



İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Yıl 6 Sayı 1 - 2020

Genel DOI: 10.17932/IAU.EFD.2015.013

Cilt 6 Sayı 1 DOI: 10.17932/IAU.EFD.2015.013/2020.601

İstanbul Aydın Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN : 2149-5483

Sahibi

Doç. Dr. Mustafa AYDIN

Yazı İşleri Müdürü

Zeynep AKYAR

Editör

Dr. Öğr. Üyesi Şirin YILMAZ

Editör Sekreteryası

Arş. Gör. Yeşim OZANSAK

Yazı İşleri Bölümü

Arş. Gör. Serenay BAŞALEV

Arş. Gör. Çiğdem TÜRKER

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Zeynep Harmancı *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi*

Dr. Öğretim Üyesi Selma Durak *Üğüten Necmettin Erbakan Üniversitesi*

Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. Türkay Bulut

Dr. Öğr. Üyesi Şirin Yılmaz

Dr. Öğr. Üyesi Ömer Faruk Tavşanlı

Dr. Duygu Dinçer

Dr. Öğr. Üyesi Aylin Sözer Çapan

Yayın Periyodu

Yılda iki sayı: Ekim/Nisan

Akademik Çalışmalar Koordinasyon Ofisi

İdari Koordinatör

Tamer BAYRAK

Türkçe Redaksiyon

Süheyla AĞAN

İngilizce Redaksiyon

Seçil DURNA

Grafik Tasarım

Elif HAMAMCI

Yazışma Adresi

İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Beşyol Mahallesi,
İnönü Cd., No:38

Sefaköy, Küçükçekmece/İSTANBUL

Tel: 444 1 428 / 26010

Fax: 0212 425 57 97

Web: www.aydin.edu.tr

E-mail: sirinyilmaz@aydin.edu.tr

Baskı

Aytemk Matbaa: İkitelli OSB Mah. Marmara A Blok Sok. No: 9

Küçükçekmece - İSTANBUL

Tel: 0212 494 38 56 / Faks: 0212 494 44 31

E-mail: muhasebe@aytemkmatbaa.com.tr

Hakem Kurulu

(Liste Harf Sırasına Göre Düzenlenmiştir)

Prof. Dr. Adnan BAKİ, *Karadeniz Teknik Üniversitesi*

Doç. Dr. Adnan BOYACI, *Anadolu Üniversitesi*

Prof. Dr. Ahmet ŞİRİN, *Marmara Üniversitesi*

Dr. Öğr. Üyesi Akhbar Rahimi ALISHAH, *İstanbul Aydın Üniversitesi*

Prof. Dr. Ali Paşa AYAS, *Bilkent Üniversitesi*

Dr. Öğr. Üyesi Ali Yiğit KUTLUCA, *İstanbul Aydın Üniversitesi*

Dr. Alice JONES, *Goldsmith University*

Prof. Dr. Arif ALTUN, *Hacettepe Üniversitesi*

Prof. Dr. Ayhan YILMAZ, *Hacettepe Üniversitesi*

Prof. Dr. Ayla OKTAY, *Maltepe Üniversitesi*

Dr. Öğr. Üyesi Aylin SÖZERÇAPAN, *İstanbul Aydın Üniversitesi*

Doç. Dr. Aysun ÖZTUNA KAPLAN, *Sakarya Üniversitesi*

Doç. Dr. Bayram BAŞ, *Yıldız Teknik Üniversitesi*

Prof. Dr. Belkis GÜRSOY, *İstanbul Aydın Üniversitesi*

Prof. Dr. Bülent CAVAŞ, *Dokuz Eylül Üniversitesi*

Dr. Öğr. Üyesi Cem KIRAZOĞLU, *İstanbul Aydın Üniversitesi*

Prof. Dr. Ceren TEKKAYA, *ODTÜ*

Prof. Dr. Coşkun BAYRAK, *Anadolu Üniversitesi*

Dr. Öğr. Üyesi Deniz SARIBAŞ, *İstanbul Aydın Üniversitesi*

Dilek BELEK, *Anadolu Üniversitesi*

Dr. Öğr. Üyesi Dilek ÖZALP, *İstanbul Aydın Üniversitesi*

Doç. Dr. Devrim AKGÜNDÜZ, *İstanbul Aydın Üniversitesi*

Prof. Dr. Erdinç ÇAKIROĞLU, *ODTÜ*

Doç. Dr. Eren CEYLAN, *Ankara Üniversitesi*

Prof. Dr. Erika SCHULZE, *Bielefeld University*

Prof. Dr. Erol YILDIZ, *Innsbruck University*

Prof. Dr. Esra ARSLAN, *İstanbul Üniversitesi*

Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU, *İstanbul Biruni Üniversitesi*

Prof. Dr. Fatma ŞAHİN, Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Füsün AKARSU, Boğaziçi Üniversitesi
Prof. Dr. Gaye TUNCER TEKSÖZ, ODTÜ
Prof. Dr. Gölge SEFEROĞLU, ODTÜ
Prof. Dr. Gültekin ÇAKMAKÇI, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Gürcan CAN, Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan BACANLI, Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Hale BAYRAM, Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Halil EKŞİ, Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan Basri GÜNDÜZ, Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hasan ÖZCAN, Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Hasan Said TORTOP, İstanbul Aydın Üniversitesi
Doç. Dr. Hikmet SÜRMEİ, Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Hülya KARTAL, Uludağ Üniversitesi
Doç. Dr. Hünkar KORKMAZ, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin ELMALI, İstanbul Aydın Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ, Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN, İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, ODTÜ
Janneke FRANK, Calgary University
Prof. Dr. John GRUZELIER, Goldsmith University
Prof. Dr. Lisa ROSEN, Cologne University
Prof. Dr. Markus OTTERSACH, Cologne University
Doç. Dr. Mehmet BULDU, TED Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ, Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif DEMİR, İstanbul Aydın Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ÇİVİ, İstanbul Aydın Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Mehpare SAKA, Trakya Üniversitesi

Doç. Dr. Mehtap YILDIRIM, Marmara Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Melike SÖNMEZ, İstanbul Aydın Üniversitesi
Doç. Dr. Mualla Günnaz KAVUNCU, İstanbul Aydın Üniversitesi
Prof. Dr. Murat GÜNEL, TED Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Murat LÜLEÇİ, İstanbul Aydın Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa YAVUZ, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Necmiye KARATAŞ, İstanbul Aydın Üniversitesi
Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU, Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Ömer AYDIN, İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Ömer ÖZYILMAZ, İstanbul Aydın Üniversitesi
Prof. Dr. Özgül YILMAZ TÜZÜN, ODTÜ
Doç. Dr. Pınar CAVAŞ, Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Ragıp ÖZYÜREK, Medipol Üniversitesi
Prof. Dr. Recep AKÇAY, İstanbul Aydın Üniversitesi
Prof. Dr. Roza LEIKIN, Haifa University
Prof. Dr. Selahattin GELBAL, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Selçuk ÖZDEMİR, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Semra SUNGUR, ODTÜ
Prof. Dr. Servet BAYRAM, Yeditepe Üniversitesi
Doç. Dr. Sibel ÖZSOY, Aksaray Üniversitesi
Prof. Dr. Sinan OLKUN, TED Üniversitesi
Doç. Dr. Somayyeh RADMARD, İstanbul Aydın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şirin YILMAZ, İstanbul Aydın Üniversitesi
Prof. Dr. Türkay BULUT, İstanbul Aydın Üniversitesi
Prof. Dr. Uğur SAK, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Ümit DAVASLIGİL, Maltepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yılmaz SOYSAL, İstanbul Aydın Üniversitesi

2020 6 (1) Sayısı için Hakem Kurulu

Prof. Dr. Türkay BULUT, İstanbul Aydın Üniversitesi
Doç. Dr. Somayyeh RADMARD, İstanbul Aydın Üniversitesi
Doç. Dr. Timuçin Buğra EDMAN, Düzce Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Belgin PARLAKYILDIZ, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Burcu SARI, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Işıl BOZKURT, Harran Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Melike TURAL SÖNMEZ, Kırıkkale Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Mualla MURAT, İstanbul Aydın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Osman SABUNCUOĞLU, İstanbul Aydın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ömer Faruk TAVŞANLI, İstanbul Aydın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Özlem ZABITGİL GÜLSEREN, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yılmaz SOYSAL, İstanbul Aydın Üniversitesi

İçindekiler - Content

Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

Teacher and Students' Opinions on Support and Training Courses of Formal and non-Formal Education

Hasan TOPÇU, Ramazan DİKİCİ1

Söylem-Biliş İlişkileri Bağlamında Çocuklar İçin Felsefe: Söylem Analizi Yaklaşımı

Philosophy For Children in the Context of Discourse-Cognition:

Discourse Analysis Approach

Yılmaz SOYSAL, Aykut PULLU29

İngilizce Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Kullandığı Dil Bilgisi Öğrenme Stratejileri

Grammar Learning Strategies Used By Syrian Students in Learning English

Abdullah Mohammad Fawzi DIAB, Hülya YUMRU75

Pakistanlı Öğrencilerin İngilizce Öğrenme ve Konuşma Konusundaki Görüşleri

Pakistani Students' Perspectives on Learning and Speaking English

Naba DAWAR, Hülya YUMRU 83

The Evolvment of Autonomous Learning Through Social Constructivist Movement

Sosyal Yapılandırmacı Hareket Yoluyla Özerk Öğrenmenin Gelişim

Samira Hammoodi, Akbar Rahimi Alishah 91

Attitudes of EFL Teachers Towards Intercultural Communicative Competence: a Turkish Foundation University Case

Dil Okutmanlarının Kültürlerarası İletişimsel Yeterliliğe Karşı Tutumları:

Bir Vakıf Üniversitesi İncelemesi

Metin ÇIRPAN, Osman SABUNCUOĞLU107

Doi Numaraları

Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

Hasan TOPÇU, Ramazan DİKİCİ

10.17932/IAU.EFD.2015.013/efd_v06i1001

Söylem-Biliş İlişkileri Bağlamında Çocuklar İçin Felsefe: Söylem Analizi Yaklaşımı

Yılmaz SOYSAL, Aykut PULLU

10.17932/IAU.EFD.2015.013/efd_v06i1002

İngilizce Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Kullandığı Dil Bilgisi Öğrenme Stratejileri

Abdullah Mohammad Fawzi DIAB, Hülya YUMRU

10.17932/IAU.EFD.2015.013/efd_v06i1003

Pakistanlı Öğrencilerin İngilizce Öğrenme ve Konuşma Konusundaki Görüşleri

Naba DAWAR, Hülya YUMRU

10.17932/IAU.EFD.2015.013/efd_v06i1004

The Evolvement of Autonomous Learning Through Social Constructivist Movement

Samira Hammoodi, Akbar Rahimi Alishah

10.17932/IAU.EFD.2015.013/efd_v06i1005

***Attitudes of EFL Teachers Towards Intercultural Communicative Competence:
a Turkish Foundation University Case***

Metin ÇIRPAN, Osman SABUNCUOĞLU

10.17932/IAU.EFD.2015.013/efd_v06i1006

EDİTÖRDEN

İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi olarak gerçekleştirdiğimiz akademik yayınlar, projeler, kongreler, çalıştaylar, öğretmen ve öğrenci eğitimleriyle geleceğin aydınlatılmasına katkı sağlama çabamızı dergimiz aracılığıyla siz değerli okurlarla paylaşarak anlamlandırmaktan büyük mutluluk duymaktayız. Her sayımızda olduğu gibi dergimizin bu sayısında da değerli çalışmalarıyla katkıda bulunan akademisyenlere, yüksek lisans ve doktora öğrencilerine sonsuz teşekkür ederiz.

Dergimiz hem Türkçe hem de İngilizce olarak hazırlanmış eğitim alanında yapılan özgün ve nitelikli çalışmalara yer vermektedir. Nisan 2020 sayımızda Matematik Eğitiminde Örgün ve Yaygın Eğitimin Desteklenmesi, Çocuklar İçin Felsefe ve Söylem Analizi Yaklaşımı, Kültürlerarası İletişimsel Yeterlilik, İngiliz Dili Eğitimi alanlarında hazırlanmış olan altı makaleye yer verilmektedir.

Değerli araştırmacılara çalışmalarından dolayı teşekkür ederiz. Bu sayıda yer alan makalelerin değerlendirilmesinde katkıda bulunan hakemlerimize en içten dileklerimizi sunmaktayız. Bununla birlikte derginin teknik takip ve düzenlemeleri için destekte bulunan teknik ekibimize de teşekkür ederiz.

Eğitim Fakültesi Dergimizin yeni sayısını sizlerle paylaşmaktan mutluluk duymaktayız. Gelecek sayıda buluşmak üzere.

Sevgi ve saygılarımızla.

Dr. Öğr. Üyesi Şirin YILMAZ
Editör

Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

Hasan TOPÇU¹
Ramazan DİKİCİ²

Öz

Ülkemizde 2005 yılında ortaöğretim kademesinde gerçekleştirilen eğitim reformu ile yapılandırmacı eğitim felsefesi benimsenmiştir. Ancak üniversiteye giriş sınavlarında öğrencinin bilgi ve öğrenmesini ölçen standartlaştırılmış testler uygulanmaktadır. Standartlaştırılmış testlerin bilgi ve hız gerektirmesi, yapılandırmacı yaklaşımın süreç izlemeyi ileri süren ölçme-değerlendirme yaklaşımıyla çelişmektedir. Dolayısıyla ortaöğretim kurumlarında yapılan öğretim üniversiteye giriş sınavlarına hazırlıkta yeterli görülmemektedir. Bu durum Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları (ÖYEDYK)'nın önemini büyük ölçüde artırmıştır. ÖYEDYK'nın pratikte doğurduğu sonuçları görmek, bu kurslarla ilgili öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerini belirlemek kursların verimliliğinin artırılmasına katkıda bulunacağından önem arz etmektedir. Bu nitel araştırmada durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Üç öğretmen ve dört öğrenci araştırma grubunu oluşturmaktadır. Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Verilerin analiz edilmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda öğretmen ve öğrenci perspektifinden ÖYEDYK'nın farklı etkilere sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenler genel olarak uygulamadaki eksikliklerden rahatsızlıklarını dile getirmişlerdir. Eğitimin bir bütün olarak ele alınması gerektiği düşüncesinden hareketle

¹ Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı, Erzurum, hasantpc37@gmail.com

² Prof. Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı, Mersin, rdikici@mersin.edu.tr

Doi num: 10.17932/IAU.EFD.2015.013/efd_v06i1001

ÖYEDYK ile ilgili sorunların bütün paydaşlar tarafından tartışılmasını beklemektedirler. Öğrenciler genel olarak süreçten memnun olup ileriye dönük iyileştirmeler yapılması gerektiği konusunda öğretmenleriyle hemfikirdirler.

Anahtar kelimeler: Destekleme ve Yetiştirme Kursları, Öğretmen görüşleri, Öğrenci Görüşleri

Teacher and Students' Opinions on Support and Training Courses of Formal and non-Formal Education

Abstract

Constructivist education philosophy was adopted in 2005 with the education reform carried out in secondary education level in our country. However, standardized tests that measure student knowledge and learning are applied in university entrance exams. The fact that standardized tests require knowledge and speed contradicts the constructivist approach's measurement-evaluation approach that proposes process monitoring. Therefore, the education in secondary education institutions is not considered sufficient in preparation for university entrance exams. This situation greatly increased the importance of Formal and Non-Formal Education Support and Training Courses (FNESTC). It is important to see the results of the FNESTC, which was put into practice in 2014, to determine the views of teachers and students about these courses, and to contribute to increase the efficiency of the courses. In this qualitative research, case study design was preferred. The research group consists of three teacher, four student. Data were collected by semi-structured interview forms prepared by the researchers. Content analysis were used together to analyse the data. As a result of this research, it was seen that FNESTC has diverse effects from the perspective of teachers and students. Teachers generally expressed their discomfort with the shortcomings in practice. Teachers expect that all the stakeholders will discuss the issues related to FNESTC, considering that education should be handled as a whole. The students are generally satisfied with the process and agree with their teachers that future improvements should be made.

Keywords: Supporting and Training Courses, Teacher's Opinions, Student's Opinions

1. GİRİŞ

Bütün ülkelerin eğitim sistemlerinde matematik büyük bir öneme sahiptir. Türkiye’de de her kademedede matematik öğretimine ayrı bir önem verilmektedir. Çünkü matematik günlük yaşamın ve eğitim faaliyetlerinin sürdürülmesinin vazgeçilmez bir parçasıdır. Türkiye’de 2005 yılında ortaöğretim kademesinde eğitim reformu gerçekleştirilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından bu reformun gerekçesi davranışçı yaklaşımın ders tabanlı olması, yoğun bir şekilde kitaplara dayanması, öğretmen merkezli olması ve sınava yönelik ezbere dayanması gibi negatif yönlerinin bulunması olarak belirtilmiştir (MEB, 2009). Eğitim reformunun yapılması için öne sürülen en önemli gerekçelerden biri ülkemizin Avrupa Birliği (AB) üyesi olma isteğidir (Er, 2012). Bu durum MEB (2009) tarafından ortaöğretim projesi kapsamında ortaöğretim programlarının yeniden yapılandırılarak AB ile uyumlu hale getirilmesi ihtiyacı olarak belirtilmiştir.

Eğitim reformu ile yapılandırmacı eğitim felsefesi benimsenmektedir. 2005 yılında uygulamaya konulan ortaöğretim matematik öğretim programı 1980 yılından bu güne ABD’de yayımlanan birçok dokümanla örtüşmektedir (Er, 2012). Matematik programı, (NCTM, 2000) dokümanlarındaki gibi akıl yürütme ve ispatı, ilişkilendirmeyi, görselleştirmeyi ve matematiksel ilişkilendirmeyi vurgulamaktadır (Er, 2012). Yapılandırmacılık son 30 yıldır araştırmacılar, eğitimciler ve öğretmenler arasında tartışma konusu olmuştur. Piaget, Vygotsky ve Bruner’in teorileri eğitimi etkilemiş ve matematik öğretimi ve öğreniminde, öğretmen yaklaşımında ciddi değişimler gerçekleştirmiştir. Bu eğitimcilerin fikirleri yapılandırmacılığın temelini oluşturmuştur. Bu teoriye göre çocuk dünyadaki deneyimlerinden hareket ederek bilgiyi oluşturur ve daha sonra da bilgiyi anlamlandırır. Çocuk somut materyaller, matematiksel semboller ve problemlerle etkileşime girerek matematiği yeniden oluşturur veya yeniden keşfeder (Smith, 2006).

Bu yaklaşım esas alınarak hazırlanan yeni matematik programında ölçme-değerlendirme öğrenci gelişimini izleyen, öğrenmenin bir parçası olarak düşünülen bilgiyi ölçerken beceriyi de ölçebilen tekniklerin yoğun kullanılmasını gerektiren bir süreç olarak tanımlanmıştır (MEB, 2013).

Bu çerçevede ölçme sonuçları yalnızca öğrenciye not verme amacıyla değil, öğrencilerin kendilerini değerlendirmesine yardımcı olmak, öğrenci gelişimi ve öğrenme süreci hakkında bilgi almak ve bunlar ışığında daha iyi bir öğretim gerçekleştirmek amacıyla kullanılması vurgulanmıştır (MEB, 2013).

Türkiye’de üniversiteye girişlerde öğrencinin bilgi ve öğrenmesini ölçen standartlaştırılmış testler uygulanmaktadır. Standartlaştırılmış testler mümkün olduğunca eşit şartlarda yapılır ve öğrencilerden aynı süre içerisinde aynı soruları cevaplamaları istenir (Wilson, 2007). Japonya, Rusya ve Çin Halk Cumhuriyeti gibi birçok ülkenin lisans programlarında öğrenim görmek isteyen öğrenciler için standartlaştırılmış testlerin puanları büyük önem taşımaktadır. Türkiye’de de Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından uygulanan Temel Yeterlilik Testi (TYT) ve Alan Yeterlilik Testi (AYT) sınavları bu kapsamda değerlendirilebilir. Standartlaştırılmış testlerin bilgi ve hız gerektirmesi, yapılandırmacı yaklaşımın süreç izlemeyi ileri süren ölçme-değerlendirme yaklaşımıyla çelişmektedir. Dolayısıyla ortaöğretim kurumlarında verilen eğitim üniversiteye giriş sınavlarına hazırlıkta yeterli görülmemektedir.

Bu nedenle aileler çocuklarının istedikleri yükseköğretim programına yerleşmelerini sağlamak amacıyla gelirlerinin %1–15 ’ini özel eğitim kurumlarına ayırmaktadırlar (Tansel ve Bircan, 2006). Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre 2014 yılı ağustos ayı üniversiteye hazırlık özel dersane ücreti ortalama 6.1 TL/saattir (Güçlü, 2014). Kanada, Yunanistan, Japonya ve Güney Kore gibi ülkemizde de yükseköğretime duyulan yoğun istekten dolayı özel eğitim ihtiyacı artmaktadır (Tansel ve Bircan, 2006). Öğrencilere formal eğitimi desteklemek amacıyla sunulan fırsatlar dersane, özel ders (Tansel, 2013) ve MEB tarafından sağlanan Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları (ÖYEDYK)’dır. Dershaneler ilk kez 1984 yılında eğitim faaliyetlerine başlamıştır ve sayıları o yıllarda 174’tür (Tansel ve Bircan, 2006). 2012-2013 eğitim öğretim yılı sonunda dersane sayısı 3 bin 579, öğrenci sayısı 1 milyon 220 bin 435 ve öğretmen sayısı 47 bin 500’e ulaşmıştır (Der, 2014).

Özel ders ve dershanelerin öğrencilerin genel başarıları üzerinde etkisinin olmadığı ileri sürülmüş ancak belirli nitelikteki okullarda veya başarı düzeyinin düşük olduğu kırsal kesim öğrencileri üzerinde pozitif etki yapabileceği belirtilmiştir (Zhang, 2013). Keza, özel ders ve dershanelerin akademik başarı üzerinde pozitif etki yaptığı, ancak bu etkinin boyutunun ilgi, akademik başarı algısı, lise mezuniyet alanı ve lise ağırlıklı mezuniyet ortalaması değişkenleriyle kıyaslandığında çok küçük olduğu vurgulanmıştır (Berberoğlu ve Tansel, 2014). Bununla birlikte 2014 yılında Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde değişiklik yapan 6528 nolu kanun ile dershanelerin 1 Eylül 2015 tarihinde kapatılması kararı alınmıştır. 25-150 TL/saat aralığındaki özel ders ücretleri öğrencilerin bu seçeneğini adeta olanaksız hale getirmiştir. Bu durum ÖYEDYK'nın önemini büyük ölçüde artırmıştır.

ÖYEDYK benzeri kurslar önceki yıllarda da uygulamaya konulmuştur. Ancak söz konusu kurslar ile ÖYEDYK arasında farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklardan araştırma için önemli olduğu düşünülenler Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo: 1 MEB Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları (2014) ile MEB Öğrencileri Yetiştirme Kursları (2004) Yönetmeliğindeki Önemli Farklılıklar

MEB Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları (2014)	MEB Öğrencileri Yetiştirme Kursları (2004)
Potansiyeli yeterli olan resmi okullar, imam-hatip ortaokulları, ortaöğretim kurumları ile halk eğitimi merkezlerinde açılabilir.	Fiziki kapasitesi ve öğrenci potansiyeli yeterli olan okullarda açılabilir.
Her eğitim bölgesinde en az bir kurs açılması zorunluluğu yoktur.	Eğitim bölgesi oluşturulan yerlerde, her eğitim bölgesinde fiziki kapasitesi yeterli en az bir ilköğretim ve bir orta öğretim kurumunda kurs açılması zorunludur.

Bu yönerge kapsamında açılan kurslara devam eden öğrenci ve kursiyerlerden herhangi bir ücret alınmaz.

Yetiştirme ve hazırlama kursları ücretlidir. Kurslara katılan öğrencilerden ders saati başına alınacak kurs ücreti kurs merkezi yönetim kurulu tarafından yönetmelikte açıklanan kurallara göre belirlenir.

Kursta görevli yönetici ve öğretmenlerin ders ve ek ders ücretlerine ilişkin hususlar, Kamu Görevlilerinin Geneline ve Hizmet Kollarına Yönelik Mali ve Sosyal Haklara İlişkin Toplu Sözleşme ile 1/12/2006 tarihli ve 2006/11350 sayılı Bakanlar Kurulu Kararıyla yürürlüğe konulan Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Karar kapsamında belirlenir.

Kurs gelirlerinin %7'si kurs merkezi müdürüne, %7'si kurs merkez yönetim kurulunun okul müdürü, okul koruma derneği ve aile birliği temsilcileri dışında kalan üyelerine, %80'i kurslarda görev alan öğretmenlere, %6'sı ise kurs merkezinin bakım, temizlik, evrak ve baskı işlerini yürüten memur ve hizmetlilere ödenir.

Örgün eğitim kurumlarında açılacak kurslarda 1 dersten dönemlik açılan kurs süresi 36, yıllık açılan kursun süresi ise 72 ders saatinden az olamaz.

Her dönemin eğitim programı, öğretim konularına ve bunların özelliklerine göre belirlenmek üzere en az 40, en çok 120 saatlik programlardan oluşur.

Bir kurs saatinin süresi 40 dakikadır. Örgün eğitim kurumlarında açılan kurslar, çalışma günlerinde ders saatleri dışında saat 22:00'ye kadar yapılabilir.

Kurslar, öğrencilerin normal ders saatleri dışında ve her kurs saati 40-45 dakika olmak üzere düzenlenir. Ancak, kursların en geç saat 20.00'da sona erdirilmesi şarttır.

Kurslara kayıt yaptıran öğrencilerin devamları zorunludur. Her kurs döneminde okutulması gereken toplam ders saatinin özürsüz olarak 1/10'una devam etmeyen öğrencilerin kurs kaydı silinir. Aynı dönemde başka bir kursa devam edemez.

Kurslara kayıt yaptıran öğrencilerin devamları zorunludur. Her kurs döneminde okutulması gereken toplam ders saatinin özürsüz olarak üçte birine devam etmeyen öğrenciler kurs merkezi müdürünün teklifi ve kurs yönetim kurulunun kararıyla kurstan çıkarılır.

Kurslarda yararlanılacak temel kaynaklar ders kitapları ve diğer eğitim materyalleridir.

Kurslarda yararlanılacak temel kaynaklar ders kitaplarıdır. Ayrıca, Talim ve Terbiye Kurulu'nca hazırlanan yayınlar, bu Kurul'ca tavsiye edilen veya kurs merkezi yönetim kurulunca uygun görülen diğer kaynaklar ile yükseköğretim kurumlarınca hazırlanan yayınlardan da yararlanılabilir.

Kurslara katılan öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerileri ölçmek amacıyla kurs merkezinde kurs saatleri içinde her ay değerlendirme yapılır (MEB, 2014; Tutak, Emül, ve Gün, 2010).

Kurslara katılan öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerileri ölçmek amacıyla her kurs döneminde en az iki sınav yapılır (MEB, 2004).

Özel dershanelerin kapanacağı gerçeği göz önüne alındığında 2014 yılında uygulamaya konulan ÖYEDYK'nın pratikte doğurduğu sonuçları görmek, bu kurslarla ilgili öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerini belirlemek bu çalışmanın amaçlarındandır. Bu vesile ile kursların verimliliğinin artırılmasına da katkıda sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amacı gerçekleştirmek için araştırmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

- 1) Öğretmen ve öğrencilerin kursların uygulanmaya başlaması konusundaki düşünceleri nelerdir?
- 2) Öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kursunda kullandıkları yöntem ve plana ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3) Öğretmen ve öğrencilerin matematik kurslarının, dershanelerin kapatılmasının sistemde oluşturduğu boşluğu doldurması konusundaki görüşleri nelerdir?
- 4) Öğretmen ve öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kursunun öğrencilere katkısına (ders başarısı, sınav başarısı, tutum...) ilişkin görüşleri nelerdir?
- 5) Öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kursunun aksayan yönlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 6) Matematik dersleri ve kurslarının benzer ve farklı yönleri nelerdir?
- 7) Öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kursunun daha verimli geçmesine ilişkin önerileri nelerdir?

2. YÖNTEM

Öğretmen ve öğrencilerin ÖYEDYK ile ilgili görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu nitel araştırmada durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler hakkında çoklu bilgi kaynakları (gözlemler, görüşmeler, dokümanlar ve raporlar) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2015). Söz konusu edilen durum kelimesi farklı şekillerde olabilmektedir. Örneğin; öğretmen, öğrenci, yönetici gibi bir bireyi, bir programı, bir grubu, bir topluluğu veya bir politikayı hedef almakla durum kelimesinin kullanım amacına bağlı olarak niteliği değişebilmektedir (Merriam, 2013). Bu çalışmada da kurslara katılan öğretmen ve öğrencilerin bu süreçteki deneyimleri, algılamaları ve görüşlerini incelenmek amacıyla amaca uygun olarak derinlemesine bilgi toplanması, kurs sürecindeki durumun betimlemesi ve temaların ortaya koyulması gerektiğinden dolayı bu çalışma bir durum çalışmasıdır.

2.1. Araştırma Grubu

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki bir ilin bir ilçesinde görev yapan bir erkek ve bir kadın öğretmen ile bir erkek ve bir kız öğrenci, Karadeniz Bölgesi'ndeki bir ilin bir ilçesinde görev yapan bir erkek öğretmen ile bir erkek ve bir kız öğrenci araştırma grubunu oluşturmaktadır. Öğretmenler ve öğrenciler ÖYEDYK kapsamındaki matematik dersinin katılımcılarıdır. Yıldırım ve Şimşek (2011)'e göre nitel araştırmalarda örneklemin geniş olması çoğu zaman mümkün değildir. Örneklem seçimi araştırma probleminin özneliği ve araştırmacının sahip olduğu kaynaklarla yakından ilgilidir ve bazen tek birey bir araştırmanın örneklemini oluşturabilir. Bu nedenle kurslarda görev alan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan 3 öğretmen ve yine kurslara kayıtlı ve devam eden 4 öğrenci çalışma için yeterli görülmüştür.

2.2. Verilerin Toplanması

Veriler nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yoluyla toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış

görüşmeler, basit seçenekli cevaplamanın yanı sıra ilgili alanda derinlemesine bilgi edinmeyi sağlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2011). Görüşme formunda öğretmen ve öğrencilerin ÖYEDYK hakkında görüşlerini belirlemeye yönelik dokuz açık uçlu soru yer almaktadır. Görüşme öncesinde öğretmenler ve öğrencilere görüşlerinin kullanılış amacı açıklanmış ve görüşmelerin kayıt altına alınması konusunda izinleri alınmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ortalama 22 dakika, öğrencilerle yapılanlar ortalama 11 dakika sürmüştür ve görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır.

Nitel verilerin analizi, araştırmacının verileri düzenlediği, analiz birimlerine ayırdığı, sentezlediği, örüntüleri ortaya çıkardığı, önemli değişkenleri keşfettiği ve hangi bilgileri rapora yansıtacağına karar verdiği bir süreçtir (Bogdan ve Biklen, 2007). İçerik analizi, verilerin anlamlandırılarak belirli bir çerçeve oluşturulması ve beliren durum netlik kazandıktan sonra düzenlenerek kod ve kategorilerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Patton, 2014). Araştırmada içerik analizi yöntemlerinden kategorisel analiz kullanılmıştır. Bu süreçte verilerin kodlanması, kategorilerin oluşturulması ve düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları izlenmiştir (Corbin ve Strauss, 2007).

3. BULGULAR

Bu bölümde ilk olarak öğretmenlerle ve daha sonra öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. İfadelere yer verilirken öğretmenler için “ÖM”, öğrenciler için “Ö” şeklinde kodlama yapılmıştır.

3.1. Öğretmenlerin ÖYEDYK’na Yönelik Görüşleri

Çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı ÖYEDYK’nın uygulamaya konulması ile ilgili olarak kendilerinden görüş alınmadığı için rahatsız oldukları, fikir olarak beğendikleri ve uygulamada sorunlar yaşadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Keza uygulamada görev yapmanın fedakârlık gerektirdiği, istekli öğrenciler için faydalı olduğunu ifade etmişlerdir.

(ÖM2): “Tabii ki ekonomik durumu iyi olmayan çalışkan, üniversiteye gitmek isteyen öğrenciler için yararlı bir uygulama. Gerçekten bu uygulamayı para için yapmıyoruz. Öğrencilere yardımcı olmak hoşuma gidiyor benim.”

(ÖM3): “Biz bu uygulamayı öğrencileri sevdiğimizden yürütüyoruz. Onlara bir şeyler katmak istedik. Sonuçta kendi çocuğumuz yerine koyduk.”

Öğretmenlerin çoğunluğunun derslerde öğretim programından farklı konular anlattıkları ancak bir öğretmenin ara sınıflarda öğretim programına sadık kaldığı anlaşılmaktadır. Bu esnekliğe yönetmelik izin vermektedir. Bütün öğretmenler ÖYEDYK’nın katılımcıların başarılarına olumlu yönde katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir.

(ÖM3): “Hocam matematiğe karşı tutumumuz değişti diyenler var ama parmakla sayılacak kadar. Öğrenciler ilköğretimden matematiğe karşı ön yargı ile geliyorlar ve bunu önlemek kolay olmuyor.”

(ÖM2): “Öğretmene karşı kendilerini daha yakın hissediyorlar, aynı zamanda meraklı oluyorlar. Çekinmeden soru sorabiliyorlar. Çünkü okuldaki öğretmen halimiz kurslarda ablaya dönüşüyor.”

(ÖM1): “Birçok lise ikinci sınıf öğrencisinin dört işlemde, işaretli çarpımlarda, kesirli ifadelerde, rasyonel sayılarda ve sadeleştirmelerde eksikleri olduğunu gördüm. Bunun üzerine temel konuları anlattım. Bir sonraki derse girdiğim zaman birçok öğrenci bu konuları ilk defa burada anladıklarını ifade ettiler. Gurur duydum.

Öğretmenler ÖYEDYK uygulamasının rehberlik hizmetleri açısından özel dersanelerin yerini alamayacağı düşüncesindedirler.

(ÖM1): “Uygulamanın dersanelerin yerini alması zaman alıcı bir süreç. Çünkü dersanelerin ve öğretmenlerinin sınav ve soru çözümlerinde, kaynaklarda oturmuş bir sistemi vardır. Bu uygulama zaman içerisinde dersanelerden daha iyi olabilir.”

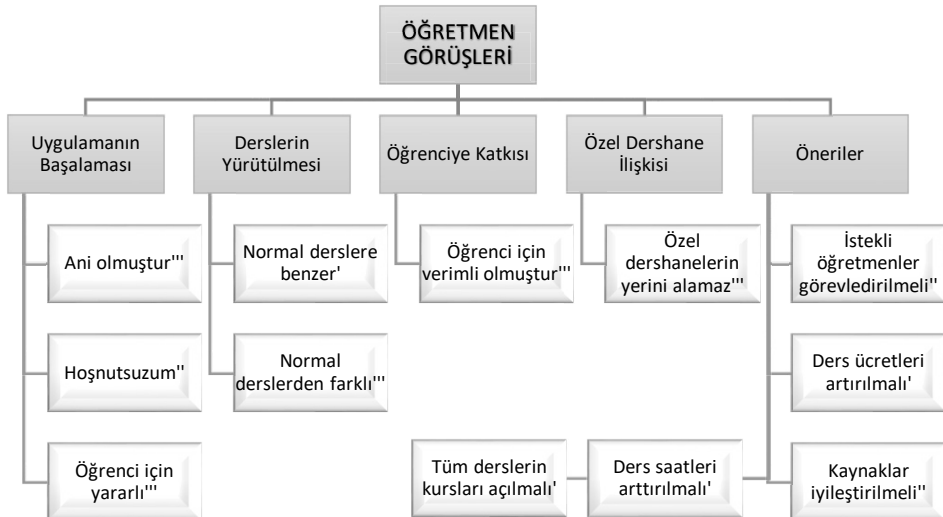
(ÖM3): “Dershanelerde öğrencilerin konu anlatımlı kitap ile ödev kitapları farklı ve danışman öğretmen öğrencilerin sınavlardaki cevaplarıyla birebir ilgilenmektedir. Biz doğru dürüst sınav yapamadık. Danışman öğretmenlik bizde de var ancak kimse ilgilenmek istemedi.”

Öğretmenler ÖYEDYK'nın verimliliğinin artırılması konusunda kaynak sağlama bakımından iyileştirme yapılmasını ve bu işin istekli öğretmenler tarafından yürütülmesini önermişlerdir.

(ÖM3): “Kursların temel derslerden oluşması ve istekli öğretmenler tarafından yürütülmesi gerekir. Bazı öğretmenlerimiz konu anlatımında iyi olmakla birlikte soru çözümünde pratikliği bulunmamaktadır. Ayrıca yaprak test gereklidir. Düzenli olarak deneme sınavı yapılması ve öğrencilerin seviyelerinin belirlenmesi gerekir.”

Öğretmenlerin ÖYEDYK ile ilgili görüşlerinin incelenmesi aşağıdaki şekilde özetlenebilir.

Şekil 1: Öğretmenlerin ÖYEDYK ile İlgili Görüşleri



Burada ‘ işaretleri bu görüşe sahip öğretmen sayısını göstermektedir.

Şekil 1 incelendiğinde uygulamanın diğer reformlar gibi aniden olması öğretmenleri huzursuz etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin tamamı bu uygulamanın öğrenciler için yararlı ve onlar için bir fırsat olduğunu düşünmektedirler. Yine Şekil 1’den görüleceği gibi öğretmenler ÖYEDYK’nın özel dersanelerin yerini alamayacağı düşüncesindedirler. Bunun nedenlerini özel dersanelerin deneyimlerinin olması, belli bir program ve düzenlerinin olması, kaynak bakımından zengin olması ve ücretli olması şeklinde sıralamışlardır. Öğretmenler ÖYEDYK’nın iyileştirilmesine yönelik önerilerini kurslarda görevlendirilecek öğretmenlerin gönüllülük esasına dayandırılması, ders birim ücretlerin artırılması, kaynakların iyileştirilmesi, ders saatlerinin artırılması ve bütün derslerin bu uygulama kapsamına alınması şeklinde sıralamışlardır.

