secondary School (5-8th grades) published by the Ministry of National Education in 2018 according to lifelong learning key competences specified in the Turkey Qualifications Framework. For this purpose, the method of document review, under the auspices of qualitative research design, was used. Data were analyzed using descriptive analysis techniques. To this end, the presence of lifelong learning key competences were determined using frequency (f) and percentage (%) values. Results showed that the science curriculum acquisitions matched most with the mathematical competence and basic competences in science and technology. These were followed by learning to learn competences, social and civic competences, communication in the mother tongue competence, sense of initiative and entrepreneurship competence. No acquisitions were found to match with communication in foreign languages competence. As well, digital competence was included as only one sub-achievement in the 8th grade, and cultural awareness and expression competence was included in the 2 sub-gains in the 8th grade. Based on the research results, a variety of recommendations are made for science curriculum acquisitions to better support lifelong learning key competences determined in the Turkey Qualifications Framework.

Keywords: Science curriculum, Lifelong learning, Turkey qualifications framework.

Künyesi: Yalkın, B. ve Işık, A. D. (2019). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programındaki Kazanımların Yaşam Boyu Öğrenme Yetkinlikleri Açısından İncelenmesi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4 (2), 167-188. DOI: 10.29250/sead.549235.

Bu makale İntihal.net sistemi tarafından taranmış ve orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

Birinci Yazar Orcid No: 0000-0002-4676-9881

İkinci Yazar Orcid No: 0000-0002-9867-0904

1. Giriş

Geçmişte bireyler edindikleri bilgi ve becerileri uzun süreli olarak kullanmakta, hatta gelişme döneminde elde ettikleri bilgi ve becerilerle tüm hayatlarını geçirebilmekteydi. Çünkü hayatın değişim hızı ve gelişimi şimdi olduğundan çok daha yavaştı. Bu da edinilen bilgi ve becerilerin hayatta uzun süre kullanılabilmesine olanak tanıyordu. Fakat teknolojinin gelişim hızı ve bilginin değişim süreci oldukça hızlandığından hayata adaptasyonun sağlanabilmesi için bilgi ve becerilerin sürekli yenilenmesi gerekmektedir. Hayat içerisinde yeniden şekillenen ya da değişen ihtiyaçların karşılanmasında, gereksinim duyulan konu ile ilgili öğrenmelerin gerçekleştirilmesi ve bu öğrenmelerin değişimler karşısında güncel tutulması gerekmektedir. Nitekim bilginin değişebilirliğinin yanı sıra ihtiyaçlar doğrultusunda yeni bilgilerin öğrenilmesi gerekliliği öğrenmeyi anlık olmaktan çıkararak yaşam boyu sürmesi gereken bir etkinlik haline getirmektedir. Bu durumda kişilerin sürekli öğrenen bireyler olmasını zorunlu kılmakta ve öğrenme kavramına yeni bir boyut getirmektedir. Bu, aslında insanlığın ilk var oluşundan itibaren var olan ama çağın gereksinimleri doğrultusunda formal olarak da bireylere kazandırılması istenilen ve öğrenmenin yaşamın sonuna kadar devam etmesi gerekliliği tezinden hareketle yeniden kavramlaştırılan yaşam boyu öğrenme kavramıdır. Her kültürde informal olarak var olan ihtiyaçlar doğrultusunda yeni bilginin edinilmesi gerekliliği, eğitim sisteminin bu kültürü destekleyecek şekilde güncellenmesi, bu içselleştirme sürecinin aktif ve etkili bir biçimde olmasını sağlayacaktır. Bu noktada yaşam boyu öğrenme kültürünün çocuğun kendini tanımaya başlamasından itibaren kazandırılması ve bunun formal eğitim sürecinde de devam ettirilerek, yaşam boyu öğrenmenin bir yaşam felsefi haline getirilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla bireylerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik gereksinimlerini karşılayabilecek eğitim programlarının geliştirilmesi ve mevcut eğitim programlarının bu çerçevede düzenlenmesi oldukça önemlidir. Bunun içinde toplumsal değişimin sağlama yolundaki ilk temel taş öncelikle eğitim programlarının yenilenmesidir (Macdonald, 2003). Nitekim bilim ve teknolojideki değişim hızıyla birlikte, ülkelerin eğitim programlarını yenilemelerini zorunluluk haline getirmiştir (Kaptan ve Kuşakçı, 2002, 197). Bunun için ise öncelik 21. Yüzyıl gereklilikleri çerçevesinde bireylerin yetiştirilmesi

için mevcut eğitim programlarının bu ihtiyaçları ne kadar karşılayabildiklerinin belirlenmesi gerekmektedir.

Bireylerin çağın getirdiği değişimlere göre gereksinim duyduğu becerilerin kazandırılması günün gereklerine göre hazırlanan eğitim programlarıyla sağlanır. Bunun içinde öğretim programlarının gereksinimler doğrultusunda düzenlenmesi gerekmektedir (Demirel, 2012). Öğretim programını Özçelik (1987, 4) “bir dersin içeriğinde yer alan bilgilerin ne şekilde yer alacağını belirleyen kılavuz” olarak tanımlarken, Karakaya (2004, 15) “bir eğitim konusundaki gerçekleştirilebilir etkinlikler” olarak tanımlamışlardır. Geçmişte eğitimin amacı iyi vatandaş yetiştirme ve bireyleri hayata hazırlamakla sınırlı iken; bunlar yerini araştıran, öğrenmeyi öğrenen, teknolojik gelişmeleri takip eden, sorgulayan, üreten, eleştiren, kendini ifade edebilen insan yetiştirebilme almıştır (Tezci, 2015). Bu bakımdan yaşam boyu öğrenmeye özellikle önem verilmektedir.

Erduran (2010, 119) yaşam boyu öğrenmeyi, “insanların hayat boyu farklı ortamlarda ihtiyaç duyabilecekleri beceri ve yetenekleri sağlamalarına olanak sağlayan süreçlerin bütünü” olarak tanımlamıştır. Yaşam boyu öğrenme, bireylerin ilgi alanları doğrultusunda belli alandaki yetkinliklerini artırmak için aldığı örgün ve yaygın eğitimler sonucu kazanılan davranış değişikliklerinin toplamıdır (Aksoy, 2008, 37). Küreselleşme ile uluslararası arenada yer bulabilmek için zorunlu hale gelen rekabet gücü, istihdamı artırmak, çağdaki gelişime uyumu yakalamak ve değişime açık bireyler yetiştirilebilmesi için yaşam boyu öğrenme etkili bir araç olarak kullanılmalıdır (Turan, 2005, 89). Bireyler, anlayarak iletişim kurma, problem çözme, işbirliği yapma, birlikte çalışma ve teknolojiyi etkin olarak kullanma gibi beceriler edinerek öğrenmeyi yaşam boyu devam ettirmelidir (Yüksel vd., 2016, 1494). Nitekim Globalleşen dünyada ülkelerin en önemli gücü insandır. Bu gücün niteliklerini korumak ve geliştirmek için en önemli etkinlik eğitim faaliyetlerinin yaşam boyu sürmesi gerekliliğinin bireylere kazandırılmasıdır (Öztürk ve Sancak, 762).

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi’nde (TYÇ) yer alan anahtar yetkinlikler, bireylerin yaşam boyu öğrenen kişiler olabilmeleri için gerekli olan sekiz yetkinliktir. Bu yetkinlikler şu şekilde tanımlanmıştır (European Union, 2006; TYÇ, 2015):

1) Anadilde İletişim: Kişinin sözlü ve yazılı kendini ifade edebilmesinin yanında başkalarının ifade etiklerini yorumlayıp anlaması ve sosyal iletişimde bulunabilme yeteneğidir.

2) Yabancı dillerde iletişim: Bireylerin istek ve ihtiyaçlarını, kendilerine ait duygu ve fikirlerini, sözlü ve yazılı şekilde ifade edebilirken aynı zamanda kültürel bağlamda anlayıp yorumlayarak ifade edebilme becerisidir. Yabancı dillerde iletişim yetkinliği bireyin kültürlerarası anlayış becerileri, kültürel geçmişi, sosyal çevresi, eğitimi ve ihtiyaçlarına bağlı olarak değişkenlik gösterecektir.

3) Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler: Bu yetkinlik, aritmetik becerisinin yanında yaşamda ortaya çıkan problemleri çözümlenmekte matematiksel düşünme tarzını kullanmadır. Matematiksel yetkinlik, mantığa dayalı, formül, grafik, tablo gibi matematiksel kavramları kullanma becerisini de kapsamaktadır. Bilimde yetkinlik kavramları tanımlayarak, deneysel sonuçların ışığında dünyayı anlama gayreti ve çabasıdır. Bilim ve teknoloji de yetkinlik, insan kaynaklı değişimleri bireyin takip edebilme yetisidir.

4) Dijital yetkinlik: Teknolojilerin güvenli bir şekilde mesleki ve günlük yaşamda ayrıca iletişim için etkin bir şekilde kullanılmasıdır. İnternet ve bilgisayar kullanarak bilgiye ulaşılması bu yetkinlik yoluyla kolaylaşmakta, iletişim, iş kolaylığı ve zamandan tasarruf sağlanmaktadır.

5) Öğrenmeyi öğrenme: Bireyin kendi öğrenmesini bireysel ya da grup şeklinde düzenleyerek öğrenme konusunda kararlı ve istekli olma yeteneğidir. Bu yetkinlik, bireyin olanaklarını değerlendirerek öğrenme gereksinim ve süresinin farkında olarak başarılı bir öğrenme gerçekleştirmek için karşılaşılabilecek zorlukların üstesinden gelebilme kabiliyetini kapsamaktadır. Bu yetkinlik, yeni bilgileri işleyerek kendine uyarlamayı gerektiğinde rehberlik desteği alarak önceki öğrenme ve yaşam deneyimlerini kullanabilmektir.

6) Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler: Bireylerin günlük ve çalışma yaşamında kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası ilişkilerde etkili ve yapıcı biçimde yer almalarını sağlayacak; gerektiğinde çatışmaları çözecek özelliklere sahip olmasının

yanında toplumsal ve siyasal yaşama demokratik ve aktif katılım kararlılığına sağlayan özelliklerle donatılmasıdır.

7) İnisiyatif alma ve girişimcilik: Kişilerin düşüncelerini, gerektiğinde risk alarak uygulamaya dönüştürme, hedeflerine ulaşmak için planlama yaparak proje yönetme yeteneğidir. Bu yetkinlik, bireylerin meslek hayatındaki koşul, imkan ve fırsatları değerlendirmesi, ihtiyaç duydukları özgün fikir ve becerileri etik değerlerin farkında olarak geliştirmelerini kapsamaktadır. Knapper (2006) kişilerin inisiyatif alma ve özdenetim özelliklerinin yaşam boyu öğrenme için bilginin aktarılmasından daha önemli olduğunu belirtmiştir.

8) Kültürel farkındalık ve ifade: El sanatları, müzik, resim, sahne sanatları, edebiyat, görsel sanatlar ve iletişim araçlarını kullanılarak düşünce ve duyguların orijinal olarak ortaya konulmasıdır.

Anahtar yetkinlikler birbiriyle ilişkili olup problem çözme, eleştirel düşünme, inisiyatif alma, yaratıcılık gibi üst düzey gelişim özelliklerini kapsamaktadır. TYÇ'nin oluşturulması ile birlikte öğretim programı kazanımları hazırlanırken bu yetkinliklerin kazandırılmasına önem verildiği görülmektedir. İleri de ek anahtar yetkinlikler ortaya çıkarsa sorumlu kurumların (MEB, YÖK ve benzeri) önerileri doğrultusunda öğretim programlarına yansıtılacaktır (TYÇ, 2015). Tedmem'e (2017) göre, PISA 2018 değerlendirilmesinde yer alacak yenilikçi ölçme alanı "küresel yeterlik" olarak belirlenmiş, bununla ilgili kavramsal çerçeve oluşturulmuştur.

Literatür incelendiğinde yaşam boyu öğrenme beceri ve yeterliklerinin eğitim ortamlarına yansımaları ile ilgili birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Epçaçan (2013) yaptığı çalışmada ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe ders kitabını incelemiş, bütün tema ve metinlerde yaşam boyu öğrenme becerilerinin yer aldığını, etkili okuma yazma becerisi ve sosyal becerilere çok fazla yer verildiğini, kendi öğrenmesinden sorumlu olma ve derinlemesine düşünme becerilerine ise en az düzeyde yer verildiğini belirlemiştir. Coşkun – Diker ve Demirel (2012) üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olmadığını, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme faaliyetleri hakkında isteksiz olduğunu, yaşam boyu öğrenme faaliyetlerini sürdürmekte zorlandıklarını tespit

etmiştir. Işık (2015) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimlerinin oldukça yüksek olduğunu belirlemiştir. Sınıf öğretmenliği lisans programında okuyan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, lisansüstü eğitim alma isteklerine göre farklılaştığı sonucuna varmıştır. Yıldırım (2015) cinsiyete göre sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme algılarının farklılaşmadığını, öğrenmeyi öğrenme, dijital yeterlik ve bilgiyi elde edebilmede alt boyutlarında kıdem süresinin anlamlı farklılığa neden olduğu belirtmiştir. Oral ve Yazar (2015) araştırmalarında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme algılarının üst düzeyde olduğunu, devam edilen bölüm ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmamasına karşılık devam edilen sınıfa göre anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Demirel, Sadi ve Dağyar (2016) araştırmalarının sonucunda fen bilgisi öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik puanlarında cinsiyetin etkili bir değişken olmadığını belirlemişlerdir. Akcaalan (2016) ise çalışmasında cinsiyet değişkeninin yaşam boyu öğrenme açısından anlamlı farklılık yarattığını ama sınıf düzeyinin yaşam boyu öğrenme açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Erdener ve Gül (2017) yaptıkları çalışmada cinsiyet ve fakülte türünün öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri üzerinde etkili değişkenler olduğunu belirlemişlerdir.

Alan yazın incelendiğinde yaşam boyu öğrenme alanındaki çalışmaların yaşam boyu öğrenmenin önemi, gelişimi, ülkemizdeki ve dünyada yaşam boyu öğrenme, öğretmen adayları ve öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri ile ilgili olduğu görülmektedir. Belirli bir derse yönelik öğretim programı kazanımların, yaşam boyu öğrenme yetkinlikleri bakımından incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın amacı, TTKB tarafından 2018 yılında yayınlanan ilkökul (3-4.Sınıflar), Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu (5-8.sınıflar) fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının TYÇ'nde belirlenen yaşam boyu öğrenme anahtar yetkinliklerine göre dağılımının incelenmesidir.

Teknoloji ve bilimdeki değişimi yakalamanın yolu gelecek kuşaklara merak duygusu ve araştırma isteği uyandırmaktan geçmektedir. Çocuklarımıza keşfetme ve bilime olan ilgisini arttırmayı sağlayacak olan, içeriğinde yer alan deney ve etkinlikler ve hayatla konularının iç içe olması itibarıyla Fen Bilimleri dersidir. MEB'na (2000) göre;

içeriği ve değişime açık yapısıyla itibariyle herkes fenin temel kavramlarını bilmelidir. Bu nedenle yapılan çalışmada Fen Bilimleri dersi kazanımlarında bireylerin yaşam boyu öğrenme yetkinliklerini kazanmalarına yönelik vurgu yapılmıştır. Çalışmanın, yaşam boyu öğrenmenin genel kanı aksine yetişkinlere yönelik bir kavram olarak algılanmasının önüne geçilmesi ve erken yaşta kazandırılmaya başlanmasının gerektiği hakkında, alana katkı sağlayacağı umulmaktadır.

