

SDU 
IJES

**SDU International
Journal of Educational Studies**



**Volume 2
Number 1
Year 2015**

EDITORIAL BOARD

Editor in Chief

F. Osman PEKEL, Suleyman Demirel University, Turkey

Editor

Veysel DEMİRER, Suleyman Demirel University, Turkey

Technical Support

Veysel DEMİRER, Suleyman Demirel University, Turkey

SDU International Journal of Educational Studies (SDU IJES)

SDU International Journal of Educational Studies (SDU IJES) is published biannual as an international scholarly, peer-reviewed online journal. In this journal, research articles which reflect the survey with the results and translations that can be considered as a high scientific quality, scientific observation and review articles are published. Teachers, students and scientists who conduct research to the field (e.g. articles on pure sciences or social sciences, mathematics and technology) and in relevant sections of field education (e.g. articles on science education, social science education, mathematics education and technology education) in the education faculties are target group. In this journal, the target group can benefit from qualified scientific studies are published. The publication languages are English and Turkish. Articles submitted the journal should not have been published anywhere else or submitted for publication. Authors have undertaken full responsibility of article's content and consequences. SDU International Journal of Educational Studies has all of the copyrights of articles submitted to be published

Abstracting and Indexing

Google Scholar

Contact Info

SDU International Journal of Educational Studies (SDU IJES)

Email: sduijes@gmail.com

Web: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/sduijes>

TABLE OF CONTENTS / İÇİNDEKİLER

| | |
|---|----|
| Students' Opinions on the Activities Based on Learning Styles in English Foreign Language Reading Classes / İngilizce Okuma Derslerinde Öğrenme Stilllerine Dayalı Etkinliklerle İlgili Öğrenci Görüşleri <i>Özgül Balcı , Ali Murat Sünbül</i> | 01 |
| Exceptions in Teaching Turkish as a Foreign Language: The Case of Simple Tense / Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İstisnalar: Geniş Zaman Örneği <i>Hasan Fehmi Erol</i> | 20 |
| Review of the Studies Using Kinect in Learning Environments of Individuals with Special Needs / Kinect'in Özel Gereksinimli Bireylerle Kullanımı ile İlgili Yapılan Araştırmaların İncelenmesi <i>Kürşat Öğülmüş, Macid Ayhan Melekoğlu</i> | 27 |
| The Effects of Online and In-Class Groupworks on Academic Achievement, Attitude and Willingness for Social Interaction / Çevrimiçi ve Sınıf İçi Grup Çalışmalarının Akademik Başarı, Tutum ve Sosyal Etkileşime İstekliliğe Etkisinin İncelenmesi <i>Esad Esgin, Aliye Saraç</i> | 38 |
| The Psychometric Properties of Turkish Version of the Student Engagement Scale / Öğrenci Bağlılığı Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması <i>Erol Uğur, Ahmet Akın</i> | 53 |

İngilizce Okuma Derslerinde Öğrenme Stilllerine Dayalı Etkinliklerle İlgili Öğrenci Görüşleri

Students' Opinions on the Activities Based on Learning Styles in English Foreign Language Reading Classes

Özgül Balcı*, Ali Murat Sünbül
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Özet

Bu çalışmada, öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin İngilizce dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ve öz-yeterlik algılarına etkisi öğrenci görüşleri doğrultusunda araştırılmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma 2012-2013 akademik yılı güz döneminde üniversite birinci sınıf öğrencileri üzerinde toplam 39 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilerin öğrenme stillerine dayalı okuduğunu anlama etkinlikleriyle ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla 12 öğrenci ile standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu kullanılarak bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen nitel veriler üzerinde betimsel analiz yapılmıştır. Öğrencilerin sekiz haftalık okuma dersleri ile ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları ve süreci “memnun edici, başarılı, farklı, verimli, zevkli, yararlı” şeklinde niteledikleri görülmektedir. Araştırma sonucunda, öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve öz-yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme stilleri, Öğrenme stillerine dayalı etkinlikler, Okuduğunu anlama becerisi, İngilizceye yönelik öz-yeterlik algısı

Abstract

This study investigated the effects of activities based on learning styles of students on their reading comprehension skills and self-efficacy perceptions in English Foreign Language Classes in terms of student opinions. A qualitative case study was used in this research. The study was conducted on freshmen in fall semester of 2012-2013 academic year. A total of 39 students participated in the study. Individual interviews were conducted by 12 students by using standardized open-ended interview form to receive opinions of the students about the learning style-based reading comprehension activities. Qualitative data were analyzed by using descriptive analysis. The results indicated that students had positive opinions about the activities and they described the process as “satisfactory, prospering, different, efficient, enjoyable and useful”. It can be concluded that activities based on students' learning styles enhanced reading comprehension skills and English self-efficacy perceptions.

Key words: Learning styles, Learning style-based activities, Reading comprehension skill, English self-efficacy perception

GİRİŞ

Küreselleşen günümüz dünyasında eğitime verilen önemin artmasıyla paralel olarak yabancı dil eğitimi de son derece önem kazanmıştır. Ülkemizde de yabancı dil eğitimine verilen önem ve bu eğitimin niteliğinin artırılması yönündeki çabalar gün geçtikçe artmaktadır. Öyle ki Türkiye’de

*İletişim: Özgül Balcı, Necmettin Erbakan Üniversitesi, obalcı@konya.edu.tr

kaliteli bir yabancı dil eğitimi, Avrupa Birliğine uyum sürecinde nitelikli insan gücü yetiştirmenin vazgeçilmez ön koşullarından biridir (Gömleksiz, 2002). Yabancı dil eğitimi, ülkemiz eğitim sisteminde önem teşkil etmesine rağmen halen üzerinde sıkça tartışılan ve eğitim sistemimizin çözüme kavuşması gereken noktalarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ülkemizde dil eğitimi konusunda süregelen ve hala çözüme kavuşturulamayan bu problemler yapılan araştırmalarda da vurgulanmaktadır (Aktaş, 2004; Bülbül, 2009; Gömleksiz & Elaldı, 2011).

Bireysel özelliklerinin dikkate alınmayışı, yabancı dil eğitiminde istenilen düzeye ulaşamamanın nedenleri arasında gösterilmektedir (Gömleksiz & Sertdemir Düşmez, 2005). Bireysel farklılıkların ikinci/yabancı dil öğrenme sürecindeki önemli rolü araştırmacılar tarafından (Oxford & Ehrman, 1992; Rossi-Le, 1995; Skehan, 1989) açıkça ifade edilmesine rağmen, dil eğitiminde süregelen sıkıntıların günümüzde halen devam etmesi göz önünde bulundurulduğunda dil eğitimi kapsamında üzerinde halen çalışılması gereken bir konu olduğu düşünülmektedir. Bireysel farklılıkların dil öğrenimindeki katkısının en güçlü savunucularından Skehan (1989), bireysel farklılıkların dil öğrenimi alanında ihmal edilmesinden dolayı diğer disiplinlerin aksine dil öğrenimi kapsamında bu konuda sağlam bir anlayışın oluşmadığını ve dil öğrenme çalışmalarına yeterli ölçüde dâhil edilemediğini ifade etmektedir.

Okuma becerisinin, ikinci/yabancı dil öğrenenler için dil gelişimine genel olarak katkı sağlayan bir beceri olarak kritik öneme sahip olduğu söylenebilir. Grabe'e (2009) göre okuma becerisi, öğrencilerin genel olarak İngilizce yeterliklerini üst düzey akademik hedeflerine ulaşabilecekleri bir noktaya taşımalarını kolaylaştıran az sayıdaki yollardan biridir. Eğitimciler, yükseköğretim sürecinde en önemli problemlerden bir tanesi olarak karşımıza çıkan okuma becerisinin öğretimi ile ilgili öğrenci gereksinimlerini karşılamak için okuduğunu anlama becerisinin öğretiminde etkili yöntemler bulma arayışı içerisindeyler (Dreyer & Nel, 2003). Son yıllarda üzerinde önemle durulan bireysel farklılıkların dikkate alınması, yabancı dil sınıflarında okuma becerisinin geliştirilmesi süreci açısından da son derece önem teşkil etmektedir (Ay, 2008).

Öğrenme stilleri, dil öğrenme sürecinde öğrenme-öğretme sürecini önemli ölçüde etkileyen temel bireysel farklılıklardan bir tanesi olarak düşünülmektedir (Ehrman, Leaver, & Oxford, 2003; McDonough, Shaw, & Masuhara, 2013; Skehan, 1989). Özellikle algısal öğrenme stilleri dil öğreniminde ihmal edilen, ancak oldukça önemli bir unsurdur (Rossi-Le, 1995). Öğrenme stilinin kalıtım ve çevre etkileşiminin bir ürünü olduğunu belirten Cornet (1983), öğrenme stilini bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik olmak üzere üç boyutta sınıflandırmaktadır. Dunn (1983), öğrenme stilini "her bireyde önemli ölçüde farklılık gösteren, bireyin bilgi ya da becerilere odaklanma, alma ve saklamak için tercih ettiği yol" olarak tanımlamaktadır. Ona göre öğrenme stili; çevresel, duyuşsal, sosyolojik, fiziksel ve psikolojik unsurların birleşiminden oluşmaktadır. Bu unsurlar bireyin bilgi ve becerileri alma, depolama ve kullanmalarını sağlamaktadır. Dil öğrenme stilleri ise "kişinin dil öğrenimine karşı genel yaklaşımları" olarak tanımlanmaktadır (Cohen, 2003). Algısal tercihler, kişilik tipleri, belirsizlik düzeyi ve biyolojik farklılıklar, araştırmacıların dil öğrenim süreci ile alakalı gördükleri ve bu süreçte faydalı buldukları öğrenme stili boyutlarından bazılarıdır (Psaltou-Joycey ve Kantaridou, 2011). Ehrman vd.'e (2003) göre öğrencilere tercih ettikleri öğrenme stillerinde öğrenme fırsatı verildiğinde nispeten rahat ve stressiz bir öğrenme biçimiyle öğrenme sürecine başlamalarına ve dolayısıyla mümkün olduğunca çok öğrenmelerine olanak sağlanmış olur.

Ülkemizde yabancı dil eğitimde yaşanan problemlerin bilişsel alanın yanı sıra duyuşsal alan kaynaklı olabileceği göz ardı edilmemelidir. Yabancı dil eğitiminde istenilen nitelikte bir eğitim verilmesi ve eğitim programlarında istenilen amaca ulaşılması için bilişsel alanın yanı sıra tutum, güdülenme ve öz-yeterlik gibi duyuşsal alana ait özelliklerin programlarda ve sınıf içi uygulamalarda dikkate alınması son derece önemlidir (Hancı Yanar & Bümen, 2012). Öz-yeterlik, "bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine, kapasitesine ilişkin kendini algılayışı, kendisine olan inancı" olarak tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2009). Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini düzenleme ve akademik etkinlikleri başarmaya yönelik öz-yeterlik algıları, öğrenme-öğretme sürecinde onların amaçlarını, motivasyon düzeylerini ve başarılarını önemli ölçüde belirlemektedir (Bandura, 1993). Öz-yeterlik algısının, öz-yönetimli yaşam boyu devam eden bir

öğrenme sürecinin oluşturulmasındaki büyük rolü (Bandura, 1995) dikkate alındığında genelde yabancı dil, özelde okuma ve diğer dil becerilerinin öğretiminde dikkate alınması gereken bir bireysel özellik olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Ancak alana özgü bir kavram olan öz-yeterlik algısı, bilişsel ve duyuşsal diğer unsurlara göre dil öğretimi alanında araştırmacıların ilgisini çok fazla çekmemiş olması nedeniyle ikinci/yabancı dil eğitimindeki etkisi kesin olarak belirlenememiştir (Jabbarifar, 2011; Woodrow, 2011).

Ülkemiz eğitim çevresinde düşünce olarak bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli eğitim anlayışı kabul edilmiş olsa da, pratikte yıllardır süregelen geleneksel uygulamalardan uzaklaşılma açısından hala sıkıntılar yaşandığı söylenebilir. Derse katılımın çok az olduğu, öğrencilerin sözlü öğretimin egemen olması nedeniyle öğretilenlerin çok azını hatırladığı geleneksel dil öğretim sınıflarında öğretimin değişikliğe ihtiyacı olduğu düşünülmektedir (Kinsella, 1995). Bu nedenle bireysel farklılıkların yabancı dil öğrenme sürecinde dikkate alınması ile ilgili somut örneklerle ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu anlamda bu araştırma, okuma derslerinde öğreneni merkeze alarak ve öğrencilerin derse katılımlarını ve öz-yeterlik algılarını artırarak öğrenme çabalarının desteklenebileceği ve öğrenciler için süreci kolaylaştırabilecek yeni seçenekler sunması açısından önem teşkil etmektedir. Bu araştırmanın amacı, öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin İngilizce dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ve öz-yeterlik algılarına etkisini öğrenci görüşlerine dayalı olarak ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın bu genel amacına bağlı olarak “öğrencilerin öğrenme stillerine dayalı etkinliklerle ilgili görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel durum çalışmasında bir duruma ilişkin etkenlerin bütüncül bir yaklaşımla araştırılması ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ile ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerinde odaklanma söz konusudur. Bu çalışmada uygulama sürecindeki öğrencilerin ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendiklerine odaklanıldığı ve tek bir analiz birimi bütüncül olarak ele alındığından durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Öğrencilerin etkinliklerle ilgili görüşlerini belirlemek için standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmada öğretim, veri toplama ve kodlama sürecinin araştırmacıardan biri tarafından gerçekleştirilmesi bir sınırlılık olarak düşünülmüştür. Bu nedenle “görüşmeci etkisini ve öznel yargılarını en aza indirdiği için” (Yıldırım & Şimşek, 2008) standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yaklaşımının kullanılması uygun görülmüştür.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın uygulaması, 2012-2013 eğitim – öğretim yılı güz döneminde Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümü 1A sınıfında öğrenim gören ve Ortak Zorunlu Yabancı Dil (İngilizce) dersini almakla yükümlü toplam 39 (32 kadın 7 erkek) öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilerden çalışmaya gönüllü olarak katıldıklarını beyan eden bir katılımcı onay belgesi alınmıştır. Görüşme yapılacak öğrencilerin belirlenmesinde farklı öğrenme stillerine ve İngilizceye yönelik farklı düzeyde öz-yeterliğe sahip olmaları dikkate alınmıştır. Öncelikle öğrenme stilleri ölçeğinden elde edilen verilere göre öğrencilerin baskın öğrenme stilleri belirlenmiştir. Sonrasında İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği ile elde edilen verilere göre bu öğrencilerin İngilizceye yönelik öz-yeterlik algı puanları hesaplanmıştır. Görsel, işitsel ve kinestetik/dokunsal öğrenme stili baskın öğrenciler içerisinde en yüksek ve en düşük öz-yeterliğe sahip ikiye öğrenci belirlenmiş ve toplam 12 öğrenci ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin özelliklerini belirlemek amacıyla araştırma öncesinde “İngilizce Özgeçmiş Formu” araştırmacı tarafından hazırlanarak uygulanmıştır. Buna göre çalışma grubu 32

kadın ve 7 erkek olmak üzere toplam 39 öğrenciden (yaş=18,49 ± 0,64) oluşmaktadır. Öğrencilerin İngilizce seviyelerini etkileyebilecek özelliklerinin birbirlerine benzer olduğu ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun (32 öğrenci) İngilizce seviyelerini A2 olarak, az bir kısmının ise A1 olarak (7 öğrenci) belirttiği görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Maggie McVay Lynch Öğrenme Stilleri Envanteri: Öğrencilerin baskın öğrenme stillerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Dağhan ve Akkoyunlu (2011) tarafından dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak Türkçeye adapte edilmiştir. Ölçeğin bu çalışma için güvenilirliğini yeniden belirlemek amacıyla envanter araştırmacı tarafından çalışma grubuna benzer nitelikte toplam 341 öğrenciye uygulanmıştır. Envanterin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları şöyledir; Görsel Öğrenme Stili alt boyutu, 0.71, İşitsel Öğrenme Stili alt boyutu, 0.77, Kinestetik Öğrenme Stili alt boyutu, 0.76, envanterin tamamının Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.86 olarak bulunmuştur.

İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği: Öğrencilerin İngilizceye yönelik öz-yeterlik algılarını ölçmek amacıyla Hancı Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin bu çalışma için güvenilirliğini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından çalışma grubu ile benzer özellikte toplam 343 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin bu çalışma için hesaplanan Cronbach Alpha katsayıları şöyledir; Okuma alt boyutu, 0.88; Yazma alt boyutu, 0.87; Dinleme alt boyutu, 0.91; Konuşma alt boyutu, 0.86; Ölçeğin tamamının Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.96 olarak bulunmuştur.

İngilizce Özgeçmiş Formu: Çalışma grubunda bulunan öğrencilerin özelliklerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Formun birinci kısmında öğrencilerin kişisel bilgilerini, ikinci kısmında öğrencilerin araştırma süreci açısından önemli olduğu düşünülen İngilizce düzeylerini etkileyebilecek bilgileri elde etmek amaçlanmıştır. Üçüncü kısımda ise Council of Europe (2011) tarafından yayımlanan Avrupa Dil Portfolyosu'nun bölümlerinden biri olan Avrupa Dil Pasaportu kapsamında bulunan Öz-değerlendirme formu kullanılmıştır. Bu öz-değerlendirme formunda öğrenenden kendi İngilizce seviyesini A1,A2 (Başlangıç Düzeyi), B1,B2 (Orta Düzey) ve C1,C2 (İleri Düzey) olarak belirtmesi istenmektedir.

Öğrenme Stillerine Dayalı Etkinliklere İlişkin Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme Formu: Öğrencilerin etkinliklerle ilgili görüşlerini almak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Nitel araştırma konusunda uzman iki öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda deneme formu hazırlanmış ve pilot uygulama yapılan gruptan 5 öğrenciyle görüşmeler yapılmıştır. Deneme uygulaması sonucunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra tekrar uzman görüşleri alınarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formu aşağıda verilen dört temel soru ve bu sorular altında ayrıntıya yönelik sonda sorulardan oluşmaktadır.

1. Gerçekleştirilen okuma etkinlikleri ile ilgili genel olarak düşüncelerin nelerdir?
2. Dersin işleniş ve derste yapılan okuduğunu anlama etkinlikleri hakkında düşüncelerin nelerdir?
3. Gerçekleştirilen etkinlikler İngilizce öğrenmeye ilişkin kendine olan inancını nasıl etkiledi?
4. Gerçekleştirilen etkinliklerin başarısına etkisi konusunda düşüncelerin nelerdir?

Geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması amacıyla bazı stratejiler kullanılmıştır. İnandırıcılığın sağlanabilmesi amacıyla öğrencilerle mümkün olduğunca uzun süreli etkileşimde bulunma yoluna gidilmiş, farklı özelliklere sahip katılımcılar belirlenmeye çalışılmış ve nitel araştırma konusunda uzman iki öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma sonuçlarının aktarılabilirliğinin sağlanması için doğrudan alıntılara sıkça başvurularak ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Tutarlılığın ve teyit edilebilirliğin sağlanması amacıyla da görüşme

formunun oluşturulmasından sonuçların raporlaştırılmasına kadar bütün süreçlerde uzman görüşleri alınmıştır.

Görüşmeler öğrencilerle bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler, görüşme yapılan öğrencilerden izin alındıktan sonra ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir. Görüşmelerin her biri, öğrencilerin sorulara vermiş olduğu yanıtların uzunluğuna göre 8 ile 15 dakika arasında sürmüştür.

Uygulama Aşamaları

Metinlerin seçimi: Haftada üç ders saati olmak üzere toplam sekiz haftalık süre için okuma etkinlikleri araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Her hafta bir okuma metni işlenecek şekilde toplam sekiz okuma metni belirlenmiştir. Nuttall (2000) ve Villanueva de Debat'ın (2006) görüşlerinden faydalanılarak metinlerin seçiminde zorluk düzeyi, sözdizimsel yapı, uzunluk, öğrenci yaş ve ilgisi gibi faktörler göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca seçilen metinlerin zorluk derecelerini belirlemek amacıyla çevrim içi ulaşılabilen (Text Content Analysis Tool) Metin Analiz Programı ("UsingEnglish," 2013) kullanılarak okunabilirlik analizleri (readability analysis) yapılmıştır. Metinler mümkün olduğunca kolaydan zora doğru sıralanmıştır.

Etkinliklerin Geliştirilmesi: Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin geliştirilebilmesi için öncelikle öğrencilerin öğrenme stilleri belirlenmiştir. Buna göre 24 öğrencinin görsel, 11 öğrencinin kinestetik/dokunsal ve 4 öğrencinin de işitsel öğrenme stili puanlarının en yüksek olduğu görülmüştür. Ancak öğrencilerin, öğrenme stili ölçeğinin her bir alt boyutundan aldıkları puanlar ayrıntılı olarak incelendiğinde, çoğu öğrencinin farklı öğrenme stil puanlarının birbirine çok yakın olduğu görülmüştür. Buna göre öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri dikkate alınarak üç öğrenme stiline de hitap edebilecek okuma etkinlikleri geliştirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca alan yazında (Cornet, 1983; Felder & Henriques, 1995; Kinsella, 1995; Kroonenberg, 1995; Oxford, 2001; Oxford & Lavine, 1992; Peacock, 2001 Rossi-Le, 1995) öğrencilerin kendilerini bireysel öğrenme tercihlerinin ötesinde diğer stillere yönelik olarak da geliştirmelerinin önemi vurgulanmakta ve dengeli bir şekilde bütün öğrenme stillerine hitap edebilen öğretim etkinliklerinin tavsiye edildiği görülmektedir. Alan yazında (Oxford & Lavine, 1992; Reid, 1995) kinestetik ve dokunsal öğrenme stillerinin birleştirilerek 'haptik' olarak adlandırılması ve bu iki stile sahip öğrenciler için aynı etkinlikler tavsiye edildiğinden (Oxford, 2001), ders planları hazırlanırken kinestetik ve dokunsal öğrenciler için etkinlikler ortak olarak geliştirilmiştir.

Etkinlikler geliştirilirken alan yazında (Boydak, 2007; Kroonenberg, 1995; Oxford, 2001; Peacock, 2001; Rossi-Le, 1995; Stebbins, 1995) algısal stillere yönelik tavsiye edilen önerilerden ve etkinlik örneklerinden yararlanılmıştır. Bunun yanında bazı etkinlikler araştırmacı tarafından özel olarak araştırma için tasarlanmıştır. Son olarak hazırlanan okuma programının kapsam geçerliğinin sağlanması için İngilizce eğitimi alanında uzman üç öğretim elemanının görüşleri alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda etkinliklere son şekli verilmiştir.

Ders Planlarının Hazırlanması: Görsel, işitsel ve kinestetik/dokunsal olarak adlandırılan algısal öğrenme stilleri temel alınarak, üç stile hitap eden etkinlikler planlanmış ve her hafta işlenecek okuma dersleri için ders planları ayrıntılı olarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Ders planlarının hazırlanmasında Jensen'in (2001) ders planı hazırlama ile ilgili açıklamaları ve bölüm sonunda verilen ders planı örneklerinden yararlanılmıştır. Jensen'in önerileri doğrultusunda bu çalışmada okuma öncesi aşamaya geçilmeden önce kısa bir ısınma (warm-up) etkinliği gerçekleştirilmiştir.

Okuma Derslerinin İşlenmesi: Öğretim araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Dersler haftada üç saat olmak üzere toplam sekiz hafta devam etmiştir. Stebbins (1995) grup etkinliklerinin İngilizce seviyesi yüksek olmayan gruplarda öğrencilere rahat bir ortam sağlaması, öğretmene öğrencileri daha yakından gözleme fırsatı vermesi, sınıf içi konuşma yoluyla dil ediniminin sağlanması ve işbirliğini

artırması bakımından faydalı olabileceğini açıklamaktadır. Araştırma süresince grup çalışmasının, öğrencilerin derse katılımlarını ve sözel iletişimlerini artıracak düşünülendiğinden grup kullanımının uygun olacağına karar verilmiş ve altı-yedi kişilik gruplar oluşturulmuştur. Alan yazın incelendiğinde günümüzde okuma dersi etkinliklerinin genellikle okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere üç aşamada düzenlenmesinin tavsiye edildiği görülmektedir (Demirel, 2010; Grabe & Stoller, 2001; Villanueva de Debat, 2006). Bu çalışmada da benzer şekilde dersler aşağıda belirtilen kısa bir ısınma bölümünden sonra üç aşama kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerle yürütülmüştür:

Isınma (Warm-up): Bu aşamada öğrencilerin dikkatini çekme, derse katılımlarını teşvik etme, öğrencileri motive etme ve metnin genel temasına odaklanmalarının sağlanması amaçlanmaktadır. Bu nedenle sınıf tartışması sağlamak, dikkat çekmek ve öğrencilerin metin hakkında tahminde bulunmalarını sağlamak amacıyla öğrencilerin öğrenme stilleri göz önünde bulundurularak resimler, açık uçlu tartışma soruları ve grup etkinlikleri kullanılmıştır.

1. Okuma Öncesi (Pre-Reading Phase): Carrell ve Eisterhold (1983) özellikle başlangıç ve orta düzey dil sınıflarında okuma öncesi aşamada ön bilgilerin harekete geçirilmesinin önemini vurgulamakta ve ön bilgilerin harekete geçirilmemesinin, okuyucunun metni anlamada belli bir düzeyde zorluk yaşamasına neden olacağını belirtmektedir. Bu çalışmada okuma öncesi aşamada öğrencilerin metinle ilgili ön bilgilerinin harekete geçirilmesi, öğrencilerin metne yönelik ilgilerinin artırılması ve öğrencilerin okuma sürecine hazır hale gelmeleri amaçlanmıştır. Bu amaçla başlıkları ve resimleri gözden geçirmeleri, metinle ilgili tahminde bulunmaları, metni okumak için kendi okuma amaçlarını belirlemeleri, anahtar sözcüklere yönelik farkındalık sağlamaları, metinde geçen kavramlar ve anahtar sözcükler ile ilgili beyin fırtınası yapmaları ve metnin ana fikrini belirlemelerini içeren etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

2. Okuma sırası (While-Reading Phase): Okuma sırasında yapılan etkinlikler ile amaçlı ve stratejik okumanın sağlanması için okuma süresi boyunca okuyucuya rehberlik edilmesi amaçlanmaktadır (Grabe & Stoller, 2001). Bu çalışmada da okuma sırası etkinlikleri ile öğrencilerin metnin ana fikrini, yardımcı fikirleri ve metinle ilgili detayları anlamaları ve okuma öncesi yaptıkları tahminlerin doğruluğunu denetlemeleri amaçlanmaktadır. Bu amaçla sessiz okuma, metni teypten dinleyerek okuma, not alma, önemli kısımların altını çizme gibi etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğrenciler bilinmeyen kelimelerin anlamlarını sözlüğe bakmak yerine tahmin etmeleri doğrultusunda yönlendirilmiştir.

3. Okuma sonrası (Post-Reading Phase): Bu aşamada metinde sunulan temel fikir ve yardımcı fikirlerin tam olarak anlaşılması ile bu fikir ve bilgilerin genişletilmesi sağlanmaya çalışılmaktadır (Grabe & Stoller, 2001). Bu çalışmada okuma sonrası aşamada öğrencilerin metni tam olarak kavramaları ve edindikleri bilgiyi konuşma, yazma ve dinleme gibi farklı becerilerle bütünleştirerek kullanmaları amaçlanmaktadır. Buna yönelik olarak tabloların doldurulması, okuma öncesinde hazırlanan kavram haritalarının gözden geçirilmesi ve düzenlenmesi, anlamının kontrol edilmesi için özetleme, oyunlar ve metnin konusuna uygun video izleme gibi etkinlikler kullanılmıştır.

4. Değerlendirme: Her dersin sonunda işlenen okuma metnindeki hedef kelimeleri içeren ve benzer konuda bir metin kullanılarak değerlendirme çalışması yapılmıştır.

Pilot Uygulama: Uygulama öncesinde çalışma grubuna benzer özellikte bir grup ile araştırma sürecinde oluşabilecek aksaklıkları mümkün olduğunca belirlemek amacıyla iki hafta süreyle pilot bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Etkinliklerin tahmini süreleri belirlenerek araştırma için geliştirilen etkinliklere son şekli verilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Görüşme sırasında kaydedilen ses kayıtları yazıya döküldükten sonra bu veriler üzerinde betimsel analiz yapılmıştır. Nitel araştırmalarda veriler, araştırma sorularının yansıttığı temalara göre ya da görüşme sürecinde kullanılan sorular ve boyutlara göre düzenlenebilir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu araştırmada veriler, görüşme sürecinde kullanılan sorular dikkate alınarak sunulmuştur. Ayrıca görüşme yapılan kişilerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde sunmak için doğrudan alıntılara sıkça yer verilmiştir. Bulgular sunulurken öğrenci isimleri Ö1, Ö2, ..., Ö12 şeklinde kodlanmıştır.

BULGULAR

Araştırma sorusu ve görüşmede yer alan sorulardan hareketle ana tema ve alt temalar için bir çerçeve oluşturulmuştur. Öğrencilerin verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgulara göre önceden belirlenen ana tema ve alt temalara son şekli verilmiştir. Bulgular, bu ana tema ve alt temalar altında doğrudan alıntılara sıkça yer verilerek sunulmuştur. Doğrudan alıntıların, temaya uygun olmasına ve çarpıcı görüşleri yansıtmasına dikkat edilmiştir.

Ana tema ve alt temalar şöyledir: (I) *Sekiz Haftalık Okuma Derslerine İlişkin Genel Değerlendirmeler*; a. Derslerin eğlenceli ve ilgi çekiciliği, b. Motivasyon ve derse katılım, c. Derslerin verimliliği. (II) *Etkinliklerin Değerlendirilmesi*; a. En çok beğenilen etkinlikler, b. En zor etkinlikler, c. En faydalı etkinlikler. (III) *Etkinliklerin Öğrenme Stiline Uyumluluğunun Değerlendirilmesi*; a. Öğrenme stiline uyumluluk, b. Öğrenme stiline en uygun etkinlikler. (IV) *Etkinliklerin Öz-Yeterlik Algısına Etkisi*; a. İngilizceye yönelik öz-yeterlik algısına etkisi, b. Okumaya yönelik öz-yeterlik algısına etkisi. (V) *Etkinliklerin Başarı Algısına Etkisi*; a. İngilizce dersi başarısına etkisi, b. Okuduğunu anlama başarısına etkisi.