3.2. Öğretmenlerin ÖYEDYK’na Yönelik Eleştiri ve Deneyimleri

Öğretmenler bu uygulamanın öğrencilere dönem içerisindekinden farklı öğretmenlerden ders dinlemeye fırsat vermesi, öğrenme ve pekiştirmeye zaman sağlaması gibi avantajlarının olduğunu belirtmişlerdir.

(ÖM3): “Tahtaya bir örnek yazdığımızda çocuk ‘hocam biz bu şekilde görmedik’ diyebiliyor. Yani farklı öğretmenlerden ders dinlemeleri iyi oluyor.”

Ayrıca öğretmenler uygulamanın kamu kurumlarında yapılmış olmasını disiplinli olma, ücret ödenmesi, mekân ve zamanın belirli olması bakımından avantaj olarak ifade etmişlerdir.

(ÖM1): “Kursların okulda olması öğretmen için daha çekici ve avantajlı olur. Görev yaptığı yer ve saatleri, ders anlattığı grup, alacağı ücretin günü ve miktarı belirlidir.”

(ÖM3): “Dershane özel kurum, müdür öğrencilere müşteri gözüyle bakıyor. Gönül ilişkileri ve sigara konularında kimse kimseye bir şey söyleyemiyor. Disiplin yönünden okullar daha başarılı.”

(ÖM2): “Dönem içerisinde dersin yaklaşık yarısı yapma, etme, dinle, sus, otur, çekme, kırma şeklinde uyarılarla geçtiğinden derslerimiz verimli olmuyor. Kursa katılan öğrencilerde dinleyen öğrencilere ders anlatıyorum.”

Öğretmenler uygulamanın olumlu yönlerinin yanı sıra olumsuz yönlerinin de olduğunu vurgulamışlardır. Bunlar, kaynak yetersizliği, seviye sınıflarının olmaması ve eğitim ortamıyla ilgili bazı zorluklar şeklinde sıralanmıştır.

(ÖM3): “Öğrenciler özel dershanedeki sistemi istiyor. Ücret ödemiyorlar ancak yaprak test, ödev takibi ve belli aralıklarla deneme istiyorlar. Bunların bir maliyeti var ve bu maliyeti karşılama konusunda isteksizler.”

(ÖM2): “Dersler bittikten sonra kurs başladığı için okul soğuk oluyor. Kaloriferler yanmaya devam etmiyor.”

Buna ilaveten öğretmenler yönetmeliğin getirdiği bazı sınırlılıklardan, ders için ödenen ücretin ve haftalık kurs saatinin yetersizliğinden şikâyetçidirler.

(ÖM3): “Yönetmeliğe göre bir öğretmen en çok 10 saat ders açabilir. Diyelim ki beni isteyen 300 tane öğrenci var kurs açmaya kalksam 15 sınıf ve 30 saat yapıyor. Buna izin verilmiyor. Öğrenciye sağlıkta doktor seçimi olduğu gibi öğretmen seçimi hakkı veriliyor diğer taraftan on saat ile sınırlanıyor.”

(ÖM2): “Evimin okula uzaklığı yaklaşık 8-10 kilometredir. Gidiş dönüş zaten bir masraf yapılıyor. O yüzden ücretin öğretmeni tatmin etmesi gerekir. Bir zorunluluk değil de bir gönüllülük olup ücret de tatmin ederse daha verimli olacağımı düşünüyorum.”

Öğretmenlerin uygulama ile ilgili olumlu deneyimleri öğrencilerin matematik kurslarına ilgi duyması, soru çözebilme kabiliyetlerinin gelişmiş olması, ücret artışının sınırlı olumlu etkisi ve okuldaki dersleri tamamlaması şeklindedir.

(ÖM2): “Öğrencilerin test çözmeye başlamış olmaları kursların olumlu sonuçlarından. Daha önce test ile tanışmamış olan öğrencilerimiz artık kendi istekleriyle test çözmekte ve bundan zevk almaktadırlar. 12. sınıfa gelip test çözmemiş öğrencilerimiz bulunmaktaydı. Bu bakımdan iyi olmuştur.”

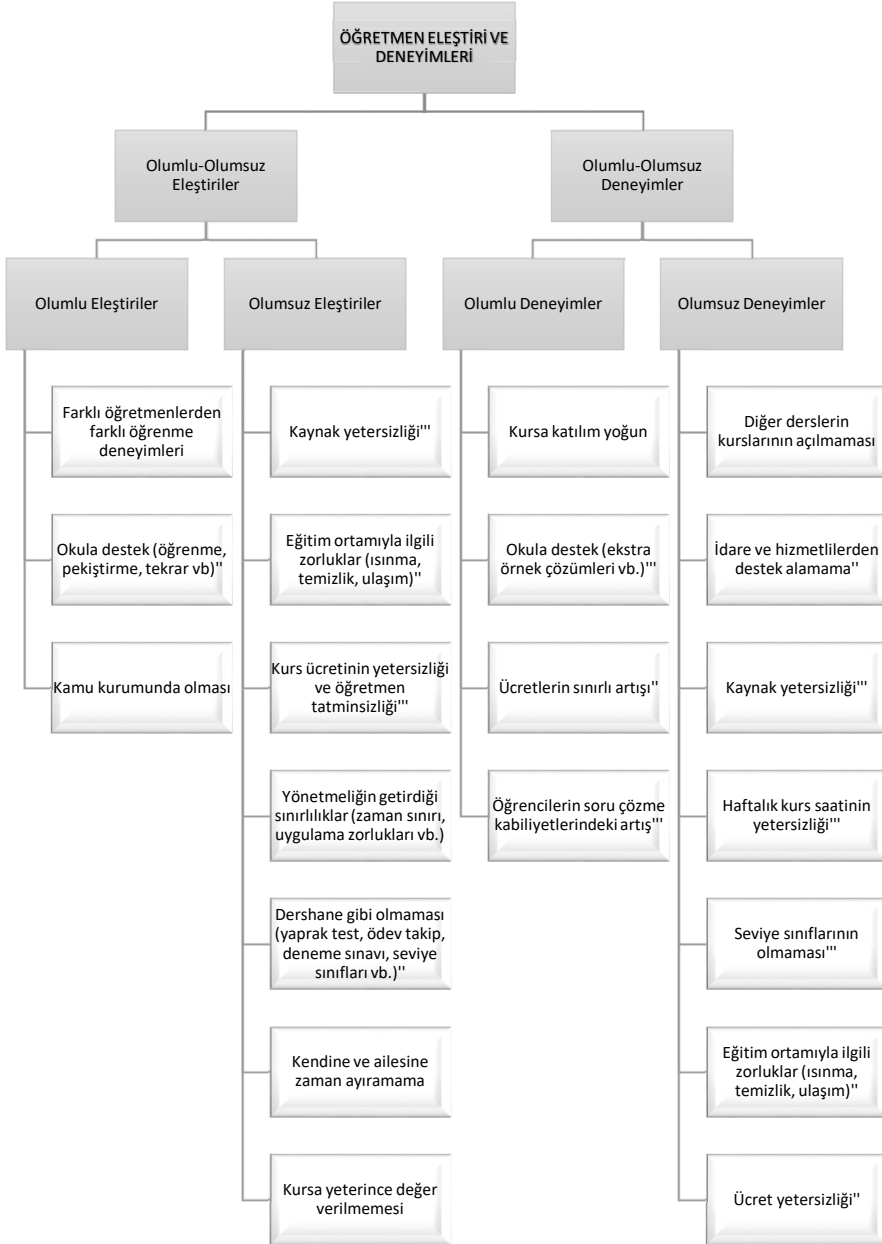
(ÖM3): “Öğrencilerin çoğu kursa katıldı ve yeterli sayıda örnek çözdük. Yeni matematik müfredatında özellikle 10. sınıfta konular çok yoğun. Yani dersler bir koşturmayla geçmektedir. Kurslarda yeterli sayıda örnek çözdüğümüzden faydası olmuştur.”

Öğretmenler ayrıca diğer derslerin kurslarının açılmaması, kaynak eksikliği, yönetim ve hizmetlilerden destek alamama gibi olumsuz deneyimlere sahiptirler.

(ÖM3): “Başarı sadece matematik ile gelmez. Fen öğrencisi için fizik, kimya, biyoloji de önemlidir. Biz matematik kursu açtık ama fizik ve kimya kursu açılmadı. Bu şekilde başarı elde edilemez. Ayrıca derse fotokopiyle gittik, yasak ama yaprak test aldırarak ve sorular çözdük, ancak ödevlendirme yapamadık.”

(ÖM2): “Bizim yaşadığımız tek sorun okuldan eve ulaşım olmuştur. Öğrencilerimiz geç vakitte okuldan ayrılmaktalar ve bazılarının evleri okula uzaktadır.”

Şekil 2: Öğretmenlerin kursa yönelik olumlu-olumsuz eleştirisi ve deneyimleri



Burada “ işareti iki öğretmenin,” ’ işareti ise tüm öğretmenlerin bu görüşte olduklarını göstermektedir.

Şekil 2 incelendiğinde öğretmenler, öğrencilerin farklı öğretmenlerden ders dinlemelerine olumlu yaklaşmaktadırlar. Kursların kamu kurumlarında yürütülmesine bakış açıları olumlu olmakla birlikte bu yönde herhangi bir tecrübe yaşamamışlardır. Bununla birlikte kursların okuldaki derslere destek olduğu yönünde olumlu görüş bildirmeleri ve bu yönde deneyim yaşamaları tutarlılık göstermektedir. Kurslarda matematik dersine ilginin diğer derslere göre yoğun olması, öğrencilerin problem çözme kabiliyetlerinde artış olması ve önceleri ek ders ücreti olarak ücretlendirilen kurs ders saatlerinin iki katına çıkarılmasını olumlu deneyim olarak belirtmişlerdir. Ancak bu olumlu deneyimlerini olumlu görüş olarak belirtmemişlerdir. Bu durum öğretmenlerin bazı olumlu deneyimlerini yeterli görmemiş olmalarından kaynaklanabilir. Örneğin ders ücreti artışını olumlu karşıladıkları halde yeterli olmadığını vurgulayarak daha da arttırılması yönünde beklentilerini bildirmişlerdir. Öğrencilerin problem çözme kabiliyetlerinde artış görülmüş, yine de bu durumdaki öğrencilerin sayısı yeterli bulunmamıştır. Matematik kursuna katılım yoğun olmasına rağmen yetersiz olduğunu, bazı öğrencilerin kursların değerini sonradan anlayıp katılmak istediklerini vurgulamışlardır. Sonuç olarak öğretmenlerin kursa yönelik olumlu görüş ve deneyimlerinin kendilerine değil, öğrencilere yönelik olduğu söylenebilir.

Öğretmenler kurslarda yardımcı ders kitabı kullanılmamasını bir sınırlılık olarak değerlendirmişler ve bu durumdan kaynaklanan zorluğu derslerinde deneyimlemişlerdir. Buna ek olarak öğretmenler ders ücretlerinin yetersizliği nedeniyle kurslara katılımın isteksiz olacağı düşüncesindedirler. Öğretmenler yönetmelikteki bazı maddelerin kurslar için sınırlılık oluşturabileceğini ileri sürmüşlerdir. Keza kursların dersane gibi olmamasını bir sınırlılık olarak değerlendirmişler, bununla ilgili olarak bütün öğretmenler seviye sınıfları yapılmadığından sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler kurslardan dolayı kendilerine ve ailelerine zaman ayıramayacaklarını, veliler, öğrenciler ve öğretmenlerin kurslara yeterli değeri vermeyeceklerini düşünmüşler ve bu durumun sınırlılık oluşturacağını ileri sürmüşlerdir ancak bu konularda herhangi bir olumsuz deneyim yaşamamışlardır.

Bir öğretmen yaşadığı ilginç deneyim sonucu idare ve hizmetlilerden destek alınamadığını ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenler etkili bir öğretim gerçekleştirebilmek için ders saatlerini yeterli bulmadıklarından konu anlatımını yüzeysel olarak gerçekleştirip problem çözümüne ağırlık vermişlerdir. Ancak bu durumu sınırlılık olduğu yönünde değerlendirmemişlerdir.

3.3. Öğrencilerin ÖYEDYK'na Yönelik Görüşleri

Araştırmaya katılan bütün öğrenciler kursların başlamasından duydukları memnuniyetlerini dile getirmişlerdir. Buna ek olarak öğrencilerin çoğu kursların etkili olduğu düşüncesine sahiptirler.

(Ö4): *“Bu kurslar 2 saat olmasına rağmen etkili oluyor. Sonuçta hocayla daha çok vakit geçiriyoruz. En azından ders ve sınavların bilincinde oluyoruz.”*

Ancak bir öğrencinin kursların başlaması hakkında farklı düşüncelere sahip olduğu, kursların etkililiği konusunda ise kararsız olduğu görülmüştür.

Keza araştırmaya katılan bütün öğrenciler kurslarda ders programlarından farklı konuların anlatıldığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler kurslarda konu anlatımına çok az yer verildiğini, çoğunlukla problem ve test çözümü üzerinde durulduğunu vurgulamışlardır.

(Ö1): *“Öğretmenlerimiz ders programına göre anlatmıyorlar. Yeterli temel bilgiye sahip olmadığımız için temel bilgilerden başlıyorlar.”*

(Ö3): *“Ders daha ayrıntılı geçiyor tabi. Kursta daha çok örnek problem çözebiliyoruz bir konu üzerinde.”*

Ayrıca öğrenciler derse giren öğretmenlerinin öğrenciler arasında kursa katılan ve katılmayan şeklinde bir ayırım yapmadıklarının altını çizmektedir. Son olarak öğrencilerin çoğu bu tür uygulamaların dershanelerin yerini alamayacağı konusunda öğretmenler ile aynı düşünceye sahiptirler.

(Ö4): “Mevcut durumda kurslar dershanelerin yerini alamaz. Çünkü şu anki iki saatlik ders çok yetersizdir. Dersleri hafta sonlarına koysalar, öğretmenlerimiz bundan memnun olmuyor.”

(Ö3): “Bizim sınıf yine 30 kişi, 40 kişilik sınıflar da varmış. Öğretmenlerin öğrencilerle yakından ilgilenmesi mümkün değil. Dershanede 20 kişiyiz ve öğretmenlerimizin kişisel ilgilenme olasılığı daha yüksek. Kaynak bakımından dershaneler yeterli ancak okulun bu konuda eksikleri vardır.”

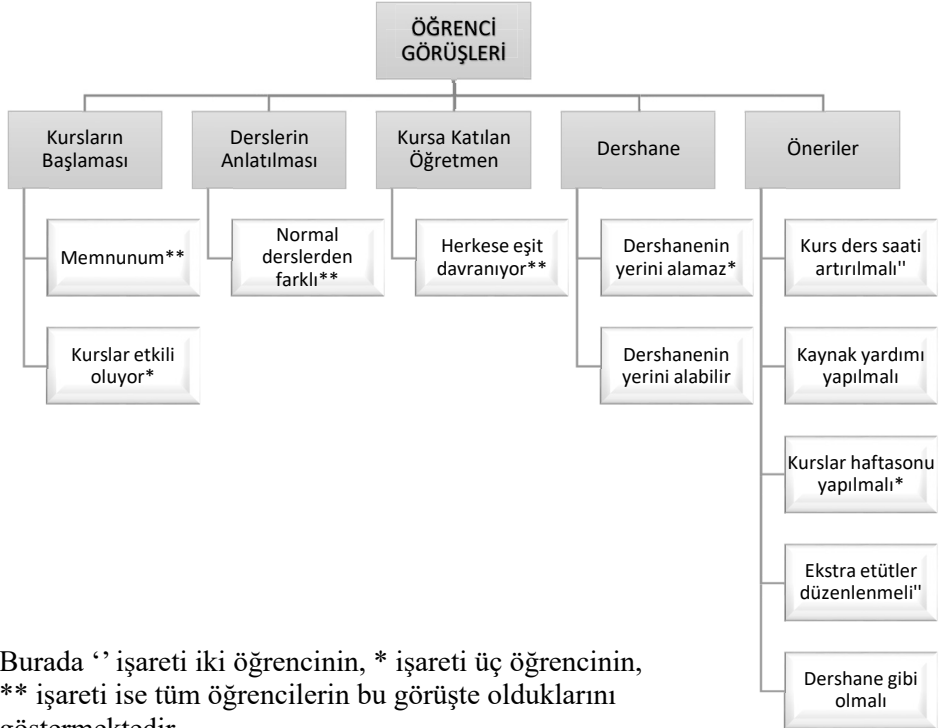
Öğrencilerden sadece biri kursların dershanelerin yerini alabileceği yönünde görüş bildirmiştir. Sınıf mevcudu konusunda yönetmeliğe uyulmadığı, 30 veya üzerinde öğrencinin bulunduğu sınıflar dikkat çekmektedir. Yine de öğrenciler tarafından bir sınırlılık olarak belirtilmesi önem arz etmektedir.

Kursların arzu edilen düzeye gelmesi yönünde öğrencilerin önerileri ders saatlerinin artırılması, derslerin hafta sonları yapılması ve problem çözme süresini artırmak için etütler düzenlenmesi şeklinde olmuştur.

(Ö3): “Aslında ders saatleri artırılabilir. Konu tam olarak anlatılır, ekstra test ve problem çözülür, etüt şeklinde ders olsa daha iyi olabilir.”

(Ö2): “Kurslar hafta sonu sabahtan akşama kadar olsa daha iyi olurdu. Okuldan sonra olduğu için çok zorlanıyoruz.”

Şekil 3: Öğrencilerin kursların başlaması, derslerin anlatılması, kursa katılan öğretmen, dershaneye yönelik görüşleri ve kurslar hakkındaki önerileri.



Burada ‘’ işareti iki öğrencinin, * işareti üç öğrencinin, ** işareti ise tüm öğrencilerin bu görüşte olduklarını göstermektedir.

Şekil 3 incelendiğinde öğrencilerin kursların başlaması ile ilgili olumlu düşünceye sahip oldukları görülebilir. Kurslardaki programın okul programından farklı olduğu görülmektedir. Ancak öğrenciler bu durumdan herhangi bir rahatsızlık duymamakta, üstelik bu durumu bir avantaj olarak nitelendirmektedirler. Öğrenciler, öğretmenlerinin okul ve kurslardaki derslerde öğrencilere karşı tutum ve davranışlarında herhangi bir farklılık olmadığı görüşündedirler. Ayrıca üç öğrenci, kursların dershanelerin yerini alamayacağını düşünmektedirler. Buna gerekçe olarak dershanedeki ders saatlerinin fazla olması, sınıf mevcutlarının arzu edilen düzeyde olması, kaynaklarının zengin olması, ücretli olması nedeniyle derslerin daha ciddiye alınması ve öğretmenlerin istekli olması gösterilmiştir.

Yine Şekil 3'teki öneriler incelendiğinde öğrencilerin kursların hafta sonu yapılması konusunda hemfikir oldukları görülmektedir. Öğrenciler kurstaki ders saatlerinin artırılmasını ve etütler düzenlenmesini istemektedirler. Bir öğrenci kursların dersane gibi olmasını önermiş ve bu isteğini

(Ö1): *“Evet aynı dersanelerde olduğu gibi kurslarda da öğretmenler seçilsin isterdim. Kurslarda da dersanelerde olduğu gibi kaynak kitaplar verilmesini isterdim. Gerçekten öğrenmek isteyenler katılsın ve seviye grupları yapılsın.”*

şeklinde ifade etmiştir.

3.4. Öğrencilerin ÖYEDYK'na Yönelik Deneyimleri

Öğrenciler kursların daha önce görmedikleri konuların anlatılması, unutulmuş konuların hatırlatılması ve konularla ilgili yeterli ölçüde problem çözülmesi gibi avantajlarının olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenleriyle daha çok zaman geçirme, çözemedikleri yığılmış problemleri sorma, farklı anlatım ve problem çözme yollarını öğrenme fırsatı bulduklarını ifade etmişlerdir.

(Ö4): *“Çözemediğimiz problemlerde bize yardımcı oluyorlar ve test de veriyorlar. Bunlar bize en faydalı olan şeyler.”*

(Ö1): *“Ben meslek lisesi öğrencisi olarak fizik, kimya, biyoloji gibi dersleri görmüyorum. Haftada 2 saat matematik görüyorum. Bunun eksikliğini hissediyorum. Bir meslek lisesi öğrencisi olarak diğer okullarla yarışıyoruz ama şöyle bir sorun var bu dersleri görmediğimiz için ben geride kalıyorum. Bu kurs bu yönden avantaj sağlıyor.”*

Görüşmelerde öğrenciler kursların olumlu yönlerinin yanı sıra bazı olumsuz yönlerinin de bulunduğunu vurgulamışlardır. Bunlar kursların hafta içi olması dolayısıyla yorulmaları ve bunun sonucu derslere odaklanamama, derslerin geç saatlerde olması nedeniyle havanın kararması ve ulaşımda karşılaşılan zorluklar şeklinde ifade edilmiştir.

(Ö4): *“Ben yurttan kalıyorum. Diğer arkadaşlar için havanın kararması sorun oluyor. Bir de yemek sorunu var.”*

(Ö3): “Zaten biz 7 saat ders görüyoruz. Bir de üstüne 2 saat kurs olunca kafa dağılıyor. Derse odaklanamadığımız zamanlar oluyor.”

Bir öğrenci sınıf mevcudunun fazla olmasından duyduğu rahatsızlığı ve yine birkaç öğrenci ise ders saatlerinin yetersiz olduğunu dile getirmişlerdir. Öğrencilerin kurslara yönelik olumlu-olumsuz deneyimleri Şekil 4’de özetlenmiştir.

Şekil 4: Öğrencilerin kurslara yönelik deneyimleri.



Şekil 4 incelendiğinde öğrencilerin kurslarla ilgili bütün olumlu deneyimlerinin akademik başarılarına katkı olarak gördükleri ekstra etkinlikler olduğu göze çarpmaktadır. Yine kurslara yönelik olumsuz deneyimlerin genel olarak kursların uygulama saati ve süresiyle ilgili olduğu görülmektedir. Öğrenciler havaların kararmasıyla ulaşımda zorluklar yaşadıklarını ve derslerden sonra yorgun oldukları için kurslardan arzu edilen verimi alamadıklarını belirtmişlerdir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmen ve öğrencilerin ÖYEDYK'ya yönelik görüş ve deneyimlerinin değerlendirildiği bu araştırmada öğretmenlerin, kursların birdenbire başlamasından huzursuz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu huzursuzluğun gerçek sebebi eğitim sistemindeki sürekli ve ani değişiklikler ve öğretmenlerin bu durumdan usanmış olmalarıdır. Buna ilaveten çalışmaya katılan tüm öğretmenlerin bu uygulamanın katılımcı öğrencilerin başarılarına olumlu katkıda bulunduğu ve onlar için bir fırsat olduğu konusunda hemfikir oldukları görülmüştür. Bunun nedeni derslerinde öğrencilerde gözlemlenmiş oldukları olumlu değişimler olabilir. Bu sonuç, Göksu ve Gülcü (2016)'nın yapmış oldukları çalışma ile tutarlılık göstermektedir. Ünsal ve Korkmaz (2016)'da öğretmenler, bu kursların öğrencilerin ders ve sınav başarılarını artırıp soru çözme becerilerini geliştirerek katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bu da çalışmanın sonucunu desteklemektedir. Yine öğrencilerin okula, derse ve öğretmene karşı olumlu tutum geliştirmelerinde bu kursların etkili olduğuna yönelik algılarının olduğu görülmüştür.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise, çalışmaya katılan öğrencilerin tamamının kursların başlamasından memnun olmaları ve çoğunun kursların etkili olduğunu düşünmeleridir. Bunun nedenleri kurslarda önceki yıllara ait konuların tekrar edilmesi ve dolayısıyla unutulmuş olan konuların hatırlanması, problem çözümüne ayrılan sürenin yeterli olması ve bunların sonucu olarak ÖSYM tarafından yapılan sınavlara daha etkili bir şekilde hazırlanmalarına yaptığı katkı olabilir. Bu durum, öğretmenlerin kursların öğrenciler için bir fırsat olduğu görüşünü desteklemektedir. İncirci, İlğan, Sirem ve Bozkurt (2017) ve Nartgün ve Dilekçi (2016) çalışmasında DYK'ya ilişkin öğrenci görüşlerinin olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu sonuçlar çalışma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Öğretmenler kursları hem kendi hem de öğrenciler açısından değerlendirirken, öğrencilerin sadece kendi açılarından değerlendirmiş olmaları dikkat çekicidir. Keza öğretmenler kursların öğrencilerin derse karşı tutum ve davranışlarında bir değişime neden olduğu görüşünde oldukları halde öğrencilerin bu şekilde bir değişimden hiç bahsetmemiş olmaları ilginçtir. Bu durum öğrencilerin kendilerindeki değişimi fark etmemelerinden veya öğretmenlerin daha iyi bir gözlemci olmasından kaynaklanabilir. Özetle buradan öğretmenler ve öğrencilerin kursların başlamasını olumlu karşıladıkları sonucu çıkarılabilir.

Öğretmenler bu uygulamada dönem içerisindeki derslerinden farklı bir plana göre ders anlatmaktadırlar. Bunun nedeni öncelikli olarak öğrencilerin eksiklerini tamamlamak ve hazırlanacakları üniversite sınavları için tekrar yapmak ve daha çok problem çözmek olabilir. Tutak, Emül ve Gün'ün (2010) MEB Öğrencileri Yetiştirme Kurslarının etkililiğini inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin kurslarda problem çözümüne daha çok zaman ayırdıkları, konu anlatımını yüzeysel geçiştirdikleri gözlenmiştir. Göksu ve Gülcü (2016) yapmış oldukları DYK'ya ilişkin öğretmen görüşleriyle ilgili çalışmada öğretmenlerin çoğunun, farklı bir şekilde işlediklerini ifade ettiklerini ve sebep olarak da kurslarda soru çözme odaklı ve sınava yönelik bir yöntem takip ettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenlerin, pek anlaşılmayan konuları derinlemesine işlemeye de fırsat bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu araştırmanın bulguları Tutak, Emül ve Gün (2010)'ün ve Göksu ve Gülcü (2016)'nün sonuçlarıyla örtüşmektedir. Aynı sonuçlar öğrencilere yönelik bulgularda da karşımıza çıktığından bu iki sonuç birbirini desteklemektedir. ÖYEDYK'da genel eğilimin konuların kısa bir tekrarının yapılması ve sonrasında konularla ilgili çokça örnek problem ve test çözümü şeklinde olduğu söylenebilir. Bu sonucun Tutak vd. (2010) bulgularıyla tutarlı olduğu görülmektedir. Öğrenciler, öğretmenlerinin okul ve kurslardaki derslerde öğrencilere karşı tutum ve davranışlarında herhangi bir farklılık olmadığı görüşündedirler. Bu durum da Tutak vd. (2010) sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre hem öğretmenler hem de öğrenciler farklı gerekçelerle ÖYEDYK'nın dersanelerin yerini alamayacağı

kanısındadırlar. Öğretmenler dershanelerin farklı çözüm teknikleri geliştirme, geniş rehberlik ağına sahip olma ve sistemli olma, öğrenciler ise uygun sınıf mevcudu, yüksek motivasyon ve ders programlarının takip edilmesi şeklinde üstünlüklerinin olduğunu belirtmişlerdir. Ancak her iki kesim de dershanelerin sahip olunan kaynaklar, ücretli olması nedeniyle ciddiye sahip olma ve ders saatlerinin fazla olması üstünlükleri konusunda hemfikirdirler. Dershanelerin ücretli olmasının kurslara bir üstünlük olarak görülmesi dikkat çekicidir. Yine her iki kesim kursların cüzi de olsa ücretli olmasının ciddiye alınma konusunda fayda sağlayacağını düşünmektedirler.

Araştırmada öğretmenler tarafından isteklilik sağlanması buna yönelik olarak ücretlerin artırılması ve eğitim ortamına destek (ulaşım, ısınma vb.) sağlanması ve ders saatlerinin artırılması önerilmiştir. Ayrıca bir öğretmen bu uygulamanın başarılı olması için matematik dışındaki diğer derslerin de kurslarının açılmasını önermiştir. Öğrenciler ise kurslardan yeterli ölçüde verim alabilmeleri için hafta sonları yapılmasını, bunun nedeni hafta içi yapılan kurslarda okuldaki derslerinden yorgun düşmeleri ve bunun sonucu olarak kurslardan istenilen verimin alınamaması olabilir, ders saatlerinin artırılmasını ve daha çok problem çözebilmek amacıyla etütler düzenlenmesini önermişlerdir. Öğrenci önerilerinin genellikle eğitim ortamıyla sınırlı kaldığı ancak öğretmen önerilerinin hem kendilerine hem eğitim ortamına hem de kursların yönetmeliğine yönelik olduğu göze çarpmaktadır. Bu durum öğretmenlerin çok yönlü düşünceleri ve kurslar konusunda daha deneyimli olmalarından kaynaklanabilir. Burada öğretmen ve öğrencilerin derslerin çeşitlendirilmesi ve saatlerinin artırılması konusunda hemfikir olmaları dikkat çekicidir.

Öğretmenlerin kurslara yönelik olumlu görüş ve deneyimleri; öğrencilerin farklı öğretmenlerden farklı öğrenme deneyimleri edinmeleri, uygulamanın kamu kurumunda gerçekleştirilmesi, uygulamanın okuldaki dersleri destekler nitelikte olduğu, öğrencilerin soru çözebilme kabiliyetlerinde gelişme olması ve son olarak önceleri ek ders ücreti olarak ücretlendirilen ders saatinin ücretinin iki katına çıkarılması şeklinde sıralanmıştır. Öğrencilerin kurslara yönelik olumlu görüş ve deneyimlerinin akademik başarılarına yaptığı katkı olduğu görülmüştür. Buradan öğrencilerin kursları kendi açılarından değerlendirdikleri sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmenler kaynak kitapların ders kitabı ile kısıtlanmasını bir sınırlılık olarak görmüşler ve bu durumun getirdiği olumsuzlukları derslerinde deneyimlemişlerdir. TIMSS 2011 sonuçlarına dayalı olarak hazırlanan ulusal matematik ve fen raporunda da okullardaki materyal eksikliğine vurgu yapılmıştır (Büyüköztürk vd., 2014, s.129). Bu probleme Nartgün ve Dilekçi (2016) ve Göksu ve Gülcü (2016)'nın araştırmasında da kurslarda yaşanan materyal eksikliği öğretmenlerce dile getirilmiştir. Benzer şekilde eğitim ortamıyla ilgili bazı sınırlılıklardan (ısınma, temizlik, ulaşım vb.) bahsetmişler, ders ücretinin yetersiz olması nedeniyle isteksiz olarak katılım sağlanacağını ve kurslardan dolayı kendilerine ve ailelerine yeterli zaman ayıramayacaklarını belirtmişlerdir. Benzer sonuçlara Göksu ve Gülcü (2016) yapmış oldukları çalışmada da rastlanması sonuçların tutarlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca Nartgün ve Dilekçi (2016)'de aşırı ders yükünün meydana getireceği fiziksel ve zihinsel yorgunluğun, bireylerde hissî bakımdan ümitsiz olma, bireyin insanlara, topluma, hayata yönelik negatif tutum davranışları meydana getirebileceğinin altı çizilmiştir. Ünsal ve Korkmaz (2016)'da kursların öğretmenlerde yorgunluğa ve performans düşüklüğü ile sınıf içinde disiplin sorunlarına neden olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmadaki bulgular bu sonucu desteklemektedir. Öğrencilerin kursa yönelik olumsuz deneyimlerinin genel olarak derslerin zamanı ve süresiyle ilgili olduğundan sınırlı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kurslara yönelik algılarının kendileri bakımından olumsuz ancak öğrenciler bakımından olumlu olduğu sonucuna ulaşılabilir. Öğrenciler ise kurslar hakkında olumlu bir algıya sahiptirler. Bazı idare ve hizmetlilerden destek alınamadığını ifade edilmiştir. Buradan eğitim ortamındaki bazı paydaşların kurslar konusunda öğretmenler kadar özverili olmadığı sonucu çıkarılabilir.

Bu araştırmanın sonucunda öğretmen ve öğrenci perspektifinden ÖYEDYK'nın farklı etkilere sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenler genel olarak uygulamadaki eksikliklerden rahatsızlıklarını dile getirmişlerdir. Eğitimin bir bütün olarak ele alınması gerektiği düşüncesinden hareketle ÖYEDYK ile ilgili sorunların bütün paydaşlar tarafından tartışılmasını beklemektedirler. Öğrenciler genel olarak süreçten memnun olup ileriye dönük iyileştirmeler yapılması gerektiği konusunda öğretmenleriyle hemfikirdirler.

Araştırma bulgularından hareketle bazı öneriler getirilmiştir:

- Öğretmenlerin ÖYEDYK konusunda istekliliklerine katkı sağlamak amacıyla ders ücretleri artırılabilir.
- ÖYEDYK kaynak kitap, yaprak test, deneme sınavı gibi materyallerle desteklenebilir.
- ÖYEDYK hafta sonları gerçekleştirilebilir, ara sınıflarda ders programı uygulanabilir ve son sınıflarda ise bütün konuların tekrar edilmesi ve problem çözülmesi şeklinde yapılandırılabilir.
- Bütün paydaşlar ÖYEDYK ve önemi hakkında bilinçlendirilebilir.
- Benzer bir araştırma daha geniş örneklem seçilerek yapılabilir.

5. KAYNAKÇA

- Berberoğlu, G. & Tansel, A. (2014). Does private tutoring increase students' academic performance Evidence from Turkey. *International Review of Education*, 1-19. doi: 10.1007/s11159-014-9436-y
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education* (5 ed.). London: Pearson.
- Büyüköztürk, Ş., Çakan, M., Tan, Ş. & Atar, H. Y. (2014). *TIMSS Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması*. MEB YEĞİTEK Genel Müdürlüğü, İşkur Matbaacılık: Ankara. <http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/TIMSS-2011-8-Sinif.pdf> adresinden 26.03.2020 tarihinde alınmıştır.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Corbin, J.M. & Strauss, A.C. (2007). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. 3rd Edition, Sage Publications, Inc., Thousand Oaks.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün ve S.B.Demir, Trans. 3. Baskıdan Çeviri ed.). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.

- Der, A. H. (2014). Dershane öğrencisi ve öğretmeni sayısı ikiye katlandı. Retrieved 15.05.2015, from <http://www.aa.com.tr/tr/egitim/381595-dershane-ogrencisi-ve-ogretmeni-sayisi-ikiye-katlandi>
- Er, S. N. (2012). *Perceptions of high school mathematics teachers regarding the 2005 Turkish curriculum reform and its effects on students' mathematical proficiency and their success on national university entrance examinations*. (Doctor of Philosophy), Ohio University, Athens, USA.
- Göksu, İ., ve Gülcü, A. (2016). Ortaokul ve liselerde uygulanan destekleme kurslarıyla ilgili öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1).
- Güçlü, A. (2014). Eğitimde maliyetler dudak uçuklattı. Retrieved 15.05.2015, from <http://www.egitimajansi.com/haber/egitimde-maliyetler-dudak-ucuklatti-haberi-32390h.html>
- İncirci, A., İlğan, A., Sırem, Ö. ve Bozkurt, S. (2017). Ortaöğretim destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 50-68.
- MEB. (2014). Örgün ve yaygın eğitimi destekleme ve yetiştirme kursları yönergesi. Retrieved from http://mevzuat.meb.gov.tr/html/orgundestek_1/orgundestek_1.html.
- MEB, (2004). Öğrencileri yetiştirme kursları yönergesi. Retrieved from meb12.meb.gov.tr/meb.../05124708_4.ogrencikurslaryonergesi.doc.
- MEB, (2009). Öğretim programlarının yenilenme gerekçeleri ve davranışçı yaklaşım ile yapılandırmacı yaklaşım arasındaki farklar. Retrieved from http://ogm.meb.gov.tr/belgeler/program_yaklasim.ppt.
- MEB, (2013). *Ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Nartgün, Ş. S. ve Dilekçi, Ü. (2016). Eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*.22(4), 537-564.

- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Trans. 3. Baskıdan Çeviri ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- NCTM, (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston,VA.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Trans. 3. Baskıdan Çeviri ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Smith, S. S. (2006). *Early childhood mathematics*. Boston: Pearson.
- Tansel, A. (2013). *Supplementary education in Turkey: Recent developments and future prospects*: IZA.
- Tansel, A., & Bircan, F. (2006). Demand for education in Turkey: A Tobit analysis of private tutoring expenditures. *Economics of Education Review*, 25, 303–313.
- Tutak, T., Emül, N. ve Gün, Z. (2010). İlköğretim ikinci kademedeki hafta sonu verilen matematik yetiştirme kurslarının verimliliği. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*.
- Ünsal, S. ve Korkmaz, F. (2016). Destekleme ve yetiştirme kurslarının işlevlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 87-118.
- Wilson, L. D. (2007). High-stakes testing in mathematics. In J. F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics* (Vol. 2, pp. 1099–1110). Charlotte, NC: Information Age.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8 ed.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zhang, Y. (2013). Does private tutoring improve students' National College Entrance Exam performance? A case study from Jinan, China. *Economics of Education Review*, 32, 1-28.

