

PAPER DETAILS

TITLE: CUFEJ VOL: 43 NO: 1 ALL ARTICLES

AUTHORS: Cufj LIST

PAGES: 111-119

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/46524>

**ÇUKUROVA UNIVERSITY
FACULTY OF EDUCATION JOURNAL**

Vol: 43

No: 1

ISSN: 1302-9967



Çukurova University

**Faculty of Education
Journal**

April-2014

ISSN 1302-9967

ÇUKUROVA UNIVERSITY

**FACULTY OF EDUCATION
JOURNAL**

VOLUME: 43

NO: 1

**April – 2014
ADANA**

Çukurova University Faculty of Education Journal

Owner

Dr. Turan AKBAŞ (Dean)

Çukurova University Faculty of Education
01133 Adana/TURKEY
Fax: +90 322 338 64 40
e-mail: ozan@cu.edu.tr

Editor

Dr. Özkan ÖZGÜN

Çukurova University Faculty of Education
01133 Adana/TURKEY
Fax: +90 322 338 64 40
e-mail: oozgun@cu.edu.tr

Editorial Board

Dr. Adnan GÜMÜŞ

Dr. Ahmet DOĞANAY

Dr. Asım YAPICI

Dr. Birnur ERALDEMİR

Dr. Erdoğan BADA

Dr. Faruk YILDIRIM

Dr. İsmail SANBERK

Dr. Mehmet Can ŞAHİN

Dr. Mustafa MAVAŞOĞLU

Dr. Özgecan TAŞTAN KIRIK

Dr. Özkan ÖZGÜN

Dr. Perihan DİNÇ ARTUT

Dr. Tahir BALCI

Dr. Yaşare ARNAS AKTAŞ

Associate Editor

M.Ed. Serkan DİNÇER

Contact

Çukurova University Faculty of Education
01133 Adana/TURKEY

Phone : +90 322 338 64 34

Fax : +90 322 338 64 40

e-mail : ef@cu.edu.tr

CUFEJ is indexed the ULAKBİM, EBSCO Host, Index Coopernicus, ASOS Index, ProQuest, Contemporary Science Association, The Central and Eastern European Online Library.

Copyright © 2014
Çukurova University Faculty of Education
All rights reserved

April - 2014

Çukurova University Faculty of Education Journal

List of Reviewers for Vol. 43 – No.1

Ayten Pınar BAL <i>Çukurova University</i>	Birsel AYBEK <i>Çukurova University</i>	Canan NAKİBOĞLU <i>Balıkesir University</i>
Devkan KALECI <i>İnönü University</i>	Diler ABA <i>University of Antwerp</i>	Fatih Matyar <i>Çukurova University</i>
Fulya CENKSEVEN ÖNDER <i>Çukurova University</i>	Helene CAN <i>Çukurova University</i>	Huriye DENİŞ ÇELİKER <i>Mehmet Akif Ersoy University</i>
İkbal Şahin Sak <i>Bülent Ecevit University</i>	Kagan BUYUKKARCI <i>Süleyman Demirel University</i>	Kamil ALTIN <i>Marmara University</i>
Kemal ÖZGEN <i>Dokuz Eylül University</i>	M. Emre SEZGIN <i>Çukurova University</i>	Mediha SARI <i>Çukurova University</i>
Mehmet BARDAKCI <i>Gaziantep University</i>	Mehmet Can ŞAHİN <i>Çukurova University</i>	Mükerrem AKBULUT TAŞ <i>Çukurova University</i>
Necmi YAŞAR <i>Çukurova University</i>	Nuran ASLAN <i>Çukurova University</i>	Ozgecan TASTAN KIRIK <i>Çukurova University</i>
Özkan ÖZGÜN <i>Çukurova University</i>	Radosław PYREK <i>Malopolska School of Economics</i>	Sedat AKAYOĞLU <i>Abant İzzet Baysal University</i>
Servet CELİK <i>Karadeniz Technical University</i>	Turan AKBAS <i>Çukurova University</i>	Veda ASLIM YETİS <i>Anadolu University</i>
Yavuz Akbulut <i>Anadolu University</i>	Zekiye CAGIMLAR <i>Çukurova University</i>	

INDEX

Mehmet GÜLTEKİN, Aslı GÜNDOĞAN ÇÖGENLİ

Elementary pre-service teachers' metaphorical perceptions regarding life sciences 01

Mükerrem AKBULUT TAŞ, Mahinur KARATAŞ COŞKUN

The effect of explicit teaching and implicit learning of concept and generalization structure on the acquisition of explicit knowledge of concept and generalization structure 19

Bilal GENÇ, Ali GÖKSU, Kağan BÜYÜKKARCI

Differences in linguistic features of spontaneous speech: the case of Obama's speeches at the London, Toronto and Cannes G-20 Summit Press Conferences..... 39

Birsel AYBEK, Remzi DEMİR

The analysis of the levels of media and television literacy of high school students in terms of different variables..... 46

Devrim ERDEM-KEKLİK, İbrahim KEKLİK

High school students' achievement goals: assessing gender, grade level and parental education 63

Ahmet YILMAZ, Elif Gizem YILMAZ

Evaluation of cleaning and hygiene in primary schools according to the opinions of the students..... 74

Meral ŞEKER, Ayça DİNÇER

An analysis of gender stereotyping in English teaching course books 90

Şengül KOCAMAN

De la perfection à la cruauté (Analyse de Caligula de Camus) 99

Fikret Nazım KASIMOĞLU

Sur la situation de la pratique actuelle de la traduction des textes journalistiques111



Elementary Pre-Service Teachers' Metaphorical Perceptions Regarding Life Sciences

Mehmet GÜLTEKİN^{a*}, Aslı GÜNDOĞAN ÇÖĞENLİ^b

^aAnadolu University, Faculty of Education, Eskişehir/Turkey

^bUşak University, Faculty of Education, Uşak/Turkey



Article Info

DOI: 10.14812/cufej.2014.001

Article history:

Received 29 June 2012

Revised 12 December 2013

Accepted 01 February 2014

Keywords:

Pre-service teachers,
Life Sciences,
Metaphor.

Abstract

The aim of this study is to determine the metaphors elementary pre-service teachers' used regarding Life Sciences. This study was conducted with the participation of 130 teacher candidates from elementary education in Faculty of Education at Muğla University. A questionnaire consisted of open ended questions has been created to determine the views of teacher candidates regarding Life Sciences. The questions are generally similar to "Life Sciences is like ; because". Teacher candidates' views regarding Life Sciences has been analyzed with content analysis technique. After the study, it's been seen that teachers created 49 metaphors such as addressing requirements, an indispensable element, connected to each other, guiding, extensive content, creating curiosity and excitement, creating awareness, real life experience, source of energy, problem solving, and negative effect. As a result, it has been found out that teacher candidates are aware of the importance of Life Sciences. However, there are some teacher candidates having negative thoughts regarding Life Sciences.

Introduction

Life Sciences is one of the most important subjects of elementary school education. While constituting the starting point for Turkish language, Mathematics, Art, Music and Physical Education subjects within the first three years of elementary school, it establishes the basis for Social Studies as well as Science and Technology subjects in the fourth year. As the teachers of this subject, elementary school teachers play an important role for the Life Sciences subject to achieve its goals. There is no doubt that the pre-service training that elementary school teachers receive is essential in achieving the goals of Life Sciences subject, since elementary school teachers are trained in such a manner as to be able to teach all subjects included in the first four years of elementary school education. In this respect, it is important to determine the perceptions of elementary teachers regarding Life Sciences as one of the basic subjects in the elementary school curriculum.

Metaphors enable individuals to perceive a phenomenon like another phenomenon through shifting the mind from a certain way of comprehension to another (Saban, 2009). Due to shifting from one phenomenon to another, metaphors could be considered as a bridge between two phenomena (Cortazzi & Jin, 1999).

Metaphors ensure that abstract concepts are explained through establishing relationships with concrete concepts and contribute to developing creative thinking skills of individuals. As individuals use metaphors in identifying emotions and thoughts of both theirs and others, metaphorical structures display the ways they perceive the world and themselves (Girmen, 2007). It means that individuals

*Corresponding author:mgulteki@gmail.com

express their social realities through metaphorical idioms. In this respect, metaphors play an important role in identifying "the real" (Lakoff & Johnson, 2005).

In general, metaphor is a means of expressing a conceptual structure through another one. This structure, known as the structural metaphor, consists of the source concept, which involves the metaphorical explanations made in order to understand the other concept and the target concept that is understood with the help of these explanations. Therefore, the source concept is the concept that enables the target concept to be understood. For instance, in the life is a journey statement, life is the target concept and journey is the source concept (Kövecses, 2010).

Metaphoric structures are used by individuals continuously in daily life. Individuals make use of metaphors in explaining events and thoughts emerging in familial or professional relationships to others as well as revealing negative thoughts along with appreciated or approved situations (Zanotto, Cameron & Cavalcanti, 2008). Moreover, metaphors play important roles in development of disciplines in various fields of interest (Cortazzi & Jin, 1999).

Metaphors are one of the tools that could be used in determining elementary school teachers' perceptions about Life Sciences. According to Yildirim & Simsek (2011), metaphors are tools that enable individuals to understand their environments and nature, to derive meanings through certain interpretations from an objective reality that seems meaningless, and to attach meaning to experience. Metaphors, which are used to make abstract thoughts and concepts concrete, have been subjected to recent studies in the field of education. In education, metaphors are most commonly used for predicting hypotheses on concepts such as teachers (Alacapinar, 2011; Cerit, 2008; Celikten, 2006; Yildirim, Unal & Celik, 2011), teaching (Greves, 2005), learning, student (Aydin & Pehlivan, 2010; Saban, 2009), school (Aydogdu, 2008; Saban, 2008), and the elementary curriculum (Tasdemir & Tasdemir, 2011). There are also studies on how certain subjects are perceived (Aydin & Eser-Unaldi, 2010; Guven & Guven, 2009; Kilic & Guven, 2009; Yasar & Gurdogan Bayir, 2010). Among these, the only study on determining perceptions of elementary school students about Life Sciences is that of Kilic & Guven (2009). There have been no studies found on metaphors to determine pre-service teachers' perceptions about Life Sciences in particular.

Perceptions of pre-service teachers about the subject they would teach are important variables in the implementation of the relevant curriculum. Accordingly, the perceptions of elementary pre-service teachers, who would be responsible for teaching various subjects, about Life Sciences would affect the implementation of the subject. In this respect, metaphors have important functions in revealing the perceptions of elementary pre-service teachers about the Life Sciences. Therefore, the aim of this study is to determine metaphorical perceptions of pre-service teachers in the Elementary Education Program in the Education Faculty about Life Sciences.

Method

Research Design

In this study, which has been designed in a descriptive pattern, metaphors produced by elementary pre-service teachers about Life Sciences were collected through an open-ended survey and conceptual categories were structured according to the metaphors produced.

Participants

In qualitatively patterned studies, the participants are identified through a purposeful sampling procedure (Creswell, 2005). The criterion sampling method among purposive sampling methods was chosen for the study. In criterion sampling procedure, the entities who meet the predetermined criteria are included in the sample (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012). There were

two criteria in determining the sampling: voluntary participation and enrollment in the Life Science Teaching course. In this respect, the study was conducted with 130 pre-service teachers (77 female, 53 male) studying in their third or fourth years in the Elementary Teaching Program at Mugla University, Faculty of Education and their subsequent enrollment in the “Life Science Teaching” course.

Instrument

Open-ended survey is used as the data collection instrument. In the questionnaire, preservice teachers were requested to complete the following sentence: "Considering the objectives of Life Sciences course, I think Life Sciences is similar to/is like.....; because,....."

Data Analysis

A content analysis among the qualitative research methods was used for the analysis of the data. Metaphors produced by the elementary pre-service teachers about Life Sciences were analyzed through the processes of determining metaphors, compiling sample metaphor images, developing categories, and providing reliability.

Results

The results indicated that elementary pre-service teachers produced 49 metaphors and the following categories were developed about Life Sciences: addressing requirements, an indispensable element, connected to each other, guiding, extensive content, creating curiosity and excitement, creating awareness, real life experience, source of energy, problem solving, and negative effect. The “addressing requirements” category consisted of cellar (f:3), bag (f:6), farmers’ market, market car and piggy bank (f:5) metaphors. The category of “an indispensable element” involved lungs (f:4), bread (f:2), oxygen (f:4), engine, and water (f:3) metaphors. The “Connected to each other” category consisted of metaphors such as tree (f:4), Russian nesting doll, chain (f:3) and puzzle. “Guiding” category contained guide (f:3), teacher (f:5), life coach, road, torch (f:6), bus, sun and mirror (f:5) metaphors. The category of “extensive content” involved metaphors such as rainbow, earth (f:6), sky, life cycle and red lentil-mint soup metaphors. The “Creating curiosity and excitement” category consisted of amusement park, ocean and educational games metaphors. “Creating awareness” category involved autobiography and explorer (f:3) metaphors. The category of “real life experience” contained movies (f:2), miniature, novel (f:4), cinema (f:4) and 3D glasses metaphors. “Source of energy” category consisted of antibiotics (f:5), fish and vitamin (f:5) metaphors. “Problem solving” category was composed of wrench (f:5), Swiss knife (f:3), toolbox (f:5), service (f:4), arm floats, sledgehammer and first aid kit (f:6) metaphors. “Negative effect” category involved labyrinth (f:4) and factory metaphors.

Discussion, Conclusion & Implementation

Through the “addressing requirements” category, elementary pre-service teachers attempted to draw attention to the fact that Life Sciences is a necessary and required subject in the elementary curriculum, while metaphors produced in the “indispensable element” category indicated Life Sciences as an indispensable subject for attaining certain skills and knowledge. Metaphors in the “connected to each other” category emphasized that the spiral principal should be considered in preparing the curriculum content. Metaphors produced in the “guiding” category revealed pre-service teachers’ emphasis on the guiding aspect of Life Sciences. Metaphors produced by pre-service teachers in the “extensive content” category reflects that Life Sciences had an extensive content comprised of various knowledge. Through metaphors produced in the “creating curiosity and excitement” category, pre-service teachers mentioned that this subject and the activities carried out during classes attracted students’ attention and created curiosity. Similarly, pre-service teachers produced metaphors in the “creating awareness” category indicating that Life Sciences enabled individuals to better recognize

themselves and their learning process, while through metaphors in the “real life experience” category, they emphasized the relevance of Life Sciences to daily life. Metaphors in the “source of energy” category were indicators that pre-service teachers established a connection between Life Sciences and being energetic or active. While pre-service teachers produced metaphors in the “problem solving” category reflecting their perception of Life Sciences as a subject attaining knowledge, skills and qualifications for problem solving, they drew attention to the complex structure of the course content through the metaphors they produced in the “negative effect” category.

Recommendations are as follows:

- Perceptions about Life Sciences could also be determined through different methods. These studies would highlight the importance of Life Sciences.
- Using metaphors could be effective to determine student requirements by teachers within the teaching/learning process. Teachers could be guided accordingly.
- The reasons for the negative perceptions of elementary pre-service teachers about Life Sciences could be investigated and measures could be taken for overcoming this negativity.
- Metaphors to be produced by elementary pre-service teachers for subjects other than Life Sciences could be determined.



Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hayat Bilgisi Dersine İlişkin Metaforik Algıları

Mehmet GÜLTEKİN^{a*}, Aslı GÜNDOĞAN ÇÖGENLİ^b

^aAnadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir/Turkey

^bUşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Uşak/Turkey



Makele Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.2014.001

Makale geçmişi:

Geliş 29 Haziran 2012
Düzeltilme 12 Aralık 2013
Kabul 01 Şubat 2014

Anahtar kelimeler:

Öğretmen adayları,
Hayat bilgisi,
Metafor.

Öz

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının Hayat Bilgisi dersine ilişkin kullandıkları metaforları belirlemektir. Araştırma, Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programında 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 130 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Hayat Bilgisi dersine ilişkin sahip oldukları düşünceleri ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanan açık uçlu bir anket formu ile toplanmıştır. Anket formunda öğretmen adaylarından “Hayat Bilgisi dersinin amaçları düşünüldüğüne; Hayat Bilgisi dersini.....benzetirim; çünkü.....” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının Hayat Bilgisi dersine ilişkin düşünceleri içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının Hayat Bilgisi dersine ilişkin olarak toplam 49 metafor ürettikleri görülmüş; Hayat Bilgisi dersine ilişkin olarak ihtiyaç karşılayan, vazgeçilmez bir öge, birbiriyle bağlantılı, yol gösterici, geniş bir içerik, heyecan ve merak uyandıran, farkındalık kazandıran, gerçek yaşam deneyimi, enerji kaynağı, sorun çözücü ve olumsuz etki kategorileri oluşturulmuştur. Sonuç olarak sınıf öğretmeni adaylarının Hayat Bilgisi dersinin öneminin farkında oldukları; ancak ders konusunda olumsuz düşünceye sahip öğretmen adaylarının da bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Giriş

Hayat Bilgisi, ilköğretimin önemli derslerinden birisidir. Bu ders, ilköğretimin ilk üç yılında Türkçe, Matematik, Resim, Müzik, Beden Eğitimi derslerinin hareket noktasını oluştururken, dördüncü yılında ise Fen ve Teknoloji ile Sosyal Bilgiler derslerinin de temelini oluşturmaktadır. 2005 yılında uygulamaya konulan Hayat Bilgisi dersi öğretim programında genel olarak yaşama ilişkin konular hakkında düşüncesi olan, yakın çevresini tanıyarak çevresine uyum sağlayabilen ve günlük yaşamda kullanabileceği kadar bilgi ile donanmış mutlu bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda etkinliklerin, öğrencilerin sosyal, kültürel, zihinsel ve kişisel gelişimlerine yardım edecek, temel yaşama becerilerini ve olumlu kişisel nitelikleri kazandıracak biçimde tasarlanması istenmektedir. Buradan hareketle Hayat Bilgisi dersinin amaçlarına ulaşabilmesinde bu dersi veren sınıf öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Kuşkusuz Hayat Bilgisi dersinin amaçlarına ulaşmasında sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesinde aldıkları eğitimin önemi büyüktür. Çünkü sınıf öğretmeni adayları ilköğretimin ilk beş sınıfında yer alan derslerin tümünün öğretimini yapabilecek biçimde yetiştirilmektedir. Bu yönüyle, sınıf öğretmeni adaylarının ilköğretimde yer alan ve temel derslerden biri olan Hayat Bilgisi dersine ilişkin algılarının belirlenmesi önemlidir.

Öğretmen adaylarının Hayat Bilgisi dersine ilişkin algılarının belirlenmesinde kullanılabilecek araçlardan biri metaforlardır. Yıldırım ve Şimşek (2011)’e göre metaforlar insanın doğayı ve çevresini anlamasına, anlamsız gibi görünen nesnel gerçeklikten belirli yorumlar yoluyla anlamlar çıkarmasına ve yaşantı ve deneyime anlam kazandırmaya olanak sağlayan araçlardır. Metaforlar, bir bireyin zihninin

*Yazar: mgulteki@gmail.com

belli bir kavrayış biçiminden başka bir kavrayış biçimine doğru yönelmesini sağlayarak o bireyin belli bir olguyu başka bir olgu olarak görmesine olanak tanır (Saban, 2009). Bu bağlamda, bir olgudan başka bir olguya yönelmeden dolayı metaforlar, iki olgu arasındaki ilişkiyi kuran köprü olarak görülebilirler (Cortazzi ve Jin, 1999).

Metaforlar, soyut kavramların somut kavramlarla ilişkilendirilerek açıklanmasını sağlar ve bu sayede bireyin yaratıcı düşünme becerisini geliştirmesine katkıda bulunurlar. Bireyler metaforları, hem kendi duygu ve düşüncelerini hem de karşılarındakilerin duygu ve düşüncelerini tanımlarken kullandıklarından, metaforik yapılar, bireylerin dünyayı ve kendilerini algılama biçimlerini göstermektedir (Girmen, 2007). Başka bir deyişle bireyler, sosyal gerçekliklerini metaforik terimlerle ifade ederler. Bu bağlamda metaforlar 'gerçek olan şey'in belirlenmesinde çok önemli bir rol oynar (Lakoff ve Johnson, 2005).

Genel olarak metafor, bir kavram yapısını başka bir kavram yapısıyla ifade etme biçimidir. Kavramsal metafor olarak adlandırılan bu yapı, öteki kavramı anlayabilmek için yapılan metaforik açıklamaları içeren kaynak kavram ve bu açıklamalar sayesinde anlaşılan hedef kavramdan oluşmaktadır. Buna göre, kaynak kavram hedef kavramın anlaşılabilmesine olanak sağlayan kavramdır. Örneğin, yaşam bir seyahattir cümlesine bakıldığında, yaşam sözcüğü hedef kavram; seyahat sözcüğü ise kaynak kavramdır (Kövecses, 2010).

Metaforik yapılar, bireyler tarafından günlük yaşamda sürekli olarak kullanılmaktadır. Bireyler, aile içi ilişkilerde ve iş dünyasında karşılaşılan olay ve düşünceleri öteki insanlara anlatmada ve hoşla giden, kabul gören durumların yanısıra, negatif düşünceleri ortaya çıkarmada metaforlardan yararlanırlar (Zanotto, Cameron ve Cavalcanti, 2008). Bunların ötesinde metaforlar, değişik alanlardaki disiplinlerin gelişmesinde de önemli rol oynar (Cortazzi ve Jin, 1999).

Soyut düşünce ve kavramların somutlaştırılmasında kullanılan metaforlar, son yıllarda eğitim alanında gerçekleştirilen araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır. Metaforlar eğitim alanında en yaygın biçimde öğretmen (Alacapınar, 2011; Cerit, 2008; Çelikten, 2006; Yıldırım, Ünal ve Çelik, 2011), öğretim (Greves, 2005), öğrenme, öğrenci (Aydın ve Pehlivan, 2010; Saban, 2009), okul (Aydoğdu, 2008; Saban, 2008), ilköğretim programı (Taşdemir ve Taşdemir, 2011) kavramlarına yönelik varsayımları açıklama ve ortaya çıkarmada kullanılmaktadır. Bunun yanısıra, bazı derslerin nasıl algılandığına yönelik araştırmalara da rastlanmaktadır (Aydın ve Eser-Ünal, 2010; Güven ve Güven, 2009; Kılıç ve Güven, 2009; Yaşar ve Gürdoğan Bayır, 2010). Bu araştırmalar incelendiğinde, ilköğretim öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersine ilişkin algılarını ortaya koymayı amaçlayan araştırma olarak yalnızca Kılıç ve Güven'in (2009) çalışması bulunmakta, özellikle öğretmen adaylarının Hayat Bilgisi dersine ilişkin algılarını ortaya koyan metafor çalışmasına rastlanılmadığı anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının, öğretimini yapacakları derse yönelik algısı, o dersin programını başarıyla uygulamalarında önemli bir değişkendir. Bu açıdan birçok alanın öğretimini yapmakla sorumlu olan sınıf öğretmeni adaylarının Hayat Bilgisi dersine yönelik algıları; o dersin uygulamalarını etkileyecektir. Dolayısıyla sınıf öğretmeni adaylarının Hayat Bilgisi dersine ilişkin algılarını ortaya çıkarmada metaforlar önemli işleve sahiptir. Cortazzi ve Jin (1999) metaforların öğretim-öğrenme sürecinde kullanılmasıyla, öğrenenlerin öğrendikleri konuya, anahtar kavramlara ilişkin farkındalığının artacağını ve öğretmenlerin de kendi öğrenme deneyimlerini öğrencilerine yansıtabilmelerine ve alanda uzmanlaşmalarına olanak sağlayacağını belirtmiştir. Bu nedenle gerçekleştirilen bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının Hayat Bilgisi dersine yönelik görüşleri, metaforlar yoluyla belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu bağlamda araştırmanın amacı, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programı öğretmen adaylarının Hayat Bilgisi dersine ilişkin metaforik algılarını belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının Hayat Bilgisi dersine ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının Hayat Bilgisi dersine ilişkin sahip oldukları metaforların oluşturduğu kavramsal kategoriler nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Betimsel nitelikte tasarlanan bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının Hayat Bilgisi dersine ilişkin ürettikleri metaforlar, açık uçlu anket yoluyla toplanmış ve üretilen metaforlardan yola çıkılarak kavramsal kategoriler oluşturulmuştur.

Katılımcılar

Nitel olarak desenlenen çalışmalarda katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmektedir (Creswell, 2005). Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Ölçüt örneklemede örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler (nesneler, olaylar, vb.) örnekleme alınırlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Buna göre katılımcıların belirlenmesinde çalışmaya gönüllü katılım ve Hayat Bilgisi Öğretimi dersini almış olma biçiminde iki temel ölçüt dikkate alınmıştır. Katılımcıların kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.
Katılımcıların Kişisel Özellikleri.

Kişisel Özellikler	Sayı (N)	Yüzde (%)
<i>Cinsiyet</i>		
Kız	77	59.2
Erkek	53	40.8
<i>Sınıf</i>		
3. sınıf	92	70.2
4. sınıf	38	29.8
<i>Öğrenim Türü</i>		
Normal Öğretim	60	46.2
İkinci Öğretim	70	53.8
TOPLAM	130	100

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından oluşturulan açık uçlu anket formu ile toplanmıştır. Anket formu iki bölümden oluşmuştur. Anket formunun ilk bölümünde kişisel bilgilere yer verilmiş, ikinci bölümde ise sınıf öğretmeni adaylarının Hayat Bilgisi dersine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla “Hayat Bilgisi dersinin amaçları düşünüldüğünde; Hayat Bilgisi dersini.....benzetirim; çünkü.....” cümlesini tamamlamaları ve Hayat Bilgisi dersini tek bir kavram ile ilişkilendirerek bunun nedenini açıklamaları istenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören ve ‘Hayat Bilgisi Öğretimi’ dersini alan 130 sınıf öğretmeni adayından toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Sınıf öğretmeni adaylarının geliştirdikleri Hayat Bilgisi dersine ilişkin metaforların analizi, metaforların belirlenmesi, örnek metafor imgelerinin derlenmesi, kategori geliştirme ve güvenilirlik sağlama süreçleriyle gerçekleştirilmiştir.

Metaforların belirlenmesi aşamasında öncelikle, öğretmen adaylarından toplanan anket formları ayrıntılı biçimde incelenmiş ve Hayat Bilgisi dersine ilişkin metaforun belirgin bir biçimde ifade edilmediği formlar ayıklanmıştır. Bununla birlikte, boş bırakılan formlar ile metafor oluşturduğu halde, sözkonusu metafora ilişkin mantıklı bir gerekçe sunmayan öğretmen adaylarının formları da araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Yapılan incelemeler sonucunda, 160 formdan 30'u sözü edilen nedenlerden dolayı elenerek, 130 form araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmada toplam 49 metafor üretilmiştir. Üretilen metaforlar, alfabetik sıraya göre listelenmiştir.

Örnek metafor imgelerinin derlenmesi aşamasında, sınıf öğretmeni adayları tarafından üretilen her metafor için, o metaforu en iyi biçimde ifade eden metafor imgeleri seçilmiş ve her metafora ilişkin örnek imgeyi oluşturan geçici bir liste yapılmıştır. Kategori geliştirme aşamasında sınıf öğretmeni adayları tarafından geliştirilen metaforlar “metaforun konusu”, “metaforun kaynağı” ve “metaforun konusu ve kaynağı arasındaki ilişki” göz önünde bulundurularak kategorilere ayrılmıştır. Bu kategorilerde benzer özellikleri içeren metaforlara yer verilmiştir. Araştırmada 49 metaforu içeren toplam 11 kavramsal kategori oluşturulmuştur. Son olarak güvenilirliğin sağlanması aşamasında ise, nitel veri analizinde gerçekleştiren adımlar ayrıntılarıyla betimlenmiştir. Ayrıca, oluşturulan kategoriler, bu kategorilere ilişkin metaforlar ve bununla ilgili metafor imgeleri, araştırmacılar dışında farklı beş uzmana verilmiştir. Uzmanlar, yapılan analizleri ve alıntıları karşılaştırmış, yeniden kategorileştirmiştir. Daha sonra, uzmanlar, görüş ayrılığı bulunan kategorilere ilişkin bir araya gelmiş ve görüş birliğine ulaşılmıştır. Bunun sonucunda kategorilere son biçimi verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde öncelikle sınıf öğretmeni adaylarının Hayat Bilgisi dersine ilişkin ürettikleri metaforlar sunulmuş; daha sonra oluşturulan kavramsal kategorilere yer verilmiştir. Kategoriler açıklanırken, öğretmen adaylarından alıntılar yapılarak örnek metafor imgelerine yer verilmiştir. Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar Tablo 2’de verilmiştir.

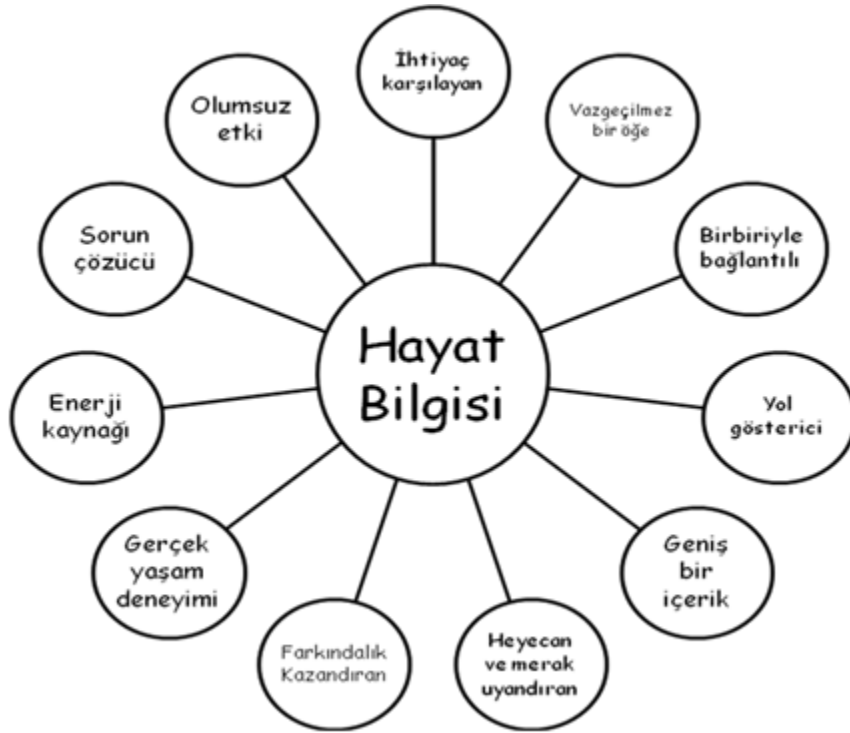
Tablo 2’de görüldüğü gibi, sınıf öğretmeni adaylarının Hayat Bilgisi dersine ilişkin toplam 49 metafor ürettikleri belirlenmiştir. Üretilen metaforlardan kimisi canlı varlıklarken, kimisi de cansız varlıklardır. Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlardan yola çıkılarak oluşturulan kavramsal kategoriler Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının Hayat Bilgisi dersine ilişkin ürettikleri metaforlardan yola çıkarak oluşturulan kavramsal kategoriler “*ihtiyaç karşılayan*”, “*vazgeçilmez bir öğe*”, “*birbiriyle bağlantılı*”, “*yol gösterici*”, “*geniş bir içerik*”, “*heyecan ve merak uyandıran*”, “*farkındalık kazandıran*”, “*gerçek yaşam deneyimi*”, “*enerji kaynağı*”, “*sorun çözücü*” ve “*olumsuz etki*” başlıkları altında ele alınmıştır. “*İhtiyaç karşılayan*” kategorisine ilişkin metaforlar Şekil 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hayat Bilgisi Dersine İlişkin Ürettikleri Metaforlar

No	Metafor	No	Metafor	No	Metafor
1	Ağaç	18	İlk yardım çantası	35	Eğitsel oyun
2	Akciğer	19	İngiliz anahtarı	36	Öğretmen
3	Alet çantası	20	İsviçre çakısı	37	Pazar arabası
4	Antibiyotik	21	Kaşif	38	Roman
5	Ayna	22	Kılavuz	39	Sinema
6	Balık	23	Kumbara	40	Su
7	Balyoz	24	Labirent	41	Tamirhane
8	Çanta	25	Lunapark	42	Üç boyutlu gözlük
9	Dünya	26	Malzeme deposu	43	Vitamin
10	Ekmek	27	Matruşka	44	Yapboz
11	Ezogelin çorbası	28	Köy pazarı	45	Yaşam döngüsü
12	Fabrika	29	Minyatür	46	Yaşam koçu
13	Fener	30	Motor	47	Yol
14	Film	31	Oksijen	48	Yüzme koluğu
15	Gökkuşağı	32	Okyanus/Deniz	49	Zincir
16	Gökyüzü	33	Otobiyografi		
17	Güneş	34	Otobüs		



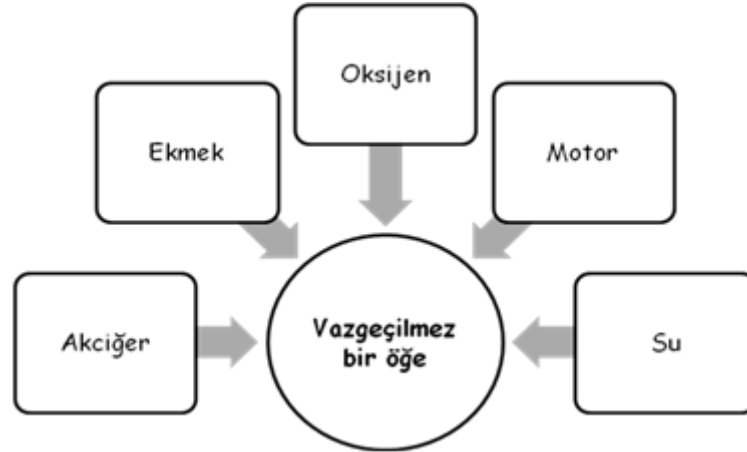
Şekil 1. Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Oluşturulan Kategoriler.



Şekil 2. İhtiyaç Karşılayan Kategorisi.

Şekil 2’de görüldüğü gibi, “ihtiyaç karşılayan” kategorisini *kiler* (f:3), *çanta* (f:6), *köy pazarı*, *pazar arabası* ve *kumbara* (f:5) metaforları oluşturmuştur. Bu metafordan kiler metaforu 3, çanta metaforu 6 ve kumbara metaforu 5 öğretmen adayı tarafından kullanılmış; diğer metaforlar birer kez tekrar edilmiştir. Hayat Bilgisi dersini çantaya benzeten öğretmen adaylarından biri görüşünü “Hayat Bilgisi çanta gibidir. Gün içinde ihtiyaç duyduğumuz eşyalarımız çantamızdadır. Okulda öğrenmemiz gereken bilgileri de Hayat Bilgisi dersi ile öğreniriz” biçimde belirterek Hayat Bilgisi dersinin, ihtiyaç duyulan gerekli bilgilerden oluştuğunu vurgulamıştır. Hayat bilgisi dersini kilere benzeten bir öğretmen adayının görüşü ise “Kilerde bize lazım olan şeyler vardır. İhtiyaç duyduğumuzda çıkarıp kullanırız. (...). Hayat Bilgisi dersinde öğrendiklerimizi de gerçek hayatta ihtiyaç duyduğumuzda kullanırız. Bu bakımdan Hayat Bilgisi dersi evdeki kilere benzer” biçimindedir.

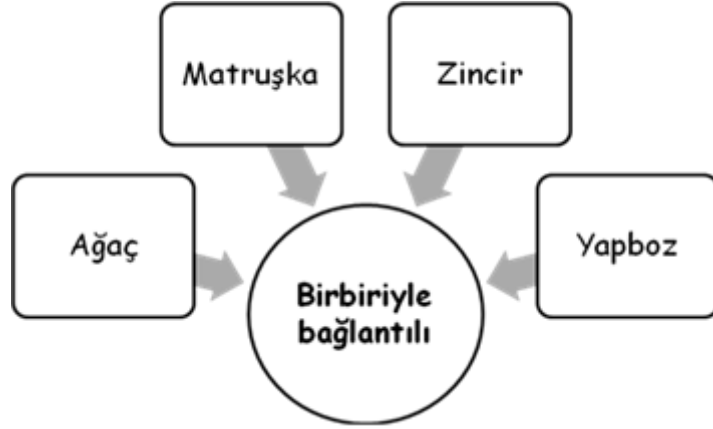
Öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında oluşturulan “vazgeçilmez bir öğe” kategorisi Şekil 3’te gösterilmiştir.



Şekil 3. Vazgeçilmez Bir Öğe Kategorisi.

Şekil 3’te görüldüğü gibi, “vazgeçilmez bir öğe” kategorisini *akciğer* (f:4), *ekmek* (f:2), *oksijen* (f:4), *motor* ve *su* (f:3) metaforları oluşturmuştur. Bu metafordan akciğer metaforu 4, ekmek metaforu 2, oksijen metaforu 4 ve su metaforu 3 öğretmen adayı tarafından kullanılmıştır. Hayat Bilgisi dersine ilişkin ekmek metaforunu oluşturan öğretmen adaylarından biri görüşünü “Ekmek yemezsek doymayız, sofradan aç kalkarız. Sofrada ekmek ne kadar gerekliyse ilköğretimde Hayat Bilgisi dersi o kadar

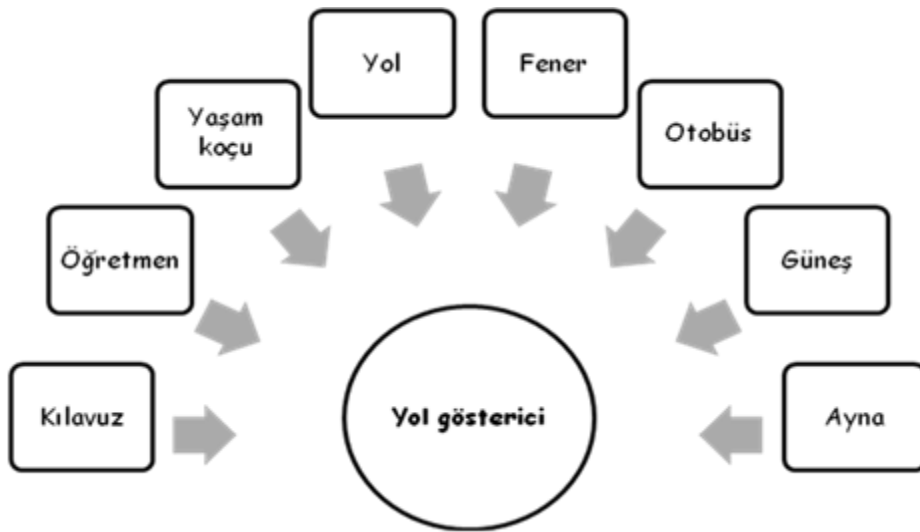
gereklidir” biçiminde belirterek, Hayat Bilgisi dersinin gerekliliğine vurgu yapmıştır. Yine, öğretmen adaylarından birinin görüşü “Motor arabanın temelini oluşturan en önemli bileşendir. Hayat Bilgisi dersi de ilköğretimin temelini oluşturur. Bu bakımdan motora benzer” biçimindedir. Öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında oluşturulan “birbiriyle bağlantılı” kategorisi Şekil 4’te gösterilmiştir.



Şekil 4. Birbiriyle Bağlantılı Kategorisi.

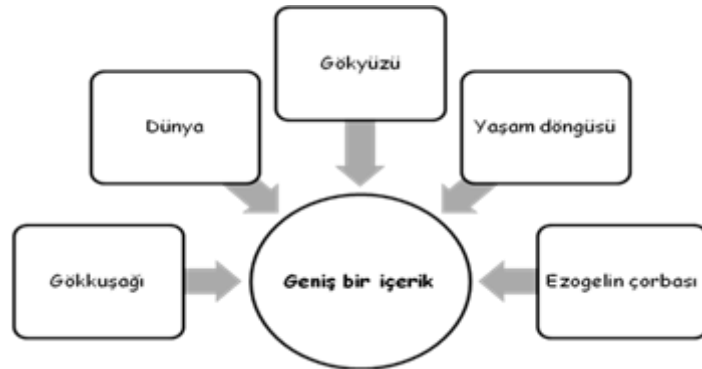
Şekil 4’te görüldüğü gibi “birbiriyle bağlantılı” kategorisi *ağaç (f:4), matruşka, zincir (f:3) ve yapboz* metaforlarından oluşmaktadır. Bu metaforlardan ağaç metaforu 4, zincir metaforu 3 öğretmen adayı tarafından kullanılmış; diğer metaforlar birer kez tekrar edilmiştir. Hayat Bilgisi dersini zincire benzeten öğretmen adayı “Hayat Bilgisi dersinin konuları, bir zincir gibi birbiriyle bağlantılı ve iç içedir (...)” biçiminde görüş belirterek Hayat Bilgisi dersinin temaları, konuları ve üniteleri arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir. Bu ders ile matruşka metaforunu ilişkilendiren bir öğretmen adayı ise “Hayat Bilgisi dersi matruşkaya benzer. Çünkü aynı matruşka gibi ünite başlıkları ve konular birbiriyle bağlantılı ve iç içedir. Her bir ünite birbirini kapsar ve üniteler birbiriyle iç içedir” biçiminde görüş bildirerek Hayat Bilgisi dersi öğretim programının içeriğine vurgu yapmıştır.

Öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak oluşturulan “yol gösterici” kategorisi Şekil 5’te gösterilmiştir.



Şekil 5. Yol Gösterici Kategorisi.

Şekil 5'te görüldüğü gibi “yol gösterici” kategorisi kılavuz (f:3), öğretmen (f:5), yaşam koçu, yol, fener (f:6), otobüs, güneş ve ayna (f:5) metaforlarından oluşmaktadır. Bu metaforlardan kılavuz metaforu 3, öğretmen metaforu 5, fener metaforu 6 ve ayna metaforu 5 öğretmen adayı tarafından kullanılmış; diğer metaforlar birer kez tekrar edilmiştir. Hayat Bilgisi dersini yaşam koçuna benzeten sınıf öğretmeni adayı “Bu ders yaşam koçunun bireye rehberlik etmesi gibi hayatımızı nasıl sürdüreceğimizi, nasıl bir insan, toplumda nasıl bir kişi olacağımızı, kendimizi tanımamızı, empati kurabilmemizi, yaşamı anlamlı ve kaliteli kılmamızı öğretir” biçiminde görüş belirtirken; bu dersi kılavuzla ilişkilendiren başka bir öğretmen adayı ise “Hayat Bilgisi dersi kılavuz gibi nasıl yaşamamız gerektiğini, çevremize nasıl uyum sağlamamız gerektiğini ve insanlarla nasıl iletişim kurabileceğimizi öğretir, gösterir” biçiminde görüş bildirmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak oluşturulan “geniş bir içerik” kategorisi Şekil 6’da gösterilmiştir.



Şekil 6. Geniş Bir İçerik Kategorisi.

Şekil 6’da görüldüğü gibi “geniş bir içerik” kategorisi gökkuşağı, dünya (f:6), gökyüzü, yaşam döngüsü ve ezogelin çorbası metaforlarından oluşmaktadır. Bu metaforlardan dünya metaforu 6 öğretmen adayı tarafından kullanılmış; diğerleri birer kez tekrar edilmiştir.

Hayat Bilgisi dersini gökkuşağı ile ilişkilendiren öğretmen adayı “Gökkuşağındaki renklerin çeşitliliği gibi Hayat Bilgisi dersinde de çeşitli konular vardır. Bu ders hayatın her yönünü anlatan hayatın içindeki farklı farklı olayları konu edindiği için tıpkı gökkuşağına benzer” biçiminde görüş bildirmiştir. Bir başka öğretmen adayı ise “Ezogelin çorbası fakir bir kızın evde olan farklı malzemeleri suya koyup kaynatmasıyla ortaya çıkmış doyurucu ve lezzetli bir çorbadır. İçinde her şeyden vardır. Hayat Bilgisi dersinde birçok farklı konu vardır” biçiminde görüş belirterek Hayat Bilgisi dersini ezogelin çorbasıyla ilişkilendirmiş ve bu dersin içeriğinin çeşitliliğine vurgu yapmıştır. Öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak oluşturulan “heyecan ve merak uyandıran” kategorisi Şekil 7’de gösterilmiştir.



Şekil 7. Heyecan ve Merak Uyandıran Kategorisi.

Şekil 7’de görüldüğü gibi “heyecan ve merak uyandıran” kategorisi *lunapark*, *okyanus* ve *eğitsel oyun* metaforlarından oluşmaktadır. Bu metaforlar öğretmen adayları tarafından birer kez kullanılmıştır. Hayat Bilgisi dersini *lunaparka* benzeten öğretmen adayı, görüşünü “*Lunaparka giden çocuk nasıl mutlu oluyorsa, Hayat Bilgisi dersi de öğrenciye mutluluk verir. Onu heyecanlandırır, meraklandırır*” biçiminde açıklamıştır. Hayat Bilgisi dersini *okyanusa* benzeten öğretmen adayı ise “*(...) İnsan denize girdiğinde nasıl farklı bir boyuta girerse, farklı bir alemle karşılaşırsa Hayat Bilgisi dersi de öyledir. Her bir konu farklı bir aleme götürür öğrenciyi. Yeni yeni deniz canlılarıyla tanışır gibi yeni konular öğrenirsin. Hayat Bilgisinin konuları aynı denizde yaşayan canlılar gibi ilgi ve merak uyandırır öğrencide*” biçiminde görüş belirtmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak oluşturulan “*farkındalık kazandıran*” kategorisi Şekil 8’de gösterilmiştir.



Şekil 8. Farkındalık Kazandıran Kategorisi.

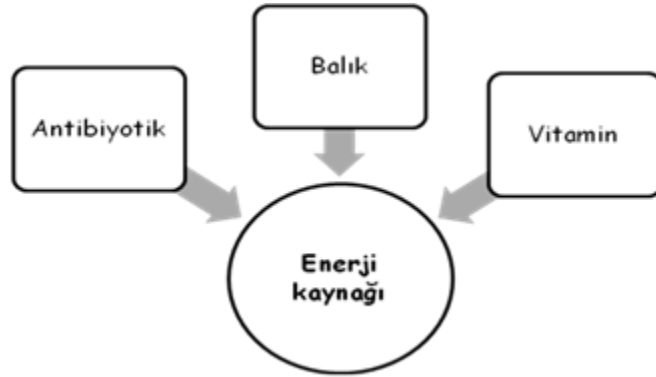
Şekil 8’de görüldüğü gibi “farkındalık kazandıran” kategorisi *otobiyografi* ve *kâşif* (f:3) metaforlarından oluşmaktadır. Bu metaforlardan *kaşif* metaforu 3 öğretmen adayı tarafından kullanılmış; diğer metafor bir kez tekrar edilmiştir. Hayat Bilgisi dersini *otobiyografiye* benzeten öğretmen adayı “*Hayat Bilgisi dersi otobiyografi yazmak gibi kişinin kendi hayatını anlamasına, keşfetmesine, anlatmasına olanak sağlar. Kendi hayatı hakkında farkındalık kazanır*” biçiminde görüş bildirirken; bu dersi *kâşife* benzeten öğretmen adayı “*Bu ders sayesinde aynı bir kaşif gibi hayatı, kendimizi ve çevremizi öğreniriz. Bu ders etrafımızı keşfetmemize yardımcı olur*” biçiminde görüş belirtmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak oluşturulan “*gerçek yaşam deneyimi*” kategorisi Şekil 9’da gösterilmiştir.



Şekil 9. Gerçek Yaşam Deneyimi Kategorisi.