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri toplama araçları ve verinin analiziyle ilgili açıklamalara yer verilecektir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Fen Bilimleri kazanımlarının yaşam boyu öğrenme yeterliliklerini bakımından irdelendiği bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan konu ile ilgili bilgiler veren yazılı materyallerin analizidir (Şimşek ve Yıldırım, 2011, 187). Dokümanlar nitel araştırmalarda önemli bir veri kaynağı olup özel ve resmi belgeler olabilir (Creswell, 2005, 219). Karasar'a (2007) göre, doküman incelemesinin başarılı olabilmesi için konu ile ilgili belgelerin bulunup incelendikten sonra gerekli düzenlemelerle senteze varılması gerekir.

2.2. Verinin Toplanması

Veri toplama aşamasında çalışmanın örneklemini oluşturan 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı 302 kazanımından oluşan bir liste hazırlanmıştır. Bu listede kazanımlar, TYÇ'nde belirlenen yaşam boyu öğrenme anahtar yetkinlikleri 1-8 arası kodlanarak gruplamalar yapılmıştır. Çalışmanın güvenilirliğinin sağlanması için araştırmacı gruplamayı 15 gün ara ile iki kere yapmış ve gruplama sonuçları karşılaştırılmıştır. Gruplama işlemleri sırasında farklı gruplara yerleştirilen 11 kazanım için ikinci kişiden görüş istenmiş, araştırmacı ile tartışılarak belirlenen gruba yerleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2011) kodlamalar arasında en az %70'lik bir görüş birliğinin araştırmanın güvenilirliği için şart olduğunu vurgulamaktadır. Bu çalışmada birinci ve ikinci kodlama arasında %96,35'lik görüş birliği sağlanmıştır. Kodlama

yapılırken bazı kazanımlarım birden çok yaşam boyu öğrenme anahtar yetkinliğini kapsamaması durumunda alt kazanımlar, ek açıklamalar çerçevesinde baskın olan yetkinlik dikkate alınarak gruplama yapılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Bu araştırmada içerik analizi yöntemi ile araştırmanın verileri analiz edilmiştir. Tavşancıl ve Aslan'a (2001) göre içerik analizi; önceden belirlenmiş ölçütlere göre nitel verileri nicel hale dönüştürerek anlamlandırılması için yapılan kategorilendirme işlemidir.

Bu doğrultuda çalışmada, Fen Bilimleri kazanımların yaşam boyu öğrenme yetkinliklerinin sıklığını göstermek için frekans (f) ve yüzde (%) değerleri karşılaştırmalı olarak tablolastırılarak gösterilmiştir. Böylelikle, nitel veriler sayısallaştırılarak karşılaştırma yapılması kolaylaşmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ayrıca çalışmada, gerekli görülen yerlerde alt kazanımlar olduğu gibi alınarak, doğrudan alıntıyla çalışmada özel durumlar belirtilerek ayrıntılı bilgi verilmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler frekans ve yüzde değerleri ile yorumlanmıştır.

4. Bulgular ve Yorumlar

Fen bilimleri dersi kazanımlarının TYÇ belirtilen 8 anahtar yetkinlik bakımından ünite ve sınıf başlıkları altındaki gruplanmasından elde edilen bulgular bu bölümde incelenmektedir. Fen bilimleri dersi öğretim programındaki 3. sınıf kazanımları, ünite başlıkları altında yaşam boyu öğrenme anahtar yetkinlikleri bakımından incelenmiş Tablo 1'de ayrıntılı olarak belirtilmiştir.

Tablo 1.
Üçüncü Sınıf Kazanımlarının Dağılımı

3.Sınıf Üniteleri	Gezegeni Taniyalım		Beş Duyumuz		Kuvveti Taniyalım		Maddeyi Taniyalım		Çevremizdeki Işık ve Sesler		Canlılar Dünyasına Yolculuk		Elektrikli Araçlar		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yaşam Boyu Öğrenme Yetkinlikleri																
1) Anadilde iletişim			2	66,6											2	5,6
2) Yabancı dillerde iletişim																
3) Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler	4	80,0					1	25,0	3	37,5	4	50,0	1	25,0	13	36,1
4) Dijital yetkinlik																
5) Öğrenmeyi öğrenme	1	20,0	1	33,3	3	75,0	1	25,0	4	50,0	2	25,0	1	25,0	13	36,1
6) Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler					1	25,0	1	25,0	1	12,5	1	12,5	2	50,0	6	16,7
7) İnişiyatif alma ve girişimcilik							1	25,0			1	12,5			2	5,6
8) Kültürel farkındalık ve ifade																
Toplam Kazanım Sayısı	5	100,0	3	100,0	4	100,0	4	100,0	8	100,0	8	100,0	4	100,0	36	100,0

Fen bilimleri dersi üçüncü sınıf kazanımları incelendiğinde; matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojideki temel yetkinlik ve öğrenmeyi öğrenme yetkinliklerine 13'er (%36,1) kazanımda, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklere 6 (%6,7) kazanımda, anadilde iletişim ve inişiyatif alma ve girişimcilik yetkinliklerine 2'şer (%5,6) kazanımda yer verildiği görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme yetkinliklerinden yabancı dilde iletişim yetkinliği, dijital yetkinlik, kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğine ise fen bilimleri dersi kazanımlarında yer verilmediği görülmektedir.

Fen bilimleri dersi 4.sınıf kazanımları, ünite başlıkları altında yaşam boyu öğrenme anahtar yetkinlikleri bakımından incelenmiş ve ayrıntılı bilgiler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.
Dördüncü Sınıf Kazanımlarının Dağılımı

4.Sınıf Üniteleri	Yer Kabuğu ve Dünyamızın Hareketleri		Besinlerimiz		Kuvvetin Etkileri		Maddenin Özellikleri		Aydınlatma ve Ses Teknolojileri		İnsan ve Çevre		Basit Elektrik Devreleri		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yaşam Boyu Öğrenme Yetkinlikleri																
1) Anadilde iletişim							1	10							1	2,3
2) Yabancı dillerde iletişim																
3) Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler	4	80,0	3	50,0	1	20,0	5	50,0	6	50,0			3	100,0	22	51,2
4) Dijital yetkinlik																
5) Öğrenmeyi öğrenme	1	20,0	1	16,7	2	40,0	2	20,0							6	14,0
6) Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler					1	16,7	1	10,0	5	41,7	2	100,0			10	23,3
7) İnişiyatif alma ve girişimcilik					1	16,7	1	10,0	1	8,3					4	9,3
8) Kültürel farkındalık ve ifade																
Toplam Kazanım Sayısı	5	100,0	6	100,0	5	100,0	10	100,0	12	100,0	2	100,0	3	100,0	43	100,0

Dördüncü sınıf fen bilimleri dersi kazanımları incelendiğinde; matematiksel yetkinlik ve bilim/ teknolojideki temel yetkinliğe 22 (%51,2) kazanımda, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliğe 10 (%23,3) kazanımda, öğrenmeyi öğrenme yetkinliğine ise 6 (%14,0) kazanımda, inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğine 4 (%9,3) kazanımda, anadilde iletişim yetkinliğine ise sadece 1 (% 2,3) kazanımda yer verildiği görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme yetkinliklerinden yabancı dillerde iletişim yetkinliği, dijital yetkinlik, kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğinin ise fen bilimleri dersi kazanımlarında yer almadığı görülmektedir.

Fen bilimleri dersi 5. sınıf kazanımları, ünite başlıkları altında yaşam boyu öğrenme anahtar yetkinlikleri bakımından incelenmiş ve ayrıntılı bilgiler Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3.

Beşinci Sınıf Kazanımlarının Dağılımı

5.Sınıf Üniteleri	Güneş Dünya ve Ay		Canlılar Dünyası		Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme		Madde ve Değişim		Işığın Yayılması		İnsan ve Çevre		Elektrik Devre Elemanları		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yaşam Boyu Öğrenme Yetkinlikleri																
1) Anadilde iletişim					1	20,0					1	12,5			2	5,6
2) Yabancı dillerde iletişim																
3) Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler	6	85,7	1	100,0	2	40,0	5	83,3	5	83,3	3	37,5	3	100,0	25	69,4
4) Dijital yetkinlik																
5) Öğrenmeyi öğrenme					1	20,0			1	16,7					2	5,6
6) Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler							1	16,7			3	37,5			4	11,1
7) İnisyatif alma ve girişimcilik	1	14,3			1	20,0					1	12,5			3	8,3
8) Kültürel farkındalık ve ifade																
Toplam Kazanım Sayısı	7	100,0	1	100,0	5	100,0	6	100,0	6	100,0	8	100,0	3	100,0	36	100,0

Beşinci sınıf fen bilimleri dersi kazanımları incelendiğinde; matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojideki temel yetkinliklerin 25 (%69,4) kazanımda sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliğin 4 (%11,1) kazanımda, insiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğinin 3 (%8,3) kazanımda, öğrenmeyi öğrenme ve anadilde iletişim yetkinliklerine 2'şer (%5,6) kazanımda yer verildiği görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme yetkinliklerinden yabancı dillerde iletişim yetkinliği, dijital yetkinlik, kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğinin fen bilimleri dersi kazanımlarında yer almadığı görülmektedir.

Fen bilimleri dersi 6. sınıf kazanımları, ünite başlıkları altında yaşam boyu öğrenme anahtar yetkinlikleri bakımından incelenmiş ve ayrıntılı bilgiler Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4.

Altıncı Sınıf Kazanımlarının Dağılımı

6.Sınıf Üniteleri	Güneş Sistemi ve Tutulumlar		Vücudumuzdaki Sistemler		Kuvvet ve Hareket		Madde ve Isı		Ses ve Özellikleri		Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı		Elektriğin İletimi		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yaşam Boyu Öğrenme Yetkinlikleri																
1) Anadilde iletişim	2	40,0			1	20,0			1	11,1	1	9,1			5	8,5
2) Yabancı dillerde iletişim																
3) Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler	3	60,0	9	81,8	4	80,0	8	61,5	3	33,3	9	81,8	4	80,0	40	67,8
4) Dijital yetkinlik																
5) Öğrenmeyi öğrenme			1	9,1					2	22,2			1	20,0	4	6,8
6) Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler			1	9,1			4	30,8	2	22,2	1	9,1			8	13,6
7) İnişiyatif alma ve girişimcilik							1	7,7	1	11,1					2	3,9
8) Kültürel farkındalık ve ifade																
Toplam Kazanım Sayısı	5	100,0	11	100,0	5	100,0	13	100,0	9	100,0	11	100,0	5	100,0	59	100,0

Altıncı sınıf fen bilimleri dersi kazanımları incelendiğinde; matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojideki temel yetkinliklerin sınıf kazanımlarının 40 (%67,8) kazanımda, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklerin 8 (%13,6) kazanımda, anadilde iletişim yetkinliğinin 5 (%8,5) kazanımda, öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinin 4 (%6,8) kazanımda, inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğinin 2 (%3,9) kazanımda yer aldığı görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme yetkinliklerinden yabancı dillerde iletişim yetkinliği, dijital yetkinlik, kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğinin ise fen bilimleri dersi kazanımlarında yer almadığı görülmektedir.

Fen bilimleri dersi 7. sınıf kazanımları, ünite başlıkları altında yaşam boyu öğrenme anahtar yetkinlikleri bakımından incelenmiş ve ayrıntılı bilgiler Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5.
Yedinci Sınıf Kazanımlarının Dağılımı

7.Sınıf Üniteleri	Güneş Sistemi ve Ötesi		Hücreler ve Bölünmeler		Kuvvet ve Enerji		Saf Madde ve Karışımlar		Işın Madde ile Etkileşimi		Canlılarda Üreme Büyüme ve Gelişme		Elektrik Devreleri		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yaşam Boyu Öğrenme Yetkinlikleri																
1) Anadilde iletişim					1	12,5	3	18,8	2	25,0					6	9,0
2) Yabancı dillerde iletişim																
3) Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler	8	80,0	8	100,0	6	75,0	5	31,2	3	25,0	7	100,0	4	66,7	41	61,2
4) Dijital yetkinlik																
5) Öğrenmeyi öğrenme	1	10,0			1	12,5	4	25,0	5	41,6			1	16,7	12	17,9
6) Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler	1	10,0					2	12,5							3	4,5
7) İnişiyatif alma ve girişimcilik							2	12,5	2	16,7			1	16,7	5	7,5
8) Kültürel farkındalık ve ifade																
Toplam Kazanım Sayısı	10	100,0	8	100,0	8	100,0	16	100,0	12	100,0	7	100,0	6	100,0	67	100,0

Yedinci sınıf fen bilimleri dersi kazanımları incelendiğinde; matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojideki temel yetkinlikler 41 (%61,2) kazanımda, öğrenmeyi öğrenme yetkinliği 12 (%17,9) kazanımda, anadilde iletişim yetkinliği 6 (%9,0) kazanımda, inşiyatif alma ve girişimcilik yetkinliği 5 (%7,5) kazanımda, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklere 3 (%4,5) kazanımda yer verildiği görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme yetkinliklerinden yabancı dillerde iletişim yetkinliği, dijital yetkinlik, kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğinin fen bilimleri dersi kazanımlarında yer almadığı görülmektedir.

Fen bilimleri dersi 8. sınıf kazanımları, ünite başlıkları altında yaşam boyu öğrenme anahtar yetkinlikleri bakımından incelenmiş ve ayrıntılı bilgiler Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Sekizinci Sınıf Kazanımlarının Dağılımı

8.Sınıf Üniteleri	Mevsimler ve İklim		DNA ve Genetik Kod		Basınç		Madde ve Endüstri		Basit Makineler		Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi		Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yaşam Boyu Öğrenme Yetkinlikleri																
1) Anadilde iletişim					1	33,3	1	5,9							2	3,3
2) Yabancı dillerde iletişim																
3) Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler	3	100,0	7	53,8			9	52,9	1	50,0	4	33,4	6	54,5	30	49,2
4) Dijital yetkinlik																
5) Öğrenmeyi öğrenme			3	23,1	2	66,7	4	23,5			2	16,7	2	18,2	13	21,3
6) Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler			2	15,4			2	11,8			4	33,4	2	18,2	10	16,4
7) İnişiyatif alma ve girişimcilik			1	7,7			1	5,9	1	50,0	2	16,7	1	9,1	6	9,8
8) Kültürel farkındalık ve ifade																
Toplam Kazanım Sayısı	3	100,0	13	100,0	3	100,0	17	100,0	2	100,0	12	100,0	11	100,0	61	100,0

Sekizinci sınıf fen bilimleri dersi kazanımları incelendiğinde; matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojideki temel yetkinliklerine 30 (%49,2) kazanımda, öğrenmeyi öğrenme yetkinliğine 13 (%21,3) kazanımda, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklere 10 (%16,4) kazanımda, inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğine 6 (%9,8) kazanımda, anadilde iletişim yetkinliğine 2 (%3,3) kazanımda yer verildiği görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme yetkinliklerinden yabancı dillerde iletişim yetkinliğinin fen bilimleri dersi kazanımlarında yer almadığı görülmektedir.

Dijital yetkinlik ise ilk defa Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi ünitesinde Küresel iklim değişikliklerinin nedenlerini ve olası sonuçlarını tartışır” kazanımının “Öğrencilerin ekolojik ayak izini hesaplaması (uzantısı edu, org, mil gibi güvenli sitelerden yararlanılabilir) sağlanır” alt kazanımında yer aldığı belirlenmiştir. Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğine de yine aynı kazanımın alt kazanımlarından 2 tanesinde yer verilmiştir. “Çevre sorunlarının dünyanın geleceğine nasıl bir etkisinin olabileceğine yönelik öngörülerini sanatsal yollarla ifade etmeleri istenir” ve “Dünya ülkelerinin küresel iklim

değişikliklerini önlemek için aldıkları önlemlere (Kyoto Protokolü) değinilir” alt kazanımında yer aldığı belirlenmiştir.

