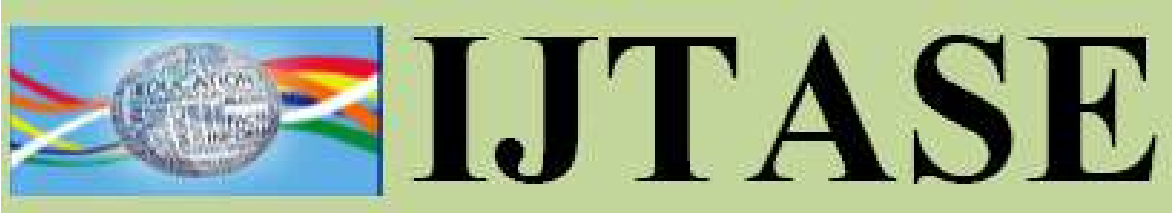


IJTASE



Volume 5 - Issue 2



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

APRIL 2016

Volume 5 - Issue 2

Editor in Chief

Prof. Dr. Teoman Kesercioğlu

Editors

Prof. Dr. Salih Çepni

Prof. Dr. Bedri Karayağmurlar

Prof. Dr. Rana Varol

Associate Editors

Prof. Dr. Nergüz Bulut Serin

Assoc. Prof. Dr. Fatoş Silman

Assist. Prof. Dr. Fahriye Atınay

Assist. Prof. Dr. Zehra Altınay

Ms Umut Tekgüç

Message from the Editor

I am very pleased to publish second issue in 2016. As an editor of International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE), this issue is the success of the reviewers, editorial board and the researchers. In this respect, I would like to thank to all reviewers, researchers and the editorial board. The articles should be original, unpublished, and not in consideration for publication elsewhere at the time of submission to International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE), For any suggestions and comments on IJTASE, please do not hesitate to send mail.

Prof. Dr. Teoman Kesercioğlu
Editor in Chief

Copyright © 2016 International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education
All rights reserved. No part of IJTASE's articles may be reproduced or utilized in any form or
by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or by any
information storage and retrieval system, without permission in writing from the publisher.
Published in TURKEY

Contact Address:

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

Editorial Team

Editor in Chief

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

Editors

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

PhD. Rana Varol, (Ege University, Turkey)

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

Associate Editors

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

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

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

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

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

Linguistic Editors

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

PhD. Nazife Aydınoglu, (İzmir University, Turkey)

PhD. İzzettin Kök, (İzmir University, Turkey)

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

Editorial Board

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

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

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

PhD. Alev Önder, (Marmara University, Turkey)

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

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

PhD. Alim Kaya, (İnönü University, Turkey)

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

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

PhD. Ayşegül Ataman, (Gazi University, Turkey)

PhD. Aytekin İşman, (Sakarya University, Turkey)

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

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

PhD. Baştürk Kaya, (Selcuk University, Turkey)

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

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

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

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

PhD. Buket Akkoyunlu, (Hacettepe University, Turkey)

PhD. Burak Basmacıoğlu, (Anadolu University, Turkey)

PhD. Cansevil Tebiş, (Balıkesir University, Turkey)

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

PhD. Duygu Çelik, (Aydin University, Turkey)

PhD. Eda Kargı, (Eastern Mediterranean University, North Cyprus)

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

PhD. Esra Gül, (Anadolu University, Turkey)

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

PhD. Fatma Noyan, (Yıldız Technical University, Turkey)

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

PhD. Ferda Aysan, (Dokuz Eylül University, Turkey)

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

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

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

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

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

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

PhD. Hakan Kurt, (Selcuk University, Turkey)

PhD. Hakan Sarı, (Selcuk University, Turkey)

PhD. Haluk Soran, (Hacettepe University, Turkey)

PhD. Hasan Avcıoğlu, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Heli Ruokamo, (Lapland University, Finland)

PhD. Ing. Giovanni Adorni, (Genova University, Italy)

PhD. Irena Stonkuvience, (Vilnius University, Lithuania)

PhD. İbrahim Çetin (European University of Lefke, North Cyprus)

PhD. İzzettin Kök, (İzmir University, Turkey)

PhD. Jerry Willis, (Manhattanville College, USA)

PhD. Larysa M. Mytsyk, (Gogol State University, Ukrainian)

PhD. M. Sabri Kocakulah, (Balıkesir University, Turkey)

PhD. Maria Truchan-Tataryn, (University of Saskatchewan, Canada)

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

PhD. Meryem Nur Aydede, (Niğde University, Turkey)

PhD. Muhittin Dinç, (Konya University, Turkey)

PhD. Mustafa Toprak, (Dokuz Eylül University)

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

PhD. Nazife Aydınoglu, (İzmir University, Turkey)

PhD. Nejdett Konan, (İnönü University, Turkey)

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

PhD. Nezihe Şentürk, (Gazi University, Turkey)

PhD. Nilgün Seçken, (Hacettepe University, Turkey)

PhD. Nuray Yörük, (Hacettepe University, Turkey)

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

PhD. Olena Huzar, (Ternopil National Pedagogical University, Ukraine)

PhD. Partow Izadi, (Lapland University, Finland)

PhD. Rana Varol, (Ege University, Turkey)

PhD. Rana Varol, (Ege University, Turkey)

PhD. Rengin Karaca, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Rengin Zembat, (Marmara University, Turkey)

PhD. Rozhan Hj. Mohammed Idrus, (University Sains Malaysia, Malaysia)

PhD. Sabahat Özmenteş, (Akdeniz University, Turkey)

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

PhD. Selahattin Gelbal, (Hacettepe University, Turkey)

PhD. Selda kılıç, (Selcuk University, Turkey)

PhD. Sinan Olkun, (Ankara University, Turkey)

PhD. Süleyman Eripek, (Cyprus International University, Turkey)

PhD. Şirin Akbulut Demirci, (Uludağ University, Turkey)

PhD. Şule Aycan, (Muğla University, Turkey)

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

PhD. Tevhide Kargın, (Ankara University, Turkey)

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

PhD. Uğur Sak, (Anadolu University, Turkey)

PhD. Valerio De Rossi, (Safety Management Research Consultant, Italy)

PhD. Veysel Sönmez, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Yadigar Doğan, (Uludağ University, Turkey)

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

PhD. Zeynep Ebrar Yetkiner Özel, (Fatih University, Turkey)

PhD. Z. Nurdan Baysal, (Marmara University, Turkey)

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

Table of Contents

Research Articles

IJTASE- Volume 5 - Issue 2 2016

KLASİK GİTAR EĞİTİMİNDE KARŞILAŞILAN ÖNKOL HASTALIKLARINA İLİŞKİN
ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Elçin ERGİN

PROCESS OF CURRICULUM DEVELOPMENT IN PAKISTAN

Ghulam HAİDER

GÜNEY KORE İLE KKTC’ DE UYGULANAN MATEMATİK EĞİTİM SİSTEMLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI

Nurdan ÖZREÇBEROĞLU, Çağda KIVANÇ ÇAĞANAĞA

LEARNER BELIEFS IN LANGUAGE LEARNING: A STUDY ON THE EFFECTS OF
CONTEXT IN LEARNERS’ PERCEPTION

Sibel KAYMAKAMOĞLU, Muhammed ATMACA

ISSN: 2146-9466

KLASİK GİTAR EĞİTİMİNDE KARŞILAŞILAN ÖNKOL HASTALIKLARINA İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ¹

STUDENTS ASPECTS RELATED FOREARM DISORDERS WHICH ARE FACED IN GUITAR EDUCATION

RA. Dr. Elçin Ergin
Harran University, Faculty of Education,
Faculty of Fine Arts, Music Education Department, Ş. Urfa-Turkey
Elcin06@gmail.com

ÖZET

Çalgı eğitimi, yoğun çaba gerektiren karmaşık zihinsel ve fiziksel eylemlerden oluşan bir süreçtir. Bu süreç içerisinde çalgı çalan bireylerin vücutlarında çeşitli rahatsızlıklar meydana gelebilmektedir. Her çalgının gerektirdiği bedensel koşullar birbirinden farklı olmakla beraber, bu zorlukların sebep olduğu fiziksel koşullar benzerlik göstermektedir. Çalgı eğitimi alan bireyler üzerinde yapılan araştırmalar ve incelemeler bu durumu doğrulamaktadır. Ülkemizde, halen Hacettepe üniversitesi fizik tedavi ve rehabilitasyon yüksek okulunda uzman fizyoterapistler tarafından tedavi edilmekte olan müzisyenler arasında gitaristlerin de olması bu çalgının eğitiminde önkol hastalıklarının önemi açısından düşündürücüdür. Bu araştırmada, gitar eğitiminde karşılaşılan önkol hastalıkları hakkında uzman görüşlerine başvurulmuş, hastalıklar ve ısınma-esneme egzersizleri hakkında bilgiler verilerek, klasik gitar eğitimine katkı sağlamak amaçlanmıştır. Ayrıca, araştırmada lisans düzeyinde klasik gitar eğitimi alan bireylerin önkol hastalıklarına ilişkin bilgi düzeyleri saptanmaya çalışılmıştır. Yapılan anket sonucunda ise öğrencilerin büyük bölümünün bu hastalıklar hakkında bilgi sahibi olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Gitar eğitimi, önkol hastalıkları, müzisyen hastalıkları.

ABSTRACT

Musical instrument education is the process which requires intense effort and originate mental and physical actions. In this process there are various disorders occur in the musical instrument players boddies. Accompanied by physical difficulties which isntrument requires differ from each other the conditions which this difficulties brought are almost similar. The researchs and examination which have been done on people who are studying instrument is accurating this condition. It is engrossing that stil there are musicians who are being healed by the physiotherapists in Physical Treatment And Rehabilitation Academy of Hacettepe University in our country in terms of forearm disorders importance. In this research, specialists aspects about the forearm disorders which are faced in guitar education by give information about this disorders and warming-stretching exercises, aim at the classical guitar education are contributed. In addition, knowledge grades about forearm disorders are tried to determinate individuals who study classical guitar at licence degree. As a result of survey is done, great part of the students don't have any knowledge about this disorders are determined.

Keywords: Guitar education, forearm disorders, musician injuries.

GİRİŞ

Müzik eğitiminin çeşitli boyutlarından biri olan çalgı eğitimi, bir çalgıyı öğrenme süreci ve çalgıyı çalma becerisini gösterebilmek için bir takım becerilerin sistematik olarak kazanılmasına (Schleuter, 1997) diğer bir deyişle, vücudun duyuşsal, bilişsel ve devinimsel sistemlerinin birlikte çalışmasına işaret eden bir süreçtir.

Bir çalgıyı çalma becerisi, üst düzey beceri olarak adlandırılmakta ve çalgı eğitiminde her çalgının gerektirdiği değişik teknik özellikler bulunmaktadır. Bu özelliklerin yanı sıra çalgı çalmanın gerektirdiği genel koşulları; duruş, tutuş, el pozisyonu, nefes ve ses kalitesi, kol, bilek, el ve parmakların durumu ve entonasyon şeklinde sıralayabiliriz (Schleuter, 1997).

¹ Bu makale, “gitar eğitiminde karşılaşılan önkol hastalıklarına ilişkin öğrenci görüşleri” adlı yüksek lisans tezinden yararlanılarak oluşturulmuştur.

Klasik gitar eğitimi de, diğer çalgılarda olduğu gibi, duyuşsal, bilişsel ve devinimsel beceriler içermekte ve hem mesleki hem de özengen müzik eğitimi türlerinde kullanılmaktadır. eğitim kelimesinden yola çıktığımızda klasik gitar eğitimi; söz konusu çalgıda edinilmesi gereken teknik ve müzikal becerilerin sistemli bir şekilde, bireyin yaşantısı yoluyla edinilmesi ve bireysel gelişmeye uygun olarak teknik çalışmalar, etüt ve eserlere ilişkin öğrenme- öğretme yaklaşımlarının uygulanmasıdır. Öğrenme, öğretme yaklaşımlarının planlanan şekilde gerçekleşebilmesi sürecinde, doğru duruş, tutuş, ve çalma tekniklerinin uygulanması önemlidir. Doğru durma enstrümanı doğru tutmaya, doğru tutma ise sağ ve sol el parmaklarının tellere ve perdelere temas etme açısının iyi ayarlanmasına ve doğru teknikle çalmaya yardımcı olan basamaklardır. Bu basamakların yanlış veya eksik uygulanması ve devamında buna bağlı teknik yanlışlıklardan dolayı, öncelikle öğrencide başarısızlık, güvensizlik yaratacak, daha ileri seviyelerde ise fiziksel zedelenmeler ve birtakım rahatsızlıklar ile sonuçlanacaktır. Meslek hastalıkları alanında yapılmış araştırmalar incelendiğinde, “bir alanın profesyonel sporcuları” olarak adlandırılan müzisyenlerin çalgı çalma esnasında en fazla kullandıkları bölge olan önkol (kolun dirsek ile bilek arasında kalan bölümü) bölgesinin en fazla hasar alan bölge olduğu görülmekte ve başta duruş, tutuş olmak üzere zedelenmelere neden olabilen unsurlar açıkça ortaya konmaktadır. Leblebicioğlu (2005), “bir parmağın MP eklem düzeyinden kaybı yasal olarak tüm vücuda göre %7’ lik bir iş gücü kaybına neden olur iken bir müzisyen için bu en azından üst düzey müzik performansının tamamen kaybı sayılabildiğini” belirtmektedir. Benzer bir çalışmada ise Yılmaz ve diğerleri (2005), müzisyenlerde en sık ifade edilen şikayetlerin % 69.5 yorgunluk, % 46.6 ağrı, % 43.2 gerginlik, % 26.6 kramp ve % 25.4 duyu bozuklukları olduğunu ve ağrı şikayeti bölgelere göre değerlendirildiğinde en fazla (% 71.1) üst ekstremitede olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Gitar eğitiminde de rastlanılabilen bu zedelenmeler ve hastalıklara karşı bireysel anlamda önlemler alabilmek ise doğru teknikle çalgı çalmanın yanı sıra önkol bölgesindeki yapılar hakkında temel düzeyde bilgi sahibi olmakla mümkün olacaktır.

Önkolun Yapısı

Önkol bölgesi kolun dirsek ile bilek arasında kalan bölümüdür. Burada, hareket sisteminin bir parçası olan ve önkolu oluşturan kemikler, eklemler, kaslar bulunmaktadır. Önkolda bulunan bu yapıların bireylerin yaşantısında önemli görevleri bulunmaktadır. Özellikle çalgı çalan bireylerin önkol bölgesini sıklıkla kullandıkları düşünüldüğünde bu yapılara ait hareketlerin aslında küçümsenmeyecek şekilde önemli olduğunu daha iyi kavramaktayız. Enstrüman çalan ve çalgı eğitimi alan bireyler, kol, el, ve parmaklarını aşırı derecede zorlayarak çalıştıklarında veya uzun tekrarlarla rağmen birkaç ölçülük bir motifi bile çalamadıklarında akıllarına gelen ilk durum eksik deşifre veya beceriksizlik olmakta, yorulan önkolda oluşabilecek herhangi bir rahatsızlık akıl edilememektedir.

Klasik Gitar eğitiminde, hem sağ hem de sol elde fleksiyon (bükülme), ekstensiyon (açılma), supinasyon (dışa doğru dönme), pronasyon (içe doğru dönme) hareketlerinin yapılmasını sağlayan kaslar icracı için hayati önem taşımaktadır. Bu yapılardan birinin zedelenmesi, diğer yapıları da etkileyecektir. Çünkü önkola bükülme, açılma, dönme hareketlerini yaptıran kemik, eklem ve kaslar birbirine bağlı yapılardır. Burada el ve parmakların hareketleri, esas olarak önkolda grup halinde bulunan kemik ve kemikler arası sağlam yapılar ve uzun kaslar aracılığı ile oluşur (Arıncı; Elhan, 1987).

Enstrüman eğitiminde her ne kadar duyuşsal, devinimsel ve bilişsel süreç ve amaçları birlikte yürütülmekte ise de, devinişsel süreç ve amaçların daha yoğundur. Elbette eğitimin belli alanlarında, özellikle de müzik eğitiminde performansın önemli olduğu bilinmektedir. Burada önemli nokta, eğitimin bilişsel, duyuşsal basamaklarıyla ilgili çalışmalar yapılırken; daha çok hareket ve onun biyolojik temeli olan ve devinişsel olarak adlandırılan iskelet ve kas sistemi çalışmalarına gerekli ölçüde yer verilmemesidir.

Çalgı Eğitiminde Görülen Fiziksel Rahatsızlıklar

Birçok ülkede, yaşadığı fiziksel rahatsızlıklar nedeniyle çaldıkları enstrümanların fiziksel özelliklerini, şeklini değiştirerek daha rahat icra için uğraşmakta olan ve fizyoterapistler tarafından düzenli tedavi programlarına katılan birçok müzisyen bulunmaktadır. “Müzik eğitimi alanında son yıllarda dünyada müzisyen sakatlanmaları konusu üzerinde fazlaca durulmakta ve son 15 yıl içerisinde ortaya çıkan “sahne sanatları tıbbi” kavramı bu konudaki ihtiyaçlara cevap vermeye çalışmaktadır” (Top, 2004).

Enstrüman çalmaya bağlı fiziksel rahatsızlıklar çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Bu tanımlardan bazıları: aşırı kullanım sendromu (Overuse Syndrome), yanlış kullanım sendromu (Misuse Syndrome), tekrarlayıcı zorlanma hasarları (RSI/Repetitive Strain Injuries) ve göreve bağlı üst organ rahatsızlıkları (Work Related Upper Limb Disorders)dır (Çimen, 2003).

Doç. Dr. Gürsel Leblebicioğlu bu rahatsızlıkları şu şekilde tanımlamaktadır:

“Aşırı kullanım sendromu, aşırı çalışma nedeniyle vücudun uyarılma yeteneğinin yeterli olamaması ve göreve bağlı organların normalin üzerinde zorlanması sonucu ortaya çıkan rahatsızlıklar için kullanılan bir terimdir. Ağrı, sorunlu bölgede şişme, kızarıklık ve sıcaklık gibi belirtiler gösterir. Çalışmaların önemli ölçüde azaltılması veya iyileşme sağlanıncaya kadar tamamen durdurulması ile rahatsızlık tamamen iyileşebilir. Yanlış kullanım sendromu ise hatalı vücut pozisyonu, enstrümanı hatalı tutuş ve çalmadaki teknik yanlışlıklar nedeni ile ortaya çıkan rahatsızlıklar için kullanılmaktadır. yanlış teknikle çalışma, vücutta fiziksel gerilime sebep olabilir ve beraberinde birçok kas ve eklem rahatsızlığı belirebilir. Bu durumda, bireyin çalma tekniğinden vücut duruşuna, kullandığı çalgının özelliklerinden bireyin biyolojik durumuna kadar birçok etmen gözden geçirilmelidir” (2006).