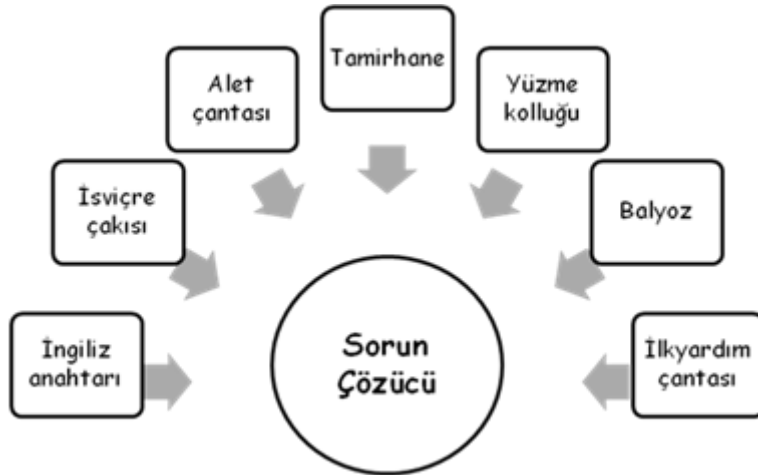
Şekil 9’da görüldüğü gibi “gerçek yaşam deneyimi” kategorisi *film* (f:2), *minyatür*, *roman* (f:4), *sinema* (f:4) ve *üç boyutlu gözlük* metaforlarından oluşmaktadır. Bu metaforlardan *film* metaforu 2, *roman* metaforu 4, *sinema* metaforu 4 öğretmen adayı tarafından kullanılmış; diğer metaforlar birer kez tekrar

edilmiştir. Hayat Bilgisi dersini üç boyutlu gözlük ile ilişkilendiren öğretmen adayı, görüşünü “Çocuklar hayatı Hayat Bilgisi dersi ile gerçek boyutlarıyla düşünüp, hayal ederek öğrenirler. Hayat Bilgisi dersinde kendilerinin hayatın bir parçası olduğunu ve hayatı sadece karşıdan izlemeyip her an o anlardan birinde gibi hissederler. Aynı 3 boyutlu gözlük taktığımızda sanki filmin içindeymiş gibi hissetmemiz gibi” biçiminde belirtmiştir. Bu dersi minyatüre benzeten öğretmen adayı ise “Hayat Bilgisi dersi gerçek yaşamın minyatürü gibi bireyi yaşama hazırlar. Bu ders konusunu gerçek yaşamdan alır” biçiminde görüş belirtmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında oluşturulan “enerji kaynağı” kategorisi Şekil 10’da gösterilmiştir.



Şekil 10. Enerji Kaynağı Kategorisi.

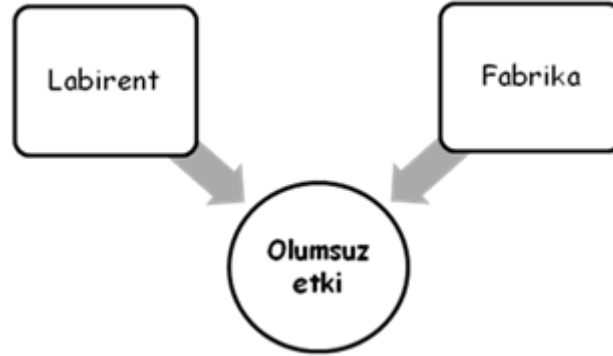
Şekil 10’da görüldüğü gibi “enerji kaynağı” kategorisi antibiyotik (f:5), balık, ve vitamin (f:5) metaforlarından oluşmaktadır. Bu metaforlardan antibiyotik metaforu 5, vitamin metaforu 5 öğretmen adayı tarafından kullanılmış; diğer metaforlar birer kez tekrar edilmiştir. Hayat Bilgisi dersini balığa benzeten öğretmen adayı “Balıkta zekayı güçlendiren protein ve vitaminler bulunmakta, Hayat Bilgisi dersinde de iyi bir öğrenci olmamızı sağlayan bilgi ve beceriler kazanılmaktadır” biçiminde görüş bildirmiştir. Yine, bu dersi vitamin ile ilişkilendiren başka bir öğretmen adayının görüşü ise, “Hayat bilgisi dersi aynı vitamin gibi öğrencinin hayata ilişkin yanlış bildiklerini düzeltir, onarır. Onu doğru ve gerçek bilgilerle donatır” biçimindedir. Öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak oluşturulan “sorun çözücü” kategorisi Şekil 11’de gösterilmiştir.



Şekil 11. Sorun Çözücü Kategorisi.

Şekil 11’de görüldüğü gibi “sorun çözücü” kategorisi İngiliz anahtarı (f:5), İsviçre çakısı (f:3), alet çantası (f:5), tamirhane (f:4), yüzme koluğu, balyoz ve ilkyardım çantası (f:6) metaforlarından oluşmaktadır. Bu metaforlardan İngiliz anahtarı metaforu 5, İsviçre çakısı metafor 3, alet çantası metafor

5, tamirhane metafor 4, ilkyardım çantası metaforu 6 öğretmen adayı tarafından kullanılmış; diğer metaforlar bir kez tekrar edilmiştir. Hayat Bilgisi dersi ile İngiliz anahtarı arasında bağ kuran öğretmen adayı *“İngiliz anahtarının her vidayı açabilmesi gibi Hayat Bilgisi dersi de her soruna karşı çözüm önerileri üretmemizi sağlayan beceriler kazandırır”* biçiminde görüş belirtmiştir. Hayat Bilgisi dersini İsviçre çakısına benzeten öğretmen adayı ise görüşünü *“İşimize yarayan, hayatımızı kolaylaştıran birçok araç İsviçre çakısında toplanmıştır (...). Hayat Bilgisi dersi de İsviçre çakısı gibi günlük hayatla baş edebilmemizi sağlayan çok yönlü bir derstir”* biçiminde dile getirmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak oluşturulan “olumsuz etki” kategorisi Şekil 12’de gösterilmiştir.



Şekil 12. Olumsuz Etki Kategorisi.

Şekil 12’de görüldüğü gibi “olumsuz etki” kategorisi *labirent* (f:4) ve *fabrika* metaforlarından oluşmaktadır. Bu metaforlardan labirent metaforu 4 öğretmen adayı tarafından kullanılmış; diğer metafor bir kez tekrar edilmiştir. Hayat Bilgisi dersini labirente benzeten öğretmen adayı *“Hayat bilgisi dersi labirent gibidir. Görünüşte işin içinden çıkılacak bir derse benzer fakat zaman geçtikçe çıkışı bulmak zorlaşır”* biçiminde görüş bildirirken; bu dersi fabrikaya benzeten bir başka öğretmen adayı *“Hayat Bilgisi dersinin amacı tek tip insan yetiştirmektir. Fabrikada da tek tip nesneler üretilmektedir. Bu ikisinin amacı da aynıdır. Bu yüzden Hayat Bilgisi dersi, fabrikayı anımsatır bana”* biçiminde görüşünü dile getirmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programı öğretmen adaylarının Hayat Bilgisi dersine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada toplam 49 metafor üretildiği görülmüştür. Öğretmen adaylarının ürettikleri bu metaforlarla Hayat Bilgisi dersinin değişik yönlerine vurgu yaptıkları, bu konudaki görüşlerinin genellikle olumlu olduğu ancak olumsuz kimi görüşlerin de ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularına göre Hayat Bilgisi dersine ilişkin ihtiyaç karşılayan, vazgeçilmez bir öge, birbiriyle bağlantılı, yol gösterici, geniş bir içerik, heyecan ve merak uyandıran, farkındalık kazandıran, gerçek yaşam deneyimi, enerji kaynağı, sorun çözücü ve olumsuz etki kavramsal kategorileri oluşturulmuştur.

Öğretmen adayları ihtiyaç karşılayan kategorisinde ürettikleri metaforlarla, Hayat Bilgisi dersinin ilköğretimde gerekli ve ihtiyaç duyulan bir ders olmasına dikkat çektikleri; vazgeçilmez bir öge kategorisinde ürettikleri metaforlarla Hayat Bilgisi dersinin kimi bilgi ve becerileri kazanma ve donanımları edinmede olmazsa olmaz nitelikte bir ders olduğunu ortaya koydukları belirlenmiştir. Birbiriyle bağlantılı kategorisinde ürettikleri metaforlarla, program içeriği hazırlanırken sarmallık ilkesinin göz önünde bulundurulduğu vurguladıkları, yol gösterici kategorisinde ürettikleri metaforlarla Hayat Bilgisi dersinin yönlendirici özelliğine vurgu yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının geniş bir içerik kategorisinde Hayat Bilgisi dersinin kapsamının geniş olduğunu, gerekli ve çeşitli bilgilerden oluştuğunu ifade ettikleri ortaya çıkarken; heyecan ve merak uyandıran kategorisinde bu dersin

dersteki etkinliklerin öğrencilerin ilgisi çekici, merak uyandırıcı nitelikte tasarlandıklarını belirttikleri görülmüştür. Yine, öğretmen adayları farkındalık kazandıran kategorisinde ürettikleri metaforlarla, Hayat Bilgisi dersinin kişinin kendisini, öğrenme özelliklerini ve öğrenme sürecini daha iyi tanımasına olanak sağladığını belirtirken; gerçek yaşam deneyimi kategorisinde ürettikleri metaforlarla Hayat Bilgisi dersinin güncel yaşamla ilişkili olduğunu vurguladıkları belirlenmiştir. Enerji kaynağı kategorisine ilişkin üretilen metaforlar, öğretmen adaylarının Hayat Bilgisi dersini enerjik, zinde olmayla ilişkilendirdiklerinin bir göstergesidir. Öğretmen adaylarının sorun çözücü kategorisinde ürettikleri metaforlar, Hayat Bilgisi dersini sorun çözme becerilerinin kazandırılmasına yönelik bilgi, beceri ve donanımların kazandırıldığı bir ders olarak gördüklerinin kanıtı iken; olumsuz etki kategorisinde dersin içeriğinin karmaşık bir yapıda olduğuna dikkat çektikleri görülmektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçları destekleyen bazı araştırma bulgularına rastlanılmıştır. Bunlardan ilki Kılıç ve Güven (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmadır. İlköğretim öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersine ilişkin ürettikleri metaforları ortaya koymayı amaçlayan araştırmada, üretilen metaforlardan yola çıkılarak ışıık, öğretmen, bilgi, aile, güç veren, davranışlar, iletişim aracı, bitki, çevre, hayatla ilişkili ve ana madde olmak üzere toplam 11 kavramsal kategori oluşturulmuştur. Bunlardan “bilgi”, “güç veren”, “hayatla ilişkili” ve “ana madde” kategorileri, bu araştırma kapsamında oluşturulan “ihtiyaç karşılayan”, “enerji kaynağı”, “gerçek yaşam deneyimi” ve “vazgeçilmez bir öge” kategorileriyle benzerlik göstermektedir. Yine, Güven ve Güven (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, kimi ilköğretim öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin olumsuz düşüncelere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, araştırmada Hayat Bilgisi dersine ilişkin üretilen metaforlara dayalı olarak oluşturan “olumsuz etki” kategorisiyle benzerlik göstermektedir. Araştırma kapsamında oluşturulan “gerçek yaşam deneyimi” ve “vazgeçilmez bir öge” kategorileri, Aydın ve Eser-Ünaldı’nın (2010) Coğrafya dersine yönelik üretilen metaforları ortaya koymayı amaçlayan araştırmasındaki “yaşamın ifadesi olarak Coğrafya” ve “önemin ifadesi olarak Coğrafya” kategorileriyle benzerlik göstermektedir. Ayrıca, Yaşar ve Gürdoğan Bayır (2010) tarafından yapılan araştırmada Sosyal Bilgiler dersine ilişkin oluşturulan “farklı konuların birleşimi olarak Sosyal Bilgiler” kategorisi, bu araştırmada oluşturulan “geniş bir içerik” kategorisiyle benzerlik göstermektedir. Her iki çalışmada da farklı konuların ele alındığını anlatan dünya metaforunun ortak olduğu görülmüştür.

Hayat Bilgisi dersi, en genel anlamıyla, öğrenciyi yaşama hazırlar. Öğrencinin sosyal yaşamda kendini ifade edebilmesine olanak sağlayacak kimi bilgi, beceri ve tutumları edinmesini amaçlar. Bu açıdan bakıldığında araştırmada elde edilen bulguların Hayat Bilgisi dersinin amaçlarıyla örtüştüğü söylenebilir. Öğretmen adaylarının Hayat Bilgisi dersini önemli ve gerekli olduğunu belirtmeleri, güncel yaşamla ilişkili, ilgi çekici ve yaşama hazırlamada yönlendirici bir ders olarak görmeleri, bu dersin ne kadar önemli bir ders olduğunun da kanıtı olarak görülebilir. Bu noktada araştırma bulgularının, Hayat Bilgisi dersinin önemine dikkat çekeceği düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının Hayat Bilgisi dersine ilişkin algıları, bu dersin öğretiminin iyileştirilmesine yönelik de ipuçları içermektedir. Öğretmen adaylarının bu dersi sorun çözücü, hem içerik hem de öteki dersler açısından birbirleriyle bağlantılı ve yaşama hazırlamada yönlendirici bir ders olarak görmeleri, mesleğe başladıklarında sınıf içi uygulamalarına da yansıyacaktır. Bu dersin öneminin ve kazandırdıklarının farkında olan bir öğretmen de etkili öğretimin gerçekleştirilmesine olanak sağlayacaktır. Araştırma bulgularına bakıldığında öğretmen adaylarının Hayat Bilgisi dersini farkındalık kazanma ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Kendi yaşamı ve öğrenme sürecine ilişkin farkındalık kazanan, başka bir deyişle, kendi öğrenme sorumluluğunun farkında olan bireyler yapılandırmacı öğrenme ortamlarında yetiştirilmesi hedeflenen birey özelliklerini yansıtır. Tüm bunların yanı sıra, araştırma sonuçlarına göre Hayat Bilgisi dersine ilişkin olumsuz algıya sahip öğretmen adaylarının olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda olumsuz düşüncelerin nedenlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bu bulgular bağlamında şu öneriler getirilebilir:

- Hayat Bilgisi dersine yönelik algılar değişik yöntemlerle de belirlenebilir. Bu araştırmalar, Hayat Bilgisi dersinin önemine dikkat çekecektir.

- Öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde öğrenci gereksinimlerini belirlemede metaforları kullanmaları etkili olabilir. Buna ilişkin öğretmenlere rehberlik edilebilir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının, Hayat Bilgisi dersine ilişkin olumsuz algılarının nedenleri araştırılabilir ve bu olumsuzluğu gidermek için önlemler alınabilir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının Hayat Bilgisi dersi dışında diğer derslere ilişkin sahip oldukları metaforlar belirlenebilir.

Kaynakça

- Alacapınar, F. (2011). İlköğretim okulu öğrencileri öğretmenlerini nelere benzetmektedirler?. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 249-263.
- Aydın, F. & Eser-Ünalı, Ü. (2010). Coğrafya öğretmen adaylarının Coğrafya kavramına ilişkin algılarının metaforlar yardımıyla analizi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(2), 600-622.
- Aydın, İ. S. & Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğrenci kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Turkish Studies*, 5(3), 818-842.
- Aydoğdu, E. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar (mecazlar) yardımıyla analizi*. Unpublished master's thesis, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Turkey.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Cortazzi, M. & Jin, L. (1999). Bridges to learning: Metaphors of teaching, learning and language. In L. Cameron ve G. Low (Eds.). *Researching and applying metaphor* (pp.149-176). Cambridge: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson Education.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 269-283.
- Girmen, P. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları*. Unpublished doctoral dissertation, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Turkey.
- Greves, S. V. (2005). Butterflies in our classrooms: Using metaphors in teacher education. *The Teacher Educator*, 41(2), 95-109.
- Güven, B. & Güven, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde metafor oluşturma becerilerine ilişkin nicel bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 503-512.
- Kılıç, F.D. & Güven, B. (2009, May). *Examining the metaphors students construct in life sciences lessons*. Paper presented at the meeting of the First International Congress of Educational Research. Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale, Turkey.
- Kövecses, Z. (2010). *Metaphor: A practical introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2005). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil*. İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.

Taşdemir, M. & Taşdemir, A. (2011, April). *İlköğretim programı üzerine öğretmen metaforları*. Paper presented at the meeting of 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Turkey.

Yaşar, Ş. & Gürdoğan Bayır, Ö. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bakış açısıyla sosyal bilgiler. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5 (3).

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A., Ünal, A. & Çelik, M. (2011). Öğretmen kavramına ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş algılarının analizi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 92-109.

Zanotto, M. S., Cameron, L. & Cavalcanti, M. C. (2008). *Confronting metaphor in use: An Applied linguistic approach*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.



The Effect of Explicit Teaching and Implicit Learning of Concept and Generalization Structure on The Acquisition of Explicit Knowledge of Concept and Generalization Structure

Mükerrem AKBULUT TAŞ^{a*}, Mahinur KARATAŞ COŞKUN^a

^a Çukurova University, Faculty of Education Adana/Turkey



CrossMark

Article Info

DOI: 10.14812/cufej.2014.001

Article history:

Received 28 February 2013
Revised 11 November 2013
Accepted 02 February 2014

Keywords:

Explicit teaching,
Implicit learning,
Explicit knowledge,
Concept structure,
Generalization structure.

Abstract

The general purpose of this study is to investigate the effect of explicit teaching and implicit learning of the concept and generalization structure on the acquisition of explicit knowledge regarding concept and generalization structure in the Learning-Teaching Theories and Approaches course instructed in the non-thesis master's program of the Secondary Education Teaching Department in Educational Sciences. The study was conducted as a pre-test/post-test quasi-experimental design with 97 students in two experimental and two control groups. The data was analysed using means, standard deviations, adjusted means, chi-square analysis, one-way Anova, covariance (Ancova) and Bonferroni analysis. Results indicate that when compared to implicit learning, the explicit teaching provided to the first experimental group was found to be effective in the acquisition of explicit knowledge regarding concept and generalization structure, increasing the perceived confidence rating about the accuracy of responses, and providing successful learning. However, it is recommended that students should be exposed to a wide number of correct examples and to frequently have applied the practices with a view to making the gained explicit knowledge usable in a specific context.

Introduction

People gain various knowledge and skills in the learning process. However, whether this process is always in the control of individuals, or whether it is conscious, has been subject to much debate (Berry & Broadbent, 1988; Overskeid, 1995; Shanks & St. John, 1994).

As stated by Shanks and St. John (1994), the main problems faced by researchers in the studies on learning include whether there is more than one learning mechanism, whether learning phenomena as a whole can be included in one mechanism, and whether it is possible to accept the presence of learning systems that are different, independent of each other. Learners' being active in their learning process without awareness has not been researched in learning studies. When this process happens unconsciously, it is called implicit learning (Underwood & Bright, 1996) (in Davou, 2002). Implicit learning was first mentioned by Reber (1967). Reber (1993) asked people to memorize a set of letters which was organized according to a complex set of rules (artificial grammar rules), and was not known by the participants. The participants memorized the sets, and a few minutes later they were told the sets had rules. However, these rules were not explained. Then, the participants were asked to classify new sets of letters that matched and did not match the rules. They could manage correct classification at a ratio of 60-70 %, but could not explain the rules that helped their classification. Reber (1993), by the help of the evidence obtained from the typical artificial grammar learning studies, defined implicit learning as "*acquisition of knowledge that takes place largely independently of conscious attempts to*

* Corresponding author: mukerremtas@gmail.com

learn, and largely in the absence of explicit knowledge about what was acquired". According to Reber, implicit learning is a passive process which is not accompanied by learners' awareness and in which individuals unconsciously use automatic abstraction. Frensch (1998) argues that implicit learning is a single concept, but it has more than one definition. According to Frensch, implicit learning is an unconscious, spontaneous, and automatic acquisition of knowledge and recalling process. Ellis (2005) defines implicit learning as acquisition of knowledge about the underlying structure of a complex stimulus environment by a process which takes place naturally, simply, and without conscious process. Explicit learning is a conscious process where the individual makes and tests a hypothesis in a search for structure (Ellis, 2005). In this process, concepts, rules, principles and patterns are directly presented to learners, and learners are asked to search this structure actively (Gasparini, 2004). In the implicit learning process, individuals can acquire complex and abstract relations by exploring the structures and rules underlying the task, without using conscious processes. In implicit learning tasks, structures or rules repeat in a regular and invariant way, and the person can abstract a complex structure by being exposed to this recurrent structure (Mathews et al., 1989; Reber, 1993). Review of the related literature shows that implicit learning is defined as unconscious, intuitional, automatic and unconscious learning processes, while explicit learning is defined as conscious (intentional) learning processes, in which learners are aware (Ellis, 2005; Frensch, 1998; Gasparini, 2004; Reber, 1993; Shanks, 2005).

Attainment of knowledge can be achieved through both implicit and explicit learning (Antony & Santhanam, 2007). The knowledge acquired in the implicit learning process is implicit knowledge while the knowledge acquired in the explicit learning process is explicit, declarative knowledge. According to Squire (1995), implicit learning brings in and uses nondeclarative knowledge. Therefore, assessment of implicit knowledge requires indirect practice of the knowledge acquired, rather than verbal expressions (in Kirkhart, 2001). Mathews, Roussel, Cochran, Cook and Dunaway (2000) point that implicit knowledge is gained by means of experiences; implicit, experiential knowledge is dominant in human performance of complex tasks; and the implicit, experiential knowledge acquired in real life is combined with conceptual or reflective knowledge in the related subject area. According to Mathews et al. (2000), implicit, experiential learning is acquired through being exposed to good examples and cases, while reflective knowledge is acquired through teaching or books, and through conscious thoughts about the concepts in the subject area.

One of the independent variables investigated in implicit learning research is explicit teaching. Shuell (1996) defines explicit teaching as a teaching strategy in which teachers present the knowledge to be learned and direct the learning process explicitly (in Eggen & Kauchak, 2007). Studies on explicit teaching approach which are reconstructed in light of the modern education understanding have investigated issues such as strategy teaching (e.g. learning and thinking strategies), instruction of knowledge such as concepts, principles, laws, theories, and cases, instruction of higher order thinking skills, education of children with learning difficulties, scaffolding, and review of previous knowledge (Carnine, 1994; Eggen & Kauchak, 2007; Magliaro, Lockee, & Burton, 2005; McCleery, 2000).

Problem

Implicit learning literature is generally based on laboratory studies. However, implicit learning in real life is a fundamental process which involves various areas such as learning mother-tongue language and second-language, category elaboration, concept learning, reading-writing acquisition, and acquisition of knowledge about the physical world and social skills (Pacton, Perruchet, Fayol, & Cleeremans, 2001). Pacton et al. (2001) emphasize that results obtained from laboratory studies in relation to a learning type that is effective in such a large area cannot be generalized to behavioural situations in real life, and these important findings in particular are ignored by cognitivists. This deficiency results from the inadequate number of studies that investigate the relationship between implicit learning and real-life learning. Because studies of implicit learning are generally conducted in laboratory environments, it is hard to apply the findings of these studies in real-life learning environments. Moreover, implicit rule

abstraction was found to fail in studies carried out real-life environments. Even though it can be observed, implicit learning does not create any significant differences; explicit teaching is reported to be more effective (Robinson, 1997; Sætrevik, Reber, & Sannum, 2006). In other words, studies carried out in real-life education environments have not provided strong evidence in relation to implicit learning. On the other hand, Reber (1993) proposed implicit learning as a disposition for Dewey's experiential education programs. Thus, school programs can be changed on the basis of the results obtained from implicit learning studies so that students could be exposed to knowledge and structures in a specific subject area. In this way, certain instruction rules and formulas can be learned using less energy and time. Reber states that explicit teaching is not effective in learning the rules underlying the structure of complex environment/stimulus, and we usually learn these kinds of patterns by experiencing them on our own. However, Reber also states that he does not recommend any systems which will fully develop the education system because implicit learning studies have not provided any evidence in this direction. There are no clear guides on how implicit learning can be included in the curriculum, or in what specific subject areas it can be beneficial. In this regard, how exactly implicit learning and implicit knowledge can be beneficial in teaching-learning practices may be seen to be an important problem. Sætrevik et al. (2006) point that techniques that form the basis for implicit learning studies have begun to take a more important place in the curriculum day by day; however, more empirical evaluations are needed in order to prevent inefficient and insufficient teaching tools from getting into the programs.

This study has investigated the effects of explicit teaching and implicit learning of concept and generalization structure on the attainment of explicit knowledge. Since implicit learning studies investigate the features of concepts and rules (principles) as well as the frequency of these features as patterns that demonstrate regular systems (Frick & Lee, 1995; Mathews, Buss, Chinn, & Stanley, 1988; Ziori & Dienes, 2006, 2008) this study also has chosen the concept and generalization structure which forms a meaningful pattern. The concept structure used in the study refers to the content component of the concept. Components which form a concept are *concept name, concept definition, critical attributes of the concept, variable attributes, concept hierarchy, and concept examples and non-examples*. Generalization structure composes the content components of the generalization. Components that form a generalization include *generalization name, statements of generalization as proposition, concepts that comprise principles, interrelationships (causal) among the concepts, examples and non-examples of the generalization* (Merrill, 1983).

Studies on implicit learning are quite limited in number in Turkey. Some of these studies have investigated implicit memory (Amado, 1996; Tatar, 1998; Tavat, 1991). The studies which are directly or indirectly related to implicit learning are usually in the foreign language learning domain (Debbag-Ergin, 2008; Karadağlı, 2009; Özcan-Bayram, 2009; Türk, 2007). Thus, given that the present study has been conducted in a classroom environment, the findings are thought to shed light to and become a reference for the issue of applicability of implicit learning activities into real classroom environments. It is generally indicated that education usually emphasizes explicit learning and explicit knowledge, and evaluations generally focus on what students can say rather than what they can do, but implicit, intuitive knowledge and implicit learning are ignored (Gasparini, 2004; Reber, 1993). However, beginning from early childhood, implicit learning and implicit knowledge are attained in every field and context of life. Implicit knowledge is the knowledge that forms the basis for our cognitive background, interpretive point of view, paradigms, mental models and beliefs, namely knowledge that is guaranteed (Neuweg, 2004). This knowledge improves with experience, repetition and practice. This study may call attention to the necessity of giving importance to implicit knowledge as much as explicit knowledge in learning and teaching activities. In addition, considering the fact that inefficient or inadequate implicit learning in teaching-learning processes, as well as in school life in general, affect students' mental processes and actions in a negative way, this study is of great importance in terms of the topic it addresses. Implicit learning activities were based on the teaching content of "Concepts and Principles of Behaviourist Learning Theory". In line with the above-mentioned explanations and reasons, the statement of the problem in the present study is "what is the effect of explicit teaching and implicit

learning of concept and generalization structure on the acquisition of explicit knowledge regarding concept and generalization structure?”

Purpose of The Study

The general purpose of this study is to investigate the effect of explicit teaching and implicit learning of concept and generalization structure on the acquisition of explicit knowledge regarding concept and generalization structure in the “Learning-Teaching Theories and Approaches” course, instructed in the non-thesis master’s program of the Secondary Education Teaching Department in Educational Sciences.

In line with this general purpose, the study was guided by the following sub-objectives:

1. When the pre-test short-answer test on concept-generalization structure (CGSSAT) scores of the Experimental Group-1, Experimental Group-2, Control Group-1, and Control Group-2 are controlled, are there any significant differences between the post-test total achievement scores in favour of the experimental group?
2. CGSSAT scores of the Experimental Group-1, Experimental Group-2, Control Group-1, and Control Group-2;
 - 2a. When the pre-test confidence rating mean difference scores are controlled, are there any significant differences between the post-test confidence level mean difference scores in favour of the experimental groups?
 - 2b. When the pre-test correct response confidence rating mean scores are controlled, are there any significant differences between the post-test correct response confidence rating mean scores in favour of the experimental groups?
3. When the pre-test the multiple choice test on concept-generalization structure (CGSMCT) scores of the Experimental Group-1, Experimental Group-2, Control Group-1, and Control Group-2 are controlled, are there any significant differences between the post-test total achievement scores in favour of the experimental group?
4. CGSMCT scores of the Experimental Group-1, Experimental Group-2, Control Group-1 and Control Group-2;
 - 4a. When the pre-test confidence rating mean difference scores are controlled, are there any significant differences between the post-test confidence level mean difference scores in favour of the experimental groups?
 - 4b. When the pre-test correct response confidence rating mean scores are controlled, are there any significant differences between the post-test correct response confidence rating mean scores in favour of the experimental groups?

Method

This study was conducted as pretest-posttest quasi-experimental design which is frequently used in educational research. Quasi-experimental designs do not require random assignment, and thus they can be used in many cases when the real experimental design requirements are insufficient or cannot be met (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Hovardaoğlu, 2007; Karasar, 1995, p.99). The present study made use of quasi-experimental design because it involved a number of variables (interest and attitudes concerning the curriculum, gender, socio-economic level, knowledge of the domain, experience in the domain, etc.) to be considered while forming the experimental and control groups, and because the participants could not be randomly assigned to the groups. If it is not possible to equalize the groups in quasi-experimental studies, researchers are recommended to obtain similar groups as far as possible (Cohen et al., 2007; Karasar, 1995). Special attention was taken to form the groups with the students in the math field and to create the experimental group from students in the same professional domain. There are nine groups in the non-thesis master’s program. Since three of these groups are from the non-math field, and one group is mixed (chemistry-physics), they were not included in the study. The four groups to be included in the study were chosen by casting among the remaining five groups. Once one

of the maths groups was chosen for the experimental group, the other maths group was assigned as the other experimental group, with a view to meeting the requirements of the experimental design. In this regard, the present study formed two experimental and two control groups.

The independent variable of the study is the type of teaching (explicit teaching or implicit learning). and the dependent variables are acquisition of explicit knowledge about concept and generalization structure; controlled variables are pre-test scores of the groups. Table 1 presents the research model figure.

Table 1.
Presenting Research Model Figure

Groups	Pre-tests	Experimental treatment -I	Post-tests	Experimental treatment -II	Post-tests
G ₁	O _{1.1} + O _{2.1}	X ₁	O _{1.2} +O _{2.2}	X ₂	O _{1.3} + O _{2.3}
G ₂	O _{3.1} + O _{4.1}			X ₂	O _{3.3} + O _{4.3}
G ₃	O _{5.1} + O _{6.1}				O _{5.3} + O _{6.3}
G ₄	O _{7.1} + O _{8.1}				O _{7.3} + O _{8.3}

Symbols presented in Table 1 are as follows,

G₁ : Experimental Group-1. in which explicit teaching of concept and generalization structure, as well as the fundamental concepts and principles of behaviourist learning theory, are learned.

G₂ : Experimental Group-2, in which concept and generalization structure is learned implicitly in the context of behaviourist learning theory.

G₃ : Control Group-1, in which basic concepts and principles of behaviourist learning theory are taught by another instructor.

G₄ : Control Group-2, in which basic concepts and principles of behaviourist learning theory are taught by another instructor.

X₁ : Experimental treatment in which concept and generalization structure is taught explicitly.

X₂ : Experimental treatment in which concept and generalization structure is taught implicitly, in the context of basic concepts and principles of the behaviourist learning theory.

O_{1.1} - O_{3.1} - O_{5.1} -O_{7.1} : Short-answer pre-test on concept and generalization structure

O_{2.1} -O_{4.1} - O_{6.1} - O_{8.1} : Multiple-choice pre-test on concept and generalization structure

O_{1.2} :Short-answer post-test on concept and generalization structure administered in Experimental Group-1

O_{2.2} :Multiple-choice post-test on concept and generalization structure administered in Experimental Group-1

O_{1.3} - O_{3.3} - O_{5.3} -O_{7.3} : Short-answer post-test on concept and generalization structure.

O_{2.3} - O_{4.3} - O_{6.3} - O_{8.3} : Multiple-choice post-test on concept and generalization structure.

Participants

The population of the study consisted of 201 students enrolled in the Mathematics, Biology, and Physics departments of the non-thesis master's program in the Secondary Education Teaching Department at the Çukurova University of during the 2008-2009 academic year. Those who did not take pre-tests, post-tests, and transfer and retention tests for various reasons, those who did not complete the tests according to instructions, and those who were not present for the entire treatment process in the experimental group were not included in the study. The participants of the study were 97 students: 24 students in Experimental Group-1, 29 students in Experimental Group-2, 23 students in the Control Group-1, and 21 students in the Control Group-2.

In the first experimental group, 25% of the students were male (6) and 75% were female (19); in the second experimental group 24% of the students were male (7) and 76 % were female (22); in the first

control group 13% (3) of the students were male and 87% of them were female (20); and in the second control group, 48% (10) of the students were female and 52 % were male (11). Chi-square analysis results of the gender variable show that there was no significant difference between the experimental and control groups in terms of gender ($\chi^2_{(3)} = 7.002$, $p > .05$); and the groups do not demonstrate any difference in terms of gender distribution. The average age of the participants in the experimental ($\bar{X} = 24.1$) and control groups (K-1: $\bar{X} = 25.4$; K-2: $\bar{X} = 24.5$) were close to each other.

Table 2 and Table 3 present the results of one-way variance analysis, which was performed with a view to identify the presence of significant differences in terms of CGSSAT, CGSMCT pre-test and CRS pre-test, which were all used as data collection tools in the experimental and control groups.

Table 2.

One-way ANOVA Results Pre-test Total Achievement Scores, Confidence Rating Mean Difference, and Correct Response Confidence Rating for CGSSAT in Experimental and Control Groups.

Groups	E-1 (n:24) $\bar{X}$	E-2 (n:29) $\bar{X}$	C-1 (n:23) $\bar{X}$	C-2 (n:21) $\bar{X}$	F	p	Significant differences
Total Achievement Scores	4.96	6.20	4.35	3.71	2.892	.040	$D_2 > K_1 - K_2$
Confidence Rating Mean Difference	4.02	4.13	2.82	9.05	0.852	.469	
Correct Response Confidence Rating	65.67	63.09	64.35	74.48	4.904	.003	$K_2 > D_1 - D_2 - K_1$

Table 2 shows that there is a significant difference between the experimental and control groups in terms of their CGSSAT pre-test total achievement scores $F(3-93) = 2.892$, $p < .05$. LSD test results indicate that the difference is in favour of the second experimental group. No significant difference was found between the pre-test confidence rating mean difference scores of the groups $F(3-93) = 0.852$, $p > .05$. CGSSAT pre-test correct response confidence rating mean scores demonstrate significant differences $F(3-93) = 4.904$, $p < .05$ between the experimental and control groups. LSD test results indicate that the difference is in favour of the second control group.

Table 3.

One-way ANOVA Results Pre-test Total Achievement Scores, Confidence Rating Mean Difference, and Correct Response Confidence Rating for CGSMCT in Experimental and Control Groups.

Groups	E-1(n:24) $\bar{X}$	E-2 (n:29) $\bar{X}$	C-1 (n:23) $\bar{X}$	C-2 (n:21) $\bar{X}$	F	p
Total Achievement Scores	15.46	14.86	13.87	12.52	2.122	.103
Confidence Rating Mean Difference	5.13	2.91	3.34	2.94	0.812	.491
Correct Response Confidence Rating	80.96	75.75	77.75	76.55	1.393	.250

As seen in Table 3, there are no significant differences between the experimental and control groups in terms of CGSMCT pre-test total achievement scores $F(3-93) = 2.122$, $p > .05$, pre-test confidence rating mean difference scores $F(3-93) = 0.812$, $p > .05$, and pre-test correct response confidence rating mean scores $F(3-93) = 1.393$, $p > .05$. These findings suggest that experimental and control groups show similarity in terms of their explicit knowledge of concept and generalization structure.

Data Collection Instruments

Data collection instruments used in the study are CGSSAT, CGSMCT, and the Confidence Rating Scale (CRS) recommended by Ziori and Dienes (2006, 2008) to be used in identifying students' confidence rating in the responses they give. More information on the data collection instruments is as follows:

Concept and Generalization Structure Short-Answer Test (CGSSAT) and Concept and Generalization Structure Multiple Choice Test (CGSMCT)

Tests on concept and generalization structure are formed with the questions related to the content components of concept and generalization. One short-answer and one multiple choice test, which include parallel questions, were developed in relation to concept and generalization structure. A short-answer test was prepared as fill-in-the-blanks form. The purpose of preparing both short-answer and multiple choice tests on the same topic is that short-answer tests require more explicit knowledge. Short-answer questions require respondents to think about the knowledge in their mind and recall it. On the other hand, multiple choice questions require distinguishing between the given choices, and finding the correct one (Clariana & Lee, 2001; Kang, McDermott, & Roediger, 2007).

Short-answer tests are recalling tests; and it is not too possible to write the correct answer if one does not have explicit knowledge on the topic. Multiple choice questions are recognition tests and the correct answer is chosen among other choices. Respondents may reach the correct answer intuitively, or by guessing, even they do not have explicit knowledge on the issue. Although both tests require recalling explicit knowledge, cognitive processes with respect to recalling information and source of errors are different for these two tests (Clariana, 2003; Clariana & Lee, 2001). Based on this information, the present study makes use of both short-answer and multiple choice tests as objective tests, with a view to assessing the participants' explicit knowledge in a more reliable way.

CGSSAT and CGSMCT include questions regarding the content components of concepts such as "concept name", "concept definition", "critical attributes of the concept", "variable attributes of the concept", "concept hierarchy", and "concept examples and non-examples". As for the content components of generalization, the questions are related to "generalization name", "statement of the generalization in form of proposition", "concepts in generalization", "interrelationships among concepts (causal relationships)", and "examples and non-examples of generalization". CGSSAT and CGSMCT, which were developed benefitting from the theoretical structure, were presented to four experts in the domain with the Expert Opinion Form (EOF) and investigated in terms of their content validity. The questions were revised in light of the recommendations and revisions suggested by the experts. The tests, which were designed as A and B forms and with equivalent questions, were piloted; and then item and test analyses were conducted on the test scores.

Item and test analyses of the CGSSAT used in the study was performed on the test scores of 119 students. Results show that the mean score of the 38-item test is ($\bar{X} = 17.46$), median is 18.00, and mode is 5. Average difficulty of the test is .46; KR-20 value is .92. The range of values for the discrimination index was from .30 to .66. Item and test analysis of the CGSMCT were conducted on the test scores of 125 students. Results show that the mean score of the 33-item test is ($\bar{X} = 18.52$), median is 17.00, and mode is 5. Average difficulty of the test is .56; KR-20 value is .88. The range of values for the discrimination index was from .25 to .62. For the CGSSAT, the highest score that can be obtained is 38 and the lowest score is 1. For the CGSMCT, the highest score that can be obtained is 33 and the lowest score is 1.

Confidence Rating Scale (CRS)

Various assessment techniques are recommended for the assessment of awareness in implicit learning studies (Cleeremans, Destrebecqz, & Boyer, 1998). Some examples include verbal reports, forced-choice tests (e.g. recognition tests), or objective and subjective tests (e.g. confidence judgment scale). This study made use of the Confidence Rating Scale (CRS) with a view to assessing explicit knowledge. CRS enables respondents to express perceived confidence regarding their performance in a task, or to specify the confidence they have when they are giving the right response (Sandberg, Timmermans, Overgaard, & Cleeremans, 2010). In CRS, the participants are asked to rate their performance directly, and to indicate their confidence within the shortest time limit (e.g. 7 seconds).

Dienes, Altmann, Kwan and Goode (1995) proposed two possible criteria with a view to demonstrating lack of explicit and conscious knowledge or acquisition of unconscious knowledge: guessing criterion and zero-correlation criterion (in Dienes & Altmann, 1997). Guessing criterion is used with a view to evaluating whether the participants give the right classification decision rather than a wrong one, by believing when they have no confidence in their knowledge. When people only intuitively believe that their response is correct, they answer questions by guessing (Destrebecqz & Peigneux, 2005; Ziori & Dienes, 2006, 2008). Guessing criterion can be obtained by calculating the correct response percentages only accompanied by a confidence rating of 50%. In other words, the analysed responses are those having a confidence rating of 50%. The respondents who do not make any guesses are not included in the analysis (Ziori & Dienes, 2006, 2008). No analysis with guessing criterion could be conducted in the present study because none of the groups had a large enough number of students who gave correct responses with 50% confidence rating. Evaluation of explicit knowledge was performed using only zero-correlation criterion. Zero-correlation criterion refers to low or no correlation between confidence ratings and correct responses. Zero-correlation criterion is the measurement of the relationship between confidence rating and correct response (confidence-accuracy relationship). If participants have attained explicit knowledge, they certainly have high confidence for the right decision (response) and low confidence for the wrong decision (response). If they are not aware of explicit knowledge, their high and low confidence scores are distributed randomly according to correct and wrong responses. Respondents have more confidence when they are giving correct responses than when they are giving wrong responses.

Confidence rating scale and zero-correlation criterion were used by getting information from Ziori and Dienes. In their various studies, Ziori and Dienes (2006, 2008) used a confidence rating scale that ranged from 50% to 100%, with a view to conducting guessing criterion and zero-correlation criterion. In this scale, 50% indicates that the responses were given totally by guessing, and 100% means that participants are totally sure about the accuracy of the responses they give. If respondents choose 100 or values close to 100, it means that they are sure about their response and gave it knowingly. However, if they choose 50% or values close to it, it means that they give the response by guessing, and they are not sure about its accuracy. The participants were allowed to choose any value that is between these values. CRS was used as follows in the present study;

50.....55.....60.....65.....70.....75.....80.....85.....90.....95.....100

In this scale; 100% refers to “I am totally sure that my response is correct and I am very confident about its accuracy”. 50 % refers to “I gave the response totally by guessing, and I am not confident about its accuracy”.

The present study obtained two score types which were developed benefitting from the zero-correlation criterion, with a view to measuring explicit knowledge. The first one is the confidence rating difference score, which was obtained by identifying the difference between the mean score for the confidence rating scale for correct responses and the mean score for the confidence rating scale for

incorrect responses. Confidence level mean scores obtained both negative and positive values because the participants chose scores indicating high confidence levels not only for the correct answers but also for the incorrect answers.

Confidence rating mean difference score = Mean score confidence rating for correct responses – Meanscore confidence rating for incorrect responses

The second one is the correct response confidence rating score which was obtained by identifying the perceived confidence rating mean scores for only correct responses. CRS appeared under each question in the tests. The participants were asked to choose one of the numerical values right after they respond to the question, and if the value they want to choose is not present in the scale, they were asked to write down a value on their own.

Data Collection

The following procedures were conducted with a view to finding answers to the research questions:

1. The study was carried out in the “Learning-Instruction Theories and Approaches” course taught in the mathematics, biology, and physics departments in the master’s program of the Programme in Secondary Education Subject Areas, Education Faculty at the University of Çukurova, during the 2008-2009 academic year.
2. Before the treatment, all the groups were first administered CGSSAT and then CGSMCT as pre-tests. The researcher explained the instructions on how to complete the achievement tests as well as the CRS in a detailed way. The students were asked to respond on CRS within the shortest time possible.
3. During the treatment phase of the study in relation to explicit teaching and implicit learning, the researcher made use of booklets for presentations and worksheets for exercises, both of which were developed by the researcher herself. The worksheets and booklets were copied according to the number of the participants in the experimental group. The participants used the same booklets throughout the study. The researcher took back the booklets when the lesson was over and brought them back in the following lesson.
4. After the administration of the pre-tests, the participants in the first experimental group were provided with explicit teaching on concept and generalization structure. Neither the second experimental group nor the control groups were provided any treatments at this phase of the study. The first experimental group students were given the booklets (written texts) regarding concept and generalization structure. The students were asked to write their names and surnames where indicated, and to review the booklets and up to the specified page number. Once the explicit teaching of the content components of the concept and generalization structure were completed through presentations and worksheets in the first experimental group, the participants were administered CGSSAT and CGSMCT as post-tests, with a view to identifying the effect of explicit teaching on learning. Behaviourist Theory in the Learning-Instruction Theories and Approaches course was chosen as the lesson content for implicit learning activities. Before the implicit learning activities, all the groups were given short-answer and multiple choice tests on behaviourist theory as pre-tests. Then, the first and second experimental groups were provided with implicit learning activities regarding behaviourist learning theory. The students used the booklets and worksheets which were prepared for implicit learning activities. While the implicit learning activities were conducted, the students were not given any explanations or terms that would highlight these content components. In the same vein, although the booklets presented information regarding the concepts and principles of behaviourist theory, no information was provided about the content components of concept and generalization.
5. All the conversations that took place in the experimental group classrooms were tape recorded. Besides this, all the teaching activities were observed by an instructor who is an expert in the field. Explicit teaching and implicit learning activities were conducted using lecture and question-answer

techniques. The students were asked questions and provided feedback and revision with a view to increasing participation and preventing incorrect knowledge on the topic.

6. In the first experimental group, behaviourist learning theory was taught by their instructor who planned the learning content on her own. In the second experimental group, the instruction about the behaviourist learning theory was provided through students' presentations. The researcher did not interfere with the instructions and materials in the control groups, which were given only the pre and post-tests.
7. Once the instruction on behaviourist learning theory was completed in experimental and control groups, all the groups in the study were administered CGSSAT and CGSMCT as post-tests. Concept and generalization structure tests, and tests on behaviourist learning theory, were administered in two different lessons conducted within the same week. The students were given an hour for each test. Findings of the present study are limited to the data obtained only from CGSSAT and CGSMCT.

Teaching Materials

Teaching materials prepared for explicit teaching

Explicit teaching of concept and generalization structure was provided through the booklets, worksheets and presentation files. The booklet included concept schemas and maps. Firstly, content components of concept and generalization structure were analysed using various sources in order to prepare the teaching materials (Coşkun, 1999; Doğanay, 2003; Ehrenberg, 1991; Erickson, 1995; Gagne, Wager, Golas, & Keller, 2005; Klausmeier, 1992; Merrill, 1983; Martorella, 1986, 1998; Marzano et al., 1988; Michaelis & Garcia, 1996; Özlem, 1996, 2003, 2004; Tennyson & Cocchiarella, 1986; Ströker, 2005; Sunal & Sunal, 2003; Şimşek, 2006). Content components for which concept analyses were conducted include *concept name, concept definition, critical attributes, variable attributes of the concept, concept hierarchy (superordinate-subordinate-coordinative concepts), and examples and non-examples of the concept*. Content components for which generalization analysis was conducted include *generalization name, statement of generalization as proposition, concepts in proposition, and interrelationships among the concepts (causal relationships), and examples and non-examples of the generalization*. The content components were exemplified using "Lake and mammal" concepts at the presentation stage and "citizen and equilateral triangle" concepts at the practice stage.

To exemplify the content components of generalization, "*expansion law: all materials expand when they get warm enough*" and "*the number of babies that mammals give birth to affects the number and status of milk glands*" generalizations were used at the presentation stage; "*individuals have rights and responsibilities as citizens of the country they live in*" and "*people who live in places with limited sources of income migrate to places with higher sources of income*" generalizations were used at the practice stage. Concepts and generalizations used at the presentation and practice stages were analysed in terms of their content components. The analyses were revised by the help of experts in the domain. Concept and generalization analyses were revised in light of the feedback and recommendations given by the experts.