Fen bilimleri dersi öğretim programındaki kazanımlar, anahtar yetkinlik bakımından sınıf düzeylerine göre incelenmiş ve ayrıntılı bilgiler Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Sınıf Düzeyine göre Kazanımların Dağılımı

Sınıf Düzeyleri	3.Sınıf		4.Sınıf		5.Sınıf		6.Sınıf		7.Sınıf		8.Sınıf		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yaşam Boyu Öğrenme Yetkinlikleri														
1) Anadilde iletişim	2	5,6	1	2,3	2	5,6	5	8,5	6	9,0	2	3,3	18	6,0
2) Yabancı dillerde iletişim														
3) Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler	13	36,1	22	51,7	25	69,4	40	67,8	41	61,2	30	49,2	171	56,6
4) Dijital yetkinlik														
5) Öğrenmeyi öğrenme	13	36,1	6	14,0	2	5,6	4	6,8	12	17,9	13	21,3	50	16,6
6) Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler	6	16,7	10	23,3	4	11,1	8	13,6	3	4,5	10	16,4	41	13,6
7) İnisyatif alma ve girişimcilik	2	5,6	4	9,3	3	8,3	2	3,4	5	7,5	6	9,8	22	7,3
8) Kültürel farkındalık ve ifade														
Toplam Kazanım Sayısı	36	100,0	43	100,0	36	100,0	59	100,0	67	100,0	61	100,0	302	100,0

Fen bilimleri dersi kazanımları incelendiğinde; matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojideki temel yetkinliklerin 171 (%56,6) kazanımda, öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinin 50 (%16,6) kazanımda, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklerin 41 (%13,6) kazanımda, insiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğinin 22 (%7,3) kazanımda, anadilde iletişim yetkinliğinin 18 (%6) kazanımda yer aldığı görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme yetkinliklerinden yabancı dillerde iletişim yetkinliğinin fen bilimleri dersi kazanımlarının hiçbirinde yer almadığı görülmektedir.

4. Sonuç ve Öneriler

Araştırmada TTKB tarafından 2018 yılında yayınlanan ilkokul (3-4.Sınıflar), Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu (5-8.sınıflar) fen bilimleri dersi kazanımlarının TYÇ’nde belirlenen yaşam boyu öğrenme anahtar yetkinliklere göre incelenmesi sonucunda fen bilimleri dersine ait 302 kazanımdan; 171 kazanımda matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojideki temel yetkinliklerin, 50 kazanımda öğrenmeyi öğrenme

yetkinliğinin, 41 kazanımda sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklerin, 22 kazanımda inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğinin, 18 kazanımda ise anadilde iletişim yetkinliğinin yer aldığı görülmektedir. Dijital yetkinlik ise ilk defa “Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi” ünitesinde “Küresel iklim değişikliklerinin nedenlerini ve olası sonuçlarını tartışır” kazanımının “Öğrencilerin ekolojik ayak izini hesaplaması (uzantısı edu, org, mil gibi güvenli sitelerden yararlanılabilir) sağlanır” alt kazanımında yer aldığı belirlenmiştir. Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğine de yine aynı kazanımın “Çevre sorunlarının dünyanın geleceğine nasıl bir etkisinin olabileceğine yönelik öngörülerini sanatsal yollarla ifade etmeleri istenir” ve “Dünya ülkelerinin küresel iklim değişikliklerini önlemek için aldıkları önlemlere (Kyoto Protokolü) değinilir” olmak üzere 2 alt kazanımda yer aldığı belirlenmiştir. Yaşam boyu öğrenme yetkinliklerinden yabancı dillerde iletişim yetkinliğinin fen bilimleri dersi kazanımlarının hiçbirinde yer almadığı görülmektedir.

Gencel (2013) “Yaşam Boyu Öğrenme İçin Kilit Anahtar Yeterlilikleri Ölçeği” kullanarak eğitim fakültesi öğrencileriyle yaptığı çalışmada; öğretmen adaylarının kendilerini ana dilde iletişim alanında en yetkin olarak gördüklerini, yabancı dilde iletişim ile sosyal vatandaşlık ile ilgili yetkinliklerde en zayıf olduklarını belirttiklerini tespit etmiştir. Abbak (2018) “Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri İle Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi” adlı çalışmasında kadın branş öğretmenlerinin ana dilde iletişim, sosyal vatandaşlık bilinci ve yabancı dilde iletişim konularında erkek branş öğretmenlerine kıyasla yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin yüksek olduğunu belirlemiştir. Altın (2018) “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi” isimli çalışmasında ortaöğretim öğretmenlerinin motivasyon alt boyutunda yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek; sebat ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ile merak yoksunluğu alt boyutlarında ise yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğunu belirlemiştir. Babanlı (2018) “Yetişkin Eğitimindeki Kursiyerlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri” çalışmasında kursiyerlerin matematiksel öğrenme yeterliliği ile etkin vatandaşlık bilinci, özyönetim ve kültürel ve sanatsal bilinç yeterlilikleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu, kursiyerlerin en düşük algıya yabancı dilde yeterlilik alanında en yüksek anadilde öğrenme yeterlilik alanında sahip olduğunu belirlemiştir. Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken (2014)

yaptıkları çalışmada öğretim elemanlarının teknolojiyi kullanma ve yabancı dil seviyesi ile yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar çerçevesinde fen bilimleri öğretim programındaki kazanımlarda yaşam boyu öğrenme anahtar yetkinliklerine yer verilmesi yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirmek adına atılmış önemli bir adım olduğu düşünülmektedir. Fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarında daha az yer verilen yetkinliklerin kazandırılmasına yönelik etkinlikler tasarlanarak bu yetkinliklerin geliştirilmesi yaşam boyu öğrenme yetkinliklerinin bir bütün halinde kazandırılması açısından önemlidir.

Dijital yetkinliğin ödevlerini yaparken öğrencilerin büyük bir çoğunluğu tarafından aktif olarak kullanıldığı bilinmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının Eğitim Bilişim Ağı sistemi ile öğrencileri dijital yetkinliğe teşvik ettiği görülmektedir. Yabancı dillerle iletişim yetkinliğine yönelik olarakta öğretim programında değişikliğe gidilerek 2. sınıftan itibaren yabancı dil dersi verilmeye başlandığı göz önüne alındığında yabancı dillerde iletişim yetkinliğinin kazandırılmasına yönelik tedbirlerin alındığı söylenebilir. Öğrencilere erken yaşta yaşam boyu öğrenme yetkinliklerine sahip olmalarının sürekli değişen dünya koşullarına daha kolay adapte olabilen bireyler olmalarını sağlayacağı bilinci kazandırılmalıdır.

Araştırma sonucunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Fen Bilimleri Öğretim Programındaki kazanımlarda daha az yer verilen yaşam boyu öğrenme anahtar yetkinliklerine yönelik etkinlikler tasarlanarak bu yetkinliklerin daha nitelikli olarak öğrencilere kazandırılması sağlanabilir.
- Bilim uygulamaları seçmeli dersinde yaşam boyu öğrenme yetkinlikleri tespit edilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Diğer derslerin öğretim programı kazanımları yaşam boyu öğrenme yetkinlikleri bakımından incelenebilir.
- Öğretim programlarının okul öncesinden başlayarak eğitimin bütün kademelerinde çağın gereksinimlerine göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenen bireyler olmasını sağlayacak şekilde sürekli güncellenmelidir.

- Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olarak yetişmelerine katkı sağlayacak, uygulama içeren çalışmalar yapılabilir.
- PISA 2018 değerlendirilmesinde yer alacak yenilikçi ölçme alanı “küresel yeterlik” yetkinliğinin yeni öğretim programı kazanımları içinde yer verilerek güncelliğini koruması sağlanmalıdır.

Kaynaklar

- Abbak, Y. (2018). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri İle Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Akcaalan, M. (2016). Yaşam Boyu Öğrenme ile Sosyal Duygusal Öğrenme Arasındaki İlişkilerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Aksoy, M. (2008). *Yaşam Boyu Öğrenme ve Kariyer Rehberliği İlkelerinin İstihdam Edilebilirliğe Etkileri: Otel işletmeleri üzerine bir uygulama*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Altın, S. (2018) Ortaöğretim Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Aslan, E. Tavşancıl, E. (2001). İçerik Analiz ve Uygulama Örnekleri. İstanbul: Epsilon.
- Babanlı, N. (2018). Yetişkin Eğitimindeki Kursiyerlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilikleri. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın ve Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüleri, İstanbul.
- Coşkun – Diker, Y. ve Demirel, M. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 42 (2), 108-120.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (2. bs.). USA. Pearson Prentice Hall.
- Demirel, M., Sadi, Ö. ve Dağyar, M. (2016). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliliklerinin İncelenmesi (Karaman İli Örneği), Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 6(1), 19-40.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: PegemA.
- Epçaçan, C. (2013). Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerinin Ders Kitaplarında Yer Alma Düzeyine Örnek Bir İnceleme. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 6(11), 353-379.
- Erdener, M. A. ve Gül, Ö. (2017). İlkokul Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 11(2) , 545-563.

- Erduran, T. (2010). "Yaşam boyu öğrenme " teması içinde okul kütüphanelerinin yeri ve önemi (Bir okul kütüphanesi örneği). II. Ulusal Okul Kütüphanecileri Konferansı Bilgi Okuryazarlığından Yaşam Boyu Öğrenmeye Bildiriler. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- European Union. (2006). *Key Competences for Lifelong Learning*. European Communities, Belgium.
- Gencel, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*. 38(170), 237- 252.
- Işık, A. D. (2015). The relationship between primary school teacher candidates' tendency for lifelong learning and their perceptions of computer self-efficacy. *Educational Research and Reviews*, 10 (17), 2512-2523.
- Kaptan, F. ve Kuşakcı, F. (2002). *Fen Öğretiminde Beyin Fırtınası Tekniğinin Öğrenci Yaratıcılığına Etkisi*. ODTÜ, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı. Ankara. 197-202.
- Karakaya, Ş. (2004). Eğitimde Program Geliştirme Çalışmaları. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2007). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (17.baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Knapper, C. (2006). Lifelong Learning Means Effective And Sustainable Learning Reasons, Ideas, Concrete Measures ,*CIEA 2006 .25. International Course On Vocational Training And Education in Agriculture*.
- MEB, (2000). *İlköğretim okulu fen bilgisi dersi öğretim programı*. Ankara
- Macdonald, D. (2003). Curriculum change and the post-modern world: Is the school curriculum-reform movement an anachronism?. *Journal of Curriculum Studies*, 35(2), 139-149.
- Oral, B. ve Yazar, T. (2015). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), 001-011.
- Özçelik, D. A. (1987). *Eğitim Programları ve Öğretim (Genel Öğretim Yöntemi)*. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları 8.
- Öztürk, M. ve Sancak, S. (2007). Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Çalışma Hayatına Etkileri. *Journal of Yasar University*, 2(7), 761-794.
- Tedmem, (2017). PISA'nın Dönüşümü. <https://tedmem.org/memnotlari/degerlendirme/pisanin-donusumu> (Erişim Tarihi: 11.04.2018).
- Tezci, E. (2015). Türkiye'de ilköğretim politikaları. (Edit: Gümüş, A.). *Türkiye'de eğitim politikaları* (237-272). Ankara: Nobel Yayınları.
- Turan, S. (2005). Öğrenen Topluma Doğru Avrupa Birliği Eğitim Politikalarında Yaşam Boyu Öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*.5(1), 87-98.

- TYÇ (2015). Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi 2015 Ankara. <https://www.myk.gov.tr/index.php/en/turkiye-yeterlilikler-ercevesi> (Erişim Tarihi: 18.02.2018).
- Yavuz Konokman, G. ve Yanpar Yelken T. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 267-281
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, Z. (2015). Sınıf öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algıları ve görüşleri, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale 2015.
- Yüksel S, Gündoğdu K, Akyol, B. ve Akar Vural, R. (2016). Hayat boyu öğrenme konusunda yayımlanan tez ve makalelere ilişkin bir içerik analizi: 2000-2015. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1491-1513.

An Examination of the Science Curriculum Acquisitions in Terms of Lifelong Learning Competences

EXTENDED SUMMARY

In the past, individuals used their knowledge and skills for a long time. They could even spend their whole lives with the knowledge and skills they gained during their development. Because the pace and development of life was much slower than it is now. This allowed long-term use of the acquired knowledge and skills. However, since the speed of the development of technology and the process of change of knowledge is accelerated, it is necessary to constantly renew the knowledge and skills in order to adapt to life. In order to meet the needs that have been reshaped or changed in life, learning about the subject needed to be realized and these learning needs to be kept up to date in the face of changes.

When the literature is examined, it is seen that the studies in the field of lifelong learning are related to the importance and development of lifelong learning, lifelong studies in our country and the world, prospective teachers and teachers' lifelong learning competencies. No study has been found in terms of lifelong learning competencies of the curriculum for a specific course. In this sense, the research is expected to contribute to the field.

The way to capture the change in technology and science is to arouse curiosity and desire for research for future generations. It is the Science course in terms of the experiments and activities and life-related issues in the content that will enable our children to explore and increase their interest in science. The purpose of this research is to examination the science curriculum acquisitions of Primary School (3-4th grades), Middle School and Imam Hatip Secondary School (5-8th grades) published by the Ministry of National Education in 2018 according to lifelong learning key competences specified in the Turkey Qualifications Framework. For this purpose, the method of document review, under the auspices of qualitative research design, was used. Data were analyzed using descriptive analysis techniques. To this end, the presence of lifelong learning key competences were determined using frequency (f) and percentage (%)

values. Results showed that the science curriculum acquisitions matched most with the mathematical competence and basic competences in science and technology. These were followed by learning to learn competences, social and civic competences, communication in the mother tongue competence, sense of initiative and entrepreneurship competence. No acquisitions were found to match with communication in foreign languages competence. As well, digital competence was included as only one sub-achievement in the 8th grade, and cultural awareness and expression competence was included in the 2 sub-gains in the 8th grade. Based on the research results, a variety of recommendations are made for science curriculum acquisitions to better support lifelong learning key competences determined in the Turkey Qualifications Framework.



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi
Cilt 4, Sayı 2, 189 - 199
The Journal of Limitless Education and Research
Volume 4, Issue 2, 189 - 199

DOI: 10.29250/sead.569751

Gönderilme Tarihi: 24.05.2019

Makale Türü: Araştırma

Kabul Tarihi: 14.07.2019

Müzik Performans Kaygısı: Belirtileri, Nedenleri, Baş Etme Stratejileri

Başak SAYLAM, Balıkesir Üniversitesi, basaksaylam0202@gmail.com

Doç. Dr. Demet GİRGIN, Balıkesir Üniversitesi, demetgirgin@balikesir.edu.tr

Özet: Müzik performansı kaygısı, seyirci karşısında kişinin performansının iyi olmayacağı düşüncesi ile endişe yaşamasıdır. Yapılan araştırmalar müzik performans kaygısının performansı sergileyen kişiler ve performansın kalitesi üzerinde olumsuz yönde önemli etkileri olduğunu göstermektedir. Literatürde bu durumu destekleyen birçok araştırma bulgusu yer almaktadır. Bu çalışmada, müzik eğitiminin her alanında ve seviyesinde önemli etkilere sahip olan müzik performans kaygısı ile ilgili yapılmış olan araştırmaların; müzik performans kaygısının belirtileri, müzik performans kaygısı ile baş etme yolları, müzik performans kaygısının nedenleri başlıkları altında bir sentezini sunmak amaçlanmıştır. Çalışmanın müzik performans kaygısı ile ilgili araştırma yapan akademisyenlere ve müzik eğitimcilerinin müzik performans kaygısı konusunda bilinçlenerek öğrencilerinde oluşacak müzik performans kaygısını önleme ve müzik performans kaygısı ile baş etme stratejileri konularında farkındalık kazanmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Müzik, Müzik eğitimi, Performans, Kaygı, Müzik performans kaygısı.

Music Performance Anxiety: Symptoms, Causes, Coping Strategies

Abstract: Music performance anxiety can be characterized by higher level of anxiety and fear of failure in front of an audience. Recent studies reveal that music performance has negative effects on performer and performance quality. This is also confirmed by previous findings in the literature. The present study thus seeks to provide a synthesis of studies on music performance anxiety which has significant effects on all areas and levels of music education along with symptoms, causes and coping strategies of music performance anxiety. It is anticipated that this study will raise awareness in academicians conducting research studies on music performance anxiety and music teachers so that they will be aware of the prevention and coping strategies of music performance anxiety among students.