Sekiz Haftalık Okuma Derslerine İlişkin Genel Değerlendirmeler

Okuma derslerinin genel olarak değerlendirilmesi amacıyla elde edilen bulgular ve frekans dağılımları Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1. Sekiz haftalık okuma derslerine ilişkin genel değerlendirmeler

| Sekiz Haftalık Okuma Derslerine İlişkin Genel Değerlendirmeler | f |
|--|----|
| <i>a. Derslerin eğlenceli ve ilgi çekiciliği</i> | |
| Dersler zevkli ve eğlenceli geçti. | 11 |
| Metinler güzel ve ilgi çekiciydi. | 5 |
| Dersler önceki derslere göre farklıydı. | 4 |
| Kitaptan ders işlemekten daha eğlenceliydi. | 3 |
| Bazen sıkıldığım oldu. | 1 |
| <i>b. Motivasyon ve derse katılım</i> | |
| Motivasyonum genelde yüksekti. | 10 |
| Derslerde etkinliklere istekli bir şekilde katıldım. | 9 |
| Derslere isteyerek geldim. | 6 |
| İngilizceye karşı yaklaşımım değişti. | 6 |
| İlk başta zorlandım. | 3 |
| Motivasyonumun düşük ya da yüksek olduğu oldu. | 2 |
| Ders saatleri uzun geldi. | 1 |
| <i>c. Derslerin verimliliği</i> | |
| Kelime dağarcığımı geliştirdi. | 11 |
| İngilizcemi ilerletti. | 9 |
| Okumamı geliştirdi. | 4 |
| Konuşmamı geliştirdi. | 3 |
| Dinlememi geliştirdi. | 3 |
| Telaffuzumu geliştirdi. | 2 |
| Gördüğüm en iyi sistemdi. | 1 |

Öğrencilerin sekiz haftalık derslere ilişkin genelde olumlu düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin neredeyse tamamı derslerin kendileri için kullanılan materyaller ve yapılan etkinlikler ile daha eğlenceli ve ilgi çekici hale geldiğini belirtmektedir. Özellikle bu sekiz hafta süresince gerçekleştirilen İngilizce derslerini, önceki derslere göre ya da lisede gördükleri İngilizce derslerine göre oldukça ilgi çekici ve eğlenceli bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler derslerde farklı etkinlikler yapılmasının, derslerdeki monotonluğu yok ettiğini ve ilgilerini artırdığını belirtmektedirler. Ayrıca araştırma öncesinde ders kitabını kullanarak işledikleri dersleri genelde sıkıcı olarak nitelmişler ve araştırma süresince yürütülen dersleri ve gerçekleştirilen etkinliklerin daha önce ders kitabının kullanıldığı derslere göre çok daha eğlenceli bulduklarını söylemişlerdir. Öğrencilerin yarısına yakını derslerde işlenen metinleri güzel, ilgi çekici ve konularını farklı olarak nitelmişlerdir. Sadece bir öğrenci dersleri genel olarak iyi bulduğunu, ancak bazen anlamada sıkıntı yaşadığından dolayı sıkıldığı zamanlar da olduğunu söylemiştir. Öğrenci görüşlerinden örnekler şöyledir:

“Genel olarak böyle sıkıcıydı böyle lisede falan. En azından şimdi daha eğlenceli oldu.”(Ö10)

“Diğerlerine oranla hani sekiz haftadan önce daha sıkıcıydı. Kitaplar falan yani, of yine eski sistem, yine eski dizayn. Sonra daha rahat ve daha eğlenceli geçti benim için.”(Ö3)

“ (...) dediğim gibi, hep yorum yapıyorsun şu olabilir mi, bu olabilir mi. Çok eğlenceliydi ve kitaptan işlemekten daha ilgimi çekti, daha iyi geldi benim için.”(Ö6)

“(...) Çünkü derslerde monoton işleniyor genelde. Öğretmen tahtaya yazar ya şöyle, böyle. Ama bizim etkinliklerde daha bir farklı boyutlar oldu.”(Ö9)

“Okuma metinleri de yani güzel metinlerdi. İlgi çekiciydi özellikle. (...) Bir de genel kültüre de sadece İngilizce değil genel kültürümüz için de iyiydi.”(Ö7)

Motivasyon ile ilgili görüşler incelendiğinde, öğrencilerin tamamına yakınının derslere yönelik yüksek motivasyon bildirdiği görülmektedir. Öğrenciler özellikle etkinliklerdeki çeşitliliğin ve derslerin eğlenceli olmasının motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini, İngilizceyi normalde pek sevmeseler bile derslerde sıkılmadıklarını vurgulamaktadırlar. Öğrencilerin yarısının İngilizceye karşı öğrenim hayatları süresince devam eden olumsuz bakış açılarının artık değişmeye başladığını vurgulaması dikkat çeken noktalardan biridir. Sadece iki öğrenci dersler süresince düşük ya da yüksek motivasyona sahip olduklarını ancak genel olarak motivasyonlarının yüksek olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin çoğu etkinliklere istekli ve oldukça aktif bir şekilde katıldıklarını, diğer derslerdeki gibi öğretmenin değil daha çok kendilerinin aktif olduğunu belirtirken öğrencilerin yarısı da derslere istekli ve severek geldiklerini ifade etmektedir. Üç öğrenci ilk haftalarda derslerde zorlansalar da sonraki zamanlarda derslerin işlenişine alıştıklarını ve motivasyonlarının zamanla daha da yükseldiğini söylemektedir. Sadece bir öğrenci ders saatlerinin kendisine biraz uzun ve yoğun geldiğini ifade etmektedir. Bu görüşlere dayanılarak genel olarak yapılan derslerin öğrencilerin İngilizce derslerine daha isteyerek ve severek gelmelerini sağladığı ve derse katılımlarını oldukça artırdığı dolayısıyla derse karşı motivasyonlarını yükselttiği söylenebilir. Öğrenci görüşlerinden örnekler şöyledir:

“Yani aslında ben çok İngilizce dersini seven bir insan değilim ama yine de hiç sıkılmadım.”(Ö5)

“Motivasyonum iyiydi yani hiç şey olmadı. Eğlenceli olduğu için zaten dersler güzel geçtiğinden motivasyonumuz hiç düşmedi.”(Ö11)

“Bence ilgi çekiyordu ve ben derse severek geliyordum. İsteyerek geliyordum.”(Ö8)

“Derslerde iyiydim bence. Etkinliklere de katılıyordum, aktiftim. Etkinlikler olumlu etkiledi tabi. Eğer bunlar yapılmıyorsa canım sıkılabilirdi, gelmek istemezdim.”(Ö2)

“Sekiz hafta boyunca hiç devamsızlık yapmadım. Gelmemen neden oldu yapılan etkinlikler. Siz zaten çok ilgileniyordunuz.”(Ö12)

“Genel düşüncem... İngilizce adına bakış açımı değiştirdi diyebilirim. Aktiviteler ya da işleyiş tarzı falan bunlar en azından biraz daha bir şeyler yapabileceğimi, hani İngilizcenin o kadar da korkunç bir şey olmadığını gösterdi. Böyle.”(Ö10)

Öğrencilerin tamamına yakını derslerin kendileri için oldukça verimli olduğu ve birçok açıdan fayda sağladığına dair görüş bildirmiştir. Derslerin verimliliği ile ilgili en yüksek frekansa sahip olan görüşün derslerin İngilizce kelime dağarcıklarını geliştirmesi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin tamamına yakını genel olarak İngilizcilerinin ilerlediğini belirtirken, dört öğrenci İngilizce okumalarının geliştiğinden bahsetmektedir. Öğrencilerin İngilizcelerindeki ve okumalarındaki gelişimi kelime öğrenimiyle ilişkilendirdikleri anlaşılmakta ve çok kelime öğrendikleri için genel olarak İngilizcilerinin de geliştiği yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu bulguya dayanılarak öğrenme stillerine dayalı okuma öğretiminin öğrencilerin kelime bilgilerini ve dolayısıyla İngilizce seviyelerini geliştirdiği söylenebilir.

“Kelime hazinem bayağı arttı. Onunda bayağı bir katkısı olduğunu düşünüyorum İngilizceme.”(Ö7)

“Tabi ki beni geliştirdi. (...) Hani anlamamız falan arttı. Kelime öğrendik. Gerçekten verimli oldu yani benim için.”(Ö9)

Bunların dışında derslerin farklı açılardan verimliliği ifade edilmektedir. Örneğin üç öğrenci yapılan dersler sayesinde konuşmasının geliştiğini ve üç öğrenci de dinleme becerisinin geliştiğini söylemektedir. İki öğrenci dersler süresince yapılan etkinliklerin İngilizce telaffuzuna katkı sağladığını ifade etmekte ve bir öğrenci de öğrenim hayatında gördüğü en iyi ders işleme şekli olduğunu vurgulamaktadır. Derslerin verimliliği ile ilgili görüşler incelendiğinde öğrencilerin tamamının olumlu yönde görüş bildirdiği ve yapılan derslerin değişik açılardan kendilerine katkı sağlamak suretiyle verimli geçtiğini düşündükleri görülmektedir. Buna göre öğrenme stilleri dikkate alınarak yapılan okuma derslerinin farklı algısal öğrenme tercihlerine sahip öğrencilere sadece okuma değil kelime hazinesi, konuşma, dinleme, telaffuz gibi birçok açıdan katkı sağladığı söylenebilir. Öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Bu yaptığımız dersler benim daha iyi konuşmamı sağladı. (...) Veya telaffuzlarla ilgili. Bayağı ilerlemeler var yani.”(Ö2)

“Hocam hani ne diyoruz telaffuzum çok iyi değildi açıkçası. Sizi dinleyerek, teypten dinleyerek onun da daha iyi olduğunu düşünüyorum.”(Ö7)

Etkinliklerin Değerlendirilmesi

Öncelikle öğrencilerden etkinlikleri genel olarak değerlendirmeleri istenmiş, daha sonra en beğendikleri, en zor ve en faydalı buldukları etkinliklerle ilgili görüşleri sorulmuştur. Elde edilen bulgular ve frekans dağılımları Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2. Etkinliklerin değerlendirilmesi

| Etkinliklerin değerlendirilmesi | f |
|---|---|
| <i>a. En beğenilen etkinlikler</i> | |
| Videolar | 8 |
| Anahtar kelimeleri bulma | 5 |
| Grup çalışmaları | 4 |
| Taboo oyunu | 4 |
| Ana fikir bulma | 4 |
| Metnin başlığını tahmin etme | 4 |
| Metni okumadan yapılan etkinlikler (Pre-reading Activities) | 2 |
| Cümle sıralama etkinliği (Sequencing Activity) | 2 |
| Canlandırma (Role-Play) | 2 |
| Renkli kalemlerle yazma | 2 |
| Dinleme | 1 |
| KWL tablosu | 1 |
| Şiir ya da özlü söz yazma | 1 |
| <i>b. En zor etkinlikler</i> | |
| Videolar | 6 |

| | |
|---|---|
| Ana fikir bulma | 4 |
| Dinleme | 3 |
| KWL Tablosu (Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek istiyorum? Ne Öğrendim?) | 3 |
| Kavram haritası | 1 |
| Sessiz okuma (Silent Reading) | 1 |
| Taboo oyunu | 1 |
| Cümle sıralama etkinliği (Sequencing Activity) | 1 |
| Metnin başlığını tahmin etme | 1 |
| <i>c. En faydalı etkinlikler</i> | |
| Metni okumadan yapılan etkinlikler (Pre-reading Activities) | 5 |
| Anahtar kelimeleri bulma | 4 |
| Dinleme | 3 |
| Hepsi | 2 |
| Kelime öğrenmemi sağlayan etkinlikler | 2 |
| Cümle sıralama etkinliği (Sequencing Activity) | 2 |
| KWL tablosu | 2 |
| Videolar | 2 |
| Metnin başlığını tahmin etme | 2 |
| Grup çalışması | 1 |
| Ana fikir bulma | 1 |

En beğenilen etkinliklerle ilgili en yüksek frekansın videolara ait olduğu görülmektedir. Videodan sonra en çok frekansa sahip olan etkinliklerin anahtar kelimeleri bulma, ana fikir bulma, metnin başlığını tahmin etme ve KWL tablosu gibi okuma öncesi aşamada gerçekleştirilen etkinlikler olması önemli bir bulgudur. İki öğrenci en çok okuma öncesi etkinlikleri beğendiklerini açıkça dile getirerek bu bulguyu destekler şekilde yorum yapmışlardır. Öğrencilerin yarısına yakını kendilerini daha rahat hissetmeleri ve birbirlerine yardımcı olmaları açısından en beğendikleri etkinlikler içerisinde grup çalışmalarından bahsetmektedirler. Okuma sırası aşaması ile ilgili olarak sadece bir öğrenci metinleri teypten dinlemeyi beğendiğini söylemiştir. Okuma sonrası aşamada gerçekleştirilen etkinlikler içinden ise dört öğrenci taboo oyununu, iki öğrenci cümle sıralama etkinliğini (sequencing activity), iki öğrenci canlandırma (role-play) etkinliklerini ve bir öğrenci de özlü söz ya da şiir yazma etkinliğini beğendiğini ifade etmiştir. Şiir yazma dışında bu etkinliklerin daha çok kinestetik öğrencilere hitap eden etkinlikler olduğu ve şiir yazma da dahil olmak üzere hepsinin grup şeklinde gerçekleştirilen etkinlikler olduğu görülmektedir. İki öğrenci, renkli kalemler kullanarak katıldıkları etkinliklerin en beğendikleri etkinliklerden bazıları olduğunu belirtmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin farkında olmadan bireysel öğrenme stillerine uygun olarak yapılan uygulamalar ve etkinlikler ile ilgili olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca Tablo-2 incelendiğinde dinleme, KWL tablosu ve şiir ya da özlü söz yazımı etkinliklerinin, öğrenciler tarafından öğrenme stillerine dayalı diğer etkinliklere göre daha az beğenildiği görülmektedir.

“En çok beğendiğim... Video etkinlikleri. Onlar benim en beğendiğim etkinliklerdi.”(Ö3)

“Dediğim gibi hocam, şu ana fikir buluyorduk, başlık resimlere göre. Onlar bence hem eğlenceliydi hem öğreticiydi.”(Ö7)

“Çok rahat hissettim derste böyle işleyince grup etkinlikleriyle.”(Ö6)

“Okuduğumuzdan çıkarımları özlü söz ya da şiir şeklinde yazma hoşuma gitmişti.”(Ö12)

“Metni teypten dinlemeyi sevdim. Renkli kalemlerle falan dosya kâğıtlarına yazdığımız için biraz daha eğlenceli hale geldi.”(Ö4)

“(…) Sonra taboo oynamaştık mesela. Öyle işte grupların yarış içerisinde oldukları falan hoşuma gidiyordu.”(Ö5)

En zor etkinliklerle ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde en yüksek frekansa sahip olan etkinliğin video etkinliği olduğu görülmektedir. Video en beğenilen etkinlik olmasının yanında en zor bulunan etkinlik olarak da değerlendirilmiştir. Tablo incelendiğinde videodan sonra dört öğrencinin ana fikir bulma, üç öğrencinin dinleme, üç öğrencinin KWL tablosu etkinliklerini zor olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Ayrıca bir öğrenci kavram haritası hazırlama, bir öğrenci sessiz okuma, bir öğrenci taboo oyunu, bir öğrenci cümle sıralama etkinliği ve bir öğrenci de metnin başlığını tahmin etme

etkinliklerinde zorlandığını ifade etmektedir. Öğrencilerin zorlandıkları etkinliklerle ilgili görüşlerinin okuma aşamalarına göre çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Parçanın dinleme kısmı. Sesleri tam anlayamadım bir de tam olarak takip edemediğim için o biraz benim için zor oldu.”(Ö1)

“Yine KWL diyeceğim hocam. Resim gösteriyordunuz. Parçaya başlık seçiyorduk. Bir de cümleleri sıraya koyma, ben onda zorlanıyorum.”(Ö3)

“En zorlandığım videolar oldu. Çünkü anlamak gerçekten zor oluyordu. O yüzden en çok onda zorlandım.”(Ö9)

En faydalı etkinliklerle ilgili en yüksek frekansın okuma öncesi aşamada yapılan öğrenme stillerine dayalı etkinliklere ait olduğu görülmektedir. Bu etkinlikler, öğrencilerin yarısına yakını tarafından en çok sevilen ve ilgi çeken etkinlikler olarak belirtilmesinin yanında en faydalı etkinlikler olarak da değerlendirilmiştir. Ayrıca dört öğrenci anahtar kelimeleri bulma, iki öğrenci KWL tablosu, iki öğrenci metnin başlığını tahmin etme ve bir öğrenci de ana fikir bulma etkinliklerini en faydalı etkinlikler olarak değerlendirmektedir. En faydalı olarak nitelendirilen bu etkinliklerin büyük bir kısmı da okuma öncesi aşamada gerçekleştirilen etkinliklerdir. Öğrenciler, bu etkinlikleri metni okumadan bilgi sahibi olmaları, yeni kelimeleri öğrenmeleri ve okuma isteği sağlama açısından faydalı bulduklarına dair görüş bildirmişlerdir. Okuma sırası ve sonrası aşamalarda gerçekleştirilen etkinliklerden üç öğrenci dinleme, iki öğrenci kelime öğrenmeyi sağlayan etkinlikler, iki öğrenci cümle sıralama etkinliği, iki öğrenci videolar, bir öğrenci grup etkinliklerini ve iki öğrenci de bütün etkinlikleri faydalı etkinlikler olarak değerlendirmiştir. Etkinliklerin faydalılığı konusundaki öğrenci görüşlerinin çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

“En faydalı etkinlik... Düşünüyorum... Okumadan sadece böyle göz gezdirerek, metni okumadan metin hakkında tahminde bulunduğumuz etkinlikler biraz bilgi veriyordu ve okuma isteği veriyordu.”(Ö5)

“Genel olarak güzel. Zaten bence en faydalı olanlardan birisi okumadan önce ‘key word’leri çıkarmamız. Onlar sayesinde zaten okumadan parçayla ilgili bilgin oluyor. Hani öncesinde ne gibi bir şey olabileceğini düşünebiliyorsun.”(Ö11)

“Benim için hepsi faydalı geldi. Kelime öğrenmek açısından, derste motivasyon açısından hepsi faydalı geldi. Özellikle ayırt edeceğim bir şey yok yani.”(Ö6)

“Kelime öğrendiğimiz etkinlikler tabi ki de. (...)”(Ö9)

Etkinliklerin Öğrenme Stiline Uyumluluğunun Değerlendirilmesi

Etkinliklerin öğrencilerin öğrenme stillerine uyumluluğu ile ilgili bulgular ve frekans dağılımları Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3. Etkinliklerin öğrenme stiline uyumluluğu

| Etkinliklerin Öğrenme Stiline Uyumluluğu | f |
|---|----|
| <i>a. Öğrenme stiline uyumluluk</i> | |
| Etkinlikler öğrenme stilime uygundu. | 12 |
| Herkese hitap edebilecek şekildeydi. | 3 |
| Geleneksel ders işleniş şekliyle öğrenemiyorum. | 4 |
| <i>b. Öğrenme stiline en uygun etkinlikler</i> | |
| Videolar | 9 |
| Yazma | 4 |
| Görsellik içeren etkinlikler | 4 |
| Dinlemeler | 4 |
| Kavram haritaları | 4 |
| Metnin başlığını tahmin etme | 3 |
| Metinde geçebilecek kelimeleri tahmin etme | 3 |
| Grup çalışmaları | 3 |
| Ana fikir bulma | 3 |

| | |
|-------------------------|---|
| Renkli kalemlerle yazma | 2 |
| KWL tablosu | 1 |
| Derste dağıtılan notlar | 1 |

Öğrencilerin tamamının etkinliklerin öğrenme stillerine uyumlu olduğuna dair görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğrenciler, geçmişten beri İngilizceyi böyle öğrenmiş olsalar şu an İngilizce seviyelerinin çok daha iyi olacağını, öğrenme tercihlerine uyumlu olmamış olsa dersler süresince sıkılacaklarını ve öğrenemeyeceklerini ancak derslerin kendilerine çok eğlenceli geldiğini ve çok şey öğrendiklerini belirtmektedirler. Üç öğrenci gerçekleştirilen etkinliklerin sadece kendilerine değil, tüm sınıfa hitap ettiğini söylemektedir. Dört öğrencinin geleneksel ders işleme şekliyle öğrenemediklerini ifade ederek bu şekilde çok daha iyi öğrendiklerini söylemeleri araştırma açısından oldukça önemli bir bulgudur. Bu öğrencilerden biri daha önce katıldığı İngilizce derslerinde bir yerlerde yanlış yapıldığını hissettiğini ifade ederek geleneksel ders işleme şeklinin yanlış olduğunu savunmaktadır. Öğrenci görüşlerinden örnekler şöyledir:

“Ben zaten İngilizceyi böyle öğrenmek istiyordum. Tam öğrenmek istediğim gibi yani. Yıllardır böyle öğrenilseydi eğer daha iyi olurdu diye düşünüyorum. Eskiden pek bir faydasını görmüyorduk.”(Ö2)

“Evet kesinlikle. Zaten her öğrenciye hitap edebilecek şekildeydi. Bana da gerçekten hitap ettiğini düşünüyorum.”(Ö9)

“(…) Bir de bir yerlerde yanlış yaptığımızı da fark ettim. Gramer ezberleyerek hani İngilizce öğrenilmiyor çok fazla, daha çok konuşarak işte okuyarak.”(Ö5)

Öğrencilerin öğrenme stillerine en uygun etkinlik olarak videolarla yapılan etkinlikler yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Videolar, öğrencilerin en çok beğendikleri ve en zor buldukları etkinlikler olarak belirtilmesinin yanında öğrenme stillerine en uygun etkinlik olarak da değerlendirilmiştir. Öğrenme stillerine uygun diğer etkinlikler konusunda öğrenci görüşleri çeşitlilik göstermektedir. Ancak videolardan sonra kavram haritaları, yazma ve renkli kalemlerle yazma gibi daha çok görsel stile hitap eden etkinlikler yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin yarsından fazlasının (24 öğrenci) baskın öğrenme stiline görsel olması ve görsel öğrenme stili baskın olmayan öğrencilerin çoğunun görsel öğrenme stili puanının baskın olan diğer öğrenme stili puanına çok yakın olması bu bulguyu desteklemektedir. Görsel öğrenme stiline yönelik etkinlikleri, metnin başlığını tahmin etme ve ana fikir bulma gibi grup etkinliklerinin izlediği görülmektedir. Öğrencilerin görsel öğrenme stilinden sonra ikinci sıradaki baskın öğrenme stillerinin kinestetik (11 öğrenci) olması bu bulguyu desteklemektedir. Öğrenci görüşlerinden örnekler şöyledir:

“(…) Uygundu bence. Görsel şeyler daha ağırlıklıydı bence. Renkli kalemler falan onlar bile insanın dikkatini topluyor. (...)”(Ö10)

“Ben yazarak öğrenmeyi seviyorum. Derste de işte (...) kelimeleri yazıyorduk ya o benim aklıma girmesine neden oluyordu. Hani sonra işte video kayıtları görsel olarak aklımda kalmasını sağlıyordu.”(Ö12)

“Video izleme, teypten dinleme işte bir de kavram haritaları hazırlamıştık.”(Ö4)

Etkinliklerin Öz-Yeterlik Algısına Etkisi

Etkinliklerin, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz-yeterlik algılarına etkisi ile ilgili bulgular ve frekans dağılımları Tablo 4’te sunulmaktadır.

Tablo 4. Etkinliklerin öz-yeterlik algısına etkisi

| Etkinliklerin öz-yeterlik algısına etkisi | f |
|---|----|
| <i>a. İngilizceye yönelik öz-yeterlik algısına etkisi</i> | |
| İngilizce öğrenebileceğime olan inancım arttı. | 12 |
| Kendime olan güvenim arttı. | 11 |
| İleride İngilizceyi daha çok geliştirmek istiyorum. | 11 |

| | |
|---|---|
| İngilizceye yönelik önyargım yok oldu. | 4 |
| İngilizceye yönelik temelim oluştu. | 3 |
| <i>b. Okumaya yönelik öz-yeterlik algısına etkisi</i> | |
| Okuduğumu daha iyi anlayabildiğime inanıyorum. | 9 |
| Okumaya yönelik önyargım azaldı. | 3 |
| Okumaya karşı bakış açım değişti. | 1 |

Etkinliklerin İngilizceye yönelik öz-yeterlik algısına etkisi ile ilgili yanıtların tümünün olumlu yönde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin tamamına yakını yapılan etkinliklerin İngilizce öğrenebilme konusunda kendilerine olan güvenlerini artırdığını ve yine öğrencilerin tamamına yakını ileride İngilizceyi dershaneye giderek ya da farklı yollarla geliştirmek istedikleri yönünde görüş bildirmiştir. Dört öğrenci, İngilizceye yönelik öğrenim hayatları süresince yıllardır süregelen önyargılarının gerçekleştirilen sekiz haftalık okuma dersleri sonunda yok olduğunu belirtmektedir. Ve üç öğrenci sekiz hafta süreyle gerçekleştirilen etkinlikler sayesinde İngilizce temellerinin oluştuğunu ve bu nedenle ilerleyen zamanlarda İngilizceyi daha fazla geliştirmek istediklerini belirtmişlerdir. Bu bulgulara dayanılarak öğrenme stilleri dikkate alınarak yapılan öğretimin, öğrencilerin İngilizceye yönelik öz-yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Öğrenebileceğime inandırdı beni. O yüzden artık çok daha güveniyorum kendime. Şimdi İngilizce öğrenmek mümkün bence, eskiden öyle değildi. Artık inanıyorum güveniyorum da kendime.”(Ö7)

“Kendime olan inancımı kesinlikle olumlu yönde etkiledi. Dediğim gibi İngilizceye ön yargım vardı. Bu önyargımı da kırdım yani.”(Ö9)

Öğrencilerin çoğu okuduğunu anlama konusunda öz-yeterlik algılarının arttığına dair görüş bildirmişlerdir. Ayrıca üç öğrenci İngilizce okumaya yönelik lise yıllarından beri var olan ön yargılarının azaldığını belirtirken, bir öğrenci de okumaya yönelik bakış açısının değiştiğini ifade etmektedir. Görüşlerden örnekler aşağıda sunulmaktadır:

“Yani bir defa artık kendime güven geldi. Ben işte o parçaları da anlayabildim kısmen de olsa. Hani hiç okumadan artık parçaları geçmiyorum. En azından sınavlarda bakıyorum. Okuyup anlamaya çalışıyorum.(...)”(Ö5)

“Bu sekiz haftada bayağı bir kelime öğrendiğim için artık okuduğumu daha iyi anlayabilirim diye düşünüyorum. Ön yargım da azaldı. Çok metin işledik derslerde çünkü. Anlarım artık biraz daha iyi herhalde.”(Ö12)

Etkinliklerin Başarı Algısına Etkisi

Elde edilen bulgular ve frekans dağılımları Tablo 5’te sunulmaktadır.

Tablo 5. Etkinliklerin başarı algısına etkisi

| Etkinliklerin başarı algısına etkisi | f |
|---|----|
| <i>a. İngilizce dersi başarısına etkisi</i> | |
| Etkinlikler İngilizce dersinde başarıyı artırdı. | 12 |
| <i>b. Okuduğunu anlama başarısına etkisi</i> | |
| Etkinlikler okuduğunu anlama başarıyı geliştirdi. | 9 |
| İlerleme var ama hala okumada zorlanıyorum. | 3 |

Bulgular incelendiğinde öğrencilerin tamamının gerçekleştirilen etkinliklerin genel olarak İngilizce dersindeki başarılarını artırdığı yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Bu bulguya dayanılarak öğrenme stilleri dikkate alınarak yapılan okuduğunu anlama öğretiminin öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarını artırabileceği söylenebilir. Bu bulguyu destekleyen öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Etkinlikler başarıyı olumlu yönde etkiledi bence.”(Ö8)

“Ders başarıma etkisi büyüktür bence. Zaten işte sekiz hafta boyunca hep gelince bayağı bir şey öğrenmişimdir herhalde. Finalde de bunu gösteririm diye düşünüyorum, vizeye göre daha yüksek olur herhalde.”(Ö12)

Ayrıca öğrencilerin çoğu etkinliklerin İngilizce okuduğunu anlama başarılarını artırdığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Genelde öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını kelime bilme ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Üç öğrenci okuduğunu anlama konusunda ilerlediklerini ama yine de zaman zaman okuma konusunda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Buna dayanarak öğrenme stilleri dikkate alınarak yapılan okuduğunu anlama öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını artırdığı söylenebilir. Öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Kelime hazinesi bakımından, okuduğunu anlayabilme bakımından bayağı faydası oldu.”(Ö1)

“Mesela daha önce İngilizce bir parça ya da yazılar gördüğümde anlamakta zorluk çekiyordum veya yanlış anlayabiliyordum daha doğrusu. Ama şimdi okuduğum zaman yani hepsi doğru olmasa da yakın bir anlam çıkarabiliyorum.”(Ö2)

SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin İngilizce dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ve öz-yeterlik algılarına etkisini öğrenci görüşlerine dayalı olarak ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmanın önemli bulgularından bir tanesi öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin, derslerin öğrenciler açısından ilgi çekici ve eğlenceli hale getirilmesinde etkili olması yönündedir. Öğrencilerin genel olarak öğrenme stillerinin dikkate alındığı okuma dersleri ile ilgili olumlu görüşler bildirdikleri görülmüştür. Öğrenme ortamında farklı öğrenme tercihlerine hitap edebilmek adına kullanılan materyaller ve etkinliklerdeki çeşitliliğin, derslerin öğrenciler açısından ilgi çekici hale gelmesine katkı sağladığı düşünülmektedir. Çünkü öğrenme stillerinin dikkate alınması kullanılan materyalden, sınıf oturma düzenine, içerikten kullanılan strateji, yöntem, tekniğe kadar öğrenme ortamındaki her türlü planlamanın dikkatle ve çeşitlilik içerisinde yapılmasını gerektirmektedir. Ders kitabının rutin bir şekilde kullanıldığı ve kitaptaki etkinliklerin bire bir takip edildiği İngilizce derslerinde, kitap ne kadar iyi olursa olsun öğrencilerde zamanla isteksizliğin ve ilgisizliğin ortaya çıktığı, bunun da özellikle okuma derslerinde öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Benzer şekilde Aktaş (2004), yabancı dil derslerinde öğrencilerin farklı duyularına hitap eden materyallerin kullanımının öğrenme ortamını daha da renklendirip canlandıracağını ve her yaşta öğrencinin ilgisini çekebilecek nitelikte olmasını sağlayacağını belirtmektedir. Ün Açıköz (2009), ne kadar iyi olursa olsun sürekli aynı öğrenme yaşantılarının öğrenciye sunulmasının öğrenci açısından bıkkınlığa ve ilgisizliğe yol açacağını belirtmektedir.

İkinci/Yabancı dil derslerinde yüksek motivasyon ve derse katılımın öğrenmeye olumlu katkısı tartışılmaz bir gerçektir (Masgoret & Gardner, 2003). Öğrenme stilleri dikkate alınarak gerçekleştirilen okuma derslerinde öğrencilerin motivasyonlarının çok iyi olduğu, derse isteyerek geldikleri ve ders süresince etkinliklere aktif bir şekilde katıldıkları tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına dayanarak öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarının yüksek olmasında ve derse aktif katılımlarının sağlanmasında öğrenme ortamında öğrencilerin öğrenme stillerinin dikkate alınması ve etkinliklerin bu doğrultuda planlanması sonucunda etkinliklerin ve materyallerin çeşitlilik arz etmesinin etkili olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Dunn ve Dunn (1979), öğretimin öğrencilerin öğrenme stilleri ile uyumlu hale getirilmesi sonucunda farklı kademelerdeki öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonunun önemli düzeyde arttığını ifade etmektedir. Aktaş (2004) da öğrencilerin farklı duyularına hitap eden materyallerin yabancı dil öğrenme-öğretme sürecinde derse yönelik motivasyonlarını artıracığını vurgulamaktadır. Öğrenme sürecinde öğrenme stillerinin dikkate alınmasının, öğrencilerin İngilizceye karşı özellikle lise yıllarından beri süre gelen olumsuz bakış

açılarının değişmesine katkı sağladığı, bunun da öğrencilerin motivasyonlarını ve etkinliklere katılımlarını artırdığı söylenebilir.

Öğrencilerin öğrenme stillerinin dikkate alınması derslerin öğrenciler açısından verimliliğinin artmasını sağlamıştır. Öğrenme stilleri dikkate alınarak yapılan okuma derslerinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin yanında kelime dağarcığı başta olmak üzere konuşma, dinleme ve telaffuz gibi diğer dil becerilerinin gelişimine de katkıda bulunulması sayesinde genel olarak İngilizce seviyelerinin gelişimine katkı sağlandığı söylenebilir. Okuma derslerinde öğrenme stilleri dikkate alınarak yapılan ders planlaması sonucunda farklı ders araç-gereçleri, materyaller ve etkinliklerin kullanımının okuma dışındaki becerilerin de gelişimine katkı sağladığı ve dersin verimliliğini artırdığı düşünülmektedir. Dil gelişiminde becerilerin bütünleştirilmiş bir şekilde geliştirilmesi tavsiye edilmektedir. Aktaş (2004), iletişimsel yetiyi oluşturan dört temel dil becerisinin kopuk bir şekilde değil, hepsinin bir bütün halinde kavratılmasının gerekliliğinin altını çizmektedir. Baturay ve Akar'a (2007) göre öğrencilere okumaları ve sonrasında cevaplamaları için soruların verildiği geleneksel okuma derslerinde öğrenciler zamanla derse ilgilerini kaybetmektedir. Bunun yerine dinleme, yazma, konuşma gibi diğer dil becerileri ile bütünleştirilmiş okuma derslerinin öğrenciler için daha faydalı ve özgün olacağını belirtmektedirler. Öğrenme stillerine dayalı tasarlanan etkinliklerin bu araştırmada diğer dil becerilerinin bütünleştirilmesi ve öğretmen merkezli geleneksel okuma derslerine göre daha özgün ve faydalı bir öğrenme ortamının oluşturulmasına imkân sağladığı söylenebilir.

Okuma öncesi aşama başta olmak üzere okuma sırası ve sonrası aşamalarda mümkün olduğunca bütün öğrenme stillerine hitap edebilmeye dikkat edilmesi, farklı öğrenme tercihlerine sahip öğrencilerin severek, beğenerek, zorlanmadan katılabilecekleri ve okuma becerilerine fayda sağlayacak etkinliklerin planlanabilmesinde etkili olmuştur. Hazır Bıkmaz (2006), öğretmenlerin öğrencilere verecekleri görevlerin çok zor ve kaygı verici olmamasına dikkat edilmesinin, öğrencilerin öz-yeterlik algılarının geliştirilmesinde etkili olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde bu araştırmada öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin kullanılmasının, öğrencilerin severek, beğenerek ve zorlanmadan etkinliklere katılmalarını sağladığı söylenebilir. Bu durum okuma derslerinde video, grup çalışmaları gibi daha çok öğrencinin öğrenme stiline hitap eden etkinliklerin öğrenciler tarafından daha çok beğenileceğini, öğrencilerin bu etkinliklerde daha az zorlanacaklarını ya da zorlansalar bile daha çok çaba, sebat göstereceklerini ve okuduğunu anlama becerisi açısından daha faydalı olacağı düşünülmektedir. Özellikle okuma öncesi aşamanın mümkün olduğunca farklı öğrenme stillerine hitap edebilmeye dikkat ederek dikkatli bir şekilde planlanmasına özen gösterilmesi gerekmektedir. Kotaman (2008), dersin başlangıç aşamasında öğrencilerin başarılı deneyimler yaşama olasılıklarının daha yüksek olduğunu, bu nedenle bu aşamanın hızlı geçilmemesinin önemine dikkat çekmektedir. Bu araştırmada benzer şekilde öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin geliştirilerek uygulanması; öğrencilerin etkinlikler ile ilgili olumlu görüşlere sahip olmalarını, etkinliklere beğenerek ve zorlanmadan aktif bir şekilde katılımlarını sağladığı ve dolayısıyla okuduğunu anlama becerilerine olumlu yönde etkiye neden olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin öğrenme stillerine uygun etkinlikler ile ilgili görüşlerinin çeşitlilik göstermesi ve çoğu öğrencinin farklı öğrenme stil puanlarının birbirine çok yakın olmasından dolayı dengeli bir şekilde üç stile de hitap edebilen etkinliklerin geliştirilmesi, okuma derslerinde farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin bireysel öğrenme tercihlerinin dikkate alınabilmesinde ve baskın olmayan diğer öğrenme stillerine yönelik de kendilerini geliştirebilmeleri açısından etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucu, yabancı dil sınıflarında bütün öğrenme stillerinin dengeli bir şekilde dikkate alınarak öğretimin planlanması gerektiğini vurgulayan alan yazınla (Chu & Nakamura, 2010; Felder & Henriques, 1995; Kroonenberg, 1995; Oxford & Lavine, 1992; Peacock, 2001; Rossi-Le, 1995) tutarlılık göstermektedir. Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi ve öğrenme yaşantılarının buna göre düzenlenmesi sonucunda öğrencilere kendi öğrenme stillerinde yeterince öğrenme fırsatı verildiği ve diğer stillerde kendilerini geliştirme olanağı sağlandığı söylenebilir. Oxford (2001), öğrencilerin öğrenme tercihlerine göre öğretimin gerekliliğinin altını çizmekte ancak etkinliklerde çeşitlilik sağlanarak zaman zaman öğrencilerin "*konfor alanı*" (s. 362) olarak adlandırdığı öğrenme stillerinin dışına çıkılmasının faydalı olacağını ifade etmektedir. Bu araştırmada farklı algısal öğrenme stiline sahip öğrencilerin öğrenme tercihlerinin dikkate alınabilmesinde videoların verimli bir şekilde

kullanıldığı düşünülmektedir. Videoların hem görsel hem de işitsel öğrencilere hitap ettiği düşünüldüğünde daha çok öğrenciye hitap etmesinin olağan olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde Demirel (2000), yabancı dil eğitiminde videonun etkili bir öğretim aracı olarak en çok kullanılan öğretim araçlarından biri olduğunu belirtmektedir.

