

Gaziantep University Journal of Educational Science

Vol. I No. I 2017

GAZIANTEP UNIVERSITY

JOURNAL of EDUCATIONAL SCIENCES

Aims and Scope

Gaziantep University Journal of Educational Sciences (GAUN-JES) is a double blind peer-reviewed national academic journal published twice a year. GAUN-JeS is published by the Graduate School of Educational Sciences at Gaziantep University, one of the foremost research universities in Turkey.

The aims of the journal are to promote theoretical and research oriented studies, to foster excellence in research, and to encourage mutual sharing of academic research on national and international grounds. GAUN-JES is an open access journal dedicated to the free flow of information and dissemination of knowledge. Although, GAUN-JES is a multidisciplinary publication with a special focus on contribution from academia, we encourage submissions from professionals out-of-field and senior level graduate students.

The journal accepts articles written in English and Turkish.

GAUN-JES accepts submissions and proposals in the following fields: Educational Sciences, Guidance and Psychological Counselling, Mathematics and Science Education, Special Education, Elementary Education, Foreign Language Education, Turkish and Social Sciences Education, Computer Education and Instructional Technology and Life Long Learning and Adult Education.

The objective of GAUN-JES is to contribute to a vibrant Educational Sciences environment and to promote excellence in studies in Turkish academia while providing a robust and rigorously academic outlet for academicians from non-metropolitan universities.

A minimum of two peer reviewers, who are recognized specialists specific to the topic and area of the submissions, are appointed by the editors. All peer review reports are electronically and anonymously delivered to the contributors. Reviewers' names are withheld by the journal to protect the integrity of the double-blind peer review process. Upon request, written reports can be provided to the reviewer that attests to their contribution. All published authors accept to act as reviewers for future issues.

All submitted papers should conform to the APA writing and citation standards as indicated in the journal's submission guidelines.

The publisher is committed to the open access to all academic endeavor and as such, accepts its duty to make published content permanently available and freely accessible by all sections of worldwide academic community. The publisher does not charge any pecuniary fees for processing, submission, and publication of manuscripts. The publisher commits to the free and universal access to its published content in perpetuity.

Gaziantep University Journal of Social Sciences

GAUN-JES

Owner

Gaziantep University

Rector Prof.Dr. Ali GÜR

Editor-in-Chief

Asst.Prof.Dr. Ali ÇEKİÇ

Section

Assoc. Prof. Dr. Ali Bozkurt

Assoc. Prof. Dr. Ergun Hamzadayı

Asst. Prof. Dr. Mehmet Bardakçı

Asst. Prof. Dr. Bilge Kuşdemir Kayıran

Editors

Asst. Prof. Dr. Fulya Türk

Asst. Prof. Dr. Melike Özyurt

Asst. Prof. Dr. Zehra Keser Özmantar

Asst. Prof. Dr. Özkan Akman

Editorial Assistants

Abdullah BAYINDIR, PhD

Editorial Board

Prof. Dr. Ali GÜR

Prof. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR

Assoc. Prof. Dr. Ali Bozkurt

Assoc. Prof. Dr. Ergün Hamzadayı

Asst. Prof. Dr. Ali Çekiç

Asst. Prof. Dr. Fulya Türk

Asst. Prof. Dr. Mehmet Bardakçı

Asst. Prof. Dr. Mehmet Kılıç

Asst. Prof. Dr. Melike Özyurt

Asst. Prof. Dr. Zehra Keser Özmantar

Gaziantep University Journal of Educational Sciences

Advisory Board

Prof. Dr. Abdülvahid ÇAKIR - (University of Gazi, Turkey)

Prof. Dr. Erdođan BADA- (University of Çukurova, Turkey)

Prof. Dr. İlyas YAVUZ- (University of Marmara, Turkey)

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ- (University of Hacettepe, Turkey)

Prof. Dr. Nilüfer VOLTAN ACAR- (University of TED, Turkey)

Prof. Dr. Ramazan GÜRBÜZ- (University of Adıyaman, Turkey)

Prof. Dr. Turan AKBAŞ- (University of Çukurova, Turkey)

Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI- (University of Gaziantep, Turkey)

Assoc. Prof. Dr. Hasan NAL- (University of Yıldız Teknik, Turkey)

Assoc. Prof. Mehmet Fatih ÖZMANTAR- (University of Gaziantep, Turkey)

Assoc. Prof. Yavuz Akbulut- (University of Anadolu, Turkey)

GAZIANTEP UNIVERSITY
JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES

Vol. I Issue No. I

2017

CONTENTS

WHY CAN'T WE LEARN ENGLISH? :STUDENTS' OPINIONS AT AKDENİZ UNIVERSITY / NEDEN İNGİLİZCE ÖĞRENEMİYORUZ? :AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ
1-7

Gözde YURTSEVER BODUR, Arda ARIKAN

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE VE İNGİLİZCE DERS KİTAPLARININ EDİMSSEL YETİ GELİŞİMİ AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI / A COMPARİSON OF TURKİSH AND ENGLISH TEXTBOOKS AS A FOREIGN LANGUAGE İN TERMS OF PRAGMATIC COMPETENCE DEVELOPMENT
8-20

Feryal ÇUBUKÇU, Sercan ATAY

ZİHİNSEL ENGELLİ BİREYLERİN ARKADAŞ İLİŞKİLERİ GELİŞTİRMEDE GRUPLA MÜZİK ETKİNLİKLERİNİN ÖNEMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ / ASSESSMENT OF İMPORTANCE OF MUSIC EVENTS ON DEVELOPMENT OF THE FRIEND RELATİONSHİPS BY İNDİVİDUALS WITH İNTELLECTUAL DİSABİLİTİES
21-33

M.Abdulbaki KARACA, Hakan SARI, İsa AĞCA

MESLEK LİSESİ 9. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ORTAÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ CEBİR KONULARINA AİT KAVRAMSAL VE İŞLEMSEL BİLGİ YETERLİLİKLERİ / 9TH GRADE VOCATİONAL HİGH SCHOOL STUDENTS' COMPETENCY OF CONCEPTUAL AND PROCEDURAL KNOWLEDGE İN ALGEBRA TOPİCS İN HİGH SCHOOL CURRİCULUM

34 – 54

Fatma YAZIR, Hatice AKKOÇ

EĞİTİM VE ÖĞRETİM ALANINDAKİ ÇEVRE ETİĞİ TEZ ÇALIŞMALARININ İNCELENMESİ / İNVESTİGATİON OF THESIS ON

**ENVIRONMENTAL ETHICS IN FIELD EDUCATION AND TRAINING
55-66**

Derya SÖNMEZ

Why Can't We Learn English? : Students' Opinions at Akdeniz University*

Neden İngilizce Öğrenemiyoruz?: Akdeniz Üniversitesi Öğrencilerinin Görüşleri

Gözde Yurtsever BODUR, Akdeniz University

Arda ARIKAN, Akdeniz University, ardaarikan@akdeniz.edu.tr

Abstract

The main purpose of this study is to find out university students' opinions on the social, personal and educational reasons for their failure in learning English. Data is collected by means of a scale answered by 1414 students enrolled at Akdeniz University. Descriptive statistics (frequencies, percentages, mean scores and standard deviations) were used to interpret participants' perceptions on social, personal and educational reasons for their "failure" in English. Results show that students feel disadvantaged because of their parents' not knowing English. Students also do not hold ethnocentric thoughts that may hinder their language learning. Results also show that students are aware of the importance of English in their future careers. However, participants do not particularly blame themselves for their failure as they tend to blame some sociocultural and economic on their learning. Students also believe that their failure is mostly related with educational factors among which giving all skills and especially the speaking skill and a variety of materials less importance in the classroom environment are the leading ones.

Keywords: Failure, success, achievement, English, reasons, motivation.

Özet

Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenmelerindeki başarısızlıklarının toplumsal, bireysel ve eğitimsel sebeplerini ortaya koymaktır. Çalışmanın verilerini Akdeniz Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan toplam 1414 öğrencinin geliştirilen bir ölçeğe verdikleri yanıtlar oluşturmaktadır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistik araçlarından frekanslar, yüzdeler, ortalamalar ve standart sapmalar öğrencilerin toplumsal, bireysel ve eğitimsel gerekçelerini hesaplama ve göstermede kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları öğrencilerin İngilizce öğrenimindeki başarısızlıklarını anne ve babalarının yabancı dil bilmemesine, televizyon ve film gibi araçlar yoluyla İngilizceyi duyarak büyümelerine bağladıklarını göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin etnik-merkezci görüşlerinin olmadığı, İngilizceye olumsuz bir yaklaşım taşımadıkları görülmektedir. Çalışmanın sonuçları ayrıca öğrencilerin başarısızlıklarını kendilerinden ziyade toplumsal ve eğitimsel olan dış etmenlere bağladıklarını göstermektedir. Öğrenciler ayrıca eğitimsel etmenlerden dört beceri ve özellikle de konuşma becerisine ve çok çeşitli metinlere derslerde az yer verilmesinden dolayı başarısız olduklarına inanmaktadır.

Anahtar sözcükler: Başarısızlık, başarı, İngilizce, sebep, gerekçe, motivasyon.

Introduction

According to Stern (1975), a language learner has three main problems that mainly occur due to the effect of the first language reference system on the newly developing foreign language system. For him, students often experience difficulty in balancing the use of the newly acquired linguistic forms in communication while feeling in dilemma as learners who are stuck between rational and intuitive learning. Turkish students usually use their first language reference system while learning a foreign language which may hinder their foreign language acquisition. In Turkey, it is often argued that people spend many years to learn English, but they cannot be accurate and fluent in it. While there are many studies related to Turkish students' failure in learning English, this problem especially affects university

* This paper is a shorter version of the primary author's MA thesis advised by the second author. The thesis can be found at the Council of Higher Education Thesis Center, Thesis ID: 394934 [Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi, Tez No: 394934].

students who, after graduation, must look for jobs for which knowledge of English is decisive. Therefore, it is important to identify the reasons that hinder learners' development in English.

There are a number of studies aiming at exploring the reasons why students fail in learning English. Trang and others (2012) investigated foreign language anxiety and its' effect on students' determination to study English. Participants were 49 non-English tertiary level students feeling anxious about learning English. Data was gathered using autobiographies and interviews. The findings in this study showed that being aware of the importance of English and desire to learn a foreign language were two important factors that influenced students' determination to study the language. The study also suggested that students should be encouraged to be aware of the importance of English and their volitional strategies should be reinforced in order to help them deal with their anxiety.

In Sawir's study (2005), language learning difficulties of many international students studying in Australia were studied. The researcher tried to find the reason why these students face difficulties in speaking. Data was gathered through interviews with students from five different Asian nations. As the results showed, students' weaknesses depended on their prior learning experiences. It was found that the students' previous learning experiences were framed in a teacher-centered learning context in which the focus was on grammar teaching and reading skills rather than conversational skills. Sawir (2005) summarized the reasons as follows:

- Students' prior English language learning experience has an impact on how well they can cope with the academic requirement of the Australian university.
- The data indicates that students did not have sufficient exposure to English language conversation either in classroom or outside class, prior to coming to Australia.
- Classroom practice was not only largely didactic (one-way) rather than conversational in form, but was largely confined to the teaching of grammatical rules.
- This classroom practice appeared to have shaped some learners' beliefs that grammar was the most important part of English language learning.
- It appeared that this belief had then become manifested in their communication behavior, so that they were not able to communicate effectively, socially and academically, and the learning of conversational skills was retarded. (p.577)

Reiss (1983) suggests that successful foreign language learners are supposed to be highly motivated, active and monitoring individuals who focus on meaning rather than the form. Reiss further argues that teachers have some responsibilities in learners' success in English. They should first let students know about the tasks associated with learning a language. Then, they are supposed to create an effective classroom atmosphere which helps students feel comfortable and develop guessing abilities. Furthermore, they should motivate learners to express themselves freely and monitor their and their peers' speech. They should also create opportunities where student practice the language outside the classroom. Asking successful students to act as informants for unsuccessful students regarding learning strategies is also of great importance. They need to encourage slow students to find the most appropriate learning style for them.

Abidin and others (2012) investigated secondary school students' attitudes towards learning English in terms of the behavioral, cognitive and emotional aspects. A total of 180 participants in the three study years from three departments of Basic Sciences, Life Sciences, and Social Sciences took a questionnaire as a measuring instrument. The result indicated that

students' attitudes towards learning English language were negative. The students also had a negative behavioral attitude and stated that they felt nervous whenever they tried to speak in English in class. The researcher recommended encouraging a relaxed atmosphere in English classes to motivate students to learn English. The importance of English should be highlighted by implementing suitable methods and activities effectively. Furthermore, integrating the modern materials and supplementary resources in addition to course books is of great importance to attract students' attention. Teachers were also recommended to adopt communicative approach which enables learners collaborate and become more motivated and enthusiastic about learning the target language.

Wang (1993) studied the factors affecting language learning of Chinese EFL learners. The factors included language shock, cultural differences, cultural background knowledge, motivation, and ego permeability. It is concluded that Chinese learners need to be encouraged by their teachers and peers and their teachers should arrange activities which increase learners' curiosity in English speaking countries. Hamid and Baldauf (2011) analyzed Bangladeshi language learners' perceptions and experiences of learning English and showed how important the curricular regulations were and how English dominated their thoughts and consciousness. Students in their study desired to learn English, but because of their poor educational environment, they were unable to learn it.

Çelebi (2006) summarized the important issues that are supposed to be taken into consideration in foreign language teaching as follows:

- Since language is acquired through experiencing, curriculum needs to be prepared according to this principle.
- Learning environments should be appropriate to individual students' needs.
- Teachers must not have concerns about meeting the deadlines while they are following the curriculum.
- Students need to be encouraged to attend out-of-class activities for practice.
- While preparing the lesson plans, teachers are supposed to consider using stimulus and reinforcement very often.
- Multiple choice tests should not be often used in testing. Instead, other alternative testing techniques can be engaged in learning process.
- Language teachers always have to be planned for their lessons (p.305).

A study that demonstrated the reasons behind university students' failure in English is completed by Gökdemir (2005) who found the following factors affecting students' overall success:

- Theoretical information is usually emphasized in classes, whereas practice is ignored.
- Lessons are generally teacher-centered rather than student-centered.
- There is a general belief that universities are not the best places for language learning.
- Preparatory class students do not spare sufficient time to learning the language.
- School administrators do not promote the importance of foreign language learning.
- Universities which offer preparatory classes do not provide convenient classroom atmosphere with necessary materials and equipment in a way to make students active participants.

- The curriculum for language teaching in preparatory programs is usually so accelerated that it is often difficult to keep up with it effectively.

Considering the related studies mentioned above, little research has been done to investigate university students' perceptions on their failure in learning English. Moreover, their social, personal and educational reasons have not been studied comprehensively and little has been put forward about university students' opinions on their failure in English. In the light of the scarcity of available information pertaining to the issue mentioned above, the main purpose of this study is to find university students' opinions on the social, personal and educational reasons for their failure in English. To be more exact, in this study, factors affecting students' failure as language learners are studied in terms of some self-reported social, personal and educational reasons within the context of Akdeniz University.

Method

Research Design

A quantitative approach was followed in this study. Descriptive statistical techniques (frequencies, percentages, means and standard deviations) were used to show participants' perceptions on social, personal and educational reasons for their failure in English. Cross-tabulation was also used to point out the relationships between the selected variables and participants' demographic information.

Research Sample

The participants were selected through a convenience sampling procedure. Teddlie and Yu (2007) state that "convenience sampling involves drawing samples that are both easily accessible and willing to participate in a study" (p.78). In our case, Akdeniz University was found to be the most convenient location in which students could be reached easily because both researchers taught at this university and the primary researcher was enrolled in the university's English language teaching MA program. University students from 19 different faculties or vocational schools completed the questionnaire (n=1414).

Research Instrument and Procedure

To develop the questionnaire, first, an open-ended question was asked to 34 students enrolled in the preparatory school to collect their views on their possible weaknesses in language learning. After getting students' written opinions, the researchers prepared a bulk of questionnaire statements related to students' personal, educational and social reasons that affected their failure. Then, the researchers added some other statements after reviewing the related literature. After this item preparation process, the questionnaire items were examined by two experts researching in the field of English language teaching and an expert of Turkish language. The final version of the questionnaire was applied in Turkish considering issues related with participants' success in comprehending the items.

The questionnaire is divided into 2 parts. The first section aims to collect students' demographic information. The second section is designed to collect the data about the reasons why students fail learning English as a foreign language. In this part, the items about the social, personal and educational reasons were grouped separately. For the second section the participants were asked to answer all the items on a 5-point Likert-type scale with options ranging from "Strongly Agree" (5) to "Strongly Disagree" (1). The reliability of the scale was calculated by using Pearson Correlations as represented by the Cronbach's alpha value through a statistical package and it was found to be .895 which is considered as an acceptable value in educational research.

Although there were 50 items in the scale, for the purposes of easy reading, we have decided to use a cut-point of 60% to share the results. Results lower than this cut-point are excluded from this report while the study as a whole can be reached at the national repository.

Results

Social Reasons

The participants showed the most positive attitude (“strongly agree” and “agree”) towards the statements, “if my mother or my father had known English, I would have learnt English better” (item 2) and “if there had been English speakers around me, I would have learnt English better” (item 4). The statement “if there had been English programs on TV and radio (original or with English subtitles), I would have learnt English better” also had a high level of agreement (item 1).

Table 1: Social reasons

Questionnaire Items	.A. / A. (%)	Neutral (%)	.Di. / Di. (%)	Mean	Standard Deviation
1. If there had been English programs on TV and the radio (original or with subtitles in English), I would have learnt English better.	4.5	4	1.4	.799	.122
2. If my mother or my father had known English, I would have learnt English better.	6.2	3.9	.9	.11	.1186
3. I couldn't learn English because my mother or my father motivated me to go to other courses (football, the guitar, etc.) instead of English courses.	2.7	1.2	6.2	.917	.1832
4. If there had been English speakers around me, I would have learnt English better.	4.5	4.6	0.8	.032	.1533
5. I couldn't learn English because I think that we would be dominated by another country if we learnt English.	1.1	0.7	8.2	.806	.168
6. I believe that we don't need to learn English because other nations need to learn our language instead.	2.2	6.1	1.6	.373	.4368

Items such as “I couldn't learn English because I think that we would be dominated by another country if we learnt English” (item 5) and “I couldn't learn English because my mother or my father motivated me to go to other courses (football, guitar etc.) instead of English courses” (item 3) received the lowest scores. Another statement “I believe that we don't need to learn English because other nations need to learn our language instead” had a notable level of disagreement (item 6). These results suggest that most students do not hold ethnocentric views towards learning foreign languages. These results suggest that students attribute their failure most to the fact that they were not exposed to English in their immediate social environment especially when they were children. They claim that their parents are not able to speak English, there were no English speakers around and English was non-existent in the media. Hence, according to these results, our participants tend to believe that earlier and continuous exposure to English in family or through the media would result in successful learning.

Personal Reasons

Results show that our participants do not blame themselves for their failure in learning English. Our participants strongly believed that if only they could have an opportunity to go abroad, they could learn English successfully (item 20). Participants do not believe that they couldn't learn English because they think English has no use in their future life (item 25) or because they always wanted to learn another language (item 13). These results show that our participants are eager to learn English especially for their future careers and they could do better in it if only they had been abroad.

Table 2: Personal reasons

Questionnaire Items	.A. / A.	Neutral	.Di. / Di.	Mean	Standard Deviation
13. I didn't learn English because I have always wanted to learn another language.	3.6	1.2	5.2	.012	.1726
20. If I had had the chance to go abroad, I would have learnt English better.	0.3	.7	1	.231	.1471
25. I couldn't learn English because I think learning English won't contribute anything to my life.	2.1	4.4	3.5	.953	.1732

Educational Reasons

Students showed a high level of agreement towards the items "If speaking had been practiced with the teacher rather than teaching the rules, I would have learnt English better" (item 46), "If much importance had been given to the four basic skills (listening, speaking, reading, and writing) in English lessons, I would have learnt English better" (item 47) and "If reading texts which appeal to everyone (magazines, cartoons, short stories, etc.) had been used in lessons instead of boring ones, I would have learnt English better" (item 49). Additionally, 68.4% of the participants agreed on the importance of speaking practice rather than studying the book in their classes (item 40). More than sixty percent of the students showed agreement on the item "if I had had a greater vocabulary, I would have learnt English better (item 45)." Related with teachers' instructional techniques and materials, majority of students believe that if English had been taught through games and enjoyable activities such as through songs and films, they would have learnt English better (item 48).

Table 3: Educational reasons

Questionnaire Items	.A. / A (%)	Neutral (%)	.Di. / Di (%)	t (mean)	Standard Deviation	S
40. If we had spoken more rather than studying the book in classes, I would have learnt English better.	8.4	7.6	4	.883	.1749	1
45. If I had had a greater vocabulary. I would have learnt English better.	2.7	8.9	8.5	.722	.2708	1
46. If speaking had been practiced with the teacher rather than teaching the rules, I would have learnt English better.	2	5.3	2.8	.995	.1672	1
47. If much importance had been given to the four basic skills (listening, speaking, reading, and writing) in English lessons, I would have learnt English better.	1.3	5.7	3	.952	.1623	1
48. If English had been taught through games and enjoyable activities (songs, films etc.). I would have learnt English better.	7.9	7.5	4.7	.873	.2046	1
49. If reading texts which appeal to everyone (magazines, cartoons, short stories etc.) had been used in lessons instead of boring ones. I would have learnt English better.	0.2	7	2.7	.937	.1576	1

Discussion and Conclusion

The main purpose of this study was to collect and understand university students' self-reported reasons for failure as foreign language learners. It can be inferred from the results that parents' knowledge of English might be a major element in students' success or failure. In conjunction with this, not having people speaking the target language around them may be an influential reason for their not learning the language because the students are hardly ever exposed to the target language in their daily lives. Another underlying reason to prevent students from being exposed to the target language can be mass media which does not provide programs in the target language. Furthermore, it can be concluded that students did not have ethnocentric thoughts that set them apart from learning another language. They are likely to have preferred learning English to other hobbies and they probably received support from their parents. However, it is indicated that students did not blame their geographical locations for their failure most probably because there were some institutions where they could learn English.

As far as the personal reasons for students' failure in English are concerned, it is probable that a majority of the students did not have the chance to go abroad to learn or practice the language they were learning. As our findings show, they did not see themselves responsible for their failure. Results also demonstrate that students are probably aware of the importance of the skills teaching, especially speaking, and they mostly prefer doing activities which improve their speaking instead of other activities such as rule-based teaching.

Some pedagogical implications can be made on the basis of the findings of this study. First of all, parents should be informed about the importance of learning English and be motivated to encourage their children. They should also be a model for their children by learning the language and using it. Similarly, learners should be provided with social

environments where they can use the language actively. Learners should be exposed to English as widely as possible, that is, in their families and peer groups, through the media, and by means of visits to other countries. When the case of Turkey is considered, Çelik, Arikan and Caner (2013) state that classroom teachers are the only source for students through which they are exposed to English. Therefore, foreign language teachers' roles as models are critical for the effectiveness of language teaching although our results suggest that family and the media are the leading ones. Hence, future studies should interrogate the factors that affect learners' success and failure in English.

References

- Abidin, M. J. Z., Pour-Mohammadi, M., & Alzwari, H. (2012). EFL students' attitudes towards learning English language: The case of Libyan secondary school students. *Asian Social Science*, 8(2), 119-134.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 285-307.
- Çelik, S., Arikan, A., & Caner, M. (2013). In the eyes of Turkish EFL learners: What makes an effective foreign language teacher?. *Porta Linguarum: Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 20, 287-297.
- Gökdemir, C. V. (2005). Üniversitelerimizde verilen yabancı dil öğretimindeki başarı durumumuz. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 251-264.
- Hamid, M. O., & Baldauf J. R. B. (2011). English and socio-economic disadvantage: Learner voices from rural Bangladesh. *Language Learning Journal*, 39(2), 201-217.
- Reiss, M. A. (1983). Helping the unsuccessful language learner. *Canadian Modern Language Review*, 39(2), 257-66.
- Sawir, E. (2005). Language difficulties of international students in Australia: The effects of prior learning experience. *International Education Journal*, 6(5), 567-580.
- Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 31(4), 304-318.
- Teddle, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling a typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100.
- Trang, T., Moni, K., & Baldauf, R. J. (2012). Foreign language anxiety and its effects on students' determination to study English: To abandon or not to abandon. *TESOL in Context*, S3, 1-14.
- Wang, Z. (1993). Factors that affect Chinese EFL learner's acquisition. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED363130> on June 30, 2017.

Yabancı Dil Olarak Türkçe ve İngilizce Ders Kitaplarının Edimsel Yeti Gelişimi Açısından Karşılaştırılması

A Comparison of Turkish and English Textbooks as a Foreign Language in Terms of Pragmatic Competence Development

Sercan ATAY[†] Prof. Dr. Feryal ÇUBUKÇU[‡]

Özet

Küreselleşme etkisiyle iletişimin daha kolay hale geldiği 20. yüzyılda dil öğretiminde de iletişime yönelik çalışmalar hız kazanmıştır. 1970'li yıllara gelindiğinde ise iletişimsel yaklaşım dil öğretim yöntemlerinin merkezlerinden biri haline gelmiştir. İletişimsel yaklaşımın temel bileşenlerinden olan edimsel yetiye dair çalışmalar da bu doğrultuda gelişme göstermiştir ve alandaki yerini almıştır. İletişimsel yaklaşımın önemli bir parçası olan edimsel yeti, dünya üzerinde en yaygın öğretim malzemesi olan ders kitapları üzerinden incelendi. İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi kitapları, alanda en yaygın çalışmalara konu olduğundan Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kitaplarını kıyaslamak amacıyla seçildi. Bu çalışma, İngilizce ve Türkçe ders kitaplarını edimsel yeti gelişimi açısından karşılaştırarak aradaki benzerlik ve farklılıkları saptamak amacıyla yapılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Edimsel yeti, iletişimsel yaklaşım, ders kitapları, yabancı dil öğretimi, söylemler.

Abstract

Studies on foreign language teaching aiming at communication development accelerated in the 20th century when transmission became easier due to globalisation. By the time it was 1970s, the communicative approach was already at the center of foreign language teaching methods. Studies on pragmatic competence, which is one of the fundamental components of the communicative approach, got the momentum parallel to those exercises. Pragmatic competence, which is one of the important aspects of the communicative approach, was examined through textbooks that are the most widespread teaching materials around the world. Being subject to the highest number of studies in the field, EFL books were chosen for comparison with Turkish as a Foreign Language books. This research was conducted so as to determine the differences and similarities by comparing Turkish and English textbooks in terms of pragmatic competence development.

Keywords: Pragmatic competence, communicative approach, textbooks, foreign language teaching, speech acts.

Giriş

Dil öğretim tarihine bakıldığında davranışçı yaklaşımlarla yalnızca dilbilgisi öğretimine dayanan öğretim modelleri daha sonra yerini kişilerarası iletişime dayanan modellere bırakmaya başladı. 70'li yıllara gelindiğinde ise yabancı dil öğretiminde 'iletişimsel yaklaşım' benimsenmeye başlandı. Bu yaklaşımı oluşturan öğrenme kuramı, anlama ve

[†] Okutman, Balıkesir Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Balıkesir-Türkiye, sercanatay39@gmail.com

[‡] Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir-Türkiye, cubukcu.feryal@gmail.com

kavramaya dayanan bilişsel öğrenme, dilbilimsel dayanağı ise edimbilimdir (Neuner ve Hunfeld, 1993, s.84).

Edimbilim, iletişimsel edincin bir bileşeni olarak yerini dil öğretimi alanında almıştır. Yabancı dil öğretiminde bir yandan dilbilgisi öğretilirken, öte yandan iletişim yetisinin kazandırılması gerekmektedir. Ancak her ikisinde de aynı başarının sağlandığı söylenemez. İletişim yetisinin kazandırılması daha zor gerçekleşmektedir. Çünkü bu yeti, erek dilin toplum ve kültürünün içinde birlikte yaşama ve sosyalleşme sürecinin bir ürünüdür. Bu sürecin farklı boyutlarını inceleyen dilbilimsel edimbilim, ruhbilimsel edimbilim ve toplumbilim edimbilim gibi çalışma alanları vardır. Bu üç alanın verilerinin çözümlenmesi ile dil öğretimine çok önemli yeni bakış açıları kazandırılmaktadır (Demirezen, 1991, s.282). Bu noktada iletişimde dil kullanımını, özellikle de tümcelerle kullanıldıkları bağlam ve durumlar arasındaki ilişkileri inceleyen edimbilim; sözcelerin yorumlanması, konuşanların söz eylemleri nasıl kullanıp anladıkları, tümce yapılarının konuşan ve dinleyen arasındaki ilişkiden nasıl etkilendiği gibi konuları ele alır (Richards, 1992, s.284). Edimbilimin bu tür çalışmalar sonucunda oluşturulan ilkelerinin yabancı dil öğretiminde uygulanması, iletişim yetisinin kazandırılmasını amaçlamaktadır. Bunun da en uygun yolu günlük dil kullanımının ders kitaplarına girmesidir. Erek dil ülkesindeki yaşantıyı içeren özgün metinler ders kitaplarındaki yerini almalıdır. Böylece öğretmen, amaç-dili anadili olarak konuşanlarla, yabancı dil olarak konuşanlar arasındaki kullanım farklılıklarını saptayıp, öğrencilerine yardımcı olabilir (Boran, 2003, s.153).

Bu çalışmanın amacı, Türkçe ve İngilizce öğretimi üzerine yazılan kitaplardaki edimsel yetinin nasıl verildiğini karşılaştırarak incelemektir. Bu, bundan sonra yazılacak kitaplar için kılavuz niteliğinde bir çalışma olacaktır.