Keywords: Music, Music education, Performance, Anxiety, Music performance anxiety

Künyesi: Saylam, B. ve Girgin, D. (2019). Müzik Performans Kaygısı: Belirtileri, Nedenleri, Baş Etme Stratejileri. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4 (2), 189-199. DOI: 10.29250/sead.569751

Bu makale İntihal.net sistemi tarafından taranmış ve orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

Birinci Yazar Orcid No: 0000-0001-7622-0964

İkinci Yazar Orcid No: 0000-0003-1993-9512

1. Giriş

Literatürde kaygının birçok tanımının yapıldığı görülmektedir. Harriman (1970) kaygıyı, ısrarlı hedefsiz, patolojik bir korku tepkisi olarak tanımlamaktadır. Taş' a göre (2005) kaygı, kişinin bir uyarı ile karşılaştığında bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumudur (akt. Yenilmez ve Özbey, 2006). Wilde'a göre (1995) ise kaygı, tehdit edilen, meydan okunan bir ortamda kişinin kendini yetersiz görmesidir. Kaygı, olayların sonucu değildir, kişilerin mantıksız inançları kaygıya sebep olur. Yani önemli olan kişilerin o duruma yüklediği anlamdır (akt. Canbay ve Nacakçı, 2015). Kaygı herhangi bir yerde ve durumda ortaya çıkabilir. Bu durumlardan bir tanesi performans sergileme durumunda kalındığı andır. Performans kaygısı, diğer insanların karşısında kişinin kendi hareketlerini kontrol edememe ya da bir hata yapma korkusu ile ilişkili olarak ortaya çıkan kaygı durumu olarak tanımlanabilir (Nacakçı ve Dalkıran, 2011). Performansa dayalı alanlardan birisi de müzik eğitimidir. Bir müzisyen için performans, kariyerinin önemli bir parçasıdır. Profesyonel bir müzisyen müzik yaşantısı boyunca performansını sergileyeceği birçok durumun içinde bulunur. Sergileme aşamasında ise önemli bir faktör ortaya çıkmaktadır. O da performans kaygısı ve onun kontrolüdür.

Performans kaygısının, müzik eğitiminde müzik performans kaygısı olarak adlandırıldığı görülmektedir. Salmon'a (1999) göre müzik performansı kaygısı bireyin seyirci karşısında performansının iyi olmayacağı düşüncesi ile endişe yaşaması olarak tanımlanmaktadır (akt. Fehm ve Schmidt, 2006). Williamon (2004), bir müzisyenin performansına ilişkin yeteneğini en iyi şekilde ortaya koyabilmesi için fiziksel yeterliliklerinin yanında ruhsal sağlığının da iyi olması gerektiğini, ayrıca ruhsal olarak kendini iyi hissetmesinin psikomotor becerilerini de olumlu etkilediğini belirtmektedir. Bu bağlamda bir müzisyenin eğitim süresi boyunca ve profesyonel yaşantısında performansını en üst düzeyde sergileyebilmesi için kaygı, stres ve korku gibi performansını engelleyici duygulara kapılmamasının ve bu duygularla nasıl başa çıkabileceğini bilmesinin önemli olduğu söylenebilir (akt. Aydın ve İşgörür, 2018).

Bu noktada eğitimcilere ve araştırmacılara önemli görevler düşmektedir. Araştırmacılarca müzik performans kaygısı ile ilgili araştırmalar yapılması konunun temelinde yatan faktörlerin ortaya çıkmasına ve çözüm yollarının oluşturulmasına katkı sağlayabilir. Eğitimcilere ise öğrencilerini müzik performans kaygısı konusunda bilinçlendirme ve baş etme yollarını öğretmede önemli görevler düştüğü söylenebilir. Söz edilen nedenlerle bu çalışmanın müzik performans kaygısı ile ilgili araştırma yapan akademisyenlere ve müzik eğitimcilerinin

müzik performans kaygısı konusunda bilinçlenerek öğrencilerinde oluşacak kaygıyı önleme ve kaygıyla baş etme stratejileri konularında farkındalık kazanmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmada bu görüşler ışığında müzik performans kaygısı ile ilgili yapılan çalışmaların bir sentezinin sunulması amaçlanmıştır. Bu bağlamda literatürdeki çalışmalar; müzik performans kaygısının belirtileri, müzik performans kaygısının nedenleri, müzik performans kaygısı ile baş etme yolları başlıkları altında incelenmiştir.

2. Müzik performans kaygısının belirtileri

Literatürde müzik performans kaygısının belirtileri ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, müzik performans kaygısının semptomlarının; fizyolojik, zihinsel ve davranışsal olarak üç ana başlıkta ele alındığı görülmektedir. Müzik performans kaygısı sırasında yaşanan fizyolojik belirtiler kalp hızı, kalp çarpıntısı, nefes darlığı, ağız kuruluğu, terleme, bulantı, ishal ve baş dönmesi olarak sıralanmaktadır. Zihinsel belirtiler ise bilişsel ve duygusal olarak iki grupta değerlendirilmektedir. Müzik performans kaygısının bilişsel belirtileri arasında konsantrasyon zorluğu, yüksek dikkat dağınıklığı, hafızaya bağlı sorunlar, çarpık düşünceler yer almaktadır. Müzik performans kaygısının duygusal belirtileri stres, endişe, güvensizlik, korku ve panik olarak sıralanmaktadır. Müzik performans kaygısının davranışsal belirtileri ise; titreme, kas sertliği ve performansın düşmesi ile vücut duruşunun ve teknik arızaların korunmasında zorluk yaşaması olarak sıralanmaktadır (akt. Burin ve Losorio, 2017).

Ayrıca araştırmacılar tarafından müzik performans kaygısı sırasında yaşanan bu belirtilerin müzik yaparken alınan keyfi sekteye uğrattığı, performans sırasında dikkat dağınıklığının yaşanmasına, kişinin var olan potansiyelini ortaya çıkaramamasına, fiziksel olguların yeterli derecede kontrol edilememesine neden olduğu ve bireyin müzikten uzaklaşmasına sebep olduğu belirtilmektedir (McCoy, 1998; Teztel ve Aşkın, 2007).

3. Müzik performans kaygısı ile baş etme yolları

Müzik performans kaygısı ile ilgili oluşturulmuş baş etme stratejileri incelendiğinde; geleneksel stratejiler ve bilimsel stratejiler olarak iki ayrı kategorinin oluştuğu görülmektedir. Geleneksel stratejiler; bireyin yeterli düzeyde hazırlık yapması, çok sayıda performans sergilemesi, farklı ortamlarda performans sergilemiş olması, performansın sergileneceği ortamda birkaç kez prova alması olarak sıralanmaktadır. Bilimsel stratejiler; Alexander tekniği, müzik terapi, hipnoterapi, ilaç tedavisi, sistematik duyarsızlaştırma gibi stratejilerdir (Topoğlu, 2013; Teztel ve Aşkın, 2007).

3.1. Alexander Tekniği

Brennan' a (2006) göre Alexander Tekniği, kişide seneler boyunca yerleşmiş olan yanlış kullanım alışkanlıklarını yok ederek, bedeninin kaslara gereksiz bir şekilde yük bindirmeyen doğru duruşu ve kullanımı üzerine farkındalık yaratılmaya çalışılan bir tekniktir (akt. Teztel ve Aşkın, 2007).

Bu teknikte kişi, vücuttaki gerilim alanlarının azaltılmasıyla sonuçlanan bir dizi beceriyi öğrenir, böylece hareket daha kolay olur ve daha az çaba harcar. Tekniğin amacı denge, güç ve koordinasyon nitelikleri ile ilişkili olan baş, boyun ve omurganın daha doğal bir uyumunu geliştirmektir. Yöntem, duruş ve hareket üzerinde kontrolü öğretmeyi ve istemsiz kas gerginliğini geri almayı amaçlamaktadır. Alexander Tekniğinin, istenmeyen kas hareketlerini düzenlemek ve böylece performans üzerinde etkili olan alışkanlıkları ortadan kaldırmak için kullanılan bir yöntem olduğu görülmektedir (Kenny, 2005).

3.2. Müzik Terapi

“Müzik terapi”, klinik ortamda müziğin kullanılarak, bir terapistin yardımı ile, belli konularda kişisel gelişim sağlanmasıdır (akt. Teztel ve Aşkın, 2007). Kaygının ve stresin azaltılması aşamasında müzikle terapiden yararlandığına ilişkin birçok çalışma bulunmaktadır. Sezer (2009) farklı müzik türlerinin öğrenciler üzerindeki etkisini incelediği bir çalışmada, müzikle terapinin öğrencilerin kaygı, depresyon, anksiyete, öfke gibi duygularının üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

3.3. Hipnoterapi

McGinnis ve Milling'e göre (2005) “Hipnoterapi,” kişinin hipnoz durumuna getirilerek, belirli olumsuz davranış ve yaklaşımların bir terapist yardımı ile değiştirilmesi yöntemidir (akt. Teztel ve Aşkın, 2007).

2.4. İlaç Tedavisi

Literatürde müzik performans kaygısının tedavisinde çoğunlukla kullanılan ilaçların “beta bloker” lar olduğu görülmektedir. Brandfonbrener' a göre (1990) “beta bloker”lar kalp ve damar problemlerine yönelik olarak kullanılan, müzisyenler tarafından ise sahne heyecanı semptomlarını azaltmak için alınan bir grup ilaca verilen isimdir (akt. Teztel ve Aşkın, 2007). Beta blokerlerin son yirmi yıl boyunca çarpıntı, hipertansiyon, titreme ve mide bulantısı dahil olmak üzere müzik performans kaygısının somatik (bedensel) semptomlarını iyileştirmek için yoğun bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Beta Blokerlerin kullanımını araştıran ilk çalışma 1974 yılında

Liden ve Gottfries tarafından 19 profesyonel orkestra müzisyeni ile gerçekleştirilmiştir. Konser öncesi katılımcılar Beta Bloker ile tedavi edilmiştir. Katılımcılar tarafından bildirilen kaygı değerlendirilmesinde araştırmacılar bu ilaçların titreme, çarpıntı ve kas gerginliğini hafifletmede başarılı olduğu ayrıca konsantrasyon ve odaklanmada etkili olduğu sonucuna varmışlardır (Mcgrath, 2012).

3.4. Sistematik Duyarsızlaştırma

Bilişsel davranış psikoloğu Wolpe' e göre (1958) sistematik duyarsızlaştırma, kaygıdan kaynaklanan dengesiz tepkilerin öğrenilen tepkiler olduğu ve reaksiyonun etkili bir şekilde prova edilmesi durumunda daha uyumlu davranışsal tepkilerle değiştirileceği ilkesine dayanmaktadır (akt. Mcgrath, 2012). Sistematik duyarsızlaştırma kaygının üstesinden gelmek için herhangi bir tehlike olmadan korkulan nesneye veya içeriğe boyun eğmeyi içeren davranışsal bir terapidir (Myers ve Davis, 2007).

4. Müzik performans kaygısının nedenleri

Müzik performans kaygısının nedenleri ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde bireylerin yüksek veya düşük performans kaygısına sahip olmalarının birçok sebebinin olduğu görülmektedir. Bunların; ebeveyn desteği, akıl dışı düşünceler, performans çeşitleri, kişinin kendini değerlendirmesi aile ortamı, kültür, çevre, sosyal koşullar, davranışsal, psikodinamik, bilişsel ve biyolojik kişisel özellikler, özgüven eksikliği, sosyalleşememe, mükemmeliyetçilik ve topluluk içinde kendine odaklanma (akt. Özevin Tokinan, 2013), bireyin yetersiz hazırlık yapmış olması, yapılacak işin güçlük derecesi, (Abel ve Larkin, 1990; Akt. Yöndem), dinleyici beklentilerini karşılayamama korkusu (Ayres, 1986), beceri eksikliği (Chesebro et al.,1992), olumsuz değerlendirilme korkusu (Daly et al.,1989), izleyicinin dikkatle bakması (Daly ve Buss, 1984), ilgisiz ve tepkisiz izleyici (MacIntyre, Thivierge ve MacDonald, 1997), topluluk karşısına çıkma eksikliği ya da deneyim eksikliği (Buss,1980) olarak sıralandığı görülmektedir (akt. Onur Topoğlu, 2013).

Müzik eğitiminde önemli bir yer tutan müzik performans kaygısı ile ilişkili olabilecek değişkenlerin belirlenmesinin müzik performans kaygısının altında yatan nedenlerin saptanmasına ve müzik performans kaygısının önlenmesine yönelik stratejilerin oluşturulmasına katkı sağlayacağı söylenebilir. Ancak literatürde müzik performans kaygısı ile ilişkili değişkenleri açıklayan sınırlı sayıda çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Söz edilen çalışmaların daha çok müzik performans kaygısı ile sınav kaygısı, özsaygı, özgüven, özyeterlik, mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmalar olduğu görülmektedir. Güven (2015), müzik öğretmeni

adaylarının piyano derslerindeki müzik performans kaygısı ve sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada müzik öğretmeni adaylarının sınav kaygıları ile müzik performans kaygıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Jelen (2017), müzik öğretmeni adaylarının müzik performans kaygısı ve piyano performansı özyeterliklerini incelediği çalışmada, müzik öğretmeni adaylarının müzik performans kaygısı ve piyano performansı özyeterlikleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptamıştır. Özevin Tokinan (2014), müzik öğretmeni adaylarının müzik performans kaygıları ile özgüven arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelediği çalışmada müzik performans kaygısı ile özgüven arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Eğilmez (2015), müzik öğretmen adaylarının piyano performansı özyeterlik inançları ile müzik performans kaygıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada öğretmen adaylarının müzik performans kaygıları ile piyano performansı özyeterlik inançları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Dempsey (2015), çocuk ve gençlerde müzik performans kaygısını incelediği çalışmada, müzik performans kaygısı ile mükemmeliyetçilik ve müzik performans kaygısı ile özyeterlik arasındaki güçlü ilişkiler olduğunu, yüksek düzeyde mükemmeliyetçilik ve düşük özyeterlik seviyesine sahip olan öğrencilerin yüksek performans kaygısı yaşama ihtimalinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sarıkaya ve Kurtaslan (2018), müzik performans kaygısı ve öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkiyi incelendiği çalışmalarında yüksek özyeterliliğin müzik performans kaygısının önlenmesinde önemli bir faktör olduğu sonucuna varmışlardır. Chan (2011), müzik performans kaygısı ile özsaygı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, benlik saygısı ile müzik performans kaygısı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sinden (1999) özgüven, mükemmeliyetçilik, başa çıkma stratejileri ve öz yeterliliğin müzik performans kaygısını nasıl etkilediğini incelediği çalışmada düşük özgüvenin etkili bir şekilde yüksek performans kaygısını belirttiğini bulgularda ortaya koymuştur. Literatürde müzik performans kaygısı ile farklı değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilecek daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu görülmektedir.

5. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı müzik performans kaygısı ile ilgili araştırma yapan akademisyenlere ve müzik eğitimcilerinin müzik performans kaygısı konusunda bilinçlenerek, öğrencilerinde oluşacak müzik performans kaygısını önleme ve müzik performans kaygısı ile baş etme stratejileri konusunda farkındalık kazanmalarına katkı sağlamaktır. Çalışmada müzik performans kaygısı ile ilgili yapılmış olan araştırmalar; müzik performans kaygısının belirtileri, müzik performans kaygısı ile baş etme stratejileri, müzik performans kaygısının nedenleri başlıkları

altında incelenmiştir. Konuyla ilgili araştırma yapmak isteyen araştırmacılara, müzik performans kaygısı ile ilgili literatürü farklı başlıklar altında incelemeleri önerilebilir. Müzik performans kaygısının önlenmesi ve müzik performans kaygısı ile baş etme stratejilerinin oluşturulmasında müzik performans kaygısının altında yatan nedenlerin belirlenmesinin önemli olduğu söylenebilir. Söz edilen nedenlerle araştırmacılara müzik performans kaygısı ile farklı değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilecek araştırmalar yapmaları önerilebilir. Ayrıca müzik eğitimi veren bölümlerde, öğrencilere, müzik eğitiminde yaşadıkları psikolojik sorunlar ve baş etme yolları ile ilgili dersler ve eğitimler verilmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Aydın, B., ve İşgörür, Ü. (2018). Ortaokul ve Lise Düzeyinde Öğrenim Gören Konservatuar Öğrencilerinin Müzik Performans Kaygılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi (AMADER)*, 4(7), 1-20.
- Burin, A., & Osorio, F.L. (2017). Music Performance Anxiety: A Critical Review of Etiological Aspects, Perceived Causes, Coping Strategies and Treatment, *Archives Of Clinical Psychiatry*, 44 (5),127-133.
- Canbay, A.,ve Nacakçı, Z. (2015).Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Stüdyo Kayıt Performansına Yönelik Kaygı ve Görüşleri. *International Journal of Science Culture and Sport*, 3(Special Issue 3), 240-252.
- Chan, M. Y. (2011). *The Relationship Between Music performance Anxiety, Age, Self-esteem, and Performance Outcomes in Hong Kong music students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Durham Üniversitesi, İngiltere.
- Dempsey, E. (2015). *Music Performance Anxiety in Children and Teenagers: Effects of Perfectionism, Self-Efficacy, and Gender*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ottawa Üniversitesi, Kanada.
- Eğilmez, H. O. (2015). Pre-Service Music Teachers Piano Performance Self-efficacy Belief Inversely Related to Musical Performance Anxiety Levels. *Educational Research and Reviews*, 10(18), 2558-2567.
- Fehm, L., & Schmidt, K. (2006). Performance Anxiety in Gifted Adolescent Musicians. *Journal of anxiety disorders*, 20(1), 98-109.
- Harriman, P. L. (1970). *An Outline of Modern Psychology*. New Jersey: Littlefield, Adams & Co.
- Jelen, B. (2017). Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Performans Kaygısı ve Piyano Performans Öz Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 6(39), 3389-3414.
- Kenny, D. T. (2005). A Systematic Review of Treatments for Music Performance Anxiety. *Anxiety, Stress, and Coping*, 18(3), 183-208.
- McCoy, L.H. (1999). Musical Performance Anxiety Among College Students: An Integrative Approach. *Dissertation Abstracts International*, 60(4-A), 1059.
- McGrath, C. (2012). *Music Performance Anxiety Therapies: A review of the literature*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Illinois Üniversitesi ,Urbana.

- Myers, K. M., & Davis, M. (2007). Mechanisms of Fear Extinction. *Molecular psychiatry*, 12(2), 120.
- Sarıkaya, M., & Kurtaslan, Z. (2018). Prediction of Musical Performance Anxiety According to Music Teacher Candidates Perfectionism and Self-Efficacy Beliefs. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(4).
- Sezer, F. (2009). *Müzikle Terapinin Sınav Kaygısı, Öfke ve Psikolojik Belirtiler Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Sinden, L. M. (1999). Music Performance Anxiety: Contributions of Perfectionism, Coping Style, Self-Efficacy, and Self-Esteem. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 60(3-A), 0590.
- Teztel, G., ve Aşkın, C. (2007). Sahne Heyecanının Türk Müzisyenler Arasındaki Yaygınlığı ve Çözüm Yöntemleri. *İTÜ Dergisi Sosyal Bilimler*, 4(2), 3-10.
- Özevin Tokinan, B. (2014). Öğretmen Adaylarının Müzik Performans Kaygılarının Bireysel Özellikler Bakımından İncelenmesi. *Fine Arts*, 9(2) 84-100.
- Özevin Tokinan, B. (2013). Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanterini Türkçe' ye Uyarlama Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 53-65.
- Topoğlu, O. (2013). Müzisyenlerde Sahne Korkusu, Sahne Korkusunun Nedenleri ve Sahne Korkusuyla Baş Etmede Kullanılabilecek Stratejiler. *Fine Arts*, 8(1), 43-55.
- Yenilmez, K., ve Özbey, N. (2006). Özel Okul ve Devlet Okulu Öğrencilerinin Matematik Kaygı Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 431-448.
- Yöndem, Z. D. (2012). Müzik Öğrencilerinde Algılanan Performans Kaygısının Fiziksel, Davranışsal ve Bilişsel Özellikleri: Nitel Bir Çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 37(166).

Music Performance Anxiety: Symptoms, Causes, Coping Strategies

EXTENDED SUMMARY

Professional musicians have a variety of performance opportunities throughout their musical life. When on stage, the issue of performance anxiety and its control comes to the forefront.

Performance anxiety is called as music performance anxiety in music teaching. Music performance anxiety can be characterized by higher level of anxiety and fear of failure in front of an audience. In addition to physical qualifications, a musician's mental health should also be strong in terms of demonstrating the best performance on stage. Further, musicians who stay mentally well can also enhance their psychomotor skills. In this respect, it is of high importance that a musician should avoid involving situations such as anxiety, stress and fear which prevent his/her performance in order to show high level of performance throughout his/her education period and professional life. Besides, a musician should know how to cope with these stressful situations.

Educators and researches thus assume key roles. Researches who conduct studies on music performance anxiety can shed light on underlying factors and take the lead in developing solutions. When it comes to educators, they play a central role in raising awareness on performance anxiety and teaching students to cope. Therefore, it is believed that the present study will contribute to raise awareness among researchers who carry out studies on music performance anxiety and educators who develop a self-awareness regarding the music performance anxiety and coping strategies. With this in mind, the present study seeks to provide a synthesis of studies on music performance anxiety. In this sense, the literature review is based on symptoms, causes and coping strategies of music performance anxiety.

Given researches on symptoms of music performance anxiety in the literature, it is seen that symptoms are mainly divided into three groups, namely: physical, mental and behavioural. The cognitive symptoms are categorized into sub-groups as cognitive and emotional. Amongst the cognitive symptoms of music performance anxiety, there are loss of concentration, high distraction, memory-related problems and distorted thoughts. The emotional symptoms involve stress, anxiety, insecurity, fear and panic. When it comes to behavioural symptoms, these are

tremor, muscle stiffness and impairment of the performance (i.e. difficulty in maintaining body posture and technical failures).

With respect to coping strategies for music performance anxiety, two categories can be identified, namely: traditional and scientific strategies. Traditional strategies involve adequate preparation, high number of previous performance experiences, performing on different stages/places, many hours of rehearsal. Scientific strategies are Alexander's technique, music therapy, hypnosis, use of medication and systematic desensitization. Alexander's technique is a method that helps individuals become aware of body use and posture and remove harmful habits. Through this method, one can learn a set of skills which help release unnecessary muscle tension, therefore, it is possible to move more freely without too much effort. This technique aims to restore a more natural alignment of the head, neck and spine which is key for balance, strength and coordination. The Alexander's technique teaches conscious control and improved method, posture and movement and thus aims to lessen muscle tensions. It is defined as method used for reorganizing acquired habits of muscular and re-educating poor muscular habits that negatively affect performance. 'Music therapy' is a clinical-based use of music facilitated by a therapist and allows people to achieve individualized goals. "Hypnotherapy" is the use of hypnosis to remove unwanted behaviours and thoughts through an experienced therapist. It is seen that the most frequently used medicine for music performance anxiety in the literature is beta-blockers. Beta-blockers are used to treat cardiovascular diseases and musicians rely on beta-blockers to reduce symptoms of stage fright. In recent 20 years, beta-blockers are effectively used to prevent psychosomatic symptoms of music performance anxiety such as heart palpitation, hypertension, tremor and nausea. According to systematic desensitisation, fear can be defined as a true conditioned emotional reaction and when these emotional reactions are effectively practiced, adaptive behaviours can be accomplished. Systematic desensitisation is a type of behavioural therapy whereby the person is gradually exposed to a feared object or content to overcome anxiety.

Considering researches on causes of music performance anxiety, we see that there are many underlying reasons of high or low level of performance anxiety among individuals. These are as follows: Parental support, distorted thoughts, performance types, critical self-evaluation, family environment, culture, environment, social circumstances, behavioural, psychodynamic, cognitive and biological factors, lack of self-esteem, antisocial disorders, perfectionism and self-focused attention in public,, inadequate preparation , difficulty of the task, the fear of not living up to expectations of audiences, lacking of necessary skills , fear of negative audience reactions.

It is important to note that the understanding of the main causes of music performance anxiety (MPA) is crucial in terms of prevention of music performance anxiety and developing coping strategies. However, the limited number of studies explains variables related to music performance anxiety. For this reason, it is suggested to conduct further studies which examine the relationship music performance anxiety and different variables.

It is recommended that other researchers can examine the literature on music performance anxiety considering different parameters. Further, courses and trainings regarding mental health challenges facing students in music education and coping strategies can be delivered for those students attending music teaching departments.



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi
Cilt 4, Sayı 2, 200 - 223
The Journal of Limitless Education and Research
Volume 4, Issue 2, 200 - 223

DOI: 10.29250/sead.587289

Gönderilme Tarihi: 05.07.2019

Makale Türü: Araştırma

Kabul Tarihi: 08.07.2019

Balkanlardaki Çocuk Oyunları*

Dr. Öğr. Üyesi Döndü Neslihan BAY, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, bayneslihan@gmail.com

Doç. Dr. Yalçın BAY, Anadolu Üniversitesi, yalcinbay73@gmail.com

Özet: Araştırmanın amacı, balkanlarda bilinen ve oynanan ortak kültürel çocuk oyunlarının belirlenmesi ve ortak kültürel çocuk oyunlarına yönelik mirasın ortaya çıkarılmasıdır. Araştırmada gözlem ve görüşme yöntemleri kullanılarak betimsel bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın örnekleme, kolay ulaşılabilir örneklem yöntemine göre balkanlarda yer alan 10 ülke (Romanya, Moldova-Gagauz, Bulgaristan, Yunanistan, Arnavutluk, Makedonya, Kosova, Karadağ, Sırbistan-Yenişehir, Bosna Hersek) olarak belirlenmiştir. Bu ülkelerde çocukların kültürel oyunları oynayarak göstermeleri istenmiş ve veriler kamera kaydı ile toplanmıştır. Oyunların her biri, video çekimleri izlenerek kodlama tablosunda döküm haline getirilmiştir. 10 ülkede 18 il ve 22 köy ziyareti yapılarak gerçekleştirilen alan araştırmasında; aynı oyunun tekrarını kapsayan 330 oyunun video çekimleri yapılmıştır. Bölgede oynanan 59 oyun, ortak kültürel oyunlar olarak belirlenmiştir. Bir başka ifadeyle balkanlardaki çocuk oyunlarının kendi içinde %91 civarında benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Bu oyunların dışında kayda alınan 6 oyunun ise balkanlardaki ülkelerde tekrarlamamasına rağmen Anadolu'da bilinen kültürel oyunlar arasında yer aldığı görülmüştür. Bu oyunların ortak oyunların dışında kalmış olmasının saha araştırmasının sınırlılıklarından da kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Balkanlar, çocuk, oyun, kültürel aktarım, kültürel oyun,

Children Games in The Balkans

Abstract: The purpose of the study is to identify common cultural children's games known and played in Balkans and to reveal the heritage of common cultural children's games. A descriptive study was conducted by using observation and interview methods. The sample of the study was determined according to easily accessible sampling method, as the following 10 countries located in the Balkans (Romania, Moldavia-Gagauz, Bulgaria, Greece, Albania, Macedonia, Kosovo, Montenegro, Serbia-Yenişehir, Bosnia and Herzegovina). Each game was recorded into the coding table by watching the video footage. In the field study conducted in 10 countries, by visiting 18 provinces and 22 villages, 330 videos consisting of the repetition of the same games were recorded. 59 games played in the region were designated as common cultural games. In other words, it was found that 91% of the children's games in Balkans have similarities. However, the remaining 6 games recorded besides these games were not repeated in the Balkans countries. It was seen that they are among the cultural games known in Anatolia. It is thought that the exclusion of these games from common games may be due to the limitations of field research.

Keywords: Balkans, Child, Game, Cultural transmission, Cultural play.

*Bu araştırma 3.Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS 2019)'nda bildiri olarak sunulmuştur.

Künyesi: Bay, D. N. ve Bay, Y. (2019). Balkanlardaki Çocuk Oyunları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4 (2), 200-223. DOI: 10.29250/sead.587289

Bu makale İntihal.net sistemi tarafından taranmış ve orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

Birinci Yazar Orcid No: 0000-0002-2656-0458

İkinci Yazar Orcid No: 0000-0002-8449-9931

1. Giriş

Kültür, insanın düşünsel, inançsal, duygusal değerlerinin sonucunda ortaya çıkan değerler ve nesilden nesile aktarılan davranışlar bütünüdür (Gümüştekin, 2011). Daha geniş tanımla kültür; toplumların atalarından miras aldıkları bilgiyi, sanatı, ahlâkı, örf ve âdetleri, insanın içinde yaşadığı toplumdan kazandığı bütün kabiliyet ve alışkanlıkları içine alan, maddi-manevi değerlerin toplamıdır (Mahiroğulları, 2005). Bu bağlamda kültür, bir toplumun ortak tüm değerlerini içerirken aynı zamanda onu diğer toplumlardan ayırmaktadır (Coşgun, 2012). Her toplumun bir kültürü vardır ve kültür, bu toplumların ruhunu oluşturur. Kültür, dinamik bir kavram olmakla birlikte, toplumlarda yer alan bireyler tarafından yaşatılmadığında varlığını yitirir. Çünkü kültür toplumun ruhu, hayatıdır. Ruhsuz bir vücudun yaşayamadığı gibi, kültürsüz bir toplumun da yaşaması olanaksızdır (Arslanoğlu, 2000).

Cengiz'e (1997) göre oyunlar, içinde yaşanan kültürün yapısının ve özelliklerinin yorumlanabilmesini sağlayan bir penceredir ve kültür araştırmalarının en önemli örneklerindedir. Oyun dünyanın her bölgesinde oynanmaktadır ve her kültürün kendine ait oyunları bulunmaktadır. Bu oyunlar, nesilden nesille kültür aktarım yoluyla varlığını koruyabilmektedir (Esen, 2008). Dolayısıyla çocuklar ve onların oynadıkları oyunlar, yaşadıkları toplumun izlerini oyunlarının içinde taşımaktadır. Bir diğer ifade ile oyunlar, toplumlarda bir kültürün aktarımını sağlayan geçmişle gelecek arasında bir köprü niteliği taşımaktadır (Erdal, 2019). Bu nedenle kültürel oyunlar, 2003 yılında UNESCO tarafından "Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi" nde yer almıştır. (Girmen, 2012).

Oyunun çocuklar üzerindeki önemi değerlendirildiğinde, çocuğun fiziksel ve zihinsel gelişimini destekleyen, sosyal duygusal anlamda geliştiren, kendine has kuralları olan bir aktivite olduğu görülmektedir. Çocuklar, gönüllü olarak katıldıkları bu etkinliklerde bir yandan eğlenirken diğer yandan kişiliğini şekillendirir, dürüstlük, yardımlaşma, kazanma-kaybetme gibi olguları öğrenir (Keskin, 2009; Sümbüllü ve Altınışik, 2016). Ayrıca oyunun çocuğun dış dünyayı tanıyıp, uyum sağlamasında en önemli iletişim yollarından biri olduğu görülmektedir (Toksoy, 2010). Oyun anında çocuk çevresiyle, akranlarıyla iletişim kurarak kendini ifade etme becerisi gelişir, sosyalleşir, iletişim becerisi gelişir, işbirliği, yardımlaşma sırasında beklemeyi, haklı haksız, doğru yanlış gibi değerleri kazanır, problem çözme becerisi gelişir (Esen, 2008). Kültürel oyunlar ise çocuğun dışa dönük olmasını sağlarken, bir yandan da kullanılan tekerlemelerle onun dil gelişimini desteklemekte ve düzgün konuşma alışkanlığı kazandırmaktadır. Kültürel oyunlar

çocukta toplum bilincinin oluşmasını ve değerlerin nesilden nesle aktarılmasını sağlamaktadır (Özden Gürbüz, 2016; Sümbüllü ve Altınışik, 2016).

