

ISSN 2149-0848



ULUSLAR ARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Editor
Dr. Onur KÖKSAL

Editor Yardımcıları
Hatice Sezgin



Yıl/Year VII, Sayı/Issue XXIII, 2020



INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE



Editörden

2014 yılında çalışmalarına başladığımız **INESJOURNAL**'ın (Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science) yirminci üçüncü sayısını yayınlamış bulunmaktayız.

Uluslararası akademik bir dergi olan **INESJOURNAL** eğitim bilimlerinde çalışmalar üreten herkese yönelik yazı çağrılılarıyla çalışmaya davet eden bir platformdur. Bu sayımız alanında 8 adet makale ile uluslararası

boyutta nitelikli yayınlar sunarak bilim dünyasına hizmet etme ereğindedir.

Tıpkı geride bıraktığımız yirmi iki sayıda olduğu gibi, bu sayımızda da desteğini esirgemeyen yazarlara, derginin bugünlere gelmesinde emeği geçen dergi yönetimine ve danışma ve yayın kurulundaki değerli akademisyenlere şükranlarımı sunuyorum. Eğitim bilimlerine yeni bir soluk getirmek niyetiyle çıktığımız bu yolda siz akademisyenleri yanımızda görmeyi umuyoruz. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederken iyi okumalar diler ve saygılarımı sunarım.

Editör

Prof. Dr. Onur KÖKSAL



INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Editör

Prof. Dr. Onur KÖKSAL

Editör Yardımcısı

Hatice SEZGİN

INESJOURNAL (Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science) uluslararası hakemli bir dergi olup yılda 4 kez yayınlanır. **INESJOURNAL** (The Journal of International Education Science) Dergisi, sosyal bilimlerin her alanından yazı yayınlayan bir dergidir. Bu çerçevede özgün bilimsel makaleler, çeviriler, çeviri-yazılar, röportajlar, kitap, makale, sempozyum, panel ve bilimsel etkinlik tanıtma çalışmaları ile nekroloji metinleri yayınlar. Ayrıca, sunulduğu yer, toplantı ve tarihin kaydedilmesi ile başka bir yerde yayınlanmamış olması şartıyla sempozyum bildirimleri de yayınlanabilir. Ancak bu yayın etkinliğinden kaynaklanması muhtemel herhangi bir sorunun sorumluluğu yazara aittir. Yayınlanması için **INESJOURNAL** (Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science) Dergisi'ne gönderilen yazıların basım ve yayın hakları dergiye devredilmiş olur. Bu yazılar dergi yönetiminden izin alınmaksızın bir başka yayın organında yayınlanamaz, çoğaltılamaz ve kaynak gösterilmeden kullanılamaz.

INESJOURNAL (Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science) Dergisi, yayınlamış olduğu metinleri çeşitli mecralarda yayınlatabilir. **INESJOURNAL** (Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science) Dergisi'ne gönderilmiş yazılardan kaynaklanması muhtemel herhangi bir yasal, hukuksal, ekonomik ve etik sorumluluk, söz konusu yazı yayınlanmış olsa bile yazarlarına aittir. Dergi herhangi bir yükümlülük kabul etmez. **INESJOURNAL** (Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science) Dergisi'nin yayın dili Türkçe olmakla birlikte İngilizce, Almanca, Fransızca, vb. dillerden gelen yazılar da değerlendirmeye tabi tutulur ve hakemler tarafından yayımlanması uygun görüldüğü takdirde yayınlanır.

www.inesjournal.com / editor@inesjournal.com

ISSN: 2149-0848 / Yıl: 7 / SAYI: 23



DERGİ YÖNETİMİ

Editör

Prof. Dr. Onur KÖKSAL

Editör Yardımcısı

Hatice SEZGİN

Alan Editörleri

- Dr. Serdar Derman: Gaziantep Üniversitesi - Türkçe Eğitimi
Dr. Murat Ateş: Necmettin Erbakan Üniversitesi – Türkçe Eğitimi
Dr. Hüseyin Çakır: Gazi Üniversitesi - Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Dr. Nursel Yalçın: Gazi Üniversitesi - Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Dr. Ahmet Naci Çoklar: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Dr. Ömer Beyhan: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim
Dr. Mustafa Şanal - Erciyes Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim
Dr. Mehmet Şahin: Karatekin Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim
Dr. Atilla Yıldırım: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Eğitim Yönetimi ve Planlaması
Dr. Osman Çekiç: Çanakkale 18 Mart Üniversitesi - Eğitim Yönetimi ve Planlaması
Dr. Selahattin Avşaroğlu: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Dr. Coşkun Arslan: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Dr. Gürhan Can: Yeditepe Üniversitesi - Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Dr. Erdal Hamarta: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Dr. Cengiz ŞAHİN: Ahi Evran Üniversitesi- Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Dr. Başaran Gençdoğan: Atatürk Üniversitesi - Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Dr. Selahattin Avşaroğlu: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Özel Eğitim
Dr. Semra Benzer: Gazi Üniversitesi - Fen Bilgisi Eğitimi
Dr. Mustafa Yadigaroğlu: Aksaray Üniversitesi - Fen Bilgisi Eğitimi
Dr. Dünder Yener: Abant İzzet Baysal Üniversitesi - Fen Bilgisi Eğitimi
Dr. Harun Çelik: Kırıkkale Üniversitesi - İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi
Dr. Ela Ayşe Köksal: Niğde Üniversitesi - İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi
Dr. Abdülkadir Tuna: Kastamonu Üniversitesi - Matematik Eğitimi
Dr. Kemal Özgen: Dicle Üniversitesi - Matematik Eğitimi
Dr. Hasan Es: Gazi Üniversitesi-İlköğretim Matematik Eğitimi
Dr. Emel Arslan: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Okul Öncesi Eğitimi
Dr. Ahmet Sakin: Sakarya Üniversitesi - Okul Öncesi Eğitimi
Dr. Asude Balaban: Marmara Üniversitesi - Çocuk Gelişimi
Dr. Devlet Alakoç Pirpir: Selçuk Üniversitesi - Çocuk Gelişimi
Dr. Gökhan Kayılı: Selçuk Üniversitesi - Çocuk Gelişimi
Dr. Sabahattin Çiftçi: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Sınıf Öğretmenliği
Dr. Sabri Sidekli: Muğla Üniversitesi - Sınıf Öğretmenliği
Dr. Ömer Yılar: Atatürk Üniversitesi - Sınıf Öğretmenliği



Dr. Mehmet Arif Özerbaş: Gazi Üniversitesi - Sınıf Öğretmenliği
Dr. Alparslan Görücü: Selçuk Üniversitesi - Beden Eğitimi
Dr. Erdal Demir: Çanakkale 18 Mart Üniversitesi - Beden Eğitimi
Dr. Ece Sarıgül: Necmettin Erbakan Üniversitesi - İngiliz Dili Eğitimi
Dr. Arif Bakla: Cumhuriyet Üniversitesi - Yabancı Dil Eğitimi
Dr. Ahmet Çekiç: Cumhuriyet Üniversitesi – Yabancı Dil Eğitimi
Dr. Arif Sarıçoban: Hacettepe Üniversitesi – Yabancı Dil Eğitimi
Dr. Hakan Demiröz: Cumhuriyet Üniversitesi - Yabancı Dil Eğitimi
Dr. Umut Balcı: Batman Üniversitesi - Alman Dili Eğitimi
Dr. Erdinç Yücel: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Alman Dili Eğitimi
Dr. Halil İbrahim Sağlam: Sakarya Üniversitesi - Sosyal Bilgiler Eğitimi
Dr. Ömer Faruk Sönmez: Gaziosmanpaşa Üniversitesi - Sosyal Bilgiler Eğitimi
Dr. Zafer Kurtaslan: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Müzik Eğitimi
Dr. Hüseyin Serdar Çakırer: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Müzik Eğitimi
Dr. Sema Sevinç: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Müzik Eğitimi

Danışma Kurulu

Dr. AGNES N. TOTH: Berzsensyl Üniversitesi, Macaristan
Dr. AHMET AKKAYA: Adıyaman Üniversitesi, Türkiye
Dr. ANNA MARINOVA: Vratsa Üniversitesi, Bulgaristan
Dr. ATILLA YILDIRIM: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. BÜLENT DİLMAÇ: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. CHIEN-KUO LI: Shih Chien Üniversitesi, Taipei, Tayvan
Dr. COŞKUN ARSLAN: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. EMEL ARSLAN: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. ERDAL HAMARTA: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. FATİH YILMAZ: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Dr. FENGYI FRANCES LIN: National Taipei University of Technology, Taipei, Tayvan
Dr. HASSAN ALİ : The Maldives National University, Maldivler
Dr. KEIICHI YAMADA: Nakamura Gakuen Üniversitesi, Fukuoka, Japonya
Dr. MEHMET BAYANSALDUZ: Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi, Türkiye
Dr. MEHMET TAŞPINAR: Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. MONİKA DOHNANSKÁ: Dubnica Institute of Technology, Slovakya
Dr. NADİR ÇELİKÖZ: Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. RAMAZAN ARI: Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Dr. SHANNON MELIDEO: Marymount Üniversitesi, Arlington/ ABD
Dr. TILLOTSON LI: Tung Wah College, Hong Kong
Dr. UĞUR DEMİRAY: Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Dr. YAVUZ ERİŞEN: Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. YÜCEL GELİŞLİ: Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. ZEKİ KAYA: Gazi Üniversitesi, Türkiye



Yayın Kurulu

Dr. AHMET ÇEKİÇ: Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye
Dr. ARİF BAKLA: Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye
Dr. ASUDE BALABAN: Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. ASUMAN SEDA SARACALOĞLU: Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. CHEUNG Yik-man, Stephanie: Oxfam, Hong Kong
Dr. GAVRILA A. LIVIU: Aurel Vlaicu University of Arad, Romanya
Dr. GÖKHAN DUMAN: Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. FATİH GÜRBÜZ: KATU, Türkiye
Dr. HASAN ŞAHAN: Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Dr. KIMETE CANAJ: Kosovo Erasmus+ Office; Kosova
Dr. MIHAELA GAVRILA-ARDELEAN: Universitatea de Vest Vasile Goldiş Arad, Romanya
Dr. MING HUNG CHU: National Cheng Kung Üniversitesi, Tayvan
Dr. MÜNEVVER ÇETİN: Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. MUSTAFA SAFRAN: Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. NADZRI AB GHANI: Universiti teknologi Mara, Kedah, Malezya
Dr. ÖMER BEYHAN: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. SABAHATTİN ÇİFTÇİ: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. SABRİ SİDEKLİ: Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi, Türkiye
Dr. SLAVKA KRASNA: Institute of Pedagogical and Psychological Sciences, Slovak Cumhuriyeti
Dr. SONYA KOSTOVA HUFFMAN: Iowa State Üniversitesi, ABD
Dr. TUNCAY DİLCİ: Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye
Dr. VIRGINIYA ZHELIAZKOVA: Vuzf Üniversitesi, Bulgaristan
Dr. YAVUZ ERİŞEN: İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. ZAFER KURTASLAN: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. ZIAD SAID: College of the North Atlantic Qatar, Katar

Yurtdışı Temsilcileri

ABD: Dr. ARİF BAKLA: Ross Hall, Ames, IA
AZERBAIJAN: Dr. RUXSARE ŞÜKÜROVA- Şifa Ocağı Kliniği- Bakü
BULGARİSTAN: Dr. IVAN MITEV- Medical University-Sofya
JAPONYA: Dr. CHIYOMI SHIBITA – Kurume-Fukuoka
PAKİSTAN: Dr. MUZAFFAR ALI-Sindh Baloch Co-operative Housing Society Karachi
SLOVENYA: Dr. SANJA SELIMOVIC- IPAK İnstitut-Velenje

Tarandığı İndeksler

www.citefactor.org
<http://www.sindexs.org>
www.turkegitimindeksi.com
<http://www.akademikdizin.com>
www.academickeys.com
www.sobiad.com





INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Yıl: 7, Sayı: 23, Haziran 2020

İÇİNDEKİLER

Dilek ÇAPAR - Hatice Tezer ASAN - Engin ASAN

İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BARIŞ KAVRAMINA İLİŞKİN
ALGILARI, 01-13

PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL STUDENTS' PERCEPTIONS OF PEACE

<http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.41818>

Fahrettin ŞANAL - İrfan TOSUNCUOĞLU

YABANCI DİL ÖĞRENİMİNDE İLETİŞİMSSEL METODOLOJİ VE ÖĞRENCİ
MERKEZLİ AKTİVİTELER, 14-22

THE COMMUNICATIVE METHODOLOGY AND LEARNER-CENTERED ACTIVITIES
IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

<http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.42233>

Halil BOLAT - Işıl TANRISEVEN

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNMENİN DUYUŞSAL
STRATEJİLERİNİ KULLANMALARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ, 23-40

GIFTED STUDENTS' VIEWS ON THE USE OF THE AFFECTIVE STRATEGIES OF
CRITICAL THINKING

<http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.42746>

Fahrettin ŞANAL - İrfan TOSUNCUOĞLU

ÖĞRENME STİLLERİNİN ÖNEMİ, 41-49

THE IMPORTANCE OF LEARNING STYLES

<http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.42967>

Murat POLAT

YÜKSEKÖĞRETİMDE ÖRGÜTSEL BAĞLILIĞIN YORDAYICILARI OLARAK
MUTLULUK VE MUTLULUK KORKUSU: BİR PLS-SEM ÇALIŞMASI, 50-69
HAPPINESS AND FEAR OF HAPPINESS AS PREDICTORS OF ORGANIZATIONAL
COMMITMENT IN HIGHER EDUCATION: A PLS-SEM STUDY

<http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.43601>

Cansu KÜÇÜKBULUT - Abdulkadir TUNA

ÖĞRENCİLERİN İSPAT YAPABİLME BECERİLERİNİN GELİŞİMİNE 5E MODELİNİN
ETKİSİ, 70-82
THE EFFECT OF 5E MODEL ON THE DEVELOPMENT OF PROOF SKILLS OF THE
STUDENTS

<http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.43621>

Cevat EKER - Elif ŞENEL ÖKSÜZ

9. SINIF FRANSIZCA DERS KİTABININ TASARIM - İÇERİK – DİL VE ANLATIM
YÖNÜNDEN İNCELENMESİ, 83-95

ANALYSIS OF 9th GRADE FRENCH COURSEBOOK IN TERMS OF FORM,
CONTENT, AND LANGUAGE AND EXPRESSIONAL FEATURES

<http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.43721>

Gülşah BATDAL KARADUMAN - Zerrin AKŞAK ERTAŞ - Sema DURAN BAYTAR

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL YETENEK (KAYNAŞTIRMA) KARARI OLAN
ÖĞRENCİLERİN EĞİTİM SÜREÇLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ,
96-111

THE EXAMINATION OF CLASSROOM TEACHERS' OPINIONS ON EDUCATIONAL
PROCESSES OF STUDENT WITH SPECIAL ABILITY (INCLUSION) DECISIONS

<http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.43876>



ISSN: 2149-0848

INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

 Dilek ÇAPAR¹  H. Tezer ASAN²,  Engin ASAN³

İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BARIŞ KAVRAMINA İLİŞKİN ALGILARI

Kabul Tarihi: 20.03.2020 Yayın Tarihi: 30.06.2020

Künye (APA): Çapar, D., Asan, H. T., Asan, E. (2020). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin barış kavramına ilişkin algıları. *The Journal of International Education Science*, 23 (7), 1-13.
DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.41818>

ÖZ

Bu çalışmanın amacı ilk ve ortaokul öğrencilerinin barış kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla tespit etmektir. Araştırmada çalışma grubunu 2019-2020 öğretim yılında Antalya ve İzmir’de öğrenim gören 512 ilkokul ve ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Bu çalışmada ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin, barış kavramına ilişkin sahip oldukları algıları ortaya çıkarmak için, öğrencilerin her birinden “Bana göre barış ...benzer; çünkü ...” cümlesini tamamlanması istenmiştir. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Metaforların analiz edilmesi ve yorumlanması, “adlandırma, eleme ve arttırma, kategori geliştirme aşaması, geçerlik ve güvenilirliği sağlama, verileri bilgisayar ortamına aktarma” olmak üzere beş aşamada gerçekleştirilmiştir. İlköğretim öğrencileri barış kavramına ilişkin toplam 50 adet geçerli metafor üretmişlerdir. Üretilen bu metaforların 34 tanesi yalnızca iki öğrenci tarafından üretilmiş olduğu görülmektedir. Diğer 16 metaforu üreten öğrenci sayılarının ise 3 ile 512 öğrenci arasında değiştiği tespit edilmiştir. Görüldüğü gibi barış kavramına ilişkin ilk ve ortaokul öğrencileri tarafından çok sayıda metafor kullanılmıştır. Öğrenciler tarafından barış kavramına ilişkin en çok tercih edilen metaforların ‘sevgi’ olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin ürettikleri metaforların hepsinin olumlu olduğu ve öğrencilerin barışı olumlu algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın demokratik okul yapısının oluşturulmasına ve barış eğitimi pratiklerine katkı sunması beklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: İlköğretim, Barış, Barış Eğitimi.

¹ Dr. Antalya İİ MEM., ARGE, dlkepr@hotmail.com

² Dr., Aliğa RAM, tezerasan@gmail.com

³ Öğr. Gör., Okan Üniversitesi, enginasan@gmail.com

PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL STUDENTS' PERCEPTIONS OF PEACE

Abstract

The aim of this study is to determine the perceptions of primary and secondary school students on the concept of peace through metaphors. The study group consists of 512 primary and secondary school students studying in Antalya and Izmir in the 2019-2020 academic year. In this research, in order to reveal the perceptions of elementary and secondary school students about the concept of peace, "Peace in my opinion... is similar; because..." from each student was asked to complete the sentence. Content analysis technique was used to evaluate the obtained data. The analysis and interpretation of metaphors was carried out in five stages, "naming, sieving and refining, category development phase, ensuring validity and reliability, transferring data to the computer environment". Primary school students produced a total of 50 valid metaphors about the concept of peace. It is seen that 34 of these metaphors produced were produced by only two students. It was determined that the number of students producing 16 other metaphors varied between 3 and 512 students. As can be seen, many metaphors have been used by elementary school students regarding the concept of peace. It was seen that the most preferred metaphors about the concept of peace by the students were "love". According to the findings of the research, it was concluded that all the metaphors produced by students are positive and students perceive peace positively. The study is expected to contribute to the establishment of a democratic school structure and peace education practices.

Keywords: Primary Education, Peace, Peace Education.

GİRİŞ

Barış, özgürlük, eşitlik ve adaletle birlikte hemen hemen her toplumda en arzu edilen değerlerden biridir. İnsanlar tarafından güdülen ve hevesle istenen tüm olumlu nitelikleri içeren genel, olumlu bir devleti çağrıştıran bir ana kavram- evrensel bir sembol haline gelmiştir. Birleşmiş Milletler ve Birleşmiş Milletler Eğitimsel, Bilimsel, ve Kültürel Organizasyonu (UNESCO) içeren uluslararası kurum ve örgütler tarafından barış üzerine üretilen belgelerin miktarlarına baktığımız zaman bu anlam, zamanımızda bir kanıt haline gelmektedir (Bar-tal, 2012). Bu anlamda birçok toplumun daha genç nesilleri barış ışığında eğitmeye karar vermelerinin şartırcı olmadığı söylenebilir.

Barış, şiddetin olmaması durumundan daha çok şeyi içeren ve özgürce hayal etmeyi motive eden bir kavramdır. Barış, insanların anlaşmazlıklarını birlikte çözmeye çalışmaları, adaletin esaslarına saygı göstermeleri, temel ihtiyaçlarını karşılamaları, insan haklarına değer vermeleri durumunu vurgulamaktadır. Barış, yaşama saygı göstermeyi ve ayrımcılık yapmadan ya da önyargılı davranmadan tüm insanların onuruna saygı göstermeyi içermektedir (Harris ve Morrison, 2012).

Barış, sadece fiziksel pasifizm ya da savaşın olmayışı demek değildir; barış, her türlü adaletsizliğin yok edilmesini gerektirir ve temel insan haklarının ihlal edildiği bir toplumda var olamaz. Olumlu barış, toplum, ülke ve genel olarak dünyadaki herkes ve hatta gelecek nesiller için sosyal, ekonomik ve siyasi adaleti içerir (Galtung, 1969; Hicks 1985; Navarro-Castro ve Nario-Galace 2008; Fountain,1999; akt. Yılmaz, 2011). Sosyal adaletsizliklerin yok edildiği, anlaşmazlık yaşayan tarafların uzlaştığı, ortak çıkar ve amaçlar etrafında insanların pozitif ilişkiler içinde olabildiği ve işbirliğinin mümkün olabildiği koşullar ancak barış ile mümkün olabilmektedir (Johnson ve Johnson, 2010).

Barış, kazanılması gereken bir değerdir ve bu kazanılan değerler çocuğun zihinsel ve duygusal gelişimi arasındaki etkileşimi içerir. Düşünce gelişimi: bilgi, anlayış, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi etkileyici bileşenler olarak düzenlenmelidir. Öğrencilerin bilinçaltını oluşturan güdüler ve davranışlar öğrencilerin hareketlerinin idaresini ve kalitesini belirleyen değerlerdir (Hendrick, 1998). Jensen'e (2006), göre nitel ya da nicel herhangi bir araştırma çabasının altında yatan varsayımlardan birisi, araştırmanın çevreyi daha iyi anlamak için yapılan bir girişim olmasıdır. Araştırmacı konusuyla ilgili olarak onu geliştirme, değiştirme ya da bir şeyleri daha iyi bilme arzusuna sahip olmaktadır. Araştırmacı ve katılımcılar bunu başarmak için daha önceden var olan bilgi ve deneyimi kullanmaktadırlar. Bu da tam olarak metaforun başardığı şeydir (Ünal & Ünal, 2010).

Dünya genelinde değeri her geçen gün artmakta olan “barış eğitimi” ve barış ile ilgili değerlerin yeni nesillere kazandırılması çalışması, empatik toplumların oluşumu, bir arada yaşama sanatının tüm insanlara kazandırılması için büyük önem taşımaktadır. Barış eğitimi çatışma, savaş ve şiddetin önlenmesi, sorunların barışçıl yollarla çözümlenmesi için çocuklarda, gençlerde, yetişkinlerde davranış değişikliği yaratacak bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırılması olarak tanımlanmaktadır (Fountain, 1999). Bunun için de bireylerde var olan ve barışın mümkün olmasını engelleyecek zihinsel engeller ile mücadele edilmesi de gerekmektedir.

Barış eğitimi, tüm farklılıkları ile insanların birbirleri ile iletişim kurma istekleri ile beslenen bilgi paylaşımının mümkün olmasını, paylaşımcı ve katılımcı iletişim pratiklerinin gerçekleşmesini inşa etmeye çalışmaktadır. Bunun için de şiddetin tüm türlerinin azaltılması, anlaşılması ve bunlara karşı mücadele edilmesi gerekmektedir. Bu mücadelenin tüm kültürel, sosyal, dinsel inançlarca desteklenmesi de büyük önem taşımaktadır (Readson, 2000).

1996 yılında Birleşmiş Milletlere bağlı IESPP (The International Education System Pilot Project) “barış eğitimi” çerçeve programı hazırlamıştır. Bu uygulama ile farklı kültürlerdeki dünya okullarında barış eğitiminin hayata geçirilmesi hedeflenmiştir. Bunun için de barışa engel olan savaş, hastalık, yoksulluk, ırkçılık, çevresel felaketler ve barışa karşı olan tüm değerler ile mücadele edilmesi gerektiğine vurguda bulunulmuştur (http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/Innovation/inno100e.pdf, 2020).

Dünya ülkelerinde olduğu gibi Türkiye’de de demokratik, katılımcı, empatik bir toplum oluşturulması için eğitim aracılığıyla bu değerlere sahip nesiller yetiştirilmesi çağımızın önemli hedeflerinden biri olarak görülmektedir. Bu nedenle okullarda değerler eğitimi aracılığıyla demokrasiye, birlikte yaşama kültürüne, özgürlüklerin korunmasına ve doğal olarak barışa ilişkin değerler genç nesillere aktarılmaya çalışılmaktadır.

Bu çalışmada bireyin hayatı boyunca sahip olacağı değerlerin tohumlarının ekilmeye çalışıldığı ilkökul ve ortaokul öğrencilerinde barış temasının çağrıştırdıklarının izleri sürülerek çocukların ve gençlerin barışa ilişkin algılarına ışık tutulacaktır. Geleceğin kurucusu olacak çocuklarımızın ve gençlerimizin, bir arada yaşamak için mutlaka yaşatmak zorunda olduğumuz “barış” a dair algılarının analiz edilmesi ile okullarda verilecek barış eğitiminin sorgulanması, düzenlenmesi ve etkin bir şekilde hayata geçirilmesi için de yeni yöntem ve programlar üretilmesine hizmet edecektir.

Metafor Olarak Barış

Metafor kavramı, Türk Dil Kurumu (2020) tarafından “bir ilgi veya benzetme sonucu gerçek anlamından başka anlamda kullanılan söz, mecaz” olarak tanımlanmaktadır. Saban, Koçbeker ve Saban (2006), metaforu “bir bireyin yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu, anlamada ve açıklamada işe koşabileceği güçlü bir zihinsel araç” olarak açıklamaktadırlar. Cerit’e göre (2008) metafor, “insanların hayatı, çevreyi, olayları ve nesnelere nasıl gördükleri; farklı benzetmeler kullanarak açıklamaya çalışmada kullandıkları bir araç”tır. Morgan (1998) metaforu, “bir düşünce ve görme biçimi” olarak ifade ederken; Lakoff ve Johnson (2015) ise, metaforu “bir düşünce malzemesi, insan kavrayışının bir şekli ve sadece bir söz figürü değil aynı zamanda bir düşünce figürü” olarak tanımlamıştır. Mutlu (2017), “Benzetme kavramıyla yakın bir anlam taşıyan metafor kavramı, bilinmeyeni bilinene aktarmak suretiyle açıklamak ya da nitelikleri bir gerçeklik düzleminden bir başkasına aktarmak suretiyle iş gören bir söz ya da görüntü aracı” olarak tanımlamaktadır. Metafor, bireylerin kendi dünyalarını anlamalarına ve yapılandırmalarına yönelik güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme mekanizması olarak dikkat çekmektedir.

Metaforlar öğretimde ve öğretmen eğitiminde; profesyonel düşünme, profesyonel kimlik geliştirme, pedagojik bir araç, bir yansıtma aracı, değerlendirme aracı, bir araştırma aracı, program kuramı, zihinsel model, keşfetmede bir araç ve öğretimde değişim için bir araç olarak kullanılmıştır (Saban, 2006). Literatüre bakıldığında metaforlar yolu ile veri toplanarak yürütülen araştırmaların son dönemlerde arttığı görülmektedir.

Jensen (2006) ERIC veri tabanında yaptığı genel taramada çalışma için temel metot olarak metaforların ve metafor analizinin kullanıldığı 1129 çalışma bulmuştur (Akt. Ünal & Ünal, 2010). Bu çalışmada metaforlar bir araştırma aracı olarak kullanılmaları nedeniyle, aşağıda eğitimde metaforlar yolu ile verilerin toplandığı veya analiz edildiği çalışmalar incelenmiştir.

Saban (2009) öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları “Öğrenci...gibidir, çünkü...” ibaresini tamamlamaları ile incelemiştir. Öğretmen adayları öğrenci kavramına ilişkin 156 adet geçerli metafor üretmişler ve bu metaforlar 11 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının %29.6’sı öğrenciyi gelişen bir varlık olarak, % 22.6’sı ham madde olarak, % 18.5’i öğrenciyi boş bir zihin olarak, % 8.9’u itaatkar bir varlık olarak, % 5.2’si pasif bilgi alıcısı olarak, % 4.2’si değerli bir varlık olarak, % 3.5’i bilgi yansıtıcı olarak, % 3’ü kendi bilgisinin inşacıları olarak, %1.8’i özürü bir varlık olarak, % 1.5’i sosyal katılımcı olarak ve % 1.3’ü ise sosyal sermaye olarak algılamaktadırlar. Belirlenen bu kavramsal kategorilerin program türü, cinsiyeti ve sınıf düzeyi bakımında anlamlı farklılık gösterdiği de tespit edilmiştir.

Öztürk (2007), sosyal bilgiler, sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının, coğrafya kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar aracılığıyla ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmaya 2006-2007 eğitim ve öğretim yılı Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören toplam 357 son sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın verileri öğrencilerin “Coğrafya...gibidir, çünkü.....” cümlesini tamamlamalarıyla elde edilmiştir. Toplanan verilerin analizinde, içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının %33’ü coğrafyayı “yaşam kaynağı olarak”, %23.2’si “yaşam alanı olarak”, %8.1’i

“yol buldurucu- yönlendirici olarak” ve % 7.5’i “farklı branşları barındırıcı olarak” algıladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Inbar (1996) araştırmasında katılımcılardan “öğrenci”, “öğretmen”, “okul yöneticisi” ve “okul” kavramlarına ilişkin metafor üretmeleri istenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Öğrenci için “flora, tutsak, yalnız...”, öğretmen için “lider, savaşan, öğreten...”, okul için “makine, depo, çerçevesiz dünya...” ve okul yöneticisi için “otoriter güç, çiftçi...” gibi metaforlar üretildiği görülmüştür.

Silman ve Şimşek’in (2006) çalışmalarında metaforu, Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri’nde ilkokulda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin, okulları ve merkezi eğitim kurumları hakkında görüşlerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Singh (2010) yüksek lisans öğrencilerinin eğitim liderliği üzerine algılarını metaforlar ile betimlemiştir. Araştırmada eğitim liderliğine ilişkin trafik polisi, ayakkabı çifti, mısır tarlası, yelkenlideki denizci, şarap üzümü, ocağın üstü, toplumu resmetmekle görevli bir sanatçı gibi metaforlar üretildiği görülmüştür.

Cerit (2008), müdür kavramına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin algılarını metaforlar ile belirlemiştir. Araştırmayı ilkokul ve ortaokulda öğrenim görmekte olan 600 öğrenci, 203 öğretmen ve 51 yönetici ile gerçekleştirmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler, öğretmenler ve yöneticilerin müdür kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar ise şunlardır; bakıcı, gardiyan, kral, bahçıvan, patron ve hâkim.

Literatür incelendiğinde, barış kavramına ilişkin metafor çalışması bulunmadığı görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, yapılan bu araştırmanın ilk olma özelliği taşımakta olduğu söylenebilir.

YÖNTEM

Araştırmanın Amacı

Öğrencilerin barış algısının içinde bulunulan şartlardan, aileden ve ilk ve ortaokul yıllarında aldıkları eğitime bağlı olarak değişim gösterdiği ve soyut ama genel bir kavram olan barışa ilişkin geliştirdikleri algılarının önemli olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın amacı ilk ve ortaokul öğrencilerinin barış kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla tespit etmektir. Bu amaç çerçevesinde, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokul ve ortaokul öğrencileri, barış kavramına ilişkin sahip oldukları algıları hangi metaforlar aracılığıyla açıklamaktadır?
2. Barışa ilişkin metaforlar, ortak özellikleri bakımından, hangi kategoriler altında toplanmaktadır?

Son yıllarda Türk eğitim sisteminde yoğun olarak üzerinde çalışılan ve uygulanan “değerler eğitimi” kapsamında, çocuklara ve gençlere kazandırılmaya çalışılan önemli değerlerden biri “barış”tır. Hem ülkemizde hem de dünya genelinde tüm farklılıkları ile bireylerin, sosyal grupların, kitlelerin, ulusların bir arada güvenlik içinde yaşamaları için yeni nesillere kazandırılması gereken değerler içinde “barış” özel bir yere sahiptir. Birbirine saygı gösteren, birbirinin hak ve özgürlüklerine duyarlılık geliştiren bireylerin oluşturduğu empatik bir toplum yapısının oluşturulması ancak barış değerlerinin kabulü ve aktarımı ile mümkün olacaktır. Bu nedenle yeni nesillere verilecek olan barış eğitiminin planlanması, organize edilmesi, sunulması ve uygulanması için öncelikle çocuklarımız ve gençlerimizin “barış”

kavramından neyi anladıklarının, bu kavramın onlarda çağrıştırdıklarının tespit edilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada da amaçlanan ilk ve ortaokulda eğitimlerine devam eden yeni nesillerin barışa dair algılarının tespit edilerek, bu tespitler ışığında nitelikli bir barış eğitimi program ve uygulamaları oluşturulmasına katkıda bulunulmasıdır.

Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden “olgubilim” kullanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji) deseni, farkında olduğumuz ama derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgubilim, bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Antalya ve İzmir’de Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilkokul ve ortaokullarında 2019-2020 öğretim yılında öğrenim gören 512 öğrenci oluşturmaktadır. Bu iki ildeki okulların seçilme nedeni öğrenci profilinin Türk, Kürt, Romen, Boşnak ve Rus kökenli öğrencilerin eğitim gördüğü okullara ulaşılmasına imkan tanınmasıdır. Bu sayede çok kültürlü bir örnekleme ulaşmak da mümkün olabilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre yüzde ve frekans tablosu

cinsiyet	frekans (f)	yüzde (%)
Kız	274	%54
Erkek	238	%46
Toplam	512	%100

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan toplam 512 ilkokul öğrencisinin 274’ünü kız ve 238’ini erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Diğer bir ifadeyle, çalışma grubunun % 54’ünü kızlar, % 46’sını ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

Tablo 2: Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf seviyesine göre cinsiyet frekans tablosu

Sınıf seviyesi	kız	Erkek	toplam
3. sınıf	42	50	92
4. sınıf	52	42	94
5. sınıf	36	32	68
6. sınıf	42	34	76
7. sınıf	46	38	84
8. sınıf	56	42	98
toplam	274	238	512

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan toplam 256 ilkokul ve ortaokul öğrencisinin 42’si kız ve 50’si erkek olmak üzere 92’si 3. sınıf öğrencilerinden, 52’si kız ve 42’si erkek olmak üzere 94’ü 4. sınıf öğrencilerinden, 36’sı kız ve 32’si erkek olmak üzere 68’i 5. sınıf öğrencilerinden, 42’si kız ve 34’ü erkek olmak üzere 76’sı 6. sınıf öğrencilerinden, 46’sı kız ve 38’i erkek olmak üzere 84’ü 7. sınıf öğrencilerinden ve 56’sı kız ve 42’si erkek olmak üzere 98’i 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama sürecinden önce, bireylerin sahip olduğu algıları ortaya çıkarmada metaforların bir araç olarak kullanıldığı ilgili araştırmalar incelenmiştir. Yapılan araştırmalarda katılımcıların ‘Rehber öğretmen benzer, çünkü’ veya ‘Coğrafya ... gibidir; çünkü ...’ gibi açık uçlu cümleleri tamamlamaları istendiği görülmüştür. İlgili araştırmalara dayanarak, bu araştırmada da ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin, barış kavramına ilişkin sahip oldukları algıları ortaya çıkarmak için, öğrencilerin her birinden ‘‘Bana göre barış ...benzer; çünkü ...’’ cümlesini tamamlanması istenmiştir.

Bu amaç için öğrencilerden boş bir kağıt çıkartmaları istenmiştir. Sınıf tahtasına ‘‘Bana göre barış’ya benzer, çünkü...’’ cümlesi yazılmış, her öğrenciye boş bir kâğıt verilerek, benzetmenin somut, soyut, canlı cansız varlıklara ve ya herhangi bir şeye yapılabileceği, çünkü ile de benzetmenin gerekçesini yazmaları istenmiştir. Öğrencilerden bu ibareyi kullanarak ve sadece tek bir metafor üzerinde yoğunlaşarak, düşüncelerini dile getirmeleri istenmiştir. Saban (2009), metaforların bir araştırma aracı olarak ele alındığını, çalışmalarda ‘‘benzer’’ kelimesinin genellikle ‘‘metaforun konusu’’ ile ‘‘metaforun kaynağı’’ arasındaki bağı daha açık bir şekilde çağrıştırmak için kullanıldığını ifade etmektedir. Ayrıca cümlede ‘‘çünkü’’ kelimesine yer verilerek katılımcıların kendi metaforları için bir gerekçe sunmalarının istendiğini de ifade etmiştir. Öğrencilere barış kavramına ilişkin kendi metaforlarını yazmaları için 5 dakikalık bir süre verilerek öğrencilerin kendilerinin yazdığı cümleler, birer ‘‘belge’’ ve ‘‘doküman’’ olarak bu araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmuştur.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Bu çalışmada, elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verileri açıklayabilecek kavramalara ve ilişkilere ulaşmayı amaçlamaktadır. İçerik analizinde birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamak esastır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Metaforların analiz edilmesi ve yorumlanması beş aşamada gerçekleştirilmiştir:

- 1 -Adlandırma
- 2- Eleme ve Arıtma
- 3- Kategori Geliştirme Aşaması,
- 4- Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama
- 5- Verileri Bilgisayar Ortamına Aktarma (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Adlandırma Aşaması

Metaforların alfabetik sıraya göre geçici bir listesi yapıldı. Metaforların belirgin bir şekilde dile getirilip getirilmediğine bakıldı. Metafor yazılmamış kâğıtlar tespit edildi.

Eleme ve Arıtma Aşaması

Öğrencilerin yazdıkları metaforlar tekrar tek tek okunup gözden geçirilerek, her metafor; metaforun konusu, metaforun kaynağı ve metaforun konusu ile metaforun kaynağı arasındaki ilişki bakımından analiz edildi. Herhangi bir metafor kaynağını içermeyen, herhangi bir gerekçenin sunulmadığı, birden fazla kategoriye ait özellikleri içeren, mantıksız ve barış

kavramının daha iyi anlaşılmasına herhangi bir katkısı olmayan metaforlar (toplam 8 kağıt) araştırma kapsamının dışında tutulmuştur.

Kategori Geliştirme Aşaması

Metaforlar, barış kavramına ilişkin sahip oldukları ortak özellikler bakımından irdelendi. Katılımcılar tarafından üretilen 50 metafor barış kavramına ilişkin sahip olduğu bakış açısına göre belli bir tema ile ilişkilendirilerek, toplam 4 farklı kavramsal kategori oluşturuldu.

Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması

Araştırmanın geçerliliğini sağlamada iki önemli süreç gerçekleştirilmiştir.

1- Veri analiz süreci detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

2-Bulguların işlenmesinde ve yorumlanmasında öğrencilerin kendi kaleme aldıkları metafor imgeleri, temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için, çalışmada ulaşılan 4 kavramsal kategori altında verilen metaforların, söz konusu bir kavramsal kategoriyi temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla uzman görüşüne başvuruldu. Uzmanın yaptığı eşleştirmeler araştırmacının kendi kategorileriyle karşılaştırıldı. Karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek araştırmanın güvenilirliği, Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Güvenirlik= görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılarak hesaplandı.

Toplam 50 metafor üretildiği göz önüne alındığında, 46 metaforun aynı temaya yerleştirildiği, 4 metaforun farklı temalara yerleştirildiği, buradan da yaklaşık %92'lik bir görüş birliği olduğu anlaşılmış ve güvenirliliğin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Verileri Bilgisayar Ortamına Aktarma

Toplam 50 adet metaforun belirlenmesinden sonra metaforların oluşturduğu 4 adet kavramsal kategorinin geliştirildi. Bütün veriler bilgisayar ortamına aktarıldı. Bu işlemde sonra, 50 metafor ve 4 kategoriyi temsil eden katılımcı sayısı (f) ve yüzdesi (%) hesaplandı.

BULGULAR

Tablo 3: Üretilen metaforların temalara dağılım tablosu

Barışın birleştirici özelliği	Barışın yaşamsal özelliği	Barışın gelişim değişim özelliği	Barışın toplumsal özelliği
Sevgi	Anne	Çiçek	Dostluk
Paylaşmak	Baba	Ağaç	Yardımlaşma
Yapıştırıcı	Kardeş	Çiçekli bahçe	Huzur
Zincir	Aile	Kuş	Birlik
İyilik	Abi	Dünya	Dünya kardeşliği
Ortaklık	Abla	Çocuk	Aşk
Sarılmak	Tuz	Futbol	Hak
Vatan	Özgürlük	Kedi	Saygı
Ev	Su	Yağmur	Öğretmen
Mevlana	Hayat	Güvercin	Okul
Mutluluk	Güneş	Gökkuşluğu	Egemenlik
	Aydınlık	Ay	Kabullenme
	Anne sevgisi	Atatürk	Yardımlaşma

11 Metafor	13 Metafor	13 Metafor	13 Metafor
------------	------------	------------	------------

İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Barış Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforlara Dair Bulgular

İlkokul ve ortaokul öğrencileri barış kavramına ilişkin toplam 50 adet geçerli metafor üretmişlerdir. Üretilen bu metaforların 34 tanesi yalnızca iki öğrenci tarafından üretilmiş olduğu görülmektedir. Diğer 16 metaforu üreten öğrenci sayılarının ise 3 ile 512 öğrenci arasında değiştiği tespit edilmiştir. Görüldüğü gibi barış kavramına ilişkin ilkökuller ve ortaokul öğrencileri tarafından çok sayıda metafor kullanılmıştır. Öğrenciler tarafından barış kavramına ilişkin en çok tercih edilen metaforların şu şekilde olduğu görülmektedir.

Sevgi (f=110), paylaşmak (f=36), kardeş (f=20), abi (f=8),	Saygı (f=40) Atatürk (f=32), baba (f=16), abla (f=6),	anne (f=38), arkadaş (f=30), aile (f=10), anne sevgisi (f=4),	dostluk (f=36), öğretmen (f=28), birlik (f=10), mutluluk (f=4),
---	--	--	--

İlköğretim Öğrencilerinin Barış Kavramına Yönelik Sahip Oldukları Metaforların Oluşturduğu Kategoriler

İlköğretim öğrencilerinin barış kavramına yönelik sahip oldukları metaforlar dört kategoride toplanmıştır. Bunlar barışın birleştirici özelliği, barışın yaşamsal özelliği, barışın gelişim değişim özelliği, barışın toplumsal özelliği kategorileridir.