Edimsel Yeti

Zaman içerisinde çeşitli çalışmalarda yabancı dil öğretimi birbirinden farklı amaçlarla tasarlanmaya çalışılmıştır. Ancak 1960 ve 1970'lerden sonra küresel dalganın etkisini arttırmasıyla birlikte geleneksel yöntemler yetersiz kalmış ve yerini iletişimin ön plana çıkarttığı yeni yöntem ve yaklaşımlara bırakmak durumunda kalmıştır.

1960'ların sonunda İngiliz uygulamalı dilbilimciler, durumsal olaylara dayalı olarak dil öğrenmenin gelecekte işlevsel olmayacağını gördüklerinde, geçmişteki dil öğretim yaklaşımlarının ilgilenmediği dilin bir başka temel boyutuna, dilin işlevsel ve iletişimsel gücüne yöneldiler (Richards ve Rodgers, 2002, s.153). Bu amaçla yapılan çalışmalarda yeni yaklaşımlar ortaya koydular. Harmer ve Richards ve Rogers, iletişimsel dil öğretiminin öğrencilerin iletişim kurma yetisini geliştirmeyi amaçlayan ve her türlü öğrenmeyi içine alacak biçimde genişleyerek bir çatı haline dönüşen bir yöntemden çok bir yaklaşım olduğunu söylemenin daha doğru olacağı noktasında birleşirler (Harmer, 2001, s.86; Richards ve Rodgers, 2002, s.172).

Bu bağlamda, işlevi temele alan bir yol benimseyen İletişimsel Yaklaşım, dilsel işlevleri gerçekleştiren çeşitli biçimlerin işlenmesine önem vermiş; öğrencilerin bağlaşıklık ve bağdaşıklık öğrenmesi için tümceüstü düzeyde ya da söylem düzeyinde alıştırmalardan yararlanmış ve hem sözlü hem yazılı iletişimde anlam söyleşmesini sağlamak için başlangıç düzeyinden itibaren dört dil becerisini de bütüncül olarak öğretmiştir (Larsen-Freeman, 2003, s.131). Daha ayrıntılı bakacak olursak Richards ve Rogers'ın (1986, s.71) iletişim yetisini tanımladığı ve dilbilgisel yetiler, edimbilimsel yetiler, söylemsel yetiler ve strateji yetilerinden oluşan sınıflandırmasına baktığımızda ise bunları aşağıdaki şekilde açıklamak mümkündür:

1. Dilbilgisi yetisi (linguistic competence): Farklı amaçlar ve işlevler için dili nasıl kullanacağını bilmek.

2. Söylem yetisi (discourse competence): Farklı metin türlerini (örneğin, anlatı, rapor, söyleşi, karşılıklı konuşma) nasıl oluşturacağını ve anlayacağını bilmek.

3. Yol-yordam yetisi (strategic competence): Karşısındakinde ya da kendi dilbilgisinde yetersizlikler olmasına rağmen iletişimi nasıl devam ettireceğini bilmek. (örneğin, farklı iletişim stratejileri kullanmayı bilmek).

4. Edimsel yeti (pragmatic competence): Ortama göre dil kullanımını nasıl değiştireceğini bilmek (örneğin, resmi ya da resmi olmayan konuşmaları ne zaman kullanacağını ya da sözlü iletişime karşı yazılı iletişime uygun dili nasıl kullanacağını bilmek).

5. Bu yetilere ek olarak Byram tarafından *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* (1997) adlı kitabında uzunca tanımlanan "kültürlerarası" yetiyi (intercultural competence) de katmak gerekiyor. Byram'a göre bu yeti hedef toplumun kültürel değerlerini öğrenmenin de bir ihtiyaç olduğunu ortaya koyar ve bu amaçla öğretimde yer alması gerektiği savunulur.

Genel olarak sunulan sınıflandırmadan sonra daha da detaylı bakıldığında, konumuza esas olan edimbilim temel olarak dilin belirli bir bağlam içinde nasıl kullanıldığını ve dil kullanımının ilkelerini inceleyen yeni bir alan olarak adlandırılmaktadır (Levinson, 2000, s.27). Kansu-Yetkiner'e göre kökleri dil felsefesine ve genel dilbilimine dek uzanan edimbilim, sosyal bir insan davranışı olarak dil kullanımının gözlenmesi ve yorumlanmasını konu alanı edinmiştir (2009, s.1).

Edimbilim alanının gelişim tarihine bakıldığında, ortaya çıkışının ilk zamanlarında Kansu-Yetkiner'e göre J. L. Austin (1962) ilk kez bir dilde kullanılan sözcüklerin bilgi vermek üzere kodlanmış olsa da, iletişim sırasında insanların sözcüklerle bilgi sunmaktan çok eylem gerçekleştirdiğini ortaya koymuştur. Bir başka deyişle, bir söz söyleyerek bir konuşmacı üç temel eylemi gerçekleştirir;

1. Düz söylem (locutionary act) bir söz söyleme eylemidir. Anamlı bir sözün söylenmesi ile gerçekleşir. Cümle özelliği gösteren herhangi bir yargı buna örnek teşkil eder: "Dün hava çok güzeldi." , "Çocuklar bütün gün koştu." gibi.

2. Edimsel eylem (illocutionary act) bir söz söyleyerek bir eylemin gerçekleştirilmesi, sözün gücünün eylem haline gelmesidir, söz vermek ya da uyararak bunlardan bazılarıdır. "Yarın sana yemek ısmarlayacağım." örneğinde olduğu gibi, düz bir yargıya ek olarak aynı zamanda bunun söz verme edimini de yerine getirdiğini görüyoruz. "Lütfen çimlere basmayınız." da düz bir yargıdan ziyade uyarıda bulunma eylemini yerine getirir.

3. Etki söylem (perlocutionary act) düz söyleminin belli bir dil kullanımı bağlamında dinleyici üzerinde yarattığı etkidir. "Telefonlarınızı sessize alınız." söylenen tarafından bir uyarı edimini yerine getirirken dinleyen için de davranış değişikliğine neden olur (Kansu-Yetkiner, 2009, s.13).

Konuşmacı tarafından oluşturulmuş bir yargının konuşmacının kendisi ve alıcı üzerindeki etkilerine ek olarak yargının maiyetinin dilbilimsel açıdan incelenmesi gerektiği fikri ilk olarak Austin tarafından ortaya sürülmüştür. Ondan sonra ise yine Kansu-Yetkiner'e göre Searl (1975) ve diğer dilbilimciler (Fraser, 1975; Bach ve Harnish, 1979; Crystal, 1992) söz eylemlerin sınıflandırılmasına ilişkin olarak çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Searle (1975)'ün sınıflamasını temel alarak şu şekilde bir ayrıma gitmişlerdir;

1. İddiacılar (assertives): Belirtilen önermenin doğruluğunu konuşmacının onayladığını ifade eden söz eylemlerdir. Bu ulamda kullanılan eylemler belirtme, önerme, şikayet etme, pekiştirme, iddia etme, bildirme, uyarmadır. "Çocuklar erken yatarlarsa zihinsel gelişimleri daha hızlı şekilde ilerler." cümlesi bir iddia cümlesidir.

2. Yönlendiriciler (directives): Dinleyeni bir eylem yapmaya yönlendiren söz eylemler olarak belirlenmiştir. Talepler, ricalar, davetler, meydan okumalar, yalvarmalar, cesaret gösterileri gibi. "Hadi gidip birer kahve içelim." cümlesi bir davettir ve yönlendirici bir etkisi vardır.

3. Zorlayıcılar (commissives): Bir konuşmacının geleceğe yönelik eylemler hakkında taahhütlerde bulunduğu sözeylemlerdir. Söz verme, tehdit etme, sorumluluk üstlenme,teklif etme gibi. "İşini bitirince sana bir yemek ısmarlayacağım." cümlesi bir söz verme edimidir ve geleceğe yönelik bir taahhüt olduğundan zorlayıcı gücü vardır.

4. Açıklayıcılar (expressives): Konuşanın ruhsal durum ya da davranışlarını gösteren sözeylemlerdir. Selamlama, özür dileme, tebrik etme, suçlama, iltifat etme, taziyede bulunma, affetme. "Çok değerli bir insandı, başımız sağolsun." cümlesi bir taziyedir ve ruhsal bir durumu ifade ettiğinden açıklayıcı bir edime sahiptir.

5. Bildiriciler (declaration): Yeni durumların oluşmasına yol açan söylendikten sonra koşulları değiştiren sözeylemler olarak tanımlanmıştır. Vaftiz etme, "Sizi karı koca ilan ediyorum" derken kullanılan "ilan etmek", "Suçlu buldunuz", derken kullanılan "Suçlu bulmak" sözcük öbekleri gibi (Kansu-Yetkiner, 2009, s.13-14).

Tüm bu çalışmalar edimsel yetinin dilin doğru kullanımında oynadığı role ışık tutmaktadır. Kasper'a (1997) göre edimsel yeti iletişim eyleminin kendisi ve uygulama yolları ile bağlama uygun konuşabilme yetisi olarak tanımlanabilir. Bu yetinin eksikliği kültürlerarası iletişimde aksamalara neden olabilir. Dilin bu doğrultuda öğrenimi bu yüzden hayatidir. Edimsel yeti öyle önemlidir ki eksikliği bir iletişimin tamamen bitmesine neden olabilir. Yanlış anlaşılmalara, ciddi iletişim hatalarına ve aktarılanın doğru yorumlanamaması sonucu iletişimin amaçlarını ortadan kaldırma gibi sorunlara neden olabilir (Kasper, 1997; Lin, 2008).

Bu sebeplerle bu yetinin ders kitaplarında aktarımı önem arz eder. Cunningsworth'a göre (1995) ders kitapları öğrencileri gerçek hayattaki iletişime hazırlayan bilgi kaynaklarıdır. Nunan öğretmenlerce tasarlanmış kitapların çok önemli olduklarını vurgular. Çünkü eğitim programı hedefleri amaçları belirleyip dilbilimsel ve uygulamalı kapsamları belirlerken ders kitapları bunların gerçek hayata yansımalarıdır. (1991, s.4). Dil öğretim ortamlarını ders kitaplarından yoksun olması düşünülemez. Bu noktada Hutchinson ve Torres'in aktarımlarına göre (1994), ders kitaplarının dil öğretiminin neredeyse evrensel bileşeni olduğunu söylerler ve hiçbir eğitim ortamının onlar olmadan eksiksiz kabul edilemeyeceğini belirtirler. Vasquez & Sharpless'a (2009) göre yaygın bir öğretim materyali olarak ders kitapları çokça önem arz etmektedir. Ancak, ders kitapları edimsel yetinin kazanımı açısından çok az bilgi sağlamaktadır. Daha da kötüsü, dilin yanlış kullanımının kaynağı bile olabilmektedirler. Sonuç olarak, ders kitaplarının dil öğretiminin bu denli önemli bir alanı olan edimsel yetiyi nasıl işlediği konusunda bir araştırma yapılmalıdır.

Sözü geçen ve yabancı dil eğitiminin önemli yapı taşlarından biri olan bu yetinin incelenmesinin gerekliliği üzerine bir çalışma hedeflendi. Türkiye Türkçesi yaklaşık 30 yıldır gerek yurtiçinde gerekse yurtdışında yabancı dil olarak uzman kişilerce öğretilmektedir. Çok da kısa olduğu söylenemeyecek bu zaman diliminde, ileriye de atılması beklenen emin adımları da dikkate alınca yukarıda bahsedilen alanın öğretici çevrelerce ne denli önem arz ettiği konusu ön plana çıktı. Bunu yaparken de öğretim ortamlarının tamamlayıcısı niteliğindeki alan üzerine yazılmış ders kitaplarının incelenmesine karar verildi. Ders kitaplarının yabancı dil öğreniminde hem sınıf içi ortamlarda hem kişisel çabalarla öğrenimlerde küresel ölçekte ne denli önem arz ettiği açıklandı. Yapılan incelemelerde Türkiye sahilında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda üzerine çalışılacak konu alanında hiçbir çalışma bulunamadı. Dünyada yabancı dil öğretiminde bu denli ön plana çıkarılmış bir alanın ülkemizde bu denli arka planda kalmış olması, Türkçe öğretim kitaplarının bu alanda ne tür eksiklikler barındırdığı gibi soruları gündeme getirdi ve bu alanda çalışmaya karar verildi.

Bu noktada şu soruları sormak gerekiyor:

1. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yazılmış kitaplarda edimsel yeti konusu hangi seviyededir?
2. Yabancılara İngilizce öğretimi alanında yazılmış kitaplarda edimsel yeti konusu hangi seviyededir?
3. Yabancılara İngilizce ve Türkçe öğretimi kitapları arasında edimsel yetiye dair benzerlikler nelerdir?
4. Yabancılara İngilizce ve Türkçe öğretimi kitapları arasında edimsel yetiye dair farklar var mıdır?

Yöntem

Veri Toplama Araçları

Yapılan araştırma için alanında en çok kullanılan ve son yıllarda basımı yapılmış yabancı dil öğretim kitaplarından 2 adet İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi kitabı, 2 adet Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kitabı seçilmiştir. Bu kitaplar seçilirken yapılacak çalışma için sağlıklı veri sağlayabilecek ve karşılaştırmalı çalışmaya katkı sunabilecek kurumsal kitaplar tercih edilmiştir. Bu amaçla Oxford Press yayınevinden çıkan *English File* (2013) ve Pearson yayınevinden çıkan *New Success* (2012) kitapları için B1 seviye olanları araştırma aracı olarak seçilmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda ise TÖMER yayınevinden çıkan *Yeni Hitit 2* (2010) ve Papatya Yayıncılıktan *İzmir* (2015) kitapları yine B1 seviyede seçilerek incelenmiştir. Bu seçilen kitaplar satır satır taranıp kodlanarak madde analiz yöntemine (Creswell, 2008) göre istatistikler ortaya çıkarılmıştır.

Veri Çözümleme Teknikleri

Creswell'in (2008) yöntemine göre veriler, araştırmada kullanılacak kitaplardan kitaplar satır satır satır taranarak toplanacak ve madde analizi ile sonuçlar ortaya konacaktır. Satır satır tarama işleminde öncelikli olarak edimsel bilgi içerip içermediklerine bakılacak ve daha sonra kitap tarafından verilmiş örnek cümlelerin Austin ve Searl tarafından geliştirilmiş söz eylem (speech acts) kuramına ne kadar uyup uymadıklarına bakılacaktır. Cümlelerin düzsözylem ve edimsel söz eylem olup olmadıklarını araştırmak için 21 altbaşlıktan oluşan edimsel söz eylem tablosu dikkate alınacaktır. Daha sonra incelenen söz eylem sayılarıyla çıkan sonuçlar iki araştırmacı tarafından orantılanacak ve yüzdelere ulaşılabilecektir. Uyuşum güvenilirliği .92'dir. Kitapların edimsel yeti gelişimini ne kadar dikkate

aldığı ve bu konuda öğrenenlere ne kadar yardımcı olduğu çalışma sonunda netlik kazanacaktır.

Bulgular

Elde edilen bulgular 6 adet tablo üzerinde gösterilmiştir ve tablolar ayrı ayrı betimlenmiştir.

Tablo 1: Edimbilimsel bilgi içeren sayfalar

Ders Kitabı	Edimbilimsel Bilgi İçeren Sayfalar	Top Sayfa İçeren Sayfaları	Edimbilimsel Bilgi İçeren Sayfaların Yüzdesi
İngilizce Öğretim Kitapları			
<i>English File</i>	12	167	7.18
<i>New Success</i>	15	145	10.34
Türkçe Öğretim Kitapları			
<i>Yeni Hitit 2</i>	0	191	0
<i>İzmir</i>	0	168	0

Tabloya bakıldığında 167 sayfadan oluşan *English File* kitabında 12 sayfanın edimbilimsel bilgi aktarımında bulunduğunu ve bunun da % 7.18'lik bir orana karşılık geldiği görülüyor. *New Success* kitabında ise 145 sayfaya karşılık 15 sayfada edimbilimsel bilgiye yer verilmiştir. %10.34 lük bir oran elde edilen bu sonuç taranan 4 kitap arasında en yüksek değeri vermektedir. Örnek verecek olursak dilin doğru ve bağlamsal olarak uygun kullanımına yönelik *New Success* kitabının "Speak Out" bölümlerinde yönergeler verildiğini görüyoruz:

-No way!*

-Come off it!*

*very direct or perhaps rude for people you don't know well.

Bu örnekte, bu şekilde kullanılan dilin bazı durumlarda sakıncalı olacağı bilgisi verilerek edimsel açıdan doğru kullanım teşvik ediliyor. Yine başka bir örnekte:

-Direct questions can sound rude in English. So we often use indirect questions to make polite requests or to ask for opinions and information.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi hususunda basılmış kitaplara bakıldığında, *Yeni Hitit 2* toplamda 191 sayfadır ve edimbilimsel bilgiye rastlanmamıştır. Yine aynı şekilde *İzmir* kitabında da 168 sayfadan oluşmasına rağmen edimbilimsel bilgiye dair bir açıklama yoktur. Sonuç olarak sayfa sayısı olarak toplamda fazla olmalarına rağmen edimbilimsel bilgi içirme bakımından İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarından geridedirler.

Tablo 2: Düzsozylem (locutionary act) içeren yargıların toplam yargı sayısına oranı

Ders Kitabı	Düzsozylem Yargı Sayıları	Edimbilimsel Yargı Sayısı	Düzsozylem Yargıların Yüzdesi
İngilizce Öğretim Kitapları			
<i>English File</i>	179	271	66.05
<i>New Success</i>	215	391	54.98
Türkçe Öğretim Kitapları			
<i>Yeni Hitit 2</i>	251	420	59.76
<i>İzmir</i>	128	21	60.37

İncelenen yargılar arasında edimsel eylem kategorisine dahil edilemeyen yargılar düzsözeylem kategorisine dahil edildi ve yukarıdaki sonuçlar elde edildi. Bu sonuçlara göre İngilizce kitaplarından *English File*'da 271 yargının 179'u düzsözeylem olarak kabul edildi ve %66.05'lik bir orana ulaşıldı. *New Success*'te ise bu oran 391'e karşılık 215 düzsözeylem ile %54.98 olarak karşılık buldu. Düzsözeylem kategorisine aşağıdaki örneklerle aynı nitelikleri gösteren örnekler dahil edildi:

-*How often do you eat or drink it?*

-*Changing for the better?*

Türkçe öğretimi kitaplarından *Yeni Hitit 2*'de incelenen 420 yargıdan 251 tanesi düzsözeylem olarak kabul edildi ve %59.76'lık sonuca ulaşıldı. *İzmir*'de ise 212 yargıya karşılık 128 düzsözeylem ile %60.37'lik bir puan elde edildi. Türkçe öğretimi kitaplarında aşağıdaki örnekler düzsözeylem olarak değerlendirildi:

-*Neden unutuyoruz?*

-*İnsanların ihtiyaçları.*

Tablo 3: Edimsel eylem (illocutionary act) sayılarının toplam yargı sayısına oranı

Ders Kitabı	Edimsel sayıları	Edim eylem bilimsel yargı sayısı	Edi eylem yüzdesi	Edimsel içerenlerin
İngilizce Öğretim Kitapları				
<i>English File</i>		92	271	33.94
<i>New success</i>		176	391	45.01
Türkçe Öğretim Kitapları				
<i>Yeni Hitit 2</i>		169	420	40.23
<i>İzmir</i>		84	212	39.62

Kitaplardan elde edilen bulgulara göre *English File* kitabından 271 adet yargı incelendi ve bunlardan 92 tanesi yukarıda tablo 2'de gösterilen edimsel eylemlerin içerisinde değerlendirildi. Yüzde olarak %33.94'lük bir sonuca ulaşıldı. *New Success* kitabında ise 391 yargı incelenirken bunlardan 176 tanesinin edimsel eylem kategorisine girdiği belirlendi ve %45.01 ile taranan kitaplar arasında en yüksek rakama ulaşıldı. Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi kitaplarında şu örnekler edimsel eylem olarak değerlendirildi:

-*Don't forget the chocolates.*

-*Let's go and have a dinner.*

Türkçe öğretimi kitaplarından *Yeni Hitit 2*'de 420 adet yargı incelenirken 169 tanesinin edimsel eylem olduğu saptandı ve %40.23'lük bir sonuç elde edildi. *İzmir* kitabında ise incelenen 212 yargının 84 tanesi Tablo 2.'deki incelemeye dahil oldu ve %39.62'lik bir sonuca ulaşıldı. Aşağıdaki örnekler Türkçe öğretimi kitaplarında edimsel eylem kategorisinde değerlendirildi:

-*Aaa kek yapmıştım akşam, yemek ister misin?*

-*Konfor seviyorsanız arabayı seçin.*

İncelenen yargılara ve elde edilen sonuçlara bakıldığında kitapların dağılımına göre edimsel eylem içeren yargı oranları arasında çok büyük farklılıklar olmadığı saptandı.

Tablo 4: Edimsel Eylemlerin (illocutionary act) Ana Başlıklara Göre Sayıları

<i>İngilizce Ders Kitapları</i>					
	English File	%	Yüzde	%	Yüzde
			ew		
			Success		
İddiacılar	44		47.82	4	36.36
Yönlendiriciler	8		8.69	7	15.34
Zorlayıcılar	2		2.17	9	10.79
Açıklayıcılar	2		2.17	9	10.79
Bildiriciler	36		39.13	7	26.70
<i>Türkçe Ders Kitapları</i>					
	Yeni Hitit 2	%	Yüzde	%	Yüzde
			zmir		
İddiacılar	63		37.27	6	30.95
Yönlendiriciler	39		23.07	10	11.90
Zorlayıcılar	20		11.83	8	9.52
Açıklayıcılar	23		13.60	0	23.80
Bildiriciler	24		14.20	20	23.80

Searl tarafından edimin türüne göre ait olduğu gruplardan yukarıda bahsedildi. Bu gruplara giren edimsel eylemlerin İngilizce ve Türkçe ders kitaplarında karşılaşılan örnekleri sayısal olarak Tablo 4'te ifade edilmiştir.

Tabloya göre *English File* kitabında %47.82 oranında iddiacılar, %8.69 oranında yönlendiriciler, %2.17 zorlayıcılar ve açıklayıcılar, %39.13 oranında da bildiriciler grubundan örnekler bulunmuştur. *New Success* kitabında ise %36.36 iddiacılar, %15.34 yönlendiriciler, %10.79 zorlayıcılar ve açıklayıcılar, %26.70 oranında ise bildiriciler grubunda örnekler bulunmuştur. Yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarına baktığımızda ise *Yeni Hitit 2* kitabında; %37.27 iddiacılar, %23.07 yönlendiriciler, %11.83 zorlayıcılar, %13.60 açıklayıcılar ve %14.20 bildiriciler grubunda örnek cümle bulunmuştur. Son olarak *İzmir* kitabında; %30.95 oranında iddiacılar, %11.90 oranında yönlendiriciler, %9.52 oranında zorlayıcılar ve %23.80 oranında açıklayıcılar ve bildiriciler grubunda örnek cümleler bulunmuştur.

Tablo 5: Edimsel eylem (illocutionary act) türlerine göre İngilizce ders kitaplarından elde edilen bulgular

İngilizce Ders Kitapları	English File	Yüzde %	New Success	Yüzde %
Bahane Üretmek	11	95	2	1.13
Davet Etmek	1	1.08	6	3.40
Davet Kabulü	0	0	2	1.13
Davet Reddetmek	2	2.17	5	2.84
Dilekte Bulunmak	1	8	2	1.13
Düzeltilmek	6	6.52	4	2.27
İstek Kabulü	1	1.08	5	2.84
İstek Reddetmek	1	1.08	4	2.27
İzin Almak	2	2.17	5	2.84
Öneride Bulunmak	14	15.21	9	5.11
Özür Dilemek	1	1.08	5	2.84
Pişmanlık Belirtmek	1	1.08	14	7.95
Sipariş Vermek	0	0	0	0
Söz Vermek	0	0	7	3.97
Şikayet Etmek	17	47	48	27.27
Talep Etmek	4	4.34	12	6.81
Tanışmak	0	0	0	0
Tavsiye Vermek	11	95	5	2.84
Tehdit etmek	0	0	1	0.56
Teklif Etmek	0	0	2	1.13
Yönerge Vermek	19	65	38	21.59
Toplam	92	91	99.	176
				2

İngilizce kitaplarından elde edilen bulgular Tablo 5'te 21 başlık altında analiz edildi. Bunun sonucunda edimsel eylemlerin *English File* ve *New Success* kitaplarında farklı başlıklar altında yüzde kaçlık dilimlere karşılık geldiği saptandı. Tablo 4'te bulunan sonuçlarla toplamda yine aynı sonuçlara ulaşıldı. Tabloya baktığımızda her iki kitapta da "şikayet etmek ve bir yönerge vermek" edimlerinin diğer edimlere oranla daha fazla olduğu gözlemlendi. Buna karşılık "sipariş vermek, tanışmak ve tehdit etmek" konusunda incelenen örneklerde herhangi bir yargıya ulaşılamadı. Bu durum bize, sonuç bölümünde yapacağımız sosyokültürel saptamalar konusunda yardımcı olacaktır.

Tablo 6: Edimsel eylem (illocutionary act) türlerine göre Türkçe ders kitaplarından elde edilen *bulgular*

Türkçe Ders Kitapları	Yeni	Yüzde	İzmir	Yüzde
	Hitit 2	%	%	%
Bahane Üretmek	14	8.28	7	8.33
Davet Etmek	1	0.59	3	3.57
Davet Kabulü	1	0.59	0	0
Davet Reddetmek	3	1.77	0	0
Dilekte Bulunmak	21	12.42	10	11.90
Düzeltilmek	4	2.36	5	5.95
İstek Kabulü	1	0.59	1	1.19
İstek Reddetmek	4	2.36	1	1.19
İzin Almak	5	2.95	1	1.19
Öneride Bulunmak	11	6.50	10	11.90
Özür Dilemek	2	1.18	1	1.19
Pişmanlık Belirtmek	20	11.83	0	0
Sipariş Vermek	0	0	0	0
Söz Vermek	3	1.77	3	3.57
Şikayet Etmek	33	19.52	13	15.47
Talep Etmek	13	7.69	2	2.38
Tanışmak	1	0.59	0	0
Tavsiye Vermek	13	7.69	11	13.09
Tehdit etmek	4	2.36	3	3.57
Teklif Etmek	8	4.73	0	0
Yönerge Vermek	7	4.14	13	15.47
Toplam	169	99.91	84	99.96

Tablo 6'da Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kitaplarının 21 başlık altında edimsel eylemleri hangi oranlarda işlediği araştırıldı. Sonuçlara baktığımızda, Türkçe öğretimi kitaplarının her ikisinde de "bir dilekte bulunmak ve şikayet etmek" konusunda diğerlerine nazaran daha fazla örnek olduğu görülüyor. Ancak; "tanışmak, bir daveti kabul etmek ve sipariş vermek" konularında her iki kitapta da örnekler bulunamadı. Bu konuda saptamalar sonuç bölümünde yapılacaktır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya başlarken saptadığımız problem durumunu aşağıdaki araştırma sorularına dönüştürerek bu doğrultuda sonuçlara ulaşmak hedeflenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki soruların cevapları bulunmuştur.

1. Yabancılar Türkçe öğretimi alanında yazılmış kitaplarda edimsel yeti konusu hangi seviyededir?

Edimsel yeti konusunun yabancı dil olarak Türkçe veya yabancı dil olarak İngilizce öğretimi kitaplarında hangi seviyede nasıl işlendiği sorusunu cevaplamak için yapılan çalışmada edimsel yeti gelişimine dair Türkçe kitaplarında herhangi bir bilgiye rastlanılmamıştır. Edimsel yeti gelişimine dair yapılan incelemede Tablo 1.'de gösterildiği gibi Türkçe öğretimi kitaplarında hiçbir bilgi bulunamamıştır ve hem *Yeni Hitit 2* hem *İzmir* kitapları bu konuda % 0'a denk düşmüştür. İletişimsel yaklaşımdan faydalandığı gözlenmişse de dilin uygun bağlamlarda doğru kullanımına yönelik bilgi bulunamamıştır.

2. Yabancılar İngilizce öğretimi alanında yazılmış kitaplarda edimsel yeti konusu hangi seviyededir?

Edimsel yeti konusunun yabancı dil olarak Türkçe ve yabancı dil olarak İngilizce öğretimi kitaplarında hangi seviyede nasıl işlendiği sorusuna binaen yaptığımız çalışmada edimsel yeti gelişimine dair İngilizce kitaplarında dilin belirli bağlamlarda nasıl kullanılması gerektiğine dair bilgiler bulunmuştur. Tablo 1.'de de gösterildiği üzere *Yeni Hitit 2* ve *İzmir* kitapları bu konuda hiçbir bilgi taşımazken, toplam sayfa sayılarına göre *English File* %7.18 ve *New Success* %10.34 ile bu alanda bilgiler içermektedir. Dilin yapısal olarak öğretimi dışında, iletişim amaçlı dil kullanımı konularında nezaket kuralları, doğrudan-dolaylı anlatım ve bunun durumlara uygunluğu gibi konularda fazladan bilgiler verildiği görülmüştür.

3. Yabancılara İngilizce ve Türkçe öğretimi kitapları arasında edimsel yetiye dair benzerlikler nelerdir?

Çalışmaya başlanırken öncelikle edimsel yeti gelişimine dair genel anlamda açıklamalar olup olmadığına bakıldı. Bunun sonucunda yabancılara İngilizce öğretimi kitaplarının bu konuyu dikkate aldığı gözlenirken, yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarında bu konuda bir açıklamaya rastlanılmadı.