Öz-yeterlik algısı ile ilgili olarak öğrenme stillerine dayalı etkinlikler ile gerçekleştirilen okuma derslerinin, öğrencilerin İngilizceye yönelik öz-yeterlik algılarının güçlendirilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Dunn ve diğ. (2009) tarafından elde edilen sonuçlarla ve Hazır Bıkmaz'ın (2006) bireysel farklılıklara önem veren öğretim uygulamalarının öz-yeterlik algısını güçlendirdiğine ilişkin görüşüyle paralellik göstermektedir. Benzer şekilde Senemoğlu (2009), öğrenme ortamında her bir öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına uygun çeşitlilik arz eden etkinliklerle öz-yeterlik algılarının güçlendirilmesine katkıda bulunmanın mümkün olduğunu vurgulamaktadır. Turanlı (2007), yabancı dil öğrenme sürecinde yüksek öz-yeterlik algısının öğrenme üzerindeki olumlu etkisi sebebiyle öğrencilerin öz-yeterlik algılarını güçlendirecek etkinliklerin planlanması ve uygulanmasının önemine dikkat çekmektedir. Buna göre okuma dersleri başta olmak üzere yabancı dil derslerinde öğrencilerin öğrendikleri dile yönelik öz-yeterlik algılarının artırılmasında bireysel farklılıklardan biri olan öğrenme stilleri dikkate alınarak geliştirilen etkinliklerden ve uygulamalardan yararlanılabilir. Alan yazında öğrenci merkezli, destekleyici ve tehdit edici olmayan öğrenme ortamı sağlayan öğretim yöntemlerinin uygulanmasının öz-yeterlik algısını artıracığı vurgulanmaktadır (Cheng, 2001; Jabbarifar, 2011). Araştırma verilerinin analizi sonucunda öğrenme stillerine dayalı etkinlikler ile ilgili öğrencilerin olumlu görüşler bildirdikleri temel alınarak öğrenme stillerine dayalı sürdürülen etkinlikler ile öğrencileri öğrenme sürecinde destekleyen, tehdit edici olmayan ve bireysel öğrenme farklılıklarının dikkate alındığı bir öğrenme ortamının sağlanması yoluyla öz-yeterlik algılarının güçlendirilmesine katkı sağlanabileceği söylenebilir.

Etkinliklerin, öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik öz-yeterlik algılarını da artırdığı tespit edilmiştir. Öğrencilere doğrudan okumaya yönelik öz-yeterlik algısı ile ilgili bir soru sorulmamasına rağmen, öğrencilerin okumaya yönelik öz-yeterlik algılarındaki artışı da ifade etmeleri dikkate değer bir noktadır. Öğrenme stillerine dayalı yürütülen okuduğunu anlama etkinliklerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine yönelik öz-yeterlik algılarının güçlenmesinde önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Yapılan görüşmelerde farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin etkinliklerin kendilerine tam olarak hitap ettiğini, eskiye oranla daha iyi anladıklarını ve okumaya yönelik bakış açılarının değiştiğini dile getirmeleri bu etkinin göstergesi olarak düşünülebilir. Buna göre öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik öğrenim hayatları süresince var olan önyargılarının azaltılarak olumlu bir bakış açısı geliştirmelerinde ve öğrencilerin başarılı deneyimler yoluyla kendilerine olan inançlarının artırılmasında öğrenme stilleri dikkate alınarak geliştirilen ve uygulanan okuduğunu anlama etkinliklerinden faydalanılabilir. Benzer şekilde Aslanargun ve Süngü (2006), öğrencilerde İngilizce öğrenmeye yönelik oluşmuş olan önyargının ortadan kaldırılmasının dil eğitiminde istenilen sonuca ulaşılması adına yapılması gereken ilk ve en önemli iş olduğunu belirtmektedirler.

Görüşme verilerinin analizi sonucunda öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin genel olarak İngilizce dersindeki başarılarını ve okuduğunu anlama başarılarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara dayanılarak öğrenme stilleri dikkate alınarak gerçekleştirilen etkinliklerin, yabancı dil derslerinde ve okuma derslerinde başarıyı artıran önemli bir etken olduğu söylenebilir. Bu sonuç, Ehrman vd.'nin (2003) öğrenme stillerinin de içinde bulunduğu öğrenen farklılıklarının yabancı dil eğitiminde dikkate alınmasının başarıyı artıracığına dair görüşleriyle tutarlıdır. Tsai (2012), öğrenme stillerine dayalı olarak yürütülen bir okuma programının öğrenmeyi destekleyeceğini belirtmektedir. Chu ve Nakamura (2010) ile Felder ve Henriques (1995), öğrenmeye yönelik bireysel tercihlerin yabancı dil sınıflarında öğrencilerin başarısını önemli düzeyde etkileyen unsurlardan biri olduğunu ve öğrenci gereksinimlerinin karşılanmamasının başarı açısından önemli problemlere yol açacağını vurgulamakta ve farklı stillere hitap eden bir öğrenme ortamının oluşturulmasını tavsiye etmektedirler. Okuduğunu anlama becerisine yönelik artan öz-yeterlik algılarının, öğrencilerin genel İngilizce yeterlik düzeylerinin de geliştiği yönünde bir anlayış geliştirmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, araştırmanın amacı ve kapsamı açısından bütün olarak değerlendirildiğinde öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin İngilizceye yönelik öz-yeterlik algısını ve okuduğunu anlama başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılabılır. Bu anlamda öğrencilerin İngilizceye yönelik öz-yeterlik algılarının ve başarılarının artırılmasında öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin yabancı dil öğrenme sürecinde etkili bir şekilde kullanılabilmesi söylenebilir. Chu ve Nakamura (2010) tarafından da vurgulandığı üzere öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını dikkate almaları ve dil öğretimini farklı öğrenme stillerine uyumlu bir şekilde tasarlayıp sürdürmeleri sonucunda bütün öğrencilerinin öğrenebilecekleri düşünülmektedir.

Ülkemizde yıllarca süren dil eğitimi sonunda istenilen seviyede başarıya ulaşamamasının bir nedeni olarak geleneksel öğretim yöntemlerine görüş olarak uzak olursa da uygulamada bu geleneksel yapıdan uzaklaşamamış olması gösterilebilir. Benzer şekilde Guild ve Garger (1998), eğitimcilerin öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların varlığından bahsederek öğrenme-öğretme sürecinde farklılık ilkesini fikir olarak destekleseler bile uygulama aşamasında çoğunlukla benzerlikleri vurgulamaya devam ettiklerinin altını çizmektedir. Ayrıca öğrenme sürecinde bireysel farklılıkların varlığını kabul etmenin, bu farklılıkları öğrenme sürecinde pratiğe dönüştürmek anlamına gelmediğini dile getirmektedirler. Wang ve Jin (2008), öğretmenlerin yabancı dil sınıflarında öğrencileri birey olarak değil grup olarak ele aldıklarını, ancak sonuçta dil öğrenmenin bireysel çaba ve öğrenmeyi gerektirdiğini belirterek öğrenme stilleri gibi bireysel farklılıkların önemine dikkat çekmektedirler. Bu araştırma ile öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin, dil öğrenmeye yönelik öz-yeterliği ve başarıyı olumlu yönde etkileyeceğine dair kanıt elde edildiği söylenebilir. Yabancı dil sınıflarında öğrenme stillerine uyumlu olarak tasarlanan öğretim etkinlikleri ile bireysel farklılıkların öğrenme-öğretme sürecine somut bir şekilde dâhil edilebileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına dayanılarak yükseköğretim kademesinde yabancı dil sınıflarında okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi amacıyla etkinlikler tasarlanırken ve istenilen hedeflere ulaşmada son derece önem arz eden duyuşsal alana ait bireysel farklılıklardan biri olan öz-yeterlik algısının güçlendirilmesinde öğrencilerin öğrenme stillerinin göz önünde bulundurulması önerilebilir. Ayrıca bu çalışmada etkinlikler, fizyolojik özelliklerin duyuşsal algı boyutu temel alınarak hazırlanmıştır. Öğrenme stili çevresel, duyuşsal, sosyolojik, fiziksel ve psikolojik unsurların birleşiminden oluştuğundan (Dunn, 1983), öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin tasarlanması ve uygulanmasında öğrenme stiline diğer unsurları da göz önüne alınabilir. Öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin, okuma dışında dinleme, konuşma ve yazma gibi diğer temel dil becerilerinin geliştirilmesi açısından etkililiğinin araştırılması önerilmektedir. Son olarak İngilizce dersinde öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin farklı öğretim kademelerinde öğrencilerin başarılarına ve öz-yeterlik algılarına etkisi araştırılabilir.

Notlar

Bu çalışma; Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda tamamlanan "Öğrenme Stillerine Dayalı Etkinliklerin İngilizce Dersinde Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine ve Öz-yeterlik Algılarına Etkisi" başlıklı doktora tezinden özetlenmiştir.

KAYNAKLAR

- Aktaş, T. (2004). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 45-57.
- Aslanargun, E., & Süngü, H. (2006). Yabancı dil öğretimi ve etik. *Milli Eğitim*, 170, 126-142.
- Ay, S. (2008). Yabancı dilde okuma stratejileri: Farklı zekâları baskın öğrencilerle bir durum çalışması. *Dil Dergisi*, 141, 7-18.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.

- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). Cambridge: Cambridge University Press.
- Baturay, M. H., & Akar, N. (2007). A new perspective for the integration of skills to reading. *Tömer Dil Dergisi*, 136, 16-27.
- Boydak, H. A. (2007). *Öğrenme stilleri* (9. Baskı). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Bülbul, M. (2009). Yabancı dil eğitimi açısından karşılaştırmalı yazın çalışmalarının önemi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 191-199.
- Carrell, P. L., & Eisterhold, J. C. (1983). Schema Theory and ESL reading pedagogy. *TESOL Quarterly*, 17(4), 553-573.
- Cheng, Y.-S. (2001). Learners' beliefs and second language anxiety. *Concentric: Studies in English Literature and Linguistics*, 27(2), 75-90.
- Chu, M.-P., & Nakamura, T. (2010). A study of Chinese and Japanese college students' L2 learning styles. *Asian Culture and History*, 2(2), 30-44.
- Cohen, A. D. (2003). The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet?. *IRAL*, 41, 279-291.
- Cornet, C. E. (1983). *What you should know about teaching and learning styles*. Bloomington, Ind: Phi Delta Kapan: Fastback 191. (ERIC No: ED228235).
- Council of Europe. (2011). *European language portfolio (ELP)*. [Data file] http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/assessment_grid/assessment_grid_turkish.pdf
- Dağhan, G., & Akkoyunlu, B. (2011). Maggie McVay Lynch Öğrenme Stili Envanterinin Türkçeye uyarlanma çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 117-126.
- Demirel, Ö. (2000). *Planlamadan uygulamaya öğretme sanatı* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı dil öğretimi. Dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası* (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dreyer, C., & Nel, C. (2003). Teaching reading strategies and reading comprehension within a technology-enhanced learning environment. *System*, 31, 349-365.
- Dunn, R. (1983). Learning style and its relation to exceptionality at both ends of the spectrum. *Exceptional Children*, 49(6), 496-506.
- Dunn, R. S., & Dunn, K. J. (1979). Learning styles/teaching styles: Should they...Can they...be matched?. *Educational Leadership*, 36(4), 238-244.
- Dunn, R., Honigsfeld, A., Doolan, L. S., Bostrom, L., Russo, K., Schiering, M. S., Suh, B., & Tenedero, H. (2009). Impact of learning-style instructional strategies on students' achievement and attitudes: perceptions of educators in diverse institutions. *The Clearing House*, 82(3), 135-140.
- Ehrman, M. E., Leaver, B. L., & Oxford, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31, 313-330.
- Felder, R. M., & Henriques, E. R. (1995). Learning and teaching styles in foreign and second language education. *Foreign Language Annals*, 28(1), 21-31.
- Gömlüksiz, M. N. (2002). Üniversitelerde yürütülen yabancı dil derslerine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 143-158.
- Gömlüksiz, M. N., & Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Turkish Studies - International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(2), 443-454.
- Gömlüksiz, M. N., & Sertdemir Düşmez, O. (2005). İngilizce'de Relative Clause konusunun öğretiminde bilgisayar destekli öğretim ile geleneksel yöntemin öğrenci başarısı üzerine etkisinin karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 163-179.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2001). Reading for academic purposes: guidelines for the ESL/EFL teacher. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 187-203). Boston, MA: Heinle&Heinle.
- Guild, P. B., & Garger, S. (1998). *Marching to different drummers* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hancı Yanar, B., & Bümen, N. T. (2012). İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 97-110.
- Hazır Bıkmaz, F. (2006). Öz yeterlik inançları. Y. Kuzgun & D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar içinde* (s. 291-310). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Jabbarifar, T. (2011). The importance of self-efficacy and foreign language learning in the 21st century. *Journal of International Education Research*, 7(4), 117-126.

- Jensen, L. (2001). Planning lessons. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 403-413). Boston, MA: Heinle&Heinle.
- Kinsella, K. (1995). Understanding and empowering diverse learners in ESL classrooms. In J. Reid (Ed.), *Learning styles in the ESL/EFL classroom* (pp. 170-194). Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers.
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.
- Kroonenberg, N. (1995). Meeting language learners' sensory-learning-style preferences. In J. Reid (Ed.), *Learning styles in the ESL/EFL classroom* (pp. 74-86). Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers.
- Masgoret, A.-M., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53(1), 167-210.
- McDonough, J., Shaw, C., & Masuhara, H. (2013). *Materials and methods in ELT: A teacher's guide* (3rd Edition). Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Nuttall, C. (2000). *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford, UK: Macmillan Heinemann.
- Oxford, R. L. (2001). Language learning styles and strategies. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 359-366). Boston, MA: Heinle&Heinle.
- Oxford, R. L., & Ehrman, M. (1992). Second language research on individual differences. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 188-205.
- Oxford, R. L., & Lavine, R. Z. (1992). Teacher - student style wars in the language classroom: Research insights and suggestions. *ADFL Bulletin*, 23(2), 38-45.
- Peacock, M. (2001). Match or mismatch? Learning styles and teaching styles in EFL. *International Journal of Applied Linguistics*, 11(1), 1-20.
- Psaltou-Joycey, A., & Kantaridou, Z. (2011). Major, minor, and negative learning style preferences of university students. *System*, 39(1), 103-112.
- Reid, J. M. (1995). Preface. In J. Reid (Ed.), *Learning styles in the ESL/EFL classroom* (pp. viii-xvii). Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers.
- Rossi-Le, L. (1995). Learning styles and strategies in adult immigrant ESL students. In J. Reid (Ed.), *Learning styles in the ESL/EFL classroom* (pp. 118-125). Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (14. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second-language learning*. London: Edward Arnold.
- Stebbins, C. (1995). Culture-specific perceptual-learning-style preferences of postsecondary students of English as a second language. In J. Reid (Ed.), *Learning styles in the ESL/EFL classroom* (pp. 108-117). Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers.
- Tsai, Y.-R. (2012). Investigating the relationships among cognitive learning styles, motivation and strategy use in reading English as a foreign language. *International Journal of Business and Social Science*, 3(13), 188-197.
- Turanlı, A. S. (2007). Sosyal bilişsel öğrenme ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 1-16. http://sbe.erciyes.edu.tr/dergi/sayi_23/sayi_23.htm
- UsingEnglish (UE) (2013). *English as a Second Language Online*. <http://www.usingenglish.com/resources/text-statistics.php>
- Ün Açıkgöz, K. (2009). *Etkili öğrenme ve öğretme* (8. Baskı). İzmir: Biliş Yayınları.
- Villanueva de Debat, E. (2006). Applying current approaches to the teaching of reading. *English Teaching Forum*, 44(1), 8-15.
- Wang, M.-L., & Jin, G.-C. (2008). Learning styles and English teaching. *US-China Foreign Language*, 6(5), 30-33.
- Woodrow, L. (2011). College English writing affect: Self-efficacy and anxiety. *System*, 39, 510-522.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Student Opinions on the Activities Based on Learning Styles in English Foreign Language Reading Classes

Özgül Balcı[†], Ali Murat Sünbül
Necmettin Erbakan University

Extended Abstract

Introduction: Foreign language education has come into prominence in today's globalized world in parallel with the increased importance given to education. Although foreign language education is crucial in our education system, it is one of the highly disputed issues which needs to be cleared up urgently. These ongoing problems in the field of foreign language education have been emphasized in the literature (Aktaş, 2004; Bülbül, 2009; Gömleksiz & Elaldı, 2011). Disregarding individual differences is thought to be one of the underlying causes of underachievement in foreign language education (Gömleksiz & Sertdemir Düşmez, 2005). As one of the researchers who has emphasized the importance of individual differences in language learning, Skehan (1989) asserts that individual differences research has been an area of neglect and has not been included sufficiently in the studies on language learning. Taking individual differences into consideration has importance in developing reading skill in foreign language classes (Ay, 2008). Learning styles and self-efficacy perception are two individual characteristics affecting the efficacy of language teaching-learning process.

Although the concept of student-centered education emphasizing individual differences is accepted in educational environment in our country, it can be said that we still have difficulty abandoning traditional practices. Therefore, it is believed that concrete examples are required regarding how to take these individual differences into account. This study is important in that it suggests new choices to ensure more student-centered learning environment in foreign language reading classes which can help and support students by taking individual differences into account. So, the purpose of this study is to investigate the effects of activities based on learning styles of students on their reading comprehension skills and self-efficacy perceptions in English foreign language reading classes in terms of student opinions.

Method: In this study, a qualitative case study was used as the research design. The study was conducted on freshmen during the fall semester of 2012-2013 academic year at Necmettin Erbakan University. A total of 39 students participated in the study. Learning style-based reading comprehension activities were implemented during eight weeks. The researcher taught the participants, three-hour session weekly, totally eight weeks. Pre, while and post-reading activities were performed after a short warm-up session in each lesson. Individual interviews were conducted by 12 students by using standardized open-ended interview form to receive opinions of the students about the learning style-based reading comprehension activities. The selection of the students was based on the diversity of their learning styles and self-efficacy perception level toward English. So, two students who have low and high self efficacy with different dominant learning style were identified. Qualitative data were analyzed by using descriptive analysis.

Results: The results revealed that students have positive opinions about learning style-based activities. They described the process as satisfactory, prospering, different, efficient, enjoyable and useful. The results of the study can be summarized as follows:

- Learning style-based activities are effective in terms of making the lessons interesting and enjoyable from the point of students.
- Learning style-based activities are effective in motivating students and ensuring active and voluntary participation in English lessons.
- Learning style-based activities increased efficiency of the lessons by contributing to language proficiency of the students in many aspects such as vocabulary, speaking, listening, pronunciation and particularly reading comprehension and general English level.

[†]Corresponding Author: Özgül Balcı, Necmettin Erbakan University, obalci@konya.edu.tr

- d. Considering student's individual characteristics during pre-, while-, and post- reading activities is effective in planning reading comprehension activities, encouraging students who have different learning styles to participate actively, readily and without difficulty.
- e. Planning activities compatible with different learning styles in a balanced way in reading classes is effective in considering individual learning preferences of the students who have different learning styles and helping them develop in their weaker styles as well.
- f. Learning style-based activities are effective in increasing self-efficacy toward English.
- g. Learning style-based activities are effective in increasing self-efficacy toward reading.
- h. Learning style-based activities are effective in increasing student achievements in English foreign language classes.
- i. Learning style-based activities are effective in increasing student achievements in reading comprehension.

Conclusion: Using qualitative data, concrete evidence was found that activities based on students' learning styles enhanced reading comprehension skills and English self-efficacy perceptions. So, activities based on learning styles of students could be used efficiently for the purpose of enhancing achievement and self-efficacy perception in English foreign language classes in higher education. It is believed that individual differences can be taken account of in teaching-learning environment in foreign language classes by means of activities based on learning styles of students.

Key words: Learning styles, Learning style-based activities, Reading comprehension skill, English self-efficacy perception

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İstisnalar: Geniş Zaman Örneği

Exceptions in Teaching Turkish as a Foreign Language: The Case of Simple Tense

Hasan Fehmi Erol*
İstanbul Üniversitesi

Özet

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan, kendine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlıktır. Dil, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmıştır. Kendi içinde kuralları olan dilin, tarihsel olarak ortaya çıkan bir sistemi vardır. Birçok dilin barındırdığı kuralların yanı sıra istisnalarının olduğu bilinmektedir. Türkçe, kurallarında istisnaların sayılabilecek kadar az bulunduğu diller arasında olduğu kabul edilmektedir. Dil öğretiminde özellikle de yabancı dil öğretiminde istisnaların öğretilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada, Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimi açısından istisna kavramı üzerinde durulmuş ve geniş zaman kip eklerindeki istisnalar incelenmiştir. Uzun bir geçmişe dayanan Türkçede, istisnaların ortaya çıkma sebebinin çok farklı kültürle olan etkileşim ve alıntı kelimelerin varlığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çalışmada geniş zaman kip ekinin istisnaları olarak kabul edilen "gel-, bil-, öl-, gör-, al-, bul-, ol-, ver-, var-, kal-, vur-, dur-, san-" fiilleri ele alınmıştır. Türkçeyi anadili olarak öğrenen bir öğrencinin, bu 13 istisnanın sebebini bilmese de fiil çekimlerini doğru şekilde kullanma ihtimali daha yüksektir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ise Türkçeye ilk defa karşılaşan ve öğrendiği kurallar dışına çıkamayan öğrenci, bu istisna fiilleri yanlış kullanacak, mevcut kurallara göre hareket edecektir. Bu durum Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini zorlaştıracaktır. Çalışmada bahsedilen hususlara değinilerek, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde istisna meselesi, geniş zaman kip eki üzerinden incelenmiştir. İstisna fiillerin öğrencilere liste halinde verilerek, örneklerle pekiştirilmesine ihtiyaç olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, istisna, geniş zaman.

Abstract

Language is a living being providing agreement among people, owning peculiar laws, and having a growing presence only within the boundaries of these laws. The foundation of language was laid in an unknown time in the very past. The having rules in itself, language is a system that emerged historically. It is widely known that a language includes many rules, yet it hosts exceptions as well. Turkish, among the other languages, is considered as a language in which exceptions are nominated highly scarce. In language teaching, especially in the teaching of a foreign language it is important that exceptions be taught. This study focuses on the concept of "exception" in terms of teaching Turkish as a foreign language and analyzes the exceptions in the present tense suffixes. Basing on a long tradition in the Turkish language, the cause of the occurrence of exceptions is thought to be caused by the interaction with different cultures and the presence of borrowed words. The study focuses on "gel-, bil-, öl-, gör-, al-, bul-, ol-, ver-, var-, kal-, vur-, dur-, san-", which are regarded as exception in the simple tense. It is of a higher possibility that even anyone who does not know the reasonings of why these 13 exceptions occur in the language, any learner learning Turkish as their mother tongue will be conjugating those verbs correctly. On the contrary, in the field of Teaching Turkish as a foreign language, students, who encounter with Turkish for the first time and cannot not go beyond the rules they have learned, are prone to make

*İletişim: Hasan Fehmi Erol, İstanbul Üniversitesi, hferol@istanbul.edu.tr

mistakes conjugating these exceptional verbs and are more likely to follow the standard and existing rules. This problem will make it difficult to teach Turkish as a foreign language. By way of referencing the issues abovementioned, the study investigates the matter of exceptions in teaching Turkish as a foreign language focusing on the simple present tense suffixes. The study concludes with the inference that students should be given the list of those exceptional verbs and there is a need to consolidate the use of these verbs through the samples.

Key words: Teaching Turkish as a foreign language, exception, present tense.

GİRİŞ

Dünyadaki gelişmeler, insanlar arasındaki iletişim imkânlarını çoğaltarak insanların farklı kanallar aracılığıyla irtibat kurmasına olanak sağlamıştır. Bu sayede çok farklı coğrafyalardan insanlar birbiriyle paylaşımlarda bulunmaya başlamıştır. Siyasal, ekonomik, sosyal ve kültürel gibi daha birçok alanda ülkeler arasında ortaklıklar kurulmuştur. Milletlerin birbirini daha yakından tanıma isteği ve iletişim kurma amacıyla yabancı dil öğrenmeye olan talep artmıştır. Dünyadaki bu gelişmelere paralel olarak Türkçeye olan ilginin de gözle görünür bir şekilde arttığını ve bu alandaki çalışmaların yaygınlaştığını görmekteyiz.

Dünyada, yabancı dil öğretiminin dilbilimsel boyutunun yanında, hangi dillerin öğretileceği, bu dillerin öğretimindeki içeriğinin düzenlenmesi ve ölçme değerlendirme nasıl yapılacağı gibi konularda uluslararası geçerliliği olan ölçütlere ihtiyaç duyulmuştur (Açık, 2008:2). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de geçerli olan bu durum, bu alanda yapılacak güncel çalışmaları gerekli kılmaktadır. Türkçedeki mevcut durum gözden geçirilerek, modern yöntemler ışığında müfredat yeniden düzenlenmeli, Türkçeye uluslararası bir nitelik kazandırılmalıdır.

Türkçenin dil özellikleri ve dilbilgisi kuralları yabancı öğrencilere anlatılırken, anadili öğretiminden ziyade yabancı dil öğretim yöntemleri devreye girmektedir. Türkçenin gramer özellikleri mevcut yabancı dil öğretim yöntemleriyle harmanlanarak öğrenciye sunulmalıdır. Bu alanda yapılan çalışmalarda gözle görünür bir artış olsa da diğer dillere oranla yeterli değildir. Yabancılar Türkçe öğretimi yapılırken birçok konuda yeni yaklaşımlara ve izahlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bahsedilen konulardan biri de Türkçedeki istisnalar ve bu istisnaların yabancılar için öğretimidir.

İstisna

İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan dil; kendine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş sosyal bir müessesedir (Ergin, 1998). Dilin bu özellikleri, kendi içinde kurallarının olduğunu ve bunların dilin ortaya çıkmasıyla birlikte zamanla geliştiğini göstermektedir. Yaşayan bir varlık olarak dil, sürekli gelişmekte, kendisini çağa uygun hale getirmektedir. Bu yönüyle aslında dil kendini sürekli yenilemektedir. Dilin yaşadığı bu gelişim süreci, onun kendi içinde belirlenmiş kuralları ölçüsünde olmaktadır.

İstisnaların ortaya çıkışına dair farklı yaklaşımlar vardır. Hemen hemen her dilde olan istisnalar, dilin eksikliği, zayıflığı değil, dilin doğasına ait bir özelliktir. Dildeki bu düzensizliğin de aslında düzenli olduğu savunulmaktadır. Koch (1996), bazı düzensiz çekimlerin dilin tarihi dönemlerinde kullanılan bir çekimin kanıtı olabileceğini; Himmelmann (1998) da, düzensizliklerin dilbilgiselleşme gibi bir sürecin bir aşaması olabileceğini savunmakta ve istisnaların ele alınmaya değer olgular olduğunu vurgulamaktadır (Aktaran: Kerimoğlu, 2014, s. 78). Bu çalışmada ele alınan kip eklerindeki istisnaların da, dilbilgiselleşmenin bir aşaması olma ihtimali düşünülebilir. Dildeki gelişimle birlikte dilbilgisi kuralları ortaya çıkararak bazı durumlarda istisnalar ortaya çıkmıştır.

Dil eğitimi ve öğretiminin önemli bir ayağı bahsedilen kuralların öğretilmesi ve benimsetilmesine dayanır (Coşar, 2014, s. 1). Bu durum hem anadili hem de yabancı dil öğretiminde geçerlidir. Her iki durumda da dilin kuralları öğretilmektedir. Fakat anadili ile yabancı dil eğitimi birçok açıdan farklılık göstermektedir. Öğretimlerdeki yaklaşımlar, kullanılan yöntemler, müfredat gibi yönleriyle birbirinden ayrılmaktadır. Anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimindeki farklılıkların başında istisnaların eğitimi gelmektedir. Dilin mevcut kurallarının dışında kalan, kendi içerisinde bir sistem oluşturan düzensiz kurallar olarak istisnalar, her dilde mevcuttur. Anadili Türkçe olan bir öğrenci için Türkçedeki herhangi bir istisna sıradan bir durumken, yabancı bir öğrenciye zor bir kurallar yığını olarak görünebilir. Yabancı dil öğretiminde kurallarla birlikte istisnalar da verilirken, anadili eğitiminde istisnalara çok fazla değinilmemekte, çoğu zaman kendiliğinden öğrenilmektedir.

Türkçede İstisnalar

Gemalmaz (1989, s. 40) Türkçeyi, kurallarında istisnaların sayılacak kadar az bulunduğu bir dil olarak tanımlamaktadır. Birçok dilde kurallarla birlikte istisnalar da sürece dâhil edilirken, Türkçede bu durum yok denecek kadar azdır. Türkçenin yapısı gereği ortaya çıkan istisnaların sayısı, kurallarla kıyaslanmayacak kadar sınırlıdır. Uzun bir geçmişe dayanan Türkçede, istisnaların ortaya çıkma sebebinin çok farklı kültürle olan etkileşim ve alıntı kelimelerin varlığından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Türkçenin istisnalarının diğer dillere nazaran daha az olması ve kurallarındaki kesin çizgiler, birçok dilbilimcinin dikkatini çekmiştir. Türk dilinin yapısını inceleyen bu dilbilimciler, Türkçenin bu özelliğinden övgüyle bahsetmektedir. Bu övgülerin başında Max Müller'in Türkçeye dair düşünceleri dikkat çekmektedir. Müller, Türkçeyi söyleyip yazmak için en ufak bir istek beslenmemiş olsa dahi, bir Türkçe grameri okumanın gerçek bir zevk olduğunu belirterek, kiplerdeki hünerli tarz, bütün çekimlerde egemen olan kıyasılık, yapımlarda baştanbaşa görülen saydamlık, dile pırıldayan insan zekâsının harikalı kudretini duyanların hayrete düşmekten kendini alamayacağını belirtmiştir. Bu övgü dolu sözlerine, billur kovan içinde bal peteklerinin oluşumu nasıl seyredilecekse, Türkçe gramerindeki düşüncenin iç oluşlarını da öyle seyredilebilir diyerek devam etmiştir (Gencan, 1073, s. 325).

Bir başka dilbilimci, insan bu dilin, yüce bir bilim akademisyası müzakerelerinden çıkmış olduğu sanısına düşebilir demiştir. Türk dili üzerine çalışmalarıyla tanınan Fransız Türkolog Jean Deny ise, Türkistan bozkırları ortasında, kendi başına kalmış insan zekâsının sadece kendi yaratılışından ayrılmaz yasalarla yarattığı Türkçeyi, hiçbir bilginler kurulunun dahi yaratmasının olanağının olmadığını söylemiştir (Gencan, 1973, s. 325). Son yıllarda Türkçe hakkında görüşleri dikkat çeken Belçikalı Dilbilimci Johan Vandewalle, anadili Türkçe olan bir kişinin kısa cümlelerle düşündüğü, konuşma anında ise bu kısa cümleleri çeşitli yollarla bağlayarak karmaşık yapılar kurduğunu belirtmiş, bu durumun kendisini hiçbir dilde Türkçe kadar büyülediğini ifade etmiştir. Bu takdir sözlerini bir adım daha ileriye götüren Vandewalle, ünlü dilbilim profesörü Noam Chomsky, gençliğinde Türkçe öğrenmiş olsaydı, çağdaş dilbilim Türkçeye göre şekillenirdi demiştir.

