

T.C.  
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ  
HASAN ALİ YÜCEL EĞİTİM FAKÜLTESİ YAYINI

**HASAN ALİ YÜCEL**  
**EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ**

**JOURNAL OF THE HASAN ALI YUCEL FACULTY OF EDUCATION**

Nisan/April 2015

Cilt/Volume 12-1

Sayı/Issue 23

Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi dergisi = Journal of the Hasan Ali Yücel Faculty of Education.-- İstanbul : İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, 2004-

c.: şekil, grafik, tablo; 24 cm.

Yılda iki sayı

ISSN 1304-8139

Elektronik ortamda da yayınlanmaktadır:

<http://www.journals.istanbul.edu.tr/iuayefd/index>

1. EĞİTİM – TÜRKİYE – SÜRELİ YAYINLAR. 2. YÜKSEK ÖĞRETİM - TÜRKİYE. 3. EĞİTİM BİLİMİ.

Baskı:

İlbey Matbaa

[www.ilbeymatbaa.com.tr](http://www.ilbeymatbaa.com.tr)

Sertifika No: 17845

Istanbul University,  
Hasan Ali Yücel Faculty of Education  
Besim Ömer Paşa Cd. No. 11 Beyazıt - İstanbul

Web: <http://journals.istanbul.edu.tr/iuayefd/index>  
E-Mail: [haydergi@istanbul.edu.tr](mailto:haydergi@istanbul.edu.tr)

Tel.: 0 212 440 00 00 / 13187

Fax: 0 212 513 05 61

© 2014

**Tüm hakları saklıdır**

Derginin adı anılmadan hiçbir alıntı yapılamaz.

Yazılardan yazarları sorumludur.

İstanbul Üniversitesi  
Basım ve Yayınevi Müdürlüğü  
İSTANBUL – 2014  
Tel: 0212 631 35 04-05 / 0212 440 00 00 (26500)

İstanbul Üniversitesi Rektörlüğü Sağlık Kültür ve Spor Daire Başkanlığı  
tarafından bastırılmıştır.

TC  
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ  
HASAN ALİ YÜCEL EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ  
JOURNAL OF THE HASAN ALİ YÜCEL FACULTY OF EDUCATION

ISSN 1304-8139

SAHİBİ  
İstanbul Üniversitesi  
Hasan Ali Yücel  
Eğitim Fakültesi Adına  
Dekan

Prof. Dr. İrfan BAŞKURT

OWNER  
On Behalf of İstanbul  
University  
Hasan Ali Yücel Faculty  
of Education  
Dean

YÖNETİM KURULU

EDITORIAL BOARD

ÜYELER / MEMBERS:

Prof. Dr. İrfan BAŞKURT  
Prof. Dr. Hülya ÇALIŞKAN  
Prof. Dr. Yıldız KOCASAVAŞ  
Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN

Doç. Dr. Sevinç HATİPOĞLU  
Doç. Dr. Armağan KÖSEOĞLU  
Yrd. Doç. Dr. Lütfü İLGAR

EDİTÖR / EDITOR:

Prof. Dr. Hülya ÇALIŞKAN

EDİTÖR YARDIMCISI / ASSISTANT EDITOR:

Yrd. Doç. Dr. Sezer KÖSE BİBER

REDAKSİYON / REDACTION:

Prof. Dr. Hülya ÇALIŞKAN; Yrd. Doç. Dr. Sezer KÖSE BİBER

İNGİLİZCE EDİTÖRÜ / ENGLISH EDITOR:

Yrd. Doç. Dr. Oğuz CİNCİOĞLU

Hakemli Dergi.

Dergi yayın kurallarına <http://journals.istanbul.edu.tr/iuayefd/about/editorialPolicies#custom-0> sitesinden ulaşılabilir.

Bu Dergi EBSCO ve ProQuest uluslararası veritabanlarında taranmaktadır.

## **23. SAYI BİLİM (HAKEM) KURULU/ADVISORY BOARD**

Prof. Dr. Alper CİHAN	İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Aslan GÜLCÜ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Aydın OKÇU	Balıkesir Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN	Lefke Avrupa Üniversitesi
Prof. Dr. Bayram COŞTU	Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Deniz EKİNCİ	İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Dursun YAĞIZ	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Esra MACAROĞLU AKGÜL	Yeditepe Üniversitesi
Prof. Dr. Faik KANATLI	Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN	İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Kamil Can BULUT	Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. Kutlay YAĞMUR	Tilburg University
Prof. Dr. Mehmet KÜÇÜK	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Prof. Dr. Muammer ÇALIK	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Muhittin DİNÇ	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Nazan ÖZENÇ UÇAK	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Nurettin ŞAHİN	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN	İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Selçuk HÜNERLİ	İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Selim YILMAZ	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Serhat ZAMAN	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Serkan DOĞANAY	Giresun Üniversitesi
Prof. Dr. Yusuf TEPELİ	Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Ali ERSOY	Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Çiğdem KILIÇ	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Derya ARSLAN	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Doç. Dr. Erhan AKYAZI	Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Gülden UYANIK BALAT	Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Halil TURGUT	Sinop Üniversitesi
Doç. Dr. Hasan Said TORTOP	Bülent Ecevit Üniversitesi
Doç. Dr. Hülya ŞAHİN BALTACI	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Doç. Dr. Muhlise COŞKUN ÖGEYİK	Trakya Üniversitesi
Doç. Dr. Naim UZUN	Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Pınar GİR MEN	Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Sevinç HATİPOĞLU	İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. Şükrü SİM	İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. Zeynep KARATAŞ	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Adile Gülşah SARANLI	TED Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ahmet AĞIR	İstanbul Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Derya ÇIĞIR DİKYOL	İstanbul Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Fatma KAZAN OĞLU	Uludağ Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hasret NUHOĞLU	Maltepe Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Huriye DENİŞ ÇELİKER	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nazife AYDINOĞLU	İzmir Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Özge SÖNMEZ	Dokuz Eylül Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Seda ÖZSOY	Gümüşhane Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yasemin ORAL	İstanbul Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yusuf Sait TÜR KAN	İstanbul Üniversitesi



## İÇİNDEKİLER\*

<i>İbn Tufeyl'in Doğaya Dönük Eğitim ve Felsefe Anlayışını Aktardığı Hay Bin Yakzan Adlı Felsefi Romanı Üzerine Bir İnceleme</i> <b>Murat ÖZTÜRK</b> .....	1
<i>Çevre Eğitimi Modüler Öğretim Programının Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi</i> <b>Hüseyin ARTUN, Tuncay ÖZSEVGEC</b> .....	9
<i>Organizational Culture in Accepting and Adapting to Innovations: Perceptions of English Language Lecturers at Preparatory Units at Universities</i> <b>Asuman CİNCİOĞLU</b> .....	23
<i>3B Senkron Ortamlara Öğreticinin Görüntülü veya Avatarla Katılımının Öğrencilerin Memnuniyet Düzeyine Etkisi</i> <b>Murat ÇOBAN, Arif Cem TOPUZ, Embiya ÇELİK, Selçuk KARAMAN</b> .....	35
<i>Fen Bilimleri Öğretmenlerine Göre Başarılı Öğrenci</i> <b>Murat GENÇ, Sedat KARAÇAM, Fatih AYDIN</b> .....	53
<i>Ekopedagoji Temelli Sınıfdışı Çevre Eğitiminin Çevre Farkındalığı Üzerinde Etkisi</i> <b>Emel OKUR-BERBEROĞLU</b> .....	67
<i>Biyoloji Öğretmeni Adaylarının Üstbiliş Farkındalıklarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi</i> <b>Şeyda GÜL, Esra ÖZAY KÖSE, Sibel SADI YILMAZ</b> .....	83
<i>Fen Teknoloji Toplum Dersi Kapsamında Yapılan Uygulamaların Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Bilimin Doğası Algılarına Etkisi</i> <b>Hakan Şevki AYYACI, Dilek ÖZBEK</b> .....	93
<i>Child and Drawing</i> <b>S. Armağan KÖSEOĞLU</b> .....	109
<i>An Approach Towards Stylistics with Didactic Vocation for Teaching French as Foreign Language</i> <b>Tilda SAYDI</b> .....	115
<i>Proposition De Tâche Pour L'enseignement Des Séquences Narratives</i> <b>Can DENİZCİ</b> .....	129
<i>Sınıf Öğretmeni Adaylarının Araştırma Görevlisi Algısı: Metaforik Bir Araştırma</i> <b>Fatih YILMAZ, Ferat YILMAZ, Selin GÖÇEN</b> .....	143
<i>Özel (Üstün) Yetenekli Öğrencilere Sunulan Destek Eğitim Hizmetlerinin Değerlendirilmesi</i> <b>Selçuk BEDUR, Necati BİLGİÇ, Erdal TAŞLIDERE</b> .....	159

<i>Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Çocuklarda Algılanan Sosyal Destek Düzeyinin Benlik Saygısına Etkisinin İncelenmesi</i> <b>Nurcan ALBAYRAK DENGİZ, Defne YILMAZ</b> .....	177
<i>Farklılaştırılmış Fen ve Teknoloji Öğretiminin Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Tutumlarına Etkisi</i> <b>Sezen CAMCI ERDOĞAN, Nihat Gürel KAHVECİ</b> .....	191
<i>60-72 Aylık Çocukların Sosyal Yetkinlik ve Duygu Düzenleme Becerileri ile Oyun Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi</i> <b>Sinan KOÇYİĞİT, Türker SEZER, Elif YILMAZ</b> .....	209
<i>Macro-Structure Analysis of Reading Comprehension Paragraphs of KPDS and YDS Exams Within Years 2003-2013</i> <b>Gülay KIRAY</b> .....	219
<i>Türkiye Nüfusunun Yaşlanma Endeksi ve Potansiyel Destek Oranlarının Dağılımı</i> <b>Çiğdem ÜNAL</b> .....	235
<i>Anlatım Bozukluğu Taşıyan Tümcelerın Kabul Edilebilirliği ve Kavranılabilirliği: Öğrenci Okurlar Üzerinden Karşılaştırmalı Bir Çalışma</i> <b>Gökhan ÇETİNKAYA, Hakan ÜLPER</b> .....	251
<i>Elektronik Ders Materyallerinin Kullanımı: İstanbul Üniversitesi Uzaktan Eğitim Endüstri Mühendisliği Programı Örneği</i> <b>Buket KARATOP</b> .....	265
<i>Call and Support Centre for Education: Open and Distance Education Faculty</i> <b>Ekrem DEMİR</b> .....	275

\* Yazılar, kabul sırası ile yayınlanmıştır.





## İBN TUFEYL'İN DOĞAYA DÖNÜK EĞİTİM VE FELSEFE ANLAYIŞINI AKTARDIĞI HAY BİN YAKZAN ADLI FELSEFİ ROMANI ÜZERİNE BİR İNCELEME

Murat ÖZTÜRK\*

### ÖZ

*Bu çalışmada İslam dünyasının doğaya dönük eğitim anlayışını anlatan Endülüstlü ünlü filozof İbn-i Tufeyl'in (1106-1186) yazmış olduğu, felsefe tarihinin en önemli felsefi romanlarından biri olan "Hay Bin Yakzan" adlı roman incelenmektedir. Romanda doğanın içinde yalnız başına büyüyen bir kişinin kendi kendini nasıl eğittiği, hangi düşünsel süreçlerden geçtiği anlatılmaktadır. Söz konusu düşünsel süreçler insanlığın geçirmiş olduğu düşünsel süreçlerin bir modellemesi gibidir. Bu kurgu içinde roman en önemli felsefi sorgulama alanlarının cevabını barındıracak şekilde yapılmaktadır. Bu çalışmada roman özellikle natüralist felsefe ve natüralist eğitim anlayışı açısından değerlendirilmiştir. Natüralist eğitim anlayışı günümüzde yaygın olarak kullanılan yapılandırmacı eğitim anlayışının da temellerini oluşturmaktadır. Bu açıdan romanın günümüz eğitim felsefesi açısından önemi bulunmaktadır. Doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı çalışmada 11. yy'da kaleme alınmış olan romanın felsefe, özellikle de eğitim felsefesi açısından öneminin ortaya çıkartılması ve tanıtılması amaçlanmaktadır.*

**Anahtar sözcükler:** Hay Bin Yakzan, Natüralizm, Natüralist Eğitim

### AN ANALYSIS ON HAY BIN YAKZAN, A PHILOSOPHICAL NOVEL, IN WHICH İBN TUFEYL NARRATES HIS UNDERSTANDING OF EDUCATION AND PHILOSOPHY ON NATURE

#### ABSTRACT

*In this research, 'Hay Bin Yakzan', one of the most important philosophical novels of the history of Philosophy, which was written by the famous philosopher of Andalusı, İbn Tufeyl (1106-1186), who cites about the nature-oriented education understanding of the Islamic world, was studied. The novel tells about how someone who grew up all alone in the forest taught himself and through which ideal processes he went through. The ideal processes in question are just like the modelling humanity has experienced. In this fantasy, the novel was created in a way so as to include the answers of the most important philosophical questioning areas. In this research, the novel was especially studied with regard to the understanding of naturalistic philosophy and naturalistic education. Naturalistic education understanding also underlies the constructivist education, which is commonly used today. In this respect, the novel has importance on today's education philosophy. In the research, in which document review method was used, the purpose is to reveal and introduce the importance of the novel, written in the 11th century, in terms of philosophy and especially education philosophy.*

**Key Words:** Hay Bin Yakzan, Naturalism, Naturalistic Education

\* Araş. Gör. Dr., İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü İstanbul-Türkiye, murat@istanbul.edu.tr

## 1. GİRİŞ

İnsanoğlunun düşünme süreci, içinde yaşadığı doğa üzerine düşünmeyle başlamıştır. Öncelikle etrafındakilerin ne olduğunu merak eden insanoğlu bir üst aşamada bunların nasıl oluştuğu üzerine düşünmüştür. Antik Yunan'ın Sokrates öncesi ilk filozofları olan Thales, Anaksimenes ve Anaksimandros bu sorunun cevabını ararken doğanın bir ana maddesi olması gerektiği sonucuna varmışlardır. Doğacı filozoflar olarak bilinen(Zeller, 2001: 51) bu filozoflar, doğanın ana maddesi olarak hava, su, toprak gibi unsurları öne çıkartmışlardır. Doğa üzerine düşünme ile başlayan felsefe, bir üst aşamada niçinleri sorgulamaya başlamıştır. Bu aşamada düşünce doğadan yükselerek doğa ötesine çıkar ki bunun felsefedeki adı metafizik yani fizikötesidir. Fizik kavramı antik Yunancada physis kavramından türetilmiştir ve 'doğa' anlamına gelmektedir, öyleyse metafizik kavramı doğanın ötesi olarak Türkçeleştirilebilir.

İnsanoğlu öncelikle duyu verileri sayesinde içinde yaşadığı doğa hakkında izlenimler edinmiştir. Daha sonra bu izlenimlerden genellemeler yaparak yani izlenimleri maddelerinden soyutlanarak kavramsallaştırılmıştır. Kavramlar düşüncenin araçlarıdır. Kavramlar sayesinde insan doğada sadece duyu verileri yardımıyla farkına varılamayacak olan bağıntıların farkına varır. Kavramsallaştırma ve soyutlama becerisi arttıkça daha genel ve daha temel bağıntılar fark edilebilmektedir. Metafiziğin alanı çokça yanlış anlaşıldığı gibi doğaüstü olaylar değil doğanın temelinde bulunan ve ancak soyutlayıcı düşünme kabiliyetiyle farkına varılabilen bağıntılar ağıdır.

Çalışmamda insanoğlunun tarihsel süreç içinde gelişen düşünme sürecinin bir örnekleme olarak tasarlanan İbn-i Tufeyl'in (1106-1186) yazmış olduğu felsefe tarihinin en önemli felsefi romanlarından olan Hay Bin Yakzan adlı felsefi romanı incelemeyeceğim. Roman doğada insanlığın bütün keşiflerinden habersiz tek başına yaşamını sürdürebilen Hay adlı karakterin doğada yaşadığı düşünsel gelişimi başka bir deyişle doğanın içinde kendi kendine nasıl eğitildiğini araştırmaktadır. İnsanlık tarihi boyunca kurgulanmış pek çok felsefe öğretisi ve yine en ideal toplum modelini, en ideal eğitim kurgulamasıyla anlatan pek çok ütopya en iyi eğitimin doğaya dönük eğitim olduğu konusunda söz birliği etmiş gibilerdir. İslam dünyasının doğaya dönük eğitim anlayışını anlatan Endülüslü ünlü filozof İbn-i Tufeyl'in romanında da doğanın içinde yalnız kalmış bir kişinin kendi kendini nasıl eğiteceğinden bahsedilmektedir. Hay Bin Yakzan 'insanoğlu insan' demektir. İbn-i Tufeyl roman kahramanına bu ismi vermiştir çünkü onu bütün sıfatlardan arındırmak istemiştir. Saf bir insan özü olarak tasarlanan Hay doğanın içinde kendi deneyimleriyle kendisini inşa edecektir.

İbn-i Tufeyl'in Hay Bin Yakzan adlı eseri felsefi romanın olduğu kadar Robinsonad /adasal roman türünün de ilk örneği olarak kabul edilmiştir (Tufeyl: 2014, 62); fakat eserin adasal roman denince ilk akla gelen 1719'da ilk basımı yapılan Daniel Defoe'nun Robinson Crusoe romanından oldukça keskin farkları bulunmaktadır. Garaud'ye göre bu ıssız ada romanının Robinson hikâyesi ile hiç bir ilgisi yoktur. Robinson, adasına kendisiyle birlikte ferdiyetçiliğini, silahını, tarıma elverişli hale getirdiği tabiat ve hâkimiyet altına aldığı Cuma üzerindeki iktidar arzusunu da getirmiştir (Garaudy: 1984; 130-131). Robinson kendi menfaati uğruna etrafına zarar vermekten bir başkasını sömürmekten geri durmamaktadır; oysa Hay başlangıçta Robinson gibi bireysel çıkarları doğrultusunda davranmakta beraber düşünce açısından olgunlaştıkça başka bir canlıya zarar vermemesi gerektiğini düşünmektedir. Bunun için aç kalmayı tercih etmekte ama aç kaldığında kendisine zarar verdiğini ve

buna da hakkı olmadığını muhasebesini yapmaktadır. Ayrıca Robinson adaya düştüğünde yanında pek bir şey olmasa bile zihninde bir medeniyet fikri bulunmaktadır, Hay ise içinde yaşadığı doğayı insanlığın ürettiği hiçbir bilgiye sahip olmaksızın keşfetmektedir. İbn Tufeyl böylesi bir felsefi sorgulamayı yapabilmek için hikâyeyi inandırıcılık açısından zora sokacak bir kurgu yapmıştır. Örneğin, ileride kısaca bahsedeceğimiz bu kurguda, Hay adada bir ceylan tarafından yetiştirilmektedir.

Eser ilk olarak 1462 yılında İtalyan bilgin Giovanni Pico Della Mirandola tarafından Latinceye çevrilmiş fakat hak ettiği ilgiyi görememiştir; fakat 1671 yılındaki Latince çevirisi bir bomba etkisi yaratmıştır. Bu çeviriden bir yıl sonra Spinoza da eseri Hollandacaya çevirmiştir. Daha sonraları pek çok çevirisi yapılan romanın Spinoza'dan K.Marx'a J. Locke'den Ch. Huygens'e kadar pek çok düşünürü etkilediği söylenebilir (Bayrakdar: 2013, 7). Roman dilimize ilk olarak 1923 yılında çevrilmiş (Tufeyl: 2014, 66) ancak kitaplaşması 1985 yılında olmuştur (Bolay, 1996: 58).

Eserde bir adada tek başına hiçbir eğitici olmadan yaşamak zorunda olan bir insanın erken çocukluktan itibaren yetişkinliğe kadar aşama aşama tabiatın içinde tabiatı gözlemleyerek Francis Bacon'un deyimiyile tabiatın kitabını okuyarak en üst bilgelik aşamasına ve özgür bir bilinç yapısına nasıl kavuştuğu sade olmakla beraber bilimsel ve felsefi bir dille insanlığa armağan edilmiştir. Bu hikâye, insanda a-priori olarak bulunan felsefi düşüncenin onu gerçeğe doğrudan doğruya ilham yoluyla götürebileceği iddiasını taşır (Ülken: 1967, 215). Bu önemli eserin yazarı İbn-i Tufeyl gerçekte sadece bir filozof değil sarayda devrin hükümdarının baştabibi görevinde olan ve tıp eserleriyle de batı dünyasını etkilemiş bir bilim adamıdır (Bolay: 1996, 52). İbn-i Tufeyl gibi tıp doktorlarının fizikle ilgilerinin olması gerekliliğinden olsa gerek İngilizcede doktor manasına gelen "physician" deyimii kullanılmaktadır. Burada belirtmeye çalıştığım İbn-i Tufeyl'in tabiatı çok iyi bilen bir filozof olduğudur. İbn-i Tufeyl'İN öğretisi fizik dünyadan yola çıkarak son aşamada insanın ulaşabileceği doğaya uygun ahlak öğretisidir. İbn-i Tufeyl öğretisiyle eğitim felsefesi bağlamında tartışmalara sebep olan başlıca üç sorunu çözmeyi amaçlamaktadır.

1. "İnsan kendi başına hiçbir eğitim ve öğretim görmeksizin doğayı inceleyerek düşünme yoluyla 'insan-ı kâmil' (yetkin insan), aşamasına ulaşabilir, başka bir deyişle insani nefis (nefs-i insan), etkin akılla (aklı faal) birleşebilir.
2. Gözlem, deney ve düşünme yoluyla elde edilen bilgiler, vahiy yoluyla gelen bilgilerle çelişmez, yani felsefe ile din arasında tam bir uygunluk vardır.
3. Mutlak bilgilere ulaşmak, bütün insanların üstesinden gelebileceği bir şey değildir. Yüce gerçekliklere ulaşmak, bireysel bir olaydır." (Tufeyl: 2014, 60)

İbn-i Tufeyl bu üç sorunu eğitici felsefe romanı Hay Bin Yakzan'da (Ruhun Uyanışı) teker teker ele alarak açmaktadır (Küken, 2001: 422).

Öncelikle bir tıpcı ve çok iyi bir tabiatçı olan İbn-i Tufeyl teorilerini pratikle birleştirmesini bilen bir düşünürdür. Bu donanımından dolayı romanında halkı hem tıp hem felsefe yönünden aydınlatmayı amaç edinmiştir. Hay Bin Yakzan adlı romanda aynı zamanda esere ismini veren roman kahramanı Hay Bin Yakzan yaşam deneyimleri sayesinde doğa, kendisi ve çevresiyle barış içerisinde doğanın bütünsel düzeni ile uyumlu ideal bir yaşam tarzını gözler önüne sermektedir.

İbn-i Tufeyl eserinde, ıssız bir adada tek başına bulunan Hay'ı, doğayı tanıyıp öğrenmede,

sadece kendi deneyimleri ve düşüncesiyle yetkinliğe ulaştırır. Romanda bu yetkinliğe ulaşma süreci başka bir insanın öğreticiliği olmaksızın 7 yıllık dönemlerle 49 yaşına kadar devam eder. Bu süreçte insanın tek başına öğrenebileceği her şeye hatta yüce gerçeklere kadar ulaşabileceğini anlatır.

İbn-i Tufeyl romanında kahramanın yedişer yıllık süreçlerde nasıl değişimler geçirdiğini ayrıntılarıyla anlatır. Kurgulanan romanda romanın kahramanı, 0-7 yaş arasında bir ceylan tarafından eski Türk mitolojisindeki Asena (Ögel, 1998: 13-25) ve Eski Roma mitolojisindeki Romus ile Romulus kardeşlerin dişi kurtlar tarafından emzirilmelerinde (Erhat, 1996: 262) olduğu gibi bir ceylan tarafından emzilir. Yedi yaşına gelinceye kadar birlikte yaşadığı çevresindeki diğer hayvanları taklit ederek yaşamını sürdürür. Zamanla kendisinin diğer hayvanlardaki pek çok özelliğe sahip olmadığını hatta pek çok alanda yetersiz olduğunu görür ve kendisini korumak için ucu sivri sopa gibi ilkel aletler kullanır. Ellerini kullanmasıyla diğer hayvanlardan üstün olduğunu fark eder. İbn-i Tufeyl'in roman kahramanının el becerilerini dikkat çekmesi antropologların insan bilincinin ellerinin gelişmesi ile paralel olarak geliştiği yönündeki görüşlerine paralellik göstermesi açısından önemlidir (Çığır Dikyol 2012: 163).

7-14 yaş arasında adada tek başına yaşamakta olan çocuk birlikte yaşadığı ceylanın yaşlanıp güçten düştüğünü görünce bu sefer kendisi onu gözetip bakımını üstlenir. Ne var ki çocuğun gösterdiği tüm özene rağmen günün birinde ceylan ölür. Bir tıpcı olan yazar Hay'ın ceylanı tekrar yaşama döndürebilmek için yaptığı denemeler sırasında bir canlının anatomisi, dış organları ve iç organlarıyla ilgili bilgileri bilimsel bir dille aktarır.

14-21 yaş arasında eser kahramanı Hay'ın en büyük tecrübesi ateşi keşfidir. İbn Tufeyl bu aşamada antik Yunan'ın en ünlü mitolojisi ateşi tanrılardan çalan Prometheus söylencesinin (Aiskhylos, 2013) ve İran'ın eski dini, ateşi yücelten Zerdüşt'lüğün tesiri altına kaldığı düşünülebilir. Alevlerin gökyüzüne hareket etmesinden dolayı ateşin gökyüzü ile ilişkili olduğunu düşünen Hay, zamanla yiyeceklerini ateşle pişirmeyi öğrenir. Ateşin yakıcı ve ayrıştırıcı gücünü gözlemledikçe ateşe karşı büyük bir saygı duymaya başlar.

Ateşin bütün bu üstün özelliklerini öğrenen Hay, tıpkı Efesli büyük düşünür Herakleitos'un dediği gibi canlılık ilkesinin ateş olduğunu düşünmeye başlar (Herakleitos, 2005: fragman 30). Hayvanların bedeninin canlıyken sıcak olduğunu, öldükten sonra soğduğunu gözlemler. Kendi vücudunun sürekli sıcak olduğunu fark eder. Canlı hayvanlardaki değişimin de sürekli ve düzenli bir değişim olduğunu tespit eder.

21-28 yaş arasında Hay artık adadaki gündelik yaşamı düzene sokmuş ve teorik düşünce alanına ulaşmıştır. Varlığın özü sorusuyla ilgilenmiş, oluş ve bozuluş evrenindeki varlıkları toprak, su, hava, ateş gibi unsurları bitki ve hayvanları, bunların türlerinin niteliklerini ve tabiattaki iklimsel ve çevresel değişimleri inceleyip, değişimi düşünmeye başlar. Evrendeki çokluğun ve bu çokluk içindeki birliğin farkına varır. Sıcak olanların soğuyup, soğuk olanların ısındığını, yanan nesnelere kor, kül, alev ve duman olduğunu suyun buhara, buharın suya dönüştüğünü görür. Gözlemleri neticesinde çokluğun, cansızlar dâhil tüm nesnelere, tek bir nesne durumuna ulaştığını fark eder. Tüm nesnelere birdir. Birbirlerinden ayrıldıkları yan değişik eylemlerde bulunmalarıdır.

28-35 yaş arası Hay gökler ve gök cisimlerini incelemeye başlar. Sonluk ve sonsuzluk üzerine düşünür ve evrenin salt yokluktan ya da yoklukla bağlantılı olan şeylerden kaynaklandığını ve bunun Aristoteles'in düşündüğü gibi bir ilk nedenden kaynaklanması gerektiğini düşünür.

35-42 yaş arasında Hay evreni gözlerken estetik duygular geliştirir ve evrendeki her nesneyi bir sanat yapıtı gibi görüp bu sanat yapıtlarından hareketle düşüncelerini onların yapısına yöneltir.

42-49 yaş arası Hay evrendeki her şeyin birlik bütünlük içinde olduğunu kendisinin de bu bütünün bir parçası olduğunu fark eder. Bu düşünce ötekine zarar vermesinin önüne geçer çünkü ötekine vereceği zararın aslında kendisinin de bir parçası olduğu bütüne zarar vermesi olduğunun farkına varır. Bu farkındalık insanlaşma sürecinin önemli bir dönemeci olarak görülebilir çünkü bu davranış modeli bencilliği ve bireyselliği besleyen ilkel içgüdülerin bastırılıp düşünerek hareket etmeyi gerektirir. Bu aşamaya ulaşan Hay ötekine yardım etme sorumluluğunu üstlenir. Örneğin bir ayının ayağına diken battıysa uzun uğraşlarla onları çıkarır, derenin akışını bozacak bir taş derenin yatağına yuvarlandığında taşı kaldırır, hiçbir şeyi, beslenmek için bile olsa aşırı tüketmemesi gerektiğini kabul eder. Doğaya zarar vermeyecek şekilde en olgun olan meyveleri yemeğe başlar, ancak çekirdekleri yemeyip, tohumları yumuşak toprağa yayar. Ona göre çekirdekler yenmemeli, bozulmamalı, taşlık ve çorak alanlara atılarak telef edilmemelidir. Buna göre amacına en uygun meyveler elma, armut gibi etli ve besleyici meyvelerdir. Bunları bulamayınca ceviz ve badem gibi tabiatta çok bulunan yemişleri yer. Yeterli sebze ve meyve bulunmadığı zamanlarda türün tükenmesine sebep olmayacak şekilde hayvanlardan ve onların yumurta ve sütünden yararlanır. Son aşamada Hay'ın adasına bir başka adadan Solomon adlı kendi adasından bıkan bir bilge gelir. Hay ile tanışır ve onun kendi başına ulaştığı bilgelik düzeyinden çok etkilenecek belki faydası olur diye kendi halkını aydınlatmak amacıyla kendi adasına götürür. Başlangıçta ada halkı onları büyük bir coşkuyla karşılar. Ada halkı Hay'ı önceleri saygıyla karşılayıp öğretilerini sabırla dinlerler. Hay onlara önce felsefeden, felsefenin gizlerinden bahseder. İnsanları zihinlerinde değişik biçimlerde yerleşmiş inanç ve düşünceleri gerçeklik açısından yeniden yorumlar. Ne var ki Hay'ın açıklamaları zamanla topluluğu tedirgin edip canlarını sıkır. Hay'ın büyük bir istekle ve coşkuyla tabiatı ve tabiat üzerine düşünerek geliştirdiği felsefesini yalın bir biçimde gözler önüne sermesi ve topluluğu uyarma çabaları halkı gerçeğe yöneltmek yerine onların kızgınlıklarını artırır ve gerçeğe duydukları nefreti derinleştirir. Gerçekte bu insanların sorunu bilgisizliklerinden dolayı gerçeği, gerçeğe özgü yoldan arayıp araştırma yolunu seçmeyecek kadar iradesiz ve tembel olmalarıdır. Kavrayışları sınırlı olan, kendi cehaletleriyle yetinen, insanlar bencilce maddi istek ve eğilimlerine tapmaktadırlar. Sadece maddi çıkarlar uğruna yaşamlarını kavga dövüş ile geçirmektedirler. Bu tip insanlardan daha fazlasını istemenin bir yararı ve anlamı yoktur. Gerçeğin bilgisine felsefe ve eğitim tarihi boyunca hemen bütün filozofların söylediği gibi benliklerini aşmayı başarabilmiş bir azınlık ulaşabilir.

İbn Tufeyl Hay Bin Yakzan adlı felsefi ve eğitsel romanıyla bir ilk örnek teşkil etmiş ve son derece özgün bir çalışma meydana getirmiştir. Bilindiği üzere düşünce tarihinde hemen her düşünür kendi özgün düşüncelerine kendisinden öncekilerin düşüncelerini öğrenip onlarla tartışarak ulaşır. Bütün düşünce tarihi gelişme sürecini doğal olarak bu tür esinlenmelere dayandıracaktır. Rousseau'nun da önemli bir temsilcisi olduğu natüralizm akımının köklerinden birinin İbn Tufeyl olduğunu söylenebilir.

Natüralizm Latince doğmak manasına gelen “nescare”, “natura”, “naturalizm” terimlerinden türetilmiştir. Türkçemizde de Latince olduğu gibi natura kavramı doğmakla ilgili bir anlama dayandırılmıştır. Yine Türkçemizde kullanılan doğa kavramıyla insan karakteri ve karakteristik özellikleri belirtilir. Doğa bilimlerine dayanarak doğa felsefesi yapmak;

Felsefe ve eğitim alanında natüralizm kavramıyla ifade edilir.

Natüralist eğitim teorilerinin anahtar kavramları doğa ve doğal olandır. Dolayısıyla natüralist eğitimde amaç kendi kendine gelişen, özgür, doğaya uygun bir insan yaratmaktır. Onlara göre insan doğası içgüdüleriyle birlikte doğuştan iyidir. Bu durum Rousseau tarafından şöyle ifade edilir: “Yaratanın elinden çıktığı sırada her şey iyidir: her şey insanların elinde bozulur. İnsan bir toprağı başka bir toprağın ürünlerini beslemeye zorlar; bir ağacı başka bir ağacın meyvelerini taşımaya zorlar. İklimleri, ürünleri, mevsimleri birleştirir ve karıştırır. Köpeğini, atını, kölesini satar. Her şeyi altüst eder, her şeyi değiştirir: biçimsizliği, ucubeleri sever.”(Rousseau, 2009: 107). İslam dünyasında da tartışmasız olarak kabul edilen insan doğasının doğuştan iyi olduğu kabulü natüralist eğitim anlayışını öne süren filozofların övülmesine ve yüceltilmesine neden olmuşken Hristiyan dünyasında insanların doğuştan günahkâr sayılmaları batı dünyasında aynı konuyu işleyen filozofların eleştirileri almalarına neden olmuştur.

19.yy başlarında natüralist eğitim anlayışının batıdaki iki büyük temsilcisi J.J.Rousseau ve J.Henrich Pestalozzi gelenekselliğe kilisenin dogmalarına ve doğaüstüçülüğe karşı çıkarak sadece doğaya ve doğal olana dikkat çekmişlerdir. Natüralistler, insanında bir parçası olduğu doğayı büyük bir düzen olarak tanımlarlar. Doğada ne varsa insan doğasında da aynıları vardır. Aslında natüralistlerin savundukları doğa ile insan doğası arasındaki ilişki antik çağlardan beri bilindiği üzere makrokozmos mikrokozmos arasındaki ilişkinin benzerlik gösterir. Makrokozmos, evrenin tamamını ifade ederken mikrokozmos, küçük evreni yani insanı ifade eder. Makrokozmos ile mikrokozmos arasında bütün ve parça ilişkisinde olduğu gibi mutlak bir ilişki vardır. Makrokozmosda gerçekleşen bir değişim microkozmos'u etkiler, microkozmos da gerçekleşen bir değişim de macrocosmoz'u etkiler. Bu bakımdan natüralistler eskilerin makro cosmos dedikleri doğayı yine eskilerin microcosmos dediği insanlarında bir parçasını oluşturduğu mükemmel bir düzen olarak kabul ederler. Zaten kosmos kavramı da düzen, harmoni, uyum demektir. Günümüzde kullanılan kozmetik kavramı da kozmos'dan türetilmiş düzenleyici, güzelleştirici ürünleri ifade etmektedir. Natüralist eğitim anlayışında doğanın analizi ve bu doğa içerisinde bu doğanın kanunlarına bağlı olan insan doğası bilimsel bir yöntemle incelenmektedir. Dolayısıyla natüralist eğitimde doğa konuları insana, insanın meydana getirdiği topluma, ekonomiye, siyasete ve eğitime uygulanmalıdır. Natüralist eğitim insanı, insan doğasını bozmayacak şekilde doğaya uygun tarzda eğitmelidir.

Natüralist eğitim yöntemi; bir öğretim metodu olan sözlü anlatımdan çok farklıdır. Bilindiği üzere eğitim ve öğretim kavramları da birbirleriyle ilişkili olmakla birlikte aynı zamanda farklıdır. Öğretim tekrar etmek, ezberlemek kavramlarını içerdiği halde eğitim öğretimi de içeren öğretimden çok daha kapsayıcı bir anlama sahiptir. Eğitim kavramı öğrenimli insanın davranışlarıyla da ilgilidir. Natüralist eğitimin amacı ise tam anlamıyla doğası bozulmamış insanın, doğa içerisinde, doğaya uygun davranışlarıdır. Natüralist eğitimcileri öğretimde bütün duyarılarımızı kullanmamız gerektiğini savunurlar. Bu yüzden günümüz eğitim şartlarında okul kurumlarında adeta hapsolarak eğitim gören çocukların natüralist anlayışla hiç olmazsa doğada, kırlarda kısa turlar yaptırarak doğanın içine girmeleri ve bu sayede doğayı öğrenmeleri sağlanmalıdır. Böylece bu uygulama sayesinde çocuklar doğa ile birebir ilişkiye girerek duyumsadıkları fenomenlere ilişkin genellemeler yapabilirler. Bu anlayış günümüzde yaygın olarak kullanılan ve deneyime dayalı eğitim anlayışı olarak kabul edilen yapılandırmacı eğitim anlayışının da temellerini oluşturmaktadır.

Natüralist eğitim anlayışında insanın içgüdüsünün baskı altında tutulmaması tersine özgür bırakılması istenir. İçgüdüleri aşıp yasakla, günahla bastırılmamış insan doğal davranacağı için suçluluk duygusundan kurtulur ve natüralistlerin istediği kendini seven insan modeli ortaya çıkar. Böylece başkalarının kontrolünü aşmış olarak doğal bir kendine güvene sahip olur. Natüralistlere göre doğallığı bozulmamış kendisine saygısı ve sevgisi olan insan, toplumdaki diğer insanlarla sevgiye ve barışa dayalı bir ilişki kuracağından bu tip insanların çoğunlukta olduğu toplum ideal topluma yakın bir toplumdur.

“Natüralistlere göre ahlaksal gelişime yönelik olan eğitimin, hem olumlu hem de olumsuz yönleri vardır. Doğal etikte çalışan unsurlar içeren bir eğitim olumsuz bir nitelik taşır ve özellikle, sözlü ifadeler ya da vaazlar kullanılarak etiksel öğütlerin ezberletildiği, temelde soru cevap yöntemine dayalı geleneksel dinsel eğitiminde aslına uygun bir moral gelişim sağlanamamaktadır. Çünkü böyle bir eğitimde sözler duygu ve eylemlerin yerine geçer. Moral gelişimde olumlu bir etkisi olan eğitimin temelinde ise insanın belli başlı güdülerinin ve doğal değerlerinin dile getirilmesi/geliştirilmesi yatar ve eylemlerinin sonucunda insanın mutlu olması ve acı çekmesi o eylemin ödülü ya da cezası olur.” (Gutek, 2001:85-86).

Kendi eylemleriyle doğa içerisinde, doğasına uygun acı çeken ya da mutlu olan insan böylece dersini de tam anlamıyla doğadan almış olur. Doğadan aldığı eğitim bireyin fiziksel ve ruhsal gelişimine paralellik gösterir. Bu eğitimde asıl önemli olan bireyin sosyal hiyerarşideki yeri değil insan olarak ulaşması gereken hedeftir.

Natüralist filozof Rousseau’nun da belirttiği üzere doğa sadece bir temel değil gerçek bir eğitici. Eğitimin amacı sadece bir meslek edinmek değil, bir mesleğin uygulanmasında zorunlu bir unsur olan adam yetiştirmektir. Gerçekte eğitim nasihatlerle, kurallarla oluşturulamaz. Natüralistlerin de sık sık vurgulamaya çalıştıkları gibi doğal çevre şartları insan eğitimi üzerine etki yapar. Rousseau’ya göre “Kesinlikle öğüt vermemelidir, bunları kendisinin bulması gerekir.” (Rousseau, 2009: 131)

Natüralist eğitimin doğal içgüdülerin bastırmasını istenmemesi insana büyük bir özgürlük sunuluyormuş gibi görünse de, özgürlük her istediğini yapabilme anlamında değildir. Geleneksel toplumlarda birey toplumun kurallarına uymak zorunda olduğu için pek çok şey vazife ve mahkûmiyet olarak görebilir ve insanlar bunlara katlanmak mecburiyetini hissederler. Doğal özgür insan ruhu bu tip zorunlulukların baskısı altında hırpalanır o yüzden natüralist eğitim anlayışında insanın doğal istek ve ihtiyaçları göz ardı edilmez. Natüralistlere göre doğal yasa doğal durumda türetilmeli, doğal yasa doğanın içinden gelmelidir.

## 2. SONUÇ

Günümüzde içinde yaşadığımız ekonomik sistem, gelişen medya ve reklam sektörü toplumları hızla bireyselliğin ön plana çıkartıldığı bireylerin birbirlerini rakip olarak gördüğü küçük yaşlardan itibaren diğerlerini geçmek zorunda olduğu bir tüketim toplumuna dönüşmektedir. Bu şekilde biçimlendirilmiş olan bir toplum daha büyük ekonomilerin oluşmasını sağlamaktadır; fakat öte yandan doğal kaynakların hızla tüketilmesini sağlayarak insanlığı yok oluşa sürüklemektedir. İnsanların satın alma potansiyellerini artırma amacıyla olan pazarlama sektörünün tüketiciye en sık ulaştırdığı mesaj satılmak istenen ürünün tüketicinin kendisini ayrıcalıklı özel yani diğerlerinden farklı hissettireceği yönündedir. Bu insanın doğasında bulunan hayvani yönünün tatmin edebilecek bir yaklaşımdır. Oysa insan düşünme yeteneğiyle insanlaşma sürecini gerçekleştirmiştir. Bir yandan insanın eline bütün her şeyi tahrip edebilecek bir güç veren düşünebilme yeteneği diğer taraftan

doğanın harmonik yapısını keşfedip bu harmoninin içinde kendi yerini oluşturma imkânı vermektedir. Bu harmoniyi oluşturan doğanın bütünsel yapısıdır. Ancak kendisini bu bütünsel yapının bir parçası olduğunu fark eden insan doğayla uyumlu sürdürülebilir bir yaşam tarzı oluşturabilir. Natüralist eğitim anlayışı insanı bu amaca götürebilecek önemli araçlardan biridir(Küken: 2006). Çalışmamda bu anlayışın 11. yy'da ifadesini bulduğu İbn-i Tufeyl'in Hay Bin Yakzan adlı eseri incelenmiş ve natüralist eğitim anlayışına ile ilişkileri ortaya konulmuştur. Makalemin konusu olan roman birlik düşüncesini oluşturabilme, doğayla uyumlu sürdürülebilir yaşam tarzı oluşturabilme yolunda önemli bir bakış açısı kazandırmaktadır. Bu açıdan bakıldığında romanın gereken ilgiyi görmediği ve yeterince tanınmadığını tespit etmek hiç de güç değildir. Çalışmamın amaçlarından biri de eserin önemine vurgu yapmak ve tanınmasına katkı sağlamaktır.

### 3. KAYNAKÇA

- Aiskhylos (2013). Zincire Vurulmuş Prometheus, Çev. Azra Erhat, Sabahattin Eyüboğlu, Hasan Ali Yücel Klasikler Dizisi, İş Bankası kültür Yayınları, İstanbul.
- Bayrakdar, M. (2013). Hayy Bin Yakzan'ın Çevirmeni Olarak Spinoza, Beytülhikme An International Journey Of Philosophy, V.3, I.1
- Bolay, H. (1996). Endülüs'ten İspanya'ya: Endülüs'te Gelişen Düşünce Hayatı ve Batıya Tesirleri, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara.
- Çığır Dikyol, D. (2012). Tarihöncesi Dönemde Eğitim, The Journal of Academic Social Science Studies, Vol 5, Issue 6, 160-173.
- Erhat, A. (1996). Mitoloji Sözlüğü, Remzi Kitabevi, 6. Basım, İstanbul.
- Gutek, G. L. (2001). Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar, Çev. Nesrin Kale, 3. Basım, Ütopya Yayınevi
- Herakleitos (2005). Fragmanlar. Çev. Cengiz Çakmak, Kabalcı Yayınevi, İstanbul.
- Küken, G. (2001). Ortaçağda Eğitim Felsefesi, Alfa Yayınları, İstanbul.
- Küken, G. (2001). Yeni ve Yakın Çağda Eğitim Felsefesi, İstanbul Üniversitesi Basım Yayınevi, İstanbul.
- Ögel, B. (1998). Türk Mitolojisi, T.T.K. Ankara.
- Rousseau, J. J. (2009). Emile ya da Eğitim Üzerine, Çev. İsmail Yerguz, Say Yayınları, İstanbul.
- Tufeyl, İ.(2014). Hay Bin Yakzan, Çev. M. Şerefeddin Y. Babanzade R. Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Ülken, H. Z.(1967) İslâm Felsefesi - Kaynakları ve Tesirleri, Selçuk yayınevi, Ankara.



## ÇEVRE EĞİTİMİ MODÜLER ÖĞRETİM PROGRAMININ AKADEMİK BAŞARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Hüseyin ARTUN\*, Tuncay ÖZSEVGİÇ\*\*

### ÖZ

Çevre ve çevre eğitimine verilen önemin gün geçtikçe artmasına bağlı olarak modüler öğretim programları da önem kazanmaktadır. Bu önemden yola çıkarak çalışmada tasarlanan çevre eğitimi modüler öğretim programının “İnsan ve Çevre Ünitesi” üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yarı deneysel yöntem kullanılan çalışmanın örneklemini Gümüşhane il merkezinde yer alan ortaokulların farklı sınıflarında öğrenim gören 60 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın veri toplama aracı “İnsan ve Çevre Ünitesi”ne yönelik hazırlanmış 50 adet çoktan seçmeli sorudan oluşan başarı testidir. Verilerin analizinde bağımsız t-testi, bağımlı t-testi ve tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Elde edilen bulgular; çevre eğitimi modüler öğretim programının çevre eğitimine yönelik özgün bir öğretim programı olması, içeriğinde çevre eğitimine yönelik daha fazla kazanım ve öğretim materyallerinin yer alması, sürdürülebilir bir geleceğe, sosyo-bilimsel ve güncel konulara önem vermesi gibi nedenlerden dolayı başarılı olduğunu göstermektedir. Çevre eğitiminin modüller halinde verilmesinin akademik başarının yanında çevre bilincinin oluşturulması ve sürdürülebilir çevre eğitiminin sağlanması açısından kullanımı önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Çevre Eğitimi, Çevre Eğitimi Modüler Öğretim Programı, İnsan ve Çevre Ünitesi

### THE EFFECT OF ENVIRONMENTAL EDUCATION MODULAR INSTRUCTION CURRICULUM ON ACADEMIC ACHIEVEMENT

#### ABSTRACT

Much significance is being attributed to modular instruction curriculums as the importance devoted to environment and environmental education increases gradually. Based on this significance, this paper aims at revealing the effect of designed modular instruction curriculum on “Human and Environment Unit”. To this end, semi-experimental method was used. Sample of the study includes 60 students (7<sup>th</sup> grade) studying in various classes of a primary school in Gümüşhane. Data collection tool is an achievement test comprised of 50 multiple choice questions. They were prepared considering “Human and Environment Unit”. Independent and dependent t-tests and One-Way ANOVA were used to analyze data. In accordance with the results, it was detected that modular instruction curriculum is more effective than present curriculum due to various reasons: it is a curriculum devoted to environmental education, it has educational attainments regarding environmental education as well as teaching materials, it places emphasis on a sustainable future and finally it attaches importance to socio-scientific and contemporary issues. It is projected that teachers should employ modular instruction curriculum for environ-

\* Yrd. Doç. Dr., Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Van-Türkiye, huseyinartun@gmail.com

\*\* Doç. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon-Türkiye, tuncay88@yahoo.com

*mental education and the aforementioned curriculum would be more effective in terms of environmental education.*

**Key Words:** *Environmental Education, Environmental Education Modular Instruction Curriculum, Human and Environment Unit*

## 1. GİRİŞ

Öğrencilerin çevre ve çevre eğitimi konularında eğitilmesi sürecinde sahip oldukları bilgi ve bu bilgilerin yer aldığı öğretim programları büyük önem taşımaktadır. Ülkemizde çevre eğitimi, sosyal bilgiler, fen bilimleri, hayat bilgisi gibi derslerin içerisinde verilmektedir. Çevre eğitiminin disiplinler arası yaklaşımla verilmesi öğrencilerin çevre bilgisi, çevre bilinci ve çevreye karşı olumlu tutum geliştirmeleri açısından yeterli düzeyde bilgi, beceri ve uygulamaya sahip olamamalarına neden olduğu bilinmektedir (Afacan ve Güler, 2011; Okur ve Yalçın-Özdilek, 2011). Bir başka ifadeyle teorik bilgiye önem verilmesi, çevre eğitimine özgü bir öğretim programının olmaması (Şimşekli, 2004; Alım, 2006; Erdoğan ve Özsoy, 2007; Atasoy ve Ertürk, 2008; Sadık ve Çakan, 2010; Köse, Gencer, Gezer, Erol ve Bilen, 2011; Artun, 2013), okullarda öğrencilerin çevre bilincine sahip olmasına katkı sağlayacak etkinlik sayısının düşük olması (Şimşekli, 2001; Özsevgeç ve Artun, 2012a) çevre eğitiminin amaçlarına uygun şekilde verilememesine neden olmaktadır.

Büyük bir sistemi içerisinde barındıran çevre eğitiminin öğretim programlarında düşük oranlarda verilmesinin ve sadece tek sınıf düzeyine yoğunlaştırılması çevre eğitimi açısından eksiklikler meydana getireceği aşikârdır (Artun, 2013). Çevre kazanımları her ne kadar bilgi alanlarının içerisine yedirilmiş olsa da bu kazanımlara genel itibarıyla son ünitelerde yer verilmesi ve ünitelerde de son kazanımlar olarak işlenilmesinden dolayı öğrencilerin çevre ile ilgili kazanımlara erişme ve olumlu tutuma sahip olma düzeylerinin istenilen seviyede olmadığı belirtilmektedir (Afacan ve Güler, 2011; Okur ve Yalçın-Özdilek, 2011). Öğretim programlarında yapılan bazı yeniliklere rağmen çevre bilincinin, çevre bilgisinin ve çevreye karşı tutumların artmamasının sebepleri arasında mevcut yöntemlerle derslerin işlenmesi de gösterilebilir (Ramadoss ve Poya-moli, 2011; Manolas ve Filho, 2011; Coca, 2013). Çünkü çevre eğitiminin mevcut yöntemlerle işlenilmesinden kaynaklanan sorunlardan dolayı beklenen verimin alınmasında bazı engellerin ortaya çıktığı bilinmektedir (Şimşekli, 2004; Şahin, Cerrah, Saka ve Şahin, 2004; Teyfur, 2008; Uzun, Sağlam ve Uzun, 2008; Aydın, 2010; Sadık ve Sarı, 2010). Çevre eğitimi, öğretmenin konu ile ilgili kavramları direkt olarak öğrenciye aktarıp ders işlediği bir süreç olmak yerine öğrencilerin düşünmesi, tartışması ve alternatif çözümler ürettiği bir süreç olmalıdır. Çevre eğitimi konularının ezbercilikten ve düz anlatımdan uzak olacak şekilde uygulamaya dönük olarak etkinlik temelli verilmesi, yaparak-yaşayarak ve öğrenci merkezli bir anlayışla kalıcı öğrenmenin gerçekleştirilmesi açısından daha etkili olacaktır. Bu şekildeki bir öğretimin gerçekleştirilmesi içinde kendine özgü olan bir çevre eğitimi programına ihtiyaç duyulmaktadır. Modüler program belirlenen derse yönelik özel hedefleri gerçekleştirmede uygulamaya dönük olması ile oldukça uygun bir seçenek olmaktadır. Modüler öğretim programı temel felsefesini öğrencinin merkezde ve aktif olduğu bir öğretime dayandırması (Kaykı, 2008), öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşmaları için çeşitli yöntem ve etkinlikleri içerisinde barındırması (Artun, 2013; MEB, 2006), öğrencilerin teorik bilginin yanında, var olan çevre sorunlarına çözüm bulmalarına yardımcı olmasından dolayı çevre eğitiminde

karşılaşılan eksikliklerin ve problemlerin giderilebilmesini ve çevre eğitiminin istenilen düzeye ulaşmasını sağlayabilecek özelliklere sahiptir (She, 2002, 2004; Artun, 2013). Yapılan çalışmalarının sonuçları bu düşünceleri somut olarak destekleyici yöndedir. (Alım, 2006; Taş ve Seçken, 2009; Artun ve Coştu, 2013; Coca, 2013). Bu nedenle öğrencinin öğrenmesi üzerine yoğunlaşan ve yeteneklerini geliştirmeye çalışan öğretim programları, klasik yöntemlere tercih edilmeli, zenginleştirilmiş öğrenci merkezli sınıf aktivitelerine dayalı yapılmalıdır (Atasoy ve Yüksel, 2006; Sadık ve Sarı, 2010). Ayrıca çevre eğitiminde seçilen konular öğrencilerin günlük yaşantılarından kesitler sunmalı, onlara hitap etmeli (Köse, 2010), öğrencilere sınıf ortamında etkin ve katılımcı olmaları için daha fazla fırsat tanımalıdır. Sonuç olarak çevre eğitiminin bireylere verilmesinde yukarıda ifade edilen problemlerin engellenmesinde ve eksikliklerin giderilmesinde modüler öğretim programlarının etkili olacağı düşünülmektedir (Erdoğan, Kostova ve Marcinkowski, 2009; Özsevgeç ve Artun, 2012b; Artun, 2013).

Modüler öğretim programı vasıtasıyla okullarda öğrencilerin çevre bilincine sahip olmasına katkı sağlayacak etkinlik sayısının düşük olması (Şimşekli, 2001; Özsevgeç ve Artun, 2012b), öğretim programlarında çevre eğitimiyle ilgili yerleşik bir programın bulunmaması, öğrencilerin çevre bilincine sahip olamamaları gibi olumsuz durumları da azaltacağı söylenebilir. Modüler öğretim programının, içeriği bakımından çevre eğitime yönelik kazanımları daha fazla barındırması, öğrencilere teorik bilginin yanında, var olan çevre sorunlarına çözüm bulmalarına yardımcı olması, daha fazla öğrenci merkezli etkinliklerle öğretmenlere ve öğrencilere rehberlik etmesi ve farklı öğrenci seviyelerine uygunluğu gibi özellikleri taşımasının çevre eğitiminin istenilen seviyeye yükseleceği söylenebilir (Farmer, Knapp ve Benton, 2007; Aktepe ve Girgin, 2009; Balgopal ve Wallece, 2009; Seçgin, Yalvaç ve Çetin, 2010; Şimşekli, 2010; Veeravatnanond ve Singsewo, 2010; Özsevgeç ve Artun, 2012b). Ek olarak modüler öğretim programının, öğrencilerin karşılaştıkları çevre sorunları üzerinde düşünmelerini, çözüm üretmelerini, bilgi ve donanıma sahip olmalarını sağlayacağından çevre eğitime sahip bir birey olarak yetişmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu ise modüler öğretim programı ile öğrenmenin kalıcılığının sağlanmasında etkili bir süreç olacaktır.

Yukarıda belirtilen problem durumları göz önüne alınarak, bu çalışmada modüler öğretim programının Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında yer alan “İnsan ve Çevre Ünitesi” üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Modüler öğretim ile mevcut öğretim sonrasında öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Modüler öğretim programına uygun geliştirilen öğretim materyallerinin çevre kavramları (sera etkisi, küresel ısınma, biyolojik çeşitlilik vs.) üzerindeki kalıcılığa etkisi nedir?

## 2. YÖNTEM

Çalışmada, iki grubun deney ve kontrol grubu olarak belirlendiği bir model olan ve çalışmanın doğasına uygun olduğu düşünülen yarı deneysel yöntem kullanılmıştır (Cohen ve

Manion, 1989; Çepni, 2010). Çalışmanın bağımlı değişkenleri ön test ve son test, bağımsız değişkenleri ise modüler öğrenme ortamı ve mevcut öğrenme ortamıdır.

### 2.1. Örneklem

Çalışmanın örneklemini Gümüşhane il merkezinde yer alan bir ilköğretim okulunun ikinci kademesinin farklı şubelerinde öğrenim gören 60 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Şubeler rastgele atama yoluyla deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Çalışmanın deney ve kontrol grubunda 30'ar öğrenci yer almaktadır.

### 2.2. Veri toplama aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak, “İnsan ve Çevre Ünitesi”ne yönelik hazırlanmış başarı testi kullanılmıştır. Başarı testi araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve madde analizleri yapılmış olan 50 adet çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Başarı testinin geliştirilmesi sürecinde öncelikle soru havuzu oluşturulmuştur. Sorular oluşturulurken 6.,7. ve 8. sınıf Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında yer alan soru örnekleri, çoklu ölçme-değerlendirme etkinlikleri incelenmiş ve bunlardan çalışmanın amacına uygun şekilde yararlanılmıştır. Geliştirilen sorulardan hangilerinin kullanılması gerektiğine, öğrencilerin seviyeleri, güncel konuları içermeleri, ünitenin kazanımlarına dönük olmaları ve çalışmanın amacı dikkate alınmıştır. Gümüşhane ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan beş Fen ve Teknoloji dersi öğretmeninden, KTÜ Fatih Eğitim Fakültesinde görev yapan bir ölçme değerlendirme uzmanından ve çevre eğitiminde deneyimli bir öğretim elemanından yardım alınarak soruların kapsam geçerliği sağlanmıştır. Daha sonra soruların dili, okunabilirliği, bilimselliği ve seçeneklerin çeldiriciliği öğrencilerin algılayabileceği düzeye göre ayarlanmıştır. Geliştirilen başarı testinde soruların ünitenin bütün kazanımlarını içermesine dikkat edilmiştir. Sorular geliştirilirken öğrenci profili, FTTÇ, BSB ve TD’ler temel alındığından çoktan seçmeli soru tipinde olmalarına karar verilmiştir. Bu özellik dikkate alınarak sorularda çoklu ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının ön gördüğü kavram haritaları, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç gibi farklı soru tipleri kullanılmıştır. Geliştirilen başarı testi pilot uygulama ile madde analizine tabi tutulmuştur. Pilot çalışma Gümüşhane ili merkezdeki bir ilköğretim okulunun 8. sınıfında öğrenim gören 58 öğrenciye uygulanmıştır. Başarı testinde yer maddelerin analizinde sonra bazı sorularının “Zayıf”, “Düzeltilen” ve “Çok Zayıf” sonucu çıkmasından dolayı, bu sorular yeniden düzenlenerek çoktan seçmeli soru olarak son hali verilmiştir. Başarı testinin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır. Bu güvenirlik katsayısının iyi düzeyde olduğu ve çalışma için kullanılabilirliği söylenebilir (Büyüköztürk, 2006; Kalaycı, 2009). Başarı testine ait örnek sorular Tablo 1’de verilmiştir.


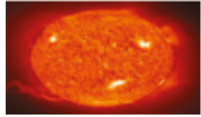


**Tablo 1: Başarı Testine Ait Örnek Sorular**

4-

Yukarıdaki oklar takip edildiğinde çeşitli besin ağlarını oluşturduğu görülmektedir. Bu besin ağında yılan sayısının artmasını önlemek için ne **yapılmalıdır?**

a- Ot ekimini artırmak.  
b-Çekirgelerin o bölgeye gelmesini sağlamak.  
c- Şahin sayısını azaltmak.  
d- Kurbağa ve fare sayısını azaltmak.

2- Aşağıdakilerden hangisi insanların çevreyi kirletmesi sonucu oluşan çevresel olaylardan biri **değildir?**

a-  Sera etkisi  
b-  Küresel ısınma  
c-  Asit yağmurları  
d-  Sel

13- Aşağıdaki grafikte ormanlarımızın zamana bağlı değişimi gösterilmiştir.

Yıllar	Orman miktarı (%)
1950	14
1980	10
2011	6

Ormanlarımızda meydana gelen bu değişim sonucunda aşağıdaki olaylardan hangisi **gerçekleşmez?**

a- Ekosistemdeki canlılar zarar görür.  
b- Bitki ve hayvanların yaşam alanları artar.  
c- Havadaki karbon dioksit miktarı artar.  
d- Biyolojik çeşitlilikte azalmalar meydana gelir.

19- Aşağıdaki etkinlikte verilen bilgi doğru ise D, yanlış ise Y yönünde ilerlenmesi gerekmektedir.

Etkinliğin aşamalarını başarılı bir şekilde geçen bir öğrenci kaç numaralı **çıkış** ulaşmıştır?

a-1      b- 2      c-3      d-4

### 2.3. Çevre Eğitimi Modüler Öğretim Programı

Geliştirilen Çevre Eğitimi Modüler Öğretim Programında (ÇEMÖP) amaç, konu başlıkları, belirtke tablosu, kavram haritası, kazanımlar ve etkinlikler gibi alt başlıklar yer almaktadır. Modüler öğretim programında öğrencilerin çevre konularına yönelik araştırma yapmaları, çevre sorunlarına karşı çözüm önerileri getirme ve olaylar arasında bağlantılar kurmaları, bilişsel, duyuşsal ve devinışsel becerilerini bir arada ve etkileşimli bir şekilde kullanmalarına olanak sağlanması ve yaşadıkları çevreyi algılama biçimlerinin daha da zenginleştirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca geliştirilen modüler öğretim programı öğrencilerin çevre konularının tamamını bir arada görmelerini ve konuların bütünlük içerisinde olmasını sağlamaktadır. Modüler öğretim programında yer alan konuların öğrencilerin ilgisini çekmesine, günlük hayatta karşılaştıkları çevre sorunlarından haberdar olmalarına, daha az bilgi ve daha çok araştırma-sorgulama fırsatı sağlamalarına dikkat edilmiştir. Buna dayalı olarak öğrencilerin konuları daha detaylı öğrenmelerine ve öğrendikleri bilgilerin kalıcı olmasına, karşılaştıkları çevresel sorunlara alternatif ve yaratıcı çözümler üretmelerine ve olay ve durumları doğru olarak anlamalarına odaklanılmıştır. Modüler öğretim programında, öğrencilerin sorunlar karşısında problem çözme, eleştirel düşüncelerine fırsat vermeye, grupla çalışma yoluyla fikirlerini diğer akranları ile paylaşmaya ve beyin fırtınası yaparak farklı fikirler elde etmeleri gözetilmiştir. Öğrenci kazanımlarını oluşturma ve hedeflenen kazanımlara ulaşma sürecinde modüler öğretim programında “öğrenci merkezli öğretimi” içerisinde barındıran yapılandırmacı yaklaşım temel alınmıştır. Modüler öğretim programının kapsam geçerliği ölçme değerlendirme uzmanı, çevre eğitimcisi, program geliştirme uzmanı ve beş Fen ve Teknoloji dersi öğretmeni ile sağlanmıştır. Bu incelemelerin sonucunda modüler öğretim programında belirlenen değişiklikler yapılarak son şekli verilmiş ve kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır.

#### 2.4. Kazanımların Belirlenmesi

Modüler öğretim programında yer alan kazanımlar öğrencilerin seviyelerine, gelişim düzeylerine ve programda yer alan öğrenme alanlarının özelliklerine göre düzenlenmiş olup, ünitelerin içerdiği kazanımların bir mantık bütünlüğü gözetmesine dikkat edilmiştir. Modüler öğretim programında yer alan kazanımların, öğrenciler tarafından gerçekleştirilebilecek etkinlikler aracılığıyla elde edilmeleri göz önüne alınmıştır. Bu nedenle de öğrenme öğretme etkinliklerinin geliştirilmesine oldukça önem verilmiştir. Modüler öğretim programının kazanımları, dünya ülkelerinin kendi okullarında uyguladıkları çevre eğitimi programları (Hollanda, Portekiz, British Columbia, New Mexico, İngiltere, Kaliforniya, New York ve Kanada), OECD'nin çevre raporu (2010), Dokuzuncu Kalkınma Planını (2007–2013), TÜSİAD'ın 2050 Türkiye raporu gibi çeşitli organların yayınladıkları yıllık çevre raporları incelenerek belirlenmiştir. Daha sonra uzman grubu (ölçme değerlendirme uzmanı, çevre eğitimcisi, program geliştirme uzmanı ve beş Fen ve Teknoloji dersi öğretmeni) tarafından ülkemiz şartlarına, öğrencilerin seviyelerine ve sınıf ortamına ve ilköğretim programlarına uygun olan kazanımlar seçilerek kazanım havuzu oluşturulmuştur. Aynı zamanda kazanımlar oluşturulurken öğrencilerin çevre konularını en iyi şekilde öğrenmelerine ve çevre eğitimi ile donanımlı bireyler olmalarına katkı yapmalarına dikkat edilmiştir. Diğer taraftan, kazanımlar belirlenirken, öğrencilerin bilişsel ve fiziksel gelişim seviyelerinin ne olduğu, kazanımların çevre eğitimi konularını içerip içermediği, öğrencilere çevre konularına olan katkılarının en üst düzeyde olmasına, çevre konularına ilişkin detaylı araştırma ve sorgulama yeteneklerinin gelişmesine, öğrencilerin bilgiye kendilerinin araştırarak yapılandırılmalarına ve sonuçlarını değerlendirmelerine imkân tanıyacak hem bireysel hem de grup etkinliklerine uygun olmalarına da dikkat edilmiştir.

#### 2.5. Öğrenme-Öğretme Etkinliklerinin Geliştirilmesi

CEMÖP'te yer alan öğrenme-öğretme etkinlikleri için öğrenci rehber materyali ve öğretmen rehber materyali geliştirilmiştir. Uzman görüşleri alındıktan sonra 5E öğrenme modeline uygun öğretmen ve öğrenci rehber materyallerinin son halleri verilmiştir. Modüler öğretim programında yer alan etkinlikler, mevcut öğretim yöntemlerinin öğrencilerin çevre konularını öğrenmelerinde yeterli olmaması ve öğrencilerin çevre okuryazarı birey olarak yetişmelerinde yetersiz kalmaları düşüncesinden yola çıkılarak öğrenci merkezli olacak şekilde geliştirilmiştir. Modüler öğretim programında yer alan etkinlikler, öğrencilerin gözlem yapma, araştırma sonucunda bilgiler toplama, bilgileri yorumlama, hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını geliştirmelerine yardımcı olacak şekilde geliştirilmiştir. Modüler öğretim programında yer alan kazanımların hayata geçirilmesine, hedeflenen bilgi, beceri, tutum, alışkanlıkların kazandırılması ön plana alınmıştır. Bunun yanında, öğrencilerin birbiriyle ve öğretmenleriyle sürekli iletişim içinde olmalarını ve etkinliklerin her aşamasında öğrenci katılımına yer veren bir yapıda olması ve öğrencilerin sorgulama becerilerini geliştirmelerine de imkân tanınmıştır. Diğer taraftan, etkinliklerin öğrencilerin zihinsel ve fiziksel gelişim düzeylerine de bağlı kalınmış, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar da göz önünde tutulmuştur.

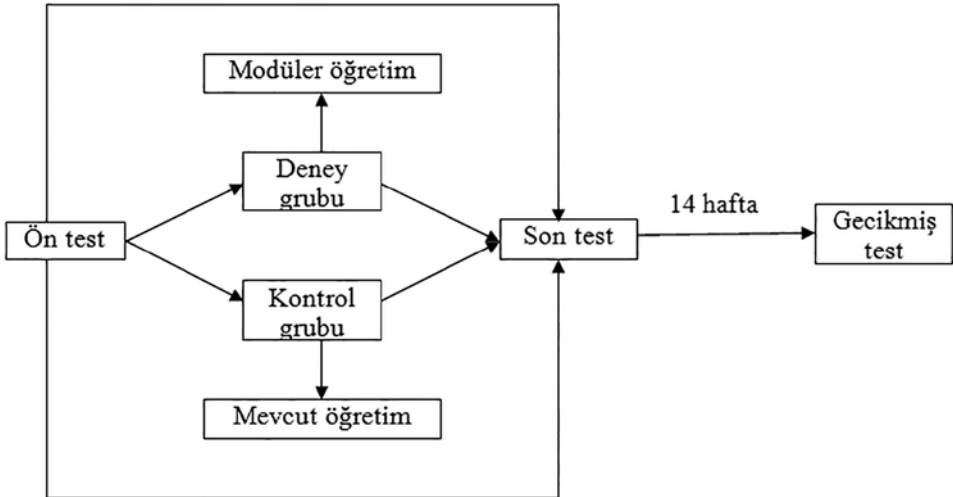
#### 2.6. Verilerin Analizi

Başarı testinin uygulanmasından sonra elde edilen puanlar üzerinden deney ve kontrol gruplarına ait ön testler ve son testler bağımsız t-testi ile deney ve kontrol gruplarının kendi

içlerinde ön testler ve son testler ise bağımlı t-testi ile karşılaştırılmıştır. Ayrıca, deney ve kontrol gruplarına ait ön, son ve gecikmiş testten elde edilen puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığını anlamak için tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA), farkın hangi testler arasında olduğunu belirlemek için de Tukey HSD testi uygulanmıştır.

### 2.7. Araştırma Süreci

Çalışmada, “İnsan ve Çevre Ünitesi” Fen ve Teknoloji dersi öğretmeni tarafından deney grubuna, geliştirilen modüler öğretim programına uygun öğretim materyallerinin uygulanma süresi baz alındığından beş haftalık bir süre ile ders işlenirken, kontrol grubuna ise mevcut öğretim ile yapılan süre baz alındığından üç haftalık bir süre ile ders işlenmiştir. Uygulamalar bittikten on dört hafta sonra ise aynı öğretmen tarafından deney ve kontrol gruplarına başarı testi gecikmiş test olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına uygulamada izlenen yol Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1: Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulamada İzlenen Yol

### 3. BULGULAR

Çalışmanın birinci alt problemi olan “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusunda örneklem grubuna uygulanan “İnsan ve Çevre Ünitesi” başarı testi ile ilgili deney grubuna ait ön ve son testlerin değerlendirilmesinden sonra ön ve son testler arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için verilere bağımlı t-testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.



**Tablo 2:** Deney Grubuna Ait Bağımlı t-Testi Sonuçları

Grup	n	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi (sd)	t	p
Ön test- Son test	30	-2.16	17.63	29	-6.73	.000

Tablo 2'e göre, deney grubunda yer alan öğrencilerin ön ve son test puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ( $t_{(29)} = -6.73$ ,  $p < 0.05$ ). Tablo 2' de ortalama değerinin eksi çıkması ön test ortalamasının son test ortalamasından küçük olduğu anlamına gelmektedir.

Çalışmanın ikinci alt problemi olan “Modüler öğretim ile mevcut öğretim sonrasında öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” örneklem grubuna uygulanan “İnsan ve Çevre Ünitesi” başarı testi ile ilgili deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin son testlerin değerlendirilmesinden sonra son testler arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için verilere bağımsız t-testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3:** Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Bağımsız t-Testi Sonuçları

Grup	n	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi (sd)	t	p
Deney grubu	30	76.66	10.93	58	4.66	.000
Kontrol grubu	30	58.00	19.00			

Tablo 3'te, modüler ve mevcut öğretimi alan öğrencilerin son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $t = 4.66$ ,  $p < 0.05$ ). Ayrıca, deney grubunda yer alan öğrencilerin son test puan ortalaması 76.66 iken, kontrol grubunun ortalaması 58.00 olmuştur.

Çalışmanın üçüncü alt problemi olan “Modüler programa uygun geliştirilen öğretim materyallerinin çevre kavramları üzerindeki kalıcılığına etkisi nedir?” sorusuna yönelik deney grubu öğrencilerine ön test, son test ve gecikmiş testten aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak bir farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans (One-Way ANOVA) analizi yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 4'de verilmiştir.

**Tablo 4:** Deney Grubuna Ait Ön, Son ve Gecikmiş Teste İlişkin Tek-Yönlü Varyans Analizi

	Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi (sd)	Ortalama Kare	f	p
Gruplar Arası	13886.66	2	6943.33		
Gruplar İçi	15353.33	87	176.47	39.34	.000
Toplam	29240.00	89			

Tablo 4'e göre, deney grubuna ait ön test, son test ve gecikmiş test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ( $F_{(2, 89)} = 39.34$ ,  $p < 0.05$ ).

Farkın hangi testler arasında olduğunu belirlemek için verilere çoklu karşılaştırma testi (Tukey HSD) testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 5'de sunulmuştur.

**Tablo 5:** Deney Grubuna Ait Çoklu Karşılaştırma Testi Analizi

Grup	Grup	Ortalama Farkı	Standart Hata	p
Ön Test	Son Test	-21.66*	3.43	.000
	Gecikmiş Test	-29.33*	3.43	.000
Son Test	Ön Test	21.66*	3.43	.000
	Gecikmiş Test	-7.66	3.43	.071

\* Ortalama fark 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 5'de yer alan çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, ön test ile son test ve gecikmiş test arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir. Son test ile ön test ve gecikmiş test karşılaştırıldığında; son test ile ön test arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmasına rağmen, son test ile gecikmiş test arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır.

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Ön ve son test puanları arasındaki istatistiksel sonuçların son test lehine olması ( $t=4.66$ ,  $p < 0.05$ ) "İnsan ve Çevre Ünitesi"ni modüler öğretim programı ile işleyen öğrencilerin mevcut öğretime göre işleyen öğrencilerden daha başarılı olduklarını göstermektedir. Ayrıca modüler öğretim programının uygulanması ile öğrencilerin çevre eğitimi ile ilgili kavramları kalıcı öğrenmelerinin sağlandığı belirlenmiştir ( $F_{(2,89)} = 39.34$ ,  $p < 0.05$ ). Elde edilen bu sonuçlar üzerinde çevre gibi büyük bir sistemin farklı öğretim programları ile birlikte değil de kendine ait bağımsız bir öğretim programı içerisinde bir başka ifadeyle modüler öğretim ile ele alınmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Sonuçlar aynı zamanda çevre eğitimi ile ilgili konuların kendine özgü bir modüler öğretim programı ile birlikte verilmesinin literatürde belirtilen eksikliklerin giderilmesine yardımcı olduğunu da göstermektedir. Diğer çalışmalarda vurgulandığı gibi çevre eğitiminin özgün bir disiplin altında verilmesinin daha etkili olacağı yönündeki sonuçların varlığı bu düşünceyi desteklemektedir (Mosothwane, 2002; Erdoğan vd., 2009; Artun, 2013).

Fen ve Teknoloji dersi öğretim programı içerisindeki çevre eğitimine yönelik kazanımlar analiz edildiğinde 4.sınıfta % 12.3, 5.sınıfta %4.08, 6.sınıfta %1.05, 7.sınıfta %5.88 ve 8.sınıfta ise %4.06'lık bir orana sahip olduğu bilinmektedir (Özsevgeç ve Artun, 2012a). Bu oranların düşüklüğü çevre eğitimine yönelik başarının da düşük olmasını beraberinde getirmektedir. Modüler öğretim programı ile birlikte çevre eğitimine yönelik kazanımların kendine özgü olması, programda yer alan ünitelerin mevcut öğretim programına göre daha uzun bir süre de (beş hafta) verilmesine dayalı olarak zaman sıkıntısı olmaması öğrencilerin başarılarının artmasında etkili faktör olduğu söylenebilir. Örneğin modüler öğretim programında yer alan "1.1. Çevre kirliliğini önlemek için fikir öne sürer (BSB-9,

10), 2.9. *Biyolojik çeşitliliğin insanlar için önemli olduğunu fark eder (FTTÇ-23)* ve 4.2. *Küresel ısınmanın çevreyi nasıl etkilediğini açıklar (FTTÇ-1)*” gibi kazanımlar öğrencileri çevre eğitimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini ve bunun da akademik başarılarını artırmalarını sağladığı düşünülmektedir. Bir başka ifadeyle modüler öğretim programı belirtilen eksiklikleri gidermenin yanında çevre ve çevre eğitimine yönelik kazanımları daha yoğun olarak barındıran bir öğretim programı özelliği taşımasından dolayı öğrencilerin başarılarının artmasında etkili olduğu söylenebilir. Diğer taraftan modüler öğretim programının öğrencileri araştırma ve proje çalışmalarına yöneltmesi, çevrelerinde meydana gelen sorunlarla ilgili çözüm önerileri sunmalarına yönelik kazanımların yer alması ve bu şekilde yaparak-yaşayarak öğrenmeleri ile başarılarının arttığı söylenebilir. Mevcut öğretim programında yer alan çevre eğitimi kazanımlarının daha çok teorik bilgi düzeyinde olması, öğrencilerin uygulamaya önem vermemelerine neden olduğundan dolayı modüler öğretim programındaki kazanımların hem teoriğe hem de uygulamaya önem vermesi başarıdaki artışın arkasında duran bir başka sebeptir.

Modüler öğretim programı aynı zamanda, öğrencilere çevre eğitimine yönelik zengin rehber öğretim materyalleri sunduğundan öğrencileri mevcut sınıf ortamından uzaklaştırarak öğrenci merkezli bir yaklaşım ortamı meydana getirmesine bağlı olarak öğrencilerin başarılarının arttığı söylenebilir. Nitekim zengin rehber öğretim materyal uygulanmalarının öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olduğu yapılan çalışmalar ile vurgulanmaktadır (Atasoy ve Yüksel, 2006; Farmer vd., 2007; Aktepe ve Girgin, 2009; Balgopal ve Wallece, 2009; Seçgin, Yalvaç ve Çetin, 2010; Şimşekli, 2010; Veeravatnanond ve Singsewo, 2010; Sadık ve Sarı, 2010; Artun, 2013).

Sürdürülebilir bir çevrenin, doğal kaynakların, sahip olduğumuz enerji kaynaklarının, biyolojik çeşitliliğimizin gelecek nesillere kalması için çevre eğitiminin öğrencilere verilmesi gerekmektedir. Bu gereklilikten yola çıkarak sürdürülebilir bir geleceğin devamını sağlayacak olan öğrencilere dönük bir modüler öğretim programının varlığı başarının artışına neden olduğu şeklinde yorumlanabilir. Modüler öğretim programı sürdürülebilir bir çevre için öğrenci merkezli yaklaşım ve öğretim sürecinde öğrencilerin aktif katılımını sağlamıştır. Bu da öğrencilerin çevre konularını daha iyi öğrenmelerini, araştırma yapabilecekleri ve çevreye yönelik sorunları çözebilmelerine, sürdürülebilir çevrenin devamının nasıl ve ne şekilde olacağını öğrenmelerine katkı sağladığı söylenebilir. Ayrıca, ürettikleri fikirleri ve çözümleri tartışabilecekleri ortamlar sağlayarak çevre eğitiminde var olan eksiklikleri gidermelerine de imkân tanıdığından dolayı başarılarının artmasına neden olmuş olabilir. Bu şekilde bir çevre eğitiminin verilmesinin etkili olduğu yapılan çalışmalarla da belirtilmektedir (Özsevgeç ve Artun, 2012a).

## 5. ÖNERİLER

Çevre eğitimine yönelik modüler öğretim programlarının kullanılmasıyla öğrencilerin çevre konusuna ait bilgilerinin, çevreye yönelik bilinçlerinin artırılması ve öğrencileri merkeze alarak derslerin işlenmesi çevreye karşı olumlu tutumlar geliştirerek çevrelerinde bulunan doğal kaynaklara daha çok sahip olacaklarına ve bu sayede sürdürülebilir bir geleceğin temelini atılmasına katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Diğer taraftan modüler öğretim programı ile birlikte, çevre sorunlarına karşı çözüm önerileri daha net bir şekilde ortaya konularak, öğrencilerimiz sürdürülebilir çevre karşısında daha çözümcül bir yaklaşım sergilediklerinden dolayı çevre eğitiminde başarılarını arttıracaktır.

Dünyamız ve ülkemiz sera etkisi, küresel ısınma, iklim değişiklikleri, ekosistemlerdeki bozulmalar, biyolojik çeşitlilikte meydana gelen kayıplar, su kirliliği, hava kirliliği ve insan sağlığının bozulması ve insanlığın zarar görmesi gibi önemli çevre sorunları ile karşı karşıya kalmaktadır. Karşılaşılan bu sorunlara karşı çözüm üretirken çözümlerin sınırlı veya yetersiz olması çevre sorunlarının gittikçe büyümesine neden olmaktadır. Geliştirilecek olan modüler öğretim programının içeriğinde yer alan ve günlük yaşantımızda karşılaştığımız sosyo-bilimsel ve güncel konulara yer verilmesi, bu sorunların meydana getirdiği çevre problemlerinin çözülmesi için somut uygulamaya dayalı öğretimin gerçekleştirilmesi öğrencilere sosyo-bilimsel ve güncel konulara ait bilgileri kazandırmanın yanında çevre ve çevre eğitimi ile ilgili konularda etkili öğrenme gerçekleştirmelerine katkı sağlayacaktır. Modüler öğretim programının etkili biçimde uygulanabilmesi ve okullarda öğrencilerin daha rahat çalışma imkânı bulabilmesi için sınıf ortamlarının çevre eğitimine ve uyarılarına ile düzenlenmesi çevre eğitimi açısından faydalı olacaktır.

Çevreye verilen zararın azaltılması, doğal dengenin korunması, çevre kirliliğinin önlenmesi için, kalıcı çözüm sağlamak, çevre sorunlarına karşı çözüm üretmek ve yeni oluşabilecek çevre sorunlarına karşı önlemler almak için modüler öğretim programının okullarda yaygın ve etkili bir şekilde uygulamaya konulmalıdır.

Bu çalışma da sadece nicel veriler üzerinden değerlendirmeler yapılmıştır. Bunun yanında nitel verilerin de kullanılarak modüler öğretim programının etkililiği daha net ortaya konabilir.

## 6. KAYNAKÇA

- Afacan, Ö. ve Güler, M.P.D. (2011). Sürdürülebilir çevre eğitimi kapsamında tutum ölçeği geliştirme çalışması. *2<sup>nd</sup> International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 27–29 April, Antalya-Turkey, 904–913.
- Aktepe, S. ve Girgin, S. (2009). Comparison of eco-schools and other primary schools in terms of environmental education. *Elementary Education Online*, 8(2), 401–414.
- Alım, M. (2006). Avrupa birliği üyelik sürecinde Türkiye’de çevre ve ilköğretimde çevre eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 599–616.
- Artun, H. (2013). Yedinci sınıf öğrencilerinin çevre eğitimine yönelik tasarlanan modüler öğretim programının etkililiğinin araştırılması. *Doktora Tezi*, KTÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Artun, H. ve Coştu, B. (2013). Effect of the 5E model on prospective teachers’ conceptual understanding of diffusion and osmosis: A mixed method approach. *Journal of Science Education and Technology*, 22(1), 1–10.
- Atasoy, E. ve Ertürk, H. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir alan araştırması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 105–122.
- Atasoy, E. ve Yüksel, S. (2006). The role and effects of elementary environmental education and environmental consciousness during globalization in Turkey. *International Scientific Conference “Global Changes and Regional Challenges” St. Kliment Ohridski University of Sofia*, 28–29 April, Sofia, Bulgaria.
- Aydın, G. (2010). Fen-teknoloji-toplum-çevre öğrenme alanının çevre bilinci kazandırmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Yüksek Lisans Tezi*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Balgopal, M.M. and Wallece, A.M. (2009). Decisions and dilemmas: Using writing to learn activities to increase ecological literacy. *The Journal Of Environmental Education*, 40(3), 13–26.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, 7. Baskı, Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Coca, D.M. (2013). The influence of teaching methodologies in the learning of thermodynamics in secondary education. *Journal of Baltic Science Education*, 12(1), 59–72.
- Cohen, L. and Manion, L. (1989). *Research methods in education*. Third Edition, Routledge Publication, New York.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Genişletilmiş 5. Baskı, Üçyol Kültür Merkezi, Trabzon.
- Erdoğan, M. ve Özsoy, A. M. (2007). Graduate students' perspectives on the human-environment relationship. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 4(2), 21–30.
- Erdoğan, M., Kostova, Z. ve Marcinkowski, T. (2009). Components of environmental literacy in elementary science education curriculum in Bulgaria and Turkey. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 5(1), 15-26.
- Farmer, J. Knapp, D. and Benton, G.M. (2007). An elementary school environmental education field trip: long-term effects on ecological and environmental knowledge and attitude development. *The Journal of Environmental Education*, 38(3), 33–42.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, 4. Baskı, Ankara, Asil Yayıncılık.
- Kaykı, İ.E. (2008). Modüler öğretim yöntemi ve uygulamalı dersler. *Yüksek Lisans Tezi*, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Köse, E. Ö. (2010). Lise öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarına etki eden faktörler. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(3), 198–231.
- Köse, S., Gencer, A.S., Gezer, K., Erol, G. H. ve Bilen, K. (2011). Investigation of undergraduate students' environmental attitudes. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 1(2), 85–96.
- Manolas, E. and Filho, W.L. (2011). The use of cooperative learning in dispelling student misconceptions on climate change. *Journal of Baltic Science Education*, 10(3), 168–182.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2006). İlköğretim Programı, MEB Yayınları, Ankara.
- Mosothwane, M. (2002). Pre-service teachers' conceptions of environmental education. *Research in education*, 68, 26–40.
- Okur, E. ve Yalçın-Özdilek, Ş. (2011). Environmental attitude scale developed by structural equation modeling. *Elementary Education Online*, 11(1), 85–94.
- Özsevgeç, T. ve Artun, H. (2012b). Çevre eğitimi neden ayrı bir öğretim programına sahip olmalıdır? II. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 24–26 Mayıs, Rize.
- Özsevgeç, T. ve Artun, H. (2012a). Çevre eğitimi dersi modüler programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi: Ekosistem Ünitesi örneği. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 27–30 Haziran, Niğde.
- Ramadoss, A. and Poya-moli, G. (2011). Biodiversity conservation through environmental education for sustainable development - a case study from puducherry, India. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 1(2), 97–111.
- Sadık, F. ve Çakan, H. (2010). Biyoloji bölümü öğrencilerinin çevre bilgisi ve çevre sorunlarına yönelik tutum düzeyleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 351–365.

- Sadık, F. ve Sarı, M. (2010). Student teachers' attitudes towards environmental problems and their level of environmental knowledge. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 129–141.
- Seçgin, F. Yalvaş, G. ve Çetin, T. (2010). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin karikatürler aracılığıyla çevre sorunlarına ilişkin algıları. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11–13 November, Antalya-Turkey, 391–398.
- She, H. C. (2002). Concepts of a higher hierarchical level require more dual situated learning events for conceptual change: A study of air pressure and buoyancy. *International Journal of Science Education*. 24 (9), 981–996.
- She, H. C. (2004). Fostering radical conceptual change through dual-situated learning model. *Journal of Research in Science Teaching*. 41 (2), 142–164.
- Şahin, N.F., Cerrah, L., Saka, A. ve Şahin, B. (2004). Yüksek öğretimde öğrenci merkezli çevre eğitimi dersine yönelik bir uygulama. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 113–128.
- Şimşekli, Y. (2001). Bursa'da “uygulamalı çevre eğitimi” projesine seçilen okullarda yapılan etkinliklerin okul yöneticisi ve görevli öğretmenlerin katkısı yönünden değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 73–84.
- Şimşekli, Y. (2004). Çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik çevre eğitimi etkinliklerine ilköğretim okullarının duyarlılığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 83–92.
- Şimşekli, Y. (2010). The original activities for environmental education and their effects on students (A Case Study in Bursa). *Elementary Education Online*, 9(2), 552–560.
- Taş, G. ve Seçken, N. (2009). İlköğretimde “maddenin içyapısına yolculuk” konusunun öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımın etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(2), 520–533.
- Teyfur, E. (2008). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarılarının ve çevre kulübü çalışmalarının çevreye yönelik tutumlarına olan etkisi (İzmir Örneği). *Ege Eğitim Dergisi*, 9(1), 131–149.
- Uzun, N., Sağlam, N. ve Uzun, F.V. (2008). Yeşil sınıf modeline dayalı uygulamalı çevre eğitimi projesinin çevre bilinci ve kalıcılığına etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(1), 59–74.
- Veeravatnanond, V. and Singsewo, A. (2010). A developmental model of environmental education school. *European Journal of Social Sciences*, 17(3), 391–403.

## ORGANIZATIONAL CULTURE IN ACCEPTING AND ADAPTING TO INNOVATIONS: PERCEPTIONS OF ENGLISH LANGUAGE LECTURERS AT PREPARATORY UNITS AT UNIVERSITIES\*

Asuman CİNCİOĞLU\*\*

### ABSTRACT

*One of the variables having an effect on the decision of accepting and adapting to innovations is the existent organizational culture of an institution. Organizational culture might potentially facilitate or impede the reception of new ideas and practices, which necessitates the process of investigating the relationship between the indicators of organizational culture and the intended change. These indicators might be to do with the management and staff structure, communication channels, and decision-making mechanisms at the related institutions. In this article, how the organizational culture of a school is identified and the relationship between the structure of an organization and its attitude towards change and innovation are discussed with reference to the perspectives revealed through the responses participants provided via research. The research was carried out with 342 lecturers working in English preparatory divisions of 5 public and 7 private universities in Istanbul in the academic year of 2010-2011. The results indicate that although some of the components of the organizational culture of the participating universities appear to be resistant to making changes and adopting innovations, such as the institutions' having mechanistic structure, the organizations might be open to change and innovation with other constituents like having open communication channels and participatory decision-making systems, which will allow the institutions to make the related innovation fit into their culture.*  
**Key Words:** Organizational Culture, Organizational Structure, Decision-Making Mechanisms, Innovation at Educational Institutions.

### YENİLİKLERİN KABULÜ VE YENİLİKLERE UYUM SAĞLAMADA KURUM KÜLTÜRÜ: ÜNİVERSİTE HAZIRLIK BİRİMLERİNDEKİ İNGİLİZCE OKUTMANLARININ ALGISI

#### ÖZ

*Yeniliklerin kabul edilmesi kararına ve yeniliklere uyum sağlamaya etki eden değişkenlerden biri mevcut kurum kültürüdür. Kurum kültürü yeni düşünce ve uygulamaların kabulünü kolaylaştırabilir ya da engelleyebilir; bu, kurum kültürünün göstergeleri ve planlanan değişim arasındaki ilişkiyi inceleme sürecini gerektirir. Bu göstergeler, ilgili kurumlardaki yönetim ve personel yapısı, iletişim kanalları ve karar alma mekanizmaları ile ilgili olabilir. Bu makalede, bir okulun kurum kültürünün nasıl belirlendiği ve kurumun yapısı ile değişim ve yeniliğe karşı tutumu arasındaki ilişki, bir araştırma yoluyla katılımcıların sağladığı cevaplar ile ortaya çıkan bakış açısına gönderme yapılarak tartışılmaktadır. Araştırma, 2010-2011 akademik yılında İstanbul'daki 5 devlet ve 7 özel üniversitenin İngilizce hazırlık birimlerinde çalışan 342 okutman ile gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar; katılımcı üniversitelerin kurum kültürlerinin*

\* Some parts of this article are extracted from the author's doctoral thesis (Cincioğlu, 2012).

\*\* Lect.Dr., Department of Foreign Languages, Istanbul University, Istanbul-Turkey, abirdal@istanbul.edu.tr

*bazı bileşenlerinin- mekanik yapıya sahip olmaları gibi-değişiklikler yapmaya ve yenilikleri benimsemeye karşı direnç gösteriyor görünmesine rağmen kurumların ilgili yeniliği kendi kültürlerine yerleştirmelerine olanak sağlayacak diğer bileşenleri ile- iletişim kanallarının açık olması ve karar alma sistemlerinin katılımcı olması gibi- değişim ve yeniliğe açık olabileceklerini göstermektedir.*

**Anahtar Kelimeler:** Kurum Kültürü, Kurumsal Yapı, Karar Alma Mekanizmaları, Eğitim Kurumlarında Yenilik

## 1. INTRODUCTION

Keeping abreast of innovations is one of the central responsibilities of educational institutions as it has a profound effect on preparing learners for the requirements of the future life. However, adapting to innovations and implementing it successfully into the existing environment is often a challenging process, which necessitates examining whether the related context is ready for it or not. Among the factors having an influence on the process of making innovations, the organizational culture of an institution is one of the primary ones in finding out whether the institution will be willing to welcome novelties or resist possible changes. Organizational culture is seen as “the epicenter of change” (Deal, 1985:303, cited in Lindahl, n.d.); there is a natural connection between the organizational culture and change; it should be in a structure which is open to changes and can be changed if the intended change requires it to do so.

Educational institutions need to find out the ways of embracing changes and innovations so as to maintain continual improvement (Brown, 2004; Murphy, 1999; Rhodes, 1994). To Ng’ang’a and Nyongesa (2012:211), for continuous institutional performance, the culture “must be strategically relevant ... strong in order that people care about what is important; and the culture must have an intrinsic ability to adapt to changing circumstances.” All of the members of an institution should participate in the process of innovation and contribute with their “personal interpretation”; however, they should also have “shared vision” (Uzel, 2002:158), which is one of the preliminary features of having well-constructed organizational culture. Institutions are responsible for establishing a structure which will make implementing changes possible through having open communication channels and participatory decision-making systems, offering opportunities for academic and professional development and allowing teachers to put the innovations into practice.

Within this framework, the aim of this paper is to discuss the relation between the organizational culture of an institution and its attitude towards making innovations. To this end, a survey-research was carried out to determine whether there is such a connection or not via the questions designed to identify the organizational culture of the participating institutions and their approach to innovations.

## 2. ORGANIZATIONAL CULTURE AND INNOVATION AT EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Prior to dealing with the indicators of identifying organizational culture, how the concept has been defined in the literature should be taken into consideration. Most of the definitions describe organizational culture as shared beliefs, values, characteristics within an organization (Liu, 2009; Lunenburg, 2011; Ng’ang’a and Nyongesa, 2012; Tahir and Qadir, 2012). Brown (2004:2) describes ‘culture’ as “a wide range of influences on how people



behave in organizations, communities and even nations”, noting that “an organization’s success can be attributed to its culture.”

Identifying the organizational culture of an institution requires the examination of basic elements, practices prevailing at that institution. Silman et al. (2012:356), referring to Handy and Aitken (1990), state that “every school has its own mix ...”; “to comprehend the complicated nature of these organisations inherent in this mix, it is imperative to understand firstly, the factors by which the organisational culture is explored.” To Richards (2001:198), “the organizational culture of a school refers to the ethos and environment that exist within a school, the kinds of communications and decision making that takes place, and the management and staffing structure they support.” He proposes the indicators to be examined to determine a school’s organizational culture (Ibid., pp.198-199):

- *What are the school’s goals and mission?*
- *What is the school’s management style?*
- *What shared values do staff have?*
- *What are the decision- making characteristics of the school?*
- *What roles do teachers perform?*
- *How are teaching and other work planned and monitored?*
- *What provision is made for staff development?*
- *How are courses and curriculum planned?*
- *How receptive is the school to change and innovation?*
- *How open are communication channels?*

In the way they define the pathway of an institution, goals and missions play a leading role. In essence, the management structure of an institution is the basic indicator of the organizational culture of a school; there are two types of organizational structure: the ‘mechanistic model’ and the ‘organic model’(Richards, 2001; Tosi and Hamner, 1985). In mechanistic organizations, the authority/ responsibility relationships are well-defined; authority is based on position and there is a clear status distinction between hierarchical levels; in addition, policies and procedures are determined and are to be relied on (Tosi and Hamner, 1985). In organic systems authority is based on individual competence and skill (Ibid.). Institutions having an organic structure offer opportunities for professional training; they also encourage research and publications; communication is lateral through cooperative teaching, peer coaching, and observation; teamwork is valued (Richards, 2001). To Claver, in traditional bureaucratic structures “there is reluctance to start innovative processes” (Claver et al., 1999:459, cited in Rice, 2004:145). What role/s teachers perform also determines an institution’s being open to innovations or not as the roles should be in parallel with the day’s requirements. It is possible to investigate teachers’ roles according to several different categorizations; Kumaravadivelu (2003) describes teachers as “passive technicians”, “reflective practitioners”, and “change agents”, emphasizing that today’s teachers should have the features of all as it is no longer enough to be the transmitter of the content knowledge.

The fact that the organizational culture of an institution might have an effect on the institution’s being open to innovations or not also determines the degree of its improvement and success in the long-term. Therefore, institutions are responsible for identifying their culture and raising awareness considering the establishment of the requisite conditions so that they can implement the innovations.

### 3. RESEARCH METHODOLOGY

This paper aims to discuss the relation between the organizational culture of an institution and its being open to innovations or not. Research was carried out with 342 English preparatory class lecturers from 5 public and 7 private universities in Istanbul in the academic year of 2010-2011. The goal was to gather information about the perceptions of the English language lecturers working in the related higher education institutions concerning their institutions. The content of the questionnaire is based on the three main items recommended by Richards (2001) to be examined to reveal the institutional factors of a school: (1) the organizational culture, (2) quality indicators, (3) the teaching context. In this article, the statements referring to the participants' responses aiming to identify their institutions' organizational culture will be discussed.

As the data were gathered through a questionnaire, the research is 'a survey research', which is descriptive. The design of the questionnaire was finalized after the expert views were taken and the piloting was completed. The results of the questionnaires were calculated through SPSS program. The answers were evaluated both considering all the responses in total and the ones obtained from the public and the private universities separately.

### 4. RESEARCH FINDINGS

The findings obtained from the responses given to the statements addressing the identification of the institutions' organizational culture will be discussed here. In addition, the questions intended to reveal the relation between the existing organizational culture and its probability of enabling innovation and improvement will be examined. The findings referring to the total responses will be given in tables; however, only when there is a significant difference spotted in the related statements will there be an explanation addressing the responses attained from the public and private university participants separately. The statements in Table 1 aim at revealing the management structure of the participating institutions.

**Table 1:** The Organizational Structure at the Participating Institutions

	SD	D	N	A	SA	Total
QB1 <sup>1</sup> . The management system is hierarchic.	0,9%	3,8%	16,3%	47,0%	32,0%	100,0%
QB2. The authority/responsibility relationships are clearly defined.	2,7%	13,1%	12,5%	50,7%	21,1%	100,0%
QB3. Authority is based on position.	0,3%	4,5%	17,5%	50,1%	27,6%	100,0%
QB4. Authority is based on individual competence and skill.	8,0%	24,4%	34,8%	29,2%	3,6%	100,0%
QB5. The staff are not limited by policy and procedures.	10,5%	37,3%	25,3%	22,9%	3,9%	100,0%

SD= Strongly Disagree, D=Disagree, N=Neutral, A=Agree, SA=Strongly Agree<sup>1</sup>

<sup>1</sup> QB1' stands for 'Questionnaire, Part B, Statement 1'; in this paper, not all the statements and questions examined in the questionnaire are included; only the ones related to the aim and scope of the paper are involved and discussed.

The great majority of the participants are of the opinion that the management system is hierarchic at their institutions; this shows that the organizational structure of the participating institutions in general is mechanistic. Accordingly, more than half of the participants stated that the authority/responsibility relationships are clearly defined and authority is based on position. In addition, about half in total think that the staff are limited by policy and procedures.

The way of communication at an institution is also part of the organizational culture of an institution. The statements given in Table 2 were investigated to find out the culture of the participating organizations in terms of the existing communication channels.

**Table 2:** Communication Channels at the Participating Institutions

	SD	D	N	A	SA	Total
QB8. Communication passes in the chain of command.	8,2%	18,8%	29,7%	34,5%	8,8%	100,0%
QB9. There is communication among the teachers through actions such as cooperative teaching/peer coaching/joint piloting of new materials.	6,0%	20,1%	23,4%	39,2%	11,4%	100,0%
QB30. There is easy access to the administrative leaders.	2,4%	4,4%	13,8%	43,8%	35,6%	100,0%
QB33. There is regular communication through bulletins or e-mail among the teachers and the administrators.	2,6%	4,7%	11,7%	45,2%	35,8%	100,0%
QB34. There are informal gatherings that allow the staff to get to know one another and develop collegial relations and friendships.	7,7%	20,4%	26,9%	32,0%	13,0%	100,0%

*SD= Strongly Disagree, D=Disagree, N=Neutral, A=Agree, SA=Strongly Agree*

While less than half stated that communication passes in the chain of command, the results obtained from QB9 shed more light on the issue as more participants are of the opinion that there is lateral communication among teachers. Many of the participating institutions have flexible communication systems regarding the relationship between their administrators and the lecturers. There is also regular communication through bulletins or e-mail among the teachers and the administrators. As regards the comparative results, 28,9% of the public but 42,9% of the private university participants strongly agreed as a response to QB33, which signifies a meaningful difference ( $X^2=9,912$ ;  $p<0,05$ ). As a response to QB34, which investigates whether there are informal gatherings or not, 5,3% of the public but 21% of the private university participants strongly agreed and accordingly 28,1% of the public but 35,9% of the private university participants agreed with the statement. The chi-square test also verifies the difference ( $X^2=28,238$ ;  $p<0,05$ ).

Decision-making system is another indicator of the culture; whether the decisions are made in a top-down or participatory way determines the organization's attitude towards innovations.

**Table 3:** Decision-making Mechanisms at the Participating Institutions

	SD	D	N	A	SA	Total
QB12. Decisions are made together through teamwork.	6,8%	19,5%	35,4%	30,1%	8,3%	100,0%
QB29. There are regular meetings to discuss up-to-date issues.	4,7%	16,6%	16,0%	38,6%	24,0%	100,0%
QB31. The administration is receptive to the teachers' suggestions.	3,9%	8,0%	26,7%	43,0%	18,4%	100,0%
QB32. There is a system for collecting feedback on all aspects of the program regularly.	3,3%	15,2%	28,9%	35,4%	17,3%	100,0%

*SD= Strongly Disagree, D=Disagree, N=Neutral, A=Agree, SA=Strongly Agree*

A considerable number of participants selected 'neutral' as a response to QB12; yet, the number of participants who agreed is more than the number of those who disagreed. Checking the comparative results, 27,3% agreed and 7% strongly agreed from the public but 32,9% agreed and 9,6% strongly agreed from the private university participants (QB12). The results prove that the administration at the participating institutions is receptive to the teachers' suggestions. More than half of the participants informed that they regularly hold meetings to discuss the latest issues; however, the private universities appear to be more active (13,4% of the public but 35,2% of the private university participants strongly agreed;  $X^2=39,625$ ;  $p<0,05$ ). In terms of collecting feedback, the results from the public and the private universities show considerable difference ( $X^2=14,313$ ;  $p<0,05$ ); 33,3% agreed and 11,1% strongly agreed from the public university participants while 37,6% agreed and 23,6% strongly agreed among the private university participants.

In order to see the relation between the participants' perceptions regarding decision-making system and the practices, the participants were asked to respond to the questions as regards the practices. 50,9% of the public but 68% of the private university participants reported that the mission statement at their institutions is developed by the administrators; accordingly, 36,5% of the public but 27,5% of the private university participants responded that the administrators and the teachers together develop the curriculum (QD1). In addition, 72,6% of the teachers responded that their language curriculum is developed by a committee of teachers (QD2). 46,2% of the public but 32,5% of the private university participants reported that textbooks at their institutions are selected by a committee of teachers; what is more, just 4,7% of the public but 36,7% of the private university participants responded that textbooks are selected by the administrators (QD4); the chi-square test also verifies the difference ( $X^2=55,242$ ;  $p<0,05$ ). Almost all of the public university participants (91,8%) responded that the testing offices prepare tests, the percentage decreases to 53,3% as far as the private university participants stated (QD6).

Whether an institution encourages its teachers to develop themselves professionally and academically or not was aimed to be manifested through the statements in Table 4.

**Table 4:** The Participating Institutions' Approach towards Professional and Academic Development

	<b>SD</b>	<b>D</b>	<b>N</b>	<b>A</b>	<b>SA</b>	<b>Total</b>
QB10. The institution encourages research/publications.	9,3%	13,5%	29,6%	34,4%	13,2%	100,0%
QB11. The institution provides funding to local/regional/national/international professional meetings.	13,0%	22,4%	28,1%	28,4%	8,2%	100,0%
QB35. The teachers participate in professional conferences and seminars.	1,5%	14,4%	31,5%	42,6%	10,0%	100,0%
QB36. In-service seminars/workshops are held on topics of interest to the staff.	7,7%	17,8%	25,4%	41,7%	7,4%	100,0%

*SD= Strongly Disagree, D=Disagree, N=Neutral, A=Agree, SA=Strongly Agree*

Nearly half of the participants -44,2% of the public but 51,2 of the private- stated that their institutions encourage research/publications. As to QB11, it is found out that the private universities financially support professional meetings more (21,8% of the public but 35,4% of the private agreed). Concerning the teachers' participating in professional conferences and seminars and in-service seminars held on topics of interest to the staff, around half strongly/agreed in total.

Knowing the staff structure in terms of the role they perform is another indicator of an institution's approach to innovations. Institutions are responsible for employing teachers who reflect the features of the current world and educate their students accordingly.

**Table 5:** The Roles Teachers Perform at the Participating Institutions

	<b>SD</b>	<b>D</b>	<b>N</b>	<b>A</b>	<b>SA</b>	<b>Total</b>
QB13. The teachers' role is to inform students.	0,6%	7,2%	19,5%	58,1%	14,7%	100,0%
QB14. The teachers' role is to solve problems, looking critically and imaginatively.	0,9%	6,9%	24,2%	54,4%	13,6%	100,0%
QB15. The teachers are change agents who aim to bring out socio-political awareness.	7,8%	28,1%	31,7%	24,6%	7,8%	100,0%

*SD= Strongly Disagree, D=Disagree, N=Neutral, A=Agree, SA=Strongly Agree*

A great majority of the participants stated that teachers are informant agents. More than half of the participants pointed out that the teachers at their institutions act as problem-solvers. The results show that being change-agents is not widespread among the participating teachers because 24,6% agreed as a response.

To see the connection between the organizational culture and the organization's approach to making changes and innovations, the participants were asked to respond to the statement asking whether the institutions encourage change and innovation or not.

**Table 6:** The Participating Institutions' Approach towards Encouraging Change and Innovation

	<b>SD</b>	<b>D</b>	<b>N</b>	<b>A</b>	<b>SA</b>	<b>Total</b>
QB16. The institution encourages change and innovation.	4,7%	16,0%	32,9%	36,2%	10,1%	100,0%

*SD= Strongly Disagree, D=Disagree, N=Neutral, A=Agree, SA=Strongly Agree*

About half stated that their institution encourages change and innovation. Although a great number marked 'neutral', as the number of participants who disagreed and strongly disagreed is considerably less than the number of participants who agreed and strongly agreed, it cannot be concluded that the institutions are not open to change and innovation.

## 5. CONCLUSION AND DISCUSSION

Organizational culture influences the success of educational institutions as their attitude towards innovations is closely connected with their culture. Thus, institutions are responsible for identifying the components that form their organizational culture both to be aware of their existing context and to make necessary changes in the process of implementing innovations.

One of the indicators of culture is the organizational structure of an institution. The results of the research demonstrate that most of the participating institutions have a hierarchic management system, which is an indicator of mechanistic organizational structure. At most of the participating institutions, authority/responsibility relationships are well-defined, authority is based on position rather than individual competence and skill, and the staff are limited by policy and procedures. It should be highlighted that there is a need for prioritizing 'the quality of an idea, not the power and authority of the person who proposed it', and "to obtain good results, creative people need to support and compromise of the organization" (Schneider et al., 1994:21, cited in Claver, n.d.:14); that's why individual competence and skill should be seen as one of the positive aspects of organic systems. As a result of the discussion focusing on the aspects of organizational structure, it is suggested to adopt both the organic and the mechanistic models according to the size of the program and the type of staff working in it (Richards, 2001).

The way of communication within an institution is another indicator of the organizational culture; according to the findings, there is no remarkable outcome that communication passes in the chain of command. It is found out that there is lateral communication among teachers through actions such as cooperative teaching/peer coaching/joint piloting of new materials; there is easy access to the administrative leaders; the administration is receptive to teachers' suggestions; there is regular communication through bulletins or e-mail among the teachers and administrators. Therefore, although the management systems of the institutions are said to be hierarchic, communication systems of those institutions are

not top-down; moreover, access to the administrators is not like the one in traditional bureaucratic systems. According to Richards (2001), large institutions tend to be hierarchic and it should be accepted as normal on the grounds that, otherwise, it is hard to provide standardization within those institutions. Smith (1995:3) also points this out, explaining that large institutions need it “to function as a whole without fragmenting”, but he adds that “involvement, co-operation, participation and delegation” should still have its place in these organizations. There is also a need for an interactive communication system in which teachers collaborate (Collet, 2012; Darling-Hammond, 1998; Rotherham and Willingham, 2009; Shower, 2010; Voogt et al., 2011), sharing their knowledge and expertise.

For quality education, it is desirable to make decisions through committees instead of making decisions in a top-down way just by administrative leaders (Brumfit, 1980; Dunham, 1995; Gargan and Guare, 1998). According to the results of the research, although more private university participants strongly/agreed that decisions are made together through teamwork, the public universities reported to be more participatory in the process of developing a mission statement, selecting textbooks, preparing tests.

Institutions’ attitude towards attaching importance to academic and professional development is another component of identifying the organizational culture. The findings indicate that more than half of the participants participate in professional conferences. However, the results show that the private universities appear to be more encouraging towards research/publications and they financially support professional meetings more.

The roles teachers perform play a crucial role in determining the culture and approach to changes as well; institutions should support teachers so that they can follow the latest requirements in terms of their roles and responsibilities, develop their skills accordingly (James, 2001), and transform their teaching practice. The findings of the research pinpoint that the teachers’ role is to inform students; furthermore, they are problem-solvers and critical thinkers, but they cannot be commonly considered to be change-agents yet.

In relation to whether the organizational culture helps or hinders the implementation of innovations at the participating institutions, the findings of the research show that the organizational structure of the participating institutions is mainly mechanistic; however, there is no rigid outcome that mechanistic institutions are not open to change and innovation. Richards (2001) also notifies that if the size of the institution is big with about a hundred teachers, it is normal for the institution to have a mechanistic system; here, the important point is to focus on the other elements that will support the acceptance and implementation of innovative initiatives. Rowan (1998:37) expresses his preference by putting it as “schools are overly bureaucratic and centralized, and that a shift is needed to more ‘organic’ or ‘professionalized’ forms of management that involve supportive forms of administrative leadership, participative forms of school decision making, and staff collaboration.” In this way, educational institutions can keep up with the day’s requirements and promote the cycle of innovation with the likely contribution of their experience to the field. What the institutions need so as to accept and adapt to innovations is to adopt feasible strategies with the advantage of the awareness of their organizational culture and make the related innovation a part of the institution.