Daha sonra kitaplardan alınan örneklerden en az bir edim bildiren yargılar incelemeye alındı. Bunun yapılmasındaki amaç, edimsel eylemlerin öğretimde etkin kullanılabilen yargılar olabileceği ve bu yönde kullanılacak bir dilin öğretim ortamlarında faydalı olabileceğinin düşünülmesiydi. Yabancılara İngilizce ve Türkçe öğretimi kitaplarında incelenen yargılara bakıldığında içerisinde bir edim bulunan yargı sayıları ve oranları arasında sayıca bazı farklar olduğu görülmektedir. İngilizce öğretimi kitaplarında *English File*'da edimsel eylem olarak toplamda 92 yargı incelenmişken, *New Success* kitabında ise 176 örnek incelenmiştir. Türkçe kitaplarında ise *İzmir* kitabında toplamda 84 yargı edimsel eylem olarak değerlendirilirken, *Yeni Hitit 2* kitabında 169 yargı edimsel eylem olarak incelenmiştir. Sonuçlara baktığımızda ise İngilizce öğretimi kitaplarında edimsel eylem oranı %40.48 iken, Türkçe öğretimi kitaplarında bu oran %40.03 olarak saptanmıştır.

4. Yabancılara İngilizce ve Türkçe öğretimi kitapları arasında edimsel yetiye dair farklar var mıdır?

Araştırmaya başlarken sorduğumuz sorulardan biri de yabancılara Türkçe ve İngilizce öğretimi kitapları arasında edimsel yeti gelişimine dair farkların olup olmamasıydı. Bu bağlamda, yabancılara İngilizce öğretimi kitaplarında edimsel yeti ve dilin kullanımına dair bilgiler mevcut iken, yabancılara Türkçe öğretim kitaplarında bu tarz bilgilere rastlanmamıştır.

İngilizce öğretimi kitapları edimsel yetiyi dikkate alarak iletişimin oluşabileceği herhangi bir ortamda kullanılacak doğru yapılara ek olarak bağlama uygun yapının da kullanılması gerektiğini öğretmeyi hedeflemiştir ve bu alanda kitaplarda bilgiler mevcuttur. Nezaket kuralları, kişiye ve duruma göre konuşma şekilleri, doğru soru sorma kalıpları, biriyle tanışırken yahut karşılaşıldığında hangi şekillerde selamlaşmaların yapılması gerektiği..vb konuların öğretimi amaçlanmıştır. Ancak Türkçe öğretimi kitaplarına baktığımız zaman dilin dilbilgisi kurallarına uygun olarak kullanımının ötesinde bağlamlara göre dil öğretimi konusu B1 seviye kitaplarda dikkate alınmamıştır. Hangi durumlarda ne tarz dil kullanılması gerektiğine dair açıklamalar yapılmamıştır.

Bir başka inceleme alanı olan edimsel eylemlerin ne şekilde işlendiğine dair yapılan araştırmada incelenen yargı bakımından benzerlikler söz konusudur. Ancak İngilizce kitaplarında yönerge vermeye yönelik kullanılan edimsel eylemler *New Success* kitabında %21.59 gibi bir oranla en yüksek orana sahiptir. Türkçe kitaplarında ise % 12.42 ile *Yeni Hitit 2*'de bir dilekte bulunmak edimsel eyleminin görece daha yüksek olduğu gözlenmiştir. İngilizce kitaplarında yönerge verildiğine dair aynı zamanda açıklamalar bulunurken, Türkçe kitaplarında yapılan eylemin bir dilek eylemi olduğu ve bir edime karşılık geldiğine dair herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır.

Çalışmanın özetine bakıldığında, giriş aşamasında kitapların satır satır taranması işlemi gerçekleştirildi. Bunu yaparken yarım bırakılmış örnek ve alıştırmalardan ziyade tam olarak kurulmuş yargılar dikkate alındı ve seçim bu doğrultuda yapıldı. Öncelikle kitaplarda edimsel yetiye dair farkındalık yaratabilecek açıklamaların olup olmadığına bakıldı ve buldukları takdirde yüzde kaçlık bir orana karşılık geldiklerini saptamak adına betimleyici tablolar oluşturuldu. Bu ilk aşamada amaç örneklerden ziyade bir üstdil sayesinde edimsel yeti gelişimine katkıda bulunulmaya çalışılıp çalışılmadığını ortaya koymaktı. Bunun sonucunda yukarıda bulgularda gösterildiği üzere İngilizce kitaplarının bu alanda açıklamalara yer verdiği görülürken Türkçe kitaplarda bu yönde bir çalışmaya rastlanılmadı.

Daha sonra ise araştırmaya dahil edilecek örnek yargılar her kitaptan hiçbir atlama yapılmadan toplandı. Bunun sonucunda İngilizce öğretimi kitaplarında toplamda 662 örnek incelenirken Türkçe öğretimi kitaplarında toplamda 632 örnek incelendi. Buradaki amaç düzsözeylemler ile edimsel eylemlerin ayrıştırmasını yapmaktı. Bunun sonucunda da İngilizce öğretimi kitaplarında ve Türkçe öğretimi kitaplarında incelenen örnek sayıları farklı gibi görünse de yoğunluk açısından benzer yüzdelere ulaşıldı. Kitaplarda kullanılan dilde benzer oranlarda edimsel etkinin var olduğu tespit edildi. İngilizce kitaplarda %40.48 iken yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarında %40.03 olarak saptandı.

Araştırmanın devamında konumuz alanına girecek olan edimsel eylemler daha detaylı bir incelemeye alındı. Bu amaçla Searl tarafından oluşturulan 5 ana gruptan hangi grup altında değerlendirilebileceklerine bakıldı. İddiacılar, yönlendiriciler, bildiriciler, zorlayıcılar ve açıklayıcılar gruplarında oransal dağılımların nasıl olduğu araştırıldı ve bulgularla sonuçlar betimleyici tablolarda gösterildi. Bu kapsamda aşağıdaki gibi örnekler çıkarılarak toplam elde edilen bulgular üzerinden oranlar hesaplandı.

Araştırmanın devamında ise 21 başlık altında daha da öze inilerek incelenen yargıların hangi edimsel eylem türüne örnek teşkil edebilecekleri değerlendirildi. Bunu yaparken kapsamlı bir çalışma şablonu olan ve Heidi Vellenga tarafından *Learning Pragmatics from ESL&EFL Books: How Likely?* (2004) adıyla yapılmış araştırmanın tabloları kullanıldı. 21 başlık altında edimsel eylemlerin türlerine göre yüzdelik dağılımları ortaya konarken İngilizce ve Türkçe kitapları arasından hangi edimsel yapıların farklı ya da benzer oranlarda kullanıldıklarına bakıldı. Bu noktada ilginç sonuçlara ulaşıldı. Kitaplar tasarlanırken kullanılan dil, hedef kültür açısından da bazı sezdirmelerde bulunur. Bir toplumda neyin görece daha önemli olduğunu kullanılan dil doğrultusunda az çok saptayabiliriz. Bu sebeple yargıların taşıdıkları edimlerin ortaya konması bize bu konuda yol gösterici olmaya adaydır. Ulaşılan sonuçlara baktığımızda:

a. İngilizce öğretimi kitaplarında "yönerge vermek ve şikayet etmek" edimlerinin görece daha yüksek oranlarda kullanıldığı saptandı. Buna karşılık Türkçe öğretimi kitaplarında ise dilekte bulunmak ve şikayet etmek edimlerinin yüksek olduğu sonucuna

varıldı. Demek ki B1 seviyede tasarlanan kitaplarda şikayet etmek edimi kazandırılması gereken bir yeti olarak ön plana çıkmaktadır. Bu seviyede iletişim kurması beklenen bireylerin gireceği toplumda şikayet etmeye ihtiyaç duyacağı ortamlar olabileceği varsayılarak bu dilsel yetinin kazandırılması amaçlanmış olabilir. Buradan Türk ve İngiliz toplumlarının şikayet etme mekanizmasını toplumda oturarak bireysel hakların önünü açma eğilimi gösterdiği söylenebilir ve hedef dili öğrenen birey üzerinde bu durum kolaylaştırıcı bir etki yapabilir.

b. İngilizce öğretimi kitaplarında "sipariş vermek, tanışmak ve tehdit etmek" edimlerinden örneklere rastlanılmamıştır. Türkçe kitaplarında ise tanışmak, bir daveti kabul etmek ve sipariş vermek edimlerine dair örnekler bulunmamıştır. Tanışmaya dair iki kitapta da bir eğilim olmaması kitabın B1 seviye olmasıyla ilgili olabilir. Tanışmak edimi daha çok giriş seviye kitaplarda olması beklenen bir durumdur. Ancak bir tehdit ediminin olmayışı İngiliz toplumunun daha hoşgörülü bir toplum olduğu konusunda algılamalara neden olabilir ve bu bir kazanımdır. Bununla birlikte bir davete teşvik etmeye dair örneğin Türkçe kitaplarında olmayışı da Türk toplumu algısı açısından olumsuz bir etkiye neden olabilir.

Kullanılan dil, iletişim aracılığıyla dahil olunacak topluma dair ön bilgiler sunabilir. Bu sebeple yukarıdaki nedenler dikkate alınarak doğru kurgulanmış bir dil aracılığıyla yazılacak ders kitapları, Türkçe dilinin daha doğru öğrenilmesinde ve Türk toplum algısının daha doğru şekillenmesinde katkı sunacaktır. Bu sebeple, yapılan bu çalışma geliştirilerek bu alana daha fazla önem verme ihtiyacı mevcuttur.

Tüm bunların ötesinde, yukarıdaki araştırmaları yaparken ortaya konulmak istenen şudur: edimsel eylemler basit bir yargıdan ziyade aynı zamanda bulunduğu bağlam ve ortam içerisinde bir edime de karşılık geldikleri için dil öğretiminde etkin olarak kullanılabilir yapılarıdır. Sınıf içi oluşturulmuş yapay yahut doğal ortamlarda söylenen sözün aynı zamanda eylemsel olarak bir anlam ifade ettiğini bilerek bu işi yapmak kalıcı davranış değişikliğine karşılık gelen öğrenme üzerinde olumlu etki yapacaktır. Yaparak öğrenme şeklinde, yaparak bir yargıyı sözel olarak ifade etmek, bedeni eşgüdümsele olarak kullandırabildiği için kalıcı olmak konusunda daha etkili olacaktır. Öğretim ortamları bu şekilde tasarlandığı takdirde öğrenme üzerinde olumlu etkilerin olacağı öngörülmektedir. Öğreticinin bu alanda aydınlatılması gerekliliği de bu zaman kadar yapılan araştırmalar sonucunda ortaya konmuştur. Türkiye'de yabancı dil öğretimi yapan öğretmenler üzerinde yapılan araştırmalar sonucunda hazırlanan yüksek lisans ve doktora çalışmalarında öğretmenlerin edimsel yetiye dair farkındalıklarının yeterli seviyede olmadığı gözlenmiştir (Akyol ve Yavuzkurt, 2016). Bu düşük farkındalık sayesinde yukarıda öneminden bahsedilen yapıların aktarımında da sıkıntılar yaşanmaktadır. Böylesi kolaylaştırıcı etkisi bulunan edimsel eylemlerin öğreticilerce de dikkate alınmasına yönelik öğretime rehber kitaplarda bilgiler bulunması faydalı olacaktır. Tüm bunlar öğreticinin edimlere uygun sınıf içi/dışı ortamlar düzenlemesi açısından kolaylaştırıcı bir adım olacaktır.

Bu zamana kadar yapılan çalışmalarda söz eylemlerin öğretmen ve öğrenci düzeyinde araştırıldıkları tespit edilmiştir. Yukarıda bahsedilen yüksek lisans ve doktora düzeyinde tez çalışmalarında da söz eylem öğretimi konusunda benzer düşük sonuçlarla karşılaşmıştır. Bu çalışma öğretmen ve öğrenciyi ortak bir zeminde buluşturan ve dünya genelinde yaygın öğretim ekipmanı olarak kullanılan ders kitaplarını temel alarak hazırlanmıştır. Bu alanda yapılmış bu yönlü bir çalışma olmadığı için bu yüksek lisans tezi bundan sonra yapılacak çalışmalarda ulaştığı sonuçla yol gösterici bir konumda olacaktır.

Kaynakça

- Akyol, B. & Yavuzkurt, T. (2016) Türkiye’de lisansüstü tezlerde eğitim denetimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 908-926
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Bach, K. & Harnish R.M. (1979). *Linguistic communication and speech acts*, Cambridge, Mass: MIT Press.
- Boran, G. (2003). Pragmatics in EFL teaching. Selçuk Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 139-154.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. California: SAGE Publications.
- Crystal, D. (1992). Introducing linguistics, *Penguin*, 18(1), 77.
- Cunningsworth, A. (1995) *Choosing your textbook*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Demirezen, M. (1991). Pragmatics and language teaching. Hacettepe Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 281-287.
- Fraser, B. (1975). Hedged performatives, (P. Cole ve J. L. Morgan ed.), *Syntax and semantics*, 3, New York: Academic Press.
- Günay, V.D. (2015). *İzmir*. Papatya Yayıncılık: İstanbul.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Harlow: Longman
- ELT.
- Hutchinson, T. & Torres, E. (1994). The textbook as agent of change. *ELT Journal* 48(4), 315-328.
- Kansu-Yetkiner, N. (2009). *Çeviribilim edimbilim ilişkisi üzerine*, İzmir:İzmir Ekonomi Üniversitesi Yayınları.
- Kasper, G. (1997). Can pragmatic competence be taught? *Second Language Teaching & Curriculum Center*, 6, 1-10.
- Latham-Koenig, C., Oxenden, C. (2013). *English File*. Oxford Press : Oxford.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Levinson, S.C. (2000). Pragmatik. *Konzepte der Sprach Literaturwissenschaft*. Neu Übersetzt von M. Wiese. Herg: P.Eisenberg/H.Kiesel. Niemeyer: Tübingen
- Lin, M.X. (2008). Pragmatic failure in intercultural communication and English teaching in China. *China Media Research*, 4(3), 43-52.
- McKinlay, S. & Hastings, B. (2012). *New Success*. Pearson Press: Harlow
- Neuner, G, & Hunfeld, H.(1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Fernstudieneinheit 4. Berlin: Langenscheidt.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology*. Upper Saddle River, NJ: Printice Hall.
- Richards, J., Rodgers, S.T. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. CUP. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (1992). *Dictionary of language teaching and applied linguistics*. Longman. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An Essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press
- Uzun, N.E. (2008). *Yeni hitit 2*. Ankara : TÖMER Yayıncılık.

Vasquez, C. & Sharpless, D. (2009). The role of pragmatics in the master's TESOL curriculum: Findings from a nationwide survey. *TESOL Quarterly*, 43(1), 5-28.

Vellenga, H. (2004). Learning pragmatics from ESL & EFL textbooks: How likely? *TESL-EJ*, 8(2), 1-18

Meslek Lisesi 9. Sınıf Öğrencilerinin Ortaöğretim Matematik Öğretim Programındaki Cebir Konularına Ait Kavramsal ve İşlemsel Bilgi Yeterlilikleri

9th Grade Vocational High School Students' Competency of Conceptual and Procedural Knowledge in Algebra Topics in High School Curriculum

Fatma Yazır[§]

Hatice Akkoç**

Öz

Araştırmanın amacı, meslek lisesi 9. sınıf öğrencilerinin ortaöğretim matematik öğretim programında gördükleri cebir konularındaki kavramsal ve işlemsel bilgilerinin yeterliliklerini tespit etmektir. Bu amaçla araştırmada örnek olay tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul'daki bir meslek lisesinin 9. sınıfında öğrenim gören 79 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilere 9. sınıf matematik öğretim programında yer alan "Gerçek sayılar kümesinde işlem yapma", "Birinci dereceden eşitsizlikler ve aralık kavramı", "Birinci dereceden bir bilinmeyenli denklem ve eşitsizlikler ve iki bilinmeyenli denklemler" ve "Üslü ifadeler" konularındaki kazanımlarından beşini hedefleyen 5 tanesi kavramsal ve 5 tanesi işlemsel soru olmak üzere 10 soruluk "Cebir Sınavı" uygulanmıştır. Kavramsal ve işlemsel bilgi yeterliklerini belli kriterler çerçevesinde ölçmeyi hedefleyen Cebir Sınavının hazırlanmasında Baki ve Kartal (2000) tarafından geliştirilen "Kavramsal ve İşlemsel Bilgiyi Karakterize Eden Ölçek" referans alınmıştır. Verilerin analizi üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Öncelikle cebir sınavının kavramsal ve işlemsel sorularının cevap anahtarına göre puan ortalamaları hesaplanmıştır. İkinci olarak, cebir sınavındaki her soru "yanlış" ve "boş" kategorilerine göre analiz edilmiştir. Üçüncü olarak, öğrencilerin cevapları her sorunun ölçmeyi hedeflediği kavramsal ve işlemsel kriterlere göre analiz edilmiştir. İkinci ve üçüncü aşamalarda frekans ve yüzde oranları hesaplanarak betimsel istatistik kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, kavramsal ve işlemsel soruların puan ortalamalarının birbirlerine yakın olduğunu, ancak her iki soru türü için de puan ortalamasının düşük olduğu bulunmuştur. Özellikle öğrencilerin temel matematiksel işlem becerilerinin yetersiz olduğu görülmüştür. Öğrencilerin dört işlem yapma ve işlemsel soruları anlamlandırma noktasında zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu çalışma kapsamında cebir konularına dair literatürde de yer alan bazı kavram yanlışlıkları da tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Kavramsal Bilgi, İşlemsel Bilgi, Cebir, Meslek Lisesi

Abstract

This study aims to investigate 9th-grade vocational high school students' competency of conceptual and procedural knowledge of algebra. With this aim, case survey method was conducted. The sample consisted of seventy-nine 9th-grade students in a vocational high school in İstanbul. An algebra exam was used as the data collection method. A scale was used to prepare this algebra exam. The scale assesses conceptual and procedural knowledge of algebra (Baki & Kartal, 2000, 2004). The algebra exam consists of ten open-ended items five of which assesses procedural and five of which assesses conceptual knowledge. Items were on the following topics: "Performing operations on the set of real numbers," "First-order inequalities and intervals," "First-order equations and inequalities with one and two unknowns" and "exponential numbers." Descriptive statistics were used to analyze the data. Algebra exam was analyzed in three different phases. First, answers to each question were scored out of ten points. Second, frequencies and percentages of "wrong" and "no response" categories were calculated. Third, conceptual and procedural knowledge scale was used to analyze each question item. The frequencies and percentages of the number of students were calculated based on their solutions which satisfy the criteria for the conceptual and procedural knowledge. Findings indicated that scores obtained from the conceptual and procedural questions were quite low. It was found that students had difficulties with basic mathematical procedures, operations with numbers and making sense of procedures. Some misconceptions in the literature related to algebra topics have also been identified in this study.

[§] Öğretmen, Milli Eğitim, mat_fatmayazir@hotmail.com

**Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, hakkoc@marmara.edu.tr

Key Words: Conceptual Knowledge, Procedural Knowledge, Algebra, Vocational High School.

Giriş

Ortaöğretim matematik dersinin öğretiminde sıkça karşılaşılan sorunlardan bir tanesi de öğrencilerin matematik temelini yetersiz olmasıdır. Bu durum özellikle meslek liselerinde sıkça karşılaşılan bir sorundur (Berberoğlu ve Kalender, 2005; Mumcu, 2012). Matematikte belirli konuların öğrenilmesindeki zorluklar diğer konuların öğrenilmesine engel olabilmektedir. Bunlardan biri de cebir öğrenme alanına ait konulardır. Ortaöğretimde öğrenim gören bir öğrenci cebir kazanımlarına tüm ortaöğretim hatta üniversite hayatı boyunca ihtiyaç duyacaktır. Dolayısıyla cebir öğrenme alanı matematikteki en temel alanlardan birisidir (Ersoy ve Erbaş, 2005).

Öğrencilerin cebir alanında yaşadıkları en önemli zorluk öğrencilerin aritmetikten cebire geçişleri noktasındadır (Lee, 1996; akt. Dede ve Argün, 2003). Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı (EARGED, 1996) öğretim programını cebir açısından inceleyen bir araştırma raporu sunmuştur. Bu rapora göre, öğrenciler cebirsel ifadeler içeren problemleri işlem bilgilerini kullanarak çözebilmekle birlikte, birinci derece denklemlerin çözümlerini bulmakta zorlanmaktadırlar (Yenilmez ve Teke, 2008). Diğer yandan, Erbaş, Çetinkaya ve Ersoy (2009) lise öğrencilerinin basit eşitsizlikleri çözmeye güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Cebirdeki öğrenci güçlüklerinden bir diğeri ise öğrencilerin sayılarla ilgili işlemsel ve kavramsal bilgi yetersizliğine dayanmaktadır. Ayrıca cebir konularının en temel kavramlarından olan “değişken” ve “eşitlik” öğrencilerin en çok zorlandığı ve kavram yanlışlarına sahip olduğu alanlardır (Ersoy ve Erbaş, 2005).

Cebir kavramlarının öğrenilmesindeki zorlukları anlamak için matematik eğitimi literatüründe önemli bir yere sahip olan “kavramsal” ve “işlemsel” bilgi türlerinden bahsetmek gerekir (Hiebert ve Lefevre, 1986). Öğrencilerin cebirde yaşadığı güçlüklerin en temel kaynağı kavramların sadece işlemsel olarak anlaşılması, formüllerin ve işlemlerin arkasında yatan matematiksel fikirlerin anlaşılmamasıdır. İşlemsel bilgi problem çözmeye adım adım kullanılan algoritmik bilgidir (Sáenz, 2008). Skemp'in (1978) ifadesi ile kuralların anlamlandırılmadan uygulanmasıdır. İşlemsel bilginin iki çeşidi vardır. Birincisi biçimsel dil veya sembolik gösterimler, diğeri ise kurallardır (Hiebert ve Lefevre, 1986). Kavramsal bilgi ise, zihindeki bilgi ağında bilgilerin birbiri ile ilişkilendirilerek zengin bağlantılı ağlarının oluşturulması ile mümkündür. İşlemsel bilgi ile kavramsal bilgi birbirleri ile etkileşim içinde olmalıdır (Hiebert ve Lefevre, 1986). Örnek olarak türev alma işlemini göz önüne alalım. $f(x) = 2x$ fonksiyonunun türevi, türev alma kuralı gereği $f'(x) = 2$ olarak ifade edilebilir. Sadece işlemsel bilgiye sahip bir öğrenci ilgili semboller ve türev alma kurallarını kullanarak bu sonuca varır. $f(x) = 2x$ fonksiyonunun türevinin 2 olması, “doğrusal fonksiyonun türevi sabittir ve katsayıya eşittir” şeklinde de bir kural olarak ezberlenebilir. Diğer yandan, türevi kavramsal olarak anlayan biri bu sonucu, “ $f(x) = 2x$ doğrusal fonksiyonunun her noktasındaki değişim oranının 2 olması ya da doğru boyunca eğimin sabit olması” şeklinde kavramsal boyutta değerlendirebilir. Başka bir deyişle, böyle bir kavramsal anlayış kuralın neden çalıştığını da açıklar. Nitekim matematiksel düşüncenin temelinde kavramsal bilgi, işlemsel bilgi ve bunların arasındaki ilişki vardır (Loggins, 1994). Dolayısıyla kavramsal ve işlemsel bilgi matematikte problem çözme sürecinde önemli bir role sahiptir. Problemin işlemsel adımları için işlemsel bilgi; problemin çözülmesi için gerekli yol, yöntem veya transfer etme gibi becerilerde de kavramsal bilgi kullanılır. Dahası, bir öğrencinin kavramsal ve işlemsel bilgisi yetersiz ise o konuda kavram yanlışları oluşur (Teachey, 2003).

İşlemsel ve kavramsal bilgiyi kullanmanın matematik kavramlarını anlamak için birçok faydaları vardır. İşlemsel bilgiyi kullanmak, matematikteki durumların sembollerle ilişkilendirilmesine ve bu semboller sürekli kullanılmaktan dolayı hafızada tutulmasına yardım eder. Örneğin, ekleme mantığı “+” sembolü ile ifade edilir ve bundan sonra problemlerde ekleme geçtiğinde artık “+” sembolü kullanılır (Hiebert ve Lefevre, 1986). Rutin olmayan problemleri çözerken ise kavramsal bilgi kullanılır. Ancak bazı problemlerin çözümünde belli kavramsal adımlar sürekli kullanılırsa işlemler otomatikleşir ve bunun sonucunda kavramsal bilgi işlemsel bilgiye dönüşür. Sayı sayma bunlardan bir tanesidir. Sayı saymanın da temelinde kavramsal yapı olmasına rağmen sürekli kullanıldığından işlemsel bilgiye dönüşmüştür. Bu ilişki, en çok işlemsel bilgi lehine yürümektedir. Çünkü kavramsal yapıların oluşturulabilmesi için sembollerin, kuralların vb. işlemsel bilgilerin kullanılması gerekmektedir (Anderson, 1983 akt. Hiebert ve Lefevre, 1986)

İşlemsel bilginin benzer durumlara transfer edilebilmesi için anlamlı bir şekilde öğrenilmesi gerekir (Brownel, 1947; Dewey, 1910; akt. Hiebert ve Lefevre, 1986). Ayrıca, problemleri çözerken hangi işlemi yapmanın doğru olduğuna karar verirken, işlemleri kullanırken veya farklı durumlara transfer ederken kavramsal bilgi işlemsel bilgiyi geliştirir. “Tekrarlayan model” diye adlandırılan bu süreç dört aşamada gerçekleşir. Birinci aşama, işlem yaparken işlemin nasıl başladığını kavramsal yapısını hatırlamaktır. İkincisi, işlemsel bilgi geliştirilip uygulandığında zihinde kavram ve ilişkileri hatırlatır. Üçüncüsü, öğrenciler işlem yaparken daha önceki kavram yanlışlarının ve hatalarının farkına varabilirler. Dördüncüsü ise, öğrenciler işlemsel ifadelerle kavramsal durumları açıklamaya çalışabilirler (Voutsina, 2011). Böylece kavramsal ve işlemsel bilgi birbirini etkiler. Kısacası, kavramsal anlama işlemlerin, kuralların doğru uygulanması konusunda zihni kontrol eder (Sáenz, 2008).

Matematiksel öğrenmenin temelinde kavramsal ve işlemsel bilgi olduğundan bu bilgi çeşitlerine göre farklılaşan öğrenme şekilleri de vardır. İşlemsel öğrenmeye yatkın bir öğrenci, kuralların nereden geldiğini merak etmeden ezberleme yoluna gider. İlişki kurmadan ezberler. Bu öğrenciler için matematik sadece kurallardan oluşan anlamsız bir derstir. Oysaki kavramsal öğrenmeye yatkın öğrenciler kurallar ve durumlar arasında ilişki kurarak öğrenirler. Problem çözmeye alışkın olduklarından, sadece öğretmenin gösterdiği yolları değil kendi çözüm yollarını da uygularlar (Baki, 2008). Matematiksel öğrenmedeki bu farklılıklar kavramsal ve işlemsel bilgiyi de etkilemektedir. Özellikle meslek lisesi gibi temel matematik becerilerinin düşük olduğu öğrenci profiline sahip liselerde matematik dersinin kavramsal ve işlemsel boyutta öğrenimi önem kazanmaktadır. Ancak, matematik eğitimi literatürü incelendiğinde meslek lisesi öğrencilerinin cebirde yaşadıkları güçlükler veya kavramsal ve işlemsel bilgi yeterliklerine yönelik çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmektedir. Meslek lisesi öğrencileri üzerine yapılmış mevcut çalışmaların çoğu farklı konulara odaklanmaktadır (matematiksel okuryazarlığa yönelik öz-yeterlik inançları, Özgen ve Bindak, 2011; fonksiyon konusundaki öğrenme güçlüklerinin matematiğe yönelik tutum ve matematik benlik duygusu gibi değişkenler açısından incelenmesi, Dikici ve İşleyen, 2003, vb.). Meslek lisesi öğrencilerinin cebirle ilgili yaşadıkları güçlükler konusunda ise iki çalışmaya rastlanmıştır. Bunlardan ilki, basit doğrusal denklemleri çözmeye farklı türde okullardaki öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler, yapılan ortak hatalar ve olası kavram yanlışları üzerinedir (Erbaş, Çetinkaya ve Erssoy, 2010). Çalışmanın bulguları meslek lisesindeki öğrencilerin sistematik hatalarının genellikle yanlış kurallamalar (örneğin, $2x+2=4$ denkleminin çözümünde $2x+2=4=4-2$ ifadesini kullanma) olduğunu, genel lise ve özel liselerdeki öğrencilerin ise çoğunlukla aritmetik ve işlemsel hatalar yaptıklarını göstermiştir. Diğer bir çalışma ise, endüstri meslek lisesi öğrencilerinin cebir konusundaki önemli kavramlardan biri olan fonksiyon kavramını anlama düzeylerini incelemiştir (Hatisaru ve Erbaş, 2013). Çalışma kapsamında meslek lisesi öğrencilerinin denklem temsiliyle verilen

ifadelerin fonksiyon olup olmadığına karar verirken ve değişken kavramına dair güçlükler yaşadıklarını göstermiştir.

Yukarıda sunulan literatür taramasından da anlaşılacağı üzere, meslek lisesi öğrencilerinin cebir konularındaki işlemsel ve kavramsal bilgilerinin incelenildiği çalışmalar bağlamında literatürde ciddi bir boşluk bulunmaktadır. Bu nedenle araştırmada, meslek lisesi 9. sınıf öğrencilerinin ortaöğretim programındaki cebirsel konulara ait kavramsal ve işlemsel bilgi yeterliliklerinin betimlenmesi hedeflenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı meslek lisesi 9. sınıf öğrencilerinin ortaöğretim matematik programındaki cebir konularına ait kavramsal ve işlemsel bilgi yeterliliklerinin betimlenmesi olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

- Meslek lisesi 9. sınıf öğrencilerinin ortaöğretim matematik öğretim programındaki cebir konularına ait
- Kavramsal bilgi yeterlilikleri nedir?
- İşlemsel bilgi yeterlilikleri nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada örnek olay tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, zaman içinde belli bir noktada veri toplayarak mevcut koşulların doğasını anlatan veya mevcut koşullarla kıyaslanabilecek standartlar oluşturmak için kullanılır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Tarama araştırmalarının amacı, genellikle araştırılan konuyla ilgili durumun fotoğrafını çekerek betimlemesini yapmaktır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Bu çalışmada meslek lisesinin 9. sınıfında öğrenim gören öğrencilerin ortaöğretim matematik öğretim programının en temel konularından biri olan cebir öğrenme alanındaki kavramsal ve işlemsel bilgilerinin ayrıntılı şekilde betimlenmesi hedeflendiğinden örnek olay tarama modeli tercih edilmiştir.

