

ISSN: 2146-7676

UFUK ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
UFUK UNIVERSITY INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES



UFUK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ  
Journal of Ufuk University Institute of Social Sciences

Yıl / Year: 3

Sayı / No: 5

Yıl / Year: 2014

[www.ufuk.edu.tr](http://www.ufuk.edu.tr)

# UFUK ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

<b>Sahibi</b> Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Adına: Rektör: Prof. Dr. Aral EGE	<b>ISSN:</b> 2146-7676
<b>Sorumlu Yazı İşleri Müdürü</b> Prof. Dr. Mehmet TOMANBAY Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü	
<b>Editör</b> Doç. Dr. Türkmen DERDİYOK	<b>Yardımcı Editörler</b> Yrd.Doç.Dr. Güner KOÇ AYTEKİN Arş. Gör. Çağlar DOĞRU Arş. Gör. Hazel BAŞKÖY Arş. Gör. Mehmet Gökhan UZUNER Arş. Gör. Ozan MUTLU

<b>Danışma Kurulu</b>	<b>Hakem Kurulu</b>
<p>Prof. Dr. Oya AKGÖNENÇ (Ufuk Üniversitesi)            Prof. Dr. Emine AKYÜZ (Ufuk Üniversitesi)            Prof. Dr. Orhan AYDIN (Ufuk Üniversitesi)            Prof. Dr. Semih BÜKER (Ufuk Üniversitesi)            Prof. Dr. Halil CİN (Ufuk Üniversitesi)            Prof. Dr. Cenap ERDEMİR (Ufuk Üniversitesi)            Prof. Dr. Cengiz ERTEM (Ufuk Üniversitesi)            Prof. Dr. Şanal GÖRGÜN (Ufuk Üniversitesi)            Prof. Dr. Sadi GÜNDOĞDU (Ufuk Üniversitesi)            Prof. Dr. Coşkun İKİZLER (Ufuk Üniversitesi)            Prof. Dr. Tuğrul İNAL (Ufuk Üniversitesi)            Prof. Dr. Ali Naim İNAN (Ufuk Üniversitesi)            Prof. Dr. Ahmet KOCAMAN (Ufuk Üniversitesi)            Prof. Dr. Erdoğan ÖNER (Ufuk Üniversitesi)            Doç. Dr. Enver ÖZCAN (Ufuk Üniversitesi)            Prof. Dr. Osman Metin ÖZTÜRK (Ufuk Üniversitesi)            Prof. Dr. Gülsev PAKKAN (Ufuk Üniversitesi)            Prof. Dr. Refia PALABIYIKOĞLU (Ufuk Üniversitesi)            Prof. Dr. Erdinç TOKGÖZ (Ufuk Üniversitesi)            Prof. Dr. Özkan ÜNVER (Ufuk Üniversitesi)            Prof. Dr. İrfan Baki YAŞAR (Ufuk Üniversitesi)</p> <p>Yerel Süreli Yayın            Basım Yeri: Başkent Klise Matbaacılık            Bayındır Sokak 30/E Kızılay/Ankara            Basım Tarihi: 30.05.2014</p>	<p>Prof. Dr. Örsan AKBULUT (TODAİE)            Prof. Dr. Emine AKYÜZ (Ufuk Üniversitesi)            Doç. Dr. Emel ERDOĞAN BAKAR (Ufuk Üniversitesi)            Doç. Dr. Murat BASKICI (Ankara Üniversitesi)            Prof. Dr. Mine GENÇEL BEK (Ankara Üniversitesi)            Yrd. Doç. Dr. Gülden BİLAL (Ufuk Üniversitesi)            Prof. Dr. Abdülvahit ÇAKIR (Gazi Üniversitesi)            Prof. Dr. Haydar ÇAKMAK (Gazi Üniversitesi)            Prof. Dr. Çiler DURSUN (Ankara Üniversitesi)            Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN (Hacettepe Üniversitesi)            Prof. Dr. Azize ERGENELİ (Hacettepe Üniversitesi)            Prof. Dr. Çağrı ERHAN (Ankara Üniversitesi)            Prof. Dr. Hamiyet Sezer FEYZİOĞLU (Ankara Üniversitesi)            Yrd. Doç. Dr. Turgut GÜMÜŞ (Ufuk Üniversitesi)            Prof. Dr. Nazife GÜNGÖR (Arel Üniversitesi)            Prof. Dr. Gülşen GÜVENÇ (Işık Üniversitesi)            Prof. Dr. Elif Tekin İFTAR (Anadolu Üniversitesi)            Yrd. Doç. Dr. Eda KARACAN (Ufuk Üniversitesi)            Prof. Dr. Ahmet KOCAMAN (Ufuk Üniversitesi)            Yrd. Doç. Dr. Elif G. KÜÇÜKALIOĞLU (Ufuk Üniversitesi)            Prof. Dr. Müslüme NARİN (Gazi Üniversitesi)            Prof. Dr. Cemal OĞUZ (Gazi Üniversitesi)            Doç. Dr. Mehmet OKYAYUZ (ODTÜ)            Prof. Dr. M. Tuba ONGUN (Gazi Üniversitesi)            Prof. Dr. Ömer ÖZYILMAZ (İstanbul Aydın Üniversitesi)            Prof. Dr. Gülsev PAKKAN (Ufuk Üniversitesi)            Prof. Dr. Mehmet SEYİTDANLIOĞLU (Hacettepe Üniversitesi)            Yrd. Doç. Dr. M. Akif SÖZER (Gazi Üniversitesi)            Yrd. Doç. Dr. Meltem ANAFARTA ŞENDAĞ (Ufuk Üniversitesi)            Prof. Dr. Deniz BÜYÜKKILIC ŞEREN (Gazi Üniversitesi)            Doç. Dr. Çiğdem SAĞIN ŞİMŞEK (ODTÜ)            Doç. Dr. Burak TANGÖR (TODAİE)            Prof. Dr. İlhan TOMANBAY (Hacettepe Üniversitesi)            Prof. Dr. Emel ÜLTANIR (Ufuk Üniversitesi)            Prof. Dr. Gürçan ÜLTANIR (Ufuk Üniversitesi)            Doç. Dr. Sezgin VURAN (Anadolu Üniversitesi)</p>

Dergimizin temel amacı; bilimsel normlara ve bilim etiğine uygun, sosyal bilimler alanında tercih edilen nitelikli ve özgün çalışmalarını yayımlayarak akademik alana katkıda bulunmaktır. Dergiye gönderilen yazılar, derginin yazım kurallarına uygun olarak hazırlanarak değerlendirme sürecine girmek üzere sbdergi@ufuk.edu.tr elektronik posta adresine gönderilmelidir.

Copyright@Mayıs2014

Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi

Tüm hakları mahfuzdur.

Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi yılda en az bir kez yayımlanan hakemli bir dergidir. Dergide yayımlanan makalelerin dil ve bilim sorumluluğu yazara aittir. Dergide yer alan makaleler kaynak gösterilmeden kullanılamaz. Elektronik ve mekanik (fotokopi dâhil) herhangi bir şekilde izinsiz kullanılamaz ve çoğaltılamaz.

<b>Yönetim yeri:</b> Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü Mevlana Bulvarı No:86-88 06520 Balgat Ankara	Tel: 0312 2044449 Faks: 0312 2872390 E-Posta: <a href="mailto:sosbil@ufuk.edu.tr">sosbil@ufuk.edu.tr</a> veya <a href="mailto:sbdergi@ufuk.edu.tr">sbdergi@ufuk.edu.tr</a> İnternet Adresi: <a href="http://www.ufuk.edu.tr">http://www.ufuk.edu.tr</a>
--	--



# UFUK ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ

Yıl : 3

No: 5

Yıl: 2014

## İÇİNDEKİLER

Sunuş.....	5 -6
<b>Türkmen DERDİYOK</b>	
Bir Hazırlık Okulu Programının Gereksinime Dayalı Değerlendirmesi: Birinci Sınıf Öğrencilerinin Deneyim ve Düşünceleri .....	7-25
<b>Aynur COŞANER, Gülsev PAKKAN</b>	
Üniversite Öğrencilerinin Profesyonel Psikolojik Yardım Almaya İlişkin Tutumlarında Cinsiyetin Rolü .....	27 -42
<b>Ayşe İRKÖRÜCÜ</b>	
Lise Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Düzeyleri ile Karar Verme Düzeyleri.....	43 -55
<b>Ayten AYDIN ORHAN, Emel ÜLTANIR</b>	
İki Dilli ve Çok Dilli Öğrencilerin Kullandığı Dil Öğrenme Stratejilerinin Karşılaştırılması.....	57 – 75
<b>Hüsnüye NEŞE ARSLAN</b>	
İngilizce Öğretmenliği Öğrencilerinin Lisans Programlarını Yansıtıcı Öğretim Açısından Değerlendirmeleri .....	77 -89
<b>Neslihan ÖZKAN, Gülşen DEMİR, Cem BALÇIKANLI</b>	
Eğitimi ve Eğitimde Program Geliştirmeyi Etkileyen Gelişmelere Genel Bir Bakış .....	91 - 109
<b>Ömer Cem KARACAOĞLU</b>	
Farklılaştırılmış Öğretim ve Uyarlamalar.....	111- 123
<b>Seray OLÇAY GÜL</b>	
Okuduğunu Anlama Yeterliliğinde 2012 PISA Sonuçlarına Göre En Düşük Puan Alan GDA Bölgesindeki Öğretmenlerin İncelenmesi: Gaziantep İli Örneği .....	125 - 151
<b>Y. Gürcan ÜLTANIR</b>	
Yayın Alanı, Yazım Kuralları ve Yazıların Değerlendirme Süreci.....	152 – 154



# JOURNAL OF UFUK UNIVERSITY INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES

Year: 3

No: 5

Year: 2014

## CONTENTS

Presentation.....	5-6
<b>Türkmen DERDİYOK</b>	
A Need-Based Evaluation of a Preparatory School Program: Experience and Reflections of Freshman Students .....	7-25
<b>Aynur COŞANER, Gülsev PAKKAN</b>	
The Role of Gender on University Students' Attitudes Toward Professional Psychological Help Seeking .....	27-42
<b>Ayşe İRKÖRÜCÜ</b>	
Vocational Maturity Level and Decision Making Strategies of High School Students .....	43-55
<b>Ayten AYDIN ORHAN, Emel ÜLTANIR</b>	
The Comparison of the Use of Language Learning Strategies of Bilingual and Multilingual Students .....	57-75
<b>Hüsnüye NEŞE ARSLAN</b>	
ELT Student Teachers' Evaluations of Their Program in Terms of Reflective Teaching .....	77-89
<b>Neslihan ÖZKAN, Gülşen DEMİR, Cem BALÇIKANLI</b>	
A General Outlook on the Developments Effecting Education and Program Development in Education .....	91-109
<b>Ömer Cem KARACAOĞLU</b>	
Differentiated Instruction and Adaptations .....	111-123
<b>Seray OLÇAY GÜL</b>	
An Analysis of the Teachers on Duty in the Southeastern Region of Anatolia Which Has the Lowest Rank in PISA 2012 in Terms of Reading Comprehension Skills: Gaziantep Case.....	125-151
<b>Y. Gürcan ÜLTANIR</b>	
Guidelines for Contributors .....	152-154



## SUNUŞ

Dergimizin 2014 yılı ilk sayısında “eğitim” konusu ile ilgili bilimsel makalelere yer verilmiştir.

Bu sayıda yer alan **“Bir Hazırlık Okulu Programının Gereksinime Dayalı Değerlendirmesi: Birinci Sınıf Öğrencilerinin Deneyim ve Düşünceleri”** adlı makale **Aynur Coşaner ve Gülsev Pakkan** tarafından kaleme alınmıştır.

İkinci çalışma **“The Role of Gender on University Students’ Attitudes Toward Professional Psychological Help Seeking”** adlı çalışma İngilizce olarak **Ayşe IRKÖRÜCÜ** tarafından inceleme konusu yapılmıştır.

Üçüncü makalede **Ayten Aydın Orhan ve Emel Ültanır** **“Lise Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Düzeyleri ile Karar Verme Stratejileri”** adlı konuyu incelemişlerdir.

İngilizce kaleme alınan dördüncü çalışma **“The Comparison of the Use of Language Learning Strategies of Bilingual and Multilingual Students”** başlığını taşımakta olup **Hüsnüye Neşe ARSLAN** tarafından kaleme alınmıştır.

Yine İngilizce kaleme alınan beşinci makalemiz **“ELT Student Teachers’ Evaluations of Their Program in Terms of Reflective Teaching”** başlığını taşımakta olup; **Neslihan Özkan, Gülşen Demir, Cem Balçıkanlı** tarafından inceleme konusu yapılmıştır.

Altıncı sırada yer alan makale **Ömer Cem Karacaoğlu** tarafından incelenmiş olup; konu başlığı **“Eğitimi ve Eğitimde Program Geliştirmeyi Etkileyen Gelişmelere Genel Bir Bakış”** adını taşımaktadır.

Yedinci sırada, **“Farklılaştırılmış Öğretim ve Uyarlamalar”** **Seray Olçay Gül** tarafından kaleme alınmıştır.

Sekizinci sırada; **Y. Gürcan Ültanır** çalışmasında “**Okuduğunu Anlama Yeterliliğinde 2012 PISA Sonuçlarına Göre En Düşük Puan Alan GDA Bölgesindeki Öğretmenlerin İncelenmesi: Gaziantep İli Örneği**” konusunu incelemiştir.

Derginin okuyuculara faydalı olması dileğiyle....

Saygılarımla,  
Doç. Dr. Türkmen DERDİYOK  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Editörü



## A NEED-BASED EVALUATION OF A PREPARATORY SCHOOL PROGRAM: EXPERIENCE AND REFLECTIONS OF FRESHMAN STUDENTS\*

Aynur Coşaner\*\*  
Gülsev Pakkan\*\*\*

### ABSTRACT

This study aimed at evaluating the effectiveness of the program carried out at Gazi University Preparatory School and to provide a reflection on the program from the students' point of view. For this purpose, the freshman students studying at partly English-medium departments at Gazi University were chosen as the target population. Long (2005) states that though learners are capable of providing useful and valid insights about their needs, it could be better to access other available sources as well, such as experienced teachers and subject area specialists. Accordingly, two academics were also included in the study. In the light of the related literature, the data collection tools- a questionnaire, a student interview and an academic interview- were developed in consultation with the scholars. The data collected were analyzed qualitatively and quantitatively. The findings of the questionnaire were discussed respectively, and complemented by the data gathered through the interviews carried out both with the students and the academics. The findings of the study have revealed that the preparatory program partly met the language needs of the students, and should be developed particularly in terms of listening, speaking and vocabulary. Moreover, the findings have demonstrated once again that there are many factors to be considered while designing or evaluating a curriculum.

**Keywords:** Curriculum Development, Curriculum Evaluation, Needs Analysis, English for Academic Purposes

## BİR HAZIRLIK OKULU PROGRAMININ GEREKSİNİME DAYALI DEĞERLENDİRMESİ: BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DENEYİM VE DÜŞÜNCELERİ

### ÖZET

Bu çalışma Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda uygulanan İngilizce öğretim programını, birinci sınıf öğrencilerinin bakış açısıyla değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda, hazırlık programının öğrencilerin dil gereksinimlerini ne ölçüde karşıladığını ve öğrencilerin program hakkındaki düşüncelerini belirlemek amacıyla, gereksinime dayalı bir değerlendirme yöntemi benimsenmiştir. Çalışmaya, 2012 yılında Hazırlık Okulu'ndan mezun olan ve 2012-2013 eğitim öğretim yılında öğretim dili kısmen İngilizce olan çeşitli bölümlerde öğrenim gören 256 öğrenci katılmıştır. Ayrıca, değerlendirme sürecine daha derin bir bakış açısı kazandırmak amacıyla çalışmaya iki öğretim görevlisi dahil edilmiştir. Veriler bir öğrenci anketi, yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmesi, ve yarı yapılandırılmış öğretim görevlisi görüşmesi aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan veriler nicel ve nitel olarak incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları, hazırlık programının öğrencilerin dil gereksinimlerini bir dereceye kadar karşılayabildiğini, ve öğrencilerin öğretim dili İngilizce olan bölüm derslerinde daha çok dinleme ve konuşma becerileri ile sözcük bilgisine gereksinim duyduklarını göstermiştir. Ayrıca sonuçlar, program geliştirme ve program değerlendirme sürecinin önemini ve gereksinim çözümlemesinin bu süreçteki gerekliliğini bir kez daha ortaya koymuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Program Geliştirme, Program Değerlendirme, Gereksinim Çözümlemesi, Akademik Amaçlı İngilizce

\* This article has been generated from a master's thesis entitled "A Need-based Evaluation of a Preparatory School Program: Experience and Reflections of Freshman Students" defended in 2013.

\*\* PhD Student, Gazi University, Institute of Educational Sciences, [Department of Foreign Language Teaching](#), English Language Teaching, aynurcosaner@gmail.com

\*\*\* Professor Dr. Ufuk University, Faculty of Education, [Department of Foreign Language Teaching](#), English Language Teaching, gpakkan@ufuk.edu.tr

## **1.INTRODUCTION**

Today we live in an era in which science and technology constantly advance. Many countries have developed educational systems in order not to fall behind these advances. Throughout these developments, it has become more and more apparent that for non-English speaking countries, English serves not only as a foreign language but also as the language of many disciplines. As Freeman and Long (1991:1) state, English- a second language for most of the people of the world- has increasingly become the international language for business and commerce, science and technology and international relations and diplomacy. Accordingly, in educational settings, particularly in colleges and universities, English has no longer been regarded simply as a tool of communication; and its importance is highly respected. Hutchinson and Waters (1987:7) summarize this striking shift claiming "Whereas English had previously decided its own destiny, it now became subject to the wishes, needs and demands of people other than language teachers."

### **1.1.Problem of the study**

A great number of universities in Turkey realizing the fact that the importance of English in all aspects of life is increasing day by day have started to provide a one-year voluntary or compulsory English preparatory class for their students. However, in order for a language program to succeed, there are various vital components to be considered; and it is a given that one of these components is evaluation. According to Finney (2002), evaluation must be included in all phases of curriculum planning (needs analysis, goals and objectives, language testing, materials development, language teaching) and implementation. Firstly, this is because evaluation makes it possible to see whether the goals of the curriculum have been met or not. Another thing that makes evaluation necessary is that it provides an opportunity to analyze the effectiveness of the program itself. For an evaluation study that is carried out for the former purpose, an assessment of the participants within the program seems necessary. If the purpose for evaluation is to examine the effectiveness, on the other hand, then it is likely to focus on the teachers, the methodology, the materials and so on (Finney, 2002).

### **1.2. Purpose of the Study**

There have been many studies carried out on language program evaluation in the preparatory schools in Turkey. However, despite its seven years of demanding service, only a limited number of studies on curriculum evaluation have been carried out at Gazi University Preparatory School. In this context, this study aims to provide an evaluation of the current language program in order to determine the strengths and weaknesses of it and enhance the quality of provided education at the preparatory school. With this purpose in mind, the study attempts to answer three questions, the first of which relates to the language needs of freshman students studying at partly English-medium departments, another of which relates to the fitness of purpose of the preparatory program; and last of which relates to the perceptions of the students on the preparatory program.

## **2. LITERATURE REVIEW**

It is obvious that curriculum development and syllabus design are the keystones in any language teaching program and are of great importance in ELT. Brown (1995:19) emphasizes the significance of curriculum development suggesting "Like any other educational experiences, the quality of language teaching depends upon the use of curriculum development process". Similarly, syllabus design is highly appreciated since it is regarded as a key factor for successful classroom instruction.



In the literature on language teaching, the terms curriculum and syllabus are occasionally defined differently, and sometimes used interchangeably. However, what is common in almost all distinctions made is that syllabus is subordinated to curriculum, which means a single curriculum might be the starting point of various syllabi. Correspondingly, while following the steps of syllabus design, it is necessary to relate it to the wider field of curriculum development. In other words, it is possible to regard syllabus design as part of course design, which in turn, forms a part of the curriculum as a whole.

## **2.1. Developing, Evaluating and Renewing the Curriculum**

Several approaches to curriculum development have been reported in the literature in the field of ELT. One of the most important statements on the nature and process of curriculum development ; however, was made by Brown (1995). Emphasizing the need for the continuity of the process and the integrity of all the elements, Brown (1995) puts forward six stages within the curriculum development process: Needs analysis, goals and objectives, language testing, materials development, language teaching and program evaluation.

Richards (2001:1), in a broader manner, suggests that language curriculum development deals with the following questions:

1. What procedures can be used to determine the content of a language program?
2. What are learners' needs?
3. How can learners' needs be determined?
4. What contextual factors need to be considered in planning a language program?
5. What is the nature of aims and objectives in teaching and how can these be developed?
6. What factors are involved in planning the syllabus and the units of organization in a course?
7. How can good teaching be provided in a program?
8. What issues are involved in selecting, adapting, and designing instructional materials?
9. How can one measure the effectiveness of a language program?

According to Howard (2007), on the other hand, at the university level, where there are major fields of study that encompass a collection of courses, there is also the opportunity to design a coherent curriculum which needed not be sequential in the traditional sense. In this context, it might be problem-based or issues-based, with students making ever-deepening inquiries into central concepts and principles. Since in such a curriculum development process, the policy would be open to any modifications; it could be evaluated and renewed when necessary.

## **2.2. Language Curriculum Evaluation Procedure**

Curriculum is basically concerned with the process of planning, implementation and evaluation of a language program. In this process, however, it is important that all elements be integrated so that decisions made at one level are not in conflict with those at another (Nunan, 1988:4). Such an emphasis on an 'integrated approach' (Thomas, 2005) has led to a more

systematic and ‘learner-centered’ approach where curriculum is viewed as a ‘cyclical process of development, revision, maintenance and renewal which need to continue throughout the life of the curriculum’ (Johnson, 1989).

Evaluation can be regarded as an integral and on-going part of the curriculum development process which fundamentally aims at improving the curriculum - teaching and learning in all aspects. Curriculum evaluation might provide the chances of trying out alternatives, examining and reflecting on the outcomes and making necessary further refinements. Given that a quality education requires a quality curriculum; evaluation should be regarded as a critical component to be carried out meticulously in each phase of curriculum design.

### **2.3. The Place of Needs Analysis in Curriculum Development**

Needs analysis, first introduced by Michael West in the 1920s and sometimes referred to as needs assessment, became well established in the mid-1970s with the rise of learner-centered and communication-oriented approaches to language teaching. The significance of needs analysis has led to the development of various approaches which in turn has brought attention to the widely recognized importance of curriculum development (Yalden, 1987; Brown, 1995; Hutchinson & Waters, 2002).

Besides being useful in developing goals, objectives and content; needs analysis may also “provide data for reviewing and evaluating an existing program” (Richards 1984:5). Needs analysis is "an important means of carrying out research prior to designing and evaluating lessons/materials/syllabus and it helps draw a profile of students/course in order to determine and prioritize the needs for which students require English (L2)" (Richards et al, 1992, as cited in Jordan, 1997:20). In other words, needs analysis can be regarded as a continuous process of questioning and checking, so it is closely associated with evaluation processes within curriculum development. According to Nunan (1988), needs analysis in evaluation process is of great importance because the most important information relating to the learners’ subjective needs can be obtained only when a language program is implemented and because the information regarding the learners’ objective needs from an initial needs analysis is often superficial.

### **2.4. Needs Analysis and English for Academic Purposes**

English for Academic Purposes (EAP) is usually defined as teaching English with the aim of assisting learners’ study or research in that language (Flowerdew and Peacock, 2001: 8; Jordan, 1997:1). It may be regarded as a type of ESP in that the content coincides explicitly with learners' needs.

In a broader sense, EAP seems to refer to the language skills and related practices that learners need in order to be able to study or work in an entirely or partly English medium higher education. EAP learners are generally higher education students who need to learn English in order to succeed in their academic studies. Therefore, the objective of an EAP course seems to help these students learn some of the linguistic – mainly institutional and disciplinary - practices involved in studying through the medium of English.

It is apparent in the literature that EAP courses are usually based on a needs analysis which reveals the opinions of various stakeholders into account. By doing so, EAP courses aim to specify what it is that the learners have to do through the medium of English. Therefore, they adopt an approach to learning and teaching that believes that it is possible and useful to specify the required language in a particular academic context and that it is worthwhile to

focus teaching on this. Accordingly, an EAP curriculum might have to do with the questions such as "Why are the students learning English?", "What language and practices are they going to need further?" or as a more judgmental question "Does this curriculum really help them to satisfy their needs?".

Liyanage and Birch (2001) emphasize that any English course that is designed to prepare students to cope with the demands of university study has to focus on what Cummins (1982, cited in Liyanage & Birch, 2001) refers to as "context-reduced" language which is rather more abstract and relies less heavily on an immediate context; and it has to be different from the content of general ESL courses that focuses on the "context-embedded" language which emphasizes mainly on everyday interaction. Here, it might be concluded that English for General Purposes (EGP) and EAP have totally different curricula in terms of learner profile, course content, goals, and instruction.

Jordan (1997) claims that curricula of EAP courses aiming at catering for students who are taking courses of advanced study at university level have to be academic-oriented and presuppose solid "literacy abilities". This assertion corresponds well with Liyanage and Birch's (2001) suggestion that the EAP curriculum has to build on student awareness towards a particular language of the academy, and certain ways of talking, reading and writing about ideas and texts. It can be implied that both the language and study skills are two important components in any EAP course. The inclusion of various language and study skills in the content of EAP would help the students to develop the "literacy abilities" and that the "academic literacy" will continue to be applied to the complex set of skills, not only to those relating to the mastery of reading and writing (Mo, 2005).

### **3. METHODOLOGY**

The main purpose of this study was to identify the freshman students' perceptions regarding the preparatory program in an effort to understand better whether the program met their needs or not. The study attempted to form a basis for the evaluation of the program carried out at the Preparatory School. In order to gather the necessary data, a questionnaire and interviews that will be explained in detail later within the study were used.

#### **3.1. Participants**

The participants included in this study can be categorized in two groups: a total of 256 freshman students that graduated from the Preparatory School in 2012 and enrolled at several partly English-medium departments in 2012-2013 academic year; and two academics lecturing in two of these departments.

For the questionnaire, 256 freshman students studying at various departments at Gazi University in 2012-2013 academic year participated in the study. For the interviews; on the other hand, among the students who initially took the questionnaire, a total of 12 students were voluntarily included in the study. In order to gain a deeper insight into the study and complement students' self-reported data, two academics were also included in the study.

#### **3.2. Instruments**

Since this is an evaluation study, both qualitative and quantitative data were needed to gain a clear understanding. Therefore, a well-rounded and need-based questionnaire, a student interview guide and an academic interview guide were used to collect data.

After reviewing the related literature, examining the studies carried out in the field, and interviewing a focus group of 10 students; the content and items to be included in the questionnaire were determined. The questionnaire was pilot tested for this particular study; and its revised version was implemented in the study. The piloted and revised version of the questionnaire, which was the main instrument of this study, was composed of three sections. (See Appendices A1 and A2)

According to Woolley (2009) qualitative and quantitative data complement each other well. Therefore, after the administration of the questionnaire, a semi-structured student interview guide (See Appendices B1 and B2) including 3 questions and a semi-structured academic interview including 4 questions were prepared (See Appendices C1 and C2). These interviews were used as the second data collection tool with the purpose of gathering more detailed data; and by all means the aim of each question within the interview was to complement the interpretation of the data gathered through the questionnaire.

### **3.3. Data Collection Procedure**

The data were gathered through a questionnaire, a semi-structured student interview, and a semi-structured academics interview during the spring semester in 2012-2013 academic year.

The questionnaire was administered to a total of 256 freshman students studying at various partly English-medium departments at the Faculty of Architecture, the Faculty of Engineering, the Faculty of Sciences, and the Faculty of Economics and Administrative Sciences. The students were asked to complete the questionnaires in their classes during the class hours.

The interviews with 12 volunteer students and 2 academics were held at a predetermined date and time at the above-mentioned faculties. In order for the participants to comment on the questions comfortably, the interviews were held in Turkish. All interviews were recorded and transcribed by the researchers to be used in data analysis phase.

### **3.4. Data Analysis**

As mentioned before, this study adopts both qualitative and quantitative research methods. Hence, at data analysis stage, the researchers dealt with the raw data in two phases: quantitative analysis of the data gathered through questionnaires, and qualitative analysis of the data obtained through interviews. Finally, quantitative and qualitative data were combined to be discussed in detail.

## **4. RESULTS AND DISCUSSION**

### **4.1. General Background of the Students**

As revealed in the previous part, all of the students having involved in the study ( $f= 256$ , 100 %) were freshman students and ranged in age from 18 years to 25 years. Of the students 145 (56.6%) were males and 111 (43.4 %) were females. The frequency and the percentage of the students enrolled at the Faculty of Architecture (Architecture, Urban and Regional Planning, and Industrial Product Design), the Faculty of Engineering (Chemical Engineering, Civil Engineering, Computer Engineering, Electrical-Electronics Engineering, Industrial Engineering and Mechanical Engineering), the Faculty of Sciences (Statistics) and the Faculty of Economics and Administrative Sciences (Business Administration, Public Administration,

International Relations) were 20 (7.8 %), 104 (40.6 %), 30 (11.7 %), 102 (39.9 %) respectively.

All the students who took part in the study (f=256, 100 %) reported having studied at the Preparatory School for a year. When the students were requested to provide information about the two skills that they assumed they developed most in the Preparatory School, 107 (41.8 %) of them selected "reading and writing", 51 (19.9 %) of them selected "reading and listening", 44 (17.2 %) chose "reading and speaking", 32 (12.5 %) of them chose "writing and listening", 18 (7 %) of them selected "writing and speaking", and only 4 (1.6 %) of them chose "listening and speaking".

The students were also expected to order the given language skills from the most important (1) to the least important (4) in terms of their current needs and success in their departments. While 29.3% of the students said that "listening" is the most needed language skill, 27.1 % of them confirmed that "speaking" is the most needed. "Reading", on the other hand was chosen the most needed skill by 24.2 % of the students; and "writing" was chosen the most needed skill by only 19.4 % of them. In conclusion, the students' responses to the last item in the first section of the questionnaire showed that the students had taken at least 2 and at most 6 English-medium content courses in their departments until then.

#### **4.2. Comparison of the Students' Language Needs and Competencies**

In order to assess the adequacy of the program and to classify the extent to which their needs have been met, the students' language needs and competencies in their English-medium content courses were compared.

Referring to the results of the study, it might be assumed that there are critical differences between many of the students' language needs and perceived competencies. Accordingly, while the students often need to take notes, they can partly accomplish this. Similarly, the students often need to get specific information while listening to a lecture; however, they could partly satisfy this need. The results may also reveal that the students often need to predict unknown words while listening to a lecture; however, they do not feel capable of meeting this need. The students often need to answer questions asked by the lecturer; yet they can partly fulfill this. Likewise, the students often need to ask questions to the lecturer; however, they reported being partly competent in this. While the students often need to participate in discussions during a lecture, they can partly satisfy this need. Moreover, the students' need for retelling a text they read in their own words was not satisfied, either. There is also an important difference between the students' need for guessing unfamiliar words while reading a text and their competence in doing this. The students' need for translating texts by using a dictionary and their competence in meeting this need did not overlap, either. Lastly and surprisingly, the students said that they sometimes or need to write short notes, e-mails in informal language; however, they can satisfy this need very well.

Accordingly, the results may show that the students' needs are centered on listening and speaking skills, as well as, vocabulary. It can be said that these results show a similarity with the findings of a needs assessment study on English language needs of the Tour Guidance students of the Faculty of Applied Sciences at Başkent University conducted by Ekici (2003). Moreover, the results might also indicate that the students need translation skills within their departmental studies, which to some extent corresponds to Alagözlü's study (1994) carried out at the Faculty of Medicine in Cumhuriyet University with the purpose of revealing the English language skill needs of fourth year Medical students.

### **4.3. Students' Perceptions on the Preparatory Program**

When the findings regarding the students' perceptions on the preparatory program itself are examined, it is obvious that the students regard the content of the program as inadequate and irrelevant. As for the materials (books and supplementary materials) used within the lessons, the results indicate that the coursebooks do not attract to the students. Another implication that can be obtained from the findings might be that the exam questions are not considered as stylistically similar to the exercises covered in class.

### **4.4. Results of the Interviews**

When the students were asked to refer to the main language problems they confronted in their English-medium content courses, the interviewees reported three significant problems: "insufficient vocabulary", difficulty in "listening to a lecture and taking notes simultaneously", and "translating texts".

About the contribution of the preparatory program to their English-medium content courses, most of the students said that the preparatory program had contributed "to some extent", however, they added that it could be more effective and challenging. A few of them, on the other hand, reported that the preparatory program had "no contribution to their further studies at all". That their reading skills were rather improved was agreed on by all the students.

Respecting the positive sides of the preparatory program, the students stated that they were highly "satisfied with their instructors' attitudes". They all agreed that the instructors were really friendly, encouraging and facilitating. The second positive aspect for the preparatory school students is the "frequent mid-term exams and quizzes". They wished for the short interval between the exams, which fostered them to study regularly and gave them the chance to be tested on a subject matter shortly after learning. Finally, the students were also pleased about the "alternative assessment tools" (portfolios, project works, presentations etc.). They mostly agreed that these assessment tools gave them an opportunity both to balance their lower graded quizzes and to be engaged in various activities.

As for the negative sides of the preparatory program; all the students, first of all, stated that the "unbalanced level of the students at the beginning of the school year" was quite a drawback, both for the high and lower achievers. Accordingly, they said that some of the students were high achievers and they got bored during the first weeks of the school year and lost concentration, whereas some of the students were lower achievers and they got discouraged by the speed of the program. The second negative side of the preparatory program announced by the interviewees was the "content of the program". The interviewees stated that the instruction served for mainly daily language, which resulted in limited vocabulary and irrelevant information. Correspondingly, they reported that although they were somewhat familiar with the daily language, they considered themselves as unskilled in their departmental studies. Finally, all of the interviewees complained that the coursebooks were extremely boring and they lost their interest in the language mostly because of the "unpleasant coursebooks".

Although the purpose of this study was to evaluate the preparatory program from students' point of view, in order to obtain complementary information and a different point of view on the preparatory program, two academics -one from the Faculty of Architecture and one from the Faculty of Economics and Administration- were interviewed. The data obtained through transcribing the interviews were then classified in categories for each question.

When the academics were asked the significance and necessity of English language in English-medium departments, they both agreed that language proficiency was of "vital importance". One of the academics reported that: "Being competent in English at university is as essential and crucial as being competent in Math at primary and secondary schools.". Besides, they added that English competence was not only important for their performance in English-medium content courses, but it was also important for further academic studies, such as deeper research, attending seminars, preparing and presenting projects or joining Erasmus and Socrates programs.

The second item in the interview was about the major problems encountered by the students and observed by academics over English-medium content courses. The responses given by the academics revealed a parallelism with the students' responses. They both complained that "the students usually did not understand the lectures". Accordingly, the academics stated that they occasionally tended to switch to Turkish in order to make their students benefit from the course. Besides, the students also "lacked the ability to take notes while listening to a lecture". As a result, the academics told that they often had to distribute class notes after each lecture. Another problem stated by the academics was that their students could not attend in-class discussions, review the literature or prepare presentations. Both academics reported that although this would not create a major problem with the freshmen, the students were expected to carry out such tasks in their upcoming years in their departments.

About the contribution of the preparatory program to English medium content courses, the two academics stated that the freshmen in 2012-2013 are "rather more competent" than the ones enrolled in the previous academic years. Nevertheless, a small proportion of the students were reported to be successful and able to pass most of the courses. The academics added that the students suffered from their lack of vocabulary in basic concepts, which ultimately resulted in most of the problems.

The last item in the interview was about the suggestions of the academics for the enhancement of the preparatory program. In this context, they told that the students were required to be prepared for the department. One of the academics underlined that "The preparatory program is supposed to be a warm-up for departmental studies after high school education." Therefore, the academics recommended that the preparatory program should "raise its standards". Moreover, it was suggested that the preparatory program should have a well-organized curriculum and avoid constant change in order to maintain standardization. Lastly, they both strongly suggested that the preparatory program should keep developing.

## **5. CONCLUSION**

The findings of the study showed that the students needed listening and speaking skills, and vocabulary rather than the other language skills in their English-medium content courses. The results also showed that there were some mismatches between the students' language needs and perceived competencies; and the preparatory program met the students' language needs to some extent. Besides, the results revealed that some improvements were needed to be made, particularly in the content, materials, and assessment aspect of the preparatory program. In this sense, some implications and suggestions were presented with the purpose of enhancing the preparatory program.

### **5.1. Implications and Suggestions for Practice**

In this context, the results regarding the students' perceived language needs and competence have indicated that the students needed most of the skills and/ or sub-skills given in the

questionnaire in their English-medium content lessons; however, they do not feel as competent as they need to be especially in those regarding listening and speaking skills, and vocabulary. In other words, the findings of the study support the view that the students greatly need to increase their general proficiency in English. Hence, it might be concluded that though the current program has enabled them to become proficient to some extent, their perceived language competence does not meet the academic requirements in their field of study. According to White (1988:69), “The realization that equal weighing for all four skills is not appropriate to all learners is one of the insights provided by ESP and needs analysis”. Correspondingly, it might be suggested that more emphasis be given to the listening and listening-related sub-skills, speaking and speaking-related sub-skills, and vocabulary teaching and practice.

As for the program; on the other hand, the first suggestion might be that the content of the preparatory program could be brought to a more challenging and need-based position. In a broader sense, the second suggestion might be that since needs analysis provides both evaluative and constructive information, it might be regarded as an integral part of any stage within further curriculum development studies in the Preparatory School. Accordingly, Long (2005:19) advocates there is an urgent need for courses of all kinds to be relevant – and to be seen to be relevant – to the needs of specific groups of learners and of society at large. Moreover, it might be useful to select and/or evaluate the coursebooks from the students' point of view since coursebooks are seen as the main source for instruction. Finally, the exam questions might be prepared more in parallel with in class activities.

## **5.2. Implications and Suggestions for Future Research**

Although this study mainly aims to evaluate the current curriculum of the preparatory program, it also brings an invaluable insight into future studies by analyzing the needs of the students taking English-medium content courses.

The preparatory program in 2011-2012 academic year had different coursebooks, materials, assessment tools and furthermore, different teaching hours than the previous years; thus, the freshmen who participated in this study were exposed to a different curriculum than the sophomore, the junior and the senior students. The fact that only freshmen students of the university have participated in this study is one of the limitations. Therefore, a further study which is conducted with the students from the four different classes would bring a precious insight into the results. In the future, this study could be broadened in order to develop the curriculum of the preparatory program. Moreover, the number of the students that will participate in the questionnaires and interviews could be increased for a more sound result.

In this study, as all of the participants had attended the same preparatory program and took the same amount of English medium courses during their freshmen year, they were regarded as a single group. In a future study, the participants could be separated by their departments and their needs could be analyzed depending on their specific academic and/or occupational language requirements.

During this study, due to time limitations, only two academics from two faculties were interviewed; nevertheless, the results of these interviews brought a valuable point of view into this study. In a future study, if more academics are interviewed, a deeper insight could be attained. More interviews that will be carried out with more academics from all departments might extend the horizon in developing the curriculum and increase its effectiveness.



In addition, the instructors of the preparatory program are also familiar with the student profile and their perceptions on learning English. Therefore, their engagement in a further study might give a source of information that cannot be undervalued.

Another limitation of this study was that the administrative stakeholders (dean, chairs of the departments, etc.) did not take part in this study. In a future study, their opinions and suggestions might shed a guiding light.

In general, the studies on curriculum development need classroom observation. However, in this study, due to time limitations and because there are four faculties and several departments involved in the study, classroom observations could not be fulfilled. In a future study, observing English-medium content courses and the student competence in these classes might bring a different aspect of the students' needs into the study.

## REFERENCES

- Alagözlü, N. K. (1984). *English language needs assessment of the students of the medical faculty of Cumhuriyet University*. Unpublished master's thesis, Bilkent University, Ankara.
- Brown, D. (1995). *The elements of language curriculum*. Boston: Heinle&Heinle Publishers.
- Ekici , N. (2003). *A needs assessment study on English language needs of the tour guidance students of faculty of applied sciences at Başkent University: A case study*. Unpublished master's thesis, Başkent University, Ankara.
- Finney D. (2002). The ELT Curriculum: A Flexible Model for a Changing World. In Richards R. & Renandya, W. (Eds.), *Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flowerdew, J. & Peacock, M. (Eds.). (2001). *Research perspectives on English for academic purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Howard, J. (2007). *Curriculum development, centre for the advancement of teaching and learning*. North Carolina: Elon University. Retrieved from <http://org.elon.edu/catl/documents/Curriculum%20Development.pdf>
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning centred approach*. Cambridge University Press.
- Johnson, R. K. (Ed.). (1989). *The second language curriculum*. Cambridge [England] ; New York: Cambridge University Press.
- Jordan, R. (1997) *English for academic purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liyanage, I. & Birch, G. (2001). English for general academic purposes: Catering to discipline-specific needs. *Queensland Journal of Educational Research*, 17(1), 48-67.
- Long, M.H. & Long, M. H. (Eds.). (2005). *Second language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Mo, H. (2005). A brief review of English for academic purposes (EAP). *US-China Foreign Language*, 3(7), 62-67.
- Richards, J (1984). Language curriculum development. *RELC Journal*, 15(1), 1–29.
- Richards, J. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thomas, M. (2005). The coherent curriculum. *Iatefl*, 184.
- White, R.V. (1988). *The ELT curriculum: Design, innovation and management*. NewYork: Basil Blackwell Inc.
- Woolley, C.M. (2009). Meeting the mixed methods challenge of integration in a sociological study of structure and agency. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(1), 7-25.
- Yalden, J. (1987). *Principles of course design for language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

## APPENDIX A1

### STUDENT QUESTIONNAIRE FORM

Dear student,

This questionnaire form has been developed to collect data for a thesis study. The aim of the aforesaid study is to make contributions to the development of the program carried out at Gazi University Preparatory School. In order to reach this aim, students' language needs and to what extent the current language education of the Preparatory School meets these needs should be identified meticulously. For this reason, your feedback is of great importance. Your answers will be used for this study only and evaluated collectively. **Do not** write your names on this form.

Thank you in advance for contributions.

10.04.2013

Aynur COŞANER

#### SECTION I

##### General Background

Please write or mark the correct information for you.

1) Sex:  Female  Male

2) Age: \_\_\_\_\_

3) Faculty: \_\_\_\_\_

4) Department \_\_\_\_\_

5) How long did you study at the Preparatory School?

One year  Two years  Other (Please write) \_\_\_\_\_

I failed due to non-attendance and passed the exemption exam.

6) Please mark the two language skills that you believe you developed most in the Preparatory School.

Reading  Writing  Listening  Speaking

7) Please order the below language skills from the most important (1) to the least important (4) in terms of their contribution to your current needs and success in your department.

Reading ( \_\_\_\_ ) Writing ( \_\_\_\_ ) Listening ( \_\_\_\_ ) Speaking( \_\_\_\_ )

8) How many different English-medium content courses have you taken in your department so far?

- None       One       Two       Three
- Four       Five       Other (Please write) \_\_\_\_\_

## SECTION II

**Please state your opinions about the statements below. Mark one option only for each statement.**



24. Converting short notes into paragraphs										
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

### SECTION III

Please state your opinions about the statements below. Mark one option only for each statement.

5 = Strongly agree      4= Agree      3= Neutral      2= Disagree      1=Completely disagree

<b>A) PROGRAM CONTENT</b>					
1. I think English preparatory education is necessary for my department.	5	4	3	2	1
2. I am glad to have studied at the preparatory school.	5	4	3	2	1
3. The program covered in the preparatory class aimed at my needs.	5	4	3	2	1
4. The preparatory program enabled me to reach the level of proficiency necessary for my content courses.	5	4	3	2	1
5. I believe my knowledge of vocabulary was improved sufficiently.	5	4	3	2	1
6. I believe my knowledge of grammar was improved sufficiently.	5	4	3	2	1
7. I believe my speaking skill was improved sufficiently.	5	4	3	2	1
8. I believe my writing skill was improved sufficiently.	5	4	3	2	1
9. I believe my listening skill was improved sufficiently.	5	4	3	2	1
10. I believe my reading skill was improved sufficiently.	5	4	3	2	1
11. The assignments (projects, presentations) were useful.	5	4	3	2	1
<b>B) METHOD</b>					
12. The teachers encouraged us to participate in the lessons.	5	4	3	2	1
13. I was satisfied with the way the lessons were taught.	5	4	3	2	1
14. The teachers had an authoritative manner.	5	4	3	2	1
15. The teachers spoke mostly English during the lessons.	5	4	3	2	1
16. The courses taught were revised regularly.	5	4	3	2	1
17. We were provided with the necessary opportunities to practice.	5	4	3	2	1
<b>C) ACTIVITIES</b>					
18. Activities (games, contests) promoting in-class interaction were carried out in the lessons.	5	4	3	2	1
19. Grammar was taught via listening and reading activities.	5	4	3	2	1

20. Vocabulary was taught via listening and reading activities.	5	4	3	2	1
21. Translation activities were carried out in the lessons.	5	4	3	2	1
22. Pair work and group work activities were carried out in the lessons.	5	4	3	2	1
23. Activities requiring creativity (act out, discussions, etc.) were carried out in the lessons.	5	4	3	2	1
24. I liked to participate in the activities carried out in the lessons.	5	4	3	2	1
<b>D) MATERIALS</b>					
25. Activities (games, contests) promoting in-class interaction were carried out in the lessons.	5	4	3	2	1
26. Grammar was taught via listening and reading activities.	5	4	3	2	1
27. Vocabulary was taught via listening and reading activities.	5	4	3	2	1
28. Translation activities were carried out in the lessons.	5	4	3	2	1
29. Pair work and group work activities were carried out in the lessons.	5	4	3	2	1
30. Activities requiring creativity (act out, discussions, etc.) were carried out in the lessons.	5	4	3	2	1
31. I liked to participate in the activities carried out in the lessons.	5	4	3	2	1
32. Activities (games, contests) promoting in-class interaction were carried out in the lessons.	5	4	3	2	1
33. Grammar was taught via listening and reading activities.	5	4	3	2	1
34. Vocabulary was taught via listening and reading activities.	5	4	3	2	1
<b>E) EXAMS AND ASSESSMENT</b>					
35. The exam questions covered what we were taught.	5	4	3	2	1
36. The exams contributed to the learning process.	5	4	3	2	1
37. The exam questions were stylistically similar to the exercises covered in class.	5	4	3	2	1
38. The alternative assessment types (portfolio, presentation etc.) were useful.	5	4	3	2	1
39. The exam instructions were easy to understand.	5	4	3	2	1
40. The exam questions were not in line with what was covered in class.	5	4	3	2	1
41. It would have been better if assessment was made only through exams.	5	4	3	2	1
42. Exam questions were difficult and exam durations were inadequate.	5	4	3	2	1

**Notes:**



## **APPENDIX B1**

### **English Version of the Student Interview**

0. In which faculty do you study? What is your department?
1. What are the main language problems you encounter in your English-medium content courses?
2. What is your opinion about the contribution of the preparatory program to your content courses?
3. What do you think are the positive and negative sides of the preparatory program?