Tablo 4: İlköğretim Öğrencilerinin Barış Kavramına Yönelik Sahip Oldukları Metafor Kategorileri, Frekansları ve Yüzdeleri

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Frekansı	Yüzde %	Metafor Adeti
Barışın birleştirici özelliği	Sevgi (110), paylaşmak (36), yapıştırmacı (3), zincir (3), iyilik (3), mutluluk (4), ortaklık (3), Mevlana(2), sarılmak (2), vatan (2), ev (2)	170	33	11
Barışın yaşamsal özelliği	Anne (38), Kardeş (20), baba (16), Aile (10), Abi (8), Abla (6), Anne sevgisi(4), Tuz (3),Özgürlük (3),Su (3),Hayat (3),Güneş (2), Aydınlık (2),	118	23	13
Barışın gelişim değişim özelliği	Atatürk (32), çiçek (3), ağaç (3), Çiçekli bahçe (3), kuş (3), dünya (2), çocuk (2), futbol (2), kedi (2), gökkuşağı (2), Yağmur (2), güvercin (2), ay (2),	60	11	13
Barışın toplumsal özelliği	Saygı (40), Dostluk (36), arkadaş (30), öğretmen (28), Birlik (10), huzur (3), aşk (3), hak (3), okul (3), Dünya kardeşliği (2), egemenlik (2), kabullenme (2), yardımlaşma (2),	164	32	13
Toplam	50	512	100	50

Tablo 4’te görüldüğü gibi barışın birleştirici özelliği kategorisinde üretilen metafor sayısı 11, barışın yaşamsal özelliği, barışın gelişim değişim özelliği ve barışın toplumsal özelliği kategorisinde üretilen metafor sayıları ise 13 adettir.

Üretilen metafor frekanslarına baktığımızda barışın birleştirici özelliği kategorisinde 170 öğrenci, barışın yaşamsal özelliği kategorisinde 118 öğrenci, barışın gelişim değişim özelliği kategorisinde 60 öğrenci ve barışın toplumsal özelliği kategorisinde 164 öğrencinin metaforları oluşturduğu görülmektedir.

Barışın Birleştirici Özelliği Kategorisi

Öğrenciler tarafından en çok tercih edilen ve kategoriler içerisinde en çok öğrenci sayısı bulunanıdır. Aşağıda bu kategoriyi oluşturan metaforların ilkökul ve ortaokul öğrencileri tarafından tanımlamalarına ilişkin örnekler yer almaktadır.

‘Bana göre barış zincire benzer, çünkü barışta zincir gibi insanları birbirine bağlar.’ (erkek, 7. sınıf)

‘Bana göre barış Mevlana’ya benzer, çünkü Mevlana’ dünya barışının simgesidir. (erkek, 6. sınıf)

‘Bana göre barış sarılmaya benzer, çünkü sarılmak birleştirir.’ (kız, 3.sınıf)

‘Bana göre barış vatana benzer, çünkü herkes vatanında birlik içinde yaşar’ (erkek, 6.sınıf)

‘Bana göre barış sevgiye benzer, çünkü sevgiyle birleşir tüm kalpler’ (kız, 4.sınıf)

‘Bana göre barış mutluluğa benzer, çünkü insanlar bir arada yaşar.’ (kız, 8. sınıf)

Barışın Yaşamsal Özelliği Kategorisi

Bu kategoride öğrenciler daha çok barışın yaşam alanları ve önemini ele alarak metaforlar üretmişlerdir. Aşağıda bu kategoriyi oluşturan metaforların ilkökul ve ortaokul öğrencileri tarafından tanımlamalarına ilişkin örnekler yer almaktadır.

‘Bana göre barış anneye benzer çünkü annemiz olmazsa yaşayamayız.’ (kız, 4.sınıf)

‘Bana göre barış suya benzer çünkü susuz hayat gibi barışsız hayat da olmaz.’ (erkek, 8.sınıf)

‘Bana göre barış güneşe benzer, çünkü güneş olmazsa yaşam olmaz, canlılar olmaz. (kız, 8.sınıf)

‘Bana göre barış hayata benzer, çünkü barış olmadan hayatın anlamı olmaz.’ (kız, 7. sınıf)

‘Bana göre barış aileye benzer, çünkü insanlar aile içinde var olurlar.’ (erkek, 6. sınıf)

Barışın Gelişim Değişim Özelliği Kategorisi

Bu kategoride öğrenciler daha çok barışı daha çok gelişimi ve değişimi ifade eden kavramlarla ilişkilendirerek metaforlar üretmişlerdir. Aşağıda bu kategoriyi oluşturan metaforların ilkökul ve ortaokul öğrencileri tarafından tanımlamalarına ilişkin örnekler yer almaktadır.

‘Bana göre barış çiçeğe benzer, çünkü barış çiçekler gibi çoğalınca dünya daha güzel olur.’ (kız, 5. sınıf)

‘Bana göre barış Atatürk’e benzer, çünkü barış içinde yaşayan milletler büyür.’ (erkek, 8. sınıf)

'Bana göre barış dünyaya benzer, çünkü dünya barış içinde daha güzel değişir.' (kız, 6.sınıf).

'Bana göre barış gökkuşuğuna benzer, çünkü bir anda çıkan gökkuşuğu da a anda her yeri değiştirir.' (kız, 7.sınıf)

'Bana göre barış ağaca benzer, çünkü ağaç gibi gelişip güçlendikçe kök salar.' (erkek, 8.sınıf).

Barışın Toplumsal Özelliği Kategorisi

Bu kategoride öğrenciler daha çok barışı daha çok toplumsal özellik gösteren kavramlarla ilişkilendirerek metaforlar üretmişlerdir. Aşağıda bu kategoriyi oluşturan metaforların ilkökul ve ortaokul öğrencileri tarafından tanımlamalarına ilişkin örnekler yer almaktadır.

'Bana göre barış dostluğa benzer, çünkü toplumlari birleştirir.' (kız, 5.sınıf).

'Bana göre barış kabullenmeye benzer, çünkü karşımızdakini kabul edersek toplumda barış içinde yaşarız.' (erkek, 8.sınıf)

'Bana göre barış saygıya benzer, çünkü birbirimizi sayarsak toplumda barış içinde yaşarız.' (erkek, 6. sınıf)

'Bana göre barış dünya kardeşliğine benzer, çünkü dünya ülkelerinde kardeşlik sağlanırsa barış olur.' (kız, 8. Sınıf).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma, ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin barış kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmak ve bu metaforları belli kavramsal kategoriler altında toplayabilmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin ürettikleri metaforların hepsinin olumlu olduğu ve öğrencilerin barışı olumlu algıladıkları sonucuna ulaşılabilir.

Metaforlar, ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin barış kavramına ilişkin sahip oldukları algıları anlamada, açığa çıkarmada ve açıklamada güçlü birer araştırma aracı olarak kullanılabilir. Soyut bir kavramı açıklamak çoğu zaman öğrenciler için güç olmaktadır. Bu çalışmaya özgü olarak öğrencilerin barışa ilişkin algılarını tespit etmekte metaforların oldukça güçlü bir araç olarak kullanıldığı söylenebilir.

Çalışmanın bulguları arasında barış kavramına dair çocuklar ve gençlerin “birleştirici, yaşamsal, değişim ve toplumsal” değerler ile barış arasında algı birliği içinde oldukları görülmektedir. Bu nedenle eğitim programlarında barış düşüncesinin yeni nesillere kazandırılması için bu kategorileri içeren değer, düşünce ve etkinliklerden faydalanılması faydalı olacaktır.

Barış algısına etki etme olasılığı bulunan demografik, kültürel, sosyal, ekonomik koşulların araştırılması da barış eğitiminin ve barışa dair değerlerin topluma aktarılması sürecine katkıda bulunacaktır. Bu nedenle barış algısı üzerinde etkisi olan ya da olabilecek değişkenlerin araştırılması da başka bir araştırma konusu olarak önerilmektedir.

Eğitim aracılığıyla erişmeye, yeni değerler kazandırmaya ve geleceğe hazırlamaya çalıştığımız çocuklarımızın ve gençlerimizin değerlere ilişkin algılarının ve düşünüş şekillerinin tespit edilmesi, onları tanımak, anlamak için önemlidir. Aynı zamanda bireylerin düşünüş şekillerini bilmek, onlara yeni değerleri nasıl ve ne şekilde sunabileceğimiz hakkında da bize

yol gösterecektir. Çalışmanın bu anlamda Türk Sosyal Bilimler literatürüne olduğu kadar Eğitim Bilimleri alanında da yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Aydın, F. (2010). Ortaöğretim Öğrencilerinin Coğrafya Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (3), 1293-1322.
- Aydoğdu, E. (2008). İlköğretim Okullarındaki Öğrenci ve Öğretmenlerin Sahip Oldukları Okul Algıları ile İdeal Okul Algılarının Metaforlar Yardımıyla Analizi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bar-Tal, D. (2012). The Elusive Nature Of Peace Education. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.), *Peace Education: The Concept, Principles, And Practices Around The World*, 27-36, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen Kavramı ile İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. Güz 2008, 6(4), 693-712.
- Fountain, S. (1999). *Peace Education in UNİCEF*. New York: Programe Division UNİCEF.
- Harris, I. M., & Morrison, M. L. (2012). *Peace education* (2nd ed.). Jefferson, NC: McFarland.
- Inbar, D. (1996). The Free Educational Prison: Metaphors And Images. *Educational Research*, 38(1), 77-92.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (2010). Peace education in the classroom: Creating effective peace education programs. In G. Salomon & E. Cairns (Eds.), *Handbook on peace education* (pp. 223-240). New York: Psychology Press.
- Lakoff, G. Ve Johnson, M. (2015). *Metaforlar: Hayat, Anlam ve Dil* (Çev. G. Y. Demir). İstanbul: Paradigma.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor*. (G. Bulut, Çev.) İstanbul: Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası.
- Mutlu, E. (2017). *İletişim Sözlüğü*. Ankara: Ark Yayınları.
- Öztürk, Ç. (2007). Sosyal Bilgiler, Sınıf ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının “Coğrafya” Kavramına Yönelik Metafor Durumları. *Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2) 55-69.
- Reardon, B. A. (1988). *Comprehensive peace education: Educating for global responsibility*. New York: Teachers College Press
- Saban, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Olduğu Metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Saban, A., Koçbekar, B. N., & Saban, A. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461-522.

- Silman, F., & Şimşek, H. (2006). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri Okulları ve Merkezi Eğitim Kurumlarına Mecazlar Yoluyla Bir Bakış. *Eğitim Araştırmaları*, 6(23), 177-187.
- Ünal, A., Ünal, E. (2010). Öğretmen ve Öğrencilerin Rehber Öğretmeni Algılamalarına İlişkin Bir Durum Çalışması, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2),919-946.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/Innovation/inno100e.pdf
Erişim tarihi: 10.02.2020.
- <https://sozluk.gov.tr/>, Erişim tarihi: 10.02.2020.



ISSN: 2149-0848

INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

 Fahrettin ŞANAL¹,  İrfan TOSUNCUOĞLU²

THE COMMUNICATIVE METHODOLOGY AND LEARNER-CENTERED ACTIVITIES IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Kabul Tarihi: 23.03.2020 **Yayın Tarihi:** 30.06.2020

Künye (APA): Şanal, F. & Tosuncuoğlu İ. (2020). The communicative methodology and learner-centred activities in foreign language learning. *The Journal of International Education Science*, 23 (7), 14-22.

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.42233>

ABSTRACT

Considering the increase in the awareness of the significance of foreign language learning in our country as in the other countries, increased mobility to foreign countries and yearly increase in the need for a work force that knows a foreign language in many sectors, foreign language teaching has been prioritized all the more. Most of the students who attend foreign language lessons from primary schools to higher education institutions cannot learn a foreign language at a sufficient or desired satisfactory level. Foreign language learning is the acquisition of communicative competence, the main function of a language, and application of the things that have been learned, namely, developing the skill of doing things via the language learned. Considering these facts in mind, the inadequacy of foreign language success is more obvious. The students who are initially willing and participating deal with problems based on grammar and mechanical solutions over the years, and after they start to handle learning English as a foreign language like a mathematical problem that is solved by means of formulas, their interest in English lessons decreases and their level of success goes down respectively. In this study, Communicative methodology, Student-centred activities are introduced in detail for the purpose of English learning effectively and the activities that increase success are emphasized. Besides it was expressed that the two methodologies, which are the communicative methodology and student-centred activities, may be used to increase students' motivation positively.

Keywords: Communicative methodology, English, learning, student-centred activities, interlingua

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi ABD, fhsanal@gmail.com

² Doç. Dr., Karabük Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi ABD, irfantosuncuoglu@karabuk.edu.tr

YABANCI DİL ÖĞRENİMİNDE İLETİŞİMSEL METODOLOJİ VE ÖĞRENCİ MERKEZLİ AKTİVİTELER

Özet

Diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de yabancı dil öğrenmenin önemine dair farkındalığın giderek daha da artması, yabancı ülkelere olan hareketliliğin daha fazla olması ve birçok sektörde yabancı dil bilen işgücüne duyulan gereksinimin her geçen yıl daha da fazla olması, yabancı dil öğretimini öncelikli bir durum haline getirmiştir. İlköğretimden yükseköğretim kurumlarına kadar yabancı dil derslerine devam eden öğrencilerin çoğu yeterli ve hedeflenen düzey ölçüsünde yabancı dil öğrenememektedir. Yabancı dil öğrenmenin, öğrencilerin dilin ana işlevi olan iletişim yeterliliğini kazanması, öğrenilenleri uygulaması, başka bir ifade ile öğrendikleri dil ile bir şeyler yapabilmeyi geliştirme süreci olduğu gerçeğinden yola çıkarsak, yabancı dil başarısındaki yetersizlik daha açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Başlangıçta hevesli, katılımcı olan öğrencilerin yıllar geçtikte gramer odaklı ve yoğun olarak mekanik soruların çözümüne dayalı, yabancı dil olarak İngilizce öğretimini formüllerle çözülen bir matematik problemi gibi ele almaya başlamaları ile İngilizce derslerine olan ilgileri azalmakta ve başarı seviyeleri düşmektedir. Çalışmada İngilizce öğreniminde iletişimsel metodoloji, öğrenci merkezli aktivite, etkin bir İngilizce öğrenimi için detaylı bir biçimde tanıtılmış ve başarıyı artırıcı faaliyetler üzerinde durulmuştur. Ayrıca iletişimsel metodoloji ve öğrenci merkezli aktiviteler olarak adlandırılan bu iki metodolojinin öğrenci motivasyonunu pozitif yönde arttırmak için kullanılabileceği ifade edilmiştir.

Anahtar kelimeler: İletişimsel metodoloji, İngilizce, öğrenme, öğrenci merkezli aktiviteler, interlingua.

INTRODUCTION

From the perspective of a speaker, communication is being understood by others while it is a capacity for perception from the perspective of a listener. Communication can also be defined as a link (relationship) formed between people to create and convey meaning. Even if different semantic models are used in various fields, pragmatics can contribute to the field of communicative communication.

Heine (1997, p.3) says that the main function of language is to convey meaning. The use of language in a goal-oriented manner, as it is the main function of language use, enables people to use context in accordance with their goals. Today, as English has the intermediary role in most of the communication in these fields, it is unarguably the dominant language of the world of science and information (Popova & Beavitt, 2017). The globalization process has also strengthened the position of English as a communication tool in scientific communications just like its dominance in every aspect of life. The spread of a language not only changes the status of other national languages and creates a hierarchical relationship between languages, it also seriously affects political and economic power relations on earth (Popova & Beavitt, 2017).

Based on the mental representation approach that supports communication, Sperber and Wilson (1995, p. 54-64) define the goal as language users' "mental representation that can be put into action". For this reason, as it is put into action as a result of a general representation of the society and culture, and as languages are a socio-cultural creation, the intentionality of communicative acts is reflected upon not only the language (the context of language) and the society (the social and cultural context), but also on language users' cognition (the cognitive context).

Akmajian et al. (2010, p.364) say that in a communicative act, the relationship between

two people is based on the language use in a context. This relationship requires a certain level of mutual understanding between the individuals who communicate. The place of context in languages was researched through different theoretical perspectives to understand its nature. Pragmatics is one of these perspectives which include linguistics, psycholinguistics and sociolinguistics. While each of these theoretical perspectives investigates the place of the language in communication, they establish the relationship between language and context according to their objectives.

For this reason, the nature of the studies that deal with linguistic actions, communicative activities and the contextual appropriacy of these goes beyond the studies on linguistics and the structure of languages (Fetzer 2011, p.24). As Dascal (2003, p.82) also stated, in order to understand the place of the language in communication, the fact that talk is used to convey a pragmatic explanation and the success in communication is based on the understanding of the recipient should be included in a study.

Pragmatics also is a linguistics field that is based on the foundations of the communicative methodology. The communicative methodology teaches students theoretical and functional categories which are both pragmatic. The language can express theoretical categories such as time, quantity, quality and frequency. Functional categories are the things that the language can do: like introducing a friend, trying to obtain information, complaining, discussing and refuting. If one compares pragmatic categories with traditional grammar categories. Grammar categories do not exist outside the language. For instance, the verb to stretch and the name of genders would not exist if no one used the human language. Pragmatic categories continue to exist outside the language as well. For example, to express time, we can use clocks that do not talk. To express quantity, we can use our gestures. Animals can be addressed, and we can say yes or no without opening our mouth. As understood from these instances, pragmatic categories are the categories that exist in the processes of communication. The human language is only one of the tools that we can use in the process of communication.

There are also grammar tasks which are prepared and arranged for students who use the communicative methodology while learning a foreign language. These grammar tasks present the language in a specific way. Assume that we are trying to find out how we can express the future tense using traditional grammar. The communicative grammar makes these types of tasks easier. Initially, they introduce a group task, such as *complaining*, that is used to express the same pragmatic categories. In the following steps, under these pragmatic categories, they list the other ways by which they can express the same meaning for them (making a suggestion, to suspect, to complain ...)

The Justification of the Study and Interlingua

In the learning process, the learners should have positive feelings and the development of metacognitive awareness plays a significant role in especially the acquisition of communication and language (Anderson, 2002; Farahian, 2015; Magaldi, 2010; Raikou and Karalis, 2016; Raoofi et al., 2014). In her study that aimed to identify Japanese university students' attitudes towards English, Tsuda (2003) found that although the students did not have negative feelings towards the English, they did not like learning English. Most of the students thought that English is not important in their future life. As a reason for this, the study suggested that the students thought that learning a language is difficult and that they did not like studying especially grammar and as a result, they were not successful in the process of language learning. As another reason, the fact

that English is learned to be successful at exams in Japan rather than learning it for communication purposes was emphasized. To conclude, a significant relationship between failure in learning English and negative attitudes towards learning English was suggested.

In this respect concerning language learning, in the development of interlingua (interlanguage) the use of the components belonging to the mother tongue and the second language via fossilization plays a significant role. It is “a fully independent, internally coherent language level (Kraft and Geluykens, 2007)” which combines elements (phonological, lexical, or grammatical) of the speaker’s native and the target language. Hence, the expressions formed in the interlanguage usually include erroneous structures. In the formation of these structures, the communication strategies used in cases where grammar knowledge is insufficient make a significant effect and these strategies usually result in anomalous uses. As the errors that are produced while using the target language provide significant clues regarding second language acquisition, this controversial topic has become the primary focus of second language acquisition studies. Interlingua (interlanguage) is the language that is between the mother tongue (language 1) and the second language (language 2) that is learned. All the students that learn a foreign language learn this interlingua. There is not only one interlingua; each student has his/her own unique one. It is spoken by a specific student and it is highly likely to be different than the interlingua spoken by the other students in the class. For example, while verb representation is wonderful in an interlingua spoken by a student, the interlingua spoken by another student can be a representation of a huge variety of lexical units. Interlingua is how a student uses the thing s/he has learned, not what s/he has learned.

Taking interlingua one step further aims to firstly help students to use everything they have learned and secondly, to teach students how they can use the knowledge they have learned and they have been learning while learning a foreign language. These goals are related to Chomsky's competence in the faculty of language. Chomsky (1970) argues that a student should be able to speak a language after s/he has transferred linguistic knowledge to his/her memory. However, we observed that this does not take place all the time. "Some students need help to transfer the things they have learned to speak. On the other hand, according to communicative theory (Canal and Swain, 1980), the competence of a speaker is not solely linguistic: We also aim to develop our students' different competences".

Socio-linguistic competence: The ability of deciding when to use formal and informal talk.

Discourse competence: The ability of discovering what the goal of the speaker is. For instance in Turkish language “*hum*”, it is an expression which has many meanings depends on the situation, and “*можно(можна)?*” which is an expression in Russian, it is not a question and it does not convey its literal translation, which is “Is this possible?”. Instead, it means “I cannot believe”.

Strategic competence: The skill of being able to solve communication problems. For example, it is being able to understand what a speaker means by focusing on two or three words s/he has used.

In the initial stages of the interlingua development, although students know how to use the past tense, they tend to explain the events in the past using the present continuous tense conjugations. In addition, they need time to choose or remember the correct word. If they find a word appropriate, they are inclined to use this useful word everywhere. Moreover, the initial interlinguas used by students are heavily under the influence of students’ mother tongue. For

instance, there are no articles in the interlingua of a Russian student learning English.

It is not always easy to move from one interlingua to another one. This is not an issue of linear or accumulating learning. This means that a student can move from the fifth lesson to the sixth and then to the seventh without developing his/her interlingua at all. In the same vein, a student can attend many speaking classes and s/he may have no significant developments.

Moving interlanguage from one level to another one is not only an issue of knowledge or applicable experience. In this study, two methodologies may be suggested to realize this goal. The first one is the communicative methodology and the second one is student-centred activities.

METHOD

In this study, as a method, literature review was used. It is the data collection of the existing sources and documents. Literature review sheds light on the research problem to be chosen and understood, and it helps the research build on a historical perspective (Karasar, 2005, p.183). A detailed literature review was carried out in order to examine the topic of communicative methodology and student-centred activities in foreign language learning. The literature reviewed includes present-and -the previous century. The study also draws on personal experience of more than 30 years of English learning and teaching.

Communicative Methodology and Learner-centred Activities

Communicative Methodology

The communicative methodology has been being used after the year of 1960s. There is not a decisive definition of what “a communicative activity” is. If an activity makes it necessary for two students to communicate, this is a communicative activity. Vygotsky (1962) says that when two students study together, one of them supports the other and one of them is the teacher of the other.

The first communicative activities we present in the classes are guided dialogues. The students who establish a dialogue need to do dialogue exercises in different topics by following the scheme the teacher has given. The students are not totally free to say anything they want while doing these activities. There are several reasons why guided dialogues are interesting from a pedagogical perspective:

a. Students talk to their friends not teachers. They are not afraid of making mistakes while they are talking to their classmates. They even joke or give unexpected responses.

b. While a student is talking to his/her teacher, s/he is the only one that talks and the other students listen to him/her silently. When the conversations are in dialogues, all the pairs talk simultaneously. Only the teacher listens to the talks and s/he makes appropriate comments and corrections. When speaking is done as a dialogue, the time students spend talking in the lesson is doubled.

c. After two or three dialogues, students change the places and form new pairs. Thanks to changing the places, students have the chance to communicate with not only their friends but also with the classmates whom they have never talked before.

The aim of these guided dialogues is to make students familiar with working in pairs or small groups. We recognized that some students had difficulties in studying in this way. The reasons for this may be one of the following below:

a. Some students are shy, and they do not like speaking in lessons. In this case, the teacher should explain that a language is learned to speak not to remain silent.

b. Some students have difficulties in communicating with someone who can speak English. To solve this problem, students may imagine that they are somebody else. The teacher can even assign them English or Italian names if students also agree. We observed that some classes enjoyed these kinds of games.

c. The topics of the conversation may be uninteresting or insufficient for some students. In this case, the best solution is to ask students what they enjoy talking about and which topics they suggest for the next classes.

After the adaptation process in which the teacher observes and understands the needs of the students, more complex communicative activities may be suggested. More complex communicative activities were provided in the references. The objective of these activities is to enable students to practice the language as realistic as possible in the classroom environment (Littlewood 1981). All types of objects can be brought to the classroom. Performing is a good option. The dialogues of the communicative activities should not be trivial, on the contrary, students should be able to obtain some information they need from these activities.

During a foreign language lesson designed according to the communicative methodology;

-The teacher presents a topic title

Example: Eating

-S/he presents it in the framework of a situation

Example: at a restaurant

-S/he creates a situation in which students need to do something

Example: ordering food, complaining

-Students need to choose some expressions to realize this task

Example: To order: Excuse me, I would like to order

To complain: I will not pay until is done.

-These expressions should be appropriate for the situation and students' role

Example: a polite woman, a hysterical woman

-The teacher helps students to produce grammatical and meaningful contents.

Learner-centred activities

Learner-centred activities are a language teaching methodology that emerged after the 80s. It emerged as a reaction to the communicative methodology. The communicative methodology provides students with certain roles by which they can practice: Everybody in the class knows that the waiter and the customer are not in a real restaurant. In fact, everybody knows that students express scenarios and roles that students do not need.

Willis (1996) suggests that "The use of the methodology of learner-centered activities for foreign language teaching shows that there is a change in the power structure of the class." The teacher is not the main source of the power structure anymore. In addition, students take new

responsibilities in their own learning processes. The activities that will be done in the next lessons should be decided by the teacher's and the students' discussion. The students should decide on what to study and the decision should be taken after the discussion in the class.

Learner-centred activities do not try to describe a situation. The goal is to make the realization of genuine communicative language changes possible in the context of the classroom. The working unit that enables the realization of genuine communicative language changes is a student-centred activity that responds to students' real communicative needs.

The result that is obtained from a learner-centred activity is something that the students need or be able to use, show and sell. For example, a class prepares a recipe book, arranges a city guidebook or makes a trip plan to Spain. Students do not behave as if they were making a plan, they genuinely prepare a plan. When the activity is complete, the students can buy a ticket and go to Spain by using the outcome of the activity.

Each activity consists of sub-components. For example, to prepare a recipe book, they need to take photos, get advice from famous cooks and meet publishers. To make a plan for a *trip to Spain*, they may need to visit travel agencies, make a phone call to consulate general of Spain, learn the prices of the visa and do research about the coasts of Spain. Undertaking a learner-centred activity may take two or three lessons. A big learner-centred project can take one semester.

When a student comes to the class, s/he knows what s/he needs to study on that day thanks to the plan done by this learning methodology. For this reason, it is the responsibility of the student to prepare the needed materials for that lesson. During the lesson, each student is aware of the fact that fulfilling their responsibilities is important for the classmates. They know that if they do not fulfil their duties, the project will be disturbed. The role of the teacher in the class is to coordinate students' efforts and make suggestions.

Students take responsibility even when "They evaluate the things they have done" (Nunan, 1988). They need to answer the questions below at the end of the activity:

- What kind of problems did I face while doing this activity?
- How did I solve these problems?
- How has the work that I have done contributed to the goals we determined in the beginning?
- Can other people use the outcomes of my work?

One of the tips for being successful in the learner-centred methodology is keeping the duration of activities less than two or three lessons. In this way, if a student does not like the activity that s/he is doing, another activity which is interesting for him/her may start two or three days later. On the other hand, if the group is a small one, the teacher can assign a different activity to each student. In this way, each student can work on a topic that is related to his/her field or interest.

Another tip for being successful in student-centred activities is not assigning students too challenging or too easy tasks. If a student is asked to write a summary of a talk given by a professor in a foreign language, the student is very likely to leave the task incomplete. Similarly, if a student is proficient, s/he will probably not learn much from taking photos of food throughout

the whole day.

DISCUSSION

In *learner-centred activities*, there is no need for books to design a student-centered activity. While students decide on the activities they would like to do, they make use of available resources and materials such as newspapers, the internet, television programs and foreigners living in the vicinity. It should be emphasized that no books or resources are needed to design lessons including learner-centred activities, which is a significant advantage of this methodology. Although learner-centred activities are not designed as a learning method that can be turned into a book, selling language books is still a very important commercial activity for many editors. For this reason, it is possible to find learner-centred activity books in the market. For example One of these books is “Gente” which has become one of the best-selling books for teaching Russian as a second language (Marten and Sanchez, 2001)

Learner-centred activities also have disadvantages. One of the most common criticisms might be made by the students who do not like cooking: *Do you mean, if I am not interested in cooking, will the only thing we will do for learning English in this class be to write a recipe?*

CONCLUSION

In summary, the two methodologies, which are the *communicative methodology* and *student-centred methodology*, may be used to increase students’ motivation and thus their success in foreign language education is inevitable. Both methods have advantages and disadvantages. While the communicative methodology is more successful for the students that are in the initial stages, the student-centred methodology is suggested for advanced learners. In the market, there are many books that can be used for both methodologies, but books can be suggested to students by questioning their needs and discussing the contents of the books. Shortly, above all, the communicative methodology is a methodology that teaches communicating. Some students may have linguistic knowledge, but they need to learn how to use this knowledge and how to communicate. So, by means of student-centred activities the students learn the target language effectively.

REFERENCES

- Akmajian, A., Demers, Richard A., Farmer, Ann K., and Harnish, Robert M. (2010). *Linguistics: An Introduction to Language and Communication* (6th ed.). Cambridge, MA, USA: MIT Press. Web. 2 February, 2019.
- Anderson, N. J. (2002). The role of metacognition in second language teaching and Learning. Retrieved, June 15, 2019 at <https://www.ericdigests.org/2003-1/role.htm>
- Bax, S. (2003). The end of CLT: a context approach to language teaching. *English Language Teaching Journal*, 57(3), 278-287.
- Canale, M. and Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second Language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1., 1-47.
- Chomsky, N (1970). *Current issues in Linguistic theory*. Berlin and New York, Mouton de Gruyter.

- Dascal, M. (2003). *Interpretation and Understanding*. Philadelphia, PA, USA: John Benjamins Publishing Company.
- Farahian, M. (2015). Assessing EFL learners' writing meta-cognitive awareness. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 11 (2), 39-51.
- Fetzer, A., and Oishi, E. (2011). *Context and Contexts Parts Meet Whole?* Amsterdam, NLD: John Benjamins publishing company.
- Heine, B. (1997). *Cognitive Foundation of Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kraft, B. and Gelyukens, R. (2007). *Cross-cultural pragmatics and interlanguage English*. Munich: Lincom Europa.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Magaldi, L. G. (2010). Metacognitive strategies based instruction to support learner autonomy in language learning. *Revista canaria de estudios ingleses*, 61, 73- 86.
- Martin, E. and Sanchez, G. (2001). *Gente*. Barcelona, Difusiyn.
- Nunan, D. (1988). *The learner-centred curriculum*. New York: Cambridge University Press
- Popova N.G. and Beavitt T.A. (2017). English as a means of scientific communication: linguistic imperialism or interlingua? *Integration of Education*. (21):54-70. DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.054-070
- Raikou, N., and Karalis, T. (2016). Adult education and higher education. A focus on transformative learning in universities. *International Education & Research Journal*, 2(4), 19-22.
- Raoofi, S., Chan, S. H., Mukundan, J., and Rashid, S. M. (2014). Metacognition and second/foreign language learning. *English Language Teaching*, 7(1), 36- 49.
- Sperber, D. and Wilson, D. (1995). *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.
- Tsuda, S. (2003). Attitudes toward English language learning in higher education in Japan: Raising awareness of the notion of global English. *Intercultural Communication Studies*, XII, 3.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Essex, Longman.



ISSN: 2149-0848

INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

 Halil BOLAT¹,  Işıl TANRISEVEN²

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN ELEŞTİREL DÜŞÜNMENİN DUYUŞSAL STRATEJİLERİNİ KULLANMALARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Kabul Tarihi: 03.04.2020 Yayın Tarihi: 30.06.2020

Künye (APA): Bolat, H. & Tanrıseven, I. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünmenin duyuşsal stratejilerini kullanmalarına yönelik görüşleri. *The Journal of International Education Science*, 23 (7), 23-40.
DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.42746>

ÖZ

Bu araştırmada özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünmenin duyuşsal stratejilerini kullanmalarına yönelik görüşlerinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma türlerinden temel nitel araştırma desenine göre gerçekleştirilmiştir. Araştırma bilim ve sanat merkezine devam eden dördü erkek ikisi kız toplam altı öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler odak grup görüşmesi ile elde edilmiş, öğrencilere eleştirel düşünmenin duyuşsal stratejilerine yönelik yedi soru sorulmuş, toplanan veriler üzerinde betimsel analiz yapılmıştır. Araştırmada; özel yetenekli öğrencilerin verilen tüm bilgileri doğrudan kabul etmedikleri, daha çok grupta çalışmayı tercih ettikleri, empati kurarak başkalarının duygusu ve düşüncelerini değerlendirdikleri, duyuş ve düşünceler arasındaki ilişkinin farkında oldukları, karar verme sürecinde bildikleri ile bilmediklerini ayırt edebildikleri, farklı ve değer verilmeyen konulara değer verdikleri, bilgiye ulaşmada engelleme ve zorluklara rağmen kararlı davrandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada bilim ve sanat merkezinin, duyuş ve düşünceler arasındaki ilişkiyi anlama dışında kalan duyuşsal stratejileri kullanmaları üzerinde özel yetenekli öğrencilere katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel düşünme, duyuşsal strateji, özel yetenekli öğrenci

¹ Öğretmen, Adana BİLSEM, halil.bolat@gmail.com

² Prof. Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, isiltanriseven@mersin.edu.tr

GIFTED STUDENTS' VIEWS ON THE USE OF THE AFFECTIVE STRATEGIES OF CRITICAL THINKING

ABSTRACT

This study attempts to explore the gifted students' views on the use of affective strategies of critical thinking. Having a qualitative research design, the study utilized a basic qualitative research method. The working group of the study consisted of 6 students, 4 of them are male and 2 of whom are female. The data were obtained through a focus group interview. Seven questions were asked about the affective strategies of critical thinking, and descriptive analysis was used during data analysis. The findings revealed that gifted students do not directly welcome all the information, they mostly prefer to study in groups, they evaluate the feelings and thoughts of others by empathizing, they are aware of the relationship between emotions and thoughts, they distinguish what they know and do not know during the decision making process, they appreciate different and non-valued issues, they act decisively despite the obstacles and difficulties in reaching the information. Besides, the science and art center was identified to make contributions to the gifted students on the use of affective strategies that are far away from understanding the relationship between emotions and thoughts.

Key Words: Critical thinking, affective strategy, gifted student

GİRİŞ

Bir ülkenin geleceğine yön vermede ayrı bir öneme sahip olması bakımından özel yetenekli öğrencilerin seçilmesi ve yeteneklerinin geliştirilerek uygun alanlara yönlendirilmesi ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle özel yetenekli bireyler, geçmişten günümüze kadar farklı şekillerde nitelendirilerek ve tanımlanarak gündemdeki yerlerini korumuşlardır. Literatürde “üstün yetenek” kavramı kullanılmasına karşın 2013 tarihinde Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu'nca yayınlanan Strateji ve Uygulama Planı'nda aynı kavrama karşılık gelmek üzere daha az kategorize edici olarak görülen “özel yetenek” kavramı tercih edilmiştir (MEB, 2013). Özel yetenekli bireylerle ilgili MEB Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi'nde (2019) yapılan tanımda, özel yetenekli bireyler yaşlılarına göre; hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat ve liderlik özellikleri bakımından önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi duydukları alanlarda bağımsız bir şekilde hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren bireyler olarak ifade edilmektedir.

Türkiye'de özel yetenekli öğrenciler için Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) önemli eğitim kurumları arasında yer almaktadır. BİLSEM'lerde özel yetenekli öğrenciler, örgün eğitim gördüğü saatler dışında proje ve etkinlik temelli faaliyetlerde bulunurlar. BİLSEM'e devam eden öğrenciler sırasıyla uyum programı (UYUM), destek eğitim programı (DEP), bireysel yetenekleri fark ettirme programı (BYFP), özel yetenekleri geliştirme programı (ÖYGP) ve proje üretimi ve yönetimi programı (PROJE) olmak üzere beş eğitim programına alınırlar. Bu programlarda yapılan faaliyetlerde öğrencilerin özgün ürün ve projeler ortaya çıkarmaları amacıyla proje tabanlı, disiplinler arası, zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış etkinlikler gerçekleştirilir. Programlarda yer verilen etkinliklerde öğrencilerin üst düzey beceriler kazanmaları amaçlanır (MEB, 2019).

Özel yetenekli öğrencilerin üst düzey beceriler kazanmaları için zorlayıcı görevleri gerçekleştirmeleri gerekmektedir (Conklin ve Frei, 2016). Bu görevler öğrencilerin günlük yaşama ve gelişmelere uyum sağlayabilmeleri açısından da önem taşımaktadır (Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016). Öğrencilerin hem günlük yaşam becerilerine ve gelişmelere uyum

sağlayabilmeleri hem de ihtiyaç duydukları zorlayıcı görevlere katılımlarını sağlamak amacıyla 21. yy becerileri olarak da kabul edilen eleştirel düşünme, iletişim, işbirliği ve yaratıcılık becerilerine (P21 Network, 2019) yönelik çalışmalar önem kazanmaktadır. Bu bağlamda özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde geliştirilmesi gereken önemli becerilerden birinin eleştirel düşünme becerisi olduğu belirtilmektedir (Kettler, 2014).

Alanyazın incelendiğinde eleştirel düşünme ile ilgili farklı tanımlar yapıldığı görülmektedir. Eleştirel düşünme temel olarak gözlem ve bilgiye dayanarak sonuçlara ulaşma olarak tanımlanmaktadır (Paul, 1991, Akt. Tümkaya ve Aybek, 2008). Ayrıca eleştirel düşünme; belli ölçütleri, düşünsel açıdan kuşku duymayı ve bu doğrultuda bilgi toplamayı içeren bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Üstündağ, 2014). Kısaca eleştirel düşünme nedenin nedenini sorgulamaktır. Başka bir deyişle amaçlı, mantıklı ve hedefe yönelik düşünme ve farklı bakış açılarından dikkatli ve mantıksal olarak bilgilerin ve fikirlerin çözümlenme becerisidir. Eleştirel düşünme, tutumları, ilgileri, dikkatleri, beklentileri, ihtiyaçları, davranışları ve imge dünyalarının gücünü besler, geliştirir (Duman, 2011). Eleştirel düşünmenin amacı birtakım olguların belirli ölçütleri ne kadar karşıladığını veya özgün bir olgunun gerçek durumu ne kadar kapsadığını belirlemektir (Beyer, 1995).

Eleştirel düşünmenin öncülerinden olan Ennis (1985, Akt: Ornstein ve Hunkins, 2016), eleştirel düşünen bireylerin özelliklerini açık fikirli olma, bir fikri bulgulara dayalı olarak kabul etme veya değiştirme, tüm koşulları göz önünde bulundurma, bilgiyi arama, bilgide doğruya veya netliğe ulaşma, karmaşık bir bütünün tüm öğelerini belli bir sıra ile ele alma, alternatif yollar bulma, gerekçelere ulaşma, meseleyi açık bir şekilde ifade etme, özgün bir problem bulma, güvenilir bilgi kaynaklarını kullanma, sorunun temel fikirlerini belirleme, başkalarının duygularına ve bilgi seviyelerine duyarlı olma olarak belirtmektedir. Bu özellikler dışında eleştirel düşünen bireyler, yeni fikir ve düşüncelere açıktırlar, sebatlı davranırlar (Bapoğlu, 2010), kararlıdırlar, bir işi sonuna kadar sürdürürler, herhangi bir görüş, düşünce veya yaklaşıma doğrudan bağlanmazlar (Argüden, 2005). Ayrıca eleştirel düşünen bireyler, dinledikleri bireylerin, iddiaları ile varsayımlarını ayırt edebilir, net olmayan, eksik argümanın bulunduğu bölümleri belirleyebilir, yapılan tanımlamaların yeterli olup olmadığını ve sonuçların uygunluğunu değerlendirebilirler (Şahinel, 2007).

Eleştirel düşünen bireylerin özelliklerine bağlı olarak eleştirel düşünme stratejileri üç ana grupta toplanmaktadır. Birinci grup, bağımsız düşünmeyi ortaya çıkarmayı amaçlayan duyuşsal stratejilerdir. İkinci grup, düşünmeyi gerektiren ve düşünmede farklı becerilerin örgütlenme süreci olan bilişsel stratejilerin makro yetenekleri ve üçüncü grup, bütünü göz ardı etmeden parçaları saptamayı ve bir ifadeyi bütünü içinde anlamlandırma becerileri olan bilişsel stratejilerin mikro yetenekleridir. Duyuşsal stratejiler; bireylerin eleştirel düşünme için harekete geçmelerini sağlayan motivasyonel öğelerdir. Bu stratejiler, bağımsız düşünme, ben merkezli veya toplum merkezli iç görüşler geliştirme, tarafsız düşünmeyi harekete geçirme, duygu ve düşünceler arasındaki ilişkiyi anlama, zihinsel alçak gönüllülüğü ve yargıyı geciktirmeyi geliştirme, zihinsel cesareti geliştirme, zihinsel iyi niyeti ve dürüstlüğü geliştirme, zihinsel azmi geliştirme, düşünme becerisine güven duymayı geliştirme olmak üzere dokuz yetenekten oluşmaktadır. Bilişsel stratejilerin makro yetenekler boyutu, benzer durumları karşılaştırma, bireyin perspektifini geliştirme, sorunları, sonuçları veya inançları açık hale getirme, değerlendirme için ölçüt geliştirme, eleştirel okuma gibi yirmi yedi yetenekten oluşmaktadır. Bilişsel stratejilerin mikro yetenekleri boyutu ise gerçek uygulamalar ile idealleri karşılaştırma ve birbirinden ayırt etme, düşünme hakkında kusursuz düşünme, önemli benzerliklere ve

farklılıklara dikkat etme, sayıtları inceleme ve değerlendirme, ilgili olmayan olgulardan ilgili olanları ayırt etme, akılcı çıkarımlar, kestirimler veya yorumlamalar oluşturma, kanıtları ve iddia edilen olguları değerlendirme, çelişkileri fark etme ile doğurguları ve sonuçları keşfetme olmak üzere dokuz yetenekten oluşmaktadır (Paul, Binker, Douglas ve Adamson, 1989; Paul, Binker, Douglas, Vetrano ve Kreklau, 1989; Paul, Binker, Jensen ve Kreklau, 1990; Şahinel, 2011).