Literatürde hemen hemen her enstrüman ile ilişkili önkolda veya önkolu etkileyecek yerlerde bazı fiziksel rahatsızlıkların olduğunu görmekteyiz:

Keman

- Boyun Ağrısı
- Torasik Çıkış Sendromu
- Karpal Tünel Sendromu
- Kübital Tünel Sendromu
- Tendinit

Viyolonsel

- Boyun Ağrısı
- Sinir Sıkışması
- Tendinit

Klarinet

- Eklem İncinmeleri
- Karpal Tünel Sendromu
- De Quervain's Sendromu
- Tenisçi Dirseği

Obua

- Tendinit
- Tenisçi Dirseği
- Sinir Sıkışması
- De Quervain's Sendromu
- Boyun Ve Sırt Ağrıları

Vurmalı Çalgılar

- Tenisçi Dirseği
- Tendinit

Arp

- Boyun Ağrıları
- Tenosynovit
- Torasik Çıkış Sendromu
- Tenisçi Dirseği
- Kaz Spazmları/Kasılmaları

Tuşlu çalgılar

- Torasik Çıkış Sendromu
- Tenisçi Dirseği
- Tendinit
- Karpal Tünel Sendromu
- Fokal Distoni

Gitar

- De Quervain's Sendromu
- Fokal Distoni
- Karpal Tünel Sendromu
- Kübital Tünel Sendromu
- Tendinit ve Tenosynovit
- Tenisçi Dirseği
- Golfçü Dirseği
- Tetik Parmak
- Torasik Çıkış Sendromu (Chong et. Al. 1989).

Horvath (2002), bu rahatsızlıkların sebep ve belirtileri enstrümana göre farklılaşmakla birlikte, genel belirtilerini şu şekilde sırlamaktadır;

1. Çalgı çalmayı sağlayan organlarda ağrı, şişme, sertleşme, gerginlik, karıncalanma ve uyuşma hissi.
2. Nesneleri tutmada güçlük çekme.
3. Ellerde zayıflık hissi
4. El hareketlerinde sakarlık ve hantallık.
5. Şiddetli ağrı
6. Kola yayılan boyun ağrısı
7. Kol ve önkol kaslarında sürekli ağrı.
8. Çalma sırasında parmaklarda soğukluk.

9. Ellerde morarma ve kızarma.
10. Boyun ve kol tutulmaları.
11. Hareketlerde kısıtlanma.

Klasik gitar eğitiminde, çeşitli pozisyonlar için sağ ve sol el hareketlerinde aşırılık, fazla bükülme, gerilme, zor teknik pasajlarda aşırı zorlanma v.b. nedenlerden dolayı önkolda oluşabilecek rahatsızlıkları kısaca tanımakta fayda vardır. Önkolda oluşacak hastalıklar ve belirtilerin, bireyin kendi vücudunda oluşan veya değişen fiziksel durumların farkına varması, önlem alma veya profesyonel yardım alma bilinci sağlanması açısından son derece önemlidir.

Klasik Gitar Çalan Bireylerde Oluşabilen Önkol Hastalıkları

1. De Quervain's Sendromu: "Önkolun yan tarafı ve başparmaktaki tendonlarda ağrılı durumlara neden olan bu hastalık; nesneleri sıkı tutma ve bileğin bükülmesi hareketlerinde çeşitli belirtiler gösterirken başparmağa doğru yayılan ağrılara neden olmaktadır" (Crouch, 1995:83).
2. Fokal Distoni: Distoni, hareket bozukluklarına bağlı olarak ortaya çıkan hastalıklardan biridir. Herhangi bir bölgede veya dokuda kasların esnekliğini kaybetmesi olarak bilinen distoni, sinirlere bağlı hareketlerle ilgili bir hastalıktır. Bu hastalıkta kramp, kasılma, eklemlerde istem dışı bükülme ve doğrulma, koordinasyon kaybı ve önkolda yorgunluk en önemli belirtilerdir (Timoty, 2004). Distonilerde, Çalgı çalmada koordinasyon sorunları ile birlikte, özellikle hızlı ve kuvvetli hareketler gerektiren pasajların çalımı esnasında istem dışı gerilme ve kıvrılmalar görülebilir (Dawson, 1990).
3. Karpal Tünel Sendromu: bu hastalık, bilekteki sinirlerin sıkışması sonucu oluşan ve baş parmak ile orta parmakta uyuşma, karıncalanma ve ağrı belirtileri gösteren bir hastalıktır. "Çalgı çalan bireylerde özellikle sol el bileklerinde görülen karpal tünel sendromu, tekrarlı hareketler ve buna bağlı tendon kalınlaşmaları sonucu ortaya çıkmaktadır" (Leblebicioğlu, 2006). "Bilek bölgesinde karıncalanma, ağrı, sızlama gibi belirtiler, avuç içi kaslarının hareket bozuklukları ile son olarak elin kullanılamayacak duruma gelmesi ve kalıcı hasarlar ile devam eder" (Crouch, 1995:3).
4. Kübital Tünel Sendromu: ağırlıklı olarak yüzük ve serçe parmaklarını kapsayan fakat önkolun tamamını etkileyen bu hastalık (Jameson, 2004); parmaklarda güçsüzlük ve kontrol kaybına sebep olmaktadır. Gitar çalan bireylerin özellikle sol dirseklerinde görülme olasılığı yüksektir (Paull, Harrison, 1997).
5. Tendinit ve Tenosynovit: "Tendinit, tendonlarda meydana gelen iltihabi bir durumdur. Ortaya çıkma sebebi ise, yüksek gerilim altında çalışan kaslardan dolayı tendonlarda meydana gelen zedelenme ve yırtılmalarıdır. Genellikle dirsekte, bilekte ve baş parmağın altındaki kaslarda ağrı belirtileri göstermektedir" (Yağışan, 2002:5).

Tenosynovit ise, "tendon kılıfındaki tahrişli durumlardır. Aşırı gerilme ve sürtünme sebebiyle tendonların aşırı derecede uzaması ve kıvrılması ile oluşur. Bu iki hastalık için ortak bulgular ise hareketle birlikte artan ağrı ve sertlik hissidir" (Horvath, 2002:79).

6. Tenisçi Dirseği: "Dirsek kaslarında meydana gelen ve ağrılara sebep olan bu rahatsızlıkta, ağrı ile birlikte hassasiyet durumları dirsekte başlayarak tüm kola yayılmakta ve spazm, gerginlik gibi belirtilerle devam etmektedir" (Crouch, 1995:90).

7. Golfçü Dirseği: Bu hastalık, “bileğin aşırı ve şiddetli hareketlerle bükülmesi, parmakların kıvrılması ve önkolun dönme hareketlerinden dolayı meydana gelmekte ve dirseğin iç kısmında ağrı belirtisi göstermektedir” (Horvath, 2002:90).
8. Tetik Parmak: Tetik parmak rahatsızlığı,” işaret parmağındaki tendonun şişmesi ve iltihaplanması nedeniyle bu parmağın eğilerek kaskatı kalmasıdır” (Yağışan, 2002:7).
9. Torasik Çıkış Sendromu: Kolda ve elde şişme, kas zayıflığı, ince hareketlerde zorlanma, kramp, uyuşma, hissizlik gibi belirtiler gösteren bu hastalık, çalgı çalmada özellikle yanlış pozisyonla ilişkilendirilmekte çalma esnasında ağrı, yorgunluk, ısı kaybı gibi durumlara yol açmaktadır (Daum, 1998).

Hastalıkların yeri, oluşma şekilleri, müzisyenlerin, icracıların meslek hayatlarına getirdiği kısıtlamaların yanında, bu hastalıkların sebepleri de son derece önemlidir.

Önkol Hastalıklarına Neden Olan Durumlar

1. Genetik Yatkınlık: Bireyin genetik özellikleri bu tür kas ve iskelet rahatsızlıklarına yakalanma durumlarını etkilemektedir (Richard Norris, M. D., San Domenico School Music Conservatory And Virtuoso Programme.). Örneğin, “kas küçüklüğü ve zayıflığı bu hastalıklara yakalanma riskini artırmaktadır” (Leblebicioğlu, 2006).
2. Yetersiz Fiziksel Koşullanma: Gergin, zayıf ve yetersiz derecede esneyen kaslarda aşırı kullanım sendromları daha sık ortaya çıkmaktadır. Bunun sebebi ise çalışmalarından önce beden ısının arttırılmaması, ve kasların aniden, hazırlıksız çalıştırılmaya başlamasıdır. “çalışma öncesi esneme ve gevşeme egzersizlerinin yapılmaması vücudu aşırı yormakta ve zor pozisyonların çalımında önkolda zedelenmeleri hızlandırmaktadır” (Horvath, 2002:38-45).
3. Çalma ve Çalışma Saatleri: “Çalgı çalışma saatlerinin aniden arttırılması, günde 3 saat çalışan bireyin çalışmalarını 6 saate çıkartması önkol hastalıklarının oluşumunu hızlandırmaktadır. Bu noktada, Çalışma periyotlarının ayarlanması son derece önemlidir. 45 dakikalık çalışma periyotları arasında 15 dakikalık dinlenme sürelerinin olması öngörülmektedir (Horvath, 2002: 39).
4. Teknik Yanlışlıklar: Çalgı çalarken kol, el ve parmakların konumu, tutuştaki eksik ve yanlışlıklar, önkol hastalıklarının en önemli sebeplerinden biridir. Bu durum, gitar eğitiminde parmakların perdelere basışında yanlışlıklar, bileklerin fazlaca bükülmesi şeklinde örneklendirilebilir. Teknik yanlışlıklar, bireyin rahat bir şekilde icrada bulunmasını engelleyerek, aşırı güç sarf edilmesine ve önkol bölgesinde zorlanmalara sebep olacaktır.
5. Enstrüman ve Repertuar Değişikliği: Enstrüman eğitiminde, kişinin alıştığı enstrümanı değiştirmesi ve yeni enstrümanın fiziki özellikleri ve bu yeni duruma uyum sağlama süreci, aşırı zorlanmalara sebep olabilecek durumlardan biridir. Değiştirilen çalgının kişiye uygun olmaması, çalgının fiziksel özelliklerinden dolayı temiz ses veya güçlü ses elde etme amacı ile kişinin aşırı güç sarf etmesi veya teknik değiştirmesi fiziksel gerilimi arttırmakta ve devamında rahatsızlanmalar meydana gelebilmektedir. Enstrüman seçimi veya değişikliği kadar repertuar seçiminin de fiziksel rahatsızlıklara yakalanmada etkisi bulunmaktadır. Öğrencilerin fiziksel yani teknik açıdan hazır olmadıkları eserler çalışmaları, arttırılan güç ve kollara fazlaca yüklenme ile olası bir önkol hastalığının habercisi olabilmektedir.

6. Yanlış Çalışma Alışkanlıkları: Enstrüman eğitiminde bireyler, bedenlerine dikkat etmek zorundadırlar. Müzisyen birçok birey, hem günlük hayatta hem de çalgı çalma esnasında beden hareketlerini dikkatsizce yapmakta, bir hareketin gerektirdiği fiziksel yeterlilikleri düşünmemektedir. “Enstrüman çalışmalarından önce bedeni rahatlatmak ve kaslarda gevşeme-esneme sağlayacak hareketlerin yapılmaması, uzun süren çalışma periyotlarına eklendiğinde bedenin dinlenmesi ve gevşemesine zaman kalmamaktadır” (Horvath, 2002: 41).
7. Diğer Fiziksel Hareketler: Enstrüman eğitiminde, bireyin günlük hayatta yaptığı hareketler enstrümanı çalışmak kadar önemlidir. ağır ve yorucu hareketler el, kol ve parmakları yoran ve uzun süren günlük işlerde kol bölgesindeki yapılarda hasarlar meydana gelerek çalgı aleti çalışmaları ile şiddetlenebilmektedir. Günlük hayatta yapılan çok yorucu işlerden dolayı hassaslaşmış yapılar, enstrüman çalışmaları ile önkol hastalıkları için yeterli zemini oluşturmaktadır (Horvath, 2002).

YÖNTEM

Bu araştırma, betimsel bir alan araştırması olup; araştırmada kaynak tarama ve yapılandırılmamış görüşme yöntemi kullanılmış ve ilgili literatür incelenmiştir. Konu ile ilgili olarak uzman doktor ve fizyoterapistlerin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada bulunan nicel verilere ise anket yoluyla ulaşılmıştır. Araştırma evrenini Gazi Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Lisans düzeyinde eğitim alan ve Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Yarı Zamanlı Gitar Bölümünde lisans düzeyinde klasik gitar eğitimi alan öğrencilerden seçilen 43 kişilik örneklem grubu temsil etmektedir. Öğrencilere uygulanan anket yoluyla; öğrencilerin çalgılarını çalışma alışkanlıkları, çalışma ortamlarına dikkat düzeyleri, çalışma öncesi yaptıkları fiziksel hazırlıklar, önkol yapıları ve önkol hastalıklarına ilişkin bilgi düzeylerine ilişkin görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Anket yoluyla elde edilen veriler, frekans ve yüzde belirlenmeleriyle çözümlenmiştir.

Müzisyenlerin ve enstrüman eğitimi alan bireylerin sağlığını ve mesleki hayatlarını tehlikeye sokan birçok hastalığın olması, hastalıklar, sebepleri, ve sonuçları ile bu hastalıklara yol açan sebeplerin enstrümanı çalma boyutunda giderilmeye çalışılması ve klasik gitar eğitiminin daha nitelikli şekilde yürütülmesi bakımından bu araştırma önem taşımaktadır.

BULGULAR VE YORUM

Tablo 1. Öğrencilerin Gitar Çalışma ve Dinlenme Sürelerini Gösteren Dağılım

Gitar Çalışma Saatleri			Dinlenme Süreleri		
Seçenekler	f	%	Seçenekler	f	%
2 saat	23	53	Sık sık (her 45 dakikada 15 dakika)	27	63
3 saat	8	19	Büyük ölçüde (1 saat sonunda 15 dakika)	0	0
4 saat	5	12	Az (1 saat sonunda 5 dk)	9	21
5 saat	1	2	Hiç dinlenmiyorum	3	7
Diğer	6	14	Diğer	4	9
Toplam	43	100	Toplam	43	100

Tablo 1'e göre, öğrencileri gün içerisindeki gitar çalışma saatlerine yönelik yoğunluğun 2 saat süresinde olduğu görülmektedir. 6 öğrenci ise çalışma sürelerinin belirli olmadığını, her gün çalışılmamakla birlikte çalışma sürelerinin 6 saat altında düşmediğini belirtmiştir. Bu cevabı veren öğrencilerden 1'i ise ilk dönemler 6 saat olan çalışma süresini önkol hastalığı geçirmesi ve devamında gördüğü fizyoterapi sebebiyle azalttığını belirtmiştir.

Öğrencilerin dinlenme süreleri incelendiğinde ise, 23 öğrencinin (%63) sık sık dinlendiği gözlenmektedir. 6 öğrenci ise yorulduklarını hissettikleri zaman dinlendiklerini belirtmişlerdir.

Bu bilgiler ışığında; örneklem grubunun büyük bölümünün çalışma saatleri ve dinlenme sürelerine ilişkin doğru tutumlar sergilediklerini söylemek mümkündür.

Tablo 2. Öğrencilerin Repertuar Seçimlerine Ait Görüşlerini Gösteren Dağılım

Seçenekler	f	%
Çoğunlukla öğretmenin uygun bulduğu eserleri seçiyorum	16	37
Çoğunlukla seviyemin altında eserler seçiyorum	1	2
Çoğunlukla seviyemin üstünde eserler seçiyorum	8	19
Diğer	18	42
Toplam	43	100

Öğrencilerin repertuar seçimine ilişkin bulgularda, %37 oranında öğretmenin uygun gördüğü eserlerin çalındığı, %19 oranında seviye üzeri eserler tercih edildiği görülmektedir. % 42 oranında öğrencinin yaptıkları açıklamalarda ise, seçilen eserlerin sevilen eserlerden tercih edildiği fakat seviye farkı gözetmeden repertuara alındığı belirtilmiştir.

Repertuar seçiminde teknik-fiziksel seviyenin altında olması öğrencileri yormamakla beraber, örneklem grubunun seviye üstü yorucu, zorlayıcı eserlerin kişilerde oluşturabileceği fiziksel zorlukları düşünmeden repertuar oluşturdıkları söylenebilir.

Tablo3. Isınma ve Esneme İfadeleri İle İlgili Görüşlerini ve Çalışmalardan Önce Isınma Ve Esneme Hareketlerine Yer Verme Durumlarını Gösteren Dağılım

Isınma ve Esneme İfadelerine İlişkin Görüşleri Seçenekler			Isınma ve Esneme Hareketlerine Yer Verme Durumları Seçenekler		
	f	%		f	%
Basit eser ve etütler çalarak parmakları hazırlamak	28	65	Tamamen	14	33
Zor eser ve etütler çalarak parmakları hazırlamak	2	5	Büyük Ölçüde	2	5
Repertuardaki eser ve etütleri çok ağır şekilde çalarak parmakları hazırlamak	5	12	Kısmen	26	60
Diğer	8	19	Çok Az	0	0
toplam	43	100	Hiç	1	2
			toplam	43	100

Burada, öğrencilerden ısınma ve esneme ifadeleri ile ilgili olarak; ısınma için vücudun fiziksel olarak ısınıp arttırıcı, esneme için ise kasları fiziksel olarak hazırlayıcı fiziksel hareketler cevabı beklenmektedir. Burada öğrencilerin büyük bölümü ısınma ve esneme ifadelerinin “basit eser ve etütler ile parmakları hazırlamak” olduğunu belirtmiş, yalnız 8 öğrenci “diğer” seçeneği tercih etmiştir. Bu 8 öğrencinin ise 5’i yaptıkları yazılı açıklamada; ısınma ve esneme ifadeleri için kas, tendon, parmaklar ve tüm vücudun fiziksel hareketler yaparak ısıtılıp çalmaya hazır hale gelmesi olduğunu belirtmiştir.

Bu sonuçlar ışığında öğrencilerin büyük bölümünün çalma öncesi yapılması gereken ısınma ve esneme hareketleri hakkında yanlış bilgi sahibi olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin ısınma ve esneme hareketleri hakkında bilgi sahibi olmadıkları sonucu ile, bu hareketleri uygulama durumlarına yönelik; %33 oranında bu yanlış bilgiler ışığında tamamen, %60 'ının bu bilgiler ışığında kısmen uyguladıkları görülmektedir. Isınma ve esneme hareketleri hakkında doğru bilgiye sahip 5 kişinin ise sadece 4'ünün bu hareketleri uyguluyor olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin, Gitar Çalarken Kullanılan Kas Grupları, Önkol Bölgesi ve Önkol Hastalıklarına İlişkin Bilgi Düzeylerini Gösteren Dağılım

Gitar Çalarken Kullanılan Kas ve Tendon Gruplarına İlişkin Bilgi Düzeyleri			Önkol Bölgesi Hakkındaki Bilgi Düzeyleri			Önkol Hastalıkları Hakkındaki Bilgi Düzeyleri		
Seçenekler	f	%	Seçenekler	f	%	Seçenekler	f	%
Tamamen	3	7	Tamamen	11	26	Tamamen	2	5
Büyük Ölçüde	0	0	Büyük Ölçüde	0	0	Büyük Ölçüde	0	0
Kısmen	23	53	Kısmen	19	44	Kısmen	14	33
Çok Az	2	5	Çok Az	2	5	Çok Az	0	0
Hiç	15	35	Hiç	11	26	Hiç	27	63
Toplam	43	100	Toplam	43	100	Toplam	43	100

Burada, Öğrencilerin %35'inin konuyla ilgili hiçbir bilgiye sahip olmadığı görülmektedir. Gitar çalarken kullanılan kas grupları, önkol bölgesi ve önkol hastalıklarına ilişkin olarak kısmen ve çok az yanıtını veren ve toplamda %58'lik oranı oluşturan öğrencilerin enstrüman çalan bireyler olarak tamamen olmasa da önkol yapısı ve işleyişi hakkında büyük ölçüde bilgi sahibi olması gerektiği düşünüldüğünde, önkol bölgesi hakkındaki bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bölümünün önkol yapıları ve işleyişleri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığı bulgusuna paralel olarak önkolda oluşabilecek hastalıklar hakkında da %33 oranında kısmen bilgi sahibi oldukları, %63 oranında ise hiçbir bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir.