Söylem-Biliş İlişkileri Bağlamında Çocuklar İçin Felsefe: Söylem Analizi Yaklaşımı^{1}*

Yılmaz SOYSAL²

Aykut PULLU³

Öz

Bu araştırmada Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımı ve uygulama pratiklerinin Söylem-Biliş İlişkileri bağlamında temellendirilmesi, ifade edilen temellendirme ışığında Philosophy For Children (P4C) uygulamalarının yapılandırılması, 8-9 yaş çocuklarıyla uygulanabilirliğinin ortaya konması ve sınıf içi konuşmaların (söylemsel hamle) akıl yürütme ve kavram oluşturma süreçlerine katkılarının nitel yaklaşım dâhilinde söylem analiziyle betimlenmesi amaçlanmıştır. Uygulama verilerin analizi sosyokültürel söylem analizinin bir kolu olan sistematik gözlem ile gerçekleştirilmiştir. Söylemsel Hamle Kodlama Kataloğu ve Akıl Yürütme Kalitesi Kodlama Kataloğu aracılığıyla kolaylaştırıcının sergilediği söylemsel hamle tipleri ve öğrenen bilişsel katkıları olarak akıl yürütme kaliteleri bağlamsal olarak kodlanmıştır. Söylemsel hamlelerin işlevleri sekiz kategoride sınıflandırılmıştır. Bunlar; bilgi sağlayıcı ve değerlendirmeci hamleler, gözle-karşılaştır-tahmin et hamleleri, iletişimsel hamleler, izleme hamleleri, değerlendir-yargıla-eleştire hamleleri, çeldirme hamleleri, delillendirme hamleleri, isimlendirme hamleleri ve çıkarımda bulunma hamleleridir. Bilgi sağlayıcı değerlendirici hamle türünün tek başına büyük oranda kullanılması üst düzey akıl yürütme düzeyini olumsuz etkilediği; iletişimsel ve değerlendir – yargıla - eleştire hamle türlerinin üst düzey akıl yürütme süreçlerine ortam hazırlaması, izleme ve çeldirme hamlelerinin üst düzey akıl yürütme süreçlerini desteklediği ulaşılan temel durumlardır.

Anahtar kelimeler: Çocuklar İçin Felsefe (P4C), söylem-biliş, akıl yürütme kalitesi, kavramsal profil.

^{1*} Bu makale Bilim Uzmanı Aykut PULLU'nun Sosyal Yapılandırıcılık ve Söylem-Biliş Bağlamında Çocuklar İçin Felsefe başlıklı yüksek lisans tez çalışması bağlamından üretilmiştir.

² Dr. Öğt. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi A.B.D., Sınıf Öğretmenliği Programı, yilmazsoysal@aydin.edu.tr

³ İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Programı, Aykutpullu.225@gmail.com

Doi num: 10.17932/IAU.EFD.2015.013/efd_v06i1002

Philosophy For Children in the Context Of Discourse-Cognition: Discourse Analysis Approach

Abstract

In this study, it is aimed to ground philosophical approach and application practices for children in the context of Discourse- Cognition relation, to construct P4C applications in the light of expressed grounding, to reveal its applicability with 8-9-year-old children and to describe the contributions of classroom conversations (discursive move) to reasoning and concept creating and process with discourse analysis with in the qualitative approach. The application, analyzing of data, was made through systematically observation which is a branch of sociocultural discursive analysis. Through Discursive Move Coding Catalogue and Reasoning Quality Coding Catalogue the types of facilitator enacted discursive moves and learner reasoning quality was coded contextually. Functions of discursive moves were categorized in eight sections. These are; providing and devaluating moves, observing- comparing- predicting moves, communicating moves, monitoring moves, evaluating- judging- critiquing moves, challenging moves, seeking for evidencing moves, labeling- naming moves, differencing moves. The basic situations which are obtained that the use of the information provider evaluating move alone was largely affected the high level of reasoning; communicating and evaluating-judging-critiquing moves support the high-level reasoning processes, and that the monitoring and challenging moves support the high level reasoning processes.

Keywords: Philosophy for children (P4C), discourse- cognition, reasoning quality, conceptual profile.

GİRİŞ

Bu araştırmada Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımı dâhilinde gerçekleşen söylemsel hamle niteliklerinin betimlenmesi ve söylemsel hamle nitelik frekansının akıl yürütme düzeyine yönelik etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde P4C yaklaşımın operasyonel temeline işaret eden söylem türleri ve akıl yürütme sürecinin eşlik edeceği kavram inşa sürecine yönelik sistematik bir tasarım önerisi sunmaktır.

KURAMSAL ÇERÇEVE

Çocuklar İçin Felsefe Nedir?

Çocuklar İçin Felsefe, temeli Matthew Lipman tarafından 1960'lerde ABD'de atılmış bir girişimdir. Tarihsel süreçte birçok akademisyen ve eğitimci tarafından uygulanıp yaygın hale getirilmiştir. Matthew Lipman, 1960'lı yılların sonlarında, lisans öğrencilerinin muhakeme ve yargılama açısından eksikliklerini fark etmiş ve bu konuda çalışmalar yürütmüştür. Tüm çabalarına rağmen bu öğrencilerin düşünmelerinde dikkate değer bir düzelme göremeyen Lipman, bir düzelme sağlamak için bu yaş grubunda geç kalındığını ifade etmiş ve bu amaçla 5. sınıf öğrencileriyle bilimsel süreç becerileri bünyesinde çalışmaya başlamış ve olumlu sonuçlar almıştır. Bu temelden hareketle yaygınlaşan ve birçok ülkede kabul gören bu yaklaşım ülkemizde de tanınmaya ve özel girişimlerle uygulanmaya başlamıştır.

Lipman çocukların eleştirel düşünme kapasitelerinin geliştirilmesinde en iyi yolun felsefi perspektifi ilkökul müfredatının merkezi bileşeni yapmak olduğunu düşünmüştür. Çocukların doğal filozoflar olduğu varsayımına yaslanan bu gelenek temelde felsefi düşünmeyi çocuğun müfredatına sokma yöntemidir. Bu yöntem, çocuklara, meraklarını açığa çıkarmaya yönelik pratik, kullanışlı ve heyecan verici bir teşvik etme yolu sunar. Bu bağlamda, P4C'yi küçük çocuklara tanıtmamanın amacı, bağımsız düşünmenin norm olduğu bir iklim yaratmaktır. Vizyonu; çocukları hem gerekçelendirmeyi hem de gerekçelendirmeyi sağlamayı içeren akıl yürütme sanatını öğrenmeye teşvik etmek olan Mathew Lipman ile 1960'lı yıllarda başlayan bu yaklaşım dünya çapında birçok ülkede uygulanmaktadır (Boyacı & Karadağ & Güleç, 2018). "Çocuklar İçin Felsefe" Çocuklar İçin Felsefe felsefeyi erken yaşlarda çocuklara götürme, çocukları felsefeyle erken yaşta tanıştırma projesinin genel adıdır (Tepe & Çutuksöken, 2013).

P4C Nasıl Uygulanır?

Sokrates diyalogyoluyla felsefe yapmaktadır; bu işi yaparken de karşıdakinin düşüncelerinin gelişmesine ve çelişkileri fark etmesine yol açacak sorular sormaktadır (Dorion, 2005:48). Sokrates, bütün konuşmalarında önce, ortaya konan düşüncenin üstünlüğünü, tutunamazlığını sorularıyla göstermeye çalışır ve konuşmaya başlarken hep kendisinin bir şey

bilmediğini söyler. Sokrates, konuştuğu kimsede doğruyu meydana çıkarmaya girişir ve düşünceleri doğurtmak için uğraşır (Gökberk, 1985). P4C uygulanmasında kullanılan en temel yöntem Sokratik sorgulamadır. Sokratik metotta bireyin mevcut bilgisi ile söylemin yaratıp yönlendirdiği yeni alan arasında ortaya çıkan çelişkilerle başlayan süreç yeni söylemlerle kavramın doğumuna kadar devam eder. P4C uygulamalarında bu süreç çoklu özne ortamında alan uzmanı kolaylaştırıcı tarafından sunulan uyaran ile başlatılır ve özetleme ile uyaran sunumu sonlandırılır. İlk söylem açık soru kategorisinde bulunan sorular aracılığı ile metne yönelik sorulardır. Soruşturan grubun fikirleri ve gerekçelendirmeleri ile oluşan kategoriler kolaylaştırıcı tarafından kodlanır. Kolaylaştırıcı tarafından sabitleneme süreci olarak adlandırılan bu hamle müzakere ortamının odağını belirler. Burada beklenen en temel fenomen soruşturan topluluğun gerekçelendirme yapmasıdır. Bu süreç grubun metin formel bağlamından kurtulup alt metin kodlarına, altta yatan kavrama ulaşıncaya kadar farklı söylem niteliği ve frekanslarıyla devam ettirilmesidir. Kavramların neliğine dair örnekler vermek, verilen örnekler arasında bağlantı aramak ve kurulan bağlantıları tekrar kavramsallaştırma şeklinde devam ettirilir. Bu inşa sürecinin olgunlaşması için gereken en temel fenomenlerden biri de diyalogdur. Diyalogun özenle seçilmiş ve hazırlanmış veya süreç içinde ortaya çıkan söylemler yardımı ile bilişi yönlendirmesi sosyal inşa pratiğinin en temel karakteridir.

Bu yöntemle (Lipman, 2003) öğrencinin mevcut probleme dâhil olması, zihninde çelişki yaratılması ve kavram, olgu ve olaya yönelik içeriğin aktif bir şekilde yeniden yapılandırılması amacına ulaşmak görünür bir durumdur. Bu bağlamda örnek bir olay, video, ses kaydı, fotoğraf veya anlatıdan hareketle bireyin, birey açısından bilişsel anlamda bağlantı kurma, duyuşsal anlamda ilgi duyma ve sosyal anlamda bilginin inşa sürecine dâhil olmayı gerektirecek bir olguya yönelik sorgulama ortamının hazırlanması ve özgür ifade ortamına yönelik güven duygusunun sağlanması durumunda amacına ulaşacak bir sorgulama P4C açısından en temel hedeftir. P4C soruşturmasının başlaması ve söylemler aracılığıyla devam ettirilmesi açıklanacağı üzere hiyerarşi barındırmayan kavramsal profil farklılığının perspektifidir.

Çocuklar İçin Felsefenin Gerekliliği

Çocuklarla felsefenin en temel öneminin anlaşılması felsefe öğretimi ve felsefe eğitimi arasındaki farkın analiziyle mümkündür. Felsefe öğretimi zorunlu ve belirli ders saatlerinde belirli içerik tasarımlarınca sınırlandırılmış felsefe tarihinde filozofların hayatları, eserleri ve görüşlerinin aktarılmasına işaret ederken, felsefe eğitimi bireyin tüm varlık alanları ve bu varlık alanlarına yönelik tarihsel birikim barındıran görüşlerin analizine yönelik olarak kendi öz bilinci ve akıl yürütme süreçlerini kullanarak düşünce tarihine eklenmesini amaçlayan ve bu temelde eğitim öğretim ortamını, içeriğin güncel bilimsel paradigmlar ışığında tasarlanmasını ve öğretmenin öğrenci konumlanmasını aktaran dinleyen değil bilginin inşa edilmesi sürecinde iş birliğini öngören bir yaklaşıma işaret etmektedir. Felsefe öğretimi temelinde yürütülen, bütünsel bilgi paradigmasından uzak ve disiplinlere bölünmüş bilgi hegemonyasının aşılmasını ön görmeyen aktarım pratiği çocukta öz ve tarihsel bilince yabancılaşma, bu bilince eklenememe durumunu ortaya çıkaracaktır. Beşeri ve bilimsel bilgi, bizden bağımsız birilerinin kanonik hale getirdiği ve hiçbir şekilde değiştiremeyeceğimiz metafizik bir şey değil, aksine tarih içerisinde birtakım insanların emeklerinin ürünü olarak ortaya çıkan bir birikimdir ve tadilata açıktır (Günay, 2013: 24). Novalis'in "Felsefe aslında bir hasrettir, kendini her yerde evinde hissetme hasretidir" sözün işaret ettiği ifade durum açısından tutarlılık oluşturmaktadır. İoanna Kuçuradi'nin Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi eserinde aktardığı üzere: Üniversiteye gelen gençlerin çoğunun yapamadığı ve yapamadığının farkında olmadığı nelerdir?

- Bağlantı kurma, olan bağlantıları görememe, bir önermenin mantıksal emplikasyonlarını görme.
- Doğru değerlendirme.
- Değer ve değerler bilgisiyle eylemde bulunma.
- Olan bitenlere ve yapılanlara insan hakları bilgisi ile bakabilme (Kuçuradi, 2013: 19), şeklinde ifade etmiştir.

İfade edilen saptamalar ışığında değerlendirememe, bağlantı kuramama, değerler bağlamında davranamama ve üst düzey akıl yürütme süreçlerinin oluşmaması bağlamları temel fenomenler olarak belirlemiştir. Bireyin varlık, bilgi ve değer alanlarının her birinde kendi sorusu ve bilinciyle var olabilmesi düşünce tarihine eklenenebilmesi için felsefe ile erken yaşta

tanışması ve bu gerekliliğin bir ihtiyaç olduğu, bu ihtiyacın karşılanmasında araştırma konusu yapılan söylem ve diyalog fenomenlerinin bu süreçteki diyalektiğinin anlaşılması vardır.

Araştırma Uygulamalarının Felsefi ve Psikolojik Temeli

Araştırma uygulamalarında planlanan diyalog ve içerik tasarımı soruşturmanın nihai amacı olarak belirlenen veya soruşturma sürecinde ortaya çıkan kavram ve kavramın ne olduğu için büyük önem taşımaktadır. İçerik ve diyalog kurgusunun betimlenmesi ve bu betimlemenin temellenmesi için Platon'un Çizgi Metaforu, varlık türleri, akıl yürütme düzeyleri ve söylemsel hamle kategorileriyle eş güdüm barındıran bir hedefte eklemlenmesi ve bu eklemlenmenin temellendirilmesi gerekmektedir.

Burada temel bir ayrıma dikkat çekmek gerekmektedir. Platoncu anlamda bilgi zihinde var olarak konumlandırılır. Birey yaşantısı yoluyla bu ideaların üstünü açar ve ideaya ulaşır. Platon bu konuda sadece, ideaların somut şeylerden 'ayrı' olduklarını, gördüğümüz şeylerden ayrı bir varoluşa sahip bulduklarını söyler. Onların duyusal veya somut şeylerden ayrı bir varoluşa sahip olmaları, gerçekte onların bağımsız bir varoluşa sahip oldukları anlamına gelir. Başka bir deyişle, zaman ve mekân içindeki fenomenlerin veya duyusal dünyadaki görünüşlerin bağımlı bir varoluşa sahip oldukları yerde, idealar bağımsız bir varoluşa sahiptirler. Onlar varoluşlarını fenomenlere borçlu olmadıkları gibi, kendilerinden pay alan fenomenlerin tek bir tanesi dahi var olmasa da varlıklarını sürdürürler (Cevizci, 2009: 51). İfade edileceği üzere yapılandırmacılığın bilgi anlayışıyla Platonik bilgi, kökensel anlamda ayrışır. Araştırma bağlamında Platon'un kategorileri en salt haliyle şablon olarak konumlandırılmıştır.

Platon (1999), insan bilgisinin kategorilerini en temelde görülen (görünen değil) ve düşünülen alan olarak ikiye ayırmıştır. Görülen alandaki benzerler ve yansımalar benzerler, hayvan, bitki ve yapma nesnelere ise benzetilenlerdir (gnoston). Doksaston ve gnoston duyuların alanında, duyuların veri elde ettiği dolayısı ile gözlem yapabildiğimiz alana işaret etmektedir. Duyu verileri olarak kategorize edilen alan felsefenin alanında olmayıp doxanın (sani) alanıdır. Sınıflandırmanın düşünülen (nooumena) kısmı dianoya ve noesis olarak ayrılmıştır. Tekne, altında ifade edilen

zihinsel aktivite disiplinleri olarak geometri ve logisması (hesaplama) ortaya çıkararak yetinin alanıdır. Bilişin hipotez (aksiyom) ile tanıştığı alan burasıdır. Hipotez terimindeki “hipo” temel, zemin, argüman anlamını taşıırken ‘sis’ ise koymak anlamına gelir. Kökeni Yunancadır. Bilişin hipotez ile tanıştığı alan dianoyadır. Fakat buradaki hipotez (aksiyom) sınanmamış, temellendirilmemiş ve en temelde “kabul” niteliği taşır. Örnek verecek olursak, geometricinin zihnindeki çember ideal çemberdir. İdeal olanın çizimi onu görünür kılmak içindir. Bu aksiyom örneklerini çoğalmamız yerinde olacaktır. Kaç yılında olduğumuz, bu satırların yazıldığı odanın sıcaklığının kaç derece olduğu ve Ağrı Dağı’nın rakımının kaç m olduğu sorularına sırasıyla, 2019, 28 derece ve 5137 m olduğu cevaplarını vermemiz olguya dair kurgu barındırır. Bu cevapların kökeninde İsa’nın doğumunu 0, suyun donma anındaki ısısını 0 derece ve deniz seviyesini 0 metre olarak “kabul etmemiz” vardır. Burada ifade edilen 0 izafi bir sıfırdır, dolayısıyla gerekçelendirilmemiştir. Bu duruma dayanarak dianoya için hipotez belirleme yetisini barındıran alan olarak ifade etmemiz yerinde olacaktır. Fakat hipotez belirlemek felsefe yapabilmek için yeterli değildir. Burada şu soru akla gelebilir: Matematiğin kullandığı dedüktif akıl yürütmenin tümeli inşa etmede yeterli olup olmadığıdır. Hedeflenen felsefi düşünce için gerekli ve yeterli akıl yürütme türü epistemenin alanı olan noumenanın analizinde ifade edilen soruya yanıt aranacaktır.

Felsefenin var olduğunu söylemek veya felsefe edimi denildiğinde kastedilen en temel esas belirlenen hipotezin akıl yürütme ve diyalektik (baştan sonsa temellendirme) ile gerekçelendirilmesi ve hipotezin arkeye dönüştürülmesidir. Diyalektik en temelde hipotezi arkeye dönüştürmenin sistematik sürecidir. Var olup farklı nicel ve nitel değer alabilen herhangi bir değişkeni (nitel ya da nicel) değişmeyen üstüne koymak ve bunu akıl yürütme vasıtasıyla gerekçelendirmek, felsefenin entitesidir. İfade edilen entitenin temel süreci akıl yürütmedir. Açıklanacağı üzere desteklenmemiş ve olgusal akıl yürütme duyu-olgu ve veri temelinde, ilişkisel akıl yürütme kabul edilen bir temel-değişmeyen hipotezin oluşmasının dianoya basamağını ve kural temelli akıl yürütme ise noesis bağlamının diyalektiği olan baştan sona temellendirmesine karşılık gelmektedir.

Diyalektik idealara, başka ideaların yaratıcısı olma imkânı sağlar (Farouki,2009: 91). Diyalektik için ifade edilen bu işlev noumena alanının

en temel karakteristiğidir. Diyalektik hipotezi başlamaya değer hale getirir. Hipotez-diyalektik-arke süreğinin ürünü kavramdır. Kavramın neliği ise eidos olarak ifade edilir. Biliş bir eidoslar arası ilişki ve zorunluluğu, akıl yürütme ile sağlar ve bunun sonuçlanması durumu ise teleuledir.

Özetleyecek olursak doxa - duyu, dianoya - imge ve noesis - kavram eşleştirmelerini veya örtüştürmelerini yapabileceğimiz ifade edilen analizler çerçevesince yeterli görülmektedir. Ancak burada dianoya ve imge örtüştürmesine açıklama getirme gereği doğmuştur. Zihnin tahayyül etme yetisi temsil epistemolojisine, sanata ve aksiyomatik alanlara kaynaklık eder. Duyular aracılığı ile alınan her türlü verinin noesis ve doxa arasındaki kurguya tabi tutulduğu bir alan olarak dianoya, kurgusal olana eş değerdir.

Burada dikkat çekmemiz gerek temel referanslardan bir diğeri de doksaston, gnoston, dianoya ve noesis alanlarının her birinin hangi varlık türlerini öncelediğidir. Platon'un Yedinci Mektubu'nda ifade ettiği üzere: Bir varlığın bilgisini elde etmek isteyenler için üç şey vardır, bilim dördüncü şeydir. Beşinci olarak da tanım gereği var olanı saymak gerekir. Birincisi ad, ikincisi imge, üçüncüsü kavramdır (Platon, 1999). Dilde var olan ad, düşte var olan imge, düşüncede var olan kavram ve dış dünyada var olan duyumsanandır.

İfade edilen analizler ışığında P4C uygulamalarında soruşturma metni veya uyarının sunulması- doxa ya da duyu ve betimsel dil zemini, açık metne yönelik sorular (söylem) aracılığıyla olgu (görünen) ve olayların muhayyileye taşınması, oluşan imgelemde öznel kabüllerin (hipotez) diyanoyada dışa vurulması ve noesiste akıl yürütme aracılığı ile gerekçelendirilen hipotezlerin kavrama doğru ilerlemesi ve sosyal müdahale ile kavrama ulaşan sürecin teleuleyle sonuçlanmasıdır. İdeal bir P4C uygulamasında içeriğin anlaşılır sunulması, söylem (müdahale) ve söylemlerin takibiyle ortaya çıkan kavram frekanslarının soruşturma rotasıyla sabitlenmesi temel yaklaşım olarak belirlenmiştir. Ancak bu durum araştırma bağlamında yürütülen araştırma uygulamalarının söylemsel karakteri ve odaklandığı temel olguların belirlenmesinde yeterli duyarlılık ve nitel analiz durumu için yeterli görülmemektedir. Bunun için akıl yürütme düzeylerinin kategorize edilmesi ve akıl yürütmeyi

tetikleyen söylemsel hamlelerin nitelendirilmesi gerekliliği araştırmanın odaklandığı orijindir. Mevcut orijinin epistemik ve psikolojik temelinin oluşturulabilmesi için sınıf içi söylem ve anlam oluşturma süreçlerinin temel bileşenleri olan öğrenen ve öğreticinin araştırma bağlamında nasıl konumlandırıldığı belirlenmesi gereken bir diğer durumdur. Bu temelde, zihinsel inşa süreçleri olarak dil ve kültür ve bunların operasyonel temeli olarak Vygotsky tarafından kavramsallaştırılan anlamlandırma, bilişsel gelişim araçları ve yakınsak gelişim araçları, çocukta kavram oluşumu ve inşası için en temel süreçleri ifade edilmiştir. Vygotskyci bağlamda *dil, var olanın zihinseleştirilmesi ve zihinsel olanın sosyalleşmesi*yken, *kavramsallaşmamış varlık zihnin kaosuna karşılık gelir*. Bu karmaşanın düzene geçmesi durumu Vygotsky'nin temellendirmesiyle sosyal süreçlere işaret etmektedir. Bu temelde yakınsak gelişim alanının iyi organize edilmiş söylemsel hamleleri temel alan P4C yaklaşımı ile eklemlenmesi ve kavram inşasında söz konusu süreçlerin işletilmesi temel gereklilik olarak belirlenmiştir.

Araştırma bağlamında odaklanılan ve araştırmada epistemolojik bir öneri olarak Mortimer (1995) tarafından kavramsallaştırılan kavramsal profil olgusunun işaret ettiği epistemolojik itirazdır. Bu durum nicel veya hiyerarşik olamayıp, nitel ya da heterarşik olanı çerçeveleştirir. Burada nitel ya da heterarşi aranan kavramsal ilişkidir. Bireyin içine doğduğu sosyal çevreden ve mikro söylem-bilişyle aldığı konsept genişliği öğrenenin kavramsal profilini tanımlar. Aynı şekilde bir bilim insanının zihnindeki dil-düşünsel zeminiyle genişlettiği konsept yelpazesi de aynı olguya-kavramsal profile, işaret etmektedir. Söz konusu yaklaşımı antropolojik bir episteme pratiği olarak tanımlamak yerinde olacaktır. *Kavram yanılığarı yoktur; alternatif kavramlar vardır; dolayısıyla öğrenenler kavramsal değişimlere ihtiyaç duymazlar*, daha çok alternatif dil-düşünme sistemleri arasında geçişlere ihtiyaç duyarlar; öğrenme, bir dil-düşünsel sistemden diğer bir dil-düşünsel sisteme kavramsal bir geçiş ya da yolculuk olarak tanımlanır (Soysal, 2019: 29). Öğrenenin içinde var olduğu, sosyal çevreden kültürel etkileşimle edindiği kendi kavramsal profili ile okulda öğretmenin formel ve bilimsel norm kaynaklı kavramsal profilinin birbirini değerlendirici mahiyetler barındırmadan yürütülecek bir bilgi inşa süreci olarak belirlenen bu yaklaşım, araştırma uygulamalarında esas alınan sınıf içi özgün epistemik paradigmaya işaret etmektedir.

Suyun 100 C derecede kaynaması yalnız başına birçok birey tarafından kabul gören ve sosyal dile yerleşmiş bir olgudur. Bu kabulü barındıran ve bu olguya dair kavramsal profili taşıyan bireyin, farklı söylemsel hamlelerle kavramsal profil niteliğini genişletmek mümkündür. “Nerede, hangi şartlar altında ve nasıl bir su?” şeklinde yapılacak olan söylemsel hamleler olguya dair kavramsal profili “Saf su, bir atmosfer basıncı altında, deniz seviyesinde 100 C derecede kaynar.” profiline götürecektir. Bu kavramsal profil diyalektiği hayat boyu devam eder. Bir dil-düşünsel sistem inşası ya da epistemik oryantasyon olarak da nitelendirilebileceğimiz bu sürecin sınıf içi konuşmalarda ve P4C yaklaşımı dahilinde temellendirilmesi için kavramsal profiller arası elçiler olarak temellendirilen söylemsel hamlelerin yerindeligi ve işlevselliğinin nicel ve nitel analizinin yapılması gerekmektedir. Bu süreçte öğreticinin anlamı, anlamsal *dönüşümü* ve anlam müzakeresini işlevselliği test edilmiş bir söylem bürokrasisiyle gerçekleştirmesi mevcut pratik açısından büyük önem taşımaktadır. Burada ifade edilen söylemsel bürokrasi bir hiyerarşi tasarımına işaret etmemekle birlikte, kavramsal profil müzakeresinin operasyonel konumlandırılmasını temellendirmektedir. Sosyal müzakere betimlemesinin işaret ettiği en temel durum anlaşılacağı üzere kavramsal dönüşüm sürecinde öğrenen-öğrenen konumlandırmalarını eş episteme inşacıları ve oluşturmacıları olarak temellendirmesidir.

Vygotsky’nin Sosyal Yapılandırıcılığının Öğretimsel Yansımaları

Oluşturmacılığın bilişsel, sosyal ve radikal türlerinin birey, toplum ve bilgiye yönelik yaklaşımda paradigma ayrışmasının olduğunu ifade etmiştik. Bu bağlamda oluşturmacılığın Vygotsky tarafından özellikle Piaget’ye yönelik eleştirileri ile billurlaşan Sosyal Yapılandırıcılık farklı açılardan ele alınıp analizi yapılacaktır. Piaget’nin Alman filozofu Kant’ın kategorilerinden derin etkiler taşıyan, bilişsel yapılandırıcılığımı, bilgi ve anlam oluşturmada daha çok bireyi ön plana çıkardığı ve toplumsal süreçlerin etkisine az yer verdiği gerekçesiyle eleştiren Vygotsky, toplumsal süreçlere gönderme yapan yeni bir kuram oluşturur (Ayдын, 2012: 21).

Vygotsky (2018), “Bizim Piaget ile ayrıldığımız en önemli nokta, onun gelişimle eğitimi birbirinden ayrı prosesler olarak görmesidir” demektedir. Vygotsky’nin bu ayrımı “birey olgunlaştığı için mi öğrenir yoksa öğrenme süreci olgunlaşmayı hızlandırır mı?” sorusuyla açıklamak yerinde

görülmektedir. Piaget perspektifi homojen olmasa da ilkinden yanadır, Vygotsky ise öğrenme sürecinin, sosyo-kültürel süreçlerin öğrenme süreçlerinin lokomotifi olduğu yönündedir. Bu temel ayırım bize farklı operasyonel durumlar vadetmektedir. Vygotsky, “Piaget’in getirdiği en büyük yeniliklerden birisi çocuklukta zekâ gelişimini niceliksel olarak değil de niteliksel olarak ele almasıdır” demiştir (Vygotsky, 2018: 12). Bu ayırım hiç şüphesiz deneysel psikolojiye dair temel bir reddiye barındırmaktadır, ancak nitel farklılık olarak kodlanan düşünce özelliği olgunlaşma temelinde ele alındığı için çocuk düşüncesi için beklenmesi gereken bir olgunlaşma mitozu, öğretim etkinliklerinde ket vurmakta olduğu temel hareket noktası olmuştur. Çocukların düşünme şeklinin yetişkinlerin düşünme şekli kadar olgun olmadığına inanırız. Bu yüzden çocukların söyledikleri şeyler bildiklerimize çok şey katar ya da hiçbir şey katmaz. Ancak çocukluk yetişkin olma yolunda ilerlemekten daha fazlasıdır ve hepimizin dünyaya bakış açısını zenginleştirir. Hayatın her aşaması, dünyaya karşı kendi bakış açısını oluşturur ve bir sonraki aşamalar için hazırlık yapmaya ket vurmaz (Lone, 2017: 15).

Jean Piaget bilişsel yapılandırmacılığı temellendirirken genetik potansiyelin olgunlaşmanın referansı ile adaptasyon mekanizmasıyla davranışa dönüştüğüne vurgu yapar ve Vygotsky’nin en temel eleştirisi, Piaget’in kültür ve çevre fenomenlerini dikkate almadığı yönündedir.

Aydın, Vygotsky’nin kuramının bilgi bağlamını şu maddelerle ifade etmiştir.

- Bilgi, kültürel bir anlama sahiptir ve onun yapılandırılmasında dil ve kültür işlevseldir.
- Kültürce yapılandırılan anlam çocuklar tarafından yetişkinlerle etkileşimle içselleştirilir.
- Bilgi, dil ve sembollerle ifade edilir ve dil öğrenimi bilginin yapılandırılmasında etkilidir.
- İnsan gerçekliğe doğrudan temas edememekte, o, dil ve kültür aracılığı ile yapılandırılmaktadır (Aydın, 2012: 22).

Eğer dünyaya dair bilgimiz, onu anlamadaki ortak yanlarımız, dünyanın doğasından, gerçekten olduğu gibi gelmiyorsa nereden gelmektedir? Sosyal inşacıların cevabı, insanların bu bilgileri aralarında inşa ettikleridir.

Bilgiye dair uyarlamaların üretildiği sosyal hayatın akışında insanlar arasındaki gündelik etkileşimler vasıtasıyla inşa edilir (Burr, 2012: 4). Dünyadaki görüngülerin tamamı zihinden bağımsız değildir. Örneğin para, mülkiyet, evlilik, savaşlar, futbol oyunları vb. mevcudiyetler bilinçli insan öznelerine bağlıdır (Searle, 2012: 47). İnsanın organik, araçsız ve doğrudan temas sağlayamayacağı gerçek, refleksiyonla yapılandırılır; dil, kültür ve doğadan beslenerek tümel olan inşa süreci devam ettirilir. Öğrenme, sosyal oluşturmacı anlamda salt gelişimsel olgunlaşmaya bağlanabilecek bir durum değil, gelişimi sağlayan etmendir. Vygotsky'nin "sosyal müzakere" olarak ifade ettiği bilginin dil ve kültür aracılığı ile aktif şekilde aktarılacak oluşturulduğu bir süreçtir. Kompleks zihinsel aktiviteler sosyal etkileşimin başlaması ile anlamı sosyal zeminde oluşturur. Bunların yanı sıra sosyal bilişsel kuram dâhilinde bulunan temel fenomenler anlamlandırma, bilişsel gelişim araçları ve yakınsak gelişim alanlarıdır. Kavramsal sınıflandırma kendiliğinden öğrenilen kavramlar ve yetişkin yardımı ile öğrenilecek kavramlar olarak sınıflandırılmıştır.

Anlamlandırma, ikinci gruptaki kavramların yetişkin dimağının nezaretinde çocuğun bilişine etkisi ile gerçekleşir ve yapılandırma bu zeminde meydana gelir.

Bilişsel Gelişim Araçları, kavramsal yapıyı idrak etmiş teori ve pratiği nihai aşamasına vardırın yetişkin kültürün taşıyıcısı aracı olan dil ve toplum aygıtları olarak çerçeveselmiştir.

Yakınsak Gelişim Alanı, Vygotsky tarafından her yönlü sınırsız bir silindire benzetilmiştir. Bu silindirin tabanı çocuğun kendi potansiyeli ile yapabildiği davranış ve beceriler, silindirin ortası yardım aldığı anda yapabileceği davranışlar ve silindirin üst kısmı ise bireyin yardım alsa bile yapamayacağı davranışlardır. Vygotsky'nin sosyal oluşturmacılığı silindirin ortasına işaret eder.

Olgunlaşma vurgusu yapılan bilişsel yapılandırıcılık, bireyin belirli bir olgunluk seviyesinde belirli davranışları gerçekleştirebileceği duruma vurgu yaparken yakınsak gelişim alanı kavramı ile Vygotsky'nin vurgu yaptığı bireyin bilişsel gelişiminin olgunlaşmanın tekelinde olmadığını. Sosyal oluşturmacılığın bilişsel oluşturmacılıktan ayrıldığı temel

fenomenlerden bir başkası da dildir. Jean Piaget konuşmayı sırasıyla otistik, benmerkezci ve sosyal konuşma olarak dizimlerken; Vygotsky'de bu dizim sosyal, benmerkezci ve içsel konuşma şeklindedir. Vygotsky benmerkezci konuşmanın içsel konuşmayla genetik köklere sahip olduğunu öne sürmektedir. Bir bakıma benmerkezci konuşma içsel konuşmanın anlaşılmasında anahtar durumdadır; bir başka deyişle, içsel konuşmanın bir önceki evresidir. Benmerkezci ve içsel konuşma benzer yapılara sahiptir ve her ikisi de zekâyı tamamlar. İçsel konuşma kişinin kendisi içindir; dışsal olarak yapıldığında sosyal konuşma ise başkaları içindir.

- Düşünce ve dil farklı genetik kökenlere sahiptir.
- Bu iki fonksiyon birbirinden bağımsız bir şekilde gelişir ve güçlenir.
- Filogenetik bakış açısından incelendiği zaman dil ve düşünce arasında kanıtlanmış bir bağ bulunmamaktadır.
- İnsansılar, ya da maymunsular da diyebiliriz, insan zekâsına benzer zekâ belirtileri gösterebilirler. Örnek verecek olursak insanın ilk çağlardaki biliş seviyesine yakın somut ilişkileri kurabilir, basit düzeyde aletler kullanabilir ve kasıtlı düzeyde sosyal ilişki geliştirebilirler.
- Hayvanlarda dil ve düşünce hiçbir zaman kesişmez.
- İnsansı canlılarda insana özgü olan dil ve düşünce arasında kurulmuş olan yakın ve örtüşük ilişki bulunmamaktadır (Vygotsky, 2018: 36)

Sosyal yapılandırmacı perspektif bağlamında ifade edilen dil görüşü, dil ve düşüncenin ontolojik önceliğine dair tavrı dilden yanadır. Düşüncenin gelişmesi dilin sosyal kullanımı ile mümkündür.

Araştırma Bağlamında Söylem

Bütün varlık zeminlerinde farklı bir yetisiyle temas kuran insan, kurduğu bu temasın sonucunda her var oluş zemininde değişim ve oluşuma yol açmıştır. Bu oluşumların dil bağlamında nasıl oluştuğuna dair farklı perspektifler vardır. Nitekim dilin insanın sosyalleşmesine ve düşünsel kapasitesi üzerindeki etkisi yadsınamaz bir gerçektir. İnsanın toplumsallaşması, kültür yaratması ve dili yaratan insanın yine dil tarafından yeniden kurulması durumuna kadar gelmiştir. Bir varlık alanı kendi içinde farklı bir gerçeklik alanı yaratır. Dış ve iç realizm olarak sınıflandırılan bu ayrım gerçekliğin sanal, dilsel zemininde postmodern zeminde ortaya çıkarmıştır. Burada odaklanılan temel fenomen perspektivizmdir.

Perspektizm çağdaş entelektüel hayatın hâkim epistemolojik biçimidir. Perspektivizm, her türlü bilginin esas itibariyle bir perspektif karakteri taşıdığı şeklindeki görüştür; bilgi iddiaları ve bu iddialara değer biçilmesi, daima, dünyanın betimlediği ve açıkladığı, aynı zamanda dünyanın betimlemesini ve açıklamasını da sağlayan kavramsal kaynakları temin eden bir çerçeve içinde yer alır (Searle, 2016:69). Perspektivizmin dilsel zemindeki var oluş biçimi olarak söylem, Foucaultcu anlamda “duruma konuşlandırılmış söz” olarak tasvir edilir. Dil, mikro ya da makro çerçevede zihni taşır, onu şekillendirir ve anlamı büker. Söylem ise en temelde sözün örtük programına işaret eder. Bu durum kültürel bağlama tabi olmakla birlikte öznenen bağımsız değildir. Eğitim psikolojisi temelinde öğretmen öğrenci etkileşiminde de bu durum geçerlidir. Bu durum ortam ve oturma düzeni, öğretene öğrenen öznelere bilimsel katılım yetkisini ve diyalog zeminini ifade etmektedir.