Türkçe Dil Bilgisi

Dil bilgisi, dilin yapısal özelliklerini göstermesi bakımından önemlidir. Dile ait kuralların yer aldığı dil bilgisi kaynakları, dil öğretiminde kullanılan başlıca eserlerdendir. Özellikle ikinci dil/yabancı dil öğretiminde dil bilgisinin önemi bir kat daha artmaktadır. Çünkü Türkçeyi anadili olarak öğreten bir öğretmen, dil bilgisini öğretmediğinin farkında bile olmayabilir. Oysa Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken dil bilgisi betimlemesinin ne derece önemli olduğunu daha iyi gözlemlene imkânına sahibiz (Aydın, 1999, s. 34). Doğumdan itibaren etkileşim içerisinde olunan ana dildeki istisnalar, zamanla öğrenilerek günlük hayata kendiliğinden geçişi sağlanmaktadır. Fakat yabancı dil eğitimi sürecinde, kişinin bilmediği bir dilin istisnalarını tahmin edebilmesinin imkânı yoktur. Burada devreye ders kitabı ve dil bilgisi kitapları girmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe kitaplarının, dildeki

ilkeleri hatırlatması, değişkenleri de üretime olanak verecek biçimde açıklaması gerekmektedir (Aydın, 1999, s. 35). Öğrenci, öğrendiği kuralları kendiliğinden uygulayabilmelidir. Dil öğretiminde özellikle de yabancı dil öğretiminde istisnaların öğretilmesi gerekmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kitapları incelendiğinde, mevcut kurallar içinde istisnalara kısaca değinildiği görülmektedir.

Türkçe, yapı bakımından sondan eklemeli bir dildir. Gerek yeni kavramlara karşılık bulurken, gerekse kelimeleri bir başka kelimeyle bağlamak amacıyla ekleri kullanırız. Ekler bakımından oldukça zengin olan Türkçede, birden fazla işleve sahip pek çok ek vardır (Üstünova, 2004, s. 174). Türkçenin eklerinin bu durumu zenginlik olarak kabul edilse de, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karışıklığa ve kavramada zorluğa sebep olabilmektedir. Dolayısıyla özellikle yabancılarla Türkçe öğretilirken eklerin belirli bir sistem içerisinde sunulması gerekmektedir. Özellikle çok uluslu sınıflarda öğrencilerin farklı dil yapı ve bilgilerine sahip olmalarından kaynaklanan zorluklar görülmektedir. Diğer dillerde öğrendikleri yapıları, Türkçe öğrenirken uygulamaya çalışmaları bahsedilen zorluklardan biridir (Tüm, 2014, s. 259). Türkçede yer almayan kuralların, aynen uygulanmaya çalışılması öğretimi yavaşlatmaktadır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin, ders kitaplarının yanında dilbilgisi kitaplarına da ihtiyacı olmasına rağmen, yabancılarla yönelik hazırlanmış dilbilgisi kitapları yok denecek kadar azdır. Birçok ders kitabında dilbilgisi konularına değinilse de sadece dilbilgisinden oluşan kitaplara göre yetersizdir. Mevcut kitaplarda da öğrencinin ne yapmaması gerektiği öğretilmesine karşın, ne yapması gerektiği öğretilmemektedir. İkinci dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler de bu sorunları hissetmekte ve geleneksel dilbilgisi sınırlarını zorlamaktadır (Aydın, 36, s. 1999). Dilbilgisi, Türkçenin ana dili olarak öğretiminde ihtiyacı hissedilse de, yabancı dil olarak öğretiminde en önemli kaynakların başında gelmektedir. Türkçenin dışa açılmasıyla, kurallarının bilimsel prensiplerle incelenmesi ve tutarlı sıralamalarla somutlaştırılmasına ihtiyaç vardır. Bu yapılırken pedagojik yaklaşımlardan yararlanılarak o dili bilmeyenlere öğretilebilecek hale getirilmelidir. Son yıllarda yabancı dil öğrenme oranı büyük bir ivme kazanmıştır. Buna bağlı olarak da, dili en kolay, en çabuk ve doğala en yakın nasıl öğretilceği sorusuna cevap aranmıştır (Latifi, 2014, s. 2).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin en çok zorlandıkları konuların başında dilbilgisi öğretimi gelmektedir. Dilbilgisi dışındaki diğer dil becerilerinde dilbilgisi kadar zorlanmadıkları gözlemlenmektedir. Dilbilgisi de süreç içerisinde diğer becerilerle paralel bir şekilde öğrenilmektedir. Fakat istisna kuralların öğrenciler tarafından daha zor kavrandığı görülmüştür (Kılıçaslan ve Yavuz, 875, s. 2014). Türkçe, istisnaları az olan bir dil olsa da mevcut istisnalarda öğrencilerin zorlandıklarını görmekteyiz. Bu istisnaların en önemlilerinden biri de geniş zaman ekinin, fiil tabanına gelme durumudur. Geniş zamanda diğer zamanlardan farklı olarak, fiilin yapısına göre farklı kip ekleri gelmektedir. Bu durum geniş zaman kuralının istisna durumlarını ortaya çıkarmaktadır. Yapılan araştırmalarda da yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin, geniş zaman kurallarını kavramakta diğer zamanlara oranla zorlandıkları görülmüştür. Geniş zamanın gramer yapısındaki zorluğun yanında, Türkçede çok sık yaşanan anlam kaymalarından dolayı pek çok kez geniş zaman anlamı şimdiki zamanla yapılabilmektedir. Dolayısıyla, günlük hayatta seyrek kullanımdan dolayı geniş zamanın kavranma süreci uzamaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerine yapılan anketlerde de en zor ve en seyrek kullanılan zamanın geniş zaman olduğu tespit edilmiştir (Erol, 2010, s. 140). İngilizce öğretmenliği eğitimi almış, anadili Türkçe olan ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin ders gözlemleri ve bireysel görüşleri alınarak yapılan bir çalışmada da geniş zamanın istisna fiillerin öğretiminde zorlandığı görülmüştür (Yavuz, 2014, s. 1470). Ortaya çıkan bu değerlendirmelere bakıldığında, geniş zamanın yabancılarla öğretiminde bir sistemin belirlenmesi gerektiği görülmektedir.

Geniş Zamandaki Kip Eki İstisnası

Geniş zaman, fiilin gösterdiği hareketin her zaman gerçekleştiğini, bir eylemin sürekli olarak tekrarlandığını belirtmek için kullanılmaktadır (Özkan, 2006, s. 492). Yabancılarla Türkçe öğretiminde

genellikle geniş zamanın, diğer dört bildirme kipinden sonra öğretildiği görülmektedir. Bu durumun nedenlerinden biri kurallarındaki istisnalardır. Kip ekindeki istisnai durum, geniş zamanın öğretimini yavaşlatmaktadır. Bundan dolayı beş bildirme kipi arasında en son öğretilen zamandır.

Geniş zaman eki, Türkçenin en eski dönemlerinden beri işlerliğini sürdürmüş, yapısını günümüze kadar ulaştırmış bir ektir (Korkmaz, 2003, s. 637). Ergin (1998), Türkçede bugün “-r” ve “-ar,-er” olmak üzere iki çeşit geniş zaman eki olduğunu, -r’nin birden çok heceli bütün fiil kök ve gövdelerine, ünlü ile biten bütün fiil kök ve gövdelerine ve tek heceli fiil kök ve gövdelerinin bir kısmına getirildiğini, aynı şekilde -er, -ar’ın yalnız tek heceli fiil kök ve gövdelerin büyük bir kısmına getirildiğini belirtmiştir. Eski Türkçe döneminden başlayarak farklı şekillerde kullanılan geniş zaman ekinde, -r şekli bakımından Türk dilinin başlangıcından günümüze kadar bir farklılık yoktur. Ünlü ile biten fiillere -r getirilir. Ancak ikinci ve üçüncü şekillerde (-Ir, -Ar) bir karışıklık görülmektedir. Hangisini hangi şartlar altında kullanılacağı kesin bir kuralla belirlenmemiştir. Bu durum, Türkçenin ilk dilbilgisi kurallarına dayanan ve bilinen en eski sözlüklerinden olan Divânu Lügati’t-Türk’te görülmektedir. Sözlüğün yazarı Kaşgarlı Mahmud, geniş zaman kiplerinde r’den önce dar ünlü mü, geniş ünlü mü geleceğinin kestirilemez olduğu yargısına varmıştır. Bundan dolayı sözlükteki madde başlarında, fiillerin geniş zamandaki kipini belirtmiştir. Böylelikle ünlünün değişkenliğinden kaynaklanan yanlışları önlemeye çalışmıştır (Özçelik, 2001, s. 411). Gencan (1974), geniş zamanın tarihsel gelişimini incelediği çalışmasında, geniş zaman kipinin her çağda -r olduğunu belirttikten sonra, ünlü ile biten tabanlara her çağda doğrudan -r geldiğini, ünsüz ile biten bir heceli köklerde -r’den önce genellikle bir geniş düz ünlü geldiğini, türemiş eylem gövdelerinde, çok heceli eylem tabanlarında -r’den önce dar bir ünlü geldiğini belirtmiştir:

Ünlü ile biten tabanlarda: *te-r (der), sa-r (sayar), yu-r (yıklar), (Divanü Lügat-it-Türk)*

Her kanceru yürü-rüm
Gönlüm gözü senden yana (Aşık Paşa)

Ünsüz ile biten bir hecelilerde: *Şimdi ne yersen ne iç-ersen neye bin-ersen... (Dede Korkut)*

Bir gönül sıyan kim imandan çık-ar
Eyle tut kim Kâbe’yi bin kez yık-ar (Mantık-ut-Tayr)

Türemiş eylem gövdelerinde ve çok heceli eylem tabanlarında:

götür-ür, inan-ır, bırak-ır, aldır-ır...

Türkiye Türkçesinde geniş zaman ekinin, Eski ve Orta Türkçeye göre daha net bir kurala bağlandığı görülmektedir. Bunun sebebi olarak İstanbul Türkçesinin esas alınması ve dilin işlenmiş olması gösterilebilir. Buna göre Türkiye Türkçesinde geniş zaman ekinin -r, -Ar, -Ir, olmak üzere üç şekli vardır: Ünlüyle biten fiillere -r, ünsüzle biten çok hecelilere -Ir, ünsüzle biten tek hecelilere ise -Ar ekleridir. Bu kuralların dışında tek heceli fiillerin l, n, r ile biten 13 istisnası vardır. Bu fiillerde -Ir eki kullanılmaktadır (Özçelik, 412).

Bahsedilen istisna fiiller ise şunlardır:

“gel-, bil-, öl-, gör-, al-, bul-, ol-, ver-, var-, kal-, vur-, dur-, san-.”

Ortaya çıkan istisnai durum, geniş zaman kip eklerinin öğretiminde zorluğa neden olmaktadır. Örneğin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki bir öğrencinin en sık kullandığı fiiller arasında olan gel- fiilini, birinci tekil şahıs çekiminde “gelirim” şeklinde yaparken, sev- fiilini “severim” şeklinde yapmaktadır. Kullanım sıklığı yüksek olan benzer fiillerin, çeşitli örneklerle izah edilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken, zaman kip ekinin genel bir kural haline getirilmesi gerekmektedir. Bu 13 fiil, yabancı dil olarak Türkçe kitaplarında, geniş zaman konusu içerisinde istisna fiiller olarak adlandırılarak, kuraldışı oldukları vurgulanmaktadır. Daha anlaşılır olması adına, geniş zaman kip eklerinin öğretiminden hemen sonra

tablo içerisinde listelenmektedir. Ünsüz ile biten ve tek heceli olan bu fiillerde, mevcut geniş zaman kip eki kurallarına göre –r’den önce bir geniş düz ünlü gelmelidir. Fakat istisnai bir durum olarak bu fiillerde dar ünlü gelmektedir. Yabancı dil öğretiminde istenmeyen hususlardan olan istisnalar, öğrencilerin kavramalarında zorluklara neden olmaktadır. Türkçeyi anadili olarak öğrenen bir öğrencinin, bu 13 istisnanın sebebini bilmese de fiil çekimlerini doğru şekilde kullanma ihtimali daha yüksektir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ise Türkçeyle ilk defa karşılaşan ve öğrendiği kurallar dışına çıkmayan öğrenci, bu istisna fiilleri yanlış kullanacak, mevcut kurallara göre hareket edecektir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

On üç istisna fiilin durumu, geniş zamanı diğer zamanlardan ayırmaktadır. Diğer dört bildirme kipinde eklerin kullanımında istisnalar yer almamaktadır. Bu durum geniş zamanının öğretimini kısmen de olsa zorlaştırmaktadır.

Bazı yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında geniş zaman anlatılırken, 13 istisna fiil belirtilerek, kural dışı oldukları gösterilmektedir. Bir kısmında ise istisnalara değinilmeyerek, sadece kurallar verilmiştir. Fakat geniş zamanın tam olarak kullanılması için istisna fiillerin bilinmesi gerekmektedir. “Almak, bilmek, gelmek, görmek, kalmak, olmak, vermek” fiilleri, temel seviyede sık kullanılan fiiller arasındadır. Dolayısıyla öğrenciler, konuşurken ve yazarken bu fiillere ihtiyaç duymaktadır. Bundan dolayı geniş zaman istisnalarında öncelikle en çok kullanılan fiillerin öğretilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Günlük kullanım alanı geniş olan bu fiillerin, sık tekrarlarla öğretimi kolaylaşacaktır. Ayrıca konu sonrasındaki alıştırmalarda bu fiillerden örnekler verilmesi, istisnaların kavranmasına yardımcı olacaktır.

Türkçede geniş zaman çekimindeki istisna gibi farklı istisnalar da mevcuttur. Özellikle A1-A2 temel seviyelerinde, öğrencilerin istisnaları anlama ve uygulamalarında zorluklar yaşanmaktadır. Dilbilgisi kuralları arasında en kolay unutulunanlar genellikle istisnalar olmaktadır. Bundan dolayı temel seviyenin konu dağılımı içerisinde istisnalara olabildiğince az değinilmesinde fayda görülmektedir.

Yeni bir alan olarak sürekli gelişen yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yakın bir gelecekte çok daha nitelikli ve kapsamlı bir akademik alan haline gelecektir. Bu alanda yapılan çalışmalarda ciddi artış bunun en önemli göstergesidir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yapılan çalışmalar, okuma, dinleme, konuşma, dilbilgisi gibi pek çok farklı başlıklar altında toplanabilir. Bu çalışmada, yabancılara Türkçe öğretiminin dilbilgisi yönüyle bir incelemesi yapılmıştır. Geniş zaman üzerinde Türkçede az bulunan istisnaların, Türkçenin ikinci dil olarak öğretimindeki yeri üzerine bir değerlendirme yapılmıştır. Türkçedeki dilbilgisi konularının ve diğer istisnaların da incelenerek, nasıl yabancılara öğretilceği üzerine bir yöntem çalışmasına ihtiyaç vardır. Bu çalışmalar neticesinde, çok kültürlü ortamlarda konuşulabilen ortak bir dilbilgisi müfredatı belirlenmelidir. Hazırlanacak materyaller, belirlenen bu müfredatla uygun olmalıdır.

KAYNAKLAR

- Açık, F. (2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Uluslararası Türkçe Eğitimi Ve Öğretimi Sempozyumu*, Kuzey Kıbrıs.
- Coşar, M. (2014). Müstesna dil Türkçede istisnalar. *Bengütaş Kültür ve Edebiyat Gazetesi*. <http://bengutasduvargazetesi.blogspot.com.tr/2014/03/mustesna-dil-turkcede-istisnalar-prof.html>
- Ergin, M. (1998). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Erol, H. F. (2011). *Teaching tenses in Turkish as a foreign language*. Lambert Academic Publishing. Almanya.
- Gemalmaz, E. (1989). Alfabetik sonekler dizininde türkçe soneklerin sıralanmasında göz önünde bulundurulması gereken esaslar üzerine. *Edebiyat Bilimleri Araştırma Dergisi*, 17, 31-42.
- Gencan, T. N. (1973). Geniş zaman kipi. *19. Türkoloji Kongresi*. Ankara.

- Kerimoğlu, C. (2014). Türkiye Türkçesi gramerindeki düzensizlikler ve eş zamanlı gramer yazımı. *Dil Araştırmaları*, 14, 75-96.
- Kılıçaslan, R., ve Yavuz, A.(2014). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sosyal medya kullanımında yaptıkları yazma hataları. *Turkish Studies*, 9(3), 863-877.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi Grameri*. Türk Dil Kurumu Yayınları. Ankara, 637-646.
- Latifi, L. (2014). Türkçe öğretiminde ders kitaplarının nitelikleri. <http://www.turkcede.org/yeni-ogrenenlere-turkce-ogretimi/133-turkce-ogretiminde-ders-kitaplarinin-nitelikleri.html> adresinden erişilmiştir.
- Özçelik, S. (2001). Türkçede geniş zaman ekine dair bazı tespitler. *Türk Dili Dergisi*, 598, 410-411.
- Özkan, M., vd. (2006). *Yükseköğretimde Türk dili yazılı ve sözlü anlatım*. Filiz Kitabevi, İstanbul.
- Şahin, H. (2005). Türkçede zaman belirleyicileri ile kip ve zaman eklerinin uyumu. *Fikret Türkmen Armağanı*, Kanyılmaz Matbaası, İzmir.
- Tüm, G. (2014). Çok uluslu sınıflarda yabancı dil Türkçe öğretiminde karşılaşılan sesletim sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 255-266.
- Üstünova, K. (2004). Eklerin öğretimi üzerine bir iki söz. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 173-182.
- Yavuz, S. (2013). Yabancı dil Türkçe öğreten İngilizce öğretmenleri ile bir durum incelemesi: “Türkçe balta girmemiş orman”. *Turkish Studies*, 8, 1463-1474.

Exceptions in Teaching Turkish as a Foreign Language: The Case of Simple Tense

Hasan Fehmi Erol[†]
Istanbul University

Extended Abstract

All over the world, internationally recognized assessment criteria are used in the subjects such as which languages to be taught, how to do the regulation of content in the teaching of these languages and how to perform a testing and assessment procedure, along with the linguistic aspects of foreign language teaching. That being the prevailing situation in teaching Turkish as a foreign language, it requires pursuing up-to-date studies in this area. It seems essential that the existing curriculum be re-defined in the light of modern methods and Turkish gain an international qualification by reviewing and scrutinizing the current situation in Turkish.

As a constantly evolving brand-new field, teaching Turkish as a foreign language will become more qualified and comprehensive academic field in the near future. Significant increase in the number of the studies in this area is the most important indicator of this proclaim. The studies on the teaching of Turkish as a foreign language can be classified under many different titles such as reading, listening, speaking, and grammar. In this study, it is conducted a review of the grammatical aspects of teaching Turkish as a foreign language. An assessment is made on the place of the exceptional uses in the present tense suffixes in the teaching of Turkish as a second language. Focusing on the exceptional uses of the verbs “gel-, bil-, öl-, gör-, al-, bul-, ol-, ver-, var-, kal-, vur-, dur-, san-” in the present tense, their place in the historical progression of Turkish is examined. The maintaining occurrences in the use of these exceptions cause difficulties in simple present tense suffixes. It is a prerequisite that the use of tense suffixes is supposed to have generalized rules especially in the case of teaching Turkish as a foreign language.

It is observed that the use of simple present tense suffixes in Turkey's Turkish has clearer rules when compared to the Old and/or Middle Turkish. To mention the very main reason for this is to point to the fact that the use is grounded on the Istanbul Turkish and processed accordingly. In Turkey's Turkish, there are three forms of simple present tense suffixes: “-r”, and “-Ir”. The suffix “-r” for verbs ending in vowels; the suffix “-Ir” for polysyllabic ending in consonants, and the suffix “-Ar” for monosyllabic ending in consonants. Apart from these rules, there are 13 exceptions in which monosyllabic verbs ending in l, n, and r. The suffix “-Ir” is used with these verbs.

In the teaching Turkish as a foreign language field, these 13 verbs are named exceptional verbs in present tense subject of the course books and it is emphasized that their use is out of rules. On behalf of clarity, they are listed in the table immediately after the teaching of simple present tense suffixes. Ending with a consonant and as a monosyllabic, these verbs are supposed to have a wide unrounded vowel preceding “-r” basing on the general rules. However, as an exceptional situation, for these verbs narrow vowel is used. Such exceptions as a part of undesirable aspects in foreign language teaching have led to difficulties in students' comprehension. It is of a higher possibility that even anyone who does not know the reasonings of why these 13 exceptions occur in the language, any learner learning Turkish as their mother tongue will be conjugating those verbs correctly. On the contrary, in the field of Teaching Turkish as a foreign language, students, who encounter with Turkish for the first time and cannot not go beyond the rules they have learned, are prone to make mistakes conjugating these exceptional verbs and are more likely to follow the standard and existing rules. Exceptions must, therefore, be given clearly within the subject. In doing so, the appropriacy to the proficiency level of the students and needs of the students should be considered.

The study includes an evaluation on the place of exceptions, which are rare in Turkish, in the teaching of Turkish as a second language. It becomes prominent that there is a need to work on a method on how to teach Turkish grammar subjects to the foreigners by putting an effort on analyzing the other exceptions. In the light of

[†]Corresponding Author: *Hasan Fehmi Erol, İstanbul University, hferol@istanbul.edu.tr*

the results these studies, a common grammar curriculum, which will enable to communicate in a multicultural environment, should be determined. The materials to be prepared should be well-matched with the determined curriculum. Thus, teaching Turkish as a foreign language will have a common curriculum and will represent a more qualified stance.

Key words: Teaching Turkish as a foreign language, exception, present tense.

Kinect'in Özel Gereksinimli Bireylerle Kullanımı ile İlgili Yapılan Araştırmaların İncelenmesi

Review of the Studies Using Kinect in Learning Environments of Individuals with Special Needs

Kürşat Ögülmüş^{1*}, Macid Ayhan Melekoğlu²

¹ Necmettin Erbakan Üniversitesi

² Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Özet

Teknolojideki hızlı değişim ve gelişimin sonucu olarak eğitim alanında kullanılmaya başlayan en son yeniliklerden birisi olan Kinect'in kullanım alanları giderek genişlemektedir. Kinect'in en önemli özelliği vücut hareketlerini algılayan sensörlerin aldıkları komutları ekrana yansıtması ve eş zamanlı olarak cihazla kullanıcı etkileşimini sağlayabilmesidir. Vücut hareketlerini üç boyutlu olarak algılayan ve aldığı komutlarla temassız bir şekilde çalışabilen bu sistem eğitim ortamlarında da farklı kullanım alanlarına sahiptir. Araştırmalar görme, işitme ve motor becerilere aynı anda hitap eden bu yeni teknolojinin özel gereksinimli bireylerin eğitiminde de kullanıldığını ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın amacı Kinect'in özel gereksinimli bireylerin eğitim ve rehabilitasyon sürecinde kullanıldığı araştırmaları betimsel olarak incelemektir. Bulgular ilgili alanyazın doğrultusunda tartışılmış ve Kinect'in özel gereksinimli bireylerle farklı kullanım alanları konusunda öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kinect, Özel Gereksinimli Bireyler, Eğitim Teknolojileri

Abstract

As a result of rapid changes and developments in technology that recently started to be used in the field of education, the use of "Kinect" which is one of the latest innovations is increasing in learning environments. The most important feature of Kinect is that sensors detect the body movements and simultaneously project these movements on the screen as commands and consequently provide device and user interaction. This system which detects body movements in three dimensions and operates in a contactless manner has various application areas in the educational environments. Studies indicate that this new technology addressing the hearing, visual and motor skills at the same time have been used in education of individuals with special needs. The purpose of this study is to descriptively examine studies that focus on the use of the Kinect in education and rehabilitation of individuals with special needs. The findings of this study were discussed in accordance with the relevant literature and new suggestions for the use of Kinect with individuals with special needs are highlighted for the researchers and practitioners.

Key Words: Kinect, Individuals with Special Needs, Educational Technologies

GİRİŞ

Eğitim normal gelişim gösteren bireyler için olduğu kadar özel gereksinimli bireyler için de çok önemlidir. Yetersizlikleri nedeniyle öğrenme süreçlerinde çeşitli problemler yaşayan özel gereksinimli bireylerin bu yetersizliklerinin eğitim süreçlerine olumsuz etkilerini ortadan kaldırmaya yönelik

*İletişim: Kürşat Ögülmüş, Necmettin Erbakan Üniversitesi, kursatogulmus@hotmail.com

yardımcı teknoloji kullanımı giderek yaygınlaşmaktadır (Sagirani, Ferdiana ve Kumara, 2013). Özellikle son yıllarda kullanıcıları eğlendirmek amacıyla teknoloji şirketleri tarafından piyasaya sürülen yeni oyun platformlarının bazılarının eğitimde yardımcı teknoloji amaçlı olarak kullanıldığı görülmektedir.

Bu durumun en son örneklerinden birisi de Kinect'tir (Boutsika, 2014). Kinect ilk olarak 2010 yılı Kasım ayında Microsoft firması tarafından Xbox 360 oyun konsolunun bir parçası olarak piyasaya sürülmüştür. Kinect'in en önemli özelliği iskelet algılama ve izleme sistemine sahip olmasıdır. Kinect üzerinde bulunan hareket algılama sensörleri sayesinde insanın hareketli eklemleri algılanabilmekte ve izlenebilmektedir. Kinect sensörünün temel bileşenleri ve işlevleri şu şekildedir:

1. 3B Derinlik Sensörleri: Üç boyutlu sensörler, oynama alanında kullanıcının hareketlerini izler.
2. RGB Kamera: Bir RGB (kırmızı, yeşil, mavi) kamera, kullanıcı/ların tanınmasına yardımcı olur. Oyun sırasında resim ve video çeker.
3. Mikrofonlar: Kinect sensörün ön kenarında, alt tarafta bulunan mikrofonlardır. Ses tanıma ve sohbet amacıyla kullanılır.
4. Motorlu Eğilme Özelliği: Kinect sensörünün altındaki mekanik tahrik sensörü gerekli olduğunda otomatik olarak aşağı ve yukarı doğru hareket ettirir.

Piyasaya sürüldükten sonraki iki yıl içerisinde 24 milyon adet satış rakamına ulaşmıştır. Cihazın kullanımının kolay olması ve görsel alanlara hitap etmesi çocuklar arasında yaygınlığını oldukça artırmaktadır (Blair ve Davis, 2013). Bu nedenlerle, sınıf ortamlarında kullanılan bilgisayar ve projektör gibi geleneksel yardımcı teknolojilere ek olarak Kinect hem normal gelişim gösteren bireylerin hem de özel gereksinimli bireylerin eğitim ve rehabilitasyon süreçlerinde kolayca kullanılabilir. Boutsika (2014) Kinect'in bazı kullanım özellikleri sebebiyle özel gereksinimli bireylerin eğitiminde kullanabileceğini ifade etmekte ve bu özellikleri şu şekilde sıralamaktadır; (i) öğrenciler herhangi bir temas gerektiren kontrol sağlayıcıya ihtiyaç duymamaktadırlar, (ii) öğrencilerin gerçekleştirdiği her hareket ekrana yansımaktadır, (iii) Kinect sayesinde öğrenciler kendilerini kapalı ya da açık ortamlarda gerçekten oyun oynuyormuş gibi hissedebilmektedirler, (iv) Kinect yeni hareketlerin doğal bir şekilde bilinçaltına yerleşmesini ve benzer bir şekilde gerçek yaşama genellenmesini sağlamaktadır. Christinaki, Triantafyllidis ve Vidakis (2013) ise cihaz kontrolünün doğal hareketlerle sağlanabilmesinden dolayı, kullanıcıların oyunu başlatan ve sürdüren hareketleri öğrenmek için çaba sarf etmeye ihtiyaç duymayacaklarını ifade etmektedir. Jasmin ve diğerlerine (2009) göre bazı özel gereksinimli bireyler altı yaşından önce motor becerilerini kontrol etmede sorun yaşayabilmekte, aynı zamanda kavrama ve hareket ettirme gibi ince motor beceri gerektiren araçları kullanmak için gerekli olan komutları iletmede gecikmeler yaşayabilmektedirler. Bu nedenle, Cárdenas, Villa, Vargas, Vega ve Quintero'nun (2013) ifade ettiği gibi insan hayatını kolaylaştıran teknolojik gelişmeler, aynı zamanda özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasını kolaylaştırabilecek uygulamaların geliştirilmesine de yol açmaktadır. Ludlow (2001) ise teknolojik gelişmelerin müfredat programlarına entegrasyonunu sağlamada ve bu teknolojileri kullanabilen öğretmenler yetiştirmede özel eğitim alanında öğretmen yetiştiren kurumlara da önemli sorumluluklar düştüğünü ifade etmektedir. Böylece özel eğitim alanında teknoloji destekli uygulamaların kullanımının önemi vurgulanmaktadır.

İlgili alanyazın incelendiğinde Kinect'in özel gereksinimli bireylerin eğitiminde her geçen gün daha yaygın bir şekilde kullanıldığı ancak konuyla ilgili yapılmış çalışmaların oldukça sınırlı düzeyde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı Kinect'in özel gereksinimli bireylerin eğitim ortamlarında kullanımıyla ilgili çalışmalarını betimsel olarak incelemektir. Böylece Kinect'in özel gereksinimli bireyler için farklı kullanım alanlarıyla ilgili çalışmalar ortaya koyulacak ve geleceğe dönük araştırma ihtiyacı tartışılacaktır.

YÖNTEM

Bu çalışmada, Kinect'in özel gereksinimli bireylerin eğitim ve rehabilitasyon sürecinde kullanımıyla ilgili çalışmalar betimsel olarak ele alınmıştır. Araştırma kapsamına dahil edilecek olan çalışmalar

belirlendikten sonra her bir araştırma bağımsız olarak ele alınarak diğer çalışmalarla karşılaştırmalı bir şekilde derinlemesine incelenmiştir. Konuyla ilgili çalışmalara ulaşmak için; Kinect, özel gereksinimli bireylerin eğitiminde Kinect kullanımı (Kinect in Learning Environments of Children with Special Needs) anahtar kelimeleri kullanılarak Academic Search Complete ve ERIC veri tabanlarında tarama yapılmıştır. Kinect'in özel gereksinimli bireylerin eğitim ortamlarında yeni bir teknoloji olması sebebiyle ulaşılan çalışmalar oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmüş ve ulaşılabilen bütün çalışmalar araştırma kapsamında ele alınmıştır.

Değerlendiriciler Arası Güvenirlik

Bu araştırma kapsamına alınan çalışmalar birinci yazar tarafından geliştirilen inceleme formu kullanılarak değerlendirilmiş ve elde edilen veriler tablolaştırılmıştır. İnceleme formunda (1) yazar, (2) anahtar kelimeler, (3) amaç, (4) yöntem, (5) çalışma grubu ve (6) öneriler bölümleri yer almaktadır. Çalışmaların incelenmesinde değerlendiriciler arası güvenirliliği belirlemek için, incelenen çalışmaların yarısı (n=7) yansız atama yolu ile seçilerek ikinci yazar tarafından okunarak inceleme formuna işlenmiştir. Ardından ilk yazar ile ikinci yazarın formları karşılaştırılmıştır. Değerlendiriciler Arası Güvenirlik (DAG) hesaplaması [$\text{görüş birliği} / (\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}) \times 100$] formülü kullanılarak gerçekleştirilmiş ve % 100 olarak belirlenmiştir.

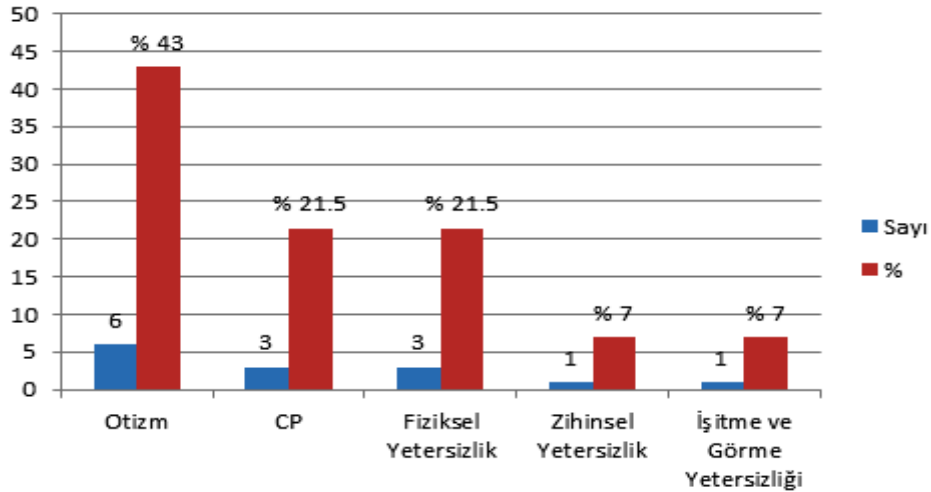
BULGULAR VE TARTIŞMA

Yapılan alanyazın taraması sonucunda ulaşılan çalışmalar katılımcı özelliklerine göre sınıflandırılarak beş farklı kategoride ele alınmış ve Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaların kategorik dağılımları

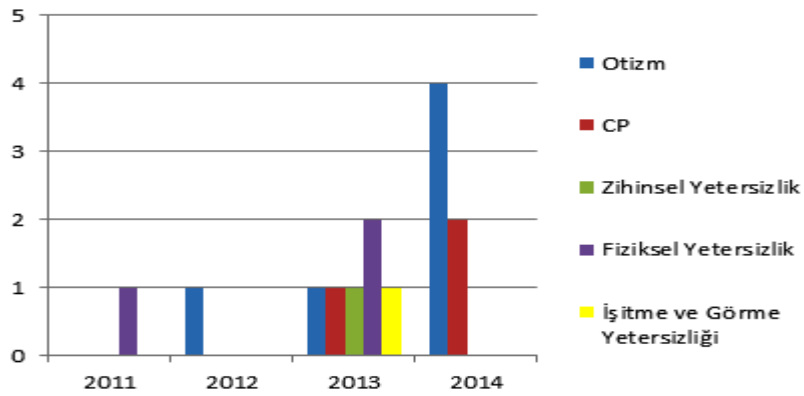
| Kategoriler | Çalışmalar |
|--|---|
| Çalışma grubunu otizmi olan bireylerin oluşturduğu çalışmalar | Boutsika, (2014); Christinaki, Triantafyllidis ve Vidakis, (2013); Çalikuş, Köse ve İnce, (2014); Goncalves, Costa, Rodrigues ve Soares, (2014); Kadakal, Kıvrak ve Köse, (2014); Li, Lou, Tsai ve Shih, (2012) |
| Çalışma grubunu Serebral Palsi (CP)'li bireylerin oluşturduğu çalışmalar | Chang, Han ve Tsai, (2013); Diment ve Hobbs, (2014); Lin ve Chen, (2014) |
| Çalışma grubunu fiziksel yetersizliği olan bireylerin oluşturduğu çalışmalar | Altanis, Boloudakis, Retalis ve Nikou, (2013); Chang, Chen ve Huang, (2011); Zhao, Whitney ve Sutton, (2013) |
| Çalışma grubunu zihinsel yetersizliği olan bireylerin oluşturduğu çalışma | Sagirani, Ferdiana ve Kumara, (2013) |
| Çalışma grubunu işitme ve görme yetersizliği olan bireylerin oluşturduğu çalışma | Kamfiroozie, Zohari ve Dehbozorgi (2013) |

İncelenen çalışmalar katılımcı gruplarına göre; (i) otizmi olan bireylerin oluşturduğu çalışmalar, (ii) CP'li bireylerin oluşturduğu çalışmalar, (iii) fiziksel yetersizliği olan bireylerin oluşturduğu çalışmalar; (iv) zihinsel yetersizliği olan bireylerin oluşturduğu çalışma; (v) işitme ve görme yetersizliği olan bireylerin oluşturduğu çalışma olmak üzere beş farklı grupta ele alınmıştır. Şekil 1'de yapılan çalışmaların sayısal olarak kategorik dağılımları verilmektedir.