Araştırmanın Örnekleme

Örnek olay tarama modeli kapsamında meslek lisesi 9. sınıf öğrencilerinin ortaöğretim matematik öğretim programındaki cebir konularına ait kavramsal ve işlemsel bilgi yeterliliklerini derinlemesine betimlemek için daha küçük bir örneklem grubu ile çalışılmıştır. Bu doğrultuda amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede rastgele seçim yapmak yerine belirli özellikler aranır (Cohen ve arkadaşları, 2007). Çalışmanın amacı doğrultusunda öğrencilerin ortaöğretim matematik öğretim programındaki cebir konularını görmüş olmaları esas alınarak 9. sınıf öğrencileri ile çalışılması uygun bulunmuştur. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi benimsenmiş ve araştırmacılarından birinin çalıştığı ve İstanbul'daki bir meslek lisesinde dört 9. sınıfta toplam 79 öğrenci seçilmiştir. Örneklem grubundaki öğrenciler bu liseye yerleşirken TEOG (Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş) sınavından benzer puanları almış olup akademik seviye olarak birbirine yakın olarak kabul edilmiştir.

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için "Cebir Sınavı" kullanılmıştır. Veri toplama aracının oluşturulmasında ve analizinde kavramsal ve işlemsel bilgiyi karakterize eden bir ölçek (Ek-1) kullanılmıştır. Bu ölçek Baki ve Kartal'ın (2000) çalışmasında geliştirilen, geçerliliği ve güvenilirliği yapılmış ve Baki ve Kartal'ın (2004) çalışmasında da kullanılan kavramsal ve

işlemsel bilgi ölçeğidir. Kavramsal ve işlemsel bilgiyi karakterize eden bu ölçek cebir konuları için geliştirilmiştir ve literatürdeki kavramsal ve işlemsel bilgi türlerinin sınıflandırılmalarıyla birlikte öğrencilerin kavramsal ve işlemsel olarak düşebileceği yanılgıları göz önüne almaktadır. Ölçek, üç kısımdan oluşmaktadır. A bölümünde (A1, A2, A3) işlemsel bilgiyi ölçen kriterler, B bölümünde (B1, B2,...,B8) kavramsal bilgiyi ölçen kriterler ve C bölümünde (C1, C2, C3 ve C4) ise her iki bilgi türünü ölçen kriterler mevcuttur. Bu çalışmada kullanılan ve “Cebir Sınavı” diye adlandırılan veri toplama aracı öncelikle bu ölçekteki (Ek-1) kriterler dikkate alınarak oluşturulmuştur. Bu sınavdaki hangi soruların hangi kriteri sağladığı Ek 4’te sunulmuştur.

“Cebir Sınavı” öğrencilerin 9. sınıf öğretim programında yer alan cebir konularındaki kavramsal ve işlemsel bilgilerini ölçmek için uzman görüşü alınarak hazırlanan bir veri toplama aracıdır (Ek-2). Klasik yazılı tipinde olan bu sınav, işlemsel bilgiyi ölçen beş tane, kavramsal bilgiyi ölçen beş tane olmak üzere 10 sorudan oluşmaktadır. Soruların içerdiği kazanımlar, 9. sınıf matematik öğretim programında bulunan “Gerçek sayılar kümesinde işlem yapma”, “Birinci dereceden eşitsizlikler ve aralık kavramı”, “Birinci dereceden bir bilinmeyenli ve iki bilinmeyenli denklem ve eşitsizlikler” ve “üslü ifadeler” konularına ait kazanımlardır (MEB, 2013a). Cebir sınavında bu kazanımları hedefleyen işlemsel ve kavramsal sorular yer almakta olup bu sorular MEB (2013b) matematik ders kitabında yer alan ünite sonlarındaki değerlendirme sorularından uyarlanmıştır. Bu sınavdaki sorular Ek-1’de sunulan ve Baki ve Kartal (2004) tarafından geliştirilen kavramsal ve işlemsel bilgi ölçeğinde belirtilen kriterlere uygun bir şekilde uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Cebir sınavındaki soruların hangi kriterleri sağladığının belirlenmesi için ise yine bir matematik eğitimci uzmandan görüş alınmış ve toplam görüş birliği yüzdesi yaklaşık %95 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Cebir sınavı doğru, yanlış ve boş olmak üzere üç ayrı kategoride analiz edilmiştir. Doğru kategorisindeki her bir sorunun doğru çözümü 10 puan esas alınarak puanlanmış ve Ek- 3’teki cevap anahtarına göre değerlendirilerek örneklem grubundaki öğrencilerin tüm sorular için puan ortalamaları hesaplanmıştır. “Yanlış” ve “boş” kategorisinde değerlendirilen her soruya verilen cevaplar ise aşağıdaki şekilde analiz edilmiştir.

Tablo 1:Cebir Sınavının Analizinde Kullanılan Kategoriler

Yanlış	Cebir sınavındaki soruların ölçtüğü kriterler Ek-2’de ve cevap anahtarı da Ek-3’te verilmiştir. Cevaplar analiz edilirken sorunun ölçtüğü kriterlerin hiçbirini sağlamayan ya da sorudaki kriterlerle hiçbir alakası olmayan çözümler bu kategoride
Boş	Soruya cevap verilmemiştir.

Kategorilerin frekans ve yüzde tabloları oluşturulmuştur. Doğru kategorisi için ise farklı bir yol izlenmiştir. Öğrenci tam olarak doğru cevabı yazmasa bile, yani çözümler sorunun ölçmeyi hedeflediği kriterlerin bir kısmını sağlayıp bir kısmını sağlamasa da konuya dair kavramsal ve işlemsel bilgiye ait kriterlere sahip olabileceği göz önünde bulundurularak “doğru” kategorisi yüzde ve frekans olarak ifade edilmek yerine, kriterler çerçevesinde ayrı bir analize tabi tutulmuştur. Sınavdaki soruların içerdiği kriterler esas alınarak yapılacak analiz için Baki ve Kartal (2004) tarafından geliştirilen kavramsal ve işlemsel bilgi ölçeği kullanılmıştır. Sınav sorularının içerdiği bir kriterle uygun cevapları kaç kişinin verdiği frekans ve yüzde olarak hesaplanmıştır. Böylece öğrencilerin kavramsal ve işlemsel bilgisi hem kriter bazında hem de puan ortalaması olarak betimlenmiştir. Sınavdan alınabilecek toplam puan 100 olup sınavın cevap anahtarı ve soruların puan bilgileri Ek 3’te verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda araştırma sorularına cevap aranmıştır. Cebir sınavının işlemsel sorularla başlamasından dolayı önce işlemsel kısmının analizi sonrasında ise kavramsal kısmının analizinden elde edilen bulgular sunulacaktır.

Genel bir bakış açısı sağlamak için öncelikle cebir sınavına verilen cevaplardan öğrencilerin aldıkları puanların ortalaması tespit edilmiştir. Tablo 2’de öğrencilerin hem toplamdaki puan ortalaması hem de kavramsal ve işlemsel puan ortalamaları görülmektedir.

Tablo 2: Cebir Sınavı Puan Ortalama Tablosu

Cebir Sınavı Puan Ortalaması	Cebir Kavramsal Soruların Puan Ortalaması	Sınavındaki İşlemsel Soruların Puan Ortalaması	Cebir Sınavındaki İşlemsel Soruların Puan Ortalaması
17,33	9,15		8,1

Yapılan sınav Ek-3’te sunulan cevap anahtarı dikkate alınarak 100 puan üzerinden değerlendirildiğinde, öğrencilerin gördükleri konular olmasına rağmen puan ortalamalarının oldukça düşük olduğu dikkat çekmektedir.

Öğrencilerin cebir sınavında işlemsel sorulardan hangilerini boş bırakıp hangilerini yanlış yaptıkları Tablo 3’de sunulmuştur. Soru numaralarından sonraki “İ” harfi sorunun işlemsel bir soru olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 3: Cebir Sınavındaki İşlemsel Sorulara Ait Yanlış ve Boş Cevapların Frekans ve Yüzde Tablosu

1.a (İ)	1.b (İ)	2 (İ)	3 (İ)	4 (İ)	5 (İ)
14	17	18	23	28	25
25	29	27	45	44	40

Tablo 3’e göre en çok yanlış yapılan işlemsel soru %35,44 ile 4. sorudur.

4. Soru işleminin sonucu kaçtır?

$$1 + \frac{1}{2} : 2 + \frac{1}{2} : 2 - \frac{1}{3} .3$$

Bu soruda yapılan en yaygın hata ise öğrencilerin işlem önceliğine önem vermeden işlem yapmasıdır. Cebir sınavında en çok boş bırakılan soru ise %56,96 ile 3. sorudur.

1. Soru: $2x+3y=13$

$x - y = -1$ olduğuna göre, x ve y kaçtır?

Bu soru, birinci dereceden iki bilinmeyenli denklemlerin çözümünü içermektedir. Öğrencilerin en çok bu soruyu boş bırakmaları, bu konuda bir fikirlerinin olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin cebir sınavındaki sorulara verdikleri yanıtlar işlemsel kriterleri sağlama açısından soru bazında da Tablo 4’te incelenmiştir. Aşağıdaki tabloda boş hücreler sorunun ilgili kriteri ölçmeyi hedeflemediğini göstermektedir. Örneğin 1a numaralı soru sadece A1 ve A2 kriterlerini ölçmeyi hedeflemektedir.

Tablo 4: Cebir Sınavına Verilen Cevapların Sağladığı İşlemsel Kriterlerinin Frekans ve Yüzdeleri

A1	A	A	B	C
40	29			
31	31	25		
32	5			3
11	10		8	9
7	2			6
12	13		5	10

Tablo 4'teki bulguların ayrıntılı analizi aşağıda sunulmuştur.

1. Soru: $3x+5=y$ denkleminde

- a) $x=4$ için y nedir?
b) $y=20$ için x nedir?

Birinci sorunun sahip olduğu kriterler a şıkında A1 ve A2'dir (Ek-1). Öğrencilerden, işlemleri adım adım yapma kriteri A1'i sağlayanların oranı %50,6 (40 kişi), önceden öğrenilen matematik bilgilerini (teorem, tanım, önerme, özellik ve bağıntı) bilgi düzeyinde kullanma kriteri olan A2'yi sağlayanların oranı %36,7'dir (29 kişi). Burada öğrencilerin yarısı soru ile ilgili işlemleri rahatlıkla yapabilmektedir. Fakat denklemdaki x ve y değişkenleri için istenilen değerleri bulabilen öğrencilerin yüzdesinin düşük olduğu görülmektedir. Örneğin, a şıkına bir öğrencinin yanlış cevabı aşağıda sunulmuştur:

1) $3x+5=y$ denkleminde

- a) $x=4$ için alabileceği y değeri nedir?

$3 \cdot 4 + 5 = 20 = 12 + 5 = 20$ $\frac{12 \cdot 15}{12 \cdot 12} = y = \frac{15}{12}$

Şekil 1. Soru 1a'ya örnek bir öğrenci çözümü

Şekilde görüldüğü üzere bazı öğrenciler $x=4$ için y değerini bulmaya çalışırken y için de 20 değerini vermişlerdir (b şıkında $y=20$ için x değeri sorulmaktadır). $12=20$ elde eden öğrenci x 'i bulması gerektiğinden $12x=20$ denklemini çözmeye karar vermiştir. Buradan da görüldüğü üzere öğrenciler en temel cebirsel işlemlerde dahi zorlanmaktadırlar.

1b numaralı soruda ise kriterler A1, A2 ve A3'dür (Ek-1). Öğrencilerden, işlemleri adım adım yapma kriteri A1'i sağlayanların oranı %39,2 (31 kişi), önceden öğrenilen

2. soru: $3x-4 < 14$ eşitsizliğinin çözüm kümesini bulunuz.

matematik bilgilerini (teorem, tanım, önerme, özellik ve bağıntı) bilgi düzeyinde kullanma kriteri olan A2'yi sağlayanların oranı %39,2 (31 kişi) ve bağıntıların açılımını yapma, tersine verilen bir açılımı bir bağıntı olarak yazma kriteri A3'ü sağlayanların oranı ise %31,6'dır (25 kişi). Burada öğrencilerin y değişkeni yerine verilen ifadeyi yazarken zorlandıkları görülmektedir. Bunun sebebi bu soruda a şıkında verilen denklemin ters işleminin söz konusu olması olabilir. Bu nedenle öğrencilerin bu kriterlere uygun cevabı verme oranı daha düşüktür.

İkinci sorudaki kriterler A1, A2 ve C1'dir (Ek-1). Öğrencilerden, işlemleri adım adım yapma kriteri A1'i sağlayanların oranı %40,5 (32 kişi), önceden öğrenilen matematik bilgilerini (teorem, tanım, önerme, özellik ve bağıntı) bilgi düzeyinde kullanma kriteri olan A2'yi sağlayanların oranı %6,3 (5 kişi) ve matematiğin dilini oluşturan sembol ve ifadeleri

anlama, kullanma, yazma, kısaltma ve sadeleştirme kriteri C1'i sağlayanların oranı % 3,8'dir (3 kişi).

Öğrencilerin çoğu bu sorudaki eşitsizliği göz önüne almadan, denklem varmış gibi soru çözümünü yaparak tek bir değer bulmuşlardır. Bunun bir örneği aşağıda verilmiştir:

2) $3X-4 < 14$ eşitsizliğinin çözüm kümesini bulunuz.

$$\frac{3x < 18}{3} = 6 // \quad (2)$$

Şekil 2. Soru 2'ye örnek bir öğrenci çözümü (Eşitsizliğin dikkate alınmaması)

Bu tür çözümlerin sebebinin, öğretmenlerin "Eşitsizlikleri de denklem gibi bilinenler bir tarafa bilinmeyenler bir tarafa mantığıyla çözebiliriz. Aradaki tek fark 'eşittir (=) sembolü' değil de eşitsizlik sembolü olması" gibi ifadelerin aşırı genelleştirilmesinden olduğu düşünülebilir.

Diğer yandan bazı öğrenciler ise eşitliği çözerken mutlak değer varmış gibi düşünmüşler ve ona göre bir çözüm kümesine ulaşmışlardır.

2) $3X-4 < 14$ eşitsizliğinin çözüm kümesini bulunuz.

$$14 < 3x - 4 < -14$$

$$6 < x < \frac{10}{3}$$

$$14 + 4 < 3x < -14 + 4 \quad (A1) \quad (2)$$

$$\frac{18}{3} < \frac{3x}{3} < \frac{10}{3} = 6 < x < \frac{10}{3}$$

2) $3X-4 < 14$ eşitsizliğinin çözüm kümesini bulunuz.

$$3x - 4 = 14$$

$$\frac{3x}{3} = \frac{18}{3} = 6$$

$$3x - 4 = -14 \quad (2) \quad (A1)$$

$$\frac{3x}{3} = \frac{-10}{3} \quad C.k = \left(-\frac{10}{3}, 16\right)$$

Şekil 3. Soru 2'ye örnek bir öğrenci çözümleri (Mutlak değer olarak düşünme)

Öğrencilerin bu soruda genel olarak A2 ve C1 kriter yüzdesi oldukça düşüktür. Yani matematiğin dilini oluşturan sembol ve ifadeleri anlama, kullanma, yazma, kısaltma ve sadeleştirme bilgisi bağlamında öğrencilerin yetersiz olduğu görülmektedir.

3. soru:

$$2x + 3y = 13$$

$$x - y = -1 \quad \text{olduğuna göre, } x \text{ ve } y \text{ kaçtır?}$$

Üçüncü soru A1, A2, B3 ve C1 kriterlerini ölçmektedir. Öğrencilerden, işlemleri adım adım yapma kriteri A1'i sağlayanların oranı %13,9 (11 kişi), önceden öğrenilen matematik bilgilerini (teorem, tanım, önerme, özellik ve bağıntı) bilgi düzeyinde kullanma kriteri olan A2'yi sağlayanların oranı %12,7 (10 kişi), önceden öğrenilen matematik bilgilerini (tanım, önerme ve teorem) kavrama veya uygulama düzeyinde kullanma kriteri olan B3'ü sağlayanların oranı %10,1 (8 kişi) ve matematiğin dilini oluşturan sembol ve ifadeleri anlama, kullanma, yazma, kısaltma ve sadeleştirme kriteri C1'i sağlayanların oranı ise % 11,4'tür (9 kişi). Öğrencilerin önceden öğrendiği bilgileri kullanmakta ve ifadeleri kısaltma veya sadeleştirmede başarısız oldukları söylenebilir.

Bu soruda yaygın olarak yapılan hata $x=0$ değeri verilip ardından $y=0$ değeri verilerek iki değer bulmaya çalışılmasıdır. Bunun sebebi ise denklemlerde grafik çizimini yaparken bu yöntemin derste kullanılması ile bu durumun karıştırılması olabilir. Ayrıca diğer bir yaygın hata ise yok etme metodunun yanlış hatırlanmasıdır. Başka bir deyişle, denklemleri taraf tarafa toplayıp katsayılar uygun olmadığı halde değişkenlerin yok edilmesidir.

4. soru:

$$1 + \frac{1}{2} : 2 + \frac{1}{2} : 2 - \frac{1}{3} .3$$

Dördüncü sorudaki kriterler A1, A2 ve C1'dir (Ek-1). Öğrencilerden, işlemleri adım adım yapma kriteri A1'i sağlayanların oranı %8,9 (7 kişi), önceden öğrenilen matematik bilgilerini (teorem, tanım, önerme, özellik ve bağıntı) bilgi düzeyinde kullanma kriteri olan A2'yi sağlayanların oranı %2,5 (2 kişi) ve matematiğin dilini oluşturan sembol ve ifadeleri anlama, kullanma, yazma, kısaltma ve sadeleştirme kriteri C1'i sağlayanların oranı % 7,6'dır (6 kişi). Bu soruda yapılan yaygın hata işlem önceliğine önem vermemekten kaynaklanmaktadır (Bakınız Şekil 4). Öğrencilerin rastgele hatta kendilerine kolay gelecek şekilde işlem yaptıkları görülmektedir.

$$1 + \frac{1}{2} : 2 + \frac{1}{2} : 2 - \frac{1}{3} .3$$

işleminin sonucu kaçtır?

$$\frac{3}{2} : \frac{5}{2} = \frac{5}{3} .3$$

$$\frac{3}{2} . \frac{2}{5} = \frac{6}{10} : \frac{5}{3} .3 = \frac{6}{10} . \frac{3}{5} = \frac{18}{50} . \frac{3}{1} = \frac{54}{50}$$

Şekil 4. Soru 4'de örnek öğrenci çözümü

5. soru: $8^{13.4-20.25}$ işleminin sonucu kaçtır?

Yukarıda verilen 5. sorunun ölçmeyi hedeflediği kriterler A1, A2, B3 ve C1'dir (Ek-1). Öğrencilerden, işlemleri adım adım yapma kriteri A1'i sağlayanların oranı %15,2 (12 kişi), önceden öğrendiği matematik bilgilerini (teorem, tanım, önerme, özellik, ve bağıntı) bilgi düzeyinde kullanabilme kriteri A2'yi sağlayanların oranı %16,5 (13 kişi), önceden öğrendiği matematik bilgilerini (teorem, tanım, önerme, özellik, ve bağıntı) uygulama düzeyinde kullanabilme kriteri B3'ü sağlayanların oranı % 6,3 (5 kişi), matematiğin dilini oluşturan sembol ve ifadeleri anlama, kullanma, yazma, kısaltma ve sadeleştirme kriteri C1'i sağlayanların oranı % 12,7'dir (10 kişi). Burada dikkat çeken bulgu çok az sayıda öğrencinin B3 kriterine uygun cevap vermesidir. Başka bir deyişle, öğrenciler üslü ifadelerle ilgili öğrendiklerini uygulamaya dökmemekte ya da yanlış yapmaktadırlar. Burada gözlenen en yaygın hata ise öğrencilerin $8^{13.4-20.25}$ ifadesinde tabanları direkt çarpmalarıdır. Bu hatayı yapan öğrenciler işlemi aşağıdaki gibi gerçekleştirmişlerdir:

$$(8.4.2)13-20+5 \text{ ve } (2^3)13=216$$

Buradan da öğrencilerin üslü sayılarda sadece işlemsel bilgilerinin değil kavramsal alt yapılarının da yetersiz olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin cebir sınavında kavramsal sorulardan hangilerini boş bırakıp hangilerini yanlış yaptıkları da Tablo 5’te incelenmiştir. Sınavdaki kavramsal sorular 6, 7, 8, 9 ve 10. sorular olup soru numaralarından sonraki “K” harfi sorunun kavramsal bir soru olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 5: Cebir Sınavındaki Kavramsal Sorulara Ait Yanlış ve Boş Cevapların Frekans ve Yüzde Tablosu

	6 (K)	7 (K)	8 (K)	9 (K)	10 (K)
Yanlış	56 (%70,9)	45 (%57)	16 (%20,3)	32 (%40,5)	26 (%32,9)
Boş	14 (%17,7)	31 (%39,2)	11 (%13,9)	39 (%49,4)	45 (%57)

Tablo 5’te görüldüğü gibi kavramsal sorularda en çok yanlış yapılan soru %70,9 ile 6. sorudur. Bu soru üslü ifadelerle ilgili kavramsal bir sorudur.

6. soru: Bir bakteri bir dakikada 3’e bölünerek çoğalmaktadır. Buna göre dakika ve oluşan bakteri sayısını ifade eden denklemi yazınız ve 10. dakikada kaç bakteri olacağını belirtiniz.

Bu soruda öğrencilerin en çok zorlandıkları nokta üslü ifadelerde denklem oluşturmadır. En sık yapılan hata ise $3 \cdot 3 \cdot 3 \dots 3$ (10 tane) olarak denklemi ifade edip işlem sonucunu $3 \times 10 = 30$ olarak yazmalarındır. Yani öğrencilerin üslü ifadelerin kavramsal yapısını anlayamadıkları görülmektedir.

En çok boş bırakılan soru ise %57 ile 10. sorudur. Bu soru denklemin çözüm kümesindeki noktanın anlamını ve denklemin grafiğini içeren kavramsal içerikli bir sorudur.

10. soru: $B(3,1)$ noktası $ax+3y-6=0$ denkleminin çözüm kümesinde ise bu denklemin y eksenini kestiği noktayı bulunuz.

Bu sorunun en çok boş bırakılan soru olması, denklemlerin uygulamaları konusunda öğrencilerin genel olarak bir fikre sahip olmadığını ve durumu anlamlandıramadıklarını göstermektedir.

Öğrencilerin cebir sınavına verdikleri yanıtlar kavramsal kriterleri sağlama açısından soru bazında Tablo 6’da incelenmiştir.

Tablo 6: Cebir Sınavına Verilen Cevapların Sağladığı Kavramsal Bilgi Kriterlerinin Frekans ve Yüzdeleri

	A			B				C		
	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3
(K)	8					8				
	(%10,1)				(%10,1)	(%3,8)				(%3,8)
(K)	6	1			5	1				4
	(%20,3)				(%19)	(%1,3)			(%5,1)	
(K)	2	5							1	1
	(%65,8)								(%13,9)	
(K)	8									5
	(%10,1)	(%6,3)			(%6,3)					(%6,3)
0(K)	8									
	(%10,1)		(%8,9)	(%8,9)		(%2,5)				(%1,3)

Tablo 6'da kriterleri sağlama frekans ve yüzdeleri verilen sorular, içerdikleri kriterlerin anlamlarına göre daha ayrıntılı bir analize de tabi tutulmuştur.

6.soru: Bir bakteri bir dakikada 3'e bölünerek çoğalmaktadır. Buna göre dakika ve oluşan bakteri sayısını ifade eden denklemi yazınız ve 10. dakikada kaç bakteri olacağını belirtiniz.

Altıncı soru üslü sayılarda kavramsal bilgiyi ölçen bir sorudur ve ölçmeyi hedeflediği kriterler A1, B2, C1 ve C3'tür (Ek-1). Öğrencilerden işlemleri adım adım yapma kriteri A1'i sağlayanların oranı %10,1 (8 kişi), sorunun özünü kavrayarak verilenle istenen arasında mantıklı ilişki kurarak çözüm yolu bulma kriteri B2'yi sağlayanların oranı %10,1 (8 kişi), matematiğin dilini oluşturan sembol ve ifadeleri anlama, kullanma, yazma, kısaltma ve sadeleştirme kriteri C1'i sağlayanların oranı % 3,8 (3 kişi); verilen bağıntıları kendi aralarında ilişkilendirerek başka bir bağıntıya dönüştürme kriteri C3'ü sağlayanların oranı % 3,8'dir (3 kişi). Bu değerlere bakıldığında öğrencilerin üslü sayıların içerdiği kavramsal kriterlere yeterli oranda uygun cevap vermedikleri görülmüştür. Özellikle ifadeyi kısaltma, sadeleştirme veya verilen ifadeyi başka bir ifadeye dönüştürme konusunda oldukça yetersiz oldukları anlaşılmaktadır.

Gözlemlenen en yaygın hata ise $3.3.3 \dots 3$ (10 tane) olarak denklemi ifade edip işlem sonucunu $3 \times 10 = 30$ olarak yazmalarıdır. Buradan yola çıkarak öğrencilerin üslü ifadelerle ilişkin kavram bilgisi ve üslü ifade oluşturma noktasında zorluklar yaşadıkları söylenebilir.

7.soru: Ahmet'in kumbarasında 25 kuruşluk ve 50 kuruşluk olmak üzere toplam 50 adet madeni para bulunmaktadır. Ahmet'in kumbarasında toplam 20 TL olduğuna göre 25 ve 50 kuruşluk madeni paralardan kaçar tane vardır?

Yedinci soru birinci dereceden iki bilinmeyenli denklem sistemleri konusundaki kavramsal bilgiyi ölçen bir sorudur. Sorunun ölçmeyi hedeflediği kriterler A1, B2, B4 ve C2'dir (Ek-1). Öğrencilerden, işlemleri adım adım yapma kriteri A1'i sağlayanların oranı %20,3 (16 kişi), sorunun özünü kavrayarak verilenle istenen arasında mantıklı ilişki kurarak çözüm yolu bulma kriteri B2'yi sağlayanların oranı %19 (15 kişi), soruyu bir bütün olarak

algılayarak verilen ipuçlarını yerinde ve doğru bir şekilde değerlendirme kriteri olan B4'ü sağlayanların oranı %1,3 (1 kişi), problemi denkleme dönüştürüp denklemi çözme kriteri C2'yi sağlayanların oranı %5,1'dir (4 kişi). Burada öğrenciler özellikle soruyu bir bütün olarak algılamada yanılığa düşmüştür. Sorudaki ipucu olan toplam 50 adet madeni para ifadesini göz ardı edip, rastgele miktarlar vererek kuruş hesaplarıyla istenilen değeri bulmaya çalışmışlardır. Öğrencilerin en yaygın rastlanan çözüm şekli ise para miktarlarına deneme yanılma yöntemi ile değerler vermeleridir.

8. soru: Bir sayının 3 katının 5 fazlası 20 ise bu sayı kaçtır?

Sekizinci soru, bir bilinmeyenli denklem kurma ve çözme ile ilgili kavramsal bilgiyi ölçen bir sorudur. Ölçmeyi hedeflediği kriterler ise A1, A3 ve C2'dir (Ek-1). Öğrencilerden, işlemleri adım adım yapma kriteri A1'i sağlayanların oranı %65,8 (52 kişi), bağıntıların açılımını yapma, tersine verilen bir açılımı bir bağıntı olarak yazma kriteri A3'ü sağlayanların oranı %65,8 (52 kişi), problemi denkleme dönüştürüp denklemi çözme kriteri C2'yi sağlayanların oranı %13,9'dur (11 kişi). Genelde bu soru için öğrenciler denklem kurmadan değer vererek ya da tersten giderek çözüme ulaşmışlardır (Bakınız Şekil 5).

8) Bir sayının 3 katının beş fazlası 20 ise bu sayı kaçtır?

Şekil 5. Soru 8'e örnek öğrenci çözümü

9. soru: Bir fabrikada bir haftada A makinesi $4x+7$ tane civata üretiyor B makinesi ise $x+22$ tane civata üretiyor. Haftada B makinesi daha fazla üretim yaptığına göre A makinesi haftada en fazla kaç tane civata üretir?

Dokuzuncu sorunun ölçmeyi hedeflediği kriterler A1, A2, B1 ve C2'dir (Ek-1). Öğrencilerden, işlemleri adım adım yapma kriteri A1'i sağlayanların oranı %10,1 (8 kişi), önceden öğrenilen matematik bilgilerini (teorem, tanım, önerme, özellik ve bağıntı) bilgi düzeyinde kullanma kriteri olan A2'yi sağlayanların oranı %6,3 (5 kişi), matematikteki temel kavramları ve bu kavramların anlamını bilme kriteri olan B1'i sağlayanların oranı %6,3 (5 kişi) ve problemi denkleme dönüştürüp denklemi çözme kriteri C2'yi sağlayanların oranı %6,3'dür (5 kişi).

Burada öğrenciler verilen ifadenin matematiksel bir modelini oluşturmakta zorlanmışlardır. Verilen iki denklemi ya eşitlemeye çalışmışlardır ya da "fazla" kelimesini eşitsizlikteki "büyüktür (>) sembolü"ne uyarlayamamışlardır.

10. soru: $B(3,1)$ noktası $ax+3y-6=0$ denkleminin çözüm kümesinde ise bu denklemin y eksenini kestiği noktayı bulunuz.