Tablo 5. Öğrencilerin Gitar Çalarken Nefes Kullanımına Dikkat Etme Durumları ve Gitar Çalma Esnasında Vücut Duruşundaki Değişme Sıklığını Gösteren Dağılım

Nefes Kullanımına Dikkat Etme Durumları			Vücut Duruşundaki Değişme Sıklığı		
Seçenekler	f	%	Seçenekler	f	%
Tamamen	8	19	Tamamen	8	19
Büyük Ölçüde	0	0	Büyük Ölçüde	2	5
Kısmen	19	44	Kısmen	20	47
Çok Az	1	2	Çok Az	1	2
Hiç	15	35	Hiç	12	28
Toplam	43	100	Toplam	43	100

Tablo 5'te de görüldüğü üzere, öğrencilerin gitar çalarken temel olarak dikkat edilmesi gereken nefes kullanımına %44 oranında kısmen dikkat ettikleri, %35 oranında hiç dikkat etmedikleri; önkol yapılarını doğrudan etkileyen vücut duruşuna ise %47 oranında kısmen dikkat ederek %28 oranıyla hiç dikkat etmedikleri görülmektedir. Buradan hareketle, araştırmaya katılan örneklem grubunun önkol yapılarını etkileyen vücut duruşu ve kaslara enerji sağlayacak nefes alımına dikkat etmedikleri söylenebilir.

Tablo 6. Öğrencilerin Gitar Çalma Esnasında Önkol Bölgelerinde Rahatsızlık Belirtileri Olma Durumlarını Gösteren Dağılım

Gitar Çalışmaları Sırasında Dirseklerde Oluşan Uyuşma, Kramp ve Ağrı Durumları			Gitar Çalışmaları Sırasında Bileklerde Oluşan Uyuşma, Kramp ve Ağrı Durumları			Gitar Çalışmaları Sırasında Parmaklarda Oluşan Uyuşma, Kramp ve Ağrı Durumları		
Seçenekler	f	%	Seçenekler	f	%	Seçenekler	f	%
Tamamen	3	7	Tamamen	1	2	Tamamen	3	7
Büyük Ölçüde	1	2	Büyük Ölçüde	2	5	Büyük Ölçüde	2	5
Kısmen	16	37	Kısmen	13	30	Kısmen	14	33
Çok Az	2	5	Çok Az	3	7	Çok Az	4	9
Hiç	21	49	Hiç	24	56	Hiç	20	47
Toplam	43	100	Toplam	43	100	Toplam	43	100

Tablo 6'ya göre, öğrencilerin %37'sinin dirseğinde, %30'unun bileğinde ve %33'ünün parmaklarında uyuşma, kramp ve ağrılı durumlar belirmektedir. Öğrencilerin büyük bölümü, önkolda bu tarz belirtilerin hiç olmadığını belirtse de, tamamen bu belirtilerin olduğu durumların da olması düşündürücüdür. Dirseklerinde rahatsızlık belirtisi olan öğrencilerin %9, bilekte %7 ve parmaklarda %13 oranında olduğu gözlenmekte ve parmaklarda bu belirtilerin daha fazla öğrenci tarafından hissedilmesi önemlidir. Ayrıca, bu belirtilerin tamamını hiç hissetmediğini söyleyen öğrencilerin toplamdaki sayısı ile kısmen hisseden öğrenci sayısının birbirine yakın olması önemlidir. ayrıca, bilek bölgesi dışında rahatsızlık belirtileri yaşayanların sayısı hiç rahatsızlık belirtisi yaşamamış olanların sayısından fazladır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Önkol bölgesinde en fazla rahatsızlık görülen bölümün %54 oranında parmaklar, %51 oranında dirsek, ve %44 oranıyla en az bilek olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkarak öğrencilerin büyük bölümünün önkol bölgesinde şiddeti farklı da olsa bir rahatsızlık belirtisi yaşadığı sonucunu çıkartabiliriz.

Tablo 7. Öğrencilerin Önkol Bölgelerinde Oluşan Rahatsızlık Belirtileri Karşısında Önlem Alma Durumlarını Gösteren Dağılım

Seçenekler	f	%
Tamamen	9	21
Büyük Ölçüde	2	5
Kısmen	20	47
Çok Az	0	0
Hiç	12	28
Toplam	43	100

Tablo 7'de, araştırmaya katılan öğrencilerin %28'inin rahatsızlık belirtileri karşısında hiçbir önlem almadıkları görülmektedir. %74 oranında farklı düzeylerde önlem alınmasının yanında, bu belirtiler karşısında yeterli önlem alınmadığında ciddi rahatsızlıklar oluşabileceği ve kısmen önlem alan öğrencilerin tamamen ve büyük ölçüde önlem alan öğrencilerden fazla olmasından yola çıkarak, öğrencilerin yeterli derecede önlem almadıklarını söyleyebiliriz.

Tablo 8. Öğrencilerin Teşhis Edilmiş Bir Önkol Hastalığı Olup Olmadığını Gösteren Dağılım

Seçenekler	f	%
Evet	4	9
Hayır	39	91
Toplam	43	100

Tablo 8'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bölümünde bugüne kadar uzmanlar tarafından teşhis edilmiş bir önkol hastalığı olmadığı görülmektedir. Anket cevaplarının yanı sıra, önkol

rahatsızlığı bulunmamış öğrencilerin yaptığı yazılı açıklamalarda, bu öğrencilerin belirtiler oluşmuş olsa bile doktor ve fizyoterapistler ile görüşmedikleri için var olma ihtimali olan bir önkol hastalığının teşhis edilememiş olduğu sonucuna ulaşabiliriz.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmaya katılan öğrencilerin, gitar çalışma sürelerine ilişkin doğru tutumlar sergiledikleri saptanmıştır. Öğrencilerin bir bölümünün, öğretim elemanının seçtiği eserleri çalışmakta olduğu, kendi repertuarını seçen öğrencilerin ise teknik seviye gözetmeden, beğenileri doğrultusunda seviyelerinin üzerinde, zorlayıcı eserler tercih ettikleri belirlenmiştir.

Araştırma grubunun gitar çalma ve çalışmalardan önce yapılması gereken ısınma ve esneme çalışmaları hakkında bilgi sahibi olmadıkları ve ısınma-esneme hareketleri uygulayan öğrencilerin ise tamamen yanlış çalışmalar yaptığı saptanmıştır.

Öğrencilerin, enstrüman çalarken kullanılan önkol bölgeleri hakkında bilgi sahibi olmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırma grubunun, enstrüman çalmada temel gereklilik olan vücut duruşu ve nefes kullanımına dikkat etmediği belirlenmiştir.

Gitar çalma esnasında, öğrencilerin büyük bölümünün bir fiziksel rahatsızlık yaşadığı ve en sık rahatsızlık hissedilen bölgenin bilek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin bu belirtiler karşısında yeterli derecede önlem almadıkları belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bölümünün doktor tarafından teşhis edilmiş bir önkol hastalığı bulunmadığı sonucuna ulaşılmış fakat öğrencilerin rahatsızlık belirtilerinde yeterli önlemi almamış olması ve doktor veya fizyoterapist kontrolüne başvurmamış olmaları sebebi ile bu sonucun kesin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına benzerlik taşıyan bazı araştırmalar, müzisyenlerin kas ve iskelet sistemi rahatsızlıkları hakkında yeterli önlemi almadığını ortaya koymaktadır. Örneğin Avcı (2005)'nın, lise dönemindeki konservatuar öğrencilerinin kas iskelet sistemlerine ait bozuklukları olup olmadığını araştırmak ve varsa, tedavisine yönelik çalışmalar yapmak amacı ile konservatuarın piyano ve yaylı çalgılar bölümünden toplam 22 öğrenci; kontrol grubunu ise Edirne Lisesi'nden 25 öğrencinin oluşturduğu postür analizi, kısalık testi, goniometrik ölçüm, kas testi, Beighton laksite değerlendirmesi, ağrı sorgulaması yaptığı ve karışık ölçülerini aldığı öğrenciler arasında, ağrı bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuş ve mesleki bozuklukları doğal kabul eden ve genel olarak bunlar için çözüm aramayan öğrencileri rehabilitasyon hakkında bilgilendirmek ve ihtiyacı olanları uygun tedavilere yönlendirmek gerekliliği ortaya konulmuştur. Durakbaşı (2005)'nin müzisyenler ile yaptığı çalışmada ise; aktivite tipi, fiziksel koşullar, ve performans faktörlerinin birer rahatsızlık sebebi olabildiği belirtilerek cerrahi müdahale öncesinde kondisyon hareketleri, fiziksel koşulların düzeltilmesi ve ısınma hareketlerinin gerekliliği üzerinde durulmuştur.

ÖNERİLER

Enstrüman eğitiminde görülen fiziksel rahatsızlıkların bireyin eğitimi ve profesyonel müzik yaşantısını olumsuz etkilediği bir gerçektir. Müzik yaşantısının bitmesi ile sonuçlanabilen bu rahatsızlıklar karşısında hem müzik eğitimi veren kurumların hem de bu eğitimi alan bireylerin daha bilinçli hareket etmesi gerekmektedir. Öncelikle, lisans düzeyinde klasik gitar eğitimi veren kurumlarda, ders yapılan ortamların fiziksel özellikleri ve araç gereçlerin çalgıyı rahat çalmaya yönelik düzenlenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin bireysel çalışma koşullarının yanı sıra ders saatleri içerisinde de dinlenme süreleri olması ve durumun ilgili öğretim elemanları tarafından denetlenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Çalma ve çalışma durumlarında yapılması gerekenlerden önce bireyin kendi vücudunu, çalgısını çalarken kullandığı yapıları tanıması enstrüman eğitimini olumlu yönde etkileyecektir. Ne yazık ki müzik eğitimi veren kurumlarda vücudu tanımaya yönelik bir ders bulunmamaktadır. Bu noktada, lisans seviyesinde çalgı dersleri okutulan bölümlerde mutlaka temel seviyede anatomi veya çalgı çalmanın fiziksel temellerine yönelik derslerin olmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin gitar çalışmalarına başlamadan önce yapılması gereken ısınma ve esneme hareketleri hakkında bilgi sahibi olması ve denetlenebilmesi açısından ilgili öğretim elemanlarının da konuyla ilgili bilgi sahibi olması gerekmekte, bu sebeple gitar öğretmenlerinin öğrencileri ile birlikte düzenli şekilde uzman doktor ve fizyoterapistlerle görüşmesinin gereklidir. Bu yaklaşım, olası rahatsızlıkları önlemeye yardımcı olacak ve bireysel gitar derslerinin daha sağlıklı geçmesini sağlayacaktır. Ayrıca ülkemizde düzenli olarak yapılan “Müziyen Sağlığı Günleri”nin takip edilmesinin ve öğrencilerin bu etkinliklere katılmaya teşvik edilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Bir müzikal yorumu güçlendiren en temel öğe çalgıyı doğru teknikle yani doğru fiziksel hareketlerle çalmaktır. Bu noktada öğrencinin vücut, kol, bilek, parmaklarının duruşundan çalgıyı çalmasına kadar öğretmene büyük görevler düşmektedir. Bu noktada, klasik gitar eğitiminde öğrencinin öğretmen tarafından devamlı gözlenmesi ve fiziksel anlamda yapılan hataların öğrenciyi rahatlatarak öğelerle düzeltilmeye çalışılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Bedensel rahatlatma tekniklerinin yanı sıra ilgili öğretim elemanı her öğrenci için gerekli teknik çalışmaları öğrencinin fiziksel seviyesine göre bizzat belirlemelidir. Üzerinde çalışılan eser veya etütler incelenerek öğrencinin fiziksel hareketlerini kısıtlayan bölümler üzerinde küçük teknik çalışmalar yapılmasının, zor bir bölümün parçalar halinde ele alınarak ve teknik anlamda sadeleştirilerek öğrenciye kısa periyotlar halinde çalıştırılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Çalışılacak eserlerin fiziksel hazır bulunuşluk göz önüne alınarak seçilmesi öğrenciyi hem fiziksel hem de psikolojik açıdan rahatlatacaktır. Ayrıca, öğrencilerin gitar çalışmaları süresinde önkol rahatsızlığı yaşama durumlarını en aza indirmek amacı ile öğretmen gitar çalışmalarını (ısınma esneme hareketleri yapma durumları, çalışma ve dinlenme süreleri, repertuar seçimi, vb) bütün olarak düşünmelidir. Öğrencilere çalma ve çalışma öncesi yapılması gereken fiziksel hareketlerinin ders içeriğine eklenmesi ve her dersin başında öğretmen ile birlikte mutlaka yapılmasının gitar eğitiminde performansı arttıracak olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Arıncı, K., & Elhan A. (1987). *Anatomi*. Ankara, Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Chong, J., Lynden, M., Harvey, D., & Peebles, M. (1989), Occupational Health Problems Of Musicians. *Canadian Family Physician*, 35, 2341-2348.
- Crouch, T. (1995). *Carpal Tunnel Syndrome & Repetitive Strain Injuries*. Published By Frog Ltd, North Atlantic Book, Berkeley.
- Çimen, G. (2003). Çalgı Çalmaya Bağlı Fiziksel Rahatsızlıklar. *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu*. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Daum, M. C. (1988). *PT, MPH The Biographical Notes of Robert Schumann, Musculoskeletal Problems In Musicians*. Center For Safety In The Arts Publication. New York.
- Durakbaşı, O. (2005). Müziyenlerde omuz problemleri. *Müziyen Sağlığı Günleri-I*, 11-12 Mart 2005, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Dawson, J. W. (1990). *Upper Extremity Injuries in High Level Instrumentalists: An End-result study*. Medical Problems of Performing Artist, 11 (3): 35-38.
- Horvath, J. (2002). *Playing Less Hurt*. Morris Publishing, USA.
- Jameson, T. (2001). *Repetitive Injuries Strain Continue To Plague Musicians*. <www.musicianshealth.com/newpage5.html> (2005, Subat 18).
- Leblebicioğlu, G. (2005). Enstrümantalist Müziyenlerde El Sorunları. *Müziyen Sağlığı Günleri-I*, 11-12 Mart 2005, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

- Norris, R., M. D. (2005) Overuse Injuries. San Domenico School Music Conservatory & Virtuoso Program.
- Paull, B., & Harrison, C. (1997). *The Athletic Musician*. Scarecrow Press.
- Schleuter, S. L. (1997) *A Sound Approach to Teaching Instrumentalist*. 2nd edn. Kent, OH: Kent State University Press
- Top, Ü. A. (2004). *Çalgı Eğitiminde Vücudun Bütünsel ve Doğru Kullanımına Yönelik Uygulanabilecek Yöntem ve Tekniklere Genel Yaklaşımlar*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Yağışan, N. (2002). *Farklı Bir Alanın Profesyonel Sporcuları Müzisyenler*. G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, Sayı 1, s 183-194.
- Yılmaz, A. N., Dokuztuğ, F., & Yeşildal, N. (2005). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Bölümü Akademik Kadrosu ve Öğrencilerinde Kümülatif Travma Prevalansı. *Müzisyen Sağlığı Günleri-I*, 11-12 Mart 2005, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

EXTENDED ABSTRACT

Performance plays an important role in education, in some fields of education in particular. For example, when it comes to technical education and art education, the first thing to come into mind is the performance based skills. Another field where performance is remarkably important is instrument training (Uçan, 2005). Each instrument requires different techniques and skills unique to it, however generally the instrument playing techniques consist of position, holding, use of bow, hand position, breathing, voice quality, wrist, arm and fingers' position, intonation, and vibrato. Classical guitar, which rapidly climbs up in the musical training, is mostly preferred in the vocational musical training because it has all features of polyphony. It has also become an integral part of the popular music as both a solo and accompanying instrument. Guitar training which is sustained in the Music Teaching Programs and conservatories of our country for vocational purposes starts with choosing the instrument on condition that it is suitable for the body of the student, and this selection is made based on the common decisions and help of the instructors. As in all other instruments, guitar training also requires some physical conditions. Such physical conditions mainly depending on the forearm region are shaped according to the individual's use of the instrument. Forearm elements consisting of interrelated mechanisms affect each other and therefore position of the knee and position of the hand affect the fingers. To play an instrument each musician uses his fingers, and also position, holding and playing forms unique to each instrument training cause musicians to have some disorders relevant to their instruments. For instance, it is normal for a violin player to have arm, wrist and finger disorders, but more often to complain from shoulder and neck pains. On the other hand, because guitar slightly affects the natural position of the human body, it is considered the main disorders of the individuals taking guitar training are on forearm region and fingers. In the field of music education, musician injuries have recently been investigated in the world and a new concept called performing arts medicine which has derived in the last 15 years is now trying to meet the needs of the musicians. Performing arts medicine is a specialty which aims to prevent and treat the injuries and diseases of musicians stemming from playing instruments (Top, 2004). Occupational diseases arising from playing instruments are defined in different ways. For the general disorder of playing instrument, generally the terms such as overuse syndrome, misuse syndrome, and repetition syndrome are used. Additionally, another term preferred in recent years is the upper limb disorders related to the occupation. Upon analysis of different researches, it is clearly observed that disorders may occur on legs, waist, neck regions of the body during instrument training, however the disorders heavily originate in the forearm region. The disorders and the relevant regions may differ according to the instruments, however all disorders usually show similar indications until diagnosis. The forearm region, which is the utmost used part of the body, in other words the part which moves the most in the body during classical guitar training, may be affected from different playing techniques or holding styles while playing the guitar. For example, different playing techniques with right and left hand at bare position and other positions cause extreme bending, stressing of wrists, distorting the knees, squashing of the structures allowing the wrist to bend, irritation of muscles ensuring the bending and moving of fingers, and little tears in the tissues of the region where the forearm links to the knee. Due to bending of the wrist, nerves are forced to inappropriate moves and irritated and therefore the long

term finger stretching and instrument playing activities cause forearm diseases. Investigating the reasons of a forearm disease which can progress to terminate the occupational lives of musicians is critical for revealing the causes related and not related to the instrument. For students playing guitar in education faculties and conservatory programs, physical happiness related to the instrument is not a warranty of personal performance. This is also a very important step in the advanced occupational life as a trainer. Besides investigating the causes of forearm diseases, raising the awareness of individuals on physical and musical technical aspects relevant to the diseases is also very important. The fact that students are not informed of the physical disorders they would experience while they play the guitar or do not see a doctor despite an existing disorder feeling, reveals that informing them at the beginning of the instrument training is crucial. In guitar training, before the technical link between the instrument and the students, training the students about the muscle-skeleton system at basic level will allow them consider the mechanism they use while playing the guitar. In addition to provision of such information, a probable forearm disorder may be prevented with correct technical studies and regular physician visits by means of examining whether the relevant disorder is genetic or instrument based. Furthermore, performing warm up and stretching exercises recommended for musicians before and after the guitar courses will be beneficial for the efficiency of the guitar training process.