## **APPENDIX C1**

### **English Version of the Academic Interview**

1. To what extent is English important and necessary for the students studying in English-medium departments at your faculty?
2. What are the main language problems the students encounter in English-medium content courses?
3. What is your opinion about the contribution of the preparatory program to students' English-medium content courses?
4. Considering the language needs of the students studying in English-medium departments at your faculty, what are your suggestions for the enhancement of the preparatory program for a more effective ?





## The Role Of Gender On University Students' Attitudes Toward Professional Psychological Help Seeking

Ayşe IRKÖRÜCÜ\*

### ABSTRACT

The aim of the study is to investigate the influence of gender on university students' attitude towards help seeking. Participants of this study were composed of 572 Middle East Technical University students (264 female, 308 male). Participants were selected by a convenient sampling method. The data were obtained by using the scale of Attitudes toward Seeking Psychological Help - Shortened (Türküm, 2001) and a demographic information form.

One-way analysis of variance and one-way analysis of covariance were used to analyze the data. The findings of the study indicated that gender has an effect on help seeking attitude after controlling the faculty and age variables. In addition, female students were found to have more positive help seeking attitude than male students.

**Key Words:** help seeking attitude, gender, psychological help, psychological counseling

## Üniversite Öğrencilerinin Profesyonel Psikolojik Yardım Almaya İlişkin Tutumlarında Cinsiyetin Rolü

### ÖZET

Bu çalışmanın amacı, cinsiyetin üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlarına etkisini incelemektir. Bu çalışmanın örneklem grubunu 572 Orta Doğu Teknik Üniversitesi öğrencisinden oluşmaktadır (264 kız, 308 erkek). Katılımcılar uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bilgiler, Psikolojik Yardım Almaya İlişkin Tutum Ölçeği-R (Türküm, 2001), ve demografik bilgi formuyla toplanmıştır.

Elde edilen verilere, tek yönlü varyans analizi ve tek yönlü kovaryans analizi uygulanmıştır. Bulgular, öğrencilerin cinsiyetinin, yaş ve fakülte değişkeni kontrol edildiğinde psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlarını etkilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca, bulgular kız öğrencilerin, erkek öğrencilerden daha olumlu yardım alma tutumuna sahip olduğunu da göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** yardım alma tutum, cinsiyet, psikolojik yardım, psikolojik danışmanlık

---

\* Arş.Gör. Ufuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı.  
e-posta: ayse.irkorucu@metu.edu.tr

## 1. INTRODUCTION

Adult is a person between the ages of 18 and 35 as young adulthood or between the ages of 35 and 55 as adulthood (Erikson, 1950). In the period of young adulthood, individuals seek intimacy and try to find mutually satisfying relationships by marriage and friends. In the period of adulthood individual want to be generative and wants to produce something that contributes to the betterment of society (Erikson, 1950). However, trying to accommodate different developmental stage tasks brings adults' life various kinds of daily life problems (Kinnunen, Feldt, Geurts, & Pulkkinen, 2006; Komiya, Good, & Sherrod, 2000) like acquiring new skills, coping with new academic issues, facing with the demands of family, social network and academicians, getting used to a new sense of self (Humphrey, 1982; Grayson & Meilman, 1992; Bayram & Bilgen, 2008). Although, handling these various kinds of difficulties might require professional help, few individual seek professional help (Güneri, Aydın & Skovholt, 2003). In the study of Cameron, Leventhal and Leventhal (1993) findings indicated that many of the individuals who finally sought medical treatment (38%) consulted another person to "find out what to do," and 50% of those who sought treatment were told to see a counselor by a significant other. In the literature many studies investigates the reasons of reasons of not seeking help and attitudes toward help seeking was found as one of the most significant factors that affecting help-seeking behavior (Vogel, Wester, Wei & Boysen, 2005). Attitude is defined by Fishbein and Ajzen (1975) as "a learned predisposition to respond in a consistently favorable or unfavorable manner with respect to a given object". Thus, attitude toward help seeking can be defined as a learned predisposition to respond in a consistently favorable or unfavorable manner with respect to seeking professional help.

Beside from examining attitude, understanding the dynamics that influence individuals' attitudes toward seeking psychological help have become an important topic in the psychology field. Among many factors, gender was found as a significant predictor of attitudes towards seeking professional psychological help (Nam et al., 2010; Sheffield, Fiorenza & Sofronoff, 2004). Several studies have reported that gender makes a significant contribution to the attitudes towards help seeking. In a study which involved Chinese college students ( $N = 995$ ), it was found that although gender was a significant predictor of attitude, the influence of gender difference remained the same for the professional help seeking behavior, in other words it was found that males and females were equally unlikely to seek professional help for psychological problems, however by explaining Asian cultural norms like stigma attached to mental health services and cultural reluctance to disclose personal problems, possible explanations for these findings were given (Hsiaowen, 2008).

Furthermore, various studies have affirmed that females have more positive attitudes towards psychological help seeking compared to males (Ang, Lim, Tan & Yau, 2004; Barwick, deMan & McKelvie, 2009; Kartalova- O'Doherty & Doherty, 2010; Koydemir-Özden, 2010; Leong & Zachar, 1999; Mackenzie, Gekoski & Knox, 2006; Nam et al., 2010; Svensson, Nygard, Sorensen & Sandanger, 2009; Türküm, 2005). Studies showed that not only gender but also sex role orientation has an influence on attitudes towards help seeking

(Johnson 2001; Türküm, 2005). Johnson (2001) found that femininity has an influence on the confidence of professionals' abilities to help with psychological problems. In the study of Türküm (2005), the positive help seeking attitudes of androgynous students who had both femininity and masculinity personality traits were found higher compared to both masculine and undefined students. In the same study the help seeking attitudes of feminine students were found to be more positive than both masculine and undefined students.

In a study done with 137 male college students from Midwestern University in the United States whose age range from 17 to 66 (Levant, Wimer, Williams, Smalley & Noronha, 2009), it was found that the masculinity variables which are greater endorsement of traditional masculinity ideology, conformity to masculine norms, and a higher degree of gender role conflict had an influence on attitudes towards seeking psychological help. In the same study masculinity variables were associated with negative attitudes towards seeking psychological help.

Ang et al. (2004) found different results compared to the other studies which confirm the influence of sex role orientation on attitudes towards help seeking and they found that masculinity did not significantly affect help-seeking attitudes. Moreover, they found that students with low femininity scores had less positive attitudes towards professional help-seeking than students with high femininity scores, especially with regards to being stigmatized and more sensitive about the opinions of others. Another study was conducted by Judd, Komiti and Jackson (2008) to understand why being female assisted help seeking behavior. They found that women had higher rates on help-seeking for mental health problems than men. They also affirmed that this difference might be a reflection of gender role differences. In the same study they have asserted that men's social status, greater control and decision-making power may influence acceptance of a diagnosis of mental disorder and their difficulty in expressing feelings and emotions may influence their help seeking for psychological problems (Amit, Brian, Murray & Jitender, 2009; Chan & Hayashi, 2010; Judd et al, 2008).

The age difference was also found to be another factor that influences the help seeking behavior (Shea & Yeh 2008). There are many contradictory findings about the effects of age on help seeking attitudes. In the literature, whereas some studies have found that older people have low intentions to seek help (Westerhof, Maessen, De Brujin & Smets, 2008) and negative attitudes towards help seeking (Lebowitz & Niederehe, 1992), other studies have concluded that older individuals are associated with more positive attitudes toward help seeking compared to younger individuals (Mackenzie et al, 2006; Svensson et al., 2009).

In a cross national study, which was carried out with the participation of 262 Muslim-women, it was found that younger participants, whose age range from 19 to 20, had less positive attitudes towards seeking professional help than older ones, whose age range from 21 to more than 22. In the same study, researchers attributed this difference to insufficient knowledge about mental health problems and less awareness about the availability of mental health services (Al-Krenawi, Graham, Dean, & Eltaiba, 2004). In a recent study, which involved Turkish university students, it was reported that students between the ages of 24 and

28 had more positive attitudes than students aged between 17 and 19 (Koydemir-Özden & Erel, 2010).

However, in all these studies, variables were taken separately, thus there is no information about the role of confounding variables in the relationship of gender and attitude towards help seeking.

In the literature, there is no study that directly examines the relationship between gender, age, faculty and attitudes toward help seeking. To fill these gaps in the help-seeking literature and to enhance the knowledge about the direct relationship between gender and attitudes toward help seeking this study will be conducted. Thus, research questions were composed as follows;

Is there a statistical difference in attitudes toward seeking psychological of university students with gender, age and faculty?

Is there a statistical difference between males and females in attitudes toward seeking after age and faculty were controlled?

In summary, in the light of literature, it can be said that attitudes have an important role in psychological help seeking behavior and numerous factors has an effect on it. For that matter, this study will examine the effect of gender on attitudes toward help seeking of university students after controlling effect of age and faculty.

## **2. METHOD**

### **2.1 Participants**

The target population was determined as university students in Ankara. The sample size was calculated as 500 by using Cochran's formula (Cochran,1977). Participants were selected from Middle East Technical University in Ankara. The participants were selected by using the convenient sampling procedure. The sample size was reduced to five hundred seventy two from seven hundred fifty because of unanswered items in the scales. Therefore, the sample of the present study consisted of five hundred seventy two undergraduate students from thirty departments of the five faculties of the university. The sample included 308 male (53.8%) and 264 females (46.2%) students (see table 1).

**Table 1 : Means and Standard Deviations for ASPH-S**

	<i>ASPH-S</i>		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<b>Gender</b>			
Female	308	71.63	9.14
Male	264	64.90	9.58

As shown in table 1, females ( $M = 71.64$ ;  $SD = 9.14$ ) scored higher than the males ( $M = 64.90$ ;  $SD = 9.58$ ) on attitudes toward seeking psychological help. The group, whose age 18 ( $M = 72.18$ ;  $SD = 11.08$ ) had the most favorable help-seeking attitudes, although the means of the classes were close to each other.

The age of the participants ranged from 18 to 26 years old ( $M = 20.75$ ;  $SD = 1.46$ ). As to the faculties of the participants, 26 (4.5%) of the participants were from the faculty of architecture, 50 (8.7%) were from the faculty of economics and administrative science, 62 (10.8%) were from the faculty of arts and science, 211 (36.9%) were from the faculty of engineering and 223 (39%) were from the faculty of education. The age of students ranged from 17 to 26 (see table 2).

**Table 2 : Means and Standard Deviations for ASPH-S**

	<i>ASPH-S</i>		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Faculty			
Architecture	26	67.46	9.70
Economics and Administrative Sciences	50	69.72	9.13
Arts and Sciences	62	70.16	8.47
Engineering	211	65.36	9.08
Education	223	70.94	10.48
Age			
18	44	73.11	10.90
19	68	71.11	8.33
20	98	68.44	9.26
21	217	68.00	10.04
22	97	67.27	9.51
23	27	65.63	10.76
24	13	64.546	10.63
25	5	69.60	10.97
26	3	66.00	20.07

The students of the Faculty of the Education ( $M = 70.94$ ;  $SD = 10.48$ ) scored higher than the students of the other faculties and students of the Faculty of the Engineering had the lowest mean score ( $M = 65.36$ ;  $SD = 9.08$ ) among all faculties.

## 2.2 Instruments

Sociodemographic Information Form: The form will include demographic questions about age, gender and faculty. The Attitudes toward Seeking Psychological Help—Shortened (ASPH-S): The ASPH of Fischer and Turner (1970) which was developed to measure attitudes toward help seeking adapted to Turkish participants by Türküm (2004) will be used. The ASPH-S has 18 items which are asked to be rated on five- point Likert-type scales ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). High scores indicates high positive attitude toward seeking psychological help (Türküm, 2004). The reliability coefficient of the scale was found as in the scale .88 for the total scale and subscales .76 for the first factor that include seven items which indicates confidence in taking psychological help, .77 for second factor that include seven items which indicates beliefs about getting psychological help, .76 for third factor that include seven items which indicates endurance against labeling , and .68 for fourth factor that include six items which indicates self disclosure (Türküm, 2004). Test-retest reliability was .99. Discriminative validity analysis was found sufficient by examining the difference between two groups which were formed with students who has received psychological help and who did not. The results showed significant differences between two groups (Türküm, 2004).



### 2.3 Procedure

Ethical permission to carry out the research was obtained from the local education authority. Also permission from the METU Human Ethic Committee and organizations was taken to do research. After providing voluntary participation, confidentiality, and to protect rights to privacy, participants were informed that participation is voluntary and anonymous. After completing an informed-consent sheet, questionnaires (demographic questions and ATHS-S) were given to participants

### 3. Results

In this section, before conducting the analysis; the accuracy of data entry, missing values and the assumption of parametric and non-parametric tests were investigated. The missing values were excluded declining sample size from 625 to 572. Before the investigation process, assumptions were checked for each analysis. Data was analyzed using SPSS 18.0.

In order to understand the characteristics of the sample, descriptive statistics (mean, standard deviation, frequency and percentage) of the data were presented. In the second step, a series of initial analysis were conducted to explore whether gender, age and faculty were related to attitude towards psychological help seeking. Among the variables studied, gender was examined with one-way analysis of variance (ANOVA). Moreover, because faculty and age were not satisfied parametric analysis assumptions, the faculty was examined by using the Mann-Whitney U test with the age was with Spearman's Rank Order correlation. Finally, for the main analysis the effect of gender on help seeking attitude was checked after controlling aging and faculty variables was checked with one-way analysis of covariance (ANCOVA).

To decrease the probability of making a Type I error alpha level will be fixed at 0.05. The data were analyzed by using Statistical Package for Social Sciences (SPSS) (Green, Salkind, 2008).

#### 3.1 Gender and Students' Help Seeking Attitude

One way analysis of variance (ANOVA) was conducted to evaluate the effect of gender on students' attitude toward help seeking. A significant effect of gender was found on the help seeking attitude of students  $F(1, 572) = 73.64, p = .00$ . and it is smaller than 0.05. The summary of the ANOVA results presented in table 3. Furthermore, the effect size was computed for gender and it was found as  $\eta^2 = .11$  which indicates moderate effect, according to Cohen's (1988) criterion (see table 3).

**Table 3:** ANOVA Results For Gender on Students' Attitude towards Help Seeking

	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$
Between Groups	3688.92	4	922.23	9.95	.00	.11
Within Groups	52539.51	567	92.66			
Total	56228.43	571				

One way analysis of variance was conducted to evaluate effects of gender on help seeking attitude. Subjects were divided into two groups according to their gender; female ( $M=71.64$ ,  $SD=9.14$ ) and males ( $M=64.91$ ,  $SD=9.58$ ). Thus, it can be concluded from the mean difference of males and females in attitude toward help seeking, females have a more positive attitude than males. The mean difference was given in table 1.

### 3.2 Faculties and Attitude toward Help Seeking

The Kruskal-Wallis statistic was calculated to determine whether the distribution of the responses to the Attitude toward Help Seeking scale varied statistically significantly according to the nominal characteristic of the sample.

**Table 4:** Kruskal-Wallis Test Significance Scores for Attitude toward Help Seeking

<i>Kruskal- Wallis Test</i>				
Groups / Faculty	<i>N</i>	Mean Rank	$\chi^2$	<i>p</i>
Architecture	26	277.94		
Eco. and Adm. Science	50	311.82		
Arts and Science	62	305.75	41.75	.00*
Engineering	211	230.29		
Education	223	329.65		

\* $p=.05$

Table 4 indicates that there is a significant difference in the medians,  $\chi^2(4, N=572) = 41.75, p = .00$ . Because the overall test is significant, pairwise comparisons among the three groups were conducted to evaluate pairwise differences among the three groups, controlling for Type I error across tests by using the Bonferroni approach. The results of these tests indicated a significant difference between the economic and administrative science faculty and engineering faculty,  $z = -3.30, p < .05$ , another significant difference was found between arts and sciences faculty and engineering faculty,  $z = -3.26, p < .00$ , and between engineering faculty and education faculty,  $z = -6.14, p < .05$ . The results are given in table 4.

### 3.3 Age and Attitude toward Help Seeking

A Spearman's Rank Order correlation was run to determine the relationship between age of students and attitude toward help seeking. There was a positive correlation between

age and attitude toward help seeking scores of students, which was statistically significant ( $r_{(570)} = -.17, p = .00$ ). The presentation of the result can be seen in the Table 5.

**Table 5:** Spearman Correlation between Age and Help Seeking Attitude

Variable	Age
ASPH-S total score	-.17*

\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

### 3.4 The Effect of Gender on Help Seeking Attitude, after Controlling Age and Faculty

The independent variables gender, age and faculty were shown significant effects on help seeking attitude. Thus, it is reasonable to conduct an analysis by controlling the effect of age and faculty in the relation of gender and help seeking attitude. In the next step, a one-way analysis of covariance (ANCOVA) was conducted for this study. The independent variable was gender and the dependent variable was the attitude toward help seeking and the covariate was the faculty and age. The ANCOVA result was found significant,  $F(1, 572) = 57.23, p < .05$  (See Table 6). Furthermore, 9% ( $\eta^2 = .09$ ) of the total variance in attitude toward help seeking was accounted for by the gender controlling for the effect of the age and faculty (see table 1). After controlling the age and the faculty effect size has decreased from .11 to .09, thus two point decrease can be attributed to the effect of age and faculty.

**Table 6:** ANCOVA Results For Gender on Students' Attitude towards Help Seeking

Source	Type III SS	df	MS	F	p	$\eta^2$
Corrected Model	6715.70a	3	2238.57	25.68	.00	.12
Intercept	14408.79	1	14408.79	165.30	.00	.23
Age	282.20	1	282.20	3.24	.07	.01
Faculty	2.52	1	2.52	.03	.87	.00
Gender	4988.53	1	4988.53	57.23	.00	.09
Error	49512.734	568	87.17			
Total	2742662.00	572				
Corrected Total	56228.43	571				

a. R Squared = .119  
(Adjusted R Squared = .115)

To sum up, in the light of literature it is known that age, gender and faculty have a significant effect on help seeking attitude. This finding also supported in this study. However, as age and faculty are a confounding variable that cannot be considered separately from students personality profile, it is suggested to conduct an analysis while controlling the effect of age and faculty in analyzing the influence of gender on help seeking attitude. The inferential analysis showed that there is a significant mean difference between males and females when age and faculty was controlled.

## **4. DISCUSSION AND RECOMMENDATION**

### **4.1 Discussion**

It was hypothesized in the present study that there would be a gender difference in help seeking attitudes of males and females. Significant differences were found between male and female subjects. This finding is in line with previous studies which found that gender itself is a significant predictor of attitudes toward seeking professional psychological help (Nam et al., 2010; Sheffield et al., 2004). Many studies in the literature affirmed that females have more positive attitudes towards psychological help seeking compared to males (Ang et al., 2004; Barwick et al., 2009; Gekoski & Knox, 2006; Kartalova-O'Doherty & Doherty, 2010; Leong & Zachar, 1999; Mackenzie, Türküm, 2005; Nam et al., 2010; Özden, 2010; Svensson et al., 2009). The findings of the current study also supported previous research on the effect of gender difference in attitudes toward psychological help-seeking and the results of the present study suggested that the attitudes to seeking psychological help in students were remarkably more positive for female students.

The reasons behind the difference between males and females in terms of their attitudes towards seeking psychological help were investigated in several other studies. The contrast in this respect is mostly attributed to the reflection of gender role differences (Amit et al., 2009; Chan & Hayashi, 2010; Judd et al., 2008). Researchers affirmed that men's social status (Judd et al., 2008), lack of motivation, stigma attached to expressing feelings, the fear of intimacy (Silverberg, 1986), and the lack of fit with the culture of masculinity (Addis & Mahalik, 2003; Rochlen & Hoyer, 2005) may influence seeking help. However, these findings differed from those of Furnham and Andrew (1996) who studied with Asians and a Caucasian British sample; Atkinson and Gim (1989) whose participants were Asian-American; and Bee-Gates, Howard-Pitney, LaFromboise, and Rowe (1996) who worked with Native American-Indian high school students had all found that there were no significant differences between males and females with regards to the levels of attitudes towards help-seeking.

In the literature, there are many contradictory findings about age variability and its effect on attitude toward psychological help seeking. While some studies have found that older people have less favorable attitudes toward seeking psychological help than young people (Lebowitz & Niederehe, 1992; Vessey & Howard, 1993), other studies have concluded that older individuals associated with more positive attitude to help seeking than younger individuals (Al-Krenawi, Graham, Dean, & Eltaiba, 2004; Mackenzie, Gekoski & Knox, 2006; Svensson, Nygard, Sorensen & Sandanger, 2009). In the current study, the results of the correlation analysis indicated that attitude toward psychological help seeking is negatively associated with age. In the present study, findings revealed that younger students indicated a more positive attitude than older students.

In the present study the question of whether the faculty of students affects the students' attitude toward psychological help seeking was also analyzed. The results of the study supported the previous research on the effect of faculty on attitudes toward psychological help-seeking. Faculty of Engineering was found to have less positive attitudes toward help-seeking than Faculty of Education, Faculty of Arts and Sciences, Faculty of

Economics and Administrative Science Faculty. The results of the study supported the previous research on the relationship age and attitudes toward psychological help-seeking (Kılıç, 2001; Çebi, 2009). This difference among faculties might be the result of the female population, because the numbers of female participants in other faculties are relatively higher than engineering faculty. Another reason of this difference might arise from being close to social sciences, while other faculties have more lecture and closeness to social science subjects, engineering faculty students have a less closeness to social science issues.

#### **4.2 Recommendation**

This study was carried out with students from METU. Therefore, future studies can be conducted to see if the findings of this study are consistent for other samples as well. Also, research in different Turkish universities could give more reliable and accurate results and conclusions about help seeking attitudes of all Turkish university students. Furthermore, the current study included participants whose age ranged between 18 and 26, thus, future researchers may consider including a wider range in their study.

Previous help seeking experience was accepted in the literature as one of the factors that has an influence on help seeking attitudes. Therefore, future research can focus on previous help seeking experiences as a variable in relation to help seeking attitudes and gender.

### **5. IMPLEMENTATIONS AND LIMITATIONS**

#### **5.1 Limitations**

This study was carried out with students from METU. Therefore, future studies can be conducted to see if the findings of this study are consistent for other samples as well. Also, research in different Turkish universities could give more reliable and accurate results and conclusions about help seeking attitudes of all Turkish university students. Furthermore, the current study included participants whose age ranged between 17 and 26, thus, future researchers may consider including a wider range in their study.

Previous help seeking experience was accepted in the literature as one of the factors that has an influence on help seeking attitudes. Therefore, future research can focus on previous help seeking experiences as a variable in relation to help seeking attitudes, early maladaptive schemas and attachment styles.

#### **5.2 Implementations**

Realizing the effect of different variables on attitudes towards professional help seeking is the first step in understanding the reason of help seeking behavior and increasing the use of counseling service. Investigating the relationship between various factors and help seeking attitude may allow researchers to study other variables that have the greater amount

of variance associated with help seeking behavior and support researchers to develop better models of the relation among help seeking attitude and gender.

## REFERENCES

- Addis, M. E., & Mahalik, J. R. (2003). Men, masculinity, and the contexts of help seeking. *American Psychologist*, 56(1), 5-14.
- Al-Krenawi, A., Graham, J. R., Dean, Y. Z., & Eltaiba, N. (2004). Cross-national study of attitude towards seeking professional help: Jordan, United Arab Emirates (UAE) and Arabs in Israel. *International journal of social psychiatry*, 50(2), 102-114, doi: 10.1177/0020764004040957
- Amit, J., Brian, C., Murray, S., & Jitender, S. (2009). Negative Attitudes toward Help Seeking for Mental Illness in 2 Population-Based Surveys From the United States and Canada. *Canadian Journal of Psychiatry*. 54(11), 757-766.
- Amit, J., Brian, C., Murray, S., & Jitender, S. (2009). Negative Attitudes toward Help Seeking for Mental Illness in 2 Population-Based Surveys From the United States and Canada. *Canadian Journal of Psychiatry*. 54(11), 757-766.
- Ang, R. P., Lim, K. M., & Tan, A. (2004). Effects of gender and sex role orientation on help seeking attitude. *Current Psychology*, 23 (3), 203-21.
- Atkinson D. R., & Gim, R. H. (1989). Asian-American cultural identity and attitudes toward mental health services, *Journal of Counseling Psychology*, 989(36) 209-212.
- Barwick, A., K. & Man, A., F. & McKelvie, S., J. (2009). Personality factors and attitudes toward seeking psychological help. *North American Journal of Psychology*, 11, 333-342.
- Bayram, N., & Bilgel, N. (2008). The prevalence and socio-demographic correlation of depression, anxiety and stress among a group of university students. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 43, 667-672.
- Bee-Gates, D., Howard-Pitney, B., LaFromboise, T., & Rowe, W. (1996). Help-seeking behavior of Native American-Indian high school students. *Professional Psychology: Research And Practice*, 27, 495-499.
- Cameron, L., Leventhal, E. A., & Leventhal, H. (1993). Symptom representations and affect as determinants of care seeking in a community-dwelling, adult sample population. *Health Psychology*, 12, 171-179.
- Chan, R., K., H., & Hayashi, K. (2010). Gender roles and help-seeking behavior: promoting professional help among Japanese men. *Journal Of Social Work*, 10, 243-263, doi: 10.1177/1468017310369 274.
- Cochran, W. G. (1977). *Sampling techniques* (3rd ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*. New York: Norton.

- Fischer, E. H., & Turner, J. L. (1970). Orientations to seeking professional help: Development and research utility of an attitude scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 35*, 79–90.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*, 59. USA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Furnham, A., & Andrew, R., (1996). Across-cultural study of attitudes towards seeking psychological help. *Psychological Reports, 79*, 289-290.
- Grayson, P. A., & Meilman, P. W. (1992). *Beating the college blues: A student's guide to coping with the emotional ups and downs of college life*. New York: Facts on File.
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2008). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data*. (5th ed). New Jersey, USA: Pearson Prentice Hall.
- Güneri, O. Y. (2006). Counseling services in Turkish universities. *International Journal of Mental Health, 35*, 26-38.
- Güneri, O. Y., Aydın, G., & Skovholt, T. (2003). Counseling needs of students and evaluation of counseling services at a large urban university in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counselling, 25*, 53-63.
- Hsiaowen, C. (2008). Help-seeking for stressful among Chinese college students in Taiwan: roles of gender, prior history of counseling, and help-seeking attitudes. *Journal of College Student Development, 49*(1), 41-51, doi: 10.1353/csd.2008.0003
- Humphrey, J. A. (1982). *A textbook of stress for college students*. Springfield, IL: Thomas Books.
- Johnson, M. E. (2001). Influences of gender and sex role orientation on help-seeking attitudes. *The Journal of Psychology, 122*, 237-241.
- Judd F., Komiti. A., & Jackson, H. (2008). How does being female assist help-seeking for mental health problems? *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 42*, 24-29
- Kartalova-O'Doherty, Y., & Doherty, D. T. (2010). Recovering from mental health problems: Perceived positive and negative effects of medication on reconnecting with life. *International Journal of Social Psychiatry, 57*(6), 610-618.
- Kinnunen, U., Feldt, T., Geurts, S., & Pulkkinen, L. (2006). Types of work-family interface: Well-being correlates of negative and positive spillover between work and family. *Scandinavian Journal of Psychology, 47*, 149–162.
- Komiya, N., Good, G. E., & Sherrod, N. B. (2000). Emotional openness as a predictor of college students' attitudes toward seeking psychological help. *Journal of Counseling Psychology, 47*, 138–143.



- Koydemir-Özden, S. (2010). Self-aspects, perceived social support, gender, and willingness to seek psychological help. *International Journal of Mental Health*, 39(3), 44-60, doi 10.2753/IMH0020 -7411390303.
- Koydemir-Özden, S., & Erel, Ö. (2010). Psychological help-seeking: role of socio-demographic variables, previous help-seeking experience and presence of a problem. *Procedia Social and Behavioral Science*, 5, 688-693.
- Lebowitz, B. D., & Niederehe, G. (1992). *Concepts and issues in mental health and aging*. In J. E. Birren, R. B. Sloane, & G. D. Choen (Eds.), *Handbook of mental health and aging* (2nd ed., 11-26). San Diego, CA: Academic Press.
- Leong, F. T. L., & Zachar, P. (1999). Gender and opinions about mental illness as predictors of attitudes toward seeking professional psychological help. *British Journal of Guidance and Counseling*, 27(1), 123-132.
- Levant, R., F., Wimer, D. J., Williams, C. M., Smalley, K. B., & Noronha, D. (2009). The relationship between masculinity variables, health risk behaviors and attitudes toward seeking psychological help. *International Journal of Men's Health*, 8(1), 3-21, doi: 10.3149/jmh.0801.3
- Mackenzie, C., S. & Gekoski, W., L. & Knox, V., J. (2006). Age, gender, and the underutilization of mental health services: The influence of help-seeking attitudes. *Aging & Mental Health*, 10, 574–582.
- Nam, S., K., Chu, H. J., Lee, M. K., Lee, J. H., Kim, N., & Lee, S. M. (2010). A meta-analysis of gender differences in attitude toward seeking professional psychological help. *Journal of American College Health*, 59(2), 110-116.
- Özden, S., K. (2010). Self-aspects, perceived social support, gender, and willingness to seek psychological help. *International Journal of Mental Health*, 39, 44–60.
- Rochlen, A. B., & Hoyer, W. D. (2005). Marketing mental health to men: Theoretical and practical considerations. *Journal of Clinical Psychology*, 67(6), 675-684.
- Shea, M., & Yeh, C. J. (2008). Asian American students' cultural values, stigma, and relational self-construal: correlates of attitudes toward professional help seeking. *Journal of Mental Health Counseling*, 30(2), 157-172.
- Sheffield, J. K., Fiorenza, E. & Sofronoff, K. (2004). Adolescents' willingness to seek psychological help: Promoting and preventing factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 33, 495–50.
- Silverberg, R. A. (1986). *Psychotherapy for men: Transcending the masculine mystique*. Springfield, IL: C. Thomas.

- Svensson, E., Nygard, J. F., Sorensen, T., & Sandanger, I. (2009). Changes in formal help seeking for psychological distress: The OsLof study. *Nordic Journal of Psychiatry*, 63(3), 260-266, doi: 10.1080/08039480902880105.
- Türküm, A. S. (2004). Developing a scale of attitudes toward seeking psychological help: Validity and reliability analyses. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 26, 321-329.
- Türküm, A. S. (2005). Who seeks help? Examining the differences in attitude of Turkish university students toward seeking psychological help by gender, gender roles, and help-seeking experiences. *The Journal of Men's Studies*, 13, 389-401.
- Vogel, D. L., Wester S. R., Wei, M., & Boysen, G. A. (2005). The role of outcome expectations and attitudes on decisions to seek professional help. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 459-470.
- Westerhof, G. J., Maessen, M., De Bruijn, R., & Smets, B. (2008). Intentions to seek (preventive) psychological help among older adults: An application of the theory of planned behaviour. *Aging and Mental Health*, 12(3), 317-322, doi: 10.1080/13607860802120797.



## LİSE ÖĞRENCİLERİNİN MESLEKİ OLGUNLUK DÜZEYLERİ İLE KARAR VERME STRATEJİLERİ\*

Ayten Aydın Orhan<sup>†</sup>  
Emel Ültanır<sup>‡</sup>

### ÖZET

Bu çalışmanın amacı, lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ile karar verme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve ayrıca meslek seçiminde mesleki olgunluk ile karar verme stratejilerinin okul ve sınıf değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığının araştırılmasıdır. Araştırmaya Mersin ilinde Anadolu Liseleri, Genel Resmi Liseler ve Meslek Liselerinde öğrenim gören (Endüstri, Ticaret ve Kız Meslek Liseleri) 9, 10, 11. ve 12. sınıflarına devam etmekte olan 547 kız (%51,1) ve 446 (%49,9) olmak üzere 993 öğrenci katılmışlardır. Veri toplama araçları olarak “Mesleksel Olgunluk Ölçeği”, “Karar Verme stratejileri Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi formu” kullanılmıştır. Veriler Pearson Momentler Korelasyonu ve Tek yönlü varyans analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre; lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ile mantıklı-sistemik karar verme stratejileri arasında pozitif yönde bir ilişki ve diğer alt alanlarda olumsuz yönde ilişki bulunmuştur. Ayrıca lise öğrencilerinin okul türlerine göre mesleksel olgunluk düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olmaktadır. Karar verme stratejilerinde ise, iç-tepisel karar verme alt alanı, bağımlı karar verme alt alanı ve öğrencilerinin kararsızlık alt alanlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Sınıf düzeyine göre karar verme stratejilerinden sadece iç-tepisel karar verme alt alanında anlamlı bir farklılık göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Mesleksel Olgunluk, Karar Verme Stratejileri, Lise Öğrencileri, Meslek Seçimi

## VOCATIONAL MATURITY LEVEL AND DECISION MAKING STRATEGIES OF HIGH SCHOOL STUDENTS

### ABSTRACT

The aim of this study is to examine the relationship between the vocational maturity level and decision making strategies of high school students and, additionally, to investigate whether the vocational maturity and decision making strategies in choice of profession differentiate depending on the school and class variables. 993 students, 547 females (55,1%) and 446 males (49.9%), who study at anatolian, general official and vocational high schools (industrial, trade and girls' vocational high school) in the classes 9, 10, 11 and 12 participated in the study. The “Vocational Maturity Scale”, “Decision Making Strategies Scale” and “Demographic Information Form” were used as data collection tools. Pearson correlation and one-way analysis of variance were used to analyze the data. According to the findings, a positive relationship between vocational maturity level and logical-systematic decision making strategies and a negative relationship in the other subdomains was found. Furthermore, a significant difference was found in the vocational maturity levels of high school students depending on the school type. Whereas in the decision making strategies, significance was found in the internal-impulsive, dependent decision making and students' indecision subdomains. Based on the class level, a significant difference was obtained solely for the internal-impulsive decision making subdomain among the decision making strategies.

**Key words:** Vocational Maturity, Decision Making Strategies, High School Students, Vocational Selection

\* Bu makale “Lise Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Düzeyleri ile Karar Verme Stratejileri” isimli ilk yazarın yüksek lisans tezinin verileri kullanılarak analiz edilmiştir.

<sup>†</sup> Uzm. Psikolojik Danışman. Mezitli Belediye İlkokulu. [aytenaydin2@hotmail.com](mailto:aytenaydin2@hotmail.com)

<sup>‡</sup> Prof. Dr. Ufuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı. [emultanir@yahoo.de](mailto:emultanir@yahoo.de)

## 1. GİRİŞ

Lise yıllarında, gençler gelecekteki mesleklerinin seçimiyle karar vermeleri açısından belirleyici öneme sahip bir zaman dilimi yaşarlar. Öğrenciler bu dönemlerinde, yönecekleri meslek alanlarını belirleme ve bu alanda seçecekleri mesleğe karar verme durumundadırlar. Bu dönemdeki gençlerin, mesleki gelişim görevlerini yerine getirememeleri durumunda, doğru ve akılcı olarak karar vermeleri zorlaşır. Bloxom'a göre kariyer kararı veren liseli öğrenciler sosyal ve ekonomik şartlarına bağlı olarak önemli güçlüklerle karşılaşlar (Bloxom ve diğ., 1994). Meslek seçimi, meslek gelişiminde yer alan mesleki gelişim görevlerini başarı ile tamamlama ve mesleki olgunluk düzeyi ile bağlantılıdır (Çoban, 2005). Bilimde, teknolojiye, tıpta, iletişimde, ulaşımda, sosyal yaşamda ve yaşamın diğer pek çok alanında gerçekleşen gelişmeler ve değişimler sonucunda bir dizi yeni meslek alanı ortaya çıkmakta ve böylece bireylerin meslek seçimi de ciddi bir karar haline gelmektedir. Seçilen meslek, bireyin gelir düzeyini ve buna bağlı yaşamının şekillenmesini, sosyal statüsünü, özel yaşamını, sosyal ilişkilerini, zamanı kullanma biçimini, kendini ifade etme ve gerçekleştirme düzeyini etkilemektedir (Korkut, 2008). Bireyin yaşamında etkili bir meslek seçimi yapabilme becerisi kendisi, çalışma dünyası ve mesleklerle ilgili bazı spesifik bilgilere sahip olması ve gelişimsel görevleri tamamlamasına bağlıdır (Amundson ve ark. 2005). Bu temel bilgilerin kazanılmasında önemli bir kavram olarak ortaya çıkan mesleki olgunluk kavramı, Super'e göre, "meslek gelişimi görevlerinin bir sonucu olarak, araştırma döneminden çöküş dönemine kadar meslek gelişimi konusunda erişilen noktadır" şeklinde tanımlanmaktadır (Super, aktaran Kuzgun 2000:177).

Bunun yanı sıra bireyin meslek seçimi, karar verme sürecini de içeren bir olgudur. Karar verme davranışı, bir gereksinimi giderecek çeşitli nesnelere olduğu ya da gereksinimi gidereceği düşünülen belli bir nesneye götüreceği birden fazla yol bulunduğu zaman yaşanan sıkıntıyı giderici bir yöneliştir (Bacanlı ve Kuzgun, 2005b). Karar verme durumundaki bir birey, önemli bir güçle karşı karşıyadır. Karar verme davranışının ortaya çıkabilmesi için şu koşulların olması gerekmektedir; karar verme ihtiyacını ortaya çıkaran bir güçlüğü (sorunun) varlığı ve bu sorunun birey tarafından fark edilmesi, güçlüğü giderecek birden fazla seçeneğin olması, bireyin seçeneklerden birine yönelme özgürlüğünün olması. Kariyer karar kuramcılarının göre öğrencinin ders, okul ve kariyer seçimi gibi önemli kararlarını verirken yaşadığı kararsızlık türü çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Bu faktörler; bireyin yaşı, karar verme stili (tarzı) ve kaygı düzeyi çatışmalarıdır ve kariyer seçimi sürecini etkilemektedir (Bacanlı, 2008).

## 2. MESLEKİ OLGUNLUKLA İLGİLİ LİTERATÜR İNCELEMESİ

Mesleki olgunlukla ilgili yapılan araştırmaların bir bölümü deneysel olup; mesleki olgunluğun, bilgilendirme, grup etkileşimi, grup rehberliği gibi uygulamalarla artıp artmadığının incelenmesinden oluşmaktadır (Bacanlı, 1995; Usluer, 1996; Evren, 1999; İşgör ve Sezer, 2008). Ayrıca mesleki olgunluğu ölçmeye yönelik ölçek geliştirme çalışmaları yapılmıştır (Akbalık, 1991; Kuzgun,1992). Akbalık (1991) Mesleki Olgunluk Ölçeği geliştirerek 8.sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri bakımından kızların erkeklere

göre mesleki bakımdan daha önce olgunlaştıkları bulunmuştur. Diğer bir ölçek çalışmasında ise, matematik alanında okuyan öğrencilerin mesleki olgunluk puan ortalamalarının edebiyat alanındakilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur (Kuzgun ve Bacanlı, aktaran Kuzgun 2006: 180). Bacanlı (1995) lise 1. Sınıf öğrencilerinde mesleki grup rehberliğine katılan öğrencilerin Mesleği Olgunluk Ölçeği ön test puanlarının mesleki grup rehberliği sonunda deney grubu lehine artış gösterdiği bulunmuştur. Başka bir çalışmada deney ve kontrol gruplarının mesleki olgunluk puanları arasında mesleki grup rehberliği alan deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Anadolu Lisesi, Yabancı Dil Ağırlıklı Lise ve Özel Liseye devam eden son sınıf öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada, mesleki rehberlik yardımını yeterli görenlerin görmeyenlere göre mesleki olgunluk düzeyleri daha yüksek bulunmuştur (Zeren, 1999). Mesleki olgunluk düzeylerini arttırmaya yönelik olarak hazırlanan rehberlik etkinliklerinin uygulamaya katılan lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyini artırdığı gözlenmiştir (İşgör ve Sezer, 2008).

Meslek Liselerine devam eden öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri okul türlerine göre incelendiğinde, Kız Meslek Lisesinin Ticaret Lisesi öğrencilerinden; Endüstri Meslek Lisesinin Ticaret Lisesi öğrencilerinden; İmam Hatip Lisesinin ise, Ticaret Lisesi öğrencilerinden mesleki olgunluk düzeylerinin daha fazla olduğu bulunmuştur (Akbiyık, 1996). Başka bir çalışmada son sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin geliştirmeye ihtiyacı olduğu, mesleki olgunluğun yordanmasında denetim odağının çok yüksek bir orana sahip olduğu, bunu cinsiyet ve alan tercihlerinin takip ettiği bulunmuştur. Ayrıca Psikolojik danışmanlarından yardım alan öğrenciler ile almayanların ve mesleki yardıma ihtiyacı olan öğrenciler ile olmayanların mesleki olgunlukları arasında yardım alan ve yardıma ihtiyaç duyanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (Çoban, 2005). Fen Lisesine devam eden üstün yetenekli öğrencilerde mesleki olgunluk düzeyleri ile algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ile kızların mesleki olgunluk düzeylerinin erkeklerden daha fazla olduğu saptanmıştır (Bozgeyikli, Doğan ve Işıklar, 2010).

Fouad'ın ABD ve İsrail'deki bireylerin mesleki olgunluklarının karşılaştırdığı çalışmasında İsraili öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyi ABD'li öğrencilere oranla daha düşük bulunmuştur (Fouad, aktaran Zeren 1999: 21). Üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmada mesleki olgunluğu en çok etkileyen değişkenler olarak mesleki uyum ve akademik başarı görülmüştür. Sınıf seviyesinin artmasıyla mesleki olgunluğun arttığı, içten denetimlilerin daha yüksek mesleki olgunluğa sahip oldukları bulunmuştur (Luzzo, aktaran Zeren 1999: 30). Diğer bir çalışmada parasız resmi okullarda okuyan öğrencilerin devlet okullarında okuyan öğrencilerden mesleki olgunluk düzeylerinin anlamlı şekilde yüksek olduğu, mesleki olgunluk becerisine, benlik kavramı ile başarı güdülenmesine sahip oldukları görülmüştür (Dhillon ve Kaur, 2005).

### **3. KARAR VERME STRATEJİLERİYLE İLGİLİ LİTERATÜR İNCELEMESİ**

Karar verme stratejileri araştırmalarının bir bölümü yetişkin grupla ve çeşitli mesleklerin (subaylık, hakemlik, hemşirelik, antrenörlük) elemanlarıyla yapılmıştır (Bacanlı ve Kuzgun, 2005a; Acıbozlar, 2006; Uzunoğlu, 2008; Tekin ve Taşgın, 2009; Kaya ve diğ., 2011). Çeşitli birimlerdeki yöneticiler ile yapılan araştırmalarda da karar verme stratejilerinin farklı değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir (Izgar ve Yılmaz, 2007; Dikerel, 2008; Karakoç, 2009; Oğuz, 2009). Öğrencilerle yapılan araştırmalarda ise çoğunlukla üniversite öğrencileriyle olmak üzere lise öğrencileri ve ilköğretim ikinci kademe öğrencileriyle çalışıldığı

görülmektedir. Ayrıca karar verme, meslek kararı verme ve karar verme stillerini ölçmeye yönelik çeşitli ölçek geliştirme çalışmaları bulunmaktadır (Kuzgun, 1992; Bacanlı, 2000; Çolakadioğlu, 2003; Çakır, 2004). Bazı deneysel çalışmalarda ise karar verme stillerinin, bilgilendirme, grup etkileşimi, grup rehberliği gibi çalışmalarla değişim gösterip göstermediği incelenmiştir (Ersever, 1996; Şeyhun, 2000; Bozgeyikli, 2005; Çivitci, 2005).

Kararsızlık türlerinden Aceleci Kararsızlık yaşayan bireyler karar verirken; seçenekler hakkında araştırma yapmaktan kaçınmakta, durum üzerinde detaylı düşünmek yerine o anda en çok hoşuna gideni seçerek hemen karar verme yoluna gitmektedir. Başka bir deyişle birey bir an önce karar vererek kurtulma yolunu seçmekte, daha sonra hoşuna gitmediğinde ise hemen verdiği karardan vazgeçmektedir. Araştırmacı Kararsızlıkta ise birey; karar verirken bütün seçenekler hakkında bilgi toplamasına rağmen en uygun seçeneğin hangisi olduğuna karar vermekte ve kararı kesinleştirmekte güçlük ve kaygı yaşamakta, kimi zamanda verdiği karardan kısa sürede vazgeçebilmektedir (Bacanlı ve Kuzgun, 2005a). Ana-baba tutumları ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki incelendiğinde, demokratik ana-baba tutumu ile mantıklı ve bağımlı karar verme arasında olumlu ilişki, kararsız olma arasında olumsuz ilişki; koruyucu –istekçi ve otoriter ana-baba tutumları ile kararsız olma arasında olumlu, otoriter ana-baba tutumu ile mantıklı karar verme arasında olumsuz ilişki olduğu bulgularına ulaşılmıştır (Eldeleklioğlu, 1996). Karar Verme Becerileri Kazandırma Programı uygulamasına katılan üniversite 1. sınıf öğrencilerinin içtepsel karar verme stillerinde azalma ve mantıklı karar verme stillerinde ise artış bulunmuştur (Ersever, 1996).

Başka bir çalışmada karar verme becerisi eğitim programı, ilköğretim son sınıf öğrencilerinde içtepsel karar verme puanı yüksek, mantıklı karar verme puanı düşük öğrencilerin içtepsel karar verme davranışlarının azalmasına, mantıklı karar verme becerilerinin artmasına neden olmuştur. Karar verme becerisi eğitim programının öğrencilerin karar verme becerilerini arttırmada etkili olduğu bulunmuştur (Şeyhun, 2000). Bir diğer çalışmada ise, akılcı duygusal eğitim programının, öğrencilerin mantıkdışı inanç düzeylerini azaltmada etkili olduğu, bu etkinin 3 aylık izleme dönemi sonunda da devam ettiği bulunmuştur (Çivitci, 2005).

Lise öğrencilerin genel olarak içsel kontrol odağına sahip olduğu ve çoğunlukla mantıklı karar verme stratejisini kullandıkları tespit edilmiş, karar verme stratejilerinin kontrol odağı ile korelasyonları incelendiğinde, mantıklı karar verme stratejisi ile kontrol odağı arasında olumsuz yönde ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu, kontrol odağının içtepsel karar verme stratejisi ve kararsızlıkla olan korelasyonun ise olumlu yönde ve düşük düzeyde olduğu bulunmuştur (Çoban ve Hamamcı, 2006). Karar verme stilli ve meslek karar verme sürecinde mantıklı- sistematik karar vermenin en etkili karar verme stili olduğu sonucu bulunmuştur (Philips, Paziienza ve Walsh, 1984). Üniversite öğrencilerinde Karar verme stili, akademik başarı ve mesleki olgunluk arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgulara göre sadece akademik başarı değişkeni ile bağımlı karar verme stiline kombinasyonunun mesleki olgunluğun orta düzeyde belirleyicisi olduğu sonucu elde edilmiştir (Phillips ve Strohmer, 1987).

Yukarıda yapılan açıklamalara dayalı olarak bu çalışmada, gençlerin meslek seçimlerinde mesleki olgunluk düzeylerine bağlı olarak etkili karar verme stratejilerini geliştirebilecekleri düşüncesinden hareket edilmiş ve lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Eğitim kurumlarında yürütülen psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri çerçevesinde öğrencilere etkili karar verme becerileri öğretilir. Ancak öncelikle öğrencilerin kullandıkları karar stratejilerinin bilinmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Kuzgun, 1992). Öğrencilere yönelik rehberlik çalışmaları planlanırken hangi okul türünde ve hangi sınıf düzeyinde ne tür hizmetlere ihtiyaç duyulduğunun belirlenmesi önemlidir.