Onuncu sorunun ölçmeyi hedeflediği kriterler A1, A3, B1, B3 ve C1'dir. Öğrencilerden, işlemleri adım adım yapma kriteri A1'i sağlayanların oranı %10,1 (8 kişi), bağıntıların açılımını yapma, tersine verilen bir açılımı bir bağıntı olarak yazma kriteri A3'ü sağlayanların oranı %8,9 (7 kişi), matematikteki temel kavramları ve bu kavramların anlamını bilme kriteri olan B1'i sağlayanların oranı %8,9 (7 kişi), önceden öğrenilen matematik bilgilerini (tanım, önerme ve teorem) kavrama veya uygulama düzeyinde

kullanma kriteri olan B3'ü sağlayanların oranı %2,5 (2 kişi) ve matematiğin dilini oluşturan sembol ve ifadeleri anlama, kullanma, yazma, kısaltma ve sadeleştirme kriteri C1'i sağlayanların oranı %1,3'dür (1 kişi).

Diğer sorularda olduğu gibi bu soruda da öğrenciler bir konu ile ilgili öğrendiği bir tanımı, teoremi veya özelliği uygulamaya dökmekte zorlanmışlardır. Ayrıca cebirsel ifadeleri sadeleştirip yazma konusunda da yetersiz kalmışlardır. Genelde, verilen noktanın koordinatları ile denklemi ilişkilendirememişler veya bu koordinatları denklemde yerine yazmaları gerektiğini bilen öğrenciler ise x değişkeni yerine yazacakları değeri a bilinmeyenine yerine yazmışlardır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma kapsamında meslek lisesi 9. sınıf öğrencilerinin ortaöğretim matematik programındaki cebir konularına ilişkin kavramsal ve işlemsel bilgi yeterlilikleri incelenmiştir. Bu bölümde öncelikle, çalışmadan elde edilen bulgular araştırma sorularını cevaplama bağlamında tartışılacak, sonrasında ise karar vericilere, öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulacaktır.

Çalışma kapsamında, birinci araştırmanın sorusu olan “Meslek lisesi 9. sınıf öğrencilerinin ortaöğretim matematik öğretim programındaki cebir konularına ait kavramsal bilgi yeterlilikleri nedir?” sorusuna cevap aramak için cebir sınavındaki kavramsal soruların puan ortalaması incelenmiş ve öğrencilerin puan ortalamalarının düşük olduğu görülmüştür. Bu durum öğrencilerin kavramsal bilgilerinin yetersiz olduğuna işaret etmektedir. Öğrencilerin üslü ifadelerle ilgili sorulara verdikleri cevapların kavramsal kriterleri düşük oranda sağladığı görülmüştür. Bu bağlamda, üslü ifadeleri sadeleştirme, kısaltma veya verilen üslü ifadeyi ilişkilendirip bağıntıya dönüştürme kriterlerini ölçen sorulara verilen cevaplar yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Benzer bulgular Duatepe-Paksu'nun (2013) çalışmasında belirtilen “kuvvet ve kat kavramları” ile ilgili kavram yanılgılarına ($2\sqrt{3} \cdot 5\sqrt{3} = 10\sqrt{3}$ veya $\sqrt{18} + \sqrt{32} = \sqrt{50}$ şeklinde işlem yapma) işaret etmektedir. Bu durum Teachey'in (2003) çalışmasında belirttiği gibi kavramsal ve işlemsel bilgi yetersizliğinin kavram yanılgıları üretmesine örnek teşkil etmiştir. Öğrencilerin birinci dereceden iki bilinmeyenli denklem sistemlerindeki kavramsal kriterlere uygun olarak verdikleri cevapların oranı düşük olarak tespit edilmiştir. Özellikle bu konuda, soruyu bir bütün olarak algılayarak verilen ipuçlarını yerinde ve doğru bir şekilde değerlendirme ve problemi denkleme dönüştürüp denklemi çözme kriterlerinde yetersizdirler. Öğrencilerin yarısından fazlası birinci dereceden denklem çözme ile ilgili genelde kavramsal kriterlere uygun cevap verebilmişken, verilen durumu denkleme dönüştürme kriterinde yeterli düzeyde değildirler. Başka bir deyişle, öğrenciler verilen bir problemi denkleme çevirip çözme yöntemini değil, denklem kurmadan başka işlemsel yöntemlerle çözmeyi tercih etmektedirler. Öğrencilerin büyük çoğunluğu, birinci dereceden eşitsizliklerde de kavramsal kriterler açısından değerlendirildiğinde yetersiz kalmaktadırlar. Özellikle önceden öğrenilen matematik bilgilerini (teorem, tanım, önerme, özellik ve bağıntı) bilgi düzeyinde kullanma ve durumu denkleme dönüştürme noktasında zorluklar yaşamaktadırlar. Çözüm kümesinde verilen bir nokta ile birinci dereceden bir bilinmeyenli denklemin ilişkisini kuramamışlardır. Kavramsal bilgi, Hiebert ve Lefevre'nin (1986) çalışmasında ifade edildiği gibi zihindeki bilgi ağları ile ilişki halinde olan bilgidir. Bu çalışmada öğrencilerin kavramsal kriterlere uygun cevaplar verememeleri, kavramları ilişkilendiremedikleri başka bir deyişle onların zihinlerindeki bilgi ağlarının birbirinden kopuk ve ilişkisiz olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın ikinci sorusu olan “Meslek lisesi 9. sınıf öğrencilerinin ortaöğretim matematik öğretim programındaki cebir konularına ait işlemsel bilgi yeterlilikleri nedir?” sorusuna cevap aramak için kullanılan cebir sınavındaki işlemsel soruların puan

ortalamasının düşük olduğu görülmektedir. Birinci dereceden iki bilinmeyenli bir cebirsel ifade verildiğinde, değişkenlerden biri verilip diğerinin değerini bulma noktasında öğrencilerin işlemsel yeterliklerinin istenilen oranda olmasa da yeterli olduğu tespit edilmiştir. Ancak birinci dereceden eşitsizliklerin çözümü konusunda işlemsel kriterlere uygun cevap verme oranı düşüktür. Özellikle önceden öğrenilen matematik bilgilerini (teorem, tanım, önerme, özellik ve bağıntı) bilgi düzeyinde kullanma ve cebirsel ifadeyi sadeleştirme, kısaltma gibi kriterlerde yetersizdirler. Bu konuda denklem çözümü ile eşitsizlik çözümünün birbirine karıştırıldığı ve denklemlerdeki çözüm yönteminin aşırı genellenmesinden kaynaklanan kavram yanlışlarının olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin yanıtları birinci dereceden iki bilinmeyenli denklem sistemlerinin çözümünde işlemsel kriterleri düşük oranda sağlamaktadır. Öğrenciler özellikle iki değişkeni yok etme ile ilgili sorun yaşamışlardır. Gerçek sayılarda dört işlem becerisinde de düşük performans göstermişlerdir. İşlem önceliğine önem vermeden işlem yapmaya çalışmışlardır. Üslü ifadelerde işlemler konusunda da işlemsel bilgilerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler özellikle üslü ifadelerle ilgili öğrendikleri bilgiyi işlemsel olarak uygulamakta zorlanmışlardır. Genel olarak bakıldığında Voutsina'nın (2011) çalışmasında ifade edilen "tekrarlayan model" burada oluşmamıştır. Çünkü kavramsal ve işlemsel bilginin birbirini geliştirebilmesi için her iki bilgi türünün de anlamlı bir şekilde öğrenilmesi gerekir. Başka bir deyişle, işlemsel bilgilerin benzer durumlara transfer edilebilmesi için işlemlerin anlamlandırılması gerekir (Brownel, 1947; Dewey, 1910; akt. Hiebert ve Lefevre, 1986). İşlemsel soruların kriterlerine bakıldığında genelde öğrencilerin işlemsel bilgilerinin yetersiz olduğu düşünülmektedir.

Genel olarak bakıldığında bu çalışma sonucunda meslek lisesi öğrencilerinin ortaöğretim matematik öğretim programında cebir konusunda kavramsal ve işlemsel bilgilerinin yetersiz olduğu kanaatine varılmıştır. Bu çalışmanın, karar vericilere, öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik dikkat çeken bazı sonuçları bulunmaktadır. Ortaöğretime başlayan bir öğrencinin cebir konularında temel matematik becerilerinin kavramsal ve işlemsel olarak yeterli olması gerekmektedir. Ayrıca öğrenciler, ortaöğretime temel oluşturması için bu konuları 9. sınıfın birinci döneminde görmekteyizler. Tüm bunlara rağmen öğrencilerin temel matematik becerilerinde yetersiz olmaları, gerek ilköğretim açısından gerekse de meslek liseleri açısından uygulamaya dönük bazı hususları değerlendirmeyi gerektirmektedir.

Bunlardan biri ilköğretimde sınıf geçme-kalma sisteminin doğru bir şekilde uygulanmamasından dolayı öğretim programlarının önemini kaybetmesidir. Bunun bir sonucu olarak birçok öğrenci temel matematik becerilerine sahip olmadan ortaöğretime geçmektedirler. Özellikle bu durumdaki öğrencilerin büyük bir kısmı meslek lisesine gelmektedir. Bu noktada meslek lisesindeki öğretmenlerin yeni bir konuya geçmeden önce öğrencilerin temel matematiksel becerileri açısından hazırbulunuşluklarını bilmesi ve dikkate alması gerekir. Nitekim araştırma konusu olan 9. sınıfın cebir konuları hem matematiğin en temel kavramlarından fonksiyonlara hem de tüm ortaöğretim matematik öğretim programında öğrencinin karşısına çıkacak cebir öğrenme alanına temel teşkil etmektedir. Böylesi önemli bir konuda öğrencilerin kavramsal ve işlemsel bilgi olarak yeterli olması gerekmektedir. Dolayısıyla ilköğretim sisteminde öğrencilere temel becerilerin kazandırılması ve bu becerilerin yeterli bir şekilde ölçülmesi yönünde iyileştirilmelerin yapılması gerekmektedir. Böylece öğretmenler, bir üst sınıfa veya ortaöğretime geçen bir öğrencinin temel becerileri hakkında daha sağlıklı bir görüşe sahip olabilirler. Benzer öneri ortaöğretim sistemi için de geçerlidir. Temel seviye olarak kabul edilen 9. ve 10. sınıfta matematik dersinde başarısız olan öğrencilerin üst sınıfa geçtiğinde başarısız oldukları derslerden sorumlu tutulmaları gerekir. Ayrıca öğretmenlerin matematik

eğitiminde kavramsal ve işlemsel bilgi ile ilgili güncel araştırmaları takip ederek bilgi sahibi olmaları faydalı olabilir. Özellikle meslek lisesinde görev yapan öğretmenler, öğrencilerindeki temel matematiksel becerilerin gelişimini desteklerken bunu akademik bir bakış açısı ile öğretim ortamlarına yansıtabilirler. Öğretmenlerin herhangi bir konuyu işlemeyen önce kavramsal bilgi ve işlemsel bilgi arasındaki ayrıma dikkat etmeleri ve buna göre önlemler alması tavsiye edilebilir.

Bu çalışmada, meslek lisesi 9. sınıf öğrencilerinin ortaöğretim programında cebir öğrenme alanındaki kavramsal ve işlemsel bilgi yeterlilikleri betimlenmeye çalışılmıştır. Bulgular doğrultusunda çeşitli sorunlara değinilmiştir. Araştırmacıların, meslek lisesi dışında farklı liselerde kavramsal ve işlemsel anlamayı ön plana çıkaran ve özellikle literatürde yeterince ele alınmayan kavramsal ve işlemsel bilgi arasındaki ilişkiye odaklanan benzer çalışmalar yapmalarının literatüre katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

Baki, A. (2008). *Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi*. Ankara: Harf Yayıncılık.

Baki, A. ve Kartal, T. (2000). *Kavramsal Ve İşlemsel Bilgi Bağlamında Lise Öğrencilerinin Cebir Bilgilerinin Karakterizasyonu*. (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü.

Baki, A. ve Kartal, T. (2004). Kavramsal Ve İşlemsel Bilgi Bağlamında Lise Öğrencilerinin Cebir Bilgilerinin Karakterizasyonu. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 27-46.

Berberoğlu, G. ve Kalender, İ. (2005). Öğrenci Başarısının Yıllara, Okul Türlerine, Bölgelere Göre İncelenmesi: ÖSS ve PISA Analizi, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4, (7), 21-35.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Özcan E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.

Dede, Y. ve Argün, Z. (2003). Cebir Öğrencilere Niçin Zor gelmektedir? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 180-185.

Dikici, R., ve İşleyen, T. (2003). Bağlantı ve Fonksiyon Konusundaki Öğrenme Güçlüklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(2), 105-116.

Duatepe Paksu, A. (2013). “Üslü ve Köklü Sayılar Konularındaki Öğrenme Güçlükleri”. M. F. Özmantar, E. Bingölbali, H. Akkoç (Eds), *Matematiksel Kavram Yanılgıları ve Çözüm Önerileri* (91-119). Ankara. Pegem Akademi.

Erbaş, K. A., Çetinkaya, B. ve Ersoy, Y. (2009). Öğrencilerin Basit Doğrusal Denklemlerin Çözümünde Karşılaştıkları Güçlükler ve Kavram Yanılgıları, *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 44-59

Ersoy, Y. ve Erbaş, A. K. (2005). “Kassel Projesi Cebir sınavında Bir Grup Türk Öğrencinin Genel Başarısı ve Öğrenme Güçlükleri”. *İlköğretim-Online*, 4(1), 18-39, [Online]: <http://ilkoğretim-online.org.tr>

Hatisaru, V., ve Erbaş, A. K. (2013). Endüstri Meslek Lisesi Öğrencilerinin Fonksiyon Kavramını Anlama Düzeylerinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 865-882.

Hiebert, J., & Lefevre, P. (1986). “Conceptual and procedural knowledge in mathematics: an introductory analysis”. In J. Hiebert (Ed.), *Conceptual and Procedural*

Knowledge: The Case of Mathematics (pp. 1–27). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Loggins, W. H. (1994). *Enhancing Student Acquisition of Functions via Connections, Modeling and Technology*. Unpublished Doctoral Thesis. Georgia State University.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2013). Ortaöğretim Matematik Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=86>

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2013a). Ortaöğretim Matematik 9. Sınıf Ders Kitabı. Ankara. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. <http://www.eba.gov.tr/ekitapdetay/2519>.

Mumcu, H. Y., Mumcu, İ., Aktaş, M. C. (2012). Meslek Lisesi Öğrencileri İçin Matematik. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 180-195.

Özgen, K. ve Bindak, R. (2011). Lise Öğrencilerinin Matematik Okuryazarlığına Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının Belirlenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 1073-1089.

Sáenz, C. (2008). The role of contextual, conceptual and procedural knowledge in activating mathematical competencies (PISA). *Educational Studies in Mathematics*, 71, 123–143.

Skemp, R. (1978). Relational Understanding And Instrumental Understanding. *Arithmetic Teacher*, 26(3), 9-15.

Teachey, A. L. (2003). *Investigations in Conceptual Understanding of Polynomial Functions and The Impact of Mathematical Belief Systems on Achievement in An Accelerated Summer Program For Gifted Students*. Unpublished Doctoral Thesis. Faculty Of North Carolina State University, Raleigh, North Carolina.

Voutsina, C. (2011). *Procedural And Conceptual Changes In Young Children's Problem Solving*. Published Online: Springer Science & Business Media B.V

Yenilmez, K. ve Teke, M. (2008). Yenilenen Matematik Programının Öğrencilerin Cebirsel Düşünme Düzeylerine Etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 229–246

Ekler

EK-1 Kavramsal ve İşlemsel Bilgiyi Karakterize Eden Ölçek

	A: İşlem Bilgisini Karakterize Eden Ölçek
	İşlemleri adım adım yapma.
2	Önceden öğrenilen matematik bilgilerini (teorem, tanım, önerme, özellik ve bağıntı) bilgi düzeyinde kullanma.
	Bağıntıların açılımını yapma, tersine verilen bir açılımı bir bağıntı olarak yazma.
	B: Kavram Bilgisini Karakterize Eden Ölçek
	Matematikteki temel kavramları ve bu kavramların anlamını bilme.
	Sorunun özünü kavrayarak verilenle istenilen arasında mantıklı ilişki kurarak çözüm yolu
3	Önceden öğrenilen matematik bilgilerini (tanım, önerme ve teorem) kavrama veya uygulama düzeyinde kullanma.
	Soruyu bir bütün olarak algılayarak verilen ipuçlarını yerinde ve doğru bir şekilde
	Problemi alt ve basit basamaklara ayırma.
	Karmaşık ve zor görünen bir probleme yardımcı olacak şekiller çizme veya genellemelerde
	Problemi verilen şekil ve grafikte eşleştirme.
	Problemin özelliklerini ortaya koyarak problemi bu özellikleri içeren bilgilerle eşleştirme
	C: İşlem ve Kavram Bilgisini Birlikte Karakterize Eden Ölçek
	Matematiğin dilini oluşturan sembol ve ifadeleri anlama, kullanma, yazma, kısaltma ve
	Problemi denkleme dönüştürüp denklemi çözme.
	Verilen bağıntıları kendi aralarında ilişkilendirerek başka bir bağıntıya dönüştürme.
4	Çözüm sonucunda elde edilen sonucun mantıklılığını yorumlama.

EK-2 Cebir Sınavı

Sınavda yer alan soruların yanında parantez içinde belirtilen ifadeler soruların içerdiği kriterlerdir. Kriterlerin anlamları için EK-1'e bakınız.

1) $3x+5=y$ denkleminde

a) $x=4$ için y değeri nedir? (A1,A2)

b) $y=20$ için x değeri nedir? (A1, A2, A3)

2) $3x-4<14$ eşitsizliğinin çözüm kümesini bulunuz. (A1, A2, C1)

3) $2x+3y=13$

$x+\frac{y}{2}=12$ olduğuna göre, x ve y kaçtır? (A1, A2, B3, C1)

4)

işleminin sonucu kaçtır? (A1, A2, C1)

5) $8^{13} \cdot 4^{-20} \cdot 2^5$ işleminin sonucu kaçtır? (A1, A2, B3, C1)

6) Bir bakteri bir dakikada 3'e bölünerek çoğalmaktadır. Buna göre dakika ve oluşan bakteri sayısını ifade eden denklemi yazınız ve 10. Dakikada kaç bakteri olacağını belirtiniz. (A1, B2, C1, C3)

Ek-3 Cebir Sınavının Cevap Anahtarı

1) $3x+5=y$ denkleminde(A1, A2) a) $x=4$ için alabileceği y değeri nedir?

$$3x+5=y$$

$$3 \cdot 4 + 5 = y$$

$$12 + 5 = y$$

$$17 = y$$

(A1, A2) b) $y=20$ için alabileceği x =?

$$3x+5=y$$

$$3x+5=20$$

$$3x=20-5$$

$$3x=15$$

$$x=5$$

(A1, A2, C1) 2) $3x-4 < 14$ eşitsizliğinin çözüm kümesini bulunuz.

$$3x-4 < 14$$

$$3x < 14+4$$

$$3x < 18$$

$$\frac{3x}{3} < \frac{18}{3}$$

$$x < 6$$

$$C.K. = (-\infty, 6)$$

(A1, A2, C1) 3) $2x+3y=13$
 $x-y=-1$ olduğuna göre, x ve y kaçtır, bulunuz.

$$2x+3y=13$$

$$3/x-y=-1$$

$$2x+3y=13$$

$$+ 3x-3y=-3$$

$$\hline 5x=10$$

$$\frac{5x=10}{5} = \frac{10}{5}$$

$$x=2$$

$$x-y=-1$$

$$2-y=-1$$

$$2+1=y$$

$$3=y$$

$$4) (A1, A2, C1)$$

$$1 + \frac{1}{2} : 2 + \frac{1}{2} : 2 - \frac{1}{3} \cdot 3$$

$$1 + \frac{1}{2} \cdot \frac{1}{2} + \frac{1}{2} \cdot \frac{1}{2} - \frac{1}{3} \cdot \frac{3}{1}$$

$$= 1 + \frac{1}{4} + \frac{1}{4} - \frac{3}{3} = 1 + \frac{2}{4} - 1 = \frac{2}{4} = \frac{1}{2}$$

işleminin sonucu kaçtır?

(A1, A2, B3, C1) 5) $8^{13} \cdot 4^{-20} \cdot 2^5$ işleminin sonucu kaçtır?

$$(2^3)^{13} \cdot (2^2)^{-20} \cdot 2^5 = 2^{39} \cdot 2^{-40} \cdot 2^5 = 2^{39-40+5} = 2^4 = 16$$

1) (A1, B2, C1, C3)

- 6) Bir bakteri bir dakikada 3'e bölünerek çoğalmaktadır. Buna göre dakika ve oluşan bakteri sayısını ifade eden denklemi yazınız ve 10. Dakikada kaç bakteri olacağını belirtiniz.

Dakika	Oluşan Bakteri Sayısı
1	$3 = 3^1$
2	$9 = 3^2$
3	$27 = 3^3$ (8)
...	...
t	$= 3^t$ olur

10. dakikada $3^{10} = 3^{10}$ tane oluşur.

- 7) Ahmet'in kumbarasında 25 kuruşluk ve 50 kuruşluk olmak üzere toplam 50 adet madeni para bulunmaktadır. Ahmet'in kumbarasında toplam 20 TL olduğuna göre 25 ve 50 kuruşluk madeni paralardan kaç tane vardır? (A1, B2, B4, C2)

$\frac{25 \text{ kuruş}}{1} x \text{ tane}$ $\frac{50 \text{ kuruş}}{2} y \text{ tane}$

$x + y = 50$

$25x + 50y = 2000 \text{ kuruş}$

$25x + 50y = 2000$ (2)

$25x + 50y = 2000$

$-25x - 25y = -1250$ (2)

$-25x + 50y = 2000$ (2)

$25y = 750$

$y = 30 \text{ tane}$ (1)

$x + y = 50$

$x + 30 = 50$ (2)

$x = 20 \text{ tane}$

- 8) Bir sayının 3 katının beş fazlası 20 ise bu sayı kaçtır? (A1, A3, C2)

$3x + 5 = 20$ (2)

$3x = 15$ (2)

$\frac{3x}{3} = \frac{15}{3} \quad |x = 5|$

- 9) Bir fabrikada bir haftada A makinesi $4x+7$ tane civata üretiyor B makinesi ise $x+22$ tane civata üretiyor. Haftada B makinesi daha fazla üretim yaptığına göre A makinesi haftada en fazla kaç tane civata üretir? (A1, A2, B1, C2)

$\frac{A}{4x+7}$ $\frac{B}{x+22}$

$B > A$

$x+22 > 4x+7$ (2)

$22-7 > 4x-x$ (2)

$15 > 3x$ (2)

$5 > x$ (2)

x en fazla 4 olur

$A = 4x+7 = 4 \cdot 4 + 7 = 23$ (2)

- 10) B(3,1) noktası $ax+3y-6=0$ denkleminin çözüm kümesinde ise bu denklemin y eksenini kestiği noktayı bulunuz. (A1, A3, B1, B3, C1)

B noktası çözüm kümesinde ise bu nokta o denklemin sağlar. Yani

$a \cdot 3 + 3 \cdot 1 - 6 = 0$

$3a + 3 - 6 = 0$ (2)

$3a - 3 = 0$

$3a = 3$ (2)

$a = 1$ (2)

$ax + 3y - 6 = 0$

$x + 3y - 6 = 0$

$x = 0$ için $0 + 3y - 6 = 0$ (2)

$3y = 6$

$y = 2$ (2)

y eksenini 2'de keser.

	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3
1a (İşlemsel)										
1b (İşlemsel)										
2 (İşlemsel)										
3 (İşlemsel)										
4 (İşlemsel)										
5 (İşlemsel)										
6 (Kavramsal)										
7 (Kavramsal)										
8 (Kavramsal)										
9 (Kavramsal)										
10 (Kavramsal)										

Ek 4. Cebir sınavındaki soruların sağladığı kriterler

Zihinsel Engelli Bireylerin Arkadaş İlişkileri Geliştirmede Grupla Müzik Etkinliklerinin Öneminin Değerlendirilmesi

Assessment of Importance of Music Events on Development of the Friend Relationships by Individuals with Intellectual Disabilities

M. Abdalbaki Karaca¹ Hakan Sarı² İsa ağca³

Özet

Müzik, birey henüz anne karnında iken insan hayatına girmekte ve yaşamı boyunca da onu etkisi altına almaktadır. İçine girdiğimiz yeni binyılda müziğin sadece estetik bir değer olarak kalmayıp birçok alanda insanoğlunun yararına kullanılacağı düşünülmektedir (Artan, 2001). Müziğin bireyin duygusal ve sosyal gelişimi üzerinde olumlu etkisinin bilinmesine rağmen Türkiye’de müzik etkinliklerinin arkadaş ilişkilerini geliştirmedeki önemine yönelik çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada zihinsel engellilerin arkadaş ilişkileri geliştirmelerinde müziğin nasıl bir yere sahip olduğu incelenmiştir. Zihinsel engellilerden oluşan öğrenci gruplarına 4 ay boyunca saz, neyden oluşan müzikal aletler kullanılarak etkinlikler düzenlenmiştir. Araştırmada müzik çalınan ortamda öğrenci rahatlar mı, arkadaşları ile beraber öğrenci ritim tutar mı, arkadaşları ile katıldığı müzik etkinliklerinden zevk alır mı, arkadaşları ile etkinlik öncesi ve sonrasında uyum düzeyi arasında bir fark gözlemlenir mi gibi sorulara yanıt arandı. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı zihinsel engelli öğrencilere uygulanan müzikal etkinliklerin arkadaş ilişkilerini nasıl etkilediğiyle ilgili ailelerin bilgi ve görüşlerini almaktır. Bu araştırma 2015-2016 öğretim yılında Kahramanmaraş il merkezinde Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezinde zihinsel engelli çocuğu bulunan 20 veliyi kapsamaktadır. Araştırmanın verileri nitel veri toplama tekniklerinden Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği kullanılarak toplanmıştır. Görüşme verilerinin analizinde Betimsel Analiz Tekniği kullanılmıştır. Yapılan çalışmadan ortaya çıkan bulgulara göre müziğin sadece derse konsantre olma gibi faydalarla sınırlı olmadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca grupla müzik etkinliklerinin hafif derecede zihinsel engelli bireylerin sosyal iletişimlerine büyük ölçüde faydalar sağladığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim, Müzik, Arkadaş ilişkisi

Abstract

Coming into human life when an individual was unborn, music exercises influence over him/her for the life. In this new millennium that we are in, music not only remains as a aesthetic value but also is considered to be able to be used for the benefit of human beings (Artan, 2001). Although the positive effect of music on the emotional and social development of an individual, it is obvious that in Turkey, there are scarce amount of studies investigating its effect on the development of friend relationships. Therefore, this study investigates the role of music on the development of friend relationships by the individuals with intellectual disabilities. Events involving musical instruments such as *Saz* – a stringed instrument, *Ney* - an end-blown flute - were held for the groups of students with intellectual disabilities for 4 months. The study sought answers to the questions ‘Do the students relax in an environment where music is played?’, ‘Does a student tap out the rhythm of music together with his/her friends?’, ‘Do they get pleasure out of the musical events in which they attend with their friends?’, ‘Did you observe any difference in their pre- and post-activity levels of harmony with their friends?’. Hence, the study aims to inquire about, and receive opinions on how the music activities intended for the students with intellectual disabilities affect the friend relationships from their parents. The study was conducted on 20 parents their children with intellectual disabilities affect of whom attend to the Special Education Rehabilitation Centre located in the provincial centre of Kahramanmaraş in the school year of 2015-2016. The data for the study were collected by using the qualitative data collection technique ‘Semi-Structured Interview’. Descriptive Analysis technique was used to analyze the data collected through the interview. The findings from the study show that music provides not only benefits such as helping concentration on the lesson etc. It has been revealed that music activities in a group significantly contribute to the social interaction of the individuals with moderate intellectual disabilities.

Keywords: Special Education, Music, Friend Relationship

Giriş

¹ Arş. Gör. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, akaracaegitim@gmail.com

² Prof. Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, hakansari@gmail.com

³ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, perspektif_121@outlook.com

Arkadaşlık genel olarak gönüllü, sosyal-duygusal ihtiyaçları karşılayan, karşılıklı sevgilerin paylaşıldığı, kişisel ilişki biçimi olarak ifade edilebilir (Demir ve Özdemir, 2010; Yager, 2002). Gülay (2009) ise akranlarla kurulan ilişkileri aynı yaşta ya da gelişim, olgunluk düzeyinde olan; benzer geçmiş, değer, yaşantı, yaşam tarzı ve sosyal bağlamı paylaşan kişiler arasında karşılıklılık ve devamlılık gösteren etkileşimlerin bütünü olarak tanımlamaktadır. Fehr (1996) arkadaşlığın gelişmesinde çevresel faktörlerin öneminden bahsederken aynı fiziksel çevrede yaşayan insanlar farklı çevrelerde yaşayanlara göre daha kolay arkadaş olduklarını belirtmiştir. Arkadaşlıkların sosyal ve duygusal gelişim üzerindeki faydaları kabul görülen bir gerçektir.