Teaching materials prepared for implicit learning

Booklets, worksheets and presentation files were prepared for carrying out implicit learning activities. Teaching materials were prepared in light of the various sources on concepts and principles of behaviourist learning theory (Domjan, 2004; Driscoll, 2005; Frieman, 2002; Gould & Gould, 2005; Ormrod, 2008; Senemoğlu, 2007). The terms taught in the scope of behaviourist learning theory include *conditioning, classical conditioning, operant conditioning, reinforcement, positive reinforcement, negative reinforcement, and punishment*. The principles taught on the same topic are *contiguity, stimulus generalization, discrimination, extinction and spontaneous recovery*. The concepts and principles indicated in the booklets which were prepared for implicit learning activities were given without highlighting the content components of concept and generalization structure. For instance, no

explanations were provided about “critical attributes of the concept”, “fundamental features”, “variable attributes”, or “changing features”. The same order of the content components of concept and generalization was followed with a view to enabling the participants to be exposed to the recurrent pattern which is present in the booklet. In this way, the researcher aimed to help learners guess the concept and generalization structures by exposing them to orders and patterns that were recurrent in the teaching material (Frick & Lee, 1995; Gasparini, 2004; Reber, 1993).

Data Analysis

The data were analysed using SPSS 11.5 package programming. Three different measurements were obtained in the testing phase of the study. The first one is the total achievement scores the students got from each test; the second one is the confidence rating mean difference scores; and the third one is the mean score of correct response confidence rating for each question. Mean difference scores for confidence rating were calculated by subtracting the students’ incorrect response confidence rating means from correct response confidence rating means. Because the participants indicated high confidence rating scores not only for correct responses but also for incorrect ones, confidence rating mean score differences took both negative and positive values.

Whether there is a significant difference between the pre-test total scores, confidence rating mean differences, and correct response confidence rating mean scores were tested using one way variance analysis. Descriptive analyses of the data were performed via means, standard deviations and adjusted means. Normality premise was analysed through Kolmogorov–Smirnov test and histogram graph, which indicated normal distribution. Covariance analysis (ANCOVA) was used with a view to identifying any significant differences between the experimental and control groups in terms of their post-test total achievement scores, confidence rating mean difference scores, and correct response confidence rating mean scores. The analyses were conducted after confirming that intra-group regression coefficient-the fundamental premise for covariance analysis meets the premise of equivalence (equivalence of regression coefficients) (Büyükoztürk, 1998, 2001). Bonferroni test was used when the common effect was found to be significant in the covariance analysis results. Significance level was taken as .05 in the analyses.

Results

This section presents the findings resulting from the statistical analyses conducted for the sub-objectives of the study

Results regarding the First Sub-objective of the Study

Table 4 presents findings regarding the experimental and control groups’ means, standard deviations, adjusted means, covariance analysis, and Bonferroni test results for CGSSAT pre and post-test total achievement scores.

As seen in Table 4, mean scores for pre-test total achievement are ($\bar{X}$ = 4.96) in the first experimental group, ($\bar{X}$ = 6.20) in the second experimental group, ($\bar{X}$ = 4.35) in the first control group, and ($\bar{X}$ = 3.71) in the second control group. Mean scores for the post-test total achievement are ($\bar{X}$ = 30.25) in the first experimental group, ($\bar{X}$ = 16.76) in the second experimental group, ($\bar{X}$ = 11.74) in the first control group, and ($\bar{X}$ = 9.86) in the second control group. Covariance analysis performed with a view to identifying whether this difference between the groups is significant shows that when the CGSSAT pre-test total achievement scores were controlled, the main effect of the grouping was found to be significant in terms of post-test adjusted mean scores $F(3-92)= 65.435$, $p<.001$. Bonferroni multiple comparison test results performed with a view to identifying in which groups the difference occurred show that there are significant differences between the first experimental group ($\bar{X}_d= 30.21$) and the

second experimental group ($\bar{X}_d = 15.53$); and between the first control group ($\bar{X}_d = 12.28$) and the second control group ($\bar{X}_d = 11.01$), and between the second experimental group and the second control group. Bonferroni results indicate that the significant difference is in favour of the experimental groups.

Table 4.

Means, Standard Deviations, Adjusted Means, Covariance Analysis, and Bonferroni Test Results for CGSSAT Pre- and Post-test Total Achievement Scores in Experimental and Control Groups

Groups	Tests	Total Achievement Scores			<i>F</i>	<i>p</i>	Bonferroni results
		$\bar{X}$	SS	Adjusted means			
E-1 (n:24)	Pre-test	4.96	2.87	-	65.435	.000	$D_1 > D_2, K_1, K_2$ $D_2 > K_2$
	Post-test	30.25	5.58	30.21			
E-2 (n:29)	Pre-test	6.20	4.43	-			
	Post-test	16.76	6.65	15.53			
C-1 (n:23)	Pre-test	4.35	2.33	-			
	Post-test	11.74	6.22	12.28			
C-2 (n:21)	Pre-test	3.71	1.79	-			
	Post-test	9.86	5.49	11.01			

Results regarding the Second Sub-objective of the Study

Table 5 presents findings regarding the experimental and control groups' means, standard deviations, adjusted means, covariance analysis, and Bonferroni test results for CGSSAT pre- and post-test confidence rating mean difference scores.

Table 5.

Means, Standard Deviations, Adjusted Means, Covariance Analysis, and Bonferroni Test Results for CGSSAT Pre and Post-test Confidence Rating Mean Difference Scores in Experimental and Control Groups

Groups	Tests	Total Difference Scores			<i>F</i>	<i>p</i>
		$\bar{X}$	SS	Adjusted Means		
E-1 (n:24)	Pre- test	4.02	14.64	-	1.370	.257
	Post test	8.79	18.54	8.76		
E-2 (n:29)	Pre- test	4.13	12.39	-		
	Post test	4.28	4.98	4.26		
C-1 (n:23)	Pre- test	2.82	13.44	-		
	Post test	4.24	4.61	4.19		
C-2 (n:21)	Pre- test	9.05	15.64	-		
	Post test	3.31	3.92	3.43		

Table 5 shows that CGSSAT pre-test confidence rating mean difference scores are ($\bar{X} = 4.02$) in the first experimental group, ($\bar{X} = 4.13$) in the second experimental group, ($\bar{X} = 2.82$) in the first control group, and ($\bar{X} = 9.05$) in the second control group. Post-test confidence rating mean difference scores are ($\bar{X} = 8.79$) in the first experimental group, ($\bar{X} = 4.28$) in the second experimental group, ($\bar{X} = 4.24$) in the first control group, and ($\bar{X} = 3.31$) in the second control group. As seen in Table 5, high standard deviation scores result from the fact that confidence difference scores also took negative (-) values. Covariance analysis results conducted with a view to finding out whether the differences are significant show that when the CGSSAT pre-test confidence rating mean scores were controlled, the main effect of the grouping was not statistically significant in terms of post-test adjusted mean scores $F(3-92) = 1.370$, $p > .05$.

Table 6 presents means, standard deviations, adjusted means, covariance analysis and Bonferroni test results for CGSSAT pre and post-test correct response confidence rating mean scores.

Table 6.

Means, Standard Deviations, Adjusted Means, Covariance Analysis, and Bonferroni Test Results for CGSSAT Pre and Post-test Correct Response Confidence Rating Mean Scores in Experimental and Control Groups

Groups	Tests	Total Score			F	p	Bonferroni results
		$\bar{X}$	SS	Adjusted means			
E-1 (n:24)	Pre- test	65.68	12.86	-	41.790	.000	$D_1 > D_2$, K_1 , K_2
	Post- test	90.20	6.87	90.57			
E-2 (n:29)	Pre- test	63.10	10.18	-			
	Post- test	67.47	11.15	68.99			
C-1 (n:23)	Pre- test	64.36	11.00	-			
	Post- test	68.81	9.64	69.76			
C-2 (n:21)	Pre- test	74.48	9.96	-			
	Post- test	68.82	11.04	65.25			

As Table 6 presents, CGSSAT pre-test correct response confidence rating mean scores are ($\bar{X} = 65.68$) in the first experimental group, ($\bar{X} = 63.10$) in the second experimental group, ($\bar{X} = 64.36$) in the first control group, and ($\bar{X} = 74.48$) in the second control group. Mean scores for post-test correct response confidence rating are ($\bar{X} = 90.20$) in the first experimental group, ($\bar{X} = 67.47$) in the second experimental group, ($\bar{X} = 68.81$) in the first control group, and ($\bar{X} = 68.82$) in the second control group. Results of the covariance analysis performed with a view to identifying whether the difference is significant demonstrate that when CGSSAT pre-test correct response confidence rating mean scores were controlled, the main effect of the grouping was found to be significant in terms of the post-test adjusted mean scores $F(3-92) = 41.790$, $p < .001$. The Bonferroni test conducted with a view to identifying in which groups the differences occurred shows that there are significant differences between the first experimental group ($\bar{X}_d = 90.57$) and second experimental group ($\bar{X}_d = 68.99$); and between the first control group ($\bar{X}_d = 69.76$) and the second control group ($\bar{X}_d = 65.25$). No significant difference was detected between the second experimental group and the control groups. According to the Bonferroni test results, the difference is in favour of the first experimental group.

Results regarding the Third Sub-Objective of the Study

Table 7 presents means, standard deviations, adjusted means, covariance analysis, and Bonferroni test results in relation to pre- and post-test total achievement mean scores for CGSMCT.

Table 7 demonstrates that mean scores for the CGSMCT pre-test are ($\bar{X} = 15.46$) in the first experimental group, ($\bar{X} = 14.86$) in the second experimental group, ($\bar{X} = 13.87$) in the first control group, and ($\bar{X} = 12.52$) in the second control group. Mean scores for post-test total achievement are ($\bar{X} = 26.46$) in the first experimental group, ($\bar{X} = 15.66$) in the second experimental group, ($\bar{X} = 15.95$) in the first control group, and ($\bar{X} = 14.38$) in the second control group. Covariance analysis performed with a view to identifying whether the difference between the groups is significant shows that when the CGSMCT pre-test total achievement scores are controlled, the main effect of the grouping is significant in terms of the post-test adjusted mean scores $F(3-92) = 30.135$, $p < .001$. The Bonferroni test results conducted with a view to identifying the groups in which the differences occur show that there are significant differences between the first experimental group ($\bar{X}_d = 25.44$) and the second experimental group ($\bar{X}_d = 15.15$), and between the first control group ($\bar{X}_d = 16.30$) and the second control group ($\bar{X}_d = 15.87$). The Bonferroni results show that the difference is in favour of the first experimental group.

Table 7.

Means, Standard Deviations, Adjusted Means, Covariance Analysis, and Bonferroni Test Results for CGSMCT Pre and Post-test Total Achievement Scores in Experimental and Control Groups

Groups	Tests	Total Achievement Score			F	p	Bonferroni results
		$\bar{X}$	SS	Adjusted means			
E-1 (n:24)	Pre- test	15.46	4.20	-	30.135	.000	$D_1 > D_2 - K_1 - K_2$
	Post- test	26.46	5.40	25.44			
E-2 (n:29)	Pre- test	14.86	4.30	-			
	Post- test	15.66	5.80	15.15			
C-1 (n:23)	Pre- test	13.87	4.25	-			
	Post- test	15.95	5.30	16.30			
C-2 (n:21)	Pre- test	12.52	3.96	-			
	Post- test	14.38	5.80	15.87			

Results regarding the Fourth Sub-objective of the Study

Table 8 presents means, standard deviations, adjusted means, covariance analysis and Bonferroni test results in relation to pre- and post-test confidence rating mean difference scores for CGSMCT.

Table 8.

Means, Standard Deviations, Adjusted Means, Covariance Analysis, and Bonferroni Test Results for CGSMCT Pre- and Post-test Confidence Rating Mean Difference Scores in Experimental and Control Groups

Groups	Tests	Total Difference Scores			F	p
		$\bar{X}$	SS	Adjusted means		
E-1 (n:24)	Pre- test	5.13	5.90	-	0.804	.495
	Post- test	3.07	3.95	2.71		
E-2 (n:29)	Pre- test	2.91	6.39	-		
	Post- test	4.56	6.79	4.71		
C-1 (n:23)	Pre- test	3.34	5.42	-		
	Post- test	3.31	3.43	3.37		
C-2 (n:21)	Pre- test	2.94	4.94	-		
	Post- test	4.05	4.97	4.19		

Table 8 shows that the mean difference scores of CGSMCT pre-test confidence rating are ($\bar{X}=5.13$) in the first experimental group, ($\bar{X}= 2.91$) in the second experimental group, ($\bar{X}= 3.34$) in the first control group, and ($\bar{X}= 2.94$) in the second control group. Mean scores of the post-test confidence rating mean difference scores are ($\bar{X}= 3.07$) in the first experimental group, ($\bar{X}= 4.56$) in the second experimental group, ($\bar{X}=3.31$) in the first control group, and ($\bar{X}=4.05$) in the second control group. Covariance analysis which aimed to find out whether this difference is significant shows that when the CGSMCT pre-test confidence rating is controlled, the main effect of the grouping is not significant in terms of the post-test adjusted mean scores ($F(3-92)= 0.804, p>.05$).

Table 9 presents means, standard deviations, adjusted means, covariance analysis and Bonferroni test results in relation to pre- and post-test confidence rating mean scores for CGSMCT.

Table 9.

Means, Standard Deviations, Adjusted Means, Covariance Analysis, and Bonferroni Test Results for CGSMCT Pre- and Post-test Correct Response Confidence Rating Mean Scores in Experimental and Control Groups.

Groups	Tests	Total Score		Adjusted means	F	p	Bonferroni results
		$\bar{X}$	SS				
E-1 (n:24)	Pre- test	80.96	6.85	-	16.629	.000	$D_1 > D_2$. K_1 . K_2
	Post- test	92.24	5.94	90.49			
E-2 (n:29)	Pre- test	75.75	9.86	-			
	Post- test	73.52	11.94	74.55			
C-1 (n:23)	Pre- test	77.75	9.29	-			
	Post- test	76.32	10.47	76.29			
C-2 (n:21)	Pre- test	76.55	12.33	-			
	Post- test	77.32	10.46	77.93			

As seen in Table 9, mean scores of the pre-test correct response confidence rating for CGSMCT are ($\bar{X} = 80.96$) in the first experimental group, ($\bar{X} = 75.75$) in the second experimental group, ($\bar{X} = 77.75$) in the first control group, ($\bar{X} = 76.55$) in the second control group. Mean scores of the post-test correct response confidence rating are ($\bar{X} = 92.24$) in the first experimental group, ($\bar{X} = 73.52$) in the second experimental group, ($\bar{X} = 76.32$) in the first control group, and ($\bar{X} = 77.32$) in the second control group. Covariance analysis results conducted with a view to finding out whether the difference is significant show that when the CGSMCT pre-test correct response confidence level mean scores were controlled, the main effect of the grouping was significant in terms of the post-test total adjusted means $F(3-92) = 16.629$, $p < .001$. The Bonferroni test which aims to find out in which groups the differences occurred shows that there are significant differences between the first experimental group ($\bar{X}_d = 90.49$) and the second experimental group ($\bar{X}_d = 74.55$), and between the first control group ($\bar{X}_d = 76.29$) and the second control group ($\bar{X}_d = 77.93$). Bonferroni test results show that the significant difference is in favour of the first experimental group.

Discussion, Conclusion and Recommendations

Findings obtained from the CGSSAT and CGSMCT achievement tests and the CRS are discussed below. According to the findings obtained from the CGSSAT post-test total achievement scores, there are significant differences between the first and second experimental groups in favour of the first experimental group; and between the second experimental and second control groups in favour of the second experimental group. As for the CGSSAT post-test confidence rating mean difference scores, no statistically significant differences were found between the experimental and control groups. However, when the pre-test correct response confidence rating mean scores of the groups are controlled, post-test correct response confidence rating mean scores indicate significant differences in favour of the first experimental group, in comparison to the second experimental and control groups.

According to the findings obtained from the experimental and control group students' CGSMCT post-test total achievement scores, there is a significant difference between the first experimental and second experimental group and the control groups in favour of the first experimental group. No significant differences were detected between the second experimental group and the control groups. In addition, no significant differences were detected between the experimental and control groups in terms of CGSMCT post-test confidence rating mean difference scores. However, CGSMCT post-test correct response confidence rating mean scores indicate significant differences in favour of the first

experimental group, in comparison to the second experimental and control groups. No significant differences were found between the second experimental group and control groups.

To summarize the findings of the study, explicit teaching conducted in the first experimental group seems to be successful and effective in the acquisition of explicit knowledge, increasing the perceived confidence rating about the accuracy of the responses, namely awareness of what has been learned, and providing successful learning. The findings of the present study correspond to the findings in related literature relating to the effects of explicit teaching (McCleery, 2000; McCleery & Tindal, 1999; Nokes & Ohlsson, 2001; Özcan-Bayram, 2009; Robinson, 1997; Sætrevik et al, 2006; Zohar & David, 2008). McCleery and Tindal (1999), point out that when compared to the constructive approach, concept anchoring for explicit teaching was found to be more effective in teaching the scientific method to students in risk groups and with learning difficulties. In a similar vein, Klahr and Nigam (2004) found that students in an explicit teaching group demonstrated more effective learning and made richer scientific judgements. Studies carried out by Dean and Kuhn (2007), and Zohar and David (2008) also found explicit teaching more effective than exploratory learning.

Concept and generalization structure can be considered a relatively more abstract, complex, and difficult subject in nature. According to the post-test results in relation to concept and generalization structure, explicit teaching seems to be effective in the acquisition of explicit knowledge. It also seems that students have noticed the content components that form concept and generalization structure by the help of explicit teaching, which indicates the effectiveness of the type of teaching provided. However, it is important to note that in order for any information to be usable in a specific content, students should be exposed to many correct examples and to frequently have applied the practices. For instance, although individuals are taught about critical thinking, problem solving, decision making and the stages of these skills, they cannot think critically, solve problems, or make correct decisions. In order for individuals to be able to do all these, they should be exposed to and interact with many correct examples. Based on this notion, more specific studies are recommended with a view to identifying which types of examples and how much practice is needed for which specific types of teaching content. On the other hand, implicit learning seems to have very little effect on the acquisition of concept and generalization structure. The finding indicates that although the awareness of the students in the implicit learning group regarding the accuracy of their knowledge on concept and generalization structure was low, there was a slight increase in their performance, which indicates that the experimental treatment conducted for implicit learning was partially effective.

Along with these findings, Ziori and Dienes (2008) point out that the existence of implicit learning cannot be ignored in the same experimental condition where there is explicit learning, similarly the existence of explicit learning cannot be ignored in an experimental condition where there is implicit learning. To Polanyi (1969, p.144), there is no totally explicit knowledge; all written and spoken words are meaningless when they lack implicit interactions. Thus, all knowledge is mainly implicit, and explicit knowledge is based on knowledge that is comprehended and implemented implicitly (in Neuweg, 2004). Therefore, a learning activity may contain the attainment of both implicit and explicit knowledge. Explicit knowledge may turn into implicit knowledge; and implicit knowledge may become explicit knowledge in time (Tee, 2005). Teaching scientific knowledge can start with explicit knowledge. Attainment of correct explicit knowledge facilitates attainment of correct implicit knowledge, which is obtained mostly through examples and practice. However, students may not always encounter correct examples. In this case, it is the correct explicit knowledge that guides students and makes them monitor their knowledge deliberately.

In conclusion, this study has investigated the role of direct teaching and implicit learning of concept and generalization structure in the acquisition of explicit knowledge. The effect of these two approaches can be investigated in different course contents containing complex patterns. The present study was conducted in real classroom environments, using written texts and worksheets. Future studies many

investigate the effects of written texts and computer- based simulation programs used in technology-supported classroom environments on explicit and implicit learning.

References

- Amado, S. (1996). *Farklı dikkat düzeylerinin örtük ve açık bellek üzerindeki etkileri*. [The effects of different levels of attention on implicit and explicit memory]. Unpublished doctoral dissertation, Ege University, İzmir.
- Antony, S., & Santhanam, R. (2007). Could the use of a knowledge-based system lead to implicit learning. *Decision Support Systems*, 43, 141-151.
- Berry, D. C., & Broadbent, D. E. (1988). Interactive task and the implicit–explicit distinction. *British Journal of Psychology*, 79, 251-272.
- Büyükoztürk, Ş. (1998). Kovaryans analizi (varyans analizi ile karşılaştırmalı bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31(1), 91-105.
- Büyükoztürk, Ş. (2001). *Deneyisel desenler* (1st ed.). Ankara: Pegema Yayınları.
- Carnine, D. (1994). Introduction to the mini-series: Diverse learners and prevailing, emerging, and research-based educational approaches and their tools. *School Psychology Review*, 23(3), 341-350.
- Clariana, R. B. (2003). The effectiveness of constructed-response and multiple-choice study tasks in computer aided learning. *Journal of Educational Computing Research*, 28(4), 395-406.
- Clariana, R. B., & Lee, D. (2001). The effects of recognition and recall study tasks with feedback in a computer based vocabulary lesson. *Educational Technology Research and Development*, 49(3), 23-36.
- Cleeremans, A., Destrebecqz, A., & Boyer, M. (1998). Implicit learning: News from the front. *Trends in Cognitive Sciences*, 2(10), 406-415.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York: Routledge.
- Coşkun, M. (1999). *Öğeleri belirleme kuramına dayalı kavram öğretiminin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi*. [The effect of concept teaching based on component display theory on academic achievement and retention of learning]. Unpublished doctoral dissertation, Çukurova University, Adana.
- Davou, M. (2002). Unconscious processes influencing learning. *Pyschodynamic Practice*, 8(3), 277-294.
- Dean, D., & Kuhn, D. (2007). Direct instruction vs. discovery: The long view. *Science Education*, 91, 384–397.
- Debbag-Ergin, D. (2008). *İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin rastlantısal ve öğretim yoluyla sözcük öğrenme süreçlerine ilişkin bir uygulama*. [A case study on incidental and instructional vocabulary learning of 10th grade EFL learners]. Unpublished master's thesis, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Destrebecqz, A., & Peigneux, P. (2005). Methods for studying unconscious learning. In S. Laureys (Ed.), the boundaries of consciousness: Neurobiology and neuropathology. *Progress in brain research*, (pp.69-80). France.
- Dienes, Z., & Altmann, G. (1997). Transfer of implicit knowledge across domains: How implicit and how abstract? In D. Berry (Ed.), *how implicit is implicit learning?* (pp. 107-123). Oxford: Oxford University Press.
- Doğanay, A. (2003). Öğretimde kavram ve genellemelerin geliştirilmesi, (2nd ed.). In C. Öztürk & D. Dilek (Eds.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (pp.227-225). Ankara: Pegema Yayınları.

- Domjan, M. (2004). *Koşullama ve öğrenmenin temelleri* (1st ed.). (H. Çetinkaya, Çev.) Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları no:28.
- Driscoll, M. P. (2005). *Psychology of learning for instruction* (3th ed.). Boston: Pearson Education, Allyn & Bacon.
- Eggen, P. D., & Kauchak, D. P. (2007). *Learning and teaching research-based methods* (5th ed.). Boston: Pearson Education, Allyn & Bacon.
- Ehrenberg, S. S. (1991). Concept development (Rev. ed.). In A. Costa (Ed.), *Developing minds*. Alexandria, VA: ASCD.
- Ellis, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 141-172.
- Erickson, H. L. (1995). *Stirring the head, heart and soul: Redefining curriculum and instruction*. California: Corwin Press.
- Frensch, P. A. (1998). One concept multiple meanings. In M. A. Stadler, & P. A. Frensch (Eds.), *Handbook of implicit learning*, (pp. 47-104). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Frick, R.W., & Lee, Y. S. (1995). Implicit learning and concept learning. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A: Human Experimental Psychology*, 48(3), 762-782.
- Frieman, J. (2002). *Learning and adaptive behavior*. Wadsworth: Thomson Learning.
- Gagne, R. M., Wager, W.W., Golas, K.C., & Keller, J.M. (2005). *Principles of instructional design* (5th ed.). Wadsworth: Thomson Learning.
- Gasparini, S. (2004). Implicit versus explicit learning: Some implications for I2 teaching. *European Journal of Psychology of Education*, 19 (2), 203–219.
- Gould, J.L., & Gould, C.G. (2005). *Hayvan zihni* (4th ed.). (D. Yurtören, Trans.). Ankara: Tübitak Yayınları, 142.
- Hovardaoğlu, S. (2007). *Davranış bilimleri için araştırma teknikleri* (2nd ed.). Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Kang, S. H. K., McDermott, K.B., & Roediger, H. L. (2007). Test format and corrective feedback modify the effect of testing on long-term retention. *European Journal of Cognitive Psychology*, 19(4), 528-558.
- Karadağlı, İ. (2009). *The impact of the task-based instruction on the students' vocabulary learning in an English as a Foreign Language context*. [Görev temelli öğretim yönteminin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin sözcük öğrenimine etkisi. Unpublished master's thesis, Marmara University, İstanbul.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi* (7th ed.). Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.
- Kirkhart, M. W. (2001). The nature of declarative and nondeclarative knowledge for implicit and explicit learning. *The Journal of General Psychology*, 128(4), 447-461.
- Klahr, D., & Nigam, M. (2004). The equivalence of learning paths in early science instruction; effects of direct instruction and discovery learning. *Psychological Science*, 15, 661-667.
- Klausmeier, H. J. (1992). Concept learning and concept teaching. *Educational Psychologist*, 27(3), 267-286.
- Magliaro, S. G., Lockee, B. B., & Burton, J. K. (2005). Direct instruction revisited: A key model for instructional technology. *ETR&D*, 53(4), 41–55.
- Martorella, P. H. (1986). Teaching concepts (3rd ed.). In J. M. Cooper (Ed.), *Classroom teaching skill* (pp.182-223). Lexington, Mass: D.C. Health & Co.

- Martorella, P. H. (1998). *Social studies for elementary school children developing young citizens* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Marzano, R.J., Brandt, R.S., Hughes, C.S., Jones, B.F., Presseisen, B.Z., Rankin, S.C., & Suhor, C. (1988). *Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction*. Alexandria, VA: ASCD.
- Mathews, R.C., Buss, R.R., Chinn, R., & Stanley, W. B. (1988). The role of explicit and implicit learning processes in concept discovery. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A*, 40(1), 135-165.
- Mathews, R. C., Buss, R. R., Stanley, W. B., Blanchard-Fields, F., Cho, J. R., & Druhan, B. (1989). Role of implicit and explicit processes in learning from examples: A synergistic effect. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 15(6), 1083-1100.
- Mathews, R.C., Roussel, L.G., Cochran, B.P., Cook, A. E., & Dunaway, D. L. (2000). The role of implicit learning in the acquisition of generative knowledge. In V. Honavar, (Action Ed.). *Journal of Cognitive Systems Research*, 1, 161-174.
- McCleery, J. A. (2000). Effects of explicit instruction and concept focus on student declarative content knowledge and problem solving skills. *Dissertation Abstracts International*, 61(09), 137. (PQDT No: AAT 9987238).
- McCleery, J.A., & Tindal, G.A. (1999). Teaching the scientific method to at-risk students and students with learning disabilities through concept anchoring and explicit instruction. *Remedial and Special Education*, 20(1), 7-18.
- Merrill, M. D. (1983). Component display theory. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models* (pp. 279-330). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Michaelis, J.U., & Garcia, S. (1996). *Social studies for children: A guide to basic instruction* (11th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Neuweg, G. H. (2004). Tacit knowing and implicit learning. In M. B. Fischer & N. Nicholas (Eds.), *European perspectives on learning at work: The acquisition of work process knowledge. Cedefop Reference Series Luxemburg: Office for Official Publications for the European Communities*.
- Nokes, T.J., & Ohlsson, S. (2001). How is abstract generative knowledge acquired? In J. D. Moore & K. Stenning (Eds.), *Proceedings of the Twenty Third Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 710-715). Mahaw, NJ: Erlbaum.
- Ormrod, J.E. (2008). *Human learning* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice-Hall.
- Overskeid, G. (1995). Cognitivist or behaviourist- who can tell the difference? The case of implicit and explicit knowledge. *British Journal of Psychology*, 86, 517-522.
- Özcan-Bayram, D. (2009). *A comparison of the effects of explicit and implicit vocabulary teaching on students' vocabulary learning and retention levels through reading texts*. [Okuma parçaları ile bilinçli ve dolaylı kelime öğretiminin öğrencilerin kelime öğrenme ve öğrenmenin kalıcılığı üzerine etkilerinin karşılaştırılması]. Unpublished master's thesis, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Özlem, D. (1996). *Felsefe ve doğa bilimleri* (2nd ed.). İstanbul: İnkılâp Yayınevi.
- Özlem, D. (2003). *Bilim felsefesi (ders notları)*. İstanbul: İnkılâp Yayınevi.
- Özlem, D. (2004). *Mantık* (7th ed.). İstanbul: İnkılâp Yayınevi.
- Pacton, S., Perruchet, P., Fayol, M., & Cleeremans, A. (2001). Implicit learning out of the lab: The case orthographic regularities. *Journal of Experimental Psychology: General*, 130(3), 401-426.
- Reber, A. S. (1993). *Implicit learning and tacit knowledge*. Oxford: Oxford University Press.

- Robinson, P. (1997). Generalizability and automaticity of second language learning under implicit, incidental, enhanced, and instructed conditions. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(2), 223-227.
- Sætrevik, B., Reber, R., & Sannum, P. (2006). The utility of implicit learning in the teaching of rules. *Learning and Instruction*, 16(4), 363-373.
- Sandberg, K., Timmermans, B., Overgaard, M., & Cleeremans, A. (2010). Measuring consciousness: Is one measure better than the other? *Consciousness and Cognition*. doi:10.1016/j.concog.2009.12.013.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Shanks, D. R. (2005). Implicit learning. In K. Lamberts, & R. Goldstone (Eds.), *handbook of cognition* (pp. 202–220). London: Sage Publications.
- Shanks, D. R., & St. John, M. F. (1994). Characteristics of dissociable human learning systems. *Behavioral and Brain Sciences*. 17 (3), 367-447.
- Ströker, E. (2005). *Bilim kuramına giriş* (D. Özlem, Çev.) İstanbul: İnkılâp Yayınevi.
- Sunal, D.W., & Sunal, C.S. (2003). *Science in the elementary and middle school*. Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.
- Şimşek, A. (2006). Kavramların öğretimi. In A. Şimşek (Ed.), *İçerik türlerine dayalı öğretim* (pp. 27-70). Ankara: Nobel Yayınları.
- Tatar, A. (1998). *Kısa süreli bellekte özenli tekrar sürecinin açık ve örtük belleğe etkisi*. [Effects of short term rehearsal on explicit and implicit memories]. Unpublished master's thesis, Ege University, İzmir.
- Tavat, B. (1991). *Örtük ve açık yönerge, kodlama ve sunum türünün yeni çağrışımlar kurmaya etkisi*. Unpublished master's thesis, Hacettepe University, Ankara.
- Tee, M. Y. (2005). Sharing and cultivating tacit knowledge in an e-learning environment: A naturalistic study. *Dissertation Abstracts International*, 66(08), 223 (PQDT.No: 3185234).
- Tennyson, R.D., & Cocchiarella, M.J. (1986). An empirically based instructional design theory for teaching concepts. *Review of Educational Research*, 56(1), 40-71.
- Türk, E. (2007). *Effects of the presentation mode of multimedia annotations on l2 reading comprehension and incidental vocabulary learning*. [Multimedya açıklayıcı notlarının sunu modunun ikinci dilde okuduğunu anlama ve rastlantısal kelime öğrenme üzerine etkileri]. Unpublished master's thesis, Boğaziçi University, İstanbul.
- Ziori, E., & Dienes, Z. (2006). Subjective measures of unconscious knowledge of concepts. *Mind & Society*. 5, 105-122.
- Ziori, E., & Dienes, Z. (2008). How does prior knowledge affect implicit and explicit concept learning? *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61(4), 601-624.
- Zohar, A., & David, A.B. (2008). Explicit teaching of meta-strategic knowledge in authentic classroom situations. *Metacognition and Learning*, 3(1), 59-82.



Differences in linguistic features of spontaneous speech: The Case of Obama's Speeches at the London, Toronto and Cannes G-20 Summit Press Conferences

Bilal GENÇ^a, Ali GÖKSU^b, Kağan BÜYÜKKARCI^{c*}

^aInonu University, Faculty of Education, Malatya/Turkey

^bGazi University, Faculty of Education, Ankara/Turkey

^cSuleyman Demirel University, Faculty of Education, Isparta/Turkey



CrossMark

Article Info

DOI: 10.14812/cufej.2014.003

Article history:

Received 29 April 2013

Revised 03 May 2013

Accepted 02 February 2014

Keywords:

Emotional language,
Native language,
Concordance,
Speech analysis,
Authentic materials.

Abstract

The research presented in this paper aimed to investigate the linguistic and discourse characteristics of Mr. Obama's press conferences held after the G-20 summits in London in 2009, in Toronto in 2010 and in Cannes in 2011. The President's speeches consist of two main sections: (1) the first section during which he spoke about his plans to deepen international connections and the second during which he answered the questions of journalists from different nationalities– question/answer session – considered as spontaneous speech text and labeled a TC, LC and CC. Using concordance software, the number of types and tokens and the type-token ratio were calculated. The results show that although the number of tokens decreases chronically, in terms of the qualitative analysis all speeches display similar characteristics regarding vocabulary variation.

Introduction

In a study on the linguistics features of spontaneous speech, we believe it is appropriate first to discuss prominent features of speaking and writing and the processing of spoken and written materials by the hearers (learners). It is common sense knowledge that there are major differences between the two language modalities.

To begin with, when Brown and Yule (1983) explain some fundamental differences between speaking and writing, they remind us of the transitory character of speech and the permanent design in written discourse. Bailey (2006) also mentions the temporary character in speaking and the permanent in writing. On the part of the learner, spoken and written materials are also different in terms of their effect on retention; the research on the retention of auditory versus visual stimuli suggests that the two stimuli are retained in different memory stores and employ different memory mechanisms (Pu, 2006). Nunan (1998), however, objects to the distinction between speaking and writing. After discussing Halliday's view that writing has evolved in societies as a result of cultural change Nunan (1998) argues that rather than being separate manifestations of language speaking and writing exists as a continuum. Any given spoken or written text will exist on this continuum and while some spoken texts will be more like written texts than others, some written texts will be more like spoken texts than others.

Nevertheless, the differences between spoken and written language modes has attracted a lot of interest from researchers whose field of interests are either in linguistics or applied linguistics. We

*Corresponding author: kaganbuyukkarci@sdu.edu.tr

would like to mention two studies with an applied linguistics perspective: In the first study, Pu (2006) compared oral and written narratives in Chinese and English, and demonstrated that a discourse of same genre, same context, and same goal orientation exhibited significant patterns of differences at various levels of structure between the modalities across languages. The results of the study indicated that the differences arose mainly from distinct mental processes and mechanisms between speaking and writing in general, and also from varying degrees of inherent dependency of both on interpersonal involvement in story-telling, while the similarities were attributed to the storytelling genre and narrative nature of the particular discourse. In another study, Bardovi-Harlig (1992) analyzed oral and written narratives produced by sixteen L2 learners of English with different first languages and 24 native speakers of English. She found that L2 learners of English diverged from L1 speakers in that they made use of past tense forms to mark foreground and non-past forms to mark background.

Beside the studies covering the written narratives in the field, the interest in the use of vocabulary of language learners in their written productions has also gained momentum during the last twenty years. Laufer and Nation (1995) emphasize that the effective use of vocabulary in the written production provides a well-written composition. In addition, a well-used rich vocabulary has a positive effect on the readers. Moreover, the interest focusing on the measures of the lexical richness has tried to quantify the degree to which a writer is using a varied and large vocabulary.

Their study was aimed at examining the relationship between direct measures of learners' vocabulary size and richness of vocabulary in their language production. They also researched whether Lexical Frequency Profile (LFP) bore a relationship to vocabulary size and was an indicator of quality of vocabulary use. The results of the study indicated that LFP was a valid and reliable measure of lexical use in writing. The purpose of this study was to research whether the oral productions of Mr. Obama display the differences in terms of vocabulary variation and to what extent the oral productions of Mr. Obama exhibit items from core vocabulary.

When we have look at studies with a linguistics perspective, again we could several researches. For example, Branigan, Lickley and McKelvie (2013) investigated how non-linguistic factors influence rates of disfluency in spontaneous speech in a set of task-oriented dialogues. The issue of disfluency was also been investigated by Bortfeld et al (2001): they examined disfluency rates in a corpus of task-oriented conversations with variables that might affect fluency rates. These factors included:

- speakers' ages (young, middle-aged, and older),
- task roles (director vs. matcher in a referential communication task),
- difficulty of topic domain (abstract geometric figures vs. photographs of children),
- relationships between speakers (married vs. strangers), and
- gender (man vs. woman)

Rather than dealing with differences between spoken and written language modalities, in this study we focused on the linguistics differences president Obama displayed in his three G20 summit press conferences. Unlike most other studies, where differences might be the results of different language modalities or different language users, we examined the linguistics features of one person's spontaneous speech at three different times. Finally, in contrast to other studies which aimed at finding out underlying reasons of disfluency, we wondered how we could make use of authentic materials in teaching English.

Research Questions

The study reported in this paper intends to investigate the structure of the President Obama's spontaneous speech. Therefore, we have sought answers to the following research questions:

- To what extent do the oral productions of Mr. Obama display differences in terms of vocabulary variation?
- To what extent do the oral productions of Mr. Obama exhibit items from core vocabulary?

Method

Data Collection

Materials

President Obama delivered news conferences at ExCel Center in London at the conclusion of the G20 summit on April 2, 2009; at Intercontinental Hotel in Toronto on June 27, 2010 and at Claude Debussy Theater in Cannes on November 04, 2011. The President's speeches were divided into two separate parts: (1) the first part during which he spoke about his plans to deepen international connections and the second during which he answered the questions of journalists from different nationalities—question/answer session—considered as spontaneous speech text and labeled a TC, LC and CC. Since the study aims to find out the characteristics of spontaneous speech, the first parts of the press conferences during which the president read his notes and thus labeled as read speech were excluded from the analyses.

Data Analysis

The G20 News Conference speeches of the US President were analyzed in a two step procedure. First, we divided the conferences into two sections; the first section was labeled as read speech and the second section as spontaneous. The second sections of press conferences held in London, Toronto, and Cannes in consecutive years were analyzed using the software Concordance 3.3. As the title of the software suggests, Concordance 3.3 is capable of making indexes and word lists, counting word frequencies, comparing different usage of a word, analyzing key words, and finding phrases and idioms.

Lexical Diversity

As Dewaele and Pavlenko (2002) suggest lexical diversity is measured through a type-token ratio (TTR), which compares the number of different words (types) with the number of total words (tokens) and TTR is mostly considered to be the main parameter of lexical diversity. In this study, we calculated lexical richness through TTR and also analyzed lexical variety in the target language by comparing the token and types with that of Concordance base word lists.

Results and Discussion

Research Question 1:

To what extent do the oral productions of Mr. Obama display differences in terms of vocabulary variation?

In the first step of the analysis, we summarized the counts for LC, TC, and CC corpora in Table 1. Using Concordance 3.3, we found 4370 tokens and 1082 types in LC, 3326 tokens and 858 types in TC, and 2058 tokens and 613 types in CC in Mr. Obama's oral productions.

Table 1.*Lexical Diversity in London Conference (LC), Toronto Conference (TC) and Cannes Conference (CC).*

	LC	TC	CC
Tokens	4370	3326	2058
Types	1082	858	613
Type/Token Ratio*	24.76	25.80	29.79

*Type-Token Ratio = (number of types/number of tokens) * 100

The software also provided us the type/token ratios in LC, TC, and CC. As can be inferred from Table 1, the richest lexical variation in Mr. Obama's speeches was found to be in CC ($x=29.79$), the second highest lexical variation in TC ($x=25.80$), and the least lexical diversity in LC ($x=24.76$). Thus it becomes clear while in terms of number of tokens the president's speeches employs less vocabulary chronically, in terms of lexical richness a quite different picture emerges in that although the later speeches have less token they display more lexical variety within themselves.

Research Question 2:

To what extent do the oral productions of Mr. Obama exhibit items from core vocabulary?

In the second step of analysis, we analyzed Mr. Obama's speeches in LC, TC, and CC in terms of core vocabulary productions. In Table 2, over 85% of the tokens ($n=3782$) in LC has been found to be in concordance baseword1. When we look at the types ($n=654$), we see that 60% of the vocabulary can be found in concordance baseword1, and nearly 54% of the types belong to same word family. Considering type ratio in concordance baseword1, we could say that Mr. Obama's speech, if used in language classes, LC may be easily understood by most language learners as it consists of basic vocabulary in English.

Table 2.*Type-token Variety in LC.*

	Token		Type		Family	
	n	%	n	%	n	%
Concordance Baseword1	3782	86.54	654	60.67	449	53.71
Concordance Baseword2	274	6.27	188	17.44	161	19.26
Concordance Baseword3	77	1.76	59	5.47	49	5.86
Not in the List	237	5.42	177	16.42	177	21.17
Total	4370	100	1078	100	836	100

Of the tokens ($n=274$) in Obama's speech in concordance baseword2, we see that the types ($n=188$) form 17.44% of the total lexical variation. The words in concordance baseword3 ($n=77$) and the ones not in the list ($n=237$) composes almost 7% of the total tokens, and the types in this group ($n=59$) with the ones not in the list ($n=177$) forms nearly 22% of the whole lexical variation in LC.

The results of the analyses of Obama's core vocabulary uses in TC are presented in Table 3. When we look at Table 3, we can see that, similar to LC, more than 86% of the total tokens ($n=2881$) are in concordance baseword1. However, when we compare the types in TC with the ones in LC, it can be seen

that a higher percentage ($x= 63.87\%$) of the tokens have been found to be in concordance baseword1. On the other hand, the types found in concordance baseword2 ($x=13.17\%$) and concordance baseword3 ($x=3.50\%$) are lower than LC. In other words, we could say that Mr. Obama's speech can be considered to be easier to understand for language learners when compared with LC.

Table 3.
Type-token Variety in TC.

	Token		Type		Family	
	n	%	n	%	n	%
Concordance Baseword1	2881	86.62	548	63.87	397	57.04
Concordance Baseword2	166	4.99	113	13.17	102	14.66
Concordance Baseword3	38	1.14	30	3.50	30	4.31
Not in the List	241	7.25	167	19.46	167	23.99
Total	3326	100	858	100	696	100

In TC, token types that are not in the list ($n=167$) has a higher percentage ($x=20\%$) than LC. Type-token variety in CC is presented in Table 4 below. Out of the whole tokens ($n=2058$), 88.73% in CC is in concordance baseword1, and the types found in concordance baseword1 show the highest percentage ($x=70.96\%$) among these three conferences.

Table 4.
Type-token Variety in CC.

	Token		Type		Family	
	n	%	n	%	n	%
Concordance Baseword1	1826	88.73	435	70.96	319	65.50
Concordance Baseword2	104	5.05	1887	12.56	71	14.58
Concordance Baseword3	31	1.51	25	4.08	21	4.31
Not in the List	97	4.71	76	12.20	76	15.61
Total	2058	100	613	100	487	100

The types in concordance baseword 2 and 3 ($n=1912$) consist of almost 17% of the whole lexical variation CC, and the words not in the list ($n=76$) involves 12.20 percent. When we compare the types in these three conferences, CC can be considered to be most understandable speech among English learners due to having the highest percentage of types being in concordance baseword1.

When we evaluate G-20 summit speeches of the presidents in the light of Krashen's Input Hypothesis, we could argue that the president's speeches prove to be highly beneficial authentic material for language learners around the world. In all the three speeches the percentage of vocabulary found in the Concordance baseword1 is higher than 86%, which indicates that those speeches could

be understood by having an intermediate or higher proficiency level in English. Thus it is clear that the president's G-20 summit press speeches provide language teachers around the world a precious resource through which authentic, comprehensible input is available.

Mr. Obama's G-20 summit press speeches not only provide comprehensible input but also an assessment and evaluation material which has content validity. As teachers of English we might make use of those speeches in assessing our students' listening skills. When we examine the material to see what kind of validity they exhibit, we could argue that they have content validity. Content validity is generally described as the degree to which the content of the test matches a content domain associated with the construct. It is clear that Mr. Obama's speeches mentioned in this study prove to be appropriate material for testing listening due to the vocabulary variation.

Conclusion

The study aimed at finding out whether the oral productions of Mr. Obama display the differences in terms of vocabulary variation and to what extent the oral productions of Mr. Obama exhibit items from core vocabulary. The first finding was that although the number of tokens in his speeches, decreased chronically, in terms of qualitative analysis all speeches show similar characteristics. On the other hand, when we consider these conferences in the sense of lexical variation, among Mr. Obama's speeches the Cannes Conference was found to have the richest, and London Conference to have the least lexical diversity.

Another finding was that although these three conferences differed in terms of lexical variation, the tokens and types of vocabulary in Mr. Obama's speeches can be considered to be mostly in concordance with the base word. That is, his speeches may be easily understood by many people. Moreover, these speeches can be used as authentic material for English language learners, especially for second and/or foreign language learners.

In conclusion, Mr. Obama's G-20 summit press speeches are of pedagogical significance for language teachers for two main reasons: For one thing, they can be embedded in our language teaching activities, for another they can be used in evaluating language students' proficiency levels.

References

- Bailey, K. (2006). Issues in teaching speaking skills to adult ESOL learners. In John Comings, Barbara Garner, Cristine Smith (Eds.), *Review of adult learning and literacy, Vol. 6: Connecting Research, Policy, And Practice: A Project of The National Center For The Study Of Adult Learning And Literacy*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bardovi-Harlig, K. (1992). The telling of a tale: Discourse structure and tense use. *Learners' Narratives. Pragmatics and Language Learning*, 3, 144-161.
- Bortfeld, H., Leon, S. D., Bloom, J. Schober, M. F. & Brennan, S. E. (2001). Disfluency rates in conversation: Effects of age, relationship, topic, role, and gender. *Language and Speech*, 44 (2), 123 – 147.
- Branigan, H.P., Lickley, R. & McKelvie, D. (2013). Non-linguistic influences on rates of disfluency in spontaneous speech. Retrieved July 5, 2013, from <http://www.ltg.ed.ac.uk/papers/99disfluency2.pdf>.
- Brown, G. & Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewaele, J. M., & Pavlenko, A. (2002). Emotion vocabulary in interlanguage. *Language Learning*, 52 (2), 263–322.
- Laufer, B. & Nation, P. (1995). *Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production*. London: Oxford University Press.

Nunan, D. (1998). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. New York: Prentice Hall.

Pu, M.M. (2006). Spoken and Written narratives: A comparative study. *Journal of Chinese Language and Computing*, 16 (1), 37-61.



The Analysis of The Levels of Media and Television Literacy of High School Students in terms of Different Variables

Birsel AYBEK^{a*}, Remzi DEMİR^b

^aÇukurova University, Faculty of Education, Adana/Turkey

^bMersin ODTU Collage, Mersin/Turkey



Article Info

DOI: 10.14812/cufej.2014.004

Article history:

Received 07 June 2013

Revised 26 January 2013

Accepted 03 February 2014

Keywords:

Media,

Literacy,

Media and television literacy.

Abstract

Knowledge mounts up, varies and is conveyed through different channels in each passing day. Media includes all the circles that contain and convey the knowledge itself. It is crucial for the young that are sensitive and affected easily to learn about the structure and running of the mass media, to evaluate the fictionalized media content consciously and watch critically, in other words, to be media literates. It has been seen that there is a lack of resources since the preparation of the project of applying the Media and Television Literacy lessons in lesson programs by Radio and Television Upper Board (2007) and it has been thought that media and TV literacy is studied through various variables. Relational screening model is applied in this study and put into practice with 402 12th grade high school students that are chosen according to the intentional sampling method, among different school levels from state and private schools. "Media and Television Literacy Level Scale", developed by Korkmaz and Yeşil (2011), has been used in the research. Descriptive and Pearson's Product-Moment Correlation Coefficient have been used in the data analysis. At the end of the study; the findings have been as follows; media and TV literacy levels of the students are high, and their addiction level is low, media and TV literacy points of the students do not differ meaningfully according to their gender, school types, parent education levels, general family structure and activities they like to take part in but media and TV literacy level differs according to some individual characteristics, and that there is no meaningful relationship between media and TV literacy points and academic success points of the students.