Toplumumuzda yüzyıllardır süregelen oyunlar, günümüzde şehirleşmenin artması ve teknolojik gelişmelerin hızlanıp yaygınlaşmasıyla neredeyse unutulmaya başlamıştır. Çocuklar, artık sokakta akranlarıyla beraber oyun oynamak yerine televizyon, telefon, tablet gibi teknolojik aletlerin “güvenli” dünyasında oyunlar oynamakta ve yalnızlaşmaktadır (Toksoy, 2010). Oysaki oyunlar, bir toplumun ve o toplumun kültürünün yorumlanabilmesi için en önemli bakış açılarından birini oluşturmaktadır (Karadeniz, 2017).

Kültür üzerinde asıl etkili olan unsurun genetik değil, sosyal çevre faktörü olduğundan (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 1991), toplumun milli ve manevi değerlerini içinde barındıran kültürel oyunlar da coğrafi ve kültürel bölgelere göre farklılık göstermektedir (Sümbüllü ve Altınışik, 2016). Özdemir (2006), yaptığı araştırmasında kültürel oyunların isimleri değişse de bu oyunların farklı bölgelerde oynanışının aynı olduğunu ve yetişkin oyunları ile çocuk oyunlarının birbirine çok benzediğini ortaya koymuştur (Akt: Begiç, 2017). Bu durum, kültürün hem birleştirici gücünü hem de nesiller arasında sağladığı köprü görevini net bir şekilde açıklamaktadır. Bu bağlamda Osmanlı devletinin 500 yıl hüküm sürdüğü Balkanlarda çocuklar tarafından bilinen ve oynanan kültürel oyunlar ve bu oyunların ne kadar benzerlik gösterdiği araştırmanın konusunu oluşturmaktadır. Kültürel oyunları çocukların aktif bir şekilde oynaması, kültürel mirasın gelecek nesillere aktarılmasını sağlamaktadır (Girmen, 2012). Bu oyunlar yeni nesile aktarılırken bazıları değişmiş bazıları ise maalesef unutulmuştur (Esen, 2008). Tuğrul, Ertürk, Özen Altınkaynak ve Güneş (2014) kuşaklar arası oyunlardaki değişimi inceledikleri çalışmada çocukların daha çok iç mekanlarda ve hazır oyuncaklar kullanarak oyun oynamayı tercih ettiklerini belirlemiştir. Onur, Çelen ve Artar'ın (2001) araştırmasında çocukların oynadığı oyunların sayısının, oyun türlerinin ve grup oyunlarının gitgide azaldığı; oyunda kullanılan doğal araç gereçlerin yerini hazır araç gereçlere bıraktığı görülmüştür. Bu durum, çocukların oynadığı oyunların giderek bireysel oyunları tercih etmeye başladığını ve geleneksel oyunların unutulmaya başlandığını göstermektedir (Akt: Başal, 2007).

Yapılan araştırma Balkanlarda hangi kültürel çocuk oyunlarının yer aldığını ve aktif olarak oynandığını ortaya koyması açısından önemlidir. Alan yazın incelendiğinde Balkan coğrafyası üzerinde kültürel çocuk oyunlarını ele alan kapsamlı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda araştırmanın ilgili alana katkı sağlayacağı ve kültürel oyunlara yönelik farkındalık oluşturacağı düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı Balkanlarda çocuklar tarafından bilinen ve oynanan kültürel çocuk oyunlarının ortaya konulmasıdır. Bu amaç doğrultusunda belirlenen oyunların ne kadarının bölge/ülkelere göre benzerlik gösterdiği ve kültürel oyunların cinsiyet, mekan, materyal ve desteklediği gelişim alanına göre nasıl özelliklere sahip olduğunun belirlenmesi alt amaçları oluşturmaktadır.

2. Yöntem

Balkanlarda oynanan çocuk oyunlarını betimlemeyi amaçlayan bu araştırma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalarda veriler; görüşmeler, gözlemler ya da doküman analizi teknikleri kullanılarak toplanır (Merriam, 2013). Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden yapılandırılmış gözlem yöntemi uygulanmıştır. Yapılandırılmış gözlem, gözlenecek durumun daha iyi planlanması ve sistematik olarak yapılması durumlarında kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma kapsamında “*Kültürel Oyun Gözlem Formu*” oluşturulmuş ve form uygulanarak araştırmacılar tarafından kodlama yapılmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Projesinin III. bölge saha araştırması kapsamında Balkanlarda bulunan Romanya, Moldova-Gagavuz, Bulgaristan, Yunanistan, Arnavutluk, Makedonya, Kosova, Karadağ, Sırbistan-Yeni pazar, Bosna Hersek olmak üzere 10 ülke/bölge belirlenmiştir. Bu bölge/ülkelerde veri toplanmak için ziyaret edilecek yerler belirlenirken Türk ve akraba topluluklarının ağırlıklı olarak yaşadığı bölgeler belirlenmiştir.

Bu ülkeler içerisinde Gagavuz, Moldova devletinin yönetimi altında özerk cumhuriyettir. Diğer ülkeler ise bağımsız ülkelerdir. Aşağıdaki tabloda araştırma yapılan ülkelerde verilerin toplandığı şehir ve köy sayıları verilmiştir.

Tablo 1*Saha Araştırması Yapıldığı Şehir ve Köy Sayıları*

Ülkeler	Şehir	Köy
Romanya	3	1
Gagavuz	1	4
Bulgaristan	2	4
Yunanistan	2	3
Arnavutluk	3	0
Makedonya	2	4
Kosova	2	1
Karadağ	1	2
Sırbistan-Yeni pazar	1	2
Bosna Hersek	1	1
Toplam	18	22

Tablo 1’de görüldüğü üzere saha araştırmasının yapıldığı 10 ülkede toplam 18 şehir ve 22 köy ziyareti yapılmış ve veriler toplanmıştır.

2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Saha araştırmasına çıkılmadan önce kültürel oyun ve oyuncaklarla ilgili akademik çalışmaları olan ve “1. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı’na katılan araştırmacılarla iletişime geçilmiştir. Saha araştırmaları için gidilecek ülke/bölgeler ve ziyaret tarihleri araştırmacılara önceden bildirilmiştir. Romanya ve Moldova- Gagavuz bölgelerinin saha araştırması Romanya’da Ovidius Üniversitesinde gerçekleştirilen *III. Uluslararası Çokseslilik Türk Dili, Kültürü ve Medeniyeti Kongresine* katılım sebebiyle diğer bölge/ülkelerden ayrı olarak daha önce yapılmıştır. Geriye kalan Balkanlardaki 8 bölge/ülke saha araştırması ise aralıksız iki ay süren bir zaman dilimi içinde ziyaretler yapılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sürecinde gidilen bölge/ülkelerde veriler toplanmaya başlanmadan önce 3 üniversite (*Prizren Üniversitesi, Comrat Üniversitesi, Ovidius Üniversitesi*), 7 dernek (*Romanya Demokrat Türk Birliği, Batı Trakya Türk Öğretmenler Birliği, Batı Trakya Azınlığı Yüksek Tahsilliler Derneği, Gümülcine Türk Gençler Birliği, Makedonya Türk Sivil Teşkilatlar Birliği, Kosova Bilim Kültür ve Eğitim Derneği*), 2 TİKA merkezi (*Arnavutluk TİKA Merkezi, Makedonya TİKA Merkezi*), 2 Yunus Emre Enstitüsü (*Kosova Yunus Emre Enstitüsü, Bosna Hersek Yunus Emre Enstitüsü*) ile proje kapsamında yapılacak olan araştırmanın bilgilendirme görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda bölgede iletişim ağı oluşturulmuş, gerekli olan bazı bölgelerde tercüman desteği sağlanmış ve saha araştırmasının güzergahları belirlenmiştir. Ülkelerin birbirine yakınlığı araştırma sürecini kolaylaştırırken, yolların yetersizliği ve dağlık alanların fazlalığı zorlaştırmıştır. Gidilen bölgelerde proje ekibi Osmanlı’nın torunları olarak karşılanmış ve

Osmanlı Devletinin yönetimi süresince gösterdiği hoşgörü ve değerlerin memnuniyeti dile getirilmiştir. Bu sevgi ve ilginin artmasının sebebi ise sadece Osmanlı dönemi ile ilgili değil son zamanlarda Türkiye'nin de TİKA ve Yunus Emre Enstitüleri ile bölgede vermiş olduğu hizmet ve yatırımlar olarak da değerlendirilebilir.

Araştırmada verilerin toplanması sürecinde çocukların oynadıkları oyunlar gözlenmiş ve oyunlar video kaydına alınmıştır. Araştırmacılar tarafından oynanan oyunların nasıl, hangi materyallerle, kaç çocuk arasında, hangi zaman dilimlerinde oynandığı ve oyunun cinsiyete göre tercih durumunun belirtildiği veri kayıt çizelgesi, video kayıtları izlendikten sonra araştırmacılar arasında fikir birliği sağlanarak doldurulmuş ve oyunlar betimlenmiştir.

3. Bulgular

Evlad-ı Fatihan olarak da adlandırılan Balkan Coğrafyasının 1335-1912 yılları arasında Osmanlı Devletinin yönetimi altında olması sebebiyle halklar arasında iç içe geçmiş yakın ilişkilerin, bu bölgelerdeki kültürel oyunlarda benzer bir yapı oluşmasına sebep olduğu gözlenmiştir. Gözlenen oyunların birbiriyle örtüştüğü ve diğer bölgelerde de görülen benzer oyunlar olduğu belirlenmiştir. Aşağıdaki tabloda saha araştırmasında hangi bölge/ülkede ne kadar sayıda oyun kaydı alındığı verilmiştir.

Tablo 2

Saha Araştırması Yapılan Ülke/Bölgelerdeki Oyunlar

Ülkeler	Kaydedilen Oyun sayısı
Romanya	12
Gagavuz	39
Bulgaristan	44
Yunanistan	19
Arnavutluk	14
Makedonya	30
Kosova	43
Karadağ	40
Sırbistan	47
Bosna Hersek	43
Toplam	330

Tablo 2'de görüldüğü gibi, 10 ülkede gerçekleştirilen saha araştırmasında 330 oyun çekimi gerçekleştirilmiştir. Toplamda 78 farklı oyun kaydı alınmış, bu oyunların farklı bölgelerde tekrarladığı görülmüştür. Balkanlardaki çocuk oyunları kendi içinde değerlendirildiğinde oyunlardan 59 (%76) oyunun ortak olduğu belirlenmiştir. 19 (%24) oyu ise başka bölge/ülkede tekrarlamadığından, oyun kayda alınan bölgeye ait milli bir oyun olarak değerlendirilmiştir. Dolayısıyla aynı oyunun farklı bölgelerde birden fazla kaydının alınması sonucunda Balkanlardaki

çocuk oyunlarının kendi içinde %76 oranında benzerlik gösterdiği görülmüştür. Aşağıdaki tabloda bölge/ülkelerde görülen ortak oyunlar verilmiştir.

Tablo 3

Bölge/ülkelerin Oyunlarının Dağılımları

Bölge/Ülkeler	Ortak Oyun		Milli Oyun		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Arnavutluk	26	96	1	4	27	100
Bulgaristan	42	93	3	7	45	100
Bosna Hersek	24	96	1	4	25	100
Gagavuz	27	75	9	25	36	100
Karadağ	28	100	-	-	28	100
Kosova	31	94	2	6	33	100
Makedonya	57	100	-	-	57	100
Romanya	11	100	-	-	11	100
Sırbistan	32	94	2	6	34	100
Yunanistan	18	95	1	5	19	100

Bölge/ülkelerde oynanan kültürel oyunların Balkan coğrafyası içinde ne kadar benzerlik gösterdiği yönünde bir sınıflandırma yapıldığında Tablo 3'te görüldüğü gibi kültürel oyunların Karadağ, Makedonya ve Romanya'da tamamının, diğer bölge/ülkelerde de neredeyse tamamına yakın oranlarda benzer oldukları görülmektedir. Bir diğer ifade ile, Balkan coğrafyasında kültürel oyunlar yüksek oranda aynıdır ve balkanların ortak kültürel oyunları olarak görülmektedir. Sadece o bölgede kaydı alınan ve diğer bölgelerde karşılaşılmayan bölgelerin milli oyunlarına bakıldığında ise Arnavutluk da 1, Bulgaristan'da 3, Yunanistan'da 1, Kosova'da 2, Gagavuz'da 9, Bosna Hersek'te 1, Sırbistan-Yenişehir'da 2 oyun milli oyun olarak belirlenmiştir. Oyunlardaki farklılık oranlarına bakıldığında Gagavuz özerk bölgesinde %25 oranı ile en fazla farklılığın olduğu görülmektedir. Ancak bu bölgedeki ortak oyun oranı da (%75) benzerlik açısından yüksek bir oran olarak değerlendirilmektedir.

Aşağıda ortak olduğu belirlenen kültürel oyunların bölge/ülkelere göre dağılımı ve bu oyunların bölge/ülkelerde görülen isim farklılıkları, ülkelerin kısaltılmış adı altında verilmiştir.

Tablo 4

Balkanlarda Görülen Ortak Kültürel Oyunlar

Kültürel Oyunlar	Arn	Bul	Bos	Gag	Kar	Kos	Mak	Rom	Sir	Yun
3 Taş		3 Taş	Mice			3 Taş	3 Taş		3 Taş	3 Taş
5 Taş	5 Taş	5 Taş	5 Taş	Aşık	5 Taş	5 Taş	5 Taş	5 Taş	5 Taş	5 Taş
9 Kiremit		9Taş 9kiremit	9 Kiremit (Kule)		Kuçare	Camicez	9 Kiremit	9 Kiremit	9 Kiremit	
9 Taş		9 Taş		Kaç Kov	Mitsa	Bam	9 Taş	9 Taş	9 Taş (Mintra)	9 Taş
Aşık Atma	Ceviz	Aşık Atma	Ceviz Oyunu (Kliker)	Aşık Atma	Likeri	Koynak	Aşık Atma		Ceviz	Aşık
Yakan Top (Ateş-Su)	Milaki	Naranna Top	İki Ateş Arası	Avcılar Ördekler	Yakan Top	Cance	Yakan Top Çıkarmacık	Yakan Top	Ateş Ve Su	Yakar Top
Bezirgânbaşı		Bezirganbaşı			Laste Praste	Bezirganbaşı			Bezirganbaşı	Bezirganbaşı
Bıçak Oyunu		Bıçakçık					Bıçak Oyunu		Kliksa	
Bız	Bız	Asker (Bizz)	Zutsa (Bız)	Arı (Bız)	Bız	Zum	Bız		Zutsa	
Bilek Güreşi		Bilek Güreşi			Bilek Güreşi	Bilek Güreşi				Bilek Güreşi
Birdirbir		Birdirbir	Birdirbir	Eşek	Trihle Kabile	Birdirbir	Eşekçik		Birdirbir	
Boya		Kurt Oyunu	Boya	Boya	Boya	Boyacız			Boya	
Çelik Çomak	Çelik Çomak	Çelik Çomak	Çelik Çomak (Klis)	Çelik	Striyala	Çelikçe	Çelik Çomak	Dokuzcuk	Kilis	Çelik
Çömlekçik		Çömlekçik					Çömlekçik			
Çukurda Misket			Çukurda Misket		Likeri				Çukurda Misket	
Çuval Yarışı	Çuval Yarışı	Çuval Yarışı			Çuval Yarışı	Çuval Yarışı	Çuval Yarışı			Çuval Yarışı
Domuzcuk		Domuzcuk								Domuzcuk
Don			Zaledive						Buzlu Baba	
El Kızartma			El Kızartmaca		El Kızartma					
El-Ayak Çekme (Parmak)					Hokuş Pokuş				Parmak Saklama	
Evcilik		Evcilik		Evcecik (Dadacık)				Evcilik		Evcilik
Evsiz Tavşan	Tavşan Oyunu			Evsiz Tavşancık				Kuş Yuvanı Değiştir		