Eleştirel düşünme okullarda konu temelli ve beceri temelli olmak üzere iki farklı şekilde öğretilir. Konu temelli öğretimde, eleştirel düşünme öğretim programları içerisinde bütünleştirilerek öğretilirken, beceri temelli öğretimde ise eleştirel düşünme ayrı bir ders olarak öğretilmektedir (Aybek, 2007; Doğan-Dolapçioğlu, 2015). Bilim ve sanat merkezlerinde uygulanan program (MEB, 2019) göz önünde bulundurulduğunda konu temelli eleştirel düşünme öğretimi yapıldığı söylenebilir. Çünkü bilim ve sanat merkezlerinde başlı başına eleştirel düşünme dersi bulunmamakla birlikte eğitim programı içerisinde yer alan etkinliklerde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kazanmaları amaçlandığı görülmektedir.

Eleştirel düşünme becerilerine hayatın her alanında yer verilmesi bir ülkenin gelişmişlik düzeyi ile doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda hızla gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurabilmek amacıyla eğitimin her kademesinde ve her eğitim kurumunda eleştirel düşünmeye yer verilmesi, uygun strateji, yöntem ve tekniklerle öğrencilere eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması gerektiği belirtilmektedir (Yaman ve Emir, 2019). Bu görüşe paralel olarak eleştirel düşünme üstün yetenekli öğrenciler için de en önemli beceri alanını oluşturmaktadır (Kirit, Dönmez, Çataltaş, 2018). Bu açıdan bilim ve sanat merkezlerindeki özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Alanyazında özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelendiği (Altıntaş ve Özdemir, 2012; Al-Khayat, Al-Hrout ve Hyassat, 2017; Atalay, 2014; Connerly, 2006; İşlekeller, 2008; Karpova, Marcketti ve Barker, 2011) ve eleştirel düşünme düzeylerinin belirlendiği (Altıntaş ve Özdemir, 2012; Bapoğlu, 2010; Boran, 2016; Dilekli, 2017; Karpova, Marcketti ve Barker, 2011; Kettler, 2014) çalışmalara rastlanmaktadır. Ancak alanyazında yer alan çalışmalarda eleştirel düşünmenin duyuşsal stratejilerinin doğrudan araştırıldığı çalışmalara rastlanmamıştır. Oysa duyuşsal stratejiler bağımsız düşünmeyi ortaya çıkarmayı amaçladığından (Şahinel, 2011) ve öğrencilerin bilişsel ve devinişsel stratejileri kazanabilmeleri için güdülemede önemli rol oynadığından (Atılğan, Kan ve Doğan, 2009; Ornstein ve Hunkins, 2016) eleştirel düşünme açısından önemli görülmektedir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünmenin duyuşsal stratejilerini kullanmalarına yönelik görüşlerinin araştırılması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bilim ve sanat merkezlerine devam eden özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünmenin alt boyutu olan duyuşsal stratejileri kullanmalarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma betimsel bir araştırma olup temel nitel araştırma olarak desenlenmiştir. Temel nitel çalışmada amaç, insanların yaşamlarını ve deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla veriler görüşme, gözlem veya doküman analizi yoluyla toplanır (Merriam, 2009). Bu çalışmada da öğrencilerin bilim ve sanat merkezinde uygulanan programla ilgili deneyimlerinden yola çıkarak eleştirel düşünmeye yönelik duyuşsal stratejileri nasıl anlamlandırdıkları ortaya çıkartılmak istenmiş ve bu amaçla öğrencilerle odak grup görüşmesi yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırma Adana ilinde bulunan bir bilim ve sanat merkezine devam eden 11 yaşındaki 6 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler bilim ve sanat merkezinde bireysel yetenekleri fark ettirme programına devam etmekte olup dördü erkek ikisi kız öğrencidir. Araştırma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir olma durumu benimsenmiş ve katılımcılar birinci araştırmacının çalıştığı ve bireysel yetenekleri fark ettirme programında atölye çalışmalarını yürüttüğü on iki gruptan birinin tesadüfi olarak belirlenmesi ile seçilmiştir. Bu grup içerisinde gönüllü olan 6 öğrenci çalışma grubu içerisinde yer almıştır.

Araştırmada veriler odak grup görüşmesi aracılığıyla toplandığı için odak grup görüşmesinde katılımcı sayısı ile ilgili alanyazın göz önünde bulundurulmuştur. Odak grup görüşmelerinde yer alacak katılımcı sayısı konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Bu sayı, Patton'a (2014) göre 6-10 kişi, Silverman (2018) ile Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre 6-8 kişi, Lindlof'a (1995; Akt. Balcı, 2015) göre 6-12 kişidir. Ancak 4 kişi ile görüşme yapılabildiği gibi 15 kişi ile de yapılabilmektedir (Gibbs, 1997; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, nitel araştırma yöntemlerinden odak grup görüşmesi ile elde edilmiştir. Odak grup görüşmesi benzer tecrübelerle sahip küçük bir grupla gerçekleştirilen bir mülakattır. Odak grup görüşmeleri veri toplama maliyetinin düşük olması, katılımcılar arasındaki etkileşimin doğuracağı olumlu sonuçlar, görüşlerin tutarlık veya çeşitliliğinin kısa zamanda ölçülmesini sağlaması ve katılımcılar için keyifli bir ortam oluşturması açısından tercih edilmektedir (Patton, 2014). Odak grup görüşmesinde araştırmacıların geliştirdiği yedi sorudan oluşan yarı yapılandırılmış odak grup görüşme formu kullanılmıştır. Formun hazırlanması için eleştirel düşünmenin duyuşsal stratejileri ilgili alan yazın incelemesi yapılmıştır. Alan yazın incelemesi sonucunda Paul, Binker, Jensen ve Kreklau'nun (1990) eleştirel düşünmenin duyuşsal stratejileri dikkate alınmış, Şahinel'in (2011) bu stratejilere yer verdiği görülmüştür. Araştırma için duyuşsal stratejilerin bağımsız düşünme, ben merkezli veya toplum merkezli iç görü geliştirme, tarafsız düşünmeyi uygulama, duygu ve düşünceler arasındaki ilişkiyi anlama, entelektüel alçak gönüllüğü ve yargıyı geciktirme, entelektüel cesareti geliştirme ve entelektüel azim geliştirme boyutlarına yönelik sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular, üç eğitim bilimleri alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Daha sonra dört öğrenciyle pilot uygulama yapılmıştır. Uzman görüşleri ve pilot uygulama doğrultusunda sorularda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Odak grup görüşmesi aşağıda yer alan sorular çerçevesinde şekillenmiştir:

1. Size sunulan bilgileri doğrudan kabul ediyor musunuz? Neden? BİLSEM'in bu konuda katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Nasıl?
2. Yaşamınızda daha çok bireysel olarak mı grup halinde çalışmayı mı tercih edersiniz? Bireysel veya grupla çalışmaya yönelik BİLSEM'in katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl?
3. Bir olay ya da konu ile ilgili başkalarının duygu ve düşüncelerini nasıl değerlendiriyorsunuz? BİLSEM'de bu konu ile ilgili ne gibi gelişmeler elde ettiniz?
4. Duygu ve düşünceleriniz arasında bir ilişki olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl bir ilişki? BİLSEM'in duygu ve düşünceleriniz arasındaki ilişkileri anlamanıza katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?

5. Bir karar verme sürecinde sahip olduğunuz bilgilerle bilmediklerinizi ayırt edebiliyor musunuz? Bunu nasıl yapabiliyorsunuz? Bu konuda BİLSEM'in bir etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl bir katkı olduğunu düşünüyorsunuz?
6. Farklı olduğunu düşündüğünüz, değer verilmeyen, ilgilenilmeyen konu ve görüşlere değer verir misiniz? Neden? Bu konuda BİLSEM'in bir etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl bir katkı olduğunu düşünüyorsunuz?
7. Bilgiye ulaşma sürecinde zorluk ve engellerle karşılaştığınızda neler yapıyorsunuz? Neden? Bu konuda BİLSEM'in bir etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesi formu ile toplanmıştır. Odak grup görüşmesinin yapılacağı grup belirlendikten sonra gerekli izinler alınmış, öğrencilerin aileleri ile görüşme yapılarak veli onam belgesi doldurulmuştur. Görüşme öncesinde, her öğrenciye isimlik hazırlanmış, öğrencilerle kısa bir sohbet yapılmış, görüşmenin ses kayıt cihazı ile kaydedileceği ancak araştırmada isimlerinin kullanılmayacağı belirtilerek öğrencilerden izin alınmıştır. Görüşme iki oturum olarak gerçekleştirilmiş birinci oturumdan sonra 10 dakikalık bir ara verilmiş ve ikinci oturuma geçilmiştir. Odak grup görüşmelerinin 1 ile 2 saat sürebileceği belirtilmektedir (Patton, 2014). Bu araştırmada görüşme toplam 78 dakika sürmüştür. Görüşme ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş daha sonra bilgisayar ortamına aktararak yazılı dökümleri gerçekleştirilmiştir.

Elde edilen veriler üzerinde betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analizin güvenilirliğini sağlamak amacıyla öğrencilerin verdikleri cevapların ifade edilmesinde iki araştırmacı arasında görüş birliği oluşturulmuştur. Öğrenci görüşlerine kanıt sağlamak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Doğrudan alıntılara yer verilirken öğrenci cevaplarının analize alınma sırası Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde kodlanmış ve cinsiyetleri de kız öğrenciler için K, erkek öğrenciler için E şeklinde yanına eklenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünmenin duyuşsal stratejilerini kullanmalarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgular, soruların görüşme esnasındaki sıralaması ile sunulmuştur.

Öğrencilere sorulan ilk soru, “*Size sunulan bilgileri doğrudan kabul ediyor musunuz?*” şeklindedir. Bu soruya verilen cevapların analizinden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin dördü (Ö2, Ö3, Ö5; Ö6) kendilerine sunulan bazı bilgileri doğrudan kabul etmekte, bazı bilgileri ise kabul etmemekte iken diğer iki öğrenci (Ö1, Ö4) ise sunulan bilgileri doğrudan kabul etmemektedir. Öğrenciler sunulan bilgiyi kitaplardan, internetten ve farklı kaynaklardan araştırma yaparak ve önceki bilgilerle kıyaslayarak kabul etmektedirler. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Ben bu bilgileri hemen kabul etmiyorum. Önce eve gelince araştırıyorum kitaptan, internetten, büyüklerime soruyorum. Araştırıyorum eğer bilgi doğruysa onu kabul ediyorum. Eğer yanlışsa doğrusunu öğrenerek o bilgiyi kabul ediyorum.” (Ö1, K)

“Öğretmenim ben genelde çoğunu kabul ediyorum ama bazen çok yanlış geliyor. Hemen kitaba bakıyorum. Bazen yanlış oluyor bazen doğru oluyor. O bilgiyi daha önce duyduysam

daha önce duyduğum bilginin yanlış olduğunu biliyorsam o yanlıştır ve doğrudur işte o zaman itiraz ederim.” (Ö2, E)

“BİLSEM’in bu konuda katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Nasıl?” sorusuna yönelik olarak ise öğrencilerin tamamı BİLSEM’in bilgileri doğrudan kabul etmeme yönünde olumlu katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğrenciler, bu katkının duyuşsal ve bilişsel gelişim boyutunda gerçekleştiğini ifade etmektedirler. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Ama BİLSEM sayesinde özgüvenim gelişti, sorgulama yeteneğim gelişti. Bunun sayesinde ben artık öğretmenin karşısına çıkabiliyorum ve düzenle derse kalkıyorum ve onun dışında da bazen kitaptaki bilgilerde yanlış olabiliyor. Mesela bazen kitapta Dünyayla Güneş arasındaki uzaklık 15 milyon yazıyor. Ben bunu hiçbir yerde görmedim ama genellikle internette oluyor. Mesela internette yanlış sayfalarda. Ama ben bunları araştırıyorum yanlış çıkıyor. O nedenle şunu söyleyeceğim çoğu kitap ve internetlere kanmayın.” (Ö2, E)

“BİLSEM bu konuda özgüvenimi geliştirdi. Bilgileri kabul etmeme boyutunda katkısı da oldu. Eskiden her bilgiyi kabul ediyordum hocaya sormadan. Fakat şimdi, yanlış bulduğum veya yanlış gördüğüm bilgileri gidip hocaya söyleyebiliyorum. Hocaya iletiyorum, araştırıyorum belli kaynaklardan ama ona göre fikrimi ilerletiyorum.” (Ö3, E)

Öğrencilere sorulan ikinci soru “Yaşamınızda daha çok bireysel olarak mı grup halinde mi çalışmayı tercih edersiniz?” şeklindedir. Öğrencilerin yarısı (Ö4, Ö5, Ö6) sadece grupla, yarısı da (Ö1, Ö2, Ö3) hem bireysel hem de grupla çalışmayı tercih ettiğini belirtmiştir. Öğrencilerin tamamı grupla çalışma boyutunda BİLSEM’in katkısı olduğunu ifade etmiştir. Bu katkı sosyalleşme, bireysel çalışmaktan grupla çalışmaya geçme, iletişim, özgüven, fikirleri ifade etme ve farklı fikirleri ortaya çıkarma boyutundadır. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Öğretmenim ben şu anda grup halinde çalışmayı tercih ediyorum. Çünkü grup halinde çalışınca her işi sen üstlenmiyorsun ve ne yaparsanız daha çabuk bitiyor. İş bölümü yapıyorsunuz. Aynı zamanda sosyal yeteneğim arkadaş çevremizde gelişiyor. Ama ben eskiden genelde bireysel çalışıyordum. BİLSEM’in buna katkısı da öğretmenim, eskiden utangaç olduğum için bireysel çalışıyordum şimdi BİLSEM’e gelince arkadaş çevrem daha da gelişti, daha çok söz kullanmaya başladım dışarıda ya da burada, başka yerlerde BİLSEM’in buna katkısı da bu oldu.” (Ö4, K)

“Ben eskiden bireysel yapardım ve çoğu zaman bireysel yaptığım ödevleri de bitiremezdim. Çünkü kendime çok yük düşüyordu. BİLSEM’e gelince bunlar değişti özgüvenim arttı, sosyalleşmeye çalıştım. Sonra hoca bizi bir kere gruplaştırdı. İsteyen grup olsun isteyen bireysel olsun dedi. Grup olduk 3 kişi, herkes iki şey getirdi. Böylece çabuk bitirdik.” (Ö5, E)

“Öğretmenim ben genelde grupsal da kullanırım bireyseli de kullanırım. Çünkü, bireyselde kendi fikirlerinden başka fikirlerde ortaya çıkıyor ama bu bazen kötü oluyor. Ama gruplaşmada farklı fikirler ortaya geliyor ve bu da güzel şeylerin ortaya çıkmasını sağlıyor. Ama bazen gruplaşmada farklı fikirler tartışmaya yol açıyor, bazen kavgaya yol açabiliyor. BİLSEM’in buna katkısı biz BİLSEM’de her zaman grup olarak çalıştık. İki kişilik grup olsun üç kişilik grup olsun, normal grup olsun 5 kişilik 6 kişilik, 10 kişilik grup olsun. Çok katkısı oldu, farklı fikirler var ve bu farklı fikirlerde başka şeyin ortaya çıkmasını sağlıyor.” (Ö2, E)

Öğrencilere sorulan üçüncü soru “*Bir olay ya da konu ile ilgili başkalarının duygu ve düşüncelerini nasıl değerlendiriyorsunuz? BİLSEM’de bu konu ile ilgili ne gibi gelişmeler elde ettiniz?*” şeklindedir. Öğrencilerin tamamı başkalarının duygu ve düşüncelerini empati kurarak değerlendiriyorum cevabını vermiştir. Öğrenciler BİLSEM’in empatinin ne olduğunu öğrenmeleri, empati becerilerinin kullanımında artış sağlaması ve olumsuz durumlara müdahale etmede katkısı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Hocam bende empati kurarak değerlendiriyorum ve empatinin sadece adını biliyordum. Empatiyle ilgili başka hiçbir şey bilmiyordum. Ama BİLSEM’e geldikten sonra empati yapma yeteneğim gelişti ve yani eskiden BİLSEM’e gelmeden önce hiçbir şeyi umursamadan her şeyi yapardım. Hocam BİLSEM’e geldikten sonra kurallı olmayı, düzenli olmayı empati yapmayı öğrendim.” (Ö6, E)

“Ben de empati yaparak değerlendiriyorum. Ben eskiden de empati yapıyordum ama şimdiki kadar çok yapmıyordum, kendimi tüm canlıların yerine koymuyordum. BİLSEM’e gelince hangi ders olduğunu hatırlamıyorum ama yaptığımız bir derste empati ile ilgili çok etkinlik yapıyorduk. Bu yüzden bende empati ile ilgili kendimi geliştirme şansı buldum ve ondan sonra şu anda tüm canlılarla ilgili empati kurabiliyorum. (Ö1, K)

Öğrencilere sorulan dördüncü soru “*Duygu ve düşünceleriniz arasında bir ilişki olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl bir ilişki?*” şeklindedir. Öğrencilerin tamamı duygu ve düşünceler arasında bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerden dördü (Ö2, Ö4, Ö5, Ö6) bu ilişkinin iki yönlü, ikisi de (Ö1, Ö3) tek yönlü olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Öğretmenim bence bir ilişki var. Çünkü şey yaparken sadece duygularımıza göre hareket edersek düşünemeyiz yani ne olabilir diye hiç tahmin edemeyiz. Düşüncelerimize göre sadece düşüncelerimize göre hareket edersek de duygularımız eksik olur. O zamanda yaptığımız şey eksik kalır bence.” (Ö4, K)

“Hocam bence duygu ile düşünce arasında bir bağ var. Mesela bir olayı düşünürken içinde bizim duygularımızda olur. Bu duyguyu yaşarken, üzüntü, kızgınlık, mutluluk içinde de bazı düşüncelerimiz olur.” (Ö6, E)

“Ama duygularımız sayesinde onlara tepki verebiliyoruz. Onları da düşüncelerimiz sayesinde dışa vurabiliyoruz. Duygularımız düşüncelerimizi oluşturur, düşüncelerimiz de o duygularımızı dışa vurmamızı sağlar.” (Ö5, E)

“Hocam bende arkadaşımın ifade ettiği gibi duyguların düşünceleri biçimlendirdiğini ve öyle ifade ettiğimizi düşünüyorum. Bence bu da doğru bir şey yani.” (Ö3, E)

Öğrencilere BİLSEM’in duygu ve düşünceleriniz arasındaki ilişkileri anlamanıza katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Sorusu da sorulmuş ve öğrencilerin çoğunluğu (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6) bu konuda BİLSEM’in bir katkısı olmadığını, bir öğrenci ise (Ö2) BİLSEM’in kendisinde bakış açısını değiştirmesinden dolayı katkısı olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“BİLSEM’in bana bir katkısı olmadı. Çünkü eskiden de böyle düşünüyordum.” (Ö1, K)

“Bence bu da doğru bir şey yani. Ama BİLSEM’in katkısı olmadı. Olduysa bile ben bir katkısını görmedim. (Ö3, E)

BİLSEM'in buna katkısı var. En çok da sosyal bilgiler dersinin katkısı oldu. Çünkü sosyal bilgiler dersi insanın kendi hakkındaki yetenekleri öğrenmesi gibi bir şey. Yeteneklerimi öğrenince duygumla düşüncelerim arasında bir şey yani ilişki olduğunu daha iyi fark ettim. (Ö2, E)

Öğrencilere sorulan beşinci soru “Bir karar verme sürecinde sahip olduğunuz bilgilerle bilmediklerinizi ayırt edebiliyor musunuz? Bunu nasıl yapıyorsunuz?” şeklindedir. Öğrencilerin tamamı karar verme sürecinde bildikleri ile bilmediklerini ayırt edebildiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler bunu gruplandırma, not alma, araştırma, sezgiler ve önceki bilgileri hatırlama şeklinde yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu soruya vermiş oldukları cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Öğretmenim ben ayırt edebiliyorum ama benim bunları ayırt edebilmem için bir yöntemim var. Bunu nasıl yapıyorum, aklımda gruplandırıyorum. Yani aklımda biraz şey olacak ama öğretmenim garip olacak ama aklımda bir dolap gibi bildiklerimi bir köşeye bilmediklerimi bir köşeye ortaya da kararsız kaldıklarım.” (Ö5, E)

“Hocam ben bildiğimi bilmediğimi ayırt edebiliyorum. Şöyle yapıyorum bunu, bir hafızamı kontrol ediyorum onunla ilgili bir şey var mı diye. Varsa onu bildiğimi kendimce kanaat kılıp bildiğim noktasını alıyorum, aklımda tutacağım bir yere yazıyorum, not alıyorum. Bilmediysem de onu belli kaynaklardan araştırıp öğreniyorum. Karar verirken bunları kullanıyorum.” (Ö3, E)

Öğrencilere karar verme sürecinde bildikleri ile bilmedikleri arasındaki ayrım konusunda BİLSEM'in katkısı olup olmadığı sorulmuş, öğrencilerin tamamı BİLSEM'in katkısının olduğunu, bu katkının yeni bilgiler öğrenme, hafızayı güçlendirme ve sınıflandırma yapma boyutunda gerçekleştiğini dile getirmişlerdir. Öğrencilerin bu soruya vermiş oldukları cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“BİLSEM'in bana katkısı şu; yeni bilgiler öğreniyorum ve bu yeni bilgiler hayatımda ya da başka yerde karar verirken lazım olunca hemen aklıma geliyor, öyle bir durum var.” (Ö2, E)

“Ama BİLSEM'e geldikten sonra hocam, onları ayrı ayrı sınıflandırmalara koymayı öğrendim.” (Ö6, E)

Öğrencilere sorulan altıncı soru “Farklı olduğunu düşündüğünüz, değer verilmeyen, ilgilenilmeyen konu ve görüşlere değer verir misiniz? Neden?” şeklindedir. Öğrencilerin tamamı bu soruya evet cevabını vermiştir. Neden değer verdiklerini ise bilginin zamanla değişebilir olması ve bu bilgilerin yeni buluşlar için zamanla gerekli olabileceği ile açıklamışlardır. Öğrencilerin bu soruya vermiş oldukları bazı cevaplar şu şekildedir:

“Ben başkalarının değer vermediği düşüncelere önem veriyorum ve bunların önemli olduğunu düşünüyorum. Yani şimdi birinin çok saçma bulduğu fikirler yarın yüzyılın icadı olabiliyor hocam.” (Ö3, E)

“Öğretmenim ben değer veriyorum. Çünkü dediği şey doğru olabilir, gerçek olabilir. O yüzden kimse inanmıyorsa bile sadece o biliyor olabilir ya da az kişi biliyor olabilir. O yüzden ben değer veriyorum. Öğretmenim ben bir örnek vereceğim. Öğretmenim eski insanlar dünyayı tepsi olarak düşünüyordu. Sonra insanların arasından biri dünyanın küre şeklinde olduğunu söyledi. Kimse ona inanmadı ama bu bilgi doğru çıktı. Tek bir kişinin bile bildiği bilginin doğru olabileceğini görüyoruz böylece.” (Ö4, K)

Öğrencilerin çoğunluğu (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6) değer verilmeyen, ilgi gösterilmeyen bilgiye değer verme boyutunda BİLSEM'in katkısının olduğunu, bir öğrenci de (Ö1) BİLSEM'in katkısının olmadığını düşünmektedir. Bu katkı zihinsel cesaret ve özgür düşünme boyutunda görülmektedir. Öğrencilerin vermiş oldukları bazı cevaplar şu şekildedir:

“BİLSEM'in bunda biraz katkısı oldu. Çünkü özgür düşünce yeteneğimi geliştirdi, özgür düşünce duygumu geliştirdi. Bunda uyum 1 uyum 2 derslerinin katkısı oldu. Teknoloji tasarımı da önem vermediğim bir fikri hoca aldı, onu geliştirdi geliştirdi sonra çok güzel bir icat olarak ortaya koydu.” (Ö3, E)

“BİLSEM'in buna katkısı şu oldu. Ben sadece önemli olan bilgileri yani önemli olanları öğrenmek istiyordum bana gereksiz olan bilgileri hiç öğrenmek istemiyordum. Ben sadece şu bilgiyi öğreneyim, bu bilgi zaten çok saçma derdim. Ama BİLSEM'e gelince her bilginin saçma olsa da olmasa da her bilginin birazcıkta olsa önemli olduğunu öğrendim. İnsanlar için önemsiz olsa da.” (Ö2, E)

Öğrencilere sorulan yedinci soru *“Bilgiye ulaşma sürecinde zorluk ve engellerle karşılaştığınızda neler yapıyorsunuz? Neden?”* şeklindedir. Öğrencilerin tamamı bilgiye ulaşmada kararlılık gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu soruya vermiş oldukları cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Ben hiç pes etmiyorum. Ne zorluklar olursa olsun nasıl olursa olsun niçin olursa olsun pes etmiyorum. Ama diyelim çok ödevim var. O ödevleri yapıyorum öyle araştırıyorum. İnternette çıkmaz, arkadaşlarımda olmazsa, kitaplarda olmazsa gidiyorum öğretmene şey yapıyorum. Diyelim elektrik kesildi ben bırakmıyorum. Bilgisayarda araştırıyorum diyelim, evde elektrik kesildi. Başka yere gidiyorum. Bir kere örnek vereyim. Bir kere ben internette ödevimi yaparken elektrik gitti, ödevimi yapmam için halama gittik orada elektrik vardı. Halamda da kesildi sonra oradan teyzeme gittik, sonra orada yaptım ödevimi oradan geri döndük. Ödev derken yeni bilgi anlamında söylüyorum, ödev diye alışmışım. Yani öyle çok uzun sürdü. En sonda on gibi eve geldik ödevimi yapmıştım, bilgiye ulaşmıştım.” (Ö5, E)

“Şimdi öğretmen okulda bir şey anlatıyor hocam, şüpheleniyorum. Kaynakları anlatıyorum hocam. İnternette de tam bir şey bulamayınca farklı farklı şeylerde ondan da şüpheleniyorum. Gidiyorum kitaba bakıyorum. Ondan da şüphelenirsem annemle babama soruyorum.” (Ö6, E)

BİLSEM'in bu konuda katkısında ise öğrenciler BİLSEM'in bilgiye ulaşmada kararlı olmalarına, bir işin üstesinden gelmeyi öğrenmelerine ve kaynak tarama boyutunda katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin BİLSEM'in katkılarına yönelik cevaplarından bazıları şu şekildedir:

“BİLSEM'in bunda katkısı çok oldu bana. Teknoloji tasarım dersinde uyum derslerinde daha azimli olmayı öğrendim hocam. Ve pes etmiyorum artık. Yani devam ettirmeye çalışıyorum çalışmamı. BİLSEM'in de katkısı oldu buna.” (Ö3, E)

“BİLSEM'in buna katkısı oldu. Çünkü eskiden ilkokuldayken bir şeyi yapamadığım zaman hemen pes etmek isterdim. Ama şimdi BİLSEM'e gelince bundan vazgeçmemeyi, pes etmemeyi öğrendim. Yani uyum derslerinde yaptığımız etkinlikler sayesinde böyle oldu.” (Ö1, K)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

INESJOURNAL

Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science

Yıl: 7, Sayı: 23, Haziran 2020, s. 23-40

Araştırma sonucunda özel yetenekli öğrencilerin çoğunluğunun bazı bilgileri doğrudan kabul ederken bazı bilgileri kabul etmedikleri bir kısmının ise doğrudan kabul etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler bilgiyi kitaplardan, internetten ve farklı kaynaklardan araştırma yaparak ve önceki bilgilerle kıyaslayarak kabul etmektedirler. Bu durum öğrencilerin bilgiyi analiz ederek ve yorumlayarak kabul ettiklerini göstermektedir. Eleştirel düşünen öğrenciler bilgiyi doğrudan kabul etmez, analiz eder, yorumlar ve karşılaştırırlar (Glasser, 1941, Akt: Yağcılar, 2010; Johnson, 2000; Şahinel, 2011). Araştırmanın bu bulgusu, öğrencilerin eleştirel düşünmenin duyuşsal boyutlarından entelektüel özerkliğe sahip olduğunu göstermektedir. Entelektüel düşünme, sorumluluk almayı kazanma becerisi ve diğer insanlara bağımlı olmamayı sağlamadır. Öğrencilerin neye inanıp neyi reddedeceklerine karar vermeleri entelektüel düşünmenin performans göstergeleri arasında yer almaktadır (Yoldaş, 2009). Araştırma sonucuna göre BİLSEM öğrencilerin, entelektüel özerkliğe sahip olmasında etkili olmaktadır. Bu etki BİLSEM’lerde proje tabanlı öğretim uygulamalarının yapılmasından kaynaklanmış olabilir. Proje çalışmaları öğrencilerin bilgiyi araştırmasını, sorgulamasını ve üst bilişe sahip olmalarını sağlar (Erdem ve Akkoyunlu, 2002; Korkmaz ve Kaptan, 2002). Öğrenciler üst biliş sayesinde bildikleri ile bilmediklerini birbirinden ayırabilirler, bu da eleştirel düşünmeyi geliştirir (Fletcher-Flinn ve Snelson,1997; Hartman,1998; Kim, Park, Moore ve Varma, 2013).

Araştırmanın diğer sonucuna göre öğrencilerin yarısı grupla yarısı da hem bireysel hem de grupla çalışmayı tercih etmektedirler. Öğrencilerin tümü grupla çalışma tercihlerinde BİLSEM’in katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Gültekin ve Saylan (2018) tarafından yapılan araştırmada eleştirel düşünme etkinliklerinin öğrencilerde grup bilinci oluşturmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kurnaz’a (2019) göre ise eleştirel düşünen öğrenciler grupla çalışma etkinliklerine aktif olarak katılırlar. Öğrencilerin grupla çalışma tercihlerine BİLSEM’in katkısı sosyalleşme, bireysel çalışmaktan grupla çalışmaya geçme, iletişim, özgüven, fikirleri ifade etme ve farklı fikirleri ortaya çıkarma boyutundadır. BİLSEM’in eğitim programları aracılığıyla kazandırmayı amaçladığı beceriler arasında iş birliği, grupla çalışma ve eleştirel düşünme becerileri de yer almaktadır (MEB, 2016; MEB, 2019). Öğrencilerin grupla çalışmayı tercih ediyor olması BİLSEM’in amaçlarına yönelik faaliyetler gerçekleştirdiğini göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin tamamı bir olay ya da konu ile ilgili başkalarının duygu ve düşüncelerini empati kurarak değerlendirmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin eleştirel düşünmenin duyuşsal stratejilerinden entelektüel empatiye sahip olduklarını göstermektedir. Entelektüel empati, kendini başkasının yerine koymak, böylece doğal olarak onu anlamaktır. Eleştirel düşünen bireyler entelektüel empatiye sahiptirler (Cüceloğlu, 1994; Erdamar ve Alpan, 2017; Paul ve Elder, 2013). Özel yetenekli öğrenciler ben merkezli olmadıklarından yüksek empati becerisine sahiptirler (Clark, 1997: Akt. Çamdeviren, 2014; Cooper, 2010; Davaslıgil, 1990; Demirel ve Sak, 2011; Erdem, 2015; Girgin ve Şahin, 2019; Shechtman ve Silektor, 2012). Araştırmada öğrencilerin entelektüel empatiye sahip olmalarında BİLSEM’in katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Kuyumcuoğlu (2018) tarafından yapılan araştırmada da BİLSEM’lerin öğrencilerin empati becerisi kazanmalarında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucuna göre öğrencilerin tamamı duygu ve düşünceleri arasında ilişki olduğunu, çoğunluğu ise bu ilişkinin iki yönlü olduğunu belirtmişlerdir. Eleştirel düşünen bireyler duygu ve düşüncelerinin iki yönlü etkileşim içerisinde olduğunu farkındadırlar (Akinoğlu, 2003; Şahinel, 2011). Eleştirel düşünemeyen bireyler ise duygu ve düşünceleri

arasında ya çok az ilişki olduğunu ya da hiçbir ilişki olmadığını düşünürler (Akınoğlu, 2003). Ancak öğrencilerin çoğunluğu, BİLSEM'in duygu ve düşünceler arasındaki ilişkiyi anlamalarında bir katkısı olmadığını düşünmektedirler. Özel yetenekli öğrenciler yüksek duygusal özelliklere sahiptirler (Ersoy ve Deniz, 2016; Koçak ve İçmenoğlu, 2012; Özsoy, 2019). Yüksek duygusal özelliklere sahip olan özel yetenekli öğrenciler aynı zamanda hassas ve duyarlı olmaları nedeniyle dışsal çevre ile yüksek düzeyde iletişim halindedirler. Aynı zamanda özel yetenekli öğrenciler yoğun zihinsel becerileri nedeniyle hem kendi duygu ve düşüncelerini hem de başkalarının duygu ve düşüncelerini dikkate alırlar (Çağlar ve Bingöl, 2017). Bu süreç özel yetenekli öğrencilerde erken yaşlarda görülmeye başlar (Dağhoğlu, 2015). Bu durumun özel yetenekli öğrencilerin erken yaşlarda duygu ve düşünceleri arasındaki ilişkinin farkında olmalarını sağladığı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuca göre özel yetenekli öğrenciler karar verme sürecinde bildikleri ile bilmediklerini ayırt edebilmektedirler. Bu sonuca paralel olarak Akınoğlu (2003) da eleştirel düşünen bireylerin bilgilerinin sınırlarının farkında olduğu, bildikleri ile bilmediklerini ayırt edebildiklerini belirtmektedir. Öğrenciler bu konuda BİLSEM'in katkısı olduğunu, bu katkının yeni bilgiler öğrenme, hafızayı güçlendirme ve sınıflandırma yapma boyutunda olduğunu düşünmektedirler. BİLSEM'lerde kazandırılmaya çalışılan becerilerden bir tanesi de etkili karar verme becerisidir (MEB, 2019). BİLSEM'lerde yapılan etkinliklerde öğrencilerde bu becerilerin geliştirilmesi de amaçlanmaktadır. Bu amacın öğrencilerin bildikleri bilgi ile bilmedikleri bilgileri ayırt etmelerinde katkı sağladığı söylenebilir. Ayrıca BİLSEM'lerde uygulanan proje çalışmalarının da öğrencilerin bu beceriye ulaşmasında etkili olduğu söylenebilir. Çünkü proje çalışmaları karar verme becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Korkmaz ve Kaptan, 2002).

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç da öğrencilerin farklı, değer verilmeyen, ilgilenilmeyen konu ve görüşlere değer verdikleridir. Öğrenciler bunun nedenini bilginin zamanla değişebilir olması ve bu bilgilerin yeni buluşlar için zamanla gerekli olabileceği ile açıklamışlardır. Bu bulgu öğrencilerde zihinsel cesaretin geliştiğini göstermektedir. Çünkü tehlikeli, saçma bulunan bazı görüşlere odaklanmak, farklı ve aykırı düşüncelere açık olmak eleştirel düşünmenin duyuşsal stratejilerinden bir tanesidir (Akınoğlu,2003; Erdamar ve Alpan, 2017). Özel yetenekli çocuklar bir konu hakkında geniş yelpazede ve derinlemesine çalışmayı tercih ederler. Ayrıca bu öğrenciler yüksek merak duygusuna sahiptirler (Heilat ve Seifert, 2019; MEB, 2017; Özbay, 2013). Özel yetenekli öğrenciler meraklı olmakla birlikte sıra dışı fikirlere sahiptirler ve görünüşte ilgisiz görünen şeyleri anlamlı bir şekilde birbirine bağlayabilirler (Trna, 2014). Öğrencilerin derinlemesine çalışma ve öğrenme tercihlerinin, yüksek merak duygularının ve ilgisiz görünen şeyleri birbirine bağlayabilme özelliklerinin farklı, değer verilmeyen, ilgilenilmeyen konu ve görüşlere değer vermelerinde etkili olduğu söylenebilir. Öğrenciler bu konuda BİLSEM'in katkısının olduğunu düşünmektedirler. BİLSEM'lerin program uygulama ilkelerinden biri de etkinliklerin temelinde proje üretme ve geliştirme çalışmalarının esas alınmasıdır (MEB, 2019). Öğretmenlerin BİLSEM'lerde öğrencilere daha demokratik bir yaklaşım sergilemesi ve bu yaklaşımın proje çalışmaları sürecine yansması bu konuda bir etken oluşturabilir. Çünkü BİLSEM'lerde öğrenciler proje konusu belirleme sürecinde farklı konulara yönlendirilmekte ve değer verilmeyen, ilgi görmeyen, ilginç olarak nitelendirilen konu ve bilgiler önemli projelerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Ayrıca proje çalışmalarında konuların derinlemesine araştırılmasının da bu sonucu ortaya çıkardığı düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen başka bir sonuç ise öğrencilerin bilgiye ulaşmada zorluk ve engellemelere rağmen kararlı olduklarıdır. Bu durum öğrencilerin entelektüel azime sahip olduklarını göstermektedir. Entelektüel azime sahip bireyler, zorluklar ve hayal kırıklıkları karşısında vazgeçmeden amaca ulaşmaya çalışan bireylerdir (Erdem, 2015; Paul ve Elder, 2013). Eleştirel düşünebilen bireyler, bir işe başlayıp bu işi sonuna kadar götürebilecek kararlığa ve motivasyona sahiptirler (Al-Dhami ve Kreishan, 2013; Argüden, 2005; Ömeroğlu,1993). Eleştirel düşünen bireyler her türlü zorluk, engelleme ve hüsrana rağmen gerçeklerin peşinden gitmeye devam ederler. Böylece önemli sorunları araştırma ve mücadele ile çözüme kavuştururlar (Şahinel, 2007). Öğrenciler, entelektüel azime sahip olmalarında BİLSEM'in katkıları olduğunu belirtmişlerdir. Bu katkı kararlı olma, işin üstesinden gelme ve kaynak taramayı öğrenme boyutundadır. Belirtilen bu durumun yukarıda da belirtildiği gibi BİLSEM'lerde proje tabanlı eğitimin esas alınmasından kaynaklandığı söylenebilir. BİLSEM'lerde öğretmenlerin danışmanlığında farklı kurum ve kuruluşlar tarafından düzenlenen proje yarışmalarına da başvurmak amacıyla çalışmalar sürdürülmektedir. Bu çalışmalarda yaşanan sorunların üstesinden gelerek sonuca ulaşmak önem taşımaktadır. Bu sonuca ulaşma sürecinin, öğrencilerin entelektüel azime sahip olmalarında etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunmaktadır.

BİLSEM'lerde hazırlanacak program, etkinlikler ve yetenek geliştirme atölyelerinden olan düşünme becerileri atölyeleri etkinliklerinde eleştirel düşünmenin duyuşsal stratejileri dikkate alınabilir.

MEB 2023 eğitim vizyonunda yer alan tasarım beceri atölyelerinin düzenlenmesinde ve içeriğinde eleştirel düşünmenin kazandırılması amacıyla duyuşsal stratejiler dikkate alınabilir.

Yüzyılımızın önemli becerilerinden olan eleştirel düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılması amacıyla öğretmen ve veli eğitimleri yapılabilir.

Bu araştırma özel yetenekli öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Benzer araştırmalar, diğer öğrenci grupları ile farklı kurumlarda yapılabilir.

Çalışmada eleştirel düşünme stratejilerinden duyuşsal stratejiler araştırılmıştır. Eleştirel düşünmenin bilişsel stratejilerinden olan makro ve mikro stratejilerin de araştırılması özel yetenekli öğrencilerin eğitimi açısından önemli katkılar sunacaktır.

Araştırmada veriler odak grup görüşmesi yoluyla elde edilmiştir. Yapılacak yeni çalışmalarda daha derinlemesine bilgi edinmek amacıyla veri çeşitlenmesine gidilebilir ve farklı çalışma grupları ile çalışılabilir.

KAYNAKÇA

- Akınoğlu, O. (2003). Bir eğitim değeri olarak eleştirel düşünme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 7-26.
- Altıntaş, E. ve Özdemir, A. Ş. (2012). *The effect of teaching with the mathematics activity based on purdue model on critical thinking skills and mathematics problem solving attitudes of gifted and non-gifted students*. World Conference Education Science, Barselona, İspanya. Erişim adresi: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/12.11.2019>.

- Al-Dhamit, Y. ve Kreishan, L. (2013). Gifted students' intrinsic and extrinsic motivations and parental influence on their motivation: from the self-determination theory perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 13–23. doi:10.1111/1471-3802.12048
- Al-Khayat, M., Al-Hrout, M. ve Hyassat, M. (2017). Academically gifted undergraduate students: their preferred teaching strategies. *International Education Studies*, 10(7), 155-161.
- Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z. ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40,160-175.
- Argüden, Y. (2005). Yönetim kurullarında eleştirel düşünme. http://www.polater.com.tr/devam.php?sub_page=1&page=bilgi_agaci&new_page=29 adresinden 08.12.2019 tarihinde alınmıştır.
- Atalay, Z. Ö. (2014). Farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretiminin üstün zekalı öğrencilerin akademik başarı, tutum, eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarına etkisi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.**
- Atılğan, H., Kan, A. ve Doğan, N. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aybek, B. (2007). Konu beceri ve temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyine etkisi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 43-60.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bapoğlu, S. S. (2010). *Üstün ve normal çocukların yaratıcı ve eleştirel düşünme düzeylerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Beyer, B. K. (1995). *Critical thinking*. Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Boran, M. (2016). *Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin algılanan problem çözme becerilerinin üstbilişsel farkındalıkları ve eleştirel düşünme eğilimleri açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Conklin, W. ve Frei, S. (2016). *Üstün zekalı ve yetenekliler için eğitim programının farklılaştırılması*. (N. G. Kahveci, Çeviri) İstanbul: Özgür Yayınevi.
- Cooper, B. (2010). In search of profound empathy in learning relationships: understanding the mathematics of moral learning environments. *Journal of Moral Education*, 39(1), 79-99.
- Connerly, D. (2006). *Teaching critical thinking skills to fourth primary teaching students identified as gifted and talented*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Graceland University, Iowa.
- Cüceloğlu, D., (1994). *Yetişkin çocuklar*. İstanbul: Sistem Yayınevi.