**REFERENCES**

- Brown, R. (2004). School culture and organization: Lessons from research and experience. [Available at: [http://www.dpsk12.org/pdf/culture\\_organization.pdf](http://www.dpsk12.org/pdf/culture_organization.pdf) ], Retrieved on July 27, 2014.
- Brumfit, C.J. (1980). *Problems and principles in English teaching*. Oxford: Pergamon Press.
- Cincioglu, A. (2012). *Institutional factors as a component of language curriculum development: Perspectives of English preparatory class lecturers at public and private universities in Istanbul*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul.
- Claver, E., Llopis, J., Garcia, D., Molina, H. (n.d.). Organizational culture for innovation and new technological behavior. [Available at: [http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/1669/4/Organizational\\_culture\\_for\\_innovation.pdf?origin=publication\\_detail](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/1669/4/Organizational_culture_for_innovation.pdf?origin=publication_detail)], Retrieved on July 27, 2014.
- Collet, V.S. (2012). The gradual increase of responsibility model: Coaching for teacher change. *Literacy Research and Instruction*, 51, 27–47. [Available at: <http://ehis.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&hid=5&sid=b3bd7590-1ec4-4d6394db-e455582a2114%40sessionmgr12>], Retrieved on April 17, 2012.
- Darling-Hammond, L. (1998). The quiet revolution: Rethinking teacher development. In R. Bernhardt et al. (Eds.), *Curriculum leadership: Rethinking schools for the 21<sup>st</sup> century* (pp.9-19). New Jersey: Hampton Press.
- Dunham, J. (1995). *Developing effective school management*. London and New York: Routledge.
- Gargan, A.M. & Guare, R.E. (1998). Redirecting the professional development of school administrators: Collaborative approaches. In R. Bernhardt et al. (Eds.), *Curriculum leadership: Rethinking schools for the 21<sup>st</sup> century* (pp.21-36). New Jersey: Hampton Press.
- James, P. (2001). *Teachers in action: Tasks for in-service language teacher education and development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2003) *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University.
- Lindahl, R. (n.d.) The role of organizational climate and culture in the school improvement process: A review of the knowledge base. [Available at: <http://cnx.org/content/m13465/1.1/>], Retrieved on August 1, 2014.
- Liu, Z. (2009). A case study on the influence of organizational culture on language classroom. *International Education Studies*, 2/3, 114-119. [Available at: file:///C:/Users/oc/Downloads/3332-10030-1-PB.pdf], Retrieved on July 26, 2014.
- Lunenburg, F.C. (2011). Understanding organizational culture: A key leadership asset. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 29/4, 1-12. [Available at: <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Lunenburg,%20Fred%20C%20Understanding%20Organizational%20Culture%20NFEASJ%20V29%20N4%202011.pdf>], Retrieved on July 27, 2014.
- Murphy, D. (1999). Comment: Patrons, clients, and projects, *ELT Journal*, 53/3, 217- 219.
- Ng'ang'a, M.J. & Nyongesa, W.J. (2012). The impact of organizational culture on performance of educational institutions. *International Journal of Business and Social Science*, 3/8, 211-217. [Available at: [http://ijbssnet.com/journals/Vol\\_3\\_No\\_8\\_Special\\_Issue\\_April\\_2012/24.pdf](http://ijbssnet.com/journals/Vol_3_No_8_Special_Issue_April_2012/24.pdf)], Retrieved on July 27, 2014.



- Rhodes, L.A. (1994). On the road to quality. In G.D. Doherty (Ed.), *Developing quality systems in education* (pp. 174-177). London and New York: Routledge.
- Rice, M.F. (2004). Organizational culture, social equity, and diversity: Teaching public administration education in the postmodern era. [Available at: <http://www.naspa.org/initiatives/jpae/pdf/organizational.pdf>], Retrieved on July 27, 2014.
- Richards, J.C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rotherham, A.J. & Willingham, D. (2009). 21<sup>st</sup> Century skills: The challenges ahead. *Educational Leadership*, 67/1, 16-21. [Available at: <http://vnweb.hwwilsonweb.com>], October 20, 2010.
- Rowan, B. (1998). The task characteristics of teaching: Implications for the organizational design of schools. In R. Bernhardt et al. (Eds.), *Curriculum leadership: Rethinking schools for the 21st century* (pp.37-54). New Jersey: Hampton Press.
- Shawer, S.F. (2010). Classroom-level curriculum development: Efl teachers as curriculum-developers, curriculum-makers and curriculum-transmitters. *Teaching and Teacher Education*, 26, 173–184. [Available at: <http://ehis.ebscohost.com/eds/detail?vid=7&hid=1&sid=a70eed8b-2f50-456e-8aa3ab73295c7d1b%40sessionmgr15&bdata=Jmxhbmc9dHlmc2l0ZT1lZHMtbG12ZQ%3d%3d#b=edselp&AN=S0742051X09000821>], Retrieved on April 11, 2012.
- Silman, F., Özmatyatlı, İ.Ö., Birol, C., Çağlar, M. (2012). Organizational culture at high schools in TRNC: A comparative case study. *Hacettepe University Journal of Education*, 42, 356-366. [Available at: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/english/abstracts/42/pdf/FATO%C5%9E%20S%C4%B0LMAN.pdf>], Retrieved on July 27, 2014.
- Smith, R. (1995). *Successful school management*. London and New York: Cassell.
- Tahir, A. & Qadir, S.A. (2012). Perspectives of organizational culture in effective teacher socialization: A study of beginning English teachers in Pakistan. *Pakistaniaat: A Journal of Pakistan Studies*, 4/2, 56-86. [Available at: <http://pakistaniaat.org/index.php/pak/article/viewFile/164/164>], Retrieved on July 26, 2014.
- Tosi, H.L., Hamner, W.C. (Eds.). (1985). *Organizational behavior and management*. Ohio: Grid Publishing Company.
- Uzel, F.E. (2002). *An assessment of the curricular change process in initiating content based instruction in the first year English program at Bilkent University and its implications for professional development: A case study*. METU, Doctoral Thesis. [Available at: <http://tez2.yok.gov.tr/>], Retrieved on April 17, 2012.
- Voogt, J., Westbroek, H., Handelzalts, A., Walraven, A., McKenney, S., Pieters, J. et al. (2011). Teacher learning in collaborative curriculum design. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1235-1244. [Available at: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X11000850>], Retrieved on April 11, 2012.



## 3B SENKRON ORTAMLARA ÖĞRETİCİNİN GÖRÜNTÜLÜ VEYA AVATARLA KATILIMININ ÖĞRENCİLERİN MEMNUNİYET DÜZEYİNE ETKİSİ

Murat ÇOBAN\*, Arif Cem TOPUZ\*\*, Embiya ÇELİK\*\*\*, Selçuk KARAMAN\*\*\*\*

### ÖZ

Uzaktan eğitimde en önemli konulardan birisi etkileşimdir. Etkileşim sayesinde öğrenciler birbirleriyle ve öğreticiyle daha verimli iletişim kurabilirler. Bu çalışmada 3B senkron ortamlarda öğreticinin öğrencilerle ve öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimi incelenmiştir. Bu araştırmanın amacı; öğreticinin 3B senkron ortama canlı web kamera görüntüsüyle veya avataryla katılımının öğrencilerin memnuniyet düzeyine olan etkisini araştırmaktır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modelinin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu Atatürk Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 25 öğrencinin katıldığı çalışma sonunda rastgele dokuz öğrenci seçilmiş ve bu öğrencilerle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Elde edilen kod ve temalar betimlenerek özet tablolarla görselleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrenciler; öğreticinin ders sürecine avataryla katılmasından ziyade canlı görüntüsüyle katılmasının daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu araştırmadan elde edilen bulguların, 3B sanal ortamlarda öğretici-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşiminin artırılması konusunda yapılacak çalışmalar için yararlı olabileceği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan Eğitim, 3B Sanal Dünyalar, Avatar Öğretici, Çevrimiçi Öğrenme, Senkron Eğitim.

### EFFECTS OF VIDEO AND AVATAR REPRESENTATION OF INSTRUCTOR ON STUDENT SATISFACTION AT THREE DIMENSIONAL SYNCHRONOUS ENVIRONMENTS

#### ABSTRACT

One of the most important issues in distance education interaction. The effectiveness of the interaction enables students to communicate more effectively with each other and supervised. Students, and students in sync with each other tutorial 3D environments in this study examined the interaction. The purpose of this study, tutorial, 3D synchronous environment, participation in a live web camera image or with avatar investigate the effect of the level of students' satisfaction. The population of the study used qualitative research methods, case studies, model, Atatürk University, Department of Computer Education and Instructional Technology students are studying in

\* Öğretim Görevlisi., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Meslek Yüksekokulu Müdürlüğü, Bilgisayar Bölümü, mcoban@agri.edu.tr

\*\* Öğretim Görevlisi., Ardahan Üniversitesi, Ardahan Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Müdürlüğü, Bilgisayar Bölümü, arifcemtopuz@hotmail.com.tr

\*\*\* Araştırma Görevlisi., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Tek. Eğitimi Bölümü, embiya@gmail.com

\*\*\*\* Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Tek. Eğitimi Bölümü, skaraman@atauni.edu.tr

*3rd year: 9 students selected at random at the end of the working classes of 25 students participated in the focus group interview, and this made the students. The collected data were transcripts using content analysis method. The resulting code and abstract paintings depicting themes visualized. As a result of the research, students live image of the tutorial course participation is more effective than the process of joining with avatar stated. The findings of this research, 3D virtual environments, instructors, students and student-student interaction may be useful for further studies to increase.*

**Key Words:** Distance Education, 3D Virtual Worlds, Avatar Instructor, Online Learning, and Synchronous Training.

## 1. GİRİŞ

Son yıllarda uzaktan eğitim etkinliklerinin büyük bir gelişim içerisinde olduğu göz ardı edilemez bir gerçektir. Uzaktan eğitim sayesinde öğrenciler, öğrenme içeriklerine özgürce ulaşabilir, öğreticiyle aynı zaman ve mekânda bulunmadan ders etkinliklerine katılabilir, ders hakkında rahatlıkla sorular sorabilir, kendi düşüncelerini paylaşabilir, önceden görülen ders konuları tekrar gözden geçirilebilir ve öğrenci kendi öğrenme sorumluluğunu alarak kendi öğrenmesini yönlendirebilir (Marcus, 2003). Uzaktan eğitimin gelişimiyle birlikte öğrencilerin daha etkili öğrenme etkinlikleri gerçekleştirebilmeleri için en iyi etkileşim seçenekleri üzerinde de araştırmalar yapılmaktadır (Tuovinen, 2000:16-24). Zira uzaktan eğitim ortamlarında etkileşim seçenekleriyle ilgili temel olarak üç farklı yaklaşımın olduğu bilinmektedir (Moore, 1989:1-6; Picciano, 2002). Moore (1989) bu ortamlarda etkileşimi üç farklı yapıda ele almaktadır. Bunlar; öğrenci-öğrenci etkileşimi, öğrenci-öğretici etkileşimi ve öğrenci-içerik etkileşimi olarak tanımlanmaktadır. Moore (1989)'un belirttiği etkileşim tiplerine ek olarak diğer bir etkileşim boyutu ise; uzaktan öğrenme ortamıyla veya uzaktan eğitimin sunulduğu arayüzle olan etkileşimdir (Bouhnik ve Marcus, 2006:299-305). Etkileşim sayesinde; öğrencilerin motivasyonları sağlanabilir, kendi aralarında işbirlikçi çalışmalara katılmalarına olanak sağlanabilir (Jung vd., 2002:153-162) ve sosyalleşmelerine yardımcı olunabilir (Münzer, 2003:91-100). Berge (1999) ise eğitimde başarı için öğrencilerin kendi aralarındaki ve öğreticiyle olan etkileşiminin temel olduğunu savunmaktadır. Aslında uzaktan eğitimde en önemli konulardan birisi etkileşimdir (Stewart vd., 2011:357-381). Özellikle öğretici ile öğrenci arasındaki etkileşimin çok önemli olduğu belirtilmektedir (Offir vd., 2008: 1172-1183).

Uzaktan eğitimde öğreticiyle öğrenci arasındaki etkileşim senkron ya da asenkron biçimlerde gerçekleşebilmektedir. Senkron uzaktan öğrenme ortamları; genellikle ses ve görüntü seçeneklerinin kullanılarak, öğreticinin ve öğrencinin aynı anda iletişim kurabilmelerine olanak sağlayan öğrenme sistemleridir (Anderson vd., 2003). Asenkron uzaktan öğrenme ortamları ise öğrencilerin; öğrenme kaynaklarıyla, öğretmenlerle veya diğer öğrencilerle aynı anda bağlanmalarına gerek kalmadan iletişim kurabilmelerine olanak sağlar (Mayadas, 1999). Ancak senkron öğrenme ortamlarındaki etkileşim sayesinde öğrenciler daha etkili iletişim sağlayabilir (Park ve Bonk, 2007: 307-323) ve daha motive olabilirler. Bu nedenle bu araştırmada uzaktan eğitim ortamı senkron olarak tercih edilmiştir. Bu bağlamda uzaktan eğitim sürecinde öğreticinin öğrenciyle veya öğrencinin öğrenciyle olan en etkili etkileşim yolunun belirlenmesi önemlidir (Tuovinen, 2000:16-24). Araştırmada, senkron öğrenme ortamlarında da kullanılabilen üç boyutlu (3B) bir sanal dünya platformu (Petrakou, 2010:

1020-1027) “vAcademia” kullanılmıştır.

3B sanal dünyalar; gerçek yaşamda var olan ortamların benzeştirildiği, kullanıcıların avatar adı verilen üç boyutlu grafiksel karakterlerle temsil edildiği ve iletişim kurabildikleri 3B etkileşimli ortamlardır (Dannenberg, 2010). Öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılan sanal dünyalara (O’Connell ve Groom, 2010) örnek olarak; The Sims, Second Life, Entropia Universe, HiPiHi, Kaneva, Gaia Online, City of Heroes, There.com, World of Warcraft, Everquest (Kane ve Duranske, 2008:9-16) ve vAcademia verilebilir. Sanal dünyalar hem geleneksel eğitim ortamında hem de uzaktan eğitimde benzersiz yenilikler ve fırsatlar sunabilmektedir (Dickey, 2003). Kullanıcılarına; zaman ve mekân konusunda esneklik tanınması, kendi öğrenme deneyimlerini organize etmelerine fırsat vermesi, çoklu öğrenme medyalarını kullanmalarına olanak tanınması ve kullanıcıların etkileşimde bulunmalarını sağlaması buna örnek olarak verilebilir (Fırat, 2013:249-254).

3B sanal ortamlarda kullanıcılar kendilerini temsil eden avatarları yardımıyla öğreticiyle, diğer kullanıcılarla ve ortamda bulunan nesnelere senkron etkileşimler kurabilirler. Bu nedenle sanal dünyalarda öğretici ve öğrenciyi ortamda temsil eden avatarların rolü önemlidir. Sanal ortamda avatarlar; mesaj, sesli sohbet, uçuş, araç kullanma, ışınlanma, avatar biçimlendirme gibi pek çok zengin etkileşim seçeneklerine sahiptirler (Messinger vd., 2009:204-228). Ayrıca avatarlar bir öğreticiyi temsil ederek eğitimsel bilgilerin sunumunda rol alabilir (Guynup ve Carlson, 2000:65-71). Avatarlar sanal dünyalardaki hizmetlerin kullanımında kritik bir öneme sahiptir (Kim vd., 2012: 1663-1669). Animasyon temelli karakterler; pedagojik açıdan öğrencilerin dikkatini çekebilir, öğretimsel içeriğin sunumunda öğrencilere rehberlik edebilir, konuşma sürecine ek olarak yüz ve mimikleriyle duygusal sinyaller verebilirler (Morozov vd., 2004:199-206). Ayrıca bu karakterler öğrencileri daha çok motive edebilmekte ve öğrenci-bilgisayar arasındaki etkileşimi arttırabilmektedir (Johnson vd., 2000:47-78). Ancak bu karakterlerle ilgili temel problem; kullanıcıların bu karakterlerden insansı özelliklerle donatılmış varlık beklentisi içinde olmalarıdır. Zira kullanıcılar, sanal rehberlik eden bu karakterlerin zeki olmalarını beklemektedirler (Martínez vd., 2008:73-80). Burada anahtar niteliğinde olan soru; 3B sanal dünyalarda avatarların etkileşim seçeneklerinin hangi biçimde olacağı ve uygulamada bu karakterlerin işlevlerinin nasıl olacağı sorusudur.

Bu çalışmada; 3B sanal ortamda öğreticinin öğrencilerle olan etkileşim seçeneklerinden hangisinin öğrencileri daha memnun ettiği incelenmiştir. Araştırmada öğreticinin canlı kamera görüntüsü ile avatarı kıyaslanmıştır. Bu çalışmanın amacı; öğreticinin 3B sanal ortama canlı veya avatarla katılımının öğrencilerin memnuniyet düzeyine etkisini araştırmaktır. Bu doğrultuda çalışma aşağıdaki araştırma sorusu kapsamında ele alınmıştır:

- 3B sanal ortama öğreticinin canlı görüntüsüyle veya avatarıyla katılımının öğrencilerin memnuniyet düzeyine etkisi nedir?

### 1.1. Kuramsal Çerçeve

Araştırmacıların büyük bir çoğunluğunun uzaktan eğitimde etkileşimin önemli olduğunu vurgulamalarına rağmen bu ortamlarda öğrenme sürecinde öğrenci etkileşimi meselesinin çok iyi incelenmediği açıktır (Liu, 2008). Yapılandırmacı öğrenme teorisine dayalı olarak geliştirilen bilişsel süreci destekleme teorisi öğrenme sürecinde eğitimciler tarafından öğrencilere sağlanan dışarıya ait desteklere vurgu yapan bir teoridir. Bilginin; keşfe uygun

içerikle desteklenmesi, yerleşik öğrenmeye uygun olması, modelleme, yönlendirme, açık bir şekilde ifade etme, yansıtma, keşfetme ve basitten karmaşığa doğru yapılandırılması bu teorinin temel özellikleri arasındadır (Wilson ve Cole, 1994). Temel olarak öğrenme sürecinde öğrenci merkezli ortamların oluşturulması gerektiğini vurgulayan bu teoriye göre; öğrencilerin kendi aralarındaki tartışmaları, işbirlikçi çalışmalarda bulunmaları, bilgiyi paylaşabilme yetenekleri, kendi düşüncelerini yansıtılabilmeleri ve birbirleriyle etkileşimlerinin önemli olduğu savunulur. Ayrıca bu teoriye göre öğrenciler birbirleriyle ne kadar bilgiyi paylaşabilir ve etkileşim içerisinde olurlarsa o kadar daha iyi öğrenirler (Lui, 2008). Araştırmalar uygun medya aracının öğrenme için gerekli etkileşim koşullarını sağladığı takdirde geleneksel eğitimle uzaktan eğitimin benzer sonuçlar vereceğini göstermiştir (Moore ve Thompson, 1990; Verduin ve Clark, 1991). Uzaktan eğitim sürecinin tasarımında ve uygulanmasında öğrenci, öğretmen ve müfredat bileşenlerinin birbirleri ile etkileşiminin göz önünde bulundurulmasında (Moore, 1989) bu teori yardımcı olabilir.

## 1.2. İlgili Çalışmalar

Animasyon temelli bu karakterlerle ilgili çalışmalara 1990'ların sonlarında başlanmıştır (Heidig ve Clarebout, 2011:27-54). Moreno ve arkadaşları (2000)'nın yapmış olduğu araştırmada; bir öğrenci grubuna bu karakterlerle, diğer gruba ise bu karakterlerin desteği olmadan eğitim verilmiştir. Araştırma raporu; karakter desteği alan grubun bilgiyi aktarma, ilgi ve motivasyon bakımından diğer gruba göre daha avantajlı olduğunu ortaya koymuştur. Ancak bilgiyi bellekte tutma konusunda gruplar arasında herhangi bir fark gözlemlenmemiştir. Ellsworth (1975) iletişimde göz kontağının önemli olduğunu vurgulamaktadır (Aktaran: Heidig ve Clarebout, 2011:27-54). Ayrıca yetişkin insanların uzaktaki insanlarla iletişim kurmak için canlı görüntüyü tercih ettiklerini vurgulayan çalışmalar mevcuttur (Velthuisen vd., 1987:113-118). Dunsworth ve Atkinson (2007) yapmış olduğu araştırmada animasyon temelli bir karakter kullanarak sesli ve görsel sunum yapmış ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinde bu karakterlerin etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Yang ve Liu (2007)'ın web temelli sanal öğrenme ortamlarında yapmış olduğu araştırmada kullanıcıların ortama ilişkin farklı görüşlerde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Özellikle öğretmenlerin senkron etkileşimlerde öğrenme-öğretme sürecini kontrol etmede başarılı oldukları belirtilmiştir. Öğrenciler ise kendi öğrenme sorumlulukları dâhilinde öğrenmelerini yönetebildiklerini ve daha geniş öğrenme ortamları bulabildiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca geleneksel eğitimle kıyaslandığında bu tür ortamlarda yapılan eğitimin bazı sınırlılıkları olduğunu da belirtmişlerdir. Geleneksel eğitim ortamlarının en büyük avantajının öğrencilerle bireysel etkileşime fırsat vermesi olduğunu; ancak senkron ortamlarda belli bir kavramla ilgili bağlamsal tartışma ya da açıklama fırsatının etkili olmayabileceğini belirtmişlerdir (Yang ve Liu, 2007:171-184). Western Cooperative for Educational Telecommunications tarafından yayınlanan bir raporda bazı öğrencilerin ve öğretmenlerin senkron iletişimde canlı sunumu istedikleri belirtilmiştir (Markwood ve Johnstone, 1994). Nitekim Wang (2004); öğreticinin ve öğrenenlerin senkron ortamlarda hem görsel hem de işitsel olarak etkileşim kurabilmesi için bilgisayara entegre edilmiş bir web kamera ve mikrofonun en iyi yöntem olabileceğini belirtmiştir. Wang ve Chen (2007) tarafından belli bir grup öğrenciye uygulanan senkron dil öğretimi çalışmasında web kamera ve mikrofon kullanılmış, eğitim sürecinin sonunda öğrencilerle yapılan görüşmede öğrencilerin memnuniyetlerinin olumlu yönde olduğunu ortaya koyulmuştur. Ancak Wang (2004) bu ortamlarda sunum sürecine

destek veren teknik altyapının ve İnternet bant genişliğinin de çok iyi olması gerektiğini belirtmiştir. Lawless-Reljic ve Karina (2010) ise Second Life sanal dünya platformunda öğretici avatarının davranışlarıyla, ortamda yer alan öğrencilerin öğreticiyle ve birbirleriyle ilgili sosyal buradalık algıları, memnuniyetleri ve motivasyonları arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğreticinin sosyal buradalığı ile öğrencilerin öğretici avatarına ilişkin algıları arasında güçlü bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Ancak sonuçlar öğrencilerin öğrenmeleri açısından önemli bir farklılık göstermemiştir. Bu bağlamda sanal ortamlarda yer alan avatarların iletişim seçenekleri; ses kalitesi iyileştirilerek, avatlara yüz ve mimik eklenerek, duygusal ifadelerin gösterilmesine ve avatların göz kontağı kurabilmesine fırsat tanıyarak geliştirilebilir (Lawless-Reljic ve Karina, 2010).

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Durum çalışmaları belirli bir konu hakkında toplanan verilerin ayrıntılı olarak araştırılmasına izin verir (Zainal, 2007:1-6). Bir duruma ilişkin bu etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırmalar, çalışma sürecinde ortaya çıkan verileri ya da bulguları inceleyerek önceden geliştirilmiş hipotezleri çürütmek ya da desteklemek için bir çaba içerisinde değildir (Ekiz, 2012). Bu nedenle; 3B sanal ortamda öğrencilerin uygulama sürecindeki deneyimlerinin daha detaylı betimlenebilmesi amacıyla bu araştırma modeli kullanılmıştır.

### 2.2. Araştırmanın Evreni ve Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Atatürk Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören, 25 öğrencinin yer aldığı üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde yapılan araştırmada, amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin daha önce uzaktan eğitim yazılımlarını kullanarak çevrimiçi derslere katılmış olması, bilgisayar kullanım becerilerinin olması ve karşılaşacakları teknik sorunları daha kolay çözebilecek olmaları nedeniyle çalışma grubu olarak bu öğrenciler seçilmiştir. Uygulama süreci sonunda 25 öğrenci içerisinde rastgele dokuz öğrenci seçilmiş ve bu öğrencilerle odak grup görüşmesi yapılmıştır.

### 2.3. Ortam

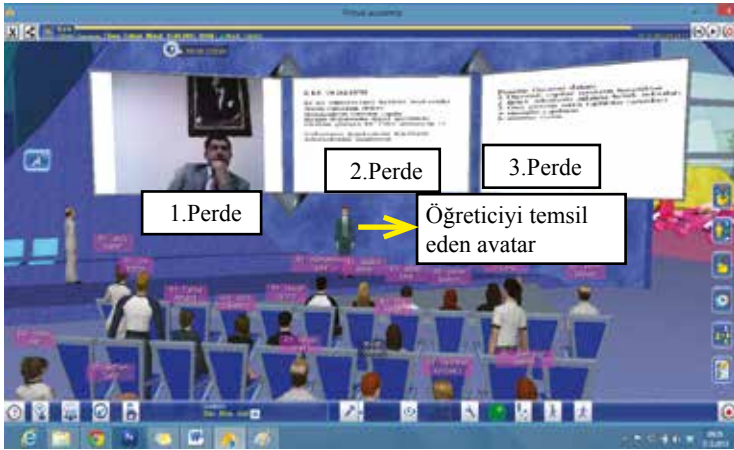
Bu araştırmada 3B sanal dünya platformu olarak *vAcademia* yazılımı seçilmiştir. *vAcademia*, Rusya'da Mari State Teknik Üniversitesi bünyesinde bulunan Multimedya Sistem Laboratuvarı ortamında geliştirilmiş 3B sanal eğitim platformudur (Morozov vd., 2012). *vAcademia* platformu diğer 3B sanal dünya platformlarıyla benzer özelliklere sahiptir. Ancak bu ortam diğer sanal dünya platformlarına ek olarak bazı fonksiyonları içermektedir. *vAcademia*'nın bu fonksiyonları arasında aşağıdaki maddeler sıralanabilir (Prasolova-Førland vd., 2013:177-177):

- Eğitsel etkinlikler için özel olarak tasarlanmış ve buna uygun araçlarla (sanal etkileşimli tahta, sınıf düzeni şablonu seçme, izin araçları gibi) donatılmıştır.

- 3B ortamdaki bütün etkinliklerin (avatarların hareketleri, metinsel ve sesli sohbetler, kullanılan medya içerikleri vb.) kaydedilmesine izin verebilmektedir.
- Öğreticinin canlı görüntüsünün diğer avatarlar tarafından görüntülenmesine izin verir.
- <http://www.vacademia.com/> web adresinden kaydedilen derslerin paylaşılmasına izin verebilmektedir.
- Sınıf kontrol araçları sayesinde öğrencilerin ortamda bulunan içerikleri kullanabilmesine ve ortamda bulunan yabancı kişilerin engellenmesine izin verebilmektedir (Morozov vd., 2012).
- Gelişmiş sunum aracı sayesinde belgelerin paylaşılmasına izin verebilmekte ve etkileşimli olarak bu belgeler üzerinde çalışılmasına fırsat vermektedir.
- Hazır eğitsel araçların tasarlanması ve geliştirilmesi daha esnek ve daha kolaydır.

Bu özelliklerinden dolayı araştırmada 3B sanal dünya platformu olarak vAcademia ortamı seçilmiştir.

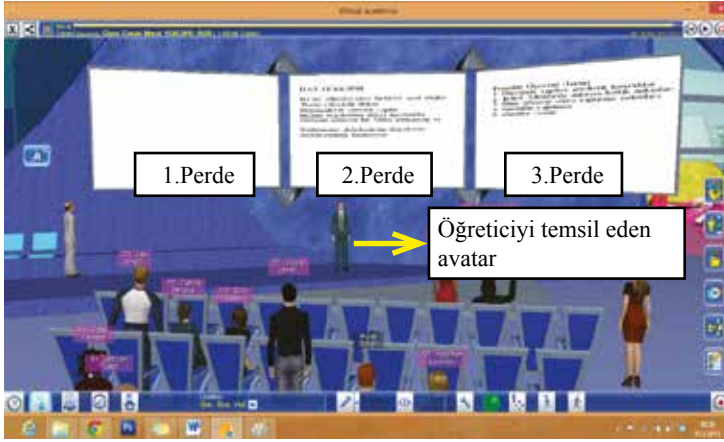
Araştırmada öğreticinin web kamerası yardımıyla canlı görüntüsünün sunumu için Resim 1’de gösterilen 1. perde kullanılmıştır. Sunum sürecinde 2. ve 3. perdeler ise öğretici tarafından metin, grafik, sunu, ekran alıntılarının paylaşımı ve ortamın sunum olarak desteklediği diğer materyaller için kullanılmıştır.



**Resim 1:** Ortamda Kullanılan Sunum Perdeleri ve Öğretim Sürecine Katılan Avatarlar

Ortamda sesli sunumlar için zaman zaman öğreticinin canlı görüntüsü devre dışı bırakılmış ve Resim 2’de görüldüğü gibi öğretici avatarı kullanılarak sunum yapılmıştır. Ortamda sunum yapan avatar değişik el ve kol hareketleri yapabilmektedir ancak bu animasyonlar kısıtlı ve tekrarlı hareketlerden oluşmaktadır.





**Resim 2:** Öğreticinin Derse Avatarla Katıldığı Bir Etkinlik

#### 2.4. Sürec

Bu bölümde 3B sanal ortama öğreticinin görüntülü veya avatarla katılımının incelendiği çalışmanın uygulama süreci yer almaktadır. Toplam altı oturumun yapıldığı araştırmanın her bir oturumuna ait ayrıntılar Tablo 1’de gösterilmektedir.

**Tablo 1:** Uygulama Süreci

1. Oturum	Öğrencilere, 3B ortama uyum sağlayabilmeleri ve ortamı tanımaları için 3B ortamda gezintiler yaptırıldı. Öğrencilerin ortama ilişkin araçların ne işe yaradıklarını keşfetmeleri sağlandı, karşılaştıkları teknik ve donanımsal problemler giderilmeye çalışıldı.
2. Oturum	3B ortamda bir dersin test işlemi yapıldı. Ders sürecinde öğreticinin canlı görüntüsü için web kamerası ve avatarı kullanıldı.
3. Oturum	Ders konusu olarak “Çoklu Ortam Teorileri” seçildi ve anlatıldı. Üç perdenin yer aldığı oturumda ikinci ve üçüncü perde sunum ve anlatım sırasında canlı metin alanı olarak kullanıldı. Yaklaşık 60 dakika süren dersin tamamında öğreticinin canlı görüntüsü birinci perdede yer aldı.
4. Oturum	Ders konusu olarak “Bilişsel Yük Kuramı” seçildi ve anlatıldı. Ders yaklaşık 60 dakika sürdü. Ders sürecinde öğreticinin canlı görüntüsü yer almadı ve dersin sonuna kadar sunum yapan kişi olarak öğreticinin avatarı kullanıldı. Birinci ve ikinci perdeler ise canlı sunum alanı olarak kullanıldı.
5. Oturum	İki farklı yöntem kullanılarak “Mesaj tasarımı” hakkında ders işlendi. Dersin ilk 30 dakikasında sadece öğreticinin avatarı ve sunum alanı olarak ikinci ve üçüncü perdeler kullanıldı. Dersin son 30 dakikasında ise öğreticinin canlı görüntüsü ve sunum alanı olarak ikinci ve üçüncü perdeler kullanıldı.
6. Oturum	İki farklı yöntem kullanılarak “İlke ve prosedür öğretimi” hakkında ders işlendi. Dersin ilk 30 dakikasında öğreticinin canlı görüntüsü ve sunum alanı olarak ikinci ve üçüncü perdeler kullanıldı. Dersin son 30 dakikasında ise öğreticinin avatarı ve sunum alanı olarak ikinci ve üçüncü perdeler kullanıldı.

Öğrencilerin farklı deneyimleri yaşamaları için ortama öğreticinin web kamerası aracılığıyla canlı görüntüsünün yansıtıldığı veya öğreticinin avatarı kullanılarak dersin yapıldığı Tablo 1'deki gibi bir akış modeli oluşturulmuştur.

### 2.5. Veri Toplama Araçları

Görüşme tekniğinin kullanıldığı araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak katılımcılarla odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Odak grup görüşmeleri bireylerin belirli bir konu hakkında fikirlerini, duygularını ve sorunlarını daha derinlemesine ifade etmelerine fırsat verdiği ve gruplardaki bireyler arasındaki farklılıkları daha net ortaya çıkardığı için (Rabiee, 2004:655) araştırmada bu yöntem kullanılmıştır. Ayrıca odak grup görüşmelerinde bireyler kendi aralarında etkileşime dayalı olarak sinerji oluşturabilir ve tartışma ortamında daha net veriler üretebilirler (Green vd., 2003:33-52). Geleneksel olarak durum çalışması modelinde; doküman, görüşme, gözlem gibi farklı kaynaklardan veriler toplanmaktadır (Rowley, 2002:16-27). Bu araştırmada alanyazın taramasının ardından veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme rehberi hazırlanmıştır. Görüşme rehberi, araştırma soruları doğrultusunda araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme rehberi iki akran ve bir alan uzmanı tarafından incelenmiş ve alınan geri bildirimler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Katılımcıların süreçteki görüşlerinin ve deneyimlerinin analiz edilebilmesi amacıyla görüşme grubunun tartışmaları ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşme bitiminde 38 dakikalık ses kaydı verisi alınmıştır. Ayrıca vAcademia ortamının sunmuş olduğu 3B kayıt aracı sayesinde ortamda yapılan her oturumun 3B sanal kaydı da tutulmuş ve vAcademia'nın web sayfasında tekrar incelenmek üzere saklanmıştır. Görüşme rehberinin geçerliği için iki öğrenci ile ön görüşme yapılmıştır. Nitel araştırmalarda güvenilirlikle ilgili olarak, gerçeklerin bireylere ve içinde bulunulan ortama göre sürekli bir değişim içinde olabileceği ve araştırmanın benzer gruplarla yapılmasının aynı sonuçlara ulaşmayı mümkün kılmadığını en baştan kabul etmek temel ilkeler arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

### 2.6. Verilerin Analizi

Katılımcılarla yapılan görüşme kayıtlarının transkriptleri içerik analizi modeliyle analiz edilerek çözümlenmiştir. Elde edilen veriler daha sonra çeşitli kategorilere ayrılmış ve araştırma sorularına göre düzenlenmiştir. Son olarak kategorilere ayrılan veriler yapılandırılmış özet tablolarla görsel hale getirilmiştir (Holdford, 2008:173-181). Analiz sürecinde kullanıcıların vAcademia ortamında kayıtlı bulunan ders görüntüleri de incelenmiştir. Öğreticinin canlı kamera görüntüsüyle veya avatarıyla sunum yapmasına ilişkin öğrencilerin görüş ve deneyimleri incelenmiş ve veri olarak değerlendirilmiştir.

## 3. BULGULAR

Çalışma grubundan rasgele seçilen dokuz öğrenciyle yapılan 38 dakikalık odak grup görüşmesi sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

### 3.1. Öğreticinin 3B Senkron Ortama Avatarıyla Katılımına İlişkin Öğrencilerin Görüşleri

Görüşme kayıtlarının transkript edilmesi sonrasında içerik analizi modeli kullanılarak Tablo 2'de belirtilen çözümlenmelere ulaşılmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğunun öğretici

avatarından ziyade ortama canlı katılımından daha memnun oldukları görülmektedir.

**Tablo 2:** Öğreticinin 3B Senkron Ortama Avatarla Katılımına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kodlar	f
Dersi öğretici avatarından ziyade canlı web kamerasından dinlemeyi tercih ederim	9
Öğretici avatari ders anlatırken hiç avatara bakmadım	6
Öğretici avatari ilgimi çekmedi	6
Öğretici avatari ders anlatırken ders harici şeylerle ilgilendim	4
Öğretici avatari öğretmen hissi uyandırmıyor	4
Monoton ders anlatan öğretmenlerin canlı web görüntüsü yerine avatarını tercih ederim	4
Öğretici avatari ilgimi çekti	3
Öğretici avatarına öğreticinin kendi jest ve mimikleri aktarılsa tercih edebilirim	3
Öğretici avatarının hareket etmesi ilgi çekiciydi	3

Elde edilen frekans değerleri “olumlu görüşler”, “olumsuz görüşler” ve “tercih edilirlilik” olmak üzere üç kategoride incelenmiştir.

### 3.1.1. Olumlu Görüşler

Görüşme yapılan dokuz öğrenciden sadece üç öğrenci öğretici avatarının ilgi çekici olduğunu ifade etmiştir. Avatarın görüntü kalitesi, hareket edebiliyor olması ve alkışlama, gülme gibi canlandırmaları yapabiliyor olmasının ilgilerini çektiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler bu durumla ilgili aşağıdaki yorumlarda bulunmuşlardır:

*“Bence ortam tasarımı iyiydi, modellemeler güzel yapılmıştı, bu ilgimizi çekti. Bir de buna ek olarak avatarın hareketleri var. Mesela bir olaya katılma, alkışlama gibi...”*

*“Dikkat çekiyor, sonuçta bunu bir avatar sağlıyor. Hocayı da diğer arkadaşlarımızı da görebiliyorlar. Bu şekilde bir ortamın güzel bir şekilde tasarlanması da onlar için iyi olabilir, onları motive edebilir.”*

*“Avatarın hareketleri var. Mesela bir olaya katılma, alkışlama. Bu ilgimi çekti.”*

### 3.1.2. Olumsuz Görüşler

Görüşme yapılan öğrencilerden altı öğrenci, öğretici avatarının ilgilerini çekmediğini ve öğretici avatardan ders anlattığı zaman dilimlerinde avatara bakmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler bu durumla ilgili aşağıdaki yorumlarda bulunmuşlardır:

*“Öğretici avatari hiç dikkat çekmiyor. O yüzden ortamda avatar bir öğretici hissi uyandırmıyor.”*

*“Avatardan ders anlatılırken hiç avatara bakmadım.”*

*“Hoca soru sorunca ‘avatarın yüzü size dönük mü?’ diye avatari o zaman fark ettim. Birisi önde ayakta bekliyor zannetmişim.”*

*“Avatardan ders anlatılırken ben hocaya da baktım ama genel olarak kim sohbet ne yazmış, kim nereye oturmuş, o tarz şeyler veya hoca tahtada*

*bir şeyler yapmışsa tahtadakini yakınlaştırıp onu not alma gibi işlemlere odaklandım.”*

*“Avatar bir süreden sonra hoca hareket ettirmediği için sabite bağlıyor, yaklaşık bir dakika sonra aynı hareketleri tekrarlamaya başlıyor.”*

### 3.1.3. Tercih Edilirlik

Görüşme yapılan öğrenciler 3B ortamda dersi öğretici avatarından ziyade canlı görüntüsünden dinlemeyi tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Fakat öğreticinin tekdüze şekilde ders anlatması veya ders anlatımı esnasında jest ve mimiklerini kullanmıyor olması durumunda canlı görüntüden yana olan bu tercihlerinin değişeceğini şu cümleleriyle belirtmişlerdir:

*“Anlatmak istediği şeyi jest ve mimik ifadeleriyle daha vurgulu yaparsa video görüntüsü iyi olur. Ama hiç tanımadığımız biri haber spikeri gibi konuyu direkt anlatırsa bence avatar daha iyi.”*

*“Hocayı tanıdığımız için web kamerasını tercih ederim, fakat hiç tanımadığımız bir hocadan dersi dinleseydik o zaman avatarı tercih ederdim. Çünkü hoca jest ve mimiklerini çok iyi kullanarak dersi anlatıyor.”*

*“İlahiyat derslerinde Kur’an dersleri var. Orada sadece Kur’an okunuyor. Kur’an arkadan okunurken avatarın hareketleri falan komik kaçabilir bazı durumlarda. Ders türüne göre de bu durum değişebilir.”*

*“Öğreticinin yüzüne bazı cihazlar takıp öğreticinin mimiklerini avatarın yüzüne aktarabiliyorsanız o zaman avatarı tercih ederim...”*

*“Dersi yapan hoca sadece elindeki metni okuyor başka bir şey yapmıyorsa pek farkı olmaz benim için. Avatarla aynıdır. Sonuçta bir etkileşim olmuyor.”*

### 3.2. 3B Senkron Ortamda Öğreticinin Web Kamerası Görüntüsü Olması Hakkındaki Öğrenci Görüşleri

Görüşme kayıtlarının transkript edilmesi sonrasında içerik analizi modeli kullanılarak Tablo 3’te belirtilen çözümlenmelere ulaşılmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğunun öğretici avatarından ziyade ortama canlı katılımından daha memnun oldukları görülmektedir.

**Tablo 3:** Öğreticinin 3B Senkron Ortama Canlı Kamera Görüntüsüyle Katılımına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kodlar	f
Dersi öğretici avatarı yerine canlı web kamerasından dinlemeyi tercih ederim	9
Gerçek görüntülü dersler avatarla sunumdan daha güzeldi	9
Öğreticinin yüz ifadelerini görmek çok önemli	7
Öğretici jest ve mimiklerini kullanmıyorsa görüntülü veya avatarla ortama katılımının farkı yok	5
Tekdüze şekilde ders anlatan öğreticilerin kamera görüntüsü yerine avatarını tercih ederim	4
Öğreticinin canlı görüntüsü olduğu zaman daha gerçekçi oluyor	3

Elde edilen frekans değerleri “olumlu görüşler”, “olumsuz görüşler” ve “tercih edilirlilik” olmak üzere üç kategoride incelenmiştir.

### 3.2.1. Olumlu Görüşler

Görüşme yapılan öğrenciler 3B ortamda öğreticinin görüntü, jest ve mimiklerini görmek istediklerini belirterek, öğreticinin canlı görüntüsü olmasından duydukları memnuniyeti şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

*“Videolar güzeldi, öğreticinin videosunu izlemek, gerçekçi görünüm güzeldi.”*

*“Mesela tasarımı çok hoştu. Bir tarafta öğreticinin görüntüsü, bir tarafta sunumu, bir tarafta ek yazıları. Tahtanın üçlü olması çok güzel...”*

*“Öğreticinin yüz ifadelerini görmek gerçekten önemli ve güzel oluyor.”*

*“Uzaktan eğitimi klasik eğitimle kıyaslayınca, öğreticiyi göremiyorsun, mimikleri göremiyorsun, ‘o mimiklerden ben daha çok etkileniyorum, konuyu anlıyorum’ diyenler oluyor. 3B ortam bu iki imkânı da veriyor. Hem sınıf ortamı, hem uzaktan eğitim fırsatları, evden de girebiliyorsun, hem de öğretmen var. Bence görüntülü olması o aradaki uzaktan eğitimin dezavantajlarından birini götürüyor.”*

*“Sınıf var, sıralar olsun, duvarlar olsun, tahta olsun, öğretmen orda görüntülü olarak istediği zaman konuşabiliyor. Öğretmeni de canlı olarak görebiliyorsun. Çok önemli bir avantaj, güzel bir avantaj diye düşünüyorum.”*

*“Canlı sınıflarda karşılaştığım kadarıyla kamera görüntüsünü açan hocamız da var açmayan hocamız da var. İkisini de tanımıyorum. Ama Adobe Connect’te gördüğüm kadarıyla canlı görüntüyü kullanan öğretmen sınıfta daha etkili...”*

### 3.2.2. Olumsuz Görüşler

Görüşme yapılan öğrenciler 3B ortamda öğreticinin canlı görüntüsü olması konusunda herhangi bir olumsuz düşünce beyan etmemişlerdir. Ancak öğreticinin kamera karşısında pasif şekilde ders anlatması durumunda bundan memnun olmayacaklarını aşağıdaki cümlelerle ifade etmişlerdir:

*“Anlatmak istediği şeyi jest ve mimik ifadeleriyle daha vurgulu yaparsa video görüntüsü iyi olur. Ama hiç tanımadığımız biri haber spikeri gibi konuyu direk anlattırsa bence avatar daha iyi.”*

*“...hocayı tanıdığımız için web kamerasını tercih ederim, fakat hiç tanımadığımız bir hocadan dersi dinleseydik o zaman avatarı tercih ederdim. Bunun yanında hiç tanımadığım birisi konuyu direk anlatıyorsa, onun görseelliğini görmesem de olur.”*

*“Dersi işleyen öğretmen sadece elindeki metni okuyor başka bir şey yapmıyorsa pek farkı olmaz benim için. Avatarla aynıdır. Sonuçta bir etkileşim olmuyor.”*

### 3.2.3. Tercih Edilirlik

Görüşme yapılan öğrenciler, ders esnasında öğreticinin jest ve mimiklerini görmenin önemli olduğunu, bu sebeple 3B ortamda dersi öğretici avatarından ziyade canlı görüntüsünü görerek dinlemeyi tercih ettiklerini şu cümleleriyle ifade etmişlerdir:

*“Bir ara ikinci veya üçüncü derste videosuz biraz ders işledik. Pek güzel olmadı. Ama videosuna geçince daha güzel oluyor. Web görüntüsü olursa daha iyi oluyor.”*

*“Öğreticinin canlı görüntüsü daha iyidir.”*

*“Öğreticinin yüz ifadesi çok önemli.”*

*“Bence de kesinlikle canlı. Avatar biraz daha geri planda kalıyor. Çünkü bir yerden sonra sıradan hareketler, aynı hareketler. Ama öğreticinin mimikleriyle biz orda zaten iletişim kurabiliyoruz.”*

*“Bence öğreticinin görüntülü olması daha iyidir. Hocayı tanısam da tanımasam da görüntülü olması avatardan daha iyi.”*

*“Görüntülü olduğu zaman, tamam sanal ortam ama, daha gerçekçi oluyor.”*

*“İletişimin yüzdelik bir dilimi mimiklerden geçer, duymuşsunuzdur, araştırmalarla sabit. Telefon konuşmalarında o yüzden insanlar birbirlerini çok da net anlamayabilirler. Ama karşılıklı konuşmalarda daha iyi anlarlar. Bu yüzden gerçek görüntü her zaman önemlidir. Öğretmen anlatmak istediğini tam olarak ifade edebilir, önem derecesini belirtir. Örneğin ben size bir şey anlatırken gözümü kısmam o anlattığının altını çizmem gibi bir şeydir mesela.”*

#### 4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Alanyazında 3B sanal dünyaların eğitimde etkili olarak kullanılması için bu ortamlardaki etkileşim boyutunun da göz önünde bulundurulması gerektiği görülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; *vAcademia* ortamına katılan öğrencilerin büyük bir bölümü, öğretim sürecinde öğreticinin canlı görüntüsünün yer almasını ve bu tür etkileşimden daha çok memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin canlı görüntüyü tercih etmelerinin; yetişkin düzeyde olmaları (Velthuis vd., 1987:113-118) ve iletişimde göz kontağının önemli olmasından (Ellsworth, 1975) kaynaklandığı düşünülmektedir. Uzaktan eğitimde öğreticinin canlı kamera görüntüsünün kullanılarak verildiği bir çalışmada öğrencilerin motivasyonlarının, öğrenme algılarının ve öğretiye karşı olan tutumlarının daha etkili olduğunu sonucuna varılmıştır (Carrell ve Menzel, 2001:230-240). Bu araştırmada bazı öğrenciler sunum sürecinde teknik meselelerden dolayı öğreticiyle yeterli etkileşime giremediklerini de belirtmişlerdir. Öğrencilerin öğreticiyle etkileşimlerinin sağlanmasında kullanılan öğreticinin canlı web kamera görüntüsünün daha hızlı, çözünürlüğü yüksek ve bu sisteme destek veren İnternet bant genişliğinin kaliteli olması gerekir (Jain vd., 2006). Bu bağlamda öğrencilerin kaliteli etkileşim seçeneklerinden yararlanamamalarında teknik meselelerin sebep olduğu düşünülmektedir.

İnsanlar gerçek dünyada bilgi öğrenirken duyuları ve buldukları ortamlarla olan etkileşimleri sayesinde öğrenirler (Christou, 2009). Örneğin bir tarih öğrencisi Yunan tarihi hakkında bilgi öğrenirken bu ortamın sokaklarında yürüyebilir, eski binalarını ziyaret edebilir ve oradaki insanlarla etkileşimde bulunabilir (Pan vd., 2006:20-28). Bu bağlamda sanal ortamlarda deneyimin, etkileşimin ve gerçekçiliğin rolü, öğrencilerin ortama ilişkin tutumları ve motivasyonları bakımından önemlidir. Sanal ortamların gerçekçi görüntüler ve etkileşim olanağı sayesinde, öğrencilerin bireysel öğrenmelerine fırsat vermesi (Can, 2012:72-85) ve gerçek dünyayla ilişkili öğrenmeleri desteklemesi daha etkili öğrenmeyi de sağlayacaktır (Dalgarno ve Hedberg, 2001:33-36). Nitekim Baddeley (1993) deneyime dayalı bilgi edinme teorisinde de bu durumun öneminden bahsetmektedir. Öğrencilerin çoğunluğunun öğreticinin canlı kamera görüntüsünü tercih etmelerinde, öğreticinin gerçek yaşamdaki deneyimlerini, mimiklerini, hareketlerini ve diğer iletişim unsurlarını kamera

ile aktarabiliyor olmasından ve bu aktarımın öğrencilerin motivasyonlarını olumlu yönde etkilemesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmadaki katılımcıların büyük bir çoğunluğu öğretici avatarını dikkat çekici bulmadıklarını belirtmişlerdir. Gerçeğe daha yakın, doğal ve daha inandırıcı karakterler, öğrencilerin öğrenmesine daha çok destek olabilir veya daha çok ilgilerini çekebilir (Lester vd., 1999:1-44). Nitekim *vAcademia* ortamında sunum yapan avatara ilişkin öğrencilerin yorumları incelendiğinde; avatarın tekrarlayan hareketlerinin olması, gerçeğe yakın izlenim vermemesi, inandırıcı ve doğal olmaması öğrencilerin memnuniyetlerini olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Massaro (2004) da doğal ve gerçeğe yakın mesajların daha etkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Lawless-Reljic ve Karina (2010) sanal ortamlarda yer alan avatarların iletişim seçenekleri; ses kalitesi iyileştirilerek, avatlara yüz ve mimik eklenerek, duygusal ifadelerin gösterilmesine ve avatların göz kontağı kurabilmesine fırsat tanıyarak daha çok geliştirileceğini belirtmektedirler (Lawless-Reljic ve Karina, 2010).

Bu tür canlı ortamlarda yapılan senkron eğitimler özellikle okullarda küçük gruplar için düşük maliyetlerle elde edilebilir (Western, 2006:12-21). Ayrıca bu tür ortamlarda kişinin öğrenme ortamında motivasyonunun sağlanması uzaktan eğitime hizmet veren senkron sistemlerin teknik ve donanımsal açıdan da yeterli olması gerekir (Godwin, 2003:18-22). Bu bağlamda bu tür ortamların kullanımında hem öğretmenlere hem de öğrencilere pedagojik anlamda yardımcı olunması gerekir (Waiti, 2005).

## 5. ÖNERİLER

3B senkron ortamlara öğreticinin görüntülü veya avatarla katılımının öğrencilerin memnuniyet düzeyine etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, öğrencilerin büyük çoğunluğu öğreticinin canlı görüntüsünü tercih ettikleri görülmüştür. 3B sanal ortamlarda yer alan nesnelerin, avatların ve ortamın daha gerçekçi, doğal ve inandırıcı nitelikte olması öğrencilerin motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir. Öğrencilerin bilgisayarla olan etkileşimlerinin kalitesi, yüksek motivasyonu da beraberinde getirecek ve öğrencilerin problem çözme, anlama ve öğrenme süreçleri bu durumdan olumlu olarak etkilenecektir (Dehn ve van Mulken, 2000:1-22). Sonuç olarak 3B ortamların ve öğrenmeye yardımcı avatların daha gerçekçi, doğal ve insan-bilgisayar etkileşimine daha çok destek veren standartlarda olması, senkron ortamlarda karşılaşılabilecek muhtemel teknik ve donanımsal sorunların çözülmesi, bu ortamların eğitimde daha etkili ve verimli olmasını sağlayacaktır. 3B senkron ortamlara öğreticinin görüntülü veya avatarla katılımının öğrencilerin memnuniyet düzeyine etkisinin araştırılması sürecinde kazanılan deneyimler neticesinde aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Uzaktan eğitim için tasarlanan öğrenme yönetim sistemleri öğreticinin canlı görüntüsünün sunulacağı biçimde geliştirilmesi öğretim açısından daha etkili sonuçlar verebilir.
- 3B senkron ortamlarda yapılacak öğretim faaliyetleri için gerekli teknik ve donanımsal alt yapılar en iyi şekilde organize edilebilir ya da bunun için gerekli pilot uygulamalar yapılarak önceden önlemler alınabilir.
- 3B sanal ortamlar ve bu ortamda kullanılacak avatlar daha gerçekçi ve doğal biçimde tasarlanabilir ve geliştirilebilir.
- 3B ortamda avatlara kullanıcıların kişiselleştirme seçeneklerine göre yüz ve mimik ifadeleri eklenerek bu ortamlar geliştirilebilir.

- 3B ortamlarda kullanıcıların memnuniyetlerini etkileyen başka parametreler test edilebilir.
- Bu araştırmada örneklem olarak seçilen yetişkin düzeyindeki kişilerin yerine daha genç kullanıcılar seçilerek çalışma test edilebilir.
- Bu araştırma farklı disiplinlerde uygulanarak farklı sonuçlar elde edilebilir.

## 6. KAYNAKÇA

- Anderson, R., Beavers, J., VanDeGrift, T., & Videon, F. (2003, November). Videoconferencing and presentation support for synchronous distance learning. *In Frontiers in Education, 2003. FIE 2003 33rd Annual* (Vol. 2, pp. F3F-13). IEEE.
- Baddeley, A. (1993). *Your Memory: A User's Guide*. New York: Avery Publishing Group.
- Berge, Z.L. (1999). Interaction in post-secondary web-based learning. *Educational Technology, 31*(1), 5–11.
- Bouhnik, D., & Marcus, T. (2006). Interaction in distance-learning courses. *Journal of the American Society for Information Science and Technology, 57*(3), 299-305.
- Can, T. (2012). Yabancı dil öğretimi bağlamında öğrenen özerkliğinin sanal öğrenme ortamları yoluyla desteklenmesi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(1), 72-85.
- Carrell, L. J. & Menzel, K. E. (2001). Variations in learning, motivation, and perceived immediacy between live and distance education classrooms. *Communication Education, 50*(3), 230-240.
- Christou, C. (2009). Virtual Reality in Education. *Affective, Interactive, and Cognitive Methods for E-Learning Design: Creating an Optimal Education Experience, 228*.
- Dalgarno, B., & Hedberg, J. (2001). 3D learning environments in tertiary education. *In Ascilite '01: Meeting at the crossroads* (pp. 33-36).
- Dannenberg, R. A. (2010, March). *Computer Games and Virtual Worlds: A New Frontier in Intellectual Property Law*. American Bar Association: USA.
- Dehn, D. M., & van Mulken, S. (2000). The impact of animated interface agents: A review of empirical research. *International Journal of Human-Computer Studies, 52*, 1–22.
- Dickey, M.D. (2003). *3D Virtual Worlds: An Emerging Technology for Traditional and Distance Learning*. Proceedings of Ohio Learning Network. OH: Columbus.
- Dunsworth, Q., & Atkinson, R. K. (2007). Fostering multimedia learning of science: Exploring the role of an animated agent's image. *Computers & Education, 49*(3), 677-690.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş: Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Fırat, M. (2010). Learning in 3D virtual worlds and current situation in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 9*, 249-254.
- Godwin, R. (2003). Tools for Distance Education: Toward Convergence and Integration. *Language Learning & Technology, 7*(3), 18-22.
- Green, J.M, Draper A.K., & Dowler, E.A. (2003) Short cuts to safety: risk and 'rules of thumb' in accounts of food choice. *Health, Risk and Society, 5*, 33–52.
- Guynup, S., & Carlson, K. (2000). Avatar as content delivery platform. *Future Generation Computer Systems, 17*(1), 65-71.
- Heidig, S., & Clarebout, G. (2011). Do pedagogical agents make a difference to student motivation and learning?, *Educational Research Review, 6*(1), 27-54.



- Holdford, D. (2008). Content analysis methods for conducting research in social and administrative pharmacy. *Research in Social & Administrative Pharmacy*, 4(2), 173-181.
- Jain, P., Stubbins, J., & Uddin, R. (2006). *Interactive Virtual Laboratory for Distance Education in Nuclear Engineering*. American Nuclear Society, 555 North Kensington Avenue, La Grange Park, IL 60526 (United States).
- Johnson, W. L., Rickel, J. W., & Lester, J. C. (2000). Animated pedagogical agents: Face-to-face interaction in interactive learning environments. *International Journal of Artificial intelligence in education*, 11(1), 47-78.
- Jung, I., Choi, S., Lim, C., & Leem, J. (2002). Effects of different types of interaction on learning achievement, satisfaction and participation in web-based instruction. *Innovations in Education and Teaching International*, 39(2), 153-162.
- Kane, S. F., & Duranske, B. T. (2008). Virtual Worlds, Real World Issues. *American Bar Association*, 1(1), 9-16.
- Kim, C., Lee, S. G., & Kang, M. (2012). I became an attractive person in the virtual world: Users' identification with virtual communities and avatars. *Computers in Human Behavior*, 28(5), 1663-1669.
- Lawless-Reljic., & Karine, S. (2010). The effects of instructor-avatar immediacy in Second Life, an immersive and interactive three-dimensional virtual environment, Unpublished doctoral thesis, University of San Diego and San Diego State University, California, USA.
- Lester, J. C., Stone, B., & Stelling, G. (1999). Lifelike pedagogical agents for mixed-initiative problem solving in constructivist learning environments. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, 9, 1-44.
- Liu, S. L. (2008). Student interaction experiences in distance learning courses: A phenomenological study. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 11(1).
- Marcus, T. (2003). *The role of the discussion group in asynchronous distance-learning courses as a beneficial factor in the learning process*. Communication, technology and education. Unpublished master's thesis, Bar-Ilan University, Ramat Gan, Israel.
- Markwood, R. A., & Johnstone S.M. (1994). *New Pathways to a Degree: Technology Opens the College and New Pathways to a Degree: Seven Technology Stories*. Boulder, Colorado: Western Interstate Commission for Higher Education.
- Martínez, J. I., Mata, C. D., Carmona, O. S., & Narbona, D. G. (2008). Animal flocks as natural and dynamic spatial clues in adventure video-games. *The International Journal of Virtual Reality*, 7(2), 73-80.
- Massaro, D. W. (2004). *A framework for evaluating multimodal integration by humans and a role for embodied conversational agents*. In Proceedings of international conference on multimodal interfaces '04 (pp. 24-31). State College, PA: Association for Computing Machinery.
- Mayadas, A.F. (1999). What is ALN? Retrieved July 4, 2013, from <http://www.aln.org/alnweb/aln.htm>
- Messinger, P. R., Stroulia, E., Lyons, K., Bone, M., Niu, R. H., Smirnov, K., & Perelgut, S. (2009). Virtual worlds — past, present, and future: New directions in social computing. *Decision Support Systems*. 47(3), 204-228.
- Moore, M.G. (1989). Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-6. Retrieved June 10, 2013, from <http://www.ajde.com/index.htm>

- Moore, M.G., & Thompson, M.M. (1990). The effects of distance learning: A summary of the literature. Research Monograph No. 2. University Park, PA: Pennsylvania State University, American Center for the Study of Distance Education. (ED 330 321).
- Moreno, R., Mayer, R. E., & Lester, J. C. (2000). Life-like pedagogical agents in constructivist multimedia environments: Cognitive consequences of their interaction. *Paper presented at the World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications (ED-MEDIA 2000)*. Montreal, Canada.
- Morozov, M., Gerasimov, A., & Fominykh, M. (2012, September). vAcademia-Educational Virtual World with 3D Recording. In *Cyberworlds (CW), 2012 International Conference on* (pp. 199-206). IEEE.
- Morozov, M., Tanakov, A., Gerasimov, A., Bystrov, D., & Cvirco, E. (2004, August). Virtual chemistry laboratory for school education. In *Advanced Learning Technologies, 2004. Proceedings. IEEE International Conference on* (pp. 605-608). IEEE.
- Münzer, S. (2003). An evaluation of synchronous co-operative distance learning in the field: The importance of instructional design. *Educational Media International*, 40(1-2), 91-100.
- O'Connell, J., & Groom, D. (2010). *Virtual Worlds*. Australian Council for Educational.
- Offir, B., Lev, Y., & Bezalel, R. (2008). Surface and deep learning processes in distance education: Synchronous versus asynchronous systems. *Computers & Education*, 51(3), 1172-1183.
- Pan, Z., Cheok, A. D., Yang, H., Zhu, J., & Shi, J. (2006). Virtual reality and mixed reality for virtual learning environments. *Computers & Graphics*, 30(1), 20-28.
- Park, Y.J., & Bonk, C.J. (2007a). Is online life a breeze? A case study for promoting synchronous learning in a blended graduate course. *Journal of Online Learning and Teaching*, 3(3), 307-323.
- Petrakou, A. (2010). Interacting through avatars: Virtual worlds as a context for online education. *Computers & Education*, 54(4), 1020-1027.
- Picciano, A.G. (2002). Beyond student perceptions: Issues of interaction, presence, and performance in on-line course. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 6(1). Retrieved June 29, 2013, from <http://www.aln.org/alnweb/journal/jaln-vol6issue1.htm>
- Prasolova-Førland, E., Fominykh, M., & Leong, P. (2013, March). 3D recording as enabling technology for serious games and educational roleplaying. In *Proceedings of the ACM SIGGRAPH Symposium on Interactive 3D Graphics and Games* (pp. 177-177). ACM.
- Rabiee, F. (2004). Focus-group interview and data analysis. *Proceedings of the nutrition society*, 63(4), 655.
- Rowley, J. (2002). Using Case Studies in Research. *Management Research News*, 25(1), 16-27.
- Stewart, A. R., Harlow, D. B., & DeBacco, K. (2011). Students' experience of synchronous learning in distributed environments. *Distance Education*, 32(3), 357-381.
- Tuovinen, J. E. (2000). Multimedia distance education interactions. *Educational Media International*, 37(1), 16-24.
- Velthuijsen, A., Hooijkaas, C., & Koomen, W. (1987). Image size in interactive television and evaluation of the interaction. *Social Behaviour*, Vol 2, 113-118.
- Verduin, J.R., & Clark, T.A. (1991). Distance education: The foundations of effective practice. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Waiti, P. (2005). Evaluation of Kaupapa Ara Whakawhiti Matauranga (KAWM). Wellington: Research Division, Ministry of Education.
- Wang, Y. (2004). Distance language learning: Interactivity and fourth-generation Internet-based videoconferencing. *CALICO journal*, 21(2), 373-395.
- Wang, Y., & Chen, N. S. (2007). Online synchronous language learning: SLMS over the Internet. *Innovate*, 3(3), 1-7.
- Western, J. (2006). Internet video conferencing: A new technology for teaching and learning. *Computers in New Zealand Schools*, 18(3), 12-21.
- Wilson, B & Cole, P. (1994, April). An Instructional-Design Review of Cognitive Teaching Models. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Yang, Z., & Liu, Q. (2007). Research and development of web-based virtual online classroom. *Computers & education*, 48(2), 171-184.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Zainal, Z. (2007). Case study as a research method. *Jurnal Kemanusiaan*, 1-6.



## FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNE GÖRE BAŞARILI ÖĞRENCİ\*

Murat GENÇ\*\*, Sedat KARAÇAM\*\*\*, Fatih AYDIN\*\*\*\*

### ÖZ

*Bu çalışmanın amacı Fen Bilimleri öğretmenlerinin başarılı öğrenci profillerinin belirlenmesidir. Bu amaçla özel ve kamu okullarında çalışan 317 Fen Bilimleri öğretmeninden veri toplanmıştır. Araştırmada betimsel çalışma deseni kullanılmış veri toplama yöntemi olarak fen bilimleri öğretmenlerine açık uçlu soru sorulmuştur. Nitel verilerin zenginleştirilmesi amacıyla 5 Fen bilimleri öğretmeniyle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Katılımcılara demografik özelliklerinin yanında başarılı öğrencinin tanımı sorulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre fen bilimleri öğretmenlerinin gözünde başarılı öğrenci kavramının 4 temaya ayrıldığı görülmektedir. Bu 4 temadan birisi kişisel özellikleri açısından diğerleri ise farklı ortamlarda yaptıkları davranışlar açısından tanımlanan başarılı öğrenci profilidir. Fen bilimleri öğretmenleri başarılı öğrencinin özelliklerle “araştıran-sorgulayan”, “hedefleri olan” ve “kendi ilgi ve yeteneklerinin farkında olan” kişisel özelliklerine vurgu yapmıştır. Bunun yanında “öğrendiklerini günlük hayatta uygulayan”, “günlük hayattaki problemleri çözen”, “planlı ve düzenli çalışan” kodları başarılı öğrencilerin yaptıkları davranışlar olarak tanımlanmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda eğitimin paydaşları olan öğrenci, veli ve diğer branş öğretmenlerinin başarılı öğrenci profilleri belirlenebilir.*

**Anahtar Kelimeler:** Başarı, Başarılı Öğrenci, Öğretmen Gözüyle Başarılı Öğrenci

### SUCCESSFUL STUDENTS ACCORDING TO THE SCIENCE TEACHERS

#### ABSTRACT

*The aim of this study is to determine the successful student's profile of the science teacher. For this purpose, data were collected from 317 science teachers working in public and private schools. The descriptive research design was used in this study and the science teachers were asked open-ended questions as a method of data collection. In order to enrich the qualitative data, focus group interviews were conducted with five science teachers. Participants were asked about demographic characteristics in addition to the definition of successful student. According to the study results, science teachers divided the concept of successful students into 4 themes. One of these four themes is students' personal characteristics. Others are successful students' behavior which they exhibited in different environments. The science teachers emphasized successful students' characteristics as “inquires”, “have a target” and “aware of their abilities and interests”. Besides, “apply what they have learned everyday life”, “solve daily life problems”, “planned and orderly work” are defined as successful students' behaviors. For future research, successful students' profiles of parents, students and other teachers should be investigated.*

**Key Words:** Success, Successful Student, Successful Student in the Eye of the Teacher.

\* Bu çalışma XI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

\*\* Yrd.Doç.Dr., Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Düzce-Türkiye, muratgenc77@gmail.com

\*\*\* Yrd.Doç.Dr., Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Düzce-Türkiye, sedatkaracam@duzce.edu.tr

\*\*\*\* Yrd.Doç.Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bolu-Türkiye, fatihaydin14@gmail.com

## 1. GİRİŞ

Eğitimin amaçları arasında; bireyin beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli, sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişilik ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip olmasına destek olmak vardır. Bunların yanında onların ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hazırlamak ve onların kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak da vardır. Bu sayede eğitim bireyin kendisi ve toplumu için gelişmesine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Bu amaçlar öğrencilerin başarılı olması üzerine kuruludur. Bu amaçlara ulaşma derecesine göre eğitim görevini yerine getirmiş kabul edilir.

Ancak başarı kavramı bireyler tarafından farklı algılanmaktadır. Kimisi için bir problemi çözmek başarı iken kimisi için dersten geçme not olmak başarıdır. Bazıları için ise kendisini bir üst hedeflere taşıyacak dereceler başarı olarak tanımlanmaktadır. Buradan hareketle bireyler ve eğitim için “başarı” kavramının açıklanması gereklidir. Başarı, bazen bağıl sisteme göre belli bir notu geçme bazen ise dersi geçme olarak nitelendirilmektedir. Farklı yöntemlerin ders başarısına etkisini araştıran çalışmalarda ise başarılı öğrenci daha çok uygulanan grubun, başarı testinden diğerlerine göre yüksek not alan öğrenci ile tanımlanmaktadır. Genellikle akademik başarısı yüksek olan öğrenciyi başarılı öğrenci olarak tanımlamaktadır. Bazen de üniversiteye öğrenci kazandırma oranının başarı olduğu ifade edilmektedir.

Dinçer (2002) toplumun gözünde eğitim kavramı ile okulun özdeşleştiği eğitim sisteminin yetiştirmeyi düşündüğü insanlar, saptanan ilke ve amaçlar doğrultusunda okulda yetiştirildiğini ifade etmiştir. Bu nedenle “eğitimin verimliliği” yerine “okulun verimliliği” kavramı kullanılmış ve bir okulun verimliliğinin temel göstergesinin başarılı öğrenci yetiştirmek olduğu belirtilmiştir. Eğitimde verimliliği ise, önceden kararlaştırılan ya da saptanan amaçlara, öğrencilerin ne ölçüde ulaştıkları veya istenilen niteliklerin ne kadarının kazanıldığının bir ifadesi olarak açıklamıştır.

Öğrencinin başarılı olmasının eğitim sisteminin başarılı olmasıyla eşdeğer tutulmasından dolayı sistemin başarılı olmasında rol oynayan etkenlerin incelenmesi gerekir. Eğitimde başarıyı, yönetim, öğretmen, program, araç-gereç, öğrencinin hazır oluş düzeyi, arkadaşları, öğrenci sayısı, bina ve sınıfların düzenlenişi, ders ve kaynak kitapları, ana-baba, iş çevresi, ülkenin demografik yapısı, ülke coğrafyası ve yerleşim birimlerinin genel yapısı, toplumun etnik özellikleri gibi öğeler başarıyı etkilemektedir (Webb, 1982; Açıköz, 1992; Beltekin vd. 2014; Vural, 2011). Bu etkenlerden öğretmen önemli bir yer tutmaktadır ve öğretmenin başarı algısı eğitimin kalitesini ve yönünü de etkilemektedir.

Yalçınkaya-Akyüz (2002) öğretimin örgütlenmesinin öğrenci başarısını sağlamayı amaçladığını belirtirken öğrenci başarısını öğrencinin öğrenmeyi gerçekleştirmesi olarak tanımlamıştır. Başarılı öğrenci olmanın meslek seçimini etkilediği ve buradaki başarının yine not olduğu ifade edilmektedir (Genç, Kaya ve Genç, 2007). ABD’de eğitimciler de başarılı öğrenciyi okulun sosyal ve akademik beklentilerini etkili bir şekilde dengeleyebilen, sosyal becerileri yüksek, hedef odaklı ve doğası gereği motive olmuş öğrenciler olarak nitelendirmektedirler (Scheuermann, 2000).

Ayrıca araştırmalara göre, belirtilen göstergeler çerçevesinde başarılı sayılabilen kişilerin hayata atıldıklarında; çalıştıkları işte daha kalıcı olma, kamu yardımlarına daha az muhtaç olma, suç teşkil eden eylemlerden uzak durma, iyiliksever gönüllü olma ve daha aktif bir

yurttaş olma, daha sağlıklı olma gibi genel özelliklere sahip olacakları belirtilmektedir (Brockman ve Russell, 2012). Öğrenci başarısının not ile ilişkilendirildiği birçok çalışmada bu başarının öğrencinin sosyo-ekonomik alt yapısı ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Hanushek, 2010; Hanushek ve Woessmann, 2010; Lacour ve Tissington, 2011; Maughan, 1988; McCoy, 2005).

Sadece sınav notlarına odaklanmayan ve başarı göstergelerindeki diğer unsurlara da uyumluluk sağlayan öğrencilerin, bunu gerçekleştirmeyenlere göre mezun olduklarında daha avantajlı konuma gelebileceği söylenebilmektedir (Brockman ve Russell, 2012).

Birçok öğrenci, öğrenim süresince başarılı öğrenci olmanın hangi faktörlere bağlı olduğunu çok fazla bilmemektedir. Genel anlamda, başarıyı sadece geçme notlarıyla ilişkilendirmektedirler. Buna ek olarak, derslere katılmanın önemli olduğunu düşünmektedirler. Ancak başarılı öğrenci derse düzenli olarak devam etmekte ve derslere zamanında girmektedir. Dersi dinlemekte ve dikkatini toplamak için kendini zorlamaktadır. Sadece geçerli mazeretleri söz konusu olduğunda derse katılmamaktadırlar. Kaçırdıkları ödevleri tamamlamak için diğer öğrencilerle ve öğretmenleriyle iletişim kurmaktadır.

Yapılan çalışmaların bir kısmında ise okul başarısını etkileyen etkenler üzerinde durulmuştur (Chang vd., 2006; Rollnick vd., 2008; Keser ve Sarıbay, 2007; Demirtaş, 2010; Jones-White vd., 2010; Prevatt vd., 2011). Bu araştırma sonuçları gösteriyor ki öğrencinin hazırbulunuşluluk düzeyi, demografik özellikleri, getirdiği akademik yetenekler onun eğitim hayatına devam etmesini ve başarısını etkileyen en önemli faktörlerdendir (Perkhounkova vd. 2006; Ishitani ve Snider 2006; Ishitani 2003). Taşdemir ve Taşdemir (2010) yaptıkları çalışmada ise bilişsel yönden başarılı öğrencilerin ders esnasında, ders dışında ve sosyal ortamlarda gösterdikleri davranışları belirlemeye çalışmışlardır.

Benzer çalışmalardan elde edilen bilgiler ışığında başarılı öğrencinin sahip olması gereken özelliklerle şu şekilde sıralanabilir.

Başarılı öğrenci;

- Sınav puanlarını önemsemekte ve yükseltmeyi istemektedir. Diğer öğrencilerin kaçındığı zor ödevleri hazırlamaktan çekinmemektedir.
- Sınıfta derse katılım göstermektedir. Dersle ilgilenmekte ve dersi saygıyla izlemektedir. Sınıfın geri kalanının da merak ettiği soruları sormaktadır.
- Dersi yöneten kişiyle, dersten önce ve sonra ödevlerle ilgili yorumlar, sınav notları ve yaklaşan sınavlar hakkında görüşmeye çalışmaktadır.
- Çalışmalarını ne kadar önemsediklerini gösteren bir final ortaya koymak için çokça zaman ve çaba harcamaktadır.
- Tüm ödevlerini başarılı bir şekilde tamamlamaktadır.

Eğitimin amaçları doğrultusunda başarılı öğrenci yetiştirilmesi için öğretmenin, öğretim programının ve öğrencinin başarı kavramından neyi kastettikleri incelenmesi gerekir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada eğitimde büyük etkiye sahip olan öğretmenlerin “başarılı öğrenci” profillerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

## 2. YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı Fen Bilimleri öğretmenlerinin başarılı öğrenci profillerinin belirlenmesidir. Bu amaçla özel ve kamu okullarında çalışan 317 (151 Kadın, 166 Erkek) fen

bilimleri öğretmeninden veri toplanmıştır. Araştırmada betimsel desen kullanılmış olup, veri toplama yöntemi olarak fen bilimleri öğretmenlerine internet aracılığıyla açık uçlu soru sorulmuştur. Nitel verilerin zenginleştirilmesi amacıyla 5 Fen Bilimleri öğretmeniyle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Öğretmenlere yarı yapılandırılmış sorular sorulmuştur. Analiz sürecinde nitel betimsel analiz yapılmıştır.

Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

### 2.1. Araştırma Grubu

Bu çalışmaya Türkiye'nin farklı illerinde Fen Bilimleri öğretmeni olarak görev yapan 151'i kadın, 166'sı erkek toplam 317 öğretmen katılmıştır. Bu öğretmenlerin mezun oldukları bölümler farklılık göstermektedir. Tablo 1'de çalışmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları bölümler verilmiştir.

**Tablo 1:** Fen Bilimleri Öğretmeni Olarak Görev Yapan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Alana Göre Dağılımları

Mezun Olunan Bölüm	Frekans	Yüzde
Fen Bilgisi/Bilimleri Öğretmenliği	246	77,60
Fizik/Kimya/Biyoloji Öğretmenliği	24	7,57
Fizik/Kimya /Biyoloji	47	14,83

Görüşlerine başvuru alan öğretmenlerin eğitim durumları Tablo 2'de özetlenmiştir.

**Tablo 2:** Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Eğitim Durumları

Eğitim Durumu	Frekans	Yüzde
Yüksek Lisans Yapıyor	55	17,35
Yüksek Lisans Yapmış	41	12,93
Doktora Yapıyor	5	1,58
Lisans Mezunu	216	68,14

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun Lisans mezunu olduğu ancak azımsanmayacak bir oranın da lisansüstü eğitim aldıkları veya alıyor oldukları görülmektedir. Tablo 3'te bu öğretmenlerin yaşlarının dağılımı görülmektedir.



**Tablo 3:** Araştırmaya Katılan Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Yaş Dağılımları

Yaş Aralığı	Frekans	Yüzde
30 yaş altı	158	49,84
31-40	120	37,85
41-50	27	8,52
51 üstü	12	3,79

## 2.2. Veri Toplama Aracı

Verilerin elde edilmesi için öğretmenlere demografik özelliklerinin sorulduğu birinci bölüm ve başarılı öğrenciyi tanımlamalarının istendiği açık uçlu sorunun olduğu ikinci bölümden oluşan bir anket verilmiştir.

Nitel veriler internet yoluyla toplanmıştır. Açık uçlu sorulardan elde edilen veriler analiz edilirken Corbin ve Strauss (2007) tarafından önerilen dört basamaklı aşama izlenmiştir: a) verilerin kodlanması, b) temaların oluşturulması, c) temaların düzenlenmesi, d) bulguların yorumlanması. Analiz sürecinde önce açık kodlamayla elde edilen kodlar sonrasında anket soruları eksen alınarak tasnif edilmiştir (Neuman, 2010). Analiz sonrasında araştırmacılar ortaya çıkan temaları incelemiş; ilgili temalar altında toplanan kodların katılımcı sayısı ve frekans bilgilerinin raporlaştırılması yoluna gidilmiştir.

Veri toplama aracının kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla ikisi akademisyen biri fen bilimleri öğretmeni olmak üzere üç uzmanın soru ile ilgili görüşleri alınmıştır. Görüş birliğinin düzeyini tespit edebilmek için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen uyum yüzdesi hesaplaması kullanılmış ve uzmanlar arasındaki görüş birliğinin % 78 düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Daha sonra elde edilen bulgular ışığında yarı yapılandırılmış sorular hazırlanarak 5 Fen Bilimleri öğretmeniyle odak grup görüşmesi yapılmıştır.

## 3. BULGULAR

Fen Bilimleri öğretmenlerinin başarılı öğrenci tanımlamalarının belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada elde edilen veriler ışığında oluşturulan temalar Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 3.1: Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Başarılı Öğrenci Tanımlarına Göre Oluşturulan Temalar

Fen Bilimleri öğretmenlerinin ifadelerine göre başarılı öğrencinin “kişisel özelliklerine göre”, “sınıf ortamındaki davranışlarına göre”, “ev ortamındaki davranışlarına göre” ve “sosyal hayattaki davranışlarına göre” olmak üzere 4 teması ortaya çıkarılmıştır. Bu temalardan biri bireysel özelliklerine vurgu yaparken diğerleri ise öğrencinin farklı ortamlarda gösterdiği davranışlara dikkat çekmektedir.

Bu veriden hareketle oluşturulan temalardaki kodların frekansları incelenmiştir. Kişisel özelliklerine göre başarılı öğrenciyi ifade eden temanın frekans dağılımı Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4:** “Kişisel Özelliklerine Göre” Temasına Ait Kodlar ve Frekansları

Tema	Kodlar	Frekans
Kişisel Özelliklerine göre	Sorumluluk sahibidir	15
	<b>Araştıran sorgulayandır</b>	<b>107</b>
	Özgüveni olandır	12
	Kendisini ifade edebilendir	12
	İlgi ve yeteneklerinin farkında olandır	55
	Hedefleri olandır	57
	Yaratıcıdır	13
	Meraklıdır	53
	Üretkendir	19
	Azimlidir	23
	Kendini geliştirendir	28
	İletişim becerisi yüksektir	10

Tablo 4 incelendiğinde fen bilimleri öğretmenlerinin gözünde başarılı öğrenci kavramının özellikle araştıran ve sorgulayan kodunun yüksek oranda ifade edildiği görülmektedir. 2013 yılı Fen Bilimleri programının vizyonunda tüm öğrencileri fen okuryazarı birey olarak yetiştirmek hedeflenirken araştıran-sorgulayan özelliğine vurgu yapılmaktadır (MEB, 2013). Aynı zamanda özgüveni olan ve iletişim becerisi yüksek bireyler olması beklenen öğrencilerin 2013 Fen Bilimleri programının kendine güvenen ve etkili iletişim becerisine sahip bireyler yetiştirme hedefiyle örtüşmektedir.

Araştırma ve sorgulama becerisine dikkat çeken öğretmenlerden Ö5 başarılı öğrenciyi “*araştıran sorgulayan öğrenci demektir*” şeklinde kısaca ifade ederken Ö27 ise “*Merak eden, sorgulayan, soran, düşünerek sorularına cevaplar arayan, sorularının cevaplarını alabilmek için, bilgiye ulaşmaya çalışan, gerekirse basit deneyleri pratikçe yapabilen öğrenci başarılı öğrencidir.*” şeklinde başarılı öğrencinin birden fazla özelliği olduğuna vurgu yapmaktadır. Ö58 ise “*bence başarılı öğrenci kendine bazı hedefler belirleyen ve bu hedefler uğruna çaba sarf eden hedefine ulaşmak için çalışması zaman harcaması gerektiğini bilen kişidir. Tabii bu hedeflerine vardığında çevresine ya da kendine fayda sağlayacak hedefler olmalıdır.*” şeklinde öğrencilerin kendilerine hedef belirleyerek başarılı olabileceklerini ifade etmiştir. Ö28 ise “*Başarı göreceli bir kavramdır. A öğrencisi B öğrencisine göre başarılıyken, C öğrencisine göre başarısız olabilir. Ama ortalamanın üstünde bir öğrenci*

*için hedef koyabilen, hedefleri uğruna çabalayan ve sonuca ulaşan öğrenci için başarılı diyebiliriz*” şeklinde başarılı öğrencinin hedefleri olmasına dikkat çekmiştir. Diğer bir tema olan “Sınıf ortamındaki davranışlarına göre” başarılı öğrencilerin gösterdiği özellikler Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5:** “Sınıf Ortamındaki Davranışlarına Göre” Temasına Ait Kodlar ve Frekansları

Tema	Kodlar	Frekans
<b>Sınıf Ortamındaki Davranışlarına Göre</b>	Derste sürekli soru sorandır	6
	Sorulan sorulara cevap vermeye gönüllüdür	4
	Derslere duyarlı ve isteklidir	6
	Derste ilginç sorular sorandır	6
	Derslere aktif katıldır	5
	Dersin gereklerini yerine getirendir	5
	Öğretmenine saygılıdır	3
	<b>Akademik başarısı yüksek olandır</b>	<b>7</b>

Tablo 5 incelendiğinde başarılı öğrencilerin sınıf ortamında gösterdiği davranışlardan akademik başarısı yüksek olan ve soru soran özellikleri ön plana çıkmaktadır. Bu özelliklerin de araştırma-sorgulamaya yönelik sınıf içi davranışlardan olması dikkat çekicidir.

Sınıf ortamında başarılı öğrencilerin soru sorması özelliğini vurgulayan Ö40 “*sorgulayan, güzel soru soran hatta sorduğu sorularla öğretmeni araştırmaya iten*” olarak başarılı öğrenciyi tanımlamıştır. Ö171 ise “*Bana göre başarılı öğrenci soru sormasını bilendir*” diyerek başarılı öğrencinin tek bir kritere sahip olduğunu ifade etmiştir. Ö192 ise “*Benim için başarılı öğrenci derste sorduğum sorulara akla, mantığa dayanan yaratıcı cevaplar verebilen; verdiğim ödevleri özgün bir şekilde düzgün ve sistemli şekilde yapan öğrencidir. Sadece sınav notları başarı için ölçüt alınamaz*” diyerek öğrencilerin verdiği cevapların önemine vurgu yapmıştır. Ö213 ise “*Başarılı öğrenci, ders sürecine aktif olarak katılan, derse yönelik bilgilerin yanı sıra çeşitli beceri, tutum ve değerlere sahip olan bireydir.*” diyerek derse katılımın başarılı öğrenci olma yolunda önemli bir basamak olduğunu ifade etmiştir.

Diğer bir tema olan “Ev ortamındaki davranışlarına göre” başarılı öğrencilerin gösterdiği özellikler Tablo 6’te verilmiştir.

**Tablo 6:** “Ev Ortamındaki Davranışlarına Göre” Temasına Ait Kodlar ve Frekansları

Tema	Kodlar	Frekans
<b>Ev Ortamındaki Davranışlarına Göre</b>	Ödevlerini düzgün ve düzenli olarak yapandır	3
	<b>Planlı ve düzenli çalışandır</b>	<b>15</b>
	Günlük tekrarla öğrendikleri kalıcı hale getirendir	4

Tablo 6 incelendiğinde Fen Bilimleri öğretmenlerine göre başarılı öğrencilerin evde planlı ve düzenli çalışma yaptıkları, bu sayede öğrendiklerini kalıcı hale getirdikleri ifade edilmektedir.

Bu temaya göre görüş belirten öğretmenlerden Ö198 “*Düzenli olarak çalışan, doğru soru sorabilen ve soruların cevabını doğru yöntemlerle araştıran öğrencidir.*” Düzenli çalışma ile soru sorma becerilerinin başarılı öğrencide olması gerektiğini ifade etmiştir. Ö162 ise “*Ben başarı kavramının sadece ders çalışmakla olduğuna inanıyorum. Bir öğrencinin başarılı olması sorumluluğu, davranışları, kendini nerede görmek isteği ile ilgili diye düşünüyorum*” diyerek başarı kavramının ders çalışma ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Ö250 ise “*Başarılı öğrenci derslerine düzenli çalışan, kendine güvenen, araştırebilen, merak eden öğrencidir*” diyerek düzenli çalışmanın, kendine güvenmenin ve merak etmenin birlikte başarıyı etkilediğini söylemiştir. Ö286 ise “*Planlı ve düzenli çalışmayı alışkanlık haline getirmiş, ihtiyaç duyduğunda rehberlik alabileceği kişiyi doğru seçebilen her insan başarılı bir öğrencidir*” diyerek planlı ve düzenli çalışmanın alışkanlık haline getirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Bir diğer tema olan “Sosyal hayattaki davranışlarına göre” başarılı öğrencilerin gösterdiği özellikler Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7:** “Sosyal Hayattaki Davranışlarına Göre” Temasına Ait Kodlar ve Frekansları

Tema	Kodlar	Frekans
<b>Sosyal Hayattaki Davranışlarına Göre</b>	Problemlere alternatif çözüm önerileri bulabilendir	7
	Çevresini tanıyandır	8
	Yeteneklerini insanlığın faydasına sunabilendir	9
	Çevreye ve toplumsal konulara duyarlıdır	12
	Öğrendiklerini günlük hayata uygulayandır	<b>58</b>
	Günlük hayattaki problemler çözendir	18
	Bilinçlidir	9
	Düşünendir	10
	Bilimsel süreç becerisi kazanmış olandır	13
	Neden sonuç ilişkisi kurabilendir	8

Tablo 7 incelendiğinde Fen Bilimleri öğretmenlerine göre başarılı öğrenciler okulda öğrendiklerini günlük hayatta uygulayabilen, çevreye ve toplumsal olaylara duyarlı bireylerdir. Günlük hayattaki problemleri çözen bireyler olduğuna vurgu yapılırken 2013 Fen bilimleri programında da etkili kararlar verebilen, problem çözebilen bireyler yetiştirme hedefiyle uyumaktadır.

Ö37 “*Bilgilerini hayat içinde kullanabilen, bir alandaki bilgisini başka alanlara aktarabilen, üreten, bilgiyi arayan, öğrenmeyi öğrenmiş öğrenci başarılı olacaktır*” ifadesi ile öğrendiklerini hayatta kullanmanın önemine dikkat çekmiştir. Benzer şekilde Ö41 “*Kendini iyi ifade eden bir işi başarmak için elinden gelen her şeyi yapan öğrendiklerini günlük hayatta kullanabilen kişidir*” diyerek bilgilerini günlük hayatta kullanmaya vurgu yapmıştır. Benzer şekilde Ö155 “*Başarılı öğrenci, öğrenme sorumluluğunu üzerine alabilmiş, öğrendiklerini günlük hayatta kullanabilen ve öğrenmesinin farkında olan bireydir*” ve Ö147 “*bence başarılı öğrenci problemlere pratik çözümler bulabilen ve uzamsal düşünebilen öğrencidir ki günümüzde maalesef başarı özellikle lise öğrencilerinde YGS LYS sınavlarıyla*

ilişkilendirilmektedir” diyerek sınavla değil öğrendiklerini günlük hayatla ilişkilendirerek başarılı olunabileceğine vurgu yapmışlardır.

Bunların yanında Ö236 “*Toplumla uyum içerisinde yaşayabilen, derslere etkin katılım gösteren, araştırmaya meraklı öğrencidir*” sosyal, sınıf ortamı ve kişisel özellikleri içerisinde barındıran bir tanım yapmıştır. Benzer şekilde Ö47 “*Merak eden, sorgulayan, araştıran, azimli olan, vatanı ve milletine yararlı olmanın bilincinde çalışkan öğrenci başarılıdır*” diyerek topluma faydalı olmanın yanında kişisel özellikler açısından başarılı öğrenciyi tanımlamışlardır.

Fen Bilimleri öğretmenleri başarılı öğrenciyi tanımlarken ifadelerinde farklı temalara ait özellikleri bir arada kullanmışlardır. Elde edilen verilere göre öğretmenlerin %30,92’si sadece bir kod ile kategorize edilen şekilde başarılı öğrenciyi tanımlarken, %31,60’ı iki kategoriyi içeren cümlelerle başarılı öğrenciyi ifade etmişlerdir. Bunun yanında %21,82’si 3 farklı kod ile tanımlama yaparken, % 9,37’si 4 farklı kod, % 4,39’u 5 farklı kod, % 1,90’ı 6 farklı kod kullanmıştır.

Nitel verilerin derinleştirilmesi amacıyla 5 Fen Bilimleri öğretmeni ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bu görüşmelerde yarı yapılandırılmış sorular sorulmuştur.

#### A- Sizce başarılı öğrenci kimdir?

*FBÖ1- Bence hedeflenen davranışları gerçekleştiren ve tutarlı davranış sergileyen öğrenci başarılıdır.*

*FBÖ4- Bence ise başarılı öğrenci, dersi derste öğrenebileceğini fark edip bu doğrultuda çaba sarf eder.*

Bu bulgularda dikkat çeken öğretmenlerin özellikle davranışlara vurgu yapmalarındır. Başarılı öğrencinin yaptıkları davranışların önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

*FBÖ2- Dersi güzel dinleyen aktif katılan, ödevlerini zamanında yapan, plan ve programlı ders çalışan ve öğrenmek için çaba gösterendir.*

*FBÖ5- Bana göre, başarılı öğrenci dersleri düzenli takip edip, tekrar eden ve araştırmacı olandır.*

Bu ifadelerle göre öğretmenler başarılı öğrencinin dersle olan bağına vurgu yapmışlardır. Başarılı öğrencinin derslere önem verdiğini ifade etmişlerdir.

#### A- Sizce başarılı öğrencinin 5 özelliği nedir?

*FBÖ1- Öz yeterlilik becerisi yüksek, azimli ve gayretli, yüksek hedeflere sahip, sorumluluk sahibi, özgüveni yüksek.*

*FBÖ3- Bence dikkatli, sorgulayan, araştıran, merak eden, paylaşımcı olan.*

Öğretmenler özellikle öğrencilerin başarılı olabilmeleri için kişisel özelliklerinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Kişisel özelliklerin öğrenciyi başarıya götürdüğünü ifade etmişlerdir.

*FBÖ 2- Dersi güzel dinler, derse aktif katılır, ödevlerini zamanında yapar, güzel ahlak sahibidir, öğrenmek için uğraşır.*

*FBÖ5- Bana göre ise derse gelmeden önce o günkü konu hakkında bilgi sahibi olan, ders esnasında tüm dikkatini konuya yönlerebilen, takıldığı yerlerde çekinmeden soru sorabilen, ders bitiminde konuyla ilgili soruları cevaplayan, eve gittikten sonra konuyu tekrar eden.*

Bu ifadelerden başarılı öğrencilerin ders ile ilgili davranışlarının önemli olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ders öncesi, ders esnası ve ders sonrası çalışmalarının başarıya

ulaşmalarına yardımcı olacağı ifade edilmiştir.

#### **A- Başarılı öğrencinin sahip olduğu en önemli özellik hangisidir? Neden?**

*FBÖ1- Başarılı öğrencinin sahip olduğu en önemli özellik öz yeterliliğe sahip olmasıdır. Çünkü öz yeterliliğe sahip birey kendi becerilerinin başarısını nasıl etkileyeceğini bilir.*

*FBÖ2- Planlı çalışması.*

*FBÖ4- Bence başarılı öğrencinin sahip olması gereken en önemli özellik tekrar etmektir. Çünkü sık sık tekrar edilen bilgi hafızada daha kolay daha manalı ve daha uzun süreli yer edinir.*

*FB5- Konu anlatımı sonrasında pekiştirmek ya da takıldığı noktaları öğretmene sorabilen öğrencidir. Çünkü öğrenci konuya dikkatini yöneltmiş, eksikliğini kavramış ve eksikliğini tamamlamaya odaklanmıştır.*

*Öğretmenler ifadelerine özellikle özgüven ve düzenli çalışan öğrencinin başarılı olacağına vurgu yapmaktadır.*

#### **A- Sizce başarılı öğrenciler kendilerini nasıl tanımlarlar?**

*FBÖ1-Başarılı öğrenciler kendilerini hedeflerine ulaşmış olarak tanımlar. Başarının çalışmaya, azim ve gayrete gösterilmesine, ulaşılmış her başarı artan güven duygusuna, güven duygusu da daha yüksek hedef ve yönelimlere, yüksek hedef ve yönelimlerde daha yüksek başarıya yol açtığını gösterir.*

*FBÖ2- Ders çalışmayı seven biriyim diye.*

*FBÖ3- Bence başarılı öğrenci kendini bilinçli olarak tanımlar.*

*FBÖ4- Bana göre başarılı öğrenci kendini zeki ve çalışkan olarak tanımlar. Odak grup görüşmelerindeki öğretmenler başarılı öğrencinin kendini tanımlama şeklini farklı noktalara vurgu yaparak yorumlamışlardır.*

#### **A- Başarılı öğrencinin, “kişisel özellikleri” “sınıf ortamındaki davranışları”, “evdeki davranışları” ve “sosyal hayattaki davranışları”na birer örnek verebilir misiniz?**

Bu sorunun kişisel özelliklerine FBÖ1 “Başarılı öğrencinin özgüveni yüksektir. Herhangi bir öğrenme birimini öğrenip öğrenemeyeceğine ilişkin kendini algılayışın farkında olur”.

FBÖ2 “Akıllı ve çalışkan”, FBÖ4 “Duyarlı” FBÖ5 ise “Düzenli” olarak örneklenmiştir.

Bu sorunun sınıf ortamındaki örnek davranışlara ise FBÖ1 “Zamanını ders içi ve dışı etkinlikleri dikkate alacak bir biçimde planlar ve verimli bir biçimde kullanır”, FBÖ3 “Saygılı ve dersi dikkatli dinler”, FBÖ4 “Özgüvenli”, FBÖ5 ise “Saygılı” olarak tanımlamışlardır.

Bu sorunun evdeki davranışlarına verilen örnek davranışlarına FBÖ1 “Başarılı öğrenci televizyon karşısında ya da gürültülü ortamlarda değil, sakin, sessiz bir ortamda ders çalışır. “ FBÖ2 “Düzenli”, FBÖ4 “Dakik” olarak tanımlamışlardır.

Bu sorunun sosyal hayattaki örnek davranışlarına FBÖ2 “Çevresinde iyi bir iletişim için dedir. Çevresindeki insanları iyi tanıma, onlarla örnek bir diyalog kurma, onların güzel yönlerinden yararlanma ve deneyimlerinden istifade eder, iyi bir iletişim yoludur. Özellikle de başarısıyla kendisini ispatlamış insanlarla beraber olunmalıdır. Bunu yapan öğrenciler iyi bir kazanım elde ederler.”, FBÖ3 “Oynadığı her oyunda başarılı olur”, FBÖ4 “Dışadönük” ve FBÖ5 ise “Eğlenceli” olarak tanımlamışlardır.

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Elde edilen bulgular incelendiğinde fen bilimleri öğretmenlerinin gözünde başarılı öğrenci kavramının 4 temaya ayrıldığı görülmektedir. Bu temalardan birisi kişisel özellikleri açısından diğerleri ise farklı ortamlarda yaptıkları davranışlar açısından tanımlanan başarılı öğrenci profilidir. Fen bilimleri öğretmenleri başarılı öğrencinin özellikle “araştıran-sorgulayan”, “hedefleri olan” ve “kendi ilgi ve yeteneklerinin farkında olan” kişisel özelliklerine vurgu yapmıştır. Bunun yanında “öğrendiklerini günlük hayatta uygulayan”, “günlük hayattaki problemleri çözen”, “planlı ve düzenli çalışan” kodları başarılı öğrencilerin yaptıkları davranışlar olanlar olarak tanımlanmıştır.

Özellikle başarılı öğrencinin kişisel özellikleri incelendiğinde öğrencilerin başarılı olmaları için araştırma yapmaları, meraklı olmaları, hedefler belirlemeleri ve kendi ilgi yeteneklerinin farkında olmaları beklenmektedir. 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı vizyonunda fen okuryazar öğrencilerin araştıran sorgulayan, kendine güvenen ve problem çözebilen becerilere sahip olmaları hedeflenmiştir. Bu çalışmaya katılan Fen Bilimleri öğretmenlerinin başarılı öğrenci tanımlamalarının yeni Fen Bilimleri dersi programı ile uyum içinde olduğu görülmektedir.

Araştırmanın 3 teması öğrencilerin sınıfta, evde ve sosyal ortamda yaptıkları davranışlardan oluşmaktadır. Öğretmenlerin sınıf ortamında öğrencilerden bekledikleri davranışlar aynı zamanda başarılı öğrenci davranışı olarak tanımlanmıştır. Özellikle sınıfta öğretimin yapıldığı esnada, davranışlar istendik yönde oluşabilirken, istenmeyen problemlerli davranışların da ortaya çıkarak öğrenmeyi ve başarıyı etkilediği bilinmektedir. Chandler ve Dahlquist (2002) olumsuz davranışı, öğrenenin kendi öğrenmesini ve başkalarının öğrenmesini olumsuz etkileyen ve sınıf içinde olumlu sosyal etkileşimi önleyen davranış, Charles (1999) ise bir düzene veya ayarlanan bir duruma uygun olmayan davranışlar olarak tanımlamaktadırlar. Bu olumsuz davranış araştırmada belirlenen başarılı öğrencinin sınıf içi davranışlarına vurgu yapmaktadır. Buna göre öğretmenlerin başarılı öğrenciden sınıf içinde beklediği davranışları belirleyip, öğrenmeyi olumsuz etkileyen davranışların ortadan kaldırılmasıyla eğitimin amaçlarına ulaşması sağlanmalıdır.

Öğretmenler başarılı öğrencilerin sınıfta sorular sorduklarını ve sorulan sorulara yaratıcı cevaplar verdiklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Taşdemir ve Taşdemir (2010) yaptıkları çalışmada başarılı öğrencilerin dersin öğretimi esnasında sorulara cevap vermeye çalıştıklarını, anlayamayan konuları sürekli sorguladıklarını ve anında öğretmene sordukları gibi davranışları sergilerken başarısız öğrencilerin öğretim esnasında dersi ve öğretmeni umursamama, ilgiliymiş gibi davranma, ders dışı eylemlerde bulunma gibi davranışları sergilediklerini belirtmişlerdir.

Çalışma verilerine göre öğretmenler başarılı öğrencilerin planlı ve programlı çalıştıklarını belirtmişlerdir. Nitekim Gökay Çiçekli ve Karaçizmeli (2013) başarılı öğrencilerin derse düzenli olarak devam ettiğini ve derslere zamanında girdiklerini ifade etmişlerdir. Dersi dinlemek ve dikkatini toplamak için kendini zorlamadıklarını, bir dersi kaçırdığında bunun sebebini öğretmenine bildirme konusunda kendini sorumlu hissettiklerini belirtmişlerdir. Çalışmadaki sonuçlara paralel şekilde başarılı öğrencilerin sınıfta derse katılım gösterdiklerini ve dersi saygıyla izlediklerini söylemişlerdir.

Başarılı öğrencilerin evdeki davranışları arasında düzenli çalışmalarına dikkat çekilen çalışmamıza benzer şekilde Taşdemir ve Taşdemir (2010) başarısız öğrencilerin ders dışında çalışmaya zaman ayırmadıkları, zorla ödev yapma şekliyle ders çalıştıklarını belirtirlerken,

başarılı öğrencilerin çeşitli kaynakları araştırdığı, etkinlik ve ödevleri biran önce bitirmek için gayret ettiği, derse hazırlıklı gelmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Çalışmadan elde edilen bulgulardan bir diğeri de başarılı öğrencinin iletişim becerilerinin yüksek olduğu, çevresini tanıyan ve çevresine duyarlı bireyler olduğudur. Benzer şekilde Taşdemir ve Taşdemir (2010) başarısız öğrencinin öğretmen ile etkileşime geçmediği ancak öğretmen tarafından iletişim başlatıldığında cevaplar verdiğini belirtirken, başarılı öğrencinin çok soru sorduğunu, sürekli varlığını öğretmene hissettirmeye çalıştığını ifade etmişlerdir. Başarısız öğrencilerin iletişim konusunda problem yaşadığı ve anlamadığı konularda arkadaşlarıyla çalışmadıkları, kimseyle iletişime geçmedikleri gözlenirken, başarılı öğrencilerin sevdiği ve başarılı öğrencilerle çalışmak istediği, sorumluluk almaktan kaçınmayıp grupta lider olma eğilimi gösterdikleri belirlenmiştir.

Bu araştırmadaki verilerden hareketle fen bilimleri öğretmenlerinin başarılı öğrenci tanımlarını incelenerek benzer şekilde diğer branş öğretmenlerinin de başarılı öğrenci profillerinin çıkarılması tavsiye edilebilir. Aynı zamanda öğrencilerin de başarılı öğrenci kavramından anladıklarının belirlenmesi, bu sayede öğretmen ve öğrencilerin başarı kavramı hakkındaki düşünceleri belirlenebilir. Velilerin de başarılı öğrenci profillerinin belirlenerek eğitimin paydaşları olan öğretmen-öğrenci ve velilerin başarı hakkındaki düşünceleri ortaya çıkarılabilir.

## 5. KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Ü.K. (1992). İşbirlikli öğrenme. Malatya:Uğurel Matbaası
- Beltekin, N., Şahin-Özdemir, B., Yılmaz, G., Akkalkan, H. ve Cemaloğlu, N. (2014). Sürekli gelişim için e-performans yönetim sistemi: Bir model önerisi, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi-Journal of Educational Sciences Research*, 4 (Özel Sayı 1), 149-170.
- Brockman, M.S., & Russell, S.T. (2012). *Academic success. Building partnership for youth national 4H council and the University Of Arizona*. [http://calscf.calsnet.arizona.edu/fcs/bpy/content.cfm?content=academic\\_success](http://calscf.calsnet.arizona.edu/fcs/bpy/content.cfm?content=academic_success), [Erişim Tarihi : 13.03.2012].
- Chandler, L. K. & Dahlquist, C. M. (2002). *Functional assessment*. Upper saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Chang, M.J., Denson, N., Saenz, V. & Misa, K. (2006). The educational benefits of sustaining cross-racial interaction among undergraduates. *The Journal of Higher Education*, 77(3): 430-455.
- Charles, C. M. (1999). *Building classroom discipline*. New York: Addison Wesley Longman.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2007). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(158): 3-13.
- Dinçer, M. (2002), Cumhuriyetin ilanından bu yana eğitimde verimlilik konusuna bir bakış. *Ege Eğitim Dergisi*, 1 (2), 34-46.
- Genç, G., Kaya, A. ve Genç, M. (2007). İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen faktörler, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 49-63.
- Gökay Çiçekli, U. ve Karaçizmeli, A. (2013). Bulanık analitik hiyerarşi süreci ile başarılı öğrenci seçimi: Ege üniversitesi iktisadi ve idari bilimler fakültesi örneği, *Ege Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 77-103.



- Hanushek, E. A. (2010). Education production functions: Developed country evidence. *International Encyclopedia of Education*, 401-411. Amsterdam: Elsevier. <http://hanushek.stanford.edu>, [Erişim tarihi: 10/05/2012].
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2010). The economics of international differences in educational Achievement. IZA DP 4925. <http://ftp.iza.org/dp4925.pdf>, [Erişim tarihi: 10/11/2013].
- Ishitani, T. (2003). A longitudinal approach to assessing attrition behavior among first-generation students: Time-varying effects of pre-college characteristics. *Research in Higher Education*, 44(4), 433-449.
- Ishitani, T., & Snider, K. (2006). Longitudinal effects of college preparation programs on college retention. *IR Applications: Using Advanced Tools, Techniques and Methodologies*, 9, 1-10.
- Jones-White, D.R., Radcliffe, P.M., Huesman Jr R.L. & Kellogg, J.P. (2010). Redefining student success: Applying different multinomial regression techniques for the study of student graduation across institutions of higher education, *Research in Higher Education*, 51, 154-174.
- Keser, İ. ve Sarıbay, E. (2007). İzmir'deki özel ve devlet üniversitelerindeki öğrencilerin başarılarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve karşılaştırılması, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE)* 18, 39-48.
- Lacour, M., & Tissington, L. D. (2011). The effects of poverty on academic achievement. *Educational Research and Reviews*, 6(7), 522-527.
- Maughan, B. (1988). *School experiences as risk/protective factors*. In M. Rutter (Eds.), *Studies of Psychosocial Risk* (pp. 200-220). New York: Press Syndicate of the University Of Cambridge.
- McCoy, L. P. (2005). Effect of demographic and personal variables on achievement in eighth grade algebra. *Journal of Educational Research*, 98(3), 131-135.
- MEB, (2013). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook. Qualitative data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Neuman, W. L. (2010). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar*. İstanbul: Yayın Odası.
- Perkhounkova, Y., Noble, J., & McLaughlin, G. (2006). Factors related to persistence of freshmen, freshmen transfers, and nonfreshmen transfer students. *AIR Professional File*, 99, 1-9.
- Prevatt, F., Li, H., Welles, T., Festa-Dreher, D., Yelland, S., & Lee, J. (2011). The academic success inventory for college students: Scale development and practical implications for use with students. *Journal of College Admission*, 211, 26-31.
- Rollnick, M., Davidowitz, B., Keane, M., Bapoo, A. & Magadla, L. (2008). Students' learning-approach profiles in relation to their university experience and success. *Teaching in Higher Education*, 13(1), 29-42.
- Scheuermann, B. (2000). *Curricular and instructional recommendations for creating safe, effective and nurturing school environments for all students, council for children with behavioral disorders monograph*, Arlington, VA: Council for Exceptional Children.

- Taşdemir, M. ve Taşdemir, A. (2010). Okullarda başarı ve başarısızlık olgusu: tipik öğrenci davranışları yönüyle bir durum araştırması, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 471-503.
- Vural, D.Ü. (2011). Çocuğun sanatsal (Grafiksel) gelişim basamakları, sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi (Ed: Aliosman Alakuş-Levent Mercin), 2. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Webb, M. N. (1982). Peer interaction, learning in cooperative small groups. *Journal of Educational Psychology*, 74 (5), 642.
- Yalçınkaya-Akyüz, M. (2002). Çağdaş okulda etkili liderlik, *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 109-119.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 5. Baskı. Ankara: Seçkin Yayınları.

## EKOPEDAGOJİ TEMELLİ SINIFDIŞI ÇEVRE EĞİTİMİNİN ÇEVRE FARKINDALIĞI ÜZERİNDE ETKİSİ

Emel OKUR-BERBEROĞLU\*

### ÖZ

Artan çevresel baskılar nedeni ile bireylerin, kişisel sorumluluklarının farkında olabilmeleri için çevre eğitimine daha çok önem vermeye başlanmıştır. Bu tür çevre eğitimlerinden biri de sınıf dışı çevre eğitimidir. Bu araştırmanın amacı, ekopedagoji temelli sınıf dışı çevre eğitim programının, katılımcıların çevre farkındalığı üzerine etkisini incelemektir. Araştırmanın yöntemi tek gruplu, öntest-sontest uygulamalı kontrol grupsuz yarı-deneysel desendir. Bu amaçla TÜBİTAK tarafından desteklenen 108B023 kodlu 'Çanakkale ve Yakın Çevresinde Ekoloji Bilinci Oluşturmak Amaçlı Çevre Eğitimi (2008)' projesine katılan 27 kişiye, eğitim öncesi ve eğitim sonrası çevresel farkındalık ölçeği uygulanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.891 bulunmuştur Ölçekten elde edilen ön test ve son test toplam puanları, Wilcoxon işaretli sıralar testi ile karşılaştırılmış ve istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur ( $z = -4.542; p < .001$ ). Bu sonuca göre ekopedagoji temelli sınıf dışı çevre eğitim programı, katılımcıların çevresel farkındalığını arttırmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf Dışı Eğitim, Ekopedagoji, Çevre Eğitimi, Çevre Farkındalığı

### THE EFFECT OF ECOPEDAGOGY-BASED OUTDOOR ENVIRONMENT EDUCATION ON ENVIRONMENTAL AWARENESS

#### ABSTRACT

Environmental education (EE) is becoming more important in order to be aware of personal responsibility because of increasing environmental stress. One of the EE is outdoor EE. The aim of this research is to determine the effect of ecopedagogy-based outdoor EE on environmental awareness. The methods of the research is one group pretest-posttest quasi-experimental design without control group. In this way, a scale is carried out to 27 participants who join to a project which's code is 108B023 'Environmental Education Intended to Be Aware of Conscious of Ecology in Çanakkale and Suburb', supported by TUBITAK. The coefficient of Cronbach reliability is 0.891. The total scores having from pretest and posttest are analysed by Wilcoxon signed rank test, and a statistically meaningful difference is found ( $z = -4.542; p < .001$ ). According to this result, ecopedagogy-based outdoor EE is effective in order to increase environmental awareness.

**Key Words:** Outdoor Education, Ecopedagogy, Environmental Education, Environmental Awareness.

\* Dr. LIC (Livestock Improvement Corporation), 140 Riverlea Road, Hamilton, New Zealand.  
[emelokur17@gmail.com](mailto:emelokur17@gmail.com)

## 1. GİRİŞ

Günümüzün en popüler konularından birisi, çevre ile ilgili olanlardır. Çevre, oldukça karmaşık bir sistemdir ve birbiriyle bağlantılı birçok bileşenden –tür, popülasyon, ekosistem vb.- oluşmaktadır (Bowen ve Roth, 2007; EETAP, 2002). Aynı zamanda çevresel bir konu ekoloji, kimya, matematik, astronomi, jeoloji, hukuk, işletme, antropoloji, tarih vb. gibi başka disiplinler ile de bağlantılı olabilmektedir. Dolayısıyla çevre eğitimi denildiğinde, disiplinler arası yaklaşım da akla gelmektedir (Bundursan ve Cooper 1997). Bu konuların hepsi de kendi içinde, uzmanlık gerektirmektedir. Lucas (1972), disiplinler arası yaklaşımın benimsendiği çevre eğitim programlarının, yetişkin eğitimi için daha uygun olduğunu belirtmektedir. 1972 yılında Stockholm’de gerçekleştirilen Birleşmiş Milletler (BM) konferansında çevre eğitiminin, ideolojik ve politik bir boyutunun olduğu üzerinde durulurken (Görmez, 2007; Stevenson, 2007) 1987 yılında Moskova’da yapılan BM konferansında ise çevre eğitiminin ‘uygulama’ boyutunun göz ardı edilmemesi gerektiği vurgulanmaktadır (UNESCO [The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization], 1988). 1992 yılında BM’nin yayınlamış olduğu Gündem 21’in 36. bölümünde, çevresel sürdürülebilirliğin sağlanması için çevre eğitiminin kritik bir öneme sahip olduğu belirtilmektedir (UNESCO, 1992).