Fırıldak (Düğme)	Fırıldak	Fırıldak	Fırıldak	Fırıldak	Fırıldak	Fırıldak	Fırıldak	Fırıldak (Düğme)
Gıdıklama (Cimcikçi)		Cimcime (Çu Çu Çuala)				Cimcik Cimcik		
Halat Çekme	Halat Çekme	Halat Çekme	Halat Çekme	Halat Çekme	Halat Çekme	Halat Çekme	Halat Çekme	Halat Çekme
Halka Sürme		Halka Sürme				Tekerlek Sürme		
İp Atlama	İp Atlama	İp Atlama	İp Atlama	İp Atlama	İp Atlama	İp	İp Alama	İp Atlama
Deve-Cüce	Deve-Cüce						Tatlıcak	Deve Cüce
İp Oyunu (Elde)	İp Oyunu	İp Oyunu	Elde İp Oyunu (İp Atlama)	İplik	İp Oyunu	İp Oyunu	İp Oyunu	İp Oyunu
İstop		İstop				İstop		İstop
Kedi-Fare	Fare Ve Kedi		Kedi Fare		Mıçka İmiş	Midilli	Kedi Sıçan	Kedi Fare
Kim Gerek		Alaydan Malaydan	Abeleçke	Davulla Zurnayla	Kim Gerek		Kim Gerek	Kim Gerek
Koltaş					Basane Kamale		Koltaş	Koltaş
Kovalamaca (Ebeleme)		Kovalamaca			Ebeleme/Elim Sende	Kilacıys	Koşturmaca	Kovalamaca
Köprü		Köprü	Köprü				Taş Köprü	
Körebe	Körebe	Körçepeç	Körebe	Körebe	Tutumiş	Kör Sıçan	Körtıkı	Körebe
Köşe Kapmaca		Köşe Kap.			Köşe Kapmaca		Şeytan Camisi	Köşe Kap.
Kulaktan Kulağa	K. Kulağa	K. Kulağa	K. Kulağa		K. Kulağa	Bozuk Telefon	Bozuk Telefon	K. Kulağa
Lastik Atlama		Lastik Atlama	Lastik Oyunu	Lastikli Oyun	Lastik Atlama	Lastik Atlama	Lastik Atlama	Lastik Atlama
Mendil Kapmaca	Mendil Kap.	Mendil Kap.	Mendil Kap.			Mendil Kap.		Mendil Kap.
Yağ Satarım (Mendil Saklama)	Mendil Sak.	Mendil Sak.	Mendil Sak.	Basmacık	Mendil Sak.	Yağ Satarım	Mendil Sak.	Yağ Satarım
Misket (Çukurda)			Çukurda Misket		Likeri		Aşığı Çukura Atma	Çukurda Misket
Ok-Yay		Ok- Yay				Ok-Yay	Ok-Yay	
Saklambaç	Saklambaç	Saklambaç	Saklambaç	Saklambaç	Yumulka	Uyaca	Yummacık	Saklambaç
Salıncak		Salıncak				Salıncak	Salıncak	Salıncak

Sandalye Kapmaca	Sandalye Kapmaca					Sandalye Kapmaca			
Sapan	Sapan	Sapan	Sapan		Praçka	Sapan	Sapan	Sapan	Sapan
Sek Sek	Sek Sek	Ayakçık	Sek Sek	Mak Mak	Fora	Sek Sek	Sek Sek	Sek Sek	Sek Sek
Şans		Şans					Aşık		
Taş Sürüme	Taş Sürme		Taş Sürme		Taş Sürüme	Kayaca	Anakız Camisi	Taş Sürme	
Topaç	Topaç	Topaç	Topaç		Topaç	Zumzara	Topaç	Topaç	Topaç
Uçtu Uçtu	Uçtu Uçtu		Uçtu Uçtu		Uçtu Uçtu	Uçtu Uçtu		Uçtu Uçtu	Uçtu Uçtu
Uçurtma		Uçurtma				Uçurtma	Uçurtma		Uçurtma
Uzun Eşek	Uzun Eşek	Uzun Eşek		Eşekçik		Eşekçik	Uzun Eşek	Uzun Eşek	
Yerde Ne Var?						Gökte Ne Var Yerde Ne Var		Yerde Ne Var Yer Boncuk	
Yılan (Kuyrukyakalama)	Tren			Yılan				Tren	
Yumurta Taşıma						Yum. Taşıma		Yum. Taşıma	Yum. Taşıma
Yüzük Saklama		Yüzük Saklama	Yüzük Saklama	Kopçacık	Yüzük Saklama/ Potkap	Yüzük Saklama	Yüzük Saklama	Yüzük Saklama	Fincana Yüzük Saklama
Lastik			Lastik Atlama						Lastik

Tablo 4 incelendiğinde, kültürel oyunların çoğunluğunda isim benzerliği olmakla birlikte ülkelere göre dil farklılığından kaynaklanan isim değişikliklerinin de olduğu görülmektedir. 5 taş, yakan top, çelik çomak, körebe, yağ satarım, saklambaç ve sek sek oyunlarının 10 bölge/ülkenin tamamında görülen kültürel oyunlar olduğu belirlenmiştir. Ortak kültürel oyunlar arasında 9 bölge/ülke arasında benzerlik gösteren 9 taş, aşık atma, ip oyunu ve yüzük saklama oyunları ikinci sırada yer almaktadır. Çömlekçik, domuzcuk, don, el kızartma, el-ayak çekme, halka sürme, sandalye kapmaca ve yerde ne var oyunları ise sadece iki bölge/ülke arasında benzerlik gösteren oyunlar olarak gözlenmiştir. Araştırmanın ulaşılabilen saha ile sınırlı olduğu düşünüldüğünde daha fazla saha araştırması yapıldığında benzerlik oranının da artacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer alt sorusu olan kültürel oyunların cinsiyet, mekan, materyal ve desteklediği gelişim alanına göre nasıl özelliklere sahip olduğuna yönelik araştırma sonucu Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5

Balkanlarda Oynanan Oyunları Özellikleri

	Cinsiyet		Materyal		Mekan		Gelişim Alanı				
	n	%	n	%	n	%	n	%			
Kız	10	17	Var	36	61	İç	12	22	Zihinsel	31	52.5
Erkek	13	22	Yok	23	39	Dış	46	78	El-göz koordinasyonu	27	46
Birlikte	36	61							Kaba motor	39	66
									Dil	14	24
									Sosyal-duygusal	20	34

Çocukların cinsiyetine göre oyunları tercih etme durumlarına bakıldığında mendil kapmaca, körebe gibi grup halinde oynanan oyunların büyük bir kısmının kız ve erkek çocuklar tarafından oyunların birlikte oynandığı (%61) görülmüştür. Çoğunlukla erkek çocukların oynamayı tercih ettiği oyunların (sapan, bıçak oyunu, koltaş...) oranı ise %22 olarak belirlenmiştir. Kız çocukların oynamayı tercih ettiği oyunların (sek sek, lastik atlama, ip oyunu...) oranı ise %17 olarak gözlenmiştir.



Resim 1. Misket Oyunu (Çukurköy Köyü, Shumen/Bulgaristan)

Oyunların bir diğer özelliği de materyal kullanıp kullanılmamasıdır. Resim 1’de de görüldüğü gibi misket oyunu misket olmadan oynanması mümkün olmayan materyalli bir oyundur. Bazı oyunların oynanabilmesi için oyunun oyuncu olarak da değerlendirilen materyalin oyunun oynanması için gerekli olduğu görülmektedir. Kaydı alınan oyunlar materyal kullanımına göre değerlendirildiğinde 36 (61) oyunun (topaç, sapan, beş taş, yakan top, yüzük saklama vb.) materyal kullanılarak oynandığı görülmüştür. Geriye kalan 23 (%39) oyunun (mendil kapmaca, birdirbir, kuyruk yakalama vb.) oynanmasında ise herhangi bir materyali/oyuncağı olmadan oynanmaktadır.

Oyunlar çocuklar tarafından oynanmasının genellikle tercih edildiği mekâna göre değerlendirildiğinde, 59 oyun içerisinde 13 (22) oyunun (ip oyunu, el ayak çekme, yüzük saklama vb.) ev, okul gibi iç mekanda oynandığı, 46 (78) oyunun (çelik çomak, uzun eşek, aşık atma vb.) ise bahçe, avlu gibi dış mekanlarda oynandığı belirlenmiştir.



Resim 2. Üç Taş Oyunu (Semizovats Köyü, Saray Bosna/Bosna Hersek)

Oyunlar çocukların doğrudan hangi gelişim alanlarını desteklediği yönünde değerlendirildiğinde oyunlardan 31 (%52.5) oyunun Resim 2’de görülen 3 taş oyununda olduğu gibi zihinsel gelişimi, 27 (%46) oyunun (beş taş, aşık atma, sapan, topaç vb.) psikomotor gelişimin içinde yer el-göz koordinasyon gelişimini, yine psikomotor gelişim açısından 39 (%66) oyunun (koltaş, bilek güreşi, halat çekme) kaba motor gelişimini, 14 (%24) oyunun (bezirganbaşı, kulaktan kulağa, yağ satarım vb.) dil gelişimini, 20 (%34) oyunun (yakan top, yüzük saklama, kedi-fare vb.) ise sosyal-duygusal gelişimi daha fazla geliştirdiği belirlenmiştir. Gelişim alanları içinde genel olarak değerlendirildiğinde hareketli oyunları çoğunlukta olması nedeniyle kaba motor gelişiminin en fazla desteklenen gelişim alanı olarak ortaya çıktığı görülmektedir.



Resim 3. Bezirganbaşı Oyunu (Mamuşa Köyü, Prizren/Kosova)

Resim 3’de gözlenen bezirganbaşı oyunu kaba motor gelişimini desteklemenin yanı sıra şarkı söylenmesi ve kavram kullanımı ile dil, sayma ve oyunun sonunda birbirlerini çekmede güç dengesi oluşturulması ile de zihinsel gelişimi desteklemektedir.



Resim 4. Halat Çekme Oyunu (İşkodra/Arnavutluk)

Resim 4’de görülen halat çekme oyunu, bezirganbaşı oyununda olduğu gibi halatın iki tarafındaki güç dengesini yönünden bir strateji kurmayı gerektiren zihinsel gelişimi desteklemektedir. Çocuklar bu oyunda seçme, karar verme ve değerlendirme becerilerini de kullanmaktadır. Ayrıca kaba motor becerileri kullanımının ön plana çıktığı bu oyun, grup dinamiğinin oluşması ve liderlik özelliklerinin kullanılması ile de sosyal duygusal gelişimi de desteklemektedir.



Resim 5. Kedi Fare Oyunu (Bayevitsa Köyü, Yenipazar/Sırbistan)

Resim 5’de görülen kültürel oyunda daireyi oluşturan çocuklar kedi ve fareyi dikkatle gözlemleyip fareyi yakalatmamak adına dikkatlerini odaklamakta ve zihinsel strateji kullanarak kollarını kaldırmaktadırlar. Ayrıca çocuklar arasında birlikte hareket etmeyi gerektirdiğinden işbirliği ve yardımlaşmanın olduğu bir oyun olması sebebiyle çocukları sosyal duygusal yönden de desteklemektedir. Hareketli bir oyun olan bu oyun, kaba motor ve el-göz koordinasyonunu da geliştirmektedir.



Resim 6. Kuyruk Yakalama Oyunu (Beşalma Köyü, Komrat/Gagavuz)

Resim 6'da görülen kuyruk yakalama oyunu anne kurdun bazen de kartalın yavrularını korumaya çalıştığı bir başka hayvandan korumaya çalışması kurgusuna dayanan bu oyunda öndeki çocuk kollarını açarak arkasında birbirini sıkıca tutan yavrularını kaptırmamaya çalışır. Yılan oyunu olarak da adlandırılabilen bu oyunda arkada dizilen çocuklar yakalanmamak için sürekli kıvrılmaktadır. Kaba motor becerinin kullanılmasının yanı sıra her bir yakalanan çocuğun oyundan çıkmasıyla sayma becerisinin kullanıldığı; en güçlü olan çocukların öndeki çocuğa en yakın olarak dizilmesini gerektiren stratejinin kullanıldığı; yavruları kapmaya çalışan çocuğu dikkatli takibi gerektiren zihin becerisinin ve birlikte işbirliği ile hareket etmeyi gerektiren sosyal becerilerinin kullanıldığı ve güven, korku, neşe gibi duyguların yer aldığı bir oyun olarak gözlenmektedir.



Resim 7. Lastik Oyunu (Semizovats Köyü, Saray Bosna/Bosna Hersek)



Resim 8. Sapan Oyunu (Çukurköy Köyü, Shumen/Bulgaristan)

Sapan oyunu mesafenin ayarlanarak el-göz koordinasyon kullanımının ön plana çıktığı bir oyun olarak gözlenmiştir.



Resim 10. Sek Sek Oyunu (Kozlu Kepir Köyü, Gümölcine/Yunanistan)



Resim 11. Yüzük Saklama Oyunu (Beşalma Köyü, Komrat/Gagavuz)

Yüzük saklama oyunu ele yüzüğün saklanması şeklinde oynanmasının yanı sıra mendil ya da fincan altına saklanması şeklinde de oynanabilmektedir. Şaşırtmacanın yapıldığı oyunda, dikkati yoğunlaştırma ve göz teması kurma becerileri ile seçme ve karar verme davranışları gösterilmektedir.



Resim 12. Birdirbir Oyunu (Luçitse Köyü, Rojaye/Karadağ)

Bazı oyunlar kalabalık gruplar halinde oynanırken bazı oyunlar ise iki ya da üç çocukluk küçük gruplar arasında oynanmaktadır. Küçük gruplar halinde oynanan 12 oyun (%41) (beş taş, güreş, topaç, yerden alma, tevek, mangala, at yarışı, aşık vurdurma, aşık toplama, tahmin etme, sapan, aşık çıkarma) belirlenmiştir. Birdirbir oyununda olduğu gibi diğer bazı oyunlar kalabalık gruplar olarak oynanmaktadır.



Resim 13. Çömlekçik Oyunu (Kocaali ve Koçali Köyü, Üsküp/Makedonya)

Çömlekçik oyunu çocukların birbirlerine ne pişirdiklerini sorması ile kelime bilgilerini kullandıkları, kendine yakın olan çocuğu seçerek problem çözme stratejisinin yer aldığı ve birbirinin yerine hızlı koşarak geçmelerinin gerektiği iki grup halinde oynanan bir oyundur.