- Çağlar, E. E. ve Bingül, Y. (2017). Özel Yetenekli çocuklarda gözlenen sosyal anksiyetenin bilişsel açıdan değerlendirilmesi. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 4(3), 59-72.
- Çamdeviren, Ş. (2014). *Bilim ve sanat merkezine (BİLSEM) devam eden üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Dağlıoğlu, E. (2015). Erken çocuklukta üstün yetenek. F. Şahin (Ed.) *Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin eğitimi, içinde (73-94)* Ankara: Pegem Akademi.
- Davaslıgil, Ü. (1990). Üstün çocuklar. *Yaşadıkça Eğitim*, 13, 17-22.
- Demirel, Ş. ve Sak, U. (2011). Yetenek hiyerarşisi: üstün yetenek türlerinin toplumsal değerleri üzerine bir araştırma. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*. 1(1), 61-76.
- Dilekli, Y. (2017). The relationships between critical thinking skills and learning styles of gifted students. *European Journal of Education Studies*, 3(4), 69-96.
- Doğan-Dolapçioğlu, S. (2015). *Matematik dersinde otantik öğrenme yoluyla eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi: bir eylem araştırması*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Duman, B. (2011). Eleştirel Düşünme. G. Ocak (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri, içinde (s. 415-423)* Ankara: Pegem Akademi.
- Erdamar, G. K. ve Alpan, G. A. (2017). Eleştirel düşünme algısı: lise öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 787-800.
- Erdem, S. (2015). *Üstün yetenekli çocukların eğitim süreçlerinde kültürel ve sosyal sermaye: Ankara BİLSEM örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, M. ve Akkoyunlu, B. (2002). İlköğretim sosyal bilgiler dersi kapsamında beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülen ekiple proje tabanlı öğrenme üzerine bir çalışma. *İlköğretim-Online*, 1 (1), 2-11.
- Ersoy, E. ve Deniz, M. E. (2016). Üstün yetenekli çocukların öfkeyle başa çıkma ve karar verme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(3), 1017-1030.
- Fletcher-Flinn, M. ve Snelson, H. (1997). The relation between metalinguistic ability, social metacognition and reading: a developmental study, *New Zealand Journal of Psychology*, 26(1), 20-28.
- Girgin, D. ve Şahin, Ç. (2019). Üstün yetenekli öğrencilerin “benolsaydım” etkinliğine yönelik görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(Özel Sayı), 177-195.
- Gültekin, S. ve Saylan, N. (2018). Eleştirel düşünmeye dayalı öğretim ilke ve yöntemleri dersi program tasarımının öğrenme ürünlerine etkisi. *Balıkesir University The Journal of Social Sciences Institute*, 21(39), 131-157.
- Hartman, H. (1998). Metacognition in teaching and learning: an introduction. *Instructional Science*, 26, 1-3

- Heilat, M. Q. ve Seifert, T. (2019) Mental motivation, intrinsic motivation and their relationship with emotional support sources among gifted and non-gifted Jordanian adolescents, *Cogent Psychology*, 6(1), 1-13.
- İşlekeller A. (2008). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan Türkçe öğretiminin üstün ve normal zihin düzeyindeki öğrencilerin erişimi, eleştirel düşünme düzeylerine ve tutumlarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Johnson, A. (2000). *Using creative and critical thinking skills to enhance learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Karpova, E., Marcketti, S. B. ve Barker, J. (2011). The efficacy of teaching creativity: Assessment of student creative thinking before and after exercises. *Clothing & Textiles Research Journal*, 29(1), 52–66.
- Kettler, T. (2014). Critical thinking skills among elementary school students: comparing identified gifted and general education student performance. *Gifted Child Quarterly*, 58(2), 127–136.
- Kim, Y. R., Park, M. S., Moore, T. J. ve Varma, S. (2013). Multiple levels of metacognition and their elicitation through complex problem-solving tasks. *Journal of Mathematical Behavior*, 32(3), 377-396.
- Kirmit, Ş., Dönmez, İ. ve Çataltaş, H. E.(2018). Üstün yetenekli öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerilerinin incelenmesi. *Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Matematik ve Sanat Eğitimi Dergisi*, 2(1), 17-26.
- Koçak, R. ve İçmenoğlu, E. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zeka ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarını yordayıcı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 73- 85.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2002). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma sürelerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 22, 91-97.
- Kurnaz, A. (2019). *Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri planlama uygulama ve değerlendirme*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Kuyumcuoğlu, B. (2018). Bilim ve sanat merkezlerinin Türk eğitim sistemindeki rolü. *İletişim ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 28, 36-51.
- MEB (2013). Özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı 2013 – 2017. <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/005.pdf>. 20.02.2020.
- MEB (2016). Bilim ve sanat merkezleri yönergesi. https://docs.google.com/viewer?url=https%3A%2F%2Fogm.meb.gov.tr%2Fmeb_iys_dosyalar%2F2016_10%2F07031350_bilsem_yonergesi.pdf 28.10.2019.
- MEB (2017). *Beni anlayın özel yetenekli çocuğum var*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2019). Bilim ve sanat merkezleri yönergesi. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/87-2019>. 03.01.2020.
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research a guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2016). *Eğitim programı*. (A. Arı, Çeviri Ed.). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Ömeroğlu, E. (1993). *Okul öncesinde üstün çocuklar ve eğitimleri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Özbay, Y. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar*. Ankara: Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Yayınları.
- Özsoy, Y. (2019). Türkiye’de özel yetenekli öğrenciler ve eğitimleri alanında faaliyet gösteren akademik dergilere genel bir bakış. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 6(1), 40-53.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün, S. B. Demir, Çeviri Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Paul, R. ve Elder, L. (2013). *Kritik düşünce yaşamınızın ve öğrenmenizin sorumluluğunu üstlenmek için araçlar* (A. E. Aslan ve G. Sart Çeviri Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Paul, R., Binker, A. J. A., Jensen, K. ve Kreklau, H. (1990). *Critical thinking handbook:4-6*. Rohnert Park: Sonoma State University.
- Paul, R., Binker, A. J. A, Martin, D. ve Adamson, K. (1989). *Critical thinking handbook: high school*. Rohnert Park: Sonoma State University.
- Paul, R., Binker, A. J. A, Martin, D., Vetrano, C. ve Kreklau, H. (1989). *Critical thinking handbook: 6-9*. Rohnert Park: Sonoma State University.
- P21 Network. (2019). Partnership for 21st century learning a network of Battelleforkids. <http://www.battelleforkids.org/networks/p21> 21.12.2019.
- Silverman, D. (2018). *Nitel verileri yorumlama*. (E. Dinç, Çeviri Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Shechtman, Z. ve Silektor, A. (2012). Social competencies and difficulties of gifted children compared to nongifted peers. *Roepers Review*, 34(1), 63–72. doi:10.1080/02783193.2012.627555
- Şahinel, S. (2007). *Eleştirel düşünme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şahinel, S. (2011). Eleştirel düşünme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler, içinde* (s. 123-136). Ankara: Pegem Akademi.
- Trna, J. (2014). IBSE and gifted students. *Science Education International*, 25(1), 19- 28.
- Tümekaya, S. ve Aybek, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 387-402.
- Üstündağ, T. (2014). *Yaratıcılığa yolculuk*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yağcılar, H. (2010). *Critical thinking in teaching English as a foreign language: from the theory to practice*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler, İstanbul.
- Yaman, Y. ve Emir, S. (2019). Beyin temelli öğretimin özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılıklarına ve eleştirel düşünmelerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 414-427.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yoldaş, C. (2009). *Çevre bilimi dersinin sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerileri, erişileri ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.



ISSN: 2149-0848

INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

 Fahrettin ŞANAL¹,  İrfan TOSUNCUOĞLU²

THE IMPORTANCE OF LEARNING STYLES

Kabul Tarihi: 19.04.2020 **Yayın Tarihi:** 30.06.2020

Künye (APA): Şanal, F. & Tosuncuoğlu İ. (2020). The importance of learning styles. *The Journal of International Education Science*, 23 (7), 41-49. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.42967>

ABSTRACT

Over the last 60 years, new methods and perceptions have arisen regarding studies on foreign or second language learning styles. Learning style can be generally defined as ideas and activities that students use to accomplish a learning item. Learning style is currently a highly pertinent theme, as the world is transforming rapidly due to advanced communications. The source of any given student's learning style is considered to be the biological and developmental set of characteristics of the learner. On the other hand, if flexibility of learning styles across learning activities is used it can help make the student successful. Therefore, with efficient education as a goal, two ideas should be taken into consideration. Firstly, learners need to recognize and act upon areas of deficiency in their learning. Secondly, instructors should design and plan teaching activities with the students' needs in mind. Both of these ideas are discussed in the article.

Keywords: English, learning styles, teaching, instructors, method

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi ABD, fhsanal@gmail.com

² Doç. Dr., Karabük Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi ABD, irfantosuncuoglu@karabuk.edu.tr

ÖĞRENME STİLLERİNİN ÖNEMİ

ÖZ

Geçtiğimiz 60 yıldan fazla bir zaman süreci içerisinde yabancı ve ikinci dil öğrenim stilleri üzerine yeni metotlar ve algılar gittikçe artış göstermektedir. Öğrenme stili genel anlamda öğrencilerin öğrenilecek olan bir olguyu kavramak için yararlandığı fikir ve aktiviteler dizisi olarak tanımlanabilir. Dünyadaki ileri iletişim faaliyetlerinin hızla gelişmesi dolayısıyla, öğrenme stili son derece güncel bir konudur. Her öğrencinin öğrenme stili için kaynağı onun biyolojik ve gelişimsel karakteri olarak tanımlanır. Diğer taraftan öğrencilerin öğrenme stillerine dayalı olarak yapılabilen esneklik onların öğrenim aktivitelerinde daha başarılı olmalarına yardım eder. Bu sebepten dolayı etkin bir eğitim için iki fikir göz önünde bulundurulmalıdır. Birinci olarak, öğrencilerin öğrenme sırasında eksikliklerinin tanınması ve buna göre hareket edilmesi. İkinci olarak, eğitimcilerin öğrencilerinin gereksinimlerini akıllarında tutarak öğretim planları düzenlemeleri. Çalışmada her iki görüş üzerinde durulmakta ve birtakım çıkarımlarda bulunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İngilizce, öğrenme stilleri, öğretim, eğitim elemanları, metot

INTRODUCTION

In the conditions of continuous comprehensive development of international cooperation and international relations, there is an increasing need for individuals and professionals with a good command of a foreign language and they can use it effectively in daily life and professional communication. In this respect, the most important issue is the amelioration of the methodology of teaching foreign languages and especially English as a language of international communication among students. The educational standard prescribes both a basic set of general competencies and a varied set of special competencies

The period after 1950 brought new methods, perceptions and strategies to studies on foreign or second language learning. Studies on descriptions of ‘a learner’, ‘learning’ and, ‘a good language learner’ provided new ideas for academicians. Research on the characteristics of ‘a good language learner’ showed that teaching is concerned with educational psychology, and language learning showed that students have similar and different characteristics according to their preferences (Gürkan 2018: Hand 1990: Jaouen 1990: Martínez 2016: Öztürk 2016: Rubin 1975: Naiman et al. 1978). Cohen (2003) indicated the forms and strategies in the field of teaching have developed over a long time, and educators have sought to move the focus away from teacher, and towards the learners. Moving onto learning style, Ellis (1985) noted that this was, roughly, the way a person receives, conceptualizes, and recalls knowledge. Keefe (1979) expresses that learning style is a combination of cognitive, efficient, and physiological methods, which are continuous indicators of how students recognize and respond to learning in the community. Skehan (1991) express the expression ‘learning style’ as a common predisposition, whether willing or not, towards processing information. Thus, the learning style of a good learner refers to the positive and negative behavioural characteristics of the student in the perception of an item with regard to teachers. Most of the people think that each individual prefers particular learning styles and forms. Learning styles group general ways that individuals prefer to learn. Every individual has a mix of learning manners and styles. Some of the people can believe that they have a prevailing learning style, in comparison with the use of the other styles. Other people might believe that they use various kinds of styles in different settings. One may develop skill

and capability in less dominant types³. On the other hand Surjono (2015) investigated the effects of multimedia selection on students' marks and he also examined and learning styles in an adaptive e-learning system in Indonesia. The findings of the research showed that learners with similar multimedia choices and learning styles outscored their friends with dissimilar multimedia choices and learning styles.

ORIGIN OF LEARNING STYLES

As the origin of learners' learning style is investigated, Asbury et al., (2014) and Dunn & Griggs (1998, cited in Coffield et al. 2004) indicate that learning style concerns students that have basically the same potential, biological and developmental set of characteristics in terms of education, and yet certain teaching methods may be excellent for some learners but unsatisfactory for others. Thus, any kind of learning style may be effected by learners' genes and their genetic make up, their learning practices, cultural background and the community they live in it.

The course of action of recognizing and making sense of the environment begins with a sense of curiosity from the first moment of childbirth. Curiosity is the primary step of learning and learning has become indispensable part of our lives in a planet where everything is developing and changing all the more. On the other hand, individual curiosity and interest are not enough to compensate learning activities. There are lots of environmental and individual components that influence learning process. Many research in the recent years draw attention to concepts such as intelligence, age, gender, methods, techniques and etc., used by individuals in learning activities. Each individual in the learning activity can realize learning process in various ways. Felder (1996) indicates that learners make use of numerous of different methods in order to receive and process the information. Some of the individuals choice may be to use mathematical models, and the other ones may prefer visual aids, or verbal expressions. There may also learners who use their inner and individual tendencies. The existence of these variations can be considered as an implication of different learning styles.

Any kind of learning style is the solid behaviour that includes the perception of stimuli, processing, regulation and interpretation of information/knowledge around the learner (Aydemir et al., 2015). Ackerman et al. (1989), expresses that learning focuses on two entities. One of them is the cognitive measure/s and ability test/s, and the other one is non-cognitive measures that correspond to variances amongst students. Thelan (1954) used the word, for the first time, "style" in psychology. After the year 1970s, these expressions were managed by Kolb as "Experiential Learning Theory" and ongoing years it was used prevalently. Then, these styles became quite popular particularly in educational psychology and they developed in two ways; "cognitive" and "non-cognitive" (Baneshi et al., 2013).

On the base of cognitive process, learning is administered in the type of transferring circumstances in the environment to the central neural system. This transferring type is a sensorial record. The process that existed in the learner's mind differ from recorded stimuluses. These differences are termed as the cognitive style. The concept of cognitive style generally reveals the way for learners' interpretations for the problems (Rayner, 2015). Keefe (1979) divided cognitive styles into five subclasses: attentional, physiological, expectancy, receptive, and incentive. Sternberg and Grigorenko (1997) divide them into four groups: cognitive oriented, personality oriented, activity oriented and mental self-government.

³ <https://www.learning-styles-online.com/overview/>

Accordingly, a teacher has a salient responsibility to expand his/her teaching styles in order to support facilities for learners to broaden their learning styles. According to Friedman and Alley (1984) teachers are very helpful when they give a help to learners in identifying and learning through their own style preferences. Therefore, the teacher has a difficult task determining his/her teaching role. Davidoff and Van Den Berg (1990, cited in Bludov 2005) allude to four phases: plan, teaching, observation and reflection, in consideration of the following;

- Learners can learn better and quicker if the applied teaching method matches the learners' preferences
- Learners' self-esteem improves. Bored or disinterested learners can become interested again.
- Teacher-learner relations can develop positively as the student becomes successful and more interested.

The research on learning styles has led to new trends, making necessary changes for teachers in their classes. Various alternative works have been presented to create opportunities for students to achieve better learning along with course materials.

PROBLEM

Most of the learning style mechanisms with regard to individuals' learning are still not clearly known. For example, does a mutual talk change the emotion, cognition and sense orientation of the other individual? Is it enough to alter behavior or habit? What prevents these changes or what allows them? We still don't really know these aspects. There has been research into the complex physiological, psychological, and social processes in the field of students' learning styles.

Learning styles investigation has drawn attention to studies about the dimensions of psychology and sociology with regard to educational process. The related literature provides a range of models and can help deal with some of the unsolved teaching and learning issues between teacher and student.

METHODS FOR DIFFERENT LEARNING STYLES

On studying learning styles we must take into account that every teacher also has his/her own approach to the class. The teacher may design the class and activities to be taught according to his/her preferences. On the other hand, teachers need to know that their teaching styles should suit the learners in their classrooms. Teachers should make the necessary modifications in their classes. They need to start by recognizing their styles. Dunn (2000) suggests that a teacher should be more responsive to multiple student learning styles.

The literature on education notes that learners who are included in the activities are likely to be much more succeeding (Dewar 1996: Hartman 1995). If students actively take part in learning activities, they start to feel more independent and their motivation levels rise. The key component for students' activation in learning activities lies in teachers understanding their preferences on learning style, thus influencing the learner's performance, positively or negatively (Birkey & Rodman 1995: Dewar 1995: Hartman 1995). It was also noted that revision, if needed, of materials used in teaching to meet the needs of various learning styles benefits all the learners (Kramer-Koehler et al. 1995). Schroeder (1996) states that an ordinary student learning style shifts as there is a great difference among students in the field of learning style preferences. Thus,

students' learning style preferences can be understood and taken into consideration when preparing instructional materials for them.

According to Birkey and Rodman (1995), there is a crucial difference in the style by which an individual learns and the information that individual perceives. There are differences in how learning styles are described and evaluated. The most prominent thing a teacher can do is to be conscious of diversities among the learning styles in the class.

On the other hand, Gardner (2006) looks at learning styles from a very different point of view. It has been highly influential in all disciplines, particularly in foreign language teaching and learning contexts. It challenged traditional notions about intelligence among individuals at schools. Conventionally, intelligence was accepted as a fixed and inborn capability, that can be measured by means of IQ test. Gardner expresses that all humans in the world have these intelligences. In line with this combination of intelligences varies from one individual to another. His theory of multiple intelligences (MI) has not been accepted within the context of psychology (academic). On the other hand, it has met with positive feedbacks from many scholars. The following items are aspects of Gardner's Multiple intelligences:

- plays with words -Verbal
- plays with questions -Logical
- plays with pictures -Visual
- plays with music - Music
- plays with motion- Kinesthetic
- plays with socializing- Interpersonal
- plays alone -Intrapersonal

Some of the styles mentioned above are used while teaching by instructors and teachers.

SOLUTION

In order to understand learning style models, we should begin with one of the basic perceptions of the 20th century in the field of psychology: individuals rely upon formed filters to arrange their relations towards the world. These filters include many factors such as: biochemistry, cognition, experience, gender, psychology, psychodynamics, and so forth. Since no individual is capable of switching the filter on or off endlessly, it is clear that each learner has a style that s/he uses to choose, select, perceive, and understand the nature of assigned activities. Therefore, in a world that is rich in diverse information, individuals are selective in the information they receive. Individual ways of selection can be defined as our style, as we create our own personal viewpoint. This is very common for most people, and there are measures by which we can characterize learning styles in the globe. The aim of learning style study is to try to find individuals who utilize the items for better perception and interpretation of the conditions and situations around them. In this regard, we should design situations and environments with regard to the success of the students.

CONCLUSION AND DISCUSSION

A number of models and techniques for teaching learning strategies for foreign and second languages have been developed. These instructional models include many features for students

who have different learning styles. Teachers should use a strategy to apply different styles of teaching. S/he can set alternative or supplementary activities for the students. The teacher, for example, might have the students write a play or short story even, to utilize the students' holistic/integral abilities. As such, a wide range of activities prepared by the teachers can give students a set of choices that include elements for the various learning styles.

The teacher should necessarily be good not only at offering students supplementary opportunities but also trying to develop the learning skills and preferences of their students. That is to say that teachers should form a systematic set of class activities. The teacher's role is to form an equilibrium of learning styles and strive at being flexible and to be tolerant to up to date teaching styles. S/he ought to prefer to have a dynamic and practical vision of learning styles, as it asserts the implementation of possible and relevant different learning styles for the best achievement. Individuals' learning styles are not constant, and can change within the content of a study or task from course to course, lesson to lesson (Gilbert and Swanier 2008). The theory of the learning styles places emphasizes on the truth that an individual has various methods to learning and studying activities. On the other hand, if flexibility of learning styles across learning activities is used it can help make the student successful.

To sum up, in order for education to be conducted effectively, two ideas should be taken into consideration. Firstly, learners need to recognize and act upon areas of deficiency in their learning. Secondly, instructors should design and plan teaching activities with the students' needs in mind. We think that further and more detailed research with more appropriate new methodologies needs to be done, as changes in the field of education and novelties in the sphere of learning and teaching perceptions are very rapid.

REFERENCES

- Ackerman, P., Sternberg R. J. and Glaser, R. (1985) Learning and individual differences: advances in theory and research. New York et Oxford: Freeman and Company.
- Asbury, K. & Plomin, R. (2014). *G is for genes. The impact of genetics of education and achievement*. Wiley Blackwell. <https://zudensachen.wordpress.com/tag/learning-styles/>, Retrieved on January 26, 2020
- Aydemir, H., Kocoglu, E., & Karali, Y. (2016). Grasha-Reichmann scale evaluation of learning styles by teacher candidates. *Kastamonu Education Journal*, 24(4). 1881- 1896.
- Baneshi, A. R., Dehghan Baneshi, A. R., Dehghan & M. Mokhtarpour, H. (2013). Grasha-Richmann college students' learning styles of classroom participation: role of gender and major. *Journal of advances in M. Mokhtarpour, H. (2013). Grasha-Richmann college students' learning styles of classroom participation: role of gender and major. Journal of advances in medical education & professionalism*. 2. 103-7.
- Birkey, Richard C. & Joseph J. Rodman. (1995). Adult learning styles and preference for technology Programs. <http://www2.nu.edu/nuri/llconf/conf1995/birkey.html>: National University Research Institute.
- Bludov, D. (2005). Learning styles: Implications for EFL instruction. Conference on faculty development, curriculum content and syllabus design. *Vestnik* 5(4), Kirgizskovo Gasudarstvennogo Universiteta Arabaeva, Bishkek.

- Coffield, F., Moseley D., Hall, E. & Ecclestone K. (2004). Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review. Cromwell Press Ltd. Trowbridge, Wiltshire. <http://hdl.voced.edu.au/10707/69027>
- Cohen, A. D. (2003). The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet? *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)* 41:279-291. Retrieved, December 18, 2019 from the following World Wide Web Site: https://www.degruyter.com/journals/iral/2003/pdf/41_279.pdf DOI: 10.1515/iral.2003.013
- Davidoff, Sue, & Van Den Berg, Owen (1990). *Changing your teaching. The challenge of the classroom. Pietermaritzburg: Centaur Publications*
- Dewar, Tammy (1996). *Adult Learning*. Online. <http://www.cybercorp.net/~tammy/lo/oned2.html>
- Dunn, R. (2000). Learning styles: Theory, research, and practice. *National Forum of Applied Educational Research Journal*, 13 (1): 3-22.
- Dunn, R. & Griggs, S. A. (1988). Learning styles: A quiet revolution in American secondary schools. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Felder, R. M & Silverman L. K. (1988) Learning Styles and Teaching Styles in Engineering Education. *Engr. Education*, 78 (7), 674-681
- Friedman, P. & Alley, R. (1984). Learning/Teaching styles: applying the principles. *Theory into Practice*, 23(1): 77-81.
- Gardner, H. (2006). *Changing minds. The art and science of changing our own and other people's minds*. Boston MA: Harvard Business School Press.
- Grasha A. F. (1996). *Teaching with Style: A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Styles*. San Bernadino: Allicance Publishers.
- Gilbert, J. E., & Swanier, C. A. (2008). Learning styles: How do they fluctuate. *Institute for Learning Styles Journal*, 1(4).
- Gürkan, S. (2018). The effects of hypermedia annotation types and learning styles on mobile assisted vocabulary learning, Recall and Retention. Unpublished dissertation, Institute of Social Sciences, Yeditepe University.
- Hand, K. L. (1990). Style is a tool for students, too. *Educational Leadership*, (48)2, 13-14.
- Hartman, V. F. 1995. Teaching and learning style preferences: Transitions through technology. *VCCA Journal* 9(2) Summer: 18-20. <http://www.so.cc.va.us/vcca/hart1.htm>
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H. H., & Todesco, A (1978). *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Jouen, P. (1990). Fostering students' awareness of learning styles. *Educational Leadership*, (48)2, 14.
- Keefe, J. W. (1979). *Student learning styles: Diagnosing & prescribing programs*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.

- Kramer-Kocher, P., Tooney, N. M., & Beke, D. P (1995). The use of learning style innovations to improve retention.” In ASEE/IEEE Frontiers in Education: Processings, Purdue University.
- Martinez, A. J. D. (2016). What type of feedback do student teachers expect from their school mentors during practicum experience? The case of Spanish EFL student teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(5), 36-51.
- Öztürk, G. (2016). An investigation on the use of oral corrective feedback in Turkish EFL classrooms. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(2), 22-37.
- Rayner, S. G. (2015). Cognitive styles and learning styles. *International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences*, 4, 110–117.
- Rubin, J. (1975). “What the ‘good language learner’ can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.
- Schroeder, R. (1996). *Possible worlds: The social dynamic of virtual reality technologies*. Boulder: Westview Press
- Skehan, P. (1989). Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 275-298. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (1997). Are cognitive styles still in style? *American Psychologist*, 52(7), 700-712
- Surjono, H. D. (2015). The effects of multimedia and learning style on student achievement in online electronics course. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(1): 116-122.
- Thelen, H. A. (1954). *Dynamics of groups at work*. Chicago: University of Chicago Press.
- <https://www.theguardian.com/education/2017/mar/12/no-evidence-to-back-idea-of-learning-styles>, Retrieved, January 3, 2020.
- <https://www.learning-styles-online.com/overview/>. Retrieved, February 12, 2020.

EXTENDED ABSTRACT

Over the last sixty years, new methods and perceptions have arisen regarding studies on foreign or second language learning styles. Learning style can be generally defined as ideas and activities that students use to accomplish a learning item. Learning style is currently a highly pertinent theme, as the world is transforming rapidly due to advanced communications.

The period after 1950 brought new methods, perceptions and strategies to studies on foreign or second language learning. Studies on descriptions of ‘a learner’, ‘learning’ and, ‘a good language learner’ provided new ideas for academicians. Research on the characteristics of ‘a good language learner’ showed that teaching is concerned with educational psychology, and language learning showed that students have similar and different characteristics according to their preferences (Gürkan 2018: Hand 1990: Jaouen 1990: Martínez 2016: Öztürk 2016: Rubin 1975: Naiman et al. 1978). Cohen (2003) indicated the forms and strategies in the field of teaching have developed over a long time, and educators have sought to move the focus away from teacher, and

towards the learners. Moving onto learning style, Ellis (1985) noted that this was, roughly, the way a person receives, conceptualizes, and recalls knowledge. Keefe (1979) expresses that learning style is a combination of cognitive, efficient, and physiological methods, which are continuous indicators of how students recognize and respond to learning in the community. Skehan (1991) express the expression 'learning style' as a common predisposition, whether willing or not, towards processing information. Thus, the learning style of a good learner refers to the positive and negative behavioral characteristics of the student in the perception of an item with regard to teachers.

On the other hand, most of the learning style mechanisms with regard to individuals' learning are still not clearly known. For example, does a mutual talk change the emotion, cognition and sense orientation of the other individual? Is it enough to alter behavior or habit? What prevents these changes or what allows them. We still don't really know these aspects. There has been research into the complex physiological, psychological, and social processes in the field of students' learning styles.

Learning styles investigation has drawn attention to studies about the dimensions of psychology and sociology with regard to educational process. The related literature provides a range of models and can help deal with some of the unsolved teaching and learning issues between teacher and student.

In order to understand learning style models, we should begin with one of the basic perceptions of the 20th century in the field of psychology: individuals rely upon formed filters to arrange their relations towards the world. These filters include many factors such as: biochemistry, cognition, experience, gender, psychology, psychodynamics, and so forth. Since no individual is capable of switching the filter on or off endlessly, it is clear that each learner has a style that s/he uses to choose, select, perceive, and understand the nature of assigned activities. Therefore, in a world that is rich in diverse information, individuals are selective in the information they receive. Individual ways of selection can be defined as our style, as we create our own personal viewpoint. This is very common for most people, and there are measures by which we can characterize learning styles in the globe. The aim of learning style study is to try to find individuals who utilize the items for better perception and interpretation of the conditions and situations around them. In this regard, we should design situations and environments with regard to the success of the students.

To sum up, the source of any given student's learning style is considered to be the biological and developmental set of characteristics of the learner. This means that an instruction method may be successful for some, but completely unsuitable for others. The theory of the learning styles places emphasizes on the truth that an individual has various methods to learning and studying activities. On the other hand, if flexibility of learning styles across learning activities is used it can help make the student successful. Therefore, with efficient education as a goal, two ideas should be taken into consideration. Firstly, learners need to recognize and act upon areas of deficiency in their learning. Secondly, instructors should design and plan teaching activities with the students' needs in mind. Both of these ideas are discussed in the study.



ISSN: 2149-0848

INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

 Murat POLAT¹

YÜKSEKÖĞRETİMDE ÖRGÜTSEL BAĞLILIĞIN YORDAYICILARI OLARAK MUTLULUK VE MUTLULUK KORKUSU: BİR PLS-SEM ÇALIŞMASI²

Kabul Tarihi: 15.05.2020 **Yayın Tarihi:** 30.06.2020

Künye (APA): Polat, M. (2020). Yükseköğretimde örgütsel bağlılığın yordayıcıları olarak mutluluk ve mutluluk korkusu: Bir PLS-SEM çalışması. *The Journal of International Education Science*, 23(7), 50-69.
DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.43601>

ÖZ

Bu araştırmanın amacı yükseköğretimde çalışan idari personelin mutluluk, mutluluk korkusu ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki yordayıcı ilişkilerin incelenmesidir. Araştırmaya bir devlet üniversitesinde çalışan n=63 idari personel katılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama deseninde yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak; bir adet kişisel bilgi formu, “Mutluluk Korkusu Ölçeği”, “Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu” ve “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Dağıtılan ölçme envanter formlarının geriye dönüş oranı %78,7’dir. Araştırmada ulaşılan verilerin analizinde SPSS ve SmartPLS 3 programlarından yararlanılmıştır. Veriler üzerinde; geçerlik-güvenirlilik, faktör ve doğrusallık analizleri yapılmış ve Hipotez testleri (Bootstrapping Metodu) gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda yükseköğretimde çalışan idari personelin mutluluğu ve mutluluk korkusu düzeyleri ile örgüte duygusal bağlılıkları arasında anlamlı ve yordayıcı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Dahası personelin örgüte duygusal bağlılıklarının devam bağlılıklarını anlamlı bir şekilde yordamakta olduğu anlaşılmıştır. Son olarak; yükseköğretimde çalışan idari personelin mutluluk ile mutluluk korkusu düzeyleri ve duygusal bağlılık ile devam bağlılığı düzeyleri birlikte örgüte normatif bağlılık düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamaktadırlar. Çalışma sonunda ulaşılan sonuçlara ilişkin birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Mutluluk, Mutluluk korkusu, Örgütsel bağlılık, PLS-SEM, Yükseköğretim

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, m.polat@alparslan.edu.tr

² Bu makale 02-05 Mayıs 2019 tarihleri arasında Erzurum’da düzenlenen olan “Al-Farabi 4. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi”nde sunulmuş sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

HAPPINESS AND FEAR OF HAPPINESS AS PREDICTORS OF ORGANIZATIONAL COMMITMENT IN HIGHER EDUCATION: A PLS-SEM STUDY

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the predictive relationships between happiness, fear of happiness and organizational commitment levels of administrative staff working in higher education. N=63 administrative staff working in a public university participated in the study. The research was conducted in relational survey design. As a data collection tool; one personal information form, "Fear Scale of Happiness", "Oxford Happiness Scale" and "Organizational Commitment Scale" is used. The return rate of distributed measurement inventory forms is 78.7%. SPSS and SmartPLS 3 programs were used in the analysis of the data. On the data; validity-reliability, factor and linearity analyzes were performed and hypothesis tests (Bootstrapping Method) were performed. At the end of the study, it was found that there is a meaningful and predictive relationship between the levels of happiness and fear of happiness of administrative staff and their emotional commitment to the organization. Moreover, it was understood that the emotional commitment of the staff to the organization significantly predicted the continuation commitment. Finally; The levels of happiness and fear of happiness, emotional commitment and continuation commitment of the administrative staff working in higher education predicted normative commitment levels to the organization. At the end of the study, some suggestions were made regarding the conclusions reached.

Keywords: Fear of happiness, Happiness, Higher education, Organizational commitment, PLS-SEM

GİRİŞ

Yükseköğretimin bireyin mutluluk arayışına olan katkısı yanında önemli bir diğer yapısal özelliği de kendi içinde birden çok çalışan grubunun (işçiler, akademik ve idari personel) oluşturduğu bir tür yarı özerk ekosisteme sahip olmasıdır. Bu ekosistem bir bakıma öğrencilerin bireysel mutluluğuna üniversitenin yaptığı katkının niteliğini artıracak olan katalizör bileşen olarak ilgili çalışan gruplarının sahip oldukları mutluluk veya mutluluk korkusunun örgüte büyük etkilerinin olabileceği olasılığını da içerir. Nitekim Keser tarafından 2018 yılında 3954 çalışanın katılımıyla oldukça kapsamlı bir “işyerinde mutluluk” araştırması gerçekleştirilmiştir. Türkiye genelindeki üniversitelerde gerçekleştirilen bu araştırmanın en dikkat çekici sonucu: Özellikle idari personel konumundaki memurların diğer araştırma gruplarına oranla (akademisyenler ve işçiler) en mutsuz çalışan grubunu temsil ettikleridir (Keser, 2018). Bu bağlamda; acaba mutluluk ve mutluluk korkusunun idari personelin örgütsel bağlılıkları ile arasındaki ilişki ne olabilir? Varsa bu ilişkinin örgütsel bağlılık üzerindeki doğrudan veya dolaylı etkileri neler? Türünden sorular bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmuştur. Bu noktadan hareketle ilgili alanyazın çerçevesinde mutluluk, mutluluk korkusu ve örgütsel bağlılık kavramlarına daha yakından bakmak sorunun detaylarını keşfetmek adına daha yararlı olabilir.

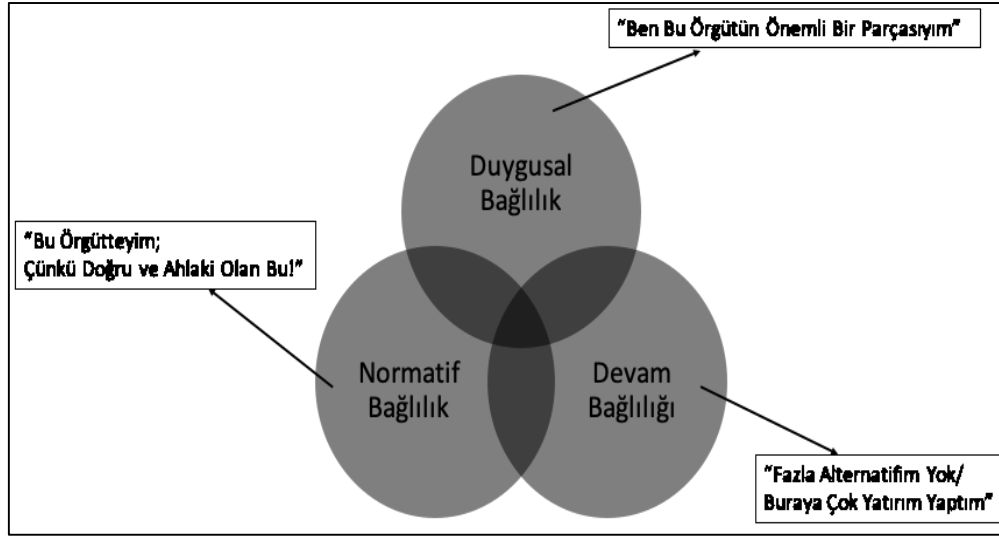
Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğüne göre mutluluk: “Bütün özlemlere eksiksiz ve sürekli olarak ulaşılmaktan duyulan kıvanç durumu, mut (I), ongunluk, kut, saadet, bahtiyarlık, saadetlilik” (TDK, 2019) olarak tanımlanmaktadır. Yani mutluluk bir bakıma süreklilik arz eden bir özellik taşır. Ayrıca Farabi felsefesinde insanın mutluluğu, birbirinden kopmaz bir sisteme bağlı ve ‘iyi yapmak’, ‘iyi yaşamak’ ile ilgili şeylerin toplamı olarak da ele alınmaktadır. Mutluluk bir bakıma kesintisiz yaşamaya dayalı bir takım iyi aktivitelerden ibaret olan ciddi bir

iştir. Bu doğrultuda Farabi'ye göre bireyin kendi mutluluğu için çaba harcaması gerekmektedir (Özgen, 2005). Yakın zamanda bu çaba adına önemli bir çalışma Eckhaus ve Sheaffer (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma; insanda mutluluğun sürdürülebilir olduğunu gerçekleştiren modelleme çalışması sonunda ortaya koymuştur. Bu modele göre; insanda sürekli bir çalışmanın olması gerektiğine ve tecrübelerden kaynaklanan geri bildirimlerin sonuç performansında iyileştirmeleri mümkün kılarak sürdürülebilir mutluluğa katkı sağladığı (Eckhaus ve Sheaffer, 2019) olgusuna vurgu yapılmalıdır. Kangal (2013) ise mutluluk için şemsiye metaforunu kullanır. Ve mutluluğun bireyde öznel iyi oluşun somut dışa vurumu olduğunu ifade eder. Böylece tıpkı bir şemsiyenin sağlamış olduğu koruyucu alan içinde olduğu gibi birey pozitif duygu ve olumlu düşüncelerini bireysel mutluluk alanı içinde korumaya çalışmaktadır. Simmons (2014) da mutlu örgütler üzerine hazırladığı çalışmasında tıpkı Kangal'ın (2013) kullandığı şekilde mutluluğu, altında birçok olumlu duygunun barındığı bir şemsiye ve dağınık kavram olarak tanımlamıştır (Kangal, 2013; Simmons, 2014). Çetin (2019) ise mutluluk ile öznel iyi oluş/iyi oluş arasındaki kavramsal yakınlığa dikkat çekmiş ve mesleki dayanıklılık ile arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişkinin olduğunu da belirtmiştir (Çetin, 2019).

Rehberg (2000) mutluluğun antropolojik kökenlerini sorguladığı çalışmasında mutluluk ve mutluluk korkusunun bireyin yaşamındaki iyi sonuçlarla yakından ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Başka bir deyişle bireyde mutluluk hissi oldukça göreceli bir kavramdır. Bu açıdan mutluluğu her kültür için genel bir kurala bağlamak pek mümkün değildir. Ancak yine de birçok kültürde bireyler iyi sonuçlar aldıkları ortamlarda kendilerini mutlu görürlerken sonuçların acı ve kötü olduğu koşullarda mutsuzluk, hatta mutluluk korkusu yaşabilmektedirler (Rehberg, 2000). Benzer şekilde Stavrova (2019) da çalışmasında mutluluk kavramının içeriğinin kültürden kültüre ve insandan insana farklılıklar gösterebildiğini ve hatta bu nedenle evrensel anlamda mutluluğun kültürel bir ortak tanımının olduğu konusunda çok az fikir birliğinin var olduğuna (Stavrova, 2019) işaret etmiştir. Joshanloo ve Weijers (2013) da bu görüşü destekler biçimde kültürel açıdan modern batı anlayışının temelinde kişisel mutluluğun yattığını savunmaktadırlar. Hatta bu durum batıda insanın yaşamını yönlendiren temel bir unsurdur. Örneğin bir Amerikalı için mutlu görünmemek ciddi endişe duyulması gereken bir durumdur. Özellikle pozitif batı psikolojisi ve iyi oluş alanı bu duruma dikkat çeker. Ancak kimi kültürlerde ise bireysel mutluluk yüce bir değer olarak görülmeyebilir (Joshanloo ve Weijers, 2013). Öte yandan mutluluğun kültürel kökenleri kısa bir an için göz ardı edildiğinde genel olarak birçok çalışmanın iş yerinde mutluluk olgusuna pozitif bir anlam yüklediği anlaşılmaktadır. Bu çalışmalardan biri Rego ve ark. (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Onlara göre mutluluğun, işyerinde örgütsel erdemlilik (dürüstlük, kişilerarası saygı ve şefkat yoluyla; yüksek performans standartlarını affetme ve hatalardan öğrenme kültürüyle birleştirmek) ile duygusal bağlılık arasındaki ilişki arasında aracı bir rol oynadığı söylenebilir. Yani mutluluk işyerinde örgütsel erdemlin ve duygusal bağlılığın artışına destek olmaktadır (Rego ve ark., 2011). Compton ve Hoffman (2019) ise insanda pozitif psikolojinin hem mutluluğun hem de gelişimin temel kaynağı olduğuna işaret etmişlerdir. Olumlu duygular mutluluğu artırır. Bu da işyerinde duygusal bağlılığın önemli bir değişken olarak sürekli göz önünde bulundurulması gerektiği görüşünü desteklemektedir (Compton ve Hoffman, 2019). Field ve Buitendach (2011) da çalışmalarında işe duygusal bağlılık, katılım ve mutluluk arasında doğrudan pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Başka bir deyişle mutluluk ve işe katılımın duygusal örgütsel bağlılık için öngörücü bir değere sahip olduğu ifade edilebilir (Field ve Buitendach, 2011).