Introduction

In addition that the media covers all the notions that include and distribute information, all kinds of printed, digital and electronic means of communication such as book, newspaper, journal, TV, radio can be a media (Andersen, 2002; cite in Karaman & Karataş, 2009). Computer, internet, mobile phones, game consoles, handheld data banks (iPod), which are a part of daily life, or in other words all digital technologies are classified under the topic of new media. Addition to the opportunities that the media contributes, the growing diversity of the media and the power of it on the people of every age, the term media literacy has been arisen (Kurt & Kürüm, 2010, pp. 20-34).

When the evolution of the media literacy in Turkey, it was first mentioned in the Communication Council in 2003; and, in the year of 2004, it was put on the ground by the offer of Radio Television Upper Commission (RTUC) to the Media and Violence Action Group working on the Action Plan. In the light of these studies, the Media Literacy course, which has been embodied in the education year of 2006-2007 with the cooperation of RTUC and the Ministry of National Education, has been put in the curriculum of the second part of the primary schools as an optional course.

*Corresponding author: baybek@cu.edu.tr

The purpose of the course, put in action in the name of Media Literacy, was to help the children who are the most open and fragile to the media learn the structure and procedure of the mass communication; evaluate the media ingredients consciously; and watch them critically. These studies are important in terms of constitution of the conscious media culture. Nevertheless, it cannot be assumed enough to attain the results. When it is noticed that the children are exposed to media in very early ages, these skills should be acquired in early ages.

In the light of the explanations above, it can be said to be important that the young who constitutes the most open and fragile group to the media should learn the structure and procedure of the mass media, evaluate the media ingredients consciously; and watch them critically.

The main purpose of this study is to analyze the levels of media and television literacy of the high school students in terms of different variables.

In the direction of this purpose, answers to those questions were sought:

- 1- What is the distribution of the students' media literacy course scores?
- 2- Are the student's course scores differentiate according to sex, type of school, graduate levels of parents, the dynamics of the family, leisure time activities and personal qualifications?
- 3- Is there a meaningful correlation between the students' literacy course scores and academic scores?

Method

In this research, relational scanning, which is among the scanning models, is used. Scanning model is a research model seeking to define a situation occurring now or in the past (Merter, 2009, p.84). The research was conducted in the districts of Toroslar, Yenisehir, Akdeniz, Erdemli and Tarsus, where the schooling is dense, during the 2011-2012 educational year. It was conducted with the 12th grade students in different public and private schools. 102 private, 98 public, 99 Anatolian and 103 vocational high school students has participated the research. The total was 200 girls and 202 boys, 402 totally.

Two data collection tools were used in the research. These were "personal Information tool" which was developed by the researchers and "the scale for Media and Television Literacy" developed by Korkmaz and Yeşil (2011). In the data analysis, in addition to descriptive statistics, Pearson product moment correlation was used. By taking the value of 0.05 level of significance, the results were analyzed in the direction of the purposes and then presented as tables and they were interpreted.

Results

At the end of the research, it was found that the level of media literacy of the students was high but the level of dependency of the students was low. It found that the scores of the students on the media and TV literacy has no meaningful difference in terms of gender, school type, the graduation level of their parents, the structure of their families and leisure time activities; but it was found that the scores of media and TV literacy differentiated. There was no meaningful difference between the students' scores of media and TV literacy and their academic success.

Implementation

Media Literacy Course was put in the curriculum –as an optional course- of second grade of the primary education during the educational year of 2007-2008 (RTÜK, 2008). However, most of the researchers have a consensus that that course should be implemented at earlier ages (Algan, 2006). Moreover, Desmond (1997) emphasizes that this education should begin at home. In the developed countries Media Literacy Course is either a compulsory course or embedded in different curriculums (RTÜK, 2008). By this terms, this Media Literacy Courses should be spread among the first phase of the primary education, be a multidisciplinary notion and be implemented at earlier ages.

Media Literacy Courses should be taught by the qualified professional or the teachers who are going to teach that course should take in-service education.

Families should be educated on the subject of media Literacy in order to educate their children on the subject matter. So the families should have the Media Literacy Course via the life-long learning programs.

When the Media Literacy course is examined, it is seen that communication, media, society, culture, economics and mass media are included in the course (MEB and RTÜK, 2006). But there is no definite chapter on the power and the bad effects of media. There should be some chapters that students can encounter in their daily lives, easily understand and those chapters need to be detailed.



Lise Öğrencilerinin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Birsel AYBEK^{a*}, Remzi DEMİR^b

^aÇukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Adana/Turkey

^bMersin ODTÜ Koleji, Mersin/Turkey



Makele Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.2014.004

Makale geçmişi:

Geliş 07 Haziran 2013
Düzeltilme 26 Ocak 2014
Kabul 03 Şubat 2014

Anahtar kelimeler:

Medya,
Okuryazarlık,
Medya ve televizyon okuryazarlığı.

Öz

Bilgi gün geçtikçe çoğalmakta, değişmekte ve pek çok kanaldan aktarılmaktadır. Medya ise bilgiyi ileten ve içeren bütün çevreleri kapsamaktadır. Medya karşısında etkiye en açık, en hassas grubu oluşturan gençlerin, kitle iletişim araçlarının yapısını ve işleyişini öğrenmeleri, kurgulanmış medya içeriğini bilinçli bir şekilde değerlendirmeleri ve eleştirel olarak izlemeleri, yani medya okuryazarı olmaları oldukça önemlidir. Ülkemizde Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (2007)' nun ders programlarında medya okuryazarlığı dersinin okutulması projesini hazırlamasından bu yana kısıtlı kaynakların var olduğu görülmüş ve medya ve TV okuryazarlığının çeşitli değişkenler açısından incelenmesinin önemli olduğu düşünülmüştür. Araştırmada tarama modellerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılmış ve amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiş özel ve devlet okullarında öğrenim gören farklı okul türlerinden toplamda 402 12. sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Korkmaz ve Yeşil (2011) tarafından geliştirilen "Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyi Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, betimsel istatistiklerin yanı sıra Pearson momentler çarpımı korelasyonu kullanılmıştır. Araştırma sonunda; öğrencilerin medya ve TV okuryazarlık düzeylerinin yüksek, bağımlılık düzeyleri düşük olduğu, öğrencilerin medya ve TV okuryazarlık puanlarının cinsiyetlerine, okul türlerine, anne baba eğitim düzeylerine, ailelerinin genel yapısına, katılmaktan hoşlandıkları etkinliklere göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ancak bazı bireysel özelliklerine göre medya ve TV okuryazarlık düzeyleri puanlarının farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin medya ve TV okuryazarlık puanları ve akademik başarı puanları arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Giriş

Yazılı tarihin başlangıcından itibaren okuryazarlık kağıt üzerindeki çizgileri harf olarak görüp, bu harflerin yan yana getirilerek sözcük oluşturmak ve bu sözcüklerden anlam çıkarmak anlamına gelmektedir. Çocuklara, bu sözcüklerin birleştirilerek daha da karışık fikirlerin, yazıların anlam ve yorumlanmasını öğretmek yüzyıllar boyunca gelişen eğitimin amacı olmuştur. Bugünün öğrencilerinin bir şeyi bilmeye ihtiyaç duydukları zaman, neye ihtiyaçları olduğunu bulmayı öğrenmeye ihtiyaçları vardır. Eğer buldukları bilgi, bilmek istedikleri şey için gerekli ise "analiz ve değerlendirme" gibi üst düzey düşünme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Thoman ve Jolls 2004; Akt. Kartal, 2007, s.1).

Medya bilgiyi ileten ve içeren bütün çevreleri kapsamakla birlikte, kitap, gazete, dergi, tv, radyo, internet gibi bilgiyi transfer eden her türlü basılı, dijital ve elektronik araç birer medya olabilir (Andersen, 2002; Akt. Karaman ve Karataş, 2009). Günlük yaşamın birer parçası haline gelen bilgisayar, internet, cep telefonları, oyun konsolları, avuç içi veri bankası kayıtlıyıcıları (İpod), bir başka deyişle tüm dijital teknolojiler yeni medya başlığı altında toplanmaktadır. Medyanın sağladığı olanakların yanı sıra

*Yazar: baybek@cu.edu.tr

medyanın artan çeşitliliği ve bu çeşitliliğin her yaştaki bireyleri etkileme gücü, medya okuryazarlığı kavramını ortaya çıkarmıştır (Kurt ve Kürüm, 2010, s. 20-34).

Ülkemizde medya okuryazarlığının öğrencilerin eğitimindeki önemini vurgulayan ve ilköğretim ders programında medya okuryazarlığı dersinin okutulması projesini hazırlayan Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (2007) ise, medya okuryazarlığını, “yazılı ve yazılı olmayan, büyük çeşitlilik gösteren formatlardaki (Televizyon, video, sinema, reklâmlar, internet vs.) mesajlara ulaşma, bunları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği kazanabilmek” olarak tanımlamıştır. Türkoğlu, medya okuryazarlığının yalnızca beceri kazanmaya değil, “eleştirel ve demokratik yurttaşlık” çerçevesinde günümüz toplumlarının yeni bir açığına vurgu yaptığını söyleyerek, kavramın, yalnızca pratik işlevsel ve araçsal bir gereksinimi değil, eleştirel aklın gerekliliğini gündeme getirdiğini vurgulamaktadır (Akt. Çelik, 2008, s.224).

Medya okuryazarlığının Türkiye’deki gelişimi incelendiğinde, ilk olarak 2003 yılındaki İletişim Şurasında gündeme getirildiği, 2004 yılında ise Eylem Planı düzeyinde çalışan Medya ve Şiddet Çalışma Grubu’nun sonuç raporunda Radyo Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) önerisiyle gündeme alındığı söylenebilir. Bu çalışmalar doğrultusunda RTÜK ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) işbirliği ile 2006–2007 öğretim yılında beş pilot ilde (Ankara, İstanbul, İzmir, Adana, Erzurum) okutulmaya başlanan medya okuryazarlığı dersi, 2007–2008 öğretim yılında ilköğretim II. kademedeki seçmeli ders olarak okutulmaya başlanmıştır.

Medya okuryazarlığı adı altında uygulamaya konan bu dersin amacı; medya karşısında etkiye en açık, en hassas grubu oluşturan çocukların, kitle iletişim araçlarının yapısını ve işleyişini öğrenmelerini, kurgulanmış medya içeriğini bilinçli bir şekilde değerlendirmelerini ve eleştirel olarak izlemelerini sağlamak olarak belirlenmiştir (Kurt ve Kürüm, 2010; MEB ve RTÜK, 2006). Medya okuryazarlığı dersi ile öğrencilere özel yaşamın gizliliğine saygı, estetik duyarlılık, dürüstlük, sorumluluk, etik kurallara bağlılık, farklılıklara saygı duyma, kültürel mirası yaşatmaya duyarlılık, aile içi iletişime önem verme, bilinçli tüketim, toplumsal hayata aktif katılım, bilimsellik, eşitlik, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi değerler kazandırılmak istenmektedir (MEB, 2009). Bu çalışmalar, bilinçli bir medya kültürünün oluşturulması açısından önemli bir girişimdir. Ancak amaca ulaşmada tek başına yeterli olması beklenemez. Medya okuryazarlığı ile ilgili olarak Hobbs (2004), medya metinleri hakkında soru sorma eylemi olan sorgulama pedagojisinin (izlediğiniz, gördüğünüz, okuduğunuz şeyler hakkında eleştirel sorular sorma), medya okuryazarlığı eğitiminin merkezinde yer alması gerektiğini ifade etmektedir. Jols ve Thoman (2008) medya mesajları hakkında beş temel soru sorulabileceğini ifade etmektedir. Bu sorular; “Bu mesaj kim tarafından yaratıldı?”, “Bu mesajda ilgimi çekebilmek için ne tür teknikler kullanıldı?”, “Bu mesajı diğer insanlar, benim anladığımdan farklı olarak nasıl anlamış olabilirler?”, “Bu mesajda hangi yaşam biçimleri, değerler ve görüşlere yer verilirken, hangileri göz ardı edilmiştir?” ve “Bu mesaj niçin gönderilmiştir?” şeklindedir. Özellikle çok erken yaşlarda çocukların medyayla tanıştıkları dikkate alındığında bu becerilerin daha erken yaşlarda kazandırılması gerekmektedir.

Problem

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda medya karşısında etkiye en açık, en hassas grubu oluşturan gençlerin, kitle iletişim araçlarının yapısını ve işleyişini öğrenmeleri, kurgulanmış medya içeriğini bilinçli bir şekilde değerlendirmeleri ve eleştirel olarak izlemelerinin önemli olduğu söylenilebilir. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (2007)’nin ders programlarında medya okuryazarlığı dersinin okutulması projesini hazırlamasından bu yana kısıtlı kaynakların var olduğu görülmüş ve medya ve TV okuryazarlığının çeşitli değişkenler açısından incelenmesinin eğitim ve öğretim sürecine önemli katkılar sunacağı düşünülmüştür.

Bu amaçla bu çalışmanın temel amacı, *lise öğrencilerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir*. Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

- 1-Öğrencilerin medya ve TV okuryazarlık düzeyi puanlarının dağılımı nasıldır?
- 2-Öğrencilerin medya ve TV okuryazarlık puanları cinsiyet, okul türü, anne-baba eğitim düzeyi, ailenin genel yapısı, katılmaktan hoşlanılan etkinlikler, bireysel özellikler değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 3- Öğrencilerin medya ve TV okuryazarlık puanları ve akademik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada tarama modellerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte veya şu anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Merter, 2009, s.84). İlişkisel tarama modelleri, araştırma iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığı ve/veya derecesini araştıran genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelidir. Bunlar, korelasyon ve karşılaştırmadır (Karasar, 1998, s. 81).

Evren ve Örneklem

Araştırma, Mersin ilinde okulların yoğun olarak bulunduğu Toroslar, Yenişehir, Akdeniz merkez ilçelerinde ve Erdemli, Tarsus ilçelerinde 2011-2012 eğitim-öğretim yılında amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiş özel ve devlet okullarında öğrenim gören farklı okul türlerinde 12. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, 102 Özel, 98 Genel, 99 Anadolu ve 103 meslek lisesi öğrencisi katılmıştır. Bu öğrenciler, 200 Kız ve 202 Erkek olmak üzere toplam 402 kişidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ve Korkmaz ve Yeşil (2011) tarafından geliştirilen “Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyi Ölçeği”dir.

Öğrencilerin Medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerini belirlemek için Korkmaz ve Yeşil (2011) tarafından geliştirilen Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek beş basamaklı likert tipi bir ölçektir ve “Okuryazarlık ve bağımlılık” olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır. Faktörlerde yer alan maddelerin her biri; hiçbir zaman (1) Asla, (2) Nadiren, (3) Bazen, (4) Genellikle, (5) her zaman şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekte, “Okuryazarlık” faktörü 13 maddeyi içermektedir ve maddelerin faktör yükleri 0.484 ile 0.774 arasında değişmektedir. Bu faktörün genel ölçek içerisindeki öz değeri 7.692; genel varyansa sağladığı katkı miktarı ise % 32.768’dir. “Bağımlılık” faktörü ise 5 maddeyi içermektedir ve maddelerin faktör yükleri 0.662 ile 0.826 arasındadır. Faktörün genel ölçek içerisindeki öz değeri 2.242; genel varyansa sağladığı katkı miktarı ise % 22.420’dir (Korkmaz ve Yeşil, 2011).

Toplam 18 maddeden ve 2 faktörden oluşan ölçeğin faktörlere göre ve bütün olarak güvenilirlik analizi; Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı, iki eş yarı arasındaki korelasyon değeri, Sperman-Brown formülü ve Guttman split-half güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Ölçeğin sırasıyla okuryazarlık (13 madde) ve bağımlılık (5 madde) faktörlerine göre Cronbach alpha güvenilirlik katsayıları okuryazarlık için 0.914, bağımlılık için 0.851; eş yarı korelasyonları okuryazarlık için 0.750, bağımlılık için 0.718; Sperman Brown değerleri okuryazarlık için 0.857, bağımlılık için 0.836; son olarak Guttman Split-Half değerleri ise okuryazarlık için 0.857, bağımlılık için ise 0.799 olarak bulunmuştur (Korkmaz ve Yeşil, 2011).

Okuryazarlık faktöründen elde edilen puanlara karşılık gelen düzeyler şu şekilde özetlenebilir:
20-35: Çok Düşük Okuryazarlık Düzeyi
36-51: Düşük Okuryazarlık Düzeyi

52-67: Orta Düzey Okuryazarlık
 68-83: Yüksek Okuryazarlık Düzeyi
 84-100: Çok Yüksek Okuryazarlık Düzeyi

Bağımlılık faktöründen elde edilen puanlar da benzer aralıklarla dağılmaktadır. Ancak okuryazarlık ile bağımlılık ters orantılıdır. Okuryazarlık düzeyi yüksek olan bir bireyin bağımlılık düzeyinin düşük olması beklenir. Bağımlılık puanlarının yüksek olması bireyin bağımlılığının yüksek, dolayısıyla okuryazarlık düzeyinin düşük olduğunu gösterir (Yeşil ve Korkmaz, 2011). Bu araştırma için ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayıları yeniden hesaplanmış ve okuryazarlık için bu katsayı 0.76, bağımlılık için ise 0.68 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlemesinde, betimsel istatistiklerin yanı sıra, Pearson momentler çarpımı korelasyonu kullanılmıştır. Tüm istatistiksel analizlerde 0.05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınarak araştırma bulguları, amaçlar doğrultusunda analiz edildikten sonra, tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin medya ve TV okuryazarlık düzeyi puanlarının dağılımı, medya ve TV okuryazarlık düzeyi; cinsiyet, okul türü, anne-baba eğitim düzeyi, ailenin genel yapısı, katılmaktan hoşlanılan etkinlikler, bireysel özellikler değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadıkları hakkında ve öğrencilerin medya ve TV okuryazarlık düzeyi puanları ile akademik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı hakkında elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Öğrencilerin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Puanlarının Dağılımına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin Medya ve Televizyon Okuryazarlık düzeyleri puanları iki bölümde incelenmiştir. Aşağıda Tablo 1 incelendiğinde, öğrencilerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyi ortalamasının yüksek düzeyde ($\bar{X}=79.83$), bağımlılık düzeylerinin ise düşük düzeyde ($\bar{X}=43.72$) olduğu görülmüştür.

Tablo 1.

Öğrencilerin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Puanları Ortalama, En Düşük, En Yüksek ve Standart Sapma Değerleri.

Medya ve Televizyon Okuryazarlık	N	$\bar{X}$	En düşük	En yüksek	Ss
Okuryazarlık	402	79.83	20	100	10.81
Bağımlılık	402	43.72	20	100	19.57

Öğrencilerin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Puanlarının Bazı Değişkenlere Göre Farklılaşıp Farklılaşmamasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri puanlarının, cinsiyetlerine, okul türlerine, anne-baba eğitim düzeylerine, ailelerinin genel yapısına, katılmaktan hoşlandıkları etkinliklere ve bireysel özelliklerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmamasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Öğrencilerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmamasına ilişkin bulgular

Öğrencilerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır? sorusuna yanıt bulabilmek için t testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları aşağıda Tablo 2' de yer almaktadır. Tabloda da görüldüğü gibi anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 2.

Öğrencilerin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmamasına İlişkin Değerler.

Medya ve TV Okuryazarlık	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	T	p
Okuryazarlık	Kız	200	79.63	10.30	-.365	.715
	Erkek	202	80.02	11.32		
Bağımlılık	Kız	200	43.16	18.10	-.572	.568
	Erkek	202	44.27	20.97		

p>0.05

Öğrencilerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri puanlarının okul türlerine göre farklılaşp farklılaşmamasına ilişkin bulgular

Öğrencilerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri puanlarının okul türlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve Tablo 3' de görüldüğü gibi herhangi anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 3.

Öğrencilerin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Puanlarının Okul Türlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmamasına İlişkin Değerler.

Medya ve TV Okuryazarlık	Okul Türü	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
Okuryazarlık	Özel	102	78.83	11.49	.487	.691
	Genel	98	80.04	12.00		
	Anadolu	99	80.64	10.02		
	Meslek	103	79.84	9.68		
	Toplam	402	79.83	10.81		
Bağımlılık	Özel	102	44.86	20.25	.448	.719
	Genel	98	44.04	20.68		
	Anadolu	99	44.16	18.54		
	Meslek	103	41.86	18.93		
	Toplam	402	43.72	19.57		

p>0.05

Öğrencilerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri puanlarının anne- baba eğitim düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmamasına ilişkin bulgular

Bu alt amaca yönelik tek yönlü varyans analizi yapılarak ulaşılan değerler, aşağıda Tablo 4 ve 5'te verilmiştir.

Bu değerlere göre öğrencilerin medya ve TV okuryazarlık düzeyi puanlarının anne- baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği, öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalamalarındaki farklılığın rastlantısal olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri puanlarının, ailelerinin genel yapısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmamasına ilişkin bulgular

Öğrencilerin medya ve TV okuryazarlık düzeyi puanlarının aile yapılarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirleyebilmek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Değerler aşağıda Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 4.

Öğrencilerin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Puanlarının Anne Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmamasına İlişkin Değerler.

Medya ve TV Okuryazarlık	Anne Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
Okuryazarlık	Okuryazar Değil	33	82	8.74	.433	.857
	Okuryazar	20	81.15	7.90		
	İlkokul	104	80.07	10.74		
	Ortaokul	61	79.83	11.81		
	Lise	112	79.14	10.17		
	Yüksek Öğrenim	54	78.83	13.30		
	Lisans Üstü	18	80.27	10.35		
	Toplam	402	79.83	10.81		
Bağımlılık	Okuryazar Değil	33	44.96	20.05	1.231	.289
	Okuryazar	20	48.40	18.84		
	İlkokul	104	40.26	18.47		
	Ortaokul	61	46.95	20.06		
	Lise	112	42.67	19.12		
	Yüksek Öğrenim	54	45.25	20.81		
	Lisans Üstü	18	47.11	22.27		
	Toplam	402	43.72	19.57		

p>0.05

Tablo 5.

Öğrencilerin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Puanlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmamasına İlişkin Değerler.

Medya ve TV Okuryazarlık	Baba Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
Okuryazarlık	Okuryazar Değil	33	72.66	12.83	1.220	.295
	Okuryazar	20	84.29	4.93		
	İlkokul	104	80.00	8.88		
	Ortaokul	61	80.43	9.04		
	Lise	112	78.73	10.45		
	Yüksek Öğrenim	54	80.22	12.84		
	Lisans Üstü	18	80.66	14.99		
	Toplam	402	79.83	10.81		
Bağımlılık	Okuryazar Değil	33	53.33	25.25	.789	.579
	Okuryazar	20	46.11	17.09		
	İlkokul	104	43.04	19.05		
	Ortaokul	61	45.74	20.75		
	Lise	112	44.22	19.19		
	Yüksek Öğrenim	54	40.61	19.64		
	Lisans Üstü	18	45.20	20.80		
	Toplam	402	43.72	19.57		

p>0.05

Tablo 6.

Öğrencilerin Medya Ve TV Okuryazarlık Düzeyi Puanlarının Aile Yapılarına Göre Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşp Farklılaşmamasına İlişkin Değerler.

Medya ve TV Okuryazarlık	Aile Yapısı	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
Okuryazarlık	Otoriter	44	79.56	10.35	.966	.426
	Demokratik	166	80.27	11.26		
	İlgisiz	10	85.60	9.93		
	Aşırı İlgili	57	78.87	9.34		
	Koruyucu	125	79.32	11.04		
	Toplam	402	79.83	10.81		
Bağımlılık	Otoriter	44	44.00	18.46	1.362	.246
	Demokratik	166	43.66	19.93		
	İlgisiz	10	30.80	18.38		
	Aşırı İlgili	57	42.45	18.77		
	Koruyucu	125	45.31	19.81		
	Toplam	402	43.72	19.57		

P>0.05

Öğrencilerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri puanlarının, katılmaktan hoşlandıkları etkinliklere göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmamasına ilişkin bulgular

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda Tablo 7’de verilmiştir. Analiz sonucunda öğrencilerin medya ve TV okuryazarlık düzeyi puanlarının katılmaktan hoşlandıkları etkinliklere göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 7.

Öğrencilerin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Puanlarının, Katılmaktan Hoşlandıkları Etkinliklere Göre Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşp Farklılaşmamasına İlişkin Değerler.

Medya ve TV Okuryazarlık	Katıldığı Etkinlikler	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
Okuryazarlık	Bilimsel	56	80.85	11.22	1.622	.184
	Kültürel	167	80.91	9.30		
	Sportif	163	78.49	10.53		
	Diğer	16	78.62	21.72		
	Toplam	402	79.83	10.81		
Bağımlılık	Bilimsel	56	45.85	17.17	1.107	.346
	Kültürel	167	42.97	19.89		
	Sportif	163	43.04	19.33		
	Diğer	16	51.00	25.81		
	Toplam	402	43.72	19.57		

p>0.05

Öğrencilerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri puanlarının, bireysel özelliklerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmamasına ilişkin bulgular

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğrencilerin medya ve TV okuryazarlık düzeyleri puanlarının medya okuryazarlığı açısından 0.05 anlamlılık düzeyinde farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu farklılaşmanın kaynağını belirlemek üzere LSD testi uygulanmıştır. Elde edilen değerler aşağıda Tablo 8’ de verilmiştir.

Aşağıdaki değerler incelendiğinde 0.05 anlamlılık düzeyinde öğrencilerin bağımlılık puanlarının anlamlı bir farklılaşma göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak medya okuryazarlığı açısından oluşan anlamlı farklılaşmanın kaynağı LSD testi ile incelendiğinde; *kendine güvenen öğrencilerin* ($\bar{X}$ = 80.18) risk alabilen öğrencilerden ($\bar{X}$ = 75.97), *düşünmeye önem veren öğrencilerin* ($\bar{X}$ = 81.13) risk alabilen öğrencilerden ($\bar{X}$ = 75.97) ve kendine güvenen öğrencilerden ($\bar{X}$ = 80.18), *yaratıcı öğrencilerin* ($\bar{X}$ = 82.95) girişken ($\bar{X}$ = 76.70), risk alabilen ($\bar{X}$ = 75.97) ve kendine güvenen öğrencilerden ($\bar{X}$ = 80.18), *sorgulayıcı öğrencilerin* ($\bar{X}$ = 85.92), girişken ($\bar{X}$ = 76.70), risk alabilen ($\bar{X}$ = 75.97), sorumluluk üstlenebilen ($\bar{X}$ = 79.44), kendine güvenen ($\bar{X}$ = 80.18), yeni fikirlere açık ($\bar{X}$ = 79.19) ve insancıl ($\bar{X}$ = 78.65) öğrencilerden farklılaştıkları ve medya ve TV okuryazarlık düzeylerinin daha gelişmiş olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Özellikle *sorgulayıcı* öğrencilerin diğer 6 özelliğe sahip olan öğrencilerden (Girişken, risk alabilen, sorumluluk üstlenebilen, kendine güvenen, yeni fikirlere açık ve insancıl) anlamlı olarak farklılaştığı ve medya ve TV okuryazarlık düzeylerinin daha gelişmiş olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 8.

Öğrencilerin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Puanlarının, Bireysel Özelliklerine Göre Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşp Farklılaşmamasına İlişkin Değerler.

Medya ve TV Okuryazarlık	Bireysel Özellikler	N	$\bar{X}$	Ss	F	LSD	p
Okuryazarlık	(1)Araştırmacı	29	80.62	12.79	2.160*	5>3	.024
	(2)Girişken	27	76.70	9.44		8>3,5	
	(3)Risk Alan	39	75.97	17.47		9>2,3,5	
	(4)Sorumlu	59	79.44	9.30		10>2,3,4,5,	
	(5)Kendine Güvenen	88	80.18	8.97		6,7	
	(6)Açık Fikirli	31	79.19	8.12			
	(7)İnsancıl	44	78.65	9.20			
	(8)Düşünceli	38	81.13	9.04			
	(9)Yaratıcı	20	82.95	14.42			
	(10)Sorgulayıcı	27	85.92	7.75			
	Toplam	402	79.83	10.81			
Bağımlılık	Araştırmacı	29	48.27	19.00	1.661		.096
	Girişken	27	45.33	20.06			
	Risk Alan	39	43.28	23.01			
	Sorumlu	59	41.15	17.40			
	Kendine Güvenen	88	40.81	18.21			
	Açık Fikirli	31	47.87	21.42			
	İnsancıl	44	51.45	21.67			
	Düşünceli	38	42.31	19.23			
	Yaratıcı	20	39.80	16.69			
	Sorgulayıcı	27	40.44	17.51			
	Toplam	402	43.72	19.57			

*p<0.05

Öğrencilerin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Puanları ve Akademik Başarı Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Öğrencilerin medya ve TV okuryazarlık düzeyleri puanları ile akademik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek üzere Person Korelasyon analizi yapılmıştır. Aşağıda Tablo 9'da yer alan korelasyon değerleri incelendiğinde $p>0.05$ olduğu yani öğrencilerin medya ve TV okuryazarlık düzeyi puanları ve akademik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 9.

Öğrencilerin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Puanları ve Akademik Başarı Puanları Arasındaki Korelasyon Değerleri.

	Akademik Başarı	N	R	p
Medya ve TV				
Okuryazarlık		402	.032	.522
Bağımlılık		402	.070	.160
p>0.05				

TARTIŞMA ve YORUM

Aşağıda öncelikle, araştırmada elde edilen bulgular, özetlenerek Tablo 10’da verilmiştir. Daha sonra ise çıkan bulgular araştırmanın amaçları doğrultusunda sırayla tartışılmış ve yorumlanmıştır

Tablo 10.

Araştırmadan Elde Edilen Bulguların Özeti.

MEDYA VE TV OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ	Okuryazarlık Yüksek Bağımlılık Düşük
Cinsiyete Göre Farklılaşma	Yok
Okul Türlerine Göre Farklılaşma	Yok
Anne, Baba Eğt. Düzeyine Göre Farklılaşma	Yok
Ailelerin Yapısına Göre Farklılaşma	Yok
Katılmaktan Hoşlandıkları Etkinliklere Göre	Yok
Bireysel Özelliklerine Göre	<i>Bağımlılık yok.</i> Okuryazarlık <i>Sorgulayıcı > Girişken, Risk alabilen, Sorumluluk üstlenebilen, Kendine güvenen, Yeni fikirlere açık, İnsancıl.</i>
Akademik Başarı İlişkisi	Yok

Öğrencilerin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Puanlarının Dağılımına İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Öğrencilerin iki bölümde incelenen Medya ve Televizyon Okuryazarlık düzeyleri puanları, okuryazarlık ve bağımlılık olmak üzere ters orantılıdır. Öğrencilerin Medya ve TV okuryazarlık düzeyi ortalamasının yüksek düzeyde ($\bar{X}$ =79.83), bağımlılık düzeylerinin ise düşük düzeyde ($\bar{X}$ =43.72) olduğu görülmüştür. Bulgulara yönelik alan yazın incelendiğinde Korkmaz ve Yeşil (2011)’ in de vurguladığı üzere medya ve okuryazarlık ile ilgili yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak kuramsal nitelik gösterdiği, anket ve ölçek kullanımına dayalı çalışmaların daha az olduğu diğer taraftan anket ve ölçek kullanımına dayanarak yürütülen çalışmalarda ise daha çok tutum belirleme üzerine odaklanıldığı; öğrencilerin ya da öğretmenlerin okuryazarlık düzeylerini belirlemeye dönük çalışmaların ise genel olarak yapılmadığı söylenebilir. Kartal (2007), “Orta öğretim 10. sınıf öğrencilerinin televizyon dizilerindeki mesajları algılamalarında medya okuryazarlığının etkisi” isimli yüksek lisans araştırmasında öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyleri konusunda, medyaya eleştirel yaklaşım davranışının belli bir seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak öğrencilerin sahip oldukları bilgi ve becerilerini davranışlarına yansıtabilmeleri konusunda bazı önerilerde de bulunmuştur. Yine Algan (2006, s.39) birçok orta, lise ve üniversite öğretmeninin öğrencilerinin medyanın bir kurbanı oldukları ve popüler kültürün aşırılık ve kötülüklerinden korunmaya ihtiyaçları olduğu fikrinin doğru olmadığı tespitine ulaştıklarını, tersine

medya konusunda bilinçli olduklarını ancak bunun medya okuryazarlığı konusunda eğitime hiç ihtiyaçları yok anlamına da gelmeyeceğini bildirmektedir. Bu araştırma bulgularına göre de öğrencilerin puanlarına göre bağımlılık düzeylerinin düşük ve okuryazarlık düzeylerinin yüksek olması belli bir bilinç düzeyine sahip olduklarını gösterir. Nitekim pek çok akademisyen de bu eğitimin üniversite öncesinde okullarda erken dönemlerde verilmesi ve sürdürülmesi fikrinde birleşmektedirler (Akt. Algan, 2006). Öyle ki Desmond (1997, s.331), çocukların medyanın algılanmasında aile içindeki iletişimden etkilendiğinden dolayı medya okuryazarlığının evde başlaması gerektiğini düşünmektedir.

Öğrencilerin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Puanlarının Bazı Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmamasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Bu bölümde öğrencilerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri puanlarının, cinsiyetlerine, okul türlerine, anne-baba eğitim düzeylerine, ailelerinin genel yapısına, katılmaktan hoşlandıkları etkinliklere ve bireysel özelliklerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmamasına ilişkin tartışma ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğrencilerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmamasına ilişkin tartışma ve yorumlar

Öğrencilerin Medya ve TV okuryazarlık düzeyleri puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Kartal (2007), araştırmasında 10.sınıf düzeyinde cinsiyete göre benzer bir şekilde, medya okuryazarlığı eğitimi alan öğrencilerin reklam metnini değerlendirmelerinde, görsel metni analiz etme becerilerinde, haber metnindeki mesajı algılamalarında ve dizilerdeki mesajları algılamalarında anlamlı bir farklılığa yol açmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Dolayısı ile öğrencilerin medya ve TV okuryazarlık düzeylerinde cinsiyetin etkili olmadığı ve anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı söylenilebilir.

Öğrencilerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri puanlarının okul türlerine göre farklılaşp farklılaşmamasına ilişkin tartışma ve yorumlar

Okul türlerine göre de öğrencilerin medya ve TV okuryazarlık düzeyleri puanlarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguyla ilgili, alan yazında kıyaslayacak ya da destekleyecek araştırma bulgularına rastlanılmamıştır. Ancak, bu araştırmadan çıkan bulgunun nedeni, genel olarak hangi okul türü olursa olsun medya okuryazarlığı konusuna çok fazla önem verilmemiş olmasından kaynaklanabilir. Çünkü bazı okullarda medya okuryazarlığı dersi ya da bu dersin içeriğine yakın başka isimler altında seçmeli dersler olmasına rağmen bu dersler ne öğrenciler tarafından seçilmekte ne de öğretmenler tarafından bu dersleri seçmek için öğrenciler yönlendirilmektedir. Bir başka sorun da bu dersler seçmeli olarak olmasına rağmen bu dersleri okullarda verecek uzman kişilerin olmamasıdır. Dolayısıyla, farklı okul yapılarından gelen öğrencilerin bu konuda eğitim almamış olması düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma çıkmamasına neden olmuş olabilir. Yine, Potter (2001), medya okuryazarlığı nedir?' sorusuna; çok yönlüdür, görecelidir, kişiye göre değişir, izleyici odaklıdır. Bilince ve bilinenlere göre değişir. Herkes belli bir oranda medya okuryazarıdır, kimse tam medya okuryazarı değildir. Kısaca karmaşık bir kavramdır, yani basit değildir şeklinde cevap verir. Bu anlamda medya okuryazarlığı konusunda grupların farklı özelliklerinden çok bireysel özelliklerin daha ağır basabileceği sonucuna ulaşılabilir.

Öğrencilerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri puanlarının anne ve baba eğitim düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmamasına ilişkin tartışma ve yorumlar

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin medya ve TV okuryazarlık düzeyleri puanlarının anne baba eğitim düzeylerine göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Aslında bu konuda ailelerin eğitim düzeyleri genel olarak yaşam biçimlerini de etkileyeceğinden öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinde bir farklılaşmanın olması ve bu farklılaşmanın eğitim düzeyi yüksek ebeveynlere sahip

öğrenciler lehine olması beklenilebilir. Ancak medya okuryazarlığı konusu oldukça karmaşık bir kavram olarak karşımıza çıkıyor. İsviçre’de 1935’te yapılan bir araştırmaya göre; 20 yaşında bir gencin zihni %75’ini okuldan, %25’ini aileden, kendi çevresinden, gazetelerden ve dergilerden edindiği bilgilerden oluşuyordu. 1970’te ise okul kaynaklı bilgilerin oranı %25’e düşmüştü. Bilgilerin %75’inin kaynağı ise çevre, radyo, TV ve gazeteler olmuştur (Topuz, 2006, s.1). Bu bilgiler öğrencilerin medya ve TV okuryazarlık düzeylerinde neden anne baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulgusunu da destekler niteliktedir. Dolayısı ile medya okuryazarlığı konusunda bireylerin düzeylerindeki süreklilik ve geliştirilebilirlik gibi süreçlerin yine medyanın kendinden de beslendiği ya da kaynaklandığı söylenilebilir.

Öğrencilerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri puanlarının aile yapılarına göre farklılaşp farklılaşmamasına ilişkin tartışma ve yorumlar

Yine aynı şekilde öğrencilerin medya ve TV okuryazarlık düzeyleri puanlarında aile yapılarına göre anlamlı bir farklılaşma olmaması anne baba eğitim düzeyine göre farklılaşma olup olmaması tartışmasındaki bulgularla desteklenebilir. Öyle görünüyor ki; öğrencilerin medya ve TV okuryazarlık düzeylerini aile, okul gibi temel etmenler etkilemekle beraber bu gün çevre, radyo, TV, gazeteler, internet vb. gibi medyayı da kapsayan geniş bir ağ daha belirleyici olarak etkilemektedir. Nitekim bu araştırma bulgularına göre de öğrencilerin medya ve TV okuryazarlık düzeyi puanları üzerinde aile yapılarının belirgin ve anlamlı bir şekilde etkisi olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri puanlarının katılmaktan hoşlandıkları etkinliklere göre farklılaşp farklılaşmamasına ilişkin tartışma ve yorumlar

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin medya ve TV okuryazarlık düzeyi puanlarının katılmaktan hoşlandıkları etkinliklere göre de farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Alan yazın taramasında konuyla ilgili bir bulguya ulaşılamazken yukarıda öğrencilerin okul türlerine göre medya ve TV okuryazarlık düzeyi puanlarının farklılaşp farklılaşmaması tartışmasında öğrencilerin okul türünden çok bireysel özelliklerinin etkili olabileceğinden söz edilmişti. Bu anlamda katılmaktan hoşlandıkları etkinlikleri de bireysel özelliklerinin bir parçası olarak kabul etmek ve bir farklılaşma beklemek makul gelebilir. Ancak bunun sadece seçim konusunda öğrencinin bireysel özelliğini yansıtabileceği, bu etkinliklerin içeriği ve ne şekilde gerçekleştirildiği konusunda bir fikir vermediği ve öğrencinin medya ve TV okuryazarlık düzeyini geliştirecek unsurları taşıyıp taşımadığını yansıtmadığı unutulmamalıdır. Yapılan araştırmalarda, bir konuda tercih yapmak yönünde değil, öğrencilerin medya konusunda eğitildikleri ya da etkinliklerin içerisine medya eğitiminin de dahil edilmesi durumunda medya okuryazarlık düzeylerinin geliştiği saptanmıştır.. Örneğin, araştırmalar okul ders programlarına medya dersleri konulduğu zaman öğrencilerin medyada gördükleri şiddeti eleştirel bir gözle yorumladıklarını, yani medya okuryazarlık düzeylerini geliştirdiklerini gösteriyor (Scharrer, 2005; Voojjs ve Van Der Voort, 1993, Akt. Algan, 2006). Hobbs (1996, Akt. Kartal, 2007)’ da medya okuryazarlığını dil, sanat, sosyal bilimler, sağlık ve bilim alanlarına entegre ederek alan öğrenciler, bu eğitimi almayan öğrencilere göre medyanın hedef kitesinin ve ekonomik amaçlarının farkındalıklarının arttığını bildirmiştir.

Öğrencilerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri puanlarının bireysel özelliklerine göre farklılaşp farklılaşmamasına ilişkin tartışma ve yorumlar

Araştırma bulguları öğrencilerin bireysel özelliklerine göre incelendiğinde ise öğrencilerin medya ve TV okuryazarlık düzeyi puanlarının bağımlılık boyutunda anlamlı bir farklılaşma olmazken ve bu puanları düşüken, okuryazarlık boyutunda puanlarının anlamlı olarak farklılaştığı ve yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu; öğrencilerin medya ve TV okuryazarlık düzeylerinin okul türlerine göre farklılaşp farklılaşmaması tartışmasında da yer verdiğimiz Potter (2001)’ın, “medya okuryazarlığı, çok

yönlüdür, görecelidir, kişiye göre değişir, izleyici odaklıdır, bilince ve bilinenlere göre değişir” bilgisini doğrular niteliktedir. Korkmaz ve Yeşil (2011)’ de bireysel özelliklere dikkat çekmiş ve ilişkiyi destekler nitelikte bilgilere yer vermiştir. Nitekim, okuryazarlık düzeyi puanlarında öğrencilerin bireysel özellikleri etkilidir ve farklılaşmaktadır. Bu farklılaşmanın kaynağı ve öğrencilerin okuryazarlık düzeyi ortalamaları incelendiğinde ise *kendine güvenen öğrencilerin* ($\bar{X}$ = 80.18) risk alabilen öğrencilerden ($\bar{X}$ = 75.97), *düşünmeye önem veren öğrencilerin* ($\bar{X}$ = 81.13) risk alabilen öğrencilerden ($\bar{X}$ = 75.97) ve kendine güvenen öğrencilerden ($\bar{X}$ = 80.18), *yaratıcı öğrencilerin* ($\bar{X}$ = 82.95) girişken ($\bar{X}$ = 76.70), risk alabilen ($\bar{X}$ = 75.97) ve kendine güvenen öğrencilerden ($\bar{X}$ = 80.18), *sorgulayıcı öğrencilerin* ($\bar{X}$ = 85.92), girişken ($\bar{X}$ = 76.70), risk alabilen ($\bar{X}$ = 75.97), sorumluluk üstlenebilen ($\bar{X}$ = 79.44), kendine güvenen ($\bar{X}$ = 80.18), yeni fikirlere açık ($\bar{X}$ = 79.19) ve insancıl ($\bar{X}$ = 78.65) öğrencilerden farklılaştıkları ve medya ve TV okuryazarlık düzeylerinin daha gelişmiş olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre en fazla farklılaşmanın yaratıcı ve sorgulayıcı özelliğe sahip öğrencilerin okuryazarlık düzeyi puanlarında olduğu; yani bu özelliklere sahip öğrencilerin okuryazarlık puanlarının daha yüksek ve gelişmiş olduğu görülmüştür. Medya okuryazarlığı, yazılı ve yazılı olmayan farklı formatlardaki (televizyon, video, sinema, reklamlar, internet vs.) iletilere erişim, onları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Center for Media Literacy'nin (Medya Okuryazarlığı Merkezi) kurucusu ve Başkanı Elizabeth Thoman; medya okuryazarlığının, öğrencilerin yalnızca gördükleri medya ürününü okumalarını değil, aynı zamanda onu yaratma sürecinde de etkin rol almalarını gerektiren bir hareket olduğunu vurgular (İnceoğlu, 2006, s4). Aufderheide (1993) yaratıcılık boyutuna dikkat çekerek, medya okuryazarlık becerisine sahip bireyleri “tüm medyalarla ilişkisinde eleştirel bir özerkliğe sahip tüm basılı ve elektronik medyaları analiz eden, değerlendiren ve yeniden şekillendirerek iletilebilen bireyler olarak tanımlamaktadır. Yine Livingstone (2004, s. 4-8)’de mesaj üretme deneyimi olan çocukların, medya mesajlarına karşı daha bilinçli olacaklarını savunmaktadır. Medya okuryazarlığının özünde sorgulama vardır. Thoman (2003)’ a göre de farklı medya formları arasındaki farkı ayırt etmeye ve izlediğimiz, duyduğumuz ve okuduğumuz her şey hakkında temel soruları nasıl soracağımızı bilmeye ihtiyacımız vardır (Kartal, 2007, s.19). Medya okuryazarlığı eğitiminin önemi konusunda RTÜK (2008), İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabında sorgulama boyutu üzerinde durarak bireylerin neyin iyi neyin kötü, neyin yararlı neyin zararlı olduğunu ayırt etmeleri gerektiğini açıklayarak eleştirel bir bakış açısıyla pasif alıcılar yerine aktif bir pozisyonda yer almaları gerektiğini vurgulamaktadır. Nitekim araştırmadan elde edilen bulgularda da yaratıcı ve özellikle sorgulayıcı özelliğe sahip öğrencilerin medya ve TV okuryazarlık düzeyi puanları daha yüksek çıkarak diğer özelliklere sahip olan öğrencilerden farklılaşmış ve daha gelişmiştir. Sonuç olarak yaratıcı ve özellikle sorgulayıcı özelliğe sahip öğrencilerin medya ve TV okuryazarlık düzeylerinin daha gelişmiş olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Puanları ve Akademik Başarı Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma ve Yorumlar

Öğrencilerin medya ve TV okuryazarlık düzeyleri puanları ile akademik başarı puanları arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde $p>0.05$ olduğu yani anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Konuyla ilgili alan yazında böyle bir bulguya rastlanmamıştır. Bu gün bilgi toplumunun insanların medya ve televizyon aracılığıyla bilgiye ulaşmasını, ulaştığı bilgilere eleştirel yaklaşmasını ve sorgulayıcı olmasını; bir başka ifade ile medya ve televizyon okuryazarı olmasını gerektirmektedir. Bununla birlikte medya ve televizyon aracılığıyla insanların bilinçsiz olarak ve önemli düzeyde yönlendirilmeye açık oldukları; insanların çoğu kez okudukları ya da izledikleri haberleri irdelemeksizin kabul ederek tepkiler geliştirdikleri, alan yazında sıklıkla dile getirilen konulardan biri olmaya devam etmektedir (Korkmaz ve Yeşil, 2011, s. 113). Hayata ve gündeme dönük pek çok bilgi ve okul ders programlarımızın ilişkisi düşünüldüğünde medya ve TV okuryazarlık düzeyi ile akademik başarı arasında bir bağ kurmak olasıdır. Bu durum okul ders programlarımızın hayatla ne kadar ilişkisi var sorusunu da düşündürmektedir. Bu anlamda öğrencilerin medya ve TV okuryazarlık düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmaması bulgusu, okul programlarının hayat ve gündemle olan ilişkisinin de sorgulanmasını gerekliliğini ortaya koyabilir. Nitekim Hobbs’a (1998) göre medya okuryazarlığı eğitiminde popüler kültür metinlerinin çözümlenmesi özellikle lise ve üniversite öğretim elemanları için olmazsa olmaz bir nitelik

taşımaktadır. Korkmaz ve Yeşil (2011), Türkiye’de öğretmenlerin merkezci bir müfredatı takip ettiklerinden, kitaba bağlı ezberci bir sistem uyguladıklarından ve okullarda medya donanımlarının eksikliğinden ötürü Hobbs’un bu sorusunu bizim tartışmamıza pek gerek olmadığını bildirmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada da medya okuryazarlığı ile akademik başarı arasında bir ilişki çıkmaması, eğitim sistemimizin her ne kadar ders programları değişmiş olsa da uygulamada daha çok geleneksel bir öğretim sürecinin izlenmesinden kaynaklanabilir.