Araştırmanın Problemi

İnsanın tarihsel süreçte biyolojik ve kültürel varlığı içerisindeki etkinlik türlerini, ilişki kurduğu farklı varlık zeminlerine göre kategorize etmek mümkündür. Varlığın farklı alanları olarak beliren bizatihi var olan, düşünmede var olan ve dilde var olan şeklindedir. Nesnesi bizatihi var olan olarak belirlenen bilme geleneği bilimi, “nesnesi” düşünmede ve dilde var olan olarak beliren bilme geleneği ise felsefeyi ve temsil epistemolojisini ortaya çıkarmıştır. Bu geleneklerin oluşması ve oluşurken eşlik ettiği insanın doğayı, kendisini ve toplumu bilme olgusu tarihsel süreçte farklı bilgi geleneklerini oluşturmuştur. Bu oluşların farklı gelenekler oluşturması şüphesiz bilgiye olan yaklaşımları ve onu kullanma biçimleri temel etkenler arasında bulunmaktadır. Temel olarak süje ile obje arasındaki ilişki- bağ olarak belirtilen bilgi, temel bilgi türlerinden olan bilim ve felsefede de farklı paradigmlar doğurmuştur. Varlığın farklı türlerinden doğan bilme gelenekleri tarihsel süreçte disiplinlere bölünmüş ve parçalanmıştır. Bu parçalanmanın en temel nedenleri olarak belirtilen bilme ediminin nesnesi ve insanın bu nesneye yaklaşım-yöntemini de eklemek gerekmektedir. Bu ayrışma ve dallaşmayı hem bilimde hem felsefede örnek mümkündür.

Disiplinlerarası kültür oluşturma ve kültür aktarma organizasyonu olarak tanımlanan eğitim de tarihsel süreçte farklı ontolojik epistemolojik ve bilimsel paradigmalardan, bu paradigmlar ışığında şekillenen yaklaşım

ve yöntemlerden etkilenmiştir. Eğitimin felsefi, psikolojik, sosyolojik, politik ve iktisadi temelleri, özne ve nesne endeksli paradigmalardan öznel ve kültürel paradigmalara karşı imtiyazını yitirmesi ve değişen paradigmalardan oluşturduğu yaklaşım ve yöntemler yürürlükte olanın tekrar gözden geçirilmesini zorunlu kılmıştır. Eğitimin felsefi, psikolojik, toplumsal ve ekonomik temellerinin hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme öğelerinden oluşan organizasyon planını belirten eğitim programı da bu tarihsel zorunluluğa göre şekillenmiştir.

Türkiye’de 1960’lı yıllara kadar yapılan program ile ilgili çalışmalar, müfredat belirleme çabası olarak görülebilir. Çünkü çalışmalar, uzun yıllar eğitim kurumlarının okutacakları derslerin isimlerinin ve haftalık ders saatlerini içeren listelerin yani müfredatın belirlenmesinden ve zaman zaman değiştirilmesinden öteye gidememiştir. Bilimsel anlamda program geliştirme çalışmaları yerel okullarda başlamış, Milli Eğitim Merkez geçmiştir, 1965 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü pedagoji bölümünde okutulmuş, üniversitelerde bir inceleme alanı olarak 1968-1969 yılında yer almıştır. 1961 yılında kabul edilen 222 sayılı İlköğretim Kanunu’nun getirdiği hükümler programların geliştirilip değerlendirilmesini zorunlu kılmıştır. Program geliştirme çabalarında devamlılık sağlamak amacıyla 1984 yılında model önerilmiştir. Bu model amaç-davranış-işleyiş-değerlendirme boyutları içinde programların derslere göre hazırlanması esasını getirmiştir. 1997’de zorunlu temel eğitimin 8 yıla çıkarılmasıyla birlikte ilköğretim programı (1-5.sınıflar) ve ortaokul programı (6-8.sınıflar) birleştirilerek programlar 8 yıllık kesintisiz ilköğretime uygun hale getirilmiştir. 2004 yılında Talim Terbiye Kurulu yeni bir program geliştirme modeli ortaya koymuştur. Bu model doğrultusunda geliştirilen programlar 2005-2006 öğretim yılında ülke genelinde 1-5.sınıflarda uygulanmaya başlanmıştır (Tuncel, 2014: 66).

Disiplinler arası bir organizasyon olarak tanımladığımız eğitimin program belirleme ve geliştirme adımlarının tarihsel betimlemesi ifade edilmiştir. 2004 yılında yapılandırmacı yaklaşıma geçilmesinin baş müsebbibi olarak belirlenen pozitivist bilgi yaklaşımı ve bu yaklaşımın temeli olan Newtoncu fiziğe dayanan determinizm ve deneysel psikoloji pratikleriyle teorize edilen davranışçı yaklaşımdır. İlk uygulama örneklerini Galileo’da bulduğumuz modern bilimsel metod Newton’da tam kristalize olmuş

görünmektedir. Newton, hareket olgularından doğa kuvvetlerini araştırmak ve sonra bu kuvvetlerden doğanın diğer kuvvetlerini ortaya çıkarmak derken bu metodun özünü açıklıyor: gözlem- teori-açıklama ve ön deyidir (Yıldırım, 1973: 168).

Determinizmin belirli şartların belirli sonuçları doğurduğu yönündeki bilgi paradigması aynı sebeplerin aynı sonuçları doğurmadığı ve çok sebep ve çok merkezli Einstein fiziğinin postmodern paradigmaya mayalılık yapması ve yeni şekillenen sosyal bilim paradigması davranışçılıktan ve pozitivist bilgi yaklaşımından vazgeçilme gerekçeleri olarak eğitimde yeni bilgi paradigmasına geçişte gerekçe olarak belirlenmiştir. Bu yaklaşımla eğitim programının psikolojik temelini işaret ettiği eğitim durumları boyutunda bilişsel yapılandırıcılık belirlenerek Jean Piaget'nin teorisi ışığında eğitim programları dizayn edilmiştir.

Araştırma bağlamında Piagetci yapılandırıcılığın odaklandığı olgunlaşmacı yaklaşım, dil ve sosyo-kültürel süreçleri dikkate almadan geliştirdiği teorisinin eğitim-öğretim faaliyetlerinde sosyo-kültürel süreçleri ihmal etmiş olduğu eğitim otoriteleri arasında sıklaşan bir tartışma odağı haline gelmiş ve bu temelde sosyal yapılandırıcılığın dil ve kültürel süreçlerin özne olarak belirlediği süreçlerin yeni sosyal bilim paradigması açısından uygunluk teşkil etmesi araştırma uygulamalarının temel yaklaşımını belirlemiştir. Bu incelemeler ışığında P4C yaklaşımının Söylem-Biliş bağlamıyla ele alınıp temellendirilmesi söz konusu problem durumunun analizinde temel yaklaşım olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Önemi

P4C girişimi dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi ülkemizde de tanınmaya, yaygınlaşmaya başlamıştır. Çocuklarda eleştirel, yaratıcı, özenli ve yansıtıcı düşünme süreçlerini, felsefenin en temel alanları olan varlık, bilgi ve değer alanlarını barındıran muhtevalar aracılığı ile uzman kolaylaştırıcılar eşliğinde sosyal yapılandırıcılık yaklaşımıyla yürütülen bir pratiğe işaret etse de ülkemizde bilişsel yapılandırıcılık bağlamında yetişen öğretmenler, monolojik bilgi-söylem(soru) geleneği ve öğrenme psikolojisindeki Piagetci yaklaşıma dair vurgu P4C girişiminin operasyonel bağlamını da etkilemiştir. Bu temelde artan yayınlar ve girişimin felsefi ve psikolojik alt yapısının akademik analize ihtiyaç duyduğu durumunu ortaya çıkarmaktadır.

İlgili alan yazın tarandığında göze çarpan ve problem teşkil eden bir diğer nokta ise P4C sürecinde söylemsel hamlenin araçsallaştırılması durumudur. Bu araçsallaştırma bu uygulamalardaki kör noktadır. Bu kör noktanın aşılması için söylemsel hamlelerin nitelendirilmesi, bilişte açtıkları alanın ve akıl yürütmelerin veriler ışığında analiz edilesi, söylemin sağladığı bilişsel çabanın belirlenmesi ve söylem duyarlılığının arttırılması gerekliliği önem arz etmektedir. İfade edilen yaklaşım ve analizler ışığında araştırmaya atfedilecek bir diğer önem ise bir eğitim öğretim programına temel oluşturan felsefi ve psikolojik temellerinin ışığında eğitim durumları basamağının tasarlanmasıdır. Bu temelde araştırma uygulamalarının felsefi ve psikolojik temellerinin bütünselliğiyle çerçevesi çizilen eğitim durumların bir altyapıya kavuşturulması ve uygulamaların bu temelde gerçekleştirilmesi, P4C literatürü ve pratiklerinin yeniden gözden geçirilmesi durumunun gerekliliğini ortaya koymaktadır. Araştırmanın işaret ettiği bir diğer durum ise eğitim organizasyonunun genel formatına ve bilgi sosyolojisine yerleşmiş kavramsal hiyerarşi fenomenidir. Bu fenomenin kritiği ışığında heterarşik bir kavramsal ilişkinin benimsenmesi temelinde epistemik otoritenin öğretici ve öğrenen arasında paylaşılması yönünde bir perspektifle özgün P4C tasarımı oluşturulması ve önerilmesidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada son 60 yılda ortaya çıkan, özel ya da bireysel girişimlerle tasarlanıp uygulanan Çocuklar İçin Felsefe girişiminin felsefik ve psikolojik temelini betimlenmesi, uygulama pratiklerinin Söylem-Biliş İlişkileri bağlamında temellendirilmesi, ifade edilen temellendirme ışığında P4C uygulamalarının yapılandırılması, 8-10 yaş çocuklarına uygulanabilirliğinin oraya konması ve sınıf içi konuşmaların (monolojik ve diyalogik) akıl yürütme ve kavram oluşturma süreçlerine katkılarının nitel yaklaşım dâhilinde söylem analiziyle incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde yürütülen araştırmanın Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımında epistemolojik ve pedagojik tadilatlar yapması ve bu yaklaşımın felsefi ve psikolojik temelleri ışığında bütünselliğe kavuşturulması amacıyla P4C pedagojisine operasyonel tadilata yönelik öneride bulunmaktadır.

Araştırma Soruları

1.P4C uygulamalarında hangi tür ve çeşitlilikte söylemsel hamleler gerçekleştirilmektedir ve bunların sıklığı farklılaşmakta mıdır?

2.P4C uygulamalarında gerçekleştirilen söylemsel hamlelerinin akıl yürütme ve kavram inşa etme süreçlerine katkısı hangi yön ve etkiye sahiptir?

METODOLOJİ

Aştırmanın Yaklaşım ve Yöntemi

Nitel araştırmayı kullanmak ne zaman uygundur? Bir problem veya konunun keşfedilmesi gerektiği için nitel araştırma yapılır. Bu keşif, bir grup veya evreni çalışma, kolaylıkla ölçülemeyen değişkenleri belirleme veya susturulmuş sesleri duyma ihtiyacından dolayı gereklidir. Bunlar, literatürden önceden belirlenmiş bilgileri kullanmak veya diğer araştırma sonuçlarına güvenmek yerine, bir problemi keşfetmek için en iyi nedenlerdir. Kompleks bir konuya ayrıntılı bir anlayış getirmek için nitel araştırma yapılır. Bu detay sadece, insanlarla doğrudan konuşarak, evlerine veya iş yerlerine giderek ve bulmayı beklediklerimiz veya literatürde okuduklarımızdan etkilenmemiş hikâyeler anlatmalarına imkân vererek kurulabilir. Hikâyelerini paylaşmaları ve seslerini duyurmaları için bireyleri güçlendirmek ve genellikle bir çalışmadaki araştırmacı ve katılımcılar arasındaki mevcut güç ilişkilerini en aza indirmek istediğimizde nitel araştırma yaparız (Creswell, 2013: 47). Söz konusu amaçların çerçeveselendirdiği P4C uygulamaları bağlamında gerçekleştirilen söylemsel hamle ve eş epistemik otorite temelleri ışığında ortaya çıkan sınıf içi fenomenler nitel bağlamla uyuşması durumu nitel bir yaklaşımın belirlenmesinde belirleyici olmuştur.

Araştırma yaklaşımının temel karakterinden hareketle araştırma uygulamaları ve uygulama verilerinin analizi arasındaki tutarlılık, araştırmacının katılımcılarla doğrudan iletişim kurması, görüngülerin (hakkında veri toplanabilen) derinlemesine anlaşılmasını sağlayacak ayrıntıları ifade etmesi, olgu ve davranışların nasıl gerçekleştiğine ve neden meydana geldiğine yoğunlaşması, birleştirilen gözlem sonuçlarının araştırmacıyı bir tümele götürmesi, katılımcıların bilinç ve algı yansımalarına odaklanılması ifade edilen nitel araştırma normlarının araştırma konusuna yönelik kurulan analiz ve sentez perspektifi için tutarlılık barındırması, ortaya çıkacak anlam ve kavramların tümel dâhilinde toparlanması, amaç-problem alanının oluşturduğu operasyonel bağlamın süreç sonunda ortaya çıkacak görüngüler dâhilinde oluşturulması ve katılımcı genişliğinin her

birinde barınan problem durumları için derinlemesine analiz gerektirmesi *nitel yaklaşımın* tercih edilmesinde belirleyici olmuştur.

Uygulama bağlamında ortaya çıkan verilerin (söylemsel hamle ve akıl yürütme düzeyi) analiz edilmesi *söylem analizi* yöntemiyle yapılacaktır. Söylem analizi son yıllarda sosyal psikolojideki gelişimlere bağlı olarak nitel araştırmalarda öne çıkan bir araştırma yöntemi olup, odağını anlamın değişkenliğine çeviren bir girişim olarak kabul edilmektedir. Bu yaklaşım dilin sosyal eylem yönünü vurgulamak için dil felsefesinde yer alan konuşma-eylem teorisini ve insanların kendi algı dünyalarını yaratmak için günlük olaylarda dili nasıl kullandıkları üzerine odaklanan etnometadolojiyi kullanır. Bu açıdan bakıldığında söylem analizi bir anlamda anlamın çeşitliliğini ve değişkenliğini araştıran ileri düzey hermeneutik ve sosyal göstergebilim olarak görülebilir (Çelik & Ekşi, 2013).

Temelini yapısalcı ve postyapısalcılıktan alan söylem analizi görüngüden, söyleyenden öte söylenenin kim, neden, ne için söylediğini söz konusu ederek, anlamın okuyucu tarafında var edildiğine vurgu yapan ve söz konusu yöntemi Derida'nın "var olan metindir" yaklaşımı ile çerçevlendirmek mümkündür. Araştırma uygulamalarında etkileşimli diyalogla ortaya çıkan ilk ve son kavramsal profil mesafesini etkileyen kolaylaştırıcı ve soruşturan topluluğun söylemsel hamleleri, söylemsel hamle karakterleri ve bunların bilişte tetiklediği akıl yürütme becerisinin analizi kodlama, sayma ve oranlama şeklinde tamamlanmıştır.

Katılımcı, Uygulama İçeriği ve Uygulama Ortamının Özellikleri

Bu araştırma uygulamaları P4C Türkiye merkezinde gerçekleştirilmiştir. Kurum kendi bünyesinde Çocuklar İçin Felsefe, Anaokullarında Felsefe, Yetişkinler İçin Felsefe ve Ebeveynler İçin Felsefe alanlarında özgün etkinlikler tasarlayıp uygulayan her biri felsefe ve P4C alanında uzman eğitimci tarafından organize edilmektedir. Çocuklar İçin Felsefe bağlamında yürütülen faaliyetler alanında uzman eğitimci tarafından tasarlanıp uygulanmaktadır. Araştırma uygulamalarının P4C pedagojisine uygun yürütülmesi amacıyla gerekli uzmanlık sertifika süreci kurum dâhilinde başarı ile tamamlanmıştır. Uygulama araştırmaları 10-12 kişilik 8-9 yaş grubu ile yürütülmüştür. Uygulama öncesi gerekli kurumsal izin alınmış olup araştırma uygulamalarının formel bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: *Uygulama süreleri ve kavramsal içerik tablosu*

<i>Sıra</i>	<i>Uygulama</i>	<i>Süre (dk.)</i>	<i>Anahtar Kavram</i>
1.	Sirenler Adası	34	Özgürlük, irade, seçim
2.	Mutlu Mahkûm	32	Özgürlük, irade
3.	Altın Elmalar	35	Dürüstlük, güven, sorumluluk

Veri Toplama Süreci

Uygulamalar kurum imkânları dâhilinde video ve ses kaydı formatında kayıt altına alınmıştır. Kamera soruşturma oturumunu ve her bir katılımcıyı net bir şekilde görmekte olup hâkim bir pozisyonda konumlandırılmıştır. Soruşturmalar kamera dışında iki farklı ses kayıt cihazı aracılığıyla kayıt altına alınmıştır. Söz konusu kayıt işlemleri katılımcı grubun gözlenme durumunun sınırlandırıcı etkisinden etkilenmemeleri amacıyla dikkat çekilmeden gerçekleştirilmeye çalışılmış olup söz konusu grubun araştırma ortamına oryantasyonunun bulunması veri toplama sürecinde avantaj sağlamıştır. Soruşturan grup verilerin olduğu gibi alınması amacıyla oturumun iletişimsel kuralları bağlamında bilgilendirilmesi yapılmış olup veri güvenilirliğini olumsuzlayacak bir durum yaşanmamıştır.

Araştırma Bağlamında Kullanılan Veri Analizi Kataloqları

Araştırma uygulamaları bağlamında yürütülen soruşturmalarda kolaylaştırıcı söylemlerinin nasıl konumlandığı, ne türden akıl yürütmelere katkı sağladığı ve soruşturma bağlamında diyalog sürdürülebilirliğini hangi ölçüde sağladığı sorunsallığında ele alınıp söylemsel hamlelerin kalitesi ve akıl yürütme kalitesinin betimlemesi yapılmış olup bu temelde Söylemsel Hamle Kodlama Kataloğu ve Akıl Yürütme Kalitesi Kodlama Kataloğu veri analiz sürecinde referans olarak alınmıştır. Söylemsel Hamleler Kodlama Kataloğu Mercer (2010) ve arkadaşları tarafından oluşturulmuştur. Söylemsel hamlelerin türlerini 10 kategori, 34 alt kategori ve yaklaşık 200 analitik alt koddan oluşmaktadır. Söylemsel Hamleler Kodlama Kataloğuyla öğretmenin sınıfında gerçekleşecek ve öğretmen hamlesi olarak belirlenecek cümleler geniş bir şekilde analiz edilebilir (Soysal, 2019). Bu hamleler, bilgi sağlayıcı ve değerlendirmeci hamleler, gözle-karşılaştır-tahmin et hamleleri, iletişimsel hamleler, izleme hamleleri, değerlendir-yargıla-eleştire hamleleri, çeldirme hamleleri, delillendirme

hamleleri, isimlendirme hamleleri ve çıkarımda bulunma hamleleridir. Bu temelde araştırma uygulamalarında ifade edilen söylemsel hamle türleri, alt kategorileri ve örnekleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: *Söylemsel hamleler kodlama kataloğu*

Üst Kategoriler	Alt Kategoriler
Bilgi Sağlayıcı- Değerlendirici (BSD)	Rasyonel bilgi parçacıkları sunma
	Yumuşak değerlendirme
	Değerlendirme-bilgilendirme
	Direkt değerlendirme
	Reddetme
Gözle- Karıştır- Tahmin Et (GKT)	Boşluğu doldurmaya yönlendirme
	Basit karşılaştırma yapmaya yönlendirme
	Basit tahmin yapmaya yönlendirme
	Basit gözlem yapmaya yönlendirme
İletişimsel Hamleler (İLE)	Derinleştirmesini isteme
	Açıklaştırma/netleştirmesini İsteme
	Yeniden yapılandırma
	Somutlaştırma
İzleme Hamleleri (İZL)	Meta-söylem geliştirme
	Odaklama
	İzleme (tip-1: anlık)
	İzleme (tip-2: ileriye dönük)
	İzleme (tip-3: geriye dönük)
	Özetleme(sınıflandırma)
	Seçme-eleme
İddia-fikir değişimini sorgulama	

	Değerlendirmeye yönlendirme (öğrenci söylemi)
Değerlendir-Yargıla-Eleştir (DYE)	Değerlendirmeye yönlendirme (Durum temelli)
	Değerlendirmeye yönlendirme (öğretmen söylemi)
Çeldirme Hamleleri (ÇEL)	Çeldirme (şeytanın avukatı rolü oynama)
	Öğrencilerin bir diğer öğrenciyi çeldirmesini ödüllendirme.
	İzleme ile çeldirme
Delillendirme Hamleleri / Çıkarımda Bulunma Hamleleri (DEL / ÇIK)	Delil kullanımını pekiştirme
	Delil temelli akıl yürütmeye zorlama
	Metin içi atıf yapmaya zorlama
	Bağlantılı düşünmeye zorlama
	Etiketleme yaptırma
	Sonuç çıkarımına yönlendirme

Akıl Yürütme Kalitesi Kodlama Kataloğu Educational Assessment Journal (2010) özel sayısında Brower ve arkadaşları tarafından geliştirildi. Bu çalışmalar akıl yürütmeyi (Veri + Akıl Yürütme = Delil) şeklinde oluşturulmuştur. Akıl yürütme 4 düzeyde kategorilendirilmiştir. Bunlar: Desteklenmemiş, Olgusal (Totolojik Söylemler), İlişkisel ve Kural Temelli Akıl Yürütmeler (Tümevarım- Tümdengelim-Analoji)'dir. Araştırma bağlamında akıl yürütme düzeyi ve örnek cümleleri tabloda verilmiştir.

Tablo 3: Akıl yürütme düzeyi kodlama kataloğu örneği

Akıl Yürütme Düzeyi	Düzy Çerçevesi
Desteklenmemiş	Akıl yürütme yok ya da totolojik söylemler
Olgusal	Söylemin veri betimiyle sınırlı olması
İlişkisel	Veride olmayan düşüncenin nitel ya da nicel hipotezle temellendirilmesi
Kural Temelli	Tümevarımsal, Tümdengelimsel, Analoji

Araştırma bağlamı P4C uygulamalarının temellendirilmesinde sınıf içi söylemsel hamleler, monolojik ve diyalogik süreçler, biliş kategorilerinin eklenmesi en temelde söylemin bilişsel bağ oluşturması amacıyla belirlenmiştir. Bu temelde söylem-biliş ve öznelere arası bağın oluşması üst düzey akıl yürütme süreçlerinin oluştuğuna işaret eder ve sınıf içi söylemsel hamleler anlamın ortak inşası sürecine işaret eden monolojik ve diyalogik süreçlerin eş güdümünü çerçeveledir. Söylemsel Hamle Kodlama Kataloğu ve Akıl Yürütme Kalitesi Kodlama Kataloğu araştırma bağlamında eklenmesi P4C soruşturmasında söylemsel hamle türünün bilişte açtığı alanda yürütülen aklın düzeyine yönelik olarak tasarlanmıştır.

Söylemsel hamle türlerinin monolojik olması öğrenenlere ait söz konusu kavramsal profilin öğretici tarafından açıklanması, değerlendirilmesi, gerektiğinde bilimsel normlar dâhilinde bilgi sağlanması ve en temelde öğrenen kavramsal profiline yönelik tek başına kullanıldığında yapı iskelesi oluşturma işlevlerine ket vuran kapalı iletişimi çerçeveledirirken, diyalogik hamleler öğretici kavramsal profilinin öğrenen kavramsal profiline yönelik anlamın netleştirilmesi, derinleştirilmesi, öğrenen konseptlerinin eş değerlendirmeye açılması, sınıf içi iletişimin sağlanması, kolektif inşa sürecinin sağlanmasını ve yürütülmesine yönelik açık uçlu yaklaşımı çerçeveledir.

Veri Analizi

Veri analizi süreci video ve ses kayıtlarının deşifresi ve deşifre içeriklerinin karşılaştırılması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Kayıt formları içerik açısından eş değer ve netlikte olup veri güvenilirliği objektif şekilde deşifre edilmiştir. Deşifreler sözel veriler çerçevesinde yapılmış olup sözel olmayan veriler, içerik sunumları vb. kodlama dışı kabul edilmiştir. Veri analizi sosyokültürel söylem analizinin bir kolu olan *sistemik gözlem* yaklaşımı ile gerçekleştirilmiştir.

Sistemik gözlem araştırma verilerinin analizinde *kodlama*, *sayma* ve *oranlama* şeklinde ve sırasıyla yapılmıştır. Söz konusu sıra hem söylemsel hamleler hem de akıl yürütme düzeyi için takip edilmiştir. Kodlama sürecinin amacı kolaylaştırıcı ve katılımcı söylemlerinin ve katılımcı akıl yürütme düzeylerinin ayrıştırılmasına hizmet ederken, söz konusu kodlama her bir söylemin alt koduyla nitelendirilebilmesini sağlamıştır.

Kolaylaştırıcı üç uygulama dâhilinde 163 söylemsel hamle, katılımcı grup kayıtlar dâhilinde 415 akıl yürütme becerisi sergilemiştir. Bu hamlelerin 14 tanesi kodlama dışı olarak kategorilendirilmiştir. Sayılan bu hamleler işaret ettikleri üst ve alt kod ölçeğinde semantik referansla sınıflandırılmış olup üst kategori ve alt kod nicel betimi belirlenmiştir. Söylemsel hamleler SHKK, akıl yürütme becerileri AYKKK normlarıyla semantik örtüşme çerçevesinde kodlanmıştır.

BULGULAR

Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Söylemsel Hamle Analizi

Bu araştırmanın amacı P4C yaklaşımı dâhilinde yürütülen öğrenme-öğretme ve kavram inşa sürecinde kolaylaştırıcının başvurduğu söylemsel hamlelerin türlerinin uygulama verileri ışığında nitel olarak söylem analiziyle kodlanması ve oluşan üst söylem kategorisi ve alt kodunun uygulama bağlamlarında ortaya çıkan akıl yürütme düzeylerine ilişkin etkisinin nitel olarak betimlenmesidir. Araştırma uygulamalarında ortaya çıkan söylemsel hamleler ve bunların kullanımına bağlı olarak oluşan akıl yürütme düzeylerinin kısmi içerik örnekleri söylemsel hamle ve akıl yürütme düzeyi bağlamlarında ayırık analizler dâhilinde kesitler halinde verilmiştir.

T.1: Ama biz yalnız değiliz ki onların da fikirleri var. (Yumuşak Değerlendirme)

T.2: İstemek de yapmak değil midir? // İstemedenden özgür olabilir miyiz? (Çeldirme / Açıklaştırma / Netleştirme İsteme)

T.3: Ama biz insanlar da bir gün ölmeyecek miyiz? // Biz bunu biliyoruz, doğru mu? // O zaman biz şimdi özgür değil miyiz? [Yumuşak Değerlendirme / Değerlendirmeye Yönlendirme (Öğretmen Söylemi) / Çeldirme]

S.1: Onlar daha fazla yaşadıkları için özgür. (İlişkisel)

T.4: Neden? (Açıklaştırma / Netleştirme İsteme)

S.2: Çünkü onlar istediklerini yapıyorlar. (İlişkisel)

BSD hamle türü araştırma uygulamalarında gerektiğinde rasyonel bilgi aktarımı, yumuşak değerlendirme, değerlendirme- bilgilendirme, direkt değerlendirme, reddetme ve boşluğu doldurmaya yönlendirme alt kodlarının işaret ettiği semantik bağ aracılığı ile gerektiğinde bilgi aktarma, yapılandırılmış teorik çerçeveler sunma, kavramsal profili destekleme ve öğrenenlerin kavramsal profillerini öğrenen kavramsal profili ölçeğiyle değerlendirme amacıyla öğretici tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda BSD hamle türü monolojik tek taraflı bir karaktere sahiptir. Sınıf içi epistemik otorite bileşenlerinde yetkiyi öğreticide tutan söylemsel hamle türünü belirtir. P4C soruşturmaları bağlamında gerçekleştirilen 164 hamlenin 1,8'i BSD hamle türü olarak kategorilendirilmiştir. BSD hale türünün *tek başına* büyük oranlarda gerçekleştirilmesi sınıf içi bölünmüş epistemik otorite paylaşımını sekteye uğratması, öğrenen kavramsal profillerini söndürmesi üst düzey akıl yürütme basamaklarını sağlamasından kaynaklı tercih edilmemiştir. Ancak bu hamlenin diyalogda görüleceği üzere *diyalojik hamle türünün yedeği- gölgesi olarak kullanılması* sınıf içi epistemik otorite paylaşımını, kavramsal profiller arası bağ ve kavramsal inşa sürecine olumlu katkılar sağlaması durumu belirginleşmiştir. Kolaylaştırıcı “T.2: İstemek de yapmak değil midir? // İstemeden özgür olabilir miyiz?” hamleleri BSD söylemsel hamle kategorisinin yumuşak değerlendirme alt kodu bağlamında gerçekleştirilmiştir. Söz konusu söylemsel hamle öğrenen kavramsal profiline yönelik monolojik ve diyalojik süreçlerin eş sergilenme süreçlerinde gerçekleştirilmiştir. Öğretici kavramsal profilinin kavram inşa sürecinde eş oluşturucu statüsünde kalmasını öngörür. BSD söylemsel hamle türlerinin düşük aranda sergilemesi sınıf içi diyalojik etkileşim süreci açısından en temel istendik durumdur.

GKT söylemsel hamle türleri öğrenen kavramsal profillerine dair basit karşılaştırma yapmaya yönlendirme, basit tahmin yapmaya yönlendirme ve basit gözlem yapmaya yönlendirme alt kodları bağlamı ile çerçeveselendirilmiş diyalojik hamle karakterini barındırmaktadır.

T.1: Herakles Atlas'ın teklifini kabul etsin mi, etmesin mi? (Basit karşılaştırmaya yönlendirme)

T.2: Ne dersiniz Atlas geri dönecek mi? (Basit Tahmin Yapmaya Yönlendirme)

S.1: Hayır. Çünkü o yalan söyleyecek bence, çünkü geriye dönerse bir daha o gökyüzünü almak zorunda kalacak. (İlişkisel)

T.3: Ne dersiniz? // Bir sorumluluğunu aldığımız bir insan başka sorumluluklarını da başkasına vermek ister mi istemez mi? (Açıklaştırma / Netleştirme İsteme / Basit Tahmin Yapmaya Yönlendirme)

Öğretici GKT hamlelerini kavramsal profilin projeksiyonunu ve sınıf içi diyaloglarda ortaya çıkan durumlarla ve farklı fikir ve görüşlerle ilgi gözlem yapmasını sağlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Diyalogda görüleceği üzere duyuşal verilerin imgelem düzeyine çekilmesi, olgusal gözlem yapması ve farklı projeksiyonların takip edilmesi amacıyla, “T.1: Herakles Atlas’ın teklifini kabul etsin mi, etmesin mi, Ne dersiniz? // Bir sorumluluğunu aldığımız bir insan başka sorumluluklarını da başkasına vermek ister mi istemez mi?” hamlelerini sergilemiştir. Bu temelde anlamın inşası için kavramsal müzakere süreçlerine öğrenenin aktif katılımı sağlamak, ortaya çıkan farklı dil-söylem yansımalarına dikkat çekmek ve bunların anlaşılmasına yönelik anaför ve metafor arasında gidip gelme süreçlerinde söz konusu hamleleri gerçekleştirmiştir. P4C soruşturmaları bağlamında gerçekleştirilen 164 söylemsel hamlenin %4,21’i GKT hamlelerinden oluşmaktadır.

İLE hamle türleri öğrenci söylemini derinleştirilmesi, açıklanması, yeniden yapılandırılması ve somutlaştırılmasını temellendiren alt kodlardan oluşmaktadır. Öğretici İLE hamleleriyle öğrenenlere ait kavramsal profilin semantiğini netleştirmek, diğer öğrenenler açısından anlaşılmasını sağlamak, öğrenen kavramsal profilini kendi içinde ve soruşturma ağı dâhilinde şeffaflaştırmak, anlaşılması için yeniden yapılandırmak ve bu temelde fikirler arası geçişi ve fikir değişimini olağan kılmak amacı taşıyan *diyalojik* hamle türüdür. Bu hamle türlerinin örtük amacı kavramsal profil dahilinde gömülü anlamları ortaya çıkarmak, ortaya çakan semantiğin soruşturan grupça anlaşılmasını sağlama amacı taşımaktadır. Soruşturma grubu kavramsal profil müzakeresinin sağlıklı bir şekilde başlaması, devam etmesi ve sonlandırılması ayrıca bir kavramsal profilin bir başka kavramsal profille yansıtma, yadsıma ve genişletme emareleri ile belirginleşen etkisinin güncel tutulması amacıyla İLE hamleleri gerçekleştirilmiştir.

T.1: Neden? (Açıklaştırma / Netleştirme İsteme)

S.1: Ok yaydan çıktı çünkü. (İlişkisel)

S.2: Bence güvenir, çünkü Atlas Herakles'e gökyüzünü taşımasını söyledi, Herakles de bunu yerine getirdi. (İlişkisel)

T.2: Peki birisi kendisine ait olan bir görevi bizim yapmamızı istediğinde bu bizim güvenimizi sarsacak bir şey midir? (Açıklaştırma / Netleştirme İsteme)

S.3: Bence sarsar, çünkü bir daha güvenirse aynıını yapar diye kaygılanırız. (İlişkisel)

S.4: Bence de sarsar, çünkü onun aynıını bize de yapsa güvenimiz azalabilir. (Olgusal)

T.3: Öğretmen girdi sınıfa ve dedi ki; ben sorumluluğumu arkadaşına devrediyorum, ben oturacağım arkadaşınıza devrediyorum, sorumluluğumu o anlatsın. // Bu sizin öğretmeninize olan güveninizi değiştirir mi? (Somutlaştırma / Açıklaştırmasını / Netleştirmesini İsteme)

S.5: Değiştirir. (Desteklenmemiş)

T.4: Nasıl değiştirir? (Derinleştirmesini İsteme)

S.6: Şimdi ne anlatacağını bilmiyor, anlatamaz. Öğrenemeyiz. Bunun için de güvenmeyiz. (İlişkisel)

S.7: Güvenemeyiz çünkü zaman geçtikçe diğer başka işlerini de başkalarına yaptırabilir. (İlişkisel)

T.5: Ne dersiniz? // Bir sorumluluğunu aldığımız bir insan başka sorumluluklarını da başkasına vermek ister mi istemez mi? (Açıklaştırma / Netleştirme İsteme / Basit Tahmin Yapmaya Yönlendirme)

S.8: İsterdim vermeyi sorumluluklarımdan kurtulurdum. (Olgusal)

S.9: Ben istemezdim çünkü o bizim sorumluluğumuz, bizim görevimiz bizim onu yerine getirmemiz lazım bunları başkalarına yük edersek başkalarını üzmüş oluruz. (İlişkisel)

T.6: Sorumluluklarımızı başkalarına devretmemiz onları üzer mi üzmez mi? [Değerlendirmeye Yönlendirme (öğrenci söylemi)]

S.10: Üzer ama kendisi istiyorsa zorla verirsem mutsuz olur kendisi isterse mutlu olur. (İlişkisel)

T.7: Ne dersiniz? (Açıklaştırma / Netleştirme İsteme)

S.11: Bence gönüllü olarak alırsa da mutsuz olur çünkü o insana zarar vermiş olur. O insanın sorumluluk sahibi olmasını engeller. (İlişkisel)

T.8: Ne diyorsunuz iki farklı görüş var? // İsteyerek de olsa istemeyerek de olsa birinin sorumluluğunu aldığı anda insan mutsuz olur, diyor bir arkadaşınız. Diğer arkadaşınız da “isteyerek alırsa sıkıntı yok ama istemeden alırsa mutsuz olur” diyor. [İzleme (tip-1: anlık) / Odaklama]

S.12: Bence böyle Atlas kabul edecek, çünkü ona elmaları getirdi ya Herakles de gitmez diye düşünür, şey alır işte. (İlişkisel)

T.9: Atlas elmaları getirdiği için Herakles güvenir diyorsun? // Kabul edecek diyorsun yani? (Yeniden Yapılandırma)

T.10: Peki biz şu soruyu sormuştuk: Bir kez hayal kırıklığına uğradığımızda bir kere daha şans vermeli miyiz, yoksa vermemeli miyiz? // Bir daha güvenmeli miyiz, güvenmemeli miyiz o kişiye? // Şimdi sizce Atlas Herakles’e güvenebilir mi? [İzleme (tip-3: geriye dönük) / İzleme (tip-3: geriye dönük) / Değerlendirmeye Yönlendirme (öğrenci söylemi)]

T.11: Yani Atlas Herakles’e güvensin mi? (Yeniden Yapılandırma)

S.12: Güvensin. (Desteklenmemiş)

T.13: Neden? (Açıklaştırma / Netleştirme İsteme)

S.13: Bence kabul etmesin, çünkü mesela taşırken yoruldu diye onun eline verir kaçır. Sonra da elmaları alır kaçır. (Olgusal)

T.14: Evet, arkadaşımız Herakles’in kaçacağını düşünüyor. (Odaklama)

Öğretici İLE hamleleri bağlamında diyalogda belirtilen bu hamlelerin işret ettiği alt kodun amaç, işlev ve semantiği açıklaştırma / netleştirme isteme, derinleştirmesini isteme ve yeniden yapılandırma niteliğindedir. Söz konusu nitelikler öğrenen söylemine yönelik “nasıl, neden ve bunu demek istiyorsun?” formunda gerçekleştirilmiş yeniden yapılandırma, “neden böyle düşündüğünü anlatır mısınız?” formunda açıklamaya yönelten kavramsal profilin billurlaşma yönetimi ve “Neden böyle düşünüyorsun, sana katılmayan birini nasıl ikna edersin, başka?” formundaki derinleşme

bağlamı soruları söz konusu söylemsel hamle türünün karakteristik alt kod pratikleri olarak öğretici tarafından sergilenmiştir. Ayrıca “*peki sizin hiç bebeklik fotoğrafınız var mı, bir düşünün bakalım?*” formunda beliren somutlaştırma örneği İLE hamlelerinin bir diğer alt koduna örnek oluşturmuştur. Bu temelde kavramsal profilin etkileşeceği somut durum ortak soru üretimi ve eş episteme durağı ve ya metafor etrafında toplanmayı kolaylaştırmıştır.