Türk, Malkoç ve Kocabıyık (2017) ise çalışmalarında mutluluk korkusuna dikkat çekmişler ve “aşırı mutluluğun kötü sonuçlar doğuracağı inancı” olarak tanımladıkları mutluluk korkusunun, mutluluğun bireyin hem kendisi hem de çevresindekiler için kötü şeylerin bir habercisi olarak görülmesi nedeniyle bir tür mutluluktan hoşlanmama durumu olduğunu (Türk, Malkoç ve Kocabıyık, 2017) iddia etmişlerdir. Yani bir bakıma mutluluk korkusu, birey ve örgüt için, mutluluğun karşıtı olarak, negatif bir durum gibi değerlendirilmektedir. Konuya ilişkin yürütülen kimi çalışmalarda bu görüşü destekler niteliktedir. Örneğin Sarı ve Çakır (2016) yaptıkları araştırmada, mutluluk korkusunun öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluş ile arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonunda bireyde mutluluk korkusu düzeyi arttıkça iyi oluş düzeylerinin düştüğünü ortaya konmuştur. Yine Tekke ve Özer (2019) çalışmalarında dindarlık ile mutluluk korkusu arasında herhangi anlamlı bir ilişkinin olmadığını rapor etmişlerdir. Ancak umut ve yaşam doyumunun mutluluk korkusu ile negatif yönlü bir ilişkiye sahip olduğu da aynı çalışmada belirlenmiştir. Ayrıca Yıldırım ve Belen (2018) de araştırmalarında öznel ve psikolojik iyi oluşun tüm alt boyutları ile mutluluk korkusu arasında negatif korelasyonlara ulaşımlardır. Yani mutluluk korkusu yüksek bireylerde öz-saygı, diğerleriyle sosyal iletişim kurabilme, kişisel gelişim, çevreye uyum gibi birçok özellik olumsuz etkilenmektedir. Şar, Türk ve Öztürk (2019) ise mutluluk korkusunu, üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırmayla açıklamaya çalışmışlardır. Buna göre mutluluk korkusu ile psikolojik ayrışma ve çocukluk travması arasında birtakım ilişkiler vardır. Bunun yanı sıra Togo ve Caz (2019) yaptıkları araştırma da mutluluk korkusunun cinsiyete ve yaşa göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını ancak pozitif düşünme ya da pozitiflik ile mutluluk korkusu arasında negatif bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Son olarak Yang (2018) mutluluk korkusunun insandaki akılcı düşünme tarzı üzerine etkilerini araştırmış ve yüksek mutluluk korkusunun insanda olumlu duyguların azalmasına ve bağımsız benlik algısında düşüşe neden olduğunu rapor etmiştir.

Mutluluk ve mutluluk korkusu hakkında yürütülmüş olan araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde bireyi duygusal açıdan doğrudan etkileyebileceği kolaylıkla tahmin edilebilir olan mutluluk ve mutluluk korkusu kavramlarının çalışanın işyerindeki örgütsel bağlılık durumu ile de benzer şekilde ilişkili olabileceği söylenebilir. Dolayısıyla çalışanın işyerindeki bireysel mutluluğu ile varsa mutluluk korkusunun örgütsel bağlılık kavramıyla birçok açıdan yakın ilişkili olabileceği de öngörülebilir. Ancak ilgili ulusal alanyazında örgütsel bağlılığın daha çok; örgüt iklimi (Yüceler, 2009); algılanan örgütsel destek (Özdevecioğlu, 2013); örgütsel güven (Taşkın & Dilek, 2010); personel güçlendirme (Kılıçaslan & Kaya, 2018); mobbing (Bedük & Ata, 2019); iş tatmini ve işten ayrılma niyeti (Erdoğan & Sökmen, 2019) ve benzeri daha birçok kavramla ilişkilendirildiği görülmesine karşın yükseköğretimde çalışan idari personelin mutluluk ve mutluluk korkusunun örgütsel bağlılık düzeyleri üzerindeki doğrudan/dolaylı etkisini araştıran çalışmalara rastlanamamaktadır. Bu bağlamda örgütsel bağlılık kavramı daha yakından incelendiğinde ise Şekil 1’de görüldüğü gibi temelde üç alt bileşenden oluştuğu (Özkan, 2010) belirtilebilir.



Şekil 1. Örgütsel bağlılığın alt bileşenleri ve mottoları

Şekil 1’de açıklanmaya çalışıldığı gibi örgütsel bağlılığın alt bileşenlerinden biri olan duygusal bağlılığın bireyin birliktelik hissi ve bundan duyacağı bireysel mutluluk durumu ile yakından ilişkili olabileceği; devam bağlılığı ve normatif bağlılığın ise doğru olanı ya da Farabi’nin deyişiyle “iyi olanı yapmak” ile mutluluk için çaba harcamanın sürekli/devamlı bir çaba gerektirdiği inancıyla ilişkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durumun mevcut işyerinde çalışmaya, çaba harcamaya veya emek vererek devam etmekle bireysel mutluluğu gerçekleştirebileceği ve belki de bu durumun da bireysel mutluluğa katkı sağlayabileceği ifade edilebilir. Nitekim Çöl ve Gül (2005) de örgütsel bağlılığın özellikle örgüte duygusal, normatif ve devam bağımlılığı açısından önemine dikkat çekmişlerdir. Örgütsel bağlılığın bu üç önemli boyutunun örgüt performansını farklı ilişki düzeylerinde pozitif şekilde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Esmer ve Yüksel (2017) ise hazırladıkları teorik çalışmalarında aynı örgütsel bağlılık boyutlarına değinmiş ve örgütlerde duygusal, normatif ve devam bağlılığının örgütsel süreçleri güçlendirme de ne kadar önemli olduğu konusunda ilgili alanyazın çerçevesinde vurgu yapmışlardır (Çöl ve Gül, 2005; Esmer ve Yüksel, 2017).

Problem Durumu

Fisher’e (2010) göre iş yerinde mutluluk iş tatmininden daha fazlasıdır. İşe katılım, duygusal ve örgütsel bağlılık işyerinde mutlulukla yakından ilişkilidir. İş yerinde mutluluk bu nedenle küçümsenmemelidir. Ancak iş yerinde mutluluk üzerine yürütülen çalışmaların çalışan davranışlarını açıklamada hala zayıf kaldığı, konuya ilişkin daha çok çalışmanın gerçekleştirilmesi gerektiği söylenebilir (Fisher, 2010). Yine konuyla alakalı ulusal alanyazın açısından bir değerlendirme yapıldığında da doğrudan örgütsel bağlılık ve mutluluk arasındaki ilişkileri konu edinen çalışmaların nispeten azlığı (Sancak, 2019) oldukça dikkat çekicidir. Dahası konuya ilişkin az sayıda yürütülmüş çalışmaların birçoğunun (Aksoy, Güngör Aytar & Kaytez, 2017; Demir & Murat, 2017; Dost, 2006; Dost, 2010; Koruklu, 2011) örneklem grubunu üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Oysaki örgütsel bağlılığın örgütsel süreçler açısından kavramsal çözümlemesi yapıldığında kavramın, çalışanların çalıştıkları örgüte karşı olan hisleri ve pozitif çalışan performansı ile yakından ilişkili (Bayram, 2005) olduğu anlaşılmaktadır. Bu ilişki açısından örgütsel bağlılığın, çalışan duygularının işe olan etkisi açısından bireyin mutluluk

olma ya da mutluluk korkusu yaşama düzeyleriyle de yakından bir ilgisinin olabileceği daha önce de açıklandığı gibi savunulabilir. Tüm bu açıklamalar birlikte ele alındığında çalışan mutluluğu ya da mutluluk korkusunun örgütsel bağlılığı tüm alt bileşenleri açısından bir takım olumlu ya da olumsuz etkilere maruz bırakabileceği söylenebilir. Bu bağlamda yükseköğretimde çalışan idari personelin yaşadıkları mutluluk, mutluluk korkusu ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenerek ortaya konması hem çalışan mutluluğu hem de pozitif örgüt alanyazını açısından ileri düzey çalışmalara katkı anlamında önemli görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı yükseköğretimde çalışan idari personelin mutluluk, mutluluk korkusu ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir.

Araştırma Problemi

Araştırmanın temel amacı bağlamında ortaya çıkan problem durumu şu şekildedir: Yükseköğretimde çalışan idari personelin mutluluk, mutluluk korkusu ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki nedir?

Araştırmanın alt problemleri

Araştırma problemlerine bağlı olarak ortaya çıkan alt problemler ise;

- Çalışanların mutluluk düzeylerinin örgütsel bağlılık üzerinde herhangi bir etkisi var mıdır?
- Çalışanların mutluluk korkusu düzeylerinin örgütsel bağlılık üzerinde herhangi bir etkisi var mıdır?
- Çalışan mutluluğu ve mutluluk korkusu birlikte örgütsel bağlılık üzerinde herhangi bir yordayıcı etkiye sahip midir?

YÖNTEM

Araştırma kesitsel tarama deseninde yürütülmüş bir ilişkisel tarama çalışmasıdır. Kesitsel tarama çalışmaları anlık durumun betimlenmesi açısından yarar sağlarken ilişkisel tarama çalışmaları ise araştırmaya konu edilen değişkenler arasındaki mevcut ilişkisel durumu ortaya koymak (Karasar, 2011; Özdemir, 2014: 81) adına gerçekleştirilmektedir. Başka bir deyişle yükseköğretimde mutluluk, mutluluk korkusu ve örgütsel bağlılık kavramları arasındaki ilişkileri ortaya koymak adına bu çalışmayla hem mevcut durumun bir resmi oluşturulmaya hem de değişkenler arasındaki ilişkilerin doğrudan ve dolaylı etkileri keşfedilmeye çalışılmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırmanın örneklem grubu belirlenirken kolay ulaşılabilir örnekleme tekniğine başvurulmuştur. Buna göre araştırmanın örneklem grubu Muş Alparslan Üniversitesinde görev yapan ve araştırmaya gönüllü katılım gösteren toplamda n=63 (20 kadın; 43 erkek) idari personelden oluşmaktadır. Katılımcıların %12.7'si 22 ile 27 yaş arasında, %46'sı 28 ile 33 yaş aralığında olmakla birlikte 34 ve üzeri yaş grubundan (%41.3) katılımcılarda bulunmaktadır. Mesleki kıdem açısından bakıldığında katılımcıların büyük oranda 6 ile 10 yıl (%36.5) ve 11 yıl ve üstü kıdeme (%34.9) sahip oldukları; 0 ile 5 yıl arası kıdeme sahip olanların katılımcıların ise örneklem grubunun yaklaşık %28.6'sını oluşturdukları tespit edilmiştir. Burada araştırma grubundaki katılımcı sayısının Cohen'in (1992) önermiş olduğu güç analizi değerlerine ve yine araştırma modelinde yer verilen herhangi bir gizil değişkene ait ok sayısının en az 10 katı kadar

katılımcı olması gerektiği kuralına (Ringle, Sarstedt & Straub, 2012) uygun olduğu ifade edilebilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak; Bir adet kişisel bilgi anketi (cinsiyet, yaş ve kıdem değişkenleri sorulmuştur) ile birlikte Doğan ve Çötök (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan yedi maddelik "Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu"; Yıldırım ve Aziz (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanan beş maddelik "Mutluluk Korkusu Ölçeği" ve Özkan (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 22 maddelik "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Buna göre Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formunun bu çalışma kapsamında hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik değeri $\alpha=.54$; KMO değeri (.63); tek bileşenli olarak açıkladığı toplam varyans ise %32.7'dir. Mutluluk Korkusu Ölçeği için yine bu çalışmada belirlenen Cronbach Alpha güvenilirlik değeri $\alpha=.85$; KMO değeri (.81); tek bileşenli olarak açıkladığı toplam varyans ise %63.4'tür. Örgütsel Bağlılık Ölçeği için belirlenen Cronbach Alpha güvenilirlik değeri $\alpha=.92$; KMO değeri (.81); üç bileşenli olarak açıkladığı toplam varyans ise %60.1'dir. Araştırmada kullanılan ölçek formlarına ait örnek ölçek maddeleri Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1. Veri Toplama Araçlarına Ait Örnek Ölçek Maddeleri

Ölçekler	Örnek Maddeler
Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu	Hayatımdaki her şeyden oldukça memnunum. Hayatın çok ödüllendirici olduğunu hissediyorum.
Mutluluk Korkusu Ölçeği	Aşırı keyifli olmayı tercih etmem, çünkü keyifli olmanın ardından genellikle üzüntü gelir. Güzel olayları çoğu kez felaketler takip eder.
Örgütsel Bağlılık Ölçeği	Kariyerimi bu kurumda tamamlamaktan mutluluk duyarım. Kurumum benim için büyük anlam taşır.

Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanması sürecinde veri toplama envanter formu araştırmaya gönüllü katılım gösteren tüm idari personele araştırmacının kendisi tarafından elden dağıtılmış ve toplanmıştır. Dağıtılan formların eksiksiz doldurulması yönünde katılımcılara telkinde bulunulmuş ve toplanan formlardan edinilecek bilgilerin yalnızca gerçekleştirilen araştırma kapsamında kullanılacağı beyan edilmiştir. Katılımcılardan araştırmaya gönüllü katıldıklarına dair onam formunu da onaylamaları istenmiştir. Ayrıca bu araştırma için etik kurul izni (Evrak Tarih ve Sayısı: 01/04/2020-E.4925) alınmıştır. Uygulama yaklaşık bir haftalık bir süre zarfında gerçekleştirilmiştir. Veri toplama formunun tahmini doldurulma süresi 20 dakikayı geçmemiştir.

Veri Analizi

Araştırma verilerinin analizi öncesinde dağıtılan veri toplama araçlarının geriye dönüş oranının %78.7 olduğu görülmüştür. Verilerinin analiz sürecinde Excel, SPSS ve SmartPLS 3 programlarından yararlanılmıştır. Bu programlar yardımıyla araştırma verileri üzerinde geçerlik-güvenirlik, çoklu doğrusallık analizleri ve hipotez testi (Bootstrap Metodu) gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada analiz yaklaşımı olarak CB-SEM yerine PLS-SEM yaklaşımının tercih edilmesinin temel nedenleri ise Tablo 2’de karşılaştırmalı olarak açıklanmıştır.

Tablo 2. Araştırmada Kullanılan PLS-SEM Yaklaşımı İle CB-SEM Yaklaşımı Arasındaki Farklar

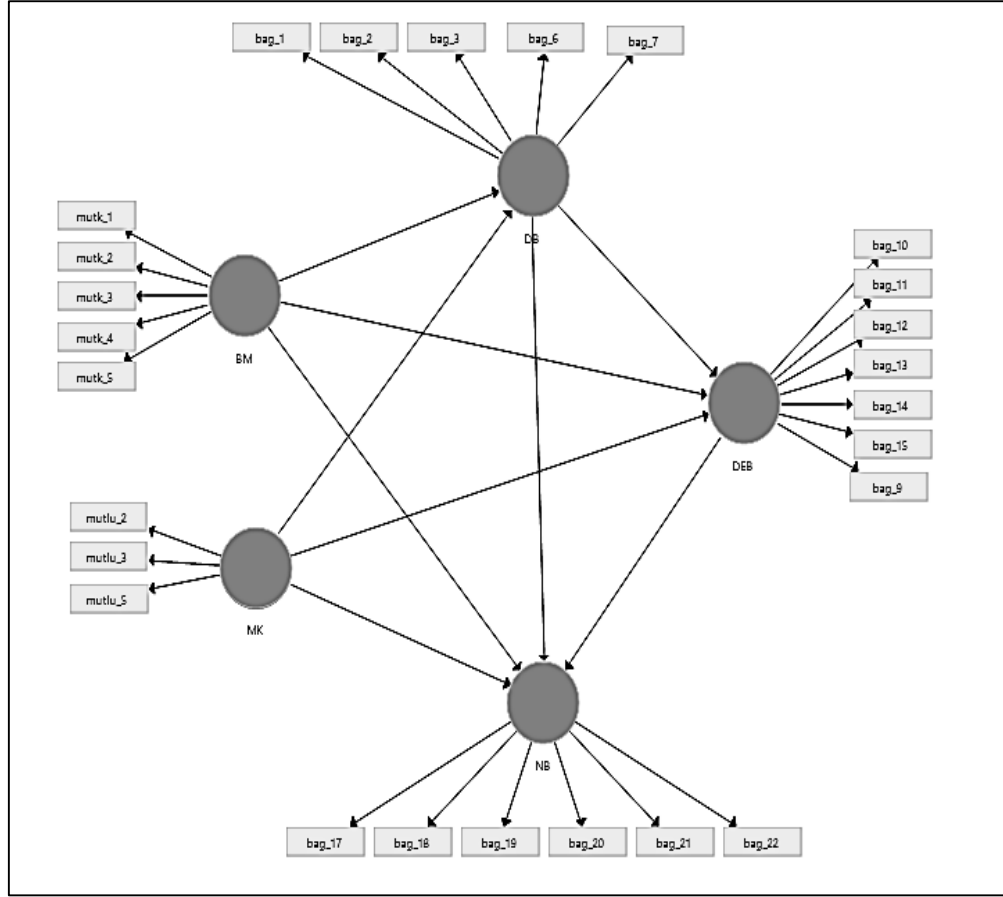
Ölçütler	PLS-SEM	CB-SEM
Amaç	Tahmin Odaklı	Parametre Odaklı
Dağılım Varsayımı	Parametrik Olmayan	Parametrik
Gereken Örneklem Büyüklüğü	Küçük (Minimum 30 – 100)	Büyük (Minimum 100 – 800)
Model Karmaşıklığı	Büyük Modeller	Büyük Modeller (50 ve üstü değişken)
Parametre Tahminleri	Potansiyel Önyargı	Kararlı (Varsayımların karşılanması durumunda)
Yapı Başına Göstergeler	İkili ya da Çok Sayıda	Minimum 3-4 Tanımlama Şartlarını Karşılması
Parametre Göstergeleri için İstatistiksel Testler	Jackknifing veya Bootstrapping	Varsayımlar Karşılmalı
Ölçüm Modeli	Biçimlendirici ve Yansıtıcı	Sadece Yansıtıcı
Uyum İyiliği Değerleri	Gerekmiyor	Fazla Sayıda
Kullanılan Yazılımlar	SmartPLS, PLS Graph, vb.	LISREL, AMOS, vb.

Kaynak: Olya, H. (2017). Partial least squares based structural equation modeling (PLS-SEM). Global Conference on Services Management, 3-7 October, Volterra, Italy. (Akt.: Polat, 2018)

Tablo 2 incelendiğinde bu araştırmada PLS-SEM yaklaşımının tercih nedenlerinin başında örneklem büyüklüğü ile daha çok tahmin odaklı bir araştırma sürecinin işletilmesinin geldiği söylenebilir. PLS-SEM yaklaşımı nispeten küçük örneklem üzerinde gerçekleştirilecek ilişki ön tahmin çalışmalarının gerçekleştirilmesi açısından normallik şartının ön koşul olmadığı durumlarda çözüm üretmekte CB-SEM yaklaşımına göre çok daha avantajlı özellikler sunmaktadır. Ayrıca kompleks modellerin açıklanmasında PLS-SEM yaklaşımının CB-SEM yaklaşımına oranla daha güçlü çözümler sunması (Hair, Ringle & Sarstedt, 2012) bu araştırmada PLS-SEM yaklaşımının benimsenmesinin temel nedenleridir. Ayrıca veriler üzerindeki ileri analiz sonuçları için etkili bir yeniden örnekleme metodu olarak Bootstrap Metodu (Goodhue, Lewis & Thompson, 2012) kullanılmıştır. Buna göre yeniden örnekleme için Hair ve ark. (2017) tarafından önerilen N=5000 örneklem sayısı esas alınmıştır.

Araştırma Ölçüm Modeli

Araştırma öncesinde ilgili alanyazın çerçevesinde bir ön tahmin ölçüm modeli belirlenmiştir. Belirlenen bu tahmin modeli SmartPLS 3 programı yardımıyla oluşturulmuş ve Şekil 2’de paylaşılmıştır.



Şekil 2. Araştırma ön tahmin ölçüm modeli (BM: Mutluluk; MK: Mutluluk Korkusu; DB: Duygusal Bağlılık; DEB: Devam Bağlılığı; NB: Normatif Bağlılık)

Şekil 2 incelendiğinde araştırma kapsamında çalışanlarda bireysel mutluluk (BM) ve mutluluk korkusu (MK) ile örgütsel bağlılığın üç alt boyutu olan normatif bağlılık (NB), duygusal bağlılık (DB) ve devam bağlılığı (DEB) arasındaki ilişkilerin sınanmak istendiği görülebilir. Ayrıca değişkenler arasındaki muhtemel doğrudan ve dolaylı etkilerinde ortaya konulması amaçlanmıştır.

Araştırmanın Ölçüm Modelinin Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırma kapsamında belirlenen ön tahmin ölçüm modelinin geçerlik ve güvenirlilik düzeyine ilişkin ilgili faktör yük değerleri, ortalama açıklanan varyans (AVE), Fornell-Larcker ve bilhassa PLS-SEM çalışmaları için Cronbach Alpha’ya göre daha ön plana çıkan bileşke güvenirlilik (CR) değerlerine ait bilgiler Tablo 3 ve Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 3. Araştırma Ölçüm Modeline Ait Geçerlik ve Güvenirlik Tablosu

Gizil Değişken	Göstergeler	Gösterge Yükleri	Gösterge Güvenirliği	Bileşke Güvenirlik	Cronbach Alpha	AVE
Mutluluk	mutk_1	.72***	.52	.89	.85	.63
	mutk_2	.76***	.58			
	mutk_3	.89***	.79			
	mutk_4	.87***	.76			
	mutk_5	.70***	.49			
Mutluluk Korkusu	mutlu_2	.74***	.55	.78	.58	.54
	mutlu_3	.77***	.59			
	mutlu_5	.69***	.48			
Devam Bağlılığı	bag_10	.81***	.66	.87	.83	.54
	bag_11	.85***	.72			
	bag_12	.69***	.48			
	bag_13	.66***	.44			
	bag_15	.74***	.55			
	bag_9	.63***	.40			
Duygusal bağlılık	bag_1	.81***	.66	.92	.90	.70
	bag_2	.77***	.60			
	bag_3	.86***	.74			
	bag_6	.87***	.76			
	bag_7	.88***	.77			
Normatif bağlılık	bag_17	.63***	.40	.87	.82	.52
	bag_18	.77***	.60			
	bag_19	.70***	.49			
	bag_20	.82***	.67			
	bag_21	.74***	.55			
	bag_22	.65***	.42			

***p<.001

Tablo 3'e göre araştırma ölçüm modelinin toplamda beş farklı gizil değişkene sahip olduğu söylenebilir. Bu değişkenlere ait bileşke güvenilirlik değerlerinin .78 ile .92 aralığında değiştikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca gizil değişkenlere ait AVE değerlerinin de .52 ile .70 aralığında değiştikleri görülmektedir. Yine gösterge yük değerlerinin genel olarak .63 ile .89 aralığında olduğu belirlenmiştir. Ulaşılan bu değerlerin Hulland (1999), Bagozzi ve Yi (1988) ve Hair ve ark. (2017) açısından PLS-SEM çalışmaları için beklenen model faktör değerleri açısından kabul edilebilir hatta uygun değer aralıklarında oldukları ifade edilebilir. Araştırma ölçüm modelinin geçerliği ve güvenilirliği için diğer önemli kriterler olan gizil değişkenler arası korelasyonlar ve ilgili Fornell-Larcker değerleri ise Tablo 4'te paylaşılmıştır.

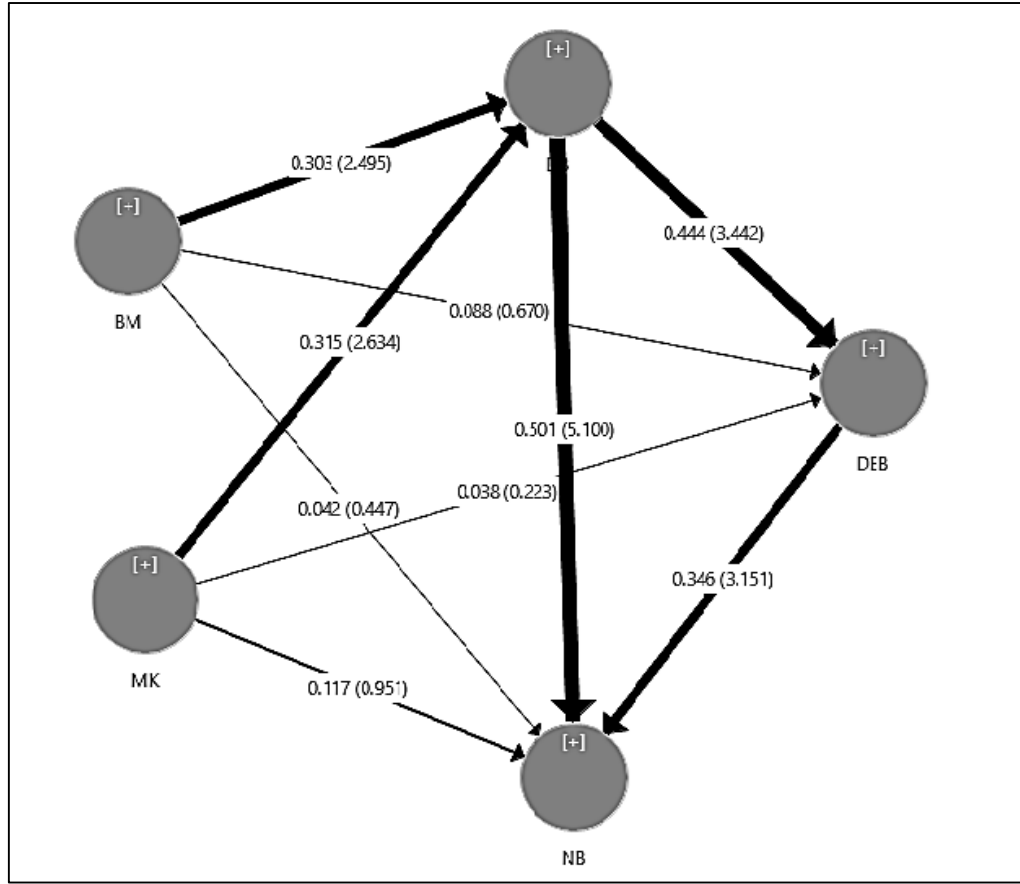
Tablo 4. Ölçüm Modeline Ait Fornell-Larcker ve Gizil Değişken Korelasyon Değerleri

Değişkenler	Mutluluk	Devam bağlılığı	Duygusal bağlılık	Mutluluk korkusu	Normatif bağlılık
Mutluluk	(.79)				
Devam bağlılığı	.24	(.74)			
Duygusal bağlılık	.35	.51	(.84)		
Mutluluk korkusu	.09	.21	.31	(.73)	
Normatif bağlılık	.32	.62	.73	.35	(.72)

Tablo 4'te paylaşılan Fornell-Larcker ve gizil değişken korelasyon değerleri yakından incelendiğinde ulaşılan gizil değişken korelasyon değerlerinin genel olarak .09 ile .62 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerlere ait Fornell-Larcker değerlerinin ise .72 ile .84 aralığında oldukları anlaşılmaktadır. Wong 'a (2013) göre ulaşılan gizil değişken korelasyon değerlerinin satır ve sütun olarak gizil değişkenlere ait Fornell-Larcker değerlerinden büyük olmaması gerekir. Görüldüğü üzere ilgili değerler mevcut koşulu sağlamaktadır. Ayrıca araştırma ölçüm modeline ilişkin HTMT değerlerinin de Olya'nın (2017) bahsettiği düzeyde anlamlı çıkmış oldukları da model geçerlik ve güvenilirliği açısından göz önünde bulundurulmalıdır.

BULGULAR

Araştırma ölçüm modelinin geçerlik ve güvenilirlik düzeyinin model sınaması açısından yeterli olduğunun anlaşılmasının ardından araştırma modeli için Bootstrap Metodu üzerinden SmartPLS 3 programı maharetiyle ileri düzey yol analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analiz sonrasında elde edilen bulgular Şekil 3 ve Tablo 5'te açıklanmıştır.



Şekil 3. SmartPLS 3 programına ait araştırma yapısal modeli sonuç çıktısı

Şekil 3'te görüldüğü gibi sınanan araştırma ölçüm modelinin gerçekleştirilen yol analizi sonunda genel anlamda yapısal olarak doğrulandığı ifade edilebilir. Araştırma yapısal modeli uyumuna ilişkin ortaya çıkan anlamlı ve manidar düzeydeki yol analizi değerleri, t test istatistikleri ile etki büyüklükleri ise Tablo 5 ve Tablo 6'da paylaşılmıştır.

Tablo 5. Yapısal Modele Ait Path Coefficients T-İstatistik Değerleri

Gizil Değişkenler Arası İlişki Durumu	\bar{x}	S	β	t	p	R ²
Mutluluk → duygusal bağlılık	.31	.12	.30	2.50	.013*	.209
Mutluluk korkusu → duygusal bağlılık	.33	.12	.32	2.63	.008*	
Duygusal bağlılık → devam bağlılığı	.45	.13	.44	3.44	.001*	.238
Duygusal bağlılık → normatif bağlılık	.50	.10	.50	5.10	***	.628
Devam bağlılığı → normatif bağlılık	.35	.11	.35	3.15	.002*	
Mutluluk → normatif bağlılık	.29	.12	.27	2.34	.019*	
Mutluluk korkusu → normatif bağlılık	.35	.14	.34	2.44	.015*	

*p<.05; ***p<.001

Tablo 6. Temellendirilmiş Araştırma Modelinin Alt Modelleri

Gizil Değişkenler Arası İlişki Durumu	R ₂ *	Etki Büyüklüğü
Duygusal Bağlılık= .32 Mutluluk Korkusu + .30 Mutluluk	.209	Zayıf
Devam Bağlılığı= .44 Duygusal Bağlılık	.238	Zayıf
Normatif Bağlılık= .50 Duygusal Bağlılık + .35 Devam Bağlılığı + .27 Mutluluk + .34 Mutluluk Korkusu	.628	Orta

*R₂ için etki büyüklüğü zayıf etki=.04; orta etki =.25; güçlü etki=.64 (**Kaynak:** Ferguson, 2009)

Tablo 5 ve Tablo 6 birlikte ele alındığında örgütsel bağlılığın önemli boyutlarından biri olan duygusal bağlılık ile mutluluk ($\beta=.31$; $t=2.50$) ve mutluluk korkusu ($\beta=.33$; $t=2.63$) arasında anlamlı ilişkilerin olduğu ortaya çıkmıştır ($p<.05$). Ayrıca duygusal bağlılık ile devam bağlılığı ($\beta=.45$; $t=3.44$) arasındaki ilişki de anlamlıdır ($p<.05$). Yine özellikle örgüte normatif bağlılık ile araştırma modelinde yer alan tüm diğer gizil değişkenler (duygusal bağlılık ($\beta=.50$; $t=5.10$); devam bağlılığı ($\beta=.35$; $t=3.15$); mutluluk ($\beta=.29$; $t=2.34$) ve mutluluk korkusu ($\beta=.35$; $t=2.44$)) arasında manidar ve anlamlı düzeyde çeşitli ilişkilerin olduğu ifade edilebilir. Ek olarak mutluluk korkusu ve mutluluk değişkenlerinin örgüte duygusal bağlılığı zayıf düzeyde bir etkiyle açıkladıkları tespit edilmiştir ($R^2=.21$; $p<.05$). Yine duygusal bağlılığın da örgüte devam bağlılığını zayıf düzeyde bir etki büyüklüğü ile açıkladığı söylenebilir ($R^2=.24$; $p<.05$). Ancak duygusal bağlılık, devam bağlılığı, mutluluk ve mutluluk korkusunun örgüte normatif bağlılığı orta düzeyde bir etki ile yordadıkları görülmektedir ($R^2=.63$; $p<.05$).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yükseköğretimde çalışan idari personelin mutluluk ve mutluluk korkusu düzeylerinin örgütsel bağlılıklarını (duygusal, normatif ve devam bağlılığı) anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını temelde araştırmayı amaçlayan bu araştırma sonunda, öncelikle, yükseköğretimde çalışan idari personelin mutluluk ve mutluluk korkusu düzeylerinin birlikte örgüte duygusal bağlılığı anlamlı bir şekilde yordadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yani bir şekilde çalışanlarının mutluluk ve mutluluk korkusu düzeylerini dengeleyebilen örgütlerde duygusal bağlılığın da aynı oranda bir artış veya azalış gösterebileceği ifade edilebilir. Duygusal bağlılık düzeylerinde dengeli bir artışın olduğu çalışanlar ise kendilerini daha yüksek oranda çalıştıkları örgütün önemli bir parçası olarak görme eğiliminde olabilirler. Araştırmanın bir diğer önemli sonucu ise idari personelin örgüte duygusal bağlılıklarının devam bağlılıklarını anlamlı bir şekilde yordamakta olduğudur. Yani kendilerini örgütün önemli bir parçası olarak gören çalışanların çalıştıkları örgüte daha fazla yatırım yapmış oldukları inancına sahip oldukları ve bu nedenle de çalıştıkları örgüte alternatif başka bir yer arama eğilimlerinin düşük düzeyde kalabileceği belirtilebilir. Nihai olarak yükseköğretimde çalışan idari personelin duygusal bağlılık, devam bağlılığı, mutluluk ve mutluluk korkusu düzeylerinin tümünün birlikte örgüte normatif bağlılığın önemli yordayıcıları olarak ortaya çıktıkları tespit edilmiştir. Bu sonuç örgüt içerisinde mutluluk ve mutluluk korkusu adına bir dengeye sahip kendini daha fazla çalıştığı yerin bir parçası olarak gören ve başka bir alternatif aramayı daha az düşünen çalışanların, örgütlerinde çalışmaya devam etmeyi daha doğru ve ahlaki buldukları söylenebilir.

Araştırma sonuçları ilgili alanyazınla karşılaştırıldığında ise pozitif örgüt kültürünü destekleyen kimi benzer sonuçlara ulaşıldığı ifade edilebilir. Örneğin Claypool (2017) da yaptığı çalışmada çalışanların mutluluk düzeyleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğuna dikkat çekmiştir. Hatta mutluluk, örgütsel bağlılığı artırdığından bu durumun örgütsel başarıyı da beraberinde getirdiğinin söylenebileceğini iddia etmiştir. Uzun ve Kesicioğlu (2019) da yaptıkları çalışmada örgütsel bağlılık ile mutluluk ve iş tatmini arasında pozitif yönlü bir ilişkinin oluşu sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre iş tatmini arttıkça çalışanların örgütsel mutlulukları ve dolayısıyla örgütsel bağlılıkları da artmaktadır. Yine Polatçı ve Cindiloğlu (2013) ise çalışmalarında duygusal bağlılığın kişi-örgüt uyumunda tam aracılık üstlendiği sonucuna ulaşmışlardır. Yani duygusal bağlılık düzeyi yüksek olan çalışanların örgütsel bağlılıkları da artmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın da önemli bir sonucu olarak çalışanları arasında mutluluk ve mutluluk korkusu arasındaki ilişkiyi dengeli bir şekilde kurmayı başaran örgütlerin doğal olarak çalışanlarına ait duygusal bağlılık düzeylerini artırabilecekleri ve böylece çalışanlarının kişi-örgüt uyumlarına dolaylı bir katkı sunabilecekleri de ifade edilebilir. Bu katkının derecesini artırmak için ise Malkoç ve Aslan'a (2018) göre örgütler, çalışanları için öznel iyi oluş programları düzenleme yoluna gidebilirler. Çünkü araştırmalarında mutluluk ile öznel iyi oluş arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde örgüt iklimi ve fiziksel mekân algısının da çalışan mutluluğunu artırıcı bir etkisinin olabileceği hakkındaki çalışmaların varlığı da göz ardı edilmemelidir. Nitekim Taştan ve Yurtkoru (2018) çalışmalarının sonunda örgüt ikliminin örgütsel bağlılık ve mutluluk üzerinde pozitif yönlü bir etkisi olduğunu ima etmişlerdir. Sancak (2019) ise tez çalışması sonunda mekân algısı ile mutluluk arasında çok zayıf pozitif yönlü bir ilişkinin olduğunu ancak mekân düzenlemesi memnuniyetinin örgütsel bağlılık üzerinde pozitif yönde bir artışa neden olduğunu rapor etmiştir. Tabi burada örgütün sahip olduğu maddi imkanların bir bakıma göz önünde bulundurulması da gerekebilir. Ancak bu imkanların yüksek olması durumun da bile örgüt adına her zaman çalışanlar arasında bir mutluluk dengesinin kurulmasının kolay olmayacağı ifade edilebilir. Bu konuda Ali, Murshed ve Papyrakis'in (2019) çalışmaları dikkat çekicidir. Zira farklı birçok ülkede mutluluk kavramı üzerine yürütülmüş olan çalışmaları kümülatif olarak analiz ettikleri çalışmalarında, mutluluğun genel olarak aşırı refah seviyesiyle negatif ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yani gelişmiş ve kaynak bakımından çoğu zaman zengin bir ülkede/örgütte olmakta her zaman mutluluk getirmeyebilmektedir. Diğer yandan Gruber, Mauss ve Tamir (2011) çalışmalarında mutluluğun her zaman iyi bir şey olup olmadığı sorusuna yanıt aramaya çalışmışlardır. Gerçekte aşırı mutlu olmanın da karanlık bir tarafı olabileceğine vurgu yapmaktadırlar. Örneğin mutlu olduğunda yemek yemeyi abartan biri aşırı yemek yediğinde obez olabilir. Yine Simmons (2014) ise konuya çok daha farklı bir açıdan yaklaşarak; çalışan mutluluğunun örgütsel performansı artırdığına dair her ne kadar kimi sonuçlar olsa da örgüt yöneticileri veya liderlerinin mutlu olma durumlarının örgütsel süreçlere sağlayacağı olası katkıları da hesaba katmak gerektiğine vurgu yapmıştır.

Gerçekleştirilen bu araştırmanın birtakım sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu sınırlılıkların başında örneklem sayısı gelmektedir. Ancak araştırılan konunun sipesifik oluşu (mutluluk korkusu gibi) ile Fraenkel, Wallen ve Hyun'un (2011) açıklamış oldukları; ilişkisel çalışmalarda elde edilecek anlamlı sonuçların yorumlanması için belirlenecek minimum örneklem sayısının 50 olması gerektiği görüşü göz önünde bulundurulmalıdır. Bu görüş çerçevesinde ele alındığında katılımcı sayısının ön tahmin modeline yönelik bir araştırma için nispeten kabul edilebilir düzeyde olduğu ifade edilebilir. Ayrıca mevcut çalışmanın sadece bir devlet üniversitesi ve bu

üniversitede görev yapmakta olan idari personel üzerinde yürütülmüş olması da yine önemli bir sınırlılık olarak düşünülebilir.

Sonuç olarak, örgütsel bağlılığın bütünsel bir yaklaşımla ele alınması ve bu süreç içerisinde çalışanların mutluluk ile mutluluk korkusu düzeyleri arasındaki dengenin de göz ardı edilmemesi gerekliliği bulunduğu yükseköğretim yönetimi açısından önem arz etmektedir. Buna göre araştırmacılar, bu çalışmada ulaşılan sonuçlara ilişkin karma yöntemin de kullanıldığı daha ileri düzey çalışmalar yapma yolunu tercih edebilirler. Hatta mutluluk ve mutluluk korkusu ile örgüt iklimi, fiziki mekan algısı, örgütsel başarı, örgüt kültürü, vb. değişkenler arasındaki ilişkilerin araştırıldığı daha büyük katılımlı ilişkisel tarama ve modelleme çalışmaları yürütülebilir. Ayrıca çalışanlarda mutluluk, mutluluk korkusu ve örgütsel bağlılık ilişkisinin genel seyrine ve etkilerine dair boylamsal araştırmalar da yapılabilir. Eğitim yöneticileri üniversitelerinde/fakültelerinde önemli bir iç paydaş olarak idari çalışanlar için örgüte bağlanma düzeyini arttırıcı öznel iyi oluş programları geliştirilmesine öncelik verebilirler. Politika yürütücüler ise üniversite idari personeli arasında mutluluk ve mutluluk korkusunu dengeleyici birtakım stratejiler geliştirilmesini benimseyebilirler.

KAYNAKLAR

- Aksoy, A. B., Güngör Aytar, A., & Kaytez, N. (2017). Üniversite öğrencilerinin mutluluk ve alçakgönüllülük düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1119-1132.
- Ali, S., Murshed, S. M., & Papyrakis, E. (2019). Happiness and the resource curse. *Journal of Happiness Studies*, 1-28.
- Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of The Academy of Marketing Science*, 16(1), 74-94.
- Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, 59, 125-139.
- Bedük, A., & Ata, N. (2019). Mobbing İle örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine bir araştırma: Belediye otobüs şoförleri örneği. *Journal of International Social Research*, 12(62).
- Claypool, K. K. (2017). *Organizational success: How the presence of happiness in the workplace affects employee engagement that leads to organizational success* (Order No. 10269214). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1889167554). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1889167554?accountid=86207>
- Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. *Current directions in psychological science*, 1(3), 98-101.
- Compton, W. C., & Hoffman, E. (2019). *Positive psychology: The science of happiness and flourishing*. SAGE Publications.
- Çetin, A. (2019). An Analysis of the relationship between teachers' subjective wellbeing and their occupational resilience. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 506-521.
- Çöl, G., & Gül, H. (2005). Kişisel özelliklerin örgütsel bağlılık üzerine etkileri ve kamu üniversitelerinde bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19(1), 291-306.

- Demir, R., & Murat, M. (2017). Öğretmen adaylarının mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 347-378.
- Doğan T & Çötök N. (2011). Oxford mutluluk ölçeği kısa formunun Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 165-172.
- Dost, M. T. (2006). Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 188-197.
- Dost, M. T. (2010). Güney Afrika ve Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin bazı değişkenlere göre öznel iyi oluş ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(158).
- Eckhaus, E., & Sheaffer, Z. (2019). Happiness enrichment and sustainable happiness. *Applied Research in Quality of Life*, 14(4), 1079-1097.
- Erdoğan, F. B., & Sökmen, A. (2019). Örgütsel bağlılık ile iş tatmini ve işten ayrılma niyeti ilişkisinde örgütsel vatandaşlık davranışının aracılık rolü. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 244, 264.
- Esmer, Y., & Yüksel, M. (2017). İş yaşamında örgütsel bağlılık: teorik bir çerçeve. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (62), 258-272.
- Ferguson, C. J. (2009). An effect size primer: A guide for clinicians and researchers. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 532-538. <https://doi.org/10.1037/a0015808>
- Field, L. K., & Buitendach, J. H. (2011). Happiness, work engagement and organisational commitment of support staff at a tertiary education institution in South Africa. *SA Journal of Industrial Psychology*, 37(1), 01-10. Retrieved January 09, 2020, from http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-07632011000100006&lng=en&tlng=en
- Fisher, C. D. (2010). Happiness at work. *International journal of management reviews*, 12(4), 384-412.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Goodhue, D. L., Lewis, W., & Thompson, R. (2012). Does PLS have advantages for small sample size or non-normal data? *Mis Quarterly*, 981-1001.
- Gruber, J., Mauss, I. B., & Tamir, M. (2011). A dark side of happiness? How, when, and why happiness is not always good. *Perspectives on psychological science*, 6(3), 222-233.
- Hair, J. F., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2012). Partial least squares: the better approach to structural equation modeling?. *Long Range Planning*, 45(5-6), 312-319.
- Hair Jr, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2017). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. (Second Edition) Sage publications.
- Hulland, J. (1999). Use of partial least squares (PLS) in strategic management research: A review of four recent studies. *Strategic management journal*, 20(2), 195-204.