Öneriler

Medya Okuryazarlığı dersi 2007–2008 öğretim yılında ilköğretim II. kademede seçmeli ders olarak okutulmaya başlanmıştır. (RTÜK, 2008). Ancak pek çok akademisyen bu eğitimin daha erken yaşlarda verilmesi gerektiği konusunda hemfikirdir (Algan, 2006). Öyle ki Desmond (1997) bu eğitimin evde başlaması gerektiğini vurgulamaktadır. Dünyada gelişmiş ülkelerde Medya Okuryazarlığı eğitimi değişik seviyelerde direk ders olarak ya da farklı ders müfredatlarının içerisinde verilmektedir (RTÜK, 2008). Bu bilgiler doğrultusunda Medya Okuryazarlığına ilişkin ders ya da çalışmalara ilkökul programlarına da yansıtacak ve disiplinler arası verilecek şekilde daha erken yaşlarda başlanılmalıdır.

Okullarda Medya okuryazarlığı dersi bu alanda uzman olan kişiler tarafından verilmeli ya da bu dersi verecek öğretmenler bu alana yönelik kuramsal ve uygulamalı hizmetiçi eğitim programları aracılığıyla yetiştirilmelidir.

Ailelerin de daha bilinçli medya okuryazar olan çocuklar yetiştirebilmeleri için öncelikle onların medya okuryazarlığı konusunda eğitilmiş olmaları gerekmektedir. Bu nedenle öncelikle ailelere yaygın eğitim yoluyla medya okuryazarlığı eğitimi, uzman kişiler tarafından verilmelidir.

İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Programı incelendiğinde; iletişim, medya, toplum, kültür, ekonomi ve kitle iletişim araçları gibi pek çok konu başlığına yer verildiği görülmektedir (MEB ve RTÜK, 2006). Ancak medyanın gücü ve zararlı etkileri konusunda açık bir bölüm bulunmamaktadır. Bu programa, öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşabilecekleri, açık olarak algılayabilecekleri dünyada ve ülkemizdeki olgulara yönelik konu başlıkları ilave edilmeli ve detaylandırılmalıdır.

Kaynaklar

- Algan, E. (2006). Medya okuryazarlığı alanında teorik ve pratik yaklaşımlar, medya okuryazarlığı, (Ed. N. Türkoğlu). 23-25 Mayıs 2005, 1. Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı, Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları, İstanbul.
- Aufderheide, P. (1993). *Media literacy: A report of the national leadership conference on media literacy*. Washington: DC, Aspen Institute.
- Çelik, M. (2008). *Egemen ideolojinin bir aracı olarak medya ve eleştirel farkındalığın gerekliliği: Medya okuryazarlığı*. Unpublished doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Desmond, R. (1997). Media literacy in the home: Acquisition versus deficit models. In Kubey, R (Ed.), *Media literacy in the information age: Current perspectives* (pp. 323-344). New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Hobbs, R. (1998). The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication*, 48(1),16-32.
- Hobbs, R. (2004). Medya okuryazarlığı hareketinde yedi büyük tartışma (Trans. M. T. Bağlı). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 122-140.
- İnceoğlu, Y. (2006). Medyayı doğru okumak (Ed. N. Türkoğlu). 23-25 Mayıs 2005, 1. Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı, Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları, İstanbul.

- Jolls, E. & Thoman, T. (2008). *21. yüzyıl okuryazarlığı* (Trans. C. Elma ve A. Kesten). Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Karaman, K. & Karataş, A. (2009). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *İlköğretim Online*, 8(3), 798-808.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi* (9. Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartal, O. Y. (2007). *Ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin televizyon dizilerindeki mesajları algılamalarında medya okuryazarlığının etkisi*. Unpublished Master's Thesis, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Korkmaz, Ö. & Yeşil, R. (2009). Öğretim kademelerine göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 19-28.
- Korkmaz, Ö. & Yeşil, R. (2011). Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 110-126.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. Unpublished doctoral dissertation, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kurt, A. A. & Kürüm, D. (2010). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki: Kavramsal bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 20-34.
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication Technologies. *The Communication Review*, 7, 3-14.
- MEB & RTÜK. (2006). *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2009). *Medya okuryazarlığı dersi öğretmen kılavuz kitabı* (2. Ed). İstanbul: Devlet Kitapları.
- Merter, F. (2009). Cumhuriyet-Dicle-İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ve öğrenme stillerini farklılaştıran sosyo-ekonomik faktörler. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 78-96.
- RTÜK, (2008). *İlköğretim medya okuryazarlığı dersi öğretmen el kitabı*. Retrieved August 09, 2011, from <http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/kaynaklar/MEDYAKitabK.doc>.
- Topuz, H. (2006). Medya Eğitimi: Medya Çözümlemesi, (Ed. N. Türkoğlu). 23-25 Mayıs 2005, 1. *Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı*, Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları, İstanbul.



High School Students' Achievement Goals: Assessing Gender, Grade Level and Parental Education

Devrim ERDEM-KEKLİK^{a*}, İbrahim KEKLİK^b

^aNiğde University, Faculty of Education, Niğde/Turkey

^bHacettepe University, Faculty of Education, Ankara/Turkey



CrossMark

Article Info

DOI: 10.14812/cufej.2014.005

Article history:

Received 22 October 2012
Revised 25 December 2013
Accepted 04 February 2014

Keywords:

Goal orientations,
High school students,
Gender.

Abstract

The purpose of this study was to investigate the relationship between high school students' goal orientations, and their gender, grade level and parents' level of education. Data were collected from 266 high school students in Turkey during the Spring semester of 2011-2012. A multiple-goal perspective with approach and avoidance dimensions was considered. Goal orientations of learning-approach (LPGO), learning-avoidance (LVGO), performance-approach (PPGO), and performance-avoidance (PVGO) were measured using the 2x2 Achievement Goal Orientation Scale developed by Akin in 2006. A series of multivariate ANOVAs and univariate F-tests were conducted with gender, grade level and parental level of education as independent variables, and with LPGO, LVGO, PPGO, and PVGO as dependent variables. Findings showed that there were significant differences on gender and grade level, but no significant associations between the scale scores and parental level of education.

Introduction

Goals are essential parts of human motivation. They have been viewed within a motivational framework because goals are ends toward which individuals direct their effort (Pintrich, 2000a). One of the most significant research tradition in the area of motivation has been the goal orientation (or achievement goal orientation) theory (ie., Ames, 1984; Atkinson, 1957; Dweck, 1986; Elliot, 1999, Maehr, 1983; Nicholls & Miller, 1984) which claims that students' goals impact their academic performance. This line of research also attempts to determine the types of and ways in which goals impact student success. Even though goal orientation theory is mostly studied in areas of education (Dweck, 1986; Elliot & McGregor, 2001; Erözkan, 2004; Urdan, 2004) it has also been widely used in areas such as sports psychology (Weiss, 1993), health psychology (Ryan & Deci, 2007), and social psychology (Blanchard & Vallerand, 1996).

Achievement goal orientation theory views goal orientation as "reflecting individual differences in work-related behaviors and task performance outcomes. The goal orientation construct reflects internal motivational processes that affect an individual's task choice, self-set goals, and effort mechanisms in learning and performance contexts" (McKinney, 2003, p. 1). Researchers exploring goal orientation (i.e., Elliot, 1999) often distinguish between mastery and performance orientations. Some also refer to these two orientations as learning goal orientation and performance goal orientation respectively. Thus typically, students with the former orientation, which is coined by some authors as learning goals (Dweck & Leggett, 1988) or task-involved goals (Nicholls & Miller, 1984), are concerned about learning the material and mastering the tasks at hand while those with the latter orientation are concerned

*Corresponding author: erdem_devrim@yahoo.com

about “demonstrating their ability and performance as measured by their relative standing to others’ achievement” (Was, 2006, p. 3).

Some researchers view mastery orientation as the preferable way to improving learning, self-efficacy, effort, persistence and effective meta-cognitive and cognitive strategy use (i.e., Middleton & Midgley, 1997; Nicholls & Miller, 1984; Was, 2006). The rationale for this conviction is that students with this orientation are more likely to persist longer on challenging task and attribute outcomes (whether positive or negative) of their efforts to internal reasons. Elliot (1999) divides mastery orientation into mastery approach and mastery avoidance orientations. While mastery approach orientation leads one to completion of the task in order to improve his or her knowledge, mastery avoidance causes the person to avoid the task due to the fear that he or she may not be capable doing so. According to Brophy (2005) mastery avoidance students also try to master the task but they have more emphasis on avoidance of failure, mistakes or reduction of the existing skills (Cited in Was, 2006).

Unlike students with a mastery orientation, those with performance orientation are more likely to become frustrated during the completion of a challenging task thus are less likely to persist. In addition, they are more likely to attribute failure to uncontrollable external factors such as luck (Lepper, 1988). Performance orientation is also divided into performance approach (gaining favorable judgment) and performance avoidance (avoiding negative judgment) orientations. Students with the predominantly performance approach orientation tend to have confidence in their ability and thus tend to prefer competing with others and demonstrating those abilities. Somuncuoğlu and Yıldırım (1999) refer to this tendency as ego-social orientation with which persons attempt to obtain high grades and outperform peers as a means of attaining approval and improving self-esteem. On the other hand, students with the predominantly performance avoidance orientation view themselves as lacking the ability to perform the task at hand thus they tend to avoid others becoming aware of this lack of ability (with their lack of achievement or their failure). To some researchers, these students are more likely to put unrealistically high or low goals and procrastinate (Was, 2006). These students attempt to avoid failure as way of maintaining a sense of self-worth.

In the early years of the goal orientation theory, Middleton and Midgely (1997) suggested a three-category model of goal orientation: mastery goals, performance-approach goals and performance-avoidance goals. In the following years, in line with models by Elliot (1999) and Pintrich (2000b), Elliot and McGregor (2001) proposed a 2x2 achievement goal framework that consisting of: performance-approach, performance-avoidance, mastery-approach and mastery-avoidance goals.

As the theory evolved, a host of variables have been investigated with respect to their relationship to goal orientation. Gender is one of those variables (i.e., Patrick, Ryan & Pintrich, 1999). Findings regarding goal orientation and gender have been mixed. While some have found males to be more performance oriented than females (i.e., Midgley & Urdan, 1995) others have reported either females as more likely to have a performance goal orientation (i.e., Chan, 2007) or no gender differences. Meanwhile, several studies have reported no significant gender differences on task, performance-approach, or performance-avoidance goal orientations (i.e., Abrahamsen, Robert & Pensgaard, 2007).

Studies investigating goal orientations and parenting variables have often focused on parenting styles. Some of these studies (i.e., Chang, 2007; De Bruyn, Dekovic & Meijnen, 2003; Eccles, Barber & Jozefowicz, 1998; Grolnick, Ryan & Deci, 1991) hypothesized that parenting styles would be linked to individuals’ goal orientation because parenting is an essential variable in the family context in which persons’ social cognitive characteristics develop- particularly through the parent-child interaction (De Bruyn, Dekovic & Meijnen, 2003). Most of these studies (i. e., Amato & Gilbreth, 1999; Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1992; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts & Dornbusch, 1994) report results favoring authoritative parenting over authoritarian or permissive parenting. Likewise, some studies have found associations between more egalitarian ways of parenting (i.e., their degree of

supporting children's autonomy) and variables such as intrinsic motivation, self-regulation and competence (Bickley, Trivett & Singh, 1993; De Bruyn et al., 2003; Keith, Keith, Troutman, Srivastawa, 1995). Although studies examining parental education and achievement goals are fewer, they consistently point significant differences in children's goal orientations according to parents' levels of education (Lin, Hung & Lin, 2006; Roebken, 2007).

Research findings regarding students' grade levels and their goal orientation often report significant decline between elementary and middle school. This is often attributed to children's developmental changes as well as the changes that are inherent in middle school life such as heterogeneous classrooms less close monitoring by teachers. On the other hand, students' achievement goals seem to be moderately stable through time (Middleton, Kaplan & Midgley, 2004; Skaalvik, 1997). This stability might alter when significant changes such as transition from middle school to high school occur.

There has been a growing body of literature on achievement goal orientation since Akin's development of the 2x2 Achievement Goal Orientation Scale (AGOS; Akin, 2006) and his adaptation (2007) of Achievement Goal Orientation Scale by Midgley et al (1998). Studies have examined relationships between goal orientation and; factors on the big five (Palancı, Özbay, Kandemir & Çakır, 2010); academic procrastination (Özer & Altun, 2011); self-handicapping (Akin, 2012); locus of control (2010); self-compassion (Akin, 2007); teachers' views on constructivism (Arslan, 2011). All these studies have been done with samples of students.

Given its young population (over 1/3 persons between 0–18 years old age; Turkish Statistical Institute-TÜİK, 2012), the country's striving toward development and poor performance on the (29th place among the participating 30 countries) PISA (Programme for International Student Assessment) in both 2003 and 2006 (Eraslan, 2009), Turkey is in urgent need for improving student learning. Thus studies examining various variables that might impact student motivation and success are vital. Thus, the purpose of this study was to investigate the relationship between high school students' goal orientations, and their gender, grade level and parents' level of education.

Method

Research Design

The current work is a correlational (or descriptive as referred to by some authors) study (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012).

Participants

A convenient sample of 266 (60.2 % male, 39.8 % female) Turkish students attending a public high school during the spring of 2012 were participants of the study. Students' ages ranged from 14 to 17 years. The majority of the participants were 9th graders (50.8 %, n=135), followed by 10th graders (37.2 %, n=99) and 11th graders (12.0 %, n=32). On the other hand, when the surveys were administered school administrators informed the researchers that almost all of the 12th graders were not present at the school. The students had obtained medical reports from doctors so as to prepare for the approaching University entrance exam at home. Therefore, 12th grade students were not included in the sample. Data on students' parents' education showed that 63 % of the mothers and 81 % of the fathers had obtained undergraduate or higher degrees of education.

Procedure

Surveys were administered to students in their classrooms during regular school hours. Students were given consent forms through their teachers to have their parents signed two weeks prior to the study. A separate consent form was given to them during survey administration sessions. Key points in the consent form were also emphasized verbally while in class session. Students were informed about the aim of the study, and were told that there were no right or wrong answers and that the information in the survey would be kept confidential. They were specifically informed that participation was voluntary. They were told that they were free to refuse filling the surveys or to withdraw from participation at any time during the administration session. None of the students present in classes declined participation. Completion of the surveys took about 10-15 minutes.

Instruments

Measuring achievement goal orientation: The 2x2 Achievement Goal Orientation Scale (AGOS; Akin, 2006) was used as a measure of self-reported goal orientation. Participants responded to items using a 5-point Likert scale ranging from strongly disagree (1) to strongly agree (5). The AGOS consists of 26 items and comprised of four subscales: Learning-approach goal orientation (LPGO; eight items, e.g., “I like school work that I’ll learn from”), learning-avoidance goal orientation (LVGO; five items, e.g., “I do my best to avoid making mistakes”), performance-approach goal orientation (PPGO; seven items, e.g., “It is important for me to perform better than others”), and performance-avoidance goal orientation (PVGO; six items, e.g., “I worry about the possibility of getting bad grades”). AGOS was developed with 728 university students and Akin (2006) reported internal consistency coefficients as .92, .97, .97, and .95 and the three-week test-retest reliability estimates as .77, .82, .84, and .86, for LPGO, LVGO, PPGO, and PVGO respectively.

Erdem-Keklik and Keklik (2012) were to investigate the four-factor structure of the AGOS with a sample of 465 Turkish high school students. Results of CFA revealed that the model fit to the data and a four-factor structure was similar to that of the original scale. In the sample of high school students the internal consistency coefficients were .82, .73, .81 and .72, for LPGO, LVGO, PPGO, and PVGO respectively. Internal consistency coefficients for the current sample were found .83, .79, .82 and .77 for LPGO, LVGO, PPGO, and PVGO respectively.

Personal Information Form: A Personal Information Form was included to gather information about participants’ age, gender, grade level and their parents’ educational level. Parents’ educational level was a categorical variable ranging from elementary school graduation to graduate degrees.

Data Analysis

As illustrated in Table 1, mean scores on LPGO, LVGO, PPGO and PVGO variables were calculated for all participants and separately for gender, grade level and parental level of education categories.

To control for the inflated Type I error associated with repeated tests of the same theoretical relationship, Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) was performed. Means for each category of gender, grade level and parental level of education were taken as grouping variables and LPGO, LVGO, PPGO and PVGO as dependent variables. Univariate ANOVAs were utilized for each dependent variable as a follow-up test for MANOVA.

Table 1.
Univariate Statistics for Groups and AGOS Subscales

Independent Variables		N	LPGO		LVGO		PPGO		PVGO	
			Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
Gender	Male	160	30.49	4.987	16.04	3.788	22.59	5.863	17.31	4.795
	Female	60	31.45	4.911	17.83	3.875	21.13	6.099	17.22	5.035
Class	9 th graders	135	31.59	4.980	17.64	3.751	21.35	5.985	18.08	4.612
	10 th graders	99	30.05	5.106	16.21	3.737	22.95	5.774	17.05	5.122
	11 th graders	32	30.38	4.109	14.66	4.147	21.88	6.455	15.69	4.902
	Elementary *	12	30.58	5.452	18.17	4.064	20.42	5.838	17.25	5.029
Mothers' Level of Education	Middle school **	22	28.73	2.963	15.36	3.001	22.50	6.639	17.77	4.879
	High school ***	65	31.05	5.051	16.22	4.307	22.00	6.317	16.08	4.849
	University	147	30.84	5.003	16.98	3.824	21.90	5.693	17.51	4.796
	Master's or doctoral degree	20	33.10	5.350	17.50	3.749	23.25	6.695	18.85	5.234
	Elementary *	12	30.25	4.808	17.75	4.025	21.08	5.017	16.83	4.509
Fathers' Level of Education	Middle school **	10	29.90	5.953	17.00	4.397	22.90	4.458	17.20	3.824
	High school ***	28	28.86	4.964	14.79	3.872	20.68	7.232	15.75	4.461
	University	157	31.03	4.697	16.99	4.032	22.22	5.888	17.41	4.896
	Master's or doctoral degree	59	31.71	5.401	16.81	3.324	22.10	6.093	17.73	5.258
		LPGO: Learning approach goal orientation								
		LVGO: Learning avoidance goal orientation								
		PPGO: Performance approach goal orientation								
		PVGO: Performance avoidance goal orientation								
* Grades 1-5										
** Grades 6-8										
*** Grades 9-11										

Results

The results of the study were twofold. The first part of the analysis investigated main effects and the second part focused on the univariate ANOVAs.

One-way MANOVAs

Prior to conducting a series of one-way MANOVAs, the assumption of homogeneity of variance-covariance was tested with Box's M test. Based on a series of Box's M tests, assumptions of the homogeneity of variance-covariance matrices between the groups were considered satisfactory ($p > .05$). Then, in order to assess if there were any differences in the sample according to various demographic variables, a series of one-way MANOVAs were conducted, with gender, grade level and parents' level of education serving as independent variables; and the 2x2 AGOS subscales serving as dependent variables. In the Table 2, all of the multivariate test results are presented.

Table 2.
Multivariate Tests.

Effect	Wilks's Lambda (λ)	F-value	df ₁	df ₂	p-value	Partial ϵ^2
Gender	.920	5.681	4	261	.000	.080
Grade Level	.885	4.112	8	520	.000	.059
Mothers' Level of Education	.911	1.532	16	788.841	.082	.023
Fathers' Level of Education	.936	1.085	16	788.841	.365	.016

Results of the one-way MANOVAs revealed significant differences in the linear combination of the dependent variables across gender [$\lambda=.920$, $F(4,261)=5.681$, $p<.001$, partial $\epsilon^2=.080$] and grade level [$\lambda=.885$, $F(8,520)=4.112$, $p<.001$, partial $\epsilon^2=.059$]. However, no significant multivariate effect across mothers' [$\lambda=.911$, $F(16,788.841)=1.532$, $p=.082$, partial $\epsilon^2=.023$] and fathers' level of education [$\lambda=.936$, $F(16,788.841)=1.085$, $p=.365$, partial $\epsilon^2=.016$] were observed.

Univariate ANOVAs for Gender and Grade Levels

In the previous multivariate analyses, there were observed significant gender and grade level differences in the linear combination of the 2x2 AGOS subscales. Prior to determining how the dependent variables differ for gender and grade level, firstly homogeneity of variances assumptions were checked for by Levene's Test which showed that all values were higher than .05. Thus it was concluded that the homogeneity of variances assumptions were met.

Follow-up univariate tests of gender differences indicated that girls scored significantly higher than boys only on dimension LVGO, $F(1,264)=14.019$, $p<.001$, partial $\epsilon^2=.050$. In addition, follow-up univariate ANOVAs for grade level differences indicated significant groups differences with regard to LVGO [$F(2,263)=9.617$, $p<.001$, partial $\epsilon^2=.068$] and PVGO, [$F(2,263)=3.234$, $p=.041$, partial $\epsilon^2=.024$]. Finally, a series of post-hoc analyses (Scheffe's post-hoc test) revealed that each pairwise comparison for 9th, 10th and 11th graders' means scores across LVGO and PVGO subscales were statistically significant ($p<.05$). Furthermore, mean scores of students decreased from 9th graders to 11th graders, and the 11th graders achieved the lowest mean scores on these subscales (see Table 1). Therefore, it could be concluded that the trend of the effect was linear.

Discussion

This study examined relationships of achievement goal orientations and their gender, grade level and parental level of education. The results showed that there were no significant differences across parental levels of education in high school students' goal orientations. Albeit indirect, one would expect that parental level of education might be associated with children's goal orientations. Some authors have noted that socialization agents such as teachers and parents have significant impact on students' goal orientation perceptions (i.e., Ciani, Middleton, Summers & Sheldon, 2010; Murayama & Elliot, 2009; Urdan, 2004). Working with a sample of first year secondary school students, De Bruyn and colleagues (2003) also found moderate association between parenting and goal orientation. These authors caution that instead of focusing on parents' role in development of socio-cognitive characteristics such as goal orientation, most of the research examining parenting and children's schooling has focused on the relationship between parenting and school success. Fewer studies have examined parenting variables and intrinsic and external motivation of students (i.e., Dornbusch & Wood, 1989; Grolnick, Ryan & Deci, 1991). Findings of these studies usually reveal that parenting attitudes supportive of autonomy tend to foster intrinsic motivation while more controlling and authoritarian

parenting styles promote external motivation in children. Considering that parental level of education might correlate with their parenting styles, finding no significant differences in students' goal orientation according to their parents' levels of education could be considered as a surprising finding. However, there could be variables (i. e., such as socioeconomic statuses) that might mediate between parents' levels of education and their parenting styles. Therefore, these variables should be further explored by future studies.

Results showed that scores on learning-avoidance goal orientation differed significantly by gender. Specifically, female students scored significantly higher on performance-avoidance goal orientation. As noted earlier, performance avoidance has to do with striving toward avoiding negative outcomes of one's academic efforts. A host of studies have reported higher levels of test anxiety and anxiety related to academic performance in female students in Turkey (Bacanlı & Sürücü, 2006; Erözkan, 2004). Viewing the finding in light of anxiety one would consider it as an expected result. However, anxiety could only be one aspect of students' motivational orientations. Furthermore, given that research findings regarding goal orientation and gender have been mixed (i.e., Abrahamsen et al., 2007; Midgley & Urdan, 1995; Patrick, Ryan, & Pintrich, 1999), extensive work is needed to make any precise conclusion regarding these variables. Particularly future work can focus on female and male students' perceived intrapsychic and interpersonal pressures regarding their academic work and their achievement goal orientations.

Scores on learning-avoidance and performance avoidance goal orientation differed significantly by grade levels. Each pairwise comparison for 9th, 10th and 11th graders' revealed significant mean scores across LVGO and PVGO subscales. Students' mean scores decreased from 9th graders to 11th graders and 11th graders reported the lowest mean scores on these subscales. As mentioned earlier, research findings regarding students' grade levels and their goal orientations often report significant decline between elementary and middle school however students' achievement goals seem to be moderately stable over time (Middleton, Kaplan & Midgley, 2004; Skaalvik, 1997). This finding could partially be attributed to transition from middle school to high school. In other words, students newly entering high school might be more alarmed and thus more motivated to succeed or at least not fail in their new level of schooling, thus after passing the 9th grade a decline in their scores on scales of goal orientation might be an expected trend. Particularly, considering that starting from the 10th grade, majority of students' priority shifts from school courses to the highly competitive nationwide university entrance examinations, a decline in their scores may not be surprising. On the other hand, one could argue that given the fact that 9th graders select their specialty areas (i.e., science, math/language, foreign language, social studies etc.) they would indeed be more motivated to succeed in courses of their self-elected domains. Therefore, further work is needed in order to arrive at any firm conclusion regarding changes in students' goal orientations through high school years and the nature of these changes.

Limitations & Recommendations

The results of this study must be viewed with caution given the limitations of the study. To begin with, it utilized a relatively small, convenient sample of students from only one school, thus the findings cannot be generalized to all high school students in Turkey. The study relied only on self-report measures given only to students as opposed multiple ways of data collection and multiple sources of information.

Despite the limitations of the study, several recommendations can be made for educators and school counselors based on the results of this study. Particularly given that educational system in Turkey is extremely exam-oriented (entrance to most of the high schools and all the universities is through extremely competitive exams), parents' and teachers attitudes toward students and their academic performance should be of particular focus for school counselors so as to not only promote student well-being, motivation and achievement but also to adequately provide preventive mental health services. In

addition, school counselors need to be mindful of students' goal orientations as well as gender issues and differences in academic performance and motivation. Another important issue in need of particular consideration by educators as well as counselors is students' experiences through transitions (i.e., from middle school to high school or high school to university) and changes in students' achievement goal orientation and academic behavior through school years. This can be done in light of longitudinal studies with nationally representative samples. In short, this study attempted to contribute to literature on achievement goal orientation. Further extensive work is needed in order to arrive at conclusive results regarding various aspects of high scholars' goal orientations.

References

- Abrahamsen, F. E., Robert, G. C., & Pensgaard, A. M. (2007). Achievement goals and gender effects on multidimensional anxiety in national elite sport. *Psychology of Sport Exercise*, 9, 449-464.
- Akın, A. (2006). 2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 1-13.
- Akın, A. (2007). Akademik kontrol odağı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (3), 9-17.
- Akın, A., (2012). Self-compassion and automatic thoughts. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 1-10.
- Akın, A. (2012). Self-handicapping scale: A study of validity and reliability. *Education and Science*, 37 (164), 177-188.
- Amato, P. R., & Gilbreth, J. G. (1999). Nonresident fathers and children's well-being: A meta-analysis. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 557-573.
- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A cognitive-motivational analysis. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education. Vol. 1: Student Motivation* (pp. 177-208). Greenwich, CT: Academic Press.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Arslan, A. (2011). Öğretmen adaylarının amaç yönelimleri ile yapılandırmacılığa yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 107-122.
- Bacanlı, F. & Sürücü, M. (2006). ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ve karar verme stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 7-35.
- Blanchard, C., & Vallerand, R.J. (1996). *On the social and interpersonal determinants of situational motivation*. (Unpublished manuscript). University of Quebec at Montreal, Canada.
- Brophy, J. (2005). Goal theorists should move on from performance goals. *Educational Psychologist*, 40(3), 167-76.
- Chan, K. W. (2007). Hong Kong teacher education students' goal orientations and their relationship to perceived parenting style. *Educational Psychology*, 27, 157-172.
- Ciani, K. D., Middleton, M. J., Summers, J. J., & Sheldon, K. M. (2010). Buffering against performance classroom goal structures: The importance of autonomy support and classroom community. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 88-99. doi:10.1080/01443411003660232.
- De Bruyn, E. H; Dekovid, M. & Meijnen, G. W. (2003). Parenting goal orientations; classroom behaviour and school success in early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24 (4) 393-412.

- Dornbusch, S. M., & Wood, K. D. (1989). Family processes and educational achievement. In W. J. Weston (Ed.), *Education and the American family: A research synthesis* (pp. 66–95). New York: New York University Press.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affect learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256 – 273.
- Eccles, J. S., Barber, B. L., & Jozefowicz, D. (1999). Linking gender to educational, occupational, and recreational choices: Applying the Eccles et al. model of achievement-related choices *Sexism and stereotypes in modern society: The gender science of Janet Taylor Spence*. (pp. 153-191). Washington, DC: American Psychological Association.
- Elliot, A. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A., & McGregor, H. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (3), 501-519.
- Eraslan, A. (2009). Finlandiya'nın PISA'daki başarısının nedenleri: Türkiye için alınacak dersler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3 (2), 238–248.
- Erdem-Keklik, D., & Keklik, İ. (2012). *Exploring the factor structure of the 2x2 achievement goal orientation scale with high school students*. Paper presented at the 3rd World Conference on Psychology, Counseling and Guidance in İzmir.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education (8th edition). New York, NY: McGraw Hill.
- Erözkan, A. (2004). Üniversite öğrencilerinde sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 13-38.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). The inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508–517.
- Keith, T. Z., Keith, P. B., Troutman, G. C; Bickley, P. G; Trivett, P. S., & Singh, K. (1993). Does parental involvement affect eighth grade student achievement? Structural analysis of national data. *School Psychology Review*, 22, 474-496.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991) Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Lepper, M. R. (1988). Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and Instruction*, 5, 289-310.
- Lin, C. J., Hung, P. H., & Lin, S. (2006). The power of goal orientation in predicting student mathematics achievement. In Novotná, J., Moraová, H., Krátká, M. & Stehlíková, N. (Eds.). *Proceedings 30th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 4, 73-80.
- Maehr, M.L. (1983). On doing well in science: Why Johnny no longer excels: why Sarah never did. In S.G. Paris, G.M. Olson, & H.W. Stevenson (Eds.), *Learning and motivation in the classroom* (pp. 179–210). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- McKinney, A. P. (2003). *Goal orientation: A test of competing models*. (Unpublished doctoral dissertation), Virginia Polytechnic Institute and State University.

- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology, 89*, 710 – 718.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Urdan, T., Maehr, M. L., Hicks, L., Anderman, E., & Roeser, R. W. (1998). Development and validation of scales assessing students' achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology, 23*, 113-131.
- Midgley, C., & Urdan, T. (1995). Predictors of the use of self-handicapping strategies in middle school. *Journal of Early Adolescence, 15*, 389-411.
- Middleton, M. J., Kaplan, A., & Midgley, C. (2004). The change in middle school students' achievement goals in mathematics over time. *Social Psychology of Education, 7*, 289–311.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E., & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology, 23*, 113–131.
- Murayama, K., & Elliot, A. J. (2009). The joint influence of personal achievement goals and classroom goal structures on achievement-relevant outcomes. *Journal of Educational Psychology, 101* (2), 432–447. doi:10.1037/a0014221.
- Nicholls, J., & Miller, A.T. (1984). Development and its discontents: The differentiation of the concept of ability. In J. Nicholls (Ed.), *Advances in motivation and achievement: Vol. 3. The development of achievement motivation* (pp. 185-218). Greenwich, CT: JAI Press.
- Özer, A., & Altun, E. (2011). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme nedenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*, 45-72.
- Palancı, M., Özbay, Y., Kandemir, M., ve Çakır, O. (2010). Üniversite öğrencilerinin başarı amaçlılıklarının beş faktör kişilik modeli ve mükemmeliyetçilik kişilik özellikleri ile açıklanması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 14* (1), 31-46.
- Patrick, H., Ryan, A., & Pintrich, P. R. (1999). The differential impact of extrinsic and mastery goal orientations on males' and females' self-regulated learning. *Learning and Individual Differences, 11*, 153-171.
- Pintrich, P. R. (2000a). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 92–104.
- Pintrich, P. R. (2000b). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner, (Eds.), *Handbook of self-regulation: Theory, research, and applications* (pp. 451 – 502). San Diego, CA: Academic Press.
- Roebken, H. (2007). Multiple goals, satisfaction, and achievement in university undergraduate education: A student experience in the research university (SERU) project research paper. *Research and Occasional Paper Series: CSHE.2.07*. Berkeley, CA: University of California.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2007). Active human nature: Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. In M. S. Hagger, & N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 1-19). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Skaalvik, E .M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology, 89*, 1–11.
- Somuncuoğlu, Y. & Yıldırım, A. (1999). Relationship between achievement goal orientations and use of learning strategies. *Journal of Educational Research, 92* (5), 267-277.
- Srivastawa, R. K. (1995). Effect of the parent-child relationship perception upon the academic achievement of 5th class pupils. *Journal of Psychocultural Dimension, 11*, 27-31.

- Steinberg, L., Lamborn, S., Darling, N., Mounts, N., & Dornbusch, S. M. (1994) Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770.
- Turkish Statistical Institute-TÜİK. (2012). Address based population registration system results. Retrieved from http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1059
- Urdan, T. (2004). Using multiple methods to assess students' perceptions of classroom goal structures. *European Psychologist*, 4, 222–231. doi:10.1027/1016-9040.9.4.222.
- Was, C. (2006). Academic achievement goal orientation: Taking another look. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(3), No.10, 529-550.
- Weiss, M. R. (1993). Psychological effects of intensive sport participation on children and youth: Self-esteem and motivation. In B. Cahill & Pearl, A. J. (Ed.), *Intensive training and participation in youth sports* (pp. 39-70). Champaign, IL: Human Kinetics.



Evaluation of Cleaning and Hygiene in Primary Schools According to The Opinions of The Students

Ahmet YILMAZ^{a*}, Elif Gizem YILMAZ^b

^aMinistry of National Education, Afyonkarahisar/Turkey

^bDumlupinar University, Faculty of Education, Kütahya/Turkey



CrossMark

Article Info

DOI:10.14812/cufej.2014.006

Article history:

Received 18 December 2012
Revised 04 December 2013
Accepted 03 February 2014

Keywords:

Primary school,
Cleaning,
Hygiene.

Abstract

The purpose of this search is to evaluate the cleaning and hygiene in primary schools according to the opinions of the students. For this purpose, 201 students from 6th and 8th grades of a Primary School in AfyonkarahisarEmirdağ are considered as 'Study Universe'. 72 students are gathered as a sample from this universe with a cluster sampling method and applied a questionnaire. In the analyses of the data, for the first sub problem, arithmetic mean and standard deviation; for the second sub problem, t-text and one-way analysis of variance (ANOVA) is done. In the search, 6th and 8th grade students general average of their answers about the cleaning and hygiene in primary schools is ($\bar{X}=2.53$), that means their opinions are in 'enough' borders and they have got an optimistic point of view. Also, according to the sexual parameter there is not an important difference between schoolgirls [$t(68)=2.515$, $p>.05$] and schoolboys [$t(68)=2.579$, $p>.05$] and according to their classes, the difference [$F(21,48)=1.116$, $P>.05$] is not so meaningful.

Introduction

In Turkish National Education System, the new regulation, increasing the gradual mandatory education -also known as 4+4+4 in public- to 12 years, has been put into practice since 2012-2013 education period (İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 2012). In this new system, the children who turn 66 months old have been started to primary school since 30 September 2012, 2012-2013 education period. In Turkey, the primary education schools (primary and secondary schools) are accepted as mandatory basic education institutions which serve the students to grow and improve mentally and morally (İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1961; Taymaz, 1997), and its aims include "having the students gain necessary information and skills for their personal health". Within possibility, there has to be a medical personnel (a doctor, a nurse) in primary schools and this personnel has to deal with the students' health at school (İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2003). 4-5 years of the childhood have been spent in the family environment since the birth. This is the period when the child first starts to socialize. This mission is undertaken by the education institutions from the age of 5 and an important part of the children's lives starts to be spent at schools (Şahin, 2000). However, the students coming to school have different cultural and social environments and socio-economic structures of these families are also different. Just as this situation affects the reading-writing skills of the students, it also leads differences in the readiness level of the students related to health and cleaning habits (Başar, 1999; Enç, 1978).

Primary school period is a great period in which the students, coming from different atmospheres, are not only educated but they are also gained the awareness of cleaning, hygiene (convenience to healthy), protecting and improving their health such as the use of the toilets, washing hands with soap,

* Author: drahmetyilmaz68@gmail.com

brushing teeth, keeping the clothes clean, dropping the rubbish into the bin, ventilating the classroom, keeping the desks and tables clean, healthy nutrition (Başar, 2003; Başaran, 1994; Öztürk, Dicle, Sarı & Bektaş, 2004). In the primary schools, that the training of cleaning and awareness of hygiene is not only applied at schools but also implemented on the managers, teachers and parents by the pediatricists and the nurses within the scope of the programme of improving health will increase the awareness (Pressey & Robinson, 1991; Thackaberry, 2001). When the school children are thought not to be careful enough with preventive health measures, it is certain that the school management, teachers and other staff have important duties primarily about this subject (Başar, 2003; Şahin, 2000; Yörükoğlu, 1986). Within this scope, the school managers are assigned to train the students about the cleaning and hygiene (Başaran, 1994; İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2003; Taymaz, 1997).

In educating the students healthily and obtaining a qualified manpower, school environmental health has an important place. School is a comprehensive concept; the topics like school building, its infrastructure, its drinking and running water, its garden, removing the garbage, toilets, heating, ventilating, lighting, size of the classes and windows are all within the school environment (Güler & Çobanoğlu, 2001). In this respect, physical structures and garden arrangements of the schools have an important effect on the cleaning habits and hygiene awareness of the students (Çabuk, 2006; Oktay, 1997; Uludağ & Odacı, 2010). Besides, the school gardens, corridors, classrooms, toilets and canteen are the places used by the students frequently. Cleaning of these places daily, weekly or annually will have the students gain the awareness of cleaning and hygiene which will have a positive effect on the health of the students (Başaran, 1994; Hull, 1990).

This research is important in terms of determining the level of cleaning and hygiene according to the view of the students at school, rising the students' awareness of cleaning and hygiene to the desired level, having them gain the habit of protecting and improving their health, removing the faults appearing during the practice, taking the necessary precaution related to this and thus forming the healthy education atmosphere at primary schools.

The problem related to this subject is that cleaning and hygiene of the primary schools are evaluated according to the views of the 6th and 8th grade students. In order to achieve this goal, answers for the following questions are searched.

1. What are the views of the 6th and 8th grade students about the cleaning and hygiene of their schools?
2. Are there crucial differences among the views of the 6th and 8th grade students about the cleaning and hygiene of their schools in terms of;
 - a) their gender?
 - b) their classes?

Method

Research Design

This research aiming to evaluate the cleaning and hygiene according to the views of the students is in survey model.

Participants

The research population is composed of the 6th and 8th grade students of the school in Emirdağ district, Afyonkarahisar. Out of 201 students present in target population, only 72 students of B branches of all 6th and 8th grades are chosen as examples with "cluster sampling method" because of their convenience for the research. With this sampling method, not the units composing the universe but the clusters to which these units are tied have been handled and in practice not the units that have

the equal probability of being chosen but the clusters have been chosen (Karasar, 2004; Ural & Kılıç, 2005).

Instrument

The personal information section of the survey improved in the research is made up of 2 articles and the main part is made up of 25 articles. And the options of the survey are listed like “ Strongly Disagree (1), Occasionally Agree (2), Mostly Agree (3) and Completely Agree (4)”. In the survey, the score offset value is obtained by dividing the gap digit (3) into the number of options (4), ($3/4=0.75$). In the research, that the average is on the level of mostly agree, that is ($\bar{X}= 2.50$) and more, is accepted and interpreted as students opinions are “enough”

Data Analysis

The data's obtained from the surveys have been uploaded to the packaged software called “SPSS 13.0 for Windows (Statistical Package for Social Sciences)” and “Cronbach (Alpha)” coefficient calculated for the internal reliability of the survey has been found .803. The survey prepared for the works for validity and reliability is applied to the 30 students of another school which did not take part in the sampling every 20 days and “Pearson correlation coefficient” between the two application has been found $r=.710$ Arithmetic mean and standard deviation for the first sub problem and t-test and one-way analysis of variance for the second sub problem is applied. The significance level is considered $p<.05$ in all statistical operation.

Results

When the data's about the first sub problem of the research -“what are the opinions of the students of 6th and 8th grade about the cleaning and hygiene of their school?”- are evaluated. We have concluded that it is within the limit of “enough” and the students have a positive opinion in terms of cleaning and hygiene as the general average of the survey applied on the 6th and 8th grade students is ($\bar{X}=2.53$).

In the second sub problem; an answer for the question of “Are there crucial differences among the views of the 6th and 8th grade students about the cleaning and hygiene of their schools in terms of their gender?” is investigated and we have found out from the data's obtained that there is no crucial difference between the opinions of male and female students.

Again about the second sub problem; an answer for the question of “Are there crucial differences among the views of the 6th and 8th grade students about the cleaning and hygiene of their schools in terms of their classes?” is investigated and we have found out that there is no crucial difference between the opinions of the students of the different classes.

Discussion, Conclusion & Implementation

When the whole data obtained from the research is evaluated, the students' opinions related to the cleaning and hygiene of their schools are within the limit of “enough” and we have concluded that the students have a positive opinion in terms of cleaning and hygiene about the investigated school as the general average of the survey results related to the cleaning and hygiene of the school is ($\bar{X}=2.53$).

The students are constantly informed about the protection methods from the contagious and epidemic diseases obtained from this research (A flu, jaundice, measles, chickenpox). That the attendance to the item ($\bar{X}=1.88$) is inadequate and in a research named “ School Health In the Primary Schools In Suburbs” applied by Aytaç (1990) states the first five diseases found out after the medical examination respectively as otorhinolaryngologic disease (64.1%), tooth diseases (49.9%), skin diseases

(21.1%), respiratory tract illnesses (19.9%), genital system diseases (18.7%) shows that today the students are not still informed adequately about health protection in terms of the cleaning habit and hygiene awareness at schools.

The fact that the attendance to this research whose result states “there is sufficient place for the students to play in the garden ($\bar{X}=2.62$)” is enough does not match with the result of the research named “The Investigating The Effects Of Primary School Gardens On Child Development” applied by Özdemir& Yılmaz (2009) which states “the school garden does not have enough place for play”. Besides, the finding obtained from this research which states “the students are gained the habit of brushing teeth and washing hands” does not match with the finding of the research named “Determining The Health Conditions Of The School Children” applied by Öztürk, Dicle, Sarı & Bektaş (2004) which states that 47.3% of the students brush their teeth 2 or 3 times a day. And also it can be said that the finding which says “the bathrooms of the school have liquid soap constantly ($\bar{X}=2.81$)” is not parallel with the negative statement of Yılmaz (2012a) and (2012b) who applied similar researches the results of which state “the bathrooms of the school have enough liquid soap”.

However, in order to improve the cleaning and hygiene at schools;

Sample studies (like the cleanest classroom) can be done with the classroom teachers and the counselors in order to have the students gain the habit of keeping the school and the classrooms clean. When needed, the sample schools which won “White Flag” because of their being clean can be visited.

The students drink water from the taps at schools. These taps are generally in the school yards. Cooperation can be made with municipalities about the arrangements of the school gardens by the protocol signed within the project of “Okullar Hayat Olsun” (Milli Eğitim Bakanlığı, 2011; Özel Öğretim Kurumlarına Ait Standartlar Yönergesi, 2012).

The expert health personnel can organize informative panels, conferences, symposium for the students, teachers and parents about how to protect the students from the contagious and epidemic diseases (like a flu, jaundice, measles and chicken pox).

Providing liquid soap and paper towel in the bathrooms at school is important in terms of preventing the epidemic diseases and having the students gain the habit of cleaning and hygiene awareness.

Cooperation can be made with provincial/district director of national education and provincial/district health director in order to control the students’ health regularly at schools regularly.

When the primary schools are considered to be the common places shared by all the students, it is necessary to keep first aid materials in the first aid cabinets in order to respond to any injuries.

In addition, according to the Primary School Regulations (2003) schools can employ a healthpersonnel. Within possibility, all primary schools can keep a healthpersonnel. A sustainable general health politics can be applied in order to respond to the needs of the students and control them constantly within the frame of the cooperation of Ministry of National Education and Ministry of Health by considering the special conditions of the students at primary schools in Turkey (like prothesis, diabetes, using medical equipment an allergy diseases)



İlköğretim Okullarındaki Temizlik ve Hijyenin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Ahmet YILMAZ^{a*}, Elif Gizem YILMAZ^b

^aMilli Eğitim Bakanlığı, İl Eğitim Denetmeni, Afyonkarahisar/Turkey

^bDumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kütahya/Turkey



Makale Bilgisi

DOI:10.14812/cufej.2014.006

Makale geçmişi:

Geliş 18 Aralık 2012
Düzeltilme 04 Aralık 2013
Kabul 03 Şubat 2014

Anahtar kelimeler:

İlköğretim okulu,
Temizlik,
Hijyen.

Öz

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarındaki temizlik ve hijyenin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Bu amaca yönelik Afyonkarahisar ili Emirdağ ilçesindeki bir ilköğretim okulunun 6.-8. sınıfları çalışma evreni olarak alınmıştır. Bu evrende bulunan 201 öğrenciden “Küme Örneklem Yöntemi” ile 6.-8. sınıflarındaki 72 öğrenci örneklem alınarak anket uygulanmıştır. Verilerin çözümünde birinci alt problem için aritmetik ortalama ve standart sapma; ikinci alt problem için t-test ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri bakımından görüşleri değerlendirildiğinde kız öğrencilerin [$t_{(68)}=2.515$, $p>.05$] ve erkek öğrencilerin [$t_{(68)}=2.579$, $p>.05$] görüşleri arasında anlamlı fark olmadığı ve yine 6.-8. sınıflar bakımından da öğrencilerin görüşleri arasında [$F_{(21,48)}=1.116$, $p>.05$] anlamlı farklılık olmadığı bulguları elde edilmiştir. Araştırmada; öğrencilerin anket maddelerine verdikleri cevapların genel ortalaması ($\bar{X}=2.53$) olduğundan görüşlerinin “yeterli” sınırlar içerisinde kaldığı böylece 6.-8. sınıf öğrencilerinin ilköğretim okullarının temizlik ve hijyenine ilişkin olumlu görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Giriş

Türk Milli Eğitim Sisteminde “İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” ile kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen ve zorunlu eğitimi 12 yıla çıkaran yeni düzenleme 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur. Bu değişiklikte birlikte halen uygulanmakta olan 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim yerine, 12 yıllık zorunlu, kademeli eğitim getirilerek 12 yıllık süre üç kademeye ayrılmıştır. Birinci kademe 4 yıl süreli ilkököl (1. 2. 3. ve 4. sınıf), ikinci kademe 4 yıl süreli ortaokul (5. 6. 7. ve 8. sınıf) ve üçüncü kademe 4 yıl süreli lise (9. 10. 11. ve 12. sınıf) olarak düzenlenmiştir. Bu sistemde ilköğretim okulları ilkököl ve ortaokul şeklinde düzenlenmiştir (İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 2012).