PROCESS OF CURRICULUM DEVELOPMENT IN PAKISTAN

Ghulam Haider

Department of Special Education, University of Punjab, Lahore, Pakistan

haider038@gmail.com

Abstract

An educational system depends upon a curriculum to systematize and execute the process of education. Curriculum is a channel that helps teachers and other agents to impart education to approaching generations. There is a lot of difference between theory and practice that is why only experts are not enough to develop a curriculum unless and until it involves practitioners who have relevant and sufficient experience of teaching and learning to develop curriculum at a grass root level. No doubt it is a very difficult and a hard nut to crack like task that the developers of curriculum has to face while fitting a curriculum into a specific context under certain conditions.

Keywords: Educational system, curriculum development, Pakistan.

Introduction

The questions like these mostly put the curriculum developers into trouble for example; what content is suitable for teaching, why a certain cluster of content is necessary to teach, what way is suitable enough to impart this knowledge to the learners, and when the process of assessment and evaluation is necessary to know whether the set objectives have been achieved or not. In Pakistan the whole process of curriculum development is contradictory to a standardized and generalized process of curriculum development prevailing in the developed countries. Here experts are inducted to develop curriculum rather involving practitioners in this process. These experts tend to address the question of what content should be delivered to the learners rather than addressing the question of all those above mentioned questions being addressed in developed countries. Until the whole process of desired curriculum is overanalyzed into mainstream teaching and learning environment, the desired outcomes seem to be unattainable. Till day people have defined curriculum in various ways according to their perception, conception and interpretation. Curriculum is not a static process, rather it is a dynamic process that evolves according to the needs and demands of the, society and learners. This process of evolution is life-long and demands attention to run along the main stream. So for its smooth sail and better development both practitioners and theorists must evolve it according to the needs of learners, society and specific context and conditions. These conditions are apparent and known to us. This neither challenges to the centralization of the curriculum nor threatens any national integrity. The participation of the teachers in the process of curriculum development will help them update and improve not only to the curriculum but also for the better and effective teaching and learning process itself.

If we really want to see our curriculum and education successful there is a dire need to involve the teachers who are fully aware of the dynamics of curriculum, in the process of curriculum development. A conventional concept of curriculum that curriculum is a combination of all planned and unplanned academic activities that are carried out inside the four walls of a school must be revised and re-defined. It must go beyond the academic activities to the collected vision, national ideology and a philosophy of a nation and country. Curriculum must be such a dynamic one that may have direct influential effect on the teachers and their belief systems. In a country where educational experiences for learners are very rare and even nothing to none curriculum must become an agent of change from non-productive academic activities to a productive vehicle for providing practical and activity based academic experiences to the children. This new concept of curriculum may provide our policy makers, practitioners, and learners' broader implications of curriculum. Curriculum as has multidimensional meanings, aspects, types and definitions for example; implicit curriculum, explicit curriculum, hidden curriculum and core-curriculum, however a single line definition of curriculum is a difficult task. Its definition depends upon the national ideology, value system, the belief system of a nation and

the context where this curriculum evolves. This concept of curriculum makes context or situation, the role of teachers, head teachers and supervisory personnel very significant.

In fact, the school curriculum becomes operational when it is enacted by teachers through teaching. However, curriculum contains four major elements objectives, content, teaching methods and students assessment evaluation. Each component is considered to be equally important. In the context of Pakistan, curriculums referred to as an official curriculum excluding hidden curriculum whereas the latter also plays a very crucial role in the educational institutions. Thus, curriculum is considered as a vehicle to transfer the societal values and norms through the teaching learning process in the educational institutions. Therefore, curriculum should respond to the societal needs and values so that the young generation could be physically, socially, morally and intellectually developed as active citizens. The following sections will discuss the curriculum development process and its implications for education in Pakistan.

CURRICULUM DEVELOPMENT IN THE LIGHT OF NATIONAL EDUCATION POLICIES

After the independence of Pakistan, the first educational conference was convened in Karachi in 1947 to restructure and reshape the whole process of education including the process of curriculum in order to make curriculum effective and responsive to the needs of the country. But, the fruitful results could not be achieved. Therefore, in 1959 the national commission on education was set up to review the whole education system of the country. Although, it was time consuming task, it produced an explicit framework for promoting education in Pakistan aiming at restructuring the education system. The objectives of education were elaborated and emphasis was laid on the overall development of an individual through education process so that he/she could become effective member of the society. But due to several reasons, our education system was not to fully achieve the desired objective.

In late 1960s, it was realized that there was a need to formulate new education policy in order to bring about changes in the education as a whole. This policy also focused on the quality education and character building of the young generation that appeared to be marvelous on paper other than putting these ideas into practice through the curriculum. After a few years a new government took over and announced another educational policy in 1972 for a period of 8 years which provided a comprehensive list of objectives of education including the promotion of ideology of Pakistan, building national cohesion by promoting social and cultural harmony among the people, nurturing the total personality of the individual, mobilizing the youth for leadership roles. It was proposed that these objectives can be achieved through the translation of curriculum into classroom practice. For example; the Educational Policy (1972-80) mentioned that 'relevant curricula will be prepared in line with the nation's changing social and economic needs compatible with its basic ideology and to provide a massive shift from general education to more agro technical education' (Government of Pakistan 1972). In the light of the above policy objectives, the curricula at the primary, secondary and tertiary levels were revised and implemented in the educational institutions but the policy could not fully achieve its targets. However, another educational policy was introduced in 1979. This policy also retained more or less the same objectives of the past policies. However, this policy laid an emphasis on the individual as a good Muslim and making him/her effective member of Muslim Ummah. Education Policy emphasised the need for creating awareness in every student that he/she as a member of Pakistani nation was also a part of the universal Muslim Ummah and that it was expected of him/her to contribute towards the welfare of fellow Muslims.

In line with the National Education Policy 1979, a gigantic task of restructuring or renovating curriculum was done to ensure that adequate content on Islam and Islamic ideology was included and due coverage was given to instructional materials aimed at promotion of national

cohesion and integration. Textbooks of all levels were revised to ensure that Islamic ideology was protected and high academic standards were maintained. The concept of an integrated curricula and textbooks was also reinforced. At the primary level, more emphasis was given to practical work and creative activities so that children could gain desired attitudes and skills. However, Education Policy 1979 clearly stated that before revising the existing curriculum, the evaluative studies will be undertaken to identify strengths and weaknesses of the existing curriculum which seemed an encouraging trend to develop curriculum in line with findings of evaluative research. In the past, looking at the curriculum and text-books it appears that no systematic research/ evaluation were conducted to develop bases for the revision and restructure of the curriculum. Therefore, our process of curriculum development was more relied on their intuitive knowledge and arm chair research approach of curriculum planners who failed to consider the reality of instructional and learning milieu. However, the revision of curriculum and textbooks has become a regular feature without much improvement. Our school curriculum has to be based on research so that the balanced and coherent curriculum and textbooks could be developed. This can only be possible by developing expertise of personnel responsible for the preparation and production of books. After a period of about 13 years a new National Education Policy was announced called the National Education Policy 1992-2002 which emphasised the importance of an Islamic Order enabling the students to understand the message of the Holy Quran, imbibe the spirit of Islam, and appreciating its world view in the context of scientific and technological advancements. This policy endorsed some of the factors such as limited financial resources, poor appreciation of educational priorities, inadequate delivery system, population pressure, low participation of education, poor quality of teaching, overloaded textbooks, lack of self-learning etc. The National Education Policy 1992-2002 further revealed that our education system has not been able to build the capacity of human capital which could provide high rates of return to society. In order to develop institutional capacity building, policy envisaged the improved quality of public instruction, textbooks, evaluation techniques, and teachers training. The most important thing was that it highlighted the importance of redefining the role of teachers. The Educational Policy further provided the seventeen principles as a conceptual framework to restructure the education system in the country. However, some measures were taken to renovate curriculum in line with the above conceptual framework. It would have been better if these measures were based on research outcomes. Like other educational policies, this policy also seemed to be based on rhetoric rather than reality.

Following the National Education Policy 1992-2002, the Government of Pakistan announced the current National Education Policy in 1998 which also emphasised the importance of the 'curriculum as a central covenant of educational development' which needed major reforms. It suggested the starting of a new cycle of curriculum development at all levels of education by professionals, who are trained in the science of curriculum development; bringing about cognitive compatibility between one level of curriculum and the next; eliminating unnecessary overcrowding of subjects in the curricula and allowing the production of competitive textbooks in the private sector with the possibility of different books to be prescribed by different institutions. This issue had also been highlighted in the Eighth Five Year Plan (1993-98) that the education would be improved through "Qualitative improvements of physical infrastructure, curricula (by making the courses demand-oriented), textbooks, teacher training programmes, and examination system at all levels of education" (Government of Pakistan 1994, p.300). However, research has not been considered as an integral part of curriculum development and evaluation process.

PROCESS OF CURRICULUM DEVELOPMENT IN PAKISTAN

Before 1972, there was no permanent institution responsible for curriculum development in Pakistan. Saeed (1977) noted that before this time, curriculum development was not visualized

as distinct, separate and specialized function. The entire curricular activity was carried out through committees which were created for a specific purpose at a specific time and were dissolved as soon as the task was over. To fulfill the gigantic task of curriculum revision and further development, the National Bureau of Curriculum in Islamabad was reorganized and strengthened in 1972. A primary feature which distinguished the education system in general and curriculum in particular, however, in all four provinces of Pakistan, parallel Bureau of Curriculum and Extension Wings were established in 1972 independently aimed at revising the school curriculum in close collaboration with the Central Bureau of Curriculum and Textbooks, Islamabad, but the role of the Provincial Bureau of Curriculum and Extension Centre was somewhat limited (Memon 1989). The present processes of curriculum development are based on the center-periphery approach which emphasizes achieving the desired objectives with the formulation of aims and goals by the bureaucrats at the central level under the directives of the education policy. The goals provide a platform for the development of curriculum and textbooks. The provincial curriculum committees consist of concerned teachers, heads of schools, teacher educators, subject experts and curriculum experts who work on the proposals. After prolonged deliberation, the provincial committees formulate and tryout the draft and arrange the test edition of the textbooks and training of teachers. After necessary amendment, the modified provincial draft is placed before the national curriculum committee under the control of central government for formulating a uniform draft for the whole country. It may be noted that the central government is the only guiding and controlling authority in this matter, and final approval is therefore, only sought from the central government. Therefore, the textbooks and relevant instructional material are published in collaboration with the Provincial Bureau of Curriculum and Extension Wings. In reality, the renewal of the curricula is either based on 'arm chair research' or 'intuitive knowledge' of the so called experts of curriculum in general or imported innovation from western countries in particular. In some cases, donor-driven innovations are also introduced and their impact on the improvement of education as a whole has to be examined.

Under the current situation, the schools are effectively discouraged from devising and using their own curriculum. Teachers are legally bound to use the printed books which are approved by the relevant provincial Textbook Boards which acts as 'gatekeepers' to make sure that prescribed books are in use in the schools. One of the Textbook Boards in its circular mentioned that all the heads of schools, teachers, parents and students are requested to see that the textbooks prepared and published under the 'authority of the Sindh Textbook Board alone are purchased. and no book other than these is used in the classroom (Sindh Textbook Board, 1987). This indicates that the teachers' authority is restricted to use of the prescribed books in order to avoid running any risk that students will not be specially prepared for the relevant examination which is all based on the official syllabus. Public prestige and status of secondary schools is primarily based on the relevant success of their students in the examination.

PERSONAL REFLECTIONS ON CURRICULUM DEVELOPMENT PROCESS

The poor curriculum development process is a general perceived dilemma of the developing countries since many curricular innovations developed in USA and UK had been directly imported to the educational system of a variety of developing countries. Imported innovations produce a facade of change but have little impact on classroom process (Havelock and Huberman 1977, Klein and Eshel 1980, Lewin 1981). Therefore, the curriculum policy remained on paper rather than in practice. Thus the targets of the policy were not achieved. Teachers participation in the curriculum planning has received a little attention from the curriculum experts. In fact, curriculum improvement depends on teachers being more thoughtful about their work. Tanner and Tanner (1980) noted that there is no substitute for the intelligent participation of the teacher in curriculum improvement. They went on to say that the curriculum development rests on teachers' development and on the professionalism of the teacher. In theory, it is said that

the provision of teachers' participation in curriculum is made but in practice curriculum planning is overwhelming dominated by the bureaucrats and educationists who never gained experience of teaching (Ghafoor 1979). For example; Sheikh (1970) mentioned that committees are loaded by the college and university teachers and there is no proportional representation of school teachers who are ultimately responsible for implementing the curricula at the classroom level. This dilemma is not only perceived in developing countries but also exists in the developed countries (Kelly 1989). This indicates that curriculum development is not only the practical problem of the developing countries but the developed countries also encounter it. Generally, curriculum is considered as one sided and restricted activity which is only attributed to and considered as job for bureaucrats who are unaware of the classroom situation and its inherent demands. Tanner and Tanner (1980) noted those involved in bringing about a change more readily accept and adopt the new ideas than those who are not involved. Substantive evidence suggests that even in countries where teachers were not in short supply and were well educated and trained they were unlikely to take up curriculum innovations unless they were truly involved in the whole process.

Considering teachers' participation in curriculum development Kerr (1969) also reminded us that it is a crucial factor in the curriculum process. Curriculum development cannot proceed unless teachers are available and willing to participate. Hence, there is a need for a cooperative Endeavour and mutual understanding between the teachers and curriculum developers which may serve as a base for stable kind of curriculum improvement. Many curriculum specialists such as Tanner and Tanner (1980) strongly believed that the availability of expert assistance for teachers in implementing the new ideas would facilitate teachers in solving their problems at the practical level. Hoyle (1980) described extended professionalism which could also guide teachers action at the classroom level while translating new curriculum into practice. According to him individuals are creative and schools can only adopt the ideas of individuals. He believed that extended professionalist tends to share Their pedagogical problems with others and solve them with collaboration. They, thereby contribute towards overcoming the problems of curriculum change. In fact, planning of the curriculum is a far more sophisticated activity than most of the present amateur planners seem to recognize. The oversimplification of curricular issues puts education itself at risk and must lead to covering up of educational standards rather than the raising of standards which current policies purport to be seeking (Kelly 1989).

To understand the curriculum changes McKinney and Westbury (1975) mentioned that it was necessary to understand how to bring about curriculum change would seem to be helplessly incomplete unless an investigation into the factors which tend to perpetuate existing practice, was included. The decade of the 1960s and the early years of the 1970s have called the era of innovation in education particularly in the developing countries including Pakistan. The main purpose of initiating and promoting innovations as on the premise that they would effect a dramatic improvement in the quality of managerial efficiency in the educational enterprise to educate more students in less time with fewer teachers with greater efficiency of space utilization and at low cost (Tanner and Tanner 1980). This reflects the industrial approach to education and curriculum which might not work in the real context of education in Pakistan. However, the effective utilization of resources are to be ensured. This only depends on the effective school management and the participation of teachers in curriculum development process. The role of headteachers and teachers needs to be re-examined in the context of the next millennium with reference to curriculum management.

CONCLUSION

Efforts are made at the governmental level to bring about the reforms in education and accordingly the curriculum was restructured but the desired objectives of education have not yet been achieved so far. The curriculum developers need to understand the context of curriculum

before initiating any change. The change should be carefully planned through maximum involvement of the curriculum users including teachers so that the curriculum could be implemented effectively. Another factor which is more important than is teacher development which is the low priority in Pakistan. The teachers should be trained in a way that they should become reflective practitioners and researchers to solve their own academic and professional problems. They could facilitate the students learning in the classroom. Looking at the objectives of educational policies, it seems the curriculum planners failed to understand these objectives and translate them into curriculum draft. As a result most of the objectives remained on paper rather than in practice. Teachers should also be encouraged to enrich and update the curriculum in the light of classroom requirements. This will lead to create an environment of professionalism among the teachers who are real decision makers of the curriculum implementation in their classrooms. We need to regard teachers as professional practitioners whose advice in the curriculum and school management matters should be valued. We also need to create framework based on combination of both top down and bottom up approaches of curriculum management in which teachers and curriculum developers will be able to share their practical experiences and challenges of curriculum development.

References

- Basil, (1971). *Which way Africa?* Baltimore: Penguin Books
- Brett, E. A. (1973). *Colonialism and underdevelopment in East Africa: The politics of change 1919-1939*. Nok Publishers, New York.
- Coleman, J. S. (1986). *Nigeria Background to Nationalism: Broburg and Wistrom, Benin City*.
- Colin, J. (1968). *The lonely South-Asian (Indo-Pak)*, New York: Claredon.
- Fafunwa, A. B. (1974). *History of Education in Nigeria* London: George, Allen and Unwin.
- Frank, A. G. (1969). *Dialectic not dual societies in Latin America, Underdevelopment or Revolution*, New York monthly review.
- Frantz, F. (1967). *The wretched of the Earth*, Harmond-Smooth, Penguin Books.
- Jain, M., & Alistour, M. (1996). *Concise Dictionary of Politics*. Oxford University Press Inc. New York.
- Kelly, G. P., & Philip, G. A. (1984). *Introduction "The four faces of colonialism"* Education and colonial experience (ed). New Brunswick: Translations 1-5.
- Ngugi, W.T. (1981). *Decolonizing the mind: The politics of language in Soth-Asian (Indo-Pak) literature*. Portsmouth, N. H. Heinemann.
- Offiong, D. A. (1980). *Imperialism and Dependency*. Fourth Dimension Publishers, Enugu.
- Walter R. (1972). *How Europe Underdeveloped Africa: Bogle – L'ouverture* Publications Coldershaw Road, London.
- www.brightontusc.blogspot.com
- [http://en.wikipedia.org/wiki/Dave_Hill_\(professor\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Dave_Hill_(professor))

GÜNEY KORE İLE KKTC' DE UYGULANAN MATEMATİK EĞİTİM SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

DIFFERENCES BETWEEN THE EDUCATIONAL SYSTEM IN MATHEMATICS IN SOUTH KOREA AND TRNC

Öğr. Gör. Nurdan ÖZREÇBEROĞLU

Lefke Avrupa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Lefke-KKTC
nozrecberoglu@eul.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Çağda KIVANÇ ÇAĞANAĞA

Lefke Avrupa Üniversitesi Dr Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü, Lefke-KKTC
ckivanc@eul.edu.tr

ÖZET

Tüm dünyada aynı dilin kullanıldığı matematikte (Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti) KKTC' nin nasıl bir sistem ve yapı izlediği ile dünyadaki diğer ülkeler arasında kullanılan matematik sistem yapısı incelenmek istenmiştir. Bu doğrultuda yapılan incelemelerde ortaöğretime bağlı ortaokul matematik eğitimi sistemi ele alınmıştır. Bu sebepten ötürü yapılan bu çalışmada, dünyadaki ülkeler arasında uygulanan en iyi matematik eğitim sistemine hakim olan ülke (Güney Kore) ile KKTC' de uygulanan matematik eğitim sistemi karşılaştırılmıştır. Bu çalışmada, KKTC ve Güney Kore' de uygulanan ortaokul matematik eğitim programının amacı, ilkeleri, içerikleri ve süreçte öğretilmesi hedeflenen kazanımların karşılaştırılması olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, KKTC ve Güney Kore' nin ortaokul matematik eğitimi programının üç boyutta incelenmesini ve iki ülkenin eğitim sistemlerinin yapısı konuları açısından ele alınmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın verilerini toplamak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırma TIMSS sonuçlarına göre en iyi matematik sonucuna sahip olan Güney Kore ile KKTC de uygulanan matematik eğitim sisteminin karşılaştırılması ile eğitim sistemindeki sorunların çözülmesine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bir ülkenin gelişebilmesi ancak o ülkenin insanların gelişmesine bağlı insan kaynaklarıyla mümkün olduğu düşünülerek, tam da bu sebepten insanların gerekli eğitimi alarak değişen yeniliklere ve bilgilere ayak uydurmasıyla üretken bireyler olarak yetişeceği düşünülmektedir. Sonuç olarak ise genel olarak Güney Kore' deki öğrencilerin KKTC' deki öğrencilere oranla, hayatta karşılaştıkları sorunları, matematikteki denklemlerin kendilerine katmış olduğu problemleri çözebilme yetenekleri ile başarıyı net bir şekilde sağladıkları düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler; Matematik Eğitim Sistemi, Güney Kore, KKTC.