### **Araştırmanın amacı**

Mesleki olgunluk düzeyleri ile karar verme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, bunun yanı sıra meslek seçiminde mesleki olgunluk ile karar verme stratejilerinin okul ve sınıf değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının araştırılmasıdır. Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Lise öğrencilerinin Mesleki Olgunluk düzeyleri ile Karar Verme Stratejileri arasındaki ilişki nasıldır?

2. Lise öğrencilerinin Mesleki Olgunluk düzeyleri ile Karar Verme Stratejileri öğrenim gördükleri okul türüne göre (Anadolu Lisesi, Meslek Lisesi, Genel Lise) anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Lise öğrencilerinin Mesleki Olgunluk düzeyleri ile Karar Verme Stratejileri öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

## **4. YÖNTEM**

Bu çalışma, durum saptamaya yönelik betimsel bir araştırmadır. İlişkisel tarama modellerinden karşılaştırmalı tarama modeli kullanılmıştır.

### **4.1.Araştırmanın Evren ve Örneklemi**

Araştırmanın evrenini 2009–2010 eğitim-öğretim yılında Mersin il merkezinde bulunan Anadolu Liseleri, Genel Resmi Liseler ve Meslek Liselerinde öğrenim gören (Endüstri, Ticaret ve Kız Meslek Liseleri) 9, 10, 11. ve 12. sınıflarına devam etmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme belirlenirken, her okul bir küme kabul edilerek ‘Oranlı Küme Örneklem Yaklaşımı’ kullanılmıştır. Bunun için Mersin merkezde bulunan Anadolu Liseleri, Genel Resmi Liseler ve Meslek Liselerinden (Endüstri, Ticaret ve Kız Meslek Liseleri) üç temel alt evren oluşturulmuştur. Lise öğrencilerinin seçiminde okul öğretmenlerinden bilgi alınarak üst, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeye ve SBS (Seviye Belirleme Sınavı) Yerleştirme Puanlarına göre hareket edilmiştir. Oluşturulan örnekleme toplam 993 öğrenci yer almaktadır.

### **4.2. Veri Toplama Aracı**

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerini belirlemek için Mesleki Olgunluk Ölçeği (MOÖ), kullandıkları karar verme stratejilerini belirlemek için Karar Stratejileri Ölçeği (KSÖ) ve kişisel bilgileri almak için araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. *Mesleki Olgunluk Ölçeği* lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerini ölçmeye yönelik olarak hazırlanmıştır (Bacanlı ve Kuzgun, 2005b). Ölçek beşli likert tipidir ve 40 maddeden oluşmaktadır. MOÖ'nin güvenilirliği için iç tutarlılık ve kararlılık katsayıları hesaplanmıştır. Tutarlılık katsayısı için ölçülen Cronbach-Alpha katsayısı .89 bulunmuştur. Testin tekrarı yöntemiyle bulunan kararlılık düzeyi ise .82 bulunmuştur. Araştırmacı tarafından örneklem üzerinde yapılan ölçümlerde ise ölçeğin Cronbach-Alpha güvenilirlik katsayısı .85 bulunmuştur. MOÖ'nin geçerliği, A) Mesleki olgunluğun akademik yetenekle ilişkisi, B) Öğrenim görülen sınıf düzeyinin MOÖ'den alınan puanları etkileyip etkilemediğine, C) MOÖ'nin sosyal beğenirlik faktöründen etkilenme derecesine bakılarak sonuçlar MOÖ'nin geçerliğinin kanıtı olarak kabul edilmiş ve bu şekilde lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerini ölçmek

için kullanılabilmesine karar verilmiştir (Kuzgun ve Bacanlı, 2005b).

*Karar Verme Stratejileri Ölçeği*, Karar verme biçimlerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir (Bacanlı ve Kuzgun, 2005a). Bu ölçekle ölçülen karar stratejileri şunlardır: 1. İçtepesel Davranma, 2. Mantıksal-Sistemik Davranma, 3. Bağımlılık, 4. Kararsızlık olmak üzere dört tanedir (Sinangil, 1992). Güvenirlik çalışması ölçeğin bir grup lise öğrencisine iki kez uygulanarak, test-tekrar test güvenirliliği şeklinde yapılmıştır. İçtepesel Karar Verme Alt Ölçeği .81, Mantıklı Karar Verme Alt Ölçeği .80, Bağımlı Karar Verme Alt Ölçeği .52 ve Kararsızlık Alt Ölçeği .86 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin, hesaplanan Cronbach Alpha değerleri; İçtepesel Karar Verme Alt Ölçeği için .74, Mantıklı Karar Verme Alt Ölçeği için .72, Bağımlı Karar Verme Alt Ölçeği için .55 ve Kararsızlık Alt Ölçeği için .70 olarak hesaplanmıştır (Bacanlı ve Kuzgun, 2005a). Araştırmacı tarafından örneklem üzerinde yapılan ölçümlerde ölçeğin tümünün güvenirlilik katsayısı Cronbach-Alpha .66 bulunmuştur. Alt ölçeklerde İçtepesel Karar Verme Alt Ölçeği için .65, Mantıklı Karar Verme Alt Ölçeği için .68, Bağımlı Karar Verme Alt Ölçeği için .43 ve Kararsızlık Alt Ölçeği için .70 olarak hesaplanmıştır. Aracın geçerliliği için aralarında fark olduğu öngörülen gruplara uygulanmış ve bu ölçeğin gruplar arasındaki ayırt ediciliğine bakılmıştır. Bu amaçla, araç, lise öğrencilerine uygulanarak karar stratejileri yönünden cinsiyetler arasındaki farka, yetişkinlere uygulanarak gençlerle yetişkinler arasındaki farka ve sık sık karar verme durumlarıyla karşılaşan doktorlara, hukukçulara, subaylara ve tiyatro sanatçılarında uygulanarak bu gruplar arasındaki farklara bakılmış ve aracın bu grupları beklenen yönde ayırt ettiği görülmüştür (Bacanlı ve Kuzgun, 2005a).

Shapiro Wilkinson Testi ile test edilen verilerin dağılımlarının normal dağılıma sahip oldukları ve analizlere uygunluk taşıdıkları görülmüştür. Mesleki olgunluk puanları ile karar verme stratejileri arasındaki ilişkiye Pearson Momentler Korelasyonu ile ve her birinin okul türü ve sınıf düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığına ise, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile bakılmıştır. Fark çıkması durumunda farkın kaynağını tespit etmek için Tukey HSD Testi kullanılmıştır.

## **5. BULGULAR VE YORUMLAR**

Bu bölümde, araştırmadaki alt problemlere ilişkin bulguların istatistiksel çözümlenmesi ve bunun sonucunda elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

### **5.1. Birinci Alt Amaca Yönelik Bulgular**

Lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ile karar verme stratejileri arasında ilişkiye yönelik bulgular Tablo 1'de verilmiştir.



**Tablo 1:** Lise Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Düzeyi ile Karar Verme Stratejileri Arasındaki İlişkiler, Pearson Momentler Korelasyonu Sonuçları

Değişkenler	$\bar{X}$	Ss	MO	MSKV	İTKV	BKV	Ksızlık
MO	152.15	18.77	1				
MSKV	27.70	4.85	.38**	1			
İTKV	21.99	4.69	-.32**	-.17**	1		
BKV	22.04	3.73	-.28**	-.10**	-.06**	1	
Kararsızlık	21.30	4.66	-.29**	.10**	.36**	.25**	1

\*p<.01 MO= Mesleki Olgunluk. MSKV= Mantıklı-Sistemik Karar Verme. İTKV= İç-Tepisel Karar Verme. BKV= Bağımlı Karar Verme

Tablo 1 incelendiğinde, lise öğrencilerinin mesleki olgunluk puan ortalamaları ile mantıklı-sistemik karar verme puan ortalaması arasında pozitif yönde ( $r = .38, p < .01$ ) bir ilişki bulunmaktadır. Buna karşın, lise öğrencilerinin mesleki olgunluk puan ortalamaları ile iç-tepisel karar verme puan ortalaması arasında ( $r = -.32, p < .01$ ); bağımlı karar verme puan ortalaması arasında ( $r = -.28, p < .01$ ) ve kararsızlık arasında ( $r = -.29, p < .01$ ) negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

### 5.2. İkinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

Tablo 2’de lise öğrencilerinin Mesleki Olgunluk ve Karar Verme Stratejilerinin okul türüne göre farklılaşp olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 2:** Lise Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Düzeyi ile Karar Verme Stratejilerinin Okul Türüne İlişkin Olarak Yapılan Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Tek Yönlü ANOVA ve Tukey Testi Sonuçları

Değişkenler	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
MO	Anadolu Lisesi	175	152.55	19.66			
	Genel Lise	512	155.17	18.35			AL>ML
	Meslek Lisesi	306	146.85	17.82	19.562	.000**	GL>ML
MSKV	Anadolu Lisesi	175	27.68	4.70			
	Genel Lise	512	27.96	4.89			
	Meslek Lisesi	306	27.26	4.85	2.004	.135	.....
İTKV	Anadolu Lisesi	175	21.78	4.74			
	Genel Lise	512	21.70	4.64			
	Meslek Lisesi	306	22.59	4.71	3.652	.026*	ML>GL
BKV	Anadolu Lisesi	175	21.66	3.69			
	Genel Lise	512	21.71	3.78			
	Meslek Lisesi	306	22.81	3.55	9.639	.000**	ML>GL ve AL
K. sızlık	Anadolu Lisesi	175	20.92	4.70			
	Genel Lise	512	20.82	4.75			
	Meslek Lisesi	306	22.32	4.32	10.725	.000**	ML>AL ve GL

\*p<.01, \*\*p<.05

MO= Mesleki Olgunluk. MSKV= Mantıklı-Sistemik Karar Verme. İTKV= İç-Tepisel Karar Verme. BKV= Bağımlı Karar Verme

Tablo 2 incelendiğinde lise öğrencilerinin okul türlerine göre mesleki olgunluk düzeyleri [ $F(2-990) = 19.56, p < .01$ ] anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Mesleki olgunluk boyutunda anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey HSD sonuçları; Anadolu Lisesi’nin ( $\bar{X} = 152.55$ ) Meslek Lisesi öğrencilerinin puan ortalamasından ( $\bar{X} = 146.85$ ) ( $p < .05$ ) ve diğer taraftan, Genel Lise öğrencilerinin Mesleki Olgunluk puan ortalamaları ( $\bar{X} = 155.17$ ) da Meslek Lisesi öğrencilerinin ( $\bar{X} = 146.85$ ) anlamlı bir biçimde yüksektir ( $p < .05$ ). Lise öğrencilerinde okul türlerine göre karar verme stratejileri mantıklı-sistemik karar verme alt alanında lise türlerine göre anlamlı bir fark görülmezken [ $F(2-$

$_{990})= 2.004, p>.05]$ , iç-tepisel karar verme alt alanı [ $F_{(2-990)}= 3.652, p<.05]$ , bağımlı karar verme alt alanı [ $F_{(2-990)}= 9.639, p<.01]$ , öğrencilerinin kararsızlık alt alanları ortalamaları lise türlerine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır [ $F_{(2-990)}= 10.725, p<.01]$ . Bu sonuçlara göre, lise öğrencilerinin karar verme stratejileri okul türlerine bağlı olarak iç-tepisel karar verme, bağımlı karar verme ve kararsızlık alt alanlarında anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

İç-tepisel karar verme alt alanındaki anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD sonuçları; Meslek Lisesi öğrencilerinin iç-tepisel karar verme ortalamalarının ( $\bar{X}=22.59$ ) Genel Lise öğrencilerinin ortalamasından ( $\bar{X}=21.71$ ) anlamlı bir biçimde yüksek olduğu göstermektedir ( $p<.05$ ). Bağımlı karar verme alt alanında ortalamalar, Meslek Lisesi öğrencilerinin ( $\bar{X}=22.81$ ) hem Genel Lise öğrencilerinden ( $\bar{X}=21.71$ ) ve hem de Anadolu Lisesi öğrencilerinden ( $\bar{X}=21.66$ ) anlamlı olarak yüksek bulunmuştur ( $p<.05$ ). Kararsızlık alt alanındaki ortalamalar ise, Meslek Lisesi öğrencilerinin ( $\bar{X}=22.32$ ) Genel Lise ( $\bar{X}=20.82$ ) ve Anadolu Lisesi öğrencilerinden ( $\bar{X}=20.92$ ) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ( $p<.05$ ).

### 5.3. İkinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

Lise öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre Mesleki Olgunluk ve Karar Verme Stratejilerine ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçlar tablo 3'de verilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık yoktur [ $F_{(3-989)}= 2.32, p>.05]$ .

**Tablo 3:** Lise Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Düzeyi ile Karar Verme Stratejilerinin Sınıf Düzeylerine İlişkin Olarak Yapılan Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Tek Yönlü ANOVA ve Tukey Testi Sonuçları

Değişkenler	Sınıf Türü	N	$\bar{X}$	SS	F	P	Anlamlı Fark
MO	9. sınıf	277	154.11	18.75	2.32	0.73	.....
	10. sınıf	235	151.35	18.21			
	11. sınıf	231	149.93	19.43			
	12. sınıf	250	152.77	18.53			
MSKV	9. sınıf	277	28.09	5.01	2.096	.099	.....
	10. sınıf	235	27.57	4.51			
	11. sınıf	231	27.09	4.60			
	12. sınıf	250	27.94	5.15			
İTKV	9. sınıf	277	21.25	4.66	3.911	.009*	12. Sınıf>9. Sınıf
	10. sınıf	235	21.92	4.46			
	11. sınıf	231	22.32	4.51			
	12. sınıf	250	22.56	5.02			
BKV	9. sınıf	277	22.37	3.76	1.562	.197	.....
	10. sınıf	235	22.17	3.87			
	11. sınıf	231	21.74	3.57			
	12. sınıf	250	21.83	3.69			
Kararsızlık	9. sınıf	277	21.17	4.79	.395	.757	.....
	10. sınıf	235	21.27	4.36			
	11. sınıf	231	21.20	4.49			
	12. sınıf	250	21.57	4.94			

\* $p<.01$

**MO= Mesleki Olgunluk. MSKV= Mantıklı-Sistemik Karar Verme. İTKV= İç-Tepisel Karar Verme. BKV= Bağımlı Karar Verme**

Lise öğrencilerinin karar verme stratejileri mantıklı-sistematiik karar verme [ $F_{(3-989)} = 2.09, p > .05$ ], bağımlı karar verme [ $F_{(3-989)} = 1.56, p > .05$ ] ve kararsızlık alt alanlarında [ $F_{(3-989)} = .39, p > .05$ ] sınıf düzeylerine göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermemektedir. Sadece İç-tepiseel karar verme alt alanında anlamlı bir farklılık vardır [ $F_{(3-989)} = 3.91, p < .05$ ]. Farkın kaynağını bulmak için Tukey HSD yapılmıştır. 12. sınıfa devam eden öğrencilerin ( $\bar{X} = 22.56$ ) 9. sınıfa devam eden öğrencilerden ( $\bar{X} = 21.25$ ) anlamlı bir biçimde yüksek ortalamaya sahip olduğu bulunmuştur, ( $p < .05$ ). Başka deyişle, lise öğrencilerinin karar verme stratejileri, iç-tepiseel karar verme alt alanında sınıf düzeylerine bağılı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

## TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı'na bağılı Mersin il merkezinde bulunan liselerde öğrenim yapan lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin ve karar verme stratejilerinin belirlenmesine çalışılmıştır. Bu çalışmada öncelikle lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ile mantıklı karar verme stratejileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Daha sonra ise, lise öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Düzeyleri ve Karar Verme Stratejilerinin öğrenim gördükleri okul türü (Anadolu Lisesi, Meslek Lisesi, Genel Lise) ve daha sonra ise, öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri arasında farklılıkların olup olmadığı araştırılmıştır.

Lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ile mantıklı karar verme stratejileri arasındaki ilişki pozitif yönde bulunmuştur. Buna karşın, lise öğrencilerinin mesleki olgunluk puan ortalamaları ile iç-tepiseel karar verme puan ortalaması arasında; bağımlı karar verme puan ortalaması arasında ve kararsızlık arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Oğuz (2008)'un araştırmasında en önemli yordayıcı olarak sırasıyla 11. sınıf düzeyi ile 10. sınıf düzeyi, öğrencilerde cinsiyet ve mantıklı karar stratejisinin mesleki olgunluğu yormadığı saptanmıştır. Ayrıca, iç-tepiseel karar verme, bağımlı karar verme, kararsızlık stratejilerinin mesleki olgunluğu anlamlı düzeyde yordamadığı görülmüştür. Aynı araştırmada mesleki olgunluk ile iç-tepiseel karar verme, bağımlı karar verme ve kararsızlık stratejisi arasında düşük düzeyde negatif yönde ve mesleki olgunluk ile mantıklı-sistematiik karar verme stratejisi arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir bulunmuştur. Araştırma bulgularının Oğuz (2008)'un bulgularıyla tutarlı olduğu görülmektedir. Blustein (1987)'in üniversite öğrencileriyle yaptığı araştırmada mantıksal stilin mesleki olgunluğu yordayan karar verme stili olduğu bulunmuştur. Powell ve Luzzo'nun araştırmasında mesleki karar verme stilinin her bir boyutu ile mesleki olgunluk arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Powell ve Luzzo, aktaran Oğuz 2008: 86).

İkinci alt problemde örnekleme dâhil edilen üç okul türünde ve genelde öğrencilerin kendilerinden beklenen mesleki olgunluk düzeyine, 143 ham puan kritik noktasını geçtikleri için ulaştıkları söylenebilir. Mesleki olgunluk ortalaması en yüksek olan grup Genel Lise grubu olup ardından sırasıyla Anadolu Lisesi ve Meslek Lisesi grubu gelmektedir. Bu bulgulara benzer sonuçları içeren araştırmalar bulunmaktadır. Çoban (2005) lise son sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmasında son sınıf öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerini geliştirme ihtiyacı içinde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Yazar (1997)'in Genel Lise ve Meslek Lisesine devam eden öğrencilerle yaptığı araştırmasında Genel Lise öğrencilerinin mesleki

olgunluk düzeyinin Meslek Lisesi öğrencilerinden yüksek bulunmuş olması sonucu ise, bu çalışma ile tutarlıdır. Bu doğrultuda bu çalışmanın bulgularını destekler nitelikte, Acısu (2002)'nin Genel Liseye ve Meslek Lisesine devam eden öğrenciler ile yaptığı araştırmasında, mesleki olgunluk puan ortalamaları bakımından Genel Lise öğrencilerinin lehine anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. Araştırma bulgularını destekler nitelikte, Özgan (2006)'ın Meslek Lisesi öğrencilerinin mesleki olgunluk puanlarının oldukça düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada farklı olarak Meslek Liselilerin en düşük ortalamaya sahip olsalar da kritik puanı aştıkları görülmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin lise türlerine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı; Hem Anadolu Lisesi öğrencilerinin hem de Genel Lise öğrencilerinin, Meslek Lisesi öğrencilerinden yüksek mesleği olgunluk puanlarına sahip oldukları olduğu görülmektedir.

Üçüncü alt problem, sınıf düzeyi değişkeni açısından grubun geneli değerlendirildiğinde, öğrencilerin Mesleki olgunluk düzeyleri açısından en yüksek ortalamaya 9. sınıfların sahip olduğu ardında sırasıyla 12. sınıflar, 10. sınıflar ve 11. sınıfların yer aldığı görülmektedir. Araştırma bulgularına göre lise öğrencilerinin mesleki olgunluk puan ortalamaları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır. Ülkemiz eğitim sistemi içinde lise 9. ve 12. sınıfta öğrenciler meslek seçimine etki eden kararlar almakla karşı karşıyadır. 9. sınıfta üniversite sınavında ilişkilendirilecekleri alanı seçmek, 12. sınıfta ise yönelecekleri mesleği belirleyen öğrenim görecekları üniversite programını seçmek durumundadırlar. Bu nedenler öğrencileri meslek seçimi konusunda daha çok inceleme ve araştırmaya yöneltilmektedir. Anlamlı düzeyde olmasa da mesleki olgunluk puan ortalamaları açısından 9. sınıflardan sonra 12. sınıfların 10. ve 11. sınıflara göre daha yüksek ortalamaya sahip olmaları, mesleki olgunluk düzeylerini değerlendirilirken bu nedenlerin dikkate alınmasının gerektiği düşünülmektedir. Akbıyık (1996) ile Sahranç (2000)'ın da, araştırma bulgularıyla tutarlı biçimde sınıf düzeyi değişkeninin anlamlı farklılık yaratmadığı görülmektedir. Ancak mesleki olgunluk ile sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu gösteren ve bu araştırmanın bulgusuyla tutarlılık göstermeyen Yazar (1997); Acısa (2002); Oğuz (2008) tarafından yapılmış araştırmalar da bulunmaktadır. Zeren (1999) tarafından, Fouad, Achebe ve Luzzo'nun araştırmalarında da sınıf düzeyinin anlamlı farklılık yarattığı yönünde bulgular elde ettikleri rapor edilmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre elde edilen bulgular ışığında şu öneriler geliştirilebilir: Öğrencilerin mesleki olgunluklarını geliştirme ihtiyaçları gözetilerek mesleki rehberlik başta olmak üzere kişisel rehberlik hizmetleri kapsamında farkındalık kazandırma, beceri geliştirme, etkileşim grubu, bilgilendirme, rehberlik etkinlikleri gibi çalışmaların yapılması, yapılandırılmış programların hazırlanarak uygulanması yararlı olabilir. Özellikle Meslek Lisesine ve Anadolu Lisesine devam eden öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerini arttırmaya yönelik faaliyetlerin ilgili okul rehberlik programlarının artırılmasının yararlı olacağı düşünülmüştür.

## KAYNAKÇA

- Acıbozlar, Ö. (2006). *Yönetici hemşirelerin karar verme stratejileri ve yaratıcılık düzeyleri*. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Akbalık, G. (1991). *Ortaokul III. sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Acısu, S. (2002). *Korunma altında olan lise ve meslek lisesi öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Amundson, N.E. Poehnell, G. & Pattern, M. (2005). *Mesleki teleskop. Kendine ve etrafa bakmak, karar vermek*. (Çev. Fidan Korkut Owen). Anı Yayıncılık: Ankara.
- Bacanlı, F. (1995). *Mesleki grup rehberliğinin lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerine etkisi*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Bacanlı, F. (2000). Kararsızlık Ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 2-14, 7-16.
- Bacanlı, F. (2008) Kariyer karar verme süreci. R. Özyürek (Ed.), *Kariyer Yolculuğu içinde (ss. 119-141)* Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yapımı. 1. Baskı. Ankara.
- Bacanlı, F. ve Kuzgun, Y. (2005a). *PDR'de kullanılan ölçekler*. Nobel Yayın Dağıtım. 2. Baskı. Ankara
- Bacanlı, F ve Kuzgun, Y. (2005b). *Lise öğrencileri için Mesleki Olgunluk Ölçeği el kitabı*. Nobel Yayın Dağıtım. 2. Baskı. Ankara.
- Bloxom, J. M. K. B. Bernes, Magnusson K. C. Gunn, T.T. , Bardick, A. D. , D.T. Orr ve McKnight, K.M. (2008). Grade 12 student career needs and perceptions of the effectiveness of career development services within high schools. *Canadian Journal of Counselling*, 42-2, 79-100.
- Blustein, D. L. (1987). Decision-making styles and vocational maturity: An alternative Perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 20-2, 215-222
- Bozgeyikli, H. (2005). *Mesleki grup rehberliğinin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin meslek kararı vermede kendilerini yetkin görme düzeylerine etkisi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Bozgeyikli, H. Doğan, H. ve Işıklar, A. (2010). Üstün yetenekli öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleriyle algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 133-149.
- Çakır, M. A. (2004). Mesleki Karar Envanterinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 37-2, 1-14.
- Çivitci, A. (2005). Akılcı duygusal eğitimin ilköğretim öğrencilerinin mantıkdışı inanç, sürekli kaygı ve mantıklı karar verme düzeylerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*. 6-2, 59-80.
- Çoban, A. E. (2005). Lise son sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin yordayıcı

- bazı değişkenlere göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6-10, 39-54.
- Dhillon, U. ve Kaur, R. (2005). Career maturity of school children. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 31, 1-2, 71-76.
- Çolakkadıoğlu, O. (2003). *Ergenlerde Karar Verme Ölçeği'nin (Adolescent Decision Making Questionnaire) uyarlama çalışması*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Dikerel, M. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin liderlik davranışları ile karar verme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kartal ilçesi örneği)*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Ersever, Ö. H. (1996). *Karar verme becerileri kazandırma programının ve etkileşim grubu deneyiminin üniversite öğrencilerinin karar verme stilleri üzerindeki etkileri*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Evren, M. (1999). *Mesleki grup rehberliğinin cinsiyetleri farklı ilköğretim okulu sekizinci sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluklarına, mesleki benlik algılarına ve mesleki tercihlerine etkisi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Izgar, H. ve Yılmaz, E. (2007). PİO ve YİBO'da görev yapan okul yöneticilerinin karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri arasındaki ilişki. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 341-353
- İşgör, İ. Y. ve Sezer, F. (2008). Mesleki olgunluk anlayışı kazandırmaya yönelik sınıf içi rehberlik etkinlikleri program denemesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18-2, 239-252.
- Karakoç, A. R. (2009). *İlköğretim okullarında çalışan eğitim yöneticilerinin yaratıcılık becerileri ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kaya, N. , Bolol, N. ,Turan, N. , Kaya, H. ve İşçi, Ç. (2011). Kulak burun boğaz kliniklerinde çalışan hemşirelerin karar verme stratejileri ve mesleki doyumları. *Fırat Tıp Dergisi*, 16-1, 25-31.
- Korkut, F. (2008). Meslek seçimi önemi ve meslek seçimini etkileyen etmenler. R. Özyürek (Ed.), *Kariyer yolculuğu içinde (ss.11-47)* Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yapımı. 1. Baskı. Ankara.
- Kuzgun, Y. (1992). Karar Stratejileri Ölçeği: Geliştirilmesi ve Standardizasyonu. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları. Editörler: Ruvéyde Bayraktar, İhsan Dağ. Türk Psikologlar Derneği Yayını, 161-170
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı kuramlar uygulamalar*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Kuzgun, Y. (2006). *Meslek Rehberliği ve Danışmanlığına Giriş*. Nobel Yayın Dağıtım. 3. Baskı. Ankara.

- Oğuz, Ö. (2008). *Lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Özel Arı Lisesi örneği)*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Özgan, A. (2006). *Meslek lisesi öğrencilerinin mesleki karar verme olgunluğu ile bazı kişilik özelliklerinin incelenmesi*. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Sahranç, Ü. (2000). *Lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin denetim odaklarına göre bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Sinangil, H. K. (1992). Yönetici adaylarında karar verme ve kaygı ilişkileri. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları. Editörler: Rüveyde Bayraktar, İhsan Dağ. Türk Psikologlar Derneği Yayını, 171–177
- Şeyhun, H. (2000). *Karar verme becerileri eğitim programının ilköğretim son sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerine etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Tekin, M. ve Taşgın, Ö. (2009). Kick boks antrenörlerinin karar verme ve düşünme stillerinin incelenmesi. *Türkiye Kick Boks Federasyonu Spor Bilimleri Dergisi*, 2–1, 11–27.
- Usluer, E. (1996). *Mesleki inceleme yaşantısının mesleki olgunluğa etkisi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Uzunoğlu, Ö. U. (2008). *Hakemlerin karar verme stillerinin klasmanlarına ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Yazar, A. R. (1997). *Genel lise ve mesleki öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Zeren, Ş. G. (1999). *Yabancı dil ağırlıklı lise, özel lise ve Anadolu lisesi son sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.







## THE COMPARISON OF THE USE OF LANGUAGE LEARNING STRATEGIES OF BILINGUAL AND MULTILINGUAL STUDENTS

Hüsnüye Neşe ARSLAN\*

### Abstract

This study aims to investigate the impact of multilingualism on the language learning strategies and the effect of instructor's native language on the strategy use of preparatory students at Abant İzzet Baysal University, Bolu, Turkey. 70 students with similar English proficiency levels took part and the *Strategy Inventory for Language Learning* developed by Oxford (1990) was used. Quantitative data obtained were analyzed through descriptive and inferential statistics. The results indicated that the number of language acquired has a significant effect on the use of language learning strategies, particularly memory and cognitive strategies. Furthermore, the strategies of bilingual and multilingual learners taught by instructors who are competent in the learners' native language and who are not are compared. This comparison showed that bilingual learners taught by instructors who are not competent in the learners' native language use affective strategies significantly more often.

**Keywords:** language learning strategies, multilingualism, instructors' native language

## İKİ DİLLİ VE ÇOK DİLLİ ÖĞRENCİLERİN KULLANDIĞI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİN KARŞILAŞTIRILMASI

### Özet

Bu çalışma, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye, Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğrenim gören öğrencilerin çok dilliliğin ve okutmanlarının ana dillerinin dil öğrenme stratejilerinin kullanımı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Benzer İngilizce yeterlilik seviyelerine sahip olan 70 öğrenci çalışmaya katılmıştır ve Oxford (1990) tarafından geliştirilen *Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri* uygulanmıştır. Elde edilen nicel veriler betimleyici ve çıkarımsal istatistiklerle analiz edilmiştir. Bulgular, edinilen dil sayısının dil öğrenme stratejileri, özellikle bellek ve bilişsel stratejileri üzerinde kayda değer bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Ayrıca, bu çalışma öğrencilerin ana dilini bilen ve bilmeyen okutmanlar tarafından ders verilen iki ve çok dilli öğrencilerin kullandıkları stratejileri karşılaştırmıştır. Bu karşılaştırma öğrencilerin ana dilini bilmeyen okutmanların ders verdiği iki dilli öğrencilerin duyuşsal stratejileri daha sık kullandıklarını göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** dil öğrenme stratejileri, çok dillilik, okutmanların ana dili

---

\* Arş.Gör. Ufuk Üniversitesi.Eğitim Fakültesi. Yabancı Diller Eğitimi Bölümü. İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı. hnese@metu.edu.tr

## 1. Introduction

Different from the past when the competence of one language was accepted as the norm, being able to use a single language is insufficient and the acquisition of one or more languages is encouraged in today's world. This can be supported with numbers which indicate that there are more bilinguals and multilinguals than monolinguals. Even though bilingualism and its impact on variables, such as metalinguistic awareness (Bialystock, 1991), cognitive flexibility and processing mechanism (McLaughlin & Nayak, 1989; Nayak, Hansen, Krueger & MacLaughlin, 1990), has been studied since the 1960's there has been no agreement on a single definition of bilingualism and the difference between bilingual and multilingual individuals.

### 1.1 Definition of Bilingualism

Many researchers have defined bilinguals as those individuals who have the knowledge and ability to use and function in two languages (Butler and Hakuta, 2004; Mohanty and Perregaux, 1997; Valdés and Figueroa, 1994); however, one of the first definitions made by Bloomfield (1933) indicate that bilinguals need to have a “native-like control of two languages” (p. 56). The reason for the variety of definitions is the high number of unanswered questions concerning the characteristics of a bilingual individual as some researchers such as Bhatia (2004) suggests that the study of bilingualism is a complex field and that it includes “the study of nature of the individual bilingual's knowledge and use of two (or more) languages as well as the broader social and cultural consequences of the widespread use of more than one language in a given society” (p. 3). On the other hand, Hamers and Blanc (2000) proposed that bilingualism is the concept which refers to the state of a linguistic community where two languages are in contact and which results in two codes that can be used in the same interaction process.

In order to avoid misunderstanding it should be highlighted that in the present study ‘bilinguals’ are classified as those individuals who identified themselves as having acquired a language and are in the process of gaining competence in the second one.

## 1.2. Definition of Multilingualism

Similar debates take place about the similarities and differences of bilingualism and multilingualism as these concepts are very interrelated. Multilingualism is defined as the acquisition of three and more languages without having equal control of all domains in all their languages (Kemp, 2007). However, it needs to be clear that it does not involve a simple addition of new grammar and vocabulary, but a complex system connected to identity, status and usage. In other words, multilingualism involves the knowledge of how to use the languages and not only the knowledge of the languages (Herdina & Jessner, 2002). Therefore, the assumption that “most of the findings obtained in bilingualism research can be generalized to cover 2+n languages” (Herdina & Jessner, 2002, p.52) is inadmissible. Therefore, bilingual and multilingual individuals should not be considered as one and the same.

Different from the bilinguals, in this study ‘multilinguals’ are accepted as individuals who have acquired at least 2 languages and consider themselves in the process of the acquisition of at least one additional language.

A good number of studies can be found on the differences of cultural background or language learning strategies of the individuals considered monolinguals and bilinguals; however, the differences of bilinguals and multilinguals have not been sufficiently examined even though multilinguals are thought to be different from bilinguals (Cenoz & Genesee, 1998; Herdina & Jessner, 2002). One of the differences is the effect of having learned a language; in other words, the amount of language learning experience. Joaristi et al. (2009) stated that aside from the common aspects in acquiring a second or third language “ [...] learners of the third language have greater experience than learners of a second language [and] access to two different linguistic systems [...]” (p. 108). Additionally, multilinguals are thought to have a different knowledge of their first, second and additional languages, a different kind of language awareness and language processing (Herdina & Jessner, 2002) which leads to the assumption that the language acquisition of multilinguals differs in some way from first and second language acquisition (Cenoz & Genesee, 1998; Kemp, 2007).

In the article of Cenoz and Gorter (2011) an illustration has been given on the relation between the three language acquisitions of a learner. It shows that learners who have acquired two languages are limited to these two languages and their linguistic systems, whereas learners with three languages have the chance to use all three languages and their systems which leads to a wider concept of the languages and consequently the world. Thus, it is

noteworthy to mention that multilingualism leads to characteristics different from bilingualism at the individual, sociolinguistic, and educational levels (Cenoz & Gorter, 2005).

### 1.3. Definition of Language Learning Strategies

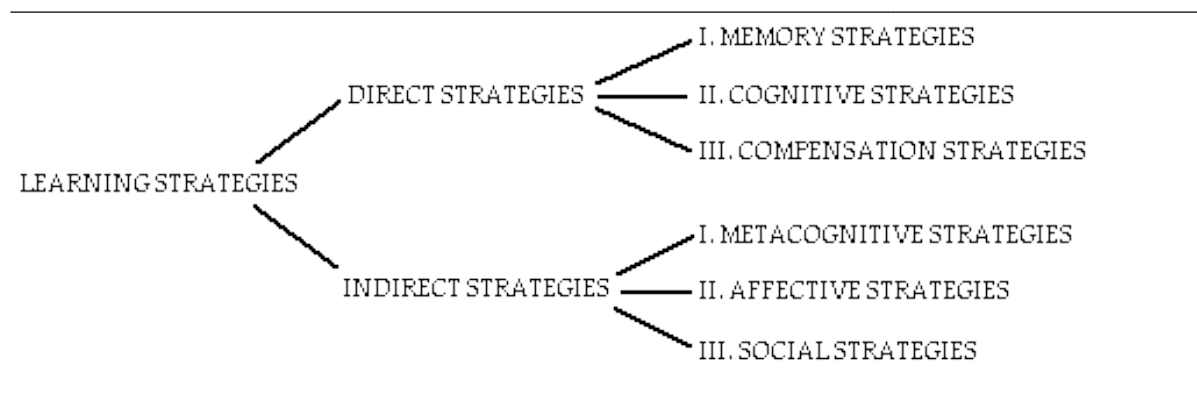
Many variables as affective, social style or psychological characteristics can contribute to the success of a language learner, language learning strategies are different from them as they are behaviors and thought processes used by a learner in the process of learning (Wenden & Rubin, 1987). Also called learning skills, learning-to-learn skill, thinking skill or problem-skill, Oxford (1990) defined language learning strategies as “steps taken by students to enhance their own learning” (p. 1). Studies on these strategies initially worked on the identification of the strategies good and successful language learners do to learn a language. These studies concluded that strategies have not only an impact on the proficiency and self-confidence level but also on the effectiveness in using a second language based on the frequency and types of strategies (Psaltou-Joycey & Kantaridou, 2009; Purdie & Oliver, 1999). In a similar vein, Gardner and McIntyer (1993) suggest that several factors determine second language proficiency and that language learning strategies is one of them.

Various classifications of language learning strategies have been purposed, but one of the most know classification has been done by Oxford (1990) dividing the strategies into direct and indirect strategies. Direct strategies deal with the new language working with the language itself; while indirect strategies are responsible for the general management of learning. These categories are further divided into three subcategories each. The direct strategies include memory, cognitive and compensation strategies (see Figure 1 taken from Oxford, 1990, p.16). When examined individually, memory strategies are strategies used to “enable learners to store verbal material and then retrieve it when needed for communication” (Oxford, 1990, p.39); while cognitive strategies include various functions such as transferring, recombining and analyzing. The third set of strategies of the direct strategies is the compensation strategies which aid language learners in using “the new language for either comprehension or production despite limitations in knowledge” (Oxford, 1990, p.47). As they include guessing and overcoming limitations, they compensate for the insufficient grammar structures and vocabulary items.

On the other hand; the indirect strategies comprises of metacognitive, affective and social strategies. Metacognitive strategies are responsible for the coordination and organization of the learning process which includes arranging and planning learning.

Affective strategies are linked to emotions, beliefs and attitudes which can range from anxiety to excessive self-confidence and the social strategies focus on the effectiveness of language use in conversations with others.

Figure 1. Diagram of the Strategy System: Overview



This perspective has been the tool of many researchers investigating strategy use of mono- and bilinguals, few researchers have focused on multilinguals’ use of strategies comparing o bilinguals. As mentioned before, one of the differences between bilingual and multilingual learners is the amount in language learning experience and the experience of multilinguals consciously learning a language which prompted the idea that multilingual learners make use of different language learning strategies. The prior experience is thought to cause a “catalytic or speed up effect” purposed by Herdina and Jessner (2002, p. 68) which is only viable in a context with at least three languages.

Kemp (2007) conducted a study on the use of grammar strategies of multilingual learners and hypothesized that multilinguals’ “use of strategies may increase in number, frequency, complexity and appropriateness [...]” (p. 243). Her study included 114 participants whose number of language acquisition range from two to twelve. She made use of a set of 40 grammar strategies, which she based on the strategies recommended by textbooks or adapted from Oxford’s Strategy Inventory for Language Learning, and questions on other strategies used. The results showed that there is a positive correlation between the number of languages known and grammar strategies used. More specifically, she concluded that the number of grammar strategies increases as the number of languages increases.

Psaltou-Joycey and Kantaridou (2009) obtained similar results in her study in which 1555 undergraduates with different languages as their second and/or third language took part.

The findings indicate that multilingual students use more strategies more frequently than bilinguals.

Another study on the use of strategies by bilingual and multilingual learners was carried out by Sung (2011) in which she aimed to examine the variables influencing Chinese language learners' strategy use. The study was conducted on 134 language learners who were enrolled in Chinese language classrooms in the USA. To analyze their strategies she administered the Strategy Inventory for Language Learning (SILL) of Oxford (1990). The findings revealed that those participants who had learning experience in Chinese less frequently used affective, social and metacognitive strategies than those who had no experience. In addition, participants who acquired two or more foreign languages prior Chinese indicated to frequently use metacognitive, social, affective and cognitive strategies; however, those participants who acquired one foreign language made less frequent use of the above mentioned strategies.

#### 1.4. The effect of instructor's native language

Although there are numerous studies on the impact of the instructor characteristics on language learning (Kneipp et al. 2010), the perceptions about an issue (Demirli & Türel, 2012; Saqlain, 2013; Wiebe & Kabata, 2010) or the problems they face (Öztürk, 2013) none study has been found on the role of the instructor's native language on the language learning strategies. A study conducted by Sauders (2001) focused on the influence of instructor's native language on learning and rating in economy classes. The findings of the study suggest no main effect of the instructor's native language. In other words, students with a native English speaking instructor scored similar to students who were taught by a non-native English speaking instructor.

In the light of these studies, this study aims to investigate the selection and frequency of the subcategories of the language learning strategies based on the model of Oxford (1990) used by bilingual and multilingual preparatory school students. Divergent from Kemp's (2007), Sung's (2011), and Psaltou-Joycey and Kantaridou's (2009) study, the present study includes Turkish language learners of English. Furthermore, its goal is to analyze whether a difference of language learning strategies can be found among students who were taught by instructors who have the same native language as the students, Turkish, and students who were taught by instructors who have a different native language, Spanish.

## 1.5. Research Questions

In response to the review the following research questions were formulated:

1. Is there a significant difference of the language learning strategies used between the bilingual and multilingual language learners?
2. Is there a significant difference of language learning strategies employed between the language learners who were taught by native (Turkish) and non-native (Spanish) instructors?

## 2. Method

### 2.1 Participants

The participants of the present study were 70 English language learners, aged from 17 to 21 ( $M = 18.56$ ;  $SD = .927$ ), enrolled in elementary classes in the preparatory school of a public university in Turkey. 37 of the participants were females (52.9%) and 33 were males (47.1%). All of the participants were native speakers of Turkish and were learning English as a foreign language. In addition to these two languages, the multilingual participants had learned or were still learning one or two languages.

Out of the 70 participants 41 (58.6%) were Turkish-English bilinguals and as shown in Table 1, the bilingual group included 21 females (51.2%) and 20 males (48.8%) whose age ranged from 17 to 21 ( $M = 18.61$ ;  $SD = .997$ ). On the other hand, 29 (41.4%) out of the 70 participants were multilinguals who were competent in Turkish, English and one or two other languages. 16 (55.2%) of the multilingual participants were females whereas 13 (44.8) of them were males and their age also ranged from 17 to 21 ( $M = 18.48$ ;  $SD = .829$ ). Moreover, the multilingual group comprised of 24 students who had acquired three languages and 5 students who had acquired four languages. These languages were German ( $N = 16$ ), Arabic ( $N = 3$ ), Dutch ( $N = 3$ ), French ( $N = 2$ ), Indonesian ( $N = 1$ ), Kurdish ( $N = 1$ ), Chinese ( $N = 1$ ), Georgian ( $N = 1$ ), Serbian ( $N = 1$ ) and Swedish ( $N = 1$ ).

Based on the descriptive statistics of the scores of SILL and its constructs (see Table 1), the multilingual group obtained a higher mean of SILL ( $M = 177.10$ ;  $SD = 23.01$ ) than the bilingual group ( $M = 170.46$ ;  $SD = 25.312$ ). The table also displays that the multilingual group scored higher than the bilingual group in all constructs.

Table 1. *Descriptives statistics for Dependent Measure by Languages known*

		Languages known			
		bilingual		multilingual	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
SILL score		170.27	24.318	182.52	20.592
	Memory strategies	27.71	4.606	33.07	4.463
Direct strategies	Cognitive strategies	47.51	7.507	51.10	7.355
	Compensation strategies	22.05	4.283	22.24	3.786
	Metacognitive strategies	33.54	6.317	34.59	5.046
Indirect strategies	Affective strategies	17.02	4.458	18.76	4.389
	Social strategies	22.44	3.782	22.76	3.786

Note: Scores for the measure can range from a low of 0 to a high of 250 for SILL, 0 to 45 for Memory, 0 to 65 for Cognitive, 0 to 25 for Compensation, 0 to 40 for Metacognitive, 0 to 25 for Affective, and 0 to 25 for Social strategies.

In Table 2 the means and standard deviations are presented to analyze the difference of the frequency of the strategies used. According to the table, bilingual participants indicated to use social strategies the most ( $M = 4.49$ ;  $SD = .756$ ) and memory strategies the least frequent ( $M = 3.08$ ;  $SD = .512$ ). On the other hand, the means of the strategies of multilingual participants revealed that their most and least frequently used strategies are the same ones as for the bilinguals (social strategies:  $M = 4.55$ ;  $SD = .757$ ; memory strategies:  $M = 3.67$ ;  $SD = .496$ ). Although the sequence of the strategies' frequency is the same for both groups, multilingual participants use all of the strategies more frequently than the bilingual participants.

Table 2. *Mean and standard deviations for Dependent Measure by Languages known*

		Languages known			
		bilingual		multilingual	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
	Memory strategies	3.08	.512	3.67	.496
Direct strategies	Cognitive strategies	3.65	.577	3.93	.566
	Compensation strategies	4.41	.857	4.45	.757
	Metacognitive strategies	4.19	.790	4.32	.631
Indirect strategies	Affective strategies	3.40	.892	3.75	.878
	Social strategies	4.49	.756	4.55	.757



The participants were taught by 4 different instructors, 2 having the same native language as the participants (Turkish) and 2 being native speakers of Spanish with no knowledge of the participants' native language. 34 participants (48.6%) were taught by one of the Turkish instructors, while 36 participants (51.4%) were taught by the Spanish instructors. The Turkish instructors had a teaching experience of 2 years and the Spanish instructors came to Turkey with a staff exchange program for two semesters.

## 2.2 Instruments

The instruments of the study consisted of a consent form, demographic information form, an English proficiency test and the *Strategy Inventory of Language Learning (SILL)* designed by Oxford (1990).

### *Demographic Information Form:*

All participants filled out a form about their age, gender, class, first, second, third and fourth language and the years they spent on learning them.

### *English Proficiency Test:*

The English Proficiency test was designed as a combination of items from the Cambridge (2009) and Oxford (2011) placement test. The number of items was decreased from 33 to 25 after piloting the study. So as to evaluate participants' proficiency from different perspectives, different test types were included to assess different skills; therefore, a sentence completion, cloze and a comprehension test were included. This test was used to ensure that all the participants were in almost the same level.

### *Strategy Inventory of Language Learning:*

The Turkish version of Oxford's (1990) inventory which was translated by Demirel (2009) was used to analyze the language learning strategies of the participants. The reason for using a translated version is the low proficiency of the participants and the concern of misunderstanding. The instrument consists of 50 items designed as a five-point Likert scale. The items are grouped into two main categories of strategies: direct and indirect strategies. These categories are further divided into three subcategories each. The direct strategies include memory, cognitive and compensation strategies; whereas the indirect strategies comprises of metacognitive, affective and social strategies. In sum, the instrument has an

overall six factor structure which was validated using confirmatory factor analysis in Demirel's adaptation study (2009). The instrument's reliability coefficient was found .91 for the inventory, .73 for the construct measuring memory strategies, .75 for the construct measuring cognitive strategies, .66 for the construct measuring compensation strategies, .83 for the construct measuring metacognitive strategies, .67 for the construct measuring affective strategies, and .66 for the construct measuring social strategies.

### 2.3 Procedure and Analysis

The instruments were piloted before they were distributed to the participants of this study. Changes have been made in the proficiency test and the use of the Turkish version of the language learning inventory was agreed on. Before the distribution of the instruments each participant signed a consent form. Next, they were asked to fill out the demographic information form, proficiency test and SILL. This process took 30 minutes and was carried out in a classroom. The data were analyzed using the statistical package of social sciences (SPSS) 20.