Bu yeni sistemde 2012-2013 eğitim ve öğretim yılından itibaren 30 Eylül 2012 tarihi itibarıyla 66. ayını dolduran çocuklar ilk defa ilkökula başlatılmıştır. Ayrıca gelişim yönünden yeterince hazır olduğu düşünülen 61-66 ay arasındaki çocuklar da velisinin istemesi halinde ilkökula kayıt yaptırmaya imkânı tanınmıştır. Türkiye’de ilköğretim okulları (ilkököl+ortaokul), öğrencilerin zihni ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden zorunlu temel eğitim ve öğretim kurumları olarak kabul edilmiş olup (İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1961; Taymaz, 1997), amaçları arasında; “öğrencilere, kişisel sağlığını korumak için gerekli bilgi ve beceri kazandırmak” ilkesi yer almaktadır. Yine imkân dahilinde ilköğretim okullarında sağlık personeli (doktor, hemşire) bulundurulabileceği ve bu personele okuldaki öğrencilerin sağlıklarıyla ilgilenmeleri yükümlülüğü getirilmiştir (İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2003). Ancak ilköğretim okullarında sağlık personeli görevlendirilmesine uygulamada pek rastlanmamaktadır.

*Yazar: drahmetiyilmaz68@gmail.com

Doğumdan itibaren çocukluk döneminin ilk 4-5 yaşı aile ortamı içinde geçmektedir. Bu dönem, çocuğun ilk sosyalleşmeye başladığı dönemdir. 5 yaşından itibaren ailenin bu görevini eğitim kurumları üzerine almakta ve çocukların yaşamlarının önemli bir kısmı artık okullarda geçmeye başlamaktadır. Böylece okul çağı çocuğun aile yuvasından çıkıp, dış dünyaya açıldığı, toplumsal çevreye karıştığı ve sosyalleşmenin artarak devam ettiği ortam olma özelliği taşımaktadır (Şahin, 2000). Ancak okula gelen öğrencilerin kültürel ve toplumsal çevreleri ile ailelerinin sosyo-ekonomik yapıları birbirinden farklıdır. Bu durum öğrencilerin okuma-yazma becerilerini etkilediği gibi sağlık ve temizlik alışkanlıklarıyla ilgili hazırbulunuşluk düzeylerinin de farklı olmasına neden olmaktadır (Başar, 1999; Enç, 1978).

İlköğretim dönemi, farklı ortamlardan gelen öğrencilere öğretimlerinin yanı sıra tuvalet kullanma, ellerini sabunla yıkama, dişlerini fırçalama, elbiselerini temiz tutma, çöpleri çöp kutusuna atma, sınıfı havalandırma, sıra ve masaları temiz tutma, dengeli beslenme gibi (Başar, 2003; Başaran, 1994) temizlik eğitimi ve hijyen (sağlığa uygunluk) bilinci veren, sağlıklarını koruma ve geliştirme alışkanlıkları kazandırılan mükemmel bir dönemdir (Öztürk, Dicle, Sarı ve Bektaş, 2004). İlköğretim okullarında öğrencilere verilen bu temizlik eğitimi ve hijyen bilinci sadece okul ile sınırlı kalmayıp gerektiğinde çocuk doktorları, okul hemşireleri tarafından sağlık geliştirme programı çerçevesinde yönetici, öğretmen ve velilere kadar götürülmesi bu konudaki duyarlılığı daha da arttırdığı muhakkaktır (Pressey ve Robinson, 1991; Thackaberry, 2001). Yine herkese açık olan sağlık sergileri veya yıllık grip aşısı programı gibi aktiviteler, kanser ve diyabet derneklerinin ve kalp akciğer dernekleri gibi gönüllü sağlık kuruluşlarının yapacağı faaliyetler okul ve çevre arasında iyi ilişkiler kurulmasına yardım eder (Thackaberry, 2001). Böylelikle okullarda temizlik eğitimi ve hijyen bilinci yalnızca belli derslerde, belli sürelerde yapılan etkinlik olmaktan çıkıp sağlık kuruluşları, veli, öğretmen ve okul yöneticilerinin de desteklediği süreç olma özelliği kazanacaktır (Başaran, 1994).

İlköğretim okulları, öğrencilerin toplu olarak yaşadıkları ve etkileşim içinde oldukları yerler olduğundan bulaşıcı hastalıkların ortaya çıkması ve yaygınlaşması için oldukça elverişli bir ortam olma özelliği taşır. Özellikle ilköğretim çağındaki çocukların koruyucu sağlık önlemleri konusunda yeterince bilinçli ve özenli davranmadıkları düşünüldüğünde, bu konuda öncelikle okul yönetimine, öğretmenlere ve diğer okul çalışanlarına önemli görevler düştüğü muhakkaktır (Başar, 2003; Şahin, 2000; Yörükoğlu, 1986). Bu anlamda eğitim sistemi ilköğretim okullarını yönetmekle görevli müdürlere, öğrencilere temizlik eğitimi ve hijyen bilinci kazandırmaya yönelik bazı görevler yüklemiştir. Bunlar (Başaran, 1994; İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2003; Taymaz, 1997):

- Öğrencilere okul ve çevresinde sağlıklı, güvenli bir eğitim-öğretim ortamı oluşturmak,
- Öğrencilerin sağlık muayenelerini ve gerekli aşılarını, periyodik olarak yaptırmak,
- Herhangi bir sosyal güvencesi olmayan öğrencilerin hastalanmaları halinde sağlık kuruluşlarına sevklerini yapmak,
- Ekonomik durumu yetersiz olan öğrencilerin ilaç giderlerinin Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı tarafından karşılanmasını sağlamak,
- Okulun derslik, laboratuvar, işlik, yemekhane, yatakhane gibi bölümlerinde ısı, ışık ve havalandırmanın sağlık şartlarına uygun olmasını sağlamak,
- Öğrencilerin kılık-kıyafetlerinin temiz ve düzenli olması için gerekli önlemleri almak,
- Öğrencilerin sağlıklı beslenebilmeleri için uygun sağlık koşulları oluşturmak,
- Okulda, ilk yardım dolabı yada ilk yardım çantası bulundurmak ve gerekli malzemeleri temin etmektir.

Öğrencilerin sağlıklı bir şekilde yetiştirilerek kaliteli insan gücü elde edilebilmesinde okul çevre sağlığı önemli bir yere sahiptir. Okul geniş kapsamlı bir kavramdır; okul binası, alt yapısı, içme ve kullanma suları, bahçesi, çöplerin uzaklaştırılması, tuvaletler, ısıtma, havalandırma, aydınlatma, sınıfların ve pencerelerin büyüklüğü gibi konular okul çevresi kapsamında değerlendirilebilir (Güler ve Çobanoğlu 2001). Bu bakımdan ilköğretim okullarının fiziki yapıları ve bahçe düzenlemeleri öğrencilerin temizlik alışkanlıkları ve hijyen bilinçleri üzerinde önemli etkisi vardır. Çünkü öğrencilere okulların fiziki yapısı

bakımından uygun mekânsal konfor ve yeterli güneş ışığı sağlanamadığında, dersliklerde gelişigüzel renkler kullanıldığında, öğrencilerde fizyolojik ve psikolojik olumsuzluklar oluşabilmekte ve bu durum temizlik ve hijyen bilincinin oluşmasını olumsuz etkileyebilmektedir (Çabuk, 2006; Oktay, 1997; Uludağ ve Odacı, 2010).

Yine fiziki mekan olarak okullarda bulunan ve daha az kullanılan depo, kalorifer dairesi, arşiv gibi bölümler çeşitli mikroorganizmaların üremesi, haşerelerin çoğalması için uygun ortam sağlayan yerlerdir (Başar, 2003; Başaran, 1994). Bunun yanı sıra okul bahçesi, koridorlar, derslikler, tuvaletler ve kantin öğrenciler tarafından en çok kullanılan bölümlerdir. Okullarda gerek en çok kullanılan gerekse en az kullanılan bu tür bölümlerin temizliği özelliklerine göre günlük, haftalık ve yıllık periyotlarda düzenli olarak yapılması zaman zaman dezenfekte edilmesi öğrencilerin sağlığı üzerinde olumlu etki yapacak temizlik ve hijyen bilinci oluşmasına katkıda bulunacaktır (Başaran, 1994; Hull, 1990).

İlköğretim okullarındaki temizlik alışkanlığı ve hijyen bilinci ile ilgili yapılan bazı benzer araştırmaların bulguları incelendiğinde;

Aytaç (1990) tarafından yapılan “Kırsal Alanda İlkokullarda Okul Sağlığı” adlı araştırmasında, yapılan fizik muayenede öğrencilerde rastlanan ilk 5 hastalığın sırasıyla, KBB (% 64.1), dış hastalığı (% 49.9), deri hastalığı (% 21.1), solunum yolu hastalığı (% 19.9), genital sistem hastalığı (% 18.7) olduğu bulgularını elde etmiştir. Yine dışkıda parazit görülme sıklığının (% 17.7) olduğu ve göz hastalıkları oranlarının da (% 9,6) olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Öztürk vd. (2004) tarafından yapılan “Okul Dönemindeki Çocukların Sağlık Durumlarının Belirlenmesi” araştırmasında öğrencilerin % 47.3’ünün dışlerini günde 2-3 kez fırçaladığı, öğrencilerin % 78.1’inin günde üç öğün yemek yediği, öğrencilerin % 11,2’sinin okul kazası geçirdiği, öğrencilerin % 10’nunun 8 saatten az uyuduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Özdemir ve Yılmaz’ın (2009) yaptığı, “İlköğretim Okulları Bahçelerinin Çocuk Gelişimi ve Sağlıklı Yaşamları Üzerine Etkilerinin İncelenmesi” araştırmasında, öğrencilerin büyük bir bölümünün (% 78.2) oyun oynadığı okul bahçesinin ihtiyaçlarını karşılamadığı, yine bu öğrencilerin 537’sinin de okul bahçelerindeki yeşil alanın yetersiz olduğunu belirttikleri bulgusuna ulaşmışlardır.

Yılmaz (2012a) tarafından yapılan, “İlköğretim Okullarının Fiziksel Yapılarının Eğitim ve Öğretim Açısından Değerlendirilmesi” araştırmasında, okulun tuvaletlerinin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamadığı ve okullardaki tuvaletlerin sayıca yetersiz olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Yılmaz (2012b) tarafından yapılan, “Yatılı İlköğretim Bölge Okulları Sorunlarının Öğrenci Algılarına Göre Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında, okul ve yatakhanelerin yeterince temizlenmediği, öğrencilerin okullarında rahatlıkla banyo yapamadıkları ve okullarındaki tuvaletlerde sürekli sabun bulundurulmadığı ve ihtiyaçlarını karşılamadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Bu araştırma; ilköğretim okullarındaki temizlik ve hijyenin öğrenci görüşlerine göre belirlenerek; öğrencilerde temizlik alışkanlığı ve hijyen bilincinin arzulanan hedeflere ulaştırılması, sağlıklarını koruma ve geliştirme alışkanlıkları kazandırılması, bu konuda ilköğretim okullarında uygulamada karşılaşılan aksaklıkların giderilmesi, kolaylaştırıcı önlemlerin alınması böylelikle ilköğretim okullarında sağlıklı eğitim ve öğretim ortamı oluşturulmasına katkı sağlaması ve bu konuda araştırma boşluğunu doldurması bakımından önem taşımaktadır.

Buna bağlı olarak araştırmanın problemi, ilköğretim okullarındaki temizlik ve hijyenin 6.-8. sınıflarda bulunan öğrencilerin görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Bu amaca ulaşmak için de aşağıdaki şu alt problemlere cevap aranmıştır.

- 1) 6.-8. sınıf öğrencilerinin ilköğretim okullarının temizlik ve hijyenine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2) 6.-8. sınıf öğrencilerinin ilköğretim okullarının temizlik ve hijyenine ilişkin görüşleri arasında;

- a) cinsiyetleri
b) sınıfları bakımından anlamlı fark var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

İlköğretim okullarındaki temizlik ve hijyenin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırma tarama modelindedir.

Katılımcılar

Araştırmada mevcut durum ortaya konulacağından dolayı betimsel niteliktedir. Araştırma evrenini Afyonkarahisar’a bağlı Emirdağ ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulunun 6.-8. sınıflarında bulunan öğrenciler oluşturmaktadır. Buna göre çalışma evrenini ve örnekleme oluşturan öğrenci sayıları aşağıda Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.
Evren ve Örnekleme Giren Öğrenci Sayıları.

Sınıflar	Evren		Örneklem	
	N	%	N	%
6/A Şubesi	19	100	0	0
6/B Şubesi	23	100	23	100
6/C Şubesi	21	100	0	0
7/A Şubesi	20	100	0	0
7/B Şubesi	20	100	20	100
7/C Şubesi	20	100	0	0
8/A Şubesi	25	100	0	0
8/B Şubesi	29	100	29	100
8/C Şubesi	24	100	0	0
Toplam	201	100.0	72	

Tablo 1’e göre çalışma evreninde bulunan 201 öğrenciden araştırmaya uygunluğu nedeniyle “Küme Örneklem Yöntemi” ile 6.-8. sınıflarda bulunan şubelerden sadece B şubelerindeki 72 öğrenci örnekleme alınmıştır. Bu örnekleme yöntemi ile öncelikle evreni oluşturan birimler değil bu birimlerin bağlı olduğu kümeler ele alınmış olup uygulamada eşit olasılıkla seçilme şansına sahip olan birimler değil kümeler seçilmiştir (Karasar, 2004; Ural ve Kılıç, 2005). Araştırmada uygulama yapılan ilköğretim okulundaki öğrenci sayıları Milli Eğitim Bakanlığı MEBBİS (Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemi) elektronik veri tabanından alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada geliştirilen anketin kişisel bilgiler bölümü 2 maddeden, ana bölüm ise 25 maddeden oluşmaktadır. Anket maddeleri seçenekler “Hiç Katılmıyorum (1), Arasına Katılıyorum (2), Çoğunlukla Katılıyorum (3) ve Tamamen Katılıyorum (4)” şeklinde sıralanmıştır. Ankette, puan aralık değeri; aralık sayısı (3), seçenek sayısına (4), $(3/4=0.75)$ bölünerek şöyle tespit edilmiştir (Tablo 2).

Buna göre yapılan araştırmada; ortalamanın “çoğunlukla düzeyi”nde yani $(\bar{X}=2.50)$ ve üzeri olması öğrencilerin görüşlerinin “yeterli” olduğu şeklinde kabul edilmiş ve yorumlanmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması için hazırlanan anket; örnekleme girmeyen Emirdağ ilçesindeki başka bir ilköğretim okulundaki toplam 30 öğrenciye 20 gün ara ile uygulanmış olup iki uygulama arasındaki “Pearson Korelasyon Katsayısı” $r = .710$ bulunmuştur. Anketlerden elde edilen veriler “SPSS 13.0 for Windows

(Statistical PackageForSocialSciences)” paket programına yüklenmiş ve anketin iç güvenirliği için hesaplanan “Cronbach (Alpha)” katsayısı .803 olarak bulunmuştur.

Tablo 2.

Anket Puan Tablosu ve Değerleri.

Seçenekler	Puan	Alt-Üst Sınır	Puana Karşılık Gelen Yorum
Hiç katılmıyorum	1.00	1.00 – 1.74	Hiç düzeyinde
Arasıra katılıyorum	2.00	1.75 – 2.49	Arasıra düzeyinde
Çoğunlukla katılıyorum	3.00	2.50 – 3.24	Çoğunlukla düzeyinde
Tamamen katılıyorum	4.00	3.25 – 4.00	Tamamen düzeyinde

Verilerin Toplanması

Veriler 2010-2011 bahar yarıyılında, çalışma evreninde bulunan ilköğretim okulunun 6.-8. sınıflarının sadece B şubelerindeki öğrencilere anket (kişisel bilgiler bölümünde 2, ana bölüm de 25 madde olan) uygulanarak toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma ile ilgili literatür taraması yapıldıktan sonra, ilköğretim okullarında görevli yönetici, öğretmen, rehber öğretmen ve öğrencilerin ve uzman görüşleri de alınarak hazırlanan anketler, Emirdağ Kaymakamlığından uygulama izni alındıktan sonra Emirdağ ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulunun B şubesindeki 72 öğrenciye uygulanmıştır. Ancak öğrencilere uygulanan bu anketlerden geriye dönenler arasında yapılan incelemelerde 2 anketin ana bölümünün öğrenciler tarafından eksik doldurulduğunun anlaşılması üzerine geçersiz kabul edilmiştir. Buna göre geçerli olarak kabul edilen ve işleme alınan anket sayısı (72-2=70) olmuştur. Araştırmada öğrencilerin görüşlerini yansıtan veriler “SPSS 13.0” paket programına kodlanarak kaydedilmiştir. Birinci alt problem için aritmetik ortalama ve standart sapma; ikinci alt problem için t-test ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan tüm istatistiksel işlemlerde anlamlılık düzeyi $P < .05$ alınmıştır.

Ayrıca uygulamaya katılan öğrencilerin anket maddelerine verdikleri cevaplara göre değişkenler arasındaki korelasyonu hesaplamak için birbiri ile ilişkili olan ve aynı boyutu ölçen değişkenlerin gruplandırılmasına yönelik faktör analizi yapılmıştır. Anket maddeleriyle ilgili toplam varyansın faktörlerine ilişkin korelasyon matrisi sonuçları aşağıdaki Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Toplam Varyansta Faktörlere İlişkin Korelasyon Matrisi.

Faktörler	Varyans %	Birikimli Varyans %
1. Faktör	8.734	08.734
2. Faktör	8.392	17.127
3. Faktör	7.528	24.655
4. Faktör	7.435	32.090
5. Faktör	7.426	39.515
6. Faktör	7.286	46.801
7. Faktör	7.178	53.979
8. Faktör	6.224	60.203
9. Faktör	5.758	65.961

Tablo 3’e göre uygulanan anketteki 25 maddeye ilişkin ölçeğin 9 faktörlü (boyutlu) olduğu görülmektedir. Bu 9 faktör toplam varyansın % 65.961’ini açıklamaktadır. Buna göre; birinci faktör toplam varyansın % 8.734’ünü, ikinci faktör toplam varyansın % 8.392’sini, üçüncü faktör toplam

varyansın % 7.528'ini, dördüncü faktör toplam varyansın % 7.435'ini, beşinci faktör toplam varyansın % 7.426'sını, altıncı faktör toplam varyansın % 7.286'sını, yedinci faktör toplam varyansın % 7.178'ini, sekizinci faktör toplam varyansın % 6.224'ünü ve dokuzuncu faktör toplam varyansın % 5.758'ini açıklamaktadır.

Bulgular

Kişisel Bilgilere Ait Bulgular

Emirdağ ilçesinde bulunan ve örnekleme alınan ilköğretim okulunun 6.-8. sınıflarında bulunan öğrencilerin sınıflarına göre sayıları ve cinsiyetlerine ilişkin kişisel bilgilerine ait bulgular Tablo. 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Örnekleme Giren Öğrencilerin Sınıflarına Göre Cinsiyet Dağılımları.

Cinsiyet	Öğrencilerin Sınıfları			Toplam
	6/B	7/B	8/B	
Kız	16	14	20	50
Erkek	7	6	9	22
Toplam	23	20	29	72

Tablo 4'e göre kız öğrencilerin sayısı 50 (% 69) ve erkek öğrencilerin sayısı ise 22'dir (% 31). Örnekleme bulunan toplam öğrenci sayısı ise 72'dir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan "6.-8. sınıf öğrencilerinin ilköğretim okullarının temizlik ve hijyenine ilişkin görüşleri nelerdir?" sorusu ile ilgili bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5'e göre 6.-8. sınıf öğrencilerinin ilköğretim okullarının temizlik ve hijyenine ilişkin görüşlerine ait bulgulara göre; okul tuvaletlerinde sürekli sıvı sabun bulunmaktadır ($\bar{X}$ =2.81), okulda öğrencilerin içtiği suların kontrolleri sürekli yaptırılmaktadır ($\bar{X}$ =2.60), yağışlı havalarda okulun içi çamur olmaması için gerekli tedbirler alınmaktadır ($\bar{X}$ =2.60), okulun uygun yerlerinde yeterince çöp kovası bulunmaktadır ($\bar{X}$ =2.61), derslikler teneffüslerde sürekli havalandırılmaktadır ($\bar{X}$ =2.72), öğrenciler elbiselerini temiz tutma alışkanlığı kazanmıştır ($\bar{X}$ =2.90), okulun içi ve dışı sürekli boya badana yapılmaktadır ($\bar{X}$ =2.62), okul bahçesinde öğrencilerin oturabileceği yerler bulunmaktadır ($\bar{X}$ =2.87), derslikler yeterince ısınmaktadır ($\bar{X}$ =2.57), bahçede öğrencilerin oyun oynayabileceği yeterince oyun alanı vardır ($\bar{X}$ =2.62), okul haşerelere (bit, pire, sinek gibi) karşı belli aralıklarla ilaçlanmaktadır ($\bar{X}$ =2.75), öğrencilere el yıkama ve diş fırçalama gibi alışkanlıklar kazandırılmıştır ($\bar{X}$ =2.65), okulda sağlıkla ilgili belirli gün ve haftalar amacına uygun olarak kutlanmaktadır ($\bar{X}$ =3.12) maddelerinin ortalaması ($\bar{X}$ =2.50) ve üzerinde olduğu için öğrencilerin bu maddelerle ilgili görüşlerinin "yeterli" olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Yine öğrencilerin görüşlerine göre; okul derslikleri sürekli temizdir ($\bar{X}$ =2.35), okulda öğrencilerin rahatlıkla su içebileceği musluklar mevcuttur ($\bar{X}$ =2.45), okulun kapı, pencerelerinin ve ders araç gereçlerinin sürekli temizliği yapılmaktadır ($\bar{X}$ =2.42), bulaşıcı ve salgın hastalıklardan (A gribi, sarılık, kızamık, suçiçeği gibi) korunma yöntemleriyle ilgili öğrenciler sürekli bilgilendirilmektedir ($\bar{X}$ =1.88), tuvaletlerde sürekli kağıt havlu bulunmaktadır ($\bar{X}$ =2.11), okulda çöpler zamanında boşaltılmaktadır ($\bar{X}$ =2.37), okul bahçesi sürekli temiz tutulmaktadır ($\bar{X}$ =2.44), öğrenciler sıra ve duvarların karalanmaması için duyarlı davranmaktadır ($\bar{X}$ =2.42), öğrencilerin düzenli sağlık kontrolleri yapılmaktadır ($\bar{X}$ =2.41), okuldaki ilkyardım dolabında acil durumlar için sürekli malzeme bulunmaktadır ($\bar{X}$ =2.32), öğrencilerin kalorifer yada yakacak deposuna girmemesi için gerekli tedbirler alınmıştır ($\bar{X}$ =2.48), okulda özürölüler için

gerekli kolaylaştırıcı tedbirler alınmıştır ($\bar{X}=2.10$) maddelerine katılım ($\bar{X}=2.50$) altında olduğundan “yetersiz” olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Tablo 5.

İlköğretim Okullarında Temizlik ve Hijyenin Değerlendirilmesine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.

Anket Maddeleri	N	$\bar{X}$	Ss
1. Okul tuvaletlerinde sürekli sıvı sabun bulunmaktadır	70	2.81	1.10
2. Okul derslikleri sürekli temizdir	70	2.35	1.04
3. Okulda öğrencilerin rahatlıkla su içebileceği musluklar mevcuttur	70	2.45	1.17
4. Okulda öğrencilerin içtiği suların kontrolleri sürekli yaptırılmaktadır	70	2.60	1.04
5. Yağışlı havalarda okulun içi çamur olmaması için gerekli tedbirler alınmaktadır	70	2.60	1.12
6. Okulun kapı, pencerelerinin ve ders/araç gereçlerinin sürekli temizliği yapılmaktadır	70	2.42	1.11
7. Okulun uygun yerlerinde yeterince çöp kovası bulunmaktadır	70	2.61	1.03
8. Derslikler tenefüslerde sürekli havalandırılmaktadır	70	2.72	1.06
9. Bulaşıcı ve salgın hastalıklardan (A gribi, sarılık, kızamık, suçiçeği gibi) korunma yöntemleriyle ilgili öğrenciler sürekli bilgilendirilmektedir	70	1.88	1.08
10. Tuvaletlerde sürekli kâğıt havlu bulunmaktadır	70	2.11	1.15
11. Öğrenciler elbiselerini temiz tutma alışkanlığı kazanmıştır	70	2.90	.95
12. Okulda çöpler zamanında boşaltılmaktadır	70	2.37	1.14
13. Okul bahçesi sürekli temiz tutulmaktadır	70	2.44	1.16
14. Okulun içi ve dışı sürekli boya badana yapılmaktadır	70	2.62	1.10
15. Öğrenciler sıra ve duvarların karalanmaması için duyarlı davranmaktadır	70	2.42	1.13
16. Öğrencilerin düzenli sağlık kontrolleri yapılmaktadır	70	2.41	1.13
17. Okuldaki ilkyardım dolabında acil durumlar için sürekli malzeme bulunmaktadır	70	2.32	1.07
18. Öğrencilerin kalorifer yada yakacak deposuna girmemesi için gerekli tedbirler alınmıştır	70	2.48	.86
19. Okul bahçesinde öğrencilerin oturabileceği yerler bulunmaktadır	70	2.87	.75
20. Derslikler yeterince ısınmaktadır	70	2.57	1.08
21. Bahçede öğrencilerin oyun oynayabileceği yeterince oyun alanı vardır	70	2.62	1.13
22. Okul haşerelere (bit, pire, sinek gibi) karşı belli aralıklarla ilaçlanmaktadır	70	2.75	1.01
23. Öğrencilere el yıkama ve diş fırçalama gibi alışkanlıklar kazandırılmıştır	70	2.65	1.15
24. Okulda özürölüler için gerekli kolaylaştırıcı tedbirler alınmıştır	70	2.10	1.81
25. Okulda sağlıkla ilgili belirli gün ve haftalar amacına uygun olarak kutlanmaktadır	70	3.12	1.02
Genel aritmetik ortalama		($\bar{X}=2.53$)	

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci alt problemde; “6.-8. sınıf öğrencilerinin ilköğretim okullarının temizlik ve hijyenine ilişkin görüşleri arasında *cinsiyetleri* bakımından anlamlı fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmış olup bulgular aşağıda Tablo. 6’da sunulmuştur.

Tablo 6’ya göre 6.-8. sınıf öğrencilerinin ilköğretim okullarının temizlik ve hijyenine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan anketin t-test sonuçlarına göre sadece 7. maddede yer alan “okulun uygun yerlerinde yeterince çöp kovası bulunmaktadır” maddesinde kız [$t(68)=2.428$, $p<.05$] ve erkek öğrencilerin [$t(68)=3.047$, $p<.05$] görüşleri arasında

anlamli fark olduğu, geriye kalan diğ er maddelerde ise öğrencilerin görüşleri arasında anlamli farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 6.

İlköğretim Okullarında Temizlik ve Hijyenin Değerlendirilmesiyle İlgili Maddelere Verilen Cevaplara Göre Öğrencilerin Cinsiyetleri Bakımından t-Test Sonuçları.

Madde	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t-değer	Sd	P
1	Kız	49	2.653	1.164	1.896	68	.055
	Erkek	21	2.579	.217			
2	Kız	49	2.408	1.039	.618	68	.538
	Erkek	21	2.238	1.091			
3	Kız	49	2.530	1.156	.797	68	.428
	Erkek	21	2.285	1.230			
4	Kız	49	2.632	.993	.398	68	.692
	Erkek	21	2.523	1.167			
5	Kız	49	2.551	1.155	2.551	68	.581
	Erkek	21	2.579	1.055			
6	Kız	49	2.428	1.118	.000	68	1.00
	Erkek	21	2.428	1.121			
7	Kız	49	2.428	1.060	2.357	68	.021*
	Erkek	21	3.047	.864			
8	Kız	49	2.857	1.040	1.563	68	.123
	Erkek	21	2.428	1.075			
9	Kız	49	1.775	.963	1.306	68	.196
	Erkek	21	2.142	1.314			
10	Kız	49	2.061	1.197	1.225	68	.225
	Erkek	21	2.428	1.028			
11	Kız	49	2.938	.875	.519	68	.606
	Erkek	21	2.809	1.123			
12	Kız	49	2.326	1.143	.928	68	.620
	Erkek	21	2.476	1.167			
13	Kız	49	2.387	1.055	.603	68	.549
	Erkek	21	2.571	1.325			
14	Kız	49	2.673	1.106	.516	68	.607
	Erkek	21	2.523	1.123			
15	Kız	49	2.326	1.161	1.150	68	.254
	Erkek	21	2.666	1.064			
16	Kız	49	2.387	1.151	.297	68	.768
	Erkek	21	2.476	1.123			
17	Kız	49	2.326	1.087	.024	68	.981
	Erkek	21	2.333	1.064			
18	Kız	49	2.489	.868	.060	68	.952
	Erkek	21	2.476	.872			
19	Kız	49	2.898	.770	.444	68	.659
	Erkek	21	2.809	.749			
20	Kız	49	2.612	1.114	.478	68	.634
	Erkek	21	2.476	1.030			
21	Kız	49	2.612	1.169	.183	68	.855
	Erkek	21	2.666	1.064			
22	Kız	49	2.775	1.005	.230	68	.819
	Erkek	21	2.714	1.055			
23	Kız	49	2.591	1.171	.721	68	.473
	Erkek	21	2.809	1.123			
24	Kız	49	2.061	1.179	.417	68	.678
	Erkek	21	2.190	1.209			
25	Kız	49	3.163	1.007	.432	68	.667
	Erkek	21	3.047	1.071			
Genel	Kız		2.515	.268	.949	68	.346
	Erkek		2.579	.271			

p>.05

*p<.05 olduğunu göstermektedir.

Ancak 7. maddedeki kız ve erkek öğrencilerin görüşleri arasındaki bu farklılık anket maddelerin tümü üzerinde anlamlı fark oluşturmamaktadır. Çünkü tüm anket maddelerine verilen cevaplar incelendiğinde kız [$t(68)=2.515$, $p>.05$] ve erkek öğrencilerin [$t(68)=2.579$, $p>.05$] görüşleri arasında anlamlı fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak kız öğrencilerin görüşleri ($\bar{X}=2.515$) erkek öğrencilerin görüşlerinden ($\bar{X}=2.579$) daha olumsuz olduğu anlaşılmaktadır.

Yine ikinci alt problemle ilgili olarak; 6.-8. sınıf öğrencilerinin ilköğretim okullarının temizlik ve hijyenine ilişkin görüşleri arasında *sınıfları* bakımından anlamlı fark var mıdır? sorusuna cevap aranmıştır.

Tablo 7.

İlköğretim 6.-8. Sınıf Öğrencilerinin İlköğretim Okullarının Temizlik ve Hijyenine İlişkin Sınıfları Bakımından Genel Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.

	N	$\bar{X}$	Ss
6. sınıflar	21	2.409	.267
7. sınıflar	20	2.672	.205
8. sınıflar	29	2.531	.234
Genel	70	2.534	.254

Tablo. 7'ye göre 6. sınıfların ortalaması ($\bar{X}=2.409$), 7. sınıfların ortalaması ($\bar{X}=2.672$) ve 8. sınıfların ortalaması ($\bar{X}=2.531$) dir. Buna göre 6. sınıfların ortalaması yetersiz sınırlar içinde kalsa da 7. ve 8. sınıfların ortalaması yeterli sınırlar ($\bar{X}=2.50$) içerisinde olduğu anlaşılmaktadır.

Buna göre araştırmadan elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde; 6.-8. sınıf öğrencilerinin ilköğretim okullarının temizlik ve hijyenine ilişkin anket maddelerine verdikleri cevapların genel ortalaması ($\bar{X}=2.534$) olduğundan öğrencilerin ilköğretim okullarının temizlik ve hijyenine ilişkin görüşlerinin “yeterli” sınırlar içerisinde kaldığı ve öğrencilerin ilköğretim okullarının temizlik ve hijyeniyle ilgili olumlu görüşe -çoğunlukla katılıyorum düzeyinde- sahip oldukları anlaşılmaktadır. Sınıflarla ilgili yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

İlköğretim 6.-8. Sınıf Öğrencilerinin İlköğretim Okullarının Temizlik ve Hijyenine İlişkin Sınıfları Bakımından Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	16.102	21	.767		
Grup içi	32.983	48	.687	1.116	.365
Genel	49.086	69	-		
P>.05					

Tablo 8’e göre 6.-8. sınıf öğrencilerinin ilköğretim okullarının temizlik ve hijyenine ilişkin görüşleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde; 6.-8. sınıf öğrencilerinin görüşleri arasında sınıfları bakımından [$F(21,48)=1.116$, $P>.05$] tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre .05 düzeyinde anlamlı farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu 6.-8. sınıf öğrencilerinin ilköğretim okullarının temizlik ve hijyenine ilişkin görüşlerinin benzer olduğunu göstermektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen “bulaşıcı ve salgın hastalıklardan (A gribi, sarılık, kızamık, suçiçeği gibi) korunma yöntemleriyle ilgili öğrenciler sürekli bilgilendirilmektedir ($\bar{X}=1.88$),” maddesine katılımın yetersiz olmasıyla; Aytaç (1990) tarafından yapılan “Kırsal Alanda İlkokullarda Okul Sağlığı” adlı araştırmasındaki, yapılan fizik muayenede öğrencilerde rastlanan ilk 5 hastalığın sırasıyla, KBB (% 64.1), diş hastalığı (% 49.9), deri hastalığı (% 21.1), solunum yolu hastalığı (% 19.9), genital sistem hastalığı (%

18.7) olduğu bulgularının paralel olması günümüzde de öğrencilerin eğitim kurumlarında yeterince temizlik alışkanlığı ve hijyen bilinci bakımından sağlıklarını korumalarına yönelik bilgilendirilmedikleri sorununun kısmen de olsa devam ettiğini göstermektedir.

Bu araştırmadan elde edilen “bahçede öğrencilerin oyun oynayabileceği yeterince oyun alanı vardır ($\bar{X}=2.62$)” bulgusuna katılımın yeterli olmasıyla, Özdemir ve Yılmaz (2009) tarafından yapılan, “İlköğretim Okulları Bahçelerinin Çocuk Gelişimi ve Sağlıklı Yaşam Üzerine Etkilerinin İncelenmesi” adlı araştırmasından elde ettikleri, öğrencilerin büyük bir bölümünün (% 78.2) görüş belirttiği oyun alanı için okul bahçesinin ihtiyacı karşılamadığı bulgusu ile uyuşmamaktadır. Ayrıca yine bu araştırmadan elde edilen “öğrencilere el yıkama ve diş fırçalama gibi alışkanlıklar kazandırılmıştır ($\bar{X}=2.65$)” bulgusuyla Öztürk vd. (2004) tarafından yapılan “Okul Dönemindeki Çocukların Sağlık Durumlarının Belirlenmesi” adlı araştırmasından elde ettikleri öğrencilerin % 47.3’ünün dişlerini günde 2-3 kez fırçaladığı bulgusuyla da uyuşmamaktadır. Yine bu araştırmadaki “okul tuvaletlerinde sürekli sıvı sabun bulundurulduğu ($\bar{X}=2.81$)” bulgusu ile Yılmaz’ın (2012a) “İlköğretim Okullarının Fiziksel Yapılarının Eğitim ve Öğretim Açısından Değerlendirilmesi” ve (2012b) “Yatılı İlköğretim Bölge Okulları Sorunlarının Öğrenci Algılarına Göre Değerlendirilmesi” adlı benzer araştırmasından elde ettiği “okullardaki tuvaletlerde sürekli sabun bulundurulduğu” maddesine öğrencilerin olumsuz görüş bildirmeleri ile de paralel olmadığı söylenebilir.

Buna göre araştırmadan elde edilen tüm bulgular değerlendirildiğinde; 6.-8. sınıf öğrencilerinin ilköğretim okullarının temizlik ve hijyenine yönelik öğrencilerin anket maddelerine verdikleri cevapların genel ortalaması ($\bar{X}=2.53$) olduğundan öğrencilerin ilköğretim okullarının temizlik ve hijyenine ilişkin görüşlerinin “yeterli” sınırlar içerisinde kaldığı ve araştırma yapılan ilköğretim okulu ile ilgili olarak öğrencilerin temizlik ve hijyen bakımından olumlu görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Ancak ilköğretim okulunda öğrencilerde temizlik alışkanlığı ve hijyen bilincinin kazandırılması ve daha da geliştirilebilmesi için;

İlköğretim okullarında öğrenciler aynı derslik içinde eğitim öğretim gördüğü göz önünde bulundurulduğunda bu ortamların sürekli temiz tutulması için gerekli önlemler alınabilir. Bu önlemler gerektiğinde okulun kapı, pencere ve ders araç gereçlerinin “Eğitim Kurumları Temizlik Rehberi” doğrultusunda günlük, haftalık ve aylık periyotlarda temizlemek suretiyle yapılabilir. Burada okul müdürlüğünün sorumluluğu oldukça fazladır. Yine gerektiğinde okul-aile birliği aracılığıyla yardımcı hizmetli de tutulması yoluna gidilebilir. Ayrıca öğrencilerde okul ve bölümlerini temiz tutma davranışı kazandırmak için rehber öğretmenler ve sınıf öğretmenleri iş birliği içinde örnek çalışmalar (en temiz sınıf seçimi gibi) yapabilir. Gerektiğinde yakın çevrede temizliği nedeniyle “Beyaz Bayrak” (belirli ölçütlere göre yapılan değerlendirme sonucunda temiz olduğu belirlenen okullara belli süreliğine verilen bayrak) almış olan örnek okullar da ziyaret edilebilir. Bunun yanı sıra sosyal etkinlikler kapsamında kurulan kulüp çalışmaları çerçevesinde temizlik kulüpleri kurularak bu kapsamda “toplum hizmeti” çalışmalarına ağırlık verilebilir.

İlköğretim okullarında öğrenciler şehir suyuna bağlı musluklardan su içmektedir. Bu musluklar genellikle okul bahçesinde bulunmaktadır. Hava şartlarından ve kullanılan malzemeden dolayı musluklar da aşınmalar ve kirlenmeler olabilmektedir. Bu nedenle musluklar öğrencilerin her türlü hava şartlarında rahatlıkla yararlanabileceği konumda düzenlenmeli ve temizliğine de ayrıca dikkat edilmelidir. Yine tedbir olarak su kesintileri için en az okulun bir günlük su ihtiyacını karşılayacak büyüklükte su deposu veya tankı bulundurularak periyodik olarak (6 ayda) temizlikleri kontrol edilmelidir. (Özel Öğretim Kurumlarına Ait Standartlar Yönergesi, 2012). Yine bahçe düzenlemeleriyle ilgili musluk yerlerinin tespiti, bahçenin yeşillendirilmesi, oyun bölümleri ayrılması, dinlenme yerleri yapılması, çöp kutusu yerlerinin sağlık şartlarına uygun olarak belirlenmesi için gerektiğinde Milli Eğitim Bakanlığı ve diğer kurumlar arasında (2011) imzalanan protokol gereği “Okullar Hayat Olsun Projesi” çerçevesinde belediyelerle iş birliğine gidilebilir.

İlköğretim okullarındaki öğrencilerin bulaşıcı ve salgın hastalıklardan (A gribi, sarılık, kızamık, suçiçeği gibi) nasıl korunacakları ile ilgili sürekli bilgilendirilme yapılması koruyucu sağlık bakımından önemlidir. Bu konuda belli dönemlerde uzman sağlık personeli okula davet edilerek öğrenci, öğretmen ve velilere yönelik bilgilendirici panel, konferans, sempozyum düzenlenebilir, broşür dağıtılabilir ve gerektiğinde yerel basından da faydalanılma yoluna gidilebilir.

İlköğretim okullarında tuvaletlerde sürekli sıvı sabun, kağıt havlu bulundurulması, salgın hastalıkların önlenmesi ve öğrencilere temizlik alışkanlığı ve hijyen bilinci kazandırılması bakımından önemlidir. Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı okullara doğrudan ödenek aktarabileceği gibi okul-aile birliğinden de imkan dahilinde gerekli maddi destek sağlanabilir.

İlköğretim okullarında öğrencilerin düzenli sağlık kontrollerinin (KBB, cilt, diş, göz vb.) yapılması için il/ilçe milli eğitim müdürlüğü ve il/ilçe sağlık müdürlüğü işbirliğine gidebilir. Yine öğrencilerin sağlık kontrol ve tedavi bilgileri e-okul sisteminden (öğrencilerin bilgilerinin elektronik olarak internet üzerinden işlenen kişisel bilgiler modülü) öğrencilerin kişisel sayfasına işlenebilir. Bu durum gerektiğinde diğer öğrenimlerini de (ortaöğretim, üniversite) kapsayacak şekilde devam ettirilebilir.

İlköğretim okulları öğrencilerin toplu olarak yaşadıkları yerler olduğu göz önünde bulundurulduğunda herhangi bir düşme, yaralanma halinde basit ilk tıbbi müdahale yapılabilmesi için ilkyardım dolaplarında sürekli ilkyardım malzemesi bulundurulması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu konuda gerektiğinde il/ilçe sağlık müdürlüklerinden, okul-aile birliğinden, eczanelerden yada gönüllü velilerden maddi destek sağlanabilir.

Ayrıca İlköğretim Kurumları Yönetmeliğine (2003) göre ilköğretim okullarında sağlık personeli bulundurulabileceği hükmü getirilmiştir. Bu uygulamada pek görülmesi de imkan dahilindeki ilköğretim okullarında sağlık personeli bulundurulmalı bu da mümkün değilse aynı eğitim bölgesinde (birbirine yakın 5-10 ilköğretim okulu bir eğitim bölgesidir) yer alan merkezi bir okulda çocuk doktoru, okul hemşiresi görevlendirilerek diğer okullara da hizmet verecek şekilde düzenleme yapılması yoluna gidilebilir.

Türkiye’de ilköğretim okulları mecburi eğitim ve öğretim kurumları olarak kabul edildiğinden bu yaş grubundaki öğrencilerin özel durumları (protez, şeker hastalığı, tıbbi cihaz kullanma, alerji hastalıkları gibi) göz önünde bulundurularak gerektiğinde Milli Eğitim Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığı işbirliği çerçevesinde bu tür öğrencilerin sürekli kontrol altında bulundurulmalarına, ihtiyaçlarının karşılanmalarına ve destek olmaya yönelik sürdürülebilir genel sağlık politikası uygulamaya konulabilir. Çünkü sağlıklı çocukların sağlıklı gelecek ve sağlıklı nesiller olduğu unutulmamalıdır.

Kaynakça

- Aytaç, N. (1990). *Kırsal alanda ilkokullarda okul sağlığı*. Unpublished master’s thesis, University of Çukurova, Adana.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Başar, M. A. (2003). *“İlköğretim kurumlarının olanakları*. Unpublished doctoral dissertation, University of Ankara, Ankara.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Çabuk, G. (2006). *İlköğretim binalarının renk açısından değerlendirilmesi*. Unpublished master’s thesis, University of Çukurova, Adana.
- Enç, M. (1978). *Ruh sağlığı bilgisi*. İstanbul: İnkılap ve Aka Basımevi.

- Güler, Ç. & Çobanoğlu, Z. (2001). *Çevre sağlığı eğitici el kitabı*. Ankara: TC. Sağlık Bakanlığı Yayınları.
- Hull, J.(1990). *Classroomskillsteacherguide*. London: David Fulton Publication.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu. (1961). *Resmi gazete*. 12/01/1961 tarih ve 10705 sayılı.
- İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2003). *Resmi gazete*. 27/08/2003 tarih ve 25212 sayılı.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (2012). *Resmi gazete*. 30/03/2012 tarih ve 6287 sayılı Kanun.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Milli Eğitim Bakanlığı.(2011). *Okullar Hayat Olsun Projesi*. MEB, Orman Su İşleri Bakanlığı, Türkiye Belediyeler Birliği, Gönüllü Katılımcılar ve Belediyeler arasında imzalanan 13 Aralık 2011 tarihli protokol.
- Oktay, A. (1997). *Çocuk ve okul*. Ankara: Başbakanlık Basımevi.
- Özdemir, A. & Yılmaz, O. (2009). İlköğretim okulları bahçelerinin çocuk gelişimi ve sağlıklı yaşam üzerine etkilerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 37 (181), 121-130.
- Özel Öğretim Kurumlarına Ait Standartlar Yönergesi. (2012). MEB (Özel Öğretim Kurumları) 17/08/2012 tarih ve 8108 sayılı yazıları ekinde yer alan.
- Öztürk, M.C., Dicle, A., Sarı, H. Y.& Bektaş, M.(2004). Okul dönemindeki çocukların sağlık durumlarının belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 32 (163), 156-167.
- Pressey, S. L.& Robinson P. F.(1991). *Psikoloji ve yeni eğitim II*. Ankara: MEB Yayınları.
- Şahin, F. (2000). Okul sağlığı. *Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Ana Bilim Dalı Dergisi*, 9 (6), 210-212.
- Taymaz, A. H.(1997). *Uygulamalı okul yönetimi*. Ankara: AÜ. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Yayın No:180.
- Thackaberry, J. (2001) Whocaresforthehealth of yourschool? *Independent School*, 60 (4), 94-98.
- Uludağ, Z. & Odacı, H. (2010). Eğitim-öğretim faaliyetlerinde fiziksel mekan. *Milli Eğitim Dergisi*, (153-154), 18-36.
- Ural, A. & Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel araştırma süreci ve spss ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayınları.
- Yılmaz, A. (2012a). İlköğretim okullarının fiziksel yapılarının eğitim ve öğretim açısından değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(28), 77-107.
- Yılmaz, A. (2012b). Yatılı ilköğretim bölge okulları sorunlarının öğrenci algılarına göre değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 659-679.
- Yörükoğlu, A. (1986). *Çocuk ruh sağlığı*. Ankara: Doğu Matbaası.



An Analysis of Gender Stereotyping in English Teaching Course Books

Meral ŞEKER^{a*}, Ayça DİNÇER^a

^aÇukurova University, School of Foreign Languages, Adana/Turkey



CrossMark

Article Info

DOI: 10.14812/cufej.2014.007

Article history:

Received 01 June 2013

Revised 30 December 2013

Accepted 04 February 2014

Keywords:

Gender stereotyping,
Gender identity,
Foreign language learning.

Abstract

Learners who are exposed to a new and different culture in the context of foreign language learning are viewed as reflective agents in the continuous process of identity reformation (Pavlenko and Lantolf, 2000). Course books, which are one of the main sources of target language and culture input, have a great impact in the formation of pragmatic competence and the development of relational identity. However, in the process of cultural transfer throughout course books in foreign language learning, the imposition of gender stereotyping may accompany other pragmatic traits of the target culture and interfere with the formation of relational identity. In this respect, the aim of this study is to identify implicit indications of gender role stereotyping in English teaching course books texts used for Turkish learners. The data gathered from four widely used English language course books and was analyzed using detailed textual analysis (Fairclough, 2003) so as to identify and categorize stereotyped roles for females and males. The findings depict the implicit gender roles in course books and outline the relationship between the elements of linguistic features of texts and the way they function in reinforcing gender stereotyping.

Introduction

The need for a more social and critical linguistics which focuses on language use and language as action and communication in social and cultural contexts was one of the main factors in the emergence of pragmatics. Unlike Chomskyan linguistic view, pragmatic point of view perceives language as situated in relation to its users who are “more than producers of linguistic forms”(Duranti, 2001, p.5). Pragmatics addresses language users from a broad perspective including specific societal factors such as schools, families, which are considered to have fundamental impact on the speakers. Languages are created by human interaction, and thus should be referred in relation to its users’ contexts (Mey, 2001; Delen and Tavi, 2010). These social and cultural contexts of use are not static but dynamic and meshed in the continually changing surroundings where speakers live and interact (Mey, 2001).