- Joshanloo, M., & Weijers, D. (2013). *Fear of happiness across cultures: A review of where and why are people afraid of happiness*. Victoria University of Wellington: Kelburn, Wellington.
- Kangal, A. (2013). Mutluluk üzerine kavramsal bir değerlendirme ve Türk hane halkı için bazı sonuçlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 214-233.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi (22.Basım)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Keser, A. (2018). İşte mutluluk araştırması. *Paradoks Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 14(1), 43-57.
- Kılıçaslan, S., & Kaya, A. (2018). Personel güçlendirme ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi: Kamu kurumu çalışanları örneği. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 57-71.
- Koruklu, Y. Ö. Y. D. N. (2011). Üniversite öğrencilerinde değerler ve mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 190-210.
- Malkoç, A., & Aslan, A. E. (2018). The Effect of a Subjective Well-Being Intervention Program on Happiness. *Online Submission*, 5(2), 11-26.
- Olya, H. (2017, October). Partial Least Squares Based Structural Equation Modeling (PLS-SEM). *In Global Conference on Services Management*, (3-7).
- Özdemir, E. (2014). Tarama yöntemi. Doç. Dr. Mustafa Metin (Ed.) *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 77-97). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdevecioğlu, M. (2013). Algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(2), 113-130.
- Özgen, M. K. (2005). *Farabi'nin mutluluk arayışı*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Özkan, S. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılığı ve iş değerleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Polat, M. (2018). Eğitim bilimlerinde PLS-SEM yaklaşımının kullanılabilirliği ve bir uygulama. *International Social Sciences Studies Journal*, 4(25), 5325-5337.
- Polatçı, S., & Cindiloğlu, M. (2013). Kişi-örgüt uyumunun örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi: duygusal bağlılığın aracılık rolü. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(3), 299-318.
- Rego, A., Ribeiro, N., e Cunha, M. P., & Jesuino, J. C. (2011). How happiness mediates the organizational virtuousness and affective commitment relationship. *Journal of Business Research*, 64(5), 524-532.
- Rehberg, K. S. (2000). The fear of happiness anthropological motives. *Journal of Happiness Studies*, 1(4), 479-500.
- Ringle, C. M., Sarstedt, M., & Straub, D. (2012). A critical look at the use of PLS-SEM in MIS Quarterly. *MIS Quarterly (MISQ)*, 36(1), 3-14.

- Sancak, T. (2019). *Öğretmenlerin okullardaki mekân düzenlemelerine ilişkin memnuniyetleri ile mutluluk ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. (Master's thesis), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Sarı, T., & Çakır, G. (2016). Mutluluk korkusu ile öznel ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 222-229.
- Simmons, B. L. (2014). Organizational characteristics of happy organizations. In P. Y. Chen, & C. L. Cooper (Eds.), *Work and wellbeing* (pp. 1-18). Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.
- Stavrova, O. (2019). How much do sources of happiness vary across countries? A review of the empirical literature. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 1-36.
- Şar, V., Türk, T., & Öztürk, E. (2019). Fear of happiness among college students: The role of gender, childhood psychological trauma, and dissociation. *Indian journal of psychiatry*, 61(4), 389.
- Taşkın, F., & Dilek, R. (2010). Örgütsel güven ve örgütsel bağlılık üzerine bir alan araştırması. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 37-46.
- Taştan, S., & Yurtkoru, S. (2018). Algılanan örgüt ikliminin davranışsal ve tutumsal sonuçlarının incelenmesi: Çalışanların görev içi performans davranışı ve örgütsel bağlılık algısı açısından bir değerlendirme. *İş'te Davranış Dergisi*, 3(2), 85-99.
- Tekke, M., & Özer, B. (2019). Fear of happiness: religious and psychological implications in Turkey. *Mental Health, Religion & Culture*, 22(7), 686-693.
- Togo, O. T., & Caz, Ç. (2019). The Relationship between positivity and fear of happiness in people applying to graduate programs in Physical Education and Sports Department. *Asian Journal of Education and Training*, 5(1), 93-96.
- Türk, T., Malkoç, A. & Kocabıyık, O. O. (2017). Mutluluk korkusu ölçeğinin Türkçe Formunun psikometrik özellikleri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9(1), 1-12.
- Uzun, T. & Kesicioglu, O. S. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel mutluluğu ile iş tatminleri ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(29), 39-52. doi: 10.29329/mjer.2019.210.3
- Wong, K. K. K. (2013). Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM) techniques using SmartPLS. *Marketing Bulletin*, 24(1), 1-32.
- Yang, Y. (2018). *The fear of happiness: exploring its antecedents and consequences on well-being*. Nanyang Technological University, School of Humanities and Social Sciences, Singapore.
- Yıldırım, M., & Aziz, I. A. (2017). Psychometric properties of Turkish form of the fear of happiness scale. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 5(2), 187-195.
- Yıldırım, M., & Belen, H. (2018). Fear of happiness predicts subjective and psychological well-being above the Behavioral Inhibition System (BIS) and Behavioral Activation System (BAS) model of personality. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 2(1), 92-111.
- Yüceler, A. (2009). Örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi ilişkisi: teorik ve uygulamalı bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (22), 445-458.

EXTENDED ABSTRACT

The contribution of higher education to the individual's quest for happiness is indisputable. In addition, another important structural feature is that it has a kind of semi-autonomous ecosystem composed of multiple groups of workers (workers, academic and administrative staff). This ecosystem also includes the possibility that the happiness or fear of happiness of the relevant working groups can have great effects on the organization as the catalyst component that will increase the quality of the university's contribution to the individual happiness of the students. It can be argued that this possibility may have a close relationship with the levels of organizational commitment, employee happiness or fear of happiness in terms of the effect of employee emotions on work. When all these explanations are taken together, it can be said that employee happiness or fear of happiness can expose organizational commitment to some positive or negative effects in terms of all sub-components. In this context, it is important to examine the relationship between the levels of happiness, fear of happiness and organizational commitment of administrative staff working in higher education. This can contribute to advanced studies both in terms of employee happiness and positive organizational literature. Therefore, the main purpose of this research is to examine the relationships between the levels of happiness, fear of happiness and organizational commitment of administrative staff working in higher education. The problem situation that emerges in the context of the main purpose of the research is as follows: What is the relationship between the levels of happiness, fear of happiness and organizational commitment of administrative staff working in higher education?

The sub-problems that arise depending on the research purpose are as follows; Is there a relationship between employee happiness and fear of happiness and organizational commitment and its sub-dimensions? Does employee happiness and fear of happiness significantly predict organizational commitment?

This research is a kind of relational screening. Accordingly, the sample group of the study consisted of $n = 63$ (20 female; 43 male) administrative staff working at Muş Alparslan University and participating in the study voluntarily. As a data collection tool; One personal information form, "usu Fear of Happiness Scale", "Oxford Happiness Scale Short Form" and "Organizational Commitment Scale" were used. The return rate of distributed measurement inventory forms is 78.7%. PLS-SEM approach was adopted in the analysis of the data obtained in the research. For this reason, SPSS and SmartPLS 3 program were used. On the data; validity-reliability, factor and linearity analyzes were performed and hypothesis tests (Bootstrapping Method) were performed.

This study has some limitations. The number of samples is one of these limitations. However, the specificity of the research subject (such as fear of happiness) and Fraenkel, Wallen and Hyun (2011) explained; It should be considered that the minimum number of samples to be determined should be 50 in order to interpret the meaningful results to be obtained in relational studies. From this perspective, it can be stated that the number of participants is relatively acceptable for a research on the prediction model. In addition, the fact that the present study was carried out only on a public university and administrative staff working in the same university could also be considered as an important limitation.

At the end of the study, it was found that there is a significant and predictive relationship between the levels of happiness and fear of happiness of administrative staff working in higher education and their emotional commitment to the organization. Moreover, it was understood that the emotional commitment of the staff to the organization significantly predicted the continuation

commitment. Finally; The levels of happiness and fear of happiness, emotional commitment and continuation commitment of the administrative staff working in higher education predicted normative commitment levels to the organization. Accordingly, researchers may prefer to carry out more advanced studies using the mixed method for the results achieved in this study. In fact, with the help of happiness and fear of happiness, organizational climate, perception of physical space, organizational success, organizational culture, etc. can be carried out with larger participatory relational screening and modeling studies. In addition, longitudinal studies on the general course and effects of the relationship between happiness, fear of happiness and organizational commitment can be done. Education managers can give priority to the development of subjective well-being programs for administrative employees, which increase the level of commitment to the organization as an important internal stakeholder in their universities / faculties. On the other hand, policy makers may adopt strategies to balance happiness and fear of happiness among university administrative staff.



ISSN: 2149-0848

INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

 Cansu KÜÇÜKBULUT¹,  Abdulkadir TUNA²

ÖĞRENCİLERİN İSPAT YAPABİLME BECERİLERİNİN GELİŞİMİNE 5E MODELİNİN ETKİSİ³

Kabul Tarihi: 15.05.2020 **Yayın Tarihi:** 30.06.2020

Künye (APA): Küçükbulut, C. & Tuna, A. (2020). Öğrencilerin ispat yapabilme becerilerinin gelişimine 5E modelinin etkisi. *The Journal of International Education Science*, 23 (7), 70-82.
DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.43621>

ÖZ

Bu çalışmada, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı 5E öğrenme modelinin öğrencilerin geometride ispat becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Batı Karadeniz bölgesinde yer alan bir ilimizin ilçesinde bulunan bir ortaokulun 7. Sınıfında öğrenim görmekte olan farklı iki şubedeki 34 öğrenci ile yürütülmüştür. Deney ve kontrol grubu rastgele seçilmiştir. Çalışmada, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Deney grubunda dersler 5E öğrenme modeline uygun geliştirilen materyallerle işlenirken, kontrol grubunda dersler matematik öğretim programına dayalı olarak geliştirilen ders kitaplarının önerdiği yöntem ve modellere göre yürütülmüştür. Çalışma öncesinde ön-test olarak her iki gruptaki öğrencilere ispat becerileri değerlendirme testi uygulanmıştır. Aynı test son-test olarak çalışma sonunda yeniden uygulanmıştır. Ek olarak çalışma sonunda deney grubu öğrencilerine yapılandırılmış soru formu uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel çalışmalar sonucunda çember ve daire konusunda 5E öğrenme modeline göre hazırlanan ders etkinliklerinin öğrencilerin geometride ispat yapabilme becerilerinin gelişimine anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Ancak deney grubu öğrencilerinin test cevapları incelendiğinde daha nitelikli cevaplar verdikleri gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacı yaklaşım, 5E öğrenme modeli, ispat becerisi, çember ve daire

¹ Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi ABD, cansu_kucukbulut@hotmail.com

² Prof. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi ABD, atuna@kastamonu.edu.tr

³ Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında ilk yazar tarafından yürütülen yüksek lisans tez çalışmasının bir parçası niteliğindedir.

THE EFFECT OF 5E MODEL ON THE DEVELOPMENT OF PROOF SKILLS OF THE STUDENTS

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the effect of 5E learning model based on constructivist approach on the development of proof skills in geometry on students. The study was carried out with 34 students in to different classes of the 7th grades of a secondary school in a district of the western Black Sea Region. The experimental and control groups were selected randomly. In the study, semi-experimental model with pre-test and post-test control group was used. In the experimental group the lessons were conducted with the materials developed in accordance with the 5E learning model whereas in the control group lessons were conducted according to the methods and models advised by the textbooks based on mathematics curriculum. Proof skills evaluation test was used on the students both groups as the pre-test before the study. The same test was used again as the post-test at the end of the study. In addition, a structured questionnaire was applied to the experimental group at the end of the study. As a result of the statistical studies, it is seen that lesson activities about circles prepared according to the 5E learning model have no significant effect on the development of the proof skills of the students in geometry. However, it was observed that the answers or experimental groups students were more qualified.

Key Words: constructivist approach, 5E learning model, proof skills, circle and circumference

GİRİŞ

Yapılandırmacı kuram, öğrencilere hedeflenen temel bilgi ve beceriler kazandırılırken öğrencilerin daha fazla düşünmeyi, anlamayı, kendi öğrenmelerinden sorumluluk almayı ve kendi davranışlarını denetlemeyi öğrenmeleri gerektiğinin önemi üzerinde durur (Saban, 2002). Yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği eğitim ortamlarında öğrenciyi aktif kılan öğrenme yaklaşımları kullanılmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme modelinin en kullanışlı formlarından biri Bybee'nin geliştirdiği 5E Modeli'dir (Keser, 2003). Yapılandırmacılık; genelde öğrenme ve özde matematik öğrenmenin tabiatına uygundur (Zoharik, 1995).

Matematiksel bir kavram çocuğa direkt olarak verilmemelidir (Van de Walle, 1998). Matematik derslerinde kavramların, teoremlerin veya ifadelerin öğrencilere doğrudan aktarılması öğrenme ve içselleştirmeyi güçleştirmektedir (Çiltaş ve Yılmaz, 2013). Matematik eğitiminde ilk sıralarda yer alan amaçlardan biri öğrencilerin edindikleri bilgileri sorguladıklarında bu sorgulamalarında tatmin edici yanıtlara ulaşmalarıdır. Bu kavram oluşturma süreci matematiksel ispat ve muhakeme yeteneklerinin gelişimiyle ilişkilidir. Matematiksel ispat, nitelikli bir matematik eğitimi gerçekleştirebilmek için önemli bir yere konulmalıdır (Almeida, 2003). Yapılan araştırmalarda matematiksel ispatın matematik öğretiminde önemli yer edinmesinin gerekliliğinin (Knuth, 2002) ve ispat yapabilmeyen büyüyen öneminin (Reiss, Heinze & Klieme, 2002) altı çizilmiştir.

Literatür incelendiğinde birçok çalışmada 5E öğretim modelinin öğrencilerin öğrenmelerini pozitif yönde etkilediği görülmüştür. Teltik-Başer(2008) ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmasında çember, daire ve silindir konularını öğrenmede, 5E modelini barındıran çalışmalarla öğrenen öğrencilerin, geleneksel yöntemlerle öğrenen öğrencilere göre kazanımlara ulaşma noktasında daha iyi oldukları tespit etmiştir. Yıldız(2014) ortaokul öğrencileriyle yaptığı

çalışmasında açılar, çokgenler ve dönüşüm geometrisi konularının kazanımlarına ulaşmada ve geometrik düşünme düzeylerinin ilerlemesinde 5E modelini benimseyen etkinliklerin pozitif etkisinin varlığı görmüştür. Yine Göksu(2014) ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmasında kavram karikatürleri kullanılarak oluşturulan yapılandırmacı öğrenme aktivitelerinin öğrencilerin problem çözme becerilerini ilerlettiği, matematiğe ilişkin metaforlarını pozitif olarak etkilediği ve kavram karikatürleriyle edindikleri bilgileri performans görevlerinde başarılı bir şekilde kullanabildikleri sonucuna ulaşmıştır.

Diğer taraftan ortaokul öğrencilerinin ispat yapabilme becerilerinin gelişimiyle ilgili yeterli çalışma bulunmamaktadır. Demir(2011) ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmasının sonucu neticesinde bilgisayar destekli materyaller kullanılarak, çokgenlere ve dairede alana ait formüllerin kavramsal alt yapılarının keşfettirilmesine katkı sağlanabilir. Buradan hareketle araştırmanın problemini “5E Öğrenme modelinin ilköğretim öğrencilerinin geometride ispat yapabilme becerilerinin gelişimine etkisi nedir?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmanın alt problemleri aşağıda verilmiştir.

- 1) 5E Öğrenme modelini benimseyen öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile ders kitabına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubunun ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2) 5E Öğrenme modelini benimseyen öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile ders kitabına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3) Deney grubu öğrencilerinin ispat yapma hakkındaki fikirleri nelerdir?

Bu problemler çerçevesinde 5E öğretim modeline uygun ders planları oluşturulmuştur. Çalışmanın ek kısmında hazırlanan ders planlarının örneği verilmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı 5E Öğretim Modeline dayalı ders alan öğrenci grubu ve geleneksel yönetime dayalı ders alan öğrenci grubunun ispat yapma becerileri arasında anlamlı bir farkın varlığı incelenmiştir. Diğer bir anlatımla, bağımsız değişkenlerin (yapılandırmacı yaklaşıma dayalı 5E Öğrenme Modeli, geleneksel öğretim yöntemi), bağımlı değişken (öğrencilerin ispat yapma becerileri) üzerinde etkili olup olmadıkları sorusuna yanıt aranmıştır. Bu duruma uygun olarak çalışmada kullanılan desen, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desendir.

Çalışma Grubu

Araştırma, Batı Karadeniz bölgesinde bulunan bir ilin bir ilçesinde bulunan bir devlet okulunda öğrenimine devam eden 7.sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın yapıldığı okulun 7.sınıfında farklı şubede öğrenim gören öğrencilerden 19 kişilik A sınıfı öğrencileri araştırmanın kontrol grubunu ve 20 kişilik B sınıfı öğrencileri ise araştırmanın deney grubunu oluşturmuştur. Grupların seçimi rastgele bir şekilde yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Geliştirilme Aşamaları

Araştırmanın nicel verilerine ön-test ve son-test in uygulanması neticesinde ulaşılmıştır. Veri toplama aracı olarak “İspat Becerileri Değerlendirme Testi” oluşturulmuştur. Test, MEB’in

ortaokul 7.sınıflarda çember ve daire konusuyla ilgili belirlediği kazanımlar doğrultusunda hazırlanarak uygulanmıştır.

İspat becerileri değerlendirme testinin amacı öğrencilerin farklı iki öğretim yöntemiyle çember ve daire konusundaki ispat yapabilme becerilerini inceleyerek bu iki yöntemin birbirine üstünlüğünü kıyaslamaktır. Testin hazırlanması sürecinde ders kitapları ve yardımcı diğer kaynaklardan yararlanılıp uzman görüşlerine başvurulmuştur. Kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla soru sayısı fazla tutulmuş ve soruların amaca uygun olup olmadığı hakkında uzmanların değerlendirmesi sonucu sorular seçilmiştir. Test toplam 5 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından derlenen sorular, çember ve daireye ait bazı özelliklerin ispatlanmasını istemektedir. Sorular oluşturulurken bir yedinci sınıf öğrencisinin sahip olabileceği cebirsel işlemleri yürütebilme becerisi göz önünde bulundurulmuştur. Bu test ön test ve son test olmak üzere kullanılmıştır.

Ayrıca, araştırma sonunda öğrencilerin ispat yapmak ile ilgili görüşlerini incelemek amacıyla deney grubunun öğrencilerine hazırlanan anket uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizini yapabilmek için SPSS (Statistical Package for Social Sciences for Personel Computers) paket programından faydalanılmıştır. Öğrencilere ön test ve son test olarak ispat becerileri değerlendirme testi uygulanmıştır. Testin başarı puanlarını belirlemek için aşağıdaki puanlama ölçeği kullanılmıştır.

Tablo 1. İDT Puanlama Ölçeği

Düzye	Puan	Açıklama
Tam Doğru	5	Tamamen doğru kabul edilen ifadeler
Kısmen Doğru-A	4	Tam doğru cevaba göre eksik ifadeler
Kısmen Doğru-B	3	Doğru nedene bağlanarak yapılan kısmen doğru ifadeler
Kısmen Doğru-C	2	Yanlış nedene bağlanarak ya da herhangi bir nedene bağlanmadan yapılan kısmen de olsa doğru kabul edilebilecek ifadeler
Yanlış	1	Tamamıyla yanlış ya da soru ile tam ilişkisi olmayan ifadeler
Yanıtsız	0	Boş bırakılmış veya sorunun aynısının cevap olarak yazıldığı ifadeler

BULGULAR

Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminin neticesinde “5E Öğrenme modelini benimseyen öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile ders kitabına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği

kontrol grubunun ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmuş mudur?” sorusuna yanıt bulunmaya çalışılmıştır.

Bu durumda ilgili alt problem ile ilgili yorum yapabilmek için deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-test puanlarına yönelik bağımsız örneklem için t-testinden faydalanılmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2 Grupların ön-test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Grup	N	X	SS	t	p
Deney grubu ön-test	17	10,29	5,49	-,108	0,915
Kontrol grubu Ön-test	14	10,50	5,00		

Tablo 3.1.1 analiz sonuçları, araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-test puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma oluşmadığını sunmaktadır [$t=-0,108$; $p>,05$]. Bu bulgu, araştırmaya dahil edilen deney grubu ve kontrol grubunun ön-test puanlarına bakıldığında yakın özellikte ya da denk gruplar olduğunu göstermektedir.

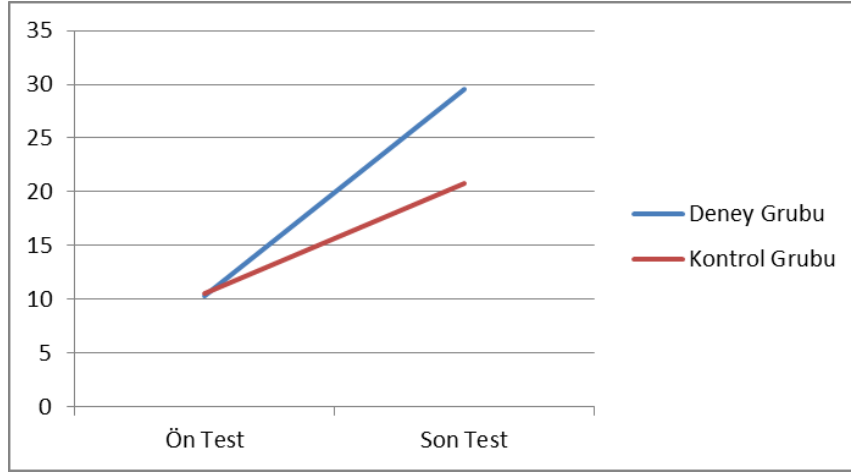
İkinci Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik “5E Öğrenme modeline dayalı öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu ile ders kitabına dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap bulmak için öğrencilerin ispat becerileri değerlendirme testinden aldıkları son-test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılığın varlığı araştırılmıştır.

Bu bağlamda ilgili alt probleme yanıt bulmak amacıyla deney ve kontrol grubu öğrencilerine konu sonunda yapılan son-test puanlarına yönelik bağımsız örneklem için t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3’de görülmektedir.

Tablo 3. Grupların son-test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Grup	N	X	SS	t	p
Deney grubu Son-test	18	29,50	17,55	1,640	,111
Kontrol grubu Son-test	16	20,81	12,56		



Grafik 1 Grupların ön-test ve son-test puanları aritmetik ortalaması karşılaştırması

Tablo 3 analiz sonuçları tetkik edildiğinde, araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son-test puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmamıştır [$t=1,640$; $p>,05$].

Grafik 1 tetkik edildiğinde, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine kıyasla daha çok gelişme gösterdiği görülmektedir.

Çalışmanın başında deney ve kontrol grubuna uygulanan ön-testin sonuçları incelediğinde grupların hazır bulunuşluk düzeyleri karşılaştırıldığında anlamlı bir farkın oluşmadığı gözlemlenmiştir.

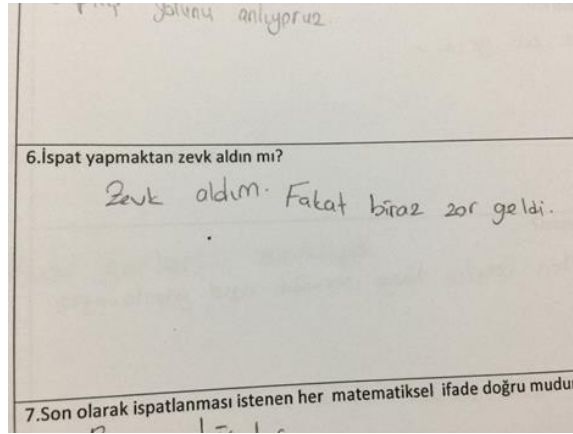
Uygulama sonrası çember ve daire konusunda gruplara son-test olarak uygulanan ispat becerileri değerlendirme testinin verileri incelendiğinde, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını benimseyen 5E öğrenme modelinin kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile MEB tarafından onaylanan ders kitaplarının önerdiği öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin son-test puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Ancak deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin cevapları kıyaslandığında deney grubu öğrencilerinin daha nitelikli cevaplar verdikleri görülmüştür. Buradan hareketle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı 5E öğrenme modelinin ispat becerilerinin gelişmesine katkıda bulunduğu yorumu yapılabilir.

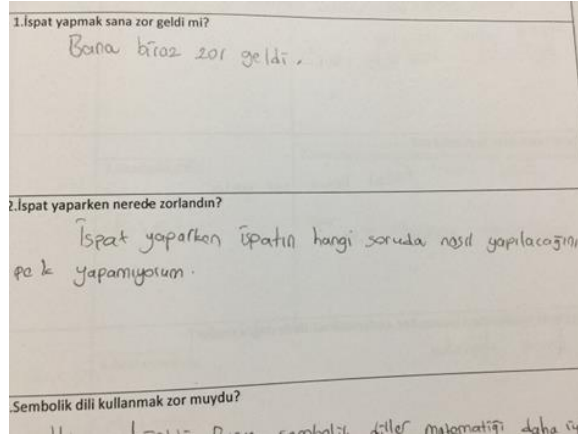
Üçüncü Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında “Deney grubu öğrencilerinin ispat yapma hakkındaki görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla deney grubu öğrencilerine hazırlanan yapılandırılmış soru formu yapılmıştır. Öğrencilerin anket sorularına verdikleri cevaplar yorumlanmıştır.

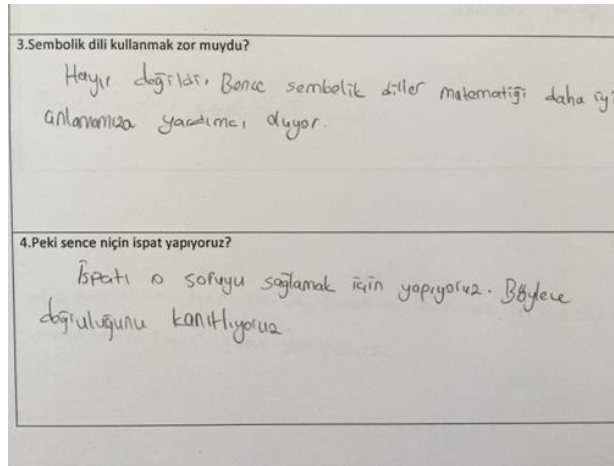
Deney grubu öğrencilerinin ispat yapma hakkındaki görüşleri incelendiğinde öğrencilerin zorlandığı yorumu yapılabilir. Fakat niçin ispat yaptığımıza dair olumlu düşünceler oluşturan öğrenci cevapları da bulunmaktadır. Aşağıda öğrenci cevaplarından örnekler verilmiştir.



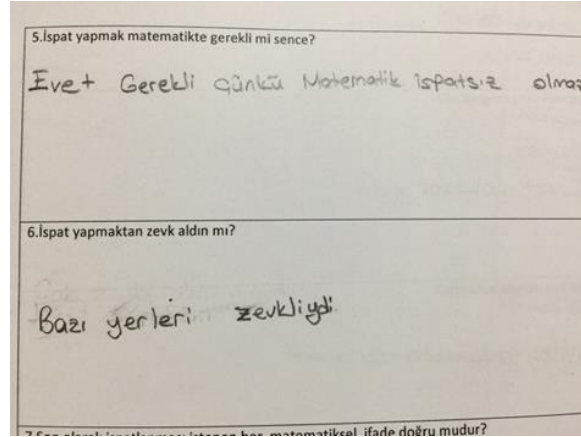
Fotoğraf 1. Deneysel grubu öğrenci cevapları



Fotoğraf 2. Deneysel grubu öğrenci cevapları



Fotoğraf 3. Deneysel grubu öğrenci cevapları



Fotoğraf 4. Deney grubu öğrenci cevapları

TARTIŞMA VE SONUÇ

Uygulama bitiminde “Çember ve Daire” konusunda hazırlanan ispat becerileri değerlendirme testi son test puan sonuçları incelendiğinde, 5E öğrenme modeline dayalı hazırlanan ders planından faydalanan deney grubu öğrencileri ile ders kitabına dayalı öğretim modellerinden faydalanan kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir fark görülmemiştir. 5E öğrenme modeli ile yapılan çalışmalar incelendiğinde; 5E öğrenme modelinin Teltik-Başer (2008) ve Pirci (2018) akademik başarıya etkisini, Yıldız (2014) geometrik düşünme düşünme düzeylerinin ilerlemesine katkısını, Göksu (2014) öğrenciye çeşitli alanlarda etkisini pozitif yönde bulmuştur.

Genel olarak yapılan bu çalışma değerlendirilecek olursa; son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir fark oluşmaması 5E öğrenme modelinin ispat yapabilme becerilerinin gelişimine etkisi yoktur sonucuna ulaştırmasına rağmen deney grubu öğrencilerinin verdikleri yanıtların matematiksel olarak daha anlamlı olduğu görülmüştür. Buradan hareketle 5E öğrenme modelinin ispat yapabilme becerilerinin gelişimine katkısı olduğu söylenebilir. Deney grubu ile kontrol grubu karşılaştırıldığında anlamlı bir farkın oluşmamasını öğrencilerin ilk defa ispat yapma ile karşılaşmalarına ve kontrol edilemeyen dış etkenlere bağlanabilir. Bunun yanında 5E öğrenme modeli ile hazırlanan ders planlarının ders süresinin verimli kullanımını sağlaması ve fazlaca etkinlik barındırması sebepleriyle işlevsel olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Genellikle ispat yapabilmenin daha ileri yaşlardaki öğrenci gruplarıyla mümkün olabileceği düşünülmektedir. Ancak ortaokulda da bu çalışmada olduğu gibi öğrencinin kendi düzeyine uygun ispat yapabilmesini ve ispat yapabilme becerilerinin gelişimini sağlamak mümkündür. Derslerde ispat yapma becerilerinin gelişimine daha fazla önem verilmelidir. Bu sayede öğrencilerin anlamlı öğrenmelerine katkıda bulunulabilir.

KAYNAKÇA

- Almeida, D. (2003). Engendering proof attitudes: Can the genesis of mathematical knowledge. *International Journal of Mathematics Education in Science and Technology*, 34(4), 479-488.
- Çiltaş, A. ve Yılmaz, K. (2013). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının teoremlerin ifadeleri için kurmuş oldukları matematiksel modeller. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 107-114.
- Demir, F. (2011). Bir dinamik geometri yazılımının ilköğretim öğrencilerinin geometride ispat becerilerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Göksu, F. C. (2014). Doğrular, açılar ve çokgenler konularının kavram karikatür destekli yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre işlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Keser, Ö.F. (2003). Fizik Eğitimine Yönelik Bütünleştirici Öğrenme Ortamı ve Tasarımı. Yayımlanmamış Doktora Tezi, KTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Knuth, E. (2002). Teacher's conceptions of proof in the context of secondary school mathematics. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 5, 61-88.
- Pirci, H. A. (2018). Cebirsel ifadeler konusunun öğretiminde 5E öğrenme modelinin 6.sınıf öğrencilerinin akademik başarısı üzerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Reiss, K., Heinze, A., & Klieme, E. (2002). Argumentation, proof and the understanding of proof. In G. H. Weigand, N. Neill, A. Peter-Koop, K. Reiss, G. Törner, & B. Wollring (Eds.), *Developments in Mathematics Education in German-speaking Countries. Selected Papers from the Annual Conference on Didactics of Mathematics*, Potsdam, Hildesheim: Franzbecker.
- Saban, A.(2002). Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Teltik-Başer, E. (2008). 5E modeline uygun öğretim etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarılarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Van de Walle, J.A. (2004). *Elementary & middle school mathematics*. Virginia: Common Wealth University.
- Yıldız, A. (2014). 5E öğrenme döngüsü modelinin 6.sınıf öğrencilerinin geometrik başarı ve Van Hiele geometrik düşünme düzeylerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zoharik, J. A. (1995). *Constructivist Teaching*. Blomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundations.

EK 1. Deney Grubu 1.Ders Planı

Kazanım: Çemberde merkez açıları, gördüğü yayları ve ölçüleri arasındaki ilişkileri belirler.

Öğrenme Etkinlikleri:

1.Giriş Aşaması:

SORU



Fotoğraflardaki çember modellerini inceleyiniz. Modellerin üzerinde gösterilen açıların köşelerinin modelin hangi noktasında olduğunu belirleyiniz. Modellerin üzerinde gösterilen açıları oluşturan ışınların çemberi kestiği noktaları işaretleyerek bu noktalar arasındaki yayları belirleyiniz. Modellenen açı ile açıyı oluşturan ışınların çemberi kestiği noktalar arasında kalan yayın ölçüsü arasında nasıl bir ilişki vardır? Tartışınız.

2.Keşfetme Aşaması:

ETKİNLİK

Çemberde Merkez Açının Gördüğü Yayı Belirliyorum Araç ve gereçler: geometri tahtası, lastik, açıölçer

1) Geometri tahtasında lastik ile 1. fotoğraftaki gibi bir çember oluşturunuz.

2) Başka bir lastiği 2. fotoğraftaki gibi köşesi çemberin merkezinde olacak şekilde yerleştiriniz.

- Köşesi çemberin merkezinde olan kaç açı oluşur? Açıklayınız.
- Köşesi merkezde olan küçük açı ile bu açının iç bölgesinde kalan çember yayını gösteriniz.

3) Aynı şekilde 3. fotoğraftaki gibi köşesi çemberin merkezinde olan başka açılar oluşturarak bu açıların iç bölgesinde kalan yayları gösteriniz. Merkezde oluşturulabilecek küçük açıların ölçüsü en çok kaç derece olabilir?





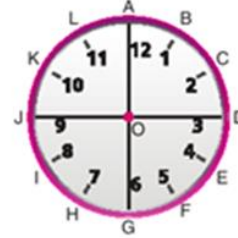
ETKİNLİK

Çemberde Merkez Açı ile Bu Açının Gördüğü Yayın Ölçüsünü Belirliyorum

Araç ve gereçler: karton, pergel, kalem, açıölçer.

Bir kartona pergelle bir çember çizerek yandaki gibi bir saat modeli oluşturunuz.

- \widehat{BC} nı gören merkez açığı oluşturunuz. Bu merkez açının ölçüsünü açıölçer ile ölçünüz.
- \widehat{KG} nı gören merkez açığı oluşturunuz. Bu merkez açının ölçüsünü açıölçer ile ölçünüz.
- \widehat{DF} nı gören merkez açığı oluşturunuz. Bu merkez açının ölçüsünü açıölçer ile ölçünüz.
- \widehat{BC} , \widehat{KG} ve \widehat{DF} nı gören merkez açıların ölçüleri arasında nasıl bir ilişki vardır? Açıklayınız.
- \widehat{AD} , \widehat{DG} , \widehat{GJ} ve \widehat{JA} nı gören merkez açıların ölçüsünü açıölçer ile ölçünüz. Bu merkez açıların ölçüleri toplamını hesaplayınız.
- Bir çembere karşılık gelen açının ölçüsü kaç derecedir?
- Çember üzerindeki ardışık iki nokta arasında kalan yayların ölçüsü eşit midir?
- \widehat{KL} nın ölçüsü kaç derecedir?
- \widehat{KL} yayını gören merkez açı ile \widehat{KL} nın ölçüsü eşit midir? Açıklayınız.



3.Açıklama Aşaması:

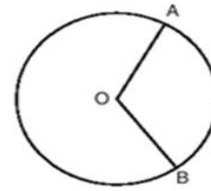
EBA 1. Ve 2. VİDEO İZLENİR.

BİLGİ

Köşesi çemberin merkezi olan açıya **merkez açı**, merkez açının iç bölgesinde kalan çember yayına da **merkez açının gördüğü yay** denir.

Yandaki O merkezli çemberde AOB açısının köşesi çemberin merkezinde olduğundan \widehat{AOB} , merkez açıdır. AOB açısının ölçüsü $m(\widehat{AOB})$ şeklinde ifade edilir.

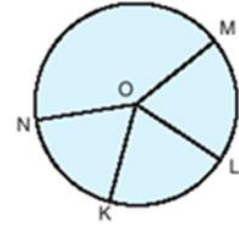
Çember üzerindeki iki nokta arasında kalan parçaya **yay** denir. AB yayı \widehat{AB} şeklinde gösterilir. AB yayının ölçüsü $m(\widehat{AB})$ şeklinde ifade edilir.



4.Derinleştirme Aşaması:

ÖRNEK

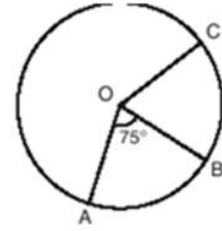
Yanda verilen şekildeki O merkezli çemberde gösterilen merkez açıları ve bu açıların gördüğü yayları aşağıdaki tabloya yazalım.



Merkez Açı	Gördüğü Yay
\widehat{KOL}	\widehat{KL}
\widehat{LOM}	\widehat{LM}
\widehat{NOM}	\widehat{NM}
\widehat{NOK}	\widehat{NK}

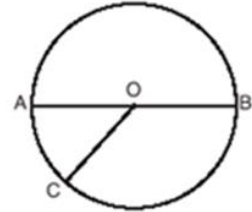
ÖRNEK

Yandaki O merkezli çemberde $m(\widehat{AOB}) = 75^\circ$ ve $m(\widehat{BC}) = 70^\circ$ olduğunda göre $m(\widehat{AB})$ ve $m(\widehat{BOC})$ kaç derecedir?



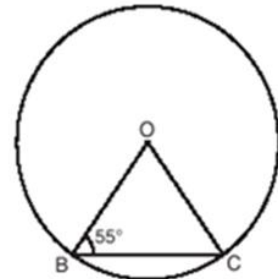
ÖRNEK

Yandaki O merkezli çemberde [AB] çaptır. $m(\widehat{AC}) = 50^\circ$ olduğuna göre $m(\widehat{COB})$ kaç derecedir?



ÖRNEK

Şekildeki O merkezli çemberde $m(\widehat{OBC}) = 55^\circ$ dir. Buna göre $m(\widehat{BC})$ kaç derecedir?



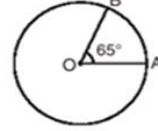
5. Değerlendirme Aşaması:

ALİŞTIRMALAR

A) Aşağıdaki sorularda doğru cevaba ait seçeneği işaretleyiniz.

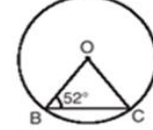
1) Şekildeki O merkezli çemberde $m(\widehat{BOA}) = 65^\circ$ olduğuna göre $m(\widehat{AB})$ kaç derecedir?

- A) 60° B) 65° C) 70° D) 75°



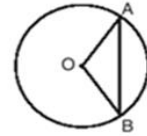
2) Şekildeki O merkezli çemberde $m(\widehat{OBC}) = 52^\circ$ olduğuna göre $m(\widehat{BC})$ kaç derecedir?

- A) 72° B) 74° C) 76° D) 78°



3) Şekildeki O merkezli çemberde $m(\widehat{AB}) = 110^\circ$ olduğuna göre $m(\widehat{OAB})$ kaç derecedir?

- A) 35° B) 38° C) 40° D) 42°



B) Aşağıdaki ifadelerin yanındaki kutucuklara doğru olanlar için "D" yanlış olanlar için "Y" yazınız.

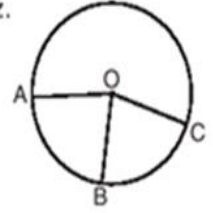
1) Bir çemberde merkez açının ölçüsü gördüğü yayın ölçüsüne eşittir.

2, 3 ve 4. soruları yandaki O merkezli çemberde verilenlere göre cevaplayınız.

2) \widehat{AOB} nın gördüğü yay \widehat{AB} dir.

3) \widehat{BC} nı gören merkez açı \widehat{AOC} dir.

4) $m(\widehat{AB}) + m(\widehat{BC}) = 160^\circ$ ise $m(\widehat{AOC}) = 160^\circ$ dir.