Eğitim denilince ilk akla gelen kavram, ‘okul’ kurumudur. 19. yüzyılın başlarından bu yana kitle eğitimi için kurulan okulların görevinin eleştirel düşünen, sosyal konulara eğilen, araştırmacı, problem çözebilen, çevresel ve politik olaylarda karar alma sürecine aktif olarak katılan bireyler yetiştirmek olduğu belirtilmektedir (Stevenson, 2007). Çevre eğitimi açısından bakıldığında ise okulların bir takım olumsuz yönlerinin olduğu vurgulanmaktadır. Vester (1997), okulların ortaya çıkmasıyla ruhsal yeteneklerin, fiziksel yeteneklerden daha hızlı ayrılmaya başladığını öne sürmektedir. Bir başka deyişle okullarda, doğal çevreden izole olarak verilen çevre eğitimi, insanın doğal çevrenin farkında olmasını ve doğayı bütünsel algılayabilmesini engellemektedir. Hollanda ve İsrail’de yapılan bir araştırmanın sonucuna göre, çevresel konularda çok fazla bilgi vermek ile çevresel tutum ve davranışlarda olumlu değişim sağlamak arasında bir bağlantı olmadığı ifade edilmektedir (Dreyfus, Wals, Van Weelie, 1999). Fadigan ve Hammrich (2004) her ne kadar öğrencilerin zamanlarının çoğunu okulda geçirirler de öğrenmenin büyük bir kısmının, okulun dışında gerçekleştiğini öne sürmektedir. Storksdieck, Ellenbogen, Heimlich (2005), mevcut okul programları ile çevre eğitiminde istenilen çıktılara ulaşmanın zor olduğunu belirtmektedir. Hem 1972 BM konferansında belirtilen çevre eğitiminin özelliği (Görmez, 2007) hem de okulların yukarıda belirtilen görevleri karşılaştırıldığında (Stevenson, 2007) iki nokta dikkat çekmektedir: eleştirel düşünen ve politik olaylarda karar alma sürecine aktif olarak katılan bireyler yetiştirmek. Bir başka deyişle ekopedagojinin de özünü oluşturan iki önemli nokta ortaya çıkmaktadır.

### 1.1. Ekopedagoji

Ekopedagoji, çevre eğitimine politik ve eleştirel bir bakış açıdır (Gronemeyer 1987; Kahn 2010) ve temelinde Doğal Ekoloji (doğanın korunması), Sosyal Ekoloji (insanın doğaya etkisi) ve Bütünsel Ekoloji (medeniyetleşmeye ekolojik bir bakış açısı –ekolojinin ekonomik, sosyal, kültürel yapı üzerine etkisi) bulunmaktadır (Kahn 2010). Dolayısıyla ekopedagojinin özünde doğaya, insana, kültüre, çeşitliliğe saygı bulunmaktadır (Gronemeyer 1987; Kahn 2010). İnsan hem kendi türüne hem de doğanın tüm elemanlarına saygılı

olmayı öğrenmelidir. Bu nedenle ekopedagojik bir programın özünde, ‘daha da insan olmayı’ başarmak yer almaktadır (Gronemeyer 1987). Kahn (2010), ancak ekopedagoji ile çevresel okuryazarlığın sağlanabileceğini vurgulamaktadır.

Çevresel okuryazarlığa sahip bir kişinin özellikleri çeşitli kaynaklarda şöyle sıralanmaktadır:

- Çevre konularında bilgi düzeyi ve farkındalığı yüksek,
- çevresine karşı olumlu tutum ve davranış sergileyen,
- çevresi ile ilgili karar alma mekanizmalarında aktif rol alan,
- içinde bulunduğu toplumu etkileyebilen,
- sosyal düzeyde yeniden yapılanma sağlayabilen kişilerdir (Dori ve Herscovitz, 1999; EETAP, 2002; Erentay ve Erdoğan, 2009; Hadlock ve Beckwith, 2002; Kassas, 2002; Rickinson, 2001; Stevenson, 2007; Storksdieck, Ellenbogen, Heimlich, 2005). Çevre eğitiminde, çevresel okur-yazarlığı oluşturmak için sınıf içinde yapılan örgün eğitimin yanı sıra okul dışında yapılan yaygın eğitimden de bahsedilmektedir (La Belle, 1982). Bazı kaynaklarda ise sınıf dışı eğitim ile çevre eğitimi eş anlamlı kabul edilmektedir (Ford, 1986; Powers, 2004; Siegel, 2007). Sınıf dışı eğitimde, çevresel okuryazarlığın gelişebilmesi için doğal çevre, bir laboratuvar gibi kullanılmaktadır (Carrier, 2004; EETAP, 2002).

## 1.2. Alanyazın taraması

Çevre eğitimi ile ilgili Türkiye’de yapılmış olan araştırmalarda, konunun daha çok kuramsal düzeyde, çevre eğitiminin önemi ve çevresel tutum gibi konular çerçevesinde işlendiği görülmektedir (Çınar, Doğu, Meydan, 2008; Doğan ve Akaydın, 2000; Erten, 2004; Gökçe, Erdoğan, Aktay, Özden 2007; Haktanır ve Çubuk, 2000; Kale, 2000; Yalçın ve Doğan, 2007; Yıldız, Baykal, Aydın, 2000). Uygulamalı düzeyde ise hem sınıf dışı eğitim (Bozdoğan, 2007; Cetinkaya, 2013; Özbay, 2010) hem de çevre eğitimi (Eryaman, Yalçın- Özdilek, Okur, Çetinkaya, Uygun, 2010; Güler, 2009; Keleş, Uzun, Varnacı-Uzun, 2010; Oğurlu, Alkan, Ünal, Ersin & Bayrak, 2013) alanında yapılan araştırmalarda son yıllarda artış olduğu gözlenmektedir. Türkiye’de TÜBİTAK (Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu) tarafından 1999 yılından bu yana milli parklarda, yetişkinlere yönelik çevre eğitimi projeleri desteklenmektedir (TÜBİTAK, 2010a). Bu projelerin bir kısmı, yetişkinlere (lisans, yüksek lisans, doktora öğrencileri, kamu personeli -özellikle öğretmenlere-) yöneliktir (Erentay ve Erdoğan, 2009).

2008 yılında, Edirne Gala Gölü Milli Parkı’nda TÜBİTAK destekli ‘Ekoloji Temelli Çevre Eğitimi IV’ projesi uygulanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin, projeden beklentilerinin ne olduğu, öğretmenlerin çevre eğitimi verme konusundaki öz yeterlilik düzeylerinin durumu, eğitim sonucunda çevre eğitimi ile ilgili görüşlerinde hangi değişimlerin olduğu incelenmeye çalışılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda, şu sonuçlar ortaya çıkmıştır: Öğretmenler, çevre ile ilgili bilgi edinmek için projeye katılmışlar ve bu beklentileri karşılanmıştır. Çevre eğitimi verme konusunda öğretmenler, kendilerini yeterli görmemekte, projede öğrendiği uygulamaları okulda da sınıf dışında yapmayı tasarlamakta ya da dışarıdan uzman bir kişiyi davet etmeyi düşünmektedir. Proje sonucunda katılımcılar, dünyaya bakış açılarının olumlu yönde değiştiğini, bu durumdan da mutlu olduklarını, çevreye karşı kendilerini daha sorumlu hissettiklerini ve edindiklerini etrafları ile paylaşacaklarını belirtmiştir (Güler 2009).

Keleş ve arkadaşları (2010), TÜBİTAK destekli ‘İhlara Vadisi (Aksaray) ve Çevresinde Çevre Eğitimi’ projesini gerçekleştirmiştir. Projeye, öğretmen adayları katılmıştır ve

uygulanen eğitimin, katılımcıların çevre bilinci, çevreye yönelik tutumları, düşünce ve davranışları üzerine olan etkisi araştırılmıştır. Veri toplamak için amaca yönelik ölçekler kullanılmıştır. Ölçekler hem proje öncesi ve sonrasında hem de üç ay sonra izleme testi olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların çevresel bilincinde, çevresel tutumunda, çevresel davranışında artış belirlenmiş iken çevresel düşüncelerinde herhangi bir değişiklik belirlenmemiştir.

Eryaman ve arkadaşları (2010), topluluk temelli ekopedagojik çevre eğitiminin, katılımcılar üzerine etkisini araştırmıştır. Veriler, TÜBİTAK destekli ‘Çanakkale ve Yakın Çevresinde Ekoloji, 2009’ başlıklı projeden elde edilmiştir. Araştırmada, katılımcı eylem araştırması kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, katılımcı gözlem, video kayıtları ve proje süresince yönlendirilmiş olan açık uçlu sorular ile veri toplanmıştır. İçerik analizi ile veriler değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sürdürülebilir gelecek için ekonomi, ekoloji, toplum arasındaki ilişkiyi daha iyi kavradıkları; toplumsal dönüşümü sağlayabilmek adına, bilgi ve deneyimlerini aktarma eğiliminde oldukları; bireysel olarak çevresel problemlerde, daha aktif görev almayı istedikleri belirlenmiştir. Araştırma sonunda üniversitelerin, diğer sivil toplum kuruluşları ve okullar ile daha çok işbirliği yapması, daha etkili eğitim programları geliştirilmesi önerilmektedir.

Oğurlu ve arkadaşları (2013) 2012 yılında yine TÜBİTAK destekli ‘Isparta Korunan Doğal Alanlarında Doğa Eğitimi (IDE)’ adlı öğretmenlere yönelik projelerinde, coğrafya eğitimine yönelik bazı konular (konum, iklim, flora, fauna, ekosistemler vb.) uygulamalı olarak anlatmıştır. Projenin amacı, projeye iştirak eden coğrafya öğretmenlerinin katkısıyla örgün eğitim sisteminin çevre eğitimi bakımından yeterliğinin sorgulanması, 4004 kodlu çevre eğitimi projelerinin coğrafya eğitimine mevcut ve potansiyel katkılarının tespiti olarak belirlenmiştir. Araştırma verileri, projesinin başlangıcında ve sonunda uygulanan anket ve mülakatlardan elde edilmiştir. Araştırma sonucunda okullarda verilmekte olan çevre eğitimlerinin yetersiz olduğu; 4004 kodlu çevre eğitimi projelerinin bu eksikliğin giderilmesi konusunda önemli faydalar sağladığı; eğitimlere katılan coğrafya öğretmenlerinin tamamında bilgi düzeyleri ve doğaya bakış açılarında olumlu gelişmeler sağlandığı belirlenmiştir.

TÜBİTAK 1999 yılından bu yana çevre eğitimi projelerini desteklemiş olsa da eğitim programlarının çıktıkları üzerine yeteri kadar veri bulunamamaktadır. Her eğitim programının ardından, değerlendirme çalışmasına da ihtiyaç bulunmaktadır. Bu şekilde gerçekleşecek bilgi ve deneyim paylaşımı, çevresel-okuryazarlığı geliştirebilecek daha iyi programların oluşturulmasına yardımcı olacaktır (Soykan, 2009). TÜBİTAK, her eğitim çalışmasının ardından, projeye dair sonuç raporu istemektedir (TÜBİTAK, 2010a). Sonuç raporları hazırlandığı halde verilere, bilimsel yayın olarak ulaşılamamaktadır. Oysa ki veri paylaşımında fayda olduğu; elde edilen veriler ışığında, daha gelişmiş ve amacına uygun, çevre eğitim programlarının geliştirilebileceği düşünülmektedir.

Yukarıdaki alan yazınlarda görüldüğü üzere Türkiye’deki çevre eğitim projelerinde çevre bilgisi, çevre bilinci, çevre tutumu, çevre eğitimi konusunda öz yeterlilik gibi özellikler araştırmıştır fakat çevresel farkındalığına değinilmemiştir. Oysaki çevre farkındalığının, çevresel bilgiden davranış değişikliğine giden yolda bir köprü vazifesi gördüğü düşünülmektedir (Rickinson, 2001; Storksdieck ve ark, 2005). Bu araştırmanın amacı ekopedagoji temelli çevre eğitiminin, katılımcıların çevresel farkındalığı üzerine etkisini, nicel veriler ışığında incelemektir. Bu araştırma vesilesi ile elde edilen bulguların, çevre eğitimiyle

ilgilenen araştırmacılar ile paylaşılması ve alan yazındaki boşluğun doldurulmasına yardımcı olması hedeflenmektedir.

## 2. YÖNTEM

Bu çalışmada, nicel bakış açısı kullanılmıştır. Araştırmanın yöntemi tek gruplu, ntest-sontest uygulamalı kontrol grupsuz yarı-deneysel desendir. Deneysel çalışmalarda, evren- örneklem seçimi yapılmasının gerekli olmadığı ifade edilmektedir (Sönmez, 2005). Alanyazın taramalarında da evren-örneklem seçimine gidilmeden, yapılan araştırmalar bulunmaktadır (Balım, İnel ve Evrekli 2008; Chapman 2004; Clinch 2007; Madin ve Fenton 2004). Bu araştırmada da evren- örneklem seçimine gidilmemiştir. Araştırmanın alışma grubunu, TÜBİTAK tarafından desteklenen 108B023 kodlu ‘Çanakkale ve Yakın evresinde Ekoloji Bilinci Oluşturmak Amaçlı evre Eğitimi (2008)’ projesine katılan 27 kişi oluşturmuştur. Eğitim programı, ekolojik prensipler doğrultusunda oluşturulmuş ve disiplinler arası bir yaklaşım benimsenmiştir (Yalçın-zdilek, zdilek, Okur, Eryaman, 2011). Uygulanan eğitim programı, 10 gün sürmüştür.

### 2.1. Eğitim Programı

Lang (1986, akt: Tsai, 2006), sınıf dışı eğitim programının akademik disiplin çerçevesinde hazırlanması gerektiğini ifade etmektedir. Bu nedenle eğitim programı, bilim-toplum projelerinin amacı (TÜBİTAK ağrı Metni, 2010b) ve ekopedagojik bakış açısı doğrultusunda, 10 günlük bir ‘akademik program’ olarak tasarlanmıştır. Akademik programın amacı kişinin, bilginin bir parçası olması, bilgiyi relatif bir bakış açısı ile değerlendirmesi, bilişsel yapının gelişmesi, doğayı bir bütün olarak algılaması; öğrenenin, bilim adamı gibi düşünebilmeyi öğrenmesidir (McNeil, 1996). Akademik program çerçevesinde bilgi, basitten karmaşığa doğru ve diğer disiplinler ile bağlantılı olarak verilmeye çalışılmaktadır (McNeil, 1996). Bruner da programlarda, akademik düzen olmasından yana olduğunu belirtmektedir (Demirel, 2005). Akademik programa getirilen en büyük eleştiri, bir öğretmenin her konuda bilim adamı gibi bilgi sahibi olamayacağıdır (McNeil, 1996). Fakat bu noktada eğitmenler de uygulama topluluğu açısından ele alınmıştır ve 22 farklı temel bilim alan uzmanı bir araya getirilerek, sosyal ve bilişsel anlamda etkileşimli bir öğrenme ortamı sağlanmıştır. Projede yer alan konular evsel organik atıklardan kompost üretimi; Çanakkale ve çevresinde yaşayan omurgalı hayvanlar; Çanakkale ve çevresinin jeolojik tarihi ve yapısı; Çanakkale ve çevresinin endemik bitkileri; Çanakkale ve iklim; etnobotanik; akarsu ekolojisi, önemi ve özellikleri; orman ekosistemi ve özellikleri, prehistorik dönemden günümüze Truva Tarihi Milli Parkı; milli parklarda koruma kullanma ilkeleri doğrultusunda gelişim; derin ekoloji; doğada olan ve insan eliyle yaratılan manyetik alan ve evre sağlığı; Çanakkale’de çevreye duyarlı kentsel planlama; ekoturizm; su altı tüplü dalış ve denizel biyolojik çeşitlilik; deniz ekolojisi; doğa korumada ve biyolojik mücadelede böceklerin rolü; tarihsel olarak Çanakkale’nin önemi; yerel su (damacana su) dolun tesisi ve Atikhisar Barajı ziyareti; an 18 Mart Termik Santrali ve an Kömür Havzası, su kaynaklarımız; astrofizik, evrende yalnız mıyız?; ekolojik ayak izlerimiz şeklinde sıralanmıştır. Konuların sınıf dışı etkinlik temelli işlenmesine dikkat edilmiştir. Örneğin ‘akarsu ekolojisi, önemi ve özellikleri’ dersinde eğitmen, teorik dersten sonra katılımcılar ile Bayramı, Ayazma Deresi Mevkii’nde etkinlik yapmıştır. Etkinlik çerçevesinde, katılımcılardan beş grup oluşturulmuştur. Her bir grup, plankton süzgeci kullanarak dereden makro omurgasız örnekleri toplamıştır.

Yakalanan makro omurgasızlar, tür tayin anahtarı ile cins düzeyine kadar tanımlanmış ve fotoğrafları çekilmiştir. Bu işlem sonrasında, makro omurgasızlar tekrardan dereye bırakılmıştır. Katılımcılar, aynı zamanda su analiz kitleri ile dere suyunun kimyasal özelliklerini (Ca, NH<sub>3</sub> gibi) ölçmüşlerdir. Her bir grup işlemlerini tamamladıktan sonra, gruplar arası tartışma yapılarak bulunan derenin biyolojik çeşitliliği, makro omurgasızların özellikleri ve nasıl bir habitatta yaşadıkları değerlendirilmiştir.

## 2.2. Katılımcı Seçimi

TÜBİTAK Bilim-Toplum Daire Başkanlığı eğitimlerin yaygın etkisinin olabilmesi için hedef kitlede öncelikle öğretmenlerin, kırsal kesimde çalışan kamu personelinin, lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin yer almasını istemektedir. Katılımcı seçimi de bu kriterlere uygun olarak yapılmıştır.

Katılımcı seçimi için öncelikle projenin internet sitesi tasarlanmıştır. Projenin amacı ve özelliklerini anlatan bir metin ile internet adresi, tüm kamu kurumlarının e-posta adreslerine gönderilmiştir. Proje başvurusu esnasında, katılmak isteyenlere 'neden projeye katılmak istediklerini' belirten bir soru sorulmuştur ve bu soruyu bir metin halinde yazarak, projenin e-postasına göndermeleri istenmiştir. Yazılan bu metinlere göre katılımcılar, proje yürütücüsü tarafından seçilmiştir.

Projeye, 27 kişi katılmıştır. Katılımcılar arasında 10 öğretmen, 7 öğrenci, 4 akademisyen, 5 mühendis ve 1 tıp doktoru yer almıştır. Katılımcıların 14'ü erkek, 13'ü kadındır.

## 2.3. Ölçek Geliştirme Aşaması ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak çevresel farkındalık ölçeği kullanılmıştır ve bu ölçek, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin ön çalışması için eğitim programında yer alan konuları kapsayan, 46 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Hedef kitle, TÜBİTAK kuralları gereği yüksek lisans, doktora öğrencileri, kamu çalışanları olabileceği için araştırmacının görev aldığı üniversitede görev yapan, akademik ve idari personel ile yüksek lisans ve doktora öğrencilerinden oluşan 235 kişilik bir gruba, ölçeğin ilk hali uygulanmıştır. Şen-can (2005), ölçek geliştirme çalışmalarında madde başına en az 5 kişi olacak şekilde veri toplanmasının, ölçeğin geçerlik ve güvenlik analizi için önemli olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle, ön çalışma için 235 sayısı yeterli görülmüştür.

Ölçeğin ön uygulama sonuçları, istatistiksel paket programı (SPSS 13) kullanılarak madde analizi yapılmıştır. Ölçeğin boyutlandırılması için açıklayıcı faktör analizi; güvenilirliği için Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır. Açıklayıcı faktör analizinde, faktör yükü 0.3 ve üzeri olan maddeler ankete alınmış; Kaiser- Meyer-Olkin(KMO) değeri .792, Bartlett anlamlılık değer .000 bulunmuştur. Her iki sonuca göre verilerin faktör analizine uygun olduğu; KMO değerine göre örneklem sayısının, veri analizi için yeterli olduğu; Bartlett anlamlılık değerine göre ise verilerden boyut çıkacağı kanısına varılmıştır (Büyüköztürk, 2007). Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.891 bulunmuştur.

Yapılan ön çalışma sonuçları üç uzmana da (bir çevre mühendisi ve iki eğitim programcısı uzmanı) danışılmıştır. Her bir uzmandan, görüşlerini açıklayan bir rapor yazmaları istenmiştir. Üç uzmandan gelen rapor, Cohen kappa indeksi ile değerlendirilmiştir.

Cohen kappa indeksi, birbirinden bağımsız olarak değerlendirme yapan bireyler arasındaki değerlendirme uyumunu belirlemek için kullanılmaktadır. Bu analiz için her ne kadar yüzde hesaplaması kullanılsa da indeksi bulan Cohen Kappa, yüzde değerlendirmesindeki şans



faktörünü ortadan kaldırmak için bu hesaplamayı üretmiştir. Bazı kaynaklar indeksi 0-1 arasında, geneli ise indeksi -1 - +1 arasında değerlendirmektedir (Wood, 2007). (-1), her iki değerlendirmeyi yapan tamamen ayrı fikirdeler; (+1), her iki değerlendirmeyi yapan tamamen aynı fikirdeler; (0), her iki değerlendirmeyi yapan tesadüfe bağlı olarak aynı/ayrı fikirdeler demektir (Wood, 2007, s.6). Arada çıkan sayılar ise buna göre değerlendirilmektedir. Tıbbi/psikolojik çalışmalarda hasta gözlemlerine dair kappa indeksi sıkça kullanılmaktadır (Chang, Newman, Carlin, Phelan ve Robertson, 1998). Ayrıca biyoloji ile ilgili gözlem çalışmalarında ve eğitim araştırmalarında (Davison, 2012) da kullanılmaktadır. Örneğin zekâ testlerinde bu oranın 0.80 – 0.90 olması; tıbbi çalışmalarda 0.40- 0.90 arası kabul görmektedir. Genel kabul gören, elde edilen oranın ise en az 0.60 – 0.70 aralığında olmasıdır. (Wood, 2007)

Cohen kappa indeksi, SPSS programı üzerinden hesaplanabilmektedir. Bu araştırmada elde edilen Cohen kappa sonucu ise 0. 615'tir. Bir başka deyişle her üç uzmanın görüşleri tatmin edici düzeyde tutarlıdır. En son aşamada, 27 madde atılıp 19 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir (Ek). Bütün bu değerlere göre ölçeğin, katılımcıların çevresel farkındalığını belirlemek için kullanılabilceği sonucuna varılmıştır.

19 maddelik ölçek, '5'li Likert' biçiminde hazırlanmıştır. Tamamen katılıyorum (5 puan), katılıyorum (4 puan), kısmen katılıyorum (3 puan), katılmıyorum (2 puan), hiç katılmıyorum (1 puan) olarak dereceleme yapılmıştır. Olumsuz maddelerde, ters puanlama yapılmıştır. Ölçek, çalışma grubuna ön test ve onTest olarak uygulanmış olup eğitim sonrası, her hangi bir takip çalışması yapılmamıştır. Ayrıca bu araştırmada, kontrol grubu bulunmamaktadır.

### 2.3. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmada katılımcıların, ölçekte yer alan tüm maddelerden elde ettikleri toplam puanları hesaplamıştır. Veri analizinden önce, verilerin parametrik olup olmadığına karar vermek için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2007). Kolmogorov-Smirnov testi sonrası, verilerin parametrik olmadığına karar verilmiştir. Çünkü anlamlılık değeri, .05'ten küçük çıkmıştır. Buna bağlı olarak, araştırmada Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Anlamlılık değeri, < .001 kabul edilmiştir. Katılımcıların ön test ve son testten almış oldukları toplam puanlar, Wilcoxon işaretli sıralar testi ile karşılaştırılmıştır. Katılımcılara iki farklı zamanda (eğitim öncesi ve eğitim sonrası) aynı testin uygulanması, bağımlı değişkenin sıralama ölçeğinde, gözlem çiftlerinin ise birbirinden bağımsız olmasından dolayı Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. (Büyüköztürk, 2007; Huck, 2004; Peers, 1996). Aynı zamanda analizde, etki büyüklüğü değeri de incelenmiştir (Kline, 2005)

### 3. BULGULAR

Eğitim öncesi ve eğitim sonrası katılımcıların ön test ve son test toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemeye yönelik olarak uygulanan Wilcoxon işaretli sıralar testine ilişkin bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1:** Katılımcıların Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi İle Karşılaştırma Sonucu

Sontest-öntest	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	0	00	00	-4,542*	.000
Pozitif sıra	27	14,00	378		
Eşit	0				

\* Negatif sıralar temeline dayalı

Analiz sonuçları, katılımcıların almış oldukları toplam puanlar arasında, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, bu farkın pozitif sıralar yani son test lehine olduğu görülmektedir. Aynı zamanda etki büyüklüğü 0.6 bulunmuştur. Kline (2005), 0.30 dolayındaki etki büyüklüğü değerinin 'orta'; 0.50 ve üzeri etki büyüklüğü değerinin 'yüksek' düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Bu bulgulara göre, ekopedagoji temelli çevre eğitiminin katılımcıların çevresel farkındalığını arttırmada yüksek düzeyde etkili olmuştur.

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada ekopedagoji temelli çevre eğitiminin, katılımcıların çevresel farkındalık düzeyini arttırdığı sonucuna varılmıştır. Yalnız bu araştırmada elde edilen sonuçlar, çok yetersizdir. Proje programının işleyişi gereği, sadece 27 kişi ile çalışılmıştır ve araştırmanın, kontrol grubu bulunmamaktadır. Her ne kadar etki büyüklüğü yüksek düzeyde tespit edilmiş olsa da katılımcılarda, çevresel farkındalığın gelişmesine neden olan ve araştırmacılar tarafından fark edilmemiş başka faktörler de süreç içerisinde gelişmiş olabileceği göz ardı edilmemelidir. Özellikle bazı bilgilerden, ilk defa haberdar olmak ya da sınıf dışı ortamdan kaynaklanan bazı özellikler, araştırma sonucunu etkilemiş olabilir. Güler (2009) ve Eryaman ve arkadaşlarının (2010) araştırmalarında da olumlu çıktılar elde etmişlerdir. Fakat her iki araştırmada da nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu çalışmada ekopedagoji temelli çevre eğitimi alan katılımcıların, almış oldukları bu eğitimin niteliğine ve ya eğitim çıktılarının nitel analizine ilişkin, herhangi bir veri toplanmamıştır. Katılımcılar, nicel olarak bazı kazanımlar edinmiş gibi görünebilirler. Ancak insan, sosyal bir varlıktır ve tutum, davranış çıktıları çok farklı şekillerde kendini gösterebilir (Şencan, 2005). Bu nedenle, bundan sonraki araştırmalarda karma metot kullanılabilir; bir başka deyişle nicel verilerin yanın da nitel veriler de toplanarak daha derinlemesine yorumlar yapılabilir.

Araştırmada Keleş ve arkadaşlarının (2010) yaptığı gibi takip çalışması yapılmamıştır. Bu nedenle, eğitimin yaygın etkisi konusunda, her hangi bir veri bulunmamaktadır. Özellikle ekopedagojik anlamda, bireylerin eylemselliği önemlidir. Bu nedenle katılımcıların, her hangi bir çevresel problemin çözümünde aktif rol alıp almadıkları, politik bir eylemde bulunup bulunmadıkları bilinmemektedir. Eryaman ve arkadaşlarının (2010) araştırmalarında, eylemselliğe yönelik daha çok çıktı elde edilmiştir fakat aynı araştırmada da takip çalışması yapılmamıştır. Keleş ve arkadaşlarının (2010), ölçek ile takip çalışması yaptıkları için her hangi bir eylemsellik çıktısı üzerinde durulmamıştır. Bu nedenle, bundan sonraki araştırmalarda takip çalışması yapılarak bu konuların değerlendirilmesinde fayda vardır. Her ne kadar bu araştırmanın kendi için bazı eksiklikleri bulunsada Güler (2009) ile Oğurlu

vd.'nin (2013) araştırma sonucunda belirttikleri eksikleri gidermeye yönelik önemli katkılar sağladığı görülmektedir. Güler (2009)'in araştırma sonucuna göre öğretmenler, çevre eğitimi verme konusunda kendilerini yetersiz hissetmektedir. Benzer şekilde Oğurlu ve arkadaşları (2013), okullarda verilen çevre eğitiminin yetersiz olduğunu belirtmekte ve öğretmenlerin bu konuda desteklenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu araştırmadaki gibi ekopedagoji temelli çevre eğitim programında sınıf dışı uygulamalara ağırlık verilmesi, öğretmenlerin çevre ile ilgili her hangi bir konuyu nasıl anlatabileceklerine dair bir fikir verebilir. Hatta benzer, etkinlikleri kendileri de okullarında ya da buldukları çevrede uygulayabilirler. Misiaszek (2011) yapmış olduğu doktora tez çalışmasında, Güney ve Kuzey Amerika'dan 31 ekopedagoji uzmanı ile ekopedagoji eğitimi ve programlarının nasıl olması gerektiği üzerine bir araştırma yapmıştır. Uzmanlardan birisi çevre eğitim programlarının, nedense okullardaki öğrenciler için tasarlandığını öğretmenler gibi yetişkinler için çevre eğitim programı hazırlamanın göz ardı edildiğini belirtmektedir. Bu anlamda, bu çalışmanın yetişkinlere yönelik ekopedagoji temelli çevre eğitimi tasarımı konusunda önemli bir katkı sağladığına inanılmaktadır.

Araştırmada, ölçek anlamında olumlu sonuçlar elde edilse de ölçek geliştirme sürecinde, bazı eksikler bulunmaktadır. Değerlendirmede kullanılan ölçeği geliştirmek için açıklayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Son yapılan ölçek geliştirme araştırmalarında, doğrulayıcı faktör analizinin de yapılması önerilmektedir. Açıklayıcı faktör analizi, tümevarımsal; doğrulayıcı faktör analizi, tümdengelimsel bir bakış açısına sahip olduğu belirtilmektedir (Şimşek, 2007). Böylelikle her iki faktör analizinin kullanılması ile hem teorik temeli daha sağlam bir ölçek elde edilebilir hem de bir bakış açısının kısıtlılığı, diğer bakış açısının olumlu yönleri ile giderilebilir. Ekopedagoji temelli çevre eğitimleri için geliştirilmiş ve her iki faktör analizin kullanıldığı ölçek geliştirme çalışmaları giderek artmaktadır (Okur ve Yalçın-Özdilek, 2012; Okur ve Yalçın- Özdilek, 2013; Uygun, Şahin ve Okur, 2010). Bir başka araştırmada, her iki faktör analizi kullanılarak ölçek geliştirilebilir ve aynı çevre eğitim programının etkililiği yeniden ölçülebilir.

Çevre Eğitimi ve Uygulama Ortaklığı (EETAP, 2002), sınıf dışı çevre eğitimin faydalarından birinin aktif öğrenmeyi sağlayarak, öğrencinin önceki bilgilerini yeniden yapılandırması olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada eğitimler, konuların niteliğine göre doğal çevrede, daha çok gözleme ve sorgulamaya dayalı olarak verilmiş ve çevresel farkındalığın geliştiği belirlenmiştir. Benzer eğitimler, özellikle sınıf içi etkinliklerle birlikte, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde de uygulanabilir. Storksdieck ve vd. (2005) de belirttiği gibi sadece okulda geleneksel yöntemlerle verilen bilgi, öğrencilerin çevreye yönelik olumlu bakış açısı geliştirmesinde yeterli olmamaktadır. Bu nedenle ekopedagoji temelli çevre eğitimine ihtiyaç bulunmaktadır. Türkiye'de 1997 yılında değiştirilen eğitim programından 15 yıl sonra, 2012 yılında yeni ilköğretim ve ortaöğretim müfredat geliştirme çalışmaları TÜBİTAK ve MEB işbirliği ile başlamıştır. Bu bağlamda, TÜBİTAK desteklemiş olduğu proje çıktılarında istinaden, MEB'in yeni program çalışmasında 'sınıf dışı' eğitimin yer alması için öneride bulunmalıdır. Hem akademik yayınlar hem de proje çıktıları, sınıf dışı eğitimin sürdürülebilir kalkınma için faydalarını yansıtmak için katkıda bulunacaktır çünkü sürdürülebilir kalkınma, Avrupa Birliği'nin Türkiye'nin birliğe kabulü için şart koştuğu müzakere maddeleri arasında yer almaktadır (AB Müzakere Çerçevesi, 2005).

Bowen ve Roth (2007)'un da belirttiği gibi çevre, karmaşık bir yapıya sahiptir. On gün gibi kısa bir sürede, doğal çevreye dair her bilgiyi vermek, sürdürülebilir kalkınmanın öneminden

yeteri kadar bahsetmek mümkün değildir. Bu tür ekolopedagoji temelli çevre eğitimleri iki aşamalı gerçekleştirilebilir. İlk aşamasında bu araştırmada olduğu gibi çeşitli disiplinlere dair bilgiler verilip uygulamalar yaptırılabilir. İkinci aşamasında ise daha özgül konulara dair eğitim programları geliştirilebilir. Bu anlamda bazı nesli tehlike altında türler (*Caretta caretta vb.*) (Okur-Berberoğlu, Yalçın-Özdilek, Sönmez, Olgun, 2014), endemik canlılar, denizel ekosistemler, elektromanyetik alanlar (Yalçın ve Okur, 2014) vb. Bu şekilde hem daha detaylandırılmış bilgiler verilebilir hem de kişiler, ilgi alanlarına göre programlara katılabilecekleri için eğitimden daha çok verim alınabilir. Görüldüğü üzere bazı özgül konular üzerine araştırmalara vardır ama bunlar yeterli değildir. Bu konuda daha fazla araştırmaya ihtiyaç bulunmaktadır.

Sınıf dışı eğitim, aynı zamanda macera eğitimi amacı ile de kullanılmaktadır. Macera eğitimi kapsamında sınıf dışı eğitimin, öğrencinin akademik başarısını arttırabileceğini, takım çalışmasını, rekabeti, sorumluluk almayı, kendine güven duygusunu geliştirebileceğini belirtilmektedir (Halligan, 2006; Mitchell, 2008; Tsai, 2006). Her ne kadar bu çalışma, sınıf dışı eğitimin yukarıda belirtilen çıktıları üzerine odaklanmamış olsa da çeşitli yaş gruplarına göre çevre eğitim programları hazırlanırken, bu çıktıları araştırmak üzere planlamalar yapılabilir. Piller (2002) yapmış olduğu araştırmasında, sınıf dışı eğitimi kullanmış ve araştırmasının sonucunda, olumlu çevresel çıktılar da elde etmiştir. Fakat Piller (2002), araştırmasının sonunda sınıf dışı eğitimin, çevresel konuların eğitimi konusunda bir öğrenme yolu olduğunu; fakat en etkili yol olup olmadığının belli olmadığını belirtmektedir. Bu nedenle, bu konuda daha ayrıntılı araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Özellikle öntest-sontest-kontrol gruplu deneysel model kullanılarak, sınıf dışı eğitimin etkililiği araştırılabilir.

Bu araştırmanın, kendi içerisinde birçok kısıtlılığı olmasıyla beraber, bu alandaki boşluğa dikkat çekmek istenmektedir. Bu amaçla araştırmanın birinci aşaması olarak program içeriği, yayın haline getirilmiştir (Yalçın- Özdilek, Özdilek, Okur, Eryaman, 2011). Araştırmanın ikinci aşamasında ise proje sonuçları paylaşılacak istenmektedir. Özellikle, Türkiye’de TÜBİTAK çevre eğitimi proje programlarının nasıl yapılandırıldığı bilinmediği için bu araştırmaların, bundan sonraki araştırmalara ön ayak olması hedeflenmektedir.

### **Teşekkür**

108B023 nolu “Çanakkale ve Yakın Çevresinde Ekoloji Bilinci Oluşturmak Amaçlı Çevre Eğitimi” başlıklı projeyi destekleyen TÜBİTAK’a, proje ekibinde yer alan öğretmen hocalarımıza, rehber öğrencilerimize, gönüllü olarak projeye katılan tüm katılımcılarımıza teşekkür ederiz.

### **5. KAYNAKÇA**

- AB Müzakere Çerçeve Belgesi (2005). 30.01.2012 tarihinde [http://www.abgs.gov.tr/files/AB\\_Iliskileri/AdaylikSureci/MuzakereCercevesi/Muzakere\\_Cercevesi\\_2005.pdf](http://www.abgs.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/MuzakereCercevesi/Muzakere_Cercevesi_2005.pdf) adresinden alınmıştır.
- Balım, A. G., İnel, D. ve Evrekli, E. (2008). Fen öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarına etkisi. İlköğretim Online Dergisi, 7 (1), 188- 202.
- Bozdoğan, A. E. (2007). *Bilim ve teknoloji müzelerinin fen öğretimindeki yeri ve önemi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Bowen, G. M., & Roth, W. M. (2007). The Practice of field ecology: Insights for science education. *Research of Science Education*, 37, 171- 187.
- Bundursan, E. D., & Cooper, J. G. (1997). An environmental education partnership for utah secondary schools: a plant species inventory for the box death hollow wilderness area. *The American Biology Teacher*, 59 (6), 332-336.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Carrier, A. M. (2004). *The emergence of democratic educational and experiential educational philosophies in the practice of outdoor education*. Department of Theory and Policy Studies Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, Master of Art Thesis.
- Cetinkaya, C. (2013). Creative nature education program for gifted and talented students. *Anthropologist*, 16 (3), 691-699.
- Chang, A. B., Newman, R. G., Carlin, J. B., Phelan, P. D. & Robertson, C. F. (1998). Subjective scoring of cough in children: parent-completed vs child-completed diary cards vs an objective method. *European Respiratory Journal*, 11, 462-466.
- Chapman, D. J. (2004). *Education fort he environment: towards teacher empowerment*, Published PhD Thesis, Massey University, New Zealand.
- Çınar, D., Doğu, S. ve Meydan, A. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarının çevreye karşı tutumları*. B. Güven (Ed.), VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildirileri, 79-82. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Clinch, E. (2007). *Scientific literacy and undergraduate education at Rutgers University*, Published Master of Science Thesis, The State University of New Jersey, USA.
- Davison, M. (2012). *"It is really hard being their shoes.": Developing historical empathy in Secondary School Students*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Auckland, Auckland, New Zealand.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Doğan, M. ve Akaydın, G. (2000). *Ulusal gündem 21: Türkiye 'de fen eğitim programları ve çevre eğitimi*. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, 82-85, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Dori, Y. J., & Herscovitz, O. (1999). Question-posing capability as an alternative evaluation method: Analysis of an environmental case study. *Journal of Research in Science Education*, 36 (4), 411- 430.
- Dreyfus, A., Wals, A. E. J., & Van Weelie, D. (1999). Biodiversity as a postmodern theme for environmental education. *Canadian Journal of Environmental Education*, 4, 155- 174.
- EETAP -Environmental Education&Training Partnership- (2002). *Wildlife- based environmental education in a natural setting*. EETAP Resource Library, December, Number 114, 1-3.
- Erentay, N. ve Erdoğan, M. (2009). *22 adımda çevre eğitimi*. Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır? *Çevre ve İnsan Dergisi*, 65-66.
- Eryaman, M. Y., Yalçın- Özdilek, Ş., Okur, E., Çetinkaya, Z. & Uygun, S. (2010). A participatory action research study of nature education in nature: towards community-based eco-pedagogy. *International Journal of Progressive Education*, 6 (3), 26-37.

- Fadigan, K. A., & Hammrich, P. L. (2004). A longitudinal study of the educational and career trajectories of female participants of an urban informal science education program. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(8), 835- 860.
- Ford, P. (1986). *Outdoor education: Definition and philosophy*. ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools Digest, Las Cruces, NM.
- Gökçe, N., Erdoğan, K., Aktay, S. and Özden, M. (2007). Elementary students' attitudes towards environment. *Elementary Education Online*, 6 (3), 452- 468.
- Görmez, K. (2007) *Çevre sorunları*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Gronemeyer, M. (1987). *Ecological education a failing practice? Or is the ecological movement an educational movement?'*, in Adult Education and the Challenges of the 1990s. (Ed. Walter Leirman & Lindra Kulich), Chapter Five, p. 70-83, New York: Croom Helm.
- Güler, T. (2009) Ekoloji temelli bir çevre eğitiminin öğretmenlerin çevre eğitimine karşı görüşlerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*. 34 (151), 30-42.
- Hadlock, T. D., & Beckwith, J. A. (2002). Providing incentives for endangered species recovery. *Human Dimensions of Wildlife*, 7 (3), 197- 213.
- Haktanır, G., ve Çabuk, B. (2000). *Okulöncesi dönemdeki çocukların çevre algıları*. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi içinde, 76-79. Ankara: Hacettepe Üniversitesi..
- Halligan, M. W. (2006). *Outdoor education for middle school youth: a grant proposal project*. Department of Social Work California State University, Master of Social Work Thesis.
- Huck, S. W. (2004) *Reading statistics and research* (4. Edition). Publisher, Allyn & Bacon Inc, USA.
- Kahn, R. (2010). *Critical pedagogy, ecoliteracy, & planetary crisis*. New York: Peter Lang Publishing.
- Kale, N. (2000) İlköğretimde çevre hakkı eğitimi. *IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi* içinde (s. 110-114). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Kassas, M. (2002). Environmental education: biodiversity. *The Environmentlist*, 22, 345- 351.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Pres.
- La Belle, T. J. (1982). Formal, nonformal and informal education: A holistic perspective on lifelong learning. *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Éducation*, 28 (2), 159-175.
- Keleş, Ö., Uzun N. ve Varnacı-Uzun, F. (2010). Öğretmen adaylarının çevre bilinci, çevresel tutum, düşünce ve davranışlarının çevre eğitimi projesine bağlı değişimi ve kalıcılığının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (32), 384-401.
- Lucas, A. M. (1972). *Environment and environmental education: conceptual issues and curriculum implications*. PhD Dissertation, Ohio State University, College of Education.
- Madin, E. M. P. & Fenton, D. M. (2004). Environmental interpretation in the great barrier reef marine park: an assessment of programme effectiveness. *Journal of Sustainable Tourism*, 12 (2), 121- 137.
- McNeil, J. D. (1996). *Curriculum: A comprehensive introduction* (5. Edition). New York: HarperCollins College Publishers.

- Misiaszek, G. W. (2011). *Ecopedagogy in the age of globalization: Educators' perspectives of environmental education programs in the americas which incorporate social justice models* (Order No. 3483199). Available from ProQuest Central. (900574926). Retrieved from <http://ezproxy.waikato.ac.nz/login?url=http://search.proquest.com/docview/900574926?accountid=17287>
- Mitchell, W. (2008). The changing climate of outdoor education in the Quebec Cegep System. Faculty of Education Lakehead University, Ontario, Master Of Education Thesis.
- Oğurlu, İ., Alkan, H., Ünal, Y., Ersin, M. Ö. & Bayrak, H. (2013). *Contributions of environment and nature training to geography education: IDE projects case study / Çevre ve çevre eğitimlerinin coğrafya eğitimine katkıları: IDE projeleri örneği*. 3rd International Geography Symposium - GEOMED 2013 Symposium Proceedings 498- 508. Retrieved 17 January 2015, [http://web.deu.edu.tr/geomed/proceedings/download/048\\_GeoMed\\_2013\\_Proceedings\\_498-508.pdf](http://web.deu.edu.tr/geomed/proceedings/download/048_GeoMed_2013_Proceedings_498-508.pdf)
- Okur, E, ve Yalçın-Özdilek, Ş. (2012). Yapısal eşitlik modeli ile geliştirilmiş çevresel tutum ölçeği, *İlköğretim Online Dergisi*, 11 (1), 85-94.
- Okur, E., ve Yalçın-Özdilek, Ş. (2013). Enerjinin etkin kullanımı ve teknolojik kirlilik farkındalık ölçeği. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 271-286. [http://www.kefdergi.com/pdf/21\\_1/21\\_1\\_18.pdf](http://www.kefdergi.com/pdf/21_1/21_1_18.pdf), 14.01.2013.
- Okur-Berberoglu, E., Yalcin-Ozdilek, S., Sonmez, B., & Olgun, O. S. (2014). Theatre and sea turtles: An intervention in biodiversity education. *International Journal of Biology Education*, 3 (1), 24- 40. [http://www.ijobed.com/3\\_1/vol3issuepart3.pdf](http://www.ijobed.com/3_1/vol3issuepart3.pdf), 29.04.2013.
- Özbay, Ş. (2010). *Fen ve teknoloji programı içinde kompost hakkında verilen etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarına ve çevre tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Peers, I. S. (1996). *Statistical analysis for education & psychology researchers*. Great Britain: Falmer Pres.
- Pillar, N. (2002). *Outdoor education: a dialogue between theory and practice, and implementation suggestions for the discovery 10 program at St. George's School*", The University of British Columbia, The Faculty of Eductaion Department of Curriculum Studies, Master of Arts Thesis, Canada,
- Powers, D. L. (2004). The effects of an outdoor education program on life effectiveness skills of participants. California State University Master of Science Thesis.
- Rickinson, M. (2001). Learners and learning in environmental education: A critical review of the evidence. *Environmental Education Research*, 7 (3), 207- 320.
- Siegel, H. R. A. (2007). *People on the move: an examination of significant life experiences of outdoor education instructors*. Department of Recreation Leisure Studies California State University, Master of Science Thesis.
- Soykan, A. (2009). Ecology - based environmental education in years between 1999-2008 in protected areas of turkey: aims and objectives, problems and suggestions. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1 (1), 1704-1708.
- Sönmez, V. (2005). Methodological errors in scientific research. *Eurasian Journal of Educational Research*, 5 (18), 150- 170.
- Stevenson, R. B. (2007). Schooling and environmental education: contradictions in purpose and practice. *Environmental Education Research*, 13(2), 139- 153.

- Storksdieck, M., Ellenbogen, K. & Heimlich, J. E. (2005). Changing minds? Reassessing outcomes in free-choice environmental education. *Environmental Education Research*, 11 (3), 353- 369.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Eğitim ve Danışmanlık Hizmetleri, Siyasal Basın ve Dağıtım.
- Tsai, J. T. (2006). *The identification of the components for an outdoor education curriculum in Taiwan*. The School of Health, Physical Education and Recreation Indiana University Doctor of Philosophy Thesis.
- TÜBİTAK (2010a). Bilim toplum daire başkanlığı 4004 kodlu bilim ve toplum projeleri. TÜBİTAK Çağrı Metni (2010b) 21 Aralık 2010 tarihinde [http://www.tubitak.gov.tr/tubitak\\_content\\_files//bilimtoplum/destekprog/doga\\_egitimi\\_bilim\\_okullari/4004\\_CAGRI\\_METNI.doc](http://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files//bilimtoplum/destekprog/doga_egitimi_bilim_okullari/4004_CAGRI_METNI.doc) adresinden alınmıştır.
- UNESCO (1988). UNESCO- UNEP congress, environmental education and training report.
- UNESCO (1992). UNESCO United Nations Sustainable Development, Promoting education, public awareness and training, Report of United Nations Conference on Environment and Development, Chapter 36, Rio de Janeiro, 3- 14 June 1992.
- Uygun, S., Şahin, Ç. & Okur, E. (2010). *Study on development of sensitivity scale for teaching profession*. 2nd International Symposium on Sustainable Development, Sarajevo, 95-104, Bosnia- Herzegovina: International Burch University.
- Vester, F. (1997). *Ekolojinin anlamı*. İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- Wood, J. M. (2007). *Understanding and computing Cohen's Kappa: A tutorial*. WebPsychEmpiricist. Retrieved October 11, 2009 from [http://wpe.info/papers\\_table.html](http://wpe.info/papers_table.html).
- Yalçın S., ve Doğan S. (2007). *Fen ve teknoloji dersinin ilköğretim öğrencilerinin çevre tutumları üzerine etkisi*. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu- USOS (Anadolu Üniversitesi), Nobel Yayınevi, 703- 705.
- Yalçın, S. & Okur-Berberoğlu, E. (2014). The effects of electromagnetic field (EMF) education within ecopedagogy on EMF awareness. *Pamukkale University Journal of Education*, 35 (1), 143-156. [http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/1553776384\\_10\\_makale.pdf](http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/1553776384_10_makale.pdf), 01.02.2014.
- Yalçın- Özdilek, Ş., Özdilek, H. G., Okur, E. & Eryaman, M. Y. (2011). Community and nature as curriculum: a case study of an outdoor environmental education project. *The International Journal of Educational Researchers*, 3 (1), 33-45.
- Yıldız, K., Baykal, T. ve Altın, M. (2000). *Çevrenin tanınması ve öneminin kavranmasına yönelik örnek bir sulak alan çalışması*. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, 72-75, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.



## Ek. Çevresel Farkındalık Ölçeği

Değerli Katılımcı,

Bu ölçek çevresel farkındalığınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Her maddeyi dikkatli bir şekilde okuduktan sonra ifadelerden sizin için en uygun olanını işaretleyerek (X) belirtiniz. **Lütfen tüm soruları işaretleyiniz.** İlginiz ve yardımınız için şimdiden teşekkür ederiz.

	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1. Doğada herhangi bir türün yok olmasının, benim hayatımı nasıl etkileyeceğini bilmiyorum.					
2. “Biyçeşitlilik” kavramının, çevre sorunları ile bağlantısını kuramıyorum.					
3. Tüm böceklerin, diğer canlılara zarar vermektedir.					
4. Zararlı bitki ve hayvanlarla, kimyasal ilaçlar kullanılarak mücadele edilebilir.					
5. Artan nüfusun gıda ihtiyacını karşılamak için orman sahalarının, tarım arazilerine çevrilmesi kaçınılmazdır.					
6. Alternatif enerji kaynaklarının ne olduğunu bilmiyorum.					
7. Doğa daima kendini yenilediği için korunmasına da gerek yoktur.					
8. Çevremde gördüğüm ya da görmediğim tüm bitki ve hayvanlar, benim hayatımın bir parçası olamaz.					
9. Sadece ekonomik öneme sahip bitki ve hayvanların korunması yeterlidir.					
10. Belirli bir alanda, çok çeşitli bitki ve hayvan türüne ait canlıların olması, o bölgeye zenginlik katmaz.					
11. Nesli tükenmekte olan bir bitkiyi yapay olarak yaşatmak, o bitkinin korunması için yeterlidir.					
12. İnsanlar doğayı nasıl korumaları gerektiğini bilmiyorlar.					
13. Yeni alınan bir arabanın, havayı ne kadar kirleteceğinin bir önemi yoktur.					
14. İnsanlar, çevre kirliliği konusunda endişelenmesi gereksizdir.					
15. Her şehirde mutlaka bir havaalanı olmalıdır.					
16. Doğadaki her şey insanlar için vardır.					
17. Termik santraller, doğa dostu enerji kaynaklarından biridir.					
18. Toprağın jeolojik yapısı ile o topraktaki tür çeşitliliği arasında bir ilişki yoktur.					
19. Her toprak arazisinde organik tarım yapılabilir.					



## BİYOLOJİ ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÜSTBİLİŞ FARKINDALIKLARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ\*

Şeyda GÜL\*\*, Esra ÖZAY KÖSE\*\*\*, Sibel SADİ YILMAZ\*\*\*\*

### ÖZ

*Bu çalışmanın amacı, biyoloji öğretmeni adaylarının üstbilmiş farkındalıklarını cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre karşılaştırmalı olarak incelemektir. Bu amaçla daha önce Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen ve Akin ve ark. (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Bilişötesi Farkındalık Envanteri'nden yararlanılmıştır. Envanter, Erzurum Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Biyoloji Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenimine devam eden ve uygun örneklem yöntemi ile belirlenmiş olan 114 biyoloji öğretmeni adayına uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 20.0 istatistik programından yararlanılmıştır. Analizler sonucu elde edilen bulgulara göre, biyoloji öğretmeni adaylarının gerek cinsiyet gerekse sınıf düzeyi açısından her iki alt boyuta ait ifadeler olumlu yönde katıldıkları görülmüştür. Ayrıca, öğretmen adaylarının üstbilmiş farkındalıklarına ait puanları cinsiyetler açısından karşılaştırıldığında "bilmiş düzenlenmesi" alt boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bunun yanında "bilmiş bilgisi" alt boyutunda anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanında öğretmen adaylarının üstbilmiş farkındalıklarına ait puanları sınıf düzeyleri açısından karşılaştırıldığında ise her iki alt boyuta ait puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** Üst Bilmiş, Farkındalık, Biyoloji Öğretmen Adayı

### COMPARED TO DIFFERENT VARIABLES OF PROSPECTIVE BIOLOGY TEACHERS' METACOGNITIVE AWARENESS

#### ABSTRACT

*The aim of this study is to analyze prospective biology teachers' metacognitive awarenesses in accordance with their gender and grade level. For this purpose, Metacognitive Awareness Inventory, originally developed by Schraw Dennison (1994) and adapted to Turkish by Akin et al. (2007), was used. Inventory was administered to 114 prospective biology teachers attending of Biology Department of Education Faculty in Erzurum Atatürk University who were selected through convenience sampling. SPSS 20.0 statistical program was used in the analysis of data. The findings obtained from analysis revealed that prospective biology teachers agreed with the sub-statements referring to gender as well as grade level. In addition, when teacher candidates' metacognitive awarenesses were compared in terms of gender, despite*

\* Bu çalışma XI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde poster olarak sunulmuştur.

\*\* Yrd. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Biyoloji A.B.D., Erzurum-Türkiye, seydagul@atauni.edu.tr

\*\*\* Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Biyoloji A.B.D., Erzurum-Türkiye, esraozay@atauni.edu.tr

\*\*\*\* Yrd. Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. Sınıf öğretmenliği A.B.D., Kars-Türkiye, sibelradi@hotmail.com

*there is a statistically significant difference in terms of "organization of cognition", no statistically significant difference was appointed in terms of "cognitive information". Furthermore, when the scores of prospective teachers on the metacognitive awareness levels were compared with the grade levels, it has been concluded that there is no statistically significant difference between two sub-dimensions.*

**Key Words:** *Metacognitive, Awareness, Prospective Biology Teacher*

## 1. GİRİŞ

Eğitimin temel amaçlarından biri bireyin yeteneklerini geliştirmenin yanında, yaşadıkları sorunlar karşısında etkili problem çözme becerileri ile donatmaktır (Saracaloğlu, Selin ve Bozkurt, 2001; Cantürk-Günhan ve Başer, 2009). Bireylerin yaşamları boyunca karşılaştıkları her türlü sorunu çözebilmeleri ise öncelikle bu sorunla başa çıkabilecekleri konusunda kendilerine güvenmeleri, çözüm yollarını planlamaları, çözüme ilişkin planı uygularken kendi düşünme şekilleri ve nasıl düşündükleri hakkındaki farkındalıklarını artırmaktan geçmektedir (Şengül ve Yıldız, 2013; Tunca ve Alkın-Şahin, 2014).

Flawell, bireylerin problem çözme stratejilerini kullanmalarına yönelik olarak çocukların ileri bellek yetenekleri konusunda yaptığı bir araştırmada ilk kez bellek ötesi terimini kullanmış ve bu kavramı literatüre kazandırmıştır ve kuramını yeniden yapılandırarak bireylerin kendi zihinsel süreçleri ve stratejilerine yönelik farkındalığını üstbilış olarak isimlendirmiştir (Baykara, 2011; Babacan, 2012).

Flavell'in çalışmalarının bir sonucu olarak birçok araştırmacı üstbilış diğer bir deyişle bilış ötesi kavramını incelemeye başlamışlar ve üstbilışin farklı unsurları olabileceğini öne sürmüşlerdir (Akın, Abacı ve Çetin, 2007). Buna bağlı olarak birçok araştırmacı üstbilışi çeşitli şekillerde tanımlamışlardır (Brown, 1987; Gavelek ve Raphael, 1982; Mazzoni ve Nelson, 1998).

Üstbilış kavramı genel çerçevede, düşünme üzerine düşünme süreci olarak tanımlanmasına rağmen bu tanım daha da zenginleştirilerek yapılırsa, bireyin sahip olduğu fikri nasıl yansıtacağını ve nasıl analiz edeceğini kestirebilmesini, analizlerden nasıl bir sonuç çıkaracağını ve öğretilenleri uygulamaya nasıl döküleceğini bilmesini gerektiren bir süreç olarak tanımlanabilir (Babacan, 2012).

Literatürde üstbilışin, bilışin bilgisi ve bilışin düzenlenmesi şeklinde iki kategoriye ayrılabilir ifade edilmektedir (Flavell, 1987; Mazzoni ve Nelson, 1998; Akın, 2006). Bireylerin kendi bilışleri veya genel bir kavram olarak bilış hakkında ne bildiklerini ifade eden bilışin bilgisi açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi ve durumsal bilgi olmak üzere kendi içinde üç gruba ayrılır. Açıklayıcı bilgi nasıl öğrendiğimiz ve nasıl öğrendiğimizi etkileyen nedenler ile ilgili bilgimiz olarak tanımlanırken, prosedürel bilgi bizim için en iyi öğrenme ve hafıza teknikleri ile ilgili bilgimizdir. Durumsal bilgi ise, değişik bilışsel stratejileri hangi durumlarda kullanabileceğimiz bilgisidir (Akın, Abacı ve Çetin, 2007; Schraw ve Moshman, 1995; Thomas ve McRobbie, 2001).

Üst bilışin ikinci temel unsuru olan bilışin düzenlenmesi ise, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol etmelerine yardımcı olacak bir dizi aktiviteyi içermektedir (Thomas ve McRobbie, 2001; Akın, Abacı ve Çetin, 2007). Bilışin düzenlenmesi de kendi içinde beş gruba ayrılır. Bunlar; planlama stratejileri, izleme stratejileri, değerlendirme stratejileri, hata ayıklama stratejileri ve bilgiyi yönetme stratejileridir (Schraw & Dennison, 1994).

Brown (1987), üstbilişin, bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi şeklinde tanımlanan iki temel unsurunun birbiriyle yakından alakalı ve birbirinden beslenen yapılar olduğunu ifade ederken Schraw ve Dennison (1994) da üstbilişin birbiriyle bağlantılı ve karşılıklı etkileşim içinde iki yapıdan oluştuğu görüşünü savunarak Brown'ın (1987) çalışmasını destekler nitelikte benzer görüşlerini ortaya koymuştur. Sonuç olarak, bilgi ve düzenleme bileşenleri birlikte uyum içinde işleyerek öğrencinin öz düzenlemesine katkıda bulunmaktadırlar (Bedel ve Çakır, 2013).

Bireyin kendi üstbilgi sistemi hakkındaki bilgisi üstbilgişsel farkındalık olarak tanımlanabilir. Yani bireyin kendi üstbilgişsel bilgisinin ve üstbilgişsel kontrol süreçlerinin hangi düzeyde olduğuna ilişkin algıları üstbilgiş farkındalığını ortaya koymaktadır (Yıldırım, 2010). Özellikle eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin kendi öğrenme ve bilişsel süreçleri hakkında bilgi sahibi olması ya da bu bağlamda farkındalık geliştirmiş olması öğrenme sürecindeki başarısı açısından da önemlidir (Şen, 2012). Bununla beraber toplumların, gereksinim duydukları insan gücünü yetiştirerek, yaşam kalitesini yükseltecek olan öğretmenlerin, karşılaştıkları sorunlara olası çözüm yolları üretebilmek için kendi düşünme süreçlerini sürekli kontrol ederek ve değerlendirerek stratejiler geliştiren bireyler olmaları da süreçteki başarıyı etkileyebilmektedir (Tunca ve Alkın-Şahin, 2014). Dolayısıyla geleceğimizi şekillendiren öğretmenlerin üst biliş farkındalık düzeylerinin öğrencilerinin üst biliş becerilerinin gelişmesinde önemli bir faktör olduğu düşünülürse eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının da bu farkındalığa sahip olma düzeylerinin süreç içindeki gelişmelerini incelemek önemli hale gelmektedir (Deniz, Küçük, Cansız, Akgün ve İşleyen, 2014). Bununla beraber, yapılan literatür incelemesine göre özellikle yurtiçinde üstbilgiş farkındalığı ile ilgili matematik ve fizik, kimya gibi fen alanlarında çalışmalara rastlanılmakla birlikte biyoloji öğretmen adayları üzerinde yapılan sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir (Tosun ve Şenocak, 2013; Yerdelen ve Peşman, 2013; Deniz ve diğerleri, 2014). Buradan hareketle çalışmada, biyoloji öğretmeni adaylarının üstbilgiş farkındalıklarını cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre karşılaştırmalı olarak incelemek amaçlanmıştır.

### 1.1. Araştırma soruları

1. Öğretmen adaylarının üstbilgiş farkındalıklarına ait puanları arasında cinsiyetler açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Öğretmen adaylarının üstbilgiş farkındalıklarına ait puanları arasında sınıf düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

## 2. YÖNTEM

Bu çalışmada nicel yaklaşımın deneysel olmayan araştırma desenlerinden biri olan karşılaştırma (comparative) yöntemi kullanılmıştır. Karşılaştırma çalışmalarında, McMillan ve Schumacher (2006)'in ifade ettiği gibi, herhangi bir konuya yönelik iki veya daha fazla grubun görüşleri arasında bir farklılık olup olmadığı araştırılır.

### 2.1. Çalışma grubu

Çalışma grubunu Erzurum Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Biyoloji Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenimine devam eden ve uygun örneklem yöntemi (convenience sampling) ile belirlenmiş olan toplam 114 biyoloji öğretmeni adayı oluşturmaktadır.

## 2.2. Veri toplama araçları ve analiz teknikleri

Çalışmada veri toplamak amacıyla daha önce daha önce Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen ve Akın ve ark. (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Bilişötesi Farkındalık Envanteri'nden yararlanılmıştır. Söz konusu envanter, 5'li Likert tipi derecelendirme ölçeği şeklinde hazırlanmış olup, (1) hiçbir zaman, (2) nadiren, (3) sık sık, (4) genellikle ve (5) her zaman şeklinde puanlanmaktadır. Bununla birlikte toplam 52 maddeden oluşan ve olumsuz madde içermeyen envanter bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olmak üzere temel iki boyuttan oluşmaktadır.

Çalışmada kullanılan envanterde yer alan Likert tipi maddelere ait aralıklar şöyledir: 1.00-1.79 hiçbir zaman; 1.80-2.59 nadiren; 2.60-3.39 sık sık; 3.40-4.19 genellikle; 4.20-5.00 her zaman.

Çalışmada kullanılan ölçek, 2013-2014 öğretim yılı II. yarısında uygulanmıştır. Elde edilen verilerin SPSS 18.0 istatistik programından yararlanılarak yapılan analizlerinde ise parametrik istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Bu bağlamda araştırmada aritmetik ortalamalar, standart sapmalar ve çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı 0.966 bulunmuş olup oldukça güvenilirdir.

## 3. BULGULAR

Bu bölümünde, araştırma soruları doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### **Biyoloji öğretmeni adaylarının üstbilış farkındalıklarının cinsiyetler açısından incelenmesi;**

Biyoloji öğretmeni adaylarının üst bilış farkındalıklarının cinsiyetler açısından incelemek amacıyla öncelikle envanterden aldıkları puan ortalamaları hesaplanmıştır (Tablo 1). Tablo 1 incelendiğinde, kızların gerek envanterin genelinden gerekse her iki alt boyuttan aldıkları puanların erkeklerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 1:** Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS
Bilişin Bilgisi	Kız	94	3.81	0.67
	Erkek	20	3.50	0.51
Bilişin Düzenlenmesi	Kız	94	3.77	0.62
	Erkek	20	3.39	0.64
Genel	Kız	94	3.78	0.62
	Erkek	20	3.43	0.57

$\bar{X}$ : Aritmetik ortalama; SS: Standart sapma

Çalışmada ayrıca öğretmen adaylarının üstbilış farkındalık düzeylerine ait ortalama değerler, tüm öğretmen adayları için cinsiyetlerine göre tek yönlü MANOVA analizi ile test edilmiştir. MANOVA analizi sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde; ölçeğin alt boyutları açısından öğretmen adaylarının ölçekten elde edilen ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [Wilks' Lambda ( $\Lambda$ )=0.947, F=3.092; p<0.05 (0.049)].

Yapılan iki yönlü izleme analizi sonucunda ise, öğretmen adaylarının sadece bilişin düzenlenmesi boyutuna ait farkındalık düzeylerinin cinsiyete bağlı olarak farklılaşmasına ( $p<0.05$ ) rağmen bilişin bilgisi boyutu açısından cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ( $p>0.05$ ) tespit edilmiştir (Tablo 2).

**Tablo 2:** Ölçeğin Alt Boyutlarına Ait Puanların MANOVA Sonuçları

Bağımlı değişken		KT	sd	KO	F	p
Bilişin Bilgisi	Kaynak	1.548	1	1.548	3.742	0.056
	Hata	46.337	112	0.414		
Bilişin Düzenlenmesi	Kaynak	2.374	1	2.374	6.078	0.015
	Hata	43.747	112	0.391		

KT: Kareler toplamı; SD: Serbestlik derecesi; KO: Kareler ortalaması

### **Biyoloji öğretmeni adaylarının üstbiliş farkındalıklarının sınıf düzeyi açısından incelenmesi;**

Biyoloji öğretmeni adaylarının üst biliş farkındalıklarının sınıf düzeyleri açısından incelemek amacıyla öncelikle envanterden aldıkları puan ortalamaları hesaplanmıştır (Tablo 3). Elde edilen bulgulara göre, gerek envanterin genelinden gerekse her iki alt boyutta ait puanlara bakıldığında üst sınıflardaki öğretmen adaylarının alt sınıflara göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir.

**Tablo 3:** Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Alt Boyutlar	Sınıf	N	$\bar{X}$	SS
Bilişin Bilgisi	2.Sınıf	36	3.69	0.68
	3.Sınıf	23	3.53	0.53
	4.Sınıf	25	3.89	0.56
	5.Sınıf	30	3.91	0.73
Bilişin Düzenlenmesi	2.Sınıf	36	3.58	0.69
	3.Sınıf	23	3.72	0.52
	4.Sınıf	25	3.80	0.75
	5.Sınıf	30	3.70	0.64
Genel	2.Sınıf	36	3.62	0.66
	3.Sınıf	23	3.66	0.51
	4.Sınıf	25	3.79	0.52
	5.Sınıf	30	3.84	0.73

Çalışmada öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalık düzeylerine ait ortalama değerler, tüm öğretmen adayları için sınıf düzeylerine göre tek yönlü MANOVA analizi ile test edilmiştir. MANOVA analizi sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde; ölçeğin alt

boyutları açısından öğretmen adaylarının ölçekten elde edilen ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [Wilks' Lambda ( $\Lambda$ )=0.837,  $F=3.379$ ;  $p<0.05$  (0.003)].

Yapılan iki yönlü izleme analizi sonucunda ise, öğretmen adaylarının gerek bilişin bilgisi gerekse bilişin düzenlenmesi boyutuna ilişkin farkındalık düzeylerinin sınıf seviyelerine bağlı olarak farklılaşmadığı ( $p>0.05$ ) tespit edilmiştir (Tablo 4).

**Tablo 4:** Ölçeğin Alt Boyutlarına Ait Puanların MANOVA Sonuçları

Bağımlı değişken		KT	sd	KO	F	p
Bilişin Bilgisi	Kaynak	2.455	3	0.818	1.982	0.121
	Hata	45.430	110	0.413		
Bilişin Düzenlenmesi	Kaynak	0.903	3	0.301	0.732	0.535
	Hata	45.219	110	0.411		

#### 4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Üstbilis, öğrencilerin problem çözme sürecinde bilgi ve stratejilerin ne zaman kullanılacağını, düzenleneceğini, sahip olunan becerilerin nasıl izleneceğine ilişkin süreçleri kapsayan önemli bir unsurdur. Bununla beraber, öğrencilerin kendi öğrenme ve bilişsel süreçleri hakkında bilgi sahibi olması ya da bu bağlamda farkındalık geliştirmiş olması öğrenme sürecindeki başarısı açısından oldukça önemlidir (Şen, 2012). Bu açıdan, geleceğimizi şekillendiren öğretmenlerin ve dolayısıyla öğretmen adaylarının da bu farkındalığa sahip olma düzeylerinin süreç içindeki gelişimlerini incelemek önemli hale gelmektedir (Deniz ve diğerleri, 2014). Buradan hareketle bu çalışma, biyoloji öğretmeni adaylarının üstbilis farkındalıklarını cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır.

Biyoloji öğretmeni adaylarının üstbilis farkındalıkları genel olarak değerlendirildiğinde envantere ait üstbilis farkındalık puanlarının iyi düzeyde olduğu, ayrıca Baykara (2011), Bedel ve Çakır (2013), Baykara (2011), Deniz ve ark. (2014) ve Kaya (2013) çalışma sonuçları ile benzerlikler gösterdiği söylenebilir.

Yapılan çalışmada, üstbilis farkındalık envanterinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde, cinsiyete göre öğretmen adaylarının puanları arasında kızlar lehine anlamlı farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır (Tablo 2). Bu bulgular Bağçeci, Döş, Sarıca (2011), İflazoğlu-Saban ve Saban (2008), Memiş ve Arıcan (2013) ve Şen (2012) ve Yavuz (2009) tarafından yapılan çalışmaların bulgularıyla paralellik taşımaktadır. Bunun yanında çalışmanın bulguları cinsiyet açısından alt boyutlar bazında incelendiğinde, bilişin bilgisi alt boyutunda kızlar lehine anlamlı farklılık olduğu, fakat bilişin düzenlenmesi boyutunda herhangi bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bağçeci ve diğerleri (2011) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarını destekleyen bu bulgu kız öğretmen adaylarının bilişsel düzenleme becerilerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bilişin düzenlenmesi alt boyutunun bileşenleri de dikkate alındığında Bağçeci ve diğerlerinin (2011) da ifade ettiği gibi kızların planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme gibi stratejilerde erkeklere göre bilişsel yönden daha becerikli oldukları söylenebilir.

Alanyazında üstbilis ve cinsiyet ilişkisine yönelik yapılan karşılaştırmalı çalışmalara ba-



kıldığında bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik veya farklılık gösteren bazı çalışmalara rastlamak mümkündür. Örneğin, Tunca ve Akın (2014) yaptıkları çalışmada bilişsel öğrenme stratejileri ölçeğinin değerlendirme boyutunda elde edilen puanların cinsiyete göre farklılık göstermemesine rağmen, toplam puan, planlama, örgütlenme ve denetleme boyutunda kadın öğretmen adayları lehine anlamlı fark tespit edildiğini belirtmişlerdir. Ayrıca Baykara (2011), İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarına uyguladığı bilişötesi öğrenme stratejileri ölçeğinde cinsiyet açısından tüm ölçekte anlamlı fark bulunmazken ölçeğin örgütlenme stratejileri alt boyutunda kızlar lehine anlamlı fark çıktığını belirtmiştir.

Çalışmada sınıf karşılaştırmasına yönelik elde edilen bulgulara göre biyoloji öğretmeni adaylarının üstbilis farkındalıklarının sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiği ancak alt boyutlar açısından bakıldığında sınıfların farkındalık puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür (Tablo 4). Öğretmen adaylarının envanlerden elde edilen genel puanlarına ait ortalama değerler incelendiğinde üst sınıflara doğru gidildikçe ortalama değerlerde bir artışın olduğu açıkça görülmektedir (Tablo 3). Bu bulgu Deniz ve diğerleri (2014) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla benzer özellik göstermektedir. Brown'ın (1987) ifade ettiği gibi deneyimlerin üstbilis gelişimine ve üstbilis stratejilerin kullanımına katkı sağladığı (aktaran Özsoy, 2008) dikkate alındığında, üst sınıflara doğru gidildikçe öğretmen adaylarının üstbilis farkındalıklarına ait puan ortalamalarında bir artışın gözlenmesi çalışma açısından beklenen bir durumdur. Bununla beraber alan yazında bu açıklamayla örtüşmeyen bulguların ortaya konulduğu çalışmalara da rastlanmaktadır (Tunca ve diğerleri, 2014). Örneğin, Özsoy ve Günindi (2011) tarafından yapılan çalışmada, okulöncesi öğretmen adaylarının üstbilis farkındalık puanları sınıf düzeyine göre karşılaştırıldığında, dördüncü sınıfların en yüksek ortalamaya sahip olmakla birlikte birinci sınıftaki öğretmen adaylarının ikinci sınıftakilerden daha yüksek düzeyde üstbilis farkındalığına sahip oldukları yönünde bulgular elde edilmiştir.

Çalışmanın bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının üst bilis farkındalıklarının çok düşük düzeyde olmamakla beraber daha da geliştirilmesi gerektiği ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla öğretim programlarında, öğrencilerin/öğretmen adaylarının kazanmaları gereken beceriler arasına üstbilis bilgi ve becerilerinin daha fazla eklenmesi ve bu bilgi ve becerilerin kullanımını sağlayacak etkinliklere daha fazla yer verilmesi gerektiği önerilebilir.

Ayrıca, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine başlamadan önce üstbilis farkındalık konusu hakkında bilgi sahibi olması öğretmenlik mesleği yaşantısında öğrencilerine daha faydalı olacaktır. Bundan dolayı eğitim fakültelerinde öğretmenlerin, öğrencilerde üstbilis farkındalıklarına katkı sağlayacak yönde çalışmalar yapılabilir. Öğrencilerin eğitim fakültelerine başlamalarından eğitim fakültesinden mezun olacakları döneme kadar bu konu hakkında bilgilendirilmeleri sağlanabilir. Bununla birlikte farklı branşlarda öğrenim gören öğretmen adayları için farklı uygulamaların olabileceği konusu da araştırılabilir.

Özetle, bireyin kendisinin ve öğrenme yollarının farkında olması, bilinçli davranarak kendini kontrol edebilmesi, planlama yapabilmesi, nasıl öğrendiğini izleyebilmesi, bireyin kendini düzenleyebilmesi ve kendini değerlendirebilmesi üstbilisle ortaya çıkması beklenen beceriler arasında yer almaktadır (Memiş ve Arıcan 2013). Bu becerilerin öğretmen adaylarında bulunması ve öğretmenlerin öğrencilerinde bu özelliklerin gelişimine katkıda bulunması eğitimdeki niteliği artırmada fayda sağlayabilir.

**5. KAYNAKÇA**

- Akın, A. (2006). *Başarı Amaç Oryantasyonları İle Biliş Ötesi Farkındalık, Ebeveyn Tutumları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya
- Akın, A., Abacı, R., ve Çetin, B. (2007). The validity and reliability study of the Turkish version of the Metacognitive Awareness Inventory. *Educational Science: Theory & Practice*, 7(2), 655-680.
- Babacan, T. (2012). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilışsel Okuma Stratejileri İle Çoklu Zeka Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Bağçeci, B., Döş, B., & Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilışsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551-566.
- Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 80-92.
- Bedel, E.F., Çakır, M. (2013). Okul öncesi ve biyoloji öğretmen adaylarında bilişüstü farkındalık ve epistemolojik inançların incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37, 84-98.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition and other mechanisms. In F. E. Weinert ve R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (ss.65-116). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cantürk-Günhan, B. & Başer, N. (2009). Probleme dayalı öğrenmeye ilişkin öğrenci, öğretmen ve öğretim üyelerinin görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 134-155.
- Deniz, D., Küçük, B., Cansız, Ş., Akgün, L. & İşleyen, T. (2014). Ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının üstbilış farkındalıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 305-320.
- Flavell, J. H. (1987), Speculations about the nature and development of metacognition, In F. E., Weinert and R. & H.Kluwe (Eds), *Metacognition, motivation, and understanding*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 21-29.
- Gavelek, J. R., & Raphael, T. E. (1982). Instructing metacognitive awareness of question-answer relationships: Implications for the learning disabled. *Topics in Learning & Learning disabilities*, 2 (1), 69-77.
- İflazoğlu-Saban, A., & Saban, A. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilişsel farkındalıkları ile güdülerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(1), 35-58.
- Kaya, S. (2013). İşbirlikli Öğrenme ve Akran Değerlendirmenin Akademik Başarı, *Bilişüstü Yeti ve Yardım Davranışlarına Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Mazzoni, G. F., & Nelson, T. O. (1998), *Metacognition and cognitive neuropsychology. Monitoring and control processes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Memiş, A., & Arıcan, H. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel üstbilış düzeylerinin cinsiyet ve başarı değişkenleri açısından incelenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 1(1), 76-93.

- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry* (6th Ed.). London: Pearson.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Özsoy, G., & Günindi, Y. (2011). Prospective preschool teachers' metacognitive awareness. *Elementary Education Online*, 10(2), 430-440.
- Saracaloğlu, AS., Selin, O., & Bozkurt, N. (2001). Dokuz eylül üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile başarıları arasındaki ilişki. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 121-134.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-470.
- Şen, Ş. H. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinin bilişüstü yetileri kullanma durumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Education and Instructional Studies in the World*, 2(1), 2146-7463.
- Şengül, S. & Yıldız, F. (2013). Öğrencilerin işbirlikli öğrenme grupları ile problem çözme sürecinde sergiledikleri üstbilişsel davranışlar ve matematik öz- yetkinlikleri arasındaki ilişki. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(1), 1295-1324.
- Thomas, G. P., McRobbie, C. J. (2001). Using a metaphor for learning to improve students' metacognition in the chemistry classroom. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 222-259.
- Tosun, C., & Senocak, E. (2013). The effects of problem-based learning on metacognitive awareness and attitudes toward chemistry of prospective teachers with different academic backgrounds. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3), 4.
- Tunca, N., Alkın-Şahin, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi (üst biliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1), 47-56.
- Yavuz, D. (2009). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algıları Ve Üst Bilişsel Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Yerdelen-Damar, S., & Peşman, H. (2013). Relations of gender and socioeconomic status to physics through metacognition and self-efficacy. *The Journal of Educational Research*, 106(4), 280-289.
- Yıldırım, S. (2010). Üniversite öğrencilerinin bilişötesi farkındalıkları ile benzer matematiksel problem türlerini çözmeleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Osmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.



## FEN TEKNOLOJİ TOPLUM DERSİ KAPSAMINDA YAPILAN UYGULAMALARIN FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİMİN DOĞASI ALGILARINA ETKİSİ\*

Hakan Şevki AYVACI\*\*, Dilek ÖZBEK\*\*\*

### ÖZ

*Bu araştırmanın amacı FTT dersi kapsamında yapılan uygulamaların öğretmen adaylarının bilimin doğasını algılama düzeylerindeki değişime etkisini incelemektir. Bu çalışma 2011-2012 eğitim öğretim yılı bahar döneminde 30 fen bilimleri öğretmen adayıyla Fen Teknoloji Toplum dersi kapsamında yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının bilimin doğasının unsurlarını algılama düzeylerindeki değişimi incelemek amacıyla VOSTS anketi ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Fen Teknoloji Toplum dersi kapsamında 14 hafta boyunca fen bilimlerinin temel konuları hakkındaki güncel bilgiler ve sosyobilimsel boyutları ele alınmıştır. Veriler SPSS 15.0 istatistik programıyla Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre FTT dersi kapsamında yapılan uygulamaların öğretmen adaylarının bilimin doğasının değişebilirlik, öznel, deneye dayalı olması, gözlem ve çıkarım, hayal gücü ve yaratıcılık, sosyal ve kültürel unsurlarını algılama düzeylerini geliştirmede önemli bir etkisi olduğunu ortaya çıkarmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** Bilimin Doğası Öğretimi, Fen Teknoloji Toplum, Fen Bilimleri Öğretmen Adayı

### THE EFFECT OF SCIENCE TECHNOLOGY SOCIETY COURSE ON PRESERVICE SCIENCE TEACHERS' PERCEPTIONS OF NATURE OF SCIENCE

#### ABSTRACT

*The aim of the study is to examine the effect of science technology society course on preservice science teachers' perceptions of nature of science. The study was conducted with 30 preservice science teachers enrolled to Science Technology and Society course during the spring term of 2011-2012 academic year. To examine the effect of Science, Technology and Society course on preservice science teachers' perceptions on nature of science, VOSTS questionnaire were given to 30 preservice science teachers before and after the application. During 12 weeks of intervention, preservice science teachers were informed about contemporary information and socio-scientific dimensions on the basic subjects of science. Data were analyzed using SPSS 15.0 statistical programme. The results show that STS course has a significant role in developing preservice science teachers' perceptions of some dimensions of NOS (e.g. tentativeness, subjectivity, empirically based, observation and inferences, imagination and creativity, social and cultural embeddedness).*

**Key Words:** Teaching Nature of Science, Science Technology Society, Preservice Science Teachers

\* Bu çalışma "Fen Teknoloji Toplum Dersi Kapsamında Yapılan Uygulamaların Öğretmen Adaylarının Bilimin Doğasının Unsurlarını Algılama Düzeylerindeki Değişime Etkisinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden alınmıştır.

\*\* Doç. Dr. KTÜ, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon-Türkiye, hsayvaci@gmail.com

\*\*\* Arş. Gör. KTÜ, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon-Türkiye, ozbekdilek86@gmail.com

## 1. GİRİŞ

Hızla gelişen ve değişen dünyamızda, ülkelerin gelişme düzeyinde bilim ve teknolojinin rolü gittikçe artmaktadır. Bilim ve teknolojiye verilen önemin her geçen gün artmasıyla birlikte eğitim reformlarında da bu alana yönelik değişimler yapılması söz konusu olmaktadır. Son yıllara damgasını vuran ve Amerikan Bilimi İlerletme Kurulu (American Association for the Advancement of Science) gibi kuruluşlar bütün öğrencilerin bilimsel okuryazar olarak yetiştirilmesinin fen eğitiminin en büyük amacı olması gerektiğini ileri sürmektedirler. Nitelikli bir fen eğitimi; bilim, teknoloji ve toplum arasındaki ilişkiyi anlayan ve bilgisini günlük karar verme mekanizmasında kullanabilen bilimsel okuryazar bir birey yetiştirmeyi amaçlamaktadır (AAAS, 2015). Bu bağlamda ülkemizde de 2005 yılında değişen ve 2013 yılında revize edilen Fen Bilimleri Öğretim Programının vizyonu tüm öğrencileri fen okuryazarı bireyler yetiştirmek olarak belirlenmiştir (MEB, 2013).

Tüm bireyleri fen okuryazarı olarak yetiştirmeyi vizyon edinen 2013 Fen Bilimleri Öğretim Programının amaçları arasında “Öğrencilerin günlük yaşam sorunlarına ilişkin sorumluluk alınmalarını ve bu sorunları çözmeye fen bilimlerine ilişkin bilgi, bilimsel süreç becerileri ve diğer yaşam becerilerini kullanılmalarını sağlamak ve bilim insanlarının bilimsel bilgiyi nasıl oluşturduğunu, oluşturulan bu bilginin geçtiği süreçleri ve yeni araştırmalarda nasıl kullanıldığını anlamaya yardımcı olmak” yer almaktadır (MEB, 2013: 2). Gelecekte söz sahibi olacak bireylere bilimin özelliklerini öğretmek; bilimsel düşünme becerisi kazandırmakla birlikte bireylerin hem bilimsel içeriği daha iyi kavramalarını hem de bilime karşı daha olumlu bir bakış açısına sahip olmalarını sağlayacaktır. Bilimin değerini anlayan ve bilimsel düşünme alışkanlığı kazanan bireyler bilimin teknoloji ve toplumla karşılıklı etkileşimini fark edecek ve günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemlerin çözümünde bilimsel yöntemleri kullanmalarına olanak verecektir.

Dolayısıyla öğrencilere bilimsel teorileri, fikirleri ve yasaları öğretmenin yanı sıra, bilimin nasıl çalıştığını ve bilimsel bilginin nasıl üretildiğini öğretilmesi de önem kazanmaktadır. Bilimsel bilginin ve bilim insanlarının özellikleri, bilimin toplumu ve toplumun bilimi nasıl etkilediği gibi konuları içeren ‘bilimin doğası’ kavramının uzmanlar tarafından açık bir tanımla yapılmamıştır. Bununla birlikte bilimin doğasının öğrencilere kazandırılmasına yönelik çalışmalar incelendiğinde bu alanda uzun yıllardır çalışan araştırmacıların bilimin doğasının belirli özellikleri üzerine odaklandığı ve bunların öğretimine önem verdiği görülmektedir. Literatürde bilimin doğasının unsurları olarak da adlandırılan bu özellikler; bilimsel bilginin değişebilir olması, deneysellik ve öznellik unsurlarını barındırması, kısmen hayal gücü ve yaratıcılık içermesi, sosyal ve kültürel değerlerden etkilenmesi, gözlemlerin ve çıkarımların birleşimini kapsaması, bilimsel yasa ve teori kavramlarının arasında fark olması şeklinde sıralanmıştır (AAAS, 2015; Lederman vd., 2002)

Bilimin doğasının bu unsurlarını bireylere kazandırmada fen bilimleri öğretmenlerinin rolü büyüktür. Fen bilimleri dersini yürütecek olan öğretmenler fen kavramlarının ortaya çıkışında önemli bir yer tutan bilimsel bilgi kavramını, uygulamalarını, bilimsel yöntemi ve bilimin teknoloji ve toplumla ilişkisini iyi bir şekilde öğretemedikleri takdirde, öğrenciler bu kavramları doğru yapılandırmada güçlük çekecektir (Akerson vd., 2009; Bora, 2005; Sorensen vd., 2012). Zira öğretmenlerin bilimin doğası hakkındaki bilgi ve inanışlarının onların öğretimsel uygulamalarını doğrudan etkilediği yönünde çalışmalar mevcuttur (Palmquist ve Finley, 1997). Bu bağlamda lisans öğrenimini tamamlayan fen bilimleri öğretmenlerinin bu konuda yeterli donanıma sahip olarak mezun olmaları büyük

önem arz etmektedir.

Literatür incelendiğinde bilimin doğasının öğretmen adaylarına kazandırılmasına yönelik birçok öğretim faaliyeti uygulandığı görülmektedir. Bilimin doğası hakkında bireylerin sahip oldukları kavramları geliştirmek amacıyla dolaylı, doğrudan yansıtıcı, tarihsel ve çoklu birleştirilmiş olmak üzere dört yaklaşım kullanılmaktadır. Literatürde bu yaklaşımlarla ilgili yapılan çalışmalar; her bir yaklaşımın bilimin doğasının farklı yönlerini geliştirmeye katkı sağlamasına rağmen (Lederman, 1992; Irwin, 2000; Lederman vd., 2000; Abd-El-Khalick ve Lederman, 2000; Khisfe ve Abd-El-Khalick, 2002; Küçük, 2006; Ayvaci, 2007; Akerson vd., 2009; McDonald, 2010; Allchin vd. 2014) hiçbir yaklaşımın tek başına bilimin doğasının tüm unsurlarını kazandırmada yeterince etkili olmadığını göstermektedir (Liu ve Lederman, 2002; Çelik ve Bayrakçeken, 2006; Khishfe, 2008; McDonald, 2010; Chen vd., 2011). Bu yaklaşımların her birinin etkililiğini arttırmak üzere işbirlikli, araştırmaya dayalı, probleme dayalı, proje tabanlı, argümantasyon gibi farklı yöntem ve teknikler de kullanılabilir. (Ayvaci ve Özbek, 2014: 56). Bazı araştırmalar bilimin doğası anlayışı geliştirmek için kullanılan her bir yaklaşımın farklı unsurları kazandırmada etkili olmasından dolayı, bu yaklaşımların etkili yönlerinin birlikte kullanılması gerektiğini ortaya koymaktadır (Abd-El-Khalick ve Lederman, 2000; Schwartz vd., 2004; Allchin vd., 2014). Ayvaci ve Er Nas (2012) derste işlenen konunun özelliğine ve öğrencilerin yaş gruplarına göre bilimin doğasının geliştirilmesinde kullanılan farklı yaklaşım ve metotlardan duruma uygun olanın seçilerek kullanılmasına dayanan çoklu birleştirilmiş yöntemin eğitimin amaçlarına ulaşması bakımından daha uygun olacağını belirtmiştir.

Bilimin doğasının hangi yöntemlerle kazandırılması gerektiğinin yanı sıra programda hangi dersler kapsamında yer alması gerektiği de önem arz etmektedir. Öğretmen adaylarının bilimin doğasını kazanımlarını elde edebilecekleri dersler öğretmen eğitimi programına yerleştirilmelidir. Küçük (2006) hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının bilimin doğasıyla ilgili yeterli kavramlar kazanabilmeleri açısından, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarına bilimin ve bilimsel bilginin doğasının işlendiği zorunlu dersler ilave edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Türkiye’de öğretmen yetiştirme programında bu derslerden biri olan Fen Teknoloji Toplum dersinin hedefleri arasında fen, teknoloji ve toplum arasındaki ilişkiyi anlama ve teknolojik ve bilimsel etkinlikleri değerlendirme yeteneği kazandırma yer almaktadır (DeBoer, 2000). Bu bağlamda FTT dersi bilimsel okuryazarlığı arttırmayı amaçlamaktadır (Çelik ve Bayrakçeken, 2006; Yalvaç vd. 2007). Bilimsel okuryazarlığın bir alt boyutu olarak görülen bilimin doğası, bilimsel okuryazar bireyler yetiştirmek için gerekli görülmektedir (Abd-El Khalick, 2001). Dolayısıyla FTT dersinin bilimin doğası hakkında öğretmen adaylarının görüşlerini geliştireceği düşünülmektedir. Çeşitli araştırmacılar FTT dersi kapsamında yürütülen çalışmaların öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık hakkındaki ifadelerinin bilimin doğası görüşleri ile tutarlık gösterdiğini, bu bağlamda FTT derslerinin iyi bir şekilde tasarlanmasının katılımcıların bilim ve bilimin doğası hakkındaki görüşlerini geliştirebileceğini öne sürmüştür (Akgül, 2004; Küçük, 2008; Çelik ve Bayrakçeken 2012). Bu nedenle çalışmamızda etkili bir şekilde yürütülen FTT derslerinin öğretmen adaylarının bilimin doğası unsurlarından hangilerini etkilediği araştırılacaktır.

### 1.1 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı FTT dersinde yapılan uygulamaların öğretmen adaylarının bilimin

doğasını algılayma düzeylerindeki değişime etkisini incelemektedir.

## 2.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, evreni ve örneklemeyle verilerin toplanması ve verilerin analizine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

### 2.1 Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada tek grup ön test son test deseni kullanılmıştır. Bu desende deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir. Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde ön test, sonrasında son test olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir. Desende tek gruba ait ön test ve son test değerleri arasındaki farkın anlamlılığı test edilir (Büyüköztürk vd., 2011). Tek grupla yapılan öğretimde öğretmen adaylarının bilimin doğası algılarındaki değişimin ve gelişimin daha iyi izlenebileceği düşünüldüğü için bu çalışmada FTT dersindeki uygulamaların tek grup üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada 14 haftalık FTT dersinin öğretmen adaylarının bilimin doğası algılarına etkisi incelenmiş, ölçme aracı olarak da VOSTS ölçeği ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

### 2.2 Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın örneklemini Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir üniversitenin Fen Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dalına kayıtlı olan ve Fen-Teknoloji-Toplum dersini alan 30 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın evrenini ise Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı'na kayıtlı olan öğretmen adayları oluşturmaktadır.

### 2.3 Ders Kapsamı

FTT dersi 2011-2012 Bahar döneminde haftada 2 saat olmak üzere 14 hafta boyunca dersin öğretim elemanı tarafından yürütülmüştür. Ders kapsamında bilimin doğasının unsurlarına yönelik herhangi bir özel uygulama yapılmamış, FTT dersi ve konularının içeriğine müdahale edilmeden bilimin doğasına yönelik görüşler üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Fen teknoloji toplum dersinin içeriği iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm bilim teknoloji toplum üçgeninin teorik temellerini açıklamaya yöneliktir. İkinci bölümde ise ders kapsamına sosyobilimsel konular dâhil edilmiştir. İlgili konularda bilimsel içeriğe çok fazla değinilmeden bu konuların sosyobilimsel boyutlar açısından tartışmalara yol açabilecek yapıda sunulması amaçlanmıştır. Ek 1'de FTT dersi kapsamında işlenen konu ve ders içeriklerine yer verilmiştir.

### 2.4 Uygulama Süreci

Öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık düzeylerini artırmaya yönelik olarak düzenlenen FTT dersi, öğrencilerin fikirlerini özgürce ifade edebilecekleri, tamamen katılımcı ve tartışmaya açık şekilde yürütülmüştür. FTT dersinin yürütüldüğü sınıf içerisinde öğretmen adaylarının oturma düzeninin U şeklinde olması, tüm öğretmen adaylarının ders esnasında birbirlerini rahatlıkla görebilmelerini, yüz yüze iletişim kurabilmelerini ve böylece tartışmaların daha verimli olmasını sağlamıştır. FTT dersi kapsamına dâhil edilen konular ve dersin yürütülmesinde seçilen çeşitli interaktif öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık düzeylerini artırmaya yönelik sınıf içi faali-



yetler yürütülmüştür. Ders esnasında argümantasyon, soru cevap tekniği, örnek olay ve beyin fırtınası yöntem ve teknikleri sıkça kullanılmış, çeşitli görsel ve işitsel materyallerle öğretmen adaylarının daha fazla duyu organına hitap edilmesi sağlanmıştır.

## 2.5 Verilerin Toplanması

Çalışmada veri toplama aracı olarak Aikenhead, Ryan ve Fleming (1989) tarafından geliştirilen, Bilimin Doğası Üzerine Görüşler Anketi (VOSTS) uygulanmıştır. Ölçme aracı olarak kullanılan “Bilimin Doğası Üzerine Görüşler” (VOSTS) anketinin Doğan Bora (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan 25 sorusu bu çalışmada öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkındaki görüşlerini değerlendirmek amacıyla çalışmanın başında ve sonunda olmak üzere iki defa kullanılmıştır.

Ankette yer alan maddeler, araştırmanın amacı doğrultusunda FTT dersi kapsamında uygulanan etkinliklerin etkisinin incelendiği bilimin doğasının yedi boyutuna göre sınıflandırılmıştır.

**Tablo 1:** Anketlerde yer alan soruların bilimin doğasının unsurlarına göre kategorilendirilmesi

Bilimin doğasının unsurları	VOSTS anketi maddeleri
Bilimsel bilgi öznedir.	7, 8, 9, 19, 21, 25
Bilimsel bilgi geniş bir kültür ve toplum içinde üretilir.	2, 3, 4, 5, 6, 10, 11
Bilimsel bilgi kesin değildir.	15
Gözlem ve çıkarım arasında fark vardır.	12, 13, 14
Bilimsel bilgi deneyseldir.	1, 20
Bilimsel bilgi kısmen insan yaratıcılığına ve hayal gücüne bağlıdır.	22, 23, 24
Bilimsel yasa ve teori arasında fark vardır.	16, 17, 18

## 2.6 Verilerin Analizi

VOSTS ölçeğinin seçeneklerinin sınıflandırılması Doğan Bora'nın (2005) kullandığı “Gerçekçi”, “kabul edilebilir” ve “yetersiz” kategorileri olarak sınıflandırılmıştır. Bu gruplandırmaya göre; “Yetersiz” bakış açısı, uygun olmayan geleneksel bakış açısını, “kabul edilebilir”; makul, uygun seçenekleri, “Gerçekçi” ise çağdaş bakış açısını ifade etmektedir. FTT dersi kapsamında uygulanan etkinliklerin, öğretmen adaylarının bilimin doğasının unsurlarını algılamalarındaki değişime etkileri, çalışmadan önce ve sonra uygulanan ankette elde edilen verilerin SPSS 15.0 istatistik programında analiz edilmesiyle karşılaştırılmıştır. Öğretmen adaylarının ankette her bir maddeye verdikleri cevaplardan aldıkları puanlar, sırasıyla yetersiz, kabul edilebilir ve gerçekçi görüşler için 1’den 3’e doğru puanlama yaparak atanmıştır. Bunun yanı sıra diğer şıkkında görüş belirten adayların cevapları ise araştırmacı tarafından uygun kategoriye alınarak puanlanmıştır. Geçerliliği sağlamak amacıyla bilimin doğası alanında uzman iki öğretim elemanının görüşleri alınmıştır.

Analiz türü belirlenmeden önce normal dağılım testi uygulanmış, verilerin normal dağılmaması sonucu İlişkili Ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi (Wilcoxon Signed Rank Test for Paired Samples) verilerin analizinde kullanılmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ya da Wilcoxon eşleştirilmiş çiftler testi olarak bilinen bu teknik, deneklerin fark

puanlarının normal dağılım göstermediği durumlarda ilişkili t-testinin yerine kullanılır (Büyüköztürk, 2009).

### 3. BULGULAR

FTT dersi kapsamında uygulanan etkinliklerin öğretmen adaylarının bilimin doğasının unsurlarının algılama düzeylerindeki değişime etkisini incelemek amacıyla VOSTS ölçeğinden elde edilen ön test son test sonuçları WillCoxon İşaretli Sıralar Testine göre karşılaştırılmış ve karşılaştırma sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2:** Öğretmen adaylarının bilimin doğasının unsurlarına yönelik Willcoxon işaretli sıralar test sonuçları

Bilimin doğası unsurları	Sontest- Öntest	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Değişebilirlik	Negatif Sıra	1	5.00	5	2.33	.020
	Pozitif Sıra	8	5.00	40		
	Eşit	21				
Deneysellik	Negatif Sıra	3	6.00	18	2.06	.039
	Pozitif Sıra	10	7.30	73		
	Eşit	17				
Öznellik	Negatif Sıra	6	10.50	63	2.04	.041
	Pozitif Sıra	15	11.20	168		
	Eşit	9				
Hayal gücü ve yaratıcılık	Negatif Sıra	5	7.00	35	2.30	.021
	Pozitif Sıra	13	10.46	136		
	Eşit	12				
Sosyal ve kültürel	Negatif Sıra	1	6.00	6	2.71	.007
	Pozitif Sıra	10	6.00	60		
	Eşit	19				
Gözlem ve çıkarım	Negatif Sıra	6	9.00	54	2.00	.046
	Pozitif Sıra	12	9.75	117		
	Eşit	12				
Yasa ve teori	Negatif Sıra	14	17.89	250.5	1.93	.053
	Pozitif Sıra	12	8.38	100.5		
	Eşit	4				

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının bilimin doğasının değişebilirlik, deneyzellik, öznellik, hayal gücü ve yaratıcılık, sosyal ve kültürel doğası ve gözlem ve çıkarım arasında fark vardır unsurlarına ilişkin verdikleri yanıtların karşılaştırılması sonucu, uygulama öncesi ve sonrasında puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani

son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, FTT dersi kapsamında uygulanan etkinliklerin bilimin doğasının bu unsurlarına yönelik öğretmen adaylarının algılarını geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının bilimin doğasının bilimsel bir yasa ve teori arasında fark vardır unsurunu algılama düzeylerindeki değişimin incelenmesi amacıyla ilgili sorulara yönelik ön test ve son testte verdikleri cevaplar karşılaştırılmıştır. Analiz sonucu öğretmen adaylarının bu sorulara ilişkin uygulama öncesi ve sonrasında puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuçlara göre, FTT dersi kapsamında uygulanan etkinliklerin öğretmen adaylarının bilimin doğasının bilimsel bir fark vardır unsuru algılarını geliştirmede etkisi bulunamamıştır.

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretmen adaylarının bilimin doğasının değişebilirlik unsurunu algılama düzeylerinde son test puanı lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. FTT dersleri kapsamında ilk hafta bilim tarihine değinilmiş olması, öğretmen adaylarının tarihsel süreç içerisinde bilimsel bilgilerin dönemin koşullarına bağlı olarak değiştiğini gözleme fırsatı vermesinden kaynaklanabilir. Benzer şekilde teknoloji okuryazarlığı ve tasarım ünitesiyle bilim, teknoloji ve sosyal değişim ünitelerinde yer verilen teknolojik ve bilimsel gelişmeler ve bunların etkilediği sosyal unsurların tartışılmasıyla birlikte bilimin kültür, dil, edebiyat, sanat, çevre gibi sosyal unsurlarla etkileşim içinde olduğunu ve bilimin değişmesi ve gelişmesinde etkili olduğunu düşünmelerinden kaynaklanabilir. Bunun yanı sıra Atom konusunda, atomun yapısı hakkında ortaya atılan ilk fikirlerden günümüzde CERN’de yapılan araştırmalara kadar bilimin ne kadar yol kat ettiği gözler önüne serilmeye çalışılmıştır. Bu bakımdan atom konusunun öğrencilerin bilimin doğasının değişebilirlik unsuru hakkındaki düşüncelerini geliştirmeye etkisi olduğu sonucuna varılabilir (Özcan, 2009). Bununla birlikte Evren konusunda güneş sistemiyle ilgili izletilen belgeselin, karadelik keşfi ve Mars’a gönderilen robot hakkındaki güncel bilgilerin paylaşıldığı okuma parçalarıyla bilimin doğasının değişebilirlik unsuru kazandırılmaya çalışılmıştır. Benzer şekilde İnsanoğlu ve Genetik ünitesinde biyolojik silahlanma konusu hakkında tartışılması, savaşlarda kullanılan silahların ve savaş tekniklerinin değişmesine vurgu yapılmış olması bu unsur hakkındaki görüşleri değiştirmeye yardımcı olmuş olabilir. Bununla birlikte bilimsel bilgilerin değişebileceği fikrinin farklı bağlamlar üzerinden tartışılmasının öğretmen adaylarının yalnızca teorilerin değil, diğer bilgi türlerinin de değişebileceği görüşünü benimsemelerini sağlamış olabileceği düşünülebilir. Bunların yanı sıra, Değişen Dünya, Ekosistem ve İklim ünitelerinde çevre şartlarının değişmesiyle birlikte bilimsel bilgilerin de değişebileceği, küresel ısınma gibi güncel sorunlar üzerinden tartışılmasının da küresel ısınma konusunun öğrencilerin bilimin doğasının değişebilirlik unsuru hakkında daha yapılandırılmış görüş benimsemelerini sağladığı söylenebilir (Khishfe ve Lederman, 2006). Bu durum, argümantasyona yatkın konuların bilimin doğasının unsurlarının kazandırılmasında etki olduğu sonucuna götürülebilir (Sadler vd. ,2004)

Öğretmen adaylarının bilimin doğasının deneysellik unsurunu algılama düzeylerinde, uygulama öncesi ve sonrasında puanları arasındaki farkın son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının uygulama öncesinde deneyleri varsayımların ispatlanması olarak gördükleri ve sonucun somut olarak görülmesi için deneyin gerekli olduğu görüşüne sahip oldukları; bunda fen derslerinde kapalı uçlu deneyler yapmaları ve bu

deneylerle gerçek bilimsel deneyler arasında bir ilişki kurmalarının etkisinin olduğu düşünülebilir (Ayvacı ve Er Nas, 2012). Öğretmen adaylarının bu konudaki eksik bilgilerinin giderilmesinde Genetik ünitesinde Mendel'in arka bahçesinde bezelye yetiştirerek sonuca ulaşmasının deneyin sadece laboratuvar ortamında yapılmadığını ve Evren ünitesinde bazı durumlarda kontrollü deneyler yapmanın mümkün olmadığını göstermesinin ve bilimsel sonuçların gözlem ve çıkarımlar yoluyla da elde edildiğine değinilmesinin etkili olduğu düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının bilimin doğasının öznellik unsurunu algılama düzeylerindeki değişimin son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Fen teknoloji toplum dersinde atom konusu işlenirken atom bombasına değinilmiş ve Einstein'ın atom bombasının icadına giden yoldaki katkılarını tamamen bilimin gelişmesi için yapmış olmasına rağmen farklı bilim insanlarının etkisiyle nükleer silaha dönüşmesi tartışılmıştır. Bunun sonucunda bilim insanlarının kişisel değer yargılarının bilimin gelişmesindeki rolüne vurgu yapılmış olmasının öğretmen adaylarının öznellik unsurunu algılama düzeylerindeki artışa katkı sağladığı düşünülebilir. Ünitelere başlarken konu hakkında çalışma yapan bilim insanlarına değinilmesi, Mendel'in bir manastırda rahip olması ama aynı zamanda manastırın bahçesinde bezelyelerle çalışmalarını sürdürmesi örneği gibi bilim insanlarının kişisel yaşamlarından bahsedilmesinin, öğretmen adaylarının bilimi insanlarının önceki yaşantıları, tecrübeleri, eğitimleri, beklenti ve inançlarının yaptıkları araştırmalara yaklaşımlarını, gözlemleri yorumlamalarını etkilediği fikrini benimsemeleri konusunda yardımcı olduğu düşünülebilir. Öğretmen adaylarının bilimin doğasının hayal gücü ve yaratıcılık unsuruyla ilgili görüşlerindeki değişimin son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bilimin doğasının hayal gücü ve yaratıcılık unsuruna yönelik öğretmen adaylarının uygulama öncesinde verdikleri yanıtlar incelendiğinde bilim insanının araştırmasının hiçbir aşamasında hayal gücünü ve yaratıcılığını kullanmadığı, bilim insanlarının hayal gücünü ve yaratıcılığı araştırmalarına dâhil etmeleri durumunda bilimin objektifliğinin olumsuz etkileneyeceği düşüncesine sahip oldukları görülmektedir. (Doğan Bora, 2005; Akerson ve Abd-El-Khalick, 2005; Küçük, 2006; Khishfe ve Lederman, 2006).

Uygulama sonrasında öğretmen adayları bilim insanlarının hayal gücü ve yaratıcılık unsuruna yönelik son test puanlarının artmış olduğu görülmektedir. FTT dersi esnasında özellikle teknoloji okuryazarlığı ve tasarım konusunda yeni tasarımlar ortaya çıkarırken ve bu tasarımların gelişmesinde hayal gücünün ve yaratıcılığın ne kadar önemli olduğuna vurgu yapılmış olması, kâşif ve mucit kavramları tartışılırken keşif ve icatlarda merak ve hayal gücünün ne kadar büyük bir rolü olduğu üzerinde durulmuş olmasının öğretmen adaylarının bilimin doğasının yaratıcılık unsuru hakkında çağdaş görüşler yapılandırılmalarına etkisi olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte evren ünitesinde gökyüzünün eski çağlardan bu yana merak konusu olduğu, insanların gökyüzünü ve evreni hayal etmesi ve anlamaya çalışma çabası sonucunda astronomi, evreni ve varlığı sorgulama sonucunda felsefe gibi birçok bilim dalının doğuşuna sebebiyet vermesi, beraberinde evrenin oluşumuyla ilgili birçok yasa ve teorinin ortaya çıkmasına yol açması bu gelişimi desteklemiş olabilir. Bilimin doğasının öğretilmesinde fen kavramlarının tarihsel süreç içerisinde değerlendirilmesi; bilimsel bilginin üretilmesinde hayal gücü ve yaratıcılığın kullanıldığı anlayışını kazandırmaya yardımcı olabilir (Özcan, 2009). Bunun yanı sıra bilim insanlarının araştırmalarının her aşamasında hayal gücü ve yaratıcılığa başvurabilecekleri fikrinin sınıf ortamında tartışılarak sonuca bağlanmasının öğretmen adaylarının son test puanlarındaki

artışı etkilediği düşünülebilir.

FTT dersi kapsamında uygulanan etkinliklerin öğretmen adaylarının bilimin doğasının sosyal ve kültürel unsuru algılarını geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu görülmüştür. FTT derslerinde bilim teknoloji ve sosyal değişim konusunda bilim teknoloji ve toplumun birbirini etkilediği, bilim ve teknolojinin karşılıklı etkileşimde bulunduğu din, dil, edebiyat, sanat ve çevre gibi sosyal unsurlar hakkında tartışılması, öğretmen adaylarının bilimin sosyal boyutunu kavramasında etkili olduğu düşünülebilir. Fen teknoloji toplum ilişkisi ünitesinde teknolojiden doğan çevre sorunlarının canlılar üzerindeki etkisi tartışılmasıyla, korsanlık ve enerji savaşlarıyla ilgili video izletilerek bilim ve teknolojinin siyasi boyutuna vurgu yapılmasıyla bilimin üretildiği toplumdan etkilendiği görüşünü öğretmen adaylarının benimsemeleri sağlanmış olabilir. Atom ünitesinde atom bombası konusuna değinilmesi, İnsanoğlu ve Genetik ünitesinde klonlama konusunun ve etik boyutunun tartışılması, evrim görüşünün kabul görmemesinin nedenlerinin irdelenmesi öğretmen adaylarının bilimin sosyal ve kültürel boyutu hakkındaki kavramalarını etkilemiş olabilir. Sonuç olarak, FTT dersinde sosyobilimsel konuların toplum üzerindeki etkilerinin tartışılmasının öğretmen adaylarının bu alt boyuta ilişkin görüşlerini geliştirmeye yardımcı olduğu söylenebilir (Khishfe ve Lederman, 2006; Ayar, 2007).

Öğretmen adaylarının bilimin doğasının gözlem ve çıkarım arasında fark vardır unsuruna yönelik ön test sonuçlarının düşük olduğu gözlenmiştir. Literatür incelendiğinde öğrencilerin ve öğretmen adaylarının bilimin doğası görüşlerini geliştirmeye yönelik yapılan çalışmaların ön test sonuçlarında öğrencilerin bilimin doğasının gözlem ve çıkarım arasındaki fark unsuru hakkında çağdaş düzeyde görüşe sahip olmadıkları sonucuna varılmıştır (Khishfe, 2008; Akerson vd., 2009; Arık, 2010). Gözlem, doğal bir süreç hakkında duyu organları ile doğrudan ulaşılabilen tanımlayıcı açıklamalardır. Çıkarım ise, duyu yoluyla doğrudan ulaşılamayan ifadelerdir ve gözlemlerin ardına geçerek olayların nedenleri hakkında açıklamalar yapmayı gerektirir (Lederman vd., 2002). FTT dersi kapsamında atomun yapısı hakkında geçmişten günümüze kadar ortaya atılan modellerin tartışılmasının; Thomson ve Rutherford'un aynı dönemlerde yaşamış ve aynı laboratuvar ortamında gözlem yapmış olmalarına rağmen farklı bakış açılarıyla gözlemlerini yorumlayıp farklı çıkarımlarda bulunmuş olduklarına değinilerek gözlem ve çıkarım arasındaki farkın gözler önüne serilmiş olmasının, son test lehine anlamlı bir fark gözlenmesine sebep olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte farklı çıkarımların önemi, çok yönlü bakış açısı ve yorumlamaların gözlemlerin geçerliliğinde katkıda bulunmasının açıklanması da bu durumu desteklemiş olabilir. Örneğin iklim konusunda küresel ısınmayla ilgili güncel haberlere değinilmiş, kutuplardaki buzullarının erimesinin gözlenmesine rağmen küresel ısınmanın insan kaynaklı olup olmadığına ancak eldeki verilerin yorumlanmasına bağlı olarak çıkarımlarda bulunulmasına izin verdiği sonucuna sınıf ortamında tartışılarak varılmıştır.