ABSTRACT

Mathematics is known to be one of the subjects that is established around the world as a topic that has no language. This could considerably be due to its symbols, shapes and formulas. As a result to this, this study compares the educational system of mathematics and its structure in the TNRC and in South Korea. Based on the result of the organization of TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) it was seen that South Korea was appropriate for this case. The research was based in investigating the mathematics educational system in middle schools in both countries. The reason for comparing the differences among the two chosen countries was the principles, the content and the purposes of what was taught in mathematics. This addresses the reason a qualitative research was used in this inquiry to compare South Korea and TRNC mathematics educational system. It is considered that if a country wants to improve its educational system it mostly depends on the individuals that live there, as a result, an individual can only develop by having a strong educational system in their country. It was observed that students in South Korea knew how to solve equations were able to resolve problems in their daily lives.

Keywords: Educational System in Mathematics, South Korea, TRNC.

1. GİRİŞ

Bir ülkenin eğitim sistemi olmazsa olmazı olmalıdır. Sistemler, öğeler arasındaki ilişki olarak tanımlanabilirler. Her sistemde olduğu gibi eğitim sisteminde de girdiler ve bu girdilerin çevrenin gereksinimine uygun olarak çıktıları yer almaktadır. KKTC' deki eğitim sistemine bağlı olarak görev yapan okullar açık sistem olarak bilinen, çevrelerinden girdilerini alarak yine bu çevrenin gereksinimlerine göre çıktılar vermeyi amaçlayan kurumlar olarak tanımlanmaktadır (A. Erginer, Avrupa Birliği Eğitim Sistemleri 2006). Toplumsal açık sistem olarak bilinen okulların çevrelerinden öğrenci ve öğretmen olarak aldığı girdilerin, daha sonra çevrenin gereksinimleri göz önüne alınarak bilgili, becerili, araştırmacı mezunlar olarak çıktı sunduğu bilinmektedir. Bu amaç doğrultusunda yetiştirilen çıktılar hem kendi hem de ülke bazında karşılaşılabilecek herhangi bir soruna çözüm üretebilen,

yenilikçi bireyler olacağı düşünülmektedir. Yine düşünülmelidir ki bir ülkenin yönetilmesi, yaşatılması ve üretimin yapılması amacıyla doğabilecek sonuçlara karşın çözümler üretilmesi önemli rol oynamaktadır. Hiçbir sistem sorunlarla hayat bulamayacağı bilindiği gibi, bilinmelidir ki o sistemlerin amaçlarından vazgeçmeden çözümler üretebilecekleri olasıdır. Her ülkede olduğu gibi bizim ülkemizde de eğitim odaklı sorunlarımız bulunmaktadır. Avrupa Birliği'ne üyelik yolunda ilerlemeye çalışan KKTC'nin de birçok alanda uyum çalışması ve yenilikler yapması kaçınılmaz olduğu düşünülmektedir. Bu yeniliklerin ise ancak yapılacak olan değerlendirmelerden elde dillecek dönütlerle sorunların belirlenmesi hedeflenerek, ulaşılmak istenen ve örnek olarak belirlenecek en iyi yönetim şekli sağlanmalıdır. Bunların da ancak ülkeler arası yapılan genel değerlendirmelerden biri ile sağlanabileceği düşünülmektedir. Örneğin TIMMS (**Trends in International Mathematics and Science Study**) çalışmaları bunlara örnek gösterilebilecek seçeneklerden biri olabilir.

Bu çalışmadaTIMSSAvrupa Birliğinin ortak eğitim sistemi altındaki matematik eğitim alanına özgü belirlenniteliklere uygun olması amacıyla KKTC olarak ülkemizde bu amaç doğrultusunda neler yapılması gerekliliğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.Bu bağlamda araştırmacılar tarafından KKTC'nin matematik eğitim yapısı ile TIMSS çalışmalarında en iyi matematik eğitimine sahip ülkenin matematik eğitim sistemlerininkarşılaştırılması kararlaştırılmıştır.TIMSS çalışmaları,IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) tarafından değerlendirilen Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması olarak bilinmektedir. TIMSS çalışmaları dört yıllık zaman aralıklarında düzenlenen Uluslararası araştırmalar olarak ta bilinmektedirler. Dünya üzerindeki matematik ve fen bilimleri alanlarındaki eğitim ve öğretimin gelişmesine katkı koyduğu düşünülen TIMSS araştırması, matematik ve fen bilimleri çatısı altında 4. ve 8. sınıf düzeylerindeki öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesini hedeflemektedir. Ayrıca bu amaç doğrultusunda öğrencilerin matematik ve fen bilimleri alanlarındaki başarı düzeylerinin belirlenmesinin yanı sıra, aslında o ülkelerdeki eğitim sistemine ait öğretim programları, öğrenci, öğretmen ve okulların özellikleri ile ilgili bilgilerin de toplanmasına yarar sağlamaktadır.

TIMSS araştırmalarına katılan ülkelere öğrencilerin başarı performans düzeylerini ölçecek başarı testleri ve bu testleri destekleyecek anketler uygulanmaktadır. Henüz 2015 TIMSS sonuçlarının verileri toplanamadığından 2015 TIMSS sonuçları 2017 yılında açıklanacağı düşünülmektedir. Son yapılan 2011 TIMSS sonuçlarının 8. Sınıf düzeyine bakılacak olursa geçilecek başarı notu olan 500 puan üzerinden, en iyi matematik eğitim sistemine sahip üç ülke Kore (613), Singapur (611) ve Tayvan (609)'dır. Bu çalışmada TIMSS araştırmasının 2011 sonuçlarından esinlenerek dünyadaki en iyi matematik eğitimine sahip olan Kore ile KKTC' deki matematik eğitim sistemi karşılaştırılacaktır(Oral ve McGivney, 2012).

Yapılan TIMSS sonuçlarından elde edilen bilgilere göre Kore, Singapur ve Japonya' nın eğitim sistemlerine genel olarak bakıldığı zaman; ilkökul eğitiminden başlayarak çok kaliteli bir eğitim yapısına sahip olduğu düşünülen Singapur'da, eğitimin genç yaşlardan başlayıp yaşlı kesimine kadar olan herkesin öncelikleri arasında yer aldığı söylenebilir. Ders esnasında tercih edilen materyaller ve eğitimin verilmiş yöntemi açısından da popüler bir matematiğe sahip olduğu düşünülen Singapur'da öyle ki rekabetin bile sadece çocuklar arasında değil aynı zamanda aileler arasında da yaşandığı düşünülmektedir. Diğer yandanJaponya'nın teknoloji tabanlı eğitim yöntemini kullanarak, eğitimde özellikle okul öncesi ve ilkökul seviyesindeki öğrenciler için ayırdığı bütçesiyle aslında eğitime verdiği önemi buradan görülmektedir. Son olarak dünyadaki en iyi matematik eğitimine sahip Kore hükümetine bakılacak olursa, haftanın 5 buçuk günü okulda eğitim verilmesi ve buna paralelolarak eğitime ayrılan yüksek miktardaki bütçe sayesinde nasıl iyi bir eğitime sahip olduğunu en iyi şekilde gözler önüne serdiği düşünülmektedir. Ayrıca Güney Kore'de bir ders saati ilkökulda 40, ortaokulda 45, lisede 50 dakikadır (IQAS, 2009; MEB, 2011).KKTC'de ise bir ders saati ilkökul, ortaokul veya lise ayırmaksızın 40 dakikadır (MEB, 2013).

Eğitim: Okul yöneticisi ve onun yönetimi altında gelişen sistem olarak da tanımlayabileceğimiz eğitimin Avrupa Birliğinin en önemli unsurlarından biri olduğu söylenebilir. Öte yandan eğitimin okullarda verilmesi gereken bilgilerin ve kazandırılması gereken hedef ve davranışların tümünü birden çatısı altına aldığı söylenebilir.

Matematik Eğitimi: Öğrencilerin matematik derslerinden aldıkları bilginin ne derece öğrenildiği ile değil daha çok bireyin kendi yaşantısında karşısına çıkabilecek sorunlara çözüm üretebilmesi ile ilgilenen eğitim sisteminin sayısal bir parçası olduğu söylenebilir. Matematik eğitimi, bireylere, fiziksel dünyayı ve sosyal etkileşimleri anlamaya yardımcı olacak geniş bir bilgi ve beceri

donanımı sağlar. Ayrıca bireylere, çeşitli deneyimleri analiz edebilme, tahminde bulunabilme ve problem çözebilme yeteneğini de kazandıran çözüm anahtarı veya yol gösterici bir mantık bilimi olarak da tanımlanabilir.

Matematik derslerinin içeriği müfredata bağlı olarak her okul ve yaş grubuna göre değişmesinin yanı sıra, matematik eğitiminde izlenmesi gereken temel hedef, ölçüt ve gözüd edilmemesi gereken bazı nitelikler olmalıdır. Diğer bir yandan bahsedilen bu nitelikler, aslında öğrencilerin matematik dilinde iletişim kurabilmelerini, problem çözebilme becerilerinin gelişebilmesini ve matematiğin önemini öğrenerek matematiğin değeriinin bilinmesi gerekliliğinin önemini vurgulamalıdır. Bunların yanında okullarda öğretim gören tüm öğrenci ve bu okullarda görevli tüm öğretmenlerin matematik alanlarında desteklenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Böylece öğrencilerin matematikteki başarılarının ödüllendirilmesi ya da öğretmenlere eğitimin önemini desteklediğinin belirtilmesi o alandaki başarının artmasına teşvik edileceği düşünülmektedir.

KKTC Eğitim Sistemi: Kıbrıs Türk Milli Eğitiminin genel amaçları belirli kıstaslar çerçevesinde düzenlenmiş ve bu doğrultuda Kıbrıs Türk Toplumundaki tüm bireylerin Atatürk ilke ve devrimleri adı altındaki çağdaş, adaletli, demokratik ve hukuk üstünlüğü görüşüne sahip yurttaşlar yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bu doğrultuda haklarını savunan nitelikli bireylerin ilgi ve yeteneklerinin ortaya çıkartılıp, çaba gösteren, geliştirmeci ve topluma yararlı bir vatandaş olması önem taşımaktadır. Bunların yanı sıra KKTC Eğitim Sisteminde Milli Eğitim adı altında 18 maddeden oluşan ilkeler yer almaktadır.

Bunlar;

- Genellik ve Eşitlik
- Toplumun Gereksinimleri ve Bireyin Yetenekleri
- Yönelme, Yetiştirme ve Başarı
- Zorunlu Eğitim ve Öğretim Hakkı
- Fırsat ve Olanak Eşitliği
- Süreklilik
- Her Yerde Eğitim
- Karma Eğitim
- Bilimsellik ve Çevresellik
- Planlılık
- Atatürk İlke ve Devrimleri İle Atatürk Milliyetçiliği
- Ulusal Ahlak ve Kültürün Geliştirilmesi
- Laiklik ve Din Kültürü Eğitimi
- Demokrasi Bilincinin Geliştirilmesi
- Okul ile Ailenin İşbirliği
- Uyumluluk
- Eğitim Etkinliklerinin Yürütülmesi

Olarak belirtilmişlerdir.

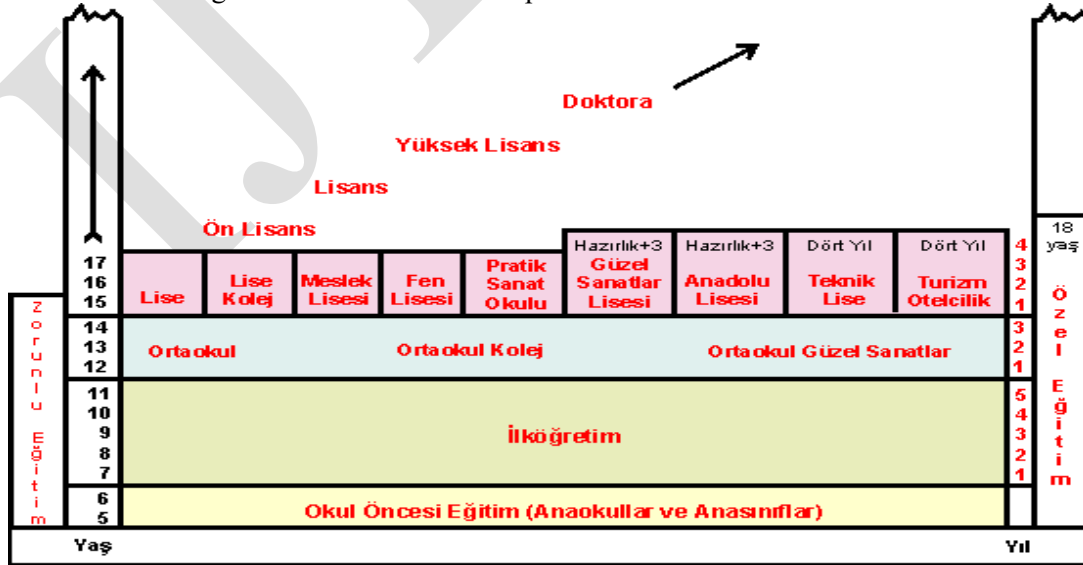
Kıbrıs Türk Milli Eğitim sisteminin de diğer ülkelerin eğitim sistemlerinde olduğu gibi genel bir yapısı bulunmaktadır. Örgün ve Yaygın Eğitim olmak üzere iki ana bölümden oluşan bu sistemde Örgün eğitim okul öncesi dönemden başlayarak, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretime kadar devam eden eğitim süreci ile birlikte özel eğitimi de içine alırken, yaygın eğitimin ise örgün eğitimin dışında kalan eğitim etkinliklerini içine aldığı görülmektedir. Zorunlu eğitim uygulamaları bulunan KKTC eğitim sisteminde zorunlu eğitim çağındaki (15 yaşına gelmemiş) her bireyin okula devam etmesi, eğer özel eğitime muhtaç ise bireyin devam edeceği okula karar verilmesinde, üstün yetenekli ise bireyin ileri öğrenimden yararlanmasından ve çocuğunu okula kaydını yaptırtmayan aileye para cezası verilmesi zorunludur. Ayrıca öğrenim görececek her öğrencinin evi gidilecek olan okula iki mil uzaklıkta ise o öğrencinin okula taşımacılığı da bakanlık tarafından yapılmak zorundadır.

Bu araştırmada özellikle KKTC'deki ortaöğretimin genel yapısı incelendiğinden, ortaöğretim, ilköğretimi tamamlayan her bireyin geçtiği bir üst seviyedeki öğrenme düzeyi olarak tanımlanabilir. Bunun yanı sıra bu basamaktaki öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini kullanabilecekleri her tür hakların da yer aldığı görülmektedir. Buradaki amaçlar, Kıbrıs Türk Milli halkının genel amaç ve ilkeleri doğrultusuna göre hazırlanmıştır.

Ayrıca ortaöğretim adı altındaki kurumların, 3 yıllık ortaokullar ile ortaokul üstü olarak adlandırılan programlarına göre tasarlanmış genel liseler, meslek liseleri, teknik liseler ve diğer liselerden oluşmaktadır. Ortaokulların bir kısmı liseye bağlı olarak eğitim verirken diğer bir kısmı da liselerden ayrı olarak inşa edilmektedirler. Dönem sonlarında ortaokulu tamamlayan öğrencilere ortaokul diploması verilirken, liseyi tamamlayan öğrencilere ise türüne ve programına uygun lise diploması verilmektedir. Ortaöğretimin özellikle ortaokul bölümlerinde öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik rehberlik etmek amacıyla başlatılan yönlendirmelerin liselerde de devam edildiği görülmektedir.

KKTC' deki eğitimin genel yapısı adı altındaki görev ve sorumluluklar; yönetim, denetim ve gözetim olmak üzere 3'e ayrılmaktadır. Milli eğitim bakanlığının örgütlenerek kurumsallaşması, eğitim ve öğretim hizmetlerinin bakanlık adına yürütülüp, denetlenmesine ve gözetilmesine de olanak sağlamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin yurt dışındaki eğitim haklarından yararlanmak istemesi halinde başvuru yapması ile yararlanmak isteyen tüm öğretmenlerede yardımcı olmakla yükümlüdür.

Tablo1: KKTC Eğitim Sisteminin Genel Yapısı



Tablo 1’den de anlaşılacağı üzere KKTC’ de genel olarak eğitim sistemi 6+3+4 şeklinde yürütülmektedir. Zorunlu eğitim yaşı 15 yaş ve bu özel eğitimde ise 18 yaş olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin okula başlama yaşları okul öncesi eğitimle birlikte 5 yaş olarak belirlenmiştir. İlköğretim 7 yaşından başlayıp beş yıl sürmekte ve bunu takiben üç yıllık ortaokul eğitimi devam etmektedir. Son olarak öğrencilerin ilgi alanlarına göre ortaokulun ardından seçecekleri dört yıllık lise eğitimleri ile zorunlu eğitim süreçlerini tamamlamaktadırlar.