### 3. Results

The independent samples T-tests were conducted to determine the difference between the scores of the number of languages known and the native language of the instructor. All the assumptions were checked and no violation of the assumptions was found. One other fundamental assumption was the English proficiency level of the groups. Even though all the participants were elementary students in the English language, which is the second language for the bilingual participants and the third or fourth language of multilingual participants, an English proficiency test was administered which showed that there was no statistical difference between the bilingual ( $M = 53.46$ ;  $SD = 11.992$ ) and multilingual ( $M = 55.86$ ;  $SD = 14.754$ ) group's English proficiency score ( $t(68) = .749, p > .05$ ).

The analyses revealed a main effect of languages known on the SILL score ( $t(68) = 2.209, p < .05$ ). Moreover, there is a significant difference between the direct strategies and languages known ( $t(68) = 2.864, p < .01$ ), but no significant difference between the indirect strategies and the languages known ( $t(68) = 1.124, p > .05$ ). More specifically, a statistically significant difference was found between the memory strategies and the languages known ( $t(68) = 4.859, p < .001$ ) and a marginally significant difference between the cognitive strategies and the languages known ( $t(68) = 1.988, p = .051$ ); however, there was no main

effect of compensation strategies ( $t(68) = .194, p > .05$ ) (see Table 3). The variables with a significant difference were re-examined. It revealed that multilinguals gained a higher SILL score ( $M = 182.52; SD = 20.592$ ) than the bilingual participants ( $M = 170.27; SD = 24.318$ ). Apart from the SILL score, the multilingual participants scored higher in the direct strategies (multilinguals:  $M = 106.41; SD = 12.111$ ; bilinguals:  $M = 97.27; SD = 13.849$ ); memory strategies (multilinguals:  $M = 33.07; SD = 4.463$ ; bilinguals:  $M = 27.71; SD = 4.606$ ) and cognitive strategies (multilinguals:  $M = 51.10; SD = 7.355$ ; bilinguals:  $M = 47.51; SD = 7.507$ ) which lead to significance.

Table 3. *Independent-Samples T-Test results for Languages known on the SILL and constructs*

	t	df	Sig. (2-tailed)
SILL score	2.209	68	.031
Direct strategies	2.864	68	.006
Indirect strategies	1.124	68	.265
Memory strategies	4.859	68	.000
Cognitive strategies	1.988	68	.051
Compensation strategies	.194	68	.847
Metacognitive strategies	.742	68	.460
Affective strategies	1.614	68	.111
Social strategies	.348	68	.729

The T-test analysis conducted to analyze the effect of the instructor's native language on the language learning strategies showed a significant difference for the affective strategies ( $t(68) = 2.091, p < .05$ ) (Turkish instructor:  $M = 3.32; SD = .932$ ; Spanish instructor:  $M = 3.76; SD = .818$ ). When analyzed individually, the effect of the instructor for the affective strategies was found to be significant for the bilingual participants ( $t(39) = 2.444, p < .05$ ) (Turkish instructor:  $M = 3.02; SD = .883$ ; Spanish instructor:  $M = 3.68; SD = .810$ ), but not for the multilingual participants ( $t(27) = .934, p > .05$ ).

#### 4. Discussion

The goal of this study was to investigate the impact of the number of languages known and the native language of instructors on the use of language learning strategies. The findings suggest that multilingualism is a factor affecting the dependent variable of language learning strategies thus being in accordance with previous studies (Kemp, 2007; Psaltou-Joycey and Kantaridou, 2009). Several studies have affirmed that multilingual individuals make use of a

wider variety of strategies with a higher frequency rate than bilingual individuals (Nayak et al, 1990) which is also the case in the present study. The present study showed that multilinguals practise out language learning strategies remarkably more often than bilingual individuals; particularly direct strategies and memory strategies for which significance was found. Researchers have investigated several reasons for the difference in language learning strategies and have linked the difference to the multilinguals' language processing system being different due to the acquisition of an additional language (Cenoz, 2003; Cenoz & Genesee, 1998; Herdina & Jessner, 2002). Moreover, differences in language awareness (Herdina & Jessner, 2002), ability to reach to two linguistic systems (Joaristi et al., 2009) and difference in the amount of language learning experience (Cenoz, 2003) have been proposed as other reasons. According to Nayak et al. (1990) who conducted a study in which they analyzed the strategies that multilingual subjects used the reason for multilinguals' frequent use of strategies is their "greater flexibility in switching strategies" (p. 242).

Apart from the analysis of the all the construct of the SILL, the present study also investigated each of the constructs which lead to the conclusion that bilingual and multilingual individuals significantly differ in the use of direct strategies, which deal with the new language acquired, memory strategies, which are used for remembering and retrieving new information and a marginal significant effect of cognitive strategies, which are used for understanding and producing the language. Although the study of Sung (2011) in which Chinese language learners' strategies were investigated pointed out that learners who acquired two or more languages use metacognitive, social, affective and cognitive strategies more frequently, the current study did not find a statistical difference in these strategies and its category (indirect strategies). It is important to highlight that the reason for the significant difference in direct strategies can be based on the amount and experience of language learning which gives an advance to multilingual individuals. Similar interpretations can be made for the use of memory strategies by stating that bilingual language learners pose less language awareness and awareness of the importance of memorizing in language learning.

As for the main effect of cognitive strategies, it is thought that the differences in language knowledge, processing and awareness lead to the assumption that these differences foster cognitive advantages for multilinguals which assist them to be better language learners (Cenoz & Jessner, 2000; Cook, 2003; Herdina & Jessner, 2002). Therefore, these differences may be the reason for the difference in cognitive strategies.

In the present study the effect of instructors knowing the native language of their students on the language learning strategies was also analyzed. Oxford (1990) stated that teachers have a fundamental effect on the emotional atmosphere in the classroom and that the teacher is the one who teaches learners to use affective strategies. The findings suggest that there was a main effect of the instructor's native language on the affective strategies. Furthermore, a significant difference has been found in the affective strategies between the bilinguals who were taught by Turkish and Spanish instructors; in other words, those bilingual participants who shared the same native language as their instructors employed significantly less than those bilingual participants who were taught by non-native instructors. This impact may be due to bilinguals' low amount of language experience as affective strategies include encouragement to speak when being afraid to make mistakes and giving reward to oneself when being well. Due to the low amount of experience, bilinguals may feel nervous and unmotivated while using the target language. However, the present study shows that bilingual learners taught by the instructors who are not competent in the learners' native language encourage and reward themselves more often than learners with an instructor able to speak the learners' native language. This difference might be the result of the obligation to use the target language and consequently overcoming the fear of making mistake or being misunderstood. Learners with instructors, with whom they can communicate in the native language, do not feel the need to use the target language as they are always understood even in their native language. Thus, their stress while using the language will not be overcome and the level of fear will not decrease.

## 5. Implications and Limitations

Although the study reached its aims, there were some limitations. Firstly, this study was carried out in a single language institution which led to a low level of generalizability; therefore, future studies should be conducted in different institutions in Turkey and worldwide to analyze the consistency between the studies and reach to more reliable findings.

The limited number of participants is another limitation of the present study. Including a larger number of participants to the study may be considered by future studies on language learning strategies.

Considering the effect of the number of languages known on the language learning strategies, it is fundamental to be aware and to consider that the amount of language learning experience has an influential impact on the process of language learning. Additionally, the

inclusion of instructors who are not competent in the learner's native language to the language institutions and universities should be evaluated as this will increase the amount of language practice which might not be possible with instructors who are able to use learners' native language.

## 6. Conclusion

The present study investigated the language learning strategies of bilingual and multilingual learners and the effect of instructor's native language on the strategy use. 70 participants took part in the study and the Strategy Inventory for Language Learning (SILL) developed by Oxford (1990) was used. The results indicated a main effect of the number languages known on the language learning strategies which shows that multilingual learners used the strategies remarkably more often than bilingual learners. The analyses also showed that the memory strategies and the cognitive strategies were less frequently used by bilingual than multilingual learners. Additionally, the bilingual learners indicated that they use considerably more affective strategies with an instructor who does not share their native language than with one who does. Due to the limitation of the institution, the results of the present study should be considered suggestive for further research regarding the effect of multilingualism and instructor's native language on language learning strategies and foreign language learning.

## Reference

- Bhatia, T. K. (2004). Introduction. In T. K. Bhatia, & W. Ritchie (Eds.), *The Handbook of Bilingualism* (pp. 3-6). Malden MA, USA: Blackwell.
- Bialystok, E. (1986). Factors in the growth of linguistic awareness. *Child Development*, 57, 498-510.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. London: Allen and Unwin.
- Butler, Y. G., & Hakuta, K. (2004). Bilingualism and Second Language Acquisition. In T. K. Bhatia, & W. Ritchie (Eds.), *The Handbook of Bilingualism* (pp. 114-145). Malden MA, USA: Blackwell.
- Cambridge University Press. (2009). Placement Test. Retrieved November 18, 2012, from [http://www.cambridge.org/us/esl/venturesadulted/downloads/Ventures\\_PlacementTest.pdf](http://www.cambridge.org/us/esl/venturesadulted/downloads/Ventures_PlacementTest.pdf)
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism*, 7, 71-88.
- Cenoz, J., & Genesee, F. (1998). *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2005). Introduction. Trilingualism and minority languages in Europe. *International Journal of the Sociology of Language*, 171, 1-5.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2011). Focus on Multilingualism: A Study of Trilingual Writing. *The Modern Language Journal*, 95, 356-369.
- Cenoz, J., & Jessner, U. (2000). *English in Europe: The acquisition of a third language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cook, V. J. (2003). The changing L1 in the L2 user's mind. In V. J. Cook (Eds.), *Effects of the second language on the first* (pp. 1-18). Clevedon: Multilingual Matters.
- Demirel, M. (2009). The validity and reliability study of Turkish version of strategy inventory for language learners. *World Applied Sciences Journal*, 7(6), 708-713.
- Demirli, C., & Türel, Y. K. (2012). Interactive Whiteboards in Higher Education: Instructors First Impressions. *Eurasian Journal of Educational Research*, 49, 199-214.

- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). A student's contributions to second language. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26(1), 1-11.
- Hamers, J., & Blanc, M. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Joaristi, L., Lizasoain, L., Lukas, J. F., & Santiago, K. (2009). Trilingualism (Spanish, English and Basque) in the educational system of the Basque country. *International Journal of Multilingualism*, 6(1), 105-126.
- Kemp, C. (2007). Strategic Processing in Grammar Learning: Do Multilinguals Use More Strategies? *International Journal of Multilingualism*, 4(4), 241-261.
- Kneipp, L. B., Kelly, K. E., Biscoe, J. D., & Richard, B. (2010). The impact of instructor's personality characteristics on quality of instruction. *College Student Journal*, 44(4), 901-906.
- McLaughlin, B., & Nayak, N. (1989). Processing a new language: Does knowing other languages make a difference? In H. W. Dechert & M. Raupach (Eds.), *Interlingual process* (pp. 5-16). Tübingen: Gunter Narr.
- Mohanty, A. K., & Perregaux, C. (1997). Language acquisition and bilingualism. In J. W. Berry, P. R. Dasen, & T.S. Saraswathi (Eds.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology. Vol. 2: Basic Processes and Human Development* (pp. 217-53). Boston MA: Allyn and Bacon.
- Nayak, H., Hansen, N., Krueger, N., & McLaughlin, B. (1990). Language-learning strategies in monolingual and multilingual adults. *Language Learning*, 40, 221-44.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Oxford University Press. (2011). English Placement Test. Retrieved November 18, 2012, from [http://fdslive.oup.com/www.oup.com/elt/general\\_content/cz/solutionsplacementtest.pdf?cc=us&selLanguage=en&mode=hub](http://fdslive.oup.com/www.oup.com/elt/general_content/cz/solutionsplacementtest.pdf?cc=us&selLanguage=en&mode=hub)



- Öztürk, G. (2013). Job Burnout Experienced by Turkish Instructors of English Working at State Universities. *International Online Journal of Educational Science*, 5(3), 587-597.
- Purdie, N., & Oliver, R. (1999). Language Learning Strategies used by bilingual school-aged children. *System*, 27, 375-388.
- Psaltou-Joycey, A., & Kantaridou, Z. (2009). Plurilingualism, language learning strategy use and learning style preferences. *International Journal of Multilingualism*, 6(4), 460-474.
- Saqlain, N., & Mahmood, Z. (2013). English Language Instructors' perceptions about technology-based language learning at Northern Border University in Saudi Arabia. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(2), 106-110.
- Saunders, K. T. (2001). The influence of instructor native language on student learning and instructor ratings. *Eastern Economic Journal*, 27(3), 345-353.
- Sung, K. Y. (2011). Factors influencing Chinese language learners' strategy use. *International Journal of Multilingualism* 8(2), 117-134.
- Valdés, G., & Figueroa, R. A. (1994). *Bilingualism and Testing: A Special Case of Bias*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Wenden, A. L., & Rubin, J. (1987). *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall International.
- Wiebe, G., & Kabata, K. (2010). Students' and Instructors' Attitudes toward the use of CALL in foreign language teaching and learning. *Computer Assisted Language Learning*, 23(3), 221-234.

## Appendices

### Appendix A- English Proficiency Test

Instructions: Complete the sentences with the correct answers

1. This product must be eaten \_\_\_\_\_ two days of purchase.

- |           |           |
|-----------|-----------|
| a. by     | c. within |
| b. before | d. under  |

2. He wondered what \_\_\_\_\_ .

- |                 |                 |
|-----------------|-----------------|
| a. is the time  | c. was the time |
| b. the time was | d. the time is  |

Instructions: Complete the text with the correct answer

#### Scotland

Scotland is the north part of the island of Great Britain. The Atlantic Ocean is on the west and the North Sea on the east. Some people (3) \_\_\_\_\_ Scotland speak a different language called Gaelic. There are (4) \_\_\_\_\_ five million people in Scotland, and Edinburgh is (5) \_\_\_\_\_ most famous city.

Scotland has many mountains; the highest one is called 'Ben Nevis'. In the south of Scotland, there are a lot of sheep. A long time ago, there (6) \_\_\_\_\_ many forests, but now there are only a (7) \_\_\_\_\_ .

Scotland is only a small country, but it is quite beautiful.

- |             |            |          |          |
|-------------|------------|----------|----------|
| 3. a. on    | b. in      | c. at    | d. of    |
| 4. a. about | b. between | c. among | d. under |
| 5. a. his   | b. your    | c. its   | d. her   |
| 6. a. is    | b. were    | c. was   | d. are   |
| 7. a. few   | b. little  | c. lot   | d. bit   |

Appendix B -Strategy Inventory of Language Learning

This inventory is designed to evaluate your language learning strategies. Please check (X) the response that tells how true of you the statement is.

		Never or almost never true of me	Usually not true of me	Somewhat true of me	Usually true of me	Always or almost always true of me
1.	I give myself a reward or treat when I do well in English.					
2.	I try to find out how to be a better learner of English.					
3.	I look for people I can talk to in English.					





## ELT Student Teachers' Evaluations of Their Program In Terms of Reflective Teaching\*

Neslihan Özkan<sup>\*\*</sup>  
Gülşen Demir<sup>\*\*</sup>  
Cem Balçıkanlı<sup>\*\*\*</sup>

### Abstract

Reflective teaching has become a central concern in the history of language teacher education in recent years. The central question is whether reflective teaching is implemented in ELT Programs around the globe. This study aimed at investigating ELT student teachers' evaluations of their ELT program with a specific focus on reflective teaching in Turkey. A questionnaire, consisting of 6 themes with 25 questions, was administered to 242 senior ELT student teachers. The findings display that overwhelming majority of student teachers believe that their ELT program is implementing a reflective-teaching-based-approach with a view to helping its student teachers to critically reflect their own teaching practices.

**Key words:** Reflective Teaching, ELT, Student Teachers

## İngilizce Öğretmenliği Öğrencilerinin Lisans Programlarını Yansıtıcı Öğretim Açısından Değerlendirmeleri

### Özet

Son yıllarda, yansıtıcı öğretim dil öğretmeni yetiştirme programlarında önemli bir yere sahip olmuştur. Bu konudaki temel soru yansıtıcı öğretimin dünya çapında İngiliz Dili Eğitimi programlarında kullanılıp kullanılmadığıdır. Bu çalışmanın amacı, özellikle Türkiye'de ki yansıtıcı öğretim göz önüne alındığında, İngiliz Dili Eğitimi bölümlerindeki öğretmen aday öğrencilerin bölümlerindeki programı nasıl değerlendirdiklerini araştırmaktır. 6 tema çerçevesinde 25 soruyu kapsayan anket 242 adet İngiliz Dili Eğitimi bölümü öğretmen aday öğrencilerine verilmiştir. Sonuçlara göre, önemli sayıda öğretmen aday, bölümlerinde kendi öğretmenlik deneyimlerini eleştirel olarak gözden geçirmelerine yardımcı olmak için yansıtıcı-öğretim-yaklaşımının uygulandığını düşünmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Yansıtıcı Öğretim, İngiliz Dili Eğitimi, Öğretmen adayları

---

\* The preliminary findings of this research were presented in the The 16<sup>th</sup> INGED International ELT Conference Hosted by Dokuz Eylül University, The School of Foreign Languages Izmir, Turkey. 4 – 6 October 2013.

\*\* Assist. Prof. Dr. Ufuk University, Faculty of Education, Department of Foreign Languages Teaching, English Language Teaching Program

\*\*\* Assoc. Prof. Dr. Gazi University, Gazi Faculty of Education, Department of Foreign Languages Teaching, English Language Teaching Program

## Introduction

The concept of learning has gone through various alterations in line with learning-related concepts such as constructivism, cooperative learning and social learning in recent years. These alterations have shifted the concept of learning to “an active process where learners are expected to reflect upon their current and past knowledge and experiences to generate new ideas and concepts” (Cunningham, 2001, p. 2). This perspective pinpoints the importance of reflection as an instrument that operates as a catalyst of students’ effective learning and achievement. In order for students to experience reflection, their teachers themselves need to be reflective about their own teaching. This refers to the question of how this is achieved during their initial teacher education. Therefore, raising awareness about the use and function of reflection among student teachers is a critical matter in initial teacher education. The present study analyzes the evaluation of an ELT (English Language Teaching) teacher education program from student teachers’ perspective.

There is no doubt that reflection is of paramount importance and has received substantial attention in learning contexts. As for language learning settings, reflection has emerged as a very response to call for a substitute for innovative learning approaches. According to Dam (1995), it is teacher’s responsibility to enable students to develop their reflective skills. This has led to the idea of empowering teachers as reflective practioners during their initial teacher education. The idea of empowering student teachers as reflective practioners has been a concept that is “entrenched in the literature and discourses of teacher education and teachers’ professional development” (Ottesen, 2007, p. 31). That is to say, one can come across numerous references to the concept of reflective teaching (Griffiths, 2000; Jay & Johnson, 2002; Cornford, 2002; Vieira & Marques, 2002; Clarke & Otaky, 2006; Akbari, 2007) that address different dimensions and dynamics of the concept.

As opposed to two teacher education approaches namely Applied Science and Craft Model (Wallace, 1991), reflective teaching is claimed to be more effective than preceding approaches to teacher education in that it offers observing, examining, evaluating skills as the process of teacher’s thinking critically about what happens in the classroom. As Richards (2002) states, “teachers should not set out to look for a general method of teaching or to master a particular set of teaching skills but should constantly try to discover things that work by discarding old practices and taking on board new ones” (p. 24). According to Pacheco (2005, p. 3), reflection, as an instrument of professional development, “enables ELT professionals to actively react, examine and evaluate their teaching to make decisions on necessary changes to improve attitudes, beliefs and practices”.

Considering the critical role of teacher beliefs in practices of teachers and their resistance to change (Pajeras, 1992), it is important to examine whether a teacher education program prepared in line with the theory and practice of reflective approach is able to offer a context in which student teachers are exposed to reflective practices. To this end, this study focuses on the impact of an initial teacher education on student teachers’ understanding of reflection and its various educational outputs that relate to educating competent English language teachers. This study may illuminate the approach of teacher educators to design and develop more dynamic and effective programs.

## **Reflective Teaching in Turkey**

In Turkish higher education, the concept of reflective teaching has been seriously taken on board in academic sense. The studies on reflective teaching examined areas of inquiry such as the role of action research in the development of an ELT teacher as a reflective practitioner (Atikler, 1997), change in teaching behavior through reflection (Sungurtekin Eröz, 1997), the effect of action research as a teacher development model on becoming reflective in teaching (İskenderoğlu Önel, 1998), effects of a reflective teacher training program on teachers perception of classroom environment and on their attitudes toward teaching profession (Oruç, 2000), reflection and action as a means of initiating change in teacher educators (Öniz, 2001), possible effects of in-service education on EFL teachers' professional development in terms of teacher efficacy and reflective thinking (Özçalı, 2007), reflective foreign language teacher development of teacher educators (Yeşilbursa, 2007), the attitudes of teachers of English as a foreign language towards reflective teaching (Filiz, 2008), the role of keeping journals of preparatory class instructors in teaching paragraph writing within the notion of reflective practice (Tatış, 2010) and the role of electronic portfolios in fostering pre-service teachers' reflective thinking (Ayan & Seferoğlu, 2011). As easily seen above, the concept of reflective has been of importance in teacher education in Turkey. Most of the studies mentioned above conclude that pre-service ELT teachers do not feel ready to display reflective skills mainly because they have not been trained this way.

Certain scholars (Farrell, 2004; Osterman & Kottkamp, 2004; Harford & MacRuaric, 2008) hold the belief that teachers can display more effective teaching skills through a systematic reflection. Whether language teachers become reflective practitioners or not is contingent upon what kind of experiences they go through during their initial teacher education. As Tabachnick and Zeichner (2002) put it, "there is not a single teacher educator who would say that he or she is not concerned about preparing teachers who are reflective" (p, 13). In a similar vein, Brandt (2008) claims that reflection and feedback are at play in the form of reflective conversations between teachers and students, both teachers and students could benefit from the reflective practice. However, is it the real case? In other words, are the actions to promote reflection taken in initial teacher education? In order to answer the questions, this study aimed at investigating how ELT student teachers evaluate reflective teaching in their own contexts.

## **Methodology**

### **Research Questions**

There are two main research questions of this study. While the first research question aims at examining the impact of the initial teacher education program on students' understanding of reflective practice, the second research question analyzes the strengths and weaknesses that emerge from the student teachers' responses.

**RQ 1:** What are the ELT student teachers' evaluations of reflective practice applied in their initial teacher education program?

**RQ 2:** What are the strengths and weaknesses of the program in terms of the application of the reflective practice from the student teachers' perspective?

### **Setting and Participants**

This study was carried out at Gazi University, English Language Teaching program on 242 senior student teachers (female: 182 and male: 60), aged between 22 and 25. The ELT program offers the students a four-year program, which was revised radically in 1997 to include various methodology courses in which student teachers go through a reflective process. The improvement in 1997 excluded the theoretical linguistics and literature courses and suggested new courses such as 'Teaching English to Young Learners', 'Special Teaching Methods', 'Subject-matter Course Book analysis and Evaluation' and many others. The common grounds of all courses were based on offering student teachers courses in which they can actively participate, test their hypotheses on language teaching and learning through micro teaching demonstrations that were shaped by reflection and feedback. Following this innovation in the program, yet another improvement was made in 2005 to include courses like 'Creative Drama', 'Teaching Language skills I and II'. The last modification can be seen as a complimentary attempt, rather than a radical one, aiming at updating the program in parallel with the teacher education policies and requirements of the European Union.

### **Data Collection and Analysis**

ELT student teachers were administered a questionnaire consisting of 25 items. The items were centered on six themes namely (1) reflection through self-evaluation, (2) reflection through formal instruction, (3) reflection through observation, (4) reflection through talking, (5) reflection through practical experience, and (6) reflection through research. The questionnaire developed by Al-Issa and Al-Bulushi (2010) was employed to survey about the roles, approaches and strategies used by teacher trainers to help the student teachers to reflect on their teaching.

Piloting is an essential part of any quantitative research and "any attempt to shortcut the piloting stage will seriously jeopardize the psychometric quality of the study" (Dörnyei, 2007, p. 75). This crucial point led the researchers to plan every single stage of designing, piloting and administrating the study. Hence, the researchers piloted the questionnaire with fifty student-teachers from the same population. As table 1 shows below, the questionnaire was found to be highly reliable (Cronbach's Alpha = 0.81). (See table 1 for detailed analysis of reliability analysis).



**Table 1:** Reliability Analysis of the Questionnaire

<i>Factors</i>	<b>Cronbach Alpha</b>
<b>Factor I-</b> Reflection through self-evaluation	0.85
<b>Factor II-</b> Reflection through formal instruction	0.82
<b>Factor III-</b> Reflection through observation	0.84
<b>Factor IV-</b> Reflection through talking	0.81
<b>Factor V-</b> Reflection through practical experience	0.80
<b>Factor VI-</b> Reflection through research	0.79

## Findings and Discussion

As mentioned in the methodology section, the questionnaire is composed of six themes. Thus, this section focuses on how ELT student teachers evaluate these six themes in their own contexts. As one can see in table 2, most of the items have centered around the options either “agree” or “strongly agree”. However, we discuss only salient findings of the research below.

**Table 2:** Student Teachers’ Evaluations of Reflective Teaching in Their Program

	<b>Mean</b>	<b>Std. Deviation</b>	<b>Std. Error Mean</b>
<b>S1</b>	2,1417	,98776	,06376
<b>S2</b>	2,2218	1,00262	,06485
<b>S3</b>	1,6250	,85386	,05512
<b>S4</b>	2,5435	1,43403	,09276
<b>S5</b>	1,6033	,86403	,05554
<b>S6</b>	1,5625	,85095	,05493
<b>S7</b>	2,4473	1,12482	,07306
<b>S8</b>	2,3760	1,10971	,07133
<b>S9</b>	2,1983	1,04758	,06734
<b>S10</b>	1,7647	,76535	,04961
<b>S11</b>	1,5462	,79818	,05174

<b>S12</b>	2,3417	1,07459	,06936
<b>S13</b>	2,3306	1,08852	,06997
<b>S14</b>	1,5750	,73368	,04736
<b>S15</b>	1,4132	,63988	,04113
<b>S16</b>	1,4440	,68767	,04430
<b>S17</b>	1,8695	1,08023	,07032
<b>S18</b>	2,7179	1,05103	,06871
<b>S19</b>	1,7229	,85024	,05594
<b>S20</b>	1,7009	,77808	,05086
<b>S21</b>	1,5660	1,45257	,09475
<b>S22</b>	1,5720	,90806	,05911
<b>S23</b>	2,2458	,99733	,06492
<b>S24</b>	2,1780	2,14826	,13984
<b>S25</b>	1,8970	,90384	,05921

Strongly Agree (1.00-1.80), Agree (1.80-2.60), Not Sure (2.60-3.40), Disagree (3.40-4.20), Strongly Disagree (4.20-5.00)

**Table 3:** Mean and standard deviation values of the student teachers belonging to statement 1

<b>Statement 1</b>	<b>Mean</b>	<b>Std. deviation</b>	<b>Std. Error Mean</b>
Ask us to complete <i>evaluation forms</i> about our teaching.	2,1417	,98776	,06376

As table 3 shows above, most of the student teachers in the ELT department believe that their teacher trainers tend to ask them to complete evaluation forms about their teaching. These forms, also called lesson reports by Richards and Lockhart (1994, p. 9), give the teacher “a quick and simple procedure for regularly monitoring what happened during a lesson, how much time was spent on different parts of a lesson, and how effective the lesson was”. According to Ur (1999), the first and most important basis for professional progress is simply the teacher’s own reflection on daily classroom events, which stimulate reflection. It was clear that the majority of the student teachers were able to reflect on their own teaching procedures through the evaluation forms distributed by their trainers. This being done is critical as these evaluation forms enable student teachers to consider their teaching skills more critically.

**Table 4:** Mean and standard deviation values of the student teachers belonging to statement 2

Statement 2	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Ask us to <i>keep notes, a diary, journal, or portfolio</i> about our teaching practice experience.	2,2218	1,00262	,06485

Reflective tools such as notes, diaries, journals or portfolios have been found to be very useful in enhancing reflective thinking skills of language teachers in a variety of studies thus far (Lee, 2004; Park, 2003). More specifically, tools mentioned above help student teachers in two ways. First, they stimulate student teachers' thinking and help them "to make connections between issues, explore ideas, generate new ideas, and discover meaning during the learning process" (Lee, 2004, p. 74). Second, they enable student teachers to construct knowledge of practice based on their own beliefs, ideas, and experiences. Like table 4 displays above, the student teachers agree that reflective tools are employed in their program to develop reflective thinking habits.

**Table 5:** Mean and standard deviation values of the student teachers belonging to statement 7

Statement 7	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Encourage us to <i>visit each other's classes</i> during	2,4473	1,12482	,07306

According to Richards and Farrell (2005), peer coaching is a procedure in which two teachers collaborate to help one or both teachers improve some aspect of their teaching. There are several ways in which peer coaching can take place. First, it can be collaboration between two teachers on the preparation of teaching materials. Second, it can take place through the visits to each other's lessons and make observations about teaching processes. Third, there can be two teachers who can co-teach lessons. Finally, peer coaching can take place by means of videos where a teacher can videotape some of his or her lessons and later watch them together with the coach. These specific actions are influential in developing reflective practice among pre-service English language teachers. As is easily seen in Table 5, most of the student teachers are encouraged to visit each other's classes during their teaching practice.

**Table 6:** Mean and standard deviation values of the student teachers belonging to statement 10

Statement 10	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Conduct <i>pre-lesson conferencing</i> to discuss what I am going to teach in	1,7647	,76535	,04961

According to Farrell (1999), pre-lesson conferencing, as he calls it "co-operative talk" played during group meetings in assisting EFL teachers to reflect on their professional

practice, is very influential in a variety of ways. First, it may help teachers to express their ideas more concretely, to exchange their insights and to make practical suggestions as to how they teach more effectively. Second, it may facilitate reflection through being critical to teaching practices. ELT student teachers strongly agree that their trainers conduct pre-lesson conferencing to teach what teacher trainees teach in class as table 6 displays above. Likewise, “reflective teaching and personal and professional fulfillment is enhanced through collaboration and dialogue with colleagues” (Polard & Triggs, 1997: p. 9). This is highly important for student teachers to make a plan of what they are going to do during their teaching practice so they can securely conduct their teaching.

**Table 7:** Mean and standard deviation values of the student teachers belonging to statement 11

Statement 11	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Hold <i>feedback session</i> during the same day	1,5462	,79818	,05174

Feedback is very critical especially for pre-service teachers because it gives them a lot of opportunities to revise their own teaching understanding and processes. Pre-service teachers meet a lot of challenges during their teaching practices, which can only be achieved and solved through communication. Gebhard (2005) believes that solutions to problems can be found through telling and sharing stories and communicating problems about one’s own teaching or the observed teaching of others to colleagues and friends in teachers’ forums and teachers groups. It appears that the student teachers are of the opinion that feedback sessions to enable them to make necessary changes for teaching practices to be better are conducted in their programs.

**Table 8:** Mean and standard deviation values of the student teachers belonging to statement 13

Statement 13	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Hold group <i>feedback session</i> rather than	2,3306	1,08852	,06997

According to Farrell (1999), collaborative talk is used to get student teachers to learn through each others’ ideas and opinions and offering advice to each other in a more meaningful way. This way student teachers are encouraged to think reflectively because they can have more opportunities to revise their own ideas as well. As easily observed in table 8 above, most of EFL student teachers consider that their teacher trainers hold group feedback session rather than individual ones. This is one of the things that are encouraged because group feedback sessions are believed to mostly contribute to the effectiveness of the student teachers, according to research conducted by James (1996), teachers who become together in a group can become more confident agents of social change.

**Table 9:** Mean and standard deviation values of the student teachers belonging to statement 22

<b>Statement 22</b>	<b>Mean</b>	<b>Std. Deviation</b>	<b>Std. Error Mean</b>
Encourage us to find solutions and alternatives for our teaching practice weaknesses and mistakes.	1,5720	,90806	,05911

Since Flavell (1976, p. 232) defined metacognition as “one’s knowledge concerning one’s own cognitive processes and products or anything related to them, e.g. the learning-relevant properties of information or data”, there have been a great number of attempts to conceptualize the construct of metacognition. One of the most important characteristics of metacognition, according to Schraw and Dennison (1994), is to know one’s weaknesses and strengths about their own learning proces. As this aspect is closely related to teacher autonomy (Çakır and Balçıkanlı, 2011), student teachers are given opportunities to find solutions and alternative for their teaching practice weaknesses and mistakes in the program. As table 9 displays, there is a general consensus that teacher trainers in the program encourage their student teachers to evaluate themselves about their teaching practices.

### **Conclusion and Suggestions for Further Studies**

This study examined ELT student teachers’ evaluations of their undergraduate program in terms of reflective practice. It focused heavily on how these student teachers perceive their program with a specific reference to reflective teaching. It contributes to the understanding of student teachers’ understanding of reflective practice in their own teaching contexts.

One major finding of this research was that most of 242 ELT student teachers are of the opinion that their ELT programs adopts a reflective program. On the whole, they agreed with the idea that their teacher trainers used such reflective tools as evaluation forms, portfolios and etc to encourage their student teachers to reflect critically about their teaching practices. The results indicated a strong acceptance of reflective teaching by the program itself. The findings of the current study are in line with those of Al-Issa and Al-Bulushi’s research (2010) in terms of several components. More specifically, evaluation forms, keeping notes, diaries, journals and portfolios were commonly used actions by both teacher trainer groups. Furthermore, encouraging each other’s classes during teaching practice, conducting pre-lesson conferencing and holding feedback session during the observation day were observed a lot in Al-Issa and Al-Bulushi’s research (2010), as the current study suggests. That is to say, they believe that their teacher trainers are implementing a reflective approach in their program with a specific view to encouraging the idea of reflection in their initial teacher training.

One important conclusion that could be drawn from this study was that none of the participating student teachers did not mention any weaknesses in relation to reflective practice

in their program. As their responses to the statements clearly state, the ELT program is implementing a reflective approach that seeks opportunities for its student teachers to look for a general method of teaching or to master a particular set of teaching skills but should constantly try to discover things that work by discarding old practices and taking on board new ones (Richards, 2002). Since this is the case for ELT program, it is expected that student teachers develop higher reflective skills that help them develop more opportunities to seek weaknesses and strengths about their own teaching practices.

Obviously, there are several studies that need to be carried out in light of the findings of the current research. First, there is a need for a study that investigates both student teachers and teacher trainers' evaluations of reflective practice in their own contexts. More specifically, the further study should look for a mismatch between what student teachers and teacher trainers see their actions regarding reflective practice. Second, a longitudinal study that follows the student teachers into their teaching experiences to see whether their claimed to be reflective-based ELT program make them reflective enough.

## References

- Akbari, R. (2007). Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. *System*, (35) 2, 192-207.
- Al-Issa, A. & Al-Bulushi, A. (2010) Training English Language Student Teachers to Become Reflective Teachers, *Australian Journal of Teacher Education*, 35 (4), 41-64.
- Atikler, A. (1997). The role of action research in the development of an ELT teacher: A descriptive case study. Unpublished MA Thesis, Bilkent University, Ankara.
- Ayan, D., & Seferoğlu, G. (2011). Using electronic portfolios to promote reflective thinking in language teacher education. *Educational Studies*, 37 (5), 513-521.
- Brandt, C. (2008). Integrating feedback and reflection in teacher preparation. *ELT Journal*, 62 (1), 37-46.
- Clarke, M., & Otaky, D. (2006). Reflection 'on' and 'in' teacher education in the United Arab Emirates. *International Journal of Educational Development*, 26, 111-122.
- Cornford, I. (2002). Reflective teaching: Empirical research findings and some implications for teacher education. *Journal of Vocational Education and Training*, 54 (2), 219-235.
- Cunningham, F. M. (2001). Reflecting Teaching Practice in Adult ESL Settings. *ERIC Digest*, 1-7.
- Çakır, A., & Balçıkanlı, C. (2012). The Use of the European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL) to Foster Teacher Autonomy: English Language Teaching (ELT) Student Teachers' and Teacher Trainers' Views. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(3), 1-16.
- Dam, L. (1995). *Learner autonomy 3: From theory to classroom practice*. Dublin: Authentik.
- Dörnyei, Z. (2007). Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies. Oxford: Oxford University Press. Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Farrell, T. (1999). Teachers talking about teaching: creating conditions for reflection. *TESL-EJ* 4 (2).
- Farrell, T. (2004). *Reflective Practice in Action: 80 Reflection Breaks for Busy Teachers*. California: Corwin Press.
- Filiz, Y. (2008). The attitudes of teachers of English as a foreign language towards reflective teaching. Unpublished MA thesis. Uludağ University, Bursa.

- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34 (10), 906-911.
- Gebhard, J. (2005). Teacher development through exploration: principles, ways, and examples. *TESLEJ*, 9 (2).
- Griffiths, V. (2000). The reflective dimension in teacher education. *International Journal of Educational Research*, 33, 539-555.
- Harford, J.A., & MacRuairc, G. (2008) Engaging student teachers in meaningful reflective practice. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1884-1892.
- İskenderoğlu Önel, Z. (1998). The effect of action research as a teacher development model on becoming reflective in teaching: A case study. Unpublished PhD Dissertation, METU, Ankara.
- James, P. (1996). Learning to reflect: a story of empowerment. *Teaching and Teacher Education*, 12, 81-97.
- Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85.
- Lee, I. (2004). Using dialogue journals as a multi-purpose tool for pre-service teacher preparation: how effective is it? *Teacher Education Quarterly*, 31(3), 73–97.
- Oruç, İ. (2000). Effects of a reflective teacher training program on teachers perception of classroom environment and on their attitudes toward teaching profession. Unpublished MA thesis. METU, Ankara.
- Osterman, K.F., & Kottkamp, R.B. (2004). *Reflective practice for educators: Professional development to improve student Learning*. Thousand Oaks: Corwin Press
- Ottesen, E. (2007). Reflection in teacher education. *Reflective Practice*, 8(1), 31–46.
- Öniz, S. (2001). Reflection and action as a means of initiating change in teacher educators: A study involving three teacher educators. Unpublished PhD Dissertation, METU, Ankara.
- Özçallı, S. (2007). Possible effects of in-service education on EFL teachers' professional development in terms of teacher efficacy and reflective thinking. Unpublished MA Thesis, Boğaziçi University, İstanbul.
- Pacheco, A. Q. (2005). Reflective Teaching and its Impact on Foreign Language Teaching. *Numero Extraordinario*, 5, 1-19.
- Pajeras, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332
- Park, C. (2003). Engaging students in the learning process: The learning journal. *Journal of Geography in Higher Education*, 27(2), 183–199.



- Pollard, A. & Triggs, P. (1997) *Reflective teaching in secondary education*. London: Cassell
- Richards, J. C. & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Richards, J.C. (2002). Theories of teaching in language teaching. In, J.C. Richards & W.A. Renandya (Eds). *Methodology in language teaching*. (pp. 19–25). Cambridge: CUP.
- Schraw, G. and Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.
- Sungurtekin Eröz, N. (1997). Observing change in teaching behavior through reflection. Unpublished MA Thesis, Bilkent University, Ankara.
- Tabachnik, R., & Zeichner, K. (2002). Reflections on Reflective Teaching. In A. Pollard. (Ed.), *Readings for Reflective Teaching* (pp. 13-16). London: Continuum.
- Tatış, H. (2010). An investigation into the effects of keeping journals of preparatory class instructors on teaching paragraph writing within the notion of reflective practice. Unpublished MA thesis. Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale.
- Ur, P. (1999). *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Vieira, F., & Marquez, I. (2002). Supervising Reflective Teacher Development Practices. *ELTED*, 6, 1-18.
- Wallace, M.J. (1991). *Training foreign language teachers*. Cambridge: CUP
- Yeşilbursa, A.A. (2007). Reflective foreign language teacher development: A case study. Unpublished PhD Dissertation. Gazi University, Ankara.





## EĞİTİMİ VE EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRMEYİ ETKİLEYEN GELİŞMELERE GENEL BİR BAKIŞ

Ömer Cem Karacaoğlu \*

### ÖZET

Eğitimde ve eğitim kurumlarında gerçekleşen programlı eğitimdeki yenilikler, yirminci ve yirmibirinci yüzyıla kadar olan yeniliklerden çok daha farklı ve hızlı gerçekleşmiştir. Gerçekleşen yeniliklerin temelindeki nedenler incelendiğinde birçok alandaki gelişmeler ile birlikte özellikle psikoloji, felsefe, bilgi ve iletişim teknolojisindeki gelişmeler yatmaktadır. Eğitimde, eğitim programlarında ve program geliştirme alanındaki yeniliklerin farklı ve hızlı gerçekleşmesinin nedenlerini anlamak için ondokuzuncu yüzyılın sonunda ve yirminci yüzyılda yapılan psikoloji alanındaki deneysel çalışmaların, çağdaş felsefi akımların, bilgi ve iletişim teknolojisindeki gelişmelerin incelenmesi yararlı olacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Program geliştirme, psikoloji, felsefe, bilgi ve iletişim teknolojileri

## A GENERAL OUTLOOK ON THE DEVELOPMENTS EFFECTING EDUCATION AND PROGRAM DEVELOPMENT IN EDUCATION

### ABSTRACT

Educational innovations in the programmed instruction have happened more different and faster than the ones in the twentieth and twenty-first centuries. When analyzed the causes of those innovations, developments in many disciplines have influence as well especially psychology, philosophy, information and communication technologies. In order to realize why the educational innovations in education programs and program development took place in a different and fast way, it would be beneficial to analyze the experimental studies in psychology, contemporary philosophical movements, the developments in information and communication technologies in the late 19<sup>th</sup> and the early 20<sup>th</sup> centuries.

**Key words:** Program development, psychology, philosophy, information and communication technologies

---

\* Yrd.Doç.Dr. Ufuk Üniversitesi. Eğitim Fakültesi. Eğitim Bilimleri Bölümü. cemkaracaoğlu@gmail.com

## 1. GİRİŞ

Eğitim ve program geliştirme süreklilik arz eden ve değişen süreçlerdir. Bu süreçlerin değişmesinde ve gelişmesinde etkili olan faktörler; ekonomik, sosyal, hukuki, psikolojik, felsefi ve teknolojik olarak sınıflandırılabilir. Ekonomik, sosyal ve hukuki gelişmeler özellikle ulusal düzeyde eğitimi ve program geliştirmeyi etkilerken, psikolojik, felsefi ve bilgi teknolojilerindeki gelişmeler hem ulusal hem de uluslararası düzeyde etkili olmaktadır.

## 2. PSİKOLOJİ ALANINDA YAPILAN DENEYSEL ÇALIŞMALARIN ETKİSİ

Öğrenme kuramlarının da temellerini oluşturan psikoloji alanında yapılan deneysel çalışmalarla, başlangıçta davranışların fizyolojik ve biyolojik nedenleri araştırılmıştır. Bu araştırmalarla, davranışların yalnızca fizyolojik ve biyolojik olarak açıklanamayacağı sonucuna ulaşılmıştır. İnsan davranışlarını tetikleyen birtakım etkilerin önemli olduğunu vurgulayan araştırmalar, şimdilerde geleneksel olarak algılansa da aslında çağdaş yaklaşımların temelini oluşturmuştur. Bu etkilerin eğitimde nasıl kullanılabileceği ile ilgili ipuçları sunan davranışçı kuram deneyleri; Pavlov'un, Watson'un ve özellikle de Skinner'in çalışmaları, öğrenmenin daha ayrıntılı incelenmesini sağlamıştır. Davranışçı kurama göre öğrenme; etkiye verilen tepkidir, basit ve mekaniktir, sadece gözlenebilen davranışlardan anlaşılmaktadır. Çağdaş yaklaşımlarda önemsenen, çağdaş programların ve program geliştirme anlayışının önemli bir noktası olarak görülen "bireysel farklılıkların dikkate alınması" ve "etkin katılım" kavramları, aslında çağdaş olarak algılanmayan davranışçı kuramda dile getirilmiştir.

Davranışçı kuramcı (edimsel koşullanmacı) Skinner'in yaptığı deneysel çalışmalar sonucu ortaya attığı programlı öğrenme ilkelerinden biri olan bireysel hız (öğrenmede bireysel farklılıkların dikkate alınması) ve bir diğeri etkin katılım, çağdaş program geliştirme çalışmalarında ve öğretimde önemli bir yer tutmuştur. Bu deneylerin devamında öğrenmenin aslında basit ve mekanik olmadığını, karmaşık bir süreç olduğunu, yalnızca gözlenebilen davranışlardan anlaşılmadığını, zihinde de gerçekleşebileceğini, öğrenenin de basit bir alıcı olmadığını ortaya koyan bilişsel kuram deneyleri; çağdaş program geliştirme çalışmalarına temel olmuştur.

Özellikle Piaget'nin yaptığı çalışmalardan etkilenen Bruner ve Tyler'in program geliştirmede öğrenciyi merkeze alan anlayışında, bilişsel kuramın etkileri görülebilmektedir. İlgi uyandıran problemlerin çözümünü, öğrencinin araştırmasını ve sorgulamasını, öğretmenin rehberliğinde öğrenciye yalnızca davranış değil; düşünme becerileri, tutum ve zihinsel beceriler kazandırmayı amaçlayan programların geliştirilmesinde bilişsel kuram deneylerinin önemli bir etkisi olmuştur. Çünkü bilişsel deneylerin sonucunda, öğrencinin araştıran, soruşturan, birtakım karmaşık zihinsel süreçlere sahip olduğu vurgulanmıştır. Bilişsel kuram gibi hümanistik, yapılandırmacılık ve gestalt kuramlarının da çağdaş yaklaşımlara önemli etkileri görülebilmektedir. Öğrencinin etkin olduğu, zihinsel dengeyi ve deneyimi öğretmenin rehberliğinde oluşturabileceği programların hazırlanması gerektiği, bu kuramlarla kabul görmüştür. Sarmal, çekirdek, modüler, proje merkezli, disiplinlerarası, sorgulama merkezli programlama yaklaşımlarına ve yapılandırmacı, buluş yoluyla, araştırma yoluyla, işbirlikli

öğrenme-öğretme etkinliklerinin düzenlenmesine verilen önemin altında; bilişsel kuram gibi çağdaş kuramlar ile ilgili deneyler yatmaktadır.

### **3. FELSEFİ AKIMLARIN ETKİSİ**

Geleneksel program geliştirme anlayışında kabul gören “bilgi” ile ilgili felsefi görüşlerin 20. yüzyılda değişmesinin, program geliştirme çalışmalarına önemli bir etkisi vardır. Bilgili insanın önemsendiği, bilginin depolanması, ezberlenmesi ve aktarılmasına ilişkin daha önceleri önem veren felsefi görüşlerin yerine; bilgiye ulaşmanın, bilgiyi paylaşmanın ve paylaşırken sorgulamanın, gerektiğinde bilgiyi üretmenin ve yapılandırmanın önemini vurgulayan felsefi görüşlerin eğitime olan etkisini program geliştirme çalışmalarında görmek mümkündür. Eğitimi yaşama hazırlık olarak gören ve uzun yüzyıllar hakim olan daimicilik eğitim felsefesiyle ilgili temellerin yerini; esaslılığa bıraktığını program geliştirme çalışmalarının tarihi gelişiminin incelenmesi ile görmek mümkündür.

Farklı noktalara uygun yaparak ortaya çıkan natüralizm, diyalektik, politeknik ve postmodernizm felsefi akımlarının da program geliştirme çalışmalarına olan katkısı göz ardı edilmemelidir.