ISSN: 2149-0848

INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

 Cevat EKER¹,  Elif ŞENEL ÖKSÜZ²

9. SINIF FRANSIZCA DERS KİTABININ TASARIM, İÇERİK, DİL VE ANLATIM YÖNÜNDEN İNCELENMESİ

Kabul Tarihi:20.05.2020**Yayın Tarihi:** 30.06.2020

Künye (APA):Eker, C. &Şenel Öksüz, E. (2020). 9. sınıf Fransızca ders kitabının tasarım, içerik, dil ve anlatım yönünden incelenmesi. *The Journal of International Education Science*, 23(7), 83-95.
DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.43721>

ÖZ

Okullarda eğitim-öğretimin temel materyali kullanılan ders kitaplarıdır. Bu nedenle, ders kitaplarının belli başlı özelliklere sahip olması gerekir. MEB (2019) Taslak ders kitapları ve eğitim araçları ile bunlara ait e-içerikler Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği'nde, ders kitaplarının eğitim ve öğretim programının amaçladığı kazanımları içine alan, öğrenmeyi destekler nitelikte ve öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak hazırlanması gerektiği belirtilmektedir. Bu çalışmada 9. Sınıf A1.1 Düzeyi olan 'Nouveau Bien Sur!' Fransızca ders kitabının biçimsel tasarım, bilimsel içerik, dil ve anlatım yönünden incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, betimsel bir çalışmadır. Veriler, doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. İncelenen doküman, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 25.06.2018 tarihli kararıyla 2018-2019 öğretim yılından itibaren ders kitabı olarak kabul edilen Nouveau Bien Sur! ders kitabıdır. Araştırmaya konu olan ders kitabı incelenirken temel alınan ölçütler; biçimsel tasarım, bilimsel içerik, dil ve anlatım özellikleridir. Çalışmanın sonucunda ders kitabının şekil, içerik ve metin yönünden belirtilen kriterlere genel olarak uygun olduğu, bilimsel içeriğe bakıldığında kullanılan ölçütlerin daha çok metinler üzerinden olduğu, metinlerin özellikle ilk ünitelerde A1 düzeyi hedef alınarak hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak görseller ve metin çeşitliliği bakımından bazı eksiklerin olduğu görülmüş, bu sebeple, kitap kapağındaki ve içerisindeki görsellere bakıldığında, özellikle A1 seviyede, metinlerin görseller ile desteklenmesi ve hedef dile karşı olumlu duyguların oluşturulabilmesi adına günlük hayata dair albenisi yüksek, daha renkli ve fazla sayıda görsele yer verilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: 9. Sınıf Fransızca ders kitabı, tasarım, içerik, dil ve anlatım

¹Doç. Dr., Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Programları ABD, cevateker@gmail.com

²YL Öğrencisi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Programları ABD, elifseneloksuz@gmail.com

ANALYSIS OF 9th GRADE FRENCH COURSEBOOK IN TERMS OF FORM, CONTENT, AND LANGUAGE AND EXPRESSONAL FEATURES

ABSTRACT

Coursebooks, in schools, are used as main material of the education and training. Hence, coursebooks need to have certain qualifications. MEB (2019) draft coursebooks, educational tools and their e-contents, in the regulations of coursebooks of the Ministry of Education and educational tools, it is stated that coursebooks have been prepared embracing the expected outcomes of the education and training program in a learning supportive manner and by taking the developmental features of the students into consideration. The study is a qualitative research. The data of the research was collected by document analysis technique. In this study 9th Grade Coursebook Niveau Bien Sur!, which was accepted as the coursebook starting from the 2018-2019 academic educational year with the decision of Ministry of National Education, Board of Education on 25.06.2016, was examined. The underlying criteria when analyzing the target coursebook of this research are formal design, scientific content and language – expressional features. In the end of the study, it is clearly seen that the coursebook is convenient in terms of form, content and texts. Considering the scientific content, it is also noticed that criteria are based upon the texts which are, especially in the earlier units, prepared according to A1 level. However, it is also reported that there have been some deficiencies in range of visuals and texts. Therefore, considering the visuals inside and on the cover of the coursebook, especially in A1 level, it might be suggested that visual support for texts, and increase of more attractive and colorful visuals from daily life would generate positive perception of the target language.

Key Words:9th grade French coursebook, design, content, language and expression

GİRİŞ

Günümüzde birden fazla yabancı dili ve dört temel dil becerisini (okuma, yazma, dinleme, konuşma) etkili bir biçimde kullanabilmek günümüzde oldukça önemlidir. Bireyler arasındaki etkileşimin iletişime; iletişimin ise dil ile sağlandığından hareketle, bu etkileşimi daha da sağlam temellere dayandırmak için dil öğreniminin bir ihtiyaçtan çok zorunluluk haline geldiği görülmektedir. Ülkemizde yabancı dil, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının programlarında yer almasına rağmen gerek öğretmen yetersizliği gerekse ders kitaplarının içerik yönünden eksikleri ya da öğrencilerin motivasyonlarının yetersizliği nedeniyle tam anlamıyla öğretilmemiştir (Kuşçu, 2016).

Ülkemizde yabancı dil eğitimine ilköğretim 2. sınıfta, ikinci yabancı dil eğitimine ise 9. sınıfta başlanmaktadır (MEB). Ortaöğretim Fransızca Dersi Öğretim Programı; Avrupa Konseyi'nin yabancı dil öğrenimi ve öğretimi için standartlar getiren *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninden* yararlanılarak hazırlanmıştır (MEB). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde* belirtilen dile ilişkin yeterlilik düzeyleri temel düzey (A1-A2), ara düzey (B1-B2), ileri düzey (C1-C2) olarak ifade edilmiştir (Ortaöğretim Fransızca Dersi Öğretim Programı, 2018).

Dil öğretimi için belirlenen hedeflere ulaşma yolunda seçilen materyallerin arasında kuşkusuz en önemlisi ders kitaplarıdır (Akpolat, 2012). Eğitim materyallerinin başında gelen ders kitapları, aktif öğrenmeyi sağlamak için anlamaya, yorumlamaya ve uygulamaya yönelik hazırlanmalıdır. Ders kitapları, öğretim programlarının hem tamamlayıcısı konumundadır hem de sınıf içi uygulamalarda öğretmenlere ve öğrencilere rehberlik ve kaynaklık etmektedir. Bu sebeple, kitapların yazımında program geliştirme ilkelerine uyulmalı, öğrencilerin ilgi, yetenek

ve öğrenme hızları dikkate alınmalı, kitaplar her açıdan estetik değerler taşımalıdır. Kitaplardaki bilgi ve yöntemler güncel olmalı, yeni araştırmalara yer verilmelidir. Kitaplar toplumun gerçek sorunlarını yansıtmalı, öğretim yöntemi öğrenci odaklı olmalı, bireye kendini tanıma imkânı vermelidir (Pingel, 2003). Öğrenme ve öğretme sürecinde öğretmenler ve öğrenciler tarafından en çok yararlanılan kaynaklar olduğu düşünüldüğünde, ders kitaplarının belli niteliklere sahip olması ve günümüzün ihtiyaçlarına cevap vermesi gerekmektedir (Akpolat, 2012; Kuşçu, 2013). İyi bir ders kitabında bulunması gereken niteliklerin başında öğretim programında yer alan kazanımlarla tutarlılık göstermesi gelmektedir. Bunun yanı sıra görsel öğelerle desteklenmesi önemlidir. Görsel öğeler, öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağladığı gibi öğrendiklerini de kalıcı hale getirir (Iding, 2000). Milli Eğitim Bakanlığı ders kitaplarının hazırlanmasına dair 12.09.2012 tarih ve 28409 sayılı yönetmelikte yer alan Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği'nde ders kitabının aşağıdaki ilkelere göre hazırlanması gerektiği belirtilmektedir. Bunlar;

1. İçerik;

- Dersin eğitim ve öğretim programını kapsayacak şekilde düzenlenir.
- Dersin özelliğine göre ünite, bölüm, tema ve konular arasında hacim bakımından eğitim ve öğretim programının içeriğine uygun bir denge kurulur.

2. Dil, anlatım ve üslup;

- Yaşayan Türkçe doğru, güzel ve etkili kullanılır.
- Konuların işlenişinde öğrencinin seviyesine ve gelişim özelliklerine uygun olarak doğru, anlaşılır, yalın bir dil ve anlatım kullanılır.
- Dilin kullanımında, Türk Dil Kurumunun güncel Türkçe Sözlük ve Yazım Kılavuzu esas alınır.

3. Öğrenme, öğretme, ölçme ve değerlendirme;

- Öğrenme yöntemleri ve stratejileri dikkate alınır ve üst düzey düşünme becerileri geliştirilir
- Değerlendirmeye ilişkin unsurlar, ölçme ve değerlendirmenin ilke ve teknikleri dikkate alınarak düzenlenir.

4. Teknik, tasarım ve düzenleme;

- Görsel ve içerik tasarımı, öğrenmeyi destekleyecek nitelikte ve öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak yapılır.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, ders kitaplarının hazırlanmasına dair 28.03.2018 tarih ve 6410086 sayılı mütalaasıyla kabul edilen “Taslak Ders Kitabı ve Eğitim Araçları ile Bunlara Ait E-içeriklerin İncelenmesinde Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler ve Açıklamaları” Yönetmeliği'nde, hazırlanacak ders kitabında olması gereken kriterler açıkça belirtmiştir. Buna göre eğitim araçları ile ders kitapları incelenirken 4 kriter dikkate alınmalıdır. Bunlar;

a. İçeriğin Anayasa ve kanunlara uygunluğu,

b. İçeriğin bilimsel olarak yeterliliği,

- c. İçeriğin eğitim ve öğretim programının kazanımlarını gerçekleştirme yeterliliği,
ç. Görsel tasarımın ve içerik tasarımının, öğrenmeyi destekleyecek nitelikte olması ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğu, şeklinde belirlendiği görülmektedir.

Son yıllarda eğitim alanındaki araştırmalarda ders kitaplarının incelenmesinin özel bir konu olarak ön plana çıktığı görülmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde (Pekel, 2019; Eker, İnce ve Sağlam, 2018; Sağlam, İnce ve Eker, 2018; Uslu, 2017; Gündüz, Yılmaz, Çimen ve Şen, 2017; Kurnaz, Çevik ve Bayri, 2016; Karataş, 2015; Ercan, 2014; Şahin, 2014; Yurt ve Arslan, 2014; Güzel ve Adıbelli, 2011; Kavcar, Şengören, ve Tanel, 2010; Özay ve Hasanekoğlu, 2007) Türkçe dersi, Biyoloji dersi, Medya Okuryazarlığı dersi, Fen Bilimleri dersi, Ortaöğretim Fizik dersi, Sosyal Bilgiler dersi, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi ders kitaplarının şekil, içerik, metin yönünden ve hedef yaş düzeylerine uygunluk özellikleri bakımından incelemelerinin yapıldığı görülmektedir. Ancak yabancı dil ders kitaplarının incelenmesine yönelik herhangi bir araştırmanın yapılmadığı görülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı 9. Sınıfta okutulmakta olan Nouveau Bien Sur! ders kitabının biçimsel tasarım, bilimsel içerik, dil ve anlatım yönünden incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Kitap biçimsel tasarım özellikleri bakımından nasıldır?
2. Kitap bilimsel içerik özellikleri bakımından nasıldır?
3. Kitap dil ve anlatım özellikleri bakımından nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen doküman, 2018 yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okulların 9. sınıflarında okutulmakta olan Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 25.06.2018 tarihli kararıyla 2018-2019 öğretim yılından itibaren ders kitabı olarak kabul edilen Nouveau Bien Sur! kitabıdır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

İncelenmek üzere seçilen ders kitabındaki verilerin analizi Demirel'in (1996) hazırladığı ve Türkçe ders kitaplarını incelemede temel aldığı ölçütlere göre yapılmıştır. Buna göre araştırmada kullanılan ders kitabı belirtilen özellikleri taşıyıp taşımadığına göre 3'lü puan türü üzerinden değerlendirilmiştir. Ders kitabının belirtilen özellikleri taşıyıp taşımadığına yönelik değerlendirme kriterleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Ders kitabının belirtilen özellikleri taşıyıp taşımadığına yönelik değerlendirme kriterleri

Puan	Değerlendirme
0	Olumsuz düzeyde
1	Orta düzeyde
2	Olumlu düzeyde

Araştırmada belirtilen sorulara ders kitabının biçimsel görünümüne, bilimsel içeriğine, dil ve anlatımına göre puanlama yapılmıştır. Üç bölümden oluşan tabloya göre kitabın alabileceği en yüksek puan 86 olarak belirlenmiştir.

BULGULAR VE YORUM

9. Sınıf Fransızca ders kitabı biçimsel tasarım, bilimsel içerik, dil ve anlatım yönünden belli alt kriterler göz önünde bulundurularak yorumlanmıştır.

Araştırmanın birinci sorusu “Kitap biçimsel tasarım özellikleri bakımından nasıldır?” olarak belirtilmiştir. Bu soruya ait elde edilen bulgular Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2. 9. Sınıf Fransızca ders kitabının biçimsel tasarım özellikleri

Biçimsel Tasarım Özellikleri	Puan
1 Ders kitabı mı?	2
2 Yardımcı ders kitabı mı?	0
3 Kaynak kitabı mı?	0
4 Alıştırma kitabı var mı?	2
5 Test ve alıştırmalar için cevap anahtarı var mı?	0
6 Dilbilgisi kitabı var mı?	0
7 Bu kitapları destekleyecek yardımcı araç-gereç (film, video kaset, CD vs.)	1
8 Kapak renkli mi?	2
9 Kapak albenisi var mı?	1
10 Kapak lüks karton mu?	1
11 Küçük mü?	0
12 Normal mi?	2
13 Büyük mü?	0
14 Kitapta yeterince resimlere yer verilmiş mi?	1
15 Punto büyüklüğü uygun mu?	2
16 Ciltli mi?	2
17 Birinci hamur mu?	2
18 Resimler metin içeriğine uygun mu?	2
19 Resimler öğrenci seviyesine uygun mu?	1
Toplam	21

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmanın konusu olan kitabın kaynakçası da dahil olmak üzere 145 sayfadan oluşan bir ders kitabı olduğu, ders kitabına ek olarak alıştırmaya kitabının da bulunduğu ve boyutunun kriterlere uygun, kapağının ciltli, renkli ve sayfa kalitesinin iyi olduğu, kitap içerisindeki punto büyüklüğünün ve kullanılan resimlerin metin içeriklerine uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

İncelenen ders kitabını destekleyen sadece 1 öğretmen CD’si bulunmaktadır. Kapağının renkli olmasına rağmen, yeterince ilgi çekici olmadığı düşünülmektedir. Metinleri destekleyici resimler içeriğe uygun olsa da öğrenci seviyesine uygunluğu ve kitapta yer alma sıklığı yeterli bulunmamıştır. Mevcut ders kitabının içinde yer alan dilbilgisi konularını içeren ayrı bir dilbilgisi kitabının ve alıştırmalar için de cevap anahtarının olmadığı görülmüştür.

Araştırmanın ikinci sorusu “Kitap bilimsel içerik özellikleri bakımından nasıldır?” olarak belirtilmiştir. Bu soruya ait elde edilen bulgular Tablo 3’ te verilmiştir.

Tablo 3. 9. Sınıf Fransızca ders kitabının bilimsel içerik özellikleri

Bilimsel İçerik Özellikleri	Puan
20 Atatürk İlke ve İnkılaplarını kavratma ve benimseten metinlerin konmasına özen gösterilmiş mi?	1
21 Fransızca öğretim programında belirtilen hedeflerle tutarlı olarak hazırlanmış mı?	2
22 Konular bir öncekini tamamlayıcı, bir sonrakine hazırlayıcı mı?	2
23 Konular gelecekteki yaşama hazırlayıcı mı?	2
24 Metinler öğrencilerin yaş ve sınıf düzeyine uygun mu?	2
25 Metinler öğrencileri okumaya özendirici nitelikte mi?	1
26 Metinler öğrencilerin ilgilerine ve sosyal yaşamlarına uygun mu?	1
27 Metinler ünitelerle ilişkili mi?	2
28 Metinler anlaşılır bir dille yazılmış mı?	2
29 Kitabın sonunda sözlük var mı?	2
30 Kitabın sonunda kaynakça var mı?	2
31 Dilbilgisi konuları yeterince işlenmiş mi?	2
Toplam	21

Tablo 3 incelendiğinde, konuların birbirini tamamlayıcı ve bir sonrakine hazırlayıcı olarak işlendiği görülmüştür. Bu bağlamda konular gelecekteki yaşama öğrencileri hazırlamaktadır denilebilir. Kitabın sonunda sözlük, kaynakça ve bunlara ek olarak kelime kartları bulunmaktadır. Kitap içerisindeki tüm kazanımların Ortaöğretim Fransızca Dersi öğretim programına uygun olduğu anlaşılmaktadır. Dilbilgisi konularını içeren, ünitelerle ilişkili ve anlaşılır bir dille yazılan metinlerin öğrencilerin sınıf ve yaş düzeylerine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Metinlerin seçiminde öğrencilerin ilgi ve sosyal yaşamlarına uygunluk kriterinin kısmen göz ardı edildiği ve okumaya yeterince özendirici nitelikte olmadığı düşünülmektedir. Kitap içindeki metinler incelendiğinde, Atatürk İlke ve İnkılaplarını kavratmayı ve benimsetmeyi amaçlayan metinlerin konmasına yeterince özen gösterilmediği anlaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü sorusu “Kitap dil ve anlatım özellikleri bakımından nasıldır?” olarak belirtilmiştir. Bu soruya ait elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. 9. Sınıf Fransızca ders kitabının dil ve anlatım özellikleri

Dil ve Anlatım Özellikleri	Puan
32 Açık ve sade olarak yazılmış mı?	1
33 Cümleler sınıf düzeylerine uygun uzunlukta mı?	2
34 Cümle yapısı öğrencilerin seviyesine uygun mu?	1
35 Cümleler basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta doğru sıralanıyor mu?	1
36 Yazım kurallarına uygun mu?	2
37 Metinler dilbilgisi konularını işleyici nitelikte mi?	2
38 Dilbilgisi yapıları sistematik olarak değişik üniteler içinde tekrar ediliyor mu?	2
39 Her okuma parçası sonunda dört temel dil becerisini geliştirici alıştırmalara yer verilmiş mi?	1
40 Alıştırmalar sınıf düzeyinde mi?	2
41 Araştırma ve inceleme yapmaya yönelik soru, ödev vb. çalışmalar düzenlenmiş mi?	0
42 Edinilen beceri ve kazanılan davranışları ölçmeye yarayan sorulara yer verilmiş mi?	2
43 Ölçme araçlarına (eşleştirme-kısa cevaplı sorular) yer verilmiş mi?	2
Toplam	18

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya konu olan ders kitabının dil ve anlatım özellikleri 12 ölçüte göre değerlendirilmiştir. Açık ve sade bir dille yazılmış cümlelerin öğrencilerin seviyelerine uygun uzunlukta ve belli ölçütlere göre sıralanarak seçildiği görülmektedir. Yazım kurallarına uygun olarak yazılmış metinlerin içerisindeki dilbilgisi konularının üniteler ile uyumlu sistematik tekrarlar aracılığıyla verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Beceri ve davranışları ölçmeye yarayan sınıf düzeyine uygun alıştırmalara, eşleştirme, boşluk doldurma, doğru-yanlış, soru-cevap etkinlikleri gibi ölçme araçlarına sıkça yer verilmiş; ayrıca her ünite sonunda iki sayfalık ünite değerlendirme alıştırmalarına ve öğrencilerin kendilerini dört temel dil becerisine (okuma, yazma, dinleme, konuşma) göre değerlendirmelerine olanak sağlayan portfolyo çalışmalarına da yer verildiği görülmektedir.

Cümle yapılarına bakıldığında ise, öğrencilerin seviyesine uygun olmadığı, her okuma parçasının sonunda temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik alıştırmalara yer verilmediği, araştırma ve inceleme yapmaya yönelik yeterli çalışmaların olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

İncelemeye konu olan ders kitabı, biçimsel tasarım özellikleri bakımından incelendiğinde kitaba ait bir alıştırma kitabının olduğu, her iki kitabında ciltli, kitap kapağının renkli ve karton, punto büyüklüğünün uygun olduğu ve görsellerin metin içeriklerine göre seçildiği sonucuna ulaşılmıştır. Kitap kapağında ve içerisinde kullanılan görsellerin hedef kitle düşünüldüğünde sayısının az, albenisinin düşük olduğu, ilgi çekici ve seviyelerine uygun olmadığı, ders kitabı ve alıştırma kitabının cevap anahtarlarının ve dilbilgisi kitabının da mevcut olmadığı görülmüştür.

İncelemeye konu olan ders kitabı, bilimsel içerik özellikleri bakımından incelendiğinde kitap içerisinde yer alan metinlerin özellikle de ilk ünitelerde A1.1 düzeyi hedef alınarak ve Fransızca Dersi Öğretim Programında belirtilen hedeflerle tutarlı olarak hazırlandığı görülmüştür. Konular bazında bakıldığında, bir önceki konunun tamamlayıcısı bir sonrakine ve gelecekteki yaşama da hazırlayıcı nitelikte oldukları, metinlerin yaş ve sınıf düzeyine uygun seçilip akıcı ve anlaşılır bir dil ile ünitelerle bağlantılı hazırlanarak yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Kitap sonunda yer alan kelime kartları ve sözlük bölümlerinin öğrenciler için öğretici, hatırlatıcı ve pekiştirici oldukları düşünülmektedir. Kitabın sonuna kaynakça da eklenmiştir.

İncelemeye konu olan ders kitabı, dil ve anlatım özellikleri bakımından incelendiğinde cümle yapılarının öğrencilerin A1.1 seviyelerine uygun, açık ve sade bir dil kullanılarak basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene ve somuttan soyuta doğru sıralanmış olduğu görülmüştür. Metinlerin yazım kurallarına tamamıyla uygun yazıldığı, dilbilgisi konularının sistematik tekrarlar ile farklı üniteler içerisinde işlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Kitap içerisinde eşleştirme, kısa cevaplı sorular, boşluk doldurma gibi ölçme araçlarına sıklıkla yer verildiği, alıştırmaların hedef sınıf düzeyine uygun olduğu, ünite sonlarında kazanımları ölçmeye yarayan farklı soru tiplerinin de mevcut olduğu görülmüştür. Bu bölümde yapılan incelemede, okuma parçalarının bazılarının sonunda dört temel dil becerisini (okuma, yazma, dinleme, konuşma) geliştirici alıştırmalara yer verilmediği bulunmuş ve verilen alıştırmaya ve farklı ölçme araçlarının dışında öğrencileri araştırma ya da inceleme yapmaya teşvik edecek herhangi bir aktiviteye rastlanmamıştır.

Ders kitaplarının sadece içerik açısından değil görsel açıdan da önemi büyüktür (Uslu, 2017). Bu açıdan bakıldığında ders kitaplarında yer alan görsel öğelerin önceden planlanması ve ona göre metin içerisine yerleştirilmesi biçimsel tasarım açısından önemlidir. Julie ve Earl (1997) grafik ve görsellerin öğrenmeye etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları bir çalışmada fotoğraf, çizim ve diğer grafiklerin ders kitaplarında yer almalarının öğrenme üzerinde önemli bir etkiye sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Literatürde farklı ders kitaplarının incelendiği çalışmalarda bu çalışmanın görsellerle ilgili bulgularına benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Güzel ve Adıbelli (2011) 9. sınıf Fizik ders kitabını eğitsel, görsel, dil ve anlatım yönünden değerlendirdikleri çalışmalarında, öğretmenlerin kitabın eğitsel tasarımını; görsel tasarım ile dil ve anlatım tasarımına göre daha yetersiz buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Kavcar ve arkadaşları (2010) yaptıkları çalışmada, 9. sınıf Fizik ders kitabında yer alan etkinliklerin öğrencilere çok fazla hitap etmediğini bu tür öğrencilere yönelik, seçmeli olarak yapılabilecek etkinliklerin kitaba eklenmesinin uygun olacağını, anlatımın yalınlığı açısından kimi uzun cümlelerin bölünmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Pekel (2019) 8. Sınıf Fen Bilimleri ders kitabında bulunan biyoloji ünitelerini eleştirel bir bakış açısıyla gözden geçirerek bilimsel içerik, eğitim tasarımı ve ders kitabı nitelikleri bakımından incelediği çalışmada, kitaptaki içeriğin bazı bölümlerinin barındırdığı görsel tasarım hataları nedeniyle işlevsiz kaldığını belirlemiştir. Ders kitapları üstlendikleri eğitim öğretim misyonunun gereği olarak mükemmel ne kadar yaklaşırsa, kitapların kullanıldığı sınıflardaki öğrencilerin eğitim öğretim düzeyinde de bu oranda bir nitelik artışı gözlenecektir (Pekel, 2019). Karal ve vd. (2008) yaptıkları çalışmada ders kitaplarının müfredattaki kazanımlara uygun, öğretmen ve öğrencilerin beklentilerini karşılayacak şekilde hazırlandığı sonucuna ulaşmışlardır.

Ders kitapları üretilmiş bilgileri aktarırken, yeni düşüncelerin oluşmasına zemin hazırlayarak, bilgi üretilmesine de kaynaklık edebilir. İletişim sürecinde ders kitabı kaynağı;

okuyucu, alıcıyı; kitabın dili ve anlatımı da, kanalı oluşturmaktadır (Demirel ve Kıroğlu 2006). Ayrıca ders kitabı içerisindeki metinlerin okumaya özendirici nitelikte olması açısından görsellerle desteklenmesinin yanında, öğrencilerin hedef dilin kültürünü tanıyabilmesi ve anadili ile karşılaştırma yapabilmesi adına Fransız ve Türk kültürüne ait karakterlere, her iki kültürü de ayrıntılı anlatabilecek yazılı, sözlü ve görsel ürünlere daha fazla yer verilmelidir. Bu ürünler aracılığı ile öğrencilerin farklı kültürlerle karşı farkındalık oluşturmalarını, kültürel çeşitliliği kavrayarak farklılığa ve çeşitliliğe saygılı ve duyarlı bireyler olmalarını sağlayacağı aynı zamanda da derse ve hedef dile olan ilgi ve merak duygularını da arttıracaktır.

Yapılan bu araştırmada ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulmuştur;

- Öğrencilerin hedef dile karşı olumlu duygular oluşturabilmesi adına kitap kapağının, içeriğinin ve özellikle de metinlerinin günlük hayata dair albenisi yüksek, çok daha renkli ve fazla sayıda görsel ile desteklenmelidir.
- Ders kitaplarının hazırlanmasında bilimsel içeriğe, resimlere, etkinliklere, hazırlık ve değerlendirme çalışmalarına gereken önem verilmelidir.
- Ders kitapların hazırlanması aşamasında öğretmenlerin görüşleri alınmak suretiyle programların uygulanabilirliği artırılmalı, program hazırlayıcıları ve uygulayıcıları arasında görüş birliği sağlanmalıdır.
- Ders kitapları öğrencilerin milli, manevi ve evrensel değerlere ilişkin farkındalık geliştirmelerine katkı sağlamalı; aynı zamanda Atatürk İlke ve İnkılaplarını benimseten, siyasi hayatına ait aktivite, görsel ve metin çalışmalarına daha sık yer vermelidir.
- Metinler içerisinde geçen kelimelerin anlaşılabilirliğini en aza indirmek için kitabın arka sayfalarında yer alan sözlük ve resimli kartların yer aldığı bölümler zenginleştirilmelidir. Kelimelerin fiil, sıfat ya da isim halleri verilerek, aktif halde kullanılması böylelikle kelime dağarcığının geliştirilmesi hedeflenmelidir.

KAYNAKÇA

- Akpolat, G. (2012). *Üç Fransızca ders kitabının MEB 2006 Fransızca öğretim programı çerçevesinde incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, M., Yurt G. (2014). 7.sınıf Türkçe ders kitaplarının şekil-içerik-metin yönünden incelenmesi: Zambak ve Pasifik Yayınları örneği. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi SDU Faculty of Arts and Sciences Dergisi Journal of Social Sciences*, 31, 317-327.
- Demirel, Ö. (1996). *Türkçe Ders Kitaplarının İncelenmesi*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, 149-154.
- Demirel, Ö. ve Kıroğlu, K. (2006). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Eker, C., İnce, M., ve Sağlam, H. (2018). İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Ders Kitabının okunabilirlik ve yaş düzeyine uygunluk açılarından değerlendirilmesi Eğitimde Kuram ve Uygulama, 14(4), 404-416. doi: 10.17244/eku.414512

- Er, K. O., Telemeci, B. (2018). A1.1 düzeyi ‘‘Schritt Fur Schritt Deutch’’ isimli ortaöğretim Almanca ders kitabının dört dil becerisi ve içerik açısından incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13, 1249-1278.
- Ercan, A.N. (2014). 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin şekil, tema ve tür açılarından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 15-27.
- Gündüz, E. Yılmaz, M., Çimen, O. ve Şen, U. (2017). MEB Ortaöğretim 11. Sınıf Biyoloji Ders Kitabının Bilimsel İçerik Bakımından İncelenmesi, *GEFAD / GUJGEF* 37(3): 1115 – 1140.
- Güzel, H. ve Adıbelli, S. (2011). 9. Sınıf Fizik Ders Kitabının Eğitsel, Görsel, Dil ve Anlatım Yönünden İncelenmesi, *Konya Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 202 – 216.
- Iding, M. K. (2000). Can strategies facilitate learning from illustrated science textbooks. *International Journal of Instructional Media*, 27 (3), 289-301.
- Julie H. L. ve Earl H. C. Jr. (1997). *The "Real" Experts Address Textbook Issues Author(s):* Source: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Vol. 41, No. 4 pp. 282-291 Published by: International Reading Association
- Karal, H., Reisoğlu, İ. ve Kayıkçı, S. (2008). Yeni müfredata göre hazırlanan ilköğretim bilişim teknolojileri ders ve öğretmen kılavuz kitaplarının değerlendirilmesi. *Proceeding of International Conference on Educational Science (ICES'08)*, 1137-1146.
- Karataş, A., Z. (2015). Ortaöğretim Fizik 10 ders kitabının eğitsel, görsel, dil ve anlatım özelliklerine ilişkin Öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi: Diyarbakır İli Örneği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Diyarbakır Dicle Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1, 62-80.
- Kavcar, N., Şengören, S. K. ve Tanel, R. (2010). ‘‘Ortaöğretim fizik 9 ders kitabı değerlendirme raporu.’’ Ders Kitabı Yazarlarına, MEB ve Fizik Eğitimcilerine İletilen Yayınlanmamış Kitap İnceleme Raporu.
- Kurnaz, M. A., Ezberci, Ç., E., Bayri, N. G. (2016). Fen ve teknoloji ders kitaplarındaki gösterim türleri arası geçişlerin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(3), 31-47.
- Kuşçu, E. (2013). Fransızca öğretiminde yeni bir soluk ‘‘CACHE-CACHE’’. *Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Litterature and History of Turkish or Turkic*, 8/10, 405-421
- Kuşçu, E. (2016). İkinci yabancı dil öğretimi ve Salut!10. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 153-166.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Ortaöğretim Fransızca dersi öğretim programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=341> (Erişim Tarihi 10.01.2020)
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Bilişim Ağı (EBA) (2011). <https://www.eba.gov.tr/> (Erişim Tarihi 09.01.2020)

- Özay, E. ve Hasenekoğlu, İ. (2007). Lise-3 biyoloji ders kitaplarındaki görsel sunumda gözlemlenen bazı sorunlar. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 4(1), 80-91
- Pekel, O., F. (2019). 8. Sınıf Fen Bilimleri ders kitabının Eğitsel Görsel, Dil ve Anlatım Yönünden İncelenmesi, *EKEV Akademi Dergisi*, 23 (78), s: 221-259.
- PINGEL, F. (2003). Ders Kitaplarını Araştırma ve Düzeltme Rehberi, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Sağlam, D., İnce, M., Eker, C. (2018). Ortaokul 5. Sınıf Türkçe ders kitabının okunabilirlik seviyesi ve yaş düzeyine uygunluk açılarından değerlendirilmesi, *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), p. 1139-1151 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13622>
- Şahin, M. (2014). Sosyal Bilimler ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23 (1), S: 31-46.
- Uslu, Y. (2017). Medya Okuryazarlığı Öğretim Materyalinin Görsel Tasarım Açısından İncelenmesi, *Medeniyet Sanat, İMÜ Sanat, Tasarım ve Mimarlık Fakültesi Dergisi*, Cilt:3, Sayı:2, s. 156-166.
- Yurt, G. ve Arslan, M. (2014). 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Şekil-İçerik-Metin Yönünden İncelenmesi: Zambak ve Pasifik Yayınları Örneği, *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi SDU Faculty of Arts and Sciences Sosyal Bilimler Dergisi* Sayı: 31, ss. 317-327.

EXTENDED ABSTRACT

Among the defined materials for language teaching, coursebooks are undoubtedly the most important ones in order to achieve the goals (Akpolat, 2012). Known as the primary materials, coursebooks should be prepared in accordance with understanding, analysing and practising to stimulate active learning. Coursebooks act both as the complement for curriculum and as the guidebook for the teachers and the students. Therefore, curriculum development principles, students' interests, skills and learning pace should be taken into consideration and applied in the process of coursebook preparation, they should also have aesthetic values in every respect. The books should include updated data and methods along with the recent searches. While providing the students with the opportunity of self-knowledge, the books should have student-centred education approach and reflect everyday issues of the society (Pingel, 2003). Being thought as the most used educational materials by the teachers and the students, the coursebooks should have specific features and meet the everyday requirements (Akpolat, 2012; Kuşçu, 2013). Of all the features that a well-written coursebook should have, consistency with the objectives in the curriculum is the most prominent. Besides that, coursebooks should be supported by the visuals not only make students learn better but also make what they learn permanent (Iding, 2000).

Thus, it has been regarded as significant to analyze 9th Grade Coursebook Nouveau Bien Sur! in terms of formal design, scientific content, language and expression. In the study, answers will be sought to the questions below:

1. How is the book organised in terms of the formal design features?
2. How is the book organised in terms of the scientific content features?

3. How is the book organised in terms of the language – expressional content features?

Method

Research Model

In this study, document analysis technique was used as a method of the qualitative research. 9th Grade Textbook Niveau Bien Sur A1.1, which was accepted as the coursebook starting from the 2018-2019 academic educational year with the decision of Ministry of National Education, Board of Education on 25.06.2016, was examined.

Conclusions and Suggestions

It has been found out with the analysis of the formal design content features that the coursebook has a companion workbook and both books are colour paperback. The books feature content related visuals and appropriate point size. When the analysis of the visuals on the front case cover and inside the books was carried out, it was found out that not only the number of the visuals is low but also the visuals are not appealing, interesting and appropriate for the class level. Also, grammar reference book and answer keys are not available.

It has been found out with the analysis of the scientific content features that the texts prove consistency with French Syllabus and the requirements of A1.1 level especially in the earlier units. The topics covered include issues that aim to complete each other respectively and prepares the students for everyday and future life. It has been concluded that the texts are selected appropriate to the age and grade level and they are also relevant to each unit in a clear and fluent manner. References are stated at the end of the book.

It has been found out with the analysis of the language and expression that according to the A1.1 grade level requirements, sentence structures are organized from a clear and limited range to a complex and wide range, known to the unknown, and concrete to abstract. It is also found out that texts are written appropriately to spelling and punctuation rules, and grammar topics are allocated into different units with systematic repetitions. The book contains a vast amount of assessment instruments such as matching, short-answer, fill in the gaps exercises, and also different kind of questions to assess and evaluate the objectives at the end of each unit. However, in this part of the study some of the texts do not have four skills (reading, writing, speaking, listening) centred exercises and there are not any other texts to stimulate the students' interests in research and development except for the exercises which were mentioned above.

As a result of this study, the following suggestions have been made.

- In order to make the students have positive attitude towards the target language, the book cover, its content and especially the texts should be supported with more appealing, interesting and numerous visuals.
- Scientific content, visuals, activities, preparation and assessment studies should seriously be taken into consideration in the process of coursebook preparation.
- In the process of coursebook preparation, teachers' opinions and ideas should be asked to reinforce the practicality of the programs by ensuring an agreement between program developers and executers.

- While contributing to raise awareness of national, universal and moral values, coursebooks should also contain more texts, activities and visuals regarding Atatürk's political life which can allow students to gain full understanding of Atatürk's Principles and Reforms.


- In order to minimize the vagueness in the texts, the glossary at the end of the book can be enriched. Keywords can be bolded and defined with visuals. Vocabulary knowledge can be reinforced with frequent use of word forms; verb, noun, adjective and adverb.



ISSN: 2149-0848

INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

 **Gülşah BATDAL KARADUMAN¹**,  **Zerrin AKŞAK ERTAŞ²**,
 **Sema DURAN BAYTAR³**

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL YETENEK (KAYNAŞTIRMA) KARARI OLAN ÖĞRENCİLERİN EĞİTİM SÜREÇLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Kabul Tarihi: 31.05.2020 **Yayın Tarihi:** 30.06.2020

Künye (APA): Batdal Karaduman, G., Akşak Ertaş, Z. & Duran Baytar, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin özel yetenek (kaynaştırma) kararı olan öğrencilerin eğitim süreçlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *The Journal of International Education Science*, 23 (7), 96-111.
DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.43876>

ÖZ

Ülkemizde özel yetenek (kaynaştırma) kararı olan öğrencilere ilişkin olarak yürütülen çalışmaların büyük bir ivme kazandığı ve bu çalışmaların kazandığı ivmeye bağlı olarak, özel yetenekli öğrencilerin eğitim süreçlerinin de gün geçtikçe daha fazla üzerinde durulan bir konu haline geldiği görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde, sözü edilen bu süreçlerde sınıf öğretmenlerinin önemli bir rolünün olduğu anlaşılmaktadır. Bu araştırmanın amacı, özel yetenek (kaynaştırma) kararı olan öğrencilerin eğitim süreçlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile oluşturulmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak uzman görüşleri alınarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılırken; elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada İstanbul ili, Beylikdüzü ilçesindeki ilkokullarda görev yapan ve sınıfında “özel yetenek kararı” verilmiş öğrencisi bulunan 28 sınıf öğretmenin, özel yetenek tanımlı öğrencilerin eğitim süreçlerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Elde edilen verilere bağlı olarak öğretmen görüşleri yedi tema altında analiz edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin tanılama süreçlerine genel olarak güvenmedikleri, Zenginleştirilmiş Eğitim Programı (ZEP) hazırlamak konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri, Destek Eğitim Odası (DEO) süreçlerinde sorun yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Destek eğitim odası, özel yetenekli öğrenciler, zenginleştirilmiş eğitim programı

¹ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, gulsah@istanbul.edu.tr

² Öğretmen, MEB, zerrinaksakertas@gmail.com

³ Arş. Gör., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, semaduran@trakya.edu.tr

THE EXAMINATION OF CLASSROOM TEACHERS' OPINIONS ON EDUCATIONAL PROCESSES OF STUDENT WITH SPECIAL ABILITY (INCLUSION) DECISIONS

ABSTRACT

It is observed that the studies carried out with regard to students with special ability (inclusion) decision in our country have gained a great momentum, and due to the momentum gained by these studies, the education processes of the students with special abilities have become an issue more and more emphasized day by day. When the literature is examined, it is understood that classroom teachers have an important role in these processes. The purpose of this study is to examine the opinions of the classroom teachers regarding the educational processes of students with special ability (inclusion) decision. In the study, case study, one of the qualitative research methods, was used. The study group was formed by criterion sampling, one of the purposeful sampling methods. While using the semi-structured interview form prepared by the researchers by taking the expert opinions as the data collection tool in the study; content analysis was used in the analysis of the data obtained. In the study, the opinions of 28 classroom teachers, who work in primary schools in Beylikdüzü district of Istanbul city and have students with a “special ability decision” in their classes, on the educational processes of the students with special ability diagnosis were examined. Depending on the data obtained, teachers' opinions were analyzed under seven themes. It was concluded that classroom teachers do not generally trust the diagnostic processes, feel insufficient to prepare an Enriched Education Program (EEP), and experience problems in the Support Education Room (SER) processes.

Key Words: Support education room, students with special abilities, enriched education program

GİRİŞ

Milli Eğitim Temel Kanunu genel amaçlarında bireylerin ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak amacına yer verilmiştir. Ayrıca Türk eğitim ve öğretim sisteminin bu genel amaçları gerçekleştirecek şekilde düzenlendiği; çeşitli derece ve türdeki eğitim kurumlarının özel amaçlarının, genel amaçlara ve Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen temel ilkelere uygun olarak tespit edileceği belirtilmektedir (1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu).

Belirlenen bu genel ve özel amaçlara bağlı olarak, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, özel eğitim ihtiyacı olan bireyi, “bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey”; özel yetenekli bireyi ise, “yaşlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey” olarak tanımlamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018).

Özel gereksinimli bireylerin, tanımlarda da yer verilen gereksinimlerinin karşılanabilmesi amacıyla sağlık, bakım ve eğitim alanlarında geçmişten günümüze çeşitli yöntem ve teknikler uygulandığı; bu uygulamalardan özellikle de eğitime ilişkin olanları incelendiğinde, özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçlarının nasıl karşılanacağı konusunda çeşitli araştırmalar yapıldığı ifade edilmektedir (Gümüş ve Tan, 2015).

Dünyada ve Türkiye’deki çağdaş gelişmeler doğrultusunda her bireye eğitimde de eşit hak, fırsat ve imkânın verilmesinin insan haklarının bir gereği olarak kabul edildiği; özel gereksinimli bireylerin, normal gelişim gösteren bireylerle aynı eğitim olanaklarına kavuşabilmesinin, akranları ile aynı ortamda eğitim almaları ile sağlanabileceği ifade edilmektedir. Tüm bu sayılan durumların gerçekleşebilmesinin de ancak en az kısıtlayıcı ortam olan, normal okulların normal sınıflarında uygulanan, “Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları” ile mümkün olabileceği tespitlerine yer verildiğini görmekteyiz (Cankaya ve Korkmaz, 2012).

Zafirova Malcheva, Boytchev, Stefanova, Mihnev ve Stefanov (2019), lisans döneminde verilmesi gereken iki yaklaşıma ilişkin uygulama modeli önerisinde buldukları araştırmada kapsayıcı eğitim ve önemi üzerinde durmaktadırlar. Öğretmenlerin bu konudaki ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için “Kapsayıcı Eğitim” dersinin yoğunluklu olarak pratik beceri ve deneyim kazanmaya yönelik şekilde modellendiği ifade edilmektedir.

Ülkemizde özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla, bu bireylere akranlarıyla birlikte kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları sunulmaktadır. Özel yetenekli öğrencilere yönelik, kaynaştırma uygulamalarına ek olarak, okulun ve bölgenin fırsatları göz önünde tutularak türdeş yetenekler, destek eğitim odalarında, hafta sonu programlarında ve BİLSEM uygulamaları şeklinde eğitimler verildiği ifade edilmektedir (MEB, Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi Strateji ve Uygulama Kılavuzu).