Öğretici ve grup diyalogu birçok farklı kategoride söylemsel hamle barındırdığı açık bir durumdur, fakat burada metin içi durumla başlayıp bir somutlaştırma pratiği olan metaforla devam edilmesi soruşturan grubun anafordan metafora geçişi, metnin alt anlam ve kavramların ortaya çıkışını sağlayan söylemsel hamleye dair açık bir örnek oluşturmaktadır. Bu temel ve önemle İLE hamleleri bütün soruşturmalar çerçevesinde gerçekleştirilen 164 hamlenin %57,22’sini oluşturmuştur.

İZL hamleleri meta söylem geliştirme, odaklama, izleme (tip-1: anlık), izleme (tip-2: ileriye dönük), izleme (tip-3: geriye dönük), özetleme ve fikir değişimini sorgulama alt kodlarıyla çerçeveselendirilmiştir. Bu söylemsel kategori bağlamındaki hamleler soruşturmada öğrenenlerin soruşturma dil-söylem verileriyle üst düzey bilişsel bağ kurmaya yönlendirme, her bir öğrenen kavramsal profilini algılama, anlama ve kavramsal profille bilişsel ilişkide kalma ve kendi kavramsal profillerini pazarda görme durumunu sağlama amacını taşımaktadır. Bir başka şekilde kavramsal profiller arası diyalaktığın organizasyonunu sağlama işlevini üstlenen İZL hamleleri ortaya çıkan kavramların soruşturma odağı haline getirilmesini de sağlamıştır.

T.13’te İZL söylemsel hamle tür ve alt kodları örnekleri verilmiştir. Odaklama, örneğinde kavramsal profillerin bir öğrenen kavramsal profili etrafında toplanması ve müzakere odağını belirlenmesi amacını taşıırken, İzleme (tip-3:geriye dönük) hamlesi ifade edilmiş kavramsal profil odaklarını zamanda ileriye çekip mevcut kavramsal profil ilişkiler zemininde inşaaya dahil etme amacını taşır ve İzleme(tip-1: anlık) ise anlık müzakere dahilindeki kavramsal profilin semantik sabitlenmesini sağlamak amacı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma uygulamalarında gerçekleştirilen 164 söylemsel hamlenin %12,04’ü İZL hamlelerinden oluşmaktadır.

DYE hamleleri değerlendirmeye yönlendirme (öğrenci söylemi), değerlendirmeye yönlendirme (durum temelli) ve değerlendirmeye yönlendirme (öğretmen söylemi) olmak üzere üç alt koddan oluşmaktadır. DYE söylemsel hamleleri araştırma uygulamalarında kavramsal profil müzakerelerinin öğrenenlerin öznelinde yürütülmesine yönelik gerçekleştirilmiştir. Öğrenenin soruşturma bağlamında olan veya süreç içinde ortaya çıkan ve kendi kavramsal profili, öğreticinin kavramsal profili ve olgu/durum temelli referanslarla değerlendirilmesini, kendisini müzakere otoritesi olarak görmesine işaret etmektedir. Bu temelde diyalojik bir müzakere sürecinin en temel emarelerinden biri olarak belirlemiştir. Kendi kavramsal profiline yönelik oluşan itirazlara yönelik öz bilişsel savunmayı, öğrenen söylemi kriterliğinde oluşan müzakere sürecinde *epistemik bariyerin* aşılması ve metin/durum temellinde konuşulan kavramsal profil ağı içerisinde bağlantılı düşünme süreçleri tasarımına hizmet eden temel bir söylemsel kategori olarak DYE, P4C yaklaşımında en temel söylem pedagoji pratiği olarak belirginleşmiştir.

T.1: Arkadaşımız diyor ki, onu doğru yola sevk edebilir ona şans veriyor olmamız. // Ama başka arkadaşımız da diyor ki, hayır bir kere yaptıysa yine yapar, başka bir şansa gerek yok. // Ne düşünüyorsunuz bu konuda? [Değerlendirmeye Yönlendirme (öğrenci söylemi) / Değerlendirmeye Yönlendirme (öğrenci söylemi) / Açıklaştırmasını / Netleştirmesini İsteme]

S.1: Bence bir şansa gerek yok, öyle alıştı mı bizi bırakıp mesela ona bir şans vermeyince başka insanlara da yapabilir. (İlişkisel)

T.2: Peki sizler ne düşünüyorsunuz? // Güvenmeli miyiz bizi bir kez hayal kırıklığına uğratan birine, yoksa güvenmemeliyiz? [Açıklaştırmasını / Netleştirmesini İsteme / Değerlendirmeye Yönlendirme (öğrenci söylemi)]

S.2: Güvenmemeliyiz çünkü tekrar yapabilir. (İlişkisel)

S.3: Bence etmesin çünkü Kral Herakles'i görevlendirmiş. (Olgusal)

T.3: Ne dersiniz? / Arkadaşınız diyor ki, kabul etmesin çünkü bu Herakles'e verilmiş bir görev. [Değerlendirmeye Yönlendirme (öğrenci söylemi)]

S.4: Bence kabul etsin çünkü o onun görevini yapıyor öbürü de onun görevini, hem empati kurmuş olurlar birbirlerini daha iyi anlayabilirler. (İlişkisel)

T.4: Arkadaşınız, Nehir'in söylediğinin tam tersini söylüyor // dedi ki: Birbirilerinin görevlerini üstlenebilirler, böylece empati yapmış olurlar. Empati ne demek? [Değerlendirmeye Yönlendirme (öğrenci söylemi) / Açıklaştırmasını / Netleştirmesini İsteme]

Diyalogda görüleceği üzere öğretici “Arkadaşımız diyor ki, onu doğru yola sevk edebilir ona şans veriyor olmamız. // Ama başka arkadaşımız da diyor ki, hayır bir kere yaptıysa yine yapar, başka bir şansa gerek yok. // Ne düşünüyorsunuz bu konuda?” söylemsel hamlesiyle bir öğrenenin söylemini müzakereye açmıştır. Müzakereye açılan analiz başka bir öğrenenin “Bence bir şansa gerek yok, öyle alıştı mı bizi bırakıp mesela ona bir şans vermeyince başka insanlara da yapabilir” ifadesiyle devam etmiştir. “Ne dersiniz? // Arkadaşımız diyor ki ‘Kabul etmesin çünkü bu Herakles’e verilmiş bir görev.’ şeklinde bir önce ifade edilen DYE hamlelerinin bir yenisini sergilemiştir. ‘Bence kabul etsin çünkü o onun görevini yapıyor, öbürü de onun görevini, hem empati kurmuş olurlar birbirlerini daha iyi anlayabilirler’” şeklinde devam ettirilen öğrenen cevabı ilişkisel akıl yürütme düzeyinde bir analizle sonuçlanmıştır. DYE hamlelerinin öğrenen, öğretici ve olgu temelli söylemleri soruşturma ortamının değerlendirmesine sunma yönündeki karakteri iletişimsel, anlamın netleştirilmesi ve kavramsal diyalektiğin önünün açan karakteri meydana getirmektedir. Söz konusu temelde araştırma uygulamaları bağlamında gerçekleştirilen 164 hamlenin 16,26’sı DYE hamlelerinden oluşmuştur.

ÇEL hamleleri çeldirme (şeytanın avukatı rolü oynama), öğrencinin bir diğer öğrenciyi çeldirmesini ödüllendirme ve izleme ile çeldirme alt kodlarından oluşmaktadır. Bu alt kodlar farklı frekansta gerçekleştirilmiştir. ÇEL hamleleri birbirine alternatif kavramsal profillerin öğretici tarafından organize edilmesine işaret eder. Öğrenenlerin kendi kavramsal profillerinde söylemleri aracılığıyla beliren kavramsal, epistemolojik ve olgusal çelişkilerin belirginleştirilmesi amacını taşır. Bu temelde öğrenene verilen mesaj alternatif dil-düşünsel sistemler dâhilinde kavramsal profilini genişletmesi için arayışa yönelmesidir. Öğretici bu temelde ÇEL hamlelerini sergilemiştir.

S.1: Öğretmenim arkadaşımız Odise özgür dedi, ama kendisini direğe bağlayınca özgür olmuyor ki ellerini ayaklarını hiçbir yerini kıpırdatamıyor? (İlişkisel)

T.1: Kendisini direğe bağlatan birisi neden özgür olsun ki? (Çeldirme)

S.2: Tamam da şimdi yani ama kendi isteğiyle yapıyor kendi, senin o dediğin asker mesela sirenlerin sesine kapılıyor (Sirenlerin sesinden etkileniyor). (İlişkisel)

S.3: Kendisi özgür olmak istiyor. (Olgusal)

S.4: Ama o özgür değil normal sirenlerin sesine kapılıp gidiyor. Kapılmasa belki gitmeyecekti. (İlişkisel)

T.2: Yani o isteklerinin peşine gittiği için mi özgür değil? (Yeniden Yapılandırma)

S.5: Evet. (Olgusal)

T.3: O zaman isteklerinin peşine gitmek bizim özgürlüğümüzü engeller mi? (Çeldirme)

S.6: İsteğinin peşine gitmiş ama o sesin peşine gidiyor. (İlişkisel)

T.4: İsteğinin peşine gitmiş olmuyor mu? (Açıklaştırma / Netleştirme İsteme)

Diyalogda gerçekleştirilen ÇEL hamleleri büyük oranda şeytanın avukatı rolünü oynama alt kodunda gerçekleştirilmiştir. “Kendisini direğe bağlatan birisi neden özgür olsun ki?” söylemsel hamlesi öğrenende bir önceki söylemi bağlamında özgürlükte öz bilinç kriterini açığa çıkarmıştır. Aynı temel ve kavramsal profil dönüşüm temelinde gerçekleştirilen “O zaman isteklerinin peşine gitmek bizim özgürlüğümüzü engeller mi?” söylemsel hamlesi belirlenimcilik bağlamında ifade edilen konseptte ulaşmıştır. ÇEL hamlesi öğretici kavramsal profilinden kaynaklanması yönüyle monolojik söylem tipine örnek oluştururken, ontolojik, epistemolojik ve kavramsal çelişkilerin giderilmesinde büyük işleve sahip olması yönüyle de diyalojik hamle karakterini taşımaktadır. ÇEL hamlelerinin İLE hamle türü ile eş güdümlü sergilenmesi soruşturma sürecinin diyalojik karakterini korumaktadır. Araştırma uygulamalarında gerçekleştirilen 164 söylemsel hamlenin 10,24’ü ÇEL hamleleri bağlamında gerçekleştirilmiştir.

DEL hamleleri delil kullanımını pekiştirme, delil temelli akıl yürütmeye zorlama, metin içi delile atıf yaptırma ve bağlantılı düşünmeye zorlama alt kodları dâhilinde gerçekleştirilmiştir. Öğretici DEL hamlelerini gerekçeli düşünme amacıyla kullanmıştır. Araştırma bağlamında akıl yürütmenin temellendirilmesinde (veri + akıl yürütme = delil) kullanılan yaklaşım dâhilinde DEL hamleleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma bağlamında kullanılan 164 söylemsel hamlenin %1,2'si DEL hamlelerinden oluşturulmuştur.

Son olarak, ÇIK hamleleri sonuç çıkarımına yönlendirme ve etiketleme yaptırma alt kodları bağlamından oluşmaktadır. ÇIK hamleleri dâhilinde gerçekleştirilen etiketleme hamleleri, öğrenenlerin müzakere sürecinde kavramsal profillerinin analizinde ortaya çıkan olgu ve durumların betimlenmesi, isimlendirilmesi ve mevcut durumlar bağlamında genellemelere gidilmesi amacıyla kullanılmıştır. Araştırma uygulamaları bağlamında gerçekleştirilen 343 söylemsel hamlenin %1,45'ini oluşturmuştur.

T.1: Yani bizim güvenliğimizi tehlikeye atan şeyler özgürlük değil mi? / Sirenlere ulaşmak için denize atlayan asker özgür değil miydi? (Çeldirme / Metin İçi Delile Atıf Yaptırma)

S.1: Ama onun güvenliği için. (Olgusal)

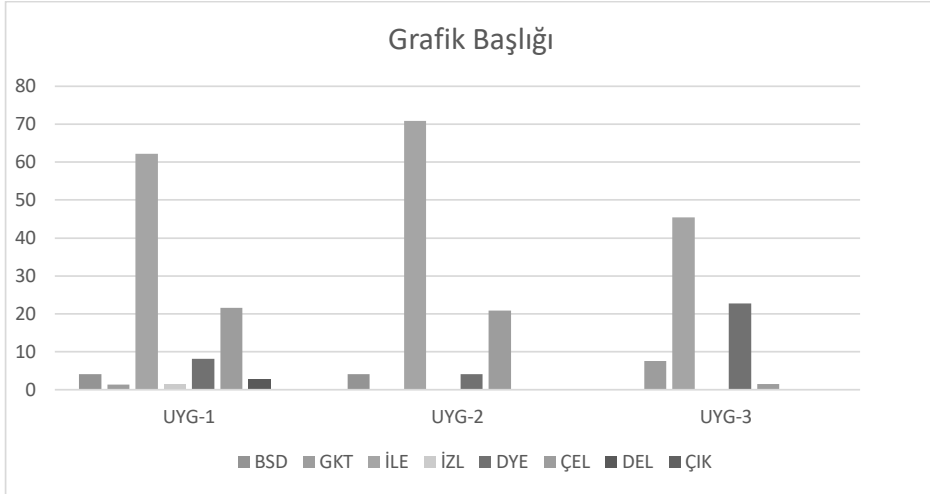
T.2: Ama arkadaşımız dedi ki, yaşamak özgürlük değil çünkü yaşadığımız sürece hep kurallar olacak ve biz bütün isteklerimizi yerine getiremeyiz. (Seçme - Eleme)

S.2: İsteklerimizi yerine getirirsek özgürlük olur ama bu kurallar var ve bazı kurallar arkadaşımızın dediği gibi güvenliğimiz için, bu kurallar bozulduğu için güvenliğimiz de bozuluyor ve çoğu zaman bu böyle oluyor. (İlişkisel)

T.3: Hikâyede kaç farklı kural var: başkasının belirlediği kural var, kendi belirlediklerimiz ve birlikte belirlediğimiz kurallar var. Kuralları birlikte yapmak özgürlüğümüzü engelliyor mu? (Bağlantılı Düşünmeye Zorlama)

Araştırma uygulamaları bağlamında öğretici tarafından yürütülen BSD, GKT, İLE, İZL, DYE, ÇEL, DEL ve ÇIK söylemsel hamlelerinin uygulama bağlamında oransal dağılımı aşağıdaki grafikte verilmiştir.

Grafik 1: Söylemsel hamle türlerinin uygulama bağlamı oransal dağılımı



SHKK bağlamında üst kategori ve kategorilerdeki alt kodlar araştırma uygulamalarında her biri farklı oranda uygulanmıştır. Söylemsel hamlelerin farklı oranda uygulanması uygulamalar bağlamında gerçekleşen akıl yürütme düzeyleri nicel oranları bağlamında yorumlanması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Uygulama bağlamlarında gerçekleştirilen 164 hamlenin oransal dağılımı hiyerarşik olarak İletişimsel (%57,22), Değerlendir – Yargıla - Ele (%16,26), İzleme (%12,04), Çeldirme (%10,24), Gözle – Karıştır - Tahmin Et (%4,21), Bilgi Sağlayıcı - Değerlendirici (%1,8), DEL (%1,2) ve Çıkarımda Bulunma (%0) şeklindedir. İLE ve DYE hamleleri total bağlamda (%73,48) oranında sergilenmişken Uyg-1 (%69,33), Uyg-2 (%68,22), Uyg-3 (%83,33) oranlarıyla uygulamalar özelinde büyük çoğunluk oluşturmuştur. Buraya kadar yapılan analiz araştırma bağlamının “P4C uygulamalarında hangi tür ve çeşitlilikte söylemsel hamleler gerçekleştirilmektedir ve bunların sıklığı farklılaşmakta mıdır?” sorusunu yanıtlamaya yöneliktir. Bu temelde araştırma uygulamaları bağlamında yürütülen söylemsel hamle çeşitliliği ve oransal dağılımı betimlenmiştir. Bu oransal dağılımın söylemsel hamlelerin akıl yürütme düzeyine etkisi bağlamında objektif yorum oluşturulmaması durumu açığa çıkmıştır. Bu temelde her bir uygulama bağlamı üst düzey akıl yürütme düzeyi oransal sıralaması ile bu uygulamaların söylemsel hamle kategorilerinin oransal

frekansıyla ilişkilendirilmesi amaçlanan analiz bağlamında zorunlu bir betimleme ve ilişkilendirme gerekliliği doğurmuştur. Bu temel ve bağlamda araştırma uygulamalarında ortaya çıkan öğrenen akıl yürütme düzeylerinin analizi yapılmıştır.

İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Akıl Yürütme Düzeyi Analizi

Akıl yürütme düzeyi kategorileri şablonu aracılığıyla araştırma uygulamaları bağlamında söylemsel hamlelerin oluşturduğu desteklenmemiş, olgusal, ilişkisel ve kural temelli akıl yürütme düzeylerinin analizi için her bir düzeyin farklı bağlamları aşağıdaki gibidir.

Desteklenmemiş akıl yürütme düzeyi ifade edildiği üzere en temelde akıl yürütmenin olmayışına ya da totolojik söylemlere işaret etmektedir. Araştırma bağlamında ortaya çıkan desteklenmemiş akıl yürütme düzeyi örnek ve analizi örnekteki gibi yapılmıştır.

T.1: Söylediklerini bir daha düşünür müsün? “Kendi” diyorsun ama, başkasının düşüncesi değil! Bu üç gruptan hangisi kendi düşüncesini dinlemiştir.

S.2: Denize atlayan asker. (Desteklenmemiş)

S.3: Komutan bence. (Desteklenmemiş)

Olgusal akıl yürütme düzeyi verinin iddia ile birleştirildiği ve söylemin veri betimiyle sınırlı olması durumunda oluşan akıl yürütmeyi çerçeveledirir.

T.1: Peki o zaman, ben bilerek isteyerek kulaklarımı açmıyorum deseydi özgür olur muydu? (Çeldirme)

S.1: Özgür olurlardı. (Olgusal)

S.2: Öğretmenim bence denize atlayan daha özgür. (Olgusal)

Diyalogda öğrenen söylemi kolaylaştırıcı söylem verisiyle örtüşür bir bağlamda kullanılmış olup veriden çıkarımda bulunma söz konusu olmamıştır. Bu temelde akıl yürütme düzeyi olgusal olarak belirlenmiştir.

İlişkisel akıl yürütme düzeyinde biliş, veride olmayan bir değişken üretimi dâhilinde bir temellendirmeye gerekçelendirme gerçekleştirir.

S.1: Odise özgür çünkü kendisini direğe bağlatmış. (İlişkisel)

T.1: Peki neden? (Açıklaştırma / Netleştirme İsteme)

S.2: Bence kulaklarını açan asker çünkü meraklı olduğu için kendi düşüncesinin peşine gidiyor yani peşini bırakmıyor. (İlişkisel)

S.1 öğrenen yanıtındaki veride gömülü olarak bulunan bireyin öz bilinciyle yapması durumunu imleyen “kendi” kriterini temel olarak veriden hareketle üretmesi ilişkisel düzeyde akıl yürüttüğünün göstergesidir.

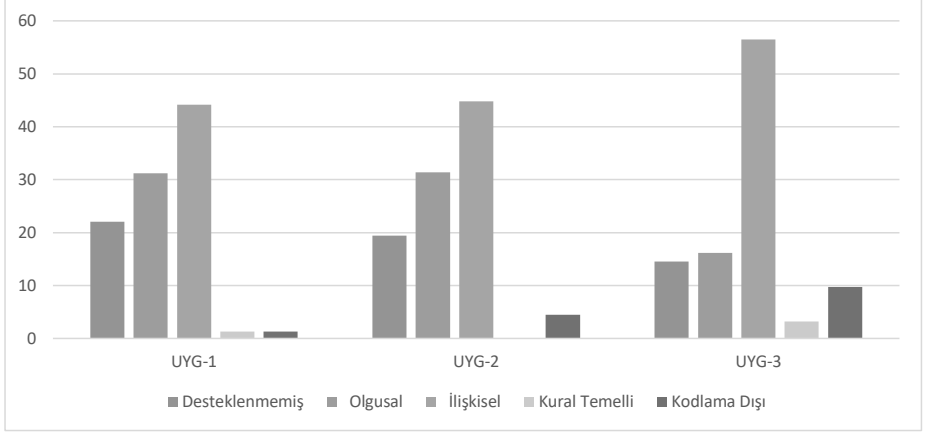
S.1: Öğretmenim ben arkadaşşıma katılmıyorum, bir şey söyleyebilir miyim? Şimdi ailesini özlemiyorsa bile dışarıyı özlüyor şu anda. (İlişkisel)

T.1: Peki bu mahkûm dışarıda olsaydı ve istediği her şeyi yapabilseydi, özgür olur muydu? (Çeldirme)

S.1: Hayır, çünkü bu seferde içeriye giremeyecek ama ikisi beraber olursa özgür olur. Okuldayız ve dışarıya çıkamıyoruz, e şimdi biz de burada dışarıyı özleyeceğiz doğal olarak okulda teneffüs olmazsa patlarız. (Kural Temelli)

Kural temelli akıl yürütme tümdengelim, tümevarım ve analogi türlerinden oluşmaktadır. Her dedüksiyon geçerli değildir; ama her geçerli akıl yürütme bir dedüksiyondur. Analogi, A ve B'nin X gibi bir ortak özelliği, ayrıca A'nın Y gibi bir başka özelliği olduğunda B'nin de Y gibi bir özelliği olacağına varmaktır. Endüksiyonda, bazı olayların ve nesnelerin bir arada bulunmalarından, birlikteliklerinden hareketle, o olay ve nesnelerin bütünü hakkında bir sonuca varılmaktadır (Özlem, 2011: 43). Bu temelde tümdengelim tümelden tikele, tümevarım tikelden tümele ve analogi ise tikelden tikele yönelik bir varım sürecidir. Araştırma uygulamaları diyaloglarında kural temelli olarak nitelendirilen kural temelli düzey örnekleri aşağıda verilmiştir.

T1 öğretici söylemine verilen yanıtta özgürlüğün mekân değişkeni ile sınırlandırılmayacağı temeli üzerinden hareketle farklı değişkenlerini “...ama ikisi beraber olursa özgür olur” şeklinde temelleştirmiştir. Kendi konumundan (tikelden) hareketle akıl yürütüp bir tümel dizaynına ulaşması kural temelli akıl yürütme olarak kabul edilmiştir.

Grafik 2: Uygulama bağlamında akıl yürütme düzeyi dağılımı

Araştırma bağlamında desteklenmemiş, olgusal, ilişkisel ve kural temelli akıl yürütme sınıflandırmaları, düşük, orta ve yüksek düzey şeklinde hiyerarşik bir etiketle konumlandırılmıştır. Desteklenmemiş akıl yürütme düşük düzey, olgusal akıl yürütme orta düzey, ilişkisel ve kural temelli akıl yürütmeler ise yüksek düzey olarak sınıflandırılmıştır. Uygulamaların yüksek düzey akıl yürütme süreçleri bağlamında sıralaması Uyg-3 (%9,67), Uyg-1 (%45,46) ve Uyg-2 (%44,77) şeklindedir. Bu temelde araştırma uygulamalarının üst düzey akıl yürütme oranları ve uygulamalarda gerçekleştirilen söylemsel hamle türleri frekansı oransal karşılaştırılması “P4C uygulamalarında sosyal (sınıf içi) müzakere (monolojik ve diyalojik) hamlelerin akıl yürütme ve kavram inşa etme süreçlerine katkısı hangi yön ve etkiye sahiptir?” sorusunun işaret ettiği temelde gerçekleştirilmiştir. İfade edilen amaç doğrultusunda analizin işaret ettiği ilişki Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Üst Düzey Akıl Yürütme Oranı ve İLE-DYE Söylemsel Hamle İlişkisi

Uygulama	Üst D. Akıl Yürütme Oranı (%)	İLE-DYE S. Hamle Oranı (%)
Uyg-3	59,63	83,33
Uyg-1	45,46	69,33
Uyg-2	44,77	68,22

Tablo 4 bağlamında araştırma uygulamalarının Üst Düzey Akıl Yürütme Oranı ve İLE-DYE Söylemsel Hamle Oranını İlişki betimlemesi doğrusal ilişkisi temelinde varılacak temel noktalar şunlardır:

- 1.İLE hamlelerinin P4C soruşturmalarında büyük oranda sergilenmesi üst düzey akıl yürütmelerin ortaya çıkmasında ve kavram inşa süreçlerinin gerçekleştirilmesine yönelik katkısı büyük oranda vardır.
- 2.DYE söylemsel hamlelerinin İLE hamleleriyle eş güdümlü gerçekleştirildiğinde P4C soruşturmalarında anlamın kolektif müzakereyle oluşturulmasına yönelik olumlu katkısı nitelendirilebilir.
- 3.İZL ve ÇEL hamleleri akıl yürütme frekansı bağlamında oluşan söylem hiyerarşisi zemininde İLE ve DYE hamlelerinin yardımcı hamleleri konumunda betimlenmiştir.

TARTIŞMA

Söylem-biliş bağlamında tasarlanan araştırma uygulamalarının verileri ışığında tasarlanan P4C yaklaşımı bu araştırmaya özgüdür. Bu temelde araştırmanın söz konusu yaptığı “P4C uygulamalarında hangi tür ve çeşitlilikte söylemsel hamleler gerçekleştirilmektedir ve bunların sıklığı farklılaşmakta mıdır” ve “P4C uygulamalarında söylemsel hamlelerin akıl yürütme ve kavram inşa etme süreçlerine katkısı hangi yön ve etkiye sahiptir” soruları, söylemsel hamle betimlemesi sonucunda oluşan söylem nitelikleri ve frekansları, akıl yürütme düzeyleri ve söylemin bilise dair etki ilişkisi betimlenmesiyle temel bir zemin oluşturulmuştur.

Söylemsel hamle en temelde kavramsal profil ilişkini belirleyen bir pratiktir. Sınıf içi bağlamda öğretici ve her bir öğrenenin aynı konulardaki

kavramsal profil farklılığı tartışmanın, çelişkinin ve müzakerenin varlığı ile tespit edilebilir bir durumdur. Denk *kavramsal profiller ekosisteminde* söylemin bir işlevi olmayacaktır. Söz konusu kavramsal profil ekosistemine farklı bir kavramsal profil girene kadar. Bu temel görüngüden hareketle temellendirilen P4C pratiğinde kolaylaştırıcı ve soruşturan topluluk etiketlendirmeleri temel olana işaret etmektedir. Bu temel farklı kavramsal profillere sahip soruşturan topluluk üyelerinin ortak bir kavram, olgu veya çelişki etrafında müzakere arayışlarını betimler (Soysal, 2019c). Bu arayışa eşlik eden en temel fenomen söylemdir. Araştırma uygulamalarında üst kategori bağlamında sekiz olan söylem türleri, 33 alt kod oluşturmuştur. Söylemsel hamle türlerinin her birinin araştırma bağlamındaki işlevi, kullanım amacı ve etki ettiği akıl yürütme düzeyi verilerin analiziyle belirginleştirilmiştir. Analizler ışığında belirginleşen söylemsel hamleler bilgi sağlayıcı ve değerlendirmeci hamleler, gözle-karşılaştır-tahmin et hamleleri, iletişimsel hamleler, izleme hamleleri, değerlendir-yargıla-eleştire hamleleri, çeldirme hamleleri, delillendirme hamleleri, isimlendirme hamleleri ve çıkarımda bulunma hamleleridir. Bu bağlamda (Soysal, 2009a) billurlaşan söylemsel hamle karakterleri ile kategorik anlamda örtüşmektedir.

BSD hamleleri gerektiğinde bilgi aktarma, yapılandırılmış teorik çerçeveler sunma, kavramsal profili destekleme ve öğrenenlerin kavramsal profillerini öğrenen kavramsal profili ölçeğiyle değerlendirme amacıyla öğretici tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğrenenin kendi “mikro” didüsyonel çevresinden edindiği kavramsal profilinin bilimsel normları çerçevelendiren öğretici kavramsal profiline yönelik bilgi talebinin karşılandığı söylemsel hamle karakteri olarak billurlaşan BSD hamleleri öğreticinin alet çantasında taşınması gereken bir söylem karakterini oluşturmaktadır. Söz konusu hamle türünün tek başına, büyük oranda kullanmasının işaret ettiği ve bu durumun ortaya çıkaracağı temel durumlar sınıf içi organizasyonel ve epistemik otoritenin öğreticiye teslim edildiği ve monolojik bilgi hegemonyası altında aktarım karakterini barındıran süreci meydana getirecektir. Bu temelde söz konusu hamlenin frekansının artması durumunun kavramsal sönmeye sonuçlanması ve bilişin bir başka bilişe tabi olmasının önünü açacaktır. İfade edilen durumun tersine BSD hamlelerinin kullanıldığı anı öğrenenin kendi kavramsal profilinin çeperine dayandığı durumlar olarak betimlemek yerinde olacaktır. BSD

türünün söz konusu edilen betimlemesi farklı araştırma (Soysal, 2019), çıktılarıyla da örtüşmektedir. Bu temelde söz konusu hamlenin alternatifi olabilecek diyalojik hamlelere yönelmek kavramsal profil dönüşüm süreci açısından olumlu katkılar sağladığı araştırma verilerinin analizleri arasındadır. Nitekim her bir söylemsel hamle kavramsal profilin dışarıya açılan bir penceresi olarak konumlandırılabilir.

Araştırma verileri ışığında nitelendirilen ve üst düzey akıl yürütme süreçlerinde etkisi belirlenen İLE, DYE, ÇEL ve İZL hamleleri diyalojik etkileşimin önünü açan hamlelerdir. Kavramsal profiller arası bağın oluşumunu salık veren diyalojik yaklaşım, soruşturan topluluk açısından bilişsel talep ve kavramsal bağ kurma motivasyonu oluşturan, kolektif inşa sürecine yönelik entelektüel dürtü ve sınıf içi örtük organizasyon aidiyetini temellendiren bir iletişim sürecini çerçeveledir. İLE ve DYE söylemsel hamleleri başta olmak üzere İZL ve ÇEL hamleleri de diyalojik yaklaşımın temel söylemsel bileşenleridir.

Söylemsel hamlelerin kavramsal dönüşüm sürecinin skalasını belirten fenomen, araştırma bağlamında akıl yürütme düzeyi olarak değerlendirilmiştir. Desteklenmemiş, olgusal, ilişkisel ve kural temelli akıl yürütme türleri araştırma uygulamalarında farklı frekanslarda ortaya çıkmıştır. Uygulamalar bağlamında gerçekleştiren söylemsel hamle türleri ve akıl yürütme düzeyi arasındaki ilişki veri analiziyle belirginleşmiştir. Üst düzey akıl yürütme türleri olan ilişkisel ve kural temelli düzeylere eşlik eden söylemsel hamle türleri İLE ve DYE olarak belirlenirken, İZL ve ÇEL söylemsel hamle türleri yardımcı, açıcı, bilişsel organizasyon ve içeriğin belirginleştirilmesi bağlamlarında üst düzeyde akıl yürütmeye katkı sağlamıştır. İLE ve DYE hamle türlerinin öğretici tarafından yüksek oranda sergilenmesi üst düzey bilişsel çıktı sağladığı, Tablo 4'ün betimlediği ilişkisel durum ile anlaşılabilir kılınmıştır. Uyarıcı sunumu ile başlayan soruşturma süreci, farklı kavramsal profillerin kaotik buluşmasından söylemsel hamleler aracılığı ile düzene ulaşması ve söz konusu düzen-kaos döngüsünü yöneten ve mevcut kavramsal profil karmaşasını düzene çeken entropi, öğretmenin söylemsel hamle süreçlerini yönetebilmesine işaret eder. Söylem analistleri Eduardo F. Mortimer ve Philips H. Scott, öğrenme ortamında gerçekleşecek etkileşimlerin

incelenmesi için analitik bir çerçeve geliştirmişlerdir. Bu çerçeve öğrenme ortamındaki söylemsel etkileşimlerin dört farklı katmanının olduğunu savunur ve bu katmanlar: etkileşimsiz- otokratik, etkileşimli otokratik, etkileşimsiz diyalojik ve etkileşimli-diyalojik olarak belirlenmiştir (Soysal, 2019c). Etkileşimsiz- otokratik katmanında öğretici-öğrenen arasında herhangi bir sosyal etkileşim yoktur ve sınıf öğretici söyleminin hegemonyası altındadır ve alternatif görüşlere yer verilmez. Bu katmanda BSD hamlelerinin monolojik karakteri hâkimdir. Diğer bir sınıf söylemi karakteri olan etkileşimli-otokratik basamakta öğreten- öğrenen arasında bir sosyal etkileşim söz konusudur, *ancak diyalogun öğrenme ortamında varlığı, öğretim sürecini diyalojik hale getirmez. Her diyalog, diyalojik bir hamle değildir.* Diyalojik hamlelerin en temel belirtisi alternatif görüşler dâhilinde kavramsal dönüşümlere ortam hazırlamasıdır. Etkileşimsiz-diyalojik basamakta ise sosyal etkileşimsiz, alternatif görüşlerin öğreten tarafından ifade edildiği süreci özetlerken; etkileşimli-diyalojik süreç ise alternatif görüş ve farklı kavramsal profillerin öznel arası bir zeminde tartışılmasına işaret eder. Söylemsel hamlelerin etkileşimli-diyalojik bir zeminde yürütülmesi üst düzey akıl yürütme süreçlerine de ortam hazırlayacaktır. İfade edilen durum diyalojik söylemsel hamlelerin eşlik ettiği araştırma uygulamalarına dair analizlerle de örtüşmektedir. Bu temelde İLE, DYE, İZL ve ÇEL hamlelerinin etkileşimli-diyalojik söylem karakteri formatında gerçekleştirilmesi kavramsal profil dönüşümü açısından önem teşkil etmekte olduğu belirginleşen temel bir durum olarak belirginleşmiştir. İLE, DYE ve İZL söylemsel hamle türleri (Soysal, 2019d) sınıf içi akıl yürütme kalitesine yönelik katkı nitelendirmesiyle örtüşmektedir.

Söylemsel hamlelerin etkileşimli-diyalojik bir formatta gerçekleştirilmesinin işaret ettiği en temel sınıf içi fenomenlerden bir diğeri de epistemik ve organizasyonel otorite durumlarıdır. Öğrenenin “mikro” kavramsal profilinin öğretime ait “makro” kavramsal profili karşısındaki yetkisinin *agorada* nasıl konumlandırılacağı epistemik ve organizasyonel otorite kavramlarının yeniden kurulumunu çerçeveledir. Öğretenin öz kavramsal profili dışında, öğrenenlere ait mikro sosyokültürel çevreden edindikleri kavramsal profillerin varlığını kabul ettiği ve bu farklılığı hiyerarşik bir perspektifle değerlendirmemesi durumunda belirginleşen

eş epistemik otorite konumlandırması, öğrenen merkezli içerik ve söylem tasarımının alt yapısını oluşturur. Bu yaklaşım etkileşimli- diyalojik müzakere karakterine uygun söylemsel bir bürokrasi yaratır. Bu bürokratik söylem dizaynında monolojik ve diyalojik söylem bağlamlarını içeren sınıf içi heterojen epistemik söylem karakterinin çerçevesindedir. Kavramsal profilin genişmesi, söylem nitelik ve frekansı, akıl yürütme, paylaşılmış epistemik ve organizasyonel otorite fenomenleri arasındaki eş güdüm ve diyalojik yaklaşımın varlığında mümkün olabilmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bağlamında gerçekleştirilen BSD söylemsel hamleleri öğretici merkezli, monolojik karakter barındırması bakımından, bir kavramsal dönüşüm tasarımı olarak temellendirilen P4C yaklaşımını açısından tek başına kullanıldığında sınıf içi etkileşimi asimetric halde bıraktığı belirlenmiştir. BSD hamlelerinin diyalojik söylemsel hamlelerin içeriğine sindirilmiş bağlamda kullanılması üst düzey akıl yürütme süreçlerine olumlu katkılar sağladığı bu hamle türüne yönelik temel bir analizdir. BSD hamle türünün etkileşimli bir şekilde yürütülmesi durumunda da kısa ve desteklenmemiş öğrenen cevapları da mevcut analizi desteklemektedir.

Bir diğer hamle türü olan GKT söylemsel hamlesi karşılaştırma yapma, gözlem yapma ve tahminde bulunma süreçleriyle düşük düzey bilişsel talep potansiyeli taşımaktadır. Her ne kadar sınıf içi iletişimi artırma karakteri taşısa da bir önceki yönüyle BSD hamlelerinin düşük düzey akıl yürütme süreçlerindeki talebiyle yaklaşık nitelikte hamle türüdür. İfade edilen her iki hamlenin total gerçekleştirme oranı attıkça söz konusu uygulamalardaki üst düzey düşünme beceri frekansı düşmüştür. İfade edilen analizler ışığında her iki söylemsel hamle türünün düşük oranda gerçekleştirilme durumu kavramsal dönüşümü de olumlu etkilemiştir.