Giddens ve Gloeckner (2005) içinde yaşanılan kültürel yapının, kişinin davranışlarını şekillendirdiğini belirtir. Bir gruba ait olmanın kişisel bir gereksinim olduğunu ifade eden Gordan (2010) aidiyeti, bireyin kendisi için önemli gördüğü çevre tarafından bilinmeyi, kabul edilmeyi, sevmeyi ve değerli bulunup güvenilmeyi istemesi sonucunda yaşama yansıyan, doğuştan gelen bir gereksinim olarak düşünülmektedir. Bireylerin bir gruba ait olma isteğine sahip olan sosyal varlıklar olduklarını ve bireyler için en zor durumun sosyal ortamdan kopma, yalnız kalma, reddedilme duygusu olduğunu ifade etmektedir. Bireylerin ait olma duygusu ile etrafındaki kişiler tarafından sevilme, kabul ve saygı görme duyguları arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Raffini,1996). Okul toplumunun en önemli üyeleri olarak adlandırılan öğretmenler ve akranları tarafından sosyal olarak desteklenen öğrencilerin, okullarına yönelik aidiyet geliştirebilecekleri ileri sürülebilir. Aidiyetin temelinde bireyin kendisini bir grubun üyesi olarak hissetmesi yer almaktadır (Uslu, 2012). Arkadaşlar ve öğretmenlerden oluşan okul toplumuna karşı öğrencilerin aidiyet duygusu geliştirmesi önem arz etmektedir. Finn (1989) okuldaki ders dışı sosyal etkinliklere düzenli olarak katılan öğrencilerin okul toplumuna karşı aidiyet duygularının gelişeceğini ve bunun sonucunda okulun öğrencilerin hayatında önemli bir yere sahip olacağını belirtmiştir.

Kişinin kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar edinme ve bireyin müziksel davranışını amaçlı olarak kendi yaşantısı aracılığıyla geliştirme bir süreç olarak ifade edilmektedir (Davis, 1997). Müzik eğitimi, bu noktada önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle çocukların sosyal, kişisel ve arkadaş ilişkilerini geliştirmede müziğe dayalı aktiviteler olumlu katkılar sağlamıştır. Şarkı söylemek veya müzik yapmak gibi sosyal aktiviteler çocuklarda problem çözme, karar verme, dikkat ve koordinasyon kazanma gibi beceriler kazandırırken aynı zamanda bir gruba dahil olma ve grup kimliği oluşturma konusunda da pozitif etkileri görülmektedir (Harrison, 2011).

Müzik eğitime verilen önem cumhuriyetle birlikte artmış ve ilkokuldan itibaren öğrenciler müzik eğitimi almaya başlamışlardır (Uçan, 1994; Şahin ve Duman, 2008). Başlangıçta normal okullarda öğretim programı içinde bir ders olarak düşünülen müzik eğitimi günümüzde özel gereksinimli bireylerin toplumsal uyum ve sosyal ilişkilerini geliştirilmesine yönelik uygulanan eğitimlerin önemli bir parçası haline gelmiştir (Eren, 2014). İnsan yaşamından örnekler düşündüğümüzde yetişkinler ve çocuklar çoğu zaman duydukları bir müziğin etkisinde kalır, gün boyu o melodiyi mırıldanır ve bazen elleri ve ayakları ile eşlik edebilirken bazen de bu müziği duyduklarının farkında bile olmayabilirler. Müzik özü itibarı ile eğitsel bir niteliğe sahiptir (Artan, 2001). Ayrıca müzik eğitimi insanın sosyal ve duygusal yönünü geliştiren insani bir hak olarak görülmektedir (Uçan, 1996). Blythe (1998) ise insan

hayatında müziğin doğal bir eğitimci olduğunu söyler. Zihin engelli çocuklar için müzik programları planlanırken, amaçlar belirlenirken bu çocukların gelişim düzeyleri ve hazırbulunuşluluk düzeylerine göre mutlaka basitten zora doğru bir sıra izlenmelidir. Amaçların hemen gerçekleşmesi beklenmemelidir. Ayrıca amaçların farklı zaman dilimlerinde kazandırılacağı unutulmamalıdır (Artan, 2001).

Müzik etkinlikleri normal gelişim gösteren çocuklarda olduğu kadar özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların eğitiminde de farklı amaçlar için kullanılmaktadır (Grop vd, 2010) Fakat özel gereksinimli gruplara yönelik yapılan müzik etkinliklerinin bazı zorlukları bulunmaktadır. Artan (2001) bu zorlukları şu şekilde sıralamıştır:

1. Özel gereksinimli çocuklar göz kontağı kurmada zorluk çekebilirler,
2. Yönergeleri izlemede zorluk çekebilirler,
3. Kendilerine güvenleri az olabilir,
4. Verilen görevleri tek başına tamamlamada güçlükleri olabilir, yardım gerekebilir,
5. Belli bir süre oturmada problem yaşayabilirler,
- 6 Koordinasyonla ilgili sorunları olabilir,
7. Arkadaşlarına vurma, çalışmalar sırasında arkadaşları ile konuşma, arkadaşlarını rahatsız etme davranışları gösterebilirler,
8. Grup aktivitelerine katılma ve yürütmede zorluk çekebilirler,
9. Dil gelişimindeki gecikme nedeni ile soruları cevaplayamama, tek veya bir iki kelimelik cevaplar verme, şarkılara katılamama gibi problemler görülebilir.
10. Sorumluluk almada güçlük yaşayabilirler.

Grupla müzik etkinliklerinde yaşanan bu zorluklarla birlikte müzik etkinliklerinin öğrenci gelişimine uygun olarak sürdürüldüğü takdirde grup aktivitelerine katılma ve motivasyon gibi becerilerde artışlar görülebilmektedir. Özel gereksinimli çocuklarda müzik etkinlikleri, davranış problemlerinin azaltılmasında, konuşma bozukluklarının sağaltımında olumlu sonuçları olduğu da bilinmektedir (Grop vd, 2010).

Bu araştırmada zihinsel engelli öğrenci gruplarına 4 ay boyunca saz ve neyden oluşan müzikal aletler kullanılarak grup etkinlikleri düzenlenmiş ve etkinlik sonunda öğrenci velileriyle görüşülerek arkadaş ilişkiler geliştirmede müzik etkinliğinin önemi değerlendirilmiştir. Ülkemizde özel gereksinimli bireylerin özellikle zihinsel engelli bireylerin arkadaş ilişkileri geliştirmede müzik etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik sınırlı araştırmaya rastlanmıştır. Ortaya çıkacak bulgular, sonuçlar ve önerilerin alan yazına büyük katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı zihinsel engelli bireylerin arkadaş ilişkileri geliştirmesinde müzik etkinliğinin önemini değerlendirmektir. Araştırmamızın alt amaçlarında ise zihinsel engelli bireyin ne tür müzikler dinlediğine, arkadaşları ile beraber düzenlenen müzik etkinliğine katılma durumuna, Saz ve Neyden oluşan aletlerin arkadaş ilişkisini geliştirmede önemine zihinsel engelli bireyin grupla şarkı söylerken gruba katılma durumuna, şarkı söylerken sesini ve nefesini arkadaşlarına göre ayarlama durumuna, arkadaşları ile birlikte müzik dinlerken rahatlayabilme durumuna ve şarkı veya türkü söylerken arkadaşları ile beraber ritim tutabilmeye ilgili durumların ulaşılmaya çalışılacaktır.

Yöntem

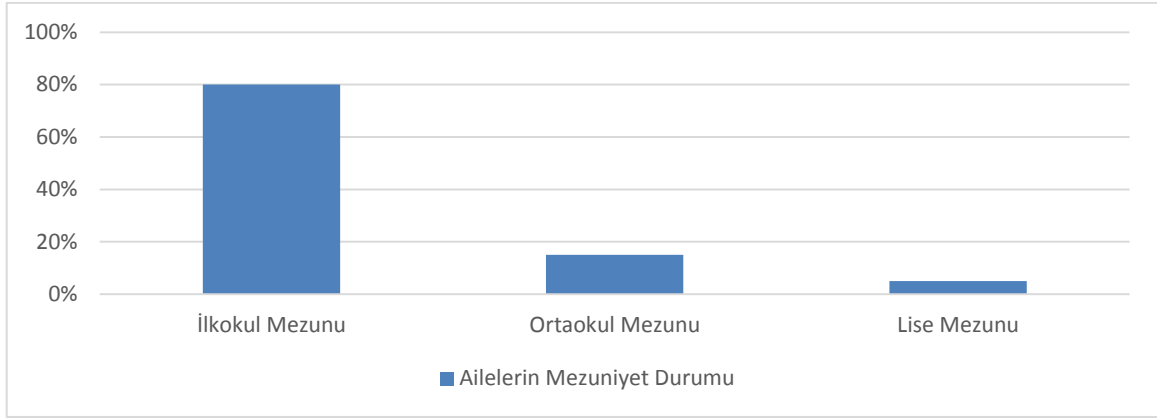
Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanma süreci ve verileri analiz süreci hakkında bilgiler verilecektir.

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemi tercih edilerek görüşmeye katılan ailelerin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemi bireyin kendisinde var olan sınırları çözmek ve kendi çabasıyla şekillendirdiği toplumsal sistemlerin derinliklerini keşfetmek üzere geliştirdiği bilgi üretme yollarından birisidir (Özdemir, 2010). Araştırmada aile görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile alınmış ve bu şekilde elde edilen verilerle daha iyi bir analiz sonucuna ulaşılabileceği amaçlanmıştır. Ailelerin hiçbir baskı altında kalmadan gerçek görüşlerine ulaşabilmek için katılımcıların rahatlığı açısından Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezindeki boş sınıflar seçilip birebir görüşmeler sağlanmıştır. Böylece rahat bir ortam oluşturularak velilerin kendi görüşlerini olduğu gibi aktarılması amaçlanmıştır.

Araştırma Grubu

Yarı yapılandırılmış görüşmeye katılan katılımcı grubu 2015-2016 eğitim öğretim yılı Kahramanmaraş il merkezindeki Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde çocukları bulunan 20 veliden oluşmaktadır. Görüşme öncesinde her veliye görüşmelerin gönüllülük esasına göre olduğu ve istedikleri zaman görüşmeyi durdurabilecekleri ve görüşme kayıtlarının bilimsel bir çalışmada kullanılacağı belirtilmiştir. Görüşmeye katılan velilerin tamamı (20: %100) evli olup katılımcıların büyük kısmı (16: %80) ilkokul mezunu, bir kısmı (3: %15) ortaokul mezunu biri ise lise mezunudur.



Şekil 1. Ailelerin Mezuniyet Durumu

Veri Toplama Aracı

Görüşmelerde yarı yapılandırılmış sorular sorulmuştur. Bu teknikte araştırmacı önceden sormayı planladığı görüşme sorularını hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak farklı yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir. Kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılı duruma getirmesini sağlayabilir (Türnüklü, 2000).

Görüşme soruları hazırlanırken alanda çalışan uzman öğretim üyeleri ile alanında uzman öğretmenlerle ön bir görüşme yapılmıştır. Konu ile ilgili alan yazın ayrıntılı incelenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda görüşme soruları hazırlanmıştır. Velilerle görüşme yapılırken görüşmenin sürdürülebilmesinde yol gösterici hatırlatıcılar kullanılmıştır. Plot çalışma sonrasında son bir düzeltme yapılarak aşağıdaki görüşme sorular hazırlanmıştır.

1. Çocuğunuz müzik dinliyor mu?
2. Hangi tür müziklerden hoşlanır?
3. Arkadaşları ile beraber düzenlenen herhangi bir müzik etkinliğine katılır mı?
4. Müzik etkinliklerinde kullanılan hangi müzikal aletlerin arkadaş ilişkilerinin iyileştirilmesinde daha fazla etkili olduğunu düşünüyorsunuz?
5. Grupla şarkı söylerken çocuğunuz gruba uyum sağlıyor mu?
6. Şarkı söylerken sesini ve nefesini arkadaşlarına göre ayarlayabiliyor mu?

7. Arkadaşları ile müzik dinlerken rahatladığımı düşünüyor musunuz?
8. Şarkı veya türkü söylerken arkadaşları ile beraber ritim tutar mı?
9. Müziğin çocuğunuzun arkadaş ilişkileri geliştirmesinde ne gibi faydaları olduğunu düşünüyorsunuz?
10. Arkadaşları ile beraber düzenlenen müzik etkinliği sonrasında arkadaş ilişkilerinde bir farklılık gözlemlediniz mi?

Verilerin Analizi

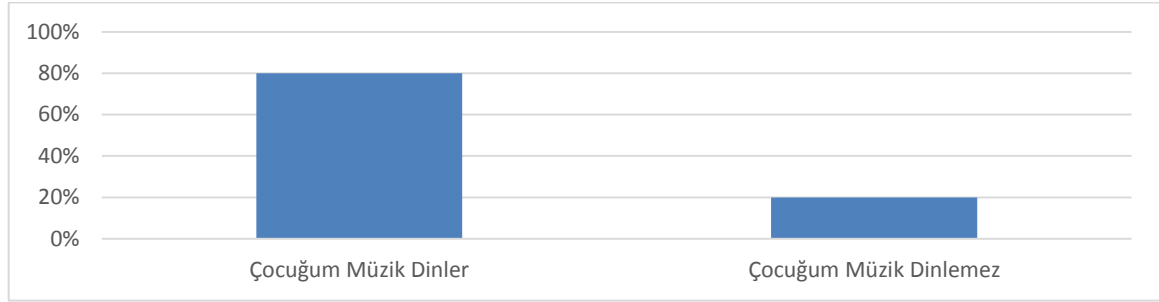
Zihinsel engelli 20 öğrencinin velisi ile yapılmış olan yarı yapılmış görüşmelerin sonucunda toparlanan kayıtların üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan nitel verilerin oluşturulması için özen gösterilmiştir. Her bir velinin görüşlerinin yer aldığı cevaplar değiştirilmeden olduğu gibi aktarılmıştır. Verilen cevaplar üzerinde anahtar kelimeler önce transkriptlere yazılmış daha sonra bu anahtar kelimeler dikkate alınarak analiz edilmiş alt temalar oluşturulmuştur. Her bir soruda yüzde ve frekans bilgileri oluşturularak ilgili cevaplar olduğu gibi aktarılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Çünkü betimsel analiz, verilerin araştırma sorularını ortaya koyduğu temalara göre organize edilmesinde ve görüşme esnasında kullanılan sorular veya boyutlar dikkate alınarak sunulmasına imkan sağladığı için bu yöntem kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde zihinsel engelli bireylerin arkadaş ilişkileri geliştirmesinde müzik etkinliklerinin önemi ile ilgili velilerle yapılan görüşmeler esnasında alınan nitel verilere dair bulgular, frekans ve yüzde değerleri belirtilmiştir. Zihinsel engelli bireylerin arkadaş ilişkileri geliştirmede müzik etkinliklerinin önemine ilişkin görüş ve öneriler grafiklerle birlikte analitik olarak analiz edilmiştir.

1. Zihinsel Engelli Çocukların Müzik Dinleme Durumu

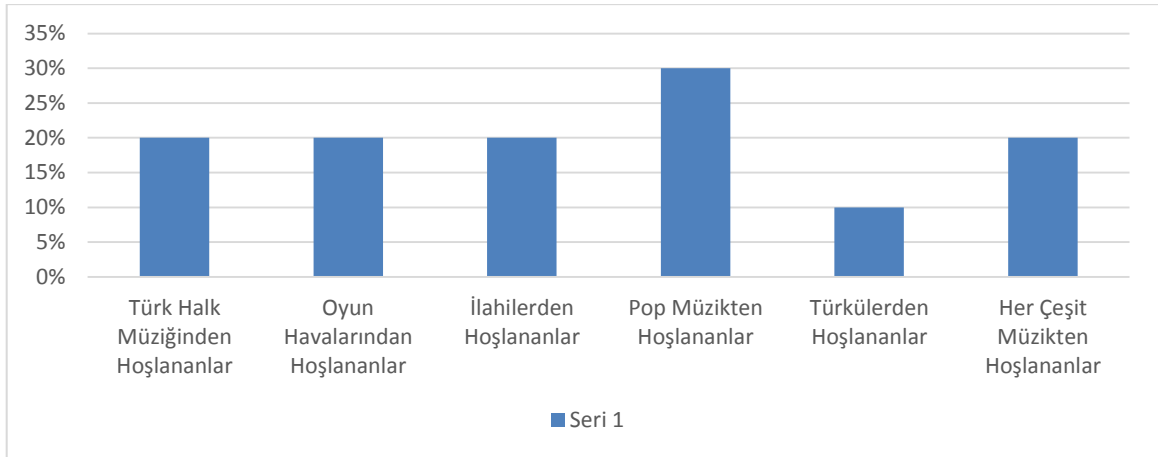
Görüşme yapılan ebeveynlerin yarısından fazlası (16:%80) özel eğitime muhtaç çocuklarının müzik dinlediklerini ve dinlemekten mutlu olduklarını belirtirken, (4: %20) si özel eğitime muhtaç çocuklarının müzik dinlemediklerini ve dinlemekten zevk almadıklarını belirtmiştir.



Şekil 2. Zihinsel Engelli Çocukların Müzik Dinleme Durumuyla İlgili Bulgular

2. Zihinsel Engelli Çocukların Hoşlandıkları Müzik Türleri

Görüşme yapılan zihinsel engelli çocuğa sahip ebeveynlerin bir kaçı (4:%20) çocuklarının Türk Halk Müziğinden hoşlandığını ifade etmektedir. Ailelerden bir kısmı (4:%20) zihinsel engelli çocuklarının oyun havalarından hoşlandığını belirtirken bir kısmı ise (4: %20) İlahilerden hoşlandığını söylemektedir. Ailelerin bir kaçı çocuklarının (4: %20) her çeşit müzikten hoşlandığını, bir kısmı (6:%30) pop müzikten hoşlandığını, küçük bir kısmı ise (2:%10) türkülerden hoşlandığını belirtmiştir.



Şekil 3. Zihinsel Engelli Çocukların Hoşlandıkları Müzik Türleri

3. Zihinsel Engelli Çocukların Arkadaşları ile Beraber Düzenlenen Herhangi bir Müzik Etkinliğine Katılma Durumları

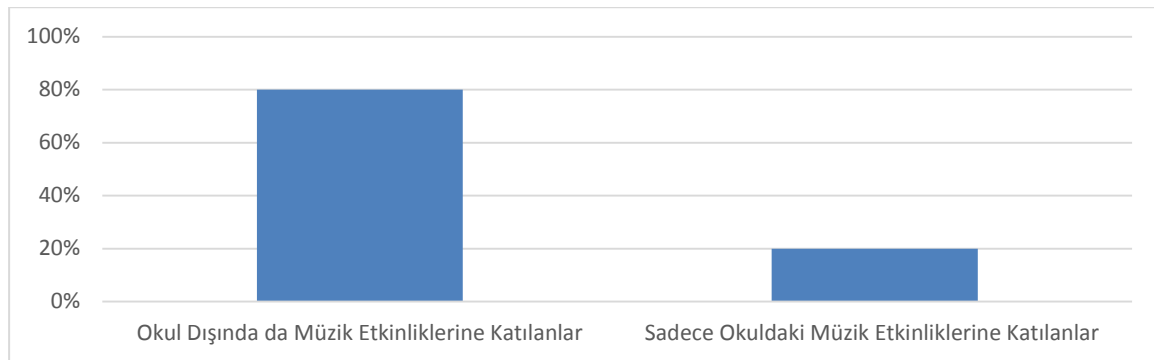
Görüşmeye katılan ailelerin yarısından fazlası (16:%80) okulda yapılan etkinliklerin yanında okul dışında arkadaşları ile beraber düzenlenen müzik etkinliklerine katıldıklarını ve bundan zevk aldıklarını ifade etmiştir. Onlara göre zihinsel engelli çocukları grup etkinliklerinde sosyal bir ortama kavuşuyor bu sebeple zihinsel engelli çocuklarının grup etkinliklerinden hoşlandığını belirtmişlerdir.

Aşağıda bu durumu yansıtan veli görüşüne yer verilmiştir.

“ Daha önce yurt dışında katılmış ve arkadaşları ile beraber şarkı söylemişti. Uyum sağladığımı düşünüyorum. Çocuğum grup etkinli esnasında nerde oturulur nerde kalkılır biliyor ve uyguluyor” (Veli 5).

Görüşmeye katılan ailelerden bir kısmı ise (4:%20) çocuklarının sadece okul içerisinde düzenlenen müzik etkinliklerine katıldığını belirtmiştir. Aşağıda bu durumu yansıtan veli görüşüne yer verilmiştir.

“ Eskiden belediyenin düzenlemiş olduğu bir program vardı. Orada müzikal aletlerle etkinlik düzenlenirken çocuğum flüte ve davula karşı merakından dolayı etkinliğe katılırdı. Ancak şu an sadece okulda 4 ay düzenlenmiş olan müzik etkinliğine katıldı. onun haricinde okul dışında herhangi bir müzik etkinliğine katılmadı” (Veli 6).



Şekil 4. Zihinsel Engelli Çocukların Arkadaşlarıyla Birlikte Düzenlenen Müzik Etkinliklerine Katılma Durumu

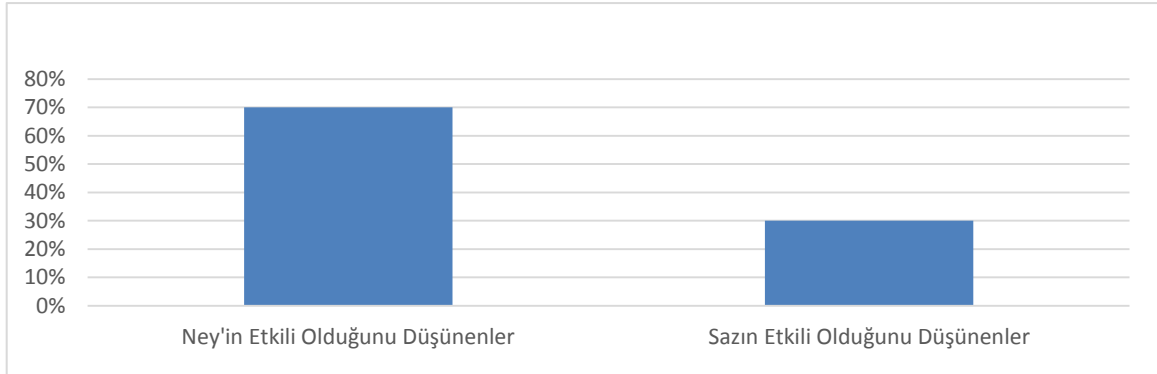
4. Zihinsel Engelli Öğrencilere Yönelik Müzik Etkinliğinde Kullanılan Müzikal Aletlerin Arkadaş İlişkilerini Geliştirme Durumu

Görüşmeye katılan ailelerin yarısından fazlası (14: %70) etkinliklerde çalınan Ney'in zihinsel engelli çocuğum arkadaş ilişkileri geliştirmesinde daha fazla faydalı olduğunu ifade etmiştir. Aşağıda bu durumu gösteren veli görüşüne yer verilmiştir:

“Müzik etkinliklerinde farklı müzikal aletler kullanıldı bunlar arasında çocuğumun Ney ile rahatladığını ve stres attığını düşünüyorum. Hareketli ve davranış problemleri olan bir çocuğa sahibim. Bence çocuğum üzerinde Ney'in sakinleştirici bir özelliği var bu da hırçnlığının azalmasına sebep oluyor. Daha sakin kalması ilişkilerinde olumlu değişimler meydana getiriyor” (Veli 11).

Görüşmeye katılan ailelerden yarısından azı (6: %30) etkinliklerde çalınan sazın daha fazla etkili olduğunu ifade etmiştir. Aşağıda bu durumu gösteren veli görüşüne yer verilmiştir:

“ Çocuğum türküleri dolayısıyla saz eşliğinde söylenen müzikleri daha fazla seviyor. Saz etkinliklerinin daha hareketli ve etkileşimli olduğunu düşünüyorum” (Veli 7).



Şekil 5. Müzik Etkinliğinde Arkadaş İlişkilerini Geliştirmede Katkısı Olduğu Düşünülen Müzikal Aletler

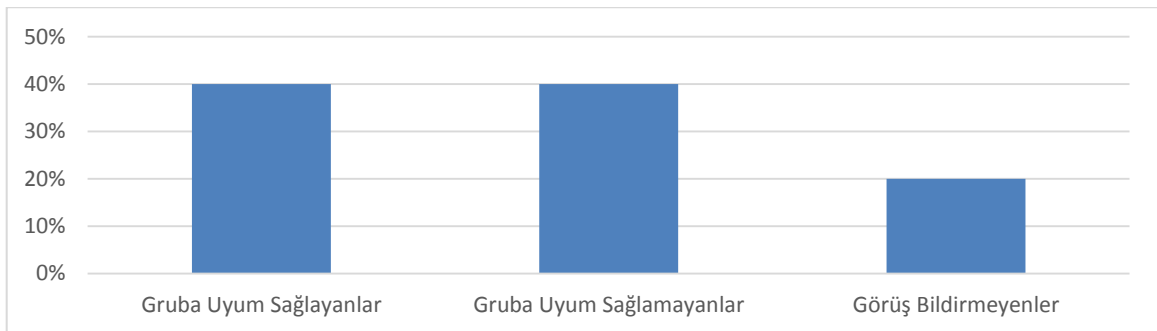
5. Grupla Şarkı Söylerken Zihinsel Engelli Çocukların Gruba Uyum Sağlama Durumu

Görüşmeye katılan ailelerin yaklaşık yarısı (8:%40) zihinsel engelli çocuklarının grup etkinliklerine uyum sağlayamadıklarını belirtmiştir.

Aşağıda bu durumu yansıtan veli görüşüne yer verilmiştir.

“ Grup etkinliğine katılmasıyla birlikte uyum sağlamak istiyor . İstek ve kabiliyetinin olmasına rağmen nefes probleminden dolayı uyum sağlamada sorun yaşıyor” (Veli 7).

Görüşmeye katılan ailelerin bir kısmı (8:%40) zihinsel engelli çocuklarının grup etkinliklerine katıldıklarında gruba uyum sağlayabildiklerini ifade ederken, küçük bir kısmı (4:%20) bununla ilgili bilgi sahibi olmadıklarını belirtmiştir.



Şekil 6. Grupla Şarkı Söylerken Zihinsel Engelli Çocukların Gruba Uyum Sağlama Durumu

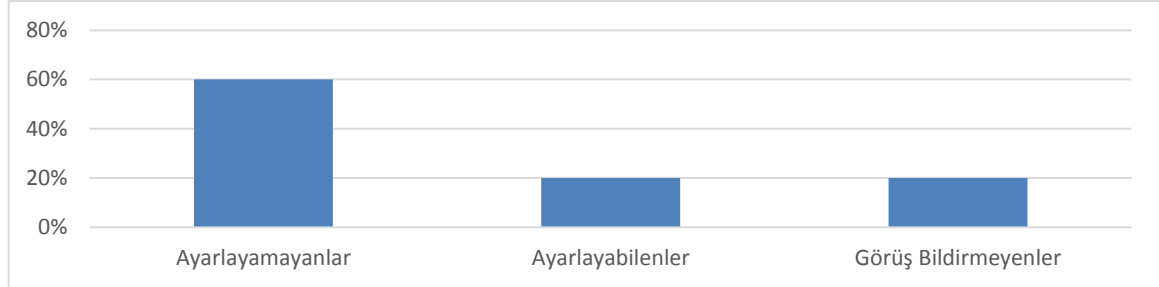
6. Zihinsel Engelli Çocukların Müzik Etkinliği Esnasında Sesini ve Nefesini Arkadaşlarına Göre Ayarlayabilme Durumu

Görüşmeye katılan ailelerin yarısından fazlası (12: %60) sesini ve nefesini arkadaşlarına göre ayarlayamadığını belirtmiştir. Aşağıda bu durumu gösteren veli görüşüne yer verilmiştir:

“ Herhangi bir grup etkinliğinde sesini ve nefesini arkadaşlarına göre ayarlayamıyor bunun sebebi etkinlik esnasında verilen komutları ve yönergeleri dinlemiyor” (Veli 6).

“ Çocuğumun dikkati çok çabuk dağıldığından dolayı etkinlik sürecinde sesini ve nefesini arkadaşlarına göre ayarlayamıyor” (Veli 3).

Görüşmeye katılan ailelerin küçük bir kısmı (4: %20) sesini ve nefesini arkadaşlarına göre ayarlayabildiğini belirtirken geriye kalan aileler ise (4: %20) bunu tam olarak bilemediğini ifade etmiştir.



Şekil 7. Zihinsel Engelli Çocukların Müzik Etkinliği Esnasında Sesini ve Nefesini Arkadaşlarına Göre Ayarlayabilme Durumu

7. Zihinsel Engelli Çocukların Arkadaşları İle Birlikte Müzik Dinlerken Rahatlayabilme Durumu

Görüşmeye katılan ailelerin büyük çoğunluğu (18: %90) arkadaşları ile birlikte müzik dinlerken çocuklarının rahatladıklarını ifade etmiştir.

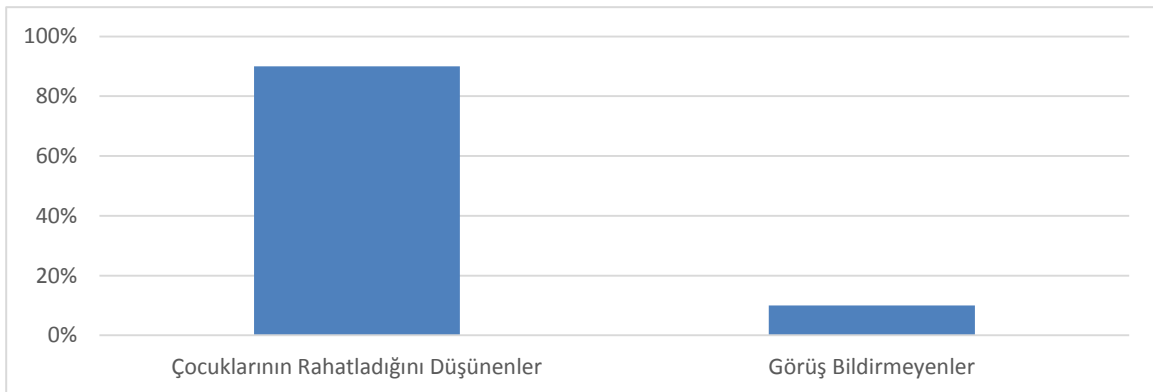
Aşağıda bu durumu gösteren aile görüşlerine yer verilmiştir

“ Arkadaşları ile müzik dinlerken çocuğumun rahatladığını düşünüyorum. Müzik dinlerken fark ediyorum ki oğlum hem stres atıyor hem eğleniyor. Müziğin çocuğum üzerindeki rahatlatıcı etkisi her davranışına yansımaktadır” (Veli 1).