Natüralizme göre yaradılış olarak insan, doğuştan özünde iyidir ve doğuştan neye ihtiyacı varsa ona yönelik arayışlar, çabalar ve öğrenmeler içindedir. Bu arayışı, çabaları ve öğrenmeleri de çevresiyle girdiği etkileşim sonucunda ya doğadan ya insanlardan ya da eşyalardan giderme eğilimindedir. İşte insan bu üç kaynaktan yetişerek şekillenir. Natüralizm eğitim felsefesine göre düzenlenecek eğitim ortamları demokratik şekilde bireyi merkeze alan, bireyin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda araştıran, irdeleyen ve bilgiyi keşfettiğinde aklına ve mantığına nasıl yatıyorsa öyle şekillendirmesi ve yapılandırması gerektiğini savunmaktadır. Bu savunulanlar çağdaş eğitim anlayışına da katkı getirmiştir.

Diyalektik eğitim felsefesine göre gerçek; nesne, nesnelerdeki çelişki ve çelişki sonucunda ortaya çıkan değişimdir. Eğitimin üzerine düşen görev ise işte bu çelişki ve değişimin kontrol altında tutularak en aza indirilmesi sonucunda bireyleri üretime katma sürecidir. Bireyin üretim yapabileceği, bireye her türlü bilgi ve beceriyi kazanabilecek şekilde eğitim verilmesi gerektiği yönüyle program geliştirme çalışmalarını etkilemiştir. Süreçte uygulamaya ağırlık verilerek bireylere diyalektik akıl yürütme becerisi kazandırılarak onların çok yönlü yetişmelerine katkı sağlanması ve öğretmenin çok iyi bir rehber olarak bireylerin sorumluluklar alarak etkin katılımlarını sağlaması çağdaş programlara yön veren özellikleridir.

Bireylerin mutluluğunu ve haz almasını temel alan felsefe politekniktir. Politeknik eğitim felsefesinde okullarda oluşturulan eğitim ortamlarında bireyler haz alıp mutlu olacağı süreçlere dahil edilmeli anlayışı savunulduğundan politeknik felsefenin eğitime ve program geliştirmeye en önemli katkısı; bilimsel düşünme süreçlerine katılan bireyler üretken ve mutlu olduğunda toplum da mutlu olacaktır, anlayışıdır.

Genelgeçer tek bir bilimsel sürecin olamayacağını ve gerçekleri anlamının sadece bir yolu olmadığını savunan felsefe ise postmodernizmdir. Postmodernizmin eğitime olan katkıları ise bireyin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda kendi öğrenme tarzına göre esnek ve ders dışı etkinlikleri daha fazla kapsayacak eğitim etkinliklerinin düzenlenmesidir.

Yirminci yüzyılda hızla yayılan pragmatizm (yarcılık) “Beni neresi ilgilendiriyor?” anlayışı ve bireysellik, idealizme ve realizme dayalı eğitim felsefelerinin yerini ilerlemecilik ve yeniden kurmacılığa bırakmasına neden olmuştur. John Dewey’in öncülüğünü yaptığı ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerinde Dewey, eğitimi; yaşama hazırlık olmaktan öte yaşamın kendisi olarak kabul etmiştir. Özellikle de ilerlemecilik eğitim felsefesinde, bireysellik, bireyin ilgi ve ihtiyaçları, eğitim sürecine etkin katılımı önemli görülmüştür. Çağdaş eğitim programlarında öğrenci yani bireyin ön plana çıktığı görülebilmektedir. Bu yönüyle de yirminci yüzyılın ikinci çeyreğinden bu yana hakim olan ilerlemecilik eğitim felsefesinin etkisi ile “öğrenci merkezli (etkinliklere göre) program tasarımları” yaygınlaşmaya başlamıştır. Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına önem veren çocuk merkezli tasarım, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının okul yaşantısı sırasında belirlenmesi gerektiğini savunan yaşantı merkezli tasarım, öğrencinin kendi doğasına göre sosyalleşmesini önemseyen romantik tasarım ve öğrencinin sadece davranışları ile tüm özellikleri ve özerklikleri ile dikkate alınması gerektiğini savunan hümanistik tasarımlar, çağdaş öğrenci merkezli programların en güzel örnekleridir. Bireylerin bilinçli sosyal bir reform gerçekleştirebileceğini savunan yeniden kurmacılık eğitim felsefesi ve sorun merkezli programlar, çağdaş felsefelerin çağdaş programlara etkisini göstermektedir. Toplumsal (sosyal) gerçekleri ve bunlara ilişkin genelleme becerisini savunan yaşam şartları tasarımı, sorunsal konuların etrafında derslerin yer aldığı çekirdek tasarım, toplumsal sorunların çözümü ile reformu olumlu etkilemek isteyen toplumsal sorunlar tasarımı, çağdaş eğitim felsefelerinden yeniden kurmacılığın program geliştirmeye etkisinin en belirgin örnekleridir. Çağdaş felsefi akımlar ve eğitim felsefeleri bireye yani öğrenciye, bireylerin oluşturduğu topluma ve toplumsal yaşama önem veren program geliştirme çalışmalarının yapılmasını sağlamıştır.

### **3. BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOLOJİSİNDEKİ GELİŞMELERİN ETKİSİ**

Bilgideki, bilginin kullanılmasındaki, iletişim teknolojisindeki, ekonomideki ve toplumdaki ilerlemeler, bireylerin beklentilerinde ortaya çıkan değişimler; beraberinde eğitim sistemlerinde ve eğitim programlarında yeni yaklaşımları ve gelişmeleri gündeme getirmektedir. Yeni yaklaşımlar ve gelişmeler okulun işlevinde, öğretmenin görevlerinde ve sorumluluklarında, bilginin kullanılma biçiminde değişiklikleri zorunlu kılmaktadır.

Eğitimde yeni yaklaşımların sağladığı öğrenmeyi öğrenme, etkin öğrenme, yaşam boyu öğrenme gibi kavramların kabul görmesi okulun işlevini değiştirmiştir. Eskiden öğrenme için en önemli kaynak olarak kabul edilen okullar, öğrenmeyi öğrenme ve etkin öğrenme kavramlarının getirilerinin etkisiyle tek kaynak olarak görülmemekte, yaşam boyu öğrenmeye verilen önem ile okulların toplumla bütünleşmesi gereken kurumlar olması beklenmektedir. Okulun işlevinin değişmesinin temelinde öğrenciye kazandırılmak istenen niteliklerin değişmesi de

yatmaktadır. Öğrenciye kazandırılmak istenen nitelikler ile birlikte öğretme-öğrenme süreci, öğretmenlerin görevleri ve sorumlulukları da değişmiştir.

Geleneksel anlayışta öğretmen, bilgiye sahip olan ve bilgiyi aktaran kişi olarak görülmekteyken bilginin elde edilmesinde ve kullanılmasında ortaya çıkan teknolojik gelişmeler, öğretmenin sınıf içerisindeki rolünü de değiştirmiştir. Bilgiye ulaşmadaki bütün teknolojik olanaklara karşın, insan bir yol göstericiye çok daha fazla gereksinim duymaktadır. Öğrencinin öğrenmeyi öğrenme olanaklarını kullanması, etkin katılımının sağlanması, öğrencinin hedeflenenin dışında öğrenmeler gerçekleştirme olasılığı, konu alanının, toplumun, bireyin gereksinimlerinin değişmesi öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını, sahip olması gereken bilgi, beceri ve niteliklerini de artırmaktadır. Öğretmenlerden beklenen kendi öğretim alanı ile ilgili bilgileri çok iyi bilmesinin yanı sıra öğrencilerinin öğrenmelerini kolaylaştırıcı olma, etkili bir öğretici olma, grup çalışmalarını düzenleme, öğrencilerinin ilgisini çekme yeterlilikleri artık daha fazla önemsenmektedir. Öğretmenler; öğrencinin daha etkin olmasını sağlamak, problem çözme, araştırma, sorgulama, etkili iletişim, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, analitik düşünme, yansıtıcı düşünme ve karar verme gibi becerileri kazandıracak öğrenme-öğretme etkinliklerini düzenlemek, etkinlikleri düzenlerken öğrencilerin psikolojik dengelerini, sosyal etkileşimlerini, cinsel ve kültürel eğilimlerini de dikkate almak zorundadırlar. Bu sıralananlar, öğretmenin artan sorumluluklarından yalnızca birkaçıdır (Eacute ve Esteve, 2000; Gürkan, 2001).

Dünyadaki gelişmeler ve değişmeler her konuda olduğu gibi eğitimde de yeni yaklaşımları ve anlayışları beraberinde getirmektedir. Bu yaklaşımlar ve anlayışlar öncelikle eğitim programlarında etkisini göstermektedir. Küreselleşen, gelişmiş, gelişmekte olan iletişim yolları ile bilgi alışverişi içerisinde olan bir dünya eğitim sistemlerindeki yani yaklaşımların temelindeki önemli bir noktadır. Örneğin, dünyanın küçülmesi (küreselleşme) çeşitli kültürlerin birbirini etkilemesini ve böylece eğitim içeriğini ve kullanılan bilginin takasını gündeme getirmektedir. Bu durum da konulara göre planlama anlayışı yerine, disiplinlerarası ve kültürler arası planlama anlayışını ortaya çıkarmaktadır. Yani kültürler ve disiplinlerarası planlamanın iki sebebi olduğu anlaşılmaktadır: Küreselleşme (Globalleşme) ve iletişimin kültürler arasında hızlanmış olması. Bilgi ve iletişim teknolojisinin eğitimde küreselleşmeyi artıran bir faktör olması da bu iki kavram arasındaki ilişkinin önemini artırmaktadır. Gelişmiş ülkelerde, yaşam boyu öğrenmenin gündemde olduğu bilinmektedir. Okullar bilginin insanlara ulaşması için önemli ortamlar olmasına rağmen, artık tek kaynak olarak görülmemektedir. Bu nedenle “öğrenmeyi öğrenme” kavramı ile karşılaşılmaktadır. Bunun sebepleri ise eğitimdeki, bilgideki ve iletişim teknolojisindeki gelişmelerin birçok konuda yeni yaklaşımları gündeme getirmesidir. Aktif (etkin) öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, elektronik öğrenme, yaşamda kullanılabilir bilgiyi öğrenme, bilgisayar destekli öğretim, uzaktan eğitim çağdaş program geliştirme çalışmalarında önemsenen kavramların başında gelmektedir. Program geliştirme çalışmalarında bu kavramların önemsenmesinde, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin etkisi oldukça fazladır.

Program geliştirmedeki yeniliklerin ve çağdaş anlayışların programların hazırlanmasına ve uygulanmasına olan etkisini görebilmek adına program geliştirme sürecinin her bir aşamasında hangi yeniliklere dikkat edilmesi gerektiği incelenmelidir.

Yeni eğitim programlarının çoğu, ayrıntılandırılmış içeriğin ön plana çıkarılmasından çok öğretilme-öğrenme etkinliklerine önem vermektedir. Bununla birlikte, çoğu konu alanında, içerik seçimi ve yapılandırılması hâlâ önemli görölmektedir. “Geleneksel” eğitim programında, öğretilmesi gerekenin açık olması ve içerik sıralamasının konunun mantıksal yapısına dayalı olmasını varsayma eğilimi vardır. Bu bazı bilimsel ve teknolojik konular için hala geçerli olabilmektedir. Bu konularda bile, mantıksal bir yaklaşımdan ziyade psikolojik bir yaklaşım izleme konusunda tartışmalar vardır. Bu, öğrenenlerin ilgileriyle işe başlamayı ve konunun temelindeki mantıksal yapıya inerek çalışmayı ifade etmektedir. Ana kavramlar genelde soyut ve zordur; öğrenenlerin ilk ilgileri konunun net uygulamalarında yer almaktadır. Örneğin, odun ya da cam gibi gerçekte yaşama ait maddeler kimya dersinde çok karmaşık yapılar halini alabilmektedir (Neary, 2002).

Eğitim programına ilişkin planlama ve uygulama sürecinin farklı yönlerine verilen göreceli önem eğitim programı ve öğrencilerin doğası ile ilgili program tasarlayıcılarının ve uygulayıcılarının görüşlerine bağlı olacaktır. Bu doğrultuda genç program tasarlayıcılarının yetişmesi ve alanda çalışmaları ile program alanında dikkate değer değişimler oldu. Bunlardan bazıları aşağıda verilmiştir (Neary, 2002, 57):

- Konu içeriğindeki değişim ihtiyacının tanımlanması; hızlı teknolojik değişim sürecinde yeni bilgi ve becerilere verilen önem.
- Eğitim programı içeriğini daha net ifade etme ihtiyacının tanımlanması ile değerlendirme sürecinin daha adil ve güvenilir olabilmesine verilen önem.
- Öğrenme ürünlerinin yanında öğrenme sürecinin öneminin de tanımlanması
- Öğrenme sürecinde öğrenenin aktif katılımına verilen büyük önem
- İçinde öğretmenin yanında öğrenenin yer aldığı anlayışa verilen önem

Yirmibirinci yüzyılın ilk yıllarında program geliştirme alanında çalışanların, ürün, süreç ya da bu yaklaşımların daha yeni uzantıları gibi programların temel ilkelerinin de ötesine gittikleri görölebilmektedir. Örneğin, İngiltere’de Barnett, Parry ve Coate’nin program modelinin amacı; bilgi, eylem ve birey olarak üç öğeyi içermektedir. Bilgi, bir disipline ilişkin özel konulardan oluşur. Eylem, bir disipline ilişkin zorunlu becerilerden oluşur. Birey ise, bir disipline ilişkin kendi yeterliliklerini tanımlamayı içerir. Örneğin, tarih dersinde, bilgi alanı tarih uzmanlık alanını ve içerik ile ilgili bilgileri bilmeyi, eylem alanı eleştiri yazma gibi becerileri; birey alanı eleştirel değerlendirmeci olarak bireyin kendine ilişkin görüşlerini içerir. Bu program yaklaşımı, çok basit ve pratik olmasına karşın metabilışsel özellikleri ve öz denetim becerilerini geliştirmeye yönelik bir anlayış olduğu söylenebilir (Howard, 2007).

Program, öğretim ve değerlendirme ile ilgili diğer bir yaklaşım ise Fink (2007) tarafından ortaya atılan kaynaştırılmış (bütünleştirilmış) ders tasarımıdır (integrated course design). Bu yaklaşım öğrenme süreçlerindeki önemli öğrenme deneyimlerinin önemini vurgulamaktadır.



Yaklaşım, öğrenme amaçları, öğretme ve öğrenme etkinlikleri, dönüt/değerlendirme olmak üzere üç boyutu içermektedir. Öğrenme amaçları, öğrencilere ne öğretilmek istendiğini tanımlar. Öğretme ve öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin nasıl öğreneceğini ve öğrenme için öğrencilerden ne beklendiğini tanımlar. Dönüt/değerlendirme ise, istenen amaçlara öğrencilerin ulaşip ulaşmadığının nasıl bilineceğini tanımlar. Programın bu boyutlarını etkileyen; ders içeriği, akademik beklentiler, konunun doğası, öğrenciler ve öğretmenler gibi bazı mevcut durum ile ilgili değişkenler de dikkate alınmalıdır. Fink, bu yaklaşımda Bloom'un taksonomisinden farklı olarak altı öğrenme biçimi üzerinde durur. Bu öğrenme hiyerarşisi sırasıyla aşağıdaki gibidir (Howard, 2007):

- Bilgi (knowledge)
- Uygulama (application)
- Kaynaştırma/bütünleştirme (integration)
- İnsan boyutu (human dimension)
- Yoğunlaşma/içselleştirme (caring)
- Öğrenmeyi öğrenme (learning how to learn)

Görüldüğü üzere program geliştirme anlayışının gelişmesinde yaşam boyu öğrenme, bilgi ve iletişim teknolojisi, özellikle de bu kavramların ön plana çıkmasında önemli bir role sahip öğrenmeyi öğrenme kavramı önemli role sahiptir.

### 3. 1. Öğrenmeyi Öğrenme

Eğitimde çağdaş bir yaklaşım olan öğrenmeyi öğrenme, öğrenen merkezli eğitim anlayışı olup bireyin kendi öğrenme özelliklerini tanıması, öğrenmede yararlanılan stratejileri bilmesi, seçmesi ve kullanabilmesidir. Öğrenmeyi öğrenme; etkin web projeleri veya yüzeysel kaynak tarama yerine öğrenciyi bir problemi derinlemesine incelemeye, analiz etmeye, probleme ilişkin veriler toplamaya, çözüm önerileri sunmaya teşvik etmektir. Öğrenme sürecinde öğrenci niçin öğrendiğini keşfederek kendine özgü hatırlama yöntemlerini, bilgiyi ilişkilendirmeyi, analiz, sentez ve yorum yapabilme becerilerini de geliştirecek ve öğrenmeyi öğrenecektir. Yaşam boyu öğrenmenin zorunlu olduğu günümüz toplumlarında öğrenme temel becerisinin öğrencilere kazandırılması zorunlu hâle gelmiştir. Öğrenme konusunda bilinmesi gereken en önemli şey öğrenmenin eğitimden, eğitimin ise bilgi aktarımından ibaret olmadığıdır. Koşulların sürekli değiştiğini göz önüne alırsak çoğu bilgi ve becerilerimizin tam tersine giderek daha çok önem kazanacağını unutmamamız gerekmektedir.

Öğrencinin üstbilişsel düşünme yeteneklerini öğrenme ortamında işe koşarak kendi kendine öğrenme esasına dayalı “öğrenmeyi öğrenme” yaklaşımında öğrencinin birtakım görevleri vardır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrenme etkinliklerine öğrenci kendi inisiyatifi ve isteği doğrultusunda karar vermelidir.
- Araştırma ve sonuca ulaşma arzusuna dayalı olarak sorunları ortaya koymalıdır.
- Yaptığı işlemlerin akışı üzerinde düşünmeli kendi kendine bütün engelleri aşarak amaca ulaşmaya çaba göstermelidir.
- Ulaştığı sonuçları analiz ve sentez yaparak düzenlemelidir.

-Elde ettiği sonuçlardan hareket ederek yeni sorunlar ortaya koymalıdır.

Böylece “öğretme merkezli” eğitimin yerini “öğrenme merkezli” bir eğitim alacaktır. Öğrenci bu süreçte kendi öğrendiklerinden kendisi sorumlu olacak, yeni bilgileri ile eskileri arasında ilişki kuracak, edindiği bilgilere anlam verecek, öğrendikleri arasından uygun olanları seçerek işleyecek, günümüz dünyasında her an değişen bilgiyi yaratıcı bir şekilde kullanabilecektir (Çivi, 2008; Taşpınar ve Gümüş, 2004; Özer, 1998)

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler birçok yeni öğrenme biçimini ortaya çıkarmaktadır. Birbirlerine bağlı ve her biri zaman zaman bir diğerinin üzerine yeni teknolojilerin eklenmesiyle gerçekleşen bu yeni öğrenme biçimlerinin başında uzaktan eğitim, elektronik öğrenme, online (çevrimiçi) eğitim, bilgisayar destekli eğitim gibi farklı teknolojilerin kullanıldığı öğrenme-öğretme biçimleri gelmektedir.

### **3.2. Uzaktan Eğitim**

Uzaktan eğitim, öğrenen ile öğretmenin birbirinden uzakta olmalarına karşın eş zamanlı ya da ayrı zamanlı olarak bir araçla iletişim kurdukları bir eğitim biçimi ya da sınıf içi etkinliklerin yürütülme olanağı bulunmadığı durumlarda eğitim çalışmalarını planlayanlar ve uygulayanlar ile öğrenenler arasında iletişim ve etkileşimin özel olarak hazırlanmış materyaller ile çeşitli ortamlar yoluyla belli bir merkezden sağlandığı bir öğretim yöntemi olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2010). Gelişmelere paralel olarak ise sınıf içi etkinlikler ile ilgili olanakların mevcut olması durumunda bile kullanılabilen, yüz yüze eğitimi destekleyen ve zaman zaman farklı nedenlerle yüz yüze eğitime tercih edilen bir eğitim biçimi olarak eğitim sistemlerine yer almaktadır.

Uzaktan eğitim, eğitim bilimleri kadar eski ve yüz yüze eğitim kadar yaygın bir sistemdir. Hatta birçok konuda başarılı sonuçlar almış bir eğitim biçimidir. Mektupla öğrenim, televizyon ile öğrenim, basılı yayın ya da CD-ROM ile öğrenim yaygın olarak kullanılan uzaktan eğitim biçimlerinin başında gelmektedir. Modern eğitim ve öğrenme biçimleri ve elektronik öğrenme ile birlikte, iletişim, bilgiye ulaşım ve bilgi paylaşımı platformu tüm dünya geneline yayılmış ve dünya genelinde standart bir yapı sunan internet önemli bir yer tutmaya başlamıştır. Dolayısıyla, internet günümüzde uzaktan eğitim için, faydalanılması gerekli bir platform halini almıştır (Kapıcıoğlu ve diğerleri, 2003; Türkoğlu, 2003). Hatta uzaktan eğitim denildiğinde akla artık ne mektup, ne televizyon, ne de CD-ROM gelmektedir. Artık uzaktan eğitim denildiğinde akla internet gelmektedir.

### **3.3. Elektronik Öğrenme**

Son yıllardaki teknolojik gelişmeler; özellikle bilgisayar ve internet kullanımının yaygınlaşması, sadece sanayide ya da üretim sektöründe değil; eğitim alanında da hissedilir değişikliklerin yaşanmasını sağlamıştır. Bilgi ve iletişim teknolojisi ile **e-öğrenmenin** etkili bir yol olduğu vurgulanmalıdır. Özellikle de öğrencilerin eğitim kurumlarına gitmesini gerektirmeyip öğrenmenin öğrencinin masasına gelmesini sağlamakta diğer öğrenme biçimlerinin de hantal, eski moda ve pahalı yöntemler olarak görünmelerine neden

olmaktadır. E-öğrenme veya diğer söyleniş tarzıyla elektronik öğrenme, web tabanlı öğrenme, sanal sınıf ortamları, bilgisayar destekli öğretim, CD/DVD'den öğrenme gibi internet ve bilgisayar destekli öğretim tekniklerini tanımlamak için kullanılan bir tanımdır. Amaç öğrenenlerin bireysel veya grupla özel beceri veya bilgiler öğrenmelerini sağlamaktır (Bigdoli, 2004).

**Elektronik öğrenme**, Web'de dolaşarak, belli bir konu başlığı üzerine odaklanmış bir arama yaparak, e-posta mesajları gönderip alarak, bir online kursa katılarak, online bir tartışma ortamına girerek ve e-posta aracılığı ile danışmanlık hizmetleri olarak gerçekleştirilebilir. Tüm bu **e-öğrenme** biçimlerinin ortak bir özelliği, bizlere elektronik olarak sunulan bilgilerden bir şeyler öğrenmemize olanak vermeleridir. Elektronik teknolojisi artık daha fazla bilginin, bugüne kadar olduğundan çok daha ucuza ve daha kolay erişilebilir olmasını sağlamaktadır.

Yirmibirinci yüzyılda oldukça önem kazanan bilgi teknolojileri, iş hayatında aranan insan profilini yeni baştan yaratmaktadır. Günümüzde bireylerin bilgiyi tek bir kaynaktan almaları ve ezberlemeleri beklenmemekte tam tersine değişik yerdeki bilgiye ulaşma yollarını bilen, bunları kullanabilen ve karşılaştığı sorunlarda bilgiyi kullanarak çözüm yollarını bulan bireylerin olmasını amaçlamaktadır. Gelecekte iş hayatında başarılı olması istenen bugünün öğrencilerini de bu amaca ulaşacak şekilde eğitmek ve onlara yardımcı olacak eğitim ortamlarını yaratmak gerekmektedir. Bu aşamada öğretim teknolojilerinin ve öğretim materyallerinin eğitim alanında yeri ve önemi inkâr edilemez. Özellikle iletişim teknolojisinde yaşanan gelişme, eğitimde öğrenme sürecinin ve amacının sorgulanmasını ve yeniden tanımlanmasını sağlamıştır.

Öğretim teknolojisi, araç kullanılsın ya da kullanılsın, bireylerin davranışlarında ve öğrenme çıktısında meydana gelecek değişikliği sağlamak için öğrenme ortamında yapılan düzenlemelerdir. Bu kapsamda, okul hayatı boyunca öğrenciye uygun öğretim teknik ve teorilerine göre hazırlanmış materyaller sunarak kişinin sahip olduğu yetenek ve becerileri geliştirerek öğrenmeyi hedefler. İlerlemeci eğitimci John Dewey'in de belirttiği gibi eğitim, yaşamın ta kendisidir. Eğitim ortamlarının gerçek yaşamla tutarlılık göstermesi, öğrenci için anlamlı hâle getirilmesi, öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyen faktörlerdir. Bu noktada öğretmenlere eğitim ortamını düzenlemede ve öğrenciye sunmada bazı görevler düşmektedir. Bu görevlerin başında öğretim ortamlarının öğrenci ihtiyacına ve gerçek hayata uygun şekilde düzenlenmesi gelir. Öğretim ortamlarının tasarlanması her zaman çok karmaşık ve pahalı bir yapı değildir. Bazen basit bir biçimde hazırlanmış bir resim ya da çizelge bile öğrenmeyi etkin ve verimli hâle getirebilir.

Eskiden öğretmen bilgiye sahip olan ve onu aktaran tek kaynak olarak görülürdü. Ancak günümüzde bilginin elde edilmesinde ve kullanılmasında yaşanan gelişmeler öğretmenin sınıf içerisindeki rolünü değiştirmiştir. Öğretmen sadece bilgiyi depolayan ve onu öğrenciye sunan kaynak olmaktan çıkıp öğretmenden, öğrenciyi bilgiye yönlendiren kişi olması beklenmektedir. Bu anlayışla, zannedilenin aksine öğretmenin, öğretme ortamındaki etkinliği ve sorumluluğu, sahip olması gereken nitelik ve bilgiler daha da artmıştır.

Bilgisayar ve internetin eğitim alanında kullanılmasının yaygınlaşmasıyla öğretmenlerin ders materyali hazırlamaları ve geliştirmeleri artmıştır. "**Bilgisayar Destekli Öğretim**" ve

**“İnternet Üzerinden Öğrenme”** gibi yeni kavramlar sıkça kullanılmaya başlanmıştır. **Bilgisayar Destekli Öğretim ve İnternet Üzerinden Öğrenme (elektronik öğrenme)** birimleri her yaştaki bireye yönelik eğitim ve öğretim alanında yardımcı olmaktadır.

Dünyada yaşanan hızlı gelişim ve değişimler içinde önemli bir yere sahip olan teknolojik atılımlar kaçınılmaz olarak eğitim ve öğretim dünyasını da etkilemektedir. Özellikle, son yıllarda bilişim teknolojilerinde yaşanan hızlı değişim ve buluşlar hayatın tüm alanlarına kattıkları rahatlık ve yararların yanında eğitim ve öğretim alanına da önemli katkılar getirmektedir. Teknoloji eğitim öğretim materyali olmaktan çıkıp başlı başına öğretim yolu veya yaklaşımı olarak görülmeye başlanmıştır. Bu gelişmelerin ışığında teknolojiyle organik bağı olan bazı öğretim yaklaşımlarının ve kavramların ön plana çıkmaya başladığı görülmektedir. Yakın zamanda adı sıkça geçen ve ön plana çıkan yaklaşım ve kavramlar olarak bilgisayar destekli öğretim, e-öğrenme ve online öğrenme yaklaşımları olduğu söylenebilir.

Bilgisayar destekli öğretim bilgisayar teknolojisinin kullanılmasına dayanır. Bireysel farklılıklara ve bireysel hıza uygun bir yaklaşım olarak ön plana çıkmaktadır. Burada bilgisayar çoklu ortam rolünü üstlenerek; bilgisayar yerine göre bir öğretici, alıştırma yaptırıcı, uygulamacı veya bir durumun benzerini canlandırıcı olarak kullanılabilir.

Genellikle sanal eğitim ortamları ve yazılımlar yoluyla öğretim gerçekleştirilir. Öğretmen rehberdir. Öğretimin yanı sıra ölçme ve değerlendirme, rehberlik ve yönetim hizmetleri gibi birçok alanda kullanılabilir. Verilerin depolanması, düzenlenmesi ve veri ulaşımı bakımından avantajlar sağlar. Öğrencinin tekrar yapmasını kolaylaştırır (Gürer, 2007).

Bilgisayar destekli öğretim öğrenme hızına duyarlıdır. Etkin katılım sağlanır. Bu yaklaşımda çok çeşitli öğretim etkinlikleri düzenlemek mümkündür. Öğrenci performansının izlenmesi ve değerlendirilmesi kolaydır. Zaman ve mekan konusunda bağımsızdır (Uşun, 2009). Bununla birlikte bilgisayar destekli öğretim öğrencilerin sosyopsikolojik gelişimlerini engelleyebilir. Özel donanım ve kullanım becerisi gerektirdiğinden öğretim niteliği zayıf olabilir.

İletişim teknoloji sınırlarını zorlayan en önemli güç olarak kabul edilen internet, eğitim ve öğretime yeni bir boyut kazandırmıştır. İnternet birçok öğrenme modeli oluştururken bireylerin öğrenme stratejilerini ve motivasyonlarına farklı bakış açıları getirmiştir. İnternetin eğitim ortamları ile bütünlük sağlaması sonucunda ortaya çıkan internet tabanlı uzaktan eğitim, 1800’lü yıllarda başlayan uzaktan eğitim kavramındaki tek yönlü iletişim modelini interaktif çift yönlü iletişim modeline çevirmiştir (Gürol ve Sevindik, 2001). Karşılıklı etkileşime, öğretmen öğrenci, öğrenci öğrenci arasında iletişim kurmaya olanak tanıyan internet tabanlı öğrenme ise online (çevrimiçi) eğitim olarak literatürde yer almaya başlamış hatta 2000’li yıllarda oldukça rağbet görmüştür.

Yirminci yüzyılın sonlarında bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızlı gelişme göstermesi ve yirmibirinci yüzyılın başında da bu gelişmelerin artık gündelik yaşamın sıradan olaylarından biri haline gelmesi, uzaktan eğitimin en gelişmiş biçimi olan online (çevrimiçi) teknolojileri kullanan ortamları artırmaktadır (Ergül, 2006).

### 3. 4. Online (Çevrimiçi) Eğitim

Okul merkezli veya öğrencilerin evlerinde, çalışma yerlerinde oluşturulan bilgisayar ağları

yoluyla gerçekleştirilir. Öğretmen desteği ve öğrenme araçları bilgisayar ağı yoluyla terminallere bağlıdır. Terminallerin çalışma zamanı öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını

karşılamaya yönelik olarak değişebilir. Sanal veya gerçek zamanlı grup çalışmaları yapma olanağı vardır (Race, 1999).

Online (çevrimiçi) eğitim, sadece internet tabanlı öğrenme biçimlerinden biri olmakla kalmayan, mevcut diğer öğrenme biçimlerinin en dinamik ve zenginleştirilmiş biçimlerinden birisi olduğu söylenebilir. Online (çevrimiçi) eğitim, Ergül'ün (2006) Holmberg'dan (1989, 6) aktardığına göre, öğretici ve öğrencilerin zaman ve mekan olarak birbirlerinden ayrı olması ile gerçekleşen formal bir öğretim olarak tanımlanan uzaktan eğitimin bir alt kategorisidir. Geleneksel uzaktan eğitim modelleri, öğrencinin bağımsızlığını ve öğrenmenin özelleşmesini vurgulamakla birlikte, online (çevrimiçi) eğitim bir grup etkinliğidir ve örgün eğitimde mevcut olan sosyal etkileşim sürecini de içinde barındırmaktadır.

Öğretmenler her nerede ders yapıyorsa yapsın, çalışma kitapları ve sınıf tartışmalarına ek olarak Web, İnternet ve gelişmiş materyalleri kullanma ihtiyacı bugün değilse bile çok yakın zamanda hissedilecektir. Teknoloji mültimedya ile çalışmayı kolaylaştırdığından, farklı biçimlerde daha fazla bilgi sağlayacaktır. Teknolojiyle iç içe çalışabilmek ve bilgiyi öğrenciler için en iyi biçimde tasarlayabilmek eğitimin her alanında önemli bir parçasıdır. İster yüz yüze isterse online (çevrimiçi) olsun öğrencilerin birbirleriyle ve ders materyalleriyle iç içe olmasını sağlamalı ve de öğrenmeyi gerçekleştirmek için etkili bir iletişim becerisine sahip olunmalıdır (Porter, 2004).

Harasim'e göre (1990,43) online (çevrimiçi) eğitimin beş özelliği şunlardır (Ergül, 2006):

- Çok fazla kişiyle iletişim kurma,
- Bağımsız yer,
- Bağımsız zaman (esnek zaman),
- Metine dayalı iletişim,
- Bilgisayar ortamı etkileşim

Online (çevrimiçi) eğitim yüz yüze eğitim kadar zaman almakta ve katılım gerektirmektedir. Öğretmenlik deneyimi bir o kadar değerli ve yüksek kalite eğitim gerekliliği de bir o kadar önemlidir. Çevrimiçi eğitime bu anlamda bakıldığında, yerinde eğitimle arasında ilk başta tahmin edildiği kadar fark olmadığı görülecektir. Materyaller ve öğretim yöntemleri derslerin hem yüz yüze hem elektronik olarak tasarlanmasında, eğitim felsefesi ve öğrenenlerin istekleri dikkate alınmalıdır. Öğretmenlerin ilk çevrimiçi derslerini oluşturmak için yaptıkları planlar bazen çevrimiçi öğretim ve geleneksel bir sınıfta öğretim arasındaki farklara dayanmaktadır. Elektronik bir sınıfta öğrencilerle düzenli bir yüz yüze etkileşim olmaması gibi bazı net farklar olmasına karşın (mültimedya sık sık kullanılmadığında), uzaktan eğitim

de sınıf içi dersler de öğrenme yaşantısını kolaylaştıracak bir rehber ihtiyacı duyacaktır (Porter, 2004).

Online (çevrimiçi) eğitim, etkileşim olanaklarının fazla olduğu senkron (eşzamanlı) ya da sınırlı etkileşimin sağlandığı asenkron (farklı zamanlı) biçimleriyle gerçekleştirilebilmektedir. Senkron (eşzamanlı) eğitimde öğrenenler, öğretmenin ve diğer öğrenenlerin söylediklerini, gösterdiklerini hatta kendi görüntülerini aynı zaman diliminde paylaşabilmektedirler. Hem görüntüyü, hem sesi hem de materyali paylaşma yüksek düzeyde bir etkileşim olanağı oluşturacaktır ve bunun için gerekli teknoloji olanakları kullanılmalıdır. Senkron (eşzamanlı) eğitimlerde aynı zaman diliminde internet aracılığı ile eğitim ortamına bağlanmayı gerektirmektedir. Asenkron (farklı zamanlı) eğitimde ise öğretmenin daha önceden hazırladığı eğitime öğrenenlerin yine internet aracılığıyla daha sonradan ulaşmasıyla gerçekleşir. Bu nedenle zaman sınırlaması da gerektirmez.

### **3. 5. Online (Çevrimiçi) Eğitimin Yararları**

Düzenlenen online (çevrimiçi) programın kendi özelliklerine göre hedeflenen kazanımların ve etkinliklerin yapılandırıcı ve/veya davranışçı anlayışa uygun olarak belirlenmesi gerekir. Öğreticilerin öğrenci yelpazeleri ve öğretecekleri derslerin türü açısından uygun pedagojik yaklaşımlara karar verme konusunda kesinlikle etkin bir şekilde yer almaları gerekir (Porter, 2004, 13-14).

Online (çevrimiçi) eğitimde dünyanın her köşesinden daha çok öğrenciye etkili bir öğrenme ortamı sağlamak olasıdır. Kendi içinde eğitsel idealler taşıyan bir hedefin çevrimiçi eğitime en azından kuramsal bir yararı olacaktır. Diğer yararları aşağıdaki gibi sıralanabilir (Porter, 2004, 14-15):

-Öğrenenlerin doğrudan ilgi ve ihtiyaçlarına uygunluğu; özellikle de verimli çalışan öğrenciler bilgisayar kullanmakta ya da gerekli bilgisayar becerisini kısa sürede geliştirmektedirler. İnternet erişimi olan öğrencilerin de online (çevrimiçi) eğitime ilgisi olduğu görülmektedir. Bu özelliklere sahip öğrenenler derslere her yerde istedikleri an ulaşabildikleri için, ilgi çekici gelir.

-Hedeflenen kazanımların başarıya ulaşması için öğrenenlerin online (çevrimiçi) eğitime hazırlanmaları gerekmektedir. Öğrenenlerin teknoloji ve çevrimiçi derslerde yer alan yapıları kullanmalarına ve diğer öğrenenlerle internet aracılığıyla çalışıp sosyalleşmelerine yardımcı olmak başarı için gerekli öğelerdir. Etkili online (çevrimiçi) eğitim programı dersler ya da en azından öğrenenlerin elektronik eğitime uyum sağlamasına yardımcı olacak modüller içerir.

-Daha fazla öğrenen, öğretmen ve konu uzmanıyla çalışma olanağı sunar. Farklı kültürlerden ve farklı tecrübeleri olan insanlarla iş birliği yapmak öğrenme ortamını zenginleştiren ve öğrencilere daha geniş iletişim ağları sağlayacak potansiyeller sunar.

-Utangaç olan, yüz yüze ders sürecinde diğer öğrenenlere ayak uydurmakta zorlanan ya da kendilerini etkili bir şekilde ifade edebilmeleri için zamana ihtiyacı olan öğrenenler için de yüz yüze eğitimde sağlanamayacak rahatlığı sağlar. Öğrenenler çevrimiçi derslerde gerçek bir yazışma anında bile kendilerini rahat hissedebilirler çünkü çevrimiçi alanın eşitlikçi bir oyun sahası sunduğunu düşünürler. Diğerlerinden farklı görülen ya da giyinen öğrenenlere çevrimiçi ortamda eşit davranılır çünkü diğer öğrenenler metne dayalı derslerde akranlarını göremezler (Öğrenenin de görüntülü olarak katılımına olanak tanıyan online eğitimler hariç).

Tüm teknolojik olanakların kullanıldığı online (çevrimiçi) eğitimlerde bile değerlendirilen şey öğrencinin görünüşü değil öğrenmenin kalitesidir.

-Öğrenenlerle ve öğrenenler arasında katılımı artırır. Örneğin, bir konuşma sırasında şart olmasa da tüm öğrenciler katılım için cesaretlendirilmektedirler. Herkesin kendini duyurma şansı vardır; sınıfta arka köşelerde saklanmak zordur. Öğrenenler çevrimiçi olarak aldıkları geri bildirimlerin daha olumlu ve destekleyici olduğunu belirtmişlerdir. “İyi bir noktaya değindin.”, “Bunu daha önce hiç düşünmemiştim.”ya da “Harika fikir!” gibi yorumlar çevrimiçi ortamda daha yaygındır. Geleneksel bir sınıfta öğrenciler bir konuşmacıyla fikir birliğine sahip olsalar bile, olumlu bir yorum yapmak için konuşma olasılıkları daha düşüktür. Başınızı sallamak sınıf içindeki konuşmacılara verilecek tek pekiştireç olabilir. Birkaç olumlu yazılı yorum görmek çevrimiçi öğrencilere moral vermektedir.

-Geleneksel bir sınıfta öğrencilerden bazıları kendilerini rahat hissetmeyebilirler çünkü diğer öğrenciler kaşlarını çatmak, gözlerini devirmek, sesli bir şekilde iç çekmek, kollarını bağlamak ya da kafalarını sallamak gibi olumsuz bedensel tepkiler verebilirler. Diğer öğrenciler bir ifadeye olumsuz tepki verseler bile çevrimiçi eğitimde yorumu yazan öğrenci bir başka öğrenci cevap yazana kadar çoktan düşüncesini iletmış olmaktadır. Bunun yanında, en azından basılmış yazılara dayalı yazışmalarda öğrenciler bir yazışma sırasında birbirlerini göremez ya da duyamazlar. Çevrimiçi bir yazılı sohbet sırasında olumsuz beden dili ya da eleştirel ses tonundan kurtulmak mümkündür.

-Gerekli bilgisayar teknolojilerine daha önceden erişimleri varsa öğrenenlerin eğitim ücretleri daha düşük olabilmektedir. Fiziksel anlamda erişilen bir kampustaki derslere katılmaya bağlı olan etkinlik ücretleri, kampus yaşamı ya da yerleşme, park ücreti ve diğer masraflar çevrimiçi öğrenenler için geçerli değildir.

-Etkili bir öğrenme durumu için gerekli etkileşim miktarına bağlı olarak bazı yüksek teknolojiyle donatılmış sınıflar bir dönemde bir öğretmenin rehberlik ettiği kurum içi sınıflara sığması mümkün olandan çok daha fazla öğrenciye yer sağlayabilir. Kaliteden ödün vermeden mali anlamda sürdürülebilir çevrimiçi programlar oluşturmak zordur ancak çevrimiçi dersler kuruma yeni kazançlar sağlayabilir.

Öğretmenlerin, online (çevrimiçi) eğitimin avantajlarını gerçekleştirmek için sınıfta destekleyici, profesyonel ve olumlu bir atmosfer oluşturması gerekmektedir. Çeşitli materyallere ulaşmak ve dünyanın her yerinden insanlarla mail ve sohbet aracılığıyla iletişim kurmak web tabanlı derslerle sağlanan önemli yararlardır. Bununla birlikte, bu yararlar ancak öğrenciler araçları kullanarak ve bir çevrimiçi öğrenci topluluğu oluşturmak için birlikte çalışarak kendilerini rahat hissederlerse fark edilir. Öğretmenler, çevrimiçi eğitimin nasıl verileceğini öğrenmelerinin yanı sıra anlamlı materyaller ve etkinlikler geliştirecek araç ve zamana sahip oldukları takdirde destekleyici ve yaratıcı bir ortam oluşturabilirler. Buna karşın çevrimiçi eğitimin yüz yüze eğitim ve öğretime göre daha yüksek kalitede ve daha etkili olabileceği ve olması gerekmesine rağmen, bazı öğretmenler çevrimiçi eğitimden ziyade diğer eğitim türlerine daha uyumlu olabilmektedirler. Çevrimiçi eğitimcilerin bireysel öğrenmeyi sağlamaları; öğrenci toplulukları oluşturmak için farklı ilgi, beceri ve ihtiyaçlara sahip olan öğrenenleri bir araya getirmeleri; beklentileri net bir şekilde ifade etmeleri ve yüksek standart sağlamaları; öğrenci ihtiyaçlarına uyum sağlayabilmeleri; açık ve etkili iletişim kurabilmeleri ve internet ile iç içe olmaktan haz almaları gerekmektedir. Yöneticiler ve teknik uzmanlar, sadece çevrimiçi programların altyapısına değil eğitim ve gelişime de yüksek derecede kurumsal bağlılık gerektiren bu desteği sağlamalıdır. Çoğu öğretmen bu desteği alamayacağından endişelenmektedir. Çünkü ders oluşturma, kolaylaştırma ve sunma

teknik ve pedagojik uzmanlar gerektiren zaman alıcı etkinliklerdir. Charp'ın (2001) da vurguladığı gibi; öğretmenlerin ders materyalleri oluşturmaları ve program geliştirme sürecinde “etkin bir şekilde yer almaları başarılı ve faydalı online (çevrimiçi) programlar için zorunluluktur. Tüm kurum kendini yüksek kalitede online (çevrimiçi) eğitime adarsa, öğrenciler, öğretmenler ve kurum tam anlamıyla bu avantajlardan yararlanabilir (Porter, 2004).

### **3.6. Online (Çevrimiçi) Eğitimde Program Geliştirme**

Online (çevrimiçi) eğitimi planlamanın ve ders içeriğinin hedeflenen kazanımlara göre nasıl hazırlanması gerektiği hedef kitleye göre değişir. Bu noktada dersin internet ortamından verilip-verilemeyeceği ve verilecek ise nasıl verileceği (eş zamanlı-farklı zamanlı) çok önemlidir. Bunun yanı sıra internet tabanlı uzaktan eğitimde yani online (çevrimiçi) eğitimde üç önemli temel nokta vardır. Bunlar (Türkoğlu, 2002, 34);

- Programın tasarımında kullanılan yöntemlerin doğru seçimi
- Kullanılacak yöntemlerin internet teknolojileriyle destekleniyor olması
- Teknik, kaynak ve öğretmen desteğinin sağlanmış olması

Bir online (çevrimiçi) eğitim programı geliştirilirken aşağıdaki aşamaların ya da buna benzer bir sistematığın tasarlanıp izlenmesi programın başarılı bir biçimde uygulanmasına olanak tanıyabilir (Türkoğlu, 2003):

1. Hedeflenen kazanımların belirlenmesi,
2. Alanyazın ve benzer çevrimiçi sitelerin araştırılması,
3. Akademisyenlerle ve konu uzmanlarıyla işbirliğinin yapılması,
4. Araç-gereçlerin ve derslerin hazırlanması,
5. HTML sayfalarının hazırlanması,
6. Öğrenci kaynaklarının eklenmesi,
7. Yazılım ve veri tabanı desteğinin sağlanması,
8. Erişim kontrolünün sağlanması,
9. Öğrencilerle ilgili bilgi toplama desteğinin sağlanması,
10. Programın denenmesi
11. Sitenin güncel ve kullanılabilir tutulması.

Çevrimiçi eğitim programı geliştirilirken sorulan soru şudur: Etkili bir öğrenme ortamı için ne kadar ve ne tür bir etkileşim uygun olur? Eğer program geliştirecek ve çevrimiçi ders



verecekseniz programı başarılı kılmak için çok iyi geliştirilmiş bir plana ihtiyacımız vardır. Bir eğitim programında yer alan her bir ders iyi geliştirilmiş olmalı ve kendi içinde bir bütün oluşturulmalıdır. Çevrimiçi eğitim programları hazırlanırken aşağıdaki noktalara dikkat edilmelidir (Porter,2004):

-Çevrimiçi ortamda tamamlanması için özel olarak tasarlanmış yönetilebilir içerik ve etkinlikler sunmalıdır. Ayrıca her bir ders kurum tarafından sunulan diğer derslerle tasarım açısından benzer olmalıdır. Akademik kurumdaki muhtemel birkaç lisans programının belli ya da genel eğitsel gereklilikleri kurumun programını desteklemek için diğer dersin içeriğiyle de uyum göstermelidir. Bu ders dizileri öğrencileri giriş bilgi ve becerilerinden daha yüksek etkinlik ve fikirlere yönlendirmelidir.

-Ders materyalleri farklı yetenek ve öğrenme şekli olan öğrencilere göre tasarlanmalıdır. Etkileşime ortam hazırlamalı ve doğrudan ezber ve tekrara dayalı aktivitelerden fazlasını sunmalıdır. Yaratıcı ve yenilikçi olmalıdırlar (ortamdan bağımsız olarak tüm ders materyalleri böyle olmalıdır).

-Bir ders programındaki çevrimiçi bir dersin yapısı (özel bir gruba verilenler gibi) benzer olmalı ve benzer teknoloji kullanılmalıdır. Tek bir çevrimiçi ders alan ve çevrimiçi deneyimi güzel ve değerli bulan öğrenciler başka bir ya da iki ders almaya karar verebilir ya da tüm dersleri çevrimiçi almak için kayıt yaptırabilir. Çevrimiçi araçlar ve tüm tasarım aynı kurum tarafından verilen tüm dersler arasında aynı olmalıdır, böylece öğrenciler bir çevrimiçi derste öğrendiklerini bir diğerine aktarabilirler.