Şekil 1. Yapılan çalışmaların sayı ve yüzdelere göre kategorik dağılımları

Bulgular Kinect'in özel gereksinimli bireylerle kullanıldığı araştırmalarda en sık olarak otizmi olan bireylerle çalışmaların gerçekleştirildiğini göstermektedir. Bu özel gereksinim grubunu sırasıyla, CP'li bireyler, fiziksel yetersizliği olan bireyler, zihinsel yetersizliği olan bireyler ve son olarak iş itme ve görme yetersizliği olan bireyler izlemektedir. Çalışmaların yıllara göre dağılımı Şekil 2'de verilmektedir.



Şekil 2. Yıllara göre Kinect'in kullanıldığı çalışmalar

Çalışmaların genellikle 2011–2014 yılları arasında gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu durumun temel nedeninin Kinect'in üretime ve satılmaya başladığı tarihin 2010 yılı olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 2. Kinect'in özel gereksinimli bireylerin rehabilitasyon eğitiminde kullanımına yönelik olarak yapılan çalışmalar

| Yazar | Anahtar Kelimeler | Yöntem | Çalışma Gurubu | Amaç | Öneriler |
|--|--|--|---|---|--|
| Boutsika (2014) | Kinect, eğitim, otizmi olan birey, hafıza tekniği | Otizmi olan bireylerin kullanımına yönelik olarak Kinect sisteminde geliştirilmiş bir oyun tanıtılmaktadır. | Okul öncesi dönemde otizmi olan 10 erkek ve kız öğrenci | Bu çalışma özel gereksinimli bireylerin hafızasını kuvvetlendirmek ve "Kinect Maceraları" isimli oyunla sosyalleşmelerini sağlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. | Otizmi olan bireylerin eğitim ortamlarında yardımcı materyal olarak Kinect'in kullanılması önerilmektedir. |
| Christinaki, Triantafyllidis ve Vidakis (2013) | Ciddi Oyunlar, Hareket-temelli Etkileşim, Doğal Kullanıcı Ara yüzü, Otizm, Yüzden Duygu Tanıma | Bu makalede, okul öncesi dönemdeki otizmi olan öğrenciler için bilgisayar temelli eğitimi içeren tek kişilik bir oyun tanıtılmaktadır. | Okul öncesi dönemdeki otizmi olan öğrenciler | Bu çalışmanın amacı okul öncesi dönemdeki otizmi olan öğrencilerin sosyal iletişimlerini desteklemek için geliştirilen bilgisayar temelli ve eğitim amaçlı tek kişilik bir oyunu tanıtmaktır. | Gelecekteki çalışmalarda ince motor becerileri geliştirmeyi ya da yüzdeki duyguları tanımayı sağlayan oyun temelli eğitim materyalleri geliştirilebileceği ifade edilmektedir. |
| Çalıkuş, Köse ve İnce (2014) | Otizm, özel gereksinimli çocuklar, Kinect, hareket tanıma, iskelet izleme, davul oyunu | Kinect temelli çalışan sanal bir müzik (davul) uygulaması tanıtılmaktadır. | Pilot çalışma 10 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiş olup daha sonra 4-6 ve 7-10 yaş grubundaki özel gereksinimli bireyler ile test edilecektir. | Yüz ifadelerinden duygu tanımayı öğretmektir. | Uygulamanın özel gereksinimli çocuklar ile test edilmesinin gerekliliği belirtilmektedir. |
| Goncalves, Costa, Rodrigues ve Soares (2014) | Sterotipik Motor Hareketler, Kinect Sensör, Hareket Tanıma, Otizm Spektrum Bozuklukları | Vaka çalışması | Başlangıçta sistem yedi yetişkin ile bir laboratuvar ortamında denenmiştir. Teşvik edici sonuçlar elde edilince sistem otizmi olan çocuklar ile farklı ortamlarda da test edilmiştir. | Bu araştırmanın amacı otizmi olan çocukların sergiledikleri stereotipik davranışları tespit etmede Kinect'in kullanılabilirliğini incelemektir. | Gelecek çalışmalar için hareketlerin tanınması farklı şekillerde farklı uygulamalar tarafından ele alınabileceği ifade edilmektedir. |
| Kadalkal, Kıvrak ve Köse (2014) | İnsan-Robot etkileşimi, otizm, taklit oyunları, işaret dili, Kinect, hareket tanıma | Kinect Tabanlı Etkileşimli Müzik Uygulaması tanıtılmaktadır. | Normal gelişim gösteren yetişkinlerle pilot çalışma yapılmıştır. | Bu çalışmanın amacı müzik ile tedaviyi hem teknolojik açıdan desteklemek hem de bu tedavi şeklini taklit temelli tedaviyle birleştirmektir. | Çalışmadan daha net sonuçlar elde edebilmek için hedeflenen özel gereksinim grubundaki bireyler ile değerlendirilmesinin gerektiği ifade edilmektedir. |

| | | | | | |
|--|--|---|--|--|---|
| Li, Lou, Tsai ve Shih (2012) | Oyun tabanlı öğrenme, sensör temelli oyunlar, otizmi olan öğrenci duyuşal entegrasyon eğitimi | Yarı deneysel vaka incelemesi | Üç otizmi olan birey | Bu çalışma, otizmi olan çocuklarda duyuşal entegrasyon eğitimi için, oyun-tabanlı öğrenme modelinin web kamerası hareket sensörü oyunlarına uygulanmasının etkilerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. | Web kamerası hareket sensörü oyunlarının ve oyun-tabanlı öğrenme modelinin otizmi olan çocukların duyuşal entegrasyon eğitiminde kullanılabilceğı önerilmektedir. |
| Chang, Han ve Tsai (2013) | Fiziksel rehabilitasyon | Tek denekli araştırma yöntemi (ABAB modeli) | Araştırma iki özel gereksinimli birey ile gerçekleştirilmiştir. Alice, 14 yaşında, ağır CP'li, Belle ise 14 yaşında, kas atrofi ve yetersiz kas dayanıklılık tanısı konmuş bir çocuktur. | Bu çalışma, Kinect tabanlı bir sistem kullanılarak CP'li iki ergenin rehabilite imkânını değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. | Sistemin motor hareketlerin geliştirilmesinde bağımsız olarak kullanıcılar tarafından tercih edilebileceğı önerilmektedir. |
| Diment ve Hobbs (2014) | Görsel sanat, interaktif teknoloji, CP'li bireyler | Betimsel tarama | Konuyla ilgili yapılmış farklı uygulamalar ele alınmıştır | Gelişimsel geriliğe sahip bireylerin interaktif teknolojiler kullanarak gerçekleştirdiğı sanatsal aktivitelerin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. | Özel gereksinimli bireylerin sanatsal yeterliğini artıracak çalışmalar oldukça sınırlı olduğı için yeni çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir. |
| Lin ve Chen (2014) | Wiimote, interaktif oyunlar, ağır serebral palsi | Tek denekli araştırma yöntemi | Bir ilköğretim 6. sınıf öğrencisi | Araştırma interaktif eğitim materyallerinin ağır CP'li olan çocuklarda kullanımını araştırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. | Wiimote müdahale eğitim oyunları CP'li ve üst düzeyde hareketi bozukluğı olan çocuklar için etkili ve eğitim fizyoterapi programı uygulamalarında özel hareket gerektiren durumlarda kullanılabilceğı belirtilmektedir. |
| Altanis, Boloudakis, Retalis ve Nikou (2013) | Öğretme amaçlı oyunlar, disparaksi, otizm, Kinems, Windows için Kinect, motor gelişim bozuklukları | Vaka çalışması | | Kaba motor becerilerde sorun yaşayan bireylerde kullanılan Kinect'e dayalı sistemin etkililiğinin deneysel bir çalışma ile değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. | Terapi amaçlı kullanım potansiyeline sahip sistemlerle ilgili olarak eleştiride bulunmadan önce deneysel çalışmalar gerçekleştirilmesi gerektiğı belirtilmektedir. |
| Chang, Chen ve Huang (2011) | Fiziksel rehabilite, motor gelişim geriliğı, Kinect hareket tanıma | Tek denekli araştırma yöntemi (ABAB modeli) | Motor becerilerde geriliğe sahip iki ergen ile çalışılmıştır. | Motor becerilerde geriliğe sahip bireylerin rehabilitesinde kullanılmak üzere geliştirilen bir sistemin etkililiğini değerlendirmek amacıyla | Birden fazla kişinin aynı anda sistemi kullanılabilmesine olanak veren ve sistemi kullanıcılar açısından daha eğlenceli hale getirecek düzenlemelerin |

| | | | | gerçekleştirilmiştir. | yapılması yönündeki öneriler belirtilmektedir. |
|--|---|--|---|---|---|
| Zhao, Whitney ve Sutton (2013) | Eğitim sürecinde bilgisayar kullanımı, bilgisayar destekli eğitim | Geliştirilen yeni bir sistemin tanıtılması | | Ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylerin iletişimine yardımcı olmak üzere bir proje kapsamında geliştirilen sistemlerin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. | Çalışma kapsamında ele alınan yeni sistemlerden Kinect'in birçok yönden diğer sistemlerin önüne geçtiği ifade edilerek daha sonra yapılacak olan çalışmalarda bu durumun göz önünde bulundurulmasının gerekliliği belirtilmektedir. |
| Sagirani, Ferdiana ve Kumara (2013) | Öğrenme araçları, özel eğitim, teknoloji kullanımı, Kinect | Gözleme dayalı bir araştırma | Dört normal gelişim gösteren ve dört özel gereksinimli öğrenci olmak üzere toplam sekiz ilköğretim öğrencisi ile çalışılmıştır. | Kinect'in öğrenme aracı olarak kullanılması amacıyla gerçekleştirilmiştir. | Çalışma sonucunda elde edilen bulgular göz önünde bulundurularak Kinect'in kullanıldığı yeni sistemlerin geliştirilebileceği ifade edilmektedir. |
| Kamfiroozie, Zohari ve Dehbozorgi (2013) | Görme ve işitme yetersizliği olan çocuklar, E-öğrenme, Kinect, hareket algılama | | İki görme ve işitme yetersizliği olan birey | Bu çalışma, okuma yazma ya da işaret diline gereksinim duyulmadan işitme ve görme yetersizliği olan bireylerin iletişim kurulabilmesine imkân sağlayan bir sistemin geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. | Bu çeşit sınırlılıkları ortadan kaldıran çalışmaların farklı özel gereksinim gruplarındaki bireyler için de gerçekleştirilmesi önerilmektedir. |

Otizmi olan bireylere yönelik olarak yapılan çalışmalar; (1) Microsoft tarafından üretilmiş ve normal gelişim gösteren bireylere yönelik olarak daha önceden üretilmiş oyunları kullanarak yapılan çalışmalar (Boutsika, 2014; Li ve diğ., 2012) ve (2) Microsoft tarafından geliştirilen ve Kinect sistemi kullanılarak özellikle otizmi olan bireylerin eğitiminde kullanılmak üzere geliştirilen sistemleri kullanarak gerçekleştirilen çalışmalar (Christinaki ve diğ., 2013; Çalikuş ve diğ., 2014; Goncalves ve diğ., 2014; Kadakal ve diğ., 2014) olmak üzere iki kategori halinde ele alınmıştır.

Birinci kategoriye giren çalışmalardan Boutsika'nın (2014) gerçekleştirdiği çalışmada Kinect'in otizmi olan bireylerin eğitiminde yardımcı bir materyal olarak kullanılması amaçlanmaktadır. Araştırmacı bu amacı gerçekleştirmek için hafif düzeyde zihinsel yetersizliği ve otizmi olan 10 ilkokul öğrencisinin hafıza ve sosyal beceri performans düzeylerini artırmalarına yardımcı olmak üzere "Kinect Maceraları (Kinect Adventures)" adlı oyunu kullanmıştır. Ayrıca öğrencilerin eşleştirme, belirlenen hedefleri gerçekleştirme ve farklı özellikleri kavrama becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Çalışmada kullanılan oyun hem bireysel olarak hem de grupta oynanabilmektedir. Araştırmada otizmi olan çocukların eğitiminde Kinect kullanımının etkililiği çocukların kişisel ifadeleri ve belirlenen hedeflere ulaşma durumlarına göre değerlendirilmiş ve Kinect'in otizmi olan çocukların hafıza ve sosyal beceri performans düzeylerini artırmada etkili olduğu belirtilmiştir. Bu kategoriye giren ve Li ve diğerleri (2012) tarafından yapılan diğer bir çalışmada otizmi olan bireylerin duyuşal uyumlarını sağlamak üzere yine Kinect kullanılarak 6-10 yaşları arasında üç otizmi olan çocuk ile çalışılmıştır. Bilgisayara bağlı kamera sistemi ve hareket algılayıcı sensörler ile çalışan oyunlar sistemin temel bileşenleri olarak kullanılmıştır. Araştırmacılar verileri gözlem ve görüşme yoluyla elde etmişlerdir. Araştırma sonucunda; (1) hem öğretmen hem de öğrencilerin sisteme iyi uyum sağladıkları, (2) sistemin otizmi olan bireylerin öğrenmeye olan ilgilerini artırdığı ve (3) Kinect'in otizmi olan bireylerin motor becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabileceği ifade edilmiştir.

İkinci kategorideki çalışmalardan Christinaki ve diğerleri (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada; erken çocukluk dönemindeki otizmi olan çocuklara yüz ifadelerini öğretmek iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla Kinect'in kullanıldığı oyun temelli bir program geliştirilmiştir. Çalışmada oyunun geliştirilme süreci ve kullanımının dayandığı teorik temeller ele alınmaktadır. Araştırma sonucunda geliştirilen oyun, otizmi olan bireylerin duyuşal ve görsel uyaranlara yönelik özelliklerini göz önüne alarak oldukça sade bir şekilde tasarlanmıştır. Ayrıca ileride bu konuda çalışma yapmayı planlayan araştırmacılar için ince motor becerileri geliştirecek çalışmalar yapabilecekleri yönünde öneriler getirilmektedir. Bu kategorideki bir diğer çalışmada Çalikuş ve diğerleri (2014), özel gereksinimli çocuklar için Kinect kullanarak müzik ve hareket temelli bir oyun tasarlamışlar ve çocukların hafıza pekiştirme ve renkleri tanıyabilme gibi becerilerini eğlenceli ve eğitici bir uygulama yoluyla geliştirmeyi hedeflemişlerdir. Uygulama sonucunda kullanıcıların farklı durumlara yönelik hafıza becerilerinin nasıl değiştiği analiz edilebilmektedir. Uygulama tasarlanırken öncelikli hedef kitlesi olan özel gereksinim grubundaki çocuklar için uygun bir ara yüze ve tasarıma sahip olması gerektiği göz önünde bulundurulmuştur. Uygulamanın müzik ve hareketle eğitim amaçlarını yerine getirmesi doğrultusunda bir davul oyunu olması kararlaştırılmıştır. Goncalves ve diğerleri (2014) tarafından yapılan diğer bir çalışma ise, otizmi olan bireylerin sergiledikleri stereotipik hareketlerin otomatik olarak algılanması için Kinect'i temel alarak geliştirilen bir sistemi ele alan bir durum çalışmasıdır. Geliştirilen sistem öncelikli olarak laboratuvar ortamında test edildikten sonra otizmi olan öğrencilerle iki farklı okul ortamında denenmiştir. Sistemin değerlendirilmesinde video analiz yöntemi kullanılmıştır. Geliştirilen sistemin stereotipik hareketlerin tanımlanmasında ve başa çıkılmasında etkili olduğu ifade edilmektedir. Bu kategoriye giren çalışmalardan son olarak Kadakal ve diğerleri (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada taklide dayalı sıralı etkileşim oyunlarının iletişim sorunları yaşayan çocukların terapi ve eğitiminde kullanımı ele alınmakta ve müzik destekli bir etkileşim oyununun otizmi olan çocukların yararlanabileceği şekilde geliştirilme süreci özetlemektedir. Bu çalışmada otizmi olan çocukların önceden tanımlanmış hareketleri belli bir sıra ile taklit etmesi beklenmekte, yapılan hareketler Kinect temelli bir sistem ile tanınıp davul sesine çevrilmektedir. Araştırma sonucunda Kinect tabanlı sistem ile hareketlerin tanınması ve müziğe çevrimi konusunda yüksek başarı elde edildiği ifade edilmektedir.

Kinect'in farklı özel gereksinim alanlarından bireylerle kullanıldığı çalışmalardan biri Lin ve Chen (2014) tarafından gerçekleştirilmiş ve etkileşime dayalı Kinect temelli bir öğretim materyalinin hareket becerilerini geliştirmede etkililiği ilkökul seviyesinde ağır düzeyde CP'li bir öğrenci ile kaynak odada tek denekli araştırma yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmada kullanılan öğretim materyali kullanıcının seviyesine göre ayarlanabilen interaktif oyunlardan oluşmaktadır. Materyal kullanıcılara çoklu-uyaran sağlayarak ilgiyi artırmayı hedeflemektedir. Araştırma sonucunda Kinect temelli öğretim materyalinin hareket becerilerini geliştirmede etkili olduğu belirlenmiş ve normal gelişim gösteren bireylere yönelik geliştirilen oyunların özel gereksinimli bireyler tarafından kullanılmasının bu bireylerin zorlanmalarına sebep olacağı ifade edilmiştir. Çalışmada geliştirilen sistemden etkili sonuçlar elde edildiği için kullanımın teşvik edilmeye değer bulunduğu ifade edilmektedir. Chang ve diğerleri (2013) tarafından yapılan diğer bir çalışmada okul ortamında Kinect kullanımının CP'li iki yetişkin bireyin fiziksel rehabilitasyonları sürecinde etkililiği değerlendirilmiştir. Çalışmada tek denekli araştırma yöntemlerinden dönüşümlü model (ABAB) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda geliştirilen sistemin hedefleri gerçekleştirmede etkili olduğu belirlenmiştir. Bu grupta son olarak ele alınacak çalışma Diment ve Hobbs (2014) tarafından gerçekleştirilmiş ve Kinect'e dayalı interaktif teknolojilerin gelişimsel geriliğe sahip bireylerin sanatla ilgilenmelerini sağlamadaki etkisi ele alınmıştır. Sistemlerin ince motor becerileri fazla gerektirmediği için kullanımının kolay olduğu ve ayrıca yeni bir sistem olması sebebiyle konuyla ilgili henüz yeterince çalışma yapılmadığı ifade edilmektedir.

Motor becerilerin geliştirilmesine yönelik olarak yapılan çalışmalardan ilki Chang ve diğerleri tarafından (2011) yapılmıştır. Bu çalışmada Kinect temelli bir sistemin motor becerilerde geriliğe sahip iki ergenin rehabilitasyonunda etkililiği değerlendirilmiştir. Çalışma tek denekli araştırma yöntemlerinden ABAB modeli kullanılarak yürütülmüştür. Araştırma sonucunda her iki katılımcının da Kinect temelli bir sistemle fiziksel rehabilitasyona karşı motivasyon seviyeleri yüksek bulunmuş ve bu durum motor beceri performanslarına da olumlu şekilde yansımıştır. Altanis ve diğerleri tarafından (2013) gerçekleştirilen bir diğer çalışmada, araştırmacılar bu çalışmanın kaba motor becerilerde sorun yaşayan bireylerde kullanılan Kinect'e dayalı bir sistemin etkililiğiyle ilgili olumlu bulgular sunan ilk deneysel çalışma olduğunu ifade etmektedirler. Bu konuda bir proje kapsamında gerçekleştirilen bir çalışmada Zhao ve diğerleri (2013) vücut hareketlerini algılayarak çalışan Kinect'in temel çalışma prensiplerini inceleyerek özel gereksinimli bireylerin eğitiminde kullanılabilirliğini ele almışlardır.

Diğer özel gereksinim gruplarından zihinsel yetersizliği olan bireyler ile Sagirani ve diğerleri (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada özel gereksinimli bireylere sağlanacak eğitiminin onlar için son derece önemli olduğu belirtilmiş fakat özellikle zihinsel yetersizliği olan bireylerin sahip oldukları sınırlılıklar nedeniyle kullanılan materyalleri anlamada zorluklar yaşadıkları ifade edilmiştir. Bu çalışma aracılığıyla Kinect gibi teknolojik gelişmelerin eğitim ortamlarında kullanılarak bu sınırlılıkların aşılabileceğinin ve özel gereksinimli bireylerin motivasyonuna katkı sağlanabileceğinin beklendiği belirtilmiştir.

Son olarak Kamfiroozie ve diğerleri (2013) tarafından işitme ve görme yetersizliği olan bireyler ile gerçekleştirilen çalışmada işitme ve görme yetersizliği olan bireylerin özel gereksinim grupları içerisindeki yaygınlık oranlarının oldukça yüksek olduğu belirtilmiştir. Gerçekleştirilen çalışma ile görme ve işitme yetersizliği olan bireylerin hareketi algılayan Kinect ve nesne tanıma sistemleri aracılığıyla dış dünya ile işaret dilini ve okuma ve yazmayı bilmeden üç boyutlu ortamlarda iletişim kurmalarını sağlayan bir sistem geliştirilmeye çalışılmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim süreçlerinin daha ilgi çekici hale getirilmesi amacıyla teknoloji temelli farklı uygulamaların eğitim ortamlarında kullanımına yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmaların sayısının her geçen gün arttığı görülmektedir. Son yıllarda özel gereksinimli bireylerin yaşadığı sınırlılıkların azaltılmasında

etkileşimli bilgi iletişim teknolojileri yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. Bu teknolojilerin en yenilerinden birisi olan Kinect bu araştırma kapsamında ele alınmıştır.

Araştırma sonucunda, Diment ve Hobbs'un da (2014) ifade ettiği gibi, konuyla ilgili yapılan çalışmaların henüz sınırlı düzeyde olduğu ve konuyla ilgili kanıta dayalı bilimsel çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu durum aynı zamanda araştırmanın sınırlılığı olarak da ifade edilebilir. Tablo 2'de kategorik olarak ele alınan mevcut çalışmalar incelendiğinde, özel gereksinimli bireylerin eğitim ve rehabilitasyon sürecinde Kinect'in sosyal becerilerin öğretilmesinde (Christinaki ve diğ., 2013), ince ve kaba motor becerilerin geliştirilmesinde (Altanis ve diğ., 2013; Chang ve diğ., 2011; Chang ve diğ., 2013; Diment ve Hobbs, 2014; Lin ve Chen, 2014; Zhao ve diğ., 2013), temassız bir şekilde kendini ifade edebilme becerilerinin kazandırılmasında (Kamfiroozie ve diğ., 2013) ve son olarak müzik ve sanatsal aktivitelerin öğretiminde kullanıldığı (Çalikuş ve diğ., 2014; Kadakal ve diğ., 2014) belirlenmiştir.

Yapılan çalışmalarda genellikle tek denekli araştırma yöntemlerinin ve durum çalışmalarının (Altanis ve diğ., 2013; Chang ve diğ., 2013; Li ve diğ., 2012; Lin ve Chen, 2014) kullanıldığı görülmektedir. Çalışmaların çoğunda farklı özel gereksinim gruplarıyla ve farklı becerilerin öğretiminde kullanımına yönelik çalışmaların yapılmasının gerekliliği (Boutsika, 2014; Christinaki ve diğ., 2013; Çalikuş ve diğ., 2014; Diment ve Hobbs, 2014; Goncalves ve diğ., 2014; Li ve diğ., 2012) vurgulanmıştır. Kinect ile yapılan çalışmaların sınırlı düzeyde olmasına rağmen mevcut çalışmadan elde edilen bulgulara dayanarak Kinect'in özel gereksinimli bireylerin öğrenmelerine katkı sağlayacak potansiyele sahip olduğu ifade edilebilir.

Kinect'in etkililiğini değerlendirmeye yönelik olarak ileride gerçekleştirilecek çalışmalarda farklı özel gereksinim gruplarındaki bireylerle deneysel çalışmalar yapılabilir. Ayrıca, Kinect ile hem akademik (okuma, yazma, matematik vb.) hem de akademik olmayan (davranış değiştirme, sosyal beceri vb.) beceri alanlarına yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir. Bu tür araştırmaların, Kinect'in etkili kullanım alanlarının belirlenmesiyle ilgili alanyazına, konuyla ilgili araştırmacı ve uygulamacılara ve Kinect'i kullanacak özel gereksinimli bireylere katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Altanis, G., Boloudakis, M., Retalis, S., & Nikou, N. (2013). Children with motor impairments play a Kinect learning game: First findings from a pilot case in an authentic classroom environment. *Interaction Design and Architecture(s) Journal – (IxD&A)*, 19, 91-104.
- Blair, T. B., & Davis, C. E. (2013). Innovate engineering outreach: A special application of the Xbox 360 Kinect sensor. In *Proceedings of Frontiers in Education Conference, 2013 IEEE* (pp. 1279-1283), Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE).
- Boutsika, E. (2014). Kinect in education: A proposal for children with autism. *Procedia Computer Science*, 27, 123-129.
- Çalikuş, E., Köse, H., & İnce, G. (2014). Kinect interacted drum game for disabled children. In *Proceedings of Signal Processing and Communications Applications Conference (SIU)*, 2014 22nd (pp. 734-737), IEEE.
- Cárdenas, M. E., Villa, P., Vargas, R. E., Vega, L., & Quintero, R. R. (2013). Electronic agenda design for a class with special educational needs. In *Proceedings of 2013 International Conference on Advanced ICT and Education (ICAICTE-13)*, Atlantis Press.
- Chang, Y. J., Chen, S. F., & Huang, J. D. (2011). A Kinect-based system for physical rehabilitation: A pilot study for young adults with motor disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 2566-2570.
- Chang, Y. J., Han, W. Y., & Tsai, Y. C. (2013). A Kinect-based upper limb rehabilitation system to assist people with cerebral palsy. *Research in Developmental Disabilities*, 34(11), 3654-3659.
- Christinaki, E., Triantafyllidis, G., & Vidakis, N. (2013). A gesture-controlled serious game for teaching emotion recognition skills to preschoolers with autism. In *Proceedings of the 8th International Conference on the Foundations of Digital Games FDG 2013*, (pp. 417-418).

- Diment, L. E., & Hobbs, D. A. (2014). Interactive technologies that engage children with disabilities in visual art—A review. In *Proceedings of Australian Biomedical Engineering Conference (ABEC)*, Canberra, Australia. ISBN: 978-1-922107-36-7
- Goncalves, N., Costa, S., Rodrigues, J., & Soares, F. (2014). Detection of stereotyped hand flapping movements in Autistic children using the Kinect sensor: A case study. In *Proceedings of Autonomous Robot Systems and Competitions (ICARSC), 2014 IEEE International Conference on* (pp. 212-216), IEEE.
- Jasmin, E., Couture, M., McKinley, P., Reid, G., Fombonne, E., & Gisel E. (2009). Sensori-motor and daily living skills of preschool children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(2), 231-241.
- Kadakal, Y., Kıvrak, H., & Köse, H. (2014). Kinect based interactive music application for disabled children. In *Proceedings of Signal Processing and Communications Applications Conference (SIU), 2014 22nd* (pp. 453-456), IEEE.
- Kamfiroozie, A., Zohari, M., & Dehbozorgi, F. (2013). Using Kinect in teaching children with hearing and visual impairment. In *Proceedings of the 4th International Conference on e-Learning and e-Teaching, ICELET 2013* (pp. 86-90), IEEE.
- Li, K. H., Lou, S. J., Tsai, H. Y., & Shih, R. C. (2012). The effects of applying game-based learning to webcam motion sensor games for autistic students' sensory integration training. *Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 11(4), 451-459.
- Lin, C. Y., & Chen, S. H. (2014). Effectiveness of interactive teaching materials on special education and assistive technology. In *Proceedings of Computer Science & Education (ICCSE), 2014 9th International Conference on* (pp. 326-330). IEEE.
- Ludlow, B. L. (2001). Technology and teacher education in special education: Disaster or deliverance?. *Teacher Education and Special Education*, 24(2), 143-163.
- Sagirani, T., Ferdiana, R., & Kumara, A. (2013). The framework of learning media development for the children with special need. In *Proceedings of Innovation and Technology in Education (MITE), 2013 IEEE International Conference in MOOC* (pp. 180-184). IEEE.
- Zhao, S., Whitney, A., & Sutton, K. (2013). HCI: Helping southland children with special needs. In *Proceedings of 4th Annual Conference of Computing and Information Technology Research and Education New Zealand (CITREZZ2013) incorporating the 26th Annual Conference of the National Advisory Committee on Computing Qualifications, Hamilton, New Zealand*, (pp. 239-240).

Review of the Studies Using Kinect in Learning Environments of Individuals with Special Needs

Kürşat Öğülmüş^{1†}, Macid Ayhan Melekoğlu²

¹ Necmettin Erbakan Üniversitesi

² Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Extended Abstract

As a result of rapid changes and developments in technology that recently started to be used in the field of education, the use of "Kinect" which is one of the latest innovations is increasing in learning environments. The most important feature of Kinect is that sensors detect the body movements and simultaneously project these movements on the screen as commands and consequently provide device and user interaction. This system which detects body movements in three dimensions and operates in a contactless manner has various application areas in the educational environments. Studies indicate that this new technology addressing the hearing, a visual and motor skill at the same time has been used in education of individuals with special needs. The purpose of this study is to descriptively examine studies that focus on the use of the Kinect in education and rehabilitation of individuals with special needs.

As Diment and Hobbs (2014) stated, findings of this study indicated that the studies on this subject is quite limited, and a need for evidence-based scientific studies exists on this subject. This can also be expressed as a limitation of this study. In Table 2, where the studies are examined categorically, it was determined that Kinect were used in teaching of social skills to individuals with special needs (Christinaki et al., 2013), in development of fine and gross motor skills (Altanis et al., 2013; Chang et al., 2011; Chang et al., 2013; Diment and Hobbs, 2014; Lin and Chen, 2014; Zhao et al., 2013), in gaining the self-expression skills in a contactless way (Kamfiroozie et al., 2013) and finally in teaching music and artistic activities (Çalikuş et al., 2014; Kadakal et al., 2014).

Furthermore, results of this review revealed that in most of the studies single-subject research methods and case studies were used (Altanis et al., 2013; Chang et al., 2013; Li et al., 2012; Lin and Chen, 2014). In addition, in most of the studies the need for working with individuals from different special needs groups and making efforts to choose different skills (Boutsika, 2014; Christinaki ve diğ., 2013; Çalikuş ve diğ., 2014; Diment ve Hobbs, 2014; Goncalves ve diğ., 2014; Li ve diğ., 2012) were highlighted. Although studies conducted regarding the use of Kinect are quite limited, based on the findings obtained from this review, it can be stated that Kinect has the potential to make positive impact on the learning process of individuals with special needs.