İLE söylemsel hamle türü kavramsal profile yönelik derinleştirme, açıklama, yeniden yapılandırma ve somutlaştırma alt kodları dâhilinde gerçekleştirilen bir söylem kategorisi olarak, kavramsal profilin netleştirilmesi, anlamın müzakere edilmesinde üst düzey bilişsel talep gerektirmesi, içsel ve sosyal iletişimi desteklenmesi açısından araştırma uygulamalarında %48,39 oranında çoğunluk oluşturmuştur. Söz konusu

hamlenin gerçekleştirilme yüzdesi ile üst düzey akıl yürütme arasında ki doğrusal ilişki yüksek bilişsel talep potansiyeli taşıdığı analizini netleştirmektedir. İLE ve DYE hamle türünün birlikte kullanım durumu araştırma bağlamında açık bir şekilde belirlenmiştir. Öğrenen kavramsal profilinin başka bir öğrenen kavramsal profili, öğretici kavramsal profiliyle çarpıştırılması, değerlendirilmeye açılması iletişimsel, semantik derinleşme ve fikir değişimi noktasında büyük önem taşıdığı belirlenmiştir. Öğreticinin epistemik bir otorite olarak öğreneni kabul etmesi durumunun netleştiği bir hamle türü olarak BSD, kavramın ortak müzakeresi noktasında büyük önem taşımaktadır. Araştırma verileri bağlamında üst düzey akıl yürütme süreçlerin büyük oranlarda olduğu uygulamalarda ÇEL hamlesi düşük frekans oluşturmuştur. Bu temelde öğrenen kavramsal profilinin çelişkiyle karşılaşması vizyonuna sahip bu hamle türü araştırma bağlamında İLE ve DYE hamle türünün düşük frekanslı yardımcı olarak konumlandırılmaların üst düzey akıl yürütme süreçlerinin ortaya çıkmasında katkı sağlamıştır. ÇEL hamle türü bütün diğer hamleler gibi en temelde hem monolojik hem diyalojik karakter barındırmaktadır. Bu temelde öğretici kavramsal profilinin kavram inşası sürecinde kendini gösterdiği hamle türlerindedir. İZL hamle türü anlamın sabitlenmesi, düşünme üzerine düşünme ve soruşturma izleğinin belirlenmesi ve ortaya çıkan kavramsal profillerin öğrenen dikkatine sunulması bağlamların sergilenen diyalojik karakterde bir hamle türüdür. İZL hamle türü araştırma bağlamında ÇEL hamleleri ile yaklaşık oranda İLE ve DYE söylemsel hamle türlerinin destekleyicileri konumunda gerçekleştirilmiştir. Bu durum soruşturma ortamında iletişim ve anlam netliğinin açıkça dolaşmasını garanti altına alma durumunu sağlamış olası durumunu açığa çıkarmıştır. DEL hamle türü düşük oranda sergilenmiştir. Semantik izleğin oluşturulması amacıyla bağlantısal düşünmeye yönlendirme durumu P4c soruşturmaları bağlamı için önem oluşturmuştur. Söylemsel hamle türleri ve akıl yürütme kalitesine yönelik etkilerinin araştırıldığı bu çalışmada her bir söylemsel hamlenin değişmez, determine edilmiş işlevinin olmadığı, söylemin semantik zeminde bağlamsal bir analiz gerektirdiği varılan nihai noktadır.

KAYNAKÇA

- Aydın, H. (2012). *Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*. Ankara: Nobel.
- Boyacı & Karadağ & Güleç, N. P. (2018). *Çocuklar İçin Felsefe/Çocuklarla Felsefe: Felsefi Metotlar, Uygulamalar ve. Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi* (31), p:145- 173.
- Burr, V. (2012). *Sosyal İnşacılık. (2.Baskı)*, 4. (P. Arkoaç, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Cevizci, A. (2009). *Felsefe Tarihi Thales'ten Baudrillard'a*. İstanbul: Say Yayıncılık.
- Creswell, J.W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Bütün, M; Demir, S.B, Çev.) Ankara: Siyasal Kitabevi
- Çotksöken & Tepe, Ç. T. (2013). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Dorion, L.A. (2005) *Sokrates* (M. Demirtaş, Çev.) Ankara: Dost Yayıncılık
- Farouki, N. (2009). *İdea Nedir?* İstanbul: Say Yayıncılık.
- Hilal Çelik, H. E. (2013). Söylem Analizi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27(27), 99-113.
- Lone, J. M. (2017). *Filozof Çocuk*. (G. Arıkan, Çev.), İstanbul: Sola Yayınları.
- Özlem, D. (2001). *Evrenselcilik Mitosu ve Sosyal Bilimler*. İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Özlem, D. (2011). *Mantık*. İstanbul: NOTOS KİTAP.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. New York: Cambridge University Press.
- Gökberk, M. (1985) *Felsefe Tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Platon. (2016). *Devlet*. (F. Akderin, Çev.) Ankara: Say Yayınları.

Searle, J. R. (2016). *Zihin Dil ve Toplum*. İstanbul: Litera Yayıncılık.

Soysal, Y. (2019). Fen Öğretiminde Öğretmenin Söylemsel Hamlelerinin Öğrenenlerin Akıl Yürütme Kalitelerine Etkisi: Söylem Analizi Yaklaşımı. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*. 7(3)p: 994- 1032.

Soysal, Y., Yılmaz-Tuzun, O. (2019e). Relationships Between Teacher Discursive Moves and Middle

School Students' Cognitive Contributions to Science Concepts. *Research in Science Education*.

DOI: <https://doi.org/10.1007/s11165-019-09881-1>.

Soysal, Y. (2019c). *Investigating the discursive interactions in the elementary Science classroom*. Elementary Education Online, 19(1), 1-17

Soysal, Y. (2019). *Yükseköğretimde Öğretimin İlkeleri Üzerine Pedagoji Temelli Bir Söylem Analizi: Vygotskyci Perspektif*. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi.

Soysal, Y. (2018). Determining the mechanics of classroom discourse in Vygotskian Sense: Teacher discursive moves reconsidered. *Research in Science Education*, 1-25.

DOI: <https://doi.org/10.1007/s1116>.

Vygotsky, L.S. (2018). *Düşünme ve Dil*. (Burak Erdoğan, Çev.) İstanbul: Roza Yayınevi

*İngilizce Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Kullandığı Dil Bilgisi Öğrenme Stratejileri**

*Abdullah Mohammad Fawzi DIAB¹
Hülya YUMRU²*

Öz

İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen birçok öğrenci için dil bilgisi öğrenmek zordur. Bazı öğrenciler dil öğrenirken farklı dil bilgisi öğrenme stratejileri kullanırlar. Dil bilgisi stratejileri kullanmak dil öğrenme sürecini kolaylaştırır ve etkin dil öğrenimine katkıda bulunur. Bu çalışmamın amacı İngilizce öğrenen Suriyeli öğrencilerin dil öğrenme sürecinde kullandıkları dil bilgisi öğrenme stratejilerini araştırmaktır. Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın verileri anket yoluyla toplanmıştır. Bu çalışmaya İstanbul, Türkiye’de İngilizce öğrenmekte olan 36 Suriyeli öğrenci katılmıştır. Çalışmanın bulguları, katılımcıların dil öğrenme sürecinde çeşitli dil bilgisi öğrenme strateji kullanımının öneminin farkında olduklarını göstermiştir. En çok kullanılan dil bilgisi öğrenme stratejileri sırasıyla şunlardır: detaylandırma ve karşılaştırma; hedef dil ve ana dili karşılaştırma ve kıyaslama; öğrenilen yapıyı detaylarıyla inceleme; tahmin etme; öğretmenden tekrar ve / veya açıklama isteme; not tutma; altını çizme; kaynak kullanma; öğrenilen yapıyla cümle kurma ve öz izleme. En az kullanılan dil bilgisi öğrenme stratejileri ise sırasıyla şunlardır: akran iş birliği; öğrenilen yapıyı gözden geçirme; evde pratik yapma; görselleştirme ve risk alma.

Anahtar kelimeler: İngilizce öğrenme, Dil bilgisi öğrenme stratejileri, Öğrenci görüşleri.

¹Abdullah Mohammad Fawzi Diab, Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İngiliz Dili ve Edebiyatı, abdullahdiab@stu.aydin.edu.tr

²Dr. Öğretim Üyesi. Hülya Yumru, İstanbul Aydın Üniversitesi, hulyayumru@aydin.edu.tr

Doi num: [10.17932/IAU.EFD.2015.013/efd_v06i1003](https://doi.org/10.17932/IAU.EFD.2015.013/efd_v06i1003)

Grammar Learning Strategies Used By Syrian Students in Learning English

Abstract

Learning grammar is not an easy task for many English language learners. Learning grammar might be easier for those students if they are exposed to explicit grammar learning strategies. Research have shown that using grammar learning strategies help students to learn language easily and contribute to language learning process. The aim of this study is to elicit the learning strategies that are employed by Syrian students in learning English. Quantitative research method was used in collecting the data of the research. The data of the research was gathered through a questionnaire from 36 Syrian students studying in Syrian schools in Istanbul, Turkey. The outcomes revealed that the students are aware of the importance of using different types of learning strategies when they learn grammar structures in the process of language learning. More specifically, the findings of the present study revealed that the most frequently used grammar learning strategies by the majority of the learners are respectively: elaboration and association with previous knowledge to represent information; analyzing the components of the target language with components of the first language to identify the differences and the similarities; breaking down the new structure into parts to understand the whole expression; using the information to predict the meaning to fill the gap; to ask a teacher of English to repeat and/or further explanation; taking notes; highlighting; using resource materials; practicing by writing new sentences using the new structures and self-monitoring. The least used grammar-learning strategies are: peer-to-peer co-operation; reviewing the newly learnt grammar structures; practicing at home; visualization and taking risks.

Keywords: Learning English, Grammar learning strategies, Students' views.

INTRODUCTION

During the last few decades, researchers have directed their focus away from the teacher-focused perspective to learner-focused perspective. Learner-centered approach emphasizes the importance of raising the learners' awareness on the importance of language learning strategies. Consequently, language learners improve their learning by using specific techniques to learn grammar. These techniques are known as grammar learning strategies. Grammar learning strategies aim to improve the learners' perception and awareness of grammar and help them to learn the language in an easy and rapid way.

Many English language teachers have been looking for ways to teach English to assist their students to become proficient language learners. Additionally, English language teachers need ways of understanding what their students are doing in the process of learning the language. Teaching grammar in Syrian schools tend to be traditional and the students as well as the teachers are seemingly unaware of the importance of employing grammar learning strategies inside and outside of English classrooms. For these reasons, there is a need to conduct research on the grammar learning strategies that help students in EFL learning. Following this line of thought, the current study aimed to identify the grammar learning strategy types that EFL students employ to learn English language grammar. The following were the research questions that framed this study:

1. What grammar learning strategies are used the most by the students?
2. What grammar learning strategies are used the least by the students?

LANGUAGE LEARNING STRATEGIES

Learning strategies have been at the core of concern in the learning and teaching setting. According to Rubin (1975), who is a forerunner in this field learning strategies are "the techniques or styles that might be used by learners to gain knowledge" (p. 43). Moreover, to Paterson & Rosbottom (1995), learning strategies are "the unique habits or patterns adopted when involved in the process of learning" (p. 15). The strategies overlap and choosing one strategy or a variety of strategies rely on one's style of learning and the activity the learner is involved in (Brown, 2000).

Oxford (1990) addressed learning strategies in two groups: direct and indirect. Direct or cognitive ones include verification, clarification, tracking, guessing, memorization, inductive inference, deductive reasoning, and exercise. The next group of strategies on the other hand, is *indirect* that includes metacognitive, social and affective strategies. These strategies could help learners continue the conversation, having the ability to speak by using several techniques such as joining words to interact with other people and develop communicative competence in the target language. In addition, these strategies allow learners to depend on themselves and become autonomous and life-long learners also fostering certain attitudes to involve themselves in the language learning process (Oxford, 1990; 2003).

METHODOLOGY

Quantitative research method was employed in order to collect the data of this study. The current research was conducted with 36 students, studying at Syrian schools in Istanbul, Turkey in 2018-2019 academic year. Their language proficiency level was intermediate. The age range of the students was between 13-17. The data for the current research was gathered through an adapted version of a questionnaire that was based on the study of Gurata (2008). The questionnaire used in this study consists of 18 closed-ended statements. The statements in the questionnaire are grouped under three categories: *Social Strategies*, *Metacognitive Strategies* and *Cognitive Strategies*. The questionnaire is based on a 5-point rating scale from Always (1), Usually (2), Sometimes (3), Seldom (4) to Never (5). The target participants were required to choose only one response for each statement. The statements are written in a short and simple way so that the participants could understand and respond easily. The quantitative data gathered from the questionnaire was subjected to descriptive statistics.

FINDINGS AND DISCUSSION

The first research question of the current study was to find out the most frequently used grammar learning strategies. The findings revealed that the most frequently grammar learning strategies used by the majority of the participants are elaboration and association with previous knowledge to represent information, analyzing the components of English with the

components of the first language to define the similarities and the contrasting features, breaking down the new structure into parts to comprehend the whole expression, employing the information for prediction to fill a gap, to ask a teacher of English for repetition and explanation, taking notes, highlighting, using resourcing materials, practicing by writing new sentences using the new structures, and self-monitoring. Based on this finding, we may conclude that almost all of the Syrian EFL students who are involved in this study are conscious of the importance of the above-mentioned strategies in their various categorizations with regards to the social, cognitive and meta-cognitive strategies. This finding agrees with the finding of Gurata (2008) that revealed that the learners use various strategies in grammar learning. Moreover, these findings are in contrast with the work of Alsied et al. (2018) findings in relation to the cognitive strategies as they are less used by the Libyan EFL learners. On the other hand, they are line with the Alsied's findings in relation to the social strategies as they are less used. As the learners decided that the above-mentioned strategies are the most used strategies in their grammar learning in a language, it could be said that they believe these strategies are the most useful to them.

Regarding the second question, we concluded that the least used grammar learning strategies are: peer to peer co-operation, reviewing the newly learnt grammar structures, practicing at home, visualization and taking risks. This indicates that the learners show less interest in fostering the previous mentioned grammar learning strategies since they encounter some difficulties in using them. This finding likewise, supports the findings of Mereba's (2013) research on the exploration of English grammar skills and learning strategies fostered by Jimma University students. The final conclusions of this research revealed that there is a difference between the learners' perceived use of grammar learning strategies and their actual usage. The outcomes of the questionnaire illustrated that the respondents use three types of grammar strategies; however, they encounter some problems in adopting social strategies. This study indicated that even though most of the learners have information about the use of learning strategies, some of them did not have any information about learning strategy use. Additionally, the results of Mystkowska-Wiertelak's (2008)

investigation conducted with Polish high school students revealed that they employ all types of grammar learning strategies. However, in this study, many students reported that they use modern technology to develop contacts with the native speakers apart from using traditional teaching tools and materials such as dictionaries and grammar books. The findings related to the overall achievements of Syrian EFL learners contradict with the outcomes of the study that was conducted by Yalcin (2005) in Turkey that attempted to investigate the use of grammar learning strategies and students' accomplishments of English language. Yalcin (2005) found out no considerable relationship between the students' achievements and the grammar leaning strategy usage. Likewise, Pawlak's (2009) study showed no evidence supporting the relation between the learners' grammar strategy use and their accomplishments.

REFERENCES

- Alsied, S. M., Ibrahim, N. W., & Pathan, M. M. (2018). The Use of Grammar Learning Strategies by Libyan EFL Learners at Sebha University. *ASIAN TEFL*, 3(1).
- Brown, H. D. (2000). Principles of language learning and teaching. White Plains, NY: Longman.
- Gurata, A. (2008). The Grammar Learning Strategies Employed by Turkish University Preparatory School EFL Students. Unpublished MA Thesis. Bilkent University.
- Mereba, T. (2013). Exploring English Grammar Skills Learning Strategies used by University EFL Students: Jimma University in focus. Unpublished PhD Dissertation. Addis Ababa University.
- Mystkowska-Wiertelak, A. (2008). The Use of Grammar Learning Strategies among

- Secondary School Students. Faculty of Pedagogy and Fine Arts Press, 139-148. Adam Mickiewicz University.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*.
New York: Newbury House Publishers.
- Oxford, R. (2003). *Language Learning Styles and Strategies: An Overview*. *GALA*, p. 1-25.
- Paterson, P., & Rosbottom, J. (1995). *Learning Style and Learning Strategies in a Multimedia Environment*. *Association of Learning Technology Journal*, 3 (1), 12-21.
- Pawlak, M. (2009). *Grammar Learning Strategies and Language Attainment: Seeking a Relationship*. *Research in Language*, 7, 43-60.
- Rubin, J. (1975). *What the Good Language Learners Can Teach Us*. *TESOL Quarterly*, 9 (1), 41-51.
- Yalcin, F. (2005). *An Analysis of the Relationship Between the Use of Grammar Learning Strategies and Student Achievement at English Preparatory Classes*. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(2), 155-169.

Pakistanlı Öğrencilerin İngilizce Öğrenme ve Konuşma Konusundaki Görüşleri^{1*}

Naba DAWAR²

Hülya YUMRU³

Öz

Pakistan’da İngilizce hem eğitim dili olarak hem de resmi dil olarak kullanıldığından önemli bir yere sahiptir. Pakistan’daki dil, eğitim ve kültür çeşitliliği insanların belirli bir grup veya dil ile özdeşleşmesini zorlaştırmaktadır. Öğrencilerin iç görülerini anlamak için onların dil algı ve tercihlerini incelemek çok önemlidir, çünkü böyle bir inceleme Pakistan’daki eğitim sistemlerine bir değişiklik getirebilir. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı öğrencilerin İngilizceyi öğrenme ve konuşma konusundaki görüşlerini araştırmak ve böylece onların bu konuda olumlu veya olumsuz tutumlarını ortaya çıkarmaktır. Bu araştırma karma yöntemli bir çalışma olarak tasarlanmış ve 2019-2020 akademik yılında Forman Christian College, Lahor / Pakistan’da öğrenim görmekte olan 60 lisans öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırma sorularının cevaplarını bulabilmek için hem nitel ve hem de nicel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Çalışmanın nitel verileri öğrenci anketi yoluyla nicel verileri ise izlem görüşmeleriyle toplanmıştır.

Anahtar Kelimeler: İngilizce öğrenmek, İngilizce konuşmak, Öğrenci görüşleri.

^{1*} Bu çalışma Dr. Öğretim Üyesi Hülya Yumru danışmanlığında Araştırmacı Naba Dawar’ın “Understanding Pakistani Students’ Perspectives of Learning and Speaking English” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Naba Dawar, Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İngiliz Dili ve Edebiyatı, nabadawar@stu.aydin.edu.tr

³ Dr. Öğretim Üyesi. Hülya Yumru, İstanbul Aydın Üniversitesi, hulyayumru@aydin.ed.tr

Doi num: [10.17932/IAU.EFD.2015.013/efd_v06i1004](https://doi.org/10.17932/IAU.EFD.2015.013/efd_v06i1004)

Pakistani Students' Perspectives on Learning and Speaking English

Abstract

In Pakistan English is used as an official language and has a significant position in the educational system. The intricate lingual, educational, and cultural diversification in Pakistan, might make it difficult for people to identify with a particular group and language. In this sense, it is fundamental to examine the learner's perceptions together with their language preferences in order to understand their insights; this can, in return bring about a change in the educational systems running in Pakistan. Following this line of argument, the purpose of this study was to investigate the students' perspectives towards learning and speaking English and to better understand whether the students account positive or negative attitudes towards learning and speaking English. The study was conducted with 60 undergraduate students studying at Forman Christian College, Lahore/Pakistan. This study was designed as a mixed method study. That is, both quantitative and qualitative research methods were used to find out the answers to the research questions. The quantitative data was collected through a questionnaire and the qualitative data was collected through interviews.

Keywords: Learning English; Speaking English; Student perceptions.

INTRODUCTION

Pakistan is a multilingual country, where English holds equal importance as Urdu (Rahman, 1998). Urdu holding status of being the national language of Pakistan is used for every-day communication, whereas English is the official language of the country. The Pakistani elites speak English frequently in contexts such as education and employment and casually in their daily routine chats. It is a considerable part of the Pakistani society and is known to be an exceedingly popular language amongst the majority. Consequently, English today is being widely used not only in education but in government, law, and technology as well. It is fascinating to note that even with the dominant and prestigious position English holds in Pakistan, it is still considered the second language in the country because of the widespread use of Urdu and other regional languages, which are termed as

the “mother-tongue” of the people. The majority’s communication utilizes the mother tongue as much as English. However, the medium of instruction in most institutions is English and is the medium of communication used by the majority of youth for their communication (Rahman, 1998); because of this, the importance English Language holds is undeniable. In this period, where Education is growing and being internationalized, the country has initiated actions to improve and develop the standards of higher education, aligned with the global demands. Be that as it may, it does not appear to take the historical background into account associated with colonialism and linguistic domination. The language diversity in Pakistan and the linguistic and ethnic rights movements that have marked the history of the country have been ignored. Canagarajah (1999) points out that second language learning and building an identity around it are major research areas. Norton (2000) further adds that language is not only used by learners for their conversations but side by side; they negotiate their identity and their relationship with the world around them with its help. According to Kramsch (1998), learners may relate themselves with a language as a sign of belongingness or to associate with a particular batch. She further proposed that a common man may derive strength, pride, and social esteem by sharing a common language with the group they are from. Taking into consideration the importance of these factors, it becomes compulsory to investigate the language learner attitudes, together with their language choices, to achieve a comprehensive viewpoint of students’ willingness to learn and speak English and, therefore, to develop an appropriate agenda. Hence, this research aimed to investigate the present perceptions of the students in terms of learning and speaking English using the following research questions as a basis:

1. What are the students’ reasons for learning and speaking English?
2. What decisions would the students make for learning and speaking English, if given a choice?
3. Do the students recognize any threats to their culture, religion and mother tongue when they learn and speak English?
4. What are the students’ perceptions about the effects of learning and speaking English on their identity?

5. Do the students experience language anxiety in learning and speaking English? If so, under what circumstances?

METHODOLOGY

This study adapted mixed methods approach. That is, both quantitative and qualitative research methods were used to find out the answers to the research questions. The present study was conducted with randomly chosen 60 undergraduate students studying at Forman Christian College, Lahore, Pakistan in 2019-2020 academic year. Following mixed methods approach to research design, a questionnaire that was developed by Soomro (2016) was used to collect the quantitative data from the participants. The questionnaire is based on a 4 -point Likert-type rating scale ranging from 1 “Strongly Agree” to 4 “Strongly Disagree”. There are 80 items in the questionnaire and it involves two parts. Part A consisted of nine items to elicit background information about the participants of the study. The questionnaire items in Part B are grouped under five categories that are labelled as *students’ reasons for learning and speaking English* (Items 11, 17, 18, 24, 27, 31, 32, 36, 39, 41, 42, 43, 62, 67 and 76), *students’ choice for learning and speaking English* (Items 10, 14, 15, 19, 25, 26, 30, 40, 46, 49, 51, 53, 54, 60, 63, 66, 69, 71 and 72), *students’ perceived threats to their culture, religion and mother tongue when they learn and speak English* (Items 22, 34, 44, 55, 56, 57, 61, 64, 65, 70, 74, 77 and 79), *students’ perceptions about the effects of learning and speaking English on their identity* (Items 20, 21, 23, 28, 35, 38, 45, 47, 48, 52, 58, 75 and 78), *language anxiety the students experience in learning and speaking English* (Items 12, 13, 16, 29, 33, 37, 50, 59, 68, 73 and 80). The qualitative data was gathered through follow-up semi-structured interviews with randomly chosen 10 participants. The purpose of using semi-structured interviews was to get an in-depth understanding of both, the differences and connections in the socio-psychological perceptions of the learners by getting to know them, their problems and perceptions about the current topic in detail. The quantitative data gathered from the questionnaire was subjected to the statistical package for social sciences (SPSS) software version 26.0. The data elicited through the interviews were subjected to descriptive analysis.

FINDINGS AND CONCLUSIONS

The first research question was about finding out the students' reasons for learning and speaking English. The findings showed that the majority of the students learn and speak English not only for academic purposes but for personal and professional gains as well. The findings also indicated that most of the students think speaking English leads to better speaking skills and so, by speaking it more often, they increase their chances of having a better life in Pakistan and abroad. This finding is in line with Thirumulai's (2002) argument that draws attention to the fact that English is preferred to be learned everywhere because people have realized that knowledge of English is a gateway for a better career option, increased salaries, broader knowledge and also, global communication. In conclusion, all these factors are the main reasons that drive the individuals to learn and speak English. The aim of the second research question was to find out what decision the students would make for learning and speaking English, if given a choice. The findings revealed that learning English is a personal choice for most of the students and it is not an implication. English is not only preferred for educational purposes but is also important for practical life. The findings imply that the participants know that learning and speaking English is rewarding for them, hence they pursue learning it. However, regional languages hold importance as well when it comes to education. The results also indicated that there is no pressure from the family when it comes to the choice of speaking in English however; mother tongues are preferred with family while English is preferred in other interactions. The reason for preferring mother tongue in family interactions is mainly because the majority understands it and also that it is close to the participants' hearts in terms of affection. This discussion supports the view that even though Pakistani students don't always choose to speak in English, they have positive feelings for it overall. There are no negative attitudes towards learning and speaking it as it is the students who determine which language to use depending on the context they are in and the people around them.

The third aim of the study was to find out if the students perceive any threats to their culture, religion and mother tongue when they learn and speak English. The findings revealed that the participants think learning English establishes a feeling of tolerance and respect for other cultures.

Moreover, most of the students think that learning English and being proud of Pakistani culture are not connected. Furthermore, the majority of the participants stated knowing English does bring diversity in terms of open-mindedness and learning more than our national language has to offer. Interestingly, it was pointed out that English isn't the only factor that affects the culture; but factors such as the media and the changing mindsets of people. These findings are in line with Canagarajah's (1999) arguments on this issue. Moving onto the religious affiliations with English, the findings showed the participants think religion and English have no connection as the participants believe Islam doesn't forbid them from learning languages. They further stated that they believe English language will provide them the opportunity to explain their religion better to anyone else outside the realms of their mother tongue. Learning another language was not perceived as a risk that would lessen the value of their mother-tongue, rather it is viewed as an "additional language". For this reason, the students believe that being able to communicate in another language is to their advantage especially, in dealing with the tasks that the modern-world puts forth. The fourth research question of the study aimed at finding the students' perceptions about the effects of learning and speaking English on their identity. The findings revealed that the assumption of English being more modern than Urdu or any other regional languages of Pakistan does not exist; however, it is still crucial to gain prestige in some areas of life such as professional and academic spheres. The feelings towards English affecting their identity are all positive, exactly as pointed out by Dörnyei's (2005) theory of the L2 motivational self, which suggests that learners feel positive about using English. The interviews, however, made it clear how speaking English leads others to think that people speaking in English are privileged and elite automatically. The first reason for this is the education and the division between public and private schools, since private schools pay more attention to quality English language education they are more expensive. If someone speaks excellent English, the others automatically assume him/her as better than them. Thus, English and Urdu medium schools indicate not only a difference in proficiency level but also determine the participants' perceptions of both their self-worth and worth as perceived by others in different spheres of life (Norton, 2000). Secondly, the influence of media in Pakistan has played a considerable role. It has led

people to believe how English is an “elite language” by depicting the owner of the house speaking in English while the maid conversing in Urdu such as in Pakistani TV dramas and movies – and thirdly because better academic and professional opportunities await the ones who are fluent in writing and speaking. Hence, these reasons do not change people’s identity, but they do bring a shift in their perceived identities by the listeners. Therefore, it can be concluded that learning and speaking English does not change the identity but helps in the depiction of a well-formed image of the speakers. The last research question focused on the identification of whether or not the students experience anxiety in learning and speaking English. Horwitz, Horwitz, and Cope (1986), in their theory of foreign language learning anxiety, argue that anxiety may be a reason in refraining from learning a language for many students; however, it can also result in hard work in order to gain success. The latter is what the participants of this study seem to use English for. The reasons for little or no anxiety can be how English is incorporated into curriculum from the start, and the majority of children in Pakistan can understand and speak basic English. The data proves that English is not a difficult language for them to learn, and feelings of nervousness and uneasiness do not surround English language learning. When it comes to speaking, there are two feelings – inferiority and superiority. In conclusion, English learning and speaking does not cast any anxiety onto the participants of the study. However, other factors, like fear of being judged or stage fright, may contribute to the anxiety they sometimes suffer.

REFERENCES

- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Horwitz, E., Horwitz, M., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. In *Modern Language Journal*, 70 (2), pp. 125–132.

- Kramersch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press. Language, identity, and the ownership of English. In *TESOL Quarterly*. (3rd ed.,) Vol. 31, pp. 409–429.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. New York: Pearson ESL.
- Rahman, T. (n.d.). *Language and politics in Pakistan*. Oxford: Oxford University Press.
- Soomro, N. H. (2016). *Towards an understanding of Pakistani undergraduates' current attitudes towards learning and speaking English*. Unpublished PhD thesis. University of Glasgow.
- Thirumalai, M. S. (2002). An introduction to TESOL: Teaching English to Speakers of others Languages. In *Language in India* (2nd ed.,). Vol. 2.

The Evolvement of Autonomous Learning Through Social Constructivist Movement

Samira Hammoodi¹

Akbar Rahimi Alishah²

Abstract

One of the purpose of education is to develop students' autonomous learning ability. Education needs to constantly develop to maintain student achievement is effectively performed. Teachers should be creative in order to manage the educational process effectively. Teachers should find ways to increase student engagement, assessment, and motivation. Instructors can help students to trust themselves both in education and social lives. Constructivist movement cultivates assertion on the students' active learning, such as context and society to foster instruction or scaffolding and enhance student motivation, autonomy, comprehension, collaboration, and student performance. Actually, autonomous learning is a popular aim. It is one of the most important principles for practical, pedagogical, and philosophical purposes. Instructors use scaffolding to enhance students towards independence. This paper aims to elucidate the guidance of constructivist learning theory to autonomous learning theory to cultivate learners' autonomy and how instructors assess autonomous learners who play an active role in a non-traditional way, explaining the implications of constructivism for autonomous learning.

Keywords: Constructivism, autonomous learning, scaffolding, assessment, motivation, feedback.

¹ Istanbul Aydin University, Institute of Social Sciences, ramash7711@gmail.com

² Assist. Prof. Dr., Istanbul Aydin University, Faculty of Education, akbaralishah@aydin.edu.tr

Doi num: [10.17932/IAU.EFD.2015.013/efd_v06i1005](https://doi.org/10.17932/IAU.EFD.2015.013/efd_v06i1005)

Sosyal Yapılandırmacı Hareket Yoluyla Özerk Öğrenmenin Gelişim

Öz

Eğitimin amaçlarından biri öğrencilerin kendi kendilerini öğrenme becerilerini geliştirmektir. Eğitim öğrenci başarısını, etkin bir şekilde sürdürmek için sürekli gelişime ihtiyaç vardır. Öğretmenlerin eğitimi daha verimli bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için yaratıcı olmaları gerekmektedir. Öğretmenler, öğrencinin katılımı konusunda, değerlendirmesini ve motivasyonunu artırmanın yollarını bulmalıdır. Eğitimci, öğrencilerin okulda ve hayatta kendi öğrenimleri için güvenilir olmalarına yardımcı olabilir. Yapısal hareket, öğrencilerin motivasyonunu, özerkliğini, kavrayışını, iş birliğini ve öğrenci performansını arttırmak için bağlam ve toplum gibi aktif öğrenmeleri konusunda iddiayı geliştirir. Aslında, bağımsız öğrenme popüler bir hedeftir. Pratik, eğitimsel ve felsefi amaçlar için en önemli olanlardan biridir. Öğretmenler öğrenci yönünü geliştirmek için iskele kullanırlar. Bu makale, öğrencilerin özerkliğini geliştirmek için yapısal öğrenme teorisinin otonom öğrenme teorisine rehberliğini ve eğitimcilerin otonom öğrenme için yapısalcılığın etkilerini açıklayarak, geleneksel olmayan bir şekilde aktif rol oynayan özerk öğrencileri nasıl değerlendirdiklerini açıklamayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yapısalcılık, Kendi Kendine Öğrenme, İskele, Değerlendirme, Motivasyon, Tepkiler.

1. Introduction

Seniority of the 21st century is authentic learning; that is, learning that contains the efficiency to think and to stratify scientific knowledge for individual and social goals, as contrasted with solely memorizing and recalling facts. We live in what is familiar as a “knowledge society” in which input can be gained with the click of a mouse. As a consequence, more and more actions require advanced skills that ask people to be capable of reasoning, learning, thinking masterly, making decisions, drawing conclusions, testing theories, and solving problems. Learner autonomy is mostly realized as learners’ competence to take great responsibility over their own learning (Dwyer, 2018) and is seen as a significant purpose in education. Effective autonomous learning for most students demands

important investment to evolve the ability needed to determine learning needs, foster a learning plan, monitor progress, and reflect on results, amongst many other skills. Enhanced autonomy has the possibility to promote students to become more energetic in the process of learning, to get ready them for lifelong learning, and to help them better conduct their own learning outside the classroom (Benson, 2013).

A substantial limitation of teaching is that instructors cannot straightforwardly shift information to learners. Nevertheless, learners want to vigorously institute skills in their intellects. Therefore, autonomous learning means a result of constructivist movement which has explicit enforcement to education. This constructivist movement thinks that learning is influenced by the context and it believes that humans construct their understanding and knowledge from their experiences. So autonomous learners will be continuously trying to make or construct their own knowledge of the actual universe from their understanding of that universe. The founders of constructivist learning theory are Buddha and Lao Tzu and this movement has a long history in the Eastern and Western thought and also it has universal origins in the trace of Bruner (1961), Vygotsky (1962), Dewey (1929), and Piaget (1980). Additionally, the big change from traditional to constructivist approaches in science education context has transformed this area of research on instructors' thought of teaching and learning into a precious way that may shed light on their educational practices (Alt, 2018). The modern program involves the educational program to schooling technology teaching and science by conveying the concentration from conventional approaches to student-directed ways. Furthermore, other terms are employed to explain the impression of the development of education and to support learning autonomy such as scaffolding, assessment, motivation, and feedback. Learners with more positive intellectual brains relish better scholarly achievement (Farruggia et al., 2018).

Autonomous learners, in the constructivist classroom, construct their grasping and knowledge relies on experiencing things and pointedly contemplating about those things. Importantly, the coming of the new technologies in schools has inserted new styles into the pedagogic language

which are developing scientific thinking and increasing peer discussions to foster autonomous learning. It looks for engaging learners with technical and empirical actions via the achievement of advanced educational ways that describe the instruction of skill and advances in computer technology for the 21st century and this happens especially in flipped classroom “We used the 7E model—Elicit, Engage, Explore, Explain, Elaborate, Evaluate, Extend—to create this lesson in order to promote constructivist learning” (Gunning et al., 2018).

Constructivist movement is a theory of education established in psychology which shows how mankind constructs their sense. This study, accordingly, argues constructivism learning theory which has a significant role for autonomous learning and it explains how the autonomous learner is a result of this constructivist learning theory. To what extent does constructivism impact the developing of learner autonomy in education today and how teachers assess autonomous learners in the classroom or can autonomous learners be assessed? The objective of this article is to elucidate the guidance of constructivist study theory to autonomous learning theory to cultivate learners’ autonomy and how instructors assess autonomous learners in their lessons that play an active role in a non-traditional way, clarifying the implications of constructivism for autonomous learning.

2. The relationship between constructivism learning theory and learner autonomy

As a basic academic direction, social constructivism has supplied suitable theoretical support for teaching practice and it gained much awareness. Its essential connotation is that knowledge is from social construction. Meaning is not an objective presence separate of subject human being but a strong construction in human action of learning the outer world. The enlightenment of social constructivism on autonomous learning is profound since it seeks to modify our understanding of the nature of awareness. Learning inevitably occurs in a certain particular climate and is attained through interaction with others. So, the environment contains not only classroom environment but also education, social culture, interpersonal relationship, and family. Undoubtedly, we should pay attention to teaching learners. Teachers should adjust their roles from traditional classroom to

constructivist classroom where students should be supplied with learning experience chances to inspire the learning climate in the advantage of constructing personal sense so that learners can evolve their autonomy and develop their capability of stratifying learning organization with the goal of active learning. Such learning is more effective.

Consequently, constructivism learning theory focuses that “learning” is the core and learner autonomy should be granted full function and it contracts that learners are strong constructors of knowledge, learning subjects, and meaning (Anagün, 2018). Therefore, the duty of the instructor in the social constructivism essentially symbolize the role of guider, assistor, and organizer and learners should not only grasp new knowledge but also criticize and analyze new information during the process of the learning. Teachers’ previous task is to encourage motivation of learner and will then connect link content with knowledge and experience of the learners fundamentally. Thus, the cultivation of autonomous learning completely relies on the constructivist learning theory.

Interestingly, autonomous learners will receive the input through meaningful explanation under particular socio-cultural background. However, multimedia technology will take an important role in the enlightenment of learners’ capacity for autonomous learning. Multimedia Technology will not only supply learners with ample learning resources but also free students’ stress in order to make students detect and construct facts vigorously in education (Polin, 2018; Lin & Hwang, 2018). In social constructivist movement, autonomous learning is basically constructivist and gets the learners to reflect creatively, critically, assess, experiment, detect, question, analyze, solve, and present what they have learned in different techniques. This theory promotes the evolvement of critical thinking, reflecting, incorporating personal understanding, using authentic materials, and divergent strategies. It lays learning into the detection model and thereby puts a lot of observation of learning into the learners’ responsibility and its environment participates the autonomous learners’ curiosity and motivates them to learn target objectives. Thus, under the constructivist movement direction, language teaching should grow the ability of learners’ autonomous learning in order to make language study have personal meaning for language students and lift their development.

3. Teachers and learners Role on 21st Century Skills and Designing Constructivist Learning atmosphere

There has been a modern affirmation on enhancing the quality of education over the past decade. In this drift, a strong discussion is occurring about the most significant knowledge and skills of the 21st century. Universal education fix movements aim is supplying students to solve sophisticated problems connected with living in a technology-intensive world. Recently, autonomous learners are digital students and independent thinkers. They are engaging in the world by digital computing devices including the games, iPads, cellular phones, and computers. Conversation, context, meaning construction, and collaboration are the four main attributes of a learning environment as shown in Figure 1 and cited in (Guo. 35).