-Ayrıca, çevrimiçi sınıflardaki öğrencilerin kendi kendilerine çalışmalarının yanı sıra öğretmen ve diğer öğrencilerle asenkron ve senkron aktivitelerle etkileşime geçmeleri beklenebilir. Çevrimiçi bir öğrenci topluluğu oluşturmak çoğu çevrimiçi dersin önemli bir parçasıdır. Sosyalleşme başarılı bir dersin bir ögesidir ve sosyal etkinlikler eğitim programının her alanında yer almalıdır.

-Bugün eğitimde, etkili bir eğitim programı gereksinimi başarılı çevrimiçi programlar için de zorunludur. Artık sadece kurumunuzun çevrimiçi eğitim sunması gerekip gerekmediğini belirlemek yeterli değildir; çevrimiçi eğitimin verilmeye değer olduğuna karar verirseniz yapı ve tasarım da uyumlu olmalıdır. Öğrenciler tamamlanmış, iyi tasarlanmış, bütün bir program görme beklentisi içindedirler. Ayrıca, yenilikçi ve etkileşimci bir program talep etmektedirler aksi takdirde eğitim programının bu kriterleri karşıladığı başka bir kuruma yönelebilirler.

-Çevrimiçi eğitimcilerin amaçları öğrencilere çeşitli konularda bilgi temeli sağlamak ve öğrencilerin en az bir alanda konu uzmanı olarak gelişmelerine yardımcı olmaktır. Ayrıca, öğrenciler bilgiyi eleştirel bir şekilde değerlendirip verilerin analiz ve sentezini yapabilmeliler. Kendilerini doğrudan, yazılı olarak ya da sunum yoluyla net bir şekilde ifade edebilmeliler. İyi oluşturulmuş bir eğitim programı öğrencilerin becerilerini pratikleştirmelerini destekler, ayrıca öğrencilere konuları anlamaları için ve kendilerini etkili bir şekilde ifade edebilmeleri için yollar da sunar. Çevrimiçi eğitim programlarındaki bireysel dersler bu entelektüel gelişime sonradan engel oluşturabilirler.

Türkoğlu (2003) tarafından yapılan literatür taraması sonunda, online (çevrimiçi) eğitimi gerçekleştirmek için izlenmesi gereken aşağıdaki on altı adım belirlenmiştir:

1. Projenin doğuşu ve başlatılması

2. Projenin tanımlanması

3. Proje ekibinin kurulması
4. Planlama
5. Finansmanın bulunması
6. Projeye başlama kararının verilmesi
7. Eğitim programının geliştirilmesi
8. Yönetim, destek, fiziki kaynakların hazırlanması
9. Uzaktan eğitim sitesinin hazırlanması
10. Eğitim medyalarının hazırlanması
11. Hazırlıkların gözden geçirilmesi
12. Bir örneklem üzerinde denenmesi
13. Ölçme ve değerlendirme
14. Programın internet ortamında verilip-verilemeyeceğinin belirlenmesi
15. Programın onaylanması
16. Uzaktan eğitim programının uygulanması ve güncellenmesi

Online (çevrimiçi) eğitimin dikkatli planlanması gerekmektedir ve sonuçta ortaya çıkan ders tasarımı yenilikçi olmalı ve öğrencilerin birbirleriyle ve materyallerle etkileşim içinde olmalarını sağlamalıdır. Yapılandırmacı ve davranışçı yaklaşımlardan oluşturulan bir karışım ders programı tasarımı için faydalı olabilir. Dikkatli bir şekilde tasarlanmış her bir ders her tür elektronik eğitim programına uygun olmalıdır, böylece birimler arasında tasarım sürekliliği ayrıca öğrencilerin daha düşük düzey beceriler ve bilişsel işlemlerden üst düzey düşünme ve kavram uygulamalarına ilerlemeleri sağlanabilir. Etkili bir eğitim programı tasarlandığında, her bir dersi planlama şekli genellikle öğrencilerin kurumu ve dersi nasıl algıladıklarını belirlemektedir. Planlama becerisi ve stili online (çevrimiçi) bir eğitim programının uygulanmasında en önemli unsurdur (Porter, 2004).

## **SONUÇ**

Eğitim ve eğitim programlarındaki değişimlerin altında farklı zamanlarda farklı nedenler baskın çıkabilir. İnsanlık tarihinin varlığı ile birlikte felsefi nedenlerle şekillenen eğitim ve program geliştirme çalışmaları, dünyaya ilişkin bilgi, konu ve değerlerin öğrenilmesinden bireyin ve topluma doğru bir yol izlemiştir. Ondokuzuncu yüzyıldan itibaren davranışçı ve bilişsel kuramlarla ilgili yapılan deneylerle başlayan öğrenme kuramları ile ilgili çalışmalardan yani psikolojiden etkin katılım ve bireysel farklara verilen önem gibi yönleriyle etkilenmiştir. Özellikle yirminci yüzyıl sonrasında bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı

değişmeler, felsefi ve psikolojik temelleri de değiştirmiş; öğrenmeyi öğrenme, uzaktan eğitim, e-öğrenme, online eğitim gibi eğitimde birçok yeni yaklaşımı ve kavramı beraberinde getirmiştir.

Geleceğe hazırlık ve öncülük etmesi beklenen formal yani programlı eğitim anlayışı, program geliştirme alanında gerçekleşen değişimleri, gelecek ihtiyaçlarını ne gibi ölçütlerin karşılayacağını yordayabilen unsurları içermelidir. Değişim ve bu değişimi zorunlu kılan nedenler devam ettiği sürece program geliştirmedeki değişimler de kaçınılmaz olarak önemini devam ettirecektir. Kaçınılmaz olan değişim her zaman iyi yönde olmaz. İyi yönde olması gelişim anlamına gelir ve gelişimin sağlanması değişimin yönlendirilmesi ile gerçekleşir.

## KAYNAKÇA

- Bigdoli, H. (2004). *The Internet encyclopedia*, Hoboken, New Jersey: John Wiley and Sons.
- Çivi, C. (2008). Öğrenmeyi öğrenmek, Sünbül, A. M. (Ed.), *Eğitime yeni bakışlar* (S.285-294), Konya: Eğitim AkademiYayınları.
- Eacute, J. & Esteve, M. (2000). The transformation of the teachers' role at the end of the twentieth century:  
New challenges for the future, *Educational Review*, 52(2), 197-209.
- Ergül, H. (2006). Çevrimiçi eğitimde akademik başarıyı etkileyen güdülenme yapıları, *The Turkish Online Journal of Educational Technology – Tojet*, 5(1), 13.
- Gürer, C. (2007). *Özel öğretim strateji, yöntem ve teknikleri-2*, Afyon: Kocatepe Üniversitesi, [http://www.yapiogretmenligi.aku.edu.tr/dersnot/ooy2\\_ders6.pdf](http://www.yapiogretmenligi.aku.edu.tr/dersnot/ooy2_ders6.pdf) adresinden 21/03/2009'da erişilmiştir.
- Gürkan, T. (2001). Bireyin çok yönlü gelişimi, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 22. <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/sayi22/gurkan.htm> adresinden 18.01.2003'te erişilmiştir.
- Gürol, M. & Sevindik, T.(2001). İnternet tabanlı uzaktan eğitim uygulamaları, *İNET-TR 2001*, İstanbul
- Harasim, L. M. (1990). *Online education: Perspectives on a new environment*, New York: Praege
- Holmberg, B. (1989). *Theory and practice of distance education*, London: Routledge.
- Howard, J. (2007). *Curriculum development, center for the advancement of teaching and learning*, Department of Education, USA: Elon University.
- Neary, M. (2002). *Curriculum studies in post-compulsory and adult education*, Cardiff, UK: Nelson Thornes.
- Özer, B. (1998). Öğrenmeyi öğretme, A. Hakan, (Ed.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler* (s. 147-164), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Porter, L. R. (2004). *Developing an online curriculum: Technologies and techniques*, USA: Information Science Publishing.
- Race, P. (1999). *2000 tips for lecturers*, London: Routledge.

Taşpınar, M. & Gümüş, Ç. (2004). Öğrenmeyi öğrenme kapsamında internet kafelerin eğitsel bir araç olarak kullanımı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya

Türkoglu, R. (2002). Web tabanlı eğitim ve örnek bir uygulama. *Journal of Politeknik*, 5(3), 209-215.

Türkoğlu, R. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim programı geliştirme süreçleri, *The Turkish Online Journal of Educational Technology – Tojet*, 2(3), 14.

Uşun, S. (2000). *Dünyada ve Türkiye’de bilgisayar destekli öğretim*, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Uşun, S. (2009). Eğitimde program değerlendirmede yeni yaklaşımlar ve modeller, I. *Uluslararası Türk Eğitim Araştırmaları Kongresi, Mayıs, 2009, Çanakkale*.





## Farklılaştırılmış Öğretim ve Uyarlamalar

Seray Olçay Gül\*

### Özet

Aynı sınıfta yer alan her bir öğrenci farklı gereksinimler ile gelişim ve öğrenme özelliklerine sahiptir. Bu nedenle farklı özelliklere sahip bu öğrencilerin kendilerine sunulan tek tip öğretimden aynı düzeyde yararlanmalarını beklemek gerçekçi değildir. Tüm öğrencilerin sunulan öğretimden eşit düzeyde yararlanmaları ise içerik, süreç ve ürün boyutlarını içerecek şekilde öğretimin farklılaştırılmasıyla mümkün olabilir. Öğrenme süreçlerinin ve ortamlarının öğrencilerin öğrenmelerini en üst düzeye çıkaracak şekilde ön bilgi, ilgileri, öğrenme öncelikleri, tercihleri ve stilleri, gereksinimleri, hazır bulunuşlukları, sosyo-ekonomik ve gelişim özelliklerine göre tasarlanması, aynı sınıftaki farklı becerilere sahip öğrenciler için uygun öğrenme ve öğretim yaklaşımlarının kullanılması olarak tanımlanan farklılaştırılmış öğretimin en güzel örneklerinden biri yapısı gereği bireye özgü olmasından dolayı özel eğitimidir. Bu çalışmanın amacı da özel ve genel eğitim sınıflarındaki özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere bireysel gereksinimlerine göre öğretim sunulmasını amaçlayan farklılaştırılmış öğretimi tanıtmak, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi kullanırken izleyecekleri basamaklara ve yapacakları uyarlamalara ilişkin açıklamalarda bulunmaktır. Bu çalışma kapsamında farklılaştırılmış öğretimin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için izlenebilecek basamaklar önerilmiş, her bir basamak ayrıntılı olarak tanımlanmış ve içerik, süreç, ürün boyutlarını içerecek şekilde yapılabilecek uyarlamalara, farklılaştırılmış öğretimin sınırlılıklarına ve olumlu özelliklerine yer verilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Farklılaştırılmış öğretim, öğretimsel uyarlamalar, özel eğitim, özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler.

## Differentiated Instruction and Adaptations

### Abstract

Each student in a class have different needs, development and learning characteristics. Thus it is unrealistic to expect that all students can learn equally from the monotypic education system that is presented to themselves. Teaching all students equally can be possible if teaching methods concerning the content, process and product sizes are differentiated. Since it is designed for individual education, special education due to its structure is one of the best applications of differentiated instruction because it is defined as use of appropriate teaching and instruction approaches for the students who have different preinformation, interests, learning priorities, preferences and styles, preparations, socio-economic and development characteristics, thus the learning process and the environment maximize their learning capacity. This study aims to promote the differentiated instruction that is designed for the students who need special education considering their personal development in special and general educational classes and explain what steps teachers should take and adaptations that they should make while using specified education. The steps have been suggested for the successful application of differentiated instruction, each step is defined in details and limitations and positive characteristics of differentiated instruction and adaptations considering content, process and product sizes are mentioned.

**Key words:** Differentiated instruction, instructional adaptations, special education, students who need special education.

---

\* Yrd.Doç.Dr. Ufuk Üniversitesi. Eğitim Fakültesi. Eğitim Bilimleri Bölümü. solcaygul@gmail.com

Hiçbir öğrenci bir diğeriyle aynı özelliklere sahip değildir. Her birinin eğitim ortamına gelirken beraberinde getirdiği ön bilgi, ilgi, öğrenme öncelikleri, tercihleri ve stilleri, sosyo-ekonomik ve gelişim özellikleri farklılıklar göstermektedir. Bu nedenle farklı özelliklere sahip bu öğrencilerin kendilerine sunulan tek tip öğretimden aynı düzeyde yararlanmalarını beklemek gerçekçi değildir. Örneğin, aynı sınıfta eğitim alan işitsel öğrenme stiline, normal gelişim ve zeka düzeyine sahip öğrencilerle görsel öğrenme stiline ya da gelişimsel geriliğe sahip öğrenciler sunulan öğretimden aynı şekilde yararlanamazlar. Sözü edilen öğrenci özelliklerinin istenen davranış değişikliğinin (öğrenmenin) gerçekleşmesindeki, başka bir ifadeyle öğretimin etkili olmasındaki rolü büyük olmakla birlikte bu süreçte öğretilecek içeriğin özellikleri, kullanılan öğretim yöntemleri ve öğretim ortamının öğrencilerin farklı özelliklerine göre çeşitlendirilmesinin rolü de yadsınmaz (Kılıç, 2013). O halde her bir öğrencinin öğretimden en üst düzeyde yararlanmasını sağlamanın yolu öğrencilerin farklı özelliklere ve gereksinimlere sahip olduğunu göz önünde bulundurarak öğretimi mümkün olduğu kadar çeşitlendirmektir (Beler ve Avcı, 2011; Konaş, 2012). Öğretimi çeşitlendirmenin yolu ise içerik, süreç ve ürün boyutlarını içerecek şekilde öğretimi farklılaştırmaktır. Farklılaştırılmış öğretimin en güzel örneklerinden biri yapısı gereği bireye özgü olmasından dolayı özel eğitimidir. Özellikle özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin özel ve genel eğitim sınıflarında öncesine göre daha fazla yer aldığı günümüzde farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin sunulan öğretimden en iyi şekilde yararlanabilmeleri için yapılması gereken önemli düzenlemelerden biridir (Prater, 2006; Yabaş ve Altun, 2009).

Bu çalışmada özel ve genel eğitim sınıflarındaki özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere bireysel gereksinimlerine göre öğretim sunulmasını amaçlayan farklılaştırılmış öğretim tanıtılmış, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi kullanırken izleyecekleri basamaklara ve yapacaklara uyarlamalara ilişkin açıklamalarda bulunulmuştur. Çalışmanın bu yönüyle özel ve genel eğitim sınıflarında eğitim alan öğrencilerin eğitimden en üst düzeyde yararlanmasına katkı sağlayacağı; özel eğitim ve sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim sunmaya ilişkin yeterliliklerinin artmasına ışık tutacağı düşünülmektedir.

Farklılaştırılmış öğretim öğrencilerin bilgi, kavram, okuma, dil, öğrenme öncelikleri, ilgileri vb. özelliklerini tanıma; aynı sınıftaki farklı becerilere sahip öğrenciler için uygun öğrenme ve öğretim yaklaşımlarını kullanma; her öğrencinin bireysel başarılarını ve öğrenmelerini en üst düzeye çıkaracak etkinlikler planlama olarak tanımlanabilir (Hall, 2002). Başka bir ifadeyle farklılaştırılmış öğretim öğrenme süreçlerinin ve ortamlarının öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olacak şekilde gereksinimleri, ilgileri ve hazır bulunuşluklarına göre tasarlanmasıdır (Tomlinson, 2005). Tablo 1'de farklılaştırılmış öğretimin ön plana çıkan özelliklerine yer verilmiştir (Karadağ, 2010; Prater, 2006).

### ***Tablo 1. Farklılaştırılmış öğretimin özellikleri***

<p>Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, ilgileri ve öğrenme özelliklerinin dikkate alınmasını gerektirir.</p> <p>Öğrencilerin öğrenme deneyimlerinden eşit derecede yararlanmalarını sağlar.</p> <p>Nicelden çok niteldir.</p> <p>Ayrıntılı değerlendirmeye izin verir.</p> <p>İçerik, süreç ve ürünü içeren çoklu bir yaklaşımdır.</p> <p>Öğrenci merkezlidir.</p> <p>Tüm sınıf, grup ve bireysel öğretimin harmanlanmasını sağlar.</p> <p>Dinamiktir.</p>
---

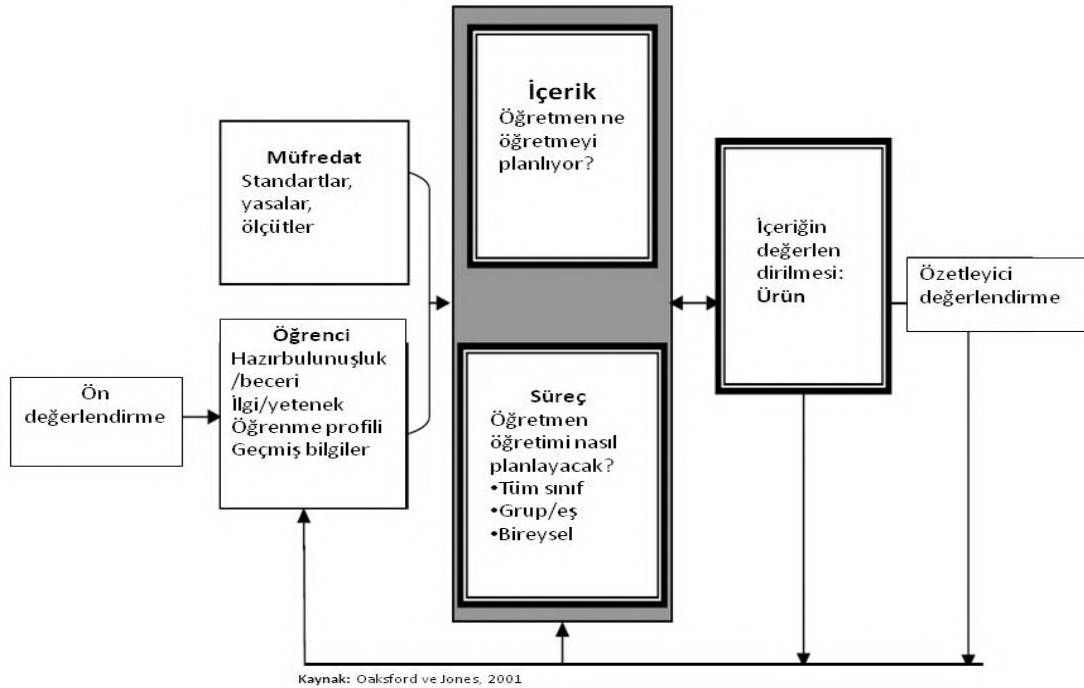


Farklılaştırılmış öğretimin temelinde dört ilke bulunmaktadır. Bu ilkeler Q'Brien ve Guiney (2001) tarafından şu şekilde sıralanmıştır (Logan, 2011):

- (a) Her çocuk ve öğretmen öğrenebilir.
- (b) Tüm çocukların eğitimden en üst düzeyde yararlanma hakkı vardır.
- (c) Tüm öğrenciler için ilerlemeler belirlenmeli, tanımlanmalı ve ödüllendirilmelidir.
- (d) Bir sınıftaki öğrencilerin ortak, farklı ve bireysel gereksinimleri vardır.

Bu ilkelerden yola çıkan farklılaştırılmış öğretim, öğrencilere öğrenilecek içerik üzerinde çalışmaları, bilgiyi anlamlandırmaları ve işlemleri ile ürün oluşturmaları sırasında farklı yollar sunmayı amaçlar. Bu amaçla farklılaştırılmış öğretimde öğrencilerin ilgi, hazır bulunuşluk ve öğrenme özelliklerine göre içerik, süreç ve üründe sistematik olarak farklılaştırmalara gidilir. Ancak, öğretmen farklılaştırılmış öğretimde içerik, süreç ve ürünün tümünde farklılaştırmalara gitmek zorunda değildir. Örneğin, öğretmen bir derste öğrencinin hazır bulunuşluğuna göre içeriği farklılaştırma, diğer derste ilgisine göre süreci farklılaştırma yoluna gidebilir. Bu süreçte belirleyici olan öğrencinin özellikleri doğrultusunda farklılaştırma gereksinimini belirlemektir (Tomlinson, 2005; Yabaş ve Altun, 2009). Şekil 1'de farklılaştırılmış öğretimin planlanması ve uygulanmasına ilişkin içerik, süreç ve ürün döngüsü yer almaktadır. İzleyen bölümde farklılaştırılmış öğretimin her bir ögesi ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

**Şekil 1. İçerik, süreç ve ürün döngüsü**



**İçerik** sınıfta nelerin öğretileneğidir. Nelerin öğretileneğine karar verilirken ortak müfredatın içeriği nicelik ya da nitelik olarak farklılaştırılabilir ya da alternatif bir müfredat oluşturulabilir. Nicel farklılaşmada, içeriğin miktarında değişikliğe gidilebilir ve ayrıntılı içerik yerine temel bilgi ve ilkelerin öğretimine yer verilebilir (Rock, Gregg, Ellis ve Gable, 2008). Örneğin, öğrenciden tüm hayat bilgisi konularını öğrenmesi yerine yalnızca "Evimiz" ünitesinde yer alan temel bilgileri öğrenmesi beklenebilir. Nitel farklılaşmada içeriğin zorluk düzeyinde değişiklikler yapılabilir. Örneğin, öğrenciye etkinliği tamamlaması için sunulan yönergeler basitleştirilebilir (Levy, 2008). Ayrıca öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda alternatif bir müfredat da oluşturulabilir.

**Süreç**, öğretmenlerin öğrencilere kazandırmayı hedeflediği içeriği nasıl öğreteceği ve öğrencilerin nasıl öğreneceği üzerine odaklanan ve bir dizi uygulama gerektiren bölümdür. Öğrencilerin öğrenmesini sağlamak için sunulacak etkinlikler öğrencilerin gereksinimleri, ilgileri ve hazır bulunuşluklarına göre farklılaştırılır. Sürece ilişkin yapılan farklılaşmalarında öğretmen; nasıl öğretim sunacağı (girdi), öğrenciye ne kadar ve ne tür destek sağlayacağı (destek düzeyi), öğrenciden ne tür tepkiler bekleyeceği (tepki), öğretim için ne kadar süreye gereksinim duyacağı (süre), öğrencilerin etkinliklere katılımlarıyla ilgili beklentilerinin neler olacağı (katılım) gibi soruların yanıtlarına odaklanmalıdır (Levy, 2008). Bu sorulara verilen yanıtlar göz önüne alınarak gerekli uyarlamalara gidilmelidir. Örneğin, otizm tanısı bulunan bir öğrenci için öğretmeni öğretim sürecinde görsel uyarlanları ağırlıklı olarak kullanabilir ya da ek ipuçları sunmaya karar verebilir.

**Ürün** ise, öğrencilerin neleri, ne kadar öğrendiklerini gösterir. Öğrencilerin ortaya koyduğu ürünlerin nitelik, nicelik ve bağımsızlık açısından değerlendirilmesi sonucunda elde edilenler sürecin ürünleridir. Öğretmenler genellikle değerlendirme sırasında test, proje, yazılı sınav ve sözel sunum gibi yöntemleri kullanırlar. Yetersizlik gösteren öğrenciler bu yöntemlerle değerlendirildiklerinde her zaman başarılı olamayabilirler; bu nedenle yetersizlik gösteren öğrenciler için poster hazırlama, film çekme, şarkı söyleme, koleksiyon yapma, sergi açma gibi alternatif değerlendirme yöntemlerine de başvurulabilir (Prater, 2006). Ek olarak değerlendirme sürecinde (a) sınav ortamında, (b) sınavın süresi ve zamanında, (c) sınav soruları ve yönergelerin sunumunda ve (d) öğrencinin sınav sorularına vereceği tepki türünde uyarlamalara yer verilebilir (Gürsel, 2008). Örneğin, dikkat eksikliği olan bir öğrencinin sınavda kendisine yöneltilen sorulara yanıt verebilmesi için gereksinim duyduğu süre arttırılabilir ya da öğrencinin ayrı bir sınıfta/odada sınava girmesi sağlanarak sınav ortamında uyarlama yapılabilir.

Tomlinson (2001) değerlendirme sürecine rehberlik edici bazı önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler (a) öğrencilerin öğrendiklerini, yapabildiklerini göstermelerine izin verecek ürünler ortaya koymasını sağlamak, (b) öğrencilerin ilgi, hazır bulunuşluk ve öğrenme özelliklerini göz önünde bulundurmak, (c) proje ya da ödevin zorluk ve uzunluğuna bağlı olarak kontrol ve teslim tarihlerini belirlemek ve (d) öğrencilerin kendini değerlendirme yöntemlerini kullanmalarını sağlamak şeklinde sıralanabilir.

Yetersizlik gösteren öğrencilerin genel eğitim sınıflarında sunulan eğitim-öğretim etkinliklerinden en üst düzeyde yararlanmalarını sağlamak için içerik, süreç ve üründe yapılacak farklılaşmalara ek olarak dikkat edilmesi gereken basamaklar bulunmaktadır. Bu basamaklar Prater (2003) tarafından "She/he will succeed (O başarılı olacak)" şeklinde kısaltmış ve her bir basamak izleyen bölümde ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

*1. Hedef öğrencilere ilgi göster:* Öğretmenler sınıfta ılımlı bir ses tonuyla öğrencilerinin zayıf yönlerine değil güçlü yönlerine odaklanmalıdırlar. Öğretmenler öğrencileriyle gerçekten ve doğru şekilde ilgilendiklerinde öğrencilerin de olumlu özelliklerinde artış olacaktır (Vuran,

2013). Örneğin, öğretmeni öğrencisi her ayağa kalktığına onu uyarmak yerine, sırasında oturduğunda onu pekiştirerek uygun davranışa vurgu yapabilir.

2. *Kendine ve hedef öğrenciye güven:* Yetersizlik gösteren pek çok öğrencinin davranışının sonucunu kontrol edemediğini öğrenmesi sonrasında göstermesi gereken davranışları gösterememesi öğrenilmiş çaresizlikle sonuçlanır. Bu öğrenciler ne kadar çaba harcarsa harcarsınlar istedik sonuca ulaşamayacaklarını, başarılı olamayacaklarını düşünürler. Genellikle başarısızlık beklentisi içindedirler ve problem çözmede başkalarına bağımlı hale gelmişlerdir. Bu öğrencilerin daha aktif öğrenciler olabilmeleri ve çaba ile başarı arasındaki ilişkiyi anlayabilmeleri öğretmenlerin uygun uyarlamaları yapıp doğru stratejileri kullanmalarıyla mümkündür. Bu stratejilerden biri öğrencilerin çabaları ile başarıları arasında ilişki kurmasını ve kendilerine olan olumsuz inançlarını olumluya çevirmelerini sağlayıcı teşvik edici eğitim ortamları yaratmaktır. Bu bağlamda öğretmen öğrencisinin doğru yapacağından emin olduğu görev ya da sorumluluklar vererek onlara başarıma duygusunu yaşatabilir ve kendilerine güvenmelerini sağlayabilirler. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin kaydettiği küçük ilerlemelere ve gösterdiği çabaya olumlu tepkiler vererek onların öğretim sürecine ve sınıf etkinliklerine katılımlarını arttırabilirler (Güzel-Özmen, 2008).

3. *Sınıfı dikkatlice gözle:* Öğretmenler öğrencilerin gereksinimlerine göre öğrenme çevresinde değişiklik yapmadan önce beş özelliği gözlemlemelidir. Bu beş özellik müfredat (curriculum), kurallar (rules), öğretim (instruction), araç-gereçler (materials) ve çevre (environment) olarak sıralanır ve "CRIME" şeklinde kodlanır. İzleyen bölümde bu beş özelliğe ilişkin açıklamalar ile öğretmenlerin bu özellikleri betimlemeleri için bir form örneği (bkz. Tablo 2) bulunmaktadır (Prater, 2006).

**Tablo 2. Sınıfın özellikleri**

CRIME	Sınıfım
Müfredat	Doğal afetler (sel, deprem, toprak kayması, çığ, yangın vb) konusu işlenirken yetersizlik gösteren öğrenci için bu afetlerden yalnızca “deprem” konusu ele alınabilir.
Kurallar	“Sınıf panosu tüm öğrencilerin ortak çabası ile hazırlanır; katkıda bulunan öğrenciler “+” kazanır.” kural olarak belirlenebilir. Yetersizlik gösteren öğrenci sınıf panosu için resim, fotoğraf vb. getirmesi için görevlendirilebilir.
Öğretim	Konun işlenmesi sırasında öykü temelli uygulamalara, video model uygulamalarına yer verilebilir. Örneğin; yetersizlik gösteren öğrenci için alınması gereken önlemleri konu alan resimli bir öykü kitabı hazırlanabilir; bu amaçla hazırlanan videolar izlettirebilir.
Araç-gereçler	Görsel uyaranlardan yararlanılabilir. Resimler, fotoğraflar, filmler, animasyonlar vb. araç-gereçler kullanılabilir.
Çevre	Yetersizlik gösteren öğrenci ön sıralara oturtularak dikkatinin dağılması engellenebilir. Sınıf deprem tatbikatı için düzenlenerek öğrencilere alıştırmaya fırsatı verilebilir.

**Müfredat:** Öğrencilere nelerin öğretileceği (müfredat); sınıfta uygulanan müfredat (öğrencinin devam ettiği okul/kurumlarda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan eğitim programları), öğrencilerin ilgi, hazır bulunuşluk ve öğrenme özellikleri ile bireyselleştirilmiş eğitim planında (BEP) yer alan kısa ve uzun dönemli amaçlar dikkate alınarak belirlenmelidir

(MEB, 2006; Tomlinson, 2005). Ek olarak müfredatın belirlenmesinde özellikle öğrencilerin günlük yaşamında sıkça gereksinim duydukları, toplumsal ortamlarda kullanabilecekleri ve pekiştireç elde edebilecekleri işlevsel becerilerin seçimine ağırlık verilmelidir (Collins, 2012; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012). Müfredat öğrenciye öğretilecek içeriğin yanı sıra öğrenme ve kendini yönetme stratejilerinin öğretimini de içermelidir. Öğrenme stratejilerinin öğretimi sürecinde öğrencilere verilen görevi/etkinliği nasıl tamamlayacakları, kendini yönetme stratejilerinin öğretimi sürecinde ise kendilerine nasıl ön uyarın ve yönerge verecekleri, kendilerini nasıl izleyecekleri ve pekiştirecekleri öğretilmelidir (Schloss ve Smith, 1994; Wehmeyer, Yeager, Bolding, Agran ve Hughes, 2003). Müfredatın uyarlanması sırasında öğretmen aşağıda sıralanan sorulara yanıt vermelidir (Prater, 2006):

- Sınıfımda müfredatı belirleyen ne?

- Konuyla ilgili yasalar, yönetmelikler (örn., Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği) nelerdir?

- Öğrenme ve kendini yönetme stratejilerinin öğretimini müfredatla nasıl birleştirebilirim?

**Kurallar:** Sınıfların etkili bir şekilde yönetilebilmesi için kurallara gereksinim vardır. Bu kurallar öğretmen ve öğrenciler tarafından belirlenerek öğretmen tarafından sınıfa bildirilmelidir. Kuralların gözlenebilir, ölçülebilir olmasına ve olumlu özelliklere vurgu yapmasına özen gösterilmelidir. Kurallara uymamanın sonuçları da açıkça belirtmeli ve ilgili yaptırımlar tutarlı bir şekilde uygulanmalıdır (Alberto ve Troutman, 2013; Vuran, 2013). Kurallarda yapılacak uyarlamalar için öğretmen aşağıda sıralanan sorulara yanıt vermelidir (Prater, 2006):

- Sınıfımdaki belirlenmiş/açıkça ifade edilmiş kurallar nelerdir?

- Öğrencilerimin kurallara uymasını nasıl sağlayabilirim?

- Belirlenmemiş/açıkça ifade edilmemiş olan ama bana göre önemli olan kurallar nelerdir?

**Öğretim:** Yetersizlik gösteren öğrenciler için öğretimsel gereksinimler çeşitlilik gösterir. Bu çeşitlilik arasında formal ve informal değerlendirme bilgileri öğretmenlere öğrencileri için en iyi öğretimsel uyarlamayı belirlemeleri konusunda yardımcı olabilir. Öğretmenler öğretimsel uyarlamaları belirlerken öğrencilerinin gereksinimleri ve özellikleri ile belirlenen müfredatın içeriği ve özelliklerine göre hareket eder; hangi öğretim yönteminin hangi konular için daha etkili olacağına karar verirler. Uygun öğretim yöntemlerinin kullanılması tüm öğrencilerin, özellikle de yetersizlik gösteren öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır (Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010). Bu öğretim yöntemleri arasında öğretmen rehberliğinde spesifik becerilerin öğretimi üzerine odaklanan, öğretmen merkezli ve yapılandırılmış bir öğretim yaklaşımı olan doğrudan öğretim; bilimsel yöntemlere dayanan, öğrenci merkezli bir yaklaşım olan araştırma temelli öğrenme; bir problemi çözme ya da bir öğrenme görevini yerine getirme gibi ortak bir amaç için birlikte çalışmayı hedefleyen işbirlikçi öğrenme ve bilginin nasıl işleneceği üzerine odaklanan bilgi işlem stratejileri en yaygın olarak kullanılmaktadır (Oaksford ve Jones, 2001).

Öğretimsel uyarlamaların olası çeşitleri sınırsız olmakla birlikte öğretim sunma tarzı (örn., işbirlikçi öğrenme gruplarına karşı doğrudan öğretim), öğretim şekilleri (örn., görsel, işitsel vb.) ve öğrencilere sunulan destek bu uyarlamalar arasında en fazla ön plana çıkanlardır. Yetersizlik gösteren öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak şekilde öğretimde uyarlamalar yapıldıktan sonra öğretmenler öğretimsel uyarlamaların uygunluğunu ve etkililiğini belirlemek için öğrenci ilerlemelerini düzenli bir şekilde izlemelidir. Öğretimde yapılacak uyarlamalar için öğretmen aşağıda sıralanan sorulara yanıt vermelidir (Prater, 2006):

- Nasıl yeni bilgiler kazandırabilirim?
- Ne tür görev, etkinlik ve testlere gereksinimim var?
- Bireysel çalışmalara mı, grup çalışmalarına mı yoksa her ikisine birden mi yer vermeliyim?
- Ödevler ne kadar önemli?

**Öğretim Araç-gereçleri:** Diğer bir kategori olan araç-gereçler; kitaplar, ek materyaller, bilgisayarlar, hesap makineleri, destekleyici teknolojiler gibi sınıf ve öğrenci için gerekli olan tüm kullanışlı araç-gereçleri içine alır. Öğretmenler öğretimi planlarken değerlendirme bilgilerini kullanarak yetersizlik gösteren öğrencilerin hangi destek araç-gereçlere gereksinimleri olduğunu belirlemelidir. Destek araç-gereçlerin kullanımının yanı sıra ders kitaplarında uyarlamalar yapılarak da yetersizlik gösteren öğrencilerin öğretimden en iyi şekilde yararlanmaları sağlanabilir (Dyck ve Pemberton, 2002). Ayrıca, verilen görevi tamamlamakta ve teslim etmekte güçlükler yaşayan öğrenciler için kendini denetleme kontrol listeleri ve görev analizi kağıtları gibi araç-gereçlerin kullanımına da yer verilebilir. İzleyen bölümde olası kitap uyarlamalarına ilişkin örnekler (bkz. Tablo 3) ile öğretimsel uyarlamaların başarısı için sorulacak sorulara yer verilmiştir. (Prater, 2006).

**Tablo 3. Olası kitap uyarlamaları**

Öğrencilerin Özellikleri	Olası Uyarlamalar
Öğrenci ders kitabını okuyamıyor ancak kendine okunan materyalleri anlayabiliyor.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Öğretmen metni tüm öğrencilere okur.</li> <li>- Bir akran tüm öğrencilere metni okur.</li> <li>- Öğrenciler metni banttan dinlerler.</li> <li>- Öğrenciler metni bilgisayardan dinlerler.</li> </ul>
Öğrenci ders kitabını okuyabiliyor; ancak akıcı bir biçimde okuyamıyor.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Beklenen okuma miktarı azaltılabilir.</li> <li>- Alternatif bir metin seçilebilir.</li> </ul>
Öğrenci okuyabiliyor ancak anlamakta zorluk çekiyor.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sayfanın kenarına anahtar terimler için tanımlar yazılabilir.</li> <li>- Sayfanın kenarına ipuçları ve/veya sorular yazılabilir ya da metne öğrencilerin ilgili materyale odaklanmalarına yardımcı olacak notlar yapıştırılabilir.</li> <li>- Görsel örnekler eklenebilir.</li> <li>- Çalışma rehberi ya da yol gösterici notlar verilebilir.</li> </ul>

Ek olarak araç-gereçlerde yapılacak uyarlamalar için öğretmen aşağıda sıralanan sorulara yanıt vermelidir .

- Ne tür öğretim araç-gereçlerine ihtiyacım var?
- Öğrencilerin bilgisayar, hesap makinesi, destekleyici teknolojiler gibi araç-gereçlere ihtiyacı var mı?

- Öğrencilerden gereksinim duydukları araç-gereçleri kendilerinin temin etmeleri bekleniyor mu?

- Ders kitaplarında ne tür uyarlamalar yapabilirim?

**Çevre:** Öğrenme çevresi sınıftaki öğrenci ya da grup sayısı, sınıfın fiziksel özellikleri ile ısı, ışık, gürültü gibi öğeleri içine alır. Öğretmenler öğrencilerin araç-gereç ve yardım sağlayacak kişilere kolayca ulaşmalarını sağlayacak ve öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasına engel olacak çevresel düzenlemelere yer vermelidir. Uyarlamalar ayrıca oturma düzeni, öğretim zamanı ve öğretimsel gruplarda yapılacak düzenlemeleri de içermelidir. Çevrede yapılacak uyarlamalar için öğretmen aşağıda sıralanan sorulara yanıt vermelidir (Prater, 2006):

- Sınıftaki mobilyaları nasıl yerleştirebilirim?

- Sınıftaki dikkat dağıtıcı görsel ve işitsel araç-gereçler nelerdir?

- Günün hangi saati belirlediğim konuyu öğretmem için en uygun zamandır?

4-5. *Sınıfa özgü becerileri, öğrenme tercihleri ve davranışları içerecek şekilde hedef öğrencilerin güçlü yanlarını ve sınırlılıklarını yaz:* Farklılaştırılmış öğretimin başarıyla uygulanmasında dördüncü basamak ise öğretmenlerin sınıflarının özelliklerini düşünerek öğrencilerinin güçlü yanlarını, sınırlılıklarını ve öğrencilerden beklentilerini açıkça tanımlamalarıdır. Bu tanımlamaları beceri, öğrenme tercihleri ve davranış kategorilerinde yapmalıdırlar. Bu amaçla kullanılacak bir form örneği (bkz. Tablo 4) ile bu kategorilere ilişkin yönlendirici sorular izleyen bölümde sunulmuştur (Prater, 2006).

**Tablo 4. Öğrencilerin güçlü yanları ve sınırlılıkları**

Kategoriler	Güçlü Yanlar	Sınırlılıklar
Beceriler		
Öğrenme tercihleri		
Davranışlar		

Öğretmenler öğrencilerinin güçlü yanlarını ve sınırlılıklarını beceri, öğrenme tercihleri ve davranış kategorilerine göre tanımlarken aşağıda sıralanan sorulara yanıt vermelidir.

#### **Beceriler:**

Öğrencinin sahip olduğu akademik ve sosyal beceriler nelerdir?

Öğrencinin daha başarılı olabilmesi için hangi akademik ve sosyal becerilere ihtiyacı vardır?

Öğrenci genellikle hangi becerileri iyi sergiliyor?

#### **Öğrenme tercihleri:**

Hangi koşullarda öğrencinin performansı daha iyi olur?

Öğrenci yalnız çalışmaktan mı yoksa diğerleriyle birlikte çalışmaktan mı hoşlanıyor?

Öğrencinin kesin olarak belirlenen öğrenme tercihleri nelerdir?

### **Davranış:**

Öğrenmesini arttırabilmek için öğrenciden hangi davranışları sergilemesi bekleniyor?

Öğrenci verilen görev ve ödevleri yapabiliyor mu?

Öğrenci sunulan yönergelere anlamlı tepkide bulunabiliyor mu?

6. "Kolaylaştırıcı, engelleyici ve öğrenmesine etkisi yok" olmak üzere öğrencilerin bireysel başarılarında etkili olan öğrenci ve sınıf özelliklerini sırala: Her öğretmen ve öğrenci farklı öğretme/öğrenme tercihlerine, güçlü yanlara, sınırlılıklara sahiptir. Bu nedenle uygun uyarlamaları belirleyebilmek için üçüncü ve dördüncü basamakta tanımlanan sınıfın özellikleri ile beşinci basamakta tanımlanan öğrenci özellikleri, öğrencinin öğrenmesini "kolaylaştırıcı", "engelleyici" ya da "öğrenmesine etkisi yok" kategorilerinde açıklanmalıdır. Tablo 5'de bu amaçla kullanılacak bir form örneği yer almaktadır (Prater, 2006).

**Tablo 5. Öğrenci ve sınıf özelliklerinin "kolaylaştırıcı, engelleyici ve etkisi yok" kategorilerinde açıklanması**

Kategoriler	Kolaylaştırıcı	Engelleyici	Etkisi yok
Müfredat			
Kurallar			
Öğretim			
Araç-gereçler			
Çevre			

7. Uyarılama yapabileceğin sınıf özelliklerini ve öğreteceğin becerileri sırala: Öğretmenler öğrencilerinin ve sınıfın özelliklerini "kolaylaştırıcı, engelleyici ve etkisi yok" şeklinde tanımladıktan sonra hangi becerileri öğreteceklerine ve hangi sınıf özelliklerinde uyarılama yapacaklarına karar vermelidir. Tablo 6'da olası uyarılama örneklerine yer verilmiştir. Uyarlamaların yanı sıra öğrenciye genel eğitim sınıfında başarılı olmasını sağlayacak yeni becerilerin ve davranışların öğretimine de mutlaka yer verilmelidir (Prater, 2003).

8. Amaçları ve uyarlamaları seç ve uygula: Öğretmenler amaçları ve olası uyarlamaları seçtikten sonra uygulamaya başlamaya hazır hale gelirler. Bu aşamada, öğretmenler tüm öğrencileri etkileyecek şekilde mi yoksa tek bir öğrenci için mi uyarılama yapacaklarına karar vermelidir. Benzer bir şekilde öğretmenler belirlenen yeni becerileri tüm sınıfa mı yoksa yalnızca hedef öğrenciye mi öğreteceklerine karar vermelidir.

9. Amaçları öğretmek için etkili öğretim ilke ve yöntemlerini kullan: Öğretmenler yeni bir beceri öğretmeye karar verirlerse etkili öğretim ilke ve yöntemlerini kullanmaya özen göstermelidir. Bu amaçla yanlışsız öğretim yöntemleri, doğrudan öğretim gibi yöntemler kullanılabilir.

10. Gerektiğinde diğerleri ile işbirliği yap: Öğretmenler; özel eğitim öğretmeni, branş öğretmenleri, rehber öğretmenler, ilgili uzmanlar, aile üyeleri gibi uyarılama sürecinde

desteklerine gereksinim duydukları kişileri belirleyerek işbirliği yapmalıdır. İşbirliği, yapılacak uyarlamalarda kritik bir öneme sahiptir.

*11-12. Gerekliğinde uyarlama ve öğretimi değiştir ve sonuçları değerlendir:* Öğretmenler uyarlamaların başarılı olup olmadığını mutlaka değerlendirmelidir. Uyarlamaların başarısını değerlendirmede en etkili yol kuşkusuz ki uygun kayıt tekniklerini, değerlendirme araçlarını ve yöntemlerini kullanarak öğrencinin gelişimini değerlendirmektir. Uyarlamaların başarılı olduğu sonucuna ulaşırsa süreçte değişiklik yapılması gerekmemektedir. Uyarlamaların başarılı olmadığı sonucuna ulaşırsa gerekli önlemler alınarak değişikliklere gidilmelidir.

*13-14. Sürece son ver ya da tekrar dene:* Öğrenci başarılıysa hiçbir değişiklik yapılmasına gereksinim yoktur. Bu durumda öğretmen programa devam edebilir ya da eğer uygunsa uyarlamaları silikleştirme yoluna gidebilir. Öğrenci başarılı olamazsa yapılan uyarlamalar tekrar denenmelidir.

**Tablo 6. Olası uyarlama örnekleri**

Kategoriler	Olası Uyarlama Örnekleri
Müfredat	<ul style="list-style-type: none"><li>Müfredattaki daha az önemli olan içerik ayıklanabilir.</li><li>Bireysel çalışmalar grup çalışmalarına göre tekrar düzenlenebilir.</li><li>Öğrenme ve kendini yönetme stratejileri müfredatla bütünleştirilebilir.</li></ul>
Kurallar	<ul style="list-style-type: none"><li>Kesin olarak ifade edilmeyen kurallar kesin olarak ifade edilen kurallara dönüştürülebilir.</li><li>Sınıf kurallarının sayısı ve karmaşıklığı azaltılabilir.</li><li>Kurallara uymamanın sonucunda neler olacağı belirlenebilir ve yaptırımlar tutarlı bir şekilde uygulanabilir.</li></ul>
Öğretim	<ul style="list-style-type: none"><li>Dersler sınıf tartışmaları şeklinde düzenlenebilir.</li><li>Yeni içeriğin öğretiminde model olma, rol oynama gibi yöntemler etkin bir şekilde kullanılabilir.</li><li>Öğretimde kullanılacak işitsel ve görsel uyaranlar çeşitlendirilebilir.</li><li>Ders sırasında bir not tutucu görevlendirilebilir.</li><li>Akran öğretimi ve işbirlikçi öğrenme yaklaşımı kullanılabilir.</li><li>Öğretimin hızında uyarlamalar yapılabilir.</li><li>Öğrenme ve kendini yönetme stratejilerinin öğretime yer verilebilir.</li></ul>
Araç-gereçler	<ul style="list-style-type: none"><li>Hesap makinesi kullanılabilir.</li><li>Yazımı denetleyen bir bilgisayar kullanılabilir.</li><li>Kendini gözleme kontrol listesi oluşturulabilir ve kullanılabilir.</li><li>Verilen görevlerin başlama ve bitiş tarihleri belirlenerek öğrencilere duyurulabilir.</li><li>Ders kitaplarında uyarlamalara gidilebilir.</li></ul>
Çevre	<ul style="list-style-type: none"><li>Mobilyalar öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak şekilde yerleştirilebilir.</li><li>Öğrenci öğretmene yakın olacak şekilde uygun bir yere oturtulabilir.</li><li>İşitsel ve görsel dikkat sağlayıcılar azaltılabilir ya da tamamen ortamdaki uzaklaştırılabilir.</li></ul>

Genel eğitim sınıflarında yukarıda sıralanan tüm basamaklara dikkat edilerek farklılaştırılmış öğretime yer verilmesi her zaman kolay olmayabilir ve kimi zaman sınırlılıklar yaşanabilir. Carolan ve Guinn (2007) bu sınırlılıkları farklılaştırılmış öğretimin öğretmenin çok fazla zaman harcamasını gerektirmesi, öğretmenlerin profesyonel gelişim kaynaklarına ve gereksinim duydukları yönetici desteğine sahip olamaması olarak sıralamıştır.