Key Words: Kinect, Individuals with Special Needs, Education Technologies

[†]Corresponding Author: Kürşat Öğülmüş, Necmettin Erbakan University, kursatogulmus@hotmail.com

Çevrimiçi ve Sınıf İçi Grup Çalışmalarının Akademik Başarı, Tutum ve Sosyal Etkileşime İstekliliğe Etkisinin İncelenmesi*

The Effects of Online and In-Class Groupworks on Academic Achievement, Attitude and Willingness for Social Interaction

Esad Esgin^{1†}, Aliye Saraç²

¹Marmara Üniversitesi

²Nişantaşı Üniversitesi

Özet

Bu çalışmanın amacı, programlama dilleri dersinde algoritma oluştururken çevrimiçi ve sınıf içi grup çalışmalarının akademik başarıya, derse karşı tutuma ve sosyal etkileşime istekliliğe etkilerini belirlemektir. Araştırmada kontrol gruplu öntest-sontest deneme modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü 3. sınıf öğrencilerinden programlama dilleri dersini alan 48 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında belirlenmiş olan hipotezleri test edebilmek amacıyla 16 öğrenciden oluşan deney grubuna beyaz tahta uygulaması ile çevrimiçi ortamda, 12 öğrenciden oluşan kontrol grubuna ise HeliosPaint programı ile sınıf ortamında grup çalışması yaptırılmıştır. Çalışmada, deney grubu ile kontrol grubunun akademik başarı puan ortalamaları, derse karşı tutum puanı ortalamaları ve sosyal etkileşime isteklilik puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı ancak çevrimiçi grup çalışmaları ile oluşturulan ürünlerin sınıf ortamında grup çalışmaları ile oluşturulan ürünlerden nitelik bakımından daha iyi olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilgisayar aracılı öğrenme ortamları, Çevrimiçi beyaz tahta uygulaması, Algoritma geliştirme, Grup çalışması, Sosyal etkileşime isteklilik.

Abstract

The aim of this study was to examine the effects of online and in-class groupworks on academic achievement, willingness for social interaction and attitude towards course. Pretest-posttest experimental design with control group was used. Participants were 48 undergraduate students taking programming course. 16 of the participants used online whiteboard environment while solving an algorithm problem and 12 of the participants used HeliosPaint environment in a computer lab. According to the results of the study, there were no significant differences between online and in-class groups in terms of academic achievement, willingness for social interaction and attitude scores. However, solutions to algorithm problem of online groups were better than the control groups.

Key words: Computer-mediated learning environments, Online whiteboard application, Algorithm development, Groupwork, Willingness for social interaction.

*Bu çalışma 4. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumunda sunulmuş bildirinin genişletilmiş ve yeniden düzenlenmiş halidir.

†İletişim: Esad Esgin, Marmara Üniversitesi, esad.esgin@marmara.edu.tr

GİRİŞ

Çevrimiçi ortamlar, zaman ve mekândan bağımsız olarak yeni öğrenme ortamları oluşturulmasına yardımcı olmaktadır. Bilgiye zamandan ve mekândan bağımsız bir şekilde her an ulaşmak, özellikle uzaktan eğitime yeni boyut kazandırmıştır (Öztürk, 2014). Emre (2002), uzaktan eğitimin ve e-öğrenmenin geniş kitlelere eğitim imkânı sağlamasını ve bu imkânı esnek bir yaklaşımla değişik şartlardaki bireylerin yararlanabilecekleri biçimde sunmasını uzaktan eğitimin en önemli iki faktörü olarak belirtmektedir. Dünyada eğitim talebinde bulunan birey sayısının hızla arttığını ve hangi şartlar içerisinde olursa olsunlar bu bireylerin eğitim gereksinimlerini karşılamamanın tüm dünya uluslarınca benimsenmiş bir ilke olduğunun göz önünde bulundurulmasının önemini vurgulamaktadır. Eğitim içeriklerinin geniş kitlelere ulaştırılmasında ve bilginin etkili bir biçimde sunulmasında çevrimiçi ortamlar önem arz etmektedir.

Eğitim almak için çeşitli sınırlara takılan bireyler uzaktan eğitimi tercih etmektedirler. Bunun nedeni Çıglık ve Bayrak (2015) ile Şakar'ın (1997) da belirttiği gibi, uzaktan eğitim sisteminin zaman ve mekân kavramını, bilgi ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen gelişmelerle ortadan kaldırmayı başarmış bir sistem olmasıdır. Bu görüşü destekler nitelikte, Ozoglu (2009) da Türkiye Açıköğretim Sistemi web sitesindeki medya öğelerinden e-öğrenme ortamının, e-sınavların, e-televizyon ve e-sesli kitapların çok büyük bir kitle tarafından ziyaret edildiğini belirtmektedir. Bu sebeple gerek uzaktan eğitimde gerekse örgün eğitimde sıklıkla kullanılan web temelli eğitimin yararları ve sınırlılıkları analiz edilerek eğitim ve öğretimde etkin kullanımı için çözümler üretilmesi gerektiği görülmektedir.

Verduin ve Clark (1991) uzaktan öğretimi; çoğunluğunda öğretmen ve öğrencinin ayrı olduğu öğretim sürecinin, öğretmen ve öğrenciyi bir araya getirecek ve ders içeriğini iletecek olan bir eğitim medyasının kullanılarak, öğretmen ile öğrenci arasında karşılıklı iletişimin sağlandığı bir öğretim biçimi olarak tanımlamışlardır. Uzaktan eğitimde öğrenci ve öğretmenin farklı mekânlarda olmasının bir sınırlılık olduğu ve uzaktan eğitim uygulamalarının çoğunda etkileşim eksikliklerinin olduğu, derslerden yeterince verim alınmadığı alanyazında ortaya konmaktadır. Ayrıca öğrenci katılımını sağlamanın, uzaktan eğitimdeki en önemli zorluklardan biri olduğu da ifade edilmektedir (Hrastinski, 2006). Nitekim Kaya (2002) ve Yurdakul (2005) da çalışmalarında uzaktan öğretimin iletişim ve etkileşim eksikliği, bireylerin sosyalleşmelerini engellemesi ve uzaktan öğretimde uygulamalı derslerden yeterince yararlanılamaması hususlarına dikkat çekmişlerdir. Programlama dersleri de bu uygulamalı derslerin başında gelmektedir. Uzaktan eğitimdeki programlama derslerinde grup çalışması bu açıdan önemlidir çünkü öğrencilere programlama süreçlerine dahil olma ve arkadaşlarıyla programlama ile ilgili tartışmalar yapma imkanı tanımaktadır (Bower, 2007).

Cohen (1994) grup çalışmasını, öğrencilerin açıkça atanmış bir görevde hepsinin katılabileceği kadar küçük gruplar halinde beraber çalışması olarak tanımlamıştır. Grup çalışması, belirli türlerdeki entelektüel ve sosyal öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek için kullanılan etkili bir yöntemdir. Örneğin; kavramsal öğrenme, yaratıcı problem çözme veya dil yeterliliğini arttırmak için üstün bir tekniktir. Ayrıca, grup çalışması yöntemi pek çok farklı alana aktarılabilir grup olarak çalışma becerilerini öğrencilere kazandırma özelliğine sahiptir. Grup çalışması; öğrencilerin daha aktif olmalarını, daha çok soru sormalarını, arkadaşlarıyla öğrenme ağları oluşturmalarını ve bütün sınıfın katıldığı etkinliklere göre daha az çekingen hissetmelerini sağlamaktadır. Yüz yüze öğrenme ortamlarında yaygın olarak kullanılan grup çalışması yöntemi ile ilgili işbirliğine dayalı öğrenme alanyazınında bu yöntemin yararlarından bahseden oldukça fazla sayıda araştırma bulunmaktadır (Graham & Misanchuk, 2004). Uzaktan eğitim ortamlarında grup çalışmalarını inceleyen araştırmalar ise görece sınırlı düzeyde kalmıştır.

Şahin (2005), uzaktan öğretimde kullanılan teknolojilerin etkililiğinin kesin olarak bilinmemesi ve grup birlikteliğinin sağlayabileceği sosyal ortamları sağlayamaması sonucunda yalnızlık ve uyumsuzluk durumlarının meydana gelebileceğini belirtmiştir. Sosyal bilişsel kuramcılar tarafından sosyal etkileşimin yüksek zihinsel süreçlerin geliştirilmesi için gerekli olduğu belirtilerek öğrenme üzerindeki önemi tanımlanmıştır (Driscoll, 1994). Web temelli uzaktan öğretimdeki sınırlılıklar incelendiğinde ise öğrencilerin yüz yüze eğitimdeki bazı avantajlardan yoksun oldukları

görülmektedir. Bunların en önemlileri; öğrenciler arasında sosyal bir ortamın oluşmaması, iletişimin etkin olmaması ve öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasında işbirliği olmamasıdır. Bu sınırlılıklar uzaktan öğretimin etkililiğini kısıtlayan faktörlerdir. Bu sebeple uzaktan öğretimde bu sınırlılıklara çözüm olabilecek yenilikçi ve teknolojik olarak gelişmiş senkron uygulamalar ve stratejiler üzerinde çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalar neticesinde bilgisayar aracılı öğrenme ortamları (computer-mediated learning environments) geliştirilmiştir. Hewett (2006) bu teknolojileri; çok kullanıcı nesne tabanlı eğitim alanları (MOO), eş zamanlı dosya paylaşımı, anlık mesajlaşma, sohbet odaları, ses ve video bağlantıları ve çevrimiçi beyaz tahta uygulamaları olarak sıralamıştır.

Bilgisayar aracılı grup çalışması (computer-mediated groupwork), çevrimiçi teknolojileri insan etkileşimi ile birleştiren bir öğretim stratejisidir. Graham ve Misanchuk (2004) bilgisayar aracılı grup çalışmasının yararlarından bazılarını şöyle sıralamıştır: Zor problemlerle başa çıkma isteği, uzun süreli akılda tutma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, görevi zamanında tamamlama, öğrenme için kişisel sorumluluk hissetme, yüksek kalitede karar verme ve akademik hedeflere bağlılık. Özellikle Web 2.0 teknolojilerinin gelişmesi bilgisayar aracılı öğrenme ortamlarına ciddi kabiliyetler kazandırmıştır. Köseoğlu (2012) web kullanıcılarının birbirleri ile etkileşime geçmelerini ve içeriğin oluşturulmasına katkıda bulunmalarını sağlayan Web 2.0 teknolojilerinin, edilgen bir konumda olan kullanıcıların etkin bir konuma geçmelerini sağladığını belirtmektedir.

Hewett (2006) küçük ölçekli deneysel çalışmasında; çevrimiçi beyaz tahta uygulamasındaki konuşmaları analiz ettiğinde, etkileşimlerin sosyal tabanlı olmanın aksine görev tabanlı ve fikir geliştirme odaklı olduğunu görmüştür. Hou ve Wu (2011) ise çevrimiçi senkron işbirlikli tartışma ortamı üzerinden yaptıkları öğretim etkinliği sonucunda tartışmadaki konuşma içeriklerini incelediklerinde, bilgi inşasına ilişkin konuşmaların sınırlı kalmasının yanı sıra konuşmaların yarıdan fazlasının konu dışı olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuçlardan yola çıkılarak bilgisayar aracılı grup çalışmalarında, özellikle uygulamalı dersler veya görev tabanlı öğrenme etkinliklerinde çevrimiçi beyaz tahta uygulamasının diğer araçlara göre ön plana çıktığı söylenebilir. Çevrimiçi beyaz tahta uygulamaları, geleneksel kara tahtanın özelliklerini tekrarlayanın ötesinde kaydetme, tekrar düzenleme ve çıktı alma gibi elektronik ortamın avantajlarını da barındıran ve katılımcıları İnternet veya intranet üzerinden birbirine bağlayan uygulamalardır (Hewett, 2006). Bu uygulamalar; etkileşimli ve diyaloglu konuşma ortamları oluşturmanın yanı sıra metin, resim, önceden geliştirilmiş örnekler ve kısa yollar ekleme gibi özellikler içermektedir.

Olson (2008), çevrimiçi beyaz tahta uygulamalarının medya merkezleri ya da sanal sınıf ortamlarında birçok özelliği bakımından kullanılabilirliğini vurgulamıştır. Bu özellikleri Hewett (2006), çevrimiçi beyaz tahta uygulamalarının etkileşimli olması, birçok kullanıcının aynı anda ortama yazı yazabilmesi, şekiller çizebilmesi ve bu değişikliklerin eş zamanlı olarak tüm kullanıcılar tarafından görülebilmesi, değişiklikler yapabilmesi ve sohbet imkanı olarak sıralamıştır. Ayrıca Hassler (2004), çevrimiçi beyaz tahta uygulamalarında jpeg, tiff veya pdf formatlarındaki dokümanların paylaşılabilirliği ve bu dokümanlar ile çalışılarak üzerinde çizimler yapıp açıklamalar eklenebileceğine değinmiştir. Lamb (2006), çevrimiçi beyaz tahtanın bu özellikleri düşünüldüğünde, bu uygulamanın grupça şema oluşturma ve proseslerin gösterimi gibi alanlarda kullanılmasının uygun olabileceğini belirtmiştir. Bunlarla birlikte Curran (2002), çevrimiçi beyaz tahta uygulamalarının grup çalışması şeklinde model çizimleri için kullanılabilirliğine ve bu tür projelerde yer alan her bir grup üyesinin değişiklikleri takip etmesinin kolay olduğuna, ayrıca bu uygulamanın kod oluşturma, kodların kontrolü, kod hatalarının ayıklanması gibi işlemler için uygun olduğuna dikkat çekmiştir. Stahl, Wee ve Looi (2007) bu faaliyetlerin yanı sıra, matematik problemlerinin çözümünde de çevrimiçi beyaz tahta uygulamalarının kullanılabilirliğine değinmiş ve beyaz tahta uygulamalarındaki sohbet özelliğinin daha yoğun ve problem çözümüne odaklı olarak kullanılması sebebiyle diğer çevrimiçi tartışma platformlarından daha etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Torff ve Tirotta (2010) ile Kubala (1998) da bu sonuca paralel olarak çevrimiçi derslerin öğrencileri aktif hale getirip, tartışmaya teşvik ettiğini; öğrenci değerlendirmelerine göre, çevrimiçi derslerin daha esnek ve uygun olduğu görüşünün ortaya çıktığını belirtmişlerdir.

Bu çalışmada, uzaktan eğitimde sosyal ortam oluşmasına katkı sağlayabilecek, uygulamalı derslerde yararlanılabilecek ve akademik başarıyı arttırabilecek çevrimiçi bir uygulamanın sınıf ortamına göre etkililiği araştırılmaktadır. Mekândan bağımsız olarak, öğrenciler arasında etkileşime olanak tanıyan ve uygulama yapılabilen bir ortam olan çevrimiçi beyaz tahta uygulaması ile uzaktan öğretimin iletişim ve etkileşim eksikliği, bireylerin sosyalleşmelerini engellemesi ve uygulamalı derslerde yeterince yararlanılamaması eksikliklerinin giderilmesi ve etkili öğretim ortamlarının yaratılabilmesi için grup çalışmaları ele alınmıştır. Bu araştırmanın genel amacı, çevrimiçi ve sınıf içi grup çalışmalarının programlama dilleri dersinde algoritma oluştururken akademik başarıya, derse karşı tutuma ve sosyal etkileşime istekliliğe etkilerini karşılaştırmaktır. Araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen hipotezler şu şekilde sıralanmıştır:

1. Beyaz tahta uygulaması ile çevrimiçi gruplar şeklinde ve HeliosPaint programı ile sınıf içi gruplar şeklinde, programlama dilleri dersinde algoritma oluşturan öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı farklılık vardır.
2. Beyaz tahta uygulaması ile çevrimiçi gruplar şeklinde ve HeliosPaint programı ile sınıf içi gruplar şeklinde, programlama dilleri dersinde algoritma oluşturan öğrencilerin derse karşı tutumları arasında anlamlı farklılık vardır.
3. Beyaz tahta uygulaması ile çevrimiçi gruplar şeklinde ve HeliosPaint programı ile sınıf içi gruplar şeklinde, programlama dilleri dersinde algoritma oluşturan öğrencilerin sosyal etkileşime isteklilik puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
4. Beyaz tahta uygulaması ile çevrimiçi gruplar şeklinde ve HeliosPaint programı ile sınıf içi gruplar şeklinde, programlama dilleri dersinde algoritma oluşturan grupların uygulamada oluşturdukları ürünler arasında nitelik bakımından anlamlı farklılık vardır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada hipotezlerin test edilebilmesi amacıyla, uygun model olarak deneme modellerinden öntest - sontest kontrol gruplu model seçilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü 3. sınıfındaki 48 öğrenciden oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında belirlenmiş olan hipotezleri test edebilmek amacıyla kura yolu ile deney grubu (1. öğretim) ve kontrol grubu (2. öğretim) belirlenmiştir. 24'er öğrenciden oluşan deney ve kontrol grupları, grup çalışması gerçekleştirmek üzere rastgele olarak dörderli gruplara ayrılmıştır. Küçükahmet (2003), grubu oluşturacak öğrenci sayısının önemli olduğunu ve bu konuda kesin bir netlik olmamakla birlikte ideal sayının dört olması gerektiği konusunda araştırmalar olduğunu belirtmektedir. Tüm öğrenciler algoritma geliştirme uygulamasına katılmıştır. Bu grupların oluşturdukları algoritmalar, ürün değerlendirmesine tabi tutulmuştur. Ancak öntest veya sonteste katılmayan öğrenciler olmuştur. Her ikisine de katılan öğrencilerden (28 katılımcı) elde edilen nicel veriler ise vardamsal istatistiklerle analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında 16 öğrenciden oluşan deney grubuna beyaz tahta uygulaması ile çevrimiçi ortamda, 12 öğrenciden oluşan kontrol grubuna ise çevrimiçi beyaz tahta uygulamasının özelliklerine ve benzer arayüze sahip masaüstü uygulama olan HeliosPaint programı ile sınıf ortamında grup çalışması yaptırılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada nicel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma verilerini toplamak için likert tipi ölçekler ve çoktan seçmeli testlerden yararlanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının programlama dilleri dersinde algoritma geliştirme konusundaki akademik başarılarını ölçmek için çoktan seçmeli

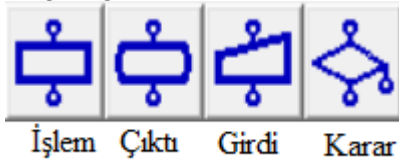
Algoritma Geliştirme Akademik Başarı Testi'nden, ürün niteliklerini ölçmek için uygulamalar sırasında grup çalışması ile oluşturulan algoritmalarından faydalanılmıştır. Ayrıca, sosyal etkileşime istekliliği ve programlama dilleri dersine yönelik tutumu ölçmek için 5'li likert tipi ölçeklerden yararlanılmıştır. Bu veri toplama araçlarının detayları aşağıda sunulmuştur.

Algoritma Geliştirme Akademik Başarı Testi

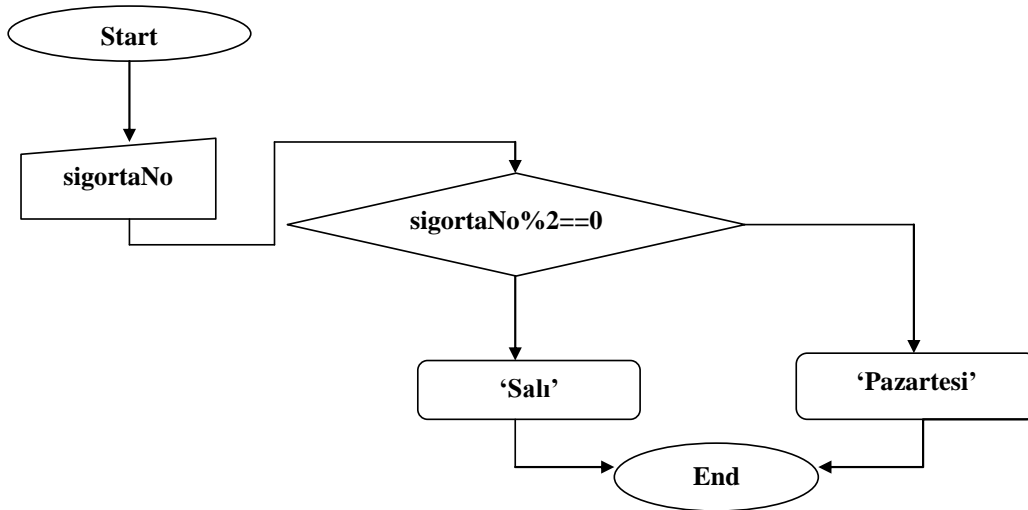
Öğrencilerin algoritma geliştirme başarılarını ölçmek amacıyla, Özdener ve Ay (2013) tarafından geliştirilen çoktan seçmeli test, öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Testin güvenilirliği Özdener ve Ay (2013) tarafından Cronbach Alfa katsayısı ile ölçülmüş ve 0,76 olarak bulunmuştur. Test soruları 19 maddeden oluşmaktadır. Aşağıda, Algoritma Geliştirme Akademik Başarı Testi'nin başlangıcındaki açıklama ve bu testten örnek bir soruya yer verilmiştir:

Açıklama:

Aşağıda akış şeması sembolleri ve ne için kullanıldıkları verilmiştir. Sorulara bu sembellere göre cevap veriniz. Program, karar sembolünde 'doğru' değeri için sağ bağlantıdan, 'yanlış' değeri için aşağı bağlantıdan devam eder.



Soru: Aşağıdaki program emeklilerin sigorta numaralarına göre hangi gün maaş alacağını yazdırır. Aşağıdaki yargılardan hangisi yanlıştır?



- Sigorta numarasının son hanesi 0 olanlar Pazartesi günü maaş alırlar.
- Sigorta numarasının son hanesi 2 olanlar Pazartesi günü maaş alırlar.
- Sigorta numarası tek olanlar Salı günü diğerleri Pazartesi günü maaş alırlar.
- Sigorta numarası çift olanlar Salı günü diğerleri Pazartesi günü maaş alırlar.

Uygulamada Grup Çalışması İle Oluşturulan Algoritma Ürünleri

Grup çalışması ile deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama sorusuna cevaben oluşturdukları algoritmalar, oluşturulan rubrik ile 3 Bilişim Teknolojileri öğretmeni tarafından değerlendirilmiştir. Algoritmalar; rubrikte yer alan maddelere göre hayır (0 puan), kısmen (1 puan), evet (2 puan) şeklinde puanlanmıştır. Aşağıda, bu rubrikten örnek maddeler verilmiştir:

- Algoritmayı, soruda istenen sayı aralığını göz önünde bulundurarak hazırlamıştır.
- Algoritmada kullandığı değişkenleri, girdileri tanımlayarak girdi sembolü ile belirtmiştir.

Çevrimiçi Grup Çalışmasında Sosyal Etkileşime İsteklilik Ölçeği

Çevrimiçi öğrenmede öğrencilerin sosyal etkileşime istekliliği, Güler (2005) tarafından geliştirilen 5’li likert tipi ölçek kullanılarak elde edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği Güler (2005) tarafından Cronbach Alfa katsayısı ile ölçülmüş ve 0,90 olarak bulunmuştur. Bu ölçek 5’i olumsuz olmak üzere 10 sorudan oluşmaktadır. Seçenekler: 1) Hiç Katılmam 2) Katılmam 3) Kararsızım 4) Katılıyorum 5) Tamamen katılıyorum şeklindedir. Aşağıda, bu ölçekten örnek sorular verilmiştir:

- Çevrimiçi derslerimde grup projelerine katılmaktan zevk alırım.
- Çevrimiçi ortamlarda diğer öğrencilerin öğrenmem için verdikleri desteğe güvenmem.

Sınıf İçi Grup Çalışmasında Sosyal Etkileşime İsteklilik Ölçeği

Sınıf ortamındaki grup çalışmalarında öğrencilerin sosyal etkileşime istekliliği, 5’li likert tipi ölçek kullanılarak elde edilmiştir. Sınıf içi grup çalışmasında sosyal etkileşime isteklilik ölçeği, Güler (2005) tarafından geliştirilen çevrimiçi grup çalışmasında sosyal etkileşime isteklilik ölçeğinden uyarlanarak oluşturulmuştur. Bu kapsamda sadece, ölçekteki “çevrimiçi” ifadeleri “sınıf ortamı” olarak değiştirilmiştir. Uyarlanan ölçek, 3 Bilişim Teknolojileri öğretmeni tarafından geçerlik bakımından değerlendirilerek düzenlenmiştir. Bu ölçek 5’i olumsuz olmak üzere 10 sorudan oluşmaktadır. Aşağıda, bu ölçekten örnek sorular verilmiştir:

- Sınıf ortamında, arkadaşlarımdan desteği daha iyisini yapmama yardımcı olur.
- Sınıf ortamındaki çalışma grubuma, pek yardımım dokunmaz.

Programlama Dilleri Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Bu ölçek Milli Eğitim Bakanlığı (2010) tarafından geliştirilen Matematik dersine yönelik tutum ölçeğinden yararlanılarak, Programlama Dilleri Dersine göre 3 Bilişim Teknolojileri öğretmeni tarafından değerlendirilerek uyarlanmıştır. Orijinal ölçeğin güvenilirliği Yücel ve Koç (2011) tarafından Cronbach Alfa katsayısı ile ölçülmüş ve 0,87 olarak bulunmuştur. Bu ölçek 4’ü olumsuz olmak üzere 12 sorudan oluşmaktadır. 5’li likert tipi ölçek şeklindedir. Aşağıda, bu ölçekten örnek sorular verilmiştir:

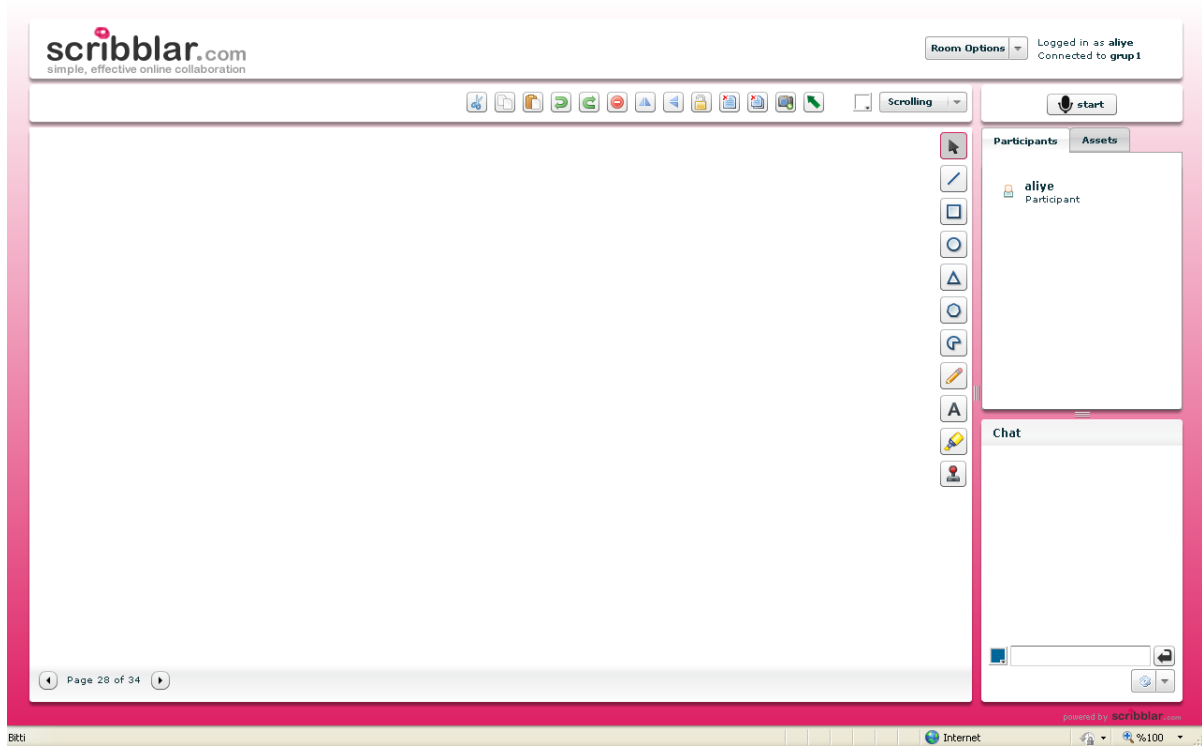
- Programlama dilleriyle ilgili ileri düzeyde bilgi edinmek isterim.
- Programlama dilleri gerçek hayatta kullanılmaz.

Verilerin Toplanması

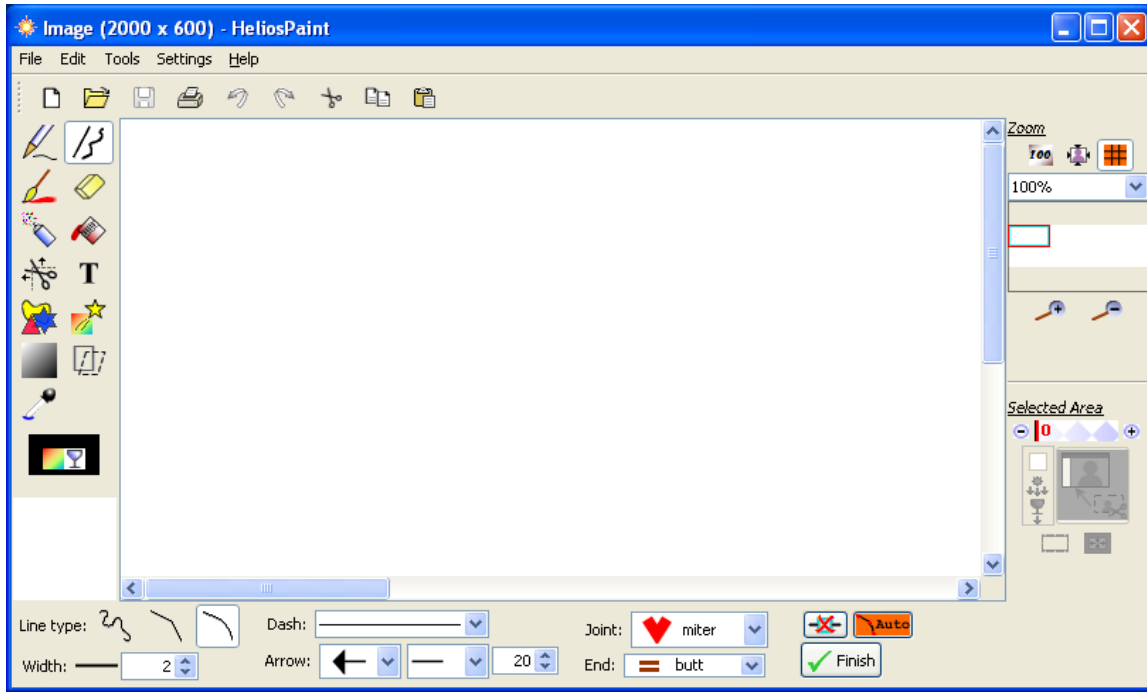
Çevrimiçi grup çalışması yapan grupların, dâhil oldukları beyaz tahta uygulamalarına katılabilmeleri için bir web sitesi hazırlanmıştır. Şekil 1’de bu web sitesinin ekran görüntüsü verilmektedir. Rastgele atama ile oluşturulan grup üyeleri bu web sitesi aracılığı ile çevrimiçi beyaz tahta uygulamasına (<https://www.scribblar.com/>) ulaşmışlardır. Şekil 2’de çevrimiçi beyaz tahta uygulamasının ekran görüntüsü verilmektedir. Yine rastgele atama ile oluşturulan sınıf ortamındaki gruplar çevrimiçi beyaz tahta uygulamasına benzer özelliklere sahip olan HeliosPaint programını kullanmışlardır. Bu programın ekran görüntüsü Şekil 3’te yer almaktadır.



Şekil 1. Uygulama için hazırlanan web sitesinin ekran görüntüsü



Şekil 2. Çevrimiçi beyaz tahta uygulamasının ekran görüntüsü

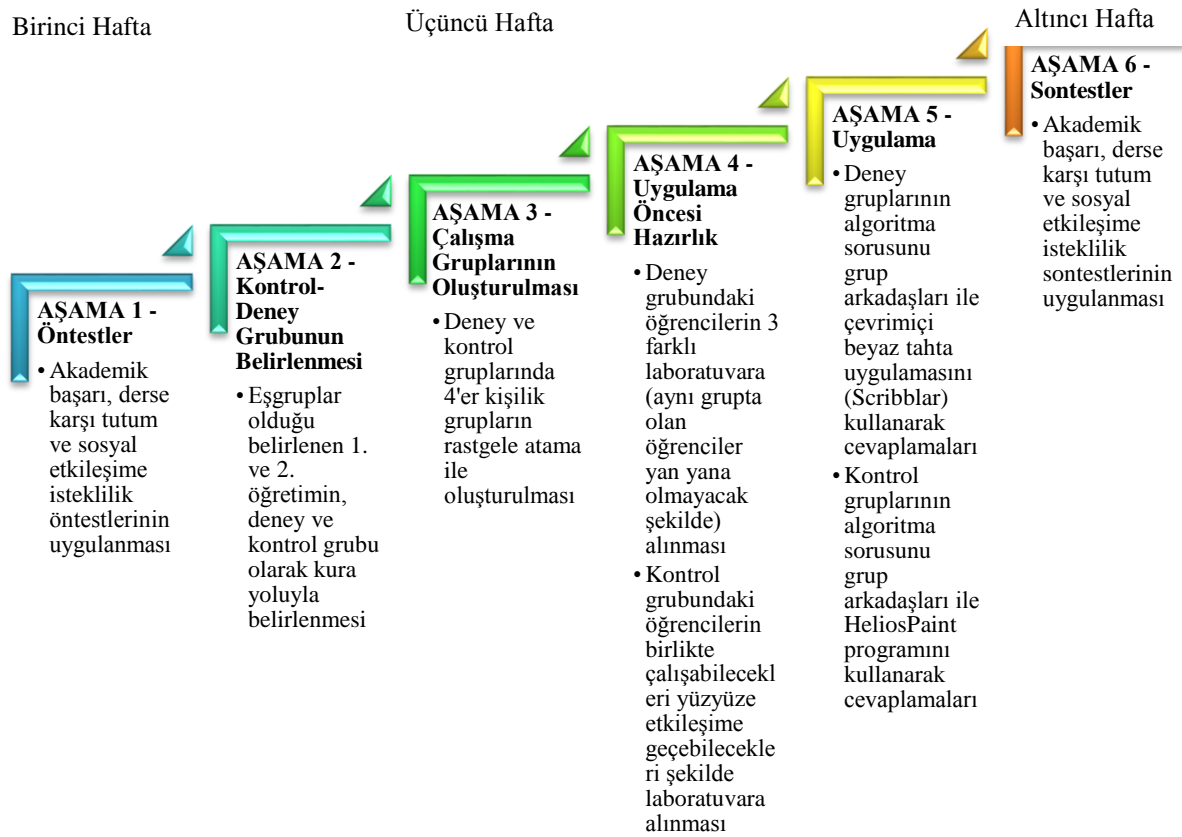


Şekil 3. HeliosPaint programının ekran görüntüsü

Bu çalışmada çevrimiçi grup için algoritma geliştirmek amacıyla Scribblar isimli çevrimiçi beyaz tahta uygulamasının seçilmiş olmasının nedeni farklı mekanlarda bulunan öğrencilerin senkron olarak grup halinde çalışmalarına olanak sağlaması, algoritma geliştirirken kullanmaları gereken diyagram sembollerini uygulama ortamına sürükleyip bırak yöntemi ile sade bir arayüz ile kolay bir şekilde ekleyebilmeleri, eklenen her içeriğe her grup üyesinin müdahale edebilmesine ve içeriğin uygulamaya sabitlenmesine olanak tanıyan olması, ayrıca grup üyelerinin sohbet-anlık mesajlaşma (instant messaging) ortamında birbirleri ile etkileşime geçebilmelerine olanak sağlamasıdır. Sınıf içi gruplarda ise Scribblar uygulamasının arayüz ve içerdiği özellikler bakımından benzer olması ölçütlerine göre HeliosPaint programı seçilmiştir. HeliosPaint programında da Scribblar uygulamasına benzer bir arayüz ile algoritma geliştirmek için gerekli olan diyagram sembolleri eklenebilmekte ve istenilen öğeler uygulama ortamına sabitlenebilmektedir. Bu programı kullanan sınıf içi grubun yüz yüze iletişim içerisinde olmaları sebebi ile programda iletişime geçebilecekleri bir modülün olması ölçütü aranmamıştır.