KKTC’deki eğitim sistemi genel yapısının yanı sıra öğretmenlerin mesleki görevlerini yerine getirecekleri görevlerin belirli kıstaslar adı altında düzenlendiği görülmüştür. Öğretmenlik; Kıbrıs Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ile temel ilkelerine uygun olmak üzere görevlerini, yürütmekle yükümlü olan, ayrıca eğitim ve öğretim etkinliklerinin yürütülmesine destek olmalarının yanı sıra eğitim ve öğretim kurumlarının yönetim görevlerini üstlenmiş hatta özel alan eğitimlerinin yanında pedagojik formasyon almış uzman kişilerin yaptığı meslek olarak tanımlanabilir. KKTC’de öğretmenlik mesleğini yapacak olan her bireylerin, Öğretmenler Yasası’nda belirlenen özelliklere sahip olmaları önem taşımaktadır. Bu özellikleri taşıyan bireylerin ise öğretmenlik yapması uygun bulunduğu takdirde de kayıtlarını Bakanlığa yaptırmaları koşul olarak belirtilmektedir.

KKTC’de uygulanan eğitim sistemi Türkiye eğitim sistemi baz alınarak, uyarlanmaktadır. Öğrenciler için önemli olan diğer bir nokta da alana özgü becerilerin kazandırılmasının hedeflenmesidir. Problem çözme becerisi kazanan öğrenci kendi çözdüğü yollara da değer vermeyi öğreneceğinden matematik dilini kullanarak iletişim kurmayı da öğrenecektir. Ayrıca problemlerin, öğrencilerin motivasyonlarını sağlamanın yanında matematiği öğrenmelerinde de önemli rol oynadığı görülmektedir. Problemlerin çözülmesinde uygulanacak olan stratejilerin belirlenmesinde ise öğretmenin yardımcı rehber olması önem taşımaktadır. Bu amaç doğrultusunda matematik eğitim ve öğretiminde; öğrenme ve öğretme sürecinin somut deneyimlere dayalı olarak başlanması, hatta bunların anlamlı öğrenilmesi ve amaçlandırılması önerilmektedir. Daha sonra öğrenilecek matematik bilgilerinin iletişim kurulmasında ve iletişim yardımı ile ilişkilendirme yapabilmeleri beklenmektedir. Diğer yandan öğrencinin motivasyonu da dikkate alınarak teknolojinin de etkin kullanılması ile işbirliğine dayalı öğrenmeye önem gösterilmelidir. Yapılacak her işlenişin de uygun öğretim aşamalarınca yapılması, matematiğin doğası gereği soyut olduğundan ötürü matematikle ilgili kavramların somut ve sonlu olması konunun anlaşılmasında önem taşımaktadır. Son olarak kavramsal öğrenmelerle birlikte işlem becerilerinin verilmesiyle ise programın amacı olan bağımsız düşünme becerisi öğrencilere kazandırılmış olacaktır (Talim Terbiye Dairesi Müdürlüğü).

Güney Kore Eğitim Sistemi:

Güney Kore eğitim sisteminin başlıca belirlemiş olduğu temel eğitim kanunlarınca, ülkede tüm vatandaşlara yönelik eğitim veren bir kurum olması, her vatandaşın bundan eşit şekilde yararlanma hakkının bulunması, zorunlu eğitim yasalarının düzenlenmesi ve öğrencilerin bireysel becerilerinin geliştirilmesi ile uygulanmasına zemin hazırlanması yer almaktadır. Eğitim sürecinde öğrencileri küreselleşmeye odaklandırmak ve küresel birer vatandaş olmak için teşvik edilmeleri önem taşımaktadır. Kore’de eğitim vizyonu içerisinde müfredatın genişletilip, çeşitlendirilmesi, farklı gelenek ve görenekler ile kültürlerin saygı çerçevesinde anlaşılması gibi konular yer almaktadır. Kore’de yaratıcı ve üstün yetenekli çocukların eğitimleri özellikle önemsenmekte ve bu öğrenciler için Üstün Yeteneklilerin Teşvik Yasası ile Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Teşvik Yasasını Uygulama kararnamesi geliştirilmiştir. Bu yasa ve kararnamelerce üstün yetenekliliği çeşitli alanlarda geliştirmek amacıyla ilgili bölümler arasında işbirliği yapılmaktadır. Bu doğrultuda bu kanunlara göre üstün yetenekli bireylerin erken dönemlerde kendilerinin farkına varılmasına destek çıkarak, kapasitelerince verilen eğitim aracılığıyla ülke ve toplum gelişimine katkı sağlamaları amaçlanmaktadır (Öznacar ve Bilsem, 2011).

Tablo 2 birebir Türkçe'ye çevrilerek yeniden düzenlenmiştir. Bu doğrultuda Kore'deki eğitim Tablo 2 den anlaşılacağı üzere; okul öncesi 3 ile 6 yaş arası başlayıp, ilköğretim 6 ile 12 yaş aralığında devam ederken, ortaokula yönelik eğitim 12 ile 15 yaş aralığı ve lise eğitimi de 15 ile 18 yaş aralığı olarak belirlendiği görülmektedir. Kore Eğitim sisteminde öğrenciler 5 buçuk gün okula devam etmekte ve zorunlu öğretim 6 ile 15 yaş aralığını kaplayan 9 yıllık süre olarak belirlenmiştir. Program geliştirmede de merkezi yöntemin tercih edilmektedir. Birinci dönem eylül ile şubat, ikinci dönem ise mart ile temmuz zaman dilimleri arasında olarak belirlenmiştir (Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, KORE, ALTIN, 2010).

Kore'de öğretmenlik mesleği Tanrı kadar değerli görülüp, kutsal bir meslek olarak benimsenmektedir. Derslerin görsel olarak desteklenmesi önem taşımaktadır. Öğretmenlerin her 5 yıl süre aralıkları ile okul değiştirme zorunlulukları bulunmaktadır.

Tablo 3. KKTC ve Güney Kore'nin Ortaöğretim Matematik Öğretim Programlarının Genel Amaç ve Özellikleri

KKTC	Güney Kore
1. Matematik programı, her çocuğun matematiği öğrenebileceği ilkesine dayandırılmaktadır.	1. Matematik, matematiksel kavramların, kurallar yardımı ile gelişen mantıklı düşünme, hesaplama, ve problem çözmede farklı metotları kullanma ile ilgilen bir alan olarak düşünülmektedir.
2. Matematikteki kavramların soyut olmasından ötürü bu kavramlar, somut ve sonlu yaşam modellerinden yola çıkılarak ele alınmaktadır.	2. Matematik, öğrencinin problem çözme becerisi kazanması açısından gereklidir.
3. Program öğrencilerin daha çok sebep-sonuç dahilinde sorgulama, değişkenler arası ilişkileri gözleme ve yeni bilgilerle eski bilgileri ilişkilendirme gibi matematiksel anlamlar geliştirmelerine yardımcı olmalıdır.	3. Matematikte kazanılan bilgi ve düşünme metotları, aslında her bireyin gelişim göstermesi ve toplum için gerekli değişime ayak uydurması açısından da önemlidir.
4. Kavramsal öğrenmelerin yanı sıra işlem becerilerine de önem verilmektedir.	4. Matematik öğretimi, öğrencilerin sadece derslerine yönelik değil pek çok konuda da yorum yapma becerilerini kazanmalarına yardımcıdır.
5. Öğrencilerin aktif katılımlarını gerçekleştirebilecekleri problem çözme ve modelleme etkinliklerine dayalı öğrenme ortamları oluşturulması hedeflenir.	5. Bireylerin farklı şekilleri keşfetmeleri ve yeni oluşan şekillerle olan ilişkileri matematik dili kullanarak yorumlaması beklenmektedir.
6. Matematikteki esas amaç öğrencilerin bağımsız düşünebilme ve karar verebilme gibi bireysel yetenek ve becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamaktır.	6. Bireylerin problem çözme becerisi, farklı çözümler üretme ve gerçek yaşamda uygulayabilme yeteneklerini geliştirmeleri sağlanır.
7. Matematiği öğrenmek; kavramlar aracılığıyla matematikle ilgili düşünmeyi, problem çözme becerilerini kazanıp,	7. Matematiğe karşı olumlu bir tutum geliştirecek bireylerin, başarılı bir şekilde öğrenmeyi, eğlenceli ve keyifli bir yaşam

matematiğin gerçek yaşamda önemli bir standardı haline getirmek amaçlanmaktadır. araç olduğunu takdir etmeyi de içermektedir.

8. Dersin yanı sıra hayatında matematiği kullanabilen, problemleri çözüp, ekip çalışması yaparak çözümlerini paylaşabilen ve sorunlara çözüm üretebilen bireyler yetiştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

(Kaynak: <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> ve www.ncic.re.kr)

Kore’de Okul öncesi eğitimi zorunlu olmamakla birlikte ilkokul 6, ortaokul 3 olmak üzere 9 yıllık zorunlu eğitim söz konusu iken KKTC’de de okul öncesi eğitim zorunlu olmamakla birlikte ilkokul 5, ortaokul 3 olmak üzere 8 yıllık zorunlu eğitim söz konusudur. Yine Güney Kore’de eğitim kademelerine bakılacak olursa; ilkokul (1. ile 6. sınıf), ortaokul (7. ile 9. sınıf), lise (10. ile 12. sınıf) 6+3+3 şeklinde olduğu görülmektedir. KKTC’de ise bunun ilkokul (1. ile 5. sınıf), ortaokul (6. ile 8. sınıf), lise (9. ile 12. sınıf) olmak üzere 5+3+3 şeklinde olduğu gözlemlenmektedir. Güney Kore’de ilkokul ve ortaokul ücretsiz eğitimi kapsarken, KKTC’de liseye kadar olan dönem ücretsiz eğitimi kapsamaktadır.

2. YÖNTEM

Bu araştırmada Güney Kore ortaöğretim matematik eğitim sistemi ile KKTC ortaöğretim matematik eğitim sisteminin karşılaştırılması amacıyla betimsel tarama modellerinden alınyazın taraması uygulanmıştır. Karşılaştırmada hedeflenen, karşılaştırılmanın yapıldığı alandaki benzerlik ve farklılıkların belirlenmesi, bilgilendirilmek ve ikna etmektir (Balcı, 2011). Tarama modelleri ise, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2012:77).

İki ülkenin matematik eğitimi karşılaştırırken amaçlar açısından karşılaştırılmalı olarak değerlendirilirken; öğretim programlarının yapı, öğrenme alanları, öğretilmesi hedeflenen bilgiler, kazandırılması gereken beceriler ve değerlendirme süreci açısından benzerlik ve farklılıkları ortaya konmuştur. Bu incelemeler yapılırken her iki ülkenin de eğitim bakanlıklarınca yayınlanan resmi öğretim programları esas alınmıştır. Bu amaç doğrultusunda veriler toplanırken çeşitli dergi, makale ve tezlerden faydalanılmıştır.

2.1 Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması esnasında KKTC Milli Eğitim Bakanlığı ile yine Güney Kore Eğitim Bakanlığının resmi siteleri ile bu ülkelerin konusu geçen web siteleri, dergi, makale ve bunlar gibi kaynaklardan yararlanılmıştır.

3. BULGULAR ve YORUM

3.1 Müfredatların Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde iki ülkenin matematik eğitim müfredatlarının incelenmesi üzere 6., 7. Ve 8. sınıfların müfredat içerikleri yer almaktadır. KKTC’de ortaokul matematik dersi, öğretim programında ‘sayılar ve işlemler, geometri ve ölçme, veri işleme ve olasılık’ olmak üzere 5 ana öğrenme alanlarından oluşmaktadır. Bunların arasından ‘olasılık’ öğrenme alanı sadece 8. Sınıfta yer almaktadır. Buna karşın

Güney Kore’de ise ‘sayılar ve işlemler, şekiller, hesaplama, olasılık ve istatistik ile örüntü ve problem çözme’ olmak üzere 5 ana öğrenme alanlarından oluşmaktadır.

Tablo 4. 6.Sınıf Düzeyine İlişkin Müfredat

Konu	KKTC		Konu	Güney Kore	
	Sayılar ve İşlemler	-Kesirler -ondalık sayılar -Yüzde kavramı ile kesir ve ondalık sayıların ilişkisi -oran ile orantı		Sayılar ve İşlemler	-Kesirlerde bölme -Ondalık sayılarda bölme -Kesir ve ondalıklarda karışık hesaplama
Konu	Cebir	-diziler -cebirsel ifadelerde dört işlem		Şekiller	-Prizma ve piramidin özellikleri -Silindir ve koninin özellikleri -Farklı katı cisimler
	Geometri ve Ölçme	-doğru,doğru parçası,ışın kavramları -çokgenler -dikdörtgen -paralel kenar -uzunluk ölçüleri -alan hesabı -çember - Dikdörtgen prizması		Hesaplama	-Dairenin pi değerine göre hesaplanması -Yüzey ve alan -Silindirin yüzey ve alanı
Konu	Veri İşleme	-veri analizi -Veri düzenleme - Ortalama, ortanca ve tepe değer gibi kavramların hesaplanması		Olasılık ve İstatistik	- Olasılık ve İstatistik; -Farklı grafikler(dairesel, düz vb.) -Durumsal sayılar ve olasılık
				Örüntü ve Problem Çözme	- Eşitlikler -Oransal ifadeler -Devam eden oranlar -Doğrudan ve dolaylı oranlar -Problem çözme yöntemlerini karşılaştırma -Bir problemdeki öğeleri değiştirerek yeni problemler oluşturma -Problem çözme metotlarını değerlendirme

Yukarıdaki tablodan elde edilen veriler sonucunda KKTC ile Güney Kore’ nin 6. Sınıfa ait matematik müfredatlarına bakıldığında zaman, iki ülkenin 6. sınıf matematik dersi öğretim programları arasında benzer öğrenme alanları olduğu fakat alt öğrenmeleri alanlarında farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir.

KKTC’de 6. Sınıf sayılar ve işlemler konusunda kesirlerden başlangıç kabul edilmektedir. Buna bunula birlikte ondalık sayıların, yüzde ile kesir ve ondalık sayılar arasındaki ilişkilerin ve oran ile orantının takiben yer aldığı görülmektedir. Öte yandan Güney Kore’de ise kesirler ve ondalık sayılarda bölme işlemlerinin başlangıç noktası olarak ele alındığı ve bunu takiben kesir ve ondalık sayılarda karışık işlemlerin yer aldığı görülmektedir.

KKTC’de sayılar ve işlemler ana konusunun ardından cebir ana konusu yer almaktadır. Bu bölümde diziler ile cebirsel işlemlerde dört işlem yer alırken, Güney Kore’de cebir’e karşın şekiller ana konusu yer almaktadır. Bu bölümde öğrencilere prizma, piramit, silindir ve koninin özellikleri gösterilip, farklı katı cisimlerin tanımlanması yapılmaktadır.

Geometri ve ölçme ana konusu KKTC’de doğru, doğru parçası ve ışın kavramları tanıtılıp, çokgenler, dörtgenler, paralelkenar, uzunluk ölçüleri, alan hesaplamaları, çember ve dikdörtgen prizması anlatılmaktadır. Geometri ve ölçme ana konusuna karşın Güney Kore’de Hesaplama ana konusu yer almaktadır. Bu bölümde dairenin pi değerlerince hesaba tabi tutulmasına, yüzey alan hesaplamalarında da silindire yer verilmektedir.

Son olarak veri işleme ana konusu adı altında KKTC’de verilerin analizlerinin yapılp, düzenlenmesi ve ortalama, ortanca ile tepe değer hesapları öğretilirken, Güney Kore’de olasılık ve istatistik ana konusu altında durumsal sayıların olasılıkları ile grafikler öğretilmektedir.

Güney Kore’de KKTC’den farklı olarak olasılık ve istatistik ana konusunun ardından örüntü ve problem çözme ana konusu yer almaktadır. Bu bölümde eşitlikler, oransal ifadeler, oranların doğrudan ve dolaylı yapılandırılması, problem çözme yöntemlerinin karşılaştırılması ile problem çözme metotlarının değerlendirilmesinin yapıldığı görülmektedir.

Tablo 5. 7. Sınıf Düzeyine İlişkin Müfredat

Konu	KKTC		Konu	Güney Kore	
	Sayılar ve İşlemler	-Tam sayılarda çarpma ve bölme -Rasyonel sayılarda dört işlem -Oran ve orantı -Yüzdelerin hesaplanması		Sayılar ve İşlemler	Temel kavramlar - EBOB - EKOK - Ondalık sayılar ve iki basamaklı sayılar - Tam sayılar - Aritmetiğin dört temel kuralı - Rasyonel sayılar
	Cebir	-Eşitlikler -Doğrusal denklemler -Koordinat Sistemi		Değişkenler ve ifadeler	Değişkenleri kullanma - İfade değerleri - Doğrusal ifadelerde toplama ve çıkarma - Doğrusal eşitlik - Eşitliklerin özellikleri

	Geometri ve Ölçme	-Açı kavramları -Çokgenler -Paralelkenar -Yamuk ve eşkenar dörtgenler -Çember -Dönüşüm geometrisi	Geometri	- Noktalar, çizgiler, düz şekiller ve açılar - Bu kavramlar arasındaki ilişkiler - Paralel çizgilerin özellikleri - Basit yapılar - Üçgen tanımı ve özellikleri - Çokgenin özellikleri, iç ve dış açılar - Merkez açı ile ark arasındaki ilişki - Sektörel alan - Daire ve düz bir çizgi arasındaki konumsal ilişki - Yüzeysel alan ve katı cisimlerin yüzeyi - Fonksiyonlar; - Fonksiyon kavramı - Koordinatlara göre sıralama - Fonksiyonu tabloda gösterme - Fonksiyon uygulamaları
	Veri İşleme	-Daire ve çizgi grafiği kavramları -Tepedeğer, ortalama ve ortanca kavramları -verilerin uygun olan gösterimlere ilişkin sunulması		- Frekans tabloları - Histogramlar - Çokgenlerin frekanslarının belirlenmesi - Frekans tablosunun ortalaması - Kümülatif ve ilişkisel frekans belirlemeleri

Tablo 5'ten anlaşılabacağı üzere 7. Sınıfta KKTC'de sayılar ve işlemler öğrenme alanı altında tam sayılarda çarpma ve bölme işlemleri ile eğitime başlanırken, ardından rasyonel sayılarda dört işlem, oran orantı ve yüzdelerin hesaplanmasına yer verilmektedir. Buna karşın Güney Kore'de ise aynı öğrenme alanı adı altında temel kavramlardan EBOB, EKOK ve ondalık sayılarda iki basamaklı sayılardan başlanıp, ardından da tam sayılar, aritmetiğin dört temel kuralı ile rasyonel sayılar işlenmektedir.