“ Arkadaşları ile müzik dinledikten sonra rahatladığını düşünüyorum. Genelde sinirli olan çocuğum arkadaşları ile birlikte müzik dinledikten sonra sinirlerinin yatıştığını gözlemledim. Eve bile geldiğinde rahat hali dikkatimi çekmiştir. Okula karşı isteği de bu nedenle artıyor” (Veli 2).

“ Çocuğumun rahatladığını düşünüyorum çünkü çok daha mutlu oluyor. Daha eğlenceli bir ortamda olduğunu anlıyor ve mutlu oluşunun tepkisini veriyor. Mutlu olduğu için bu etkinliklere daha fazla katılmak istiyor, etkinliği huzurlu olarak sürdürebiliyor” (Veli 3).

Görüşmeye katılan ailelerden küçük bir kısmı (2: %10) çocuğunun müzik dinlerken rahatlama durumuyla ilgili bilgi sahibi olmadığını belirtmiştir.



Şekil 8. Zihinsel Engelli Çocukların Arkadaşları İle Birlikte Müzik Dinlerken Rahatlayabilme Duru

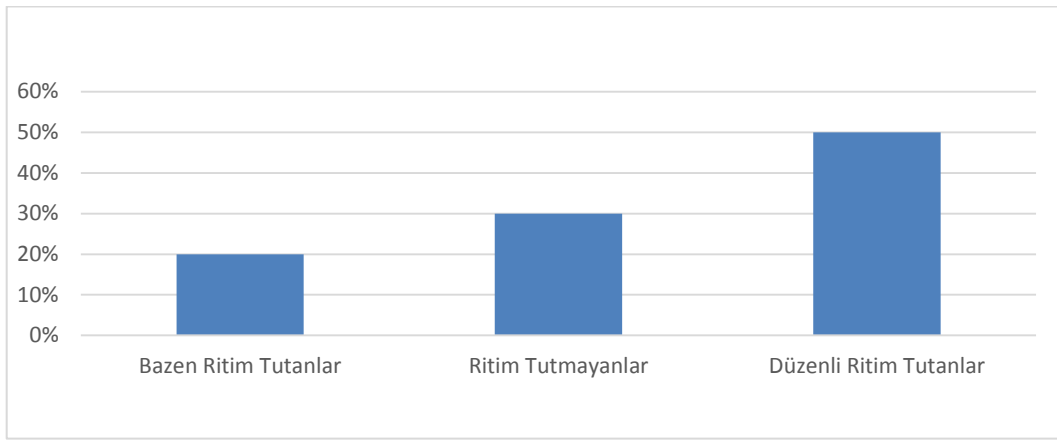
8. Zihinsel Engelli Çocukların Şarkı veya Türkü Dinlerken Ritim Tutma Durumu

Görüşmeye katılan ailelerin bir kısmı (10: %50) çocukları şarkı veya türkü dinlerken ritim tutabildiklerini belirtmiştir. Görüşmeye katılan ailelerin bir kısmı (6: %30) çocukları şarkı veya türkü dinlerken bazen ritim tuttıklarını belirtmiştir. Aşağıda bu durumu gösteren veli görüşüne yer verilmiştir.

“ Zihinsel engelli çocuğum şarkı veya türkü dinlerken alkışlar ve ritim tutar fakat çok fazla tutamaz kendisine alkışla demenizi bekler. Bunu genelde etkinlik sürecinde öğretmenleri yapar. Öğretmenler tarafından kendisine ritim tutması gerektiği söyleniyor” (Veli 16).

“ Şarkı veya türkü dinlerken ritim olarak alkışlamayı tutardı çocuğum fakat büyüdükçe bunun sıklığı azaldı şu an bazen tutuyor bazen tutmuyor” (Veli 2).

Görüşmeye katılan ailelerin bir kısmı (4: %20) şarkı veya türkü dinlerken çocuklarının ritim tutmadıklarını belirtmiştir.



Şekil 9. Zihinsel Engelli Çocukların Şarkı Veya Türkü Dinlerken Ritim Tutma Durumu

9. Zihinsel Engelli Çocukların Arkadaş İlişkilerini Geliştirmede Müziğin Faydalarına İlişkin Aile Görüşleri

Görüşmeye katılan ailelerin büyük bir kısmı (16: %80) arkadaş ilişkilerinin gelişmesinde müziğin faydalı olduğunu belirtmişlerdir.

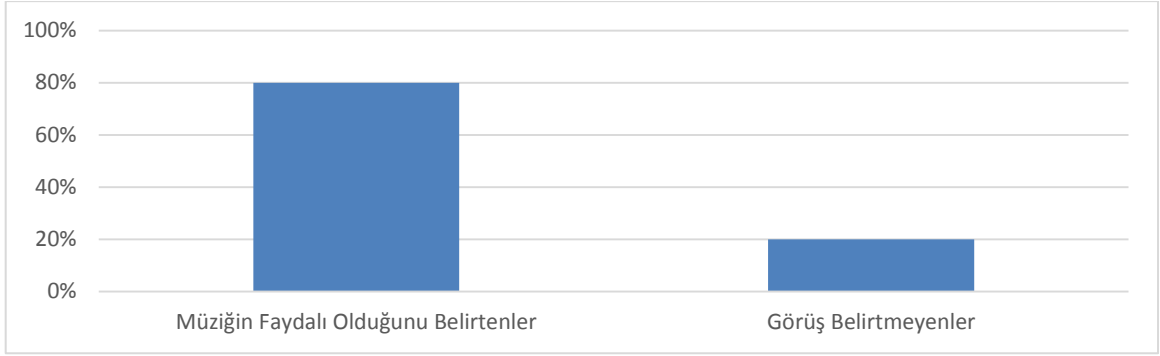
Aşağıda bu durumu açıklayan aile görüşlerine yer verilmiştir.

“ Arkadaş ilişkilerini geliştirmede çocuğum için müziğin faydalı olduğunu düşünmekteyim. Burada uygulanan 4 aylık grupla müzik etkinliği neticesinde çocuğumun konuşma becerisinde ilerleme olduğunu fark ettim. Arkadaşlarıyla konuşma yoluyla iletişimden kaçınan oğlum eğitim sonrasında arkadaşları ile biraz daha konuşmaya çalıştığını gözlemledim” (Veli 5).

“Grupla müzik etkinliklerinden sonra arkadaşları ile daha fazla iletişime geçtiğini, arkadaşlarına daha fazla uyum sağladığını düşünüyorum. Sakinleştiğini düşünüyorum özellikle yalnız kaldığında sinirli olan çocuğum müzik etkinliklerinde sakinleştiğinden dolayı arkadaş ilişkilerine bu durum olumlu olarak yansdı” (Veli 4).

“ Müziğin özellikle etkinliklerde Ney'in çocuğuma çok iyi geldiğini düşünüyorum etkinliklere katıldıkları arkadaşları ile de ilişkileri düzeliyor” (Veli 6).

Görüşmeye katılan ailelerin küçük bir kısmı (4: %20) arkadaş ilişkilerinin gelişmesinde müziğin faydaları hakkında görüş belirtmedi.



Şekil 10. Zihinsel Engelli Çocukların Arkadaş İlişkilerini Geliştirmede Müziğin Faydalarına İlişkin Aile Görüşleri

10. Zihinsel Engelli Çocukların Arkadaşları ile Beraber Düzenlenen Müzik Etkinliği Sonrasında Arkadaş İlişkilerinde Meydana Gelen Farklılık Durumu

Görüşmeye katılan ailelerin bir kısmı (14: %70) arkadaşları ile beraber düzenlenen müzik etkinlikleri sonrasında çocuklarının arkadaş ilişkilerinde iyileşme meydana geldiğini belirtmiştir.

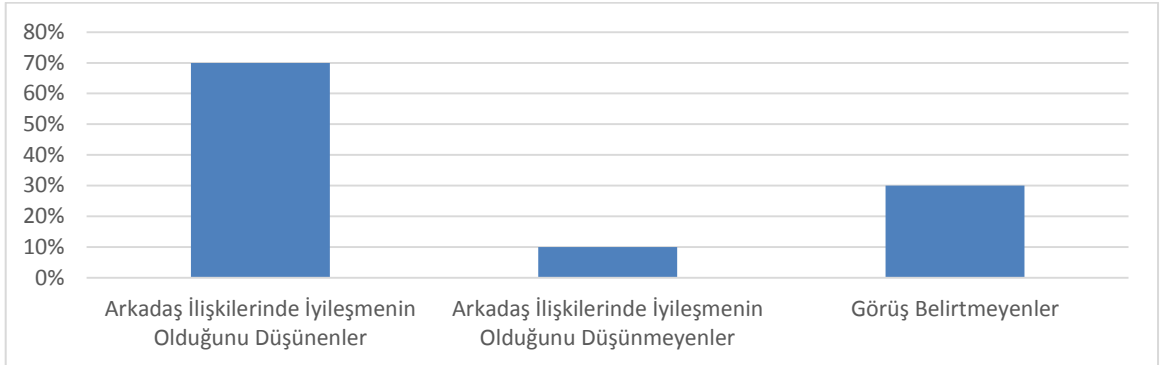
Aşağıda bu durumu yansıtan veli görüşlerine yer verilmiştir.

“ Etkinliklere hangi arkadaşları ile katılmışsa o arkadaşları ile ilişkilerinde olumlu yönde ilerleme gördüm. Etkinliğe katıldığı arkadaşlarına yakınlaştığını düşünüyorum ” (Veli 5).

“ Arkadaşları ile ilişkilerinde düzelmeler oldu. Grup etkinliklerinden zevk aldığı ve arkadaşları ile mutlu olduğu için o gün etkinlikte neler yaptıysa eve geldiğinde bizlere teker teker anlatırdı ” (Veli 4).

“ Müzik etkinliğine katıldığı arkadaşları ile muhabbetinin arttığını düşünüyorum ” (Veli 1).

Görüşmeye katılan ailelerin bir kısmı (2; %10) arkadaş ilişkilerinde faydalar gözlemediği bir kısmı ise (4: %20) bu konu hakkında bilgisi olmadığını belirtmiştir.



Şekil 11. Zihinsel Engelli Çocukların Arkadaşları İle Beraber Düzenlenen Müzik Etkinliği Sonrasında Arkadaş İlişkilerinde Meydana Gelen Farklılık Durumu

Tartışma

Çağdaş eğitim sisteminin amaçlarından biri, özel gereksinimli bireylerin toplum içerisinde var olmasını, olumlu arkadaşlık ilişkileri kurmasını sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda grupta yapılan müzik etkinliklerinde ritim tutma, eşlik etme, grupta şarkı söyleme gibi çalışmaların arkadaşlık ilişkileri üzerindeki faydaları incelenmiştir. Çünkü insanların ilgi ve merakını çekmekte etkili bir araç olan müziğin duyguların şekillendirmesinde ki tesiri kabul edilmektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde müziğin özel gereksinimli çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklediği ve arkadaş ilişkilerini geliştirmede katkılar sağladığına ilişkin araştırmalara rastlanmaktadır. Örneğin Kim, Wigram ve Gold (2009) otistik çocuklar üzerinde yaptıkları bir araştırmada müzik terapisinin çocukların sosyal

ve duygusal becerilerini arttırdığını, motivasyonlarını yükselttiğini dolayısıyla arkadaş ilişkilerinde olumlu gelişmeler kaydedildiği ifade edilmiştir. Bir başka çalışmada ise müziğin konuşma bozukluğunun tedavisinde etkili olduğu görülmüş ve bu durumun sosyal ilişkiler üzerinde faydalı olduğu ortaya çıkmıştır (Grob, Linden ve Osterman, 2010).

Müzik eğitimi, sosyal ve toplumsal ilişkileri geliştirmede önemli bir yere sahiptir. Özellikle arkadaş ilişkilerini geliştirmede müziğe dayalı aktivitelerin olumlu katkılar sağladığı geçmiş araştırmalarda görülmektedir. Grupla müzik etkinliği gibi sosyal aktiviteler çocuklarda problem çözme, karar verme, dikkat ve koordinasyon kazanma gibi beceriler kazandırırken aynı zamanda bir gruba dahil olma ve grup kimliği oluşturma yönüyle de olumlu etkileri görülmektedir (Harrison, 2011). Bu sonuçlar göz önüne alındığında müziğin arkadaş ilişkilerini ve özel gereksinimli öğrencilerin sosyal ve toplumsal uyum becerilerini geliştirmelerinde katkılar sağladığı görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırma bulguları geçmiş araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonucunda görüşmeye katılan aileler müzik etkinliği öncesinde zihinsel engelli bireylerin arkadaş ilişkilerinin istenen düzeyde olmadığını ifade etmiştir. Zihinsel engelli öğrencilerden birçoğunun arkadaşlarıyla aynı ortamda bulunmasına rağmen iletişim kurmadığı, kendi eşyalarını arkadaşları ile paylaşmadığı ve düzenli olarak arkadaşlarıyla oyunlar oynamadığı belirtilmiştir. Arkadaşları ile iletişim kurabilen zihinsel engelli bireylerin ise bunu uzun süre devam ettiremediği ifade edilmiştir. Ayrıca araştırma sonucuna göre müziğin bireyler üzerinde var olan olumlu etkisinin zihinsel engelliler üzerinde de olduğu görülmüştür. Zihinsel engelli bireylerin büyük bir kısmının müzikten hoşlandığı ortaya çıkmıştır. Bu bireyler enstrüman seslerine özellikle bunlardan Ney'e karşı olumlu tepkiler vermiştir.

Müzik etkinliği esnasında zihinsel engelli öğrencilerin arkadaşlarıyla etkileşim kurduğu gözlemlenmiştir. Etkinliğe katılan zihinsel engelli bireylerin müzik dinlerken rahatladığı ortaya çıkmıştır. Veliler çocuklarının müzik etkinlikleri sonrasında daha sakin olduklarını, hem arkadaşları ile hem de ebeveynleri ile daha pozitif ilişkiler kurabildiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte müzik etkinliği sonrasında zihin engelli bireylerin eğlendiği ve mutlu olduğu da ifade edilmiş, bu durumun arkadaş ilişkilerine olumlu yansıdığını belirtilmiştir. 4 aylık müzik etkinliği sonunda zihinsel engelli öğrencilerin dikkat ve algı problemlerinde azalmalar olduğu, akranlarıyla iletişim kurma düzeyinde artışlar meydana geldiği görülmüştür. Bu durumun arkadaş ilişkilerine de yansıdığını ifade eden aileler müzik etkinliklerinin sürdürülmesi gerektiğini belirtmektedir. Zihinsel engelli öğrenciler etkinlik öncesine nispeten okula daha istekli geldikleri ifade edilmiştir. Ayrıca grupla müzik etkinliği sebebiyle öğrencilerin öğretmenleriyle iletişiminde de artışlar meydana geldiği görülmektedir. Akran ilişkilerinde problem yaşandığı gözlemlenen zihinsel engelli öğrenciler, grupla müzik etkinliği sonrası ilişkilerinde önemli derecede iyileşmeler sağlandığı belirtilmiştir.

Müzik etkinliğinin zihinsel engelli bireylerin sosyal ve duygusal gelişimlerine olumlu etkileri olduğu anlaşılmaktadır. Grupla müzik etkinliğinin konuşma becerilerinin gelişmesine de katkılar sağladığı görülmüştür. Özellikle hiperaktif ve davranış bozukluğu olan hafif derece zihinsel engelli bireylerde 'Ney' kullanılarak yapılan müzik etkinliklerinin çocukların sakinleşmesine ve daha az problem davranışlar sergilemesine katkı sağladığı veliler tarafından belirtilmiştir. Müziğe dayalı etkinlikler özel gereksinimli çocukların arkadaş ilişkileri üzerinde olumlu katkılar sağladığı araştırma sonuçlarında görülmektedir. Dolayısıyla ülkemizde özel eğitim okullarında, özel gereksinimli çocukların eğitim gördüğü rehabilitasyon merkezlerinde müzik etkinliklerinin daha sık kullanılması zihinsel engelli çocuklar açısından önemli olduğu söylenebilir. Okulda yapılan müzik etkinliklerinde müzikal aletler kullanılmalıdır. Özellikle

Ney ve Saz gibi müzikal aletler grup etkinliklerine dahil edilmelidir. Müzik etkinliklerinin zihinsel engelli bireylerin eğitiminde daha fazla yer alması için ailelere ve öğretmenlere yönelik eğitim seminerleri verilmelidir. Ayrıca eğitim fakültelerinin özel eğitim bölümlerinde müzik derslerine daha sık yer verilmelidir. İleriki araştırmalarda müzik etkinliklerinin duygusal davranışsal bozukluğu olan, dawn sendromlu, otizmlili, ve diğer engel grubundaki çocukların arkadaşları ile ilişkileri üzerinde etkisine yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir. Müzik etkinliklerinin farklı engel grubundaki öğrencilerin arkadaş ilişkilerine katkısıyla ilgili aile ve öğretmen görüşleri alınabilir.

Kaynakça

- Artan, İ. (2001). Engelli çocukların eğitiminde etkili bir teknik: Müzik. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(2), 44.
- Birkan, I. (2014) Müzikle Tedavi, Tarihi Gelişimi ve Uygulamaları, Ankara Akupunktur ve Tamamlayıcı Tıp Dergisi, 39-40
- Blythe, S. G. (1998). Music Matters. Music Teacher, Vol:77, No:9, 43
- Davis, R. (1997) "Traditional Arab Musical Ensembles in Tunis: Modernizing al-Turath in the Shadow of Egypt," *Asian Music*, Vol. XXVIII, 73-108
- Demir, M ve Özdemir, M (2010) Friendship, need satisfaction and happiness. Journal of Happiness Studies, 11, 2, 243-259.
- E. Bilgehan, 116 (2014) Özel Eğitimde müziğin kullanımı ve Türkiye'den uygulama örnekleri, Procedia - Social and Behavioral Science, 2594
- Fehr, B. (1996). Friendship processes. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Rewiev of Educational Research*,
- Giddens, J., Gloeckner, G.W., 2005. The relationship of critical thinking to performance on the NCLEX-RN®. Journal of Nursing Education 44 (2), 85.
- Gordon, F. C. (2010). School belonging: An exploration of secondary students' perceptions of life at school. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Washington, Washington.
- Greene, J. (2006). Sounds Good: Hospital Uses Music To Calm Nervous Patients, Health Facilities Managemen, Health & Medical Complete, Jan; 19, 1, 3.
- Grob, W., Linden, U. & Osterman, T. (2010). Effects of music therapy in the treatment of children with delayed speech development - results of a pilot study. [BMC Complement Altern Med v.10; 2010](#)
- Gülay, H. (2009). Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Güvenç, R. (1993) Türk Musikisi Tarihi ve Türk Tedavi Musikisi, Metinler Mat-baa, İstanbul, s:10.
- Harrison, C. (2011). An Integrated Approach to Music in the Curriculum. In *Making Music in the Primary School*. (Ed.) Nick Beach, Julie Evans & Gary Spruce. London & New York: Routledge
- Horuz, D. (2014), Göğüs Hastalıkları Servisinde Yatan Koah Hastalarında Müzik Terapisinin Anksiyete ve Bazı Klinik Bulgulara Etkisi, Bulet Ecevit Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmış YL. Tezi, Zonguldak, 26
- Kim,J. Wigram, T & ve Gold, C. (2009). Emotional, motivational and interpersonal responsiveness of children with autism in improvisational music therapy. *The National Autistic Society*, Volume: 13 issue: 4, page(s): 389-409.
- Marshall, O. W. And Tomcala, M. (1981). Effects Of Different Genres Of Music On Stress Levels, English Document (Ed) 13.
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323- 343.

-
- Qualifications and Curriculum Authority (1999). The review of the National Curriculum in England: 4The consultation materials. London: QCA
- Raffini, J.P. (1993). *Winners without losers: Structures and strategies for increasing student motivation to learn*. Boston: Allyn and Bacon.
- R. Davis, (2005)“Music Education and Cultural Identity”, *Educational Philosophy and Theory*, volume 37, number 1, 47-63; A. Uçan, *Müzik Eğitimi*, 2. Baskı, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara-1997.
- Silverman, M.J. (2003). Music Therapy And Clients Who Are Chemically Dependent: A Review Of Literature And Pilot Study, *The Arts In Psychotherapy*, 30
- Somakçı, P. (2003). Türklerde Müzikle Tedavi, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 15, 131–140.
- Şahin, M, Duman, R, (2008) *ÇTTAD*, VII/16-17, 261-263
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilcek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6 (24), 543- 559.
- Uçan, A. (1994). *Müzik Eğitimi*, Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uslu, F, (2012) İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okula Yönelik Aidiyeti: Öğretmen-Öğrenci İlişkisi, Akran İlişkisi Ve Aile Katılımının Rolü
- Yager, J. (2002) Arkadaşlık acıtmaya başladığında, (Çev: Aslı Mercan), Beyaz Balina Yayınları, İstanbul.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2003). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Eğitim ve Öğretim Alanındaki Çevre Etiği Tez Çalışmalarının İncelenmesi

Investigation of Thesis on Environmental Ethics in Field Education and Training

Derya SÖNMEZ*

Özet

Toplumsal yaşamın hemen her alanında meydana gelen hızlı değişimler ve dönüşümler, birçok alanda etik yaklaşımın öne çıktığı bir söylemler alanı meydana getirmiştir. Çevre etiği, insanlar ve doğal çevreleri arasındaki ilişkilerin içinde bulunduğu toplumun değerleri ve kuralları çerçevesinde nasıl şekillenmesi gerektiği, insanın nelere ve kimlere karşı sorumlu olduğu gibi konular ile ilgilenmektedir. Çevre etiğinin amacı, doğanın korunması yanında insanın mutlu olmasını sağlamaktır. Araştırma 2016 yılına kadar Türkiye’de eğitim ve öğretim alanında çevre etiği konusunda gerçekleştirilen tez çalışmalarını incelemek amacıyla yapılmış tarama modelinde betimsel araştırma çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu 7 tez çalışması oluşturmaktadır. Bu çalışmalara, YÖK Tez Tarama Merkezine tarama için ‘çevre etiği’ kelimeleri yazılıp ve eğitim-öğretim konu alanı seçilerek ulaşılmıştır. Tezlerin incelenmesi sırasında, tez çalışmalarının yılları, yayımlanan üniversite, tezin türü, araştırmacının cinsiyeti, çalışma grubu, araştırma modeli, araştırma yöntemi inceleme kriteri olarak seçilmiştir. Analizler sonucunda; çevre etiği konusunda 2009 yılından önce eğitim ve öğretim alanında tez çalışmasına rastlanılmadığı ve 2011 ile 2012 yıllarında hiç çalışma olmadığı, çevre etiği ile ilgili çalışmaların en çok 2009 yılında yapıldığı, çalışmaların en fazla Gazi Üniversitesi tarafından yayımlandığı, çalışmaların %85,72’sinin yüksek lisans çalışması olduğu ve tez çalışmalarını yürüten araştırmacıların 6’sının kadın, 1’inin erkek olduğu belirlenmiştir. Çalışma sonuçları ilgili literatürle detaylıca tartışıldıktan sonra konuyla ilgili önerilere yer verilmiştir.

AnahtarKelimeler:Çevre etiği, tez değerlendirme, betimsel araştırma.

Abstract

The rapid changes and transformations that have taken place in almost every field of social life have brought a field of discourse that has come to the forefront of many field ethical approaches. The relationship between environmental ethics, people and natural environments is concerned with issues such as how society's values and rules should be framed, who is responsible for what and who. The purpose of environmental ethics, besides the protection of nature, is make the people happy. The research is a descriptive research study in the screening model to examine the thesis on environmental ethics in the field of education and training in Turkey until 2016. The study group of this study has 7 thesis studies. In these studies, the word " environmental ethics " was written for the screening of the YÖK (The Council of Higher Education) Thesis Screening Center and the subject area of education was selected. During the examination of the thesis, the years of the thesis, university published, type of thesis, gender of researcher, study group, research model, research method were determined as criterion. As a result of the analyzes,it is determined that it was not seen any studies about the environmental ethics as thesis in the fields of education and training before 2009,there were no studies in 2011 and 2012, and most of the studies related to environmental ethics were carried out in 2009 and most of the studies published by Gazi University, %85,72 of the studies were graduate thesis and the studies carried out by 6 females and 1 male researchers.After discussed, the results of the study in detail with the related literature,it was given place to the proposals about the subject.

Keywords:Environmentalethics, thesisevaluation, descriptiveresearch.

Giriş

Etik, çevre duyarlılığının ortaya çıkmaya başladığı 1960’lı yıllara kadar toplumsal yaşamı düzenlemesiyle sınırlı hükümler olarak varlığını sürdürmüştür. Ancak, çevre sorunlarının iyice görünür hale gelmesi ve çevrenin dünyanın bu şekilde gündemine girmesiyle birlikte etiğin insanın doğaya ilişkin edimlerini içine alarak yeni bir boyut kazandığı görülmektedir. Böylece insanın doğaya bakışına yön veren yeni bir etik dalı olarak çevre etiği doğmuştur (Özdemir, 2016).

Çevre etiği, insanlar ile doğal çevreleri arasındaki ahlaki ilişkilerin sistemli olarak incelenmesidir. Çevre etiği, ahlak kurallarının insanların doğal dünya karşısındaki davranışlarını yönettiğini ve yönetmesi gerektiğini varsayar. O halde, bir çevre etiği kuramı bu kuralların

* Öğretmen., Milli Eğitim Bakanlığı, deryasnmzim@hotmail.com

neler olduğunu, insanların kimlere ve nelere karşı sorumlulukları bulunduğunu açıklamak ve bu sorumlulukların neden haklı olduğunu göstermek zorundadır (DesJardins, 2006).

Çevre etiği, insanların doğa ve doğa unsurları ile olan ilişkilerinde, neyin doğru neyin yanlış, neyin değerli neyin değersiz, neyin ahlaklı neyin ahlaksız olduğunu araştırır, irdeler, tartar ve tartışır. Fakat tüm bunların sağlıklı tartışılması için doğru ve yanlışın, değerli ve değersiz ne ya da neler olduklarını, bunların kimler tarafından belirlendiği, bunların sabit ve sürekli mi, geçici mi değişken mi oldukları çok büyük önem taşımaktadır. İnsan için iyi ve faydalı olan, doğa için kötü ve zararlı olabilir veya insan için değersiz olan ekosistemler için çok yararlı ve değerli olabilir. Kısaca çevre etiğinde doğa ve insanların faaliyetleri, istekleri ve çıkarları kaçınılmaz olarak çatışmaktadır (Atasoy, 2006).

Çevresel hareketlerin yeni sayılabilir bir akım olduğu sanılsa da, çevre etiğinin kökenlerinin Antik Yunan felsefecilerine kadar dayandığı düşünülmektedir. İnsanın doğayı göz önüne alarak “doğaya uygun” yaşaması düşüncesi, insanlığın ilk dönemlerinden itibaren başlamıştır. Bunun gerekçesi ise, doğaya yaklaşma ve doğaya uymayan bir davranıştan dolayı başka insanlara zarar vermekten korunmaktır (Fırat, 2003).

Çevre etiği, yaşam için uygun bir saygı arayışı içinde insan refahı ile ilgili tek bir kaygının ötesine geçer ve insan dışındaki türlere de saygı gösterir; esasında basit etiğin özünde insan merkeziliği görülmektedir. Çevre etiği doğanın çeşitli yönlerini değerlendirir ve bu yönlerle eşleşen insan sorumluluklarına karar verir (Gautier, 2014). Doğaya karşı sorumlu olmak, yalnızca doğadaki insan dışındaki varlıklarla olan ilişkiyi ifade eder gibi görünse de sosyal, sağlık ve felsefi açılardan bu konularda hassasiyetleri olan, sonuçlarından doğrudan veya dolaylı etkilenen diğer insanlara karşı bir sorumluluğu da içerir (Yıldız, 2016). Kılıç (2008)’a göre, etiğin ve dolayısıyla çevre etiğinin amacı, doğanın korunması yanında insanın mutlu olmasını sağlamaktır. Böylece mutluluğa ulaşmak temel ve ortak amaç olarak belirmektedir.

Ahlak felsefesinin bir dalı olarak ortaya çıkmış olan çevre ahlakı, ülkemizde yeterince yer edinmemiş ve yeterince tartışılmamış olsa da bugün birçok ülkenin okul ve üniversitelerinde ders olarak okutulmaktadır. Çevre için eğitimin vazgeçilmez unsurlarından biri olan çevre ahlakı derslerinin öncelikli amaçları arasında şunlar yer almaktadır (Atasoy, 2006);

Öğrencilerin yaşadıkları çevreyi ve doğayı ekolojik bir bakış açısıyla yeniden keşfetmelerini ve tanımlamalarını sağlamak.

Çevre ve doğa unsurlarına karşı ilgi, merak, duyarlılık ve ahlaki sorumluluk geliştirmek.

İnsanların dışında diğer canlılara karşı da sevgi, saygı, hoşgörü ve duyarlılık geliştirmek.

Çevre sorunlarının çözümünde katılım ve çözüm üretmede sorumluluk almayı teşvik etmektir.

Çevreye yönelik etik kaygılar ve ekolojik anlayışın artması, bireylerin soyut düşünme becerisinin kazanmasına bağlıdır; çünkü ekolojik döngü zaman içerisinde çok geniş ve mikroskobik olduğundan doğrudan algılanamaz ve fark edilemez. Bu nedenle çevre etiği farkındalığının oluşturulabilmesi için bireylerin soyut düşünme becerisine ulaşmış olması gerekmektedir. Çevre ve doğa eğitiminde, empati ve keşif çocuk gelişiminin uygun ve kritik dönemlerinde teşvik edilip, ortaya çıkarılması ve geliştirilmesiyle birlikte çevreyle kurulan bağın toplumsal eylemliliğin kaynağı olarak rol oynayabilecektir (Sobel, 2014).