Çalışma grubunda yer alan öğrenciler bir yıl önce (2. sınıfta) programlama dilleri dersi almışlardır. Araştırmada ilk olarak kontrol ve deney grubuna, programlama dilleri dersinde algoritma oluşturma konusunda akademik başarılarını, derse karşı tutumlarını ve sosyal etkileşime istekliliklerini ölçen öntestler uygulanmıştır. Öntestler sonucunda eş gruplar olduğu belirlenen bu iki grup arasında kura çekilerek deney grubu birinci öğretim, kontrol grubu ise ikinci öğretim olarak belirlenmiştir.

Öntestlerden iki hafta sonra, sınıf içi grup çalışması yapan kontrol grubundaki öğrencilere algoritma sorusu yöneltilmiş ve bu soruya sınıf içerisindeki grup arkadaşları ile HeliosPaint programını kullanarak cevap vermeleri istenmiştir. Kontrol grubunda yer alan öğrenciler yüz yüze etkileşime geçerek algoritmayı HeliosPaint programı ile oluşturmuşlardır. Çevrimiçi grup çalışması yapan deney grubundaki öğrencilere ise, kontrol grubuna yöneltilmiş olan soru yöneltilmiş ve bu soruya farklı ortamlardaki grup arkadaşları ile çevrimiçi ortamda beyaz tahta uygulamasından yararlanarak cevap vermeleri istenmiştir. Uygulama aşamasında çevrimiçi grup çalışması yapan deney grubu öğrencileri grup arkadaşlarından ayrılarak 3 farklı laboratuvarında çalışmışlardır. Uygulama; her laboratuvarında araştırmacılar gözetiminde yapılarak, öğrencilerin farklı laboratuvardaki grup arkadaşları ile arasındaki etkileşimin sadece çevrimiçi anlık mesajlaşma alanı ile olması sağlanmıştır.



Şekil 4. Uygulama Süreci

Bu uygulamadan üç hafta sonra kontrol ve deney grubuna, programlama dilleri dersinde algoritma oluşturma konusunda akademik başarılarını, derse karşı tutumlarını ve sosyal etkileşime istekliliklerini ölçen sontestler uygulanmıştır. Araştırmanın uygulama süreci Şekil 4'te gösterilmiştir. Sınıf ortamında grup olan kontrol grubu ile çevrimiçi ortamda grup olan deney grubunun öntest ve sontestleri incelenmiş ve akademik başarıları, tutumları ve sosyal etkileşime isteklilikleri arasındaki farklar hipotezler çerçevesinde yorumlanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırma sonunda elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak çözümlenmiştir. Deney grupları ile kontrol grupları arasındaki farkların belirlenmesi için akademik başarı, programlama dilleri derslerine karşı tutum ve sosyal etkileşime isteklilik ölçeklerinden elde edilen değerlerin sıralama ortalaması, sıra toplamı, U puanı ve p puanı (Mann Whitney U testi sonuçları) hesaplamaları yapılmıştır. Anlam çıkarıcı testlerde anlamlılık seviyesi (p) 0,05 olarak belirlenmiştir.

Ayrıca çevrimiçi ve sınıf ortamındaki grup çalışmaları sonucu oluşturulan ürünlerin nitelikleri hazırlanan rubrik çerçevesinde 3 Bilişim Teknolojileri öğretmeni tarafından değerlendirilmiş, puanlamalar arasındaki tutarlılığı test etmek amacı ile korelasyon testi uygulanmıştır.

BULGULAR

Akademik Başarı

Programlama dilleri algoritma testinde öntest sonuçları deney grubu ortalaması 9,38; kontrol grubu ortalaması 8,67'dir. Algoritma testinin sontest sonuçları deney grubu ortalaması ise 9,19; kontrol grubu ortalaması 8,50'dir.

Deney ve kontrol gruplarının programlama dilleri algoritma testlerindeki öntest ve sontest puanlarının farkları Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmış ve analiz sonuçları aşağıdaki Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Programlama dilleri dersindeki akademik başarı farkının deney ve kontrol gruplarına göre Mann Whitney U testi sonucu

| Grup | N | Sıra ortalaması | Sıralar toplamı | U | p |
|---------|----|-----------------|-----------------|-------|------|
| Kontrol | 12 | 14,25 | 171,00 | 93,00 | 0,89 |
| Deney | 16 | 14,69 | 235,00 | | |

Deney ve kontrol grubunun programlama dilleri dersindeki akademik başarı testlerindeki sıra ortalaması incelendiğinde, kontrol grubunun öntest ve sontest puanları farkının sıra ortalamasının 14,25 olduğu, deney grubunun ise 14,69 olduğu görülmektedir. Bu ortalamaların farkına ilişkin anlamlılık düzeyi incelendiğinde ise programlama dilleri dersindeki akademik başarının çevrimiçi ve sınıf ortamındaki gruplarda yapılan uygulamada anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür (U=93,00; p=0,89>0,05).

Derse Karşı Tutum

Programlama dilleri dersine yönelik tutum ölçeğindeki öntest puan ortalaması deney grubunda 42,56; kontrol grubunda ise 37,92'dir. Derse karşı tutum ölçeği sontest puan ortalaması ise deney grubunda 40,94; kontrol grubu ortalaması 37,16'dır.

Deney ve kontrol gruplarının programlama dilleri dersine yönelik tutum ölçeğindeki öntest ve sontest puanlarının farkları Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmış ve analiz sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Programlama dilleri dersine yönelik tutum puanı farkının deney ve kontrol gruplarına göre Mann Whitney U testi sonucu

| Grup | N | Sıra ortalaması | Sıralar toplamı | U | p |
|---------|----|-----------------|-----------------|-------|------|
| Kontrol | 12 | 15,63 | 187,50 | 82,50 | 0,53 |
| Deney | 16 | 13,66 | 218,50 | | |

Deney ve kontrol grubunun programlama dillerine yönelik tutum puanları sıra ortalaması incelendiğinde, kontrol grubunun öntest ve sontest puanları farkının ortalamasının 15,63 olduğu, deney grubunun ise 13,66 olduğu görülmektedir. Bu ortalamaların farkına ilişkin anlamlılık düzeyi incelendiğinde ise programlama dilleri dersine yönelik tutumun çevrimiçi ve sınıf ortamındaki gruplarda yapılan uygulamada anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür (U=82,50; p=0,53>0,05).

Sosyal Etkileşime İsteklilik

Programlama dilleri dersine yönelik sosyal etkileşime isteklilik ölçeği öntest puan ortalamaları deney grubunda 32,87; kontrol grubunda 38,67'dir. Sosyal etkileşime isteklilik ölçeği sontest puan ortalamaları ise deney grubunda 33,40; kontrol grubunda 38,67'dir.

Deney ve kontrol gruplarının programlama dilleri dersine yönelik sosyal etkileşime isteklilik ölçeğindeki öntest ve sontest puanlarının farkları Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmış ve analiz sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Deney ve kontrol gruplarının sosyal etkileşime isteklilik puan farklarının deney ve kontrol gruplarına göre Mann Whitney U testi sonucu

| Grup | N | Sıra ortalaması | Sıralar toplamı | U | p |
|---------|----|-----------------|-----------------|-------|------|
| Kontrol | 12 | 13,88 | 166,50 | | |
| Deney | 16 | 14,97 | 239,50 | 88,50 | 0,73 |

Deney ve kontrol grubunun sosyal etkileşime isteklilik puanları sıra ortalaması incelendiğinde, kontrol grubunun öntest ve sontest puanları farkının ortalamasının 13,88 olduğu, deney grubunun ise 14,97 olduğu görülmektedir. Bu ortalamaların farkına ilişkin anlamlılık düzeyi incelendiğinde ise sosyal etkileşime istekliliğin çevrimiçi ve sınıf ortamındaki gruplarda yapılan uygulamada anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($U=88,50$; $p=0,73>0,05$).

Ürün İncelemesi

Kontrol ve deney grupları, rastgele atama ile gruplara ayrıldıktan sonra uygulamada sorulan algoritma sorusunu grup çalışması şeklinde cevaplayarak grup adına bir ürün hazırlamışlardır. Deney grupları bu grup çalışmasını, çevrimiçi beyaz tahta ortamında bağlı oldukları grup elemanları ile aynı zamanda bağlanarak oluşturmuşlardır. Kontrol grupları ise, bağlı oldukları grup elemanlarıyla sınıf ortamında bir araya gelerek HeliosPaint programı ile uygulama sorusuna cevap oluşturmuşlardır.

Çevrimiçi gruplar şeklinde ve sınıf ortamında gruplar şeklinde çalışan öğrencilerin algoritma sorusuna cevaben, uygulamada oluşturdukları ürünler hazırlanmış olan rubrik ile üç Bilişim Teknolojileri öğretmeni tarafından notlandırılmıştır. Notlar 30 puan üzerinden verilmiştir. Değerlendirmecilerin ürünlere vermiş oldukları puanlar arasındaki korelasyon katsayısı değerlendirildiğinde, değerlendirilmecilerin puanlamaları arasında güçlü bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir ($r=0,94$ ve $r=0,96$ değerleri arasında). Kontrol ve deney grubunun ürün puanları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve kontrol gruplarının ürün değerlendirme tablosu

| Grup | Deney Grubu 1 | Deney Grubu 2 | Deney Grubu 3 | Deney Grubu 4 | Deney Grubu 5 | Deney Grubu 6 |
|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Öğretmen | | | | | | |
| Öğretmen1 | 11 | 24 | 16 | 26 | 8 | 7 |
| Öğretmen2 | 10 | 21 | 16 | 25 | 6 | 7 |
| Öğretmen3 | 11 | 25 | 16 | 26 | 8 | 8 |
| Not Ortalaması | 10,67 | 23,33 | 16 | 25,67 | 7,33 | 7,33 |
| Grup | Kontrol Grubu 1 | Kontrol Grubu 2 | Kontrol Grubu 3 | Kontrol Grubu 4 | Kontrol Grubu 5 | Kontrol Grubu 6 |
| Öğretmen | | | | | | |
| Öğretmen1 | 2 | 16 | 6 | 5 | 3 | 0 |
| Öğretmen2 | 2 | 17 | 6 | 5 | 3 | 0 |
| Öğretmen3 | 3 | 21 | 7 | 6 | 4 | 0 |
| Not Ortalaması | 2,33 | 18 | 6,33 | 5,33 | 3,33 | 0 |

Çevrimiçi grup çalışması yapan deney grupların puan ortalaması 15,06 iken, sınıf ortamında grup çalışması yapan kontrol gruplarının puan ortalaması 5,89'dur. Bu veriler ışığında grupların uygulamada oluşturdukları ürünler arasında nitelik bakımından fark olduğu tespit edilmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı puanları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ancak deney grubunun akademik başarı puan ortalamalarının kontrol grubu akademik başarı puan ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı olmamasına rağmen deney grubunun akademik başarı puanının kontrol grubunun puanından yüksek olmasının sebebi; Özdemir'in (2005) web temelli öğrenme ortamları ile ilgili yaptığı çalışmasındaki farklı ortamlarda bulunan öğrencilerin problemlere beraber çözüm bulmalarının ve karmaşıklığın yönetilmesinin karmaşık düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediği bulgusu ile açıklanabilir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, çevrimiçi ya da sınıf içi grup çalışmasının öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı fark oluşturmadığı düşünüldüğünde öğrenme ortamlarının ve grup çalışmalarının sınıf ortamı dışına taşınmasında çevrimiçi beyaz tahta uygulamasının, özellikle uygulamalı dersler için, uygun bir alternatif platform olduğu söylenebilir.

Derse karşı tutum puanlarındaki değişim kontrol ve deney grubunda karşılaştırıldığında, her iki grubun derse karşı tutum puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Sınıf içi öğretim ortamlarında grup çalışmalarının, öğrencilerin bilgi, beceri, tutum ve iyi alışkanlık gibi davranışlar kazanmasına, bir bütün olarak gelişmesine yardım ettiği bilinmektedir (Türkmen, 1997). Bloom (2012) olumlu duyuşsal özelliklerin, dersteki bilişsel başarıyı arttıran bir etken olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmada bu sebeple bilişsel yani akademik başarıda deney ve kontrol grupları arasında bir farklılığın oluşup oluşmadığı incelenirken, duyuşsal özelliklerden tutum da başarıyı etkileyen bir etmen olması açısından incelenmiştir. Tay ve Akyürek Tay (2006) derse karşı geliştirilen duyuşsal özelliklerin, yani tutumun, öğrenme materyallerinin özellikleri, öğrenme-öğretme ortamlarının fiziksel koşulları, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi gibi etmenlerden etkilendiğini ifade etmektedirler. Bu çalışmada öğrencilerin farklı bir öğrenme materyali ve farklı bir öğrenme ortamını deneyimliyor olmaları sebebiyle bu durumun derse karşı tutumu etkileyip etkilemediği araştırılmış, grup çalışması yaparken çevrimiçi ortamda ya da sınıf ortamında olmanın derse karşı tutum açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. İnceoğlu (2010) öğrenme süreci içerisinde oluşan tutumların, değişen koşullara göre bilgi ve deneyimlere bağlı olarak pekişebilir ya da tümüyle değişebilir olduğunu belirtmektedir. Arslan (2006), tutumun bir yaşantı sonucu aniden değişebileceği gibi çok sayıdaki bir dizi yaşantı sonucu dereceli olarak da değişebileceğini ifade etmiştir. Bu çalışmanın uygulama süresi, çevrimiçi ve sınıf içi grup çalışmalarının tutumda farklılık oluşturması açısından bir sınırlılık olarak düşünülmektedir.

Çalışmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal etkileşime isteklilik puanları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ancak deney grubunun sosyal etkileşime isteklilik puan ortalamalarının kontrol grubu sosyal etkileşime isteklilik puan ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Rodrigues, Sabino ve Zhou (2011) öğrenci ve öğretmenler arasındaki etkileşimi ve birlikteliği arttırmak amacı ile yaptıkları çalışmalarında çevrimiçi öğrenmede sosyal ağların kullanımını araştırmışlardır. Çalışma sonunda sosyal ağların e-öğrenmeye entegre edilmesinin öğrenciler ve öğretmenlerin etkileşime ve iletişime girmelerine izin verdiğini, bilgi paylaşımını arttırdığını ve kendi öğrenme deneyimlerini kontrol etmelerine izin verdiğini göstermiştir. Şahin (2005) geleneksel sınıf ortamında soru soramayan veya grup içinde katılım yetisine ulaşamayan öğrencilerin, elektronik ortamda özgüven kazandıklarını belirtmektedir. Bu durum mevcut çalışmada; çevrimiçi ortamda grup çalışması yapan öğrencilerin, sınıf ortamında grup çalışması yapan öğrencilere göre sosyal etkileşime isteklilik puanlarının yüksek olma sebebi olarak görülebilir. Torff ve Tirotta (2010) ile Kubala'nın (1998) da belirttiği gibi çevrimiçi öğrenme ortamlarının öğrencileri tartışmaya yönlendirmesi ve öğrencileri aktif hale getirmesi göz önünde bulundurulduğunda, bu sonucun kullanılan çevrimiçi beyaz tahta uygulaması ile senkron olarak çalışmanın etkisi sonucu olduğu düşünülebilir.

Özdemir (2005), web temelli öğrenme ortamlarında öğrencilerin karmaşıklığı daha kolay yönetmeleri ile daha kaliteli ürünler ortaya koyduklarını belirtmiştir. Programlama eğitiminde öğrencilerin öğrenme faaliyetlerinin sınıf ortamı ile sınırlandırılmayıp zaman ve mekândan bağımsız olarak eğitim materyallerine erişebilecekleri platformlar ile eğitim ve öğretimin desteklenmesi öğrenciye

kazanımlar sunabilmektedir. Tüzün (2007) programlama eğitimiyle ilgili yapmış olduğu çalışmasında, programlamaya giriş niteliğindeki “Programlama Dilleri I” dersinde kullanılan yenilikçi İnternet teknolojilerinden Web 2.0 (sosyal etkileşim siteleri, wiki’ler, bloglar ve iletişim araçları v.b.) uygulamalarının programlama eğitiminin kalitesini yükselttiğini, programlamanın verimli öğrenilmesine katkı sağladığını, çalışma grubunda yer alan öğrencilerde daha önce karşılaşılan devam, motivasyon ve başarı sorunlarının azaldığını ortaya koymaktadır. Mevcut çalışmada da çevrimiçi gruplar halinde çalışan deney grubu öğrencilerinin uygulama sorusuna cevaben oluşturdukları algoritma puanları ortalaması ile sınıf ortamında grup çalışması yapan öğrencilerin puan ortalaması arasında fark bulunmaktadır. Öğrencilerin bireysel olarak çoktan seçmeli akademik başarı testinde aldıkları puanlarda anlamlı bir farkın olmadığı fakat grup ile oluşturulan ürünlerin nitelik açısından çevrimiçi grup çalışması yapanlar lehine daha yüksek ortalama değere sahip olduğu görülmektedir. Bireysel olarak soru çözmek ile grupça bir ürün oluşturmanın birbirinden farklı bilişsel ve duyuşsal süreçler içerdiği düşünülebilir (Cohen,1994). Köseoğlu (2012), Web 2.0 teknolojileri ile desteklenen eğitim platformlarında öğrencilerin birbirleri ile etkileşime geçerek içeriğin oluşturmasına katkı sağlamalarının onları edilgen bir konumdan etkin bir konuma geçmelerine aracı olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Hewett (2006), çevrimiçi beyaz tahta uygulaması ile ilgili deneysel çalışmasında katılımcıların konuşmalarını analiz ederek bu konuşma içeriklerinin görev tabanlı, ürün ve fikir geliştirme odaklı olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada da çevrimiçi grup çalışması yapan grupların ürünü oluşturmaya odaklandıkları ve çevrimiçi grup halinde çalışan öğrencilerin daha kaliteli ürünler ortaya koydukları belirtilebilir.

Araştırmanın sonucunda İnternet ortamında yapılan grup çalışmasının zaman ve mekândan bağımsız çalışılmak istendiği durumlarda sınıf içinde yapılan grup çalışmasına alternatif olabileceği görülmüştür. Mekân ya da zaman gibi sınırlamaların olduğu durumlarda çevrimiçi uygulamalar eğitimde kullanılabilir. Bu bağlamda, özellikle uygulamalı derslerde çevrimiçi beyaz tahta uygulamalarının kullanılmasının çeşitli yararlar sağlayacağı düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde çevrimiçi beyaz tahta uygulamalarının; öğrencilerin birlikte çalışabildiği ve eş zamanlı dosya paylaşımı, anlık mesajlaşma, ses ve video bağlantıları gibi uzaktaki bireylere mekândan bağımsız bir iletişim ortamı sağlaması; kaydetme, tekrar düzenleme ve çıktı alma gibi elektronik ortamın avantajlarını bulundurması (Hewett ,2006); problem çözümüne odaklı olarak grupça şema oluşturma ve proseslerin gösterimine olanak tanınması (Graham ve Misanchuk, 2004; Lamb, 2006; Hewett ,2006; Stahl, Wee ve Looi, 2007); çevrimiçi ortamda öğrencileri aktif hale getirmesi (Kubala, 1998; Torff ve Tirota, 2010) gibi avantajları sayesinde uygulamalı derslerde grup çalışması yapılırken tercih edilebilecek bir platform olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada, programlama dilleri derslerinin algoritma geliştirme konusunda çevrimiçi beyaz tahta uygulamasının sınıf içi uygulamaya en azından iyi bir alternatif olabileceği tespit edilmiştir. Çevrimiçi beyaz tahta uygulamalarının, şekil çizimine ve uzamsal becerilere dayalı öğrenme kazanımları içeren diğer konularda (geometri dersi en temel örnek olabilir) ve uygulamalı derslerde kullanılması iyi bir destek sağlayabilmektedir. Bununla birlikte sosyal öğrenmelerde önemli yeri olan grup çalışmasının sınıf içi ortamların yanında çevrimiçi ortamlarda da kullanılabileceği araştırmanın sonuçlarındandır. Böylece hem web temelli öğretimin avantajlarından yararlanılmakta hem de kaliteli grup ürünlerinin (öğrenme çıktılarının) geliştirilmesi sağlanabilmektedir.

Öneriler

Grup çalışması şeklinde uygulama yapmak isteyen eğitimciler sınıf ortamındaki grup çalışmasına alternatif olarak çevrimiçi ortamlarda da grup çalışmaları yaptırabilirler. Çevrimiçi grup çalışması şeklinde yapılan çalışmalar eğitimcilere ve öğrencilere mekândan bağımsız çalışma avantajını sunar. Çevrimiçi grup çalışmalarının yapıldığı ortamlarda sosyal beceriler ölçülürken nicel verilerin yanında nitel verilerden de yararlanılabilir. Daha ayrıntılı verilere ulaşmak için gözlem ve içerik çözümlenmeleri yapılabilir. Bu sayede daha ayrıntılı bulguların elde edilmesi ve araştırmaya daha farklı bakış açısı kazandırılması sağlanabilir. Çevrimiçi ve sınıf ortamındaki grupların, işbirlikli çalışması ve akran öğrenmelerinin kontrol edilmesi durumunda akademik başarı artış gösterebilir.

Bu çalışmaya paralel olarak yapılacak çalışmalarda uygulama sayısının artırılması ve uzun süreli uygulamaların yapılması akademik başarı, derse karşı tutum ve sosyal etkileşime isteklilikte farklı bulguların elde edilmesini sağlayabilir. Ayrıca çevrimiçi grup çalışması ve sınıf ortamındaki grup çalışması ile ilgili araştırmalar farklı disiplinlerde de yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Arslan, A. (2006). Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya İlişkin Tutum Ölçeği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 24-33.
- Bloom, B. S. (2012). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*, çev. Durmuş Ali Özçelik, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bower, M. (2007). Groupwork activities in synchronous online classroom spaces. In *ACM SIGCSE Bulletin* (Vol. 39, No. 1, pp. 91-95). ACM.
- Cohen, E. G. (1994) *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom*. Teachers College Press. New York.
- Curran, K. (2002). An Online Collaboration Environment. *Education and Information Technologies*, 7(1), 41–53.
- Çıgıllık, H. & Bayrak, M. (2015). Uzaktan Öğrenme ve Yapısalcı Yaklaşım. *İstanbul Açık ve Uzaktan Eğitim Dergisi*, 1(1), 87-102.
- Driscoll, M. P. (1994). *Psychology of Learning for Instruction*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Emre, Y. (2002). *Kitle İletişim Araçları Ve WWW Teknolojilerinin Uzaktan Eğitim Uygulamalarında Kullanılması*. Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu, Anadolu Üniversitesi: Eskişehir.
- Graham, C. R. & Misanchuk, M. (2004). Computer-mediated learning groups: Benefits and challenges to using groupwork in online learning environments. *Online collaborative learning: Theory and practice*, 1(8), 1-202.
- Güler, Ç. (2005). *Çevrimiçi Öğrenmenin Öğretmen Adaylarının Sosyal Etkileşimleri Üzerine Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Hassler, V. (2004). Online Collaboration Products. *Computer*, 37(11), 106-109.
- Hewett, B. L. (2006). Synchronous Online Conference-Based Instruction: A Study of Whiteboard Interactions and Student Writing. *Computers and Composition*, 23, 4–31.
- Hou, H. T. & Wu, S. Y. (2011). Analyzing the social knowledge construction behavioral patterns of an online synchronous collaborative discussion instructional activity using an instant messaging tool: A case study. *Computers & Education*, 57(2), 1459-1468.
- Hrastinski, S. (2006). The relationship between adopting a synchronous medium and participation in online group work: An explorative study. *Interactive Learning Environments*, 14(2), 137-152.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum Algı İletişim*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınevi.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Köseoğlu, Ö. (2012). Sosyal Ağ Sitesi Kullanıcılarının Motivasyonları: Facebook Üzerine Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi İletişim Dergisi*, 7(2), 58-81.
- Kubala, T. (1998). Addressing student needs: Teaching on the Internet. *Technological Horizons in Education Journal*, 25(8), 71–74.
- Küçükahmet, L. (2003). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Lamb, A. (2006). Engaging Learners the Smartboard Way. [Çevrimiçi: <http://eduscapes.com/sessions/smartboard/>] Erişim tarihi: 27 Mayıs 2010.
- Olson, B. (2008). *Interactive Whiteboards in Minnesota Media Centers*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, College of St. Scholastica, Duluth, Minnesota.
- Ozoglu, M. (2009). *A Case Study Of Learner Support Services In The Turkish Open Education System*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Utah State University, Instructional Technology Department, Logan, Utah.
- Özdemir, S. (2005). *Web Ortamında Bireysel ve İşbirlikli Problem Temelli Öğrenmenin Eleştirel Düşünme Becerisi, Akademik Başarı ve İnternet Kullanımına Yönelik Tutuma Etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdener, N. & Ay, O. (2013). Erroneous Programs and Correct Strategies. *Mediterranean Journal of Educational Research*. 14(1), 417-422.
- Öztürk, M. (2014). Web Tabanlı Uzaktan Eğitimde Teknolojiye İlişkin Yeni Eğilimler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 272-288.

- Rodrigues, J.J.P.C., Sabino, F.M.R. & Zhou L. (2011). Enhancing e-learning experience with online social Networks. *IET Communications*, 5(8), 1147-1154. Çevrimiçi: <http://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=5893894>.
- Stahl, G., Wee, J. D. & Looi, C.-K. (2007). *Using chat, whiteboard and wiki to support knowledge building*. Paper presented at the workshop on "Knowledge Building Research in Asia Pacific" at the 15th International Conference on Computers and Education (ICCE 2007), Hiroshima, Japan.
- Şahin, M. (2005). *İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitimin Etkililiği: Bir Meta Analiz Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Şakar, A. N. (1997). *Anadolu Üniversitesi Uzaktan Öğretimde Bilgi Sistemi Bir Model Önerisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Tay, B. & Akyürek Tay, B. (2006). Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumun Başarıya Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 73-84.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. (2010). *Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği*. [Çevrimiçi: http://ogm.meb.gov.tr/mat_9.doc] Erişim tarihi: 10 Nisan 2010.
- Torff, B. & Tirotta, R. (2010). Interactive Whiteboards Produce Small Gains in Elementary Students' Self-Reported Motivation in Mathematics. *Computers & Education*, 54(2), 379-383.
- Türkmen, A. (1997). *İlköğretim Okullarında Gökyüzü ve Dünyamız Ünitesinin Ödül ve Grup Çalışması Metoduyla İşlenmesinin Fen Öğretimine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tüzün, H. (2007). *Programlama 2.0: Programlama Eğitiminde Yenilikçi İnternet Teknolojilerinin Kullanılması* [Bildiri], Akademik Bilişim '07, Kütahya.
- Verduin, J. R. & Clark, A. T. (1991). *Distance Education*. San Francisco: Josey-Bass Publishers.
- Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık (Constructivism). Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler*. (ss. 39-65) Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yücel, Z., & Koç, M. (2011). *The relationship between the prediction level of elementary school students' math achievement by their math attitudes and gender*. *Elementary Education Online*, 10(1), 133-143.

The Effects of Online and In-Class Groupworks on Academic Achievement, Attitude and Willingness for Social Interaction

Esad Esgin^{1‡}, Aliye Saraç²

¹Marmara University

²Nişantaşı University

Extended Abstract

Distance education has some advantages like being independent of time and space and some disadvantages like inadequacy of social interaction and hardness of using in applied courses. In this study, these advantages and disadvantages were considered together and the disadvantages were tried to be put into advantages in a learning environment. In this context, aim of the study is to examine the effects of online group work on academic achievement, attitude and willingness for social interaction. Additionally, quality of the products of group work was investigated.

Pretest-posttest experimental design with control group was used. Participants were 48 undergraduate students of Instructional Technology Department taking programming course. 16 of the participants used online whiteboard environment while solving an algorithm problem and 12 of the participants used HeliosPaint environment in a computer lab. Academic achievement was measured by a multiple choice test which was developed by Özdener & Ay (2013) ($\alpha = 0.76$). Willingness for social interaction scale developed by Güler (2005) was used to measure students' willingness for social interaction. It is five point likert scale ($\alpha=0.90$). Lastly, students' attitude towards programming course was measured by five point likert scale adapted by a math attitude scale from the website of Ministry of National Education and the reliability of the original likert scale measured by Koç & Yücel (2011) as $\alpha=0.87$. Online whiteboard application from www.scribblar.com was used for online group work and HeliosPaint application was used for in-class group work.

Procedure started with pretests of all the data collection tools. Then students were grouped and they were asked to draw flow chart as an algorithm development answer to a programming question. Control groups were in a computer lab and used HeliosPaint application to answer the question. Experimental groups answered the question on the Internet using an online whiteboard application. Finally, students took posttests of all the data collection tools.

As a result of statistical analysis, difference between control and experimental groups' academic achievement on algorithm development (posttest - pretest) was not significant ($U=93.00, p=0.89>0.05$). Control group had 14.25 value of mean rank and experimental group had 14.69 value of mean rank. Another result of statistical analysis is that difference between control and experimental groups' attitude towards programming course (posttest - pretest) was not significant ($U=82.00, p=0.53>0.05$). Control group had 15.63 value of mean rank and experimental group had 13.66 value of mean rank. Last inferential statistics in this study is that difference between control and experimental groups' willingness for social interaction (posttest - pretest) was not significant ($U=88.50, p=0.73>0.05$). Control group had 13.88 value of mean rank and experimental group had 14.97 value of mean rank.

Qualitative analysis of the groups' product, which is flow chart of the algorithm as an answer to programming question, reveals that there is a big difference between control and experimental groups. Three IT teacher evaluated the products of the groups through the rubric prepared by researchers. The correlation between the evaluators is very high and positive (between $r =0.94$ and $r =0.96$). Average of six control groups' product score is 5.89 and average of six experimental groups' product score is 15.06. These scores are over 30.

According to the results of the study, groups studying through online whiteboard application were more successful than in-class groups at developing algorithm and drawing flow chart. This finding is parallel with

[‡]Corresponding Author: *Esad Esgin, Marmara University, esad.esgin@marmara.edu.tr*

findings of Özdemir (2005) and Şahin (2005). Şahin claims that online groups use time effectively than in-class groups and thus their productivity increases. Students produce more qualitative works on web based learning environments because they manage the complex procedures easier on these environments (Özdemir, 2005).

Willingness for social interaction of online groups was better than in-class groups, although it is not significant. Online environments can increase self-confidence of students who cannot ask questions in a classroom and do not reach the ability to participate (Şahin, 2005). As a consequence, students become more eager on online learning environments.

As a conclusion, online group work can be a good alternative to in-class group work. Especially online group work should be used in such situations that have restrictions about time and space. In this context, online whiteboard applications should provide benefit in educational environments. In addition, this study implies that group work can be independent from space and online group work can support social learning. Consequently, educators not only benefit from advantages of web based environments and also they increase the quality of group work and outcomes.

Key words: Computer-mediated learning environments, Online whiteboard environment, Algorithm, Group work, Willingness for social interaction.