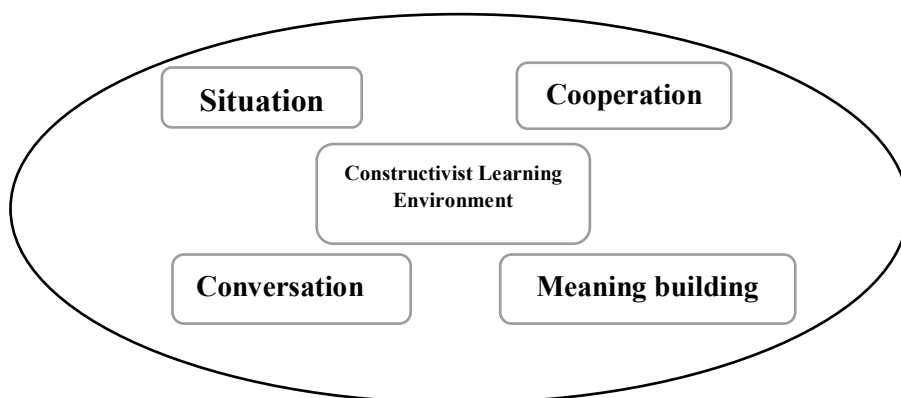


Figure 1: Constructivist learning situation of the four major attributes

It is clear that the purposes of education can no longer straightforwardly supply essential literacy proficiencies for the learners and systems of education should supply higher class thinking skills for all learners. Wherefore, education systems should unify “21st century skills” into the substance curriculum so as to enable learners to improve the skills, knowledge, and characteristics that will drive them to become actively autonomous learners. Constructivist movement is a vision of learning that learners effectively build knowledge and learn relied on their engagement with their environments. In this movement, learning is happening not

because of the conversion of knowledge from teacher to learners via text, but because the learners explain and grasp their surroundings. For teachers, to use any new creative teaching approach demands a level of personal willingness to take adventures. Constructivist classroom demands a significant shift in motivation towards the foster of open-ended discovery. Thus, the function of the instructor is to simplify activities that will instruct the learner into enhancing meaningful notions (Anagün, 2018; Honkimäki and Tynjälä, 2018). It is important to help learners make connections of real-life and this starts with students' monitoring, allowing them to stratify their knowledge to be autonomous and expert learners. Knowledge, awareness, and experience of autonomous learners support them to engage in the classroom. This interaction instigated a lot of enthusiasm for students.

Constructivists must regulate a study atmosphere to promote education about the pedagogical impulsion of constructivism. Constructivist movement focuses collaborative forms of instruction and self-discipline, actual learning environments and personally oriented inquiry programs. It is significant since nowadays there is a lack to evolve instruction and learners learning lead to the several distinctions learners bring with them to the teaching-learning process and the several elements that have a significant impact upon the programs students make sense of the prepared input, way the learning process, apply autonomy in learning, and explain their skills and obtained information. Therefore, training needs to be reacting quickly and positively to these distinctions so that learners can gain suitable guidance, meaningful learning experiences, and support for learners to become effective and enhance their autonomy in their lifelong learning.

Palmaru (2016) argues that Schmidt presented into constructivist discourses his perspective that there is no community without culture and no culture without community, focusing on the relationship between communication, culture and community. Fortunately, it has been approved that interactive learning has a predominant position in an institution by sharing significant and vital information, wisdom, data, and knowledge to meet the purpose learning needs and to build interpersonal relationships.

Through communication, autonomous learners share their care and vision; promote and aid growth; build trust; and so much more in the panoply of human relationships and experience. In addition, Vygotsky's work is one of the foundations of constructivist movement which focuses on the social interaction and the well-known notion of the zone of proximal development and for him ZPD happens in this zone. The ZPD is the range between learners' power to achieve a task under instructor guidance and peer subscription and students' ability solving the problem autonomously. Vygotsky's theory supports learning contexts in which learners function a significant role in the learning process. Both learners and teachers are therefore transferred, as instructors should collaborate with their learners so as to help facilitate meaning construction in learners. Therefore, learning turns out a reciprocal experience for both the instructors and learners.

Vygotsky's theory states that knowledge is co-constructed and there are other idioms which are used in relation to this theory such as *scaffolding* by which learners may gain confidence and autonomy (Reinders, 2018; Colter and Ulatowski, 2017).

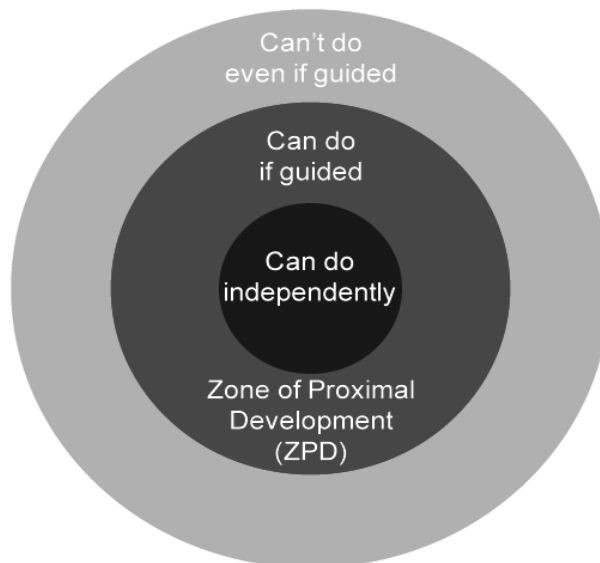


Figure 2: *Zone of proximal development (ZPD)*

Recently, feedback and motivation occupy an ultimate goal to evolve students' performance to show autonomy and self-direction (Gan, Nang, and Mu, 2018; Laughlin and Alami, 2018). It is supposed that when feedback to learners is supplied conveniently and aimed at the suitable level, use of feedback information can help to reduce the cavity between learners' current level and desired achievement. Therefore, it has been approved that optimal feedback on learner achievement is as a central advantage of prosperous instruction for instructors of all subjects and grade standards and feedback can be a tremendous motivator mostly when it is in restraint to goal-driven efforts.

Those learners can make connections between different contexts, gaining knowledge which supports them to see deep structures. As teachers, we do not use feedback just to assess learners but feedback helps autonomous learners to conceive what they can do to enhance deepen grasp and experiences. The effective feedback comes when instructors use guiding rubrics with specific criteria or benchmark detailing expected findings from a specific lesson or task and allow learners, instructors, and sometimes fellows to check and debate progress and the final outcome. It is, however, the feedback that is likely to have the greatest influence on autonomous learning. Teachers make feedback a useful and practical practice and they work with learners to design a new project. They get learners to propose elements, interconnections or targets and record their responses in a mind-map. By using feedback, teachers can give a particular number of points for every technically correct answer, with extra points for more imaginative and actionable offers. At the end, brainstorm about ways to fine tune and even implement the plan they up with. Thus, the role of the instructors is to support autonomous learner by stimulating learners to control over their own learning, guiding them to experience a sense of will to define their personal behavior.

4. How teachers assess learner autonomy in a constructivist mode

According to the social constructionist view, education is a creative, if sophisticated attempt. Instructors are tasked with linking school program and learners' life by means of enhancing reliable contexts for students to participate with strict connotations and instruments, by means of supplying

responsive help as learners tackle challenging actions, making use of learners' achievement and performance for assessment and upholding dialogue as well as collaboration. It is vitally important to consider that schools ask instructors to make modification on assessment and materials program (Ortega, Cabrera, and Benalcázar, 2018). Assessment demands learners to be autonomous learners actively involving in and enhancing ownership of their own learning by means like setting personal learning targets, conducting self-assessment monitoring learning progress. Learners carrying out assessment ought to observe their own learning progress, which requires a high degree of learner autonomy and functional engagement. Autonomous learners observe their learning progress regularly by keeping a record of their learning; checking previous learning with respect to learning aims set, and making real decisions about future learning (NG, 2018).

Self-assessment, which is as an advanced tool for teaching, promotes instruction by activating discussion through which instructors can determine fissures and students' learning needs. According to teachers in the constructivist classroom, self-assessment is the wave of the future because it creates real autonomous learners and they want to throw out everything traditional. We cannot consider teachers' role in the constructivist classroom as facilitators only; teachers conduct their classroom in ways make learners take control over their own learning process. In whatever way, we do not feel that the traditional role of teachers is outdated since information is so unhesitatingly available. Therefore, it is necessary for teachers to become of an expert instructor who models the material and then asks learners to try out the behavior, encourages them to set a target for using it, and then promotes them to assess how well they are doing their tasks.

The first move towards the realization of self-assessment is lifting awareness of the value of this formative process; both teachers and learners need to grasp the significance of checking one's work to diagnose progress. Another case is access to assessment criteria. Students should have an obvious understanding of the standards that decide their achievement. Otherwise, they may have challenges determining fissures in their abilities. It develops learners' metacognition and enhances their learning autonomy. So, assessing autonomy may be basic for its evolvement in institutional

contexts and absolutely helps learners to take ownership of their own learning. (Kadri, 2018; Baker et al., 2017; Borg, and Edmett, 2018).

5. The implications of constructivism for autonomous learning

Central to the belief of constructivism is that training is a vigorous operation. Constructivism demands an instructor to conduct as a guide whose major duty is to support students become strong contributors in their education. Besides, to make relevant attachment between pre-existing information and the approaches underlined in study. Relied on the analysis above, we have consciousness that constructivist movement puts forward new demonstrations for learning because it is ultimately learning theory. Therefore, social constructivism has significant meanings for learning to evolve autonomous learners' comprehensive trait.

- Confirm communication and cooperation and train learners' mutual consciousness because in traditional classroom cooperation is abandonment.
- Learners' prior knowledge, thinking mode, experience is the kickoff of teaching.
- Learners have more opportunities, more respect, and more trust, constructing harmonious relations in their lifelong learning.
- Originate a better teaching atmosphere.
- Autonomy relies on learners' willingness to take liability, underlying self-confidence and motivation and it demands awareness of the process of learning.
- The teacher can help autonomous learners to use self-assessment.

To sum up, the fundamental duty of the teacher autonomy is to differentiate a cooperating process that autonomous learners are permitted to build their awareness, and the teacher acts as an instructor, simplifier, and supporter.

6. Conclusion

Constructivist movement is a notion that emphasizes that education is an action that is private to the student. This notion supposed that persons attempt to make perception of all the information that they comprehend, and that each person will, consequently, build their sense from that understanding.

Social constructivist movement exemplified one of the greater motifs in learning. This article debates that autonomy plays a dominant role in the learning process, where learners are anticipated to take some charge for their own progress. The substantial feature of the constructivist learning theory is that it emphasizes the process of student-centered learning. Learners are the focus of teaching activity, and instructors need to play the function of the facilitator, organizer, mentor, and helper, only to promote students in the process of learning activities and learners play the guiding role in the constructivist classroom. At the same time, under the promotion of social constructivism, the essential responsibility of instructors is to encourage self-directed learning of learners to enhance their autonomy. Teachers assist learners to perform self-directed learning, consider learners as the ruler of the learning process, and cultivate learners' learning autonomy. However, need to present chances for learners to reflect on their learning is vivid, and this can be inserted into daily study.

In this article, we have argued that assessment authorizes students to be able to take responsibility for their learning. If students become used to such conversation in the early steps of learning, they may ultimately be able to reflect without instructor facilitation, possibly at first with the assistance of scaffolding. This contains learners not only being sentient of themselves as students with specific targets and motivations, but also being interested and able to seriously reflect on their learning, underlying their aims and motivations, and to evolve it. Moreover, with constructivist movement, learners' learning motivation and feedback can be fully prompted. It can arouse learners' attention in learning and autonomous learning consciousness. As teachers' autonomy, we need to look at the autonomous learners within the conditions of an inclusive classroom that does not just emphasize autonomy and flexibility but also makes the students conscious of how to best command the pedagogical choices the classroom grants.

Overall, the constructivist movement plays an active role in self-directed learning and it is quite relevant in autonomous learning. It also has a profound impact in the future evolvement and promotion of autonomous learners both at home and out of the home.

REFERENCES

- Alt, D., (2018). Science teachers' conceptions of teaching and learning, ICT efficacy, ICT professional development and ICT practices enacted in their classrooms. *Teaching and Teacher Education: Elsevier.*
- Anagün, S., Ş., (2018). Teachers' Perceptions about the Relationship between 21st Century Skills and Managing Constructivist Learning Environments. *International Journal of Instruction. 11*, No.4, pp. 825-840.
- Bakera, A., R., Chenb,j., Linb, T., J., Paulb, N., Andersonc, R., C., and Jahielc, K., N., (2017). Effects of teacher framing on student engagement during collaborative reasoning discussions. *Contemporary Educational Psychology: ELSEVIER.*
- Beckers, J., Dolmans D. H.J.M., Knapen, M. M.H. and Merriënboer, J. J.G. v., (2018). Walking the tightrope with an e-portfolio: imbalance between support and autonomy hampers self-directed learning. *Journal of Vocational Education & Training*, DOI: 10.1080/13636820.2018.1481448.
- Benson, P. (2013). *Teaching and Researching: Autonomy in Language Learning*. Applied Linguistics in Action Series. New York: Routledge.
- Borg, S., and Edmett, A., (2018). Developing a self-assessment tool for English language teachers. *Language Teaching Research*, DOI: 10.1177/1362168817752543.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31(1), 21-32.
- Colter, R., Ulatowski, j., (2017). The unexamined student is not worth teaching: preparation, the zone of proximal development, and the Socratic Model of Scaffolded Learning, *Educational Philosophy and Theory*, 49:14, 1367-1380, DOI: 10.1080/00131857.2017.1282340.
- Dewey, J. (1929). *The quest for certainty*. New York: Minton.

- Dwyer, A., O., (2018). An insight into how a constructivist professional development program can influence practice in six high school chemistry classrooms. *Journal of Science Teacher Education*, 29:5, 353-377, DOI: 10.1080/1046560X.2018.1457348.
- Farruggia, S., P., Han, C., w., Watson, L., Moss, T., P., and Bottoms, B., L., (2018).
- Noncognitive factors and college student success. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 20(3) 308–327. DOI: 10.1177/1521025116666539.
- Gan, Z., Nang, H., and Mu, K., (2018). Trainee teachers’ experiences of classroom feedback practices and their motivation to learn, *Journal of Education for Teaching*, DOI: 10.1080/02607476.2018.1450956.
- Gunning, A., M., Marrero, M., E., Buonamano, C., and Somers, V., (2018). Waves sound great! first graders explore what makes sound through a 7E learning cycle. *Science and Children*.
- Guo, H., (2018). Application of a Computer-assisted instruction system based on constructivism. <https://doi.org/10.3991/ijet.v13i04.8468>
- Honkimäki, S., and Tynjälä, P., (2018): Prerequisites for the successful group mentoring of first-year university students: a case study, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, DOI: 10.1080/13611267.2018.1471338.
- Kadri, N., (2018). Student self-assessment vs teacher assessment: The issue of accuracy in EFL classrooms. In. Mackay, j., Birello, M., and Daniel Xerri (Eds.), *ELT Research in Action: Bridging the Gap between Research and Classroom Practice* (pp.93-98). UK: IATEFL.
- Laughlin, D., and Alami, A., (2018). How to help them ‘figure it out on their own’, *A Journal for Physical and Sport Educators*. Strategies, 31:2, 51-53, DOI: 10.1080/08924562.2018.1418572.
- Lin, C.-J., & Hwang, G.-J. (2018). A Learning Analytics Approach to Investigating Factors Affecting EFL Students’ Oral Performance in a Flipped Classroom. *Educational Technology & Society*, 21 (2), 205–219.

- NG, C., W., (2018). Assessment for/as learning in Hong Kong English language classrooms: A Review. *International Journal of Research in English Education*. Hong Kong: Research Gate.
- REINDERS, H., (2018). Technology and autonomy. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, John Wiley & Sons, Inc. DOI: 10.1002/9781118784235. eelt0433.
- Ortega, D., P., Cabrera, J., M., and Benalcázar, J., V., (2018). Differentiating instruction in the language learning classroom: theoretical considerations and practical applications. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 9, No. 6, pp. 1220-1228, DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0906.11>.
- Palmaru, R., (2016). Constructivism as a key towards further understanding of communication, culture and society. *Philosophical Concepts in Radical Constructivism, Constructivist Foundations*, VOL. 12,N1.
- Piaget, J. (1980). The psychogenesis of knowledge and its epistemological significance. In M. Piattelli-Palmarini (Ed.), *Language and learning* (pp. 23-34). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Polin, L., G., (2018). A constructivist perspective on games in education. *Constructivist Education in an Age of Accountability*, doi.org/10.1007/978-3-319-66050-9_9.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Weinstein, S., and Preiss, D., (2017). Scaffolding to promote critical thinking and learner autonomy among pre-service education students. *Journal of Education and Training*, Doi: 10.5296/jet.v4i.9871.
- Zainuddin, Z., (2018). Students' learning performance and perceived motivation in gamified flipped-class instruction. *Computers & Education*, 126 (2018) 75–88 Doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.003.

Attitudes of EFL Teachers Towards Intercultural Communicative Competence: a Turkish Foundation University Case

Metin ÇIRPAN¹

Osman SABUNCUOĞLU²

Abstract

The purpose of this research study is to find out the extent of EFL teachers' awareness towards Intercultural Communicative Competence (ICC), draw attention to the importance of culture teaching and investigate opinions and beliefs of English Language Preparatory Program instructors working in a foundation university in İstanbul. Culture teaching has drawn considerable amount of attention over the past two decades since an important aspect of learning a foreign language is to learn its culture. In a world where non-native speakers vastly outnumber native speakers, gaining an intercultural perspective of the language is an indispensable part of language learning. However, there seems to be a lack of culture integration in EFL classrooms. Thus, this study aims to explore to what extent EFL teachers are culturally aware. The study was carried out with 40 EFL instructors working at an English Language preparatory program in a foundation university in İstanbul. The quantitative data were obtained through a questionnaire while the qualitative data were gathered through semi-structured interviews administered to 6 instructors. The findings of the study revealed that there is a discrepancy between instructors' perceptions and in class practices regarding ICC. Even though participants showed positive attitudes towards culture teaching, they were partly aware of ICC as a skill and seemed to fail in integrating ICC in their lessons. This research aimed to illustrates the relationship between culture and language through the researchers' perspectives, along with the benefits of culture teaching in EFL classrooms, offers critical insights into language

¹ Metin ÇIRPAN, MA student, Istanbul Aydin University, Institute of Social Sciences, English Language and Literature, metincirpan@live.com

² Assist. Prof. Dr. Osman SABUNCUOĞLU, Istanbul Aydin University, osmansabuncuoglu@aydin.edu.tr
Doi num: 10.17932/IAU.EFD.2015.013/efd_v06i1006

instruction, investigating teacher views on culture teaching. Therefore, it makes a significant contribution to the current research on ICC. Based on the findings, recommendations to foster culture teaching through incorporating a cultural variety in EFL classrooms were provided.

Keywords: Culture, Communicative competence, Intercultural Communicative Competence, Integration of Intercultural Elements in Teaching English

Dil Okutmanlarının Kültürlerarası İletişimsel Yeterliliğe Karşı Tutumları: Bir Vakıf Üniversitesi İncelemesi

Öz

Bu çalışmanın amacı, İstanbul'da eğitim veren bir vakıf üniversitesinde görev yapmakta olan İngilizce hazırlık programı okutmanlarının kültürlerarası iletişimsel yeterliliğe karşı farkındalıklarını analiz etmek, kültür öğretiminin önemine dikkat çekmek ve kültür öğretimi ile alakalı okutmanların ders içi çalışmalarını araştırmaktır. Herhangi bir dili öğrenmenin önemli bir boyutunun o dilin kültürünü de öğrenmek olduğu gerçeği kültür öğretiminin son yıllarda dikkat çekmesine neden olmuştur. Ana dili İngilizce olmayan insanların, ana dili İngilizce olan nüfusa sayıca büyük üstünlük kurduğu günümüz dünyasında, kültürlerarası bir perspektife sahip olmak dil ediniminin vazgeçilmez bir unsuru haline gelmiştir. Ancak, İngiliz dili eğitimi sınıflarında kültürel bir entegrasyon eksikliği görülmektedir. Bu yüzden bu araştırma İngiliz dili öğretmenlerinin kültürel farkındalıklarını keşfetmeyi amaçlamaktadır. Araştırma, İstanbul'da eğitim veren bir vakıf üniversitesinin İngilizce hazırlık programında görev yapmakta olan 40 okutman ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde veri üçlemesi yaklaşımı benimsenmiştir. Sayısal veriler iki farklı anket vasıtasıyla, niteliksel veri ise 6 okutman ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanılmıştır. Araştırmanın sonucunda okutmanların kültürlerarası iletişim algıları ile ders içi çalışmalarının farklılık gösterdiği görülmüştür. Katılımcıların kültür eğitimine yaklaşımları genellikle olumlu iken, bir beceri olarak kültürlerarası iletişimsel yeteneğin farkında olmadıkları ve derslerine entegre etmekte yetersiz kaldıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırma, dil ve kültür ilişkisini, kültür öğretiminin İngiliz dili eğitimi açısından faydaları ile birlikte, araştırmacıların bakış açılarıyla

betimleyecek; eğitimcilerin kültür öğretimine yaklaşımlarını araştırarak dil eğitimine yönelik çözümsel öneriler sunacaktır. Bu sebeple, kültürlerarası iletişimsel yeterlilik araştırmalarına dikkate değer katkıda bulunacak; aynı zamanda eğitimcilerin kültürlerarası iletişimsel yeterlilik farkındalıklarını artıracaktır. İngiliz dili eğitimi sınıflarında kültürel çeşitliliğin artırılmasıyla kültür öğretimi teşvik edilmelidir.

Anahtar kelimeler: Kültür, İletişimsel yeterlilik, Kültürlerarası iletişimsel yeterlilik (ICC), Kültürlerarası iletişimsel yeterlilik entegrasyonu

INTRODUCTION

Culture has a huge impact on how people speak, and it affects the way people communicate with others dramatically. Possessing a sufficient amount of vocabulary and grammatical knowledge on a language does not mean speaking in that language fluently. “Words and rules only” do not define language any longer. Language now acts as a bridge to tie different cultures together. Hence, culture and language are intertwined; they cannot be separated. Even though one can learn to speak a language through explicit grammar and vocabulary instruction, they can only get to understand how language functions and what its rules are. Without having an awareness about its cultural aspect though, it is almost impossible to fully grasp a language. Byram (1997) supports this view and states, “Students cannot truly master the language until they have also mastered the cultural contexts in which the language occurs” (p. 28). In other words, culture is the ultimate tool through which people communicate with people from various cultural backgrounds effectively. Kramsch (1993) also believes “Culture and language have always been inseparable and closely bound together.” (p.351). In isolation from each other, culture learning and language learning is impractical. Without having any cultural awareness, even a simple conversation might be disrupted or interrupted by “culture bumps.” Archer (1991) describes a culture bump “as a phenomenon that occurs when an individual has expectations about another person’s behaviour within a particular situation but encounters a different behaviour in that situation when interacting with an individual from a different culture” (p.335). These bumps may happen unexpectedly and last usually minutes, but they might have long lasting effects. Therefore, the detrimental effects

of these bumps should not be taken for granted as they break down the communicative act.

In a world where people are a click away from sharing and expressing opinions, ideas, knowledge, likes and dislikes through innumerable networks binding the globe at high-speed, the inevitable result is what we call “globalisation.” Globalisation has an influence on politics, economics, culture and also language. In relation to language, it has brought about a new term called “intercultural competence” as opposed to “communicative competence.” Hymes “(1967) defines the term communicative competence “as the knowledge of the grammar rules and language rules in a given context appropriately.” in response to Noam Chomsky’s linguistic competence (as cited in Byram, 1997, p.7). Communicative competence consists of four competencies: the linguistic (grammatical) competence, sociolinguistic competence, discourse competence and strategic competence. Celce-Murcia, Dörnyei and Thurrell (1995) have all made contributions to the term later. As for intercultural competence, a number of definitions have been put forward. Deardorff (2006) defines intercultural competence as “the skill to communicate effectively and accordingly in intercultural environment, based on certain attitudes, abilities, perceptions, and intercultural knowledge (p. 178-188). Deardorff (2006) also asserts “Cultural awareness, intercultural competence, cross-cultural competence and multi-cultural competence are the basic concepts which are to be handled in order to define the skill to develop an understanding of culture as an important corner stone of the communication” (p. 178-188). Within the light of all the explanations, it is natural to draw the conclusion that linguistic competence is to be nourished with cross-cultural knowledge for a sound communication to take place.

Language learning clearly necessitates cultural integration, a certain level of familiarity with the target culture. Sercu (2005) states that “Bringing a foreign language to the classroom means connecting learners to a world that is culturally different from their own”. (p. 1). In order to learn a language more comprehensively, learners should be exposed to cultural components as well. Once learners are knowledgeable of cultural diversity and are more aware of the skills that enable them to think critically and

interpret the target culture without any prejudice, they will be able to get into more effective interactions and communicate easily. As a result, the part that culture plays in foreign language education is definitely indisputable.

Statement of Purpose & Problem

The surge of interest in the necessity of culture teaching is nothing new; it has been a subject for much research all aiming to investigate the benefits and importance of integrating cultural aspects into language classrooms. Moreover, due to the effects of globalisation, a comparatively new notion, “Intercultural Communicative Competence” namely, has drawn a significant amount of attention recently, becoming a priority. According to Risager (1998), the concept of language learning that is “based on the concept of single culture associated with a specific people, a specific language, and normally with a specific territory” has evolved into the intercultural approach that rests on a concept of cultures as “structurally related to each other”(p.224). The literature published on ICC provides plentiful evidence that intercultural elements should be fully integrated into EFL classrooms. However, contrary to what current literature suggests, there is a tendency to ignore culture teaching in language classrooms and EFL instructors are inclined to pay little attention to intercultural aspects in their classes. Therefore, this research aims to explore and investigate the assumption that language instructors have pre-determined perceptions of ICC and they mainly incorporate what the course books have to offer. Arguing against this perception, Kramersch (1993) believes that culture should always be in the background starting from the first day of class, “ready to unsettle the good language learners when they expect it least, making evident the limitations of their hard-won communicative competence, challenging their ability to make sense of the world around them” (p.1). Overall, in the 21st century globalizing world, culture and language are inseparable and ICC is a must-skill.

Statement of Significance

Culture learning is equally important as language learning and acquisition of a language is not complete without cultural knowledge and awareness towards specific intercultural elements as they are all intertwined. Hence,

this research makes a significant contribution to culture related areas in the field of ELT.

Firstly, this research investigates language instructors' understanding of intercultural communication and their attitudes towards ICC. It serves as an opportunity to improve the understanding, and thus the implementation of culture teaching in classrooms. Through illustration of various researchers' perspectives, it places particular emphasis on the inseparable relationship between language and culture.

Secondly, the research will contribute to the current literature of ICC by providing a deep and a clear understanding of the concept, pointing out to the significance of culture teaching in language classrooms.

Thirdly, EFL instructors' beliefs and opinions were gathered through an online questionnaire to reflect what culture and ICC mean for teachers themselves; and the semi-structured interviews were administered to reflect the current in-class practice of cross-cultural language teaching. This mixed-method approach yields better results in comparing theory (current literature) with practice. This comparison is genuinely required as culture – to this day – is not included in ELT programmes as a sub-skill. It is left underrated even though it is accepted that language learning cannot take place in isolation from culture. As a result, teachers are obviously not sure how to deal with the cultural elements they encounter in their classes unless they are explicitly provided by course books or course designers. In this regard, the results of this study provides insights on the role of teachers as facilitators of culture teaching.

It is assumed that the overall suggestions this research will provide after data analysis, will benefit EFL instructors, language institutions delivering lessons to international students or students from different ethnic minorities, EFL departments of schools from primary to tertiary level for further research and curriculum planners.

Research Questions

The questions that would be addressed in this paper are as following:

- I. How do EFL teachers define ICC?
- II. What are EFL instructors' attitudes towards culture teaching?
- III. How do EFL instructors integrate ICC into their teaching to foster intercultural awareness?

METHOD

Setting and Participants

Administering convenience sampling, the subjects that participated in this research are EFL instructors working at İstanbul Bilgi University English preparatory program. The study was carried out with 40 EFL instructors who teach different skills such as reading & writing and main course component from entry level (A1) to exit level (B2) as described by the Common European Framework of Reference (CEFR) standards. The questionnaire was administered to 40 instructors. Among these, 6 instructors were selected for the semi-structured interviews to supplement the questionnaire. Information regarding gender, age and job experience variables was also gathered in the questionnaire, and these variables were not analysed statistically, and their significance was not observed. 27 of the respondents were female whereas 13 of the population were males. 37.5% of the instructors were between 20 and 30; 42.5% were between 30 and 40; 20% were between 40 and 50 years of age. Teaching experience of the teachers was as follows: 1-4 years (25%), 5-9(27.5%), 10-14 years(27.5%), 15-19 years(12.5%), and more than 20 years(7.5%).

Data Collection Instruments

This study adopts a mixed method research design to meet the aims of the research and administer a combination of quantitative and qualitative data collection tools. Quantitative data was collected in the form of a questionnaire and qualitative data was obtained in the form of semi-structured interviews. Mixed method research design is embraced as this type of research design generates an overall level of trustworthiness for the research and it ensures a better triangulation of data gathered

via quantitative and qualitative data collection tools. As Dörnyei (2007) observes, combining QUAN and QUAL methods offers the classic merit to increase the strengths and mitigate the weaknesses of the study. Holding similar views, Sandelowski (2003) claims that mixed method approach aims to achieve an elaborate and comprehensive understanding of a complex matter through triangulation, namely to validate one conclusion by presenting converging results obtained through different methods.

In order to reach a wider audience, a quantitative approach is embraced. The data collected was found to be useful in supplementing and extending the qualitative one. Moreover, carrying out a qualitative data collection in the form of interviews provided participants with the chance to make detailed explanations and thus provide an important contribution to the understanding of the subject matter in-depth.

To meet these mentioned research objectives, data collection was QUAN and QUAL respectively. The quantitative data was gathered through a questionnaire which was adopted from “the International Questionnaire” developed by Sercu et.al. (2005). During the semi-structured interviews, the participants will be asked three questions.

Procedure

As quantitative data preceded qualitative data in this research, the questionnaire was administered first. The questionnaire was prepared online and e-mailed to the 40 participants. The purpose of the study and necessary explanations were provided in the link and they were also provided in the introduction of the surveys as well. Online surveys are thought to be useful in two ways. First, they are not as time-consuming as the traditional way of printing out papers and distributing them to each participant. Second, the data collected is easily transferrable to data analysis tools. As Lefever & Matthiasdottir (2007) state, pen-and-paper instrument is costly and bound to location and time whereas online questionnaires are more feasible in reaching a wider audience.

In the questionnaire, participants were asked to score a number of statements on a five-point scale, ranging from ‘I strongly agree’ to ‘I strongly disagree’. The questionnaire consists of 15 statements concerning

teacher attitudes towards culture teaching and their in-class practices related to ICC. Participants were asked to indicate what kind of culture teaching activities they practise during classroom teaching time. As for the interviews, a convenient time and place were chosen for those participants who seemed willing to participate. The interviews adopt a semi-structured design. The questions were designed in an attempt to get as many details from the interviewees as possible and thought thoroughly in that fashion. The participants were encouraged to elaborate on the subject matter as it is inherent in semi-structured interviews. As Griffie (2012) observes, “The interviewer is free to ask for clarification and even add follow-up questions” in this type of interviews (p. 160).

40 responses

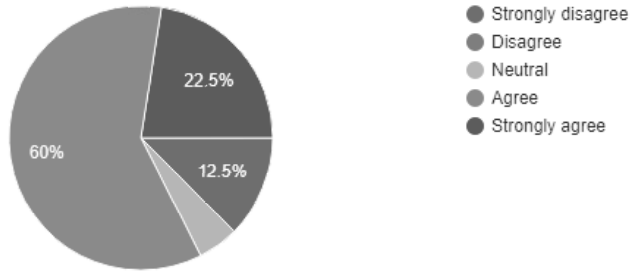


Figure 1.

82.5% of the participants responded to this statement positively. 60% agreed and 22.5% strongly agreed. While only 5% was neutral, 12.5% thought otherwise and strongly disagreed. However, the majority concurred that teaching culture is as important as teaching the foreign language.

Statement 2: *Before you can teach culture or do anything about the intercultural dimension of foreign language teaching, students have to possess a sufficiently high level of proficiency in the foreign language.*

40 responses

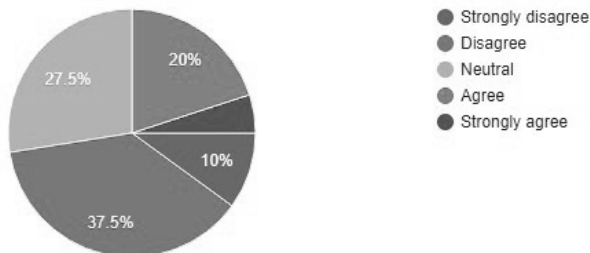


Figure 2.

To this statement, 27.5% remained neutral, not stating an opinion. 47.5%, almost half of the population disagreed with the statement that students have to possess a sufficiently high level of proficiency in the foreign language before you can teach culture. The remaining 25% believed students need a high level of proficiency to learn culture.

Statement 3: *Intercultural skills cannot be acquired at school.*

40 responses

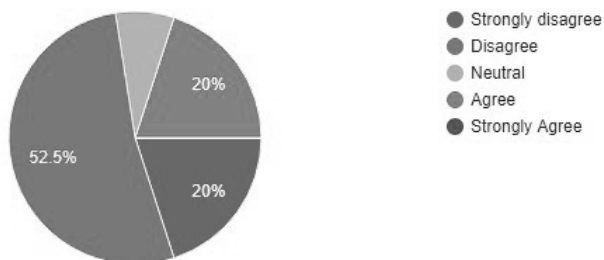


Figure 3.

A whopping 72.5% of the respondents disagreed with the statement that intercultural skills cannot be acquired at school. Only 7.5% remained neutral. Interestingly, 20% strongly agreed, believing school is not the place to gain intercultural skills. However, the overall consensus was that intercultural skills ought to be part of school curriculum.

Statement 4: *It is impossible to teach the foreign language and foreign culture in an integrated way.*

40 responses

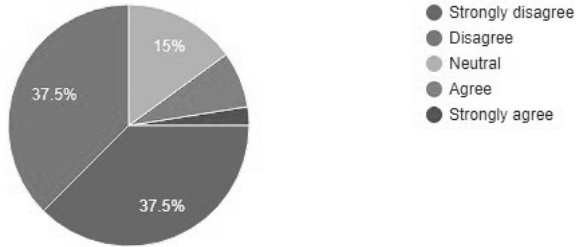


Figure 4.

A big majority of the participants (75%) disagreed with this statement, claiming it is possible to teach culture and language in an integrated way. While 15% remained neutral, only 10% of the population claimed culture and language teaching should be separated.

Statement 5: *The more students know about the foreign culture, the more tolerant they are.*

40 responses

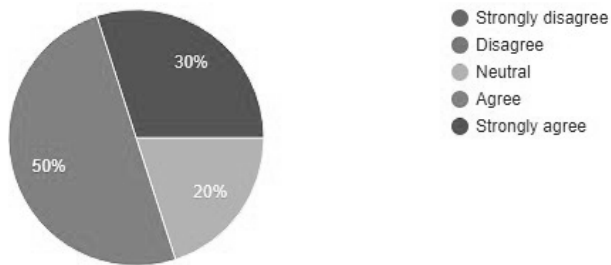


Figure 5.

The positive correlation between cultural awareness and tolerance is supported by the vast majority of the subjects, with 80% believing that students' tolerance towards other cultures increases as they are exposed to foreign cultures. 20% remained neutral while none of the subjects was opposed to this statement.

Statement 6: *Intercultural education reinforces students' already existing stereotypes of other people and cultures.*

40 responses

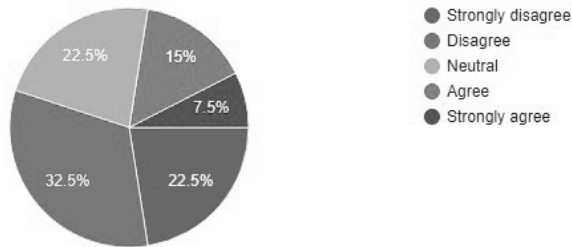


Figure 6.

Similarly, more than half of the participants (55%) claimed intercultural education does not reinforce students' already existing stereotypes of other people and cultures. 22.5% did not reveal positive or negative thoughts. It is interesting to note that 22.5% of the instructors believe intercultural education would make a negative impact on stereotypes.

Statement 7: *Teaching culture motivates students to learn English.*

40 responses

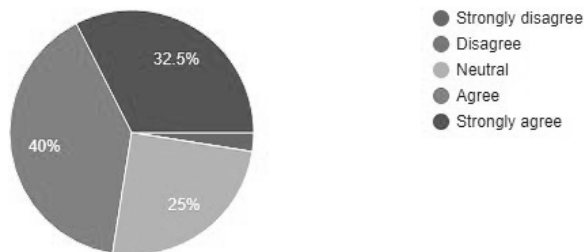


Figure 7.

A big proportion of the participants (72.5%) share the same opinion on the statement that learning more about culture motivates students to learn English. While only 2.5% of the population disagreed, 25% could not agree, not stating an opinion.

Statement 8: *Intercultural education has no effect what so ever on students' attitudes.*

40 responses

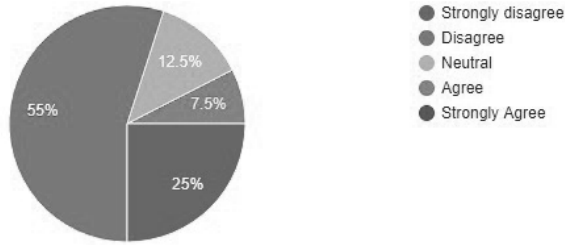


Figure 8.