Bugünkü kuşağın çevreyi gelecek nesiller için koruması çok önemlidir. Bu nesillerin gelecekte hayatlarını doğrudan etkileyecek kararlar karşısında oy ve söz hakkı yoktur. Onların çıkarlarını koruyacak ve nesiller arası bir eşitlik düzeyini sağlayacak tek şey günümüz neslidir (Gautier, 2014).

Türkiye’de çevre etiği alanıyla ilgili yapılmış tez çalışmalarının incelenmesi bu alandaki eğilimleri ortaya çıkarmada, hangi konuların doygunluğa ulaştığını anlamada, ne gibi yeni araştırmalara gereksinim duyulduğunu belirlemede yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda, eğitim ve öğretim alanında çevre etiği konusunda yapılmış olan lisansüstü tezlerinin odaklandığı konular, araştırmaların yöntemlerine, yıllarına, üniversitelerine, saha çalışmalarının yapıldığı illere göre incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de Türkçe veya İngilizce olarak yayınlanan eğitim-öğretim konu alanındaki çevre etiği ile ilgili tezlerin yayınlandığı yıl, üniversite, çalışma grubu, kullanılan araştırma yöntemi, yayın yapan enstitü ve anabilim dalı, yayın türü, araştırmacının cinsiyeti, saha çalışmalarının yapıldığı yerler ve araştırmaların genel sonuçları olarak sıralanabilecek kriterler açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda 2016 yılına kadar YÖK’te taranan tezler incelenmiştir. Bu çalışmanın kapsamı, isminde ya da anahtar sözcüklerinde çevre etiği içeren tezlerle sınırlı tutulmuştur. Yukarıda belirtilen genel amaç doğrultusunda, cevap aranmış olan alt problemler aşağıda verilmiştir:

1. Araştırmaların yıllara göre dağılımları nasıldır?
2. Araştırmaların üniversitelere göre dağılımları nasıldır?
3. Araştırmaların çalışma grubuna göre dağılımı nasıldır?
4. Araştırmalarda kullanılan araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
5. Araştırmaların yayınlandığı enstitü ve anabilim dallarına göre dağılımı nasıldır?
6. Araştırmaların yayın türüne göre dağılımları nasıldır?
7. Araştırmalarda araştırmacıların cinsiyetine göre dağılımları nasıldır?
8. Araştırmalarda saha çalışmalarının yapıldığı illere ve bölgelere göre dağılımı nasıldır?
9. Araştırmaların genel sonuçları nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde çalışmanın modeline, çalışma grubuna, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine ait açıklamalar bulunmaktadır.

Çalışma Modeli

Bu çalışma nitel modelde hazırlanmıştır. Çalışmada, 2016 yılına kadar Yüksek Öğrenim Kurumu (YÖK) Tez Tarama Merkezi veri tabanındaki eğitim-öğretim konu alanında çevre etiği ile ilgili yüksek lisans ve doktora tezleri doküman analizi yapılarak incelenmiştir. Çalışmada durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2009 yılına kadar herhangi bir tez çalışması olmadığı için 2009 ve sonrası ile 2016 yılına kadar olan YÖK Tez Tarama Merkezi veri tabanında indekslenen 7 tez çalışması oluşturmuştur. YÖK Tez Tarama Merkezine tarama için “çevre etiği” kelimeleri yazılıp, eğitim-öğretim konu alanı seçilerek 7 lisansüstü tez çalışması

listelenmiştir. Tarama işlemi yapılırken, başlığında veya anahtar kelimelerinde çevre etiği kavramını içeren tezler araştırmaya alınmıştır. Araştırma kapsamına alınan 7 tez çalışması bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada analiz edilmek üzere kapsama dâhil edilen çalışmalar, eğitim-öğretim alanındaki çevre etiği ile ilgili araştırmalardan oluşmaktadır. Çevre etiği ile ilgili çalışmalara 21 Kasım 2016 tarihinde ulaşılmıştır. Hangi araştırmaların betimsel analize dahil edileceğine yönelik seçimler yapılırken tez çalışmasının başlığında, anahtar kelimelerinde veya özetlerinde çevre etiği kavramı olma kriteri gözetilmiştir. YÖK Ulusal Tez Merkezinden PDF uzantılı olarak erişilebilen tezlere ulaşılmaya çalışılmıştır. YÖK Tez Tarama Merkezinde ulaşılabilen tezlerin bir listesi oluşturulduktan sonra erişim olanağı bulunan dijital kopyaya sahip tezler, bilgisayara kayıt edilmiş ve incelenmiştir. Tezlerin incelenmesi sırasında, tez çalışmalarının yılları, üniversite, türü, araştırma modeli, araştırma yöntemi ve kullanılan öğretim tasarımı modelleri Excell dosyasına kaydedilerek incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi aşamasında öncelikle tüm araştırmalar PDF uzantılı elektronik dosya biçiminde ortak bir veri havuzuna kayıt edilmiştir. Daha sonra her bir araştırma Microsoft Excel çalışma sayfasında yazar isimlerine göre satır satır listelenmiştir. Yazar isimleri ile PDF uzantılı dosyalar arasında komutsal bağlantı kurulmuş, bu sayede istenilen araştırma metnine kolaylıkla ulaşılması sağlanmıştır. Bu araştırmada kodlamalar sekiz alt başlık altında gerçekleştirilmiştir. Araştırmalara ait çalışma kimliği ve çalışma içeriği ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Bunlar yayın yılı, yayın türü, üniversite, enstitü ve anabilim dalı, kullanılan araştırma yöntemi, çalışma grubu, araştırmacıların cinsiyeti ve saha çalışmalarının yapıldığı iller olarak adlandırılmıştır. Bu alt başlıklara Excel sayfasında birer sütun açılmış (örneğin, yayın türü), her bir sütuna ait kategoriler belirlenmiştir (örneğin, yüksek lisans, doktora). Daha sonra her bir çalışmanın kategorik verileri ilgili sütunlara kodlanmıştır.

Çalışma kapsamında ele edilen veriler elektronik tablolama aracı ile veriler düzenlenmiş ve analiz edilmiştir. Analiz sonucundan elde edilen verilerin betimlenmesi için yüzde ve frekans tablolarından yararlanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, 2009-2016 yılları aralığında YÖK Tez Tarama Merkezi veri tabanında indekslenen 7 tez çalışmasının incelenmesiyle elde edilen bulgular başlıklar halinde yer almaktadır.

Eğitim-Öğretim Alanında Çevre Etiği İle İlgili Tez çalışmalarının Yıllara Göre Dağılımlarına Yönelik Bulgular

Eğitim-Öğretim alanında çevre etiği ile ilgili yapılmış tez çalışmalarının yıllara göre dağılımı tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1: Eğitim-Öğretim alanında çevre etiği ile ilgili tez çalışmalarının yıllara göre dağılımı

Yıl	Tez Sayısı	Yüzdesi
2009	3	42,8
2010	1	14,3
2011	0	0
2012	0	0
2013	1	14,3
2014	1	14,3
2015	1	14,3
2016	0	0
Toplam	7	100

Tablo 1 incelendiğinde, eğitim-öğretim alanında çevre etiği ile ilgili yapılmış tez çalışmalarının en fazla 3tez çalışması ile 2009 yılında olduğu görülmektedir. 2009 yılından önce ve 2011, 2012, 2016 yıllarında da eğitim-öğretim alanında çevre etiği ile ilgili YÖK tarafından taranan herhangi bir tez çalışmasına rastlanmamıştır.

Eğitim-Öğretim Alanında Çevre Etiği İle İlgili Tez Çalışmalarının Üniversite Dağılımına Yönelik Bulgular

Eğitim-Öğretim alanında çevre etiği ile ilgili yapılmış tez çalışmalarının üniversitelere göre dağılımı tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Eğitim-Öğretim alanında çevre etiği ile ilgili tez çalışmalarının üniversitelere göre dağılımı

Üniversite	Tez Sayısı	Yüzdesi
Aksaray Üniversitesi	1	14,3
9 Eylül Üniversitesi	1	14,3
Gazi Üniversitesi	2	28,5
İstanbul Üniversitesi	1	14,3
19 Mayıs Üniversitesi	1	14,3
Ortadoğu Teknik Üniversitesi	1	14,3
Toplam	7	100

Tablo 2 incelendiğinde eğitim-öğretim alanında çevre etiği ile ilgili en fazla tez çalışması 2 tez çalışması ile Gazi Üniversitesi’ne aittir. Eğitim-Öğretim alanında çevre etiği tez çalışması toplam 6 üniversitede gerçekleştirilmiştir.

Eğitim-Öğretim Alanında Çevre Etiği İle İlgili Tez çalışmalarının Çalışma Grubuna Göre Dağılımlarına Yönelik Bulgular

Eğitim-Öğretim alanında çevre etiği ile ilgili yapılmış tez çalışmalarının çalışma grubuna göre dağılımı tablo 3’deki gibidir.

Tablo 3: Eğitim-Öğretim alanında çevre etiği ile ilgili tez çalışmalarının çalışma grubuna göre dağılımı

Çalışma Grubu	Tez Sayısı	Yüzdesi
Biyoloji Öğretmen Adayları	1	14,3
Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencileri	1	14,3
Fen Bilimleri Öğretmen Adayları	3	42,8
Hemşirelik Bölümü Öğrencileri	1	14,3
Lise 10. Sınıf Öğrencileri	1	14,3
Toplam	7	100

Tablo 3 incelendiğinde eğitim-öğretim alanında çevre etiği tez çalışmalarının çalışma grubunu en fazla Fen Bilimleri Öğretmen Adayları (3 tez çalışması, %42,84) oluşturmuştur. Tez çalışma gruplarının büyük kısmını Eğitim Fakültesi öğrencilerinin oluşturduğu görülmektedir.

Eğitim-Öğretim Alanında Çevre Etiği İle İlgili Tez çalışmalarının Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımlarına Yönelik Bulgular

Eğitim-Öğretim alanında çevre etiği ile ilgili yapılmış tez çalışmalarının araştırma yöntemlerine göre dağılımı tablo 4’deki gibidir.

Tablo 4: Eğitim-Öğretim alanında çevre etiği ile ilgili tez çalışmalarının araştırma yöntemine göre dağılımı

Araştırma Yöntemi	Tez Sayısı	Yüzdesi
Nitel	4	57,2
Nitel	3	42,8
Toplam	7	100

Tablo 4 incelendiğinde eğitim-öğretim alanında çevre etiği tez çalışmalarının %57,2'sinde nitel, %42,8'inde nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Eğitim-Öğretim Alanında Çevre Etiği İle İlgili Tez çalışmalarının Enstitü ve Anabilim Dalına Göre Dağılımlarına Yönelik Bulgular

Eğitim-Öğretim alanında çevre etiği ile ilgili yapılmış tez çalışmalarının enstitülere göre dağılımı tablo 5'deki gibidir.

Tablo 5: Eğitim-Öğretim alanında çevre etiği ile ilgili tez çalışmalarının enstitülere göre dağılımı

Enstitüler	Tez Sayısı	Yüzdesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	3	43
Sosyal Bilimler Enstitüsü	0	0
Fen Bilimleri Enstitüsü	3	43
Sağlık Bilimleri Enstitüsü	1	14
Toplam	7	100

Tablo 5 incelendiğinde eğitim-öğretim alanında çevre etiği tez çalışmalarının %43'ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü, %43'ü Fen Bilimleri Enstitüsü ve %14'ü Sağlık Bilimleri Enstitüsü tarafından yayınlanmıştır. Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından tez hazırlanmamıştır.

Eğitim-Öğretim alanında çevre etiği ile ilgili yapılmış tez çalışmalarının anabilim dallarına göre dağılımı tablo 6'daki gibidir.

Tablo 6: Eğitim-Öğretim alanında çevre etiği ile ilgili tez çalışmalarının anabilim dallarına göre dağılımı

Anabilim Dalı	Tez Sayısı	Yüzdesi
İlköğretim	2	29
İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi	1	14
İlköğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi	1	14
Hemşirelik Öğretimi	1	14
Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi	2	29
Toplam	7	100

Tablo 6 incelendiğinde eğitim-öğretim alanında çevre etiği tez çalışmaları en fazla İlköğretim Anabilim Dalı (2 tez çalışması, %29) ile Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı (2, %29) tarafından yapılmıştır.

Eğitim-Öğretim Alanında Çevre Etiği İle İlgili Tez çalışmalarının Yayın Türüne Göre Dağılımlarına Yönelik Bulgular

Eğitim-Öğretim alanında çevre etiği ile ilgili yapılmış tez çalışmalarının yayın türüne göre dağılımı tablo 7'deki gibidir.

Tablo 7: Eğitim-Öğretim alanında çevre etiği ile ilgili tez çalışmalarının yayın türüne göre dağılımı

Yayın Türü	Tez Sayısı	Yüzdesi
Yüksek Lisans	6	86
Doktora	1	14
Toplam	7	100

Tablo 7 incelendiğinde eğitim-öğretim alanında çevre etiği tez çalışmalarının %86'sı yüksek lisans düzeyinde, %14'ü doktora düzeyinde yapılmıştır.

Eğitim-Öğretim Alanında Çevre Etiği İle İlgili Tez çalışmalarının Araştırmacıların Cinsiyetine Göre Dağılımlarına Yönelik Bulgular

Eğitim-Öğretim alanında çevre etiği ile ilgili yapılmış tez çalışmalarının araştırmacıların cinsiyetine göre dağılımı tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Eğitim-Öğretim alanında çevre etiği ile ilgili tez çalışmalarının araştırmacıların cinsiyetine göre dağılım

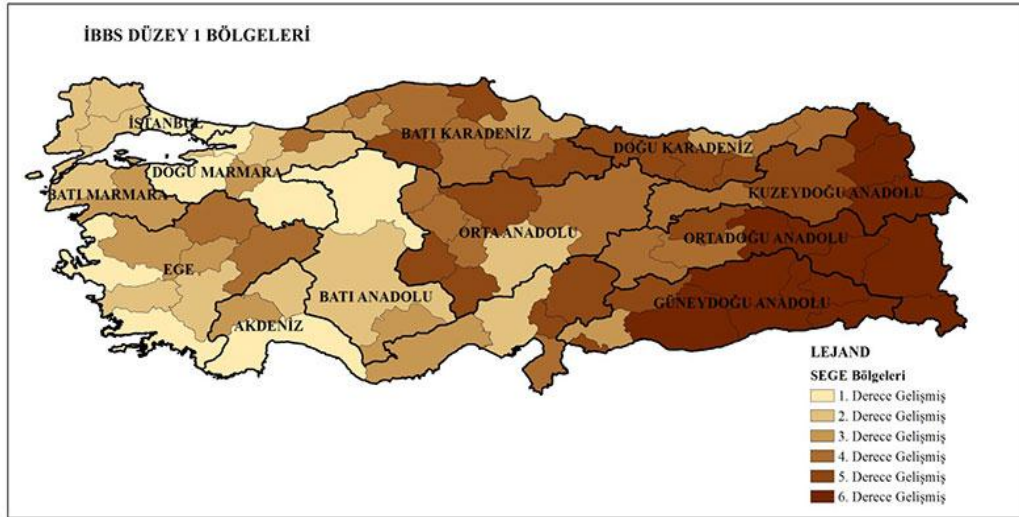
Cinsiyet	Tez Sayısı	Yüzdesi
Erkek	1	14
Kız	6	86
Toplam	7	100

Tablo 8 incelendiğinde eğitim-öğretim alanında çevre etiği tez çalışmalarını yürüten araştırmacıların 6'sının kadın, 1'inin erkek olduğu tespit edilmiştir.

Eğitim-Öğretim Alanında Çevre Etiği İle İlgili Tez çalışmalarının yapıldığı İllere ve Bölgelere Göre Dağılımlarına Yönelik Bulgular

Eğitim-Öğretim alanında çevre etiği ile ilgili tez çalışmalarının yapıldığı bölgelerin Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) Bölge Sınıflandırmasına göre dağılımı ve katılımcı sayıları tablo 9'da verilmiştir.

Bir tez çalışmasında çalışma sahasının yapıldığı illerin isimleri verilmeyip sadece bölge ve katılımcı bilgileri verilmiştir. Tablo 9 bu bilgilerden oluşturulmuştur.



Resim 1: Türkiye İstatistik Kurumu İllerin Gelişmişlik Düzeyleri ve Bölge Sınıflandırma Haritası

Tablo 9: Eğitim-Öğretim alanında çevre etiği ile ilgili tez çalışmalarının yapıldığı bölgelerin TÜİK Bölge Sınıflandırmasına göre dağılımı ve katılımcı sayıları

Bölgeler	Katılımcı Sayısı	Yüzdesi
Akdeniz	119	11,6
Batı Anadolu	39	3,8
Batı Karadeniz	93	9,1
Batı Marmara	77	7,5
Doğu Karadeniz	102	10,0
Doğu Marmara	97	9,5
Ege	91	8,9
Güneydoğu Anadolu	21	2,1
İstanbul	26	2,5
Orta Anadolu	83	8,1
Ortadoğu Anadolu	105	10,3
Kuzeydoğu Anadolu	170	16,6
Toplam	1023	100

Tablo 9 incelendiğinde eğitim-öğretim alanında çevre etiği tez çalışmalarını yapıldığı TÜİK bölge sınıflandırmasına göre en fazla katılımcının Kuzeydoğu Anadolu Bölgesi (170, %16,6), en az katılımcının Güneydoğu Anadolu Bölgesi (21, %2,1) olduğu tespit edilmiştir.

Eğitim-Öğretim alanında çevre etiği ile ilgili tez çalışmalarının yapıldığı illere göre dağılımı ve katılımcı sayıları tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Eğitim-Öğretim alanında çevre etiği ile ilgili tez çalışmalarının yapıldığı illere göre dağılımı ve katılımcı sayıları

İller	Katılımcı Sayısı	Yüzdesi
Ankara	136	10,2
İstanbul	209	15,7
İzmir	56	4,2
Samsun	761	57,3
Trabzon	167	12,6
Toplam	1329	100

Tablo 10 incelendiğinde eğitim-öğretim alanında çevre etiği tez çalışmalarının yapıldığı 5 il olduğu tespit edilmiştir. En fazla katılımcının Samsun (761, %57,3), en az katılımcının İzmir (56, %4,2) olduğu görülmüştür.

Eğitim-Öğretim Alanında Çevre Etiği İle İlgili Tez çalışmalarının Sonucuna Yönelik Bulgular

Karahan (2009) çalışmasında Hemşirelik bölümü öğrencilerinin; annelerinin eğitim durumu, aile gelir düzeyleri, en uzun yaşadıkları yerleşim birimleri ve herhangi bir çevre kuruluşuna üye olma durumu ile ekosentrik, antroposentrik ve çevreye yönelik antipatik tutum puan ortalamaları arasında bir ilişki saptamamıştır. Sonuç olarak hemşirelik öğrencilerinin ekosentrik ve antroposentrik tutuma sahip olduğunu saptamıştır.

Turan (2009) Ortaöğretim öğrencilerine yönelik yapmış olduğu araştırmasının sonucunda, eleştirel düşünme becerileri öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini ve çevre etiği yaklaşımlarını olumlu yönde arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Karakaya (2009) araştırmasının sonucuna göre eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açılarının öğrencilerin cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri bölümlere, yetiştikleri çevrelere, bir kütüphaneye sahip olma durumlarına, okudukları kitap türlerine göre anlamlı farklılıklar olduğu tespit etmiştir.

Tuncay (2010) çalışmasında Fen Bilimleri öğretmen adaylarının yerel ve genel çevre sorunlarına karşı sergiledikleri etik uslamlama örüntülerini incelemiştir. Analizler katılımcıların yerel ve genel çevre sorunları karşısında çoğunlukla ekosentrik etik uslamlama örüntüsü sergilediklerini ve çevre sorunlarının yerel ve genel olmasına göre ekosentrik ve antroposentrik etik uslamlama örüntülerinin istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiklerini ortaya koymuştur. Cinsiyet faktörü katılımcıların etik uslamlama örüntüleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmazken, sınıf seviyesinin etik uslamlama örüntüleri üzerinde anlamlı etkisinin olduğunu saptamıştır.

Bülbül (2013) çalışmasında Fen Bilimleri öğretmenlerinin sahip olduğu çevre etik algılarını belirlenmeyi ve “Çevre Bilimi” dersinin, bu dersi alan öğretmen adaylarının algılarına etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Öğretmen adaylarının bu dersi almasının çevre etik algılarına anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonunda çevre etiği konularının Fen Bilimleri derslerinde ele alınması, bunun sadece ilköğretimle değil ortaöğretim ve yükseköğretim derslerinde de dikkate alınması ve çevre için etik konusunda öğretmenlere hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi gibi çeşitli öneriler yapılmıştır.

Uzel (2014) çalışmasında Biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik ahlaki muhakemelerini incelemiştir. Öğretmen adaylarının çevre konularına karşı küresel bakış açısından ziyade toplumsal bakış açısı ile yaklaşma eğilimde oldukları görülmüştür. Biyoloji öğretmen adaylarının ahlaki muhakeme örüntülerini etkileyen 11 faktör; insan yaşamına etkisi; deneyimler; görev, sorumluluk ve ilkeler; çevre bilgisi ve bilinci; duygularla yaklaşım; evrensel değerler; medya/popüler kültür; milli değerler; dünyadaki siyasi, sosyal ve ekonomik dengeler; dini inançlar; kararsızlık ve çelişki olarak belirlemiştir.

Özer (2015) çalışmasında ‘Çevre Etiği Farkındalık Ölçeği’ geliştirmiş ve bu ölçeği çeşitli üniversitelerdeki 3. ve 4. Sınıf Fen Bilimleri öğretmen adaylarına uygulamıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin çevre etiği farkındalıklarında sınıf seviyelerine göre bir farklılık bulamamıştır. Ancak üniversitelerin bulunduğu bölgeye göre çevre etiği farkındalıklarında bölgeler arasında anlamlı farklılıkların olduğunu tespit etmiştir. Cinsiyete göre çevre etiği farkındalığının da kızların lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç

Eğitim-Öğretim alanında çevre etiği ile ilgili alanda yapılmış olan çalışmaların ele alındığı bu çalışmada 2009-2016 yılları aralığında yayınlanmış 7 tez çalışması incelenmiştir. Yıllara göre en fazla çalışmanın 2009 yılında yapıldığı, 2009 yılından önce ve 2011,2012,2016 yıllarında çalışmalar olmadığı görülmüştür. Tez çalışmalarının yapıldığı üniversiteler ele alındığında çalışmaların daha çok köklü üniversiteler tarafından yapıldığı, en fazla çalışmanın Gazi Üniversitesi tarafından gerçekleştirildiği görülmüştür. Toplamda ise 6 farklı üniversiteden eğitim-öğretim alanında çevre etiği ile ilgili çalışmalar gerçekleştirilmiştir. 2016 yılı itibarıyla Türkiye’deki üniversite sayısının artışı dikkate alınır çalışmada yapılan üniversite sayısının çok az olduğu görülmektedir.

Eğitim-Öğretim alanında çevre etiği çalışmalarının çalışma grubunu en fazla Eğitim Fakültesi öğrencileri oluşturmuştur. Bu bağlamda tezlerin en fazla Eğitim Bilimleri Enstitüleri ve İlköğretim Anabilim Dalı ile Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı tarafından yayınlandığı belirlenmiştir. Dikkat çeken bir çalışmanın sağlık alanında tıbbi atıkların çevreye etkileri konusunda Hemşirelik bölümü öğrencilerine çevre etiği algılarının tespit edilmesi olmuştur. Tez çalışmalarının türü ele alındığında en fazla çalışmanın yüksek lisans çalışması olduğu görülmektedir. Yüksek lisans eğitiminden sonra doktora eğitimine devam etme oranı düşük olduğundan yapılmış tez çalışmalarının da yüksek lisans kademesinde fazla olması beklenmektedir. Nitekim bu çalışmada da en fazla tez çalışması yüksek lisans

kademisine aittir. Tez çalışmalarında kullanılan araştırma yöntemi ele alındığında tez çalışmalarının ağırlıklı olarak nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Tez çalışmalarını yürüten araştırmacılarının (6 kadın, 1 erkek) büyük çoğunluğunu kadınların oluşturması dikkat çekicidir. Tez çalışmalarının yapıldığı sahalara bakıldığında bir tez çalışmasında Türkiye İstatistik Kurumu Bölge Sınıflandırması kullanılmıştır. Buna göre çalışmaların daha çok sanayi, ticaret ve turizmi gelişmemiş, gelişmişlik düzeyi az olan bölge ve illerde yapıldığı görülmüştür. Diğer tez çalışmalarına bakıldığında çalışmaların büyükşehirlerde yapıldığı, Ege ve Akdeniz bölgelerinde yeterli çalışmaların olmadığı belirlenmiştir.

Tez çalışmalarında katılımcıların çevre etiği tutumu ve farkındalıkları farklı değişkenler açısından ele alınmıştır. Karahan(2009), Turan (2009) ve Tuncay (2010) çalışmalarında öğrencilerin çevre etiğine yönelik tutum ve farkındalıklarının arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Karakaya (2009) ve Özer (2015) öğrencilerin çevre etiği tutum ve farkındalıklarının cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu, Tuncay(2010) ise anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Tuncay (2010) çalışmasında çevre etiği tutumunun sınıf seviyesine göre öğrencilerin farklılaştığını tespit ederken Özer(2015) çalışmasında öğrencilerin sınıf seviyelerine göre anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Eğitim fakültesi bölüm öğrencileri ile ilgili Karakaya (2009)'nın çalışmasında çevre etik algılarında bölümler arası farklılık söz konusu iken, Bülbül(2013)'ün çalışmasında "Çevre Bilimi ve Çevre Eğitimi" derslerinin çevre etiği farkındalığı konusunda öğrenciler arasında bir farklılaşma sağlamadığı sonucuna ulaşmıştır. Uzel (2014) çalışmasında öğrencilerin çevre etiği bakış açılarının toplumsal yönde olduğu, Turan (2009) da öğrencilere eleştirel düşünme becerisi öğretiminin çevre etiği farkındalığını arttırdığının sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan değerlendirme göstermektedir ki Eğitim-Öğretim alanında çevre etiği tez çalışmalarının sayısının yeterli olmadığıdır. Bunun için tez çalışmalarını arttırmak için;

□Fen, sosyal, eğitim, sağlık, ziraat, din ve yönetim bilimlerinde çalışmalar yapan akademisyenlerin disiplinler arası çalışma alanı gerektiren çevre etiği konusunda çalışmalar yapmaları desteklenebilir.

□Kamu çalışanları ve öğretmenler, Eğitim fakültesi öğrencileri dışındaki diğer yükseköğretim öğrencileri ile ilgili çevre etiği konusunda çalışmalar yapılabilir.

□Yükseköğretim kurumlarında yer alan çevre ile ilgili derslere giren akademisyenlerin çevre etiği yaklaşımlarının belirlenmesi amacıyla araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Atasoy, E. (2006). *Çevre İçin Eğitim*, Ezgi Kitapevi, ISBN:975860652-2, Bursa.352s.
- Bülbül, S. (2013). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Etiği Algıları Üzerine Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara. 75s.
- DesJardins, J.R. (2006). *Çevre Etiği*, Çeviren: Ruşen Keleş, İmge Kitabevi, ISBN: 975-533-471-8, Ankara.539s.
- Fırat, A. S. (2003). Çevre Etiği Kavramı Üzerine Yeniden Düşünmek. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 58 (3), s.105-144.
- Gautier, C. (2014). *Petrol, Su ve İklim*, Çeviren: Sevgi Genç, TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları. ISBN:978-975-403-946-7. Ankara.363s.
- Karaca, C. (2008). Çevre, İnsan ve Etik Çerçevesinde Çevre Sorunlarına ve Çözümlerine Yönelik Yaklaşımlar, *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi*, 12, 1, s.19-33.
- Karahan, G. (2009). Hemşirelik Öğrencilerinin Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Yönelik Antipatik Tutumları. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.75s.

- Karakaya, Ç. (2009). Antroposentrik (İnsanı Merkeze Alan) Ve Nonantroposentrik (İnsanı Merkeze Almayan) Yaklaşımlara Göre Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Bakış Açıkları, Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Samsun. 78s.
- Karataş, A. (2013). *Çevre Bilincinin Geliştirilmesinde Çevre Eğitiminin Rolü ve Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara. 279s.
- Kılıç, S. (2008). *Çevre Etiği Ortaya Çıkışı, Gelişimi ve Sonuçları*. Orion Kitabevi, ISBN:978-9944-769-08-2, Ankara.254s.
- Özdemir, O. (2016). *Ekolojik Okuryazarlık ve Çevre Eğitimi*. Pegem Akademi, ISBN:978-605-318-597-0, Ankara.132s.
- Özer, N. (2015). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Etiğine Yönelik Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Aksaray. 126s.
- Sobel, D. (2014). *Ekofobiyi Aşmak Doğa Eğitiminde Kalbin Yeri*, Çeviren: İlknur UrkunKelso, Yeni İnsan Yayınevi, ISBN:978-605-5895-38-9, İstanbul. 80s.
- Tuncay, B. (2010). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yerel ve Genel Çevre Sorunlarına Karşı Sergiledikleri Etik Uslamlama Örüntüleri, Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.132s.
- Turan, S. (2009). Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Biyoloji Dersinin Ortaöğretim Öğrencilerinin Ekolojik Etik Yaklaşımlarına Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir. 264s.
- Uzel, N. (2014). Biyoloji Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Ahlaki Muhakemeleri, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.146s.
- Yıldız, M. (2016). *Doğa Koruma ve Ormanlıkta Kamudaki Karar Vericilerin Çevre Etiği Algısının Uygulama Etik Açısından Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

JES

GAUN