Öğrenci Bağlılığı Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

The Psychometric Properties of Turkish Version of the Student Engagement Scale

Erol Uğur*, Ahmet Akın
Sakarya Üniversitesi

Özet

Bu araştırmanın amacı Öğrenci Bağlılığı Ölçeğini (Mazer, 2013b) Türkçeye uyarlayarak geçerlik ve güvenilirliğini incelemektir. Araştırma 257 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizinde 13 maddeden ve dört alt boyuttan (etkin dinleme, sözel katılım, ders içeriği hakkında düşünme, sınıf dışı çalışma) oluşan modelin iyi uyum verdiği görülmüştür ($\chi^2= 114.44$, $sd= 53$, $RMSEA= .067$, $NFI= .95$, $NNFI= .96$, $CFI= .97$, $IFI= .97$, $RFI= .92$, $GFI= .94$, $SRMR= .048$). Ölçeğin faktör yükleri .58 ile .94, düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları ise .47 ile .79 arasında sıralanmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları etkin dinleme alt boyutu için .81, sözel katılım alt boyutu için .88, ders içeriği hakkında düşünme alt boyutu için .84, sınıf dışı çalışma alt boyutu için .81 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci bağlılığı, Geçerlik, Güvenirlik, Doğrulayıcı faktör analizi

Abstract

The aim of the present study is to examine the validity and reliability of the Turkish Version of the Student Engagement Scale (Mazer, 2013b). Participants were 257 undergraduate students. Results of confirmatory factor analysis demonstrated that the thirteen items loaded on four factors: $\chi^2= 114.44$, $df= 53$, $RMSEA= .067$, $NFI= .95$, $NNFI= .96$, $CFI= .97$, $IFI= .97$, $RFI= .92$, $GFI= .94$, $SRMR= .048$. Factor loadings ranged from .58 to .94 and the corrected item-total correlations ranged from .47 to .79. Internal consistency reliability coefficients were .81 for silent in class subscale, .88 for oral in class subscale, .84 for thinking about content subscale, .81 for out of class subscale. These results demonstrate that this scale is a valid and reliable instrument.

Key words: Student engagement, Validity, Reliability, Confirmatory factor analysis

GİRİŞ

Günümüz dünyasında bilimde ve teknolojiye yaşanan hızlı değişimler yaşamın her alanına yansımaktadır. Eğitim sürecinin bir parçası olarak, temelde öğrencilere istendik yönde davranış kazandırmaya çalışan okuldaki akademik yaşantıların da bu gelişmelere ayak uydurması beklenmektedir. Sürekli değişim-gelişim döngüsünün var olduğu kurumsal ve öğretimsel alanlar ile akademik koşulların birbiriyle bütünleştirilmediği sürece öğrencilerin okul bırakma davranışlarında bir azalma olmasını beklemek gerçekçi değildir (Finn, 1989). Eleştirel düşünebilen, bilgiyi kendisi yapılandırabilen, problem çözme becerisi edinmiş, sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme çabalarında etkin bireylerin yetiştirilmesi gibi eğitsel amaçlar, bu beklentilerin içeriğini tamamlamaktadır. Öğrencilerin

*İletişim: Erol Uğur, Sakarya Üniversitesi, eugur@sakarya.edu.tr

ilgi ve dikkatlerini çekecek içerikte çalışma ve etkinlikler tasarlanması, öğretmenin iletişim becerilerinin geliştirilmesi eğitsel amaçların gerçekleştirilmesi sürecine katkı sağlayan bileşenler arasında ele alınabilir (Arastaman, 2009; Kalaycı ve Özdemir, 2013).

Öğrenci bağlılığı, eğitsel amaçların gerçekleştirilmesi sürecinde etkili olan bir bileşendir. Öğrenci bağlılığı okul bırakma vakalarının azaltılması için alternatif olarak güçlendirilmesi gereken bir olgu olarak ele alınmıştır. Finn (1989) akademik alandaki düşük başarının ve düşük öğrenci katılımının okul bırakma vakalarının temelinde yer aldığını belirtmiş ve geliştirdiği modelde okul bırakma davranışlarının boyutlarına açıklamalar getirmiştir. Öğrenci bağlılığı kavramının kapsamının geniş ve dinamik bir yapıya sahip olması işlevsel bir tanımın yapılmasını ve bağlılık düzeyinin ölçülmesini zorlaştırmaktadır (Baron ve Corbin, 2012). Öğrenci bağlılığını Astin (1984), öğrencilerin fiziksel ve psikolojik olarak akademik uğraşlara odaklanma miktarı; Krause (2008) ders içi ve ders dışı akademik ve sosyal etkinliklerle bütünleşmiş öğrenci deneyimlerinin yanı sıra öğrenci okul ilişkisinin yönü hakkında bilgi veren geniş bir olgu; Kuh (2009), okul yaşantısında istendik sonuçlar elde etmek için eğitsel çalışmalara zaman ve çaba harcanması; Choi ve Rhee (2014) ise, yapısındaki enerji, yeterli, aktif öğrenme, katılım gibi içerikler temelinde yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine olumlu katkı sağlayan bir durum olarak tanımlamıştır.

Sürdürülebilir ve işe vuruk öğrenmenin sağlanabilmesi açısından işlevsel bir değeri olan öğrenci bağlılığı; davranışsal, duyuşsal ve bilişsel bağlılık olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır. Öğrenciler öğrenme sürecinde davranışsal, duyuşsal ve bilişsel açıdan anlamlı bir motivasyona sahip olduklarında bağlılık algıları güçlenmeye başlamaktadır. Bu bağlamda davranışsal bağlılık, sınıf içi ve sınıf dışı akademik ve sosyal etkinliklere aktif katılıma odaklı bağlılıktır. Ayrıca, başarılı akademik çıktılar elde edilmesi ve okul bırakmanın önüne geçme açısından kritik bir öneme sahiptir. Duyuşsal bağlılık, öğrencilerin okul yaşantısına, sınıf arkadaşlarına, öğretmenlerine ve akademik deneyimlerine yönelik olumlu ve olumsuz algılarını içeren bağlılık türüdür. Öğrencinin, sınıf içindeki duygusal tepkilerinin yanı sıra ilgi, motivasyon, sıkılma, neşe, kaygı, merak gibi durumlar da duyuşsal bağlılık kapsamında ele alınır. Duyuşsal bağlılığın gelişmesi, öğrencinin okul ile duygusal bir bağ kurup özdeşleşmesinde ve akademik etkinliklere gönüllü katılım sağlamasında aracı işlevi görebilir. Bilişsel bağlılık ise öğrencinin, birden fazla bileşene sahip ve anlaşılması zor olan ders konularının üstesinden gelmek için gösterdiği isteklilik ve içsel motivasyon durumuna işaret etmektedir. Öğrenenlerin, öğrenme etkinlikleri sırasında edinilen bilgilerin, uygulama sürecinde niçin ve nasıl işleneceği konusunda anlayış geliştirmesi, bilişsel bağlılığın istendik bir çıktısıdır. Öğrencinin problem çözme sürecinde esnek ve stratejik davranması, bilişsel bağlılıkla ilişkilidir (Arastaman, 2009; Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004; Poitras, 2013).

Sınıf ve sınıf dışındaki akademik ve sosyal deneyimlerin sonuçlarından biri olan öğrenci bağlılığının boyutları, birbirleriyle iç içe geçmiş etkileşimsel bir yapıdadır. Bu bağlamda, öğrencilerin bağlılık göstergeleri de benzerlik gösterebilmektedir. Örneğin, davranışsal olarak bağlılık geliştirmiş öğrenci; derslere zamanında gelmesi, derslere aktif olarak katılması, verilen ödevleri düzenli olarak yapması ve tüm bu akademik çalışmalarda sürekliliği sağlamak için çaba harcamasıyla göze çarpmaktadır. Duyuşsal olarak bağlılık geliştirmiş öğrenci; sınıf hakkında olumlu düşüncelere ve olumlu öğrenme tutumlarına sahip olması ve derse ilgi duyması yönüyle öne çıkmaktadır. Bilişsel olarak bağlılık geliştirmiş öğrenci ise aldığı eğitimin önemini farkında olması, özel akademik alanlarla ilgilenmesi, kişisel öğrenme amaçlarını düzenleyebilmesi ve akademik başarı elde etmeye yönelik artmış ilgisiyle fark edilmektedir (Appleton, Christenson ve Furlong, 2008; Fredricks ve diğerleri, 2004; Sciarra ve Seirup, 2008; van Uden, Ritzen ve Pieters, 2014). Ek olarak, bağlılık düzeyi yüksek öğrenciler, olumlu duyuşsal yaklaşımlarıyla öğrenme etkinliklerinde uzun süreli dikkat sağlayabilmekte ve öğrenme ile ilgili yapılacak işleri, kendi yeterliklerine göre gruplayıp fırsat verildiğinde hemen gerçekleştirmeye başlayabilmektedir (Skinner ve Belmont, 1993).

Öğrenci bağlılığı, eğitim öğretim yaşantısında birçok değişkenle etkileşimsel bir ilişki süreci içermektedir. Araştırmalarda öğrenci bağlılığının akademik başarı, psikolojik gereksinimler, okul bırakma davranışı, öğretmen davranışları ve ilgili bazı değişkenlerle ilişkisi ele alınmıştır. Bu araştırmalarda (Fredricks ve diğerleri, 2004; Günüş, 2014; Park, Holloway, Arendtsz, Bempechat, ve

Li 2012; Zepke, Leach ve Butler, 2010) yüksek öğrenci bağlılık düzeyi ile akademik başarı ve olumlu öğrenme davranışları (ilgi, dikkat vb.) arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Benzer biçimde Şimşek (2011), okul bırakma davranışının düşük akademik başarı ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Archambault, Janosz, Fallu ve Pagani (2009) tarafından yapılan araştırmada öğrenci bağlılığı ile okul bırakma davranışı arasında negatif ilişki bulunmuştur. Öğrenci bağlılığı ve psikolojik gereksinimler arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, Park ve diğerleri (2012), öz-belirleme kuramında yer alan özerklik, yetkinlik ve sosyal ilişki gereksinimlerinin karşılanmasının öğrencinin bağlılık gelişimine katkı sağladığına yönelik bulguya ulaşmıştır. Ders konusuyla ilgili öğretmen desteği (Bryson ve Hand, 2007); olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisi (Lewis, Huebner, Malone ve Valois, 2011) ve öğretmen davranışları (Skinner ve Belmont, 1993) ile öğrenci bağlılığı arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Ayrıca Sanders, Boss, Boss ve Mcconkie (2011), öğretmenin pedagojik yeterliğinin de öğrenci bağlılığını etkilediğini belirtmiştir.

Öğrenci bağlılığı ile akademik başarı, psikolojik gereksinimler, okul bırakma davranışı, öğretmen davranışları, öğrenci ilgisi arasındaki güçlü ilişki; bu kavramı olumlu akademik çıktılar açısından daha da önemli hale gelmektedir. Bununla birlikte Ryan (2005), oldukça geniş bir içeriğe sahip olan öğrenci bağlılığı kavramının tam bir tanımının yapılmasındaki zorluğun yanı sıra ölçülmesinin de çok güç olduğunu vurgulamıştır. Türkiye'de Günüş ve Kuzu (2015) tarafından yapılan bir öncü çalışmada, geliştirilen Öğrenci Bağlılığı Ölçeği'nde ders bağlılığı bir alt boyut olarak yer almaktadır. Günüş ve Kuzu'ya (2015) ek olarak ders bağlılığının müstakil bir kavram olarak ele alınmasının odak çalışmalar bakımından yararlı olacağı düşünülmüştür. Bu bağlamda mevcut çalışmada, Mazer (2013) tarafından geliştirilen ve sadece öğrencilerin derse yönelik bağlılık davranışlarına ilişkin maddelerin yer aldığı Öğrenci Bağlılığı Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve Türkçe formun geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Öğrenci Bağlılığı Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik analizleri 2013-2014 akademik yılında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi'nin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (68 kişi) ve Sakarya Üniversitesi'nin Fen Bilgisi Öğretmenliği (74 kişi), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (115 kişi) lisans programlarında öğrenim gören 257 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu uygun örnekleme ile belirlenmiştir.

Öğrenci Bağlılığı Ölçeği Orijinal Formu

Öğrencilerin, ders içi ve ders dışı öğrenme sürecindeki bağlılık davranışlarını değerlendirmek amacıyla (Mazer, 2013) tarafından geliştirilen Öğrenci Bağlılığı Ölçeği (The Student Engagement Scale) 13 maddeden ve dört alt boyuttan (etkin dinleme, sözel katılım, ders içeriği hakkında düşünme, sınıf dışı çalışma) oluşan bir ölçme aracıdır. Ölçek 7'li bir derecelendirmeye sahiptir ("1" Bana tamamen uygun - "7" Bana hiç uygun değil). Ölçek, faktör yükleri .78 ile .96 arasında değişen dört boyutlu bir yapıdadır. Alt ölçeklere ait maddelerin faktör yükleri, etkin dinleme alt boyutu için .89 ile .96, sözel katılım alt boyutu için .90 ile .91, ders içeriği hakkında düşünme alt boyutu için .82 ile .94 ve sınıf dışı çalışma alt boyutu için .78 ile .94 arasında değişmektedir.

Mazer (2013) tarafından yapılan uyum geçerliği çalışmasında sırasıyla etkin dinleme, sözel katılım, ders içeriği hakkında düşünme ve sınıf dışı çalışma alt boyutları ile motivasyon ($r = .57$, $r = .39$, $r = .47$, $r = .16$) arasında pozitif ilişkiler bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları etkin dinleme alt boyutu için .77, sözel katılım alt boyutu için .91, ders içeriği hakkında düşünme alt boyutu için .92 ve sınıf dışı çalışma alt boyutu için .81 olarak bulunmuştur. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek ve en düşük puanlar sırasıyla etkin dinleme alt boyutu için 28 ve 4; sözel katılım alt boyutu için 14 ve 2; ders içeriği hakkında düşünme alt boyutu

için 21 ve 3; sınıf dışı çalışma alt boyutu için 28 ve 4'tür. Bu bağlamda, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen sonuçlar Öğrenci Bağlılığı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlandığını göstermektedir (Mazer, 2013).

İşlem

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması sürecinde akademik nezaket gereği ölçeği geliştiren Joseph P. Mazer'den ölçeğin uyarlanabileceğine ilişkin izin alınmıştır. İlk aşamada ölçeğin İngilizce formu, iyi düzeyde İngilizce bilen iki öğretim üyesi tarafından Türkçeye tercüme edilmiş ve daha sonra bu Türkçe formlar geri tercüme edilerek Türkçe ve İngilizce formlar arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Türkçe form anlam ve dil bilgisi açısından incelenerek ilgili düzeltmeler yapılmış ve denemelik Türkçe form elde edilmiştir. Denemelik Türkçe form psikolojik danışma ve rehberlik ve ölçme ve değerlendirme alanında uzman üç öğretim üyesine incelenilerek görüşleri doğrultusunda bazı değişiklikler yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği iç tutarlık yöntemiyle, madde analizi ise düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu ile incelenmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri için SPSS 15.0 ve LISREL 8.54 (Jöreskog ve Sorbom, 1996) programları kullanılmıştır.

BULGULAR

Madde Analizi ve Güvenirlik

Ölçeğin maddelerinin ayırt etme gücünü belirlemek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının .47 ile .79 arasında sıralandığı görülmüştür. Bulgular Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Öğrenci Bağlılığı Ölçeği düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları

| Faktör | Madde no | <i>r_{jx}</i> | Faktör | Madde no | <i>r_{jx}</i> |
|---------------|----------|-----------------------|----------------------------------|----------|-----------------------|
| Etkin Dinleme | 1 | .69 | Ders İçeriği Hakkında Düşünme | 7 | .70 |
| | 2 | .69 | | 8 | .76 |
| | 3 | .58 | | 9 | .65 |
| | 4 | .57 | | 10 | .70 |
| Sözel Katılım | 5 | .79 | Sınıf Dışı Çalışma | 11 | .70 |
| | 6 | .79 | | 12 | .47 |
| | | | | 13 | .69 |

Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları etkin dinleme alt boyutu için .81, sözel katılım alt boyutu için .88, ders içeriği hakkında düşünme alt boyutu için .84, sınıf dışı çalışma alt boyutu için .81 olarak bulunmuştur.

Ölçek maddelerinden alınan puanlara göre alt ve üst %27'lik grupların, madde puanlarının ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonucuna göre t değerlerinin anlamlı olduğu görülmüştür. t-testi bulguları Tablo 2'de yer almaktadır.

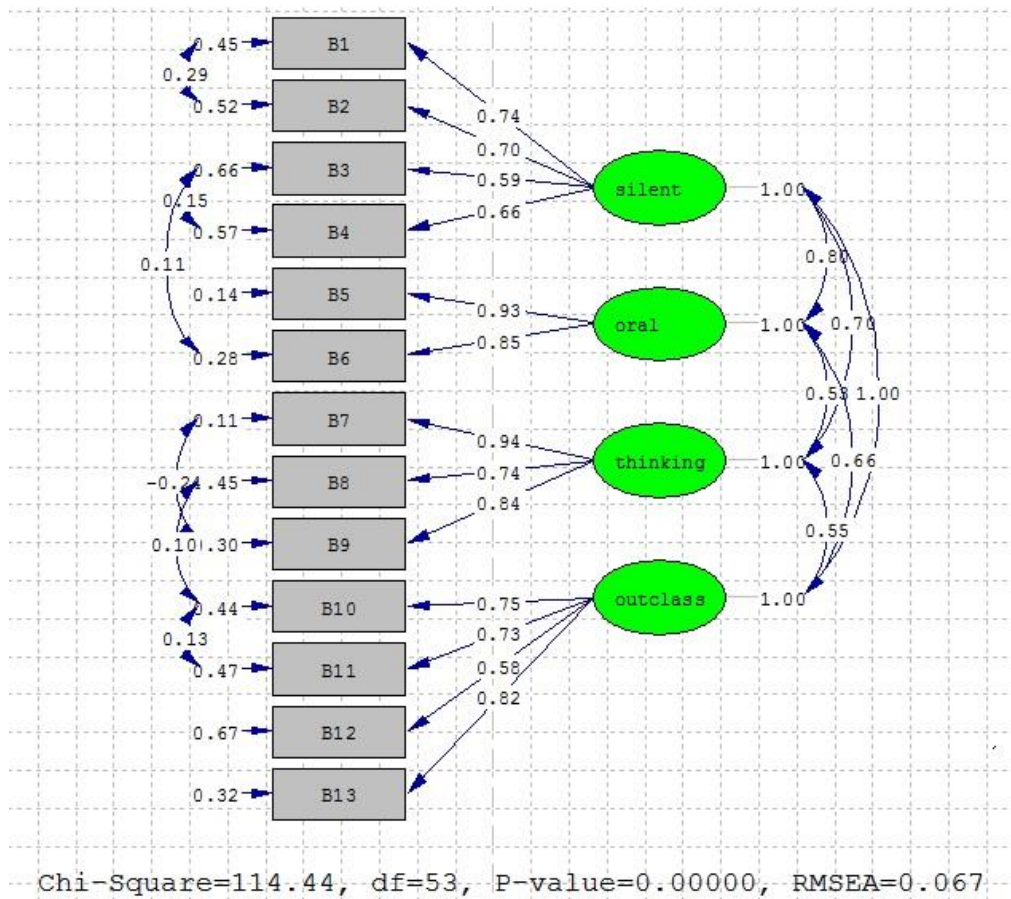
Tablo 2. Öğrenci Bağlılığı Ölçeği %27'lik alt-üst grup farkına ilişkin *t* değerleri

| Madde | <i>t</i> | Madde | <i>t</i> |
|-------|----------|-------|----------|
| 1 | -15,52* | 8 | -10,71* |
| 2 | -13,27* | 9 | -11,44* |
| 3 | -14,23* | 10 | -18,82* |
| 4 | -14,78* | 11 | -11,77* |
| 5 | -13,62* | 12 | -12,63* |
| 6 | -14,10* | 13 | -15,36* |
| 7 | -13,52* | | |

*(*p* < .05)

Yapı Geçerliliği

Öğrenci Bağlılığı Ölçeği'nin yapı geçerliliği için ölçeğin orijinal formunda bulunan faktörlerin doğrulanması amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Modelin uyumunu azaltan potansiyel hata varyanslarını azaltmak için modifikasyon indekslerinde yapılan incelemede aynı faktörde yer alan, 1.-2., 3.-4. (etkin dinleme), 10.-11. (sınıf dışı çalışma), 7.-9. (ders içeriği hakkında düşünme) ile etkin dinleme boyutunda yer alan 3. madde ile sözel katılım boyutunda yer alan 6. madde ve ders içeriği hakkında düşünme boyutunda yer alan 8. madde ile sınıf dışı çalışma boyutunda yer alan 10. Maddeler arasında ikili hata kovaryansları tanımlamanın modelin uyumuna katkı sağlayacağı değerlendirilmiş ve söz konusu modifikasyonlar yapılarak sınama yapılmıştır. DFA sonucu elde edilen uyum indeksleri ($\chi^2= 114.44$, $sd= 53$, $RMSEA= .067$, $NFI= .95$, $NNFI= .96$, $CFI= .97$, $IFI= .97$, $RFI= .92$, $GFI= .94$, $AGFI= .89$, $SRMR= .048$) dört boyutlu öğrenci bağlılığı modelinin iyi uyum verdiğini göstermiştir (Hu ve Bentler, 1999). Doğrulayıcı faktör analizine ait faktör yükleri Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Öğrenci Bağlılığı Ölçeği'ne ilişkin path diagramı ve faktör yükleri

TARTIŞMA

Öğrenci bağlılığı, öğrenme sürecine olumlu katkı sunmakta ve okul yaşantısında olumlu çıktılar elde edilebilmesini sağlayan önemli boyutlar arasında yer almaktadır. Özellikle sınıf içi derse katılım, akademik başarı, öğrenci öğretmen ilişkisi ve öğrenme motivasyonu gibi okul yaşantılarıyla pozitif ilişkiye sahip olması yönüyle öne çıkmaktadır (Fredricks ve diğerleri, 2004). Bu bağlamda, öğrencilerin ev ödevi şeklindeki okul dışı aktiviteleri düzenli yapmalarının okul bağlılıklarına olumlu katkı sağladığı (Dotterer, McHale ve Crouter, 2007); düşük öğrenci bağlılığı ile okul bırakma davranışı arasında pozitif ilişki olduğu (Dynarski ve diğerleri, 2008); düşük akademik başarı ile okul

birakma eğilimi arasındaki pozitif ilişki olduğu (Şimşek, 2011); öğretmen desteğinin öğrencilerin başarısızlıklarını azaltma olumlu etki gösterdiği (Brewster ve Bowen, 2004); derse sözel katılım ile öğrenci bağlılığı arasında pozitif ilişki olduğu (Jurik, Gröschner ve Seidel, 2013) şeklindeki araştırma bulguları nitelikli akademik çıktılar açısından öğrenci bağlılığının önemini güçlendirmektedir.

İncelenen araştırmalarda ortaya konan güçlü ilişkilerden yola çıkarak, öğrenci bağlılığının özellikle somut özellikler gösteren davranışsal boyutunun ölçülmesinin katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Mevcut çalışmada, Mazer (2013) tarafından geliştirilen ve ağırlıklı olarak davranışsal bağlılığa ilişkin bileşenlerin yer aldığı Öğrenci Bağlılığı Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve Türkçe formun geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesinde DFA kullanılmıştır. Yapılan DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde, iki alt boyutlu modelin çeşitli modifikasyonlar sonucunda iyi uyum verdiği görülmüştür (Hu ve Bentler, 1999). Yapılan analizler sonucunda ölçeğin Türkçe formunun güvenilirlik katsayısının yüksek bulunması güvenilirliğin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırmalarda kullanılacak ölçme araçları için öngörülen güvenilirlik düzeyinin .70 olduğu (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2008) dikkate alınır, ölçeğin Türkçe formunun güvenilirliğinin sağlandığı görülmektedir. Öte yandan yapılan madde analizi sonucunda ölçeğin madde-toplam korelasyon katsayılarının .30 ölçütünü de karşıladığı görülmüştür. Öğrenci Bağlılığı Ölçeği'nin, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen bulgulara göre kullanıma hazır olduğu söylenebilir.

Öğrenci Bağlılığı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen bulgulardan yola çıkarak bazı önerilerde bulunulabilir. Öncelikle ölçeğin uyum geçerliğini belirlemek amacıyla, öğrenci bağlılığı ile ilişkili olabilecek bazı değişkenleri (akademik başarı, akran ilişkileri, ilgi ve motivasyon gibi) değerlendiren, geçerlik ve güvenilirlik gibi psikometrik özellikleri kanıtlanmış ölçeklerle Öğrenci Bağlılığı Ölçeği arasındaki ilişkiler incelenebilir. Bu bağlamda ölçüt bağımlı geçerlik çalışmasının yapılmamış olması araştırmanın bir sınırlılığıdır. Araştırmanın çalışma grubu uygun örnekleme ile belirlenerek veriler iki üniversitede öğrenim gören öğrencilerden elde edilmiştir. Ayrıca ölçeğin test tekrar-test güvenilirliğinin incelenmesi, sonraki çalışmalar için daha güvenilir sonuçlar elde edilmesini kolaylaştıracaktır. Son olarak bu ölçeğin kullanılacağı araştırmaların yapılması ölçme gücüne işlevsel katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*(5), 369-386.
- Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık (school engagement) durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*, 102-112.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence, 32*, 651-670.
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel, 25*(3), 297-308.
- Baron, P., & Corbin, L. (2012). Student engagement: Rhetoric and reality. *Higher Education Research & Development, 31*(6), 59-772.
- Brewster, A. B., & Bowen, G. L. (2004). Teacher support and the school engagement of Latino middle and high school students at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal, 21*(1), 47-67.
- Bryson, C., & Hand, L. (2007). The role of engagement in inspiring teaching and learning. *Innovations in Education and Teaching International 44*, 349-62.
- Choi, B. K., & Rhee, B. S. (2014). The influences of student engagement, institutional mission, and cooperative learning climate on the generic competency development of Korean undergraduate students. *Higher Education, 67*(1), 1-18.
- Dotterer, A. M., McHale, S., & Crouter, A. C. (2007). Implications of out-of-school activities for school engagement in African American adolescents. *Journal of Youth & Adolescence, 36*, 391-401.
- Dynarski, M., Clarke, L., Cobb, B., Finn, J., Rumberger, R., & Smink, J. (2008). *Dropout prevention: A practice guide (NCEE 2008e4025)*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Günüç, S. (2014). The relationships between student engagement and their academic achievement. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 5(4), 216-231.
- Günüç, S., & Kuzu, A. (2015). Student engagement scale: Development, reliability and validity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(4), 587-610.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Joreskog, K. G., & Sorbom, D. (1996). *LISREL 8 reference guide*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.
- Jurik, V., Gröschner, A., & Seidel, T. (2013). How student characteristics affect girls' and boys' verbal engagement in physics instruction. *Learning and Instruction*, 23, 33-42.
- Kalaycı, H., & Özdemir, M. (2013). Lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okul bağlılıkları üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 293-315.
- Krause L. K., & Coatesb, H. (2008). Students' engagement in first-year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493-505.
- Kuh, G. D. (2009). What student affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of College Student Development*, 50(6), 683-706.
- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S., & Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 249-262.
- Mazer, J. P. (2013). Validity of the student interest and engagement scales: Associations with student learning outcomes. *Communication Studies*, 64, 125-140.
- Park, S., Holloway, S. D., Arendtsz, A., Bempechat, J., & Li, J. (2012). What makes students engaged in learning? A time-use study of within- and between-individual predictors of emotional engagement in low-performing high schools. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 390-401.
- Poitras, J., Stimec A., & Hill, K. (2013). Fostering student engagement in negotiation role plays. *Negotiation Journal*, 29(4), 439-461.
- Ryan, J. F. (2005). Institutional expenditures and student engagement: A role for financial resources in enhancing student learning and development? *Research in Higher Education*, 46(2), 235-249.
- Sanders, M. L., Boss, A. D., Boss, R. W., & Mcconkie, M. L. (2011). Increasing student engagement and learning: Using big hairy audacious goals as an empowering semester project. *Public Administration Quarterly*, 35(4), 495-519.
- Sciarra, D. T., & Seirup, H. J. (2008). The multidimensionality of school engagement and math achievement among racial groups. *Professional School Counseling*, 11(4), 218-228.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S., & Çinko, M. (2008). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Şimşek, H. (2011). Lise öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 27-47.
- van Uden, J. M., Ritzen, H., & Pieters, J. M. (2014). Engaging students: The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education. *Teaching and Teacher Education*, 37, 21-32.
- Zepke, N., L. Leach., & P. Butler. (2010). Engagement in post-compulsory education: Students' motivation and action. *Research in Post-Compulsory Education*, 15, 1-17.

The Psychometric Properties of Turkish Version of the Student Engagement Scale

Erol Uğur[†], Ahmet Akın
Sakarya University

Extended Abstract

Student engagement explains students' academic behaviors in many aspects; for this reason it has been a focus of conceptual and empirical research. Due to the multifaceted nature, student engagement and commitment are used interchangeably in some studies. It is difficult to reach a unanimous definition of student engagement since it encompasses variables such as teacher support, class climate, teacher student relationships, autonomy support and challenging tasks. Student engagement is addressed as behavioral, emotional and cognitive investment academic activities that enhancing learning and is regarded as a positive and desired phenomenon as opposed student alienation situations like academic burnout, course absenteeism and dropout (Fredricks et al.; van Uden, Ritzen, & Pieters, 2014).

Student engagement is discussed in three dimensions namely behavioral, cognitive and affective which are crucial for ensuring sustainable and functional learning process. Students' perception of engagement starts to strengthen when they have a significant motivation related to behavioral, affective and cognitive. In this context, behavioral engagement is discussed in terms of active participation to academic and social activities inside and outside the classroom and is considered substantial for achieving positive academic outcomes and preventing dropping out. Another form of student engagement is emotional engagement that includes students' positive and negative perceptions about school life, classmates, teachers and academic experiences and has an impact on willingness to do academic work. In classroom settings the learning variables namely interest, motivation, boredom, joy, anxiety and worry are covered under the emotional engagement as well as emotional reactions to teachers and classmates. The last form of student engagement is cognitive engagement characterized by dedication encompassing thoughtfulness and willingness to expend energy essential to apperceive intricate notions and difficult academic skills. In addition, in the process of solving problem acting flexible and strategic is related to cognitive engagement and its component (Arastaman, 2009; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Poitras, 2013).

Student engagement has been gained much scholarly attention in terms of its relationships with learning experiences and outcomes. The studies about student engagement are centered around issues that include academic achievement, teacher behaviors and dropout. Findings from studies in the field of student engagement demonstrated that it has positive relations with academic achievement and positive learning attitudes (Fredricks et al., 2004; Parket et al., 2012; Zepke et al., 2010) and relatedly Şimşek (2011) was found positive relation between lower academic achievement and dropout. In other study, there was positive relationship disengagement and dropout (Archambault et al., 2009). In addition, positive relation was found between perceived teacher supportive behaviors and student engagement (Skinner & Belmont, 1993).

Student engagement was assessed using The Student Engagement Scale (Mazer, 2013). The Student Engagement Scale has thirteen-items (e.g., "Listened attentively to your classmates' contributions during class discussions.", "Took it upon yourself to read additional material in the course topic area") and is consisted four subscales namely silent in class, oral in class, thinking about content and out of class. The subscales measured with a Likert-type scale anchored by 1 (never) to 7 (very often). Mazer (2013) found Cronbach's alphas of .77 for silent in class, .91 for oral in class, .92 for thinking about content and .81 for out of class. The Student Engagement Scale has no reverse items. The results of convergent validity analysis demonstrated that the subscales of silent in class, oral in class, thinking about content and out of class had significant positive relationships with motivation ($r = .57$, $r = .39$, $r = .47$, $r = .16$ respectively).

[†]Corresponding Author: *Erol Uğur, Sakarya University, eugur@sakarya.edu.tr*

The purpose of this study is to carry out the validity and reliability study of The Student Engagement Scale developed by Mazer (2013) with a sample of undergraduate students. The sample consists of 257 undergraduate students who attended different programmes at Ağrı İbrahim Çeçen and Sakarya University, during the 2013-2014 academic year. Initially the Student Engagement Scale was translated into Turkish by two academicians. After that the Turkish form was back-translated into English and examined the consistency between the Turkish and English forms of the scale. Turkish form has reviewed by three academicians from the department of educational sciences. Lastly the Turkish form was discussed by academicians and along with some corrections this scale was prepared for validity and reliability analyses. In this study confirmatory factor analysis was executed to confirm the original scale's structure in Turkish culture. As reliability analysis internal consistency coefficients and the item-total correlations were examined. The data were analyzed by LISREL 8.54 and SPSS 15.0.

The results of confirmatory factor analysis demonstrated that the thirteen items loaded on four factors (silent in class, oral in class, thinking about content and out of class ($\chi^2= 114.44$, $df= 53$, $RMSEA= .067$, $NFI= .95$, $NNFI= .96$, $CFI= .97$, $IFI= .97$, $RFI= .92$, $GFI= .94$, $AGFI= .89$, $SRMR= .048$). Factor loadings ranged from .58 to .94 and the corrected item-total correlations ranged from .47 to .79. The internal consistency reliability coefficients were .81 for silent in class subscale, .88 for oral in class subscale, .84 for thinking about content subscale, .81 for out of class subscale.

Based on previous studies' findings about learning and its component, it has become apparent that student engagement is one of the major variable for positive outcomes in school settings. Uden et al. (2014) discussed the student engagement as a preventive factor for dropout. In terms of relationship between student engagement and successful learning experiences, overall findings proved that Student Engagement Scale had high validity and reliability scores and that it may be used as a valid and reliable instrument in order to identify students' engagement level in school settings. Finally, further studies that will use Student Engagement Scale are important for its psychometric validity and reliability properties.

Key words: Student engagement, Validity, Reliability, Confirmatory factor analysis