Oyunda dil gelişimi, kaba motor gelişimi, el-göz koordinasyonu, zihin gelişimi ve sosyal duygusal gelişim desteklenmektedir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Balkanlardaki çocuk oyunlarının ortaya konulması amacıyla yapılan araştırmada 10 ülkede 18 şehir ve 22 köy ziyareti yapılmış ve 330 oyun, kayıt altına alınmıştır. Kaydı alınan oyunlar analiz edildiğinde toplamda 78 farklı oyun çeşidi gözlenmiştir. Bu oyunlardan 59 oyunun farklı bölgelerde aynı oynanış şekliyle tekrarladığı görülmüş ve 59 oyun bölge içinde ortak oyun olarak belirlenmiştir. Yazıcı Ersoy (2010) Başkurt çocuk oyunlarını araştırmış ve ülkemizdeki kültürel oyunlarla yüksek oranda benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Toplumun milli ve manevi değerlerini içinde barındıran kültürel oyunlar coğrafi bölgelere göre farklılık göstermektedir (Sümbüllü ve Altınışik, 2016). Kültürler göç, ticaret ve hızlı bilgi paylaşımı gibi değişkenle farklılaşabilmektedir. Bu farklılaşma ve değişim o toplumdaki bireylerin paylaşımlarını ve yaşantılarını da etkilemektedir (Davydov ve Radzikhovskii, 1989). Yapılan araştırmada farklı ülke/bölgeler olmasına rağmen kültürel oyunların %76 oranında benzerlik gösterdiği görülmüştür. Oyunların bu kadar benzerlik göstermesi bir zamanlar Osmanlı Devleti yönetimi altında birlikte olan bu coğrafyada, oyunlarda kültürel aktarım olduğunu göstermektedir. Habibov ve Sözen (2005) Azerbaycan ve Anadolu'daki kültürel oyunların karşılaştırmasını yaptıkları araştırmalarında oyunların ve oyunlarda kullanılan şarkı ve tekerlemelerin ortak özellik gösterdiğini belirtmiştir. Bay, Turan ve Bay (2015) Türk dünyasında çocuk oyunlarını ortaya koydukları saha araştırmasında çok geniş bir coğrafya olmasına rağmen Türk ve akraba topluluklarının yaşadığı 10 ülke/bölgede yüksek oranda aynı kültürel oyunların oynandığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde araştırmada yer alan bölge/ülkeler farklı olmalarına rağmen tarihteki ortak birliktelikleri, coğrafi olarak yakın olmaları ve Türk ve akraba topluluklarının yer aldığı bu bölgelerde oyunlardaki bu benzerliğin sebebi olarak değerlendirilmektedir.

Oyunlar kendi içersin de sınıflandırıldığında oyunların çoğunlukla hem kızlar hem de erkekler tarafından (%61) oynandığı, yine çoğunluğunun materyal kullanarak (%61) oynandığı; ağırlıklı olarak dış mekanda (%78) oynanan oyunlar oldukları gözlenmiştir. Lindberg (2012) kuşaklar arasında çocuk oyunlarının değişimini incelediği araştırmada oyunlarda mekan olarak dede/ninelerin köy meydanı gibi boş alanlar kullanırken çocukların okul bahçesini kullandığını ve çocukların geçmişte kullanılan el yapımı kültürel oyuncaklara az sayıda sahip olduğunu belirlemiştir. Clements (2004) kuşaklar arası oyun farklılıklarını incelediği

araştırmasında günümüzde çocukların daha az dış mekanda oyun oynadıkları ortaya konmuştur. Yapılan araştırmada çocukların çoğunlukla dış mekan kültürel oyunlarını oynuyor olması ve oyunlarda el yapımı doğal oyuncakları hala kullanılıyor olmaları, balkanlarda kültürel mirasın oyunlarda henüz canlı olduğunu göstermektedir.

Oyun, çocuğun bilişsel, sosyal-duygusal, fiziksel yönlerden gelişimini sağlayan en önemli unsurlardan biridir (Sevinç, 2004, Cirhinlioğlu, 2001). Çocuk, yaşamı için gereken bilgi, beceri, tutum ve davranışları oyunlar sayesinde deneyimleyebilmektedir. Çocukta duyu, dikkatli olmayı, doğru ve hızlı kararlar verebilmeyi, mutlu olmayı sağlayan oyun, çocuğun çok yönlü gelişimine destek vermektedir (Erdal ve Erdal, 2003). Yapılan araştırmada kültürel oyunların zihinsel (%52.5), el-göz koordinasyonu (%47), kaba motor becerileri (%66), dil (%24) ve sosyal duygusal (%34) gelişimlerini destekledikleri görülmüştür. Girmen (2012) Eskişehir ilindeki geleneksel çocuk oyunları üzerine yaptığı araştırmasında geleneksel çocuk oyunları aracılığıyla ilkökul programlarında çocuklara kazandırılması hedeflenen; öz yönetim, dil, problem çözme, eğlenme, karar verme, liderlik, işbirliği yapma ve takım olma becerilerinin geliştirilebileceğini sonucuna ulaşmıştır. Esen (2008) Ahıska Türklerinin oyunları üzerine yaptığı araştırmasında kültürel oyunların çocuklarda fiziki gelişimin yanı sıra sosyal gelişimi de desteklediğini belirlemiştir. Yapılan araştırmalar kültürel oyunların çocukların farklı gelişim alanlarını desteklemesi yönüyle araştırmanın sonucunu desteklemektedir.

Çocukları oyunlarda koşma, atlama, yakalama, sıçrama, gibi hareketleri tekrar etmeleri, çocuğun kaba motor becerileri olan kol ve bacak kaslarının gelişimini arttırmakta ve hareket gelişimini desteklemektedir (Özhan, 1997). Araştırmada çocukların gelişimini destekleme durumuna göre kültürel oyunlar sınıflandırıldığında en fazla % 66 oranında kaba motor gelişiminin desteklendiği görülmektedir. Oyun çocuğun özgürce içinde yer aldığı bir ortam olduğu için kendini ifade edebilme becerisiyle birlikte zihin gelişimini de doğrudan etkilemektedir (Yardımcı ve Tuncer, 2002). Araştırmada zihinsel gelişimi doğrudan destekleyen kültürel oyunların %52.5 oranında yer aldığı belirlenmiştir.

Çocuklar oyun oynayarak yaşadıkları toplumun kültürünü kazanmaktadır (Yıldızbaş ve Apaydın, 2002). Kültürün zengin bir mirası olan kültürel oyunları çocukların gelişiminde araç olarak kullanmak gerekmektedir (Başal, 2007). Kültürün kuşaktan kuşağa aktarılacak canlı tutulmasında en önemli araçlardan biri okul ve eğitimidir (Ültanır, 2003). Bay (2018) okul öncesi eğitimde kültürel oyunların eğitim yoluyla aktarımı üzerine yaptığı araştırmasında çocukların kültürel oyunları etkinlikler içerisinde öğrendiğini ve oyunlara yönelik algılarının okuldaki eğitim

sürecinde geliştiğini ortaya koymuştur. Bay'ın araştırması kültürel oyunların aktarımında eğitimin önemini ortaya koymaktadır. Yapılan araştırmanın sonucunda Balkanlarda Türk ve akraba topluluklarının yaşadığı bölgelerde birçok kültürel oyununun günümüzde çocuklar tarafından oynandığı görülmüştür. Bölgede büyük çoğunluğu ortak olan bu oyunların henüz unutulmamış olması sevindiricidir. Ancak kaydı alınamayan pek çok kültürel oyunun da unutulma riski altında olduğu görülmektedir. Çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyen bu oyunların kültürel mirasa sahip çıkılması açısından korunmasının ve gelecek nesillere eğitim yolu ile aktarımının sağlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda teknolojinin gelişmesi ile risk altına giren kültürel oyunların eğitim ortamlarında öğretilmesi ve oyunla öğretim modelinin geliştirilmesi önerilmektedir.

Kültürel oyunlar çocuğun hem kendi kültüründen hem de gelecekteki karakterlerinden ipuçları vermektedir. Dolayısıyla kültürel oyunların bilinmesi çocukları daha iyi tanımayı ve tarihsel süreçler hakkında bilgi edinmeyi sağlamaktadır (Erçelik, Dođanođlu, Koç, Köklüsoy, Çetin, Sayın ve Çağlar, 2011). Araştırmanın sınırlılığı, araştırmanın sadece belirli bölgelerde yapılmış olmasıdır. Araştırmacıların farklı bölgelerde de kültürel oyunlar üzerine farkındalık yaratacak araştırmalar yapması önerilmektedir. Bu sayede kültürel oyunların belirlenmesi ile geçmiş ve geleceğin yapı taşları ortaya konulacaktır.

KAYNAKLAR

- Arslanoğlu, İ. (2000). Kültür ve Medeniyet Kavramları. *Gazi Üniversitesi Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 15, 243- 255.
- Başal, H. A. (2007). Geçmiş yıllarda Türkiye'de çocuklar tarafından oynanan çocuk oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 243-266.
- Bay, N. (2018). Okul Öncesi Eğitimde Bir Kültür Aktarımı: Milli Oyunlar. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 82-104.
- Bay, D.N., Turan, S. ve Bay, Y. (2015). *Türk dünyasında çocuk oyunları: Bir saha çalışması*. 1.Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı, Eskişehir.
- Beğiç, N. (2017). Nebi Özdemir, Türk Çocuk Oyunları. *Türkiyat Mecmuası*, 27(2), 359-364.
- Cengiz, S. A. (1997). Karadeniz Ereğli örneğinde çocuk oyunlarının halk bilim açısından değerlendirilmesi. *Çocuk Kültürü, 1. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, 441-476.
- Cirhinlioğlu, F. G. (2001). *Çocuk ruh sağlığı ve gelişimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Clements, R. (2004). An investigation of the status of outdoor play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5(1), 68-80.
- Çoşgun, M. (2012). Popüler kültür ve tüketim toplumu. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1), 837-850.

- Davydov, V.V. ve Radzikhovski, L.A. (1989). Vygotsky's theory and the activity-oriented approach in psychology. In J.Wertsch (Ed.) *Culture communication and cognition: Vygotskian perspectives*, New York: Cambridge University Press.
- Esen, M. A. (2008). Geleneksel çocuk oyunlarının eğitimsel değeri ve unutulmaya yüz tutmuş Ahıska oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 357-367.
- Erçelik, M., Dođanođlu, N., Koç, L., Köklüsoy, N. H., Çetin, İ., Sayın, H. ve Çağlar, A. (2011). Türkiye'de oynanan geleneksel çocuk oyunları. http://gure.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/28/01/752379/dosyalar/2015_05/09050714_gelenekselocuk_oyunlari.pdf (Erişim Tarihi, 12, 03,2015).
- Erdal, K. (2019). Kaybolmaya yüz tutan bir halk geleneđi: Çelüm çelüm çemçecük veya çemçegelin. *Uludağ Üniversitesi Folklor/Edebiyat*, 25(97), 29-40.
- Erdal, K., & Erdal, G. (2003). Çocuk oyunlarında yaratıcılık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 37-46.
- Girmen, P. (2012). Eskişehir folklorunda çocuk oyunları ve bu oyunların yaşam becerisi kazandırmadaki rolü. *Millî Folklor*, 24(95), 263-273.
- Gümüştekin, N. (2007). Kültür kavramı ve Osmanlı'dan günümüze kültürel yapının incelenmesi. 38. ICANAS Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi Bildiriler Kitabı, 117-127.
- Karadeniz, M. H. (2017). Geleneksel çocuk oyunlarının matematiğe uyarlanması ve uygulanması sürecindeki kazanım ve problemlere genel bir bakış. *Kastamonu Education Journal*, 25(6), 2245-2262.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. ve Minkov, M. (1991). *Culture and organizations: Intercultural cooperation and its importance for survival*. New York: McGrawHill.
- Özhan, M. (1997). *Türkiye'de çocuk oyunları kültürü*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Keskin, A. (2009). Oyunların çocukların çoklu zekâ alanlarının gelişimine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Lindberg, E. N. (2012). Çocuk Oyunlarında İki Kuşakta Görülen Değişim. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 395-410.
- Mahiroğulları, A. (2005). Küreselleşmenin kültürel değerler üzerine etkisi. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, (50), 1275-1288.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Turan, S.). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Özden Gürbüz, D. (2016). Geleneksel çocuk oyunları ve eğitimsel işlevleri: Emirdağ örneği. *Electronic Turkish Studies*, 11(14), 529-564.
- Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sümbüllü, Y. Z. ve Altınışik, M. E. (2016). Geleneksel çocuk oyunlarının değerler eğitimi açısından önemi. *Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 73-85.
- Toksoy, A. C. (2010). Yarışma niteliği taşıyan geleneksel çocuk oyunları. *Çevrimiçi Tematik Türkoloji Dergisi*, 2(1), 205-220.
- Tuğrul, B., Ertürk, H. G., Özen Altınkaynak, Ş. ve Güneş, G. (2014). Oyunun üç kuşaktaki değişimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27, 1-16.

- Ültanır, G. (2003). Eğitim ve kültür ilişkisi eğitimde kültürün hangi boyutlarının genç kuşaklara aktarılacağı kaygısı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 291-309.
- Yardımcı, M. ve Tuncer, H. (2002). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Ürün Yayınları.
- Yıldızbaş, F. ve Apaydın, Ş. (2002). Kültür ve çocuk oyunları ilişkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 96-104.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Children Games in The Balkans

EXTENDED SUMMARY

The Ottoman Empire ruled in the Balkans for about 500 years, created a cultural influence in this region and left a mark. Our cultural plays, which are one of the most influential factors in shaping the future of the societies through the transfer of the culture to future generations, are a part of this heritage. While playing games, children acquire cultural values, history, and habits. They also shape their own role in the community according to the rules accepted by society. The transfer of cultural games is gaining importance for the acquisition of identity and personality in accordance with the society. The formation of individuals, who are in harmony with the society as a result of this transfer occurring for generations, is one of the basic factors that ensure the unity and continuity of society. The point of origin of this research are the games played today and the assumptions about the similarities between the games and the region. These games affect the cultural development of the child and thus the future of the societies

The purpose of the study is to reveal cultural child games known and played by children in the Balkans. Determining the similarities of the games with respect to region/country and determining the characteristics of cultural games according to gender, space, material and development area supported by them are the sub-objectives of the study. Structured observation method, a qualitative research method, was used in the study. Structured observation is used for better planning and systematic performance of the event to be observed. Within the scope of the research, "Cultural Game Observation Form" was developed, the form was applied, and the answers were coded by the researchers.

Within the scope of the III. Region's fieldwork of Turkish World Children's Games and Toys Project, 10 countries/regions were identified in the Balkans: Romania, Moldova-Gagauz, Bulgaria, Greece, Albania, Macedonia, Kosovo, Montenegro, Serbia-Novi Pazar and Bosnia and Herzegovina. While determining the locations to be visited in these regions/countries for data collection, the regions where the Turkish and related communities live predominantly were selected. The fieldworks of Romania and Moldova-Gagauz regions were held earlier and separately from other regions/countries due to the participation in the III. International Polyphony Turkish Language, Culture and Civilization Congress, conducted at the Ovidius University in Romania. Fieldworks of the remaining 8 regions/countries in Balkans were conducted in the field through visits within two months. In the field study conducted in 10 countries, by visiting 18 provinces and 22 villages, 330 videos consisting of the repetition of the

same games were recorded. During the data collection process of the study, the games played by children were observed and video-recorded. Data record chart showing how the games were played, with which materials, by how many children, in which time periods and the preference status of the game according to gender was filled after watching the video recordings, with consensus among the researchers and the games were described.

Fifty-nine games played in the region were designated as common cultural games. This indicates that 91% of the children's games in Balkans have similarities. However, the remaining 6 games recorded besides these games were not repeated in the Balkans countries, it was seen that they are among the cultural games known in Anatolia. It is thought that the exclusion of these games from common games may be due to the limitations of field research. 5 stones, dodgeball, tipcat, blindmans buff, duck duck goose, hide-and-seeK and hopscotch games, observed in all 10 regions/countries, were found to be the most common cultural games. Regarding the other games, 9 stones, knucklebones, rope games and ring hiding games, observed in 9 regions / countries, were the second most common cultural games. Upon the classification of the cultural games in themselves, it was seen that: games are mostly played by both girls and boys (61%); the majority were played using some materials (61%); they are mainly played outdoors (78%); they support children's mental (52.5%), hand-eye coordination (47%), rough motor skills (66%), language (24%) and social emotional (34%) development. It was revealed that female and male children often play cultural games together. These are mostly outdoor games, and they use natural materials for the game. These games support all the developmental areas of children.

Overall, results of this study show cultural games are still known and widely played in Balkans. This indicates the existence of the cultural transfer in these lands which used to be under the Ottoman rule in the past. This reveals the presences of a cultural unity through playing common cultural games, even though Balkans is formed by the states that are bound to separate borders.