Situating language in its users’ contexts encompasses the forms of language and the forms associated with the dominant and, at the same time, subordinate social categories. Philips (2004) emphasizes the creation and reproduction of inequality through language. The author suggests four key areas in this development: “language use and the regulations of turns in bureaucratic settings, including classrooms, courtrooms, clinics; gender and language, with a focus on the inequalities created through men’s greater involvement in public genres of discourse; language and political economy and inequalities created by lack of prestige amongst the economically disadvantaged; language and colonialism and the impact of colonial cultural systems on the language and the culture of the colonized” (p.476).

*Corresponding author: sekerm@cu.edu.tr

Literature Review

The reflection of gender identity

Gender identity, as one of the components of individual identity, determines ‘female’ roles for women and ‘male’ roles for men. These roles constitute the behaviors, attitudes, interests and skills that a culture considers appropriate for males and females. Like the other features of identity, gender identity and the roles it attaches to individuals are not stable but dynamic. The interference by every culture to assign particular traits to these dynamic roles is referred to as ‘gender stereotyping’ (Mkuchu, 2004). The assumption underlying stereotyping is that the associated attributes of men apply to all men and those of women apply to all women. This female-male differentiation is the result of both environmental influences and the identity, concepts, preferences, skills, personal attitudes and behaviors individuals develop starting from their childhood consistent with the definitions of genders in the individual’s culture (Arslan, 2000).

The images of male and female identities in societies are shaped and reflected frequently by the help of media, education, traditions, norms and other societal regulations (Coates, 1986). As de Beauvoir (1953) emphasizes, people are not born as women but they are raised as women. Although there are relative differences among cultures in respect to gender equality and its reflections in societal regulations, researchers mostly agree that males are attributed predominant roles compared to females in almost all cultures.

Research in the field of discourse has revealed many examples of this inequality (e.g. Coates, 1986; Helinger & Bussmann, 2001; Poulou, 1997). For instance, the study conducted by Akunal (1998) ideology in media discourse indicated that media presents the image of women as having subservient status when compared to the image of men. Compiling and analyzing samples of television advertisements based on critical discourse analysis, the researcher concludes that the women are reflected as having certain, traditional stereotypes with an image that has subservient roles, such as looking after children and husbands, cooking, or tidying up and that these images are reinforced by the media by producing and underlining the role-appropriate behaviors tailored to women in the society.

Gender stereotyping in Turkish language

Language is commonly viewed as the symptom of social inequality rather than being the reason for such inequality. Genders are attributed specific roles within cultures and these roles are maintained, shaped and transferred through language. As any other language, Turkish language conveys the reflection of gender stereotyping. The dictionary published by official Turkish Language Institution reveals the stereotypes tailored to males and females in Turkish culture. The study conducted by Cubukcu, Esme and Ilerten (2009) attempted to analyze how the images of female and male population are reflected by lexemes used in Essential Turkish Dictionary (TDK, 2005). Scanning the lexemes that directly portray female and male population, it was indicated that the Essential Turkish Dictionary reflects males predominant over females both quantitatively and qualitatively regarding social status, sexuality, physical appearance and reproduction.

Gender stereotyping and foreign language learning

As one of the most influential device in the imposition of the normative expectations of a society, education aids each generation to take over the process of cultural accumulation from where the previous generation has left (Tasmajian, 2000). In the process of transferring the cultural heritage, it also serves the imposition of gender stereotyping, which is well noted in the literature to have negative effects on individuals (see Arslan, 2000; Davies, 1995; Esen & Bağlı, 2002; Helvacioğlu, 1996; Michel, 1986). When exposed to a different society’s norms and stereotypes through language learning, learners’ identity is reshaped under the gender role representations presented in course books and the

instruction they receive (Helvacioğlu, 1996). Since gender stereotyping in education perpetuates and reinforces the existing inequality between males and females both in the schooling system and in the community at large, the elimination of gender stereotyped messages is vital.

Theories of foreign language pragmatic learning suggest that learners need to be provided with sufficient input to become pragmatically competent and to acquire “the ability to understand and produce socio-pragmatic meaning with pragma-linguistic conventions” (Kasper & Rose, 2002, p. 318). Delen and Tavi (2010) refer to this ability as ‘pragmatic competence’. Without this competence, learners who are fully competent of producing grammatically correct sentences may end up with pragmatically inappropriate utterances causing breakdowns in communication (Bardovi-Harlig & Dörnyei, 1998; Bardovi-Harlig & Hartford, 1996). Thus, learners should be provided a learning environment where they can experience the functions in context and acquire pragmatic competence

Teaching pragmatic competence effectively in second language learning environment can be achieved by exposing the learners to relevant input features in appropriate amount and type (Schmidt, 2001). This necessitates learners attentive involvement “to the action that is being accomplished, the linguistic, paralinguistic and non-verbal forms by which the action is implemented, its immediate interactional or textual context, and the dimensions of the situational context that are indexed by linguistic and pragmatic choices”(Kasper & Roever, 2005, p. 318). When such a teaching environment is provided, learners can develop pragmatic and sociolinguistic knowledge and perform effective communicative action with target forms. For Blum-Kulka (1991) this is even easier for especially adult second language learners since they are already competent in one language and can draw on pragmatic universals and L1 transfer of discourse.

Throughout language learning, learners should be involved in social practices to identify the interrelationships of sociopolitical contexts and social identities (Kasper & Rose, 2002). Brown and Levinson (1987) refers to this ability as ‘socio-pragmatic competence’ by which the learner acknowledges the relationships between communicative action and power, social distance and the imposition associated with a past or future event (Kasper & Roever, 2002) as well as recognizing mutual rights and obligations and taboos (Thomas, 1983).

In foreign language learning surroundings, a great amount of the input students receive is provided by course books along with the teacher. Although many researchers claim that language teaching course books have problems regarding authenticity and coverage of important aspects, they agree on the important role they have in the formation of pragmatic competence of language learners (e.g. Delen & Tavi, 2010; Ellis, 1994; Salazar Campillo, 2007).

Under the exposure to a new language and culture associated with it, pragmatic theories developed in second language learning research suggest that learning a foreign language affects learners’ identities. They view learners who are exposed to a new and different culture via language as reflective agents in the continuous process of identity reformation (e.g. Block, 2007; Kanno, 2003; Norton, 1995; Pavlenko & Lantolf, 2000). Boxer and Cortés-Conde (1997) argue that, in an attempt to acquire foreign language pragmatic competence, the learner develops a *relational identity* which refers to “participants’ construction of a new identity built on their past, present, and future relationship” (p. 282). Via interaction with target language input, identity reflects an individual’s relationship with the external environment through the identification with discourses and the complex and recurrent interactions between the individual and the social (Gu, 2010).

Moving from these discussions, the aim of this study is to identify indications of gender role stereotyping in the texts in English teaching course books used at the first year of university education in Turkey. The data gathered from four widely used course books was analyzed using detailed textual analysis (Fairclough, 2003) so as to identify and categorize stereotyped roles for females and males.

Content analysis was conducted to interpret the data from texts. The findings depict the gender roles in course books and outline the relationship between the elements of linguistic features of texts and the way they function in reinforcing gender stereotyping.

Method

Data Collection Procedure

In order to find out how gender identities are reflected in English teaching course books, four books, namely “Speak out”, ‘Outcomes’, ‘New Success’ and ‘Language Leader’ in pre-intermediate levels, have been analyzed. As a result of systematic content analysis method, features attributed to women and men identity in all tasks in these course books are elicited and classified. As suggested by Hodgkinson and Hodgkinson (1999), the researchers followed “stakeholder research” model, where the data was analyzed in three steps. First, the course books were analyzed by the two researchers independently. In the second step, the findings from the preliminary analyses were cross-analyzed and evaluated by the researchers. Finally, two researchers discussed and finalized the categories emerged from the analysis.

Results

As a result of the content analysis, the findings are grouped under three main categories: (1) attributions of professions, (2) attributions of personality features, and (3) attributions of physical appearance. The results are presented in three parts respectively.

Attributions of Professions

First of all, the analysis of the data has revealed the frequencies of professions attributed to male and female population. The attributions are grouped in ten major categories as displayed in Table 1.

Table 1.
Professional Attributions for Males and Females.

	Female		Male		Total
	F	%	F	%	
Arts	29	26.1	82	73.8	111
Business	23	44.2	28	53.8	52
Science	7	22.5	24	77.4	31
Medicine & Health	7	28	18	72	25
Illegal jobs	2	8	23	92	25
Media	7	53.8	6	46.1	13
Government Services	5	41.6	7	58.3	12
Politics	2	22.2	7	77.7	9
Education	6	85.7	1	14.2	7
Sports	2	50	2	50	4
Others	8	40	12	60	20
Total	98	31.8	210	68.1	308

As Table 1 shows, the most frequently profession category is arts, which is mostly used for males (73.8 %). Business related professions are second highly used jobs with almost equal attribution frequencies for males (53.8 %) and for females (44.2 %). On the other hand, science, as the third most frequent occupational area, has significantly higher frequency for males (77.4 %). Males also have significantly higher frequency rates for medicine and health (72 %), illegal jobs (92 %) and politics (77.7 %). The professions with higher frequencies for females are related to only educational field. The results show that males and females have relatively equal attributions in the field of business, media, government services and sports. The least commonly used job for males is education (14.2 %) whereas

for females, arts (26.1 %), science (22.5 %), medicine and health (28 %), illegal jobs (8 %) and politics (22.2 %) are less commonly used compared to males. From the analysis, it can be implied that specific fields of occupations are attributed to females (i.e. education) and some others to males (i.e. arts, science, medicine and health, illegal jobs, and politics). This can be inferred as educational jobs are more appropriate for females and less for males. At the same token, jobs related to science, arts, politics, medicine and illegal jobs are mostly possessed by males.

Attributions of Personality Features

Table 2 displays the personality features attributed to males and females. The features are grouped under five main categories: intellect, social relations, psychological state, sense of responsibility and physical strength. Each category has a sub-classification dividing the attributions into normally desired and undesired features.

As Table 2 shows, out of 266 personality features, 156 (58.6 %) of them used to refer to males and 110 (41.3 %) of them were used for females. The majority of all attributions used for males falls under desired sub-category (65.5 %). The highest rate for all five categories for males is social relationship (36.5 %), the majority of which were desired adjectives (66.6 %). The other high attribution for males belongs to psychological state (25.6 %) and intellect (19.8 %). While males are mostly referred to negatively in terms of psychological state (60 %), they are attributed very positive qualities regarding intellect (87 %). The references used for males in terms of sense of responsibility and physical strength are relatively lower but mostly positive (65 % for sense of responsibility and 100 % for physical strength). Males are not referred to negatively in terms of physical strength.

The results reveal lower attributions used for females (41.3 % of all attributions) compared to those used for males. The majority of all attributions are under desired subcategory (65.4 %). The highest rates of the adjectives associated with females are under sense of responsibility (36.3 %) and secondly under social relationships (32.7 %). Positive attributions under these categories are significantly higher than the negative ones (75 % of sense of responsibility and 69.4 % of social responsibility). In terms of psychological state, females are more frequently referred to using undesired adjectives (65.3 %).

There is no undesired adjectives for intellect and physical strength used for females, though the frequency of them under these categories are significantly lower than the adjectives attributed to males. Out of 37 attributions used for both genders, 83.7 % of them are used for males whereas only 16.2 % of them are used for females.

The overall comparison of the personality attributions used for males and females indicates that there are more attributions for males in total (58.6 %) than females. Males are more frequently referred to in terms of intellect, social relationships and psychological state. On the other hand, females are mostly attributed personality features of sense of responsibility, social relationships and psychological state. The attributions regarding intellect and physical strength are significantly lower for females than those used for males. Also, a higher percentage of psychological state attributions are under undesired subcategory both for females (65.3 %) and for males (60 %).

To sum up, while males are represented as holding positive qualities for intellect, social relationships and physical strength, females are represented as having strong sense of responsibility and desired social relationship qualifications.

Table 2.
Personality Attributions for Males and Females.

	Intellect		Social Relationship		Psychological state		Sense of responsibility		Physical Strength	
	Desired	Undesired	Desired	Undesired	Desired	Undesired	Desired	Undesired	Desired	Undesired
Female	inspirational (2)	-	friendly (8)	boring (4)	soft (4)	angry (5)	determined (8)	careless (4)	active (2)	-
	talented (2)		Caring (3)	shy (2)	happy (2)	demanding (4)	successful (7)	messy (4)		
	not stupid (1)		Tolerant (3)	bossy (1)	Cheerful (1)	anxious (2)	dedicated (4)	not serious about job (1)		
	creative (1)		helpful (3)	rude (1)	mature (1)	jealous (2)	Neat (4)	lazy (1)		
			good sense of	quiet (1)	serious (1)	Strict (2)	responsible (3)			
			humor (2)			not confident (2)	hardworking (2)			
			Popular (2)				Tidy (2)			
			generous (2)							
			kind (1)							
			outgoing (1)							
			Great (1)							
			talkative (1)							
Total	6	6	36	36	26	26	40	40	2	-
Male	intelligent (7)	stupid (2)	Helpful (6)	antisocial (6)	adventurous (4)	Strict (4)	successful (7)	lazy (4)	active (4)	-
	creative (8)	unimaginative (1)	Caring (4)	quiet (4)	confident (3)	impatient (4)	hardworking (4)	careless (2)	energetic (2)	
	revolutionary (3)		Kind (4)	shy (3)	happy (3)	mad (2)	punctual (2)	disorganized (1)	strong (2)	
	Wise (2)		friendly (3)	noisy (3)	calm (2)	angry (2)				
	smart (2)		pleasant (3)	boring (2)	patient (2)	unhappy (2)				
	imaginative (2)		attractive (2)	big-headed (1)	cheerful (1)	introvert (2)				
	remarkable (2)		funny (2)		optimistic (1)	serious (2)				
	intellectual (1)		leader (2)			selfish (2)				
	clever (1)		polite (2)			aggressive (2)				
			interesting (2)			sad (1)				
			competitive (2)			hypochondriac (1)				
			famous (1)							
			outgoing (1)							
			generous (1)							
			popular (1)							
			important (1)							
			Great (1)							
Total	31	31	57	57	40	40	20	20	8	-

Attributions of Appearance

Another category that emerged from the analysis is physical appearance attributions. Although the number of these attributions is lower than professional and personality features, they indicate different portrayals for each gender. The findings are presented in Table 3.

Table 3.
Physical Appearance Attributions for Males and Females.

	Hair	Eyes	Height	Weight	Age	Opinion	Total
Female	Long (3) Blond (3) Short (1)	Brown (2) Green (1)	Tall (1) Short (2)	Slim (2) Middle weight (1) Fit (1)	Young (4)	Pretty (3)	
Total	7	3	3	4	4	3	24
Male	Short (3) Dark (1)	Blue (2)	Tall (5)	Overweight (1) Fit (1)	Young (8)	Ugly (1) Handsome (1) Good looking (5) Nicely Dressed (1)	
Total	4	2	5	2	8	8	29

The physical appearance attributions used for both genders are 53 in total. 54.7 % of them are used for males and 45.2 % of them are attributed to females. Most of the attributions for males are used for opinion and age features. As for females, the most frequent ones are hair, weight and age.

The most frequent description adjectives used for females depict a “short, slim, young and pretty woman with long blond hair and brown eyes”. As for males, the depiction is a “tall, young, good-looking man with short dark hair and blue eyes”. For weight, no clear specification is used for males.

Overall, the number of physical attributions for both genders is relatively lower compared to other attributions. The reason may be that course book series usually focus on more concrete physical concepts at elementary and / or beginner level, and move to more abstract and detailed descriptions on higher proficiency level books. In this level, most of the attributions used for both genders are for personality, followed by jobs and physical appearance. However, from the appearance attributions that these books contain, women and men are portrayed in a specific way via the frequency of the adjectives used for them.

Discussions and Conclusion

The study aimed to identify the attributions for males and females which implicitly reinforce gender stereotyping. The analysis revealed stereotyping in three levels. In terms of personality features, males are more frequently referred to and had higher desired qualities when compared to females. Attributions for intellect and physical strength are almost used to refer only to males. According to the results, females have mostly desired features for sense of responsibility and social relationships. On the other hand, males hold desired qualifications regarding social relationships, physical strength and intellect. Another level of gender stereotyping is found at profession related attributions. Females are sought to be only in educational occupations whereas males are frequently attributed professions in the fields of business, medicine, politics and arts. When it comes to physical appearance, females are mostly depicted as short, young, blond, and pretty while males are tall, young and good-looking.

These representations in the English course books mirror the roles tailored to both genders in the society. The findings concur with Philips's (2004) statement that males are usually represented in

languages tacitly as having the intellectual and physical power. However, attaining gender equality in all levels of the modern life still remains to be one of the targets. Therefore, it is necessary to reveal the implications of gender stereotyping especially in educational field to be able to overcome the long male-dominant gender ideology. In foreign language learning contexts, reflecting gender equality throughout texts and tasks should be one of the course book selection criteria for educators and curriculum planners. It is also important for teachers to identify such implications and neutralize them with the help of classroom instruction.

Further studies should be conducted conveying a wider range of course books and gather learners' reflections on gender stereotyping. Also, foreign language teachers' opinions and suggestions should be investigated in order to provide substantial steps toward a society where equality is reflected in all levels.

References

- Akünel, Z. (1998). Dil ve cinsiyet: Reklam dili çözümlemesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(5), 187-198.
- Arslan, Ş. A. (2000). *Ders kitaplarında cinsiyetçilik*. Ankara: T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Beauvoir, S. D. (1953). *The second sex*. London: Jonathan Cape.
- Bardovi-Harlig, K. & Doernyei, Z. (1998). Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic vs. grammatical awareness in instructed L2 learning. *TESOL Quarterly*, 32, 233-259.
- Bardovi-Harlig, K. & Hartford, B. (1996). Input in an institutional setting. *Studies of Second Language Acquisition*, 18, 171-188.
- Block, D. (2007). *Second language identities*. London: Continuum
- Blum-Kulka, S. (1991). *Interlanguage pragmatics: The case of requests*. In R. Phillipsen, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood-Smith & M. Swain (Eds). *Foreign Language pedagogy research: A commemorative volume for Claus Faerch* (pp. 255-272). Clevedon and Philadelphia: Multilingual Matters.
- Boxer, D., & Cortés-Conde, F. (1997). From bonding to biting : Conversational joking and identity display. *Journal of Pragmatics*, 27, 275-295.
- Brown, P. & Levinson, S. D. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coates, J. (1986). *Women, men and language*. London: Longman.
- Çubukçu, H., Eşme, M. & Ilerten F. (2009). *How sexism operates in the basic Turkish Dictionary*. In Communication Interculturelle et Litterature, International conference on Paradigma discursulu ideologue, Galati, Edutur Europus, Nr.2(6).
- Davies, B. (1995). *Gender bias in school textbooks*. London: Commonwealth Secretariat.
- Duranti, A. (2001). *Linguistic anthropology: A reader*. Blackwell, Oxford.
- Delen, B. & Tavi, Z. M. (2010). Evaluation of four course books in terms of three speech acts: Requests, refusals and complaints. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 692-697.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Esen, Y. & Bağlı, M. T. (2002). İlköğretim ders kitaplarındaki kadın ve erkek resimlerine ilişkin bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35, (1-2), 143-154.

- Fairclough, N. (2003). *Analyzing discourse and text: Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Gu, M. M. (2010). Identities constructed in difference: English language learners in China. *Journal of Pragmatics*, 42, 139-152.
- Hellinger, M. & Bußmann, H. (2001). *Gender across languages: The linguistic representation of women and men*. Amsterdam: John Benjamins.
- Helvacıoğlu, F. (1996). *Ders kitaplarında cinsiyetçilik 1928-1995*. Ankara: Kaynak Yayınları.
- Hodkinson, H. & Hodkinson, P. (1999). Teaching to learn, learning to teach? School-based non-teaching activity in an initial teacher education and training partnership scheme. *Teaching and Teacher Education*, 15(3), 273–285.
- Kanno, Y. (2003). *Negotiating bilingual and bicultural identities: Japanese returnees betwixt two worlds*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kasper, G. & Roeper, C. (2005). Pragmatics in second language learning. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in second language Teaching and Learning* (v.1), (pp. 317-334). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Kasper, G. & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Michigan: Blackwell.
- Mey, Jacob L. (2001). *Pragmatics: An Introduction* (2nd ed). Oxford/Malden, MA: Blackwell.
- Michel, A. (1986). *Down with stereotypes! Eliminating sexism from children's literature and school textbooks*. Paris: UNESCO.
- Mkuchu, S. G. V. (2004). *Gender roles in textbooks as a function of hidden curriculum in Tanzania primary schools*. Unpublished doctoral dissertation, University of South Africa.
- Norton, P. B. (1995). Social identity, investment and language learning. *TESOL Quarterly*, 29, 9-31.
- Pavlenko, A. & Lantolf, J. P. (2000). Second language learning as participation and the (re)construction of selves. In J.P. Lantolf (Eds.) *Sociocultural theory and second language learning* (pp.155-177). New York : Oxford University Press.
- Philips, S. U. (2004). Language and social inequality. A. Duranti (Ed.), *Companion to linguistic anthropology*. Blackwell: London.
- Poulou, S. (1997). Sexism in the discourse roles of textbook dialogues. *Language Learning Journal*, 15, 68–73.
- Salazar Campillo, P. (2007). Examining mitigation in requests: A focus on transcripts in ELT coursebooks. In E. Alcón Soler, & M. P. Safont (Eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning* (pp. 207-222). The Netherlands: Springer.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-33). New York: Cambridge University Press.
- Tasmajian, D. (2002). Socialization skills acquired by elementary school children. *Under-graduate Research Journal for the Human Sciences*, 1. Retrieved May 02, 2012 from <http://www.kon.org/urc/tasmajian.html>.
- TDK. (2005). *Essential Turkish dictionary*. Türk Dil Kurumu Yayını: Ankara, Turkey.
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4(2), 91-112.



De la Perfection à la Cruauté (Analyse de Caligula de Camus)

Şengül KOCAMAN^{a*}

^aDicle University, Ziya Gökalp Education Faculty, Diyarbakır/Turkey



CrossMark

Article Info

DOI: 10.14812/cufej.2014.008

Article history:

Received 14 January 2012
Revised 23 December 2013
Accepted 05 February 2014

Keywords:

Camus,
Caligula,
Absurd,
Emperor.

Abstract

Camus' play Caligula written under the influence of the Roman historian Suetone's the Lives of Twelve Caesars deals with the rebellion of an absolute emperor of the whole Roman Empire against the fact that life ends with death. Undertaking the task of showing and teaching people the absurdness of such an unfair destiny, Caligula tells the adventure of a "fair", "honest", "helpful" and "artistic" emperor's transformation into a monster. Therefore, it is among Camus' one of the plays that reminds people of their temporary existence.

Introduction

C'est de La Vie des douze Césars de Suétone que Camus s'inspire pour écrire Caligula. La première version, sur laquelle Camus revient plusieurs fois, remonte à 1937, et la dernière, à 1958.

Caligula a été pensé comme une des parties de la trilogie que l'écrivain appelle lui-même « le cycle de l'absurde », s'insérant entre L'Étranger et Le Mythe de Sisyphe. Grâce à des genres différents, Camus a approfondi la notion qui était, avant la guerre, au cœur de sa réflexion philosophique. Homme de théâtre par vocation, il indique ainsi que la scène lui offrait un moyen d'illustrer ses idées.

Dans cette pièce, l'auteur met en scène la tragédie d'un homme: un empereur assoiffé de pouvoir sans limites, un Romain tyrannique qui impose la logique d'un empereur fou. En somme, nous voilà confrontés à un roi qui parle follement d'un besoin d'impossible. Pourquoi et comment un roi arrive-t-il à un tel désir et une telle pulsion? Comment un tel empereur « parfait » et « aimable » en vient-il à devenir « cruel », « meurtrier », « atroce » et même « fou » ?

Albert Camus et son théâtre ont déjà fait l'objet d'un flot de critiques. Mais malgré de multiples études, le théâtre de Camus mérite encore que l'on s'y intéresse, surtout que Caligula semble être la production dramaturgique la plus riche de Camus. Au-delà de la pièce, analysons plutôt ce curieux protagoniste si ambigu de plus près, ainsi que les relations qu'il entretient avec les autres personnages.

Caligula Avant La Mort De Drusilla

(Un empereur « aimable », « un empereur parfait »)

Le Premier Patricien: Pourquoi s'inquiéter à l'avance? Attendons; il reviendra peut-être comme il est parti.

*Corresponding author: senkocaman@hotmail.com

Le Vieux Patricien: Je l'ai vu sortir du palais. Il avait un regard étrange (Camus, 1958, p. 16).

La pièce débute par l'attente des patriciens qui dure depuis trois jours, et l'inquiétude est au rendez-vous. En effet, voici le contexte dans lequel le dramaturge nous plonge: l'empereur est parti sans laisser d'explications. Les dialogues échangés entre les patriciens amènent le jugement du spectateur à se focaliser sur le passé du roi; les deux premières scènes de l'acte premier font appel à ce qui se passait avant le début de la pièce. Quelles qualités peuvent susciter un tel intérêt pour un empereur?

Caligula est, comme le présente Camus pour l'édition américaine de sa pièce, « un prince relativement aimable jusque-là [...] et Son règne commença d'ailleurs, dans la douceur et la sagesse » (Camus, 1962, p. 1727). En fait, avant la mort de Drusilla, son règne était bien accueilli; on disait même qu'il entretenait de bonnes relations avec son peuple. C'est donc avec grand regret que Cherea annonce : « Mais tout allait trop bien. Cet empereur était parfait » (Camus, 1958, p. 18) ; « Ce garçon aimait trop la littérature. [...] Un empereur artiste » (Camus, 1958, p. 21).

Homme de lettres et intellectuel, Cherea se distingue non seulement par ses qualités d'érudit, mais aussi par sa proximité avec l'empereur; Caligula le prend en effet comme confident et récompense son savoir en le qualifiant même de « littérateur ».

La distance entre Caligula et Cherea jalonne deux âges de la vie, deux aspects opposés de Camus, deux époques dans sa réflexion. Lorsque la pièce fut créée en 1945, il se sentait en harmonie avec l'humanisme de Cherea et dans ses commentaires il fera le procès de l'empereur fou. [...] Mais quand Camus méditait sur sa pièce en 1938, c'est évidemment la frénésie de Caligula qui l'intéressait (Onimus, 1965, p. 79).

Le discours de Cherea brosse le portrait d'un empereur doux et réfléchi. Notamment grâce à ce personnage, la poésie tient une place importante dans la pièce. Sa réplique « j'aimerais mieux qu'on me laisse à mes livres » (Camus, 1958, p. 22) laisse deviner sa passion pour la culture et son niveau d'intellect. Un autre personnage important, Scipion, est caractérisé par son statut de « poète ». La scène du concours de poésie organisé par Caligula met en évidence la valeur de la poésie dans la pièce et laisse deviner que Camus voulait mettre en avant l'érudition littéraire dans son œuvre.

Plusieurs voix rappellent au cours de la pièce que Caligula est délicat, généreux, juste, comme le dit le jeune poète Scipion:

Je l'aime. Il était bon pour moi. Il m'encourageait et je sais par cœur certaines de ses paroles. Caligula disait que la vie n'est pas facile, mais qu'il y avait la religion, l'art, l'amour qu'on nous porte. Il répétait souvent que faire souffrir était la seule façon de se tromper. Il voulait être un homme juste (Camus, 1958, p. 30).

Ces propos donnent le ton de la pièce: Caligula a donc jadis vu l'art, la religion ou l'amour comme un refuge contre la réalité. Il trouvait que l'art, la religion et l'amour étaient des remèdes suffisants contre la douleur de la condition humaine. Plus loin, dans la scène 6, on est encore mis au courant d'autres qualités de Caligula; Scipion fait apparaître les diverses facettes du personnage: un roi qui réussissait à attirer la confiance et l'attention du palais, il était tendre et même altruiste: « Il répétait souvent que faire souffrir était la seule façon de se tromper ». Quant à Hélicon, un autre patricien, il voit en lui un idéaliste:

Mais si Caius se met à comprendre, ajoute-t-il, il est capable au contraire, avec son bon petit cœur, de s'occuper de tout (Camus, 1958, p. 29).

L'ensemble des propos dont le lecteur est témoin dans les premières scènes de l'acte I révèle que c'est la disparition de l'empereur, à la suite de la mort de Drusilla, qui bouleverse l'équilibre parfait qui régnait jusqu'alors. Comment un roi si sympathique et recueillant autant de qualités peut-il devenir « cruel » voire « criminel » ? A ce propos, Chapoutot (2006, p.4) explique que:

Caligula n'est pas d'essence criminelle, même s'il en a adopté l'existence. Pour que l'homme qu'il était ait fait un tel choix et soit devenu l'empereur insensible et cruel que nous connaissons et voyons, il faut qu'il y ait eu rupture, une catastrophe fondatrice, inaugurale, que le théâtre met en scène.

La catastrophe en question est bien sûr la mort de Drusilla, et c'est sur cette catastrophe que s'ouvre la pièce débutant par ces deux mots : « Toujours rien » (Camus, 1958, p.20). Une telle ouverture laisse deviner l'atmosphère d'inquiétude et de désespoir qu'a laissé Caligula derrière lui. La quête pour le retrouver reste vaine. L'État a perdu son chef. Scipion témoigne qu'avant sa fuite, il était comme tétanisé:

Il s'est avancé vers le corps de Drusilla. Il l'a touché avec deux doigts. Puis il a semblé réfléchir, tournant sur lui-même, et il est sorti d'un pas égal. Depuis, on court après lui (Camus, 1958, p. 20).

Caligula a touché le cadavre de sa bien-aimée Drusilla, puis il se retire en chancelant et disparaît.

Quand il reviendra au palais impérial ce ne sera plus le même homme: il a fait la rencontre du Mal. Les mots qu'il prononce alors sont très simples mais lourds de signification (Onimus, 1965, p. 76).

La mort, fait universel, provoque un choc existentiel chez l'empereur. Devant le cadavre de sa dulcinée, il découvre brusquement que « ce monde tel qu'il est fait n'est pas supportable » (Camus, 1958, p. 26). Le monde n'offre aucun espoir. La mort de Drusilla l'amène à la conscience de cette vérité. Le palais estime que cette mort l'a choqué et égaré. Mais en fait, ce n'est pas la mort de Drusilla qui le fait agir et qui le pousse vers cette fuite. Il a plutôt compris que tout « autour de lui est mensonge », il souffre de l'évidence d'une vérité de la vie : « Les hommes meurent et ils ne sont pas heureux », (Camus, 1958, p. 27) dit-il, ajoutant que la mort de Drusilla « n'est rien, elle est seulement le signe d'une vérité » (Camus, 1958, p. 26). Cet événement incontournable de la vie lui fait conclure que le monde est sans importance et que le bonheur demeure inaccessible à l'Homme.

Le souvenir de Drusilla occupera une place toute secondaire et Caligula sera rongé intérieurement non plus par sa perte personnelle mais par la mort universelle devenue pour lui un scandale métaphysique (Clayton, 2009, p. 166 cité par Guerry, 2009, p.8).

La vérité de la mort universelle est une fatalité que les gens essayent de contourner, mais finalement cela ne les rend pas plus heureux. Ils meurent en ignorant qu'ils n'ont jamais été heureux. La mort de Drusilla met en marche l'action de la pièce, et la transformation de Caligula.

Caligula Après La Mort De Drusilla

(Le déclin et la colère d'un empereur frustré)

Caligula s'enfuit et erre, désespéré, pendant trois jours. Lorsqu'il revient au palais, il est complètement métamorphosé. On remarque déjà des changements physiques et d'allure; il est hagard, incohérent, presque halluciné. Il reparaît souillé et égaré après trois jours d'errance. Ce changement est bien précis dans les didascalies:

Il a l'air égaré, il est sale, il a les cheveux pleins d'eau et les jambes souillées. Il porte plusieurs fois la main à sa bouche. Il avance vers le miroir et s'arrête dès qu'il aperçoit sa propre image. Il grommelle des

paroles indistinctes, puis va s'asseoir, à droite, les bras pendants entre les genoux écartés (Camus, 1958, p. 23).

Caligula lui-même constate son état physique en regardant sa propre image dans le miroir : « je suis fatigué... » (Camus, 1958, p.23-25). Ces changements ne sont pas visibles uniquement au niveau de son apparence, mais également au niveau psychique et corporel. La métamorphose de Caligula est complète:

Caligula: C'est le corps qui souffre. Ma peau me fait mal, ma poitrine, mes membres. J'ai la tête creuse et le cœur soulevé. Et le plus affreux, c'est ce goût dans la bouche. Ni sang, ni mort, ni fièvre, mais tout cela à la fois. Il suffit que je remue la langue pour que tout redevienne noir et que les êtres me répugnent. Qu'il est dur, qu'il est amer de devenir un homme! (Camus, 1958, p. 39-40).

A 24 ans, c'est un roi bien jeune qui se trouve « désespéré » et qui doit faire face au lourd fardeau de « devenir un homme ». Il mentionne d'ailleurs à plusieurs reprises la dure réalité à laquelle il fait face. Il confie notamment à Hélicon : « Alors c'est que tout, autour de moi, est mensonge » (Camus, 1958, p. 27). Par la suite, Caesonia l'entend même dire : « Les hommes pleurent parce que les choses ne sont pas ce qu'elles devraient être » (Camus, 1958, p. 39).

La réplique de Caligula est le signe de la découverte de la relation ridicule qu'entretient l'Homme avec le monde. La prise de conscience de l'empereur est son point de départ. Sa révolte fait suite à cette révélation, naissance en lui du « sentiment de l'absurde » que Camus définit dans le Mythe de Sisyphe : « L'absurde naît de cette confrontation entre l'appel humain et le silence déraisonnable du monde » (Camus, 1985, p. 46). La vie vaut-elle la peine d'être vécue? Telle est la question existentielle que fait valoir Caligula et qui amorce le scandale qui s'ensuit. Est-il possible de vivre après avoir pris conscience de l'absurde? La réponse s'avère positive. Le personnage camusien répond non par le suicide, mais oui par la révolte. Sa vie se construit désormais dans une direction bien particulière: en se révoltant contre ce qu'il a jugé d'absurde. Caligula postule alors que la vérité est de se révolter contre le destin, et ce désir de révolte le conduit à un désir d'impossible et d'absolu: dans la scène 3 de l'acte I, au moment de son retour, il confie à Hélicon qu'il a erré car il voulait la lune, métaphore emblématique de l'impossible.

Ce monde, tel qu'il est fait n'est pas supportable. J'ai donc besoin de la lune, ou du bonheur, ou de l'immortalité, de quelque chose qui soit dément peut-être, mais qui ne soit pas de ce monde (Camus, 1958, p. 26).

Nous assistons à une démonstration de l'esprit contradictoire de Caligula: il se déclare raisonnable au point de répéter: « je ne suis pas fou » (Camus, 1958, p. 25) ; il se rend compte que le monde est déraisonnable : « les hommes meurent et ne sont pas heureux » ; il décide d'affronter ce problème, situation contradictoire, par l'acquisition de l'impossible. Pour lui, la vie est absurde, alors il sera aussi absurde que la vie. Ainsi, il demande la lune, veut requérir l'impossible. La vie lance un défi à chaque homme, et Caligula décide de regagner de sa causalité sur la vie en la défiant à son tour.

Caligula veut la lune pour assouvir un besoin de « bonheur » et « d'immortalité », pour surmonter l'absurdité de l'existence et du monde; il témoigne de sa révolte en exprimant le besoin de quelque chose qui soit dément peut-être, mais qui ne soit pas de ce monde (Hobby, 1998, p. 158).

S'amorce alors une lutte contre l'incompréhensibilité du monde d'une manière déraisonnable et irrationnelle. Une quête extraordinaire et fantasque est menée: dès lors, Caligula refuse de se soumettre au destin en choisissant de se faire cause du destin. Il détruit et tue tout autour de lui. « Il décide de tirer la logique extrême de sa révolte en la transformant en tyrannie, de vivre sa liberté aux dépens de celle des autres, la pièce devient un drame sanguinaire » (Durand, www.comptoir litteraire.com, p.5). Ainsi les hommes prendront-ils conscience de l'horreur de leur

condition et se révolteront en se soulevant contre lui. Il s'institue pédagogue du genre humain en avançant qu'« ils sont privés de la connaissance et il leur manque un professeur qui sache ce dont il parle » (Camus, 1958, p. 27). Son peuple doit être amené à se rebeller contre l'absurde. Il va agir de manière à montrer la vanité de ce monde, la vérité de sa condition insupportable et inacceptable. Comme le dit Cherea : « il force tout le monde à penser » (Camus, 1958, p. 123). Mais comment qualifierait-on raisonnablement un empereur qui se lance dans le massacre de son peuple pour lui faire ouvrir les yeux? Serait-il au fond un fin et dévoué pédagogue ou plutôt un tyran meurtrier? En découvrant que « les hommes meurent et [qu'] ils ne sont pas heureux » (Camus, 1958, p. 27), il choisit de faire vivre l'absurde et d'être maître du destin. Mais de quel droit un roi peut-il décider du destin de son peuple? Est-ce là sa fonction première? Est-ce la meilleure façon d'œuvrer à la protection de celui-ci? À ce sujet, Raymond Gay-Crosier affirme que « Caligula est un Sisyphe parvenu dont le problème n'est pas de s'accommoder d'un destin mais de l'infliger à autrui » (1992). Pour sa révolte contre la mort, sa passion pour la vie et son mépris des dieux, Caligula est bien l'homme absurde et le frère du Sisyphe de la légende:

Caligula ajoute au problème du comportement de l'homme absurde une autre dimension, celle de sa responsabilité envers les êtres. Par ailleurs, la légende de Sisyphe illustre un style de vie absurde, mais non point la puissance destructrice de la pensée absurde poussée jusqu'à ses ultimes conséquences. Caligula est la tragédie d'une révolte généreuse et d'un désir de bonheur justes, au départ, qui s'achèvent dans la destruction, ajoutant ainsi au mal qu'il voulait combattre (Crochet, 1973, p. 148-149).

Une logique imperturbable apparaît alors. D'abord, il s'agit de détruire certaines valeurs individuelles comme l'amour ou l'amitié et puis des valeurs sociales comme la religion et la littérature.

Les Valeurs Détruites Par Caligula

Caligula, « prince relativement aimable », s'aperçoit que le monde n'est pas satisfaisant. Il récusé alors l'amitié, l'amour, la simple solidarité humaine. Il laisse libre cours à la perversion de toutes les valeurs de sa société. Et ce ne sont pas les valeurs acceptées ou défendues par les patriciens qui l'entourent, mais des valeurs universelles. André Durand qualifie ainsi Caligula qui subit une mutation complète : « en tout cas, déçu, malheureux, éperdu, désespéré, cet ange désormais déchu devient délinquant, méchant, rageur, détestable, d'une versatilité et d'une imprévisibilité constantes...» (Durand, www.comptoirilletteraire.com, p. 13).

-L'amour (Caligula et Caesonia)

L'amour, valeur intemporelle et universelle, est dévalorisé par le roi. Caesonia, la maîtresse de Caligula, sa confidente qui lui avoue toujours son amour et qui montre toujours son côté protecteur et maternel est étranglée par son amant. Cette femme, définie comme « la vieille maîtresse » de l'empereur, essaye de ramener Caligula à l'amour, sentiment qu'elle évoque à plusieurs reprises : « Tu ne pourras nier l'amour » (Camus, 1958, p. 41) ; « Je n'ai pas besoin de jurer, puisque je t'aime » ; « Fais alors servir ton pouvoir à mieux aimer ce qui peut l'être encore. Viens. Étends-toi près de moi. Mets ta tête sur mes genoux » (Camus, 1958, p.41-42). En réponse à une telle déclaration d'amour, Caligula parle de « tendresse honteuse » en dévalorisant totalement le concept de l'amour:

L'amour, Caesonia, j'ai appris que ce n'était rien. Vivre, Caesonia, vivre, c'est le contraire d'aimer. L'amour ne m'est pas suffisant (Camus, 1958, p. 146).

Caesonia ne cesse pour autant d'évoquer son amour, le supplie, mais Caligula propose d'autres choses, contraires. Il fait entendre sa tyrannie, son incontrôlable soif de pouvoir et vengeance:

Caesonia: Mais arrête.

Caligula: Tu feras tout ce que je te dirai. [...] Tu seras cruelle, froide, et implacable (Camus, 1958, p. 42-43).

Epouvantée mais impuissante face à cet homme qu'elle aime, elle constate que son amant souffre et pense qu'elle pourra l'aider. La consolation est-elle possible? Elle essaye du moins, bien qu'il réfute sans cesse ses propos et s'oppose ainsi à elle. Caesonia n'a donc plus aucun pouvoir sur lui et assiste, désarmée, à sa métamorphose en roi fou et elle finira cruellement étranglée par l'empereur.

L'amitié (Caligula et Scipion)

Cette valeur aussi est tournée en dérision par le roi. Dans la pièce, l'amitié a été symbolisée par le lien qui l'unit à Scipion. Avant la mort de Drusilla, Caligula montrait de l'intérêt et de l'amour pour la poésie qui le faisait communier avec le jeune poète.

Ce personnage se caractérise par sa fidélité à Caligula. Trois ans auparavant, Caligula avait tué le père de Scipion, et malgré la haine que cela a pu susciter chez ce dernier, il refuse de se mêler au complot organisé par les patriciens pour le tuer. Parce qu'il le craint? Non, il comprend et adopte vraiment la logique désespérée de son empereur, lui-même victime de la même idée. Lui aussi a découvert le caractère absurde de la vie au moment où il a perdu son père. Caligula dit lui-même : « Quelque chose en moi lui ressemble pourtant. La même flamme nous brûle le cœur » (Camus, 1958, p. 118). De plus, Scipion exprime son respect pour les croyances des autres, il défend la liberté individuelle : « Je puis nier une chose sans me croire obligé de la salir ou de retirer aux autres le droit d'y croire » (Camus, 1958, p. 93). Il préfère toujours être honnête et parle franchement avec l'empereur, et surtout n'hésite pas s'opposer à sa démesure et l'accuse même d'être un tyran : « Quel cœur ignoble et ensanglanté tu dois avoir. [...] Comme je te plains et comme je te hais. [...] Et quelle immonde solitude doit être la tienne! » (Camus 1958, p. 81-82).

L'entourage de Caligula est plein de patriciens flatteurs, mais il s'agit là d'une flatterie cultivée dans la peur. Scipion, lui, échappe à ces caractéristiques. Il ne ment pas et se distingue des autres par cette particularité. Caligula le remarque : « Tu es pur dans le bien comme je suis pur dans le mal » (Camus, 1958, p. 81). L'empereur résume bien leurs sentiments par cette belle formule; ces deux êtres sont effectivement les deux faces d'une même médaille, ils sont frères dans le lyrisme.

Ainsi, Scipion est l'unique personnage à voir Caligula au naturel, à lui faire renoncer à son masque, à le sortir de son jeu, à tel point qu'il faut même que Caesonia le rappelle à l'ordre : « Comme tu y vas mon garçon; il y a en ce moment, dans Rome, des gens qui meurent pour des discours beaucoup moins éloquents » (Camus, 1958, p. 93). Scipion est donc un personnage fort ; il comprend l'empereur et se met à ses côtés pour se lancer dans le même combat. Mais la haine qu'il entretient en contrepartie pour son roi fait de lui un personnage qui tient tête à l'autorité, et Caligula, tenant parfaitement son rôle despotique, ne peut tolérer tant de résistance. Il met fin à cela, et au passage à l'amitié qui le liait au poète. C'était d'ailleurs son dernier ami.

Caligula: Scipion est parti. J'en ai fini avec l'amitié (Camus, 1958, p. 141).

Rejet de l'art (Caligula et Cherea)

Dès son retour à Rome au premier acte, Caligula qui aimait trop la littérature ne voit plus la création littéraire de la même manière. Il se montre brusque et précise qu'il considère désormais la littérature comme un tissu de mensonges. Voici un dialogue entre Cherea et Caligula qui met en évidence le rejet de la littérature par l'empereur:

Cherea: Si nous mentons, c'est souvent sans le savoir. Je plaide non coupable. [...] Et pourtant, il faut bien plaider pour ce monde, si nous voulons y vivre (Camus, 1958, p. 37). J'ai envie de vivre (Camus, 1958, p. 109).

Pour Cherea, la littérature témoigne du monde dans lequel vit l'artiste et lui donne de la valeur. Mais pour Caligula, rien n'a de valeur, l'unique évidence est que ce monde est sans importance.

Caligula: Ne plaide pas, la cause est entendue. Ce monde est sans importance et qui le reconnaît conquiert sa liberté. [...] Et justement, je vous hais parce que vous n'êtes pas libres. [...] Réjouissez-vous, il vous est enfin venu un empereur pour vous enseigner la liberté (Camus, 1958, p. 38).

Maintenant, Caligula hait les littérateurs qui ne sont pour lui que de « faux témoins », il les traite comme des menteurs, et l'art comme impuissant. Il prend conscience qu'il n'existe aucun refuge alors qu'auparavant, il voyait l'art comme un refuge contre la réalité. À son retour, s'il détruit tout ce qu'il a autrefois considéré comme un refuge, même la poésie, c'est parce qu'il a pris conscience du fait que ni la littérature, ni l'amour, ni aucune autre valeur dans la vie n'étaient capables de trouver une solution pour que les gens soient heureux. Il nie toutes les valeurs que nous venons d'énumérer. Il refuse logiquement d'accorder de la valeur à quoi que ce soit. En s'adressant à Cherea, l'empereur souligne et répète à plusieurs reprises que la littérature n'est qu'un mensonge.

Heureusement face à Caligula il y a Cherea, l'homme mûr qui, non moins lucide que l'empereur adolescent (et donc non moins désespéré) a appris d'expérience ce qu'est la misère de l'homme et se refuse à y ajouter. Cherea sait qu'il y a des « limites » au-delà desquelles toute dignité disparaît. Caligula a le radicalisme de la jeunesse; pour lui, c'est tout ou rien... (Onimus, 1965, p. 78).

Face à Caligula qui choisit les valeurs de la mort, Cherea affirme les valeurs de la vie. La formulation de Cherea est exactement antithétique à celle de son roi. À l'axiome de celui-ci « ce monde est sans importance », Cherea oppose son désir « j'ai envie de vivre », ce qui prouve qu'il reconnaît l'absolu de la mort mais tente de le dépasser, et l'art est l'un des moyens d'y parvenir. Cela ne veut pas dire que Cherea élude complètement l'idée de la mort mais il l'affronte avec sang-froid et refuse la liberté totale que Caligula se permet, parce que cette pseudo-liberté nie le monde et l'Homme. Pour Cherea, la liberté totale est une folie qui aboutit à la mort. En bref, Cherea voit en son empereur l'élément qui trouble l'ordre de la société, et il refuse de le comprendre : « Je te juge nuisible » (Camus, 1958, p. 108).

La religion

« Caligula est l'histoire d'un homme qui a poussé jusqu'au bout sa contestation de la création divine » (Toura, 1992, p. 29). Est-il athée comme il le dit souvent? Caligula est bien loin de l'athéisme nietzschéen. Il n'a pas l'intention de détruire les dieux, ou de les chasser de ce monde comme dans Le Mythe de Sisyphe, il les accuse d'avoir créé l'Homme avec comme condition irrévocable l'immortalité. « Il est peu probable que l'empereur romain croie en ces dieux, mais il agit comme s'ils existaient. Tout en les qualifiant d'illusoires, il les tient pour responsables de ce monde » (Toura, 1992).