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına dahil olan her özel eğitim ihtiyacı olan birey için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlanması yasal bir zorunluluk olarak ilgili yönetmeliklerde yerini almıştır. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına dahil olan özel yetenek kararlı öğrenciler için ise Zenginleştirilmiş Eğitim Programı (ZEP) uygulanmalıdır. 2015 yılında MEB ilgili genelgesi ile tüm okullarda açılması zorunlu hale getirilen Destek Eğitim Odalarından (DEO) yararlanan özel yetenek kararı olan öğrenciler için ZEP hazırlanması ve uygulanması öğrencilerin ihtiyaç duydukları eğitim fırsatlarından yararlanmalarını sağlamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

Bu süreçte kaynaştırma eğitimine ilişkin stratejilerin ve düşüncelerin istenilen şekilde uygulanmasında farklılıklar oluştuğu görülmektedir. Bu farklılıkların oluşmasında öğrencilerin, ailelerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin kaynaştırma eğitimine yönelik bilgilerinin ve bakış açılarının önemli bir faktör olarak görüldüğü ifade edilmektedir (Cankaya ve Korkmaz, 2012).

Kutay (2018), Türkiye’de kaynaştırma eğitimi süreçlerine ilişkin olarak gerçekleştirdiği araştırmada, ülkemizde kaynaştırmanın önemi, kaynaştırmanın bileşenleri ve ilkeleri gibi konuların yasal zeminlerde yerini bulurken süreç ile uyumadığını belirtmektedir. Bu duruma rağmen son yıllarda kaynaştırma eğitimine ilişkin gelişmelerin umut verici boyutlarda olduğu ifade edilmektedir.

Ülkemizde kaynaştırma uygulamalarının 1986 yılında başlatılmış olduğu, son 20 yıl içerisinde özel gereksinimli birçok çocuğun, ilköğretim okullarında akranlarıyla birlikte eğitimine devam ettiği; bu durumun, özel eğitim açısından her ne kadar ümit verici bir gelişme olarak kabul ediliyor olsa da kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir şekilde yürütüldüğü anlamına gelmediği ifade edilmektedir. Bu duruma gerekçe olarak ise sınıf öğretmenlerinin, anne-babaların, kaynaştırma eğitimine muhtaç çocukların uygulamalar sırasında birçok problemle karşılaşıyor

olmaları gösterilmektedir. Özellikle sınıf öğretmenlerinin uygun olmayan fiziksel koşullar, bilgi ve deneyim sınırlılığı, destek hizmetlerinin olmaması, sınıfların kalabalık olması, öğretim materyallerindeki yetersizlikler ve farklı öğretim yöntemlerinin sınıflarda uygulanamaması nedenleriyle kaynaştırma uygulamalarında sorun yaşadıkları görülmektedir (Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal, 2013; Saraç ve Çolak, 2012).

Ülkemizde özel gereksinimli öğrencilerin, normal eğitim sınıflarında eğitim- öğretim görmesi ve bu süreçte öğretmen, öğrenci ve ailelere gerekli destek hizmetlerinin sağlanması gibi durumlar yasalarla güvence altına alınmış olmasına rağmen, araştırma sonuçları kaynaştırma eğitimi uygulamalarında aksamalar olduğunu göstermektedir. Yapılan çalışmalar sınıf öğretmenleri açısından değerlendirildiğinde, yaşanan en önemli sorunlardan birinin, sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrenci ve kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları olduğu görülmektedir. Bu durum ise sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma eğitimine alınmasına karşı önyargılı olmalarına dolayısıyla olumsuz tutum ve görüşlere sahip olmalarına neden olmaktadır (Sadioğlu ve diğerleri, 2013).

Tortop ve Dinçer'in (2016) Türkiye'de orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir ilde görev yapan 15 sınıf öğretmeni ile yaptığı, destek eğitim odalarında özel yetenekli öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin uygulama hakkındaki görüşlerini incelediği araştırmada, öğretmenlerin daha kaliteli hizmet içi eğitim istedikleri, verilen hizmet içi eğitimleri yetersiz buldukları, destek eğitim odalarında kullanılacak öğretim materyallerini yetersiz buldukları, öğretim ortamlarını yetersiz buldukları şeklinde sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Eakin'in (2007) özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde, 12 sınıf öğretmeni ile bireysel görüşmeler yaparak gerçekleştirmiş olduğu çalışmada ise, öğretmenlerin özel yetenekli öğrenciler için müfredatı ve öğretimi heterojen sınıflarda farklılaştırmak adına belirli uygulanabilir stratejilere ihtiyaç duydukları yönünde sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

MEB sistemi içerisinde kullanılan programların genel olarak normal öğrencilerin öğrenme kapasiteleri dikkate alınarak hazırlandığı, bu nedenle de özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaç duydukları durumlara yeterince cevap veremediği; bu duruma bağlı olarak da özel yetenek tanımlı öğrencilere yönelik programlar ve kurumlar tasarlandığı ifade edilmektedir. Bununla beraber halihazırda bulunan ortam ve koşulların tüm öğrencilere hitap edebilecek bir zenginliğe ulaştırılmasına dair çalışmalara, önerilere ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir (Bakioğlu ve Levent, 2013). Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin eğitim süreçlerinde farklı metodlar uygulamalarının, ders planlarını bu öğrencilerin öğrenme stillerine dikkat ederek yeniden düzenlemelerinin oldukça önemli olduğu görülmektedir (Birgili ve Çalık, 2013).

Öğretmenler, özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde önemli bir role sahiptir. Buna bağlı olarak, tanımlama ve eğitimin etkili olabilmesi için öğretmenlerin gelişmiş bir "üstün zekâ" kavramına, ayrıca özel yetenekli öğrencilerin özellikleri ve özel gereksinimlerinin neler olduğu hakkında kapsamlı bir bilgiye sahip olması gerekmektedir (Kaya, 2015). Sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli birey kararı olan kaynaştırma öğrencilerinin genel özelliklerini bilme, öğrencilere ilişkin olarak eğitim-öğretim süreçlerinde gerçekleştirilmesi gereken uyarlamalara dair farkındalığa sahip olma ve eğitim-öğretim içeriklerinde yapılacak düzenlemeler ile öğrencilerin her biri için hazırlanması gereken ZEP ve uygulama esasları konusunda yeterli olma-yeterli hissetme şeklinde sıralanabilecek durumlarının, özel yetenek kararı olan öğrencilerin eğitim süreçlerini etkilediği düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada, sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma yoluyla eğitim-öğretim gören özel yetenek kararlı öğrencilerin eğitim süreçlerine

ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada genel olarak tanımlama süreçlerine ilişkin gözlemlenen sorunlar, özel yeteneklilerde MEB uygulamaları, ZEP hazırlama süreçleri, DEO sürecinde yaşanan sorunlar, öğrencinin tanılanmasına ilişkin olarak geliştirilen tutum ve sınıf öğretmenlerinin sürece bağlı destekleyici eğitim ihtiyacına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi alt amaçlar olarak belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin bu konuya ilişkin görüşlerinden ortaya çıkacak sonuçların, özel yetenek(kaynaştırma) kararı olan öğrenciler, aileleri ve öğretmenler için sürecin daha yapıcı desteklenebilmesi açısından oldukça önemli olacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgilere sırasıyla yer verilmektedir.

Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin özel yetenek (kaynaştırma) kararı olan öğrencilerin eğitim süreçlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. “*Durum çalışması araştırması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler (durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynakları (örneğin gözlemler, mülakatlar, görsel-işitsel materyaller ve dokümanlar ve raporlar) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır*” (Creswell, 2013). Araştırmada, özel yetenek (kaynaştırma) kararı olan öğrencilerin buldukları sınıfların öğretmenleri ile görüşmeler yapılmış ve sınıf öğretmenlerinin bu öğrencilerin eğitim süreçlerine ilişkin görüşleri ortaya konmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubu olarak İstanbul İli Beylikdüzü ilçesinde ilkököl kademesinde görev yapan; sınıfında özel yetenek kararlı öğrencisi bulunan 28 sınıf öğretmeni alınmıştır. Çalışma grubu, amaçlı örneklem tekniklerinden, ölçüt örnekleme temel alınarak oluşturulmuştur. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmanın çalışma grubunda olması için sınıf öğretmenlerinin sınıfında özel yetenekli öğrenci bulunması ölçüt olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenleri görüşmeler öncesinde, elde edilen verilerin sadece akademik araştırmalarda kullanılacağına dair bilgilendirilmiştir. Etik kurallar kapsamında çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenleri Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanarak belirtilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma sürecinde, sınıfında özel yetenek (kaynaştırma) kararlı öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrenciler ve yürütülen süreç hakkındaki görüşlerinin ortaya konması amacı ile, uzman görüşleri alınarak araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun oluşturulmasında özel yeteneklilerin geliştirilmesi alanında iki uzman ve bir üstün zekalılar öğretmenin görüşlerinden yararlanılmıştır. Görüşme formu, pilot olarak uygulanmıştır. Görüşme formu sınıf öğretmenleri için hazırlanmış açık uçlu sorulardan oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Sınıfında özel yetenek (kaynaştırma) kararlı öğrencisi olan 28 sınıf öğretmenine, yarı yapılandırılmış görüşme formunda belirtilen açık uçlu sorular yönlendirilmiştir. Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen görüşme metinleri analiz edilmiş; bu aşamada temaların oluşturulması sürecinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi yapılırken, araştırmada belirlenen 7 tema ve bu temalara bağlı olarak belirlenen alt kategoriler dikkate alınmış; kategorisel analiz yapılmıştır. Verilerin analiz edilmesi sürecinde veriler iki farklı kişi tarafından kodlanmıştır.

İç güvenilirliği sağlamak açısından araştırma süreci betimsel bir yaklaşım ile ayrıntılı şekilde ortaya konmuştur. Ayrıca temalarda bulunan sınıf öğretmenlerine ait görüşleri yansıtabilmek amacıyla, katılımcılara ait alıntılara yer verilmiştir.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmada elde edilen sonuçlar 7 bulgu başlığı olarak ele alınmış olup; bu başlıklar sırasıyla: “Tanılamaya İlişkin Gözlemlenen Sorunlar”, “Özel Yeteneklilerde MEB Uygulamaları”, “Zenginleştirilmiş Eğitim Programı (ZEP) Hazırlama”, “Destek Eğitim Odası (DEO) Sürecinde Yaşanan Sorunlar”, “Özel Yetenek Kararlı Öğrencinin Sınıf Sürecine İlişkin Yaşanan Sorunlar”, “Öğrencinin Tanılanmasına İlişkin Olarak Geliştirilen Tutum” ve “Sınıf Öğretmenlerinin Sürece İlişkin Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı” şeklinde sıralanmıştır.

Tanılamaya İlişkin Gözlemlenen Sorunlar

Sınıf öğretmenlerinin tanılama süreçlerinde gözlemledikleri sorunlara ilişkin bulgular Tablo. 1 de görülmektedir.

Tablo 1. Sınıf Öğretmenlerinin Özel Yetenek (Kaynaştırma) Kararı Olan Öğrencilerin Tanılama Süreçlerinde Gözlemledikleri Sorunlara İlişkin Cevapları

Alt Kategoriler	Katılımcılar	f
Tanılamada Değerlendirme Süreçlerine Karşı Güvensizlik İfadeleri	Ö2, Ö3, Ö12, Ö15, Ö23, Ö25, Ö27	12
Diğer Sorunlara İlişkin İfadeler	Ö5, Ö8, Ö12, Ö22, Ö23, Ö26	6
Öğretmenin Kendisinden Kaynaklandığı Düşündüğü Eksikliklere İlişkin İfadeler	Ö5, Ö6, Ö22	5
Tanılama Gözlem Süreci Öncesinde Yapılmıştı	Ö1, Ö9, Ö10, Ö19	4
Tanılama Sürecinde Sorun Yok	Ö4, Ö28	2
Tanılama Süreçleri Konusunda Bilgi Yok	Ö24, Ö26	2

Tablo 1’de, katılımcıların görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun özel yetenek(kaynaştırma) kararı olan öğrencilerin süreçlerinde sorun olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. İfade edilen bu sorunların en başında, tanılamada değerlendirme süreçlerinde yaşanan sorunlara değinilmiştir. Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) değerlendirme sonuçlarına güvenmeme, Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) değerlendirme sonuçlarına güvenmeme, BİLSEM değerlendirme süreçlerinden eşit şekilde yararlanamama, farklı yerlerde farklı değerlendirme sonuçları çıkıyor olması gibi gerekçeler ile bu güvensizlik ifade edilmiştir. Bu noktada katılımcılardan Ö2’nin ifade ettikleri şu şekildedir:

Ö2: “Sınıf öğretmeni olarak tanılamada geç kalabiliyoruz. RAM’a yönlendirdiğimiz öğrencilerin tanılanmasında süreç uzuyor BİLSEM sürecinden dolayı. Bazen de fark edemiyoruz.”

Bunlara ek olarak eğitim eksiklikleri, öğrencinin yönlendirilmesinde geç kalınması veya öğrencinin fark edilememesi gibi öğretmenin kendisinden kaynaklandığını düşündüğü sorunlar olduğu da belirtilmiştir. Ayrıca tanılama süreçlerine ilişkin olarak alınması gereken geribildirimlerdeki eksiklikler, tanılama sürecinin uzunluğu, velinin sürece olumsuz etkisi ve tanılama sonrası öğrencide davranış problemleri yaşanması gibi sorunlar olduğu belirtilmiştir. Sınıf öğretmenleri tarafından belirtilen bu sorunlara ilişkin ifadelere bir örnek olarak;

Ö23: “Tanılamalar gözlemlerimizle uyuşmayabiliyor. Akademik olarak olmayabiliyor ama üstün yönünü gözleyemiyorum. Bize sadece üstün olduğu bilgisi geliyor. Hangi alanlarda daha iyi olduğuna dair bir bilgi gelmiyor...” şeklinde görüş belirtmiştir.

Koç ve Olçay Gül (2018) rehber öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin tanılanması ve yönlendirilmesinde karşılaştıkları sorunların ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin belirlenmesini amaçladıkları çalışmada, araştırma bulgularına benzer şekilde; rehber öğretmenlerin, üstün yetenekli öğrencilerin tanılanması ve yönlendirilmesi süreçlerinde sırasıyla sistemden kaynaklı, sınıf öğretmenlerinden kaynaklı ve ailelerden kaynaklı sorunlar yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Özel Yeteneklilerde MEB Uygulamaları

Sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerin desteklendiği MEB uygulamalarına dair bulgular Tablo. 2’ de görülmektedir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerine Göre Özel Yetenekli Öğrencilerin Desteklenmesi Konusunda MEB’in En İyi Uygulamaları

Alt Kategoriler	Katılımcılar	f
Destek Eğitim Odası	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö17, Ö19, Ö21, Ö22, Ö27	14
BİLSEM	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö12, Ö13, Ö14, Ö18, Ö22, Ö27, Ö28	13
Diğer (Rehberlik Servisi, RAM, Tanılama Süreci, Özel Sınıf Açılmalı)	Ö4, Ö7, Ö15, Ö16	4

Tablo 2 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin MEB’in özel yetenekli öğrencilerin desteklenmesi sürecinde en iyi uygulamalar olarak hemen hemen eşit oranda DEO uygulamalarını ve BİLSEM’i belirttikleri görülmektedir. Katılımcılardan Ö24’ün DEO’lara ilişkin görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Ö24: “Destek odası uygulaması güzel. Ancak çok az öğrenci yararlanabiliyor. Destek odası uygulamalarından öğrenciler mutlu ayrılıyorlar. Yetkili öğretmen sayısı artırılıp daha çok öğrenci yararlanmalı ve burada daha fazla zaman geçirmeliler.”

Ayrıca katılımcılardan Ö2, BİLSEM’lere ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö2: “Bir BİLSEM var. İlk senelerde müfredatları yoktu. Şimdi müfredat oluşturmuşlar ancak orada görev yapan öğretmenler de yeterli eğitim düzeyine sahip değiller, böyle gözlemledim...”

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde, MEB'in en iyi uygulamasının DEO uygulaması olmasına ilişkin olarak öğretmenlerin sunduğu nedenler; DEO'nun okulun içerisinde olması ve öğrencileri motive ediyor olması şeklinde belirtilmiştir. MEB'in en iyi uygulamasının BİLSEM uygulaması olmasına ilişkin olarak belirtilen nedenler; farklı dersler veriliyor olması, farklı etkinlikler yapılıyor olması, kendine ait bir programın olması, bireysel yeteneklerin destekleniyor olması ve farklı etkinlikler uygulanıyor olması şeklinde belirtilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin belirtmiş oldukları nedenler genel olarak analiz edildiğinde, her iki uygulamada da özel yetenek kararı olan öğrencilerin bireysel olarak ilgilenilme şansı bulabildikleri ve bu durumun da süreci olumlu etkilediğine ilişkin bir algı olduğu görülmektedir. Benzer şekilde; Ekinci, Sümer, Bozan ve Çete (2018), sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilere ilişkin algılarını tespit etmek amacıyla yaptıkları araştırmada, öğretmenler tarafından üretilen metaforların kullanılma sebeplerinde, öğrencilerle ilgilenildikçe daha çok gelişecekleri vurgusunun yer aldığı ifade edilmiştir. Bu değerlendirmeler ışığında sınıf öğretmenlerinin, DEO ve BİLSEM uygulamalarının öğrencilerin gelişim süreçlerini olumlu etkilediğini düşündükleri söylenebilir. Bu noktada, Yavuz ve Yavuz'un (2016) destek eğitim odasında üstün yetenekli öğrencilere uygulanan eğitim programı etkinliklerinin ilköğretim düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılık becerilerine etkisini belirlemeyi amaçladıkları çalışmanın bulguları incelendiğinde, destek eğitim odasında uygulanan etkinliklerin (sanat, düşünce eğitimi, bilim uygulamaları, akıl oyunları ve yaratıcılık etkinlikleri) üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme puanlarını arttırdığı görülmektedir.

Zenginleştirilmiş Eğitim Programı (ZEP) Hazırlama

Sınıf öğretmenlerinin Zenginleştirilmiş Eğitim Programı (ZEP) hazırlama konusunda öz-yeterlilik düzeylerine dair bulgular Tablo. 3' te görülmektedir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin ZEP Hazırlama Konusunda Öz-Yeterlilik Düzeyleri

Alt Kategoriler	Katılımcılar	f
Yetersiz hissediyorum.	Ö3, Ö4, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö20, Ö21, Ö23, Ö26, Ö27, Ö28	17
Kısmen yeterli hissediyorum.	Ö1, Ö2, Ö5, Ö12, Ö19, Ö22	6
Yeterli hissediyorum.	Ö17, Ö25	2
Hazırlamaya gerek duymuyorum.	Ö8, Ö24	2

Tablo 3 incelendiğinde, ZEP hazırlamak konusunda sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun kendisini yeterli hissetmediği görülmektedir. ZEP hazırlamak konusunda sadece katılımcılardan iki öğretmen kendisini bu anlamda yeterli hissettiğini belirtirken, iki öğretmen hazırlamaya gerek duymadığını belirtmiştir. Bu noktada belirtilen öğretmen görüşlerine örnek olarak katılımcılardan Ö3 ve Ö6'nın ifadeleri şu şekildedir:

Ö3: “Doğruyu söylemek gerekirse yeterli değilim. Karışık buluyorum ZEP'i.”

Ö6: “Yeterli değiliz. Bu çocukların özel yetenekleri birbirinden farklı. Sporda, müzikte, resimde yetenekli ise bu yetenekler bende yok. Yönlendirebilirim ama yönlendirdiğimi nasıl değerlendireceğim?...”

Bu sonuçlara benzer olarak; Ekinci (2002), öğretmenlerin, ilköğretim okullarının üstün yeteneklilerin eğitimine elverişlilik düzeyi konusundaki görüşleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmanın bulguları incelendiğinde, araştırmaya katılan

öğretmenlerin %59,2'sine göre ilköğretim okullarında üstün yetenekli bireylerin eğitimine “hiç” yer verilmediğinin ifade edildiği görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, üstün yetenekli bireylerin eğitimine yönelik eğitim formasyonu bilgisine “az” derecede sahip oldukları yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Yine benzer şekilde, Şahin ve Gürler (2018), destek eğitim odasında görevlendirilmiş öğretmenler ile sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan ilkokul sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecinde yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesini amaçladıkları çalışma sonucunda, bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecinde sınıf öğretmenlerinin destek eğitim odasında görevli öğretmenlere göre daha fazla güçlükler yaşadıkları ve yaşanan güçlüklerin anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir.

Katılımcılara ilişkin görüşler incelendiğinde, ZEP hazırlama konusunda öğretmenlerin eksiklik hissettiği alanların başında ZEP hazırlamanın aşamaları ve alan bilgisine sahip olmama gelmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin ZEP hazırlama konusunda tanılamaya ilişkin ayrıntılı bilgiye, farklı yetenek alanlarında yeterliliğe, bu konuda yapılacak tecrübe paylaşımlarına, süreci destekleyecek uygulamalı çalışmalara, alan uzmanlarına ulaşmaya, akıl ve zeka oyunları eğitimine ve kaynaklara ulaşmaya ihtiyaç duydukları; fakat bu konulara ilişkin eksiklikler gördüklerini belirtmişlerdir. Kaplan-Sayı (2018), dezavantajlı özel yetenekli çocuklar için zenginleştirilmiş destek eğitim programı projesi hakkında proje katılımcılarının görüşlerinin incelenmesinin amaçlandığı çalışmada; projede eğitim alan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama, destek eğitim odası ve düşünme becerileri entegrasyonu konusunda daha fazla bilgi edinmek istedikleri, daha fazla uygulamaya ihtiyaç duydukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına benzer şekilde, Batmaz ve Çermik (2019) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yaptıkları öğretimsel düzenlemeler sırasında karşılaştıkları engeller ile bu engelleri aşmak için aldıkları desteklerin neler olduğunu açığa çıkarmayı amaçladıkları çalışmada, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen öğretimsel düzenlemelerde karşılaştıkları engeller olarak özel eğitim alan bilgisi eksikliği, materyal eksikliği, sınıf mevcudu ve okulların fiziki donanım yetersizliği gibi durumları sıraladıkları görülmektedir.

Destek Eğitim Odası (DEO) Sürecinde Yaşanan Sorunlar

Sınıf öğretmenlerinin Destek Eğitim Odası (DEO) sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin bulguları Tablo. 4’ te görülmektedir.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Destek Eğitim Odası (DEO) Süreçlerine İlişkin Değerlendirme Sonuçları

Alt Kategoriler	Katılımcılar	f
Sorun var.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö26, Ö28	19
Fikrim yok.	Ö10, Ö12, Ö25, Ö27	4

Tablo 4’te katılımcıların görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin hemen hemen tümü DEO süreçlerinde sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Cengizhan (2019), DEO’larda görev alan sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrenciler için etkinlik tasarlamada ve uygulamada karşılaştıkları güçlüklerin ve eğitim sonrası görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada; sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrenciler için etkinlik hazırlamada, etkinliğe ilişkin hedef yazmada ve etkinlikleri teknoloji ile bütünleştirmede, farklı yöntem/teknik bulmada, eleştirel

düşünme becerilerini geliştirecek durumlar oluşturmada her zaman güçlüklerle karşılaşmışlardır.

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin DEO süreçlerinde yaşadıkları sorunlara ilişkin en yoğunluklu olarak materyal yetersizliği, gönüllü öğretmen bulunamaması, öğrencilerin dersten alınması ve görev alan öğretmenlerin alan bilgisi eksikliği durumlarını belirtmişlerdir. Bu durumlara ek olarak fiziki donanım yetersizliği, ders sonrası öğrencinin yorgun olması, tüm kaynaştırma öğrencilerinin aynı ortamı kullanıyor olması, sağlanan donanımın kullanımının bilinmiyor olması, yararlanan öğrencinin olumsuz tutum geliştirmesi, görev alan öğretmenin öğrenciyi tanımıyor olması ve kaynak kitap eksikliği gibi konularda sorun yaşandığı ifade edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin belirtmiş oldukları bu sorunlara ilişkin örnek bir ifade olarak;

Ö10: “Okulun fiziki koşulları uygun olmadığı için okulumuzda bir destek eğitim odası yok, açılmamakta aynı zamanda...” şeklinde görüş belirtmiştir.

Araştırma sonuçlarına benzer şekilde, Cengizhan (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin etkinliklerin uygulanmasında ilk sırada süre yetersizliği, etkinliklerle ilgili bilgi eksikliğinin olması, araç-gereç yetersizliği, etkinliklerle ilgili bilgi eksikliği olması, araç-gereç yetersizliği ve öğrenci ilgisizliği, fiziki koşulların yetersizliği ile ilgili problemlerle karşılaştıkları görülmektedir. Benzer şekilde, Nar ve Tortop (2017), Türkiye’de üstün yetenekliler için destek eğitim odası uygulamaları hakkında yaptıkları derleme çalışmasında, fiziki ortamın iyileştirilmesi gerektiği, öğrencilerin potansiyellerini arttırabilmeleri ve becerilerini ortaya koyabilmeleri için gerekli donanım ve eğitim materyallerinin teknolojik gelişmelere uygun karşılandığı bir destek eğitim odası beklentisi içerisinde oldukları şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır. Karabulut (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçları da benzer şekilde; destek eğitim odalarında görev yapacak personelin, üstün yetenekliler eğitimi alanında çalışması durumunda bu alanda teknik bilgi yanında uygulanacak yöntem konusunda da bir seçim yapması gerektiği ifade edilmiştir. Akar ve Şengil-Akar (2012) tarafından yürütülen araştırma sonuçlarında, ilköğretim öğretmenlerinin üstün yetenek kavramı ve üstün yetenekli öğrenciler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarına ve üstün yetenekli öğrencileri fark etme ve onları ilgili programlara aday gösterebilme konularında yeterli başarıyı sağlayamayabileceklerine işaret edildiği görülmektedir.

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin DEO’larda yaşanan sorunlara ilişkin olarak sundukları önerileri; sınıf öğretmeni dışında bir öğretmen görevlendirilmeli, ortam bir laboratuvar tarzında olmalı, süreçte kullanılacak bir program olmalı, yararlanılan süre artırılmalı, görevli öğretmenin başka sorumluluğu olmamalı, ihtiyaca yönelik bir donanım sağlanmalı, sürece ilişkin hizmet içi eğitimler düzenlenmeli şeklinde belirttikleri görülmektedir. Katılımcılardan Ö19 konuya ilişkin olarak görüşünü şu şekilde ifade etmiştir;

Ö19: “Önceleri istekli gitti. Bir zaman sonra sıkılmaya başladı. Bu konuda daha uzman birisinin çocuklara ders vermesi lazım...”

Özel Yetenek Kararlı Öğrencinin Sınıf Sürecine İlişkin Yaşanan Sorunlar

Sınıf öğretmenlerinin sınıfta özel yetenekli bir öğrenci olduğunda yaşadıkları sorunlara dair bulgular Tablo. 5’ te görülmektedir.

Tablo 5. Sınıfta Özel Yetenekli Bir Öğrenci Olduğunda Sınıf Öğretmenlerinin Sorun Yaşama Durumlarına İlişkin Genel Durum

Alt Kategoriler	Katılımcılar	f
Sorun Yaşamıyorum	Ö4, Ö6, Ö9, Ö11, Ö13, Ö15, Ö17, Ö18, Ö21, Ö22, Ö24, Ö27	12
Sorun Yaşıyorum	Ö1, Ö2, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö16, Ö28	8

Tablo 5 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin sınıflarında özel yetenek kararlı bir öğrenci olduğunda genel olarak sorun yaşamadıklarını belirttikleri görülmektedir.

Katılımcı görüşleri incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin sınıflarında özel yetenekli bir öğrenci olduğunda yaşadıkları sorunlara ilişkin olarak; öğrencinin davranış sorunlarının olması, öğrencinin sınıfa uyum konusunda yaşadığı zorluklar, öğrencilerin sınıf içi süreçlerden hemen sıkılıyor olmaları ve öğrenci ile bireysel olarak ilgilenememe durumlarını belirttikleri görülmektedir. Ayrıca yaşanan sorunları akran ilişkilerinde yaşanan güçlükler, genel sınıf düzeyinin düşük olması, okuma-yazma süreçlerinde yaşanan güçlükler, öğrencinin güçlü yönlerini belirleyememek, öğrenciyi ikna etmekte yaşanan güçlükler olması, diğer öğrenci velilerinin tutumları ve sınıftaki diğer öğrencilerin tutumları şeklinde ifade ettikleri görülmektedir.

Alana ilişkin yürütülmüş çalışmaların sonuçlarına genel olarak bakıldığında, konunun bu boyutları üzerinde dolaylı olarak durulduğu görülmektedir.

Öğrencinin Tanılanmasına İlişkin Olarak Geliştirilen Tutum

Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin özel yetenek tanısı alması durumunda geliştirdikleri tutumlara ilişkin bulgular Tablo. 6’ da görülmektedir.

Tablo 6. Bir Öğrencilerinin Özel Yetenek Tanısı Alması Durumunda Sınıf Öğretmenlerinin Geliştirdikleri Tutum

Alt Kategoriler	Katılımcılar	f
Mutlu oldum/olum	Ö4, Ö7, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö25, Ö27, Ö28	14
Endişelendim/Endişelenirim	Ö8, Ö11, Ö18, Ö21, Ö23	5
Tedirgin oldum/olum	Ö5, Ö13, Ö26	3
Beni düşündürdü/düşündürür	Ö6, Ö9, Ö24	3
Benim için normal	Ö17, Ö22	2
Heyecanlandım/Heyecanlanırım	Ö19	1

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinden birinin özel yetenek tanısı olması durumunda en yoğunluklu olarak hissettiklerini ifade ettikleri duygunun “Mutlu olurum” şeklinde olduğu ve bunu “Endişelenirim” “Tedirgin olurum” “Beni düşündürür” “Heyecanlanırım” ve “Benim

için normal” şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Frekansı daha yüksek olan tutumlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin ifadelerine birer örnek vermek gerekirse;

Ö20: “Sınıfta özel yetenek kararlı bir öğrenci olduğumu öğrendiğimde tabi ki mutlu oldum. Ekstra faaliyetler yaptırmaya çalışıyorum ama bazen yeterli olamıyorum...” şeklinde,

Ö21: “Sınıfımda özel yetenek kararlı bir öğrenci olduğumu öğrendiğimde önce şaşırıp ve mutlu oldum ama daha sonra bu konuda bilgim olmadığı için endişelendim...” diyerek,

Ö23: “Çocuğa bir şey katamama, kalabalık sınıfta kaybolur endişesi taşıyorum.” ve bir diğer tutum örneği olarak;

Ö26: “Ben neden fark edemiyorum düşüncem oluyor.” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Dağlıoğlu (2012), üstün yetenekli çocukların eğitim süreçlerinde öğretmen özelliklerinin ve yeterliklerinin önemini ortaya koyduğu çalışmasında, üstün yetenekli çocuklara yönelik olarak hazırlanan program için uygun bir sınıf ortamı hazırlanmasının, nitelikli sorular sormanın, müfredatta yüksek düzey düşünme seviyesini artırma ve yaratıcılığı cesaretlendirmenin temel esas olması gerektiğini ifade edilmiştir. Esas alınması gereken tüm bu durumları sürece yansıtmakla sorumlu olan öğretmenlerin öncelikli olarak özel yetenek tanılı öğrenciler ve süreçlerine ilişkin geliştirmiş oldukları tutumun bilinmesi gerektiği düşünülmektedir. Nitekim bu sürece ilişkin olumsuz tutum geliştiren bir öğretmenin sahip olunması gereken yeterlikler noktasında eksiklikler yaşaması normal bir durum olacaktır.

Sınıf Öğretmenlerinin Sürece İlişkin Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı

Sınıf öğretmenlerinin süreçte hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına ilişkin bulgular Tablo. 7’ de görülmektedir.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Süreçteki Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı Durumları

Alt Kategoriler	Katılımcılar	f
Evet, ihtiyaç duyuyorum.	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö18, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28	22
Hayır, ihtiyaç duymuyorum.	Ö17	1

Tablo 7 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin özel yetenek (kaynaştırma) kararı olan öğrencisini desteklemeye yönelik olarak hizmet içi eğitime ihtiyaç durumuna ilişkin olarak katılımcıların hemen hemen tamamının destekleyici bir hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirttikleri görülmektedir. Sarıay (2019), özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde Bilim ve Sanat Merkezleri'nin rolünün öğretmen ve veli görüşlerinden yola çıkarak ortaya çıkarılmasını amaçladığı çalışmasında, öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin eğitimiyle ilgili aldıkları hizmet içi eğitimleri faydalı, ancak sınırlı buldukları belirlenmiştir. Benzer şekilde Şenol (2011), yürütmüş olduğu çalışma sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun karşılaştığı sorunlar arasında hizmet içi eğitimin yetersizliği ile ilgili sorunlar olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Gökdere ve Ayvacı (2004), sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilik kavramı hakkındaki bilgi düzeylerini belirlemeye yönelik olarak yürüttükleri çalışma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin üstün yeteneklilerin özellikleri ile ilgili yeterli bilgi seviyesine sahip olmadıkları, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerine gereken önemin verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin alana ilişkin olarak; ZEP nasıl hazırlanır, özel yetenekli öğrenciyi nasıl tespit ederiz, özel yetenekli öğrencinin gelişim özellikleri, etkinlik örnekleri gibi konularda destekleyici eğitime ihtiyaç duyduklarını belirttikleri görülmektedir. Nitekim Levent, Cengizhan ve Avcu (2018) tarafından özel yetenekli öğrencilerin eğitime yönelik sınıf öğretmenlerine uygulanan etkinlik hazırlama eğitiminin etkililiğini incelemeyi amaçladıkları çalışmada nicel boyutta elde edilen bulgulara göre, gerçekleştirilen programın katılımcı öğretmenlerin özel

yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik öz-yeterlik algılarını anlamlı düzeyde arttırdığı ve programın olumlu etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Koçyiğit (2015), anasınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen, rehber öğretmen ve ebeveyn görüşlerini incelediği çalışmada, kaynaştırma uygulamalarında sorunlar yaşandığı ve bu sorunlara bağlı olarak katılımcılar tarafından, kaynaştırma uygulamalarına yönelik olarak özel eğitim uzmanlarının desteğinin sunulması önerisinde bulunulduğu görülmüştür. Ayrıca Yılmaz Bolat ve Ata (2017), bağımsız anaokullarında görev yapan okul yöneticilerinin kaynaştırma uygulamaları konusunda görüşlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirmiş oldukları çalışmada yöneticilerin, kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeteri kadar bilgi sahibi olmadıklarını, yöneticiler ve öğretmenlere yönelik mesleki eğitimlerin önemli olduğunu ve hizmet içi eğitimlerle desteklenmeleri gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür.

SONUÇ

Özel yetenekliler ve özel yeteneklilere ilişkin olarak yürütülen süreçlere dair araştırmalar gerçekleştirilmiş olmakla birlikte, konunun farklı boyutları üzerinde durulmasının araştırmayı zenginleştiren bir faktör olduğu düşünülmektedir. Ele alınan durumların tespiti noktasında çalışma grubu olarak süreçte oldukça önemli bir yere sahip olan sınıf öğretmenleri ile çalışılmış olması ve verilerin görüşme yolu ile alınmış olması araştırmanın güçlü yönleri olarak görülmektedir. Özellikle süreçte yaşanan sorunlara veya ihtiyaç duyulan durumlara ilişkin olarak belirtilen, öğretmenlere ait önerilerin, bundan sonra geliştirilecek faaliyetlerde dikkate alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Yapılan çalışmada katılımcıların büyük bir çoğunluğunun özel yetenek (kaynaştırma) kararı olan öğrencinin sınıfta veya destek eğitim odasında desteklenmesi süreçlerinde hazırlanması gereken ZEP'i hazırlamak konusunda kendisini yetersiz hissettiği görülmüştür. Araştırmada ulaşılan sonuçlar bu boyutta incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin mevcut durum uygulamalarından olan DEO uygulamalarına ilişkin olarak yaşanan sorunlara; DEO'larda sınıf öğretmeni dışında bir öğretmen görevlendirilmesi, ortamların bir laboratuvar tarzında hazırlanması gerektiği, süreçte kullanılacak bir program olması gerektiği, yararlanılan sürenin artırılması gerektiği, görevli öğretmenin başka sorumluluğu olmaması gerektiği, ihtiyaca yönelik bir donanım sağlanması gerektiği şeklinde önerilerde buldukları görülmüştür.

Tanılamaya ilişkin gözlemlenen sorunlar boyutunda yoğunluklu olarak tanılamada değerlendirme süreçlerine karşı duyulan güvensizlik ifadelerine yer verildiği görülmektedir. Sınıf öğretmenleri, sınıflarında özel yetenek kararlı öğrenci olması durumunda yoğunlukla sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin, sınıflarındaki bir öğrencinin özel yetenek tanısı alması durumunda geliştirdikleri tutuma ilişkin en yoğunluklu olarak mutlu olduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenleri, özel yeteneklilere ilişkin süreçlere dair destekleyici eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Özel yetenekli öğrencilerin eğitim öğretim süreçlerinin desteklenmesinde ve yararlandıkları uygulamaların daha etkili ve verimli bir noktaya getirilebilmesinde araştırma sonuçlarından yararlanılması önerilebilir. Ayrıca öğretim programlarının bireyselleştirilmesi konularına ilişkin olarak, öğretmenlere sunulacak destek eğitim hizmetlerinin içeriklerinin oluşturulması sürecinde araştırma sonuçlarından yararlanılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akar, İ. ve Şengil-Akar, Ş. (2012). İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin üstün yetenek kavramı hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:20, No:2, 423-436.
- Bakioğlu, A. ve Levent, F. (2013). Üstün yeteneklilerin eğitiminde Türkiye için öneriler. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, Sayı:1(1), 31-44.
- Batmaz, G. ve Çermik, H. (2019). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yaptıkları öğretimsel düzenlemelerde karşılaştıkları engeller ve aldıkları destekler. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, Cilt 5, Sayı:1, 27-38.
- Birgili, B. ve Çalık, B. (2013). Üstün yeteneklilerin eğitimleri ve Türkiye'ye bakış. *Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), Özel Sayı, 67-77.
- Cankaya, Ö. ve Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I. kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kurşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, Cilt:13, Sayı:1, 1-16.
- Cengizhan, S. (2019). Sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrenciler için etkinlik tasarlamada-uygulamada karşılaştıkları güçlükler ve eğitime ilişkin görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 7(5), 27-36.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 1983).
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, Cilt:40, Sayı:186, 72-84.
- Eakin, J. R. (2007). How regular classroom teachers view the teaching of gifted students. *Doctoral study*. Walden University.
- Ekinci, A., Sümer, S., Bozan, S. ve Çete, U. (2018). Sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilere ilişkin algıları: Metaforik bir çalışma. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 2, Sayı: 3, 1-20.
- Ekinci, A. (2002). *İlköğretim okullarının üstün yetenekli çocukların eğitimine elverişlilik düzeyi ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Gökdere, M. ve Ayvaci, H.Ş. (2004). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar ve özellikleri ile ilgili bilgi seviyelerinin belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:18, 17-26.
- Gümüş, M. ve Tan, Ç. (2015). İlkokul ve ortaokul çağında kaynaştırma eğitimi gören öğrencilere karşı normal gelişim gösteren öğrencilerin tutumlarının incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı:4, 90-110.
- Kaplan-Sayı, A. (2018). Dezavantajlı özel yetenekli çocuklar için zenginleştirilmiş destek eğitim programı projesi katılımcı görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, Cilt:13, Sayı:4, 749-770.

- Karabulut, R. (2018). Destek eğitim odaları ve üstün yetenekliler eğitimi. *International Journal of New Approaches in Special Education*, Vol 1, No 1, 90–100.
- Koç, M. ve Olçay Gül, S. (2018). Üstün yetenekli öğrencilerin tanınması ve yönlendirilmesi sürecinde rehber öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. *International Congress On Gifted and Talented Education (IGATE 2018)*. 25-35.
- Koçyiğit, S. (2015). Ana sınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. Sayı:4/1, 391-415.
- Kutay, V. (2018). Inclusive education in Turkey. *Studies in Educational Research and Development*. 2(2), 144-162.
- Levent, F., Cengizhan, S. ve Avcu, A. (2018). Özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik sınıf öğretmenlerine uygulanan etkinlik hazırlama eğitiminin etkililiğinin incelenmesi. *Milli Eğitim Özel Sayı*, 2018/1, 385-412.
- MEB, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- MEB, Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi Strateji ve Uygulama Kılavuzu. Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_11/25034903_zelyeteneklibireylerineitimi_mistratejiveuygulamaklavuzu.pdf
- Milli Eğitim Temel Kanunu, Yayımlandığı R.Gazete : Tarih : 24/6/1973 Sayı : 14574. Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Nar, B. ve Tortop, H.S. (2017). Türkiye’de özel/üstün yetenekli öğrenciler için destek eğitim odası uygulaması: Sorunlar ve öneriler. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl: 3, Sayı: 1, 83-97.
- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S. ve Oksal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı:13(3), 1743-1765.
- Sarıay, S.A. (2019). *Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde bilim ve sanat merkezlerinin rolü: Öğretmen ve veli görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Şahin, A. ve Gürler, B. (2018). Destek eğitim odasında ve kaynaştırma ortamlarında çalışan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecinde yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl:10, Sayı:29, 594-625.
- Şenol, C. (2011). *Üstün yetenekliler eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri (BİLSEM Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Tortop, H. S. ve Dinçer, S. (2016). Destek eğitim odalarında üstün/özel yetenekli öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin uygulama hakkındaki görüşleri. *Journal of Education Research*, Sayı: 4(2), 11-28.
- Yavuz, Y. ve Yavuz, O. (2016). Destek eğitim odasında uygulanan etkinliklerin ilkökul düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcılık becerilerine etkisi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 4(1), 1-13.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz Bolat, E. ve Ata, N. (2017). Kaynaştırma eğitimi uygulamaları hakkında okul yöneticilerinin görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt:7, Sayı:14, 165-185.
- Zafirova Malcheva, T., Boytchev, P., Stefanova, E., Mihnev, P. ve Stefanov, K. (2019). E-learning and flipped classroom in inclusive education course design for teachers training. *2019 29th Annual Conference of the European Association for Education in Electrical and Information Engineering (EAEEIE)*. 4-6 Sept. 2019.