Öğretmen adaylarının bilimin doğasının bilimsel bir yasa ve teori arasında fark vardır unsurunu algılama düzeylerindeki değişimin incelenmesi sonucuna göre, FTT dersi kapsamında uygulanan etkinliklerin öğretmen adaylarının bilimin doğasının bilimsel bir fark vardır unsuru algılarını geliştirmede etkisinin bulunmaması öğretmen adaylarının bu kavramları algılamada sorun yaşamalarından kaynaklanabilir. Literatür incelendiğinde öğrenci, öğretmen adayı ve öğretmenlerle yapılan çalışmalarda teori ve yasa kavramlarını anlamada güçlük çekildiği görülmektedir (Akçay ve Koç, 2009; Aslan, 2009; Buaraphan, 2010). Bunun sebebi olarak yazılı kaynakların ve ders kitaplarının birçoğunda bilimsel

kavramların üzerinde çok durulmadığı, teori gibi öğrencilerin tam olarak yapılandıramaması sonucunda büyük kavram yanlışlarına yol açabilecek bir kavramın doğru tanımlanmadığı ya da eksik tanımlandığı gösterilebilir (Apaydın ve Sürmeli, 2006). Yasa kavramının gündelik hayattaki kullanımda hukuki, değişmezlik ve mecburiyet göstergesi kurallar bütünü anlamına sahip olmasının öğretmen adaylarında kavram karmaşasına yol açtığı düşünülebilir. Benzer şekilde Tatar, Karakuyu ve Tüysüz (2011) gündelik kullanımda yasanın karar verirken dayanılacak son merci olmasından dolayı hiyerarşik yapıda en üstte olduğunun düşünülmesine yol açtığına, bu kullanımın yasayı, gündelik hayatta onun kadar kullanıma sahip olmayan teori ve hipoteze göre daha üst bir konuma yerleştireceğine değinmektedir. Yazılı kaynaklarda belli bir bilimsel metodun takip edilmesi sonucu hipotezlerin geniş geçerlilik sahibi olması durumunda teoriye, teorilerin ise ispatlanmaları sonucunda evrensel nitelik kazanarak yasalara dönüştüğünün ifade edilmiş olması bu durumun sebeplerinden biri olarak gösterilebilir (McComas, 1998; Küçükoğuz-Esmer 2011).

## 5. ÖNERİLER

Bilimin doğasının teori ve yasa unsurunu kazandırmak için etkili materyaller tasarlanması ve bilimin doğasına değinilen derslerin yanı sıra fizik, kimya, biyoloji gibi teorik içeriğe sahip derslerde bilimsel yasa ve teorilere ve aralarındaki farklılara örnekler üzerinden vurgu yapılması gerekmektedir.

FTT dersinin görsel ve işitsel materyallerle desteklenmesinin ve argümantasyon teknikleriyle birlikte yürütülmesinin bilimin doğasını kazandırmada etkili olacağı, dolayısıyla öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık seviyelerini artırmaya etkisinin olacağı düşünülmektedir. Bilimin doğasının kazandırılmasına yönelik yürütülen lisans derslerinde bilimin doğasının öğretiminin daha etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için bütün yaklaşımlardan yararlanılmalı ve sınıf içi argümanlarla desteklenmelidir.

Fen bilimleri öğretmenliği programında okumakta olan öğrencilerin yıllara göre bilimin doğasının hangi unsurunu özümstedikleri belirlenmeli ve bu unsurunu kazandırılmasında etkili olan ders veya derslerin katkıları ortaya çıkarılmalıdır.

## 6. KAYNAKÇA

- Abd-El-Khalick, F. & Lederman, N. G. (2000). Improving science teachers' conceptions of nature of science: A critical review of the literature, *International Journal of Science Education*, 22(7), 665-701.
- Aikenhead, G. S., Ryan, A. G., & Fleming, R. W. (1989). Views on science-technology-society (form CDN. mc. 5). *Saskatoon, Canada: Department of Curriculum Studies, University of Saskatchewan.*
- Akçay, B. & Koç, Işıl. (2009). Inservice Science Teachers' Views About The Nature Of Science. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 1-11
- Akerson, V. L., Cullen, T. A. & Hanson, D. L. (2009). Fostering a community of practice through a professional development program to improve elementary teachers' views of nature of science and teaching practice, *Journal of Research in Science Teaching* 46 (10), 1090–1113
- Akerson, V. L., & Abd-El-Khalick, F. (2005). How should I know what scientists do?-I am just a kid: fourth-grade students' conceptions of nature of science, *Journal of Elementary Science Education*, 17(1), 1-11.

- Akgul, E. M. (2004). Teaching Scientific Literacy through a Science Technology and Society Course: Prospective Elementary Science Teachers' Case. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(4), 58-61.
- Allchin, D., Andersen, H. M., & Nielsen, K. (2014). Complementary approaches to teaching nature of science: Integrating student inquiry, historical cases, and contemporary cases in classroom practice. *Science Education*, 98(3), 461-486.
- American Association for The Advancement of Science [AAAS] (2015). Project 2061 Report. *New York: Oxford University Press*.
- Apaydın, Z. ve Sürmeli, H. (2006). Üniversite öğrencilerinin evrim teorisiyle ilgili tutumları, Ö. Genç, (Ed.), *Evrım, Bilim ve Eğitim*. Nazım Kitaplığı, İstanbul.
- Arık, S. (2010). Geniş etkili güncel olayların öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkındaki görüşlerine etkisi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aslan, O. 2009. Fen ve teknoloji öğretmenlerinin bilimin doğası hakkındaki görüşleri ve bu görüşlerin sınıf uygulamalarına yansımaları, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ayar, M.C. (2007). Fen-Teknoloji-toplum dersinin fen bilgisi öğretmeni adaylarının bilimin doğasına ilişkin görüşlerine etkisi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ayvacı, H. Ş. (2007). Bilimin doğasının sınıf öğretmeni adaylarına kütle çekim konusu içeriğinde farklı yaklaşımlarla öğretilmesine yönelik bir çalışma. *Yayınlanmamış doktora tezi*, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Ayvacı H.Ş. ve Er-Nas S. (2012). Yeni yapılandırılmış çoklu birleştirilmiş yöntemle bilimin doğasının unsurlarını öğretmeye yönelik bir çalışma, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 103-121.
- Ayvacı, H. Ş. Ve Özbek, D. (2014). Okul öncesi dönemde bilimin doğasının öğretimi M. Metin ve Ç. Şahin (Ed.). *Örnek uygulamalarla okul öncesi dönemde fen eğitimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Buaraphan, K. 2010. Pre-service and In-service Science Teachers' Conceptions of the Nature of Science, *Science Educator*, Fall 2010. 19(2), 35-47.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Köklü, N. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2011). Sosyal bilimler için istatistik. Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, S. & Bayrakçeken, S. (2006). The effect of a 'science, technology and society' course on prospective teachers' conceptions of the nature of science. *Research In Science & Technological Education*, 24 (2), 255-273.
- Celik, S., & Bayrakceken, S. (2012). The Influence of an Activity-Based Explicit Approach on the Turkish Prospective Science Teachers' Conceptions of the Nature of Science. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(4), 75-95.
- DeBoer, G. E. (2000). Scientific literacy: Another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. *Journal of research in science teaching*, 37(6), 582-601.
- Deng, F., Chen, D. T., Tsai, C. C., & Chai, C. S. (2011). Students' views of the nature of science: A critical review of research. *Science Education*, 95(6), 961-999.
- Doğan Bora, N. (2005). *türkiye'deki ortaöğretim fen branşı öğretmen ve öğrencilerinin bilimin doğası hakkında görüşlerinin araştırılması*, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Irwin, A. R. (2000). Historical case studies: teaching the nature of science in context. *Science Education*, 84, 5–26.
- Khishfe, R. (2008). The development of seventh graders' views of nature of science, *Journal of Research in Science Teaching*, 45(4), 470–496.
- Khishfe, R. (2012). Relationship between nature of science understandings and argumentation skills: a role for counterargument and contextual factors. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(4), 489–514
- Khishfe, R. & Abd-El-Khalick, F. (2002). Influence of explicit and reflective versus implicit inquiry-oriented instruction on sixth graders' views of nature of science. *Journal of Research In Science Teaching*, 39 (7), 551-578.
- Khishfe, R. & Lederman, N. G. (2006). Teaching nature of science within a controversial topic: integrated versus nonintegrated. *Journal of Research In Science Teaching*, 43, 395–418.
- Küçük, M. (2006). Bilimin doğasını ilköğretim 7. sınıf öğrencilerine öğretmeye yönelik bir çalışma. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Küçük, M. (2008). Improving preservice elementary teachers' views of the nature of science using explicit-reflective teaching in a science, technology and society course. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(2), 16-40.
- Küçükoğuz-Esmer, F. (2011). Bilimin doğası boyutları açısından 9. sınıf kimya kitaplarının incelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Liu, S. Y., & Lederman, N. G. (2002). Taiwanese students' views of nature of science. *School Science and Mathematics*, 102(3), 114-122.
- Lederman, N. G. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: a review of the research. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(4), 331-359.
- Lederman, N. G., Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L., & Schwartz, R. (2002). Views of nature of science questionnaire: toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science, *Journal of Research In Science Teaching*, 39(6), 497-521.
- Mccomas, W. F. (1998). The principal elements of the nature of science: dispelling the myths. *The Nature of Science in Science Education*. Kluwer Academic Publishers. Printed in Netherlands.
- McDonald, C. V. (2010). The influence of explicit nature of science and argumentation instruction on preservice primary teachers' views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(9), 1137-1164.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi öğretim programı, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özcan, M. B. (2009). Tarihsel yaklaşımın 7. sınıf öğrencilerinin bilimin doğasıyla ilgili görüşlerini geliştirmeye etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Özyeral-bakanay, ç. d. (2008). Biyoloji öğretmen adaylarının evrim teorisine yaklaşımları ve bilimin doğasına bakış açıları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Palmquist, B. C. & Finley, F. N. (1997). Preservice teachers' views of the nature of science during a postbaccalaureate science teaching program. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(6), 595-615.



- Sadler, T., Chambers, W. & Zeidler, D., (2004). Student conceptualizations of the nature of science in response to a socioscientific issue, *International Journal of Science Education*, 26(4), 387-409.
- Schwartz, R. S., Lederman, N. G., & Crawford, B. (2004). Developing views of nature of science in an authentic context: an explicit approach to bridging the gap between nature of science and scientific inquiry, *Science Education*, 88, 610-645.
- Sorensen, P., Newton, L., & McCarthy, S. (2012). Developing a science teacher education course that supports student teachers' thinking and teaching about the nature of science. *Research in Science & Technological Education*, 30(1), 29-47.
- Tatar, E., Karakuyu Y. ve Tüysüz, C. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının bilimin doğası kavramları: teori, yasa ve hipotez, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 363 – 370.
- Yalvac, B., Tekkaya, C., Cakiroglu, J., & Kahyaoglu, E. (2007). Turkish pre-service science teachers' views on science–technology–society issues. *International Journal of Science Education*, 29(3), 331-348.

**Ek 1: FTT dersi konu içeriği**

Hafta	Konu	İçerik	Ders içeriği
1	Bilim Tarihi	Eski çağ, orta çağ, yeniçağ ve yakın çağda bilim anlayışı	Bu bölümde bilimin doğuşu ve eski çağlardan günümüze kadar bilim ve teknolojinin dönemlere göre gelişimi incelendi, günlük yaşama etkisi tartışıldı. İnsanlık tarihinde önemli bir yere sahip olan bazı çağlara değinildi, bu çağlarda bilimin gelişmesine büyük katkı sağlayan bilim insanlarına ve yine bu çağlarda yaşanan bazı gelişmelere yer verildi, 20. yüzyıldaki bilimsel gelişmeler ve bilimin günümüz yaşantısındaki yeri irdelendi.
2	Bilim	Bilimsel süreçler, bilimin doğasını anlama	Bilimsel bilgi kavramı tartışıldı. Öğretmen adaylarına verilen fotoğraf karesini bilimle ilişkilendirmeleri istenerek öğretmen adaylarının bilimsel bilginin özelliklerini keşfetmeleri sağlandı. Bilimsel bilgi türleri ve aralarındaki ilişkiler örnekler verilerek irdelendi. Özellikle hipotez, teori, yasa kavramları örneklerle incelenerek aralarındaki farklar ve benzerlikler ortaya kondu. Bilimin doğası hakkında kısaca bilgi verilerek önemi tartışıldı.
3	Bilimsel okuryazarlık	Bilimsel okuryazar bireyin özellikleri, FTT hareketi	Bilimsel okuryazarlık kavramı tanımlandı. Bilimsel okuryazarlığın önemi öğretmen adaylarıyla tartışılarak örnekler verildi. Bilimsel okuryazarlık seviyeleri ve bilimsel okuryazar bir bireyin sahip olması gereken özellikler irdelendi. Bilimsel okuryazarlığın felsefi gelişimine değinilerek fen teknoloji toplum hareketinin önemi vurgulandı. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin etkilediği sosyal unsurlara değinildi ve toplum yaşantısına olumlu ve olumsuz etkileri tartışıldı.
4	Teknoloji: Okuryazarlık ve tasarım	Teknolojinin doğası, teknoloji okuryazarlığı, bilim adamı, kâşif ve mucit, teknolojik tasarım ve aşamaları	Sınıf ortamında beyin fırtınası yöntemiyle öğretmen adaylarının teknoloji kavramı algısı irdelendi. Teknolojinin insan yaşamına sağladığı yararlar tartışıldı ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte toplumda yol açabileceği sorunlar hakkında öğretmen adaylarının fikirleri alındı. Bilim insanı, kâşif ve mucit kavramlarına değinilerek bu kavramlar arasındaki farklar belirlendi. Teknoloji okuryazarlığı ve teknoloji okuryazarı bir bireyin sahip olması gereken özellikler tartışıldı ve okul programlarında teknolojinin yeri ve önemine değinildi. Tasarımın günlük hayatımızdaki yeri tartışılarak teknolojik tasarım ve aşamalarına değinildi.
5	Bilim, Teknoloji ve Sosyal Değişim	Bilim ve teknolojinin etkilediği sosyal unsurlar	Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin günlük yaşantımızda yol açtığı değişiklikler hakkında öğretmen adaylarının fikirleri alınarak bilim ve teknolojinin etkilediği sosyal unsurlar irdelendi. Genel bir giriş yapıldıktan sonra teknolojik ve bilimsel gelişmelerin beslenme alışkanlıklarına etkisi tartışılarak teknolojinin yaygın kullanıldığı toplumlardaki insan yaşantısı ve beslenme tarzı arasındaki ilişki incelendi. Bilimsel ve teknolojik alandaki gelişmelerin dil ve edebiyat üzerine olumlu ve olumsuz etkileri tartışıldı. Buna benzer olarak bilimsel ve teknolojik gelişmelerin etkilediği aile ilişkileri, sanat, iş yaşantısı, çevre gibi daha birçok alan hakkında öğretmen adaylarının görüşleri alınarak tartışma ortamında fikirlerini savunmalarına olanak sağlandı.

6	Fen teknoloji toplumu	Enerji ve toplum, teknoloji ve kültürel-sosyal değişimler arasındaki ilişki	Fen teknoloji toplum ilişkisinin irdelendiği bu ders kapsamında teknolojiyen doğan çevresel sorunlar ve bunların yol açabileceği toplumsal felaketler tartışıldı. Teknolojik gelişmelerle birlikte dünya üzerinde değişen dengelelere vurgu yapılarak “Korsanlık tarihi ve enerji savaşı” hakkındaki video izletildi ve öğretmen adaylarının video hakkındaki görüşlerini ifade edebilecekleri bir tartışma ortamı hazırlandı. Bilgi toplumunun özelliklerine değinilerek Türkiye'nin bilgi toplumu seviyesine gelmesi için gerekli olan yatırım unsurları hakkında öğretmen adaylarının fikirleri alındı. Bilim ve teknolojinin siyasi fonksiyonu hakkında tartışıldı ve eğitim öğretimde üniversitelerin gelişim süreçleri incelenerek ülkemizdeki üniversitelerin bilim ve teknoloji üretme yarışında geri kalmalarının sebepleri tartışıldı.
7	Atom	Atomun yapısı hakkındaki görüşler, atom bombası, nükleer enerji	Atomun yapısı ve hareketleriyle ilgili video izletilerek derse giriş yapıldı. Atomun yapısı hakkındaki görüşlere de tarihsel süreç içerisinde değinildikten sonra atom enerjisi, fizyon, füzyon kavramları hakkında öğretmen adaylarının bilgileri yoklanarak eksik bilgileri giderilmeye çalışıldı. Alternatif enerji olarak nükleer enerjinin fayda ve zararları hakkında sınıf içi tartışma ortamı yaratılarak öğretmen adaylarının görüş alışverişi yapmaları sağlandı. Çernobil kazası da tartışmaya dâhil edilerek nükleer santrallerin olası tehlikeleri ve alınabilecek güvenlik önlemleri hakkında öğretmen adaylarının fikirleri alındı. Ayrıca yine güncel bir konu olan CERN deneylerine değinildi. CERN araştırmaları ve Türkiye'nin bu araştırmalardaki yeri, konu hakkındaki okuma parçasıyla birlikte tartışıldı. Öğretmen adaylarının okuma parçası vasıtasıyla konu hakkında derinlemesine bilgi sahibi olup CERN deneylerinin geleceği ile ilgili ön görüşde bulunabilecek düzeye gelmeleri sağlandı.
8	Evren	Evrenin oluşumu, Big bang, evrenin yapısı	Öğretmen adaylarına “Evren nedir, uzay nedir? Size neyi çağırıyor?” sorusu yöneltilerek beyin fırtınası yoluyla öğretmen adaylarının fikirleri alındı. Astronomi tarihine kısaca değinildikten sonra evrenin oluşumuyla ilgili teoriler incelendi ve öğretmen adaylarının bu teoriler hakkındaki görüşleri alınarak hangi teorinin neden kabul gördüğünü sorgulamaları sağlandı. Evrenin yapısı ve başlıca gök cisimlerinden söz edilerek karadelikler ve Mars'a gönderilen robotlarla ilgili güncel haberler paylaşıldı. Evrendeki enerji kaynakları ve dünya dışındaki yaşam olasılıkları tartışılarak öğretmen adaylarının tek tek görüşleri alındı. Güneş sistemiyle ilgili video izletilerek öğretmen adaylarının evrenle ilgili görüşlerindeki değişimleri ifade etmeleri sağlandı.
9	Genetik	Evrimsel görüş, klonlama ve kök hücre, biyolojik silahlar	Evrimsel teorisi hakkında tartışma ortamı yaratılarak öğretmen adaylarının birçoğunun bu görüşü desteklememesiyle bunun ardında yatan nedenler tartışıldı. Evrimsel teorisi hakkında bütün öğretmen adaylarının fikir belirtmelerine rağmen evrimsel teorisini tam olarak tanımlayamadıkları ortaya çıktı. Dersin ikinci kısmında genetiğin tarihçesine kısaca değinildikten sonra Türkiye'de moleküler biyoloji ve genetik ile ilgili video izletilerek Türkiye'nin bu alanda hangi noktada olduğu ve ilerlemesi için ne gibi adımlar atılması gerektiği tartışıldı. Genetiği değiştirilmiş organizmalar ve klonlama konuları tartışmaya açılarak etik boyutu hakkında öğretmen adaylarının görüşlerini belirtmeleri sağlandı. İnsan genom projesi hakkında kısa bir video izletildikten sonra projenin tamamlanmasıyla birlikte ortaya çıkacak olan insan gen haritasının insanlığa yararları ve doğurabileceği olumsuzluklar tartışıldı. Bunun yanı sıra biyo-terörizme yönelik alınabilecek tedbirler hakkında fikirler sunuldu.

10	Değişen dünya	Yeryüzünü şekillendiren hareketler, kıta hareketleri, asit yağmurları, küresel ısınma	Değişen dünya ünitesine öğretmen adaylarının dikkatini çekmek amacıyla “Deprem yaşadınız mı?” sorusuyla giriş yapıldı ve öğretmen adaylarının görüşlerini ifade etmeleri için gerekli zaman verildi. Depremlerin nedenleri ve fay hattı kavramı tartışıldıktan sonra depremlerle ilgili video izletildi. Buna bağlı olarak kıta hareketleri ve dünyanın oluşmasından bu yana yaşadığı değişimlere değinilerek kıta hareketlerini konu alan kısa belgesele yer verildi. Erozyonlar, seller, yanardağlar gibi yeryüzünü şekillendiren diğer etmenlerden bahsedildi ve asit yağmurlarıyla ilgili bir okuma parçası sunularak öğretmen adaylarının bu konu hakkında fikir yürütmeleri sağlandı. Küresel ısınma konusuna değinildi ve bir sonraki derste daha detaylı olarak üzerinde durulacağı hatırlatılarak derse son verildi.
11	Ekosistem	Madde döngüleri, ekosistemdeki bozulmaların etkileri	Ekosistemde yer alan madde döngüleriyle ilgili genel bilgi verilerle bu döngülerin bozulması halinde doğabilecek sorunlar tartışıldı. Ekosisteme zarar verebilecek senaryo örnekleri oluşturularak ekosistemdeki bozulmaların yaratabileceği sosyal, politik ve ekonomik etkiler hakkında öğretmen adaylarının fikirleri alındı. Bu konuyla ilgili güncel medya haberlerine yer verilerek derse son verildi.
12	İklim	İklimin coğrafi çevreye ve insan yaşamına etkisi, sera etkisi, ozon tabakası	Öğretmen adaylarına “İklim kelimesi neyi çağırıyor?” sorusu yöneltilerek konu hakkına beyin fırtınası yapılması sağlandı. İklimin coğrafi çevreye ve insan yaşamına olan etkileri tartışıldı. Yağış, sis, nem gibi iklim sisteminin temel elemanlarına değinilerek bulut oluşumuyla ilgili kısa bir video izletildi. Sera etkisi ve küresel ısınmayla ilgili sınıf ortamında tartışma başlatılarak öğretmen adaylarının argümanlarını sunmalarına olanak sağlandı. Küresel ısınmanın insanlar ve diğer canlılar üzerine etkilerinin irdelenmesiyle devam eden tartışma konuyla ilgili belgesel izletilerek öğretmen adaylarının kavramları yapılandırdıklarından emin olunmasıyla sona erdi.
13	Hastalıklar	Bağışıklık sistemi ve bağışıklık sistemi hastalıkları	Bağışıklık sistemini etkileyen bulaşıcı hastalıklarla ilgili video izletildi ve bu hastalıklardan korunma yolları hakkında toplumun bilinçlendirilmesinde öğretmen adaylarına düşen sorumluluklar tartışıldı. Bulaşıcı hastalıkların toplum üzerindeki psikolojik etkileri değinilerek bunların nasıl giderilebileceği hakkında öğretmen adaylarının fikirleri alındı.
14	Bilgisayar ve İletişim	Bilgisayar ve eğitim, internetin toplumsal etkileri, haberleşme ve iletişim	Teknolojinin eğitime yansımalarına dikkat çekilerek bilgisayar destekli eğitimin avantajları ve dezavantajları hakkında öğretmen adaylarının fikirleri alındı. İnternetin yaygınlaşmasıyla birlikte ortaya çıkan bilişim terimlerinin dil ve imla üzerindeki etkileri hakkında okuma parçası incelenerek internetin toplum üzerindeki etkileri irdelendi. Haberleşme ve iletişim alanındaki yeniliklere yer verilerek gelecekte bireylerin iletişim sağlamada ne gibi yöntemler kullanabilecekleri tartışıldı.

## CHILD AND DRAWING

S. Armağan KÖSEOĞLU\*

### ABSTRACT

*In this study, the importance of the child painting is mentioned in psycho-pedagogical terms. Unlike adult painting, child painting is discussed as a means of communication and its significance for educators is emphasized. Painting has not only artistic value but also educational and clinical value. For specialists, it presents information about mentality of the child and contents of this mentality. Through his drawings, it is possible to find out the cognitive, affective and psychomotor development. Paintings constitute an important data source about the personality of the child, his relationship with immediate environment, attitudes, perception on external world, structure of feelings and thoughts. Painting presents significant information for educators and specialists as well as teachers when used efficiently with other methods.*

**Key Words:** Child, Drawings, Education

### ÇOCUK VE RESİM

#### ÖZ

*Bu çalışmada, psiko-pedagojik açıdan çocuk resminin önemine değinilmiştir. Yetişkin resminden farklı olarak çocuk resmi iletişim aracı olarak ele alınmış ve eğitimciler için önemi vurgulanmıştır. Resmin sadece sanatsal değil aynı zamanda eğitsel ve klinik değeri bulunmaktadır. Uzmanlar için çocuğun düşünce yapısı ve içeriği hakkında bilgi sunmaktadır. Çizimleri aracılığıyla, bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimini öğrenmek mümkündür. Resimler, çocuğun kişiliği, yakın çevreyle ilişkisi, tutumları, dış dünyaya ilişkin algısı, duyu ve düşünce yapısı hakkında önemli bir veri kaynağını oluşturmaktadır. Gerek eğitimciler, gerek uzmanlar gerekse öğretmenler için resim diğer yöntemlerle birlikte etkili olarak kullanıldığında önemli bilgileri sunmaktadır.*

**Anahtar Kelimeler:** Çocuk, Resim, Eğitim

\* Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul-Türkiye, e-posta: armagany@istanbul.edu.tr

## 1. INTRODUCTION

Drawings are often used to obtain an idea of children's conceptions. Drawings are one of the expression channels like words and letters enabling to establish communication. The marks left by the primitive man on cave walls are the finest examples of describing this effort. The difference between adult and child drawings is remarkable. Appearing before us as the language of thinking, child painting is a means of expression just as efficient as written language (Yavuzer, 2000). The word "learning to draw like a child has occupied my whole life" of Picasso is such as to support this view. The fact making child painting different and valuable is its being instinctively, purity, being uneducated and naturalness (İşler, 2004). The child has a holistic view in his drawings. He draws an object in most general terms, roughly. That he draws an object with its general features known by everyone makes it valuable.

Viewing and analyzing the drawings is considered as the most natural and convenient way of understanding human psychology (Arıcı, 2006). Drawings are also one of the valid and reliable means of data collection like tests. That the drawings are pure, instinctive and uncensored is one of the strong features of them. For many children, painting is considered as a playing event. According to (Altınkas, 2007), the child should be set free and not be limited in painting activity just like in playing. Thus, the child completes his personality development.

Aesthetic and artistic value of drawings differs by its educational and clinical side in child painting. Plainness, originality and uncensored expression in child paintings are strong sources in data collection and treatment for diagnosis and therapy.

According to Veltman and Browne (2000), manifestation experienced in paintings allows children to tell their negative feelings such as pressure, tension, and fear through lines instead of limited word repertoire. According to Thomas and Silk (1990), the child expresses not only the figures by paintings but also his feelings and thoughts. Doing so takes for granted an unambiguous relation between conceptions and their representations in drawings (Ehrlén, 2009)

Besides, drawings give information about cognitive, affective and psychomotor development of the child. For specialists, paintings constitute an important data source about the personality of the child, his relationship with immediate environment, attitudes, perception on external world, structure of feelings and thoughts. The children often mention the cases they care in their drawings. Dimension and enormity in the drawings usually result from the significance of the matter. Therefore the message wished to be given is brought forward or the figures wished to be emphasized are drawn enormously. When the children sometimes feel that they can't generate this significance sufficiently through their drawings, they carry the anxiety of giving message by also adding writing to their paintings.

Drawing is a view of the most natural images of the emotional and intellectual life that the child expresses originally and in plain manner. This feature of the child which is a reflection of his inner world and general development bears considerable resemblances to the emotional process that the works of major artists (painters) go through. Some lines, symbols and marks which the children acquire by perception are highly meaningful in terms of activity process and they may be considered as important factors reflecting their world directly, in a plain and pure manner. Richness of the expressions in the paintings of the child is closely related to good manners on life and the knowledge acquired. (Artut, 2004).

Every child draws, paints just like the fact that he speaks and walks when the time comes, child drawings begin to show common characteristics in the course of time (Kırısoglu, 2002). In accordance with the universal aspect of development, this explanation defines that common developmental features take place on paper in child painting. And another condition which is individual-specific and effects the principle of individual differences as well as this condition is that there will be differences depending on individual development, maturation and learning, based upon motivation. When the drawings of children are examined, it is seen in general through some clues that the relationships with immediate environment, attitudes, intelligence and personality traits are reflected in painting performance in content selection, composition, color preferences (Yıldız, 2012). It is seen that academic success is reflected in painting performance. It is observed in the paintings of participants defined as successful in their courses, having high grades that further enthusiastic tie is established with school, the matters such as classroom, telling lesson, teacher, friends, ceremony in school garden are reflected in the composition of the painting, coloring is very divergent, bright and vivid, details are given in paintings, academically successful subjects are good observers and they act more carefully and in a planned way while drawing pictures.

Piaget regards child drawing as an effort for mental representation of real world. He considers paintings as an important factor in emergence of mental images (Thomas and Silk, 1990). When child paintings are viewed from this aspect, representation of external world as well as knowledge acquisition on cognitive development of the child, repetition of accomplished acts in parallel with mental development, self-presentation of established schemes, ability of planning and forecasting present valuable clues to specialists about mental processes.

It is known that the special signs and marks in drawing (Yavuzer, 2000) manifest themselves by means of enormousness, smallness, missing figures and exaggerated drawings and they are included in painting spontaneously by the child. Color selection and enthusiastic tie established with colors and positive-negative effect have the clue quality as much as the figures and symbolic expressions in the painting (Burkitt, Barrett and Davis, 2003). San (1979), mentions that significant changes may be observed in the drawings of the child between first year and last year of primary school. But, according to him, it is not so simple to be able to suggest such a difference. Because, thoughts and feelings of the child gets more complicated depending on growing.

Child paintings have been used in literature of foreign fields to obtain information in research for about twenty years. The titles of family relationships, death, environment, sports, migration, wars, peer victimization, use of technology attract attention (as cited in, Selwyn, Boraschi and Özkula, 2009). While in domestic studies, research findings suggesting the perception of concept of school in adult and child through metaphors (Saban, 2008), classroom and school environment related to pre-school period (Aksoy and Baran, 2010), the role of teacher (Daglıoğlu, 2011), environmental issues (Sadık, Çakan and Artut, 2011) and concept of school of primary school children (Yıldız, 2012) are found. Child painting is often handled in artistic works, art education and artistic creation activities (Artut, 2006; Isler, 2004; Kırısoglu, 2002; San, 1979). While psychology is clinically (Hamama and Ronen, 2009) interested in child painting as a projective means.

Except aesthetic and clinical discourse, the fact that the child painting is handled with its pedagogic as well as cognitive and affective features in educational sciences and educational

psychology indicates that it is a field of study required to direct attentions.

## 2. WHAT SHOULD EDUCATORS DO?

The symbols used by children in their drawings are the artistic-linear descriptions of the words, expression forms they have learned previously, the facts they have seen, known, touched, perceived and cognized. Ivarsson, Schoultz, and Säljö (2002) have objected to drawings being regarded as mirroring underlying conceptions (as cited Ehlén, 2009) The children manifest not only their visual perceptions on external world but also give clues about their own inner worlds expressing their images related to their emotional and intellectual lives, their dilemmas, wishes, disappointments, fears and joys related to real world (Sadık, Çakan and Artut; 2011). In a study, Sadık, Çakan and Artut (2011) determined that the children are sensitive to environmental issues, disasters and picture it by establishing cause and effect relationship. Therefore, it is thought that the teachers may also use painting as a teaching technique in experiences of learning in classroom environment, stimulation of thinking processes. The teachers who teach the ways of reaching the information, not developing the abilities held by individuals and helping the students to learn, giving them the information in ready form will be able to train free and creative individuals acting by themselves, feeling confident. By means of artistic activities in schools, the children are enabled to express themselves easily as well as they are allowed to grow as an individual with a developed personality who can think sophisticatedly, taking a different approach to events (Aykaç, 2012).

Gibson (1986) shows that images are always 'arresting' the natural flow of movements and changes in the world as we perceive it. Drawings can convey the invariant features of movements, yet the visual-graphic representation will always be an artificial 'arrest' of its dynamic quality (as cited Hopperstad 2008). Drawings are a technique. They are one of the projective techniques presenting clues about all developmental features including physical, mental, emotional and social ones and enabling us to know the child well. They provide reliable and valid data when used with other techniques serving to collect data such as observation, conversation. The colors used by the child in his paintings, composition and sequence of figures on paper are meaningful for specialists working with children. By means of his drawings, the child presents clues about his personality, attitudes, relationships with others, self-concept, immediate environment and cognitive development features. The fact making the painting valuable is that it allows the child to express himself with figures and lines due to limited words in limited world of child, in the early period in particular. He expresses himself in an uncensored way by his drawings on paper by means of figures instead of language. It is a spontaneous way and uncensored. When perceived as playing activity, it also allows to make a positive beginning in the establishment of the first relationship.

The children manifesting themselves by lines as a result of the motive of observation, discovery and curiosity on external world participate in learning process actively. Child drawings are defined as the expression of mental and conceptual maturity. It constitutes the source of the motivation required for learning. As it contributes to acquisition and development of skills such as attention, perceptual processes, planning and use of symbols together with memory, hand-eye coordination, figure-background relationship, muscle coordination, it also has a positive effect on academic performance. Pleasure of creativity,



creation is experienced through paintings. Gaining artistic and aesthetic view and developing sensitivity to external world is possible by paintings.

As cited by Wu, (2009); children can use drawing and painting to sort out relationships, experiment with concepts and communicate what they think. With regard to drawing as one form of symbolic representation, it has been argued that the ability to create symbols allows humans to become familiar with their environment and to communicate their knowledge. Symbols are the means by which humans express mental representations and images, and the emergence of symbolic representation in children is an important step in the development of cognition.

Child drawings can be seen as an expression of cognitive and conceptual maturity. As verbal and written means of expression, the drawings are also one of the pedagogic ways that enable children to manifest their feelings and thoughts and that information may be obtained with regard to their developments. Drawing presents significant information for educators and specialists as well as teachers when used efficiently with other methods. In Psychological Counseling and Guidance, child paintings will contribute to studies as one of the projective means for getting information within the scope of individual recognition techniques in educational and personal guidance studies. The paintings may be included in cases where tests can't be given to early age children in psychological diagnosis and while working with children having issues related to language. At this point, it is thought that the contribution of child paintings – not with artistic and aesthetic concerns but by enriching theoretical and applied studies – to Educational Sciences will be useful and meaningful psycho- pedagogically.

### 3. REFERENCES

- Aksoy, P. ve Baran, G. (2010), 60-72 aylık Çocukların okula ilişkin algılarının resim yoluyla incelenmesi. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications. 11-13 November, 2010* ISBN: 978 605 364 104 9
- Altınkaş, C. B. (2007) Sanat ve oyun. *Bilim Eğitim ve Düşünce Dergisi*. 7 (2), www.universite-toplum.org.
- Arıcı, B. (2006) Resim, psikoloji ve çocuğun dünyasında resim. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 10, <http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/gsf/article/viewFile/3180/3072>
- Artut, K. (2004) Okulöncesi resim eğitiminde çocuğun çizgisel gelişim düzeylerine ilişkin bir inceleme. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 13(1), 223-235.
- Artut, K. (2006) *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Aykaç, N. (2012) İlköğretim öğrencilerinin resimlerinde öğretmen ve öğrenme süreci algısı. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 298-315
- Burkitt, E; Barrett, M; Davis, A. (2003) Children's colour choices for completing drawings of affectively characterised topics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 44(3), 445-455
- Dağlıoğlu, E. (2011) 5-7 yaş grubu çocukların resimlerine yansıyan öğretmen figürünün karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Eğitim ve Bilim* 36 (160), 144-157
- Ehrlén, K. (2009) Drawings as representations of children's conceptions. *International Journal of Science Education*. 31(1), 41-57
- Hamama, L.; Ronen, T. (2009) Children's drawings as a self-report measurement *Child*

- and Family Social Work* , 14, 90–102
- Hopperstad, M. H. (2008). Relationships between children's drawing and accompanying peer interaction in teacher-initiated drawing sessions. *International Journal of Early Years Education*. 16(2), 133–150
- İşler, A., Ş. (2004). Çocuk resmi, ilkel sanat ve 20. yüzyılın başındaki öncü sanat anlayışları arasındaki ilişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 17 (1), 53-64
- Kırıçoğlu, O. T. (2002) Sanatta Eğitim. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Saban, A. (2008) Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496
- Sadık, F.; Çakan, H.; Artut, K. (2011) Çocuk resimlerine yansıyan çevre sorunlarının sosyo-ekonomik farklılıklara göre analizi. *İlköğretim Online*, 10(3), 1066-1080, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- San, İ. (1979) Sanatsal Yaratma, Çocukta Yaratıcılık. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
- Selwyn, N, Boraschi, N and Özkula, S. M. (2009) Drawing digital pictures: an investigation of primary pupils' representations of ICT and schools *British Educational Research Journal* 35(6), 909–928
- Thomas G.V; Silk A.M.J. . (1990). An Introduction to the Psychology of Children's Drawings. UK: Harvester/Wheatsheaf: Hemel Hempstead, Herts.
- Veltman, M. W. M. ; Browne, K.D. (2000) Pictures in the classroom: Can teachers and mental health professionals identify maltreated children's drawings . *Child Abuse Review* 9: 328–336
- Wu, L ( 2009). Children's graphical representations and emergent writing:evidence from children's drawings. *Early Child Development and Care*. 179(1), 69–79
- Yavuzer, H. (2000). Resimleriyle Çocuk. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yıldız, S. A.(2012) İlköğretim birinci kademe öğrencilerinde okul kavramına ilişkin nitel bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(2), 609-626.

## AN APPROACH TOWARDS STYLISTICS WITH DIDACTIC VOCATION FOR TEACHING FRENCH AS FOREIGN LANGUAGE

Tilda SAYDI\*

### ABSTRACT

Currently, the didactics of French as foreign language grants a very low position to literary texts. Indeed, the literature, in other words, the literary stylistics as particularity of written style, is not at all lauded among authentic teaching documents. It is almost excluded from the methods of teaching French as foreign language, because it is not considered proper to reflect the authenticity of daily communicative interactions. Therefore, literature is considered in language teaching and learning as a device at high linguistic levels as an elitist study. By its written aspect, this didactic tool is accused of not meeting the requirements of teaching and learning the communicative skill. In this particular article, we look for an answer to the question with the fact that if we can decline these perceptions partially. It is true that the language is not taught in the same way as the literature is. Beyond all, learning the language is prerequisite to be able to learn the literature. However, it will also be necessary to think about the following fact: stylistics with vocation to teach French as foreign language could be functional and collaborative in terms of teaching approaches, in particular the communicative and action-based one.

**Key Words:** Teaching French as Foreign Language, Literature, Stylistics, Action-Based Approach, Communicative Approach.

### YABANCI DİL OLARAK FRANSIZCA ÖĞRETİMİNDE YAZINSAL METİN KULLANMA YAKLAŞIMI ÜZERİNE

#### ÖZ

Günümüzde yabancı dil olarak Fransızca eğitim-öğretiminde yazınsal metinlerin yeri azdır. Yazılı dilin birçok özelliğini taşıyan yazınsal metinlerin, yabancı dil eğitim-öğretiminde kullanılan özgün belgeler arasında yer alması tercih edilmemektedir. Günlük konuşmayı ve dilin iletişimsel özelliklerini yansıtmadığı gerekçesiyle yazınsal kaynaklar öğretim yöntemlerinin kaynakları arasında neredeyse hiç yer almamaktadır. Bu nedenle, yabancı dil eğitim-öğretiminde yazına sadece, yüksek düzeydeki elit çalışmalarda yer verilmektedir. Yazının, yazılı bir araç olma yönüyle öğreticiliği kabul edilse de, iletişim becerisi öğretimine uygun olmadığı düşünülmektedir. Çalışmamızda, bu düşüncenin kısmen de olsa vazgeçilebilir olduğu görüşünü irdeleyip, nasıl sorusunu yanıtlamaya çalışacağız. Yabancı dil öğretiminin yazın öğretiminden farklı olduğu bilinen bir gerçektir ve yazın öğrenilebilir için önce ilgili dili öğrenmek gerekir. Buradan hareketle, yazınsal metin, yabancı dil eğitim-öğretiminde, eylem-odaklı ve iletişimsel öğretim yaklaşımları göze alınarak, işlevsel ve katılımcı bir görev üstlenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancı Dil Fransızca Öğretimi, Yazın, Biçembilim, Eylem-Odaklı Yaklaşım, İletişimsel Yaklaşım

\* Yrd. Doç. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Aydın-Türkiye,  
e-posta: tildasaydi@adu.edu.tr

## 1. INTRODUCTION

In actual teaching methods concerning foreign languages, the approach called action-oriented is currently the most technically popular one even if pedagogic and didactic effect of communicative approach remains practically powerful especially for French language departments in Turkish universities. In the meantime, the textbooks for teaching French as foreign language, in principle, do not accept literary texts or extracts as authentic teaching documents. That is why they are sidelining them. Remaining idea is pedagogically reasonable as much as it reflects pedagogic intentions. Departing from this point, teaching textbooks are didactically enriched by daily dialogues, media texts, advertisements, electronic mails, newspaper's articles, social surveys and texts concerning general universal issues. Therefore, literary texts are not anymore placed among authentic document sources for teaching and learning a foreign language. It means that literary studying with literary texts is disciplinary considered apart and its linguistic interest is nevertheless significant in areas where linguistic perfectionism occurs.

The effort while reaching the above-mentioned suggestions, known in a unanimous manner, has lasted for centuries. When we historically look backward, we can see that grammar-translation methodology, being once an absolute teaching technique, has been applied for a long time in order to teach foreign language. As literary texts were containing structural, esthetical and intellectual aspects all at once, the learners were getting a serious knowledge of vocabulary and grammar as well as a singular comprehension skill when analyzing written texts. Abandoned in 1950's, this tradition has been followed by audio-oral methodology in order to enable the learners to acquire communicational qualification. In early 1960's audio-visual method has tried to teach the language through speech acts in a realistic way and the literature has lost its privileged position. In 1980's, communicative approach has curiously embraced literary text again, not to a great extent but good enough for placing it simply among some of authentic teaching documents.

Deep inside, when the literature was the only and ideal teaching material, the learners could not properly speak and produce verbally the language; they were only getting a perfect grammar knowledge with an exceptional comprehension and discourse analysis skills mostly in written language. Using the language verbally in everyday situations; being able to communicate accurately like a native speaker does innately were furthermore a highly urgent need for learners and a target competence to edify by the teachers. For this reason, teaching approaches have radically changed. For now on, communicative and action-based approaches are more and more functional to teach a language in a natural manner. As of today, it is known that the old infertile methods disabling the acquisition of skills such as producing language acts and developing communicative linguistic skills have disappeared. As a result of insufficient learning outcomes depending of the old applications, language and literature teaching have scientifically been separated as independent disciplines.

The usual language is distant from the literary language. Teaching a language departs from teaching communicational language at different levels for many communicational purposes. That is why, compared with the didactic methods' ones, the literary sources are almost inert rather than being involved as a didactic tool in teaching a new language. Meanwhile, this situation does not mean that literary sources are without any merit in teaching and learning a new language. First of all, literary texts contain stylistics details called literary stylistics, among which take place those defined as instructive in didactic sense. In that

context and from a didactic objective, literary stylistics with didactical vocation can be useful for teaching and learning a foreign language, in our case French as foreign language in university context.

In order to analyze the main reasons for rejecting literary stylistics from foreign language classroom, it is necessary to expose different motives in detail. Then, it will be possible to see the causes and ways of how literary stylistics can be serviceable as a collaborative teaching tool in the field.

## 2. METHOD

Due to the exploratory nature of the research objectives of this article, descriptive-analytical method is chosen as a qualitative research approach.

## 3. FINDINGS

### 3.1. Why not literary texts?

The discharge of the literature from the task of teaching French as foreign language is mainly due to two reasons. First of all, learning a new language starting from stylistic-friendly text types is not considered as a convenient formula. Secondly, departing from literature in language teaching as of different levels demands a particular competence; in addition, stylistics extracts' place is vague as it is not presently a practical and wide-spread formula. Below is exposed apparently, detailed argumentation of those who gently prefer to be distant from stylistics in foreign language teaching and learning.

Literary text emerges as inappropriate to the communication and is not adaptively produced for teaching a foreign language; because this kind of text deploys linguistically a particular and differed communication depending on the instants of writing and reading which are different from each other. A second reason is the lack of spontaneity. It brings organized and contracted linguistic chains. This is opposite to a natural communicational situation. In ordinary communicational situations, verbal acts, whatever the levels are, play the primary role to build the understanding perspectives between interactants. Therewith, the fact of speaking and interacting verbally in a given language is considered as a first skill to acquire in foreign language learning. Besides, literary communication is understood as a prompt and direct dialogue exchanged between personal moods of their time and thus, it does not motivate learners' activity. Conversely, it pushes them situating themselves in inactiveness, as passive receivers. This situation is against the aims of communicative and action-based teaching approaches.

Consequently, it is noticeable that in current French teaching textbooks, literary texts do not exist especially in introductory level and are almost non-existent in intermediate levels. We should nevertheless consider a few sources like *Reflets* (2005) with a song from Jacques Brel, Forum (2000) with a poem from Baudelaire and an extract from Mme Bovary; *Tout Va Bien* (2007), *Pause-Café* (2009), for having involved some literary texts in their corpus. These textbooks have granted a place to literary extracts because this material is in accordance with the didactical issues as lexico-grammatical and/or cultural themes of related chapters. Therefore, the reason for introducing literary extracts in manuals is not at all a stylistic concern. In the manuscript of *Common European Framework of Reference for Languages* (2001), it is rarely possible to meet the word "literature". In the sections

of speaking, reading and comprehension abilities, we meet the adjective literary when explaining the competences of a language user of B2, C1 and C2 levels. We hereby mention some examples of the concerned passages:

Level C1- Speaking understanding: I can understand long and complex factual and literary texts, appreciating distinctions of style. I can understand specialized articles and longer technical instructions, even when they do not relate to my field (Idem: 36).

Level B2 - Reading and comprehension: I can read articles and reports concerned with contemporary problems in which the writers adopt particular attitudes or viewpoints. I can understand contemporary literary prose (Idem:36).

Level C2 - Reading: I can read with ease virtually all forms of the written language, including abstract, structurally or linguistically complex texts such as manuals, specialised articles and literary works (Idem:248).

Similarly, we notice two words related to literature, novel (Idem: 120, 5.2.2.4 and.152, 6.4.1 and.244) and literary journal (Idem: 04, 4.6.3). For that reason, we can conclude that, concerning A1, A2, B1, B2 and C1 levels, teaching methods have preferably nothing to do with literary sources.

Not to omit the information and communication technologies, it is significant that some Web sites dedicated to teaching French as foreign language, do not however ignore the added value that the literary sources can bring. We can find literature as a topic in *Franc-parler* with related authors and texts as well as *EduFLe*, *Le plaisir d'apprendre*, *Le Point du FLE* even with stylistic concern. Unless the few quoted examples, it seems clear that popular teaching approaches, except supplementary teaching instruments provided by the teachers' self-intention, are about to distrust the literature and do not want to grant a place in handbooks or textbooks.

In spite of the stated factors, with regard to providing dynamism in language classroom, which is pedagogically necessary, and respecting the fact of matching the requirements of communicative language acts, could the literature be a pioneer? The answer lies in the development of the idea that stylistics provides in fact vast linguistic equipment engendered by literary texts. This will enable us to believe in language-literature partnership for teaching and learning a foreign language. *The literary text is a language laboratory where the language is so urgently sought and studied that it is in this laboratory that the language reveals; its structures and its functioning are precisely exposed: literature not as a cultural complement but as language teaching basis states Peytard (in Morel, 2012:145-146). Accordingly, using the language for literature learning is the remaining idea mostly maintained, which means that literature will possibly have a role as teaching tool to help language learning.*

### 3.2. Why literary texts?

First and foremost, the undoubted reality is that a literature without language cannot exist. For a learner, learning a new language and a new culture through a new literature seems not at all attractive because the reading, the lexicon, the syntactic and discursive analysis would all be hardly accessible. Reading a text has normally to stimulate the pleasure, not to conduct to an obligatory duty. It is clear that the literature is not intentionally produced for pedagogical purposes but at the same time, it can help a lot. In order to build such an approach, we should first search the ways to transform the distance between literature

and language learning into closeness. To do so, the most important asset is the plasticity of literary texts and of the human brain, followed by interculturality and the fact that the language itself is already stylistic.

### 3.2.1 Plasticity

At didactical and pedagogical levels, plasticity is a quality offering teaching advantages: flexibility and modifiability. Therefore, we consider literary text in terms of plasticity, as a differential form. Plasticity, here, is an all-purpose feature of manipulability, a liberty area of heterogeneous source. The term signifies primarily aesthetic. In Greek language, *plasis/plassein* means shaping and modelling (Chantraine, 1968: 911). Its figurative sense is training and educating. As philosophical signification, according to Hegel, plasticity denotes as well subjectivity. In the *Encyclopedia*, Hegel says: *Because language is the product of thought nothing can be said in it, which is not general. What I only mean is mine, belongs to me as this particular individual; but if language only expresses the general, I cannot say what I mean* (in Stern, 1993:439). The language is so far subjective and interpretative; a language learner can use it subjectively. For Hegel, denotes Nobre (2004), the reality is the positive as a knowledge which corresponds to its object but it is an equality in itself: as far as this knowledge acts negatively against the other, as far as this knowledge has traversed the object and has eliminated the negation (*Glockner* 4, 543, *Wissenschaft der Logik; Aubier*, II, 78-79 in Nobre, 2004). For a language learner, plasticity translates studying liberally with the language, its form, its content, and its signification. According to Debono (2013), neurobiologist researcher, the plasticity engenders an exchange and a way to exceed the contradictory facts: it is a process rather than an emergent property. The plastic process tends to be more active than passive, more transcendental<sup>1</sup> or transgressive<sup>2</sup> that materialistic and more participant. This implies that the container (for us, this means structure and writing styles) and the content (for us, extract as course material) are reciprocally significant and they co-determine. The plasticity therefore concerns all levels of organization, interaction and reality. Thus, it is a qualification which helps much a language learner's learning differentiation in terms of his cognitive actions, intercultural aspect and self-management. Therefore, the learner and the text are both ready to be together in a nice picture when learning the language proceeds through literary texts.

Scientists have made in 2006 and 2012 researches on neuronal plasticity of human brain to clarify better second language acquisition. Their results reflect plasticity in the neuronal networks underlying second language acquisition. They indicate that with a higher level of second language proficiency, second language word processing is faster and requires shorter frontal activation (Stein and alii, 2006). Some other researchers investigated the impact of contextual constraint on the integration of novel word meanings into semantic memory. They found out that *adults read strongly or weakly constraining sentences ending in known or unknown (novel) words as scalp-recorded electrical brain activity was recorded. Word knowledge was assessed via a lexical decision task in which recently seen*

<sup>1</sup> According to Oxford Advanced learners' dictionary of current English (Hornby: 1982, p.919, Oxford: Oxford University press), transcendental means "going beyond human knowledge, known by intuition".

<sup>2</sup> According to Oxford Advanced learners' dictionary of current English (Hornby: 1982, p.919, Oxford: Oxford University press), transgress means "go beyond a limit or bound".

*known and unknown word sentence endings served as primes for semantically related, unrelated, and synonym/identical target words. This demonstrates for the first time that fast-mapped word representations can develop strong associations with semantically related word meanings and reveals a rapid neural process that can integrate information about word meanings into the mental lexicon of young adults* (Borovsky and alii, University of California San Diego, 2012). Therefore, we can see much better the advantageous effect of reading and analysing pedagogically a poem or a novel extract for an adult language learner. Provided that the teacher selects the right literary extract for the right educational and teaching project, literary text stimulates both learner's cognitive plasticity as well as his comprehension skill.

On the other hand, literary text readers are composed of various language receivers. Many types of reading exist. Readers have different potentials and intentions so that they do not have to anticipate same meanings and to get identical reading experiences. Literary text is endlessly open to everyone, namely for every single conception, semantic interpretation, structural, syntactic or lexical observation and personal suggestion concerned especially with language learners. It is a form of contextualized and availed communication. The literary text reflects not only writers' universe, but it represents another original shape of communication between the authors and their readers<sup>3</sup> (Albert and Souchon: 2000). It allows the learner to meet many opportunities to practise the foreign language. For Ricœur (1969: 88), the communication included in literary text, is a discourse. Readers play role in textual figuration as well as in configuration (in sense of arrangement) because both actions are the result of the interaction between the text and the reader. This is a way to join text, reader and author. This model is called three mimesis and is the representation of three dimensions (text, reader, author). It conceives the literary text as a communication form in which a language exists with a reference and subject. Holding a speech assumes that someone talks to someone else to tell him something on a subject. The literary text is therefore, above all, communicative. Ricœur states: "*Trough fiction and poetry, new opportunities of existing -in-world are open in everyday reality*".<sup>4</sup> "*Fiction and poetry aim a being, not under the modality of the given-being, but under the modality of to be able of being*"<sup>5</sup> (1986: 154). Thus, reading act sets the reader in an active and communicative position. We can conclude that one of the specificities of literary text providing verbal exchange, is the transmission of an information where the six functions of the communication occur, in the basis of Jakobson (1963: 209-248) as mentioned in "*Lingusitique and poétique*". So that, the language, whatever composed of an only word or a syntagmatic series of terms and expressions, keeps in its possession and disposition the eternal functions, referential, expressive, conative, poetic, phatic and metalinguistic, indicated by Jakobson who states that the language must be studied in all the variety of its functions (Op.cit, 1994:213). Accordingly, the verbal structure of a message depends on its predominant function (Idem: 214). Moreover, silence, eyes, gesture and mimics are included as paralanguage in language and

<sup>3</sup> Original citation : le texte littéraire reflète non seulement l'univers des écrivains, mais il représente encore une forme originale de communication entre les auteurs et leurs lecteurs.

<sup>4</sup> Original citation : par la fiction, par la poésie, des nouvelles possibilités d'être-au-monde sont ouvertes dans la réalité quotidienne.

<sup>5</sup> Original citation : fiction et poésie visent l'être, non pas sous la modalité de l'être-donné, mais sous la modalité de pouvoir être.



communication conception. For Larthomas (1990:83), *a little girl who removes her tongue out towards her mother, defines totally what she could say in all words, verbally*.<sup>6</sup> That is why, stylistics is not the language we use but the way we use the language. Accordingly, it is possible to notice that literary text contains an enormous linguistic and communicative potential and is equipped with several stylistic concern. It is always promising to contain some interests corresponding with language learners' levels and needs.

### 3.2.2 Intercultural

In a literary text, readers can envisage many cultural aspects related to times, countries and persons. *Intercultural facts are integrated in a foreign language classroom via literary text. Cultural exchanges as knowing, understanding and respecting other cultures, observing ideas, believes, attitudes, traditions, are the events allowing the learner to compare and see differences and similarities between cultures. The learner is enriched and encouraged to promote the diversity of cultures. Currently, "in an intercultural approach, it is a central objective of language education to promote the favourable development of the learner's whole personality and sense of identity in response to the enriching experience of otherness in language and culture. It must be left to teachers and the learners themselves to reintegrate the many parts into a healthily developing whole"* (Council of Europe, 2001: 1). In that sense, it is by means of literary text that representations and intercultural transfers are transported<sup>7</sup> (Brahim, 2013:81).

As a consequence, studying with literary extract in order to adopt language skills provides also intercultural education. It is a linguistico-cultural practise. Even the names of persons and places in a novel or poem, teach the learners. As stated by Porcher (1997:19), *tasty, attractive and interesting representations reflected by a foreign language are functions of this originality (authenticity). In this practice, intercultural fact, in other words focussing on the otherness, is an ordinary existential process which is obvious and immediate*.<sup>8</sup> *In our university context*<sup>9</sup>, *the potential absence of intercultural approach in teachers' (as mediators) strategies, diminishes the chances to develop the intercultural skill of the learners. The teachers are weekly equipped to promote an intercultural didactics when teaching French as foreign language. Introducing literary text in teaching-learning process can compensate this lack and provides some functionality.*

### 3.2.3 Stylistics as language

*Stylistics is classically situated in the context of literary studies. Literary texts use normally a special language whose functioning can change from author to author, from manuscript to manuscript. It means that there is no limit in classifying stylistics as styles could be*

<sup>6</sup> Original citation : Une petite fille qui tire la langue à sa mère, définit totalement ce qu'elle pourrait dire en tous termes, de vive voix.

<sup>7</sup> Original citation : (...) il nous semble que l'enseignement du français par le texte littéraire dans les départements de langue et littérature françaises importe du moment que c'est par le texte littéraire que transitent les représentations et les transferts interculturels.

<sup>8</sup> Original citation: Les représentations d'une langue étrangère comme appétissante, attractive, intéressante (comme on dit pédagogiquement le plus souvent) sont des fonctions de cet enracinement originaire pour lequel l'interculturel, c'est-à-dire la centration sur l'altérité, est un processus existentiel ordinaire, qui va de soi, immédiat.

<sup>9</sup> French language&literature department, Adnan Menderes University (Turkey).

*endlessly various, varied and creative. The main raison of this diversity is that the subject, the content and the goal of a literary text are no-how preliminarily imposed. Because of that, as a written text type, the literature differs from other texts produced on purpose. For example, newspaper articles, an advertisement, an informational notice, a letter, an educational textbook, the lyrics of a song, are all intentionally produced on purpose. Indeed, they can probably exploit the stylistics in order to influence the receivers of the settled message. However, they never procure an infinite area of language acts as literary stylistics itself does. Literary stylistics is never-ending; its effect is neither previously measurable nor calculable.*

The use of such a rich source for language learning is in fact reasonable and practical (see extensionally part 3 of the article). In this perspective, studying stylistics pedagogically for language learning does not signify analysing and commenting about structural issues. The pedagogical purpose concentrates on language, communication and linguistic familiarisation. Besides, it is known that the best way to be familiarized with a language is to be exposed to that language regularly in verbal and written forms. As our students in the university are not socialized directly in French society, they never had and have the chance to hear French as much as it is necessary. That is why French stylistics with didactic vocation will help a lot learning French as foreign language. As a matter of fact, even during literature courses, nobody wants to speak about language difficulties. Everyone considers everything as understood in an unrealistic way. A propos, *none of the papers actually tackles the language learning aspect head on: what the reader is left with, is the feeling that language learning issues are assumed to have been resolved, rather than the feeling that there are issues that need to be tackled on ongoing basis in L2 contexts. (...) What is focused on, are issues in stylistics analysis and what seems to be implied is that language learning issues do not exist* (Paran, 2008: 486 in Desbois, 2009: 23). However, literature is made by language. They are connected to each other. Incidentally, in her master thesis, Desbois (2009) maintains the idea that literature is a being of language and stylistic analysis gives a meticulous attention to the vocabulary transporting the content and perlocutory effect of the text. She states that stylistic study reveals that there is no hazard in literature: vocabulary choice and organizational choice are conditioning the communicated message. Stylistic analysis allows the attachment of language and literature studies to each other since the literarily comes from the language. The signification and the form are never disassociated. Stylistic approach must invite the learners to be sensible to the text and to the perlocutory effects as well as to observe carefully how the text is organised macro structurally (general organisation of the text: theme declined and paragraphs' structure) and microstructurally (paradigmatical choice and syntagmatic organization of words). We just agree that the functioning of the foreign language is not something to be mysterious, coincidental and incomprehensible for the students. Therefore, stylistic approach brings familiarity even complicity between the learner and the language.

### **3.3. Didactic stylistics**

The superposition of stylistics and language learning, need to have characteristics in terms of learners profile, methodology and textual choice. These crucial specificities are indispensable for teaching and learning process related to students' level and needs. They should be considered by the teacher. Otherwise, the process would be inefficient and use-

less as the technique would be tiring and sterile. In that case, the learners would dislike foreign language learning. Here are clues to eliminate eventual risks.

### 3.3.1 Learners

As the recommended level of the learners who will deal with literary text in order to acquire new competences in foreign language, B1 can be the beginning level. Learners will be more and more comfortable progressively at B2 and C1 levels. Complexity and simplicity are both elements to discover in literary texts because, as mentioned previously, language possibilities are endless in literary texts. Adults and young adults, in particular university students of language departments, who are already familiar with the literature, are the appropriated persons who will be able to practice the stylistics technique. This technique does not seem suitable for children who do not have sufficient anterior knowledge and accumulation of intellectual challenge unless the literature of youth is opted by the teacher. Either for learning foreign language for special concerns as different business or commercial areas, the technique would not specially fit the learners' needs and objectives. The most available learner type is naturally, students of language and literature, didactics of foreign languages, communication sciences, traductology and social sciences departments.

### 3.3.2 Texts

Reminding the fact that the objective of using literary text in foreign language classroom for didactic purposes remains first of all on pedagogical intention, the text to use in the classroom must be compulsorily chosen in eclectic manner. Arbitrary text choice must be excluded from teaching with stylistics approach. In that objective, a principal pedagogical and didactic set of criteria will lead foreign language teacher: intercultural, size, content, methodology, evaluability and feed-back.

### Intercultural

Literary texts are worldwide existing and translated. Classic or anonymous literary texts are communally known. Their universal taste and appreciation is indubitable. At B1 and B2 levels, this type of texts will present intercultural appeal for the students. Regarding university students, a classic novel with facilitated language and translated into the mother tongue of the reader and studied within earlier scholar years, will be ideal as a starting point. The text will have the following advantages. The students would already have known the subject and the context where the novel is situated. They probably would have visioned a cinematographic or broadcasted version. They mostly would have a general idea of it. In the worst situation, they would, at least, have known the title and the author's name. For example, in our context, French as foreign language students are in question and they all know somehow Victor Hugo and *Les Misérables*, Flaubert and *Mme. Bovary*, Balsac and *Le Père Goriot*, Emile Zola and *Germinal*, Molière and *L'Avare*. Examples are multiple. Being familiar with author's name, title of the masterpiece and content, will surely approach learners to the extract. The use of the whole text will not suit the limited didactic objectives. So that, the best way is to have a suitable extract in accordance with the type of the text chosen by the teacher and with skills to acquire along with learning outcomes expected from the analysis of the extract. Moreover, as extract style, theatrical texts and poems correspond generally to intercultural criteria. Theatrical texts contain particularly

daily interaction forms; therefore they offer repetitive communicative aspects of the language which will be acquired by the learners.

The capabilities can be observed from outside but they are fundamentally felt, experienced, on the mode of the certainty, indicates Ricœur (2005). Intercultural features furnish a feeling of success, as the students are not lost in enigmas. From the stated pedagogical point of view, this approach will help to build academically self-management and a positive self-esteem. Those elements might usually lack in the academic self-confidence of some of our students. Interculturality stimulates learners' motivation and productivity; avoid contradictions between students and teacher. Moreover, this is necessary in order to enable a pedagogic language course and prevent an annoying, irritating, frustrating teaching-learning ambiance. Language and culture didactology has abandoned a glotto-centree (totally focused on language only) vision of education for integrating in teaching and learning, cultural aspects, designate Billiez (2002) and Castellotti (2001), researchers in foreign languages and culture teaching.

### **Size**

As general tendency, the extract must be short (a page of A1). Preferably, pre-information given by the teacher about the whole story, particularly the settlement of the context where the dialogues, information and descriptions occur, is necessary. If the relations between protagonists are not clear enough, the teacher has to give additional explanation before starting analysing the extract. As literary texts stylistic is often complex, the teacher will decide, with eclectic approach, how to extract a text from a manuscript. Preferably, the organization of paragraphs, syntactic form of the sentences and the lexicon will be simple, and semi-simple for the level of B1 and B2, native-speaker degree for the level of B2 and C1, complex or extra-complex for C1 and C2 levels. Linguistic barriers are often complicating and frustrating the interaction, even less the communication, as a quick and certain understanding. Oral or written, any language production process in foreign language, contains a share of stress. Oxford (1990) mentions that a certain dose of anxiety can stimulate language learning but a great anxiety can prevent it and creates feelings of powerlessness, frustration, anxiety, instability and physical disorders. Excess of anxiety breaks psychologically the learning and prevents the learner from attempting the adventure. For the success of the learning, says Oxford (*idem*), it is necessary to venture moderately by guessing the meaning or trying to speak clearly, even when making mistakes. We must not forget that a reasonable dose of difficulty will incite learners to the research and to find the right comprehension and production formulas. A reasonable quantity of stress will help out to hold the knowledge in mind, to reuse it and to lead finally to linguistic acquisition performance. As far as students' language level progress, the length of the extract can evolve.

### **Content and Methodology**

The content of the extract should be communicative, thematically suitable for foreign language learners, coherent and instructive. Contemporary or classic theatrical extracts are composed of short sentences in interrogative, injunctive, exclamatory or informational forms. They reflect direct and indirect speech acts and are interactional. It is as well possible to extract such passages from novels. Themes should be universal in order to evoke empathy between humans because cultures may change from people to people but feelings,

morality and psychological needs do not. Additionally, as a comprehension and anticipation tool, coherence is a must for an extract. Within and inside the same extract, the subject and protagonists should remain the same ones; otherwise learners risk being mentally confused. Finally, content should be instructive as it reflects grammatical, syntagmatic, semantic aspects and historical-cultural interest.

According to Desbois, (2009: 34), the stylistic analysis in foreign language classroom should not take the form of a lecture on the style of the text or of a particular linguistic phenomena. It should activate the learners. To this end, the teacher should adopt a methodology. For the first step, silent individual readings of the extract, explicitation trials of the main ideas, production of summary and imagination of a convenient title are suitable as preparatory tasks. Secondly, the extract will be read again in the classroom; vocabulary will be analysed as denotation, annotation and connotation; thirdly, answers will be given to comprehension questions prepared by the teacher. In the second phase, the students and/or the teacher may prepare grammatical exercises. Verbal modes can be correctly modified; indirect speech can be transformed in direct speech or vice-versa. The sentences can be modified in singular or plural forms. Finding out synonyms and antonyms will also help to develop semantically various phrases. Discussion on how meanings change with grammatical or syntactic transformations will be as well interesting. To develop written expression skill, the students can create an ending to the extract, which is a cognitive practise to agitate imagination, creativity and activation of installed and newly installing knowledge. Finally, a translation study from foreign language into mother tongue will also promote comparative learning strategies concerning a learner group linguistically homogeneous. It is important to realize the steps easily, stage by stage, following methodological order. Even if the required duration can change from the characteristics of learner group, each step will take at least two courses, each of 45-50 minutes on average.

#### **Evaluability and indirect feed-back**

The effects of the teaching/learning process in each of its phases constitute the phenomenon of feedback (Poltorak: 2011). Poltorak distinguishes two major types of feedback: traditional feedback, exchanges face-to-face, teacher-learner and the electronic feedback, exchanges teacher-learner through the electronic media (Idem: 36). Additionally, along with the performance in classroom, it can be suitable to see the productivity due to the technique for measuring how the learners take advantage from using stylistics in language learning, by intermediary of formative evaluation. Provided that the practises are diversified, renewed and adopted by the learners, they can be introduced in formal evaluations. A new extract can be a rich source of performance measurement in the field of grammar, comprehension and production. This kind of formative evaluation will situate the learner in a secure position as he/she is already used to study with similar applications in classroom. Results will/can give reliable indirect feedback. Inserting such practices in evaluations will help the students to get used with analysing the language and the discourse, in a methodological way. The learner will also self-appropriate some learning strategies.

#### **4. CONCLUSION**

Every single language act, written or verbal, is the fruit of stylistics. Sometimes, an only simple word can say a lot. The perlocutory effect it procures comes from a successful lexi-

cal selection among infinite number of others. Otherwise, production of style figures by the human brain, as metaphor, anaphor, cataphor, metonym, personification, oxymoron, synecdoche and irony would not be so influent in human intercommunication and would not reflect signs of a healthy mental and cognitive capacity, even more, cleverness and intelligence. We do not have to look for literary effects far away in artistic pieces of work. They are spent in everyday communications. As far as a spent word is solidly contextualized in the addressee's perception, it can have the power to express pages and pages. When learning a new language, the language we try to use and the ways we try to utilize it, are both assembled in literature: a gargantuan kit of manipulation tools for manoeuvring foreign language teaching and learning.

Traditionally, there are two main reasons to refuse using literature for foreign language teaching. Firstly, literary text reflects an image: this kind of text is stabilizing the learner into a passive receiver position. Secondly, literary text is preventing the learner from being communicative and productive. In fact, arguments deserve to be right bearing in mind that pretended ideas have their source in archaic teaching applications such as grammar-translation tactic as a unique, indispensable and obligatory teaching-learning tool. This is especially obvious when studying with texts of rhetoric marvels inhibiting the learners into intercommunicational passivity and verbal unproductiveness. Nevertheless, as of today, foreign language teachers, didacticians and pedagogues do not expect from the learners having utopian linguistic abilities. Anyhow, teaching and learning approaches storing innovative methods and techniques are always complementary. All area where language and communication reside, is subject to teach and learn the language in an interdisciplinary manner. Kinds of stylistics are one of many elements of the field. As evidence, within textbooks of teaching French as foreign language, literary text extracts still have a place, modestly but more or less constantly.

Stylistics with didactic vocation becomes profitable in foreign language education thanks to its plasticity enabling the teacher to adopt an eclectic approach, to act freely when defining his/her pedagogic goal and teaching project. Eclecticism allows the discovery of new horizons in terms of teaching material but also helps the learners to recognize cultural details. In other words, learners get an intercultural skill via extracts mixed with art, history, sociology, psychology, politics, and native speakers' life.

Eclectic stylistics approach needs to deal with adult or young adult learners with an intermediary foreign language level. The approach should be methodologically and regularly applied as exercise-activity-practice in classroom. It will take finally the form of formative evaluation comforting the learners, without forgetting that joint-venture of various approaches occupy researchers in order to pursue greater achievements in foreign language teaching and learning.

## 5. REFERENCES

- Albert, M.-C., Souchon, M. (2000). *Les textes littéraires en classe de langue*, Paris : Hachette.
- Augé, H., M. (2007). *Tout va bien. Méthode de français*, Paris: Clé International.
- Avitzur, A., Michael, E. (2009). *Pause-café, Méthode de français*, Ed. Groupe Modulo incorporated.
- Baylon, C., Campa, A., Mestreit, C., Murillo J., Tost, Manuel. (2000). *Forum, Méthode de français*, Paris: Hachette.

- Billiez, J. (2002), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Borovsky, A., Elman L.J., Kutas, M. (2012). Once is enough: N400 Indexes Semantic Integration of Novel Word Meanings from a Single Exposure in Context. *Lang Learn Dev*. 2012 Jul;8(3) Epub 2012 May 18, 278-302. Retrieved 19th of August, 2013 from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23125559>
- Brahim, E. (2013). *Texte littéraire et interculturalité : enjeux didactiques*, Université Chouaib doukali jadida, Maroc, Voix plurielles, 10.1, 81.
- Chantraine, P. (1968). *Dictionnaire étymologique de la langue grecque. Histoire des mots*. Paris: Editions Klincksieck. Retrieved 4th of July, 2013 from <http://archive.org/details/Dictionnaire-Etymologique-Grec>
- Capelle G., Gidon, N. (2005) *Reflète, Méthode de français*, Paris: Hachette.
- Castellotti, V. (2001). *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations*, Rouen: Publications de l'Université de Rouen.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assesment*, Strasbourg: Cambridge university press.
- Debono, M-W., *Le Concept de Plasticité : un nouveau paradigme épistémologique*. Retrieved 10th of August, 2013 from <http://www.dogma.lu/txt/MWD-ConceptPlasticite.htm>.
- Desbois, A. (2009). *Pour une didactique de la stylistique en classe de français langue étrangère. Mémoire de Master 1 de français langue étrangère*. Université Stendhal-Grenoble 3. Retrieved 20th of January, 2013 from [www.normalesup.org/](http://www.normalesup.org/)
- Hornby, A.S., Cowie, A.P., Gimson, A.C. (1982). *Oxford Advanced Learner's dictionary of current English*, Oxford: Oxford University press.
- Jakobson, R. (1963). *Linguistique et poétique*. In *Essais de la linguistique générale*. Trad. Nicolas Ruwet, Paris : Minuit.
- Jakobson, R. (1994). *Essais de linguistique générale*, Paris : Minuit. Larthomas, P. (1990). *Le langage dramatique*. Paris: Presse universitaire de France.
- Morel, A-S. (2012). *Littérature et FLE : état des lieux, nouveaux enjeux et perspectives*, Actes du IIème Forum Mondial HERACLES - 2012 pp. 145-146. Ed. Gerflint.
- National Library of Medicine (2013). *US National Library of Medicine. National Institutes of Health*. Retrieved 19th of August, 2013 from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16959500>
- Nobre, M. (2004). *Subjectivité et objectivité selon Kant et Hegel : un modèle adornien de critique et de métacritique*, *Les Études philosophiques*, 2004/3 n° 70, 311-329. DOI : 10.3917/leph.043.0311.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*, New York: Newbury House publishers.
- Paran, A. (2008). *The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: an evidence-based survey*. *Language teaching*, 11, 465-496.
- Peytard, J. (1989). *Préface de Littérature et communication en classe de langue. Une initiation à l'analyse du discours littéraire*. Paris : Hatier / Didier.
- Poltorak, E. (2011). *Question du feedback en didactique des langues étrangères : quelques réflexions théoriques*, *Glottodidactica XXXVIII 2011*, Poznan: Adam Mickiewicz University press. Retrieved 25th of May, 2013 from <https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/2760/1/poltorak.pdf>

- Porcher, L. (1997). *Les Représentations en Didactique des Langues et Cultures*. Lever de Rideau. No 2 Janvier. Didier Erudition. Retrieved 6th of May, 2013 from <http://books.google.fr/books>
- Ricœur, P. (1969). *Herméneutique et structuralisme*. In : *Le Conflit Des Interprétations : Essais d'Herméneutique I*. Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action : essais d'herméneutique II*. Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (2005). *Devenir capable, être reconnu*, Esprit, n°7, juillet 2005.
- Stern, R. (1993). *G.W.F Hegel Critical Assessments*, London: Routledge. Retrieved 18th of April, 2013 from <http://philpapers.org/s/Robert%20Stern>
- Stein M, Dierks T, Brandeis D, Wirth M, Strik W, Koenig T (2006). *Plasticity in the adult language system: a longitudinal electrophysiological study on second language learning*. Neuroimage. 2006 Nov 1;33(2):774-83. Epub 2006 Sep 7. Bern 60, Switzerland.



## PROPOSITION DE TÂCHE POUR L'ENSEIGNEMENT DES SÉQUENCES NARRATIVES

Can DENİZCİ\*

### ABSTRACT

*The use of texts, as pedagogical content, reflecting various discursive types actually maintains its valid status in the teaching of foreign languages. Representing the cultural and the lexical richness of a language, texts, as oral and written documents, give us clues concerning the different dimensions of the linguistic functioning as well. In that context, the teaching of foreign languages through texts proves to be essential in order to develop the communicative-linguistic competences of learners. As one of the most frequent discursive types, narration is not the sole appanage of the field of literature; i.e. it also manifests itself via news in newspapers or summary texts written for various purposes. Thus, the present paper aims to apply Adam's (1997/2011) sequential organization concept designed as a textual analysis tool to a narrative text and to elaborate an action-oriented classroom activity deriving from the implementation. Firstly, in the theoretical section, the sequential dimension of the textual analysis was examined, and the Action-Oriented Approach was briefly mentioned. Then, the above-mentioned textual analysis tool was applied to the synopsis of a movie called L'Iceberg, featuring in the coursebook Rond-Point 3 used for the teaching of French as a foreign language; via this implementation, an action-oriented activity was proposed in order to develop basic language skills concerning the B2 language level. When creating the activity, two workshops involving the subject were also taken into account along with theoretical references.*

**Key Words:** Narrative Text Analysis, Sequential Organization, Action-Oriented Approach, Classroom Activities, B2 Language Level

### ANLATISAL DİZİLİMLERİN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK EYLEM ODAKLI BİR SINIF ETKİNLİĞİ ÖNERİSİ

#### ÖZ

*Çeşitli söylem türlerini yansıtan metinlerin yabancı dil öğretiminde eğitsel içerik olarak kullanımı, günümüzde geçerliliğini korumaktadır. Bir dilin ekinsel ve sözcüksel zenginliğini simgeleyen metinler, sözlü ve yazılı belgeler olarak dilsel işleyişin farklı boyutları bağlamında da önemli ipuçları sağlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında, metinler yoluyla yabancı dil öğretimi, öğrenenlerin bildirişimsel-dilsel yetilerinin geliştirilmesi için önemlidir. Metinlerde en çok karşılaşılan söylem türlerinden biri olan anlatı ögesi, yalnızca yazın alanının tekelinde olmayıp haber amaçlı gazete yazıları ya da çeşitli amaçlarla hazırlanmış özet metinlerde de yer bulabilmektedir. Dolayısıyla, bu çalışmanın amacı, Adam'ın (1997/2011), bir metin çözümleme aracı olarak tasarladığı dizilimsel düzenleniş kavramını anlatısal bir metne uygulayarak bu uygulama üzerine eylem odaklı bir sınıf etkinliği geliştirmektir. Öncelikle, kuramsal bölümde, metin çözümlemenin dizilimsel boyutu incelenmiş; Eylem Odaklı*

\* Araş. Gör., İstanbul Üniversitesi, Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul-Türkiye, e-posta: can.denizci@istanbul.edu.tr

*Yaklaşım'a kısaca değinilmiştir. Ardından, uygulama bölümünde, yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde kullanılan Rond-Point 3 adlı yöntem kitabındaki Buzdağı adlı film özetine dizilimsel düzenleniş yaklaşımı uygulanmış; bu uygulamadan yola çıkarak da B2 dil düzeyinde temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik eylem odaklı bir sınıf etkinliği önerilmiştir. Etkinlik oluşturulurken kuramsal kaynakların yanı sıra, konuyla ilgili iki atölye çalışması da dikkate alınmıştır.*  
**Anahtar Kelimeler:** Anlatısal Metin Çözümlemesi, Dizilimsel Düzenleniş, Eylem Odaklı Yaklaşım, Sınıf Etkinlikleri, B2 Dil Düzeyi

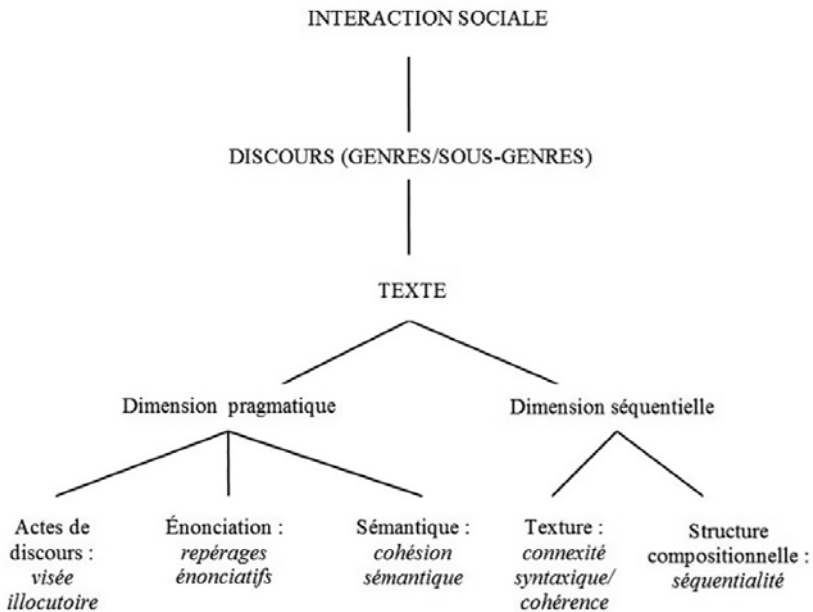
## 1. INTRODUCTION

La *narration* qui fait l'objet de cet article constitue l'un des différents types de discours repérés le plus fréquemment dans les textes. Les apprenants de FLE prennent contact avec la *narration* en classe généralement à travers les textes littéraires sous forme d'extraits de roman ou de récits. Pourtant, ce n'est pas toujours le cas, étant donné que la *narration* se révèle comme un type discursif dont la trame est plus ou moins déterminée dans les textes littéraires aussi bien que dans ceux non littéraires. Comme le précisent Adam et Revaz (1996), le *récit* ou plutôt la *narration* « n'est pas un genre, mais un type particulier d'organisation des énoncés (écrits, oraux et même non verbaux si l'on pense au récit en images) » (p. 13). La *narration* n'est pas donc l'apanage de la littérature.

La *séquentialité* théorisée par Adam (1997/2011) qui explicite la trame narrative des textes d'une façon *schématique* et *compositionnelle* (à explorer dans les lignes qui succèdent) s'avère efficace de notre point de vue. En somme, l'objectif de cette étude consiste à appliquer l'approche mentionnée ci-dessus à un *texte narratif non littéraire* (un synopsis filmique) figurant dans le manuel *Rond-Point 3* et en partant de cette application, à proposer une activité de classe pour le niveau langagier  $B_2$  dans la *perspective actionnelle* dont les contours sont décrits dans le CECR (Conseil de l'Europe, 2005).

### 1.1. Dimension séquentielle de l'analyse textuelle

Lors de la prise en compte l'*hétérogénéité compositionnelle* inhérente à chaque texte, Adam (1997) définit le *texte* comme « configuration réglée par divers modules ou sous-systèmes en constante interaction » (p. 21). Ainsi, avant de débattre les *unités* et les *agencements* à travers l'organisation séquentielle dans les textes, il faut déterminer quels niveaux se manifestent afin d'établir une analyse. Pour ce faire, combinons les deux schémas établis respectivement en 1997 et en 2011 (Adam, 1997, p. 17 ; Adam, 2011, p. 34) :



**Schéma 1:** Niveaux d'analyse textuelle selon Adam (1997, 2011)

Parmi ces niveaux d'analyse, nous nous concentrerons uniquement sur la *dimension séquentielle* qui comporte deux composantes : *connexité* et *séquentialité*. Premièrement, dans le cadre qui nous préoccupe, la *connexité* représente d'une part l'*enchaînement* des propositions : « il s'agit d'étudier des ensembles de propositions reliées et hiérarchisées par des connecteurs (si..., alors..., mais..., donc...) ou des organisateurs textuels (d'abord..., puis..., ensuite..., enfin... ; d'une part..., d'autre part... ; etc.) » (Adam, 2011, p. 43 ; cf. également à ce propos Reboul & Moeschler, 1998). D'autre part, en tant qu'« unités plus complexes et typées », la notion de *séquence* est définie de la façon suivante dans un texte :

*Les séquences sont des unités textuelles complexes, composées d'un nombre défini de paquets de propositions de base : les macropropositions. Ces macropropositions sont des unités liées aux autres macropropositions de même type et elles occupent des positions précises au sein du tout ordonné de la séquence. Chaque macroproposition ne prend son sens propre que par rapport aux autres macropropositions dans l'unité sémantique complexe de la séquence. Dire que la séquence est une structure relationnelle transgénérique préformatée, cela veut dire que c'est :*

- *un réseau relationnel décomposable en parties reliées entre elles et reliées au tout qu'elles constituent ;*
- *une entité relativement autonome, dotée d'une organisation préformatée interne qui lui est propre et donc en relation de dépendance-indépendance*

avec l'ensemble plus vaste dont elle est une partie constituante : le texte.  
(Adam, 2011, p. 44)

Les cinq types de séquences (narrative, descriptive, explicative, argumentative et dialogale) alternent ou se chevauchent sans former d'obstacles aux niveaux d'organisation et de cohérence textuelles (Adam, 1997, p. 30). Cela revient à dire que concernant la séquentialité, il existe une *hétérogénéité* et une *hiérarchie compositionnelle*, où plusieurs propositions se regroupent et qu'elles forment les macropropositions qui se regroupent à leur tour pour former les séquences au niveau micro, elles-mêmes constitutives d'un texte au niveau macro (Adam, 1997, p. 30). Donc, au sein de l'organisation textuelle, les « agencements préformatés de propositions » sous forme de *narration*, de *description*, de *dialogue*, d'*argumentation* et d'*explication* servent à constituer les « paquets de propositions de base » ; c'est-à-dire, les *macropropositions* en tant qu'*unités textuelles de premier niveau* pour composer ensuite les *séquences* en tant qu'*unités textuelles de deuxième niveau* (Adam, 2011, p. 44).

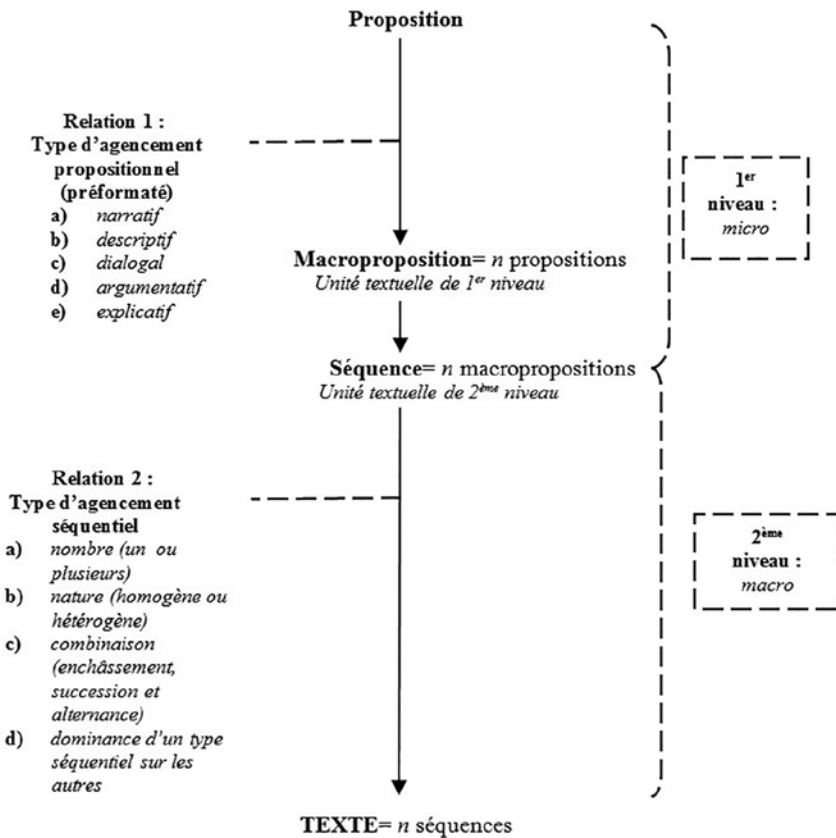


Schéma 2: Organisation séquentielle dans un texte selon Adam (2011)

Par conséquent, la prise en compte des séquences dans un texte conduit Adam (1997) à proposer une définition pour la notion de *texte* : « Un texte est une structure hiérarchique complexe comprenant  $n$  séquences - elliptiques ou complètes - de même type ou de types différents » (p. 34).

### 1.1.1. Organisation séquentielle des textes narratifs : critères de formation

De prime abord, il faut préciser que l'analyse séquentielle d'Adam porte en général sur les récits littéraires pour ce qui est des textes narratifs. Il va de soi qu'elle peut concerner également les textes non littéraires ayant une trame narrative. D'ailleurs, comme l'affirment Papo et Bourgain (1989), la *fonction narrative* « consiste à raconter une histoire... à introduire et animer des personnages dans l'histoire racontée » (p. 49). Par conséquent, l'idée de séquence d'Adam est susceptible d'être appliquée aussi à des textes (ou à des extraits de textes) narratifs non littéraires.

De son côté, Adam (2011) s'inspire d'Eco qui conçoit la *superstructure* des récits en tant que suites de propositions et de macropropositions narratives donnant lieu à la progression textuelle et il formule ainsi la définition du *récit* : « suites de propositions liées progressant vers une fin » (p. 101). Donc, en tant qu'unité textuelle plus complexe, la *séquence narrative* se trouve à la base du *récit*. Pour qu'on puisse parler d'une séquence narrative (ou d'un récit), Adam (2011) établit six critères de formation en relation étroite en partant des idées proposées sur le sujet, notamment par Aristote, Bremond, Ricœur et Werlich.

Premièrement, la *succession d'événements* concerne l'enchaînement d'une suite d'événements entre une situation initiale  $t$  et une situation finale  $t + n$  et elle représente donc la « linéarité temporelle », où « un récit est tendu vers sa fin ( $t + n$ ), organisé en fonction de cette situation finale » (Adam, 2011, pp. 102-103). Il s'agit donc d'une progression vers la fin. Deuxièmement, l'*unité thématique* (en d'autres termes, « unicité de l'acteur (principal) ») concerne la « présence d'(au moins) un acteur » ; c'est-à-dire, la nécessité d'au moins un acteur-sujet (animé/inanimé, réel/fictif, etc.) dans le déroulement du récit (Adam, 2011, p. 103). Le troisième critère *prédicats transformés* et le quatrième critère *procès* (ou *unité de l'action*) entretiennent une relation étroite. Le critère *prédicats transformés* marque les *oppositions* qui déterminent l'état de l'acteur-sujet aux situations initial et final ; autrement dit, les oppositions *objet possédé/non possédé*, *action accomplie/non accomplie* et état initial/final : « on peut simplement se contenter de l'idée de prédicats d'être, d'avoir ou de faire définissant le sujet d'état  $S$  en l'instant  $t$  - début de la séquence - puis en l'instant  $t + n$  - fin de la séquence - » (Adam, 2011, p. 104). Pourtant, le quatrième critère *procès* met davantage en relief l'idée de *transformation*. Il marque, à son tour, la transformation *actionnelle* subie par l'acteur-sujet entre la situation initiale  $t$  et la situation finale  $t + n$ . En l'occurrence, on peut penser que le fait d'opposition résulte du fait de transformation. Cela revient à dire que le troisième critère relève des états temporels (c'est-à-dire, la situation initiale  $t$  et la situation finale  $t + n$ ), tandis que le quatrième relève du *processus temporel* (c'est-à-dire la transformation  $n$ ). D'ailleurs Adam (2011) rejoint les deux critères de la façon suivante : « pour qu'il y ait récit, il faut une transformation des prédicats au cours d'un procès » (p. 105).

En effet, considérés ensemble, les deux critères font également l'objet d'étude de la *sémio-tique narrative*. S'appuyant sur les travaux de Propp à propos de la morphologie des contes populaires russes, Greimas (1966) réduit la structure d'un récit à quelques formulations

dans sa *Sémantique Structurale*, où il utilise des *fonctions homologuées* (c'est-à-dire, des oppositions binaires) sous forme de *sèmes* (pp. 204-207) :

$$\left\{ \begin{array}{l} A = \text{/rupture du contrat/ et } A' = \text{/établissement du contrat/} \\ C = \text{/privation de l'objet/ et } C' = \text{/acquisition de l'objet/} \\ \text{Situation initiale} = /A + C/ \\ \text{Situation finale} = /A' + C'/ \\ \text{Transformation} = \text{/affrontement d'une série d'événements/} \\ \text{Structure d'un récit : Situation initiale + Transformation = Situation finale} \end{array} \right.$$

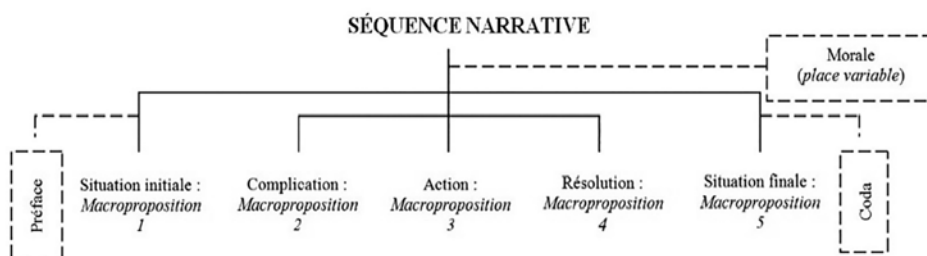
Si l'on résume les formulations ci-dessus, un récit est simplement la *transformation* de la situation initiale en situation finale, où l'acteur-sujet entreprend (ou il est soumis à) une série d'actions-épreuves-péripéties afin d'acquérir à la fin un objet dont il est privé au début. Ainsi, la *privation* (rupture du contrat) est transformée en *acquisition* (établissement du contrat) dans le processus. Dans une perspective plus large, nous pouvons prétendre que la structure d'un récit peut aussi être formulée par l'opposition sémique suivante : /problème/ (présence d'un problème) vs /non problème/ (résolution du problème).

En tant que cinquième critère, la *mise en intrigue* se révèle essentielle pour établir les *relations causales* des événements et la *tension dramatique*, étant donné que l'énumération d'une suite d'événements est insuffisante pour mettre en œuvre une séquence narrative « sans mettre les événements en intrigue » (Adam, 2011, p. 112). Dernièrement, il existe un sixième critère : l'évaluation finale qui désigne la leçon ou la morale qu'on dégage de la totalité de la séquence narrative (Adam, 2011, pp. 112-114).

### 1.1.2. Constituants propositionnels : *prototype* de la séquence narrative

Lors de la considération des critères élaborés par Adam, le prototype de la séquence narrative est structuré essentiellement à travers trois constituants principaux : *situation initiale*, *procès*, *situation finale* (Adam, 2011, p. 105). Au sein de cette configuration, les situations initiale et finale représentent les *bornes* et le procès représente le *noyau* de la séquence (Adam, 2011, p. 110). De cette structuration émanent les six *macropropositions narratives*. La *situation initiale* représente le début ou le commencement de la séquence ; plus spécifiquement, elle rend compte de l'état initial des acteurs-sujets avant que le procès n'intervienne et que les prédicats ne soient transformés. Elle sert d'introduction ou d'exposition afin de présenter également le *cadre personnel* et *spatio-temporel* (en anglais *introduction*, *exposition* ou *setting*) de la séquence. Le *procès*, à son tour, représente le *noyau* de la séquence narrative et il comprend trois sous-constituants : *nœud* (*complication* ou élément déclencheur), *ré-action* (ou évaluation), *dénouement* (ou *résolution*) (Adam, 2011, p. 110). Pour ne pas prêter à des confusions terminologiques, nous préférons utiliser les termes suivants pour ces sous-constituants : *complication*, *action* et *résolution*. La *complication* sert d'élément perturbateur qui entrave l'équilibre de la situation initiale ; donc, il s'agit d'un problème à résoudre (en anglais *problem* ou *rising action*). L'*action* représente le point culminant du noyau actionnel ou des péripéties, où la tension dramatique est au plus haut degré. Pendant cette phase, l'acteur-sujet réagit contre le problème en question et il montre un grand effort pour le résoudre (en anglais *climax*). Symétrique à la *complication*, la *résolution* met en œuvre le résultat de l'effort de l'acteur-sujet. En même temps,

elle oriente la séquence graduellement vers la fin (en anglais *resolution* ou *falling action*). Symétrique à la situation initiale, la *situation finale* représente la fin de la séquence. Elle désigne l'établissement de l'équilibre après l'intervention du procès. Les prédicats s'avèrent transformés à ce point (en anglais *conclusion*). Finalement, la *morale* (ou évaluation finale) constitue la macroproposition qui se révèle facultative dans la perspective séquentielle. Parfois, deux autres macropropositions facultatives interviennent dans une séquence narrative : la *préface* (ou entrée) et le *coda* (ou *chute*), qui permettent respectivement à l'écrivain de s'adresser directement au lecteur au début et à la fin de la séquence (Adam, 2011, p. 122). À la suite des constatations élaborées jusqu'ici, schématisons ci-dessous le prototype de la séquence narrative selon Adam (2011, p. 122) :



**Schéma 3** : Prototype de la séquence narrative selon Adam (2011)

Selon Adam (1997), certaines *configurations de marques* se manifestent dans une séquence narrative (p. 71) : coexistence des organisateurs temporels tels que *puis*, *alors*, *soudain* et des connecteurs argumentatifs tels que *mais*, *alors*, *en conséquence*, *donc*, etc. (il faut se rendre compte du fait que dans une séquence narrative hétérogène, la dominante séquentielle est narrative en dépit de la présence des propositions descriptives par exemple), présence du passé simple ou du présent de narration, présence des verbes exprimant des actions, présence des anaphores pronominales, alternance de l'imparfait et du passé simple, etc. De même, la séquence narrative peut aussi être décrite par l'exclusion de certaines formes linguistiques : emploi exclusif de l'imparfait, emploi exclusif des verbes d'état, emploi des déterminants à valeur générique, emploi du présent de vérité générale, etc. Procédons en l'occurrence à l'analyse séquentielle d'un extrait narratif et à l'établissement de la tâche issue de cet extrait.

### 1.2. Proposition de tâche à partir d'une séquence narrative incomplète

Afin de proposer une tâche autour d'un texte narratif authentique, nous nous servons du synopsis du film belge intitulé *L'Iceberg* (2006). Le synopsis du scénario se trouve dans le manuel *Rond-Point 3* et il est emprunté dans sa version originale (c'est-à-dire, sans procéder à une abréviation) à un site d'Internet :

*Fiona est manager de fast-food dans une banlieue grise. Elle habite un petit pavillon banal avec son mari, Julien, et ses deux enfants. Tout va désespérément bien pour elle. Jusqu'au jour où elle se retrouve enfermée toute une*

*nuit dans la chambre froide du fast-food. Ce choc va faire naître chez Fiona un irrésistible désir de glace, de neige... Un beau matin, elle quitte mari, enfants et travail. Elle veut voir un iceberg pour de vrai. Et pour ce faire, elle met le cap vers le grand Nord, accompagnée d'un vaillant marin sourd et muet. (Capucho et al., 2007, p. 89 ; cf. également [http://www.arkepix.com/kinok/DVD/ABEL\\_GORDON\\_ROMY/dvd\\_iceberg.html](http://www.arkepix.com/kinok/DVD/ABEL_GORDON_ROMY/dvd_iceberg.html) pour accéder au synopsis)*

### 1.2.1. Analyse séquentielle du synopsis

En termes cinématographiques, on utilise normalement le mot *synopsis* pour faire référence au résumé technique du scénario d'un film. Un synopsis est donc un résumé spécifique ; le résumé d'une intrigue dans un film. En tant que tel, le synopsis expose dans ses grandes lignes un récit filmique, si bien qu'il peut être segmenté suivant le schéma de séquence narrative proposée par Adam. Pourtant, il faut envisager le terme *synopsis* dans notre cas comme *résumé abrégé du scénario d'un film à des fins publicitaires*, tel qu'il est emprunté à un site d'Internet où l'on fait des revues de films. C'est pourquoi, le synopsis concerné ne fait pas preuve d'une séquence narrative complète en raison des soucis commerciaux ; autrement dit, son incomplétude narrative est due le plus souvent à l'objectif d'éveiller l'intérêt des spectateurs. La même incomplétude constitue cependant un avantage didactique car elle contribue ainsi à l'élaboration d'exercices de types variés.

Précisons en l'occurrence d'une façon plus détaillée les raisons pour lesquelles ce synopsis est doté d'un caractère narratif. En recourant aux critères de formation d'une séquence narrative cités auparavant selon Adam, on se rend compte qu'il y a une succession d'événements à travers les formulations *elle quitte mari, enfants et travail... elle met le cap vers le grand Nord*. La linéarité temporelle émanant de la succession d'événements s'exprime aussi par l'intermédiaire de la locution prépositionnelle *jusqu'au jour* et le groupe nominal *un beau matin*. En outre, cinq personnages figurent dans le synopsis : ce sont respectivement Fiona, son mari, leurs deux enfants et le marin sourd-muet. Dans le synopsis, on n'est pas témoin de la transformation complète des prédicats pendant le procès, comme on s'y attendrait. Quand même, lors de la prise en compte des informations données dans le synopsis (*Jusqu'au jour où elle se retrouve enfermée toute une nuit dans la chambre froide du fast-food. Ce choc va faire naître chez Fiona un irrésistible désir de glace, de neige...*), on peut imaginer *grosso modo* l'opposition sémique qui caractériserait les situations initiale et finale : /sentiment d'emprisonnement/ vs /sentiment d'émancipation/. Ici, la transformation des prédicats durant le procès serait donc liée au sème /affrontement d'une série d'événements pour voir un iceberg/. Quant à la mise en intrigue, les phrases *Jusqu'au jour où elle se retrouve enfermée toute une nuit dans la chambre froide du fast-food. Ce choc va faire naître chez Fiona un irrésistible désir de glace, de neige...* servent à créer la tension dramatique initiale et la causalité générale des événements à arriver dans la progression du synopsis. Il faut noter que l'évaluation finale (ou la morale) n'est pas donnée non plus. Par conséquent, on peut se demander si cet extrait pourrait être considéré comme séquence narrative. Nous pensons que, bien qu'il s'agisse également de l'enchâssement de l'argumentation lors de la prise en compte du connecteur argumentatif *et pour ce faire* (en plus de l'argumentation implicite sans connecteur à travers la phrase *Ce choc va faire naître chez Fiona un irrésistible désir de glace, de neige...*), le synopsis est clairement



doté d'un caractère narratif. Cela provient du fait que la visée illocutoire principale d'un synopsis filmique est de raconter une histoire dans la perspective discursive. D'autre part, il ne faut pas oublier que nous sommes dans le cadre didactique et donc, nous nous intéressons plutôt aux possibilités de générer des exercices à des fins didactiques en partant d'un texte court disposant des traits narratifs.

À la lumière de ce dont nous venons de parler dans les paragraphes précédents, segmentons le synopsis en macropropositions :

- i. *Fiona est manager de fast-food dans une banlieue grise. Elle habite un petit pavillon banal avec son mari, Julien, et ses deux enfants. Tout va désespérément bien pour elle.* Elle établit la première macroproposition *situation initiale*, étant donné qu'elle donne des renseignements sur l'état initial et stable du personnage.
- ii. *Jusqu'au jour où elle se retrouve enfermée toute une nuit dans la chambre froide du fast-food. Ce choc va faire naître chez Fiona un irrésistible désir de glace, de neige...* Elle constitue la deuxième macroproposition *complication*, étant donné qu'elle se révèle comme élément perturbateur qui déstabilise l'état initial.
- iii. *Un beau matin, elle quitte mari, enfants et travail. Elle veut voir un iceberg pour de vrai. Et pour ce faire, elle met le cap vers le grand Nord, accompagnée d'un vaillant marin sourd et muet.* Elle constitue la troisième macroproposition *action*, étant donné qu'elle représente la réaction de l'acteur-sujet à la complication en tant que point culminant du synopsis.

Ainsi, les macropropositions *résolution, situation finale, morale, préface et coda* ne sont pas présentes dans le synopsis. Premièrement, il faut affirmer qu'il s'agit d'une partie de la macroproposition *action* dans ce cas car on n'est pas témoin de la transformation totale liée au sème /affrontement d'une série d'événements pour voir un iceberg/, si bien que le *procès* est partiellement absent. Deuxièmement, comme nous l'avons déjà cité, la *résolution* représente le résultat de la réaction de l'acteur-sujet à la complication. Donc, la phrase *Et pour ce faire, elle met le cap vers le grand Nord, accompagnée d'un vaillant marin sourd et muet* ne constitue pas la résolution mais elle fournit la continuité de l'action en tant que réaction à la complication. D'autre part, si la résolution figurait dans le synopsis, le résultat de la motivation pour voir un iceberg (*Elle veut voir un iceberg pour de vrai*) serait formulé. Pourtant, on ne sait pas si l'acteur-sujet voit un iceberg ou non. Il en va de même pour la macroproposition *situation finale* : comme l'assouvissement du sentiment d'emprisonnement est absent du synopsis, le critère *prédicats transformés* n'est pas rempli non plus ; c'est-à-dire, on ne sait pas si l'acteur-sujet se sent libre à la fin, tout en prenant en considération le sème /sentiment d'émancipation/. Dernièrement, il ne figure aucun indice à propos de la présence des macropropositions *morale, préface et coda*, étant donné que le synopsis concerné résume une intrigue et qu'il n'en dévoile pas tout le contenu. Comme nous l'avons déjà affirmé, l'absence de ces macropropositions relève évidemment des soucis commerciaux ; le synopsis est tenu délibérément en suspens afin d'éveiller la curiosité chez le spectateur potentiel. Pourtant, cette absence s'avère avantageuse du point de vue didactique car elle rend possible l'exécution de certaines activités en classe, comme par exemple écrire une suite ou une fin pour le synopsis. En outre, les faits de quitter la famille, le travail et d'aller au Pôle Nord ne représentent pas l'*action* et la *résolution* du film

entier. C'est pourquoi, on peut envisager des activités où les apprenants peuvent construire d'autres séquences narratives qui feraient figure d'une suite d'événements au synopsis. Finalement, examinons les marques de surface qui en découlent : anaphores pronominales (*Fiona ... elle*), reformulation (*elle se retrouve enfermée toute une nuit dans la chambre froide du fast-food. Ce choc ...*), implication du narrateur sous forme de focalisation zéro et de modalisation (*Tout va désespérément bien pour elle.... Ce choc va faire naître chez Fiona un irrésistible désir de glace, de neige.... Elle veut voir un iceberg pour de vrai.*), présent de narration (*habite, se retrouve, quitte*, etc.), verbes d'action (*quitte, met le cap*), certaines formulations descriptives insérées à l'aide des adjectifs qualificatifs dans la trame narrative (*une banlieue grise, un petit pavillon banal, un vaillant marin sourd et muet*, etc.), organisateurs temporels (*jusqu'au jour où, un beau matin*) et connecteur argumentatif (*et pour ce faire*)

### 1.2.2. Bref coup d'œil sur les principes de la *Perspective Actionnelle*

En ce qui concerne la conception de la langue et de l'apprentissage, la *Perspective Actionnelle* (PA) se réfère à des disciplines telles que la *linguistique interactionnelle* et le *cognitivism socioconstructiviste* développés sur les neurosciences et la théorie des intelligences multiples, où « l'apport des Technologies de l'Information et de la Communication Éducatives (TICE) facilite enfin les possibilités d'apprentissage en autonomie et la différenciation des tâches dans le cadre de l'apprentissage guidé, institutionnel ou pas » (Bertocchini & Costanzo, 2008, p. 85). À la différence des activités de classe donnant lieu à des *jeux de rôle* ou à des *simulations* dans l'approche communicative, la PA envisage l'interaction en classe de langue (ou en dehors de la classe) à travers des situations de communication réelles sous forme de tâches à accomplir (individuellement ou en groupe). Dans cette optique, une *tâche* est définie dans le CECR comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (Conseil de l'Europe, 2005, p. 16). Du fait, ce qui importe dans la perspective didactique, c'est l'*apprentissage des structures langagières en communiquant*, comme l'affirme Courtillon (2003) : « la structure s'apprend par la communication, et non avant elle... cet apprentissage est plus efficace parce qu'il correspond au penchant naturel de l'être humain qui apprend à parler en communiquant et non en lisant des livres de grammaire » (p. 7). D'autre part, les tâches constituent l'une des sources de *motivation* pour les petits groupes de travail, comme le proclame Mucchielli (2009).

Par conséquent, la PA privilégie des *projets pédagogiques* sous forme de tâches à effectuer et surtout, l'utilisation d'*Internet* comme support pédagogique pour réaliser ces projets (Bertocchini & Costanzo, 2008, p. 254). De cette façon, l'objectif des activités langagières dans la PA consiste essentiellement à instaurer la *centration sur les besoins de l'apprenant* dans un contexte éducatif *actif* qui facilite la prise d'initiative de la part des élèves, où « les élèves se posent des questions, et mènent une recherche réelle par eux-mêmes » dans le processus d'apprentissage à travers « des situations-problèmes où les élèves cherchent et élaborent eux-mêmes le savoir » (Altet, 1994, p. 122). De même, la PA préconise « des activités de réflexion (métacognitives) qui visent à rendre l'apprenant conscient des styles et des stratégies d'apprentissage » pour la plupart du temps sous forme de  *carnets d'apprentissage* et/ou de *fiches d'auto-évaluation* (Bertocchini & Costanzo, 2008, p. 86).

### 1.2.3. Critères d'élaboration de la tâche

Emorine (2011) envisage la *tâche* comme un terme générique (équivalent à un *projet*) ; selon elle, une tâche est composée de *micro-tâches* qui sont équivalentes à des *activités langagières*. Il faut déterminer alors quelques *critères* pour l'élaboration d'une tâche autour du synopsis. En tant que premier critère, il faut *se fixer des objectifs pédagogiques* en ce qui concerne les compétences communicatives langagières à faire acquérir aux élèves (Emorine, 2011). Les activités communicatives langagières concernées s'affilient surtout à la *réception*, à la *production* et à l'*interaction* telles qu'elles sont définies dans le CECR (2005). Plus spécifiquement, nous élaborerons diverses activités basées sur la réception de la dimension séquentielle du synopsis comme point de départ. Ensuite, nous générerons d'autres activités s'appuyant sur la production et/ou l'interaction, et visant à développer toutes les compétences communicatives langagières. En tant que deuxième critère, il faut *découper* la tâche en micro-tâches ou activités. À part le découpage, il faut prendre en compte les *modalités* de travail, telles que le travail *individuel/collectif/guidé ou non guidé* par l'enseignant réalisé *en classe* ou à l'extérieur et les *supports pédagogiques* à utiliser (documents authentiques, photocopies, vidéoprojecteur, Internet, diapositives, etc.). Lié au premier critère, le troisième consiste à déterminer plus spécifiquement les *compétences linguistiques* et le quatrième repose sur les *modalités d'évaluation*, telles que l'*auto-évaluation individuelle*, l'évaluation à l'intérieur d'un même groupe de travail (ou entre différents groupes) et l'évaluation formative mise en œuvre par l'enseignant (Bertocchini & Costanzo, 2008). Toutes ces modalités fournissent de l'information pour les apprenants et les enseignants sous forme de *cahiers*, de *fiches* ou d'*exposés*. En outre, il faut signaler que la division de la tâche proposée en micro-tâches s'effectue autour des phases de *pré-lecture* (mise en contexte du texte), de *lecture* (repérages séquentiels) et de *post-lecture* (activités de production et d'interaction) (Bertocchini & Costanzo, 2008).