32 out of 40 participants either disagreed or strongly disagreed with the 8th statement, with a percentage of 80%. A small number of participants (7.5%) agreed that intercultural education does not have a positive effect on students' attitudes while the percentage of the subjects that could not make their mind on whether to agree or disagree was 12.5%.

40 responses

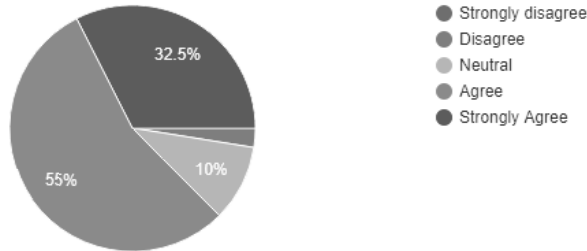


Figure 9.

Except for 5 of the whole subject group, 35 out of 40 instructors would like to promote the acquisition of intercultural skills through their teaching, with a whopping 87.5%. The remaining 10% was undecided while only 1 instructor was not willing to promote the acquisition of intercultural skills in their classes.

Statement 10: *A foreign language teacher should present a realistic image of a foreign culture, so negative aspects of the cultures should also be presented.*

40 responses

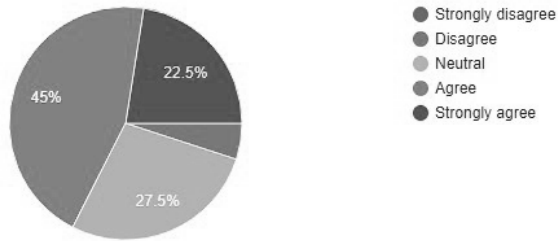


Figure 10.

With reference to this graph, it can be inferred that teachers should not be biased while presenting cultural aspects. 67.5% of instructors (45% agreed, 22.5% strongly agreed) responded positively to this statement. 27.5% was not sure about presenting a realist image of a foreign culture while only 5% disagreed.

Statement 11: *I only teach the culture of English-speaking countries.*

40 responses

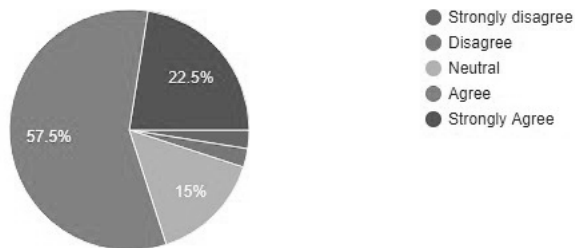


Figure 11.

40 % disagreed and 12.5% strongly disagreed with the 11th statement and asserted that they do not only focus on the culture of English-speaking countries. 30% of the participants responded positively. This means a significant number of teachers think students do not necessarily need to know about a variety of cultures. Therefore, they are only exposed to the cultures of English-speaking countries. 17.5 % was indifferent to this statement.

Statement 12: *Teaching cultural elements from all around the world is a waste of time.*

40 responses

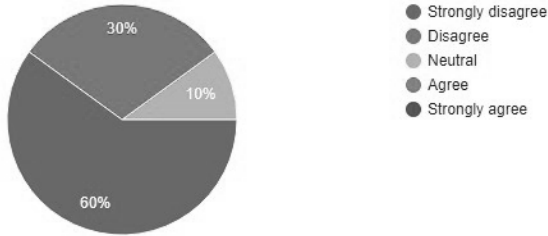


Figure 12.

Statement 12 is by far the most agreed upon item in the whole questionnaire, with 90% of the population revealing negative opinions (30% disagreed and 60% strongly disagreed). This indicates that apart from the undecided 4 instructors, who make up 10% of the whole group, no one believes culture teaching is a waste of time.

Statement 13: *I include authentic materials to teach culture in my lessons.*

40 responses

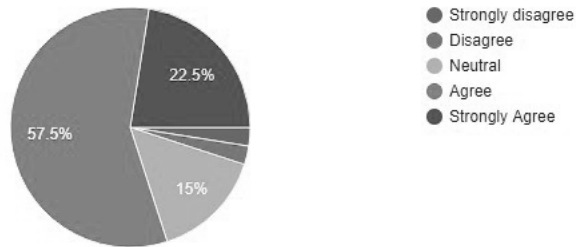


Figure 13.

A substantial number of participants agreed with the 13th statement, with 32 instructors either agreeing or strongly agreeing. 57.5 % agreed and 22.5% strongly agreed, claiming they include authentic materials to teach culture in their lessons. Yet, 15% remain neutral and could not decide whether to include authentic materials or not. It is surprising to see that there are instructors who oppose the incorporation of authentic materials in language instruction, either disagreeing or disagreeing strongly, with 2.5% respectively.

Statement 14: *I do not have time to incorporate cultural aspects in my lessons.*

40 responses

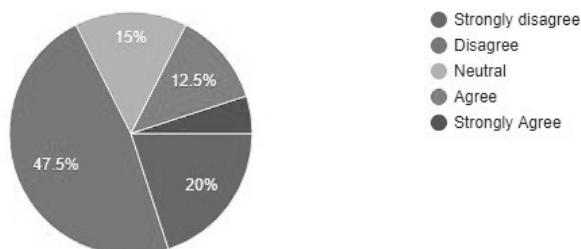


Figure 14.

Statement 14 aims at finding about the time distributed over culture teaching. 67.5% of participants responded negatively (47.5% disagreed, 20% strongly disagreed), claiming they have a sufficient amount of time to allocate for culture teaching. 12.5 % agreed and another 5% strongly agreed. This would mean that they are pressed for time due to the pacing of the course. The percentage of the participants who were not decided was 15%, which indicates they are not sure whether they have time or not for inclusion of cultural aspects in their lessons.

Statement 15: *Providing additional cultural information makes students more tolerant towards other cultures and people.*

40 responses

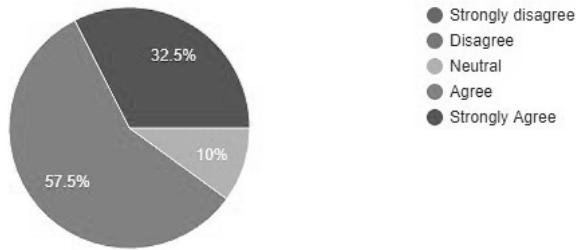


Figure 15.

None of the participants responded to this item negatively. While only 10% could not decide whether providing additional cultural information has a positive effect on tolerance towards other cultures and people, 36 out of 40 instructors, who make up 90% of the whole subject group, claimed that addition of culture into teaching increases students' tolerance towards other cultures and people.

3.2 Results of the Interviews

Question 1: *What do you understand from the term “Intercultural Communicative Competence?”*

The question aimed to find out about instructors' overall familiarity with the term itself. Even though none of the instructors could come up with a comprehensive definition, the overall impression is that they are mostly in

line with the argument that cross-cultural competence nourishes linguistic competence. T1 thought that it means understanding the comprehension of the cultural elements (in both cultures) and their utilization while learning. T2 believes teaching a new language helps the learner to get to know the culture of that language and having knowledge about that culture leads to a more sound communication to take place and stated that culture and language are inevitably intertwined and most definitely affect one another. T3 said:

- Language barriers will sometimes be present, but beyond that it means to have cultural sensitivity and awareness while interacting with people who come from different countries. Navigating and appreciating cultural nuances play an important role in the development of relationships with people from around the world.

T4 held similar opinions and stated:

- It is a communication between a group of people of different cultures that can't be achieved without a level of self-awareness and ability to not listen to the other but also trying to understand and accept cultural diversity. it's also the ability to understand and interpret non-native language or behaviour or even gesture. Such a capacity requires integration in the foreign culture and acceptance of difference.

T5 believes that ICC refers to a range of cognitive, affective, and behavioural skills that leads to effective communication with people of other cultures. It involves an ability to understand and appreciate other people's behaviours and ways of thinking, willingness to accept and acknowledge the existence of opinions that one does not necessarily agree with, as well as a compromise between different cultural norms.

T6 emphasizes the importance of verbal expressions and gestures in having a decent understanding of other cultures. When learning a new language, the way people of that particular culture carry out meaning throughout expressions that go beyond simple words and sentences are stated to be of utmost importance.

Question 2: What do you do in class to teach the cultural aspect of the language? Do you use additional teaching materials other than textbooks? If yes, what materials do you use and give reasons as to why you use them.

This question explores if there is gap between theory and practice. Moreover, it is aimed to find out what authentic materials – if any - instructors exploit in their teaching regarding culture. T1 clearly stated that he does not use any extra materials, but he tries to share anecdotes that he believes students might find interesting. T2 solely relies on what the textbooks have to offer with the assumption that textbooks provide teachers with quite a lot of materials to teach the cultural aspect of the language in terms of both verbal and non-verbal communication. She prefers to stick to those. As a native speaker of English, T3 takes any opportunity to share his stories about his time in Minnesota, the USA. He says:

- I believe all people have interesting stories or knowledge to share that give others authentic insight into their lives. I also try to share any interesting books, music, movies, or TV shows. Although our class schedule may be busy, I want to expose them to anything that might spark their interest in American culture.

T4 believes it is rudimentary to teach cultural aspects in a foreign language class and she uses different videos she has downloaded on the Internet that show differences between cultures. She also exposes students to authentic materials. By doing this, she means getting them exposed to the language native speakers use in their daily life using short videos for example. Moreover, she tries to compare students' own culture to the culture of language because they get excited to know what the differences are and what native speakers of the target language do in various situations.

T5 addressed a variety of cultural and linguistic aspects that he includes in his lessons and said:

- The materials I use include culture-based multimedia such as documentaries, music and images. This engages their visual senses, thereby keeping their interests alive. It also helps me communicate sociolinguistic, pragmatic competences - requests, advice, refusal, politeness, impoliteness, greetings, offers, etc.; non-verbal - greetings,

gestures, mimics, eye contact, etc; socio-cultural knowledge - traditions, food, housing, habits, etc. and help them develop intercultural awareness and tolerance.

T6 held similar views and pointed out to the importance of using videos that involve topics such as lifestyle, food, traditions and speeches of that culture. She added:

- Sometimes, I purposely present content that matches their culture so that students can learn both similarities and differences between their own culture and the target culture. I also use other materials and techniques like role play and drama where students adopt characters from that culture and live by it for a while, I find this a very effective way for students to have a full understanding of what they have been learning.

Overall, all the instructors share the same belief that bringing cultural topics into the class offers a variety of communicative opportunities for learners.

Question 3: How is your teaching time distributed over ‘language teaching’ and ‘culture teaching’? Do you have the feeling that you would like to devote more time to ‘culture teaching’ during your foreign language teaching classes? If yes, what may be the reasons for that?

T1 did not elaborate on the question and said culture language learning cannot take place in isolation from cultural elements as this makes it harder for students to have a holistic understanding of what they get exposed to. T2 complains about time constraints, stating it takes a considerable amount of time to incorporate these kinds of teaching methods into the lessons and instructors do not always have sufficient time to do it. She added:

- I end up having to create a healthy balance between the most basic requirements of the course and the “ideal” way of teaching culture and language together in our programme. I would definitely like to have more time to devote to cultural teaching for I firmly believe it generates a more thorough and authentic understanding of the language for the learners.

T3 shared similar opinions and said he spent more time with “language teaching” than he did with “culture teaching” in his class. He believes having a class period every week devoted to culture would be great, but the syllabus usually does not allow.

- I think they both play a crucial role in the development of my students, but the institution and the syllabus don't always take this into account. I try to pepper in as much “culture teaching” as I can, and I can say that my students appreciate it. They enjoy when I go off on a tangent during class and share a story or a song that I have fallen in love with. It would be great if we had a class period every week in which we could devote time to some unique, interesting aspects of different cultures.

T4 believes there is no clear cut between language and culture and added:

- I teach a text about South African weddings through the foreign language English, so the medium is in itself target as well as tool. The objectives are thus twofold: teaching culture in South Africa where people speak the language in question English.

T5 does not believe that devoting time to culture teaching is an expedient. He continued:

- My approach is to infuse the British and American culture into every lesson and emphasize the cultural dynamics only when necessary. I also find myself explaining linguistic signs in light of cultural perspectives to both native and non-native speakers quite often, too.

On the other hand, he thinks culture and language are inseparable. Without clear distribution of time over the two, these cultural aspects need to be developed since the comparison between cultures is advisable to develop intercultural awareness and appreciation.

T6 similarly devotes more time for language teaching than culture teaching and says that she tries to include cultural topics as much as possible and the role of culture has been increasing gradually in her classes.

DISCUSSION

In an attempt to find out about the extent of EFL teachers' awareness of Intercultural Communicative Competence (ICC), three research questions were addressed in this study. The first research question of the study is: "*How do EFL teachers define ICC?*" Even though all the participants agree that culture teaching is an indispensable part of language learning, none of them seem to have heard about the term before. Thus, they tried to guess the meaning of the term and interpreted what it could mean. Mostly, they believed it is to communicate effectively with people from different cultures, also to understand them. They mostly had a general understanding of ICC, and stated it should be a part of EFL classes apart from one participant who believes culture teaching is not their job.

The second question of the study is: "*What are EFL instructors' attitudes towards culture teaching?*" Majority of the participants had positive attitudes towards culture teaching. As can be seen in the questionnaire results, the majority of the teachers in the study believe that teaching culture is as important as teaching the foreign language in a foreign language classroom. They oppose the argument that students have to possess a sufficiently high level of proficiency in the foreign language before teaching them culture or do anything about the intercultural dimension of foreign language teaching. Also, half of the participants stated that intercultural skills can be acquired at school and three out of four respondents opposed the statement that it is impossible to teach the foreign language and foreign culture in an integrated way. Similarly, teachers hold the opinion that the more students know about the foreign culture, the more tolerant they become. In relation to the alleged effect of culture teaching on stereotypes, respondents feel that there is no apparent influence driven by intercultural education towards already existing stereotypes. Again, three out of four participants believe that culture teaching motivates learners to learn languages and almost all the participants would like to promote the acquisition of intercultural skills through their teaching. To reflect the target culture objectively, teachers stated that a foreign language teacher should present a realistic image of a foreign culture, so negative as well as positive aspects of the cultures should also be presented. The results of the last item in the questionnaire illustrate that the majority oppose the argument teaching cultural elements from all around the world is a waste of time.

The overall impression was that language classes are the ideal settings to incorporate culture and teachers should be conscious of the fact that they ought to exploit cultural elements along with language.

The final question of the study is: “*How do EFL instructors integrate ICC into their teaching to foster intercultural awareness?*” In order to answer this question, both the items in the questionnaire and the questions in the interviews are used. Regarding the items in the questionnaire, 80% of the teachers stated that they include authentic materials to teach culture in their lessons. Almost 70% of them said they are able to find time to incorporate cultural aspects in their lessons. Interestingly, this shows a drastic contrast with the third interview question where some of the respondents complain about syllabus design or course pacing as an obstacle to culture teaching. Finally, teachers have contrasting opinions as to whose culture to teach. Almost half of them stated they only teach the culture of English-speaking countries whereas the other half disagreed.

The second question in the interview is aimed at exploring what teachers do in class to promote culture teaching and how they do it. The general tendency is towards using the textbooks as they provide a lot of materials to teach the cultural aspect of the language. Teachers sometimes share excerpts from interesting books, music, movies, or TV shows. They generally do not use any supplementary materials; share anecdotes that they believe students might find interesting. They believe giving students the opportunity to compare their own culture to the culture of the target language helps them to explore the differences and what native speakers of the target language do in various situations. Techniques like role playing and drama are found to be helpful in that they are effective ways to have a full understanding of what is being taught.

The overall impression is that teachers mostly rely on the textbook content and incorporate culture-based media to foster cultural awareness.

CONCLUSION

This study started with the intention of exploring teachers’ cultural awareness and the extent to which they incorporate ICC into their teaching. It explored participants’ thoughts and in-class practices regarding culture teaching. In the 21st century world where globalisation connects cultures unprecedentedly, ICC as a skill should not be ignored or underestimated

by teachers. The findings of this study revealed that although majority of the teachers share positive attitudes towards culture teaching, there is a considerable amount of them that are still not aware of ICC in foreign language teaching. Another important fact that this study revealed is that teachers mostly ignore cultural aspects unless they appear on textbooks. They seem to give importance to cultural elements, however; these elements are not well integrated into lessons.

It is interesting to note that teachers stated conflicting opinions for some of the items in the questionnaire. The majority of the participants in the study believed ICC to be essential in language teaching and even asserted that teaching culture is as important as teaching the foreign language (as shown in figure 1, with 82.5% having responded positively). However; the responses participants provided for statement 11 and statement 12 contradict with each other. 30% of the participants stated that they only teach the culture of English-speaking countries in statement 11. Even though more than half of the teachers responded negatively to this item, a significant number of teachers still hold the opinion that students do not necessarily need to know about a variety of cultures. These percentages pose a dilemma when the responses for statement 12 are also considered. 90% of the participants opposed the argument “Teaching cultural elements from all around the world is a waste of time.” As a matter of fact, except for the undecided 4 instructors, who make up 10% of the whole group, no one believes teaching culture from around the world is a waste of time. Most teachers in this research consider culture as an indispensable aspect of language teaching, yet a high proportion of the same population only teach the culture of English-speaking countries in their classes. In this sense, the data shown in Figure 11 and Figure 12 clashes with the overall findings of the study. Even though teachers are conscious of the fact that they ought to exploit cultural elements along with language for the most part, there is no clear-cut understanding as to what aspect or whose culture to exploit in classes. The questionnaire administered in this study was adopted from “Foreign Language Teachers and Intercultural Competence Questionnaire” developed by Sercu et.al. (2005), which is a comprehensive questionnaire consisting of 13 sections, collecting information on a vast array of topics ranging from culture teaching materials, cross-curricular activities, teachers’ views on the aims of culture teaching and their intercultural effectiveness through administering a variety of scales. The research conducted by Sercu et.al.

(2005) has been a guide for this investigation. Thus, the scope of this study does not allow for detailed disclosure or a resolution to mitigate this dilemma. However, with a larger sample size and a more detailed research design, future research could procure better results to address this contradiction.

The findings of this study have important pedagogical implications and suggest several actions to take. It is shown that most participants fail to incorporate culture unless they are addressed to in textbooks and this may be due to lack of training. Teacher training programmes should place more emphasis on the encouragement of promoting teachers towards culture teaching. Only in this way could teachers become more confident in preparing authentic materials that integrate ICC. Course designers should also be more aware of the matter and include ICC in the syllabus.

This study provides only a glimpse of a wide research area. It could be improved in different ways. First, it only includes 40 language instructors working at a single institution. More comprehensive results could have been achieved if a larger participant size had been included. Moreover, instructors who had been interviewed could have been observed to present the subject matter with detailed examples of teaching practices. As the relationship between teacher beliefs towards ICC and their in-class practices does not represent a straightforward connection, more understandable results could be attained through class observations.

REFERENCES

- Archer, C. M., & Nickson, S. C. (2012). *The Role of Culture Bump in Developing Intercultural Communication Competency and Internationalizing Psychology Education*. *Psychology Learning & Teaching*, 11(3), 335–343.
- Bandura, E., & Sercu, L. (2005). *Foreign language teachers and intercultural competence: an international investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). A pedagogical framework for communicative competence: A Pedagogically

- motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5-35.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Griffie, D. (2012). *An Introduction to Second Language Research Methods. TESL-EJ Publications*.
- Hymes, D. (1967). Models of the interaction of language and social setting. *Journal of Social Issues*, 23(2), 8–38.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. Pride, & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (pp. 269–293). Harmondsworth: Penguin.
- Kramsch, C. (1993). Language study as boarder study: Experiencing difference. *European Journal of Education*, 28(3), 349-358.
- Lefever, S., Dal, M., & Matthiasdottir, A. (2007). Online data collection in academic research: advantages and limitations. *British Journal of Educational Technology*, 38(4), 574-582.
- Meyer, M. (1991). Developing transcultural competence: case studies of advanced foreign language learners. In D. Buttjes & M. Byram (Eds.), *Mediating languages and cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Risager, K. (1998). Language teaching and the process of European integration. In M. Byram & M. Fleming (eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective--Approaches Through Drama and Ethnography*. Cambridge, Cambridge University Press, p.242-254.
- Sandelowski, M. (2003). Tables or tableaux: The challenges of writing and reading mixed methods studies. In A. Tashakkori & C. Teddlie (eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioural research*(pp. 321-350). Thousand Oaks, CA: Sage.

Yazar Kılavuzu

Aşağıda belirtilen yayın ilkeleri ve yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmış yazılar, “makale sunum formu” ile birlikte e-posta yoluyla aşağıdaki adreslere gönderilebilir.

Çevirisi yapılmış makalelerin değerlendirmeye alınabilmesi için özgün metinlerin ve makale sahibinden (asıl yazar veya hak sahibi yayınevi) izin yazılarının da gönderilmesi zorunludur.

Ön inceleme ve hakem değerlendirmesi doğrultusunda geliştirilmek ve/veya düzeltilmek üzere yazarlarına geri gönderilen yazılar, gerekli düzeltmeler yapılarak en geç bir ay içinde tekrar dergiye ulaştırılır.

Yapılan ön incelemede yazım kurallarına uyulmadığı tespit edilen makaleler düzeltilmesi için yazarına iade edilir ve yayım programına alınmaz.

Yayın İlkeleri

İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi eğitim bilimlerinin bütün alanlarında yapılan deneysel, nicel, nitel araştırmalar ve alandaki gelişmeler, tartışmalar üzerine yapılan teorik çalışmalara yer verir. Çalışmanın daha önce Türkçe veya yabancı dilde yayınlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekmektedir. Bilimsel bir toplantıda sunulmuş ancak basılmamış bildirilerden üretilmiş makaleler, bu durum dipnotta açıkça belirtmek koşuluyla kabul edilebilir. Yayın kurulunun kararı ile alanında katkısı olduğu düşünülen yabancı dilden özgün makalelerin İngilizce veya Türkçe çevirilerine de derginin üçte birini geçmemek kaydı ile yer verilebilir. Çeviri makalelerin yayımlanabilmesi için çeviri metin ile birlikte özgün makalenin yazarından ya da hak sahibinden alınacak izin yazısının da gönderilmesi zorunludur.

Derginin hedef kitlesi eğitimin ulusal ve uluslararası alanında çalışan ve bilimsel araştırmalar yürüten kesimlerdir. Dergide yer alacak özgün çalışmanın eğitim bilimlerine ve alandaki tartışmalara bir katkıda bulunması veya var olan yaklaşımlara yeni bir yorum getirmesi beklenir. Dergi, yayımlandığı tarihten itibaren bir ay içerisinde Yayın Kurulu tarafından belirlenen yurt içindeki kütüphanelere ve indeks kurumlarına gönderilir. Dergi yılda iki kez (Nisan, Ekim) yayınlanır.

Makalelerin Değerlendirilmesi ve Yayın Süreci

Yayın için gönderilen makalelerin değerlendirilmesinde bilimsel nitelik en önemli ölçüttür. Dergiye gönderilen tüm makaleler, Yayın Kurulu'nca dergi yayın ilkelerine uygunluk ve nitelik bakımından değerlendirilir. Yayın Kurulu, gönderilen bir makaleyi yayımlayıp yayımlamama ve gerekli gördüğü durumlarda makale üzerinde düzeltmeler yapma hakkına sahiptir. Yapılan ön inceleme sonucunda yayına uygun bulunmayan makale, değerlendirme sürecine alınmayarak yazarına bilgi verilir. Eksiklikleri varsa düzeltilmesi ve tekrar gönderilmesi için yazarına iade edilir. Yayına uygun bulunan makale, değerlendirilmek üzere ilgili alandaki en az iki hakeme gönderilir. Hakemlerden birinin olumsuz görüş belirtmesi durumunda makale üçüncü hakeme gönderilir. Hakemler, gönderilen makaleleri yöntem, içerik ve özgünlük açısından inceleyerek yayına uygun olup olmadığına karar verirler. Yazarlar, hakemlerin ve Yayın Kurulunun eleştirisi ve önerilerini dikkate almalıdırlar. Katılmadıkları hususlar varsa, gerekçeleriyle birlikte itiraz etme hakkına sahiptirler. Hakemlerden yayımlanabilir raporu alan makale Yayın Kurulu tarafından uygun görülen bir sayıda yayımlanmak üzere programa alınır ve yazarı bilgilendirilir. Hakemlerin isimleri gizli tutulur ve raporlar beş yıl süre ile saklanır. Makalenin yayımlanmasının ardından bir ay içinde yazarına makalenin yer aldığı sayıdan 3 adet gönderilir.

Yazarın isteği durumunda, “yayına kabul yazısı” yalnızca hakem değerlendirme sürecini olumlu biçimde tamamlamış ve Yayın Kurulunca “yayımı uygundur” kararı alınmış makaleler kendisine iletilir. Değerlendirme sürecinden geçerek yayımlanması kabul edilen yazıların telif hakkı İstanbul Aydın Üniversitesi'ne devredilmiş sayılır. Bu nedenle yazılarla birlikte yayın haklarının dergiye devredildiğine ilişkin bir sözleşmenin bulunduğu “makale sunum formu”nun da doldurulup gönderilmesi gerekmektedir.

Dergide yayımlanan yazılardaki görüşlerin ve çevirilerin bilimsel, etik ve yasal sorumlulukları yazarlarına aittir. Yazı ve fotoğraflardan, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir. Ancak, yayımlanan yazılar dergi yönetiminin yazılı izni olmaksızın başka bir yerde (basılı olarak ya da internet ortamında) yeniden yayımlanamaz. Yazar, yazısının/makalesinin dergide yayımlandığını belirtmek kaydı ile yazısının tümünü ya da bir bölümünü kendi amaçları için çoğaltma hakkına sahiptir. Dergiye yazı gönderen tüm yazarlar bu ilkeleri kabul etmiş sayılır.

Yayın Dili:

Yayın dili İngilizce ve Türkçedir.

Yazım Kuralları

Makale özet, kaynakça, ekler ve uzun özetle birlikte 8500 sözcüğü geçmemelidir. Makalede sadece Times New Roman karakteri kullanılır. Makale aşağıda belirtilen bölümlerin dışında kalan kısmı 12 Punto ve 1,15 aralıklı yazılır.

I. Ana Başlık

Yazının başlığı 18 punto, ilk harfi büyük olarak yazılır. Makalenin yazarının adı ve soyadı 14 punto, soyadı büyük harflerle yazılır. Birden fazla yazarlı makalelerde adlar çalışmaya katkılarına göre yan yana yazılır. Yazarların ünvanları, çalıştığı yerin adı, e-posta adresi dipnotta özel imle (*) belirtilir.

II. Özet

Yazının başında Türkçe ve İngilizce, 12 punto büyüklüğünde, 1,15 aralıklı, 200 sözcüğü geçmeyecek bir özet ve çalışmayı tanımlayan 3-5 anahtar sözcük yer alır.

III. Bölümler ve Alt-Bölümler

Yazının ana bölüm başlıkları 12 punto büyük harflerle sayfanın ortasına yazılır ve 12 punto yazılan ikinci düzey başlıklar sola yaslı ve ilk harfleri büyük olarak yazılır. Üçüncü düzey başlıklar ilk harfleri büyük ve sağa yatık olarak yazılır.

→ Örnek:

GİRİŞ

Öğrenme Yöntemleri

Deneysel Öğrenme

IV. Tablolar ve Şekiller

Tablo ve Şekil başlık ve metin özellikleri Şablon içerisindeki örneklerdeki yapı dikkate alınarak verilmelidir. Tablo ve Şekillerden öncesine ve sonrasına 12 punto boşluk verilir. Tablo başlıkları ve metin 12 Punto olmalıdır. Tablo ve Numarası Koyu olarak yazılır.

→ Örnek: **Tablo 1.**

Şekil eğer grafik ve düzenlenebilir bir formatta ise başlık ve iç metinler 10 punto, Şekil ve Numarası Koyu olarak yazılır.

→ Örnek: **Şekil 1.**

V. Kaynakça

12 punto ve 1,15 aralıklı olarak yazılır. Kaynakça APA 6 kaynak gösterme esasları doğrultusunda hazırlanmalıdır. Girinti ikinci satırdan itibaren 1,15 cm boşluk olacak şekilde yapılmalıdır.

Kitaplar

→ Blalock, H. M. (1987). *Social statistics* (7.bs.). New York: McGraw-Hill.

- **Gönderme:** (Blalock, 1987: 234)

Kitap içi bölümler

→ Bayır, D. (1997). USMARC uygulamasına genel bir bakış. B. Yılmaz (Yay. Haz.). *Kütüphanecilik Bölümü 25.Yıl'a armağan* içinde (199-218). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Kütüphanecilik Bölümü.

- **Gönderme:** (Bayır, 1997: 207)

Çeviri kitaplar

→ Lewis, B. (2000). *Modern Türkiye'nin doğuşu* (M. Kıratlı, Çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu.

- **Gönderme:** (Lewis, 2000: 12)

Makaleler

→ Karakelle, S. (2012). Üstbilişsel farkındalık, zeka, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-250. doi: 10.15390/EB.2014.3078

- **Gönderme:** (Karakelle, 2012: 245)

Elektronik makaleler

→ Karakelle, S. (2012). Üstbilişsel farkındalık, zeka, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-250. 3 Aralık 2014 tarihinde <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/779/376> adresinden erişildi.

- **Gönderme:** (Karakelle, 2012: 240)

Tezler

→ Mantar, E. (2003). *Kütüphanecilikte sürekli eğitim: Ankara'da bulunan üniversite kütüphaneleri üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- **Gönderme:** (Mantar, 2003: 67)

Bildiriler

→ Çakmak, T. ve Körpeoğlu, H. (2012). Web content management within the organizational identity framework: A Study for Hacettepe University Department of Information Management web content management system. *BOBCATSSS 2012 Information in E-motion 23-25 Ocak 2012* içinde (91-93). Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

- **Gönderme:** (Çakmak ve Körpeoğlu, 2012, s. 92)

Web sayfaları

→ UNESCO. (2013). *World Heritage list*. UNESCO web sitesinden 21 Aralık 2013 tarihinde erişildi: <http://whc.unesco.org/en/list>

- **Gönderme:** (UNESCO, 2013)

İletişim Bilgileri:

İstanbul Aydın Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Dergisi

Yayın Koordinatörlüğü

Beşyol Mahallesi, İnönü Cd., No:38

Sefaköy, Küçükçekmece/İSTANBUL

Tel: 444 1 428 / 26010

E-posta: sirinyilmaz@aydin.edu.tr

Author's Guide

Author's may send their articles which are prepared in accordance with the below stated publishing and editorial principles, together with the "article presentation form" via e-mail to the provided addresses.

Providing the permissions of the authors (the main author or the rightful publishing house) is obligatory for the translated texts and articles as well.

The articles which are sent to their authors for further improvement and/or proofreading following the preliminary reviews and referee evaluations, must be edited accordingly and delivered back to the journal in one month at the latest.

On the other hand, the articles which are found to be conflicting with this guideline, will be returned to their authors for further proofreading and will not be issued.

Publishing Principles

Journal of Education Faculty publishes experimental, qualitative, quantitative researches as well as developments, arguments and theoretical studies that are conducted in all areas of educational sciences.

The journal only accepts articles which are not published or accepted to be published previously. Articles which are created from the reports that are not published but presented in a scientific gathering can be accepted provided that the case is clearly stated in the footnote.

Original articles translated into Turkish or English from a foreign language are also allowed in the journal provided that they contribute in the field with editorial board's decision and do not exceed one third of the journal. The permission letter from the author or the right owner of the original article is also required together with the translated manuscript in order for the translated manuscripts to be published.

The target audience of the journal is the individuals who work and execute scientific researches in any field of education on a national and international basis. The original work to be published in the journal is expected to make a contribution in educational sciences and the arguments in the field or bring a new comment on the existing approaches. The journal is sent to the specified national libraries and index institutions by the Editorial Board

within a month following its publishing date. The journal is printed twice (April, October) a year.

Evaluation of the Articles and the Publishing Process

Scientific quality is the most important criteria in the evaluation of the articles for publishing. All the received articles are evaluated with respect to their eligibility for the journal publishing principles and qualifications by the editorial board. Editorial board reserves the right to decide whether or not to publish and/ or emend the received article in case considered necessary. In result of the preliminary evaluation, the articles that are found to be unsuited for publishing are not evaluated and their authors are informed. The articles are returned to the authors for further revision and proofreading. The articles that are found to be suitable for publishing, on the other hand, are delivered to be evaluated to three different referees in the related field. The referees decide whether or not the article is suitable for publishing by evaluating it with respect to method, content and originality. Taking the referee reports that are received within the defined time frame into consideration, editorial board holds the decision-making authority for the publication of the articles. Informing the author, the eligible articles are scheduled. The identities of the referees are kept private and the reports are archived for five years. Following the publication of the article, three copies of the related issue of the journal is delivered to the author within a month.

The copyrights of the manuscripts which are accepted to be published following the evaluation process, are considered as transferred to Istanbul Aydin University. Thus the “article presentation form” which includes a contract regarding the transfer of the copyrights to the journal, is also required to be filled and delivered along with the manuscripts.

The scientific, ethic and legal responsibilities of the views and translations in the manuscripts which are published in the journal belong to their respective authors. The texts and photographs published in the journal may be cited. However, the published texts cannot be re-published in any other place (printed or online) without the written permission of the journal’s editorial board. The author of the published text/article reserves the right to copy the whole or a part of his work for his own purposed on the condition that he/she indicates the text/article is published in the journal.

By submitting their works to the journal, authors accept the above mentioned principles.

Publishing Language

The language of the journal is Turkish or English.

Editorial Principles

The article should be typed only with Times New Roman font-type in 12-point size with 1,15 spacing unless specified otherwise below. The text should not exceed 8500 words including the abstract, bibliography, appendixes and extended summary.

I. Main Title

The main title of the text should be 18-point size with capitalized initials. The name and the surname of the author should be written in 14-point size with capital letters. In works with more than one author, names should be aligned side by side depending on the contributions of the authors. The titles, work places and e-mail addresses of the authors should be specified in the footnotes with a special mark (*).

II. Abstract

The article must include an abstract in both English and Turkish (özet) languages, which briefly and clearly summarizes the subject of the text and consists of at least 100 and at most 200 words. Abstracts should be typed with 1,15 spacing and 12-point size. Authors must provide *keywords* consisting of at least 3 and at most 5 words.

III. Sections and Sub-sections

The main and sub-section titles of the text should be written in 12-point size with main title centered; secondary level titles aligned to left with capitalized initials and tertiary level titles with capitalized initials and in italics.

→ Example:

INTRODUCTION

Learning Methods

Experimental Learning

IV. Tables and Figures

The tables and figures should be arranged in accordance with the text structure. The titles and the content of the tables should be 12-point size

with an empty space following before and after. The “Table” and its number should be typed in **bold** letters.

→ Example: **Table 1.**

In case editable, the titles and the content of the graphics and the figures of the text should be 10-point size with “Figure” and its number typed in **bold** letters.

→ Example: **Figure 1.**

V. Bibliography

12-point size, 1,15 spacing. The bibliography should be prepared in line with APA 6 citation rules. The indent should be 1,15 beginning from the second line.

Books

→ Blalock, H. M. (1987). *Social statistics* (7.bs.). New York: McGraw-Hill.

- **Reference:** (Blalock, 1987: 234)

Sections from Books

→ Bayır, D. (1997). USMARC uygulamasına genel bir bakış. B. Yılmaz (Yay. Haz.). *Kütüphanecilik Bölümü 25.Yıl'a armağan* içinde (199-218). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Kütüphanecilik Bölümü.

- **Reference:** (Bayır, 1997: 207)

Translated Books

→ Lewis, B. (2000). *Modern Türkiye'nin doğuşu* (M. Kıratlı, Çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu.

- **Reference:** (Lewis, 2000: 12)

Articles

→ Karakelle, S. (2012). Üstbilişsel farkındalık, zeka, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-250. doi: 10.15390/EB.2014.3078

- **Reference:** (Karakelle, 2012: 245)

Online Articles

→ Karakelle, S. (2012). Üstbilişsel farkındalık, zeka, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-250. 3 December 2014 from <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/779/376>

- **Reference:** (Karakelle, 2012: 240)

Theses

→ Mantar, E. (2003). *Kütüphanecilikte sürekli eğitim: Ankara'da bulunan üniversite kütüphaneleri üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- **Reference:** (Mantar, 2003: 67)

Papers

→ Çakmak, T. ve Körpeoğlu, H. (2012). Web content management within the organizational identity framework: A Study for Hacettepe University Department of Information Management web content management system. *BOBCATSSS 2012 Information in E-motion 23-25 January 2012* (91-93). Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

- **Reference:** (Çakmak ve Körpeoğlu, 2012, s. 92)

Web pages

→ UNESCO. (2013). *World Heritage list*. UNESCO website, 21 December 2013: <http://whc.unesco.org/en/list>

- **Reference:** (UNESCO, 2013)

Contact Information:

Istanbul Aydın University
Journal of Education Faculty
Editorial Board
Beşyol Mahallesi, İnönü Cd., No:38
Sefaköy, Küçükçekmece/İSTANBUL
Tel: 444 1 428 / 26010
E-mail: sirinyilmaz@aydin.edu.tr



KÜTÜPHANE VE BİLGİ MERKEZİMİZ 7/24 HİZMET VERİYOR



56.000
Basılı Kaynak



1.000.000
E-Kaynak



Engelsiz
Kütüphane



Mobil
Uygulamalar

24/7

- Kütüphane 7/24/365 gün hep açık
- 75.000 aylık kullanıcı
- Mimarlık ve Mühendislik Fakültesi için çizim salonları
- Kafeterya



instagram: kutuphaneiau



twitter.com/iaukutuphane



facebook.com/iaukutuphane