Tomlinson (1995) ise, öğretmenlerin birden fazla öğrenme etkinliği olan sınıfı idare edemeyeceklerinden çekinmeleri, öğretimsel uyarlamalar konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları, öğretimle uygun kaynakları nasıl birleştireceklerini bilmemeleri ve öğretmenlere yönelik herhangi bir öğretmen modelinin olmaması olarak sıralamıştır. Hem öğretmenler hem de okul yönetimi farklılaştırılmış öğretim konusunda bilgilendirildiklerinde, öğretmenler farklılaştırılmış öğretimin uygulanması sonucunda sınıftaki tüm öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda en iyi şekilde eğitim aldıklarını, belirlenen amaçlara ulaştıklarını ve iyi bir planlamayla sınıflarındaki zamanlarını daha verimli kullandıklarını fark ettiklerinde yukarıda sınırlılık olarak görülen pek çok durumun aslında birer olumlu özelliğe dönüşebileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak bu çalışmada özel ve genel eğitim sınıflarında eğitim alan özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere sunulacak farklılaştırılmış öğretimin başarılı olabilmesi için izlenmesi gereken 14 basamak ile içerik, süreç ve ürün boyutlarında yapılabilecek çeşitli uyarlamalara yer verilmiş; bu basamaklar ve uyarlamalar ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Ek olarak farklılaştırılmış öğretimin kullanılması sürecinde başlangıçta sınırlılık olarak nitelendirilen özelliklerin aslında farklılaştırılmış öğretimin olumlu özellikleri arasında yer aldığına da değinilmiştir. Bu çalışma kapsamında farklılaştırılmış öğretim konusu yalnızca özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler ve öğretmenler için ele alınmış olsa da sıralanan basamakların ve önerilen uyarlamaların farklı özelliklere sahip öğrencilerin yer aldığı tüm sınıflar için uygulanabileceği unutulmamalıdır. Çalışmanın bu yönüyle farklı özelliklere sahip öğrencilerle çalışan tüm öğretmenlere etkili öğretim sunmalarında rehberlik edeceği düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Alberto P. A, ve Troutman A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers (9th ed.)* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Belçer, Y., ve Avcı, S. (2011). Öğretim farklılaştırılmasında etkili bir strateji: Katlı öğretim. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 109-126.
- Carolan, J., ve Guinn, A. Differentiation: Lessons from master teachers. *Educational Leadership*, 64, 44-47.
- Collins, B. C. (2012). *Systematic instruction for students with moderate and severe disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Dyck, N., ve Pemberton, J. B. (2002). A model for making decisions about text adaptations. *Intervention in School and Clinic*, 38, 28-35.
- Gürsel, O. (2008). Özel eğitimde değerlendirme. İ.H.Diken (Ed.). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (s. 137-165). Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel Özmen, R. (2008). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.). *Özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (s. 335-366). Ankara: Pegem Akademi.
- Hall, T. (2002). *Differentiated instruction*. [www.cast.org/publications/ncac/ncac-diffinstruc.html](http://www.cast.org/publications/ncac/ncac-diffinstruc.html) adresinden 31.01.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Karadağ, R. (2010). *İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., ve Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 2431-2464.
- Kılıç, M. (2013). Öğrenmenin doğası. B. Yeşilyaprak (Ed.). *Gelişim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretim* (10. baskı) içinde (s.166-195). Ankara: Pegem Akademi.
- Kontaş, H. (2012). *Üstün yetenekli çocukların eğitiminde farklı stratejiler*. Geleceğin Mimarı Üstün Yetenekliler Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Tekirdağ.
- Levy, H. M. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards. *The Clearing House*, 82, 161-164.
- Logan, B. (2011). *Examining the differentiated instruction*. [www.aabri.com/manuscripts/11888](http://www.aabri.com/manuscripts/11888). adresinden 25.01.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Prater, M.A. (2003). She will succeed! Strategies for success in inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 35, 58-64.
- Prater, M.A. (2006). *Teaching strategies for students with mild to moderate disabilities*. New Jersey: Pearson Allyn & Bacon.
- Rock, M.L., Gregg, M., Ellis, E., ve Gable, R. A. (2008). Reach: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure*, 52, 31-47.
- Schloss, P. J., ve Smith, M. A. (1994). *Applied Behavior Analysis in the classroom*. Boston: Allyn & Bacon.
- Tekin-İftar, E., ve Kırcaali-İftar, G. (2012). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tomlinson, C. A. (1995). Deciding to differentiate instruction in the middle school: One school's journey. *Gifted Child Quarterly*, 39, 77-114.
- Tomlinson, C. A. (2001). Differentiated instruction in the regular classroom: What does it mean? How does it look? *Understanding Our Gifted*, 14, 3-6.
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44, 262-269.
- Vuran, S. (2013). Davranış problemleri ile baş etme. H. İ. Diken (Ed.). *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (s. 260-287). Ankara: Pegem Akademi.

- Wehmeyer, M.L., Yeager, D., Bolding, N., Agran, M. ve Hughes, C. (2003). The effects of self-regulation strategies on goal attainment for students with developmental disabilities in general education classrooms. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 15 (1), 79-91.
- Yabaş, D., ve Altun, S. (2009). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 201-214.





## Okuduğunu Anlama Yeterliliğinde 2012 PISA Sonuçlarına Göre En Düşük Puan Alan GDA Bölgesindeki Öğretmenlerin İncelenmesi: Gaziantep İli Örneği

Y. Gürcan Ültanır<sup>1</sup>

### Özet

Güneydoğu Anadolu bölgesi 2012 PISA sonuçlarında Türkiye genelinde en alt sırada yer almıştır. PISA sınavına katılanların ortalama olarak 15 yaş ortaokul ve/veya lise öğrencileridir. Bu yaş grubu öğrencilerin anadilde okuduğunu anlama becerilerinin kazanılmasında en etkili olan öğretmenler ilköğretim okulu I. kademedeki ilkökul öğretmenleri ve II. kademe ile liselerde görevli olan Türkçe / Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretmenleridir. Araştırmanın evreni Gaziantep ili ve ilçelerinde 2012-2013 öğretim yılında bu okullarda görevli olan öğretmenlerdir. Kolayda örnekleme yöntemiyle örneklem grup oluşturulmuştur (n=407). Friedrich ve Madl'in (1992) okuduğunu anlama stratejilerinden yapılan anket soruları örneklem gruba uygulanmıştır. Hipotezler, Ki-kare analiziyle test edilmiştir. Örneklem gruptaki öğretmenlerin %83'ü (n=338) Doğu Akdeniz, Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu coğrafi kökenlidir. Test edilen hipotez sonuçları şunlardır: Öğretmenlerin görevli oldukları okul türlerine atanmasında, mezun oldukları fakültelerdeki alanları, okul türlerine göre farklılık göstermektedir; Coğrafi kökenleri anne-baba yanındaki okuma alışkanlıklarına göre, atandıkları okul türlerine göre, mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermektedir; Kıdemleri gazete okuma sıklığına göre, bir metinde geçen anlamını bilmedikleri bir sözcükle uğraşma yollarına göre, bir gün boyunca okumak için ayrılan zamana göre farklılık göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Coğrafi köken; ailede kazanılan okuma alışkanlıkları; okuma stratejileri; gazete / dergi / magazin okuma sıklıkları; haber türleri; anlamı bilinmeyen sözcüklerle uğraşma yolları

## An Analysis of the Teachers on duty in the Southeastern Region of Anatolia which has the Lowest Rank in PISA 2012 in terms of Reading Comprehension Skills: Gaziantep Case

### Abstract

Southeastern Region of Anatolia has the lowest rank among other regions in Turkey in 2012 PISA results. Students attending to PISA examination are mostly 15 year-old secondary and/or high school students. The primary school teachers in the first level of primary education and the teachers giving Turkish/ Turkish Language and Literature in second level of primary education and also high schools are the most influential ones in gaining reading comprehension skills in native language. The population of this study is the teachers on duty in primary education and high schools in Gaziantep district in 2012-2013. The sampling is formed with the help of convenience sampling technique (n=407). The questionnaire based on the reading strategies of Friedrich and Madl (1992) was applied to the sampling. Hypotheses are tested via Chi-square analysis. The geographical origins of %83 of teachers (n=338) are Eastern Mediterranean, Eastern Anatolia and Southeastern Anatolia Regions. The results of hypotheses tested are: The assignments of attendant teachers vary by the field of graduated faculty and type of schools; their seniority differs according to newspaper reading frequency, how they deal with a word in a text they do not know the meaning, the duration they make time for reading in a day.

**Key words:** Geographical origins; reading habits gained in family; reading strategies; newspaper/ journal/ magazine reading frequency; type of news; strategies to deal with a word unknown meaning

---

<sup>1</sup> Prof.Dr. Ufuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi  
gultanir@hotmail.com

## 1.GİRİŞ

Buradaki araştırma OECD tarafından her üç yılda bir yenilenen PISA sonuçlarında sürekli olarak ortalamanın altında yer alan ülkeler içerisinde bulunan Türkiye'nin "okuma" (=okuduğunu anlama) becerisi üzerinde durulmuştur, Ancak bu çalışmada, özellikle Türkiye genelinde bölgeler arasında en alt sırada yer alan Güneydoğu Anadolu bölgesi okuduğunu anlama becerisinin düşüklüğünün bazı sebeplerine odaklanılmıştır..

2012 PISA raporuna göre Türkiye 65 OECD ülkesi arasında Matematikte (ortalama 448 ile) 44. sırada; Okuduğunu Anlama becerisinde (ortalama ile 475) 42. sırada; Fen'de ise (ortalama ile 463) 43. sıradadır. 2012 OECD ortalaması Matematikte 494; Okumada 496 ve Fen'de 501 dir. 2012 PISA sonuçlarında Çin (Şanghay) 613 ortalama ile Matematikte; 570 ortalama ile Okumada; ve 580 Ortalama ile Fen'de birinci sırada yer almaktadır. Federal Almanya Matematikte 514 ortalama ile 16. sırada; okumada 508 ortalama ile 19. sırada; Fen'de 524 ortalama ile 12. sırada yer almıştır. Fransa, Matematikte 495 ortalama ile 25. sırada; Okumada 505 ortalama ile 21. sırada ve Fen'de 499 ortalama ile 26. sırada yer almıştır (PISA 2012 Ulusal Ön Rapor).

2012 PISA sonuçlarında Türkiye'de Devlet Planlama Teşkilatı ve Türkiye İstatistik Enstitüsü tarafından belirlenen 12 bölge içinde yer alan Güneydoğu Anadolu Bölgesi okuduğunu anlamada 423 ortalama ile en alt sırada yer almaktadır. Orta Anadolu bölgesi 503 ortalama ile birinci sıradadır (PISA Uluslar arası Öğrenci Değerlendirme Programı).

2009 PISA sonuçlarında OECD Ülkeleri arasında Türkiye Matematik alanında (ortalama 445) 44. sırada; Okuduğunu anlama becerisinde (ortalama 464) 43. sırada; Fen Okur Yazarlığında ise (ortalama 454) 44. sırada yer almıştı. 2009 PISA raporlarında Federal Almanya Matematik okuryazarlığında 16. sırada; Fen okuryazarlığında 15. sırada; okuduğunu anlamada ise 26. sırada yer almıştı. Fransa, Matematik okuryazarlığında 25. sırada; Fen okuryazarlığında 15. sırada; okuduğunu anlamada ise 26. sırada bulunmaktaydı. OECD Ülkelerinde 2009 PISA Matematik ortalaması 496; Fen ortalaması 501 ve Okuduğunu Anlama ortalaması 493'dür (PISA 2009 Projesi Ulusal Ön Raporu). Aynı raporda Güneydoğu Anadolu Bölgesi Okuduğunu anlamada 421 ortalama ile en alt sırada yer alırken 481 ortalama ile Batı Anadolu Bölgesi birinci sırada yer almaktadır (a.g.e. s.43).

Güneydoğu Anadolu bölgesi geçen yüzyılın son çeyreğinde terör bölgesi olma özelliğini taşımıştı ve halen de bu sınır bölgelerinde teröre yönelik potansiyel hareketlerden medya haberlerinde söz edilmektedir. Terörün kökten dinciliğe teşvik ve kürtleştirme özelliklerine dayandığı ise diğer bir gerçektir. Bu bölge komşu ülkelerdeki iç savaşlar nedeniyle orantısız biçimde farklı etnik kökenli göç alan bir bölge olduğu

için, bu yörede çok yönlü yaşanan sosyal çatışmalar, dinle birlikte sürekli zemin bulan bir dil çatışmasını, (yani; Türk dilinin giderek azalan düzeyde kullanılmasına yönelik olan dil çatışmasını) beraberinde getirmektedir. Burada kullanılan Türk dili, yalnızca yöreye ait ağız ve lehçelerden etkilenmekle kalmamakta, bunların dışında göç sebebiyle komşu ülke kökenli diller ve ağızlarının kullanımı ve hatta kürtçenin bazı yerleşim bölgelerinde kamusal alanlara bile yayıldığı medya haberlerinden duyuşsal-işitsel (aidovisuell) olarak izlenmektedir. Bu makale araştırması, ayrıca Türk dilinin öğretmenler arasında okuduğunu anlama düzeyinde incelemeye dayalı olması açısından farklı bir yönü de göstermektedir. Terör sonucunda bu bölgeden diğer bölgelere korku sebebiyle iç göçler yaşanmıştır. Bu iç göçler nedeniyle Güneydoğu Anadolu bölgesindeki okullara o bölge kökenli öğretmenler, (bölgeyi tanıdıkları ve terörden daha az endişeleri olduğu için) atanmayı tercih etmektedirler. Yöre kökenli öğretmenlerin yoğunlukla atanmayı istemesi, Türkçe öğretiminde ve öğrencilerin Türk dilini doğru kullanımında negatif etki yaratmaktadır. Çünkü Güneydoğu Anadolu coğrafi kökenli öğretmenler, anne-baba yanında kazandıkları alışkanlıkları sebebiyle ağız ve lehçe kullanımını okul içinde de devam ettirmektedirler. Hatta çoğunlukla aile içinde ve yakın çevrede konuşulan farklı etnik dillere de uyumludurlar.

#### 1.a.)Araştırmanın Önemi:

OECD PISA 2012 raporu hakkında TÜSİAD Başkanı Muharrem Yılmaz'ın *“PISA şokuna uğrayan ülkeler bunu bir fırsata çevirip eğitimde reform adımları atıyorlar. Maalesef Türkiye siyasi ve ekonomik gündemdeki şoklardan sıyrılıp, esas hissetmesi gereken PISA sonuçlarını ıskalıyor. PISA sonuçları kendi eğitim politikasına en az etki eden ülkelerden biri Türkiye ...”* (www.hurriyet.com.tr) şeklinde yaptığı açıklama, PISA konusunda sanayi ve ekonomiyle ilişkili olarak eğitimle uğraşan kurum ve kuruluşlara yönelik yapıcı bir eleştiridir. 15 Şubat 2014 tarihli kitle haberleşim medyalarında yayınlanan bu konuşmasına Yılmaz, *“Matematik, Fen ve okuma becerilerinde üst düzey okuma becerileri çarpıcı derecede düşük”* diye devam etmiştir. TÖDER Yönetim Kurulu ve TÜSİAD Eğitim Çalışma Grubu Başkanı Enver Yücel ise, OECD'nin bir ekonomik topluluk olduğunu vurgulayarak *“Ekonominin kalkınmanın sürdürülebilir olmanın temel şartı kaliteli bir eğitim. OECD diyor ki, bir ülkenin ekonomik kalkınmasının ve gelişiminin devamı için eğitim nerede? Bu nedenle PISA gibi bir sınav geliştirdi. Okulları ölçmüyor, öğrencileri bir yerlere yerleştirmiyor .... Ama ülkeler bazında bir sıralama ve ülkelerdeki eğitimin nerede olduğu ile ilgili bir sıralama yapıyor...”* (www.hurriyet.com.tr) şeklinde Yılmaz'ın düşüncelerini destekleyen farklı bir açıklama yapmıştır. OECD Eğitim Bölümü Direktör Yardımcısı Andreas Schleicher, PISA sonuçlarına dayanarak okul başarıları, öğrencilerin kendilerine güveni, paranın eğitimdeki önemi ve kalifiye öğretmen yetiştirme konularında karşılaştırmaya dayalı olarak kendi düşüncelerini sunmuş ve *“Türkiye’de öğrenciler kendisine güvenmiyor. Başarılı olma konusunda umutları yok. Başarısızlığın nedeni sorulduğunda ‘öğretmen beni sevmedi, şanssızdım olmadı’ gibi cevaplar veriyorlar”* demiştir. Bunun yanı sıra *“Baktığımızda bu değerlendirmede öğrencilere*

*öğretilenleri almışlar mı diye değil, öğrendiklerinden yeni bir şey ortaya koyabiliyorlar mı konusuna bakılıyor... Ama PISA'da öğrendiklerini kullanıp kullanmadıklarına bakılıyor...*”(www.hurriyet.com.tr) diyerek PISA sınavının temel hedefini aktarmıştır. Ayrıca bu konuda yapılan sunularda okul özerkliğine de değinilmiş ve “Okulların özerkliği ile PISA sonuçları arasında bir ilişki var. Türkiye'nin bu alanda gerçekten çok yolu var. Özel okullar da dahil, Türkiye'de okulların özerkliği yok” (www.hurriyet.com.tr) şeklinde önemli bir kaygıyı vurgulanmıştır. Klafki (1991) eğitimin merkezine çağa özgün anahtar sorular yerleştirmek suretiyle tartışma yeteneğini kazandırmayı amaçlamakta ve sorun çözmede transfer gücünü arttırtmak için eleştirel düşünceye zemin hazırlamaktadır. Özgür ve demokratik toplumlarda, Teokratik-Otokratik toplumlara nazaran eğitim içerikleri tartışmaya ve sebep değişikliklerinin ne tür sonuçlar yaratabileceği türde determinist yaklaşımlara imkan tanıyarak dogmatik düşüncelerden öğrencilerin sıyrılmasına düşüncenin özgürleştirilmesine çalışılmaktadır. Dewey “Deneyim ve Eğitim” isimli eserinde “Önemini hiç yitirmeyecek olan tek bir özgürlük vardır: Düşünme özgürlüğü, ya da başka bir deyişle özünde düşünmeye değer olan amaçlar adına gözlem ve muhakeme yapma özgürlüğü” (2007 s.75) diye yazmıştır. Bunun sağlanması ise Dewey'e göre geleneksel eğitimden progresivist eğitime geçişe imkan tanır, o da konstruktivist eğitime zemin hazırlar. Oysa Türkiye'de 2004 yılından itibaren İlköğretim Programlarına ve daha sonra da Ortaöğretim Programlarına konstruktivist eğitim anlayışı getirilmiştir. Konstruktivist yaklaşım ise, öğretmenin dersi uygulamadan önce kendisi tarafından saptanan davranış değişikliklerini, yani hedefleri tespit etmesi yerine eğitim çıktılarını şu an kullanılan yaygın ifadesiyle kazanımlara dönüşmüştür. Aslında hemen hemen dokuz yıl bu programın yoğun olarak uygulanmasından sonra öğrencilerden beklenen davranış değişikliği, öğrencilerin bilgiler ve olaylar hakkında yorumlamalar yapma ve transferlerini günlük problemlerin çözümüne yönlendirmeleridir.

Buradaki araştırma dilbilimsel ifadesiyle “okuduğunu anlama becerisiyle” ilgili olduğu için PIZA'da okuma becerileri ve çocukluk döneminden itibaren okumaya uyumlanma üzerinde durulmaktadır.

#### 1.b.)Okuduğunu Anlama Becerisine Genel Bir Bakış

Yetenek ve yeterliklerin kazanılması erken çocukluk dönemlerine kadar uzansa da anaokulundaki elementer öğretim işlevleri ve ilkokulların özellikle ilk yıllarında yapılan birincil (primer) öğretim aktiviteleri davranışların kazanılmasında ve değiştirilmesinde temel taşlardır. Örneğin; *Assisted Learning Strategies* (PALS) bu çalışmalarla ilgilidir. PALS, okuma yeterliğini ve okuduğunu anlama yeterliğini teşvik eden bir programdır. Fuchs ve diğerleri (1997) tarafından müşterek çalışmayla geliştirilmiştir. PALS ikinci sınıftan altıncı sınıfa kadar olan grup için tasarlanmıştır. Bu arada PALS'ın ana okullarında, okul öncesi sınıfta (K-PALS) ve daha üst sınıflarda uygulanmasını mümkünleştiren çalışmalar da vardır (Seuring 2010 s.37). PAARE üç



farklı aktiviteyi içerir. Bunlar *1.Partner Reading*, *2.Paragraph Shrinking* ve *3. Prediction Relay*. Birinci aktivite metnin yüksek sesle okunmasıdır. Yani akıcı okuma, hatadan arınmış okumanın geliştirilmesi söz konusudur. Doctorow, Wittrock ve Marks'a (1978) göre okunan metin bölümünü özetleyen öğrenciler, düzeltilmiş bir kavramayı ve enformasyonların düzeltilmiş bir kaydını gösterebilmektedir. Fuchs ve diğerleri (2001), Okumada uzmanlarca uygulanan tahminden hareket etmektedirler (Akt. Seuring 2010 s.38). Metinle ilgili tahmini meydana getirme yeterliği Bloom'un kavrama basamağında yer alır. Okumayı "okuma veya seçerek okumak"; "okuma yeterliği örneğin yüksek sesle okumak" ve "okuduğunu anlama veya anlamı üstlenme" (Rheinisch-Bergischer Kreis 2013) şeklinde üç grup içinde inceleyen açıklamalar da bulunmaktadır. Yazılmış sözcüklere olan ilgi, örnek alınan kişilerce uyandırılır. Çocuk, anne-babanın, kardeşlerin veya diğer insanların hiçbir şey okumadıklarını veya ender olarak okuduklarını görecektense, kitap bu çocukta çok az bir önem kazanacaktır. Aile içinde okuma bir rol oynamıyorsa, okuma çalışmaları yapma, iyi ve çok okuma çocukta yüksek bir değere sahip olamaz. Yüksek sesle okuma, çocukları yazılı metne yönlendiren ve özgün bir biçimde seçerek okuma zevki yaratan bir araçtır. Anlatmak ve okumak, okuma ilgisini, kelime hazinesini, dil duygusunu, yaşantı yeteneğini, aynı zamanda yazılı dilin anlamına bakışı teşvik eder (Rheinisch-Bergischer Kreis 2013).

Başlangıçtan itibaren okuma ve yazmanın öğrenilmesi, akla dayalı olarak yaşamın sürdürülmesi, meslekte gösterilen davranışlar ve üretimdeki artışlarla ve hatta toplumsal yaşama katılma ve onun biçimlendirilmesiyle ilgilidir. Okuma-yazmanın bu işlevleri, yazının hakimiyetini toplumun üyeleri üzerinde mümkün kılmak kaygısının dominand ve kesin motivleridir. Bugün okuma yazmanın değerine baktığımızda anket sonuçlarına ve detaylı kesit araştırmalarına göre yetişkinlerin günlerinin ortalama olarak  $2 \frac{1}{2}$ 'sini yazılı materyallerle ilgilenerken geçirdikleri (Guthrie ve Greaney 1991) ve işlerinde ise zamanın büyük bir kısmını buna dayalı olarak geçirdiklerini ortaya çıkarmaktadır (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1995 s.5). Okuduğunu anlama çalışmaları Eğitim Bilimlerinde deneyimlerin kazanılmasında temeldir. Çünkü "anlama" yoluyla belleğe giren bilgi, bireyde davranış değişikliklerine imkan tanır. Bloom ve diğerleri (1976), kendi taksonomisinde "anlamak / kavramak" (Comprehension) davranışını üç gruba ayırır. Bu gruplarda okuyucunun "yorumlama" (Interpretation) yapabilmesi için, okuduğu metindeki temel unsurların her birini tercüme edebilecek konumda olması gerekir. "*Burada yalnızca söz konusu olan sözler ve cümleler değil, ancak ifadedeki farklı yardımcı unsurlardır. Buna göre okuyucu, metindeki parçacıklar üzerinden enformasyonları kavrayacak konumda olmak zorundadır. Metnin farklı parçacıkları üzerindeki ilişkileri bulabilme onları düzenleyebilme konumunda olmalıdır. Veya okuyucu, o metin parçacıklarını öyle düşüncelere dönüştürebilmelidir ki, enformasyonun bütün içeriği gerçekten kavranabilsin ve okuyucunun özgün deneyimleriyle ve fikirleriyle ilişkilendirilsin*" (s.101). Diğer bir üçüncü gruplandırma ise "tahmin etmek" (Extrapolation) ile ilgilidir: "*Yazar düşüncelerin ön hazırlığı sırasında yalnızca nelerin gerçek olarak ayırt*

*edileceğini araştırmaz, ancak bunlarla ilgili bazı anahtar ifadeleri / düşünceleri araştırır. Gerçi yazarlar, özetlemeler yapmada, her şeyi bir araya getiren anahtar ifadeleri yerleştirmede veya fikirlerin / materyallerin olası sonuçlarını veya emplikasyonlarını yerleştirmede özgündürler... Okuyucular ise açıklamalardan yararlanmak istediklerinde hem yazarların yerleştirmiş oldukları sınırlar üzerinden hareket ederek ilerleyecek hem de enformasyonlardaki bazı fikirleri yeni konumlara ve metinde yeterince işlenmemiş problemleri uygulayabilecek konumda olmalıdırlar..”* (s.102-103). Bloom bu açıklamasında bir metni okunulup anlaşılmasının ne olduğunu betimlemektedir. Ancak okuduğunu anlamayla ilgili bir öğretim hedefi, diğer bir çok öğretim hedefleri için hazır bulunuşluk düzeylerini oluşturur.

Yazılı konuşma karşısında sözlü konuşma alt başlığında ise yazılı dilin oral dört özelliğe ayrıldığından söz edilmektedir: Bunlar “bağlam özgürlüğü”; “fikir açıklamada anlaşılabilirlik sorumluluğu”; “fikirlerin prozodik (konuşmaya dayalı bütünlük içinde) yerleştirilmesi”; “kurallara uyan dil kullanımı” ; “fikirlerin planlanması”dır (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1995 s.6). Buna dayalı olarak yazının öğrenilmesi çocuklar için yalnızca bir yeterliğin edinilmesi değil, aynı zamanda yansıtmanın yeni bir biçiminin ortaya çıkmasıdır. Çocuklar, kitaplar aracılığıyla bağlantısız süreçlerle ilişki kurarlar (a.g.e. s.6). Çocukluk döneminden itibaren gerek öğretim süreçleri içinde, gerekse bu husus günlük yaşamda adım adım gelişen bir yeteneğe dönüşür. Okuma davranışı ilkökul dönemlerinde kısa bir süre içinde psikomotorik davranış halini alır.

PISA’da okuma becerilerinde ele alınan bilişsel yeterlikler; bir metni basit olarak çözümlenmekten sözcük bilgisine, dilbilgisine, dilbilimsel ve metinsel yapı ve özellikleri bilmeye, yaşadığımız dünya hakkında bilgi sahibi olmaya kadar uzanır. Aynı zamanda, metni çözümlerken uygun stratejileri kullanma becerisi ve bu becerinin farkında olma gibi üst düzey bilişsel becerileri de içine alır (PISA 2009 Ulusal Ön Raporu 2010). PISA okuduğunu anlama yeteneğini, bir metni, kendi ifadesi içinde, kendi görüşü içinde ve formal yapısı içinde anlama yeteneği olarak tanımlamaktadır. Ayrıca farklı amaçlar için metinden yararlanacak konumda olmak gibi daha üst düzey ilişki kurma yeteneği olarak da tanımlamaktadır (Artelt ve diğerleri 2001). Bu tanıma bakıldığında bilginin edinilmesi ve mevcut olan bilginin geliştirilmesi için okuma yeteneği ön koşul olmaktadır. Okuma, çok farklı amaçlar için işlevsel olan merkezi bir kültürel tekniktir. Metinler üzerinden yalnızca enformasyonlar ve olgular değil, aynı zamanda fikirler, değer yargıları ve kültürel içerikler iletilir (Oerter 1999). Yani; okuduğunu anlama yeteneği, topluma ve kültüre dahil olmayı tanımlamaktadır. Okuma aracılığıyla yazı dili üzerinden enformasyonların ve olguların yanı sıra fikirler, değer düşünceleri ve kültürel içeriklere de erişilmektedir. Okuduğunu anlama yeteneği bundan dolayı medya içinde universal bir kültür aracıdır. Bunun aksine modern okumaz-yazmazlığa kadar uzanan düşük seviyedeki okuma yeteneği, normal olmayan şans eşitliği anlamına gelir (Artelt ve diğerleri., 2007, s.5).

Okuma yeterliği kavramı altında grapheme'lerin phoneme dönüştürülmeleri anlaşılırken, decoding yapabilmek için okuduğunu anlama kavramı, metin içinden anlam çıkartma yeterliğiyle ve cümlelerin ve metindeki parçacıkların işlenmesine ilişki kurmaktadır (Rost & Schilling, 2006). Sözcük tanımadaki gelişim, seçerek okuma yeteneği (recoding) bütün sözcükleri tanıma (decoding) gibi boyutlar okuduğunu anlamada etkilidir. Okuyucular, kontekste uygun olarak sözcüklerin anlamlarının yorumlanmasında başarılı olurlarsa, cümlelerin ve cümlelerin temel unsurlarını yorumlamada da başarılı olurlar. Böylelikle bu kazanım syntaksa dayalı önemli bir rol oynayacaktır. Sonuçta tüm metni anlayabilmek için, farklı cümlelerin anlamlarını bir biriyle ilişkilendirmek ve metnin içeriğinin yapısal modelini kurmak (metakognitif yeteneklerin ve ön bilgi boyutunun anlam kazandığı süreç) gerekecektir (Lenhard ve Artelt 2013).

“Some observations on a simple View of Reading” isimli makalede (Gough, Hoover & Peterson 1996), okuduğunu anlamının geniş ölçüde duyduğunu anlama ve kelimeleri tanımanın etkinliği (efficiency) tarafından belirlendiğinden hareket edilmektedir. Yazı dilinin edinimiyle ilgili gelişim psikolojisinde en ünlü model, 1985’de Frith tarafından İngilizce alanında okuma araştırmaları temelinde tanıtılmıştır. Günther (1986, 1989), bu kuram üzerinde geliştirici çalışmalar yapmış ve bu modeli Alman Dili alanında Frith-Gunther modeli olarak tanıtmıştır. Frith Modeline (1985) göre üç temel aşama vardır: logographem, alfabetik ve ortografi basamakları: Logographem basamağı, okullarda yazı dilinin ediniminden önce oluşur. Alfabetik aşamada ise çocuk, harflerin kimlik bilgisini yerleştirmekte ve sözcüklerin sistematik seçerek okunması için onların düzenini oluşturmaktadır (Lenhard & Artelt 2013). Sözcüklerin tanınması, harfler sırasının yeniden biçimlendirilmesiyle oluşur. Bu aşamada sözcüklerin tanınması canlandırıcı özelliklere göre tam anlamıyla arka planda kalması dikkate değerdir (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1995). Ortografik alan ise her iki alanın bir sentezini tanımlamaktadır. Phonolojik yeniden kodlamalar, yine arka planda kalır ve sözcükler direkt tanınır (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1995). Kuşkusuz bu, harflerin dizilmesiyle ve yazı dilinin yapısı hakkında edinilmiş olan bilgi yardımıyla oluşur. Bu temel üzerinde sözcükler çok hızla kimlik kazanır ve tekrar tekrar yeniden sözcükleri seçmeye gerek kalmadan semantik bellekten özetlenir (recapitulation) (Lenhard ve Artelt 2013). Çocuk ilkökul döneminden itibaren, okuma alışkanlıklarının büyük bir kısmını kazanmaktadır.

İçlerinde Meksika, Şili ve Türkiye’nin de bulunduğu katılımcı 18 ülke içerisinde okuma yeterliği alanında birçok öğrencinin en üst düzeyde eriştikleri başarı nüvesi “*temel yeterlik basamağı*” olan *iki* dir. *Temel Yeterlik Basamağı İki*, okuma yeterliğinin temel nüvesi olarak kabul edilir. Bu *iki basamağı*ndan itibaren öğrenciler, etkin ve üretimsel olarak yaşamlarına dâhil edebildikleri okuma yeterliğini göstermeye başlarlar. *Temel Yeterlik Basamağı İki*’ye erişemeyen öğrenciler, enformasyonları kolayca fark edemiyorlarsa veya deneyimlerden hareket ederek karşılaştırmalar yapamıyorlarsa hatta metin içinde ve metin dışı bilgiler arasındaki ilişkileri kuramıyorlarsa şu zorlukları

yaşarlar: Çok fazla sayıda koşulu tamamlayacak temel bilgileri yerleştirememe; metinden karşılaştırmalar çıkartmalar yapmak suretiyle anlamaya çalışmama v.b. (PISA 2009 Ergebnisse Zusammenfassung)

### 1.c) *Çocukluk Döneminde Okuma Davranışlarında Akademik Benlik Kavramının Gelişmesi:*

Benlik kavramı yaşamın erken yıllarında insanlarla olan ilişkiler aracılığıyla oluşmaktadır (Buluş 2007). Sosyal etkileşim çocuğu erken dönemlerden itibaren biçimlendirmektedir. Erken çocukluk dönemlerinden itibaren hem kendi gözlemlediği davranışlar hem de başkalarının onun hakkındaki hükümleri olumlu ve olumsuz düşüncelerin gelişmesine yol açmaktadır. Cooley benlik algısının sosyal etkileşimle yapılanıp şekil aldığı söylemektedir (Akt. Buluş 2007). Bebeklik ve çocukluk dönemlerinde anne-baba davranışları en çok karşılaşılan ve çocukta biçimlenmeyi sağlayan davranışlardır. Evdeki kitap okuyan bireylerin çocuk tarafından gözlenmesi, okumanın evde yaygın olması, çocukluk dönemlerinden itibaren okuma alışkanlıklarının kazanılmasında temel etkilerden biridir.

Akademik benlik saygısı, birey ile ilgili olarak akademik çalışmalarındaki yetenek ve yeterliğine ilişkin algısını tanımlamaktadır ve bu saygının gelişimi ise yakın çevresi (anne-baba) ve öğretmenlerin tepkisiyle oluşmaktadır (Cevher & Buluş 2006). Bir dersteki başarıyı etkileyen önemli bir faktördür. Örneğin; çocuk üzerinde okuduğunu anlamadaki başarısına yönelik olarak anne-babanın, sınıfta öğretmenin tepkisi ve sınıf arkadaşlarının destekleyici ifadeleri çocuğu ilkököl dönemlerinden itibaren yazılı metinler okumaya yönlendirir.

Öğrencilerin bir ders sırasında kazanacakları duyuşsal özellikleri, Bloom'a (1998) göre daha ileriki yaşamlarında etken olacak duyuşsal giriş özellikleri içindeki, tutum, akademik benlik, ilgi, başarıma isteğini yaratacaktır (Akt. Demirtaş, M. Yağbasan, R. 2010).

## **2.ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ**

İlköğretim okulları 2012-2013 öğretim yılına kadar 8 yıllık zorunlu öğretimi kapsamaktaydı. Ayrıca 2012-2013 yılına kadar okula gitme yaşı 6 yaş ile hesaplandığında OECD sınavlarına katılan öğrencilerin eğitimleri üzerinde en büyük etkiyi yapan öğretmenler, ilkököl öğretmenleriyle Türkçe programlarının öğretmenleridir. PISA yedi yıl öğrenim görme koşuluyla 15 yaş grubu öğrencilerine uygulandığı için Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı öğretmenleri ilkököl öğretmenlerinin yanı sıra anadil kullanımındaki öğrenci yeteneklerinin geliştirilmesinde etkilidirler. Eğitimin yetenek ve yeterlikler üzerinde etkili olması gerçeğinden yaklaşıldığında, öğretmenlerin anadilde okuma alışkanlık düzeyleri tartışılması gerekmektedir. Diğer bir deyişle bu araştırmada PISA'ya katılan öğrencilerin Türk dilinin kullanımıyla ilgili

yetenek ve yeterliklerine öğretmen alışkanlıkları perspektifinden bakılmak istenmektedir.

Buradaki araştırmanın amacı, Güneydoğu Anadolu bölgesindeki öğrencilerin Türkçe dil becerilerini gelişiminde etkisi olan hem ilköğretim okullarındaki (I. Kademe) ilkokul öğretmenlerinin hem de II. kademe ve liselerde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlıklarının bazı değişkenlere göre farklı olup olmadığını irdelemektir.

Araştırmada aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

Gaziantep il sınırları içinde (merkez ve ilçelerde) ilköğretim okulu I. kademe (ilkokul), ilköğretim okulu II. kademe (ortaokulu) ve liselerde Türkçe öğretimi ile ilgili alanlarda görevli olan öğretmenlerin --

1. aldıkları meslek öncesi (fakültelerde aldıkları) eğitim, atandıkları okul türlerine göre farklılık göstermez
2. coğrafi kökenleri, anne-baba evinde yüzleşerek üstlendikleri okuma alışkanlıklarına göre farklılık göstermez
3. coğrafi kökenleri, atandıkları okul türlerine göre farklılık göstermez
4. coğrafi kökenleri, öğretmenlik mesleklerindeki yıllarına (mesleki kıdeme) göre farklılık göstermez
5. mezun oldukları bilimsel alanlar okuma stratejilerine göre farklılık göstermez
6. mezun oldukları bilimsel alanlar gazete okuma sıklığına göre farklılık göstermez
7. kıdemleri gazete okuma sıklığına göre farklılık göstermez
8. edinmiş oldukları okuma stratejileri gazetelerdeki haber türlerine göre (ekonomi-politik, spor ve magazin) farklılık göstermez
9. edinmiş oldukları okuma stratejileri kıdeme göre farklılık göstermez
10. edinmiş oldukları okuma stratejileri, okunan bir metinde anlamı bilinmeyen sözcüklerle uğraşma yollarına göre farklılık göstermez
11. kıdemleri okunan bir metinde anlamı bilinmeyen sözcüklerle uğraşma yollarına göre farklılık göstermez
12. mezun oldukları bilimsel alanlar dergi / magazin okuma sıklığına göre farklılık göstermez
13. kıdemleri bir gün boyunca okumak için ayrılan zamana göre farklılık göstermez.

Yukarıdaki (sıfır) hipotezleri, araştırmada göreceli önem sırasına göre bu diziyi oluşturmuşlardır.

### **3.ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ**

Araştırmada veriler anket sonuçlarından elde edilmiştir. Anket soruları ise, özellikle aşağıda yer alan okuma stratejilerine dayalı olarak yazılmıştır.

Friedrich ve Mandl'ın (1992) okuduğunu anlama stratejiler üzerinde aşağıdaki dört kategoriyi oluşturmuştur (Akt. Seuring 2010):

- *Birincil Stratejiler ve Destek Stratejiler*: Birincil stratejiler, öğrenme sırasında enformasyonun kayıt ve işlenmesiyle ilgili birincil bilişsel süreçleri yönlendirir (örneğin metnin özetlenmesi, metinle ilgili ön görülerin söylenmesi, mnemoteknikler v.s.). Bunlar, enformasyonların anlaşılmasını, kayıt edilmesini ve tekrar geri çağrılmasını desteklemektedir. Destek stratejileri, öğrenme sürecini indirekt olarak motivasyonel işlevler üzerinden etkilerler. Bunlar üzerinden öğrenme süreci harekete geçirilir, kayıt edici olur ve yönlendirilir (örneğin içten gelen motivasyonun güçlenmesi, dikkati konu üzerine yönlendirme, zamanı planlama v.b.)
- *Özgün ve Genel stratejiler*: Özgün stratejiler, belirli durumların kullanımıyla sınırlıdır (örneğin matematiksel problemlerinin çözüm stratejileri gibi). Genel stratejiler, geniş bir kullanım alanına sahiptir. Bu kategorinin sistemleşmesi, bir bütünlük takip eder (genel problem çözme stratejilerinden özgün bir ödev hazırlamayla ilgili stratejiye kadar uzanır). Metnin anlaşılmasıyla ilgili stratejiler, daha orta alanında yer alır
- *Mikro, Meso ve Makro Stratejiler*: Bu stratejiler, yerleştirilmiş oldukları üzerinde çalışılacağı süreyi belirten zaman dilimleri üzerinden sınıflandırılırlar.
- *Enformasyonların İşleniş Süreciyle İlgili İşlevler* (Weinstein ve Mayer 1986): Tekrarlama stratejilerine göre (yeni enformasyonları aktif tekrarları ve ezberlenmesi), detaylandırma stratejilerine göre (yeni öğrenme materyali içinde ve yeni ile eski öğrenme materyali arasında ilişkiler oluşturulması) organizasyon stratejilerine göre (tablolar, diagramlar oluşturulması) ve kontrol stratejilerine göre (davranışları planlamak, öğrenme sürecini canlandırmak) stratejiler bir diğerinden ayrılır. Kontrol stratejileri, meta kognitif stratejiler olarak da tanımlanabilir.

Bu stratejilere dayalı olarak değişkenler oluşturulmuş ve değişkenleri direkt ve / veya indirekt sorgulayan anket soruları yazılmıştır. Ancak; bu araştırmadaki ankette, yukarıdaki tarzda gruplandırma yapılmamıştır

Üniversitede görevli Türkçe öğretim elemanlarının görüşlerine dayanarak uzman kanısı alma yoluyla anket geçerliği sağlanmıştır.

Bu araştırmada kullanılan anket soruları "*Adequacy of Reading Comprehension of Turkish Language Teachers and Elementary School Teachers Working in Gaziantep in the Southeast Anatolian Region*" (Ültanır 2013) başlıklı makale için Gaziantep, merkez ve ilçelerdeki ilköğretim okullarında 2012-2013 öğretim yılında görevli olan evrenden "kolaydan örneklem" yöntemiyle seçilen ilköğretim okullarında ilkokul-ortaokul öğretmenlerine ve liselerde görevli olan Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine (n=407) uygulanmıştır. Bu öğretmenlerin çocukluk yıllarında aile içindeki sosyo-ekonomik düzeylerinin, anne-baba eğitim durumlarına göre; anne-baba eğitim durumlarının, aile içindeki okuma alışkanlıklarına göre; anne-baba yanındayken kazanılan okuma alışkanlıklarının şu an okumaya ayırdıkları zamana-süreye göre, okudukları materyal türüne ve okuma tiplerine göre farklılık gösterip göstermediği

araştırılmıştır. Adı geçen araştırmada PIZA sonuçları ve 2012 Üniversite Giriş Sınavında Güneydoğu Anadolu'nun ve özellikle de Gaziantep ilinin Türkçe'de (ana dil kullanımında) 81. il (Türkiye'de en sonuncu il) olmasının sebepleri içerisinde öğretmenlerin okuma alışkanlık sebepleri yukarıda açıklanan değişkenlere göre bakılmıştır (Bkz. Ültanır, 2013).

#### *Araştırma Evreni*

**Tablo 1**

*Gaziantep İlinde 2013 Yılında Kadrolu İlkokul, Türkçe , Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Sayısı*

Gaziantep	İlkokul Öğretmenleri	Türkçe Öğretmenleri	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri	Toplam
Merkez	4894	789	497	6180
İlçeler	1301	227	131	1659
Toplam	6195	1016	628	7839

#### *Örnekleme*

Bu çalışmada “kolayda örnekleme” yöntemi seçilmiştir. Çünkü bu örneklemede amaç, kolayca ulaşılabilir birimlerin seçilmesiyle örneklemin oluşturulmasıdır (Kılıç ve diğerleri. 2003; Yükselen 2010). Bu yöntemle Tablo 2’de gösterilen öğretmenlerden anket sonuçları geri alınabilmektedir.

**Tablo 2**

*Gaziantep'te Okul Türlerine Göre Anketi Cevaplayan Öğretmenler (Örnekleme Grup)*

Ankete Cevap Veren Öğretmenlerin Görev Yerleri				
Gaziantep İl	İlkokul	Ortaokul	Lise	Toplam
Merkez	30	19	45	94
İlçe	209	57	47	313
Toplam	239	76	92	407

Örneklemede yer alan öğretmenlerin %51'i (n=239) ilkokul öğretmenidir. İlkokul çağı temel alışkanlıkların kazanıldığı veya kazanılan alışkanlıkların da güçlendirildiği

bir dönemdir. Özellikle artan yaşlarla birlikte ve eğitim piramidindeki yükselişle (Wild ve diğerleri 1992; 1) birlikte öğrenme durumları hedef saptamalar ve stratejilerin seçimine göre önemli kararları gerekli kılacaktır. Kendi kendine öğrenmeyle ilgili hangi ön koşulların oluşturulmasının gereği öğretimdeki temel sorudur. Bunlar, öğrenme davranışlarının (anlama, belleğe kayıt etme, öğrenilmiş olanın uyumlandırılması ve kullanılması) ve hedeflerin hazırlanışı ve öğrenme davranışlarının etken hale getirilişi, düzenlenmesi, canlandırılması, değerlendirilmesi, öğrenme sürecindeki motivasyonun ve odaklanmanın düzenlenmesi başlıkları altında toplanabilirler (Reiserer ve Mandl 2002).

**Tablo 3**

Örnekleme Oluşturan Öğretmenlerin Coğrafi Kökenleri

Gaziantep		
Yöre	Merkez	İlçe
Marmara Bölgesi	3	6
Batı Karadeniz	0	4
Doğu Karadeniz	1	6
İç Anadolu	11	18
Ege	2	8
Batı Akdeniz	3	7
Doğu Akdeniz	18	143
Doğu Anadolu	10	11
Güneydoğu Anadolu	46	110
Toplam	94	313

n= 407

Örnekleme gruptaki öğretmenleri %83'ü (n=338) Doğu Akdeniz, Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu coğrafi kökenlidir.

Veri Toplama Teknikleri

Anket sonuçları, ki-kare analizi ( $\chi^2$  pearson's chi-square) üzerinden değerlendirilmiş ve veriler oluşturulmuştur.



## Sınırlılıklar

Araştırma Gaziantep ili ve ilçeleriyle ayrıca 2013 yılında o bölgede görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.

## 4 BULGULAR VE YORUM

1. Hipotez: Örneklem gruptaki öğretmenlerin mezun oldukları fakülteler, 2012-2013 öğretim yılında Gaziantep ilinde görevli oldukları okul türlerine göre farklılık göstermez hipotezi Tablo 4'deki verilere göre test edilmiştir.