### 1.2.4. Tâche pour le synopsis de *L'Iceberg*

En partant du synopsis à traiter dans la classe, la tâche suivante est proposée pour le niveau d'apprenant  $B_2$  et organisée selon les critères et les phases cités dans le chapitre précédent. Il convient de souligner qu'elle peut être utilisée dans le cadre des *cours de français général*. La tâche consiste de prime abord en des questions et des consignes. En outre, le tableau qui la suit comporte les *activités communicatives langagières* concernées et les *points communicatifs langagiers* dont les enseignants doivent tenir compte. Cependant, il faut signaler que la tâche peut être simplifiée et donc adaptée également aux niveaux langagiers inférieurs à  $B_2$  suivant le contexte d'enseignement et le besoin des apprenants.

### Tâche-projet : Création d'un synopsis en groupe sur un blog pour participer à un concours

#### A- Pré-lecture :

- 1) *Formez premièrement un groupe de 3 étudiants. Faites un remue-méninge et une division du travail pour créer un blog (ou un site d'Internet) où vous allez présenter finalement votre propre synopsis.*
- 2) *Lisez premièrement les différentes phrases de l'extrait ci-dessous [le synopsis]. Pourtant, elles sont désordonnées. Mettez-les en ordre. Ensuite, faites un*

*remue-méninge pour en dégager des hypothèses sur le contenu thématique, le genre, le type et l'objectif communicatif du texte construit. Présentez l'opinion de votre groupe en classe.*

### **B- Lecture :**

- 3) *Identifiez les personnages, le temps, l'espace et les actions dans ce synopsis. Que pensez-vous de l'emploi des temps verbaux ?*
- 4) *Est-ce qu'il y a des mots qui renvoient aux mêmes objets, aux mêmes personnages ou aux mêmes actions dans l'extrait. Relevez-les. Relevez des mots qui relient les phrases. Distinguez les différentes étapes de la trame narrative. Vous découvrirez que certaines étapes sont absentes dans le synopsis. Lesquelles ? Pourquoi pensez-vous qu'elles manquent ?*

### **C- Post-lecture :**

- 5) *Écrivez une suite imaginaire (en obéissant à la trame narrative) au synopsis que vous venez de lire. En d'autres termes, vous aurez synthétisé une sorte de résumé de scénario. Après avoir vu le film L'Iceberg, comparez la suite de son scénario avec celle que vous venez de rédiger.*
- 6) *Rédigez votre synopsis en faisant attention à la dimension séquentielle dans un texte narratif. Ensuite, construisez et légendez un poster sur le Photoshop pour votre synopsis.*
- 7) *Créez votre blog sur Internet. Présentez votre travail en classe sous forme d'exposé préparé sur le Powerpoint en utilisant le vidéoprojecteur. Chaque membre du groupe va prendre la parole pendant l'exposé suivant sa contribution individuelle.*
- 8) *Recueillez des informations sur les points forts et faibles de votre synopsis à l'aide des évaluations des étudiants et de votre enseignant. Retraavaillez votre synopsis dans le groupe en vous basant sur les commentaires effectués.*
- 9) *Écoutez maintenant attentivement les exposés des autres groupes et faites des commentaires.*
- 10) *Trouvez un concours organisé autour de la rédaction des scénarios sur Internet. Envoyez le vôtre à ce concours par le courriel. N'oubliez pas de donner également le lien de votre blog.*
- 11) *Réfléchissez à votre expérience en ce qui concerne la création d'un nouveau synopsis : partagez vos sentiments et vos opinions à propos du processus vécu avec les membres du groupe. Écoutez également leurs sentiments et leurs opinions.*
- 12) *Rédigez individuellement un compte rendu qui décrit cette expérience en citant quelques-unes des activités d'interaction et des stratégies que vous avez pratiquées pendant l'exécution du projet.*

Activité(s) communicative(s) langagière(s) concernée(s)	Point(s) communicatif(s) langagier(s) concerné(s)
Réception-production-interaction	<ul style="list-style-type: none"> <li>i. Travail en équipe</li> <li>ii. Genre textuel</li> <li>iii. Connexité : coréférence textuelle, connecteur</li> <li>iv. Dimension séquentielle d'un texte narratif</li> <li>v. Écriture imaginaire</li> <li>vi. Créer un poster sur Photoshop</li> <li>vii. Créer un blog sur Internet</li> <li>viii. Exposé sur le Powerpoint</li> <li>ix. Emploi des supports pédagogiques</li> <li>x. Auto-évaluation</li> <li>xi. Évaluation</li> <li>xii. Participer à un concours</li> </ul>

## 2. EN GUISE DE CONCLUSION

Au sein de cette étude, un *synopsis filmique* figurant dans le manuel *Rond-Point 3* a été analysé en tant que texte narratif, dans le cadre de l'*organisation séquentielle* théorisée par Adam (1997/2011). Lors des analyses, la *dimension pragmatique* du synopsis a été également prise en compte. En partant des analyses, une tâche a été proposée suivant la *PA* formulée dans le *CECR* (Conseil de l'Europe, 2005). Pourtant, l'efficacité de la tâche proposée devrait être mise à l'épreuve et reconsidérée lors de futures recherches.

De prime abord, les tâches sont destinées à mobiliser les activités communicatives langagières de *réception*, de *production* et d'*interaction* en classe de FLE. Deuxièmement, elles visent à développer la *compétence discursive* « qui permet à l'utilisateur/apprenant d'ordonner les phrases en séquences afin de produire des ensembles cohérents » (Conseil de l'Europe, 2005, p. 96). Constituant l'une des composantes de la compétence pragmatique, la compétence discursive concerne d'une part « la connaissance de l'organisation des phrases » ; autrement dit, elle renvoie à la *structuration de l'information* à travers les séquences narrative, descriptive, argumentative et dialogale dans un texte (Conseil de l'Europe, 2005, p. 96). D'autre part, en relation avec l'*organisation séquentielle*, elle se rapporte aussi à « la capacité de gérer et de structurer le discours » (Conseil de l'Europe, 2005, p. 96). Ainsi, on attend à ce que l'apprenant de niveau B<sub>2</sub> puisse « faire une description ou un récit clair en développant et argumentant les points importants à l'aide de détails et d'exemples significatifs » et « utiliser avec efficacité une grande variété de mots de liaison pour marquer clairement les relations entre les idées » (Conseil de l'Europe, 2005, p. 97). Finalement, les *textes narratifs* s'avèrent très enrichissants en ce qui concerne l'élaboration des tâches en classe de FLE. Nous pensons que ceci est surtout le cas lors des activités de production et d'interaction. D'ailleurs, l'objectif principal de l'enseignement par les tâches consiste à inscrire le contexte d'apprentissage dans l'interaction réelle et à intégrer ainsi la communication en classe dans un acte social plus large, tout en tenant compte de la progression technologique. Ainsi, l'enseignement du FLE est ancré davantage dans les nécessités du jour.

### 3. BIBLIOGRAPHIE

- Adam, J.-M. (1997). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Éditions Nathan.
- Adam, J.-M. (2011). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Armand Colin.
- Adam, J.-M. & Revaz, F. (1996). *L'analyse des récits*. Poitiers : Aubin.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants : analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Paris : PUF.
- Bertocchini, P. & Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Clamecy : CLÉ International.
- Capucho, F., Denyer, M., Labascoule, J. & Royer, C. (2007). *Rond-Point 3*. Difusión : Barcelone.
- Conseil de l'Europe (2005). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Éditions Didier.
- Courtillon, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.
- Emorine, M. (2011). *Scénarisation d'une tâche/d'un projet : construction d'une séquence pédagogique dans une perspective actionnelle*. Atelier réalisé à l'Université d'Istanbul pour les futurs enseignants de FLE, le 4 Mai 2011.
- Greimas, A.-J. (1966). *Sémantique structurale*. Paris : Librairie Larousse.
- Mucchielli, R. (2009). *Le travail en équipe*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Papo, E. & Bourgain, D. (1989). *Littérature et communication en classe de langue*. Paris : Hatier.
- Reboul, A. & Moeschler, J. (1998). *Pragmatique du discours : de l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*. Paris : Armand Colin.

## SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ARAŞTIRMA GÖREVLİSİ ALGISI: METAFORİK BİR ARAŞTIRMA

Fatih YILMAZ\*, Ferat YILMAZ\*\*, Selin GÖÇEN\*\*\*

### ÖZ

*Bu araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmeni adaylarının araştırma görevlisi kavramına ilişkin algılarının, metafor aracılığıyla belirlenmesidir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim olarak desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 142 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu çalışmadan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adayları araştırma görevlisini 61 farklı metaforla özdeşleştirmiştir. Oluşturulan 61 metafor, 6 kategori altında toplanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının, araştırma görevlisi kavramını genel anlamda olumlu metaforlarla özdeşleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada en çok kullanılan metaforlar öğrenci, öğretmen, artist, hamal, işçi ve araştırmacıdır.*

**Anahtar Kelimeler:** Algı, Araştırma Görevlisi, Metafor, Sınıf Öğretmen Adayı

### PROSPECTIVE ELEMENTARY TEACHERS' PERCEPTION OF THE RESEARCH ASSISTANT: A METAPHORIC STUDY

#### ABSTRACT

*The aim of this research is to determine the prospective elementary teachers' perceptions about the concept of 'research assistants' through metaphors. This research was designed as phenomenological study which is a kind of qualitative research. The participants of this research are 142 prospective elementary teachers who study at Dicle University Ziya Gökalp Education Faculty Department of Elementary School Teaching. To analyze the data obtained from this study, content analyzing technique was used. The results of this study reveal that prospective elementary teachers used 61 different metaphors about the concept of research assistants. These 61 metaphors were collected under six categories. It was concluded that prospective elementary teachers, generally, consubstantiate the concept of research assistant with positive metaphors. The most used metaphors in this research are the student, teacher, artist, porter, laborer and researcher.*

**Key Words:** Perception, Research Assistant, Metaphor, Prospective Teacher

\* Yrd. Doç. Dr., Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Diyarbakır, fatih.yilmaz@dicle.edu.tr

\*\* Arş. Gör., Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Diyarbakır, yilmazferat@hotmail.com

\*\*\* Arş. Gör., Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Diyarbakır, selin.gocen@dicle.edu.tr

## 1. GİRİŞ

İçinde yaşadığımız bilgi toplumunun en önemli sermayesi entelektüel sermayedir (Çukurçayır ve Çelebi, 2009). Bir toplumun bilgi toplumu ölçütlerini karşılaması için entelektüel sermayeyi, başka bir ifadeyle bilgiyi üretebilmesi, öğretebilmesi ve sunup yayabilmesi gerekmektedir. Bunların gerçekleşmesi için üniversitelere ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü tüm bu eylemler kamu yararı için yüksek düzeyde eğitim-öğretim faaliyetlerinde bulunan, bilimsel ve teknolojik araştırmalar yapan ve araştırma sonuçlarıyla elde edilen bilgiyi mevcut kuşaklara yayan, yeni kuşaklara aktaran böylece bilginin yayılımını sağlayan özerk bir öğretim ve araştırma kurumu olan üniversitelerin varoluşsal nedenleridir (Günay, 2004; Ortaş, 2004; Yıldız, 2003). Üniversiteler, varoluşsal nedenlerini bir hizmet niteliğinde karşılayabilmek için çeşitli unvan ve kadro dereceleriyle çalıştırılan idari ve akademik personelleri istihdam etmektedir. Bu personellerden biri araştırma görevlileridir. Araştırma görevlileri, 2547 numaralı Yükseköğretim Kanununun 33. maddesine göre, yükseköğretim kurumlarında yapılan araştırma, inceleme faaliyetleri ile deneylere yardımcı olan ve yetkili organlarca verilen ilgili diğer görevleri yapan öğretim yardımcılarıdır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırma görevlilerinin geleceğe ilişkin kaygılar taşıdığı, önemli oranda maddi ve manevi açıdan tatmin olmadığı ve beklentilerinin karşılanmadığı görülmektedir (Acar, Nemetli, Gürhan ve Liman, 2005). Bunun yanı sıra araştırma görevlileri, akademik personel içerisinde öğretim elemanı olmaktan en az memnun olan, fırsat bulduğunda çalıştığı üniversiteden en çok ayrılmak isteyen ve iş doyumunu en düşük olan kesimi oluşturmaktadır (Arı, 2007; Dağdeviren, Musaoğlu, Kurt Ömürlü ve Öztora, 2011). Yapılan başka bir çalışma, araştırma görevlilerinin iş doyumlarının yüksek düzeyde olduğunu gösterse de iş güvenliği, akademik çevre ve danışman memnuniyeti konularında daha düşük düzeyde olduklarını ortaya koymaktadır (Şirin, 2009). Araştırma görevlilerinin yaşam kaliteleri incelendiğindeyse, bedensel, sosyal ve çevre boyutlarında yaşam kalitelerinin düşük olduğu gözlenmektedir (Avcı ve Pala, 2004). Araştırma görevlilerinin %42,9'u yeterince vakit bulamadıklarından sosyal etkinliklere katılamamaktadır (Çolakoğlu, 2005). Daha çok akademik olmayan iş yükleriyle uğraşmakta ve lisansüstü eğitim sonrası kadro alma kaygısı yaşamaktadır (Tuzgül ve Cenkseven, 2007). Ağırlıklı olarak, daha üst kıdemli akademik personelden olmak üzere yüksek oranda duygusal/sözel şiddete maruz kalmaktadır (İlhan, Özkan, Kurtcebe ve Aksakal, 2009). Eğitim amacıyla farklı üniversitelere giden araştırma görevlileri, buralarda uyum problemi, maddi sıkıntılar, ayrımcılık, kongrelerde maddi destek alamama, ailevi sıkıntılar ve kadro alamama gibi problemler yaşamaktadır (Kahraman, 2010). Bilim insanı yetiştirme ve öğretim üyesi yetiştirme programlarıyla istihdam edilmiş olan araştırma görevlilerine belirli sürelerde zorunlu hizmet yükümlülüğü getirilmektedir (Karakütük ve Özdemir, 2011). Yükseköğretim kanununun 50/d maddesine göre araştırma görevlisi olarak çalışanlar Yükseköğretim Kurulunun sağladığı yurtdışı doktora araştırma burslarından faydalanamamaktadır. Tüm bu sonuçlardan da beklendiği gibi araştırma görevlileri, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında daha üst kıdem ve unvana sahip akademik personelden daha fazla tükenmektedir (İraz ve Ganiyusufoğlu, 2011). Araştırma görevlilerinin iş niteliği bakımından beklentilerinin karşılanma düzeyleri, okutmanlarınkine göre daha düşük düzeyde seyretmektedir (Dolaşır ve Dolaşır, 2006). Ayrıca araştırma görevlilerinin kişisel beceriler, kişilerarası beceriler, uyum ve stresle basa çıkma düzeyleri diğer akademik personele göre anlamlı derecede daha düşük; saldırgan mizah puanları daha yüksek çıkmaktadır (Tümekaya, Hamarta, Deniz,



Çelik ve Aybek, 2012).

Araştırma görevlilerinin kendi görüşlerinden yola çıkılarak yapılan araştırma sonuçlarından da görüldüğü gibi araştırma görevlileri gerek çalışma koşulları, gerekse sosyal, ekonomik ve psikolojik özellikleri gereği çok iyi bir konuma sahip değillerdir. Ancak araştırma görevlisi konumunun daha net çizilebilmesi için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda araştırma görevlilerinin, yapılan danışmanlıklar ve yardımcı olarak girilen dersler dolayısıyla sıklıkla iletişim içerisinde oldukları üniversite öğrencilerinin “araştırma görevlisi” kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi önemli görülmektedir. Bu amaçla kullanılacak araçlardan biri metafordur.

Geçmişle geleceği ve teoriyle pratiği birbirine bağlayan bir araç olan metafor (Levine, 2005), benzeşik olmayan iki nesne, olgu ya da kavram arasında benzerlik kurmak, farklılıkları ortaya çıkarmak ve birine ait deneyim ve zihinsel şemaları diğerine aktarma yoluyla ilişki kurmak için oluşturulan mecazi bir yapıdır (Palmquist, 2001; Saban, 2008). Metaforlar, bir alana ait karmaşık yapıları anlatmak, bu yapıları idrak etmeyi kolaylaştıracak bilgileri, bu yapıları yansıtmak için kullanılan araçlardır (Guerrero ve Villamil, 2002). Öncelikle dilsel bir olgu olan metafor (Kövecses, 2002), aynı zamanda düşünce ve eylemlerimizde de yaygın bir biçimde kullanılmaktadır (Lakoff ve Johnson, 1980). Ancak kullandığımız metaforlar, düşünce ve eylemlerimizin aynısı değil; bunların gizemli, soyut, yeni ve kur-gusal birer sembolüdür (Yob, 2003).

İnsanların yeni bilişsel yapılar oluşturmasını kolaylaştıran metaforlarda (Carroll ve Thomas, 1992) temel olarak iki öge bulunmaktadır (Forceville, 2002). Bu öğelerden kaynak kavram tanınan kavram iken; hedef kavram tanınmayan ya da daha az tanınan kavramdır (Gibbs, Bogdanovich, Sykes ve Barr, 1997). Metaforlar bu iki öge arasındaki ilişkilere göre üç farklı model halinde incelenebilir. Bu modellerden biri olan yalın eşleştirme modellerinde kaynak ve hedef kavram arasındaki benzerliklere bakılır (*Erkekler kurt gibidir*). Soyutlama modellerinde ise kaynak kavramın özellikleri, hedef kavrama yansıtılır (*Benim doktorum kasap gibidir*). Birleşik model ise bu iki sürecin ikisini de kapsamaktadır. Bu modelde öncelikle, iki öge arasındaki benzerlikler kurulur daha sonra ise kaynak kavramın özellikleri, hedef kavrama yansıtılır. Yani hem kavramlar arasındaki benzerlikler hem de ilişkiler kurulur (*Ağaç gövdeleri pipet gibidir*) (Gentner ve Wolff, 1997). Başka bir sınıflamaya göre ise metaforları, özellik-eşleştirmeli metafor modeli ve kategorize edici metafor modeli olmak üzere iki şekilde inceleyebiliriz. Özellik eşleştirmeli metafor modeline göre, metafor ifadeleri ile hedef kavramla kaynak kavram arasında bir benzerlik kurulur ya da kaynak kavrama ait bilindik/yeni olmayan özellikler hedef kavramın bilinmeyen/yeni boyutlarına yansıtılır. Kategorize edici modelde ise anlamsal açıdan birbirinden uzak iki kavram arasında taksonomik ilişkiler kurulur. Örneğin “Çocuklar kar tanesi gibidir” denilince burada çocukların eşsiz olduğunu vurgulamaktayız. Dolayısıyla eşsiz olduğunu düşündüğümüz tüm kavramları *kar tanesi* metaforu altında kategorize edebiliriz (Bowdle ve Gentner, 2005). Daha ayrıntılı bir sınıflama ise metaforları dört kategori halinde incelemektedir. Bu kategorilerden ilki, benzer niteliklerin eşleştirildiği niteliksel (attributional) metaforlardır (*Futbol topu yumurta gibidir*). İkincisi ilişki (relational) metaforlardır. Burada da iki kavram arasındaki ilişki yapıları eşleştirilir. (*Ağaç kabuğu cilt gibidir*). Üçüncü bir metafor kategorisi ikili (double) metafordur. Bu kategoride iki kavram arasında hem niteliksel hem de ilişki bağ kurulur (*Uçurtma kuş gibidir*). Bunlar dışında birebir eşleştirmelerin yapılamadığı karmaşık metaforlar da bulunmaktadır (Gentner, 1988).

Metaforlar hangi modelde olursa olsun, çeşitli kavramlara ilişkin algıları, tecrübeleri, tutumları ve yanlış öğrenmeleri ortaya koyabilir (Gillis ve Johnson, 2002; Oğuz, 2009). Bu nedenle, öğretmen adaylarının araştırma görevlisine ilişkin algılarının neler olduğunun belirlenmesinde, metafor kullanımının, etkili olabileceği düşünülmüştür. Bu bağlamda, çalışmada, metaforlar aracılığıyla sınıf öğretmeni adaylarının araştırma görevlisi kavramına ilişkin algılarının ve bu algılarına ilişkin nedenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

## 2. YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz, ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgubilim çalışmalarında, genellikle bir olguya ilişkin bireysel algıların ortaya çıkarılması ve yorumlanması amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu doğrultuda, bu çalışmada öğretmen adaylarının araştırma görevlisi kavramına ilişkin algıları ortaya çıkarılarak yorumlanmıştır.

### 2.1. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 142 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların seçiminde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmadaki temel ölçüt, adayların tümünün son sınıfta öğrenim görüyor olmasıdır. Bunun temel nedeni araştırma görevlisi kavramına ilişkin olarak diğer sınıf düzeylerine göre daha fazla bilgi ve tutuma sahip olduklarının düşünülmesidir. Katılımcıların özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1:** Katılımcı özellikleri

<b>Katılımcı Özelliği</b>	<b>f</b>
Cinsiyet	
Kadın	63
Erkek	79
Araştırma görevlisi	
Olmak isterim	41
Olmak isteyip istemediğimden emin değilim	46
Olmak istemem	55
	<b>N 142</b>

Tablo 1’de de görüldüğü gibi katılımcıların 63’ünü kadın, 79’unu ise erkek öğretmen adayları oluşturmaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının 41’i araştırma görevlisi olmak istediğini, 46’sı araştırma görevlisi olmak isteyip istemediğinden emin olmadığını, 55’i ise araştırma görevlisi olmak istemediğini belirtmiştir.

### 2.2. Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının “araştırma görevlisi” kavramına ilişkin sahip

oldukları metaforları ortaya çıkarmak için öğretmen adaylarına “Araştırma görevlisi..... gibidir. Çünkü.....” ifadesinin yazılı olduğu formlar verilmiştir. Öğretmen adaylarından, tek bir metafor üzerinde yoğunlaşmaları ve bu ifade yardımı ile düşüncelerini açıklamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarına “araştırma görevlisi” kavramına ilişkin kendi metaforlarını yazmaları için bir süre verilmiş ve sürenin sonunda doldurulan formlar toplanmıştır.

### 2.3.Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Bu çalışmadan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının ortaya koyduğu metaforların analiz edilmesi ve yorumlanmasında takip edilen aşamalar aşağıda açıklanmıştır.

**İsimlendirme aşaması:** Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının oluşturduğu metaforların, alfabetik olarak sıralandığı bir liste oluşturuldu. Her öğretmen adayının dokümanında oluşturduğu metaforlar kodlandı.

**Kodlama ve Tema Oluşturma Aşaması:** Bu aşamada öğretmen adayları tarafından oluşturulan metaforlar; konusu, kaynağı ve aralarındaki ilişki bakımından analiz edildi. Bu kapsamda, 160 form incelendi. 18 form, uygun metaforlar oluşturulmadığı ya da metaforlara ilişkin yeterince açıklama yapılmadığı için araştırma dışında tutuldu. Araştırma kapsamında ele alınan 142 formun, 61 farklı metafor içerdiği tespit edildi.

**Kategori geliştirme aşaması:** Öğretmen adayları tarafından oluşturulan her metafor, “araştırma görevlisi” kavramına ilişkin sahip olduğu bakış açısına göre belli bir tema ile ilişkilendirilerek toplam 6 farklı kavramsal kategori altında incelendi.

**Geçerlilik ve güvenilirlik sağlama aşaması:** Bu araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla Miles ve Huberman’ın (1996:64) formülü (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması sonucu %96’dır. Miles ve Huberman’a göre, nitel araştırmaların kodlama ve tema oluşturma aşamalarında, araştırmacılar arasında en az %70 oranında görüş birliği sağlanıyorsa, çalışmada yapılan kodlama ve tema oluşturma işlemleri güvenilirlerdir. Bu durumda, bu çalışmada iki ayrı araştırmacı tarafından yapılmış kodlama ve tema oluşturma işleminin güvenilir olduğu söylenebilir.

## 3. BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırmada elde edilen bulgular, amaçlarda belirlenen sıra temel alınarak verilmiştir.

### 3.1. Öğretmen Adaylarının “Araştırma Görevlisi” Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar

Öğretmen adaylarının “araştırma görevlisi” kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforların frekans değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2:** Öğretmen adaylarının “araştırma görevlisi” kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar

Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
Öğrenci	11	Amele	1	Kapalı kutu	1
Artist	9	Ara eleman	1	Kapıcı	1
Hamal	9	Arabulucu	1	Kaya	1
İşçi	9	Arama motoru	1	Kedi	1
Öğretmen	9	Arkadaş	1	Kukla	1
Araştırmacı	8	Attan düşen	1	Kütüphane	1
Karınca	7	Balık	1	Mum	1
Köle	6	Bebek	1	Nisan yağmuru	1
Arı	5	Boş kitap	1	Profesör	1
Bilim insanı	5	Bukalemun	1	Sahte altın	1
Hizmetli	3	Buzdolabı	1	Sıradan biri	1
Makine	3	Çaylak oyuncu	1	Sporcu	1
Rehber	3	Danışman	1	Süpürge	1
Robot	3	Demokrat	1	Tohum	1
Çırak	2	Diktatör	1	Üretici	1
Dost	2	Fidan	1	Yardımcı	1
Esir	2	Filozof	1	Yarış atı	1
Kurban	2	Gemi	1	Yaş bir ağaç	1
Umut	2	Iraksak düşünme	1	Yıldız	1
Ağaç	1	İnek	1	Zenci	1
Akademik yaşam	1				
				Toplam	142

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmen adayları “araştırma görevlisi” kavramına ilişkin olarak toplam 61 farklı metafor ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları tarafından en çok tekrarlanan metaforlar, “öğrenci”, “öğretmen”, “işçi”, “araştırmacı” ve “hamal” metaforlarıdır.

### 3.2. Öğretmen Adaylarının “Araştırma Görevlisi” Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforların Kategorik Analizi

Öğretmen adaylarının “araştırma görevlisi” kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar, metaforların özelliklerine ve adayların yaptıkları açıklamalara göre altı kategori altında toplanmıştır. Elde edilen kategoriler Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3:** Öğretmen adaylarının “araştırma görevlisi” kavramına ilişkin oluşturdukları kategoriler

<b>Kategori</b>	<b>f</b>
Beyaz yakalı köle olan araştırma görevlisi	43
Bilim insanı ve araştırmacı araştırma görevlisi	42
Rehber- yol gösterici araştırma görevlisi	22
Öğrenen-gelişen araştırma görevlisi	18
Kendini beğenen-egosu yüksek araştırma görevlisi	12
Konumunu hak etmeyen araştırma görevlisi	5
<b>Toplam</b>	<b>142</b>

Tablo 3’e göre öğretmen adaylarının oluşturdukları metaforlar, en çok “beyaz yakalı köle olan araştırma görevlisi” kategorisi altında incelenmiştir. Bu kategoriyi sırasıyla, bilim insanı ve araştırmacı (42), rehber-yol gösterici (22), öğrenen-gelişen (18) kendini beğenen-egosu yüksek (12) ve konumunu hak etmeyen (5) araştırma görevlisi kategorileri takip etmektedir. Öğretmen adaylarının, “araştırma görevlisi” kavramının bilim insanı ve araştırmacı özelliklerine vurgu yapmaları, kavramın doğru anlaşıldığını göstermektedir. Beyaz yakalı köle kategorisinin ise hep tartışılabilen araştırma görevliliği görev tanımının belirsizliğine vurgu yapması bakımından anlamlı olduğu söylenebilir.

### 3.3.Öğretmen Adaylarının “Beyaz Yakalı Köle” Kategorisinde Oluşturdukları Araştırma Görevlisi Metaforları.

Öğretmen adaylarının beyaz yakalı köle kategorisine ilişkin oluşturdukları araştırma görevlisi metaforları Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4:** Öğretmen adaylarının “beyaz yakalı köle” kategorisi altında oluşturdukları araştırma görevlisi metaforları

<b>Metafor</b>	<b>f</b>	<b>Metafor</b>	<b>f</b>	<b>Metafor</b>	<b>f</b>
Hamal	9	Amele	1	Makine	1
İşçi	8	Arabulucu	1	Maşa	1
Köle	5	Ara eleman	1	Süpürge	1
Hizmetli	3	Attan düşen	1	Kukla	1
Esir	2	Kapıcı	1	Zenci	1
Robot	2	Kaya	1		
Yardımcı	2	Kurban	1		
<b>Toplam</b>					<b>43</b>

Tablo 4’e göre öğretmen adayları, “beyaz yakalı köle” kategorisi altında, en çok hamal (9) ve işçi (8) metaforlarını araştırma görevlisi kavramıyla özdeşleştirmişlerdir. Bu metaforları köle (5), hizmetli (3), esir (2), robot (2) ve yardımcı (2) metaforları izlemektedir. Beyaz yakalı köle kategorisine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

*“Hayatı günün 24 saati hep çalışmayla geçiyor. Gözünü kapattığında çalışan, açtığına hep çalışandır. Öğrenciler gibi hep çalışırlar.” (İşçi metaforu)*  
*“Eğitim görmek istedikleri üniversitede eğitimden çok üstlerinin el-ayak işlerini yapmak zorunda kalmaktadırlar. Onun bunun işiyle uğraşır durur garibim. Kendini geliştirecek ne fırsat ne zaman verir.” (Hamal metaforu)*  
*“Onların istekleri, arzuları göze alınmadan, onlara çok yük yüklenmiştir. Sürekli emir altındadırlar. Başlarına çok görevler verilmiştir.” (Köle metaforu)*  
*“Fakülteadaki bütün hocaların asılları oldukları için sürekli bütün işleri onlara yıkıyorlar. Zavallılar öğrenci mi, öğretmen mi hizmetçi mi belli değil. Galiba onlarda ne olduklarını bilmiyorlar. Onlar gibi olmak istemezdim.” (Hizmetli metaforu)*

Öğretmen adaylarının araştırma görevlisini hamal, işçi, köle, hizmetli ve robot gibi metaforlarla açıklamaları araştırma görevlilerinin aşırı iş yükü ve görev tanımlarının eksik olması ile açıklanabilir. Öğretmen adaylarının araştırma görevlisi kavramını, bu tür metaforlarla özdeşleştirmelerinin, çevrelerinde gördükleri araştırma görevlilerine ilişkin izlenimlerinden kaynaklandığı söylenebilir.

### 3.4. Öğretmen Adaylarının “Bilim İnsanı ve Araştırmacı” Kategorisinde Oluşturdukları Araştırma Görevlisi Metaforları.

Öğretmen adaylarının “bilim insanı ve araştırmacı” kategorisinde oluşturdukları araştırma görevlisi metaforları Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5:** Öğretmen adaylarının “bilim insanı ve araştırmacı” kategorisi altında oluşturdukları araştırma görevlisi metaforları

Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
Araştırmacı	7	Filozof	1	Mum	1
Karınca	6	Gemi	1	Profesör	1
Arı	5	İraksak düşünme	1	Sporcu	1
Bilim insanı	4	İşçi	1	Tohum	1
Umut	2	İnek	1	Üretici	1
Akademik hayat	1	Kedi	1	Yarış atı	1
Arama motoru	1	Kütüphane	1	Yıldız	1
Balık	1	Makine	1		
				Toplam	42

Tablo 5’e göre öğretmen adayları, bilim insanı ve araştırmacı kategorisinde, araştırma görevlisini en çok araştırmacı (7) metaforu ile ilişkilendirmişlerdir. Bunu sırasıyla karınca (6), arı (5), bilim insanı (4) ve umut (2) metaforları izlemektedir. Bu kategoriye ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri aşağıdaki gibidir.

*“Araştırma görevlisi içindeki merak güdüsüyle araştıran, sorgulayan, günümüzde kirliliğin dolaştığı ortamda, insanların bilgileri direkt olarak kabul ettiği bir dünyada, bu durumu değiştirmeye çalışan bilgi arayıcısıdır.” (Araştırmacı metaforu)*

*“Araştırma görevlisi kendi alanındaki bilgi ve becerilere sahip olup, bu bilgi ve becerileri kullanarak yeni bilgiler ve beceri türleri üreten kişidir. Edindikleri yeni bilgilerle ve buldukları yeni bilgi çeşitleriyle toplumu yönlendiren kişilerdir.” (Bilim insanı metaforu)*

*“Bildiğimiz gibi arı doğada sürekli gezinen bir varlıktır. Araştırma görevlisinin sürekli arayışta olmasıyla ilgili, yenilikler içindedir.” (Arı metaforu)*

Öğretmen adaylarının bir kısmı, araştırmacı, karınca, arı, bilim insanı gibi metaforlar kullanılarak araştırma görevlisinin asıl kimliği ile bütünleşen araştıran ve üreten özelliklerine vurgu yaptıkları ve araştırma görevlilerinin araştırmacı kimliklerinin ön plana çıkmasını sağladıkları ifade edilebilir.

### 3.5. Öğretmen Adaylarının “Rehber-Yol Gösterici” Kategorisinde Oluşturdukları Araştırma Görevlisi Metaforları

Öğretmen adaylarının “rehber-yol gösterici” kategorisinde oluşturdukları araştırma görevlisi metaforları Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6:** Öğretmen adaylarının “rehber-yol gösterici” kategorisi altında oluşturdukları araştırma görevlisi metaforları

Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
Öğretmen	9	Araştırmacı	1	Diktatör	1
Rehber	3	Arkadaş	1	Karınca	1
Dost	2	Danışman	1	Makine	1
Ağaç	1	Demokrat	1		
				Toplam	22

Tablo 6’ya göre öğretmen adayları, araştırma görevlisi kavramını, rehber ve yol gösterici özellikleri açısından, en çok öğretmen (9) metaforu ile açıklamıştır. Bunun dışında rehber (3), dost (2), danışman (1) gibi metaforlar da bu kategoride yer alan diğer metaforlardır. Bu duruma ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

*“Derslere girip ders anlattığı için öğretmendir.” (Öğretmen metaforu)*

*“Araştırma görevlisi hocalarımız bize her zaman rehber ve yardımcı olmuşturlardır.” (Rehber metaforu)*

*“Araştırma görevlisi olmuş hocalar, öğrencilerin içinden hocalığa yeni atanmış ve öğrencilerin ne tür sorunlarla baş ettiğini bilmekte ve en azından tahmin edebilmektedir. Öğrencilerin ne tür bir eğitim sistemi içerisinde olduğunu, öğrencilerle içli dışlı olan araştırma görevlisi iyi bilir.” (Dost metaforu)*

Bu açıklamalardan yola çıkarak, kimi öğretmen adaylarının, araştırma görevlilerini kendilerine yol gösteren ve rehber bireyler olarak tanımladıkları söylenebilir.

### 3.6.Öğretmen Adaylarının “Öğrenen-Gelişen” Kategorisinde Oluşturdukları Araştırma Görevlisi Metaforları.

Öğretmen adaylarının öğrenen gelişen kategorisine ilişkin oluşturdukları araştırma görevlisi metaforları Tablo 7’de görülmektedir.

**Tablo 7:** Öğretmen adaylarının “öğrenen gelişen” kategorisi altında oluşturdukları araştırma görevlisi metaforları

Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
Öğrenci	11	Bilim insanı	1	Yaş bir ağaç	1
Çırak	2	Çaylak öğrenci	1		
Bebek	1	Fidan	1		
Toplam					18

Tablo 7’ye göre öğretmen adayları “öğrenen-gelişen” kategorisinde araştırma görevlisi kavramını en çok öğrenci (11) metaforunu kullanarak açıklamaktadır. Bunun dışında kullanılan metaforlar, çırak (2), bebek (1), bilim insanı (1), çaylak öğrenci (1), fidan (1) ve yaş bir ağaç (1) metaforlarıdır. Bu konuya ilişkin öğretmen adayları aşağıdaki görüşleri belirtmişlerdir:

*“Kendilerine düşen görevleri yeterince yerine getirmiyorlar. Bu özellikleri onları sadece öğrenci gibi göstermektedir. Onların görevi olan araştırmayı da yeterince yapamamaktadırlar.” (Öğrenci metaforu)*

*“Eğitim alanında yeniliklerin takibi daha önce üzerinde durulmayan ya da yeterli düzeyde incelenmemiş, konular üzerinde araştırmalar yapma gibi çalışmaları vardır.” (Bilim insanı metaforu)*

Bu açıklamaları yapan öğretmen adayları araştırma görevlilerinin kendileri gibi bir öğrenme sürecinden geçtiklerini düşünmektedirler. Ancak öğretmen adayları bu düşünceleri ile birlikte araştırma görevlilerinin tez yazma, sürekli projelerde çalışma, asistanlık yapma ve kariyer geliştirme çabaları bakımından kendilerinden farklı olduklarını da kabul etmektedirler.

### 3.7.Öğretmen Adaylarının “Kendini Beğenen-Egosu Yüksek” Kategorisinde Oluşturdukları Araştırma Görevlisi Metaforları.

Öğretmen adaylarının “kendini beğenen-egosu yüksek” kategorisinde oluşturdukları “araştırma görevlisi” metaforları Tablo 8’de verilmiştir.



**Tablo 8:** Öğretmen adaylarının “kendini beğenen-egosu yüksek” kategorisi altında oluşturdukları araştırma görevlisi metaforları

Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
Artist	9	Buzdolabı	1	Kapalı kutu	1
Bukalemun	1				
Toplam					12

Tablo 8’e göre öğretmen adayları, araştırma görevlilerinin kendilerini beğendiklerini ve egolarının yüksek olduğunu düşünmektedirler. Öğretmen adayları, bu düşüncelerini yansıtmak için araştırma görevlisi kavramını artist (9), bukalemun (1), buzdolabı (1) ve kapalı kutu (1) metaforlarıyla açıklamaktadır. Bu duruma ilişkin öğretmen adaylarının bazı görüşleri aşağıda verilmiştir:

*“Daha yürürken bile havaya girmiş bir halleri var. Oysa insan öğrendikçe mütevazı, alçak gönüllü olmalı. İnsanların akademik başarıları artukça mağrurlaşır. Ama araştırma görevlilerinde garip bir hal var. Sanki bu sıralarda hiç oturmamışlar, hiç öğrenci olmamışlar.” (Artist metaforu)*

*“Hiçbir şekilde tepki vermiyorlar. Öğrencilere üstten, sanki dünyanın merkezinden bakıyorlar.” (Buzdolabı metaforu)*

Araştırma görevlilerinin öğretmen adaylarına karşı tavır ve davranışları, onlar hakkında olumlu ya da olumsuz düşüncelerin oluşmasına neden olabilmektedir. Kimi öğretmen adaylarının araştırma görevlilerini artist gibi metaforlarla tanımlamalarının arkasında bu düşüncelerin olduğu söylenebilir.

### 3.8. Öğretmen Adaylarının “Konumunu Hak Etmeyen” Kategorisinde Oluşturdukları Araştırma Görevlisi Metaforları

Öğretmen adaylarının “konumunu hak etmeyen” kategorisinde oluşturdukları araştırma görevlisi metaforları Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9:** Öğretmen adaylarının “konumunu hak etmeyen” kategorisi altında oluşturdukları araştırma görevlisi metaforları

Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
Boş kitap	1	Nisan yağmuru	1	Sıradan biri	1
Kurban	1	Sahte altın	1		
Toplam					5

Tablo 9’a bakıldığında öğretmen adaylarının bu kategoriye ilişkin boş kitap (1), kurban (1), Nisan yağmuru (1), sahte altın (1) ve sıradan biri (1) metaforlarını kullandıkları görülmektedir. Bu kategoriye ilişkin olarak öğretmen adaylarının kimi görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“Araştırma görevlilerinin, araştırmalarını yeterli bulmuyorum. Kendilerini*

*pek geliştirdikleri doğru değil. Bir de alındıkları sınavın onları ölçmede amaca uygun olduğunu düşünmüyorum. Çünkü bazı araştırma görevlileri gerçekten çok yetersiz. Bu yüzden sınavın yordama geçerliliğini düşük buluyorum” (Sahte altın metaforu)*

*“Bizim fakültede kapağı bile tasarlanmış ama sayfaları boş bir kitap... Evet henüz bir yolun başındalar tabii ki eksiklikleri olacaktır. Fakat ben boş bir kitaptan söz ediyorum. Kitabı doldurmaya başlamıyorlar. Bence bir araştırma görevlisi günlerini dolu dolu geçiren, araştırmalarıyla çevresindekileri doyuran en azından alanında iyi olan görevli olarak görüyorum. Üzgünüm bizim fakültede birçok araştırma görevlisinde araştırmanın “a”sı yok” (Boş kitap metaforu)*

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşıldığı gibi bazı öğretmen adayları, araştırma görevlilerinin buldukları yeri ve konumu yeterince hak etmediklerini düşünmektedirler. Bu durum öğretmen adaylarının araştırma görevlisi alımına ilişkin süreci ve koşulları bilmedikleri ile açıklanabilir. Ayrıca öğretmen adayları, araştırma görevlilerinin kendilerini yeterince geliştirmediklerini, yeniliğe açık olmadıklarını ve kendileri ile araştırma görevlisi arasındaki farkın unvan kaynaklı olduğunu düşünmektedirler. Öğretmen adaylarının böyle düşünmeleri karşılaştıkları sorunların çözümünde araştırma görevlilerinden yeterli destek ve yol göstericiliği görmemeleri ile açıklanabilir.

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretmen adaylarının “araştırma görevlisi” kavramına ilişkin algılarının, metaforlar aracılığıyla belirlendiği bu çalışmada, “öğrenci”, “öğretmen”, “işçi”, “araştırmacı”, “hamal” gibi metaforların ön planda olduğu 61 farklı metafor üretilmiştir. Ayrıca öğretmen adayları, araştırma görevlisini 6 ana kategoride toplanacak biçimde değerlendirmiştir. Bu kategoriler beyaz yakalı köle, bilim insanı ve araştırmacı, rehber-yol gösterici, öğrenen-gelişen, kendini beğenen-egosu yüksek ve konumunu hak etmeyen araştırma görevlisi kategorileridir. “Beyaz yakalı köle” kategorisinde oluşturulan metaforlar, araştırma görevlilerinin hem iş yüküne hem de görev tanımlarının belirsizliğine vurgu yapmaktadır. Öğretmen adayları tarafından kullanılan “köle”, “hizmetli”, “hamal”, “işçi” gibi metaforlar araştırma görevlilerinin iş yükünün ne kadar ağır olduğunu; “ara elaman”, “robot” gibi metaforlar ise araştırma görevlisi iş tanımının belirsizliğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu Sağlam (2011), Serinkan ve Bardakçı (2009) ile Acar vd.’nin (2005) bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Araştırma görevlilerinin geleceğin bilim insanı olması özelliğine vurgu yapan “bilim insanı ve araştırmacı” kategorisi, öğretmen adayları tarafından akademisyenliğe önem verildiğinin göstergesi sayılabilir. “Bilim insanı ve araştırmacı” kategorisinde öğretmen adayları araştırma görevlisi kavramını en çok araştırmacı, arı ve karınca metaforları ile bütünleştirmiştir. Bu durum araştırma görevlilerinin araştırma, sorgulama, çalışkanlık ve kendini geliştirme gibi özelliklerini öğretmen adaylarının algılarında koruduğunu göstermektedir. Bu algı, araştırma görevlilerinin özellikle lisansüstü eğitim alarak hedeflemeleri gereken amaçlarla örtüşmektedir.

Bu araştırma ulaşılan sonuçlardan bir diğeri, öğretmen adaylarının araştırma görevlilerini yol gösterici ve rehber olarak algıladıklarıdır. Öğretmen adayları, özellikle öğretmen metaforunu kullanarak, araştırma görevlilerini her konuda rehber olarak algıladıklarını göstermiştir.

Diğer öğretim üyelerinin gerek ders yoğunluğu, gerekse kariyer beklentilerinin getirdiği çalışmalardan daha az etkilenen araştırma görevlilerinin öğretmen adayları tarafından daha yakın görüldüğü ifade edilebilir. Ayrıca araştırma görevlilerinin öğrencilikten yeni çıkmış olmaları, öğrencilere danışmanlık yapmaları, yaş aralıklarının birbirlerine yakın olması da bu durumun bir başka göstergesi olarak kabul edilebilir.

Öğretmen adaylarının araştırma görevlilerini “bilim insanı”, “çaylak”, “çırak” gibi metaforlarla özdeşleştirmeleri, onları “öğrenen ve gelişen” olarak algıladıkları sonucunu ortaya çıkmıştır. “Öğrenen ve gelişen” kategorisi ile araştırma görevlilerinin sürekli çalıştığı ve kendisini yenilemeye ve geliştirmeye açık olduğu, öğretmen adayları tarafından vurgulanmıştır. Benzer bir durum Çolakoğlu (2005) tarafından yapılan ve araştırma görevlilerinin “günde 9 saat ve üstü çalıştığı” bulgusuyla örtüşmektedir.

Genel anlamda bakıldığında araştırma görevlisine ilişkin öğretmen adaylarının oluşturduğu metaforlar ve bunlardan oluşturulan kategorilerin olumlu olduğu görülmüştür. Bu durum Bayar ve Bayar (2012) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla da benzerlik göstermektedir. Araştırma görevlisi kavramına ilişkin genel anlamda olumlu algılar olduğu sonucuna ulaşılmasına rağmen “kendini beğenmişlik” ve “konumunu hak etmeme” kategorileri olumsuz kategoriler olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle “artist” ve “buzdolabı” gibi metaforlar ile “sahte altın”, sıradan biri” gibi metaforlar bu durumun tipik örnekleridir. Bu algının oluşmasının nedenleri arasında öğretmen adaylarının, araştırma görevlilerinin genç ve yakın tarihte kendileri ile aynı konumda olmalarına rağmen, araştırma görevlisi olduktan sonraki tutum ve davranışlarındaki değişimleri kabullenmekte zorlanmaları ile açıklanabilir. Araştırma görevlilerine ilişkin, metaforlar ile elde edilen bir başka olumsuz görüş ise araştırma görevlilerinin alınma biçimlerinin politik nedenlere dayandırılması ve bunun sonucu olarak yeterli donanım ve yetkinliğe sahip olmayanların araştırma görevlisi olmasıdır.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, şu önerilerde bulunulabilir:

Özellikle öğretim üyeleri ve üniversitelerdeki idari görevliler, akademik kariyer açısından potansiyeli olan öğretmen adaylarını, akademik kariyer sürecine teşvik edebilmek için, araştırma görevlilerine yönelik tutum ve davranışlarını olumlu yönde değiştirmeli ve geliştirmelidir. Böylece araştırma görevliliğine ilişkin “beyaz yakalı köle” algısının değişmesi sağlanmalı, öğretmen adaylarının araştırma görevliliğini, akademik potansiyellerini geliştirebilecekleri bir basamak olarak görmeleri sağlanmalıdır. Araştırma görevlilerinin öğrencilerle iletişim biçimleri danışan-danışılan ve karşılıklı öğrenen biçiminde düzenlenmelidir. Araştırma görevlileri, öğrencilere yönelik üstünlük hissettirici davranışlardan kaçınmalıdır. Araştırma görevlilerinin görev tanımları kesin çizgilerle belirlenmeli, öğretim üyesi/elemanı-araştırma görevlisi ilişkisi yeniden düzenlenmelidir. Akademik kariyere başlama ve akademik kariyerde ilerleme süreçleri daha açık ve daha objektif bir hale getirilmeli, öğretmen adayları bu konuda bilgilendirilmelidir.

## 5. KAYNAKÇA

- Acar, A., Nematlı, E., Gürhan, G. ve Liman, V. (2005). Hacettepe Üniversitesi Eczacılık Fakültesi araştırma görevlilerinin iş memnuniyeti ve bunu etkileyen faktörler. *Hacettepe Üniversitesi Eczacılık Fakültesi Dergisi*, 24(2), 95-106.
- Arı, A. (2007). Üniversite öğretim elemanlarının sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (17), 65-74.

- Avcı, K. ve Pala, K. (2004). Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesinde çalışan araştırma görevlisi ve uzman doktorları yaşam kalitesinin değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(2), 81-85.
- Bowdle, B. F. ve Gentner, D. (2005). The career of metaphor. *Psychological Review*, 112(1), 193-216.
- Bayar, S. A. ve Bayar, V. (2012). Akademisyen ve öğrencilerin araştırma görevliliğine ilişkin metaforik algıları. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(1), 26-48.
- Carroll, J. M. ve Thomas, J. C. (1982). Metaphor and the cognitive representation of computing systems. *IEEE Transactions on Systems, Man and Cybernetics*, 12(2), 107-116.
- Çolakoğlu, T. (2005). Üniversite öğretim elemanlarının boş zaman alışkanlıklarını değerlendirmeleri üzerine bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 247-258.
- Çukurçayır, M. A. ve Çelebi, E. (2009). Bilgi toplumu ve e-devletleşme sürecinde Türkiye. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 59-82.
- Dağdeviren, N., Musaoğlu, Z., Kurt Ömürlü, İ. ve Öztora, S. (2011). Akademisyenlerde iş doyumunu etkileyen faktörler. *Balkan Medical Journal*, 28, 69-74.
- Dolaşır, S. ve Dolaşır, S. (2006). Ankara Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğretim elemanlarının iş doyumunu. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 103-109.
- Forceville, C. (2002). The identification of target and source in pictorial metaphors. *Journal of Pragmatics*, 34, 1-14
- Gentner, D. (1988). Metaphor as structure mapping: The relational shift. *Child Development*, 59, 47-59.
- Gentner, D. ve Wolff, P. (1997). Alignment in the processing of metaphor. *Journal of Memory and Language*, 37, 331-355.
- Gibbs, R. W., Bogdanovich, J. M., Sykes, J. R. ve Barr, D. J. (1997). Metaphor in idiom comprehension. *Journal of Memory and Language*, 37, 141-154.
- Gillis, C. ve Johnson, C. L. (2002). Metaphor as renewal: re-imagining our professional selves. *The English Journal*, 91(6), 37-43.
- Guerrero, M. C. M. ve Villamil, O. S. (2002). Metaphorical conceptualizations of ESL teaching and learning. *Language Teaching Research*, 6(2), 95-120.
- Günay, D. (2004). Üniversiterin niteliği, akademik özgürlük ve üniversite niteliği. *International Congress on Higher Education*, İstanbul, May 27-29.
- İlhan, M. N., Özkan, S., Kurtcebe, Z. Ö. ve Aksakal, F. N. (2009). Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesinde çalışan araştırma görevlileri ve intörn doktorlarda şiddete maruziyet ve şiddetle ilişkili etmenler. *Toplum Hekimliği Bülteni*, 28(3), 15-23.
- İraz, R. ve Ganiyusufoğlu, A. (2011). Örgütlerde mesleki tükenmişlik ve akademisyenler üzerinde bir uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 15(21), 427-450.
- Karakütük, K. ve Özdemir, Y. (2011). Bilim insanı yetiştirme projesi (BİYEP) ve öğretim üyesi yetiştirme programı'nın (ÖYP) değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 26-38.
- Kahraman, A. B. (2010). Lisansüstü eğitim yapmak amacıyla başka bir üniversitede görevlendirilen araştırma görevlilerinin yaşam tarzı profilleri ve problemleri (Hacettepe Üniversitesi örneği). *Journal of World of Turks*, 2(2), 243-257.

- Kövecses, Z. (2002). *Metaphor: A practical introduction*. New York: Oxford University Press.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (1980). Conceptual metaphor in everyday language. *The Journal of Philosophy*, 77(8), 453-486.
- Levine, P. M. (2005). Metaphors and images of classrooms. *Kappa Delta Pi Record*, 41(4), 172-175.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1996). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarına göre orta öğretim öğretmenlerini temsil eden metaforlar. *Milli Eğitim Dergisi*, (182), 36-56.
- Ortaş, İ. (2004). Üniversite özerkliği nedir? *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 4(1).
- Palmquist, R. A. (2001). Cognitive style and users' metaphors for the web: an exploratory study. *The Journal of Academic Librarianship*, 27(1), 24-32.
- Saban, A. (2008). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *İlköğretim Online*, 7(2), 421-455.
- Sağlam, A. Ç. (2011). Akademik personelin sosyo-demografik özelliklerinin tükenmişlik düzeyleri ile ilişkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 407-420.
- Serinkan, C. ve Bardakçı, A. (2009). Pamukkale Üniversitesi'ndeki akademik personelin iş tatminleri ve tükenmişlik düzeylerine ilişkin bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 115-132.
- Şirin, E. F. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu araştırma görevlilerinin iş tatmini ve öğretim üyeliğine ilişkin tutum ilişkisinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(1), 85-104.
- Tuzgöl, D., M. ve Cenkseven, F. (2007). Devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışan öğretim elemanlarının mesleki sorunları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 203-218.
- Tümkaya, S. Hamarta, E., Deniz, M. E., Çelik, M. ve Aybek, B. (2012). Duygusal zekâ, mizah tarzı ve yaşam doyumu: Üniversite öğretim elemanları üzerine bir araştırma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, III(30), 1-18.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldız, K. (2003). Üniversitelerde çatışma ve çatışma yönetimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 107-124.
- Yob, I. M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 127-138.
- Yükseköğretim Kanunu. (1981). *T.C. Resmi Gazete*, 17506, 4 Kasım 1981.



## ÖZEL (ÜSTÜN) YETENEKLİ ÖĞRENCİLERE SUNULAN DESTEK EĞİTİM HİZMETLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ\*

Selçuk BEDUR\*\*, Necati BİLGİÇ\*\*\*, Erdal TAŞLIDERE\*\*\*\*

### ÖZ

Özel yetenekli bireyler; genel veya bazı yetenekleri açısından yaşlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren kişilerdir. Özel yetenekli öğrenciler; özellikleri ve gereksinimleri yönünden yaşlarından belirgin olarak farklılık göstermektedirler ve kendi potansiyellerini geliştiren farklı eğitsel programlarla desteklenmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Özel yetenekli bireylere yönelik olarak örgün ve yaygın eğitimde tek tip uygulamalar yerine bilgi ve deneyim paylaşımını esas alan, bireyin ilgi, yetenek ve potansiyeline göre farklılaştırılmış, çoklu modeller önerilmektedir. Bu çalışmada; özel yetenekli öğrencilere uygulanan destek eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 öğretim yılında Türkiye’de belirlenen 12 ilde özel yetenekli öğrencilere destek eğitimi veren ve çalışmaya katılmaya istekli 251 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler; nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz ve içerik analizi ile irdelenerek değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucu özel yetenekli öğrencilere uygulanan destek eğitim hizmetlerinde çalışmaların başlamış olmasına rağmen halen birtakım eksikliklerin olduğunu göstermiştir. Bu çalışmanın, özel yetenekli öğrencilere sunulan destek eğitiminin geliştirilmesine ve programlar dâhilinde yürütülebilecek etkinliklerin oluşturulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Özel Yetenek, Özel Yetenekli Öğrenci, Destek Eğitim Hizmeti

### AN EVALUATION OF EDUCATIONAL SUPPORT FOR STUDENTS WITH SPECIAL ABILITIES

#### ABSTRACT

Individuals with special abilities have higher performance when compared to their peers, either in general or in specific areas. Students with special abilities differ from their peers in terms of their characteristics and need; they need to be supported by special educational programs that increase their potential. In formal and non-formal education designed for individuals with special abilities, rather than standardized practices, multiple models based on knowledge sharing and experience and differentiated by students' interests, abilities, and potentials are preferable. This study aims to evaluate educational support for students with special abilities. In this study, phenomenological qualitative research design was used. The research sample

\* Bu çalışma 22-25 Eylül 2014 tarihleri arasında İstanbul Üniversitesi’nde düzenlenen IV. Ulusal Üstün Zekâlı ve Yeteneklilerin Eğitimi Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Öğr. Gör., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, e-posta: selcukbedur@mehmetakif.edu.tr

\*\*\* Grup Başkanı, Milli Eğitim Bakanlığı, e-posta: bilgicnecati@hotmail.com

\*\*\*\* Yrd. Doç. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü, e-posta: etaslidere@mehmetakif.edu.tr

*is composed of 251 teachers all of whom provided educational support for students with special abilities in 12 Turkish cities during the 2013-2014 academic year, and their participation in the research was on a voluntary basis. Semi-structured interview forms prepared by the researchers were used for data collection. The collected data were analyzed and evaluated using descriptive analysis and content analysis. The research indicates that there are still deficiencies, although the educational support for students with special abilities has been initiated. This study is intended to help improve educational support for students with special abilities and the quality and design of activities in these programs.*

**Key Words:** *Special Abilities, Students with Special Abilities, Educational Support Services*

## 1. GİRİŞ

Özel yetenek denilince akla zekâ, yetenek gibi kavramlar gelmektedir. Bu kavramlarla ilgi tanımlamalara bakıldığında farklı disiplinlerin farklı anlamlar yükledikleri görülmektedir. Türkiye’de 1991 yılında toplanan Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim Konseyi, Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri Komisyonu Raporunda, “üstün zekâ” ve “üstün özel yetenek” kavramlarını “üstün yetenek” başlığı altında toplamış ve “üstün yetenekliler, genel ve/veya özel yetenekleri açısından yaşitlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği konunun uzmanları tarafından belirlenmiş kişilerdir” şeklinde tanımlamıştır (MEB, 2013). Eğitimcilerle göre öğrenme yeteneği olarak tanımlanan zekâ, biyologlara göre çevreye uyum sağlama yeteneği, psikologlara göre ise akıl yürüterek sonuca ulaşma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım, 2003). Zekâyı çok boyutlu olarak gören yaklaşımcılardan en önemlisi olan Gardner’a (1993) göre, zekâ, bireyin bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi, gerçek hayatta karşılaşılabileceği problemlere karşı etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi ve çözüme kavuşturulması gereken yeni veya karmaşık problemleri keşfetmedir. Herhangi bir şeyi yapabilme becerisi anlamına gelen “yetenek” sözcüğü Türkçe’de belirli bir alanı ima etmeyen geniş ve kapsayıcı bir sözcüktür (Bilgiç ve diğerleri, 2013). “Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2013-2017” de üstün yetenekli yerine özel yetenekli ifadesinin kullanıldığı görülmektedir (<http://www.tubitak.gov.tr/tr/kurumsal/bilim-ve-teknoloji-yuksek-kurulu>).

Selçuklu ve özellikle Osmanlı İmparatorluğu döneminde özel yetenekli çocuklara ilişkin verilen eğitimlerin Cumhuriyet tarihinden sonra da devam ettiği ve dünyadaki gelişmelere paralel olarak Türkiye’de de bu konuda çalışmaların zaman zaman sekteye uğrayarak sürdürüldüğü görülmektedir. En son 1995 yılında Ankara’da ilk Bilim ve Sanat Merkezinin (BİLSEM) açılması ve 2003 yılından sonra hızla sayılarının artması ile daha çok sayıda özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerden yararlanmaya başladığı bilinmektedir. BİLSEM’lerde özel yetenekli öğrenciler okul dışındaki zamanlarda yetenekleri doğrultusunda eğitim almaktadırlar. İlk yıllarda üç, dört ve beşinci sınıflardan öğrenciler tanılanarak öğrenci alımı yapılmış, daha sonra bir, iki ve üçüncü sınıflardan da öğrenci tanılanmasına gidilmiştir. Buna gerekçe olarak çocukların küçük yaşta tanılanmalarının kuruma uyum sağlamaları ve özel eğitimde erkenlik ilkesine uygunluğu gösterilmiştir. BİLSEM’lerde eğitim basamakları yönergede belirtilmiş ancak uygulanabilecek programlar, eğitim süreleri gibi detaylara yer verilmemiştir. Bu sebeple BİLSEM’lerin eğitimlerinde bir birliktelik söz konusu değildir. Öğrencilerin BİLSEM’lere devam etmeleri ilkokul ve ortaokulda yüksek oranlarda iken



bu oran lise yıllarında devamsızlığın artması ve neticede birçok öğrencinin kaydının silinmesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle yönergeye 2009 yılında devamsızlıkla ilgili maddenin eklenmesi ile birlikte bu oran artmıştır. Buna gerekçe olarak ulaşım güçlüğü, sınavlar, dershaneye gitme ve en önemlisi merkezlerdeki verim düşüklüğü gösterilmektedir (Demirci, 2010).

2012 yılına gelindiğinde ise yapılan tanılama neticesinde sözel ya da performans tek bir alandan zekâ bölümü (IQ) 130 ve üzeri olan öğrencilere okullarında destek eğitimi verilmesi karara bağlanmıştır. 2013 yılında yayımlanan Strateji ve Uygulama Planı sonrasında öğrenci tanılamaları dördüncü sınıf düzeyine çekilmiş ve 2013-2014 öğretim yılında beşinci sınıftan itibaren destek eğitimi çalışmalarına başlanmıştır. Burada temel amaç ilkokula devam eden öğrencilerin bulunduğu ortamda destek eğitim almalarının sağlanmasıdır. Okullarda yapılacak destek eğitimi ile ilgili çalışmalar Özel Eğitim Yönetmeliğinin 23. ve 28. maddelerine dayandırılmıştır (MEB, 2006). MEB Özel eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün 13/08/2012 tarihli "Üstün Yeteneklilere Destek Eğitimi Sağlanması" konulu yazı ile genel yeteneğin tek alt boyutunda üstün yetenekli öğrencilere okullarında destek eğitimi verilmesi ve farklı eğitim modellerinin uygulanabileceği belirtilmiştir. Yine 22/10/2013 tarihindeki "Özel yetenekli öğrencilerin yönlendirilmesi" konulu yazıda;

*"Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2013-2017" 15 Ocak 2013 tarihli Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu'nda sunularak yayımlanmıştır. Strateji ve Uygulama Planı'nda, özel yetenekli bireylerin tanınması, eğitimleri, personelin yetiştirilmesi, eğitim ortamlarının düzenlenmesi gibi konularda yapılacak çalışmalar yer almaktadır. Ayrıca, ülkemizde özel yetenekli bireylere yönelik olarak örgün ve yaygın eğitimde tek tip uygulamalar yerine bilgi ve deneyim paylaşımını esas alan, bireyin ilgi, yetenek ve potansiyeline göre farklılaştırılmış, çoklu modeller önerilmektedir.*

*Strateji ve Uygulama Planı'nda özel yetenekli bireylere; ilkokullarda, buldukları okul ortamından ayrılmadan zenginleştirme ve hızlandırma uygulanması; ortaokulda, ilkokulda aldıkları eğitime ek olarak buldukları okul ortamı dışındaki seçeneklerin değerlendirilmesi ve ilgi ve yetenekleri doğrultusunda seçmeli derslere yönlendirilmeleri; lisede ise ilkokul ve ortaokulda verilen hizmetlerin yanı sıra farklı okullarda eğitim almaları öngörülmektedir.*

*Özel yetenekli olduğu düşünülen öğrencilerden, devam ettikleri okulun rehberlik servisi, okul yönetimi veya velilerince rehberlik ve araştırma merkezlerine yapılan başvuruların değerlendirilmesi, ilgili öğrencilerin yetenek alanları tespit edilerek;*

*a) Anasınıfı veya ilkokula devam edenlerin buldukları ortamda,*

*b) Ortaokula devam edenlerin buldukları ortamda, yetenek atölyelerinde ve/veya bilim ve sanat merkezlerinde, destek eğitimi almak üzere yönlendirilmesi..."*

gerektiği belirtilmiştir.

Belirtilenlere gerekçe olarak 2013 yılı itibarıyla her ilde BİLSEM'lerin mevcut olmaması gösterilebilir. Mevcut olan BİLSEM'lere ise öğrenciler ulaşımında büyük güçlükler çekmek-

tedirler ve buna ilaveten tüm öğrencilerin tanınması da söz konusu değildir. Ayrıca ara sınıflarda da öğrenciler tanınabilmekte ve bunların da BİLSEM'lere devamı mümkün olmamaktadır.

MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü "Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi Strateji ve Uygulama Planı"na göre Türkiye'de uygulanması düşünülen eğitim uygulama modelleri eğitim düzeylerine göre değerlendirilmekte olup; bunlar okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise biçimindedir.

İlkokul döneminde dikkate alınacak yetenekler; genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, liderlik, yaratıcılık, görsel ve işitsel sanatlar ve psiko-motor şeklinde sınıflandırılmaktadır. Bu düzeyde, öğrencilerin kendi akranları ile ayrıştırılmaması, hangi alanda/ alanlarda yetenekli olduğu belirlenen öğrencilerin buldukları okulda akranları ile birlikte okulun ve bölgenin koşullarına bağlı olarak, hafta içi ve/veya hafta sonu, yetenekleri doğrultusunda destek eğitim almalarının sağlanması gerekliliği vurgulanmıştır. Bu öğrencilere yönelik okulun ve bölgenin fırsatları göz önünde tutularak türdeş yetenekler, destek eğitim odalarında, kaynaştırma eğitiminde, hafta sonu programlarında, BİLSEM uygulamaları şeklinde eğitim verilebileceği belirtilmiştir (MEB, 2013).

Özel yetenekli öğrenciler, özellikleri ve gereksinimleri yönünden yaşlılarından belirgin olarak farklılık göstermektedirler ve kendi potansiyellerini geliştiren farklı eğitimsel programlarla desteklenmeye ihtiyaç duymaktadırlar (Feldhusen, 1997; Renzulli, 1999; Clark, 2002; Horn, 2002, akt. Levent, 2012).

İlkokullarda, buldukları okul ortamından ayrılmadan zenginleştirme ve hızlandırma uygulanması öngörülmekte olup, farklılaştırılmış öğretim tasarımlarının yapılabileceği görülmektedir. Yetenek düzeylerine göre oluşturulan gruplama türleri ile hızlandırma ve zenginleştirme uygulamaları gerçekleştirilebilmektedir.

Hızlandırma, özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde kalıcı öğrenmeyi destekleyen ve bireyin performansına uygun eğitim almasını sağlayan en etkili stratejilerden biridir. Eğitimde hızlandırmanın özel yetenekli öğrencilerin akademik ve bilişsel gelişimleri ile sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu araştırmalarla ortaya konmuştur (VanTassel-Baska, 2005, akt. MEB, 2013). Eğitimi hızlandırılan özel yetenekli öğrencilerin daha fazla akademik ödül kazandıkları, ulusal ve uluslararası alanda isim yapmış üniversitelere girebildikleri; özellikle ortaöğretim yıllarında üst sınıflardan ve üniversiteden ders alan özel yetenekli öğrencilerin üniversite yıllarında daha başarılı oldukları görülmektedir (MEB, 2013).

Hızlandırma programlarında; okula erken başlama, sınıf yükseltme, ikili kayıt, onur sınıfı, ileri yerleştirme sınıfı, üstten ders alma, ders hızlandırması, sınavla ders geçme ve Uluslararası Bakalorya Programı uygulamaları görülmektedir.

Zenginleştirme, eğitim imkânlarını ve müfredatı çeşitlendirerek, genel müfredatın içeriğini ileriye taşımak amacıyla kullanılan bir farklılaştırma stratejisidir. Farklılaştırmalar, derslerin içeriklerini, öğretim yöntemlerini ya da müfredatın diğer boyutlarını kapsayabilir. Öğrencilerin bireysel ya da grup özelliklerine göre yapılan farklılaştırmalar, eğitim uygulamalarında en çok kullanılan farklılaştırma türleridir (MEB, 2013). Zenginleştirme programlarında ise; içerik transferi, yeni içerik, içerik farklılaştırma, müfredat daraltma, bağımsız çalışma, grup çalışması, proje çalışması, saha gezisi ve mentörlük faaliyetleri yapılabilmektedir.

Kontaş (2012) farklılaştırılmış öğretim tasarımında öğretme-öğrenme sürecinin sınıftaki

her öğrencinin öğrenme deneyimlerine ve beceri düzeylerine uygun olarak gerçekleştirilebileceğini belirterek, bir derste öğrencilerin hazır bulunuşluğuna göre içerik farklılaştırılırken, diğer derste ilgilerine göre sürecin farklılaşabileceğini, böylelikle bir yandan farklı yetenekli bireylerin tekdüze eğitime tabi tutulmasının önüne geçilebileceğini, diğer yandan bu öğretim sayesinde öğrencilerin zengin eğitim etkinlikleri ile istedik hedeflere ulaşmanın sağlanabileceğini belirtmiştir.

Davaslıgil'e (2004) göre farklılaştırılmış öğretim programının ilkeleri şunlardır;

1. İçerik, geniş kapsamlı tartışma konuları, temalar ve sorunlara dayandırılmalıdır.
2. Çeşitli disiplinler çalışma alanı ile bütünleşmelidir.
3. Öğrencinin ilgi alanı dikkate alınmalı, derinlemesine öğrenime imkân sağlanmalıdır.
4. Bağımsız çalışma becerileri desteklenmelidir.
5. Bilgi kazanma süreçlerine önem verilmelidir.
6. Öğrenciler açık uçlu görevlerde yoğunlaştırılmalıdır.
7. Öğrenciler araştırma yöntem ve becerisi kazanmalıdırlar.
8. Öğretmen bilgiye ulaşma yollarını gösteren rehber olmalıdır.

TÜBİTAK Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu'nun 2009 yılındaki 19. toplantısında alınan karar ve 2013 yılı 25. toplantısında alınan kararda Üstün Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı ile ilgili uygulama ve gelişmelerin izlenmesinin ülkenin kalkınma hedeflerine ulaşması bakımında önemli olduğu vurgulanmıştır (<http://www.tubitak.gov.tr/tr/kurumsal/bilim-ve-teknoloji-yuksek-kurulu>).

Bunun için konunun paydaşları olan öğrenci, okul (öğretmen, idare) ve velilerin bilinçlendirilmesi, örnek uygulamaların hayata geçirilmesi ve paydaşlar arası eşgüdümün sağlanması gerekmektedir.

Alan yazın incelenmesi sonucunda özel yetenekli öğrencilerle ilgili yapılan çalışmaların genellikle bu öğrencilerin bireysel özelliklerine ve Bilim ve Sanat Merkezlerinde yürütülen eğitimlere ilişkin olduğu görülmektedir. Ancak ülkemizde bu öğrencilerin eğitim gördükleri okullarında kendilerine yönelik yürütülen destek eğitim faaliyetlerine ilişkin durum tespitine dair her hangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmanın, özel yetenekli öğrencilere buldukları ortamlarda uygulanan destek eğitiminin geliştirilmesine ve programlar dâhilinde yürütülebilecek etkinliklerin oluşturulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, özel yetenekli öğrencilerin yeteneklerini en üst düzeyde gerçekleştirebilmeleri için yürütülecek destek eğitime yeni bakış açıları kazandıracığı öngörülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın temel amacı; özel yetenekli öğrencilere yönelik kendi okullarında uygulanan destek eğitimindeki mevcut durumu bu eğitimleri veren öğretmenlerin görüşlerine dayandırarak incelemektir.

## 2. YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma türüdür. Olgu bilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgu bilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve

bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu nedenle araştırmada, özel yetenekli öğrencilere destek eğitimi veren öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

### 2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 öğretim yılında Türkiye’de belirlenen 12 ilde özel yetenekli öğrencilere destek eğitimi veren çalışmaya katılmaya gönüllü 251 öğretmen oluşturmaktadır.

Türkiye istatistik bölgeleri ve çalışma için belirlenen iller ile araştırmaya gönüllü olarak görüş bildiren öğretmenlerle ilgili bilgiler Tablo 1 de verilmiştir.

**Tablo 1:** Türkiye İstatistik Bölgeleri ve Çalışma İçin Belirlenen İller ile Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Dağılımları

Sıra No	Düzy 1 (12 Bölge)	Düzy 3 (İller)	Kadın	Erkek	Toplam
1	İstanbul	İstanbul	64	52	116
2	Batı Marmara	Balıkesir	11	3	14
3	Ege	Denizli	9	9	18
4	Doğu Marmara	Kocaeli	9	11	20
5	Batı Anadolu	Konya	2	0	2
6	Akdeniz	Burdur	12	10	22
7	Orta Anadolu	Kırşehir	2	1	3
8	Batı Karadeniz	Kastamonu	3	3	6
9	Doğu Karadeniz	Ordu	19	21	40
10	Kuzeydoğu Anadolu	Erzurum	0	2	2
11	Ortadoğu Anadolu	Van	2	0	2
12	Güneydoğu Anadolu	Şanlıurfa	3	3	6
Toplam			136	116	251
Yüzde (%)			54	46	100

Tablo 1’e göre katılımcıların büyük çoğunluğunun İstanbul İli’nden olduğu, kadın ve erkek katılımcı sayılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin branşlarına ilişkin bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2:** Branşlarına Göre Öğretmenlerin Dağılımları

İller	Branşlar													Toplam	
	Rehberlik	Türkçe	Sosyal Bilgiler	Fen Bilimleri	Sınıf Öğretmenliği	Matematik	Özel Eğitim	Görsel Sanatlar	Yabancı Dil	Beden Eğitimi	Okul Öncesi	Bilişim Teknolojileri	Müzik		Din Kült. ve Ahlak Bilgisi
İstanbul	7	5	1	5	76	6	4	1	3	1	1	4	2	-	116
Balıkesir	-	-	1	2	8	1	1	1	-	-	-	-	-	-	14
Denizli	4	3	1	3	4	1	-	-	1	-	-	-	1	-	18
Kocaeli	1	2	2	4	-	4	-	1	3	1	-	1	-	1	20
Konya	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Burdur	3	3	3	3	1	3	-	-	4	-	-	-	1	1	22
Kırşehir	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3
Kastamonu	-	2	1	-	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	6
Ordu	6	4	2	4	15	3	3	-	-	-	3	-	-	-	40
Erzurum	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Van	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Şanlıurfa	-	1	-	1	2	1	-	-	1	-	-	-	-	-	6
Toplam	22	21	11	24	113	20	8	3	12	2	4	5	4	2	251

Tablo 2 ye bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğunun sınıf öğretmenlerinden oluştuğu görülmektedir. Ancak ortaokullarda görev yapan öğretmenlerinde özel yetenekli öğrencilerin destek eğitimlerinde görev aldıkları görülmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin diğer özellikleri incelendiğinde; öğretmenlerden 242'si devlet okullarında, sadece iki ildeki dokuz öğretmen ise özel okullarda görev yapmaktadırlar. Öğretmenlerin 22'si bir ile üç yıl, 48'i üç ile yedi yıl, 53'ü sekiz ile 13 yıl, 85'i 14 ile 21 yıl ve 40 tanesi de 21 yıl ve üzerinde görev yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin kıdem yıllarına bakıldığında büyük çoğunluğunun mesleki tecrübeye sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin destek eğitimi odasında görev aldıkları yarıyıllar ile destek eğitimi odasında özel yetenekli bireylere yönelik görev aldıkları yarıyıllara ait bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3:** Destek Eğitimi Odasında Görev Aldıkları Yarı Yıllara Göre Katılımcıların Dağılımları ile Destek Eğitimi Odasında Özel Yetenekli Bireylere Yönelik Görev Aldıkları Yarı Yıllara Göre Öğretmenlerin Dağılımları

İller	Çalışma Yarıyılları													
	1-3 Y.Y.		4-7 Y.Y.		8-13 Y.Y.		14-21 Y.Y.		21 ve üzeri		Almayan		Toplam	
	D E	Ö Y	D E	Ö Y	DE	ÖY	DE	ÖY	DE	ÖY	D E	Ö Y	D E	Ö Y
İstanbul	109	96	3	1	1	1	-	-	-	-	3	18	116	116
Balıkesir	12	13	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	14	14
Denizli	6	6	-	-	-	-	-	-	-	-	12	12	18	18
Kocaeli	17	4	-	-	-	-	-	-	-	-	3	16	20	20
Konya	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	2	2
Burdur	20	18	2	2	-	-	-	-	-	-	-	2	22	22
Kırşehir	3	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	3
Kastamonu	3	3	-	-	-	-	-	-	-	-	3	3	6	6
Ordu	15	15	2	2	1	-	-	-	-	-	22	23	40	40
Erzurum	2	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2
Van	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2
Şanlıurfa	6	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6	6
Toplam	196	167	9	7	2	1	0	0	0	0	44	76	251	251

*Y.Y.: Yarı Yıl, D.E.: Destek Eğitimi Odasında Görev Alma, Ö.Y.: Destek Eğitimi Odasında Özel Yetenekli Bireylere Yönelik Görev Alma*

Tablo 3'e göre katılımcıların büyük çoğunluğunun destek eğitimi odasında görev aldıkları ancak özel yetenekli bireylere yönelik destek eğitim odasında daha az süre görev aldıkları görülmektedir. İlk defa özel yetenekli bireylere yönelik destek eğitim odasında görev alan öğretmenlerin sayısının azlığı da dikkate değerdir.

## 2.2. Veri Toplama Aracı

Veriler özel yetenekli öğrencilere destek eğitimi veren öğretmenlere yönelik hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Bu form oluşturulurken ilgililerle görüşülerek sorunlar tespit edilmiş, daha sonra form oluşturulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda form yeniden düzenlenmiştir. Formda 15 adet soru bulunmaktadır. Bu soruların dokuz tanesi çalışmaya katılan öğretmenlerin bilgilerini içerirken, altı tanesi okullarda yürütülen destek eğitiminin durumunu tespit etmeye yönelik sorulardır. Söz konusu sorulara araştırmanın bulgular bölümünde yer verilmiştir.

## 2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri gönüllülük esası dikkate alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Formlar öğretmenlere gönderilmiş daha sonra geri alınmıştır. Verilerin geçerliliğini sağlamak için; kullanılan sorular, toplanan

veriler ve yapılan kodlamalar hakkında uzman görüşü alınmıştır. Araştırmada katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Güvenirliği sağlamak için ise, araştırmaya ait ham veriler ve bu veriler doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ile yapılan yorumlar arasında kurulan ilişkilerin tutarlılığına ilişkin uzman onayına başvurulmuştur.

Olgu bilim araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve anlamları çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizi ile verilerin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır. Sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulur ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilir. Bunun yanında ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu amaçla, veriler bilgisayar ortamına ilk etapta iller bazında aktarılmıştır. Daha sonra her bir soru için veri seti oluşturulmuş ve bu veri seti nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz ve içerik analizi ile irdelenerek değerlendirilmiştir. Katılımcıların görüşleri kelime, cümle, paragraf analiz birimlerine ayrılarak incelenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Bogdan ve Biklen, 1998). Yapılan bu içerik analizi sonucunda; her bir soruya ilişkin başlıklar kategori (tema) olarak belirlenmiştir. Katılımcıların görüşleri ile bulgular desteklenmiştir. Görüşme kayıtları üç araştırmacı tarafından, birbirinden bağımsız olarak incelenmiş ve önceden ilgili alan yazın taranarak ve görüşme notları incelenerek hazırlanan kod listesine göre veriler kodlanmıştır. Temalar ve temalar altında yer alabilecek kavramlar belirlenmiştir. Araştırmacılar ilgili kavramların hangi sıklıkta tekrar edildiğini saptayıp, bulguları bir araya getirmişlerdir. Araştırmanın nitel verileri üç araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki güvenirlilik,  $Güvenirlilik = \frac{Uzlaşma\ Sayısı}{Uzlaşma + Uzlaşmama\ sayısı}$  formülünden yararlanılarak (Tavşancıl ve Aslan, 2001) test edilmiş ve 0,96 bulunmuştur.

### 3. BULGULAR

#### 3.1. Destek eğitim odasında özel yetenekli öğrencinize/öğrencilerinize yönelik ne tür ortam düzenlemesi bulunmaktadır?

Bu soru için gerçekleştirilen içerik analizinde ortaya çıkan tema ve kodlar Tablo 4 te sunulmuştur.

**Tablo 4:** “Destek Eğitim Odasında Özel Yetenekli Öğrencinize/Öğrencilerinize Yönelik Ne Tür Ortam Düzenlemesi Bulunmaktadır?” Sorusuna İlişkin Tema ve Kodlar

Tema	Kodlar	f	%
	Sınıf donanım malzemeleri	87	44
	Düzenleme yok	52	26
Ortam düzenlemesi	Destek eğitim odası (DEO) düzenlemesi	29	15
	Zekâ oyunları	21	11
	Sınıf ortamı	8	4

Tablo 4 te görüldüğü gibi öğretmenler destek eğitim odasında özel yetenekli öğrencisine/öğrencilerine yönelik sınıf donanım malzemeleri şeklinde ortam düzenlemesi olduğunu

(%44) belirtmişlerdir. Buna karşın öğretmenlerden bazıları düzenleme yok (%26) şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin ifadelerinden örnekler şu şekildedir:

Öğretmen (İstanbul)- 13: “*Bilgisayar, projeksiyon, kaynak kitap ve zekâ oyunları.*”

Öğretmen (İstanbul)- 31: “*Akıllı tahta, bilgisayar, projeksiyon, kaynak kitap, zekâ oyunları ve orff malzemeleri.*”

Öğretmen (İstanbul)- 80: “*Bireysel çalışma ortamı oluşturulmuştur.*”

Öğretmen (Balıkesir)- 1: “*Teknoloji ve uzay atölyesi.*”

Öğretmen (Kocaeli)- 4: “*Herhangi bir ortam düzenlemesi bulunmamaktadır.*”

Öğretmen (Burdur)- 8: “*Dersime ait doküman ve materyaller.*”

Öğretmen (Kastamonu)- 2: “*Gürültüsüz, iyi ışıklandırılmış DEO açılmış ancak içerisinde yeterli donanım yok.*”

Öğretmen (Ordu)- 8: “*DEO çok amaçlı kullanıldığından fen odası kullanılmaktadır.*”

### 3.2. Destek eğitim odasında özel yetenekli öğrencinize/öğrencilerinize yönelik eğitim içeriği nasıl düzenlenmektedir?

Öğretmenlere yöneltilen bu soruda yapılan içerik analizinde ortaya çıkan tema ve kodlar Tablo 5 te sunulmuştur.

**Tablo 5:** “Destek Eğitim Odasında Özel Yetenekli Öğrencinize/Öğrencilerinize Yönelik Eğitim İçeriği Nasıl Düzenlenmektedir?” Sorusuna İlişkin Tema ve Kodlar

Tema	Kodlar	f	%
Eğitim içeriği	İlgi ve yeteneklere uygun	58	35
	Bireyselleştirilmiş eğitim programına (BEP) göre	37	23
	Müfredat zenginleştirme	32	20
	Mevcut müfredata göre	16	10
	Herhangi bir düzenleme bulunmamaktadır	13	8
	Başkalarına göre/başkaları ile birlikte	7	4

Tablo 5’e bakıldığında öğretmenlerin destek eğitim odasında özel yetenekli öğrencisine/öğrencilerine yönelik eğitim içeriğini; en çok öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun olarak düzenledikleri (%35) görülmektedir. Bazı öğretmenler ise herhangi bir düzenleme bulunmadığını (%8) belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ifadelerinden örnekler şu şekildedir:

Öğretmen (İstanbul)- 5: “*BEP planı uygulanmaktadır.*”

Öğretmen (İstanbul)- 15: “*Yaş gruplarına göre; düşünme, yaratıcılık, sosyal yaşam becerilerini kapsayan derslerle.*”

Öğretmen (İstanbul)- 34: “*Eğitim içeriğini BİLSEM ziyareti yaparak TTK Başkanlığının programlarına bakarak düzenledik.*”

Öğretmen (Denizli)- 12: “*Beceriye yönelik kazanımlara ağırlık verilerek içerik düzenlemesi yapıldı.*”

Öğretmen (Konya)- 2: “*Öğrencilerin ihtiyacı olan sözel yetenek için onun üst seviyesinde eğitim içeriği düzenlenmektedir.*”

Öğretmen (Burdur)- 7: “*Öğrenci merkezli, kişilik özelliklerini ön planda tutan, çoklu zekâ kuramına uygun.*”



Öğretmen (Kırşehir)- 3: “Sınıf seviyesinin müfredatının biraz üzerinde sayısal ağırlıklı dışı vurmayı geliştirecek konular.”

Öğretmen (Şanlıurfa)- 1: “Eğitim sene başında hazırlanan BEP planına göre gerçekleştirilmektedir; Türkçe dersi alanında yapılandırmacılık esasına göre ders işlenmektedir; buluş sunuş ve proje temelli öğrenme yöntemleri kullanılmaktadır. Dersin işleniş öğrencinin seviyesine uygun içerik ve yöntemler kullanıldı.”

### 3.3. Destek eğitim odasında özel yetenekli öğrencinize/öğrencilerinize yönelik eğitimin düzenlenmesinde kimlerden (Örneğin; Milli Eğitim Müdürlüğü, Okul yönetimi, Bilim ve Sanat Merkezi, Rehberlik ve Araştırma Merkezi, aile) destek almaktasınız? Bu desteklere örnekler veriniz.

Bu soru için yapılan içerik analizinde ortaya çıkan tema ve kodlar Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6:** “Destek Eğitim Odasında Özel Yetenekli Öğrencinize/Öğrencilerinize Yönelik Eğitimin Düzenlenmesinde Kimlerden (Örneğin; Milli Eğitim Müdürlüğü, Okul Yönetimi, Bilim ve Sanat Merkezi, Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Aile) Destek Almaktasınız? Bu Desteklere Örnekler Veriniz.” Sorusuna İlişkin Tema ve Kodlar

Tema	Kodlar	f	%
Destek verenler	Okul yönetimi	83	27
	Rehberlik servisi/rehberlik öğretmeni	65	21
	Rehberlik ve Araştırma Merkezi	51	16
	Aile	51	16
	BİLSEM	27	9
	Diğer öğretmenler	9	3
	Diğer kurumlar (belediye/sivil toplum)	9	3
	Çocuk Üniversitesi	7	3
	Destek veren yok	5	1
Milli Eğitim Müdürlüğü	4	1	

Söz konusu soruya; en fazla okul yönetimi (%27) cevabı verilmiştir. Milli eğitim müdürlüğü (%1) cevabının ise en az olması dikkat çekicidir. Tabloya genel olarak bakıldığında öğretmenlerin birçok paydaştan destek aldıkları görülmektedir. Öğretmenlerden çok az bir kısmı ise destek veren yok (%1) şeklinde cevap vermiştir. Bazı öğretmenler düşüncelerini şu şekilde belirtmişlerdir;

Öğretmen (İstanbul)- 4: “Sınıf öğretmeni, müdür, müdür yardımcısı, aile ve rehber öğretmen.”

Öğretmen (İstanbul)- 32: “BİLSEM, TTKB ve Çocuk üniversitelerinin programlarının takibi.”

Öğretmen (İstanbul)- 115: “RAM ve rehber öğretmen, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi.”

Öğretmen (Kocaeli)- 19: “Okul yönetimi, rehberlik servisi ve aileler.”

Öğretmen (Kastamonu)- 3: “Hiç kimseden yardım almadım, RAM’den sorularıma yanıt alamadım.”

Öğretmen (Ordu)- 1: “MEM, okul yönetimi, RAM.”

Öğretmen (Erzurum)- 2: “Okul yönetimi, rehberlik servisi, aile.”

Öğretmen (Şanlıurfa)- 4: “Okul yönetimi, RAM ve aile.”

3.4. Destek eğitim odasında özel yetenekli öğrencinize/öğrencilerinize yönelik eğitim faaliyetlerinin ölçme-değerlendirmesinde hangi süreçleri kullanıyorsunuz?

Öğretmenlere yöneltilen bu soruya ilişkin yapılan içerik analizinde ortaya çıkan tema ve kodlar Tablo 7 de sunulmuştur.

**Tablo 7:** “Destek Eğitim Odasında Özel Yetenekli Öğrencinize/Öğrencilerinize Yönelik Eğitim Faaliyetlerinin Ölçme-Değerlendirmesinde Hangi Süreçleri Kullanıyorsunuz?” Sorusuna İlişkin Tema ve Kodlar

Tema	Kodlar	f	%
Ölçme- değerlendirme süreci	Sınav/test	37	27
	Süreç değerlendirme	30	22
	Bireysel gelişim	24	18
	BİLSEM/okul yönetimi/rehberlik öğretmeni işbirliği	12	9
	Proje/performans	9	7
	Kazanımlara göre	9	7
	Öğrenci ile birlikte	7	5
	Değerlendirme yapmıyorum	7	5

Tablo 7 de görüldüğü gibi öğretmenler destek eğitim odasında özel yetenekli öğrencisine/öğrencilerine yönelik eğitim faaliyetlerinin ölçme-değerlendirmesinde en çok sınav/test (%27) yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin az bir kısmı ise değerlendirme yapmıyorum (%5) şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin ifadelerinden örnekler şu şekildedir: Öğretmen (İstanbul)- 18: “Test teknikleri, dikkat gelişim testleri, süreç-izleme.”

Öğretmen (İstanbul)- 33: “Sonuç odaklı değil, süreç odaklı esnek bir model kullanıyoruz, bireysel gelişimlerini esas alıyoruz.”

Öğretmen (İstanbul)- 71: “Birebir öğrenciyle karşılıklı değerlendiriyoruz uygulamalı örnekler.”

Öğretmen (Denizli)- 12: “Süreç odaklı ölçme değerlendirme yapıldı, öğrenci ürün dosyası değerlendirildi.”

Öğretmen (Burdur)- 7: “Gözlem, işlem yetenekleri okuduğunu anlama ve problem çözme becerileri.”

Öğretmen (Kastamonu)- 2: “Genel değerlendirme sınavları yapılmaktadır. Öğrenci gelişim veli ile paylaşılmaktadır.”

Öğretmen (Ordu)- 32: “Sürekli gözlem genel olarak kullandığım yöntem yazılı ve sözlü değerlendirmeler de yapıyoruz.”

Öğretmen (Şanlıurfa)- 1: “Dereceli puanlama anahtarı öğrenci ürün dosyası proje ve performans değerlendirmesi yazılı yoklama sınavları.”

**3.5. Destek eğitim odasında özel yetenekli öğrencinize/öğrencilerinize yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanmasında ne tür zorluklarla karşılaşmaktasınız?**  
Bu soru için yapılan içerik analizinde ortaya çıkan tema ve kodlar Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8:** “Destek Eğitim Odasında Özel Yetenekli Öğrencinize/Öğrencilerinize Yönelik Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Hazırlanmasında Ne Tür Zorluklarla Karşılaşmaktasınız?” Sorusuna İlişkin Tema ve Kodlar

Tema	Kodlar	f	%
Bireyselleştirilmiş eğitim programı	Hazırlama güçlüğü/zorluğu	54	36
	Herhangi bir zorlukla karşılaşmadım	30	20
	Nasıl hazırlanacağını bilmiyorum	28	19
	Materyal eksikliği	26	18
	Destek alamıyoruz/rehberlik öğretmeni yok	7	5
	Hazırlamıyorum	3	2

Tablo 8’e bakıldığında öğretmenler, en fazla hazırlama güçlüğü/zorluğu (%36) şeklinde cevap verirken, çok az bir kısmı hazırlamıyorum (%2), bazıları ise herhangi bir zorlukla karşılaşmadım (%20) şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin ifadelerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

Öğretmen (İstanbul)- 15: *“Daha önce hazırlanmış bir plan yok bu yüzden zorlanıyoruz.”*

Öğretmen (İstanbul)- 48: *“Öğrencinin seviyesine uygun konu seçiminde ve kazanımların belirlenmesinde.”*

Öğretmen (İstanbul)- 89: *“Bir öğrenci için yapılan planın diğerine uymaması.”*

Öğretmen (Balıkesir)- 3: *“BEP hazırlarken öğrenci seviyesini yakalamak zor oluyor.”*

Öğretmen (Denizli)- 13: *“Plan bulmakta zorlandım, neye göre yapacağıma karar veremedim.”*

Öğretmen (Ordu)- 14: *“İlk defa eğitim planı hazırlayacağım için BİLSEM’den destek aldım.”*

Öğretmen (Van)- 2: *“Karşılaşmadım.”*

Öğretmen (Şanlıurfa)- 4: *“BEP hazırlarken konu içeriğinin ne kadar derin verilmesi gerektiğini ayarlamakta zorluk çekiyoruz.”*

### 3.6. Destek eğitim odasında özel yetenekli öğrencinize/öğrencilerinize yönelik eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesinde ne tür desteğe ihtiyaç duymaktasınız?

Bu soru için gerçekleştirilen içerik analizinde ortaya çıkan tema ve kodlar Tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9:** “Destek Eğitim Odasında Özel Yetenekli Öğrencinize/Öğrencilerinize Yönelik Eğitim Faaliyetlerinin Düzenlenmesinde Ne Tür Desteğe İhtiyaç Duymaktasınız?” Sorusuna İlişkin Tema ve Kodlar

Tema	Kodlar	f	%
İhtiyaçlar	Materyal/ekonomik destek	95	46
	Eğitim	49	24
	Destek eğitim odası	25	12
	Bireysel eğitim planı	17	8
	İşbirliği	13	6
	İhtiyaç duymuyorum	7	4

Tablo 9 da görüldüğü gibi öğretmenler destek eğitim odasında özel yetenekli öğrencisine/öğrencilerine yönelik eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesinden çok materyal/ekonomik destek (%46) ihtiyaçlarının olduğunu, ikinci sırada ise eğitim (%24) ihtiyaçlarının olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler az bir kısmı ise desteğe ihtiyaç duymuyorum (%4) şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin ifadelerinden örnekler şu şekildedir:

Öğretmen (İstanbul)- 29: “*DEO’larına özel bütçe ayrılmalı, BİLSEM tarafından eğitimler verilmeli (hizmetiçi).*”

Öğretmen (İstanbul)- 64: “*Ekonomik destek.*”

Öğretmen (Denizli)- 7: “*Okulumuzda fiziki ortam olmalı özel eğitim almış eğitimcilerin yardımcı olması gerekir.*”

Öğretmen (Burdur)- 5: “*Araç gereç, uzman kişilerin desteği, görsel yayınlar.*”

Öğretmen (Kırşehir)- 3: “*Projeksiyon notebook tablet vb. teknolojik araçlara.*”

Öğretmen (Kastamonu)- 3: “*Konu hakkında uzman kişilerin bize yardımcı olmalarını.*”

Öğretmen (Erzurum)- 1: “*Hizmet içi eğitim, aile, okul idare desteği, materyal desteği.*”

Öğretmen (Van)- 1: “*Laboratuvar malzemelerinin bazı eksikleri olduğundan konuları işlerken malzeme sıkıntısı çektik.*”

## 4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Özel yetenekli öğrencilere uygulanan destek eğitimindeki mevcut durumu ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, söz konusu öğrencilere uygulanan destek eğitim hizmetlerinde çalışmaların başlamış olmasına rağmen halen birtakım eksikliklerin olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin çoğunluğu özel yetenekli öğrencilere yönelik özel bir ortam düzenlemesinin mevcut olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı destek eğitim odalarının olduğunu, zekâ oyunlarına sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Türkiye’de özel yetenekli bireylerin eğitimlerine son yıllarda önem verilmeye başlanması, öğretmenlerin bu öğrencilere ekstrasından zaman ayırmalarının mümkün olmadığı kanısında olmaları, bu

öğrencilerin eğitimlerinin başkaları tarafından yapılması gerektiği düşüncesine sahip olmaları, yeterli mali desteğe sahip olunmaması bu öğrencilere yönelik ortam düzenlemelerinin olmamasına gerekçe olarak sunulabilir. Ancak bu öğrencilerin toplumların gelecekle için önemli oldukları düşünülüyor ise ve bu bireylerin özel eğitim alma haklarının olduğu düşünülüyor ise hem harcanan zaman hem de maddi unsurlar kayıp olarak görülmemelidir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı destek eğitim odasında özel yetenekli öğrencilere yönelik eğitim içeriğini öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun olarak düzenlediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırladıklarını, müfredat zenginleştirmesine gittiklerini ifade etmişlerdir. Konaş (2012) farklılaştırılmış öğretim tasarımında öğretme-öğrenme sürecinin sınıftaki her öğrencinin öğrenme deneyimlerine ve beceri düzeylerine uygun olarak gerçekleştirilebileceğini belirterek, bir derste öğrencilerin hazırbulunuşluğuna göre içerik farklılaştırılırken, diğer derste ilgilerine göre sürecin farklılaşabileceğini, böylelikle bir yandan farklı yetenekli bireylerin tekdüze eğitime tabi tutulmasının önüne geçilebileceğini, diğer yandan öğrencilerin zengin eğitim etkinlikleri ile istedik hedeflere ulaşmanın sağlanabileceğini belirtmiştir. Sak (2014) özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde kullanılan müfredat modellerinin ilkelerinin birisinin öğrencilerin ilgi duydukları alanlarda derinlemesine öğrenmeleri gerektiğini ve keşfetmelerini destekleyen deneyimlere yer verilmesi olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın bu bulgusu öğretmenlerimizin aslında doğru yolda olduklarını göstermektedir.

Öğretmenler destek eğitim odasında özel yetenekli öğrencilere yönelik eğitimin düzenlenmesinde en çok okul yönetiminden destek aldıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin bu konuda rehberlik servisi/rehberlik öğretmenlerinden de beklenti içerisinde oldukları görülmektedir. Verilen cevaplara bakıldığı zaman öğretmenlerin diğer paydaşlarla işbirliği içerisinde oldukları görülmektedir. Diğer ülkelere bakıldığı zaman, örneğin Rusya’da; “Üstün Yetenekli Çocuklar 2011-15” Federal Kapsamlı Programı, ülkede üstün yetenekli çocuklar için devlet desteği sisteminin oluşmasının garantisidir. Üstün yetenekli çocukların gelişmesi ve eğitimi için gerekli olan sosyal, psikolojik, pedagojik etkin mekanizmanın her seviyede oluşturulması amaçlanmış ve bu doğrultuda Moskova’nın Odintsovskii Belediyesi tarafından üstün yetenekli çocukların eğitimi konusunda Gymnasium modeli uygulamaya konulmuştur (Karpova, 2012). Dolayısıyla bu bireylerin eğitimlerinde tüm paydaşların sorumluluk bilincine sahip olmasının sağlanması ve konunun devlet politikası haline getirilmesi gerekmektedir.

Öğretmenler özel yetenekli öğrencilerin eğitim faaliyetlerinin ölçme-değerlendirmesinde çoğunlukla sınav ve testlere yer verdiklerini belirtmişlerdir. Buna karşın süreç değerlendirmesi yapan, öğrencilerin bireysel gelişimlerini izleyen öğretmenlerin de olduğu görülmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin değerlendirilmesinde, anketler, dereceleme ölçekleri, gözlem formları, yazılı ve sözlü sınavlar kullanılabilir (Sak, 2014). Sonuç olarak bu öğrencileri ve uygulanan programları değerlendirmede farklı yöntemlerin kullanılması ve değerlendirmenin tek bir seferde yapılamayacağını dikkate alınması gerekmektedir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmanın güç olduğunu ve bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Ancak herhangi bir zorlukla karşılaşmadığını belirten öğretmenler de bulunmaktadır. Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının tüm özel eğitim gereksinimi olan bireyler için hazırlanması gerekmektedir. Çünkü bu bireyler yaşitlarından farklı özelliklere sahiptirler. Öğretmenlerin en çok yakındıkları husus her öğrenci için ayrı bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama

zorluğudur. Bu hem zaman hem de emek harcamayı beraberinde getirmektedir. Ancak öğretmenlerin yaptıkları çalışmaları paylaşımları uygulanan etkinlikleri çeşitli kılacak ve öğretmenlerin iş gücü kaybını minimuma indirecektir.

Öğretmenler eğitim faaliyetlerini düzenlerken en çok materyal ve ekonomik desteğe ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, özel yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda eğitim almalarının gerekliliğini de ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin konuya olan hassasiyetleri ve kendilerini geliştirme istekleri açısından son derece önemlidir. Coleman (2014) özel yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin nitelikli olması gerektiğini vurgulamış ve öğretmenin profesyonel pratik bilgi birikiminin, birçok öğretim evreleri ve akademik deneyimler sonucunda gelişeceğini ifade etmiştir.

Araştırmadan elde edilen tüm bu bulgulardan yola çıkılarak şu öneriler sıralanabilir;

- Okullarda özel yetenekli öğrencilere yönelik ortamların düzenlenmesi eğitimin niteliğinin artırılması ve öğrencilerde doyumun sağlanması açısından faydalı olabilir.
- Öğretmenlere yönelik özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde kullanılabilecek programlar geliştirilmesi ve bu programlarda uygulama örneklerine sıklıkla yer verilmesi yararlı olabilir.
- Özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde paydaşların görev tanımlarının yasal düzenlemelere net olarak yansıtılması işleyiş açısından faydalı olabilir.
- Özel yetenekli öğrencilere yönelik ölçme-değerlendirme yöntemlerinin geliştirilmesi ve bu konuda öğretmenlere eğitimler verilmesi yararlı olabilir.
- Öğretmenlere BEP hazırlamaya yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Özel yetenekli öğrencilere yönelik eğitim veren kurumlara belirli miktarda ödeneğin ayrılması destek eğitimi hizmetlerinin kalitesinin artmasına katkı sağlayabilir.

## 5. KAYNAKÇA

- Bilgiç, N., Taştan, A., Kurukaya, G., Kaya, K., Avanoğlu, O., ve Topal, T. (2013). Özel yetenekli bireylerin eğitimi strateji ve uygulama kılavuzu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Bogdan, R.C. ve Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education an introduction to theory and methods*. Third Edition. Allyn and Bacon.
- Coleman, L.J. (2014). The cognitive map of a master teacher conducting discussions with gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 37 (1), 40–55. Doi: 10.1177/0162353214521493
- Davaslıgil, Ü. (2004). *Bireyi tanıma teknikleri, psikolojik danışma ve rehberlik*. G. Can (Editör). Ankara: PegemA Yayınları.
- Demirci, M. D. (2010). Bilim ve sanat merkezleri süreci (üstün yetenekli bireylerin eğitimi) iç denetim raporu. Ankara: MEB
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Harper Collins.
- <http://www.tubitak.gov.tr/tr/kurumsal/bilim-ve-teknoloji-yuksekkurulu>, (2014) 03 Ocak 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Kaprova, S.I. (2012). A model of an educational institution for working with gifted children. *Russian Education and Society*, 54 (11), 53–64. Doi: 10.2753/RES1060-9393541104
- Kontaş, H. (2012). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde farklı stratejiler. Geleceğin Mimarları Üstün Yetenekliler Sempozyumu'nda sunuldu, Tekirdağ.

- Levent, F. (2012). *BİLSEM* öğretmenlerine göre üstün yetenekli öğrencilerin sosyoduygusal özellikleri. Geleceğin Mimarları Üstün Yetenekliler Sempozyumu'nda sunuldu, Tekirdağ.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). Özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı (2013-2017). Ankara, MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (31 Mayıs 2006). Resmi Gazete.
- Sak, U. (2014). *Üstün zekâlılar özellikleri tanınmaları eğitimleri* (4. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (4. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (2003). *Bireyi tanıma teknikleri, psikolojik danışma ve rehberlik*. G. Can (Editör). Ankara: PegemA Yayınları.





## ÜSTÜN ZEKÂLI VE ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLARDA ALGILANAN SOSYAL DESTEK DÜZEYİNİN BENLİK SAYGISINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Nurcan ALBAYRAK DENGİZ\*, Defne YILMAZ\*\*

### ÖZ

*Bu çalışmanın amacı Antalya Bilim Sanat Eğitim Merkezi (BİLSEM) 'e devam eden 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinde algılanan sosyal destek düzeyinin, benlik saygısına etkisini incelemektir. Araştırma 2012- 2013 eğitim öğretim yılında Antalya BİLSEM'e devam eden 73 öğrenci (32 kız, 41 erkek) ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, Çuhadaroğlu (1986) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Rosenberg Benlik Saygısı Envanteri'nin Benlik Saygısı Alt Ölçeği ve Yıldırım (1997) tarafından geliştirilen Algılanan Sosyal Destek Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verilerine bağlı olarak üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocukların algıladıkları sosyal destek puanlarının, benlik saygısı düzeylerini yordayıp yordamadığı regresyon ve varyans analizleri ile test edilmiştir. Araştırma sonucunda, araştırma katılımcılarının aileden algılanan sosyal destek düzeyinin benlik saygısını etkilediği, arkadaşan ve öğretmenden algılanan sosyal destek düzeyinin benlik saygısını etkilemediği, algılanan sosyal destek düzeyinin annenin eğitim durumuna ve ailenin sosyo-ekonomik durumuna bağlı olarak benlik saygısını etkilediği, cinsiyete ve babanın eğitim durumuna bağlı olarak benlik saygısını etkilemediği bulunmuştur.*

**Anahtar Kelimeler:** Üstün Zekâ, Üstün Yetenek, Algılanan Sosyal Destek, Benlik Saygısı

### THE EFFECT OF THE PERCEIVED SOCIAL SUPPORT LEVEL ON THE SELF-ESTEEM IN GIFTED AND TALENTED CHILDREN

#### ABSTRACT

*The aim of this study was to analyze the effect of the perceived social support level on self-esteem in the 3th, 4th and 5th grade students who were attending to the Antalya Science and Arts Education Centre. The study was carried out with 73 pupils (32 girls and 41 boys), during 2012-2013 academic year. Self Esteem Sub-Scale of Rosenberg Self Esteem Inventory which was adapted to Turkish by Çuhadaroğlu (1086) and Perceived Social Support Scale developed by Yıldırım (1997) were used to collect the data. The data were analyzed via linear regression and variance analysis to test whether the perceived social support scores of the students affected their self-esteem level or not. The results showed that self-esteem levels of the gifted and talented students were affected by the social support scores perceived from the parents while they were not affected by the social support scores perceived from the friends and from the teachers. Also, the self-esteem levels of the participants were affected by the perceived social support related to their mothers' education levels and financial situations of the families. It was found that the perceived social support did not affect the self-esteem related to the fathers' education levels and the gender of the students.*

**Key Words:** Gifted, Talented, Perceived Social Support, Self-Esteem

\* Uzman Psikolojik Danışman, Antalya-Türkiye, nurcan.albayrak@hotmail.com

\*\* Yrd. Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Antalya-Türkiye, defneyilmazphd@gmail.com

## 1. GİRİŞ

İlköğretim yılları bireyin olumlu benlik tasarımı geliştirmesinde önemli yıllardır ve bireysel farklılıkların dikkate alınarak gizil güçlerin destekleneceği alanlardan biri, üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocukların gelişimidir (Woolfolk, 1998). Üstün yetenek kendi başına yalnızca bazı kişilerde gözlenen bir özellik değil, yetenek düzeyi ne olursa olsun tüm bireylerde gözlenen özelliklerin varoluş derecesinde, görülme sıklığında, ortaya çıkış zamanında ve bir araya gelişlerindeki özgünlüktür (Akarsu, 2004). Üstün yetenekli çocuklar kendilerine özgü düşünce, duygu ve algılama kapasiteleriyle, okulda ve diğer sosyal çevrelerinde bu duruma özgü olumlu ya da olumsuz ilgiyi ve tepkileri deneyimlemektedirler. Bu çok yönlü deneyimler onların benlik gelişimlerini ve kendilerini ortaya koyuş biçimlerini etkilemektedir (Marland, 1972, akt. Webb, Meckstroth ve Tolan, 1994; Metin, 1999).

Bazı araştırmalar üstün yetenekli çocukların üst düzey yeterlilikleri nedeniyle ve toplumda ilgi görebilen normal çocuklara oranla daha olumlu bir benlik kavramına sahip olabileceklerini göstermektedir (Hoge ve Renzulli, 1993; Karagöllü, 1995; McCoach ve Siegle, 2003). Ancak üstün zekâlı ve yetenekli olarak tanımlanmanın çocuktan başarı beklentisini yükseltmesi, üstün yeteneklilik etiketlemesi ve akranlarca dışlanma ve duyguları ve düşüncelerinin buldukları sosyal gruplar içerisinde anlaşılabilmesi gibi nedenlerle benlik saygılarının olumsuz etkilendiği de birçok araştırma bulgularında ortaya çıkmaktadır (Buescher, 1991; Karagöllü, 1995). Normal öğrenciler arasında sürekli yüksek başarı gösteren üstün yetenekli öğrenciler, oldukça yüksek akademik benlik algısı geliştirirler. Ancak kendileri gibi üstün olanlar arasında her zaman üstün başarı sergileyemedikleri için benlik kavramları olumsuz yönde etkilenebilir (Coleman ve Fults, 1982).

Üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramlarıyla ilgili literatürdeki bu tartışmalı duruma ilişkin güncel bulgu edinmek araştırmanın çıkış noktalarından biridir. Diğer yandan, ülkemizde üstün zekâlılar ve üstün yeteneklilerle ilgili araştırmaların çoğunlukla eğitsel ve mesleki gelişimlerine odaklandığı sosyal-duygusal gereksinimlerin üzerinde çok durulmadığı görülmektedir. Böylece bu çalışmanın, gelişimin bütünlüğü dikkate alınarak üstün zekâlı ve üstün yetenekli bireylerin kendi gizil güçleri yönünde daha mutlu ve etkin yaşamalarına destekleyecek çalışmalara katkı sağlayacak bir araştırma olması hedeflenmiştir.

### 1.1. Benlik Saygısı

Benlik kavramı, bireyin çevresinde olan olayları algılamada, yorumlamada ve onlara tepkide bulunmada kullandığı bilişsel yapılar sistemidir (Colangelo ve Colangelo, 2003). Kişinin kendi özelliklerinin ve çevresiyle etkileşimlerinin sonucunda kendisine ilişkin oluşturduğu duygu, değer ve kavramlar sistemi olan benlik algısının temelleri öncelikle aile içerisinde atılmakta ve aile içerisinde güven, sevgi ve destekleyiciliğe dayalı ilişkiler benlik algısı ve genel uyum düzeyinin de belirleyicisi olmaktadır (Cornell ve Grossberg, 1997; Yavuzer, 2004). Zamanla ev dışındaki sosyal çevresi ve eğitim ortamlarındaki ilişkilerinde çocuğun kendi yetenek, beceri ve davranışlarını akranları ile karşılaştırmaları ve onun için önemli olan anne, baba ve öğretmen gibi yetişkinlerden alacağı geribildirimler benlik saygısını şekillendirmektedir (Bong ve Skaalvik, 2003; Woolfolk, 1998).

Okul yaşantılarının benlik saygısına etkileri hakkında yapılan araştırmalar sınıf içinde derse aktif katılımın, öğretmenlerin olumlu ve destekleyici tutumlarının, sınıf içindeki olumlu ilişkilerin, akran desteğinin yüksek olduğu, öğrencinin grubun bir parçası olarak hissedebildiği sınıflarda öğrencilerin kendi kendilerini geliştirme isteklerinin daha yüksek

olduğu ve benlik algılarının olumlu etkilendiği ortaya konmuştur (Levy, 2001; McCoach ve Siegle, 2003; Parker, 1996; Schunk, 2009; Zanden, 1997). Kendisini ifade edebildiği ve anlaşıldığını hissettiği aile ve sosyal ortamlara her çocuk gibi, üstün zekâlı ve yeteneklilerin de gereksinimi vardır. Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların diğer insanların duygu ve gereksinimlerine akranlarına göre daha duyarlı olmaları, karşısındakinin duygularını ve davranışların altındaki güdülerini hızlı algılama becerileri, olaylar arasındaki sebep-sonuç ilişkilerini kolayca kavramaları duygusal olarak hassasiyetlerine neden olmaktadır (Levin ve Tucker, 1986; Shore ve Kanevsky, 1993; Tannenbaum, 2000).

Üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocukların benlik kavramları ve benlik saygıları üzerinde yapılan araştırmalarda, benlik kavramının bilişsel yapıya dayalı algılamalar üzerine temellendiği gerçeğinden hareket edilmektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar kendi bilişsel seviyelerindeki bireyler arasında kendilerini iyi hissetmektedirler. Ancak normal eğitim ortamlarında özellikle üstün zekâlı olarak etiketlenmenin getirdiği yetişkinlerin yüksek başarı beklentileri ve akranların dışlaması ve üstün yetenekli çocukların gelişimsel alanlarındaki farklı gelişim hızına bağlı, çevrenin yaşlarının üzerinde beklentileri çocuğun psiko-sosyal yaşamını olumsuz etkilemekte ve düşük benlik saygısına yol açabilmektedir (Colangelo ve Colangelo, 2003; Delisle, 1991; Roedell, 1984; Stewart, 1986).

## 1.2. Sosyal Destek

Sosyal destek bireyin çevresi ile sosyal ilişkilerini tanımlayan aile, arkadaş, sosyal temasın sayısı ve sıklığını da içeren genel bir kavramdır (McElroy, 1997). Bireyin kendisinde veya destek kaynaklarında değişiklikler, eksiklikler ya da kayıplar oluştuğunda bireyin sosyal destek düzeyinde de değişiklikler oluşmaktadır (Bal, 2010). Yakın kişiler arası ilişkiler kurabilmiş, destekleyici sosyal ağlara sahip bireylerin benlik saygısının ve genel olarak fiziksel ve psikolojik sağlığının yüksek olduğu görülmektedir. Sosyal destek üzerine yapılan çalışmalar, bireyin yaşadığı birçok sorunun temelinde sosyal destekten yoksun oluşun bulunduğunu ve bireyin stresli ve zor yaşam koşullarıyla mücadele edebilmesinde sosyal desteğin güçlü ve önemli bir faktör olduğu ortaya çıkarmıştır (Akın ve Ceyhan, 2005; Cohen ve Wills, 1985; Ünsal vd., 1998).

Okul çağı çocuklarının ve ergenlerin en önemli sosyal destek kaynakları ailesi, arkadaşları ve öğretmenleri olarak sıralanabilir. Yapılan çalışmalar, algılanan sosyal desteğin ve özellikle de aile desteğinin, öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra, okula dönüş ve okula uyumları, ruh sağlıklarını koruyabilmeleri, sağlıklı karar verebilmeleri, stresle ve depresyonla başa çıkabilmeleri, kusurlu davranışlarının azaltılabilmesi ile uyum düzeylerinin yükselmesi gibi durumlarda önemli rol oynadığını ortaya çıkarmıştır (Yıldırım, 1997). İçtenlik, karşılıklı destek, ilgi ve değer verme benlik saygısının güçlü bir şekilde geliştirilmesi için gerekli olduğundan üstün yetenekli çocukların gizli güçlerini ortaya koyma, kendine özgü başarısını sergileme ve akran ilişkileri açısından aile ve okul tarafından desteklenmesi gerekmektedir (Yılmaz, 1997).

Normal bilişsel gelişime sahip akranlarına göre daha olumlu benlik algılarına sahip olduğu bulunan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin özel bir öğretim programı içerisinde, normal eğitim ortamında olanlara göre, genel benlik algılarının daha olumlu olduğu araştırmalarla desteklenmektedir (Hoge ve Renzuli, 1993; Karnes ve Wherry, 1981). Ancak Schneider ve diğerlerinin (1989) araştırmasında özel bir eğitim programına yerleştirilmiş olan üstün yetenekli öğrencilerin akademik benlik algılarının, normal eğitim ortamında olan üstün

yetenekli çocuklara oranla daha düşük olduğu sonucu bulunmuştur. Bu çift yönlü bulguların temel nedenlerinin üstün zekâli öğrencilerin arkadaşlarınınca kısıkanılma nedeniyle dışlanma, akranlarınınca anlaşılama ya da farklı algılama biçimleri nedeniyle onlarla iletişim kuramarak akranlarından kopmaya bağlı sosyal etkiler olduğu ifade edilmektedir (Gross, 1993; Moon vd., 2004; Öpengin ve Sak, 2012).

Üstün zekâli ve yetenekli çocukların küçük yaştan itibaren gelişim görevlerini yaşatlarından daha erken yerine getirdikleri ifade edilmektedir. Ancak üstün yetenekli çocuğun gelişim alanlarındaki eşzamanlı olamayan gelişim hayal kırıklığı yaşamasına neden olmakta ve motor becerilerin bilişsel isteklerini gerçekleştirmesinde yetersiz kalması sonucu kendi yaş düzeyi becerilerini kabul etmede güçlükler yaşayabilmektedir (Freeman, 1993; Tuğrul, 1994). Üstün yetenekli çocuklar, yüksek duyarlılıkları, ailenin yüksek beklentileri, okulun sıkıcı gelmesi, arkadaş edinememe gibi nedenlerden dolayı yoğun stres yaşayabilmekte, motivasyonunu ve dikkatini kaybetmekte ve karar vermekte zorlanmaktadır (Strip ve Hirsch, 2000). Üstün yetenekli çocukların kendilerine benzer zekâ düzeyinde olan çocuklarla ve kendi yeteneklerini keşfedip geliştirebileceği eğitim ortamlarında daha iyi hissettikleri ve kendilerini ortaya koyabildikleri görülmektedir (Clark, 1997; Peine, 2003). Fakat yapılan araştırmaların bulgularının benzerlikleri ve farklılığı üstün yetenekli çocukların benlik saygısıyla ilgili gereksinimlerini değiştirmemektedir. Olumlu bir benlik algısı tüm çocuk ve yetişkinlerin ihtiyacıdır. Üstün yetenekli çocukların kendi gizilgüçleri yönünde gelişimlerinin anlaşılması ve desteklenmesi bu nedenle önemlidir.

## 2.YÖNTEM

### 2.1.Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, üstün zekâli ve üstün yetenekli öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeylerinin benlik saygısı düzeylerini etkileyip etkilemediğini belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiş betimsel bir araştırmadır.

### 2.2.Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için, Rosenberg Benlik Saygısı Envanteri'nin Benlik Saygısı Alt Ölçeği (Çuhadaroğlu, 1986) ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (Yıldırım, 1997) kullanılmıştır.

#### 2.2.1.Rosenberg Benlik Saygısı Envanteri – Benlik Saygısı Alt Ölçeği:

Morris Rosenberg tarafından Amerika Birleşik Devletleri'nde geliştirilen ölçeğin Türkiye 'ye uyarlama çalışmaları Çuhadaroğlu (1986) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada envanterin yalnızca Benlik Saygısı alt ölçeği kullanılmıştır. Benlik Saygısı alt ölçeği, 4 maddeli Likert tipi bir alt ölçek olup, ölçekten 0-6 arasında puan alınmaktadır. Ölçeğin psikiyatrik görüşmelere dayalı Benlik Saygısı alt ölçeğinden Pearson Momentler Çarpımı korelasyon geçerlilik katsayısı .71'dir. Ölçeğin bir ay aralı test-tekrar-test güvenilirlik korelasyon katsayısı .75 olarak bulunmuştur (Öner, 1997).

#### 2.2.2.Algılanan Sosyal Destek Ölçeği:

Araştırmada öğrencilerin arkadaş, aile ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek düzeylerini belirlemek için Yıldırım (1997) tarafından geliştirilen Algılanan Sosyal Destek

Ölçeği (ASDÖ-R) kullanılmıştır. ASDÖ-R'nin Aile Desteği (AİD), Arkadaş Desteği (ARD) ve Öğretmen Desteği (ÖGD) olmak üzere üç alt ölçeği bulunmaktadır. Birinci alt boyutta 20, ikinci alt boyutta 13, üçüncü Alt boyutta 17 madde toplam 50 maddeden oluşan Likert tipi bir ölçektir. ASDÖ-R'nin ve alt ölçeklerin geçerliği faktör analizi ve benzer ölçekler geçerliği yolu ile incelenmiştir. ASDÖ-R'nin ve alt ölçeklerin güvenilirliği ve test-tekrar-test güvenilirliği incelenmiştir. ASDO-R'nin tümü için Alpha güvenilirlik katsayısı .93, AİD için .94, ARD için .91, ÖGD .93, bulunmuştur.

#### 2.4.Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın katılımcılarını 2012-2013 eğitim öğretim yılında Antalya BİLSEM'e devam eden 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinden, gönüllü katılan 73 öğrenci (32 kız, 41 erkek) oluşturmaktadır.

Araştırma verilerinin analizinde SPSS 17 istatistik programı kullanılmıştır. Yapılan analizlerde verilerin normal dağılım göstermediği bulunmuş, öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri orta ve yüksek çıkmıştır. Araştırma evreni özel seçilmiş bir grup olduğu ve denek sayısı 73 olduğu için parametrik testlerden Doğrusal Regresyon Analizi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

### 3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular özetlenerek, bulgulara ilişkin değerler açıklamaların altındaki tablolarda verilmiştir:

1. Tablo 1'de görülen bulgulara göre, aileden algılanan sosyal destek puanları ile genel sosyal destek puanlarına bağlı olarak benlik saygısı düzeyleri anlamlı farklılık göstermektedir ve açıklayıcı varyans oranı özellikle genel sosyal destek düzeyi için yüksektir ( $R^2 = .64$  ve  $.52$ ;  $p < .05$ ). Aileden algılanan ve genel sosyal desteğin benlik saygısını yordayıcı önemli bir değişken olduğu söylenebilir. Ancak, arkadaştan ve öğretmenden algılanan sosyal destek puanlarına bağlı olarak benlik saygısı düzeyleri anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p > .05$ ).

**Tablo 1.** Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Çocukların Algıladıkları Sosyal Destek Puanlarına Göre Benlik Saygısı Düzeyleri

	B	T	P	$R^2$	Anova P Değeri
Sabit Değer	2,618	3,35	0,00		
Aileden Algılanan Sosyal Destek Düzeyi	-0,023	-1,71	0,03	0,64	<b>0,03</b>
Sabit Değer	1,699	3,70	0,00		
Arkadaştan Algılanan Sosyal Destek Düzeyi	-0,011	-0,90	0,07	0,44	0,07
Sabit Değer	1,259	1,89	0,06		
Öğretmenden Algılanan Sosyal Destek Düzeyi	0,001	0,04	0,97	0,07	0,97
Sabit Değer	2,129	2,69	0,01		
Genel Algılanan Sosyal Destek Düzeyi	-0,006	-1,07	0,04	0,52	<b>0,04</b>

Tablo 2’de görülen bulgulara göre Algılanan sosyal desteğin benlik saygısı düzeyleri üzerinde cinsiyete göre değişkenlik göstermediği ( $p>.05$ ) ve benlik saygısı düzeyleri üzerindeki açıklayıcı varyans değerlerinin ( $R^2$ ) oldukça düşük yordayıcılık oranı göstermediği görülmektedir.

**Tablo 2.** Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Çocukların Cinsiyet ve Algıladıkları Sosyal Destek Puanlarına Göre Benlik Saygısı Düzeyleri

	B	T	P	$R^2$	Anova P Değeri
Sabit Değer	2,702	3,34	0,00		
Cinsiyet	-0,049	-0,45	0,65	0,24	0,48
Aileden Algılanan Sosyal Destek Düzeyi	-0,023	-1,71	0,48		
Sabit Değer	1,851	3,50	0,00		
Cinsiyet	-0,065	-0,59	0,56	0,22	0,55
Arkadaştan Algılanan Sosyal Destek Düzeyi	-0,013	-0,99	0,52		
Sabit Değer	1,416	1,84	0,07		
Cinsiyet	-0,047	-0,41	0,68	0,27	0,45
Öğretmenden Algılanan Sosyal Destek Düzeyi	-0,001	-0,08	0,45		
Sabit Değer	2,352	2,72	0,01		
Cinsiyet	-0,072	-0,65	0,52	0,12	0,74
Genel Algılanan Sosyal Destek Düzeyi	-0,007	-1,17	0,74		

Tablo 3’te görüldüğü gibi, annenin eğitim durumu açısından aileden, arkadaştan ve genel algılanan sosyal destek puanlarına göre benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmakta ( $p<.05$ ); öğretmenden algılanan sosyal destek puanlarına göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p>.05$ ). Özellikle aileden ve arkadaştan algılanan sosyal desteğin annenin eğitim durumuna göre benlik saygısı üzerindeki yordayıcılığı çok yüksek bulunmuştur ( $R^2=.87$  ve  $.85$ ).

**Tablo 3.** Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Çocukların Annenin Eğitim Durumuna ve Algıladıkları Sosyal Destek Puanlarına Göre Benlik Saygısı Düzeyleri

	<b>B</b>	<b>T</b>	<b>P</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>Anova P Değeri</b>
Sabit Değer	2,917	3,31	0,00		
Annenin Eğitim Durumu	-0,043	-0,74	0,46	0,87	<b>0,00</b>
Aileden Algılanan Sosyal Destek Düzeyi	-0,025	-1,81	0,00		
Sabit Değer	1,809	3,41	0,00		
Annenin Eğitim Durumu	-0,025	-0,42	0,67	0,85	<b>0,00</b>
Arkadaştan Algılanan Sosyal Destek Düzeyi	-0,012	-0,90	0,00		
Sabit Değer	1,363	1,90	0,06		
Annenin Eğitim Durumu	-0,024	-0,40	0,69	0,30	0,36
Öğretmenden Algılanan Sosyal Destek Düzeyi	0,001	0,04	0,36		
Sabit Değer	2,290	2,67	0,01		
Annenin Eğitim Durumu	-0,029	-0,50	0,62	0,52	<b>0,04</b>
Genel Algılanan Sosyal Destek Düzeyi	-0,006	-1,10	0,04		

Tablo 4'te yer alan değerler, aileden, arkadaştan, öğretmenden ve genel algılanan sosyal destek puanlarının benlik saygısı düzeyleri üzerinde babanın eğitim durumu açısından anlamlı bir yordayıcılığı bulunmadığını göstermektedir ( $p > .05$ ).

**Tablo 4.** Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Çocukların Babanın Eğitim Durumuna ve Algıladıkları Sosyal Destek Puanlarına Göre Benlik Saygısı Düzeyleri

	B	T	P	R <sup>2</sup>	Anova P Değeri
Sabit Değer	3,158	3,51	0,00		
Babanın Eğitim Durumu	-0,070	-1,20	0,23	0,23	0,55
Aileden Algılanan Sosyal Destek Düzeyi	-0,027	-1,94	0,55		
Sabit Değer	2,115	3,48	0,00		
Babanın Eğitim Durumu	-0,062	-1,05	0,30	0,33	0,27
Arkadaştan Algılanan Sosyal Destek Düzeyi	-0,015	-1,14	0,27		
Sabit Değer	1,527	2,03	0,05		
Babanın Eğitim Durumu	-0,045	-0,77	0,44	0,21	0,71
Öğretmenden Algılanan Sosyal Destek Düzeyi	-0,001	-0,04	0,71		
Sabit Değer	2,646	2,86	0,01		
Babanın Eğitim Durumu	-0,064	-1,08	0,28	0,13	0,85
Genel Algılanan Sosyal Destek Düzeyi	-0,007	-1,30	0,85		

Aileden, arkadaştan ve genel algılanan sosyal destek puanlarının ailenin ekonomik durumuna göre benlik saygısı düzeyleri üzerinde yordayıcılığına ilişkin değerler Tablo 5'te verilmektedir. Öğretmenden algılanan sosyal destek ( $R^2=.33$ ;  $p>.05$ ) dışında, diğer algılanan sosyal destek düzeylerinin benlik saygısı üzerinde ailenin ekonomik durumu açısından anlamlı bir yordayıcılığı bulunmaktadır ( $p<.05$ ). Özellikle arkadaştan algılanan sosyal desteğin ailenin ekonomik düzeyi bakımından benlik saygısını yordayıcılığı oldukça yüksek çıkmıştır ( $R^2=.73$ ).



**Tablo 5.** Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Çocukların Ailenin Ekonomik Durumuna ve Algıladıkları Sosyal Destek Puanlarına Göre Benlik Saygısı Düzeyleri

	B	T	P	R <sup>2</sup>	Anova P Değeri
Sabit Değer	2,546	3,23	0,00		
Ailenin Ekonomik Durumu	-0,084	-0,82	0,41	0,65	<b>0,03</b>
Aileden Algılanan Sosyal Destek Düzeyi	-0,018	-1,26	0,03		
Sabit Değer	1,832	3,90	0,00		
Ailenin Ekonomik Durumu	-0,119	-1,21	0,23	0,73	<b>0,01</b>
Arkadaştan Algılanan Sosyal Destek Düzeyi	-0,008	-0,58	0,01		
Sabit Değer	1,481	2,18	0,03		
Ailenin Ekonomik Durumu	-0,134	-1,40	0,17	0,33	0,15
Öğretmenden Algılanan Sosyal Destek Düzeyi	0,002	0,17	0,15		
Sabit Değer	2,107	2,67	0,01		
Ailenin Ekonomik Durumu	-0,112	-1,13	0,26	0,67	<b>0,03</b>
Genel Algılanan Sosyal Destek Düzeyi	-0,004	-0,68	0,03		

#### 4.TARTIŞMA

Araştırma sonucunda üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrencilerin aileden algıladıkları sosyal destek ve genel sosyal destek puanları ile benlik saygısı düzeyleri arasındaki anlamlı ilişki göze çarpmaktadır. Söz konusu bulgular aile içindeki karşılıklı destek ve açık aile ilişkilerinin, çocuğun benlik saygısının gelişiminde ve genel uyumunda çok önemli bir rol oynadığını, üstün yeteneklilerin aileden algıladıkları sosyal destek ile benlik kavramları arasında olumlu bir ilişki olduğunu, öğrencilerin algıladıkları sosyal destek ile psikolojik uyum arasında olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koyan araştırma bulguları ile tutarlıdır (Cornell ve Grossberg, 1997; Kahrman, 2002; Rinn, Reynolds ve McQueen, 2011; Rueger, 2010). Sonuç olarak, aile içi iletişimin paylaşma, sevgiye ve ilgiye dayalı olmasının, anne-babanın üstün yetenekli çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına gösterdikleri duyarlılık ve yaptıkları rehberliğin, yaşadığı sorunlara karşı hoşgörülü yaklaşımın, kabul edici ve destekleyici tutumlarının, bireyin benlik gelişimine ve kendini kabul ediş sürecine önemli katkılar sağladığı ifade edilebilir.

Araştırmanın önemli bir diğer bulgusu, üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrencilerin arkadaşan algıladıkları sosyal destek puanları ile benlik saygısı düzeyleri arasında ilişki olmadığı, ancak ailenin ekonomik durumu ile arkadaşan algılanan sosyal desteğin benlik saygısını yordayıcı ilişkisinin bulunduğudır. Araştırmanın ilişkili diğer bulgusu algılanan sosyal destek düzeylerinin benlik saygısına etkisinin ailelerinin ekonomik durumu ile ilişkili bulunmasıdır. Literatürde, üstün yetenekli tanısı alan öğrencilerin ekonomik gelir düzeyi çok yüksek olan öğrencilerin benlik kavramı puanlarının, gelir düzeyi düşük olanlarından

anlamli derecede yüksek olduğu sonucunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Altun ve Yazıcı, 2012). Sosyo-ekonomik düzeydeki iyileşmenin bireylerin yaşam koşulları, evre şartları, beslenmeleri, giyimleri gibi yaşam standartlarını artırdığı, böylece benlik saygısı ve sosyal uyumu olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Ayrıca ekonomik sıkıntılarını ve stresleri azalan ailelerin çocuklarına daha fazla zaman ayıracağı düşünülebilir. İhtiyaçları karşılanan ve ilgiyle büyüyen çocuğun da, kendine ve topluma daha çok güveneceği, kendini daha iyi tanıyarak toplumun bir parçası olmaya çalışacağı söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, üstün zekâli ve üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerden algıladıkları sosyal destek puanları ile benlik saygısı düzeyleri arasında ilişki bulunmamasıdır. Literatürdeki, benlik kavramını ile öğretmenlerden algılanan sosyal destek arasında anlamli bir ilişki olmadığını ortaya koyan araştırma bulguları ile söz konusu bulgu tutarlılık göstermektedir (Rinn, Reynolds ve McQueen, 2011). Fakat benlik algısının ğretmen tutumlarından büyük oranda etkilendiğini, öğretmenlerden algılanan sosyal destek düzeyi yüksek olan öğrencilerin kendini kabul puan ortalamalarının diğerlerine göre daha yüksek olduğunu ortaya koyan araştırma bulguları da bulunmaktadır (Akın ve Ceyhan, 2005; Levy, 2011). Üstün zekâli çocukların çok kez içsel güdülenmeyle ve bağımsız etkinlikte bulunmayı tercih etmeleri ve kendilerine özgü değerlendirme biçimlerinin bulunması dikkate alınmalıdır. Ancak zekâ düzeyleri ne kadar yüksek olsa da, üstün zekâli ve yetenekli öğrenciler de kendi gizli güçlerini ortaya koymak ve geliştirebilmek için öğretmenin eğitsel ve duygusal desteğine gereksinim duymaktadırlar (George, 1992). Üstün yetenekli öğrenciler hem akranlarından farklı eğitsel, sosyal ve duygusal gereksinimlere sahiptirler, hem de yaşlarının gereği duygusal gereksinimlerini yaşamaktadırlar. Öğretmenlerin sınıf içerisinde tüm ğrencilerinin bireysel farklılıklarına dayalı gereksinimlerini ve gizli güçlerini fark ederek kendilerine özgü gelişimlerini destekleyecek duygusal, sosyal ve akademik ortamları sunabilmeleri önemlidir (Ford ve Trotman, 2001; Levent, 2011; Sak, 2010; Sezginsoy, 2007).

Araştırmada stn zekâli ve üstün yetenekli öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyi ile benlik saygısı düzeyleri arasında cinsiyet açısından fark bulunmamıştır. Literatürde stn yetenekli kız ve erkek çocuklar arasında benlik algısı ve depresyona yatkınlık açısından kız çocuklar yönünde anlamli fark olduğunu, üstün yetenekli erkek öğrencilerin üstün yetenekli kızlara göre daha olumlu bir benlik kavramına sahip olduklarını, üstün yetenekli kız öğrencilerin benlik algılarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğunu ortaya koyan araştırma bulguları bulunmaktadır (Bartel ve Reynold, 1986; Bencik, 2006; Swiatek, 2000; Yrk, 2003). Ancak özellikle kk yaşlardaki çocuklar için üstün yetenekli kızlar ve erkeklerin benlik kavramları ve akademik öz-yeterlik inançları arasında anlamli bir fark olmadığını, üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramlarının olumluluk düzeyleri arasında cinsiyet açısından farklılık olmadığını ortaya koyan araştırma bulguları yaygındır (Altun ve Yazıcı, 2012; Burak, 1995; Karnes ve Wherry, 1981). Öğrencilerin aynı gelişim dönemi içinde benzer sorunlarla karşılaşmaları ve benzer ilişkilere sahip olmaları benlik saygılarında benzer etkiler yaratabilir.

Diğer önemli bulgu, üstün zekâli ve üstün yetenekli öğrencilerin annelerinin eğitim durumu-na bağlı olarak, algılanan sosyal destek düzeyi ile benlik saygısı düzeyleri arasında pozitif yönde anlamli bir ilişki olduğu, babalarının eğitim durumuna bağlı olarak benlik saygısı düzeylerini yordamadığıdır. Anne ve babanın eğitim düzeyi ve çocukların benlik saygısı ile ilgili araştırmalar anne ve babanın eğitim düzeyi artıkça çocukların benlik saygısının arttığı

yönündedir (Çetin, 2008; Dilek ve Aksoy, 2013). Çocuğun benlik gelişiminde anne-çocuk ilişkilerindeki temel güven duygusunun önemli bir rolü vardır. Dolayısıyla eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarının temel psikolojik gereksinimlerine karşı daha duyarlı olabileceği düşünülmektedir. Eğitim düzeyindeki artışın annenin çocuğunun üzerindeki etkililiğini, önemini artırdığı ve onun sosyal becerilerini ve uyumunu desteklediği söylenebilir. Ayrıca annenin eğitim düzeyi arttıkça çocuğa gösterilen sosyal destek artmakta ve bu durum benlik saygısını da artırmaktadır (Kahrıman, 2002).

Araştırma sonucunda öğretmenler ve okul psikolojik danışmanları için yararlı olabilecek öneriler, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akranları gibi duygusal ve sosyal gereksinimlerinin bulunduğu, öğretmenler ve aileler tarafından normal çocuklar gibi desteklenmelerinin gereğine özen gösterilmesidir. Özel durumlarına ve farklı düşünme ve duygulanma biçimlerine bağlı olarak, özel eğitsel ve psikolojik destek gerektiren gizilgüçlerinin dikkate alınması olumlu benlik tasarımı ve böylece sağlıklı psikolojik gelişimi destekleyecektir. Üstün zekâlı ve yetenekli çocuğu olan anne-babaların da bu çocuklarını gerçekçi algılamaları, yüksek beklentiler yerine destekleyici olmaları yönünde bilinçlendirmek eğitimcilerin ve okul psikolojik danışmanlarının bu çocuklar için yapabileceği önemli katkılardır.

## 5. KAYNAKÇA

- Akın, D. (2004). *Resmi ve özel genel lise öğrencilerinin kendini kabul düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Akın, D. ve Ceyhan, E. (2005). Resmi ve özel genel lise öğrencilerinin ailelerinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek düzeyleri açısından kendini kabul düzeylerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (2), 69-88.
- Altun, F. ve Yazıcı H. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramları ve akademik öz-yeterlik inançları: Karşılaştırmalı bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (23), 319-334.
- Bal, S. (2010). Çocukluk örselenme yaşantıları, ana-baba-ergen ilişki biçimleri ve sosyal destek algısının, kural dışı davranışlarla ilişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Bartel, N. P. ve Reynolds, W. M. (1986). Depression and self-esteem in academically gifted and nongifted children: A comparison study. *Journal of School Psychology*, 24, 55-61.
- Bencik, S. (2006). *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik ve benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bong, M. ve Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?. *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.
- Buescher, T. M. (1991). Gifted adolescents. N. Colangelo ve G. A. Davis (Editörler), *Handbook of gifted education* (382-401). Boston: Allyn & Bacon.
- Burak, E. M. (1995). Üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramlarına ilişkin bir araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Clark, B. (1997). *Growing up gifted* (5. Baskı). Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio: Merrill, an imprint of Prentice Hall.
- Cohen, S. ve Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98 (2) 310-357.

- Colangelo, Z. ve Colangelo, N. (2003). Counseling with the gifted and talented students. N. Colangelo ve G. A. Davis, (Editörler). *Handbook of gifted education*. 3. Baskı (113-125), Boston: Allyn and Bacon.
- Coleman, J. M. ve Fults, B. A. (1982). Self concept and the gifted classroom: the role of social comparisons. *Gifted Child Quarterly*, 26, 116-120.
- Cornell, D. G. (1983). Gifted children. The impact of positive labelling on the family system. *American Journal of Orthopsychiatry*, 53, 322-335.
- Cornell, D. G. ve Grossberg, I.W. (1997). Family environment and personality adjustment in gifted program children. *Gifted Child Quarterly*, 31(2), 59-64.
- Çetin, C. N. (2008). İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerin empatik beceri düzeylerinin ana baba tutumları ve özsaygı ile ilişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çuhadaroğlu F (1986) *Adolesanlarda benlik saygısı*. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi Hacettepe Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Psikiyatri Bölümü, Ankara.
- Delisle, J. R. (1991). Emotional needs, encouragement, and counseling. *Roeper review*, 13, 17-29.
- Dilek, H. ve Aksoy, A. B. (2013). Ergenlerin benlik saygısı ile anne-babalarının benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14 (3), 95-109.
- Ford, D. Y. ve Trotman, M. F., (2001). Teachers of gifted students: suggested multicultural characteristics and competencies. *Roeper Review*. 23 (4), 235-239.
- Freeman, J. (1993). Parents and families in nurturing giftedness and talent. K. Heller, F.J. Mönks, A. H. Passow (Editörler), *International handbook of research and development of giftedness and talent*. (s. 669-683) Oxford, UK: Pergamon Press.
- George, D. (1992). The challenge of the able child. David Fulton Publishers, London.
- Gross, M. U. M. (1993). *Exceptionally gifted children*. Routledge, London.
- Hoge, R. D. ve Renzulli, J. S. (1993). Exploring the link between giftedness and self concept. *Review of Educational Research*, 63, 449-465.
- Kahriman, İ. (2002). *Adolesanlarda aile ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek ile benlik saygısı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Karagöllü, S. (1995). *Anaokulu almış ve almamış ilkökul öğrencilerinin cinsiyet ve sınıflarına göre okul başarı düzeyleri ile öz-saygı düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Karnes, F. A. ve Wherry, J. N. (1981). Self-concepts of gifted students as measured by the Piers-Harris Children's Self-concept Scale. *Psychological Reports*, 49(3), 9-14.
- Levent, F. (2011). Üstün yetenekli çocukların hakları. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları:87.
- LeVine, E. S. ve Tucker, S. (1986). Emotional needs of gifted children: A preliminary, phenomenological view. *The Creative Child and Adult Quarterly*, 11 (3), 156-165.
- Levy, K. C. (2001). The relationship between adolescent attitudes towards authority, self-concept and delinquency. *Journal of Adolescence*, 36, 333-346.
- McCoach, D. ve Siegle, B. (2003). The structure and function of academic self-concept in gifted and general education students. *RoeperReview*, 25 (2), 61-65.
- McElroy, J. (1997). *Loneliness, social support and personality*. <http://www.psych.stir.ac.uk/documents/4612/practical.4.html> adresinden 16 Şubat 2013 tarihinde indirilmiştir.
- Metin, N. (1999). Üstün yetenekli çocuklar. Ankara: Öz Aşama Matbaacılık.

- Moon, S. M., Kelly, K. R., & Feldhusen, J. F. (2004) Specialized counseling services for gifted youth and their families: a needs assessment. in S.M. Moon (Ed.), *Social/emotional issues, underachievement, and counseling of gifted and talented students*. Essential Readings in Gifted Education Series (Series Ed. S. M. Reis), California: Corwin Press.
- Öner, N. (1997). *Türkiye’de kullanılan psikolojik testler*. (3. Basım). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Öpengin, E., & Sak, U. (2012). Effects of Gifted Label on Gifted Students’ Perceptions Turkish Journal of Giftedness and Education, *2(1)*, 37- 59.
- Parker, W. (1996). Psychological adjustment in mathematically gifted students. *Gifted Child Quarterly*, *40(3)*, 154-157.
- Peine, M. E. (2003). Doing grounded theory research with gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, *26*, 184-200.
- Rinn, A. N., Reynolds, M. J. ve McQueen, K. S. (2011). Perceived social support and the self-concepts of gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, *34*, 367-396.
- Roedell, W. (1984). Vulnerabilities of highly gifted children. *Roeper Review*, *6(3)*, 127-130.
- Sak, U. (2010). *Üstün zekâlılar; özellikleri, tanınmaları ve eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi.
- Sezginsoy, B. (2007). *Bilim ve sanat merkezi uygulamasının değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Schneider, H., Clegg, M. R., Byrne, B. M., Ledingham, J. E. ve Crombie, G. (1989). Social relations of gifted children as a function of age and school program. *Journal of Educational Psychology*, *81(1)*, 48-56.
- Schunk, D. H. (2009). Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakışla. (Çeviren M. Şahin), (5. Baskıdan çeviri), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Shore, B.M. ve Kanevsky, L. S. (1993). Thinking processes: Being and becoming gifted. K. A. Heller, F. J. Monks ve A. H. Passow (Editörler). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. (s. 133-148). Oxford: Pergamon Press Ltd.
- Stewart, J. C. (1986). *Counseling parents of exceptional children*. London: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Strip, C. A. ve Hirsch, G. (2000). *Helping gifted children soar: A practical guide for parents and teachers*. Great Potential Press, USA.
- Swiatek, M. A. (2000). Social coping among gifted high school students and its relationship to self concept. *Journal of Outcome Measurement*, *4(4)*, 19-39.
- Tannenbaum, A. J. (2000), “A History of Giftedness in School and Society”, K. A. Heller, F. J. Monks, R. J. Sternberg ve R. F. Subotnik (Editörler). *International handbook of giftedness and talent*, (2. Baskı içinde s. 23-53). Oxford: Elsevier.
- Tuğrul, B. (1994). Okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocukların tanınması ve eğitimleri. Ş. Bilir (Editör). *Okul öncesi eğitimcileri için el kitabı* (s. 152-159). İstanbul: YA-PA Yayın Pazarlama Sanayi Ltd. Şti.
- Ünsal, G., Tanşu, A., Şener, M., Kaçmaz, N., Taşkıran Ö. ve Çalışkan Tekdemir, S. (1998). Bir ilköğretim okulundaki öğrencilerin ailelerinin tutumlarının çocuklarının benlik saygısı üzerine etkilerinin incelenmesi (s. 90-93) IV. Ulusal Psikiyatri Hemşireliği Kongresi, Samsun.

- Webb, J. T., Meckstroth, E. A., ve Tolan, S. S. (1994). *Guiding the gifted child: A practical source for parents and teachers*. Scottsdale, AZ: Gifted Psychology.
- Woolfolk, A. (1998). *Educational psychology* (7th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Yavuzer, H. (2004). Çocuk psikolojisi. (26. Basım) İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, İ. (1997). Algılanan sosyal destek ölçeğinin geliştirilmesi güvenilirliği ve geçerliği, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 81-87.
- Yılmaz, N. (1997). *A case study into the uk schools for some aspects of gifted education*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, University of Newcastle upon Tyne, UK.
- Yürük, A. (2003). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin benlik saygılarının karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Zanden, J. W. V. (1997). *Human development*. The McCraw-Hill Company, USA.

## FARKLILAŞTIRILMIŞ FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETİMİNİN ÜSTÜN ZEKÂLI VE YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN TUTUMLARINA ETKİSİ\*

Sezen CAMCI ERDOĞAN\*\*, Nihat Gürel KAHVECİ\*\*\*

### ÖZ

*Bu araştırmanın amacı, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak farklılaştırılmış bir Fen ve Teknoloji programının, öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumları üzerindeki etkililiğinin sınanmasıdır. 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersi programından seçilen “Dünya, Güneş ve Ay” ünitesi Bilimsel Yaratıcılık becerileri temelinde, üstün zekâlı ve yeteneklilerin eğitiminde kullanılan Paralel Müfredat Modeli ve Izgara Modeli çerçevesinde farklılaştırılmıştır. Çalışma, İstanbul ilinde, üstün zekâlı ve yetenekli çocuklara eğitim veren bir devlet okulunda, 5. sınıfa devam eden 11’i deney grubunda, 10’u da kontrol grubundaki toplam 21 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere “Dünya, Güneş ve Ay” ünitesi boyunca kendileri için farklılaştırılmış program uygulanırken, kontrol grubundaki öğrenciler mevcut öğretmenleriyle ve müdahale edilmeyen öğretim yöntemiyle derslerini işlemeye devam etmişlerdir. Araştırma kapsamında verilerin toplanması için Baykul (1990) tarafından geliştirilen Fen Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Fen Tutum Ölçeği deney ve kontrol grubundaki tüm öğrencilere ön test ve son test olarak verilmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, Mann Whitney-U testi ve Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularından, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik hazırlanan ve deney grubuna uygulanan farklılaştırılmış programın, öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumlarını anlamlı derecede arttırdığı, özellikle deney grubunda bulunan erkek öğrencilerin ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın görülmüştür.*

***Anahtar Kelimeler:** Fen ve Teknoloji Öğretimi, Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrenci, Bilimsel Yaratıcılık, Farklılaştırma, Tutum*

### THE EFFECT OF DIFFERENTIATED SCIENCE AND TECHNOLOGY INSTRUCTION ON GIFTED AND TALENTED STUDENTS' ATTITUDE

#### ABSTRACT

*The aim of the study is testing effectiveness of a program that meets the learning needs of gifted and talented students on students' attitude towards Science and Technology course. For this purpose, one 5<sup>th</sup> grade unit in Science and Technology course named “Earth, Sun and Moon” was differentiated on the bases of scientific creativity skills and Parallel Curriculum and Grid Model. The study was conducted with a total number of 21 students; 11 of them being in the experimental group and 10 of them being in the control group. The subjects were 5th grade students of the*

\* Bu çalışma, birinci yazarın doktora tez çalışmasının bir parçasından oluşmaktadır ve İstanbul Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Biriminin 13052 nolu projesi tarafından desteklenmiştir

\*\* Arş. Gör. Dr., İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, İstanbul-Türkiye, e-posta: sezenecamci@yahoo.com

\*\*\* Yrd. Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, İstanbul-Türkiye, e-posta: nkahveci@istanbul.edu.tr

*public school, the only public primary school educating gifted students in the Istanbul Province. While the unit, named "Earth, Sun and Moon" was differentiated, was being taught to the experimental group, the same unit was being taught by the classroom teacher to the control group without any intervention. To collect data within the framework of this research, The Scale of Attitude towards Science (developed by Baykul, 1990) was used. The Scale of Attitude towards Science was administered as pre- and post-tests to the experimental and control groups. In the statistical analysis of data collected from these tests, mean, standard deviation, Mann Whitney-U and Wilcoxon Signed-Ranks Tests were used. The results of the study revealed that the differentiated science program, developed for the gifted and talented students, increased the attitude towards science scores of the subjects in experimental group. And especially gifted boys had statistically meaningful difference between pre and post test scores in the experimental group.*

**Key Words:** *Science and Technology Instruction, Gifted and Talented Student, Scientific Creativity, Differentiation, Attitude*

## 1. GİRİŞ

Yaşamı, hayat boyunca çok daha iyi anlamak için, özellikle fen bilimlerine dair kavramların etkili bir şekilde öğretilmesi yönünden Fen eğitime okul öncesi dönemden başlanması önemlidir. Fen eğitiminin amacı, kavramsal bilgilerle başlayan bilişsel bilgilerin öğretilmesinin yanında; öğrencilerin ilgili bilgi birimlerine, konulara, olaylara, kişilere veya fikirlere karşı olumlu ya da olumsuz eğilimleri daha da olumlu hale getirmektir (Tavşancıl, 2002). Öğrenmede bilişsel süreçler kadar sevgi, ilgi, korku, nefret gibi duyuşsal alan özellikler de çok etkilidir. Değişime dirençli faktörlerden birisi ve belki de en önemlisi, öğrencilerin duyuşsal giriş davranışlarıdır. Senemoğlu (1989) çalışmasında duyuşsal giriş özelliklerinin, öğrenme düzeyinin güçlü yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenme düzeyini oldukça yordayan bu duyuşsal giriş davranışlarının en etkili olanlarından birisinin derse yönelik tutum olduğu söylenebilir. Allport (1937)'a göre tutum, yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumudur (Akt. Tavşancıl, 2002). Demirel (1993) ise tutumu insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten *öğrenilmiş* eğilim olarak tanımlamaktadır. Tutum gözlenebilen bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eylemdir. Tutumlar doğrudan doğruya gözlenemez, ancak bireylerin tutumları, sevgilerini, nefretlerini ve davranışlarını önemli ölçüde etkiler (Morgan, 1995). Bir derse yönelik düşünüldüğünde, bir öğrencinin derse karşı gösterdiği tutum onun öğrenmesini etkileyen önemli bir etkidir. Öğrencilerin en çok zorlandıkları, başarısız oldukları, anlamakta güçlük çektikleri, sevmek istedikleri ama bir türlü sevmemedikleri derslerin başında, günlük yaşantımızla çok fazla iç içe olmasına rağmen fen bilimleri dersleri gelmektedir (Durmaz, 2004). Öğrenciler erken yaşlarda geliştirdikleri negatif tutumlar yüzünden, fen ve matematik öğrenmekten ve fen ve matematik ile ilgili kariyer seçmekten kaçınabilmektedirler (Gould, Weeks ve Evans, 2003, 2005). Koballa (1988) tutumların nadiren değiştirilebilir olduğunu ve bu değişimin olması için de bir sebebin olması gerektiğini vurgulamış ve öğrencilerin okulda, feni sevmeleri ya da sevmemeleri gibi bir şey olmadığını; aslında sevmeyi ya da sevmemeyi öğrendiklerini ifade etmiştir. Öğrencileri bu tür duygulara iten nedenler ve sonuçlar hak-



kında yıllardır çalışmalar yapılmaktadır. Yapılan çalışmalar öğrencilerin fen derslerine yönelik tutumlarının olumsuz olduğunu ve düzey ilerledikçe de bu derse yönelik tutum puanlarının düşme eğilimi gösterdiğini ortaya koymuştur (Curebal, 2004; Çakır, Şenler ve Taşkın, 2007). Oysa fen derslerine yönelik olumlu tutum oluşturma fen derslerinin önemli amaçlarından biridir (Victor ve Kellough, 1997).

Harlen ve Qualter (2009) çocukların genellikle 11–12 yaşlarına gelene kadar geçen zamanda, hangi konuları sevdiği hakkında kesin tutumlar geliştirdiklerini ifade etmiştir. Özellikle çevreden alınan yanlış bilgilendirmeler sonucu birçok öğrenci fen bilimlerini karışık, zor olarak görmekte; bu onların fen bilimlerine yönelmelerini ve fendeki başarılarını etkilemektedir. Bu nedenle öğrencilerin fenle doğru bir şekilde tanışmaları, fen bilimlerini sevmeleri ve fen bilimlerine yönelik olumlu tutumlar geliştirebilmeleri önem kazanmaktadır (Harlen ve Qualter, 2009).

Gould, Weeks ve Evans (2003, 2005) üstün zekâli ve yetenekli çocukların fen bilimlerine karşı doğuştan getirdikleri bir ilgileri olduğunu ve bunun genellikle nesnelere nasıl çalıştığına dair içsel bir merak ve ilgi ile ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte üstün zekâli ve yetenekli öğrenciler ile üstün zekâli ve yetenekli olarak tanılanmayan öğrencilerin fene yönelik tutumları arasında yapılan çalışmalar sonucunda üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin fen bilimlerine yönelik çok daha olumlu tutum geliştirdiği ortaya koyulmuştur (Ürek ve Dolu, 2013). Üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin sahip oldukları doğuştan ilgi ve üstün olarak tanılanmayan öğrencilere kıyasla sahip oldukları daha olumlu tutum, çoğu zaman araştırmacıların fene yönelik tutumu üstün zekâli ve yeteneklilerin eğitiminde çok da etkili olmayan bir değişken olarak görmelerine yol açmıştır (Caleon ve Subramaniam, 2008).

Üstün zekâli ve yetenekli öğrenciler üstün bilişsel özelliklerle donatılmışlardır ve bu fen bilimlerini daha iyi anlamalarına ve takdir etmelerine sebep olur. Fen bilimleri üstün öğrencileri daha fazla öğrenmeye teşvik eden eğlenceli bir akademik alandır. Fen öğretimi eleştirel düşünme becerileri ile tanışma yolu sağlar ve fiziksel ve biyolojik bilimler, günlük hayat problemleri ile matematik, sosyal bilimler ve dil bilimleri ile entegrasyonunda araç görevi görür (Romance ve Vitale, 1992). Fakat bazen üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin fene yönelik tutumları, bazı araştırmacıların düşündüğünden daha az olumlu olabilir. Öğrencilerin buldukları düzeylerine oranla daha yüksek beklentisi olan ve daha çok ödev ile birlikte okul sonrası etkinliklerde daha fazla sorumluluk alma olarak iş yükü barındıran bir müfredat da öğrencilerin fene yönelik olumlu tutumlarına zarar verebilmektedir (Moffat, Piburn, Sidlik, Baker ve Trammel, 1992).

Haladyna ve Shaughnessy (1982) öğrencilerin fene yönelik tutumlarını belirleyen üç bağımsız yapı olduğundan bahsetmiştir: öğretmen, öğrenci ve öğrenme ortamı. Bunlarla birlikte ailenin fene yönelik ilgisinin de, öğrencilerin fene yönelik tutumunda önemli rol oynadığı ortaya koyulmuştur (George & Kaplan, 1998). Aktepe ve Aktepe (2009) ve Wolfe (1989)'un yaptığı çalışmalarda üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin, açık uçlu, sorgulanabilir problem durumlarının sunulduğu, problem çözme ve proje geliştirme vb. yöntemlerle Fen dersini işlediklerinde dersten çok daha doyum sağladıklarını ifade etmişlerdir. Zira üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin soyut düşünme ve yaratıcı problem çözme ile potansiyellerini zorlamaya ve zihinsel kendini gerçekleştirme için yaşamaya ihtiyaçları vardır (Watters ve Diezmann, 2003). Bununla birlikte Caleon ve Subramaniam (2008) Singapur'daki üstün ve ortalama zekâ seviyesindeki öğrencilerinin fen tutumlarını araştırmak için ilköğretim

5. ve 6. sınıf seviyesindeki 580 öğrenciye, fene karşı tutum ölçeği uygulamıştır. Araştırma sonucunda, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin Fenden hoşlanma ve fene yönelik kariyer seçme konusunda ortalama zekâ düzeyindeki öğrencilerden daha olumlu tutumlar ortaya koyduğu gözlenmiştir. Gubbels, Segers ve Verhoeven (2014) deneysel olarak gerçekleştirdikleri çalışmalarında, üçlü zenginleştirme modelini kullanarak farklılaştırdıkları fen öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarına etkisini incelemiştir. Sonuç olarak deney grubunda yer alan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin fen bilimleri dersinden hoşlanma düzeylerinin sabit kalırken, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin fenden hoşlanma düzeylerinin düştüğünü ortaya koymuşlardır. Bu sonuç, fen bilimleri dersinde üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için üst düzey düşünme becerilerini işe koşan bilimsel deneyimlerin azlığının ve bu deneyimlerin gerçekleştirilmesi için gereken cesaretlendirici öğrenme ortamının sağlanamamasının, öğrencilerin fen bilimlerinden hoşlanma düzeyini olumsuz etkilediği şeklinde yorumlanmıştır.

Öğrencilerin fen bilimlerindeki başarısını ve gelecekte fen bilimleri ile ilgili kariyer seçen insanların sayısını artırmak için fene yönelik tutumları etkilemek, program geliştirenlerin temel amaçlarından olmuştur (Jayaratne, Thomas ve Trautmann, 2003; Stake ve Mares, 2001). Bu yüzden öğrencilerin var olan fene yönelik tutumlarının belirlenmesi eğitimcilere, fen eğitimine uygun programların geliştirilebilmesinde iyi bir başlangıç noktası oluştururken, bu tutumların sınıf, cinsiyet, zekâ düzeyi vb. değişkenlere göre değişimi de birçok çalışmaya konu olmuştur (Caleon ve Subramaniam, 2008; Cürebal, 2004; Orbay, Gökdere, Tereci ve Aydın, 2010; Potvin ve Hasni, 2015; Tereci, Aydın ve Orbay, 2008). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin Fen ve Teknolojiye duydukları derin ilgi ve merak ile birlikte, yaşlarına göre sahip oldukları ileri düzeyde bilişsel potansiyelleri, beraberinde onlar için farklılaştırılmış bir öğretim programı ihtiyacını getirmektedir.

Üstün zekâlı ve yeteneklilerin fen eğitimine yönelik ilgileri ve eğitime dair ihtiyaçlarının karışımı, üstünlere fen öğretimi için geliştirilecek/uygulanacak programda 7 temel program geliştirme bileşeninin düşünülmesini gerektirmektedir. Bu bileşenler: 1) bilimsel kavramlarla ilgili bir anlayış geliştirmek, 2) işbirlikli ortamlarda bilimsel araştırma becerilerini geliştirmek, 3) fen bilimleri alanında bir bilgi temeli geliştirmek, 4) disiplinler arası etkileşimleri geliştirmek, 5) gerçek yaşam problemlerini araştırma becerisini geliştirmek ve 6) bilimsel düşünme becerisini geliştirmektir (VanTassel-Baska ve Stambaugh, 2006). Bu bileşenleri temel yapı taşı olarak barındıran, üstün zekâlı ve yeteneklilerin eğitimlerinde kullanılan iki önemli program farklılaştırma modeli ise Paralel Müfredat Modeli-PMM (Parallel Curriculum Model) ve Izgara Müfredat Modelidir-IMM (Grid Model). Bu modellerin her ikisinin de çerçeve model olması, ülke müfredatlarının bu modellere uyarlanabilmesi açısından önemlidir. Bununla birlikte her iki model de sahip olduğu bileşenler ve özellikler açısından öğretmenlere mevcut Fen ve Teknoloji programlarında, farklı özelliklere ve ihtiyaçlara sahip öğrencilere yönelik esneklikler de sağlayabilmesi açısından uygundur.

Fende farklılaştırılmış bir müfredat, ileri düzey düşünmeyi, karmaşık süreçleri ve yaratıcı üretkenliği gerektiren bilimsel prensipler temelinde organize edilmelidir (Cooper, Baum ve Neu, 2004; Gould, Weeks ve Evans, 2003; Meador, 2003). Bu bağlamda Fen ve Teknoloji dersi kapsamında bulunan bilgi birimlerinin yanında, bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi ve fene yönelik tutumun artırılması da farklılaştırılmış müfredatta yer bulması gereken unsurlardandır. Izgara modeli temelde farklılaştırılmış programı nelerin oluşturduğu ve böyle bir müfredat programının nasıl oluşturulacağına yoğunlaşmaktadır. Model bir “tema”

çevresinde örgütlenmiş olan süreç, içerik ve ürün bileşenlerini kullanmaktadır. Kavram öğretiminde temaların işe koşulması ile birlikte, Izgara Modeli'nin süreç boyutunda da temel beceriler, araştırma becerileri ve üretici düşünme gibi Fen dersinin bilimsel süreç becerilerine paralel olan becerilerin geliştirilmesine önem verilmektedir (Kaplan, 2009). Bu noktada fen müfredatı içerisinde, öğrencilere bir bilim insanı gibi hissedip, davranabilmeleri için bilimsel süreç becerilerini deneyimlemelerinde Izgara Modeli fırsat sunabilmektedir. Paralel Müfredat Modelinde (Tomlinson, Renzulli, Kaplan, Purcell, Leppien ve Burns, 2002) 4 boyut üzerinden farklılaştırma yapılır: genel müfredat, bağlantılar müfredatı, uygulamalar müfredatı ve farkındalık müfredatı. Her bir boyut farklı türde öğrenim kazanımları içerir. Birinci boyut olan genel müfredat, Paralel Müfredat Modeli'nin çıkış noktasıdır. Ulusal eğitim sistemi içinde öğrencilerin tamamı için geliştirilen öğrenme kazanımları, konu alanına ilişkin kavram, ilke ve genellemelerin öğretimi bu boyuta girer. İkinci boyut olan bağlantılar müfredatı öğrencilerin disiplinin kendi içinde ve farklı disiplinler arasında bağlantılar kurarak genel müfredatta yer almayan veya ağırlık verilmeyen kavram, ilke ve becerilerin geliştirilmesini hedefler. Fen ve sosyal bilimler, matematik ve dil gibi diğer araştırma alanları arasında bağlantıların kurulması anlamlı fen öğreniminin gerçekleşmesi için de gereklidir. Bu farklı ve daha karmaşık sistemlerle kurulan bağlar üstün yetenekli öğrenciler için daha karmaşık ve öğrenme ihtiyaçlarına daha uygun zengin bir müfredatın vücuda gelmesini sağlar (Van Tassel-Baska, 2002). Modelin üçüncü boyutu olan uygulamalar müfredatı öğrencilerin, çalışılan disiplinin uzmanları gibi düşünmelerini, çalışmalarını ve davranmalarını sağlayacak davranışlar kazandırmayı hedeflemektedir. Bunu yaparken hem disiplinin uzmanlarının çalışma ve düşünme stillerini hem de disiplinin kendine has ilkelerini, kavramlarını, sorularını, değerlendirme kriterlerini ve gerektirdiği becerileri benimsetmek amaçlanmaktadır (Sak, 2010). Bilim insanları sebep-sonuç ilişkilerini ortaya koymak için hem tümevarımsal hem de tümdengelimsel usa vurmayı kullanırlar ve birçok üstün zekâlı ve yetenekli öğrenci de fırsat sağlandığında ileri usa vurma becerisini fende kullanmaya isteklidir (Sisk, 2007). Uygulamalar müfredatı öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri, usa vurma becerilerini ve alanda uzman gibi davranabilmek adına bilimsel süreç becerilerinin kullanılmasına imkân sağlamaktadır. Fen bilimleri sürecinde ise, alının temel becerilerinden olan bilimsel süreç becerilerinin öğrenilmesi ve uygulanması açısından önemli bir boyuttur. Modelin dördüncü ve son boyutu olan farkındalık müfredatının ana amacı ise, öğrencilerin bir disiplini derinlemesine araştırıp anlayarak ve kendi ilgi ve yeteneklerinin o disipline uygunluğunu karşılaştırarak söz konusu disiplini kendi hayatlarıyla ilişkilendirmelerini ve disiplinle yapılan etkileşimler sonucu kendilerini tanıyıp geliştirmelerini sağlamaktır (Kaplan, Renzulli, Purcell, Leppien ve Burns, 2002). Bu boyutta ise fen bilimlerine yönelik tutum, fen, teknoloji, toplum ve çevre ilişkileri gözetilerek, öğrencilerin bu alanda kendilerini ne denli bulduklarını yorumlamaları ve yansıtmaları beklenmektedir.

Yukarıda bahsedilenler doğrultusunda Paralel Müfredat Modeli ve Izgara Müfredat Modeli içerdikleri boyutlar, bileşenler, beceriler açısından fen öğretim programının özellikleri ve üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin ihtiyaçları ile örtüşmektedir. Fakat Fen ve Teknoloji dersinde ihtiyaç duyduğu bilişsel doyumu alamayan, ilgi ve merakı tatmin edici düzeyde giderilemeyen öğrencilerin, Fen ve Teknoloji dersine yönelik olumlu tutum geliştirmesi çok muhtemel değildir. Bu bağlamda mevcut araştırmanın amacı, üstün zekâlı ve yeteneklilerin bilişsel, duyuşsal ve kişisel özellikleri göz önünde bulundurularak, Paralel ve Izgara Müf-

redat Modelleri çerçevesinde farklılaştırılan Fen ve Teknoloji öğretiminin, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumlarına etkisini araştırmaktır. Bu ana amaçla birlikte, araştırmada deney ve kontrol grubunun ön ve son testleri birbirleri ve kendi içlerinde karşılaştırılırken; hem deney hem de kontrol grubunda bulunan kız ve erkek öğrencilerin de ayrı ayrı ön test ve son testleri arasındaki farklılıklara bakılarak, fen ve teknoloji dersine yönelik tutumdaki değişimin cinsiyetler açısından bir farklılık ortaya koyup koymadığının ortaya koyulması da amaçlanmıştır.

## 2. YÖNTEM

Bu çalışmada deneysel desenin, “Kontrol Gruplu Ön test- Son test Deney Modeli (Balcı, 1997, s. 208; Kaptan, 1998, s. 85)” kullanılmıştır.

### 2.1. Araştırma Grubu

Araştırmada deneysel desen kullanıldığı için evren ve örneklem tayinine gidilmemiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Türkiye’de üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere ilköğretim düzeyinde örgün eğitim veren yegâne bir devlet okulunun 5. sınıf düzeyinde eğitim gören 21 üstün zekâlı ve yetenekli öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma yapılan okul, 2002 yılında MEB ve İstanbul’da bulunan bir devlet üniversitesi arasında imzalanan protokol gereği, birden fazla zekâ testi yapılarak tanılanan üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler ile üstün zekâlı ve yetenekli olarak tanılanmayan öğrencilerin beraber öğrenim gördüğü tek devlet okulu olmuştur. MEB ve üniversitesi arasındaki protokol gereği okul 2002 ile 2013 yılları arasında proje okulu olarak eğitim vermiştir. Bu süreç zarfında ilköğretim okuluna her yıl 24’ü üstün zekâlı ve yetenekli tanısı almış, 24’ü ise üstün zekâlı ve yetenekli tanısı almamış 48 öğrenci kaydolmuş ve bu öğrenciler (12 üstün zekâlı ve yetenekli tanısı almış, 12 üstün zekâlı ve yetenekli tanısı almamış) karma olarak 2 şubede beraber öğrenim görmüşlerdir. Bu çalışma sınırlı sayıda (iki şubede toplam 24 öğrenci) üstün zekâlı ve yetenekli öğrencinin çeşitli tanılama testleri sonucunda öğrenime hak kazandıkları ve öğrenim gördükleri İstanbul’da yegâne bir devlet okulunda yapılması nedeni ile sınırlı sayıda katılımcı ile yapılmıştır.

5. sınıf düzeyinde öğrenim gören üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere ön test olarak uygulanan Fen Tutum Ölçeği puanlarına göre denkleştirilen deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin toplam sayısı ve grupların cinsiyete göre dağılımları ile ilgili veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1:** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Öğrenci	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
<b>Deney</b>	4	36.4	7	63.6	11	52.3
<b>Kontrol</b>	4	40	6	60	10	47.7
<b>Toplam</b>	8	38	13	62	21	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubundaki öğrenci sayısı 21’dir. Deney grubundaki 11 öğrenciden 4’ü kız (%36,4), 7’si erkektir (%63,6); kontrol grubundaki 10

öğrenciden 4'ü kız (%40), 6'sı erkektir (%60). Bu verilere göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci sayılarının ve cinsiyete göre dağılımlarının denk olduğu söylenebilir.

## 2.2. Veri Toplama Araçları

### *Fen Tutum Ölçeği*

Öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Baykul (1990) tarafından geliştirilen “Fen Tutum Ölçeği (FTÖ)” kullanılmıştır. Ölçek ilk olarak yarısı olumlu yarısı olumsuz olacak şekilde 80 madde olarak geliştirilmiş ve uzman kanısı alınması amacıyla alan uzmanları, dil uzmanları, test geliştirme uzmanları vb. gönderilmiştir. Bu inceleme sonucunda ölçek 66 maddeye düşürülmüştür. 66 maddelik ön test 1056 kişilik bir ön gruba uygulanmış ve uygulama sonrası yapılan analizler sonucunda faktör yükü yüksek olan 15 olumlu, 15 olumsuz 30 madde seçilmiştir. Faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapı sergilediği ve bu tek faktörle açıklanabilen varyans oranının 0,49 olduğu ortaya koyulmuştur. Maddelerin %27'lik alt ve üst gruptan hesaplanan t ayrıcılık güçleri, tüm maddeler için 0.05 düzeyinde anlamlılık göstermiştir.

Ölçekten elde edilen puanların alpha iç tutarlık katsayısı Baykul (1990)'un çalışması için 0.94 iken, mevcut çalışma için 0.96 bulunmuştur. Ölçme aracında yanıtlayıcılar için beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 150 iken en düşük puan 30'dur. Ölçekten alınan yüksek puan öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine ilişkin olarak olumlu bir tutum içinde olduğunu göstermektedir.

## 2.3. İşlem

Üstün zekâlı ve yetenekli olarak daha önce tanılanmış öğrencilerden oluşan 2 grup, Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutum puanlarına göre denkleştirilmiş ve random-yansız atama yoluyla deney ve kontrol grubu olarak atanmışlardır. Araştırmada ilköğretim 5. sınıf Fen ve Teknoloji öğretim programındaki “Dünya, Güneş ve Ay” ünitesi ele alınmıştır.

Deney grubunda, araştırmacılar tarafından Bilimsel Yaratıcılık becerileri temelinde PMM ve IMM çerçevesinde farklılaştırılan Dünya, Güneş ve Ay ünitesi ve materyalleri kullanılarak Fen ve Teknoloji öğretimi yapılmıştır. Ünite daha önce bahsedilen PMM ve IMM boyutları işe koşularak, bilimsel yaratıcılık becerileri temelinde farklılaştırılmıştır. Ünitelerde PMM'nin genel müfredat boyutunda ünite ile ilgili kavram ve ilkelerin, temel konuların öğretilmesi için “değişim” teması seçilmiştir. Bu tema ayrıca IMM gereğince, farklılaştırılan konu, beceri ve ürünlerin geniş bir tema altında toplanması gerekliliğini de karşılamıştır. Dünya, Güneş ve Ay'ın hareketleri, bu hareketlerin sebep ve sonuçları vb. gibi konular değişim teması genişletilerek ortaya koyulmuştur. PMM'nin diğer boyutu olan bağlantılar müfredatı noktasında ise özellikle “değişim” teması çerçevesinde diğer disiplin alanları ile konunun bağlantısı kurulmuş ve günlük hayatla ilişkilendirilmiştir. IMM'nin beceriler kısmında yer alan araştırma ve yaratıcılık becerileri, Fen öğretiminin temel noktalarını oluşturan bilimsel süreç becerileri ve bilimsel yaratıcılık becerileri birleştirilmiş ve PMM'nin uygulama boyutunda işe koşulmuştur. Problem bulma, hipotez kurma, hipotezlerin test edilmesi ve problemlerin çözülmesi ve çok sonuca götüren düşünme, birçok araştırmacı tarafından bilimsel yaratıcılık ölçeklerinde de bileşen olarak ortaya koyulmuştur (Ayas, 2010; Gupta, 1988; Hu ve Adey, 2002; Liang, 2006; Mohamed, 2006; Sinha ve Singh, 1987). Bu bağlamda farklılaştırılmış müfredatta bilimsel yaratıcılığın bileşenleri olarak

problem bulma-hipotez kurma ve hipotezlerin test edilmesi-problemlerin çözülmesi, çok sonuca götüren düşünme ile birleştirilerek kullanılmış ve bu beceriler ünitenin içeriği açısından daha çok ön plana çıkarılmıştır. Öğrencilere kaynağını günlük hayattan alan problem durumlarının buldurulması, bulunan problemlerin çözümlenmesi, yaratıcı düşüncelerine de cesaret verilerek etkili öğrenmelerin sağlanmasına çalışılmıştır. Öğrencilerin bir ay süresince Ay'ı gözlemlenmeleri; gözlemlerini kaydetmeleri; kaydettikleri gözlemler sonucunda var olan durum ile ilgili olabildiğince çok sayıda, özgün ve esnek yapıda hipotezler üretmeleri; sınıf ortamında Dünya, Güneş ve Ay modeli oluşturmaları ve bu model üzerinde ortaya koydukları yaratıcı hipotezleri test etmeleri; testleri sonucunda ortaya çıkan bulguları yaratıcı bir şekilde yorumlamaları bilimsel yaratıcılık becerilerine dayalı süreç farklılaştırma, IMM ve PMM'nde yer alan beceri ve boyutların uygulamalarına verilebilecek örnekler arasında gösterilebilir. Bununla birlikte araştırmacı, yaratıcılığın daha rahat ortaya çıkması ve düşünme süreçlerinin daha etkili çalışması açısından açık, özgür ve demokratik bir öğrenme ortamı sağlamaya çalışmıştır.

Kontrol grubunda ise, uygulama okulunda Fen ve Teknoloji öğretmeni olan, proje kapsamında her yıl seminer döneminde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin özellikleri ve eğitimleri üzerine eğitimler alan dersin öğretmeni, MEB öğretim programını temel alarak, kendi planladığı şekilde Fen ve Teknoloji derslerini yürütmüştür. Dersin öğretmeni, öğrencilere konuları daha çok soru cevap, düz anlatım, tartışma yöntemlerini uygulayarak anlatmayı tercih etmiş, konu ile ilgili modeller üzerinden ders anlatımını yürütmüştür. Genellikle öğrencileri not tutmaları noktasında yönlendirmiştir. Öğretim sürecinde, kontrol grubunun öğrenme-öğretme sürecine araştırmacılar tarafından herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

Öğretim süreci sonunda, ön test olarak da kullanılan Fen Tutum Ölçeği son test olarak her iki gruba tekrar uygulanmıştır.

### 2.3. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistik tekniklerinden; çalışma grubunun sayısının 30'dan daha az olduğu göz önünde bulundurularak parametrik olmayan tekniklerden faydalanılmıştır (Pallant, 2005). Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin birbirleri ile karşılaştırılması amacı ile Mann-Whitney U testi kullanılırken, grupların kendi içerisinde ön test ve son test farklarının ortaya koyulması ve cinsiyet grupları için ön test ve son test farklılıklarının varlığının ortaya koyulması amacı ile Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler testleri kullanılmıştır.

## 3. BULGULAR

Araştırmaya ait bulgular aşağıda verilmiştir.

**Tablo 2:** Grupların Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

Fen Tutum	Grup	N	X	ss
Ön test	Deney	11	112.36	20.44
	Kontrol	10	120.40	24.88
Son test	Deney	11	131.00	11.27
	Kontrol	10	111.00	24.38

Tablo 2’de görüldüğü gibi deney grubundaki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutum ön test puan ortalaması 112,36; son test puan ortalaması ise 131,00’dir. Kontrol grubundaki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutum ön test puan ortalaması 120,40; son test puan ortalaması ise 111,00’dir.

**Tablo 3:** Grupların Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Ön test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Fen Tutum Ön test Toplam	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Deney	11	10.14	111.50	45.500	-0.669	.503*
Kontrol	10	11.95	119.50			
Toplam	21					

\*  $p < 0.05$  düzeyinde anlamlı değildir.

Tablo 3’te görüldüğü gibi, grupların Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutum ön test puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik uygulanan non-parametrik Mann-Whitney-U Testi sonucunda, kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel açıdan 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ( $U=45.500$ ,  $z=-0.669$ ,  $p>0.05$ ).

**Tablo 4:** Grupların Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Son test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Fen Tutum Son test Toplam	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Deney	11	13.55	149.00	27.000	-1.973	0.048*
Kontrol	10	8.20	82.00			
Toplam	21					

\*  $p < 0.05$  düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4’te görüldüğü gibi, grupların Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutum son test puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik uygulanan non-parametrik Mann-Whitney-U Testi sonucunda, kontrol ve deney grupları arasında deney grubu lehine istatis-

tiksel açıdan 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır ( $U=27.000$ ,  $z=-1.973$ ,  $p<0.05$ ).

**Tablo 5:** Grupların Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum İlerleme Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Fen Tutum İlerleme	N	S.O.	S.T.	U	z	p
<b>Deney</b>	11	15.32	168.50	7.500	-3.348	0.001*
<b>Kontrol</b>	10	6.25	62.50			
<b>Toplam</b>	21					

\*  $p<0.05$  düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 5'te görüldüğü gibi, grupların Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutum ilerleme puanları ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U Testi sonucunda, kontrol ve deney grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel açıdan 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır ( $U=7.500$ ,  $z=-3.348$ ,  $p<0.05$ ). Bu verilere dayanarak çalışılan grubun ilerleme puanlarına bakıldığında deney grubunda uygulanan farklılaştırılmış öğretimin, öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumu artırmada kontrol grubunda uygulanan müdahale edilmeyen öğretime göre daha etkili olduğu söylenebilir.

**Tablo 6:** Deney ve Kontrol Grubu Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Ön test-Son test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Fen Tutum	Sıralar	N	S.O.	S.T.	z	p
<b>Deney Grubu Ön test-Son test</b>	<b>Negatif Sıralar</b>	0	0.00	0.00	-2.805	0.005*
	<b>Pozitif Sıralar</b>	10	5.50	55.00		
	<b>Eşit</b>	1				
	<b>Toplam</b>	11				
<b>Kontrol Grubu Ön test-Son test</b>	<b>Negatif Sıralar</b>	3	5.42	32.50	-1.187	0.235
	<b>Pozitif Sıralar</b>	7	4.17	12.50		
	<b>Eşit</b>	0				
	<b>Toplam</b>	10				

\*  $p<0.05$  düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 6'da verildiği gibi, deney grubunun Fen ve a görüldüğü gibi dersine yönelik tutum ön test- son test puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik uygulanan non-parametrik Wilcoxon Testi sonucunda, sıralamalar ortalamaları arasında istatistiksel açıdan 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır ( $z=-2.805$ ,  $p<0.05$ ). Bu verilere



dayanarak deney grubunda verilen farklılaştırılmış öğretimin deney grubu öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumlarını arttırdığı söylenebilir.

Kontrol grubunun Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutum ön test- son test puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik uygulanan non-parametrik Wilcoxon Testi sonucunda, tablo 6'da verildiği üzere sıralamalar ortalamaları arasında istatistiksel açıdan 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ( $z=-1.187$ ,  $p>0.05$ ). Bu verilere dayanarak kontrol grubunda verilen müdahale edilmeyen öğretimin kontrol grubu öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumlarını arttırmadığı söylenebilir.

**Tablo 7:** Deney Grubu Kız ve Erkek Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Ön test-Son test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Fen Tutum	Sıralar	N	S.O.	S.T.	z	p
<b>Deney Grubu Kız</b> Ön test-son test	<b>Negatif Sıralar</b>	0	0.00	0.00	-1.826	0.068
	<b>Pozitif Sıralar</b>	4	2.50	10.00		
	<b>Eşit</b>	0				
	<b>Toplam</b>	4				
<b>Deney Grubu Erkek</b> Ön test-Son test	<b>Negatif Sıralar</b>	0	0.00	0.00	-2.201	0.028*
	<b>Pozitif Sıralar</b>	6	3.50	21.00		
	<b>Eşit</b>	1				
	<b>Toplam</b>	7				

\*  $p<0.05$  düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 7'de görüldüğü gibi, deney grubunda bulunan kız öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutum ön test- son test puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik uygulanan non-parametrik Wilcoxon Testi sonucunda, sıralamalar ortalamaları arasında istatistiksel açıdan 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ( $z=-1.826$ ,  $p>0.05$ ). Deney grubunda bulunan erkek öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutum ön test- son test puan ortalamaları arasındaki farka bakıldığında ise, sıralamalar ortalamaları arasında istatistiksel açıdan 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır ( $z=-2.201$ ,  $p<0.05$ ). Bu verilere dayanarak deney grubunda verilen farklılaştırılmış öğretimin deney grubundaki erkek öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde daha çok etkilediği söylenebilir.

**Tablo 8:** Kontrol Grubu Kız ve Erkek Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Ön test-Son test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Fen Tutum	Sıralar	N	S.O.	S.T.	z	p
<b>Kontrol Grubu Kız</b> Ön test-Son test	<b>Negatif Sıralar</b>	2	2.00	4.00	-0.535	0.593
	<b>Pozitif Sıralar</b>	1	2.00	2.00		
	<b>Eşit</b>	1				
	<b>Toplam</b>	4				
<b>Kontrol Grubu Erkek</b> Ön test-Son test	<b>Negatif Sıralar</b>	4	3.88	15.50	-1.051	0.293
	<b>Pozitif Sıralar</b>	2	2.75	5.50		
	<b>Eşit</b>	0				
	<b>Toplam</b>	6				

Tablo 8’de verildiği gibi, kontrol grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutum ön test- son test puan ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesine yönelik uygulanan non-parametrik Wilcoxon Testi sonucunda, ne kız öğrencilerin ( $z=-0.535$ ,  $p>0.05$ ) ne de erkek öğrencilerin ( $z=-1.051$ ,  $p>0.05$ ) sıralamalar ortalamaları arasında istatistiksel açıdan 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu verilere dayanarak kontrol grubunda verilen müdahale edilmeyen öğretimin kontrol grubundaki hem kız hem de erkek öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumlarını arttırmadığı söylenebilir.

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, öğretimi farklılaştırılan grup ile öğretimine müdahale edilmeyen grubun Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutum ön test puan ortalamaları arasında fark bulunmazken, grupların Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutum son test puan ortalamaları, Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutum ilerleme puanları arasındaki fark .05 düzeyinde farklılaştırılmış öğretim yapılan grup lehine anlamlı bulunmuştur. Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumun cinsiyetler açısından nasıl değiştiğine bakıldığında ise, öğretimi farklılaştırılan grupta yer alan erkek öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutum ön-test son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunurken; deney grubunda yer alan kız öğrenciler ile kontrol grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutum ön test-son test puanları arasındaki fark anlamsız bulunmuştur. Bütün bu verilere bakıldığında farklılaştırılmış öğretimin, öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik olumlu tutum geliştirmesinde, müdahale edilmeyen öğretime göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Farklılaştırılmış öğretim programı uygulanan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin, Fen ve Teknoloji dersine yönelik olumlu tutum geliştirmesi noktasında, Fen ve Teknoloji derslerinin öğrenci merkezli yapılması ve bu derslerin, günlük hayatla ilişki kuramayan,

gereksiz ezber bilgilerin verildiği ve matematiksel beceri gerektiren problemlerin çözüldüğü bir ders olmaktan çıkarılmasının etkili olduğu söylenebilir. Uygulama kapsamında, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin, “Ozon tabakasının korunması, Güneş’in canlılar için öneminin vurgulanması”, ”tarihte takvimin gelişimi” vb. gibi sosyal sorumluluğa ve disiplin alanlarının ötesinde toplumsal ve dünyaya dair sorunları çözmeye yönelik ilgilerinden (Watters ve Diezmann, 2000) faydalanılarak, Fen ve Teknoloji dersi onlar için cazip ve ilgi çekici ve sevilen bir ders haline getirilmiştir. Bununla birlikte, günlük hayattan kendilerinin keşfettiği problemlere ya da seçilmiş açık uçlu problemlere yaratıcı çözümler üretmek amacı ile proje geliştirmiş, araştırma ve deney tasarlamışlardır. Bu çalışmalarda eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini ve araştırma becerilerini de kapsayan bilimsel süreç becerilerini kullanmaları var olan ilgilerini beslemiş, ihtiyaçları olan farklılaştırılmış ortamların sağlanması ile potansiyellerini ve ilgilerini daha da ileriye taşımalarına fırsat vermiştir. Üst düzey düşünme becerileri ile araştırma becerilerinin birçoğunu içeren bilimsel süreç becerilerinin kullanımı içeren günlük hayatla ilişkilendirilmiş problem durumlarının çözüme kavuşturulması öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olmaktadır (Özdemir, 2004). Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ünite sonunda son testten aldıkları puanların anlamlı derecede düşmesinin, öğrencilerin özel ilgi alanına giren astronomi temelli bu ünitenin kontrol grubundaki öğrencilerin beklenti ve ilgisini karşılayacak zenginleştirme ve farklılaştırmalardan uzak olmasından, bilimsel deneyimlerin azlığından ve bu deneyimlerin gerçekleşebilmesi için gereken cesaretlendirici öğrenme ortamının olmamasından kaynaklandığı düşünülebilir. Çünkü düz anlatım, tartışma ve not tutma süreci üzerinden anlatılan ünite içerik olarak sadece Dünya, Güneş ve Ay’ın özellikleri ve hareketleri ile sınırlandırılmakla birlikte, öğrencilerin derin ilgi ve meraklarını destekleyici ek bilgi ya da etkinlikler içermemektedir. Bu bağlamda öğrencilerin bu üniteden ve fen dersinden belediklerini bulamadıkları söylenebilir.

Fen ve Teknoloji dersinde yaratıcı düşünme etkinliklerinin kullanımı öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olmaktadır (Akçam, 2007; Akkanat, 2012; Aksoy, 2005; Candar, 2009; Demirci, 2007; Koray, 2004). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin en iyi yeni fikirlerle açık, yargılayıcı olmayan, risk almayı destekleyen ve yaratıcı olmaları ve üretmeleri noktasında cesaretlendirildikleri ortamlarda öğrenmelerinin sağlandığı (Brown ve Campione, 1990) göz önüne alındığında, farklılaştırılmış derslerde yaratıcılığı geliştiren teknik, yöntem ve etkinliklere yer verilmesi ve bu tekniklerin doğası gereği her öğrencinin fikrine saygı duyulduğunu görmesi, özgürce fikirlerini ifade edebilmesi, fikirlerinden dolayı eleştirilmediği bir ortamda ders yapıyor olması ve alanla ilgili yaratıcı fikirler üretebilmesi, öğrencilerin derse karşı daha da olumlu tutumlara sahip olmalarında etkili olmuş olabilir. Bu noktada farklılaştırılmış öğretim uygulanan grubun Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumlarındaki artışta, Fen öğretiminde yaratıcı düşünmeyi destekleyen, yargılayıcı olmayan, düşünmeye sevk eden ve her türlü düşünceye saygı gösteren, özgür bir öğrenme ortamının oldukça etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin gelecekteki öğretim hayatlarında ders seçimlerinin ve meslek seçimlerinin ilköğretimdeki fen bilimleri derslerinden hoşlanıp hoşlanmamaları ile oldukça ilgilidir (Gould, Weeks ve Evans, 2005; Stake ve Mares, 2001; Farenga ve Joyce, 1998; Joyce ve Farenga, 1999). Fen okuryazarlığı noktasında bireylerin gelecekteki ders ve meslek seçimlerinde Fen ve Teknoloji ile ilgilenmeleri önem taşımaktadır. Bu noktada da fene

yönelik tutum çok önemlidir. Fene yönelik olumlu tutum geliştiren öğrencilerin ileride fen ve teknoloji ile ilgili ders ve meslekler seçme eğiliminde oldukları ortaya koyulmuştur (Simpson ve Oliver, 1985; Farenga ve Joyce, 1998). Bu noktada, fen ve teknolojiye yönelik olumlu tutumun geliştirilmesinde etkili olması adına, farklılaştırılmış öğretimde ünite ile ilgili bilimsel çalışmalar yapmış bilim insanlarının hayat hikâyelerine ve çalışmalarına yer verilmiş, Astronomi ve Uzay bilimleri alanında çalışan bir bilim insanı sınıfa davet edilmiştir. Bu etkinlik de, fen ve teknoloji alanında meslek seçimi yapmış örnek bir modelin bu mesleği sevmeye ve seçme sürecini paylaşması sağlanmıştır. Bu sayede ise Fen ve Teknolojinin günlük hayat ile ne denli ilişkili olduğunun ve herkesin Fen ve Teknoloji ile ilgilenebileceğini ve bu alanda meslek seçiminde bulunabileceğinin görülmesi sağlanmıştır. Özellikle farklılaştırılmış öğretimde yer alan erkek öğrencilerin giriş tutum puanları ile uygulama sonrası tutum puanları arasındaki anlamlı farklılığın ortaya çıkmış olması ve araştırmacı tarafından literatürde, farklılaştırılmış fen öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin derse yönelik tutumunu cinsiyetler açısından nasıl etkilediği üzerine başka araştırmalara ulaşılamamış olması, bu bağlamda çalışmaların yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin fen dersine yönelik tutumlarının kız ve erken öğrenciler açısından dinamiklerinin ne olduğu ve nasıl farklılaştığı noktasında çalışmalar yapılabilir.

Yukarıda ifade edilen sonuçlar ile alan yazında benzer araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik olumlu tutum geliştirebilmeleri için onların ihtiyaçlarını, ilgilerini göz önünde bulunduracak; meraklarının devamlılığını sağlayacak, açık uçlu günlük hayattan olan problem durumlarına düşünsel, yaratıcı ve uygulanabilir çözümler bulma fırsatı sunan farklılaştırılmış öğretim ortamlarına ihtiyaçları olduğu ifade edilmelidir. Bu noktada, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde fen dersine yönelik tutumun, daha geniş katılımlı çalışmalarla ve farklı değişkenlerle araştırılması açısından mevcut çalışmanın önemli olduğu ifade edilebilir.

**Teşekkür:** Araştırmanın ilk yazarını, doktora eğitimi süresince BİDEB 2211 Yurtiçi Doktora Burs programı çerçevesinde destekleyen TÜBİTAK'a katkılarından dolayı teşekkür ederiz.

## 5. KAYNAKÇA

- Ayas, B. (2010). Bilimsel üretkenlik testinin ilköğretim 6. sınıf düzeyinde psikometrik özelliklerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Akçam, M. (2007). İlköğretim fen bilgisi derslerinde yaratıcı etkinliklerin öğrencilerin tutum ve başarılarına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Akkanat, Ç. (2012). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Aksoy, G. (2005). Fen eğitiminde yaratıcı düşünme temelli bilimsel yöntem sürecinin öğrenme ürünlerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Aktepe, V. ve Aktepe, L. (2009). Fen ve teknoloji öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin öğrenci görüşleri: Kırşehir bilsen örneği. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 10(1), 69-80.

- Brown, A. L., & Campione, J. C. (1990). Communities of learning and thinking, or a context by any other name. *Contributions to Human Development*, 21, 108-126.
- Caleon, I. S., & Subramaniam, R. (2008). Attitudes towards science of intellectually gifted and mainstream upper primary students in singapore. *Journal of Reasearch in Science Teaching*, 45(8), 940-954.
- Candar, H. (2009). Fen eğitiminde yaratıcı düşünme öğretim tekniklerinin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve motivasyonlarına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Cooper, C. R., Baum, S. M., & Neu, T. W. (2004). Developing scientific talent in students with special needs. *Journal of Secondary Gifted Education*, 15(4), 162-169.
- Curebal, H. (2004). Gifted students' attitudes towards science and classroom environment based on gender and grade level. Unpublished Master Thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Çakır, N. K., Şenler, B. ve Taşkın, B. G. (2007). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 637-655.
- Demirci, C. (2007). Fen bilgisi öğretiminde yaratıcılığın erişimi ve tutuma etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 65-75.
- Demirel, Ö. (1993). Eğitim terimleri sözlüğü (10. Baskı). Ankara: Usem Yayınları.
- Durmaz, H. (2004). Nasıl bir fen eğitimi istiyoruz? *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 83, 38-40.
- Farenga, S. J., & Joyce B. A. (1998). Science-related attitudes and science course selection: A study of high-ability males and females. *Roeper Review*, 20(4), 247-251. doi: 10.1080/02783199809553901.
- Gould, J. C., Weeks, V., & Evans, S. (2003). Science starts early. *Gifted Child Today*, 26(3), 38-42.
- Gould, J. C., Weeks, V., & Evans, S. (2005). Science starts early: A program for developing talent in science. S. K. Johnsen ve J. Kendrick (Ed.), *Science education for gifted students içinde* (ss. 3-11). Texas: Prufrock Press.
- Gubbels, J., Segers, E., & Verhoeven, L. (2014). Cognitive, socioemotional, and attitudinal effects of a triarchic enrichment program for gifted children. *Journal for the education of the gifted*, 37(4), 378-397.
- Gupta, S. M. (1988). Distribution of scientific creative ability. *Indian Journal of Psychology & Education*, 19(1), 21-24.
- Harlen, W., & Qualter, A. (2009). *The teaching of science in primary schools* (4th ed.). London: Routledge.
- Hu, W., & Adey, P. (2002). A scientific creativity test for secondary school students. *International Journal of Science Education*, 24(4), 389-403.
- Jayaratne, T. E., Thomas, N. G., & Trautmann, M. (2003). Intervention program to keep girls in science pipeline: Outcome differences by ethnic status. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(4), 393-414.
- Joyce, B. A., & Farenga, S. J. (1999). Informal science experience, attitudes, future interest in science, and gender of high-ability students: An exploratory study. *School Science and Mathematics*, 99(8), 431-437. doi: 10.1111/j.1949-8594.1999.tb17505.x
- Kaplan, S. N. (2009). The grid: A model to construct differentiated curriculum for the gifted. J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert ve C. A. Little (Ed.), *Systems and Models for developing programs for the gifted and talented içinde* (s. 235-251). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

- Kaptan, S. (1998). Bilimsel araştırma teknikleri ve istatistik yöntemleri. Ankara: Tekışık Matbaası.
- Koballa, T. R. (1988). Attitude and related concept in science education. *Science Education*, 72, 115-126.
- Koray, Ö. (2004, Temmuz). Yaratıcı düşünme tekniklerinden altı düşünme şapkası ve nitelik sıralaması tekniklerinin fen derslerinde uygulanmasına yönelik öğrenci görüşleri. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Liang, J. (2002). Exploring scientific creativity of eleventh grade students in Taiwan. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Texas at Austin, Texas.
- Meador, K. S. (2003). Thinking creatively about science: Suggestions for primary teachers. *Gifted Child Today*, 26(1), 25-29.
- Moffat, N., Piburn, M., Sidlik, L.P., Baker, D., & Trammel, R. (1992). Girls and science careers: Positive attitudes are not enough. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching in Boston (March, 1992). Eric Database, ED362400.
- Mohamed, A. (2006). Investigating the scientific creativity of fifth-grade students. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Arizona, Arizona.
- Morgan, C. T. (1995). Tutumlar ve önyargı. S. Karakaş (Ed.), *Psikolojiye Giriş içinde* (s. 362-382). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Orbay, M., Gökdere, M., Tereci, H. ve Aydın, M. (2010). Attitudes of gifted students towards science depending on some variables: A Turkish sample. *Scientific Research and Essays*, 5(7), 693-699.
- Özçelik, D. A. (1992). Ölçme ve değerlendirme, Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özdemir, M. (2004). Fen eğitiminde bilimsel süreç becerilerine dayalı laboratuvar yönteminin akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi. Zonguldak.
- Pallant, J. (2005). SPSS survival manual. Sidney, Australia: Allen Unwin.
- Potvin, P., & Hasni, A. (2015). Interest, motivation and attitude towards science and technology at K-12 levels: a systematic review of 12 years of educational research. *Studies in Science Education*, 50(1), 85-129.
- Sak, U. (2010). Üstün zekâlılar özellikleri tanılanmaları eğitimleri. Ankara: Maya Akademi.
- Senemoğlu, N. (1989). Öğrenci giriş nitelikleri ile öğretme-öğrenme süreci özelliklerinin matematik derslerindeki öğrenme düzeyini yordama gücü. Yayınlanmamış araştırma raporu, Hacettepe Üniversitesi: Ankara.
- Sinha, A. K. P., & Singh, C. (1987). Measurement of Scientific Creativity. *Indian Journal of Psychometry and Education*, 18(1), 1-13.
- Sisk, D. (2007). Differentiation for effective instruction in science. *Gifted Education International*, 23, 32-45.
- Stake, E. J., & Mares, K. R. (2001). Science enrichment programs for gifted high school girls and boys: Predictors of program impact on science confidence and motivation. *Journal of Research in Science Teaching*, 38 (10), 1065-1088.
- Tavşancıl, E. (2002). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Tereci, H., Aydın, M. ve Orbay, M. (2008, Mayıs). Bilim ve sanat merkezlerine devam eden öğrencilerin fen tutumlarının incelenmesi: Amasya BİLSEM örneği. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocuklar Kongresinde sunulmuş sözlü bildiri, Ankara.

- Tezbaşaran, A. (1996). Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tomlinson, C. A., Kaplan, S. N., Renzulli, J. S., Purcell, J., Leppien, J., & Burns, D. (2002). *The parallel curriculum: A design to develop high potential and challenge high-ability learners*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Ürek, H. ve Dolu, G. (2013). Approaches of intellectually gifted and non-gifted students towards the science course. *Journal of Gifted Education Research*, 1(3), 184-198.
- VanTassel-Baska, J. (2002). Theory and research on curriculum development for gifted. K. A. Heller, F. J. Mönks, R.J. Sternberg ve R. F. Subotnik (Ed.), *International handbook of giftedness and talent içinde* (ss. 345-367). Oxford, UK: Pergamon Press.
- VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2006). *Comprehensive curriculum for gifted learners*. Boston, MA: Pearson Education.
- Victor, E., & Kellough, R. (1997). *Science for the elementary and middle school*, New Jersey: Prentice Hall.
- Watters, J. J., & Diezmann, C. M. (2000). Challenging the young gifted child in science and mathematics: An enrichment strategy. *TalentEd*, 18(1), 2-8.
- Wolfe, L. F. (1989). Analyzing science lessons: A case study with gifted children. *Science Education*, 73(1), 87-100.





## 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN SOSYAL YETKİNLİK VE DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ İLE OYUN BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Sinan KOÇYİĞİT\*, Türker SEZER\*\*, Elif YILMAZ\*\*\*

### ÖZ

*Bu araştırmanın amacı, çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma ilişkiel tarama modeline uygun olarak tasarlanmıştır. Çalışma grubu 2014-2015 eğitim öğretim yılında, Erzurum il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık 228 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmanın verileri “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği”, “Duygu Düzenleme Ölçeği” ve “Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda; çocukların oyun becerileri ile sosyal yetkinlikleri arasında pozitif, “Kızgınlık-Saldırganlık” ve “Anksiyete-İçe dönüklük” alt boyutu arasında negatif ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca çocukların oyun becerileri ile Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği'nin “Değişkenlik-Olumsuzluk” alt boyutu arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır*

**Anahtar Kelimeler:** Okul Öncesi, Sosyal Yetkinlik, Duygu Düzenleme, Oyun Becerileri

### THE INVESTIGATING OF THE RELATIONSHIP AMONG SOCIAL COMPETENCE, EMOTION REGULATION SKILLS AND PLAY SKILLS OF 60-72 MONTHS OLD CHILDREN

#### ABSTRACT

*The aim of this study is to examine the relationship among social competence, emotion regulation skills and play skills of children. The research was designed in compatible with the causal-comparative model. Participants of the study were consisted of 228 children, all of whom are 60-72-month old, attending state and private kindergartens in central provinces of Erzurum, in the 2014-2015 academic years. Research data were gathered by using “Social Competence Behavior Evaluation-Preschool Edition, Short Form (SCBE-30)”, “Emotion Regulation Checklist” and “Game Skills Rating Scale”. The findings of the study revealed that positive correlation was found between social competence sub-scale scores and play skills scores; negative correlation between anger-aggression, anxiety-withdrawal subscales scores and play skills scores of children. In addition, it has been detected negative correlation between children's play skills scores and “Variability-Negativity” sub-scale scores of Emotion Regulation Checklist.*

**Key Words:** Preschool, Social Competence, Emotion Regulation, Play Skills

\* Yrd. Doç. Dr. Sinan KOÇYİĞİT, Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, kocyigit@atauni.edu.tr

\*\* Arş. Gör. Elif YILMAZ, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, eyilmaz@marmara.edu.tr

\*\*\* Arş. Gör. Dr. Türker SEZER, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, turkersezer@marmara.edu.tr

## 1. GİRİŞ

Sosyal-duygusal yetkinlik, genel anlamıyla sosyal ilişkilerde başarı, arkadaşlık gibi çevresel göstergelere ve bireylerin sahip oldukları bazı becerilere göre farklı şekillerde değerlendirilmektedir (Rose-Krasnor, 1997). Erken çocukluk döneminde sosyal açıdan yetkin bir çocuğun; ebeveyni ile duygusal yönden güçlü bağlar kurmak, yetişkinlerle ve akranlarıyla olumlu ilişkiler kurmak, akranları tarafından oyun grubuna dâhil edilmek, özgüvene sahip olmak, paylaşmak, yardımlaşmak ve işbirliği yapmak gibi becerilere sahip olması beklenmektedir (Gresham ve Reschly, 1987; Hartup, 1996; Slaski ve Cartwright, 2002; Thompson, 2006; Verschueren, Buyck ve Marcoen, 2001). Sosyal yetkinlik için gerekli olan bir diğer unsur ise duygusal becerilerdir (Çorbacı-Oruç, 2008) ve Parrott (2001), duyguların sosyal olduğunu ve duyguların çoğunun çevre ile etkileşimle oluştuğunu belirtmektedir. Duygusal gelişimin temel öğelerinden biri olan duygu düzenleme becerilerini Thompson (1994), kontrol etme, değerlendirme, özellikle amaçları yerine getirmek için duygusal tepkileri değiştirmeden sorumlu içsel ve dışsal süreçler olarak tanımlamaktadır (akt. Metin-Orta, Çorapçı, Yağmurlu ve Aksan, 2013). Eisenberg ve Fabes'e (1992) göre, erken çocuk döneminde özellikle duygu düzenleme becerisindeki herhangi bir kusur ya da eksiklik davranış problemlerinin ve saldırganlığın ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Bu yaş grubundaki çocukların sosyal ve duygusal yeterliliklerini sergileyebilecekleri ve sahip oldukları bu beceriler ile akran gruplarına dâhil oldukları ortam oyunlardır.

Oyunla ilgili alanyazında yapılan araştırmalarda sosyal-duygusal gelişim alanına ağırlık verilmesine, çocukların en önemli ihtiyaçlarından biri olan sosyal yaşantısının oyun oynarken şekillenmesi bir neden olarak gösterilebilir. Oyun ile çocuk; gelecekteki rollerini öğrenmeye başlar, oyun arkadaşlarına uyum sağlar, onları daha iyi tanır ve ilişkileri güçlenir (Poyraz, 2011). Oyun ortamında kurulan etkileşim, çocuğun sosyal davranışlarının belirleyicisi niteliğindedir. Yetişkinler tarafından aşırı derecede korunan, baskı altında yetiştirilen ve kendisinden her şeyi mükemmel yapmasını bekleyen tutumlara karşı çocuk, oyun ortamında kuracağı ilişkilerle bu baskıdan uzaklaşır ve kendini gerçekleştirme, ifade etme gücünü ve becerilerini kazanır (Sevinç, 2004).

Oyun; çocuğun gelişimine ve eğitimine önemli katkılar sağlayan, ruhsal ve fiziksel açıdan gelişimine yardımcı olan, çocukların toplum kurallarına uymasını, çevresindeki diğer insanlarla yardımlaşabilmesini ve onlara karşı saygılı olabilmesini, hem kendi haklarını hem de arkadaşlarının haklarını koruyabilmesini ve arkadaşlarını incitmemeye yollarını öğrenmesine yardımcı olan, farklı yapıdaki insanlarla kaynaşabilmesini sağlayan, boşa geçirilmeyen, değişik bir yolla hayatı öğrenmesini sağlayan etkinlikler bütünüdür (Güneş, 2011). Yaşı ne olursa olsun, oyunun kişinin hayatına sayısız faydası vardır. Oyun eğlencelidir, yaratıcıdır, olumlu sosyal etkileşimi ve iletişimi teşvik eder. Çocuklar oyun oynarken engellere katlanmayı, duygularını düzenlemeyi ve gelişimsel görevlerde başarılı olmayı öğrenirler ve oyun onlara kendi dünyalarına hâkim olma şansı verir (Schaefer, 2013).

Alanyazın incelendiğinde çocukların oyun davranışları ile bilişsel becerileri (Bergen, 2002; Güney-Karaman, 2009; Peisach ve Hardeman, 1985; Saracho, 1995; Şener, 1996; Yılmaz, 2006), dil gelişimi ve iletişim becerileri (Craig-Unkefer ve Kaiser, 2002; McLoyd, 1980; Suhonen, Nislin, Alijoki ve Sajaniemi, 2015) arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalar olmakla birlikte, ağırlıklı olarak oyun ile sosyal beceriler (Christie ve Johnsen, 1983; Denham, Renwick ve Holt, 1991; Farver, Kim ve Lee, 1995; Lester ve Russell, 2010; Mathieson ve Banerjee, 2011; Newton ve Jenvey, 2011; Papatğa, 2012; Russ ve Kaugars,

2001; Tannock, 2008) arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar dikkat çekmektedir. Bu araştırma sonuçları özetlenecek olursa oyun, çocukların sosyal-duygusal gelişimleri ile karşılıklı etkileşim içindedir. Oyun ve sosyal beceriler arasında ortaya çıkan bu etkileşimin derinlemesine incelenmesi adına bu araştırma kapsamında çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Modeli

60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır.

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Erzurum il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve kolay ulaşılabilirlik ilkesi doğrultusunda belirlenen 60-72 aylık 96 (%42,1) erkek ve 132 (%57,9) kız olmak üzere toplam 228 çocuktan oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak kullanılan Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği, çalışma grubundaki çocukların ebeveynleri tarafından, Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği ve Duygu Düzenleme Ölçeği ise okul öncesi öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Öğretmenlerin tamamı kadın; 10 (% 55,6) öğretmen 26-30 yaş arasında, 6 (%33,3) öğretmen 31-35 yaş arasında ve 2 (%11,1) öğretmen 25 yaş altındadır. Yine 12 (%66,7) öğretmen 1-5 yıl arasında, 4 (%22,2) öğretmen 11-15 yıl arasında ve 2 (%11,1) öğretmen ise 6-10 yıl arasında öğretmenlik mesleği deneyimine sahiptir. Ayrıca 16 (%88,9) öğretmen lisans, 2 (%11,1) öğretmen ise ön lisans mezunudur.

Araştırmanın verilerinin elde edildiği annelerin yaş gruplarına bakıldığında; 67 (%29,4) anne 25 yaş altında, 92 (%40,4) anne 26-30 yaş arasında, 51 (%22,4) anne 31-35 yaş arasında ve 18 (%7,9) anne 36-40 yaş arasındadır. Ayrıca 31 (%13,6) anne ilkököl mezunu, 45 (%19,7) anne ortaokul mezunu, 94 (%41,2) anne lise mezunu, 29 (%12,7) anne ön lisans mezunu ve 29 (%12,7) anne ise lisans mezunudur.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği (SYDD-30), Duygu Düzenleme Ölçeği ve Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği olmak üzere dört veri toplama aracı kullanılmıştır.

**Kişisel Bilgi Formu:** Araştırmacılar tarafından hazırlanan formda, okul öncesi öğretmenler için yaş, mesleki kıdem ve mezun oldukları okul türüne yönelik bilgiler alınırken; ebeveynlerden öğrenim durumu, yaş, çocuklarının yaş ve cinsiyetine ilişkin bilgiler alınmıştır.

**Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30:** Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği (SYDD-30) LaFreniere ve Dumas (1996) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe uyarlaması Çorapçı ve diğ. (2010) tarafından yapılmıştır. Bu ölçek okul öncesi dönemdeki çocukların sorun belirtileri ile sosyal becerilerinin niceliğini değerlendiren 30 maddeden ve “Sosyal Yetkinlik”, “Kızgınlık-Saldırganlık” ve “Anksiyete-İçe dönüklük” olmak üzere üç alt ölçeğe sahiptir. “Sosyal Yetkinlik” alt ölçeği, çocukların akranlarıyla bir aradayken gösterdikleri işbirliği ve anlaşmazlıklara çözüm yolları aramak gibi olumlu

özellikleri ölçmektedir. “Kızgınlık-Saldırganlık” alt ölçeği, yetişkinlere karşı gelme ve akran ilişkilerinde uyumsuz ve saldırgan davranmak gibi dışsallaştırma sorun belirtilerini, “Anksiyete-İçe dönüklük” alt ölçeği ise çocukların üzgün, depresif duygu durumlarını ve grup içinde çekingenlik göstermek gibi içselleştirme sorun belirtilerini değerlendirmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları alt boyutları için sırasıyla .88, .87 ve .84 olarak bulunmuştur. Ölçek, 6’lı likerttir ve araştırmada çocukların öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Bu araştırmada ölçeğin ölçüm güvenirliği için yeniden güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve güvenirlik katsayısı .703 olarak bulunmuştur.

**Duygu Düzenleme Ölçeği:** Duygu Düzenleme Ölçeği, Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe uyarlaması Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından yapılmıştır. Ölçek, okul öncesi ve okul çağındaki çocukların duygusal tepkiselliği ve duyguların ortamın koşullarına göre düzenlenip ifade edilmesini değerlendiren 24 madde ve “Duygu Düzenleme” ve “Değişkenlik-Olumsuzluk” olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları duygu düzenleme alt boyutu için .73, değişkenlik-olumsuzluk alt boyutu için ise .75 olduğu saptanmıştır. Ölçek, 4’lü likert tipte ve araştırma kapsamında çocukların öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Bu araştırmada ölçeğin ölçüm güvenirliği için yeniden güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve güvenirlik katsayısı .764 olarak bulunmuştur.

**Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği:** 6 yaş grubundaki çocukların oyun oynama esnasında ne tür oyun becerilerine sahip olduğunu belirlemek ve bu becerilerin aileler tarafından ortaya çıkartılmasını sağlamak amacıyla Fazlıoğlu, Ilgaz ve Papatğa (2013) tarafından geliştirilen Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği, 5’li likert tipinde ve 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .93 olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada ölçeğin ölçüm güvenirliği için yeniden güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve güvenirlik katsayısı .913 olarak bulunmuştur.

#### 2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, çalışma grubuna dâhil edilen 60-72 aylık 228 çocuktan elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak kullanılan Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği, çalışma grubundaki çocukların ebeveynleri tarafından, Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği ve Duygu Düzenleme Ölçeği ise okul öncesi öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Verilerin analizinde istatistik paket programı kullanılmış ve verilerin değerlendirmesinde Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi  $p < .05$  olarak kabul edilmiştir.

### 3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan çocukların sosyal yetkinlikleri ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkilere yönelik bulgular sunulmuştur.

**Tablo 1:** Çocukların Sosyal Yetkinlikleri ile Oyun Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

		Sosyal Yetkinlik	Kızgınlık-Saldırganlık	Anksiyete-İç Dönüklük
<b>Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği</b>	r	,141	-,216	-,223
	p	,033*	,001*	,001*
	n	228	228	228

\*p&lt;.05

Tablo 1’de Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği puan ortalaması ile Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği’nin “Sosyal Yetkinlik” alt boyutu puan ortalaması ile pozitif yönlü anlamlı ilişki ( $r = ,141$ ;  $p < .05$ ) olduğu, “Kızgınlık-Saldırganlık” ( $r = -,216$ ;  $p < .05$ ) ve “Anksiyete-İç dönüklük” ( $r = -,223$ ;  $p < .05$ ) alt boyutu puan ortalamaları arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre çocukların sosyal yetkinlik becerileri arttıkça oyun becerileri de artmakta, saldırganlıkları ve anksiyete durumları azaldıkça oyun becerileri artmaktadır.

**Tablo 2:** Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri ile Oyun Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

		Duygu Düzenleme	Değişkenlik-Olumsuzluk
<b>Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği</b>	r	,099	-,178
	p	,135	,007*
	n	228	228

\*p&lt;.05

Tablo 2’de Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği puan ortalaması ile Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği’nin “Duygu Düzenleme” alt boyutu puan ortalaması ile arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur ( $p > .05$ ). Ancak Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği puan ortalaması ile Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği’nin “Değişkenlik-Olumsuzluk” alt boyutu arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır ( $r = -,178$ ;  $p < .05$ ). Buna göre 60-72 aylık çocukların değişkenlik ve olumsuzlukları azaldıkça oyun becerileri artmaktadır.

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Oyun, çocuğun yetişkinlerle ve akranlarıyla etkileşim örüntülerini ortaya koyan ve çocuğun gelişimini takip etmeye yarayan en önemli unsurlardan biridir (Pellegrini, 1998). Ayrıca oyun; çocukların bilişsel, sosyal gelişimleri ve ilkökula hazırlıkları ile ilişkili olan, erken çocukluk döneminde en baskın sosyal etkinlik olarak ifade edilmektedir (Farver vd., 1995). Benzer bir şekilde Harter ve Pike (1984), okul öncesi dönemde en yaygın biçimde ele alınan sosyal-duygusal yeterli göstergelerinin akranları tarafından kabul edilme ve oyunlarda tercih edilme olduğunu belirtmişlerdir. Çocuğun sosyal-duygusal gelişiminin ayrılmaz bir parçası olan oyun becerilerine yönelik bu araştırmalar incelendiğinde ülkemizde bu alanda oldukça sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Buradan yola çıkılarak

bu araştırmada 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişki incelenmiş ve araştırmada elde edilen bulgulara göre, çocukların sosyal yetkinlikleri arttıkça oyun becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocukların saldırganlıkları ve anksiyete durumları azaldıkça oyun becerilerinin arttığı tespit edilmiştir. Bir başka ifade ile saldırgan ve anksiyetesi yüksek olan çocukların oyun becerileri düşüktür. Yani bu çocukların oyunu başlatma, sürdürme, uygun iletişim kurma, kurallara uyma, sorumluluk alma, kendini ifade etme gibi becerileri uygun biçimde sergileyemedikleri söylenilebilir.

Alanyazın incelendiğinde Rubin, Fein ve Vandenberg (1983), tarafından yapılan araştırma sonucunda oyun becerileri ile arkadaşlık, popülerlik, akranlar ile ilişkilerde sosyal yetkinlik, işbirliği ve duyguları anlama becerileri arasında pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir. Çocukların gelişimi ve oyunlar üzerine yapılan araştırmalarda, kaliteli ve yaratıcı özellikleri olan oyunların çocukların akran etkileşimini artırdığı düşünülmektedir (Rubin, Fein ve Vandenberg, 1983). Yine Christie ve Johnsen (1983), birçok deneysel ve ilişkisel araştırma sonucunda sosyal yetkinlik ve oyun davranışları arasında ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. İlgili alanyazında da birçok araştırma çocukların sosyal gelişimleri ile oyun davranışları ve becerileri arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir (Denham, Renwick ve Holt, 1991; Papatğa, 2012).

Uren ve Stagnitti (2009) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi dönemdeki çocukların oyun davranışları, sosyal yetkinlik ve okul temelli etkinliklere katılımları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların oyun davranışları ile sosyal yetkinlik ve okul temelli etkinliklere katılımları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Buna ek olarak çocukların oyun davranışlarının öğretmen tarafından değerlendirilmesinin çocukların sosyal yetkinlik ve okul temelli etkinliklere katılımları hakkında sonuç çıkarmayı sağlayacak derecede bilgi verdiği belirtilmiştir. Ayrıca Farver ve diğerleri (1995) tarafından yapılan araştırmada, çocukların sahip oldukları sosyal yetkinlik düzeyleri ile oyunlardaki karmaşıklık arasında ilişki olduğu saptanmıştır. Yani sosyal olarak yetkin olan çocukların daha karmaşık oyunları oynama becerisi gösterdikleri belirlenmiştir. Gagnon ve Nagle (2004) tarafından yapılan araştırmada, akran etkileşimli oyun becerileri ile çocukların sosyal-duygusal gelişimleri arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın bir diğer sonucu da, duygu düzenleme becerilerine yönelik olarak 60-72 aylık çocukların değişken ve olumsuz duyguları azaldıkça oyun becerilerinin arttığıdır. Buna göre çocukların olaylar karşısında değişken duygular sergilemesi ve kızgın-öfkeli tepkiler göstermesi azaldıkça oyun becerilerinin arttığı görülmüştür. Yapılan bir araştırma sonucunda sosyal beceri düzeyleri yüksek çocukların kendilerini yönetme becerilerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir (Güral, Sezer, Güven ve Efe-Azkeskin, 2013). İlgili alanyazın incelendiğinde birçok araştırma sonucunda çocukların duygu düzenleme becerileri ile oyun arasında ilişki olduğunu belirledikleri görülmektedir. Galyer ve Evans (2001), tarafından yapılan araştırmada 4-5 yaş grubu çocukların oyun davranışları ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada özellikle hayali ve taklit oyunları oynayan çocukların duygu düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Lindsey ve Colwell (2003) tarafından yapılan okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal yetkinlikleri ile fiziksel oyun ve taklit oyunları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada, okul öncesi dönemdeki kız çocukların taklit oyunları, erkek çocukların ise fiziksel oyunlar ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı ilişki olduğu

saptanmıştır. Benzer bir şekilde Hoffmann ve Russ (2012) tarafından yapılan araştırmada da okul öncesi dönemdeki çocukların taklit oyunları ile duygu düzenleme becerileri arasında ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Bu araştırma sonuçlarının yanında yine Dillon (2009) 5-10 yaş arası 61 kız öğrenci ile yaptığı araştırma sonucunda, oyun becerilerinin duygu düzenleme becerileri ile ilişkili olduğunu tespit etmiştir.

Cohen ve Mendez (2009) tarafından yapılan araştırmada, bir yıl boyunca okul öncesi dönemdeki çocukların oyun davranışları ile duyguları düzenleme, alıcı dil ve sosyal yetkinliğe ilişkin problemleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların yıl içerisinde değişen duygu düzenleme, sosyal yetkinlik ve alıcı dil düzeyleri ile akranlarıyla kurdukları oyunlar arasında ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre özellikle çocukların duygu düzenleme becerilerinde ve sosyal yetkinliklerindeki problemlerin akranlarıyla oyunlarını zorlaştırdığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, araştırmanın temel problemine yönelik elde edilen sonuçlarla da örtüşmektedir. Yani özetle duygularını düzenleme konusunda problem yaşayan ve sosyal yetkinliği düşük olan çocukların uygun oyun becerileri sergileyemedikleri görülmektedir.

Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak şu öneriler verilebilir:

- Okul öncesi dönem eğitimcilerine ve ailelere yönelik, çocukların akranları ile etkileşime girebilecekleri grup oyunlarını destekleyerek, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine olumlu katkı sağlamaları için uygun eğitim programları hazırlanabilir.
- Okul öncesi dönem eğitimcilerinin oyun etkinliği sırasında çocukları gözlemleyerek değişkenlik gösteren ve olumsuz duygularını yansıtan çocukları belirlemeleri ve belirlenen bu çocuklar için farklı etkinlikler planlamaları önerilebilir.
- Sosyal yetkinlikleri, duygu düzenleme becerileri ve oyun becerileri düşük olan çocukların farklı değişkenlerden (cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba eğitim durumu, sosyo-ekonomik durum vb.) etkilenme durumları incelenebilir.
- Ülkemizde okul öncesi dönemdeki çocukların oyun becerilerine yönelik çalışmaların sınırlılığı göz önüne alındığında, bu yaş grubundaki çocukların tüm gelişim alanlarındaki farklı becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkiler incelenebilir.
- Özellikle sosyal-duygusal gelişime yönelik hazırlanan eğitim programlarının okul öncesi dönemdeki çocukların oyun becerileri üzerindeki etkisi araştırılabilir.
- Bu araştırma farklı yaş grupları ve farklı örneklem gruplarıyla tekrarlanarak sonuçlar karşılaştırılabilir.

## 5. KAYNAKÇA

- Batum, P. ve Yağmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. *Current Psychology*, 25(4), 272-294.
- Bergen, D. (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research and Practice*, 4(1), 1-13.
- Christie, J. F., & Johnsen, E. P. (1983). The role of play in social-intellectual development. *Review of Educational Research*, 53(1), 93-115.
- Cohen, J. S., & Mendez, J. L. (2009). Emotion regulation, language ability, and the stability of preschool children's peer play behavior. *Early Education and Development*, 20(6), 1016-1037.