La représentation classique du Dieu de l'Ancien Testament est Dieu le père, il incarne donc un rôle paternel, mais c'est aussi un dieu qui use de sa colère et de son pouvoir de justice, soumettant les hommes aux lois, devoirs et même punition; ils lui doivent ainsi naturellement respect et obéissance. Ici en revanche, Caligula nous fait part d'un point de vue quelque peu différent: les dieux agiraient et interviendraient dans le destin des individus. Il accuse par ailleurs les dieux pour leur création principale: les hommes sont mortels, une loi inacceptable et insupportable pour l'empereur. Comme l'affirme Pierre Nguyen-van-Huy (1962, p.61): « Caligula n'est pas à proprement parler une application des canons nietzschéens, mais une réaction contre leurs formules extrêmes et leurs conséquences absurdes ».

Torturé par la douleur de l'absurdité de la vie, le roi se jette dans la quête de l'impossible qu'il mène jusqu'au point de remplacer les dieux. A l'acte III, une bouffonnerie grotesque commence. Les patriciens sont forcés de répéter une prière d'adoration à Vénus qui n'est autre que Caligula travesti.

Caligula en robe courte de danseuse, des fleurs sur la tête, paraît en ombre chinoise, derrière le rideau du fond, mime quelques gestes ridicules de danse et s'éclipse (Camus, 1958, p. 124).

« La religion est elle aussi discréditée, par la parodie de prière de l'acte III, scène 1, le registre burlesque est utilisé pour évoquer l'Olympe, et par le déguisement de Caligula en Vénus grotesque » (Houel, 2006, p. 64). Le roi vise plutôt par son déguisement à railler les dieux, alimentant le ridicule par le caractère contradictoire de la scène: il est habillé en Vénus dans le morne contexte que représente la pièce peuplée de morts. Son déguisement comique et moqueur démontre le rejet du pouvoir divin, mais également la folie dont il est atteint. Il ne relâche aucun effort pour tenter de dépasser les dieux. Même s'il n'accorde plus de valeur à la création artistique, il utilise ici l'art dramatique pour enseigner sa logique aux autres, pour démontrer les conséquences de l'absurde. Mais ce dont Caligula a envie, ce n'est même pas leur puissance, c'est plutôt leur nature incompréhensible.

On ne comprend pas le destin et c'est pourquoi je me suis fait destin. J'ai pris le visage bête et incompréhensible des dieux (Camus, 1958, p. 96).

« Le jeune homme montre en quelle pieuse estime il tient des dieux incapables de prévenir le scandale de la mort, qu'il ridiculise dans une mascarade carnavalesque » (Chapoutot, 2006, p. 8). Le spectacle est annoncé comme « un miracle sacré » mais il s'agit plutôt d'une satire du pouvoir des dieux. Caligula accuse les dieux; ils sont responsables d'avoir créé les hommes comme étant mortels et de les avoir mis en ce bas monde, et cela est insupportable.

Pourquoi Vénus? C'est un choix important. Vénus est une déesse et demeure la symbolique par excellence de la féminité; elle règne sur la fécondité et la procréation, c'est donc elle qui régit la naissance des hommes. De ce point de vue, ce sujet se prête à une telle interprétation de Toura (1992, p.32) « il s'agit, premièrement, de s'enfuir dans le fantasme du retour au paradis prénatal, et deuxièmement, de détruire la menace de l'hostilité maternelle ». Le retour au paradis prénatal est un refuge, un moyen de s'éloigner des réalités insupportables de la vie. Mais surtout, Caligula accuse Vénus, et pas seulement les dieux masculins qui, comme nous l'avons vu plus haut exigent obéissance et respect. Bien qu'elle soit une femme, et représente même la maternité, Vénus n'en est pas moins hostile aux yeux de l'empereur: elle a particularité de faire don de fécondité, elle permet donc de mettre des êtres humains au monde, ce qui est une bien grande supercherie étant donné la condamnation inévitable qui attend chaque être en fin de vie.

En fait, Caligula a découvert ce que tout un chacun savait déjà de façon passive quant à la mort et la condition mortelle de l'Homme. « Tout le projet prêté à Caligula est donc de passer – et de faire passer son entourage – de ce savoir passif (ce que chacun sait) à un savoir actif. Pour y parvenir, Caligula s'est « fait destin » en s'efforçant d'offrir « le visage bête et incompréhensible des dieux en mimant leur comportement arbitraire » (Bartfeld, 1988, p. 53).

La vie humaine

Caligula ne se contente pas seulement de détruire les valeurs acceptées, il devient de plus en plus un assassin qui exécute toutes sortes de tortures et d'exécutions. Il dévore et détruit tout ce qui l'entoure. Il se renferme dans un monde où l'amitié, l'amour et même la vie humaine inversent leurs polarités et ne provoquent que la révolte.

L'empereur fou ridiculise ses patriciens, en les « faisant courir tous les soirs autour de sa litière »; il les insulte, leur confisque leurs biens, prend leurs femmes, comme celle de Murcius; et jusque sous leurs yeux, tue leurs proches, les force à rire de leurs souffrances, comme Lépidus dont il a tué le fils. En bref, la vie humaine est considérée par Caligula comme négligeable et réduite à du chaos. Il dit à l'intendant:

Tous les patriciens, toutes les personnes de l'Empire qui disposent de quelque fortune – petite ou grande, c'est exactement la même chose – doivent obligatoirement déshériter leurs enfants et tester sur l'heure en faveur de l'État. [...] À raison de nos besoins, nous ferons mourir ces personnages dans l'ordre d'une liste établie arbitrairement (Camus, 1958, p. 33).

Caligula se transforme en un César brutal, déroutant, imprévisible et cruel au point qu'il tue violemment Mereia. La scène 10 de l'acte II est assez importante, elle permet de considérer à quel point Caligula joue avec la vie humaine: l'empereur regarde le vieil asthmatique boire une gorgée de son remède en le soupçonnant d'avoir bu du contrepoison. Il lui reproche de s'être opposé à sa volonté et force Mereia à avaler du poison. Il finit évidemment par tuer le pauvre malade. La cruauté de Caligula se retrouve essentiellement dans ses propos:

Caligula: Tu crains que je ne t'empoisonne. Tu me soupçonnes. Tu m'épies (Camus, 1958, p. 70).

Tiens... Bois ce poison.

Mereia, secoué de sanglots, refuse de la tête (Camus, 1958, p. 72).

Pour l'empereur tout est équivalent, tout est positionné à une égalité absolue. « Tout est important [...], tout est capital [...], tout est sur le même pied: la grandeur de Rome et tes crises d'arthritisme » (Camus, 1958, p. 32), dit Caligula à Caesonia. Puisque tout est mortel, rien ne possède de valeur. Pas même la vie humaine. Caligula n'accorde plus d'importance à sa propre vie ni à celle d'autrui. « Un peu plus tôt ou un peu plus tard », dit-il. Cette provocation pousse les patriciens à passer à l'action, il faut faire vite organiser réellement la conspiration contre ce roi qui a totalement perdu toute sa raison et tout son humanisme.

La Mort De Caligula

(Le monologue final devant le miroir)

Le miroir est un accessoire important dans la scène finale. Seul devant son miroir, le roi parle à lui-même. Le monologue de Caligula s'adresse à son reflet dans le miroir, il s'adresse à son double auquel il pose aussi des questions. Ici, le miroir est chargé d'une signification symbolique.

Les critiques de Caligula sont analysées par la fonction du miroir en tant que le révélateur psychologique. L'accessoire est employé pour rendre mélancolique selon Albert Mingelgrün, le désespoir selon Janine Gillis, schizophrénique selon Georges Bauer et la paranoïa selon Léonard Henry Robbins. Un dédoublement de la personnalité s'effectue quand Caligula se regarde, commente James Arnold (Bastien, 2006).

Caligula pleure et s'agenouille devant son miroir, parce qu'il a échoué dans sa quête. Il reconnaît son erreur dans sa quête de l'impossible, dans son exigence d'absolu symbolisé par la lune. « Je n'ai pas pris la voie qu'il fallait, je n'aboutis à rien. Ma liberté n'est pas la bonne » (Camus, 1958, p. 149). Ces trois phrases négatives et l'adverbe « rien » soulignent bien son aveu d'échec total. Devant cet objet, il fait un bilan de sa vie et analyse les raisons de son échec. Il a réussi à détruire toutes les valeurs qui semblaient exister autour de lui, il a supprimé des êtres qui l'avaient aimé (Scipion: parti; Caesonia: étranglée). Il constate enfin que tuer n'est pas la solution.

Quant à son comportement suicidaire dans la scène 3 de l'acte III, Caligula refuse d'entendre raison lorsque Hélicon lui signale le complot qui se trame contre lui. Exaspérés par la folie de l'empereur, les patriciens préparent un coup d'État, mais il choisit librement de laisser les comploteurs l'assassiner. Il sait bien que c'est à cause de ses actes que les patriciens organisent son assassinat, il en est bien conscient et les laisse faire. Il sait qu'en niant son peuple il s'est lui-même nié aussi. Le despote de Camus aurait-il retrouvé la raison en faisant face à la réalité grâce au miroir? Ainsi, déciderait-il donc de payer pour ce qu'il a infligé? Comme nous l'avons déjà précisé, le protagoniste ne répond pas par le suicide. L'homme absurde est celui qui demeure dans l'absurde, mais Caligula choisit d'ignorer le complot et consent à son propre assassinat. Pour apporter un peu d'analyse à sa propre œuvre, Camus avance que « Caligula est l'histoire d'un suicide supérieur » dans la préface de l'édition américaine. Qu'entend-il par « le suicide supérieur » ?

C'est l'histoire d'un suicide supérieur. C'est l'histoire de la plus humaine et de la plus tragique des erreurs. Infidèle à l'homme, par fidélité à lui-même, Caligula consent à mourir pour avoir compris qu'aucun être [...] ne peut être libre contre les autres hommes (Camus, 1962).

Caligula est maître de sa propre mort. En plus, il pousse les autres à la révolte, mais c'est une révolte qui se retourne contre lui donc qui le conduit à son propre suicide. C'est parce qu'il a compris le mécanisme fou qu'il a engendré qu'il consent à mourir. Il a compris « qu'on ne peut être libre contre les autres hommes », dit Camus dans la même préface. Et si Caligula crie en mourant « Je suis encore vivant », ce n'est pas par refus de la mort, mais parce qu'il veut incarner, pour la postérité, la révolte de l'Homme contre l'absurde. C'est un cri de défi: la survie qu'il prédit est aussi celle de la soif d'absolu qui le poussait et que tout homme peut retrouver en soi. Toujours dans sa révolte face à l'absurde, Caligula va se révolter contre le destin en provoquant et en laissant se produire une mort qu'il a lui-même choisie. Il ne réagit pas quand les patriciens le préviennent d'un complot. Mourir est sa vraie volonté. Mais avant de mourir, il veut provoquer le chaos et dénoncer l'absurde. Une question inopinée peut en fait se poser: n'y aurait-il pas un sentiment altruiste sous-jacent à toute cette tyrannie? Caligula est-il vraiment un meurtrier?

Caligula comprend finalement qu'il n'a pas choisi la bonne voie et que sa « liberté n'est pas bonne », sa mort doit donc être plutôt vue comme un sacrifice. C'est le meurtre de Caesonia qui marque le sommet de sa logique insensée et qui le ranime vers sa philanthropie perdue: l'empereur a compris son échec. Désormais, il lui apparaît que sa vie doit être immolée, c'est même une nécessité s'il veut que l'exemple de son entreprise marque les esprits. Le miroir dans lequel il se regarde lui fait se confronter à sa nouvelle personnalité pour laquelle il est « plein de haine ». Il ne se supporte plus alors, et brise l'accessoire. Il prouve ainsi le refus de ce qu'il est devenu, et témoigne sa volonté de participer à sa mort, de changer son assassinat en mort sacrificielle. C'est en quelque sorte sa dernière chance de rester la figure emblématique d'un² homme qui aimait son prochain et qui s'était remis en question suite à ses fautes. Ainsi, il pourra rentrer dans l'histoire emblématique d'un homme qui aimait son prochain et qui s'était remis en question suite à ses fautes. Ainsi, il pourra rentrer dans l'histoire.

Lui qui a vécu déchiré par son impossible amour pour les hommes, amour pervers par la démesure et la logique et si semblable à la haine, voici qu'il meurt réconcilié. Ce destin fait de lui une figure dionysiaque et un héros tragique selon la définition qu'en donnait Nietzsche dans La Naissance de la tragédie (Crochet, 1973, p. 153).

Caligula a fait l'expérience de l'absurde qui lui a permis de sortir de l'ignorance; il veut maintenant instruire les hommes; il refuse de les laisser dans leur ignorance parce qu'il aimerait leur éviter la souffrance qu'il a lui-même ressentie à la mort de Drusilla. Mais pour cela, il ne faut pas que la vie humaine ait de l'importance, il ne faut pas que les hommes s'attachent à la vie et au monde. C'est ce que signifient ces paroles qu'il adresse à Cherea : « Le mensonge n'est jamais innocent. Et le vôtre donne de l'importance aux êtres et aux choses. [...] Ce monde est sans importance et qui le reconnaît

conquiert sa liberté » (Camus, 1958, p.37-38). C'est bien d'amour qu'il est question ici; l'amour qui va pourtant se manifester sous la forme d'une folie meurtrière à laquelle personne n'échappera.

C'est donc bien une noble préoccupation qui le motive: l'amour des hommes (Levi-Valensi, 2002, p. 78).

Conclusion

Caligula est une pièce qui met en scène un roi confronté à l'imminence de la mort. Devant une telle vérité, son pouvoir est aussi impuissant que celui du commun des mortels. Camus dit lui-même que son personnage « récuse l'amitié et l'amour, la simple solidarité humaine, le bien et le mal. Il prend au mot ceux qui l'entourent, il les force à la logique, il nivelle tout autour de lui par la force de son refus et par la rage de destruction où l'entraîne sa passion de vivre » (Camus, 1962). Dans le but de se révolter contre le destin, il recherche l'impossible, renverse toutes les valeurs, s'octroie la liberté extrême. En bref, Caligula nous présente un roi qui se moque de tout ce qui donne un sens à la vie comme l'amour, l'art, la religion, et qui ensuite se laisse assassiner en montrant que la mort est de toute façon absurde et que tout le monde est d'avance condamné. Peut-être que le mensonge et le cynisme sont nécessaires à notre survie. Caligula défend ainsi l'impossibilité de vivre avec la dure réalité: comment vivre dans un monde où tout n'est que mensonge?

Bibliographie

- Bastien, S. (2006). *Caligula, le texte. Caligula et Camus Interférences transhistoriques*. New-York: Édition Rodopi.
- Bartfeld, F. (1988). *L'effet tragique; essai sur le tragique dans l'œuvre de Camus*. Paris-Genève: Champion-Slatkine.
- Camus, A. (1958). *Caligula*. Paris: Gallimard.
- Camus, A. (1962). *Préface à l'édition Américaine. Théâtre, récits, nouvelles*. Paris: Gallimard.
- Camus, A. (1985). *Le Mythe de Sisyphe*. Paris: Gallimard.
- Chapoutot, J. (2006). *Le jeune homme et la mort: nihilisme, logique de l'absurde et sens de l'amour dans le Caligula d'Albert Camus*. Retrieved March 22, 2011, from <http://www.sens-public.org/>
- Crochet, M. (1973). *Les Mythes dans l'œuvre de Camus*. Paris: Editions Universitaires.
- Durand, A. *Caligula; drame ne quatre actes d'Albert Camus*. Retrieved May, 16, 2011, from <http://www.comptoir litteraire.com/317-camus-caligula-.html>
- Guerry, A. (2009). Note sur Camus et Suétone: la source ancienne de deux passages des carnets. *Révolte contre le destin dans Caligula d'Albert Camus*. Retrieved August, 22, 2011, from <http://guerry.org/alain/textes/Seminaires%202004-2011/2009-Th%e9%e2tre-R%e9volte%20contre%20le%20destin%20dans%20Caligula%20d'Albert%20Camus-Grand.pdf>
- Hobby, F. (1998). *La Symbolique d'euphémisation dans l'univers fictif d'Albert Camus*. New-York: Peter Lang Publishing.
- Houel, F. (2006). *Etudes sur Caligula*. Paris: Ellipses.
- Gay- Crosier, R. (1992). *Caligula ou le paradoxe du comédien absurde. Albert Camus et le théâtre: actes du colloque tenu à Amiens en 1988*. J. Lévi-Valensi (Ed.) Paris: Imec.
- Levi-Valensi, J. (2002). *Albert Camus et le mensonge: actes du colloque organisé par la Bibliothèque publique d'informations-Centre Pompidou, les 29 et 30 décembre, Paris*.

- Nguyen-Van-Huy, P. (1962). *La métaphysique du bonheur chez Albert Camus*. Neuchâtel, Suisse: Baconnière.
- Onimus, J. (1965). *Camus face au mystère*. Paris: Editions Desclée De Brower.
- Toura, H. (1992). Caligula devant le sacré: identification aux dieux-mères. *Albert Camus et le théâtre: Actes du colloque tenu à Amiens en 1988*. J. Lévi-Valensi (Ed.). Paris: Imec.



Sur La Situation De La Pratique Actuelle De La Traduction Des Textes Journalistiques

Fikret Nazım KASIMOĞLU^{a*}

^aMersin University, Faculty of Science and Letters, Mersin/Turkey



CrossMark

Article Info

DOI: 10.14812/cufej.2014.009

Article history:

Received 04 April 2012

Revised 14 January 2014

Accepted 08 February 2014

Keywords:

Article,
Press release,
Translation,
Discourse analysis.

Abstract

This study was carried out by focusing on the concrete observations and the methodological readings to attract the attention to the habitual existence of the daily translation practice of the newspaper scripts and texts that have been done against the translatology nature of the field. The study starts with the definition of the newspaper as a concept. Its place in human life, the function of it in the society, its characteristics in linguistics and its structure were analysed. As a follow-up step, fundamentals of the newspaper script translation were taken as the basics of the study by referring to two of the three basic script types (scripts having information about the news and articles). The third type- the advertising manuscripts were not included in this study as it is a different field and it needs another deep research. The rules and the principles that are necessary to refer during the translation period were deliberately defined. Within the frame of this study, in order to prove what has been said, a translational critic was created as a sample to oversee a published pair of text. Also, to support this only sample, the results of twelve critics done before in another study were taken with all the items stated.

Introduction

On le sait très bien par tous ce qui s'en occupe de près, l'activité de traduction paraît gagner en général beaucoup de progrès dans notre pays. Cependant, il n'est pas encore possible de dire qu'elle gagne sa dignité professionnelle, son statut social qu'elle mérite. Quand nous utilisons le terme de l'activité de traduction, nous comprenons toute sorte de domaine dans l'objectif d'elle-même. Ces domaines sont des aspects du langage humain au sein de la vie sociale, de la littérature au commerce international. Dire qu'elle est encore loin de sa dignité professionnelle, c'est dire qu'elle est exercée d'une manière incapable en tant que métier. Cette incapacité d'exercice s'est distribuée parmi les domaines de nature différente, degré par degré. En d'autres termes, elle n'implique pas d'homogénéité. Par exemple, dans le domaine littéraire, lorsque le fait de critiquer la qualité des produits de traduction, pourrait être même à la portée des apprentis-traducteurs, tandis que, dans celui du journalisme, il faut avoir une moindre compétence, pour en faire une critique, fût-ce minime. Nous pouvons rencontrer très fréquemment des produits de traductions littéraires qui, à vrai dire, ont tué et continuent à tuer l'acte traduisant. Mais tel n'est pas le cas dans ce deuxième domaine. Et c'est ici qu'on va aborder ce deuxième domaine dans le cadre plutôt de sa pratique actuelle.

Le manque de qualité des produits de traduction dans le domaine littéraire peut provenir en générale des facteurs qui entourent l'acte traduisant elle-même, comme par exemple, l'irresponsabilité des maisons d'éditions qui s'ajoutent à l'inconscience générale de la société envers elle. Mais, dans le domaine du journalisme, les relations professionnelles ne se développent pas ainsi où il n'y a pas de place

*Corresponding author: fnkasimoglu@hotmail.com

à l'incapacité des traducteurs, fût-ce minime. Commençons d'abord par aborder le journal et le langage journalistique pour en venir à ces problèmes.

Le Journal Et Le Langage Journalistique

On peut considérer le journal comme la mère de tous les moyens de communication de masse, car il n'y avait que de lui-même avant la révolution informatique. Comme un roman, un poème ou une pièce de théâtre, il est un vrai objet social, et non pas une entité linguistique. C'est directement un sujet de la sociolinguistique. Une partie vivante des sociétés. Tous ce qui existe en eux, l'est également en lui-même. Chaque jour, de nouveaux actes de paroles en jaillissent. Il est complètement lié à la dialectique sociale, avec tout son statut, ses traits pertinents, sa partialité, ses caractéristiques qui lui diffèrent des autres. Il doit être, donc, traité non dans l'ordre linguistique, mais dans l'ordre sociolinguistique. On se trouve juste dans le domaine de la *parole*, dans ce qui est intouchable, même s'il l'est dans une certaine mesure.

Puisqu'on se trouve dans ce domaine de la subjectivité, notre objectif ne pourra être que de d'apprendre les caractéristiques des énoncés produits par le journal. Commençons d'abord par l'un de ses caractéristiques essentiels, que l'on doit savoir en premier lieu : ils ne se comprennent pas d'emblée. Le lecteur saisit le sens du texte, s'il le lit entièrement en se référant sans cesse au contexte (Kasimoğlu, 2001).

Le journal est comme un cahier journalier dans lequel on note tous ce qu'on vient de vivre le jour précédent. Le fait d'être comme un miroir à travers lequel se reflète aux lecteurs tous ce que la société a vécu le jour précédent, dépend d'une vraie organisation sémantique. Les titres, les rubriques, les textes et les photos (s'il y a en a, selon la catégorie) ne prennent pas de place entre eux-mêmes au hasard dans les pages du quotidien. Ce sont les dirigeants du journal qui les placent les uns à côté ou en dessus dessous des autres. Ils savent très bien le profil de leur masse de lecteur. Ils les placent de manière que l'attention des lecteurs soit attirée. « Les articles en couleurs ou en noir et blanc, la présence ou l'absence des photos se trouvant côte-à-côte ou les unes au-dessus des autres sur une page blanche, reflètent très exactement les situations culturelles et sociales. Les professionnels du journal reflètent la vraie face de la société, mais bien sûr n'étant pas impartiaux puisqu'ils représentent l'opinion de leur lecteur. » (Kasimoğlu, 2009, 99).

Dans cette organisation, les titres ont une importance primordiale. « Les titres sont des porteurs de significations. Ils sont des éléments essentiels dans l'organisation du journal qui attirent l'intérêt des lecteurs en indiquant par des lettres majuscules ou en caractère gras, le sujet de l'information. » (2001, 69). Puisqu'ils sont faits des phrases nominales, courtes, intenses et elliptiques, des ambiguïtés peuvent être créées dans leur interprétation et leur traduction. Et en plus, puisqu'ils sont souvent des porteurs des messages culturels, leur traduction est plus difficile comme dans les titres des œuvres d'art ou de septième art dans lesquels on doit faire recours à l'équivalence (2001). Voyons maintenant, un petit peu, selon quels principes les textes journalistiques doivent être traduits.

Les Principes De La Traduction Des Textes Journalistiques

S'il faudrait déterminer un objet de recherche pour la science de la traduction, le texte aurait naturellement assumé ce devoir, car tous se passe autour de lui et les fonctions langagières qui le produisent. Définir le texte concerné, tracer ses limites, révéler ses propres caractéristiques linguistiques et extra linguistiques, sont donc des premières réflexions de toute sorte d'étude traductologique. Evidemment, de nos jours, il existe une deuxième réflexion qui s'ajoute à la première, qui consiste à déterminer vers quel texte doit le traducteur s'orienter, vers le texte source ou le texte cible, selon la nature du texte.

Tout effet crée sur les lecteurs par le journal, ne peut être fait que par la fonction appellative. A première vue, on peut y distinguer trois principaux types de textes, tels que les articles ou les essais, les communiqués de presse et les textes publicitaires. Mais derrière cette simplicité, il existe une structure complexe, à savoir : premièrement un article est ce dont il exige une composition individuelle, ce qui veut dire que d'autres sortes de fonctions peuvent être mêlées dans leur rédaction, deuxièmement, un communiqué, puisque son seul but est de s'informer les lecteurs, ne peut être produit que par la fonction informative, et troisièmement, les textes publicitaires exigent une compétence beaucoup plus spéciale qui mérite une formation autonome, à rappeler, la formation académique de la publicité, dans notre pays. Nous sommes obligés d'exclure ce sujet, de notre étude.

Toutes ces remarques ne sont bien sûr que pour un seul objectif : découvrir la nature du texte journalistique pour en construire des méthodes, des techniques et des stratégies de traductions. Nous sommes en face d'une situation de traduction qui exige des changements de stratégies lorsqu'on se confronte aux produits de différentes fonctions langagières lors d'un processus de traduction d'un même texte quelconque.

Les spécialistes de traduction des textes journalistiques, dit R. Meerteens, sont rares, parce que ce type de texte exige à la fois une compétence de traduction et un talent journalistique (2005). Notre ère est celui de la spécialisation quel que soit le domaine. Nous le savons, très bien. On est traducteur, mais de quoi ? De la philosophie ? Rares sont les traducteurs de la philosophie. Ou de l'histoire ? Est-ce possible de traduire des textes historiques sans être un spécialiste de l'histoire, ou peut-être un pilier, un autodidacte, qui a parvenu à prouver lui-même aux milieux, comme un exemple d'exception ?

Celui qui traduit de tels textes, dit Meerteens, est promu traducteur-journaliste (2005). De cette constatation, nous comprenons celui-ci : il n'existe pas un journaliste-traducteur. Ce sont des traducteurs qui, en dépassant leur propre statut social, parviennent à passer du côté de la profession du journalisme, en vertu de leur propre talent journalistique. On peut en conclure que le problème de la qualité des produits se concentrent sur ce traducteur-journalistique.

Continuons à apprendre les délicatesses de la traduction journalistique mises en causes par Meerteens (2005). Les traducteurs-journalistes, dit-il, doivent traduire principalement deux sortes de texte à caractère journalistique, tels que, les communiqués de presse et les articles.

Premièrement, être claire et attrayant et deuxièmement, tenir compte les destinataires du texte, ce sont deux règles essentielles d'une traduction réussie. D'après Meerteens, l'information est destinée à un public averti. Ces deux règles sont inséparables de l'une de l'autre. Il faut être clair, attrayant et utiliser un style approprié avec une terminologie correcte. D'après lui, les destinataires du texte sont le plus souvent des profanes et le traducteur-journaliste est celui qui n'a aucune connaissance approximative sur le sujet à traiter. Par contre, nous avertit-il, il ne faut pas tomber dans la simplification abusive lorsqu'on essaye d'être claire et qu'il ne faut pas prendre le lecteur pour un simple esprit et il nous indique la position que le traducteur-journaliste doit prendre dans son activité de traduction : rester en deçà du niveau de compréhension des plus cultivés et accroître le niveau de la culture du public ordinaire. En fin de compte, les informations sont destinées à un large public et elles doivent être comprises par le plus grand nombre (2005).

Meerteens, définit une nouvelle ainsi de suite : elle est « un fait récent, présenté dans son contexte et de nature à intéresser le lecteur. Pour conserver sa fraîcheur à la nouvelle, le traducteur se doit traduire le texte toute affaire cessante. En outre, il doit connaître son contexte ou se documenter à son sujet mais sa tâche principale consistera à susciter l'intérêt du lecteur. » (2005).

Nous revenons de nouveau à l'élément le plus important d'un texte journalistique que le texte lui-même. Ce sont les titres dont leur traduction crée des vrais problèmes traductologiques. D'après

Meerteens, il est un « élément décisif de l'éveil de l'intérêt d'un lecteur » (2005). Le traducteur-journaliste a le plus grand droit de donner toute sa mesure et de faire des manœuvres dans leur traduction. N'oublions pas que s'il y en a tant de liberté, il y a également tant de risque de tomber dans les pièges de l'activité de traduction. Un titre idéal doit être à la fois court et explicite, nous suggère-t-il. C'est difficile d'être à la fois les deux. Il faut connaître le langage propre à chaque journal, n'étant pas d'autre solution de connaître, surtout leur style de création des titres. Chaque journal a son propre style, dit Meerteens. La Libération, par exemple, choisissent des titres percutants et le Monde en choisit sobres, mais longs. Que ce soit le choix stylistique des journaux, le traducteur doit trouver le ton qui convient à son lecteur et son employeur (2005).

Revenons maintenant aux articles. Par rapport aux communiqués, les articles sont des créations individuelles qui concernent les opinions, les points de vues personnelles. Ce sont des journalistes expérimentés de qualité d'écrivain ou tout simplement des journalistes-écrivains. Il s'agit ici d'un autre processus : lorsqu'il suffit de faire passer le contenu d'information dans les communiqués, on doit transférer quatre éléments dans une intégrité au texte cible, dans les articles. Ces éléments sont le style de l'écrivain, la forme, le contenu d'information et le sens. Tandis que le transfert du contenu d'information veut dire que l'on doit s'orienter vers le texte source, le transfert de ces quatre éléments veut dire que l'on doit s'orienter vers le texte cible.

Tous ce que nous venons de dire, ce n'étaient que de ce qu'il faut faire. Mais, que se passe-t-il dans ce qu'on a fait ou ce qu'on est en train de faire ? Il faudra intervenir à la pratique. Il s'agit de la critique de traduction. Ici, puisque nous n'avons pas de beaucoup de place, nous n'allons discuter que sur un seul exemple, comme une petite démonstration de ce que nous venons de mettre en cause : un texte de départ et son arrivé, publié tous les deux, que nous avons tiré au hasard dans le monde de la publication. C'est un communiqué. Notre examen s'appelle « une comparaison de traduction basée sur une analyse du discours pour l'objectif de traduction ». Il va s'orienter vers le texte source. Il consiste d'un petit système de questionnement dont nous le devons à Christian NORD (1988), qui sont ainsi de suite :

1. Qui écrit ?
2. Sur quoi écrit-t-il ?
3. A qui écrit-il ?
4. Quel moyen utilise-t-il ?
5. Quand est-ce qu'il écrit ?
6. Où est-ce qu'il écrit ?
7. Pourquoi écrit-t-il ?
8. Avec quelle fonction linguistique est-ce qu'il prend en main un tel texte ?
9. Qu'est-ce qu'il dit ou ne pas dit sur quel sujet ?
10. Avec quelle fiction de texte est-ce qu'il écrit ?
11. Quelles figures non-verbales utilise-t-il ?
12. Quels types de phrases utilise-t-il ?
13. Sur quel ton est-ce qu'il écrit ?
14. Quelle influence est-ce qu'il éveille ?

Complexités de la Turquie

Le Populaire du Centre (France) vendredi 24 février 2012, p. Pop-Limoges-42.

Jean-Guy Soumy

La littérature turque, grâce à un travail éditorial de qualité, trouve sa place sur les rayonnages des librairies françaises. En retour, la Turquie inspire de plus en plus d'auteurs francophones.

Le Belge Armel Job est agrégé de philologie classique. Son univers romanesque, sans cesse réinventé, ouvre à l'occasion de chaque titre une voie nouvelle. Son écriture a le pouvoir de troubler les limpidités. Rappelant qu'il suffit de regarder pour que ce qui est clair se brouille. Pour que ce qui relève de l'évidence devienne abscons.

L'amour et les intérêts familiaux

Loin des mosquées nous entraîne au sein de familles turques vivant en Belgique et en Allemagne. Erwen achève à Cologne ses études de comptable. Il est hébergé chez son oncle qui travaille aux chemins de fer allemands. Malgré une grande sensibilité, Erwen n'est pas à proprement parler un éphèbe. « Moi, ma tête, elle est grosse, carrée. J'ai le front court, en retrait, comme si je portais en permanence une casquette à l'envers. Un profil de marteau. Au premier coup d'oeil, mes parents ont décidé que je ne ferai jamais dans la dentelle. Un destin de bousilleur s'ouvrait devant moi. »

Chez l'oncle allemand, vit la belle Derya, son unique fille cernée par une fratrie jalouse de ses prérogatives de mâles arcbutés sur une approche morbide de l'honneur. Or, un jour qu'il se croit seul dans l'appartement de son oncle, Erwen découvre Derya nue dans la salle de bain. Et celle-ci, au lieu de s'enfuir ou de se cacher, se laisse admirer avant de dire « Va, va maintenant » Il n'en faut pas moins pour qu'Erwen le pataud tombe éperdument amoureux de sa cousine et la fasse demander en mariage. Mais celle-ci offre du café sans sucre à la délégation venue tout exprès à Cologne. Sa réponse est non. Les tensions de ce roman, la mise en scène de l'amour se heurtant aux intérêts familiaux, les stratégies matrimoniales brutales, la violence masculine, physique et psychologique, exercée à l'endroit des femmes, tous ces aspects sont réunis pour évoquer sans ambiguïté la tragédie de notre répertoire classique.

Job tisse ainsi, dans cet emmêlement de sentiments et de calculs, d'aspiration à la modernité et d'élans murés, un roman tout à la fois léger et tragique. On songe parfois à un certain cinéma social anglais. Comme Fish and chips, la comédie réalisée par Damien O'Donnell d'après le scénario d'Ayub Khan-Din et qui a pour cadre le milieu pakistanais. Bien qu'ici, le ton soit plus sombre.

D'une facture classique, Loin des mosquées est en définitive un hymne au courage des femmes.

Un passé bientôt hors d'atteinte

Jour d'obscurité est le premier livre de Leylâ Erbil traduit en français. Texte subtil sur la complexité de la Turquie contemporaine, Jour d'obscurité met en scène le malaise projeté sur son entourage par la maladie d'Alzheimer dont souffre une vieille femme.

Nous sommes dans les années 1980. Neslihan est une intellectuelle, romancière, installée à Istanbul. Mariée, maîtresse d'un amant improbable, elle se trouve confrontée à la maladie de sa mère. Peu à peu, Neslihan prend conscience que cette mère, atteinte en sa mémoire, représente sa dernière chance d'accéder à un passé bientôt hors d'atteinte.

Des aspirations de liberté

« L'hôpital où est soignée ma mère est installé dans une vieille demeure léguée par un certain İzzet Paşa le Dandy et située loin des regards dans un coin très reculé de Göztepe. Il dispose d'un bois privé, de plusieurs sources d'eau thermale et d'un parc immense ». Si dans ce lieu retranché, le temps paraît suspendu, à l'extérieur Neslihan est écartelée entre son quotidien de journaliste et sa vie de famille. Entre la présence tutélaire d'une mère et ses aspirations à s'en libérer. En ce sens, elle est semblable à toutes les femmes d'aujourd'hui. Il y a cependant dans l'expression de sa conscience, dans sa manière d'être, une douceur, une mise à distance, une lucidité qui la rendent singulière. Et attachante.

« La vieillesse est une couverture de crin, je l'ai revêtue et je n'ai pu l'user, la jeunesse est un oiseau il s'est envolé et je n'ai pu le rattraper. » Les paroles de la mère de Neslihan s'envolent comme les pigeons qui ont pénétré par la verrière qui coiffe le puits de lumière au centre de l'immeuble où elle a vécu. Tels des battements d'ailes qui s'éloignent ses mots sont de moins en moins audibles. D'autant plus précieux. Commencent alors, pour les siens, les jours d'obscurité.

Leyla Erbil'in Kitabı Karanlığın Günü Fransız Basınında

05.03.2012

Le Quotidien du Pharmacien 5 Mart 2012

Leylâ Erbil: *Karanlığın Günü* 1960'lı yılların yenilikçi öykücü ve romancısı Leyla Erbil'in Fransızca'ya çevrilen ilk kitabı *Jour d'obscurité* » (*Karanlığın Günü*). 1980'li yıllarda geçen romanın kahramanı İstanbul'a yerleşmiş, iki çocuk sahibi, evli, bir de sevgilisi var. Annesi Alzheimer hastalığından muzdarip olduğu için kliniğe yerleştirilmesi gerekiyor. Aşkları, günlük hayatı, arkadaşlarıyla karşılaşmaları, sol entelektüelleri... Annesinin hafıza kaybı onu yeniden geçmişe götürür, ülkesinin kayıp izlerini yeniden keşfeder gibi.

Center France, Le Populaire 24 Şubat 2012

Türkiye'nin karmaşıklıkları

Türk Edebiyatı, yayıncılık konusunda iyi bir çalışmayla, Fransız kitapçılarının raflarında kendine yer buluyor. Kadınların cesaretine methiyeler düzen *Karanlığın Günü*, Leyla Erbil'in Fransızca 'ya çevrilen ilk kitabı. Çağdaş Türkiye'nin karmaşıklığına dair özenli bir metin olan *Karanlığın Günü*, yaşlı bir kadının yaşadığı Alzheimer hastalığının çevresindekilerde nasıl bir huzursuzluğa yol açtığını anlatıyor. 1980'li yıllardayız. Neslihan, İstanbul'a yerleşmiş bir entelektüel ve romancıdır. Evlidir ancak sağı solu belli olmayan bir aşığı vardır. Annesinin hastalığıyla mücadele etmesi gerekir. Neslihan zamanla fark eder ki annesinin giderek ilerleyen hastalığı onun için yakın geçmişe ulaşmanın son fırsatıdır. Annesinin bakımının yapıldığı hastanede zaman durmuş gibi görünse de, Neslihan'ın gündelik hayatı günlük gazetede yaptığı iş ve ailesi arasında akıp gider. Annesinin korumacılığı ile ondan kurtulma çabaları arasında kalır. Bu bakımdan günümüz kadınlarına benzer. Ancak ifadesinde kendisini biricik kılan bir yumuşaklık, bir mesafelilik ve bir açıklık vardır. Annesinin yaşlılığa dair sözleri, Neslihan'ın yaşadığı binanın boşluğunda yaşayan güvercinler gibi uçuşur. Kanat çırpışları gibi uzaklaşan sözler, giderek daha az duyulur olur. Giderek de değer kazanır. Bu, karanlık günlerin başlangıcıdır.

Jean-GUY SOUMY

Analyse du communiqué:

1. Qui écrit ?
-Ecrivain français. D'après Wikipédia, il appartient à L'Ecole de Brive, nom donné à un courant contemporain du roman de terroir.
2. Sur quoi écrit-t-il ?
-L'auteur, lui-même étant un écrivain, écrit sur une littérature nationale, au sujet d'un de ses écrivains femmes de cette littérature et d'un de ses œuvres, parue récemment à cette date-là. Il s'agit de la littérature turque.
3. A qui écrit-il ?
-Il écrit à la masse de lecteur du Quotidien du Pharmacien, Populaire du Centre.
4. Quel moyen utilise-t-il ?
-Il utilise un communiqué de presse.
5. Quand est-ce qu'il écrit ?
-Il écrit le 24 Février 2012.
6. Où est-ce qu'il écrit ?
-Il écrit en France.
7. Pourquoi écrit-t-il ?

- Il a entamé ce communiqué à propos de la littérature turque qui, grâce à un travail éditorial de qualité, trouve sa place sur les rayonnements des librairies françaises.
8. Avec quelle fonction linguistique est-ce qu'il prend en main un tel texte ?
-L'auteur a pris en main ce texte avec la fonction informative.
 9. Qu'est-ce qu'il dit ou ne pas dit sur quel sujet ?
-L'auteur, qui est lui-même est un homme de lettre, a entamé ce texte sous l'œil d'un écrivain. Même si, pour qui ne connaît pas cet écrivain, ni son style, d'un premier rencontre, on s'aperçoit tout de même, une certaine style de lui. Il parle d'un nouvel essor de la littérature turque et du fait que celle-ci inspire davantage les écrivains francophones. Il a reflété cet aspect sous forme d'un mélange d'écriture. Il parle en même temps de deux différentes œuvres. A côté de l'écrivain turc qui est au cœur du sujet, il y a un autre, un Belge, qui s'appelle Amel Job dont cette inspiration peut s'apercevoir tout de suite dans son roman cité et résumé par l'auteur. En somme, lorsqu'on est d'une part, témoin d'un exemple remarquable de cette littérature, d'autre part, on est témoin juste de l'influence de cette littérature par un autre exemple d'œuvre francophone. Il a offert une épreuve vivante de la trace de cette inspiration.
 10. Avec quelle fiction de texte est-ce qu'il écrit ?
-Il a écrit avec une forme narratif, orné des citations. Il a utilisé parfois, la première personne du pluriel en tant que rédacteur.
 11. Quelles figures non-verbales utilise-t-il ?
-Il n'a utilisé aucune figure non-verbale.
 12. Quels types de phrases utilise-t-il ?
-Il a utilisé des phrases littéraires. Courte, nominale, parfois implicite.
 13. Sur quel ton est-ce qu'il écrit ?
-Il a écrit sur un ton doux et chaleureux.
 14. Quelle influence est-ce qu'il éveille ?
-L'auteur ne dit pas ce qu'il veut dire d'une manière indirecte, il le dit directement. Autrement dit, le lecteur ne saisit pas ce qu'on veut éveiller en soi-même directement. En conséquence, l'auteur éveille l'influence directe de ce qu'il exprime ouvertement, ce que la littérature turque a pris sa place dans les rayonnements des librairies française et a inspiré de plus en plus les écrivains francophones.

Conclusion de L'analyse

Lorsqu'on tient côte à côte les deux textes, on s'aperçoit d'un premier vu, beaucoup de différences entre eux, beaucoup d'éloignements de l'une de l'autre, plus exactement de l'éloignement du deuxième du premier. On n'est pas persuadé qu'on est en face d'un vrai acte de traduction et on a le sentiment qu'il ne convient pas au bon sens. Les quantités de deux textes ne sont pas équilibrées, celui de l'arrivée est beaucoup plus petit par rapport à celui du départ. Plusieurs parties ont été omises et une traduction très libre et sélective, qui n'a pas resté fidèle au texte source. En conséquence, le texte d'arrivée ne correspond pas tout à fait au texte de départ. Donc, on a été loin de transférer le contenu d'information. Ce texte est un produit de traduction qui n'est pas approuvé.

Pour soutenir cette épreuve qui restera insuffisante, nous voulons mentionner d'autres épreuves déjà faite par nous-mêmes, dans l'une de nos études précédentes (2009). Il s'agissait de douze paires de texte, en deux sens (version et thème), toujours orienté vers le texte source, toujours sur les articles et les communiqués. Voyons successivement, comment ont-été les résultats de ces analyses.

1. Version-Article: Nous avons conclu que le texte source n'a pas parlé excellemment dans la culture cible.
2. Version-Article: Nous avons arrivé à la même conséquence que le précédent.
3. Version-Article: Nous avons trouvé dans cet exemple une grande lacune qui a bouleversé tout l'intégrité sémantique du texte source.

4. Thème-Article : Nous avons conclu encore une fois que le texte source n'a pas parlé excellemment dans la culture cible, ainsi que le journaliste de cet article.
5. Thème-Article : Nous avons conclu que le texte source a parvenu à parler dans la culture cible.
6. Thème-Article : Nous avons arrivé à la même conséquence que les précédents, à cause d'une traduction tout-à-fait libre, sans prendre en considération les exigences traductologiques.
7. Version-Communiqué : Nous n'avions pas trouvé ce texte aussi approuvé à cause de ne pas être traduits selon les principes traductologiques.
8. Version-Communiqué : Nous avons affirmé que nous n'avons même pas trouvé nécessaire de faire l'analyse de ce texte en raison de ne pas être face à une situation de traduction et que nous avons trouvé injuste de tels actes qui sont contre la nature et le devoir de l'acte traduisant.
9. Version-Communiqué : La même conclusion que le précédent.
10. Thème-Communiqué : Dans cet exemple, nous avons affirmé que nous n'avons pas pu trouver aucun acte de traduction à critiquer, ni positivement, ni négativement que nous avons du mal à considérer comme un texte traduit.
11. Thème-Communiqué : La même conclusion que le précédent.
12. Thème-Communiqué : Nous avons vu que le rédacteur du texte en français, a rédigé un autre texte du texte source. Par conséquent, nous n'avions pas pu le considérer comme une traduction proprement dite.

Comme on le voit au-dessus, il n'y avait qu'une seule qui a abouti à un acte approuvé. Et le reste, presque la moitié était loin d'être même un acte de nature que l'on peut critiquer ni positivement, ni négativement. Nous avons été témoins de tels textes qui n'avaient rien à avoir avec la traduction elle-même que l'on peut juger comme un anti acte de traduction.

Il faut mettre en cause un facteur qui joue un rôle important dans le processus de l'acte et qui influence négativement sa nature, ce qui est des exigences professionnelles de la traduction journalistique qui l'oblige à subir des changements obligatoires dans son fonctionnement. Premièrement, le temps et la place sont deux éléments déterminants dans la publication du journal. Le temps manque toujours et la place, elle aussi, d'où les produits de traduction sélectifs et de partie omise. Deuxièmement, le profil socio-culturel et économique du lecteur détermine radicalement les stratégies de traduction, ce qui peut être dans de multiples cas la conséquence de la déviation des règles et de l'infidélité au texte source. On peut appeler ces textes comme irrégulier, à côté des réguliers qui se donnent à tout examen critique.

Conclusion

Pour conclure, notre travail, il faut encore une fois de mettre clairement en cause les principes auxquels on doit strictement obéir. D'abord, pour les articles, puisqu'ils sont des compositions individuelles, le traducteur-journaliste doit connaître parfaitement le langage et l'idéologie du journaliste à traduire. Il doit connaître le moindre détail de son idéologie du journaliste pour ne pas rater le moindre détail dans son discours. Et il doit être fidèle au texte source n'étant pas autorisé à omettre des passages du texte, ni d'y ajouter des phrases de lui-même.

Pour les communiqués, les exigences sont beaucoup plus simples par rapport que les articles, dans lesquels il est important de protéger le contenu d'information, puis qu'ils sont faits de la fonction informative du langage.

Dans tous les deux cas, il est sûr qu'une connaissance linguistique et extra linguistique de la culture cible est indispensable que nous voulons définir comme une macro connaissance.

Cette étude n'a pas l'intention d'arriver à des jugements définitifs sur ce qu'on a révélé au-dessus. Mais, il veut signaler une certaine mauvaise conduite, en s'appuyant à des examens prouvés. D'après

nous, il faut insister les recherches sur ce point. Cette déviation de l'acte traduisant au moins dans ce domaine particulier, semble dépasser les limites de la traductologie en passant à tout un domaine de la sociolinguistique.

Références

- Aslan, O. & Yavuz, N. (1999). Çeviri karşılaştırması, türleri ve çeviri öğretilimsel kullanımı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 17-22.
- Eruz, F. S. (2003). *Çeviriden çeviribilime*. İstanbul: Multilingual.
- Göktürk, A. (1994). *Çeviri: Dillerin dili*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kasimoğlu, F. N. (2001). *Enseignement de la traduction de la langue de presse*. Unpublished master's thesis, Mersin: University of Mersin.
- Kasimoğlu, F. N. (2009). *Méthodes, techniques et stratégies de la traduction des textes journalistiques et leur place dans l'enseignement de la traduction*. Unpublished doctoral dissertation, Adana : University of Çukurova.
- Lederer, M. (1994). *La traduction aujourd'hui*. Paris : Hachette
- Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Meerteens, R. (2005). *La traduction des textes journalistiques*. Retrived February 02, 2005, from <http://www.foreignword.com/fr/Articles/Meerteens/p1.htm>
- Mounin, G. (1963). *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris : Editions Gallimard.
- Nord, C. (1988). *Textanalyse und übersetzen*. Heidelberg: Julius Groos Verlag
- Saussure, F. (1995). *Cours de linguistique générale*. Paris : Grande Bibliothèque Payot.
- Vinay, J.P. & Darbelnet, J. (1964). *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Paris : Didier.