Cebir öğrenme alanı adı altında KKTC'de eşitliklere, doğrusal denklemlere ve koordinat sistemlerine yer verildiği görülmektedir. Ayrıca bir önceki eğitim kademesinde var olan örüntü ve problem çözme öğrenme alanının yerine değişkenler ve ifadeler öğrenme alanı getirilmiştir. Güney Kore'de değişkenler ifadeler öğrenme alanı adı altında değişkenlerin kullanımı içerisinde KKTC'de cebir öğrenme alanına karşın ifadelerin değerlerine, doğrusal ifadelerin toplama ve çıkarmasına, doğrusal eşitliklere ve eşitliklerin özelliklerine yer verilmektedir. Tabloda ki veriler incelenecek olursa, benzer öğrenme alanlarına rağmen farklı alt öğrenme alanları bulunduğu söylenebilir. KKTC'de cebir öğrenme alanında yer alan eşitlikler alt öğrenme alanı, Güney Kore 6. sınıf matematik dersi öğretim programının örüntü ve problem çözme öğrenme alanı altında yer almıştır.

KKTC'de geometri ve ölçme öğrenme alanı yer alırken Güney Kore'de bunun yerini geometrinin aldığı görülmektedir. KKTC'de bu bölümde açı kavramlarına, çokgenlere, paralelkenarlara, yamuk ve eşkenar dörtgenlere, çember ve dönüşüm geometrisi konuları ele alınmaktadır. Fakat Güney Kore'de ise KKTC'den farklı olarak noktalar, çizgiler, düz şekiller ve açılar, bu kavramlar arası ilişkiler ele alındığı görülmüştür. Bu doğrultuda paralelkenar çizgilerine ait özellikler, basit yapılar, üçgenin tanımı ve özellikleri, çokgenin iç ve dış açıları ile özellikleri, merkez açılar, sektörel alan, daire ve düz çizgi arasındaki konumsal ilişkilerin de ayrıca ele alındığı görülmüştür. Ayrıca yüzeysel alan ve katı cisimler,

fonksiyon kavramları, koordinat sistemine göre sıralamalar, tabloda fonksiyon gösterimleri ve uygulamaları olmak üzere daha geniş bir kapsamda yer almaktadırlar.

Veri işleme öğrenme alanı adı altında KKTC’de daire ve çizgi grafiklerine, tepedeğer, ortalama ve ortanca ile verilerin uygun gösterimleri yer alırken, Güney Kore’ de ise olasılık ve istatistik öğrenme adı altında frekans tabloları, histogramlar, çokgenlerin frekanslarının belirlenmesi ile kümülatif ve ilişkisel frekans belirlemeleri yer almaktadır.

Tablo 6. 8. Sınıf Düzeyine İlişkin Müfredat

Konu	KKTC		Konu	Güney Kore	
	Sayılar ve İşlemler	-Çarpanlar ve katları -üslü sayılar ve kareköklü ifadeler -En büyük ortak bölen ile en küçük ortak bölümü hesaplama -Gerçel sayıların tanımı -Rasyonel sayılar ile irrasyonel sayılar arasındaki ilişkiler		Sayılar ve İşlemler	- Tekrar eden ondalık sayılar - Rasyonel sayılar ve tekrar eden ondalık sayılar arasındaki ilişki - Yaklaşık değer, gerçek değer ve hata - Yaklaşık değer ifadeleri
	Cebir	-Cebirsel ifadeler -Doğrusal denklemler -Denklem sistemleri -Eşitsizlikler		Değişkenler ve ifadeler	- İkinci dereceden denklemlerle toplama ve çıkarma - Örnekleme kuralları - Polinomlarda çarpma ve bölme - İki bilinmeyenli doğrusal ifadeler - Doğrusal eşitliklerde benzetme - Eşitsizliklerin çözümü ve temel özellikleri - Doğrusal eşitsizlikler
	Geometri ve Ölçme	-Üçgenler -Dönüşüm geometrisi dönme kavramı -Çokgenlerde eşlik ve benzerlik kavramları -Geometrik cisimler(dik prizma,dik silindir,dik piramit ve koni)		Geometri	- Tanımlamalar ve ispatlama - Üçgen ve dikdörtgenlerin özellikleri - Şekillerin benzerlikleri - Benzer şekillerin özellikleri - Üçgenlerin özellikleri - Paralel doğrular arasındaki uzunluk - Üçgenin tepe noktası teoremi - Benzer şekillerin alanları Fonksiyonlar; - Doğrusal fonksiyon grafikleri - Doğrusal fonksiyon ve iki bilinmeyenli denklem arasındaki ilişki - Doğrusal fonksiyon uygulamaları
	Veri işleme	-Histogram aracılığı ile verilerin gösterimi -verilerin yorumlanması		Olasılık ve istatistik	- Olasılığın temel özellikleri - Basit olasılık hesaplamaları

	Olasılık	-Farklı olaylara sahip olayların belirlenmesi -Eş olasılıklı olayların öğrenilmesi			
--	-----------------	---	--	--	--

8. sınıfa ait matematik öğretim programı içeriğine bakılacak olursa, tablodan da anlaşılabileceği üzere KKTC’de sayılar ve işlemler öğrenme alanı içerisinde çarpanlar ve katları, üslü ve köklü sayılar, en büyük ortak bölen ile en küçük ortak bölümün hesaplanması, gerçel sayıların tanıtımı ve rasyonel ile irrasyonel sayılar arasındaki ilişkiler öğretildiği görülmektedir. Öte yandan Güney Kore’de ise yine aynı öğrenme alanı altında tekrar eden ondalık sayılar, rasyonel sayılar ile tekrar eden ondalık sayılar arasındaki ilişkiler, yaklaşık değerlerin hesaplanması ile yaklaşık değer ifadelerine yer verildiği görülmektedir.

Cebir öğrenme adı altında KKTC’de cebirsel ifadeler, doğrusal denklemlere, denklem sistemlerine ve eşitsizliklere yer verilmektedir. Güney Kore’de ise değişkenler ve ifadeler öğrenme alanı altında ikinci derecen denklemlerde toplama ve çıkarma işlemleri, örneklemelerin kuralları, polinomlarda çarpma ve bölme işlemleri, iki bilinmeyenli doğrusal denklemlerde benzetme, eşitsizliklerin çözümü ve temel özellikleri ile doğrusal eşitsizlikler yer almaktadır.

KKTC’de geometri ve ölçme öğrenme alanı içerisinde üçgenler, dönüşüm geometrisi, dönme kavramı, çokgenlerde eşlik ve benzerlik kavramları ile geometrik cisimler(dik prizma,dik silindir,dik piramit ve koni) yer almaktadır. Geometri ve ölçme öğrenme alanına karşın Güney Kore’ de geometri öğrenme alanı yer almaktadır. Bu öğrenme alanı içerisinde ise tanımlamalar, ispatlama, üçgen ile dikdörtgenlerin özellikleri, şekillerin benzerlikleri, benzer şekiller ile üçgenlerin özellikleri bulunmaktadır. Ayrıca paralel doğrular arasındaki uzunluk, üçgenin tepe noktası teoremi, benzer şekillerin alanları, fonksiyonlar ve fonksiyonların içerisinde de doğrusal fonksiyon grafikleri, doğrusal fonksiyon ve iki bilinmeyenli denklem arasındaki ilişki ile doğrusal fonksiyon uygulamalarının işlendiği görülmektedir. Bu kısımda daha çok iki ülkenin matematik öğretim programlarında fonksiyonlardaki öğrenme alanının farklılık gösterdiği saptanmıştır.

KKTC’de veri işleme öğrenme alanı içerisinde histogram aracılığı ile verilerin gösterimi ve yorumlanması yer alırken, ayrıca yine KKTC’de olasılık öğrenme adı altında farklı olaylara sahip olayların belirlenerek, eş olasılıklı öğrenmelere yer verildiği görülmektedir. Öte yandan Güney Kore’de ise veri işleme ile olasılık öğrenme alanlarına karşın olasılık ve istatistik öğrenme alanının yer aldığı görülmektedir. Bu bölümde olasılığın temel özellikleri ile basit olasılıklı hesaplamalar öğretilmektedir. Olasılık ve istatistikte 8. Sınıf düzeyine gelmiş bir öğrencinin Güney Kore’de basit işlemler yapması beklenirken, KKTC’de bu düzeydeki bir öğrenciye sadece olasılıktaki farklı olaylar ile eş olayları ayırt edebilmeleri beklenmektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmadan elde edilen bulgular ışığında yapılan sonuçlar ve bunlara bağlı öneriler yer almaktadır.

4.1 Sonuç

KKTC Matematik Dersi Öğretim Programı ve Güney Kore Matematik Öğretim Programı karşılaştırıldığında ortaya çıkan sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

İki ülkede de uygulanan matematik eğitim sisteminin yönetim yapısı ve işleyişinin benzer durumda olduğu görülmektedir.

Güney Kore’de okullar 187 gün açık iken KKTC’de ise 180 gün açıktır. Güney Kore’de eğitim beş tam gün ve bir yarım gün devam ederken, KKTC’de eğitim 5 gün sürmektedir. Bu sebepten ötürü Güney Koreli öğrenciler okula 1 gün uzak kalırken, Kıbrıslı öğrencilerin 2 gün uzak kaldığı görülmektedir. Bu KKTC’de ki öğrencilerin sadece matematik dersine karşı değil diğer tüm derslere karşı olumsuz bir davranış takınmalarına hatta motivasyonlarının düşmesine neden olabilir.

Güney Kore’nin ekonomik açısından bakıldığında KKTC’ye oranla daha yüksek refah düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Bu sebeple Güney Kore’de eğitim bütçesine yapılan yatırımların da haliyle KKTC’ye göre daha iyi olduğu söylenebilir. Böylece Güney Kore’nin eğitim imkanlarının daha geniş olması, onun eğitimde daha başarılı olmasına fazlasıyla katkı sağlamaktadır (Dünya bankası raporu, 2015).

Kore’de Okul öncesi eğitimi zorunlu olmamakla birlikte ilkökul 6, ortaokul 3 olmak üzere 9 yıllık, KKTC’de de ilkökul 6 ve ortaokul 3 olmak üzere 9 yıllık zorunlu eğitim uygulaması söz konusudur. Güney Kore’de eğitim kademeleri ilkökul (1. sınıftan 6. sınıfa), ortaokul (7. sınıftan 9. sınıfa), lise (10. sınıftan 12. sınıfa) 6+3+3 şeklinde iken KKTC’de ilkökul (ana sınıftan 5. sınıfa), ortaokul (6. sınıftan 8. sınıfa), lise (9. sınıftan 12. sınıfa) olmak üzere 6+3+3 şeklindedir. (Güneş ve Aksan, 2015).

Diğer yandan Güney Kore’de matematik müfredatının daha geniş konularla ele alınmasının yanı sıra şekiller ve geometrik konulara daha erken dönemlerde girilip, işlendiğinden ötürü öğrencilerin daha erken yaşlardan gerekli bilgiye hakim olması ile olaylara boyutsal bakabilme görüşlerinin geliştiği söylenebilir.

KKTC’de olasılık konusu sadece 8. Sınıfta yer alırken, Güney Kore’nin her eğitim düzeyinde yer aldığı görülmektedir. Bu da öğrencilerin olayları tahmin edebilme derecelerini, bir olayda verdikleri yada verecekleri kararda nelerle karşılaşabileceklerini tahmin edebilme düşüncelerini etkilediği düşünülmektedir.

Başka önemli bir nokta ise, fonksiyonlar konusunun KKTC’den farklı olarak Güney Kore’de müfredata ortaokulda dahil edilmesiyle birlikte, geometri öğrenme alanının içerisinde yer almış olmasıdır. Fonksiyonlar konusu Güney Kore matematik öğretim programında 7. Sınıf düzeyinden itibaren yer alırken, KKTC’deki matematik eğitim sisteminde ortaokul kademesinde yer verilmediği sonucuna varılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre, Güney Kore’de matematik dersine ve matematik öğretmenlerinin yetiştirilmesinden göreve başladıkları zamanlarda da dahil olmak üzere verilen önemi ve matematik programı için uygulanan şeklin başarıyı sağladığı görülmektedir (Altıntaş S., Gergen İ, 2014).

Ayrıca KKTC Şura 2014 de genel olarak çok kültürlülüğe ayak uydurmak adına eğitimin ilerleyip, yenilikçi ve üretken bireyler yetiştirilmesi amacıyla oluşturulan komisyonların, halen uygulanmadığı görülmektedir.

Güney Kore ve KKTC matematik eğitimlerinin genel amaçları genel anlamda benzerlik göstermekte fakat Güney Kore’de KKTC’den farklı öğrencinin problem çözme becerisine daha fazla önem verilerek bunun temelini kazandırılmasına önem verildiği görülmektedir. Bu da Güney Kore’nin matematikteki başarısının bir etkeni olarak gösterilebilir (Milli Eğitim amacı ve Şura’ nın görevleri).

Araştırmada matematik eğitim programlarının genel yapısı karşılaştırılan bu iki ülkenin öğretmen yetiştirme politikalarına bakıldığı zaman benzer durumların ortaya çıktığı görülmektedir. KKTC’de öğretmen olabilmek için yapılan sınavların ardından mülakatlar yapılarak öğretmen alımları gerçekleştirilirken, Güney Kore’de genel eğitim alanları içerikli sınavlarının yanı sıra kendi alanları ile ilgili açık uçlu sorular da sorularak uygun seçim yapılmaktadır.

Sonuç olarak 6, 7 ve 8. Sınıf kademelerinin öğrenme dallarına bakıldığı zaman Güney Kore’de matematiğin temellerinin ilkokuldan itibaren başlayarak daha iyi atılmasına uğraş verdikleri görülmektedir. Buradan da Dede ve Yaman (2006), “Problem çözme genel olarak matematiğin kendisidir. Bu nedenle problem çözme matematik programının merkez kavramı noktasındadır” dediği gibi, Güney Koreli öğrencilerin hayatta karşılaşacakları sorunları matematikteki denklemlerin doğası gereği denklemler kurarak, problemleri çözebilmelerine yardımcı olduğu ve başarıyı net bir şekilde sağladıkları düşünülmektedir.

4.2 Öneriler

Eğitim kalitesini etkileyen en önemli faktörlerden biri olan eğitim ve öğretim programları, çağa, teknoloji ve bilimsel gelişmelere ayak uydurmak adına gelişim göstermelidirler. Bu sebepten ötürü, ülkelerin benzer ve farklılıkların ortaya konulması amacıyla eğitim sistemleri ve öğretim programları karşılaştırılarak elde edilen bilgiler doğrultusunda karşılaştırılan ülkelerin eğitim ve öğretim programlarından yola çıkarak, eğitim ve öğretim sürecindeki kalitenin artırılmasına fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda KKTC’ de eğitim sisteminde Ortaöğretime bağlı 6,7 ve 8. Sınıflara yönelik uygulanan müfredatın ayrıntılı bir şekilde incelenerek araştırmanın sonuçları doğrultusunda öğrencilerin matematikte problemlerin yanı sıra kendi problemlerini de çözebilecek becerinin kazandırılması adına erken yaşlarda verilmesi gereken temelin yeniden düzenlenebileceği ve böylelikle başarının artırılacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada sadece Ortaöğretime bağlı 6, 7 ve 8. Sınıfların müfredatları ele alınırken başka bir çalışmada 9 ve sonrası sınıflar için müfredatlar ele alınabilir. Ayrıca öğretmenlere ,derslerde daha etkin ve istekli olabilmeleri amacıyla, başarı teşvik ödülü konulması matematik eğitim programının daha kaliteli noktaya ulaşmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5. KAYNAKÇA

- Altın, R. (2015). Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, KORE. <http://urn.meb.gov.tr/ulkelerpdf/KORE.pdf> (ErişimTarihi: 22 aralık 2015).
- Altıntaş, S., & Görgen, İ. (2014). Türkiye ileGüney Korenin Matematik Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *NWSA: Education Sciences*, 9(2), 191-216.
- Balci, A. (2011). Türkiye’nin Dış Politikası ve İsrail: 1990’lar ve 2000’lere İlişkin Bir Karşılaştırma. *Ortadoğu Etütleri*, 2(2), 117-136.
- Dede, Y., & Yaman, S., (2006). Fen ve Matematik Eğitiminde Problem Çözme: Kuramsal Bir Çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 116-128.
- Erginer, A. (2006). *Avrupa Birliği eğitim sistemleri. Türkiye Eğitim Sistemiyle Karşılaştırmalar*. Pegem A Yayıncılık. Ankara.
- Güneş, M. H., & Aksan, Z. (2015). Türkiye ve Güney Kore Biyoloji Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi iEğitim Fakültesi Dergisi*, Mart 2015, Sayı 33, 20-41.
- İpek, C., (2009). *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. Cilt: 2. Balci, A.(Ed.). Ankara: Pegem Yayınları.
- Karasar, N. (2012). *BilimselAraştırmaYöntemi*. Cilt: 24. Ankara: Nobel Akademik.
- KICE. (2012). <http://urn.meb.gov.tr/ulkelerpdf/KORE.pdf>11.11.15 tarihindeerişilmiştir.
- MEB, (2013). *Ortaokul Matematik Dersi 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar Öğretim Programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara.
- Milli Eğitim amacı ve Şura’nın görevleri. <http://egitimsurasi.mebnet.net/amac.htm> (ErişimTarihi: 17 kasım 2015).

- Oral, I., McGivney, E. (2013). *Türkiye’de Matematik ve Fen Bilimleri Alanlarında Öğrenci Performansı ve Başarının Belirleyicileri*. TIMSS 2011 Analizi. Eğitim Reformu Girişimi Bankalar Caddesi No: 2 Karaköy-İstanbul T (212) 292 50 44 F (212) 292 02 95 www.erg.sabanciuniv.edu).
- Öznacar, M. D., & Bilem, A. 15-22 Mayıs 2011 Güney Kore Çalışma ve İnceleme Programlarının Karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(33), 20-41.
- Yayıncılık Ziyareti Raporu (http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_01/10035040_gneykorernei.pdf) Öğretim Programları. Talim Terbiye Dairesi Müdürlüğü <http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/ortaokul/ana.html> (Erişim Tarihi: 5 aralık 2015).