**Tablo 4**

*Öğretmenlerin Meslek Öncesi Aldıkları Eğitim ve Görevli Oldukları Okul Türler*

Öğrenim Gördükleri Fak	Görevli Oldukları Okul Türü			Toplam
	İlköğretim I. Kad. (İlkokul)	İlköğretim II.Kad (Ortaokul)	Lise	
Eğt.Fak.Türkçe Öğrt	11	54	29	94
Eğt.Fak.Sınıf Öğrt.	183	12	4	199
Fen Ed. Fak. ve Pedagojik Sert.	32	2	27	61
Fen Ed.Fak. Türk Dili Ed.	3	7	31	41
Yan Alan: Sınıf Öğrt. / Türkçe Öğrt	10	1	1	12
Toplam	239	76	92	407

Pearson Chi-Square (Value) 298,989<sup>a</sup> ; df= 8 ; Asymp.Sig. (2-sided)= .002 (p<0.05)

Tablo 4'deki sonuçlar öğretmenlik mesleklerini hazırlamaya yönelik fakültelerin, örneklem grubun çalıştıkları okullara göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır  $\chi^2 (8, N=407) = 298.10, p \leq .05$ . Bir başka ifadeyle olması gerekli olan durum, kişilerin alanlarına yönelik olarak öğretmen kadrolarına atandığını göstermiştir. Örneklem grupta yer alan Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği mezunlarının oranı %48.9 ile en yoğun gruptur. Bu sebeple aşağıda irdelenen diğer hipotezlerde de bu grubun okuduğunu anlama üzerindeki yoğun etkisi beklenmelidir.

2. Hipotez: Öğretmenlerin coğrafi kökenleri çocukluk dönemlerinde içinde anne-baba yanındaki okuma alışkanlıklarına göre farklılık göstermez hipotezine ait sonuçlar Tablo 5'de yer almaktadır

**Tablo 5**

Öğretmenlerin Coğrafi Kökenleri ve Anne-Baba Yanındaki Okuma Alışkanlıkları

Anne-Baba Evinde Okuma Alışkanlıkları				
Yöre	Hiç yoktu	Ara sıra	Sıklıkla	Toplam
Marmara	3	3	3	9
Batı Karadeniz	1	2	1	4
Doğu Karadeniz	2	2	3	7
İç Anadolu	7	13	9	29
Ege	3	4	3	10
Batı Karadeniz	1	6	3	10
Doğu Karadeniz	79	65	17	161
Doğu Anadolu	12	6	3	21
Güneydoğu Anadolu	94	45	17	156
Toplam	202	146	59	407

Pearson Chi-Square (Value) 37,457<sup>a</sup> ; df= 16 ; Asymp.Sig. (2-sided)= .002 (p<0.05)

Öğretmenlerin kökenleriyle çocukluk dönemlerinde kazanmış oldukları okuma alışkanlıkları Tablo 5'deki ki-kare sonuçlarına göre farklılık göstermektedir  $\chi^2$  (16,  $N=407$ ) = 298.46,  $p \leq .05$ ). Bunun sebebi anne-babaların ekonomik düzeylerinin okuma alışkanlıkları üzerinde etkin olduğuna dayanmaktadır. Ekonomik düzey ile aile içindeki okuma alışkanlıkları " $\chi^2$  (6,  $N=407$ ) = 37,55,  $p \leq .05$ )" anlamlı ölçüde farklı bulunmuştur (Ültanır 2013). Bir yandan sosyal etkileşimin biçimlenmesiyle ilgili olarak erken çocukluk dönemlerinde kazanılan alışkanlıklar ve kendisi hakkında verdiği hükümler ile başkalarının verdiği hükümler (Buluş 2007) ve öte yandan akademik benlik saygısında yakın çevre (anne-baba ve yaşça daha büyük kardeşler) ve öğretmen tepkileri (Cevher ve Buluş 2006) alışkanlıkların (bu araştırmada ise okuma alışkanlıklarının) kazanılmasında önemlidir. Doğu ve Güneydoğu Anadolu kökenli öğretmenler, grubun %43'ünü oluşturmaktadır.

3. Hipotez: *Öğretmenlerin coğrafi kökenleri, atandıkları okul türlerine göre farklılık göstermez hipotezinin verileri Tablo 6 'da gösterilmiştir*

**Tablo 6**

Öğretmenlerin Coğrafi Kökenleri ve Atadıkları Okul Türleri

Yöre	Okul Türü			Toplam
	İlköğrt I.Kad. (İlkokul)	İlköğrt. II.Kad. (Ortaokul)	Lise	
Marmara	4	2	3	9
Batı Karadeniz	3	1	0	4
Doğu Karadeniz	5	1	1	7
İç Anadolu	12	14	3	29
Ege	8	0	2	10
Batı Karadeniz	8	2	0	10
Doğu Karadeniz	97	30	34	161
Doğu Anadolu	10	6	5	21
Güneydoğu Anadolu	92	20	44	156
Toplam	239	76	92	407

Pearson Chi-Square (Value) 32,019<sup>a</sup> ; df= 16 ; Asymp.Sig. (2-sided)= .010 (p<0.05)

Öğretmenlerin aidiyet hissettikleri coğrafi bölgeleri atandıkları okul türlerine göre farklılık göstermektedir  $\chi^2 (16, N =407) = 32,02, p \leq .05$ ) Tablo 6 incelendiğinde Doğu Akdeniz, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu coğrafi kökenli öğretmenlerden ilkokuldaki kendi okul türün ait yüzdesi %83 (n=199), ortaokul kendi okul türüne ait yüzdesi %74 (n= 56) ve liselerde kendi okul türüne ait yüzdesi %90 (n=83) dür. Frekanslar ve buna bağlı yüzdeler ağırlıklı olarak coğrafi kökenli öğretmenlerin her üç okul türünde görevli olduklarının göstergesidir. Ayrıca bu coğrafi kökenli öğretmenlerin örnekleme göre yüzdesi %82 (n= 335) dir.

4. Hipotez: *Gelmiş oldukları coğrafi kökenleri öğretmenlik mesleklerindeki yıllarına (mesleki kıdeme) göre farklılık göstermez hipotezi Tablo 7 'de test edilmiştir.*

**Tablo 7***Öğretmenlerin Coğrafi Kökenleri ve Kıdemleri*

Yöre	Kıdemleri			Toplam
	0-5 Yıl	5 - 15 yıl	15 ve üstü	
Marmara	3	3	3	9
Batı Karadeniz	1	1	2	4
Doğu Karadeniz	2	5	0	7
İç Anadolu	5	17	7	29
Ege	2	4	4	10
Batı Karadeniz	2	6	2	10
Doğu Karadeniz	38	108	15	161
Doğu Anadolu	4	13	4	21
Güneydoğu Anadolu	26	74	56	156
Toplam	83	231	93	407

Pearson Chi-Square (Value) 10.260<sup>a</sup> ; df= 16 ; Asymp.Sig. (2-sided)= .001 (p<0.05)

Buradaki sonuç, öğretmenlerin gelmiş oldukları coğrafi kökenleri kıdemlerine göre fark gösterdiğine işaret etmektedir  $\chi^2 (16, N =407) = 10,26, p \leq .05$  Tablo 7 verilerine göre atanmanın yapıldığı okul ve yöre ilişkisi bir bütünlük göstermektedir. Kıdemle ilgili frekans ve yüzdeler Tablo 8 'de gösterilmiştir:

**Tablo 8***Kıdem ile ilgili frekanslar*

Kıdem Yılı	<i>f</i>	%
0 - 5	83	20,4
5 - 15	231	56,8
15 ve üstü	83	22,9
Toplam	407	100

Tablo 8' deki sonuçlar 5-15 yıl kıdemle %56,8 ile en üst grup olduğunu göstermektedir.

5. *Hipotez*: Örnekleme grubunda yer alan öğretmenlerin okuduğunu anlama stratejilerini öğretmenlik mesleği ile ilgili eğitim alırken bilişsel yönden geliştirmiş olmaları beklenmelidir. Bu yönde oluşan bilişsel gelişim, kendi okuma alışkanlıklarına da yansımalıdır. *Öğretmenlerin mezun oldukları bilimsel alanlar, okuma stratejilerine göre farklılık göstermez türündeki (sıfır) hipotezi* Tablo 9'daki verilerle test edilmiştir.

**Tablo 9**

*Öğretmenleri Mezun Oldukları Bilimsel Alanlar ve Okuma Stratejileri*

Okumada temel stratejiler						
Fakülteleri	Göz gezdirdikten sonra okurum	Parçaları bütünleştirerek okurum	Bütünden anlam çıkartırım	Çevrele tartışmak amacıyla okurum	Birkaç paragraf sonra sonunu tahmin ederim	Toplam
Eğt.Fak.Türkçe Öğrt	42	6	35	7	4	94
Eğt.Fak.Sınıf Öğrt.	88	21	57	17	16	199
Fen Ed. Fak. ve Pedagojik Sert.	28	5	22	5	1	61
Fen Ed.Fak. Türk Dili Ed.	20	9	8	2	2	41
Yan Alan:						
Sınıf Öğrt. / Türkçe Öğrt	6	1	1	1	3	12
Toplam	184	42	123	32	26	407

Pearson Chi-Square (Value) 24,123<sup>a</sup> ; df= 16 ; Asymp.Sig. (2-sided)= .087 (p>0.05)

Tablo 9'da yer alan veriler, öğretmenlikte meslek öncesi eğitimdeki bilim alanlarının, okuma stratejilerine göre farklılık göstermediğini  $\chi^2 (16, N=407) = 24,12, p > .05$  belirtmektedir. Bu sonuçlara göre, örnekleme grubundaki öğretmenler, öğretmen olarak yetiştirildikleri ilgili fakültelerin bilim dallarında “okuduğunu anlama

stratejileri”ne yönelik bilişsel davranışlara alan farklılığı gözetmeksizin sahip olmuşlardır. Bu tablodaki veriler, örneklem gruptaki öğretmenlik mesleği çerçevesinde değişik bilim dallarından gelen öğretmenlerin, Artelt ve diğerlerinin (2001) açıkladıkları şekilde farklı amaçlar için üst düzey ilişki kurarak okumak gerektiğini; Bloom ve diğerleri (1976) tarafından oluşturulan psikolojik taksonomiler grubundaki kavrama basamağında yer alan yorumlama basamağındaki ilişki kurma tahmin etme basamağındaki gelecek düşünce hakkında önceden önerilerde bulunma ile uyumlu olduğunu; Rost ve Schilling’in (2006) açıkladıkları şekilde metindeki parçacıklarla ilişki kurmayı bildiklerini; Lenhard ve Artel’in (2013) araştırmalarında belirttikleri şekilde seçerek okuma yeteneğini tanıdıklarını, temel unsurları yorumlayabilecek konumda olmaları gerektiğini göstermektedir. Diğer bir deyişle örneklem gruptaki öğretmenler, okuduğunu anlamaya ilgili Bilişsel Alan Bilgi Basamağındaki (Knowledge) davranışlara sahiptirler. Ayrıca T.C. Milli Eğitim Bakanlığı EARGED adına hazırlama görevi yapan Karaşahin’in (2009) sunduğu ve Türkiye’deki yedi coğrafi bölgede görevli olan 4038 öğretmen üzerinde uygulanan araştırmada okuma alışkanlığına sahip olanların davranışlarını tanımlayan Tablo 4.50’de "okuduğunu analiz etmek", "günlük olarak düzenli zaman ayırma", "düzenli okuma", "metni bitinceye kadar okuma", "her bulduğunu okuma", "çok okuma" sadece işine yarayanı okum" (s.60) türündeki seçeneklerden en üstte olanı %64 ile (n=2589) göstermiştir. Bu ise okuduğunu anlamada Bloom Taksonomisindeki üst basamaklardan biri olan analiz basamağına işaret etmektedir.

Örneklem grupta yer alan öğretmenlerde okuduğunu anlamaya yönelik Tablo 5’de ve Tablo 9’da gösterilen bu bilişsel alan davranışların Bloom’un tanımladığı "bilgi basamağının" üst basamaklarına yansıyor yansımadığı veya kendi yaşantılarına yansıyor yansımadığı gazete okuma sıklığı, gazetelerdeki haber türleri ve bir metinde geçen sözcüğün anlamını bulma davranışı şeklinde tanımlanan değişkenlerle kazanımlar olup olmadığı irdelenmiştir:

*6.Hipotez:* Entellektüel özelliğe sahip bir öğretmenin sosyal statüsü gereği önemli kitlesel medya grubu içerisinde yer alan gazeteleri sıklıkla okuması beklenir. *Mezun oldukları bilimsel alanlar gazete okuma sıklığına göre farklılık göstermez hipotezi* test edilmiştir ve mezun oldukları alanların gazete okuma sıklığına göre farklılık göstermediği  $\chi^2$  (12, N =407) = 11,77,  $p > .05$ ) sonucu elde edilmiştir. Ancak frekans olarak bakıldığında %46.7 (n=190) her gün gazete okurken, vakti olursa herhangi bir gazeteye şöyle bir göz gezdiren %25.6 (n=104) dır. Bu sayının yeterli olduğu söylenemez. Türkiye’de gazete okuma oranı %22’dir (İstatistikler Net). Öğretmenlerin okuma alışkanlıklarında en çok okunan basılı medyanın gazete ve dergi olduğu ve daha sonra ise sıralamada roman ve hikayelerin geldiği belirtilmektedir (Şahiner 2005; Akt. Karaşahin, 2009). Karaşahin’in (2009) sunduğu 4038 öğretmen üzerinde uygulanan araştırmada her gün gazete alan öğretmen yüzdesi %49,6 (n=1947) olup, gazete tercihi yapmayan ve tür gazeteleri okuduğunu belirten öğretmen yüzdesi %57.1’dir (n=2217) dir. Bu sonuçlar Tablo 10’daki verilerle bir yakınlık göstermektedir.

7. Hipotez: *Öğretmenlerin kıdemleri gazete okuma sıklığına göre farklılık göstermez hipotezi* verileri Tablo 10 'da yer almaktadır.

**Tablo 10**

*Kıdem ve Gazete Okuma Sıklığı*

Kıdem	Gazete okuma sıklığı				Toplam
	Her gün gazete alır incelerim	Hafta sonları gazete incelerim	Bayram tatili, yarıyı ve yaz tatilinde okurum	Şayet vaktim olursa, gözüme çarpan bir gazetede şöyle bir göz gezdiririm	
0 - 5 yıl	28	23	7	25	83
5 - 15 yıl	114	50	5	62	231
15 yıl üstü	48	23	5	17	93
Toplam	190	96	17	104	407

Pearson Chi-Square (Value) 13,750<sup>a</sup> ; df= 6 ; Asymp.Sig. (2-sided)= .033 (p<0.05)

Kıdem, gazete okuma sıklığına göre fark göstermektedir  $\chi^2 (6, N =407) = 13,75, p \leq .05$ ).

8. Hipotez: *Bir yazıyı irdeleyerek okuma stratejilerine* (göz gezdirir; parçaları bütünleştirmek suretiyle okur; bütünden anlam çıkartır; çevreyle tartışır; yazının sonunu tahmin eder) *dayanan okuma alışkanlıkları, gazetelerdeki ekonomi-politik, spor ve magazin haberleri türündeki haber içeriklerine göre farklılık göstermez (0) hipotezi* test edilmiş ve sıfır hipotezi ' $\chi^2 (12, N =407) = 19,43, p > .05$ 'e göre onaylanmıştır. Ancak bu sonucun, Rheinisch-Bergischer Kreis (2013) yaptığı araştırmadaki üç gruptaki tasnifte yer alan “okuma ve seçerek okuma” ile stratejilerin örtüşmediği söylenebilir. Friedrich Mandl’ın (1992) açıkladığı Birincil ve Destek Stratejilerdeki öğrenme sürecini indirekt olarak etkileyen motivasyonel davranışlarla da bu sonuç örtüşemez (Akt. Seuring 2010). Oysa içerik türü, farklılıklara dayanarak okuma motivini canlandırmalıdır.

9. Hipotez: *Bir yazıyı irdeleyerek okuma stratejilerine* (göz gezdirir; parçaları bütünleştirmek suretiyle okur; bütünden anlam çıkartır; çevreyle tartışır; yazının sonunu tahmin eder) *dayanan okuma alışkanlıkları kıdeme göre farklılık göstermez hipotezi* onaylanmıştır  $\chi^2 (8, N =407) = 7,35, p > .05$  Hipotez 8 ve 9 benzer bir sonuç vermiştir.

10. Hipotez: *İrdeleyerek okuma stratejileri* (göz gezdirir; parçaları bütünleştirmek suretiyle okur; bütünden anlam çıkartır; çevreyle tartışır; yazının sonunu tahmin eder), *okunan metindeki anlamını bilmediği sözcüklerle uğraşma yollarına* (sözlükten anlamını bulma; bilgisine güvenilen birisine anlamını sorma; sözcüğün anlamını tahmin etme; o makaleyi okumayı terk etme) *göre farklılık göstermez hipotez*

sonuçları  $\chi^2 (12, N=407) = 13,34, p > .05$ ) onaylanmıştır. Bu sonuçlara göre, okuduğunu anlama becerisine sahip olan bir bireyin gazetede ki metinde geçen bir sözcüğün anlamını bulmak için yaptığı davranışlar ile okuma stratejileri arasında anlamsal bir ilişki yoktur. Bir metinde anlamı bilinmeyen veya o metne göre anlam yüklenmiş bir kavram özelliği taşıyan bazı sözcüklerin bilinmemesi durumunda, daha önceden kazanılan okuma stratejileri yardım sağlamamaktadır.

11. Hipotez: *Öğretmenlikte kazanılan kıdemler, okunan bir metinde anlamı bilinmeyen sözcüklerle uğraşma yollarına göre farklılık göstermez hipotez sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir.*

**Tablo 11**

*Kıdem ve Bir Metinde Anlamı Bilinmeyen Sözcüklerle Uğraşma Yolları*

Kıdem	Anlamı Bilinmeyen Sözcüklerle Uğraşma Yolları				Toplam
	Sözlükten anlamını bulurum	Bilgisine güvendiğim birisinden anlamını sorarım	Anlamını tahmin ederim	O makaleyi/ yazıyı okumam	
0 - 5 yıl	24	46	13	0	83
5 - 15 yıl	61	156	11	3	231
15 yıl üstü	25	60	8	0	93
Toplam	110	261	32	3	407

Pearson Chi-Square (Value) 13,133<sup>a</sup> ; df= 6 ; Asymp.Sig. (2-sided)= .041 (p<0.05)

Tablo e 'ye göre kıdem, anlamı bilinmeyen sözcüklerle uğraşma yollarına göre farklılık göstermektedir  $\chi^2 (6, N =407) = 13,13, p \leq .05$  . Kıdem arttıkça anlamı bilinmeyen sözcüklere anlam yükleme becerisi gelişmektedir.

12. Hipotez: Kitle medyaları arasında basılı olanlar grubunda yer alan bir diğer okuma türü ise dergi / magazin ile ilgilidir. Veriler açısından *mezun oldukları alanlar dergi / magazin okuma sıklığına göre farklılık göstermemektedir* (.273 p>0.05). Yarıyıl ve yaz tatillerinde dergi okuyabiliyorum diyenlerin yüzdesi %36.4 (n= 148) ile birinci sıradadır. Yıllardır, hiç dergi okuyamıyorum diyenlerin sayısı da %32.9 ile (n= 134) ile ikinci sırada yer almaktadır. Üçüncü sıra ise %30.7 (n=125) ile haftalık ve aylık dergi takip edenlere aittir. Kardeşahin'in (2009) sunduğu 4038 öğretmen üzerinde uygulanan araştırmada ise kısmen dergi okuyorum diyenlerin yüzdesi %51.7 (n= 2086) dir.



13.Hipotez: *Öğretmenlerin kıdemleri bir gün boyunca okumak için ayrılan zamana göre farklılık göstermez hipotezi sonuçları Tablo 12'de yer almaktadır.*

**Tablo 12**

Öğretmenleri Kıdemleri ve Bir Gün Boyunca Okumak İçin Ayırdıkları Zaman

Bir Gün İçinde Okuma İçin Ayrılan Zaman						
Kıdem	Zamanım yok	30 dakikadan daha az	Bir saat kadar	1- 2 saat arası	İki saaten daha fazla	Toplam
0 - 5 yıl	3	24	35	11	10	83
5 - 15 yıl	17	83	85	37	9	231
15 yıl üstü	14	20	35	14	10	93
Toplam	34	127	155	62	29	407

Pearson Chi-Square (Value) 20.798<sup>a</sup> ; df= 8 ; Asymp.Sig. (2-sided)= .008 (p<0.05)

Tablo 12 sonuçlarına göre kıdem ile bir gün içinde okumaya ayrılan zaman açısından ilişki bulunmaktadır  $\chi^2 (8, N=407) = 20,8, p \leq .05$

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Aynı coğrafi kökenden gelen öğretmenlerin araştırma konusu olan coğrafi bölgedeki (Güneydoğu Anadolu) okul türlerine yönelik atanmalarına ve bu bölgede onların kıdemlerine bakıldığında bu hipotezlerde açıklanan genel toplam, bölge insanının eğitimden sonra ve /veya kısa bir çalışma hayatından sonra kendi bölgesine döndüğünü göstermektedir. Bu -homojen- atamaların etkisi ise, söz konusu bölge kültürünün tüm özellikleriyle, o bölgedeki yeni kuşaklara aktarılmasında şöylesine görülebilir ki, bu eğitimi alan kuşaklar "kendi görüntülerini" benimserken, ülke çapında yer alan ve yaşanan görüntüyü "yabancıнын görüntüsü" olarak algılar. Bu husus, genç kuşakların diğer coğrafi bölgeler karşısında kendini yabancılaştırmasına sebebiyet verebilir. Bu denli yoğun şekilde yöre kültürünün empoze edilmesi, Bates'in (2009) belirttiği "... toplumsal ya da kültürel niteliklerin ırksal kategorilere atfedilmesi ..." sonucuna işaret edebilir (s.48). Kürtçülük hareketlerinin bölgede ırksal özellik olarak Kürt Irkı / Kürt Etniği /Arap Etniği türünde kitlesel medyada (gazete ve TV haber / programlarında) ve hatta T.B.M.M'inde yapılan konuşmalarda geçmesi bu düşüncenin, o coğrafi toplum içindeki örtük programlarla kuvvetlendirilmesine (pekiştirilmesine)

sebebiyet verir. Bunun önemli bir görüntüsü ise, PISA sonuçlarında okuduğunu anlamada anadil hakimiyeti en düşük düzey olan Güneydoğu Anadolu bölgesi olarak yansımadır. Bu coğrafi bölge için "anadil hangi dildir" çatışması, kendisini farklı etniklerden hisseden kuşaklarda sürekli tartışılmaktadır.

Unutmamak gerekir ki, "*kültür yalnızca toplumsal davranışları değil, düşünüş tarzını da kapsar*". "*.. Anlamli kültürel bağlam belirlendiği ve bu türden bağlamlar farklılık gösterebildiği için çeşitli toplumlar dünyayı çok farklı tarzda algılayabilirler* (Bates 2009 s.48). Bunun sonucunda ise o halk, toplumun bütününden kendini ayrı hissedebilir.

Öğretmenlerin anne-baba yanında kazandıkları okuma alışkanlıkları ve mezun oldukları okullarda edindikleri okuma stratejileri (ki-kare sonuçları) örneklem grupta bulunan öğretmenlerin okuduğunu anlama ile ilgili stratejilere bilişsel açıdan sahip olduklarını göstermektedir. Ancak kazanılan bu bilişsel davranışların, içten gelen motivasyona dönüşüp dönüşmediği yani metin seçerek okuyup okumadıkları ve metinde geçen anlamı belli olmayan veya bilinmeyen sözcükler için okuma stratejilerine dayalı davranış gösterip göstermedikleri incelendiğinde bu bilişsel davranışların, okuma alışkanlıklarına anlamlı düzeyde dönüşemediği görülmektedir.

Öneriler:

- Güneydoğu Anadolu'da görev yapan öğretmenlerin Türk dilinde okuduğunu anlama becerilerini hayata geçirilmesine yönelik hizmet içi eğitim programları yerleştirilmelidir.
- Bölge için gerekli olan PISA çalışmalarına yönelik yoğun eğitim aktiviteleri her yönüyle bölgeye kaydırılmalıdır
- PISA araştırmalarında karşılaştırmalar yapılması yarar sağlayacağı için Türkiye'de PISA'da en üst ve en düşük puan alan yörelerdeki öğretmen (alan bilgilerine dayalı) performansları karşılaştırılmalıdır. PISA sonuçlarının düşük düzeyde olduğu yörelerdeki okullarda bu alana ait öğretmenlerin mesleklerindeki devamlılığına göz yumulması gelecekte ülke çapında yeni kuşaklar arasında büyük açılara meydan vereceği göz ardı edilmemelidir. Bu tür geniş boyutlu sınavlardan düşük puan alan okulların öğretmenleri ile yüksek puan alan diğer coğrafi bölge öğretmenleri arasında yoğun değişim atamaları yapılmalıdır.
- Coğrafi kökene ait öğretmen atamaları o coğrafi bölgede kültürel gelişimi kısıtlayacağı için, kültür çeşitlenmesine ket vuracağı ve özellikle de etnik aidiyeti güçlendireceği için bu tür atamalardan kaçınılması gereklidir. Karma coğrafi bölge atamaları yapılmalıdır. Böylelikle; Türkiye'de her bölgede görev yapan öğretmenler, tüm ülkeyi kültürleriyle tanıyabilecekleri gibi, her yöreye de kendi kültürlerini katarak, "kültür zenginliği" sağlarlar.
- Bu tür kültüre ait farklı değişkenli benzer araştırmalar, Doğu Akdeniz, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki diğer öğretim kurumları için de yapılmalı ve iç etkiler görünür hale getirilmelidir.
- PISA sonuçları, değişik isimli ortaöğretim genelindeki sınav sonuçlarıyla ve merkezi yapılan üniversite giriş sınav sonuçlarıyla coğrafi bölgelerdeki farklılığı

gösterir mahiyette kitle medyalarında açıklanmalıdır. Böylelikle araştırmacılar ve ilgililer için değişkenlere bakış olanakları sağlanmalıdır.

- Bu tür genele yönelik sınav sonuçları, extern değerlendirme ölçütlerine göre değerlendirme yapan kurum ve kuruluşlara ve üniversitelere gönderilmelidir. Bağımlı ve bağımsız değişkenler tespit edilmek suretiyle PISA sonuçlarının çok yönlü irdelenmesine olanaklar sağlanmalı ve hatta kurum ve kuruluşlar buna teşvik edilmelidir.

## KAYNAKÇA

- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schliefe, U. (2001). *Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse*. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Wiess (Hrsg.), PISA 2000. *Basiskom-penzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (s. 69-137). Opladen: Leske + Budrich.
- Artelt,C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster,J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, C. & Schiefele, U., Valtin, R., Ring,K., Saalbach, H. (2007). *Förderung von Lesekompetenz – Expertise (Bildungsforschung)*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)
- Bates, D. G. (2009). 21. *Yüzyılda Kültürel Antropoloji İnsanın Doğadaki Yeri* İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları
- Bloom, B.S (Editör), Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., Krathwohl, D.R. (1976) *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich* (Übersetzt von Fünér, E & Horn, R.) Beltz Verlag. Weinheim und Basel
- Buluş, M. (2007) Benlik Kavramı ve Benlik Saygısı: Önemi ve Geliştirilmesi (self Concept And Self Esteem: *Their Importance And Enhancement Akademik Dizayn Dergisi 2*: (s.52-64)
- Cevher, N.F. & Buluş, M. (2006) Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarında Akademik Benlik Saygısı *Dokuz Eylöl Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi 20* (s.28-39)
- Demirtaş, M. & Yağbasan R. (2010). Yeni Fen ve Teknoloji Öğretim Programının İlköğretim Öğrencilerindeki Akademik Benlik Kavramı Gelişimine Etkisi. *Akademik Bakış Dergisi* Sayı 21 Temmuz, Ağustos, Eylül İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi Türk Dünyası Kırgız – Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü Celalabat Kırgızistan (<http://www.akademikbakis.org/ eskisite/21/11.pdf>) (Erişim 20.02.2014)
- Dewey, J. (2007) *Deneyim ve Eğitim* (Çev. Sinan Akıllı) Ankara: ODTÜ Yayıncılık
- Doctorow, M., Wittrock, M.C. & Marks, C. (1978) *Generative processes in reading comprehension. Journal of Educational Psychology*, 70, 109-118. (<http://psycnet.apa.org/ index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1979-09552-001>) (Erişim 12.03.2013)
- Fuchs, D., Fuchs,L.S., Mathes, P.G.&Simmons, D.C. (1997). Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity. *American Educational Research Journal*, 34 174-206. (<http://aer.sagepub.com/content/34/1/174.abstract>) (Erişim16.04.2013).

- Guthrie, J.T. ve Greaney. V. (1991): Literacy acts. In: R.Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal & P.D.Pearson (Editör) *Handbook of research on reading*. Vol II. New York: Longman
- Gough, P. B., Hoover, W. A. & Peterson, C. L. (1996). Some observations on a simple view of reading. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 1-13). Mahwah, NJ: Erlbaum. (<http://www.homepage.psy.utexas.edu/HomePage/Class/Psy338K/Gough/Chapter7/observations.pdf>) (Erişim 12.02.2014)
- Hürriyet ([www.hurriyet.com.tr](http://www.hurriyet.com.tr)) (Erişim 16.02.2014)
- İstatistikler Net (<http://istatistikler.net/izleme.html>) (Erişim 13.03.2014)
- Karaşahin, M. (Hazırlayan) (2009) *İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okuma Kültürlerinin Değerlendirilmesi* Ankara: T.C. MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı EARGED
- Kılıç, L. (Koordinatör), Bozkaya, M. (Koordinatör), Zeytinoğlu, M., Uçar, F., Yıldız, C., Demirel, Y. (TV Editor), Akgün, R., Bodur, F., Özgür, N. (2006) Uzaktan Öğretim Tasarım Birimi) Anadolu Üniversitesi Web Ofset (s.177) (<http://books.google.com.tr/books?id=eRv2aw0Qt0MC&pg=PA177&lpg=PA177&dq=kolayda+%C3%B6rnekleme&source=bl&ots=DmвлиCxFxg&sig=4m1Z3SMJMmC9wJVzEOZaCxYoJGg&hl=tr&sa=X&ei=NayUUYfmLsPEOai9gZgE&ved=0CDQQ6AEwAg#v=onepage&q=kolayda%20%C3%B6rnekleme&f=false>) (Erişim 16.05.2013)
- Klafki, W. (1991). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim Reihe: Paedagogik Beltz.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1995). *Psychologie der Lese- und Rechtsschreibschwierigkeiten: Entwicklung, Ursachen, Förderung*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlag Union
- Lenhard, W. & Artelt, C. (in press) (05.04.2013). Komponenten des Leseverstaendnisses. In W.Lenhard & W.Schneider (Hrsg.), *Diagnose und Förderung von Leseverstaendnis und Lesekompetenz. Höttinen: Hogrefe*. Retrieved from, [http://www.i4.psychologie.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06020400/user\\_upload/Lenhard/Kapitel\\_01\\_Lenhard\\_Artelt\\_rev3.pdf](http://www.i4.psychologie.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06020400/user_upload/Lenhard/Kapitel_01_Lenhard_Artelt_rev3.pdf)
- Oerter, R. (1999). Theorien der Lesesozialisation – Zur Ontogenese des Lesens. In N.Groeben (Hrsg.), *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen*

*Lieteratur. 10. Sonderheft: Lesesozialisation in der Mediengesellschaft.*  
Tübingen: Max-Niemeyer Verlag.

PISA 2009 *Ergebnisse Zusammenfassung* OECD

(<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619755.pdf>) (Erişim. 21.06.2013)

PISA 2009 Projesi Ulusal Ön Raporu (2010) *OECD PISA EARGED*

(<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2009keyfindings.htm>) (17.11.2012)

PISA 2012 Ulusal Ön Rapor Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Teknolojiler Genel

Müdürlüğü YigiTek ([http://yegitek.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2013\\_12/13053601\\_pisa\\_2012\\_ulusal\\_n\\_raporu.pdf](http://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_12/13053601_pisa_2012_ulusal_n_raporu.pdf)) (16.02.2014)

PISA Uluslar arası Öğrenci Değerlendirme Programı *OECD PISA*

(<http://pisa.meb.gov.tr/>) (16.02.2014)

Rheinisch-Bergischer Kreis (2013), Lesen- Erlesen, Lesefertigkeit, Leseverstaendnis

(<http://www.schulpsychologie.de/wws/bin/1313610-1314378-2-lesen.pdf>.  
(Erişim 15.04.2013)

Rost, D.H. & Schilling, S.R. (2006). Leseverstaendnis. In.D.H. Rost (Ed.)

Handwörterbuch Paedagogische Psychologie, 3.Auflg. Weinheim:Beltz

Reiserer & Mandl (2002).Individuelle Bedingungen lebensbegleitenden Lernens In:

Oerter R & Montade L (Hrsg) *Entwicklungspsychologie* Beltz PVU

Seuring, V.,A. (2010) *Förderung des Leseverstaendnisses mit Methoden des Reziproken Lehrens: Effekte Unterrichtsintegrierter Trainings für Schülerinnen und Schüler der 5. Klasse* Inaugral-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie des Fachbereiches 06 (Psychologie und Sportwissenschaft) der Justus-Liebig-Universitaet Giessen

Şahiner, Y. (2005): *İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Okuma Alışkanlıkları ve Bu Alışkanlıkları Etkileyen Faktörler (Elmadağ İlçesi Örneği)*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ana Bilim Dalı Halk Eğitimi Yüksek Lisans Tezi

Ültanır, Y.,G. (2013). Adequacy of Reading Comprehension of Turkish Language

Teachers and Elementary School Teachers Working in Gaziantep in the Southeast Anatolian Region. *Problems of Education in the 21 st CenturyScience*, Vol 54

Yükselen, C. (2010). Örnekleme Süreci ve Örnekleme Yöntemleri 4. *Pazarlama*

*Araştırmaları Eğitimi Semineri (26-29 Ekim 2010) 15. Ulusal Pazarlama Kongresi Pazarlama ve Pazarlama Araştırmaları Derneği Dokuz Eylül Üniversitesi İzmir* (<http://web.deu.edu.tr/upk15/docs/>

seminerSunumlari/ORNEKLEME-  
PROF.%20DR.%20CEMAL%20YUKSELEN.pdf) (Erişim 21.02.2014)

Wild ,K.-P., Schiefele, U. & Winteler, A. (1992) LIST. Ein Verfahren zur Erfassung von Lernstrategien im Studium. Gelbe Reihe: *Arbeiten zur Empririschen Paedagogik und Paedagogischen Psychologie Nr.20*. MÜNCHEN: Universitaet der Bundeswehr, Institut für Erziehungswissenschaft und Paedagogische Psychologie.



## YAYIM ALANI, YAZIM KURALLARI ve YAZILARIN DEĞERLENDİRME SÜRECİ

### YAYIM ALANI

Dergi, sosyal bilimlerin farklı disiplinlerinde yapılan bilimsel nitelikli çalışmaları yayımlar.

### YAZIM KURALLARI

1. Çalışmalar 5000 ile 7000 kelime arasında olmalıdır.
2. Türkçe çalışmalarda İngilizce, İngilizce çalışmalarda Türkçe özet eklenmelidir. Özet, makalenin sonunda kaynaklardan önce ve 800 – 1000 kelime uzunluğunda olmalıdır.
3. Gönderilecek çalışmaların daha önce yurt içi veya yurt dışında herhangi bir yerde yayımlanmamış olması gerekir. Fakat bilimsel toplantılarda (kongre, sempozyum, seminer vb.) sunulan ve tam metni yayımlanmamış bildiriler, sunulduğu yer ve tarih belirtilmek şartıyla kabul edilir.
4. Yazıların manyetik ortamda (CD/DVD) veya elektronik posta ile gönderilmesi gerekmektedir.
5. Yazılar; Microsoft Word'de tek satır aralığı, Times New Roman ve 12 punto; kâğıt ölçüsü A4 olacak şekilde hazırlanmalıdır. Metin içinde yer alacak şekiller ve tabloların bu ölçülere uyması gerekmektedir.
6. Türkçe çalışmalarda, yazının başlığı ve yazar ad(lar)ının altında 150 – 200 kelimelik bir Türkçe öz ve anahtar kelimeler yer almalı; bunu takiben İngilizce başlık, öz ve anahtar kelimeler verilmelidir. İngilizce çalışmalarda, yazının başlığı ve yazar ad(lar)ının altında 150 - 200 kelimelik bir İngilizce öz ve anahtar kelimeler yer almalı; bunu takiben Türkçe başlık, öz ve anahtar kelimeler verilmelidir. Her iki öz de tek satır aralığı ve 8 punto ile yazılmalıdır. Anahtar kelimeler, 4 - 7 kelime arasında olmalıdır.
7. Kaynaklara göndermeler dipnotlarla veya metnin içinde açılacak ayrıçlarla yapılabilir.
8. Makalede yer alan ekler, metodolojik ayrıntıları ve ek bilgileri içermelidir. Birden fazla ek olduğu durumda EK A, EK B başlıkları kullanılmalıdır. Eklere kaynaklardan sonra yer verilmelidir. Makalenin tamamı için okuyucuya bilgi verecek mahiyette ve makale başlık sayfasında yer alması uygun görülen 20 – 25 kelimelik kısa anlatım, özet bölümünün ardından yazılmalıdır.
9. Yazarın akademik unvanı, görevi, bağlı bulunduğu kuruluş elektronik posta (elmek) adresi ilk sayfanın altına 8 puntoluk dipnotla yazılmalıdır.
10. Yazının anlaşılmasını kolaylaştıran kısa bilgiler, 20 kelimeyi geçmeyecek şekilde ve her sayfa için en fazla bir tema olmak üzere altı çizilerek belirtilmelidir.
11. Tablo ve şekillere başlık ve sıra numarası verilmeli, başlıklar tablo ve şekillerin altında yer almalı, kaynaklar ise başlık satırının altına yazılmalıdır.
12. Denklemlere sıra numarası verilmelidir. Sıra numarası yay ayrıç içinde ve sayfanın sağ tarafında yer almalıdır.
13. Öneri yazıları A-4 veya 8.5"x11" boyutundaki kağıda 1.5 aralıklı olarak yazılmalıdır. Yazılar okunabilecek koyulukta basılmalı ve çoğaltılmalıdır. Sayfa kenar boşlukları üst: 3cm, alt: 3cm; sol: 3,5 cm, sağ: 2,5 cm olmalıdır. Sayfaların altına sağ köşesine sayfa numarası konmalıdır. Font büyüklüğü en az 10 punto olmalıdır.
14. Öneri yazısının ilk sayfasında yazının başlığı, yazarların adları ve kurumları, öz ve anahtar kelimeler (en az 3, en çok 7) bulunmalıdır. Yazı başlığı, öz ve anahtar kelimeler, hem Türkçe hem de İngilizce olarak verilmelidir. Yazışmaların yapılacağı adres dipnot ile belirtilmeli ve yazarın açık posta adresi yanında, varsa faks numarası ve elektronik posta adresi de verilmelidir. İlk sayfada ayrıca, dipnot olarak çalışmayı destekleyen kuruluşlar, vb. de belirtilebilir.
15. Öz, derleme ve araştırma makaleleri için 200 ve editöre mektup için 50 kelimeyi aşmamalıdır. Özde denklemler, atıf, standart dışı kısaltmalar, vb. yer almamalıdır.
16. Yazı, Giriş bölümüyle ikinci sayfadan başlamalı ve uygun bölümlere ayrılmalıdır. Bölümler, ardışık olarak numaralandırılmalıdır. Bölüm başlıkları numaralarıyla birlikte büyük harflerle ("1. GİRİŞ" şeklinde) yazılmalıdır. Gerekli durumlarda bölümler alt bölümlere ayrılabilir. Alt bölümler, her bölüm içinde bölüm numarası da kullanılarak "1.1", "1.2" şeklinde numaralandırılmalıdır. Alt bölüm başlıkları



numaralarıyla birlikte her kelimenin ilk harfi büyük olacak şekilde sola dayalı olarak yazılmalıdır. Son bölüm, Sonuç(lar)/Tartışma bölümü olmalı ve bu bölümü takiben Kaynakça ile varsa Teşekkür ve Ekler yer almalıdır. Not: İsteğe bağlı olarak şekil listesi ve tablo listesi kaynakçadan hemen önce verilebilir.

17. Öneri yazılar, şekil ve tablolar dahil, 40 sayfayı ve editöre mektuplar 10 sayfayı aşmamalıdır.

18. Notasyon (işaretlerle gösterim) ve kısaltmalar ilgili bilim alanının standart notasyon ve kısaltmaları olmalı veya metin içinde ilk geçtiği yerde tanımlanmalıdır. Gerekli durumlarda, notasyon ve kısaltmalar Giriş bölümünde veya bu bölümü izleyen ayrı bir bölüm içinde verilebilir.

19. Tüm çizimler, haritalar, grafikler, fotoğraflar, vb. şekil olarak değerlendirilmelidir. Her şeklin bir örneği öneri yazısına eklenmelidir. Baskıya hazır özgün şekiller yazı basıma kabul edildikten sonra gönderilmelidir. Şekiller, ardışık olarak numaralandırılmalıdır. Bunlara metin içinde "Şekil 1." şeklinde atıfta bulunulmalıdır. Her bir şekil için uygun bir başlık kullanılmalı ve başlık şeklin altına numarasıyla birlikte yazılmalıdır.

20. Tablolar ardışık olarak numaralandırılmalıdır. Tablolara metin içinde numaralarıyla "Tablo 1." şeklinde atıfta bulunulmalıdır. Her bir tablo için uygun bir başlık kullanılmalı ve bu başlık tablonun üzerine numarasıyla birlikte yazılmalıdır.

21. Başka eserlere yapılan atıflar aşağıdaki iki şekilden biri tercih edilerek gösterilebilir:

A. Metin içinde başka eserlere yapılan atıflar;

- Yazar soyadı, yıl ve sayfa kullanılarak "(Yazar, 2010, s.15)" şeklinde yapılmalıdır.
- İki yazarlı eserlerde iki yazarın soyadı "(Yazar ve Yazar, 2009, s.135)" şeklinde kullanılmalıdır.
- Daha çok yazarlı eserler, yalnızca ilk yazarın soyadı verilerek "Yazar vd." şeklinde ve yine benzer biçimde yıl ve sayfa numarası yazılarak kullanılmalıdır.
- Birebir alımlar "...” işareti ile ve 10 punto yazılacaktır.

Örnek:

Kontrol ortamı (çevresi); kurumsal (örgütsel) biçimler bütünüün örgütteki insanların kontrol bilincine yansımını ifade eder.( Erdoğan, 2005, s.92)

B. Yukarıdaki yöntem benimsemeyen ise atıflar dipnot yönteminde ve aşağıdaki kurallara göre yapılır:

- Kitap dipnotta ilk kez tanıtılırken, sırasıyla şu bilgileri vermek gerekir:

Yazar adı-soyadı (ilk harf büyük); Kitap başlığı (ilk harfler büyük); Kitabın yayım bilgileri (İlk kez basılmamış ise baskı sayısı, basıldığı şehir, yayınevi, yayın yılı) ve (eğer alıntı yapılmış ise alıntının) ve sayfa numarası (tek sayfadan alıntı ise s.95 şeklinde, birden fazla sayfadan ise ss. 95-98 şeklinde gösterilir).

Örnek:

Kontrol ortamı (çevresi); kurumsal (örgütsel) biçimler bütünüün örgütteki insanların kontrol bilincine yansımını ifade eder.

- Bir dergideki makale dipnotta ilk kez tanıtılırken, sırasıyla şu bilgileri vermek gerekir: Yazar adı-soyadı; Makalenin başlığı; Derginin adı; Dergiye ait bazı yayım bilgileri (Cilt no.su + Sayı no.su + Ay ve yıl + sayfa no.su).
- İnternetteki belgelerin gösterimi şu şekilde yapılır:

“Son Yazarın Adı-Soyadı; “Belgenin Başlığı”; Tüm Eserin Başlığı, Belge Tarihi ya da Belgenin Son Güncellenme Tarihi, Adres, Sayfa ve parantez içinde Erişim Tarihi.

- Bütün kaynaklar için geçerli olmak üzere; aynı kaynağa ikinci ve sonraki başvurular yazarın soyadı ve sayfa numarasını göstermek yeterlidir.

- Birebir alımlar “...” işareti ile ve 10 punto yazılacaktır.

## 22. Açıklama Dipnotu:

Bilgi ve açıklama dipnotu sayfa altında ve (\*) işareti ile gösterilir. Açıklama dipnotlarının gereğinden fazla verilmemesi gerekmektedir.

## 23. Kaynakça yazımında aşağıdaki hususlara dikkat edilecektir:

- “KAYNAKÇA” başlığı sola hizalı, tüm harfleri büyük, kalın yazılmalıdır.
- Atıfta bulunulan eserler “Kaynakça” bölümünde ilk yazarın soyadına göre alfabetik liste olarak sıralanmalıdır.
- İlk yazarı aynı olan eserlerde sıralamayı belirlemek için sırasıyla ikinci ve daha sonra gelen yazarların soyadları kullanılmalıdır.
- Tüm yazarları aynı olan eserler yılına göre eskiden yeniye doğru sıralanmalıdır.
- İlk yazarı ve yılı aynı olan üç ve daha fazla yazarlı eserler de aynı şekilde ayrılmalıdır.
- Kaynakçada tüm yazarların soyadları ve diğer adlarının ilk harfleri yer almalıdır.

## YAZILARIN DEĞERLENDİRME SÜRECİ

1. Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi’nde, en az 2 (iki) hakem tarafından incelenip "Yayımlanabilir" oluru alınmış bilimsel makaleler yayımlanır.
2. Hakemler yazıları; özgünlük, bilimsel katkı, ilgili literatürden yararlanma düzeyi, bilimsel makale hazırlama düzenine uygunluk, (varsa) alan araştırmasında kullanılan yöntem ve bulguları, üslup ile önemli buldukları diğer unsurlar açısından değerlendirerek yazılı görüşlerini Yayın Kuruluna iletirler.
3. Hakemler tarafından düzeltme talep edilirse düzeltmelerin Yayın Kurulunun uygun gördüğü sürede tamamlanıp tekrar gönderilmesi beklenir. Düzeltilmiş makaleler yeniden hakemlerin görüşüne sunulabilir.
4. “Yayımlanabilir” kararı verildikten sonra yazı yayım sırasına alınır ve bu durum yazar(lar)a bildirilir.
5. Dergide örnek olay incelemeleri, raporlar, bilimsel etkinlikler hakkında haberler, kitap tanıtım ve eleştirileri, yayım duyuru ve özetleri, önceden yazılmış bir makaleye getirilen ekler, eleştiri ve yorumlar, yanıtlar ve eleştirilere cevaplar da yer alabilir.
6. Bilimsel makalelerden ayrı yayımlanacak bu tür yazıların dergide yayımlanması ile ilgili karar, Hakem raporu aranmaksızın Yayın Kurulu tarafından verilir.
7. Dergiye gönderilen tüm yazılar önce Yayın Kurulu tarafından ön değerlendirmeye alınır. Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi kapsamında yer alması öngörülmuş konular ile doğrudan ilişkili olmayan ya da bilimsel bir yazı biçiminde içerik ve şekil açısından uygun olmayan yazılar, Yayın Kurulu tarafından hakemlik süreci başlatılmadan geri çevrilir ya da ilgili değişiklik önerilerinde bulunulur.
8. Bilimsel çalışmalar, Türkçe veya İngilizce hazırlanabilir.
9. Yayımlanacak makalelerde esasa ilişkin olmayan düzeltmeler yapılabilir.
10. Makalesi yayımlanan yazarlara telif ücreti ödenmez.
11. Makalesi yayımlanan yazara makalesinin yayımlandığı sayıdan üç adet dergi gönderilir. Makalelerin yazarları ve makaleleri değerlendiren hakemlerin isimleri karşılıklı olarak gizli tutulur.