- Craig-Unkefer, L. A., & Kaiser, A. P. (2002). Improving the social communication skills of at-risk preschool children in a play context. *Topics in Early Childhood Special Education, 22*(1), 3-13.
- Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan-Yalçın, D. ve Yağmurlu, B. (2010). Okul öncesi dönemde duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taraması: Sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme-30 ölçeği. *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi, 17*, 3-14.
- Çorbacı-Oruç, A. (2008). *6 yaş çocuklarında sosyal yeterliliğin, akran ilişkilerinin ve sosyal bilgi işleme sürecinin değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Denham, S. A., Renwick, S. M., & Holt, R. W. (1991). Working and playing together: prediction of preschool social-emotional competence from mother-child interaction. *Child Development, 62*(2), 242-249.
- Dillon, J. A. (2009). *Play, creativity, emotion regulation and executive functioning*. (Master Thesis), Case Western Reserve University.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1992). Emotion and its regulation in early development: *New directions for child development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Farver, J. A. M., Kim, Y. K., & Lee, Y. (1995). Cultural differences in Korean-and Anglo-American preschoolers' social interaction and play behaviors. *Child Development, 66*(4), 1088-1099.
- Fazlıoğlu, Y., Ilgaz, G. ve Papatğa, E. (2013). Oyun becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15*(1), 239-250.
- Gagnon, S. G., & Nagle, R. J. (2004). Relationships between peer interactive play and social competence in at-risk preschool children. *Psychology in the Schools, 41*(2), 173-189.
- Galyer, K. T., & Evans, I. M. (2001). Pretend play and the development of emotion regulation in preschool children. *Early Child Development and Care, 166*(1), 93-108.
- Gresham, F. M., & Reschly, D. J. (1987). Dimensions of social competence: Method factors in the assessments of adaptive behavior, social skills and peer acceptance. *Journal of School Psychology, 25*(4), 367-81.
- Güneş, H. (2011). *Şimdi oyun zamanı* (3. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Güney-Karaman, N. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların bilişsel üslupları ile oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42*(2), 163-182.
- Güral, M., Sezer, T., Güven, G. ve Efe-Azkeskin, K. (2013). Investigation of the relationship between social skills and self-management behaviors of 5 year old children. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World, 3*(1), 53-62.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development, 55*(6), 1969-1982.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development, 67*(1), 1-13.
- Hoffmann, J., & Russ, S. (2012). Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 6*(2), 175-184.
- Lester, S., & Russell, W. (2010). *Children's right to play: An examination of the importance of play in the lives of children worldwide*. Working Paper No. 57. The Hague, the Netherlands: Bernard van Leer Foundation.



- Lindsey, E. W., & Colwell, M. J. (2003). Preschoolers' emotional competence: Links to pretend and physical play. *Child Study Journal*, 33(1), 39-52.
- Mathieson, K., & Banerjee, R. (2011). Peer play, emotion understanding, and socio-moral explanation: The role of gender. *British Journal of Developmental Psychology*, 29(2), 188-196.
- McLoyd, V. C. (1980). Verbally expressed modes of transformation in the fantasy play of black preschool children. *Child Development*, 51(4), 1133-1139.
- Metin-Orta, İ., Çorapçı, F., Yağmurlu, B. ve Aksan, N. (2013). The meditational role of effortful control and emotional deregulation in the link between maternal responsiveness and Turkish preschoolers' social competency and externalizing symptoms. *Infant and Child Development*, 22(5), 459-479.
- Newton, E., & Jenvey, V. (2011). Play and theory of mind: Associations with social competence in young children. *Early Child Development and Care*, 181(6), 761-773.
- Papatğa, E. (2012). *Otizimli çocukların oyun becerileri ile davranış ve sosyal beceri özelliklerinin karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Parrott, W. G. (2001). Emotions in social psychology. In W.G. Parrott (Ed.) *Emotions in social psychology* (pp.1-19). PA: Psychology Press.
- Peisach, E., & Hardeman, M. (1985). Imaginative play and logical thinking in young children. *The Journal of Genetic Psychology*, 146(2), 233-248.
- Pellegrini, A. D. (1998). Play and the assessment of young children. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Multiple perspectives on play in early childhood education* (pp. 220-239). Albany, NY: State University of New York Press.
- Poyraz, H. (2011). *Okul öncesinde oyun ve oyun örnekleri* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Rose-Krasnor, L. (1997). A nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111-135.
- Rubin, K., Fein, G., & Vandenberg, B. (1983). Play. In E.M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 4, pp. 693-774), New York: Wiley.
- Russ, S. W., & Kaugars, A. S. (2001). Emotion in children's play and creative problem solving. *Creativity Research Journal*, 13(2), 211-219.
- Saracho, O. N. (1995). The relationship between the cognitive styles and play behaviours of preschool children. *Educational Psychology*, 15(4), 405-415.
- Schaefer, C. E. (2013). *Oyun terapisinin temelleri*. (Çev. B. Tortamış Özkaya). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Slaski, M., & Cartwright, S. (2002). Health, performance and emotional intelligence: An exploratory study of retail managers. *Stress and Health*, 18(2), 63-68.
- Suhonen, E., Nislin, M. A., Alijoki, A., & Sajaniemi, N. K. (2015). Children's play behavior and social communication in integrated special day-care groups. *European Journal of Special Needs Education*, 1-17. Doi: 10.1080/08856257.2015.1009707
- Şener, T. (1996). *4-5 yaş anaokulu çocuklarında dramatik oyunun ve inşa oyununun bakış açısı alma becerisine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tannock, M. T. (2008). Rough and tumble play: An investigation of the perceptions of educators and young children. *Early Childhood Education Journal*, 35, 357-361.

- Thompson, R. A. (2006). Attachment in early years and effects on later development. *14. Ulusal Psikoloji Kongresi*, 6-8 Eylül 2006, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Uren, N., & Stagnitti, K. (2009). Pretend play, social competence and involvement in children aged 5-7 years: The concurrent validity of the Child-Initiated Pretend Play Assessment. *Australian Occupational Therapy Journal*, *56*(1), 33-40.
- Verschueren, K., Buyck, P., & Marcoen, A. (2001). Self-representations and socioemotional competence in young children: A three-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, *37*(1), 126-134.
- Yılmaz, E. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarının sayı ve işlem kavramlarını kazanmalarında müzikli oyun etkinliklerinin kullanılmasının etkisi*. (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

## MACRO-STRUCTURE ANALYSIS OF READING COMPREHENSION PARAGRAPHS OF KPDS AND YDS EXAMS WITHIN YEARS 2003-2013

Gülay KIRAY\*

### ABSTRACT

*YDS, formerly known as KPDS, is a standardized multiple-choice exam used to assess the foreign language proficiency of state employees and academics in Turkey. Given its high-stakes nature in general and the particular significance of the assessment of reading skills within the test, the selection and use of appropriate and well-structured texts for the reading comprehension questions becomes acutely salient. Against this backdrop, this study analyzes the reading texts of KPDS and YDS tests between the years 2003 and 2013 in terms of their macro-structures with a particular focus on the existence of identifying macro-structures, the number and variety of macro-structures and text difficulty in relation to the difficulty of macro-structures. The findings reveal that about half of the reading texts do not have any identifying macro structure while the other half is centered on one of the four main macro-structures, which has significant implications not only for text difficulty but also for the appropriateness of texts for the accurate assessment of reading skills.*

**Key Words:** Macro Structures of Texts, Textual Analysis, Language Proficiency Tests, Reading-Comprehension.

### 2003-2013 YILLARI ARASINDA YAPILAN KPDS VE YDS SINAVLARININ OKUMA-ANLAMA METİNLERİNİN MAKRO YAPI ANALİZİ

#### ÖZ

*Önceden KPDS sınavı olarak bilinen YDS sınavı, Türkiye 'de kamu personelinin ve akademisyenlerin yabancı dil yeterliliğini ölçmek için kullanılan standardize edilmiş, çoktan-seçmeli bir sınavdır. Genelde, sınava giren adaylar için başarılı/başarısız olmaları halinde önemli sonuçlar yaratıyor olması ve özelden de sınav içinde okuma becerilerinin önemi göz önüne alındığında, okuma-anlama sorularının hazırlanmasında iyi-yapılandırılmış ve uygun metinlerin seçilmesi ve kullanılması ciddi bir biçimde önem kazanmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışma 2003 ve 2013 yılları arasındaki KPDS ve YDS sınavlarının okuma metinlerini makro metin yapıları açısından incelemektedir. Metin analizinde, sınavlarda kullanılan okuma metinlerinde belirleyici bir makro metin yapısı olup olmadığına, makro metin yapılarının sayısı ve türlerine ve makro metin yapılarının zorluğuna bağlı olarak metin zorluğuna odaklanılmaktadır. Çalışmanın bulguları, okuma metinlerinin yaklaşık yarısının herhangi bir belirleyici makro metin yapısına sahip olmadığını ve diğer yarısında da dört ana makro metin yapısından sadece birine yoğunlaştığını göstermektedir ki bu durum da seçilen metinlerin hem okuma becerilerini doğru bir biçimde ölçmesi açısından uygunluğuna hem de metin zorluğuna ilişkin önemli çıkarımlar barındırmaktadır.*

**Anahtar Kelimeler:** Makro Metin Yapıları, Metin Analizi, Dil Yeterlilik Sınavları, Okuma-Anlama.

\* Dr., İstanbul University, Hasan Ali Yücel Education Faculty, İstanbul- Turkey, gkiray@istanbul.edu.tr

## 1. INTRODUCTION

YDS, known as KPDS until 2013, stands for the main standardized multiple-choice exam to examine the foreign language proficiency of state employees and academics in Turkey. Before 2013, another test called UDS was used to assess the foreign language proficiency of academics or the ones who want to become academics while KPDS was used to evaluate the foreign language skills, especially of governmental employees. However, since then, the foreign language proficiency of both academics and state employees started to be examined with YDS test. The test is held twice in a year, one in Spring Semester and one in Fall Semester, which is compatible with the academic semesters in Turkey.

These two tests were started to be called as YDS; however, the structure and content of each in general has not changed through time. Both foreign language proficiency tests have assessed language proficiency in mainly five different categories of foreign language knowledge as follows: structure, vocabulary, cloze text, spoken language and reading comprehension. Reading can be considered as the only language skill assessed in these tests, excluding the spoken language part of the test since the spoken language is not assessed in spoken form. Each test includes 5 reading paragraphs and 5 questions for each paragraph. The number of questions was reduced to 4 after the year 2010 as the total number of questions was reduced to 80 instead of 100. Reading comprehension questions can be grouped as reading a paragraph and answering comprehension questions, finding the sentence completing the necessary part of the paragraph and lastly finding the irrelevant sentence of the paragraph.<sup>1</sup>

YDS can be seen as a high-stake test in Turkey in the sense that it is necessary to be qualified as candidates for postgraduate degrees and to receive extra salary for state employees. Given that it is the only language skill assessed, reading in particular requires due attention and diligence. Furthermore, since the literacy skills are usually perceived to be of much importance to academic arena, how reading skills in such tests are assessed calls for a close scrutiny and analysis. In this regard, as text selection is a major step of test preparation process, whether these texts are good samples could be one of the determining factors of correctly assessing the reading skills of test takers.

Grounded in such an understanding, the present study examines the paragraphs accompanying the reading comprehension questions with a two-fold aim: to identify whether these paragraphs have a specific macro-structure which is of value to make a whole text and facilitate comprehension and to identify the variety in macro-structures since the types of macro-structures is one of the factors complicating or easing comprehension. To this end, this study analyses the reading texts of KPDS and YDS tests between the years 2003 and 2013. What follows is an overview of the literature that serves as a theoretical background to the study, introduction to the database and data analysis procedures alongside the significance of the study, and finally the presentation of the findings.

## 2. THEORETICAL BACKGROUND TO THE STUDY

### 2.1. What is Reading?

Reading could be defined with the term ‘comprehension’ as Alderson and Urquhart (1984) discuss it in relation to various levels of understanding. Naturally, comprehending language

<sup>1</sup> For sample tests see <http://www.osym.gov.tr/belge/1-12673/gecmis-yillara-ait-sinav-soru-ve-cevaplari.html>

structures is part of reading comprehension; however, reading comprehension is a much broader term that cannot be confined to the sentence structure understanding. Robinett (1979, in Steffenson and Joag-Dev: 1984) defines reading with three general levels of understanding: the topic of the text, directly stated or implied cultural information and language structure. Goodman (1988) broadens the definition by naming it as a ‘guessing game’ (p. 12) As to make correct guesses, the reader is required to understand the text with three main knowledge areas: knowledge of language structures, knowledge of the context and knowledge of the background or world knowledge of the reader (Widdowson, 1983; Nuttal, 1996). Grabe (1991), on the other hand, adds to these knowledge areas ‘synthesis and evaluation skills/ strategies’, ‘metacognitive knowledge’ and ‘skills monitoring’ to complete the reading comprehension process. The place of macro-structure knowledge and comprehension among the components of reading process summarized above is of significance since it is not only an element of readers’ background knowledge but also one of the factors influential in the ease and difficulty of language input as Anderson and Lynch (1988) state.

## 2.2 What Makes a Whole Text?

Any piece of writing could be named as a text provided that it is a communicative act (Brown and Yule, 1983; Halliday and Hasan, 1985). Yet, as Wallace (1992:8) states, “[t]here are also agreed ways in which chunks of language longer than words or phrases connect in order to create unified pieces of language rather than mere strings of sentences.” Accordingly, Wallace (1992) categorises the features of whole text under the headings of ‘formal features’, ‘propositional meaning’ and ‘communicative function’. Text structure or in other words macro-structures or discourse patterns are related to formal features of the text and realized with the cohesive devices of the language; they are also related with ‘discourse relations’, as Hoey calls them (in Tribble, 1996: 33). The larger structures of texts support the coherence of the text and coherence is one of the key elements of constructing a whole text. The importance of macro-structures to the comprehension of texts are explained by Grabe (1997:6) as follows:

*When students are made aware of that texts are composed of these organizational formats and patterns, they will be able to understand better the coherence and logic of the information being presented, and they will be able to locate the main ideas and distinguish them from less important information. Such knowledge structures also indicate the intent of the author and the purpose of the text.*

From what Grabe (1997) indicates, it is also clear that macro-structures are not only the elements of comprehension but also features of a whole-text since these structures support the general idea and communicative purpose of the text and make the sets of sentences unified to construct a central idea. As Huckin (1997: 81) notes, readers don’t just pick up a text and start deciphering it word by word”, but they rather “begin by recognizing that the text belongs to a **genre** (text type) that manifests a characteristic set of formal features serving a characteristic purpose (emphasis original)”. The importance of text structure could be also supported with the conclusions of the study by Zarati et al. (2014:543) as follows:

*First it enables the reader to see a text as a whole with connected parts (this is particularly done by transitions and endophoric markers). Second, these features enable the reader to interact with the author behind the text who tries to facilitate the process of reading through a well-organized text.*

When the elements of the whole text such as coherence, cohesion, and discourse pattern are not in harmony and the sentences of the unit are disconnected and shift from one central point to another, the comprehension process is reduced to sentence level. This, in turn, results in not being able to activate the schemas or the background knowledge of the reader. That is to say, “reading materials should be written according to the structure conventions so that reading comprehension can be facilitated” (Chang, 2002: 46).

### **2.3. Macro-Structures: Types and Difficulty**

Although the types of macro-structures could vary depending on the field of study, which is beyond the scope of the present study, four main types of macro-structures have been identified for the purposes of this study: expository, narrative, argumentative and problem-solution (Langan, 1993; Marinak et al., 1997; Reid, 2000; Wyrick, 1999). Although argumentation and problem-solution can be considered as part of information-giving expository macro-structures, they are taken as separate macro-structures in this study due to the reasons explained below.

The basic structures of knowledge that are listed under the title of expository text are exemplification, definition, description, sequence, process, listing and classification, compare and contrast, and cause and effect, all of which represent information giving structures (e.g. Carrell & Eisterhold, 1983; Taylor, 1992). Expository texts are called as information giving structures, which is of importance to academics. Compared with narratives, expository texts are considered as more complex units. Alderson (2000) relates this complexity to the greater variety of text relations and content. The types of expository texts can be categorised according to the series of relations the texts provide to present the information. The types of exemplification, listing and classification, process and sequence texts could be grouped as listing the information but with different organizations. In listing and classification and exemplification text structure, it does not matter what to say first. However, in other two types, the starting point is important and organization of the information is more or less follow a simple order of either time or steps of a process. Comparison and contrast, compared with the previously stated four discourse patterns, is more complicated since it includes both the listing of attributes of at least two items and either comparison or contrast of them. This characteristic of the text structure makes it a more complex one to process for the readers. On the other hand, while definition structure tries to answer the question of what x is, description is an answer to the question what x is like. Description is also a complementary component of narrative text. Cause and effect structure stands for the most complicated pattern of all since cause and effect relationship does not necessarily have to be the list of causes and effects but chain reaction or, as Grabe (1997) names and shows in his study, ‘cycle’.

Another macro-structure is narration, which is the subject of various studies and researches. Narrative texts are not necessarily a category to differentiate from the information giving expository texts but a unique macro genre with the characteristics as follows:

*(a) animate beings as characters with goals and motives; (b) temporal and spatial placements usually presented at the beginning of the story; (c) a problem or goal faced by the main character that imitates a major goal; (d) plots or a series of episodes that eventually resolve the complication; (e) impacts upon the reader's emotions and arousal levels; and (f) points (e.g. justice, honesty, loyalty), morals, or themes. (Dickson et al., 1995:18)*

Dickson et al. (1995) underline the components of narratives under the headings of a protagonist, a goal, a plot and an outcome and hierarchical relations of the narrative discourse components. Usually the macro-structure of narratives follows a sequence organization although there could be flashbacks, which complicates the structure and make it dynamic. Narrative is also called story grammar where the main components are characters, setting, plot, attempt, reactions, outcomes, and ending (Fitzgerald, 1989; Taylor, 1992).

Although problem- solution and argumentative texts are usually listed under the group of expository macro-structures, they significantly differ from others regarding the multiple relations among the units of the whole text. Problem-solution is a macro structure that “presents a problem and its solution(s); it includes all the organizational components of causation; in addition, there is overlap between the problem and the solution...one part of the solution must match an aspect of the problem” (Taylor, 1992; Raymond, 1993: 5). Accordingly, problem- solution text follows the following sub-units: Situation, the statement of problem, solution(s) and the evaluation as Hoey (1983) lists as the elements of general scheme.

The argumentative text structure differs from all the others since it is not only information- but also opinion-based. Argumentative texts are “dialogic in nature” as Priti and Midgate (2014: 298) note. An argument serving as a whole should include claims of argument and counter-argument and the evidence to support and refute. Argumentative texts are of importance both for students and their studies and to understand life; however, argumentative text structure is not easy to comprehend as argued in the study of Priti and Midgate (2014). An argumentative text is similar to other expository genres but uses multiple macro-structures as strategies to discuss the main argument or to refute the counter one. Since it is much more opinion based, it becomes challenging for the readers to comprehend the text as a whole and interpret the text since reading process combines comprehension and interpretation. Considering the information above and the literature of research on discourse patterns, narrative discourse is easier since it is the most practised genre from the early years of education; on the other hand, some types of expository texts such as specifically cause and effect, problem- solution and argumentative ones could be more challenging than narratives when the complicated relations among the complimentary units of texts are taken into account although expository macro-structures are also the ones practised frequently during school years like narratives. However, argumentative texts triggering more interpretation and critical reading steps of processing reading texts due to the opinion- based feature of them are among the most challenging texts of all structures.

### **3. THE STUDY**

The present study analyses the reading comprehension paragraphs of KPDS and YDS within the years 2003-2013 with reference to their macro-structures. For the scope of the

study, reading texts of KPDS during the years 2003 and 2012 and of the first YDS exam of the year 2013, which in total amounts to 105 paragraphs, were selected as the database of the study. The time period is limited with the years mentioned above as the YDS exam questions, including the paragraphs, and answers started not to be published by Evaluation Selection and Placement Centre (ÖSYM), the national body that is responsible for the administration of the test, since the Fall Semester of 2013.

### **3.1. Aim of the Study**

The aim of the analysis of reading comprehension paragraphs in KPDS and YDS tests within the years 2003-2013 is to answer the following research questions:

- Do paragraphs have an identifying macro-structure?
- How many macro-structures are covered in paragraphs?
- How varied are the paragraphs in terms of their macro-structures?
- What is the difficulty of the paragraphs in connection with the difficulty of macro-structures to be comprehended?

### **3.2. Significance of the Study**

KPDS and now called YDS are two largely used language tests to assess the foreign language proficiency of both academics and state employees throughout Turkey. Every semester (Spring and Fall) many people take the test and their results become a determining factor in their academic studies and/or in their income as state employees are paid a sum of money each month changing according to the scores test takers receive from these tests. For instance, the second YDS exam of the year 2014 was taken by 139.602 people in different languages. The number of the test takers for the English exam was 134.055. As can be seen from the numbers, English as a foreign language is obviously the most preferred language among people taking the test.

Due to the reasons cited above and that these tests put an emphasis not only on language structure but also reading comprehension, the analysis of the reading parts is of value. Moreover, the selection of appropriate and well-structured texts for the multiple choice questions is the starting point of preparing questions properly assessing the reading comprehension skills of test-takers. As for the specific scope of analysis which is macro-structures of paragraphs, comprehending macro-structures of texts is one of the main steps of reading comprehension both for main points and details in the text as can be seen in the findings of the previous research reports (Anderson and Lynch, 1988). Moreover, having an identifying macro-structure is also of significance in making a whole cohesive text formed around a main idea and supporting details and easing comprehension as Alderson (2000) explains and lists the characteristics of tests paralleling with the scope of this study and supporting the interpretation of results.

### **3.3. The Procedure of the Analysis**

With the aim of studying and identifying macro-structures of the reading paragraphs, the sample exams of the years 2003- 2013 were downloaded from the official website of ÖSYM and the ones before the year 2006 were downloaded from other websites of KPDS or YDS exams which could be accessible by searching with the names of exams via search engines



since those samples are not available in the archives of ÖSYM. Following the downloading step, the reading paragraphs of the previously stated exams were read to identify the macro-structure of each. As a third step, the data were categorized under the heading of the paragraphs including an identifying a macro-structure and the ones which could not be identified with a macro-structure. Then, the data were organized to see the variety of macro-structures, and the expository macro-structures as having the highest range among the others were listed to be interpreted for the difficulty of comprehension after reading them. Lastly, all the organised and analysed data were interpreted by juxtaposing the findings against the literature of the field.

#### **4. FINDINGS AND DISCUSSION**

The following table (*Table 1*) shows the number as well as the types of macro-structures identified in the reading paragraphs. When the table is reviewed, it is clearly seen that expository ones significantly outnumber the other three- narrative, argumentative and problem-solution. Even though argumentative and problem- solution structures are counted under the heading of expository type, for the scope of this study, they were counted as separate structures since they are not one single expository structure but rather a combination of other structures, i.e. problem-solution as a combination of definition, cause-effect and listing or others.

**Table 1:** Macro-structure types of paragraphs of KPDS and YDS used in ‘Reading Comprehension’ part of tests within the years 2003-2013

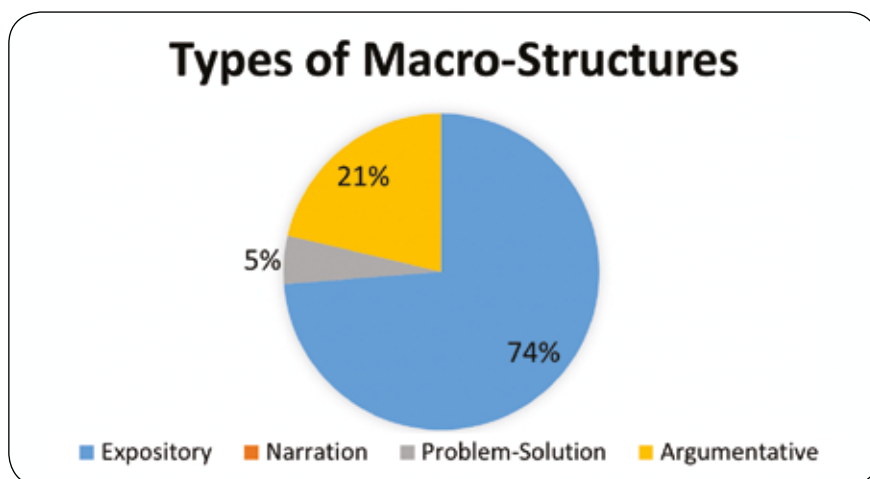
	Df; Dsc; E; S; L&C; P; C&C; C&E	Narrative	Problem- Solution	Argumentative
2003/1	1 (S) 1 (L&C)			
2003/2	2 (L&C) 1 (C&C)		2	
2004/1	1 (P) 1 (E) 1 (L&C)			
2004/2	1 (L&C)			
2005/1	2 (S)			2
2005/2	2 (L&C) 1 (C&C)			
2006/1	1 (C&C) 1 (Dsc)			1
2006/2	1 (Df) 1 (Dsc) 1 (S)			2
2007/1	1 (C&C) 1 (L&C)			
2007/2	1 (Dsc) 1 (E) 1 (L&C) 1 (S)			
2008/1	1 (E) 1 (S)			2
2008/2	1 (S) 2 (C&E)			
2009/1	1 (Df) 1 (S)			
2009/2	1 (S) 1 (P)		1	
2010/1	1 (L&C)			1
2010/2	1 (E) 1 (L&C)			
2011/1	2 (L&C)			1
2011/2	1 (L&C)			2
2012/1	1(L&C)			
2012/2	1 (S) 1 (L&C) 1 (Df)			1
2013/1	1 (L&C)			1

*Expository- Definition (Df); Description (Dsc); Exemplification (E); Sequence (S); Listing & Classification (L&C); Process (P); Compare & Contrast (C&C); Cause & Effect (C&E)*

It is not surprising that narrative structure is not a preferred structure while choosing the paragraphs as this macro-structure is accepted as a less challenging one because of being the one practised more in childhood while learning mother-tongue literacy skills during primary school education, and Alderson (2000) discusses whether the strategy of using the information of macro-structures is transferrable referring to the literature of researches and draws the conclusion that it is providing the necessary threshold level of language knowledge. On the other hand, it could be really difficult to limit the narrative structure within

the scope of a single paragraph when the characteristics of the narrative text explained in the literature review are considered.

As can clearly be observed with the following graph (*Graph 1*), the rate of the structures of argumentative and problem-solution is significantly low compared with other expository structures, which is about only one third of others. However, including such a small number of argumentative and problem-solution types of paragraphs could bring some questions about the credibility of the tests as these tests are to correctly test the language proficiency and reading comprehension skills of the candidates, and reading comprehension skill could be named as the most survival skill of academics to follow the literature in their fields in a foreign language. Although what is stated for the narrative structure as a challenge to create the structure within a paragraph level is also a challenge for the argumentative and problem-solution texts, still not including such texts could not be the best solution. Then, the paragraph level of the tests could also be questioned.



**Graph1:** The rate of each type of macro-structure in KPDS and YDS paragraphs used in ‘Reading Comprehension’ part of tests within the years 2003-2013

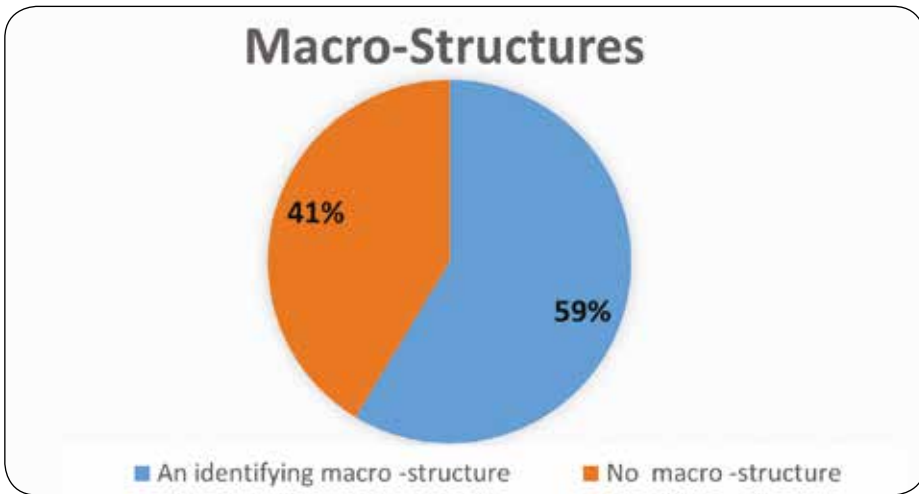
Unless the text characteristics of structures are taken into account while choosing them, the paragraphs start to be not a unified whole text, but the test-takers to comprehend them start to be assessed in terms of their skills of understanding and interpreting the sentence level meanings rather than interpreting the whole text in the necessary context. However, such kind of sentence level comprehension is a better way of assessing language structure proficiency rather than reading comprehension proficiency irrespective of what questions are asked. To exemplify this, one text taken from KPDS 2008/1 will be interpreted below with the characteristics of argumentative macro-structure.

*The distinction between “journalism” and “literature” is quite futile, unless we are drawing such a violent contrast as that between Gibbon’s History and today’s paper; and such a contrast itself is too violent to have meaning. You cannot, that is, draw any useful*

*distinction between journalism and literature merely on a scale of literary values, as a difference between the well-written and the supremely well written: a second-rate novel is not journalism, but it certainly is not literature. The term "journalism" has deteriorated, so let us try to recall it to its more permanent sense. To my thinking, the most accurate as well as most comprehensive definition of the term is to be obtained through considering the type of mind, concerned with writing what all would concede to be the best journalism. There's a type of mind, and I have a very close sympathy with it, which can only turn to writing, or only produce its best writing, under the pressure of an immediate occasion; and it is this type of mind which I propose to treat as the journalist's. The underlying causes may differ: the cause may be an ardent preoccupation with affairs of the day, or it may be (as with myself) laziness requiring an immediate stimulus, or a habit formed by early necessity of earning small sums quickly. It is not so much that the journalist works on different material from that of other writers, as that he works from a different, no less and often more honourable, motive.*

(KPDS 2008/1)

In the previous paragraph, the idea that '*the distinction between journalism and literature is futile*' is discussed with only one reason which is giving a definition of journalism to prove the argument of the writer. The other argumentative paragraphs of KPDS and YDS exams do the same, which is discussing the main argument with one single technique such as telling an anecdote, exemplifying, listing or so. However, reading comprehension does not only include the understanding sentential meanings of sentences, but also the interpretation of what is read in sentence level with the other processes of meaning making such as combining what is written with schematic, discoursal and contextual meaning then interpreting and evaluating the material and its credibility. As to do so, first the text should provide the necessary meaning making tools such as sufficient information and reasons to support the main argument and even the counter argument with its refutations unlike the example paragraph given above. Otherwise, it could be difficult to assess correctly the skill of interpreting and evaluation of the readers. The case of not including a whole argument becomes also more complicated for readers of test paragraphs considering the impromptu condition of candidates to activate their schematic knowledge because of being subject to 5 different paragraphs thus 5 different topics and even fields of information sometimes in each exam. Furthermore, deciding not to test the interpretation and evaluation steps of the reading process could bear the question whether reading skill or only the structural sentence level knowledge is tested.



**Graph2:** The rate of paragraphs having an identifying macro-structure to paragraphs with no macro-structure in KPDS and YDS paragraphs used in ‘Reading Comprehension’ part of tests within the years 2003-2013

Another point to be interpreted from *Table 1* is that about half of the total number of paragraphs do not include an identifying macro-structure. This is not because the paragraphs not identified with a specific structure could be identified with more academic genre texts. There is only one instance where such an academic genre was preferred instead of expository texts reporting the results of a research in summary (see Text 5 of 2011/ 1 exam starting as *Women seem to be...*). Such kind of discourse pattern use is of benefit since the academics who are one of the main body of test candidates of KPDS and YDS are expected to be exposed to such discourse structure texts more than the others during their academic career.

Unlike the paragraph structure interpreted above, other no macro-structure paragraphs are either like a news report, or they cannot be identified with a specific macro genre because the central idea of the paragraph or the strongest structure of the text changes from the beginning of the paragraph through the end. What these two group of paragraphs share is that they both cannot provide textual level, yet they only include sentence and clause level relations. Thus, it could make it difficult to differentiate this part of KPDS and YDS exams (Reading Comprehension) from the other structure parts of the exams such as ‘Finding the Option Paraphrasing the Sentence’ or ‘Finding the Option Correctly Completing the Sentence’.

The following two paragraphs are exemplifying both of these no macro-structure ones. The former is an example of paragraphs which is like a news report and the latter is the one which is not organized around a central idea. The first sentence of the first paragraph is about *new technologies* and creates an expectation that the following part will be about the effects categorized within the first sentence. However, the topic changes into *second industrial revolution*. Although the sentence refers it with the reference word *this*, this

reference word does not match with a direct referent in the previous sentence. In spite of the fact that this time the second sentence informs about the *three key areas of innovation* and provides an expectation that the paragraph will inform about these three key areas, the projector on the text shifts to the topic *steel, iron and history of the steel*. It is possible to think that the paragraph is about *one of the key areas of innovation: steel*, still when the paragraph is read as a whole, it is clearly sensed that breaking the rule of given-new principle of textuality makes the paragraph lacking a central idea to organize the information around. The second paragraph, on the other hand, announces that *a new meteorite- Tissint- has been started to be studied*. Although all the sentences except the last two ones give information about the meteorite, this amount of information cannot be centred on a single proposition. Thus, the readers are to process the text at sentence level rather than textual level.

*In the last third of the 19th century, new technologies transformed the face of manufacturing in Europe, leading to new levels of economic growth and complex realignments among industry, labour and national governments. Like Europe's first industrial revolution, which began in the late 18th century and centred on coal, steam and iron, this "second" industrial revolution relied on innovation in three key areas: steel, electricity, and chemicals. For instance, steel, which was harder, stronger and more malleable than iron, had long been used as a construction material. But until the mid-nineteenth century, producing steel cheaply and in large quantities was impossible. That changed between the 1850s and 1870s, as new and different processes for refining and mass-producing alloy steel revolutionized the metallurgical industry. Although iron did not disappear overnight, it was soon eclipsed by soaring steel production. So, steel began to be used for various purposes. In Britain, for example, shipbuilders made a quick and profitable switch to steel construction, and thus kept their lead in the industry. Germany and the US, however, dominated the rest of the steel industry. By 1901, Germany was producing almost half as much steel as Britain and was able to build a massive national and industrial infrastructure.*

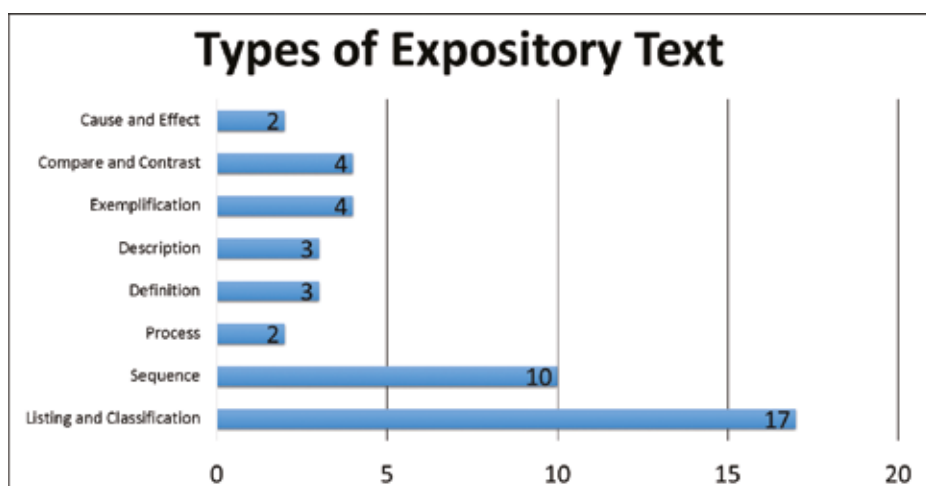
(KPDS 2009/1)

*British scientists have begun studying a rare meteorite to reveal more about the history of Mars. The rock, named 'Tissint' after the Moroccan area where it crashed in July 2011, was recovered from the ground just five months later – not enough time to be too contaminated. "The Tissint sample is probably the most important meteorite to have landed on the Earth in the last 100 years," says Dr. Caroline Smith, curator of meteorites at the Natural History Museum in London. An analysis of the rock revealed its Martian origin. It would have been removed from Mars when an asteroid struck the planet, staying in space as debris before being attracted by the Earth's gravity. Of the 41,000 officially recognized meteorites, 61 come from Mars and the Tissint rock is only the fifth that was witnessed falling. Dr. Tony Irving of Washington University, who performed some initial analysis on the sample,*

*does not think there is much chance of finding fossilized life within it. But the British team could reveal whether minerals have been affected by water or contain elements such as carbon. Smith says “We’re not looking for microbes, but we’re looking for the chemical and environmental signatures to indicate whether Mars, at some point in its past, may have provided a suitable environment for life to exist.”*

*(KPDS 2012/2)*

The last point to be discussed for the purposes of this study is about the variety of expository macro-structures covered in paragraphs and their capacity of assessing the reading processing skills of candidates.



**Graph 3:** The number of each type of expository paragraphs in KPDS and YDS paragraphs used in ‘Reading Comprehension’ part of tests within the years 2003-2013

The graph above shows the number of each expository macro-structure covered in exams except the ones- argumentative and problem-solution- analysed in the previous sections of the present study. The most assessed information getting macro-structures are listing and classification and sequence. The ones which necessitate more dialogical processing of the paragraph- cause and effect and compare and contrast, are the least covered. This result leads to the interpretation that the paragraphs used in KPDS and YDS tests could be evaluated as simple regarding the processing of macro-structure of texts which is one of the most important text processing skills of readers. Considering these tests are proficiency tests and they include paragraph level texts and each test includes 5 different paragraphs, tests’ validity could increase when there is a balance in the level of difficulty of macro-structures together with the level of language complexity.

## 5. CONCLUSION

The conclusions concerning the research questions of the study could be summarized as follows:

- Given the high-stakes nature of these tests and the particular significance of the assessment of reading skills, the selection of appropriate and well-structured texts for the preparation of reading comprehension questions becomes acutely salient. In this regard, depending on the steps of reading text processing and the importance of comprehending macro-structure of texts as an indispensable step, it could be advisable for ones who prepare the tests to choose better structured texts.
- The present study revealed that half of the paragraphs lack textual level because of not having an identifiable macro-structure, but the other half of them tests mostly simple expository structure processing skills rather than argumentative and problem-solution structures. This could be a result of these two structures' being rather challenging to be organized in paragraph level. One immediate implication of this finding would be that reading comprehension assessment be more valid if full texts rather than paragraphs are chosen for these questions. However, in order to reach such a conclusion, further studies analysing the paragraphs of the other two parts of the tests- finding the sentence completing the necessary part of the paragraph and finding the irrelevant sentence of the paragraph- and discussing their quality with the criteria regarding macro-structures and other textual features are needed.
- Lastly, the potential of paragraphs to test reading comprehension should be carefully considered while choosing them to prepare questions as about half of the paragraphs are lacking the textual feature; thus, the questions to be asked about them have the risk of assessing sentence structure knowledge but not the text processing skills and strategies. However, a proficiency test should be assessing language proficiency as a whole together with language skills since systemic knowledge constitutes only a part of foreign language proficiency when the modern language proficiency and literacy descriptions are reviewed.

## 6. REFERENCES

- Alderson, J. Charles. *Assessing Reading*. CUP.
- Alderson, J.C. and A. H. Urquhart (1984). 'Introduction: What is reading?', (pp. xv-xxviii) in Alderson, J.C. and A.H. Urquhart, *Reading in a Foreign Language*. Longman.
- Anderson, A. and T. Lynch (1988) *Listening*. OUP.
- Brown, G. and G. Yule (1983). *Discourse Analysis*. CUP.
- Carrell, P. L. and Eisterhold, J. C. (1983). Schema Theory and ESL Reading Pedagogy. *TESOL Quarterly*, 17(4), 553-573.
- Chang, C. (2002). *The Reader Effect (Instruction/Awareness of Text Structure) and Text Effect (Well-structured vs. Bad-structured Texts) on First and Second/Foreign Language Reading Comprehension and Recall-What Does Research Teach Us?*. U.S. Department of Education- Educational Resources Information Center (ERIC)
- Dickson, S. V., D. C. Simmons and Kameenui, E. J., (1995). *Text Organization and Its Relation to Reading Comprehension: A Synthesis of the Research*. U.S. Department of Education- Educational Resources Information Center (ERIC).
- Fitzgerald, J. (1989). 'Research on Stories: Implications for Teachers' (pp.2-36) in Muth K.D. *Children's Comprehension of Text: Research into Practice*. Newark, DE: International Reading Association.



- Goodman, K. (1988). 'The reading Process', (pp. 11-26) in Carrell, P. L. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. CUP.
- Grabe, W. (1991). Current developments in Second-Language Reading Research. *TESOL Quarterly* 25 (3), 375-406.
- Grabe, W. (1997). 'Discourse Analysis and Reading Instruction', (pp. 2-15) in Miller, T., *Functional Approaches to Written Text; Classroom Applications*. Washington, D.C.: English Language Programs United States Information Agency.
- Halliday, M. A. K. and R. Hasan (1985). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Socio-Semiotic Perspective*. OUP.
- Hoey, M. (1983). *On the Surface of Discourse*. London: George Allen and Unwin.
- Huckin, T. (1997). 'Critical Discourse Analysis'. (pp. 78- 92) in Miller, T., *Functional Approaches to Written Text; Classroom Applications*. Washington, D.C.: English Language Programs United States Information Agency.
- Langan, J. (1993). *Collage Writing Skills with Readings*. New York: McGraw- Hill.
- Marinak, B. A., J. C. Moore, Henk, W. A., and Keepers, M., (1997). *The Pennsylvania Assessment System- reading Instructional Handbook*. U.S. Department of Education- Educational resources Information Center (ERIC)
- Nuttall, C. (1996). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Heinemann.
- Priti D. H. and E. Midgette (2014). A Genre-Specific Reading Comprehension Strategy to Enhance Struggling Fifth-Grade Readers' Ability to Critically Analyze Argumentative Text, *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 30:4, 297-327
- Raymond, P. M. (1993). The Effects of Structure Strategy Training on the Recall of Expository Prose for University Students Reading French as a Second Language. *Modern Language Journal*, 77(4), 445-458.
- Reid, J. M. (2000). *The Process of Composition*. Longman.
- Steffenson, M. S. and C. Joag-Dev (1984) 'Cultural Knowledge and Reading', (pp. 48-64) in Alderson, J.C. and A.H. Urquhart, *Reading in a Foreign Language*. Longman.
- Taylor, B. M. (1992). 'Text structure, comprehension, and recall'. (pp. 220-235) in Samuels, S. J. and A. E. Farstrup, *What Research has to Say about Reading Instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Tribble, C. (1996). *Writing*. OUP.
- Wallace, C. (1992). *Reading*. OUP.
- Wyrick, J. (1999). *Steps to Writing Well*. Forth Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- Zarrati, Z., R. M. K. Nambiar, and Tengku Nor Rizan Tg Mohd Maasumb (2014). The Importance of Text Structure Awareness in Prompting Strategic Reading among EFL Readers. *Procedia- Social Behavior Sciences* 118, 537-544.



## TÜRKİYE NÜFUSUNUN YAŞLANMA ENDEKSİ VE POTANSİYEL DESTEK ORANLARININ DAĞILIMI

Çiğdem ÜNAL\*

### ÖZ

Nüfusun yaş yapısındaki bazı değişimler, yaşlanma endeksinin yükselmesine ve potansiyel destek oranlarının düşmesine neden olmaktadır. 2013 yılı verilerine göre Türkiye'nin yaşlanma endeksi 45.9, potansiyel destek oranı 5.6'dır. Avrupa Birliğine üye (11.3) ülkelerle kıyaslandığında yaşlanma endeksinin düşük, potansiyel destek oranının daha yüksek olduğu görülmektedir. İller arasında endeks değerleri farklılıklar göstermektedir. Türkiye'nin batı ve kuzeyindeki illerde yaşlanma endeks değeri daha yüksek; doğu ve güney doğu illerinde daha düşüktür. Potansiyel destek oranları ise tam tersi bir durum göstermekte; batıda düşerken, doğu ve güney doğuda artmaktadır. Yapılan çift kuyruk Pearson Korelasyon testinde; yaşlanma endeksi ile net göç hızı arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yine nüfus artış hızının düşmesiyle potansiyel destek oranı arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Türkiye, Yaşlanma Endeksi, Potansiyel Destek Oranları, İller

### AGING INDEX OF TURKEY'S POPULATION AND THE DISTRIBUTION OF THE POTENTIAL SUPPORT RATE

#### ABSTRACT

Several changes at the age structure of the population cause an increase in the aging index and a decrease in the potential support ratio. According to the data of 2013, Turkey's aging index is 45.9 and the potential support ratio is 5.6. Compared with the aging index of the member states of the European Union (11.3), Turkey has lower aging index but higher potential support ratio. Index values vary between cities. The aging index value is higher at the western and northern cities but lower at the eastern and south eastern cities of Turkey. The potential support ratio shows an opposite behaviour; while it is increasing at the eastern and south eastern cities, yet it is decreasing at the western cities. The Pearson Correlation test shows that there is a significant correlation between the aging index and the net migration rate. Also a positive correlation was determined between the potential support ratio and the decreasing of the population growth rate.

**Key Words:** Turkey, Aging Index, Potential Support Ratio, Cities

\* İstanbul Üniversitesi, HAYEF İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul-Türkiye, cigdem.unal@istanbul.edu.tr

## 1. GİRİŞ

Günümüzde gelişmiş ülkelerde nüfus artış hızı düşerken: nüfusun yaş yapısında bazı değişiklikler ortaya çıkmakta, özellikle yaşlı nüfus oranlarındaki artışlar dikkati çekmektedir. Geçtiğimiz yüzyılın ikinci yarısından itibaren devam eden demografik değişim sürecinin ortaya koyduğu nüfusun yaşlanması olgusu, tüm dünyada önemli bir ekonomik ve sosyal sorun alanı olarak görülmektedir. Bugün hala genç bir ülke görünümünde olan Türkiye'nin önümüzdeki 25-30 yıl içerisinde genç ve dinamik bir ülke özelliğini kaybedeceği ve yaşlanan ülkeler içerisinde yer alacağına kesin gözüyle bakılmaktadır. 2014 TÜİK verilerine göre Türkiye nüfusunun %24,3'ü çocuk nüfus olarak kabul edilen 0-14 yaş, %67,9'u genç ve dinamik nüfusu oluşturan 15-64 yaş grubunda, %7,8'i ise 65 yaş ve üstünü kapsayan yaşlı nüfus gurubu<sup>1</sup> içerisinde yer almaktadır. Oysa 1990 yılına kadar hep %5'in altında olan 65 yaş ve üstü nüfusun toplam nüfus içerisindeki oranı, 1990'lı yıllardan itibaren artmaya başlayarak 2000 yılında 5,6 seviyesine ulaşmıştır. Yapılan nüfus projeksiyonları incelendiğinde; yaşlı nüfus grubu oranlarının 2030 yılında 10,9'a, 2050 yılında 17,3'e yükseleceği tahmin edilmektedir (Ünal, 2011). Günümüzde Dünya'da yaşlı nüfus oranlarının en yüksek olduğu kıta Avrupa, en düşük olduğu kıta Afrika'dır. 2012 verilerine göre bazı ülkelerin yaşlı nüfus oranları (%); Almanya'da 20,7, Bulgaristan ve İsveç'te 19,0, Fransa'da 17,4, Moldova'da 9,9 ve Azerbaycan'da 5,8 civarındadır. Dünyanın 2013 yılında yaşlı nüfus oranı %11,7 (UN, 2013) olup, Türkiye'nin ortalaması bu oranın epeyce altındadır.

Bir ülkenin nüfusunun yaşlanıp yaşlanmadığını ortaya koyan çeşitli göstergeler vardır, özellikle; medyan yaş, yaşlı nüfus oranı, 15 yaş altı nüfus oranı ve yaşlı nüfusun çocuk nüfusa oranı bu göstergeleri oluşturmaktadır. **Medyan yaş**; nüfusu iki eşit parçaya bölen nüfus olup nüfusun yaş yapısının değişimini net biçimde ortaya koyar. Yapılan araştırmalar incelendiğinde<sup>2</sup> Dünyada 2000'li yıllardan itibaren medyan yaşın daha hızlı bir şekilde arttığı görülmektedir. Günümüzde Dünyanın yaklaşık 26 olan medyan yaşının 2050'li yıllarda 38'e çıkacağı tahmin edilmektedir. Belçika, Bosna-Hersek, Bulgaristan, Finlandiya, İtalya, Japonya (46,3) gibi ülkelerde medyan yaş 40'ın üzerindedir. Medyan yaşın en düşük olduğu ülkeler ise; Somali (17,7), Çad (17,2), Nijerya (18,2), Afganistan (18,1) gibi çoğunlukla gelişmemiş ülkelerdir. Türkiye İstatistik Kurumu Verilerine göre; Türkiye'de medyan yaş 1935 yılında 21,2, 1960 yılında 20,3, 2000 yılında 24,8 ve 2014 yılında 30,7'ye yükselerek giderek artmaktadır. Dünyanın yıllık nüfus artış hızı %1,2 iken, yaşlı nüfusun yani 65 yaş üzeri nüfusun artış hızı %2,6 civarındadır, bu da yaşlı nüfusun oranının her geçen yıl arttığını açıkça ortaya koymaktadır. Bununla birlikte birçok ülkede çocuk nüfus oranlarının da giderek azalmakta olduğu ve nüfus dağılımındaki dengenin çocuk nüfustan; yaşlı nüfusa doğru kaydığı görülmektedir.

<sup>1</sup> Bakınız fazla bilgi: TC Kalkınma Bakanlığı Onuncu Kalkınma Planı (2104-2018) Yaşlanma Özel İhtisas Komisyonu Raporu

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), 1963 yılında yaşlıların sağlık sorunları konusunda düzenlediği toplantıda yaşlıları kronolojik olarak üçe ayırmıştır: (i) orta yaşlılar (45-59 yaş), (ii) yaşlılar (60-74 yaş), (iii) ihtiyarlar (75 yaş ve üzeri) (UN, 1980). Birleşmiş Milletler 60 ve üstü yaştaki bireyleri yaşlı olarak kabul etmektedir. 60 yaşlı nüfus bilimciler tarafından ve birçok bilim alanında yaşlı olarak tanımlarken, birçok gelişmiş ülke 65 yaşlı özellikle sosyal güvenlik sisteminden yararlanmak için yaşlılığın başlangıcı açısından referans kabul etmektedir. Dünya genelinde "yaşlı" kavramının tanımı ve yaşlılığın başlangıcı ile ilgili kesin bir fikir birliği olmamakla birlikte bu kavram farklı toplumlarda farklı anlamlar ifade etmektedir.

<sup>2</sup> <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/fields/2177.html> (erişim tarihi: 20.02.2015)  
<http://www.un.org/esa/population/oublications/worldageing195020150>

Türkiye’de yaşlı nüfusun oransal olarak iller ve bölgeler arasında farklılıkları vardır. Özellikle Karadeniz Bölgesindeki illerde yaşlı nüfus oranları en yüksek seviyelerde görülürken; Güneydoğu Anadolu Bölgesinde en düşük seviyelere inmektedir. 2013 verileri dikkate alındığında Sinop ilinin en yüksek yaşlı nüfus oranına sahip olduğu görülmektedir. Sinop’ta yaşlı nüfusun toplam nüfus içerisindeki oranı %16,7, Kastamonu’da %15,7, Giresun’da %14,2 ve Artvin’de %14 civarlarındadır. Bu illerin yaşlı nüfus oranları, hem Bölgenin hem de Türkiye’nin en yüksek değerlerine sahiptirler. Ancak oran olarak değil, yaşlı kişi sayısı dikkate alındığında nüfus sayısının yüksek olduğu İstanbul, Ankara ve İzmir illerinin, yaşlı kişi sayısı bakımından ilk sıralarda yer aldığı göz ardı edilmemelidir. Hakkâri 2,8 ile yaşlı nüfus oranının en düşük olduğu ildir, Hakkâri’yi %3 ile Şırnak, 3,2 ile Van, 3,8 ile Ağrı illeri takip etmektedir (TÜİK, 2013).

Nüfusun yaşlanması, yeni sorunları ve yeni hizmet modellerini ortaya çıkarmakta, ülkeler karşılaştıkları bu yeni ekonomik ve sosyal talepleri en iyi şekilde karşılamak zorunda kalmaktadırlar. Gelişmiş Avrupa ülkelerinde yöneticiler yaklaşık 30-40 yıldır bu konuyu ciddi bir şekilde ele almış ve birtakım yasal düzenlemeler yapmışlardır. Türkiye’de ise bu olgu son günlerde ciddi bir şekilde tartışılmaya başlansa da; sanayileşmiş ülkelerle kıyaslandığında; bu durumun halen ülkenin alt sıralarında yer alan bir sorunu olarak görüldüğü açıkça ortadadır. Ülkenin demografik ve sosyo-kültürel yapısının, bu sorunun büyük boyutlara ulaşmasında şimdilik engelleyici bir rol oynadığını söyleyebiliriz. Ancak Türkiye’de de yaşlıların geleceğiyle ilgili sosyal politikaların belirlenmesi gerekir. Mevcut durumun iyi bir şekilde analiz edilmesi, kaynakların ve hizmetlerin harekete geçirilmesi; önceden önlem almak adına büyük önem taşımaktadır.

Günümüzde hayatımızda çok fazla yer tutan ve belirleyicilik faktörleri yüksek olan çeşitli endeksler vardır. Nicelikler ya da değerler arasındaki ilişkileri veya bir değişimi en iyi şekilde ortaya koyan endeksler, nüfus verilerinin analizinde çeşitli şekillerde kullanılırlar. Nüfus yaşlanması sürecinde ele alınan temel değişkenlerden birisi de **yaşlanma endeksidir**, bu endeks değerindeki değişim takip edilerek; toplumların yaş yapısındaki değişimler ve yaşlanma eğilimleri daha net biçimde izlenmektedir. Yaşlanma endeksi, 15 yaş altında her 100 çocuğa düşen 60 yaş üzerindeki nüfusu ifade eder<sup>3</sup>. Endeks değerinin artması nüfusun yaşlandığını gösterir. Dünyada yaşlı nüfus oranlarının artışına paralel olarak yaşlanma endeksi de artmaktadır. Asya kıtasında 2008 yılında %26 olan yaşlanma endeksinin, 2040 yılında %84’e yükseleceği düşünülmektedir. Yine 2008 yılında yaşlanma endeksi Kuzey Amerika’da 69, Batı Avrupa’da 113, Doğu Avrupa’da 92 kişidir. 2040 yılında endeksin Kuzey Amerika’da 109, Batı Avrupa’da 202, Doğu Avrupa’da 115 kişiye ulaşacağı tahmin edilmektedir (Kinsella ve Wan, 2008:15). Yapılan araştırmalara göre dünya ortalamalarında on beş yaş altı nüfus düşmeye devam edecek ve insanlık tarihinde ilk kez 2050 yılında yaşlı nüfus, 0-14 yaş arası çocuk gurubundan fazla olacaktır (Mandıracıoğlu, 2010:42). 2010 yılı verilerine göre yaşlanma endeksi Almanya’da 153.3 İtalya’da 144, İrlanda’da 53, Polonya’da 89,3, Fransa’da 89.7’dir. Avrupa Birliği üye devletlerin ortalaması ise 111,3 olarak tespit edilmiştir<sup>4</sup>.

Görüldüğü üzere sorun birçok ülkede özellikle gelişmiş ülkelerde önemlidir, yaşlı nüfusun giderek artması veya dünya nüfusunun giderek yaşlanması; küreselleşen dünyada yeni

<sup>3</sup> <http://www.un.org/esa/population/publications/worldageing19502050/pdf/95annexi.pdf>

<sup>4</sup> <http://www.istat.it.it> (Erişim Tarihi: 12.02.2015)

sorunsallıklar, yeni hizmet modelleri ve yeni araştırma alanlarını ortaya çıkarmaktır. Bu araştırmanın amacı yakın bir gelecekte Türkiye’de de önemli sorunlardan biri olacak yaşlanma olgusunun boyutlarını ve potansiyel destek oranlarını iller bazında tespit etmektir. Potansiyel destek oranı<sup>5</sup>, istatistiksel olarak yaşlı bağımlılık oranının tersi bir işlemdir. 15-64 grubundaki nüfusa düşen 65 yaş üzeri nüfus yerine her 65 ve daha yaşlı kişiye düşen 15-64 yaş arasındaki kişi sayısını ifade etmektedir. Türkiye’de iller ve bölgeler bazında yaşlı nüfus oranlarıyla ilgili çalışmalar sürekli yapılmaktadır. Ancak yaşlı ve çocuk nüfus ilişkisini en iyi şekilde ortaya çıkaran yaşlanma endeksiyle ilgili çalışmalar yok denecek kadar azdır. Bu noktadan hareketle yapılan bu çalışmada, Türkiye’nin yaşlanma endeksi ve potansiyel destek oranlarının iller bazında nasıl bir yapı ortaya koyduğunu belirlemek amaçlanmıştır.

## 2. YÖNTEM

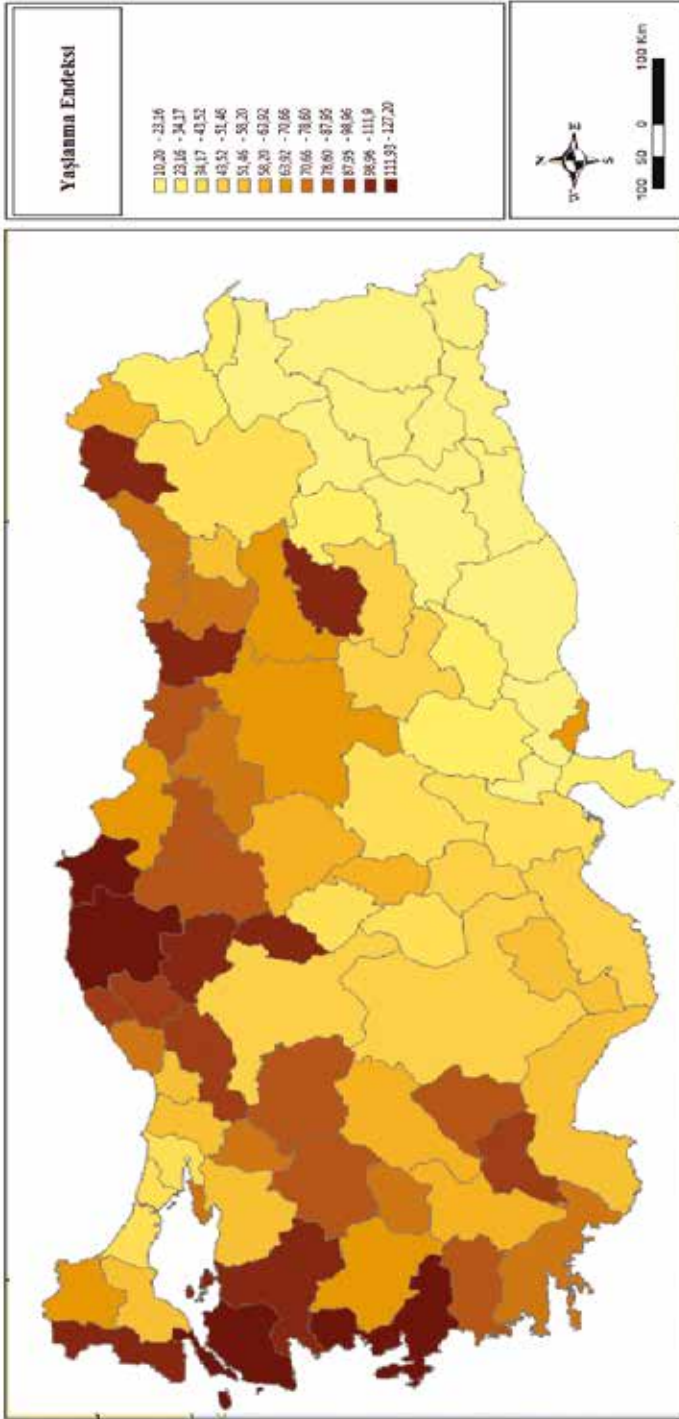
Araştırmada kullanılan veriler Türkiye İstatistik Kurumundan (2013) elde edilmiştir. Bu verilerin yardımıyla, öncelikle her ilin geniş aralıklı nüfusları ayrı ayrı toplanmış ve yaşlanma endeksleri<sup>6</sup> teker teker hesaplanmıştır. İller arasındaki farklılıkları daha net ortaya koyabilmek için tablolar, haritalar ve endeks değerlerinin hangi aralıklarda yoğunluk kazandığını görebilmek için grafikler çizilmiştir. Nüfusun yaşlanma endeksi ve potansiyel destek oranlarını gösteren haritalar ArcGIS 2 yazılımıyla oluşturulmuş ve yaşlanma endeksi - potansiyel destek oranları ilişkilerinin mekânsal analizi yapılmaya çalışılmıştır. Ayrıca, İllerin yaşlanma endeksi, potansiyel destek oranı ile nüfus artış hızı ve net göç hızı arasında korelasyonun olup olmadığını anlamak için; hipotezler oluşturulmuş ve değişkenler arasındaki ilişki Pearson Korelasyon testiyle ölçülmüştür.

## 3. İLLERİN YAŞLANMA ENDEKSİ VE POTANSİYEL DESTEK ORANLARI

2013 verileri esas alarak yaptığımız bu çalışmada Türkiye’nin yaşlanma endeksi %45,9 olarak tespit edilmiştir (Tablo 1), yani her 100 çocuk başına 60 yaş üstü nüfus grubundan 45,9 kişi düşmektedir. İller arasında endeks değerlerinin %10 ile %127 arasında değiştiği görülmektedir. İzmir, yaşlanma endeksinin (127,2) en yüksek olduğu il olarak tespit edilmiştir. Sinop (123,3), Çanakkale (113,8), Edirne (110,4) bu endeks değerinin yüksek olduğu diğer illeri oluşturmaktadır. İzmir ilinde 15 yaş altındaki 100 çocuğa 127 yaşlı nüfus denk gelirken; güneydoğu ve doğu illerinde bu rakam 20 kişinin altına düşmektedir. Yaşlanma endeksinin en düşük seviyelerde olduğu illerin başında Şırnak (10,2), Hakkâri (12,2), Şanlıurfa (12,6), Ağrı (14,1) ve Batman (14,9) gelmektedir. 15 yaş altındaki 100 çocuğa karşılık Şırnak’ta 10,2, Hakkâri’de 12,2, Ağrı’da 14,1 yaşlı nüfus yaşamaktadır (Tablo 1). İllerin yaşlanma endeksinin gösteren haritayı incelediğimizde Türkiye’nin batısı ve kuzeyindeki illerde endeks değerlerinin yükseldiği açıkça görülmektedir. Batıda İzmir, Balıkesir, Çanakkale ve Edirne ön plana çıkarken; Karadeniz Bölgesinde ise Kastamonu, Sinop, Giresun ve Rize’de endeks yüksek değerlere ulaşmıştır. Ülkenin doğusu ve güneydoğu bölgesinde; Tunceli hariç neredeyse tamamında yaşlanma endeksi düşük ve bu alanlarda halen dinamik nüfus potansiyeli diğer bölge illerine göre daha yüksektir. Harita 1’i genel olarak değerlendirdiğimizde; doğudan batıya ve güneyden kuzeye gidildikçe illerin yaşlanma endeksleri yükselir.

<sup>5</sup> PDO= (15-64 yaş grubu:65 ve üzeri yaştaki nüfus)

<sup>6</sup> YE= (60 ve üzeri nüfus:15 yaş altı nüfus)x 100



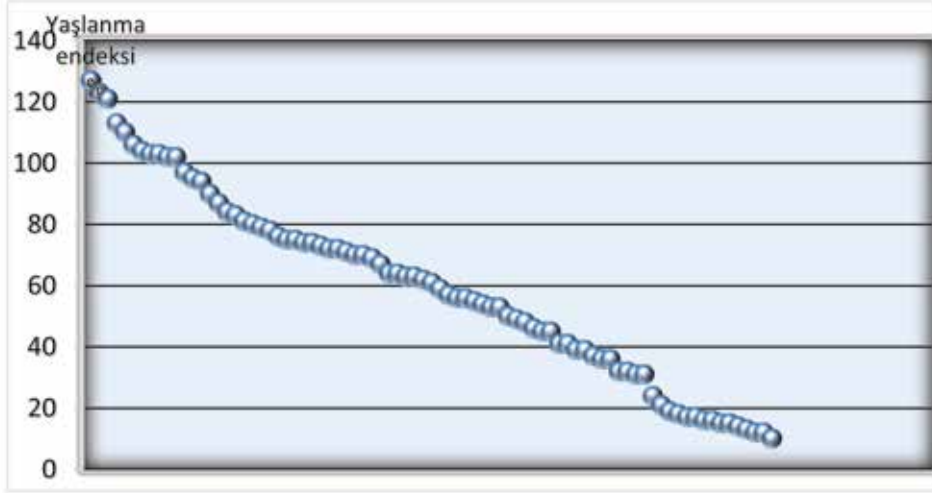
**Tablo 1: İllerin Yaşlanma Endeksi ve Potansiyel Destek Oranları (2013)**

İller	YE	PDO	İller	YE	PDO	İller	YE	PDO
Adana	37.8	6.2	Gümüşhane	75.2	4.2	Sinop	123.3	2.5
Adıyaman	31.1	7.2	Hakkâri	12.2	14.4	Sivas	64.3	4.1
Afyon	59.1	4.5	Hatay	31.4	6.7	Tekirdağ	53.3	5.9
Ağrı	14.1	9.6	Isparta	78.7	4.1	Tokat	72.5	3.8
Amasya	87.4	3.4	Mersin	45.4	5.7	Trabzon	71.1	4.3
Ankara	50.2	6.1	İstanbul	39.6	12.2	Tunceli	106.5	4.3
Antalya	56.2	6.2	İzmir	127.2	4.9	Şanlıurfa	12.6	10.2
Artvin	103.8	3.3	Kars	32.3	6.1	Uşak	74.1	4.3
Aydın	81.1	3.9	Kastamonu	121.0	2.8	Van	12.9	11.4
Balıkesir	102.2	3.5	Kayseri	41.2	5.9	Yozgat	63.3	4.1
Bilecik	74.9	4.6	Kırklareli	104.3	3.9	Zonguldak	72.9	4.5
Bingöl	28.8	7.5	Kırşehir	69.6	4.4	Aksaray	41.7	5.5
Bitlis	17.1	9.1	Kocaeli	39.5	7.0	Bayburt	57.4	4.6
Bolu	90.4	3.7	Konya	45.9	5.4	Karaman	55.2	4.7
Burdur	97.9	3.4	Kütahya	84.6	4.1	Kırıkkale	70.4	4.4
Bursa	53.2	5.6	Malatya	49.4	5.1	Batman	14.9	9.9
Çanakkale	113.8	3.5	Manisa	67.6	4.5	Şırnak	10.2	12.7
Çankırı	103.3	3.1	K.Maraş	32.3	6.1	Bartın	95.1	3.6
Çorum	83.2	3.4	Mardin	18.6	8.3	Ardahan	62.7	3.9
Denizli	63.8	4.7	Muğla	76.6	4.3	Iğdır	24.6	7.4
Diyarbakır	17.5	9.4	Muş	15.5	9.3	Yalova	75.5	4.3
Edirne	110.4	3.8	Nevşehir	61.8	4.4	Karabük	94.8	3.9
Elazığ	48.8	3.0	Niğde	46.5	5.0	Kilis	36.5	5.5
Erzincan	70.5	4.3	Ordu	79.5	3.7	Osmaniye	19.3	12.0
Erzurum	36.4	5.8	Rize	73.4	4.3	Düzce	56.1	5.1
Eskişehir	80.6	4.6	Sakarya	54.1	5.3	Türkiye	45.9	5.6
Gaziantep	21.0	8.2	Samsun	64.0	4.5			
Giresun	102.5	3.2	Siirt	15.8	9.0			

**Kaynak:** [tuek.gov.tr](http://tuek.gov.tr). Seçilmiş Göstergelerle Türkiye 2013 İl yayınları verileri ilgili formler yardımıyla oluşturulmuştur



Türkiye'nin kuzey batısında yer alan İstanbul, Kocaeli, Sakarya ve Bursa gibi illerde yaşlanma endeksinin düşük olması, nüfus artış hızının bu illerde yüksek olmasıyla ilgilidir (2013-2014 döneminde nüfus artış hızı; İstanbul'da %15,2, Kocaeli'nde 27,4, Sakarya'da 16,6 ve Bursa'da 16,8'dir). Özellikle bu illere yapılan göçlerin fazla olması, göç eden grup içerisinde en fazla eğitim seviyesi düşük ailelerin yer alması ve bu ailelerde doğurganlık oranlarının yüksek olması, çocuk nüfus oranlarını artırmakta bu da yaşlanma endeksinin düşmesinde etkili olmaktadır.



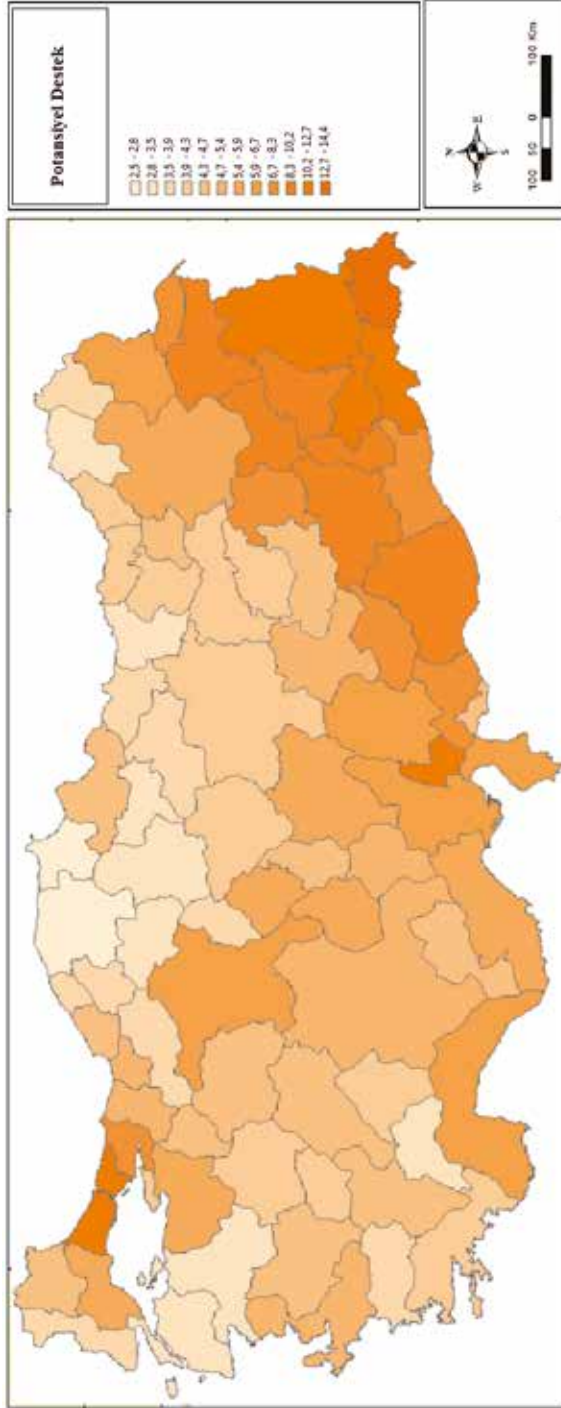
**Grafik 1:** İllerin Yaşlanma Endeksi Dağılımı

İllerin yaşlanma endeksini gösteren grafik 1 incelendiğinde; endeks değerlerinin %60-79 arasındaki aralıkta yoğunlaştığı veya kümelenildiği görülür. Endeks değeri 60-79 arasında olan il sayısı yirmi iki, 100'ün üzerinde olan il sayısı on birdir. Demek oluyor ki Türkiye'de sadece on bir ilin yaşlanma endeksi; gelişmiş ülkelerin endeks değerlerine yaklaşmış olup, bu illerde yaşlanma riski diğerlerine göre daha yüksektir. Endeks değeri 80-99 arasında sekiz il, 40-59 arasında on sekiz il, 20-39 arasında dokuz il yer almaktadır. Endeks değerleri 20'den düşük olan illerin sayısı on üçtür.

Potansiyel destek oranı, yaşlanmanın etkisini en iyi şekilde gösteren göstergelerden biridir. Genç ve yaşlı nüfus arasındaki dengeyi belirleyen bu göstergede, 65 yaş üzerindeki her bir yaşlı nüfus başına düşen 15-64 yaş grubundaki kişi sayısı hesaplanır. Potansiyel Destek Oranının düşmesi ve 0'a yaklaşması nüfusun yaşlanma etkisini ortaya koymaktadır. Bir toplumdaki yaşlı nüfus sayısı artar, buna karşılık çocuk nüfus sayısı azalır; yaşlanma endeksi değeri artarak nüfusun yaşlanma gücünü belirler. Yaşlanma endeksinde yaşlı-çocuk nüfus grubu arasındaki ilişki görülürken; potansiyel destek oranında genç/dinamik nüfus ile yaşlı nüfus arasındaki ilişki tespit edilmektedir. Nüfus artış hızı giderek azalan gelişmiş ülkelerde, yaşlılık endeksi giderek artarken, bu endeksin aksine, potansiyel destek oranı giderek düşer. Türkiye'nin 1950'li yıllarda potansiyel destek oranı 11 kişinin üzerindeyken, 2000 yılında 9,1 ve 2013 yılında 5,6 kişiye düşmüştür. Yani ülkemizde 1950'li yıllarda bir yaşlıya destek olabilecek, bakabilecek 11 kişi varken; 2013 yılında bir yaşlı nüfus başına 5,6

kişi genç/dinamik nüfus denk gelmektedir. 2013 verilerine göre potansiyel destek oranının en düşük olduğu illerin başında Sinop ve Kastamonu gelir. Potansiyel destek oranı Sinop ilinde 2,5, Kastamonu'da 2,8 kişidir. Elazığ (3,0), Çankırı (3,1), Giresun (3,2), Artvin (3,3) yaşlı nüfus başına düşen genç nüfus sayılarının düşük olan diğer illerimizdir. Potansiyel destek oranının en yüksek illerin başında Hakkâri (14,4), Şırnak (12,7), İstanbul (12,2), Osmaniye (12,0), Van (11,4), Şanlıurfa (10,2) illeri gelmektedir. Bu illerde her bir yaşlı nüfusa karşılık ondan fazla genç nüfus yaşamaktadır.

Yaşlanma endeksinin en yüksek olduğu İzmir'de potansiyel destek oranı 4,9, yaşlanma endeksinin en düşük olduğu Şırnak'ta potansiyel destek oranı 12,7'dir. Türkiye'de potansiyel destek oranları 2,5 ile 14,4 arasında değişmektedir. Yaşlanma endeksinin yüksek olduğu Kastamonu, Balıkesir, Çanakkale, Edirne gibi illerde destek oranları dördün altına inerken; endeksin düşük olduğu güney illerde potansiyel destek oranları on kişi ve daha üzerine çıkmaktadır (Harita 2).

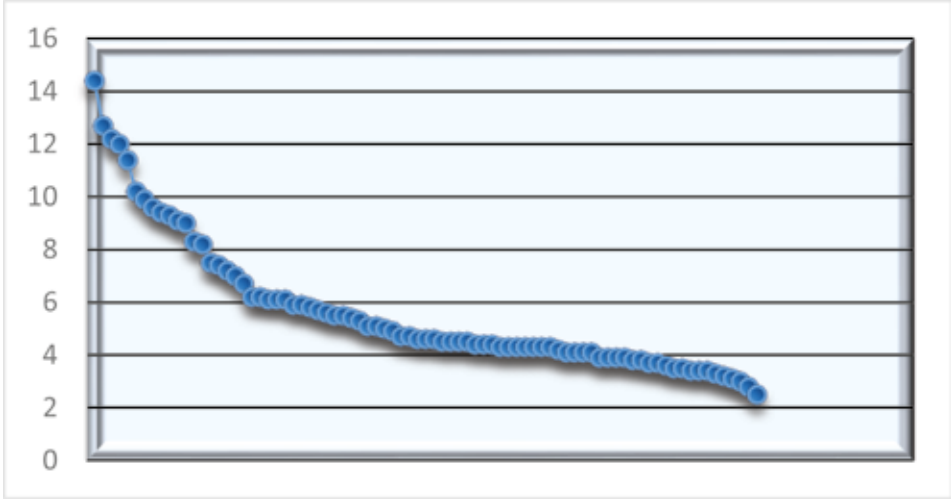


**Harita 2:** İllerin Potansiyel Destekleri

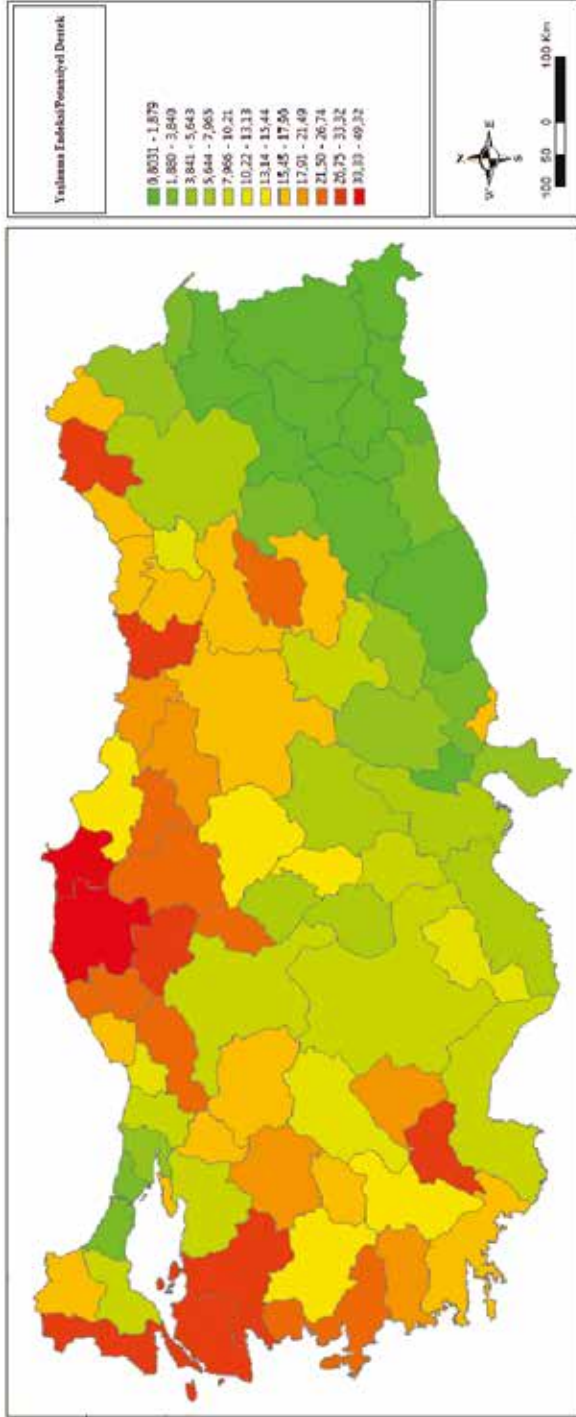
Potansiyel destek oranları ile yaşlanma endeksi arasındaki ilişki olduğunu daha önce ifade etmiştik; yaşlanma endeksi yükseldikçe potansiyel destek oranı düşer. Bu durum ilgili haritada da açıkça görülmektedir, yaşlanma endeksinin yüksek olduğu batı ve kuzey illerinde potansiyel destek oranı düşük; doğu ve güneydoğu illerinde yüksektir.

**Grafik 2:** İllerin Potansiyel Destek Oranlarının Dağılımı

Potansiyel destek oranının sıfıra yaklaşması yaşlı nüfusun artarak genç/dinamik nüfus üzerinde oluşturduğu baskının yüksekliğine işaret eder. Türkiye’de potansiyel destek oranı 2,5’in altında olan ile rastlanmazken; illerin büyük bir çoğunluğunda (%56’sı) destek oranı 5-7,4 aralığındadır (Grafik 2). Bu grupta kümelenen il sayısı 45 olup; potansiyel destek oranı 5 ile 7,4 kişi arasındadır. Zaten Türkiye’nin ortalama potansiyel destek oranı 5,6 olarak tespit edilmiştir (Tablo 1). Endeks değeri Altıya ulaştığı noktadan sonra bir kırılmanın görüldüğü, bu oranın üzerinde de çok fazla ilin yer almadığı görülmektedir. Potansiyel destek oranı 7,5-9,9 arasında on il, 10 ve üstü olan grupta altı il yer almaktadır.



**Grafik 2:** İllerin Potansiyel Destek Oranlarının Dağılımı



**Harita 3:** İllerin Yaşlanma Endeksi ve Potansiyel Destek Oranları Korelasyonu

İllerin yaşlanma endeksi ve potansiyel destek oranları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla arcGIS.2 yazılımı kullanılarak çizilen haritayı incelediğimizde; yaşlanma endeksinin yüksek olduğu illerde potansiyel destek oranlarının düşük, yaşlanma endeksinin düşük olduğu yerlerde potansiyel destek oranlarının yüksek olduğu görülmektedir. Bölgesel dağılımı dikkate alarak düşündüğümüzde; coğrafi bölgeler içerisinde tam bir homojenlik görülmez. Korelasyonla ortaya çıkan endeks değerleri gözden geçirildiğinde; en düşük değerini Güney doğu Anadolu Bölgesinde görüldüğü ve 0,8031 ile 5,643 arasında değiştiği görülür. Yaşlanmanın yüksek, potansiyel desteği düştüğü illerde ise bu endeksin 49,32'ye yükseldiği tespit edilmiştir. Bu da iller arasında farklılıkların boyutlarını açıkça göstermektedir. Güney Doğu Anadolu Bölgesindeki iller arasında bir homojen bir yapı görülse de, Şanlıurfa'nın bölge içindeki diğer illerden daha farklı bir yapı gösterdiği dikkati çeker. Ayrıca Akdeniz Bölgesinde, iller arasında yaşlanma endeksi/potansiyel destek korelasyonunda az çok benzerlik görülse de Isparta ve özellikle Burdur'un yine bölgedeki diğer illerden daha farklı yapıya sahip olduğu görülmektedir. Marmara, Ege, Karadeniz kısacası diğer coğrafi bölgelerin tamamında iller arasında farklılıkların olduğu veya bölgelerin kendi içlerinde heterojen bir yapının olduğu açıkça ortaya çıkmıştır (Harita 3).

Nüfus artış ve net göç hızları; nüfus dinamiklerinin en önemli göstergelerini oluştururlar. Türkiye'nin günümüzde nüfus dinamiğinde; illerin yaşlanma endeksi, potansiyel destek oranı ile nüfus artış hızı ve net göç hızı arasında korelasyon var mıdır? Sorusuna cevap verebilmek için; hipotezler oluşturulmuş ve değişkenler arasındaki ilişki Pearson Korelasyon testiyle ölçülmüştür.

### *1- Hipotez: Nüfus artış hızı düştükçe yaşlanma endeksi artar.*

<b>Correlations</b>	Yaşlanma Endeksi	Nüfus Artış Hızı
Yaşlanma Endeksi	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	,125
	N	81
Nüfus Artış Hızı	Pearson Correlation	-,172
	Sig. (2-tailed)	,125
	N	81

Hipotezi test etmek için tek kuyruk Pearson Korelasyon testi uygulanmış analiz sonucunda .05 anlamlılık seviyesinde yaşlanma endeksi ile nüfus artış hızı arasında anlamlı bir korelasyon saptanmamıştır ( $r(160) = -,172, p = ,125$ ). Türkiye'de de her gelişmiş ülke gibi nüfus artış hızı giderek düşmektedir. Nüfus artış hızının düşmesi şüphesiz ilk etapta 0-14 yaş grubundaki çocuk nüfus oranının azalması sonucunu ortaya çıkarır. Bu durum da yaşlanma endeksinin yükselmesine neden olur. Ancak Türkiye'de çocuk nüfus oranı tehlike boyutunda azalmadığı (veya nüfus artış hızı düşmediği) ve yaşlı nüfus oranı da artmadığı için; testin sonucunda anlamlı bir ilişki oluşmadığı şeklinde yorumlanabilir.

## 2- Hipotez: Yaşlanma endeksi ile net göç hızı arasında anlamlı bir ilişki vardır?

### Correlations

		Yaşlanma Endeksi	Net Göç Hızı
Yaşlanma Endeksi	Pearson Correlation	1	,239*
	Sig. (2-tailed)		,032
	N	81	81
Net Göç Hızı	Pearson Correlation	,239*	1
	Sig. (2-tailed)	,032	
	N	81	81

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Hipotezi test etmek için çift kuyruk Pearson Korelasyon testi uygulanmış analiz sonucunda .05 anlamlılık seviyesinde yaşlanma endeksi net göç hızı arasında pozitif yönde anlamlı bir korelasyon saptanmıştır ( $r(160) = .239, p = .032$ ). İllerin net göç verileri incelendiğinde, gerçekten de fazla göç alan illerde yaşlanma endeksinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir. Büyük yerleşmelere özellikle çalışmak amacıyla gelen genç nüfusun, emekli olduktan sonra da yaşam koşullarının daha iyi olduğu bu alanlardan ayrılmadıkları düşünülebilir.

## 3- Hipotez: Nüfus artış hızı düştükçe potansiyel destek oranı düşer.

### Correlations

		Nüfus Artış Hızı	Potansiyel DO
Nüfus_Artış_Hızı	Pearson Correlation	1	,254*
	Sig. (1-tailed)		,011
	N	81	81
Potansiyel_DO	Pearson Correlation	,254*	1
	Sig. (1-tailed)	,011	
	N	81	81

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

Hipotezi test etmek için tek kuyruk Pearson Korelasyon testi uygulanmış analiz sonucunda .05 anlamlılık seviyesinde nüfus artış hızı ile potansiyel destek oranı arasında pozitif yönde anlamlı bir korelasyon saptanmıştır ( $r(160) = .254, p = .011$ ). Nüfus artış hızının giderek azalması ilk etapta çocuk nüfus oranını, daha sonraki yıllarda genç nüfus oranlarını azaltacaktır. Türkiye’de de genç nüfus oranı giderek azalmakta; ortalama insan ömrünün daha da uzamasıyla yaşlı nüfus oranları da giderek yükselmektedir. Dolayısıyla bu durum; genç nüfus ile yaşlı nüfus arasındaki ilişkiyi ortaya koyan potansiyel destek oranlarının da azalmasına neden olmaktadır.

#### 4- Hipotez: Potansiyel destek oranı ile net göç hızı arasında anlamlı bir ilişki vardır?

Correlations			
		Potansiyel_DO	Net_Göç_Hızı
Potansiyel_DO	Pearson Correlation	1	-,168
	Sig. (2-tailed)		,134
	N	81	81
Net_Göç_Hızı	Pearson Correlation	-,168	1
	Sig. (2-tailed)	,134	
	N	81	81

Hipotezi test etmek için çift kuyruk Pearson Korelasyon testi uygulanmış analiz sonucunda .05 anlamlılık seviyesinde potansiyel destek oranı ile net göç hızı arasında anlamlı bir korelasyon saptanmamıştır ( $r(160) = -.168$ ,  $p = ,134$ ).

#### 4. SONUÇ

Gelişmiş ülkelerde kaçınılmaz olarak karşımıza çıkan nüfusun yaşlanma olgusu, demografik değişimlere yol açmakta ve toplum yapısında birtakım dönüşümleri ortaya çıkarmaktadır. Yapılan araştırma da açığa çıkan en belirgin sonuç; Türkiye’de yaşlanma endeksi ve potansiyel destek oranlarına göre; iller arasında önemli farklılıklar vardır. Ülkenin batısı özellikle kıyı bölgelerinde yer alan illerde yaşlanma endeksi genellikle yüksek, doğu ve güney illerinde en düşük seviyelerdedir. Nüfus verilerini değerlendirmek hem çok kolay hem de çok zordur. Zira dinamik bir yapıya sahip olan nüfustaki bazı değişiklikleri açıklamak veya sebeplerini net biçimde ortaya koymak oldukça zordur. Yaşlanma endeksinin en yüksek olduğu İzmir’de 2013 yılı nüfus artış hızı %12,7, net göç hızı %5,6’dır, buna karşılık endeks değerinin yüksek olduğu ikinci il olan Sinop’ta ise; nüfus artış hızı %0,2, net göç hızı %5,7’dir. Üçüncü sırada yer alan Kastamonu’da nüfus artış hızı 2,2, net göç hızı -1,7 olarak tespit edilmiştir. Yaşlanma endeksinin en düşük olduğu Şırnak ilinde nüfus artış hızı %28,4 iken, endeks değeri yine düşük olan Ağrı ilinde nüfus artış hızı %3,2’dir. O halde illerin yaşlanma endekslerinin yükselmesini veya azalmasını doğrudan nüfus artış hızında meydana gelen değişimlerle ilişkilendiremeyiz. Gerçekten yapılan Pearson Korelasyonunda bu iki değişken arasında bir ilişki saptanmamıştır. Yaşlanma endeksi ile kırsal ve kentsel nüfus oranları arasında bir ilişki kurulabilir mi sorusuna da cevap arandığında, doğrudan bir ilişkinin olmadığı görülür. Endeks değerinin en yüksek olduğu İzmir’de nüfusun %100’ü ilçe ve il merkezinde yaşamakta, buna karşılık endeks değerinin yine en yüksek olduğu Sinop’ta halkın %46,3’ü, Kastamonu’da 43,8’i, Çanakkale’de 43,8’i belde ve köylerde yaşamaktadır.

Potansiyel destek oranlarının yüksek olduğu bütün illerde, nüfus artış hızlarının da yüksek olduğu görülmektedir. Hakkâri’de %18, Şırnak’ta %28,4, İstanbul’da %15,2, Osmaniye’de %15,6 gibi... Bu illerin nüfus artış hızı Türkiye Ortalamasının (13,3) üzerindedir. Zaten illerin nüfus artış hızı ile potansiyel destek oranı arasında potansiyel destek oranının lehine anlamlı bir ilişki saptanmıştır.



Sonuç olarak; Türkiye’de 45,9 olan yaşlanma endeksi; genellikle endeks değeri 150’lere yaklaşan gelişmiş ülkelere göre oldukça düşük, potansiyel destek oranları ise daha yüksektir. Günümüzdeki verilere göre; Türkiye’nin halen dinamik bir nüfusu vardır, yaşlanma henüz büyük sorunlar oluşturacak boyutlara ulaşmamıştır. Ancak nüfus giderek yaşlanmakta, yaşlanma endeksi giderek yükselmekte ve nüfus artış hızının da sürekli azalması nedeniyle nüfusun potansiyel destek oranı da düşmektedir. İller arasında belirgin farklılıklar vardır, ilerleyen yıllarda bu farklılıkları daha belirgin bir biçimde ortaya çıkaracak dönüşümler görülecektir. Kısa vadede düşünüldüğünde; iller arasındaki endeks farklılıkları, mevcut alanlarda birtakım sorunların (işgücüne katılım, yaşlıların bakım sorunları...) daha hissedilir biçimde yaşanmasına neden olacaktır. Endeks değerleri yüksek olan gelişmiş ülkelerin bölgeleri arasında bu değerler çok büyük farklılıklar göstermemektedir. Türkiye’de bu farklılığın belirgin olmasının temelinde; bölgelerin toplumsal yapı ve nüfus dinamiklerinin farklı biçimlerde şekilleniyor olması rol oynamaktadır. Türkiye nüfusunun yaş yapısındaki değişimleri tahmin etmek amacıyla yapılan nüfus projeksiyonlarını değerlendirdiğimizde (Ünal, 2013) nüfusun yaşlanmasının kaçınılmaz olduğu açıkça görülmektedir. Sorunu uzun vadede düşündüğümüzde ise bölgeler arasındaki endeks değerlerindeki farklılıkların günümüzden daha az olacağını yapılan nüfus projeksiyonlarına bakarak öngörebiliriz.

Not: Araştırmanın analizi ve haritaların çiziminde yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. İbrahim TURAN ve Yrd. Doç. Dr. Mucip DEMİR’e teşekkür ederim.

## 5. KAYNAKÇA

- Kinsella K, Wan H., U. S. Census Bureau: International Population Reports. An Aging World: 2008 Washington: U.S. (<http://www.census.gov/prod/2009pubs/p95-09-1.pdf> Erişim: 24.02.2015)
- Mandıracıoğlu, A., 2010. Dünyada ve Türkiye’de yaşlıların demografik özellikleri. Ege Tıp Dergisi. 49 (3), s.39-45
- United Nations. World Population Ageing 2013. Department of Economic and Social Affairs Populations Division. ST/ESA/SER.A/348, New York, 2013.
- UNECE (United Nations Economic Commission for Europe). <http://www.unece.org/stats>
- United Nations Department of Economic and Social Affairs Population Division: World Population Ageing 1950-2050
- Ünal, Ç., Türkiye Nüfus Yapısındaki Değişimler ve Demografik Fırsatlar. Türkiye Coğrafyacılar Derneği Yıllık Kongresi 2013, İstanbul.
- Türkiye İstatistik Kurumu, Demografik Göstergeler. <http://www.tuik.gov.tr> (Erişim Tarihi: 11.02.2015)
- Türkiye İstatistik Kurumu. İstatistiklerle Yaşlılar 2013. Yayın no: 4158 [http://noiitalia2012en.istat.it/index.php?id=7&user\\_100ind\\_pi1\[id\\_pagina\]=15&cHash=3af4f87fc1eba1af87e862f57aa97d91](http://noiitalia2012en.istat.it/index.php?id=7&user_100ind_pi1[id_pagina]=15&cHash=3af4f87fc1eba1af87e862f57aa97d91)
- <http://www.istat.it.it> (Erişim Tarihi: 12.02.2015)
- <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/fields/2177.html> (erişim tarihi: 20.02.2015)
- <http://www.un.org/esa/population/oublications/worldageing195020150> (erişim tarihi: 20.02.2015)



## ANLATIM BOZUKLUĞU TAŞIYAN TÜMCELERİN KABUL EDİLEBİLİRLİĞİ VE KAVRANILABİLİRLİĞİ: ÖĞRENCİ OKURLAR ÜZERİNDEN KARŞILAŞTIRMALI BİR İNCELEME\*

Gökhan ÇETİNKAYA\*\*, Hakan ÜLPER\*\*\*

### ÖZ

*Bu araştırmanın amacı anlatım bozukluğu olduğu ileri sürülen farklı ulamlardaki ifadeleri anlaşılabilirlik ve kabul edilebilirlik ölçütüne göre değerlendirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılında Burdur ve Niğde merkez ortaokullarında, liselerinde ve Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ile Niğde Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan son sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmacılar tarafından geliştirilen bir ölçme aracı araştırma grubuna uygulanmıştır. Bu ölçme aracı alan yazında var olan bilimsel çalışmalara dayanarak hazırlanmıştır ve yedi ana ulamdan oluşmaktadır. Bu ulamların her birine ilişkin alan yazında anlatımı bozuk olarak nitelenen üçer örnek seçilmiştir. Böylelikle 21 maddeden (tümceden) oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Bu araç, anlatımı bozuk 21 maddenin hem kabul edilebilirliğini hem anlaşılabilirliğini ölçmektedir. Toplanan veriler 7 ana ulama göre ayrıştırılarak çözümlenmiş ve sayısal değerler ve yüzdeler olarak sunulmuştur. Araştırma verilerinden elde edilen bulgulara göre, 7 ulamda yer alan anlatım bozukluğu taşıyan tümcelerin tümünün katılımcı öğrenciler tarafından yüksek oranda kabul edilebilir ve anlaşılabilir bulunduğu, ayrıca doğru anlamlandırıldığı görülmüştür.*

**Anahtar Sözcükler:** Anlatım Bozukluğu, İşlevsel Dilbilgisi, Türkçe Eğitimi

### ACCEPTABILITY AND INTELLIGIBILITY OF SENTENCES WITH DEFECTIVE EXPRESSIONS: A COMPARATIVE STUDY THROUGH STUDENT READERS

#### ABSTRACT

*The aim of this research is to investigate the sentences which are asserted as defective in different categories according to intelligibility and acceptability criterion. Study group of the research is composed of secondary and high school last year students in the center of Burdur and Nigde, Mehmet Akif Ersoy University and Nigde University senior students in 2013-2014 academic year. A measurement tool has been employed to the study group which was developed by researchers. This measurement tool was developed basing on the scientific works in the literature and it consists of seven main categories. 3 samples, which were qualified as defective expressions belonging to these categories were selected from the literature. Thus, a measurement tool consisting of 21 items (sentences) was obtained. This tool measures both acceptability and intelligibility of 21 items with defective expression. The*

\* Bu çalışma 19-21 Haziran 2014 tarihlerinde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde düzenlenen 7. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Yrd. Doç. Dr. Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Niğde-Türkiye,  
e-posta: gokhancetinkaya76@hotmail.com

\*\*\* Doç. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Burdur-Türkiye,  
e-posta: hakanulper@gmail.com

*data collected were analyzed and classified according to seven major categories and presented as numerical values and percentages. According to findings obtained from research data, it is seen that the sentences with defective expressions in seven categories were all found acceptable and intelligibility with high percentage and also accurately comprehended by participant students.*

**Key Words:** Defective Expression, Functional Grammar, Turkish Language Education

## 1. GİRİŞ

Tarihsel süreç içerisinde dile yaklaşımlar kuralcı-betimleyici ikilemi üzerinden tartışılmıştır. Betimsel yaklaşım dilde doğruluğa ilişkin önyargı içermeyen, sürekli değişimin ve gelişimin olduğunu savunan bir yaklaşım iken, kuralcı yaklaşım, dilde doğruluğa ilişkin yargılarda bulunan, doğruluk açısından klasik dilleri örnek alan, dilin eskiden kullanılan biçimlerini tercih eden, kişisel sezilere dayanan bir yaklaşımdır (akt. Duman, 2013). Bu tartışmalar Türkçe açısından da günümüzde geçerliliğini korumaktadır. Dilde doğru kullanım üzerinden gerçekleşen bu tartışmaların önemli ayaklarından biri de anlatım bozukluklarıdır. Anlatım bozukluğu konusu gerek Türkçe eğitimi açısından gerekse her kademedeki öğrencilerin girdikleri sınavlarda soru sorulan bir alan olması bakımından önemlidir. Son dönemlerde Türkçe alan yazında anlatım bozukluğu ile ilgili çok sayıda çalışmanın varlığı dikkat çekmektedir. Büyükkiz (2007), 105 8. sınıf öğrencisiyle gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilere kompozisyon yazdırmış ve ardından bu kompozisyonlarda yer alan anlatım bozukluklarını incelemiştir. Toplamda 12 türde 311 anlatım bozukluğu saptamıştır. 8. sınıf öğrencileri üzerinden bir diğer çalışma da Yiğit (2009) tarafından yapılmıştır. 50 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen bu çalışmada ise öğrencilerin yazılı sınav kâğıtları incelenmiştir. İncelenen 1243 tümceden 1124 tanesinin anlatım bozukluğu içerdiği saptanmıştır. Yine hata oranı bakımından en düşük oran Türkçe dersine ilişkin sınavlarda gözükürken, en yüksek hata oranı ise sosyal bilgiler dersine ilişkin sınav kâğıtlarında bulunmuştur. Üstün (2011) ise yazılı anlatım bozukluklarını saptamaya dönük benzer bir çalışmayı 180 öğrenci üzerinden gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin en çok tümce öğeleri ve birbiriyle karıştırılan sözcükler bakımından anlatım bozukluğu içeren hatalar yaptıklarını saptamıştır. Özdem (2012) ise veri tabanı olarak Çanakkale'deki yerel gazeteleri incelediği çalışmasında ek eksikliği, ek fazlalığı ve dolaylı tümleç eksikliğine ilişkin anlatım bozukluklarının sıkça yapıldığını saptamıştır.

Yazılı anlatım bozukluklarının saptanmasını amaçlayan bu çalışmalar yanında anlatım bozukluğu konusu farklı bakış açılarıyla farklı amaçlar için de ele alınmış bir konudur. Bu çalışmalardan birinde Bahar (2006), dilbilgisiyle anlatım bozukluğu yapma arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmasında Bahar 8. sınıf öğrencilerinin %90 oranında dilbilgisi kaynaklı yazılı anlatım bozukluğu yaptığını saptamıştır. Hunutlu (2007), 100 lise öğrencisi üzerinden yaptığı araştırmasında anlatım bozukluklarıyla ilgili olarak anlamın ikinci plana itildiğini ve ezbere dayalı yöntemlerin izlendiğini saptamıştır. Pekaz (2007) ise deneysel olarak gerçekleştirdiği çalışmasında ipucu ve geri bildirim tekniklerinin anlatım bozukluklarını düzeltmeye etkisini incelemiştir. Pekaz bu çalışmasında %80 dolayında bir ilerleme olduğunu saptamıştır. Şamlıoğlu (2011) ise 12. sınıf öğrencileri üzerinden yaptığı araştırmasında Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin anlatım bozukluklarını gidermek için yaptığı çalışmaları belirlemeyi amaçlamıştır. Şamlıoğlu bu çalışmasında öğretmenlerce

yapılan etkinlikler olarak yazılı anlatım çalışması yaptırmak, okuma çalışmaları yaptırmak, konunun önemini diğer öğretmenlere anlatmak, yanlış anında düzeltmek gibi çalışmaların yapıldığını belirlemiştir.

Görüldüğü üzere bu çalışmaların önemli bir kısmı öğrencilerin yazılı metinlerinde ve gazetelerde yer alan anlatım bozukluklarını saptamayı içermektedir; diğer bir kısmı da anlatım bozukluklarının düzeltilmesi, anlatım bozukluklarını düzeltmek için öğretmenlerce yapılanlar, geri bildirim sunmanın etkisi gibi konuları içermektedir.

Bu tür akademik nitelikli çalışmalar yanında konuya ilgi duyanlarca hazırlanmış olan kitapların da olduğu dikkat çekmektedir. *Türkçe Off* (Hepçilingirler, 1997), *Konsantremi Bozma* (Kongar, 1999), *Dil Kiri, El Kiri* (Özel, 2000), *Bir New York Rüyası, Bye Bye Türkçe* (Sinanoğlu, 2002), *Medyada Dil Yanlışları* (Evren, 2007) bunlardan bazılarıdır.

Buraya dek değinilen bu çalışmalar, özünde anlatım bozukluğunu bir bakıma mekanik bir yaklaşımla doğru ya da yanlış çerçevesinde ele almakta ve anlatım bozukluğunun çok önemli bir konu alanı olduğuna vurgu yapmaktadır. Bununla birlikte anlatım bozukluğu taşıyan tümcelerın doğru biçimlerini önermekte ve mutlak bir biçimde bu doğru biçimlerinin kullanılması gerektiğine işaret etmektedir. Ancak bazı anlatım bozukluklarının doğru biçimine ilişkin alışlagelmışliğin dışında temel alınmış bir ölçüt yoktur. Yıllarca alışlagelmış olan biçimin dışındaki söyleyişler ya da yazışlar genellikle “bozuk” olarak nitelenme eğilimindedir. Bu yönüyle bu bakış açısı kuralcı ya da dilbilgisel bakış açısı olarak nitelenebilir.

Bu tür çalışmaların yanında konuyu daha farklı bir bakış açısıyla daha farklı bir düzlemde ele alan çalışmalar da vardır. Örneğin Duman (2013), Türkçenin kullanımını konu edinen 12 adet kitaptan topladığı bir bütüncüye incelemiştir. Bu incelemesini dilbilim kuramları düzleminde gerçekleştiren Duman, karşılaştığı kuramsal ve yöntemsel yanlışlıklara dikkat çekmiş ve saptadığı çelişkileri belirtmiştir. Gökdayı (2008) da yine dil kullanımları üzerine ürettiği makalesinde dil kullanımlarının doğru-yanlış karşılığında ele alınışına eleştirel yaklaşarak bu konunun dilbilimsel çerçevede ele alınmasının gerekliliğine işaret etmiştir. Bu çalışmalardaki bakış açısı ise betimsel ya da dilbilimsel bakış açısı olarak nitelenebilir. İşlevsel dilbilim açısından bir dilde, anlambirimlerin biçim ve değerinden düzenlenişine diğer bir deyişle sözdizime dek her şey değişebilir (Martinet, 1998). Bu bağlamda işlevsel dilbilimin temel ilkelerinden birisi olarak da dilsel gerçeklere saygı duymak ve bu gerçeklerin gözlenmesi ilkesi dikkat çekmektedir. Bu tutuma sahip bir dilbilimci her türlü önselciliği reddederek araştırmada görgü ve deneyimi önemser (Clairis, 2003). Dolayısıyla dilbilim dile ve dil kullanımına kuralcı değil, betimleyici yaklaşıp. Bu yaklaşımda nasıl söylenmesi gerektiği üzerinde değil, nasıl söylendiği üzerinde durur. Yine kurallara aykırı dil kullanımını yanlış olarak nitelemek yerine bireysel farklılık olarak niteler (akt. Gökdayı, 2008). Bu bağlamda dil yetisinin iki temel kavramı olarak dil/söz ayrımı bu konuyu daha anlaşılır kılmaya yardımcı olacaktır. Saussure’e göre dil, dil yetisinin toplumsal ve kurallaşmış yönüdür ve insanlar arasındaki uzlaşmadan kaynaklanan toplumsal bir kurumdur. Buna karşın söz bireysel bir eylemdir, dilin uygulanmaya konması ya da gerçekleşmesidir. İnsanlar bir konuda konuşur ya da yazarken seçme özgürlüğüne sahiptir. *Başım “ağrıyor”* yerine *“başımda ağrı var”* diyebilir; ama *“tepesel bir ağrı var”* demesi bugün için biraz zordur. Bununla birlikte kişi iletişimi bozmayacak biçimde normal dilden sapmalar yapabilir. Bu sapmalar onun yaratıcılığını gösterir (Kıran ve Kıran, 2002). Sapmalar gerek sözcük düzeyinde gerekse sözdizim düzeyinde bilinçli olarak değişikliklere gitmeyi, yeni

anlatım biçimlerini kullanmayı, alışılmamış bağdaştırmalar yapmayı, tümce kalıplarını duyulmamış biçimlerde yapılandırmayı içerir. Böylelikle dile yeni bir güç kazandırmayı, okuyan/dinleyenin zihninde yeni değişik tasarımlar ve duygu değerleri oluşturmayı amaçlar (Aksan, 1999; Özünlü, 2001). Böylelikle “dil”in gücüne karşı dil üzerine insanın gücü ortaya çıkar. Dile bağlı olan insan yeniden dil üzerine etki eder. Dilin insan üzerine yaptığı etkide dilin ve formların yasalılığı, insandan gelen geri etkilerde de özgürlüğün ilkesi vardır (akt. Akarsu, 1998). Dolayısıyla dili kullanmak demek, bir tür zorlamayla yeni buluşlar, yeni aktarımlar, yeni türetmeler ve anlamlar getirmektir. Ancak kimi zamanlar yazarın kullandığı betimlemeler ve sözdizimleri çok güçlü sapmalara neden olduğu için okuyucunun genel dil yetisi bunları irdeleyemez (Özünlü, 2001). Bu durumda da anlaşılabilir olma durumu ortadan kalkacak ve en temel dil işlevi olan iletişim işlevi gerçekleşemeyecektir.

Anlatım bozukluğu adı üzerinde anlatımın bozuk olması ve buna bağlı olarak da göndericiler tarafından aktarılmak istenen içeriğin aktarılamaması ya da istenen biçimde aktarılamaması durumu olarak tanımlanabilir. Bu durumda bir ifadenin bozuk olması beraberinde alıcılarda (okuyucu ve dinleyici) anlaşılmasını ya da yanlış anlaşılması anlamına gelmektedir. Bu nedenle, anlatım bozukluğunun iletişimsel etkisinin belirlenmesinde “kabul edilebilirlik” (dil) ve “anlaşılabilirlik” (söz) ölçütü temel olarak alınabilir. Alan yazına göre anlatım bozukluğu taşıdığı düşünülen ifadelerin okurlarca açık ve kesin bir biçimde anlaşılması durumunda ve kabul edilebilir bulunması durumunda bu tümcenin anlatım bozukluğu taşıyıp taşımadığını tartışabilmek olanaklı olacaktır.

Bu bağlamda okuma anlama süreci ve bu süreçte gerçekleşen bilişsel işlemler özellikle “anlaşılabilirlik” ölçütü bakımından önemli duruma gelmektedir. Anlam Bütünleme Modeline göre (Construction-Integration Model), okuma sürecinde dilsel düzey (sözcükler), kavramsal düzey (sözcük ve tümcede anlam) ve durumsal düzey (anlam ve artalan bilgisi bütünleşmesi) olmak üzere üç düzey vardır. Bu üç düzeyi tümleştirmek için yapılandırma ve bütünleştirme olmak üzere iki bilişsel işlem gerçekleştirilir. Birinci bilişsel süreç olan yapılandırma aşamasında dilsel girdiden ve okurun artalan bilgisinden yararlanarak metnin anlamına ulaşırlar; ikinci aşamada ise bu anlam ile okurun genel bilgisi birleştirilir (bkz. Tracey, Morrow, 2006). Metin tabanı, metinde doğrudan anlatılan bilgileri içerir. Metin tabanını oluşturmak için önermeler arası ilişki ağlarına odaklanarak metinden anlamsal bilgiyi çıkartmak gerekir. Bu da birtakım çıkarımsal etkinlikleri gerektirir. Örneğin gönderim ilişkilerini kurmak; tutarlılıkla ilgili boşlukları köprüleme yaparak doldurmak gibi (McNamara, Kintsch, Songer ve Kintsch, 1996).

Psikodilbilimsel okuma kuramına göre ise okuma her şeyden önce bir dilsel süreçtir. O nedenle okurlar okuma sürecinde sözdizimsel, anlamsal ve “biçim-ses” (graphophonic) bilgisi ile ilgili ipuçlarından yararlanırlar. Sözdizimsel ipucu, dilbilgisi ve sözdiziminden yararlanarak diğer sözcüğü kestirebilmeyi; anlamsal ipucu, bir sözcüğün ya da tümcenin anlamından yararlanarak sonraki sözcüğün anlamına ulaşabilmeyi; biçim-ses ile ilgili ipucu ise harflerin biçim ve ses özelliklerinden yararlanarak sonraki sözcüğü tanıyabilmeyi içerir (bkz. Tracey, Morrow, 2006). Dolayısıyla anlatım bozukluğu taşıdığı ileri sürülen kimi alt ulamlardaki tümcelerin -örneğin öge eksikliği, tamlayan ya da tamlanan eksikliği vb. ulamlardaki tümcelerin- bu kuramlarda ileri sürüldüğü gibi, okuma sürecinde dilsel ipuçlarından yararlanarak ve/veya boşlukları köprülemeler yapıp doldurarak anlamlandırmak bu kuramlara göre olanaklı gözükmemektedir.

Anlatım bozukluğu ile ilgili araştırmalara ve ilgili kuramsal bilgilere bakıldığı zaman

ortada iki ayrı bakış açısının olduğu dikkat çekmektedir. Dilbilimsel bakış açısı bunu bir dil kullanım tercihi olarak görürken dilbilgisel bakış açısı ise bunun bir yanlış kullanım biçimi olduğunu ileri sürmektedir. Bu durumda anlatım bozukluğu taşıdığı ileri sürülen ifadelerin dilin en temel işlevi olan iletişim işlevi bakımından okuma anlamlandırma süreci çerçevesinde nasıl bir görünüm sunduğunun saptanması önemli gözükmektedir. Böylelikle anlatım bozukluğu ile ilgili tartışmalara yeni bir pencere açmak ya da yeni bir boyut kazandırmak da olanaklı olacaktır. Yukarıda değinilen bilimsel çalışmaların arasında anlatım bozukluğu taşıdığı düşünülen ifadelerin “anlaşılabilirlik” ve “kabul edilebilirlik” durumuyla ilgili bir çalışmanın olmaması da bu çalışmanın konuya ilişkin bir boşluğu doldurması bakımından önemini artırmaktadır. Bu araştırmanın amacı farklı ulamlardaki anlatımı bozuk olduğu ileri sürülen ifadeleri anlaşılabilirlik ve kabul edilebilirlik ölçütüne göre değerlendirmek ve alan yazındaki bu boşluğu doldurmaktır. Hâliyle bu araştırma sonucunda ortaya çıkacak olan sonuca bağlı olarak da bazı ifadelerin anlatım bozukluğu taşıyıp taşımadığını tartışmak da bir alt amaç olarak hedeflenmektedir. Bu bağlamda aşağıdaki araştırma sorularının yanıtı aranacaktır.

1. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin anlatım bozukluğu taşıyan tümceleri kabul edilebilir, anlaşılabilir bulma ve doğru anlama durumlarına ilişkin görüşümleri nasıldır?
2. Lise 12. sınıf öğrencilerinin anlatım bozukluğu taşıyan tümceleri kabul edilebilir, anlaşılabilir bulma ve doğru anlama durumlarına ilişkin görüşümleri nasıldır?
3. Üniversite 4. sınıf öğrencilerinin anlatım bozukluğu taşıyan tümceleri kabul edilebilir, anlaşılabilir bulma ve doğru anlama durumlarına ilişkin görüşümleri nasıldır?
4. Öğrenci okurların anlatım bozukluğu taşıyan tümceleri kabul edilebilir ve anlaşılabilir bulma durumlarının sınıf düzeyleri açısından karşılaştırmalı görünümü nasıldır?

## 2. YÖNTEM

### Araştırma Deseni ve Katılımcılar

Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Katılımcılar araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden toplam 243 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerden 39’u MAKÜ, 44’ü Niğde Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencilerinden, 47’si Burdur, 44’ü Niğde ili lise 4. sınıf öğrencilerinden ve 36’sı Burdur, 33’ü Niğde ili ortaokul öğrencilerinden oluşmaktadır.

### 2.1. Ölçme Aracı

Anlatım bozuklukları Türkçede farklı biçimlerde gözükmektedir. Anlatım bozuklukları üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında sınıflandırmaların temelde aynı olduğu fakat üst ulamların genel olarak farklı adlarla iki ulamda ele alındığı, ayrıca bazı çalışmalarda yazım ve noktalama yanlışlıklarının üçüncü bir ulam olarak ele alındığı görülmektedir. Anlatım bozukluklarının İlaslan’ın (2007) ve Hunutlu’nun (2007) çalışmalarında “anlamla ilgili yanlışlıklar” ve “cümle yapısıyla ilgili yanlışlıklar” adıyla iki temel ulam altında, Bahadır’ın (2005) çalışmasında “anlamla ilgili bozukluklar”, “dilbilgisi yanlışları” ve “yazım ve noktalama yanlışları” adıyla üç temel ulam altında, Özdem (2012)’in ve Şamlıoğlu’nun (2011) çalışmalarında “anlamla ilgili anlatım bozuklukları” ve “dilbilgisi yanlışları” adlarıyla iki temel ulamda, Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy (2009)’un çalışmalarında “sözcük

yanlışları” ve “cümle yanlışları” biçiminde iki temel ulamda ele alındığı görülmektedir. Dara (2000) ise her türlü dil yanlışının anlatım bozukluğu adı altında anlatılıp örneklenirildiğini, sözcüğün de bir anlatım içerdiği durumlar olabileceğini; ama genel olarak anlatımın, daha karmaşık bir mekanizma özelliği taşıdığını ve cümleyle, hatta cümlelerin birbirine eklenmesiyle ortaya çıktığını belirtmektedir. Dara (2000) sözü edilen çalışmasında sözcüğü anlatım bozukluğu içinde ele almamakta, sözcük kullanımına dönük yanlışların kolaylıkla düzeltilebileceğini öne sürmekte ve anlatım bozukluklarını tümce düzeyinde ele almaktadır. Ünalın (2006), anlatım bozukluklarını (i) açıklığı bozan anlatım bozuklukları, (ii) duruluğu bozan anlatım bozuklukları, (iii) deyim ve atasözlerinde anlatım bozukluğu ve (iv) dilbilgisi yönünden anlatım bozuklukları olmak üzere dört ulamda ele almakta ve örneklendirmektedir (2006:122-124). Tümce “geleneksel dilbilgisinde anlam açısından eksiksiz sayılan, bir kesinti ya da durakla sınırlanan söz olarak tanımlanırken dağılımsal dilbilimde, öz yeterliği ve sözdizimsel bağımsızlığı olan, kesintili öğelerden oluşan, daha geniş bir parçanın kurucusu olmayan parça olarak” tanımlanmaktadır (Vardar ve diğerleri, 2002: 197-198). Sözcük ise, “kendisinden önce ve sonra bir boşluk bulunabilen, anlam taşıyan birim; bir sözce içinde tek bir biçimbirimden oluşabildiği gibi, tümce içinde gerekli ekleri de almış olan diğer birimlerden bağımsız olarak söylenebilen birim” olarak tanımlanmaktadır (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011: 228-229). Bu çalışmada da dilbilgisel bir yaklaşımla ve alan yazında sözcük ve tümcenin tanımlarından yola çıkılarak anlatım bozuklukları “sözcük temelli” ve “tümce temelli” olmak üzere iki ulamda ele alınacaktır.

1. Sözcük temelli anlatım bozuklukları:
  - a. Gereksiz sözcük kullanımı
  - b. Sözcüğün yanlış anlamda kullanımı
  - c. Sözcüğün yanlış yerde kullanımı
  - d. Anlamca çelişen sözcüklerin bir arada kullanımı
  - e. Mantıksal tutarsızlık
  - f. Deyim ve atasözünün yanlış kullanımı
2. Tümce temelli anlatım bozuklukları
  - a. Eksik ya da yanlış tamlama kuruluşu
  - b. Eksik, fazla ya da yanlış ek kullanımı
  - c. Eksik ya da fazla öge kullanımı
  - d. Özne yüklem uyumsuzluğu
  - e. Ek fiil eksikliği
  - f. Çatı uyumsuzluğu
  - g. Fiilimsi eksikliği
  - h. Tamlayan eksikliği
  - i. Bağlaç kullanımı

Bu ulamlar içerisinde yer alan mantıksal tutarsızlık, anlamca çelişen sözcükleri bir arada kullanmak, özne yüklem uyumsuzluğu, çatı uyumsuzluğu ve sözcüğün yanlış anlamda kullanımı maddeleri anlatım bozukluğu ve dilin iletişim işlevi bakımından tartışılmayacak maddeler olduğu için kapsam dışı tutulmuştur. Bununla birlikte eylemsi eksikliği; deyim ve atasözünün yanlış kullanımı ise alan öğretmenlerinin görüşleri bağlamında öğrencilerin genellikle anlatım bozukluğu taşıdığına eleştirel bakmadıkları maddeler olduğu için;



bağlaç kullanımı ise biçemle ilgili olduğu için ölçme aracının kapsamından çıkartılmıştır. Ölçme aracı oluşturulurken geri kalan ulamların her birinden üçer ifade seçerek geçerliği sağlanmış bir ölçme aracı hazırlanmıştır. Bu ölçme aracı aşağıdaki örnekte görüldüğü gibi yapılandırılmıştır.

“Yaşadığım yer turizm bakımından özellikle çok zengindir”

a. Yukarıdaki tümce kabul edilebilir mi?

evet  hayır

b. Yukarıdaki tümce anlaşılıyor mu?

evet  hayır

c. Anlaşılıyor ise ne anladığınızı yazınız:

## 2.2. İşlem Basamakları

İlk aşamada bu farklı sınıf düzeyinde eğitim gören öğrencilere anlatım bozuklukları ölçeği uygulanmıştır. Uygulama araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Bu uygulamada öğrenciler tarafından verilen yanıtlar iki uzman tarafından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede önce kabul edilebilirlik sonra da anlaşılabilirlik durumuna göre bir inceleme yapılmış, ardından da öğrencilerin doğru anlayıp anlamadıklarına bakılmıştır. İki araştırmacının doğru olarak nitelediği cevaplar 1 (bir) puan diğer cevaplar ise 0 (sıfır) puan olarak puanlanmıştır. Tüm veriler SPSS programına işlenmiştir. Sonrasında her bir madde betimsel olarak çözümlenmiş ve tablolar biçiminde sunulmuştur. Ölçekte her bir ulama ilişkin 3 madde yer aldığından bulguların yer aldığı tablolarda frekanslar toplamda katılımcı sayısının üç katı oranında yer almaktadır. Öte yandan, çalışmanın veri tabanını oluşturan katılımcıların bazı maddelere yanıt vermediğinden frekanslar arasında sayısal eşitlik bulunmamaktadır.

## 3. BULGULAR

Bu araştırmanın amacı, anlatım bozukluğu taşıyan tümcelerin kabul edilebilirliğini ve kavranılabilirliğini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, yöntem bölümünde belirtilen araçlarla elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucu ortaya çıkan bulgular alt amaçlara göre tablo ve açıklamalarla verilerek yorumlanmıştır.

### 3.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu “Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin anlatım bozukluğu taşıyan tümceleri kabul edilebilir, anlaşılabilir bulma ve doğru anlama durumlarına ilişkin görüşleri nasıldır?” biçiminde oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular aşağıda Tablo 1’de gösterilmektedir:

**Tablo 1:** Ortaokul öğrencilerinin anlatım bozukluğuna ilişkin yanıtlarının çözümsel görünümü

No	Umlarlar	Kabul edilemez		Kabul edilebilir		Anlaşılamaz		Anlaşılabilir		Doğru Anlama	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Gereksiz sözcük kullanımı	34	16,4	173	83,6	6	2,9	201	97,1	201	97,1
2	Sözcüğün yanlış yerde kullanımı	47	22,7	160	77,3	7	3,4	200	96,6	200	96,6
3	Eksik ya da yanlış tamlama kurulumu	34	16,4	173	83,6	2	1,0	205	99,0	205	99
4	Eksik, fazla ya da yanlış ek kullanımı	42	20,3	165	79,7	7	3,4	200	96,6	200	96,6
5	Eksik ya da fazla öge kullanımı	29	14,0	178	86,0	16	0,5	191	95,5	191	95,5
6	Ek fiil eksikliği	31	15,7	166	84,3	9	4,3	198	95,7	198	95,7
7	Tamlayan eksikliği	17	8,2	190	91,8	4	1,9	203	98,1	203	98,1

Tablo 1'e göre, 8. sınıf öğrencileri 7 ulamda yer alan anlatım bozukluklarını % 77,3 - % 91,8 aralığında kabul edilebilir bulmaktadırlar. Öte yandan, ölçekte yer alan anlatım bozukluklarının % 95,5 - % 98,1 aralığında anlaşılabilir bulunduğu ve yine aynı oranlarda doğru anlaşıldığı görülmektedir. Anlatım bozukluğu taşıyan tümcelerin anlaşılabilir bulunma ve doğru anlaşılma oranlarının kabul edilebilir bulunma oranlarından daha yüksek olması dikkat çekicidir.

### 3.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu "Lise 12. sınıf öğrencilerinin anlatım bozukluğu taşıyan tümceleri kabul edilebilir, anlaşılabilir bulma ve doğru anlama durumlarına ilişkin görünümleri nasıldır?" biçiminde oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular aşağıda Tablo 2'de gösterilmektedir:

**Tablo 2:** Lise öğrencilerinin anlatım bozukluğuna ilişkin yanıtlarının çözümsel görünümü

No	Ulamlar	Kabul edilemez		Kabul edilebilir		Anlaşılamaz		Anlaşılabilir		Doğru Anlama	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Gereksiz sözcük kullanımı	51	18,7	222	81,3	10	3,7	263	96,3	263	96,3
2	Sözcüğün yanlış yerde kullanımı	57	20,9	216	79,1	25	9,2	248	90,8	248	90,8
3	Eksik ya da yanlış tamlama kurulumu	50	18,3	223	81,7	6	2,2	267	97,8	267	97,8
4	Eksik, fazla ya da yanlış ek kullanımı	44	16,1	229	83,9	18	6,6	255	93,4	255	93,4
5	Eksik ya da fazla öge kullanımı	59	21,6	214	78,4	25	9,2	248	90,8	248	90,8
6	Ek fiil eksikliği	61	22,3	212	77,7	22	8,1	251	91,9	251	91,9
7	Tamlayan eksikliği	19	7,0	254	93,0	0	0,0	273	100	273	100

Tablo 2'e göre, 12. sınıf öğrencileri 7 ulamda yer alan anlatım bozukluklarını % 77,7 - % 93,0 aralığında kabul edilebilir bulmaktadırlar. Öte yandan, ölçekte yer alan anlatım bozukluklarının % 90,8 - % 100 aralığında anlaşılabilir bulunduğu ve yine aynı oranlarda doğru anlaşıldığı görülmektedir. Anlatım bozukluğu taşıyan tümcelerin anlaşılabilir bulunma ve doğru anlaşılma oranlarının kabul edilebilir bulunma oranlarından daha yüksek olması dikkat çekicidir. Tamlayan eksikliği taşıyan tümcelerin öğrenciler tarafından %100 anlaşılabilir bulunması ve doğru anlamlandırılması, ayrıca diğer ulamlara oranla en yüksek düzeyde kabul edilebilir bulunması dikkat çeken diğer bir durumdur.

### 3.3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu "Üniversite 4. sınıf öğrencilerinin anlatım bozukluğu taşıyan tümceleri kabul edilebilir, anlaşılabilir bulma ve doğru anlama durumlarına ilişkin görüşleri nasıldır?" biçiminde oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular aşağıda Tablo 3'te gösterilmektedir:

**Tablo 3:** Üniversite öğrencilerinin anlatım bozukluğuna ilişkin yanıtlarının çözümsel görünümü

No	Ulamlar	Kabul edilemez		Kabul edilebilir		Anlaşılamaz		Anlaşılabilir		Doğru Anlama	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Gereksiz sözcük kullanımı	54	21,7	195	78,3	24	9,6	225	90,4	225	90,4
2	Sözcüğün yanlış yerde kullanımı	88	35,3	161	64,7	30	12,0	219	88,0	210	84,3
3	Eksik ya da yanlış tamlama kuruluşu	87	34,9	162	65,1	20	8,0	229	92,0	227	91,2
4	Eksik, fazla ya da yanlış ek kullanımı	80	32,1	169	67,9	32	12,9	217	87,1	217	87,1
5	Eksik ya da fazla öge kullanımı	47	18,9	202	81,1	31	12,4	218	87,6	218	87,6
6	Ek fiil eksikliği	86	34,5	163	65,5	46	18,5	203	81,5	203	81,5
7	Tamlayan eksikliği	55	22,1	194	77,9	7	2,8	242	97,2	242	97,2

Tablo 3'e göre, üniversite 4. sınıf öğrencileri 7 ulamda yer alan anlatım bozukluklarını % 64,7 - % 81,1 aralığında kabul edilebilir bulmaktadırlar. Öte yandan, ölçekte yer alan anlatım bozukluklarının % 88,0 - % 97,2 aralığında anlaşılabilir bulunduğu ve 2. ve 3. ulamlar dışında yine aynı oranlarda doğru anlaşıldığı görülmektedir. Sözcüğün yanlış yerde kullanımı ile ilgili ulamda yer alan tümceler % 88,0 oranında anlaşılabilir bulunmuş fakat % 84,3 oranında doğru anlamlandırılabilmiştir. Eksik ya da yanlış tamlama kuruluşu içeren tümceler de % 92,0 oranında anlaşılabilir bulunmuş fakat % 91,2 oranında doğru anlamlandırılabilmiştir. Belirtilen iki ulamdaki tümcelerin anlaşılabilir bulunma ve doğru anlamlandırılabilme durumları arasındaki farklar çok az düzeyde olduğundan önemli görülmemektedir. Anlatım bozukluğu taşıyan tümcelerin anlaşılabilir bulunma ve doğru anlaşılma oranlarının kabul edilebilir bulunma oranlarından daha yüksek olması dikkat çekicidir.

### 3.4. Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu "Öğrenci okurların anlatım bozukluğu taşıyan tümceleri kabul edilebilir ve anlaşılabilir bulma durumlarının sınıf düzeyleri açısından karşılaştırmalı görünümü nasıldır?" biçiminde oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular aşağıda Tablo 4'te gösterilmektedir:

**Tablo 4:** Öğrencilerin anlatım bozukluğuna ilişkin yanıtlarının karşılaştırmalı görünümü

No	Ulamlar	Ortaokul				Lise				Üniversite			
		Kabul edilebilir		Anlaşılabilir		Kabul edilebilir		Anlaşılabilir		Kabul edilebilir		Anlaşılabilir	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Gereksiz sözcük kullanımı	173	83,6	201	97,1	222	81,3	263	96,3	195	78,3	225	90,4
2	Sözcüğün yanlış yerde kullanımı	160	77,3	200	96,6	216	79,1	248	90,8	161	64,7	219	88,0
3	Eksik ya da yanlış tamlama kurulumu	173	83,6	205	99,0	223	81,7	267	97,8	162	65,1	229	92,0
4	Eksik, fazla ya da yanlış ek kullanımı	165	79,7	200	96,6	229	83,9	255	93,4	169	67,9	217	87,1
5	Eksik ya da fazla öge kullanımı	178	86,0	191	95,5	214	78,4	248	90,8	202	81,1	218	87,6
6	Ek fiil eksikliği	166	84,3	198	95,7	212	77,7	251	91,9	163	65,5	203	81,5
7	Tamlayan eksikliği	190	91,8	203	98,1	254	93,0	273	100	194	77,9	242	97,2

Tablo 4'e göre, öğrencilerin anlatım bozukluğuna ilişkin yanıtlarının karşılaştırmalı görünümü incelendiğinde, sınıf düzeyi düştükçe anlatım bozukluğu taşıyan tümcelerin kabul edilebilir bulunma durumlarının arttığı görülmektedir. Benzer görünüm anlatım bozukluğu taşıyan tümcelerin anlaşılabilir bulunma durumları için de geçerlidir.

#### 4. SONUÇ

Anlatım bozukluğu taşıdığı ileri sürülen tümcelerin kabul edilebilirliğini ve kavranılabilirliğini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada ortaokul 8., lise 12. ve üniversite 4. sınıf öğrencilerinin durumları incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda, 7 ulamda yer alan anlatım bozukluğu taşıyan tümcelerin tümünün katılımcı öğrenciler tarafından yüksek oranda kabul edilebilir ve anlaşılabilir bulunduğu, ayrıca doğru anlamlandırıldığı bulgulanmıştır.

En az kabul edilebilir bulunan ulamlara bakıldığında, 8. sınıf katılımcılarının % 77,3 oranla ve üniversite 4. sınıf katılımcılarının % 64,7 oranla en az “*sözcüğün yanlış yerde kullanımı*”nı içeren tümceleri, 12. sınıf katılımcılarının ise % 77,7 oranla en az “*ek fiil eksikliği*” taşıyan tümceleri en az kabul edilebilir bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan, en fazla kabul edilebilir bulunan ulamlara bakıldığında, 8. sınıf katılımcılarının % 91,8 oranla ve 12. sınıf katılımcılarının % 93,0 oranla “*tamlayan eksikliği*”, üniversite 4. sınıf katılımcılarının ise % 91,1 oranla “*eksik ya da fazla öge kullanımı*” içeren tümceleri en fazla kabul edilebilir buldukları saptanmıştır.

En az anlaşılabilir bulunan ulamlara bakıldığında, 8. sınıf katılımcılarının 95,5 oranla “*eksik ya da fazla öge kullanımı*” içeren tümceleri, 12. sınıf katılımcılarının % 90,8 oranla hem “*sözcüğün yanlış yere kullanımı*” hem de “*eksik ya da fazla öge kullanımı*” içeren tümceleri, üniversite 4. sınıf katılımcılarının ise % 81,5 oranla “*ek fiil eksikliği*” içeren tümceleri en az anlaşılabilir bulunduğu ortaya çıkmıştır. Buna karşılık en fazla anlaşılabilir bulunan ulamlara bakıldığında ise, 8. sınıf katılımcılarının % 90,0 oranla “*eksik ya da yanlış tamlama kurulumu*” içeren tümceleri, 12. sınıf katılımcılarının % 100 ve üniversite 4. sınıf katılımcılarının 97,2 oranla “*tamlayan eksikliği*” içeren tümceleri ez fazla anlaşılabilir bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf düzeyleri açısından anlatım bozukluğu içeren tümcelerin kabul edilebilir ve anlaşılabilir bulunma durumları karşılaştırıldığında, üniversite 4. sınıf öğrencilerinin 7 ulamda sınıflandırılan tümcelerin tamamını 8. ve 12. sınıf öğrencilerinden daha az kabul edilebilir ve anlaşılabilir gördüğü sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın inceleme konusunu oluşturan 7 ulamın kabul edilebilir bulunma yüzde oranlarının ortalaması temel alındığında üniversite 4. sınıf katılımcılarının ortalamasının 8. sınıf katılımcılarının ortalamalarından % 12,3, 12. sınıf katılımcılarının ortalamalarından % 10,7 daha düşük olduğu görülmüştür. Yani, üniversite öğrencileri anlatım bozuklukları konusunda daha kuralcı bir tutum ortaya koymuşlardır. Benzer bir biçimde 12. sınıf katılımcılarının anlatım bozukluğu içeren tümceleri kabul edilebilir bulma durumları da 8. sınıf katılımcılarının kabul edilebilir bulma durumlarından % 1,6 oranında daha düşük bir görünüm sergilemiştir. Yer alan 7 ulamın anlaşılabilir bulunma yüzde oranlarının ortalaması temel alındığında da sonuç değişmemektedir.

Sonuç olarak, araştırmanın veri tabanını oluşturan ortaokul 8. sınıf, lise 12. sınıf ve üniversite 4. sınıf öğrencilerinin 7 ulamda yer alan toplam 21 anlatım bozukluğu içeren maddeyi yüksek oranda kabul edilebilir ve anlaşılabilir buldukları görülmüştür. Bu maddelerde yer alan tümceleri doğru anlamlandırabilme durumlarına ilişkin oranlar da oldukça yüksektir. Bu durum, anlatım bozukluğu ile ilgili tanımlamaların yeniden ele alınması ve konuyla ilgili bilim uzmanlarından oluşan bir kurulun süzgecinden geçirilmesi konusunda güçlü kanıtlar ortaya koymaktadır. Alan yazına bakıldığında anlatım bozukluklarının birbirinden farklı adlarla ve farklı ulamlarda sınıflandırıldığı dikkati çekmektedir. Örneğin kuramsal bölümde de değinilen bazı kaynaklarda anlatım bozuklukları, “*sözcük yanlışları*” ve “*cümle yanlışları*” ya da “*anlamla ilgili yanlışlıklar*” ve “*cümle yapısıyla ilgili yanlışlıklar*” biçiminde adlandırılıp iki temel ulam altında ele alınırken, diğer bir kaynakta da “*anlamla ilgili bozukluklar*”, dilbilgisi yanlışları” ve “*yazım ve noktalama yanlışları*” biçiminde adlandırılıp üç temel ulamda ele alınmaktadır. Bunlardan başka daha birçok sınıflandırma sayılabilir. Anlatım bozukluklarının tanımlanması ve sınıflandırılması konusundaki kargaşa doğal olarak ders kitaplarına ya da öğrenci kaynak kitaplarına da yansımaktadır. Bu

durum Türkçenin eğitiminde olumsuzluklara neden olabilir. Bunu önlemenin yolu konuyla ilgili çalışmalarda yer alan verilerin bir araya getirilip bilim dalı uzmanlarının oluşturduğu bir kurulun ve Türkçeyi anadili olarak konuşan geniş bir çalışma grubunun süzgecinden geçirilmesidir. Böylece konuya hem içten hem de dıştan bakabilmek olanaklı olacaktır.

## 5. KAYNAKÇA

- Akarsu, B. (1998). *Dil-kültür bağlantısı*. İstanbul: İnkılap Yay.
- Aksan, D. (1999). *Şiir dili ve Türk şiir dili*. Ankara: Engin Yayınları
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2010). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınevi.
- Alkan, Z. N. (2007). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Bahadır, H. (2005). *Roman hikâye ve günlük gazetelerdeki anlatım bozuklukları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bahar, M. (2006). *Teorik gramer bilgisi ile yazılı anlatım bozukluğu arasındaki ilişki (İlköğretim II. kademe Uşak örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Büyükikiz, K., K. (2007). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin sözdizimi ve anlatım bozukluğu açısından değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Clairis, C. (2003). İşlevsel dilbilim. Günümüz dilbilim çalışmaları. (Der.) Çev., E. Chapelle. İstanbul: Multilingual Yay.
- Dara, R. (2000). *Yazılı anlatıma giriş*. İstanbul: Asa Kitabevi.
- Demir, T. (2006). *Türkçe dilbilgisi (2. Baskı)*. Ankara: Kurmay Kitap Yayın Dağıtım.
- Duman, D. (2013). Medyada doğru Türkçe tartışmaları üzerine: Betimleyici-kuralcı yaklaşımlar ve ötesi. *Bilig*, 64, 151-174.
- Esengül, M. (2006). İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dil ve anlatım yanlışları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Evren, K. (2007). *Güncel örneklerle medyada dil yanlışları*. İstanbul: Alfa.
- Gökdayı, H. (2008). Dil kullanımını değerlendirmede doğru ve yanlış. *Erdem*, 51, 91-109.
- Hepçilingirler, F. (1997). *Türkçe off*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Hunutlu, Ü. (2007). *Lise birinci sınıflarda öğrencilerin yaptıkları anlatım bozuklukları ve bunların giderilmesinde kullanılan metotlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İlaslan, B. (2007). *Ortaöğretim ikinci sınıf öğrencilerinde görülen yazılı anlatım bozuklukları ve bu bozuklukların giderilmesi için çeşitli öneriler-Kalecik/Pursaklar örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Karabıyık, B. (2006). İlköğretim 6. - 8. sınıflar Türkçe ders kitaplarındaki dil yanlışları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kavcar, C., Oğuzkan, A. F. ve Aksoy, Ö. (2009). *Yazılı ve sözlü anlatım (7. Baskı)*. Ankara: Anı Yayınları.

- Kıran, Z. ve Kıran A. (2002). *Dilbilime giriş*. Ankara: Seçkin Yay.
- Kongar, E. (1999). *Konsantremi bozma*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Martinet, A. (1998). İşlevsel genel dilbilim. Çev., B. Vardar. İstanbul: Multilingual Yay.
- McNamara, D.S., Kintsch, E., Songer, N.B., & Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Interactions of text coherence, prior knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*, 14, 1–43.
- Özdem, A. (2012). Çanakkale'deki yerel gazetelerin anlatım bozuklukları açısından incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Özel, S. (2000). *Dil kiri el kiri*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özünü, Ü. (2001). *Edebiyatta dil kullanımları*. İstanbul: Multilingual Yay.
- Parlatır, İ. ve Şahin, H. (2010). *Türk dili sözlü ve yazılı anlatım türleri ile anlatım teknikleri*. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Pekaz, K. (2007). İlköğretim sekizinci sınıf yazılı anlatımlarındaki ses olayları, noktalama, imla hataları ve anlatım bozukluklarının düzeltilmesinde ipucu ve geri bildirim teknikleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Şamlıoğlu, K. (2011). *On ikinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım bozuklukları üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Sinanoğlu, O. (2002). *Bir New York rüyası, "bye bye" Türkçe*. İstanbul: Otopsi.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi ( 3.Baskı)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Üstün, M. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılarında görülen anlatım bozukluklarının incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Yiğit, M. (2009). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı sınavlarda yaptıkları anlatım bozuklukları üzerine bir inceleme. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.



## ELEKTRONİK DERS MATERYALLERİNİN KULLANIMI: İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ UZAKTAN EĞİTİM ENDÜSTRİ MÜHENDİSLİĞİ PROGRAMI ÖRNEĞİ

Buket KARATOP\*

### ÖZ

Günümüz öğrenme ihtiyaçlarına göre uzaktan eğitim ve e-learning uygulamaları hızla gelişmektedir. Bu kapsamda dünyada birçok platformda e-learning materyalleri ortaya çıkmaktadır. Zenginleştirilmiş blended öğrenme yaklaşımına göre de kitle eğitimlerinde birden fazla materyal türünün öğrenme ortamında kullanılması öngörülmektedir. Buna paralel olarak Türkiye’de yürütülen uzaktan eğitim Programlarında; çevrimiçi dersler ve en az pdf formatında ders materyallerinin sunulması zorunlu hale gelmiştir. Bunun yanında hedef kitle olan öğrencilerin bu materyalleri ne kadar kullandıkları önemlidir. Aynı zamanda hedef kitlenin materyallere duyduğu ihtiyaç hangi materyallerin eğitimde kullanılacağına belirlenmesine yol gösterebilir. Öte yandan bunun eğitim verimliliğinin ölçülmesine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bakış açısıyla ders materyallerinin hedef kitle tarafından kullanım oranı öğrenme açısından önemlidir.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan Eğitim, Endüstri Mühendisliği, Materyal

### ELECTRONIC COURSE MATERIALS USAGE: EXAMPLE OF ISTANBUL UNIVERSITY DISTANCE INDUSTRIAL ENGINEERING PROGRAMME

#### ABSTRACT

E-learning and distance education implementations are developing rapidly according to today’s learning needs. In this context, e-learning materials in the world are emerging on many platforms. According to the enriched blended learning approach, more than one type of material is intended for use in the learning environment for mass education. In parallel to this, distance education program carried out in Turkey; online courses and presenting course materials at least available in the pdf format and this has become mandatory. Besides, to what extent the students as the target audience use these materials is important. At the same time, the materials needed by the target audience to be used can determine the materials to be used. On the other hand, it is expected to contribute to measuring of education efficiency. From this perspective, the utilization rate by the target audience of the course materials is important in terms of learning.

**Key Words:** Distance Education, Industrial Engineering, Material

\* Öğr. Gör. Dr., İstanbul Üniversitesi, Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, İstanbul-Türkiye,  
e-posta: buket.karatop@istanbul.edu.tr

## 1. GİRİŞ

Dünyada bilgi, teknoloji ve bilişim alanında yaşanan hızlı ve sürükleyici gelişmeler eğitim alanında önemli değişikliklere sebep olmuştur. Bu gelişmeler eğitimde klasik eğitim anlayışında da köklü değişiklikler yaşanmıştır. Tüm dünyada büyük üniversitelerin yöneldiği e-learning süreci bu değişikliklerden biridir. Artık eğitim ve öğretim sadece sınıfta değil bulunduğunuz her yerde gerçekleştirilen bir işlev haline gelmiştir. Bu bağlamda açık ve uzaktan eğitim kurumları için kaçınılmazdır. Açık ve uzaktan eğitim yüz yüze eğitimin rakibi değil ancak destekleyicisidir.

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de açık ve uzaktan eğitim programları hızla artmaktadır. Programlar genelde sosyal bilimler ağırlıklı olmak üzere fen bilimlerinde de programlar bulunmaktadır.

Bu çalışmada İstanbul Üniversitesi Uzaktan Eğitim Endüstri Mühendisliği Lisans tamamlama programında bir dönem boyunca eş zamanlı yürütülen derslerin online takip oranları, ders kayıt videolarının seyredilme oranları, pdf ve diğer zenginleştirilmiş ders materyallerinin dijital takip ve indirilme oranları incelenerek ders materyallerinin öğrenmeye katkısı analiz edilmiştir.

## 2. AÇIK VE UZAKTAN EĞİTİM

Bilgi tabanının çabuk değiştiği, bilginin yayılarak katlanması için gereken sürenin kısaldığı günümüzde bilginin değeri sınırlı kalmakta, o bilginin farklı alanlara yansıtılması büyük önem kazanmaktadır (Özden, 2002: 79). Bu anlamda bilginin başka alanlara yansıtılması için uzaktan eğitim önemli bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Uzaktan eğitimin bireylerin kendi kendilerine öğrenme olanağı sağladığı, yüz yüze eğitime göre daha esnek ve birey koşullarına uyarlanabilir olduğunu ortaya koymaktadır (Kaya, 2002: 14).

Uzaktan eğitim, öğrenci ve öğretim elemanlarının farklı mekânlarda olduğu, ders materyali aktarımı ve etkileşiminin teknolojiden faydalanılarak gerçekleştirildiği bir eğitim çeşididir (Çukadar ve Çelik, 2003: 32). Bir başka deyişle uzaktan eğitim, uydu, video, ses, grafik, bilgisayar, çoklu ortam teknolojisi vs. araçlar kullanılarak eğitimin öğrencilere ulaştırılmasını ifade etmektedir (Al ve Madran, 2004: 262). Uzaktan eğitimde öğrenciler ve öğretmenler farklı yerlerde ve eğitimde öğrenciler kendi hızlarında öğrenebilirler. Öğrenciler; öğrenme yöntemlerini, öğrendiklerinin içeriğini ve ağırlığını, amaçları ve ölçütleri kontrol edebilirler veya şekillendirebilirler ve öğrendiklerini değerlendirebilirler. Ayrıca, uzaktan eğitim uygulamalarında öğretmenler ayrıntılı düşünmek için zaman bulur ve sınıfta ulaşılamayan kaynakları rahatça kullanabilirler (Süer vd., 2005: 107).

2009 ÖSYM verilerine göre 2009-2010 eğitim-öğretim yılında 112 adet Endüstri Mühendisliği programından 2 tanesinde uzaktan eğitim ile öğrenci kabulü gerçekleşmiştir. Bu üniversiteler Sakarya Üniversitesi ve Hoca Ahmet Yesevi Türk Kazak Üniversitesi’dir. Uzaktan eğitimle kabul edilen öğrenci sayısı 3.648 iken, 110 adet geleneksel eğitim veren Endüstri Mühendisliğindeki kabul edilen öğrenci sayısı 4.192’dir. Karabük Üniversitesi de 2008-2009 eğitim-öğretim yılında 50 öğrenci ile Bilgisayar Mühendisliği için uzaktan eğitime başlamıştır (Öztaş, 2010:27).

## 3. PROBLEM DURUMU VE AMACI

Bilgi tabanının çabuk değiştiği, bilginin yayılarak katlanması için gereken sürenin kısaldığı

günümüzde bilginin değeri sınırlı kalmakta, o bilginin farklı alanlara yansıtılması büyük önem kazanmaktadır (Özden, 2002: 79). Bu anlamda bilginin başka alanlara yansıtılması için uzaktan eğitim önemli bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Uzaktan eğitimin bireylerin kendi kendilerine öğrenme olanağı sağladığı, yüz yüze eğitime göre daha esnek ve birey koşullarına uyarlanabilir olduğunu ortaya koymaktadır (Kaya, 2002: 14).

Uzaktan eğitim, öğrenci ve öğretim elemanlarının farklı mekanlarda olduğu, ders materyali aktarımı ve etkileşiminin teknolojiden faydalanılarak gerçekleştirildiği bir eğitim çeşididir (Çukadar ve Çelik, 2003: 32). Bir başka deyişle uzaktan eğitim, uydu, video, ses, grafik, bilgisayar, çoklu ortam teknolojisi vs. araçlar kullanılarak eğitimin öğrencilere ulaştırılmasını ifade etmektedir (Al ve Madran, 2004: 262). Uzaktan eğitimde öğrenciler ve öğretmenler farklı yerlerde ve eğitimde öğrenciler kendi hızlarında öğrenebilirler. Öğrenciler; öğrenme yöntemlerini, öğrendiklerinin içeriğini ve ağırlığını, amaçları ve ölçütleri kontrol edebilirler veya şekillendirebilirler ve öğrendiklerini değerlendirebilirler. Ayrıca, uzaktan eğitim uygulamalarında öğretmenler ayrıntılı düşünmek için zaman bulur ve sınıfta ulaşılamayan kaynakları rahatça kullanabilirler (Süer vd., 2005: 107).

2009 ÖSYM verilerine göre 2009-2010 eğitim-öğretim yılında 112 adet Endüstri Mühendisliği programından 2 tanesinde uzaktan eğitim ile öğrenci kabulü gerçekleşmiştir. Bu üniversiteler Sakarya Üniversitesi ve Hoca Ahmet Yesevi Türk Kazak Üniversitesi'dir. Uzaktan eğitimle kabul edilen öğrenci sayısı 3.648 iken, 110 adet geleneksel eğitim veren Endüstri Mühendisliğindeki kabul edilen öğrenci sayısı 4.192'dir. Karabük Üniversitesi de 2008-2009 eğitim-öğretim yılında 50 öğrenci ile Bilgisayar Mühendisliği için uzaktan eğitime başlamıştır (Öztaş, 2010:27).

**Tablo 1: Adobe Connect Canlı Ders İstatistikleri**

<b>Adobe Connect Canlı Ders İstatistikleri</b>	<b>Sayı</b>
Toplam Canlı Ders Sayısı	415
Canlı Ders Veren Öğretim Görevlisi Sayısı	200
Tek Bir Saat Diliminde Max. Ders Sayısı	30
Tek Bir Saat Diliminde Max. Öğrenci Katılım Sayısı	400
Haftalık Ortalama Öğrenci Katılım Sayısı	3000
Haftalık Ortalama Canlı Ders Sayısı	500
Canlı Ders Veren Bölüm Sayısı	15

Günümüzde tartışma konusu olan uzaktan öğrenme veya karma (blended) olarak yapılandırılmış endüstri mühendisliği programlarında eğitim süreci ile öğrenci arasındaki etkileşimin ortaya çıkartılması da bu alandaki tartışmalara yeni bir bakış açısı getirecektir.

#### **4. YÖNTEM**

Araştırmaya kaynak teşkil eden nicel veriler programın sürülmesinde kullanılan Öğrenme Yönetim Sisteminden elde edilmiş ve grafikler yardımı ve veri madenciliği ile anlamlandırılarak yorumlanmıştır.

#### 4.1. Araştırma Modeli

İÜ AUZEF Endüstri Mühendisliği Uzaktan Eğitim Lisans Tamamlama Programı *Faz 1 Öğrenme Materyalleri Uygulaması*:

2011 yılında 500 kontenjanla dikey geçiş yoluyla öğrenci olarak başlatılan İÜ Endüstri Mühendisliği Uzaktan Eğitim Lisans Tamamlama Programı özellikle çalışan bireylerin iş yaşantısından uzaklaşmadan tecrübelerini işletmenin ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilmek için gerekli olan bilgi ile donatılmasını amaç edinmiştir. Ayrıca İşletme yönetimi alanında tecrübe sahibi olabilmeleri ve bu alandaki problemleri etkin çözebilmeleri için çalışma hayatına ara vermeden mesleki bilgilerinin artırılması amaçlanmıştır ve buna paralel hazırlanan uzaktan eğitim müfredat programında 60 günlük staj zorunlu tutulmuştur (AUZEF, 2014). Araştırma kapsamında incelenen 2013-2014 eğitim öğretim yılı bahar dönemlerinin ders materyali takip oranları birinci ve 3. Döneme devam eden öğrenciler dikkate alınarak hazırlanmıştır. Dolayısı ile daha staj dönemine gelmemiş olan öğrencilerin online materyalleri takip etme oranları hakkında veriler ortaya çıkmıştır.

2013-2014 eğitim öğretim yılında 3 yılını tamamlayan endüstri mühendisliği lisans tamamlama programı müfredatındaki hedeflere ulaşmak için ders materyallerinin öğreticiliğinin ve kalitesinin artırılmasına yönelik 3 yıldır değişik akademik ve uygulama çalışmaları yapmaktadır.

Henüz mezun vermemiş olan programda AUZEF'in idari kararı gereği 'FAZ 1' düzeyindeki materyal geliştirme aşamasının pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda hazırlanan ders materyalleri 4 tür dijital eğitim materyali olarak düşünülmüştür.

1. Tüm çalışmalara temel teşkil edecek olan ders içeriğine ait açıklamalı metinler: *Ders Notları*
  2. Ders hocalarının dönem başında belirlenen bir ders programı çerçevesinde ÖYS üzerinden çevrimiçi olarak yürüttüğü ders anlatımları ve bunların kayıt yayınları: *Canlı Ders Videoları/Kayıtları*
  3. Canlı derslerin daha verimli geçmesi için daha önce ders öğretim elemanları ile işbirliği halinde hazırlanan kısa sunumlar: *Kısa Ders Sunumları*
  4. Alanında uzman kişilerce daha önceden çekimleri yapılarak hazırlanmış mikro konu öğretimlerini amaçlayan konu öğretim videoları: *Konu Anlatım Videosu*
- Buna göre “*Ders Notları, Canlı Ders Videoları, Kısa Ders Sunumları, Konu Anlatım Videosu*”ndan oluşan materyaller FAZ 1 grubu ders materyali geliştirme aşaması olarak nitelendirilmiştir. Burada tanımlanan her bir materyal bu ismi alacak şekilde ayrıca bir standardizasyon geçirmiştir.

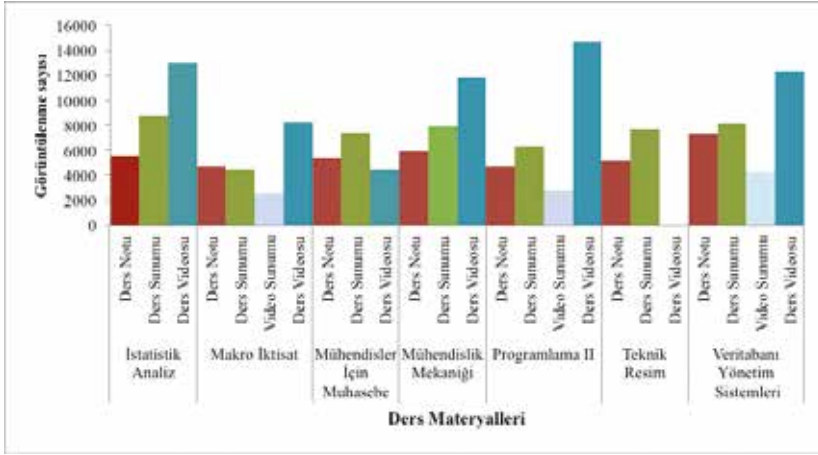
#### 4.2. Verilerin Toplanması

Bu çalışmaya kaynak teşkil eden veriler Endüstri mühendisliği lisans tamamlama programının bahar dönemi eğitim sürecinin yönetildiği öğrenme yönetim sistemi veri tabanından alınıp ve ders materyal türüne göre analizler yapılmıştır. Her bir materyal türünün izlenme oranları ve öğrenciler bazında takip edilmesinin eğitim yönetimine katkısı grafiklerin altında yorumlanmıştır.

#### 4.3. Verilerin Analizi

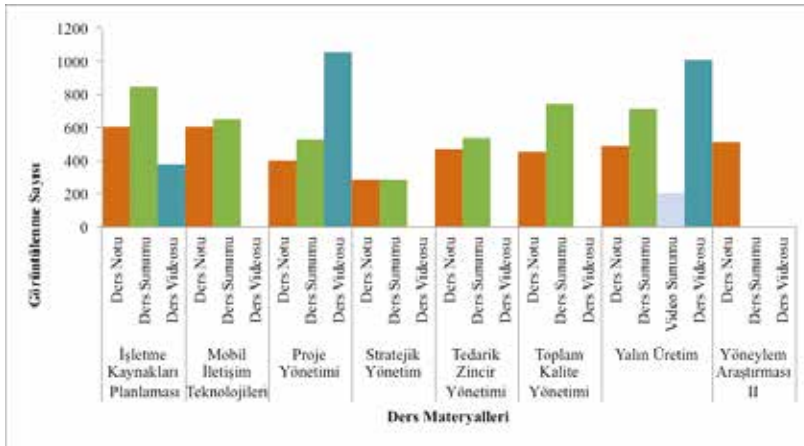
İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi bünyesinde lisans tamamlama programı olarak yürütülen Endüstri Mühendisliği programında Faz 1 seviyesi olarak ta-

nımlanan eğitim materyallerinin kullanım oranları Dönemlere göre ‘Ders Materyallerinin Toplam Görüntülenme Sayısı’, her iki dönem için de ‘Ders Notlarının Haftalara Göre Görüntülenme Sayısı’ yine her iki dönem için ‘Kısa Ders Sunumlarının Haftalara göre Görüntülenme Sayısı’ alt başlıkları ile veriler analiz edilmiş ve karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır (Şekil 1).



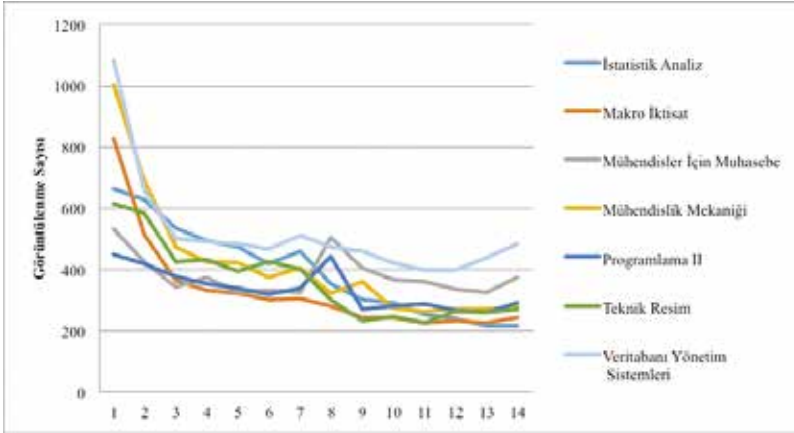
Şekil 1: Ders Materyallerinin Toplam Görüntülenme Sayısı (2. Dönem)

Yaklaşık 500 kayıtlı öğrencinin 14 hafta boyunca ders materyallerini toplam görüntüleme sayısına göre canlı derslerin veya kayıt videolarının daha fazla indirildiği/izlendiği veya eğitim materyali olarak tercih edildiği yorumu yapılabilir. Bunun yanında videoların ve ders sunumlarının kullanım oranları derslere göre değişirken ders notları genel olarak tüm dersler için yaklaşık aynı oranda görüntülenmiştir (Şekil 1).



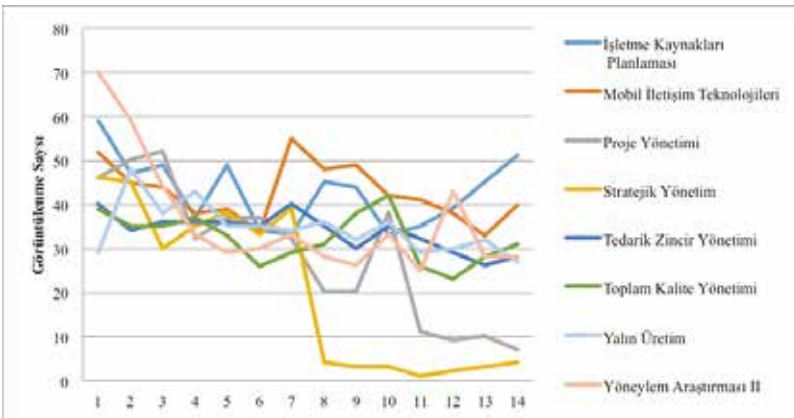
Şekil 2: Ders Materyallerinin Toplam Görüntülenme Sayısı (4. Dönem)

2. dönemdeki öğrenci sayısına nispeten daha az öğrencinin devam ettiği 4. dönemde İşletme Kaynakları ve Toplam Kalite Yönetimi derslerinde eğitim materyalleri olarak ders sunumları tercih edilirken, Proje Yönetimi ve Yalın Üretim derslerin için ağırlıklı olarak ders videolarının tercih edildiği söylenebilir. Tüm dersler için ders sunumlarının ders notlarından daha fazla öğrenme materyali olarak kullanıldığı görülmektedir (Şekil 2).



Şekil 3: Ders Notlarının Haftalara Göre Görüntülenme Sayısı (2. Dönem)

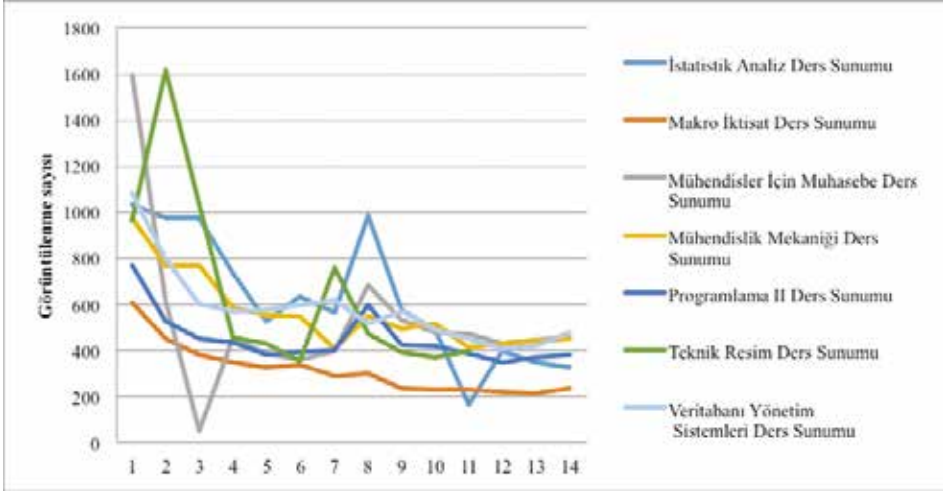
Öğretim materyalleri içinde ana kaynak olarak tasarlanan ve zorunlu temel materyal olarak düşünülen ders notlarının haftalara göre görüntülenme/indirilme sayıları 200 ile 1200 arasında değişmektedir. Belirgin şekilde 1. Haftadan 14 haftaya doğru öğrencilerin bu materyale olan ilgisi veya materyali öğrenme aracı olarak kullanma oranlarında bir düşüş vardır (Şekil 3). Tüm derslerdeki 7 ile 8. hafta ders notlarındaki görüntülenme sayısının hafif yükselme eğilimi bu haftalarda ara sınavların gerçekleştirilmesiyle ilişkilendirilebilir.



Şekil 4: Ders Notlarının Haftalara Göre Görüntülenme Sayısı (4. Dönem)

Dönem ders materyallerinin toplam görüntülenme sayısı genel olarak 14 haftaya doğru azalırken daha az ve ağırlıklı olarak alan dersi barındıran 4. dönemde ders notları için düzensiz bir görüntülenme seyri bulunmaktadır. Ders notlarının kullanımında Proje Yönetimi ve Stratejik Yönetim dersleri dışında haftalara göre belirgin bir artma veya azalma olmazken Bu iki dersin 11. haftadan itibaren çok az sayıda indirildiği/görüntülendiği söylenebilir (Şekil 4).

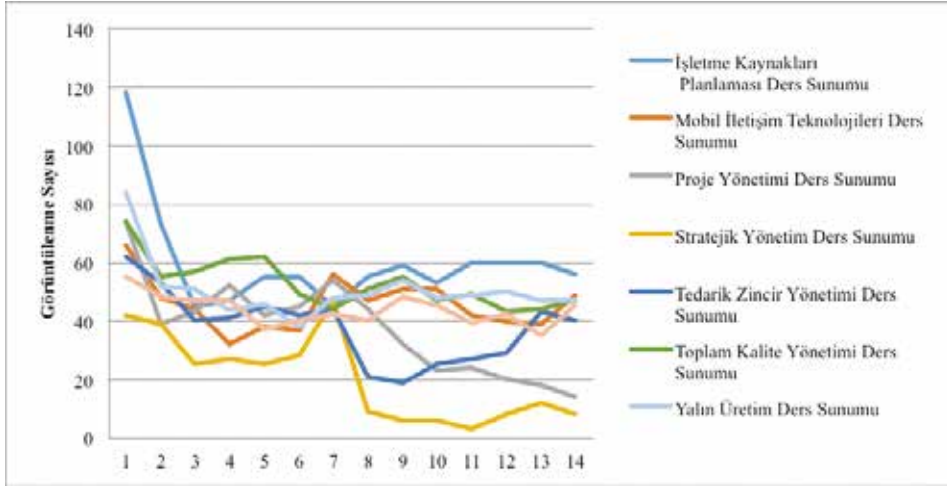
Öte yandan düzensiz dağılımın bir sebebinin de veri azlığından olduğu düşünülmektedir. 4. dönemdeki öğrenci sayısının azlığı bu durumun üzerinde etkili olabilir.



**Şekil 5:** Ders Sunumlarının Haftalara Göre Görüntülenme Oranı (2. Dönem)

Ders notlarının aksine kısa ders sunumları için öğrenci sayısının daha fazla olduğu 2. dönemde 4. döneme göre daha düzensiz, inişli-çıkışlı bir oranda kullanım görünmektedir. Bunun yanında yine de sunumların 7. ve 8. haftalarda daha yüksek oranda – muhtemelen ara sınavların pozitif etkisi ile- indirildiği/görüntülendiği ve bunun 14 haftaya doğru azaldığı söylenebilir (Şekil 5). Ortalama sunum dosyaları 7190 defa görüntülenmiştir. Makro İktisat dersi sunumları en az sayıda görüntülenirken İstatistik Analiz dersi sunumları diğerlerine nispeten daha fazla sayıda kullanılmıştır.

Ders sunumlarının görüntülenme oranlarındaki bu değişkenliğin derslerin türü ile veya hazırlanan sunum materyalinin niteliği veya öğreticiliği ile ilişkilendirilebileceği düşünülmektedir.



**Şekil 6:** Ders Sunumlarının Haftalara Göre Görüntülenme Oranı (4. Dönem)

4. dönem ders öğrenme materyali olarak sunumların kullanımında anlamlı bir farka rastlanmamakla birlikte ortalama 600 defa sunumlar indirilmiş/izlenmiştir. Sunumun en fazla kullanıldığı ders İşletme Kaynakları dersi iken sunumun en az tercih edildiği ders Stratejik Yönetim dersidir (Şekil 6).

## 5. BULGULAR VE YORUM

1. Çalışma kapsamında incelenen *Faz 1* materyal türlerinin tercihinde birden fazla etmenin olduğu ve kullanım oranlarının 14 hafta süren eğitim öğrenim döneminde değişiklik gösterdiği görülmektedir.

2. Canlı ders veya kayıt videoları öğrenciler tarafından en çok tercih edilen eğitim materyali olarak görülmektedir. Bu da uzaktan eğitim modellerinde online derslerin ve eş zamanlı eğitim-öğrenci iletişiminin öğrenme açısından önemli olduğunu göstermektedir.

Beklenen aksine temel ders materyali ders notlarının daha az oranda kullanıldığı görülmektedir. (Bunun sebebi mühendisliğin akademik literatürü ve yoğun bilgi içeren kitap hazırlama tekniği olabilir.)

3. Ders materyallerinin ortalama takip grafiği aşağı yöndedir. Ara sınavların gerçekleştirildiği haftalarda bu eğim ters yönde biraz artış gösterse de daha sonraki haftalarda daha hızlı bir şekilde takip oranları düşmektedir.

Bunun sebebi olarak ülkemizde Açık ve Uzaktan öğrenmede ön algıların etkisinin olduğu düşünülmektedir. Eğitimin başlangıç döneminde öğrencilerde derslerin çabuk geçilebileceği algısı bulunmakta, ancak İÜ AUZEF'deki derslerin örgün eğitim kalitesinde ve modern müfredat şartlarında olması öğrencilerin ders geçmelerdeki '*kolaylık*' beklentisini karşılamamaktadır. Bunun sonucunda ara sınavlar sonrası beklentileri ile çelişen öğrencilerin takiplerinin azaldığı veya tamamen bittiği, nihayetinde de programa devam etmedikleri görülmektedir. Bunun sebebi ve etkisi başka araştırmaların konusu olabilir.

4. AUZEF açık ve uzaktan öğrenme programlarında temel ders materyali olan Ders Not-



larının tamamı AUZEF kalite standartlarına uygun hazırlandığı için öğretim materyali olarak takibinde tüm derslerde homojen bir dağılım vardır.

5. Eğitim dönemi fark etmeksizin tüm dersler ve bunlara ait tüm materyal türleri en fazla ilk hafta öğrenciler tarafından indirilmiş/takip edilmiştir. Bunun sebebi olarak ilk haftalarda kayıtlı öğrencinin motivasyonunun yüksek olması görünebilir.

6. Genel olarak son haftalara doğru materyal kullanımının düşmesinde öğrenci motivasyonunun azalması sebep olarak görülebileceği gibi bu durum başka bir araştırmanın konusu olabilir.

7. 2. Dönem dersleri arasında materyal türü olarak toplamda en çok Canlı ders kayıtları veya konu anlatım videoları tercih edilirken, 4. Dönemde Kısa ders sunumları daha çok çalışma materyali olarak tercih edilmiştir.

8. Araştırmanın kapsamında olan her iki dönemde de ders materyali türlerinin takibi genel olarak toplamda

Canlı dersler/Kayıt Videoları > Kısa Ders Sunumları > Ders Notları olarak sıralanmaktadır. Buna istisna olarak Mühendisler için Muhasebe ve Mühendislik Mekaniği derslerinde Ders Sunumları videolardan daha fazla tercih edilmektedir. Bunun derslerin niteliği ile ilgili olabileceği düşünülmektedir.

## 6. ÖNERİLER

- Bu çalışma kapsamında Uzaktan Eğitim Endüstri Mühendisliği Lisans Tamamlama Programı öğrencilerinin derslerdeki öğretim materyali türlerini takibi incelenmiş ve karşılaştırmalarla sonuçlara ulaşılmıştır. Bu materyallerin kullanım oranlarının öğrenci başarısı ile ilişkisi bir başka çalışmada araştırılmalıdır.
- Kullanılan öğrenme materyallerinin hangisinin başarıya etkisinin ne düzeyde olduğu hakkında başka bir çalışma yapılabilir.
- Eğitim için tasarlanan materyal türleri- programın eğitimi yürütme şekli ve öğrencilerin çoklu zekâ kuramına göre farklılaşan öğrenme becerileri arasındaki ilişki mühendislik programlarında araştırılması gereken başka bir konudur.
- Bu çalışmanın kapsamında yer almayan yüz yüze eğitimle yürütülen Endüstri Mühendisliği programındaki öğrencilerin öğretim materyalleri kullanım oranları araştırılarak her iki eğitim tipinde materyal kullanımı ve bunun öğrenmeye katkısı karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

## 7. KAYNAKÇA

- Ağır, A. (2013). *Uzaktan Eğitim Programlarında Öğrenme Yönetim Sistemleri ve Canlı Ders Yazılımları*. Ulusal Uzaktan Eğitim ve Teknolojileri Sempozyumu. Konya. 1-3 Kasım.
- Al, U. Ve Madran, O. (2004). *Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Sistemleri: Sahip Olması Gereken Özellikler ve Standartlar*. Bilgi Dünyası Dergisi,5(2), 259-271.
- AUZEF, (2014). İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan eğitim Fakültesi, Endüstri Mühendisliği Bölümü, (<http://auzefendustri.istanbul.edu.tr/>)
- Çukadar, S. ve Çelik, S. (2003). İnternete Dayalı Uzaktan Öğretim ve Üniversite Kütüphaneleri, Doğu Üniversitesi Dergisi, 4(1), 31-42.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde Yeni Değerler; Eğitimde Dönüşüm*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

- Öztaş, O. (2010). *Uzaktan Eğitim Sistem Tasarımı*, İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Süer, İ., Kaya, Z., Bülbül, H. İ., Karaçanta, H., Koç, Z. ve Çetin, Ş. (2005). *Gazi Üniversitesi'nin Uzaktan Eğitim Potansiyeli*, The Turkish Online Journal of Educational Technology, 4(1), 107-113.

## CALL AND SUPPORT CENTRE FOR EDUCATION: OPEN AND DISTANCE EDUCATION FACULTY

Ekrem DEMİR\*

### ABSTRACT

*The purpose of this paper is to investigate the role of call and support centre in open and distance education. Data was collected from structured interviews with call centre managers in Istanbul University (IU) Open and Distance Education Faculty (ODEF) as well as scanned texts on the websites and articles. It was conducted in the spring term of 2013-2014 academic year, and the directors such as process assistant and the call centre team leader of ODEF were engaged in the questionnaire to define the key duties and key performance indicators they had in managing their call centres, along with how a call centre was structured and functioned. The evaluation of answers of the directors of ODEF and the scanned text and the reports were used as data collection tool. According to results, likewise student affairs, a call centre in education serves as a solution centre which drives to resolve all sorts of matters of the learners. It is considered as a bridge between learners and teachers as well as learners and faculty. It was proved that without a call and support centre, the distant education process will fail.*

**Key Words:** Call Centres in the World, Open and Distance Education, History of Call Centre

### EĞİTİM-ÖĞRETİMDE ÇAĞRI VE DESTEK MERKEZİ: AÇIK VE UZAKTAN EĞİTİM FAKÜLTESİ

#### ÖZ

*Bu makalenin amacı, çağrı ve destek merkezinin açık ve uzaktan eğitimdeki rolünü araştırmaktır. İstanbul Üniversitesi (İÜ) Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi'ndeki (AUZEF) çağrı merkezi yöneticileri ile gerçekleştirilen yapılandırılmış görüşmelerin yanı sıra web siteleri ile dergilerdeki metinler taranarak veri toplanmıştır. Çalışma, 2013-2014 akademik yılının bahar döneminde gerçekleştirilmiştir; çağrı merkezinin nasıl oluşturulduğu ve nasıl işlediğinin yanı sıra çağrı merkezini yönetirken göz önünde bulundurulmuş temel görevler ve temel performans belirteçlerini tanımlamak amacıyla süreç asistanı ve çağrı merkezi takım lideri gibi yöneticiler de ankete dâhil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak da AUZEF yöneticilerinin verdiği yanıtların değerlendirmeleri, taranan makale ve raporlar kullanılmıştır. Sonuçlar göstermiştir ki eğitim alanındaki bir çağrı merkezi, tıpkı öğrenci işleri gibi, öğrenenlerin yaşadığı her türlü probleme çözüm bulan bir çözüm merkezi görevini üstlenmektedir. Öğrenciler ile fakülte arasında olduğu kadar öğrenciler ile öğretmenler arasında da köprü vazifesi olarak görülmektedir. Çağrı ve destek merkezi olmaksızın uzaktan eğitim sürecinin başarısızlığa uğrayacağı görülmüştür.*

**Anahtar Kelimeler:** Dünyada Çağrı Merkezi, Açık ve Uzaktan Öğrenme, Çağrı Merkezi Tarihi

\* Yrd. Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi, Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, İstanbul-Türkiye, e-posta: ekremdemir100@gmail.com

## 1. INTRODUCTION

Nearly the whole remote businesses are worried to deliver statistics, facts, figures as well as backing for their possible and prevailing clients. With the information technology, it is cost-effective to associate with such information supply services. To deliver information, a managed group of people spend most of their time giving services by telephone, which is a physical or virtual action inside an organization. It is generally called call centre which has substituted the need for face to face communication, facilitated information remotely over the phone or computer assisted technologies.

The progress of the call centre was essential for a corporation, which provided businesses to be run entirely by means of the telephone. Customers had interacted with their companies with face to face discussions before telephone was invented. After the use of telephone, it spread, companies financed the departments dedicated to answering and receiving customer inquiries. Therefore, the first structure of the modern call centre began to form and over the years its significance increased. The efficiency through call centre and delivery utensils for call centre workers gained emphasis towards the end of the 20<sup>th</sup> century.

The call centre segment is a relatively new occurrence in the world, which is more in use in developed countries. The majority of call centres in almost all countries are in-house centres with 67 %. Additionally, 75% of call centres work for the general or mass marketplace. The call centres in the world with 49 % focuses only on service. However, a considerable minority with 30 % focuses on sales and service. 81 % of the centres are part of a larger organization.

Moreover, 69 % frontline employees are mainly female in the world and the average duration of a call centre has a regular call handling time of 190 seconds. Most of the centres hire the people with at least a secondary education degree and 22 % of call centres depend on chiefly on a university-educated employees. Initial training for newly-hired employees usually takes 15- 21 days. In addition, mostly an on-going training provided for the employees to stay proficient and dynamic at work.

To bring solutions to the problems of the massive number of learners, it stands indispensable to have a call centre division which would ease the student-faculty relation more quickly, similar to the other call centres those work for the big private companies in the world. Call centre in education serves as solution centre like student affairs which aims to resolve all types of problems of the students. Call centre is more important for distance education which is an education model that facilitates students' learning process irrespective of the space and time (Turker, 2014, p. 77). The learners who has not interacted with teachers face to face, take the all varieties of succour through call centre division. Therefore, it turns as mediator between learners and teachers as well as learners and faculty.

In this study such questions as how call centres evolved; how call centres were structured and provided services in the world; why it became an vital division for the maintenance of distance education, with the case of IU ODEF, and how it functioned in ODEF will be answered.

In open and distance education, in a day without a call centre; the learners wouldn't contact with faculty instantaneously. The learners whose connection were cut would attempt to get in touch with the faculty throughout different channels, but would not find instant responses. Reliable source of information would be shut, particularly for those who study out of city or abroad. There would be a great tribulation in the flow of information with-

out call centre in ODEF. The distant learners would obtain the information from different and untrusted sources which would cause an internal chaos. The students' dissatisfaction would start to be reflected in social media and other web channels. These probabilities are the indicative the significance of a call centre for a distant education model. It would be impossible maintain education without a call centre which is "outer face of open and distance education faculty".

Data in this study was collected from scanned texts on the websites and articles as well as structured interviews with call centre managers. The questionnaire was directed at managers of Call Centre of ODEF to determine what they see as the key responsibilities and key performance indicators they had in managing their call centres, as well as how call centre was structured and functioned.

Moreover, a report on the international study of call centre management titled as "*The Global Call Center Report: International Perspectives on Management and Employment*" by Holman, Bat & Holtgrewe (2007), which included a research encompassed 2,500 call centres in 17 countries was used in this study to display how call centres in the world were organised. This report involved nearly all parts of the world such as Asia, Africa, South America, North America, and Europe, which supplied a comprehensive study on the operations of the call centres. The study encompassed such countries as Austria, Brazil, Canada, Denmark, France, Germany, India, Ireland, Israel, Netherlands, Poland, South Africa, South Korea, Spain, Sweden, UK, and the US with a total of 475,000 call centre employees.

With the evolution of technology, obtaining information and learning became easier regardless of space and time. Therefore, call centres play important roles within open and distance education methods for substantiation of its undertakings, that is to say, to offer materials for students and instruct and coach them without taking them to any physical atmosphere.

## 1.2. What is Call Centre?

Almost all private industries are concerned to provide information and support for their potential and existing customers. The evolution of information technology in the recent years, as well as the decreased costs of telecommunications have made it more and more economical to consolidate such information delivery utilities, which led to the emergence of groups that specialize in handling customer phone calls (Aksin, Armony, & Mehrotra, 2007, p. 665). Main of purpose these groups is to receive telephone calls by telephone. This group is operated by an establishment to manage inward product support or information requests from consumers. The place where this group operates is called call centre. A call centre is defined as "*a physical or virtual operation within an organization in which a managed group of people spend most of their time doing business by telephone, usually working in a computer-automated environment*" (Gilmore, 2001, p. 153). It replaced the need for face to face interaction with customers, enabled information remotely over the phone (Richardson et al., 2000, p. 358).

Call centres represent the 'space shrinking' feature of information and communications technologies (ICT) those leads new openings for a service "*in geographically remote areas to overcome the 'friction of distance', and to move relatively closer to central areas, thereby participating in new ways in trade*" (Richardson et al.,2000, p. 358).

### 1.3. History of Call Centres

After the invention of telephone, companies dealt with the newest technologies to upkeep their customers' prerequisites. Before the 20<sup>th</sup> century, customers interacted with their companies with face to face conversations. If customers had a question about any service, they had to go the company, which would take days and weeks. However this handicap was removed when the telephone was invented in 1876. The first telephones were sold in 1894, those were in pairs and only worked between each other. Once the use of telephone spread, switchboards were prepared to arrange multiple phone calls across the country (Maleshefski, 2011). Hence, if a customer owned a telephone, he had the chance to communicate with the company directly, and try to resolve the problems on the phone. In 1960s companies invested money in departments dedicated to answering and receiving customer inquiries (Maleshefski, 2011). For that reason, the basic structure of the modern call centre can be recognised in the mid-1960s. During those times the Private Automated Business Exchanges (PABX) were used to deal with large numbers of customers, which was defined as an automatic telephone switching system within a private enterprise (Rouse, 2005). With the discovery of Automatic call distributor (ACD) technology, the idea of a call centre became possible (Callcentrehelper, 2011), a system that hand out incoming calls to a specific group of terminals used by agents (Janssen, n.d).

In 1962, the America Bell Telephone system introduced a computer that could dial numbers with just tones rather than rotary dialling. This led the way for a computer to be able to recognise and respond to sounds (IVRS, n.d.). In 1972, Rockwell International planned and established the world's first customer designed ACD - the Rockwell Galaxy – for Eastern Airlines in USA.

In 1979 the Interactive Voice Response System (IVRS) was familiarized to the world. It was defined as a technology in which one *“uses a touch-tone telephone to interact with a database to gather information from or enter data into the database”* (IVRS, n.d.). Late in the 1970s, IVRS technologies were limited to small vocabularies, and it was costly. However, in 1980s, via IVRS, new technologies such as the complex and difficult phone trees expanded. In the late '80s and the early '90s outsourcing became one of customer service strategy (Maleshefski, 2011).

The progress of the call centre was momentous piece of a company that was designed to construct technology to enable the call/communication process, to support businesses to be run entirely by means of the telephone. The United Kingdom (UK) technology industry prospered during this time since UK enterprises sustained to expand upon the early call centre technologies. The call centre extended from an 'inbound' customer service focus to integrate proactive technologies during the 1990s. The productivity through call centre blending and support tools for call centre agents gained emphasis towards the end of the 20<sup>th</sup> century (Rostrvm, n.d).

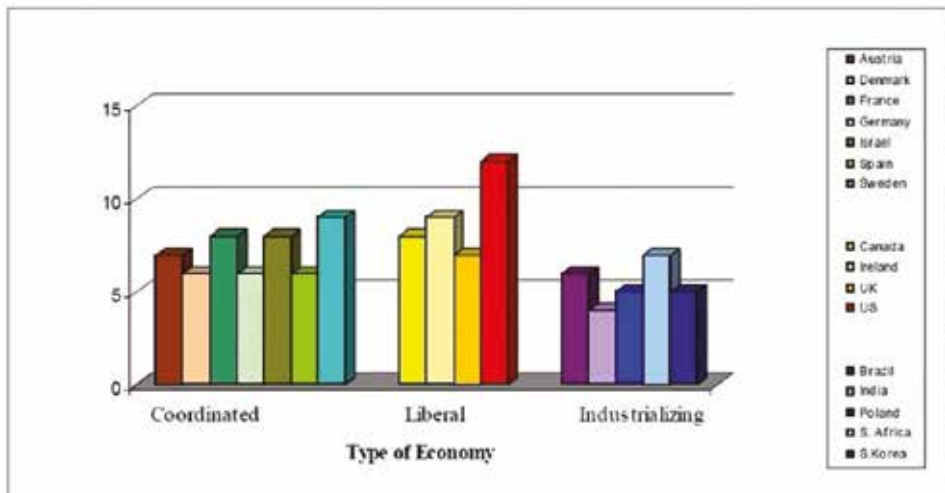
### 1.4. General Preferences in Call Centre Industry

There are a lot of call centre trends depending on the vision of the sectors and companies as well as their technological structures. (1) Direct face-to-face interaction with customers, clients, service users (and even patients) was increasingly being replaced with remote contact via a call centre or contact centre. (2) Contact based on voice is gradually being combined with other forms of communication, particularly with internet or email-based

communication (3) Besides, governments are gradually looking at call centres as a means of delivering public services as well as providing access to public information (4) Call centre services are increasingly being repositioned to distinct offices or facilities, “which may be adjacent to the head office of the organisation but may equally be in another region, another country or even another continent.” (5) Call centres are increasingly being outsourced to service providers “specialising in call centre services who may operate a range of services for different customers and clients under the same roof”. (6) There are also some a growth of homeworkers as virtual call centre operators though this remains a minority practice (Hedge, 2012, p. 57).

**1.5. Call Centres on the Globe**

The call centre sector is a rather new phenomenon in the world as it is seen in Figure 1 (Holman, Batt, & Holtgrewe, 2007, p.4). This sector is more in use in developed countries considering the fact of the call centre technologies as well as advanced information systems. However, countries around the world are heading to use new regulatory and technological changes.



**Figure 1: Age of Typical Call Center (Years)**

The majority of call centres in just about all states are in-house centres, with India providing the exception to the rule. 67 % of call centres are in-house centres, while 33 % are subcontractors (Holman, Batt, & Holtgrewe, 2007, p.5). Moreover, generally, 75% of centres work for the general or mass market. About 25% of call centres serve for business customers, for instance, business to business centres (Holman, Batt, & Holtgrewe, 2007, p.7). The largest percentage of call centres in the study with 49 % only focuses on service. On the other hand, a considerable minority with 30 % focuses on sales and service, while a minority of 21 % concentrate only on the sales. Thus, many call centres appear to have embraced a profit centre approach to management (Holman, Batt, & Holtgrewe, 2007,

pp.7-8), they are aimed to make service transfer more effectual. Most of the call centres are part of larger corporations as well, rather than small individually owned firms. 81 % of the centres are part of a larger organization, with a range of 66% to 98% among countries (Holman, Batt, & Holtgrewe, 2007, p. 9).

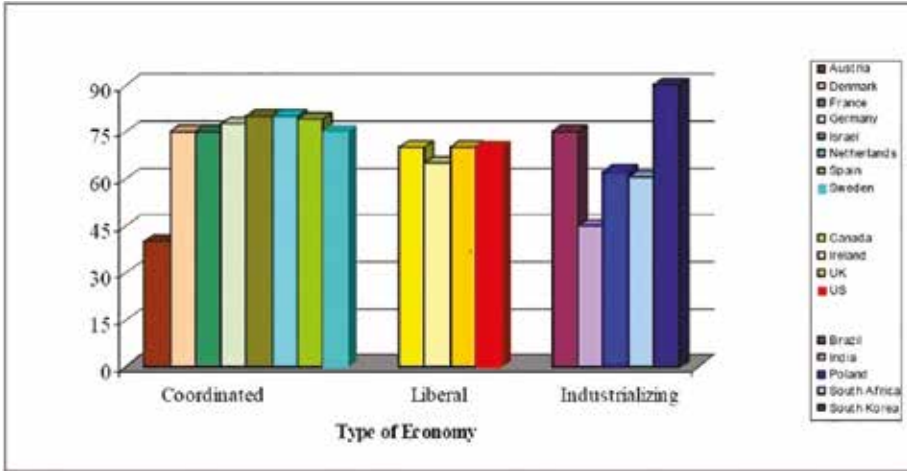


Figure 2: Percent of the Workforce that is Female

One of the other common feature across all of the countries in the study is that with 69 % the frontline employees for the most part is female (Holman, Batt, & Holtgrewe, 2007, p. 9). This is because women are thought to be trusted more than man as well as they have a nonthreatening customer service demeanour and voice.

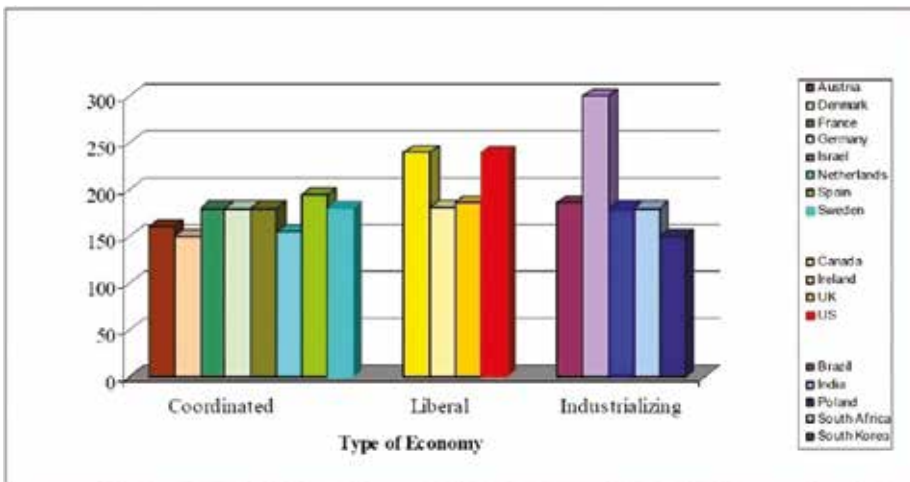
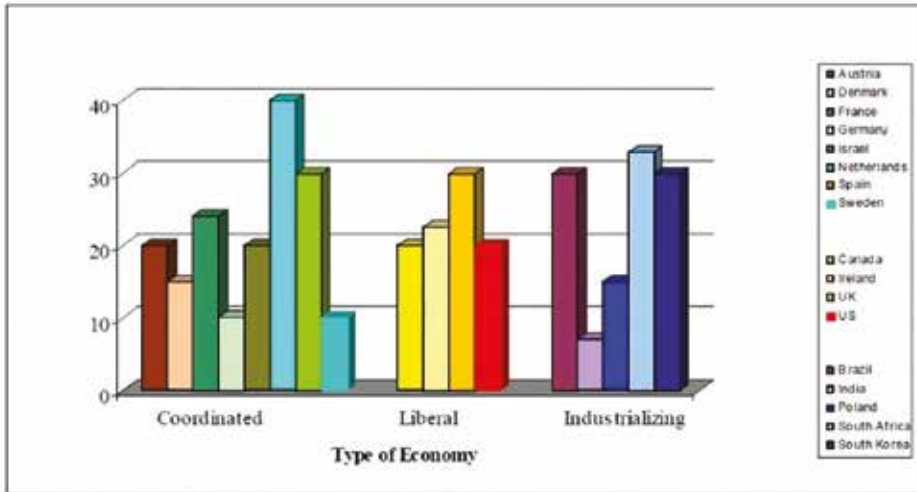


Figure 3: Call Handling Time (Seconds) of Typical Call Center



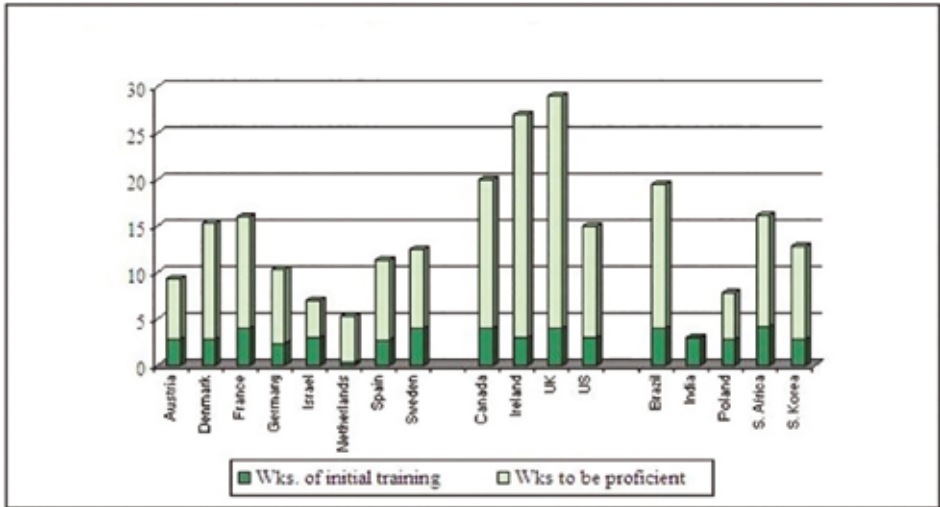
The average duration of a call centre in the globe has a regular call handling time of 190 seconds. Unexpectedly, there is little variation in this number across the variety of countries in the study (Holman, Batt, & Holtgrewe, 2007, p. 10).



**Figure 4:** Selection Rate of Typical Call Center (Percent of Applicant Hired)

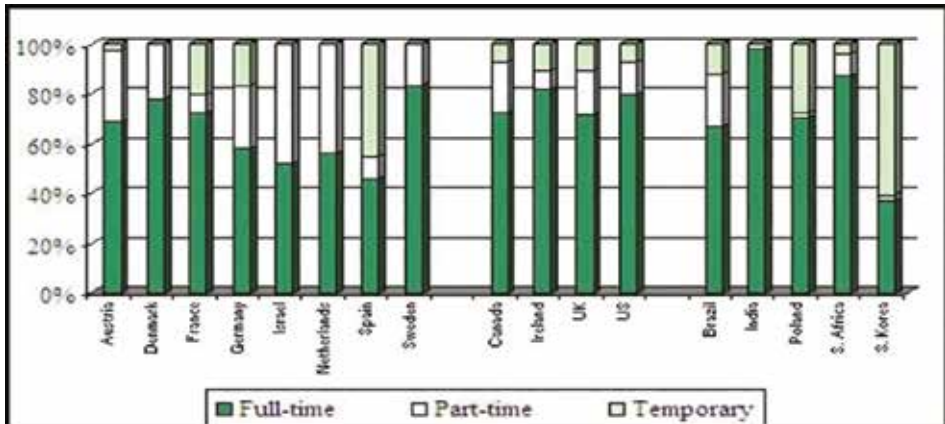
According to the report, while call centre employment has the image of being low-skilled clerical work, most of the centres hire people with at least a secondary education degree. 22 % of call centres rely chiefly on a university-educated employees. However, countries differ considerably in this regard due to the differences in national education systems. In India, for example, over 70% of centres rely mainly on college graduates, because the college education is a three-year process. France relies on personnel with 2 years of schooling at university level with over 60% of centres. The other countries such as Spain, Sweden, Ireland, and the UK have between 28% and 39% of centres that largely use university educated staffs with three-year degrees. In the United States (US), 20 % of call centres mostly use employees with a 4-year university degree, and 12 % at least two years of college. Other countries employ less university-educated individuals (Holman, Batt, & Holtgrewe, 2007, p. 12).

Newly-hired personnel usually take 15- 21 days of initial training. Away from initial training, it takes an average of three months for new employees to be proficient at their jobs. Managers conveyed that agents take 8 weeks to become proficient in coordinated economies, 16 weeks in liberal market economies, and 12 weeks in industrializing economies. This dissimilarity stems from several factors such as differences in the formal educational level of newly hired personnel;



**Figure 5:** Initial Training and Time to Become Proficient (Weeks)

differences in the facilities or technical system as well as in management strategies regarding service quality etc. (Holman, Batt, & Holtgrewe, 2007, p. 13). The employees also in need of on-going training in order to stay proficient and entirely dynamic at work. Experienced agents take an average of 6 days of training per year in a typical call centre (Holman, Batt, & Holtgrewe, 2007, p. 14).



**Figure 6:** Distribution of Full-time, Part-time and Temporary Employees

71% of employees are full-time, 17% are part-time, and 12% are temporary personnel in the average call centre. Indian call centre has the highest percentage of full-time agents

with the average of 97%, followed by South Africa with the average of 88%. Coordinated economies employ temporary or part-time workers with the average of 33%, thereby make the greatest use of non-standard work arrangements. Large users of part-time workers include call centers in Israel with the average of 48% and the Netherlands with the average of 46%, while the Spanish call centre has with the average of 44% (Holman, Batt, & Holtgrewe, 2007, p. 14). In most of the countries, labour laws necessitate that part-time personnel get the same salary as full-time personnel (Holman, Batt, & Holtgrewe, 2007, pp. 14-15).

### **1.6. How Does ODEF Call Centre function?**

In order to bring a solutions to the questions of the massive number of students ODEF resolved to found a call centre on 15 July 2013 which would ease the student-faculty relation. It was defined by process assistant of ODEF as *“a solution centre which aims to resolve all kinds of problems of the students. Open and distance education is method that facilitates students’ learning process irrespective of the space and time. ODEF call centre aimed to resolve student’s problems distantly, without bringing them to ODEF’s physical environment, which is parallel to our mission and vision.”* (Ömer Ocak, Personal communication, July 20, 2014). ODEF call centre team leader defined that *“ODEF, with its staff, is call centre that pays attention to its students’ as well as potential student’s problems, information requests, suggestions and complaints, and transmits them to the required units”* (M.A. Akbaş, Personal communication, July 20, 2014).

Listening to student’s problems or protests, ODEF inclined to give guidance or solutions merely by a call.

ODEF students, no matter where they are, can take all kinds of services on week days during the hours between 08:30 - 22:30 (Ömer Ocak, Personal communication, July 20, 2014).

The learners had occasion to get answers from ODEF on anywhere in the world on week-days. Thus, this initiative made the faculty more eligible for learners.

ODEF has aimed to give the best services for students. Therefore, it arranged the best shifts for employees to get maximum gain, and satisfaction.

ODEF call centre staffs are full time workers who work three-shift between the hours 8.30 - 17.30, 9.00- 18.00 and 13.30-22.30 (M.A. Akbaş, Personal communication, July 20, 2014).

With tree-shift working plan, the needs of employees were taken into consideration, and also the availability of the services were extended. Moreover, with this way the call centre managers was able to deliver students’ needs “no matter where they are...”

To evaluate the best services are provided for the students, ODEF has determined some methods. Mr. Ocak says that *“the success of call centre performance is determined by the rate of solutions of the problems and demands of students”* (Ömer Ocak, Personal communication, July 20, 2014). In addition to that, according to the team captain of the ODEF, call centre makes daily, weekly and monthly reports. The staff work time and break time are monitored periodically to prepare staff productivity reports. According to these reports, the deficiencies and weaknesses are identified, and required improvements are provided (M.A. Akbaş, Personal communication, July 20, 2014).

ODEF Call Centre serves as “the outer face of the faculty”. Therefore it has an imperative function within open and distance education practises.

Because we render service as an open education, many of our students reside outside of the province. Therefore they prefer to receive services by telephone rather than face to face.

That's why ODEF call centre is significant for student satisfaction (M.A. Akbaş, Personal communication, July 20, 2014).



**Figure 7:** Management Scheme

In Figure 7, it is displayed that the all process of ODEF call centre are under the responsibility of the process coordinator. The team leader operates and when necessary he leads the personnel. ODEF call management system resolved to operate within the framework of ODEF Stakeholder Satisfaction and Notification Management Standards as well as work analyses.

In addition, professional working and time scheme are applied to the call centre employees who are constantly in contact with the students. The call centre employees are subjected to a constant motivation and theoretical training on problem-solving improvement capacities (Ömer Ocak, Personal communication, July 20, 2014).

Like the most of the other call centre in the world ODEF, call centre personnel have minimum a high school degree.

When we recruited labour, we required him/her a one-year experience, that is to say, the candidate should have been at least one year experienced in any call centre in the past (M.A. Akbaş, Personal communication, July 20, 2014).

Besides, when ODEF has recruited a labour, it looks for a neat diction, as well as patience. 60 % of the employees in ODEF are female. The number of female workers are more than male workers.

In a distant meeting with a student, impatient students calm down with female voices. In a calm meeting more satisfactory results would be provided for a specific issue (M.A. Akbaş, Personal communication, July 20, 2014).

The average age in ODEF call centre is between 22-24 years. Because, being young in a dynamic labour is an imperative element. *“The staff talk with students remotely, not face to face, only by phone call. Therefore we need a dynamic team for a dynamic work, for the best results”* (M.A. Akbaş, Personal communication, July 20, 2014).

In addition to one year experience in another call centre, the newly accepted workers take initial training for 2 weeks. *“The first week composed of orientation program and the*

*second week is consisted of practical tutorials with a skilled old personnel” (M.A. Akbaş, Personal communication, July 20, 2014).*

Total Number of Incoming Calls	12574
Number of Incoming Calls Answered	7706
Number of missed calls	4868
Call Coverage Ratio / Service Level (%)	61,28%
Number of Incoming Calls (hold)	876
Outgoing Total Number of Calls	210
Outgoing Number of Calls Answered	109
Total Inbound Call Duration (Hold + Talk) minutes.	13.05:35:15
Inbound Call Total (Hold) minutes.	07:57:44
Inbound Call Total Talk minutes.	12.21:37:31
Total Incoming Calls on users (Ring) minutes.	12:59:38
Total Inbound Call Time (Talk+Ring+ACW+Hold) minutes.	29.01:52:33
Average Incoming Call Duration (Hold + Talk) minutes.	00:01:05.5000000
Average Talk Time Inbound Call (Talk) minutes.	00:01:03.5000000
Incoming Calls Average Standby minutes	00:00:02
Average Outgoing Call Duration minutes	00:00:51

**Figure 8:** ODEF August Call Report

The content of the calls changes according to academic calendar. Therefore, the number, frequency and duration of the calls changes accordingly.

In August the number of calls are not as much as in September. Because during this time, students ask questions about general, as well as technical issues. However, in September, the number, the frequency, and the duration of the calls increases.

Total Number of Incoming Calls	40477
Number of Incoming Calls Answered	19617
Number of missed calls	20860
Call Coverage Ratio / Service Level (%)	48,46%
Number of Incoming Calls (hold)	1683
Outgoing Total Number of Calls	818
Outgoing Number of Calls Answered	269
Total Inbound Call Duration (Hold + Talk) minutes.	77.03:53:28
Inbound Call Total (Hold) minutes.	1.12:47:58
Inbound Call Total Talk minutes.	75.15:05:30
Total Incoming Calls on users (Ring) minutes.	2.10:53:49
Total Inbound Call Time (Talk+Ring+ACW+Hold) minutes.	79.15:49:27
Average Incoming Call Duration (Hold + Talk) minutes.	00:02:15
Average Talk Time Inbound Call (Talk) minutes.	00:02:12.5000000
Incoming Calls Average Standby minutes	00:00:03
Average Outgoing Call Duration minutes	00:00:53

**Figure 9:** ODEF September Call Report

It can be seen that total number of incoming calls, the number of incoming calls answered, the number of missed calls, call coverage ratio / service level (%), the number of incoming calls (hold), outgoing total number of calls, outgoing number of calls answered are all changed. During this period, new students enrolled to the faculty, therefore the call centre was more active.

The Total Number of Incoming Calls	203894
The Number of Incoming Call Answered	145330
The Number of Missed Calls	58564
Call Coverage Ratio / Service Level (%)	71,27%

**Figure 10:** ODEF Annual Call Report

In the light of ODEF Stakeholder Satisfaction and Notification Management Standards as well as work analyses, ODEF call centre has a very significant input for educational course of the faculty, within the framework of its mission and vision. Despite, it has only 30.000 students, it has taken 203.894 appeals by call, dealt with 145.330 issues during 2013-2014 academic calendar. Once we witness ODEF call centre's conduction, organization, and mission, we realise how vital it is for distance education, and its maintenance. ODEF call centre were adopted only to increase service level of the ODEF, which is in the long run aimed to provide the best e-learning and its processes of the students.

## 2. CONCLUSION

It came to be easier and efficacious to supply information to customers for a company after the progress information technology. Therefore, in an association, an accomplished set of people were arranged and trained to give services on the phone which has replaced the necessity for face to face interaction, and provided information distantly over the phone or computer assisted technologies. At first it evolved aftermath telephone was invented. After the use of telephone blowout, corporations funded the subdivisions those devoted to answering and receiving customer demands. Towards the end of the 20<sup>th</sup> century the call centre in companies increased its importance.

The call centre sector is a fairly new happening in the world. It is more habituated in developed countries. Most of frontline employees are largely female in the world because they are thought to be more trustful and kind. Most of the call centres employ the people with at least a secondary education degree. Newly-hired employees ordinarily takes initial training for 15- 21 days. In addition, mostly an on-going training provided for the employees to stay proficient and dynamic at work.

It is requisite to have a call centre division which enables the student-faculty contact. Therefore, similar to student affairs, call centre in education serves as solution centre which purposes to resolve all sorts of matters of the learners. Call centre is more significant for distance education model as educate students regardless of the space and time. The learners who has not interacted with teachers face to face, take the all assistances and services through call centre segment. Hence, it is a bridge between learners and teachers as well as learners and faculty. The learners wouldn't contact with faculty instantly without call centre. The learners, once lost the link with the faculty would not find reliable source of information. Therefore, there would be a countless trouble in the flow of information without call centre. It would be unbearable instruct learners without a call centre. These all are indicative of the importance of the growth in technology, which provides different modes for call centres, those play important role within open and distance education method for verification of its deeds, to instruct and coach them without taking them to any physical atmosphere

## 3. REFERENCES

- Aksin, Z., Armony, M., & Mehrotra, V. (2007). The Modern Call Center: A Multi-Disciplinary Perspective on Operations Management Research. *Production and Operations Management*, 16(6), 665-688.
- Callcentrehelper. (2011). *The History of the Call Centre*. Retrieved from <http://www.callcentrehelper.com/the-history-of-the-call-centre-15085.htm>
- Gilmore, A. (2001). Call centre management: is service quality a priority? *Managing Service Quality*, 11(3), 153-159.
- Hedge, SV. (2012). *Chapter 2 Call Centers – History, Data and Definitions*. Retrieved from [http://shodhganga.inflibnet.ac.in/bitstream/10603/5435/7/07\\_chapter%202.pdf](http://shodhganga.inflibnet.ac.in/bitstream/10603/5435/7/07_chapter%202.pdf).
- Holman, D., Bat, R., & Holtgrewe, U. (2007). *Report of the Global Call Center Network*.
- Holman, D., Batt, R., & Holtgrewe, U. (2007). *The global call center report: International perspectives on management and employment*. Retrieved from <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/reports/13/>

- Ivrs. (n.d.). *Remote Patient Monitoring Using Ivrr System*. Retrieved from [http://www.ivrsdevelopment.com/white\\_paper\\_PM.htm](http://www.ivrsdevelopment.com/white_paper_PM.htm)
- Janssen, C. (n.d.). *Automatic Call Distributor (ACD)*. Retrieved from <http://www.techopedia.com/definition/1166/automatic-call-distributor-acd>
- M.A. Akbaş, Personal communication, July 20, 2014.
- Maleshefski, T. (2011). *The History of Customer Support*. Retrieved from <http://www.zendesk.com/blog/the-history-of-customer-support>
- Ömer Ocak, Personal communication, July 20, 2014.
- Richardson, R., Belt, V., & Marshall, N. (2000). Taking calls to Newcastle: the regional implications of the growth in call centres. *Regional Studies*, 34(4), 357-369.
- Rostrvm. (n.d.). *The History of the Call Centre & Rostrvm Solutions*. Retrieved from <http://www.rostrvm.com/about-rostrvm-solutions/the-history-of-the-call-centre-rostrvm-solutions/>
- Rouse, M. (2005). *Private Automatic Branch Exchange (PABX)*. Retrieved from <http://searchnetworking.techtarget.com/definition/private-automatic-branch-exchange>.
- Türker, F. M. (2014). *Uzaktan Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Akademi Titiz Yayınları.



## İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ HASAN ALİ YÜCEL EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

### YAYIN İLKELERİ

İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi tarafından yayımlanan HAYEF DERGİ, Eğitim alanındaki kuramsal ve uygulamalı özgün araştırma, inceleme ve derlemelerin yayımlandığı, EBSCO ve ProQuest Uluslararası indekslerde taranan Ulusal Hakemli, elektronik ve basılı olarak yayınlanan bilimsel bir dergidir.

Dergi **Nisan** ve **Ekim** aylarında olmak üzere yılda iki defa yayınlanır.

Dergide daha önce hiçbir yerde yayınlanmamış çalışmalara yer verilir. Daha önce herhangi bir yerde yayımlandığı belirtilmediği ya da belirlenemediği için yayınlanan çalışmalar ile ilgili telif haklarına ilişkin doğabilecek hukuki sonuçlar tamamen yazar(lar)a aittir.

Derginin yayın dili Türkçedir ancak, eğitim konularında Fransızca, Almanca ve İngilizce dillerinde yazılmış çalışmalar da yayınlanabilir.

Dergiye gönderilen çalışmalar Yayın Kurulu kararıyla en az üç hakemin değerlendirilmesine sunulur. Yayınlanacak çalışma ile ilgili nihai karar hakem çoğunluğunun görüşü de dikkate alınarak Yayın Kurulu tarafından verilir. Dergi, gönderilen yazılarda düzeltme yapmak, yazıları yayımlamak ya da yayımlamamak haklarına sahiptir.

Yayın Kurulu'nun gerekli görmesi halinde, hakem görüşleri de dikkate alınarak yazar(lar) dan gerekli düzeltme istenebilir. Yazar, hakemin ve kurulun belirttiği düzeltme önerilerini yerine getirmek zorundadır.

Yazar(lar) hakemlerin olumsuz görüşlerine karşı kanıt göstermek koşuluyla itiraz edebilirler. Bu itiraz Yayın Kurulu'nda incelenir ve gerekli görülürse farklı hakem görüşüne başvurulur. Çalışmaların yayınlanabilmesi için yazar(lar), Hakem ve Yayın Kurulu'nun görüş ve önerilerini dikkate almak zorundadırlar.

Yayımlanmış yazıların yayın hakları **İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi'**ne aittir. Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz. Yazar(lar)a herhangi bir şekilde telif ücreti ödenmez.

Hakemler, Yayın Kurulu'nun belirleyeceği makul süre içerisinde çalışmayı değerlendirmezler ise Yayın Kurulu ilgili çalışmayı değerlendirmek üzere farklı hakemlere gönderebilir. Değerlendirmeye gönderilen çalışmalarda yazar(lar)ın ve hakemlerin isimleri karşılıklı olarak gizli tutulur.

Dergiye gönderilen çalışmalarda dil bilgisi kurallarına (imla, noktalama, açıklık, anlaşılabilirlik vs.) azami derecede riayet etme mecburiyeti vardır. Bu nedenle oluşabilecek problemler ve eleştirilerden tamamen yazar sorumludur.

Dergide yayınlanan çalışmaların içeriğinden kaynaklanan yasal sorumluluklar, tamamen yazar(lar)ına aittir.

### MAKALE YAZIM KURALLARI

*Makalelerin aşağıda belirtilen şekilde sunulmasına özen gösterilmelidir:*

#### **1. Başlık:**

İçerikle uyumlu, onu en iyi ifade eden bir başlık olmalı; **10** punto ile büyük harf; koyu; ortalanmış; **Times New Roman karakteri** harflerle yazılmalıdır.

## **2. Yazar ad(lar)ı ve Adresi:**

Başlığın altında, yazar sayısına göre artan, \* işaretli otomatik dipnot oluşturulmalı ve yazar adı yazılmalıdır. Dipnotlarda da unvanı, görev yaptığı kurum ve kendisine ulaşılabilecek e-posta adresine yer **verilmelidir**.

## **3. Özet:**

Makalenin başında, konuyu kısa ve öz biçimde ifade eden ve en fazla **200** kelimedenden oluşan Türkçe ve İngilizce öz (Abstract) bulunmalıdır. Öz ve Abstract'ın altında, en az **3**, en çok **5** sözcükten oluşan Anahtar Kelimeler ve Keyword verilmelidir. Öz metni **9 punto**, 1 satır aralığıyla, *italik* yazılmalı ve hizalanmalıdır.

## **4. Ana Metin:**

A5 boyutunda (14.8×21 cm.) kâğıtlara, MS Word programında, **Times New Roman** yazı karakteri ile **10 punto**, **1 satır aralığıyla** yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında **2.5 cm.** boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmamalıdır.

Makale metninde paragraf başı **yapılmamalıdır**, Dipnotlarda yer alan bütün bilgiler sırayla giden **rakamlarla** işaretlenmeli ve **8 punto**, **1 satır aralığıyla** yazılmalıdır.

## **5. Bölüm Başlıkları:**

Makalede, düzenli bir bilgi aktarımı sağlamak üzere ana, ara ve alt başlıklar kullanılabilir ve gerektiği takdirde başlıklar numaralandırılabilir.

### 6. Tablolar ve Şekiller:

Tabloların numarası ve başlığı bulunmalıdır. Tablolar metin içinde bulunması gereken yerlerde olmalıdır. Şekiller renkli baskıya uygun hazırlanmalıdır. Şekil numaraları ve adları şeklin hemen altına ortalı şekilde yazılmalıdır.

### 7. Resimler:

Yüksek çözünürlüklü, baskı kalitesinde taranmış halde metin içerisindeki yerlerinde verilmelidir. Resim adlandırmalarında, şekil ve çizelgelerdeki kurallara uyulmalıdır.

## **8. Alıntı ve Göndermeler:**

Dergimize gönderilecek makalelerin American Psychological Association (APA) (Amerikan Psikoloji Birliği) yayın kılavuzu 5. Basımında belirlenen ilke ve kurallara uygun olması beklenmektedir. Burada kapsanmayan konularda APA yayın kılavuzuna başvurulması gerekmektedir. Bu kurallara uymayan çalışmalar, düzeltilmesi için yazarına iade edilecektir.

- **Tek yazarlı yayına gönderme;**

“(Çaldak, 2004)...” “Çaldak (2004), ....” “Çaldak’a (2004) göre...”

- **Yazar sayısı iki olan yayına gönderme;**

-...Selçuk ve Tuğluk (2001) ...

-Selçuk ve Tuğluk’a (2001) göre....

-...(Selçuk ve Tuğluk, 2001).

- **Yazar sayısı üç, dört ve beş olan yayına gönderme;**

Bu tür çalışmalara metin içinde ilk kez atıf yapıldığında tüm yazarların soyadları olacak şekilde sıralanmalıdır. Daha sonra aynı çalışma yine kaynak gösterildiğinde

ise ilk yazarın soyadı ve sonuna “ve diğerleri”, parantez içinde kullanımda “ve diğ. ”, İngilizce yazılmış kısımlarda (İngilizce özet) ise “ve diğerleri” yerine “et. al.” yazılır.

-Wasserstein, Zappulla, Rosen, Gerstman, ve Rock (1994) araştırmalarında (*ilk kez atıf yapıldığında*)

-....(Wasserstein, Zappulla, Rosen, Gerstman, ve Rock, 1994) (*ilk kez atıf yapıldığında ve kaynak parantez içerisinde verildiğinde*)

-Wasserstein ve diğerleri (1994) b ulgularında...(*ikinci kez atıf yapıldığında*)

-....(Wasserstein vd., 1994) (*ikinci kez atıf yapıldığında ve kaynak parantez içerisinde verildiğinde*)

- **Altı ve daha fazla yazarlı yayına gönderme;**

Altı ya da daha fazla yazarı olan bir çalışma kaynak olarak gösteriliyorsa sadece ilk yazarın soyadı verilir ve sonuna “ve diğerleri” ya da parantez içinde kullanımda “ve diğ.” eklenir. İngilizce yazılmış kısımlarda (İngilizce özet) ise “ve diğerleri” yerine “et. al.” yazılır.

-Kosslyn, Koenig, Barret, Cave, Tang, and Gabrieli (1996) şeklindeki kaynak aşağıdaki gibi gösterilir:

- Kosslyn ve diğerleri (1996)....

Eğer birbirine karışabilecek şekilde aynı soyad sırasıyla ile başlayan ve aynı tarihli iki çalışma varsa, birbirinden ayırt edilmesi için yazarların soyadı da verildikten sonra sonuna “ve diğerleri” ya da parantez içinde kullanımda “ve diğ.” eklenir.

-Kosslyn, Koenig, Barret, Cave, Tang, and Gabrieli (1996) ve Kosslyn, Koenig, Gabrieli, Tang, Marsolek, ve Daly (1996)’nın çalışmaları gibi, aynı yazarla başlayan yazar gruplarının çalışmaları aynı metinde kaynak gösterilecekse:

- Kosslyn, Koenig, Barret ve diğerleri (1996) ve Kosslyn, Koenig, Gabrieli ve diğerleri (1996) şeklinde verilir.

- **Kuruma gönderme;**

İlk göndermede kurumun açık adı, yanında kısaltması ve tarih verilir: “(Türk Standartları Enstitüsü [TSE], 1999)”.

- **Aynı soyadı taşıyan birden fazla yazarlı yayına gönderme;**

Aynı soyadı taşıyan yazarları birbirinden ayırmak için adlarının baş harfleri de kullanılır:

-“G. Underwood (1998) ve J. D. Underwood (1999) araştırmalarında bu konuya değinmiştir.”.

- **Aynı yazarın aynı tarihli birden fazla eserine gönderme;**

Aynı yazarın aynı tarihli birden fazla eserinin bulunması durumunda, yayın tarihine bir harf eklenerek ayırım sağlanır:

-“(Berke, 2002a)” ;“(Berke, 2002b)”

- **Birden fazla yayına aynı anda gönderme;**

Yazar soyadına göre alfabetik sıra izlenir:

-“Bu konuda yapılan araştırmalar (Işık 1997; Kara 1996; Keskin 1996) göstermiştir ki...”

- **İkinci bir kaynaktan alıntı: Metin içinde:**

İkincil kaynak esas kaynakça listesinde gösterilir. Metinde ise, sadece orijinal çalışmayı yapan/yapanların adı verilir. Birincil kaynaktan bahsedildikten sonra, ikincil kaynak “aktaran” şeklinde belirtilir:

-Seidenberg’s study (1996) (as cited in Coltheart, 1993) .....

-Bacanlı’nın (1992) (akt. Yüksel, 1996) çalışmasında..

**Kaynakçada gösterirken ise yalnızca “aktaran” kaynakça listesinde verilir:**

-Coltheart, M. (1993). Models of.....

-Yüksel, G. (1996). Sosyal beceri.....

- **Aynı yazarın, aynı tarihli birden fazla yayınına gönderme;**

Aynı yazarın aynı tarihli birden çalışması da var ise tarihin sonuna küçük harflerle sıralama yapılır. Sıralamada yazarın çalışmasının alfabetik sıralamasına göre harfler verilir.

-Baheti, (2001a), Baheti (2001b)...

- **Yazarı belli olmayan yayına gönderme;**

Yazarı belli değilse sadece adı ve basım yılı kaynak olarak verilir.

-... (Pazarlama Kuramı, 2008)...

## **9. Kaynakça**

Metnin sonunda **KAYNAKÇA** başlığı altında, atıfta bulunulan kaynaklar soyadına göre Alfabetik sıralanmalıdır. Kaynakçalar için asılı paragraf biçimi uygulanmalıdır (Ofis>te Paragraf-Girinti ve Aralıklar-Girinti-Özel-Asılı Paragraf; **1 cm**).

- **Kitaplar**

Yazarın soyadı, Yazarın adının baş harfi. (Yıl). *Kitabın adı* (Baskı sayısı). Basım Yeri: Yayınevi.

- **Tek yazarlı**

Kepçeoğlu, M. (1996). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. (10. Baskı). Ankara : Özdemir Ofset.

- **İki yazarlı**

Mitchell, T.R., & Larson, J.R. (1987). *People in organizations: An introduction to organizational behavior* (3. Baskı.). New York: McGraw-Hill.

- **Editörlü kitaplar**

- **Basılı editörlü kitap**

Yeşilyaprak, B. (Ed. ). (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- **Editörlü kitaptan bir bölüm**

Ellis, A. (1973). Rational-emotive psychotherapy, In H. C. Patterson (Ed.), *Theories of counseling and psychotherapy* (pp. 49-57). New York, Harper and Row Publishers.

Sanalan, V. A. (2011). M-öğrenme uygulamalarına geçiş. B. B. Demirci, G. T. Yamamoto ve U. Demiray (Ed.) içinde, *Türkiye’de e-öğrenme: Gelişmeler ve uygulamalar II* (ss. 379-388). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- **Çeviri kitaplar**

Ong, W. J. (2012). *Sözlü ve yazılı kültür: Sözü teknolojileşmesi* (6. Basım) (Çev. Sema Postacıoğlu Banon). İstanbul: Metis Yayıncılık.

- **Dergilerde yayınlanan çalışmalar**

Tosun, A. (2006). Depresif belirti düzeyi yüksek kişilerde otobiyografik anıların bilince istemsiz gelişleri ve depresif içerikleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21(58), 21-37.

- **Bildiriler**

Gündüz, B. (1999). *Hemşirelerde stresle başa çıkma biçimleriyle tükenmişlik arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

- **Tezler**

Yazarın soyadı, Yazarın adının baş harfi. (Yıl). *Başlık*. (Yayımlanmamış yüksek lisans/doktora tezi). Üniversitenin adı, Yeri.

Wilfley, D. E. (1989). *Interpersonal analyses of bulimia: Normal-weight and obese*. (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Missouri, Columbia.

- **Elektronik Kaynaklar**

Soygüt, G., Çakır, Z. ve Karaosmanoğlu, A. (2008). Ebeveynlik biçimlerinin değerlendirilmesi: Young ebeveynlik ölçeği'nin psikometrik özelliklerine ilişkin bir inceleme. *Türk Psikoloji Yazıları*, Aralık 2008, 11(22), 17-30. [Çevrim-içi: <http://www.turkpsikolojiyazilari.com/PDF/TPY/22/17-30.pdf>], Erişim tarihi: 29 Ekim 2012.

Ong, W. J. (2002). *Orality and literacy: The technologizing of the word* (2nd ed.). New York: Routledge. [Çevrim-içi: [http://monoskop.org/images/f/ff/Ong\\_Walter\\_J\\_-\\_Orality\\_and\\_Literacy\\_2nd\\_ed.pdf](http://monoskop.org/images/f/ff/Ong_Walter_J_-_Orality_and_Literacy_2nd_ed.pdf)], Erişim tarihi: 29 Ekim 2012.

- **Elektronik Dergiler**

- **Dergide Basılan ve İnternette Yayınlanan Elektronik Dergilerden Alınan Makaleler:**

Hakverdi, M., Dana, T. M., & Swain, C. (2011). Factors influencing exemplary science teachers' levels of computer use. *Hacettepe University Journal of Education*, 41, 219-230. [Available online at: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/201141MERAL%20HAKVERD%C4%B0.pdf>], Retrieved on October 29, 2012.

- **Sadece Çevrim-içi Yayınlanan Elektronik Dergilerden Alınan Makaleler:**

Kocdar, S., & Aydın, C. H. (2012). Accreditation of open and distance learning: A framework for Turkey. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 13(3), Article 6. [Available online at: [http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde48/articles/article\\_6.htm](http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde48/articles/article_6.htm)], Retrieved on October 29, 2012.

- **4.6.2.3. Elektronik veri tabanlarından alınan makaleler:**

Elektronik veri tabanları için tarih (CD-ROM'lar için belirtilmez), kaynak (örn. SCCI, ERIC) ve veritabanının adı ile diğer ek bilgiler (madde numarası gibi) belirtilmelidir. Web kaynakları içinse, o veritabanına giriş sayfasının adresi (URL) verilmelidir:

Saracho, O. N. (1999). A factor analysis of preschool children's play strategies and cognitive style. *Educational Psychology*, 19(2), pp. 165-180. [Available online, EBSCO database (Academic Search Elite) at: <http://www.ebscho.com>], Retrieved on January 8, 2000.

Referanslarınızı gözden geçirmeniz ve dergimizin yazım kurallarına uygunluğunu kontrol etmeniz gerekmektedir.

Referanslar bölümünde dergimizde konu alanınızla ilgili yayınlanmış makalelerden yararlanmanızı önermekteyiz. Dergimiz sisteminde Arşiv bölümünden eski sayılarda yayınlanmış makalelere ulaşabilirsiniz.

Makalenizi dergimizin yazım kurallarına uygun olarak biçimlendirdiğinizden emin olduktan sonra göndermenizi rica ederiz.