EXTENDED ABSTRACT

Mathematics is known to be one of the subjects that is established around the world as a topic that has no language but in fact could be understood by everyone. This could considerably be due to its symbols, shapes and formulas. As a result to this, this study compares the educational system of mathematics and its structure in the TRNC and in South Korea. TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) is a well-known international world organization which has a connection world-wide as well as Europe and assess students’ knowledge on mathematics and sciences. Based on the result of the organization of TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) it was seen that South Korea was appropriate for this case. The researchers established that based on the 2011 studies from the TIMSS organization on mathematics, TIMSS came to find that South Korea has the most successful mathematics educational system in the world. This was the reason it was thought that an investigation should be conducted to compare the mathematic educational system in South Korea and the TRNC. The research was based on investigating the mathematics educational system in middle schools in both countries. The reason for comparing the differences among the two chosen countries was the principles, the content and the purposes of what was taught in mathematics. This addresses the reason a qualitative research was used in this inquiry to compare South Korea’s and the TRNC’s mathematics educational system. It is considered that if a country wants to improve its educational system it should mostly depend on the individuals that live there, as a result, an individual can only develop by having a strong educational system in their country. Through a qualitative method, a descriptive research was used to determine the collected data analysis. As a result, it was recognized that the mathematics educational system was very similar in South Korea and in the TRNC. It was discovered that in South Korea the schools had a total number of 187 school days whereas in the TRNC the schools had a total of 180 days in a year. This indicated to the researchers that in South Korea students only have one day at the weekends to rest rather than in the TRNC students have two days a week to rest. The schools in South Korea have more schools days than the schools in the TRNC. Another factor that was identified was the educational system, the number of years students who took part in school were the same, for instance, both the TRNC and in South Korea the number of years which students attend in primary schools are 6 years, in middle schools students attend school for 3 years as well as in high schools. Nevertheless, it was identified that there was a minor difference with the grades students attended; for example, students at primary school in the TRNC start school from nursery, students in South Korea attend school from the first grade rather than attending nursery like students in the TRNC. It was detected that the number of hours that students attend in a lesson in South Korea at primary school is 40 minutes, at middle school 45 minutes and at high school 50 minutes however, in the TRNC there is no separation between the years or the number of minutes in the lessons as the students attend a maximum of 40 minutes throughout their education in primary, middle and high school. It was also discovered that the education system in South Korea and in the TRNC provided a compulsory education for period of 9 years. Another additional element that was observed was the economical investment made on the educational system in South Korea; they were more economically supported from their government than the educational system in the TRNC. It was observed that students in South Korea knew how to solve equations which made the researchers aware that students were able to resolve problems in their daily lives. Accordingly, this illustrates to the researchers that the

students in the TRNC are de-motivated whereas the students from South Korea are more motivated which this could lead to affect the students' performances in school let alone in mathematics. In addition to the findings, it was noticed that in South Korea's mathematics educational system, the students learnt geometry and shapes earlier than the students in the TRNC which leads the Koreans to think that their educational system is more successful than the TRNC's educational system.

LEARNER BELIEFS IN LANGUAGE LEARNING: A STUDY ON THE EFFECTS OF CONTEXT IN LEARNERS' PERCEPTION

Assist. Prof. Dr. Sibel ERSEL KAYMAKAMOĞLU

European University of Lefke

Dr. Fazıl Küçük Faculty of Education, Lefke/TRNC

skaymakamoglu@eul.edu.tr

Muhammed ATMACA

European University of Lefke

Institute of Graduate Studies & Research, Lefke/TRNC

matmaca@eul.edu.tr

Abstract

Learner beliefs can be defined as the perception of people towards the learning situation that they are in, and it is also believed that those learner beliefs affect the actual performance of the people in the area that the learning takes place. In the scope of this research, the learner beliefs of six Turkish participants are evaluated, towards learning English as a foreign language. The learning context is taken as a determinant which affects the learner beliefs, which can be described as the outer learning environment and the other people around while the learning takes place. Current research investigates the learners' beliefs about the influence of learning context in English language learning and the way the learners evaluate their own competence/performance in the foreign language in different learning contexts. As a part of the study, six learning contexts are taken as learning in the class environment, learning with private tutoring, learning alone, learning together with peers, learning in a mixed-level class environment and learning abroad among the native speakers. The interviews are conducted with six participants learning English in six different learning contexts. The answers that the participants give to the interview questions are analyzed via coding, narrative analysis and thematic analysis methods. It is found out that the learner beliefs of the individuals vary according to different outer conditions of the learning environment. People also evaluate their own competence and performance in the language differently according to different learning contexts.

Keywords: Learner beliefs, learning context, perception towards learning, outer conditions, thematic analysis.

Introduction

As it has been the situation for every learning process, the language learners develop certain mind sets, beliefs and perceptual cues for themselves, which either facilitate or complicate their language learning process, and which also determine the optimum conditions for them to learn any language (Koichi & Ellis, 2014). These beliefs can be identified as the individual differences in the style of language learning, which are formed as a result of the genetic traits, inner personality, upbringing styles and outer environmental conditions, and which also dynamically update themselves according to the rapidly evolving conditions (Matsumoto et. al., 2013). There are different beliefs about how a foreign language can be learnt. For instance, some individuals believe that they will learn the language better in its natural environment, which are the countries that the language is spoken as the native language. However, on the other hand, some believe that learning a language abroad will be so stressful for them and the language can best be learned in one's own country, together with the people who are also new learners of the language. Similarly, some believe that learning a language more depends on a natural tendency that comes at birth, and if you do not have that natural tendency it is not possible for you to be a perfect learner and speaker of that language. Oppositely, others believe that learning a language depends on your ambition, determination and on the effort that you spent. Some people focus on learning a language theoretically, by emphasizing the usage of grammar, vocabulary, etc. while the others believe focusing more on the practical usage of the language such as listening others and speaking. At that point, it would be appropriate to say that more specific beliefs also exist, such as women are better at language learning, or language can only be learned in the early ages of childhood, etc. (Richards & Rodgers, 2014).

Literature Review

It is worth consideration that the attitudes, perceptions and beliefs about language learning are highly affected from the context, which means the presence of the other people around us and the effect of the

outer environment (Ellis, 2015). We always choose other people as our reference points and evaluate our own performance by making comparisons with them. In other words, we compete with the people around us at all times, either intentionally or unintentionally. This fact makes the context as one of the most important determinants of the learner beliefs (Ellis, 2015). If we analyze this situation in further details, the fact that some people prefer to learn the foreign language in its native country while others prefer to learn it in their home country together with a group of new learners or alone are highly related to the effect of the actual or the implied presence of other people around us, while we are learning the language. It can also be used to explain why some people communicate with the native speakers of that language when they are abroad, while some prefer to stay together with the other people from the same country, and just to communicate with them with their own native language, using the foreign language in minimum amounts as it is possible, even if they are in a foreign country (Koichi & Ellis, 2014).

Some research studies focused on the relation between the beliefs about learning a language and the success of learning and proficiency in that language (Hosseini&Pourmandnia, 2013). Several researches have also focused on the way the learner beliefs are formed and evolved over time (Koichi & Ellis, 2014). However, there exists very limited study on the effect of the other people around us and the effect of the outer environment in language learning. Therefore, in this investigation, learner beliefs were studied in relation to the context that the learners are surrounded with.

Language learning in different contexts

As it has also been stated above, attitudes, perception and behaviors of the individuals towards any learning process are being affected from the individual differences, perspectives, worldviews, priorities, and also from the outer conditions such as the environment or the context that the language is being taught (Richards & Rodgers, 2014). Even though we may claim that the attitudes and the associated behaviors that are formed during a learning process are heavily related to individual differences, the context where the learning takes place also has a huge effect. For instance, learning the language in a foreign country among the native speakers or learning it in a course among the new learners, even learning with people who are at a higher level than you or that are at a lower level affects the learning process. Furthermore, learning the language alone or learning it by the help of a teacher in a one-to-one course also makes a difference (Ellis, 2015).

It is true that the main factor which creates the biggest difference between different contexts is the actual and implied presence of the others. People have a tendency to compare themselves with the rest of the society, especially with the ones that are in the close surrounding or with the ones that they feel they belong to. At that point, the social facilitation and social loafing theories come into the play, which we will mention in further details in the remaining parts of this study. However, at that point, it is worth mentioning that a biggest portion of any learning process is related to the psychological factors, and the human psychology and social pressure may be used in a way of creating new techniques that promotes or facilitates learning (Hosseini&Pourmandnia, 2013). In the scope of this study, different contexts that the language learning process will be observed will be determined according to the level of social pressure that is being exerted in these contexts. An abroad country where the people around are the native speakers of the language, a language course with classmates at a higher level, a language course with classmates at a lower level, and learning alone in a one-to-one course may be taken as examples of our different learning environments.

Participants

The participants of the research are six college students from different universities who are in the preparatory year of their education. Their age varies between 17 and 21. Three of the participants are female, and three of the participants are male. They are all Turkish and the foreign language that they are learning is English. All of the students' universities have English as the main language of the

education. Since they are all at the preparatory program in their own college, they had approximately similar level of English proficiency before they start the preparatory program.

Table 1. The Participants

Participant 1	Preparatory program in classroom setting
Participant 2	Preparatory program in classroom setting & One-to-one tutoring with teacher
Participant 3	Preparatory program in classroom setting & Peer study group
Participant 4	Preparatory program in classroom setting & Studies alone
Participant 5	Preparatory program in mixed-level classroom setting
Participant 6	Studies abroad in a language school

Methods of Data Collection & Analysis

it is possible to claim that the standardized open ended interview appears as the most suitable type of interview for our case (International Baccalaureate Organization, 2008). Our current study highly depends of the exact usage, and even exact order of the words that appear in the context of the interview questions, since we are adopting the strategy of active meaning making from what has been said as an answer. Therefore, in order to ensure the validity and the reliability of our research, the questions have to be repeated in a standardized format, exactly in the same way for every participant. Moreover, while we intent to be strict in our question format, we desire flexibility in the answers that we expect to get from the participants. The uncertain human behavior, preferences and the modes and intentions that are instantaneously determined according to the factors in the outer world are hard to exactly foresee at the time that the interview questions will be prepared, and the course of the interview would probably be determined according to the answers of the participants in a dynamic and interactive manner (Lightbown & Spada, 2006). However, it is worth notation that even though the follow-up questions and some small details would probably differ, the main interview questions have to be identical for each participant, in order to get accurate, unbiased and reliable results (Turner, 2010).

The Interview Questions

The interview questions are grouped under three different sections. In the first section, there exist questions about the participant demographics. In the second section, explicit questions are asked about the preferences of the participants related to the different learning contexts (measuring Research Question 1). In these questions, some clues are given to the respondents about different possible learning contexts, for them to remember or to be aware of the different contexts. In the third section, the learner beliefs are measured implicitly, under four categories, which are learner autonomy, role and effect of English in the world, attitudes towards the learning process of English, and the self-competence in English learning (Meiers & Buckley, 2010). The questions related to the learner autonomy, role and effect of English in the world and attitudes towards the learning process of English measures learners' beliefs about the influence of different learning contexts (measuring Research Question 1), while the self-competence question measures the learners' beliefs about their own language performance (measuring Research Question 2). Certain follow-up questions are asked to the participants whenever it is necessary for them to give a further detailed answer. The interview questions can be found below.

Section 1: Demographic Information

1. How old are you?
2. Do you have any siblings?
3. What is our major area of college study?
4. What is your native language?
5. What is the nationality of your mother and father?
6. For how long have you been learning English?
7. Have you ever been in an English-speaking foreign country? If yes, for what purpose and for how long?

Section 2: Explicit measures

1. There may be different ways that English is learned, such as learning in a classroom setting, learning by private tutoring, learning together with peers while studying in groups with your friends, learning alone at home from online sources or from books, and learning the language abroad, in an English speaking country. According to you, which one of these learning contexts would be more effective? Which one would you prefer?

2. In some classrooms, the students who are at the same English level are grouped together, while in some others students with different English proficiency levels are grouped together to learn the English, which are called mixed-level classroom settings. According to you, which one of these classroom designs would be better?

Section 3: Implicit measures

Learner autonomy:

Would you spend individual effort to learn and speak English? What would you do?

Role of English in the world

What do you think about English, as a language? Do you think it is essential to know English in today's world? What do you think the benefits are?

Attitudes towards learning English:

What do you think about learning English? How can you describe your own learning experiences?

Self-competence

What do you think about your own performance in English? Do you feel yourself competent enough?

FINDINGS & DISCUSSION

Findings are needed to be discussed under two research questions. The summary of the results can be found in the table below.

Research Question 1: What are the learners' beliefs about the influence of learning context in English language learning?

Related Interview Questions:

Section 2: Explicit measures

1. There may be different ways that English is learned, such as learning in a classroom setting, learning by private tutoring, learning together with peers while studying in groups with your friends, learning alone at home from online sources or from books, and learning the language abroad, in an English speaking country. According to you, which one of these learning contexts would be more effective? Which one would you prefer?

2. In some classrooms, the students who are at the same English level are grouped together, while in some others students with different English proficiency levels are grouped together to learn

the English, which are called mixed-level classroom settings. According to you, which one of these classroom designs would be better?

Inferences:

- The participants believe that learning language abroad, among the native speakers is the most effective method. However they believe that this method is effective only if the learner is alone in the abroad, with no native friend, and has no other choice than to communicate in the foreign language.
- The majority of the participants believe learning the language together with a peer study group is more effective than learning the language alone.
- Participants also prefer classroom learning over private tutoring. The ones who claim perceive the private tutoring as more effective are the ones who think that individualized attention cannot be shown in a classroom setting.
- Participants underestimate the positive effect of mixed-level language classrooms on language learning, unless they experience mixed-level classrooms.
- Participants are well aware of the fact that communicative language skills, such as speaking and listening are more important than the technical language skills, which are grammar, vocabulary, etc.
- Participants misinterpret or underestimate the effectiveness of the learning contexts that they haven't been experienced. It is interesting that none of the participants are really unhappy or have negative learner beliefs towards their own learning context. At that point, it can be said that every learning context has a positive or an advantageous point that may only be realized if it is experienced and perceived appropriately.

Interview Questions:

Section 3: Implicit measures

Learner autonomy:

Would you spend individual effort to learn and speak English? What would you do?

Role of English in the world

What do you think about English, as a language? Do you think it is essential to know English in today's world? What do you think the benefits are?

Attitudes towards learning English:

What do you think about learning English? How can you describe your own learning experiences?

Inferences:

- The most effective way of learning the language is perceived as learning it abroad among the native speakers. At that point, the participants who learn English abroad better perceive English as an important language worldwide and have more positive attitudes towards English learning process. They also have higher language autonomy. However, the learning anxiety constitutes a threat for the learners to learn the language effectively in abroad. The main reason which makes abroad the most suitable context for language learning is the opportunity to interact and communicate with the native speakers. At that point, when learners feel nervous and hesitate to join into the conversation with the native speakers and if they avoid actively using the

language, they cannot benefit from the communicative environment of the English-speaking foreign countries.

- Learners feel less stressful and less bored among their peer study groups than they feel in a formal classroom setting, so they perceive peer study groups as more effective learning contexts.
- Learners underestimate the effects of mixed-level classrooms settings and they anticipate that they would feel anxious while learning English among the ones who are at a higher language level than their level. However, the ones who have experienced mixed-level classrooms are aware of the fact that that this gap in the language levels actually promotes learners to perform better in the language learning process.
- In alone and private tutoring learning contexts, the technical skills of the language have learned successfully, but these contexts remain insufficient in terms of improving the communicative language skills.

Research Question 2: How do the learners evaluate their own competence/performance in the foreign language in different learning contexts?

Interview Question:

Self-competence

What do you think about your own performance in English? Do you feel yourself competent enough?

Inferences:

- Participants in class context, in private tutoring and in peer study group evaluate their own performance as positive, while the participants in alone, mixed-level classroom and abroad contexts evaluate their own performance as negative.
- The main reason that the participant in the alone condition feels as 'Insufficient in language' may be the fact that their communicative skills are not developed sufficiently, since they are not in an intense communication and interaction with the active speakers.
- The fact that the participant in mixed-level classroom context and the participant in abroad context evaluate themselves as 'Limited by language' may be explained by the encountered learning anxiety that is felt while communicating with the people that are better at the foreign language.
- At that point, it is worth notation that even if the mixed-level classroom and abroad contexts evaluate their own language performance negatively, these two contexts are regarded as effective learning environments, since it is expected from learners to become more motivated to improve their performance in such learning contexts.

CONCLUSION & SUGGESTIONS

Conclusion

As the conclusions of the study, it is found out that the learning context is effective while shaping the learner beliefs and while making the learners comment on their own performance. At that point, it can also be said that the learning anxiety is also effective, which can be explained by how confident, comfortable and secure the learners feel. The results of the study sheds light to the fact that the learning context is effective while individuals are forming their learner beliefs; and these learner beliefs also affect the way the actual learning performance is evaluated (Zheng&Boug, 2013). However, at that point, it is also realized that different learning contexts are not being effective by actually how they are, but by how they are being perceived by the individuals that are present in them, as it can be understood from the fact that people develop positive learner beliefs when they feel

themselves secure, relaxed and competent, while they develop negative learner beliefs when they feel themselves insecure, nervous and insufficient (Lambert & Robinson, 2014).

Points for Further Improvement

During the current research, the perceptions towards learner beliefs and the learner belief processes have been analyzed carefully. However, during these analyses, the 'language' is not emphasized as the area about which the learner beliefs are analyzed. Actually, the language is a very special area, as it is been stated in the studies of Chomsky (Ashcraft & Radvansky, 2014) which declares language as the set of symbols and signs which are constructed naturally, without reinforcement, as the proof that the inner mental processes really exists. Piaget and Vygotsky have also referred to the language, Piaget by taking the language as the reflection of action, while Vygotsky by taking the language the driver of action. Moreover, Vygotsky emphasizes that the language learning is a form of social and cultural interaction, and improves by active participation (Smith & Hart, 2011). All these studies have shown that there exists a special relationship between 'language' learning and the outer context, which is further different from the relationship between context and other learning types. Therefore, that special effect of the language as the driver of thought and perception, in the socio-interactive context should further be analyzed deeply in the future studies. Moreover, in the current study just the perception of the learner beliefs in different learning contexts, and the perception of the participants of their own performance are measured. At that point, even though the expectations are stated, the actual language performance is not measured. Therefore, for the future studies it would be appropriate to include the actual language performance into the analyses.

References

- Ashcraft, M. H., & Radvansky, G. A (2014). Pearson Publishing, *Definition, Scope and History of Cognitive Psychology, Cognition*, 6th edition.
- Ellis, R. (2015). Learner Beliefs and Language Learning. Chang Jiang Scholar of Shanghai International Studies University and University of Auckland. *Asian EFL Journal*, Vol. 10, No.4: Conference Proceedings.
- Hosseini, S. B., & Pourmandnia, D. (2013). Language Learners' Attitudes and Beliefs: Brief Review of the Related Literature and Frameworks. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(4), Article: 06.
- International Baccalaureate Organization (2008). *Learning in a Language other than Mother Tongue in IB Programmes*. Cardiff: International Baccalaureate.
- Koichi, T., & Ellis, R. (2014). Study-abroad, Language Proficiency and Learner Beliefs about Language Learning. University of Auckland. *JALT Journal*, 25, No.1.
- Lambert, C., & Robinson, P. (2014). Learning to Perform Narrative Tasks: A Semester-long Classroom Study of L2 Task Sequencing Effects. *Task Sequencing and Instructed Second Language Learning*, 207.
- Lightbown, P., & Spada, N. (2006) *How Languages are Learned*. (Third Edition). Oxford: Oxford University Press.
- Matsumoto, H., Hiromori, T., & Nakayama, A. (2013). Toward a tripartite model of L2 reading strategy use, motivations, and learner beliefs. *System*, 41(1), 38-49.
- Meiers, M., & Buckley, S. (2010) Successful Professional Learning. The Digest, VIT, 2010 (1). Retrieved May 25 2011, from <http://www.vit.vic.edu.au/>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Smith, P. K., & Hart, C. H. (2011). *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development*.
- Turner, D. W. (2010). *Qualitative Interview Design: A Practical Guide for Novice Investigators*. Nova Southeastern University, *The Qualitative Report*, 15(3).
- Zheng, X., & Borg, S. (2013). Task-based learning and teaching in China: Secondary school teachers' beliefs and practices. *Language Teaching Research*, 1362168813505941.